

Schule und Internationale Jugendarbeit: Prozessverläufe und Resultate einer Bildungskooperation



Alexander Thomas



Heike Abt



Ulrike de Ponte

1. Vorbemerkungen

»Interkulturelle Handlungskompetenz« ist im Verlauf der Internationalisierung und Globalisierung nahezu aller Bereiche unserer Gesellschaft zu einer allseits anerkannten Schlüsselqualifikation geworden. In immer mehr Stellenanzeigen für Führungspositionen wird diese Qualifikation gefordert und der Markt für Beratung, Ausbildungsprogramme und Trainings in interkultureller Handlungskompetenz expandiert. Aber nicht nur für den beruflichen Arbeitseinsatz im Ausland ist interkulturelle Handlungskompetenz erforderlich, sondern auch für das Zusammenleben und -arbeiten zwischen Deutschen mit Migrationshintergrund und völlig deutsch sozialisierten Personen (sog. »Bio«-Deutsche) im eigenen Land ist ein hohes Maß an Sensibilität und Kompetenz im Umgang mit kulturell bedingten Unterschieden im Denken und Verhalten der Kooperationspartner aus unterschiedlichen Ländern, also der angemessene Umgang mit kultureller »Diversität« erwünscht und notwendig. Die folgenden Bestimmungsmerkmale definieren recht gut das, was unter *interkultureller Handlungskompetenz* zu verstehen ist:

- Interkulturelle Handlungskompetenz ist die notwendige Voraussetzung für eine angemessene, erfolgreiche und für alle Seiten zufrieden stellende Kommunikation, Begegnung und Kooperation zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen bzw. mit unterschiedlichen kulturellen Sozialisationserfahrungen;

- Interkulturelle Kompetenz ist das Resultat eines Lern- und Entwicklungsprozesses;
- Die Entwicklung interkultureller Kompetenz setzt die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Orientierungssystemen voraus, basierend auf einer Grundhaltung kultureller Wertschätzung;
- Interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, die kulturelle Bedingtheit der Wahrnehmung, des Urteilens, des Empfindens und Handelns bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen.

Forschungen zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz haben gezeigt, dass Ausbildungs-, Beratungs- und Trainingsangebote dann besonders wirksam sind, wenn die Teilnehmenden schon früh mit kulturellen Diversitäten konfrontiert wurden und Erfahrungen im Umgang mit anderskulturell sozialisierten Partnern gewinnen konnten (Thomas et al. 2005; Landis et al. 2007). Forschungen über die langfristigen Wirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungsprogrammen haben zudem in eindrucksvoller Weise gezeigt, dass die vielfältigen Begegnungsprogramme, die im Rahmen der internationalen Jugendarbeit für Jugendliche im Alter von 8–24 Jahren angeboten werden, ein interkulturelles Erfahrungs-, Lern- und Handlungsfeld sind, das tiefe und nachhaltige Wirkungen in Bezug auf den Aufbau interkultureller Handlungskompetenz im Verlauf der individuellen lebensbiografischen Entwicklung bieten (u. a. Thomas et al. 2007).

Aus diesen Forschungsergebnissen und den vielfältigen Praxiserfahrungen, die zu ähnlichen Einsichten geführt haben, ergibt sich zwangsläufig, dass die Förderung internationaler Handlungskompetenz eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für alle im Bereich der formalen und non-formalen Bildung tätigen Institutionen, Organisationen und verantwortlichen Personen darstellt. Die Träger der internationalen Jugendarbeit werden mit ihren reichhaltigen sowie ihren vielfältigen inhaltlichen und methodisch-didaktischen Begegnungsangeboten dieser Verpflichtung schon seit vielen Jahrzehnten gerecht. Erwähnt werden sollen in diesem Zusammenhang beispielhaft nur aus Deutschland der Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit, IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V., transfer e. V. Die über Jahrzehnte hinweg laufenden Bemühungen um eine sachangemessene Qualifizierung der Programmangebote der internationalen Jugendarbeit in Deutschland haben dazu geführt, dass die Programmorganisator(inn)en, die Teamer/-innen und Moderator(inn)en, ob sie nun haupt- oder ehrenamtlich tätig sind, ein sehr hohes fachspezifisches Niveau erreicht haben und so in der Lage

sind, pädagogisch anspruchsvolle und zugleich jugendgerechte Begegnungsangebote zu entwickeln und durchzuführen.

Die Schulen als Repräsentanten des formalen Bildungssektors sind ebenfalls seit Jahrzehnten in vielfältiger Weise bemüht, durch Klassenfahrten ins Ausland, internationale Schülerbegegnungen im Inland, internationalen Schüleraustausch zum Teil auf Gegenseitigkeit und durch viele weitere Aktivitäten interkulturelles Lernen zu fördern, soweit das mit den zentralen Zielen und Aufgaben von Schule vereinbar ist. Oft sind es über ihre schulischen Regelverpflichtungen hinaus engagierte Lehrer/-innen, die sich im Rahmen der Förderung interkultureller Begegnungsangebote an ihrer jeweiligen Schule engagieren.

Bis heute haben aber beide Bildungsträger, vielleicht von vereinzelt lokalen Ausnahmen abgesehen, nie systematisch zusammengearbeitet, obwohl sich ihre Aktivitäten auf ein- und dieselbe Zielgruppe ausrichten, nämlich Kinder und Jugendliche.

Das hier präsentierte Pilotprojekt (IKUS) beinhaltet den Versuch, in Kooperation zwischen Fachkräften der internationalen Jugendarbeit und Lehrkräften an öffentlichen Schulen das »Interkulturelle Lernfeld Schule« zu erkunden und Schule als Ort des interkulturellen Lernens systematisch weiter zu entwickeln. In den folgenden Abschnitten werden Ziele, Struktur und Prozess der Zusammenarbeit, die Probleme und Erfolge, Produkte sowie die Wirkungen dieses Pilotprojekts nach innen, also in die internationale Jugendarbeit und in Schule hinein, und nach außen, also in Bezug auf Eltern, kommunale Einrichtungen und Gesellschaft, dargestellt.

■ 2. Ziele des Pilotprojekts

In dem Konzept zum Pilotprojekt werden die Ziele folgendermaßen beschrieben: »Sowohl Träger der Internationalen Jugendarbeit als auch Schulen entwickeln seit einiger Zeit verstärkt interkulturelle Lernangebote. Jedoch arbeiten beide Bereiche bisher meist autark und unabhängig nebeneinander, obgleich sie sich an dieselben Jugendlichen richten. Mit Blick auf die Herausforderungen, die sich durch Europäisierung und Globalisierung für junge Menschen ergeben, ist eine engere Kooperation, d. h. der Austausch von Erfahrungen und Expertise unterschiedlicher Bereiche und Akteure absolut notwendig, um der Bildungs- und Ausbildungsverantwortung unserer Gesellschaft nachzukommen. [...] Die Erfahrungen der Internationalen Jugendarbeit sollten im eigenen Land nutzbar gemacht, in die Breite getragen und mehr Jugendlichen interkulturelle Kompetenz vermittelt werden. Eine Zusammenarbeit von internationaler Jugendarbeit und Schule trägt in besonderem Ma-

ße dazu bei, dieses Ziel zu erreichen.«¹ und »Durch das Kooperationsprojekt ›Interkulturelles Lernfeld Schule‹ soll interkulturelles Lernen im schulischen Umfeld ermöglicht bzw. gezielt ausgebaut werden. Jugendliche können dabei unterschiedliche Formen des demokratischen und partizipativen Miteinanders aktiv erfahren/leben. Gleichzeitig werden sie mit Blick auf die Herausforderungen auf dem internationalen Arbeitsmarkt und einer globalen Gesellschaft mit den notwendigen Kompetenzen ausgestattet.«²

