ANNA ALUFFI-PENTINI, PETER GSTETTNER,
WALTER LORENZ, VLADIMIR WAKOUNIG
(Herausgeber)

Antirassistische Pädagogik in Europa

Theorie und Praxis

Slowenische Jahrbücher 1999

DRAVA VERLAG

Inhalt

PETER GSTETTNER / VLADIMIR WAKOUNIG
Vorwort 9

THEORETISCHE PRAXIS

WALTER LORENZ
Die Erziehung der Nation 17

ANNA ALUFFI-PENTINI
Beobachtungen zu interkultureller und antirassistischer Pädagogik aus italienischer Perspektive 46

GITA STEINER-KHAMSI / CAROL ANNE SPREEN
Für einen Anti-Rassismus ohne Schelte: Das Projekt »Vermittlung und Konfliktlösung durch Gleichaltrige« 71

FRANZ HAMBURGER
»Identität« und interkulturelle Erziehung 93

VLADO MIHELJAK
Die slowenische Jugend in den 90ern: Ursprünge und Potentiale der In/Toleranz 107

VLADIMIR WAKOUNIG
Verstrickt in den eigenen Rassismus: Minderheiten in einer anderen Rolle 148

KONKRETE FALLBEISPIELE

ELISABETH JAKSCHE
Theoriedefizit und latenter Rassismus 163

PETER GSTETTNER
Subjektivität im interkulturellen Lernprozeß 183

BÄRBEL KAMPMANN
Zugänge zu antirassistischer Jugendarbeit in Deutschland 201

KAREN CHOUHAN, UMMI ESMAIL, JOE JOSEPH, KURIAN MATHAI, JEFF MODAYIL
Anti-Rassismus / »Black Empowerment« in Großbritannien 218

ANDREAS EGGER
Antirassistische Sozialarbeit im Spannungsfeld struktureller und individueller Rassismen 251

EDWIN HOFFMAN / RUBEN MADURO
»Artikel Eins« – ein interkulturelles Jugendarbeitsprojekt in den Niederlanden 264

Zu den AutorInnen 293

POLETTI, F. (1992). L'educazione interculturale, Firenze: La Nuova Italia.
RADTKE, F. O. (1992), Die Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. Die Programmatik des Multikulturalismus, in »Informationen zur Politischen Bildung«, Nr. 3, pp. 71–78.
SHORT, G. (1991), Prejudice, power and racism: some relfections on the anti-racist critique of multi-cultural education, Journal of philosophy of education 25; 1, pp. 5–15.
TODD, R. (1991), Education in a multicultural society, London: Cassell Educational.
TODOROV, T. (1989), Nous et les autres. La reflexion française sur la diversité humaine, Paris: Ed. Seuil.
TROYNA, B. (1986), Racism, education and the state: the racialisation of education policy, Dover: Croom Helm.
TROYNA, B./HATCHER, R. (1992), Racism in children's lives: a study of mainly-white primary schools, London: Routledge.
WEINRICH, P. (1986), Operationalisation of identity theory in racial and ethnic relations, in J. Rex and D. Mason (ed.), Theories of race and ethnic relations, Cambridge: Cambridge University Press.

Dieser Beitrag wurde von der Autorin für diesen Band extra bearbeitet und übersetzt und ist ursprünglich in italienischer Sprache erschienen. In: A. Aluffi-Pentini und W. Lorenz (eds.): Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea, Bergamo: Edizioni Junior, 1995.

Gita Steiner-Khamsi / Carol Anne Spreen

Für einen Anti-Rassismus ohne Schelte: Das Projekt »Vermittlung und Konfliktlösung durch Gleichaltrige«

Seit einigen Jahren ist die anti-rassistische Jugendarbeit in Europa in den Verruf geraten, unnötig zu polarisieren. Ähnlich ist es der multikulturellen Erziehung im englischsprachigen Raum ergangen. Beiden wurde vorgeworfen, Gegensätze zwischen sozialen Gruppen hervorzuheben und zu verfestigen, indem sie auf künstliche Weise Dichotomien zwischen Weißen und Schwarzen, zwischen einer Mehrheit und ethnischen Minderheiten, zwischen Einheimischen und Zugewanderten herstellten. Angezweifelt wurde die Nützlichkeit einer Pädagogik, die Migration entlang einer Binärkonstruktion Peripherie/Zentrum, Entsendestaaten/Aufnahmestaaten oder zwischen dem Westen und dem Rest (*Hall* 1992) einordnet.

Dieser harschen Kritik kann nur sinnvoll entgegnet werden, wenn sich Fachleute aus Theorie und Praxis aktuellen Herausforderungen stellen: Fachleute aus der Forschung sind dazu aufgefordert, sich in die neueren sozialwissenschaftlichen und philosophischen Debatten über Universalismus/Partikularismus, Essentialismus sowie Differenz einzuarbeiten. Essentialistischen Erklärungen, die – bezogen auf »Rasse« – biologistisch beziehungsweise – bezogen auf Unterschiede zwischen Einwanderungsgruppen verschiedener nationaler Herkunft – kulturalistisch sind, ist der Nährboden entzogen worden. Heute kann eine essentialistische Theorie, die sich auf die Homogenität kultureller Gruppen beruft, nicht mehr ernsthaft vertreten werden, weil gerade in den letzten Jahren überdeutlich geworden ist, daß Nation nicht mit Kultur gleichgesetzt werden kann. Aber auch Fachleute aus der Praxis müssen sich neu besinnen: Niemand nimmt ihnen heute das Zelebrieren, Exotisieren und Folklorisieren von Einwanderungsgruppen als Beitrag zur Völkerverständigung ab, weil damit lediglich ein »hohler harmonischer Pluralismus« gefördert wird (*Mohanty* 1994: 146).

Der vorliegende Beitrag richtet sich an eine Leserschaft, welche sich intensiv mit der Zunahme des Rassismus, des Antisemitismus und der Fremdenfeindlichkeit in Europa auseinandersetzt. Durch ihre emanzipatorische Arbeit mit Jugendlichen sollen Stereotypien, Vorurteile und nicht zuletzt Diskriminierungen erkannt und abgebaut werden. In diesem Beitrag möchten wir die Aufmerksamkeit dieser Leserschaft auf einen neuen Ansatz in der antirassistischen Jugendarbeit lenken, der antiessentialistisch, multiperspektivisch und antimoralistisch ist: »Peer Mediation and Conflict Resolution«, d. h. Vermittlung und Konfliktlösung durch Gleichaltrige; im vorliegenden Beitrag verkürzt wiedergegeben als PMCR. Dieser vielversprechende Ansatz geht von folgenden drei Annahmen aus:

Erstens, im Gegensatz zu einer weitläufigen Meinung in der anti-rassistischen Jugendarbeit, befassen sich Jugendliche nicht zu wenig, sondern zu viel mit kultureller Vielfalt, »Rasse« und ethnischen Beziehungen. Antirassistische Jugendarbeit sollte deshalb diese Obsession von Jugendlichen auf Verschiedenheiten, die sie auf Unterschiede zurückführen, nicht noch weiter verstärken.

Zweitens, antirassistische Jugendarbeit, die sich ausschließlich auf Minderheiten konzentriert, vernachlässigt grundlegende Prozesse von Identitätsbildung, die gerade für ethnische Spannungen bedeutsam wären. Identitätsbildung vollzieht sich stets aufgrund einer Wechselwirkung von Inklusion und Exklusion. Anders ausgedröckt: die Herstellung von Außen- und Innengruppen ist identitätsstiftend. Für die antirassistische Jugendarbeit ist es wichtig, dieser relationalen und situativen Komponente von Identitätsbildung Rechnung zu tragen.

Und drittens sind die Möglichkeiten für professionelle Erwachsene, die Jugendlichen etwas Ethisches und Soziales »beibringen« möchten, sehr eingeschränkt. In der antirassistischen Jugendarbeit tun wir deshalb gut daran, eine neue Strategie einzuschlagen, bei der nicht mehr Erwachsene den Jugendlichen eine Lehre erteilen, sondern vielmehr die Jugendlichen voneinander lernen.

