

## Mobilität. Interkulturalität und internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft



**Andreas Thimmel**



**Günter J. Friesenhahn**

### ■ (Ein-)Stimmung

Mobilität ist ein zentrales Element modernen Lebens. Sie wird in einer Welt des »digitalen Kapitalismus« durchgängig erwartet, ist Bestandteil des »angesagten« Tugendkataloges, gehört zur Alltagserfahrung und nimmt neben Flexibilität einen prominenten Platz in der postmodernen Werteskala ein.

Dem Anspruch ständiger Erreichbarkeit, symbolhaft verkörpert durch das Handy (englisch: mobile), korrespondiert die Verpflichtung zu ständiger Verfügbarkeit. Der Alltag ist gegenüber den früheren Jahrzehnten schneller und hektischer geworden, muss beweglicher organisiert werden. Wenn Arbeitsplätze und Produktionsstätte verlagert werden, sind die Menschen mobil und folgen dem vorgezeichneten Weg. Andernfalls droht ihnen Ausgrenzung aus der Arbeitsgesellschaft. Menschen müssen geistig mobil und körperlich fit bleiben und sind zu lebenslangem Lernen angehalten. So lässt sich verkürzt die Ideologie und das Credo des zur Zeit die Köpfe und manche Handlungspraxis bestimmenden Mainstreams beschreiben. Diesen Lebensstil, der oft als alternativlos dargestellt wird, hat der amerikanische Soziologe Richard Sennett in seiner großen Studie »Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus« zu Recht und nachhaltig kritisiert (Sennett 2000).

Mobilsein ist hipp, steht hoch im Kurs. »The concrete and personally relevant aspects of European integration are what young people find important: the single currency, mobility and employment opportunities.« (Chisholm/Kovacheva 2002, S. 54)

Erfahrungen von Entfernungen werden im digitalen Zeitalter kulturgeschichtlich neu vermessen. Weekend-Shopping in London und schnell mal 'ne Pizza in Neapel sind dank der Billigflieger kein Statusmerkmal exklusiven Jetsetlebens mehr, sondern Ausdruck modernen mobilen Lebens für eine große Gruppe junger Menschen in Europa. Dies ist die eine Seite der Medaille. Die andere Seite, weniger erfreulich, soll hier mit Bezugnahme auf zwei Themen zumindest nicht ganz ausgeblendet werden.

Zum einen hat sich in den letzten Jahren die ungleiche Verteilung von finanziellen Ressourcen in der Gesellschaft verstärkt. Es ist daran zu erinnern, dass Mobilität im demokratischen Gemeinwesen auch soziale Mobilität beinhaltet. Tatsächlich hat sich aber – folgt man der soziologischen Armut- und Reichtumsforschung (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 2001) die soziale Mobilität von unten nach oben in den letzten Jahren verringert und die Schere zwischen arm und reich in der Bundesrepublik, in der Europäischen Union und in der Weltgemeinschaft ist größer geworden. Dieser Befund muss auch als eine Folge des Rückzugs des Staates aus seiner sozialpolitischen Verantwortung interpretiert werden (vgl. Wolf 2004; Opielka 2004). Zum anderen hat die vervielfachte Mobilität negative Folgen für die Umwelt, die natürlichen Lebensressourcen und die Ökologie.

Mobilität im weitesten Sinne gehört von Beginn der Geschichte der EU zu ihren Grundpfeilern. Mobilität hat sowohl eine wirtschaftliche (Arbeitsmobilität – Binnenmarkt) als auch eine politische Dimension (europäische Staatsbürgerschaft). Die EU fordert und fördert die Mobilität von (jungen) Menschen mit Hilfe diverser Programme. Damit sind verschiedene Maßnahmen gemeint, die es jungen Menschen erleichtern, zeitweise in einem anderen Land als ihrem Herkunftsland zu leben, zu studieren oder zu arbeiten (Thimmel 2005 a). Das Programm JUGEND kann zu Recht als Erfolgsmodell bezeichnet werden. Es ist zudem Ausgangspunkt für die jugendpolitische Zusammenarbeit auf der Ebene der EU und des Europarates (Wicke 2004; Otten/Lauritzen 2004). Die gute Praxis europäischer Mobilitätsprogramme verdankt sich auch einer in der Bundesrepublik praktizierten internationalen Jugendarbeit, die vom Bund, den Ländern und den Kommunen initiiert und finanziert wurde und über eine 50-jährige Tradition verfügt. Charakteristisch für die internationale Jugendarbeit ist dabei, dass sie in der Vergangenheit die veränderten politischen Erfordernisse in ihre Konzepte und Leitbilder integrieren und jeweils ein Mix aus (außen-)politischen, jugendpolitischen und pädagogischen Begründungen vorlegen und in die Praxis umsetzen konnte (Thimmel 2001). Die Erfahrungen der letzten Dekaden sprechen für die positiven Effekte einer gegenseitigen Beeinflussung und Kooperation auf den einzelnen föderalen Ebenen. Diese

Synergieeffekte werden zur Zeit von außerfachlichen Akteuren in Frage gestellt, indem Kürzungen in der internationalen Jugendarbeit mit dem Verweis auf bestehende Aktivitäten auf anderer Ebene zu rechtfertigen versucht werden (vgl. kritisch dazu: Widmaier 2004; Thimmel 2004 b).

Mobilität impliziert immer Veränderung. In der Verstetigung des »Unterwegsseins« verändert sich Mobilität zur Migration, die als dauerhafte lokale Veränderung des Lebensmittelpunktes beschrieben werden kann. Migration führt zur Entwöhnung von altbekannten, heimischen Orten, impliziert Enttraditionalisierung, zwingt zu neuen mentalen und kulturellen Ausrichtungen. In der Migrationssoziologie findet die Analyse dieser Prozesse ihre disziplinäre Verortung (Treibel 2003).

## ■ Migration

Der Begriff »Mobilität« ist im deutschen Sprachgebrauch der letzten Jahre mit positiven Assoziationen verbunden, während das Wort »Migration« mit individuellen und sozialen Deklassierungsprozessen verknüpft ist. Diese negative Konnotation gilt nicht für alle Migrationsphänomene, z. B. nicht für die deutsche und europäische Migration in die USA oder nach Südamerika im 19. Jahrhundert. Migranten leben im Übergang zwischen der Hoffnung auf ein besseres Leben und der individuell erfahrenen Entwurzelung und sozialen Abstufung. Migration ist sowohl biografisch als auch gesellschaftlich relevant.

Anfang des neuen Jahrzehnts schien es in Westeuropa, als ob Mobilität und Migration zu anerkannten Tatbeständen geworden seien, die jenseits von heftigen Gefühlen und politischer Instrumentalisierung Eingang ins Alltagsleben gefunden hätten. Doch der Mord am holländischen Filmregisseur van Gogh durch einen niederländischen Staatsbürger islamischer Religionszugehörigkeit mit marokkanischem Migrationshintergrund hat sowohl in den Niederlanden als auch in der Bundesrepublik Deutschland eine Welle von diffusem Patriotismus freigelegt. Dies kann als Indiz für die Komplexität des vor uns liegenden europäischen Veränderungsprozesses gelesen werden. Der soziale und politische Wandel fordert von den Bürgern und Bürgerinnen in der EU gleichsam ein Paradox: Die Bürger sollen sich einerseits politisch mobil, flexibel und »zeitgemäß (ver-)halten« und andererseits »patriotisch« standhaft zu den vermeintlich festgelegten traditionellen Werten stehen.

Der Bielefelder Erziehungswissenschaftler Paul Mecheril erweitert die Zugehörigkeitsthematik und überwindet eine unterkomplexe Identitätsvorstellung (vgl. auch Nick 2003).

