



Willy Klawe

Das Ausland als Lebens- und Lernort

Interkulturelles Lernen in der Individualpädagogik

Eine Expertise

Mit einem Beitrag von Thomas Heckner

Herausgeber

Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V.
AIM Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V.

Durchführung

Hamburger Institut für Interkulturelle Pädagogik

Grafische Gestaltung, Satz und Produktion

Comedia oHG, Bergmannstr. 32, 44809 Bochum
www.comediabochem.de

Verlag

Comedia oHG

1. Auflage, Dortmund, Juni 2013

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Funksendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten.

ISBN 978-3-00-042317-8

Willy Klawe

Das Ausland als Lebens- und Lernort

Interkulturelles Lernen in der Individualpädagogik

Eine Expertise

unter Mitarbeit von

Katrin Hasselmann, Heide Kröger, Silke Schweers und Michael Ziegler

mit einem Beitrag von

Thomas Heckner

Hamburg, Juni 2013

Inhalt

Vorwort	6
Ausgangslage	8
A. Das „Ausland“ im Rahmen der Individualpädagogik	13
1. Die Funktion des „Auslands“ in vorliegenden Konzeptionen der Individualpädagogik	13
2. Theoretische Annäherungen und Erklärungsansätze	20
2.1 Matthias Witte: Phasenmodell	20
2.2 Kalervo Oberg: Kulturschocktheorie	26
2.3 Holger Wendelin: Die kulturelle Einbettung der Fachkräfte	31
B. Das Ausland als Lern- und Erfahrungsfeld – empirische Befunde	36
1. Internationale Jugendbegegnungen	36
2. Auslandspraktika und –studium, Freiwilliges Soziales Jahr	56
3. Arbeiten im Ausland	68
4. Zwischenresümee	90
C. Begegnung mit dem Fremden – interkulturelles Lernen	92
1. Ethnologie: Die Begegnung mit dem Fremden	92
2. Interkulturelles Lernen: Rahmenbedingungen und Wirkfaktoren	96
3. Zwischenresümee	109
D. Das Ausland als Lebens- und Lernort: Konzeptionelle und pädagogische Anregungen	111
1. Ziele	116
2. Vorbereitung	118
3. Ankommen und Kontakt	123
4. Betreuung als „sicherer Ort“: Rahmenbedingungen und Alltagsregeln	125
5. Kulturvermittlung: Strukturierung der Lern- und Erfahrungsprozesse	129
6. Sprache und kommunikative Kompetenzen (<i>Heide Kröger</i>)	132
7. Begegnung mit Peers und soziale Netzwerke	137
8. Kulturelle Konflikte/Mediation	139
9. Schule, Ausbildung und Anerkennung von Auslandserfahrungen	143
10. Transfer, Rückkehr und transkulturelle Perspektiven	146
11. Professionelle Qualifikationen, interkulturelle Kompetenzen und Qualitätssicherung	149
E. Erziehungshilfen im Ausland aus humanwissenschaftlicher Perspektive (<i>Thomas Heckner</i>)	158
Literatur	190
Autorinnen und Autoren	204

Vorwort

Die Idee dieser Expertise ist so ungewöhnlich wie einfach. Ungewöhnlich an ihrer Anlage und ihrem Vorgehen ist – das mussten wir bei unseren Recherchen immer wieder erfahren – „über den Tellerrand zu gucken“, das heißt in diesem Fall, Forschungsergebnisse, empirische Befunde und konzeptionelle Entwürfe aus fremden Praxis- oder Wissenschaftsbereichen auszuwerten und daraufhin zu prüfen, welche Anregungen sie für das eigene Praxis- und Forschungsfeld – in diesem Falle die Individualpädagogik – bieten können.

Ist diese Idee erst einmal geboren, wird es (eigentlich) einfach: Es bedarf keiner umfassenden neuen Forschung, sondern eher einer „fachlich gesteuerten Fleißarbeit“, diejenigen Praxis- und Wissenschaftsbereiche auszuwählen, deren Gegenstände und Forschungen erfolgversprechende Aussagen und Ergebnisse erwarten lassen, die sich für eine Metaanalyse eignen. Die „Fleißarbeit“ besteht dann darin, all die vorgefundenen Quellen zu lesen, die Befunde zur Kenntnis zu nehmen und auf ihre Praxisrelevanz für die Individualpädagogik hin zu prüfen.

Sind die zentralen Aussagen zusammengefasst und niedergeschrieben, wird es richtig spannend: Was lässt sich davon auf das Praxisfeld Individualpädagogik übertragen? Welche Anregungen lassen sich daraus für die konzeptionelle und pädagogische Gestaltung individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen ableiten? Ohne der Lektüre dieser Expertise zu sehr vorgreifen zu wollen, lassen sich an dieser Stelle bereits einige zentrale Befunde benennen:

- Individualpädagogik im Ausland und interkulturelles Lernen ergänzen sich auf hervorragende Weise.
- Die im Ausland möglichen interkulturellen Begegnungen initiieren und unterstützen – wenn sie denn gut vorbereitet und pädagogisch überlegt eingeleitet werden – die im Rahmen individueller Betreuung erwünschten sozialen Lernprozesse.
- Sind die Projektstandorte im Gastland gut vernetzt, so dass viele Erfahrungsräume für interkulturelle Begegnungen entstehen, kehren die Jugendlichen mehrheitlich selbstbewusst und „erwachsen“ aus dem Ausland zurück, weil sie neben allem, was sie inhaltlich gelernt haben, vor allem Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit erfahren haben: Sie sind im Ausland klar-gekommen!

- Auslandserfahrungen und dabei erworbene interkulturelle und möglicherweise auch fremdsprachliche Kompetenzen erhöhen die Vermittlungschancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Das Angebot von Thomas Heckner, aus seinen wissenschaftlichen Arbeitszusammenhängen heraus die Betreuung Jugendlicher im Ausland aus humanwissenschaftlicher Perspektive zu kommentieren, erweist sich als Glücksfall, weil sein Beitrag die Ergebnisse unserer Expertise in hervorragender Weise ergänzt und noch einmal unter anderen Aspekten rahmt. Dafür danken wir herzlich.

Für uns war überaus interessant zu erleben, wie ergiebig eine Sekundäranalyse „fremden“ Materials ist, wie intensiv dieses Material zu neuen und weiterführenden Gedanken anregt. Zugleich wird deutlich, welche Fragestellungen und Strukturprobleme individualpädagogische Auslandsmaßnahmen mit anderen Aktivitäten im Ausland teilen, aber auch, was das Besondere, das Spezifische an diesen Maßnahmen ist.

Wir hoffen, dass die vorliegende Expertise ein wenig von diesem Arbeitsprozess widerspiegelt und Sie als Leserinnen und Leser in ähnlicher Weise anregt.

Hamburg, Juni 2013

Willy Klawe

Alles, was einer woanders erlebt, kann er, im Prinzip, auch zu Hause erleben; oder anders gesagt: er wird in der Fremde nur das erfahren, was in ihm (für das Erlebnis) bereit ist. Nur hindert ihn in der eigenen Kultur allzu oft das Eingespielte des Alltagslebens daran, sich für Anderes zu öffnen. Der Zugang zu vielen Erlebnissen in ihm ist erschwert und verstellt.“
(Hans-Jürgen Heinrichs, *Das Feuerlandprojekt*, Hamburg 1997, S. 165)

Ausgangslage

Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuungen nach § 35 SGB VIII finden als individualpädagogische Maßnahmen sowohl im Inland als auch im Ausland statt. Ursprünglich wurden unter dem Etikett „Erlebnispädagogik“ derartige Betreuungen sogar mehrheitlich (83,2%) im Ausland durchgeführt.¹ Dabei konnten drei pädagogische Settings unterschieden werden²:

• *Standprojekte (40,8%)*

Hierbei handelt es sich vorwiegend um Betreuungsarrangements, bei denen Jugendliche im Inland in Außenstellen einheimischer Träger oder im Ausland bei Deutschen oder ehemals in Deutschland tätigen Pädagogen vorübergehend leben bzw. von deutschen Projektkoordinatoren vor Ort in ausgewählte deutsche oder ausländische Projektfamilien vermittelt werden.

• *Reiseprojekte (20,7%)*

Reiseprojekte zielen darauf ab, unterwegs in unbekannten Gegenden und Situationen ungewöhnliche Erfahrungen zu machen und neue, angemessene Handlungsstrategien zu entwickeln, um sich im kulturellen Umfeld und der jeweiligen Umgebung zurecht zu finden. Es handelt sich um „ein gemeinsames Projekt, in das Kinder/Jugendliche und Betreuer tendenziell gleich gehen, weil sie auf sich gestellt selbstorganisierend eine Zeitlang (z.B. 6 Monate) in fremder Umgebung konfrontiert werden mit fremden Sitten und Gebräuchen, fremder Sprache und losgelöst von ihren Bezugsgruppen und Versorgungssträngen (über-)leben und dabei die Bedingungen ihres Lebens – bis in alle Details – selbst erarbeiten müssen. Es ist eine „gemeinsame dritte Sache“, bei der Wohl und Wehe der Gesamtgruppe direkt und unmittelbar vom Beitrag des Einzelnen abhängt – vom Beginn der Vorbereitung der Reise über die Organisation des Alltags bis zur Rückkehr. Dies schafft gleichsam naturwüchsig Nähe und Verantwortlichkeit für andere

¹ vgl. Klawe/Bräuer 2001, S.99

² ebd., S. 96

(beides Aspekte, die bei unserer Klientel nicht immer vorausgesetzt werden können) und eröffnet ein konkretes wie praktisches Lernfeld, welches in schulischen und sonstigen pädagogischen Kontexten nur schwer herzustellen wäre und zudem noch lebenspraktische Elemente umfasst.³

- **Schiffsprojekte (15,2%)**

Schiffsprojekte nutzen die klaren Regelmechanismen des Schiffsalltags, um die Notwendigkeit und Erfahrung des Zusammenwirkens in der Gruppe zu vermitteln, Vertrauen in der Gruppe zu erleben und zu erproben und das Gefühl zu geben, gemeinsam auch schwierige Situationen zu meistern.

Die Wahl des Auslands als Ort der pädagogischen Arbeit wurde seinerzeit (und wird häufig auch noch heute) einerseits begründet mit der für einen „Neuanfang“ notwendigen Distanz zum Herkunftsmilieu und dem Verlassen der vertrauten Alltagsroutine. Andererseits soll die fremde kulturelle Umgebung den jungen Menschen hindern, sich den pädagogischen Bemühungen zu entziehen. Es „...soll zwingend Nähe hergestellt werden, was ein unmittelbares pädagogisches Einwirken und – durch die Dauer der Reise – auch Lernprozesse initiiert.“⁴

Auch Villanyi und Witte verweisen auf diese Doppelfunktion des Auslands: „*Ers-*tens schafft Entbettung den notwendigen *Rahmen für ein Delegitimieren*, d.h. für die Erschütterung des bisherigen Horizontes des Vorwissens, um dieses im weiteren Verlauf des Projektes umstrukturieren zu können...*Zweitens* ermöglicht natürliche und kulturelle Entbettung die Realisierung von Betreuungsformen, die als *funktionales Äquivalent faktischer Geschlossenheit* verstanden werden können.... So fungiert zusehends die fremde Kultur als Barriere, die es dem Jugendlichen kaum möglich erscheinen lässt, das Setting zu verlassen.“⁵

Diese Überlegungen ließen vermuten, die Auslandsprojekte würden in besonders exotischen Regionen stattfinden. Dem ist nach übereinstimmender Einschätzung aktueller Studien⁶ nicht so: Damals wie heute ist das europäische Ausland mehrheitlich Ziel und Standort Individualpädagogischer Maßnahmen. Exotik kommt vor, bleibt aber deutlich die Ausnahme: 79,6% der Auslandsmaßnahmen werden in den Nachbarstaaten der EU durchgeführt.⁷

3 Peters 1989, S. 25 f

4 aus einer Konzeption zitiert bei Peters 1992, S. 150 f

5 Villanyi/Witte 2006 b, S. 33 ff

6 vgl. Klein/Arnold/Macsenaere 2011, Wendelin 2011, Klawe/Bräuer 2001

7 vgl. Fischer/Ziegenspeck 2009, S. 81

Im Zuge der Weiterentwicklung dieser frühen erlebnispädagogischen Ansätze aus den achtziger Jahren zur heutigen Individualpädagogik⁸ hat sich das Erscheinungsbild drastisch verändert. Segelprojekte gibt es nahezu überhaupt nicht mehr, Reiseprojekte sind heutzutage als erlebnispädagogische Phasen meist eingebunden in stationäre Settings oder werden als besondere Interventionen im Rahmen von Standprojekten durchgeführt. Einer Ende 2006 durchgeführten Befragung aller Jugendämter zufolge waren seinerzeit ca. 600 Kinder und Jugendliche in Betreuungsstellen im Ausland untergebracht, das entspricht ca. 1,4% aller Erziehungshilfen (ausgenommen die Erziehungsberatung nach § 28 SGB VIII).⁹ Insgesamt ist der Anteil von individualpädagogischen Maßnahmen, die im Ausland durchgeführt werden, in den letzten zwanzig Jahren drastisch zurückgegangen. Dies hat verschiedene Gründe:

- Im pädagogischen Selbstverständnis Individualpädagogischer Maßnahmen hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden: Nicht mehr erlebnispädagogische Aktivitäten und das „Unterwegssein“ prägen das pädagogische Handeln, sondern die Strukturierung und Bewältigung des Alltags in familienähnlichen Settings sollen für die Zeit danach fit machen und auf eine selbstständige Lebensgestaltung vorbereiten.
- Die periodische Anfeindung von Jugendhilfemaßnahmen im Ausland und die öffentliche und politische Kritik immer dann, wenn es irgendwo zu spektakulären Vorfällen kam, hat Jugendämter vorsichtiger in der Zuweisung von jungen Menschen in Standprojekte im Ausland werden lassen.
- Im Zuge der Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes durch das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK) im Jahre 2005 wurde explizit geregelt, dass die Durchführung von Jugendhilfemaßnahmen im Ausland nur in Ausnahmefällen, die einer sorgfältigen Prüfung und besonderen Begründung bedürfen, erfolgen darf.¹⁰

Abseits dieser rechtlichen und gesellschaftspolitischen Rahmung spiegelt sich im kontroversen pädagogischen Diskurs über Individualpädagogische Maßnahmen im Ausland eine Polarität wider, die Schrapper zutreffend so beschreibt: „Die Gestaltung von Lebens- und Lernorten, an denen Kinder sich die Welt auf ihre Weise aneignen können, ohne allein von den Beziehungen zu

⁸ ausführlich dazu Lorenz 2008

⁹ vgl. Pforte/Wendelin 2007, S.188

¹⁰ ausführlich dazu Wendelin 2011

den für sie zuständigen Erwachsenen abhängig zu sein, wird dabei gegen eine Beziehungspädagogik gestellt, die vor allem in der produktiven Auseinandersetzung mit dem unverwechselbaren Anderen den Raum zu persönlichem Wachstum eröffnen will.“¹¹ Diese Polarisierung entwickelt auch deshalb eine besondere Dynamik, weil diejenigen Protagonisten, die auf die Gestaltung von Lebens- und Lernorten setzen, vorwiegend von einer externen Position aus argumentieren, während die Protagonisten der Individualpädagogik selbst die Stärke ihres Ansatzes gerade in der Beziehung sehen. So ist in einer früheren Studie vom „Fetisch Beziehung“ die Rede¹² und auch aktuelle Studien belegen die hohe Bedeutung, die die Akteure der pädagogischen Beziehung und ihrer spezifischen Qualität im individualpädagogischen Setting zuschreiben.¹³

So unstrittig die Bedeutung der pädagogischen Beziehung für das Gelingen des Betreuungsprozesses ist, scheint es andererseits lohnenswert und notwendig, stärker als bisher die Gestaltung von Lebens- und Lernorten im Ausland als Ressourcen und Möglichkeitsräume für die betreuten jungen Menschen in den Blick zu nehmen. „Bedeutsam für die Bewertung der konzeptionellen Begründungen intensivpädagogischer Auslandsprojekte wird es sein, wie die angedeutete Balance von Nähe und Distanz zum Herkunftsmilieu, wie pädagogische Orte und Beziehungen konkret gestaltet werden.“¹⁴

Zwischenresümee

Die aktuelle Situation von individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland und den ihnen zugrunde liegenden Konzeptionen ist also aktuell durch folgende Situation gekennzeichnet:

- Die Durchführung intensiver sozialpädagogischer Einzelbetreuungen im Ausland ist in den letzten zwanzig Jahren deutlich zurückgegangen und stellt derzeit ein nur kleines Segment der Erziehungshilfen dar. Die Zahl der im Ausland betreuten Jugendlichen beläuft sich nach Schätzungen auf ca. 500-600.
- Der konzeptionelle Schwerpunkt liegt mehrheitlich auf Standprojekten mit familienähnlichen Strukturen.

¹¹ Schrapper 2011, S.20

¹² Klawe/Bräuer 2001, S. 189

¹³ vgl. etwa Klawe 2010, Witte 2009

¹⁴ Schrapper 2011, S.21

- Zentrales pädagogisches Gestaltungsmittel und bedeutsamer Wirkfaktor im Betreuungsprozess ist bislang vor allem eine vertrauensvolle, verlässliche und belastbare Beziehung zwischen Betreuerin/Betreuer und jungen Menschen.
- Das Ausland als „Standortfaktor“ und Ressource für Erfahrungs- und Lernprozesse spielt konzeptionell bislang eine untergeordnete Rolle. Vielmehr ist es eine Metapher für eine möglichst große Distanz zum bisherigen Alltag, zur Familie und einem gefährdenden Herkunftsmilieu. Kulturelle Fremdheit soll verhindern, dass sich der junge Mensch der Betreuung entzieht, und ihn zwingen, sich mit seiner Betreuungsperson auseinanderzusetzen.
- Das Ausland als Standort für Individualpädagogische Maßnahmen erfordert aufgrund der rechtlichen Sondersituation eine besondere Begründung und besondere Vorbereitungen in der Hilfeplanung. Auslandsmaßnahmen stehen pädagogisch, rechtlich und medial in einem besonderen Legitimationszwang.

Ausgehend von dieser – zugegeben groben – Situationsbeschreibung wollen wir mit der vorliegenden Expertise das Spektrum konzeptioneller Begründungen und pädagogischer Gestaltungsprozesse für Maßnahmen im Ausland deutlich erweitern. Unser wesentlicher Grundgedanke dabei ist, Kultur und Fremdheit statt wie bisher als „Abschreckung“ vor allem als Chance für neue Erfahrungen, Zugänge zum Lernen und zusätzliche Möglichkeitsräume für Begegnung, Wahrnehmung und Identität zu begreifen und zu nutzen. Jugendliche sollen nicht durch eine fremde Umwelt in die Beziehung zu Betreuerin oder Betreuer „gezwungen“ werden, sondern werden durch die Gestaltung attraktiver, anregender und erlebnisreicher Lern- und Erfahrungssituationen in der fremden Umgebungskultur zu selbständigem Lernen und erfolgreicher Koproduktion motiviert. Nicht wir bestimmen, was die Jugendlichen lernen (sollten), sondern wir sind verantwortlich dafür, möglichst viele unterschiedliche Erfahrungen und Lernprozesse zu erschließen und zu ermöglichen, aus denen und in denen die jungen Menschen auswählen und lernen können.

Unser Fokus liegt also zu einem guten Teil auf den Aspekten pädagogischer Gestaltung, deren Fehlen oder Vernachlässigung externe Kritiker gerne bemängeln. Vielleicht kommen wir damit auch der von Schrapper geforderten Balance näher.

A. Das „Ausland“ im Rahmen der Individualpädagogik

1. Die Funktion des „Auslands“ in vorliegenden Konzeptionen der Individualpädagogik

In einem Beitrag für die Fachzeitschrift „Unsere Jugend“ fasst Irma Klausch, seinerzeit als Abteilungsleiterin für Erziehungshilfen in einem großen städtischen Jugendamt zuständig, die Beweggründe zusammen, die ihr Jugendamt zu einer Unterbringung im Ausland bewegten. *„Folgende Gründe waren wichtig für die Entscheidung, eine Hilfe im Ausland durchzuführen:*

- *Das Kind/der Jugendliche braucht klare und verbindliche Strukturen.*
- *Die äußeren Gegebenheiten müssen so gestaltet sein, dass ein Entziehen nicht möglich ist.*
- *Die Jugendhilfeangebote im Inland waren nicht geeignet oder lehnten die Aufnahme ab.*
- *Mit dem Kind/dem Jugendlichen kann nur nach Aufbau einer sehr intensiven Beziehung (zu einer/wenigen Person/en) gearbeitet werden.*
- *Es ist eine wesentliche Distanz (auch räumlich) zum bisherigen Umfeld für wirkungsvolle Interventionen nötig.“*¹⁵

Der Stellenwert und die Bedeutung, die dem Ausland als „Wirkfaktor“ im Rahmen individualpädagogischer Maßnahmen konzeptionell zugewiesen wird, lassen sich zugespitzt in drei Aspekten beschreiben:

- Das Ausland zeichnet sich durch eine maximale räumliche und geografische Entfernung vom bisherigen Lebensumfeld des betreuten Jugendlichen aus.
- Das „Fremde“ in der neuen Umgebung macht den Jugendlichen abhängig von der „kulturellen Übersetzung“ durch Betreuerin oder Betreuer und zwingt ihn so in eine enge Beziehung zu seinen Betreuungspersonen und in eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst.
- Die fremdkulturellen Gegebenheiten (Sprache, Symbolwelt, Rituale, Werte usw.) im Ausland verhindern den Rückgriff auf gewohnte Alltagsroutinen und Verhaltensweisen und zwingen grundsätzlich zum Ausprobieren und Erlernen neuer Orientierungen und Handlungsstrategien.

¹⁵ Klausch 2007, S. 172

Die zeitliche und räumliche Distanz zum Herkunftsmilieu

Die maximale Distanz zum bisherigen Lebensumfeld bedeutet – so heißt es in einer Trägerkonzeption – zunächst einmal Entlastung des Jugendlichen. Sie bewirkt eine „Distanz und Entlastung von Beziehungen und Anforderungen, in und an denen der Jugendliche gescheitert ist“, eine „Entspannung und Entlastung in akuten Krisensituationen“ sowie eine „Reduktion der täglichen Anforderungen.“¹⁶

Darüber hinaus kann eine entfernte Unterbringung einen Bruch mit bisherigen Gewalt- oder Missbrauchserfahrungen und somit einen Schutz für die Jugendlichen bedeuten. Die räumliche Herauslösung aus dem bisherigen Milieu kann dessen Einfluss auf Orientierungen und Verhalten verringern; gewohnte Alltagsroutinen (z. B. Drogen- und/oder Alkoholkonsum, Kriminalität, Schulverweigerung, aggressives Verhalten usw.) verlieren unter Umständen ihre Funktion, können nicht mehr praktiziert werden oder werden überflüssig.

Räumliche Distanz, verbunden mit der fremden Umwelt, dienen aber auch dazu, Flucht, Entweichen oder eine eigenständige Rückkehr des Jugendlichen zu erschweren. In seiner Studie zu intensivpädagogischen Auslandsmaßnahmen fand Witte viele Belege dafür, dass die betreuten Jugendlichen dieses Risiko durchaus realistisch einschätzten. „Julia hat mit dem Wechsel nach Portugal sämtliche alltäglichen Kontaktangebote verloren und muss sich nun allein auf sich gestellt, 'nur' mit Hilfe der Betreuerinnen Jutta und Kerstin in einem unbekannten gesellschaftlichen Klima durchsetzen. Die Erfahrung des 'Allein-auf-sich-gestellt-Seins' potenziert sich für Julia durch das Gefühl der Fremdheit: *„Die erste Zeit hier so, alles ist fremd, da ist aber eigentlich normal, dass man dann Heimweh hat und halt gerne nach Hause möchte“* (Julia).

