



„Bist du Türke oder
Kurde?“
– „Ich bin Berliner!“



Violence
Prevention Network

Die interkulturelle und interreligiöse Arbeit von MAXIME Wedding

- Ein Praxishandbuch -

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	.....	3
I „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ - Interkulturelle Pädagogik zwischen Kulturalisierung und Beliebigkeit	.....	4
II „Wenn das die Lösung ist, dann will ich mein Problem zurück!“ – Methoden und Haltungen interkultureller Pädagogik	.....	9
I „Wer bin ich, und wenn ja, wie viele?“ – Ich und meine Person	.....	9
1.1 Übung: „Was bedeutet mein Name?“	.....	9
1.2 Übung: Collage: „Das bin ich“	.....	10
1.3 Übung: Timeline: „Wer war ich, wer bin ich und wer werde/will ich sein?“	...	11
1.4 Übung: „Fünf Dinge, die mir am wichtigsten sind“	.....	11
2 „Wurzeln und Flügel“ – Ich und meine Familie	.....	12
2.1 Übung für PädagogInnen: „Hinter den Jugendlichen ihre Eltern sehen“	.....	13
2.2 Übung: Genogramm	.....	13
2.3 Übung: Geschwisterreihenfolge	.....	14
3 „11 Spieler sind noch kein Fußballspiel“ – Ich und die Gruppe	.....	15
3.1 Übung: „Alles im Lot“	.....	15
3.2 Übung: „Wer zuerst kommt...“	.....	16
3.3 Übung: „Das schätze ich an dir“	.....	16
3.4 Übung: Freiheit	.....	17
4 „Man braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“ – Ich und die Gesellschaft	.....	18
4.1 Übung: Brainstorming	.....	18
4.2 Übung: Imaginationen	.....	19
4.3 Übung: Fernsehsendung „hart aber fair“	.....	20
4.4 Übung: Fishbowl	.....	21
Impressum	.....	23

Einleitung

Diese Broschüre beschreibt einige praktische Ergebnisse der interkulturellen und interreligiösen Arbeit mit Jugendlichen in Berlin Wedding im Rahmen des Projektes „Maxime Wedding – Interkulturelles Präventionsprojekt“. Ein interkulturell und interreligiös zusammengesetztes Team mit unterschiedlichen beruflichen, biografischen und persönlichen Hintergründen führte drei Jahre lang mehrtägige Workshops und Seminarreihen vor allem mit Jugendlichen der 8. bis 10. Jahrgangsstufen an Sekundarschulen durch. Welche Erfahrungen wurden in diesen Workshops gemacht? Welche Haltungen, Themen und Methoden haben sich im Laufe der Arbeit herausgebildet? Diese Broschüre vermittelt einen kleinen Einblick in diese Arbeit und will einladen und inspirieren, sich auf die Suche zu begeben, bei sich selbst und in der Arbeit mit Jugendlichen: Bei welchen Themen gehen Sie selber in Resonanz? Was spricht Sie besonders an? Was stört Sie möglicherweise? Das sind aus unserer Sicht wichtige Hinweise, mit den Inhalten dieser Broschüre autoaktiv umzugehen.

„Ich weiß, dass ich nichts weiß“, diese sokratische Haltung des Nicht-Wissens eröffnet Freiräume für neues Denken und Handeln, sie weitet den Geist und ermöglicht eine Haltung der respektvollen Neugier für Menschen und ihre Lebenszusammenhänge. Und genau darum geht es unserer Meinung nach bei interkultureller Pädagogik. Interkulturelles Lernen ist soziales Lernen mit einer Haltung von Offenheit, Neugier und Sensibilität für Unterschiede, die einen Unterschied machen. Wichtig bei der Arbeit mit jungen Menschen ist immer wieder unsere eigene Grundhaltung, um neue Sichtweisen zu eröffnen. Dies gilt be-

„Drei kostbare Ressourcen [...] das Nichtwissen, die Hilflosigkeit und die Verwirrung.“¹

sonders für junge Menschen, die durch vorurteilsorientierte Denkmuster und Verhaltensweisen auffallen. Um andere Sichtweisen überhaupt annehmen zu können, ist eine die Person akzeptierende Arbeitsbeziehung die Grundbedingung. Erst wenn diese geschaffen ist, können spannungsgeladene Themen diskutiert und ein Dialog gehalten werden.

Ziel von Dialogen ist es nicht, mit der eigenen Position als Gewinner hervorzugehen. Auf Kampfbeziehungen durch Überzeugungsarbeit wird verzichtet. Diese führen nur zur Verhärtung von Positionen und zum Aufbau von Widerstand. Es geht im Rahmen der von uns Verantwortungspädagogik® genannten Methode vielmehr darum, die jungen Menschen auch menschenfeindliche Sichtweisen und Handlungen artikulieren zu lassen, sie dialogfähig zu machen und selbst eine erkundende Haltung einzunehmen. Die interessierende Grundhaltung der TrainerInnen führt dazu, dass die Teilnehmer ihre Positionen erläutern und durch verunsichernde Fragen eigene Widersprüchlichkeiten erkennen. Die Beharrlichkeit der TrainerInnen bzgl. der Positionierung des Teilnehmers zeigt das ernsthafte Interesse an den inhaltlichen Positionen und führt zugleich zu weiteren Widersprüchlichkeiten. Es schwindet die Sicherheit, dass die eigene scheinbar schlüssige Argumentation, wirklich überzeugend und stimmig ist. Der ausgelöste Verunsicherungsprozess führt zur Offenheit für andere Sichtweisen. Der innere Dialog wird gefördert. Die Komplexität politischen und sozialen Geschehens wird nachvollziehbar und aushaltbar.

¹ Varga von Kibed, M. und Sparrer, I. (2000): *Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen - für Querdenker und solche, die es werden wollen.* Heidelberg (Carl-Auer), 3. Aufl. 2011, S. 171.

I „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ Interkulturelle Pädagogik zwischen Kulturalisierung und Beliebigkeit

„Geboren wurde ich als Sohn türkischer Gastarbeiter in Berlin. In der Schule war ich immer der Ausländer, der Türke. Nach dem 11. September 2001 war ich der Moslem. Später wurde ich Migrant, dann ein Mensch mit Migrationshintergrund, dicht gefolgt von „Mensch mit Migrationsgeschichte“ und seit einiger Zeit auch Deutsch-Türke. Dabei bin ich einfach Berliner.“

(ein Kollege in einem Workshop)

Wenn Sie die Frage beantworten müssten: „Worum geht es eigentlich bei interkultureller Pädagogik?“ Was würden Sie antworten? Vielleicht würden Sie sagen: „Es geht darum, die kulturelle Vielfalt in der Gruppe wahrzunehmen und wertzuschätzen.“ Oder: „Es geht darum, Unterschiede beispielsweise in der Sprache, Kultur, in Religion und ethnischer Herkunft zu beschreiben und Wege des Miteinanders im Klassenverband zu finden.“ Oder: „Es geht vor allem um die Gemeinsamkeit, dass wir alle Menschen sind.“ Wie auch immer Ihre Antwort ausfallen wird, sie beinhaltet in jedem Fall bereits Implikationen und Vorannahmen über das, was Sie für relevant und wichtig halten für die Gruppe, mit der Sie arbeiten.

Je nachdem, durch welche Brille Sie als Pädagogen schauen, erhalten Sie jeweils ein anderes Ergebnis. Die Brille unserer Wahrnehmung fokussiert uns auf die Themen und Zusammenhänge, die uns als relevant erscheinen. Andere Themen, die uns unwichtig vorkommen, werden einfach herausgefiltert (Komplexitätsreduktion). Das ist ein ganz alltäglicher Vorgang der Wahrnehmungsselektion, der notwendig und auch sinnvoll ist. Ohne ihn könnten wir

uns mit der Fülle an Sinneseindrücken gar nicht in der Welt zurecht finden.

Im Bereich der interkulturellen Pädagogik lohnt es sich aber, sich dabei einmal selber „beim Beobachten zu beobachten“.² Durch welche Brille betrachte ich beispielsweise meine SchülerInnen, wenn ich an sie denke? Beschreibe ich sie als muslimische oder deutsche Jugendliche? Oder beschreibe ich sie als

- deutsche und migrantische Jugendliche
- deutsche, türkische, kurdische, arabische, serbische, russische etc. Jugendliche?
- religiöse und nicht-religiöse Jugendliche
- gläubige und nicht-gläubige Jugendliche
- gläubige und ungläubige Jugendliche
- SchülerInnen mit deutschem und nicht-deutschem Pass
- Mädchen und Jungen
- friedfertige und gewaltbereite Jugendliche
- fleißige und faule SchülerInnen
- verhaltensauffällige und -unauffällige Jugendliche
- Jugendliche in der Pubertät
- sympathische und unsympathische Jugendliche
- Hartz-IV- und sozial besser gestellte Jugendliche?
- deutsche und nicht-deutsche MuttersprachlerInnen
- leistungsschwache und leistungsstarke SchülerInnen
- sportliche und unsportliche Jugendliche?

