

Psychosoziales Empowerment-Training: mehr als nur Deutsch lernen

Ein Modellversuch mit jungen Zuwanderern und Zuwanderinnen in Leipzig

Victor Labra-Holzapfel

Zusammenfassung

Dieser Artikel handelt von den Erfahrungen mit einem Empowerment-Training, das von einem bikulturellen, das heißt deutschen und lateinamerikanischen Trainerteam in den Jahren 2008 und 2009 in einer Leipziger Mittelschule durchgeführt wurde.¹ Die praktischen Erfahrungen und Trainingsmethoden werden hier dargestellt, um zu demonstrieren, wie das eher theoretische Konzept des psychosozialen Empowerments in die praktische schulische Arbeit mit jungen Immigranten und Immigrantinnen in Deutschland übernommen werden kann.

Abstract

This article presents the experience of an empowerment training, that was carried out by a bicultural (German and Latin American) team of trainers in 2008 and 2009 in a secondary school (Mittelschule) in Leipzig. Some of the specific practical experiences and training methods will be described in order to elucidate how the rather theoretical concept of psychosocial empowerment can be translated into the classroom with young immigrants in Germany.

Schlüsselwörter

Migrantenjugendlicher – Integration – Realschule – psychosozial – Empowerment – Training – Projektbeschreibung

1. Einleitung

Die hier beschriebenen Trainings sind Teile des Modellprojekts „Empowermenttrainings für Jugendliche mit Migrationshintergrund und begleitende Elternkurse – 3-2-1-Mut!“ Sie wurden in verschiedenen Städten in Sachsen vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften IAF e.V., Leipzig, durchgeführt. Das Modellprojekt wird im Rahmen des Programms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Landesprogramms „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz“ des Freistaates Sachsen durchgeführt und mit Mitteln der Arbeitsgemeinschaft Leipzig (ARGE) gefördert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf zwei Trainingsgruppen von jeweils zirka zwölf Jugendlichen aus

verschiedenen Ländern: Afghanistan, Ghana, Griechenland, Korea, Kosovo, Sudan, Türkei, Ukraine und Vietnam. Das Trainingsprogramm bestand aus zehn Einheiten zu je drei Stunden. Ergänzend fand ein Kleinprojekt mit vier zusätzlichen Sitzungen statt, in denen die Schülerinnen und Schüler ein selbstgestaltetes Radioprogramm mit für sie relevanten Themen erarbeiteten, das über „Radio Blau“ in Leipzig ausgestrahlt wurde. Die Schülerinnen und Schüler im Durchschnittsalter von rund 16 Jahren waren jeweils seit etwa einem Jahr in Deutschland. Ihre Deutschkenntnisse waren noch recht gering und höchst unterschiedlich. Alle Schüler und Schülerinnen besuchten deshalb regelmäßig in der Schule den systematischen Deutschunterricht einer Deutschals-Zweitsprache-Klasse (DAZ-Klasse).

In der Planungsphase des Modellprojekts bildeten die vier Trainerinnen und Trainer zwei jeweils binationale Teams mit je einer Trainerin und einem Trainer und erarbeiteten insgesamt drei große thematische Trainingsmodule mit flexiblen Ausgestaltungsmöglichkeiten als Grundlage für die praktische Umsetzung in Leipzig, Chemnitz, Dresden, Werdau und Torgau. Die Zielsetzungen der Module waren:

- ▲ Identitätsentwicklung positiv fördern mit den Themen Identität, Selbstwertstärkung, Biographie und persönliche Stärken der Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmer (Modul 1);
- ▲ Bearbeiten der Probleme mit den kulturellen Wertunterschieden und der Konflikte in unterschiedlichen sozialen Umfeldern (Schule, Familie, Wohnviertel) und auch des Themas der Entwicklung von Strategien im Umgang mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen (Modul 2);
- ▲ Eigeninitiative der Teilnehmenden fördern, auch durch den Einsatz digitaler Medien wie Radio, Video oder Fotografie (Modul 3).

2. Was ist eine DAZ-Klasse?

Bei einer DAZ-Klasse handelt es sich um ein spezielles Unterrichtskonzept für jugendliche Zuwanderer und Zuwanderinnen in Sachsen, die die deutsche Sprache als Schlüsselkompetenz erlernen sollen, bevor sie vollständig in den Regelunterricht integriert werden. Das Empowerment war von Anfang an als Unterstützungsmaßnahme für die Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler der DAZ-Klasse konzipiert. Das Trainerteam konzentrierte sich deshalb auf die Entwicklung erweiterter interkultureller Kompetenzen, die in Verbindung mit der deutschen Sprache von grundlegender Bedeutung für den schulischen Erfolg dieser jungen Menschen und ihre vollständige Integration in Deutschland sind.