Die Biografin befindet sich – zu Projektbeginn – zwar dreitausend Kilometer fern von ihrer Heimat, versucht jedoch nach wie vor, mit ihren routinierten Orientierungsmustern die soziale Wirklichkeit in der Fremde auszulegen. Dabei muss sie erkennen, dass diese unzureichend greifen. Die bisher fraglose Gewissheit der eigenen Deutungsmuster scheint nicht mehr garantiert und diese Ungewissheit zwingt Julia zur Reflexion.“¹⁷

Witte geht sogar soweit, das Ausland „als Äquivalent traditioneller geschlossener Unterbringung zu bezeichnen. Die faktische Schließung des Settings

¹⁶ Felka/Harre 2006, S. 7 f

¹⁷ Witte 2009, S.114 f

realisiert sich nicht nur über die räumliche, sondern vor allem über die kulturelle Grenze. Die fremde Kultur Portugal wirkt als unüberwindbar.“¹⁸

Ein Trägervertreter bringt es lapidar auf den Punkt: *„Die Abgeschlossenheit der Betreuungsstelle garantiert eine konstante Anwesenheit aller Kinder und Jugendlichen, das Weglaufen kommt aufgrund der Rahmenbedingungen sowie der unbekannten Kultur und Sprache kaum in Frage.“*¹⁹

Der Einfluss des Fremden auf die Betreuungsbeziehung

Konzeptionell gesehen ist ein Standort im Ausland also zunächst einmal mit einer Art „Weg-Laufsperr“²⁰ ausgestattet. Dabei wird die räumliche Entfernung zum Herkunftsort ergänzt durch die ungewohnte Umgebung, die fremde Sprache und die Unkenntnis darüber, „wie es hier so läuft“, kurz darüber, welche Werte und Normen das alltägliche Handeln prägen. Nachdem Versuche des betreuten Jugendlichen, nahtlos an die bisherigen Erfahrungen anzuknüpfen und die gewohnten, im Alltag zuhause erfolgreichen Handlungsstrategien anzuwenden, gescheitert sind, ist er darauf verwiesen, die mit den Bedingungen vor Ort (hoffentlich) vertraute Betreuungsperson für seine Orientierung zu nutzen. Damit ist – so der konzeptionelle Grundgedanke – der erste Schritt zum Aufbau einer vertrauensvollen Betreuungsbeziehung getan. Jugendliche, die im heimischen Hilfesystem nicht mehr ansprechbar waren, weil ihre Hilfekarriere von Beziehungsabbrüchen und tiefen Enttäuschungen über Erwachsene geprägt war, werden durch das Setting einer fremden Umgebung aufgefordert, ja „gezwungen“, eine Beziehung zu der für sie vorgesehenen Betreuungsperson aufzunehmen. So berichtet Grit, eine in Schweden betreute Jugendliche: *„Ich weiß nicht, es war alles total neu. Einerseits war ich neugierig, andererseits dachte ich, bloß wieder zurück. Ich weiß nicht. Auch zu wissen, dass da fast keine Menschen leben und wenn da Menschen leben, dann nicht in meinem Alter. Man ist ziemlich isoliert.... Mein erster Eindruck war, was für Dorftrampel. Ich wusste nicht, wie ich das einschätzen sollte. Ganz komisch. Die Kleidung war ganz anders. Der Lebensstil auch gar nicht so, was ich gewohnt war. Ungewohnt eben.“*²¹

18 Witte 2009, S.117

19 zitiert bei Lemberg 2008, S.95

20 Lorenz 2006, S. 94

21 aus: Klawe 2010, S. 143 f

Die Reaktion der Jugendlichen auf diese Fremdheitserfahrung ist individuell durchaus unterschiedlich. Einige ziehen sich zunächst zurück, verweigern sich einige Zeit, andere wiederum entwickeln Neugier auf das Fremde und nutzen die Kenntnisse ihrer Betreuungsperson, um sich die neue Umgebung und die fremde Kultur zu erschließen.

Besonders die fremde Sprache stellt eine wesentliche Barriere dar, die den Jugendlichen einschränkt, die neue Umgebung selbständig zu erkunden. *„Die erste Zeit war es schon ein bisschen komisch. Ich konnte mich auch mit keinem richtig unterhalten. ...“*²² Einige von ihnen nehmen die Herausforderung an und beginnen, mit Hilfe ihrer BetreuerInnen die neue Sprache zu lernen. Für Manche von ihnen ist es der erste Schritt zurück in erfolgreiches systematisches Lernen, nachdem sie über Jahre der Schule ferngeblieben sind oder dort nicht sonderlich erfolgreich waren. Ein Trägervertreter fasst diesen Gedanken prägnant zusammen: *„... durch die ihnen fremde Sprache, durch die ihnen fremde Kultur, durch die Unkenntnisse der Gegebenheiten werden sie erst einmal gezwungen, die Beziehung zu dem Betreuer einfach anzunehmen und auch in Krisensituationen auszuhalten, weil sie können in der Regel nicht ausweichen. Sie müssen sich mit ihren eigenen Problemen auseinandersetzen und eben auch mit dem Betreuer irgendwie wieder zusammenraufen, denn nur mit dem kann es weitergehen.“*²³

In konzeptioneller Hinsicht wird Ausland nicht als eigenständiges Lern- und Erfahrungsfeld verstanden, sondern *„Als Rahmung. Als etwas, was den Jugendlichen dazu bringt, sich auf ein Betreuungsangebot einzulassen.“* *„...“* *„Ausland bietet ... erst die Voraussetzung überhaupt mit einem Jugendlichen arbeiten zu können. Also hier im Inland würden wir einige Jugendliche gar nicht erreichen können, weil sie ständig unterwegs wären oder gar keine Notwendigkeit sehen, sich mit einem Betreuer/einer Betreuerin auseinanderzusetzen.“*²⁴

Die fremde Kultur als Chance für neue Orientierungen

Wie wir im Rahmen dieser Expertise noch sehen werden, wird in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern das Ausland als wichtiger Impuls und ertragreiche Ressource für neue Erfahrungen, die Entwicklung neuer Perspektiven auf die

²² aus: Klawe 2010, S. 190

²³ zitiert bei Lember 2008, S. 96

²⁴ ebd., S. 97

Herkunftskultur und als Feld sozialen Lernens gesehen. Pädagogische Prozesse werden bewusst daraufhin gestaltet, in vielfältiger Weise im und am Ausland zu lernen. In individualpädagogischen Konzepten ist diese Sichtweise bislang wenig ausgeprägt. Im Gegenteil, sie wird teilweise sogar bestritten, wie diese Trägeraussage zeigt: *„Also Ausland ist für mich kein eigenständiger Wirkfaktor. Wenn die Bedingung so wäre, dass die Distanz zum Elternhaus nicht so groß sein müsste oder der Jugendliche jetzt nicht unbedingt Wegläufer wäre ... könnte das auch in Mecklenburg-Vorpommern oder in Niedersachsen sein und da könnte das Gleiche ablaufen. Ich glaube nicht, dass es da Unterschiede gibt zwischen Auslandsprojekten und Projekten im Inland.“*²⁵

Fischer und Ziegenspeck fanden in ihrer Studie zu Auslandsmaßnahmen heraus, dass sich in den von ihnen untersuchten Falldokumentationen und Hilfeplanprotokollen kaum Hinweise fanden, *„die das Ausland als zusätzlichen oder partikulären Sozialraum verständlich werden lassen.“*²⁶ Dazu würde aus ihrer Sicht *„zum Beispiel der Kulturerwerb gehören, der für Persönlichkeitsbildung, toleranten Umgang, Integration oder Spracherwerb stehen könnte.“* (ebd.) Dieser Befund ist nicht neu, er deckt sich mit Ergebnissen früherer Studien.²⁷

Ausgehend von diesem Grundverständnis ist es nicht weiter verwunderlich, wenn Fischer und Ziegenspeck feststellen: *„Aber warum diese Hilfen zur Erziehung nun speziell in Finnland und nicht in Spanien, in Kirgisien und nicht in Portugal, in Polen und nicht in Rumänien stattfinden können – die kulturellen, sozialräumlichen, lebensweltlichen oder linguualen Begründungen fehlen oft.“*²⁸ Träger machen in diesem Zusammenhang häufig deutlich, dass es bei Entscheidungen über Betreuungen im Ausland in erster Linie nicht um Entscheidungen über das geeignete Land und seine Bedingungen geht, sondern das vorrangige Kriterium die „Passung“ zwischen BetreuerIn und Jugendlichen ist. Es geht eben – bislang – konzeptionell nicht um die spezifischen Lern- und Erfahrungschancen in konkreten „Aus-Ländern“, sondern eher um das Ausland als „Nicht-Inland“, als Metapher für Orientierungsverlust und Irritation. *„Durch den Aufenthalt in einem unbekannten Kultur- und Sprachkreis*

25 ebd., S. 96

26 Fischer/Ziegenspeck 2009, S. 159

27 vgl. Klawe/Bräuer 2001; Klawe 2007

28 Fischer/Ziegenspeck 2009, S. 31

sowie durch die schwer überwindbare Entfernung zum vertrauten Milieu werden Routinen unterbrochen und irritiert, Rückgriffe auf alte Muster erschwert und die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen, unterstützt."²⁹

Dennoch soll nicht unerwähnt bleiben, dass in Konzeptionen und Hilfeplanprotokollen an einigen Stellen zumindest implizit von besonderen kulturellen Bedingungen des Gastlandes als unterstützende Faktoren die Rede ist. So stellt in einer Trägerkonzeption *„...die Teilnahme des Jugendlichen ... am Leben einer fremden Kultur anstelle eines pädagogischen Schonraums ...“* „... den besonderen Wert einer Auslandsmaßnahme dar. Der Kontakt zum ausländischen Umfeld eröffnet dem Jugendlichen weitere positive Erfahrungen. Als besonders hilfreiches Erlebnis wird eine i. d. R. wertschätzende, unvoreingenommene und offene Annahme des Jugendlichen vom ausländischen Umfeld beschrieben. Erfahrungen, die vielen Jugendlichen aufgrund stattfindender Stigmatisierungen, Misserfolge und Beziehungsabbrüche stellenweise lange Zeit verwehrt blieben.“³⁰

Das Konzept der „pädagogischen Provinz“

In den konzeptionellen Vorstellungen individualpädagogischer Projekte schimmert die Idee einer pädagogischen Provinz durch, wie sie im Rahmen der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter anderem von Kurt Hahn vertreten wurde. Diese Idee, die auf viel frühere Erziehungsideen (Platon, Goethe, Rousseau) zurückgeht, wurde mit kulturkritischer Intention gewissermaßen als Gegenentwurf zu den gefährdenden Einflüssen urbaner Lebenswelten entwickelt. Die pädagogische Provinz wird als eine *„reine Form und das Modell der Erziehung überhaupt“* beschrieben. Die Heranwachsenden befinden sich in einer *„Art Sonderwelt, relativ abgeschlossen von der Welt der Erwachsenen, gleichsam auf einer Insel.“*³¹

Die Protagonisten der Reformpädagogik gingen davon aus, dass die Familie weder in der Lage sei, Kinder und Jugendliche vor den Gefährdungen der Großstadt zu schützen, noch eine umfassende Persönlichkeitsbildung zu gewährleisten. *„Das Land sei der Stadt vorzuziehen, aus dem Grund, dass am Land eine „eindrucksvoll dauernde Wirkung auf Körper und Geist, Seele und Leib ausgeübt werden kann... Die Natur bietet dem Kind außerdem ein reiches*

²⁹ Lorenz 2008, S.100

³⁰ Lemberg 2008, S.94 f

³¹ Weißgerber 2009, S.43

Praxisfeld, wo es sich hautnah mit Erdkunde, Geschichte, Technik und Kultur befassen kann.“³²

In den Vorstellungen von der pädagogischen Provinz erscheint die Natur als Idylle. *„Die konstruierte Ordnung in der Provinz gibt Sicherheit. Die Flucht aus der Großstadt kommt einer Flucht aus dem Alltag, aus alltäglichen Problemen nahe. Die pädagogische Provinz steht für Hoffnung, Geborgenheit und Stetigkeit.“*³³

Schon zu Zeiten Kurt Hahns, der aufbauend auf diese Vorstellungen seine Reformschule in Salem gründete und Wegbereiter der späteren Erlebnispädagogik wurde, war diese Idealisierung umstritten. Einmal, weil sie von ihren Vertretern nie kritisch reflektiert wurde, zum anderen, weil die unkontrollierte Macht der PädagogInnen, die in solchen Settings angelegt war, nicht thematisiert wurde. Hinzu kam das, was man später das „Transferproblem“ nennen sollte: *„Besteht bei der Erziehung in einer Pädagogischen Provinz für den Jugendlichen auf Grund des Inselcharakters die Gefahr, dass ihm die Reife für die Bewährung im Erwachsenenleben und die Erfahrung ihrer Bedingungen und Voraussetzungen fehlen (...)“*³⁴

Die Standortwahl von individualpädagogischen Maßnahmen im In- und Ausland und ihre pädagogischen Begründungen knüpfen implizit an dieses Konstrukt der pädagogischen Provinz an. Die Projektstellen liegen mehrheitlich in ländlichen, naturnahen Gebieten, ihre Vorzüge werden ähnlich begründet. Fischer und Ziegenspeck, die in ihrer Studie von den betreuten Jugendlichen subjektiv wichtige Orte per Video dokumentieren ließen, fanden, *„...83% (der von Jugendlichen gedrehten Videos) zeigen reizvolle natürliche Umwelten als wertvolle Einbettung ihrer Betreuung. Die Standprojekte im Ausland sind fast ausschließlich in ländlichen Gebieten lokalisiert, so dass gerade schwierige Jugendliche aus urbanen Stadtzivilisationen deutliche Kontraste zu ihren bisherigen Alltagsroutinen intensiv erleben... 93% der Jugendlichen dokumentieren, dass neben familienähnlichen Betreuungsstrukturen produktive Formen der Arbeitserziehung dominieren.“*³⁵

Konzeptionell wird häufig der „Inselcharakter“ der Maßnahmen betont und pädagogisch ausgestaltet, während Außenkontakte skeptisch und fast lästig

³² ebd., S. 50

³³ ebd., S. 60

³⁴ Groothoff 1961, S. 698, zit. bei Weißgerber a.a.O., S. 43 f

³⁵ Fischer/Ziegenspeck 2009, S. 169

(weil potenziell bedrohlich und gefährdend) angesehen werden. Kein Wunder, dass so Ressourcen und Potenziale, die in der unmittelbaren sozialen und kulturellen Umwelt der Projektstellen liegen, kaum erkannt, nur unsystematisch genutzt und wenig pädagogisch gestaltet werden. Lernerfahrungen im Ausland bleiben so nicht selten auf weitgehend „ungestaltete“ informelle Lernprozesse der Jugendlichen in Peer-Groups oder in der Regelschule vor Ort beschränkt. Diese werden allerdings – wenn sie sich denn ergeben – von einzelnen Jugendlichen erstaunlich intensiv genutzt.

Für manche von ihnen sind die Erfahrungen in der – zunächst fremden – Gastkultur so beeindruckend und nachhaltig, dass sie sich entschließen, nach Beendigung der Maßnahme zumindest für einige Zeit im Gastland zu bleiben.³⁶ Wie groß ihre Zahl tatsächlich ist und welches ihre vorrangigen Motive sind, ist bislang nicht erforscht.

2. Theoretische Annäherungen und Erklärungsansätze

Um die dargestellte konzeptionelle Funktion des Auslands theoriegeleitet zu begründen, gibt es einige wenige spezifische theoretische Annäherungen und Erklärungsansätze, die zumeist im Kontext empirischer Studien abgeleitet oder zur besseren Beschreibung der beobachteten Prozesse formuliert wurden.

2.1. Matthias Witte: Phasenmodell

Der prominenteste und durch zahlreiche (Wieder-)Veröffentlichungen wohl mittlerweile bekannteste Erklärungsansatz ist das von Matthias Witte entwickelte Phasenmodell³⁷. Mit diesem Modell, das im Rahmen seiner Studie über „Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten“³⁸ entstanden ist und auf Überlegungen der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz zurückgreift, geht es Witte darum, die Auslandsmaßnahme in ihrer Funktion in den Hilfeverlauf insgesamt einzuordnen. Für ihn „...gilt es, das Besondere von Auslandsprojekten im Unterschied zu lebensweltnahen Beratungs- und Betreuungsarrangements für schwierige Jugendliche im Auge zu behalten.“³⁹ Pädagogische Interventionen, die mit einer Herausnahme aus gewohnten Bezügen

³⁶ vgl. Witte 2009, Normann 2003

³⁷ vgl. Villanyi/Witte 2006, S.36 ff; Witte 2009, S. 38 ff; Witte 2010, S. 161 ff

³⁸ Witte 2009

³⁹ ebd., S. 38

und sozialen Bindungen verbunden sind, haben biografische Brüche zur Folge. Ob diese Brüche produktiv für die biografische Entwicklung der Adressatinnen sind oder nur weitere Glieder einer Kette von Beziehungsabbrüchen und Enttäuschungen im Laufe einer Jugendhelferkarriere, hängt von deren Gestaltung ab. Das von Witte vorgestellte Modell identifiziert diese Brüche im Hinblick auf Maßnahmen im Ausland und beschreibt deren Bedeutung für Lebenswelt und Deutungsmuster der betreuten Jugendlichen. Durch die Beschreibung dieser Brüche und der durch sie ausgelösten Prozesse macht das Modell einerseits unterschiedliche Entwicklungsphasen einer individualpädagogischen Betreuung im Ausland sichtbar und bietet zugleich Hinweise für eine produktive pädagogische Gestaltung. Das Modell geht von (mindestens) sechs Phasen aus, die der Jugendliche von seiner Herausnahme aus dem Herkunftsmilieu und seiner gewohnten Lebenswelt bis zur Rückkehr aus dem Ausland durchlebt. Länge und Intensität der einzelnen Phasen wie auch die Frage, ob einzelne Phasen gewissermaßen in Schleifen wiederholt werden, hängen sowohl von dem Jugendlichen selbst wie auch der pädagogischen Gestaltung des Gesamtprozesses ab.

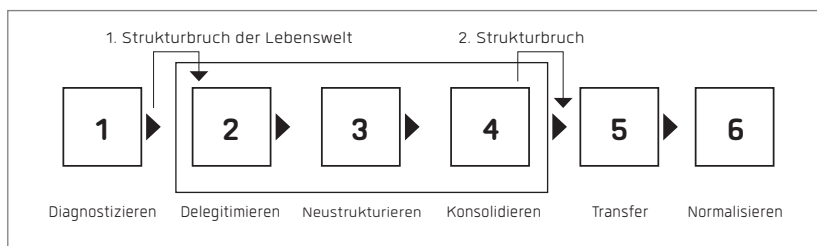


Abb. 1: Phasenmodell⁴⁰

Phase 1: Diagnostizieren

Vor Beginn der Betreuung im Ausland durchläuft der Jugendliche zwingend eine Phase der Diagnostik. In dieser Phase geht es um die Beobachtung, Beschreibung und Erklärung von Merkmalen und Verhaltensweisen des betreuten Jugendlichen. Die einzelnen Jugendhelfeträger haben dafür meist ein umfangreiches Instrumentarium entwickelt oder greifen auf mittlerweile differenziert vorliegende Diagnoseverfahren zurück. Die Beschränkung auf diese

⁴⁰ ebd.

Seite der Diagnostik ist durchaus umstritten⁴¹. *„Erfolgversprechende pädagogische Handlungsanweisungen...lassen sich nur auf Grundlage einer sowohl der Subsumtions- als auch Konstruktionslogik folgenden Diagnose ableiten. Sozialpädagogische Professionalität erfordert beide Komponenten, die subsumtionslogische Anwendung von diagnostischen Klassifikationssystemen ebenso wie die fallrekonstruktive Erschließung der je konkreten Wirklichkeitskonstruktionen des schwierigen Jugendlichen. Erst die Verbindung von abstrakter, klassifikatorischer Diagnostik mit den je situativen, fallspezifischen Deutungen wird einer wissenschaftlich fundierten, professionellen Praxis gerecht.“*⁴² Das Ergebnis einer solchen koproduktiven⁴³ Diagnostik sind gemeinsam formulierte konkrete und realistische Ziele, die im Rahmen einer partizipativen Hilfeplanung für die Betreuung im Ausland vereinbart werden.

*„Die Phase des Diagnostizierens entscheidet darüber, ob 1. ein schwieriger Jugendlicher überhaupt für ein Auslandsprojekt in Frage kommt, wenn „ja“, 2. welche pädagogische Form der Auslandsbetreuung (Segeln, Reise, Standort) am ehesten geeignet erscheint, wie 3. ein individuell ausgerichtetes Setting im Ausland und 4. in Deutschland nach der Rückkehr zu realisieren ist.“*⁴⁴

Nach Abschluss der Diagnostik-Phase in Deutschland und entsprechender Vorbereitung wechselt der Jugendliche ins Ausland und ist damit einem lebensweltlichen Strukturbruch ausgesetzt, der sich in der nächsten Phase der Entwicklung auswirkt und konkret beschreiben lässt.

Phase 2: Delegitimieren

In dieser Phase werden bislang funktionale Handlungsroutrinen und -logiken fundamental erschüttert. Der Versuch des Jugendlichen, in der neuen Umgebung und dem fremden kulturellen Umfeld gewohnte Handlungsstrategien und eingeübtes Verhalten nahtlos zu reproduzieren, weil diese sich bislang bewährt und ihm Orientierung und Verhaltenssicherheit geboten haben, erweist sich nach kurzer Zeit als nicht erfolgreich. *„Dabei muss er zusehends erkennen, dass sein bisher unhinterfragtes Auslegungsschema unzureichend greift. Die fraglose Gewissheit des eigenen Wissens scheint nicht mehr garantiert und zwingt den Jugendlichen zur Reflexion.“*⁴⁵

41 vgl. zum Beispiel Langhanky 2005

42 Witte 2009, S.39

43 zur Koproduktion vgl. Brocke 2002

44 Witte 2009, S. 39

45 ebd., S.40

Er muss erkennen, dass sein „Denken-wie-üblich“ zur Deutung der neuen Umwelt und zur Entwicklung geeigneter Strategien der Alltagsbewältigung nicht ausreicht und unter Umständen sogar dysfunktional ist. *„Die Entdeckung, dass die Dinge in einer neuen Umgebung ganz anders aussehen, als man sich dies noch zu Hause vorgestellt hatte, ist häufig die erste Erschütterung des Fremden in die Gültigkeit seines habituellen „Denkens-wie-üblich“. Nicht nur das Bild, das der Fremde von den Kultur- und Zivilisationsmustern der Gruppe, welcher er sich nähert, mitbrachte, sondern auch das ganze bisher unbefragte Auslegungsschema, das ihm in seiner Heimatgruppe geläufig war, wird durchgestrichen. Es kann nicht mehr als Orientierungsschema in der neuen sozialen Umgebung gebraucht werden.“*⁴⁶

Die Phase des Delegitimierens führt also bewusst eine Orientierungskrise des Jugendlichen herbei, die ihn zwingt, (kulturelle) Differenzen wahrzunehmen, neue Deutungs- und Orientierungsmuster und Handlungsstrategien zu entwickeln. Die Veränderung bislang (scheinbar) bewährter – u.U. auch abweichender – Verhaltensweisen geschieht also nicht durch „Belehrung“, sondern durch krisenhafte Erfahrung.

Phase 3: Neustrukturieren

Nachdem vertraute Handlungsrouinen nicht mehr greifen, werden in der neuen Umgebung und einer engen Vertrauensbeziehung zum/zur BetreuerIn neue Verhaltens- und Handlungsmuster erworben. *„Neue Verhaltensmuster erwirbt der Jugendliche jedoch...nicht ad hoc, sondern er muss sie auf dem Weg des Durchschauens und Erlernens der Muster der neuen sozialen Welt erwerben. Dazu muss er vielfältige Anstrengungen unternehmen und sich mit der Brüchigkeit der eigenen Selbstverständlichkeiten auseinandersetzen.“*⁴⁷

Zunächst einmal muss er dafür wieder Vertrauen gewinnen: Vertrauen zu sich selbst und in seine Weltdeutung. Vertrauen aber auch und vor allem in seine Betreuerin/seinen Betreuer. Vertrauen und eine verlässliche Beziehung und Bindung sind eine wichtige Voraussetzung zur Bewältigung existentieller Krisen⁴⁸ (vgl. dazu auch den Beitrag von Thomas Heckner in diesem Band).

Aus diesem Grunde ist der Aufbau einer tragfähigen und belastbaren Beziehung in dieser Phase von besonderer Bedeutung. Intensive Kommunikation,

⁴⁶ Schmitz 1992, S. 62, zit. nach Witte 2009, S.41

⁴⁷ Witte 2009, S.41

⁴⁸ vgl. Scherwath/Friedrich 2012, S. 80 ff

entweder methodisch inspiriert (Biografiearbeit etc.) oder niedrigschwellig vor allem entlang der alltäglich zu regelnden und zu bewältigenden Herausforderungen, ist dafür ein wesentliches Medium, das durch erlebnis- und erfahrungsintensive gemeinsame Aktivitäten unterstützt werden kann. Neben der Sicherung einer vertrauensvollen Beziehung tritt in dieser Phase außerdem die Gestaltung neuer Strukturen. *„Dabei umfasst der zunächst allgemeine Begriff der Struktur sowohl die Wahrnehmungs-, Denk- als auch im Ergebnis die Handlungsstruktur des Jugendlichen. Die Neustrukturierung realisiert sich vor allem über die den Tag gliedernden Tätigkeiten des Jugendlichen, die zugleich als ein Erwerb von expliziten und impliziten Fähigkeiten und Kompetenzen verstanden werden können.“*⁴⁹

Die Verknüpfung einer intensiven vertrauensvollen Beziehung mit gemeinsam vereinbarten Strukturen und Regeln des Umgangs und der Aktivitäten bietet den sicheren Rahmen für die Etablierung neuer Orientierungs- und Handlungsstrukturen, die für die neue soziale und kulturelle Umgebung angemessen sind. Inhaltlich vermittelt sie zugleich notwendige Erfahrungen und Kompetenzen.