Die Ausdifferenzierung der Ziele erfolgt auf verschiedenen Ebenen, nämlich der individuellen, der gesellschaftlichen und der pädagogischen Ebene:

- Auf der individuellen Ebene wird die Interkulturalität als Mehrwert für die Persönlichkeit begriffen und dies betrifft sowohl die Schüler/-innen als auch die pädagogischen Fachkräfte. Interkulturelle Kompetenz wird vor dem Hintergrund unterschiedlicher Rollen und Verhaltensmuster bei Männern und Frauen thematisiert. Vorurteile werden infrage gestellt, analysiert und entkräftet, um Diskriminierung oder Rassismus vorzubeugen. Durch das Leben in und mit verschiedenen Kulturen besitzen Jugendliche mit Migrationshintergrund bereits vielfältige interkulturelle Kompetenzen, die als Ressourcen sichtbar gemacht, wertgeschätzt und ausgebaut werden sollen. Die Motivation und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit im europäischen und internationalen Kontext werden erhöht, was insbesondere den beruflichen wie auch den privaten Kontext sowie das bürgerschaftliche Engagement betrifft.
- Auf gesellschaftlicher Ebene wird die kulturelle Vielfalt in Deutschland als Bereicherung wahrgenommen, genutzt und Konflikte werden konstruktiv bearbeitet. Die Übernahme gesellschaftspolitischer Verantwortung bzw. bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland, Europa und der Welt wird gefördert. Mit dem Erwerb bzw. der Erweiterung der interkulturellen Kompetenz bei allen Beteiligten wird auch ein Beitrag zur Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Bereichen des Lebens gefördert.
- Auf pädagogischer Ebene werden die entwickelten Module (= Einheiten, mit denen interkulturelles Lernen im Lernfeld Schule ausgelöst und gefördert werden können), Projekte und Erfahrungen als »Good Practice« in der Internationalen Jugendarbeit, in Schule und künftigen Kooperationen genutzt und weitergegeben. Die Zielgruppen des Kooperationsprojektes sind Schüler/-innen, Lehrkräf-

1 Konzept zum Pilotprojekt »Interkulturelles Lernfeld Schule – Ein Kooperationsprojekt von Internationaler Jugendarbeit und Schule«, unveröff. Papier (IJAB, Juni 2009), S. 6.

2 Ebd., S. 8.

te, sozialpädagogisches Personal an den Schulen (AG-Leiter/-innen, Sozialarbeiter/-innen), sowie je nach Bedarf und Möglichkeiten Peergroups und Eltern. Das Projekt zielt auf ein gleichberechtigtes gemeinsames interkulturelles Lernen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Um die genannten Ziele erreichen zu können, bedarf es der Bündelung bzw. Verzahnung von Ressourcen und Erfahrungen seitens der Schule und der Internationalen Jugendarbeit, was in diesem Kooperationsprojekt erstmalig passiert ist.

■ 3. Strukturmerkmale der Zusammenarbeit

An dem Pilotprojekt haben 14 Schulen aus dem Regierungsbezirk Köln teilgenommen: vier Gesamtschulen; eine Förderschule; ein Gymnasium; vier Hauptschulen und vier Realschulen. An jeder dieser Schulen war jeweils eine Lehrkraft für das Pilotprojekt verantwortlich, die für ihre Arbeit seitens der Bezirksregierung Stundenermäßigung zugestanden bekam. An jeder dieser Schulen bildete eine Fachkraft aus der Internationalen Jugendarbeit gemeinsam mit der verantwortlichen Lehrkraft ein Tandem. Die so entstandenen 14 Tandems hatten die Aufgabe, auf der Grundlage der aktuellen Situation und pädagogischen Ausrichtung der jeweiligen Schule zu prüfen, welche weiterführenden Möglichkeiten bestehen, die Schule als interkulturelles Erfahrungs-, Lern- und Handlungsfeld weiterzuentwickeln. Auf schon bestehende Programme zur Förderung interkulturellen Lernens sollte zurückgegriffen werden, indem zum Beispiel Möglichkeiten der Kooperation mit ausländischen Schulen und mit Angeboten der internationalen Jugendarbeit eruiert, indiziert und erprobt werden. Dabei sollten die Schüler/-innen aktiv an der Planung und Umsetzung beteiligt werden. Die einzelnen Tandems hatten die Aufgabe, auf dieser Grundlage 8 bis 10 Module zu entwickeln. Als Modul wurde eine auf den jeweiligen Bedarf zugeschnittene abgeschlossene thematische Einheit verstanden, die dazu dient, die übergeordneten und im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Ziele des Modellprojekts zu erreichen. Diese Module sollten je nach Zielgruppe Anstöße geben, sich mit interkulturellen Themen und Erfahrungen, kulturell bedingten Konflikten und den dabei aufgetretenen Irritationen, (kulturellen) Unterschieden und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Ziele, Wünsche, Betrachtungsweisen, Wertmaßstäben und Verhaltensregeln auseinanderzusetzen. Daneben sollten die Module sowohl für den Unterricht als auch für das sonstige Schulleben und die Schulentwicklung relevant sein. Dabei können sie Bestandteil des Unterrichtscurriculums werden wie auch andere Formen der Projektarbeit an Schulen betreffen. Interkulturelle Lernanregungen und -erfahrun-

gen aus den im Bereich der Module durchgeführten Aktivitäten sollten in den Fachunterricht einzubeziehen sein und aus dem Fachunterricht selbst sollten sich Aktivitäten zum interkulturellen Lernen entwickeln. Zu einem gewissen Teil, so wurde angestrebt, sollten die Module Ergebnis bewährter Praxis der Träger der internationalen Jugendarbeit sein, die im Rahmen der Tandemarbeit für das schulische Umfeld zu adaptieren sind, jedoch die Mehrzahl der Module sollte sich aus der Zusammenarbeit in den Tandems selbst entwickeln. Ein weiterer wichtiger Punkt bestand darin, die entwickelten Module den jeweiligen Lern- und Leistungsmöglichkeiten der Schüler/-innen anzupassen und die jeweiligen, den Altersstufen der Schüler entsprechenden »Entwicklungsaufgaben«, die geschlechtsspezifischen Entwicklungsunterschiede und die sozialen, familiären und milieuspezifischen Entwicklungsbedingungen zu beachten.

Die Module sollten so angelegt sein, dass sie für interkulturelles Lernen sensibilisieren, interkulturelle Lernprozesse auslösen und die Zielgruppen befähigen, ihre interkulturellen Kompetenzen zu entwickeln und aktiv in den Schulalltag einzubringen.

Die von den Tandems entwickelten Module wurden erprobt und, sofern dies aufgrund der befristeten Projektlaufzeit möglich war, wurde dazu im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts über ihre Wirkungen auf die Teilnehmenden Bericht erstattet.

Begleitet und unterstützt wurde die Arbeit der Tandems durch die Einrichtung einer zentralen Koordinierungsstelle für das Pilotprojekt bei IJAB und die Schaffung einer Steuergruppe, bestehend aus Vertreter(inne)n von Schule (Bezirksregierung Köln), Jugendhilfe (Landschaftsverband Rheinland), Internationaler Jugendarbeit (IJAB, transfer e.V.), Wissenschaftliche Begleitung (Fachhochschule Köln/Institut für Kooperationsmanagement – IKO, Universität Regensburg). Die Aufgabe dieser beiden Einrichtungen bestanden wesentlich darin, die gesamten Prozessabläufe zu steuern und zu koordinieren.