*»Durch Migration wird die Frage der Zugehörigkeit individuell, sozial und auch gesellschaftlich zum Thema. Das gilt nicht nur für die Zu-*

*gehörigkeit der »Migrantinnen«, sondern muss allgemeiner verstanden werden. Denn durch Migration werden Zugehörigkeitsverhältnisse problematisiert. Weil sich diese Problematisierungen auch auf die Frage, wie »wir« leben möchten, bezieht, also eine grundsätzliche Ebene des gesellschaftlichen Zusammenlebens berührt, ist der Diskurs über »Migration«, »Zuwanderung«, »Ausländer«, »Multikulturalität« usw. ein intensiv geführter, zuweilen ideologierter und von Affekten begleiteter Diskurs.« (Mecheril 2004, S. 43)*

Was könnte aus Sicht unterschiedlicher Mitglieder einer Gesellschaft die Phänomene »Mobilität« und »Interkulturalität« attraktiv machen? Für den jungen Studenten sind mit Migration, Interkulturalität und Einwanderung attraktivere Perspektiven verbunden als für den gleichaltrigen Arbeitslosen, dem suggeriert wird: »Ausländer nehmen Deutschen die Arbeitsplätze weg«. Der Arbeitslose sieht seine eigene prekäre persönliche Situation nicht als Folge von Rationalisierungs- und Umverteilungsprozessen von unten nach oben, sondern akzeptiert die soziale Konstruktion einer Konkurrenzsituation zum potentiell arbeitssuchenden Migranten.

Die Politikerin und Vorsitzende der Zuwanderungskommission der Bundesregierung, Rita Süßmuth, hat unlängst darauf hingewiesen, dass Zuwanderung und Integration hochkomplexe, kontroverse Politikfelder darstellen, in denen es ein hohes Informationsdefizit bei den Bürgern und Bürgerinnen gebe. Es gebe zwar hinreichend aussagekräftige Berichte: »Aber sie haben keine Breitenwirkung und werden vor allem in Wahlkämpfen durch Desinformation konterkariert« (Süßmuth 2004, S. 14). Politikgestaltung im Umfeld von Mobilität, Migration und den gesellschaftlichen Folgen »kann nur mit, nicht gegen die Bürger und Bürgerinnen erfolgreich sein, setzt starke Führung und Kooperation von Persönlichkeiten in Politik und der gesamten Gesellschaft voraus. Auch bedarf es einer *starken Neuausrichtung von einer Politik für Migranten hin zu einer Politik mit Migranten*« (Süßmuth 2004, S. 13; kursiv im Original).

Mobilität, Migration und Interkulturalität stehen also für problembehaftete, komplexe, diffuse Sachverhalte, deren soziale Relevanz auch auf nachhaltige Versäumnisse im politischen und ökonomischen sowie dem Bildungs- und Sozialsystem hinweisen. Die Versäumnisse betreffen die politische, die wissenschaftliche und die praktische Ebene.

Auf der *politischen Ebene* gab es in der »Bonner Republik« eine unendlich lange Debatte über die Selbstvergewisserung der Bundesrepublik Deutschland: Multikulturelle Gesellschaft, Einwanderungsland, Zuwanderungsgesellschaft, ethnisch homogene Gesellschaft, deutsche Leitkultur sind die entsprechenden Begriffe der Diskussion. Zu lange wurde in der Bundesrepublik aufgrund diverser außen- und innenpolitischer Vorgaben versäumt, die Bevölkerung auf die produktive Ver-

arbeitung der Folgen der Einwanderung der letzten Jahrzehnte vorzubereiten. Deutschland ist (de facto) ein Einwanderungsland, ohne die damit verbundenen Aufgaben von Integration und interkulturellem Zusammenleben im Alltag und in den Institutionen konsequent verfolgt zu haben. Diese Defizitanalyse trifft in Europa nicht nur auf die Bundesrepublik zu. Die realistische Analyse der Vergangenheit ist Ausgangspunkt aller weiteren Überlegungen und Schlussfolgerung zum Bürgerkonzept für die Migrationgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland.

Auf *wissenschaftlicher Ebene* zeigt sich, dass die unterschiedlichen Diskurse, die sich mit Jugend- und Sozialarbeit aus interkultureller Perspektive beschäftigen »interkulturelle Jugendarbeit vor Ort« und »interkulturelle Jugendarbeit unterwegs« nicht hinreichend aufeinander bezogen sind. Die gegenseitige Bezugnahme ist seit einigen Jahren politisch gewollt, fachlich voraussetzungsvoll, aber in der Praxis schwierig zu vollziehen. Aber es ist sehr wohl möglich.

Auf der *praktischen Ebene* deutet sich der Verdacht an, dass auch nach 50 Jahren Arbeitsmigration in den Institutionen der Jugend- und Sozialarbeit der Umgang mit Interkulturalität als »Sondertatbestand« gilt. D.h. immer noch gibt es Sonderdienste, Spezialisten und spezielle Programme bei den Wohlfahrtsverbänden, die sich um das Interkulturelle kümmern. Was aber notwendig wäre, ist eine umfassende interkulturelle Öffnung des sozialen Lebens einschließlich der sozialen Dienste der Jugend- und Sozialarbeit (vgl. Barwig/Hinz-Rommel 1994; Handschuck/Schroer 2002).

### ■ **Unterschiedlichkeit der Diskurse als Ausgangspunkt für Kooperation**

Bei der interkulturellen Jugendarbeit im Kontext der Migrationgesellschaft einerseits und der internationalen Jugendarbeit andererseits handelt es sich um zwei getrennte Arbeits- und Diskursfelder, deren Aktionsformen, Handlungskonzepte, Mitarbeiterstrukturen und didaktische Formate kaum bzw. erst in letzter Zeit systematisch aufeinander bezogen worden sind. Die Kennzeichnung und Analyse der strukturellen Unterschiedlichkeit ist der Ausgangspunkt für weitergehende Überlegungen, die auf eine intensivere Bezugnahme zielen.

Die interkulturelle, zumeist kommunal organisierte Jugendarbeit vor Ort ist im Vergleich zur internationalen Jugendarbeit das quantitativ bedeutsamere Arbeits- und Diskursfeld. Das Diskursfeld der interkulturellen Jugendarbeit ist stark angelehnt an Theorie und Praxis der offenen Jugendarbeit (Deinet/Sturzenhecker 2005) und an die interkulturellen Pädagogik bzw. Migrationspädagogik.

Die Konzepte in der internationalen Jugendarbeit haben in unterschiedlicher Weise den Zusammenhang zur Interkulturalität im Sinne der Migration und Multikulturalität mitgedacht. Als gemeinsame Klammer spielt das »interkulturelle Lernen« eine wichtige Rolle. In einer historisch-systematischen Analyse der entsprechenden Konzepte – auf die hier verzichtet werden muss – finden sich aus der Sicht der internationalen Jugendarbeit immer wieder Bezugnahmen auf Interkulturalität im Kontext der Migrationengesellschaft (vgl. Friesenhahn/Thimmel (Hg.) 2005). Demgegenüber gibt es im Diskurs der interkulturellen Jugendarbeit wenig Bezugnahme auf die internationale Jugendarbeit.

### *Internationale Jugendarbeit*

Praxis und Theorie der internationalen Jugendarbeit blicken auf eine lange und erfolgreiche Tradition zurück. Die internationale Jugendarbeit entwickelte sich in den letzten Jahrzehnten zu einem jugendpolitisch und -pädagogisch relevanten Praxisfeld. An anderer Stelle wurde intensiv über Strukturmerkmale und Leitbilder in der internationalen Jugendarbeit informiert (Friesenhahn/Thimmel (Hg.) 2005). Die Praxis der internationalen Jugendarbeit hat einen qualitativ hohen Stellenwert und verfügt über spezifische Expertensysteme. Internationale Jugendarbeit bewegt sich im Spannungsfeld von auswärtiger Kulturpolitik, jugendpolitischer Zusammenarbeit, Politischer Bildung, sowie Jugendarbeit, Freizeit- und Reisepädagogik. Eine in der Regel hohe Qualität der Maßnahmen und ein großes persönliche Engagement der Teamer und Teamerinnen sind die Voraussetzungen, ohne die internationale Jugendarbeit diesen hohen Qualitätsstandard nicht erreicht hätte bzw. nicht halten könnte.