Dieser Beitrag gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil behandelt die Kritik an der multikulturellen und antirassistischen Jugendarbeit aus einer vergleichenden Perspektive. Wir vergleichen die wichtigsten Kritikpunkte, die in drei unterschiedlichen nationalen Kontexten hervorgebracht wurden: in Großbritannien, in Deutschland und in den Vereinigten Staaten. In diesem ersten Teil gehen wir ausführlich auf den viel diskutierten Ansatz von John Ogbu, Professor für Ethnologie an der Universität von Kalifornien in Berkeley, ein. Er hat den Begriff »oppositionelle Identität« (»oppositional identity«) geschaffen, um die destruktive Dynamik zu beschreiben, die in interethnischen Beziehungen entstehen kann. Der zweite Teil dieses Beitrags geht auf einen praktischen Ansatz für die Arbeit mit Jugendlichen ein, der in den Vereinigten Staaten weit verbreitet ist: PMCR beziehungsweise die Schlichtungs- und Konfliktlösungsarbeit durch Gleichaltrige (»peer-mediation and conflict resolution«). Wir erachten diesen neueren Ansatz besonders geeignet für antirassistische Jugendarbeit, weil darin eine Verschiebung der Problemdeutung (von Konflikten zwischen Gruppen zu Konflikten zwischen Individuen) und der Akteure (von professionellen Erwachsenen – d. h. Jugendarbeitern oder Sozialarbeitern – zu professionalisierten Jugendlichen) vollzogen wird.

Der transnationale Fluß von Diskursen

Bereits seit einigen Jahren richten wir unser Augenmerk auf einschlägige Debatten in der multikulturellen und antirassistischen Erziehung. Dabei untersuchen wir, wie solche Debatten, abhängig vom nationalen Kontext, unterschiedlich aufgegriffen und geführt werden (*Steiner-Khamsi* 1992, 1996b). Das allgemeine Interesse an einem länderübergreifenden Vergleich erziehungswissenschaftlicher Diskurse hat in letzter Zeit zugenommen. Unser Forschungsinteresse ist davon geleitet, mittels der vergleichenden Methode den nationalen Kontext einer Bildungstheorie und Bildungspraxis besser zu verstehen. Wir zeichnen nach, wie gewisse Aspekte einer Debatte je nach nationalem Kontext anders interpretiert werden. Am einfachsten ist es natürlich, solche diskursiven Landkarten für jene sozialwissenschaftlichen Debatten zu entwerfen, die auch international geführt werden. Die Debatten über Differenz, Alterität, Essentialismus und Universalismus sind solche Diskurse, die zwar international geführt werden, deren Deutung jedoch je nach nationalem Kontext unterschiedlich ausfällt. Bedeutsam ist also nicht nur, welche national geführten Debatten über die eigenen Landesgrenzen hinweg exportiert bzw. entliehen, sondern auch, welche Anpassungen und Veränderungen bei diesem Verleih von Ideen, Konzepten oder Diskursen vorgenommen werden.

Für die vergleichende Erziehungswissenschaft ist es nicht neu, gleichzeitig auftretende Entwicklungen in verschiedenen Teilen der Welt zu erkennen und zu verfolgen. Es ist auf unserem Gebiet besonders augenfällig, wie Forschung und Praxis der multikul-

turellen und antirassistischen Erziehung international vernetzt sind. Ähnliche Forderungen und Kritikpunkte an unser Gebiet sind etwa gleichzeitig in verschiedenen Ländern aufgetreten. So wurde beispielsweise die Forderung an die multikulturelle Erziehung, endlich vom Konzept der kulturellen Bereicherung Abschied zu nehmen und sich nun Konzepten zuzuwenden, welche institutionalisierte Formen von Diskriminierung aufdecken, zuerst in England gestellt. Einige Jahre später, wurde über dieselbe Forderung auch in anderen Staaten diskutiert: in Kanada und in Australien Ende der achtziger Jahre und in Europa zu Beginn der neunziger Jahre (*Steiner-Khamsi* 1990, 1992). Es ist aus mehreren Gründen lohnend, diesen Prozeß der internationalen Ausleihe von Diskursen und Praktiken genau auszuleuchten.

Erstens erlaubt es uns, die Entstehung einer Debatte geografisch zu lokalisieren und von dort aus die Migrationsbewegung einer Debatte, von ihrem ursprünglichen nationalen Kontext zu anderen neu erschlossenen nationalen Kontexten, nachzuvollziehen. Die meisten Debatten in den Sozialwissenschaften entstehen in Europa und migrieren in die Vereinigten Staaten, oder umgekehrt. Der transnationale Diskurs über die Postmoderne beispielsweise wurde von Europa nach den Vereinigten Staaten exportiert und wurde dann, von dort aus, in einer politisierteren Form wieder nach Europa zurückimportiert (*Huyssen* 1990). Ein anderes Beispiel für den transatlantischen Verkehr von Diskursen ist die Schulreform-Debatte über Effektivität, freie Schulwahl (»choice«) und lokale Schulentwicklung (»site-based management«). In den achtziger Jahren war die gegenseitige Ausleihe solcher Konzepte vor allem auf England und die Vereinigten Staaten begrenzt (*Clune & Witte* 1990, *Flude & Hammer* 1990, *Chubb & Moe* 1990, 1992). Heute, in einer Zeit wirtschaftlicher Engpässe und staatlicher Deregulierung, wird diese Schulreform-Debatte jedoch in alle Welt exportiert.

Unseres Wissens nach stellt Freires emanzipatorische Pädagogik der Unterdrückten bisher den einzigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs dar, der vom bisherigen Muster abweicht. Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Konzepten ist Freires Ansatz nicht in Nordamerika oder Europa entstanden, um danach auf die übrige Welt auszustrahlen. Es wäre ein wichtiger Beitrag der vergleichenden Erziehungswissenschaft, zu erklären, weshalb gerade Freires Konzeption von Erziehung, welche in Lateinamerika und Afrika entwickelt wurde, fruchtbaren Boden in Nordamerika und Europa gefunden hat.

Die beschriebene Ungleichheit transnationaler Migrationsbewegungen wurde von der Weltsystemtheorie hinreichend analysiert. Die Kontrolle und Steuerung von akkumuliertem Wissen durch westliche Industrienationen (vgl. *Featherstone* 1990) und seine Vermarktung als »kulturelles Kapital«, welches gleichermaßen von allen konsumiert werden kann und soll, ist bereits seit langem erforscht. Pierre Bourdieu (1979) beispielsweise benutzt den Begriff »kulturelles Kapital«, um zu erklären, weshalb sich eine ganz spezifische Form von Wissen, welches unmißverständlich auf Werten und Vorstellungen der Oberschicht beruht, als Allgemeinwissen oder »offizielles Wissen« (*Apple* 1993) durchzusetzen vermochte. Für unsere internationale Arbeit ist es zudem wichtig, zu verstehen, daß kulturelles Kapital in einer Ökonomie von Kulturen und Sprachen eingebettet ist. Infolgedessen haben Fachleute, die im Westen sind und auf Englisch oder Französisch schreiben, einen leichteren Zugang zu Verlegern. Sie haben dadurch auch die größeren Möglichkeiten zur Produktion von »kulturellem Kapital«.

Zweitens lohnt es sich auch deshalb eine Landkarte mit dem transnationalen Fluß von Diskursen zu erstellen, um den Radius eines Diskurses bzw. die Gebietsfläche, die ein Diskurs erschlossen hat, abschätzen zu können. In der antirassistischen und multikulturellen Erziehung gibt es mehrere Diskurse, die über einen weiten Radius verfügen. Die Vorstellung, daß interpersonale Spannungen von Individuen unterschiedlicher nationaler Herkunft als ethnische Spannungen gedeutet und verbalisiert werden sollten, ist beispielsweise eine solche weit verbreitete Idee. Diese neuere Idee hätte die vorherige Konzeption ersetzen sollen, die genau das Gegenteil forderte: Das Hervorheben von Gemeinsamkeiten und das Beschwören gegenseitiger kultureller Bereicherung. Inzwischen gibt es jedoch mehrere antirassistische Konzeptionen, welche das vorherige naive Harmoniemodell abzulösen vermögen. Phil Cohens interessante Methode verdient hier besondere Erwähnung (*Cohen* 1991, 1992; *Cohen & Bains* 1988). Ihm geht es nicht darum, interethnische Konflikte direkt anzusprechen. Vielmehr zielt seine Methode darauf ab, Symbole und die Normalitätsvorstellungen von Einheimischen, die Ausgrenzung begünstigen sowie Rassismus und Antisemitismus nähren, aufzudecken und bewußt zu machen. Cohens Methode wurde in England entwickelt, hat jedoch inzwischen einen weiten Radius im übrigen Europa.