Die Liste ließe sich unendlich fortführen. Welche unterschiedlichen Empfindungen hatten

² Im systemischen Ansatz wird dies mit dem Begriff der „Kybernetik 2. Ordnung“ bzw. „Kybernetik der Kybernetik“ bezeichnet, der auf Heinz von Foerster zurückgeht.

Sie beim Lesen der jeweiligen Begriffe? Wo hatten Sie positive, angenehme Assoziationen, wo eher negative? Welche Kategorien sind Ihnen vertraut und sympathisch, welche sind eher ungewohnt für Sie? Welche sind Ihre bevorzugten Beschreibungs-, Erklärungs- und Bewertungsschemata?

Wichtig ist dabei auch der jeweilige Kontext: Wann verwenden Sie eher die Beschreibung, wann eher die andere? So rücken möglicherweise in einem interreligiösen Workshop die Kategorien „religiös – nicht religiös“ bzw. „gläubig – nicht gläubig“ (jeweils mit unterschiedlichen positiven oder negativen Konnotationen, je nach Einstellung der Person, die sich äußert) oder gar „gläubig – ungläubig“ in den Vordergrund, während beispielsweise im Kontext von Schulzeugnissen die Kategorie „Leistung“ bedeutsam wird.

Bisher haben wir noch gar nichts über die Jugendlichen von ihnen selber erfahren. Alle Beschreibungen und Wahrnehmungen sind bisher nur die von uns PädagogInnen über sie. Wie die Jugendlichen sich selber beschreiben und darstellen würden, wissen wir bisher noch nicht. Aber auch wenn wir die Jugendlichen selber fragen, wie sie sich beschreiben würden, dann ist auch das vom jeweiligen Kontext abhängig: Treffen wir auf die Jugendlichen im schulischen Kontext oder in der Freizeit? Welche Beziehung haben sie zu uns als PädagogInnen? Ist die Beziehung mehr von Kooperation oder durch eine hierarchische Struktur geprägt?

Auch die jeweilige Fragestellung und Haltung der PädagogInnen beeinflusst das Ergebnis zu

einem gewissen Grade mit. In einem interreligiösen Workshop beispielsweise, in dem die TrainerInnen sich selbst als religiös bezeichnen und einen guten „Draht“ zu den Jugendlichen haben, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass die Jugendlichen Religion als relevant und wichtig für sich einstufen als in einem anderen Kontext, denn hier fließen gruppendynamische Wechselwirkungen wie Dazugehören und Anerkanntwerden-Wollen eine wichtige Rolle. Das Setting und die Beziehung zu den TrainerInnen haben also Rückwirkungen darauf, wie sich SchülerInnen selber beschreiben und dann dementsprechend (inter)agieren.



„Interkulturelles Frühstück“

Dieses Phänomen begegnet uns auch bei dem Begriff „Kultur“. Die Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin Annita Kalpaka³ hat dies am Beispiel eines „interkulturellen Frühstücks“ untersucht, das eine Lehrerin initiiert hatte mit dem Ziel, „fremde Kulturen kennen zu lernen“ und „Toleranz zu fördern“. Sie hatte den Jugendlichen die Aufgabe gegeben, „das in ihren Herkunftsländern typische Frühstück mitzubringen“. Das Frühstück wurde im Anschluss von der Lehrerin positiv und als gelungen bewertet, bei genauerer Betrachtung stellte sich aber heraus, dass das Frühstück keineswegs die kulturellen Gewohnheiten und Bräuche der jeweiligen Familien abbildete, sondern ein Bild, von dem die Jugendlichen glaubten, dass die Lehrerin die Jugendlichen auf diese Art und Weise sehe. So hatten SchülerInnen beispielsweise Oliven und Schafskäse mitgebracht, obwohl sie das zuhause nie zum Frühstück aßen oder obwohl sie zuhause

3 Kalpaka A. (2005): *Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle: Über den Umgang mit Kultur in Verhältnissen von Differenz und Dominanz*. In: Leiprecht, R. und/ Kerber, A. (Hrsg.) (2013): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwabach/Taunus (Wochen-schau)*, S. 387–405.



überhaupt nie frühstückten, einfach, um der Lehrerin einen Gefallen zu tun oder weil Oliven und Schafskäse so gut schmeckten. Das interkulturelle Frühstück sagt also weniger über die (kulturellen) Essgewohnheiten der SchülerInnen aus als vielmehr über die Wechselwirkungen in der Interaktion zwischen SchülerInnen und Lehrerin: Es zeigt die Vorannahme der Lehrerin, das Frühstücksverhalten der SchülerInnen sei ursächlich mit der Kategorie „Herkunftsland“ verknüpft. Und es zeigt die Vorannahme der SchülerInnen, was sie denken, welches Bild die Lehrerin von ihnen habe. Hier werden also wechselseitig Vorannahmen bestätigt, die sich durch diese Interaktion zum jeweiligen Bild über die andere Person verfestigen.

Interkulturelle Pädagogik steht deshalb immer in der Gefahr der Kulturalisierung, das heißt, dass von Seiten der PädagogInnen nation-ethno-kulturelle Zuschreibungen gemacht werden, die viel über das (Vor-)Verständnis der PädagogInnen (wie sehen die PädagogInnen die Jugendlichen?), aber wenig über das Selbstverständnis der Jugendlichen aussagen. Jugendliche, die in Deutschland in der 3. oder 4. Generation geboren sind, werden plötzlich beispielsweise zu MigrantInnen und auf ein bestimmtes Verständnis von z.B. türkischer oder arabischer Kultur festgelegt, das vielleicht gar nicht (in dieser Form) ihrem Selbstverständnis entspricht, sondern mehr über die Vorstellungen und Klischees der PädagogInnen über „diese“ Kulturen aussagt.

Macht es dann überhaupt noch Sinn, von „interkultureller“ Pädagogik zu sprechen? Oder wird hier nicht ein Merkmal, die Kultur, heraus-

gegriffen und möglicherweise (in Bezug auf das Selbstverständnis der Jugendlichen) überbewertet? Wie können wir den Selbstbeschreibungen der SchülerInnen mehr Raum geben und diese zur Ausgangsbasis unserer pädagogischen Arbeit machen? Wie können wir ein Setting schaffen, das offen und sensibel genug ist für das, was die Jugendlichen selber (und nicht nur die PädagogInnen) als für sie relevante Unterschiede beschreiben würden? Als Arbeitshypothese formulieren wir deshalb:

Interkulturelles Lernen ist soziales Lernen mit einer Haltung von Offenheit, Neugier und Sensibilität für Unterschiede, die einen Unterschied machen.⁴

Gemeint sind also die für die jeweilige Person relevanten Unterschiede. Während bei der Haltung und Verhaltensweise der Kulturalisierung von außen einer Person zugeschrieben wird, dass und welche Bedeutung Kultur (oder Religion etc.) für die andere Person hat, plädieren wir für eine offeneren und vorsichtigeren Haltung, die den Jugendlichen selber überlässt, was sie als relevant für sich definieren, die einen offenen Raum schafft, wo man eigenen Bedürfnissen, Wertvorstellungen und Empfindungen nachspüren kann, ohne durch rhetorische oder suggestive Fragestellungen oder Haltungen zu sehr beeinflusst und manipuliert zu werden. Welche Unterschiede sind wirklich relevant für wen? Hier fließen natürlich auch die eigenen Wertvorstellungen als PädagogIn mit ein. Diese transparent zu machen und sich selber immer wieder beim Beobachten zu beobachten, wie meine eigene Haltung meinen Blick auf das Thema prägt und bestimmt, ist uns wichtig. Das schärft die Wahrnehmung für eigene Vorannahmen und mögliche Zuschrei-

bungen und lenkt den Blick auf die vielfältigen Wechselwirkungen in der Kommunikation und Interaktion.

Einladen, ermutigen und inspirieren

Diese Haltung der Offenheit, Neugier und Sensibilität für Unterschiede, die einen Unterschied machen, eröffnet Freiräume: für Individualität, für Kooperation und Gemeinschaftsinn, für mehr Verständnis, Wertschätzung und gegenseitiges Vertrauen. Diese Haltung kann nicht verordnet werden. Denn Menschen sind zum Glück keine Maschinen (triviale Systeme), die man mit einem entsprechenden Programm füttern kann, so dass dann auch das gewünschte Ergebnis heraus kommt. Menschen sind autopoetische Systeme,⁵ das heißt sie organisieren sich selbst und können von außen nicht direkt beeinflusst und manipuliert werden. Pädagogik, die nicht allein auf die formale Macht als Druckmittel zurückgreifen will, kann deshalb nur „einladen, ermutigen und inspirieren“.⁶

Das geht nur, wenn wir selber uns noch für etwas begeistern können und uns die eigene Neugier, Lust am Experimentieren, Entdecken und Erfinden noch bewahrt haben oder sie wieder entdecken wollen.

Und wenn wir uns als Menschen in Beziehung begreifen, die in verschiedene Bezugssysteme eingebunden sind. Die Verbundenheit mit und Zugehörigkeit zu anderen Menschen macht unser Menschsein aus. Zur Person wird man erst durch die Interaktion mit anderen Menschen.

⁴ Der Begriff „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ stammt von Gregory Bateson: in: ders. (1985): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main (suhrkamp taschenbuch wissenschaft), S. 582.