Phase 4: Konsolidieren

In dieser Phase werden die schrittweise erworbenen neuen Kompetenzen und Strategien erprobt, stabilisiert und ggf. weiterentwickelt. Dies geschieht durch die Einbindung des Jugendlichen in Aktivitäten und Tätigkeiten der Alltagsbewältigung und der Übertragung eigener Verantwortungsbereiche ebenso wie die Ermöglichung und Förderung sozialer Kontakte mit Peers, die Einbindung in Schule und soziale Einrichtungen vor Ort – kurz: die Herstellung größtmöglicher Normalität. Dabei gilt es *„...den Alltag des Jugendlichen gezielt mit Arrangements auszugestalten, die ihm die Möglichkeit des Ausprobierens neu gewonnener Strukturen einräumen und auch Erfolge im Umgang mit diesen erleb- und erfahrbar werden zu lassen.“*⁵⁰ In diesem Zusammenhang sei auch darauf verwiesen, dass Erfahrungen eigener Selbstwirksamkeit eine wesentliche Voraussetzung und zugleich ein gutes Mittel sind, den Jugendlichen das Gefühl zu vermitteln, zunehmend wieder die Kontrolle zurückzugewinnen.⁵¹ Für die gesamte Phase der Konsolidierung gilt jedoch

49 Witte 2009, S.42

50 ebd., S.43

51 dazu : Klawe 2010, S. 343 ff, Scherwath/Friedrich 2012, S. 94 ff

ein (stillschweigender) Vorbehalt: es geht – in der Regel – um eine Konsolidierung auf Zeit, nur für die Zeit des Aufenthaltes. Welche der neu erlernten Deutungs- und Handlungsmuster nach einer Rückkehr nach Deutschland noch Bestand haben werden und dort funktional und hilfreich sind, gilt es im Rahmen der Beendigung der Maßnahme und der Vorbereitung auf die Rückkehr zu klären.

Phase 5: Transfer

Dem Transfer geht ein neuerlicher Strukturbruch voraus: Der Jugendliche kehrt nach Deutschland zurück. *„Doch während der erste Bruch pädagogisch initiiert und instrumentalisiert wird, ist der zweite Bruch ein nur schwer in diese Unternehmung einzubindendes, pädagogisch zu kompensierendes Ereignis... So ist es die Aufgabe des Transfers, all das bis hierhin Erlernte, mit Beendigung des Auslandsaufenthaltes des Jugendlichen, nach Deutschland 'hinüberzuretten'.*“⁵²

Witte erörtert in diesem Zusammenhang zwei Szenarien. Wird eine (Re-)Integration in Familie und Milieu angestrebt, aus denen der Jugendliche vor der Auslandsbetreuung herausgenommen wurde, ist die Gefahr einer Regression, des Zurückfallens in alte Verhaltensmuster erheblich, auch und gerade wenn sich im Familiensystem zwischenzeitlich wenig verändert hat.⁵³ Bei einer Integration in ein neues Umfeld dagegen könnte darauf geachtet werden, dass der Jugendliche in Strukturen eingebunden wird, in denen viele der erlernten Deutungsmuster und neuen Verhaltensroutinen funktional sind und viele Erfahrungen und Handlungsweisen quasi „nahtlos“ übertragen werden können.

In beiden Situationen ist aber eine pädagogische Begleitung im Rahmen einer Anschlussmaßnahme oder zumindest als niedrigschwellige ambulante Betreuung notwendig, da sonst erreichte Neuorientierungen und Betreuungserfolge in hohem Maße gefährdet sind.⁵⁴

Witte verweist in diesem Zusammenhang auf eine dritte (allerdings eher seltene) Variante: Der betreute Jugendliche bleibt nach Ablauf der Betreuungsmaßnahme im Ausland, ein Transfer entfällt und an seine Stelle tritt eine Verlängerung der Konsolidierung.

⁵² Witte 2009, S. 44

⁵³ vgl. dazu auch Klawe 2005

⁵⁴ vgl. dazu Klawe 2010, S. 103 ff

Phase 6: Normalisierung

Diese von Witte auch „zweite Konsolidierung“ genannte Phase dient der Etablierung der erworbenen Handlungskompetenzen und -muster als neue, selbstverständliche Alltags-Routinen in Deutschland. Die Normalisierung hat dabei zwei Aspekte:

- Der Jugendliche ist in der Lage, mit seinen Ressourcen den im Ausland erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen, unterstützt durch sein soziales Netzwerk, einen gelingenden Alltag zu gestalten (lebensweltlicher Aspekt).
- Aus der Perspektive der Jugendhilfe als „Normalisierungsinstanz“⁵⁵ gehört dazu auch eine Lebensgestaltung ohne schwerwiegend abweichendes Verhalten (normativer Aspekt).

Eine Auslandsbetreuung ist hiernach dann erfolgreich, wenn beide Aspekte im Alltag des Jugendlichen „eingelöst“ werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Modell von Witte gut geeignet ist, den Betreuungsprozess zu strukturieren und für die einzelnen Phasen die zentralen Herausforderungen zu identifizieren, um dann pädagogische Interventionen abzuleiten. Der Fokus auf die Strukturbrüche unterstützt dabei die konzeptionelle Praxis der Träger, den Distanzcharakter einer Betreuung im Ausland zu betonen.

Unter der Fragestellung unserer Expertise, welche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten im Ausland zusätzlich initiiert werden können, können die beschriebenen Phasen unter Umständen unseren Fokus lenken.

2.2. Kalervo Oberg: Kulturschocktheorie

Während das von Matthias Witte auf der Basis der Sozialphänomenologie entwickelte Phasenmodell aus *lebensweltlicher Perspektive* auf den Betreuungsprozess des Jugendlichen blickt, legt die Kulturschocktheorie ihren Fokus auf *Differenzen zwischen den Kulturen* und deren Auswirkungen auf die Menschen. Unseres Wissens nach bezieht sich nur ein Jugendhilfeträger, der individualpädagogische Betreuungen im Ausland durchführt, explizit auf die Kulturschocktheorie⁵⁶. Es kann jedoch angenommen werden, dass Fachkräfte implizit das Erklärungsmodell dieser „Theorie“ zur Deutung und Bewertung

⁵⁵ vgl. Kieve 2002

⁵⁶ vgl. Herzen-Universität St. Petersburg/Wellenbrecher e.V. 2010

beobachteter Verhaltensweisen der im Ausland betreuten Jugendlichen heranziehen.

Bei der „Kulturschocktheorie“ handelt es sich um ein erstmals von Kalervo Oberg vorgestelltes deskriptives Modell, das zunächst aus Beobachtungen bei Arbeitseinsätzen oder längeren beruflichen Aufenthalten im Ausland entwickelt wurde. Soziale Konstruktionen von Leben und Arbeiten sind ebenso kulturell vermittelt wie Einstellungen und Haltungen zu Organisationsabläufen, Verhandlungsstrategien oder Geschäftserfolg und können in den jeweiligen Kulturen durchaus sehr unterschiedlich sein. Dazu kommen das kulturell ungewohnte Umfeld im Gastland und die daraus erwachsenden Anpassungsanforderungen. Diese Gemengelage führt – so lässt sich in der Praxis beobachten – zu großer Verunsicherung und krisenhaften Prozessen selbst bei gut vorbereiteten und sozial kompetenten Diplomaten, Geschäftsleuten und anderen Expatriates. Dieser sog. „Kulturschock“ ist ein „...Anpassungsvorgang in der Zeit nach der Übersiedlung in einen anderen Kulturkreis. Er hängt zusammen mit der Erfassung und Verarbeitung von fremden Verhaltensregeln und -mustern, Sitten und Bräuchen sowie mit der eigenen psychischen Reaktion auf das Neue und Unbekannte. Diese Anpassungsanforderungen können zu unterschiedlichen Symptomen führen“⁵⁷:

- Stress aufgrund des Anpassungsdrucks
- Gefühl des Verlustes (soziale Beziehungen, Status usw.)
- Ablehnung, weil man sich in der neuen Kultur abgelehnt fühlt oder diese selbst in wesentlichen Teilen ablehnt
- Rollen- und Identitätsdiffusion, weil Rollenerwartungen nicht klar sind oder im Widerspruch zu eigenen Vorstellungen stehen
- Angst, Überraschung und Empörung über das Ausmaß der kulturellen Differenzen
- Ohnmacht und das Gefühl, sich im neuen kulturellen Umfeld nicht zurechtzufinden.

Furnham und Bochner fassen dazu zusammen: *„Culture shock is a stress reaction where salient psychological and physical rewards are generally uncertain and hence difficult to control or predict. Thus a person is anxious, confused and apparently apathetic until he or she has had time to develop a new*

⁵⁷ vgl. Oberg 1960

set of cognitive constructs to understand and enact the appropriate behaviour.“⁵⁸ Den hier als besonders wirkmächtig herausgestellten Kontrollverlust teilt der Kulturschock übrigens mit traumatischen Ereignissen.⁵⁹

Der Kulturschock lässt sich als Prozess mit mehreren Prozessphasen darstellen, deren zeitlicher Verlauf, die jeweiligen Symptome und ihre Intensität individuell sehr unterschiedlich ausfallen können.

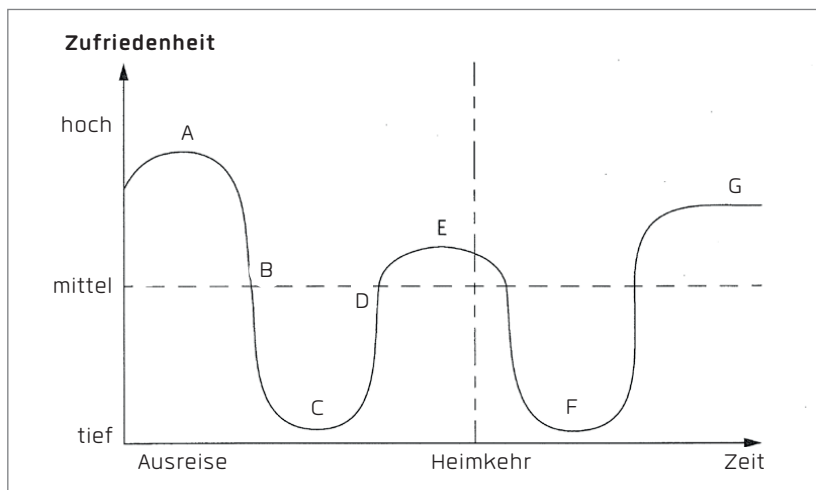


Abb. 2: Phasen des Kulturschocks („W-Kurve“)⁶⁰

Phase A: Euphorie und Neugier

In dieser ersten Phase, die etwa drei bis sechs Monate dauern kann, überwiegen Begeisterung und Neugier. Die neue kulturelle Umgebung unterscheidet sich in Vielem von der Heimat. Manches ist exotisch und macht neugierig. Im Vordergrund stehen zumeist die positiven Eindrücke.

Phase B: Ernüchterung

Nach den ersten Wochen der Faszination und Euphorie – Oberg nennt sie bezeichnenderweise „Honeymoon-Phase“ – treten immer stärker die Herausforderungen einer gelingenden Alltagsbewältigung in fremder Umgebung in den

⁵⁸ Furnham u.a. 2001, S. 49

⁵⁹ vgl. Scherwath/Friedrich 2012

⁶⁰ nach Kopper 1997, S. 34

Blick. Der Neuankömmling „has seriously to cope with real conditions of life. It is then, the second stage begins, characterized by a hostile and aggressive attitude towards the host country. This hostility evidently grows out of the genuine difficulty which the visitor experiences in the process of adjustment.“⁶¹ Jetzt fallen immer mehr die unverständlichen und aus der Sicht des Neuankömmlings problematischen Aspekte der neuen Kultur ins Gewicht.

Phase C: Frustration und Ablehnung

Die Erfahrung, dass Manches anders ist als erwartet, vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen nicht geeignet sind oder nicht ausreichen, um im Alltag zurechtzukommen und die kommunikative Klärung durch Sprachprobleme immer wieder an Grenzen stößt, führt zu Rückzug oder Ablehnung. Die negativen Aspekte werden betont, häufig entwickeln sich damit parallel Stereotype und Abwertungen der fremden Kultur und ihrer Menschen. „The use of stereotypes may salve the ego of someone with a severe case of culture shock but it certainly does not lead to any genuine understanding of the host country and its people.“⁶²

Zur Überwindung dieser Phase empfiehlt Oberg stattdessen so früh und schnell wie möglich in Kontakt mit den Einheimischen zu treten. „You begin to find out not only what and how people do things but also what their interests are.“⁶³

Phase D: Anpassung an die fremde Kultur

Im Laufe der Zeit eignet sich der Gast wichtige Umgangsformen und Verhaltensregeln an, erlernt vielleicht die Sprache, um sich besser verständigen zu können und gewinnt zunehmend Wissen über wichtige Elemente der neuen Kultur, die Lebenswelt der Einheimischen und ihre Deutungsmuster. Er fühlt sich zunehmend sicherer und akzeptiert die neue Umgebung, die Zufriedenheit steigt.

Phase E: Sich in der Fremde heimisch fühlen

Der Alltag hat sich eingespielt, der Gast hat seinen Ort in der neuen sozialen Umgebung gefunden und wird als Person und Rollenträger akzeptiert. Die Bedingungen in Herkunfts- und Gastland werden realistisch im Hinblick auf Vor-

⁶¹ Oberg 1960, S. 143

⁶² ebd.

⁶³ ebd., S. 145

und Nachteile verglichen. Der Gast hat ein befriedigendes soziales Netz aufgebaut, dass Einheimische mit einbezieht und fühlt sich auch deshalb heimisch in der – nicht mehr – neuen Umgebung.

Soweit die „U-Kurve“ des Kulturschocks nach Oberg. Weitere Beobachtungen bei und nach Rückkehr vom Auslandsaufenthalt führten später zu einer Erweiterung, zu einer „W-Kurve“ mit zwei weiteren Phasen.

Phase F: Rückkehrschock

Obwohl sich unser Protagonist auf seine Rückkehr gefreut hat, stellt sich nach kurzer Zeit in der Heimat eine große Irritation und Unzufriedenheit ein. *„...Man ist jetzt ein anderer Mensch als derjenige, der vor zwei oder fünf Jahren abgereist ist; man hat verschiedene Verhaltensweisen, Werthaltungen und Einstellungen kennengelernt und teilweise angenommen. Die Leute daheim haben sich natürlich gleichfalls verändert, aber vermutlich in einer anderen Richtung als man selbst und wahrscheinlich weniger dramatisch.“*⁶⁴

Manche Selbstverständlichkeiten der Herkunftskultur sind aus der Außenperspektive des Heimkehrers keinesfalls zwingend und selbstverständlich, andere wirken gar absurd. Aus diesem Grunde kann (und will) unser Protagonist nicht einfach dort anknüpfen, wo er vor seinem Weggang gestanden hat und fühlt sich ähnlich fremd wie in den ersten Wochen und Monaten im Ausland. Allerdings ist es schwierig darüber zu kommunizieren, denn die Daheimgebliebenen sind wenig an der Außenperspektive interessiert. So wird die Rückkehr gelegentlich zu einem echten Neuanfang.

Phase G: Reintegration

Die Reintegration stellt den Heimkehrer vor ähnliche Herausforderungen wie er sie in den ersten Monaten im Ausland erlebt hat. Es dauert einige Zeit, *„...bis man alte und neue Beziehungen wieder aufnimmt, die Balance zwischen neuen und alten Wertvorstellungen, Normen und Verhaltensmustern findet und sich wieder daheim fühlt.“*⁶⁵

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die „Kulturschock-Theorie“ weniger eine Theorie im echten Sinne ist, sondern ein deskriptives Modell, das hilft, Erfahrungen bei Auslandsaufenthalten zu ordnen

⁶⁴ Kopper 1997, S.36

⁶⁵ ebd.

und zu beschreiben. Entstanden im Kontext von Arbeitsaufenthalten im Ausland, die in der Regel freiwillig und mit einer systematischen Vorbereitung verbunden sind, ist die Aussagekraft dieses Modells für die Praxis individualpädagogischer Maßnahmen kritisch zu überprüfen. So bleibt etwa zu klären, ob bei einer weniger freiwilligen Verbringung ins Ausland Jugendliche dennoch eine euphorische „Honeymoon-Phase“ nach Ankunft im Gastland erleben oder sehr schnell und unmittelbar in die Phasen B oder C eintauchen. Gleichwohl bleiben zwei wichtige Hinweise festzuhalten: Das Durchlaufen dieser oder vergleichbarer Phasen im Ausland ist – mit allen Irritationen und Krisen – ein normaler Anpassungsvorgang. Und: In Kenntnis dieses Verlaufs kann und muss man diejenigen Personen, die im Ausland betreut werden (und auch jene, die betreuen) systematisch und nachhaltig auf den Aufenthalt vorbereiten.

2.3. Holger Wendelin: Die kulturelle Einbettung der Fachkräfte

Die nachfolgend dargestellten Überlegungen zur kulturellen Einbettung der Fachkräfte individualpädagogischer Auslandsbetreuungen sind im Rahmen einer Studie des Instituts für Erlebnispädagogik entstanden⁶⁶, deren Mitarbeiter Holger Wendelin war, und sind in seiner Dissertation⁶⁷ ausgeführt. Es handelt sich um den Versuch einer Typisierung kultureller Einbettungen der im Ausland tätigen Fachkräfte und der Erörterung ihrer jeweiligen Konsequenzen für Erfahrung und Lernen der betreuten Jugendlichen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen, die er im Kontext seiner Erörterungen zu deren Qualifikationsprofil entwickelt, ist die Frage nach der Bedeutung der Sozialisationshintergründe und der Sprachkompetenzen der Betreuerinnen und Betreuer für den Erfolg von Auslandsmaßnahmen:

*„Die Frage der Sozialisation und der Sprachkenntnisse der Betreuer kommt zunächst zum Tragen, wenn darüber diskutiert wird, ob etwa ein polnischer Betreuer einen deutschen Jugendlichen auf eine Re-Sozialisation in seinem Heimatland vorbereiten kann, wenn er dessen Kultur nicht kennt....“*⁶⁸

Zum anderen sollen *„...sich die Betreuer im Gastland gut bis sehr gut auskennen und die Landessprache beherrschen. Diese Forderung geht auf die konkrete Handlungsfähigkeit des Betreuers in Not- und Krisensituationen zurück und be-*

⁶⁶ dazu auch Fischer/Ziegenspeck 2009

⁶⁷ Wendelin 2011

⁶⁸ Wendelin 2011, S. 196

gründet sich zudem auf einer wünschenswerten Integrationsleistung im Gastland: Um die pädagogischen Potentiale des Gastlandes für die Jugendlichen ausschöpfen zu können, sollten entsprechende soziale Fähigkeiten und eine ausreichende Integration in das Gastland auf Seiten der Betreuer vorhanden sein.“⁶⁹

Ausgehend von diesen beiden Anforderungen beschreibt Wendelin vor dem Hintergrund der Eindrücke und Erfahrungen bei Besuchen vor Ort zwei Pole der vorfindbaren Betreuungssettings im Hinblick auf die Einbettung der Jugendlichen in die fremde Kultur des Gastlandes.

Den einen Pol bildet eine Betreuung in Kirgistan. *„Der Jugendliche lebt in einer russischstämmigen Familie, die ihrerseits kein Deutsch spricht. Auch die meisten Ansprechpartner von Seiten des Trägers (Koordinatoren, Psychologen) sprechen nur gebrochen oder gar kein Deutsch. Der Jugendliche geht in eine örtliche kirgisische Schule (Sprache Russisch) und verbringt seine Freizeit in einem kirgisischen Sportclub. Die vorhandenen Sozialkontakte sind rein kirgisisch bzw. russisch. Ihm sind weiterhin keine deutschen Kulturgüter wie Zeitungen, Fernseher und Filme zugänglich. Seltene Ausnahmen sind mitgebrachte Medien von Besuchern aus Deutschland. Die Auslandsaufenthalte in diesem Projekt dauern nach Aussage des Trägers zwischen 2 und 4 Jahren. Der hier angetroffene Jugendliche ist 16 Jahre alt und seit 14 Monaten in Kirgisien. Seine russischen Sprachkenntnisse sind fließend.“*⁷⁰

Bezogen auf dieses Szenario kritisiert Wendelin die Strukturbrüche zu Beginn der Betreuung und bei der Rückkehr nach Deutschland als besonders extrem. Er stellt sich die Frage, ob ein derart einschneidender Kulturschock nicht zuviel der „Delegitimierung“ sei, was der Jugendliche in diesem Setting für sein späteres Leben in Deutschland lernen und wie ein erfolgreicher Transfer gelingen könne. *„Gleichzeitig muss man anführen, dass – sollte die fremde Kultur positive Entwicklungspotentiale bieten, die der Entwicklung des Jugendlichen zuträglich sind – ihm (in diesem Setting, W.K.) der Zugang zu diesen Einflüssen in vollem Umfang ermöglicht wird.“*⁷¹

Den entgegengesetzten Pol der kulturellen Einbettung eines Auslandsprojektes illustriert er an einem Beispiel auf Teneriffa. *„Der Jugendliche lebt bei einer ausgewanderten deutschen Familie. Die Mutter ist Sozialpädagogin und*

69 ebd.

70 Wendelin 2011, S. 199

71 ebd., S. 201

hat schon in Deutschland in den Erziehungshilfen gearbeitet. Die Familie lebt im Norden der Insel in einer relativ dicht bevölkerten und eher städtisch geprägten Region. Diese Region ist bei deutschen Auswanderern und Touristen recht beliebt....Der Jugendliche erhält deutschen Unterricht über eine deutsche Fernschule mit Unterstützung einer deutschen Lehrkraft vor Ort. Die Sozialkontakte der Familie und somit auch die des Jugendlichen sind ausschließlich deutsch. Es gibt deutsche Läden und Supermärkte. Deutsche Zeitungen und Filme stehen in vielfacher Auswahl zum Verkauf. Im Fernsehen ist das komplette deutsche Senderangebot vorhanden. In seiner Freizeit arbeitet der Jugendliche in einem deutschen Tierheim. Der Jugendliche ist 16 Jahre alt und seit sieben Monaten auf der Insel. Seine spanischen Sprachkenntnisse reichen gerade aus, um in einem Cafe etwas zu bestellen oder nach dem Weg zu fragen. " 72

Wendelin stellt sich in diesem Fall die Frage, ob diese Betreuung nicht ebenso in Deutschland stattfinden könnte, da nahezu „...keine Einflüsse des Gastlandes auf den Jugendlichen einwirken können.“ 73

Die von ihm im Rahmen des Forschungsprojektes besuchten Standortprojekte und Betreuungssettings lassen sich auf einem Kontinuum zwischen diesen beiden beschriebenen Polen anordnen. Aus seiner Sicht muss es bei der kulturellen und sozialen Einbettung der Betreuung im Ausland um eine angemessene und produktive Balance zwischen Nähe und Distanz zum Herkunftsmilieu gehen. Die Nähe muss m.a.W. so gestaltet sein, dass Anknüpfungen an die kulturellen Orientierungen im Herkunftsland, in das der Jugendliche später zurückkehren soll, möglich sind und erhalten bleiben. Die Distanz auf der anderen Seite muss so groß sein, dass die Motivation und eine Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Kultur des Gastlandes hergestellt werden. Wendelin führt in diesem Zusammenhang aus, dass die Einbettung in die Kultur des Gastlandes ganz unterschiedliche Formen und Intensitäten annehmen kann. Dabei sind Ausmaß und Ausprägung wesentlich von der Integration der Betreuungspersonen in die Kultur und das soziale Umfeld des Gastlandes sowie vom Schulbesuch des Jugendlichen abhängig. Er kritisiert, dass insbesondere in deutschen Betreuungssettings eine bewusste und gezielte Gestaltung dieser Integration (noch) nicht im Fokus liegt. Dabei geht er grund-

72 ebd., S. 200

73 ebd., S. 201

sätzlich von einem positiven Einfluss fremdkultureller Erfahrungen aus: „Man kann annehmen, dass allein das Aufzeigen von Variationen menschlichen Zusammenlebens das soziale Handlungsrepertoire der Jugendlichen erweitert und flexibilisiert. Wer erlebt hat, wie andere Kulturen leben und funktionieren, kann zu seiner eigenen Kultur in kritische Distanz treten, seine Rolle in dieser reflektieren und möglicherweise erweiterte Handlungsoptionen daraus gewinnen.... Ob es nun Einflüsse wie die Variationen gesellschaftlicher Modelle, das Erleben des Fremdseins als Orientierungskrise, besondere Werte, Regeln und Mentalitäten sind, die die Jugendlichen prägen, kann hier nicht abschließend beantwortet werden. Unstrittig dürfte sein, dass das Leben in anderen Ländern und Kulturen für die meisten Menschen Felder des sozialen Lernens, der persönlichen und sozialen Weiterentwicklung und der Veränderung eröffnet.“⁷⁴

Mit seinem Ansatz, die kulturelle Einbettung von Auslandsprojekten in den Blick zu nehmen, leitet Wendelin unseren Fokus auf strukturelle Bedingungen individualpädagogischer Betreuung im Ausland, die unabdingbare Rahmung für pädagogische Interventionen sind. Seine – noch sehr grobe – Typisierung gibt Anregungen für die Gestaltung von Sozialkontakten und pädagogischen Arrangements. Die Forderung nach einer angemessenen Balance bietet einen guten Maßstab für die Bewertung vorfindbarer Strukturen.

