

**EUROPÄISCHES PROJEKT ZUR
AUSARBEITUNG VON
BILDUNGSMODULEN FÜR
JUGENDBETREUER**

**AUSGEARBEITET IM RAHMEN DER
AKTION IV DER
VORRANGIGEN MASSNAHMEN
IM JUGENDBEREICH**

Service National de la Jeunesse
Agence Nationale de la Programme
Jeunesse pour l'Europe
Luxembourg
isbn: 2-87965-014-3

Inhaltsverzeichnis

A. Allgemeine Einleitung zu den Ausbildungsmodulen	7
1. Politische Herausforderungen	8
2. Die Module und der Ausbildungsgang	9
3. Empfehlungen für die praktische Umsetzung	12
3.1. Durchführung der einzelnen Module	12
3.2. Der aus drei Modulen bestehende Ausbildungsgang	12
3.3. Die Teilnehmer	13
3.4. Die Ausbilder	14
3.5. Der Ort	14
3.6. Die Auswertung	14
3.7. Die Dokumentation	14
B. Modul	17
interkulturelles Lernen	
I. Anmerkungen zur politischen Notwendigkeit und zu pädagogischen Rahmenbedingungen einer interkulturellen Erziehung	17
1. Europa in Bewegung - die europäischen Gesellschaften in der Krise	17
2. Abwehrhaltungen gegenüber Veränderungen müssen berücksichtigt werden	18
3. Kultur - Akkulturation - Enkulturation	19
4. "Fremdheit" zu verstehen - das ist Einübung in das Leben unter Unsicherheit	20
5. Nutzen wir die konkreten Kommunikations- und Interaktions-situationen!	21
6. Interkulturelles Lernen: Lernen, handlungsfähig zu werden!	22
II. Identität - Kommunikation - Interaktion	24
1. Identität und interkulturelle Kommunikation heute	24
1.1 Einleitung und Definition	24
1.2 Kultur als kollektives Produkt	25
1.3 Die Nation als kulturelles Produkt	26
1.4 Mensch, Subjekt, Bürger	26
2. Sozialisation als Grundlage der Kultur	28
3. Kultur und Politik	29
4. Schlußfolgerung	31
III. Entwicklung eines pädagogischen Ansatzes zum interkulturellen Lernen	32
1. Ausgangspunkt	32
1.1. Bedingungen interkulturellen Lernens	33
1.2. „Ich-Identität“ als Voraussetzung und Ergebnis von interkulturellem Lernen	34
1. Empathie	33
2. Rollendistanz	35
3. Ambiguitätstoleranz	36
4. Identitätsdarstellung	37
2. Entwicklung einer didaktischen Methode interkulturellen Lernens	38
2.1. Interkulturelles Lernen als spezifische Form sozialen Lernens	38

INHALTSVERZEICHNIS

2.2 Kommunikation als didaktische Methode	40
IV. Aufbau des Moduls	42
1.1 Allgemeine Anmerkungen zu den verschiedenen Phasen	42
1.2 Methodische Überlegungen	43
2. Erläuterung der einzelnen Phasen	44
2.1 Phase I: Suche nach einer friedlichen Koexistenz und der Identität der Anwesenden	44
2.2 Phase II: Suche nach der eigenen Identität und dem Anderssein	45
2.3 Phase III:	46
C. Ausbildungs-Modul Kreativität - Kampf gegen Ausgrenzung	50
Allgemeine Einleitung	50
I. Situationsbeschreibung	51
II. Eine Option	72
Bildung - Ausbildung - Entwicklung	72
Ausbildung und Kreativität	74
Partizipation	76
III. Kreativität als Mittel gegen soziale Ausgrenzung	82
Notwendigkeit einer spezifischen Ausbildung	82
IV. Didaktische Planung	89
1. Orientierungspunkte	90
1.1. Pädagogische Orientierungspunkte	90
1.2. Methodische Orientierungspunkte	90
1.3. Die Zielgruppen: Jugendbetreuer, ihre Kompetenzen und Fähigkeiten	92
II. Darstellung des Moduls	93
2.1. Die Ziele	93
2.2. Die Inhalte	94
2.3. Die Methoden	95
D: Ausbildungs-Modul Die Mobilität der jungen Europäer	96
1. Räumliche und geistige Mobilität der Jugendlichen	97
2. Mobilitätsanreize und -hindernisse	98
I. Ausbildung zur Mobilität	100
1. Die Voraussetzung für geistige Mobilität	100
2. Geistige Mobilität und die Angst vor Veränderung	101
3. Geistige Mobilität und Kommunikation	103
4. Mobilität: ein permanentes Arbeitsfeld	104
II. Die Notwendigkeit der Mobilitätsförderung Jugendlicher	106
1. Inhaltliche Bestimmung der Notwendigkeit, in Europa die physische, geistige und soziale Mobilität zu fördern	106
2. Argumente zugunsten der Notwendigkeit, die Mobilität im Rahmen der Schaffung eines Europas der Bürger zu fördern	108

2.1. Geistige Immobilität als Ursache für Schwierigkeiten im multikulturellen Zusammenzuleben	108
2.2. Immobilität als Ursache anhaltender Ungleichheiten und dauerhafter sozialer Benachteiligungen	109
2.3. Immobilität macht die Bemühungen um Information, Beratung und Unterstützung der Jugendlichen zunichte.	110
2.4. Immobilität erleichtert Ausgrenzungsprozesse.	111
2.5. Immobilität ist ein Hindernis für den Ausbau von Jugendaustauschprojekten.	112
2.6. Immobilität bremst die Entwicklung eines europäischen Staatsbürgerbewußtseins.	112
3. Schlußfolgerungen	113
III. Der Weg zur Mobilitätspädagogik	114
Einleitung	114
1. Methode: Sozialisationsverlauf	114
2. Persönliche Kultur und geistige Mobilität	115
2.1. Ethnozentrismus	115
2.2. Soziale Normen	116
2.3. Verantwortung	116
2.4. Die Suche nach Werten — kulturelle Identität	116
2.5. Interpersonale Kommunikation	116
2.6. Emotionale Dimension und Ausgrenzungen	117
3. Gesellschaft, Alltag und soziale Mobilität	117
3.1. Familiäre Erziehung	118
3.2. Das Schulwesen	118
3.3. Individualismus und Konkurrenz	118
3.4. Jugendliche und Gesellschaft	119
4. Räumliche Mobilität	119
5. Einige pädagogische Anmerkungen	120
6. Schlußfolgerung: Ein pädagogisches Werkzeug und ein sozialer „Gewinn“	121
IV. Die Didaktische Planung des Moduls	122
1. Allgemeine Darstellung	122
1.1. Geistige Mobilität	123
1.2. Geistige Mobilität	124
2. Methodik	124
2.1. Interner Aufbau der Phasen	125
2.2. Verknüpfung mit einer Langzeitausbildung	125
3. Die Phasen	125
3.1. Begegnung mit der geistigen Mobilität	125
3.2. Entwicklung der sozialen Mobilität	127
3.3. Räumliche Mobilität	128
3.4. Abschlúsauswertung	129

INHALTSVERZEICHNIS

A. ALLGEMEINE
EINLEITUNG ZU DEN
AUSBILDUNGSMODULEN

A. ALLGEMEINE EINLEITUNG ZU DEN AUSBILDUNGSMODULEN

A. Allgemeine Einleitung zu den Ausbildungsmodulen

1. Politische Herausforderungen

Die Weiterentwicklung der Europäischen Union, ihre krisengeschüttelten, dem Wandel unterworfenen Gesellschaften; die größten Umwälzungen seit dem letzten Weltkrieg, d.h. die Beendigung der Teilung Europas und der damit verbundene Orientierungs-wandel; auch in den Industriestaaten Wirtschaftskrisen, die die Grenzen der bestehenden Systeme aufzeigen, wenn es darum geht, gesellschaftliche Probleme wie z.B. Arbeitslosigkeit und insbesondere die Jugendarbeitslosigkeit zu verhindern oder zu lösen; gesellschaftliche Umbrüche hinsichtlich der Bezugs- und Orientierungssysteme und -rahmen und der Werte.

In einer derartigen Zeit ist die Frage nach der Relevanz von Jugendarbeit um so dringlicher: Die Beteiligung der Jugendlichen am Leben der Gemeinschaft, der sie angehören, ist grundlegender Bestandteil unserer Demokratie — wir brauchen Bürger, die in der Lage sind, Fragen zu stellen, zu kritisieren, zu verstehen, sich zu engagieren und zu solidarisieren angesichts der tiefgreifenden Krisen von kultureller und sozialer Integration in unseren Gesellschaften und insbesondere angesichts der entstehenden und sich festigenden multikulturellen Strukturen.

In einer Gesellschaft, in der vor allem für die Jugendlichen die Bedingungen für den Zugang zu Beschäftigung und Arbeitsmarkt immer schwieriger werden, bestehen im wesentlichen zwei Gefahrenmomente: die Demotivation und die gesellschaftliche und wirtschaftliche Ausgrenzung sowie all diejenigen Phänomene, die mit der Marginalisierung verbunden sind. Hierfür müssen neue Antworten gefunden werden.

Die Initiativen der Europäischen Union wie z.B. das Programm „Jugend für Europa“ und die „Vorrangigen Maßnahmen für die Jugend“ und des Europäischen Parlaments haben bewiesen, daß eine Sensibilisierung möglich ist. Dennoch liegt noch ein langer Weg vor uns; es müssen zukunftsweisende, innovative Pfade gefunden werden, die eine wirklich interkulturelle Dimension beinhalten und dabei gleichzeitig auf den Alltagssituationen der Jugendlichen auf örtlicher und regionaler Ebene gründen.

Jugendbetreuer sind die Mittler, die eine unmittelbare Einflußmöglichkeit auf Jugendliche haben. Sie spielen für die Entwicklung von Maßnahmen in der Jugendarbeit eine herausgehobene Rolle. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, sie auf die verstärkte europäische Zusammenarbeit hin auszubilden und zu qualifizieren. Daher schlagen wir hier drei Ausbildungsmodule vor, die von multinationalen Gruppen erarbeitet wurden. Sie sind als ein europäisches Programm konzipiert, das den Reichtum, die Vielfalt und die strukturellen Unterschiede berücksichtigt, die die den Jugendbetreuern angebotenen Ausbildungsmöglichkeiten bedingen.

Die Themenwahl für die Module

interkulturelles Lernen
Kreativität, Kampf gegen Ausgrenzung
Mobilität der jungen Europäer

resultiert einerseits aus unserer Analyse der Situation Jugendlicher in dem Alter, in dem sie den Umgang mit Freiheit und Verantwortung lernen. Hierbei haben wir vor allem an diejenigen Jugendlichen gedacht, denen die Eingliederung in die formalen Bildungs- und Ausbildungssysteme schwer fällt. Andererseits bieten

A. ALLGEMEINE
EINLEITUNG ZU DEN
AUSBILDUNGSMODULEN

diese Module den Jugendarbeitern die Möglichkeit, sich in Arbeitsgebieten fortzubilden, dank derer die Jugendlichen neue Formen der Partizipation ausprobieren, ihre Fähigkeit zu Kritik, Kreativität und Initiative entwickeln und ihre Mobilität — nicht nur räumlich, sondern auch geistig — stimulieren und fördern können. Die Module verfolgen daher die Intention, geistige Grenzen und nationale Barrieren abzubauen. Dies ist notwendig, wenn man sich die in vielen Staaten zunehmende Tendenz zur Emotionalität vor Augen hält, d.h. die Angst vor dem Anderen, vor allem, was „fremd“ ist, und wenn einem das Spektrum möglicher Reaktionen, das bis hin zur Gewalttätigkeit geht, bewußt ist.

Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und anderes, auf Ausgrenzung angelegtes Handeln sind keine punktuellen und isolierten Phänomene mehr: Sie äußern sich in Einstellungen, Emotionen und Verhaltensdispositionen, oft auf sehr subtile und differenzierte Art, die kaum als Fehlverhalten oder Ungerechtigkeit dem Anderen gegenüber empfunden wird. Es handelt sich nicht um ein jugendspezifisches Problem, selbst wenn Jugendliche — sehr häufig als Opfer und relativ häufig als Täter — zutiefst davon betroffen sind. Es ist ein Problem, das uns alle betrifft, vorwiegend in unserer Funktion als pädagogische Begleiter der Jugendlichen während dieser schwierigen Phase des Übergangs ins Erwachsenenalter.

Unser Ziel bestand darin, auf europäischer Ebene Konzepte zu entwickeln und Aktivitäten vorzuschlagen, die den Jugendlichen dadurch zugute kommen, daß den Jugendbetreuern, ihren Hauptvermittlern in Alltagssituationen, eine Ausbildung angeboten wird. Es geht dabei um Konzepte und Aktivitäten, die im Kern darauf abzielen, die Fähigkeit der jungen Europäer zur aktiven Ausübung ihrer staatsbürgerlichen Rechte zu fördern und die mit der Perspektive einer Ausbildung zur interkulturellen Kommunikation, einer Erziehung zu Toleranz und Solidarität verbunden sind, die mit anderen Worten dazu dienen können, Demokratie zu lernen.

Jean-Marie Bergeret

Nico Meisch

Hendrik Otten

**A. ALLGEMEINE
EINLEITUNG ZU DEN
AUSBILDUNGSMODULEN**

2. Die Module und der Ausbildungsgang

Bei unseren Überlegungen gingen wir davon aus, daß die Jugendbetreuer die notwendigen Kompetenzen erhalten sollen, um Jugendliche bei ihrem Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter zu begleiten und zu beraten, kurz: ihnen behilflich zu sein, diese Phase erfolgreich zu absolvieren. Die Überlegungen zu diesem Ausbildungsprogramm beginnen mit der Frage, wie Jugendarbeit konzipiert sein muß, um dem einzelnen Jugendlichen, den konkreten Problemen, mit denen er sich auseinandersetzen muß und den Situationen, in denen er sich befindet, gerecht zu werden.

Die europäische Dimension besteht hier in der Tatsache, daß sich diese Fragen und ihre Beantwortung notwendigerweise auf zweierlei Ebenen beziehen: zum einen auf die lokale Ebene, die sich unmittelbar auf das tägliche Leben der Jugendlichen auswirkt, und zum anderen auf die transnationale Ebene, denn die Union ist ihr zukünftiger Lebens- und Arbeitsraum.

Für die Entwicklung eines europäischen Programms, das diese Vielfalt und die strukturellen Unterschiede berücksichtigt, die die Ausbildungsmöglichkeiten für die Jugendbetreuer bestimmen, ergeben sich aus den genannten Voraussetzungen bestimmte Konsequenzen. Daher hat sich die Arbeitsgruppe für die Entwicklung von Ausbildungsmodulen ausgesprochen, die

jedes für sich genommen in sich selbst stimmig sind, d.h., die einen bestimmten Aspekt der Jugendarbeit so vollständig wie möglich in einer europäischen Sichtweise abdecken,

sich gegenseitig ergänzen und als Ganzes eine wichtige Weiterqualifizierung im Bereich der Jugendarbeit darstellen,

sehr variabel einsetzbar sind, d.h., die einzeln für eine spezifische Aus- oder Weiterbildung in einem bestimmten Bereich oder als Block im Rahmen einer kompakten Grundausbildung, was wir empfehlen (z.B. 6 Module à jeweils 10 Tage = 3 Monate Grundausbildung), oder an einem Wochenende oder sogar als Tagesveranstaltung (um insbesondere die Bedürfnisse der zahlreichen ehrenamtlichen Jugendbetreuer zu berücksichtigen) genutzt werden können.

So wurden für die Festlegung der Module verschiedene Möglichkeiten untersucht, da diese Frage sowohl den didaktischen als auch den inhaltlichen Aspekt der Jugendarbeit berührt. Die Gruppe hat sich, ohne die thematischen Aspekte aus den Augen zu verlieren, des längeren mit zwei Möglichkeiten auseinandergesetzt:

mit der Analyse der Situation, Probleme und Perspektiven Jugendlicher und, davon ausgehend, der Entwicklung von Gesamthemen sowie,

der Festlegung einer Liste persönlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und persönlicher Kompetenzen, die den Betreuern in einer solchen Ausbildung vermittelt werden sollen, wobei die Art ihrer Arbeit mit Jugendlichen berücksichtigt würde.

Unser Ausbildungsprojekt versucht, Bestandteile dieser beiden Varianten miteinander zu kombinieren und verfolgt außerdem das Ziel, mit der Schaffung eines derartigen Curriculums europäischen Zuschnitts indirekt zur Erarbeitung von Elementen einer Jugendarbeit auf europäischer Ebene beizutragen. Es berücksichtigt des weiteren die Interessen und Bedürfnisse der Projektpartner, indem es den Möglichkeiten Rechnung trägt, die diese für die direkte Anwendung der Module auf ihre Zielgruppen (Aus- oder Weiterbildung haupt- oder ehrenamtlicher Jugendbetreuer mit oder ohne Erstausbildung) haben, sowie die im Bildungsbereich bestehenden Einrichtungen und die Arbeitsprioritäten der beteiligten Parteien.

Der Darstellung der Module liegt folgende Gliederung zugrunde:

1. Problemstellung — Begründungen für die Wahl des Themas und Definition der Konzepte,
2. Jugendpolitische und pädagogische Zielsetzungen unter besonderer Berücksichtigung der europäischen Dimension, Darstellung der Hauptausbildungsziele und der angestrebten Kompetenzen,
3. Didaktische Bearbeitung der zu vermittelnden Inhalte (Kenntnisse, Fähigkeiten und „Bewußtes Sein“) unter Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse und Voraussetzungen vor Ort der betroffenen Partner,
4. Methodik.

Obwohl die drei Module unterschiedliche Ansätze der Jugendsozialarbeit verfolgen, liegt ihnen derselbe didaktische Ansatz zugrunde, und sie finden in Bereichen der Jugendsozialarbeit Anwendung, die eng miteinander verbunden sind.

Eine solche Ausbildung, bei der es um so entscheidende Dinge geht, verlangt von ihren Initiatoren die Berücksichtigung mehrerer grundlegender Voraussetzungen, die eine Modellbildung des gesamten Experiments beinhalten.

Im pädagogischen Bereich wird das „Grundmaterial“ im wesentlichen in der "Erlebniswelt der Teilnehmer" bestehen. Aus diesem experimentellen Wissen werden sich die kollektiven Methoden ergeben, die für die Zielgruppen am geeignetsten sind, über die zuvor vertiefte, vergleichende Untersuchungen angestellt worden sind. Im Mittelpunkt der Pädagogik werden Gruppenarbeit, praktisches und experimentelles Handeln sowie kreative und sinnliche Ansätze stehen. Infolgedessen arbeiten wir an einem zweifelsohne entschulenden Modell, das den Schwerpunkt auf die Verantwortlichkeit legt.

In didaktischer Hinsicht werden die Inhalte, die als Grundstock an Wissen dienen sollen, gesammelt und beurteilt, und die Ausbildungsteams werden sie sich aneignen müssen: Es kann sich dabei um Erhebungen, Studien, Erfahrungsberichte und

A. ALLGEMEINE
EINLEITUNG ZU DEN
AUSBILDUNGSMODULEN

A. ALLGEMEINE
EINLEITUNG ZU DEN
AUSBILDUNGSMODULEN

um Nachschlagewerke handeln. Dieser Grundbestand an Dokumenten wird in aktualisierter Form den örtlichen Medienzentren hinzugefügt.

Eine letzte Forderung bezieht sich auf den sozialen Aspekt: Die Ausbildung ist für eine multikulturelle Zielgruppe bestimmt, was nicht unbedingt mit „multinational“ gleichzusetzen ist. Durch diese Dimension wird die Ausbildung um diejenigen Erfahrungen erweitert, die sich aus diesem Gegenüber und der gemeinsamen Erarbeitung von Aktionsprojekten ergeben, die auf die Kreativität und die Beteiligung der Jugendlichen abzielen.

Es steht zu hoffen, daß sich das oben erwähnte europäische Netz nach den ersten Versuchen entwickeln und die Möglichkeit zum unmittelbaren Austausch über die innovativsten gesellschaftlichen Praktiken bieten wird.

Die Teilnehmer an unserem Projekt haben sich in Ad-hoc-Arbeitsgruppen aufgeteilt, die gemäß den in den gemeinsamen Sitzungen festgelegten Modalitäten jeweils für ein ganzes Modul oder Teile davon zuständig waren. Jede dieser Ad-hoc-Gruppen wurde in Anwesenheit eines Mitglieds des Leitungsteams von einem Koordinator geleitet. Die Koordinatoren und das Leitungsteam haben sich regelmäßig über den Fortschritt der Reflexion und der Arbeit verständigt, um den Gesamtzusammenhang sicherzustellen. Trotz der Unterschiedlichkeit der Arbeit und der hohen Zahl der Beteiligten haben drei Plenarsitzungen stattgefunden, was für das Gesamtprojekt eine Bereicherung darstellte. So wechselten die Reflexions- und Redaktionsphasen der Arbeitsgruppen mit Phasen gemeinsamer Reflexion ab. Das Leitungsteam hatte die Federführung über die gesamte Arbeit und hat die Schlußredaktion übernommen.

Das Leitungsteam bestand aus

Hendrik Otten Bureau Petra/Jeunesse
Jean-Marie Bergeret IKAB
Nico Meisch AN-Luxemburg/Service National de la Jeunesse

Mitglieder der Arbeitsgruppen waren:

Joseph Aligon INFAC - Frankreich
Odete Bernardes Jugendinstitut - Portugal
Fernando Costa Regionales Jugendinstitut Porto
Graham Deaves Nationalagentur UK
Lazaros Doukakis Kemedin Griechenland
Syd Fogarty Brent Regeneration Agency
Marc Genève Nationalagentur Frankreich
Susanne Hein Nationalagentur Deutschland
Maria Joao Lobato Regionales Jugendinstitut Braga
José Lechuga Lopez URGELL Spanien
Jean-Luc Menu Peuple et Culture Frankreich
Marie Spiliotopoulos Kemedin Griechenland
Alain Tandel Nationalagentur Luxemburg/Europa-Institut
Ana Videira Nationalagentur Portugal

An dieser Stelle müssen das starke Interesse und persönliche Engagement, der Arbeitseifer und die persönlichen Bemühungen aller Teilnehmer um den Erfolg des Projekts hervorgehoben werden. Ebenso muß betont werden, daß die Arbeit am Projekt ohne die Unterstützung und das Engagement der Europäischen Kommission und des Ministère de la Jeunesse du Luxembourg nicht zu leisten gewesen wäre. Das Projekt wurde im Rahmen der Aktion IV „Vorrangige Maßnahmen für die Jugend in der Europäischen Union“ vorgestellt.

3. Empfehlungen für die praktische Umsetzung

3.1. Durchführung der einzelnen Module

Jedes Ausbildungsmodul muß den Teilnehmern eine fachliche Ausbildung und die Möglichkeit zur persönlichen Weiterbildung bieten. Diese Dimensionen, die in einem multikulturellen Rahmen erlebt werden, setzen eine Mindestdauer von einer Woche voraus, wenngleich 10 bis 12 Tage optimal wären. Die Ausbildung umfaßt für jedes Modul eine Phase des Kennenlernens und des Erfahrungsaustauschs, eine Phase des aktiven Erprobens, gefolgt von der Reflexion und Assimilation des Erprobten, und eine Phase der Synthese und Auswertung. Die Beschreibung der einzelnen Module beinhaltet die notwendigen didaktischen und pädagogischen Angaben, damit jeder Veranstalter für die angegebene Dauer ein detailliertes Programm aufstellen kann.

Jeder Veranstalter muß dem Teilnehmer eine Teilnahmebescheinigung ausstellen können, in der die angestrebte Qualifikation beschrieben und das Curriculum des betreffenden Moduls aufgeführt wird.

3.2. Der aus drei Modulen bestehende Ausbildungsgang

3.2.1. Die drei Module

Interkulturelles Lernen
Kreativität, Kampf gegen Ausgrenzung
Mobilität der jungen Europäer

stellen eine qualifizierende Gesamteinheit dar. Jede Organisation, die ein oder mehrere Module anbieten möchte, muß daher über das notwendige Fachwissen verfügen und landesweit anerkannt sein. Sie kann ein Modul nur dann anbieten, wenn sie mit anderen entsprechenden Partnerorganisationen innerhalb der Europäischen Union die Vorbereitung der anderen Module geplant hat, damit eventuellen Interessenten binnen eines Zeitraums von zwei Jahren ein kompletter, aus drei Modulen bestehender Ausbildungsgang angeboten werden kann. Das Angebot muß genaue Angaben zur Art des Diploms oder des Zeugnisses beinhalten, auf das der Kursteilnehmer, der den gesamten Ausbildungsgang absolviert hat, gemäß den geltenden Regelungen und gesetzlichen Bestimmungen Anspruch hat.

3.2.2. Es steht jedem Interessenten frei, sich für Module bei einem oder mehreren Veranstaltern oder Zusammenschlüssen von Veranstaltern anzumelden. Damit sollen die Interessenten, vor allem die ehrenamtlichen Jugendbetreuer, die Möglichkeit haben, die Ausbildung entsprechend ihrer zeitlichen Verfügbarkeit zu planen. Der Teilnahmeantrag, von dem später noch die Rede sein wird, muß bei der Anmeldung zum ersten der drei Module, an dem der Bewerber teilnimmt, eingereicht werden. Mit der Bescheinigung, die er am Ende des ersten Moduls erhält, kann er sich für zwei weitere Module seiner Wahl anmelden.

3.3. Die Teilnehmer

3.3.1. Das Profil

Die spezifische Eigenart dieser Maßnahme impliziert einen handlungsorientierten Ausbildungsansatz, der davon ausgeht, daß von vornherein sehr unterschiedliche Zielgruppen, die die sozialarbeiterische Realität widerspiegeln, Zugang zur Ausbildung haben.

Diesem Wunsch nach Heterogenität würde eine Gruppe entsprechen, die gleichzeitig Jugendbetreuer, Ausbilder, Volksvertreter, Führungskräfte aus Verbänden, Vertreter von Wohnungs- und Städtebau, Vertreter von sozio-ökonomischen Entwicklungsorganisationen und alle anderen Akteure, die zum gesellschaftlichen Leben beitragen können, umfassen würde.

A. ALLGEMEINE
EINLEITUNG ZU DEN
AUSBILDUNGSMODULEN

Die am stärksten angesprochenen Zielgruppen bestehen aus denjenigen, die mit Jugendlichen arbeiten:

- in Verbänden etc.
- in Gebietskörperschaften
- in Bildungsstätten
- in Ausbildungszentren
- in Informationszentren
- in Beratungsstellen

und denjenigen, die für ihre Ausbildung zuständig sind:

- in den Ausbildungs- und Berufsbildungszentren und in den Betrieben,
- im Rahmen der beruflichen Qualifikation
- im Rahmen von Eingliederungsmaßnahmen
- im Rahmen der Ausbildung von Jugendbetreuern und Ausbildern

und den haupt- und ehrenamtlichen Führungskräften und Leitern von Vereinen und Verbänden, Gemeindevertretern, Beauftragten für lokale und regionale Entwicklung.

3.3.2. Voraussetzung für die Teilnahme

Voraussetzung für die Teilnahme an einem als geschlossene Ausbildung geltenden Kurs sind folgende Aufnahmekriterien:

- im Bereich der Jugendarbeit über Erfahrungen verfügen oder eine Funktion ausüben,
- für Fragen persönlicher und sozialer Veränderung und Entwicklung empfänglich sein,
- die Motivation zur Reflexion über persönliche Erfahrungen haben,
- in der Lage sein, Maßnahmen zu organisieren und /oder durchzuführen
- Aufgeschlossenheit und Neugierde für andere Werte, Kulturen und Gesellschaften empfinden,
- die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung haben,
- zwei Sprachen beherrschen.

3.3.3. Sprachliche Kriterien

Die an die Ausbilder und teilnehmenden Jugendbetreuer gestellten Anforderungen bedeuten, daß grundsätzlich keine Dolmetscher eingesetzt werden.

3.3.4. Teilnahmeantrag

Der Teilnahmeantrag muß bestehen aus:

3.3.4.1. einer Darstellung der Tätigkeit oder der Verantwortung des Bewerbers im Bereich der Jugendarbeit. Diese Darstellung muß die tatsächlichen Möglichkeiten zur Organisation oder Durchführung von Maßnahmen erkennen lassen;

3.3.4.2. einer Beschreibung der Erfahrungen oder Funktionen des Bewerbers im Bereich der Jugendarbeit. Diese Beschreibung muß so abgefaßt sein, daß die Art der beschriebenen Erfahrungen und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für eine Reflexion darüber überprüft werden können;

3.3.4.3. einer schriftlichen Begründung, die erkennen läßt, inwieweit der Bewerber in der Lage ist, sich in ein Projekt einzubringen, sich selbst einzuschätzen und Akteur der eigenen Ausbildung zu sein.

In diesem Antrag muß der Bewerber außerdem seine Sprachkenntnisse und seinen Wissensstand in den jeweiligen Sprachen genau angeben. Außerdem enthält der Antrag alle Angaben zur Person.

3.4. Die Ausbilder

- 3.4.1.** Sie müssen in einem multinationalen Team arbeiten.
- 3.4.2.** Sie müssen in einer gemeinsamen Sprache kommunizieren können.
- 3.4.3.** Für jeden Teilnehmer muß es im Ausbildungsteam einen Ansprechpartner geben, mit dem er sich in einer der beiden Sprachen, die er beherrscht, unterhalten kann.
- 3.4.4.** Jeder Ausbilder muß über ein bestimmtes Wissen verfügen, das jenes der anderen Ausbilder ergänzt.

3.5. Der Ort

Es sollte vorzugsweise ein relativ leicht erreichbarer Ort ausgesucht werden, der für alle Teilnehmer fremd ist, damit jeder seinen gewohnten Rahmen verläßt. Es wäre wünschenswert, daß die Gruppe den Ort in jeder Beziehung (Essenszeiten, Ausschmückung, das Essen, etc.) entsprechend ihren Bedürfnissen gestalten kann.

3.6. Die Auswertung

3.6.1. Aufgrund des spezifischen Charakters und des Aufbaus dieses Ausbildungsgangs müssen die Auswertungen während des Ausbildungsmoduls die Möglichkeit bieten, ein auf die Arbeit vor Ort übertragbares Instrumentarium zu erproben.

Daher müssen die Auswertungsmethoden weitgehend in die Ausbildung integriert werden.

3.6.2. Angewendet werden sollen sie:

- auf den Teilnehmer in Form einer Selbstbewertung, die sich sowohl auf die während des Ausbildungsmoduls als auch auf die bereits zuvor erworbenen Kompetenzen bezieht;
- auf die Methoden und Maßnahmen, um deren Ergebnisse und Stichhaltigkeit zu ermesen;
- auf die Ausbilder, um ein Kapital an Erfahrungen zu sammeln.

3.6.3. Selbstverständlich wird die Auswertung im wesentlichen in schriftlicher Form erfolgen, und weitreichende methodische Bemühungen werden diesen entscheidenden Bereich unterstützen.

3.6.4. Der Schwerpunkt wird jedoch auf andere Auswertungsmethoden sowie auf alle Medien, die die Kreativität und Partizipation fördern, gelegt werden.

3.7. Die Dokumentation

Während der Vorlaufphase, in der die Ausbilder vorbereitet werden, wäre die Planung eines Programms zur Einrichtung eines Medienzentrums wünschenswert, das mit allgemeiner und insbesondere mit Fachliteratur zum Thema ausgestattet wäre.

Später, nach einer ersten Experimentierphase, könnten die Kursberichte und die Teilnehmerauswertungen dem Bestand des Zentrums hinzugefügt werden. Wenn dann eine entsprechend höhere Zahl von Kursen läuft, dürfte das Zentrum zum vollen Einsatz gelangen und den Teilnehmern zur Verfügung stehen können.

Im Sinne der Zusammenarbeit zwischen den Regierungen und der Intensivierung einer spezifisch europäischen Arbeit sollte diese Art von interkulturellem europäischen Netzwerk im Rahmen der verfügbaren Möglichkeiten erweitert werden. Das sollte durch die Verknüpfung mit den wichtigsten europäischen Zentren, die ähnliche pädagogische und berufsfördernde Zielsetzungen verfolgen, geschehen.

A. ALLGEMEINE
EINLEITUNG ZU DEN
AUSBILDUNGSMODULEN

B.
Interkulturelles
Lernen

**B. MODUL
INTERKULTURELLES
LERNEN**

B.
Interkulturelles
Lernen

B. Modul Interkulturelles Lernen

I. Anmerkungen zur politischen Notwendigkeit und zu pädagogischen Rahmenbedingungen einer interkulturellen Erziehung

1. Europa in Bewegung - die europäischen Gesellschaften in der Krise

Seit Beginn der 90er Jahre befindet sich Europa in einer Umbruchsituation, wie wir sie seit dem 2. Weltkrieg nicht erlebt haben: das Ende der europäischen Teilung und die damit zusammen-hängenden Veränderungen weltpolitischer Orientierungen konfrontieren uns mit neuen Fragen. Statt neuer Antworten klammern sich die europäischen Staaten an ihre bisherigen Reaktionsmuster, deren Scheitern tagtäglich dokumentiert wird. Aber nicht nur im Verhältnis zu Dritt-Ländern außerhalb der Europäischen Union nimmt die Handlungsunfähigkeit zu, sondern auch im Innenverhältnis werden europäische Lösungsansätze immer weniger sichtbar, nimmt kurzfristiges nationalstaatliches Interesse breiteren Raum ein, regelt der Kompromiß des kleinsten gemeinsamen Nenners die Konflikte, eher kosmetisch denn an der Wurzel der Übel.

Wir befinden uns in einer schizophrenen Situation: einerseits leben wir bereits im 21. Jahrhundert, was die Nutzung von Technologien und andere Veränderungen sozio-kultureller Art angeht; gleichzeitig sind wir noch eher dem vergangenen Jahrhundert verhaftet, was die ideologischen, philosophischen, ökonomischen und sozialen Systeme betrifft, die wir zur Gestaltung unserer Politik benutzen. Aus dieser Schizophrenie resultiert auch die Legitimationskrise, in der sich die Europäische Union als politische Institution befindet. Fast alles, was sich heute als europäische Politik bezeichnet, ist de facto nichts anderes als vorher nationale - nicht im Wesen, sondern nur in Form und Struktur hat sich Politik geändert. Folglich wird es auch solange keine qualitative Weiterentwicklung europäischer Politik geben, wie die sich mehr und mehr als untauglich herausstellenden nationalstaatlichen Konzepte lediglich in gemeinsame europäische Kompetenz übergehen und supranational organisiert werden. Es sind nationalstaatliche Interessen, die das europäische Feld bestimmen, was sich auch darin ausdrückt, daß zwischenstaatliche Zusammenarbeit einer Intensivierung des europäischen Integrationsprozesses vorgezogen wird.

Bildungspolitik ist wie andere Politikbereiche von dieser Situation betroffen, sogar mehr, weil ohne aktive und verantwortliche Beteiligung der Jugend sich nichts oder kaum etwas entwickeln wird. Was deshalb Not tut, ist ein bildungspolitischer Entwurf in post-nationaler Perspektive, korrespondierend mit einem gesellschafts-politischen Entwurf, der ein in Form und Inhalt demokratisches Europa anvisiert.

Die durch den Vertrag von Maastricht in den Mitgliedstaaten ausgelöste Diskussion sollte in diesem Kontext ernst genommen werden: es handelt sich nicht um eine anti-europäische Diskussion, sondern sie ist Ausdruck des Gefühls, daß die bestehenden europäischen Strukturen, die Politik für die Bürgerinnen und Bürger machen sollen, deren Bedürfnisse und Interessen nicht mehr im Blick haben.

Weitgehend trifft dies auch für Politik auf nationalstaatlicher Ebene zu und die zunehmende Artikulation von Aggression und Gewalt durch Jugendliche ist unter anderem auch Ausdruck des Verlustes an Vertrauen in die Integrität des politischen, ökonomischen und sozialen Systems bei gleichzeitigem Mangel an konkreten

Perspektiven für ihre eigene unmittelbar anstehende Lebensplanung sowie Ausdruck fehlender Wertorientierungen, die Weggebrochenes ersetzen könnten.

Hier setzen unsere politisch-pädagogischen Überlegungen zur Notwendigkeit interkultureller Erziehung und interkulturellen Handelns an, denn ein Aspekt gesellschaftlichen Wandels ist besonders bestimmend im Hinblick auf seine Auswirkungen auf nationalstaatlicher wie europäischer Ebene: das Vorhandensein und der Entwicklungsgrad bestimmter gesellschaftlicher Strukturen lassen eine mono-kulturell begründete Pädagogik in keiner Weise mehr angemessen erscheinen. Anders ausgedrückt: multikulturelle Gesellschaften erfordern bildungspolitische Konzepte, die nationalstaatliche Begrenzungen aufheben und andere Denkhorizonte, Wertorientierungen und Bezugsrahmen wählen.

2. Abwehrhaltungen gegenüber Veränderungen müssen berücksichtigt werden

Nachdenken über pädagogische Konzepte in dieser Perspektive sollte deshalb mit der Frage beginnen, wie die Auseinandersetzungen um die Entstehung multikultureller Strukturen in unseren Gesellschaften nicht nur emotional geführt werden können. Wir müssen uns bewusst machen, daß diese Emotionalisierung zunimmt: Verunsicherungen gegenüber Anders-Sein, gegenüber allem, was "fremd" ist, nehmen zu, die Bandbreite reicht bis hin zu gewalttätigen Aktionen, nicht nur gegen Ausländer schlechthin, sondern auch zwischen ethnischen Gruppen.

Wir könnten sicher schnell und effektiv zu Lösungen kommen, gäbe es ein typisches Verhalten jener, die sich ausländerabwährend oder ausländerfeindlich verhalten. Dem ist bei weitem nicht so: je nach eigener Situation werden zur Abgrenzung und nicht selten mit Schuldzuweisung unterschiedliche Positionen gegenüber Ausländern bezogen.

Eine These aus diesen einleitenden Bemerkungen, die konzeptionelle Elemente einer interkulturell orientierten Pädagogik nicht unbeeinflusst lässt: die meisten modernen europäischen Staaten waren zu keinem Zeitpunkt kulturell homogene Gesellschaften - der gesamte mitteleuropäische Raum kennt solche Gesellschaftsformen schon seit Jahrhunderten nicht mehr. Seine Geschichte zeigt, daß Kultur sich stets verändernd und in vielfältiger Weise darstellt. Auch die heute angewandten Sprachen bezeugen den historischen Prozeß kultureller Entwicklungen.

Die Notwendigkeit, sich stärker als bisher unter pädagogischen Gesichtspunkten mit den veränderten gesellschaftlichen Strukturen in unseren europäischen Gesellschaften zu befassen, ergibt sich aus folgender These, die als Ausgangspunkt für die weiteren Anmerkungen dient:

Eine objektiv gegebene höhere Zahl von Kontaktmöglichkeiten zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen führt nicht zwangsläufig zu einem besseren gegenseitigen Verständnis.

Zur Erhärtung dieser These bedarf es keiner großen empirischen Studien: die eigene alltägliche Beobachtung reicht aus um festzustellen, daß bereits distanziertes Nebeneinander als Erfolg gilt. Das, was fehlt, sind politisch-pädagogische Maßnahmen, die sicherstellen, "daß eine Vielzahl von Menschen und Gruppen ihre Beziehungen untereinander so koordinieren, daß sie hinreichend erwartbar, hinreichend enttäuschungssicher, hinreichend schnell und an ihren jeweiligen Bedürfnissen orientiert miteinander in Kontakt treten können" (Niklas Luhmann).

Prinzipielle Anerkennung kultureller Autonomie, prinzipielle Bereitschaft, voneinander zu lernen und extreme Positionen in der Perspektive friedfertiger Koexistenz auszubalancieren, sind immer noch die Ausnahme. Es überwiegt der Eindruck, daß sich viele Menschen bei uns überfordert oder direkt bedroht fühlen

B.
Interkulturelles
Lernen

durch die Anwesenheit von Menschen mit anders-kulturellem Hintergrund. Von einem kulturellen "melting-pot" ist die Rede, von der Bedrohung der eigenen Kultur. Es sind nicht mehr nur extreme politische Gruppen, die diese emotionalen Dispositionen aufgreifen, um bedingungslose Anpassung zu fordern oder in rassistischer Weise Aus- und Abgrenzung zu propagieren. Man trifft z.B. immer häufiger auch auf junge Menschen, die sich auf nationale Positionen zurückziehen und emotional ablehnend auf multikulturelle Lebens- und Arbeitsformen reagieren. Widersprüche zeigen sich allerdings, wenn es um bestimmte Einflüsse verschiedener Kulturen in unserem Alltag geht, wie Musik, Literatur, Mode, Kunst und Gastronomie; alles dies ist als Konsummöglichkeit akzeptiert, ist selbstverständlicher Teil von Lebensqualität. Wenn es aber darum geht, die Menschen, die Urheber oder Träger dieser kulturellen Ausdrucksformen sind, genauso selbstverständlich wie ihre Produkte anzunehmen, setzt häufig der Verstand aus.

Bildungspolitische Überlegungen müssen solche Ängste berücksichtigen und zunächst einmal ernst nehmen: es sind Situationen und Lebensbedingungen vorstellbar, in denen Menschen sich durch Nähe und Intensität von Kontakten überfordert fühlen. Solches Gefühl lässt sich nur schwer und allmählich "objektivieren". Wohl aber kann man versuchen, solche Gefühle in Bezug auf ihre Handlungskonsequenzen als Lernfeld zu nutzen und sie einer rationalen Überprüfung zugänglich zu machen. Dieses Curriculum macht hierzu einige Vorschläge.

B. Interkulturelles Lernen

3. Kultur - Akkulturation - Enkulturation

Kultur ist in der Auseinandersetzung um multikulturelle Gesellschaftsformen ein Schlüsselwort, weil diese zwangsläufig vermehrte interkulturelle Kontakte mit sich bringen und unser Alltagsleben nachhaltig verändern. Gleichzeitig ist Kultur ein sehr vielschichtiger Begriff, mit vielen individuellen Interpretationsmerkmalen. Augenblicklich gibt es über 200 plausible Definitionen des Kulturbegriffs. Diese Definitionen helfen nur dann weiter, wenn wir damit einen pragmatischen Zugriff gewinnen und begreifen, daß Kultur eine strukturelle und eine individuelle Dimension hat, die in einem inneren Zusammenhang stehen; wenn wir begreifen, daß sich Kultur nicht als geschlossenes System sondern sehr differenziert darstellt, in vielfältigen Erscheinungen sozialer Alltäglichkeit und wenn wir prinzipiell akzeptieren, daß Kultur von jedem einzelnen mitgestaltet werden kann. Kultur ist nichts statisches; ihre Attribute unterliegen einem allmählichen aber ständigem Wandel. Aktuelle kulturelle Ausdrucksformen eines Landes oder einer Gruppe entsprechen einem augenblicklichen Entwicklungsmoment, einem kurzfristigen Gleichgewicht zwischen den endogenen (ökonomische, politische und soziale Systeme) und exogenen Faktoren (das Aufeinandertreffen von und Aushandeln zwischen ähnlichen (koexistierenden) und konkurrierenden kulturellen Systemen). Kultur ist deshalb sehr eng an Gesellschaft gebunden und beide Begriffe überlappen sich.

Die erste Schlußfolgerung aus diesen Anmerkungen im Hinblick auf die Erarbeitung eines Curriculums zur interkulturellen Kommunikation lautet deshalb:

Wir müssen versuchen, verständlich zu machen, daß niemand "unsere Kultur bedrohen" kann - höchstens die Menschheit insgesamt, wenn sie sich selbst ausrottet. Ebenso wenig hat es ein Individuum mit der Gesellschaft zu tun, sondern stets nur mit Attributen von Gesellschaft. Damit wird der Umgang mit Kultur und Gesellschaft im Kontext von Erziehung keineswegs leichter, denn diese Erscheinungsformen können sehr widersprüchlich sein. Deshalb haben auch diejenigen, die ihre politische Sozialisation unter überschaubaren kulturspezifischen Bedingungen durchlaufen haben - wenn man also von Enkulturation sprechen kann - ihre Schwierigkeiten adäquaten Reagierens im Hinblick auf diese widersprüchlichen Erscheinungsformen. Um wie vieles mehr dann zu uns kommende Ausländer!

Daraus die zweite Schlußfolgerung:

Eine sich an Bedingungen multikultureller Gesellschaften orientierende Pädagogik muß sich mit den konkreten gesellschaftlichen Kommunikations- und Interaktionssituationen befassen, in denen Kontakte zwischen Menschen verschiedener soziokultureller Herkunft stattfinden: das ist unser Alltag in den verschiedenen europäischen Gesellschaften.

Gehen wir von folgender These aus: "je entindividualisierter und anonym wir andere wahrnehmen, je größer die potentielle Aggressionsbereitschaft".

Dieser Zusammenhang ist in der Sozialpsychologie ausführlich erforscht worden: bei abnehmender Wahrnehmung der individuellen Persönlichkeitsmerkmale eines anderen sinkt das eigene Verantwortungsbewußtsein und es werden Handlungen möglich, die nicht mehr als "normal" gelten.

Die Geschichte bietet uns viele Beispiele, die diese Beobachtungen erhärten, leider bis zum heutigen Tag.

Objektiv betrachtet gibt es genügend Kontaktsituationen zwischen Inländern und "Ausländern", um sie im Rahmen von Erziehungsmaßnahmen zu nutzen: am Arbeitsplatz, in der Schule, im Omnibus, im Supermarkt, in Freizeiteinrichtungen und häufig auch in direkter Nachbarschaft. Meistens finden diese Kontakte jedoch nur unter formalen Bedingungen statt: wir reagieren nicht je individuell, sondern als Angehörige einer kulturellen Bezugsgruppe und einem mehr oder weniger eindeutig definierten Verhaltenskodex folgend.

Wir projizieren auf den anderen all' das, was wir glauben, es sei typisch für ihn. Und wenn die Unterschiede zwischen eigen-kulturellem Kontext und anders-kulturellem Kontext schnell erkennbar sind - z.B. durch Hautfarbe, Sprachschwierigkeiten, religiöse Gebräuche oder andere ethnische Charakteristika -, so wächst die Gefahr spontanen und unreflektierten Reagierens, nimmt die Tendenz zu, daß kategorisiert wird: "Wir hier - die dort". Hier könnten wir durch Erziehung einiges voranbringen, denn durch bloßes Informieren sind solche Projektionsmechanismen nicht zu verändern. Interkulturelle Erziehung muß sensibilisieren für aufmerksameren Umgang mit Anders-Sein, für differenzierteres Wahrnehmen, für eine Offenheit, Neues überhaupt zuzulassen.

Dazu muß man akzeptieren, daß kulturell unterschiedlich geprägte Menschen - wenn sie denn gemeinsame Ziele wie friedfertiges Zusammenleben in einer Gesellschaft verfolgen - zunächst Lernprozesse durchlaufen müssen, die es ihnen ermöglichen, sich des eigenen Wertsystems bewusst zu werden, denn dieses ist der Maßstab, an dem Fremdes gemessen wird. Menschen haben die Tendenz, die eigenen kulturspezifischen Grundwerte, Einstellungen und Verhaltensmuster sehr viel stärker als für sie identitätsstiftend zu definieren, als dies aus nationaler Zugehörigkeit heraus geschehen kann. Folglich können auf Dauer nur interkulturell orientierte Bildungsprozesse zu Konfliktlösungen beitragen.

4. "Fremdheit" zu verstehen - das ist Einübung in das Leben unter Unsicherheit

Weil das so ist, ist der Umgang mit zunächst "Fremdem" häufig ein Macht- und Verteidigungsverhältnis: das Eigene wird vor etwas anderem bewahrt, das man nicht kennt und das unbewusst auch Ängste auslösen kann.

Die Möglichkeit, durch Erziehung im Hinblick auf Eigenes und Fremdes zu sensibilisieren, hängt auch ab von der Art und Weise, wie Menschen verschiedener kultureller Herkunft miteinander in Kontakt treten: interkulturelle Kontaktsituationen unterliegen kulturspezifischen Regeln, z.B. in Bezug auf personale Nähe und Distanz. Beachtung bzw. Verletzung dieser Regeln führt häufig, wenn auch unbewusst, zu Konflikten.

B.
Interkulturelles
Lernen

B. Interkulturelles Lernen

In Kontakten zu Menschen, die anders-kulturell als wir selbst sozialisiert sind, fehlen uns häufig Informationen und Erfahrungen, gleiches gilt natürlich auch für deren Verhalten uns gegenüber.

Folglich muß eine Pädagogik, die sich einer prinzipiell offenen interkulturellen Perspektive verpflichtet fühlt, systematisch auf interkulturelle Kontakte vorbereiten. Dies ist wesentlichstes Ziel dieses Curriculums.

Inhalt und Struktur unserer Einstellungen "Fremdem" gegenüber sind abhängig davon, wie wir den Anderen oder eine Situation wahrnehmen. Angesichts der Zunahme kultureller Überschneidungs-situationen ist es nicht leicht, den Personen gerecht zu werden und situationsangemessen zu handeln. Einleuchtend, daß Menschen anders-kultureller Herkunft mehr Akkulturationsleistungen zu erbringen haben, wollen sie im weitesten Sinn des Wortes unter den Vorgaben der vermeintlichen oder tatsächlichen Mehrheits- kultur überleben. Aber erstens können sie diese Leistungen nicht erbringen, wenn wir ihnen keine Möglichkeit dazu geben; zweitens bedeutet Akkulturation nicht bedingungslose Aufgabe der eigen-kulturellen Sozialisation. Im Gegenteil: im gelungenen Fall ermöglicht Akkulturation, zwischen altem und neuem System ein Gleichgewicht zu finden. Und drittens: multikulturelle Gesellschaft bedeutet ja auch dynamische Weiterentwicklung des ursprünglichen eigenen kulturellen Systems. Interkulturell orientierte Erziehung kann helfen, Bewältigungsstrategien für ständig wechselnde Alltagssituationen zu entwickeln; sie ist verbindendes Element, damit Inländer und Ausländer gemeinsam und voneinander lernen, und zwar auf der Basis prinzipieller Gleichheit.

Dieser Aspekt ist im Rahmen unseres Curriculums besonders wichtig, nicht nur, weil die Ausübung kultureller Dominanz gegen die Menschenrechte verstößt, sondern weil die Anerkennung prinzipieller Gleichheit Voraussetzung dafür ist, daß die einen in ihrer "kulturellen Identität" nicht im Sinne von Instabilität verunsichert werden und die anderen die Möglichkeit haben, Ich-Identität in einem neuen sozio-kulturellen Umfeld zu entwickeln.

Auf der Grundlage dieser Definition (damit ist das Konzept von Akkulturation gemeint) ergibt sich auch mehr Klarheit für den Begriff "multikulturelle Gesellschaft".

Er meint in diesem Verständnis nicht die bloße Addition verschieden-kultureller Systeme, die jeweils als in sich geschlossene nebeneinander existieren, sondern bedeutet im Gegenteil, daß die Menschen sich aufgrund einer interkulturellen Orientierung verhalten, daß sie fähig sind, ihr jeweiliges eigen-kulturelles System je nach Situationsanforderung zu überschreiten - nicht aufzugeben! -, es mit anders-kulturellen Systemen der Umgebung so abzustimmen, daß Konflikte und Dissenz nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung angenommen werden und Kommunikation und Interaktion nicht blockieren sondern qualitativ verändern.

Solchermaßen definiert ist multikulturelle Gesellschaft eine pluralistische. Sie hat sicherzustellen, daß die Menschen weitgehend sich selbst verantwortende Individuen sind, frei, über und von anderen zu lernen, aber auch frei, andere und anderes zu kritisieren, solange diese Kritik nicht die Bedingungen eines demokratischen Diskurs verlässt.

5. Nutzen wir die konkreten Kommunikations- und Interaktions-situationen!

Die bisherigen Gedanken führen uns zur dritten Schlußfolgerung im Hinblick auf unser interkulturell orientiertes Curriculum: wenn Menschen mit unterschiedlichem sozio-kulturellen Hintergrund in einer Gesellschaft friedfertig zusammenleben wollen, müssen sie interkulturell kommunikationsfähig sein. Engedenk des bisher Gesagten kann diese Kommunikationsfähigkeit nur auf der Grundlage gegenseitigen Respekts entwickelt werden; das bedeutet: eine interkulturell orientierte Pädagogik muß dazu beitragen, daß Erziehung in erster Linie verstanden wird als Erziehung zur Toleranz, weil es unseres Erachtens nur dann eine Chance gibt, daß interkulturelle Kommunikationsfähigkeit erworben wird.

Die Bedeutung interkultureller Kommunikationsfähigkeit leuchtet unmittelbar ein, weil unsere Ausdrucksformen - verbale wie non-verbale - kulturspezifisch geprägt sind. Sprache erfährt hierbei eine doppelte Bedeutung: einerseits ist sie besondere Ausdrucksform der eigenkulturellen Identität; zum anderen ist Sprache unverzichtbar für interkulturelle Verständigung. Dabei geht es um mehr als nur den Austausch von Worten. Die Art des Umgangs mit Sprache ist häufig Ursache für sogenannte Mißverständnisse: die jeweils implizierten und verinnerlichten Regeln wie z.B. Ausdruck von Gefühlen, begleitende Mimik, Sequenzen von Frage und Antwort, Bedeutung von "ja" und "nein", direkte Aussage mit Aufforderungscharakter oder indirekte Bildersprache etc. bereiten den Inländern die gleichen Probleme wie den Ausländern - diese müssen allerdings noch zusätzlich die Sprache selbst lernen.

Interkulturelle Verständigung kommt ohne Sprache nicht zustande, aber Sprache alleine schafft sie auch nicht. Hinzu gehören z.B. Kenntnisse über kulturspezifische Regeln gesellschaftlichen Umgangs miteinander. Wenn Ausländer in diesem Kontext Probleme mit uns haben, zumindest über einen längeren Zeitraum nach ihrer Ankunft, dann haben wir sie sicher auch mit ihnen, wenn auch mit weniger direkten Folgen.

6. Interkulturelles Lernen: Lernen, handlungsfähig zu werden!

Interkulturell orientierte Pädagogik hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, entsprechende Lernfelder anzubieten und den bestehenden Unterschied zwischen dem, was jeder einzelne normalerweise weiß und dem, was von diesem Wissen alltagsrelevant in sozialer Interaktion umgesetzt wird, deutlich zu verringern (siehe auch Kapitel 4 dieses Curriculums).

Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit ist die Schlüsselqualifikation, zu deren Erwerb dieses Curriculum beitragen soll.

Um jedes Mißverständnis sofort zu vermeiden: interkulturelle Kommunikationsfähigkeit heißt nicht, alles anderskulturelle akzeptieren zu müssen. Grenzen des Toleranzgebotes, davon sind wir überzeugt, sind dort erreicht, wo die in westlichen Kulturkreisen gültige Definition des Postulats der individuellen und sozialen Menschenrechte verletzt oder ignoriert werden (siehe auch Kapitel II dieses Curriculums).

Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, wie wir sie definiert haben, ist gebunden an undogmatische kritische Vernunft, was bedeutet, sich über einen Gegenstand, eine Situation austauschen zu können, einen Konflikt auszuhandeln und die jeweiligen Standpunkte einschließlich des zugrunde liegenden Wertesystems offenzulegen, ohne in gegenseitige Diskriminierung zu verfallen.

Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit besitzt man in aller Regel nicht von vornherein: sie muß erlernt werden. Interkulturelles Lernen ist in diesem Zusammenhang der Bildungsprozesse kennzeichnende Begriff (siehe auch Kapitel III dieses Curriculums).

Der Begriff "interkulturelles Lernen" erfreut sich in jüngerer Zeit großer Beliebtheit, nicht nur in der pädagogischen Diskussion. In Bezug auf seine Anwendung erleben wir eine Art "Inflation" und stellen fest, daß "interkulturelles Lernen" als Begriff nur selten politisch legitimiert, wissenschaftstheoretisch begründet und didaktisch operationalisiert wird.

Unser Verständnis interkulturellen Lernens: es handelt sich nicht um besondere Lernmechanismen, sondern um besondere Inhalte und diesen adäquate Methoden, die als "anderskulturelle" Reize in einem anderskulturellen Kontext wahrgenommen werden und die aufgrund ihrer subjektiven Bedeutung für den Lernenden diesen

B.
Interkulturelles
Lernen

dazu bringen, sich näher mit einer anders-kulturellen Situation zu befassen.

Erziehung zur Toleranz schafft die Grundlage multikultureller Gesellschaftsformen: Toleranz fördert die Bereitschaft zur Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen Alltagssituationen gegenüber, die in zunehmendem Maß nicht mehr als homogen-kulturell strukturierte anzusehen sind.

Der Zusammenhang zwischen interkulturellem Lernen und interkultureller Kommunikationsfähigkeit ist evident, denn diese spezifische Fähigkeit ist eine Bedingung sine qua non für friedfertiges Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft. Deshalb fällt Erziehung auch die Aufgabe zu beizutragen, daß diese und andere Fähigkeiten sich entwickeln können. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit wird geprägt durch die Art der (bildungspolitischen) Entsprechung einer Erziehung zur Toleranz; sie ist es auch, die interkulturelle Lernprozesse kennzeichnet.

Daraus die vierte Schlußfolgerung für die Erarbeitung unseres Curriculums zum interkulturellen Lernen: interkulturelles Lernen ist im weiten Sinn auch politisches Lernen und erfordert eine kommunikative Didaktik als methodisches Prinzip. Zugrunde liegt die These, daß interkulturelles Lernen, bezogen auf konkrete gesellschaftliche Bedingungen, nicht ohne Konflikte stattfinden kann, weil alle beteiligten Personen und Gruppen eingedenk ihres jeweiligen sozio-kulturellen Hintergrundes unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen haben, die miteinander und angesichts der Vielfalt der Unterschiede auch gegeneinander ausgehandelt werden müssen, will man eine tragfähige Basis für Zusammenleben und Zusammenarbeit finden.

Konflikt, Interesse und Solidarität sind deshalb politische Kategorien, die Gegenstand interkulturellen Lernens sein müssen. Sie bestimmen sowohl unser Alltagsleben als auch jede Lernsituation. Es genügt nicht, von den gesellschaftlichen Konflikten nur etwas zu wissen; aus diesem Wissen müssen Handlungen erwachsen. Jugendbegegnungen im Rahmen des Programms Jugend für Europa sind z.B. eine geeignete Form, solche neuen Handlungen exemplarisch zu erproben.

Konflikt, Interesse und Solidarität müssen bezogen auf den Alltag und den Umgang mit Anders-Sein verhaltensorientierend wirken. Solidarität ist z.B. nicht nur eine politische Kategorie, sondern auch eine Handlungsqualifikation, die Gegenstand interkulturellen Lernens sein muß, weil sie trotz gegebener sozio-kultureller Unterschiede eine Kategorie für erlebte soziale Interaktion in einer Lernsituation ist und gleichzeitig Transfer auf die Alltagswirklichkeit ermöglicht.

Es geht also primär darum, durch interkulturelle Erziehung dem Einzelnen ein Höchstmaß an Handlungsfähigkeit zu vermitteln, denn die komplexer sich entwickelnden multikulturellen Gesellschaftsformen unterstreichen die Notwendigkeit der Realisierung dieses Zieles. Sie geht einher mit einer Erziehung zur Toleranz, wobei Toleranz verstanden wird als Handlungsmaxime für solidarisches soziales und politisches Handeln und Verhalten aller. Dann ist interkulturelles Lernen immer auch Einübung in Demokratie und jede Form von Jugendarbeit immer auch ein Stück interkultureller Arbeit. Genau in dieser Perspektive sehen wir dieses Curriculum.