Nach Ansicht des Verfassers hat die Tür zur kulturellen Integration verschiedene Schlösser mit jeweils anderen Schlüsseln. Nur in dem Maße, wie es gelingt, herauszufinden, welches neben der vorrangig wichtigen deutschen Sprache die anderen „magischen Schlüssel“ für den Zugang zu einer gelungenen interethnischen und interkulturellen Integration sind, wird das Überleben in einer Zukunft gelingen, die zunehmend vom Risiko (*Beck* 2007) und vom „Zerschmelzen der festen Bezugsgrößen“ (*Bauman* 2006) bedroht ist.

3. Empowerment: Was ist das?

„Empowerment beschreibt mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen“ (*Herriger* 2006, S. 20). *Herriger* übersetzt mit dem Wort „Selbstbemächtigung“ den Anglizismus Empowerment, der mit dem Begriff „power“, das heißt mit „Macht“ zu tun hat. Im geschilderten Fall steht „Macht“ nicht in erster Linie für das Gesellschaftliche (makro- oder mikro-politisch), sondern für das subtilere und weniger sichtbare Subjektive. Das hier angesprochene Empowerment-Training zielt damit folglich auf die Mobilisierung der Stärken und Fähigkeiten auf der rein persönlichen Ebene als erstem unerlässlichen Schritt zum Verständnis und zur Erprobung der Regeln des interkulturellen Zusammenlebens in Deutschland.¹ Es gilt also, durch das Training den Prozess des Empowerments derjenigen zu unterstützen, die einer Stärkung ihrer persönlichen Macht bedürfen, um ein höheres Niveau von Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung, in ihrer Art zu denken, zu fühlen und zu handeln, sowohl in Bezug auf sich selbst wie in Bezug auf andere zu erreichen, und zwar unabhängig von ihrer spezifischen Stellung oder materiellen Lage in der Gesellschaft. Die Aufgabe zielt darauf ab, alle vorhandenen Fähigkeiten (kognitive, emotionale und motorische) mit dem konkreten Lebensumfeld in Einklang zu bringen, damit sie ihr ganzes Potenzial möglichst voll entfalten können (*Naranjo* 2007a).

Der Prozess der Selbstbemächtigung oder des Empowerments kann nicht von außen erfolgen, er muss sich beim jeweils Einzelnen von innen her entwickeln. Darum fordert auch *Naranjo* (2007b), Kinder und Eltern, Lehrerinnen und Lehrer dabei zu unterstützen, in ihr Inneres zu schauen, sich selbst zu er-

kennen und die Strukturen ihres eigenen Denkens, Fühlens und Handelns ebenso wie den Einfluss ihrer nationalen oder familiären Herkunftskultur im Zusammenwirken mit dem jeweiligen Situationskontext zu beobachten und zu verstehen. Gerade an diesem Punkt des Zusammentreffens von Kultur, Charakter und Situation kann sich das „selbstbemächtigte“ Individuum mit seinem bewussten Ich angesichts der konflikträchtigen Herausforderungen in einer interkulturellen Gesellschaft jeweils für positive Verhaltensoptionen entscheiden (*Nestmann* 1997).

Das Training geht von den unterschiedlichen Arten des Fühlens, Denkens und Handelns von jugendlichen oder erwachsenen Zuwanderern und Zuwanderinnen aus. Es versucht, auf der kognitiven, der emotionalen und der Verhaltensebene die verschiedenen Wertvorstellungen und kulturellen Praktiken des Herkunfts- und Aufnahmelandes in Einklang zu bringen, um migrationsbedingte psychologische und Identitätskonflikte in geeigneter Weise zu verarbeiten. Damit erhält das Projekt in der Schule eine Brückenfunktion an der Schnittstelle zwischen der Ursprungskultur der Trainingsteilnehmer und -teilnehmerinnen und dem neuen kulturellen Umfeld in Deutschland (Schule, Wohnviertel, Arbeitsplatz). Mit seiner Ausrichtung auf die Entwicklung erweiterter psychosozialer Kompetenzen geht es parallel und verstärkend mit der Entwicklung entscheidender kognitiver Kompetenzen einher, zu denen das Erlernen der deutschen Sprache zählt.

4. Von der Theorie zur Praxis: Empowerment konkret

Hast du das Gefühl, dass sich etwas geändert hat seit dem Training? In der Gruppe, in der Klasse, in der Atmosphäre? „In dem Projekt habe ich Euch erzählt, was ich fühle usw. Danach habe ich immer gedacht, dass es besser ist, mit jemandem zu reden, wie ich fühle, mindestens mit meinen Eltern und Freunden in der Klasse. Ich habe einen Freund gefunden. Wir sind uns nach dem Projekt näher gekommen. Ich habe mehr Freunde gefunden“ (Teilnehmerin, Evaluationsinterview).