Als Drittes ist es sinnvoll, eine diskursive Landkarte zu erstellen, um die Vielfalt nationaler Bedingungen herauszukristal-

lisieren. Wie bereits erwähnt, verändert sich eine Debatte in dem Moment, in dem sie von anderen Autorinnen und Autoren aufgegriffen wird. Die Anpassungsleistungen, die erbracht werden, hängen oft mit den unterschiedlichen Kontexten zusammen, in denen eine länderübergreifende Debatte eingebettet wird. Die Veränderungen zu analysieren, d. h. zu untersuchen, was bei einem Ländertransfer verlorengegangen und was ergänzt worden ist, kann uns Anhaltspunkte darüber liefern, was in einem ganz spezifischen nationalen Kontext von besonderer Wichtigkeit ist. Konkret kann eine vergleichende Analyse uns helfen, zu verstehen, weshalb manche Strategien antirassistischer Jugendarbeit in einem nationalen Kontext funktionieren, in einem anderen jedoch nicht. Ebenso wird ersichtlich, daß antirassistische Jugendarbeit eine unterschiedliche Bedeutung annimmt, abhängig vom jeweiligen nationalen Kontext.

An dieser Stelle sollte vor allzu hohen Erwartungen bezüglich des Aufdeckens nationaler Kontexte gewarnt werden. Innerhalb eines Sprachraums gibt es eine Vielzahl von Konzepten antirassistischer Jugendarbeit, die sich zum Teil ergänzen, zum Teil widersprechen. Es kann deshalb nur interessieren, welche dieser Konzepte auch außerhalb des Entstehungszusammenhangs Gehör und Anerkennung finden und welche nach einer Weile ins Meer der Bedeutungslosigkeit verlorengegangen sind.

Strategien multikultureller und antirassistischer Jugendarbeit

In diesem Beitrag beschränken wir uns ausschließlich auf den transnationalen Verkehr einschlägiger Diskurse aus Großbritannien, Deutschland und den Vereinigten Staaten.

Franz Hamburger nennt drei pädagogische Strategien, welche die interkulturelle Erziehung in Deutschland in der Praxis bisher verfolgt hat (*Hamburger* 1995: 33 ff.): Eine der Strategien besteht darin, kulturelle Unterschiede hervorzuheben und gleichzeitig pädagogische Mittel einzusetzen, die Toleranz für diese Unterschiede fördern. Eine andere Strategie zielt darauf ab, Gemeinsamkeiten hervorzuheben und Gemeinschaftssinn zu fördern. Die dritte Strategie schließlich setzt sich für eine Ethik der Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit ein, ohne Unterschiede oder Gemeinsamkeiten besonders hervorzuheben. Letztere Strategie, die Hamburger empfiehlt, und die auch wir als sinnvoll erachten, spricht Jugendliche als Individuen und nicht

als Vertreterinnen und Vertreter einer spezifischen Nationalität, Ethnizität oder »Rasse« an.

Unserer Einschätzung nach haben die meisten Modelle der antirassistischen Jugendarbeit entweder die erste oder zweite Strategie verfolgt. Allerdings unterscheidet sich antirassistische Jugendarbeit grundlegend von einem multikulturellen oder interkulturellen Ansatz. Letzterer verfolgt ein Harmoniemodell, welches kulturelle Bereicherung und gegenseitiges Verständnis in den Vordergrund rückt. Antirassistische Jugendarbeit jedoch rückt eindeutig vom Harmoniemodell ab und wendet sich tendenziell einem Konfliktmodell zu, bei dem es darum geht, Ungleichheit, Unterdrückung, strukturelle Diskriminierung und Kolonialisierung (*Gaine* 1988), und bei manchen eher psychologisch orientierten Modellen allerdings auch (weiße) Schuld (vgl. Kritik von *Sivanandan* 1985, Steiner-Khamsi 1992), in den Vordergrund zu rücken.

Trotz der erwähnten Unterschiede gibt es jedoch auffallend viele Ähnlichkeiten zwischen multikultureller Erziehung und antirassistischer Jugendarbeit. Beide sind deshalb auch aus ähnlichen Gründen kritisiert worden. Die schwerwiegendste Kritik, die an beide gerichtet wurde, ist der Vorwurf des Essentialismus. Beide wurden dafür kritisiert, daß sie den Mythos von Ethnizität und »Rasse« als statische und unveränderbare soziale Kategorien unterstützen und zu seiner Verbreitung beisteuern. Als Folge davon interessieren sich Multikulturalisten und Antirassisten vorwiegend für jene Äußerungen von sozialer Identität, die sie auch gleich als ethnisch deuten können.

Für Aus- und Eingrenzungen und für die Bildung von Außen- und Innengruppen spielen jedoch andere, nicht-ethnische Merkmale eine weitaus größere Rolle. Im Alltag der Jugendlichen sind Fragen des Stils in bezug auf Musik, Kleidung und Sprache, bestimmte Haltungen gegenüber Erwachsenen oder politische Einstellungen weitaus wichtiger für Gruppenbildungen als Ethnizität und »Rasse«. Daß es zu Spannungen und Ausgrenzungen aufgrund unterschiedlicher Stile und Meinungen kommt, ist selbstverständlich. Es ist jedoch wichtig zu erkennen, daß Jugendliche Ethnizität und »Rasse« der anderen erst dann als Ausgrenzungsmerkmal benutzen, wenn andere Konfliktlösungsstrategien versagen. Unser Ansatz sollte nicht als psychologisierend mißverstanden werden. Denn die Tatsache, daß sich überhaupt Ethnizität und »Rasse« in solchen Momenten als gesellschaftlich akzeptiertes, »handliches Ausgrenzungsmerkmal« anbietet, ist Ausdruck eines institutionalisierten Rassismus unserer Gesellschaften. Diesen anzugehen, be-

deutet allerdings nicht, jeden zwischenmenschlichen Konflikt als interethnischen Konflikt zu deuten. Im Gegenteil, zu vermitteln, daß es andere, konstruktivere Optionen für Konfliktlösung gibt, die eben nicht ethnisierend und rassialisierend sind, könnte eine wichtige Aufgabe antirassistischer Jugendarbeit sein.

Antirassistische Jugendarbeit könnte Ethnizität und »Rasse« als soziale Konstruktionen enttarnen, die nicht etwa eine Realität beschreiben, sondern lediglich dazu benutzt werden, um komplexere und kompliziertere Konfliktlösungsstrategien, die auf Gleichwertigkeit beruhen, zu vermeiden. Antirassistische Jugendarbeit wählt jedoch nicht diesen – zugegeben – schwierigeren Weg. Vielmehr weist die antirassistische Jugendarbeit die Tendenz auf, Ehnizität und »Rasse« als unveränderbare soziale Größen zu sehen, welche die Stellung einer Person aufgrund eines vereinfachten Binärschemas bestimmt. Eine Person ist dann entweder Unterdrückerin oder Unterdrückte, Ausbeuterin oder Ausgebeutete, Angehörigen einer Mehrheit oder einer Minderheit, Einheimische oder Zugewanderte, weiß oder schwarz.

Die geschilderte Hauptkritik an der multikulturellen und antirassistischen Erziehung wurde in der Fachliteratur aller drei untersuchten Staaten – Deutschland, Großbritannien, Vereinigten Staaten – aufgegriffen. In Deutschland haben Frank-Olaf Radtke (1992), Michael Bommes (*Bommes & Radtke* 1993) und Wolf-Dietrich Bukow (*Bukow & Llaroya* 1988) sehr früh auf die negativen Auswirkungen – speziell in bezug auf Chancenungleichheit und Segregation – von pädagogischen Konzepten hingewiesen, welche kulturelle Unterschiede und ethnische Identität in den Vordergrund gerückt haben. Das Beharren auf kulturellen Unterschieden wurde auch wegen der implizit vorgenommenen Gleichsetzung von Nation und Kultur kritisiert, gemäß dieser Gleichsetzung sollen alle Staatsangehörigen einer Nation derselben Kultur angehören. Michael Bommes hat diese Gleichsetzung von Nation und Kultur in einem Beitrag mit dem vielsagenden Titel »Alle türkischen Väter sind so« dekonstruiert. In Deutschland hat diese Kulturalisierungskritik – in anderen Staaten bekannt als Essentialismuskritik – eine intensive Phase kritischer Selbstreflexion ausgelöst (*Steiner-Khamsi* 1992).