Aktuell ist der Praxis der internationalen Jugendarbeit anzuraten, den eingeschlagenen Weg der Konzeptionsentwicklung und des Qualitätsdiskurses, der Praxis- und Evaluationsforschung weiter zu verfolgen und somit ihre Maßnahmen auf einem hohen Niveau zu halten und zu verbessern, Informationen systematisch zu dokumentieren, in den Fachdiskurs einspeisen und in der politischen Agenda zur Geltung bringen. Die Kampagne »Internationale Jugendarbeit« ([www.open-the-world.de](http://www.open-the-world.de)) ist ein richtiger und wichtiger Weg in diese Richtung.

In der Geschichte der internationalen Jugendarbeit wurden immer wieder neue Aufgaben von Politik und Verwaltung an sie herangetragen, die es immer wieder erforderlich machten, aus fachlicher Perspektive vor überzogenen politischen Erwartungen zu warnen und das eigene Profil zu verteidigen. Ein Großteil der Erwartungen wurden aber in die bestehenden Konzepte integriert (50er Jahre – für Europa, 60er Jahre – gegen Antisemitismus, 70er Jahre – Instrument der Entwicklungspolitik und Ostpolitik, 80er Jahre – gegen Fremdenfeindlichkeit,

90er Jahre – für interkulturelle Kompetenz). Wichtig für die Nachhaltigkeit in der internationalen Jugendarbeit ist die Balance zwischen dem relativ großen Handlungsspielraum der Akteure und des wissenschaftlich-konzeptionellen Diskurses gegenüber Ansprüchen von außen. Dazu kommen Flexibilität und Anpassung an politische und pädagogische Rahmenbedingungen. Zur Zeit ist die Situation der internationalen Jugendarbeit wieder durch Ungleichzeitigkeiten geprägt.

Einerseits wird der internationalen Jugendarbeit vom politischen System ein substantieller Beitrag zur auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland zugetraut, wie es z. B. bei den deutsch-russischen Beziehungen in 2004 deutlich wurde. Sonntagsreden aus Politik, Gesellschaft und Wirtschaft fordern von der jungen Generation internationale und interkulturelle Kompetenz. Andererseits bleibt der internationalen Jugendarbeit »im Tagesgeschäft« eine entsprechende Wertschätzung (vgl. Widmaier 2004) oft verwehrt. Die fehlende Wertschätzung bezieht sich auf die politischen und wirtschaftlichen Akteure, wenn es um finanzielle Ressourcen geht. Dies bezieht sich aber auch auf den Binnendiskurs in der Jugendarbeit und Jugendhilfe, wenn sie z. B. als Kür der Kinder- und Jugendarbeit beschrieben wird (vgl. Schuch 2004).

Zudem findet sich auf der Praxis- und Verwaltungsebene immer noch ein Neid- und Abwertungsreflex gegenüber den vermeintlich angenehmen Seiten von Auslandsreisen oder es existiert ein Vorbehalt gegenüber Kollegen und Kolleginnen, die an einer grenzüberschreitenden Perspektive interessiert sind. Das schlechte Image hat auch viel mit Widerständen zu tun, denen sozialpädagogische Fachlichkeit und disziplinäres Wissen in Verwaltung, Wirtschaft, Öffentlichkeit, aber auch bei den Kolleg(inn)en ausgesetzt sind. Aufgrund der besonderen Förderungsstruktur in der internationalen Jugendarbeit waren und sind die Träger der Maßnahmen internationaler Jugendarbeit erfahren in der Konzeptionsentwicklung, Durchführung und konzeptionellen Weiterentwicklung. Langfristig und nachhaltig kann eine qualitativ hochwertige internationale Jugendarbeit nur dann erhalten bleiben, wenn die finanziellen und personalen Ressourcen der allgemeinen verbandlichen und kommunalen Jugendarbeit nicht weiter reduziert werden bzw. angesichts der Bedeutung der Zielgruppe und in Erfüllung der Leitbildern angemessen erhöht werden (vgl. die aktuelle jugendpolitische Berichterstattung in der Zeitschrift »deutsche jugend«).

#### *Das Interkulturelle im Bereich der internationalen Jugendarbeit*

Auf politischer Ebene und in politischen Dokumenten wird internationale Jugendarbeit als Grundelement der Jugendhilfe beschrieben, die sich »auf alle Felder der Jugendhilfe« erstreckt bzw. erstrecken soll.

Internationale Jugendarbeit soll – so der Tenor in den Richtlinien des Kinder- und Jugendplan des Bundes – dazu dienen, die interkulturellen Kompetenzen zu erwerben, die man sowohl für den Aufbau und die konstruktive Ausgestaltung einer Einwanderungsgesellschaft braucht als auch für die zufriedenstellende Bewältigung einer internationalen Austauschmaßnahme (vgl. BMFSFJ 2001). Exemplarisch für die Verbindung zwischen Internationalität und der Migrationsthematik sind die Formulierungen in den Richtlinien des Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) vom 19.12.2000, in denen die persönliche Begegnung und das Kennenlernen von Menschen anderer Kulturen und Gesellschaftsordnungen als wichtiges Element herausgestellt werden.

Auch in anderen Dokumenten der internationalen Jugendarbeit wird die Bedeutung des Interkulturellen besonders betont. So weisen die letzten Jugendberichte der Bundesregierung darauf hin, dass internationale Jugendarbeit nicht nur interkulturelle Auslandsbegegnung ist, sondern auch eine wesentliche Rolle im Alltagsleben der Kinder und Jugendlichen zu Hause, in der Nachbarschaft, im Stadtteil zu spielen hat. Aufbau von Toleranz, Entwicklung von internationaler und interkultureller Kompetenz, konstruktiver Umgang mit Fremden werden hier als zentrale Aufgaben gesehen (Friesenhahn/Thimmel 2005, S. 299).

Es ist auffällig, wie auf politischer Ebene der starke Zusammenhang zwischen internationaler Jugendarbeit und Migration, aber auch zwischen internationaler Jugendarbeit und pädagogischer Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit betont bzw. hergestellt wird. Dies belegt auch die Änderung in der Formulierung der Richtlinien des Kinder- und Jugendplan des Bundes vom 30. Januar 2003 (BMFSFJ 2003).

In dieser Novellierung werden zudem der Soziale Dienst im In- und Ausland, der freiwillige ökologische Dienst im In- und Ausland sowie der längerfristige Freiwilligendienst im Ausland explizit als Lernfelder beschrieben, in denen interkulturelle Erfahrungen gesammelt werden sollen und interkulturelles Lernen in Gang gesetzt wird.

Diese stärkere Bezugnahme auf das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher »Natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit« (Mercheril 2004) im Zusammenhang mit der internationalen Jugendarbeit ist in den letzten Jahren verstärkt worden und steht auch – zu Recht im Zusammenhang – mit der politischen und ab 1. Januar 2005 auch juristischen Neuvermessung der Einwanderungsthematik.

Als weiteres Beispiel für die von der Politik programmatisch geforderte inhaltliche Verbindung der beiden Diskurs- und Praxisbereiche lassen sich die »Leitlinien der Internationalen Jugendpolitik und Jugendarbeit von Bund und Ländern« (2002) heranziehen. Sie wurden im Mai 2001 von der Jugendministerkonferenz in Weimar einstimmig beschlossen. Sie haben langfristige politische Wirkung und werden in eini-

gen Bundesländern als Orientierung zur Modernisierung der jeweiligen Landesgrundsätze genützt. Auch in diesem Dokument wird eine Verbindung der beiden Handlungsfelder mit dem Ziel der produktiven Gestaltung einer multikulturellen Gesellschaft gefordert.

Die programmatischen Formulierungen auf der Ebene der Grobziele suggerieren und fordern einen sehr engen Zusammenhang zwischen den beiden Bereichen. Hinweise auf diese von der Politik gewünschte Koppelung finden sich in weiteren Vorgaben des Bundes, der Bundesländer und Kommunen, der Jugendwerke und im europäischen Programm JUGEND.