Bei diesem Projekt wurden Theaterspiel, Körpersprache, nicht verbale Kommunikation und andere pädagogische Techniken mit dem Ziel eingesetzt, persönliche Potenziale und Konflikte sichtbar zu machen, um diese dann als Grundlagen für die pädagogische Arbeit zu nutzen. Diese Arbeitsweise setzt seitens der Trainer und Trainerinnen eine große Flexibilität und Kreativität sowie bei den Teilnehmenden jedoch ebenfalls eine sehr hohe Bereitschaft und Motivation voraus. Im Folgenden werden einige der

Übungen und Entwicklungen kurz dargestellt, die im Rahmen des Trainings besonders relevant waren.

4.1 Stimmungsbarometer

Jeweils beste Ergebnisse zu Beginn einer Sitzung brachte das Erstellen eines Stimmungsbarometers. Es ging dabei um eine räumliche Positionierung im Klassenraum. Entlang einer roten Linie auf dem Fußboden wurden Karten mit Symbolen oder Beschriftungen ausgelegt, die mindestens fünf verschiedene Stimmungszustände, von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“, darstellten. Alle, einschließlich der Trainerinnen und Trainer, wurden eingeladen, sich entsprechend ihrer aktuellen Stimmung an der Linie aufzustellen. Das bedeutete eine Einladung zur bewussten Kontaktaufnahme mit der Gegenwart. Nacheinander beantworteten dann alle jeweils einzeln die Frage: „Wie fühlst du dich in diesem Augenblick?“ Mit dieser Übung lernten die Jugendlichen, ihre eigene Gefühlslage zu erkennen, sie anderen Personen mitzuteilen und auf diese Weise einen authentischen Umgang mit sich selbst und anderen zu entwickeln.

4.2 Die Bedeutung des Wohlfühlfaktors

Ein zentrales und unverzichtbares Element des Trainings bestand darin, die Jugendlichen mit einer Reihe von Spielen „aufzuwärmen“ und so auf das Training vorzubereiten. Das wurde mit Bewegungs- und Gruppenspielen erreicht, die einerseits den Prozess der Vertrauensbildung zwischen den Gruppenmitgliedern erleichterten und andererseits auch ab und zu als Einstimmung auf ein bestimmtes, später näher zu behandelndes Thema dienten. Das gemeinsame Spielen und Lachen in der Gruppe bot den Teilnehmern und Teilnehmerinnen auch die Gelegenheit, das Loslassen und Entspannen zu lernen und so den Fluss negativer Gedanken oder Gefühle zu unterbrechen, mit denen sie zum Training gekommen waren.

Bei diesen ganz wesentlichen spielerischen Einstimmungselementen wurden so einfache Techniken wie Körperspiele, Bewegungen im Klassenraum (mit und ohne Musik), die Augen schließen und sich etwas Schönes vorstellen angewandt. Bei diesen Übungen war es auch manchmal sehr vorteilhaft, die Muttersprachen der Teilnehmenden durch Übungen mit multilingualen Elementen ins Spiel des Kennenlernens und Spaßhabens einzubeziehen.

4.3 Die Macht der Bilder

Hast du das Gefühl, dass sich etwas bei dir geändert hat, seitdem du das Projekt gemacht hast? Oder dass die Klasse sich geändert hat? „Ich bin nicht mehr so schüchtern wie ich war. Wir haben geübt und geübt, über uns zu erzählen. Ich hatte immer

Angst, mich vor allen Leuten vorzustellen. Und beim Projekt haben wir auch geübt. Ich habe mich verbessert“ (Teilnehmerin, Evaluationsinterview).

Eine weitere Reihe von Übungen, die sehr erfolgreich und mit viel Tiefgang zur Ermittlung von Individual- und Gruppenbedürfnissen eingesetzt wurde, beinhaltete die Erstellung von Collagen in unterschiedlicher Technik zu unterschiedlichen Themen. Mit Hilfe von Fotos der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, von Vorlagen aus Zeitschriften, von selbst erstellten Zeichnungen oder von Kombinationen dieser drei Materialien wurde es vielen Jugendlichen, die noch nicht das nötige Selbstvertrauen hatten, um Deutsch zu sprechen, ermöglicht, sich nonverbal auszudrücken. Über dieses „Basteln“ entstanden nach und nach die Voraussetzungen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler unter Zuhilfenahme von Fotos und Ausschnitten aus Zeitschriften miteinander kommunizieren konnten, was sie dann letztlich dazu ermutigte, auch die deutsche Sprache für die Kommunikation mit ihren Mitschülern und Mitschülerinnen zu verwenden. In unterschiedlichen Sitzungen konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert werden, eine Collage zu verschiedenen Themen herzustellen, die zum Beispiel die Fragestellungen behandeln:

▲ Wer bin ich?

▲ Welche Hobbys habe ich?

▲ Wie sieht meine Familie, wie mein Herkunftsland aus?

▲ Was gefällt/missfällt mir an meinem Herkunftsland?