⁵ Vgl. Simon, F.B. (2006): *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg (Carl-Auer kompakt), 3. Aufl. 2008, S. 31.

⁶ Vgl. Hüther, G. (2011): *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Muntermacher*. Frankfurt am Mai (S. Fischer), 9. Aufl. 2012.

Die Methoden aus unserer interkulturellen Arbeit mit Jugendlichen, die wir im zweiten Teil der Broschüre zusammengestellt haben, gliedern sich deshalb anhand der Dimensionen menschlicher Zugehörigkeit: zur eigenen Person, die in sich schon als plural betrachtet werden kann, zur eigenen Herkunftsfamilie, zur sozialen Gruppe (z.B. einer Schulklasse) und zum gesellschaftlichen Kontext. Oftmals wird nur der letzte Bereich der „Gesellschaft“ als eigentliches interkulturelles Themenfeld betrachtet. Nach unserem systemischen Verständnis von interkultureller Arbeit sind aber auch die anderen Dimensionen, insbesondere auch die familiäre, Teil dessen, was man als „interkulturell“ bezeichnen kann. Sie sind wie verschiedene Teile eines Mobiles, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Jeder Teil beeinflusst die anderen und wird selber wieder von ihnen beeinflusst. Das, was man gemeinhin „Persönlichkeit“ nennt, ist ein ständiger Prozess wechselseitiger Interaktion zwischen

Herkunftsfamilie, peer group und gesellschaftlichen Kontextbedingungen. Das Eingebundensein in die eigene Herkunftsfamilie hat auch Auswirkungen auf die Situation der Person in der Schulklasse (und umgekehrt), deshalb wird auch im pädagogischen (schulischen) Kontext seit einiger Zeit versucht, die Eltern stärker in die pädagogische Arbeit mit einzubeziehen. Der gesellschaftliche Kontext bietet den Rahmen für interaktionell ausgehandelte Beschreibungs-, Erklärungs- und Bewertungsschemata. Der familiäre Rahmen kann dabei einerseits als eine Art Gegenpol zum gesellschaftlichen Leben verstanden werden oder aber als ein Teil dessen. Jede Sichtweise hat dann wieder Rückwirkungen auf die jeweiligen Interaktionsmuster der Beteiligten (Abgrenzung, Verteidigung, Gegenangriff, Interesse, Neugier, Offenheit, Skepsis etc.).

Im Folgenden werden zu den jeweiligen Dimensionen exemplarisch einige Methoden vorgestellt, vor allem unter dem Fokus der pädagogischen Haltung, die sich jeweils darin ausdrückt. Wir hoffen, dass so bei den LeserInnen ein inneres Bild von der interkulturellen Arbeit mit Jugendlichen entsteht, das einlädt, die Haltung und Methoden auch selber in verschiedenen pädagogischen Kontexten auszuprobieren und umzusetzen.



II „Wenn das die Lösung ist, dann will ich mein Problem zurück!?“ – Methoden und Haltungen interkultureller Pädagogik

I „Wer bin ich, und wenn ja, wie viele?“⁷ – Ich und meine Person

In diesem ersten Themenkreis drückt sich die Wertschätzung für die Individualität einer jeden Person aus: Was macht die Einzigartigkeit einer Person aus? Was sind eigene Stärken, Ressourcen, Potentiale? Wie bin ich geworden, was/wer ich bin, und wie kann ich werden, was ich sein könnte? Was ist mir wichtig im Leben? Im Klassenverband, wo für alle gleiche Regeln gelten und wo 25-30 SchülerInnen zusammen „beschult“ werden, braucht es immer wieder Raum, auch das Persönliche zu sehen und wahrzunehmen, bei sich und bei den anderen.

Wichtig ist dabei, die Übungen so zu gestalten, dass auch wirklich „Neues“ für die Jugendlichen zutage gefördert wird (im Sinne von „Unterschiede, die einen Unterschied machen“) und es ein „Aha“-Erlebnis gibt. Wenn die Jugendlichen nur ihr Selbstbild reproduzieren, das sie eh schon immer von sich haben (und/oder das andere von ihnen haben), dann fehlt der Erkenntnisgewinn, es wird nur immer Gleiches noch einmal aufgewärmt. Das ermüdet und langweilt alle Beteiligten.

Wie kann ich es als PädagogIn schaffen, die Jugendlichen aus ihrer Komfortzone herauszubewegen, damit Neues entsteht, und gleichzeitig aber auch darauf acht geben, dass niemand sich bloß gestellt fühlt? Denn wenn Themen zu scham- oder angstbesetzt sind, dann ist das ebenfalls kontraproduktiv für den Lernprozess.

Entscheidend für die Intensität der Umsetzung der Übungen ist auch die persönliche Ein-

schätzung der PädagogInnen, was und wie weit sie mögliche aufkommende Themen bearbeiten und auch menschlich auffangen können und wie das Klassenklima ist.

I.1 Übung: „Was bedeutet mein Name?“

Diese Übung eignet sich gut für den Beginn eines interkulturellen Workshops oder einer Einheit, deshalb soll sie auch hier am Anfang stehen. Die Jugendlichen stellen sich der Reihe nach vor und beantworten folgende Fragen:

- Was bedeutet dein Name?
- Wer (in der Regel aus der Familie oder dem Freundeskreis der Eltern) hat dir deinen Namen gegeben?
- Warum wurdest du so genannt?

Der/die PädagogIn hat vorsorglich für den Fall, dass einige SchülerInnen ihre Namensbedeutung nicht wissen (was bei uns bei ca. zwei Dritteln der Fall war), diese vorher im Internet oder mit entsprechenden Büchern recherchiert. Allein die Sorgfalt dieser Vorbereitung beeindruckt viele SchülerInnen, drückt sich auch darin eine besondere Achtung und Wertschätzung aus.

Der Vorname wird oft als Ausdruck für die Individualität einer Person schlechthin gesehen. Er ist etwas sehr Persönliches und Individuelles und steht meistens für die Kontinuität der eigenen Identität im Wandel der Zeit (nur ganz wenige Menschen ändern ihren Vornamen). Auch wenn sich das Aussehen, Eigenschaften und Vorlieben im Laufe der Zeit ändern, der Vorname bleibt in der Regel gleich. Der Staat baut deshalb seine „identity card“ auf dem individuellen Namen auf, um jede Person „iden-

⁷ Der Spruch entstammt dem Buch mit dem gleichnamigen Titel von Richard David Precht, in dem er sich dem Thema aus philosophischer Sicht nähert. Vgl. ders. (2007): *Wer bin ich, und wenn ja, wie viele? Eine philosophische Reise*. München (Goldmann), 31. Aufl.

8 Der Begriff der Aufmerksamkeitsfokussierung geht zurück auf Gunther Schmidt, der in seinem hypnosystemischen Ansatz hypnotherapeutische und systemische Gedanken verbunden hat. Wahrnehmung ist demnach ein ständiger Prozess von Aufmerksamkeitsfokussierung. Dies geschieht oft unwillkürlich. Der hypnosystemische Ansatz nutzt dieses Wissen zur Gestaltung von willkürlichen bewussten Prozessen. Dies kann man sich auch in der Pädagogik zunutze machen, indem man durch Methode und Thema entsprechend wie in einem Scheinwerferkegel die Aufmerksamkeit auf bestimmte Prozesse lenkt. Vgl. Schmidt, G. (2004): *Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten*. Heidelberg (Carl-Auer), 4. Aufl. 2012.

tifizieren“ und juristisch verifizieren zu können. Auch alte Traditionen kennen die Vorstellung, dass, wer den Namen einer Person kennt, Macht über sie ausüben kann.

In den Namensbedeutungen sind viele Bilder und Symbole enthalten, die eine eigene Schönheit und Würde haben und einen ganz neuen Blick auf die jeweilige Person eröffnen. Wie oft ging hier ein Staunen durch die Menge, als die jeweilige Namensbedeutung genannt wurde. Dies erleben viele SchülerInnen bereits als eine Aufwertung ihrer Person.

Die zweite Frage zieht den Bogen bereits an dieser Stelle zum zweiten Themenkreis „Familie“ und zeigt die vielfache Verflechtung zwischen eigener Person und Herkunftsfamilie. Oft werden hier neben den Eltern und Großeltern auch Tanten, Onkels oder Freunde der Familie genannt, die den Namen ausgesucht haben. Oft drückt sich darin eine besondere Nähe und Beziehung zu dieser Person aus (Ressourcenperson), auf die im weiteren Verlauf der Einheit immer wieder Bezug genommen werden kann. Oftmals werden Kinder auch nach lebenden oder verstorbenen Verwandten (oft Tanten, Onkels oder Großeltern) benannt, die als Namensvorgänger ebenfalls eine wichtige Bedeutung spielen können.

1.2 Übung: Collage: „Das bin ich“

Aus verschiedenen bereit gestellten Materialien wie buntem Papier, Zeitschriften, Eddings, verschiedenen Stiften, Schere und Klebstoff gestalten die Jugendlichen eine Collage (Format DIN A 3 oder größer) zum Thema „Das bin ich“. Dies kann abstrakt oder sehr konkret

(Hobbys, Eigenschaften, Berufswunsch, Freunde, Familie etc.) sein. Es können einzelne Wörter aufgeschrieben werden, es darf gemalt und geklebt werden. Der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt. Anschließend werden die Plakate im Plenum oder in Kleingruppen vorgestellt und reflektiert.