Zwischenresümee

Die in diesem Abschnitt referierten theoretischen Fragmente und Annäherungen fokussieren aus unterschiedlichen Perspektiven die Charakteristika individualpädagogischer Betreuungen im Ausland. Während das Phasenmodell von Matthias Witte die subjektive, lebensweltliche Seite einer Auslandsbetreuung mit ihren Auswirkungen auf Orientierung und Alltagsbewältigung zum Gegenstand hat, stellt die „Kulturschock-Theorie“ den durch immensen Anpassungsdruck in der neuen kulturellen Umwelt hervorgerufenen Stress in den Vordergrund. Die Überlegungen Holger Wendelins hingegen gehen prinzipiell von (möglichen) positiven Effekten eines Auslandsaufenthaltes aus und untersuchen, durch welche Form der kulturellen Einbettung solche Effekte gefördert und gesichert werden können. Jede der drei Perspektiven eröffnet eine Fülle jeweils unterschiedlicher Anregungen für die strukturelle und pädagogische Gestaltung (und die konzeptionelle Begründung) individualpäda-

⁷⁴ ebd., S. 203

gogischer Maßnahmen im Ausland, auf die wir an späterer Stelle zurückkommen werden.

B. Das Ausland als Lern- und Erfahrungsfeld – empirische Befunde

Wie wir in den bisherigen Ausführungen gesehen haben, bedarf es zusätzlicher konzeptioneller und pädagogischer Bemühungen, die Ressourcen fremdkultureller Erfahrungen und interkultureller Begegnung im Rahmen individualpädagogischer Betreuungssettings für die Erweiterung der personalen und sozialen Kompetenzen der betreuten Jugendlichen zu nutzen. Dabei kann auf vielfältige praktische Erfahrungen und empirische Ergebnisse zur Gestaltung interkultureller Lernprozesse und spezifischen Wirkfaktoren zurückgegriffen werden, die in anderen Feldern der Pädagogik, Jugend- und Sozialarbeit gemacht bzw. evaluiert wurden. Im folgenden Abschnitt referieren wir daher zentrale Aussagen und Anregungen aus folgenden Arbeits- und Erfahrungsfeldern:

- Internationale Jugendbegegnungen
- Auslandspraktika und -studium, Freiwilliges Soziales Jahr
- Arbeiten im Ausland.

1. Internationale Jugendbegegnungen

Internationale Jugendbegegnungen und Austauschprogramme sind seit der Nachkriegszeit etablierte Bestandteile internationaler Jugendarbeit. Initiiert zunächst vor allem als Instrumente der Völkerverständigung wurden Teilbereiche schon früh staatlich finanziell unterstützt und durch entsprechende administrative Strukturen (Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW), Deutsch-Polnisches Jugendwerk (DPJW), Fachstelle für Internationale Jugendarbeit (IJAB), Bundesjugendplan usw.) abgesichert und begleitet. Angesichts fortschreitender Globalisierung haben sich die Aktivitäten differenziert und erweitert und „...zielen die pädagogischen Konzepte und Methoden auf die Vermittlung sozialer und interkultureller Kompetenzen und sollen die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen stärken.“⁷⁵

Im Zuge dieser Ausdifferenzierung haben sich verschiedene Programmformate entwickelt⁷⁶:

- *„Die klassische Begegnung, bei der Jugendliche unterschiedlicher Staatsangehörigkeit für eine bestimmte Zeit 'unter einem Dach' leben und ein gemeinsames Programm durchführen. Das Programm ist eher freizeitorientiert oder hat seminaristischen Charakter...Der gemeinsam gelebte Alltag in der*

⁷⁵ IJAB 2012, S. 8

⁷⁶ Thimmel 2006, S. 329 ff

Feriensituation ist die Folie für die Bearbeitung der Differenzen und Gemeinsamkeiten der am Projekt beteiligten Jugendlichen. Gemeinsame Workcamps sind ein bekanntes und einprägsames Beispiel für diese Form.

- Der **Austausch**, bei dem eine Jugendgruppe eine Partnergruppe im Ausland besucht, dort gemeinsam oder in Familien untergebracht wird und ein gemeinsames Programm absolviert. Idealtypisch besuchen die gleichen Jugendlichen anschließend die jeweils andere Gruppe.

Bei beiden Formen stellen sich Lerneffekte nicht durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen automatisch ein, sondern müssen pädagogisch strukturiert und begleitet werden. *„Pädagogisches Handeln bedeutet dabei, Situationen danach einzuschätzen, ob sie für den interkulturellen Lernprozess günstig sind oder nicht und ob Situationen durch pädagogische Impulse zu strukturieren sind.“*⁷⁷ Gemeinsam durchgeführte interkulturelle Spiele und Übungen können dabei den Prozess unterstützen und auf bestimmte Fragestellungen fokussieren helfen.⁷⁸

Empirische Befunde

Fast von Beginn an sind zumindest die staatlich geförderten Programme wissenschaftlich begleitet und systematisch evaluiert worden. Mittlerweile gibt es eine Reihe mehr oder weniger standardisierter Evaluationsinstrumente und entsprechend zugängliche Datenbanken.⁷⁹ Die Mehrzahl der vorliegenden Studien macht deutlich, *„dass eine Vielzahl von positiven Effekten mit den Programmen erzielt werden konnten, wie z.B. der Zugewinn an Selbstvertrauen und interkultureller Kompetenz, der Aufbau von positiven Beziehungen zum Gastland und dessen Bewohnern, die Aufnahme von weiterführenden Aktivitäten (z.B. ehrenamtliches Engagement in Austauschorganisationen und natürlich die Verbesserung der Sprachkompetenz.“*⁸⁰ Dieser allgemeinen Aussage soll im Folgenden detaillierter nachgegangen werden.

Internationale Jugendbegegnungen

In einer der ersten größeren Studien gehen Thomas u.a. den „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persön-

⁷⁷ ebd., S. 330

⁷⁸ vgl. hierzu das Kapitel „Interkulturelles Lernen“

⁷⁹ vgl. z.B. Ilg 2012, Ilg/Dubiski 2011: www.ijab.de

⁸⁰ zitiert bei Hänisch 2012, S.58

lichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen“ mit einem komplexen sowohl quantitativen als auch qualitativen Forschungsdesign sechs Jahre nach Beendigung der Begegnung nach. Befragt wurden 93 TeilnehmerInnen aus Deutschland und 40 aus dem Ausland, die sich – sehr zur Überraschung der ForscherInnen – sehr gut an Details und Situationen der sechs Jahre zurückliegenden Austauschbegegnung erinnern konnten. Obwohl sich die Motive für die damalige Teilnahme je nach Programmformat und –thema unterscheiden, ließen sich auch gemeinsame, übergreifende Motive identifizieren⁸¹.

- Menschen aus anderen Kulturen kennenlernen (56%)
- generell neue Menschen kennenlernen (36%)
- internationale Erfahrungen machen (33%)
- etwas Neues kennenlernen (32%), Interesse an einem bestimmten Land (31%)
- eine Kultur/ein Land nicht als typischer Tourist kennenlernen (30%).

Die ForscherInnen fragten auch nach „Auslösern“ für interkulturelles Lernen, also *„Situationen, die entgegen der Erwartungen und bisheriger Erfahrungen auftraten, eine intensive emotionale Reaktion hervorriefen und aus diesem Grund Lernprozesse anregten und den TeilnehmerInnen besonders im Gedächtnis geblieben sind.“*⁸² Die deutschen TeilnehmerInnen nannten dabei:

- spezifische Inhalte der Programme (Musik, Theater, Leben in der Gastfamilie, Glaube o.ä.)
- erlebte Unterschiede in den Bereichen Ökonomie, Ressourcen, Kultur usw.
- Situationen mit signifikanten Personen
- positiv empfundene Gastfreundschaft
- spezifische Erlebnisse in der Gruppe
- deutsche Geschichte.

Befragt nach Langzeitwirkungen der Begegnungen und interkulturellen Lernprozesse nannten deutsche wie ausländische TeilnehmerInnen:

- selbstbezogene Eigenschaften und Kompetenzen (62,9 %)
- interkulturelles Lernen (62,3%)
- Beziehungen zum Gastland (59,7%)

⁸¹ Die folgenden Ausführungen orientieren sich an Thomas 2012.

⁸² Perl/Heese 2008, S.70

- Erlernen der Fremdsprache (52,0%)
- soziale Kompetenz (51,8%)
- Offenheit, Flexibilität, Gelassenheit (51,0%)
- Selbsterkenntnis (29 %).

Ein Einfluss auf die berufliche Entwicklung dagegen wird nur von 16,1 % der Befragten gesehen. Die Erfahrungen wirken sich unmittelbar im Alltag aus: *„48% der Befragten können durch die Begegnung besser unbekannte Situationen bewältigen, 50% sind offener gegenüber fremden Menschen geworden und ebenfalls 50% haben gelernt, sich aktiv in einer Gruppe einzubringen...57% konnten vertieftes Wissen über andere Kulturen gewinnen und bei 51% der Befragten fällt es heute leichter, das Verhalten von Menschen aus anderen Kulturen zu verstehen.“*⁸³ Interessant ist auch, wie die beteiligten Jugendlichen die Bedeutung der Begegnung für ihre Biografieentwicklung einschätzen. Die ForscherInnen haben dazu eine Typologie der biografischen Integration formuliert:

- *„Nice to have: Die Austauscherfahrung hat keine bemerkenswerten Spuren in der bisherigen Biografie hinterlassen. Der Austausch war ein schöner Urlaub, eine wunderbare Zeit, eine wertvolle Erfahrung, aber wenig prägend bzw. ohne große Auswirkungen.“*
- *„Mosaik: Die Austauscherfahrung trägt zusammen mit anderen Ereignissen zu einer bestimmten Entwicklung bei. Sie fügt sich als ein „Mosaikstein“ in die Gesamtbiografie ein...“*
- *„Domino: Die Austauscherfahrung ist Anstoß für eine Kette aufbauender Ereignisse und Aktivitäten. Der Austausch wird als Initialzündung, Impulsgeber, Anfang einer Kette, Anfang von Allem, Geburtsstunde oder Grundstein gesehen.“*
- *„Wendepunkt: Die Austauscherfahrung leitet einen Wendepunkt in der bisherigen Biografie ein. Der Austausch stellt eine Kehrtwende, ein Ausbrechen aus eingefahrenen Strukturen oder den Anfangspunkt für ein neues Leben dar.“*⁸⁴

Auch für eine erfolgreiche Gestaltung interkultureller Begegnungen liefern die Rückmeldungen der beteiligten Jugendlichen wertvolle Hinweise. Zu den fördernden Faktoren zählen u. a.

⁸³ ebd., S. 97

⁸⁴ Thomas 2012, S.92 f

- eine gute Vorbereitung und Sensibilisierung der TeilnehmerInnen für die interkulturelle Begegnungssituation
- vielfältige und häufige Kontakte zu BewohnerInnen des Gastlandes
- ausreichend Freizeit für selbstorganisierte informelle Kontakte, als Raum für eigene Erfahrungen und soziale Lernprozesse in der Gruppe
- interessant gestaltete Möglichkeiten für Erfahrungsaustausch und Reflexion des Erlebten während und nach der Begegnung.

Seit 2005 werden Begegnungen des Deutsch-Französischen Jugendwerkes (DFJW) und des Deutsch-Polnischen Jugendwerkes (DPJW) durch das Projekt „Evaluation Internationaler Jugendbegegnungen“ evaluiert und wissenschaftlich begleitet.⁸⁵ Mittlerweile liegen für den Zeitraum 2005 – 2010 Daten über die Einschätzungen und Bewertungen von 5206 Jugendlichen und 719 MitarbeiterInnen aus 216 vom DFJW oder dem DPJW geförderten Projekten vor. Das Gros der TeilnehmerInnen an diesen Jugendbegegnungen ist zwischen 14 und 19 Jahren alt, von denen 58% das Gymnasium besuchen (Realschule 12%, Berufsschule/Ausbildung 10%, Gesamtschule 7%, Hauptschule 4%, Sonstige 9%). Mädchen und TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund sind deutlich überrepräsentiert. Ohne in diesem Kontext auf alle Ergebnisse im Einzelnen ausführlich eingehen zu können, werden im Folgenden besonders die Bewertungen hervorgehoben, die sich auf die sozialen und interkulturellen Kompetenzen der jugendlichen TeilnehmerInnen beziehen.

*„Für die Mitarbeitenden ist es von zentraler Bedeutung, dass sie als „Vertrauenspersonen“ erlebt werden können. Sie sind sich ihrer Rolle und Vorbildfunktion also bewusst: Als Verantwortliche für die Gruppe stehen sie nicht nur als Ansprechpartner für die Jugendlichen in organisatorischen Fragen bereit, sondern begleiten die Jugendlichen auch in den persönlichen, sprachlichen und interkulturellen Lernprozessen“.*⁸⁶ Dieser Anspruch wird in den Begegnungen für viele Jugendliche offensichtlich eingelöst: 71% der Befragten betonten, dass die MitarbeiterInnen für sie Vertrauenspersonen waren (in 59% der Fälle gilt das auch für solche der anderen Nationalität), 82% fühlten sich als Person und mit ihren Anliegen ernst genommen, 59% fühlten sich an der Mitgestaltung des Programms beteiligt. 77% empfanden die Programme der

⁸⁵ Die folgenden Ausführungen orientieren sich – wenn nicht anders vermerkt – an Ilg/Dubiski 2011.

⁸⁶ ebd., S. 29

Begegnungen als aktionsreich, mit vielen Möglichkeiten, sich kreativ zu betätigen (67%); 52% gaben an, neue Interessen und Hobbys entdeckt zu haben, dabei profitierten die Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf am meisten. 37% haben sich während der Begegnung mit gesellschaftlichen und politischen Themen auseinandergesetzt und machten *„oftmals Erfahrungen mit einer anderen Präsenz von Politik, Geschichte, Nationalgefühl oder Militär, als dies im Heimatland der Fall ist.“*⁸⁷

87% der Jugendlichen geben an, bei der Begegnung neue Freunde gefunden zu haben, 88% würden mit diesen TeilnehmerInnen gerne wieder bei einer Begegnung mitmachen. Die Atmosphäre beschreiben 80% als offen und 76% betonen, dass die Regeln für die Teilnehmer aus allen Ländern gleich waren. Die Konflikte wurden meist gemeinsam gelöst (56%). Die AutorInnen schließen daraus: *„Jugendbegegnungen sind ein wichtiger Lernort für soziale Kompetenz, nicht zuletzt aufgrund der natürlicherweise auftretenden Konflikte, die es gemeinsam zu bewältigen gilt.“* *Die Tatsache, dass drei Viertel der Jugendlichen über verbesserte Sprachkenntnisse berichten, gibt einen klaren Hinweis darauf, wie „bildungsintensiv“ Jugendbegegnungen hinsichtlich sprachlicher Kompetenzen sind.“*⁸⁸

Noch eindeutiger sind die Aussagen der TeilnehmerInnen an internationalen Jugendbegegnungen bezogen auf interkulturelles Lernen:

- 82% sind mit Menschen des Gastlandes in Kontakt gekommen.
- 81% haben Alltag und Kultur des Gastlandes kennengelernt.
- 80% hat das neugierig gemacht, sie wollen noch mehr erfahren.
- 71% sind die Besonderheiten der Kultur des Gastlandes bewusst geworden.
- 60% sehen Manches, was zu Hause üblich ist, aufgrund der Erfahrungen im Gastland anders.

In der Konsequenz geben 85% an, mehr Lust bekommen zu haben, auch andere Länder und Kulturen kennenzulernen und immerhin 68% können sich nach ihrer Begegnung vorstellen, auch länger (mind. drei Monate) ins Partnerland zu gehen. In diesen Ergebnissen sehen die AutorInnen der Studie nicht nur einen eindeutigen Beleg für die hohen und nachhaltigen Lernerfolge im

⁸⁷ ebd., S. 35

⁸⁸ ebd., S. 39 und 41

interkulturellen Lernen, sondern auch für den Beitrag solcher Begegnungen zu grenzüberschreitender Mobilität. *„Jugendbegegnungen helfen Jugendlichen in einem besonderen Maße dazu, die Identität anderer Menschen aus deren kulturellem Hintergrund heraus zu verstehen. Die bewusste Wahrnehmung solcher Fremdheitserfahrungen führt dann zu einem intensiveren Nachdenken auch über eigene Lebensgewohnheiten und kulturelle Eigenarten des Herkunftslandes. Das Erleben des anderen führt zur Herausbildung einer eigenen personalen Identität und zugleich zur Offenheit im Umgang mit fremden Identitäten.“*⁸⁹

Workcamps

Zu ganz ähnlichen Ergebnissen kommt eine Studie über „Internationale Workcamps und ihre Wirkungen auf die Teilnehmer“, die der Frage nachgeht, *„ob sich durch die Teilnahme an internationalen Workcamps Veränderungen von Selbstschemata ergeben, also Veränderungen darin, wie wir uns in bestimmten Bereichen wahrnehmen und verstehen, beschreiben und bewerten.“*⁹⁰

Befragt wurden mittels standardisierter Fragebögen und psychologischer Einschätzungsskalen insgesamt 462 Personen, die von Juni bis September 2004 an einem Workcamp in Deutschland oder im Ausland teilnahmen.

Nach Teilnahme an den Workcamps traten folgende signifikanten Veränderungen von Selbstschemata auf:

- Zunahme der eigenen allgemeinen Selbstwirksamkeit
- Zunahme der Offenheit gegenüber unbekannten und unterschiedlichen Menschen
- Steigerung der Kontakt- und Umgangsfähigkeit
- Bessere Kontaktfähigkeit mit Menschen aus anderen Kulturen
- Ausgeprägtere nationale Identität.

*„Die Teilnehmer trauen sich nach dem Workcamp mehr zu, sind offener gegenüber unbekannten Menschen und insbesondere gegenüber Menschen aus anderen Kulturen, können auf diese zugehen, stellen zu ihnen Kontakte her und halten diese auch aufrecht.“*⁹¹ Selbstwirksamkeit und Interkulturelle

⁸⁹ ebd., S. 65

⁹⁰ Chang u.a. 2012, S.101

⁹¹ ebd., S. 106

Kompetenz werden besonders intensiv und nachhaltig in der Begegnung mit anderen erfahren und entwickelt. *„Erst im Kontakt mit fremdkulturell sozialisierten Personen werden aufgrund von Diskrepanzerfahrungen die eigenkulturellen Standards in Frage gestellt und so zum Lerngegenstand gemacht.“*⁹²

Schüleraustausch

Auch zu internationalen (Schüler-)Austausch-Programmen und ihren Wirkungen auf die beteiligten Schülerinnen und Schüler liegen aussagekräftige Evaluationsergebnisse vor. Eine größere Studie mit insgesamt ca. 1500 Befragten unterschiedlicher Nationalitäten wurde zwischen 2002 – 2004 im Auftrag des American Field Service (AFS) durchgeführt⁹³. AFS ist eine der führenden Organisationen für Schüleraustausch-Programme in Amerika. Die Schülerinnen und Schüler wohnen in der Regel mindestens ein Jahr in der Familie ihrer Austauschpartner, nehmen an deren Alltag teil und besuchen die Regelschule. Später findet ein ebensolcher Aufenthalt bei dem jeweiligen Partner statt. In dieser „Educational Results Studie“⁹⁴ wurde vor allem untersucht, welche Wirkungen die Teilnahme am Austauschprogramm u.a. auf

- interkulturelle Kompetenz/Sensibilität
- Unsicherheit im Umgang mit fremden Kulturen
- Wissen über fremde Kulturen
- Fremdsprachenkenntnis
- Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen
- Freundschaften mit Menschen aus anderen Kulturen
- interkulturelle Effektivität
- Unterstützung der von AFS vertretenen Werte
- Zufriedenheit mit der Austausch Erfahrung

hat. Dazu wurden die AustauschschülerInnen und ihre Herkunftsfamilien unmittelbar vor der Abreise in ihr Gastland, nach Rückkehr sowie sechs Monate später schriftlich anhand eingeführter normierter Einschätzungsskalen befragt.⁹⁵ Zentrales Ergebnis der Studie war, *„dass vor allem in*

⁹² ebd., S. 107

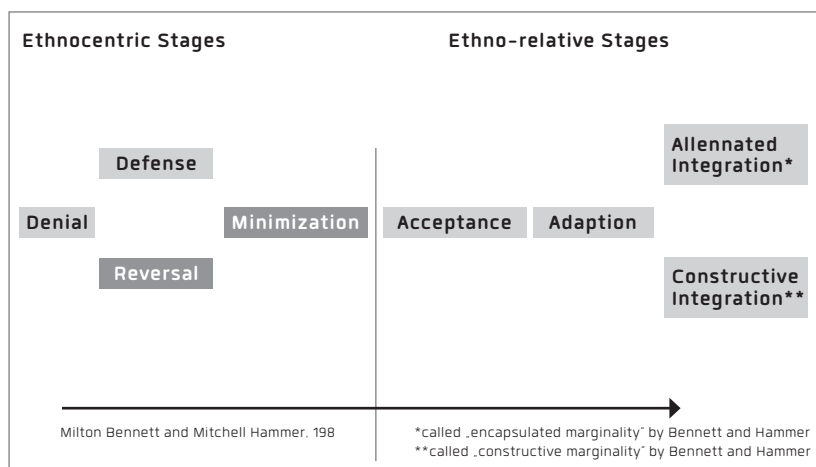
⁹³ Zeutschel 2012

⁹⁴ Gisevius 2006

⁹⁵ Eingesetzt wurden das Intercultural Development Inventory (IDI), das Intercultural Conflict Style Inventory (ICSI), die Intercultural Anxiety Scale und die Foreign Language Assessment Scale (Zeutschel 2012, S.129).

den Bereichen Spracherwerb und interkulturelle Effektivität ein großer Kompetenzzuwachs stattfindet und Angst und Vorbehalte vor anderen Kulturen messbar sinken. Besonderen Nutzen aus dem Austauschjahr ziehen Teilnehmer, die mit weniger interkultureller Sensibilität ins Ausland fahren, da diese die größten Entwicklungsschritte durchlaufen.“⁹⁶ Der gesamten Studie liegt das theoretische „Developmental Model of Intercultural Sensivity (DMIS) von Milton Bennett zugrunde⁹⁷.

The Developmental Model of Intercultural Sensitivity



Das Modell geht von der Annahme aus, dass sich interkulturelle Sensibilität in verschiedenen Phasen entlang eines Kontinuums entwickelt. Durch die Lernprozesse, die Menschen in interkulturellen Begegnungen miteinander machen, lernen sie, kulturelle Unterschiede durch zunehmend differenzierte Erfahrungen in ihrer Komplexität zu erfassen. „Die ersten vier Stadien werden als ethnozentristisch bezeichnet – im Zentrum steht die Vermeidung kultureller Unterschiede. Die folgenden Stadien werden ethnorelativistisch genannt – Menschen auf dieser Entwicklungsstufe suchen den Kontakt zu kulturellen Unterschieden.

⁹⁶ Gisevius 2005, S. 234

⁹⁷ AFS 2005

Leugnung (Denial)

Im Stadium der Leugnung werden Unterschiede zwischen den Kulturen nicht wahrgenommen und negiert. Die Bewertung der anderen Kultur erfolgt durch die eigenen Wertekategorien. Häufig zeigt sich Leugnung in Desinteresse: Verschiedenheiten werden als irrelevant bewertet. Um diese Weltsicht aufrecht zu erhalten, wird oft eine Trennung zwischen Kulturen betrieben, z.B. durch die Vermeidung von Reisen in andere Kulturen.