▲ Was vermisse ich aus meinem Herkunftsland?

▲ Was erträume ich mir von der Zukunft?

▲ Welche Probleme habe ich in meinem heutigen Leben?

Die Jugendlichen beteiligen sich mit sehr großer Motivation an diesen Übungen und alle waren bereit, ihre Arbeiten im Plenum vorzustellen, sobald in der Gruppe eine Vertrauensbasis entstanden war. Für viele dieser Jugendlichen war es, nicht nur rein sprachlich, sondern besonders unter dem Aspekt ihrer Selbstsicherheit und ihrer Selbstwertschätzung, eine enorme Herausforderung, sich dem Publikum ihrer aufmerksam zuhörenden Mitschüler und Mitschülerinnen zu stellen und Fragen zu ihrer persönlichen Geschichte zu beantworten, die auf diese Weise der ganzen Gruppe vermittelt wurde.

4.4 Skulpturen und Raum:

Jenseits der gesprochenen Sprache

Eine der im Training angewandten Spieltechniken war die Darstellung von Skulpturen durch die Schü-

lerinnen und Schüler. Dabei forderten die Trainerinnen und Trainer diese zum Beispiel auf, sich vorzustellen, sie seien in einem Museum. Mit Hilfe von Fotos oder durch direktes Vorspielen vermittelte sie den Schülern und Schülerinnen, was eine Skulptur, ein Bildhauer und was das Material (der menschliche Körper) im Sinne der Übung ist. Damit gaben sie der Gruppe die Möglichkeit, das, was sie beobachtete, darzustellen. Durch diese Übung lernten die Schüler und Schülerinnen, mit ihrem eigenen Körper zu experimentieren, indem sie abwechselnd die Rolle der Skulptur oder des Bildhauers spielten. Im Rahmen dieser Übung konnte auch die ganze Gruppe zur Darstellung verschiedener Rollen und Situationen eingeteilt werden (Bildhauer und Skulpturen, Museumsbesucher, Museumsführer etc.), wodurch sich eine als sehr real empfundene Darstellungssituation ergab.

Zur Anwendung dieser Darstellungstechniken eignen sich besonders Themen des täglichen Lebens wie Lernen, Kochen, Fernsehen, Ballspielen, PC-Arbeiten etc. Ein Vorteil liegt dabei in der Möglichkeit, auf der visuellen, der plastischen und der räumlichen Ebene zu arbeiten, ohne notwendigerweise Sprache einsetzen zu müssen. Auch können über die Darstellung alltäglicher Szenen hinaus tiefer gehende und komplexere Themen dargestellt werden, beispielsweise Gefühle wie Freude, Angst, Trauer, Wut und Frustration. Dasselbe gilt für viele zugleich einfache und komplexe abstrakte Begriffe wie Macht, Ohnmacht, Aggression, Konflikt, Mobbing und Diskriminierung, die in ihrer praktischen Ausprägung zur alltäglichen Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, in der Schule, in der Familie oder im Wohnviertel gehören.

5. Die wichtigsten Akteure des Empowerments in der Mittelschule

5.1 Die Lehrerinnen und Lehrer: Mit ihnen oder ohne sie?

Können die Lehrer und Lehrerinnen am Empowerment-Training teilnehmen? Wenn sie es wünschen, ist ihre zeitweilige Anwesenheit während der ersten Trainingssitzungen zu empfehlen. Das trägt dazu bei, eventuelle Reste von anfänglichen Widerständen und Misstrauen abzubauen. Sobald jedoch eine hinreichende Vertrauensgrundlage zwischen Trainerteam, Lehrern und Lehrerinnen sowie Schülerinnen und Schülern entstanden ist, ist es zweckmäßig, das Trainerteam allein arbeiten zu lassen. Dadurch entsteht in der Klasse eine andere Atmosphäre und Dynamik, die es den Schülern und Schülerinnen besser ermöglicht, sich zu öffnen.

Sobald die Stellung der Trainerinnen und Trainer in der Gruppe auch ohne die Anwesenheit der Lehrerinnen und Lehrer im Trainingsraum gefestigt ist, empfiehlt es sich, Daten und Zeiten festzulegen, zu denen die Lehrerinnen und Lehrer zur Teilnahme an den Übungen eingeladen werden können. Auf diese Weise kann der Methodentransfer gefördert und die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer als Multiplikatoren des Empowermentprozesses gestärkt werden.

Die Einbeziehung des Lehrpersonals in Teile der Trainingssitzungen erlaubt es den Schülern und Schülerinnen zudem, ihren Lehrern und Lehrerinnen auf einer qualitativ neuen Interaktionsebene zu begegnen und dadurch mehr Nähe und Vertrauen zu entwickeln. Ebenso wie es eine Reihe von Übungen (Gruppendiskussionen, Collagen, Biographiearbeit, Bewegungsarbeit im Klassenraum) gibt, an denen das Lehrpersonal ohne Weiteres teilnehmen kann, gibt es aber auch Übungen eher intimen und privaten Charakters (Gruppenreflexion über schwierige Erlebnisse, abschließende Evaluierungsrunde), die innerhalb der Gruppe vertraulich bleiben müssen.