### ■ Die Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft

*»Interkulturelle Pädagogik hat sich in der Bundesrepublik als Theorie und Praxis zwar nicht ausschließlich, aber überwiegend als eine mit politischen Vorgaben und Erwartungen verknüpfte Reaktion auf Einwanderungsprozesse entwickelt. Von interkultureller Pädagogik wird vor diesem Hintergrund vor allem erwartet, dass sie einen Beitrag zur Verbesserung der schulischen und beruflichen Qualifizierung von Migranten zu ihrer gesellschaftlichen und Integration sowie zur Verhinderung sozialer Konflikte zwischen Einheimischen und ihnen leistet.« (Hormel/Scherr 2004, S. 33)*

Die Einschätzung fasst in knapper Weise eine fast 50-jährige Geschichte zusammen. Das, was heute mit Interkultureller Pädagogik (vgl. Friesenhahn 1988, Auernheimer 1990) Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft (Hamburger 1994), Migrationspädagogik (Mecheril 2004) bezeichnet wird, ist auf der einen Seite konzeptionell sehr heterogen. Auf der anderen Seite geht es in allen Konzepten und Praxen darum, durch interkulturelles Lernen einen Beitrag zur konstruktiven Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft zu leisten. Als konzeptionelles Leitmotiv dieser Ansätze diente das Diktum des Mainzer Professors Franz Hamburger: «Politik ist durch Pädagogik nicht zu ersetzen» (1984), was die gesellschaftliche und politische Dimension interkultureller Ansätze viel stärker in der Vordergrund rückte als in der internationalen Jugendarbeit. Im letztgenannten Arbeitsfeld dominierten – trotz der außenpolitischen Leitbilder – viel stärker psychologische Überlegungen bezüglich der Möglichkeit interpersonellen Verstehens und interkultureller Kommunikation.

Die interkulturelle Pädagogik und damit auch die interkulturelle Jugendarbeit sind also konstitutiv und zurecht mit sozialstrukturellen Problemen und Konflikten, Abgrenzungsmechanismen und Anerkennungskämpfen als Begleiterscheinungen der Mobilität und Migration

konfrontiert. Diese politischen, sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhänge, – da sind sich die Vertreter und Vertreterinnen der interkulturellen Jugendarbeit und Pädagogik einig – sollen nicht in Kulturprobleme umgedeutet werden. Diese Reflexivität entwickelte sich in der disziplinären Auseinandersetzung um den sogenannten Kulturkonflikt, der als gängiges Erklärungsmuster für die »Probleme der Ausländerkinder« galt (vgl. Auernheimer 1988).

»Die These vom Kulturkonflikt geht also davon aus, dass Sozialisation unter Bedingungen divergierender kultureller Erwartungs- und Handlungssysteme zu Identitäts- und Persönlichkeitsstörungen führe.« Es handele sich allerdings um eine kulturalisierende Pauschalisierung, die annimmt, dass die Belastungen, die in kulturellen Überschneidungssituationen entstehen, durch Rückgriff auf die kulturell-symbolische Dimension erklärt werden können (Mecheril 2001, S. 41).

*»Diese Pauschalisierung nimmt etwa strukturelle Bedingungen, unter denen Migrant\*innen Jugendlichen Zugänge der Partizipation verschlossen werden, nicht in den Blick. In der Rede von der kulturellen Orientierungskrise wird vorrangig das Individuum und damit seine Verantwortung fokussiert.«* (Mecheril 2001, S. 42)

Das Konzept einer klaren kulturellen Zugehörigkeit gerät in Zeiten der weltweiten Migration in eine Schiefelage. Identität, auch kulturelle Identität, ist nicht mehr eindeutig definiert, es entstehen Positionen des Übergangs, die zur gleichen Zeit auf verschiedene kulturelle Traditionen zurückgreifen und das Ergebnis komplizierter Kreuzungen und Verbindungen sind. »Kulturelle Mehrfachzugehörigkeit« bzw. »Kulturen der Hybridität« sind die Begriffe, mit denen beschrieben wird, dass u. a. Migration dazu führt, dass zunehmend neue Typen von Identitäten entstehen: Individuen, die gelernt haben, mindestens zwei kulturelle Identitäten auszubilden, unterschiedlichen kulturelle Sprachen zu sprechen und zwischen ihnen zu übersetzen und zu vermitteln. Mehrkulturalität wandelt sich vom vermeintlichen Defizit zur Ressource (Bardawia 2002; Nick 2003).

Lange Zeit galt es als besonders empathisch, die Besonderheit der Migrant\*innenkulturen zu betonen, gleichzeitig wurde die prinzipielle Gleichwertigkeit von Kulturen als ethischer Maßstab herausgestellt. Erziehung zur Toleranz und zur gegenseitigen Anerkennung kultureller Differenzen waren die erklärten Ziele. Im Fachdiskurs der interkulturellen Pädagogik wird aber seit den 90er Jahren Abschied genommen vom naiven Umgang mit den Kategorien Kultur und Ethnizität (vgl. Kiesel 1996). Das Dilemma besteht u. a. darin, dass die Thematisierung kultureller Differenzen ungewollt einen Beitrag zur kulturalistischen Stereotypenproduktion leisten kann. Die Intention interkultureller Pädagogik, der kulturellen Differenz durch Betonung die notwendige An-

erkennung zu verschaffen, führe – so einige kritische Stimmen – zu umgekehrten, diskriminierenden Effekten. Für die Schule heißt das:

*»Entgegen ihrer erklärten Absicht zur Gleichbehandlung (Chancengleichheit) produziert und reproduziert Erziehung soziale Ungleichheit, wenn sie mit nationaler kultureller und ethnischer Differenz operiert. So verschafft sie sich beispielsweise neue Rechtfertigungen für Schulversagen.«* (Diehm 1993, S. 11)

## ■ Gegenseitige Bezugnahme von Internationalität und Interkulturalität

Wie können sich Theorie und Praxis der interkulturellen und der internationalen Jugendarbeit gegenseitig beeinflussen? In allen Bereichen der internationalen Jugendarbeit, insbesondere aber in der internationalen Kooperation mit den Ländern des Südens ist die Gefahr der Kulturalisierung und Stereotypenbildung nicht von der Hand zu weisen. Allerdings verfügt gerade der Theorie- und Praxisdiskurs des »globalen Lernens« aber über eine große Reflexionstiefe (Freise 2005). Im internationalen Jugendaustausch fehlt oftmals die Thematisierung von Hierarchien, stattdessen wird so getan, als ob Begegnungen immer auf gleicher Augenhöhe abliefen. Was einerseits als Blindheit in Machtfragen zu kritisieren ist, hat andererseits eine utopische und perspektivische Dimension. Diese ist Ausdruck eines Prinzips der Hoffnung auf egalitäre Verhältnisse im Modus der Anerkennung. Die Struktur politisch gleichberechtigter Nationalstaaten (UNO) ist die grundlegende Folie für den Austausch in der internationalen Jugendarbeit. Hier kann die interkulturelle Jugendarbeit von der internationalen Jugendarbeit profitieren, insbesondere von ihrem international orientierten Habitus der Gleichheit und einem Konzept der Gleichberechtigung und Gegenseitigkeit in Theorie und Praxis.

Anfang 2005 entwickelt sich im Gefolge der Hilfsaktionen für die Opfer der Flutkatastrophe in Asien die Idee der Partnerschaften von Nationen, Bundesländern und Kommunen. Als ein Modell dafür steht die erfolgreiche und nachhaltige Partnerschaft zwischen dem Bundesland Rheinland-Pfalz und dem Land Ruanda. Es wäre der »guten Sache« dienlich, wenn – im Rahmen von Politik- und Praxisberatung – die Entscheidungsträger bei der weiteren Konzeption dieser Überlegungen auch die Theorie und Praxis der internationalen und interkulturellen Jugendarbeit zu Rate ziehen würden.