B. Interkulturelles Lernen

II. Identität - Kommunikation - Interaktion

1. Identität und interkulturelle Kommunikation heute

1.1 Einleitung und Definition

Das Auftreten radikaler kultureller, religiöser oder politischer Strömungen, atypischer Formen von Kriminalität und endemischer Arbeitslosigkeit läßt sich auf Veränderungen in unseren Wertesystemen zurückführen, die wir heute erneut in Frage stellen müssen. Die in den meisten Gesellschaften zu beobachtenden, sogenannten Fortschritte in bezug auf sozialen Zusammenhalt und soziale Kontrolle bedürfen einer erneuten Überprüfung der kollektiven Werte, die zur Zeit die Grundlage für Zugehörigkeitsgefühl, kulturelle Identität und Nationalgefühl bilden.

Die soziale Jugendarbeit darf sich dieser kulturellen und politischen Arbeit nicht entziehen, wenn sie beim Aufbau Europas den Jugendlichen die Chance geben will, einander zu verstehen, sich in einen spezifischen Kontext zu stellen und teilzuhaben an diesem Moment unserer Geschichte, in dem sich ethnische Kultur, klassen-spezifische Kultur, nationale Kultur und politische Kultur im Wandel befinden, jede für sich, aber auch einander beeinflussend.

Das Programm „Jugend für Europa“ hat bereits konkret gezeigt, welchen hohen interkulturellen Bildungswert die Begegnung von Jugendlichen unterschiedlicher Kulturen und Nationalitäten in sich trägt.

Ob die Maßnahmen als generations- oder kulturübergreifende Aktivitäten oder als Teil der sozialen Partizipation, der Solidarität, des Umweltschutzes oder wirtschaftlicher Fragen oder aber nur ganz einfach als Bildungsmaßnahmen erfolgen, die es den Jugendlichen ermöglichen sollen, ihr „Markenzeichen“ zu finden - so zeigen die Erfahrung und die Auswertung der Maßnahmen, daß der Beitrag einer Erziehung zur interkulturellen Kommunikation und Handlungsfähigkeit sehr vielschichtig sein kann.

Interkulturelle Erziehung ist nicht nur zu verstehen als die Entwicklung der individuellen Kommunikationsfähigkeit und Toleranz, sondern ebenfalls als die Klärung der ihr zugrunde liegenden soziopolitischen Wahrnehmung. Die Menschenrechte, insbesondere jene der Minderheiten, zeichnen sich nicht nur durch eine kulturelle Dimension aus, sondern beinhalten eine politische Dimension, die sich an die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, die Staaten, Europa und die gesamte Menschheit richten. Jeder Mensch hat die Aufgabe, sich unaufhörlich für die Förderung und Verteidigung der Menschenrechte einzusetzen. Den Jugendlichen müssen mehr Möglichkeiten zur Partizipation, d.h. zur aktiven Beteiligung am gesellschaftlichen Leben eröffnet werden. Kultur und Politik sind in der Ausbildung der Jugendlichen - der künftigen Verantwortungsträger unserer Gesellschaft - untrennbar miteinander verbunden. Benötigt werden Maßnahmen, die die Fähigkeit weiterentwickeln, den anderen zu akzeptieren, ohne die eigene Identität zu verlieren (kulturelle Dimension), sowie Maßnahmen, die ausgehend von einem bestimmten Vorhaben Handlungsfähigkeit vermitteln (politische Dimension).

Die Exzesse und Devianz der Jugendlichen sind Aufschreie, denen unsere Gesellschaften bisher nicht ausreichend Beachtung geschenkt haben.

Seine eigene Identitätsfindung sowohl aus kultureller als auch politischer Sicht besser zu verstehen, ist der beste Zugang zu den Unterschieden und Ähnlichkeiten anderer. Die Menschenrechte, d.h. das Recht gleich und anders zu sein, stellen in den Augen der Jugendlichen vermutlich die einzige und wahre Herausforderung Europas dar. Die Förderung und Verteidigung der Menschenrechte rechtfertigen jegliche Bemühungen, um die Mechanismen und die Wechselbeziehung der kulturellen Identität, der nationalen Identität und der europäischen Citoyenneté zu verdeutlichen.

B.
Interkulturelles
Lernen



B.
Interkulturelles
Lernen

1.2 Kultur als kollektives Produkt

Wir können uns hierbei auf einen ersten Kulturbegriff stützen, der Kultur definiert als die Gesamtheit der von ihren Mitgliedern geteilten Werte, Normen und Bedeutungen, die das Verhalten der Menschen, ihre Einstellungen und ihre Handlungen bestimmen. Aus dieser, von den Mitgliedern einer Kulturgemeinschaft gemeinsam geteilten impliziten Theorie entwickeln sich die konkreten Orientierungsregeln für Interaktion, Kommunikation und Handeln. Diese Regeln sind kulturspezifisch und nach A. Thomas als „Kulturstandards“ in jeder Kultur wirksam: Sie liefern „den Mitgliedern der jeweiligen Kultur eine Orientierung für ihr eigenes Verhalten und ermöglichen ihnen zu entscheiden, welches Verhalten als normal, typisch und noch annehmbar anzusehen ist bzw. welches Verhalten abzulehnen ist. Abweichungen von diesen Standards werden außerhalb gewisser Toleranzgrenzen als abnorm, außergewöhnlich, fremd usw. registriert und abgewehrt.“

Als zentral werden diejenigen Kulturstandards bezeichnet, die weite Bereiche der Wahrnehmung, des Denkens, des Urteilens und Handelns bestimmen und die für die interpersonale Wahrnehmung und Beurteilung von zentraler Bedeutung sind.

Die zentralen Kulturstandards wirken gleichsam wie implizite Theorien und sind über den Prozeß der Sozialisation internalisiert. Dieses im Laufe der Sozialisation erworbene „Wissen“ über Normen und Verhaltensregeln geben dem Menschen im Alltag zunächst Verhaltenssicherheit. Dabei laufen die kulturbedingten Verhaltensformen und -abläufe meist völlig unbewußt ab. Ins Bewußtsein dringt nur manchmal ein undeutliches Gefühl, wenn eine Person glaubt, sich „falsch“, „daneben“ benommen zu haben. Kultur stellt so nach H. Niklas Plausibilität, Gleichförmigkeit, Regelmäßigkeit und Voraussehbarkeit der Handlungen, d.h. Normalität her. „Sie bringt für das Individuum Entlastung, weil es nicht in jeder Situation neu entscheiden muß, sondern auf erprobte Verhaltensregeln zurückgreifen kann.“ Nach Luhmann reduzieren die kulturellen Normen die Komplexität der Realität, die sonst das psychische System des Menschen überfordern würde. Die Vorhersehbarkeit und Reziprozität des Verhaltens der anderen ist die Voraussetzung für Vertrauen.

Wenn die Kultur einer Gesellschaft als ein Repertoire von Symboldeutungen, d.h. als ein Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln angesehen werden kann, dann dient die Kultur der Orientierung des Handelns im gesellschaftlichen Leben. So verweisen Rituale des Kommunizierens am Arbeitsplatz auf soziale Beziehungen der Arbeiter untereinander, markieren Wohnstile und -formen gesellschaftliche Lebensweisen. Soll nach Auernheimer dieses Orientierungssystem seine Funktion behalten, „so muß es mit der Veränderung der Lebensverhältnisse verändert werden. Aus der Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen unter bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen hervorgegangen, wird die Kultur in dieser Auseinandersetzung in Anknüpfung an die jeweils vorgefundenen Traditionen ständig neu geschaffen. Darin liegt die Unabgeschlossenheit und Prozeßhaftigkeit begründet.“ Aufgrund des symbolischen Charakters ist jedes Kulturelement mehrdeutig, d.h. für verschiedene Deutungen und Artikulationen offen. Daher ist die Kultur das Feld des Kampfes um Bedeutungen zwischen verschiedenen weltanschaulichen oder politischen Richtungen und Gruppierungen, mit anderen Worten des Kampfes um kulturelle Hegemonie. Auch die Auswahl der dominanten Themen einer Kultur ist ebenso abhängig von den Lebensverhältnissen wie von den kulturellen Auseinandersetzungen, bei denen die Intellektuellen - Denker, Dichter, Multiplikatoren, Meinungsmacher - eine zentrale Rolle spielen.

Der kulturelle Prozeß kann nach Auernheimer „als kollektive Arbeit an den kulturellen Bedeutungen definiert werden.“

1.3 Die Nation als kulturelles Produkt

Wenn Bloom „nationale Identität“ definiert als die „Summe der Eigenschaften, Institutionen und Symbole, mit denen sich die Angehörigen einer Nation identifizieren“, so wird dabei eine besondere Kategorie von Kulturstandards definiert. In der Regel handelt es sich dabei um die politisch relevanten Eigenschaften, Institutionen und Symbole einer nationalstaatlich verfaßten Kultur, die für deren Angehörige zentrale Bezugspunkte im Vergleich zu anderen nationalstaatlich verfaßten Kulturen darstellen.

Nach Ropers liegt dieser Vorstellung zugrunde, daß es ein Grundbedürfnis nach Identifizierung mit den Normen der Bezugsgruppe gibt, in denen ein Mensch heranwächst. „Nur das, womit sich die Angehörigen über einen längeren Zeitraum hinweg identifizieren, konstituiert die Nation. Maßgeblich für die Entstehung, die Kontinuität und den Wandel von Nationen und nationalen Identitäten ist ihre politische Funktion: Sie dienen spätestens seit der Französischen Revolution dazu, Großgruppen politisch zu mobilisieren und in der Regel innerhalb eines bestimmten Territoriums zu integrieren. Seitdem erscheint die Organisation der Nationen in Nationalstaaten als die „normale“ Form politischer Organisation überhaupt.“ Nach Giesen läßt sich diese Vorstellung der Nation als nicht weiter begründbarem Subjekt der Geschichte, das im Nationalstaat seine politische Form findet, bis in die Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts verfolgen. Der Nationalstaat gilt dabei als „unüberbietbare Normalform gesellschaftlicher Entwicklung zur Moderne; seine Verwirklichung kann zwar verzögert oder beschleunigt werden, aber sie bleibt dennoch letztlich ein unabwendbarer Selbstlauf der Modernisierung“.

Diese Vorstellung wird heute nicht mehr geteilt. Die Nation wird zwar als geschichtsmächtige, aber keineswegs unausweichliche Form der kollektiven Identität betrachtet, die nicht naturgegeben ist, sondern als Ergebnis unterschiedlicher geschichtlicher Bedingungen und unterschiedlicher kultureller Bezüge sozial konstruiert wird. Ropers bezeichnet dabei die Nation als eines der erfolgreichsten Konzepte der politischen und kulturellen Integration von Großgruppen seit gut 200 Jahren. „Die Ursache dafür lag vor allem darin, daß die Schaffung territorial verfaßter Nationalstaaten die geeignetste Form schien, um die feudalen politischen Verhältnisse des 18. und 19. Jahrhundert zu reformieren und die wirtschaftliche Entwicklung voranzutreiben. Freilich war dies kein geradliniger Prozeß. Aufgrund der Ungleichzeitigkeit politischer und kultureller Entwicklungen bildeten sich manche Nationen primär über den Kampf um eine einheitliche staatliche und verfassungs-rechtliche Ordnung heraus, zum Beispiel Frankreich und die USA, andere eher über gemeinsame ethnische und kulturelle Merkmale wie Deutschland.“ Die Ungleichzeitigkeiten des Wachstumsprozesses der Nationalstaaten, die „gegenseitige Wahrnehmung von Vorreitern und Nachzüglern auf dem Weg zum Nationalstaat regt besonders Bilder und Vorstellungen nationaler Eigenart an: Identität ergibt sich hier vor allem aus dem Zwang zur Abgrenzung und Distinktion und steigert sich, wenn die politisch-staatliche Einheit noch aussteht, zu einer Stilisierung kultureller Eigenart, wenn nicht Überlegenheit.“ So kommt Ropers zur Schlußfolgerung, daß unter dem Eindruck dieser Konkurrenzsituation die Nationenbildung nicht selten zu nationalistischen Bewegungen und einem ideologisch überhöhten Nationalismus führte und einen höchst ambivalenten Prozeß darstellte. Denn „einerseits repräsentieren sie eine fortschrittliche Bewegung der Überwindung feudaler Strukturen sowie der Befriedigung und Angleichung der Lebenschancen innerhalb der Nationen. Andererseits schufen sie ein gefährliches Potential abgrenzender bis aversiver Dispositionen nach außen.“

1.4 Mensch, Subjekt, Bürger

Die Entwicklung der kulturellen Identität eines Menschen erfolgt als Teil des Sozialisationsprozesses, der ebenfalls gewährleistet, daß neben der „Ich-Identität“ auch ein „Wir-Gefühl“ entsteht, das heißt ein Zugehörigkeitsgefühl zu verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Die Familie mit ihren ganz spezifischen Merkmalen, Werten und Kommunikations- und Machtstrukturen ist in eine größere örtliche

B.
Interkulturelles
Lernen

B. Interkulturelles Lernen

Realität eingebunden, die wiederum durch ganz spezifische Merkmale gekennzeichnet ist. So stellt zum Beispiel die Einschulung die erste gesellschaftsbezogene Erfahrung, eine Sozialisation „inter pares“ dar, in der das Kind neue Normen, d.h. neue gruppenspezifische Interventionsinstrumente kennenlernt.

Auf der Grundlage der persönlichen gesellschaftlichen Erfahrungen, die ein Mensch in den verschiedenen Zugehörigkeitsgruppen gesammelt hat - sei es innerhalb der ihm auferlegten, nicht frei gewählten Gruppen wie Familie, Schule, Fabrik oder Büro oder der von ihm gewählten und ihm nahestehenden Gruppen wie Freundeskreis, „Kumpel“, Gewerkschaft, Vereine und Initiativen -, entwickelt er ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl zu einer gesellschaftlichen, „nationalen“ Gruppe, die durch bestimmte Rechte und Pflichten, Zwänge und Freiräume bestimmt ist.

Das Individuum gehört, ob es will oder nicht, bewußt oder unbewußt, einer politischen Gruppe an, die seine nationale Identität prägt und auf deren Grundlage es abgrenzt, wer oder was „fremd“ ist.

Staatsbürgerschaft kann im Hinblick auf die Zugehörigkeit definiert werden als die Beziehungen eines Menschen zur Staatsgewalt, die seine Grenzen und Freiräume bestimmt, sowie seine Beziehungen zu den Anweisungen, die von dieser Staatsgewalt ausgehen und von ihr formuliert werden. Der Bürger versteht oder empfindet sich mehr oder weniger als jemand, der Befehle oder Anweisungen erhält. Der ihm gebotene Schutz und Lebensraum sowie der ideelle Rahmen vermitteln ihm die notwendige Sicherheit für seine persönliche Entwicklung, die sowohl in Annahme als auch in Ablehnung dieses Rahmens erfolgen kann. Selbst der passivste Bürger, der seine Interventionsmöglichkeiten nicht nutzt und sein Leben als natürliches Objekt der Staatsgewalt lebt, hat dennoch aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe einen gewissen Einfluß, eine gewisse Rolle. Der aktive Bürger, solidarisch gesinnt und sich seiner Verantwortung bewußt, spielt ebenfalls eine Rolle bei der Schaffung und ständigen Weiterentwicklung der sozialen Zusammenhänge - durch seine Akzeptanz und Ablehnung, durch seine Kapazität der gesellschaftlichen Intervention.

Zu welchem Zeitpunkt der Geschichte die Untertanen der Herrscher, die Europa unter sich auf- und umverteilten, mündige Bürger wurden, ist schwer zu sagen. Gewiß, in der Französischen Revolution wurden die Unterebenen des Königs erklärte Bürger. Dennoch hindert Waliser, Schotten und Engländer nichts daran, sich als britische Bürger und zugleich als Untertanen Ihrer Königlichen Majestät zu verstehen. Die Entwicklungsgeschichte der europäischen Nationen hält für die letzten zweihundert Jahre unserer Geschichte für jede einzelne Nation Beispiele für die Heranbildung politischer Staaten und die Entwicklung der Demokratie in Europa bereit. Sie verdeutlicht die Rolle der „Aufklärer“ - die Rolle der Denker - in der Entwicklung des „philosophischen“ Demokratiebegriffes „natürlichen“ Rechts im Gegensatz zum Begriff der Oligarchie und des Rechts „von Gottes Gnaden“ zum Recht der Völker auf Selbstbestimmung. Eine erste mögliche Bestimmung des Begriffes Staat besteht in der Hervorhebung seiner Eigenschaft als juristische Person, als Rechtsgebilde und politische Entität mit einem festen verfassungsmäßigen Rahmen, als Wächter des Staatsgebietes innerhalb der Landesgrenzen, als rechtlich und konkret organisierter Raum mit entsprechender Hierarchie, Staatsräson und jeweiligen (Staats-)Geheimnissen, mit Armee und Polizei, Vertretern und spezifischen Funktionen wie Diplomatie, öffentlichen Einrichtungen, Verwaltung usw.

Wir könnten auch den kollektiven Aspekt eines Staates betrachten und ihn verstehen als die Gesamtheit der Bürger einer Nationalität, die mehr oder weniger direkt an der Macht teilhaben, die den gleichen Gesetzen unterliegen und solidarisch die politische Verwaltung tragen. Ein solcher Staat/eine solche Nation ist weniger durch seine/ihre Verfassung geprägt als durch den Konsens, der es ihm/ihr erlaubt, sich entsprechend den Bedürfnissen und Interessen der Bürger zu entwickeln. In der Regel besteht ein Spannungsverhältnis zwischen der entropischen Kraft des Staates, seinem Hang zur Starrheit, und dem Evolutionsbedarf der Völker.

Angesichts dieser beiden Aspekte des Staates/der Nation als juristische Person, die sich im allgemeinen mit dem Verlauf der Geschichte immer stärker strukturiert, bilden die Bürger ihrerseits ein vielfältiges Spektrum unterschiedlicher Kulturen, Anschauungen und Verhaltensweisen und zugleich auch einen Bereich der Ähnlichkeit, und zwar dort, wo die kollektiven Interessen und Bedürfnisse trotz der äußerst unterschiedlich gelagerten Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden können.

Mit der Perfektionierung der Qualifikationen seiner Vertreter konnten wir beobachten, wie der Staat Gestalt annahm, wie er sein Bestreben nach Funktionstüchtigkeit und seine Fähigkeit, selbständig zu arbeiten, stärkte. Der gleiche Prozeß erfolgt regelmäßig unter dem Namen der Bürokratie, die - wie lästig sie auch immer sein mag - auf eine Distanz hinweist, eine Kluft, die sich zwischen den Bürgern und den Institutionen der verschiedenen Länder zieht. Die gleiche Distanz besteht im Individuum zwischen seinen eigentlichen Vorsätzen und jenen, die tatsächlich zum Tragen kommen - eine Distanz, die häufig zu Kritik, Desinteresse und Aggressivität führt. Die Staaten scheinen zunehmend einen Selbstzweck zu verfolgen, so daß die Bürger immer weniger seinen „öffentlichen Nutzen“ erkennen. Insbesondere die Stiefkinder des allgemeinen Interesses (Behinderte, Arbeitslose, Kranke usw.) werden nicht ausreichend vom Staat berücksichtigt.

2. Sozialisation als Grundlage der Kultur

Damit ein Individuum ein Gefühl der Zugehörigkeit zu verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen entwickeln und innerhalb dieser Gruppen kommunizieren kann, muß es entsprechende Sozialisationsprozesse durchlaufen und die sozialen Normen internalisieren.

Die Familie und ihre Stellvertreter (Kinderkrippe, Tagesmütter usw.) sind der Ort, an dem das Kind sein Anderssein erfährt (ich bin nicht mehr Mutter, ich bin nicht mein Vater, ich bin jemand anders) und der die Möglichkeit bietet, dieses Anderssein, die eine Aufhebung dieser ursprünglichen und lebenswichtigen Abhängigkeit erlaubt, zu leben und weiterzuentwickeln. Der Erwerb der Kommunikationsmittel (Sprache, Verhalten und Einstellungen) entwickelt dieses Anderssein und die Verhaltensregeln. Die Modalitäten dieses Lernprozesses (z.B. emotional mehr oder weniger stabile Eltern, gewisse Widersprüche zwischen dem, was sie sagen und was sie tun) können mehr oder weniger gewährleisten, daß ein Kind sich „sicher“ und „selbstbewußt“ entwickelt.

Die Schule ist ein Ort des Lernens, aber auch ein Ort der Sozialisation. Die Schule ist zugleich Lebensraum und Institution. Hier lernt das Kind in unterschiedlichem Maße vier Formen der sozialen Beziehung kennen: a) das Zusammenleben mit seinesgleichen in einer homogenen Altersgruppe; b) das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern innerhalb einer Klasse, die durch ganz spezifische fachliche und didaktische Merkmale geprägt ist (Entwicklung und Unterdrückung); c) die Position der Lehrer innerhalb der Schulhierarchie und deren Einstellungen zu den schulischen Behörden; d) das symbolische Verhältnis Schule/Schüler im schulischen Mikrokosmos. Diese Variablen sowie der individuelle psycho-affektive Koeffizient führen zu ganz spezifischen Ergebnissen, die für die Sozialisation in jenem Moment, in dem sie beobachtet werden soll, typisch sind. Wenn die Schule ihre Komplexität und Widersprüche auslebt, kann sie sich als förderliches Milieu erweisen. Die Schule, die nur für sich lebt und nur darauf ausgerichtet ist, jene zufriedenzustellen, die die Ordnungs- und Disziplinarmacht besitzen und ausüben, und das Recht der Schüler auf Schweigen und Gehorsam beschränken, verkörpert für ein Kind, für das die Schule ein Spiegel der Welt, seiner Organisation und Werte darstellt, ein autoritäres und rigides System.

Wenn ein Individuum oder eine Gruppe von Menschen (z.B. Jugendliche aus einem Randgebiet einer Großstadt) keinen Halt mehr findet in seiner Familie (in der jedoch die erforderlichen elterlichen Vorbilder weitergegeben wurden, damit sie den Herausforderungen des affektiven und sexuellen Reifeprozesses und den damit verbundenen Erschütterungen und grundlegenden Veränderungen die Stirn bieten können), die Schule ablehnt (mit einer hohen Rate von Schulversagern oder

B.
Interkulturelles
Lernen

B. Interkulturelles Lernen

Schulabbrechern), die Politik nicht ernst nehmen kann („die danken sowieso nur an sich und füllen ihre eigenen Taschen; die Menschen sind denen doch egal; wir können die auch nicht ändern, sie sind alle gleich!“), dann bringen all diese Faktoren die erheblichen Sozialisations- und Identifikationsmängel zutage, die mit zwei typischen Gegenerscheinungen/Dependenzen einhergehen: religiöser oder nationaler Fundamentalismus und Kriminalität/Selbsterstörung.

In den Augen der Jugendlichen ist die politische Klasse glaubwürdig, wenn sie eine Übereinstimmung zwischen Ethik und Praxis erkennen. Sobald sie eine Distanz zur sozialen Ethik, in deren Namen sie handeln sollte, zeigt, verliert sie ihre Glaubwürdigkeit. Sobald sie ihr Abdriften als „normal“ zu betrachten beginnt (z.B. aufgrund von Amnestie oder politischem Druck), entfalten sich diese Abweichungen zu kulturellen Widersprüchen.

Wenn es darüber hinaus keine Arbeit gibt oder eine Beschäftigung dem reinen Zufall unterworfen ist (obwohl sie einen entscheidenden Sozialisationsfaktor darstellt) und sie somit ihre lebensunterhaltende Funktion nicht mehr erfüllen kann, nehmen bei einigen Jugendlichen Verwirrung und das Gefühl von Verlassenheit überhand.

3. Kultur und Politik

Die das politische Gewissen begründenden Kräfte bestanden in dem Schutz, den der Staat den Individuen vor den äußeren und inneren Feinden bot. Hierzu zählen ebenfalls alle Vorkehrungen, die zur Gestaltung des sozialen Lebens und der Beziehungen zwischen einzelnen Personen und Personengruppen im Erwerbsleben und in Bereichen wie Bildung, Familie und Kulturerbe getroffen wurden, sowie alle Bestimmungen und Regelungen, die die Beziehungen des Individuums zum Staat definieren. Neben dieser beschützenden (mütterlichen) und obligatorischen (väterlichen) Funktion mit all ihren Symbolen (z.B. die Flagge, der man sich verbunden fühlt, oder die Nationalhymne, die man gemeinsam singt) -Symbole, die ein Fremder auch heute lieber nicht ironisch belächeln oder kritisieren sollte - gibt es andere Werte, die die nationale Identität bilden. Hierbei handelt es sich um nationale Werte, die wir - ob qualitativ relevant oder nicht - als spezifische Werte beanspruchen, ohne zu überprüfen, ob sie wirklich zutreffen (die französische Höflichkeit, der britische Humor, die deutsche Sauberkeit), und die die nationalen Unterschiede und Stereotypen widerspiegeln. Die kulturellen Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen, die einen Staat bilden, entsprechen - nur eben auf imaginärer Ebene - jenen „spezifischen“ Merkmalen.

Die großen Quellen unserer Werte waren die Religion und später die industrielle Produktion (wissenschaftlicher Fortschritt und Geld). Sie haben in den westlichen Ländern zu grundlegenden kulturellen Ähnlichkeiten geführt, deren äußere Zeichen nur langsam zum Vorschein kommen. Die „wirtschaftliche“ Mentalität hat in der Regel die Kluft zwischen städtischer Kultur und der landwirtschaftlichen, bäuerlichen Kultur vertieft. Eine Kluft, die bereits von der Bourgeoisie gepflegt wurde (die Bewohner der Städte genossen eine gewisse Unabhängigkeit), die der Vormundschaft des Adels entkommen konnte, während die Bauern sowohl ideologisch als auch wirtschaftlich von der Vorherrschaft des Adels abhängig blieben.

Die wichtigsten Bausteine der nationalen Kultur sind Religion und bürgerlich-rechtliche Machtstrukturen (Konsum, Freizeitgestaltung, Verhältnis von Produktion und Kauf und Energieverbrauch lassen sehr schnell die übereinstimmenden und voneinander abweichenden Aspekte im Hinblick auf die bestehenden Bausteine der Bevölkerung und ihrem nationalen und kulturellen Konsens erkennen).

Die politische (historische, symbolische, geographische) Komponente Frankreichs weist eine andere Identität auf als zum Beispiel ein relativ junger Staat wie Deutschland: die Identifikation ist eher kulturell begründet und mehr an die Geschichte der Völker als die Geschichte der Macht gebunden und ist stark in der Geistesgeschichte und dem Verhältnis zur Natur verwurzelt.

Unabhängig von den jüngsten Migrationsbewegungen von Arbeitnehmern aus weniger industrialisierten in die hochindustrialisierten Länder sind die meisten europäischen Nationen innerhalb ihrer Landesgrenzen dennoch ein „melting-pot“ der Traditionen, Mentalitäten und Kulturen.

3.1 Kulturelle Identität und politischer Konsens

Orte der Zersplitterung und des Streits gibt es viele. Ihren Ausdruck finden sie in der Zugehörigkeit zu politischen Gruppierungen, religiösen Gruppen und Gewerkschaften, in den Freizeitbeschäftigungen und -vorlieben, der Kultur, im Alltagsleben und Engagement in Vereinigungen und freiwilligen Verbänden. In jede einzelne Gruppe bringt das Individuum ein ganz spezifisches Gleichgewicht zwischen den verschiedenen kulturellen Elementen ein, die die Grundlage für seine persönliche „Gesellschaftsfähigkeit“, seine Identität bilden und die es ihm ermöglichen, seiner Persönlichkeit Ausdruck zu verleihen, da er die verschiedenen Zeichen, Bezugspunkte und Kommunikationsrituale der Gruppen, denen er angehört, kennt.

Im Hinblick auf die nationale Identität befinden sich die Orte der Übereinstimmung (des Konsens) für alle Gruppen in der Überschneidung, d.h. im Schnittpunkt ihres kulturellen und politischen Lebens. Sie definieren sich somit über das Minimum an Internalisierung der schützenden und zugleich einengenden historischen Ordnung mit der minimal erforderlichen Anerkennung von Codes, Ritualen und Sprache, die es ihnen erlauben, sich in der nationalen Gesamtheit zu bewegen.

Bei großem politischen Konsens werden die kulturellen Eigenarten sehr stark durch diesen bestimmt. Kulturelle Unterschiede können innerhalb eines festen Rahmens und klar festgelegter Grenzen auf natürlichere Weise nebeneinander bestehen, miteinander verhandeln und miteinander rivalisieren.

Verliert der politische Staat an Kraft, zerfällt er oder löst er sich auf, muß der Konsens auf einer wesentlich zerbrechlicheren und unsicheren Grundlage gefunden werden. Fehlt das Zugehörigkeitsgefühl zu einem gemeinsamen Rahmen nationaler Identität, können sich die nationalen Partikularismen zu autonomen sozialen Kräften entwickeln und diesen Freiraum einnehmen, wobei eine dominierende Tendenz unvermeidbar ist.

Jedes Individuum, jede Gruppe verfügt allein durch seine/ihre Existenz über eine gewisse Interventionsmacht. Jeder Mensch besitzt eine persönliche Identität, eine ethnische, eine kulturelle, eine nationale und eine europäische Identität - und auch dann schon, bevor Europa politisch mit Grenzen und Gesetzen existierte.

Das wechselseitige Gewicht dieser Dimensionen führt auf ganz natürliche Weise zu einem für jede Person ganz spezifischen Gleichgewicht und gewährleistet zugleich die Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Modell, das sich insbesondere in der Begegnung mit Fremden, im unmittelbaren Vergleich mit dem Fremden, zeigt.

Die nationale Identität wirkt in bezug auf andere Dimensionen eines Menschen (ethnische, kulturelle, ideologische Aspekte) als innerer Rahmen, anhand dessen die Unterschiede, das Bedürfnis nach Anerkennung und Freiheit und der Anspruch auf Würde zum Ausdruck gebracht werden können.

Die dominierenden Gruppen (die Reichsten, die Ältesten, die historisch und räumlich am stärksten Verwurzelten, die Personen, die sich am stärksten für die wirtschaftlich-politische Maschinerie interessieren) verwenden in der Regel alle ihre Kräfte darauf, ihre Werte durchzusetzen und deren Beständigkeit zu gewährleisten, während - wie es die Geschichte (Geistesgeschichte, Geschichte der gesellschaftlichen Praktiken, Rechtsgeschichte, Geschichte der Institutionen) immer wieder zeigt - der Konsens immer aus einem kurzzeitigen Gleichgewicht in einer permanenten Evolution besteht.

B.
Interkulturelles
Lernen

B. Interkulturelles Lernen

Diese Veränderlichkeit unterstreicht den Parallelismus zwischen der Interaktion der Menschen innerhalb einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe und der intermediären Interaktion der Gruppen untereinander, um auf verschiedenen Niveaus Bereiche der kulturellen Zugehörigkeit und Identifikation zu schaffen.

In bezug auf das Objekt (zu erkennen an den Zeichen und Symbolen) muß eine Kohärenz bestehen zwischen der nationalen Identität und der kulturellen Identität, damit diesbezüglich ein Konsens entstehen kann. In bezug auf das Subjekt (das Erlebte) muß die gleiche Kohärenz zwischen den verschiedenen Merkmalen des Kollektiven und des Individuellen bestehen. Die gegenwärtige Entwicklung zeigt deutlich, daß der soziale Frieden oder der bürgerlich-rechtliche Frieden gefährdet sind, wenn allzu einschneidende Solidaritätsbrüche zutage treten. Das persönliche Leben wie auch das Leben der Gesellschaften braucht Konflikte, sie sind ein Mittel der Evolution. Wir können allerdings gleichzeitig auf zwei verschiedene Weisen reagieren: mit diesen kulturellen und politischen Veränderungen umgehen; in einer gewissen, aber relativen Sicherheit leben - so wie sich jedes Gleichgewicht durch eine gewisse Relativität auszeichnet. Wir wissen allzu gut, wohin radikaler nationaler Radikalismus und Kulturfanatismus führen können.

Dies könnte das Ziel einer offenen Erziehung sein, die sich für die Würde und Rechte der Menschen einsetzt. Die Schule selbst hat noch eine große Hürde zu nehmen, um ihren Ethnozentrismus zu überwinden und sich einer kulturellen Ausbildung zuzuwenden, die eine bewußte Identität schaffen kann - einer der Schlüssel zur politischen Veränderung. In diesem Kontext stellt sich die Frage nach der interkulturellen Erziehung, denn sie bedingt und bestimmt die zwischenmenschlichen Beziehungen und einen ausreichend aufgeklärten politischen Konsens, der jedem Einzelnen die Chancen geben soll, seinen Platz in seinem Land und in Europa zu finden.

4. Schlußfolgerung

Leider ist die Feststellung unvermeidlich, daß die internationalen und multinationalen Instanzen gegenwärtig nicht in der Lage sind, die in jüngster Zeit in Europa oder in anderen Teilen der Welt zu beobachtenden Konflikte zu lösen. Dabei fehlt es nicht nur an politischer Courage oder wirtschaftlicher Motivation. Der Egozentrismus (Ethnozentrismus) der in diesen Instanzen verantwortlichen Akteure hält an den nationalen Kulturen fest, deren Grundlage er bildet. Als Personen teilen sie im großen und ganzen die gleichen Werte, aber in ihrer Tätigkeit als nationale Vertreter sind sie durch unterschiedliche „nationale Interessen“ bestimmt. Auch als Einzelpersonen sind sie durch eine „nationale“ Sichtweise geprägt. Die Sicherung des Weltfriedens, der Aufbau Europas, internationale Solidarität, die Verteilung des Wohlstands und ein wirtschaftliches Gleichgewicht stellen große Herausforderungen für uns dar.

In einem Kultur- und Geistesstaat ist eine andere Situation nicht denkbar, denn die Auftraggeber dieser Politiken (das Volk) leben den gleichen Egozentrismus (Ethnozentrismus), haben die gleiche Angst vor Veränderungen und die gleichen Schwierigkeiten, positive und wirksame Lösungen für neu auftretende Probleme (weniger Arbeit, Marginalisierung, Ausschluß) oder aber kontinuierliche Probleme (rassistische Gewaltausschreitungen, ethnische Konflikte, Wirtschaftskrieg) zu finden.

Der Aufbau Europas braucht neue und umfassendere politische Modelle. Politische und wirtschaftliche Motivation und Courage reichen nicht aus. Wir brauchen neue Instrumente, um die Herausforderungen der Kommunikation zu verstehen und die gemeinsamen Aktionen für die gegenwärtigen Akteure (die Politiker und ihre Auftraggeber) einzuleiten. Dies gilt auch für die Bildungspolitik der Europäischen Union, von der wir einen Anreiz für eine aktive und verantwortungsbewußte Partizipation der Jugend erwarten. Auch die Jugend benötigt Vorbilder und Mittel für einen Gesellschaftsentwurf, der ein demokratisches „post-nationales“ Europa anstrebt.

Die zahlreichen sozialen und kulturellen Veränderungen fordern von den einzelnen

Menschen wie auch von den gesellschaftlichen Gruppen neue Geisteshorizonte und neue Bezugssysteme. Unsere Gesellschaften sind multikulturell, sie brauchen eine multikulturelle Erziehung. Eine monokulturelle Pädagogik und Erziehung hat in unseren heutigen Gesellschaften keinen Platz mehr. Der multikulturelle Aspekt sollte jedoch nicht als Ergänzung zu unseren monokulturellen Systemen betrachtet werden. Es handelt sich hier um eine Weiterentwicklung, um einen Prozeß der additiven Assimilation, um einen fortschreitenden Prozeß.

Die aktiven und verantwortungsbewußten Bürger und Bürgerinnen, zu denen der Staat seine Jugend erziehen möchte, brauchen eine Identität, eine Citoyenneté, eine soziale Eingebundenheit, die sich (ohne die eigenen verleugnen zu wollen) über die Grenzen der bereits multikulturellen nationalen Gebiete hinaus erstrecken.

Um die Erfahrungen einer fragilen und von einem bedrohlichen Fremden bedrohten Kultur zu überkommen, müssen wir die Jugendlichen mit den (zuvor erläuterten) komplexen Prozessen der Entwicklung einer persönlichen Identität und eines politischen Konsens vertraut machen. Um die brutalen Beteuerungen und den aggressiven Ausdruck der persönlichen, ethnischen oder nationalen Identität zu überwinden und zu entkräften, müssen wir den Jugendlichen die Möglichkeit geben, diesen Prozeß zu verstehen, und ihnen helfen zu erkennen, daß selbst die geringste Ähnlichkeit mit dem anderen eine Zuflucht bieten und in den persönlichen Unterschieden ein lebenswichtiges Potential für die Entwicklung gesellschaftlicher Gruppen liegen kann. Die Natur hat nicht bis heute gewartet, um Verwandtenehen zu Degeneration und Kretinismus zu verurteilen. Wir befinden uns somit heute bereits, ohne es zu wissen, in einer Epoche des „melting pot“ - ein Faktor der Erneuerung.

Mit dem Aufbau eines gemeinsamen Europas befinden wir uns in der gleichen Situation. Fast fünfzig Jahre arbeiten die europäischen Länder bereits am Aufbau Europas. Es mußten jene erfunden werden, die mitwirken würden, eine militante Kultur wieder neu aufleben zu lassen.

All das kann nicht im Rahmen eines Lehrplans vermittelt werden. Hier handelt es sich um das Leben und um Erfahrungen. Diese Entwicklung erfolgt über Kommunikation und Interaktion, über Solidarität und Verantwortungsübernahme.

Alte Denkschemata, die Medien und die vielen gesellschaftlichen Praktiken stehen im Widerspruch zueinander. Allein im Rahmen adäquater pädagogischer Situationen kann das konstruktive Potential der Jugend für ein soziales Europa erschlossen, mit diesem Potential die Hoffnung geweckt und mit dieser Hoffnung die Zuversicht auf ein besseres Leben im kommenden Jahrhundert gestärkt werden.

III. Entwicklung eines pädagogischen Ansatzes zum interkulturellen Lernen

1. Ausgangspunkt

Kultur und Identität müssen nach den oben erfolgten Darstellungen als dynamische, soziale Prozesse verstanden werden, in denen sich Kultur an wechselnde Lebensverhältnisse anpassen und das Individuum sich in einem fortwährenden Sozialisationsprozeß mit sich dauernd verändernden gesellschaftlichen Erwartungen auseinandersetzen setzen muß. Ich-Identität ist dem Individuum damit nicht ein für allemal gegeben, sondern muß immer neu entworfen werden, als ein kreativer Akt unter Berücksichtigung neuer Erwartungen und im Hinblick auf die jeweils unterschiedliche Identität der Handlungs- und Gesprächspartner. Das Individuum schafft etwas noch nicht Dagewesenes, nämlich die Aufarbeitung der Lebensgeschichte des Individuums für die aktuelle Situation.

Ist Ich-Identität einerseits als ein Ergebnis sozialer Prozesse zu verstehen, so ist sie andererseits auch als ein aktives Element zur Beeinflussung und Gestaltung

B.
Interkulturelles
Lernen



B.
Interkulturelles
Lernen

der sozialen Umwelt zu verstehen: Der strukturelle Zwang in der sozialen Alltagspraxis, Diskrepanzen zu überbrücken und divergierenden Erwartungshaltungen entsprechen zu müssen, kann zur Kritik unbefriedigender Verhältnisse und zur Negation nicht übereinstimmender Normen führen, die Raum schafft für die Neudefinition verhaltensbestimmender Symbole und der kreativen Veränderung bestehender Werteorientierungen. Politische Bildung und interkulturelles Lernen können hier den Ausgangspunkt finden für die Formulierung eigener pädagogischer Ansätze.

1.1. Bedingungen interkulturellen Lernens

Es gibt Situationen interkulturellen Lernens, die nicht das Resultat eines pädagogisch geplanten und gezielten Lernprozesses sind, sondern eher als „mehr oder weniger gelungener Transfer von anderskulturellen Gehalten in das eigene Bezugssystem“ zu beschreiben wären. Dabei unterscheidet Sternecker im Anschluß an Habermann-Schmidt drei Stufen einer solchen Umdeutung:

- Die Transformation anderskultureller Gehalte in den eigenen Bedeutungszusammenhang. Voraussetzung für eine geglückte Integration der fremden Gehalte ist eine Veränderung der eigenen Werthaltungen, die jedoch nicht als eine Gefahr für die eigene Identität, sondern vielmehr als Bereicherung der Lebensmöglichkeiten angesehen wird.
- Die Akzeptanz und Anerkennung anderer, dem eigenen Bedeutungsmuster fremder Kulturen als Realisierung eines gemeinsamen menschlichen Potentials. Interkulturelles Lernen, das auf Akzeptanz zielt, mindert die Angst vor dem Fremden, überwindet eindimensionales Denken und fördert schließlich auch einen reflexiveren Umgang mit dem eigenen Bezugssystem.
- Die Abgrenzung anderskultureller Gehalte, als die „bewußte Abgrenzung gegenüber fremden Kulturen, die - als Fähigkeit, Fremdes und Eigenes bewußt zu differenzieren - als Voraussetzung für Akzeptanz und Transformation betrachtet werden muß.

Erst im Rahmen einer solchen Abgrenzung wird die kritische Reflexion der eigenen Tradition und deren Bezug auf die Gegenwart möglich. Schließlich ist nur über die Rekonstruktion der eigenen kulturellen Identität eine Erkenntnis darüber zu erreichen, welche der eigenen Werthaltungen und Lebensmuster in interkulturellen Lernprozessen nicht aufgegeben werden sollten oder können.

Wesentlich öfter jedoch besteht die Aussicht, daß der Umgang mit einer fremden Kultur in einem Ausgrenzungsprozeß endet. Die Ausgrenzung ist dabei in der Regel vorurteilsgeladen, wobei den Vorurteilen die Funktion der emotionalen Aufrechterhaltung der Grenzen zukommt. Die fremde Kultur wird als falsch bezeichnet und rechtfertigt damit deren Unterdrückung, Vertreibung oder gar Vernichtung. Beispiele für solches Handeln sind Wahrnehmungsblockierungen, Vorurteile, Chauvinismus oder Kulturimperialismus.

Nach Schmidt löst erst die reflexive Betrachtung des eigenen kulturellen Bezugssystems „die unmittelbare Verhaftung mit der Gegenwart auf und zeigt die Unzahl von Verbindungslinien, Interdependenzen, Transformationen, in denen unsere Tradition sich gebildet hat. Sie entkleidet Gesellschaft ihres natürlichen Seins und hilft, sie als Teil des Menschen zu begreifen.“ Diese Fähigkeit erhöht nicht nur die Kritikfähigkeit gegenüber der eigenen Kulturverbundenheit, sondern ist auch eine Grundvoraussetzung zur Anerkennung fremder Kulturen. „Erst aus der Erfahrung heraus, daß der eigene Erkenntnishorizont als bewußtes Produkt einer spezifischen Tradition zu verstehen ist, ist auch eine Öffnung gegenüber anderen kulturellen Horizonten möglich, denn nur wenn ich mich selbst und andere für gleichermaßen wertvoll und in Ordnung halte, können wir miteinander etwas erreichen. Da die bewußte Ausgrenzung gegenüber anderen Kulturen damit zugleich die Fähigkeit begründet, hinter die eigenen kulturellen Wertmuster zurückzutreten und die auf dem Hintergrund universalistischer Werthaltungen auf neue Realisationsmöglichkeiten zu befragen, wäre interkulturelles Lernen immer

auch als Erwerb und Förderung von kultureller Identität zu verstehen.“ Auch Schmidt weist darauf hin, daß die Anerkennung der kulturellen Identität in jeder persönlichen Identität eine Entlastung von der blockierenden Angst ermöglicht, „weil damit nicht mehr die Existenz dieser Identität an sich abgewertet wird. In dem Maße, wie diese Bedrohung verschwindet, verschwindet auch die Notwendigkeit, sich wie ein starres System zu verhalten, für das die Bedrohung eines Teils auch gleich die Bedrohung des Gesamtsystems bedeutet.“

Auch Haller sieht folgende Kompetenzen zum interkulturellen Lernen als notwendig an:

- Die Akzeptanz der Standortgebundenheit und Selektivität eigenen Wahrnehmens, Denkens, Erkennens, Wertens, Fühlens;
- die Akzeptanz der Notwendigkeit, gesellschaftliche Lösungen in einem Diskurs von Menschen und Gruppen verschiedener Standorte, verschiedener Selektionsraster und damit Perspektiven zu entwickeln;
- die Fähigkeit zuzuhören, nicht-eigene Perspektiven anzuerkennen und nachzuvollziehen sowie Perspektiven wechseln zu können;
- den anderen (auch den Fremden) als gleichwertig und gleichberechtigt zu akzeptieren; die Zuschreibung gleicher Kompetenz an den anderen (Fremden);
- den Verzicht auf Aneignung in einem Prozeß des Verstehens, der das andere, Fremde zum Verschwinden bringt;
- das Aushalten des Fremden auch als Infragestellung des Eigenen.

Um sich mit einem anderskulturellen Partner verständigen zu können, muß das Individuum ausgehend von eigenen Denkmustern, die in einem eigenen Zusammenhang gedeutet werden, neue Bedeutungssysteme für das eigene Handeln entwerfen. Dabei sollen in diesen komplexen kognitiven Umstrukturierungsprozessen, divergierende Alltagstheorien aufeinander abgestimmt werden und dabei auch solche Erwartungen und Bedürfnisse einbezogen werden, die die eigenen Orientierungs-muster und Strukturmodelle in Frage stellen. Die damit verbundene Reflexion des eigenen sozialen und gesellschaftlichen Umfelds ist Voraussetzung für das Verständnis und die Akzeptanz gegenüber anderskulturellen Lebensorientierungen.“

Diese kritische Reflexionsfähigkeit ist das entscheidende Lernziel interkultureller Lernprozesse, deren Intention es ist, von anderen Kulturen zu lernen, um die eigene Kultur und Gesellschaft als mündiger Bürger politisch mitzugestalten. Als individuelle Fähigkeit interkulturellen Handelns fällt sie notwendigerweise zusammen mit der Ausbildung einer stabilen Ich-Identität, in deren Definition die Leistung der Selbstreflexion der Gesellschaft immer schon enthalten ist. Interkulturelles Lernen wäre in diesem Sinne als pädagogisch strukturierter Prozeß zur Entwicklung einer „kulturellen Identität“ zu verstehen, die durch gezielte Reflexion der eigenen Bezugsmuster eine Weiterentwicklung von „Ich-Identität“ fördert.

1.2. „Ich-Identität“ als Voraussetzung und Ergebnis von interkulturellem Lernen

Folgt man dem Identitätskonzept Krappmanns, so definiert sich die gelungene soziale Entwicklung des Individuums nicht als Anpassung an vorgegebene Rollenentwürfe, sondern als ständige Neuschöpfung. Identität wird immer wieder neu geschaffen, bis hin zur vollständigen Umstrukturierung aufgrund von Interaktionserfahrungen, die innerhalb der bisherigen Handlungsmuster nicht mehr zu bewältigen waren.

Unser Ziel soll es sein, „die in der interkulturellen Begegnung erzeugten Grenz- und Sondersituationen sozialen Handelns für die Entwicklung individueller Handlungs-kompetenzen, Verhaltensreaktionen und Reflexionsfähigkeiten nutzbar zu machen, die auch im eigenen gesellschaftlichen Kontext als Grundlage für

B.
Interkulturelles
Lernen



B.
Interkulturelles
Lernen

persönliche Selbstbestimmung und aktive Gestaltung des Subjektes zu verstehen sind“ (Sternecker). Wir definieren somit interkulturelles Lernen als einen Prozeß, in dem „eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmungen, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden“ (G. Auernheimer).

Interkulturelles Lernen als bewußte Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur ist somit als ein spezifischer Prozeß einer intentional gesteuerten Interaktion und Kommunikation zu verstehen. In Anlehnung an die von Krappmann beschriebenen Grundqualifikationen des sozialen Handelns versuchen Otten und Sternecker die Persönlichkeitsmerkmale darzustellen, die als Konstituenten kultureller Identität auf der Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Verhaltensebene konkrete Ich-Leistungen beschreiben, die für die erfolgreiche Bewältigung interkultureller Interaktions- und Kommunikationsprozesse bestimmend sind.

Empathie

Empathie ist die Fähigkeit, die Erwartungen der Kommunikationspartner zu übernehmen. Dabei müssen, um eine erfolgreiche Interaktion zu gewährleisten, die Erwartungen anderer und die eigenen Bedürfnisse in Einklang gebracht werden. Oder wie P. Sternecker es formuliert: „Im Bemühen um eine Balance zwischen den sozialen Erwartungen und den eigenen Handlungsdispositionen begründet Empathie die Einschätzung, welche Formen des Verhaltens unter Berücksichtigung der aktuellen Interaktionsmuster angemessen sind und wie viele der eigenen Absichten sich mit Rücksicht auf den Interaktionspartner noch einbringen lassen.“ In interkulturellen Begegnungen ist die Fähigkeit zu Empathie von besonderer Relevanz, werden doch die Beteiligten vor die Aufgabe gestellt, kulturell divergierende Bedeutungssysteme und Verhaltensmuster zur Herstellung einer gemeinsamen Verständigungsbasis aufeinander abzustimmen.

Nach Otten besteht dieser Prozeß der Herstellung von Gemeinsamkeit wesentlich im gegenseitigen Einfühlen des anderen und nach Prüfung der eigenen Möglichkeiten ein Einstellen darauf. Gleichzeitig beinhaltet Empathie ein vorweg gedachtes Überprüfen dessen, was sich anderen noch mitteilen läßt oder durch Handeln erfahrbar gemacht werden kann. Daraus ergibt sich die wesentliche Rolle der Empathie im Zustandekommen der Metakommunikation.

Empathie sichert aufgrund eigener erworbener Rollendistanz in interkulturellen Begegnungssituationen die Möglichkeit, mit dem Anderssein des Gegenübers aktiv und produktiv umgehen zu können. Empathie erfordert von den Beteiligten erhebliche Distanzierungsleistungen. Diesen Anforderungen können die Teilnehmer um so eher gerecht werden, je besser sie auf die interkulturelle Begegnung vorbereitet sind. Die Kenntnisse über die andere Kultur spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Dabei sollte man nicht die Fähigkeit zu Empathie allein auf kognitive Leistungen reduzieren wollen: Abstraktes Wissen reicht allein nicht aus. Empathie schließt ebenso affektive Elemente wie Offenheit, Toleranz, Kreativität und Vorurteilsfreiheit ein, die sich erst in direkter Interaktion erweisen und in interkultureller Begegnung eingeübt werden können.

Rollendistanz

Als erste Voraussetzung für die Errichtung und Wahrung von Identität muß ein Individuum überhaupt in der Lage sein, sich Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten. Das Individuum sollte zwar die Erwartungen der anderen aufgreifen und sich auf ihrer Grundlage präsentieren, zugleich aber wird von ihm verlangt, daß es sichtbar macht, inwiefern es unter die angesonnenen Erwartungen nicht voll subsumierbar ist. Dies fordert von dem Individuum die Fähigkeit, sich über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um auswählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können. Dabei hat ein Individuum mehr Rollen inne, als die eine, die es gerade ausübt. Die jeweils übernommene Rolle wird durch die anderen Rollen interpretiert. Dabei müssen auch diese jeweils neu

definiert und in ihrer Relevanz bestimmt werden, im Hinblick auf die Anforderungen der aktuellen Situation und der in ihr eingenommenen Rolle. Somit muß das Individuum sich um eine Synthese aller seiner Rollen gleichzeitig bemühen.

Im Kontext von interkulturellen Begegnungen stellt sich Rollendistanz als Fähigkeit dar, die eigenen Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster in ihrer kulturellen Bestimmtheit zu erfassen, d.h. die tiefen Strukturen der eigenen Kultur, die verinnerlicht wurden und in interkulturelle Interaktion bzw. Kommunikation eingebracht werden, als Ergebnisse spezifischer Erziehungsprozesse, Traditionen, Werte und Normen zu verstehen, sich des eigenen gesellschaftlichen Kontextes bewußt zu werden und die daraus resultierenden, interessensgebundenen Verhaltensstrukturen zu antizipieren. Im Wege einer solchen Selbstreflexion wird nach A. Thomas das „Fremde vertraut, da es sich nicht mehr bloß als fremde Wirklichkeit präsentiert, sondern vom Boden der eigenen kulturellen Eigenart entschlüsselt wird. Mangelnde Fähigkeit zur reflexiven Distanz gegenüber dem eigenen kulturell bedingten Orientierungsmuster führt dagegen leicht zu Unsicherheit und damit zur Verstärkung potentiell vorhandener Vorurteile und Stereotypen. Rollendistanz schafft somit die Voraussetzung, daß in interkulturellen Begegnungen die Teilnehmer ihre kulturell determinierten, im alltäglichen Handeln oft selbstverständlich wahrgenommenen Rollen verlassen, aktiv gestalten und neue Rollen erproben können. Zugleich gibt sie auch kritischen Aufschluß darüber, was an eigenen kulturspezifischen Handlungszielen und Wertorientierungen nicht aufgegeben werden kann oder soll. Damit ist sie letztendlich auch Bedingung für die Formulierung eigener Interessen und deren Austausch mit anderskulturellen Partnern.

Ambiguitätstoleranz

Rollendistanz und Empathie sind nach Krappmann „Fähigkeiten, die dem Individuum helfen, neue und auch zur aktuellen Situation in Widerspruch stehende Daten und Mitteilungen wahrzunehmen und selber zum Ausdruck zu bringen. Sie stellen daher für das Individuum auch eine Belastung dar, denn sie konfrontieren es mit Erwartungen, die den seinen widersprechen und in sich widersprüchlich sein können. Diese Inkongruenzen treten bereits in den Interaktionen zwischen zwei Partnern auf, da sich bei dem üblichen unvollständigen Normenkonsens die gegenseitigen Erwartungen von Interaktionspartnern im Regelfall nicht decken. Diese Diskrepanz ist nicht nur auf der kognitiven Ebene zu erkennen: Aufgrund der Notwendigkeit, sich in den gegenseitigen Erwartungen aufeinander einzustellen, um sich zu verständigen und einen vorläufigen „working consensus“ zu erreichen, ist damit zu rechnen, daß unter den ausgehandelten Bedingungen die Interaktion nicht mehr in vollem Maße den Bedürfnissen der Partner entspricht und sie daher teilweise unbefriedigt läßt. Jedes interagierende Individuum ist folglich gezwungen, neben der Befriedigung, die ihm eine Interaktion gewährt, ein gewisses Maß an gleichzeitig auftretender Unbefriedigtheit zu ertragen.“ Das gegenseitige Zugeständnis der Interaktionspartner trotz gemeinsamer Kommunikationsbasis, die gegenseitige Verschiedenheit zum Ausdruck kommen zu lassen, ermöglicht einerseits erst die identitätsschaffende Interaktion, aber auch andererseits das prinzipielle Entstehen von Divergenzen und Inkompatibilitäten. Damit wird Ambiguitätstoleranz zur entscheidenden Variablen der Identitätsbildung. In der interkulturellen Begegnung stellt sie die Voraussetzung dar, den sicheren Boden des eigenen Weltbildes verlassen zu können, ohne sofort die Sicherheit eines neuen Weltbildes zu erhalten. Nach Sternecker ermöglicht die Ambiguitätstoleranz den Beteiligten, „die im Aufeinandertreffen unterschiedlicher kultureller Alltagstheorien angelegten emotionalen Unsicherheiten und kognitiven Destabilisierungen zu ertragen und auch in Situationen handlungsfähig zu bleiben, in denen sich die eigenen Handlungsroutinen als ineffektiv erweisen und man mit unklaren bzw. schwer einschätzbaren Erwartungen und Bedeutungsgebungen der Partner konfrontiert wird.“ Ambiguitätstoleranz führt zu Toleranz, selbst wenn die eigenen Absichten vom Interaktionspartner zunächst nicht wie gewünscht aufgenommen werden, sie führt zur Offenheit, um Erwartungen aufzunehmen, die dem eigenen Orientierungssystem zunächst widersprechen.

B.
Interkulturelles
Lernen

B. Interkulturelles Lernen

Nach Otten und Sternecker ist somit Ambiguitätstoleranz notwendig,

- um Unsicherheiten in Kauf nehmen zu können;
- um zu vermeiden, Konflikte und Störungen einseitig zu beenden;
- um durch die Akzeptanz kultureller Fremdheit die Gleichberechtigung andersartiger kultureller Entwürfe zur Situationsorientierung neue Ideen aufnehmen zu können;
- um die Suche nach gemeinsamen, neuen Bewertungsstandpunkten offenzuhalten;
- um damit Verhaltensänderungen und solidarisches Handeln erst zu ermöglichen;
- um eigene Ich-Identität weiterzuentwickeln.

Identitätsdarstellung

Da Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz als Konstituanten von Ich-Identität stets an zwischenmenschliche Interaktion gekoppelt sind, wird Sternecker zufolge „kommunikative Kompetenz“ als das Medium, mittels dessen diese Konstituanten erworben und zur Wirkung gebracht werden, selbst eine Grundqualifikation sozialen Handelns. Krappmann unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Sprache. Hier entscheidet Maß und Qualität des reflexiven Sprachgebrauchs über Maß und Qualität des Zur-Wirkung-Bringens der anderen Handlungsqualifikationen. Reflexiver Sprachgebrauch ist die Voraussetzung, interpretativ kommunizieren zu können, sich über die Bedeutung der jeweiligen Sprechhandlungen zu verständigen, mit einem Wort, Metakommunikation zu betreiben.

Da es sich in interkulturellen Begegnungen letztendlich um das gemeinsame Aushandeln neuer, gemeinsamer Orientierungsmuster handelt, kommt der Kommunikationskompetenz eine entscheidende Bedeutung zu. Dabei steht die Sprache zunächst einmal im Vordergrund und im Hinblick auf interkulturelle Begegnung zunächst die fremdsprachlichen Kenntnisse der Teilnehmer. Tatsächlich wird in zahlreichen Veröffentlichungen darauf hingewiesen, daß mangelnde fremdsprachliche Kompetenz ein wesentliches Hindernis für interkulturelle Verständigung darstellen kann. Interkulturelle Kommunikation läßt sich dabei aber nicht auf fremdsprachliche Fähigkeiten begrenzen, sondern ist laut D. Breitenbach weit mehr „von den situativen und gruppenspezifischen Lernbedingungen der jeweiligen Begegnungssituation abhängig, so daß Ansätze zur Überwindung sprachlich bedingter Barrieren auch nicht allein im fremdsprachendidaktischen Bereich, sondern in einem integrativen, gruppenpädagogischen Ansatz zu suchen sind.“

Nach Otten ist sprachliche Eindeutigkeit selbst mit Hilfe perfekter Dolmetscher nicht herstellbar, da gleichlautende Begriffe in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Bedeutungen haben können und besonders, da die in der Regel zugrunde liegenden Denkvorgänge und emotionalen Dispositionen nur sehr schwer vermittelt werden können. Desweiteren prägt die durch die konkrete Situation und die darin gemachte Erfahrung ausgelöste Emotionalität unter Umständen die kommunikative Situation sehr viel stärker, als dies durch sprachlichen Austausch erkennbar wird (Otten). Interkulturelle Kommunikation zieht also neben der rationalen Ebene stets die emotionale Beziehungsebene, die Verbalisierung von Gefühlen, Interessen, Erfahrungen und Beobachtungen mit ein.

Kommunikative Kompetenz im interkulturellen Kontext kann daher als Fähigkeit zur interkulturellen Metakommunikation definiert werden, d.h. zur Kommunikation über kulturbedingte Interaktionsstörungen, die aus der unterschiedlichen Bewertung der Realität durch die kulturbedingten verschiedenartigen Orientierungssysteme der Teilnehmer entstehen. Dabei wird Metakommunikation als einziges Mittel angesehen, die bewußte oder unbewußte Strukturierung der zur Interaktionsstörung führenden Situation den Teilnehmern bewußt werden zu lassen. Treuheit hält den „Grad interkulturellen Lernens als weitgehend vom Grad der Metakommunikation abhängig, zu dem es vordringt.“

In den vorhergehenden Kapiteln haben wir versucht, die Bedingungen einer kommunikativen Kompetenz im interkulturellen Kontext zu beschreiben. In dem folgenden Kapitel wollen wir versuchen, diese Grundfaktoren des sozialen Handelns als pädagogische und didaktische Schritte im Hinblick auf interkulturelles Lernen umzusetzen.