Diese Übung lässt den Jugendlichen eine große Offenheit, sich selber und was ihnen wichtig ist zu präsentieren. Es wird nicht von Seiten der PädagogInnen vorgegeben, welche Kategorien oder Bereiche wichtig sein sollen. Sollten die Jugendlichen mit dieser Freiheit überfordert sein, können von Seiten der PädagogInnen konkretere Anregungen und Ideen gegeben werden. Als Ermutigung hilft oft auch der Hinweis, dass es keine falschen oder richtigen, sondern nur persönliche Collagen gibt.

Die Collage gibt die eigene Person zum gegenwärtigen Zeitpunkt wieder. Im Auswertungsgespräch kann hypothetisch gefragt werden: Was glaubst du, wie sieht dein Bild in 5 oder 10 Jahren aus? Was wird anders sein, was gleich?

Diese Veränderung im Laufe der Zeit bringt auch zum Ausdruck, dass Identität und Authentizität keine statischen Größen, sondern immer im Fluss sind. Die Forderung, „authentisch“ zu sein, kann manchmal auch dazu verleiten, sich selber in ein starres Korsett, in ein eigenes Bild von Identität zu zwängen, das zu wenig offen ist für eigene Veränderungs- und Entwicklungsprozesse. Dies ist unserer Meinung nach gerade für Jugendliche in der Adoleszenz ein wichtiger Aspekt. Zu rigide und

starre Identitätskonstruktionen können hier aufgebrochen werden.

Diese Übung zeigt auch anschaulich, wie sich das Bild von einer Person verändert, je nachdem, worauf wir unsere Aufmerksamkeit fokussieren⁸. Schauen wir auf das, was der Person selber wichtig ist, oder auf das, was uns als PädagogInnen (an Begriffen und Kategorien) wichtig ist? Fokussieren wir die Ressourcen und Potentiale, oder schauen wir nur auf die (vermeintlichen) Defizite? Der Vorteil dieser Art von systemisch-interkultureller Arbeit ist, dass er den Blick öffnet und nicht einengt, dass er einen wertfreien Raum eröffnet für eigene Wahrnehmung. Ziele auch pädagogischer Arbeit sollten deshalb immer positiv formuliert sein (wofür soll die Arbeit sein und nicht (nur) wogegen)⁹.

1.3 Übung: Timeline: „Wer war ich, wer bin ich und wer werde/will ich sein?“

Eine zwei Meter lange Schnur symbolisiert wie ein Zeitstrahl das eigene Leben von der Geburt über die Gegenwart bis in die Zukunft. Aus einem großen Fundus an kleinen Gegenständen, Postkarten und Bildern wählen sich die Jugendlichen jeweils 5-8 Dinge aus und platzieren sie entlang der Linie. Oberhalb der Schnur werden die Symbole hingelegt, die man selber als positiv einstuft, unterhalb der Linie diejenigen, die man als negativ bewertet. Jeweils zwei Jugendliche stellen sich gegenseitig das Ergebnis vor. Im Plenum werden anschließend wichtige Eindrücke ausgetauscht: Was hat mich am meisten beeindruckt? Was habe ich Neues über die andere Person erfahren? Was hat mich irritiert?

Während die Collage und das Symbolbild den Fokus mehr auf die Gegenwart legen (wobei das nicht zwingend sein muss, das bestimmt die Person, die gestaltet), betont die Timeline die Veränderung der Identität im Laufe des Lebens. Der Anfang der Timeline lenkt den Blick auf die eigenen Wurzeln, das andere Ende der Schnur bringt die eigenen Wünsche, Pläne und vielleicht auch Visionen in Bezug auf die eigene Zukunft zum Ausdruck. Im Plenum können auch Themen wie Verbundenheit und Freiheit thematisiert werden, die gerade für Jugendliche im Ablösungsprozess vom Elternhaus neu ausgehandelt werden¹⁰.

1.4 Übung: „Fünf Dinge, die mir am wichtigsten sind“

Jede/r Jugendliche erhält 5 Karteikarten und schreibt darauf 5 Dinge, die ihm/ihr (zum gegenwärtigen Zeitpunkt) am wichtigsten sind im Leben. Anschließend werden die SchülerInnen mit der Situation konfrontiert, dass sie eine Karteikarte weglegen müssen. „Welche wählt ihr aus?“. Dies wird noch ein bis zweimal wiederholt. Jedes Mal müssen sie eine weitere Karte ablegen.

In der Regel fällt es den Jugendlichen am Anfang noch einigermaßen leicht, etwas abzugeben, mit jedem Durchgang aber wird es schwieriger und bringt manche SchülerInnen in echte Zwickmühlen. Aber sie müssen sich entscheiden.

In der anschließenden Reflektionsrunde wird der Prozess ausgewertet: Wie ist es euch ergangen? Was habt ihr zuerst abgelegt?

⁹ Zur Zielformulierung vgl. den lösungsfokussierten Ansatz, z.B. Sparrer, I. (2006): *Wunder, Lösung und System. Lösungsfokussierte Systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung*. Heidelberg (Carl-Auer), 5., überarbeitete Aufl. 2009, S. 41.

¹⁰ Helm Stierlin hat als Ziel der Adoleszenzphase die „bezogene Individuation“ genannt. Seiner Vorstellung nach brauchen Menschen einerseits die Bezogenheit auf ihre Herkunft(sfamilie), andererseits auch ein bestimmtes Maß an Eigenständigkeit. Vgl. Stierlin, H. (1980): *Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter*. Frankfurt am Mai (suhrkamp taschenbuch), S. 206 - 209. Wie bezogene Individuation aussieht und wann eine Entwicklung jeweils als stimmig erlebt wird, kann individuell und ja nach Gesellschaftsmodell (ob eher kollektivistisch oder eher individualistisch orientiert) sehr unterschiedlich bewertet werden.

Warum? Was fiel euch besonders schwer abzugeben? Wo wart ihr euch unsicher? Was habt ihr behalten?

Diese Übung lässt viel Raum für eigene Bedürfnisse und Wertigkeiten, ohne kategorische Vorgaben zu machen. Es nimmt die Bedürfnisse der Jugendlichen ernst und zeigt durch die Zwickmühlen, die entstehen können, die Bedeutung und Wichtigkeit der aufgeschriebenen Begriffe für die Person.

In der Regel werden hier meistens auch Personen wie Familie und/oder Freunde als wichtig aufgeschrieben. Die Übung lenkt somit den Blick hin zu den beiden nächsten Themenkreisen Familie und soziale Gruppe.

2 „Wurzeln und Flügel“ – Ich und meine Familie

Wurden bereits im ersten Abschnitt zur eigenen Person schon viele Bezüge zur eigenen Herkunftsfamilie deutlich, so können diese hier vertieft werden.

Jugendliche sind in der Pubertät oftmals nicht gut auf ihre Eltern/Familien zu sprechen, denn zum Prozess des allmählichen Ablösens vom Elternhaus gehören Konflikte in der Regel dazu. Was davon im pädagogischen Kontext besprochen werden kann, hängt stark vom Vertrauensverhältnis der Jugendlichen zu den PädagogInnen und untereinander ab. Jugendliche wollen deshalb oftmals nicht über ihre aktuelle familiäre Situation reden. Andererseits gibt es unserer Erfahrung nach aber gerade auch ein Bedürfnis nach Vergewisserung der eigenen Identität durch die Fokussierung auf

die eigene Herkunft und die familiären Wurzeln, die oftmals im Schulunterricht zu kurz kommen. Die Frage „Wer bin ich im Kontext meiner Familie?“ kann gerade auch wichtig sein für das Finden des eigenen Platzes in der Gesellschaft. Hier zeigt sich wieder die Wechselwirkung zwischen Familie und Gesellschaft. Es geht auch darum, die Ressourcen und das jeweilige Potential, das einem durch die eigene Familie „mitgegeben“ wurde, zu sehen und zu würdigen. Oftmals zeigt sich in der Arbeit, dass das, was anfangs als „Schicksal“ oder negativ beschrieben wurde, sich als Ressource herausstellte und damit als Kraftquelle genutzt werden kann.

Wenn gesellschaftlich (z.B. durch verschiedene Medien) eine Dichotomie zwischen „MigrantInnen“ und „Einheimischen“ (im Sinne eines Clash of Civilizations¹¹) konstruiert wird, dann kann das „migrantische“ Jugendliche in einen Loyalitätskonflikt bringen. Es kann so eine Zerrissenheit zwischen den Werten ihres Elternhauses und einer (als homogen betrachteten) Gesellschaft konstruiert werden, so dass Jugendliche den Eindruck haben, beide „Bereiche“ stünden sich diametral entgegen und würden sich widersprechen. Manche (als negativ bewertete) Verhaltensweisen von Jugendlichen können deshalb auch als eine mögliche Lösung dieses Loyalitätskonfliktes gesehen werden. Die Thematisierung der Familie im Rahmen der interkulturellen Arbeit bietet die Möglichkeit, unterschiedliche Loyalitäten zu erkennen und anzuerkennen. Auch hier gilt es, die Potentiale und Ressourcen, die in der eigenen Biografie stecken, zu fördern und ein binäres Entweder-Oder aufzubrechen hin zu einem Sowohl-als auch.