Bezüge von der Migrationspädagogik zur internationalen Jugendarbeit werden da deutlicher, wo es um den Umgang mit Fremdheit geht. Interkulturelles Lernen ist in erster Linie kein Lernen anderer Kulturen,

sondern zuerst einmal die Auseinandersetzung und Reflexion des eigenen Alltags, der eigenen Lebenswelt und der gesellschaftlichen Kontextualisierung.

Interkulturelles Lernen bezieht sich immer auf alle Seiten, auf Migranten als Minderheit *und* die Gesellschaftsmehrheit. Dieses pädagogische Konzept versteht sich als eine grundlegende Orientierung für das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Auch hier sind Verbindungen zwischen den Arbeitsfeldern erkennbar, denn der Begriff der multikulturellen Gesellschaft bezieht sich nicht mehr nur auf Nationalstaaten, sondern auch auf transnationale Einheiten wie z. B. die Europäische Union, den Europarat oder die UNO (Otten/Lauritzen 2004).

Franz Hamburger, als prominenter Vertreter der gesellschaftspolitisch inspirierten interkulturellen Pädagogik, hat vor zehn Jahren die beiderseitige Lernanstrengung auf den Punkt gebracht: Integration könne nur gelingen, wenn eine sozialstrukturelle Neudefinition der aufnehmenden Gesellschaft ermöglicht werde. Diese Neudefinition schließt die Migranten in die »Gemeinschaft« derer ein, die selbstverständlich und als Zugehörige auf dem Gebiet der Gesellschaft leben: »Andererseits verlangt dies wiederum von den Migranten jenes Maß an funktionaler Assimilation, das zu den Essentials der »neuen« Gesellschaft gehört (Sprache, »marktgängiges« Verhalten, Akzeptanz des politischen Systems)« (Hamburger 1995, S. 11). Josef Freise formuliert aktuell in gleicher Absicht und ähnlicher Pointierung:

*»Der Prozess der Globalisierung erfordert die Entwicklung mehrkultureller Gesellschaften. (...) Die mehrkulturelle Gesellschaft setzt Einheimische und Migranten aber auch besonderen Belastungen aus. Einheimische müssen umlernen und erkennen, dass sie ihren Alltag mit Menschen anderer Muttersprache, Kultur und Religion teilen, die ihrerseits Rechte einfordern, so z. B. das Recht für ihre Kinder auf islamischen Religionsunterricht. Migranten müssen lernen, dass es Grundregeln des Gastlandes gibt, die für sie bindend sind und dass sie die Sprache des Gastlandes lernen müssen, wenn sie ihre Rechte wahrnehmen und am Leben voll partizipieren wollen. Sie müssen für sich eine Balance finden zwischen dem, was Ihnen von ihren Herkunftskulturen her wichtig bleibt und dem was an Akkulturation – hier verstanden als die Eingliederung in das rechtliche und politische System des Gastlandes – gefordert ist.« (Freise 2005, S. 8)*

## ■ Gehört zusammen, was zusammen gehört?

Die Analyse des Verhältnisses zwischen Internationalität und Interkulturalität hat die Komplexität und Widersprüchlichkeit verdeutlicht. Ei-

nerseits haben wir die Gemeinsamkeiten in der Verwendung der Begriffe, z. B. interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz. Es sprechen viele plausible Gründe aus der Bildungspraxis dafür, dass der politisch gewünschte Zusammenhang auch besteht und seriös nachgewiesen werden kann. Andererseits gilt es immer wieder zu betonen und auf der fachlichen Argumentation zu bestehen, dass interkulturelle Jugendarbeit im Gegensatz zur internationalen Jugendarbeit völlig andere Strukturmerkmale, Teilnehmerzusammensetzung und Leitbilder hat. Zusammenfassend ist die gegenseitige Bezugnahme interkultureller und internationaler Jugendarbeit sinnvoll, notwendig und voraussetzungsvoll. Ein linearer Transfer von Erkenntnissen aus Praxis und Wissenschaft des einen Arbeitsfeldes auf das Andere ist aber angesichts der strukturellen Differenzen nicht möglich.

Jugendliche, die an einer Begegnungsmaßnahme in der internationalen Jugendarbeit teilnehmen, wissen, dass sie nur sehr kurze Zeit im Ausland bleiben. Sie werden in der Regel freundschaftlich und mit Respekt behandelt. Jugendliche mit Migrationshintergrund hingegen haben ihren Lebensmittelpunkt in der Bundesrepublik, ihre Lebenssituation ist komplex und sie werden oft Angehörige der Dominanzkultur auf ihre Herkunft verwiesen. Sie entwickeln die Kompetenz, eine mehrkulturelle Identität aufzubauen oder sie leiden unter den Schwierigkeiten der Identitätskonstruktion in einem Land, das sich in der Politik lange geweigert hatte, Einwanderung als integrativen Teil des Staatswesens anzuerkennen.

## ■ Perspektiven

Im folgenden werden drei Aspekte diskutiert, die es zu beachten gilt.

1. Wie kann das *Bild der Bundesrepublik* Deutschland dargestellt werden?
2. Wie gelingt der *Transfer der Erfahrung*? Deutsche Jugendliche ohne oder mit Migrationshintergrund begegnen Jugendlichen aus anderen Ländern in bi-, tri- oder multinationalen Gruppen. Wie beeinflusst diese kurzfristige, pädagogisch gerahmte Erfahrung die Einstellung zur deutschen Einwanderungsgesellschaft? Wie gelingt es, dass möglichst viele Menschen interkulturelle Erfahrungen machen können und angeregt werden, über diese Erfahrung nachzudenken?
3. Was bedeutet das beschriebene Verhältnis zwischen Internationalität und Interkulturalität in und für die Ausbildungssituation?

## Zu 1.

Der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik hat eine Interpretation der »nationalen Kultur« der Einwanderungsgesellschaft vorgeschlagen, die das Verständnis der Heterogenität der deutschen Bevölkerung auch in einer politischen Kategorie zu fassen vermag. Dieser Gedanke kann für die internationale Jugendarbeit fruchtbar gemacht werden. Brumlik unterscheidet ein »aufklärerisch-westliches« als »freiwillig zusammengeschlossene Zukunftsgemeinschaft« und ein »deutsch-romantisches« Nationalverständnis, das er kritisiert. *»Das romantische Verständnis der Nation betont jedoch nicht die gemeinsamen, freiwillig eingegangenen Verpflichtungen der Individuen, sondern ihre gemeinsame unabänderliche Herkunft an die sie gebannt und der sie verpflichtet bleiben. Im romantischen Modell ist Kultur in erster Linie nicht Medium, sondern verpflichtendes Erbe, nicht Chance, sondern Aufgabe, nicht veränderlich, sondern starr.«* (Brumlik 1999, S. 21)

Eine »Ethik multikultureller Gesellschaften« ist nach Brumlik eine politische Ethik. Er verbindet den Begriff der »nationalen Kultur« mit dem gelebten kulturellen Alltag, der in der Bundesrepublik lebenden Bürgerinnen und Bürger.

*»Eine politische Ethik im hier vertretenen Sinne wird sich auf den Staat und damit auf ein Rechtssystem (...) beziehen (...). Anders aber als im eigenen Selbstverständnis vieler Multikulturalisten kann es dabei nur um die Aufnahme bedeutsamer Teile der Kultur der Immigranten in die eine, in sich vielfältig gebrochene, spannungsreiche und widersprüchliche nationale Kultur gehen, nicht aber um das Etablieren (...) ethnischer oder nationaler Kulturen. Verallgemeinert man diese Argumentation, dann wäre eine nationale Kultur von Immigrationsgesellschaften in der Tat multikulturell (...). Die nationale Kultur einer kooperativ und partizipatorisch, sozialstaatlich konstituierten Bürgergesellschaft, die ihre staatliche Form nicht von einer ethnischen (Hervorhebung im Original) Herkunft definiert (...).«* (ebd.)