2. Entwicklung einer didaktischen Methode interkulturellen Lernens

2.1. Interkulturelles Lernen als spezifische Form sozialen Lernens


Wir sind bei der Entwicklung eines Curriculums zum interkulturellen Lernen in der Ausbildung von Jugendbetreuern immer von dem Prinzip des aktiven Lernens ausgegangen. In anderen Worten, interkulturelles Lernen soll exemplarisch im Ausbildungskurs stattfinden. Die Betroffenheit der Teilnehmer in diesem Prozeß des interkulturellen Lernens soll dabei immer wieder in Phasen der kritischen Reflexion Teil des Lernprozesses sein. Während dieser Einheiten sollen die Teilnehmer lernen, den eigenen Gruppenprozeß und die eigene Betroffenheit aus einer gewissen Distanz zu analysieren. Dabei soll auch die Strukturierung des durchlaufenen Prozesses auf ihre Transferierbarkeit auf interkulturelle Begegnungen zwischen Jugendlichen überprüft werden. Der Gruppendynamik muß in diesem Kontext die nötige Beachtung geschenkt werden, da dieser beständige Wechsel zwischen dem Eintauchen in den Prozeß des interkulturellen Lernens und den Phasen der kritischen Selbst-Analyse hohe Anforderungen an die Teilnehmer stellt. Wir müssen uns dessen bewußt sein, daß auch der Prozeß der Selbst-Analyse der kulturbedingten Wahrnehmung der Teilnehmer unterliegt. Die Anforderungen, die hier an die Teilnehmer gestellt werden, sind die eigentlichen Bedingungen und Voraussetzungen für interkulturelles Lernen, da der Seminarverlauf durch diese Phasen an sich Teil des interkulturellen Lernens wird.

Das Ausbildungsseminar muß deshalb nach Otten der Hauptforderung einer Didaktik des interkulturellen Lernens gerecht werden, die er als „die systematische Entwicklung kommunikativer Kompetenz im Kontext sozialen Lernens“ bezeichnet. Eine Reduzierung auf ausschließlich im kognitiven Bereich angesiedelte Kompetenzen sollte vermieden werden, da sie der sozialen Interaktion zuwiderläuft, die ja stets Handlungsaspekte einschließt, also emotionale und pragmatische Ebenen mit berücksichtigt. Mangelnde Sozialkompetenz bei vorhandener Information oder mangelnde Information bei vorhandener Sozialkompetenz verhindern gleichermaßen die Anwendung von Gelerntem. Betroffenheit, Sachlichkeit und Verhaltensrelevanz lassen sich nicht voneinander trennen.

Eine solche Didaktik versteht das pädagogische und didaktische Feld als einen Strukturzusammenhang, der bei aller Intentionalität so zu gestalten ist, daß er die Annäherung an Kommunikations- und Handlungsstrukturen erlaubt und fördert, in denen immer mehr bewußte und kritische Partizipation und Handlungsfähigkeit elaboriert werden kann, in denen gesellschaftliche, organisatorische, soziale und personale Widerstände und Einschränkungen dieser Annäherung offen analysiert werden.

Wenn Förderung der Handlungskompetenz und Interaktionsfähigkeit in interkulturellen Begegnungen die wesentlichen Elemente eines Ausbildungskurses zum interkulturellen Lernen sind, so lassen sich erste allgemeine Ziele aus dem Bereich der Sozialerziehung ableiten. Die nachfolgenden Zielformulierungen von Iben, die eher im Sinne einer allgemeinen Sozialerziehung zu verstehen sind, bestätigen in ihrem letzten Punkt die Wichtigkeit der in den vorhergehenden Kapiteln dargelegten Ausführungen:

1. Sich selbst, die eigenen Fähigkeiten, Möglichkeiten, Wünsche und Ziele kennenlernen; Einschätzungen der eigenen sozialen Position.
2. Bewußtsein über die eigene Lebenssituation, durch Erkennen der



B.
Interkulturelles
Lernen

B. Interkulturelles Lernen

Abhängigkeiten, Interessen, Ursachen und durch genaues Beobachten und Analysieren der Umwelt.

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

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

Ein Curriculum zum interkulturellen Lernen in der Jugendbetreuerausbildung muß spezifische Akzente setzen, nicht zuletzt auch im Hinblick auf die besondere Situation der außerschulischen Bildung.

Aufgrund unserer Definition von interkulturellem Lernen als eine spezifische Form des sozialen Lernens und ausgehend von unseren Überlegungen zu den Grundqualifikationen der Entwicklung von Ich-Identität und ihrer Prozeßhaftigkeit in dem besonderen Hinblick auf interkulturelle Begegnungen, wollen wir in Anlehnung an Otten eine didaktische Operationalisierung von Lernzielen versuchen. Dies geschieht konkret in den Bereichen der sozialen Einstellungen, der Wahrnehmungsstrukturen und der daraus folgenden Verhaltensweisen, die den konkreten Erscheinungen von Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz zugrunde liegen.

Dabei muß nach Iben bei der folgenden operationalisierenden Interpretation der drei Problemfelder deren gegenseitige Verflechtung im Auge behalten werden: „Einstellungen sind als verhaltensregulierende Momente zu begreifen; soziale Einstellung zielt auf eine positiv oder negativ besetzte Verhaltensbereitschaft mit dem Bestreben, Orientierung im Alltag zu finden. Soziale Einstellung besitzt also eine kognitive Komponente im Sinne einer Vorstellung, die Wahrnehmung, Wissen, Meinungen und Überzeugungen im Alltag relevant werden läßt, eine emotionale Komponente, die positiv oder negativ diese Vorstellungen begleitet und eine verhaltensrelevante, die verhaltensauslösend wirkt.“

EINSTELLUNG

- Fähigkeit, Einstellungsmuster als Ergebnis von individuellen und gesellschaftlichen, auch kulturspezifischen Sozialisationsprozessen zu sehen; eigenes und fremdes Verhalten als Ausdruck von Einstellungsmustern deuten lernen;
- Fähigkeit, sich einer neuen Situation gegenüber offen zu verhalten - lernen, eigene Interessen zu formulieren und mit anderen auszutauschen; sich über die verschiedenen Funktionen einer Verhaltensweise im klaren sein;
- Fähigkeit zu einer rationalen Auseinandersetzung mit Verhaltensweisen der eigenen Gruppenmitglieder sowie anderer Nationen;
- Fähigkeit und Bereitschaft, eigenes Verhalten im Werdegang zu erklären, damit es begründet, abgelehnt oder nachvollzogen werden kann; Fähigkeit, Andersein zu akzeptieren und gegebenenfalls daraus zu lernen;
- Fähigkeit und Bereitschaft, Gefühle als konstituierendes Element sozialer Einstellung zu begreifen und zu akzeptieren und sich entsprechend zu verhalten.

WAHRNEHMUNG

- Bewußtsein über Abhängigkeit von Wahrnehmungsstrukturen und Sozialisations-prozeß (Deutungsmuster im Alltag);

- Einsicht in die Subjektivität von Wahrnehmung bei gleicher gegebener sozialer und politischer Wirklichkeit;
- Kenntnis des Zusammenhangs von Wahrnehmungsvorgang und soziokulturellem Bezugssystem und Bereitschaft, Verhalten in diesem Kontext deuten zu lernen;
- Fähigkeit, sich selbst in Relation zur gegebenen Wirklichkeit wahrzunehmen (Rollendistanz);
- Fähigkeit, anderen in ihren spezifischen soziokulturellen Bezügen wahrzunehmen und zu akzeptieren;
- Fähigkeit und Bereitschaft, Wahrgenommenes als verschieden interpretierbar zu erkennen und auch andere als die eigenen Interpretationen anzuerkennen und dies auch äußern zu können;
- Bereitschaft, Wahrnehmungsfähigkeit durch „Probe-Handeln“ systematisch zu verbessern, damit „vernünftige“ Erkenntnis möglich wird als Voraussetzung für soziales Handeln (Probe-Handeln als der Versuch, mit unterschiedlichen Interpretationen umzugehen).

VERHALTEN

- Bereitschaft, emanzipatorische Fragehaltung bei der Auseinandersetzung mit Verhaltensweisen anzuwenden und ethnozentrische Bewertungen abzubauen;
- Fähigkeit zu interpersonalem Verhalten in neuen Situationen, gekennzeichnet durch Vertrauen, Offenheit und Neugier;
- Kooperationsbereitschaft;
- Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit;
- Fähigkeit, sich bewußt zu verhalten und Bereitschaft, sich mit den Wirkungen einer Verhaltensweise rational auseinanderzusetzen; Fähigkeit, Verhalten situationsbezogen zu reflektieren und eigenes Verhalten neuen Situationen zuzuordnen;
- Fähigkeit zu und Einsicht in gruppendienliches Verhalten und dessen Voraussetzungen und Bedingungen;
- Bereitschaft zum Abbau von Ich-Verteidigungsmechanismen;
- Bereitschaft zur bewußten Aufnahme neuer Informationen und Fähigkeit, daraus Verhaltensänderungen folgen zu lassen;
- Kenntnis über den Zusammenhang von Einstellung und Verhalten und Fähigkeit, durch Verhalten kritische Distanz zur eigenen Rollenfixierung auszudrücken;
- Fähigkeit und Bereitschaft zum Umgang mit unterschiedlichen Denkstilen, Sprechgewohnheiten, Bewertungssystemen und affektiven Äußerungsformen;
- Bereitschaft, eigenes Verhalten so weit zu ändern, daß solidarisches Handeln möglich wird;
- Bereitschaft, Verhaltensreflexion als permanentes Prinzip zu akzeptieren, damit soziale Interaktion im Sinne solidarischen Handelns möglich wird.

2.2 Kommunikation als didaktische Methode

Trotz aller guten Vorsätze, vermeintlicher Toleranz und Weltoffenheit kann der Kulturschock in einer interkulturellen Begegnung dazu führen, daß die Chance einer positiven Lernerfahrung nicht genutzt werden kann und aufgrund von Unsicherheit und Hilflosigkeit Abwehrhaltungen zum Tragen kommen.

Damit sieht Schmidt auch eine Forderung begründet, daß zum interkulturellen Lernen drei Momente zusammentreffen müssen:

- Alle Beteiligten treffen sich im Bewußtsein der Differenz. Sie haben das Bewußtsein, einen eigenständigen, wertvollen kulturellen Horizont zu haben.
- Alle Beteiligten treffen sich im Bewußtsein der Ähnlichkeit. Sie haben das Bewußtsein, in derselben Weltgesellschaft zu leben, von denselben Problemen betroffen zu sein.
- Alle Beteiligten treffen sich im Bewußtsein des Respekts. Der Austausch stellt keinen Angriff auf die eigene Identität dar, sondern durch Neudeutungen wird eine Bereicherung möglich.



B. Interkulturelles Lernen

Die Organisation interkultureller Begegnungssituationen muß den Teilnehmern Gelegenheit bieten, den Kulturschock und die damit verbundenen Ängste und Blockierungen zu thematisieren und gemeinsam aufzuarbeiten, um zu aktiver Auseinandersetzung mit der fremden Kultur, zur Reflexion ihrer Bedingungen, zur Überwindung einer ethnozentrischen Perspektive und schließlich zu neuen Einsichten auch gegenüber dem eigenen, als selbstverständlich genommenen Kulturverhalten zu kommen.

Treuheit fordert, folgende Aspekte bei der didaktischen Gestaltung einer interkulturellen Begegnung zu berücksichtigen:

- Berücksichtigung der Verschiedenheit von Kulturen,
- Anleitung zur Handlungsfähigkeit im interkulturellen Kontext auf der Basis der Verschiedenheit und
- Differenziertheit und Veränderbarkeit kulturspezifischer Denk- und Handlungsmuster auf der Grundlage eines dynamischen Kulturverständnisses.

Nach Otten soll eine interkulturelle Bildungsveranstaltung mit dem Anspruch auf „kommunikative Didaktik“:

- den Prinzipien eines offenen Curriculums entsprechen;
- die Aufnahme von praktischen Erfahrungen in den Lernprozeß ermöglichen;
- die Mitgestaltung durch die Teilnehmer ausdrücklich fördern.

Grundlegende Forderung ist dabei, daß eine Didaktik, die als Ziel die Förderung der Kommunikationskompetenz angibt, selbst kommunikativ gestaltet sein muß, d.h. nach Sternecker, „die pädagogische Situation, in der interkulturelles Lernen vermittelt wird, sollte selbst schon den Wert und die Möglichkeiten dialogischer Kommunikation als Grundlage für die gemeinsame Konstituierung von Wirklichkeit erfahrbar machen.“

Interkulturelle Lernsituationen können umso eher von den Teilnehmern exemplarisch aufgegriffen werden und auf andere Lebensbereiche übertragen werden, je stärker die pädagogische Arbeit an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet ist und deren konkrete gesellschaftliche Situation einbezieht. Teilnehmerorientierung bezieht sich dabei sowohl auf die gegenwärtige Begegnung wie auch auf die bisherige Alltagspraxis des Teilnehmers und ihre Möglichkeiten der Veränderungen.“

Sternecker, Otten und Treuheit erläutern die Prinzipien einer solchen *kommunikativen Didaktik*. Dabei wird gefordert, interkulturelle Bildungsveranstaltungen nicht nur als teilnehmeraktiven Informationsaustausch zwischen den Kulturen, der ggf. durch sprachliche Hilfestellung von Dolmetschern oder visueller Medien zu unterstützen ist, zu organisieren, sondern übergeordneten Interaktions- und Kommunikationsprozessen als spezifische Anwendungsebene ausreichend Raum und Zeit einzuräumen, um die mit den Grundqualifikationen interkulturellen Handelns verbundenen Reflexionsleistungen zu ermöglichen. Dabei reicht es nicht aus, Betroffenheit zu erzeugen, indem vorhandene Kommunikationsbarrieren und Verhaltensdefizite aufgezeigt werden. Auftretende Interaktions- und Kommunikationsstörungen sind vielmehr als Ausdruck bestehender Beziehungen zwischen den interkulturellen Partnern zu verstehen, deren Lösung ein erweitertes und vertieftes Verständnis für diese Beziehungen kreieren kann. Dies bedarf eines umfassenden individuellen Aufarbeitungs- und Selbsterfahrungsprozesses der erlebten Unterschiede von Einstellungen, Wahrnehmung und Verhalten. Das Erkennen von gemeinsamen Interessen der Kommunikationspartner sowie einer Metakommunikation über diese Interessen, Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen ist nach Breitenbach eine Voraussetzung zum interkulturellen Lernen.

Treuheit schlägt einen Katalog von didaktischen Forderungen vor, nach dem interkulturelles Lernen umso eher zum Erfolg kommen kann:

- je stärker auf der Suche nach Gemeinsamkeiten und gradueller Synthese kulturspezifischer Einstellungen und Zielvorstellungen zunächst die kulturelle Vielfalt der internationalen Lerngruppe sichtbar gemacht wird;

- je mehr vorhandene Differenzen und Widersprüche zum Gegenstand gemeinsamer Arbeit gemacht werden, die die Lernenden auch als Personen einbezieht;
- je mehr inhaltlich und methodisch an den Erfahrungen und Problemen der Teilnehmer angeknüpft wird;
- je besser es gelingt, das Verhältnis von kultureller Verschiedenheit und Universalität an ein Thema zu binden, das den Intentionen der Bildungsveranstaltung entspricht;
- je deutlicher latent vorhandene Konflikte manifestiert und zum Ausgangspunkt gemeinsamer Lernprozesse gemacht werden;
- je höher der Grad an Metakommunikation über Inhalte, Methoden und den Lernprozeß selbst ist.

An die Teamer wird deshalb der Anspruch gestellt, nicht nur über geeignete fremdsprachliche Fähigkeiten und über einen angemessenen Wissensstand über Land und Kultur der Teilnehmer zu verfügen, sondern auch genügend Sensibilität und didaktische Phantasie zu entwickeln, Lernchancen in interkulturellen Begegnungen zu erkennen, variabel und angepaßt zu reagieren und neue Erfahrungsmöglichkeiten für die Teilnehmer zu gestalten. Hierzu sind Erfahrung in animations- und gruppensdynamischen Methoden unerläßlich, da interkulturelle Interaktions- und Kommunikationsstörungen und daraus erwachsende Gruppenprozesse und -konflikte in adäquater Weise aufgegriffen, problematisiert und moderiert werden müssen.

IV. Aufbau des Moduls

1.1 Allgemeine Anmerkungen zu den verschiedenen Phasen

Ziel dieses Moduls ist es, den in nationalen Gruppen zusammengefaßten Teilnehmern die Fähigkeit zu vermitteln, ihre Beziehungen so zu koordinieren, daß sie miteinander in Kontakt treten können und diese Kontaktaufnahme entsprechend ihren Bedürfnissen und ihrem Beitrag relativ voraussehbar und schnell erfolgen kann.

Um diesen Lernprozeß zu ermöglichen, mußten wir auf drei Ebenen arbeiten, die wir in diesem Zusammenhang als Phasen bezeichnen, wobei aus dieser Bezeichnung keine chronologische Abfolge abgeleitet werden sollte.

1.1.1 Phase I: Suche nach einer friedlichen Koexistenz,

d.h.:

- die Bereitschaft anzuerkennen, daß ich vom anderen etwas lernen kann;
- die Loslösung von der Vorstellung, von Menschen anderer Kulturen enteignet, dominiert zu werden;
- die Anerkennung der kulturellen Unabhängigkeit des anderen.

1.1.2 Phase II: Suche nach der eigenen Identität

Suche nach der eigenen Identität, d.h. Bewußtwerdung, daß das Gefühl der Bedrohung durch einen anderen aus der Unsicherheit in bezug auf jene Werte erwächst, die die Grundlage für die persönliche Identität oder die Identität einer bestimmten Gruppen bilden.

Dabei gilt es nach einer ersten Auseinandersetzung mit dem anderen all das Revue passieren zu lassen, was der andere (Vater, Mutter, Freunde, Lehrer, Zeitungen, Schule) über uns gesagt hat, von uns erwartet, sich für uns erträumt und sich für uns wünscht. Wir müssen eine Wahl treffen, zu dem vom anderen vorgeschlagenen Programm ja oder nein sagen, d.h. eine Auswahl treffen aus den vorgeschlagenen Idealwerten.

B.
Interkulturelles
Lernen

1.1.3 Phase III: Aktionsgebundenes Lernen

Aktionsgebundenes Lernen, d.h. die Phase, in der Toleranz nicht nur das Zusammenleben, sondern auch eine Zusammenarbeit ermöglicht, die die Bedürfnisse und Interessen der Partner berücksichtigt und in deren Rahmen es möglich ist, auftretende Probleme zu bewältigen und die der Zusammenarbeit zugrunde liegende Solidarität zu verwirklichen.

1.2 Methodische Überlegungen

1.2.1 Stärkung des europäischen Integrationsprozesses.

Die meisten Bildungsmaßnahmen, die entweder in europäischer Zuständigkeit oder auf überstaatlicher Ebene erfolgen, bauen auf nationale pädagogische Modelle auf, die sich häufig als ungeeignet erweisen.

Die für dieses Modul gewählte Methode besteht darin, die herkömmlichen nationalen Konzepte in einem neuen Ansatz weiterzuführen und auf diese Weise neue europäische Überlegungen einzubringen.

1.2.2 Aufbau der einzelnen Phasen

Jede Phase umfaßt sieben Punkte. Punkte 1 bis 3 beziehen sich auf das Ziel, die Herausforderungen und die Probleme, zu deren Lösung diese Phase mit verschiedenen Überlegungen beitragen soll.

Der nächste Punkt greift dann in einem theoretischen Rahmen die zuvor angesprochenen Probleme auf und versucht anhand theoretischer Überlegungen neue Lösungswege aufzuzeigen und die Suche nach konkreten Anhaltspunkten zu erleichtern. Diese Überlegungen können allerdings nicht in die Kurse aufgenommen werden.

Beispiel: Beim Thema Recht wird auf das Gewohnheitsrecht, auf geschriebenes Recht, aber auch anhand von Richtlinien und Verordnungen auf die Arbeitsweise der Gemeinschaft hingewiesen und Rechtsbegriffe vorgestellt, die im nationalen Recht nicht bestehen.

Im fünften Punkt wird auf die während dieser Phase möglichen Übungen sowie deren Ausrichtung und Funktion eingegangen.

Wenn es sich bei den theoretischen Überlegungen um eine Umsetzung der Ziele und Probleme handelt, sollten die Übungen eine praktische Übertragung dieser theoretischen Überlegungen in das Alltagsleben ermöglichen. Zweck dieser Übungen ist es, eine aktionsbezogene Ausbildung anzubieten, die auf die interaktive Kommunikation und die persönlichen Erfahrungen eines jeden Einzelnen und die Erfahrungen der Gruppe aufbaut.

Der sechste Punkt enthält Anhaltspunkte bezüglich der jeweils wünschenswerten Dauer eines jeden Abschnitts sowie Erläuterungen zu den Vor- und Nachteilen der verschiedenen Lösungsmöglichkeiten.

Die jeweils festzulegende Dauer hängt von den Zielen ab, die die Teamer für den jeweiligen Kurs und für den Kurs im Rahmen einer längerfristigen Ausbildung festgelegt haben.

1.2.3 Einbettung des Kurses in eine längere Ausbildung

Ist der Kurs fester Bestandteil eines nationalen oder multinationalen Ausbildungsgangs, ist es Aufgabe der Teamer, die für die Integration dieses Kurses erforderlichen Voraussetzungen zu definieren.

2. Erläuterung der einzelnen Phasen

2.1 Phase I: Suche nach einer friedlichen Koexistenz und der Identität der Anwesenden

2.1.1 Diese Phase verfolgt eine doppelte Zielsetzung:

1. Befähigung der Praktikanten/Teilnehmer, den anderen in seinem Anderssein mit seinen Einstellungen, seiner Entfremdung und seinen Unterschieden zu respektieren;
2. Befähigung der Teamer, eine vertrauensvolle und ausgeglichene Atmosphäre in der Gruppe zu schaffen.

2.1.2 Die Herausforderungen dieser Phase bestehen in folgendem:

2.1.2.1 In der Akzeptanz des Bruches, den die Bildungsveranstaltung in bezug auf die üblichen Bezugspunkte in Alltag, Sprache, Kommunikation und das Kennenlernen eines grundsätzlich anderen Menschen darstellt.

2.1.2.2 In der Anerkennung, daß das/der andere als eine Gegebenheit und Notwendigkeit des menschlichen Daseins existiert und dies eine Schwierigkeit darstellt, die die Existenz von Wörtern, Ideen und der Kommunikation ermöglicht.

2.1.2.3 In der Notwendigkeit der Teamer, einen Raum zu schaffen, in dem sich die Teilnehmer wohl und sicher fühlen und in dem sie die Konfrontation mit dem anderen nicht scheuen. Von Beginn an müssen die Teamer beweisen, daß sie das Thema und die Situationen, von denen sie sprechen, schnell erfassen und bewältigen können und über die Kenntnisse und Erfahrungen verfügen, um erforderlichenfalls zu vermitteln.

2.1.2.4 In der Ambiguität, die ihren Ursprung hat im sichernden Eingreifen des Teamers und der Neigung der Gruppe, eine passive und konsumierende Haltung einzunehmen.

2.1.3 Die zu erwartenden Probleme sind eher psychologischer Natur:

- Probleme in bezug auf das Unbekannte
- Angst vor dem Verlust der eigenen Identität
- kulturspezifische Probleme.

Aus diesem Grunde sollten die Teilnehmer auf keinen Fall gezwungen werden, sich vor den anderen zu offenbaren. Es sollte vermieden werden, den Schwerpunkt zu stark auf die individuellen Vorstellungen zu legen. Vielmehr sollten alle verfügbaren Mittel genutzt werden, ihnen den Mut zu geben, zu allgemeinen Themen und insbesondere zu theoretischen Aspekten und Erfahrungen das Wort zu ergreifen.

2.1.4 Die theoretischen Überlegungen sollten sich in dieser Phase auf folgende Aspekte beziehen:

- Gewohnheitsrecht, geschriebenes Recht, Richtlinien, Verordnungen.
- Geschichte Europas, der Europäischen Union, der gegenwärtigen Mitgliedstaaten.
- Statistische Soziologie (konkretisierend) und bereichsübergreifende Soziologie (lebend); z.B.: welche Voraussetzungen liegen einer Kategorisierung des Begriffes Jugend zugrunde?
- Psychologie, Kultur und Identität können von einem Individuum nur auf der Grundlage eines strukturierten Ichs identifiziert werden.

Herausforderungen und Prozeß dieser Strukturierung: Individuelle Interessen, kollektive Interessen, Solidarität, Minderheit.

B.
Interkulturelles
Lernen

B. Interkulturelles Lernen

2.1.5 Wesen der möglichen Übungen:

- kollektive Vorstellungen einschließlich Erörterung der Vorurteile;
- vergleichende Untersuchung zur Geschichte der Länder (in Form von Spielen, Fragebogen usw.).

Ziel dieser Übungen ist es,

- die Teilnehmer aktiv und partizipativ in eine Ausbildungsmaßnahme einzubinden;
- die Beziehung zu mediatisieren, indem erklärt wird, was von außen betrachtet jeder einzelne für den anderen einbringen kann und welche Attribute ihm gegeben worden sind, wobei stets versucht werden sollte, Meinungsäußerungen zu ermöglichen, ohne die Person, die spricht, in Frage zu stellen;
- freie Meinungsäußerungen über andere zu fördern, um später alles Gesagte wieder aufgreifen zu können.

2.1.6 Dauer

In dieser Phase sollte eine wirkliche Phase der persönlichen Meinungsäußerung auch vor einer Gruppe stehen.

2.1.7 Evaluation

Die Evaluation dieser Phase kann als der quantitativste Teil dieses Projekts betrachtet werden, die es insbesondere jedem einzelnen ermöglichen sollte, seine Kenntnisse im Hinblick auf die theoretischen Begriffe, die in dieser Phase zugrunde gelegt werden, zu überprüfen.

2.2 Phase II: Suche nach der eigenen Identität und dem Anderssein

2.2.1 Ziel dieses Abschnitts

- Befähigung der Teilnehmer, ihre Identität zu vermitteln;
- Erkennen und Bewältigung von Konflikten;
- Analyse der Vorurteile;
- Überlegungen zum Ethnozentrismus.

2.2.2 Die Herausforderung dieses Abschnitts besteht darin, daß die Teilnehmer lernen, von sich aus über ihre Identität zu sprechen und in dieser Diskussion das Bild zu akzeptieren, das andere von ihnen haben, sie aber gleichzeitig einen Lernprozeß durchlaufen und dieses Bild mit anderen kulturellen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und historischen Elementen, die die jeweilige gesellschaftliche Gruppe geprägt haben, in Beziehung setzen.

2.2.3 Probleme, die möglicherweise während dieses Abschnitts auftreten, können darauf zurückgeführt werden, daß die Identitätssuche zu einem Monolog über sich selbst, zu einem sich Verschließen oder zu Intoleranz führt. Es gilt somit zu vermitteln, daß das Kennenlernen des anderen ein unverzichtbarer Bestandteil des Sich-Selbst-Kennenlernens ist.

Da der Begriff Identität aufgrund der damit verbundenen Vielfalt und Einheit eine spezielle Problematik darstellt, sollten die Teilnehmer vor allem eine vielseitige Meinungsäußerung fördern, statt stets einen Konsens herbeiführen zu wollen, und sicherstellen, daß die unterschiedlichen Meinungen zum Ausdruck kommen.

2.2.4 Die theoretischen Überlegungen dieses Abschnitts sollten sich auf folgende Aspekte richten:

- Ethnozentrismus - Universalismus
- der Begriff Identität: kollektive Identität oder individuelle Identität
- Citoyenneté und Identität
- Akkulturation, Assimilation, Integration

- interkulturelle Aspekte
- die Beziehungen zwischen den Kulturen: Mehrheitskultur, Minderheitskultur.

2.2.5. Art der möglichen Übungen:

- Vorstellung (ausführlichere Phase)
- Übungen, die die Reaktionen auf die Wahrnehmungen anderer von einer Person hervorbringen;
- Bewußtwerdungsübungen, um die von anderen ausgeführten Ideen besser verstehen zu lernen
- Suche nach gesellschaftlichen Attributen.

2.2.6 Dauer

Dieser Abschnitt kann einfache Bewußtwerdungsübung umfassen, aber auch als in sich geschlossene Bildungsveranstaltung durchgeführt werden, die verschiedene in Phase 1 angesprochene Aspekte abdeckt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt unserer Überlegungen zum

Aspekt Toleranz sollte dieser Abschnitt unserer Meinung nach nicht als unabhängige Veranstaltung geplant werden, sondern in enger Verbindung mit der in Phase 1 vorgeschlagenen Arbeit erfolgen.

2.2.7 Evaluation

Diese Phase muß besonders sorgfältig ausgewertet werden, da sie sich eingehend mit der einzelnen Person befaßt. Jeder Teilnehmer muß somit in der Lage sein, seine eigene Entwicklung zu beurteilen, ohne daß er sich verpflichtet fühlt, die Großgruppe berücksichtigen zu müssen.

Diese Evaluation sollte ebenfalls dazu dienen, die Wandlungsfähigkeit von Kultur zu veranschaulichen und die Tatsache zu verdeutlichen, daß sich jeder Mensch erst dann mit seiner individuellen oder kollektiven Identität auseinandersetzt, wenn er mit jener der anderen konfrontiert wird.

2.3 Phase III:

Aktionsgebundenes Lernen, Entdeckung der Solidarität und des kollektiven Aufbaus

2.3.1 Ziel dieser Phase ist es zu zeigen, daß sich eine Gruppe oder das Leben einer Gruppe an einem gemeinsamen Ziel orientiert und die Gesamtheit der Wünsche und Identitäten der einzelnen Mitglieder in sich vereint, um die Verwirklichung dieses Ziels zu ermöglichen. Außerdem soll verdeutlicht werden, daß die Verwirklichung des Ziels vom Wesen der Gesellschaft oder der geschaffenen Gruppe abhängt. Für einige bedeutet die Verwirklichung eines Ziels nicht mehr als eine grundlegende Willensbekundung, während andere in ihr den Beweis dafür sehen, daß sie den ständigen Wandel, dem sie ausgesetzt sind, bewältigen können.

Über diesen demonstrativen Aspekt hinaus sollen die Jugendbetreuer in dieser Phase in die Lage versetzt werden,

- sich in einer multikulturellen Umgebung zu bewegen;
- mit den Jugendlichen Themen zu erarbeiten, die sich auf die Haltungen, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen beziehen, die in verschiedenen Lebenssituationen anzutreffen sind.

2.3.2 Die Herausforderung dieser Phase besteht somit darin:

- den Jugendbetreuern zu vermitteln, daß eine Identität nicht gefährdet wird, wenn unterschiedliche Meinungen geäußert werden;
- konkrete Konfrontationssituationen zwischen Personen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft herbeizuführen, die eine wirkliche Konfrontation

B. Interkulturelles Lernen

ermöglichen und die Entwicklung der Fähigkeit fördern, sich auszutauschen, zu verhandeln und unterschiedliche Meinungen zum Ausdruck zu bringen.

2.3.3 Die Probleme, die sich aus den obengenannten Forderungen ergeben könnten, umfassen vor allem die Risiken einer Ausgrenzung innerhalb der Ausbildungsgruppe, die entweder auf die Mehrheit zurückzuführen sind, die ausschließt, oder die Minderheit, die sich ausschließt. Die zweite Risikokategorie bezieht sich auf die Gefahr einer Flucht in eine parzellierte Arbeit, die zu einer Stärkung der spezifischen Wertesysteme führt, oder der Flucht in die Definition einer kurzfristigen und vorzugsweise technischen Arbeit, die eine individuelle Berücksichtigung des anderen umgeht.

2.3.4 Die theoretischen Überlegungen in dieser Phase befassen sich mit folgenden Aspekten:

- Konfliktpädagogik oder Problemlösung
- Kooperation - Integration
- Entscheidungsfindung, Mehrheit/Minderheit
- Ausgrenzung - Assimilation
- Besprechung einer Veranstaltung
- Methodologie des Projekts (Wiederholung).

2.3.5 Es werden folgende praktische Übungen vorgeschlagen:

- kritische Auseinandersetzung mit dem, was in der Ausbildungsveranstaltung geschieht oder geschehen ist sowie Überlegungen zu einer möglichen Übertragung einer solchen Methode;
- konkrete oder simulierende Vorbereitung von Projekten, die in Zusammenarbeit erfolgen muß (zum Beispiel ein Projekt in einem bestimmten Stadtviertel, Organisation einer Begegnung oder einer Reise).

2.3.6 Dauer

Die Ausarbeitung eines Projekts braucht nicht länger als einen halben Tag zu dauern. In diesem Fall sind jedoch keine konfliktbezogenen Aspekte einbezogen. Für die Simulation oder aber die konkrete Vorbereitung eines Projekts sollte ausreichend Zeit vorgesehen sein, damit sich die Zeit tatsächlich als auslösender Faktor der Wertesysteme erweisen kann.

2.3.7 Evaluation:

In der Evaluation dieser Phase sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Fähigkeit, die Simulation zu leiten;
- Fähigkeit, die erlebte Situation zu entschlüsseln;
- Fähigkeit, die Ergebnisse zu übertragen.





C. AUSBILDUNGSMODUL

KREATIVITÄT — KAMPF GEGEN AUSGRENZUNG

C. Ausbildungsmodul

Kreativität — Kampf gegen Ausgrenzung

Allgemeine Einleitung

Die Arbeitsgruppe hatte von den Koordinatoren unter dem Vorsitz des Service National de La Jeunesse du Grand Duché du Luxembourg den Auftrag erhalten, die Konzeption eines Ausbildungsmoduls für europäische Jugendbetreuer auszuarbeiten, die in ihrer Praxis mit dem Problem der Ausgrenzung konfrontiert sind, das einen immer größeren Teil der Bevölkerung und ganz besonders die Jugendlichen betrifft.

Zunächst einmal löste das Thema „Ausgrenzung der Jugendlichen und Kreativität“ eine intensive Reflexion und einen Meinungsaustausch zwischen den Mitgliedern der Gruppe aus, die durch ihre Verwurzelung in unterschiedlichen Ländern und Regionen geprägt und in Institutionen mit ganz spezifischer Aufgabenstellung tätig sind. Diese Institutionen sind:

- das Regionale Jugendinstitut in Porto (Portugal)
- das Nationale Bildungsinstitut INFAC (Frankreich)
- die Organisation für Bildung und soziale Entwicklung : Brent Regeneration (Vereinigtes Königreich)
- die Organisation für Studien, Bildung und Entwicklung : Kemedin in Athen (Griechenland).

Die Gruppe stand regelmäßig mit den anderen, parallel arbeitenden Gruppen und mit den Koordinatoren in Verbindung. Ihr gemeinsames interkulturelles und multinationales Arbeitsergebnis besteht aus vier Teilen.

Der erste Teil beinhaltet, ausgehend vom Thema „Ausgrenzung der Jugendlichen und Kreativität“, einen allgemeinen Überblick über die Merkmale und den Stand der Problematik in der Europäischen Union. Es wird festgestellt, daß Ausgrenzung nicht nur ein Synonym für Arbeitslosigkeit ist und daß die Schule und das soziale Umfeld dabei eine entscheidende Rolle spielen. Die Ausgrenzung wird aus sozialer Sicht und in Bezug auf die sozialen Rechte der Bürger betrachtet. Wie wirken sich der Maastrichter Vertrag, die sektoriellen Politiken, die nationalen und regionalen Programme aus, oder wie können sie sich auswirken?

Es wird festgestellt, daß soziale Ausgrenzung als Phänomen mittlerweile offiziell anerkannt ist? und daß Kategorien von Ausgrenzten identifiziert werden. Der Begriff der Ausgrenzung, die sich von einem Zustand in einen Prozeß verwandelt, wird von diversen Seiten beleuchtet.

In diesem ersten Teil wird Bildung als ein für unser Thema sowohl in negativer als auch in positiver Weise vorrangiges Gebiet erörtert.

Im zweiten Teil wird — ausgehend von den klassischen Bildungssystemen — die Entscheidung für eine neue Option getroffen: Bildung — Ausbildung — Entwicklung. Diese Option wird all denjenigen angeboten, die an die Notwendigkeit eines sozialen Wandels glauben. Sie ist außerdem der zentrale pädagogische Schwerpunkt in der Weiterbildung der Jugendbetreuer. Ziel dieser Ausbildung ist der Erwerb von Kompetenzen, dank derer Betreuungsmaßnahmen gefördert werden können, die die Bedingungen für eine kreative Partizipation der Jugendlichen schaffen. Im Mittelpunkt dieses Prozesses steht die Entwicklungsdynamik. Es wird außerdem die entscheidende Rolle der Information und der Medien hervorgehoben, die mit den Schulsystemen interagieren.

Der dritte Teil befaßt sich direkt mit der Rolle der Jugendlichen im Kampf gegen die Ausgrenzung. Hier handelt es sich darum, die Voraussetzungen zu schaffen, damit die Jugendlichen ihre kreativen Fähigkeiten in die Tat umsetzen und ihre

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

damit die Jugendlichen ihre kreativen Fähigkeiten in die Tat umsetzen und ihre eigene Kultur entwickeln können. Diese wird die Kultur ihrer Umwelt bereichern, von der sie bisher ausgeschlossen waren.

Die Ausbildung der Betreuer ist für den Erfolg dieses Ansatzes von entscheidender Bedeutung. Einige der Jugendlichen, von denen hier die Rede ist, könnten selbst daran teilnehmen. Ihr positiver Einfluß auf ihre Gruppe würde dadurch noch verstärkt.

Der vierte Teil ist als Referenzrahmen, als Leitfaden für die Konzeption und Durchführung der Ausbildungsmaßnahmen zu sehen. Er beinhaltet die allgemeine und die operationelle Zielsetzung, setzt die pädagogischen und methodischen Orientierungen um und veranschaulicht anhand von Themen die vorgeschlagenen Inhalte.

Diese Arbeit stellt eine Einheit dar, in der die Ausbildungsteams, die die Ausbildungskurse während der experimentellen Phase durchführen, die Informationen, Überlegungen, pädagogischen Materialien und die Anhaltspunkte finden, die ihnen in der Schlußphase der Vorbereitung sowie während der Durchführung der Module helfen sollen.

I. Situationsbeschreibung

Zur Anregung der Diskussion...

„Die Jugend ist unsere Zukunft. Unsere Hoffnung auf Frieden hängt von ihrer Kultur ab, unser Wohlstand (und unsere Renten) von ihrer Arbeit. Die (Un)fähigkeit unserer Gesellschaften zur sozialen und beruflichen Integration vieler oder aller Jugendlichen ist der Spiegel für das Maß ihres Vertrauens in die Zukunft. Steigende Arbeitslosigkeit, Gewaltanwendung, die Verführung zu politischem Radikalismus, selbstzerstörerische Verhaltensweisen: Die Jugendlichen zahlen als erste den Preis für unsere Unsicherheiten als Ergebnis der Krise, die wir durchleben.

Sie fordert die Jugend Individualität und Solidarität, Unterschiedlichkeit und Gleichheit, Verantwortung und das Recht auf Irrtum. Sie sucht das Vorbild, um ihre Opposition zu zeigen. Ihr Schweigen beunruhigt, und ihr Aufschrei stört. Sie lehnt Erfahrung ab und will experimentieren. Sie ist ungeduldig, fordernd, nachlässig; sie will ihren Platz in der Gesellschaft finden, das Wort ergreifen, zum Gemeinwohl beitragen.

Wie soll man diese Mehrzahl der Jugendlichen bezeichnen, die nicht die Möglichkeit zu einem längeren Schulbesuch hat und (noch) nicht die Aufmerksamkeit der Sozialämter oder der Justiz auf sich gelenkt hat? Als junge „Arbeitnehmer“ durchlaufen sie meistens eine gesellschaftlich bedingt verlängerte Jugendphase, in deren Verlauf sich unsichere Beschäftigungsverhältnisse und Ausbildungskurse, Arbeitslosigkeit und auch Schwarzarbeit abwechseln. Die Fragen, die aus ihrer körperlichen und seelischen Entwicklung resultieren, werden durch die Unsicherheit über ihre eigene Zukunft noch verstärkt. Wann und wie werden sie das Elternhaus verlassen, für den eigenen Lebensunterhalt aufkommen, eine eigene Familie gründen können? Die traditionellen Antworten auf diese Fragen sind von Land zu Land, von Kultur zu Kultur und je nach sozialer Gruppe sehr unterschiedlich. Doch sind sie überall aufgrund der wirtschaftlichen Rezession und der Verstärkung, die die wirtschaftlichen und politischen Modelle in Frage stellen, schwieriger geworden. Und kein statistisches System erfaßt die tatsächlichen Umwege im Berufs- und Gefühlsleben und in den Wohnverhältnissen von Jugendlichen, die sich ohne viele Orientierungspunkte etwas erschaffen müssen.

Es entsteht inzwischen ein Konsens dahingehend, daß die dreißig Jahre währende Phase vorbei ist, in der das Beschäftigungssystem allgemein das

C. KREATIVITÄT,
KAMPE GEGEN
AUSGRENZUNG

beruhigende Gefühl des gesicherten Arbeitsplatzes vermittelte. Der Prozentsatz der Erwerbsbevölkerung, der einen Arbeitsplatz auf Lebenszeit hat, bei dem die berufliche Laufbahn an die Dauer der Betriebszugehörigkeit gekoppelt ist und beträchtliche soziale Ansprüche erworben werden, wird kleiner. Weniger bereitwillig wird zugegeben, daß die Last dieser veränderten Arbeitsmarktlage denjenigen aufgebürdet wird, die noch keine Beschäftigung haben, weil man sich nicht direkt an diejenigen heranwagt, die einen Arbeitsplatz besitzen. Wenn morgen die Hälfte der erwerbstätigen Bevölkerung einen weniger sicheren (oder anpassungsfähigen) Arbeitsplatz haben müßte, wären dies (oder sind dies bereits) zu 95% Menschen, die neu auf den Arbeitsmarkt kommen!

Sehr häufig ist festzustellen, daß der jugendpolitische Diskurs und die Jugendpolitik den Jugendlichen gern die Verantwortung für ihre Eingliederungsschwierigkeiten aufbürden. Der Egoismus der älteren Generationen sollte uns jedoch zu denken geben, und wir sollten besser begreifen, wie die für die Jugendlichen geschaffenen Bedingungen in Wirklichkeit aussehen. Will man Ausgrenzung (sowohl für die Ausgegrenzten wie für die Wohlhabenden) erträglich gestalten, oder will man sie verhindern? Kann man auf die Lösungen von gestern (Verstärkung des fordistischen Arbeitssystems) setzen, um die Welt von morgen aufzubauen? Ist Lohnarbeit die einzige gesellschaftlich anerkannte Form des Beitrags zum Gemeinwohl? Die Beschäftigungskrise, die politische Ungewißheit, die Zweifel an den Formen kollektiver Organisation und Vertretung führen zu Unsicherheit und Abkapselung. Sie tragen die Keime der Welt von morgen in sich. Überall ist man auf der Suche, bemüht man sich um Phantasie. Die Jugendlichen dürfen von diesen Bemühungen nicht ausgeschlossen werden. Sie erfinden zur Zeit ihre eigene Kultur, die in neuen Werten verankert ist, in neuen Modellen, die sie aus ihrem Wunsch nach Gleichheit entwickeln, aus ihrer Fähigkeit zur ethnischen Integration, aus der Internationalisierung ihrer Bezugssysteme und Lebensweisen, aus urbanen Räumen, die die Schaffung von lokalen Netzwerken bevorzugen. Europa ist für sie kein neuer Gedanke, aber es kann ein Raum werden, in dem sie sich entfalten können.

Was müssen wir tun, damit die Jugendlichen sich selbst ihre Zukunft aufbauen können und so eine Kraft für den Aufbau Europas sind?“(Charles-Antoine Arnaud, Vorsitzender von OEIL)

Die europäischen Gesellschaften umgeben seit einiger Zeit die herrschenden Privilegien mit einem Schutzwall, hinter dem Jammer und Elend zurückbleiben: die Situation der Obdachlosen, die überschuldeten Familien, das anhaltende Elend in manchen ländlichen Gebieten, Arbeitnehmer in ungesicherten Arbeitsverhältnissen, die Verschärfung der Spannungen zwischen ethnischen Gruppen und die Ablehnung von Flüchtlingen und Ausländern.

Wie viele sind sie, diese Neuen Armen, in der Zwölfer-Gemeinschaft? Nicht weniger als 53 Millionen...

Jeder siebte Europäer lebt unterhalb der Armutsgrenze. Der Hauptgrund für diese dramatische Verschlechterung der materiellen Lebensbedingungen ist in erster Linie die Arbeitslosigkeit. Die Zahl der Arbeitslosen in der Zwölfer-Gemeinschaft wird sich Ende 1994 schätzungsweise auf 19 Mio. belaufen. Laut einem jüngst veröffentlichten Bericht der EWG „dürfte die Arbeitslosigkeit im Laufe der Jahre 1993 und 1994 weiter ansteigen und damit alle während der vergangenen Wachstumsphase erzielten Gewinne zunichte machen. Ende 1994 könnten 12% der Erwerbsbevölkerung von Arbeitslosigkeit betroffen sein.“

In demselben Bericht wird festgestellt, daß Europa weniger als andere Teile der Welt in der Lage gewesen ist, neue Arbeitsplätze zu schaffen. 1992 hatten in der Gemeinschaft nur 60% der Bevölkerung im Erwerbsalter einen Arbeitsplatz, verglichen mit 70% in den USA und 75% in Japan.

Kein Land Europas und praktisch keine seiner Regionen war in der Lage, die Auswirkungen der Rezession auf die Beschäftigung zu verhindern. Einige

C. KREATIVITÄT,
KAMPE GEGEN
AUSGRENZUNG

Regionen gleichen Katastrophengebieten: In Nord-Ost-England z.B. sind 50% der Erwerbsfähigen arbeitslos... Keine soziale Gruppe, kein beruflicher Sektor ist im übrigen dagegen gefeit. Führungskräfte und Absolventen höherer Bildungsgänge gehören ebenso dazu wie die Matrosen der Kriegsmarine oder die Landwirte. Jugendliche unter 25 Jahren sind in besonderem Maße betroffen.

Dieser derartig schnelle und massive Anstieg der Arbeitslosigkeit hat die Umverteilungsmechanismen des Wohlfahrtsstaates, die im wesentlichen nach dem Zweiten Weltkrieg in einer Periode starken Wirtschaftswachstums und der Vollbeschäftigung entwickelt wurden, empfindlich gestört. Fast überall wurden die Systeme der sozialen Sicherung beschnitten und abgebaut. Und es tauchten die „Nicht-Leistungsempfänger“ auf, d.h. ehemalige Arbeitnehmer, deren Ansprüche auf Arbeitslosenunterstützung ausgelaufen sind und die sich nun auf die Hilfe des Staates oder der Wohlfahrtseinrichtungen verlassen müssen.

Diese Millionen von Armen, von gesellschaftlichen Außenseitern, von Wohnungsbesetzern, Obdachlosen und Proletariern, deren Zahl unaufhaltsam steigt, beginnen, an den Grenzen der etablierten Gesellschaft (, die die Medien und die Werbung als „normal“ bezeichnen) eine Gegenwelt aufzubauen, deren Frustration und Verzweiflung natürlich ein Nährboden für Gewalt sind. „So entsteht vor unseren Augen eine rechtlose, eine demokratielose Gesellschaft,“ stellt René Lenoir fest, „und manchmal eine mafiose Gesellschaft, wenn sich die guten Armen in böse Arme verwandeln und, um zu überleben, in Drogen-, Prostitutions- und kriminelle Kreise einsteigen.“

Ausgrenzung ist der große soziale Aufschrei unserer Zeit, so wie es die (von Victor Hugo, Jules Valles und Emile Zola angeklagte) Ausbeutung im 19. Jahrhundert war. Sie erscheint als die wesentliche Herausforderung in diesem Europa, das weiterhin eine der wohlhabendsten Regionen des Planeten ist (mit 7% der Weltbevölkerung erwirtschaftet sie 30% des weltweiten BIP). Und wem bleibt verborgen, daß die fortgesetzte Diskriminierung jeglicher Art das Projekt der Schaffung der Gemeinschaft bedroht? Wie die Diskussion über den Vertrag von Maastricht (, der keinen sozialen Teil enthält,) sehr wohl gezeigt hat, ruft die Unfähigkeit der Zwölf, die soziale Kohäsion zu gewährleisten, bei den Bürgern zur Zeit ein weitverbreitetes Mißtrauen gegen Brüssel hervor. Wie soll man in einer Zeit, in der die Angst vor der Zukunft den Magen zuschnürt, an ein Europa glauben, das schneller ausgrenzt als es integriert?

Dem sozialen Europa ist es nicht gelungen, die traditionellen Armutsherde zu beseitigen. Schlimmer noch: Jüngste Untersuchungen zeigen, daß die Staaten der Gemeinschaft mit zunehmender Ungleichheit und neuen Formen der Ausgrenzung zu kämpfen haben: 1975 gab es noch 38 Millionen Arme, 1985 waren es 44 Millionen und 1992 bereits 53 Millionen. Die Zahlen steigen in schwindelerregendem Tempo. Die im Europa der Zwölf geltende Definition von Armut bezieht sich ausschließlich auf das Einkommenskriterium: Als „arm“ wird jeder betrachtet, dessen Einkommen um die Hälfte niedriger als das Durchschnittseinkommen in seinem Land ist. Wirtschaftliche und soziale Marginalisierung nehmen zu, obwohl die Staaten 22 bis 30% ihres Volkseinkommens für die Sozialbudgets verwenden. Trotz der Bemühungen der Europäischen Gemeinschaft sind die nationalen und regionalen Ungleichheiten weiterhin sehr ausgeprägt. Der vierte periodische Bericht über die Lage der Regionen hat darauf hingewiesen, daß 1990 in der Gemeinschaft der Index des durchschnittlichen Bruttoinlandsprodukts (BIP) pro Einwohner (EG = 100) von 53 in Griechenland bis 129 in Luxemburg und, in regionaler Hinsicht, von 40 (Vorelo-Algalo in Griechenland) bis 183 (Groningen in den Niederlanden) reichte. Das Pro-Kopf-Einkommen in den ersten zehn Regionen betrug mehr als das Dreifache des entsprechenden Einkommens in den zehn letzten Regionen.

Der Bevölkerungsanteil, der unter der Armutsgrenze lebt, liegt in Griechenland, Spanien, Portugal und Irland zwischen einem Viertel und einem Fünftel der Gesamtbevölkerung. Ca. 20% der Bevölkerung im Europa der Zwölf leben in den besonders benachteiligten Gebieten, in denen das BIP weniger als 75% des Gemeinschaftsdurchschnitts beträgt.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Die Zahl derjenigen Bürger, die als Arme betrachtet werden, hat im Vereinigten Königreich, in den Niederlanden und in Italien erheblich zugenommen. In Italien machen sie heute mit 8,8 Millionen Einwohnern 15,4% der Bevölkerung aus. Binnen eines Zeitraums von fünf Jahren sind ungefähr 1,5 Millionen Menschen in die Armut abgeglitten. Auch hier sind die regionalen Unterschiede sehr ausgeprägt: Während 9,7% der Familien im Norden und in der Mitte Italiens von Armut betroffen sind, liegt der entsprechende Anteil im Mezzogiorno bei 26,3 %.

Auch wenn im Vertrag von Maastricht bekräftigt wird, daß der Kampf gegen Ausgrenzung Bestandteil der gemeinschaftlichen Sozialpolitik der Europäischen Union ist, die sich nunmehr auch auf Menschen erstreckt, die von der Arbeitswelt ausgeschlossen sind, sieht sich die Gemeinschaft durch das Subsidiaritäts-prinzip in ihren Handlungsmöglichkeiten doch beträchtlich eingeschränkt. Im Kampf gegen soziale Ausgrenzung setzt sie als Instrument der Gemeinschaftspolitik die Strukturfonds ein, deren primäres Ziel die Verringerung der Ungleichheiten in der wirtschaftlichen Entwicklung zwischen den Regionen ist.

1990 wurden spezielle Programme („Horizon“, „Now“, „Euroform“) für die bedürftigsten Bevölkerungsgruppen und die besonders benachteiligten städtischen Ballungsgebiete aufgelegt. Diese Initiativen sind weiterhin eher bescheiden und den Akteuren vor Ort oft völlig unbekannt. „Armut III“, das dritte Europäische Programm zur Integration der Bedürftigsten, zielt auf die Förderung von Pilotprojekten ab, die von den Mitgliedstaaten kofinanziert werden und neue Strategien für den Kampf gegen die Armut aufzeigen sollen.

Da die finanziellen und politischen Mittel der Gemeinschaft angesichts des Ausmaßes dieses Problems geradezu lächerlich gering erscheinen, dienen diese Programme vor allem zum Experimentieren und Forschen. Ein wirksamer Kampf gegen die Ausgrenzung setzt jedoch voraus, daß sich alle sozialen Akteure auf allen politischen Ebenen absprechen. So haben sich bereits Unterstützungsvereine in länderübergreifenden Netzwerken zusammengeschlossen.

Langzeitarbeitslosigkeit ist nicht der einzige Ausgrenzungsfaktor. Auch die Schule spielt eine entscheidende Rolle. Fehlende Abschlüsse, die Art des Bildungsganges, das Alter beim Abgang von der Schule: Dieses sind alles Signale für den potentiellen Arbeitgeber. Nun ist es nicht so, daß man keine unqualifizierten Arbeitskräfte mehr bräuchte. Es wird zu leicht vergessen, daß für 39% der derzeitigen Arbeitsplätze in der französischen Wirtschaft keine spezifische Ausbildung erforderlich ist. Andererseits kann in bestimmten Fällen der Schulabbruch auf Sozialisations-schwierigkeiten hinweisen, — ein Risiko, das der Arbeitgeber meistens nicht eingehen möchte. Wenn zur schulischen Ausgrenzung eventuell noch andere Indikatoren hinzu kommen, wie z.B. eine Wohnadresse in einem als „schwierig“ bekannten Stadtviertel, eine etwas zu dunkle Hautfarbe oder ein auffallender Name, dann funktioniert die Ausgrenzungsmaschine gnadenlos. Diese Ausgrenzungsdynamik hat perverse Folgen: Die Jugendlichen, die mit großer Wahrscheinlichkeit zu den Opfern gehören dürften, werden dadurch davon abgehalten, einen normalen schulischen Werdegang anzustreben, da sie wissen, daß sich ihre Anstrengungen wahrscheinlich nicht lohnen werden.

Eine der großen Überraschungen bei der Kontrolle des sozialen Mindesteinkommens ist die Entdeckung, wie viele junge Erwachsene es gibt, die bisher bei den Sozialämtern nicht bekannt waren. Ihnen ist es gelungen, sich von „Jugendplänen“ zu irgendwelchen Kursen, die mehr oder weniger „Augenwischerei“ sind, durchzulavieren, zwischendurch ein bißchen herumzujobben und so, meistens mit Hilfe ihrer Familie, schlecht und recht zu überleben. Der Gesellschaft entfremdet, aufgrund der lang anhaltenden Schwierigkeiten überzeugt, daß sie keine Zukunft haben, sind diese isolierten Erwachsenen die neuen Armen, die unsere Gesellschaft hervorbringt: Weil sie von der Arbeitswelt ausgeschlossen sind, werden sie es in zunehmenden Maße auch von der Gesellschaft, da diese sie nicht anerkennt, und ebenso von der Gemeinschaft, da ihre Familie — und auch dies nicht immer — ihre einzige soziale Bindung darstellt.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Der Begriff „soziale Ausgrenzung“ ist ungenau und zweideutig. Wenn er im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen soll, muß er

- inhaltlich und theoretisch genau festgelegt sein, um ihn von anderen Konzepten wie Armut, Marginalisierung etc. abgrenzen zu können,
- dank (im weitesten Sinne) klar definierter Indikatoren empirisch identifizierbar sein,
- für die Entwicklung und die Evaluierung der praktischen Maßnahmen zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung einen Bezugspunkt liefern.

Wir werden hier zunächst soziale Ausgrenzung in Bezug auf die sozialen Rechte der Bürger definieren. In den EG-Ländern herrscht die Ansicht, daß jeder Bürger Anspruch auf ein Mindestmaß an Lebensqualität sowie das Recht auf die Teilhabe an den wesentlichen sozialen und beruflichen Institutionen hat, mag es nun in Sitte und Tradition verwurzelt ist oder nicht. Diese Rechte werden gelegentlich, aber nicht immer, in juristische Begriffe gekleidet, und die Formulierung mag präzise oder unklar sein. So sind manche Proklamationen von Rechten, einschließlich der Sozialcharta der EG und des Weißbuchs, nichts anderes als die einfache Proklamation einer Politik, die man eines Tages in die Tat umzusetzen hofft. Dennoch werden diese sozialen Rechte in regelmäßigen Abständen auf nationaler und auf Gemeinschaftsebene immer wieder bekräftigt, und sie erscheinen immer wieder in der Gesetzgebung der Gemeinschaft.

Natürlich unterscheiden sich die Rechte in den einzelnen Mitgliedstaaten der EG. Zum Beispiel kann es in einem Land den formellen Anspruch auf einen von der staatlichen Gesetzgebung garantierten Mindestlohn geben. In einem anderen Land dagegen gibt es vielleicht nur einen öffentlichen Konsens darüber, daß staatliches Handeln nur dann angezeigt ist, wenn es sich um einen Einheimischen handelt. Außerdem verändern sich die Ansprüche im Laufe der Zeit. Im vergangenen Jahrhundert wurden die offiziell garantierten sozialen Rechte ständig weiter ausgebaut. Dennoch sind manche Regierungen in den letzten Jahren dazu übergegangen, Unterstützungszahlungen trotz des damit verbundenen Risikos der Stigmatisierung zunehmend an die Eigenmittel des Empfängers zu koppeln. Auch werden Unterstützungszahlungen zur Ermessensfrage, und in diesem Fall ist der Rechtsanspruch wesentlich geringer.

Soziale Ausgrenzung kann auch über die Leugnung — oder Nichtachtung — sozialer Rechte analysiert werden. Zu den einschlägigen Werken der sozialwissenschaftlichen Fachliteratur gehört der Aufsatz von T.H. Marshall über Staatsbürgerrecht und soziale Klasse (Marshall, 1950). Die Untersuchung von Atkinson (1969) war (zumindest für das Vereinigte Königreich) ebenso aufschlußreich, da sie hinsichtlich der Bewahrung der Einkommen von den eigenen Normen der britischen Regierung ausgegangen ist und die Effizienz der Regierungsbemühungen hinsichtlich der Umsetzung dieser Normen untersucht hat. Unsere Untersuchung wird im wesentlichen diese Art von Analysen in noch größerer Zahl anstellen und untersuchen müssen, inwieweit die staatlichen Behörden in der Frage der Durchsetzung von Bürgerrechten, die in ihren eigenen Erklärungen implizit oder explizit verankert sind, effizient waren.

Staatsbürgerrecht umfaßt jedoch nicht nur die sozialen Rechte. Es beinhaltet ebenfalls die bürgerlichen und die politischen Rechte (Marshall, 1950). Zu den politischen Rechten gehört das Recht auf volle und nützliche Beteiligung an allen Phasen der politischen Entscheidungsfindung. Diese Rechte stehen im Mittelpunkt der Diskussion, die zur Zeit über das „Demokratiedefizit“ in den Institutionen der Europäischen Gemeinschaft geführt wird. Die Verweigerung von politischen Rechten geht oft mit anderen Formen von Ausgrenzung einher.