Abwehr (Defense)

Das Stadium der Abwehr ist als ein erster Schritt in der Entwicklung interkultureller Sensibilität zu verstehen. Das Individuum beginnt, Unterschiede zwischen ihm und den anderen Kulturen wahrzunehmen, bleibt dabei aber in Bezug auf die andere Kultur sehr oberflächlich. Ein Mensch erlebt andere Kulturen hier in einfachen, oberflächlichen Kategorien wie „Essen“, „Architektur“, „Begrüßungsrituale“. Aus dieser Haltung heraus beginnt man, seine eigene Kultur als überlegen gegenüber anderen Kulturen zu bewerten.

Umkehrung (Reversal)

Auf dieser Stufe kehrt sich die stark polarisierende Bewertung von Kulturen um, und die eigene Kultur wird als der anderen unterlegen empfunden. Obgleich sich die Grundaussage über die eigene Kultur im Stadium der Abwehr und Umkehrung wesentlich unterscheidet, so bildet sie dennoch dasselbe Entwicklungsstadium ab. Das Individuum neigt dazu, kulturelle Unterschiede zu polarisieren und Mitglieder der Kulturen in Kategorien von „wir“ und „die anderen“ wahrzunehmen.

Minimierung (Minimization)

In diesem Stadium werden die stereotypisierenden und teilweise romantisierenden Haltungen, die in den Stadien Leugnung und Abwehr zu finden sind, überwunden.

Minimierung ist als ein weiterer Fortschritt zu verstehen, da das Individuum in dieser Phase in der Lage ist, die Gemeinsamkeiten zwischen den Kulturen zu erkennen und kulturelle Unterschiede als weniger wichtig zu betrachten. Zudem wird der Fokus auf die Gemeinsamkeiten aller Menschen und die universellen Werte und Prinzipien gelegt. Minimierung ist eine in Friedensorganisationen weit verbreitete Strategie, mit anderen Kulturen umzugehen, denn sie bietet Menschen eine Möglichkeit, sich auf die vorhandenen Ähnlichkeiten zu

konzentrieren und so mit anderen Kulturen in Kontakt zu treten und sie besser verstehen zu können.

Im weiteren Verlauf der Entwicklung interkultureller Sensibilität erreicht ein Mensch die drei ethnorelativistischen Phasen, in denen die Annahme vorherrscht, dass die eigene Kultur nur eine von zahlreichen Möglichkeiten ist, Realität zu konstruieren. Je weiter die Entwicklung innerhalb der letzten drei Phasen verläuft, desto eher ist ein Mensch in der Lage, zwischen kulturellen Bezugsrahmen zu wechseln und Verhaltens- und Denkweisen anderer Kulturen in das eigene Verhalten einfließen zu lassen.

Akzeptanz (Acceptance)

Akzeptanz zeichnet sich durch das Bewusstsein und Verständnis dafür aus, dass die Erklärungsmuster der eigenen Kultur nur eine von vielen Möglichkeiten sind, die Welt wahrzunehmen. Andere Erklärungsmuster werden als ähnlich komplex wahrgenommen und stehen gleichberechtigt neben der eigenen. In diesem Stadium begreifen Menschen, dass andere Kulturen sich in ihrer Lebensweise, Struktur und Vielfältigkeit von der Heimatkultur unterscheiden. Akzeptanz beinhaltet auch das Verständnis dafür, dass die eigene Kultur nicht immer adäquate Erklärungen dafür liefert, wie andere Kulturen die Realität wahrnehmen.

Anpassung (Adaption)

Auf der Stufe der Anpassung wird die Erkenntnis um das Wissen der Andersartigkeit der Kulturen um die Fähigkeit ergänzt, kulturadäquat zu handeln und wahrzunehmen. Dies beinhaltet, das eigene Verhaltensrepertoire und den gedanklichen Rahmen an den anderen kulturellen Kontext anzupassen.

Integration

Die letzte Phase des Ethnorelativismus zeichnet sich dadurch aus, dass ein Mensch versucht, Verhaltens- und Denkweisen aus mehreren Kulturen und verschiedene Interpretationsmuster in die eigene Persönlichkeit zu einem neuen Ganzen zu integrieren. Diese Entwicklungsstufe wird nicht unbedingt als bessere Voraussetzung dafür betrachtet, interkulturelle Situationen erfolgreich zu bewältigen (wie in der Stufe der Anpassung). Sie ist vielmehr typisch für sogenannte „Expatriates“, die nach langem Auslandsaufenthalt in ihr Heimatland zurückkehren, für Mitglieder nicht-dominanter Minderheiten (z.B. Migrantenkinder) und „global nomads“.

Der Begriff *cultural marginality* bezeichnet eine kulturelle Identität, die an den Grenzen zweier Kulturen existiert. Behält ein Individuum dabei das Gefühl, in seine Identität verschiedene Kulturen integrieren zu können, handelt es sich um *constructive marginality*. Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel kann aber auch mit dem Gefühl von „gestückelter“ Identität und Heimatlosigkeit sowie Entwurzelung einhergehen. Bennett spricht in diesem Fall von *encapsulated marginality*.

Auf welcher Entwicklungsstufe sich ein Mensch vorwiegend befindet, kann mit Hilfe des Intercultural Development Inventory (IDI) erhoben werden. Der 50 Punkte umfassende Fragebogen erhebt, mit welcher Weltsicht der Befragte andere Kulturen wahrnimmt. Hierbei wird gemessen, welche Einstellungen ein Mensch hauptsächlich vertritt.^{*98}

Durch die Orientierung an diesem Entwicklungsmodell als theoretischem Bezugsrahmen unterscheidet sich die AFS-Studie von anderen Evaluationsstudien, weil sie nicht nur (Selbst-)Einschätzungen erhebt und die Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten der Begegnung abfragt, sondern zu verschiedenen Zeitpunkten im Entwicklungsprozess interkulturelle Haltungen und Einstellungen abfragt.

Die Ergebnisse der Studie in einigen Schlaglichtern:

Sprachkompetenz: Der Zuwachs an Sprachkenntnissen nach dem Austauschjahr war beeindruckend: 47% der SchülerInnen sprach nahezu fließend die Sprache des Gastlandes.

Befangenheit im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen: Die Befangenheit der TeilnehmerInnen an Austauschprogrammen nahm signifikant ab. Dies war bei SchülerInnen mit Vorkenntnissen in der Sprache des Gastlandes schneller und ausgeprägter der Fall.

Freundschaften und soziale Netzwerke: Der Prozentsatz der SchülerInnen, die Menschen aus anderen Kulturen zu ihren Freunden zählen, stieg durch die Teilnahme am Programm von 11% auf 23%, gleichzeitig wird auch mehr Zeit mit diesen Freunden verbracht.

Das ***Wissen über andere Kulturen*** und die Fähigkeit der SchülerInnen, Beziehungen über Kulturen hinweg aufzubauen (***interkulturelle Effektivität***), stiegen durch den Austausch signifikant an.

⁹⁸ Gisevius 2006, S.7 f

Im Hinblick auf interkulturelle Kompetenzen zeigt sich, dass TeilnehmerInnen am Austauschprogramm schon vor dessen Beginn fremdkulturellen Erfahrungen gegenüber etwas aufgeschlossener sind als die Kontrollgruppe. Im Verlauf des Programms entwickelt sich die Haltung bei 61% der SchülerInnen bis zum Stadium der Minimierung (Kontrollgruppe 39 %) ⁹⁹. *„Die(ser) Schüler konzentrieren sich auf Ähnlichkeiten, sie nehmen die anderen Kulturen so wahr wie ihre eigene. Sie gehen von ihren eigenen Reaktionen und Beurteilungen aus und glauben, auch Menschen aus anderen Kulturen reagieren, urteilen und verarbeiten Erfahrungen auf ganz ähnliche Weise. Sie sind noch nicht in der Lage zu berücksichtigen, dass die Prägung einer anderen Kultur bedeuten kann, einfach anders ‚zu denken‘.“* ¹⁰⁰ 5% (Kontrollgruppe 0%) erreichen immerhin die Stadien Akzeptanz/Anpassung. Dabei machen hinsichtlich fremder Kulturen besonders kritische SchülerInnen (Stadium: Leugnung) die größeren Entwicklungsschritte; gerade für sie ist das Programm, bezogen auf interkulturelles Lernen, besonders effektiv.

Im Kontext unserer Expertise ist ein Aspekt der AFS-Studie besonders interessant, weil er ähnliche Wahrnehmungen auch bei Jugendlichen in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen vermuten lässt. Zur Erfassung „kritischer Situationen (critical incidents)“ während des Austauschjahres wurden die TeilnehmerInnen gebeten, folgende Fragen zu beantworten:

„Bitte beschreibe eine Schwierigkeit oder ein Problem, mit dem du in deiner Gastkultur konfrontiert worden bist, und von dem du glaubst, dass der Grund dafür 'kulturelle Unterschiede' zwischen dir und deiner Gastkultur sind.

- Worum ging es bei dieser Schwierigkeit oder dem Problem?
- Wer war daran beteiligt?
- Wann passierte es?
- Was ist passiert?
- Was war das Ergebnis oder wie ist die Situation ausgegangen?
- Wie hast du dich gefühlt?

⁹⁹ ebd., S. 15

¹⁰⁰ ebd., S. 16

- Welche „kulturellen Unterschiede“ waren deiner Meinung nach die Ursachen für diese Schwierigkeit oder das Problem?“¹⁰¹

Die skizzierten Situationen ergaben folgendes Bild:

- Ein Fünftel (21%) gab an, keine Probleme in diesem Sinne erlebt zu haben.
- Ebenfalls 20% hatten Schwierigkeiten, sich an die Gewohnheiten und Alltagsroutinen ihrer Gastfamilie (Tagesablauf, Essverhalten, Körpersprache, Rituale usw.) anzupassen.
- Gut 17% nannten Autonomie und Regeln als ein kritisches Thema im Kontext kultureller Unterschiede.
- Fast 17% berichteten von kulturell interpretierten kommunikativen Schwierigkeiten (direkte/indirekte Kommunikation, Offenheit, Emotionalität).
- Fast 15% der SchülerInnen erwähnten Probleme aufgrund unterschiedlicher Haltungen und Meinungen zu politischen oder sozialen Themen, und
- weitere 13% schließlich berichteten von ihren Schwierigkeiten, emotionale Bindungen zu Angehörigen des Gastlandes aufzubauen.
- Gut 11% der AustauschschülerInnen gerieten in irritierende Situationen, die sie nicht verstehen und akzeptieren konnten.

Gisevius zieht eine positive Bilanz der AFS-Austauschprogramme: *„Die AFS-Returnees verfügen über ein weitaus größeres Bewusstsein in Bezug auf interkulturelle Zusammenhänge, als ihre Freunde mit ähnlichem Hintergrund, die nicht ins Ausland gegangen waren. Die AFS-Schüler haben deutlich mehr Freundschaften mit anderen Menschen aus fremden Kulturen geschlossen und fühlen sich wesentlich wohler in der Umgebung von Menschen aus anderen Kulturen als diejenigen, die nicht mit AFS im Ausland waren.“*¹⁰²

Pädagogische Gestaltung

Pädagogische Ziele und Konzepte von internationalen Jugendbegegnungen haben sich im Laufe der letzten Jahrzehnte grundlegend gewandelt. Standen zunächst Völkerverständigung und Versöhnung im Vordergrund, *„ist internationale Jugendarbeit im Rahmen ökonomischer Überlegungen auf Europäisierung, Globalisierung und Transnationalität bezogen. Sie wird als Übungsfeld für 'effizientes Verhalten' in interkulturellen Zusammenhängen anerkannt*

¹⁰¹ ebd., S.21

¹⁰² ebd., S.33

und es wird ihr zugetraut, dass sie auf der individuellen Ebene der Jugendlichen zur Verbesserung internationaler/interkultureller Kompetenz beitragen kann.“¹⁰³

Aus den dargestellten empirischen Befunden und Evaluationsergebnissen geht deutlich hervor, dass junge Menschen in internationalen Jugendbegegnungen, gleich welcher Form und relativ unabhängig von Thema und Trägerschaft, bemerkenswerte interkulturelle Kompetenzen erwerben, also interkulturell lernen. Diese Lernprozesse finden auf zwei Ebenen statt:

- **Kognitives Lernen** beinhaltet die gezielte Vermittlung von Wissen über andere Kulturen, um Stereotypisierung und Aufbau von Vorurteilen zu vermeiden bzw. zu verhindern.
- **Emotionales Lernen** bietet darüber hinaus die Möglichkeit, durch das Zusammensein mit anderen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunftskulturen unbewusst Lernschritte zu gehen. Dies geschieht zum Beispiel dadurch, dass die Teilnehmenden Sympathie und Empathie für andere entwickeln oder dadurch, dass gemeinsam dieselben Interessen und Neigungen entdeckt werden.

*„Aufgabe des interkulturellen Lernens ist es dementsprechend, ausgehend von diesen Eigen- und Fremdheitserfahrungen und Deutungsmustern, Raum zu schaffen für die Anerkennung der 'Anderen' als prinzipiell egalitär und Interesse, Verständnis und Neugier an diesem wie auch immer wahrgenommenen 'Anderen' zu wecken.“*¹⁰⁴

Dabei entwickelt sich interkulturelle Kompetenz bei den Jugendlichen nicht automatisch, weil sie in internationalen Begegnungen auf verschiedene Kulturen treffen. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess, der angestoßen und pädagogisch gestaltet werden muss, damit er sich stufenweise weiterentwickelt. Leiprecht gibt dazu vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen und empirischer Ergebnisse erste didaktisch-methodische Orientierungspunkte:

- eine auf das Zielland bezogene Vorbereitung
- eine an den Bedürfnissen und Ressourcen der teilnehmenden Jugendlichen orientierte (d.h. auch altersspezifische) Gestaltung und Durchführung des

¹⁰³ Thimmel 2012, S.189

¹⁰⁴ Jargusch 2002, S.3

Begegnungsprojektes; herausfordernde Arrangements, die allerdings auf Überforderungs- und Angstpotentiale Rücksicht nehmen

- eine flexible Programmgestaltung, die genügend Möglichkeiten zu unstrukturierten, offenen Begegnungssituationen enthalten sollte
- Handlungs- und Projektorientierung, Bevorzugung dialogisch-untersuchender Lernformen und Bildung 'gemischter' Arbeitsgruppen
- Möglichkeiten zur Metakommunikation über Gruppenprozesse, Konflikte, Kommunikationsverläufe etc.
- eine intensive Nachbereitung (strukturierte Verarbeitung und Vertiefung, Reflexion von Erfahrungen und Interpretationsmustern).¹⁰⁵

Hat dieser Lernprozess erfolgreich begonnen, ist er mit der Beendigung der internationalen Begegnung nicht abgeschlossen, sondern wirkt – so die Befunde der unterschiedlichen Untersuchungen – im Alltag weiter. Verläuft der interkulturelle Lernprozess erfolgreich, verfügt der Jugendliche über interkulturelle Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen.¹⁰⁶

• **Analysekompetenz:**

Wissen über die Herkunftskultur und die fremde Kultur sowie Lebenssituation meines Gegenübers.

• **Handlungskompetenz:**

Die Fähigkeit, einer fremden Kultur bewusst zu begegnen und mit „Anderen“ in den Dialog zu treten. Entwicklung von Einfühlungsvermögen und Ambiguitätstoleranz.

• **Reflexionskompetenz:**

Einsicht, dass jedes Individuum von kulturellen Normen und Werten geprägt wird, welche die Selbst- und Fremdwahrnehmung beeinflussen – ohne dass sie einen konkreten Realitätsbezug haben müssen. Dies ermöglicht eine Offenheit, das Selbst- und Fremdbild zu reflektieren (Vermeidung von Stereotypisierung). Dadurch wird auch die Entwicklung einer flexiblen Identität unterstützt.

Jargusch weist ausdrücklich auf Fallen des interkulturellen Lernens in internationalen Begegnungen hin. Bei einer internationalen Jugendbegegnung wird häufig davon ausgegangen, dass die jeweilige Jugendgruppe eine homogene Kultur mitbringt und dann auf andere jugendliche „Kulturgruppen“ trifft.

¹⁰⁵ Leiprecht 2001, S.5 f

¹⁰⁶ Jargusch 2002, S.4

„Kulturen‘ werden dabei als eine Art Großkollektive betrachtet, deren Synonyme ‚Länder‘, ‚Gesellschaften‘, ‚Staaten‘, ‚Völker‘ oder ‚Nationen‘ sind. Diese Großkollektive werden zudem als homogen und statisch vorgestellt. Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die einzelnen Menschen, die als Angehörige solcher Großkollektive eingeordnet werden, durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind.“¹⁰⁷

Dies entspricht nach Ansicht der Autorin nicht der Realität, da sich *„...Jugendliche Elemente aus verschiedenen Kulturen zu eigen machen, sich eine sogenannte Patchworkidentität schaffen, welche die angenommene Homogenität ad absurdum führt und es gleichzeitig problematisch macht, mit dem Konzept der Kulturen zu operieren“¹⁰⁸*. Jugendliche kommen nämlich aus sehr verschiedenen Lebenswelten, deren Unterschiedlichkeit nicht allein mit ihrer unterschiedlichen kulturellen Herkunft erklärt werden kann. Dies sollte in der Arbeit mit internationalen Begegnungen berücksichtigt werden. Womöglich haben junge Menschen unterschiedlicher Herkunftskulturen, mit ihrer jeweils individuellen *Patchworkidentität*, letztlich viel mehr Gemeinsamkeiten auf Grund ähnlicher sozialer Lebenssituationen und erst das Festlegen und die Fixierung auf die ursprüngliche Kultur sorgt für Hindernisse und Verständigungsschwierigkeiten. Die Gefahr besteht darin, dass *„...durch die Hervorhebung der Kultur Vorurteile nicht abgebaut, sondern vielmehr verstärkt werden. Dementsprechend kann interkulturelles Lernen kontraproduktive Effekte hervorrufen, wenn es nämlich die Lebens- und Verhaltensweisen simplifizierend auf kulturelle Unterschiede reduziert und die Komplexität menschlichen Verhaltens außer Acht lässt.“¹⁰⁹*

Hilfreich in diesem Zusammenhang ist das aus der Diskriminierungsforschung übernommene Konzept der „Differenzlinien“. Es geht davon aus, dass Menschen sich hinsichtlich ganz unterschiedlicher Aspekte voneinander unterscheiden, von denen wiederum nur einige in der Begegnungssituation relevant sind, weil sie die subjektiven Möglichkeitsräume der Akteure beeinflussen oder begrenzen. Zwar gehen die Konzepte internationaler Jugendbegegnungen in erster Linie davon aus, dass „unterschiedliche Kulturen durch un-

¹⁰⁷ Leiprecht 2001, S. 12

¹⁰⁸ ebd., S. 7

¹⁰⁹ ebd., S. 8

terschiedliche Herkunftsländer“ die dominante und handlungsrelevante Differenzlinie markieren. Forschung und praktische Erfahrungen zeigen jedoch, dass auch Unterschiede im Hinblick auf Bildung, Geschlecht, Alter oder Migrationshintergrund markante Differenzlinien sein können. Dabei können Elemente aus der Erlebnispädagogik dazu dienen, Differenzlinien zu verschieben, d.h. bestimmte Differenzen (z.B. Bildung) in den Hintergrund zu drängen und für Momente zu sorgen, in denen die Jugendlichen „gleich/gleicher“ sind.

Camilleri fordert daher folgerichtig: *„Ziel der Bildungs-Maßnahmen ist, die ursprünglich als antagonistisch erlebten Unterschiede zu reduzieren oder in „kompatible“ Unterschiede umzuwandeln.“*¹¹⁰ Er plädiert dafür, den Fokus trotz aller individuellen und kulturellen Unterschiede auf die Aspekte zu richten, die allen Menschen gemeinsam sind und verweist darauf, dass *„Akteure, die sich gegenseitig als ‚anders‘ erleben, (sind) nur dann bereit (sind), in die interkulturelle Dynamik einer positiven Interaktion und des miteinander Verhandelns einzusteigen, wenn sie fühlen, dass ihre ‚Würde‘ respektiert wird.“*¹¹¹

Folgende pädagogische Zugänge können eine solche von gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung geprägte Begegnungssituation erleichtern:

Ressourcenaktivierung

Damit *„...ist das Bemühen gemeint, sämtliche Aspekte, die eine gute Beziehung zwischen allen Beteiligten ermöglichen, aufleben zu lassen. Dies können gemeinsame Begeisterungspunkte wie etwa Musik, Kickern, Sport usw. sein, aber auch inhaltliches Wissen der Jugendlichen, Alltagserfahrungen, die mit dem ‚Erwünschten‘ zusammenhängen. ...Wichtig ist hier die relative Gleichberechtigung der Begegnung durch bewusstes Anknüpfen an Stärken, Schönheit und Wertvollem der jeweiligen (jugendlichen) Kultur.“*¹¹² In einer solchen Situation können sich Jugendliche als kompetente ExpertInnen ihrer Lebenswelt einbringen und damit Selbstbestätigung und Selbstwirksamkeit erfahren. Die PädagogInnen erfahren etwas über Stärken und Anknüpfungspunkte und können eine Beziehung aufbauen.

¹¹⁰ Camilleri 2006, S. 47

¹¹¹ ebd., S. 48; ähnlich auch Reindlmeier 2010, S. 22

¹¹² Jantz u.a.o.J.

Kompetenzerweiterung

Anknüpfend an Ressourcen und Kompetenzen können Erfahrungen ermöglicht werden, die zur Kompetenzerweiterung beitragen und um kognitive Anteile ergänzt werden können.

Partizipation

Partizipation ist Ziel und pädagogisches Handlungskonzept zugleich: Die vor genannten Zugänge sind nur in partizipativ angelegten Möglichkeitsräumen und unter aktiver Beteiligung der jugendlichen TeilnehmerInnen zu realisieren. Die unmittelbare Erfahrung der Jugendlichen, über Beteiligung Einfluss auf Ziele, Verläufe und Gestaltung internationaler Begegnungen zu haben (Selbstwirksamkeit), motiviert und ermutigt sie wiederum, sich weiterhin engagiert einzumischen. *„Partizipation und die Frage nach den Lernprozessen, die darin für Jugendliche stecken können, ist ein zentrales Ziel für internationale Jugendarbeit. Verknüpft damit ist die Frage nach den Inhalten, den Prozessen in der Begegnung und was diese mit den Jugendlichen zu tun haben, wann diese sagen können ‚das hat was mit mir zu tun‘.“*¹¹³

Grenzerfahrungen

Kompetenzerweiterung wird unterstützt durch Grenzerfahrungen, die es Jugendlichen ermöglichen, neue Seiten und neue, bislang unbekannte oder verschüttete Stärken und Fähigkeiten an sich durch praktisches Tun zu erfahren. Hier haben auch erlebnispädagogische Methoden ihren Platz.

Angstregulation

*„Es gilt vielmehr, ein pädagogisches Setting zu arrangieren, das immer weniger Abwehrstrategien der Jugendlichen für sie selbst notwendig erscheinen lässt. Bei vielen Methoden kommen ‚ganz selbstverständlich‘ Ängste auf: Ob die Begegnung mit dem Fremden, eine geforderte Selbstoffenbarung z.B. im Rollenspiel oder einfach durch Darstellung eigener kommunikativer Kompetenz im Gespräch und besonders beim Schreiben. Wichtig ist mit dieser Perspektive, immer im Blick zu behalten, wo Überforderungspotentiale lauern könnten.“*¹¹⁴

Selbstdarstellung und Selbstreflexion

Für eine akzeptierende Beziehung kann dabei hilfreich sein, sich als Erwachsener und PädagogIn mit den eigenen Erfahrungen und Positionen einzubringen, weil wir dann greifbarer und authentisch werden.

¹¹³ Reindlmeier 2010, S. 25

¹¹⁴ ebd.