Das Konzept der »nationalen Kultur« im Sinne von Brumlik bietet die Möglichkeit eines gemeinsamen Zielpunktes von Interkulturalität und Internationalität. Auf der empirischen Ebene fehlen aber Informationen z. B. wissen wir nicht, wie Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund in Austauschprojekten ihre nationale und zugleich jugendspezifische Kultur erleben, ausfüllen und darstellen. Für eine adäquate Verbindung zwischen Individualität und Gruppenzugehörigkeit hat die aktuelle Jugendarbeitstheorie ein plausibles Erklärungsmodell, das auf interkulturelles Lernen in Austauschprojekten übertragen werden kann:

*»Eine Pädagogik der Anerkennung und Subjekt-Bildung steht demgegenüber vor der Anforderung, ihre Adressaten als Individuen wahrzunehmen und zu respektieren, deren Selbst- und Weltverständnis sich in*

*Auseinandersetzung mit nicht beliebigen und nicht selbstgewählten kulturellen Kontexten entwickelt hat, die aber zugleich selbstbestimmungsfähige Einzelne sind, also nicht einfach Produkt der ökonomischen, sozialen oder kulturellen Verhältnisse sind.*« (Scherr 2001, S. 356) Auf dieser Grundlage ist dann auch ein Zugang zur zweiten Frage geebnet.

## Zu 2.

Wie wird der *Transfer der Erfahrung* gemanagt? Deutsche Jugendliche ohne oder mit Migrationshintergrund treffen sich mit Jugendlichen aus anderen Ländern in bi-, tri- oder multinationalen Gruppen. Wie gelingt der Transfer in die deutsche Einwanderungsgesellschaft? Dazu braucht der »deutsche Jugendliche« einen Begriff, der seine eigene kulturelle Situation zu beschreiben in der Lage ist.

Der Freiburger Soziologe Albert Scherr zeigt einen Weg aus dem Dilemma. Er spricht von »Interkultureller Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen«. Er fordert eine »angemessene Berücksichtigung kultureller Einbettungen« (Scherr 2001, S. 347). Er kritisiert kulturalistische Konzepte, da sie die Individualität des Menschen ignorieren, wenn sie von einer eindeutig kulturell festgelegten Prägung ausgehen, die sich in vorhersehbaren Handlungsmustern zeigt. Für Albert Scherr bedeutet dies aber nicht im Umkehrschluss die Übernahme von Vorstellungen über die »Irrelevanz kultureller Differenzen in der modernen Gesellschaft«. Statt dessen spricht er von »kulturellen Einbettungen« die eine wichtige Bedeutung für die »alltägliche Kommunikation, die alltägliche Lebensführung sowie die Prozesse der Identitätsbildung bzw. -umbildung von Individuen und sozialen Gruppen« haben (ebd.).

Diese Argumentationsfigur aus der interkulturellen Pädagogik kann in die Theorie und Praxis der internationalen Jugendarbeit aufgenommen werden. Sie ist anschlussfähig an den methodisch-didaktischen Ansatz der Beschäftigung mit alltäglichen Differenzen im Leben Jugendlicher aus unterschiedlichen Ländern, ohne dass aus der vergleichenden Betrachtung kulturalistische Rückschlüsse gezogen werden. Die spezifisch konstruierte Differenz zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und denjenigen ohne Migrationshintergrund kann so im internationalen Kontext neu thematisiert und reflektiert werden. In der internationalen Begegnung sind alle Teilnehmer/-innen einer Lerngruppe damit konfrontiert auf ihre »kulturellen Einbettungen« angesprochen zu werden und sich mit dieser Zuschreibung auseinandersetzen zu müssen. Alle machen die Erfahrung, »anders« bzw. »fremd« zu sein. Im Unterschied zur Migrationsthematik verbietet sich im internationalen Rahmen die offene Postulierung und Durchsetzung einer Dominanzkultur, da sich Jugendliche in der internationalen Begegnung als

formal ›Gleiche‹ wahrnehmen und es im empathischen Sinne der Internationalität und des Völkerrechts keine Minderheits- und Mehrheitskulturen geben kann.

Diese Erfahrung sollte einer größeren Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die Teilnahme an Maßnahmen der internationalen Jugendarbeit ermöglicht werden. Um dies zu gewährleisten ist die jugendpolitische Forderung zur interkulturellen Öffnung der Jugendverbände und zur Rezeption von Best-Practise Erfahrungen zu unterstützen. Da die Mehrzahl der Maßnahmen in der internationalen Jugendarbeit von Jugendverbänden durchgeführt werden, hat dieser Prozess der Öffnung eine hohe Priorität. Dies bezieht sich aber auch auf die jugendpolitische Unterstützung im Sinne der Partizipation und Gruppenbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, als Jugendverbände oder Teilgruppen bestehender Verbände und damit als potentielle Antragsteller von Maßnahmen. Schließlich ist noch einmal auf den Zusammenhang von offener Jugendarbeit und Interkulturalität aufmerksam zu machen. Gerade in Jugendeinrichtungen größerer, mittelgroßer und einigen kleineren Städten der Bundesrepublik zählen viele Jugendliche mit Migrationshintergrund zu den wichtigsten und stärksten Zielgruppen. Nun werden aber gerade in vielen Kommunen im Rahmen einer kurzfristigen Politik die finanziellen Mittel für die offene Jugendarbeit gekürzt, die Arbeit auf Feldern der Jugendsozialarbeit eingeschränkt und damit das informelle Bildungspotential der allgemeinen Jugendarbeit fahrlässig vernachlässigt. In unserem Zusammenhang kann dies nur bedeuten: Wer eine größere Anzahl von Jugendlichen an der internationalen Jugendarbeit beteiligen will, darf die finanziellen und personalen Rahmenbedingungen der kommunalen Jugendarbeit nicht weiter verschlechtern, sondern muss sie verbessern.

### *Zu 3.*

Die Struktur der Ausbildung für Jugend- und Sozialarbeit wird sich in den nächsten fünf Jahren erheblich ändern. Der sog. Bologna-Prozess wird zu Veränderungen der Berufsabschlüsse führen. Das Diplom ist ein Auslaufmodell und wird durch die international kompatiblen Abschlüsse Bachelor und Master ersetzt. Dazu kommt, dass das Verhältnis von informellem und formalem Lernen neu austariert wird (vgl. Friesenhahn 2004). Gerade der letzte Punkt wird auch im EU-Weißbuch als zeitgemäßes Bildungskonzept herausgestellt.

Informelle Lernarrangements, also das, was in der Familie, in der Nachbarschaft, in peer-groups, in der Freizeit abläuft, werden in ihrer Bedeutung für das lebenslange Lernen, für die Persönlichkeitsentwicklung, hervorgehoben. In Situationen, in denen nicht intendierte und ungeplante Lernprozesse ablaufen, entstehen Grundlagen, die Vo-

raussetzungen für nichtformelle (z.B. in der internationalen Jugendarbeit) und formelle (z.B. in der Schule) Bildungsprozesse sind. Es ist eine unverzichtbare Aufgabe, in allen Handlungsfeldern der Bildungs- und Sozialarbeit diese informellen Bildungsprozesse und die dafür notwendigen Ressourcen anzuregen, zu stärken und zu unterstützen, um dadurch auch Bildungsprozesse im nichtformellen und formellen Bereich zu fördern (vgl. Welschbillig/Filsinger/Friesenhahn 2004). Verschiedene Bildungsinstanzen haben einen je eigenen Bildungsauftrag. Auf der Grundlage der Bedürfnisse und Interessen junger Menschen müssen die Bildungsaufgaben von Familie, Jugendhilfe, Schule und Berufsausbildung neu verbunden werden. Fachkräfte der Jugendarbeit müssen also in der Lage sein, solche Bildungsprozesse zu initiieren, zu unterstützen und sie mit Jugendlichen reflexiv zu bearbeiten. Die dazu notwendigen interkulturellen Kompetenzen müssen im Studium erworben werden. Hier bieten die neuen Bachelor-Studiengänge in den Fachbereichen und Fakultäten der Sozialen Arbeit neue Möglichkeiten.