Die Qualifizierung und Prozessbegleitung der Tandems bestand weiterhin darin, zu Beginn des Pilotprojekts die Tandempartner auf ihre Rolle, die Ziele, Aufgaben und Anforderungen der Zusammenarbeit und der Modulentwicklung vorzubereiten. In einem ca. halbjährigen Turnus wurden Veranstaltungen angeboten, die dem kollegialen Austausch und der weiteren Qualifizierung dienen sollten. Dazu gehörte die Behandlung von Themen wie: 1. Projekt-Koordination; 2. Interkulturelle Elternarbeit an Schulen; 3. Förder-Assessment für interkulturelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (FACIL); 4. Ausbildung zum Kompetenznachweis Interkulturell; 5. Qualifizierung zum Mobilitätslotsen/-lotsin im Rahmen des IKUS-Projekts; 6. Konzeption,

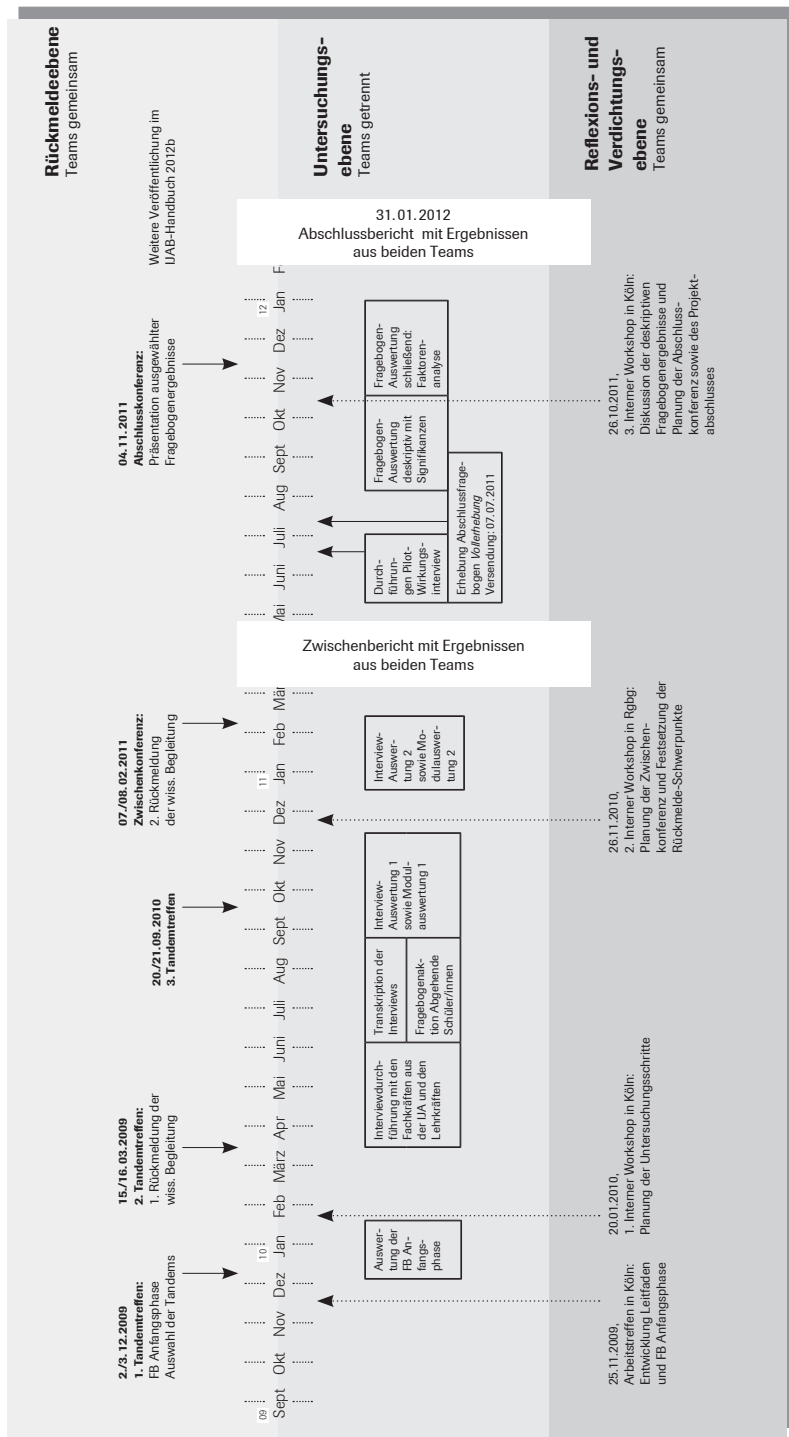


Abb. 1: Übersicht über die Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung über den Projektzeitraum September 2009 bis Januar 2012

Methoden und Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des IKUS-Projekts; 7. Abschlusskonferenz des IKUS-Projekts.

Eine weitere Unterstützung der Tandemarbeit erfolgte durch die Einrichtung einer Internetplattform, die allen Beteiligten zur Eingabe und zum Abruf von Informationen zur Verfügung stand.

Die wissenschaftliche Begleitung hatte den Auftrag, die Modulstruktur sowie Wirkungen des internationalen und interkulturellen Lernangebots für Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern bzw. im Hinblick auf die Qualifizierung der Arbeitsfelder Internationale Jugendarbeit (IJA) und Schule zu analysieren sowie die Auswirkungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrer(inne)n und Fachkräften der internationalen Jugendarbeit in den Tandems sowie die Zusammenarbeit der Tandems mit Schulleitung, Schulkollegium, Eltern und Kommune zu erfassen und zu bewerten.

Abbildung 1 zeigt eine Übersicht der Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung. Die Abbildung zeigt die Aktivitäten aufgeteilt nach Rückmeldeebene (oben), Untersuchungsebene (Mitte) sowie Reflexions- und Verdichtungsebene (unten).

Die *Untersuchungsebene* beinhaltet die Erhebungen, die durch die wissenschaftliche Begleitung durchgeführt wurden. Dies waren folgende:

1. Erhebung durch einen qualitativen Kurzfragebogen in der Anfangsphase (8 Fragen);
2. Durchführung von Interviews mit ausgewählten Tandems (5 IJA-Fachkräfte und 5 Lehrkräfte);
3. Fragebogenerhebung für von der Schule abgehende Schüler/-innen, die an einem Lernmodul teilgenommen haben (Wirkungen);
4. Durchführung von Pilot-Wirkungsinterviews mit zwei Lehrkräften und einer/m Schüler/-in, die an einem Modul teilgenommen haben;
5. Vollerhebung durch einen Fragebogen (214 Fragen) zu allen oben genannten Auftragsbereichen.

■ 4. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung stammen aus verschiedenen Datenquellen, die im vorliegenden Artikel insbesondere in Bezug auf zwei genauer dargestellt werden: die *Moduldokumentationen des Gesamtprojektzeitraums* sowie die *Wirkungseinschätzungen aus den Fragebögen der Abschlussvollerhebung* Anfang Juli 2011.

4.1 Ergebnisse aus den Moduldokumentationen

Neben den in Abbildung 1 auf der Untersuchungsebene erhobenen Daten standen der wissenschaftlichen Begleitung auch die Dokumentationen der in der Tandemkooperation entwickelten Module als Datenbasis zur Verfügung. Diese wurden standardisiert auf einem Dokumentationsbogen von IJAB schriftlich festgehalten, an IJAB zurückgeleitet und von dort aus an die wissenschaftliche Begleitung gemailt bzw. geschickt.

Neben der didaktisch-inhaltlichen Analyse, Aufarbeitung und Verdichtung der Moduldokumentationen in Form einer CD-ROM wurden die Dokumente zwei weiteren Analysen unterzogen, die in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.2 genauer aufgeschlüsselt werden:

(1) *Arten und Funktionen der Module*: Es wurde ein Vergleich über alle eingereichten Module hinweg mit der Herausarbeitung von bestimmten Merkmalen wie Einsatzzeitpunkt, Inhalte, Ziele, Funktionen, Arbeitsprinzip sowie Zielgruppe (vgl. das Handbuch zum IKUS-Projekt, IJAB 2012b) vorgenommen. Dies führte zu einer Kategorienbildung nach drei Modulararten mit bestimmten Funktionen. Außerdem wurde zum Zwischenbericht noch überprüft, wie sich das Lernfeld Schule differenzieren lässt. Dieser Ansatz wurde hinsichtlich der Lernmodule weiterverfolgt und mündete hier in Subkategorien zu den Lernmodulen (siehe unten).