5.2 Die Schüler und Schülerinnen: Zwischen Kulturschock und Schule

Was macht dich richtig wütend oder sauer? „Richtig sauer? Echt richtig sauer? Keine Ahnung. Meine Familie beleidigen. Meine Familie und mein Land sind das Beste, was ich habe. Wenn man über mein Land schlecht spricht, kann ich es nicht händeln. Nein, nein“ (Teilnehmerin, Evaluationsinterview).

Es gehört zu den traditionellen Auffassungen, dass sich Kinder und Jugendliche im Vergleich zu Erwachsenen leichter und besser an migrationsbedingte Veränderungen anpassen. Man nimmt auch gern an, dass die psychologischen Auswirkungen der Migration Kinder nicht so stark belasten wie Erwachsene, weil die Kinder mit ihrem Weniger an Vergangenheit offener für die Zukunft sind.

Autoren wie *Grinberg; Grinberg* (1996), die eine Reihe migrationspsychologischer Probleme untersuchten, halten jedoch dagegen, dass die Minderjährigen üblicherweise von ihren Eltern zur Migration gezwungen werden und häufig in sehr dramatischer und unerwarteter Weise dem Verlust geliebter Menschen, persönlicher Erinnerungen und Gegenstände ausgesetzt werden. Dieser plötzliche und massive Verlust führt häufig zu einem Verlust von Selbstsicherheit und emotionaler Stabilität und in dessen Folge zur Entstehung unterschiedlicher Konflikte, deren Überwindung Jahre, manchmal auch ein ganzes Leben erfordern kann.

Hinzu kommt, dass das System Familie als Kern der frühen Sozialisierung der Kinder einen grundlegenden Einfluss ausübt. Aufgrund der affektiven Bindungen zwischen Eltern und Kindern neigen zugewanderte Kinder und Jugendliche oder solche mit Migrationshintergrund oft dazu, sich mit der Welt der Erwachsenen, besonders mit der zurückgelassenen Welt ihrer Eltern, zu identifizieren oder sogar zu überidentifizieren. So nehmen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwar am Schulleben in einer durchaus normal und integriert erscheinenden Weise teil, kehren jedoch Tag für Tag in eine Familienwelt zurück, die in vielen Fällen – bewusst oder unbewusst – mehr auf die Kultur des Herkunftslandes und die zurückgelassenen Erinnerungen als auf eine Identitätsstrategie (Berry 1990, Dubar 2002) der Assimilierung oder der Integration in das neue Lebensumfeld ausgerichtet ist.

Die Mehrheit der teilnehmenden Jugendlichen befand sich zu Beginn der Trainings immer noch in einer Schocksituation (Labra-Holzzapfel 2007). Diese äußerte sich in Stress, Angst, Desorientierung, Gereiztheit, plötzlichen Stimmungswechseln, Konzentrationsmängeln, Erschöpfungszuständen, Kopfschmerzen und Mutlosigkeit. Maßgeblich dafür waren sicher ganz besonders die Auswirkungen aus der Kombination der normalen Anforderungen in der Schule, insbesondere der Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, mit der Notwendigkeit, sich gleichzeitig an radikale Veränderungen der kulturellen Wertvorstellungen und Praktiken, an ein anderes Klima, eine andere Sprache, andere Ernährungsgewohnheiten und andere Formen des Familienlebens etc. anzupassen.

Eine der Hauptzielrichtungen des Trainings war deshalb die Arbeit an den grundlegenden Gefühlszuständen (Freude, Überraschung, Schmerz, Angst, Wut) als Weg zu einem Prozess des sowohl kognitiven wie emotionalen Verständnisses der Rolle, die diese Gefühlsregungen im Leben spielen, sowie der Möglichkeiten, sie zu erkennen und zum Ausdruck zu bringen. Über diesen Ansatz ging es dann darum, den Jugendlichen die Erkenntnis zu vermitteln, dass negative und destruktive Gefühlszustände (Angst, Misstrauen) in produktive und befreiende (Selbstvertrauen, Freude, Liebe und Respekt für andere) umgewandelt werden können und das Selbstwertgefühl auf diese Weise gestärkt werden kann. Dieser tief liegende, unsichtbare und höchst subtile Wesenskern ist, wie Untersuchungen zeigen, ein entscheidender Faktor für den Lernerfolg in der Schule (Reiter 2009) und im Verlauf der weiteren Jahre auch für das Gelingen oder Misslingen des Lebens im Beruf, in der Familie und in der Gesellschaft.