Der Kölner Erziehungswissenschaftler Josef Freise beschreibt in einer aktuellen Studie drei Aspekte professioneller interkultureller Kompetenz in der Sozialen Arbeit:

- »– die Fähigkeit, theoretisches Grundlagenwissen zur Interkulturalität Sozialer Arbeit als Basis des eigenen Handelns zu reflektieren,
- die Fähigkeit zu interkulturellem, konzeptionellem Denken und Handeln,
- interkulturelle Sensibilität und die Fähigkeit zu Empathie, Ambiguitätstoleranz und gewaltfreier Konfliktregelung« (Freise 2005, S. 10).

Die Studiengänge werden in Zukunft modularisiert sein. Das heißt, bestimmte Lerninhalte werden zu Päckchen zusammengefasst. Dass dabei an der ein oder anderen Hochschule »ein Päckchen«, das heißt ein Modul (internationale) Jugendarbeit entsteht, ist denkbar und wir werden an den Fachhochschulen in Köln und Koblenz unseren Beitrag dazu leisten. Die neuen Studienstrukturen und die dahinter stehenden bildungspolitischen Überlegungen bieten in viel größerem Maße die Möglichkeiten, dass Kompetenzen, die in informellen Lernsettings erworben wurden, in einem formellen Rahmen anerkannt werden. Konkret könnte das heißen, dass ein Zertifikat, das nach transparenten Kriterien die verantwortliche, ehrenamtliche pädagogische Mitwirkung an Maßnahmen der Jugendarbeit bescheinigt, als Studienleistung anerkannt wird und z. B. ein gefordertes Seminar an der Hochschule ganz oder teilweise ersetzen kann. Demzufolge kann es im Rahmen eines Anreizsystems für Träger mehr als sinnvoll sein, qualifizierte Zertifikate zu entwickeln, da sie für die Bildungswege der Jugendlichen von wachsender Bedeutung sein können.

Der international-interkulturelle Blick in der Ausbildung bezieht sich auch auf die »Mobilität von Konzepten«. Was lernen wir eigentlich aus anderen Ländern und wie werden wir mit unseren Konzepten dort wahrgenommen (vgl. Freitas/Friesenhahn/Frost/Machailidis 2005). In die zukünftigen Module können z. B. Erfahrungen aus den Länderprogrammen des IJAB eingehen. Die Erfahrungen können noch besser evaluiert und dokumentiert werden. Sie sind ein wichtiger Wissenspool für eine praktisch orientierte vergleichende Jugendarbeits- und Jugendhilfeforschung. Diese Programme leisten durch die Sammlung und Weiterentwicklung komparativer Wissensbestände einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland.

Mit dem EU-Weißbuch und dem Stichwort Partizipation wird eine Europäisierung der Jugendpolitik vorangetrieben. Dann ist es folgerichtig, dass auch die Diskurse der Jugendpolitik und der Jugendarbeit aufeinander bezogen werden. Inhaltliche Begründungen für Jugendarbeit, der Grad und Stand der Professionalisierung sind quer durch Europa sehr unterschiedlich. Die nationalen Konstellationen und die Begründung, Funktionsweisen und gesellschaftliche Einbindung in die jeweiligen Wohlfahrtssysteme werden verschieden bleiben. Fachkräfte der Jugendarbeit brauchen Faktenwissen, Kontextverständnis, international kompatible Handlungskompetenzen und eine international kompatible ethische Grundhaltung.

Sprachliche Verständigung bleibt eine der großen Herausforderungen im Hinblick auf eine mobile, flexible, selbstbewusste und selbstreflexive Jugendarbeit in Europa. Das fängt damit an, dass Beiträge zur Theorie oder Praxis der Jugendarbeit kaum in andere Sprachen übersetzt werden – und wer liest schon fremdsprachige Artikel oder gar Bücher, wenn auch die einheimische Literatur aus Zeitgründen eher zurückhaltend aufgenommen wird? Eine Aufgabe der Jugendverbände könnte es sein, zusammen mit Wissenschaft und Lehre die internationalen Beziehungen auch auf dieser Ebene zu stärken.

Schließlich müssen auch die Einstellungen der Jugendlichen zu Europa eine gebührende Beachtung finden und das Trennende und Gemeinsame jugendlicher Lebenslagen in Europa Gegenstand von Curricula werden. Europäische Perspektiven in der Ausbildung betreffen nicht nur Entwicklungen *durch* die EU, sondern auch jugendrelevante Entwicklungen *in* Europa (du Bois-Reymond 2004; Bendit 2004).

Fachkräfte der internationalen Jugendarbeit müssen sich dadurch auszeichnen, dass sie wissen und begründen können, wie sie mit Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Herkunftskontexten, mit unterschiedlichen Wertvorstellungen, Normen und mit unterschiedlichen Lebensentwürfen professionell umgehen. Dabei sind sie sich der Gefahr

der Kulturalisierung sozialer Tatbestände bewusst. Es geht darum, den Umgang mit Fremdheit als konstitutive Herausforderung für ein Leben in einer mobilen, von Migration mit geprägten Gesellschaft anzunehmen und interkulturelles Lernen als festen Bestandteil der Bewältigungsstrategie zu akzeptieren und günstige Rahmenbedingungen für Lern- und Bildungsprozesse zu schaffen.

Interkulturelles Lernen ist dann kein Lernen über andere Kulturen, sondern zuerst einmal die Auseinandersetzung und Reflexion des eigenen Alltags, der eigenen Lebenswelt und der gesellschaftlichen Kontextualisierung. Willy Klawe formulierte folgende Aufgabe: Die eigenen Wurzeln erkennen und Fremdes zulassen (vgl. Klawe 1993, S. 114).

Im Anschluss an das EU-Programm JUGEND und das EU-Weißbuch werden Jugendpolitik, Jugendarbeit und Jugendbildungsarbeit als integraler Bestandteil von Jugendhilfe bestätigt und die Bildungsfunktion der informellen Bildung hervorgehoben. Auch kommt eine demokratietheoretische Begründung (europäische Staatsbürgerschaft) der politischen Jugendbildung wieder auf die Agenda (Otten/Lauritzen 2004).

Über das Thema der Partizipation ergibt sich eine starke Verbindung von europäischer (internationaler) Jugendarbeit und interkultureller Jugendarbeit, die auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker berücksichtigt. Es geht aber in Zukunft nicht nur um eine qualitative Steigerung der Teilnahme an Maßnahmen, sondern um eine Verbesserung der qualitativen Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen.

## ■ Abstract

Moderne Gesellschaften sind durch Mobilitäts- und Migrationsprozesse geprägt. Diese werden in öffentlichen und in fachlich orientierten Diskursen unterschiedlich bewertet. Internationale Jugendarbeit war immer mit Mobilität verknüpft, wird sich aber in Zukunft verstärkt auch der Migrationsthematik annehmen müssen. Die konzeptionelle und praktische Verknüpfung der unterschiedlichen Diskurs- und Handlungsfelder ist möglich und sinnvoll, fachlich aber schwieriger als politische Verlautbarungen suggerieren.

Die Autoren stellen die Besonderheiten der Handlungsfelder heraus und präsentieren Verbindungslinien. Sie weisen auch auf die strukturellen Barrieren hin, für deren Überwindung allein pädagogische Maßnahmen nicht ausreichen. Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, die sich auf alle Felder der Jugendhilfe bezieht, muss nicht nur die Teilnahmemöglichkeiten im Blick halten, sondern auch die Teilhabemöglichkeiten von allen jungen Menschen in unserer demokratischen Gesellschaft fördern.