(2) *Muster aus den Modulen*: Es wurde danach ein Vergleich nach Anzahl der an einer Modellschule entwickelten und durchgeführten Modulararten zunächst wieder über alle eingereichten Module hinweg vorgenommen (ebd.), was hier nicht ausgeführt wird. Dargestellt wird im vorliegenden Artikel hingegen die Betrachtung der Reihenfolge der angesprochenen Zielgruppe mit Fokus auf die Lernmodule, denn dies mündete in eine Typenbildung hinsichtlich der Wege, über die Schule als interkulturelles Lernfeld geöffnet wurde.

4.1.1 Arten und Funktionen der Module

Die Finanzierung der IJA-Akteure war an die vom IJAB standardisierte Dokumentation der Module gekoppelt. Zunächst war unter Modulen die Entwicklung von Bildungseinheiten verstanden worden, »die geeignet sind, Prozesse des interkulturellen Lernens im Lernfeld Schule auszulösen und zu fördern« (Leistungsbeschreibung des IJAB). Insofern hatte die Kopplung der Dokumentation von Modulen mit der Abrechnung den Vorteil, dass sichtbar werden konnte, welche Aktivitäten stattfinden (müssen) und Ressourcen erfordern, um Prozesse des interkulturellen Lernens im Lernfeld Schule auszulösen und zu fördern. Funktional sind die Module somit zum einen das verdichtete Produkt aus der Kooperation von IJA und Schule, zum anderen sind diese Module aber auch die Werkzeuge, mit denen Schule als interkulturelles Lernfeld ge-

öffnet wird. Maximal konnten pro Tandem, wie oben erwähnt, 8 bis 10 Module eingereicht werden. Es stellte sich heraus, dass die eingereichten 91 Moduldokumentationen inhaltlich sich in drei Arten aufteilen lassen:

1. Prozessmodule

36 der dokumentierten Module ließen sich zu den Prozessmodulen kategorisieren. Unter Prozessmodul wird eine Arbeitseinheit verstanden, die sich nicht als Lerneinheit an eine bestimmte Zielgruppe richtet, sondern Prozessaspekte berücksichtigt. Das Modul wird im Tandem, mit Externen oder/und im Kollegium abgehalten; selten werden Schüler/-innen mit hinzugezogen. Im IKUS-Prozess dienen sie zur Absicherung folgender Ziele:

- der *Steuerung der Prozesse*: Hier geht es darum, ein »Monitoring« der IKUS-Aktivitäten zu etablieren. Dazu gehört, im Lernfeld Schule
 - zu *diagnostizieren*, an welchen Stellen sinnvoll angesetzt werden kann, um interkulturelles Lernen auszulösen;
 - zu *detektieren*, welche schon bestehenden Aktivitäten dies begünstigen;
 - *auszuhandeln*, welche Aktivitäten im Rahmen der (schulseitigen und ressourcenbedingten) Möglichkeiten umsetzbar sind;
 - zu *visionieren*, welches Ziel für die Schulentwicklung angestrebt werden soll.
- der *Organisation, Konzeption und Modifikation*: Diese Zielrichtungen dienen der Qualifizierung des Lernfeldes Schule. Dabei gilt es, Konzepte der IJA
 - auf ihre *Passung* im Feld der Real-, Förder-, Haupt- und Gesamtschulen zu *überprüfen* und ggf. zu *modifizieren*;
 - Neues und Maßgeschneidertes zu *konzipieren* sowie
 - die *Akquise* adäquater externer Experten zu *organisieren*.
- der *Vernetzung und Nachhaltigkeit*: Hier geht es um die *Implementierung*, also um die Festlegung von Strukturen und Abläufen mit einer abgesicherten Umsetzung. Funktional dienen derartige Module dazu
 - zu *priorisieren*: Hier muss jedoch schon klar sein, was »Good practice« ist;
 - *Verträge* abzuschließen;
 - sich über *Partnerschaften* und *Kooperationen* zu vernetzen.

Grundsätzlich sollte bei der Implementierung bedacht werden, dass dies auch immer ein Schritt der Spezifizierung ist und somit das, was bisher breit angelegt wurde, wieder verengt wird. Erfolgt dieser Schritt zu früh oder zu schnell, kann es passieren, dass Neues und Innovati-

ves unerkant bleibt, da diese noch zu wenig Zeit hatten, ihre Wirkungen zu zeigen, zu entfalten oder einfach die Wahrnehmung dafür noch nicht geschult ist. Das bedeutet, man bleibt in gewohnten Denkstrukturen verhaftet, das Befruchtende aus der synergistischen Kooperation zwischen IJA und Schule wird nicht aufgegriffen und die »Endprodukte« sind entweder IJA-Formate oder Schulformate, jedoch nichts Neues aus beidem, was eine größere Chance auf Nachhaltigkeit hätte. Daher sollte auch darauf geachtet werden, dass die Erfahrung eines stetigen Anpassungserfordernisses bei der Implementierung mit gesichert wird.

Die Modulart »Prozessmodul« bezieht sich auf die Nutzung und Sicherung von Ressourcen durch Zusammenarbeit, Kontaktknüpfung und Vernetzung.

2. Informationsmodule

7 Module konnten den Informationsmodulen (kurz: Infomodule) zugerechnet werden; dabei waren 3 reine und 4 Mischkategorien: dreimal mit Lernmodul, einmal mit Prozessmodul. Einem Informationsmodul werden Veranstaltungen zugerechnet, die als Vortrag, durch einen Infostand oder Infoabend bestimmte Zielgruppen breit erreichen wollen und diese dazu anregen, bestimmte Ressourcen zu nutzen oder überhaupt erstmalig wahrzunehmen. Ein Beispiel ist hier die Informationsveranstaltung zu Möglichkeiten von Auslandsaufenthalten. Schüler/-innen und deren Eltern aus nicht-gymnasialen Schulen konnten auf diese Weise erstmalig erreicht werden. Meistens handelt es sich jedoch um die Zielgruppe der Eltern. Ziele, die damit verfolgt werden, sind

- die *Information* und *Aufklärung*: Hier kamen Infomodule zum Einsatz, um über bestimmte Themen im Zusammenhang mit der Internationalen Jugendarbeit (z. B. Wie teuer kommt uns ein Auslandsaufenthalt?) rundum zu informieren und Vorurteile aufzuklären. Funktional wurden hier Impulse gesetzt durch Wecken von Interesse.
- die *Kommunikation* und *Partizipation*: Bei diesen ging es spezifischer um die Beteiligung an einem (geplanten) Projekt, was funktional eine Aktivierung insbesondere der Eltern im Lernfeld Schule durch Identifikationsschaffung mit IKUS, durch eine Erhöhung der Akzeptanz sowie durch Einbindung von Eltern bedeutete.

Die Modulart »Infomodul« gilt der Wahrnehmung von Ressourcen, was über Erzählen, Erklären sowie über das Aufzeigen von »Mitmach-Möglichkeiten« erreicht werden soll.