Einen gerade im Kontext unserer Expertise weiteren interessanten Zusammenhang betont Nicklas vor dem Hintergrund deutsch-französischer Begegnungen: die Bedeutung des (gemeinsamen) Alltags. *„Eine Pädagogik interkulturellen Lernens muss an Alltagssituationen ansetzen, wenn sie Unterschiede nicht nur verbal aufdecken sondern verständlich machen will.“*¹¹⁵ In seiner Argumentation zeigt er sich anschlussfähig an die Überlegungen im Phasenmodell Wittes oder der Kulturschocktheorie: Er fordert für die Begegnungssituation eine Veränderung des Alltags und der gewohnten Alltagsroutinen, da *„...eine Veränderung der Alltagssituation, eine Dissonanz, eine Verunsicherung notwendig ist, um Lernprozesse in Gang zu setzen und Verhaltensänderungen möglich zu machen.“*¹¹⁶ Deshalb müssen die Rahmenbedingungen einer interkulturellen Begegnung so gestaltet werden, dass sie nicht bekannte Alltagsroutinen und -rituale reproduzieren, sondern beide Seiten herausfordern, gemeinsam neue und angemessene Umgangsformen zumindest für den Zeitraum der Begegnungssituation zu finden. Die Erfahrungen in dieser Zeit können allerdings dazu führen, dass nach Rückkehr der gewohnte Alltag nicht mehr als gegeben akzeptiert, sondern in Frage gestellt, reflektiert und ggf. verändert wird. *„Eine binationale Begegnung kann – wenn diese Bedingungen erfüllt werden – der ideale Ort werden für interkulturelles Lernen, das weder starre Alltagsregeln reproduziert, noch bei den Teilnehmenden Angst und Unsicherheit vor dem Neuen erzeugt.“*¹¹⁷

Für die pädagogische Gestaltung ergeben sich daraus folgende Fragen:

- Wie kann Alltag als Gegenstand in die Begegnungen eingebaut werden?
- Auf welche Weise kann dieser Alltag neu gestaltet werden?
- Wie können unterschiedliche Alltagserfahrungen (aus den verschiedenen Ländern) nutzbar gemacht werden?
- Wie lassen sich Lernprozesse initiieren und gestalten, die Alltagssituationen und -geschehen sowie Vorurteile hinterfragen?
- Welche Konsequenzen hat das für die Struktur?

Dabei dürfen Erprobung und Experimentieren mit neuen Formen des Umgangs und der Alltagsgestaltung nicht durch starre Regeln und Normen verhindert werden. *„Einigkeit besteht zudem darüber, dass internationale Begegnungs-*

¹¹⁵ Nicklas 1989, o.S.

¹¹⁶ ebd

¹¹⁷ ebd

und Austauschprojekte in den Alltag der jeweiligen (Bildungs-)Einrichtung (Schule, Jugendhaus, Jugendverband etc.) integriert sein sollten, um in ihrer potentiellen Wirkung nicht als Sondermaßnahmen zu verpuffen.“¹¹⁸

2. Auslandspraktika und -studium, Freiwilliges Soziales Jahr

Einen zweiten großen Bereich, in dem Jugendliche fremdkulturelle Erfahrungen im Ausland machen können, stellen verschiedene Formen von Auslandspraktika, Auslandssemester im Rahmen eines Studiums sowie die Ableistung des Freiwilligen Sozialen oder Ökologischen Jahres im Ausland dar. Die Forschungslage hinsichtlich interkultureller Lernprozesse und -effekte im Rahmen dieser Auslandsaufenthalte ist unterschiedlich, weil hier nicht immer interkulturelle Ziele im Vordergrund stehen. Soweit es sich um Auslandsaufenthalte handelt, die im Rahmen staatlicher oder europäischer Förderprogramme – z.B. LEONARDO da VINCI- oder ERASMUS-Programm – (mit-)finanziert wurden, gibt es allerdings durchaus Studien und Evaluationen, deren Ergebnisse in unserem Zusammenhang interessant und für pädagogische Anregungen aufschlussreich sein können.

Praktika in der Berufsausbildung

Im Rahmen der beruflichen Bildung gibt es seit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes 2005 die Möglichkeit, einen Teil der Ausbildung im Ausland zu absolvieren. Dabei richten sich die Ziele eines solchen „transnationalen Praktikums“ keinesfalls nur auf ausbildungsrelevante Inhalte i.e.S., vielmehr gibt es

- **„Humanitäre Ziele:** Hier geht es um die Förderung der Völkerfreundschaft und des friedlichen Zusammenlebens der Kulturen in Europa. Langfristiges Ziel könnte es sein, die nationalen Sichtweisen hin in die Richtung einer „europäischen Staatsbürgerschaft“ zu überwinden.
- **Förderung der Mobilitätsfähigkeit:** Hier geht es um die in den EWG-Verträgen garantierte Realisierung der Ziele des freien Austauschs von Waren, Dienstleistungen und eben auch von Arbeit. Allerdings hält sich die Mobilität des Faktors Arbeit im Vergleich zu der des Faktors Kapital im europäischen Binnenmarkt bisher in Grenzen.
- **Förderung beruflicher Fähigkeiten:** Hier wird die Möglichkeit geboten, sich Fähigkeiten anzueignen, die im Heimatland nicht oder nur schwer erworben werden können.

¹¹⁸ Leiprecht 2001, S.6

- *Förderung der Mobilität als Basisqualifikation:* Mobilität stellt im Zuge der Globalisierung und der technologischen Entwicklung eine wichtige und notwendige Qualifikation im globalen Wettbewerb der Wirtschaftsräume dar. Sie ist eng verknüpft mit interkultureller Kompetenz und stellt so etwas wie deren berufliche Operationalisierung dar.“ ¹¹⁹

Jährlich nutzt rund 1% aller Auszubildenden die Möglichkeit eines Auslandspraktikums. Im Jahr 2009 wurden durch das LEONARDO da VINCI-Programm der EU bereits über 70.000 Jugendliche bei einem Ausbildungsaufenthalt im Ausland gefördert, schwerpunktmäßig aus dem Hotel- und Gaststättengewerbe ¹²⁰. Sie erhoffen sich

- positive Effekte für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit
- die Entwicklung interkultureller Kompetenz
- eine Verbesserung ihrer Fremdsprachenkompetenz durch Erlernen der Sprache des Gastlandes
- einen Zuwachs berufsspezifischer Kompetenzen.

„Allerdings stellen sich die speziellen Lerneffekte der Auslandsaufenthalte nicht von allein ein. Wichtige Bedingungen sind:

- *pädagogischer Ansatz beim „matching“ zwischen beruflichen Kenntnissen des Auszubildenden und Praktikumsplatz*
- *pädagogische Begleitung während des Aufenthalts (Mentor/-in), wenn erforderlich*
- *sprachliche, kulturelle, praktische, psychologische und pädagogische Vorbereitung*
- *persönliche und pädagogische Nachbereitung.*“ ¹²¹

Wordelmann hält dafür systematische Reflexion, situationsorientiertes Lernen, Erfahrungsbezug und selbstorganisierte Lernprozesse für geeignete Zugänge, um Differenzenerfahrungen in fremder Umgebung produktiv zu wenden.

Auch Heitmann geht in ihrer Studie ¹²² davon aus, dass Auslandspraktika während der Berufsausbildung neben fachlichen auch immer soziale Ziele verfol-

¹¹⁹ Wordelmann 2009, S.4

¹²⁰ Berufsbildungsbericht 2010, S. 52

¹²¹ ebd., S.7

¹²² Heitmann 2010

gen, dazu gehören u.a. die Fähigkeit mit Veränderungen umgehen zu lernen, kritisch zu reflektieren oder interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. Zwar werden die Bedingungen dafür häufig eher nachrangig gestaltet und diesbezügliche Erfahrungen und Lernprozesse mehrheitlich eher unsystematisch und wenig strukturiert reflektiert, aber durch die fremdkulturelle Umgebung bleiben solche Lernprozesse nicht aus. Die Auszubildenden sind in der neuen Umgebung einem Kulturschock ausgesetzt, durchlaufen mehr oder weniger intensiv seine Phasen¹²³ und machen Erfahrungen, die mit ihrem vorhandenen kognitiven Bezugssystem zunächst nicht erklärbar sind und sich nur dadurch erschließen lassen, dass bisherige Annahmen und Deutungsmuster hinterfragt und erweitert werden. Ein solcher Umgang mit Erfahrungen entspricht dem Konzept des „transformativen Lernens“, im Gegensatz zum „formativen Lernen“, in dem neues Wissen in das eigene Bezugssystem integriert wird. Dafür empfiehlt Heitmann die methodische Verknüpfung von formellem und informellem Lernen sowie eine methodische Förderung des selbstgesteuerten Lernens.

Um dies zu gewährleisten, müssen Reflexionskompetenz und das Führen von Lerntagebüchern oder Portfolios schon vor der Abreise erlernt werden. Vor Ort wird dieses Lernen durch eine kompetente, einfühlsame Betreuung unterstützt, die vor Destabilisierung schützen und Selbstreflexion anregen soll. Die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen können sowohl einzeln als auch in der Gruppe reflektiert und durch Moderations-, Lernberatungs- oder Supervisionstechniken unterstützt und – in der Nachbereitung nach Rückkehr – durch eine Präsentation der fremdkulturellen Erfahrungen und daraus abgeleiteten Deutungen abgerundet werden.

Betrachten wir die Auslandspraktika („Mobilitätsmaßnahmen“) im Lichte der vorliegenden Studien, so zeigt sich, dass die Teilnehmenden den Nutzen für sich sehr hoch einschätzen. Teilnehmende wurden u.a. für die Untersuchung¹²⁴ befragt, wie sie selbst die Auswirkung des Programms auf ihre persönliche, soziale und berufliche Kompetenzentwicklung einschätzen. Insbesondere der Zuwachs an persönlicher und sozialer Entwicklung wurde von den Teilnehmenden als hoch eingestuft. *„Nimmt man die ‚sehr hoch‘ und ‚hoch‘ Meldean-*

¹²³ vgl. Abschnitt 2.2

¹²⁴ WSF 2007

teile zusammen, haben diese vor allem Selbstvertrauen gewonnen (70%), der Erwerb von Fremdsprachenkompetenz kommt an zweiter Stelle (66%), dicht gefolgt von der Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen (65%) sowie mehr Kompetenzen auf Unvorhergesehenes adäquat reagieren zu können (65%).¹²⁵

Betrachtet man ausschließlich die Meldeanteile „sehr hoch“, so belegt der Erwerb der Sprachkompetenz den ersten Rang, darauf folgt das erhöhte Selbstbewusstsein sowie die Fähigkeit, auf Unvorhergesehenes angemessen zu reagieren. Der Erwerb bzw. Zugewinn beruflicher Fähig- und Fertigkeiten wird dagegen deutlich geringer bewertet als die der sozialen Kompetenzen. Allerdings nimmt bei längerer Dauer der Mobilitätsmaßnahme der Nutzen der Maßnahme für die beruflichen Fertigkeiten deutlich zu. Das Gros der Teilnehmenden profitiert nach eigener Einschätzung stark hinsichtlich der sozial-kulturellen Kompetenzen.

*„Die stärksten Effekte sind für die Kompetenzfelder „Fähigkeit neue Aufgaben zu übernehmen“ (40% sehr hoher und 23% hoher Nutzen), „Fähigkeit fremde Kulturen kennen zu lernen“ (40% sehr hoher und 24% hoher Nutzen), „Mit Menschen umzugehen“ (39% sehr hoher und 27% hoher Nutzen) sowie die „Anpassungsfähigkeit“ (27% sehr hoher und 28% hoher Nutzen) festzustellen.“*¹²⁶

Die Studie kommt zu dem Schluss, dass ein Auslandspraktikum die Teilnehmenden nachweislich in ihrer persönlichen Entwicklung voranbringt und ihre sozial-kulturellen Kompetenzen deutlich erhöht, zudem öffnen sie sich einer internationalen Perspektive (Mobilität). Die Erfolge der ersten Förderwelle haben das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) gewogen, die offensive Werbung für Auslandspraktika und deren finanzielle Förderung vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels auch auf Jugendliche mit besonderem Förderbedarf auszuweiten.

Dies ist auch der Hintergrund des ESF-Programms „IdA – Integration durch Austausch“¹²⁷, das explizit an die Erfahrung anknüpft, dass Auslandserfahrungen die Weiterentwicklung der Persönlichkeit fördern, weil der neue Lernort die Bewältigung neuer Umweltbedingungen erfordert und dadurch zu mehr Selbstverantwortung bzw. Selbstständigkeit führt und gleichzeitig die Chance

125 ebd., S. 47

126 ebd., S. 50

127 BMAS 2011

bietet, sich von bisherigen Einschätzungen zu lösen. Die selbst organisierte und verantwortete Alltagsbewältigung verstärke – so die Autoren – das Gefühl der Selbstwirksamkeit und biete damit gerade Jugendlichen, deren Bildungskarriere bisher eher durch Misserfolge charakterisiert gewesen sei, Selbstbewusstsein zu entwickeln und Motivation, die eigene Zukunft zu gestalten. Zudem zeige sich auf dem Arbeitsmarkt, dass Auslandspraktika als positives Einstellungskriterium bewertet werden. Die positiven Effekte von Auslandspraktika *„... beziehen sich vor allem auf die Reduzierung oder sogar Beseitigung von Vermittlungshemmnissen, den erwarteten Kompetenzzuwachs durch das Auslandspraktikum und die nachfolgenden beschäftigungspolitischen Effekte.“*¹²⁸ Angesichts der multiplen Problemlagen vor Antritt des Praktikums ergab die Evaluation nach Rückkehr

- hohe Effekte bei den Persönlichkeitsmerkmalen (u.a Eigenmotivation/Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und Auftreten/Verhalten) aufgrund der positiven Erfahrungen
- hohe Einschätzungen von Verbesserungen bei Interkultureller Kompetenz (Kooperations- und Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit) und den vermittlungsrelevanten Kompetenzen (Fremdsprachenkenntnisse, berufsfachliche Kompetenzen und der Mobilitätsbereitschaft)
- höchste Verbesserung laut Einschätzung der Jobcenter/Agenturen bei den Punkten Berufswahl-/Ausbildungsreife, Flexibilität und Bewerbungsverhalten.

Vor dem Hintergrund dieses überaus positiven Ergebnisses empfiehlt das BMAS die Weiterführung und den Ausbau der Förderung und fasst zusammen: *„Für viele Teilnehmende mit problematischen Bildungsverläufen und/oder sozialen Hintergründen besteht hier die Möglichkeit, sich aus den (miss-)erfahrungsgeprägten Erwartungen ihrer normalen Umgebung zu befreien und ihre eigenen Stärken neu zu erkennen und zu erproben. Wenn dann noch eine neue, vielleicht noch nie erlebte Wertschätzung ihrer Person durch neue Freunde und/oder das neue Betreuungspersonal innerhalb und außerhalb des Gastbetriebes hinzukommt, verstärken sich die Effekte noch.“*¹²⁹

¹²⁸ Wordelmann 2011b, S.16

¹²⁹ Wordelmann 2011b, S.16

Noch deutlicher arbeitet eine weitere Studie die hohe Wirksamkeit von Auslandsaufenthalten gerade für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf heraus. Claudia Ang-Stein beschreibt in ihrer aktuellen Studie zunächst die gestiegenen Erwartungen an die Bewältigung von Anforderungen:

- komplexere Ansprüche an schulische und berufliche Bildung
- Trend zu immer höheren Bildungsabschlüssen
- Trend zu längeren Ausbildungszeiten
- immer schnellerer Wandel am Arbeitsmarkt.¹³⁰

Angesichts dieser Bewältigungsaufgaben ist der Erwerb von Kompetenzen eine zentrale Anforderung an die jungen Menschen. Im Zentrum stehen dabei die Kompetenzbereiche:

- *„Soziale Integration/Soziale Kompetenz (Übernahme von gesellschaftlichen Rollenangeboten, Einnahme einer Berufsrolle, Berufsorientierung)*
- *Identitätsbildung/Personale Kompetenz (Selbstvertrauen aufbauen, Autonomie, Initiative, Fleiß)*
- *Fachliche Qualifikation/Fachliche Kompetenz (Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Berufsausübung)*
- *Strategieentwicklung/Methodische Kompetenz (Erschließung der Umwelt durch Planung und Organisation von Prozessen).“*¹³¹

Gelingt es den jungen Menschen nicht, diese Kompetenzen in ihrem sozialen Umfeld zu erwerben, sind schwerwiegende Entwicklungsdefizite zu erwarten. So können zum Beispiel

- *Soziale Isolation* (Rückzug, unterdurchschnittliches Ausmaß gesellschaftlicher Kontakte, stereotype Beziehungen)
- *Identitätsdiffusion* (Keine Festlegung auf Werte und Beruf, emotionale Instabilität, niedriges Selbstwertgefühl, Misserfolg)
- *Disqualifikation* (Abgebrochene Schul- bzw. Berufsausbildung, Wissenslücken)
- *Orientierungslosigkeit* (Unsicherheit im eigenen Handeln und Entscheidungen, geringe Frustrationstoleranz, Aufmerksamkeitsstörungen)

die Folge sein.

¹³⁰ vgl. Ang-Stein 2012, S. 4

¹³¹ ebd., S. 6 f

So gelten nach Aussage der Jobcenter/Agenturen für Arbeit folgende Hemmnisse bei der Vermittlung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in Arbeit (Mehrfachnennungen möglich):

- Qualifikationsdefizite: 142
- Mangelnde soziale und persönliche Kompetenzen: 83
- Gesundheitliche Beeinträchtigungen/Behinderungen: 68
- Mangelnde Arbeitstugenden: 62
- Hemmendes soziales Umfeld: 39
- Mangelnde Flexibilität/Mobilität: 24
- Langzeitarbeitslosigkeit: 4¹³²

Ang-Stein bezieht sich auf Bolten (2007), wenn sie auf die möglichen positiven Wirkungen von Aufenthalt im Ausland verweist:

- **Zuwachs sozialer Kompetenz** durch Kontaktaufbau und Empathie in ungewohnten Kontexten, Rollendistanz, (Meta-)Kommunikation
- **Zuwachs personaler Kompetenz** durch Selbststeuerungsfähigkeit in sprachlich fremder Umgebung, Lernbereitschaft, Ambiguitätstoleranz
- **Zuwachs fachlicher Kompetenz** durch Anwendung von Kenntnissen in anderskulturellen Bildungstraditionen
- **Zuwachs methodischer Kompetenz** durch Umgang mit kulturell unterschiedlichen Problemlöse- und Organisationsformen, Entscheidungsfähigkeit.

Sie macht nachdrücklich darauf aufmerksam, dass interkulturelle Lernprozesse keine „Selbstgänger“ sind, sondern die jungen Menschen während ihrer Auslandsaufenthalte im Rahmen eines interkulturellen Trainings eingestimmt werden müssen. Dann allerdings sind die Chancen groß, dass gerade Jugendliche mit besonderem Förderbedarf von Auslandsaufenthalt sehr stark profitieren und wichtige Schlüsselkompetenzen erwerben. Dabei sind die Anpassungsprozesse in den ersten vier Monaten am intensivsten, sie sind auch die „sensible Phase“ zur Förderung von Schlüsselkompetenzen.¹³³

¹³² BMAS 2011, S. 19

¹³³ vgl. Ang-Stein 2012, S. 20

Auslandserfahrungen im Studium

Ganz ähnlich fällt die Bewertung von Auslandspraktika im Studium aus. In einer Untersuchung über „Die Bedeutung von Auslandserfahrungen während des Studiums für den Übergang in den Beruf und den weiteren Berufsverlauf“ beurteilten die Teilnehmenden ihren Zuwachs an Kenntnissen:

- Akademisches Wissen und Fähigkeiten: 53%
- Vorbereitung für zukünftige Erwerbstätigkeit: 65%
- Interkulturelles Verständnis und Kompetenzen: 91%
- Fremdsprachenkenntnisse: 95%
- Wissen über andere Länder (Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur etc.): 95% ¹³⁴

Die befragten Arbeitgeber beurteilten die Unterschiede zwischen mobilen und nicht-mobilen Absolventen im Hinblick auf soziale Kompetenzen ähnlich:

• Persönliches Engagement

Absolventen ohne int. Erfahrung: 67%

Absolventen mit int. Erfahrung: 79%

• Initiative

Absolventen ohne int. Erfahrung: 62%

Absolventen mit int. Erfahrung: 79%

• Anpassungsfähigkeit

Absolventen ohne int. Erfahrung: 57%

Absolventen mit int. Erfahrung: 81%

• Kenntnisse über andere Länder

Absolventen ohne int. Erfahrung: 16%

Absolventen mit int. Erfahrung: 59%

• Zusammenarbeit mit Personen unterschiedlicher Kultur

Absolventen ohne int. Erfahrung: 40%

Absolventen mit int. Erfahrung: 76%

• Kenntnisse/Verständnis internationaler Unterschiede der Kultur und Gesellschaft

Absolventen ohne int. Erfahrung: 28%

Absolventen mit int. Erfahrung: 76%

¹³⁴ Janson 2007, S. 8

• *Fremdsprachenbeherrschung*

Absolventen ohne int. Erfahrung: 48%

Absolventen mit int. Erfahrung: 88%¹³⁵

Entsprechend sind die Arbeitsaufgaben von Absolventen, die ein Auslandspraktikum absolviert haben, im Beruf später auch wesentlich internationaler orientiert. Insgesamt zeigen diese Schlaglichter, dass Auslandserfahrungen während des Studiums die sprachlichen, sozialen und interkulturellen Kompetenzen deutlich erhöhen, den Übergang vom Studium in den Beruf erleichtern und einen positiven Einfluss auf die Mobilität haben.

Allerdings stellen sich diese Effekte nicht unabhängig von den Rahmenbedingungen des Aufenthaltes und der Lebenssituation des Studierenden im Gastland ein. Wie verschiedene Studien ergeben haben, besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und interkulturellem Lernen.¹³⁶

Soziale Unterstützung, verstanden als Gesamtheit aller *„sozialen Interaktionen oder Beziehungen, die jemanden mit tatsächlicher Unterstützung versehen oder die jemanden in einen sozialen Zusammenhang einbetten, von dem angenommen wird, er schaffe Liebe, Fürsorge oder ein Gefühl von Zuwendung...“*,¹³⁷ kann in

- praktisch-pragmatischer instrumenteller Hilfe („Anpacken“)
 - Weitergabe von hilfreichen Informationen oder Klärung von Bedeutungen oder
 - in sozio-emotionaler, affektiver Unterstützung („da sein“, „zuhören“, „trösten“ usw.)
- bestehen. Außerdem *„vermittelt ein umfassendes soziales Stützsystem Geborgenheit und Vertrautheit, wodurch Fremdartiges weniger verunsichernd wirkt, kritische Situationen mit weniger negativen Emotionen verbunden sind und eine realistische Einschätzung der zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten erleichtert wird.“*¹³⁸

Die Strukturen dieser Unterstützungssysteme lassen sich in Netzwerkkarten abbilden und im Hinblick auf Umfang, Dichte, Nähe und Distanz analysieren. Darüber hinaus kann untersucht werden, welche Interaktionspartner konkret welche der oben genannten Funktionen übernehmen.

¹³⁵ Janson 2007, S. 9

¹³⁶ vgl. Gabriel-Ramm 1996

¹³⁷ Hobfoll zit. bei Gabriel-Ramm 1996, S.423

¹³⁸ Gabriel-Ramm 1996, S.423

In früheren Studien konnte festgestellt werden, dass Auslandsstudierende mindestens drei verschiedenen Netzwerken angehören:

- einem *monokulturellen Netzwerk*, dem Bekannte und Freunde aus dem eigenen Herkunftsland angehören
- einem *bikulturellen Netzwerk*, zu dem vor allem wichtige Bezugspersonen aus dem Gastland, etwa Vermietern, einheimischen Mitstudierenden oder Beratungspersonen der Universität gehören sowie
- einem *multikulturellen Netzwerk*, das sich aus Freunden und Bekannten zusammensetzt, die aus dem Gastland und auch aus anderen Ländern stammen.

In Zeiten des Internets wäre darüber hinaus zu untersuchen, welche Funktionen in diesem Kontext die virtuellen sozialen Netzwerke (Facebook, Twitter, Studi-VZ usw.) haben. Vorliegende Studien belegen, dass eine befriedigende soziale Einbindung und Unterstützung entscheidend zur Angstreduzierung beiträgt, was wiederum formale und informelle Lernprozesse erleichtert und zu besseren Lerneffekten führt. Studierende mit einem umfassenden System sozialer Unterstützung nehmen die sich ihnen bietenden sozialen Lernchancen intensiver wahr, entwickeln eine größere Zuversicht was die Bewältigung von Problemen und Herausforderungen angeht und zeigen eine höhere Risikobereitschaft als ihre Kommilitonen mit geringerer Unterstützung. Die Chancen, ein hilfreiches und differenziertes Netzwerk aufzubauen und entsprechende Kontakte zu knüpfen, hängen – abgesehen von *Persönlichkeitsvariablen* – unter anderem auch von der *Motivation für das Auslandsstudium*, den bereits vorhandenen *sozialen Kompetenzen* und den *Möglichkeitenräumen für soziale Kontakte* vor Ort ab.