Jetzt habe ich Fragen zur DAZ-Klasse und zur Regelklasse. Du warst in der Regelklasse. Was ist der Unterschied? „Da weiß ich, dass alle Ausländer sind. Alle versuchen, Deutsch besser lernen. Das ist einfacher, da zu sein, als die Regelklasse. Der eine hilft dem anderen. [...] Bei der Regelklasse, ich sage nicht, dass die Kinder da böse sind [...]. Aber manchmal versuchen sie es auch. [...] Da bist du da und hilfst dich keiner“ (Teilnehmerin, Evaluationsinterview).

5.3 Die Rolle des interkulturellen Team-Teachings

Wie findest du den Trainer mit Migrationshintergrund und mich als Team? „Er kommt auch aus einem anderen Land. Mit dir zusammen, weil du aus Deutschland kommst, ist es ein gutes Team. Eine Deutsche und ein Ausländer können gut zusammen arbeiten und Spaß haben“ (Teilnehmerin, Evaluationsinterview).

Unsere praktische Arbeit hat gezeigt, dass das interkulturelle Team-Teaching große Vorteile hat:

▲ An erster Stelle steht die Erfahrung, dass sich die Trainingsteilnehmerinnen und -teilnehmer leicht mit anderen Personen identifizieren, die wie sie selbst Migrationserfahrungen haben. Dadurch fühlen sich viele stärker motiviert, sich zu öffnen, zu teilen und an konkreten Aufgaben mitzuarbeiten.

▲ An zweiter Stelle ist hervorzuheben, dass, wenn ein Trainer oder eine Trainerin mit Migrationshintergrund kein perfektes Deutsch spricht, dieses nicht etwa als Schwäche oder mangelnde Professionalität des Team-Teachings wahrgenommen wird, sondern Vertrauen in den Einsatz eigener, eventuell noch lückenhafter Sprachkenntnisse seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer schafft.

▲ Als Drittes hat sich gezeigt, dass die Interkulturalität des Teams eine Arbeitserleichterung für den Trainer oder die Trainerin deutscher Herkunft ist. Diese haben meistens keine eigenen Migrationserfahrungen und daher sehr viel größere Schwierigkeiten, auf Probleme und Fragen zu antworten, die eng mit dem Migrationserleben verbunden sind. In einem interkulturellen Team nach dem Muster des Team-Teachings kann das deutsche Teammitglied ganz bestimmte Aufgaben oder Probleme an das Teammitglied mit Migrationshintergrund delegieren. Die Erfahrungen mit dem Modellprojekt haben gezeigt, dass interkulturelle Training-Teams deutliche Qualitätsgewinne bei der Arbeit mit interkulturellen Gruppen erreichen können.

▲ Als Viertes wurde deutlich, dass interkulturelles Team-Teaching Vorbildcharakter hat und die Auffassung stützt, dass die Zusammenarbeit von Deutschen und Ausländern in interkulturellen Teams wirklich

möglich ist. Die Modellpraxis hat gezeigt, dass Synergie und Empathie der psychologische Gewinn sind, wenn deutlich wird, dass ein Trainer oder eine Trainerin mit denselben Schwierigkeiten zu kämpfen hat, denen sich die Trainingsteilnehmer und -teilnehmerinnen und deren Eltern tagtäglich stellen müssen. Darüber hinaus spielt die Begegnung mit Trainerinnen und Trainern, die trotz sprachlicher Schwierigkeiten in der Lage sind, eine aktive und produktive Rolle in der deutschen Gesellschaft zu übernehmen, für die Trainingsteilnehmer und -teilnehmerinnen eine Art Schlüsselrolle, die nicht unterschätzt werden sollte.

5.4 Die Rolle der Eltern: Die großen Abwesenden

Eines der Probleme des deutschen Bildungswesens liegt sicher darin, dass viele der Bemühungen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu fördern, darunter leiden, dass der Rückkopplungskreis zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie den Erziehungsberechtigten nicht funktioniert. So waren auch für die Implementierung dieses Empowermentprojekts die fehlende Beteiligung und der schwierige Zugang zu den Erziehungsberechtigten zweifellos ein Mangel. Eine der großen Herausforderungen beim Empowerment-Training von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schule ist in der Tat unmittelbar mit den Schwierigkeiten verbunden, Zugang zu den Eltern zu bekommen und deren Unterstützung für die Trainingsarbeit zu gewinnen.

Die Kinder von Zugewanderten erfahren schon sehr früh ein gespaltenes Leben voller innerer Spannungen und Konflikte zwischen der Wertschätzung und der psychologischen Identifizierung mit der Welt, der Kultur und der Sprache ihrer Eltern einerseits und der Identifizierung (ob positiv oder negativ) mit ihrem neuen täglichen kulturellen und sprachlichen Umfeld andererseits. Dieser Zwiespalt wird mit besonderer Schärfe im Schulalltag erlebt. Bei Schülern mit Migrationshintergrund ist dieser Umstand von besonderer Bedeutung, weil viele der Kinder und Jugendlichen mit einem entsprechenden Verlust an Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl stark darunter leiden, dass ihre Eltern nicht richtig Deutsch sprechen und sie in vielen alltäglichen Situationen (Besuch in der Schule, Hilfe bei den Schularbeiten, Kommunikation mit dem Lehrpersonal oder mit anderen Eltern) nicht unterstützen können.