## ■ Literatur

- Auernheimer, Georg (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Frankfurt/Main: Campus.
- Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Badawia Tarek (2002): »Der Dritte Stuhl«. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantengrundjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt/Main: IKO Verlag.
- Barwig, Klaus/Hinz-Rommel, Wolfgang (Hrsg.) (1995): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg: Lambertus.
- Bendit, René (2004): Jugend und Jugendpolitik in Europa: Welchen Beitrag leistet die europäisch vergleichende Jugendforschung? In: Hering, Sabine/Urban, Ulrike (Hrsg.): »Liebe allein genügt nicht«. Historische und systematische Dimensionen der Sozialpädagogik. Opladen: Leske und Budrich.
- Brumlik, Micha (1999): Selbstachtung und nationale Kultur. Zur politischen Ethik multikultureller Gesellschaften. In: Treptow, Rainer/Hörster, Reinhard (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien. Weinheim und München: Juventa, S. 13–24.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (2001): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2001): Richtlinien vom 19.12.2000, Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP). In: Gemeinsames Ministerialblatt, 52. Jg., Ausgabe vom 10. Januar 2001, herausgegeben vom Bundesministerium des Innern. Berlin: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2003): Richtlinien Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP): [www.bmfsfj.de/Politikbereiche/KinderundJugend](http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/KinderundJugend).
- Chisholm, Lynne/Kocheva, Siyka (2002): Exploring the European youth mosaic. Strasbourg. Council of Europe Publishing.
- Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (2005): Handbuch Offene Jugendarbeit. VS-Verlag: Wiesbaden.
- Europäische Kommission: Generaldirektion Bildung und Kultur (2002): Neuer Schwung für die Jugend Europas. Weißbuch. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Diehm, Isabell (1993): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main: IKO-Verlag.
- du Bois-Reymond, Manuela (2004): Lernfeld Europa. Eine kritische Analyse der Lebens- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Europa. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Freise, Josef (2005): Interkulturelle Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Freitas, Maria José/Friesenhahn, Günter J./Forst Elizabeth/Machailidis, Maria (Eds.) (2005): Children, Young People and Families. Examining Social Work Practice in Europe. Roma: Carocci.
- Friesenhahn, Günter J. (1988): Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik. Berlin: Express Edition.
- Friesenhahn, Günter J. (2004): Perspektiven der Ausbildung für Soziale Berufe in Europa. In: AGJ (Hrsg.): Europa – ein Thema für die Jugendhilfe? Berlin: AGJ-Verlag, S. 158–176.
- Friesenhahn, Günter J./Thimmel, Andreas (2005) (Hrsg.): Schüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Friesenhahn, Günter J./Thimmel, Andreas (2005): Internationale Jugendarbeit: Rückblick und Ausblick. In: Friesenhahn/Thimmel (Hrsg.), S. 291–316.
- Handschuck, Sabine/Schroer, Hubertus (2002): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung. In neue praxis, Heft 5, S. 511–521.
- Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main: Cooperative Verlag.
- Hamburger, Franz (1995): Mono-, Multi-, Inter-Kulti. Plädoyer für einen flexiblen Umgang mit einem missverständlichen Kon-

- zept. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, Heft 7-8, S. 9-11.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004 a): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004 b): Interkulturelle Pädagogik – Standortbestimmungen und Perspektiven. In: kursiv, heft 2, S. 32-44.
- Jugendministerkonferenz (2002): Leitlinien der Internationalen Jugendpolitik und Jugendarbeit von Bund und Ländern. Weimar 17/18.05.2001, abgedruckt in: IJAB (Hrsg.): Forum Jugendarbeit International. Münster: Votum.
- Kiesel, Doron (1996): Das Dilemma der Differenz. Frankfurt/Main: Cooperative Verlag.
- Klawe, Willy (1993): Sozialer Wandel, Migration und multikulturelle Gesellschaft. In: Klawe, Willy/Matzen, Jörg (Hrsg.): Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit. Pädagogische Ansätze zur Auseinandersetzung mit Orientierungsverlust, Vorurteilen und Rassismus. Weinheim: Juventa, S. 111-116.
- Mecheril, Paul (2001): Pädagogiken nationenkultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom »Kulturkonflikt« zur »Hybridität«. In: Diskurs: Heft 2, S. 41-48.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nick, Peter (2003): Ohne Angst verschieden sein. Differenzenerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Campus.
- Nell, Werner (2002): Wochenschau Heft 2: Migration. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Opielka, Michael (2004): Sozialpolitik. Grundlagen und vergleichende Perspektiven. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Otten, Hendrik/Lauritzen, Peter (Hrsg.) (2004): Jugendarbeit und Jugendpolitik in Europa. Band 6 der Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Scherr, Albert (2001): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. In: neue praxis, Heft 4, 347-357.
- Schuch, Joachim (2004): Interkulturelle Kompetenz – die Kür der Kinder- und Jugendarbeit? In: Becker-Textor, Ingeborg/Textor, Martin R. (Hrsg.): SGB VIII – Online Handbuch.
- Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Siedler.
- Süssmuth, Rita (2004): Das Zuwanderungsgesetz im Dschungel von Desinformation, Intransparenz und Veränderungsängsten. In: kursiv, Heft 2, S. 12-19.
- Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte Interkulturellen Lernens. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Thimmel, Andreas (2004 a): Die europäische Integration und ihr Einfluss auf die Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland. In: Homfeldt, Hans Günther/Brandhorst, Katrin (Hrsg.) (2004): International vergleichende Soziale Arbeit. Sozialpolitik – Kooperation – Forschung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 92-105.
- Thimmel, Andreas (2004 b): Internationale Jugendarbeit und Interkulturalität. In: hessische jugend 3/04 S. 3-7. Herausgeber: Hessische Jugendring. Wiesbaden.
- Thimmel Andreas (2005 a): Europa und die Jugendhilfe in der Bundesrepublik Deutschland. In: gilde rundbrief. gilde soziale Arbeit 1/2005, im Erscheinen.
- Thimmel, Andreas (2005b): Internationale Schülerbegegnungs- und Austauschprojekte und interkulturelles Lernen. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Grundkurs: Schule in der multikulturellen und pluriformen Gesellschaft. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, im Erscheinen.
- Thimmel, Andreas/Friesenhahn, Günter J. (2003): Interkulturelle Handlungskompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Begriff – Konzepte – Anwendungsbereiche. In: IJAB-Jahrbuch. Forum Jugendarbeit International. Interkulturelle Kompetenz. EU-Erweiterung. Eigenverlag: Bonn, S. 16-35.
- Thimmel, Andreas/Friesenhahn, Günter J. (2004): Internationale Jugendarbeit als Lern- und Bildungsprojekt. In: Sturzenhecker, Benedikt/Lindner Werner (Hrsg.) (2004): Bildung in der Kinder- und Jugendarbeit. Vom Bildungsanspruch zur Bildungspraxis. Weinheim und München: Juventa, S. 225-242.
- Treibel, Anette (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwan-

- derung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim/  
München: Juventa, 3. Aufl.
- Welschbillig, Henry/Filsinger, Dieter/Friesen-  
hahn, Günter J. (Editeurs): Apprendre à et  
au-delà de l'Ecole. Lernen in und außerhalb  
der Schule. Mainz: Logophon-Verlag.
- Wicke, Hans-Georg, 2004: Mehr Jugendpolitik  
in Europa! Der Weißbuch-Prozess und sei-  
ne langfristigen Wirkungen. In: Otten/Lau-  
ritzen (Hrsg.), S. 195–212.
- Widmaier Benedikt (2004): Was ist Interna-  
tionale Jugendarbeit wert? In deutsche ju-  
gend, Heft 12/2004, S. 515–525.
- Wolf, Michael (2004): Vorwärts in die Vergan-  
genheit. Anmerkungen zum sozialpolitisch  
induzierten Wandel vom gemäßigten Auf-  
leben zum schlichten Überleben. In: Archiv  
für Wissenschaft und Praxis der sozialen  
Arbeit, Heft 4, S. 3–16.

■ **Korrespondenzadressen:**

**Prof. Dr. Andreas Thimmel**

Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften,  
Mainzer Str. 5, D-50678 Köln;  
E-Mail: andreas.thimmel@dvz.fh-koeln.de.

**Prof. Dr. Günter J. Friesenhahn**

Fachhochschule Koblenz, Fachbereich Sozialwesen,  
Rheinau 3–4, D-56075 Koblenz;  
E-Mail: friesenhahn@fh-koblenz.de.