Gelingt der Aufbau eines solchen Netzwerkes, können signifikante Wirkungen eines längeren Auslandsstudiums erwartet werden: Studierende werden *weltoffener*, sie zeigen eine *stärkere interne Kontrolle* und *Leistungsorientierung*, sind *flexibler im Denken*, *kreativer bei der Lösung von Problemen* und erweitern das *Wissen und die Kenntnis über die eigene Person*. Hingegen kommt es bei Studierenden mit mangelhafter sozialer Unterstützung zu einer messbaren Rückentwicklung sozialer Kompetenzen. „Durch den Mangel an sozialen Kontakten gehen ihnen wertvolle Informationen über Interaktionsregeln im Ausland verloren. Als Folge entwickelt sich allmählich eine situations-

übergreifende soziale Ängstlichkeit. Eine Verbesserung sozialer Fähigkeiten, insbesondere eine flexiblere Anpassung an verschiedene interpersonale Situationen, wird verhindert.“¹³⁹

Au-Pair-Aufenthalte im Ausland

Au-Pair-Aufenthalte im Ausland sind eine weitere Form von Fremdheitserfahrungen. Meist sind es junge Frauen, die für ein Jahr – gelegentlich auch kürzer – bei einer Familie im Ausland leben, im Haushalt helfen und die Kinder versorgen. Nothnagel hat im Rahmen einer Studie Motive und Beweggründe junger Frauen für einen Au-Pair-Aufenthalt erkundet: *„Folgende Gründe kommen in den Interviews für diesen Wunsch zum Ausdruck:*

- *die Sehnsucht nach der Fremde*
- *der Wunsch zum Ausbruch*
- *Zeit zur Erholung finden*
- *den Auslandsaufenthalt als Überbrückungszeit bzw. Spielraum nutzen*
- *das Erlernen einer Fremdsprache*
- *das Kennenlernen anderer Menschen, Kulturen und Länder und*
- *der Wunsch nach Unabhängigkeit.*“¹⁴⁰

Die Interviewpartnerinnen berichten von einem Leben in zwei Welten: Wenn sie auch immer wieder mal zu Besuch bei ihren Eltern und vertrauten Freundinnen und Freunden sind, so tauchen sie doch tief in ihre neue Umgebung ein. Das Leben im Ausland erfolgt plötzlich unabhängig von bisherigen sozialen Bezügen (Familie, Freunde, Umfeld aus dem Herkunftsland etc.), es wird mit anderen Menschen geteilt, in anderer Umgebung (andere Sprache, Familie, Freunde, anderer Lebensort etc.).

*„Durch die Veränderung der externen Bedingungen ist Anna gezwungen, auch ihr Selbstverständnis zu verändern, indem sie auf vielen verschiedenen Ebenen neue soziale Rollen entwickeln kann und muss.“*¹⁴¹ Das Entwickeln und Einnehmen neuer Rollen kann verunsichern und beängstigend sein, aber auch durch die vielen Möglichkeiten sich neu auszuprobieren, zu einem neuen Gefühl von Freiheit führen. Leben im Ausland stellt einen deutlichen Kontrast zu dem Leben

¹³⁹ ebd., S. 427

¹⁴⁰ Nothnagel 2005, S. 80

¹⁴¹ ebd., S. 92

im Herkunftsland dar. Vertrautes wird aufgegeben, die jungen Menschen finden sich in sehr kurzem Zeitraum an einem komplett anderen Lebensort wieder.

*„Der Unterschied besteht zum einen darin, dass zu Beginn des Auslandsaufenthaltes bestimmte soziale Rollen erst gefunden werden müssen. Möglicherweise kann man daher davon ausgehen, dass dieses Nichtvorhandensein von Rollen und das Entwickeln dieser Rollen die Chance eröffnet, von bestimmten Zuschreibungen, die Freunde und Familie seit jeher konstant vornehmen, abzurücken und einen kleinen Neuanfang zu gestalten. Das bedeutet einerseits, dass sich das Selbstverständnis verändern sowie auch das Maß an Selbstbestimmung zunehmen kann.“*¹⁴² In jedem Fall passen alte Rollen und Verhaltensweisen nicht mehr bruchlos in die neue Umgebung. Gerade in der ersten Zeit pflegen die jungen Menschen besonders die Kontakte zu anderen jungen Deutschen vor Ort, führen einen intensiven Erfahrungsaustausch und unterstützen sich gegenseitig. *„Leider wird kaum darauf eingegangen, warum der engste Freundeskreis der Interviewpartnerinnen zumeist aus deutschen Au-pairs besteht. Möglicherweise spielen hier die Sprachkenntnisse und die kulturelle Verbundenheit eine Rolle (...). Gerade zu Beginn des Auslandsaufenthaltes sind die Fremdsprachenkenntnisse meist noch nicht so gut und das Heimweh ist in dieser Phase am stärksten (...). In dieser Phase scheint es am einfachsten, sich mit Personen aus der Heimat zu verständig.“*¹⁴³

Die sozialen Bindungen in das Herkunftsland lassen infolge der großen Distanz im Alltagsleben nach. Die räumliche Entfernung und ggf. auch der Zeitunterschied belasten die sozialen Beziehungen in das Heimatland, da sich die Aufrechterhaltung der Kontakte wesentlich schwieriger gestaltet.

Die Gastfamilie vermittelt Kultur des Gastlandes, auch das Au-pair kann seinen eigenen kulturellen Hintergrund erklären. Dieser Austausch zwischen beiden erfolgt bewusst und unbewusst. Bewusst werden Sprachkenntnisse und Religion („religiöse Praxen“) ausgetauscht, eher unbewusst ist der Diskurs im Alltagsleben: Erziehungsthemen, Ernährungsformen, Kommunikationswege und –arten etc. *„Ein Au-pair-Auslandsaufenthalt verschafft dem Au-pair daher nicht nur Anreize, die Kultur des Gastlandes kennen zu lernen, son-*

¹⁴² ebd., S. 94

¹⁴³ ebd., S. 102

dern auch darüber hinaus, in einem internationalen Freundeskreis von der kulturellen Vielfalt zu profitieren. Zudem wird der Grundstein dafür gelegt, auch nach dem Auslandsaufenthalt weitere Länder und Kulturen zu entdecken.“¹⁴⁴

Besonders drei Themenbereiche werden von den InterviewpartnerInnen als vollkommen anders als gewohnt wahrgenommen:

- das Leben in der Familie (Erziehung und Erziehungsstile, Familienrollen im Gastland)
- die Haltung und Einstellung zum Leben allgemein
- religiöse Themen.

Insgesamt haben die Befragten nach ihrer Rückkehr deutlich das Gefühl, dass es in Deutschland unfreundlicher und unpersönlicher zugeht.

*„Es wird deutlich, dass die Veränderung des Selbstverständnisses und die daran gebundenen Erfahrungen und Erlebnisse im Ausland auch eine Veränderung der Erwartungen an die Rückkehr und die Daheimgebliebenen nach sich zieht. Während der Zeit im Ausland scheint sich durch die räumliche Trennung ein Bild vom Leben in der Heimat zu entwickeln, dass nicht dem wirklichen Leben entspricht.“*¹⁴⁵

3. Arbeiten im Ausland

Frühzeitig und seither ausführlich immer wieder beforscht sind die Anpassungsprozesse bei Mitarbeiterentsendungen ins Ausland. Die hierzu vorliegenden empirischen Befunde dienen (und dienen) dazu, didaktisch-methodische Konzepte zur Vorbereitung auf den bevorstehenden Auslandsaufenthalt zu entwickeln, Coachingprozesse während des Auslandsaufenthaltes zur Optimierung der Geschäftsabschlüsse einzuleiten, unter Umständen notwendige Kriseninterventionen zu planen und auf die Rückkehr vorzubereiten. Letztlich sind die Mehrzahl der vorliegenden Trainingskonzepte für interkulturelles Lernen und eine Vielzahl kulturvergleichender Analysen in diesem Kontext entstanden.¹⁴⁶ Da einiges davon auch hilf- und aufschlussreich für individualpädagogische Betreuungen im Ausland sein kann, macht es Sinn, diese Erfahrungen für unsere Zwecke auszuwerten.

¹⁴⁴ ebd., S.106

¹⁴⁵ ebd., S. 118

¹⁴⁶ vgl. Pauls/Krause 2003

Torsten Kühlmann, ausgewiesener Experte für Arbeitseinsätze von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Ausland, sieht in längeren Auslandsaufenthalten besonders herausfordernde Anpassungszwänge für die entsandten MitarbeiterInnen. Er geht davon aus, dass dieser – und evtl. auch die ihn begleitenden Personen wie Partner oder Kinder – eine Reihe kritischer Erfahrungen bewältigen muss:

- Die Realität und Reaktion ausländischer Interaktionspartner ist anders als vom Mitarbeiter zuvor erwartet.
- Im Ausland werden vertraute Signale, Symbole und Verhaltensweisen mit anderen Bedeutungen assoziiert.
- Verborgен bleiben auch die Ziele, Normen und Rollen, die das Verhalten der Menschen im Gastland bestimmen.
- Bisher gut funktionierende Verhaltensmuster der Mitarbeiter erweisen sich in der neuen, fremden Umgebung als unzureichend.
- Dem Mitarbeiter ist es nicht deutlich genug, welchen Spielraum in Bezug auf erwünschtes und unerwünschtes Verhalten es im Gastland gibt.
- Der Mitarbeiter muss auf gewohnte Annehmlichkeiten verzichten und bisher ungewohnte Belastungen ertragen lernen.¹⁴⁷

Der Auslandsaufenthalt kann so schnell zu einem „kritischen Lebensereignis“ werden. *„Als 'kritische Lebensereignisse' gelten subjektiv bedeutsame Veränderungen der Lebenssituation, die von den Betroffenen eine Neuorganisation seiner Person-Umwelt-Bezüge fordern und sowohl negative Konsequenzen (Stress) als auch positive Folgen (Lerngewinn) nach sich ziehen können.“*¹⁴⁸ Aus Sicht Kühlmanns halten sich positive und negative Aspekte allerdings die Waage, weshalb er eher den Begriff „Transition“ vorzieht. In Anlehnung an Nicholson (1987) beschreibt er die Phasen und jeweiligen Bewältigungsaufgaben für die entsandten MitarbeiterInnen:

¹⁴⁷ vgl. Kühlmann 2004, S. 12

¹⁴⁸ Kühlmann 1995, S.5

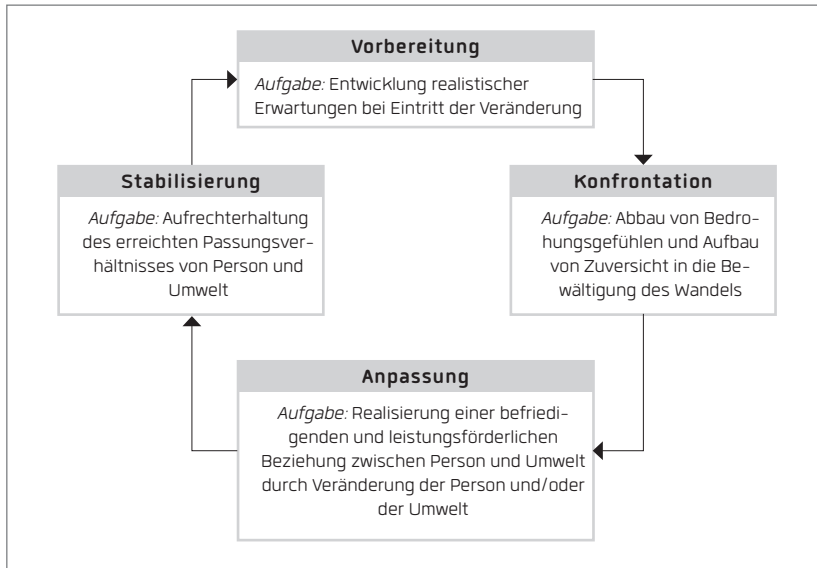


Abb. Transitions-Zyklus¹⁴⁹

Die Konfrontationen des Mitarbeiters mit ungewohnten Wertvorstellungen, Normen, Symbolsystemen und Verhaltensweisen im Ausland verändern sein Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Verhalten, so dass sich die Veränderungen als Anpassung beschreiben lassen.

Diese Herausforderungen und Anpassungen sind in diversen Phasenmodellen beschrieben worden, am bekanntesten hierbei ist das Kulturschock-Modell von Oberg (1960).¹⁵⁰ Jedoch ist die empirische Evidenz für dieses und andere Phasenmodelle der Auslandsentsendung begrenzt: So zeigt eine Befragung auscheidender Entwicklungshelfer von Kealey (1989), dass die Zufriedenheit nach der U-Kurven-Hypothese oftmals nicht erreicht wurde. Augenscheinlich beginnt nicht jeder Auslandsaufenthalt mit Freude und Optimismus, auch die Phase der Desorientierung und Depression tritt nicht regelmäßig auf, und nicht jedem Entsandten gelingt es, sich zufrieden mit dem Gastland zu arrangieren.

Wie „erfolgreich“ eine Anpassung bei Auslandsentsendung verläuft, lässt sich umfassend nur über einen Satz von Kriterien bestimmen. Eingebürgert hat

¹⁴⁹ ebd.

¹⁵⁰ vgl. Abschnitt 2.2

sich ein Kriterientripel, bestehend aus (1) Aufgabenerfüllung, (2) Umgang mit und Akzeptanz bei ausländischen Partnern und (3) Zufriedenheit mit den Lebens- und Arbeitsbedingungen im Gastland, für die unterschiedliche Operationalisierungen entwickelt wurden.

Anpassung aus stresstheoretischer Perspektive

Aus *stresstheoretischer* Sicht bedeutet eine Auslandsversendung immer auch eine Konfrontation mit potentiellen Stressfaktoren: Mehrdeutigkeit, Unvorhersehbarkeit, Kontrollverlust und Reizüberflutung durch viele neue Eindrücke können zu Konflikten in der neuen Arbeitsrolle des Entsandten oder Unsicherheit im Umgang mit Menschen aus dem Gastland führen. Gewohnte Verhaltensroutinen passen nicht mehr, gleichzeitig besteht ein hoher Leistungs- und Erwartungsdruck. Dies kann zu der Furcht führen, den – fremden und eigenen – Erwartungen nicht (mehr) entsprechen zu können. Wege aus diesem Dilemma scheinen für den Entsandten vorerst nicht erkennbar. Nach den Befunden der Stressforschung verursachen solche Konstellationen eines wechselseitigen, subjektiv zunächst nicht beherrschbaren Ungleichgewichts zwischen Person und Umwelt, Stress.

Auf der Basis von Interviews mit 200 AuslandsmitarbeiterInnen konnten fünf unterschiedliche Strategien im Umgang mit Anpassungsdruck identifiziert werden: ¹⁵¹

Strategie	Kennzeichen
Vermeidung	Der Betroffene hält an den bisher gewohnten Verhaltensweisen fest und lehnt es ab, umzulernen.
Substitution	Der Betroffene eignet sich das Verhaltensspektrum an, das in der Gastkultur als angemessen gilt und wendet nur dieses an.
Addition	Der Betroffene erlernt das korrekte Verhalten in der Gastkultur, wendet aber das Erlernte nur selektiv an.
Synthese	Der Betroffene kombiniert bisher gewohnte Verhaltenselemente in seinem Handeln.
Kreation	Der Betroffene verschmilzt bisher gewohnte und neu erworbene Verhaltenselemente zu einem neuen Verhaltensmuster, das in dieser Form weder in der Heimat noch in der Gastkultur auftritt.

¹⁵¹ Seeley/Wasilewski 1979

Den vorliegenden Studien ist zu entnehmen, dass Zahl, Vielfalt und Intensität der sozialen Kontakte zu Einheimischen und Landsleuten wichtige Faktoren für Produktivität und Erfolg eines Auslandsaufenthaltes sind. *„Kontaktpartner können*

- bei der Interpretation der zunächst verwirrenden Erfahrungen im Gastland und der realistischen Einschätzung der eigenen Anpassungsmöglichkeiten unterstützen;*
- den Erwerb notwendiger neuer Fertigkeiten durch ihr Vorbild, durch Hinweise auf angemessenes Verhalten, durch Training und Erfolgsrückmeldung fördern;*
- konkrete Hilfestellung...geben;*
- durch verständnisvolles Zuhören die Verarbeitung verwirrender Eindrücke und negativer Gefühle ermöglichen;*
- Erlebnisse von Wertschätzung, Zugehörigkeit und Vertrauen vermitteln.“*¹⁵²

Stahl (1998) wiederum verdeutlicht bei einer Stichprobe deutscher Entsandter in die USA und Japan, dass neben der Kontaktpflege zu Angehörigen des Gastlandes insbesondere *ursachenorientierte* Bewältigungsformen, wie beispielsweise Problemanalyse, Handlungsplanung, Wissenserwerb oder die Übernahme lokaler Gepflogenheiten am erfolgversprechendsten sind.¹⁵³

Weniger gut integrierte Entsandte neigen eher zu defensiven Bewältigungsformen, wie: Senken des Anspruchsniveaus, Resignation, Distanzierung vom Gastland oder Schuldzuweisungen an die Gastlandangehörigen.¹⁵⁴

Anpassung aus Lerntheoretischer Perspektive

*„Lerntheoretisch orientierte Modelle des Anpassungsgeschehens betrachten Anpassung als einen Lernprozess, in dessen Verlauf für das Gastland unpassende Denkweisen, Bewertungen und Aktionen verlernt und dem Gastland angemessene Handlungsformen gelernt werden müssen.“*¹⁵⁵

Ältere theoretische Analysen verstehen die Auslandsentsendung als Lernprozess mit dem Paradigma des Lernens am Erfolg/Misserfolg, wobei dann dasjenige Verhalten in das Repertoire aufgenommen wird, das zu positiven Konsequenzen

¹⁵² Kuhlmann 1995, S. 21

¹⁵³ vgl. Kuhlmann 2004, S. 16

¹⁵⁴ ebd.

¹⁵⁵ ebd.

zen führt bzw. negative Folgen abgewehrt werden. Neuere Modellvorstellungen hingegen nutzen verstärkt die Soziale Lerntheorie nach Bandura (1977)¹⁵⁶, die der Wahrnehmung und Speicherung von Verhaltensmustern eines Modells im Umfeld des Lernenden genauso eine hohe Bedeutung zugestehen wie der Einübung des Modellverhaltens durch positive bzw. negative Bekräftigung.

Wichtig ist in unserem Zusammenhang auch, zur Kenntnis zu nehmen, dass Kontakte zwischen Personen unterschiedlicher Nationalität/Kulturzugehörigkeit sich nicht automatisch als verständnisfördernd und vorurteilsabbauend auswirken müssen, wie Amir (1994) in seinen Studien zur so genannten Kontakthypothese herausfand. Vielmehr muss die Begegnung in bestimmte Rahmenbedingungen gebettet sein. Hierzu gehören sowohl die Statusähnlichkeit der aufeinander treffenden Menschen, als auch Übereinstimmung in den Zielen, vielfältige Begegnungsmöglichkeiten oder gemeinsame Erfolgserlebnisse.¹⁵⁷

Andere WissenschaftlerInnen wiederum beziehen Merkmale der Persönlichkeit des Entsandten, Aufgabencharakteristika der Auslandsposition, Unternehmenskultur, Gastlandkultur und Familiensituation als Einflussfaktoren aufeinander und untersuchen deren Zusammenwirken auf das Gelingen der Anpassung während des Auslandsaufenthaltes. Bislang reichen allerdings die Untersuchungsbefunde nicht aus, um aus diesen Überlegungen verlässliche Aussagen über optimale Kombinationen für ein Gelingen abzuleiten.

Personale Bedingungen der Anpassung bei einer Auslandsentsendung

Möglicherweise gibt es in Bezug auf die Anpassung in der neuen Lebens- und Arbeitswelt des Entsandten auch kein eindeutig beschreibbares, einheitliches Profil. Vielfältig sind die Merkmalskataloge, die Forscher seit Beginn der 1960er Jahre zur Vorhersage des Entsendungserfolgs formuliert haben. Von den inhaltlichen Übereinstimmungen der Merkmalskataloge ausgehend, haben verschiedene Autoren versucht, den *Prototyp* des erfolgreichen Auslandsentsandten zu beschreiben. Das aktuellste und differenzierteste Beispiel ist das Profil des *model cross-cultural collaborator*. Diese ideale Person wird wie folgt charakterisiert: „*The resulting profile is of an individual who is truly open to and interested in other people and their ideas, capable of building relationships of trust among people. He or she is sensitive to the feelings*

¹⁵⁶ vgl. Kuhlmann 2004, S. 17

¹⁵⁷ ebd.

and thoughts of another, expresses respect and positive regard for others, and is nonjudgmental. Finally, he or she tends to be self-confident, is able to take initiative, is calm in situations of frustration or ambiguity, and is not rigid. The individual also is a technically or professionally competent person." ¹⁵⁸

Das Konzept beruft sich auf die Forschungsergebnisse zu den personalen Erfolgsfaktoren bei Austauschstudenten, Entwicklungshelfern und entsandten Mitarbeitern während ihres Auslandsaufenthaltes. Es gibt hierbei für den idealen Entsandten 19 Merkmale, die den Oberkategorien (1) Anpassungsfähigkeiten, (2) Interkulturelle Fähigkeiten und (3) Beziehungsfähigkeiten zugeordnet werden. ¹⁵⁹

Anpassungsfähigkeiten	Indikatoren
Erfolgszuversicht	Der Entsandte ist von der gestellten Aufgabe begeistert und überzeugt, sie bewältigen zu können.
Verhaltensflexibilität	Der Entsandte wählt auf der Grundlage einer Situationsanalyse angemessene Handlungsweisen und geht Kompromisse ein, sofern erforderlich.
Stresstoleranz	Der Entsandte verfügt über ein breites Repertoire an Bewältigungsstrategien und setzt diese stressmindernd ein.
Geduld	Der Entsandte bleibt angesichts von Schwierigkeiten und Anfeindungen ruhig und standfest.
Stabilität der Familienbeziehungen	Die Bindung zwischen den Partnern ist gefestigt. Die Familienmitglieder kommunizieren häufig untereinander. Partner und Kinder sind dem Auslandsaufenthalt gegenüber positiv eingestellt.
Ausgeglichenheit	Der Auslandsentsandte ist emotional ausgeglichen und zeigt keine Anzeichen von Verhaltensauffälligkeiten.
Selbststeuerung	Der Auslandsentsandte bewertet sein Selbst als positiv. In seinen Entscheidungen ist er von der Wertschätzung durch andere oder Sorgen um das eigene Wohlergehen relativ unabhängig.
Interkulturelle Fähigkeiten	Indikatoren
Realismus	Der Entsandte ist sich der Vor- und Nachteile eines Auslandsaufenthaltes bewusst und stuft die eigene Qualifikation realistisch ein.

¹⁵⁸ zitiert nach Stahl 1995, S. 36

¹⁵⁹ Kuhlmann 2004, S. 18

Ambiguitätstoleranz	Der Auslandsentsandte kann Situationen der Mehrdeutigkeit und Unvorhersehbarkeit ertragen und verzichtet auf vorschnelle Bewertung des Fremden.
Interesse an der anderen Kultur	Der Entsandte zeigt Interesse am Gastland und seinen Vertretern, schließt Freundschaften mit Gastangehörigen und erlernt die Landessprache.
Politisches Geschick	Der Entsandte versteht es, Beziehungen zwischen Personen und Organisationen korrekt einzuschätzen und Veränderungsprozesse kulturangemessen durchzuführen.
Sensibilität für Kultureinflüsse	Der Entsandte erkennt kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Heimatland und Gastland. Er versteht, wie soziale und kulturelle Gegebenheiten das Handeln von Einzelnen und Organisationen prägen.
Beziehungsfähigkeiten	Indikatoren
Einfühlungsvermögen	Der Entsandte versetzt sich in die Ziele, Normen und Rollen des anderen. Er zeigt für abweichende kulturelle Orientierungen Respekt.
Verpflichtung gegenüber der Arbeitsaufgabe	Der Entsandte ist von der Bedeutung des Entsendungsauftrages überzeugt und beachtet die professionellen Standards in seinem Tun.
Hartnäckigkeit	Trifft der Entsandte auf Hindernisse, sucht er beständig nach Wegen, sie zu beseitigen.
Eigeninitiative	Unabhängig von Vorgaben entwickelt der Entsandte aufgabenförderliche Aktivitäten und setzt sie selbständig um.
Kontaktorientierung	Der Entsandte ist am Kontakt mit Menschen interessiert und hört zu. Er beginnt und pflegt vertrauensvolle freundschaftliche und kooperative Beziehungen mit Gastlandangehörigen.
Selbstvertrauen	Der Entsandte kennt seine eigenen Stärken und Schwächen. Er ist zuversichtlich, dass sie ihn in den Stand versetzen, ohne nennenswerte Anweisungen und Überwachung wirkungsvoll zu handeln.
Problemlösefähigkeit	In Krisensituationen analysiert der Entsandte die Problemlage, identifiziert Lösungsbarrieren, sucht nach Lösungswegen und realisiert die bestgeeignete Lösung.