3. Lernmodule

57 Module wurden der Kategorie »Lernmodul« zugerechnet. Diese sammelt alle interaktiven Durchführungen einer bestimmten Maßnahme, eines Workshops, eines Treffens, einer Fortbildung mit spezifischer Zielgruppe. Es wird in der Klasse, bei Veranstaltungen, teilweise auch bei Elternabenden etc. abgehalten. 49 waren reine Lernmodule, 8 zählen zu Mischkategorien: fünfmal mit Prozessmodul, dreimal mit Infomodul. Drei Funktionen lassen sich für die Lernmodule ableiten, die unterschiedliche Ziele verfolgen. Im Einzelnen sind dies:

- *Interkulturelles Lernen*
 - Bedarfslagen (insbesondere interkultureller Art) abdecken
 - interkulturelle Sensibilisierung und Wissensaufbau
 - Ressourcennutzung und -wertschätzung
 - Etablieren von interkulturellen Lernkontexten.
- *Qualifizierung des Feldes durch Multiplikatoren-Schulung*
 - kultursensible Multiplikator(inn)en aufbauen
 - Nachhaltigkeit aufbauen.
- *Effektivität erhöhen*
 - Anregen
 - Umwelt wahrnehmen und nutzen
 - Anreichern.

Mit der Modulart »Lernmodule« werden Kompetenzen und Ressourcen aufgebaut durch Entwicklung, Differenzierung und Kontextspezifizierung.

Die 57 Lernmodule ließen sich in folgende Subkategorien aufteilen, die sich zunächst an unterschiedliche Zielgruppen richteten sowie dann noch nach Inhalt kategorisiert werden konnten (Anzahl in Klammern):

- *Lernmodule für Schüler/-innen* (35)
 - Interkulturelle Sensibilisierung (8)
 - Begegnung (7)
 - Gewaltprävention (5)

- Integration & Wir-Gefühl (3)
- Spezielle Themen (3)
- Unterrichtsbindung (10).
- *Lernmodule für Lehrkräfte* (15)
 - Interkulturelle Sensibilisierung (4)
 - Train-the-intercultural-Teacher (Methodentraining) (11).
- *Lernmodule für Schüler/-innen und Lehrkräfte* (1): interkultureller Zielworkshop.
- *Lernmodule für Eltern* (4): Interkulturelle Zusammenarbeit im Elternbeirat bzw. in der Elternpflugschaft (1) sowie (Interkulturelle) Elternarbeit (3).

Ein Lernmodul wurde hier nicht mit aufgenommen, da der im Vordergrund stehende Anteil ein Prozessmodul ist.

4.1.2 Musteranalyse in den Moduldokumentationen und mögliche Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen IJA und Schule und die Vermittlung interkultureller Kompetenz

Die vergleichende Betrachtung der Lernmodule mit Blick auf die mit ihnen angesprochenen Zielgruppen ließ folgende vier Grundtypen erkennen:

Top-Down: Hier startet man mit der Vorbereitung der Lehrkräfte mittels eines Moduls zur Sensibilisierung und/oder qualifizierend in Form eines Train-the-Teacher oder legt einen grundsätzlichen Schwerpunkt auf Methoden-Lernmodule für Lehrkräfte.

⋯➤ Dahinter kann der Vermittlungsgedanke stehen, dass die Lehrkräfte ermächtigt werden sollen, eigenständig Lernmodule mit den Schüler(inne)n durchzuführen oder auch im Fachunterricht Themen und Aspekte zu erkennen, die interkulturelles Lernen auslösen können, diese aufzugreifen und ein Klima der Offenheit für interkulturelle Erfahrungen anzubahnen. Für die Zusammenarbeit zwischen IJA-Akteuren und Lehrkräften kann dies bedeuten, dass die Kompetenzen einer Grundsensibilisierung an die Lehrkräfte (zurück)gegeben bzw. übertragen werden. Die Lehrkräfte erfahren eine Qualifizierung, nehmen eine neue Rolle ein und definieren und etablieren sich als Vermittler zwischen Schule und IJA. Auch die Zusammenarbeit zwischen IJA und Schule erfährt vielleicht einen Umbau in der Beziehung und verlagert sich so eventuell auf lange Sicht dahin, dass die IJA schließlich ihre Internationale Ausrichtung wieder verstärkt abdecken kann.

Bottom-Up: In den Lernmodulen werden schwerpunktmäßig die Schüler/-innen angesprochen. Hier finden sich die o.g. sechs thematischen Subkategorien. Zwei Schulen bieten Lernmodule nur für Schüler/-innen an; andere Zielgruppen werden über Prozess- oder Infomodule angesprochen.

...☞ Auch hier kann die Frage gestellt werden, was dies für die Zusammenarbeit zwischen IJA und Schule bedeutet. Dazu muss zunächst betrachtet werden, was dies für die Innenwirkung in die Schule hinein heißt. Unter Umständen kann dies ein Zeichen sein, dass interkulturelles Lernen nicht als eine Schulentwicklungsaufgabe gesehen wird oder aber, dass die Herausforderung, interkulturelles Lernen im Lernfeld Schule auszulösen nur mit Blick auf eine Vermittlung an die Schüler/-innen gilt. Somit würden sich die Lehrkräfte jedoch selbst außerhalb des Lernfeldes positionieren. Für das Miteinander der IJA und der Schule kann dies die Folge haben, dass derartige Aktivitäten immer von außen »eingekauft« werden; die Lehrkräfte würden in diesem Fall diesbezüglich keine Qualifizierung erfahren und es bliebe eine gewisse Angewiesenheit bis Abhängigkeit von der IJA-Kompetenz bestehen. Die Vermittlung von interkultureller Kompetenz wird von der IJA geleistet, die Schule bietet den Rahmen.

Sideway-In: An unterschiedlichen Stellen werden Module angedacht, neue und bereits an der Schule vorhandene Lernmodule ausgeführt.

...☞ Dieser Typ hat sich mit voranschreitendem Prozess von IKUS zunehmend aufgelöst. Bei einigen Modellschulen konnte hingegen eine zunehmende Fokussierung festgestellt werden. So wurden manche Einheiten für Schüler/-innen zum zweiten Mal durchgeführt, entweder mit einer anderen Jahrgangsstufe oder im nächsten Jahr mit neuem Jahrgang. Manche Einheiten erhielten Fortsetzungen: Bei den einen wurde eine AG gegründet, die ein bestimmtes Thema mit denselben Schüler/-innen vertieft; bei den anderen gab es einen inhaltlichen Teil 2. Für die Zusammenarbeit zwischen IJA und Schule bedeutet dies nach einer vermutlich hohen Zeit- und Kraftinvestition eine gewisse Ressourcenschonung und Aufwandserleichterung. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz wurde routinisiert.

Bündelung: Die an der Schule laufenden unterschiedlichen Einzelmaßnahmen erfahren unter IKUS eine Bedeutungsaufladung, werden gebündelt und evtl. optimierend ergänzt.

... Auch bei diesem Typus werden schon an der Schule bestehende Aktivitäten aufgegriffen, allerdings geht es hier stärker darum, unter dem Label »IKUS« sozusagen eine »Standleitung« in die IJA hinein aufzubauen. Dies wurde beispielsweise durch das Etablieren eines/r Mobilitätslotsen-/lotsin, durch den Ausbau eines Schüleraustausches mit der Türkei sowie durch das Verankern des Interkulturellen im Curriculum des Unterrichtsfachs Praktische Philosophie verwirklicht. Für die Zusammenarbeit zwischen IJA und Schule bedeutet dies den Aufbau eines IKUS-überdauernden Kontaktes sowie einer interagierenden Vermittlung von interkultureller Kompetenz.