Eine ähnliche Entwicklung in Richtung kritischer Selbstreflexion ist bei der multikulturellen und antirassistischen Erziehung in Großbritanien feststellbar. Befürworter einer nicht-essentialistischen Perspektive waren Sozialwissenschafter an der Universität Warwick (Barry Troyna, John Rex), am »Centre for Multicultural Education« des Instituts für Pädagogik der Universität London (Jagdish S. Gundara, Phil Cohen) und natürlich Stuart Hall. Der Band »Race, Culture and Difference«, herausgegeben von James Donald & Ali Rattansi (1992), umfaßt wichtige Beiträge britischer Autorinnen und Autoren, die multikulturelle und antirassistische Erziehung aus einer nicht-essentialistischen Perspektive betreiben.

Im Gegensatz zu Großbritannien und Deutschland wurde in den Vereinigten Staaten die Essentialismuskritik an der multikulturellen Erziehung erst in letzter Zeit aufgegriffen. Und auch der Ursprung der Essentialismuskritik ist dort ein anderer als in Europa. In den Vereinigten Staaten ist die neue anti-essentialistische Perspektive nicht aufgrund einer kritischen Selbstreflexion bisheriger multikultureller Konzepte entstanden, sondern die Impulse kamen von außen. Die neue Perspektive in der Pädagogik war von den Humanwissenschaften und von der Feministischen Theorie beeinflußt, die in den achtziger Jahren Debatten zum Essentialismus, Universalismus/Partikularismus und Differenz führten. Lange Zeit hat lediglich die »Critical Pedagogy« von Henry Giroux, Peter McLaren und Michael Apple diese Debatten in die Erziehungswissenschaften hineingetragen. Erst seit kurzem wird diese Debatte auch von anderen aufgegriffen. Die Bände von McCarthy & Crichlow (1993), Brice Heath & McLaughlin (1993) und Hawley & Jackson (1995) enthalten Beiträge zur amerikanischen Erziehungswissenschaft, die eine anti-essentialistische multikulturelle Erziehung entwerfen.

Im vorliegenden Beitrag verzichten wir auf eine genaue Analyse der Ursachen, die den erwähnten Perspektivenwandel in der multikulturellen Erziehung eingeleitet haben. In anderen Veröffentlichungen wurde die Phase der kritischen Selbstreflexion sowie der Einfluß der Feministischen Theorie und anderer Fachausrichtungen auf die multikulturelle Erziehung ausführlich beschrieben (*Steiner-Khamsi* 1995, 1996).

Stattdessen möchten wir an dieser Stelle die transnationalen Strömungen dreier Konzepte verfolgen, die uns für die antirassistische Jugendarbeit als wesentlich erscheinen: (1) Alterität und Rassialisierung, (2) Differenz und Identität, (3) relationale und oppositionelle Identität.

Alterität und Rassialisierung

Werden Jugendliche durch ihre größere Sensibilität für Ethnizität und »Rasse«, auf welche die antirassistische Jugendarbeit letztlich hinarbeitet, befähigt, einen Gegendiskurs zum vorherrschenden

rassistischen Diskurs der Gesellschaft zu entwickeln? Oder unterstützt diese Sensibilität den sich ohnehin ausweitenden, destruktiven Ethnisierungs- und Rassialisierungsprozeß, der in den Vereinigten Staaten (*Omi & Winant* 1995), Großbritannien (*Miles* 1990) und in Deutschland (*Dittrich & Radtke* 1990, *Radtke* 1995) vorherrscht? Und noch wichtiger auf der Ebene zwischenmenschlicher Beziehungen: Hat die größere Sensibilität für Ethnizität und »Rasse« nicht gerade das gefördert, was wir in der Praxis eigentlich überwinden wollten, nämlich die Unterscheidung zwischen »wir« und die anderen?

Diesem Prozeß der gegenseitigen Ab- und Ausgrenzung (»othering«) geht eine Phase voraus, in der das Gegenüber als gänzlich verschieden wahrgenommen wird. Die Wahrnehmung von Alterität beziehungsweise von Verschiedenheit ist Voraussetzung von Ab- und Ausgrenzung. Viele Autorinnen und Autoren berufen sich auf den Klassiker »Der Kolonisator und der Kolonisierte« von Albert Memmi (1992), in dem der dreiphasige Ab- und Ausgrenzungsprozeß beschrieben wird, der dem Rassismus zugrunde liegt: In einem Schritt werden Unterschiede zwischen Angehörigen unterschiedlicher Hautfarbe oder nationaler Herkunft hervorgehoben und in Form von Gegensätzen formuliert (z. B. gebildet – ungebildet; städtisch – ländlich). In einem zweiten Schritt werden diese Unterschiede gewertet (z. B. gebildet, städtisch bedeutet zivilisiert und modern; ungebildet, ländlich bedeutet rückständig). Und im letzten Schritt schließlich werden diese Werturteile zu Wesenszügen bestimmter sozialer Gruppen erhoben. Die Werturteile werden generalisiert, d. h. sie werden jedem Mitglied einer Gruppe zugeschrieben, und die Gruppe wird als ganzes essentialisiert. Die Essentialisierung kommt in Sätzen wie »die waren immer so« oder »die schauen alle gleich aus« zum Ausdruck. Memmi führt aus, daß der dritte und letzte Schritt der Aufrechterhaltung ungleicher Machtverhältnisse dient.

Differenz und Identität

Wenn wir davon ausgehen, daß Identitätsbildung per definitionem die Wahrnehmung individueller Unterschiede voraussetzt, und wenn wir weiter die Entwicklungsphase der Adoleszenz vor Augen behalten, in der die Jugendlichen eine ganze Reihe von Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben (z. B. auch sexuelle, berufliche und politische Identitätsfindung), dann sollten wir uns in der antirassistischen Jugendarbeit folgende Frage stellen: Wollen wir Ethnizität und »Rasse« als Merkmale von Identität vorrangig behandeln und zusätzlich verstärken?

Die Widersprüchlichkeit, mit der Erwachsene auf die Identitätsfindung von Jugendlichen eingehen, fällt ins Gewicht. Die geringste Äußerung von ethnischer Identität (z. B. »Ich fühle mich als Türkin der zweiten Generation«) wird äußerst ernst genommen. Es wird erwartet, daß derartige Selbstdarstellungen die gesamte Lebensspanne überdauern. Andere Selbstdarstellungen Jugendlicher, die bestimmte sexuelle, politische oder berufliche Identitäten zum Ausdruck bringen, werden jedoch als vorübergehend eingestuft. Angesichts dieser Widersprüchlichkeit drängt sich für uns die Frage auf, welches Interesse eigentlich die Erwachsenen daran haben, Ethnizität und »Rasse« als statische und unverrückbare Identitätsmerkmale zu betrachten? Ohne auf diese wichtige Frage einzugehen, möchten wir an dieser Stelle doch wenigstens andeuten, daß heutzutage ethnische Konflikte einen Großteil gesellschaftlicher Konflikte ausmachen. In vielen Staaten ist es außerordentlich wichtig, ob man einheimisch ist, und falls nicht, zu welchem (ethnischen) Lager man gezählt wird. Dies kann mitunter ein Grund dafür sein, daß ethnische Identität vorzugsweise als Ordnungskategorie benutzt wird, um zwischen Einheimischen und Nicht-Einheimischen beziehungsweise zwischen Nicht-Einheimischen zu unterscheiden. Und dennoch: Wollen wir diese Dichotomisierung wirklich noch zusätzlich verstärken?

Oppositionelle und relationale Identität

John Ogbu hat eine Reihe von interessanten Studien durchgeführt (*Ogbu* 1987, 1991, 1995), in denen er das Konzept »oppositionelle Identität« vorstellt. Er benutzt das Konzept, um zu erklären, weshalb die Schulleistungen ethnischer Gruppen abhängig von den Bedingungen des Aufnahmelandes variieren. Er zeigt, daß Minderheiten in jenen Ländern bessere Schulleistungen erbringen, in denen sie den Status von Einwanderern haben. Leistungsmäßig fallen sie hingegen in jenen Ländern ab, in denen sie als »unfreiwillige Minderheiten« gelten. Seine Studien belegen beispielsweise, daß Kinder von karibischen Einwanderern in Großbritannien, wo sie als Angehörige einer ehemaligen Kolonie gelten, schulisch am wenigsten erfolgreich sind. Andererseits ist dieselbe Gruppe in den Vereinigten Staaten, wo sie als eine von vielen

Einwanderungsgruppen betrachtet wird, sehr erfolgreich. In Kanada, wo sie als Mitglieder des Commonwealth identifiziert werden, rangieren sie leistungsmäßig in der Mitte.