Das Recht, in voller Freiheit auf dem Markt kaufen und verkaufen zu können — ist genau so bedeutend (Marshall, 1950). Die Freiheit des Marktes beherrscht nicht nur das Produktionssystem in den Staaten der Europäischen Gemeinschaft; sie dringt auch, und zwar in einigen Ländern in übertriebenem Maße, in das Sozialsystem ein. Innerhalb des Sozialsystems kann es zu einem Widerstreit zwischen dem Wunsch nach der Gewährleistung sozialer Rechte und dem Recht auf die Freiheit des Marktes kommen.

„Ausgrenzung“ läßt an Zugangsbeschränkungen denken, seien diese nun gewollt oder nicht. Es kann aber auch vorkommen, daß die Bürger ihre Rechte aufgrund persönlicher Unfähigkeit oder sogar absichtlich nicht wahrnehmen. Wenn die Unfähigkeit oder die willentliche Entscheidung aus früheren Ausgrenzungen resultieren — von Bildung, von Information, etc... —, kann dies als eine Zugangsverweigerung betrachtet werden. Es ist jedoch unerlässlich, die hier beteiligten spezifischen Mechanismen zu ermitteln.

Eine vergleichende Untersuchung der verschiedenen nationalen Systeme wäre besonders bereichernd. In jedem Land wurden und werden nämlich Anstrengungen unternommen, um diese Ausgrenzungsmechanismen zu ermitteln und zu beseitigen. Vergleiche zwischen den einzelnen Staaten könnten dazu beitragen, daß die sozialen Ausgrenzungsmechanismen in Frage gestellt werden, die bisher in einem Land als gültig anerkannt wurden, und daß das Interesse bestimmter Akteure an der Fortdauer dieser Ausgrenzung aufgedeckt wird. Des weiteren könnte dadurch der Anstoß zu neuen politischen Initiativen einschließlich der Abschaffung bestimmter etablierter Praktiken und Maßnahmen gegeben werden. Gleichzeitig können Vergleiche zwischen den Ländern der Gemeinschaft Unterschiede hinsichtlich der Klarheit und des Inhalts dieser sozialen Rechte der Bürger und des sozialen Netzes aufzeigen.

Wir definieren, mit anderen Worten, soziale Ausgrenzung zunächst einmal in Bezug auf die sozialen Rechte. Wir untersuchen, welche sozialen Rechte die Bürger im Hinblick auf Beschäftigung, Wohnung, Gesundheit etc. haben, inwieweit die nationalen Politiken, die den Bürgern diese Rechte garantieren, auch wirklich effizient sind, und welche Hindernisse und Mechanismen dazu führen, daß Menschen davon ausgeschlossen werden.

Dieses ist aber nur die erste Etappe. Unsere zweite Aufgabe besteht darin, die Beweiselemente dafür zu untersuchen, daß Bürger, die ihre sozialen Rechte nicht durchsetzen können, Gefahr laufen, der ihnen zustehenden Leistungen allgemein und auf Dauer verlustig zu gehen und immer weniger an der Gesellschaft und am Arbeitsleben teilzuhaben. Wir werden daher Untersuchungen über den vielfachen, dauerhaften und kumulativen Verlust von Leistungen anstellen. Dabei beziehen wir uns auf Modelle und Mechanismen der allgemeinen Entbehrung von Leistungen in den Bereichen Bildung und Ausbildung, Wohnen, finanzielle Einkünfte etc., um herauszufinden, ob diejenigen, die nicht im Genuß dieser Leistungen sind, wesentlich geringere Chancen des Zugangs zu den großen sozialen Institutionen hatten als die übrige Bevölkerung.

Zu den aufschlußreichsten Werken in der wissenschaftlichen Literatur gehört in diesem Zusammenhang die Arbeit von Townsend über Armut und Entbehrung (Townsend, 1979). In der Fachliteratur betraf eine der Hauptkontroversen die Ermittlung von Unterschieden in der Verteilung der Benachteiligungen, die eine Untergruppe vom Hauptstrom der Bevölkerung trennen können (Robbins, 1990). Diese wissenschaftliche Diskussion ist insofern von ganz besonderem Interesse, als sie diejenigen Prozesse hervorhebt, die dazu führen können, daß unzulängliche Einkommensverhältnisse und die Verweigerung sozialer Rechte auch aus einer Distanzierung von der Lebensweise der Bevölkerungsmehrheit resultieren können.

Natürlich muß noch erörtert werden, inwieweit die von der Forschung festgestellten Schemata und Mechanismen der Entbehrung von Leistungen zum Beweis der Ineffizienz von Politiken herangezogen werden können. Einige Autoren vertreten z.B. die Ansicht, daß die Feststellung von dauernden Ungleichheiten im schulischen Erfolg von Angehörigen verschiedener sozialer Klassen und unterschiedlicher ethnischer Gruppen ausreichen, um die Unfähigkeit des Bildungssystems zu belegen, gleiche Chancen und Zugangsbedingungen zu bieten, (Halsey, 1972, Kapitel 1). Aber selbst unter diesen Autoren besteht Uneinigkeit darüber, in welchem Maße Veränderungen, die sich ausschließlich auf die Bildungspolitik beschränken würden, Gleichheit im Hinblick auf die Zugangsbedingungen herstellen könnten. Andere Autoren sind immerhin bereit, diese schulischen Ungleichheiten auch auf Entscheidungen oder auf die Unfähigkeit eines



C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Individuums oder der betroffenen Familie zurückzuführen, es sei denn, daß spezifische Ausgrenzungsmechanismen festgestellt werden können. Andere schließlich halten diese dauerhaften Ungleichheiten für die perversen Konsequenzen übertriebenen öffentlichen Eingreifens und nicht so sehr für eine Legitimation zur Verstärkung dieser öffentlichen Eingriffe.

Zunächst einmal ist soziale Ausgrenzung für viele nationale Regierungen kein ausgesprochener Grund zu politischer Besorgnis und auch keine Bezugsgröße ihres Handelns. Ihrer Ansicht nach werden soziale Integration und Wohlbefinden eher durch die allgemeine wirtschaftliche Konjunktur und die Arbeitsmarktlage bestimmt als durch gezielte Maßnahmen gegen den Verlust von Leistungen und soziale Ausgrenzung. Die Sozialpolitiken selbst sind eher auf die Leistung bestimmter Dienste als auf die Bekämpfung sozialer Ausgrenzung ausgerichtet. Diese Institutionen, seien sie von der Regierung oder anderen Organisationen getragen, die soziale Benachteiligungen zu bekämpfen versuchen, konzentrieren ihre Tätigkeit normalerweise auf einen bestimmten Bereich oder eine bestimmte Bevölkerungsgruppe und nicht so sehr auf das Fehlen sozialer Leistungen und soziale Ausgrenzung im allgemeinen.

In manchen Ländern sehen sich die staatlichen Stellen großen Unterschieden in der wirtschaftlichen Entwicklung und den Mechanismen sozialer Ausgrenzung und mangelnder Sozialleistungen gegenüber: zum Beispiel die Kontraste zwischen dem Osten und dem Westen Deutschlands oder zwischen dem Norden und dem Süden Italiens. In anderen Fällen ermöglicht ein ausreichendes Maß an Dezentralisierung politischer Entscheidungsbefugnisse und der Zuständigkeiten für die Erbringung von Leistungen die Entwicklung recht unterschiedlicher Politiken zur Bekämpfung von Ausgrenzung. So wurden z.B. in Belgien erhebliche Teile der Sozialpolitik und der Beschäftigungspolitik von der nationalen Ebene um eine Stufe nach unten (auf die Ebene der Gemeinschaften und Regionen) verlagert. In Italien ist es angesichts der unterschiedlichen Entwicklung des Sozialsystems schwierig, „durchschnittliche“ Aussagen für das Land insgesamt zu machen.

Der im Dezember 1991 unterzeichnete Vertrag von Maastricht beinhaltet zahlreiche Bestimmungen, die sich sowohl direkt als auch indirekt auf die Maßnahmen zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung in der Gemeinschaft auswirken werden.

Dieser Vertrag führt offiziell das Prinzip der europäischen Staatsbürgerschaft ein.

Ein Anhang zum Vertrag enthält ein Kooperationsabkommen über die Zusammenarbeit zwischen der Kommission und den NGO (nicht-gouvernementale Organisationen) zur Bekämpfung der Armut. Dieser Anhang läßt die Möglichkeit einer Reform der Strukturfonds zu, unter anderem, um ihre Rolle im Kampf gegen soziale Ausgrenzung aufzuwerten.

Das zwischenstaatliche Abkommen über die Einwanderungs- und Asylpolitik wird für einen Teil derjenigen Gruppen, die in diesem Bericht als ausgrenzungsbedroht betrachtet werden, weitreichende Konsequenzen haben.

Das Protokoll über die Sozialpolitik, das von elf Mitgliedstaaten unterzeichnet wurde (und in dem für eine Reihe von Sachgebieten das Prinzip der qualifizierten Mehrheitsentscheidung gilt) enthält folgende Punkte:

(a) In Art. 1 wird der Kampf gegen die verschiedenen Formen von Ausgrenzung als ein sozialpolitisches Ziel der Gemeinschaft bezeichnet;

(b) In Art. 2, der sich auf die Umsetzung bezieht, wird der Anwendungsbereich der qualifizierten Mehrheitsentscheidung ausgedehnt, indem die Integration der vom Arbeitsmarkt ausgeschlossenen Personen mit aufgenommen wird. Die Arbeitsbedingungen von Einwanderern aus Drittstaaten (von außerhalb der Europäischen Gemeinschaft) werden nunmehr ebenfalls einbezogen, doch gilt hier das Prinzip der Einstimmigkeit.

(c) In Art. 2 wird die Rolle des sozialen Dialogs bei der Entwicklung der einschlägigen Richtlinien der Europäischen Gemeinschaft verstärkt — und damit der Anspruch der Arbeitnehmer auf die „berufliche Staatsbürgerschaft“.

Das Weißbuch...

Jeder Vergleich zwischen den Ländern der Europäischen Gemeinschaft erweist sich als schwierig, solange es nicht gelingt, die Unterschiedlichkeit der verschiedenen nationalen Verwaltungen und die Rolle der nichtstaatlichen Akteure einschließlich der Sozialpartner in Bezug auf die Formulierung und Durchsetzung staatlicher Politik klarzustellen.

Diese Beziehungen und die administrative Aufteilung von Zuständigkeit resultieren aus der Sozialgeschichte eines jeden Landes und aus den Kompromissen, auf die sich die politischen Hauptakteure geeinigt haben: Kompromisse, an denen die Sozial- und die Beschäftigungspolitik einen wesentlichen Anteil haben. Diese Kompromisse sind jedoch selten von Dauer. Es ist daher wichtig, die Veränderungen in der Rollenverteilung der Akteure und in den neuen Normen für politische und administrative Abkommen sowie die Konsequenzen, die diese Veränderungen auf die Ausübung der sozialen Rechte durch jeden einzelnen Bürger haben, zu berücksichtigen.

In Belgien fand in den letzten Jahren eine Verlagerung administrativer Zuständigkeiten auf die Regionen statt; insbesondere die Region Flandern hat eine eigene Politik zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung entwickelt. Zum Teil aus der Angst heraus, daß eine zu starke Ballung Benachteiligter die Konflikte zwischen den ethnischen Gruppen schüren könnte, wurden den flämischen Städten beträchtliche finanzielle Mittel zur Unterstützung gefährdeter Bevölkerungsgruppen zur Verfügung gestellt. Die Gewährung dieser Mittel zur Bekämpfung der Armut, zur Integration der Armen und der Einwanderer, setzt voraus, daß es zwischen den örtlichen Behörden und den nichtstaatlichen Organisationen örtliche Partner gibt, wodurch das Interesse an der Armutsproblematik neu geweckt wurde.

In Dänemark wurde in den vergangenen Jahren die Zuständigkeit für Maßnahmen und Verpflichtungen, die sich aus der verschlechterten Arbeitsmarktlage ergeben, zunehmend auf die örtlichen Behörden übertragen. So müssen sie z.B. seit 1990 jugendlichen Arbeitslosen im Alter von 18-19 Jahren, die sich arbeitslos gemeldet haben, befristete Arbeitsverträge anbieten, und seien es auch nur Teilzeitverträge. Gemäß dem Gesetz über die öffentliche Beschäftigung von Arbeitskräften liegt die Verantwortung für die Beschäftigung der besonders betroffenen Gruppen einschließlich der Langzeitarbeitslosen bei den lokalen Behörden. Dennoch hat diese Übertragung der Zuständigkeit der örtlichen Beschäftigungspolitik nicht unbedingt zu mehr Effizienz verholfen. Die Finanzierungsbedingungen sehen z.B. keinerlei Fördermittel für lokale Verwaltungen vor, wenn diese einem Arbeitslosen, der Empfänger von Arbeitslosengeld ist, einen Arbeitsplatz zur Verfügung stellen. So war bis vor kurzem die Motivation zur Schaffung von Arbeitsplätzen für Langzeitarbeitslose, die Anspruch auf Arbeitslosengeld haben, wesentlich geringer als für die Förderung ihres Ausscheidens aus dem Erwerbsleben in Form des vorgezogenen Ruhestands.

Durch die deutsche Wiedervereinigung wurde ein Land in ein anderes integriert, zumindest in sozialpolitischer Hinsicht, denn das Sozialsystem der Bundesrepublik Deutschland wurde den ostdeutschen Ländern integral aufgezwungen. Dies gilt nicht nur für den beschäftigungspolitischen Teil der Sozialpolitik, sondern auch für die Rollenverteilung zwischen denjenigen Stellen, die diese Politik umsetzen und denjenigen, die sie in Zukunft umsetzen werden. Das politische System Ostdeutschlands war stark zentralisiert. Inzwischen haben die fünf Länder, die 1949 abgeschafft worden waren, dem föderalen Modell Westdeutschlands entsprechend ihre politische Hoheit wiedererlangt. Dennoch ist offensichtlich, daß manche Akteure in diesen neuen Ländern eine eigenständige politische Kultur fordern und gewisse positive Aspekte des Lebens in der ehemaligen DDR verteidigen. So wird in den Verfassungen der neuen Länder besonderer Wert auf

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

die Rolle des Staates bei der Befriedigung bestimmter sozialer Bedürfnisse gelegt, und zwar in wesentlich höherem Maße als in den westlichen Bundesländern. (Im deutschen Föderalismus haben die Länder und der Bund jeweils eine eigene Verfassung.)

Die portugiesische Gewerkschaft CGTP führte von Januar bis Juli 1992 eine Kampagne zugunsten der sozialen Rechte, in deren Mittelpunkt die Arbeitsbedingungen, die gewerkschaftlichen Rechte, die kollektiven Rechte und die Arbeitsverträge standen. In Italien äußern sich die Gewerkschaften zu einer Reihe von Themen, die uns hier beschäftigen, wie das Wohnungswesen und Sozialversicherungsfragen. Sie beschränken sich nicht auf reine Beschäftigungsprobleme. Manche bezeichnen sich sogar eher als „Bürgervereinigungen“ denn als „Arbeitnehmergewerkschaft“. Einige sind in Einwanderungsfragen sehr aktiv: Sie befürworten einen besseren Schutz für die Einwanderer und machen ihnen eigene Angebote (Beratung, Sprachkurse, Unterstützung bei der Schaffung eigener Organisationen auf lokaler Ebene).

In Spanien hält die Zentralregierung wirtschaftliches Wachstum sowohl für notwendig als auch für ausreichend, um soziale Ausgrenzung zu verringern, wenn parallel dazu soziale Hilfen zur Deckung spezifischer Bedürfnisse angeboten werden. Ein Großteil der Regionalverwaltungen befürwortet allerdings das System eines Mindesteinkommens. Die Gewerkschaften konzentrieren sich ihrerseits auf Fragen, die mit der Arbeitslosigkeit und der Unsicherheit der Arbeitsplätze verbunden sind.

Diese Akteure beteiligen sich aber nicht nur an den Diskussionen, sondern auch an der Durchsetzung von Politiken, wenn es in den verschiedenen Bereichen Veränderungen gibt. Die gewandelten Aufgabenverteilungen geben jedoch aufgrund der dadurch bedingten Koordinierungsprobleme und der Gefahr der Zersplitterung ständig Anlaß zur Sorge. Natürlich hängt die Art der Wahrnehmung dieser Probleme und Gefahren auch sehr stark von der Interessenlage der beteiligten Akteure ab.

In Spanien rückte die Koordinierung der sozialen Dienste und der Sozialpolitik als allgemeines politisches Problem kürzlich in den Vordergrund, teilweise auch als Ergebnis neuer Formen der Partizipation von Gewerkschaften und nichtstaatlichen Organisationen bei der Entwicklung staatlicher Politik. Dieses gilt sowohl für die regionale Ebene (Politik eines Mindesteinkommens) wie für die nationale Ebene (verschiedene beratende Organe).

In Italien befürchtet man, daß das neue Rahmengesetz über die ehrenamtliche Tätigkeit und Verbände dazu führt, daß die staatliche Politik in den Bereichen, die — wie die Ausländer- und die Suchtabhängigenarbeit — bei den freien Trägern am meisten Ansehen genießen, diesen überlassen wird und diejenigen Gruppen vernachlässigt werden, die am wenigsten Beachtung finden, wie die Alkoholiker, die chronisch Kranken, die Opfer familiärer Gewalt.

In Griechenland fürchtet man weniger die jüngsten Veränderungen des Verwaltungssystems als vielmehr seine mangelnde Flexibilität. Es herrscht die Befürchtung, daß das soziale System aufgrund langjähriger Ineffizienz und Vetternwirtschaft der zweifachen Herausforderung, mit der das Land konfrontiert ist, nicht gewachsen sein wird: dem wirtschaftlichen Strukturwandel unter dem Einfluß des Binnenmarktes und der starken Einwanderungswelle aus dem ehemaligen Ostblock.

In den folgenden Kapiteln werden wir uns mit den Ausgrenzungs- und Eingliederungsmechanismen in den verschiedenen Ländern befassen und dabei auf die Problematik von Abgrenzung, Konflikt und Kooperation im Rahmen dieser sich ständig wandelnden Rollenverteilung zurückkommen.

Welche Normen legt jede Regierung und jede Gesellschaft im Rahmen der Bekämpfung sozialer Ausgrenzung für sich selbst fest? Welche sozialen Rechte

hat der Bürger im Hinblick auf Beschäftigung, Wohnen, Schutz gegen Krankheiten etc.? Sind diese Rechte eindeutig definiert? Gelten diese Rechte und Vorrechte nur für bestimmte Bevölkerungsgruppen? Und wenn ja: warum? Und schließlich: Welche Unterschiede sind zwischen verschiedenen Ländern der Gemeinschaft in Bezug auf diese Rechte und deren Ausmaß festzustellen?

Es ist verständlicherweise oft schwierig, die von staatlichen Behörden angewandten Normen einzuschätzen. Selbst innerhalb ein und desselben nationalen Ministeriums können unterschiedliche Akteure divergierender Meinung sein, wenn es um die bei der Durchsetzung einer bestimmten Politik einzuhaltenden Normen geht. Außerdem werden die meisten Politiken auf regionaler oder lokaler Ebene umgesetzt und manchmal auch festgelegt, d.h. auf einer Ebene, wo man in der Verwaltung seine eigenen Vorstellungen von den zu gewährenden Rechten und Vorrechten hat.

Wie effizient sind diese allgemeinen Politiken, wenn es um die Möglichkeit des Zugangs zu Beschäftigung, Wohnung, Schutz gegen Krankheiten etc. geht? Wie effizient sind sie, wenn es darum geht, den Bürger in den Besitz der ihm formell zugesprochenen Rechte kommen zu lassen? Wodurch wird der Zugang behindert? Und welche zusätzlichen Maßnahmen wurden schließlich ergriffen, um diese Hindernisse zu überwinden und die Folgen zu korrigieren?

Natürlich bestehen bei der Einschätzung dieser Effizienz konzeptionelle und methodische Schwierigkeiten, z.B. die Frage der Kausalität. Eine vergleichende Untersuchung kann jedoch die Mechanismen, die den Zugang behindern, in einem neuen Licht erscheinen lassen und aufzeigen, wie sie beseitigt werden könnten.

Was beweist schließlich, daß Bürger, die nicht imstande sind, ihre sozialen Rechte wahrzunehmen, im Laufe der Zeit dauerhaft und generell ihre sozialen Vorteile einbüßen und in ihrer sozialen und beruflichen Integration eingeschränkt werden? Was zeigt, daß diejenigen, die unter einer derartigen Benachteiligung leiden, in wesentlich geringerem Maße als die restliche Bevölkerung von den Leistungen der großen sozialen Einrichtungen profitieren und die für ihre Mitbürger normalen Lebensweisen annehmen können?

In dieser Diskussion werden, wie schon erwähnt, regelmäßig zwei ähnlich lautende Fragen auftauchen. Zum einen geht es darum, inwieweit jede einzelne staatliche Stelle sicherstellt, daß sie Informationen über die Effizienz der von ihr ergriffenen Maßnahmen und deren negative Auswirkungen erhält. Zum anderen bleibt zu ermitteln, inwieweit eine internationale Vereinheitlichung dieser Datenquellen realisierbar ist.

Es gibt drei offizielle Informationsquellen, die in allen betroffenen Ländern generell die gleichen sind: Volkszählungen, der Bericht über das Einkommen der Haushalte und der Beschäftigungsbericht. Die Frage, inwieweit eine Harmonisierung dieser Informationsquellen besteht oder herbeigeführt werden kann, hat sich für unsere Arbeit schließlich als eine große Schwierigkeit erwiesen. Selbst in Fällen, in denen keine Indikatoren verfügbar sind, die eine genaue internationale Vergleichbarkeit ermöglichen, kann es jedoch aufschlußreich sein, feststellen oder nicht feststellen zu können, daß sich in den verschiedenen Ländern gleiche Risikogruppen und identische Entwicklungen herausbilden.

Dennoch ist offenkundig, daß in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft viele Menschen diese Rechte de facto nicht nutzen können. Folglich werden sie wahrscheinlich auf Dauer vielfache Nachteile erleiden, die sie tendenziell von den sozialen, politischen und beruflichen Institutionen ihrer Gesellschaft fernhalten. Jüngsten Kritiken zufolge ist diese Tatsache auf vier Typen von Mängeln in den sektoriellen Politiken zurückzuführen, auf denen unsere Gesellschaften im wesentlichen basieren (Leibfried und Tennstedt, 1985).

Erstens wurden diese sektoriellen Politiken hauptsächlich für die am besten abgesicherten und organisierten Gruppen der Erwerbsbevölkerung, d.h. „das

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Herzstück der Arbeitnehmerschaft“ entwickelt. Inwieweit dies tatsächlich zutrifft, scheint von Land zu Land unterschiedlich zu sein: In Ländern wie Dänemark ist das Eintreten für eine Mindestrente z.B.wesentlich stärker ausgeprägt ist als in Deutschland oder Italien.

Zweitens wurden die Prioritäten für die verschiedenen sektoriellen Politiken in einem Maße von organisierten kommerziellen oder beruflichen Interessengruppen festgelegt, das zur Vernachlässigung bestimmter Bedürfnisse und bestimmter Bevölkerungs-gruppen führte. In Ländern wie Deutschland hat die zentrale Rolle der Kranken-versicherung in der Sozialversicherung dazu geführt, daß die Hilfe im Krankheitsfall zu Lasten der langfristigen sozialen Unterstützung, von der alte und erwerbsunfähige Menschen abhängig sind, ausgebaut wurde.

Drittens kann sich eine sektorische Politik qua Definition nur mit einer Reihe spezifischer Bedürfnisse befassen, während die Menschen, die ihre Unterstützung am stärksten in Anspruch nehmen, normalerweise in vielfacher Weise Hilfe brauchen. Diese Bedürfnisse können sich sehr wohl gegenseitig verstärken und auch andauernder Art sein. Dieser Fall ist am wahrscheinlichsten, wenn Ansprüche, die sich auf einen bestimmten Bereich beziehen, von Ansprüchen, die in einem anderen erworben worden sind, abhängen. Das ist z.B. der Fall, wenn Ansprüche an das öffentliche Gesundheitswesen vom beruflichen Vorleben abhängen.

Schließlich sind sektorische Politiken tendenziell auf die Bedürfnisse von Individuen oder Familien zugeschnitten. Außer im Rahmen größerer Förderprogramme eignen sie sich daher wenig für die Deckung der Bedürfnisse geographischer Räume, die unter einer allgemeinen Verschlechterung der Beschäftigungsmöglichkeiten und der öffentlichen Dienstleistungen leiden.

Angesichts dieser Grenzen haben sich die staatlichen Behörden in den Ländern der Gemeinschaft bemüht, ihre Politiken auf drei Hauptpunkte zu „globalisieren“: erstens durch eine effizientere Koordinierung der sektoriellen Politiken, um sich mit mehrdimensionalen Bedürfnissen befassen zu können, zweitens durch Zusatz-programme und -politiken, die auf geographische Gebiete zugeschnitten sind, und schließlich durch die Ausrichtung dieser verschiedenen Maßnahmen auf andauernde und kumulative Benachteiligungen.

In welchem Maße können die im wesentlichen jugendspezifischen Zusatz-programme die Gesamtheit der Maßnahmen für Jugendliche neu strukturieren und die Gefahr sozialer Ausgrenzung verringern? Will man nationale Politiken und ihre Effizienz beurteilen, ist diese Frage von wesentlicher Bedeutung.

In den vergangenen Jahren haben die Regierungen eine Reihe von Ausbildungs- und Beschäftigungsprogrammen für Jugendliche gefördert. Im Vereinigten Königreich z.B. ist „Young Training“ das Regierungsprogramm, das den Jugendlichen Ausbildungs-möglichkeiten sichern und ihre Zugangschancen zum Arbeitsmarkt verbessern soll. Im März 1991 waren ca. 31400 Jugendliche für das YT-Programm gemeldet. 16- und 17jährige Arbeitslose haben normalerweise keinen Anspruch auf staatliche Unterstützung, es sei denn, daß sie an diesen Programmen teilnehmen. Das Programm unterliegt einer strengen Leistungskontrolle. Eine Überprüfung des Zeitraums April - September 1990 hat gezeigt, daß viele Jugendliche den Kurs vorzeitig abgebrochen haben. 47% derjenigen, die geantwortet haben, erreichten eine Qualifikation, und 65% haben im Laufe der folgenden Monate einen Arbeitsplatz gefunden.

Hieraus folgt eine Aufteilung der Jugendlichen in drei Gruppen mit einem sehr unterschiedlichen Maß an Integration und Ausgrenzung. Erstens gibt es diejenigen, die weiterhin im formalen Bildungssystem bleiben oder einen „echten“ Arbeitsplatz gefunden haben. Zweitens gibt es diejenigen, die an Ausbildungskursen im Rahmen von Regierungsprogrammen teilnehmen, dabei wenig verdienen und von der Qualität dieser Ausbildung oft stark enttäuscht sind. Drittens gibt es schließlich die Jugendlichen, denen jede Form der Unterstützung lieber ist als die Teilnahme an

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Ausbildungsprogrammen; sie erscheinen normalerweise nicht in den offiziellen Statistiken und existieren für die staatliche Politik nicht. Einige von ihnen tauchen in den Diskussionen über Obdachlosigkeit und Bettelerei wieder auf. Besonders Bedürftige können soziale Dringlichkeitszahlungen (Unterstützung in großen Notfällen) erhalten. Im September 1991 waren die Zahlungen dafür doppelt so hoch wie im Vorjahr. Daher wird befürchtet, daß sich die Schwierigkeiten der Jugendlichen und insbesondere derjenigen, die nicht mehr bei den Eltern wohnen, noch verschlimmern werden.

In Griechenland mit seiner völlig andersartigen Gesellschaft findet man bei den Jugendlichen ein genau so großes Spektrum an Werdegängen, wobei deren Rechte und das Maß an Integration oder Ausgrenzung sehr unterschiedlich sind. Wer im Vergleich zur älteren Generation einen guten Bildungsabschluß (insbesondere einen Universitätsabschluß) hat, ist weniger von Arbeitslosigkeit bedroht. Für weniger qualifizierte Jugendliche dagegen ist das Risiko der Langzeitarbeitslosigkeit wesentlich größer als für Erwachsene mit gleicher oder sogar niedrigerer Qualifikation, die einen Besitzanspruch auf einen Arbeitsplatz geltend machen können, selbst wenn die meisten dieser Arbeitsplätze schlecht bezahlt und wenig produktiv sind.

In Italien gehören aufgrund der Verlängerung der durchschnittlichen Dauer des Schulbesuchs diejenigen, die nur den Pflichtteil der Sekundarstufe absolvieren oder die die Schule vorzeitig abbrechen, zu einem besonders gefährdeten Teil der Erwerbsbevölkerung. Von den Arbeitsplätzen für Jugendliche sind im Norden des Landes ein Drittel, im Süden dagegen zwei Drittel unsicher. Arbeitgeber dürfen aufgrund des Gesetzes 863/84 mit jungen Arbeitnehmern Zeitverträge mit niedrigerer Entlohnung abschließen (angeblich als Gegenleistung für die Ausbildung, die die Jugendlichen erhalten), wobei der Staat die Beiträge zur Sozialversicherung übernimmt. Dieses Gesetz hat sich für die Eingliederung junger Arbeitsloser in den Arbeitsmarkt und insbesondere derjenigen mit niedriger Qualifikation als wirkungsvoll erwiesen. Es wurde vor allem von den Industriellen im Landesnorden genutzt, die sich damit eine flexible (d.h. mit Zeitverträgen ausgestattete) und billige Arbeitnehmerschaft herangezogen haben. 70% der Betroffenen erhalten damit aber immerhin normale Beschäftigungsverträge und 15% sogar bessere Arbeitsplätze. Der Ausbildungsteil ist allerdings eher spärlich, und die weiblichen Teilnehmer schnitten schlechter ab. Die Mehrzahl der Kursteilnehmer gehört weiterhin zu den Arbeitnehmern mit unsicheren Beschäftigungsverhältnissen.

Ähnliche Entwicklungen sind in den anderen Ländern der Europäischen Gemeinschaft anzutreffen. In Spanien ist der Rückgang der Arbeitslosenquote in den letzten Jahren zum Teil auf die Schaffung zahlreicher unsicherer und zeitlich befristeter Arbeitsverhältnisse insbesondere für Jugendliche und vor allem im Dienstleistungssektor zurückzuführen. Wahrscheinlich ist das Maß an sozialer Integration und persönlicher Identifikation bei diesen Personen reduziert, und die Zeitverträge tragen dazu bei, daß ihre sozialen und beruflichen Bindungen labil sind. Dennoch wurde die Berufsbildungspolitik für Jugendliche im Frühjahr 1990 reformiert, um sie besser an die Bedürfnisse der am stärksten Benachteiligten anzupassen, d.h. der Jugendlichen ländlicher Herkunft und derjenigen mit mittelmäßigen schulischen Leistungen.

Frauen sind in den höheren Stufen der allgemeinen sozialen Einrichtungen unterrepräsentiert. Sie sind im wesentlichen auf den schlecht bezahlten Arbeitsplätzen anzutreffen, und die soziale Absicherung ist bei den meisten von ihnen weniger gut als bei den Männern. Sie bleiben eher zu Hause, um sich um die ganz Jungen oder die sehr Alten zu kümmern. Das ist eine Folge der Altenpolitik, die den Schwerpunkt auf die Pflege in der örtlichen Gemeinschaft legt und davon ausgeht, daß die Betreuung dieser Personen durch „inoffizielle“ Kräfte, im wesentlichen die Frauen, geschieht.

Diese Ungleichheiten sind der Niederschlag der wesentlichen sozial-, steuer- und beschäftigungspolitischen Maßnahmen in diesen Bereichen. In manchen Ländern werden erwerbstätige verheiratete Frauen steuerlich diskriminiert und



C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

vom Sozialsystem so behandelt, daß ihnen eine Berufstätigkeit nicht erstrebenswert erscheinen kann. Die Kosten für die Kinderbetreuung und der Mangel an Einrichtungen zur Kinderbetreuung sind ein Beleg dafür.

Frauen sind unter den Alleinerziehenden überrepräsentiert, einer Bevölkerungsgruppe, für die das Risiko, mit einem geringen Einkommen auskommen zu müssen, beträchtlich ist. Zu dieser Gruppe gehören Familien, bei denen ein Mitglied ausgewandert ist, ein in Griechenland recht verbreiteter Fall aufgrund der hohen Auswanderungsrate und der Arbeitsplätze in der Seefahrt. Die meisten nationalen Regierungen erkennen die Notwendigkeit zusätzlicher Hilfsmaßnahmen für Alleinerziehende. Parallel dazu gibt es seit 1989 ein neues Rechtshilfegesetz, damit der abwesende Partner, der mit den Unterhaltszahlungen im Rückstand ist, verfolgt werden kann. Bisher wurde diese juristische Hilfe jedoch kaum in Anspruch genommen, und das Programm brachte bei geringen Ergebnissen eine beträchtliche Mehrbelastung für die Verwaltung. Für ledige Mütter, die unterhaltsberechtigende Kinder haben, jedoch nicht für alleinerziehende Väter, wurde eine neue monatliche Beihilfe eingeführt. Des Weiteren wurden vom Staat subventionierte vielfältige Programme zur Unterstützung von Einelternfamilien und zur Förderung ihrer sozialen Integration eingerichtet. Sie schließen auch eine sozialpsychologische Unterstützung und Berufsberatung ein.

In der Europäischen Gemeinschaft stehen ausländischen Arbeitnehmern, abhängig vor allem von ihrer Nationalität, bestimmte Rechte zu oder nicht zu. Staatsangehörigen aus EG-Staaten werden in zunehmendem Maße dieselben Rechte wie den Bürgern des Aufnahmelandes zustehen. Legale Einwanderer, die nicht aus einem EG-Staat kommen, haben weniger Rechte, und illegale haben noch weniger. Je nach ihrer Einstufung hinsichtlich dieser Rechte befinden sich die ausländischen Arbeitnehmer und ihre Familien bereits jetzt oder in Zukunft in einer unsicheren Situation, wenn es um das gesamte Spektrum der in Kap. 4 untersuchten sektoriellen Politiken geht.

Irland ist unter den Ländern der Europäischen Gemeinschaft ein Land mit einer langen Auswanderungstradition. Bis in die sechziger Jahre war die Auswanderungsrate hoch genug, um das natürliche Bevölkerungswachstum regelmäßig zu senken. In den letzten Jahren haben jährlich ca. 50 000 Menschen, 70% von ihnen unter 25 Jahren alt, das Land verlassen. Die meisten gingen nach Großbritannien. Die Gründe dafür liegen in der wirtschaftlichen Situation, im Mangel an Arbeitsplätzen und in der Möglichkeit, im Ausland eine besser bezahlte Arbeit zu finden. Trotz der langen Auswanderungstradition nach Großbritannien und der dortigen Assimilation durch die britische Bevölkerung werden die irischen Einwanderer oft unterhalb ihres Qualifikationsniveaus beschäftigt. Es ist schwer zu sagen, ob der Grund dafür in der Segregation, der Diskriminierung, der fehlenden gegenseitigen Anerkennung von Schulabschlüssen oder in anderen Faktoren zu suchen ist. Diese Situation trifft man in ähnlicher Form auch in anderen Ländern der Gemeinschaft an: z.B. die Ostdeutschen, die nach Westdeutschland gehen, oder die Südtaliener, die in den fünfziger und sechziger Jahren in die Industriestädte des Nordens zogen.

Luxemburg fällt durch seinen hohen Anteil an Ausländern an der Wohnbevölkerung auf, von denen viele EG-Bürger sind: 104 000 bei einer Gesamtbevölkerung von 378 000 (10% dieser Ausländer sind Beamte, die anderen sind Arbeiter). Ausländerkinder sind im Zusatzunterricht und in den Förderklassen überproportional stark vertreten (insbesondere die Portugiesen). Die Staatsangehörigkeit scheint ein genauerer Indikator für schulischen Erfolg zu sein als das Geschlecht, die Familiengröße oder der Beruf des Vaters. Das läßt den Rückschluß zu, daß das Unterrichtswesen den Bedürfnissen dieser Gruppen in keiner Weise entspricht. Andere nationale Regierungen, die niederländische z.B., haben sich um eine bessere Anpassung bemüht, indem Schulen, die Kinder aus den nationalen Minderheitengruppen aufnehmen, Sondermittel erhalten.

In Griechenland gehören zu den Einwanderern ausländische Wanderarbeitnehmer und griechische Rückkehrer aus der Sowjetunion. 1990 kehrten mehr als 8 000 Ponter nach Griechenland zurück, von denen die meisten Jugendliche waren. Diese Zahl dürfte im Zuge der Verschlechterung der wirtschaftlichen Umstände in der

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS) steil ansteigen. Diese Bevölkerungsgruppe lebt vor allem im Norden Athens in überbelegten Wohnungen zusammengedrängt und verzeichnet eine hohe Arbeitslosenrate (>50%). Die soziale Ausgrenzung resultiert hier hauptsächlich aus den Sprachschwierigkeiten und dem Mangel an informellen sozialen Netzwerken innerhalb der Einwanderergruppen. Die erfolgreiche Integration dieser Menschen könnte die einzige große sozialpolitische Herausforderung der neunziger Jahre sein. Die umfassenden neuen Programme zur sozialen Integration der Griechenland-Rückkehrer werden in unserem Bericht über die sozialen Dienste untersucht werden.

Die illegalen Einwanderer schließlich sind fast definitionsgemäß in sozialer und mancherlei anderer Hinsicht ausgegrenzt. In Spanien waren es 1988 von insgesamt 780 000 fast 300 000. In Italien belief sich ihre Zahl in demselben Jahr auf 850 000. Ohne Sozialversicherung und in der Schattenwirtschaft beschäftigt, haben sie in der Gesellschaft des Aufnahmelandes fast keinerlei Zukunftsperspektive. Die politische Migrationsdebatte der neunziger Jahre wird sicherlich von diesem Problem der illegalen Einwanderung aus den ärmsten Ländern außerhalb der Europäischen Gemeinschaft, aus Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion, beherrscht sein (Ronge, 1991).

Die nationalen Politiken bezüglich der illegalen Einwanderung scheinen zwischen Repression und Amnestie zu schwanken. Im Zeitraum 1990 - 1991 wurden in Spanien ausländerfeindliche Positionen angeprangert, insbesondere, wenn illegale Einwanderer davon betroffen waren. Ungefähr ein Drittel von ihnen erhielt daraufhin seine Papiere. Dieser Prozeß setzt eine konzertierte Aktion zwischen der Regierung, den Gewerkschaften und den großen Wohlfahrtsorganisationen (Caritas, Rotes Kreuz) voraus. Dennoch dürfte der demographische Druck aus den Herkunftsländern ein ständiges Dilemma für die politischen Entscheidungsträger in Spanien herauf-beschwören, da Spanien als das südliche Einfallstor Europas betrachtet wird.

In Griechenland muß man zu der stabilen Zahl von ca. 24 000 legalen ausländischen Arbeitnehmern die illegalen hinzurechnen, die 1991 auf 300 000 geschätzt wurden. Des weiteren kommen die 90 000 Albaner hinzu, die im Laufe des Jahres ins Land kamen. 1991 wurde eine neue gesetzliche Regelung zur Kontrolle der Einreise verabschiedet. Für das Einschleusen und Beschäftigen von Illegalen werden nunmehr strenge Strafen verhängt. Daneben gibt es „aktiver“ Ausweisungsverfahren, die den Rechtsweg nur begrenzt zulassen. Angesichts der wenigen Maßnahmen zur Integration von Ausländern wird ihre Ausgrenzung kontinuierlich vorangetrieben.

In Italien wurde mit dem Martelli-Gesetz von 1990 der Versuch unternommen, eine globale Politik gegenüber der illegalen Einwanderung zu entwickeln. Illegalen Einwanderer erhalten dadurch einen offiziellen Status und klar definierte Rechte auf Sozialversicherung, Meldung als Arbeitslose, auf Gesundheitsversorgung und auf Familienzusammenführung (wenn sie eine Beschäftigung und ein Einkommen haben). In wenigen Monaten erhielten 204 000 illegale Einwanderer auf diese Weise einen legalen Status. In der Frage einer angemessenen Aufnahme und Integration sind die gesetzlichen Formulierungen für die spezifischen Maßnahmen, die ergriffen werden sollten, und die Streitfälle, die sich daraus ergeben könnten, eher ausweichend. Die Opposition kritisierte, daß das Gesetz den örtlichen Polizeioffizieren einen zu großen Spielraum bei der Festlegung spezifischer Kriterien für die Gewährung von Aufenthaltsgenehmigungen läßt. Wenn die Genehmigung fünf Jahre lang verlängert wurde, kann der Betreffende einen Antrag auf Einbürgerung stellen. Bis dahin lebt er aber mit der ständigen Drohung der Ausweisung.

Es wird bereits Sorge um die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung geäußert. Sie könnte sehr wohl die politischen Initiativen beschleunigen, die auf eine wechselseitige Anpassung der Bevölkerungsgruppen hinarbeiten. In Belgien z.B. wurden infolge von Spannungen zwischen Belgiern und Einwanderern aus Marokko und der Türkei bereits mehrere Initiativen zur Bekämpfung der Armut in den flämischen Städten gegründet. Dennoch gelten die Gesetze von 1981, die

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Rassismus und Ausländerfeindlichkeit als Verursacher von Ausgrenzung verbieten, nicht für den Arbeits- und den Wohnungsmarkt, und die Gerichte lassen sich bei ihrer Durchsetzung auch Zeit, so daß sie ihre Glaubwürdigkeit zum großen Teil verloren haben.

In Italien und anderwo wurde auf lokaler Ebene keinerlei wirkliche Infrastruktur zur systematischen Aufnahme und Unterstützung der Ausländer geschaffen, obwohl nunmehr Teilmaßnahmen ergriffen werden. Das Gros der Arbeit obliegt noch den gemeinnützigen Organisationen und den Selbsthilfegruppen. Dennoch sind neue Bemühungen in Richtung Integration festzustellen. In Flandern werden interkulturelle Gesundheitsarbeiter ernannt, um die Kommunikation zwischen den Sozialarbeitern und den ethnischen Minderheiten zu verbessern. In Griechenland hat das Außenministerium ein neues Amt für die Aufnahme und Integration der Ausländer, EYAPOE, gegründet. Es bietet in den Dörfern, die Ausländer aufnehmen, Sprachförderung, Berufsausbildung, soziale und Wohnungshilfe an. In Belgien müssen die örtlichen CPAS (Zentren für die Öffentliche Soziale Sicherheit) den Flüchtlingen Wohnungen vermitteln. Das geschieht aber nicht überall. Insbesondere die Großstädte haben die Aufnahme weiterer Flüchtlinge verweigert, da schon so viele dort leben und man die finanzielle Belastung und die sozialen Spannungen befürchtet. Die flämische Regierung hat 1990 außerdem die von der Regierung subventionierten freien Träger, die Ausländerarbeit machen, umstrukturiert, wodurch sich die Kooperationsabkommen verbessert haben. Dennoch ging man in diesen Bemühungen nicht so weit, die Selbstorganisation der Einwanderer zu unterstützen. Es wurden keinerlei Zuschüsse gegeben, die ihnen bei der Gründung eigener kultureller oder religiöser Organisationen behilflich wären.

In den Ländern der EG wurden einige beispielhafte Anstrengungen unternommen, um den verschiedenen ethnischen Gruppen die Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt zu gewähren und damit das Spannungspotential zu verringern. Im Vereinigten Königreich sind diese Anstrengungen in gewisser Hinsicht in Nordirland weiter gediehen, wo die Gesetzgebung über die „Beschäftigungsbedingungen“ verlangt, daß die großen Arbeitgeber auf die konfessionelle Zusammensetzung ihrer Belegschaft achten und bei der Einstellung ein eventuelles Mißverhältnis ausgleichen müssen. Für niederländische Arbeitgeber ist bisher eine Berücksichtigung der ethnischen Komponente ebenfalls Pflicht (jedoch ohne daß Quoten verlangt würden; es wird ein einfacher Bericht gefordert).

Auch in Bezug auf das Staatsbürgerrecht und den Flüchtlingsstatus wurden Maßnahmen ergriffen. In Großbritannien, wo die Zahl der Asylbewerber empfindlich steigt (1991 waren es 44 000 im Vergleich zu 22 000 im Jahr 1990 und 4 000 im Jahr 1988), hat die Regierung neue Schritte unternommen, um das Asylproblem unter Kontrolle zu halten, und es wurden weitere Kontrollen für die Illegalen vorgeschlagen. In Belgien wurde das Staatsbürgerschaftsgesetz erheblich verändert. Ab 1992 erhalten Ausländer der dritten Generation automatisch die belgische Staatsbürgerschaft, genau so wie die Kinder aus Mischehen (Belgier mit Ausländern). Dadurch werden die Betroffenen später einmal politische Rechte erhalten; zur Zeit sind die Ausländer vom kommunalen Wahlrecht ausgeschlossen. Durch ein neues Einwanderungsgesetz (1991) und die Vereinfachung der Verfahren sind zusätzliche Einschränkungen für die Einwanderung von Flüchtlingen aus Ghana, Indien, Pakistan und Polen geschaffen worden, die zu einer Verringerung der Asylantenzahl geführt haben.

Seit langem befassen sich die Institutionen der Europäischen Gemeinschaft mit dem Problem der ausländischen Arbeitnehmer. Bisher spielen die rassische und ethnische Zugehörigkeit der Ausländer in ihren Überlegungen zur Chancengleichheit jedoch keine Rolle. Der Vertrag von Maastricht könnte allerdings den nationalen Politiken zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung, unter der Einwanderer und Angehörige ethnischer Minderheiten häufig leiden, neue Denkanstöße geben.

Hinter den personengruppenspezifischen Politiken steht die Vorstellung einer Hierarchie von moralischer Glaubwürdigkeit, d.h., daß manchen Bevölkerungs-

gruppen bestimmte Dinge zustehen und anderen nicht. Diejenigen, die diese Gruppen verteidigen, oder die sie, im Falle repressiver Politiken, kritisieren, — haben ihre politische Präsenz und Priorität verstärken können. Im Vereinigten Königreich verschwand z.B. das Thema der älteren Menschen immer mehr aus dem politischen Leben. Ihr Platz wurde insbesondere von den Arbeitslosen und den Alleinerziehenden eingenommen. Gleichzeitig haben öffentliche Stellen, die für die Chancengleichheit von Frauen und ethnischen Minderheiten zuständig sind, dafür gesorgt, daß diese Gruppen weiterhin die Aufmerksamkeit der politischen Öffentlichkeit genießen. In Griechenland hat eine gut organisierte Lobby zugunsten der rückkehrenden Arbeitnehmer z.B. dafür gesorgt, daß die Interessen dieser Gruppen im zweiten Programm der Europäischen Gemeinschaft zur Bekämpfung der Armut (Doxiadis, 1987) gut vertreten werden. Und es gab auch gut organisierte Lobbies für einige Gruppen von Erwerbsunfähigen. Die Gruppen dagegen, die in ihren Reihen weniger politisch aktive Persönlichkeiten aufweisen, laufen Gefahr, politisch marginalisiert zu werden, wodurch der Verlust sozialer Vorteile noch verstärkt wird.

Die personengruppenspezifischen Politiken wurden in vier miteinander verbundenen Punkten kritisiert:

Erstens wird die Ansicht vertreten, daß sie denjenigen Gruppen, die politisch stark unterstützt werden, und nicht denjenigen, die am bedürftigsten sind, zu einer Vorzugsbehandlung verhelfen. So gesehen werden die sozialen Bürgerrechte durch diese Politiken weder erweitert noch verbessert. Sie führen im Laufe der Zeit nur dazu, daß die Probleme einer zunehmenden Zahl von Gruppen von der Öffentlichkeit als legitim anerkannt werden.

Zweitens können sie selbst eine allmähliche Isolierung ihrer Zielgruppe innerhalb der Bevölkerung herbeiführen und damit deren Stigmatisierung und Ausgrenzung verstärken.

Drittens können sie die Aufmerksamkeit von umfassenderen sozialen und wirtschaftlichen Prozessen ablenken, die in erster Linie die Bedürfnisse entstehen lassen. Schließlich neigen sie **viertens**, gelegentlich dazu, politische Reaktionen hervorzurufen — und neu zu beleben —, die eher ein Ausdruck alter karitativer Traditionen als ein Bemühen um die Ermöglichung der Ausübung aktueller Staatsbürgerrechte sind.

Natürlich soll mit dieser Kritik nicht die Notwendigkeit in Frage gestellt werden, daß die von den sektoriellen Politiken entwickelte Infrastruktur personengruppenbezogene Elemente enthalten sollte, die sich auf Bevölkerungsgruppen mit einem hohem Risiko sozialer Ausgrenzung konzentrieren. In diesem Rahmen können solche personengruppenspezifischen Elemente zur Überwindung zusätzlicher Hindernisse beitragen, denen sich diese besonderen Gruppen gegenüber sehen. Damit können sie dazu beitragen, daß soziale Rechte auf einer breiteren Basis zugänglich werden.

Die relativ unterschiedlichen Wege, die von den Politiken und Programmen zur Bekämpfung der Armut in den achtziger Jahren beschritten wurden, spiegelten die Vielfalt, ja sogar die Widersprüchlichkeit der politischen Diskussion über Armut in den Ländern der Gemeinschaft. Einige der Wortführer haben sich in dieser Diskussion bemüht, den Zusammenhang zwischen Armut, den sektoriellen Politiken im allgemeinen und dem sozialen und wirtschaftlichen Wandel in der Gemeinschaft hervorzuheben. Sie haben aufgezeigt, wie durch diesen Wandel die Maschen im Netz der traditionellen sozialen Leistungen größer werden und dadurch bisher geschützte Bevölkerungsgruppen in Armut geraten.

Andere wurden dagegen durch die aufsehenerregendsten und sichtbarsten Formen von Armut, für die die Zahl der Obdachlosen in den Straßen unsere Städte ein Beispiel ist, aufgerüttelt. Eine typische Reaktion auf diese Situation war die Verabschiedung eines Dringlichkeitsprogramms, an dem sich die Europäische Gemeinschaft mit jährlich 100 bis 150 Millionen ECU in Form von Nahrungsmittellieferungen beteiligt. In anderen Fällen hat sich die Diskussion auf Bevölkerungsgruppen konzentriert, die mit einem hohen Risiko genereller Ausgrenzung und Marginalisierung behaftet sind. Wie noch weiter unten in diesem

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Kapitel gezeigt wird, versucht man, diesem Problem durch die Veränderung der Sozialleistungen für diese Gruppen zu begegnen.

Einige Reaktionen schließlich resultieren aus der Angst vor dem Entstehen einer neuen „Unterschicht“, d.h., einer Personenschicht mit ungenutzter Energie, die für die Staatsfinanzen eine dauerhafte Belastung darstellt und die sich in unseren Gesellschaften keine wirkliche Zukunft vorstellen kann. Diese Angst, die in den Vereinigten Staaten besonders ausgeprägt ist, hat auch die politische Diskussion und die von der britischen Regierung geförderte politikwissenschaftliche Forschung seit dem Ende der achtziger Jahre geprägt (Room et al., 1990; Robbins, 1990).

In den letzten Jahren entstanden zahlreiche Initiativen, in deren Aufgabenstellung sich die eine oder andere dieser Perspektiven widerspiegelt. In Belgien wurde z.B. eine ganze Reihe von „Armutsfonds“ eingerichtet, die jedoch in den meisten Fällen eher einen punktuellen und kurzfristigen Ansatz als eine langfristige Strategie verfolgen.

Was aber sind globale Politiken oder Strategien? Die Verwendung dieser gleichartigen Begriffe als „integrierte Ansätze“ scheint sich auf Strategien zu beziehen, die anerkennen, daß soziale Ausgrenzung

als Folge von sozialen und wirtschaftlichen Veränderungsprozessen entsteht, deren Konsequenzen sich nicht auf bestimmte Bevölkerungsgruppen beschränken und die infolgedessen nicht von personengruppenspezifischen Politiken bekämpft werden können, die sich ausschließlich auf diese Gruppen konzentrieren,

ein multidimensionales, oft räumlich geballtes Phänomen ist, das aufgrund seiner Selbstverstärkungsmechanismen zu einem dauerhaften Problem werden kann;

sich in einem Kontext entwickelt, in dem die Interessen verschiedener wichtiger sozialer, wirtschaftlicher und politischer Akteure eine Rolle spielen, deren Engagement für jede neue Strategie notwendig ist.

Zweifelsohne liegt dieser Begriff der „integrierten“ oder „globalen“ Strategien „Armut 3“, dem derzeitigen Programm der Europäischen Gemeinschaft zur Bekämpfung der Armut, zugrunde.

Mehrere nationale Regierungen haben in der letzten Zeit Programme aufgelegt, die sich auf Mehrfachbenachteiligungen konzentrieren. Ein solches Programm ist die „Politik der sozialen Erneuerung“ der niederländischen Regierung. Sie sieht gezielte, aktive beschäftigungspolitische Maßnahmen für Langzeit-arbeitslose, Angehörige ethnischer Minderheiten, Jugendliche, Behinderte und Frauen vor. Dazu gehört die Schaffung von „Beschäftigungspools“ durch die örtlichen Behörden. Hierdurch sollen Personen, die keinen direkten Zugang zum Arbeitsmarkt haben, zum Mindestlohn beschäftigt werden. Parallel zu diesen beschäftigungspolitischen Maßnahmen konzentriert sich die „Politik der sozialen Erneuerung“ einerseits auf die bauliche Sanierung von Stadtvierteln und andererseits auf die Förderung von Wohlergehen, Gesundheit, Kultur und Bildung. Die Zuständigkeit für das Programm insgesamt liegt zum großen Teil bei den örtlichen Behörden, aber der allgemeine Rahmen wird vom Zentralstaat festgelegt. Es wurde dafür kein neues Budget eingerichtet, sondern zahlreiche, bisher getrennte, für die Kommunen bestimmte Budgets wurden für diesen Zweck gebündelt. Außerdem wird bei der Genehmigung von kommunalen Ausgaben die Gründung neuer lokaler Partnerschaften vorrangig behandelt. Bisher liegt noch keinerlei spezifische und detaillierte Evaluation der diversen lokalen Initiativen vor.

Diese Art von Politik ist auf nationaler Ebene schwer zu entwickeln und zu evaluieren, genau so wie das Äquivalent auf Gemeinschaftsebene (einschließlich „Armut 3“). Ein Instrument, das dafür eingesetzt werden könnte, sind die Indikatoren für Vielfachbenachteiligung, die in einigen Ländern zur Zeit evaluiert

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

werden. Es handelt sich dabei vor allem um die multidimensionalen Indikatoren für „Wohlergehen“, die in den zweijährlichen Berichten des Büros für soziale und kulturelle Planung in den Niederlanden verwendet werden und sich auf Wohnen, Gesundheit und Konsum beziehen. Des weiteren sind dies die Indikatoren, mit denen kürzlich in einer dänischen Studie eine Mehrfachbenachteiligung bei 9% der Bevölkerung herausgefunden wurde; dann die Indikatoren, die sich aus einer Untersuchung über Einkommen und Armut ergeben haben, die vom Institut für Wirtschaftliche und Soziale Forschung (IRES), dem wichtigsten irischen Forschungsinstitut in diesem Bereich, angestellt wurde. Schließlich hat in Frankreich das Nationale Institut für Statistik und Wirtschaftsstudien (INSEE) die Zahl der Daten erweitert, die es zur Frage sozialer Ausgrenzung sammelt, indem Angaben zu Beschäftigung, Familienausgaben, Arbeit, Bildung und Berufsausbildung, Gesundheit und Wohnen mit aufgenommen wurden.

Zwischen den Regionen der Gemeinschaft besteht ein großes Wohlstandsgefälle: Diese Hierarchie unter den Regionen wird auch sicherlich noch lange andauern. In Spanien erscheinen z.B. die Regionen Estremadura, Andalusien, Galizien und Kastilien-La Mancha ständig als die am stärksten benachteiligten. Diese Kontraste gehen natürlich mit einer ungleichen Verteilung von Wirtschaftsreichtum und Macht einher. Im allgemeinen findet man die wesentlichen wirtschaftlichen Entscheidungs-träger in den wohlhabendsten Regionen, während die weniger wohlhabenden normalerweise am Rande der betreffenden Entscheidungs-zentren gehalten werden. Außerdem trifft die Arbeitslosigkeit mit ihren zerstörerischen Folgen für das soziale Funktionieren eines Gemeinwesens diese weniger wohlhabenden Regionen im allgemeinen härter. Die für die öffentlichen Dienste verfügbaren Mittel und die Finanzierung von Infrastruktur sind dort in der Regel spärlicher. Infolgedessen haben die Bewohner dieser Regionen gewöhnlich nur begrenzten Zugang zu den Möglichkeiten und Rechten, die den Bürgern der betreffenden Länder im allgemeinen offenstehen.

Diese regionalen Ungleichheiten sind natürlich für die nationalen und gemeinschaftlichen politischen Entscheidungsträger eine ständige Sorge. Sie waren der Anlaß für größere Initiativen seitens der öffentlichen Hand, die oft durch Interventionen der Strukturfonds der Gemeinschaft ergänzt wurden. Der beste Beleg dafür ist Deutschland, wo infolge des völligen Zusammenbruchs des Wirtschafts- und Sozialsystems der ehemaligen DDR eine gesamte Gesellschaft dem Risiko sozialer Ausgrenzung ausgesetzt ist. Derzeit findet ein massiver Ressourcentransfer in die ostdeutschen Länder statt (in der Größenordnung des Bruttosozialprodukts dieser Regionen), um das Einkommens- und Konsumniveau zu schützen und bis 1995 die Löhne und Gehälter an die im Westen Deutschlands anzugleichen.

In Griechenland gibt es, bedingt durch die Deindustrialisierung, beunruhigende Anzeichen für ein wachsendes regionales Ungleichgewicht. Die schon früh industrialisierten Regionen erlebten als Folge makroökonomischer Anpassungen sowie von Liberalisierungsmaßnahmen und der Vorbereitung auf den Binnenmarkt eine Welle von Betriebsschließungen. Regionen wie Laurion oder Euböa verlieren ihre industrielle Basis. Die Arbeitskräfte können dort nur in die Landwirtschaft mit ihrer geringen Produktivität und einem niedrigen Einkommen zurückkehren, während das System der sozialen Sicherung stark unter Druck gerät. Die griechische Regierung hat für Laurion ein Sonderprogramm verabschiedet, das Umschulungskurse für Arbeitslose, Wohnungsbeihilfen für die Ärmsten und neue Bestimmungen für die Kinderbetreuung vorsieht.

Die Regionen unterscheiden sich aber nicht nur im Hinblick auf das Ausmaß wirtschaftlichen Wohlstands und die Arbeitslosenquote. Die finanziell schwächsten Regionen sind auch weniger imstande, ihre am stärksten gefährdeten Bevölkerungs-gruppen zu unterstützen. So schwankt z.B. in Spanien die soziale Absicherung der Arbeitslosen (in Form von Arbeitslosengeld und -unterstützung) sehr stark entsprechend dem Reichtum der Regionen: In Madrid, Navarra und Barcelona sind Arbeitslose zu mehr als 50% abgedeckt, während sich die Rate in den ärmsten Regionen nur auf 25 bis 30% beläuft. Dabei spielen in den ärmeren Regionen wie Andalusien und Estremadura diese Zahlungen



C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

bei der Unterstützung von landwirtschaftlichen Saisonarbeitern, einer Gruppe, deren Stellung innerhalb der Agrarwirtschaft zunehmend ungesicherter wird, eine entscheidende Rolle.