4.2 Wirkungen der im IKUS-Modellprojekt entwickelten (Lern)Module

Das IKUS-Modellprojekt soll »Interkulturelles Lernen in Schulen anstoßen und fördern« und darüber hinaus beitragen zum »besseren Verständnis und zur gegenseitigen Toleranz«, so lautet die Zielsetzung des Projektes, die sich auf die Teilnehmer/-innen an Lernmodulen beziehen (IKUS-Flyertext 2010). In 91 dokumentierten Modulen, davon 57 Lernmodulen, wurden diese Ziele verfolgt. Ist es aber auch gelungen? Konnten derartige Wirkungen bei den Jugendlichen und Lehrkräften beobachtet werden, die an den Modulen teilgenommen haben? Gab es noch andere Einflüsse auf die Teilnehmer/-innen durch die IKUS-Aktivitäten? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden in Vollerhebung aller Tandems 22 Tandempartner/-innen (8 Akteure der internationalen Jugendarbeit und 14 Lehrer/-innen) befragt, die die Module konzipiert und teilweise auch durchgeführt haben und somit über ein breites Expertenwissen verfügen. Ein/e IJA-Akteur/-in und eine Lehrkraft haben den Fragebogen nicht zurückgesandt; dafür wurde ein Fragebogen durch zwei Lehrkräfte gleichzeitig beantwortet, so dass die Stichprobe sich nun aus 7 Akteuren der IJA und 14 Lehrkräften besteht (N = 21). Mit unterschiedliche Anzahl von Fragen wurden sie zu den folgenden Bereichen um ihre Einschätzungen gebeten:

- *Interkulturelles Lernen:* Wissenserwerb zu anderen Kulturen, Themen der Migration, etc.; interkulturelle Kompetenz, z.B. Verstehen von kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten; Verstehen und Einschätzen von Verhalten anderer Menschen; Abbau von Vorbehalten gegenüber anderen; Offenheit.

- *Sprache*: Wirkungen auf Fremdsprachenkompetenz und Einsatz der Mutter- bzw. Zweitsprache von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
- *Kulturelle Identität*: Einflüsse auf die kulturell beeinflusste und/oder lokale Identität.
- *Soziale Kompetenz*: Teamfähigkeit, Konfliktmanagement und Kommunikationsfähigkeit.
- *Aufbauende Aktivitäten*: Kontakte zwischen Schüler(inne)n, Weiterführung von Modulhalten, Engagement in Schule, Jugendarbeit etc., Interesse für Auslandsaufenthalt.
- *Selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen*: Wirkungen auf den Selbstwert, Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, Eigenverantwortung, Schulerfolg.
- *Selbsterkenntnis, Selbstbild*: etwas über sich selbst lernen.

Bei den Lehrkräften, die an IKUS-Lernmodulen teilgenommen haben, sollten Wirkungen auf das interkulturelle Lernen mit den Kategorien Perspektivenübernahme, Wissenserwerb und Handlungskompetenz von den Expert(inn)en eingeschätzt werden. Es wurde mit einer vierstufigen Skala abgefragt (1 = stimme nicht zu, 2 = stimme wenig zu, 3 = stimme etwas zu, 4 = stimme voll zu). Die Befragten wurden in der Anweisung explizit dazu aufgefordert, sich Beispiele für ihre Einschätzungen vor Augen zu führen und bei fehlenden Beispielen die Kategorie »weiß nicht« zu wählen.

Die Expertenmeinung hinsichtlich der *Effekte auf die Schüler/-innen* (Abb. 2) machen deutlich, dass es durch die Lernmodule nicht nur gelungen ist, interkulturelles Lernen anzustoßen, sondern ein brei-

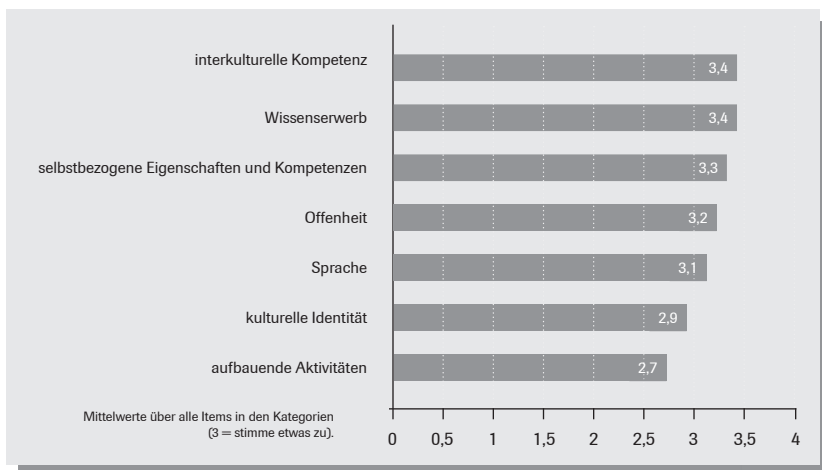


Abb. 2: Expertenaussagen zu den Effekten der Lernmodule auf die Schüler/-innen.

tes Spektrum an positiven Prozessen der Reflexion, der Offenheit, der Stärkung von Identität und Wir-Gefühle sowie selbstbezogener Eigenschaften und Kompetenzen wie Selbstsicherheit und Selbstbild bei den Teilnehmer(inne)n zu fördern. Im Mittel stimmen die Befragten bei jeder Kategorie zu (Offenheit nur ein Item, kein Mittelwert), dass IKUS-Lernmodule positive Wirkungen verzeichnen konnten.

Auch die Expertenaussagen zu den Effekten auf *soziale Kompetenzen* (Abb. 3), die durch die Teilnahme an Lernmodulen gefördert werden sollten, verdeutlichen die positive Bewertung der Aktivitäten (Angabe in absoluten Häufigkeiten, N = 21).



Abb. 3: Expertenaussagen zu den sozialen Kompetenzen, absolute Häufigkeiten (N = 21)

Fast alle Befragten stimmen zu, dass es durch IKUS-Module gelungen ist, das Empfinden von Respekt und *Wertschätzung für andere* bei den jugendlichen Teilnehmer(inne)n zu fördern. Außerdem werden Konflikte besser bewältigt und die *Kommunikationsfähigkeit erhöht*. All diese Einschätzungen der Expert(inn)en legen es nahe, den Lernmodulen eine positive Wirkung auf die Toleranz zwischen den Schüler(inne)n zuzuschreiben.

Der Blick auf einzelne Fragen in der Erhebung bringt weitere interessante Wirkungseinschätzungen ans Licht. So wurden z. B. *Kontakte zwischen den Schüler(inne)n* vermehrt und vertieft (21 Zustimmungen) und es sind auch *freundschaftliche Kontakte* durch Module entstanden (13 Zustimmungen). Dieser Effekt zusammen mit der Aussage, dass das *Wir-Gefühl in den Klassen gefördert* wurde (19 Zustimmungen) bietet neben dem »Wohlfühlfaktoren« eine wirksame Mobbing-Prophylaxe. Das *verbesserte Konfliktmanagement* wird sich hierbei ebenfalls positiv bemerkbar machen.

Ein gelungenes Beispiel für den ressourcenorientierten Umgang mit Schüler(inne)n in IKUS-Lernmodulen stellt die Möglichkeit dar, die *Mutter- oder Zweitsprache von Jugendlichen mit Migrationshintergrund positiv einzubringen* (Zustimmung bei 14 Befragten). Kenntnisse in Fremdsprachen, die nicht zum Lehrplan gehören, erfahren oftmals keine oder nur geringe Beachtung im schulischen Kontext und werden zum Teil sogar als hinderlich für die sprachliche Kompetenz in Deutsch verkannt, da im Gegenteil eine gute grammatikalische Grundausbildung in jedweder Muttersprache die beste Grundlage für den Transfer in andere Sprachen darstellt. Die IKUS-Tandems haben mit ihren Modulen Gelegenheiten für die Schüler/-innen mit anderer Mutter- oder Zweitsprache geschaffen, diese Kompetenz *positiv* sichtbar zu machen, andere davon profitieren und wichtige Beiträge dadurch hinsichtlich einer Wertschätzung der Schüler/-innen in die Projekte einfließen zu lassen. Dieser Ansatz schafft eine Bewusstseinsveränderung und sollte wegweisend für die deutsche Schullandschaft werden, wo Kenntnisse in Englisch, Französisch und Spanisch meist wertvoller bewertet werden als beispielsweise in Russisch, Türkisch oder Vietnamesisch.