Für eine rege Diskussion innerhalb der amerikanischen Erziehungswissenschaft sorgte Ogbus Arbeit zur Identitätsentwicklung von unfreiwilligen Minderheiten. Seine vielbeachteten Aussagen über unfreiwillige Minderheiten beziehen sich vorwiegend auf Jugendliche, die aus der Karibik stammen und nach Großbritannien eingewandert sind sowie auf afrikanisch-amerikanische Jugendliche. Bei beiden Gruppen konnte er Überlebensstrategien identifizieren, die Kinder aus unfreiwilligen Minderheiten entwickeln, um der Assimilation an Werte, die an Weißsein geknüpft sind, zu entgehen. Die Jugendlichen, die Ogbu beobachtete, hatten es aufgegeben, von den einheimischen beziehungsweise weißen Jugendlichen anerkannt zu werden. Stattdessen zogen sie sich in ihre eigene Subkultur zurück. Für sie zählte nur noch, unter ihresgleichen akzeptiert zu werden. Um jedoch unter den Gleichaltrigen derselben Minderheitengruppe bestehen zu können, wählten sie einen kulturellen Bezugsrahmen, der gegenassimilatorisch war. Zudem entwickelten sie eine oppositionelle Identität, die durch Selbstrassialisierung und Selbstethnisierung gekennzeichnet war. Gegenüber weißen Jugendlichen stellten sich diese Jugendlichen bewußt als afrikanisch-amerikanische Jugendliche dar und legten klare Grenzen fest, wer zu ihrer Gruppe dazugehörte und wer nicht. Was die Gruppe zusammenhielt, war das feindliche Gegenüber, die Außengruppe. Die Ablehnung der Außengruppe, der Weißen, trug zum Zusammenhalt der Gruppe bei. Wesentlich für die Schulpädagogik ist Ogbus Beobachtung, daß bei den untersuchten Jugendlichen Schulerfolg als Ausdruck von Anpassung und Assimilation gedeutet und deshalb abgelehnt wurde. Bezugnehmend auf seine Ethnografie in Stockton, Kalifornien, schreibt Ogbu (1991: 27; Übersetzung der Verfasserin): »Als Folge davon werden jene Schülerinnen und Schüler (...), die eine positive Einstellung zur Schule aufweisen, von den Gleichaltrigen beschuldigt, zum feindlichen Lager übergetreten zu sein und sich wie die »Unterdrücker« zu verhalten. Unter den amerikanischen Jugendlichen riskieren solche Schüler den Vorwurf, sich weiß oder wie Onkel Tom zu verhalten. Ihnen wird vorgehalten, gegenüber der Gruppe unloyal gewesen zu sein und sie laufen Gefahr, von den Gleichaltrigen isoliert zu werden.«

Ogbus Arbeit erscheint uns aus mehreren Gründen richtungsweisend für die Arbeit mit Jugendlichen: Erstens, seine Studien

zeigen eindrücklich, wie Jugendliche einen eigenständigen kulturellen Bezugsrahmen und eine (oppositionelle) Identität entwikkeln, die es ihnen ermöglicht, in einer rassialisierten Gesellschaft zu bestehen. Zudem macht er deutlich, wie Jugendliche in einer rassialisierten Gesellschaft sich ständig der Kategorien Ethnizität und »Rasse« bedienen, um ihre Identität zu markieren. Im deutschen Sprachraum haben Frank-Olaf Radtke und Michael Bommes ebenfalls auf diesen Prozeß der Selbstethnisierung und Selbstrassialisierung hingewiesen. Und schließlich legen Ogbus Studien nahe, die Wirkung von Interventionen, die von professionellen Erwachsenen ausgehen und sich an Jugendliche richten, zu hinterfragen. Gerade jene Jugendliche, die dazu neigen, sich und andere vorwiegend durch Ethnizität oder »Rasse« zu definieren, sind nämlich anfällig für Gegensätzlichkeiten und Polarisierungen. Ein moralisierender Antirassismus von erwachsenen Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern wäre bei ihnen verfehlt, da er die Herausbildung oppositioneller Identität begünstigen würde. Stattdessen ist bei ihnen eine antirassistische Arbeit von Jugendlichen für Jugendliche angesagt.

Die Studien von Ogbu und die Arbeiten anderer Autorinnen und Autoren, die wir bisher behandelt haben, gelangen zusammengefaßt zu folgender Forderung: Antirassistische Jugendarbeit sollte aufhören, Ethnizität oder »Rasse« zu einem Hauptthema zu machen. Sie ist stattdessen aufgefordert, kreative Wege zu suchen, um Jugendlichen dazu zu verhelfen, Ethnizität oder »Rasse« als bestimmendes Identitätsmerkmal aufzugeben. Der hohe Stellenwert von Ethnizität oder »Rasse« sollte redimensioniert werden und Platz machen für einen alternativen, nicht-ethnisierenden und nicht-rassialisierenden kulturellen Bezugsrahmen. Dieser Ansatz unterscheidet sich grundlegend von früheren Ansätzen in der Sozial- und Jugendarbeit, die versuchten, sich als farbenblind auszugeben. Er ist auch nicht mit jenen unpolitischen Ansätzen zu verwechseln, welche jegliche Auswirkung von Ethnizität, Nationalität oder »Rasse« auf soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit leugnen. Im Gegenteil, der von uns vorgeschlagene Ansatz geht davon aus, daß diese sozialen Kategorien (Ethnizität, Nationalität oder »Rasse«) Eigen- und Fremddefinitionen beeinflußen und darüber hinaus die Bildung von Eigen- und Fremdgruppen sowie Innen- und Außengruppen begünstigen. Wir zweifeln deshalb den Nutzen einer antirassistischen Praxis an, welche darauf ausgerichtet ist, die bereits bestehende Ethnisierung und Rassialisierung zusätzlich zu verstärken. Jugendliche

sollten erfahren, daß es neben Ethnizität, Nationalität und »Rasse« andere, wichtigere Kriterien gibt, aufgrund deren sich Individuen gegenseitig anziehen oder abstoßen. Sie sollten auch merken, daß Ethnizität, Nationalität oder Hautfarbe konstruierte und sich wandelnde Merkmale sind. Ihr Stellenwert wird je nach Situation und Kontext unterschiedlich gewichtet. Letztlich ist es eine Wahl, mit wem beziehungsweise mit welcher Gruppe man sich identifizieren will. Sich mit einer Minderheitengruppe oder mit »Einheimischen« zu identifizieren, ist durchaus eine vertretbare Wahlmöglichkeit. Wir teilen nicht die Meinung einiger Autoren, die jede ethnische Identität als Ausdruck einer Fremdethnisierung interpretieren (vgl. *Steiner-Khamsi* 1996a). Ethnische Identität muß aber eine selbstgewählte Option sein, und nicht eine, die von professionellen Jugendarbeiterinnen und -arbeitern herbeigeführt wurde.

Vom Intergruppenkonflikt zum interpersonalen Konflikt

Nachdem wir die drei wichtigsten Herausforderungen an die antirassistische Jugendarbeit in einem transnationalen Vergleich skizziert haben, möchten wir die Kernfrage wieder aufgreifen und dazu Konsequenzen für die Praxis ableiten: Wieso glaubt die herkömmliche antirassistische Jugendarbeit, daß es wirksamer sei, ethnische Konflikte als Konflikte zwischen Gruppen (zwischen Einheimischen und Zugewanderten, zwischen Weißen und Schwarzen, etc.) zu deuten und zu bearbeiten als sie vielmehr als Konflikte zwischen Individuen zu behandeln?