11 Vgl. Huntington, S. P. (2002): *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Welt-politik im 21. Jahrhundert.* München (Goldmann Taschenbücher).

2.1 Übung für PädagogInnen: „Hinter den Jugendlichen ihre Eltern sehen“

Dies ist keine Übung für die Gruppe, sondern ein Experiment für PädagogInnen. Was verändert sich für Sie in der eigenen Haltung und Einstellung zu Jugendlichen, wenn Sie sich hinter den Jugendlichen deren Eltern (evtl. Großeltern) vorstellen? Möglicherweise entwickeln Sie mehr Verständnis für die Person, vielleicht sehen sie mehr ihre Stärke und Kraft oder ihre Verletzlichkeit. Oder etwas ganz anderes. Wenn Sie sich selber mit Ihren eigenen Eltern/Großeltern vorstellen, wie verändert sich hier Ihre Wahrnehmung/Ihr Bild von Ihnen selbst?

2.2 Übung: Genogramm¹²

Anhand einer kopierten Vorlage (es empfiehlt sich die Größe DIN A 3) fertigen die Jugendlichen zuhause ein Genogramm ihrer Herkunftsfamilien über 3 Generationen an (Großeltern-, Eltern- und Geschwisterebene). Die Vorlage enthält bereits eine Art Stammbaum mit entsprechenden Kästchen, wo die relevanten Informationen eingetragen werden. Je nach Thema und Interesse können dies neben dem Namen, Geburtsdatum und Geburtsort auch den (erlernten oder aktuell ausgeübten) Beruf, Muttersprache, Hobbys und ggf. Eigenschaften sein. In der darauf folgenden Sitzung stellen sich die Jugendlichen in Kleingruppen oder im Plenum gegenseitig ihre Familienstammbäume vor. Je nach Interesse und Fokus können folgende Themen besprochen werden:

- Wertschätzung: Worauf bin ich stolz in meiner Familie?
- Ressourcenperson: Wem stehe ich am nächsten? Zu wem habe ich den engsten Draht?
- Migration: Wer lebt wo? Wen sehe ich deshalb nicht so oft? Wer fehlt mir? Wer ist mir (auch geografisch) nahe?
- Sprachen: Wer spricht welche Sprachen? Gibt es Veränderungen im Laufe der Generationen? Gibt es Zweisprachlichkeit? Wird das als Ressource oder als Makel bewertet?
- Wen vermisse ich (z.B. verstorbene Großeltern oder getrennt lebende Elternteile)?

Anschließend kann man Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe vergleichen und eigene Wahrnehmungen austauschen.

Der Genogramm-Arbeit sind im pädagogischen Kontext natürlich Grenzen gesetzt, und

¹² Zur Genogramm-Arbeit und seinen Hintergründen vgl. McGoldrick, M. und Gerson, R. (2000): *Genogramme in der Familienberatung*. Bern (Hans Huber), 2. Nachdruck 2005 der 2., durchgesehenen und neu gestalteten Aufl.



es erfordert von den PädagogInnen eine realistische Einschätzung bzgl. der eigenen Aufwandskompetenz und der Gruppendynamik, was möglich ist oder was möglicherweise den Rahmen sprengen würde. Wir haben aber die Erfahrung gemacht, dass es sich lohnt, das Thema Familie, gerade auch als Genogramm, nicht auszusparen, sondern zu behandeln. Es braucht allerdings eine gewisse Sorgfalt in der Vorbereitung. Genogramm-Arbeit empfiehlt sich aus unserer Sicht nur dann, wenn schon ein gewisses Maß an Vertrauen innerhalb der Gruppe und zu den PädagogInnen vorhanden ist. Außerdem ist es sinnvoll, die Arbeitsanweisung (quasi die „Hausaufgabe“) für das Ausfüllen des Genogramms möglichst „schmackhaft“ und interessant zu gestalten, indem man die Jugendlichen auf das Thema neugierig macht und vielleicht auch eigene biografische Zusammenhänge und Erkenntnisse mitteilt. Auch eine zielgruppenspezifisch ansprechende Vorlage kann einladen, sich auf eine Entdeckungstour in der eigenen Herkunftsfamilie zu begeben.

Die Vorlage sollte dabei so gestaltet sein, dass sie nicht zu normativ ein „Normalbild“ von Familie vorgibt (Vater, Mutter, Kinder, Großeltern), sondern Raum lässt für die jeweils individuelle Familiensituation (z.B. Patchwork-Familien, allein erziehende Eltern, Regenbogenfamilien).

Anhand des Genogramms können auch im Laufe eines Workshops oder eines Schuljahres immer wieder einzelne Themen unter dem mehrgenerationalen Aspekt aufgegriffen und vertieft werden. So können manche Themen wie Heimat, Migration, Integration, Berufswunsch, eigene Hobbys etc. auch immer wie-

der unter dem Blickwinkel der eigenen Familienbiografie betrachtet werden. Ziel sollte auch hier sein, neue Informationen und Erkenntnisse zu generieren und neue Zusammenhänge aufzuzeigen. Wenn immer nur die gleichen Informationen gewälzt werden, dann ist es höchste Zeit, das Genogramm beiseite zu legen.

2.3 Übung: Geschwisterreihenfolge¹³

Die Jugendlichen teilen sich in Gruppen ein nach ihrer Geschwisterreihenfolge. D.h. diejenigen, die in ihrer Familie älteste Geschwister sind, bilden eine Gruppe, die zweite Gruppe sind die mittleren Kinder (auch die, die eine Zeit lang jüngstes Kind waren, bis ein weiteres Geschwister geboren wurde), die dritte Gruppe bilden die jüngsten und die vierte Gruppe sind die Einzelkinder. Die Ältesten nehmen auf einer Decke in der Mitte Platz und reden über ihre Erfahrungen: „Wie ist es, Älteste/r in der Familie zu sein?“ Nacheinander nehmen alle Gruppen auf der Decke Platz und diskutieren die Frage zu ihrem Geschwisterstatus. Die anderen sind jeweils BeobachterInnen und merken oder notieren sich ihre Beobachtungen. Anschließend wird die Übung im Plenum reflektiert und kann auch auf die Gruppensituation übertragen werden: Welche Rolle nehme ich in der Klasse ein, eine ähnliche wie in meiner Familie? Oder einen Gegenpart? Oder etwas ganz anderes?

Die Übung kann schön verdeutlichen, dass es nicht *den* Blick auf die Familie oder Gruppe gibt, sondern jeweils ganz unterschiedliche Perspektiven, und dass jede Perspektive ihre Berechtigung hat. Bei den Geschwistern hängt die Perspektive auch von der Reihenfolge des

¹³ Vgl. Renolder, Ch., Scala, E. und Rabenstein, R. (2007): *einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit*. Münster (Ökoptopia), 4. Aufl. 2012, S. 137.

Eintritts in die Familie ab. Möglicherweise waren die Eltern beim ersten Kind noch sehr unsicher; es war vielleicht ein absolutes Wunschkind oder das genaue Gegenteil. Möglicherweise hat sich mit der Geburt des 3. Kindes die finanzielle Situation der Familie aufgrund von Arbeitsplatzverlust der Eltern erheblich verschlechtert. Dadurch war weniger Zeit da für das Neugeborene etc.

Bei der Moderation der Übung sollte darauf geachtet werden, dass nicht neue Zuschreibungen und unzutreffende Verallgemeinerungen entstehen („Älteste sind so und so“, „Einzelkinder sind...“), sondern der differenzierte Blick erhalten bleibt und die Vielfalt an Erlebnisweisen auch in jeder Gruppe gesehen wird.

3 „11 Spieler sind noch kein Fußballspiel“ – Ich und die Gruppe

Wenn (laut unserer Hypothese) interkulturelles Lernen soziales Lernen ist, dann werden in der Gruppe grundlegende interkulturelle Kompetenzen gelernt (und können - je nach Setting und Kontext - auch wieder verlernt werden, sehr zum Leidwesen mancher PädagogInnen. Dabei kann auch das Verlernen oder Nichtlernen eine wertvolle Kompetenz sein. Das hängt von den jeweiligen Lernzielen und dem Eigensinn von Settings und Individuen ab¹⁴).

In der Interaktion der Gruppe werden spielerisch (oder kämpferisch) Nähe und Distanz geregelt und Umgangsregeln ausprobiert und verändert.

In der Gruppe spiegeln sich auch gesellschaftliche Werte wieder: Die Gruppendynamik ist also stets auch im Kontext der politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu sehen. Ein Gesellschaftsmodell, das sozialdarwinistisch auf der Konkurrenz aller Beteiligten aufbaut, wird auch im Klassenverband WettkämpferInnen (bei LehrerInnen und SchülerInnen) erzeugt¹⁵. Eine Gesellschaft, die Eigenverantwortung als Gegensatz zu Solidarität konstruiert, wird auch in Gruppen egoistisches Verhalten fördern. Die Liste ließe sich beliebig fortführen. Doch wir wollen Sie hier nicht in eine Problemtrance von Resignation und Lähmung führen, sondern vielmehr die Implikationen, die in der Gruppendynamik stecken, und ihre Wechselwirkungen mit gesellschaftlichen und politischen Prozessen aufzeigen. Lernen ist nie eine Einbahnstraße. Alles hängt mit allem zusammen und bedingt einander.