In Frankreich bietet das DSQ-Programm (Programm für die soziale Entwicklung der Stadtviertel) in bestimmten Vierteln Hilfe bei Mehrfachbenachteiligungen. Dieses Programm trat 1982 als Konsequenz der bereits existierenden HVS-Programme (Wohnen und soziales Leben) in Kraft. Es gilt inzwischen für 400 Viertel und wurde in das umfassendere Konzept der sozialen Stadtentwicklung integriert (1989). Das DSQ-Programm, das sich auf die Beteiligung der Zentralregierung und der Kommunalverwaltungen sowie auf Kooperationsvereinbarungen von Bildungs-, Wohnungs-, Sozialfürsorge- und Justizbehörden stützt, kommt in unterschiedlichen Bereichen zur Anwendung: Stadtsanierung, Entwicklung von Diensten, Förderprogramme für Familien etc.... Die Initiativen des DSQ-Programms werden in zunehmendem Maße mit einer anderen territorialen Politik, der ZEP-Politik (Prioritäre Bildungszonen) sowie mit den lokalen Wirtschaftsentwicklungsprogrammen verknüpft. In Luxemburg wiederum gibt es zahlreiche Programme zur Wiederbelebung von im Niedergang begriffenen Industriegebieten, aber sie scheinen sich fast ausschließlich auf die Schaffung neuer Arbeitsplätze zu konzentrieren und lassen Aufgabengebiete wie die Sozialeinrichtungen, das öffentliche Verkehrswesen und das Wohnungswesen außer acht.

Man kann davon ausgehen, daß ein Teil der zuvor genannten Programme eine ausgeprägte intertemporale Dimension aufweist. So sieht das Soziale Mindesteinkommen in Frankreich neben der finanziellen Unterstützung und der Mitgliedschaft in der Krankenversicherung soziale und berufliche „Eingliederungsverträge“ vor, die den Betroffenen bei der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt und in das örtliche Gemeinwesen helfen sollen. Desgleichen wurde das Garantierte Mindesteinkommen in Luxemburg als eine globale Strategie zur Bekämpfung der Armut dargestellt, die nicht nur finanzielle Hilfe, sondern auch Zugangsmöglichkeiten zu Ausbildung und Beschäftigung bietet. (In Wirklichkeit wurden die meisten Leistungsempfänger aufgrund ihrer familiären oder persönlichen Situation teilweise oder vollständig von den mit dem Anspruch auf den RMG verbundenen Verpflichtungen entbunden.) Zu gegebener Zeit werden Untersuchungen über die RMG-Bezieher eine systematische Evaluierung der zeitlichen Auswirkungen dieser Globalstrategie ermöglichen. In Flandern wurde 1989 das Weerwerk-actie-Programm für langzeitarbeitslose Sozialhilfeempfänger eingeführt. Es umfaßt ein Wiedereingliederungsprotokoll, demzufolge ein Berufsberater mit dem Leistungsberechtigten gemeinsam einen Plan erstellt und damit diesen Jugendlichen hilft, wenn sie keinen Unterhalt mehr von der Gemeinschaft erhalten. Dadurch wird die Arbeit der lokalen Wohnungs-, Schul-, und Gesundheitsbehörden koordiniert.

Jede neue Sozialpolitik stellt auch den Versuch dar, einen neuen Rahmen für Kooperationen zu schaffen. Sie bietet Anreize an, appelliert an das Gefühl moralischer Verpflichtung und droht mit Sanktionen.

Sozial- und Beschäftigungspolitik sind für die Arbeitgeber und die Gewerkschaften, die Fachinstitutionen im sozialen Bereich, die zentrale und kommunale Administration u.a. von größter Relevanz. Wer die Tendenzen innerhalb unserer sozialen Systeme zugunsten bedrohter Gruppen korrigieren will, muß sich vorrangig ihrer Kooperation vergewissern. Die Globalisierung einer Politik kann als die Aushandlung eines Vertrages zwischen der größtmöglichen Zahl derjenigen, die seine Durchsetzung zu beeinflussen in der Lage sind, gesehen werden.

1. Ausgegrenzte sind nicht nur durch ihren Mangel an materiellen Mitteln gefährdet, sondern auch durch die Verkümmern ihres sozialen Beziehungsgeflechts destabilisiert: Sie befinden sich nicht nur auf dem Weg zur Verelendung, sondern erleben auch den Abbruch ihrer sozialen Beziehungen. Am Ende dieses Prozesses hat sich materieller Mangel in allgemeine Not verwandelt. Die rationale

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Instabilität und die soziale Isolierung sind zwei Aspekte ein- und derselben Situation. Es wird ein zweifacher Prozeß ausgelöst:

- In Bezug auf die Arbeitssituation gibt es eine Spanne von Möglichkeiten, die vom festen Arbeitsverhältnis bis zum völligen Fehlen von Arbeit geht; dazwischen liegen alle möglichen Formen von unsicheren, zeitweise unterbrochenen oder saison-abhängigen Beschäftigungsverhältnissen;
- In Bezug auf die emotionale Eingliederung ist ebenfalls ein ganzes Spektrum von Möglichkeiten zu beobachten, das von der Gemeinschaftsfähigkeit, d.h. der Teilnahme an einem stabilen sozialen Geflecht, bis hin zur völligen sozialen Isolierung reicht.

Wenn man aus diesen beiden Achsen ein Koordinatensystem bildet, kann man unterscheiden zwischen

- einer Zone der Integration, in der die Individuen die Garantie einer dauerhaften Arbeit und stabiler sozialer Beziehungen haben,
- einer Zone der Gefährdung, in der sich unsicherer Arbeitsplatz und instabile Beziehungen paaren,
- einer Zone der Ausgrenzung, die fehlende Arbeit und soziale Isolierung miteinander vereint.

2. Schematisierend könnte man die Ausgegrenzten in zwei Populationen einordnen:

- eine Population von Personen, deren gemeinsames Merkmal darin besteht, daß sie — aus welchen Gründen auch immer — zum Arbeiten nicht in der Lage oder von der Verpflichtung zur Arbeit befreit sind. Die Gesellschaft gesteht ihnen zu, daß sie aus physischen oder psychischen Gründen oder wegen ihres Alters (Kinder, alte Menschen) oder gewisser besonders tragischer sozialer oder familiärer Umstände arbeitsunfähig sind. In jedem komplexeren sozialen System wird die Verantwortung für diese Populationen von der Gesellschaft übernommen, d.h., sie werden unterstützt,
- eine Population von ebenfalls mittellosen Menschen, die nicht für sich selbst aufkommen können, die aber auch nicht — zumindest direkt — in den Bereich der öffentlichen Fürsorge gehören, weil er ursprünglich nicht für sie gedacht ist, da sie ja zum Arbeiten imstande sind. Dies sind die arbeitsfähigen Mittellosen, die sich in einer widersprüchlichen Situation befinden: Sie unterliegen der Verpflichtung zur Arbeit, finden aber keine Beschäftigung, aus der sie ihre Bedürfnisse decken könnten.

Natürlich kann diese Trennungslinie nicht strikt gezogen werden. Beide Formen der sozialen Frage haben gleichzeitig existiert, historisch einen gemeinsamen Weg durchlaufen und sich gegenseitig beeinflusst: Ein gutes Beispiel dafür ist die Pendelbewegung des Begriffspaares: arbeitsfähig — arbeitsunfähig. Die große Stärke der HORIZON-Initiative besteht z. B. darin, daß sie diese Zweiteilung methodisch in Frage stellt, indem sie die Eingliederung von Geisteskranken in die normale Arbeitswelt fördert. Die nationalen Sozialpolitiken der Mitgliedstaaten der Gemeinschaft halten jedoch weiterhin an dieser strengen Trennung fest.

In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit stößt eine Politik, die die Hilfeempfänger aus der Abhängigkeit herausreißen will und versucht, sie beruflich zu integrieren, auf gegenläufige Tendenzen, die die Erwerbslosen den Behinderten zuordnet, indem sie Hilfeempfänger aus ihnen macht (sozialpolitische Bekämpfung der Arbeitslosigkeit).

3. Der Ausgegrenzte par excellence ist nicht derjenige, der sich zufällig außerhalb eines bestimmten wirtschaftlichen und soziologischen Raums befindet, sondern derjenige, dessen äußere Daseinsform sich zeitlich wiederholt: der Arbeitslose ist der Sohn eines Arbeitslosen, der Einwanderer der Sohn eines Einwanderers... Auf diese sich reproduzierende Ausgrenzung, für die es in wirtschaftlichen Krisengebieten zahlreiche Beispiele gibt, muß besonders geachtet werden.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

In gleicher Weise muß zwischen den aufeinanderfolgenden Wellen von Ausgegrenzten unterschieden werden:

- die Ausgegrenzten der ersten Generation, die schon zu Zeiten, da es der Industrie an Arbeitskräften fehlte, nur eine lockere Bindung an die Arbeit hatten und deren Kinder und Enkel die Vertreter der sogenannten traditionellen Armut bilden;
- die Ausgegrenzten der zweiten Generation, d.h. diejenigen der Krise in der Industrie. Diese Generationen sind in einer Kultur der wirtschaftlichen Expansion und der Beschäftigung, aber auch der sozialen Konflikte aufgewachsen, in der die Formen des Protests von den Gewerkschaften bestimmt wurden, d.h. auf der Grundlage eines festen Arbeitsverhältnisses und innerhalb der Betriebe. Nachdem diese Menschen aus den Betrieben herauskatapultiert worden sind, fehlt es ihnen an Vertretungsorganen;
- die Ausgegrenzten der dritten Generation: Heranwachsende und junge, aber auch weniger junge, Erwachsene, die von der Industriegesellschaft nur ein risikobehaftetes Berufsleben kennen. Sie schlängeln sich durch zwischen diversen Schulungskursen und Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung, die sie in den Lücken der Industriegesellschaft zu ergattern suchen.

4. Von der Ausgrenzung als Zustand zur Ausgrenzung als Prozeß. Es ist riskant, Grenzsituationen verselbständigen zu wollen: Wenn man von Ausgrenzung spricht, besteht die Gefahr, sie zu einem Zustand machen zu wollen, den man als solchen bearbeiten möchte, während sie doch nur die Spitze eines Eisbergs ist, d.h., eines Prozesses, der bereits begonnen hatte, bevor die Menschen in extreme Situationen abzudriften begannen. Es kann nur von Vorteil sein, wenn das, was in den Extremsituationen von Marginalität, sozialer Isolierung und absoluter Armut geschieht, mit Situationen von Gefährdung, Unsicherheit und Instabilität, die oft den ersteren vorangehen und diese nähren, in Verbindung gebracht wird. Eine solche Art der Problembetrachtung führt, wie man sieht, zu einer Neudefinition der EG-Politik hinsichtlich der Sozialpolitik der Mitgliedstaaten. Entweder konzentriert die EG ihre Mittel auf die wirklich Ausgegrenzten und ergänzt damit die Maßnahmen der Mitgliedstaaten, oder aber sie übernimmt die Rolle einer Instanz, die einer vorbeugenden Politik eine gewisse Bedeutung beimißt, indem sie auch die Berücksichtigung von gefährdeten Gruppen nahelegt, ohne die tatsächlich Ausgegrenzten aufzugeben.

Gefährdung als Instabilität der sozialen Bindungen vor deren Abbruch.

Dieser Punkt muß um so dringlicher geklärt werden, als sich die Gefährdung erneut ernsthaft verstärkt (Anstieg der Arbeitslosigkeit, zunehmend unsicherere Beschäftigungsverhältnisse, Auflösung und Verschiebung der Lebensabschnitte, Destabilisierung der Beziehungsgeflechte)...

Muß die Sozialpolitik der EG auf die Stiefkinder des Wirtschaftswachstums ausgerichtet sein, oder soll sie sich auf die gefährdeten Bevölkerungsgruppen konzentrieren, wodurch sie gezwungen wäre, das Verhältnis von Wirtschaft und Sozialem zu überdenken?

5. Arbeitsfähige Ausgegrenzte gehören nicht in den Zuständigkeitsbereich der Sozialfürsorge oder -unterstützung im klassischen Sinne, solange ihre Probleme durch Arbeit gelöst werden könnten, aber sie können keine Arbeit finden und sind daher nicht durch ihre Teilnahme am Produktionsgeschehen abgesichert. Das häufig angeführte Ziel der sozialen und beruflichen Eingliederung dieser Gruppe von Ausgegrenzten wirft Probleme auf. Sollte man nicht eher von sozialer oder beruflicher Eingliederung sprechen? Es besteht generell Einigkeit darüber, daß Integration über die Arbeit tatsächlich die Rückkehr in die Normalität einer Gesellschaft bedeuten würde. Aber man weiß auch sehr wohl, daß sowohl die persönliche Situation vieler Ausgegrenzter als auch die Arbeitsmarktlage nicht die berufliche Eingliederung aller zulassen. Daher der Rückgriff auf die soziale Eingliederung: Aber wie soll man verhindern, daß daraus eine Form von Fürsorge wird?

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

6. Die Behandlung der Ausgrenzung kann nicht Gegenstand allgemeiner politischer Maßnahmen sein. Es müssen die Ressourcen der lokalen Netze mobilisiert werden, damit jede Person in ihrer Individualität betrachtet und behandelt wird. Weder das Prinzip der Gleichbehandlung noch das der Angleichung von Bedingungen noch Politiken, die von einer Kategorisierung der Bürger ausgehen, sind in der Lage, mit Einzelfällen umzugehen. Sie setzen immer eine unpersönliche Behandlung voraus und geben damit Anlaß zu der Kritik, daß die Kategorien öffentlichen Handelns den Gegebenheiten vor Ort nicht entsprechen. Sie verzichten auf die lokalen Ressourcen, auf das Wissen der örtlichen Akteure über die Situation vor Ort und auf die Dynamiken, die zwischen ihnen entstehen können.

7. Die individuelle Behandlung der Ausgegrenzten an deren Lebensort erfordert neben deren eigener Mobilisierung Betreuungsteams, die die Betroffenen bei der Entwicklung eines Plans unterstützen, sie durch die Verwaltungslabyrinth führen und ihnen die Eingliederung in einen Betrieb so weit wie möglich erleichtern. In vielen unserer Länder ist die derzeitige Situation einer solchen Herausforderung nicht gewachsen: Es besteht ein offensichtlicher Mangel an diesen mehr oder weniger polyvalenten Begleitern. Die auf örtlicher Ebene organisierten Versuche der Bekämpfung von Ausgrenzung müssen diese Dimension, die Begleitung, berücksichtigen. Es sei dabei angemerkt, daß sich dieses Verfahren auf die Gesamtkosten einer jeden Maßnahme merklich auswirken wird.

II. Eine Option

Bildung - Ausbildung - Entwicklung

Die Mängel der klassischen Bildungssysteme und -praktiken
Der Bildungsbereich erweist sich als einer derjenigen Sektoren, die soziale Ausgrenzungspänomene aufgrund niedriger Bildungsniveaus und zu langen Schulbesuchs, vorzeitigen Ausscheidens aus dem Bildungssystem, mangelnder Anpassung an das System etc. begünstigen.

Einerseits sind in manchen Ländern die wirtschaftlichen Schwierigkeiten oder die Arbeitslosigkeit der Eltern einer der Hauptgründe für den Schulabbruch; andererseits ist schulischer Mißerfolg sehr häufig auf das Versagen des Bildungssystems selbst zurückzuführen, da es die Schüler nicht zur spontanen und tatsächlichen Beteiligung an den schulischen Aktivitäten anregt.

Bei ihrem Wunsch nach einem Raum für Partizipation und Kooperation, in dem sie sich konstituieren muß, und keineswegs nach reiner Produktion, fiel es der Institution Schule gelegentlich schwer, sich von einem gewissen institutionellen Joch zu befreien, das keine neue Bildungsphilosophie zuläßt, die auf schul- und bildungsexternen Faktoren beruht.

Dennoch kann man strenggenommen nicht vom Versagen eines Systems sprechen, sondern vielmehr von einer mangelnden Anpassung an die heutige Gesellschaft. Es findet inhaltlich und formal ein tiefgreifender sozioökonomischer Wandel statt, in dem Bildung nie als vermittelt, sondern vielmehr als eine Aneignung erscheinen kann, bei der die Ausbildung über das reine „aufwertende Image“ hinausgehen muß, um zu einem wirksamen entdeckenden und entwickelnden Handeln zu werden.

In den meisten Fällen gehen Ablehnung und Ausgrenzung mit einer bestimmten Bildungsform und einem bestimmten Kulturkonzept einher, die für unsere dynamische Welt und die verschiedenen Jugendkulturen nicht geeignet sind.

Es wird heutzutage kein rationaler, logischer, fern des Lebens und der Menschen angesiedelter Diskurs mehr angestrebt, sondern eher eine Einstellung, die für den Aufbau von Beziehungen zum Anderen erforderlich ist.

**C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG**

**C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG**

Die Einrichtung eines jeglichen Bildungssystems muß von der gesamten zivilen und staatlichen Gesellschaft getragen werden; es muß zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung beitragen, das Individuum durch seine Kenntnis anregen und es mit Instrumenten ausstatten, die es zu einem verantwortungsbewußten, kritischen und kreativen Bürger machen.

Gewisse Bildungspraktiken, die selbst auf technologischen Produktionssystemen basieren, könnten mit ihren Mängeln den Bildungsakt in einen falschen Mehrwert verwandeln. Dadurch haben sie ihre Aufgabe, Entwicklung zu fördern, in Selektion umfunktioniert.

Die Aufgabe von Bildung besteht nicht so sehr in einem Individualisierungsprozeß, sondern vor allem in der erforderlichen Integration. Dadurch wird das Individuum in seiner Originalität mit der gesellschaftlichen Einheit/Vielfalt in Einklang gebracht und das Wesen von Bildung als eine organische Formulierung verstanden, die als Anlaß für die aktive Erweiterung der Realität dient, und von jedem Erzieher wird eine Strategie zur Förderung des Individuums erwartet, damit bei letzterem die Fähigkeit zu positiven Reaktionen entwickelt wird.

Damit beinhaltet der Bildungsauftrag die permanente Last des „Entwickelns“ im Sinne einer globalen und harmonischen Entwicklung des Individuums. Für die klassische Bildungspraxis, in der das sinnentleerte Wesen Platz macht für den Wesenssinn, muß eine andere Philosophie gefunden werden.

Es wäre einfach, vom Versagen der Gesellschaft als dem primären Grund für den Mißerfolg und die Niederlage mancher Bildungssysteme zu sprechen. Es muß vielmehr eine interaktive Strukturanalyse angestellt werden, da sich für den Erfolg einer umfassenden sozialen Partizipation die unterschiedlichsten Elemente miteinander verknüpfen.

Wenn wir Kultur als etwas Gelebtes, als den Ausfluß eines Bildungssystems verstehen, ist die Forderung nach einer ständigen Verknüpfung von Gemeinwesen und sozialer Ordnung, Kultur und Wirtschaftsentwicklung und Ausbildung als dem bevorzugten Träger von Förderung und Entwicklung leicht zu verstehen.

Ein Curriculum für Jugendbetreuer muß, wie auch immer es geartet sein mag, die jederzeit bestehenden objektiven Bedingungen und die Interferenz der verschiedenen gesellschaftlichen Akteure berücksichtigen.

Die Rolle des Betreuers hinsichtlich des obersten Ziels, d.h., der Förderung, Integration und Partizipation der Gruppe durch die Entwicklung der Fähigkeiten und des Potentials eines jeden einzelnen, die ihn in seiner Fähigkeit zur Beobachtung, Analyse und Anwendung weiterbringen, ist von der Anerkennung der Existenz eines früheren soziokulturellen Kontexts zu trennen.

Diese gelebten Erfahrungen werden der größte Beitrag zum Initiieren eines jeglichen Bildungsprozesses in Alternative zu den klassischen Entwicklungssystemen sein, der das Problem der Animationspädagogik als Pädagogik einer funktionalen Aneignung aufwirft, die imstande ist, Individuen, die sich selbst aktiv akzeptieren können, in der Fülle ihrer adaptiven und kreativen Funktionen zu fördern.

Die europäische Bildungsdimension mit ihrer Möglichkeit, europaweit eine vielpolige Situation zu schaffen, wird sich dann bewahrheiten, wenn Bildung und Ausbildung in allen Mitgliedstaaten der Vorrang eingeräumt wird, und sie mit der Perspektive der Verknüpfung unter Einbeziehung aller menschlichen Ressourcen betrachtet werden. Dabei sind große Ungleichgewichte zu vermeiden, und die Gerechtigkeit darf keinen Schaden leiden.

Das Bewußtsein einer europäischen Realität beinhaltet vor allem eine utopische Dimension, die ihre Aufgabe erfüllt, d.h. einen Beitrag zur gesellschaftlichen Bereicherung durch die aufmerksame Partizipation an der Gesellschaft, der Vielfalt und der Vielschichtigkeit leistet.

Ausbildung und Kreativität

Die Bildungs- und Ausbildungsstrategien müssen als Strategien zur Vorbereitung von Flexibilität betrachtet werden.

Die Ausbildungsproblematik hat sich im Laufe dieses Jahrhunderts gewandelt. Lange Zeit war Ausbildung mit der Vorstellung einer persönlichen und organisatorischen Entwicklung verbunden. Zukünftig wird sie zwar auch mit neuen Forderungen konfrontiert werden, die die Flexibilität des gesellschaftlichen Wandels und die Diskontinuität berücksichtigen, aber sie wird ihren Platz vor allem in einem großen europäischen wettbewerbsfähigen und durch harmonisierte Politiken geprägten Raum haben. Daraus ergeben sich drei strategische Ebenen:

eine individuelle Flexibilität, in der jede Erfahrung und alle erworbenen Kenntnisse neue und verschiedene Kombinationen für den Erwerb neuen Wissens ermöglichen müssen;
eine kollektive Flexibilität, die die Mischung verschiedener menschlicher Ressourcen je nach den zu entwickelnden konkreten Aktivitäten ermöglicht;
eine institutionelle Flexibilität, die die praktische Konkretisierung der beiden ersten Flexibilitätsebenen ermöglichen wird, wenn die Institutionen und die fortschreitende Entwicklung eine praktische Durchführung ungehindert zulassen.

In diesem Sinne werden Bildungsstrategien auf der Grundlage anpassungsfähiger Prämissen realisiert. Sie haben einen Anfang, aber kein Ende. Es findet eine permanente Aktivität statt, die sich in Abhängigkeit von den Eigenschaften des von ihr Produzierten entwickelt und eine globale Aktivität darstellt, die die ganze Gesellschaft umfaßt.

Unsere Epoche hat eine Krise zum Vorschein gebracht, die die traditionellen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Modelle in Frage stellt, für die noch keine echten, glaubwürdigen Alternativen gefunden worden sind.

Wir können jedoch in einem Punkt übereinstimmen: Gesellschaftliches Wachstum wird auf der Synergie des Beitrags der Talente und der persönlichen Kreativität beruhen müssen, wo die Ausbildung der menschlichen Ressourcen eine andere Dimension erreicht, um der Herausforderung der Entwicklung gerecht zu werden, und sich somit in Gegensatz zu den zunehmenden Phänomenen sozialer Ausgrenzung stellt.

Ausbildung als Entwicklungsprozeß geht selten von der erlebten Wirklichkeit, von den Erlebnissen eines jeden einzelnen aus, sondern eher von theoretischen und abstrakten Konzepten, die kaum zur Vertiefung der menschlichen Entdeckungsmechanismen beitragen und ebenso wenig Entschlossenheit und Autonomie fördern.

Es sind mehrere Konzeptionen des Bildungsprozesses verallgemeinert worden: Ausbildung als Strafe oder Belohnung, Ausbildung als soziales Werk, Ausbildung als Allheilmittel und Ausbildung als Manipulation sind sicherlich einige der merkwürdigsten Formen von „Travestie“, die sich in einer Gesellschaft entwickelt haben, der es vor allem um die Schaffung eines fiktiven partizipativen Klimas geht und die den sozialen Raum kontrolliert, aber die soziale Partizipation unterschätzt.

Das Trinom Ausbildung/ Intervention/Entwicklung wird immer in der Perspektive einer Bildungsmaßnahme gesehen werden müssen, ohne dabei jemals auf gemeinsame Bemühungen zu verzichten, die von den Erwartungen und der Empfänglichkeit der betroffenen Zielgruppe begleitet sind.

Es genügt nicht, Individuen neue „Fähigkeiten“ oder ein neues „Bewußtes Sein“ vermitteln zu wollen, denen es mehr um produktive und sektorielle Matrizen als um die Diagnose von Situationen und die praktische Anwendung von Kenntnissen geht.

**C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG**

Es wird notwendig sein, daß einerseits das Lernen mit dem "Willen zum Handeln" und dem „Willen zum Sein“ verbunden wird und andererseits die Ausbildungs- und Projektträger die für das Erzielen der Ausbildungsergebnisse notwendige „Befähigung zum Handeln“ und "Befähigung zum Sein" zulassen:

Bewußtes Sein	Fähigkeiten	Kenntnisebene	Ausbildung
Wille zum Handeln	Wille zum Sein	individuelle Ebene	
Befähigung zum Handeln	Befähigung zum Sein	institutionelle Ebene	
Veränderungen			

Wir leben in einer Zeit des technologischen Fortschritts und wirtschaftlichen Wachstums, in der sich der Mensch ständig von neuem und immer mehr sich selbst und seinem Ehrgeiz, noch ein Stück weiter zu kommen, stellen muß.

Dennoch laufen wir auch Gefahr, ein ausdruckschwaches Leben zu führen, in dem es die Entpersönlichung — als Projektion der Routine — dem Individuum schwermacht, sich an der Gestaltung der Gesellschaft (mit) zu beteiligen.

Bildung und Ausbildung haben daher eine immens große Aufgabe: Einerseits sind sie bemüht, die bestehenden Arrhythmien auszugleichen, und andererseits stärken sie das Individuum in seinen expressiven und perceptiven Fähigkeiten.

Nur ein Ansatz, der die künstlerische Perzeption berücksichtigt, kann derartige Zielvorstellungen erreichen. Infolgedessen müssen alle Ausbildungsmaßnahmen so konzipiert sein, daß dabei auch das idiosynkratische, divergente und originelle Wesen der Kunst berücksichtigt wird.

Maurice Barrett schreibt in seinem Buch „L'Education dans l'Art“: „Es ist notwendig, dem Chaos des Lebens einen Sinn zu geben. Damit Verhalten in sich schlüssig ist, muß es geordnet und an Faktoren und Erfahrungen, d.h. an eine existierende Welt, die über die Egozentrik hinausgeht, anpaßbar sein.“

Ausbildung muß, wenn sie als systematischer Entwicklungsansatz verstanden wird, die wünschenswerten und vorhersehbaren, also auf angemessene inhaltliche Fortschritte abgestimmten, Folgen festlegen und bestimmen, auf welchen Ebenen die Ausbildungsteilnehmer an die vorgesehenen Kompetenzen herangeführt und vor allem die folgenden Parameter miteinander in Einklang gebracht werden können:

1. Die Fähigkeit, die Welt visuell, taktil und räumlich wahrzunehmen;
2. Die Fähigkeit, Wesen und Form der eigenen Probleme, derjenigen der Gesellschaft und der Umwelt zu erkennen;
3. Die Fähigkeit, innerhalb einer unendlichen Skala möglicher Lösungen flexibel zu arbeiten;
4. Die Fähigkeit, den Ausdruck von Gefühlen und persönlichen Eindrücken zu verstehen, die in einer mit anderen geteilten Welt Sinn machen;
5. Die Fähigkeit, die Originalität des Individuums innerhalb der Gemeinschaft oder der „Gesamtheit“ der Gesellschaft zu erkennen, um davon zu lernen und dazu beizutragen.

So gesehen bildet Kreativität den grundlegenden Faktor für die Entfaltung unterschiedlicher Initiativen, für das Erkennen neuer Probleme und schließlich für die Entwicklung des Trinoms Kennen/Entdecken/Entwickeln.

Kreativität versteht sich als bilderstürmerisches Verhalten, das den etablierten Anschauungen und Formen trotzt. Die Aneignung der Realität geschieht über

Gefühle, die dank einem harmonischen Verhältnis zur Außenwelt zum „integralen Lernen“ führen.

Nur so kann dem Heranwachsen von unausgeglichene Individuen mit willkürlichen, dogmatischen oder übertrieben rationalistischen Denksystemen entgegengewirkt werden.

Die sozialen Ausgrenzungsprozesse sind natürlich nicht linear zustande gekommen, und viele von ihnen haben ihren Ursprung in Widersprüchen, wie sie die soziale Eingliederung gelegentlich hervorruft.

Erfolge und Niederlagen müssen in einem Kontext untersucht werden, der Raum läßt für Wandelbares, für Alternativen, in dem stringente Organisation eine der Prioritäten sein muß und in dem jede Problemlösung, die ein Akt der Intelligenz ist, zugleich ein kreativer Akt sein muß. — „Jede Situation, für die das Repertoire an unmittelbar verfügbaren Reaktionen eines Individuums keine angemessene Reaktion beinhaltet, ist ein Problem.“ (Oléron in seinem Buch „L'Intelligence“)

Man wird Ausbildung und Kreativität notgedrungen als ein enges Bündnis betrachten müssen, das die Vertiefung neuer Beziehungen mit sich bringt und neue Methoden schafft, gleichzeitig aber den Erfahrungsschatz respektiert, den jedes Individuum im Laufe seiner Entwicklung aufbaut.

Wenn wir Individuen dafür ausbilden und nicht nur dahin zerren wollen, daß sie bewußt eine komplexe Realität wahrnehmen können, müssen wir ihr kreatives Gedankengut entwickeln. Das bedeutet, daß ihnen der Zugang zu einem Raum globaler Ausdrucksmöglichkeiten verschafft wird, der ihre körperliche Erfahrungswelt bereichert und deren Ausübung durch Kreativität aufwertet. Ausbildung darf niemals die Erlebniswelt der Betroffenen außer acht lassen.

Ausbilden/Entwickeln bedeutet vor allem, den Wunsch nach Wandel zu fördern. Wir werden daher in zunehmendem Maße einfallsreiche Formen des Engagements fordern müssen, in denen Kreativität und Pädagogik die bevorzugten Strategien sind, die den Weg zur universellen Partizipation weisen.

Partizipation, soziale Bindung und Entwicklung

Gegenwärtig erhält die Gruppe einen neuen Wert, eine andere Bedeutung. Zum einen schafft sie einen Raum/eine Analyse/eine Antwort für individuelle Interessen, eine Gelegenheit für Kommunikation; zum anderen ist sie aber auch eine hervorragende Möglichkeit für staatsbürgerliche Partizipation.

Jeder hat Interessen, Probleme, Bedürfnisse. Obwohl ein gewisser Individualismus vorherrscht und ein Hauch von Krise unsere Gesellschaften derzeit durchweht, bleibt der Mensch ein soziales Wesen, mit einem Willen, der nur in der Gruppe ausgeübt werden kann — „Humanität erwirbt man nicht in der Einsamkeit.“ — (Toni Puig Picart).

Die Konsumgesellschaft, die uns fortwährend peinigt und quält, hat zugelassen, daß ihre Mitglieder Identität und Stabilität verlieren; daher auch der Drang nach Selbstbestätigung und Selbstaufwertung, die manchmal nur in der Gruppe gefunden werden können.

Demnach erscheint es uns unerläßlich, das Konzept der Partizipation als einzigen Weg zur sozialen Entwicklung neu zu definieren.

Lange Zeit spiegelte die Organisationsform des Vereins oder Verbandes die Dynamik des Lebens von Gemeinschaften wider. Heutzutage haben wir es mit veränderten Wünschen und soziokulturellen Zusammenhänge zu tun. Vereine und Verbände verlieren nach und nach ihre relative Bedeutung. Es fällt ihnen schwer, sich den neuen Tendenzen anzupassen. Sie verewigen ihre Strategien, da sie weiterhin verstaubten Entwicklungsmodellen anhängen.

Die Gemeinwesen verlangen nach einer Anleitung, die sie strukturiert, ordnet, die ihnen die Perspektive zum Austausch und zur Zusammenarbeit mit

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

C. KREATIVITÄT,
KAMPE GEGEN
AUSGRENZUNG

andersartigen Erfahrungen eröffnet, ihnen eine Form der Partizipation ermöglicht, durch die Prozesse ausgelöst werden, die zur Lösung vieler Probleme führen können: Arbeitslosigkeit, Ausgrenzung aus dem sozialen Leben, Verwirklichung altüberlieferter Wünsche, Schaffung von Einrichtungen zur Förderung des Wohlergehens, kulturelles Schaffen, sozialer Kontakt.

Die moderne Gesellschaft zwingt dem Individuum Diskontinuität auf, zwingt es in zahllose Aufgaben ein, fordert von ihm unterschiedliche Arten von Kenntnissen und Wissen und verlangt von ihm immer wieder neue räumliche Anpassungsleistungen.

Infolgedessen gewinnt die Gruppe insofern eine bisher unbekannt Dimension, als sie immer mehr die Gelegenheit zur sozialen Interaktion bietet, zumal sich der Staat bestimmten Aufgaben verweigert. Dieses Vakuum muß somit von der zivilen Gesellschaft gefüllt werden, die aufwertet, sich einbringt, entwickelt, aber auch ihren eigenen Alltag kontrolliert.

Die Arbeit mit all den vom Produktionsprozeß Ausgegrenzten, — den Jugendlichen, den Alten, den Zuwanderern, den Behinderten — ist eine große Aufgabe. Sie wird nicht mit dem Ziel der reinen Fürsorge oder Barmherzigkeit wahrgenommen, sondern um neue kreative Formen sozialer Eingliederung festzulegen und vor allem, um Probleme von der „Gruppe“ aus zu lösen zu versuchen und die Tendenz zur Partizipation des Individuums zu verstärken.

Dies wird sich aber nur verwirklichen lassen, wenn wir in der Informationsgesellschaft, der wir angehören, jetzt zu agieren wissen. Wir können nicht nur einfach von „Partizipation“ oder Lust auf Intervention sprechen, wenn wir keinen angemessenen Zugang zur Welt der Information zulassen und wenn wir sie nicht als ein für die Schaffung von Wissen unerläßliches Instrument auffassen.

Der bewundernswerten technologischen Entwicklung verdanken wir — und dem kann sich heutzutage niemand entziehen —, daß unsere Gesellschaft in einen Bereich eindringt, in dem sich Informationen, Botschaften, Symbole, Ideen und — warum auch nicht — Desinformationen überschneiden.

Die „Informationsgesellschaft“, von der Daniel Bell schreibt, ist ein vollendetes, komplexes Gebäude. Seine Struktur setzt sich jedoch aus einem Netz von Botschaften zusammen, die den sozialen Raum durchqueren und das Individuum einem Sperrfeuer von Motivationen und sozialen Verhaltensweisen aussetzen.

Folglich ist das Individuum einer Fülle ständiger, gelegentlich widersprüchlicher Anreize unterworfen, die es in seiner Reaktionsfähigkeit einschränken.

Damit stellt sich uns erneut das Problem der Partizipation, denn es ist offensichtlich, daß abgesehen von den Intellektuellen, den Meinungsforschern und denjenigen, die über die Mittel zur Gewinnung und Verarbeitung von Informationen verfügen, die Mehrzahl der sozialen Akteure jene Peircesche „Erregung“ verloren hat, die zum Fragen, zum Einordnen, zum Analysieren, zum Erläutern anregt.

Selten verwandelt sich Information, die von überall und mit allen Mitteln, fast zwanghaft auf uns zukommt, letztendlich in Wissen. Der unkontrollierbare Strom von Informationen, die in den Alltag des Individuums eindringen, die willkürliche Art dieses Überfalls auf unsere vier Wände, das Fehlen von Wertmaßstäben, das sogar einen Zustand von geistiger Anomie bewirken kann, ein Strom, der sich immer mehr mit sensationslüsternen, aggressiven, schockierenden, blitzartigen Informationen zufrieden gibt..., die aufwühlen, die stören, aber nicht motivieren! „Wir sind alle süchtig, wir brauchen unsere tägliche Dosis Sensation“, sagte zu Recht der Schriftsteller G. Cesbron.

Und schließlich befinden wir uns unversehens in einer Welt voll Ungleichheit, in der es zwei Möglichkeiten gibt: eine für diejenigen, die — als kulturelles Erbe oder Ergebnis von Gewohnheiten — die Fähigkeit zu Analyse und Synthese haben,

und die andere für die erdrückende Mehrzahl, die sich unfähig sieht, diesen Wall von Gier und Sensationslüsternheit zu überwinden, den die durch moderne Technologie vermittelten Informationen unweigerlich aufbauen.

Die soziale Entwicklungsphilosophie erfordert wegen der Aufteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten also, daß sich alle beteiligen und engagieren, wenn etwas zustande kommen soll.

Dennoch ist eine gewisse Distanz der Bürger und besonders der Jugendlichen festzustellen, z.B. zur politischen Diskussion, in der ihre Rolle noch begrenzt ist, — sei es, weil sie nicht in diese Diskussion eingreifen können, sei es vielleicht auch aufgrund der derzeitigen Spielregeln, die einen ungleichen Wettkampf daraus machen.

Die Entfremdung von einer bestimmten sozialen Dynamik ist ebenfalls ein Hinweis auf das fehlende Interesse des Durchschnittsbürgers. Dabei tragen die mangelnde Gegenüberstellung von Erfahrungen, die mangelhafte Koordinierung von Bemühungen und die eindimensionale Problemanalyse zur Verschlechterung der Situation im Hinblick auf die für soziale Entwicklung notwendigen Ergebnisse bei.

Aus der Analyse des soziokulturellen Universums ergibt sich ein düsteres Bild, das sich immer wieder von neuem verfinstert und in dem bestimmte Komponenten unweigerlich soziale Ausgrenzung auslösen:

- die Verschlechterung der Wohnverhältnisse, die die Lebensqualität und das Wohlbefinden der Menschen beeinträchtigt;
- der Verlust an Gestaltungskompetenz bei den lokalen Basisorganisationen, der zu Brüchen führt, die mit Risikofaktoren wie Straffälligkeit, Marginalität, Isolierung oder Drogenabhängigkeit einhergehen,
- die Ausbreitung von sozialen Brennpunkten und der unselige Einfluß der Städtebau- und Stadtplanungspolitik;
- das Fehlen von Freizeiteinrichtungen, von Treffpunkten und Orten der Geselligkeit, wodurch Belästigungen und Ausschreitungen Tür und Tor geöffnet werden;
- fehlende Solidarität, die in die Einsamkeit führt und durch den Mangel an Freude und sozialen Beziehungen das Leben zum Stillstand kommen läßt:

Zweifellos leben wir heute in einer „Informationsgesellschaft“, die nur dann ein „Erfolg“ werden kann, wenn sie nicht von einer „Bildungsgesellschaft“ abgekoppelt wird, die, um der dringenden Notwendigkeit willen, die geistige Gesundheit zu verteidigen, für die Auswahl der Informationen Bedingungen skizziert und Mittel festlegt.

Zur Wahrnehmung dieser Aufgaben reicht eine Zentralverwaltung, so wie sie heutzutage verstanden wird, aber nicht aus.

Es müssen im Gegenteil die Berufsverbände und Gewerkschaften, die Unternehmen, die Sozialausschüsse, die Vereine und Verbände und die Familie an einer großen kollektiven Aktion beteiligt sein. Sie sind die Träger von Visionen, von neu zu schaffenden Gewohnheiten und von Erfahrungen, da in der großen Mehrzahl der Fälle ihr Tätigkeitsgebiet genau der Ort ist, an dem die Probleme, mit denen sie konfrontiert sind, entstehen.

Gewalt und Marginalität im städtischen Raum, die Verarmung sozialer Partizipation, kulturelle Entbehrung : Sie werden angesichts der „stillschweigenden“ Information, die unsere Gesellschaft überschwemmt, nur durch die Schaffung eines defensiven und selektiven Mechanismus bekämpft werden können.

Von der Schulbildung wird man verlangen, daß sie die Bürger auf die Interpretation der Zeichen und Botschaften, die von allen Seiten auf sie zukommen, vorbereitet.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Hierbei ist man sich gewiß, daß der Zugang zur Partizipation nur unter diesen Bedingungen dauerhaft sein kann und Wandel und Entwicklung herbeiführen wird.

Es wird der „Akt des Erziehens“ neu überdacht werden müssen, der in einer sich wandelnden Gesellschaft keine vorgefaßten Meinungen, keine definitiven Dogmen und keine Verweigerung der Auseinandersetzung mit neuen Realitätsformen zuläßt.

Es gibt eine utopische Dimension, die es fortzuentwickeln gilt und die uns zwingt, die Welt aufmerksam zu beobachten. Dies ist ein Zugang, der zugleich Realismus und Kreativität umfaßt!

Der Betreuer als Ausbilder und der Ausbilder als Betreuer

Ein Entwicklungsprozeß, wie auch immer er geartet sein mag, muß auf ein Konzept von Aktionsplanung bezogen sein, das es ermöglicht, auf gesamtgesellschaftlicher Ebene eine Beziehung zwischen spezifischen Verhaltensweisen und sozialen Aktionen herzustellen. Dadurch werden interdisziplinäre Ansätze gefördert und Perspektiven der Verknüpfung von und Koordinierung zwischen den spezifischen Verhaltensweisen im Kontext des sozialen Wandels eröffnet.

Hierbei muß als selbstverständlich gelten, daß Lernen nur dann wirklich geschieht, wenn Informationen nicht passiv entgegengenommen werden, sondern sich nach reiflichem Überlegen und in ständigem gemeinsamen Bemühungen in Reaktionen auf Probleme verwandeln.

Im erzieherischen Verhalten darf sich Kohärenz nicht auf eine Art von „Absichtserklärungen“ beschränken, sondern muß sich vielmehr in einem Entwicklungsprojekt und einer Arbeitsweise äußern, die die Teilnehmer — seien sie Betreuer, Ausbilder, pädagogische Akteure, — befähigt, auf Verhaltensweisen, Interventionen, Führungsstile, Entscheidungen... zu reagieren.

Das bedeutet, daß die Betreuer und Ausbilder nur in dieser „Kohärenz“ als soziale Akteure auftreten können und sich somit der Tendenz zum „Partizipation-Spielen“ entgegenstellen. Dadurch übernehmen sie als Erzieher Verantwortung und fördern Konflikte, denn wirkliche Macht läßt sich nur durch konflikthaften Austausch erreichen.

Nur durch konfliktvolle Zusammenarbeit, — die ein gewisses Maß an Perversion im Gegensatz zur Konversion erfordert, — wird es möglich sein, die Fähigkeit zu Analyse, Distanzierung, Diskussion, Entscheidung, Innovation und Partizipation zu stärken.

Es wird von Mal zu Mal schwieriger, die Sphäre des „Betreuers“ von der des „Ausbilders“ abzugrenzen, d.h., eine Konzeptualisierung zu finden, die ihre Aufgaben definiert und die Ergebnisse überprüft, ohne das Risiko der Institutionalisierung einzugehen und infolgedessen das Problem der sozialen Entwicklung und der Veränderung von Verhaltensweisen zu bürokratisieren.

Die konfliktvolle Zusammenarbeit setzt den Bruch zwischen der „Technologie“ und dem gemeinen Mensch voraus.

Die Lösung kann nicht mehr in der Rückkehr zu unitären Formen des Wissens und der Informationsvermittlung bestehen, die wir inzwischen in unserer komplexen Welt, — letztendlich einer Folge der Globalität und Interdependenz des größten Teils der heutigen Probleme —, als undenkbar, unerwünscht, ja sogar unmöglich erachten.

Es geht um die unabwendbare Notwendigkeit, die natürliche und menschliche Realität in einem größeren Zusammenhang darzustellen. Aus diesem Grund muß Ausbildung von pädagogischer Erneuerung geprägt sein, was allein die Animation für sich in Anspruch nehmen kann.

Es besteht daher eine äußerst enge Beziehung zwischen Ausbildung und Animation, zwischen Ausbilder und Animateur (Betreuer).

Es gibt immer noch viele, die den Ausbilder und sein Berufsprofil im Bereich der Spezialisierung ansiedeln. Sie untergraben damit erbarmungslos die interdisziplinäre Praxis, die letztendlich einer herausragenden und wichtigen Wunschvorstellung entspricht, deren Sinn als der Versuch einer Umstrukturierung der Ausbildung verstanden werden muß.

Wir müssen anerkennen, daß in den meisten Fällen das Konzept der „Ausbildung“ und folglich das des „Ausbilders“ inhaltlich und praktisch geschmälert ist, da er sich als der einzig Kompetente sieht und immer vermeidet, die große Unwissenheit, die die engen Grenzen seines Fachgebiets umgibt, anzuerkennen. Dadurch steht er der Ausbildung auch unkritisch gegenüber, denn er ist derjenige, der sie plant, ihre Ergebnisse voraussieht und die Kommunikation beherrscht.

Die Ungeduld des Ausbilders/Spezialisten/Ausbilders zeigt eine grundlegende Überheblichkeit und Selbstzufriedenheit, die Ortega y Gasset exemplarisch hervorhebt:

„Früher konnte man Menschen leicht in Unwissende und Wissende unterteilen, in mehr oder weniger Wissende und mehr oder weniger Unwissende. Der Spezialist kann sich aber hinter keine der beiden Kategorien zurückziehen. Er ist kein Wissender, denn er weiß ganz sicher nichts von dem, was nicht in sein Fachgebiet gehört; er ist aber auch kein Unwissender, denn er ist ein „Mann der Wissenschaft“, und er kennt seine winzige Parzelle des Universums sehr wohl. Wir werden sagen müssen, daß er ein Wissend-Unwissender ist — etwas sehr schwerwiegendes —, denn es bedeutet, daß es sich um jemanden handelt, der sich allen Fragen gegenüber, um die er nicht weiß, auch nicht wie ein Unwissender verhält, sondern mit der ganzen Ungeduld desjenigen, der in seinem Fachgebiet ein Wissender ist“ (Ortega y Gasset, in: „La barbarie de la spécialisation“).

Es geht also darum, für die Tätigkeit des Ausbilders einen neuen Raum und einen neuen Diskurs zu finden. Wenn wir einerseits davon ausgehen, daß der Jugendbetreuer von seiner Funktion her grundlegend darauf ausgerichtet ist, die Gruppe zur Partizipation zu motivieren, Interessensmechanismen zu schaffen und ein Netz von Möglichkeiten aufzubauen, dann können wir nicht die Vorstellung vom „Ausbilder“ beibehalten, der sich als ein Vermittler, ein Generalist mit konjunkturbedingtem Wissen ausweist.

Wir müssen daher die Doppeldeutigkeit mit umkehrbar eindeutigen Charakteristika gewährleisten, wenn wir mit einem Entwicklungsprozeß zu tun haben, in dem sich Animation und Ausbildung gegenseitig ergänzen und manchmal miteinander verschmelzen, wo die verschiedenen Aufgaben gleichzeitig gemeinsam oder in Konfrontation zueinander geteilt und ausgeführt werden. Damit ermöglicht man den Informationsfluß, fördert den Lernprozeß und stellt den Gesamtzusammenhang her.

Man sollte besser von einem „Ausbildungsbetreuer“ sprechen, da er in der Lage sein wird, Entwicklungsstrategien zu gestalten und zu organisieren.

Der Ausbildungsbetreuer ist dafür verantwortlich, daß die Ausbildungsziele im Einklang mit der Maßnahme selbst formuliert werden. Dafür ist es notwendig, die Ausbildung selbst so zu konzipieren, daß die völlige Einbeziehung der Auszubildenden (Teilnehmer), die von ihnen zu übernehmenden Aufgaben und ihre Einsatzmöglichkeiten so weitgehend wie möglich gefördert werden.

Der Ausbildungsbetreuer wird dank seiner besonderen Eigenschaften fähig sein, seine Verantwortung und Handlungskompetenz ohne große Mühe auf den Auszubildenden zu übertragen.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Der Ausbildungsvorgang stellt sich, soziologisch gesehen, als ein Abbild der Identitätsstruktur der Zielgruppe dar, an die er sich wendet. Die für diesen Prozeß Zuständigen — Betreuer und Ausbilder — können zur Verwandlung der Ausgebildeten in soziale Akteure nur beitragen, wenn sie sich selbst auch als soziale Akteure verstehen und verhalten.

Eine Überarbeitung der Curricula für die Jugendbetreuerausbildung wird in Zukunft sicherlich notwendig sein. Viel relevanter ist jedoch die Weiterentwicklung der Ausbildung der Ausbilder im skizzierten Sinne und unter Berücksichtigung der Tatsache, daß sich die Ausbildungsmethodik auf die folgenden beiden Punkte konzentrieren muß:

Echtes Lernen wird nur dann stattfinden, wenn Informationen nicht passiv aufgenommen werden, sondern das Ergebnis einer ständigen Suche und damit eine Antwort auf die Probleme sind, die man lösen möchte. Es besteht eine tiefgehende Beziehung zwischen dem Konzept der Ausbildung und der sozialen Problematik.

Die Vorbereitung der Ausbilder muß im Einklang mit den Prinzipien stehen, deren praktische Umsetzung sie sich nachdrücklich wünschen.

Bisher scheint es keinen flexiblen und logischen Vorschlag für eine Ausbildung der Jugendbetreuer oder Ausbildung der Ausbilder gegeben zu haben.

Das vorliegende Projekt, das sich zur Zeit im Entwicklungsstadium befindet, und dessen Konzept sich um drei Oberthemen rankt, — Interkulturelles Lernen, Mobilität und Austausch sowie Kreativität — kann in gewisser Hinsicht die Notwendigkeit entstehen lassen, in Übereinstimmung mit den Gegebenheiten des Kontextes einen neuen Ansatz und ein neues Konzept für eine Ausbildungsmethodik zu entwickeln.

Situationen wie die folgenden können die Notwendigkeit einer tiefgreifenden Veränderung der laufenden Prozesse entstehen lassen:

- die Vorbereitung des Ausbilders;
- die spezifischen Situationen, in denen der Ausbilder tätig wird;
- neue Anforderungen an die Funktion des Ausbilders.

Die fortschreitende soziale Ausgrenzung läßt sich tatsächlich an Indikatoren ablesen, die aus wirtschaftlichen Gründen, aber auch — und das dürfen wir nicht vergessen —, wegen der Zugangsschwierigkeiten und Strukturprobleme beunruhigend sind;

Freizeit wird wie ein Konsumprodukt gestaltet, und genau so wird auch dafür geworben. Dergestalt überlagert sie im Individuum das Spielerische, seine Phantasie und seine Träume.

Die Vereine und Verbände haben dies nicht begriffen und bisher nicht herausgefunden, wie in den Gemeinwesen der Wert dieser Erfahrungen erkannt und der Raum für derartige Empfindungen und Wahrnehmungen geschaffen werden kann.

Die Familie hat ihrerseits dem Individuum auch nicht den Zugang zur Partizipation erleichtert. Sie ist wie ein Schatten, der die Kreativität verfinstert. Originalität ist noch eine Art „Sünde“.

Die Welt der sozialen Ausgrenzung kann nicht mit sektoriellen Mitteln bekämpft werden. Sie wird im Gegenteil Erfahrungen sammeln müssen, und der Ausbildung der Jugendbetreuer kommt hierbei sicherlich eine wichtige Rolle zu.

Animation und Ausbildung werden Bestandteil eines untrennbaren Ganzen sein, und die „Travestieformen“ von Ausbildung müssen schleunigst abgeschafft werden.

Zukünftig werden Ausbildungsmaßnahmen im Individuum das Entstehen eines internen Beurteilungszentrums fördern, das zweifelsohne die Bedingungen für seine kreative Partizipation bestimmen wird.

Was wir nunmehr fordern — und was zukünftig sicherlich so manches soziale Ausgrenzungphänomen verhindern wird —, ist, daß sich jeder Erzieher, jeder Betreuer als ein Element kreativer Energie und dynamischer Kultur begreift und sich somit schnell an eine Welt im Wandel anpassen kann.

Damit steht es jedem frei, neue Erfahrungen zu fürchten oder sie sich sehnlichst herbeizuwünschen.

Schluß

Zu allen Zeiten scheint es die gesellschaftliche Notwendigkeit von Partizipation und Engagement in den mannigfaltigsten soziokulturellen Projekten gegeben zu haben.

Auch heute gibt es noch so viele Verfechter einer Beteiligung der Gemeinwesen am Aufbau der Gesellschaft, daß der Wunsch nach der Teilnahme eines jeden gerechtfertigt ist.

Gesetzt den Fall, daß diese Behauptung zutrifft, stellt man jedoch fest, daß sich die Ausgrenzungsphänomene mit wachsender Intensität im sozialen Gefüge ausbreiten, dadurch ein Gefälle erzeugen und die Hindernisse für die Aufwertung des einzelnen verfestigen.

Was geschieht, und welche Mechanismen sind es, die verhindern, daß sich jedes Individuum als Erzeuger von Kreativität und kreativem Tun völlig akzeptiert?

Weshalb fällt es dem staatlichen und dem menschlichen Leben, die mit kreativen Werten und Tendenzen überfrachtet sind, schwer, sich zu entfalten und fortzuentwickeln und nicht alle ihnen innewohnenden Fähigkeiten einzusetzen?

Sicherlich, weil sich die der Information, der Äußerung, der Kommunikation angemessenen Bedingungen noch festigen müssen, weil neue Beziehungen zur Umwelt ermöglicht werden müssen und der überaus hohe gesellschaftliche Wert kreativen Tuns wiederentdeckt werden muß.

Es geht nicht darum, „kreative Genies“ zu erzeugen, sondern vielmehr darum, daß kreatives Tun immer als ein für die Chancengleichheit unerläßliche Faktor, als der wesentliche Faktor für die Zufriedenheit und Selbstverwirklichung verstanden wird.

Wenn das Individuum für Partizipation offen oder dafür motiviert worden ist, wird es in seinem Verhalten kreativ und für neue Erfahrungen absolut empfänglich sein!

III. Die Kreativität der Jugendlichen als Mittel zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung:

Die Notwendigkeit eines entsprechenden Ausbildungsmoduls für Sozialarbeiter

Wenn die Kreativität der Jugendlichen mit dem Ziel der Bekämpfung sozialer Ausgrenzung herangebildet und kanalisiert werden soll, müssen alle Sozialarbeiter die Komplexität des Problems verstehen. Soziale Ausgrenzung hat ihre Wurzeln in umweltbedingten Faktoren. Diese werden durch geographische und soziologische Faktoren ergänzt, und ihre Verknüpfung führt zu psychologischen Konsequenzen. Das Gefühl, aus der Gesellschaft ausgestoßen zu sein, wird Jugendliche, die von diesem Problem betroffen sind, demotivieren und könnte sie dazu bewegen, unsoziales Verhalten einer Sekundärkultur an den Tag zu legen.

**C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG**

Wie verhält sich der Jugendbetreuer in dieser Situation, und wie sorgt er dafür, daß der positive Aspekt der Kreativität der Jugendlichen im Ausbildungskurs wieder zum Vorschein kommt?

Die Probleme, mit denen Jugendliche konfrontiert sind und die in einem bestimmten geographischen Gebiet oder Raum zu ihrer Demobilisierung oder Demoralisierung beitragen, sind zum größten Teil gleichbleibend und von dauerhafter Natur. Wenn sie auch oft für das bestimmte Gebiet oder den Raum typisch sind, so sind ihre Gründe historisch und kulturell doch verschieden. Es besteht aber auch in mancherlei Hinsicht quer durch die Europäische Gemeinschaft eine kulturelle Konvergenz bei den Jugendlichen, genau so wie es in allen Regionen in der Praxis ausgeprägte Ähnlichkeiten gibt. Daher kann man auch im Hinblick auf soziale Ausgrenzung von einem europäischen Problem sprechen und folglich ein europäisches Curriculum für die Ausbildung und Qualifikation von Jugendbetreuern und Sozialarbeitern befürworten.

Es ist erstaunlich, mit welcher Geschwindigkeit sich die Subkulturen bei den Jugendlichen und insbesondere bei jenen, die als gesellschaftliche Außenseiter eingestuft werden, entwickeln. Gleiches gilt auch für die Art, wie sie sich überschneiden und Probleme aufweisen, die zu gemeinsamen Problemen aller Mitgliedstaaten werden. Die Entwicklung einer Sekundärkultur kann als ein Beispiel für die destrukturierte Art der Kreativität Jugendlicher dienen, für ihre Reaktion auf das, was sie als eine Gruppenkultur betrachten, von der sie sich ausgeschlossen fühlen. Grundsätzlich hat jedes Individuum das Bedürfnis, seine Umwelt zu verstehen. Diese Sekundärkulturen haben ihren Ursprung oft in regionalen oder volkstümlichen Kulturen und sind in manchen Mitgliedstaaten mit einem aufkommenden Nationalismus verknüpft, der gelegentlich rassistische Formen annimmt. Nicht immer sind diese Wurzeln negativ. Diejenigen Kulturen, die ethnischen Ursprungs sind, bringen den Stolz auf ihre kulturellen oder familiären Errungenschaften zum Ausdruck. Die Sekundärkultur kann in der nationalen Kultur stark verwurzelt sein, ist aber kreativ weiterentwickelt und, in den Augen der betroffenen Jugendlichen, verbessert worden. Diejenige, von der die gesellschaftlich Ausgegrenzten geprägt sind, zeichnet sich durch große Arbeitslosigkeit, eine hohe Zahl von Obdachlosen, unzulängliche Wohnverhältnisse, Drogenabhängigkeit, AIDS, alleinerziehende Eltern und Straffälligkeit aus. Hinzu kommen noch eine äußerst dürftige Schulbildung und eine fast inexistente berufliche Qualifikation.

Ohne sie wirklich beurteilen zu können, reagiert die Umgebung ihrerseits auf diese Jugendkulturen, die gleichzeitig Opposition zur oder Verweigerung der herrschenden Kultur, das Bedürfnis, eigene Werte leben und ausdrücken zu können, sowie die Schwierigkeit zum Ausdruck bringen, einen eigenen Platz in einer hermetisch geschlossenen, gleichförmig wirkenden Gesellschaft zu finden. Die Umgebung reagiert oft mit Unverständnis, Furcht oder Ablehnung. Sie spiegelt den Jugendlichen deren Reaktion, ohne ihre Kreativität und ihren Ruf nach Anerkennung, nach Lebenkönnen, d.h. die gesamte positive Energie, die in ihrer Kultur enthalten ist, wahrzunehmen.

Sozialarbeit kann diese ungenutzte Kreativität für die Verbesserung der Umwelt nutzbar machen. Dafür braucht sie Sozialarbeiter, die befähigt sind, das, was in den Jugendkulturen an sinnvoller Kreativität steckt, zu erkennen. Man muß begreifen, welche Kräfte in einer Jugendgruppe am Werk sind und die geeignetsten Methoden auswählen, um die natürliche Kreativität der Jugendlichen zu zügeln und zu kanalisieren. Welches auch die geeignete Methode sein mag: Sie muß immer von den Jugendlichen akzeptiert werden, und es muß auf jeden Fall auf die Bedürfnisse ihrer Gemeinschaft unter Berücksichtigung des geographischen und soziologischen Umfelds eingegangen werden.

Dieses Curriculum, das sich die Vermittlung einer solchen Qualifikation zum Ziel setzt, bedingt die Einrichtung von Pilotprojekten, deren wichtigste Programmteile und Ergebnisse in ein Aktionsprogramm gegen soziale Ausgrenzung einmünden sollen.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Animation und Jugendsozialarbeit müssen berücksichtigen, daß soziale Ausgrenzung unabhängig von Ort und Ursache eine negative Klassifizierung bedeutet. Sie stellt für diejenigen, die von ihr betroffen sind, die Gelegenheit dar, ihren Lebensstil und ihr Umfeld zum Ausdruck zu bringen; sie neigen zur Reaktion mit unsozialen Mitteln. Diese Reaktion kann sowohl in ihrem Ausmaß als auch in ihrer Form vom Grad der Solidarität, die in einem geographischen Gebiet oder Raum herrscht, abhängig sein. Diese Klassifizierung wurde in den sechziger Jahren von Galbraith mit ziemlicher Klarheit ermittelt. Wenn seine Definition auch nicht exakt auf die Situation der neunziger Jahre übertragbar ist, so hilft sie doch, das Programm für die vorgeschlagenen Curricula festzulegen. Er sagt:

„Menschen geraten in Armut, wenn ihr Einkommen, obgleich es zum Überleben ausreicht, deutlich unter das Einkommen der Gemeinschaft fällt. Sie können sich dann nicht das leisten, was von der Mehrheit der Gemeinschaft als das strikte Minimum für die Wahrung von Schicklichkeit betrachtet wird, und da sie nicht flüchten können, betrachtet sie die Mehrheit der Gemeinschaft als unschicklich. Sie sind im wahrsten Sinne des Wortes ihrer Würde beraubt. Sie leben außerhalb der von der Gemeinschaft als annehmbar anerkannten Rahmen oder Kategorien.“ (J.K. Galbraith - *La société de consommation*, édition revue et corrigée, Londres, 1977).