Wenn wir uns empirischen Studien zuwenden, erkennen wir, daß dieser Glaube einer näheren kritischen Überprüfung bedarf. Empirische Studien belegen nämlich, daß Interventionen, die einen ethnischen Konflikt als einen Gruppenkonflikt angehen und dabei Rassismus und Fremdenfeindlichkeit direkt ansprechen, längerfristig wenig Wirkung erzielen. Wir möchten an dieser Stelle lediglich auf die schweizer Studie von Peter Casparis verweisen, die im Bericht der Eidgenössischen Jugendkommission aufgenommen wurde (*Eidgenössische Jugendkommission* 1992). Casparis evaluierte die kurz- und längerfristige Wirkung eines Interventionsprogramms, welches darauf ausgerichtet war, Rassismus abzubauen, indem rassistische Stereotypien und Vorurteile direkt angesprochen und bearbeitet wurden. Untersucht wurde der Gruppenprozeß einer Gruppe, die aus weißen und schwarzen Jugendlichen, jugendlichen Zugewanderten sowie aus zwei schweizerischen »Skins« bestand. Die zwei Skins waren zuvor wegen Hausfriedensbruchs und wegen rassistisch motivierter, vandalistischer Handlungen angeklagt worden. Sie drangen in ein brasilianisches Fest in Zürich ein und wurden dort gewalttätig. Die Veranstalter willigten ein, ihre Anklage zurückzuziehen, falls die zwei Skins sich bereit erklärten, in einer mulikulturell zusammengesetzten Gruppe ihren Rassismus zu bearbeiten. Der Gruppenprozeß wurde von einem Forschungsteam, bestehend aus zwei Personen, begleitet, die an den Gruppensitzungen als Beobachter teilnahmen. Die Beobachter waren mit dem Gruppenprozeß anfänglich sehr zufrieden. Sie stellten fest, daß die Skins sich ernsthaft mit ihrem Rassismus auseinandersetzen, ihn thematisierten und analysierten. Mehr noch, im Verlauf der Gruppensitzungen bahnten sich enge Freundschaften zwischen den Skins und einigen Mitgliedern der Gruppe an, die nicht schweizerisch oder nicht weiß waren. Längerfristig jedoch hat das Rassismus-Sensibilisierungsprogramm wenig Wirkung erzielt. Bereits während der Gruppensitzungen, und verstärkt nach Abschluß des Gruppenprozesses, kamen die zwei Skins zu folgender Einschätzung: Die schwarzen oder zugewanderten Gruppenmitglieder, mit denen sie sich befreundeten, sind »Ausnahmen« und »Spezialfälle« und sind eigentlich »untypische« Ausländer oder Schwarze. Der erhoffte Generalisierungseffekt, die Übertragung positiver interethnischer Interaktionen auf sonstige Begegnungen mit Minderheiten, blieb also aus.

Vermittlung und Konfliktlösung durch Gleichaltrige

In diesem zweiten Teil des Beitrags präsentieren wir das PMCR-Projekt (Vermittlung und Konfliktlösung durch Gleichaltrige), das für eine Verbesserung von Intergruppenbeziehungen beziehungsweise von interethnischen Beziehungen eintritt, ohne explizit »Rasse«, Nationalität oder Ethnizität hervorzuheben.

Anfang der neunziger Jahre wurde in den Vereinigten Staaten PMCR als ein neuer Ansatz zum Erwerb von sozialer Verantwortlichkeit, Konfliktlösung und Konfliktschlichtung gepriesen. Sehr bald wurde dieser Ansatz von Schulen aufgegriffen. Heute wird PMCR in zahlreichen städtischen Schulen angewandt. Die entsprechende Vereinigung, die das Projekt »Vermittlung und Konfliktlösung durch Gleichaltrige« an Schulen einführte, die »Na-

tional Association for Mediation in Education« (NAME), schätzt, daß heute etwa fünftausend Schulen in den Vereinigten Staaten mit solchen Programmen arbeiten (*Raider* 1994).

Wir stellen hier das Projekt SMART vor, welches diesen Ansatz verfolgt und in zahlreichen Schulen der Stadt New York umgesetzt wird. Das Projekt bildet Jugendliche zu Workshopmoderatorinnen und -moderatoren in Konfliktvermittlung und -lösung aus. Eine Projektgruppe besteht in der Regel aus einer erwachsenen Koordinatorin beziehungsweise einem erwachsenen Koordinator sowie fünfundzwanzig jugendlichen Workshopmoderatorinnen und -moderatoren. Aufgabe der Moderation ist es, gleichaltrige Jugendliche anzuleiten, Meinungsverschiedenheiten zu identifizieren, zu diskutieren und daraus entstehende Konflikte durch gegenseitiges Aushandeln und durch Konsensfindung zu lösen. SMART eignet sich besonders gut für multikulturelle Gemeinschaften, weil die Jugendlichen lernen, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen und daraus entstehende Konflikte gemeinsam zu lösen.

Die meisten Konfliktlösungsprogramme für Jugendliche waren ursprünglich Programme, die an Schulen mit einem hohen Gewaltniveau zum Einsatz kamen. Später wurden diese Programme für Gewaltprävention eingesetzt. In den letzten Jahren haben sich diese Programme weiterentwickelt zu Programmen, die nicht mehr nur auf Gewaltprävention, sondern vielmehr auf eine allgemeine Verbesserung von Gleichaltrigen-Interaktionen zielen. Jugendliche sollten in diesen Programmen lernen, ihre unterschiedlichen Interessen auf konstruktive Weise darzustellen und konsensfähige Lösungen auszuhandeln. Dazu Ellen Raider, Trainingsleiterin des »International Center for Cooperation and Conflict Resolution« (ICCCR) am Teachers College der Columbia Universität in New York (*Raider* 1994: 6; Übersetzung der Verfasserin): »Konfliktlösung durch Gleichaltrige eröffnet Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, zu lernen, wie in einer Gruppe Gefühle mitgeteilt, offen miteinander gesprochen und Gruppenentscheidungen herbeigeführt werden können. Sie lernen, Kompromisse einzugehen, sich zu entschuldigen, gerechte Strafen festzulegen und einander zu vergeben.« Dadurch soll verhindert werden, daß sich Konflikte anstauen. Die Jugendlichen sollen auf eine nicht-moralisierende Art und Weise lernen, ihre Fähigkeit zu Problem- und Konfliktlösung zu entwickeln. Einige solcher Konflikte, die es gilt wahrzunehmen und konstruktiv anzugehen, sind interethnische Konflikte oder Konflikte zwischen Schwarzen und Weißen.

Vermittlung und Konfliktlösung in Schulen

Das PMCR-Projekt zielt auf eine Förderung sozialer Fähigkeiten wie beispielsweise Kommunikation, Perspektivenübernahme, soziales Problemlösen und Finden von Gemeinsamkeiten. Die Resonanz des PMCR-Projektes in den Vereinigten Staaten hängt unserers Erachtens damit zusammen, daß nach einer Schulreformperiode, die Strukturfragen im Blick hatte (z. B. Reorganisation von Schule, lokale Schulverwaltung), nun eine Epoche begonnen hat, in der nicht mehr ausschließlich auf Strukturreform, sondern auf schulische Kulturreform gesetzt wird. Es zeichnet sich die Entstehung eines neues Forschungsgebiets ab, welches sich mit der Erforschung von »Schulkultur« befaßt, d. h. mit den positiven Praktiken und Bedingungen von Schulen, die offenbar lernfördernd sind (*Lee, Bryk & Smith* 1993; *Darling-Hammond, Ancess & Falk* 1995; *Lucas, Henze & Donato* 1990; *Meier* 1995). Bestandteil dieser Forschungsrichtung ist es, die in der Schule vorherrschenden Normen, Werte und Rituale aufzudecken. Fine (1991) beispielsweise stellt fest, daß Lehrkräfte, die in multikulturellen amerikanischen Städten unterrichten, gewisse Themen tabuisieren, um keinen sozialen Konflikt heraufzubeschwören. Die am häufigsten tabuisierten Themen sind Rassismus, Sexismus und Heterosexismus. Es herrscht eine gewisse Hilflosigkeit, wie diese Themen in der Schule am wirksamsten behandelt werden können. Im Gegensatz zu früher, als erwartet wurde, daß Lehrkräfte diese Themen direkt ansprechen, um jenen Schülerinnen und Schülern, die sexistische, rassistische oder homophobe Bemerkungen äußerten, eine Schelte zu erteilen, werden heute mehr erkenntnis- und erfahrungsgeleitete Methoden angewandt. Die neueren Programme der PMCR lösen die herkömmlichen moralisierenden Konzepte ab. Im Zentrum dieser Programme ist die Erkenntnis, daß interethnische und sonstige Konflikte besser unter Gleichaltrigen ausgehandelt und gelöst werden als durch Vermittlung und Sanktionen Erwachsener.

Durch die Förderung allgemeiner sozialer Fertigkeiten werden Jugendliche im PMCR-Projekt darauf vorbereitet, bei auftretenden interethnischen Konflikten sozial verantwortlich zu handeln, d. h. die Perspektive der anderen zu verstehen, unterschiedliche Interessen gegeneinander abzuwägen und gerechte Lösungen zu finden. Gemäß Morton Deutsch, dem Begründer der Konfliktlösungstheorie (*Deutsch* 1973, 1993), ist ein wichtiger Nebeneffekt der PMCR-Programme die Stärkung des Selbstbewußtseins von

Jugendlichen sowie des Bewußtseins, daß sie für ihr eigenes Handeln und Tun verantwortlich sind.