Viele der hier vorgestellten Übungen werden in der Regel zuerst bzgl. der Dynamik in der Gruppe reflektiert und anschließend auf gesellschaftliche Prozesse übertragen. Insofern ist dieses Themenfeld bereits eng mit dem vierten Bereich der gesellschaftlichen Zusammenhänge verknüpft.

3.1 Übung: „Alles im Lot“¹⁶

6 Freiwillige werden gebeten, sich vorzustellen, ein 6 x 6 Meter großes Quadrat sei eine dicke Platte, die auf einem spitzen hohen Turm aufliege. Sie werden aufgefordert, auf die Plattform zu steigen, ohne dass die Platte kippt (denn das wäre lebensgefährlich) und ohne dabei zu sprechen. Die Umstehenden beobachten das Geschehen.

¹⁴ Vgl. dazu den aus unserer Sicht inspirierenden Aufsatz von Fritz B. Simon: „Die Kunst, nicht zu lernen. Warum Ignoranz eine Tugend ist...“ in: ders. (1997): *Die Kunst, nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik...* Heidelberg (Carl-Auer-Systeme), S. 145 - 159.

¹⁵ Zur Kritik am Bild des „Wettkämpfers“ vgl. das Kapitel „Wir sind auch keine Wettkämpfer“ in Hüther, G. (2011): *Was wir sind und was wir sein könnten*. Frankfurt am Mai (S. Fischer), 9. Aufl. 2012, S. 80 - 82.

¹⁶ Diese Übung haben wir entnommen aus: Renolder, Ch., Scala, E. und Rabenstein, R. (2007): *einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit*. Münster (Ökoto-pia), 4. Aufl. 2012, S. 147.

17 Vgl. Renolder, Ch., Scala, E. und Rabenstein, R. (2007): *einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit*. Münster (Ökoptopia), 4. Aufl. 2012, S. 149.

18 Vgl. Renolder, Ch., Scala, E. und Rabenstein, R. (2007): *einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit*. Münster (Ökoptopia), 4. Aufl. 2012, S. 94.

Diese Übung zeigt anschaulich die Dynamik sozialer Systeme, wie alles mit allem zusammenhängt. Wie bei einem Mobile müssen, wenn eine Person ihre Position auf dem Brett verändert, auch die anderen sich bewegen, damit das System im Gleichgewicht bleibt. Bei zu viel Bewegung wird das System instabil. Wenn keine Bewegung stattfindet, bleibt das Brett zwar stabil, aber es ist auch für die einzelnen Personen keine Veränderung möglich. Das Sprechverbot bei der Übung erschwert zusätzlich die Kommunikation.

3.2 Übung: „Wer zuerst kommt...“¹⁷

Sechs Freiwillige werden nacheinander im Abstand von jeweils 1-2 Minuten hereingerufen und werden gebeten, auf einer Decke, die in der Mitte ausgelegt ist, Platz zu nehmen. Der Rest der Gruppe beobachtet die Interaktion der 6 Freiwilligen untereinander: Wer nimmt sich wie viel Platz? Wie bestimmt die Reihenfolge des Hereingerufen-Werdens das eigene

Verhalten auf der Decke (bescheiden sein, Raum einnehmen, sich Platz verschaffen, sich einfügen in den Platz, den die anderen für einen übrig lassen etc.).

Im Plenum können anschließend die verschiedenen Perspektiven der Freiwilligen und der BeobachterInnen ausgetauscht und miteinander verglichen werden und auf verschiedene Alltagssituationen übertragen werden: Woher kennt ihr diese Situation (Klasse/Gruppe, Familie, Gesellschaft)? Wer bestimmt die Spielregeln, und wie heißen diese („wer zuerst kommt, malt zuerst“; „es braucht einen sozialen Ausgleich für die Benachteiligten“ etc.)? Anhand der Übung können ungleiche Startbedingungen und Chancengleichheit diskutiert werden.

3.3 Übung: „Das schätze ich an dir“¹⁸

Jede/r Jugendliche schreibt auf ein Blatt Papier untereinander die Namen aller aus der Gruppe. Die Jugendlichen werden gebeten, hinter jedem Namen das Netteste zu schreiben, das sie zu dieser Person sagen können. Anschließend werden die Zettel eingesammelt und von den PädagogInnen zuhause für jede Person zusammengestellt und beim nächsten Treffen ausgeteilt.

Diese Aufgabe ist eine gute Übung in wertschätzendem Feedback, setzt aber auch bereits ein großes Maß an gegenseitiger Wertschätzung voraus, die durch die Übung erst gelernt werden soll. Die Übung sollte deshalb nur dann eingesetzt werden, wenn abzuschätzen ist, dass keine beleidigenden Sätze aufgeschrieben werden. Diese können ggf. auch bei der häuslichen Durchsicht aussortiert werden.



Eine Variante, die besonders für den Abschluss von Sitzungen geeignet ist, ist die Übung „Wertschätzungs-Twix“: Aus einer Schale können die Jugendlichen einer anderen Person aus der Runde eine Süßigkeit geben für ein Verhalten, eine bestimmte Aussage oder Geste, die einem am heutigen Tag besonders gut gefallen hat. Das fördert die Aufmerksamkeit der Wahrnehmung füreinander und übt wertschätzendes Feedback ein. Es empfiehlt sich, die Übung schon am Beginn des Tages vorzustellen und anzukündigen, damit die Jugendlichen ihre Aufmerksamkeit entsprechend fokussieren können.

3.4 Übung: Freiheit¹⁹

Die Jugendlichen schreiben auf Karteikarten, was sie im Augenblick am liebsten tun würden, wenn sie jetzt eine Pause hätten. Anschließend schneiden sie sich von einer Paketschnur ein Stück beliebiger Länge ab und befestigen es an ihrem Körper (Gürtelschnalle, Finger etc.). Die SchülerInnen werden in Kleingruppen à 5 Personen eingeteilt. In jeder Kleingruppe müssen nun die jeweils losen Enden der Schnüre zusammen geknotet werden. Anschließend erhalten die Jugendlichen die Arbeitsanweisung: „Ihr habt nun 10 Minuten Pause!“ Die PädagogInnen beobachten das Verhalten der Gruppen in der „Pause“ und machen sich ggf. Notizen. Nach 10 Minuten werden im Plenum die Beobachtungen gesammelt und reflektiert:

- Wie zufrieden seid ihr mit dem Prozess?
- Wie habt ihr euch verhalten / gefühlt?
- Welche unterschiedlichen Verhaltensweisen haben die Gruppen gezeigt?

- Wer aus eurer Gruppe hatte die größte Freiheit?
- Zu wie viel Prozent wurden eure Bedürfnisse erfüllt?
- Seid ihr Kompromisse eingegangen? Wenn ja, welche?
- Falls der Faden gelöst wurde: Warum habt ihr den Faden gelöst?
- Falls der Faden nicht gelöst wurde: Warum habt ihr den Faden nicht gelöst?
- Falls die Pause überzogen wurde: Warum habt ihr ... Minuten Pause gemacht?
- Falls die Pause nicht überzogen wurde: Warum habt ihr nicht länger Pause gemacht?

Hier können grundlegende Themen wie Freiheit vs. Zwang, eigene Bedürfnisse vs. Gruppenkonformität, Kompromisse, Selbstbestimmung vs. Anerkennung der Rahmenbedingungen besprochen werden. Anschließend kann der Transfer zum Alltag der Jugendlichen und zu gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen gezogen werden: Aus welchen Zusammenhängen in eurem Alltag kennt ihr das noch?

Dies ist eine Betzavta-Übung²⁰. Am Beginn einer Betzavta-Übung stehen immer (meist spielerische) Gruppenaktivitäten, die anschließend auf verschiedenen Ebenen ausgewertet werden können. Die Reflexionsrunde wird immer mit dem Blick auf die Gruppenebene begonnen: Wer hat sich wie verhalten und wofür? Anschließend kann der Transfer zum Alltag und zu gesellschaftlichen Themen gezogen werden.

Betzavta eignet sich deshalb so hervorragend für den interkulturellen Kontext, weil die Ju-

¹⁹ Diese Übung entstammt dem Seminarhandbuch für das Projekt „Schule und Ausbildung für Toleranz und Demokratie“ der Europäischen Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar EJBW. Weimar (2003), S. 54 - 57.