Diese Definition der sozialen Ausgrenzung beinhaltet insoweit eine wirtschaftliche Erklärung, als Galbraith in der Existenz von „Taschen“ oder Regionen relativer Armut eine Konsequenz des Reichtums in einer Reihe von relativ reichen Staaten sieht. Gelegentlich nimmt das die Form einer fast undurchdringlichen Ausgrenzung an, mit der Situation eines Ghettos vergleichbar. Diese Ghettosituation hängt manchmal in bestimmten Ländern mit deren imperialer Vergangenheit zusammen. Für Einwanderer der ersten und zweiten Generation ist das oft ein hartes Schicksal. Rassenprobleme sind in gewisser Weise mit der Geschichte von Sklaverei und Rassendiskriminierung verbunden, die die Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen bestimmt haben. Diese bleiben in den Augen der Bevölkerung des Aufnahmelandes fremdartig.

Die Gründe der sozialen Ausgrenzung können in jedem Mitgliedstaat der Gemeinschaft und in jeder ihrer Regionen spezifisch sein, aber die Auswirkungen auf diejenigen, die ausgegrenzt sind, bleiben gleich. Soziale Ausgrenzung hat die Funktion, dem Individuum oder der Gruppe die Erfahrung der materiellen Vorteile, die die Mehrheit der Gesellschaft genießt, vollständig zu versagen. Das kann bei den Jugendlichen Reaktionen hervorrufen.

Diese Galbraith'sche Definition, die die Dynamik der Ausgrenzung zusammenfaßt, prallt auf die Eigendynamik der Jugend, auf die sich die Animation stützen wird. Da die — oft endemischen — Gründe der Ausgrenzung nicht geändert werden können, bemüht sich die Animation um eine positive Umlenkung der Werte und Praktiken der jugendlichen Ausgegrenzten in Richtung einer neuen sozialen Partizipation.

Die Fähigkeit, Bereitwilligkeit und Entschlossenheit der Jugendlichen, individuell oder als Gruppe zugunsten ihres benachteiligten Wohnortes tätig zu werden, hängt von den sozialen Umständen und den Beziehungen ab, die sie subjektiv erlebt haben. Sie sind von dieser Art Interpretation der tatsächlich bestehenden und interagierenden wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen betroffen, die die Lebenschancen der Jugendlichen in ihrem lokalen Umfeld erschweren oder erleichtern.

Sozial ausgegrenzte Jugendliche leben nicht auf Inseln, getrennt von der übrigen Bevölkerung. Oft beteiligen sie sich in Gestalt einer empfindlichen Bedrohung an dem, was für sie ein fremdes soziales Leben darstellt. Sie entwickeln soziale Reaktionen, die für sie selbst und ihren Lebensstil kreativ sind, selbst wenn die restliche Gesellschaft ihr Verhalten als negativ oder unsozial einstuft. Die Art kultureller Anpassung an das, was die Mehrheit der Bevölkerung als akzeptables Verhalten oder als eine akzeptable Einstellung betrachtet, kann von seiten der Jugendlichen als eine Reaktion auf das interpretiert werden, was in ihren Augen nur offizielle Politik, kulturelle und politische Praxis ist.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Dies sind z.B. die „Hausbesetzer“, die auf eine für junge Obdachlose inadäquate Wohnungspolitik reagieren. Die Praxis der Hausbesetzungen ist zwar illegal und dadurch unsozial, kann aber in gewisser Hinsicht als ein Ausdruck der Kreativität dieser Jugendlichen gewertet werden. Das Problem bei dieser Art von Reaktion ist, daß sie zu Formen gesellschaftlicher Kontrolle führen kann, die eine noch tiefere Krise in den subtileren Formen sozialer Ausgrenzung innerhalb einer Gemeinde auslösen können.

Es wäre jedoch ein Fehler, wollte man das Verhalten der ausgegrenzten Jugendlichen als eine Art ständigen politischen Ersatzkampfes gegen die Obrigkeit betrachten. Diese Form, eine Überlebensstrategie, die oft in organisierte Aktionen von Gruppen Jugendlicher einmündet, zeugt von der Motivation und Kreativität der betroffenen Jugendlichen. Ein gut ausgebildeter Jugendbetreuer, der mit derartigen Umständen umzugehen weiß, kann diese kreativen Aktivitäten zum Zwecke der Verbesserung des Umfeldes steuern.

Da es in der derzeitigen Ausbildung vieler Jugendbetreuer an Verständnis für das Wesen sozialer Ausgrenzung fehlt, kann eine feindselige Atmosphäre zwischen den Jugendlichen und denjenigen, die die Rolle der örtlichen Anführer haben, entstehen. Es ist daher wichtig, daß die Führerrolle in allem, was eine kreative Veränderung in einem Umfeld sozialer Ausgrenzung sein kann, schrittweise akzeptiert wird. Wenn die vorangegangene Analyse zutrifft, ist für Jugendbetreuer, die in einem Umfeld sozialer Ausgrenzung arbeiten, eine fachlich spezialisierte Ausbildung von wesentlicher Bedeutung.

Der Jugendbetreuer, dessen Aufgabe es ist, die Jugendlichen zur Kreativität anzuregen, muß sich seiner Arbeit voll widmen können. Das Curriculum muß diesem Bedürfnis entgegenkommen, indem es dem Jugendbetreuer die Gelegenheit zum Kennenlernen von Aktivitäten gibt, aus denen sich Maßnahmen zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung entwickeln lassen. Dieses Curriculum muß die Notwendigkeit von kooperativen Arbeitsmethoden beweisen, die durch die Bedürfnisse und Wünsche der örtlichen Jugend bestimmt werden. Dort, wo diese Bedürfnisse völlig eindeutig sind, wird der Jugendbetreuer eine Brückenfunktion zwischen der Idee für eine Aktion und ihrer tatsächlichen Realisierung übernehmen.

Die notwendige theoretische Ausbildung, die alle Informationen für die Arbeit des Jugendbetreuers vor Ort liefern wird und im allgemeinen im Rahmen des Curriculums stattfindet, muß sich speziell auf die verschiedenen Umfeldler beziehen, in denen soziale Ausgrenzung geschieht. Der Jugendbetreuer wird dafür ausgebildet, soziologische Beobachtungen anzustellen und dementsprechend die geeigneten Strategien zu ergreifen und sie in den Dienst der spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen zu stellen. Damit wird er in einem Netz von Mitteln und Informationen zu dem Dreh- und Angelpunkt, auf den sich die kreativen Jugendlichen verlassen können.

Damit er diese Aufgabe auch tatsächlich erfüllen kann, wird sich das Ausbildungsmodul stark auf die Art der Beziehungen zwischen den Jugendlichen, ihren Familien, ihresgleichen und den offiziellen und inoffiziellen Organisationen in der Gemeinschaft konzentrieren.

Das Curriculum geht für dieses Ausbildungsmodul von der Prämisse aus, daß das Gemeinwesen seine Mitglieder auf vielfache Weise unterstützt.

Seine Netzwerke funktionieren wie inoffizielle Formen von Kontrolle und Betreuung. Diese Verknüpfungen und die daraus entstehende Solidarität werden vom großen Teil der Bevölkerung nicht immer verstanden, und ihre Bedeutung wird in der Diskussion über soziale Ausgrenzung auch häufig unterschätzt. Die einzelnen Mitglieder des Gemeinwesens, die sich innerhalb dieser Netzwerke engagieren und aktiv sind, haben oft ein Verhalten, das für den Prozeß zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung in hohem Maße geeignet ist. Diese nicht ausgebildeten, sozusagen „natürlichen“ Jugendbetreuer wären für die Durchführung des Ausbildungsmoduls prädestiniert. Ihre Stellung innerhalb ihres Gemeinwesens und der von ihnen auf die Jugendlichen ausgehende kreative

C. KREATIVITÄT, KAMPF GEGEN AUSGRENZUNG

Impuls könnten sich unmittelbar und effektiv auswirken.

Durch die Umwandlung der inoffiziellen in offizielle Netzwerke, denen dann auch Mittel zur Verfügung stehen, könnten die Jugendlichen dank dieser Mittel ihr sozial schwaches Umfeld verbessern.

Im Bereich der Gemeinwesenarbeit wird die Ausbildung maximale Effizienz anstreben. Diese Ausbildung in Gemeinwesenarbeit verlangt vom Jugendbetreuer auf jeden Fall, daß er ständig auf die Verfügbarkeit der Mittel und auf die lokalen Bedürfnisse achtet. Dazu gehört dann auch die Analyse der verfügbaren Mittel zur Deckung der Bedürfnisse und, wenn die Mittel eingesetzt werden, eine Analyse ihres Einflusses auf die Kreativität der Jugendlichen. Die Prioritäten und die Arbeitsergebnisse ergeben sich aus der Analyse der tatsächlich vor Ort gegebenen Situation.

Unter Berücksichtigung all dieser Faktoren wird folgende Zielsetzung angestrebt:

1. die Befähigung zur Schaffung konkreter Orte, an denen soziales Leben und Handeln stattfinden kann;
2. die Befähigung zur Förderung der Kreativität und Partizipation der Jugendlichen im Rahmen von Projekten zur Verbesserung des lokalen Umfeldes;
3. das Beherrschen und Entwickeln eines breiten Spektrums von Arbeitsmethoden und Techniken, die auf die Bedürfnisse der örtlichen Jugend zugeschnitten sind;
4. die Fähigkeit, vernetzt zu arbeiten, d.h., zu anderen Organisationen Verbindungen zu knüpfen, die sich zu einer Quelle von Informationen und Ratschlägen entwickeln.

Aktionsprogramme zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung müssen multi-dimensional angelegt sein.

Der Jugendbetreuer wird, sobald er die Arbeit aufgenommen hat, vielfachem Druck ausgesetzt sein. Dieser Druck ist die Folge seiner Arbeit mit den Jugendlichen vor Ort. Er wird, genau so wie seine Berufskollegen, vor dem Dilemma stehen, ob er die Wünsche des großen Teils der Gesellschaft, in deren Diensten er steht, beachten oder bei Problemen, die den Jugendlichen wichtig sind, eine eigenständige Position ergreifen soll.

Um diese Probleme zu lösen, wird er eine Strategie in Form vielschichtiger Reaktionen entwickeln müssen, die zwangsläufig auf einen sich schrittweise vorantastenden Pragmatismus hinauslaufen wird.

Vor Ort tätige Jugendbetreuer ohne Ausbildung können zwar behaupten und belegen, daß sie die echten Bedürfnisse der Jugendlichen kennen; sie werden aber nicht unbedingt die notwendigen analytischen Fähigkeiten haben, um den Schein von der Wirklichkeit unterscheiden zu können. Die Schulung der analytischen Fähigkeiten setzt Informationen über die verfügbaren Subventionen und andere Finanzierungs-möglichkeiten voraus. Wenn man weiß, welche Mittel für die Jugendlichen vor Ort zur Verfügung stehen, ist das häufig der notwendige Anreiz, um die örtlichen Gruppen zum Handeln zu bewegen und zu beginnen, sie für die Auswirkungen sozialer Ausgrenzung auf ihr Umfeld zu interessieren. Ohne diese Informationen und den Jugendbetreuer, der für diese Informations-vermittlung ausgebildet ist, wird es dem Gemeinwesen am Engagement, der Motivation und den finanz- und verwaltungs-technischen Kenntnissen fehlen, die von finanzierungswilligen Instanzen grundsätzlich gefordert werden.

Will man soziale Ausgrenzung bekämpfen, reicht es nicht aus, die Ausgrenzungsmechanismen umfassend beschrieben und die Relevanz einer spezifischen Ausbildung für Jugendbetreuer und -arbeiter aufgezeigt zu haben. Man muß zudem begreifen, warum der Schwerpunkt in dieser Ausbildung auf der Entfaltung kreativer

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Einstellungen oder, anders ausgedrückt, auf einer Kreativität liegt, die im sozialen Umfeld Jugendlicher Anwendung finden soll. Zu allererst geht es darum, den Jugendlichen zu vermitteln, daß man auf Ausgrenzung nicht durch weitere Ausgrenzung reagieren muß und darum, ihnen andere mögliche Reaktionen auf Ausgrenzung zu zeigen. In den vorrangigen Maßnahmen des Programms „Jugend für Europa“ war festzustellen, daß die Jugendinitiativen zu den Themen Ausgrenzung und Rassismus den Jugendlichen vor Augen geführt haben, daß sie selbst, die Ausgegrenzten, in Form ausländerfeindlicher Aggressionen, d.h. durch ausgrenzende Maßnahmen, reagierten. Diese Erkenntnis kam ihnen dank ihrer Produkte, die sie mit Video und anderen szenischen oder graphischen Gestaltungsmedien erstellt hatten. Um das Bild abzurunden, muß noch hinzugefügt werden, daß die Jugendlichen sich nicht damit zufrieden gaben, ihre provozierenden oder ausländerfeindlichen Einstellungen in Frage zu stellen, sondern diese durch solidarische Aktionen mit und in ihrem Umfeld ersetzt haben. Sie wollten anderen Jugendlichen und Erwachsenen ihre Erkenntnisse und die Veränderungen, die aus ihnen resultieren können, vermitteln. Dieses Beispiel, das sich auf das vorrangige und brennende Problem der Ausländerfeindlichkeit bezieht, ist absolut ermutigend. Es zeigt tatsächlich, daß die Jugendlichen wandlungsfähig sind, wenn sie die Möglichkeit haben, ihre Widersprüche oder abweichenden Verhaltensweisen zu erkennen. Dieses Beispiel ist weniger ermutigend, wenn man in Betracht zieht, daß diese Maßnahmen nur dank der Unterstützung durch die Kommission und durch Sozialarbeiter möglich waren, die die Jugendlichen in ihren Vorhaben begleiten konnten. Diese menschlichen und finanziellen Mittel sind zur Zeit begrenzt.

Die meisten ausgegrenzten Jugendlichen sind sich im wahrsten Sinne des Wortes selbst überlassen. Ohne Bezugspunkte und Orientierung schaffen sie sich aufs Geratewohl in ihrer Ablehnung der Erwachsenengesellschaft und in deren Weigerung oder Unfähigkeit, sie in die ihrige aufzunehmen, eine eigene Kultur. Deshalb sind ihre Verhaltensweisen und Werte auch so leicht von Verweigerung und Gewalttätigkeit als Spiegel der Gründe ihrer Isolierung geprägt. Die Relevanz einer Ausbildung von Sozialarbeitern, die in der Lage sind, diese Verhaltensweisen und Werte zu sozialisieren, entspricht der Dimension der Ausgrenzungsproblematik.

Zahlreiche Gründe sprechen dafür, die Ausbildung schwerpunktmäßig auf das Thema der Kreativität auszurichten.

Zum einen muß, wie oben beschrieben, diesen Jugendlichen, die von der (von ihnen abgelehnten) Schule, von der (für sie unfindbaren) Arbeit, von ihrer (auseinander-gebrochenen) Familie oder der (abstoßenden) Gesellschaft ausgegrenzt worden sind, die Möglichkeit gegeben werden, Ausgrenzung nicht mit Ausgrenzung zu beantworten und nicht in gewisser Hinsicht die abgelehnten Modelle unter Gewaltanwendung zu reproduzieren. Wenn man mit ihnen andere Perspektiven erfindet, die die Isolierung aufbrechen, kommt man diesem Imitationseffekt (der Ausgegrenzte, der aktiver Rassist wird) zuvor.

Denjenigen, die passiv in der Hinnahme ihrer Ausgrenzung versinken (die Drogen nehmen oder ziel- und planlos durch die Slums irren, um die Zeit totzuschlagen...etc.), muß geholfen werden, aktive Interessen, das in ihnen schlummernde Potential zu wecken, d.h. eine individuelle und der Gesellschaft wieder zugewandte Dynamik zu entfalten und ihre eigene Würde wiederzufinden.

Dann müssen die Jugendlichen zu kommunizieren lernen. Man kann feststellen, daß jugendliche Ausgegrenzte zwar ihr Unbehagen auf ihre Art und Weise zum Ausdruck bringen können, aber überzeugt sind, daß es niemanden interessiert, wenn sie es tun. Kommunizieren lernen bedeutet, seine Botschaft zu formulieren, sie zu gestalten, um sie anderen zu übermitteln. Man muß also darüber nachdenken, was man, wie man und wem man etwas sagen will. Wir wissen, daß Jugendliche leicht, ja von Natur aus, für Medien zu interessieren sind, insbesondere für Video, der Verbindung von Bild und Ton. Videoclips sind ihr Medium, über die Rolle der Musik in den Jugendkulturen muß nichts mehr gesagt werden. Der Jugendarbeiter muß den Jugendlichen helfen, ihre Botschaften zu gestalten, ihnen Inhalt und Form zu geben. Das Umfeld der Jugendlichen, ihre Situation, ihre Sicht der Gesellschaft, der gesellschaftlichen Gepflogenheiten und Verhaltensweisen sind eine unerschöpfliche Themenquelle. Hier muß auch angemerkt werden, daß eine solche Arbeit für die Jugendlichen fast immer die

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Funktion ihres eigenen Spiegels hat. Der Jugendbetreuer muß ihnen helfen, diesen Spiegel zu benutzen, damit sie sich besser kennen und verstehen lernen, ihre Vorzüge und Schwächen entdecken und folglich in der Wahrnehmung ihrer Situation die Möglichkeit zu Klärung und Veränderung haben. Kommunikation bedeutet, daß man sich wieder in ein soziales Netz hineinbegibt, daß man dieses Netz und sich selbst besser kennenlernt.

Eine andere Dimension der Jugendarbeit, die ebenfalls kreative Einstellungen voraussetzt, ist die Sozialisation, die Tür zur Wiedereingliederung und (das ist der Anspruch der Sozialarbeit) zur aktiven, solidarischen und verantwortlichen Partizipation. Persönliche Kreativität ist insofern vonnöten, als man, wie oben beschrieben, in der Lage sein muß, bei den Jugendlichen das wahrzunehmen, was in ihren Handlungs- und Verhaltensweisen darauf schließen läßt, daß sie aus ihrer Isolierung ausbrechen und Kontakt aufnehmen möchten. Man kann nicht oft genug an die Parallele zwischen dem schelmischen Kind („achte auf mich, zeig mir die Grenzen meiner Freiheit...“) und dem revoltierenden Heranwachsenden oder jungen Erwachsenen („wie weit darf ich mit meiner Gewalttätigkeit gehen, damit endlich ein Erwachsener mit mir spricht?“) erinnern. Der Sozialarbeiter muß diesen ungeschickt, böse oder scheu ausgedrückten Wunsch erkennen können, um unmittelbar darauf zu reagieren und seiner Reaktion die Form eines sozialisierenden Vorschlags zu verleihen. Außerdem muß er signalisieren, daß er den Wunsch registriert hat.

Jugendarbeit mit ausgegrenzten Jugendlichen hat keine Grenzen. Daran wurde bei ihrer sozialen Wiedereingliederung, in ihren eigenen Augen und in den Augen anderer erinnert. Sie hat den Anspruch, die Dynamik und den Erfindungsreichtum der Jugendlichen für die Bekämpfung anderer Formen von Ausgrenzung und für die soziale Wiedereingliederung anderer Ausgegrenzter nutzbar zu machen. Diese auf Solidarität und Verantwortung abzielende Arbeit ist der letzte Schritt auf diesem Weg, wodurch der Gesellschaft neue Bürger zurückgegeben werden. Auch hier ist für die Begleitung der Jugendlichen jemand notwendig, der die Einsatzgebiete finden oder erfinden kann, die sowohl für die Jugendlichen wie auch für ihr Umfeld die richtigen sind.

Kreativität läßt sich aber nicht verordnen und auch nicht aus Büchern lernen. Von demjenigen, der sich ausbildet, verlangt sie die Bereitschaft zu persönlicher Veränderung. Sicherlich muß man wissen, welches die relevanten Inhalte und die Notwendigkeiten in der Jugendarbeit sind. Man muß auch schon Erfahrungen damit gemacht haben. Wenn man mit Jugendlichen gegen Ausgrenzung arbeiten will, ist die Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung erforderlich. Man muß an seinen eigenen Werten, an seinen Verhaltensweisen und Einstellungen, an seiner Kultur mit ihren Vorurteilen, ihren Ängsten und ihren Verständnisdefiziten arbeiten. Kreativ zu sein, seine eigene Kreativität weiterentwickeln zu wollen, setzt voraus, daß man an seiner eigenen geistigen Mobilität, an seiner Fähigkeit zum Umgang mit unbekanntem Situationen arbeitet, ohne dabei Ängste, Ablehnung oder Selbstverleugnung zu empfinden. Kreativität erfordert auch Empathie und die Fähigkeit, den Anderen in seiner Realität und seinem Anderssein unter Achtung seiner Würde zu akzeptieren. Gegen Ausgrenzung zu kämpfen bedeutet auch die Arbeit an kultureller Andersartigkeit. Es ist eine Form interkulturellen Lernens. Kreativ sein bedeutet auch die Fähigkeit, mit seinem eigenen Wesen zu agieren und, wenn erforderlich, die richtigen Instrumente für eine bestimmte Aufgabe auszuwählen oder zu erfinden. Schließlich impliziert es die Bewertung dessen, was zu tun ist, was getan wird und was getan worden ist. Kreativität kann im Rahmen einer Sozialarbeit, die Ausgrenzung bekämpft, unterschiedliche Formen annehmen. Es kann sich darum handeln, kreativ zu sein, um einer latent vorhandene Dynamik oder mehr oder weniger schlummernden Energien eine (neue) Richtung zu geben, um sie in positives Handeln umzusetzen. Es kann sich auch darum handeln, in einen Konflikt einzugreifen, um die durch ihn gebundenen Energien freizusetzen, und sie für andere Zwecke nutzbar zu machen, wenn der Konflikt beendet ist. Schließlich kann es sich darum handeln, die sublimierten Energien in neues Handeln umzusetzen.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Das Curriculum zur Bekämpfung der Ausgrenzung durch Kreativität muß all diese Forderungen an die persönliche Veränderung berücksichtigen. Der Jugendbetreuer muß in der Ausbildung nicht nur die notwendigen Kenntnisse und Werkzeuge erhalten, sondern auch erfahren haben, was persönliche Veränderung bedeutet. Er muß selbst den Weg erforscht haben, den er die Jugendlichen durchlaufen lassen möchte, um sie zu sensibilisieren und am Kampf gegen Ausgrenzung (ihre eigene, die der anderen) zu beteiligen. Er muß gelernt haben, auf unbekanntem Gelände mit mehr Empathie, Mobilität und im Sinne von mehr Verantwortlichkeit und Solidarität besser zu agieren.

IV. Didaktische Planung

Einleitung

Es gibt dreierlei Grundsachverhalte, die für die Ausrichtung der Aktionen im Projekt bestimmend sind und sich aus den Beobachtungen, der Analyse und der Reflexion ergeben, die in den vorangegangenen Kapiteln angestellt wurden:

- Ausgrenzung, die bisher und vor allem im Laufe der letzten Jahrzehnte allzu häufig als ein „Zustand“ betrachtet wurde, sollte vielmehr als „Prozeß“ verstanden werden. Im übrigen ist Ausgrenzung mit derartig vielen Aspekten und Situationen verbunden, daß wir darauf achten sollten, den Begriff nicht zu vereinfachen, sondern ihn in all seinen Dimensionen und seiner Vielfalt wahrzunehmen. Für alle diejenigen, die sich in Europa dem Kampf gegen diese „Ausgrenzungs-prozesse“ verschreiben, bringt dieser neue Ansatz neuartige Anforderungen mit sich.
- Wir haben gesehen, daß sich die Arbeitsgruppe bewußt für die Option „Bildung-Ausbildung-Entwicklung“ entschlossen hat, um in den Mitgliedstaaten in den unterschiedlichen Kontexten zu intervenieren. Diese Option mag zwar von ihrer Zielsetzung her, Mentalitäten verändern und Voraussetzungen schaffen zu wollen, die jedem und vor allem den jugendlichen Ausgegrenzten die Möglichkeit geben oder erneut geben, aktive und kreative Bürger zu werden, ehrgeizig erscheinen. Sie hat aber auch eine sehr „realistische“ Seite, da sie sich auf bestehende Netzwerke stützt, die unverzüglich qualifizierende Maßnahmen für Ausbilder entwickeln und durchführen können. Diese Maßnahmen können dann schrittweise sowohl von ihrem Umfang als auch ihrer Zahl her ausgebaut werden.

Für die Jugendbetreuer ist dieses Curriculum zweifellos eine günstige Gelegenheit, sich die Überlegungen und das Instrumentarium anzueignen, mit dem die Jugendlichen bei sich selbst die Entwicklungsmöglichkeiten ihrer eigenen Kultur herausfinden können. Damit werden sie in die Lage versetzt, ihr Umfeld zu bereichern, indem sie es mit neuen Impulsen und einer neuen Dynamik versehen und es so erneuern und wiederbeleben. Dadurch leisten sie für die gesamte Gesellschaft einen Beitrag von unschätzbarem Wert.

Dieses vierte Kapitel will sich in keiner Weise als eine autoritative Vorgabe für die Durchführung der Jugendbetreuerausbildung verstanden wissen, sondern eher als ein Leitfaden. Es bietet die wesentlichen Orientierungspunkte, die die mit der Projektdurchführung beauftragten Leitungsteams so weitgehend wie möglich nutzen sollten, um die für die Realisierung der gesetzten Ziele idealen Bedingungen zu schaffen.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

I. Orientierungspunkte

1.1. Pädagogische Orientierungspunkte

Der pädagogische Ansatz und der Grundinhalt dieser sehr spezifischen Maßnahmen sollen exemplarisch und reproduzierbar sein.

Das Projekt ist eine positive Synthese moderner Erziehungsformen und der Traditionen, die in der Volksbildungsbewegung und deren Institutionen verankert sind. Die Zielsetzung besteht in der Ausbildung derjenigen, für die wir uns auf die Bezeichnung „Jugendbetreuer“ geeinigt haben und die mit den betroffenen Zielgruppen und insbesondere mit den Jugendlichen neue Formen gesellschaftlichen Lebens erarbeiten sollen. Dabei soll der Schwerpunkt auf dem konkreten Lernen und der Kreativität liegen.

Die Hauptprinzipien resultieren aus der Überzeugung, daß jeder Jugendliche, jedes Individuum Ressourcen in sich birgt und daß sein Beitrag für die Entwicklung des Lebens der Gemeinschaft von entscheidender Bedeutung ist.

Bei der von uns gewählten Option „Bildung - Ausbildung - Entwicklung“ soll durch die Animation sowohl während des Ausbildungsseminars als auch bei der gemeinsamen Arbeit vor Ort in einem Stadtviertel, einem Wohnheim, einer soziokulturellen Einrichtung, in der Stadt oder Region etc. das Potential des einzelnen geweckt und verstärkt werden.

Diese modulare Ausbildung ist somit direkt mit der Berufspraxis verbunden. Es werden Methoden eingesetzt, mit denen in der Gruppe durch die permanente Verknüpfung von Praxisanalyse und theoretischen Informationseinheiten Kenntnisse und Vorschläge für den Ablauf gesellschaftlicher Prozesse erarbeitet werden sollen.

Da die Leitungsteams interdisziplinär aus Jugendbetreuern-Ausbildern zusammengesetzt sein werden, werden die Ausbildungseinheiten eher Seminarcharakter haben. Kollektive und Einzelprodukte werden die Fortschritte im Wissenserwerb, bei der Problemformulierung, bei der Reflexion über die Ziele und Zielsetzungen und bei der Entwicklung von handlungsorientierten Projekten kontinuierlich dokumentieren. Die teilnehmenden Jugendbetreuer werden daher sowohl Ausgebildete als auch Ausbilder sein. Da sie diesen methodischen Ansatz selbst erprobt haben, werden sie ihn auch auf ihre Animationsarbeit mit den Zielgruppen, mit denen und für die sie arbeiten, übertragen können. Ein solches Curriculum ist insofern ehrgeizig, als sein Hauptanspruch im „Entschulen“ liegt. Damit steht es im Gegensatz zu den Kulturen seines Umfeldes, die aus den traditionellen Schulsystemen der europäischen Länder hervorgehen. Selbst wenn vereinzelt bereits lobenswerte Anstrengungen unternommen werden, wird man im vollen Bewußtsein der Tatsache, daß der von uns gewählte Ansatz gegen den Strom des gängigen kulturellen Umfeldes schwimmt, doch anhaltende Anstrengungen unternehmen müssen. Schließlich haben wir festgestellt, daß schulische Ausgrenzung oft diejenige ist, die die Jugendlichen als erste trifft.

1.2. Methodische Orientierungspunkte

Um den Ausbildungsteams Anhaltspunkte für den Aufbau des Ausbildungsmoduls an die Hand zu geben, werden in der Folge die entscheidenden methodischen Phasen chronologisch erläutert.

Festlegung der Zielsetzung für die Maßnahme

Ausgehend von Ausgrenzungssituationen, die die Begründung für die Ausbildung liefern, müssen geklärt werden: die Probleme der Jugendlichen, die Veränderungspläne, die Entwicklungen, die oft vom Umfeld aufgezwungen werden, die kulturellen Veränderungen.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

Auf folgende Fragen sollen Antworten gegeben werden: Welches Problem soll gelöst werden? Welche Entscheidungen sollen gefällt werden, die diese Festlegung der Zielsetzung erleichtern?

Die Akteure, die vom Projekt zur Bekämpfung der Ausgrenzungsprozesse betroffen sind, müssen einbezogen werden.

Die Rolle der an der Projektdurchführung beteiligten Akteure muß geklärt werden: d.h., die der auszubildenden Jugendbetreuer, der Entscheidungsträger, der pädagogischen Teams und der Adressaten der Ausbildung (Führungskräfte von Vereinen und Verbänden, Ehrenamtliche mit Wahlmandat), eventuell auch gewählte Gemeindevertreter.

Die Einbeziehung dieses Personenkreises muß im Konsens und unter voller Information aller Projektpartner erfolgen.

Festlegung des Ausbildungsbedarfs

Die Bedarfsanalyse soll festlegen: das Berufsprofil des Jugendbetreuers, die mit diesem Profil verbundenen „Kenntnisse“, die „Fähigkeiten“ und das „Bewußte Sein“, den Ausbildungsbedarf, der die Kluft zwischen dem erforderlichen und dem vorhandenen Profil zum Ausdruck bringt.

An dieser Analyse müssen alle betroffenen Jugendbetreuer als Partner, aber auch alle Projektträger beteiligt sein.

Festlegung der Ausbildungsziele

Hier muß unterschieden werden zwischen globalen Zielen wie z.B. der Fähigkeit, als Bindeglied zwischen den Jugendlichen und den Institutionen zu dienen, und spezifischen Zielen wie der Fähigkeit, den Jugendlichen zuzuhören, ihre Erwartungen zu formulieren und umzusetzen.

In beiden Fällen müssen bei der Formulierung der Ziele folgende Bedingungen eingehalten werden: Es muß erläutert werden, welche Fähigkeiten der Ausbildungs-teilnehmer nach erfolgter Ausbildung erworben haben wird. Diese Fähigkeiten müssen aus der Sicht des Ausbildungsteilnehmers formuliert werden, und die Ergebnisse müssen in Form erreichbarer Ergebnisse formuliert werden.

Diese Formulierung der Ausbildungsziele in Form von zu erwerbenden Fähigkeiten ermöglicht eine Evaluierung nicht nur am Ende der Ausbildung, sondern auch bei der Arbeit vor Ort.

Erarbeitung des Lastenheftes für die Ausbildungsmaßnahme

Das Lastenheft ermöglicht die operative Durchführung der Maßnahme und stellt für das pädagogische Team die Charakteristika der zu erbringenden Leistungen klar. Diese Präzisierungen beziehen sich auf Fragen wie: Wozu wird die Ausbildung beitragen? Welche Charakteristika weisen die Teilnehmer auf? Wie sind die Ziele formuliert? Welches sind die Hauptkriterien für die Organisation und den Ablauf der Maßnahme: zeitliche Gestaltung, pädagogische Organisationsform und auch die Kosten und Finanzierungsmodalitäten.

Erarbeitung des pädagogischen Programms

Diese Phase betrifft unmittelbar das pädagogische Team, das die Maßnahme durchführt. Auf der Grundlage des Lastenheftes werden die pädagogischen Ziele, der konkrete Ablauf und die Inhalte präzisiert.

Bekanntlich hängt der Erfolg einer Maßnahme davon ab, daß Vorkehrungen für den Transfer des Gelernten getroffen werden. Jede Maßnahme muß so nah wie möglich am und im Zusammenhang mit dem Arbeitsort der Ausbildungsteilnehmer organisiert werden. Es müssen sogar kurze Programmteile und alternierende Prozesse eingeplant werden, um die Interaktion von Theorieausbildung und praktischer Anwendung vor Ort zu erleichtern. Schließlich muß die Ausbildung alle sozialen Entwicklungen und insbesondere die organisations- und managementspezifischen Besonderheiten der sozialen Einrichtungen, in denen sich die Ausbildungsteilnehmer befinden, berücksichtigen.

Auswertung in jeder einzelnen Phase

Die Auswertung dient dazu, den Wert der vollzogenen Entwicklungen einzuschätzen und ihr Ausmaß zu bestimmen. Wir wissen, daß Auswertungen im Bildungsbereich nicht den Sinn einer exakten Messung haben, sondern eher den, eine annähernde Einschätzung und Bewertung vorzunehmen, wobei diese bekanntlich oft auch die Funktion einer Kontrolle, einer Beurteilung, einer Messung oder einer Bilanz hat.

Bei der Maßnahme, um die es uns geht, erfolgt diese Auswertung in integrierter Form, d.h., sie gilt sowohl für die Ausbildung selbst als auch für die Animationsmaßnahmen, die die Teilnehmer durchführen und durchzuführen werden.

Die Reflexion über die Funktion der Auswertung und die Auswertungsmethoden ist ebenfalls Gegenstand des Ausbildungsplans.

Diese Auswertungen finden bei allen Maßnahmen sowohl individuell als auch kollektiv statt.

Sie werden zu unterschiedlichen Momenten im Laufe der Ausbildungsmaßnahme vorgenommen, um den zurückgelegten Weg durch solche Zwischenbilanzen zu betonen. Sie finden in schriftlicher und mündlicher Form statt und können durch Produkte, die mit anderen Medien oder Methoden wie Video oder EDV erstellt worden sind, ergänzt werden.

Die quantitativen und qualitativen Meßelemente dienen der Einschätzung des Fortschritts in objektiven Bereichen und auch der Entwicklungen im Hinblick auf eher persönliche oder manchmal subjektive Wissenszuwächse.

Die bereits erläuterte pädagogische Option, — dies sei zum Schluß noch angemerkt — , bedingt, daß diese Auswertungen in keiner Weise mit der traditionellen Beziehung zwischen Ausbilder und Auszubildendem zu vergleichen sind. Sie berücksichtigen, daß der Ausbildungsteilnehmer Akteur seiner eigenen Ausbildung ist. Daher werden in den Auswertungsprozeß Verfahren zur Selbstbewertung und in allen Fällen Interventionsformen eingebaut, die die Ausbildungsfachleute einbeziehen und ihnen Verantwortung übertragen.

1.3. Die Zielgruppen: Jugendbetreuer, ihre Kompetenzen und Fähigkeiten

In Anbetracht des speziellen Charakters dieser Fortbildung und ihres Themas „Kampf gegen Ausgrenzung, Kreativität“ müssen die Jugendbetreuer zwangsläufig Vorkenntnisse aufweisen. Aufgrund dieser bereits zuvor erworbenen Kompetenzen können wir uns auf die wesentlichen Qualifikationen konzentrieren und andere Techniken, die sie ebenfalls beherrschen müssen, außer acht lassen.

Ein Jugendbetreuer ist in erster Linie ein besonnener Beobachter sozialer Situationen. Daher muß er für den Umgang mit seinen unterschiedlichen Zielgruppen soziologisch und psychologisch geschult sein.

**C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG**

Er ist ein Fachmann für die Kommunikation und die Beziehung zu den Bevölkerungsgruppen vor Ort, genau so wie zu den institutionellen Partnern. Deshalb muß seine Fähigkeit zum mündlichen und schriftlichen Ausdruck entwickelt werden. So gesehen ist er ein Träger des Austauschs zwischen gesellschaftlichen Gruppen.

Sein Standort ist die interkulturelle und moderne Gesellschaft. Er muß daher von der zeitgenössischen Kultur durchdrungen sein und gleichzeitig in der universellen Kultur wie in der seines Lebensraums aufgehen. Dank seiner vielfältigen Erfahrungen, seiner Neugierde, seiner konkreten geistigen oder sinnlichen Ausflüge in Räume und Welten, die seinem Wesen gleichzeitig Reichtum und Dichte verleihen, weist er eine polyvalente Dimension auf.

Er/sie ist ein Mann/eine Frau der Tat, ein Mensch, der das Potential seines Umfeldes aktiviert und dynamisiert. Auf dieser Ebene ist er konkret und Realist.

Er muß, sei er ehren- oder hauptamtlich tätig, seine Kompetenzen und Qualitäten als Regisseur der sozialen Animation fortbilden, indem er seine Fähigkeit weiterentwickelt, äußere Bedingungen zu gestalten, mit Mitteln, Situationen, zeitlichen und finanziellen Bedingungen umzugehen und die Zusammenarbeit aller an den Maßnahmen beteiligten Partner auszuhandeln.

Er ist an einer Animationstätigkeit beteiligt, die drei Hauptziele verfolgt:

- die Menschen sollen autonomer werden;
- die Gruppen sollen solidarischer werden;
- es sollen sich alle mehr und besser an der wirklichen Welt und der Realisierung ihrer Bestrebungen beteiligen.

Aus dieser Beschreibung lassen sich nicht nur die zu entwickelnden Qualifikationen und Kompetenzen ablesen, sondern auch die Fähigkeiten und die Motivation zu einer Arbeit, die oft die Gestalt eines sozialen Engagements annimmt, bei dem der Jugendbetreuer nicht der Vertreter einer bestimmten Tendenz oder Partei, sondern ein Mensch mit einem großen Auftrag ist.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

II. Darstellung des Moduls

2.1. Die Ziele

2.1.1. Die allgemeinen Ziele

Das Curriculum steht in direktem Zusammenhang mit der Situation in den verschiedenen europäischen Ländern sowie mit der Ausrichtung der Träger. Es soll inhaltlich und methodisch den Aufgaben gerecht werden, die in den einzelnen Kapiteln ausführlich erläutert wurden.

Die allgemeinen Ziele bestehen darin,

- die Kreativität der Jugendlichen zu fördern,
- ihnen auf spielerische Weise neue Verhaltensweisen nahezubringen ,
- die Solidarität in unseren Gesellschaften voranzutreiben,
- den vorbeugenden Aspekt der Maßnahmen zur Bekämpfung aller Formen von Ausgrenzung zu verstärken,
- die Mobilisierung des Potentials der Jugendlichen zu fördern, damit sie befähigt werden, auf ihr eigenes Umfeld einzuwirken.

2.1.2. Die operativen Ziele

Das Ausbildungsmodul, das sich mit dem Thema der Kreativität und Bekämpfung der Ausgrenzung auseinandersetzt, beinhaltet folgende operative Ziele:

Die Jugendbetreuer sollen ihre Fähigkeit vervollkommen, Situationen und

Ursachen von Ausgrenzung zu analysieren, um deren Komplexität und Prozesse besser zu verstehen. Des Weiteren sollen sie insbesondere mehr Verständnis für die jugendlichen Zielgruppen im Hinblick auf deren psychologische und soziologische Merkmale sowie deren Kultur und Kreativität entwickeln.

Sie sollen sich von den historischen, soziokulturellen und ökonomischen Gegebenheiten der europäischen Länder und deren Politiken ein umfassenderes Bild machen.

Sie sollen unter Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Unterschiede die Fähigkeit zur Kommunikation mit Jugendleitern, die in anderen lokalen und nationalen Zusammenhängen tätig sind, entwickeln.

Sie sollen jeder für sich von den Erfahrungen der anderen und der Gruppe profitieren, indem sie gemeinsam einen Ansatz zur Förderung sozialer Veränderungen initiieren, bei dem die Jugendlichen die Akteure ihrer eigenen Kultur und Entwicklung sind.

Sie sollen gemeinsame Methoden und Sprachen erlernen, die künftig den Kontakt und den Austausch über Jugenderfahrungen erleichtern sollen.

Sie sollen durch die Gegenüberstellung der Erfahrungen ihre Motivation vertiefen. Der Wert und die Sinnhaftigkeit der Maßnahmen werden im Mittelpunkt der Diskussion zwischen den Betroffenen stehen.

Schließlich sollen sie ihre Fähigkeit zum geschickten Umgang mit den lokalen und regionalen Partnerschaften sowie hinsichtlich des Finanzmanagements ausbauen.

2.2. Die Inhalte

Das inhaltliche Gerüst verdeutlicht die Schwerpunkte eines dreiphasigen Arbeitsganges. Er schließt eine Praxisphase im Rahmen einer alternierenden Ausbildung ein, die die ständige Anbindung an die konkrete Arbeit vor Ort vorsieht. Diese Rückkoppelung wird der Reflexion eine größere Dimension und mehr Dichte verleihen und dabei gleichzeitig den Theorieaspekt verstärken.

Die Inhalte, die thematisch und in Form von Fragestellungen dargestellt werden, dienen den Ausbilderteams bei der Vorbereitung des Moduls als Leitfaden.

2.2.1. Erste Phase

Wie kann man die Wirklichkeit in den europäischen Ländern, in denen die Jugendlichen leben, besser kennenlernen und verstehen?

Welchen Sinn können wir unseren Aktionen zur Bekämpfung aller Ausgrenzungsprozesse und zur Förderung einer sozialen Dynamik verleihen?

Ist Kreativität eine Dynamik, eine Vorgehensweise, eine Technik? Wie können wir sie in unsere Arbeit integrieren?

Information und Kommunikation als Mittel zur Veränderung von Verhaltensweisen im Sinne von Partizipation und Solidarität;

die Analyse unserer Gewohnheiten in Verbindung mit der globalen und spezifischen Analyse unserer europäischen Gesellschaften; der Platz und die Rolle, die die Jugendlichen darin einnehmen, wobei Jugend als der Übergang zum Erwachsensein etc. gesehen wird;

die Methodik des Animationsprojekts: Konzeption, Durchführung und Auswertung; Mobilisierung und Dynamisierung der lokalen und regionalen Partner: Fachleute, Vertreter aus dem wirtschaftlichen, sozialen und politischen Leben etc.

C. KREATIVITÄT,
KAMPF GEGEN
AUSGRENZUNG

auf der Suche nach neuen Pfaden oder wiederholten Aktionen, die exemplarisch, reproduzierbar und abwandelbar sind, um in den am stärksten betroffenen Bereichen tätig zu werden: Wohnungswesen, Ausbildung, Gesundheitswesen, soziale und berufliche Eingliederung etc.

2.2.2. Zweite Phase

Zusammentragen der Vorprojekte und der für die Jugendlichen bestimmten Leitlinien, die von den Teilnehmern erarbeitet worden sind;

Vertiefung der von den Teilnehmern erstellten Analysen;
der Jugendlichen, ihrer Stärken und Probleme im Hinblick auf den Ausgrenzungs-prozeß, der in jedem Land und auf europäischer Ebene bestehenden Strukturen.
Kritische Untersuchung der nationalen und europäischen Einrichtungen und Systeme für Jugendliche,
Fortsetzung der detaillierten Projektausarbeitung,
Auswertung anhand zuvor erstellter Kriterien,
bereits erworbene und noch zu erwerbende Kompetenzen.

2.2.3. Dritte Phase

In der Gruppe Vorstellung der Projekte und Überprüfung ihrer Durchführbarkeit, Bilanz und Auswertung der Ausbildungsmethode

2.3. Die Methoden

Die pädagogischen Methoden stehen in direktem Zusammenhang mit den Zielen: Es sind im wesentlichen aktive Methoden, die den Schwerpunkt auf die Erstellung praktischer Ergebnisse legen.

Es wird jedoch auch Beiträge zur Begriffsklärung geben und solche zur theoretischen Reflexion der Phänomene sowie zur Vermittlung der notwendigen Werkzeuge für die Erleichterung der Reflexion und der Analysen der Praktiken.

Die Tatsache, daß mit multinationalen Teams gearbeitet wird, die unterschiedliche Erfahrungen und Arbeitsgebiete haben, verleiht der Kommunikation zusätzliche Bedeutung. Alle Situationen und Übungen, die den Austausch, das Verständnis und die gemeinsame Analyse und Entwicklung von Projekten erleichtern können, müssen sorgfältig vorbereitet werden.

Da Kreativität und Partizipation thematisch im Mittelpunkt stehen, müssen während der gesamten Durchführung des Moduls theoretische Reflexionen und praxisorientierte Übungen stattfinden.

Da die Animation ihre Auswertungsmethoden zweifelsohne verfeinern muß, wird die Ausbildung im Modul die Fähigkeit zur Analyse erlebter Erfahrungen entwickeln. Im Seminar und bei der praktischen Arbeit vor Ort werden dafür Übungen und Methoden ausprobiert.

Schließlich wird der schriftlichen Dokumentation eine wesentliche Rolle zukommen: Die Ausbilder im Modul werden das geeignete pädagogische und methodische Instrumentarium zusammentragen und auch selbst erstellen müssen. Besondere Aufmerksamkeit sollte dem Aufbau eines Medienzentrums geschenkt werden, weil davon auszugehen ist, daß Bilder für eine multikulturelle und oft multinationale Ausbildungsgruppe ein besonders wertvolles Medium darstellen.

Die experimentelle Phase wird auch die Aufgabe haben, an der Schaffung pädagogischer Ressourcen zu arbeiten, die anschließend den ersten Ausbildungsgruppen zur Kritik unterbreitet werden sollen.

D: AUSBILDUNGS-MODUL

DIE MOBILITÄT DER JUNGEN EUROPÄER

**D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER**

D: Ausbildungs-Modul Die Mobilität der jungen Europäer

1. Räumliche und geistige Mobilität der Jugendlichen

Die Entwicklung und Erprobung von Modellen, die auf die persönliche Weiterentwicklung von Jugendlichen zu mündigen und sozial verantwortlichen Bürgern ausgerichtet sind, werden als Maßnahmen verstanden, die den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter begleiten. Wenn in diesem Lebensabschnitt die Freude an und die Fähigkeit zur sozialen, kulturellen und politischen Partizipation gefördert werden sollen, ist der Jugendaustausch mit der von ihm gebotenen Möglichkeit zur Konfrontation mit dem Anderssein ein hervorragendes Mittel dafür.

Die Auswertung solcher Maßnahmen sowie die Beobachtung unserer Gesellschaften, die ihre Entwicklung nur mühsam steuern können, die ego- und ethnozentrisch, zaghaft, in ihrer Zukunftsangst unbeweglich und eher zum Reden denn zum Handeln aufgelegt sind, haben den Begriff der Mobilität als eine der Voraussetzungen für die Gestaltung der Zukunft aufkommen lassen. Eine Untersuchung zeigt jedoch, daß die geistige Mobilität der räumlichen Mobilität vorangehen muß.

Sie ist als das Urteilsvermögen und der kritische Verstand im Dienste der Neugierde und des Interesses an anderen Menschen, Dingen und Situationen zu verstehen.

Unsere europäische Gesellschaft bietet deutliche Bilder einer Mischung von offenen und sich abgrenzenden Verhaltensweisen. Das trifft für die Staaten zu, die zwar Europa wollen, aber eben in ihren Vorstellungen entsprechendes Europa. Das erkennt man ferner am Nebeneinander von Gruppen, die sich der Zukunft öffnen, und anderen, die sich hinter defensiven und von Aggressivität geprägten rassistischen oder religiösen, ultra-nationalistischen Verhaltensweisen verschanzen.

Wir erleben Wertinterferenzen wie bei den Jugendlichen, die die Orientierung verlieren und nach Anhaltspunkten, Plänen, Vektoren verlangen, die für ihr Leben und die Gesellschaft sinnstiftend sein können. Es ist noch nie so viel von „Anderssein“, von „Ausgrenzung“ die Rede gewesen. Hierin kommt die Tendenz zur Abgrenzung zum Ausdruck.

Angesichts dieser Tatsache müssen bei den Jugendlichen diejenigen Werte gefördert werden, die ihre Entwicklung vorantreiben, und nicht diejenigen, die ihr Sicherheitsbedürfnis noch mehr verstärken. Die Förderung der räumlichen Mobilität und, in deren Vorfeld, der geistigen Mobilität dürfte diesem Anliegen entgegenkommen.

Bevor das Programm „Jugend für Europa“ in Kraft trat, wurde die Diskussion von der „Mobilität“ als Schlüsselbegriff beherrscht. Die damit verbundenen politischen Ideen wurden im Memorandum der Kommission über die Lage der Jugend in Europa formuliert. Dieses Konzept ist u.a. immer noch eine der Legitimationsgrundlagen für die Tätigkeit der Europäischen Kommission im Jugendbereich (Art. 126 des Vertrags von Maastricht).

Mobilität legt den Schwerpunkt auf Jugendaustausch. Der didaktische Ansatz konzentriert sich dabei auf die Vorbereitungsphase und die Rückkehr nach dem Austausch. Er zeigt perspektivisch die Auswirkungen des Austauschs auf den Alltag der Jugendlichen auf.

Mobilität bedeutet nicht nur die Fähigkeit zum körperlichen Ortswechsel, sondern sie ist auch eine geistige Einstellung. Mobil zu sein bedeutet, sich den Einstellungen, Wahrnehmungsgewohnheiten und Interpretationsmustern dieser „anderen“, die noch „Fremde“ sind, zu öffnen.

Es besteht (bei den Nationalagenturen, den Bildungsträgern, den Jugendarbeitern) Einigkeit darüber, daß geistige Mobilität für die Qualität der Austauschprojekte unerlässlich ist.

Dafür bedarf es der Ausbildung der „Jugendbetreuer“ und der Ausbilder. Räumliche Mobilität ist für die Jugendlichen notwendig und unerlässlich, weil man den Anderen nur kennenlernen kann, wenn man ihm begegnet. Anderssein lernt man nicht aus Büchern. Man muß gemeinsam ein Projekt durchleben, um zu verstehen, was „multikulturell“ bedeutet, was „interkulturell“ besagen will.

Die multinationale Dimension entdeckt man nur, wenn man dem Unausgesprochenen, der Grundlage des von J.-R. Ladmiral beschriebenen nationalen Tabus, begegnet. In diesem Prozeß sind räumliche und geistige Mobilität miteinander verbündet.

Wie kann man mobil werden? Dies ist das Anliegen der hier vorgeschlagenen Ausbildung. Diese Frage wird unter dem dynamischen Blickwinkel der persönlichen Weiterentwicklung des einzelnen in der Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsenenalter im Zusammenhang mit Jugendaustauschmaßnahmen erörtert.

Was ist ein Jugendaustausch? Es ist in Bezug auf die räumliche Mobilität eine pädagogische Situation, die nicht nur bei den Teilnehmern, sondern auch bei ihrem Umfeld und ihrer Lebensgemeinschaft vor und während der Vorbereitung und nach der Rückkehr zu positiven Auswirkungen führen soll.

Er zielt auf die persönliche Weiterentwicklung, die Kooperationsfähigkeit und letztendlich auf eine bessere Bewältigung der Übergangsphase ab, indem er dem Jugendlichen Aufschluß über seine Sozialisation und Individuation gibt.

Geistige Mobilität hat auch das zur Folge, was A. und R. Mucchielli die soziale Mobilität nennen: die mühelose Fähigkeit, mit der Individuen den Übergang von einer sozialen Gruppe, sozialen Schicht oder Berufsgruppe zur nächsten vollziehen. So gesehen ermöglicht geistige Mobilität die Veränderungen im Status, in der Rolle und in der Gruppenzugehörigkeit, die solchen Übergängen folgen.

Genau diese Mobilität braucht unsere Gesellschaft, um ihre Entwicklung voranzutreiben.

2. Mobilitätsanreize und -hindernisse

1988 hat der Expertenausschuß für die Behinderung der Mobilität Jugendlicher unter der Federführung von Gerhart Dannemann in seinem Bericht für die erste Sitzung des Leitungsausschusses zur Regierungszusammenarbeit im Jugendbereich (JE-BM (88) 2 - 14 Oct. 1988) 40 Behinderungen juristischer, administrativer, finanzieller, kultureller und sprachlicher Art für die Mobilität der jungen Europäer aufgezeigt.

Im September 1993 ist im Bericht für die 12. Sitzung desselben Ausschusses zu lesen, daß „man feststellen muß, daß sich die Schwierigkeiten im derzeitigen Kontext nicht verringert, sondern im Gegenteil vergrößert haben“, und „Keines der von Dannemann aufgezählten Hindernisse ist bis heute wirklich beseitigt worden, und einige haben sich sogar infolge des politischen Umbruchs im Osten verschlimmert. Dies gilt vor allem für die Freizügigkeit und die finanziellen Probleme.“

Man kann nicht vom Entstehen neuer Hindernisse sprechen, aber es ist wesentlich schwieriger geworden, die bestehenden zu überwinden, ja, sie sind

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

manchmal sogar unüberwindbar geworden. Aufgrund der momentanen Konjunkturlage scheuen sich die westeuropäischen Länder, Jugendliche bei sich aufzunehmen, von denen sie befürchten, daß sie die Gelegenheit nutzen, unter dem Vorwand der Mobilität im Aufnahmeland zu bleiben und damit zu neuen Einwanderern zu werden.

Was die Jugendlichen aus Mittel- und Osteuropa betrifft, so ist die finanzielle Barriere für sie manchmal so hoch, daß sie trotz ihres dringenden Wunsches, wenn überhaupt, nur unter Schwierigkeiten an Mobilitätsprojekten teilnehmen können.

Die Bemühungen der Jugendorganisationen, der zwischenstaatlichen Organisationen, insbesondere der EWG und des Europarates, zur Erleichterung von Mobilität ermöglichen nur einem geringen Prozentsatz jener Jugendlichen, die vorrangig in den Genuß der Vorteile dieser Mobilität gelangen sollten, d.h. jugendlichen Benachteiligten, Angehörigen von Randgruppen, Behinderten und Jugendlichen aus den mittel- und osteuropäischen Ländern, die Teilnahme daran....“(CDEJ (93) 6 - 6. Sept. 1993)

Kurze Zeit zuvor hatte Jean de Croone in derselben Expertengruppe zum Thema der Entwicklung der Wanderungsströme schreiben können:

„Die Wanderungsbewegungen der Menschen in Europa verzeichnen weiterhin eine steigende Tendenz, unabhängig davon, ob es sich um Europäer oder Nichteuropäer handelt. Dieser Trend ist stark ausgeprägt.

Was Westeuropa angeht, so hat die Freizügigkeit ihre Höchstmarke erreicht, und das Wachstum kann nicht schneller zunehmen. Die jüngsten Entwicklungen in Osteuropa dagegen führen zu drei Arten von Wanderungsbewegungen:

- 1) Die politische Liberalisierung und die nachlassenden Kontrollen, vor allem der Devisenbewirtschaftung, bieten vielen Bürgern die Möglichkeit zum Verlassen ihres Landes;
- 2) Aufgrund der wirtschaftlichen Öffnung reisen immer mehr Bürger dieser Länder aus beruflichen Gründen;
- 3) Die neuen — oder alten — wirtschaftlichen Schwierigkeiten treiben die Bewohner mancher dieser Länder dazu, außerhalb ihrer Heimat eine bessere Situation zu suchen.

Für die Jugendlichen treffen vor allem die Faktoren 1 und 3 zu.

206 000 Menschen haben den „Ostblock“ 1987 verlassen; 1988 waren es 470 000, 1989 1 220 000 und 1990 1,5 Millionen.

Im selben Jahr haben 75 000 Rumänen in West- und Mitteleuropa Asyl beantragt. 2 Millionen Menschen waren auswanderungswillig.

Aus der Sowjetunion wanderten 1989 235 000 Menschen aus; 1990 waren es 600 000, d.h., 2,5 mal soviet.

Bei den Nichteuropäern führen die günstigen Flugtarife einerseits und der immer bessere Informationsstand der Bewohner armer Länder über den westlichen Lebensstandard andererseits dazu, daß manche Angehörige dieser Länder in Europa nach einer Verbesserung ihrer Lebenssituation suchen und diese auch dauerhaft anstreben. Zur Zeit leben 5 Milliarden Menschen auf unserem Planeten. Im Jahr 2025 werden es 8 Milliarden sein, und die meisten von ihnen sind jung, arm und ohne Zukunft.

Vor dem Zuwanderungsstopp, der 1973/74 in den europäischen Ländern vollzogen wurde, reisten jährlich 180 000 Menschen aus Drittstaaten ein. Trotz dieses Zuwanderungsstopps waren es bis 1984/85 jährlich immer noch ca. 150 000 Menschen.

Seither haben sich die Wanderungsströme verstärkt. Die Zahl der Asylanträge stieg in den europäischen Mitgliedstaaten der OECD von 75 000 im Jahr 1983 auf 400 000 im Jahr 1990. Laut OECD-Schätzungen dürften die Wanderungsströme von Afrika nach Europa jährlich zwischen 1,5 Millionen und 3,4 Millionen Menschen ausmachen...

Wenn man die Unterorganisationen der UNO betrachtet, so gewinnt die Rolle des Internationalen Amtes für Wanderungsbewegungen (IOM) an Bedeutung, das speziell in Krisenzeiten bei der Regelung von Umsiedlungsfragen Unterstützung leistet. Dies ist ein Hinweis darauf, daß das Problem als solches, aber auch die Besorgnis der Staaten zunimmt...

... Die heutige Welt ist einem zweifachen Druck ausgesetzt:

- dem Druck zu anhaltenden Wanderungsbewegungen und zur Intensivierung des Austauschs von Menschen und Ideen, ein Druck, der seit mehreren Jahrzehnten zu beobachten ist und
- einer jüngeren Tendenz in denjenigen Ländern, die die Leidtragenden einer wilden Einwanderung sind. Ihnen geht es, vor allem hinsichtlich der Verwaltungsformalitäten, um die Festlegung strengerer Einreise- und Aufenthaltsbedingungen für Ausländer.“

Jedes Projekt und jede Politik, die die Mobilität der Jugendlichen zum Ziel haben, muß sich an die erste Tendenz anlehnen und die zweite auf realistische Art berücksichtigen.“(CDEJ (92) MISC - 3.Feb. 1992)

So kann man die Koexistenz von Zuckerbrot und Peitsche zeigen. Seid mobil, aber bitte nicht allzu sehr!

Diese fast paradoxe Situation, die sehr häufig durch solche Anreize geschaffen wird, zeigt eine Dimension der europäischen Kultur: Es handelt sich nicht darum, die Hindernisse zu beseitigen, damit Mobilität ermöglicht wird, sondern es muß noch mehr darauf gedrängt werden, daß es trotz der Existenz von Hindernissen — bis diese beseitigt sind — Mobilität geben kann.

I. Ausbildung zur Mobilität

1. Die Voraussetzung für geistige Mobilität

Der Erfolg des Programms „Jugend für Europa“ zeigt, daß die jungen Europäer trotz der bestehenden Hindernisse sehr wohl mobil sind.