Die jugendlichen PMCR Workshopmoderatorinnen und -moderatoren erhalten eine 10- bis 15stündige Einführung in Konfliktlösung. Anschließend führen sie unter Supervision Workshops mit Gleichaltrigen an ihrer eigenen Schule, jedoch nicht in der eigenen Klasse, durch. Bei auftretenden Schwierigkeiten kann die Koordinationsstelle – eine speziell dazu ausgebildete Lehrkraft oder eine Fachperson aus der Jugendarbeit – beigezogen werden. Das ICCCR am Teachers College, Columbia Universität, bietet ein Trainingsprogramm für erwachsene Koordinatorinnen und Koordinatoren an. Diese wiederum bilden Jugendliche zu Workshopmoderatorinnen und -moderatoren aus. Einige der wichtigsten Lernziele für Workshopmoderation sind: in einer Gruppe Kommunikationsregeln ausarbeiten; gegensätzliche Positionen und Meinungen wahrnehmen und in einem Gruppenprozeß aufarbeiten; die Perspektive der anderen einnehmen; kreative Lösungen mittels Brainstorming finden und einen Konfliktlösungsvertrag schreiben.

Die Workshopmoderatorinnen und -moderatoren lernen eine Vielfalt von Methoden wie zum Beispiel kurze inhaltliche Inputs, Leitung von Diskussionen, Journale über Erfahrungen erstellen, Planspiele, Einsatz von Rollenspiel, Video-Aufnahmen und Verarbeitung von Rollenspiel-Übungen, Feedback erteilen, Instruktionen für Paar- und Gruppenübungen.

Die Programme beanspruchen, Lernziele auf der Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensebene anzugehen. Auf der Wissensebene erhalten Jugendliche Informationen über Ursachen, Funktionen und Auswirkungen von Konflikten. Zudem eignen sie sich verschiedene Methoden zum Aushandeln von Konfliktlösungen an. Auf dieser Ebene lernen sie, den Unterschied zwischen kooperativem und kompetitivem Aushandeln von Konflikten und zwischen Bedürfnissen und Positionen zu erkennen. Sie setzen sich auch mit persönlichkeitsabhängigen und kulturell bedingten Konfliktlösungsstilen auseinander. Auf der Verhaltensebene lernen sie, aktiv zuzuhören, echte Fragen zu stellen, Interessenskonflikte in ein gemeinsam zu lösendes Problem umzudeuten (»reframing«) und Aggressionen aufzufangen. Die Einstellungsebene beinhaltet beispielsweise die Wertschätzung von Zusammenarbeit, Anerkennung und Respekt für unterschliedliche Konfliktlösungsstile, Sensibilität für Verzerrungen, Fehlwahrnehmungen, Fehlurteile und stereotypes Denken, welches in aufgeheizten Konfliktsituationen gehäuft auftritt.

Manche Schulen sind bereits dazu übergegangen, Konfliktlösung entweder als ein separates Schulfach oder als Bestandteil eines bestehenden Schulfaches in den Stundenplan zu integrieren. Das »International Center for Cooperation and Conflict Resolution« (ICCCR), »Childrens Creative Response to Conflict«, »Educators for Social Responsibility«, »The Community Board« und »Johnson and Johnson Inc.«, nur um die wichtigsten zu nennen, haben Lehrpläne und Trainingsprogramme für PMCR ausgearbeitet, welche inzwischen von vielen Schulen in der Stadt New York und in anderen amerikanischen Großstädten übernommen worden sind.

In letzter Zeit wurde die Bedeutsamkeit von Konfliktlösung in einen größeren Rahmen gestellt. Es wurde ausgeführt, daß gerade für die Entwicklung einer auf Kooperation ausgerichteten Schulkultur die Fähigkeit, Konflikte auszutragen und Lösungen gemeinsam auszuhandeln, grundlegend ist. Wie bereits Lieberman, Darling-Hammond & Zuckerman (1991) hervorgehoben haben, besteht die Hauptschwierigkeit der heutigen, auf lokale Schulentwicklung und Deregulation ausgerichteten Schulreform darin, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einer multikulturellen Schülerschaft angemessen einzugehen. Haupthindernisse sind dabei Konflikte zwischen Gruppen und zwischen Individuen. Wie bereits erwähnt, hat deshalb in den letzten Jahren das Pendel von einer Schulstrukturforschung in eine Schulkulturforschung umgeschlagen. Es hat sich gezeigt, daß die Reorganisation von Schule, die in den USA und England seit einigen Jahren vorangetrieben und nun auch im restlichen Europa eingeführt wird, mit der Heranbildung einer innovationsbereiten und problemlösungsorientierten Schulkultur steht und fällt.

Die Bedeutung für die antirassistische Jugendarbeit

Bisher fehlen uns Studien zur längerfristigen Wirkung von Vermittlungs- und Konfliktlösungsprogrammen durch Gleichaltrige. Es gibt lediglich Evaluationsstudien, welche die positive Auswirkung von PMCR auf das Lernen sozialer Verantwortlichkeit feststellen (*Johnson & Johnson* 1989, *Deutsch* 1993, *Lam* 1989).

Unbestritten ist auch die positive Wirkung der PMCR-Programmkomponente »finding commen grounds«, d. h. Gemeinsamkeiten unter den Jugendlichen zu finden und zu fördern. Der Erwerb dieser sozialen Kompetenz ist für Konfliktsituationen außerordentlich wich-

tig, da das Aushandeln von Konfliktlösungen davon abhängt, ob in einer Gruppe nebst Unterschieden auch Gemeinsamkeiten wahrgenommen werden können. Die Konzentration auf Zwischenmenschliches und auf soziale Kompetenzen, wie sie in den erwähnten Programmen vorgenommen wird, befähigt Jugendliche, einen bestehenden ethnischen Konflikt oder Intergruppenkonflikt angemessen einzuschätzen und zu lösen. Dadurch wird verhindert, daß sich dauerhafte Innen- und Außengruppen entwickeln, die sich aufgrund von Ethnizität, Nationalität oder »Rasse« formieren. Da im PMCR Jugendliche nicht auf ihre Herkunft festgenagelt werden, erhalten sie die Möglichkeit, sich je nach Situation und Kontext unterschiedlich darzustellen. Sie erfahren, daß jede Selbstdarstellung etwas Relationales ist, das von Reaktionen der unmittelbaren Umgebung abhängt. Sie können sich dafür entscheiden, sich so oder anders darzustellen. Im Gegensatz zur herkömmlichen antirassistischen Erziehung drängt der interpersonale Konfliktlösungsansatz den Jugendlichen keine biologistische oder kulturalistische Polarisierung auf. Ihre soziale Herkunft wird auch nicht zu ihrem Wesenszug erhoben, d. h., sie werden nicht auf ihre soziale Herkunft behaftet und essentialisiert. Dementsprechend wird von ihnen auch nicht abverlangt, Partei zu ergreifen. In den Vordergrund rückt stattdessen die Idee einer Wahlidentität, die situationsgebunden und relational ist. Hinzu kommt der Verzicht auf wertgesteuerte und moralisierende Interventionsmethoden, die bei Jugendlichen oftmals reaktive und oppositionelle Haltungen auslösen.

Dieser Beitrag hat versucht, interpersonale Konfliktlösung als Alternative zur herkömmlichen antirassistischen Jugendarbeit vorzustellen. Dieser neue Ansatz ist als mögliche Antwort auf die anfangs diskutierten drei Hauptkritikpunkte an der antirassistischen Jugendarbeit aufzufassen: (1) Alterität und Rassialisierung, (2) Differenz und Identität, (3) Oppositionelle und relationale Identität.

LITERATUR

APPLE, M.: Official Knowledge. New York: Routledge 1993.

BOMMES, M./RADTKE, F.-O.: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Zeitschrift für Pädagogik, 1993, 39/5, 483–497.

BOURDIEU, P.: Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press 1979.

BRICE HEATH, S./MCLAUGHLIN, M. W. (Eds.): Identity and Inner-City Youth: Beyond Ethnicity and Gender. New York: Teachers College Press 1993.

BUKOW, W.-D./LLAROYA, R.: Mitbürger aus der Fremde. Opladen: Westdeutscher Verlag 1988.

CHUBB, J. E./MOE, T. M.: Politics, Markets and Americas Schools. Washington: The Brookings Institution 1990.

CHUBB, J. E./MOE, T. M.: A Lesson in School Reform from Great Britain. Washington: The Brookings Institution 1992.

CLUNE, W. H./WITTE, J. F. (Eds.): Choice and Control in American Education. Volumes 1 & 2. London, New York, Philadelphia: Falmer Press 1990.