Bei den Teilnehmer(inne)n an *Lernmodulen für Lehrkräfte* kam es laut Expertenaussagen zu etwas weniger Wirkungen als bei den Schüler(inne)n. Vermutlich, weil die Zielgruppe bereits mehr Wissen und Kompetenzen mitgebracht hatte und somit nicht im gleichen Maße einen Zuwachs erleben konnte wie die Jugendlichen oder weil die Lernmodule auf die Vermittlung von Methodenkompetenzen abzielten (10 der 14 Lernmodule für Lehrkräfte). Die Mittelwerte zu den abgefragten Kategorien interkulturelle Handlungskompetenz mit 2,8, spezifischer Wissenserwerb mit 2,7 und Perspektivenwechsel mit 3,1 verdeutlichen das (2 = stimme wenig zu, 3 = stimme etwas zu).

Die Angaben zu den einzelnen Items aber bringen hier die positiven Effekte der Lernmodule deutlicher ans Licht (Abb. 4).

Durch den Anstoß oder die Weiterführung dieser Reflexionen bei den Lehrkräften sowie die differenzierte Betrachtung von Themengebieten wie kulturelle, religiöse, persönliche und milieubedingte Hintergründe und wie Migration wird ihre Kompetenz als Multiplikator(inn)en im Be-

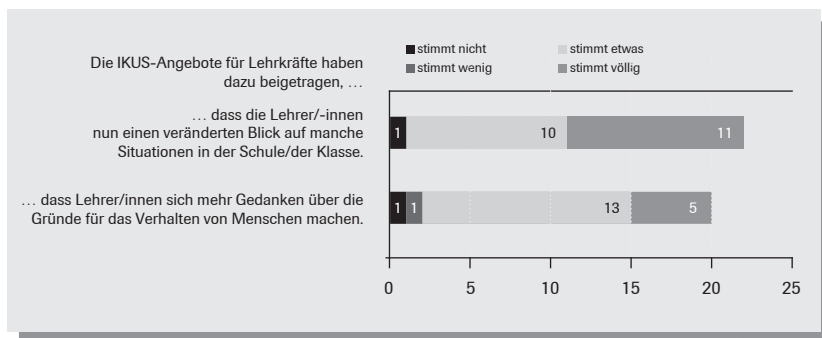


Abb. 4: Einschätzungen zu den Wirkungen auf die Lehrer/-innen – Perspektivenwechsel

reich des interkulturellen Lernens gefördert und ihre persönliche Handlungskompetenz in anspruchsvollen Situationen gestärkt, wie die nachfolgenden Einschätzungen erkennen lassen (Abb. 5).

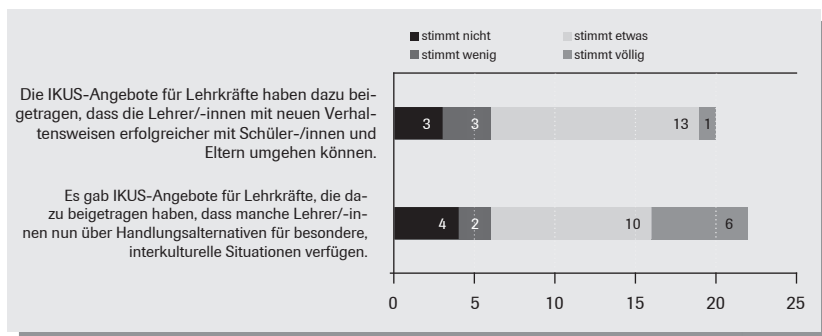


Abb. 5: Einschätzungen zu den Wirkungen auf die Lehrer/-innen – Handlungskompetenz

Fazit

Die IKUS-Lernmodule haben laut der Tandempartner/-innen nicht nur die angestrebten Ziele der Förderung von interkulturellem Lernen und der Toleranz an den Schulen erreicht, sondern sie bieten ein breites Spektrum an positiven »Neben-Wirkungen« von der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen über den Aufbau spezifischer Fähigkeiten (z. B. künstlerisch) bis hin zur konkreten Mobbing-Prophylaxe.

■ 5. Konsequenzen und Gelingensbedingungen

Das Pilotprojekt »Interkulturelles Lernfeld Schule – Ein Kooperationsprojekt von Internationaler Jugendarbeit und Schule (IKUS)« hat dank der Zusammenarbeit der Tandemmitglieder insbesondere bei der Modulentwicklung und der wissenschaftlichen Begleitung eine Reihe richtungsweisender Erkenntnisse erbracht. Diese Erkenntnisse sollten von all denen zur Kenntnis genommen und beachtet werden, die an einer Entwicklung von Schule als interkulturellem Erfahrungs-, Lern- und Handlungsfeld interessiert sind und sich entsprechend engagieren wollen.

Im Folgenden werden die gewonnenen Erkenntnisse in Form von Thesen formuliert, die auch die aus dem Pilotprojekt zu ziehenden Konsequenzen und die Gelingensbedingungen enthalten:

1. Schule, und damit sind alle Schularten gemeint, kann ein ausgezeichnetes Erfahrungs-, Lern- und Handlungsfeld zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz für alle Schüler bieten.
2. Schule als formale und für alle Kinder und Jugendliche im Alter von 6–16 Jahren und darüber hinaus verpflichtende Bildungseinrichtung kann für die Qualifizierung der nachwachsenden Generation die Grundlagen legen, um die mit der Internationalisierung und Globalisierung unserer Gesellschaft verbundenen Herausforderungen zu bewältigen, indem sie interkulturelle Handlungskompetenz fördert.
3. Die Kooperation zwischen Fachkräften der Internationalen Jugendarbeit als einer in unserer Gesellschaft wichtigen Einrichtung der non-formalen Bildung und Fachkräften aus Schulen kann unter bestimmten Bedingungen und durch Bündelung von bislang ungenutzten Ressourcen und Entwicklungschancen eine Bereicherung für beide Seiten erbringen.
4. Als Gelingensbedingung für eine produktive Kooperation sind von zentraler Bedeutung:
 - a) Herstellen einer gleichberechtigten, von gegenseitiger Wertschätzung getragenen und »auf Augenhöhe« geführten Kommunikation und Kooperation.
 - b) Unterstützung der Projektarbeit durch alle für Schulen verantwortlichen Behörden und staatlichen Instanzen.
 - c) Beteiligung aller an einer Schule tätigen Funktionsträger (Schulleitung, Lehrerkollegium, Schüler- und Elternvertretungen) an der Entwicklung und Förderung von Schule als interkulturelles Lernfeld.
 - d) Einbindung der Eltern in die Entwicklung von Modulen und deren Erprobung.