Sie sind es seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Im Jahr 1990 waren 70% der Jugendlichen schon einmal im Ausland gewesen, wobei es zwischen den einzelnen Ländern erhebliche Unterschiede gibt (98% der Luxemburger und Dänen, 30% der Griechen). (Die jungen Europäer im Jahr 1990. TFRH.349.91 FR, Brüssel, Luxemburg 1991).

In derselben Quelle lesen wir: „Wenn man die Reisegewohnheiten der Jugendlichen aus dem schulischen Blickwinkel betrachtet, ist eine eindeutige Tendenz festzustellen: Je höher ihr Bildungsniveau ist, um so mehr Zeit haben sie im Ausland verbracht. Desgleichen übt die Art der Beschäftigung einen entscheidenden Einfluß auf die Zahl der Monate aus, die die Jugendlichen außerhalb ihres Heimatlandes verbracht haben: Es haben fast zweimal so viele Berufstätige und Schüler/Studenten wie Arbeitslose eine Auslandsreise gemacht, und fast zweimal so viele von ihnen haben einen Auslandsaufenthalt von mehr als zwei Monaten Dauer absolviert.“

Außerdem haben nur 8% der Jugendlichen, die bereits im Ausland waren, dort auch gearbeitet, und sie gehören zu denjenigen mit dem höchsten Bildungsniveau. Gleiches gilt für diejenigen, die zum Studium oder zur Berufsausbildung ins Ausland gegangen sind (7%).

Die Hindernisse, die im allgemeinen anfänglich angeführt werden, sind die Sprache, das Geld, die Schwierigkeit, eine Arbeit oder eine Bildungseinrichtung zu finden, und schließlich das mangelnde Interesse.

Hinzufügen muß man die nicht geäußerten, den Experten jedoch sehr wohl bekannten Widerstände wie z.B. die Unkenntnis der Möglichkeiten, die von Institutionen wie der EG oder dem Europarat geboten und über öffentliche oder

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

private Träger vermittelt werden, oder auch die Scheu vor dem Unbekannten, die Schwierigkeit, einen konkreten Plan aufzustellen und die notwendigen „administrativen“ Schritte zu unternehmen.

In diesem Zusammenhang darf ein weiterer Aspekt nicht übersehen werden: „Es geht auf keinen Fall darum, ob man ins Ausland reisen möchte oder nicht. Das Problem ist, daß man es nicht kann.“

Es gibt eine Immobilität, die zu denken gibt und dazu auffordert, an der geistigen Mobilität zu arbeiten und diese zu entwickeln.

Hier kann man Jérôme Vaillant zitieren, der bei einem Kolloquium des Deutsch-Französischen Jugendwerks erklärte: „Geistige Mobilität ist zweifellos die Voraussetzung für körperliche Mobilität. Wenn am Anfang nicht die neugierige Frage nach dem anderen steht, wenn man nicht die Fähigkeit an den Tag legt, seinen eigenen sowohl räumlichen wie moralischen Standort in Frage zu stellen, dann kann es keine physische Mobilität geben.“

Hinsichtlich der vier Schwerpunkte, die für den Bürger von morgen prägend sind, nämlich

- Familie
- Bildung und Ausbildung
- Beschäftigung
- Partizipation am sozialen, kulturellen, politischen Leben (die Schule, die das Handeln lehrt), muß eine Situation erwähnt werden, die für die jungen Europäer zumindest mißlich ist: Die Familie als Keimzelle befindet sich selbst im Wandel und sucht in vielen Fällen nach einem neuen Gleichgewicht; das Bildungs- und Ausbildungs-wesen braucht Zeit, um die europäische Rolle übernehmen zu können, die es laut Art. 126 und 127 des Vertrags von Maastricht spielen darf [vgl. das Grünbuch über die europäische Dimension im Bildungswesen .. (COM(93) 457 final - Sept. 1993)]. Die Arbeitswelt kann ihre Funktion als Instanz zur sozialen und kulturellen Eingliederung nicht mehr wahrnehmen.

In der Freizeitgesellschaft bleibt allein die Verstärkung des vierten Schwerpunkts übrig, die soziale Partizipation auf der untersten Ebene, d.h. der Jugendaustausch. Dieser hat unter Berücksichtigung der einmütig festgelegten Vorbedingung zu erfolgen, daß der Austausch vorbereitet wird und daß sich die Jugendlichen auf den Austausch vorbereiten. Die Ausbildung zur Mobilität ist ein Bestandteil davon.

Das Hindernis besteht hier im fehlenden Engagement der Jugendlichen und in der Notwendigkeit, sie für die Planung des Austauschs zu begeistern.

- Die Familie? — Ist überholt!
- Die Schule? — Kannste vergessen!
- Arbeit? — Gibt's doch nicht für uns!
- Politik? — Was soll's! etc...

Bei der Ausbildung zur Mobilität müssen diese unflexiblen Jugendlichen, die sich in ihrer Haut nicht wohl fühlen, dringend in die Lage versetzt werden, wieder Pläne zu schmieden, zu existieren und existieren zu wollen. Überall in Europa kann man täglich lesen, daß die Jugend auf keinen Fall mehr abgelehnt und sich selbst überlassen werden darf, aber es gibt nur wenige, die mobilisiert genug sind, um den entscheidenden Schritt zu tun und das schwelende Feuer zu ersticken.

2. Geistige Mobilität und die Angst vor Veränderung

Jede soziale Gruppe neigt dazu, ihr Gleichgewicht bewahren oder wiedererlangen zu wollen, obwohl die Geschichte eine immerwährende Bewegung ist. Die Lebensbedingungen und die sozialen Beziehungen entwickeln sich weiter. Ein kurzer Blick auf die letzten Jahrzehnte zeigt, wie stark sich die wirtschaftlichen Verhältnisse in den Ländern der Europäischen Union verändert haben. In erster Linie hat sich ein tiefgreifender Wandel des Verhältnisses zur Arbeit, begleitet von einer Verknappung und Unsicherheit der Beschäftigungsmöglichkeiten,

vollzogen. Neue wirtschaftliche oder soziale Wege zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit sind entstanden.

Die spektakuläre Veränderung des Status der Frau geht mit einem veränderten Verhältnis zu Ehe und Scheidung einher, und man erlebt in erheblichem Maße, daß nichteheliche Lebensgemeinschaften von Jugendlichen und die Einelternfamilie immer häufiger auftreten.

Die Zerstörung des traditionellen städtischen und ländlichen Milieus und das Entstehen einer multikulturellen und multi-ethnischen Gesellschaft in den Vororten bringen ebenfalls einen tiefgreifenden Wandel von Verhaltensweisen und Werten mit sich. Die Allgegenwart der Medien, das plötzliche Auftauchen der elektronischen Datenverarbeitung und der modernen Kommunikationstechnologien, der Kult, der mit dem Auto und mit dem Massenkonsum getrieben wird (selbst wenn letzterer eher kränkelt), haben Nebenwirkungen auf die Lebens- und Verhaltensweisen sowie auf die Einstellungen.

Derartige Entwicklungen lösen in der Gesellschaft die Produktion von Antikörpern aus, an denen sie langsam zugrunde gehen könnte.

Unterschiedliche Formen der Marginalität und der Ausgrenzung, die Isolierung des einzelnen, nachlassende soziale Bindungen und Ziellosigkeit rufen bei den sozialen Gruppen Reaktionen wie Immobilität, die ein Gefühl von Sicherheit vermittelt, Ausländerfeindlichkeit, Rassismus oder Radikalismus hervor. Diese Reaktionen hindern sie daran, im Grunde ihres Selbst den Konsens und die Energie zu finden, die sie für die bewußte Gestaltung von Lösungen brauchen, die den Veränderungen angemessen sind.

Ohne weitere Schäden (Gewalttätigkeit und Verzweiflung) abzuwarten, muß den jungen Generationen dringend die Möglichkeit zum Erwerb einer geistigen Mobilität gegeben werden, dank derer sie die Gesellschaft mobiler machen und in stärkerem Maße dazu befähigen können, Entwicklungen nicht zu erdulden, sondern sie präventiv zu bearbeiten.

Wir erleben zur Zeit, wie sich jene Kulturen verstärken, die aufgrund der Angst vor den als verhängnisvoll empfundenen Auswirkungen eines Wandels ein Gefühl von Sicherheit verleihen sollen.

Diese Kulturen verhindern, daß der Wandel von Lösungen begleitet wird, die seine Folgen verändern.

Die Unfähigkeit der Gruppen, die kulturellen Dimensionen des (technischen, ökonomischen, sozialen, politischen) Wandels zu verarbeiten, hängt mit dem individuellen Widerstand ihrer Mitglieder und dem Minimalkonsens zusammen, der sich unter ihnen hinsichtlich der Wahrnehmung ihrer „Bedrohung“ entwickelt. Diese beruhigenden Kulturen sind um so aggressiver, als sie instabil sind. Der gefährlichste Hund ist vielleicht derjenige, der am meisten Angst hat. In seiner Angst erstarrt, bleibt ihm als einziger Ausweg der Angriff.

Man kann jedoch nicht die Gruppen behandeln, sondern nur die Menschen, die sie bilden. Es geht eben genau darum, Menschen zu mobilisieren, denen Bewegung Angst macht.

Bei vielen Jugendlichen muß die Angst vor Veränderung aufgearbeitet werden, um sie von ihren ausgrenzenden und ausländerfeindlichen Verhaltensweisen zu befreien, die sie in ihrem Elend gefangenhalten.

Es mag paradox erscheinen, daß die schwächste Persönlichkeit angesichts des Unbekannten die größte Bestürzung empfinden und damit auch die stärkste Aggressivität entwickeln kann. Sie braucht, um ihre mangelnde Selbstsicherheit und Ich-Stärke zu verteidigen, einen treuen Spiegel, einen Doppelgänger, eine Gruppe von ihresgleichen. Diese Gruppe entwickelt dann selbst eine zwar beschützende, jedoch instabile Kultur.

Der Sozialisationsprozeß hat in gewisser Weise noch kein strukturiertes soziales Ich zum Vorschein gebracht, und die Abwehrmechanismen gegen die als gefährlich empfundene Bedrohung dieser Instabilität stehen jedem Fortschritt im Weg.

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

Solche inneren Verfassungen finden dann in starren Verhaltensweisen ihren Ausdruck.

In Ermangelung der Möglichkeit, an der Gestaltung und Organisation des sozialen Lebens mitzuarbeiten und aus dieser Partizipation Lehren und Nutzen zu ziehen, die für die persönliche Erfahrung bereichernd sind, finden diese Menschen ihren Platz am Rande, quasi als Satellit. Als Außenseiter versinken sie dann z.B. im Fundamentalismus oder in der Kriminalität.

Solche Menschen, solche Gruppen — alle Jugendarbeiter kennen sie — sind zum Austausch unfähig, wenn zuvor keine pädagogische Arbeit stattgefunden hat, die den Sozialisationsprozeß bis hin zur Anerkennung des Ichs, die die Bedingung für die Anerkennung des Anderen ist, wieder in Gang bringt.

Dieser Fall ist bezeichnend für die (in bestimmten Situationen dringende) Notwendigkeit, die geistige Mobilität zu fördern, um eine räumliche Mobilität zu erlangen, die persönlich und sozial für pädagogische Zwecke nutzbar gemacht werden kann.

3. Geistige Mobilität und Kommunikation

Kommunikationsfähigkeit hängt von bestimmten Voraussetzungen ab.

Will man kommunizieren, muß man verstehen; will man verstehen, muß man reflektieren; will man reflektieren, muß man wissen.

Kenntnis wird durch Erleben („das große Buch des Lebens“, die Erfahrung, die Medien, soziales Leben...) im Rohzustand vermittelt. Um mit diesem Werkstoff des Erlebten arbeiten zu können, braucht man als Werkzeug Urteils- und Kritikfähigkeit und als Medium Interesse und Neugierde.

Dies kann eine Art sein, geistige Mobilität zu definieren und sich ihr in der Jugendarbeit zu nähern.

Wenn das Ziel von Jugendaustausch die geistige Bereicherung der Teilnehmer ist, damit sie durch das Erleben und die Anerkennung der Andersheit die Fähigkeit zum mündigen Staatsbürger entwickeln, muß räumliche Mobilität verständlicherweise unter Bedingungen stattfinden, die die geistige Mobilität der Teilnehmer gewährleisten.

Geistige Mobilität ist eine Voraussetzung für körperliche Mobilität. Wo wird geistige Mobilität erworben?

Im Familienverband, wenn die affektive Stabilität stark genug ausgeprägt ist, um die Kritik- und Denkfähigkeit zu wecken;
in der Schule im Klassenverband, wenn dieser eine Mikro-Gesellschaft darstellt, in der die geistigen und affektiven Bedürfnisse eines jeden einzelnen ihren Platz in der Interaktion finden;
unter denselben Voraussetzungen in den selbst gewählten Gruppen, in den Jugendverbänden.

Alle diese Gruppen, von der Familie bis zum Verein, haben die Funktion der gesellschaftlichen Reproduktion (Konformität) und Erziehung (Aufwertung des persönlichen Potentials, Individuation).

Die Mängel und die Enttäuschung scheinen diesbezüglich groß genug zu sein, daß man sich bemüht, mit den Jugendlichen, die das Bedürfnis danach haben, auch wenn sie es nicht in Worte kleiden können, die in der Immobilität verlorene Zeit aufzuholen. Für den Aufbau der europäischen Gesellschaft von morgen ist dies eine Notwendigkeit. Mehr geistige Mobilität bei den Jugendlichen bedeutet vielleicht mehr Mobilität und weniger Abgrenzung seitens der Gesellschaften. Jugendliche, die sich nicht für die unverbindliche, stereotypengeprägte Sprache der Politiker interessieren, sollten es, wenn sie zu kommunizieren lernen, besser machen als jene, die sie kritisieren.

Um kommunizieren zu können, muß man sich äußern können (und wissen, daß man sich äußert). Man muß auch zuhören und die Botschaften des Anderen empfangen können. Schließlich muß man auch wissen, was man äußern will, und dem Anderen zugestehen, daß er das äußert, was er äußern möchte.

Das verlangt vom einzelnen ein strukturiertes Bewußtsein für seine eigene Sozialisation mit ihrer spezifischen kulturellen Prägung, die Kenntnis des Anderen und das Gespür für ihn, seinen Lebensstil und seine Werte. Dies ist die Zielsetzung geistiger Bildung im und für den Jugendaustausch. Voraussetzung dafür ist aber auch das Erlernen, Entdecken und Fortentwickeln der geistigen Mobilität des Einzelnen.

Die Entwicklung der Medien, die Allgegenwart des Fernsehens und vor allem bei den Jugendlichen des Radios, dieses gesamte Universum, das man Massenkommunikation nennt, ist im Grunde genommen nur ein riesiger politischer und sozialer Trichter, in den Politiker aller Schattierungen Tag für Tag Wortströme gießen, um das Volk zu bestätigen und zu beruhigen und den Anderen (der anders denkt) zu zerstören. Das führt erst zu Überdruß, dann zu Verachtung und schließlich zur Verweigerung von Engagement.

Die Musik (und die dazugehörigen Kommentare) sind das universelle Bindeglied zwischen den Jugendlichen. Dabei entsteht aber keine Kommunikation, da keine Interaktivität stattfindet. Was das Bestreben der europäischen Staaten, Staatsbürger heranzubilden, angeht, so führt sie eher zu Immobilität oder bestenfalls Passivität. Es muß noch viel pädagogische Arbeit geleistet werden, um Kritikfähigkeit und Scharfsinnigkeit, Interesse und Neugierde zu wecken und für einige Zeit aus dem Kommunikationskonsum herauszukommen mit dem Ziel, die Jugendlichen für kollektive Herausforderungen und Aufgaben zu mobilisieren, d.h. für Projekte, in denen sie das Potential und jene Fähigkeiten einsetzen können, die von der Massenkommunikation eingeschlafert oder zumindest betäubt werden.

Es handelt sich hierbei um die Mobilität, die auf die Kommunikationsfähigkeit mit dem Ziel der Partizipation und Interaktion ausgerichtet ist und im Alltag vieler junger Europäer anscheinend weitgehend fehlt.

4. Mobilität: ein permanentes Arbeitsfeld

Geistige Mobilität ist eine notwendige (aber nicht ausreichende) Voraussetzung für räumliche Mobilität.

Sie kann neben den beiden Hauptgründen für Mobilität — Arbeitsplatzsuche bzw. Berufsausübung und Tourismus — eine weitere Triebfeder dafür sein.

In der alten europäischen Agrargesellschaft waren die Bauern an den Boden gebunden. Es reisten nur die Händler, die Soldaten, die Fuhrleute sowie die Handwerker, die Künstler und die Gebildeten.

Mit der Industrialisierung kam es zu großen Wanderungsbewegungen der Arbeitskräfte vom Land zu den Produktionsstätten und in die Städte. Der Großteil der arbeitenden Bevölkerung entwickelte binnen kurzem Bindungen an diesen neuen Arbeits- und Lebensort.

Mit dem zunehmenden Kolonialismus und der weltweiten Verflechtung der Wirtschaft sowie der ständig zunehmenden Geschwindigkeit der Verkehrsverbindungen zu Lande, zu Wasser und in der Luft nahm auch die Mobilität weltweite Dimensionen an.

Man legt große Entfernungen zurück: die einen um der Reichtümer, die anderen um der Arbeit und wiederum andere um der Freizeit willen.

Die Art der Reisen und die Art der Motivationen kreuzen sich. Man spricht heute gerne von Ländern oder Regionen, die Entsender oder Empfänger von Touristenströmen sind.

Je nach politisch-administrativer Situation spricht man von Wanderarbeitnehmern, Auswanderern, Einwanderern, Vertriebenen (dieser Begriff bleibt den eigenen Staatsbürgern vorbehalten) und den Rückkehrern.

Es tauchen neue Begriffe wie Sex-Tourismus auf, um Dinge zu bezeichnen, die weder von den Menschenrechten noch von der universellen Moral gebilligt werden können, oder auch — z.B. im Zusammenhang mit AIDS — der Begriff des sexuellen Nomadentums.

Wo kann man in diesem vielschichtigen Bild die Mobilität Jugendlicher, die die Europäische Union und der Europarat fördern wollen, einordnen? Hier geht es weder um Tourismus noch um Auswanderung, sondern um Reisen zum Zweck der Bildung oder Ausbildung und mit der Absicht, zurückzukehren. Diese Form

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

D .
**DIE MOBILITÄT
 DER JUNGEN
 EUROPÄER**

der Mobilität gehört somit zwangsläufig in den Rahmen eines Projektes, das zeitlich über die Reise als solche hinausreicht.

Dafür muß jene geistige Mobilität entwickelt werden, die zur Durchführung des pädagogischen Projekts notwendig ist. Die Veranstalter von Jugendaustauschmaßnahmen wissen sehr wohl um die zahlreichen Jugendlichen, die so wenig sozialisiert sind, daß man sie in ihrer derzeitigen Verfassung nicht reisen lassen kann.

Bevor überhaupt ein Austauschprojekt entworfen werden kann, muß deshalb mit ihnen pädagogisch gearbeitet werden. Über den „Jugendlichen aus den Vororten“, auf die sich die Erwachsenen in ihren Gesprächen, ihrer Sorge und Fürsorge so häufig konzentrieren, darf die besondere Lage der Jugendlichen auf dem Lande aber nicht vergessen werden.

Auch wenn so mancher Unterschied zwischen ländlichen und städtischen Gebieten verschwindet, bleiben immer noch signifikante Gegensätze, die berücksichtigt werden müssen. Außerdem ist der ländliche Lebensraum auch nicht homogen: Einerseits gibt es Regionen, die sich immer mehr entvölkern, und andererseits solche, die wirtschaftlich attraktiv sind.

Der städtische und mehr noch der vorstädtische Raum sind mit jugendlichen Beschäftigungslosen übervölkert, während das Problem des ländlichen Raums das der Unterbevölkerung ist. Die Landflucht der Jungen, insbesondere der jungen Frauen, hat zum Teil seit einigen Jahrzehnten dramatische Ausmaße angenommen.

Vor allem in der Landwirtschaft herrscht ein kulturelles Vakuum, d.h., es fehlen die Lebensbedingungen für das Zusammenleben mehrerer Generationen, junger Familien und ihrer Eltern.

Hinzu kommen die zunehmend schlechtere wirtschaftliche Ertragslage, die schwierigen Arbeitsbedingungen und Wohnverhältnisse sowie die weit entfernten Dienstleistungseinrichtungen, die die auf dem Lande verbliebenen Menschen benachteiligen und die Landflucht fördern. Eine geringe Bevölkerungsdichte führt dazu, daß Gemeinschaftseinrichtungen wie Schulen, Gesundheitsdienste etc. dünn gesät und schlecht erreichbar sind.

Die Schule rückt weiter weg. Jugendliche vom Land werden immer mehr in die Stadt gezwungen, wenn sie allgemeinbildende Schulen besuchen wollen. Nur selten können sie auf dem Land bleiben.

Trotz der Bemühungen, Jugendliche auf dem Land zu halten oder ihnen die Rückkehr dorthin zu ermöglichen, wachsen die Städte wegen der Landflucht immer mehr.

Wenn die ländliche Jugend die Gelegenheit zur Mobilität haben soll, braucht sie ein größeres Netz an Informationen und Zugang zu den Möglichkeiten, kollektiv oder individuell Mobilitätsprojekte entwickeln zu können.

Vielleicht trifft man bei den Kindern mancher Einwanderer eine geistige Mobilität, die aus der Notwendigkeit geboren ist, in einem anderen als dem familiären Milieu zu leben und dort eine andere Sprache zu sprechen. Diese Mobilität kann zwar als eine Erleichterung für die Aufnahme sozialer Beziehungen betrachtet werden. Gelegentlich löst sie aber auch gravierende Konflikte zwischen dem Jugendlichen, der sich an das Aufnahmeland angepaßt hat, und seinen Eltern aus, die weiterhin in einer monokulturellen Welt leben, ganz als ob sie im Heimatland geblieben wären.

Die Schlußfolgerung aus diesen Überlegungen lautet: Angesichts der Barrieren, die sie selbst errichtet haben, wollen oder wünschen die wenig mobilen Länder und Europa zumindest, daß die Jugendlichen ihrerseits mobil werden. Mit den Programmen der Kommission wird diese Gegensätzlichkeit in gewisser Hinsicht umgangen: Es handelt sich weder um Ferienreisen noch um dauerhafte berufliche Wanderungsbewegungen. Die Bewegung wird gleichzeitig in Gang gesetzt und gebremst.

Häufig haben die Jugendlichen kaum die Gelegenheit, ihre Mobilität, Kreativität und Europafähigkeit zu entwickeln. Die Bemühungen um die Heranführung der Jugendlichen an eine zunächst geistige Mobilität wird ihnen zumindest helfen, besser zu leben und am Wandel teilzuhaben.

Der Wunsch, sie zu Bürgern zu machen, läßt hoffen, daß sie, wenn sie als Jugendliche an diesen Programmen teilgenommen haben, als Erwachsene ihrerseits die Barrieren abbauen, die sich der räumlichen und geistigen Mobilität ihrer Kinder in den Weg stellen. Dann hätten sie eine der Dimensionen des sozialen Europas verwirklicht.

II. Die Notwendigkeit der Mobilitätsförderung Jugendlicher

1. *Inhaltliche Bestimmung der Notwendigkeit, in Europa die physische, geistige und soziale Mobilität zu fördern*
2. *Argumente zugunsten der Notwendigkeit, die Mobilität im Rahmen der Schaffung eines Europas der Bürger zu fördern*
 - 2.1. *Geistige Immobilität als Ursache für Schwierigkeiten im multikulturellen Zusammenzuleben*
 - 2.2. *Immobilität als Ursache anhaltender Ungleichheiten und dauerhafter sozialer Benachteiligungen*
 - 2.3. *Immobilität macht die Bemühungen um Information, Beratung und Unterstützung der Jugendlichen zunichte.*
 - 2.4. *Immobilität erleichtert Ausgrenzungsprozesse.*
 - 2.5. *Immobilität ist ein Hindernis für den Ausbau von Jugendaustauschprojekten.*
 - 2.6. *Immobilität bremst die Entwicklung eines europäischen Staatsbürgerbewußtseins.*
3. *Schlußfolgerungen*

1. Inhaltliche Bestimmung der Notwendigkeit, in Europa die physische, geistige und soziale Mobilität zu fördern

Zunächst muß definiert werden, was unter „Mobilität“ zu verstehen ist, da die Institutionen, die Erzieher und die Jugendlichen selbst den Begriff unterschiedlich benutzen.

Das Mobilitätskonzept der europäischen Institutionen bezieht sich auf einen gesellschaftlichen Zustand, in dem die Menschen mobil, d.h., zur Freizügigkeit fähig sein müssen. Die Mobilität von Menschen und Gruppen ist ein Indikator für einen guten Gesundheitszustand der Gesellschaft und für ihre Aufgeschlossenheit gegenüber der Entwicklung eines europäischen Staatsbürgerbewußtseins. Mobilität ist ein physisches Erscheinungsbild, das einen guten „Blutkreislauf“ im Organismus der europäischen Gesellschaft anzeigt. Die Arbeit, die seit 1988 im Leitungsausschuß zur Regierungszusammenarbeit im Jugendbereich (siehe Anhang) unter Mitwirkung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften, des Deutsch-Französischen Jugendwerks und zahlreicher NGOs geleistet wird, ist Ausdruck der Sorge um diese Freizügigkeit und des Bemühens, die sie bremsenden wirtschaftlichen und rechtlichen Hindernisse so weit wie möglich zu beseitigen. Sie betont auch, daß die am stärksten benachteiligten Jugendlichen

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

beim Zugang zur Mobilität berücksichtigt werden müssen und hebt die Rolle einer adäquaten Ausbildung für Erzieher und Jugendarbeiter hervor, damit die pädagogischen Ziele der Mobilität erreicht werden.

Es gibt keine quantitativen Kriterien als Indikator dafür, daß die Mobilität der Jugendlichen verwirklicht ist. Ab welcher Zahl könnte man von einer zufriedenstellenden Mobilität der jungen Europäer sprechen? Die Kriterien für die Bezuschussung von Projekten, die bei den diversen Institutionen beantragt werden, stellen ein relatives Beurteilungsmerkmal dar. Qualitätskriterien für die Programme sind der notwendige multinationale Charakter der Austauschmaßnahmen, ihre pädagogische Zielsetzung, ihre europäische und interkulturelle Dimension oder auch die Frage, inwieweit die Programme innovativen oder exemplarischen Charakter haben. Ein weiteres Kriterium für die Mittelvergabe sind die Dauer der Einzel- oder Gruppenreise und die Bedingungen für die Zusammenarbeit mit Institutionen und Organisationen. Die Förderung der Mobilität der jungen Europäer zielt darauf ab, daß mehr Bürgerbewußtsein entsteht, daß sich die Jugendlichen untereinander besser kennenlernen, daß sie für die Schaffung Europas sensibilisiert werden und daß die dafür notwendigen Fähigkeiten entwickelt werden. Alle diese Zielsetzungen sind mit dem Konzept der Mobilität konkret verbunden. Damit ist das Angebot an Mobilität zwar hinlänglich beschrieben, aber es ist generell eine mangelnde Nachfrage festzustellen. Die Zahl der Jugendlichen, die das Angebot in Anspruch nehmen, bleibt ungenügend. Dies gilt vor allem für diejenigen, die wirtschaftlich, kulturell und sozial am schlechtesten ausgestattet sind. Diese Feststellung ist in den einschlägigen Arbeiten immer wieder anzutreffen. Die Kommission hat sich darum bemüht, vorrangig die am stärksten benachteiligten Jugendlichen in den Genuß dieser Maßnahmen kommen zu lassen. Eine Analyse dieser Zielgruppen läßt den Schluß zu, daß diesen Jugendlichen gegenüber pädagogische Anstrengungen unternommen werden müssen, die sie dazu bringen, nach der geistigen auch die räumliche Mobilität anzustreben. Sie müssen fähig werden, die verschiedenen Phasen eines Projekts und seiner Verwirklichung zu absolvieren.

Es hat schon Bemühungen in diese Richtung gegeben, um denjenigen, die es brauchen, dabei zu helfen, eine gewisse Passivität oder auch Unfähigkeit oder Schwierigkeit, sich selbst in einem anderen Kontext zu sehen, zu überwinden. Es muß möglich sein, diese Formen von Immobilität zu beseitigen. Dies ist der primäre Grund für die Entwicklung eines Curriculums zur Förderung der Mobilität Jugendlicher.

Für den Erzieher besteht Mobilität im weiten Sinne in der Fähigkeit zur Neugierde auf die anderen und — als Reaktion darauf — auf sich selbst. Es ist die Fähigkeit, sich körperlich und geistig in seinem sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Lebensumfeld zu bewegen. In unserer Zeit, wo sich die Gesellschaften verändern und Europa geschaffen wird, ist diese Mobilität notwendig. Sie ist eine der Voraussetzungen für kreative und sich nicht abkapselnde Verhaltensweisen in unbekanntem Situationen. Mobilität ist das Gegenmittel zum Zurückweichen vor Veränderung oder zu deren Ablehnung. Zwei Verhaltensweisen sind bekannt, die auf die Unfähigkeit zum Akzeptieren von Veränderung oder Teilnahme daran zurückzuführen sind: kriminelle Marginalität (Ablehnung sozialer Werte und Normen) und Fundamentalismus (Rückzug auf traditionelle, für unveränderbar erklärte Werte). Dies ist ein weiterer Grund für die Durchführung eines Ausbildungsprogramms zur Förderung der Mobilität.

Mobilität, so wie sie von den Jugendlichen z.B. in ihren Organisationen zum Ausdruck gebracht und gefordert wird, ist die Möglichkeit, sich zu bewegen: das Recht auf und die Mittel zur räumlichen Mobilität, einer der primären Freiheiten des Individuums in der Gesellschaft. Es ist die Möglichkeit, woanders anderen Jugendlichen zu begegnen, die sich durch ihre Werte, Gepflogenheiten und Lebensweisen von einem selbst (nicht) unterscheiden, um diese Unterschiede zu entdecken und davon zu profitieren. Es bedeutet auch die Möglichkeit, „rauszukommen und etwas vom Land zu sehen“, den Alltag und seine vorgefaßten Meinungen hinter sich zu lassen, woanders eine Ausbildung zu machen oder zu arbeiten.

Diese unterschiedlichen Mobilitätsansätze schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern ergänzen und bereichern einander. Die von den Institutionen und den Jugendlichen gewollte, die von den Erziehern angestrebte Mobilität stellt dieselbe Herausforderung angesichts der verbreiteten Situation dar, daß Mobilität nicht selbstverständlich ist. Sie sieht sich konfrontiert mit Selbsthaftigkeit, mit nationaler oder lokaler Selbstzufriedenheit, mit kulturellen Vorurteilen, mit Angst vor Engagement oder Veränderung. All diesen Zuständen muß — vielleicht sogar dringend — abgeholfen werden. In der vorliegenden Studie geht es darum, die Mobilität der Jugendlichen über einen pädagogischen Ansatz zu fördern. Die damit verbundene Vorgehensweise soll mit der Zielsetzung der Kommission und den Wünschen der Jugendlichen in Einklang stehen.

Für den Menschen gibt es zwei Formen von Mobilität: die geistige Mobilität, die sich auf Einstellungen, Verhaltensweisen und Wahrnehmungen bezieht, und die physische, räumliche Mobilität. Es wurde die Frage nach der Interaktion zwischen beiden aufgeworfen. Manche Autoren vertreten die Ansicht, daß die räumliche Mobilität an erster Stelle kommen muß, da sie die geistige Mobilität bedingt. Erstere wäre sozusagen der „Baustoff“ für die zweite. Der Wechsel eines Menschen in andere Lebensräume würde zur persönlichen Veränderung anregen, würde sie unterstützen, würde ihm die Erfahrung und Gründe liefern, seine Vorurteile, seine Stereotypen, seinen Ethnozentrismus und letztendlich seine Einstellungen und Verhaltensweisen zu überprüfen. Die Mehrzahl der Autoren vertritt aber die gegenteilige Auffassung, daß geistige Mobilität meistens eine Verstärkung der Vorurteile und Stereotypen bewirkt und zur Entwicklung defensiver Einstellungen und kritischer Verhaltensweisen beiträgt, mit dem Ziel, „Gewißheiten“ zu schützen.

Von dieser Feststellung gehen die Institutionen aus, wenn sie als Bedingung für die Genehmigung von Austauschprojekten darauf bestehen, daß sich die Partner und auch die Jugendlichen auf die multikulturelle Begegnung vorbereiten. Es zeigt sich, und die Erfahrung beweist es, daß es notwendig ist, die Jugendlichen im Rahmen des Austauschs geistig zu mobilisieren. Es wurde im Zusammenhang mit dem Massentourismus z.B. zu oft festgestellt und bedauert, daß der Kontakt zum Anderen, dem „fremden Ausländer“, zur Kritik an dessen Anderssein verleitet, ohne daß dadurch eine Selbstreflexion ausgelöst wird. Es kommt nicht spontan die Frage: „Bin vielleicht auch ich anders?“ Dieser Punkt wird später im Zusammenhang mit der Darstellung der Mobilitätspädagogik noch zu erörtern sein.

2. Argumente zugunsten der Notwendigkeit, die Mobilität im Rahmen der Schaffung eines Europas der Bürger zu fördern

Ausgangspunkt dieses Projekts ist die Überlegung, daß die räumliche Mobilität nur dann zu einer Pädagogik der Veränderung werden kann, wenn die Veränderung vorbereitet wird: Das Medium dafür ist die geistige Mobilität.

2.1. Geistige Immobilität als Ursache für die Schwierigkeiten im multikulturellen Zusammenleben

Als erste dürften von dieser geistigen Mobilität diejenigen Bevölkerungsgruppen profitieren, die zur Mobilität gezwungen sind. In der gesamten Europäischen Union stellen die klassischen Einwanderer, die illegalen Einwanderer, die politischen Flüchtlinge, die Asylbewerber und die Einwanderer der zweiten Generation die Gesellschaft vieler Aufnahmeländer vor so große Eingliederungsprobleme, und sie befinden sich selbst in so schwierigen Situationen (kulturelle Unkenntnis, Verständnisprobleme, Konflikte hinsichtlich der Werte und Gepflogenheiten), daß bereits privat und öffentlich Initiativen ergriffen worden sind, um ihnen das Leben und die Eingliederung zu erleichtern. Parallel dazu ist eine geistige Immobilität der „Aufnehmenden“ zu beobachten. Der physische Ortswechsel hebt die Anpassungs-schwierigkeiten beider Seiten

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

hervor, die durch geistige Mobilität gemildert worden wäre. Die Öffnung Osteuropas und die daraus resultierende Veränderung der Wanderungsströme werden sowohl die Bereitschaft zur Migration als auch die zur Aufnahme anderer erhöhen. Es handelt sich nicht nur um die psychologische und soziologische Vorbereitung auf die multikulturelle Begegnung von Menschen (die Förderung einer aufgeschlossenen Einstellung), sondern auch um die Freude am Entdecken, die positive Neugierde an den Lebens- und Denkgewohnheiten des „Anderen“. Es bedeutet das Relativieren der Überzeugung, der Nabel der Welt zu sein, ebenso wie das Begreifen, daß es noch eine andere als die ursprünglich gelernte Sichtweise von Menschen, Situationen und Dinge geben kann.

Geistige Mobilität als Bedingung physischer Mobilität kann nicht im Hinblick auf den rein individuellen Fortschritt untersucht werden, ohne die damit verbundene entscheidende Herausforderung zu beachten, die in der Entwicklung der sozialen Mobilität des Menschen liegt. Darunter ist seine Fähigkeit zu verstehen, sich frei und kreativ in den Gruppen zu bewegen, die zu seinem Leben gehören und denen er angehört. Scheue oder ängstliche Reaktionen und das Reproduzieren von stereotypen Verhaltensweisen und Rollen sind sicherlich für den Menschen, aber auch für die Gemeinschaft schädlich. Sie verhindern die effektive Partizipation am Leben und an der Entwicklung der Gesellschaft. Möglichkeiten und Chancen sind ungleich verteilt, ergeben sich aus dem Werdegang des einzelnen, aber wir wissen, daß viele dieser Benachteiligungen ausgeglichen werden können. Passiver Konsum und passives Beobachten drücken manchmal ein abwartendes Verhalten aus, solange das Interesse, der Wunsch oder die Fähigkeit zur Partizipation nicht geweckt worden sind.

2.2. Immobilität als Ursache anhaltender Ungleichheiten und dauerhafter sozialer Behinderungen

Die Förderung der geistigen Mobilität der Jugendlichen kommt der Förderung von Chancengleichheit gleich, dem Kampf gegen die Ungleichheiten, der Verringerung sozialer Benachteiligungen. In vielen Fällen konnten weder die Familie, noch die Schule, noch das Umfeld die Rolle jener Instanz spielen, die Mobilität und andere latent vorhandene Fähigkeiten weckt oder weiterentwickelt. Ungeübte Lebensbedingungen sind nicht automatisch gleichbedeutend mit Unangepaßtheit oder eindeutiger Benachteiligung. Die individuellen Werdegänge weisen viel zu große Unterschiede auf, als daß man bei unserem Kenntnisstand der Jugend einen bestimmten Typus von Nicht-Anpassung einem bestimmten Kontext zuordnen könnte. Die Statistik zeigt andererseits, daß weder Schulversagen noch Arbeitslosigkeit rückläufig sind. Man weiß auch, daß die städtische Kleinfamilie (Vater, Mutter, Kinder) heutzutage mehr Einsamkeit hervorbringt als noch vor einigen Jahrzehnten die ländliche Großfamilie, wobei sie von den Medien und dem Auto noch unterstützt wird. Des weiteren weiß man, daß so mancher Jugendliche darunter leidet, von den Erwachsenen übergangen zu werden und zum Teil ungeduldig, oft resigniert — und verbittert — darauf wartet, von und mit den Erwachsenen anerkannt und eingesetzt zu werden. Der Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter ist oft hart für die Jugendlichen, zumal ihnen die Gesellschaft häufiger, als sie es will, die Verantwortung für das Gelingen dieses Übergangs aufbürdet. (Vgl. Chisholm L. und Bergeret J.M. „Jugendliche in der Europäischen Gemeinschaft“, CEE, 1991). Die Jugendsozialpolitiken haben im derzeitigen wirtschaftlichen und sozialen Kontext punktuell positive Wirkungen (Information, Vorbeugung und Behandlung von Verhaltensstörungen, Kultur und Freizeit etc.), aber sie haben auch Nebenwirkungen, die beachtet werden müssen. Sie tragen zu einer gewissen Absonderung der betreffenden Altersklasse bei und umgehen das wirkliche Problem der Zusammenarbeit zwischen den Generationen, die doch für die Entwicklung der Jugendlichen so wichtig ist. Damit schaffen sie von neuem, trotz des angekündigten Verschwindens des Wohlfahrtsstaates, eine Kultur von Hilfeempfängern. Die Jugendlichen spüren, daß man sich um Belange kümmert, während sie daran verzweifeln, daß sie nichts an den gesellschaftlichen Fehlfunktionen ändern können. Es entsteht der Eindruck, daß strukturelle Probleme konjunkturell gelöst werden; daher die Bestürzung, Mißbilligung und Passivität.

Diese Demotivation muß bekämpft werden, um die Jugendlichen geistig und sozial zu mobilisieren, deren Potential ungenutzt oder von ihnen selbst und den Erwachsenen als unnutzbar angesehen wird. Für die Gesellschaft wäre das ein Gewinn und für die Jugendlichen eine Hilfe bei ihrem Übergang zum Erwachsensein.

Zunächst einmal muß die geistige Isolierung aufgebrochen werden. Viele Jugendliche haben durch den Ausbau des Individualverkehrs und der öffentlichen Verkehrsmittel in ihrem unmittelbaren Umfeld an physischer Mobilität gewonnen. Diese Ausdehnung ihres Territoriums, vor allem im ländlichen Raum, führt zu einer Ausweitung ihres Beziehungsgeflechts: Sie begegnen mehr Menschen, machen mehr soziale Erfahrungen, haben mehr kulturelle Möglichkeiten und Gelegenheiten zu Kontakten. Dennoch können sie unter Isolierung leiden. Die physische Mobilität hat zugenommen, aber nicht die Mittel, sie in vollem Umfang zu nutzen.

2.3. Immobilität macht die Bemühungen um Information, Beratung und Unterstützung der Jugendlichen zunichte.

Hier stoßen wir auf eines der Anliegen der europäischen Institutionen: die bessere Information der Jugendlichen. Es wurden Anstrengungen unternommen, um den Jugendlichen die Informationen näher zu bringen und sie ihnen in stärkerem Maße zugänglich zu machen. Die Benutzung der Jugendinformationszentren wird noch als ungenügend betrachtet. Mit anderen Worten, das Informationsangebot ist positiv gestaltet worden, aber die Nachfrage stagniert. Dabei fehlt es weder am Bedarf noch an der Qualität, sondern vielmehr an Neugierde, Vertrauen und Motivation. Man hat oft bemerkt, daß einem ersten Schritt in Richtung Informationssuche weitere folgen. Ist die Mobilität einmal wiedergewonnen, entwickelt man auch Techniken zur Suche nach Informationen dort, wo diese verfügbar sind.

Mobilität eröffnet dem Jugendlichen insofern eine zweite Möglichkeit, als er sich dann um die Beratung bemühen kann, die er für sein persönliches Leben, seine Ausbildung, Beschäftigung, Freizeit etc. braucht. Gleiches gilt für den Jugendlichen, der Unterstützung oder Begleitung braucht, um ein bestimmtes Problem zu lösen oder um aus einer bestimmten Situation herauszukommen, von der er begriffen hat, daß sie nicht unabwendbar oder unwiderruflich sein muß.

Unser Indikator in Bezug auf Information, Beratung und Unterstützung ist die geringe Nachfrage der Jugendlichen, die letztere nutzen könnten, um Antworten auf ihre Fragen zu erhalten, die sie aufgrund ihrer vorherigen Isolierung nicht kennen konnten.

Dieser Mobilitätsansatz, der Isolierung aufbricht, gilt sowohl für eine Gruppe Jugendlicher als auch für den einzelnen. Alle Erzieher kennen Gruppen von Jugendlichen, die planlos herumirren, ohne ihren Wunsch nach Hilfe oder Interesse ausdrücken zu können, die nicht wissen, was sie mit ihren ungenutzten Kräften machen könnten oder möchten, und die auch nicht wissen, was sie von wem erbitten oder wem sie was vorschlagen könnten. Das Angebot und die Mittel zur Unterstützung der Jugendinitiativen bestehen. Die Förderung der Mobilität mit dem Ziel, einzelne Jugendliche oder Gruppen aus der Isolierung herauszuholen, wird die Nachfrage nach Jugendinitiativen verstärken. Damit werden sich Angebot und Nachfrage decken.

Information, Beratung und Unterstützung in Hygiene- und Gesundheitsfragen, wozu auch AIDS und Drogenabhängigkeit gehören, müssen zu den Mobilitätszielen gezählt werden, die die Isolierung Jugendlicher aufbrechen, und zwar zunächst aus dem Blickwinkel der Sozialprävention, dann aber auch im Hinblick auf die Sozialtherapie.

Gleiches gilt für den Ausbildungs- und Beschäftigungsbereich, denn auch hier gibt es noch Widerstände und Passivität, die das für die Jugendlichen geschaffene Ausbildungsangebot zum Teil seiner Effizienz berauben.

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

In diesen sozial vorrangigen Bereichen, die Benachteiligungen hervorrufen können, aber auch in den anderen wie Kultur, Freizeit und Sport, müssen die Jugendlichen durch die Beendigung ihrer Isolierung die Möglichkeit zu der oben definierten Form von Mobilität erhalten. Wir bewegen uns hier zwar im Bereich der nationalen Sozialpolitiken, aber Überlegungen zur Subsidiarität, die von der Feststellung ausgehen, daß ganz allgemein ein Nachfragedefizit gegenüber den in den Programmen der europäischen Institutionen enthaltenen Angeboten herrscht, lassen es hier sinnvoll erscheinen, sich für die geistige und soziale Mobilität der jungen Europäer zu interessieren. Wenn man europäischen Jugendarbeitern den Erwerb einer spezifischen Qualifikation in „Mobilität“ anbietet, können Fortschritte nur durch eine angemessene Reaktion erzielt werden. Es ist ein möglicher Ansatz, zu lernen, die Augen für sich selbst und andere zu öffnen, sein Umfeld zu erweitern, neue Möglichkeiten für die Äußerung seiner Bedürfnisse und Interessen zu entdecken, Antworten zu finden und schließlich fähig zu sein, allein oder gemeinsam mit anderen zu agieren. Das führt dann unweigerlich zu mehr Partizipation an Europa.

2.4. Immobilität erleichtert Ausgrenzungsprozesse.

Die geistige und soziale Mobilität von Menschen zu fördern, bedeutet, Ausgrenzung zu bekämpfen. Dieses Konzept muß präzisiert werden. Es bezeichnet unterschiedslos mehrere Typen unterschiedlicher psychologischer und sozialer Prozesse, die sich aber gelegentlich von ihren Auswirkungen her gegenseitig ergänzen. Ihr gemeinsamer Nenner ist die Unfähigkeit von Menschen oder Gruppen, neue Situationen zu bewältigen und zum richtigen Zeitpunkt diejenigen Anhaltspunkte und Werte zu finden, die für das richtige Verhalten notwendig sind, und Verslossenheit und Immobilität aufzugeben.

Selbstaussgrenzung ist eine pseudo-aktive Form der Ausgrenzung. Es ist die Flucht nach vorne, z.B. in die Straffälligkeit, oder nach hinten, in den Fundamentalismus, den Extremismus, oder das Verharren auf der Stelle, z.B. die Drogenabhängigkeit. Da die Anpassung fehlt, schafft sich der einzelne oder die Gruppe ein marginales Wert- und Verhaltenssystem.

Passive Fremdausgrenzung läßt einen die eigene Ausgrenzung als vom Schicksal gewollt erleben. Man empfindet sich selbst als unschuldig und unfähig, etwas daran zu ändern. Soziale Ausgrenzungsmechanismen sind gründlich untersucht worden. Den Gesellschaften fällt der Umgang mit den strukturellen Gründen der Fremdausgrenzung schwer. Dort, wo sie können, schaffen sie mit konjunkturellen Mitteln in verschiedenen Bereichen Abhilfe: im Bildungsbereich, auf dem Arbeitsmarkt, im Gesundheitssektor, im Wohnungswesen. Es gelingt ihnen aber nicht, Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zu beseitigen. Der Ausgegrenzte lebt oft in einem Alltag, aus dem er sich nicht befreien kann.

Die aktive Ausgrenzung, ablehnendes Verhalten wie Rassismus und Ausländerfeindlichkeit, macht den Anderen und nicht einen selbst zum Ausgegrenzten. Auf die Aktualität dieser Fragen braucht nicht mehr eingegangen zu werden, aber das Spektrum der Maßnahmen, die dazu beitragen können, diese Tendenz zu bremsen oder aufzuhalten, muß dringend erweitert werden. Aktiv ausgrenzende Einstellungen und Verhaltensweisen sind ebenfalls das Resultat eines Mangels an Orientierungspunkten und Werten sowie der Selbstisolierung angesichts sozialer Entwicklungen, die Menschen mit unflexibler Mentalität nicht verstehen und nicht akzeptieren. Es herrschen Angst, Furcht, Ungewißheit, auch Aggressivität. Die beschützende Führungsperson wird ebenso gesucht wie der Sündenbock. Die Bekämpfung aller Formen von Ausgrenzung hat für die nationalen und europäischen Institutionen Vorrang. In dem Maße, wie Ausgrenzungsprozesse auf der Abkapselung von Menschen und auf geistiger Immobilität basieren, ist die Notwendigkeit gegeben, die Mobilität der Jugendlichen zu fördern.

Nun weiß man natürlich, daß die Immobilität der politischen und sozialen Einrichtungen gegenüber strukturellen Problemen (wirtschaftlicher, politischer, kultureller und sozialer Art) unter den Ausgrenzungsfaktoren mit an vorderer Stelle

steht. Dies ist noch ein Grund mehr dafür, daß man versucht, die künftigen Generationen in stärkerem Maße auf die Fähigkeit vorzubereiten, nicht nur die Auswirkungen von Ausgrenzung, sondern auch ihre Ursachen zu reduzieren.

2.5. Immobilität ist ein Hindernis für den Ausbau von Jugendaustausch-projekten.

Um die Mobilitätsprogramme der europäischen Institutionen wirklich nutzen zu können, fehlt es einem Teil der Jugendlichen an geistiger und sozialer Mobilität. Die Evaluationen und die Reflexion über die Austauschmaßnahmen zeigen, daß sich deren Nutzen relativ stark auf diejenigen Jugendlichen konzentriert, die von vornherein schon die besten Voraussetzungen dafür mitbrachten. Daher bemüht man sich um eine systematischere Öffnung dieser Programme für die am stärksten Benachteiligten, denn man stellt fest, daß die Nachfrage dieser Jugendlichen nach diesem Angebot stagniert. Auch in diesem Bereich besteht die Notwendigkeit einer Vorarbeit. Das Projekt der geistigen Mobilisierung der Jugendlichen muß in diese Richtung gehen. Es kann den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, ihre Bedürfnisse und das Interesse an multikulturellen Begegnungen zu äußern. Es wird das Entstehen von Jugendinitiativen, von Kooperation (einschließlich derjenigen zwischen den Generationen) fördern, um ein individuelles oder kollektives Austausch- oder Mobilitätsprojekt vorzubereiten und durchzuführen. Dies ist auch ein erster Schritt, um eine multikulturelle Begegnung in interkulturelle Zusammenarbeit zu verwandeln. Für die Jugendlichen ergäbe sich daraus die Möglichkeit, in ihrem eigenen Umfeld ein solidarischeres und aktiveres Verhalten an den Tag zu legen.

Was die Hindernisse für physische Mobilität betrifft, so wie sie von J.C. Dannemann und Van den Ouden angeführt und im vorigen Abschnitt zitiert worden sind (s. Anhang), ist Mobilität eine beträchtliche Hilfe bei dem Hindernislauf (u.a. gesetzlicher und wirtschaftlicher Art), der für das Überschreiten von Grenzen notwendig ist. Die Jugendlichen haben ein Recht darauf, die Hürden unabhängig von ihrer Höhe überwinden zu können, ohne daß die Staaten das Notwendige getan hätten.

2.6. Immobilität bremst die Entwicklung eines europäischen Staatsbürger-bewußtseins.

In „Die jungen Europäer im Jahr 1990“ kann man lesen, daß 4,2% der Jugendlichen zwischen 15 und 25 Jahren die 12 Mitgliedstaaten der Gemeinschaft richtig nennen konnten. Von diesen 15 bis 25jährigen hätten 72% gern mehr über Europa gewußt, selbst wenn 36% meinten, genügend darüber informiert worden zu sein.

Nationale Identität bildet sich im Menschen allmählich und durch Prägung in seinem Milieu — zum großen Teil außerhalb des Schulwesens — heran. Das Zugehörigkeitsgefühl und seine symbolischen Repräsentationen können dem Menschen auf völlig passive Weise innewohnen. Politik und die Führung des Gemeinwesens werden als die Angelegenheit der Politiker und des Staates angesehen. Bei vielen Jugendlichen wird diese Distanz durch den nachhaltigen und weit verbreiteten Eindruck verstärkt, daß die gesellschaftlichen Probleme, so wie sie sie erleben und entdecken, nicht berücksichtigt werden, selbst wenn sie im politischen Diskurs vorkommen.

Europa ist weiter entfernt, und sein Bild ist verschwommener als das des Heimatlandes. Es ist ein politisch-ökonomisches Gebilde, die Angelegenheit von Beamten und etwas außergewöhnlichen Volksvertretern, auf die man keinerlei Einfluß zu haben meint. Informationen, die in den Schulen über Europa vermittelt werden, interessieren einen großen Teil der jungen Europäer und wecken in ihnen den Wunsch nach mehr Wissen. Der Informationsstand schreitet voran, aber bei der großen Mehrzahl liegt noch ein weiter Weg zwischen diesem Wissen und dem Gefühl, ein europäischer Bürger zu sein. Allmählich wird aber das Fundament dafür gelegt.

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

Der Übergang von der passiven Staatsbürgerschaft zur Partizipation setzt das Bewußtsein für die Solidarität der Bürger voraus. Die Kenntnis der Rechte und Pflichten, der großen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Aufgaben bewirkt nichts, wenn keine persönliche Mobilisierung stattfindet. Ein Teil der Jugendlichen schreckt vor diesem Schritt zurück. Schon oft hat man das nachlassende Interesse der Jugendlichen an den intermediären Organisationen festgestellt (Parteien, Gewerkschaften, freiwillige Zusammenschlüsse), also den Instanzen, in denen üblicherweise Partizipation und soziale Verantwortung eingeübt wird.

Die Staaten Europas müssen ihre Jugend mobilisieren, um sie zur staatsbürgerlichen Partizipation und geistig-sozialen Mobilität zu befähigen, dank derer die meisten Jugendlichen einen Teil ihres persönlichen Potentials darauf verwenden können, ihre nationale und europäische Identität und staatsbürgerliche Kompetenz mit dem Ziel der Interaktion in diesem Bereich zu erkennen und zu verstehen.

3. Schlußfolgerungen

Es ging in diesem Kapitel um das Aufspüren der verschiedenen Formen von Immobilität und ihrer Auswirkungen auf Punkte, die unsere besondere Aufmerksamkeit verdienen, da sie auf sehr spezifische Weise zum Entstehen von Unbehagen, Konflikten und Ungleichheiten beitragen. Das gesamte gesellschaftliche Getriebe und die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen sind hier mit ihrem Widerstand gegen Veränderung angesprochen. Wir wissen sehr wohl, daß es daneben auch eine Dynamik und ein Engagement gibt, ohne die Europa wahrscheinlich nicht existieren würde. Das vorliegende Projekt erhebt nicht den Anspruch, die verschiedenen Ansätze in diesem Teil der Studie behandeln zu wollen. Es geht vielmehr um die Feststellung, daß eine der Konstanten im Widerstand von Menschen, Gruppen und Institutionen gegen Veränderung liegt. Hier muß angesetzt werden, um eine geistige Dynamisierung und Mobilisierung auszulösen. Der Bedarf daran besteht allgemein, und der Nutzen könnte für Europa groß sein. Wir werden im folgenden Kapitel sehen, mit welchen Prinzipien dieses Ergebnis erreicht werden könnte.

III. Der Weg zur Mobilitätspädagogik

- Einleitung
- Mobilität unterrichten?
- Zusammenhang mit den anderen Modulen

1. Methode: Sozialisationsverlauf
2. Persönliche Kultur und geistige Mobilität
 - 2.1. Ethnozentrismus
 - 2.2. Soziale Normen
 - 2.3. Verantwortung
 - 2.4. Die Suche nach Werten — kulturelle Identität
 - 2.5. Interpersonale Kommunikation
 - 2.6. Emotionale Dimension und Ausgrenzungen
3. Gesellschaft, Alltag und soziale Mobilität
 - 3.1. Familiäre Erziehung
 - 3.2. Das Schulwesen
 - 3.3. Individualismus und Konkurrenz
 - 3.4. Jugendliche und Gesellschaften
4. Räumliche Mobilität
5. Einige pädagogische Anmerkungen
6. Schlußfolgerung
 - Ein pädagogisches Werkzeug
 - Ein sozialer „Gewinn“

Einleitung

Wie kann Mobilität, wie sie im letzten Kapitel beschrieben wurde, unterrichtet werden? Um diese Frage zu beantworten, muß man sich auf den theoretischen Sozialisations-kontext beziehen und daran erinnern, daß geistige Strukturen, Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Stereotypen und Vorurteilen geprägt werden, die das spezifische kulturelle Produkt des Sozialisationsprozesses sind. Der Verlauf dieses Prozesses erklärt die diversen Formen von Immobilität, die im letzten Kapitel erörtert wurden. „Positive“ Veränderungen der Perzeptionsgewohnheiten, der geistigen, Verhaltens- und emotionalen Strukturen sind nur möglich, wenn die elementaren Faktoren im spezifischen kulturellen Sozialisationsprozeß verändert werden können. Die dominanten Parameter (Kultur, Tradition, Werte, Sprache, Religion...) sind der Schlüssel für eine neue Denkweise.

Im Gesamtzusammenhang der drei Module „Interkulturelles Lernen“, „Kreativität gegen Ausgrenzung“ und „Mobilität“, wovon letzteres Gegenstand dieses Teils ist, zeichnet sich die Notwendigkeit einer erneuten Reflexion über die bewußten Gegebenheiten der multikulturellen Gesellschaft ab. Nur in dieser kann das Individuum die Beziehungsfähigkeit und Sicherheit im Verhalten finden, wenn es mobil im dreifachen Sinne des Wortes ist. Tatsächlich sind multikulturelle Situationen komplexer als monokulturelle. Wo Komplexität herrscht, gibt es weniger Klarheit und folglich mehr Spielraum für Interpretation und Veränderung.

1. Methode: Sozialisationsverlauf

Die folgenden Ausführungen sollen den Weg zur Mobilität aufzeigen, d.h. alles, was beachtet werden muß, um Immobilität positiv zu verändern. Sie erheben den Anspruch, das Thema im derzeitigen Rahmen unserer Untersuchungen erschöpfend zu behandeln. Das bedeutet, daß zwar alle heute verfügbaren Daten berücksichtigt werden, unser Kenntnisstand jedoch zweifellos in dem Maße erweitert wird, wie sich in den Seminaren und anderen Ausbildungsmaßnahmen weitere Erkenntnisse ergeben. Wie bei einer Ausbildung, die in Lern- oder

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

Forschungseinheiten eingeteilt ist, erfolgt hier eine Aufteilung in verschiedene themenorientierte Ansätze. Es wird aber nicht die tatsächliche Situation eines jeden einzelnen berücksichtigt, da die Vielfalt der persönlichen Lebenssituationen aller nicht bekannt ist. Die Absicht, eine Bestandsaufnahme der Mobilitätsbarrieren zu machen, bedeutet nicht, daß jeder Jugendliche und jeder Jugendbetreuer seinen Weg bei Null beginnt. Jeder hat seine eigenen Stärken und Schwachpunkte. Mobilitätspädagogik will aufzeigen, worauf der Betreuer, der Mobilität fördern will, achten muß, damit nichts von dem unberücksichtigt bleibt, was bei den Jugendlichen, mit denen er arbeitet, Immobilität erzeugen kann und auch nichts von dem, was mobilisierend wirken kann.

Der Betreuer muß sich selbst auf den Weg einlassen, den er die Jugendlichen gehen lassen will. Wenn er nicht zur Mobilität ausgebildet ist, wenn er den Weg nicht selbst erfahren hat, kann er in seinen eigenen Immobilismen verharren und an seiner Aufgabenstellung scheitern. Deshalb gilt unser Vorschlag einer Mobilitätspädagogik sowohl für die Ausbildung der Jugendlichen wie für diejenige der Jugendbetreuer. Der Unterschied besteht darin, daß der Jugendbetreuer zusätzlich zu seiner eigenen Mobilitätserfahrung die entsprechenden Animationstechniken erlernen muß. Es genügt nicht, daß er für sich selbst geistige und soziale Mobilität verwirklicht, sondern er braucht auch die Mittel, um unter den besonderen Bedingungen seines Umfelds in einem spezifischen Bereich — auf lokaler, regionaler, nationaler oder europäischer Ebene — tätig zu sein. Dort muß er Aktivitäten entfalten, um die Mobilität der Jugendlichen in deren realem Kontext zu wecken. Im übrigen findet die Ausbildung der Jugendbetreuer, der Kap. 4 dieses Textes gewidmet ist, unter günstigen Bedingungen statt: Die Teilnehmer melden sich freiwillig, um in einer motivierten Gruppe mit geplant multikultureller Zusammensetzung das Modul „Mobilitätsausbildung“ zu absolvieren, wobei sie im Normalfall zusätzlich die beiden anderen oben erläuterten Module durchlaufen.