COHEN, P.: Monstrous Images, Perverse Reasons. London: University of London Institute of Education, Centre for Multicultural Education 1991.

COHEN, P.: »Its racism what dunnit: hidden narratives in theories of racism«. In: J. Donald & A. Rattansi (Eds.): »Race«, Culture and Difference. London: Sage & The Open University 1992, 62–103.

COHEN, P./BAINS, H. S. (Eds.): Multi-racist Britain. London: Macmillan 1988.

DARLING-HAMMOND, L./ANCESS, J./FALK, B.: Authentic Assessment in Action: studies of schools and students at work. New York: Teachers College Press 1995.

DEUTSCH, M.: Conflict Resolution and Cooperative Learning in an Alternative High School. Cooperative Learning, 1993, 13/4, 2–5.

DEUTSCH, M.: The Revolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes. New Haven: Yale University Press 1973.

DITTRICH, E. J./RADTKE, F.-O.: Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In: E. J. Dittrich & F.-O. Radtke (Eds.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag 1990, 11–40.

DONALD, J./RATTANSI, A. (Eds.): »Race«, Culture and Difference. London: Sage & The Open University 1992.

Eidgenössische Jugendkommission: Bericht der eidgenössischen Jugendkommission. Auszug Kapitel 2.5.: Erklärungsversuch für rassistisches Verhalten Jugendlicher. Bern: EDMZ 1992, 39–52.

FEATHERSTONE, M. (Ed.): Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity. London, Newbury Park, New Delhi: Sage 1990.

FINE, M.: Framing Dropouts: Notes on the politics of an urban public high school. Albany: State University of New York Press 1991.

FLUDE, M./HAMMER, M.: The Education Reform Act 1988. Its Originis and Implications. London, New York, Philadelphia: Falmer Press 1990.

GAINE, C.: No Problem Here. A practical approach to education and »race« in white schools. London: Hutchinson 1988 (Neuauflage).

HALL, S.: The West and the rest. In: S. Hall & B. Gieben (Eds.): Formations of Modernity. Cambridge: Polity 1992, 275–331.

HAMBURGER, F.: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt: Cooperative 1995.

HAWLEY, W. D./JACKSON, A. W. (Eds.): Toward a Common Destiny. Improving Race and Ethnic Relations in America. San Francisco: Jossey-Bass 1995.

HUYSSEN, A.: Mapping the Postmodern. In: L.J. Nicholson (Ed.): Feminism/Postmodernism. New York: Routledge 1990, 234–277.

JOHNSON, D. W./JOHNSON, R. T.: Cooperation and Competition: Theory and Research. Edina, MN: Interaction Book Company 1989.

LAM, J. A.: The Impact of Conflict Resolution Programs on Schools. A Review and Synthesis of the Evidence. Amherst: The University of Massachusetts 1989 (Neuauflage).

LEE, V./BRYK A. S./SMITH, J. B.: The organization of effective secondary schools. In Linda Darling-Hammond (Ed.): Review of Research in Education, Volume 19. Washington, DC: AERA 1993, 171–268.

LIEBERMAN, A./DARLING-HAMMOND, L./ZUCKERMAN, D.: Early Lessons in Restructuring Schools. New York: NCREST 1991.

LUCAS, T./HENZE, R./DONATO, R.: Promoting the success of Latino language-minority students: An exploratory study of six high schools. Harvard Educational Review, 60, 1990, 3, 315–340.

MCCARTHY, C./CRICHLOW, W. (Eds.): Race, Identity and Representation in Education. New York: Routledge 1993.

MEIER, D.: The power of their ideas: lessons for America from a small school in Harlem. Boston: Beacon Press 1995.

MILES, R.: Racism. London: Routledge 1990.

MEMMI, A.: The Colonizer and the Colonized. Boston: Beacon 1992 (Neuauflage).

MOHANTY, C. T.: On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s. In: H.A. Giroux & P. McLaren (Eds.): Between Borders, Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. New York: Routledge 1994, 145–166.

OGBU, J.: Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. Anthropology and Education Quarterly, 1987, 18, 312–334.

OGBU, J.: Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspectives. In: M.Gibson & J. Ogbu (Eds.): Minority Status and Schooling. New York: Garland 1991, 3–33.

OGBU, J.: Understanding Cultural Diversity and Learning. In: J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.): Handbook of Multicultural Education. New York: Macmillan 1995, 582–593.

OMI, M./WINANT, H.: Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1980s. New York: Routledge 1986.

RADTKE, F.-O.: Multikulturalismus und Erziehung: Ein erziehungswissenschaftlicher Versuch über die Behauptung: »Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft«. In: R. Baehler & P. Dudek (Eds.): Fremde – Heimat. Frankfurt/M: Verlag für interkulturelle Kommunikation 1992, 185–208.

RADTKE, F.-O.: Demokratische Diskriminierung. Exklusion als Bedürfnis oder nach Bedarf. Mittelweg, 1995, 36/1, 32–48.

RAIDER, E.: Conflict Resolution Training in Schools: The Challenge and the Promise. In: B. Bunker & J. Rubin (Eds.): Conflict, Cooperation and Justice. New York: Jossey-Bass 1994.

SIVANANDAN, A.: RAT and the Degradation of Black Struggle. Race and Class, 1985, 26/4, 1–34.

STEINER-KHAMSI, G.: Community Languages and Anti-racist Education: the open battlefield. Educational Studies, 1990, 16/1, 33–47.

STEINER-KHAMSI, G.: Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske & Budrich 1992.

STEINER-KHAMSI, G.: Attraversamento delle frontiere nel lavoro antirazzista con i giovani. In: A. Aluffi-Pentini & W. Lorenz (Ed.): Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea. Bergamo: Edizioni Junior 1995, 123–146.

STEINER-KHAMSI, G.: Gleichheit vor Differenz? Universalismus vor Partikularismus? In: H. Wicker et al. (Eds.): Das Fremde in der Gesellschaft. Zürich: Seismo 1996a.

STEINER-KHAMSI, G.: Transnationalität und kulturelle Staatsbürgerschaft. In: G. Auernheimer & P. Gstettner (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 1996. Bern/Berlin/Frankfurt/New York/Paris/Wien: Peter Lang Verlag 1996b, 263–284.

WALLERSTEIN, I.: Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. In: M. Featherstone (Ed.): Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity. London, Newbury Park, New Delhi: Sage 1990, 31–55.

Franz Hamburger

»Identität« und interkulturelle Erziehung

Die Rede von der »kulturellen Identität« gehört inzwischen zum »Kleingeld« der Diskussion über interkulturelle Erziehung. Sie stellt eine besonders problematische Version des allgemein verbreiteten Identitätsbegriffs dar, dessen Bedeutung im Maße seiner grassierenden Verwendung an Klarheit verloren hat. Faszination hat dieser Begriff gewonnen, weil die Sehnsucht nach Einheit, Ganzheitlichkeit und Einmaligkeit auf ihn projiziert wird. Je unübersichtlicher und entstrukturierter die inneren und äußeren Verhältnisse von Personen werden, umso eher greifen sie auf eine Überschaubarkeit versprechende Vorstellung zurück. Die Verwendung des Begriffs signalisiert also zunächst einmal krisenhafte Erfahrungen. Die Notwendigkeit zur Selbstvergewisserung ist ein Element von Krisen – ob sie durch die Rückwendung zu einem Zustand, in dem man »Identität« vermutet, bewältigt werden können, ist mehr als offen. Denn ein unvermittelter Rückgriff auf »alte« Gewißheiten kann in der Regel nur kurzfristig Sicherheit vermitteln. Dauerhaft können Krisen nur in der Bewältigung der mit ihnen verbundenen Entwicklungsaufgaben überwunden werden, was in der Regel die Erarbeitung neuer »Identitäten« erfordert.

Die Verwendung des Identitätsbegriffs in der interkulturellen Pädagogik

Der Begriff der Identität spielt in der pädagogischen Reflexion über die Folgen der Migration von Anfang an eine große Rolle. Schon die ersten Studien über »Gastarbeiterkinder« greifen auf die Kategorie der Identität zurück, wobei sie sich insbesondere an Erik H. Erikson anlehnen. Exemplarisch sei hier auf die Arbeit von Hurst (1973) hingewiesen, in der Identitätsprobleme psychoanalytisch auf einer innerpsychischen Ebene lokalisiert wurden.

»Identität« wird als ein stabiles Muster der Selbstwahrnehmung und zugleich der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Einheiten begriffen. Dieses Muster wird in der Jugend erworben und bleibt – relativ konstant – ein Leben lang handlungsleitend. Ver-