- e) Zur-Verfügungstellung und Kenntnisnahme des bei allen beteiligten Kooperationspartnern verfügbaren projektrelevanten Wissens (Wissenspool).
 - f) Bereitschaft der Fachkräfte aus der Internationalen Jugendarbeit, sich mit den besonderen Strukturen und Lernbedingungen von Schule vertraut zu machen und ihre Fachkompetenz vorbehaltlos in das Kooperationsprojekt einzubringen.
 - g) Qualifizierung von Fachkräften der Internationalen Jugendarbeit zu Kooperation mit Schule.
5. Bereitschaft aller für Schulen verantwortlichen Funktionsträger, sich für Anregungen, Initiativen und Interventionen von Außen zur Qualifizierung der schulischen Bildungs- und Ausbildungsarbeit zu öffnen.
 6. Bereitschaft der Schule, interkulturelles Lernen als verpflichtende Bildungsaufgabe in ihre Schulentwicklungspläne und die Schulkultur zu verankern, um die Nachhaltigkeit zu sichern.
 7. Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und außerschulischen Bildungseinrichtungen im sozialen und kommunalen Umfeld (lokale Vernetzung). Externe Begleitung des Prozesses der Entwicklung von Schule als interkulturelles Lernfeld, besonders bei der Entwicklung für die jeweilige Schule passender Lern- und Entwicklungsmodulen durch eine dazu qualifizierte Fachkraft.
 8. Schaffung langlebiger Kooperationsstrukturen zwischen Fachkräften aus der Internationalen Jugendarbeit und Schule zur gemeinsamen Lösung von Problemen und zur Schaffung neuer Lern- und Entwicklungschancen im Feld des interkulturellen Erlebens und Handelns (z. B. im Zusammenhang mit der Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund; Themen der Inklusion; ehrenamtliches Engagement von Schülern; internationale Mobilität von Jugendlichen; Antirassismus-, Toleranz-, Aggressions-Thematik; Europa-Thematik).

Das Modellprojekt IKUS hat gezeigt, dass die hier geforderte Kooperation zwischen Schule und Internationaler Jugendarbeit für beide Bildungseinrichtungen und für die Kinder und Jugendlichen, für die sie Verantwortung tragen, bedeutende und zukunftsweisende Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet.

■ Literaturverzeichnis, mit weiterführenden und vertiefenden Literaturquellen

- Auernheimer, G. (2005): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 4. Aufl., Darmstadt 2005.
- Friesenhahn, G. (2001): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten. Schwalbach/Ts. 2001.
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V./Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit (Hg.) (2012a): Internationale Jugendarbeit wirkt. – Forschungsergebnisse im Überblick. Bonn 2012.
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.) (2012b): Interkulturelles Lernfeld Schule. Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule. Bonn 2012.
- Landis, D., Bennett, J. M., Bennett, M. J. (Eds.) (2004): Handbook of Intercultural Training. (3rd ed.). Thousand Oaks 2004.
- Thimmel, A. (2011): »Internationale Jugendarbeit«. In: v. Rauschenbach, C./Borrmann, S. (Hg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft Online (EEO). Fachgebiet Jugendarbeit. Weinheim 2011.
- Thomas, A. (Hg.) (2008): Psychologie des interkulturellen Dialogs. Göttingen 2008.
- Thomas, A. (2007): »Jugendaustausch«. In: Straub, J., Weidemann, A. und Weidemann, D. (Hg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart 2007, S. 657–667.
- Thomas, A., Chang, C., Abt, H. (2007): Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen. Göttingen 2007.
- Thomas, A., Perl, D. (2010): »Chancen, Grenzen und Konsequenzen interkulturellen Handelns im internationalen Schüleraustausch«. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International 2008–2010 (Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit). Bonn 2010, S. 286–302.
- Thomas, A., Kinast, E.-U. und Schroll-Machl, S. (Hg.) (2005): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen 2005.

■ Abstract

Der vorliegende Beitrag berichtet über Ziele, Entwicklungen und Ergebnisse eines dreijährigen Pilotprojekts an Schulen im Regierungsbezirk Köln zur Entdeckung, Gestaltung und Entwicklung von Schule als interkulturelles Erfahrungs-, Lern- und Handlungsfeld. Da im Regierungsbezirk Köln im Schnitt bis zu 50% der Schüler einen nichtdeutschen lebensbiografischen Hintergrund und eine entsprechende Sozialisationsgeschichte mitbringen, spielen kulturelle Unterschiede im schulischen Alltag an diesen Schu-

len eine wichtige Rolle. Oft werden diese Unterschiede aber als Problem und nicht als Lernchance gesehen.

Wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass Personen, die schon früh interkulturelle Erfahrungen gemacht haben, im Verlauf ihrer akademischen und beruflichen Ausbildung mehr profitieren als jene ohne solche Vorerfahrungen. Dies trifft auch für Menschen zu, die im Rahmen ihrer Grundausbildung, der beruflichen Ausbildung und ihrer Berufstätigkeit häufig mit Personen zu tun haben, die eine nichtdeut-

sche biografische Entwicklung aufweisen. Diese entwickeln schon früh eine gewisse Sensibilität für kulturelle Unterschiede und sind auch eher in der Lage, durch diese Unterschiede bedingte Irritationen, Orientierungsverluste und Konflikte zu verarbeiten. Es liegt also nahe zu erkunden, welche interkulturellen Erfahrungs-, Lern- und Handlungsmöglichkeiten Schulen für alle Schüler im Rahmen ihrer vielfältigen Aktivitäten zu bieten in der Lage sind.

Das Pilotprojekt »Interkulturelles Lernfeld Schule (IKUS)« weist insofern noch eine weitere Besonderheit auf, als erstmalig Fachkräfte aus dem Bereich der Internationalen Jugendarbeit und Lehrer, die sich für die interkulturelle Thematik an Schulen interessieren, in Form

von Tandems über drei Jahre hinweg zusammengearbeitet haben. Sie haben ihre jeweiligen Ressourcen so gebündelt, dass sie in der Lage waren, ihre Schule auf interkulturelle Lernmöglichkeiten hin zu analysieren, aus den dabei gesammelten Erfahrungen Lern-, Prozess- und Informationsmodule zur Entwicklung interkultureller Kompetenz zu entwickeln, diese Module auf ihre Lerneffizienz hin zu erproben und sie in die jeweilige Schulkultur zu verankern.

Berichtet wird über die Ziele, Strukturmerkmale, Verlaufsprozess, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, die Art und Wirkungen der Module sowie die Konsequenzen und Gelingensbedingungen zur Förderung interkultureller Kompetenz an Schulen.

■ Abstract

International youth work in schools: Structure and outcome of an educational partnership

This paper reports on the objectives, progress and outcomes of a three-year pilot project at schools in the Cologne district that served to discover, shape and develop schools as places of intercultural learning and experience. Up to 50% of students at Cologne's schools come from non-German families and have hence experienced a different form of socialisation. Accordingly, cultural differences play an important role in day-to-day school life. Often, however, these differences are seen more as a problem than as an opportunity to learn from each other.

Studies have shown that people who experience interculturalism from an early age are at a greater advantage while studying or undergoing vocational training than those who have no such prior experience. This is also the case for those who interact frequently with people with a non-German background in the course of their basic or vocational training or in the workplace. They develop a certain awareness of cultural differences early on, and are in a better position to deal with any confusion, loss of orientation and conflicts that may arise as a result of these differences. It hence

makes sense to explore what kind of intercultural experiences and opportunities for learning and action can be offered to pupils in as diverse a setting as schools.

The pilot project »Interkulturelles Lernfeld Schule«, or IKUS (*Schools as an intercultural field of learning*) is also special in that this was the first time that international youth work experts worked together for three years in tandem with teachers interested in intercultural issues in schools. The tandems used their resources in such a way that they were able to examine the intercultural learning opportunities

that existed at their schools and to use the insights gained in order to develop learning, process and information modules for developing intercultural skills. They then tested the modules as to their effectiveness and made them part of their schools culture.

This paper discusses the objectives, structural features and the progress of the pilot project, the results of the accompanying research, the type and impact of the resulting modules, and the consequences and success factors that play a role when promoting intercultural learning in schools.

■ **Kontakt**

Prof. Dr. Alexander Thomas

E-Mail: alexander.thomas@psychologie.uni-regensburg.de.

Dipl.-Psych. Heike Abt

Tel.: +49 (0)173 3803838;

E-Mail: kontakt@abtdeponde.de.

Dipl.-Psych. Ulrike de Ponte

Tel. +49 (0)151 11653282;

E-Mail: ulrike.de_ponte@hs-regensburg.de.