Dieses Problem betrifft natürlich auch die Lehrerinnen und Lehrer. Eine der Lehrerinnen unserer Projektschule wurde zur Mitarbeit der Eltern befragt

und antwortete: „Manche Eltern sind sehr interessiert, die kommen regelmäßig, die fragen nach und erkundigen sich nach den Fortschritten ihrer Kinder. Es gibt aber auch viele Eltern, da spricht nur ein Elternteil Deutsch – da fehlt die Kommunikation, die haben dann überhaupt keine Ahnung, was in der Schule passiert. [...] Viele Eltern interessieren sich zu wenig für das, was die Kinder in der Schule machen. Darüber sind wir unglücklich. Wir können manche Eltern einfach nicht erreichen, können keine Informationen weiterleiten und nichts nachfragen. [...] Die Rückmeldung fehlt. Es wäre auch wichtig, dass nicht immer nur Einzelgespräche stattfinden, sondern auch die Gruppenelterngespräche, dass man mal einen richtigen Elternabend machen könnte. Das fänd ich gut“ (Lehrerin, Evaluationsinterview).

5.5 Die Rolle der Institutionen: Schulleitung und Schulsozialarbeit

Ein Projekt von der Art des Empowerment-Trainings sollte idealerweise von Anfang an mit der entsprechenden institutionellen Unterstützung „von oben“, sei es die Schulleitung selbst, die Schulsozialarbeiterin, der Sozialarbeiter oder eine andere Person mit entsprechenden Befugnissen, durchgeführt werden. Sobald das Eis gebrochen ist, ist es im Fall von Programmen wie dem Empowerment von Jugendlichen und Erwachsenen mit oder ohne Migrationshintergrund oder als gemischte Gruppe wichtig, eine auf längere Sicht angelegte Zusammenarbeit mit der Schulleitung sowie der Schulsozialarbeiterin beziehungsweise dem Sozialarbeiter aufzubauen. Letzteren kommt eine entscheidende Rolle zu, wenn es gilt, die Empowermentarbeit auf lokaler Ebene unter Einbeziehung weiterer, für das Leben der Schule oder werke fortzusetzen und zu vertiefen.

Hierbei geht es insbesondere um die Koordination verschiedener Interaktionsebenen oder -kreise, deren innerer Kern aus der Schule (Lehrkräften, Schulsozialarbeitern und -arbeiterinnen) und ihren Zielgruppen (Schülerinnen und Schülern sowie Erziehungsberechtigten) besteht. Zu den weiteren Ebenen zählen dann die Akteure, die für das tägliche Zusammenleben im betreffenden Stadtviertel relevant sind, beispielsweise die Verwaltung, die Sozial- und Gesundheitsdienste, die Kaufleute, die Polizei und ganz allgemein die Einwohner und Einwohnerinnen des Viertels. Alle diese Akteure sind Teile eines mikrosozialen Gewebes, sie sind für ein gelungenes interethnisches Zusammenleben entscheidend und geben den Ausschlag dafür, ob alle von den Vorteilen der interkulturellen Öffnung beziehungsweise des interkulturellen Brückenschlags profitieren können.

nen oder, im Gegenteil, die negativen und destruktiven Folgen interkulturellen Misstrauens ertragen müssen.

Die Institution Schule muss deshalb als einer der Hauptakteure bei der Umsetzung von Integrationsprojekten und -programmen wie dem hier beschriebenen, eine strukturelle Aufgabe im Rahmen des Stadtviertels übernehmen, dieses jedoch nicht nach dem Muster des „Tropfens auf den heißen Stein“, sondern nach dem Vorbild eines koordinierten, nachhaltigen Vorgehens unter Einbindung der verschiedenen jeweils betroffenen sozialen Akteure vor Ort.

Anmerkungen

Die geschilderten Erfahrungen beziehen sich auf die DAZ-Klasse der 16. Mittelschule in Leipzig und die von Siri Pahnke und Victor Labra-Holzappel durchgeführten Trainings. Die dargelegten Gesichtspunkte, Meinungen und Konzepte gehen teilweise über den Rahmen des eigentlichen Modellprojekts „Empowermenttraining IAF e.V.“ hinaus. Der Inhalt des Artikels liegt ausschließlich in der Verantwortung des Verfassers. 1 Zur eingehenden Diskussion dieses Begriffs in der Sozialarbeit vergleiche *Sohns* (2007) und *Herriger* (2006).