²⁰ Betzavta (hebräisches Wort für „miteinander“) ist eine Trainingsmethode aus Israel, die 1986 vom dortigen ADAM-Institut für Demokratie und Frieden entwickelt und in Deutschland von der Bertelsmann-Stiftung weiterentwickelt wurde. Vgl. Ulrich, S., Henschel, Th. R. und Oswald, E. (1997): Miteinander - Erfahrungen mit Betzavta. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks „Miteinander“ von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut Jerusalem. Gütersloh (Bertelsmann-Stiftung)

gendlichen sich zu der jeweiligen Aufgabenstellung verhalten müssen („man kann nicht kommunizieren“²¹). Gleichzeitig ist es kein Rollenspiel, das individuelle Verhalten ist also nicht vorgegeben, sondern ergibt sich spontan aus der Gruppendynamik. Und die Übungen können in der Reflexion auf ganz unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte übertragen werden, je nach Interesse der Jugendlichen und nach Thema der Sitzung. Dadurch, dass die Übungen so konzipiert sind, dass sie Konflikt induzierend wirken (können), ermöglichen sie den Jugendlichen neue Erfahrungen („Aha“-Erlebnisse) und haben das Potential, vorhandene Denk- und Handlungsstrukturen zu verstören und aufzubrechen.

Da die Reflexionsrunden ein bestimmtes Maß an Kognitionsleistung voraussetzen, empfehlen wir die Übung erst ab der 9. Jahrgangsstufe. Ausgewählte Betavta-Übungen können sich auch für jüngere Klassen eignen, müssen dann aber entsprechend angepasst werden.

4 „Man braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“²² – Ich und die Gesellschaft

Pädagogik ist immer eingebettet in einen größeren gesellschaftlichen und politischen Rahmen. Interkulturelle Pädagogik reflektiert in besonderer Weise diese Rahmenbedingungen und macht sie selbst zum Thema. Eine systemische Herangehensweise interkultureller Pädagogik legt den Fokus dabei auf die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft und versucht, einseitige linear-kausale Erklärungsmodelle kritisch zu hinterfragen und aufzubrechen. Ziel ist es

dabei, die Jugendlichen anzuregen, ihre eigene Sichtweise auf gesellschaftliche Themen auszusprechen und diskursiv einzubringen, argumentativ zu untermauern, andere Sichtweisen wahrzunehmen, zu reflektieren und so den eigenen Horizont und die eigene Perspektive zu erweitern.

Welche Themen dabei für die SchülerInnen relevant sind (im Sinne von „Unterschieden, die einen Unterschied machen“), sollte im nahen Austausch mit den Jugendlichen selber eruiert werden. In diesem Abschnitt sollen exemplarisch einige Methoden vorgestellt werden, die in besonderer Weise die systemische Herangehensweise und Haltung verdeutlichen.

4.1 Übung: Brainstorming

Ein zentraler Begriff (z.B. Islam, Religion, Kultur, Identität, Familie, Heimat etc.) wird auf das Flipchart geschrieben, und auf Zuruf werden die spontanen Assoziationen der Jugendlichen dazu notiert. Bei Bedarf kann bei einzelnen Begriffen vertiefend nachgefragt werden, so dass sich daraus weitere Assoziationsketten bilden können. Es entsteht so ein ganzer „Sturm“ an Ideen, Bildern, Vorstellungen zu einem anfangs abstrakten Begriff.

Diese Übung zeigt schön, welcher Reichtum an Vorwissen, Ideen und Gedanken bei den Jugendlichen bereits vorhanden ist, an das man andocken kann.

In letzter Zeit haben wir die Kraft dieser Methode wieder neu schätzen gelernt. Im Gegensatz zu Definitionen, die eine harte Wirklichkeit konstruieren („so und so ist

21 Watzlawick, P., Beavin, J. H. und Jackson, D. D.: (1969): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern (Hans Huber), 11. unveränderte Aufl. 2007, S. 53.
22 Afrikanisches Sprichwort.

etwas zu sehen und nicht anders“), betont diese Übung das Assoziative, Intuitive, Mehrdeutige (weiche Wirklichkeitskonstruktion). Während Definitionen ein Machtgefälle konstruieren zwischen der Person, die die Deutungshoheit für sich in Anspruch nimmt, und denen, die die Definition „glauben“ sollen, betont das Brainstorming mehr die kooperative, gleichrangige Beziehung. Die PädagogInnen sollten deshalb die genannten Assoziationen nicht mit „richtig-falsch“ zensurieren. Aus unserer Sicht wirksamer ist es, bei Bedarf nachzufragen: „Wie hast du das gemeint? Wo siehst du den Zusammenhang zu dem Begriff?“ und die genannten Begriffe dann aber auch stehen lassen.

Die Übung bietet somit Raum für vielfältige Zugänge zum Thema und verdeutlicht die Multiperspektivität, die explizit erwünscht (und kein notwendiges Übel) ist.

Die Übung ermöglicht dabei optimales Lernen, weil sie an den bisherigen Erfahrungen und der Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anknüpft und damit das Neue mit dem bisher Verarbeiteten vernetzt.

Das Brainstorming eignet sich gut als Einstieg in einen neuen, oftmals größeren Themenzusammenhang. Im Laufe der Einheit kann man immer wieder auf die verschiedenen Begriffe zurückkommen und darauf Bezug nehmen.

Das Brainstorming kann auch verbunden werden mit einer Kategorisierung. Dazu werden die von den Jugendlichen genannten Begriffe jeweils auf eigene Moderationskarten geschrieben, damit man sie frei bewegen kann.

Die Jugendlichen werden gebeten, die genannten Wörter in Gruppen zu ordnen, also diejenigen Karten zusammen zu legen, die ihrer Meinung nach thematisch zusammen gehören. Dies kann ganz intuitiv geschehen. Je nach Gruppe können hier Diskussionen über die jeweilige Zuordnung entstehen. Die Jugendlichen überlegen sich dann Überschriften zu den einzelnen Kategorien. Es entsteht so eine Landkarte des Themas, die gemeinsam von allen Beteiligten (und nicht von den PädagogInnen) entwickelt wurde. Es ist erstaunlich, welche Kategorien hier oftmals genannt werden.

4.2 Übung: Imaginationen

Diese Übung nutzt die Kraft der eigenen Vorstellung: „Stell dir vor, „die Religion“ (oder ein anderer zentraler Begriff) könnte sich in ganz verschiedene Dinge verwandeln. Was wäre sie dann jeweils für dich?“

Reihum zieht jede/r SchülerIn eine Karte, auf der jeweils ein Verwandlungsziel steht, und beantwortet spontan die Frage. Mögliche Verwandlungsziele können sein: eine Farbe, ein Geruch, ein Ton / Geräusch, ein Geschmack, ein Land, eine Landschaft, ein Tier, eine Pflanze, ein Musikinstrument, ein Buch, ein Sänger / eine Sängerin oder eine Musikgruppe, ein Lied, ein Auto, ein Star, ein Gegenstand, ein Gefühl, eine Person (allgemein).

Im Laufe der Runde entsteht so ein bunter Strauß an Bildern und Vorstellungen zum Thema, die oft auch witzig und originell sind. Oft sind es (gerade bei jüngeren Jugendlichen) sehr konkrete Assoziationen (bei „Buch“ z.B. Koran oder Bibel), ältere Jugendliche können

hier abstraktere Assoziationsketten herstellen. Durch Nachfragen kann das jeweilige Bild noch weiter entwickelt werden.

Bei Jugendlichen empfiehlt es sich, die Übung auch als Gruppenarbeit durchzuführen. Dabei wird ein bestimmtes Verwandlungsziel, z.B. „Person“ ausgewählt: „Stell dir vor, „die Religion“ könnte sich in eine Person verwandeln und käme zur Tür herein. Was wäre sie dann, ein Mann oder eine Frau? Wie alt wäre sie? Welchen Beruf würde sie ausüben? Welche Hobbys hätte sie? Welche Eigenschaften? Malt gemeinsam in der Gruppe die Person auf ein Flipchart-Plakat.“ Anschließend werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert und ausgewertet: Wie ist es euch beim Malen ergangen? Wie schwer oder leicht war es, sich in der Gruppe auf ein Bild zu einigen? Gab es konkurrierende Bilder? Oftmals werden bei dieser Übung auch mehrere unterschiedliche Personen auf ein Plakat aufgemalt, wenn sich die Gruppe nicht auf eine Person einigen kann. Oder es entstehen zweigeschlechtliche Personen, wo die eine Seite als Frau, die andere als Mann gezeichnet wird.

Es kann ein Gespräch über die Konstruktion von Wirklichkeit und von Klischees entstehen: Woher kommen eure Bilder? Woher habt ihr eure Informationen (Internet, Freunde, Fernsehen, Bücher, Urlaub etc.)? Wie zuverlässig stuft ihr diese Quellen ein? Es kann ein Ranking der wichtigsten Quellen erstellt werden und diese bzgl. ihrer Glaubwürdigkeit diskutiert werden.