Mobilität wird in keinem Buch gelehrt. Der Jugendbetreuer ist sowohl Subjekt (Akteur) als auch Objekt (Medium) seiner Ausbildung. Er bringt seine Erfahrung in sein Umfeld und seine Kultur ein. Er erprobt „unter Laborbedingungen“ den Erwerb der ihm fehlenden Formen von Mobilität. Er beurteilt die anderen mit Hilfe der Ausbildergruppe, die die unersetzliche Funktion hat, seine persönlichen Faktoren aufzudecken und zum Tragen zu bringen und ihn in seiner persönlichen Veränderung zu unterstützen.

Zwei Begriffe sind in Bezug auf die Erziehung zur Mobilität vorrangig: Kultur und Gesellschaft. Hier besteht im übrigen auch der Zusammenhang mit dem interkulturellen Bereich, wie wir ihn oben erläutert haben.

2. Persönliche Kultur und geistige Mobilität

In einer pädagogischen Reflexion über Mobilität muß der Kulturbegriff an erster Stelle diskutiert werden. Kultur ist unser konzeptuelles Instrumentarium, mit dem wir Menschen und Situationen erfassen und begreifen und ihnen gegenüber reagieren können. Sie ist sowohl das Ergebnis als auch der Ausdruck unserer Sozialisation. Im Zusammenhang mit unserem Thema können folgende Punkte näher erörtert werden:

2.1. Ethnozentrismus

In den europäischen Staaten sind Ausbildung und Bildung weitgehend monokulturell angelegt, obwohl die Gesellschaften de facto schon weitgehend multikulturell sind. Hier besteht ein Widerspruch, an dem gearbeitet werden muß. Man kann feststellen, daß Multikulturalität für die Gesellschaft selbst wichtig ist, um Sklerosen zu verhindern, so wie die Exogamie notwendig ist, um die Degeneration von Körper und Geist (als Folge von Inzucht) zu verhindern. Multikulturalität ist außerdem in der Perspektive eines Europas notwendig, in dem die Grenzen zwischen den Nationalstaaten aufgehoben werden und andere gedankliche Horizonte und Orientierungen, andere Werte gewählt werden können, die sich in einer post-nationalen Perspektive miteinander verknüpfen.

2.2. Soziale Normen

Das zweite „Arbeitsfeld“ von Mobilität ist die politische Dimension von Bildung und Ausbildung. Die herrschenden pädagogischen Normen, die elterlichen und schulischen Modelle und die Gebräuche prägen die Kultur, verändern sie und erzeugen und fördern dadurch ein bestimmtes politisches Klima. Darüber muß nachgedacht werden, und die Erfahrung zeigt, daß man in der Ausbildungsgruppe Ergebnisse erzielt, die auf den Unerfahrenen insofern erstaunlich wirken können, als die Teilnehmer an sich selbst derart positive persönliche Veränderungen vollziehen. Der Grad an geistiger Mobilität, der dabei erreicht wird, ist aufschlußreich. In einer multikulturellen Gruppe nimmt die Reflexion über diesen Punkt größeren Raum ein und jedes einzelne Element wird stärker sichtbar. Dadurch fällt es jedem einzelnen leichter, richtig zu erkennen, wie diese Elemente interagieren, z.B. die Punkte, in denen die familiäre Erziehung dominiert oder die schulischen Normen und ihr Zusammenhang oder fehlender Zusammenhang mit den familiären Normen und schließlich alles, was auf einem Kontinuum zwischen den dominanten Normen und dem politischen Klima liegt.

2.3. Verantwortung

Dies führt zu Mobilität als individueller Fähigkeit zur Verantwortlichkeit und zur Fähigkeit, in der politischen Gesellschaft, deren entscheidende Komponenten man analysiert hat, zu interagieren. Es ist sehr mobilisierend, Kausalitäten zu erkennen und den Zusammenhang von Phänomenen zu begreifen. Man sieht dann, daß der Zufall selten eine Rolle spielt und daß jeder Bürger zur Teilnahme an der Reproduktion oder Veränderung der für den Zustand Gesellschaft verantwortlichen Ursachen und Wirkungen von sozialen, politischen und ökonomischen Phänomenen aufgefordert ist.

2.4. Die Suche nach Werten — kulturelle Identität

Und dann die Fragen, die die Jugendlichen und die Jugendbetreuer ihrer Umgebung stellen. Die Diskussion über die diversen Alltagsformen der Kultur hilft dem einzelnen bei der Beantwortung der Grundsatzfrage: „Woher komme ich, wo stehe ich, wohin gehe ich?“ Wir wissen, mit welchem Nachdruck diese Fragen von der jungen Generation — manchmal in Form von Verhaltensweisen — gestellt werden, die umso aggressiver sind, als die Jugendlichen keine Antwort erhalten, die ihnen hilft, sich selbst zu verstehen und einzuordnen. Es ist ein Fortschritt in Richtung Mobilität, wenn man diese Fragestellung und die damit verbundene Neugierde ausdrücklicher zuläßt und fördert. Die Suche nach der (kulturellen) persönlichen Identität wird erleichtert, wenn man weiß, daß sich die Sozialisation des einzelnen von der der anderen durch kulturelle Bedingungen unterscheidet und daß individuelles Verhalten durch bestimmte soziale Situationen bedingt wird. Diese Mobilität geht dann mit Offenheit und Selbstvertrauen einher.

Die Angst vor dem Anderen, dem „Fremden“, kann dann nachlassen oder völlig verschwinden, genau so wie die aggressive Suche und die Passivität.

2.5. Interpersonale Kommunikation

Bleibt man weiterhin im kulturellen Bereich, kommt als nächstes die Arbeit an den Werten, den Bezugspunkten dessen, was unsere Einstellungen, unsere Wahrnehmungen und unsere Verhaltensweisen ausmacht, die der mehr oder weniger willentliche Ausdruck sind. Mobil zu werden, bedeutet die Erkenntnis, daß das, was für einen selbst die Norm ist, an dem gemessen werden kann und muß, was die Norm des Anderen, des Fremden, ist. Es bedeutet auch, das, was aus dem Persönlichen, dem Eigenen kommt, zu relativieren.

Die spezifischen Werte einer jeden Kultur und ihre Anpassungen, die sie zur Grundlage von — im allgemeinen unbewußten — Verhaltensweisen machen, bringen sehr starke identitätsstiftende Elemente hervor, z.B. das Gefühl der



Zugehörigkeit zu einer Nation. Deshalb bestimmt die kulturelle Identität das relationale Verhalten des Menschen stärker als die anderen — z.B. politischen — Faktoren.

Dieses Bemühen um die Erweiterung der Konzeption kultureller Identität, das vor allem auf der Fähigkeit und der Bereitschaft beruht, sich in seinem Alltagsverhalten von einem kritischen, undogmatischen gesunden Menschenverstand leiten zu lassen, schafft die Voraussetzung für die Fähigkeit zu Kommunikation und Interaktion in multikulturellen Gesellschaften. De facto bereitet der Erwerb geistiger Mobilität der sozialen Mobilität den Weg.

2.6. Emotionale Dimension und Ausgrenzungen

Ferner muß ein jugendspezifischer Faktor berücksichtigt werden: der ausgeprägte Hang zum Emotionalen. Die Scheu vor allem Fremden nimmt zu, und es gibt ein Spektrum von Reaktionen, das bis zur Gewalttätigkeit gegen diejenigen geht, die sich anders verhalten, anders denken und anders reagieren. An diesem Punkt des Wegs zur Mobilität sollten daher die rassistischen, ausländerfeindlichen oder aktiv ausgrenzenden Einstellungen und Verhaltensweisen in Bezug auf ihre kulturelle Komponente hervorgehoben werden. Es handelt sich nicht um punktuelle, persönliche Einzelphänomene. Sie äußern sich außerdem auf eine sehr subtile und differenzierte Art und werden kaum als ein relationaler Mißerfolg oder eine Ungerechtigkeit dem Anderen gegenüber wahrgenommen. Sicherlich trifft dieses Phänomen nicht nur für die Jugend zu, selbst wenn diese sehr häufig als Opfer und ziemlich häufig als Akteur beteiligt ist. Die Erörterung dieser Frage kann im Rahmen der Mobilitätsausbildung reiche Früchte tragen.

3. Gesellschaft, Alltag und soziale Mobilität

Dieser erste Teil eines pädagogischen Projekts zur Förderung der Mobilität, das von den Grundlagen der persönlichen Kultur und ihrem Niederschlag in den individuellen Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen anderen gegenüber ausgeht, soll die Gelegenheit eröffnen, eigene Überzeugungen zu überprüfen und sie im Verhältnis zu denen des Anderen zu relativieren. Der zweite Untersuchungsgegenstand ist, wie oben erwähnt, die Gesellschaft. Darunter verstehen wir die Gegebenheiten und Zwänge des sozialen Umfelds, soweit es vom Menschen wahrgenommen wird und was sich daraus für die soziale Partizipation ergibt.

Das pädagogische Projekt zur Entwicklung der Mobilität stützt sich auf die Analyse und den Vergleich von Lebensbedingungen, um die Gründe für Immobilität offenzulegen und zu überwinden. An dieser Stelle müssen die verschiedenen Umfeldler erörtert werden, die das Kind und anschließend der Jugendliche unter dem Blickwinkel der Impulse erlebt, die in ihm den Wunsch oder die Fähigkeit zur sozialen Partizipation entstehen oder auch nicht entstehen lassen. Unter sozialer Mobilität verstehen wir die Fähigkeit, sich ausgehend von der Vertretung einzelner Interessen und Bedürfnisse für das öffentliche Wohl zu engagieren, die Fähigkeit, ohne Diskriminierung Konflikte zu regeln oder auch die Fähigkeit, das Gleichgewicht zwischen dem Recht auf Individualität und der Pflicht zur Beteiligung an einem größeren Ganzen zu finden.

Wir möchten unsere Ausführungen nicht als eine Anklage gegen eine Gesellschaft verstanden wissen, die sich nur durch Mängel, Fehlfunktionen oder Untugenden auszeichnet. Unsere Aufgabe in diesem pädagogischen Projekt besteht schlicht darin, erstens die verschiedenen Lebenssituationen zu überprüfen, in denen der Mensch, jeder auf seine Art, die Grundlage für seine Immobilität gelegt haben kann, und zweitens die Wege zur sozialen Mobilität aufzuzeigen.

3.1. Familiäre Erziehung

Mit Beginn der Bevölkerungskonzentration in den städtischen Ballungsgebieten ist die mehrere Generationen umfassende Großfamilie als (ländliche) Basisgemeinschaft auseinandergebrochen. Die heutige Kleinfamilie (oft eine Einelterfamilie) bietet dem Kind nur noch einen reduzierten Erfahrungsschatz. Man kann sogar lesen, daß „man“ in der modernen Familie „nicht ermessen kann, in welchem Maße das Kind allein ist“. Es fehlt der Kontakt zu den anderen Generationen, und die Kommunikation verarmt, da die Zahl potentieller Gesprächspartner sinkt; jeder konzentriert sich auf die Alltagsprobleme: Dieses alles übermittelt nicht die Botschaft der sozialen Partizipation. Das kindliche Universum ist eingeschränkt. Weder die massiv auf uns einstürmenden Massenmedien — und insbesondere das Fernsehen — noch das Auto — mit der Isolierung in der Fahrgastzelle — werden hier ein ausgleichendes Sozialisationsangebot darstellen.

3.2. Das Schulwesen

Das Unterrichtsniveau und die Beschulungsquote sind in allen europäischen Ländern gestiegen. Die Schule bleibt aber weiterhin ethnozentrisch, wie wir bereits feststellen konnten, und grenzt sich häufig nach außen ab. Staatsbürgerkunde findet dort eher theoretisch statt, als daß sie gelebt wird. Sie ist eher kultur- als gesellschaftsbezogen, und die Sozialisation bezieht sich für das Kind, das dort schon zum ersten Mal mit der Wettbewerbsgesellschaft konfrontiert wird, mehr auf das „ich“ als auf das „wir“. In diesem Alter haben die unterrichtsbegleitenden Angebote eine große Bedeutung für diejenigen, die sie als Öffnung zur „großen Welt“, wenn auch im relativ überschaubaren Universum von Kindern und Jugendlichen untereinander, benutzen können.

Bereiten diese drei Welten, Familie, Schule und Peer-groups, auf den Übergang zum Erwachsenenalter vor? Diese Frage stellt sich für jeden pädagogischen Ansatz, der Mobilität fördern will.

In diesen drei Welten kann das Kind Isolierung, Konkurrenz und sogar Ausgrenzung erfahren haben, — alles potentielle Verursacher von Immobilismus. Wird nicht oft die Frage gestellt: „Wie komme ich hier nur raus?“ Aber woraus, wenn nicht aus einer scheinbar verfahrenen Situation in einer verfahrenen Gesellschaft?

3.3. Individualismus und Konkurrenz

In den meisten europäischen Gesellschaften ist ein zunehmender Individualisierungsprozeß zu beobachten. Teilweise ist diese Tendenz auf die Verknappung und den Wettbewerb auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zurückzuführen. Die daraus resultierende wirtschaftliche Abhängigkeit und die Schwierigkeiten, die damit im Hinblick auf die Gründung und die Existenz einer Familie verbunden sind, können beim Jugendlichen in der Übergangsphase dazu führen, daß er sich voll auf die Lösung seiner Probleme mit seinen eigenen Mitteln konzentriert. Des weiteren sind in unseren Gesellschaften soziologische Veränderungen — z.B. die Verschärfung der gesellschaftlichen Konflikte im städtischen wie auch im ländlichen Raum — festzustellen, die diesen Individualisierungsprozeß ebenfalls begünstigen. Wenn man nun dem heranwachsenden Menschen die Erkenntnis vermittelt, daß das Streben nach einer sozialen Position und die Angst vor Konkurrenz, die das Verhalten seiner Umgebung bestimmen, bei ihm selbst die gleichen Verhaltensweisen auslösen, gibt man ihm gleichzeitig die Möglichkeit, sich auf andere Weise, mit mehr Solidarität und Partizipation, aus seiner Situation zu befreien. Insbesondere für benachteiligte Jugendliche ist es äußerst schwierig, ihren Übergang in das Erwachsenenalter positiv und konstruktiv zu gestalten, denn sie entsprechen nicht der Norm, die den Erwachsenen als Maßstab für soziale Anerkennung

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

dient. In dieser Lebensphase muß daran gearbeitet werden, die Normen und Orientierungen des Alltags zu überwinden, die von der Umgebung vorgegeben werden, um die Sensibilität für die Wahrnehmung von Ungerechtigkeit und das Engagement zu deren Bekämpfung mit neuen Formen der Solidarität zu entwickeln. Vor diesem Hintergrund einer stabileren und dynamischeren persönlichen Identität wird das Wechselspiel zwischen der eigenen Erfahrung und der des Anderen, des Fremden, den bis dahin erreichten Stand an sozialer Mobilität festigen und ihm einen Sinn geben: die Fähigkeit zur Reflexion über soziale Parameter, die die ego- und ethnozentrische Reaktivität ersetzen.

3.4. Jugendliche und Gesellschaft

Wir haben die Analyse des Faktors „Gesellschaft“ mit dem aktuellsten Aspekt begonnen: der Ausbildung und Beschäftigung und deren logischer Konsequenz, der wirtschaftlichen Abhängigkeit. Tatsächlich erlebt ein Teil der heutigen Jugend mehr Risiko, mehr Konkurrenz, mehr Arbeitslosigkeit und mehr Ausgrenzung, — es war noch nie so viel wie heute von Anderssein und Ausgrenzung die Rede, — und, weil auch dies ein Merkmal unserer Zeit ist, mehr Abschirmung gegen andere. Weitere Erfahrungen sind die Interferenz der Werte, die Zukunftsangst sowie die Gewohnheit, immer nur von Risiken zu sprechen und überall nur Probleme zu sehen. Dies sind alles Einstellungen, mit denen das Projekt zur Förderung sozialer Mobilität gründlich aufräumen muß.

Die Ausbildung muß sich ebenfalls mit dem Faktor der „ohnmächtigen Gesellschaften“ befassen. Von den Jugendlichen hört man ständig, das politische System, dessen Aufgabe es sei, eine Politik zugunsten der Bürger zu machen, vergäße immer mehr ihre Bedürfnisse und Interessen. Die Aggressivität und Gewalttätigkeit der Jugend bringen einen Mangel an Vertrauen in die Integrität des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Systems zum Ausdruck, der außerdem mit dem Mangel an konkreten Perspektiven für ihre unmittelbare Zukunft zu tun hat. Wenn die Jugendlichen Wähler werden, aufgrund ihres Alters aber noch keineswegs wählbar sind, glauben sie zu Recht, daß sie noch keine vollwertigen Bürger sind. Wenn die Parteien Jugendorganisationen haben, dann wahrscheinlich aus demselben Grund. Sicherlich sind jugendspezifische soziale Maßnahmen von Vorteil, aber sie sind dennoch diskriminierend. De facto gibt es neben der gesetzlichen Volljährigkeit eine politische, staatsbürgerliche und soziale Volljährigkeit, die der sozialen Mobilität der Jugendlichen im Weg stehen kann. Diese Feststellungen müssen in das pädagogische Projekt einbezogen werden, damit sich die Jugendbetreuer und die Jugendlichen damit befassen, mit dem Ziel, ihre soziale Situation zu objektivieren und sie in der Reflexion und im Handeln weiterzuentwickeln und positiv zu gestalten. Wir konnten bereits feststellen, daß sich unsere europäischen Gesellschaften in einer schizophrenen Situation befinden. Einerseits leben wir hinsichtlich des Umgangs mit der Technologie und den soziokulturellen Veränderungen bereits im 21. Jahrhundert, andererseits leben wir noch im vergangenen, was die ideologischen und philosophischen Systeme angeht, die das politische Leben prägen.

Dieser thematische Weg, dessen Bearbeitung Mobilität auslösen soll, kann zum Erfolg führen. Selbst wenn die obigen Beobachtungen bekannt sind, ist er doch für viele ein „Parcours des Unausgesprochenen“, da die Gesellschaft in einem so hohen Maße als etwas weit Entferntes, Unabwendbares und Unberührbares, in einem Wort: Unbewegliches, empfunden wird.

4. Räumliche Mobilität

In diesem Text haben wir kulturelle Faktoren und geistige Mobilität, soziale Faktoren und soziale Mobilität in einen Zusammenhang gebracht. Indikatoren für Veränderung könnten folgendermaßen beschrieben werden:

***Die geistige Mobilität führt zu Öffnung und Toleranz,
die soziale Mobilität führt zu Solidarität und sozialem Engagement.***

Das bedeutet, daß diese Arbeit an möglichen Abgrenzungen zu neuen Wertsystemen führt, die die Basis für konkrete Formen der Jugendarbeit sein können. Die Intention dieses Projektes liegt darin, Jugendbetreuern und Jugendlichen bessere Möglichkeiten zur Partizipation an besser definierten Zielen und mit besser definierten Motivationen zu geben. Diese Wegstrecke wäre jedoch unvollständig, wenn nicht auch von räumlicherer Mobilität die Rede wäre. Wie wir in Teil II gesehen haben, kommen die geistige und soziale Mobilität an erster Stelle. Sie können die räumliche Mobilität unterstützen und zum Verständnis des pädagogischen Aspekts der „Reise“ beitragen. Sie ermöglichen eine Pädagogik der projektorientierten Ansätze und erleichtern das Überwinden der wirtschaftlichen, sozialen oder administrativen Barrieren einer grenzüberschreitenden Reise.

Man sollte sagen können, daß Jugendliche räumliche Mobilität brauchen, weil man den Anderen nur kennenlernen kann, wenn man ihm begegnet. Anderssein lernt man genau so wenig aus Büchern wie Mobilität. Man muß gemeinsam die Erfahrung eines Projekts gemacht haben, um durch das Multikulturelle die Bedeutung des Anderssein zu verstehen. Nur so entsteht die Bereitschaft, sich den Einstellungen, Perzeptionsgewohnheiten und Interpretationsmustern der anderen zu öffnen, was heißt, die Bedeutung des Interkulturellen zu verstehen. Da wir aber die Relevanz der geistigen Mobilität für jegliche Form von Lernen erkannt haben, wird verständlich, welche Rolle sie bei jedem physischen Ortswechsel spielt. Das betrifft nicht nur eine Steigerung der Nachfrage nach Programmen der Europäischen Union, sondern auch deren qualitativen wie quantitativen Erfolg. Wenn wir die Förderung einer Arbeit vorschlagen, die sich an den erlebten Erfahrungen der Jugendlichen und an deren Interpretationen dieser Erfahrungen orientiert, einer Arbeit, die in Betracht zieht, wodurch die Jugendlichen geprägt werden und welchen Einflüssen sie ausgesetzt sind, einer Arbeit, die ihren unmittelbaren Lebensraum berücksichtigt und neue Perspektiven im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Entwicklungen aufzeigt, einer Arbeit, die Fragestellungen zu Europa und die aktive Aneignung des europäischen Raums als Lebensraum und Arbeitsfeld beinhaltet, können wir auf die geographische Mobilität der Jugendlichen nicht verzichten. Folglich muß sie ihnen als möglich, erstrebenswert und nützlich dargestellt werden. Mobilitätspädagogik muß sich somit auch mit den kulturellen und sozialen Perzeptionen des Reisens, seiner Faszination, den tatsächlichen oder vermeintlichen Hindernissen auseinandersetzen, um eine klare Position zu erlangen. Die Ausbildungsgruppe hat auch hier die Funktion, den Austausch und die Gegenüberstellung der Erfahrungen aller zu erleichtern.

5. Einige pädagogische Anmerkungen

Nach dieser Beschreibung der kulturellen und sozialen „Pflichtstrecke“ zur Mobilität in ihren drei Formen müssen wir uns auch noch einigen Ausbildungsgrundsätzen für die Mobilitätspädagogik zuwenden.

Es handelt sich um einen schrittweisen Erziehungsprozeß, der auf die Entwicklung des Menschen zur Mobilität ausgerichtet ist, eine interaktive Pädagogik, basierend auf der Begegnung und dem Austausch auf der Grundlage von Erfahrungen, und außerdem um eine interkulturelle Pädagogik, bei der die transnationale Dimension die kulturellen und sozialen Merkmale des einzelnen stärker zum Vorschein bringt und ihm die Überprüfung seiner zuvor festgelegten Ansichten eher zugesteht.

Für den Ausbilder ergibt sich daraus, daß er spezifische Situationen schaffen und ebensolche Aktivitäten anbieten muß, um die verschiedenen oben beschriebenen Sozialisations-elemente zu analysieren. Wir erinnern uns: Der Mensch bringt seine Kultur durch seine Verhaltensweisen zum Ausdruck: Seine körperlichen Einstellungen, seine verbalen und non-verbalen Ausdrucksformen, seine Gewohnheiten, seine Haltung bringen nicht nur seine Kultur, sondern auch seine Persönlichkeit, sein innerstes Wesen zum Ausdruck. Es geht hierbei nicht um eine Interpretation, sondern nur um eine Feststellung. Dem Menschen allein steht es zu, sich in Frage zu stellen. Die geistigen Einstellungen implizieren natürlich die Verhaltensweisen. Die Ausbildung hat die Aufgabe, dem Menschen seine geistigen Einstellungen vor Augen zu führen und lesbar zu machen. Nur durch die Arbeit an sich selbst (, die der Betroffene sicherlich oft nur schwer objektiv

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

beschreiben kann) können auf natürliche Weise geistige Einstellungen weiterentwickelt werden. Die Wahrnehmung von Menschen und Situationen wird ebenfalls durch die Kultur und die Persönlichkeit des einzelnen geprägt. Nur in entsprechend günstigen Situationen mag es relativ einfach sein, über bestimmte Perzeptionsunterschiede zwischen den Menschen zu berichten; das Verständnis dessen, was den persönlichen Perzeptionen zugrunde liegt, kann jedoch nur vom Betreffenden selbst geleistet werden. Wenn diese Punkte noch einmal erwähnt werden, dann geht es weniger darum, irgendwelchen „wilden“ Analysen der Jugendbetreuer zuzukommen, sondern um die Klarstellung des Ansatzes. Es geht darum, die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung eines jeden einzelnen Elements auf diesem Weg zur geistigen, sozialen und räumlichen Mobilität zu lenken. Für den einzelnen ist sein Zugang zum Problem dabei in den folgenden Fragestellungen enthalten: Was sehe und was fühle ich? Wie reagiere ich auf Menschen und Situationen? Wie verhalte ich mich in ungewohnten Situationen? Die Gruppe bringt die Verhaltensunterschiede der einzelnen zum Ausdruck und spiegelt sie ihnen: Jeder sieht sich seinen eigenen Einstellungen gegenüber. Endlich können Perzeptionsunterschiede verglichen werden. Der durch die Mobilität angestrebte Wandel ist ein kultureller Wandel, der, insbesondere in Bezug auf die Werte, auf drei Ebenen stattfindet. Es gibt aber Formen von Immobilität, die eher geistig als sozial, oder umgekehrt, sind. Dies ist der Ausdruck der persönlichen Prädisposition.

Andererseits hat Veränderung, auch wenn die Arbeit auf die persönliche Veränderung ausgerichtet ist, in unserem Projekt nur dann einen Sinn, wenn sie von sozialer Partizipation begleitet wird. Das bedeutet, daß die Ausbildung in den drei Bereichen des Wissens, des Handelns und des Seins Instrumente anbieten muß. Die angestrebte Mobilität muß sicherlich dem Bedürfnis nach einer besseren Befindlichkeit, aber auch dem nach mehr Wissen und nach besseren Handlungsmöglichkeiten entsprechen. In Bezug auf die Jugendarbeit bedeutet das kulturelle und soziale Dokumentation und Information, Animationstechniken, pädagogische Medien etc.

6. Schlußfolgerung: Ein pädagogisches Werkzeug und ein sozialer „Gewinn“

Wir hatten die Aufgabe, herauszufinden, ob die Mobilität der jungen Europäer gefördert werden muß. Der Schluß, zu dem wir kommen, mag für unsere Gesellschaften insofern hart sein, als sie unserer Ansicht nach hinsichtlich der Befriedigung der sozialen Bedürfnisse, insbesondere der Jugendlichen, in Verzug sind. Im übrigen scheinen die Gesellschaften de facto genau so kritisch und mißtrauisch zu sein, wie es ein Teil der Jugendlichen ihnen gegenüber ist. Das ist aber insofern nicht unser Thema, als wir wissen, daß immer der Andere Schuld ist, solange er in seiner eigenen Kultur verhaftet bleibt. Unsere Antwort auf die zweite Frage lautet, daß hinsichtlich der Mobilität der jungen Europäer Fortschritte möglich sind.

Da unsere Intention einfach darin bestand, unseren Teil zum Erreichen des Ziels der Mobilität der jungen Europäer beizutragen, kommen wir nach unserer Analyse zu der Schlußfolgerung, daß sich die räumliche hinter der geistigen Mobilität verbirgt. Diese ist die kulturelle Voraussetzung für jene und eine spezifische Form von ihr. Zu unserer Schlußfolgerung gehört auch, daß soziale Mobilität im Hinblick auf das entstehende Europa der Bürger die höchste Stufe darstellt. Des weiteren müssen wir feststellen, daß das vorliegende pädagogische Projekt außerdem ein Therapeutikum für bestimmte Seuchen wie Ausgrenzung, Rassismus, Ausländerfeindlichkeit und Marginalität angesichts des sozialen Wandels sein kann. Ursprünglich wollten wir die Notwendigkeit und dann die Machbarkeit dieses Projekts als ein zukunftsgerichtetes Instrument überprüfen. Nunmehr haben wir den Eindruck, diese Arbeit auch für die Gegenwart geleistet zu haben. Die Mobilität der Jugendlichen kann, wenn sie von erhöhter Kreativität und interkulturellem Erleben begleitet wird, nur in Richtung des sozialen Friedens gehen. Ausbildung zur Mobilität müßte tatsächlich Drohungen in Herausforderungen, in Offenheit und Solidarität verwandeln. Wenn die Jugendlichen über

verstärktes Reflexionsvermögen und die Fähigkeit zum Umgang mit komplexen sozialen Situationen verfügen, die Würde des Menschen und seine Rechte achten, solidarische Verhaltensweisen und solidarische soziale und politische Gewohnheiten annehmen, dann werden sie ihre Demokratiefähigkeit konkret zum Ausdruck bringen.

Dies allein sollte genügen, um in diesem Bereich mehr in Bildung und Ausbildung zu investieren.

III. Die Didaktische Planung des Moduls

1. Allgemeine Darstellung

Im Lichte der vorangegangenen Ausführungen wird die Ausbildung von Jugendbetreuern im Bereich der Mobilität junger Europäer die Form eines Weges annehmen müssen, in dessen Verlauf der auszubildende Jugendbetreuer seine Einstellungen und seine Fähigkeit zur geistigen und sozialen Mobilität erproben, überprüfen und beurteilen muß. Den verschiedenen Bedeutungen des Mobilitätsbegriffs muß man sich intrinsisch, von der Erfahrung her, und extrinsisch, vom Wissen her, annähern. Die Verbindung zwischen dem Erlebten und Gewußten muß dabei während des gesamten Verlaufs der Ausbildung hergestellt werden.

Das allgemeine Ziel der Ausbildung besteht darin, den Jugendbetreuern in einer multikulturellen Situation und einem europäischen Kontext die Gelegenheit zu geben, ihre eigene Mobilität zu erkennen und sie sowohl geistig als auch sozial, wie oben beschrieben, weiterzuentwickeln.

Dieses allgemeine Schema sieht entsprechend den Kapiteln „Interkulturelles Lernen“ und „Kreativität zur Bekämpfung von Ausgrenzung“ aus zweierlei Gründen eine phasenweise Ausbildung vor: Zum einen sind dies Gründe, die aus der Pädagogik der Ausbildergruppe resultieren, und zum anderen solche, die sich aus den individuellen Veränderungsprozessen eines jeden Teilnehmers ergeben.

1.1. Geistige Mobilität

Die Ausbildergruppe gibt zu Beginn des Seminars eine Begegnungssituation vor, in der sich jeder Teilnehmer im Verhältnis zu den anderen und zu sich selbst in dieser für ihn neuen Situation einordnen muß. Sie spiegelt jedem in Form von Zeichen seine Reaktionen, seine Einstellungen und seine Wesensart. Sie verteilt Rollen. Die Art Wahrnehmung, die der einzelne von seiner Rolle hat, läßt Rückschlüsse auf seine Sozialisation zu. Gleichzeitig befinden sich die anderen Teilnehmer in einer jeweils anderen Problematik, die, da die Codes nicht bekannt sind, relativ schlecht zu entziffern ist. In diesem Sinne ist die Gruppe der Raum, in dem sich jeder Fragen zu allen anderen stellt. Diese Situation muß in einen Spiegel verwandelt werden, damit sich der einzelne Fragen zu sich selbst stellt. Wenn dieses Ziel durch eine Gruppensituation erreicht werden soll, ist dafür eine spezielle Vorgehensweise erforderlich, für die angemessene, dem angestrebten pädagogischen Nutzen adäquate Methoden gewählt werden müssen.

Mit dem individuellen Faktor muß besonders sorgfältig umgegangen werden, damit jeder in sich selbst eine Art eigenes inneres Beobachtungszentrum für seine kulturellen Voraussetzungen einrichten kann. Zu diesem Faktor gehört insbesondere das emotionale Ungleichgewicht, das durch die unbekanntere Situation und den Verlust der gewohnten Orientierungspunkte oder durch die veränderte Bedeutung der Zeichen hervorgerufen wird, die von den anderen in einem gewohnten relationalen Kontext gesendet werden. Dieser Prozeß braucht aber Zeit, und deshalb sollte man sich in der Anfangsphase des Seminars darauf beschränken, die Bedingungen für den Austausch so zu gestalten, daß allgemein eine Atmosphäre friedlicher Koexistenz herrschen kann, die jedem die persönliche

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

Arbeit an sich selbst und die Erstellung seines individuellen Instrumentariums für die Selbstreflexion und -kenntnis ermöglicht.

Es muß also eine erste Phase „distanzierter“ Anpassung an die Situation eingeplant werden. Tatsächlich geht es weniger darum, ein individuelles Mißbehagen zu verhindern, sondern darum, eine für den persönlichen Lernprozeß förderliche Situation zu schaffen. Ersteres kann jeder Jugendbetreuer in der Ausbildung akzeptieren, der sich freiwillig für diese Erfahrung gemeldet hat. Dafür braucht es einen Mindestzeitraum, damit das Emotionale erkannt und verarbeitet wird und die Reflexion über „Was soll ich hier, wer bin ich und was mache ich hier?“ einsetzen kann.

Dieser erste Abschnitt wird eine Phase friedlichen Zusammenlebens der Teilnehmer sein, während der die grundsätzlichen Fragen gestellt werden: Wer ist anders? Er oder ich? Worin unterscheiden wir uns? Welcher von diesen Unterschieden ist schwer zu ertragen? Was ruft bei mir Reaktionen hervor? Warum reagiere ich? Weswegen spüre ich diese Unterschiede?

Es werden Kennenlernspiele, Spiele zur Gruppenbildung gemacht, projizierende Einzelaktivitäten (mit dem Ziel, dem einzelnen einen Spiegel vorzuhalten) veranstaltet, ohne Analysen oder Kommentare, es sei denn, daß der eine oder andere persönlich eine Anmerkung oder Beobachtung äußern möchte, die er loswerden möchte oder die ihm für die anderen Teilnehmer in gewisser Weise hilfreich erscheint.

Der zweite Abschnitt ist für die (ebenfalls friedliche) Kooperation vorgesehen, um den Übergang vom Stadium der Wahrnehmung des Anderen zu der Phase zu vollziehen, in der Einstellungen und Verhaltensweisen zum Tragen kommen und geäußert und im Seminaralltag verglichen werden. In dieser Phase läßt sich dann erkennen, daß sich Unterschiede und Ähnlichkeiten wesentlich stärker überlappen, als anfänglich vermutet werden konnte. Diese Kooperation kann anfangs „passiv“ in Form von gemeinsamen Besichtigungen, dem Entdecken der Umgebung und der Lebens- und Denkweisen der anderen erfolgen.

Der dritte Abschnitt, der auch noch zur Anfangsphase des Seminars gehört, ist der Anerkennung des Anderen in seiner speziellen Wesensart und seiner kulturellen Identität gewidmet. Dies ist auch der Zeitraum für den Übergang von der Selbstentdeckung zum Ermessen dessen, was geistige Mobilität ausmacht. Wie habe ich während dieser ersten Phase reagiert? Habe ich im Vergleich zum Alltag die Standpunkte anderer leichter akzeptiert, oder habe ich stärker auf meinen eigenen bestanden? Ist das, was zu Beginn dieses Seminars stattfand, in Bezug auf Mobilität aufschlußreich oder nicht?

1.2. Geistige Mobilität

Zu diesem Zeitpunkt kann eine erste Einschätzung des Widerstandes gegen Veränderungen stattfinden. Die Indikatoren dafür sind Veränderungen in den Einstellungen, in den Meinungen und den Gefühlen. Das Korrelat hiervon kann das Entstehen oder Ausbleiben von Wißbegierde in dieser Anfangsphase sein, die Kontakt mit so vielen neuen Dingen bietet. Eine Auswertung kann zu diesem Zeitpunkt zwei Ziele verfolgen: Zum einen soll sich der einzelne persönlich äußern und das Gesehene, Empfundene, Wahrgenommene verbalisieren, und zum anderen soll sich die Gruppe äußern, um Anfänge einer gemeinsamen Sprache, eines Einverständnisses oder erste Gruppenkonflikte hervorzurufen. Diese Auswertung ist die Vorstufe zum Übergang zur zweiten Arbeitsphase, in deren Mittelpunkt die soziale Mobilität steht.

Für diese Phase muß u.a. die Vermittlung von Informationen über die europäischen Institutionen, ihren Aufbau, die von ihnen betriebene Sozialpolitik und insbesondere ihre jugendspezifischen Programme eingeplant werden. Die Erfahrung zeigt nämlich, daß der Kenntnisstand der Jugendarbeiter hierüber insgesamt lamentabel ist. Gleiches gilt für ihren Wissensstand über die Lage der Jugend in den Ländern der Europäischen Union und über die europäischen und internationalen Jugendorganisationen, seien sie staatlich oder nichtstaatlich. Ihre Rolle und Funktion ist nur einer Minderheit unter den „europäisierten“ Jugendlichen bekannt.

Die Förderung von Mobilität bezieht sich nicht nur auf die Wahrnehmung des Anderen als eines kulturell, national oder ethnisch anderen Menschen. Sie betrifft auch die Art und Weise, wie soziale Kategorien integriert werden und wie angesichts dieser Wahrnehmung agiert und interagiert wird. Der Jugendbetreuer ist in seiner Wahrnehmung seines Umfeldes gefordert. Durch eine entsprechende Ausbildung soll herausgefunden werden, was für ihn soziale Benachteiligungen, Unangepasstheit und Marginalisierung darstellen, welches die Ursachen, die Akteure sind, wer eventuell die Schuld an diesen Zuständen trägt, was auf individueller oder kollektiver Ebene unternommen werden muß, um diese Zustände zu beheben, sofern man meint, daß sie behoben werden müssen. Diese und ähnliche Fragen werden in der Seminarsituation aufgeworfen. Die Antworten darauf werden sich natürlich entsprechend der Fähigkeit der Teilnehmer unterscheiden, sie für sich selbst oder für die anderen zu beantworten.

In der Arbeitsphase zur sozialen Mobilität darf sich die Arbeitsgruppe nicht mit den Teilnehmerbeiträgen als inhaltlichem Input begnügen. Sie sollte sinnvollerweise mit für sie „externen“ Realitäten konfrontiert werden. Begegnungen mit anderen Jugendbetreuern oder Sozialarbeitern, Besichtigungen oder Gespräche an anderen sozialarbeiterischen Arbeitsplätzen sind ein neuer Impuls für eine Gruppe. Diese trifft sich anschließend wieder, damit jeder die neuen Außenerfahrungen in der internen Diskussion verarbeiten kann. Es gibt zahlreiche Prozesse, die die Verarbeitung der außerhalb des Seminars gesammelten Informationen erleichtern. Sie beruhen praktisch alle darauf, daß nach der Diskussion über das, was erlebt, verstanden und behalten worden ist, eine gemeinsame Neuformulierung stattfindet.

Wir möchten nicht der pädagogischen Initiative derjenigen zuvorkommen, die dieses Ausbildungsmodul umsetzen sollen, möchten aber doch andeuten, welches Vorgehen dem Ziel, die geistige und soziale Mobilität der Jugendarbeiter und -betreuer neu zu entfalten, am ehesten entsprechen würde.

2. Methodik

Die hier vorgeschlagene Ausbildung setzt voraus, daß sich die Teilnehmer freiwillig auf eine eventuelle persönliche Veränderung einlassen, deren Möglichkeit, ja vielleicht sogar Notwendigkeit, und deren potentieller Nutzen für den Alltag genau so wie für ihre Arbeit mit Jugendlichen ihnen von der Gruppe aufgezeigt wird. Das Leben in der Ausbildungsgruppe wird selbst zum Ausbildungsgegenstand. Bestimmte Phasen sind für das Erproben von Situationen bestimmt, bei denen die Fähigkeit zur Mobilität oder die Widerstände dagegen sowohl im Hinblick auf persönliche Reaktionen als auch auf die Position eines jeden Teilnehmers in der Gruppe (Fähigkeit zur Interaktion) im Mittelpunkt stehen. Neu daran ist die Entscheidung, Mobilität an sich und für sich zu bearbeiten, und nicht so sehr Gruppensituationen, die im Hinblick darauf gestaltet werden. Man kann tatsächlich sagen, daß in einer multikulturellen Gruppe Situationen von Begegnung, Koexistenz und Kooperation sehr ähnlich sind, und daß die Unterschiede aus der Art und Weise resultieren, wie im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel damit umgegangen wird.

Dieses Ziel besteht hier darin, den jungen Europäern Jugendbetreuer an die Hand zu geben, die besser „ausgerüstet“ sind. Dazu gehört, wie oben beschrieben, die Mobilität als eine der Fähigkeiten, die von einem Jugendbetreuer erwartet werden kann, der die Jugendlichen, mit denen er arbeitet, dazu befähigen will, bessere Akteure ihrer eigenen sozialen Situation zu werden.

Die Einbettung dieser Ausbildungsmaßnahme in den multikulturellen Rahmen eines multinationalen Seminars entspricht dem oben untersuchten und beschriebenen Bedürfnis, Einstellungen deutlicher sichtbar zu machen und, wenn die Teilnehmer auf ihrem Weg gut begleitet werden, persönliche Veränderungen zu erleichtern, ohne die Fortschritte in den interpersonalen Beziehungen wie auch in den sozialen Beziehungen (d.h. in der Gruppe) nicht möglich wären.

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

2.1. Interner Aufbau der Phasen

Für jede dieser Phasen sind 7 Punkte von Bedeutung:

- Ziel der Phase;
- pädagogische Relevanz;
- Fragen, die man beantworten möchte oder über die reflektiert werden soll;
- Vermittlung von Kenntnissen in Bezug auf die oben angeführten Fragen, um die angesprochenen Probleme theoretisch zu erläutern. Jede Erläuterung erweitert den Horizont und kann damit die Suche nach Anhaltspunkten erleichtern, dank derer die zuvor gemachten Erfahrungen und erworbenen Kenntnisse besser strukturiert werden. Diese Informationen dürfen nicht als Frontalunterricht, sondern müssen in aktiver Form vermittelt werden und so weit wie möglich alle Teilnehmer einbeziehen.
- Reflexion über die Rolle und den Sinn der Übungen und Situationen in dieser Phase. Auf diese Weise wird die Verbindung zwischen dem Erlebten und Erlernten, dem Gefürhten und Gewußten hergestellt. Diese Reflexion bietet auch die Möglichkeit, die Frage der Übertragbarkeit der Seminarübungen auf die Arbeit mit Jugendlichen zu erörtern. Wir möchten diesen doppelten Aspekt betonen: Es gibt das, was ich mir in der Ausbildung aneigne, und das, was ich weitergeben kann. Dies ist einer der Augenblicke, an dem die handlungsorientierte Ausbildung, gestützt auf interaktive Kommunikation, auf die persönliche Erfahrung des einzelnen und auf das Gruppenerleben zum Tragen kommt.
- wünschenswerte Dauer der Phase;
- Vor- und Nachteile der möglichen Lösungen unter Berücksichtigung der Zielsetzung, die die Ausbilder mit den einzelnen pädagogischen Aktionen verbinden.

2.2. Verknüpfung mit einer Langzeitausbildung

Es ist möglich und sogar wünschenswert, das Seminar in einen — vorzugsweise multinationalen — Ausbildungsgang zu integrieren. Die drei Module, die gleichzeitig entwickelt worden sind — Interkulturelles Lernen, Kreativität gegen Ausgrenzung, Mobilität — sollen eine echte europäische Qualifikation der Jugendbetreuer und Jugendleiter darstellen. Die andere, in der Einleitung dieses Projekts beschriebene Möglichkeit besteht darin, die Module in eine Langzeitausbildung einzugliedern, vorausgesetzt, der multinationale Aspekt der Ausbildung bleibt erhalten.

3. Die Phasen

3.1. Begegnung mit der geistigen Mobilität

3.1.1. Das Ziel dieser Phase besteht darin, daß sich jeder seiner Fähigkeit zur geistigen Mobilität bewußt wird. Dies geschieht, indem er in eine, sich von seiner gewohnten Umgebung durch ein verändertes „Bühnenbild“ unterscheidende Situation gebracht wird. In ihr erlebt er sein Verhalten angesichts dieser Veränderung und des Eindringens des Anderen, Fremden. Diese Begegnung mit der geistigen Mobilität geht mit der Möglichkeit einher, sie weiterzuentwickeln.

3.1.2. Die Relevanz dieser Phase besteht darin,

- den Bruch zu akzeptieren, den das Seminar im Hinblick auf die gewohnten Orientierungspunkte in den Lebensweisen, der Sprache, der Kommunikation und der Begegnung mit anderen, die grundlegend verschieden sind, darstellt;
- die Existenz dieser anderen zu akzeptieren, die eine der Gegebenheiten und Notwendigkeiten unserer eigenen Existenz sind, die aber auch eine Schwierigkeit darstellen, weil sie dasselbe Territorium besetzen, weil man kommunizieren muß und dafür Ideen und Worte braucht;
- daß der Ausbilder einen Raum des Vertrauens und der Sicherheit schaffen muß, um den Teilnehmern das (von ihnen so empfundene) Risiko der Konfrontation mit den anderen zu ermöglichen. Daher muß sich der Ausbilder von Anfang an fähig zeigen, ein Thema und Situationen schnell zu erfassen und darüber sprechen zu können. Der Ausbilder muß folglich über das notwendige Wissen verfügen, um, wenn nötig, in entsprechenden Situationen die Schlichterrolle übernehmen zu können.
- daß sich der Ausbilder ambivalent verhalten kann, um der Gruppe einerseits ihren Hang zur Passivität und zum Konsumentenverhalten zuzugestehen und andererseits das für die Risikobereitschaft notwendige Gefühl von Sicherheit zu vermitteln.

3.1.3. Die Probleme, die auftauchen könnten, sind psychologischer Natur. Sie hängen mit der Angst vor dem Unbekannten, der Angst vor dem Identitätsverlust, zusammen. Sie können auch eher kultureller Natur sein. Wie immer, wenn es in einem Seminar um persönliche Veränderung geht, muß auf jeden Fall vermieden werden, daß sich die Teilnehmer vor den anderen eine Blöße geben müssen. Genau so wenig darf aber die Aufmerksamkeit auf ausführliche Einzelbeiträge gelenkt werden. Es müssen im Gegenteil alle Mittel im Vordergrund stehen, die Gespräche über scheinbar allgemeine und insbesondere theoretische Beiträge und Erfahrungsberichte auslösen.

3.1.4. Inhaltliche Beiträge müssen das Konzept der geistigen Mobilität erläutern. Dies geschieht z.B. durch Informationen über

- die menschliche Sozialisation, die derzeitigen Bedingungen von sozialem Leben, seine sozialen und kulturellen Aspekte;
- die Jugend; was definiert die Kategorie „Jugend“, wie und warum wird sie definiert;
- überkommene Werte und Gewohnheiten der europäischen Gesellschaften;
- die Geschichte der europäischen Kulturen, ihre juristischen, politischen und ökonomischen Parameter.

3.1.5. Die vorgeschlagenen Übungen sollen es dem Teilnehmer erleichtern, einen aktiven und partizipativen Ausbildungsansatz zu akzeptieren. Ihr Ziel ist es, auf der Beziehungsebene zu vermitteln, indem sie das zum Vorschein bringen, was zur Wahrnehmung des Anderen gehört, und die ihm zugeschriebenen Attribute verständlich machen. Es wird deshalb immer darum gehen, daß sich die Teilnehmer äußern können, ohne in Frage gestellt zu werden, und daß sie zum Sprechen gebracht werden, damit das Gesagte später als Arbeitsmaterial verwendet werden kann.

Es wird sich hier um kollektive Beiträge handeln, denen die Reflexion über stereotype Verhaltensweisen, über Vorurteile und die Schwierigkeit des offenen Zugangs zum Anderen und zur Gruppe folgt. Diese Übungen können auch aus Spielen, Fragebogen und Aktivitäten bestehen, die ein Licht auf die scheinbaren Unterschiede zwischen Kulturen werfen.

3.1.6. Diese Phase muß so lange dauern, bis die Teilnehmer in der Lage sind, sich einzeln vor der Gruppe zu äußern. Das kann je nach Zahl, Fähigkeit und Motivation der Teilnehmer unterschiedliche Zeit beanspruchen. Die Erfahrung aus ähnlichen Seminarsituationen zeigt, daß man normalerweise mehr als drei und weniger als vier Tage dafür braucht. Damit würde diese Phase dann ein knappes Drittel des gesamten Moduls ausmachen.

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

3.1.7. Die Auswertung dieser Phase umfaßt zwei Teile: den persönlicheren Teil, in dem der Weg gemessen wird, der hinsichtlich der Entwicklung der geistigen Mobilität zurückgelegt worden ist, und als zweiten die Gruppenauswertung, in der der bisher zurückgelegte Weg abgeschritten und der noch verbleibende vorgezeichnet wird.

3.2. Entwicklung der sozialen Mobilität

3.2.1. In dieser Phase besteht das Ziel darin, daß jeder Ausbildungsteilnehmer seine soziale Mobilität einschätzt und weiterentwickelt, um fähig zu werden,

- mit Jugendlichen an deren eigener sozialer Partizipation zu arbeiten;
- Image- und Wertkonflikte wahrzunehmen und zu regeln;
- Vorurteile zu analysieren, die zu Immobilität führen (Ethnozentrismus, Verhaltensweisen, die passive oder aktive Ausgrenzung implizieren etc.);
- die Interaktionsfähigkeit in den sozialen Gruppen zu stärken.

3.2.2. In dieser Phase geht es darum, daß jeder das „Rederisiko“ auf sich nimmt, d.h. die Fähigkeit erwirbt, über sich und seine Identität zu sprechen und dabei das, was der Andere daraus hört und behält, als gültig zu akzeptieren. Das bedeutet, auch zu akzeptieren, daß das Bild, das man von sich selbst vermitteln möchte, durch den kulturellen Filter des Anderen verzerrt wird. Es ist die Phase, in der jeder lernt, dieses Bild zu den kulturellen, sozialen, ökonomischen und historischen Elementen in Beziehung zu setzen, die alle Mitglieder der Gruppen geprägt haben, denen er angehört (und in denen seine Sozialisation erfolgt ist).

3.2.3. In dieser Phase können Probleme auftauchen, die mit der Gefahr des Monologes über sich selbst verbunden sind, wenn man seine Identitätssuche in Worte kleiden möchte. Es besteht daneben die Gefahr der Intoleranz oder des sich Verschließens gegen die Entdeckung von jemand anders, das doch für die Entdeckung seiner selbst so unerläßlich ist. Probleme resultieren außerdem daraus, daß soziale Mobilität für einige Betroffene ein neues Konzept ist. Dieses muß sich vor allem durch die eigene Erfahrung damit erschließen, doch oft dient das Gespräch nur dazu, Erfahrungen zu beurteilen und sich über sie auszutauschen. Es muß also darauf geachtet werden, daß nicht Konsenssuche betrieben wird mit dem Ziel, die Richtigkeit des eigenen Denkens zu beweisen, sondern daß vielfältige und insbesondere unterschiedliche Meinungen zum Ausdruck gebracht werden können.

3.2.4. Die in dieser Phase zu erwerbenden Kenntnisse beziehen sich auf

- den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Aufbau der europäischen Gesellschaften;
- die Jugendpolitiken, den Gesetzesrahmen und die soziokulturellen Rahmenbedingungen;
- das staatsbürgerliche Bewußtsein, die politische und soziale Verantwortung, soziales Handeln;
- Erziehung, Bildung und Ausbildung, Akkulturation, Assimilation, Integration in multikulturelle Zusammenhänge.

3.2.5. Übungen werden sich in dieser Phase um Kooperation drehen. Es geht darum, „etwas gemeinsam zu tun“, damit man sich gegenseitig — über das feste Bild hinaus, das man von sich und den anderen hat, — besser kennenlernt. Das kann sowohl in Workshops als auch in Diskussionen oder in Form von Außenimpulsen geschehen. Die Feinabstimmung des Programms dieser Phase wird durch die Teilnehmerzahl und die Eigenschaften der Gruppe bedingt. Entscheidend ist der gemeinsame Weg zur sozialen Mobilität. Dabei muß deren Erproben unter „Laborbedingungen“ der größtmöglichen Zahl von Gruppenmitgliedern die Möglichkeit geben, diesen Lernschritt in einem Schonraum mit der Unterstützung der Gruppe, aber auch unter deren Augen, zu vollziehen.

3.2.6. Die Dauer wird dadurch bestimmt, daß in dieser Phase ein Lernprozeß und eine Veränderung der persönlichen Einstellungen stattfinden sollen. Dafür ist, genau wie für die vorangegangene Phase, eine gewisse Zeit erforderlich. Auch hier spielen die Zahl und die Eigenschaften der Teilnehmer eine Rolle, aber die Dauer sollte, gemessen an vergleichbaren Aktivitäten, nicht weniger als zwei und eher bis zu vier Tagen betragen.

3.2.7. Durch die Auswertung sollen eventuelle Korrekturen an der Planung des verbleibenden Seminarverlaufs vorgenommen werden. Selbst wenn auf den ersten Blick die physische Mobilität des Menschen per Definition offensichtlicher als seine soziale Mobilität erscheint, geht es in dieser Phase um eine grundlegende Auswertung, die das Geheimste im Menschen berührt. Unabhängig von dem, was sichtbar wird, muß jeder seine eigene Entwicklung ermessen können, ohne sich deshalb zur Berichterstattung in der Großgruppe verpflichtet zu fühlen.

Zusätzlich soll die Fähigkeit, eine solche Auswertung durchzuführen, dem einzelnen Aufschluß über seine eigene Mobilität geben.

3.3. Räumliche Mobilität

3.3.1. Ziel dieser Phase ist das Erproben der Mobilität und deren Anwendung auf den jungen Europäer. Es muß betont werden, daß auch für diese Phase das bisher Gesagte gilt und daß sie nicht unbedingt zeitlich nach den anderen Phasen stattfinden muß. Sie kann durch eine Phase, die die Erprobung geistiger Mobilität zum Inhalt hat, eingeleitet werden und dann zeitgleich mit der Phase über soziale Mobilität fortgesetzt werden. Ihr Spezifikum ist jedoch, daß es zur konkreten Umsetzung der zeitlichen und räumlichen Handlungsfähigkeit kommt. Die Fähigkeit zur räumlichen Mobilität ist die Umsetzung und der normalerweise angestrebte Endpunkt der Förderung der Mobilität junger Europäer und ihrer Jugendleiter. Es geht in dieser Phase um die Erprobung der Fähigkeit zum gemeinsamen Produzieren. Von den beiden vorangegangenen Phasen war die erste, wie beschrieben, der Begegnung und dem friedlichen Zusammenleben und die zweite der Kooperation gewidmet: Bei dieser geht es nun um das Erproben der Fähigkeit, gemeinsam eine Aktion, ein Projekt, ein Produkt etc. erstellen zu können.

3.3.2. Selbst wenn bei der Entwicklung der geistigen und sozialen Mobilität der Jugendlichen die Intentionen über den Rahmen von Jugendaustauschprojekten hinausgehen und auf ein höheres Maß an staatsbürgerlicher Mündigkeit und Verantwortlichkeit, — sozialer Reife, könnte man sagen —, abzielen, entsprechen sie doch sicherlich voll der Zielsetzung der Jugendprogramme der Kommission. Mobilität wird auf die Fähigkeit bezogen, gemeinsam ein Projekt zu entwickeln, — nicht alle gemeinsam in der Großgruppe, sondern zu mehreren, in einer multikulturellen und multinationalen Gruppe. Das ist gerade für diese Ausbildung spezifisch. In dieser Phase geht es darum, gemeinsam in einer multikulturellen Situation handeln zu können und zu lernen, mit den Jugendlichen — ausgehend von einer erfolgreichen Austausch Erfahrung — an der Entwicklung eben dieser Fähigkeiten zu arbeiten, um ihnen zu einem höheren Maß an Wohlbefinden zu verhelfen. Eines der Ziele ist dabei der Abbau von Hindernissen, die mit der Angst vor dem Unbekannten verbunden sind, wenn sich in einer konkreten Situation Menschen verschiedener Herkunft gegenüberstehen. Wenn diese Angst vor dem Unbekannten schwindet, kann sich Mobilität in kreativeren Einstellungen niederschlagen, die in Verhandlungen, Diskussionen und Zukunftsplanungen zum Tragen kommen.

3.3.3. Die Probleme, die aus dieser experimentellen Methode resultieren, bestehen in dem Zwang zum Ergebnis, dem eine Gruppe unterliegt, die ein Produkt erstellen soll. Damit stellt sich erneut die Frage des Ziels und der Mittel. Es ist das Problem zahlreicher exemplarischer Ausbildungssituationen, verbunden mit dem Risiko der extremen Aufgabenerstückelung. Es ist auch das Problem, wie die Führerrolle entsprechend der geforderten Fähigkeit, Aufgaben oder Reflexionen zu gestalten, verteilt werden soll. Hinsichtlich der individuellen Mobilität muß damit die Frage nach der (kulturbedingten?) Hierarchisierung von

D .
DIE MOBILITÄT
DER JUNGEN
EUROPÄER

Denken, Sagen und Tun und der sich daraus ergebenden Aufgabengestaltung neu gestellt werden. Es bedeutet auch, daß die Frage der Ausgrenzung in der Ausbildungsgruppe ebenso neu gestellt wird wie die Frage der Flucht nach vorn durch eine Arbeitsteilung, die die Wertsysteme des Umfeldes verstärkt, oder durch die Festlegung einer kurzfristigen, vorzugsweise fachlichen, Arbeit, bei der die Person des Anderen nicht berücksichtigt wird.

3.3.4. Die für diese Phase spezifischen inhaltlichen Beiträge beziehen sich auf Kenntnisse über

- die Mobilitätsprogramme für junge Europäer und über das, was für die Entwicklung eines Projekts notwendig ist;
- die Pädagogik und Methodik eines Projekts;
- die Analyse von Situationen, in denen (ein Projekt) produziert wird; die Hierarchisierung und Verteilung von Aufgaben.

3.3.5. An Übungen werden vorgeschlagen:

- eine Projektarbeit (ein Austausch, eine soziale und/oder kulturelle Aktion, ein Projekt im Stadtviertel, eine Begegnung, eine Reise etc...);
- eine Reflexion über das bisher Geschehene und das in dieser Phase Geschehene;
- eine erneute Reflexion über den Transfer der angewandten Methoden;
- die Präsentation eines Gemeinschaftsprodukts als Arbeitsergebnis.

3.3.6. Man könnte annehmen, daß ein halber Tag für die Ausgestaltung eines Projekts ausreicht. Es braucht aber genügend Zeit, damit Konflikte entstehen, sich entwickeln und gelöst werden können. Außerdem muß genügend Zeit für die Projektarbeit und ihre Präsentation eingeplant werden, damit die unterschwellig vorhandenen Wertsysteme wirklich zutage treten können.

3.3.7. Die Auswertung dieser Phase wird zwangsläufig auch die Ausbildungsmaßnahme in ihrer Gesamtheit abschließend bewerten. Sie muß sich aber vor allem auf die Mobilität konzentrieren, die in der Durchführung des Projekts zum Ausdruck kommt. Das schließt auch seine Dimension von exemplarischen Situationen und die Transfermöglichkeit der angewandten Methoden auf die Jugendarbeit ein. Die Auswertung wird die einzelnen Ausbildungsphasen von der geistigen zur sozialen Mobilität bis hin zur Erweiterung um die räumliche Mobilität rekapitulieren müssen.

3.4. Abschlußauswertung

Selbst wenn die Auswertung der dritten Phase von der des gesamten Moduls zeitlich nicht getrennt werden kann, muß noch einmal darauf zurückgegangen werden. Das ist nicht nur nötig, um daraus die Erkenntnisse zu ziehen, die normalerweise von jeder Auswertung erwartet werden, sondern auch, um eine Kontinuität herzustellen, zwischen der Ausbildung selbst und dem, was die Teilnehmer anschließend daraus machen. Das spezifische Merkmal dieses Teils des Curriculums, der sich auf die verschiedenen Aspekte der Mobilität konzentriert, wird der Auswertung eine besondere Note verleihen, die schon in sich den Wert einer Auswertung hat. Mehr Kreativität, mehr Prägnanz, mehr freie Meinungsäußerung, mehr nicht-emotionale Kritik, mehr bewußt als solche wahrgenommene Emotion: Dieses sind die Kriterien für die Auswertungsphase, die auf den derart neu gestalteten Alltag der betroffenen Jugendbetreuer und -leiter übertragen werden können.