Literatur

- Bauman**, Zygmunt: *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires 2006
- Beck**, Ulrich: *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt am Main 2007
- Berry**, John: *Psychology of acculturation. Understanding individuals moving between cultures*. In: Brislin, R.W. (ed.): *Applied cross-cultural psychology*. Newbury Park, California 1990, S. 232-253
- Dubar**, Claude: *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona 2002
- Grinberg**, L.: Grinberg, R.: *Migración y exilio. Estudio psicoanalítico*. Madrid 1996
- Herriger**, Norbert: *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Stuttgart 2006
- Labra-Holzappel**, Victor: *Globalisierung, Migration und Trauma*. In: Boege, K.; Manz, R. (Hrsg.): *Traumatische Ereignisse in einer globalisierten Welt. Interkulturelle Bewältigungsstrategien, psychologische Erstbetreuung und Therapie*. Kröning 2007, S. 141-162
- Naranjo**, Claudio: *Por una Gestalt viva*. Ediciones la Llave. Vitoria-Gasteiz, España 2007a
- Naranjo**, Claudio: *Cambiar la Educación para cambiar el Mundo*. Providencia, Chile 2007b
- Nestmann**, Frank: *Beratung als Ressourcenförderung*. In: Nestmann (Hrsg.): *Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis*. Tübingen 1997, S. 15-38
- Reiter**, Anne: *Selbstvertrauen. Warum es mutige Schüler leichter haben als schüchterne*. In: *Focus-Schule* 5/2009, S. 10-21
- Sohns**, Armin: *Empowerment als Leitlinie Sozialer Arbeit*. In: Michel-Schwartz, Brigitta (Hrsg.): *Methodenbuch Soziale Arbeit*. Wiesbaden 2007, S. 73-100

Rundschau

► Allgemeines

Interkulturelle Woche 2010. Auf Initiative der Deutschen Bischofskonferenz, der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Griechisch-Orthodoxen Metropole findet unter dem Motto „Zusammenhalten – Zukunft gewinnen“ vom 26. September bis 2. Oktober 2010 die diesjährige Interkulturelle Woche statt. Die Eröffnungsfeier am 24. September in Essen bildet den Auftakt für landesweit rund 3 500 Veranstaltungen mit thematischen Schwerpunkten wie den Menschenrechten an Europas Grenzen sowie Ausgrenzung und Diskriminierung innerhalb der deutschen Gesellschaft. Das Programm beinhaltet Lesungen, Musik, Filmvorstellungen, Theateraufführungen, Tanz, Diskussionen, Workshops, Seminare und Gottesdienste. Am 3. Oktober laden Moscheen zum Tag der offenen Tür ein. Weitere Informationen stehen im Internet unter www.interkulturelle.woche.de. *Quelle: Mitteilungen des Deutschen Städtetags 4.2010*

Gemeinnützigkeit im Lichte des EG-Beihilferechts.

Zusammengestellt von Cornelia Markowski und Kerstin Piontkowski. Hrsg. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. Selbstverlag. Berlin 2009, 45 S., EUR 12,80 *DZI-D-9011*

Im Februar 2009 fand in Berlin die vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge in Kooperation mit dem Arbeitsministerium Nordrhein-Westfalen organisierte Tagung „Gemeinnützigkeit im Lichte des EG-Beihilferechts“ statt, deren Beiträge in diesem Band zusammengestellt sind. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um einen Vortrag zum Tagungsthema, eine Publikumsdiskussion dazu und eine abschließende Podiumsdiskussion. Erörtert wurden die Zukunft der Gemeinnützigkeit unter dem Einfluss des europäischen Binnenmarktes und des Wettbewerbsrechts sowie aktuelle Entwicklungen und Gestaltungsspielräume des Gemeinnützigkeitsrechts. Es sei wichtig, dass sowohl privat-gewerbliche als auch gemeinnützige Träger unter möglichst fair gestalteten Wettbewerbsbedingungen qualitativ gute Dienste anbieten können und dass die nationalstaatliche Kompetenz zur Definition von Qualitätsstandards erhalten bleibe. Bestelladresse: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., Michaelkirchstraße 17/18, 10179 Berlin

► Soziales

Armut im EU-Vergleich. Laut der Statistik der Europäischen Union über Einkommen und Lebensbedingungen (EU-SILC) waren im Jahr 2007 durchschnittlich 17 % der EU-Bevölkerung armutsgefährdet. Dies entspricht einer Anzahl von rund 85 Mio. Menschen. In Deutschland lag die Armutsgefährdungsquote mit 15 % leicht unter dem für die EU errechneten Mittel. Die höchste Quote fand sich in Lettland (26 %), gefolgt von Rumänien (23 %), Bulgarien (21 %), Litauen, Griechenland und Spanien (jeweils 20 %). Relativ niedrig war der Anteil der armutsgefährdeten Personen in der Tschechischen Republik (9 %) und der