4.3) Übung: Fernsehsendung „hart aber fair“

Zu einem Thema wird eine fiktive Talkshow veranstaltet, in der die SchülerInnen in ver-

schiedene Rollen (Talkshow-Gäste mit jeweils vorgegebenen Positionen; ModeratorIn, ZuschauerInnen) schlüpfen. Mögliche Themen könnten sein:

- „Integration - nein danke!“
- „Kein Sex vor der Ehe!“
- „Ich heirate doch nicht meine Kusine! - Traumhochzeit oder Zwangsheirat?“
- „Keine Gewalt ist auch keine Lösung!“
- „Der Islam ist auch ein Teil von Deutschland“
- „Meine Freundin muss Kopftuch machen!“

Zunächst wird die Fernsehsendung vorbereitet, indem festgelegt wird, wer welche Rolle erhält. Auf vorbereiteten Karten stehen die jeweils zu vertretende Position und noch einige Hinweise zur Umsetzung. Wenn möglich, können die einzelnen Positionen von den Jugendlichen selber erarbeitet werden. Die „ZuschauerInnen“ unterstützen die „Talkgäste“ bei der Vorbereitung. Vor Beginn der Sendung wird der Raum entsprechend gestaltet, und dann kann der Talk auf Sendung gehen. Anschließend wird die Sendung ausgewertet.

Die verschiedenen Positionen zum Thema, vertreten durch die Talk-Gäste, verdeutlichen, dass es mehrere Sichtweisen auf ein Thema geben kann und darf. Sie vergrößern somit die Denk- und Handlungsoptionen der SchülerInnen, entsprechend des ethischen Imperativs von Heinz von Foerster: „Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird!“²³ Damit ist eine für uns wichtige Frage auch der interkulturellen Arbeit formuliert: Wie können wir PädagogInnen die Jugendlichen (und uns selber natürlich auch) immer

23 Foerster, H. von (1993): *Kybernetik. Berlin (Merve), S. 49.*

wieder dazu anregen, den eigenen Denkhorizont zu erweitern? Das erfordert, vorgefertigte Pfade zu verlassen. Ein sprachlich, logisch und gesellschaftlich vorgefertigter Pfad ist beispielsweise die zweiwertige aristotelische Logik des „entweder - oder“, die suggeriert, es gebe auf eine bestimmte Fragestellung nur zwei Möglichkeiten, darauf zu reagieren: Entweder Position 1 oder Position 2. „Tertium non datur“ - ein Drittes gibt es nicht. Hier können der ethische Imperativ und die Tetralemma-Arbeit, wie sie Matthias Varga von Kibéd entwickelt hat, weiterhelfen. Die Tetralemma-Arbeit geht davon aus, dass es neben der Position 1 („entweder“) und der Position 2 („oder“) noch eine Position 3 („sowohl - als auch“, die scheinbar Unvereinbares auf einer tieferen Ebene für vereinbar hält) und eine Position 4 („weder - noch“) gibt. Varga von Kibéd benennt sogar noch eine 5. Position („all dies nicht - und selbst das nicht!“), die die Negation des Tetrallemmas bedeutet und eigentlich ein Nichtstandpunkt ist und deshalb auch von ihm als „Nicht-Position“ bezeichnet wird.²⁴

Das Tetralemma erinnert immer wieder daran, ein Thema auch aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, gerade dann, wenn eine Meinung als alternativlos dargestellt wird. Dann kann die Suche nach Alternativen die Anzahl der Möglichkeiten erhöhen und einem die eigene Handlungsfähigkeit zurückgeben. Gerade auch bei „interkulturellen“ Fragestellungen werden immer wieder politisch und gesellschaftlich scheinbare Alternativen diskutiert („Der Islam gehört zu Deutschland oder nicht“). Dann lohnt sich auch der Blick darauf, ob es denn überhaupt Gegensätze sind, die

da beschrieben werden, oder ob nicht beides im Sinne der 3. Position ganz gut zusammen passt, und wenn ja wie und in welcher Weise.

4.4 Übung: Fishbowl

Zu einem vorgegebenen oder aus der Gruppe heraus entstandenen Thema diskutieren jeweils drei Personen im Innenkreis. Mögliche Themen zur Diskussion könnten sein:

- „Gutes Wedding - schlechtes Wedding - Likes und Dislikes in meinem Kiez“
- „Heimat ist für mich...“
- „Religion und Gewalt“

Die Personen im Außenkreis verfolgen schweigend, aber aktiv zuhörend die Diskussion. Wenn sie sich selber am Gespräch beteiligen wollen, gehen sie in den Innenkreis und wechseln eine Person aus, die dann wieder im Außenkreis Platz nimmt. Wenn keine neuen Argumente mehr genannt werden,

24 Vgl. Varga von Kibéd, M. und Sparrer, I. (2000): Ganz im Gegenteil. Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen - für Querdenker und solche, die es werden wollen. Heidelberg (Carl-Auer), 3. Aufl. 2011, S. 90f.



wird die Diskussion beendet. Anschließend kann der Prozess der Übung reflektiert werden: Wie würdet ihr den Verlauf der Diskussion beschreiben? Wie war die Gesprächsatmosphäre, eher entspannt oder eher hitzig? Was hat euch gut gefallen, was hat euch gestört?

Im Gegensatz zur vorigen Übung der Talkshow wird hier keine Moderation benötigt, sondern die Diskussion organisiert sich hier (aufgrund des Settings) selbst. Außerdem handelt es sich hier nicht um ein Rollenspiel (wie bei der Fernsehsendung), sondern es kann ganz frei diskutiert werden, jede Person kann ihre eigene Meinung einbringen.

Durch den Innen- und Außenkreis entsteht eine Art reflecting team, d.h. eine (kleinere) Gruppe reflektiert über das Thema, während der andere (größere) Teil beobachtend zuschaut, wobei immer wieder (hier fließend) die Rollen getauscht werden können.

Den beobachtenden ZuhörerInnen kann z.B. auch die Beobachtungsaufgabe gegeben werden: „An welchen Stellen der Diskussion kommen starke Bewertungen ins Spiel? Woran merkst du, dass es Bewertungen sind und keine Beschreibungen?“ Immer, wenn es emotional hoch her geht, sind in der Regel starke (negative und positive) Bewertungen mit im Spiel. Hier kann es hilfreich sein, zwischen „beschreiben“, „erklären“ und „bewerten“²⁵ zu unterscheiden, auch wenn sie in der Praxis immer ineinander greifen. Beschreibungen beschränken sich deskriptiv auf beobachtbare Phänomene. Erklärungen liefern Hypothesen über mögliche Ursache-Wirkungs-Zusam-

menhänge. Der Begriff „Hypothesen“ zeigt, dass es immer eine Vielzahl an Erklärungsmustern gibt, Phänomene also auch immer ganz anders in Zusammenhänge eingeordnet werden können. Die eigene Bewertung schließlich entscheidet darüber, ob ich ein Phänomen positiv oder negativ einschätze, ob ich mich über etwas (wie z.B. den Islam) freue oder mich davor fürchte. Die persönlichen Bewertungen hängen natürlich mit den Erklärungsmustern zusammen, in die man die Phänomene einordnet.

Die Unterscheidung „beschreiben - erklären - bewerten“ kann immer wieder helfen, eine Diskussion zu versachlichen. Wenn die Emotionen hoch her gehen, dann kann man versuchen, wieder auf die konkrete Beschreibungsebene zu gehen. Wenn Erklärungsmuster als alternativlos dargestellt werden, lohnt es sich, nach alternativen Erklärungen zu suchen, um so wieder frei und handlungsfähig zu werden (denn frei bin ich nur, wenn ich eine Wahlmöglichkeit habe). Methodisch empfiehlt es sich dabei, während der Übung als PädagogIn nicht von außen maßregelnd in die Gesprächsbeiträge der Jugendlichen einzugreifen, sondern sich bei Bedarf selber an der Diskussion im Innenkreis zu beteiligen und so die eigenen Wahrnehmungen diskursiv und gleichrangig einzubringen.

Die offene Diskussion bietet den Jugendlichen einen Rahmen, auch mal hypothetisch verschiedene Meinungen argumentativ zu vertreten und durchzuspielen. Durch dieses Hypothesisieren („so tun als ob“) entsteht eine spielerische, leichtere Atmosphäre, die gerade bei emotional aufgeladenen, schweren

²⁵ Vgl. Simon, F. B. (2006): *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg (Carl-Auer compact), 3. Aufl. 2008, S. 71 - 77.

Themen entspannend wirken kann. Hier kann es helfen, die Jugendlichen bewusst dazu zu ermuntern, auch einmal in der Diskussion andere Meinungen auszuprobieren, um zu sehen, wie sich das anfühlt.

Das Team von MAXIME Wedding wünscht viel Spaß und bereichernde Erfahrungen bei der interkulturellen und interreligiösen Arbeit mit Jugendlichen!



Impressum

Violence Prevention Network e.V.
 Thomas Mücke, Geschäftsführung
 Alt-Moabit 73
 10555 Berlin

Tel.: (030) 917 05 464
 Fax: (030) 398 35 284
post@violence-prevention-network.de
www.violence-prevention-network.de

Eingetragen im Vereinsregister beim
 Amtsgericht Berlin-Charlottenburg
 unter der Vereinsregisternummer: 244 27 B

Bildnachweis: iStock (S. 1, 6, 8, 21), Nikoletta Schulz (S. 5, 13, 16, 23)

Text: Bertram Reber

Redaktion: Cornelia Lotthammer

Layout: Ulrike Rühlmann

© Violence Prevention Network 2013

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„Initiative Demokratie Stärken“.



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

INITIATIVE
DEMOKRATIE
STÄRKEN



Bundeszentrale für
politische Bildung