Abb.: Eklektisches Strukturmodell interkultureller Kompetenz ¹⁶⁰

¹⁶⁰ Kealey 1996, nach Kühmann 2004, S. 19 f

Situative Bedingungen der Anpassung bei einer Auslandsentsendung

Situationsvariablen, die verhältnismäßig oft in Hinblick auf ihre Bedeutung für den Anpassungserfolg untersucht wurden, sind neben den Anpassungsschwierigkeiten der begleitenden Personen (Partner/Kinder) vor allem die sozialen Kontakte mit Landsleuten sowie Angehörigen des Gastlandes.

Die Zahl, Vielfalt und Intensität sozialer Kontakte, die man während des Auslandsaufenthaltes sowohl mit Landsleuten als auch mit Einheimischen aus dem Gastland hat, sind nach verschiedenen Studien eine weitere wichtige Determinante. Dies deckt sich mit den bereits erwähnten Erkenntnissen zum Lern- und Studienerfolg beim Auslandsstudium. Dort waren bereits erste Hinweise auf die Bedeutung sozialer Beziehungen als Unterstützungsressource formuliert worden. Dieser Zusammenhang findet sich auch in den Forschungen zur Auslandsentsendung von MitarbeiterInnen wieder. So lassen sich folgende Funktionen und Wirkungen sozialer Beziehungen im Anpassungsgeschehen unterscheiden:

- *direkte Hilfe*
- *Unterstützung durch Information, Ratschläge und Tipps*
- *emotionaler Rückhalt durch Zuneigung, Verständnis und Wertschätzung*
- *Unterstützung in Reflexion und Selbsteinschätzung*
- *Attributionshilfe*
- *emotionale Entlastung.*¹⁶¹

Nicht nur neue Freunde, die man im Gastland gefunden hat, kommen als Unterstützungsquellen in Frage, sondern auch Nachbarn, Lehrer, Ladenpersonal, Vermieter, Kollegen oder Vorgesetzte, zu denen überwiegend oberflächliche Beziehungen bestehen.

Enge, persönliche Kontakte bestehen jedoch überwiegend zu Leuten aus dem eigenen Herkunftsland. *„Kontakte zu Bewohnern des Gastlandes kann oder will man nicht intensivieren. Diese Konzentration auf monokulturelle Beziehungen hat Vor- und Nachteile. Einerseits ist die Bildung von Enklaven oder Ghettos eigener Nationalität ein bequemer Weg, die in der Heimat aufgegebenen Beziehungen zu ersetzen, sich der Richtigkeit der gewohnten Werthaltung zu versichern und dem Anpassungsdruck der fremden Kultur teilweise auszuweichen. Die Beziehung zu Landsleuten vermittelt gerade in der ersten Phase des Aufenthaltes die notwendigen Gefühle der Sicherheit, Zugehörigkeit und Selbst-*

¹⁶¹ Kühlmann 1995 S. 155 ff

achtung, von denen ausgehend man sich dann schrittweise der fremden Kultur annähern kann. Andererseits behindern auf lange Sicht die eingeschränkten Kontakte mit der Gastbevölkerung das Erleben wichtiger Fertigkeiten und die Entwicklung realistischer Einstellungen gegenüber dem Gastland. ¹⁶²

Als weitere Umweltbedingungen, die die Anpassung bei einem Auslandseinsatz beeinflussen, gelten u.a.:

- rechtlicher Status
- die Arbeitsbedingungen
- die Lebensbedingungen im Gastland allgemein
- die „Kulturdifferenz“
- Ausmaß und Intensität der sozialen Kontakte zu Einheimischen und anderen Entsandten
- gesundheitliches Befinden
- die Wohngegend (städtisch vs. ländlich)
- Freizeitmöglichkeiten
- Sprachkompetenzen.

Wiederanpassung bei Rückkehr nach Auslandsaufenthalt

Die Rückkehr nach Auslandsaufenthalten stellt die Mitarbeiter und ihre Familien vor neue Herausforderungen. Sie können häufig nicht umstandslos auf alte gewohnte Handlungsmuster zurückgreifen, weil sie selbst sich verändert haben – und dies nicht immer analog zu den Veränderungs- und Entwicklungsprozessen im Heimatland. Wahrscheinlicher ist, dass man einander „komisch“ findet. Schon das verhindert, dass ohne weiteres an die Fäden aus der Zeit vor der Abreise angeknüpft werden kann. Tatsächlich belegen mehrere Studien, dass viele Rückkehrer einen ähnlichen Kulturschock erleben wie im Gastland. Zu diesen kulturellen Anpassungsproblemen kommen konkrete existentielle Fragen und Verunsicherungen: Nicht zuletzt Sorgen um die künftige Position im aufnehmenden Unternehmen, aber auch die Sorge um die berufliche Zukunft des (Ehe-)Partners und die Bewältigung des neuen Schuleintritts der Kinder zählen zu den häufigen und intensiv erlebten Belastungen des Rückkehrers. Weitere Enttäuschungen kommen hinzu:

¹⁶² Kuhlmann 2004, S. 25

- *Arbeitsaufgabe:* Es wird keine qualifikationsgerechte Position vergeben. Ersatzweise gibt es eher zeitlich begrenzte Projekte.
- *Karriereeinbrüche:* Der Rückkehrer erhält dieselbe Position, die er schon vor dem Auslandsaufenthalt innehatte, während daheim gebliebene Kollegen bereits in höhere Positionen aufgerückt sind.
- *Mangelnder Erfahrungstransfer:* Das Wissen und die Erfahrungen, die der Rückkehrer im Ausland gesammelt hat, werden weder gewürdigt noch genutzt.
- *Persönlichkeitswandel:* Der Rückkehrer hat Normen und Werte vom Gastland übernommen, die nicht in sein Heimatland passen oder seinen Wiedereinstieg erschweren.
- *Soziale Kontakte:* Ein Teil der Beziehungen zu Freunden und Bekannten im Heimatland ist verändert und nicht mehr so intensiv wie zuvor.¹⁶³

Diese Gemengelage von Enttäuschung, unerwarteten Situationen, subjektiv als schwierig empfundenen Herausforderungen und belastenden Problemen führen zu Verunsicherung und Stress, durchaus vergleichbar mit der Situation in den ersten Monaten des Auslandsaufenthaltes. Deswegen entwickeln Rückkehrer Strategien, um sich mit den veränderten Arbeits- und Lebensbedingungen zu arrangieren bzw. sie zu bewältigen.¹⁶⁴

Form	Erläuterung
Resozialisierung	Der Rückkehrer ordnet sich bedingungslos den Gegebenheiten im Heimatland unter. Es wird kein Versuch unternommen, die im Gastland kennengelernte Arbeits- und Lebensform auf den heimatlichen Kontext zu übertragen.
Durchsetzung	Der Rückkehrer versucht, die im Ausland gewonnenen Erfahrungen auf die Bewältigung der neuen Lebens- und Arbeitssituation ohne Abstriche zu transferieren.
Synthese	Der Rückkehrer bemüht sich, die Auslandserfahrungen mit den im Heimatland üblichen Handlungsroutinen zu neuartigen Formen des Lebens und Arbeitens zu integrieren.
Rückzug	Der Rückkehrer kommt mit den Anpassungsanforderungen im Heimatland nicht zurecht und strebt einen weiteren Auslandsaufenthalt an oder wechselt zu einem anderen Unternehmen.

¹⁶³ vgl. Kühmann 2004, S. 26

¹⁶⁴ ebd., S.28

Konsequenzen aus den Krisen

Die auftretenden Krisen während der Auslandsaufenthalte und nach Rückkehr hatten schon frühzeitig Konsequenzen. Um die ins Ausland entsandten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf möglicherweise auftretende Krisensituationen und Orientierungsprobleme vorzubereiten, wurden Trainingskonzepte entwickelt, die ihnen interkulturelle Kompetenzen zur Alltagsbewältigung vermitteln sollten. *„Interkulturelle Kompetenz (...) ist die Fähigkeit, sich auf fremde Sichtweisen einzustellen, sie vorübergehend einzunehmen und als Realität anzuerkennen. Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Fähigkeit zur Wahrnehmung des Zwischenfeldes in der Verständigungssituation. Der Fokus richtet sich auf kulturelle Muster, Werte und Einstellungen auf die „silent language“, auf das, was nicht ausgesprochen wird und trotzdem von großer Bedeutung für das gegenseitige Verständnis ist.“*¹⁶⁵

Affektive Dimension	Kognitive Dimension	Verhaltensbezogene Dimension
• Ambiguitätstoleranz • Frustrationstoleranz • Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion • Selbstvertrauen • Flexibilität • Empathie, Rollendistanz • Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz • Geringer Ethnozentrismus • Akzeptanz/Respekt gegenüber anderen Kulturen • Interkulturelle Lernbereitschaft	• Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen • Verständnis fremdkultureller Zusammenhänge • Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner • Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse • Metakommunikationsfähigkeit (Fähigkeit, die eigene Kommunikation aus kritischer Distanz zu sehen)	• Kommunikationswille und -bereitschaft i. S. der initiiierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension • Kommunikationsfähigkeit • Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können) • Handlungskonsequenz: Bereitschaft, Einstellungen auch konsequent in Handlungen umzusetzen (sprachlich und außersprachlich)

Abb. Dimensionen interkultureller Kompetenz [Gertsen 1990, Bolten 2000]¹⁶⁶

Parallel dazu wurden kulturvergleichende Studien durchgeführt, auf deren Grundlage wenigstens grobe Charakterisierungen typischer Kulturmerkmale der jeweiligen Gastkultur vorgenommen werden konnten.

„Interkulturelle Kompetenz ist weder ein statischer Zustand noch das direkte Resultat einer einzelnen Lernerfahrung. Sprachbeherrschung oder explizites,

¹⁶⁵ Schapfel-Kaiser 2000, S. 8

¹⁶⁶ zitiert nach Pauls/Krause 2003, S. 4

d.h. erlernbares Wissen über kulturelle Besonderheiten allein machen niemanden interkulturell kompetent. Noch erwirbt man interkulturelle Kompetenz durch eine Reise ins Ausland oder ad hoc durch eine Fortbildung...Ausgangspunkt Interkultureller Kompetenz ist eine grundsätzlich positive Haltung und Einstellung gegenüber interkulturellen Situationen. Für den Lernprozess Interkultureller Kompetenz ist diese positive Motivation mindestens genauso entscheidend wie die kulturellen Lerninhalte selbst. Zu den förderlichen Einstellungen für interkulturelles Lernen gehört deshalb eine allgemeine Offenheit für und Wertschätzung von kultureller Vielfalt und der neugierig-unvoreingenommene Umgang mit fremden Menschen. ¹⁶⁷

Bei den Trainingskonzepten lassen sich vier Grundausrichtungen unterscheiden, die selbstverständlich in unterschiedlicher Gewichtung auch beliebig miteinander kombiniert werden können:

- informationsorientierte Vorbereitung
- kulturorientierte Vorbereitung
- interaktionsorientierte Vorbereitung und
- verstehensorientierte Vorbereitung. ¹⁶⁸

Informationsorientierte Vorbereitung

„Bei dieser Art von Vorbereitung geht es vornehmlich darum, den Teilnehmern wichtige Daten und Fakten über das Gastland, die persönlichen Lebensumstände vor Ort, die fachlichen Aufgaben, die sie übernehmen sollen, die betrieblichen, wirtschaftlichen, politischen und sonstigen Rahmenbedingungen, unter denen ihre berufliche Tätigkeit stattfindet, zu vermitteln.“ ¹⁶⁹

In diese Trainings, die auf das Bedürfnis der MitarbeiterInnen nach konkreten, praxisnahen Informationen eingehen, werden häufig KollegInnen einbezogen, die bereits längere Zeit in dem jeweiligen Gastland gelebt haben oder noch leben. Die Konzentration ausschließlich auf Informationsweitergabe allerdings kann den falschen Eindruck erwecken, das Befolgen der vermittelten Hinweise werde schon ausreichen, in komplexen Interaktionssituationen im Ausland zurechtzukommen.

¹⁶⁷ Bertelsmann-Stiftung 2006, S. 7 f

¹⁶⁸ vgl. Thomas 1995, S.105 ff

¹⁶⁹ ebd.

Kulturorientierte Vorbereitung

Diese Form der Vorbereitung – auch als „cultural (self-)awareness training“ bezeichnet – *„...besteht darin, den Teilnehmern zu zeigen, in welcher Weise die jeweilige Kultur das Verhalten eines Menschen, seine Wahrnehmung, seine Wertvorstellung, seine Bewertung und sein eigenes Selbstverständnis beeinflusst.“*¹⁷⁰ Ausgangspunkt für diese Erfahrung ist zunächst die eigene Kultur: Die TeilnehmerInnen lernen ihre Grundstruktur und –merkmale kennen, vor diesem Hintergrund werden sie sensibel für die Besonderheiten und Orientierungen anderer Kulturen. In diese Form der Vorbereitung fließen auch viele Elemente der bereits erwähnten kulturvergleichenden Studien ein. Der Vorteil dieses Vorbereitungstypus gegenüber einer ausschließlichen Informationsorientierung liegt in einer stärkeren Aktivierung und Handlungsorientierung der TeilnehmerInnen. Allerdings besteht die Gefahr, dass Kultur als etwas Statisches begriffen wird und die vereinfachte Kategorisierung zentraler Kulturmerkmale zu (neuen) Stereotypisierungen führt.

Interaktionsorientierte Vorbereitung

Bei dieser Form erhalten die TeilnehmerInnen die Gelegenheit, das künftige Gastland in direktem Kontakt mit Einheimischen kennenzulernen, die entweder zum Leitungsteam gehören oder aber in der Trainingsgruppe vertreten sind. Im Vordergrund stehen Rollenspiele und interaktionsbezogene Gruppenübungen mit hohem Praxisbezug, aus diesem Grund spielen die relevanten Fremdsprachenkenntnisse eine wichtige Rolle. Die Ergebnisse kulturvergleichender Studien können zur Interpretation der dargestellten (Konflikt-)Situationen herangezogen werden, dabei sind allerdings ausschließlich kulturalistische Deutungen zu vermeiden. *„Die interaktionsorientierte Vorbereitung ist wegen des hohen Personalbedarfs und des Einsatzes ausländischer Trainer und Teilnehmer sowie der begrenzten Teilnehmerzahl zwar aufwändig und kostenintensiv, dafür sind aber die Chancen, bei sachkundiger Durchführung eine hohe Lerneffektivität zu erreichen, relativ hoch.“*¹⁷¹

Verstehensorientierte Vorbereitung

Verstehensorientierte Konzepte („culture-assimilator-trainings“) betonen die Unterschiede zwischen zwei Kulturen. *„Dem Lernenden soll durch das Trai-*

¹⁷⁰ ebd., S. 106

¹⁷¹ ebd., S. 108

*ning bewusst gemacht werden, dass das Interaktionsverhalten einer fremdkulturellen Person beeinflusst wird von deren Wahrnehmung von Wirklichkeit und dass diese Person, bedingt durch kulturelle Faktoren, Wirklichkeit anders wahrnimmt als der Lerner selbst. Das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede soll den Lerner dazu befähigen, fremdes Verhalten zu verstehen, zu akzeptieren und damit umzugehen.*¹⁷²

Im Zentrum der Trainings stehen einzelne, in der vergleichenden Kulturforschung identifizierte Kulturstandards, deren Bedeutung für unterschiedliche Interaktionssituationen analysiert und herausgearbeitet wird. Zu diesem Trainingstypus bereits vorliegende Evaluationsstudien bescheinigen dieser Form der Vorbereitung nicht nur hohe Wirkungsgrade im Hinblick auf fremdkulturelles Handlungswissen oder interkulturelles Antizipieren, sondern auch langfristige Verhaltensänderungen im affektiven Bereich.

Im Rahmen einer Studie befragten Pauls und Krause Auslandsentsandte nach ihrer Rückkehr danach, was die vorbereitenden interkulturellen Trainings (unabhängig von ihrer didaktisch-methodischen Ausrichtung) ihnen während ihres Auslandsaufenthaltes gebracht habe. Sie erhielten folgende Antworten:

- generelle Einstiegserleichterung (60%)
- Verständnis für die Menschen im Gastland (57%)
- Abbau von Vorurteilen (54%)
- Vermeiden von Fehlern (50%)
- Mut gemacht (33%).¹⁷³

Kulturvergleich, Kulturdimensionen und Kulturstandards

*„Vergleiche zwischen vielen unterschiedlichen Kulturen haben uns zumindest zwei Dinge gelehrt: (1) Alle menschlichen Bevölkerungen stehen vor den gleichen gemeinsamen Problemen, aber jede geht mit ihnen anders um; und (2) alle Bereiche einer Kultur hängen untereinander zusammen.“*¹⁷⁴

Für die Ausgestaltung besonders der beiden erstgenannten Formen der Auslandsvorbereitung wurden bereits seit den sechziger Jahren Kultur vergleichende Studien forciert, um länderspezifische Informationen systematisch zu

¹⁷² Lange 1994, S. 55, zit. bei Thomas 1995, S. 109 f

¹⁷³ Pauls/Krause 2003, S. 15

¹⁷⁴ Bohannon/van der Elst 2002, S.55

erkunden und – darauf aufbauend – kulturelle länderübergreifende Charakteristika zu beschreiben. Kultur besteht dabei aus gemeinsamen und als selbstverständlich und natürlich erachteten Grundannahmen, Erwartungen, Vorstellungen und Bedeutungen, die innerhalb einer Gruppe Eindeutigkeit, Sinnstiftung, geteiltes Wissen, erfolgreiche Kommunikation und Kooperation ermöglichen. Diese Grundannahmen, Erwartungen, Vorstellungen und Bedeutungen sind Ergebnis der Fähigkeit des Menschen, *„kulturell zu handeln, d.h. Umwelt und menschliches Verhalten in dieser Umwelt gestaltend zu verändern und sich in einem Lernvorgang anzueignen.“* Sie sind damit nicht beliebig oder zufällig, sondern können als *„...Muster des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Verhaltens definiert werden, das die Antwort einer Gesellschaft auf ihre Umweltbedingungen und ihre spezifische Lebensweise beinhaltet.“* In diesem Sinne ist Kultur Ausdruck des „Gesamtprozesses menschlicher Umweltaneignung“. ¹⁷⁵ Die Idee der Kulturstandards ist, diese Wahrnehmungs- und Deutungsmuster empirisch zu beschreiben und in Ausschnitten abzubilden. Sie bilden *„[...] alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns [...], die von der Mehrzahl der Mitglieder einer Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“* ab. ¹⁷⁶ Das zu Grunde liegende Verständnis von Kultur ist hierbei das eines „Orientierungssystems“. Die Elemente dieses Orientierungssystems werden im Prozess der *Enkulturation* gelernt. *„Enkulturation hat ... die allgemeine Bedeutung von Lernen der Kultur, Lernen von Kulturmustern, Lernen des Werte- und Normensystems einer Kultur, Lernen kulturspezifischer Technologien, der Sprache, der Fertigkeiten, des kulturspezifischen Denkens, der kulturspezifischen Gefühlswelt usw., bezieht sich also auf die typischen Veränderungen und Aufbauprozesse der Persönlichkeit von Heranwachsenden, sofern sie durch kulturspezifische Einflüsse mitbestimmt sind und kulturelle Inhalte implizieren.“* ¹⁷⁷

Die Mitglieder einer Kultur sind sich ihrer eigenen Kulturstandards häufig nicht bewusst und handeln ganz selbstverständlich nach ihnen. Erst in interkulturellen Begegnungen und der Konfrontation mit anderen Normen, Werten und Verhalten treten sie ins Bewusstsein und werden in Abgrenzung zu die-

¹⁷⁵ Reisch o.J. S.4

¹⁷⁶ Thomas 1996. S. 112

¹⁷⁷ Fend 1970. S.44 f

sen deutlich. *„In der Begegnung von Angehörigen einer Kulturgruppe mit denjenigen einer anderen Kulturgruppe kommt es zu kulturellen Überschneidungssituationen, in denen es nicht mehr ausreicht, allein aus dem eigenen kulturellen Orientierungssystem heraus zu handeln, in denen Fremdes für das Eigene bedeutsam wird und es zu wechselseitigen Beziehungen zwischen Eigenem und Fremdem kommt.“*¹⁷⁸

Aus diesem Grunde sind „critical incidents“, also irritierende und deshalb für die Beteiligten kritische Interaktionssituationen zwischen Protagonisten unterschiedlicher Kulturen Anlass und Gegenstand Kultur vergleichender Forschung und der daraus entwickelten Kulturdimensionen und Kulturstandards.

Um diese zu identifizieren, werden Menschen, die als Studierende, ArbeitnehmerInnen oder EntwicklungshelferInnen längere Zeit in einem fremden Land gelebt haben, befragt, was ihnen dort als besonders fremd oder irritierend aufgefallen ist und wie sie diese Beobachtungen erklären und deuten. In der Regel beschreiben sie solche Situationen in Differenz zu gewohnten Abläufen, also im Unterschied zu ihrer eigenen Kultur, deren Grundorientierungen dadurch häufig erst transparent werden. Die Berichte und „critical incidents“ beziehen sich auf die Bereiche

- Werte
- nonverbale Faktoren
- Rituale
- paraverbale Faktoren
- soziale Bedeutung des Inhaltes (z.B. von Worten)
- Handlungsabsicht (Was genau will er/sie?)
- Gesprächsorganisation
- Themen
- Kommunikationsstil
- Formulierungen.

Aus der systematisch-inhaltsanalytischen Gegenüberstellung des Selbstbildes mit den untereinander übereinstimmenden Fremdbeobachtungen in dem jeweiligen Gastland werden dann durch bikulturelle ExpertInnen Kulturstan-

¹⁷⁸ Pries, K./Pries, L./Wannöffel, M. 2011, S.22

dards formuliert, die als eine erste Orientierungshilfe zur Deutung des Verhaltens in fremden Kulturen herangezogen werden können. Deshalb werden Kulturstandards von einigen AutorInnen auch als „Denkwerkzeuge zur Selbst- und Fremdreflexion in interkulturellen Prozessen“ bezeichnet.¹⁷⁹

*„Es gibt verschiedene Arten, kulturelle Differenzen zu klassifizieren, wobei die wichtigsten und meist gebrauchten Ansätze aus der Kulturvergleichsforschung nach Kulturdimensionen und Kulturstandards unterscheiden. In beiden Fällen kann die Reduktion von kulturellen Merkmalen auf eine übersichtliche Anzahl von Kulturstandards oder Kulturdimensionen nicht die Gesamtheit und Komplexität einer Kultur erfassen. Sie werden vielmehr – sowohl in der Wissenschaft als auch im Alltagshandeln der Menschen – als Orientierungshilfen verstanden, um sich in einem fremdkulturellen Kontext angemessen bewegen zu können und die Komplexität für den praktischen Umgang zu reduzieren.“*¹⁸⁰

Im Verlauf der weiteren Forschungen hat sich herausgestellt, dass sich Kulturen im Wesentlichen nur hinsichtlich ganz weniger Aspekte grundlegend unterscheiden. Geert Hofstede (1997) identifizierte zunächst vier zentrale Dimensionen, in denen sich Kulturen signifikant unterscheiden:

- **Machtdistanz:** Sie beschreibt das Ausmaß, in dem die weniger mächtigen Mitglieder einer Gesellschaft die ungleiche Verteilung von Macht und Einfluss akzeptieren.

Unsicherheitsvermeidung: Sie „zeigt, inwiefern Mitglieder einer Gesellschaft mehrdeutige, ambivalente und unstrukturierte Situationen als bedrohlich empfinden und bestrebt sind, diese mit Hilfe von Regeln, Normen, Gesetzen oder einer starken Führung zu reduzieren oder ganz zu vermeiden.“¹⁸¹

- **Individualismus vs. Kollektivismus** beschreibt das Verhältnis des Einzelnen zur Gruppe/Gesellschaft und die Strukturmerkmale und Werte der sozialen Beziehungen einer Kultur; die Dimensionen.
- **Männlich/weiblich** schließlich kennzeichnen die Rolle der Geschlechter in einer Kultur und ihr Verhältnis zueinander.

Später ergänzte er das

- **Zeitverständnis** als fünfte Dimension.

¹⁷⁹ vgl. Krewer 1996, Kammhuber/Schroll-Machl 2003, S. 22

¹⁸⁰ Pries, K./Pries, L./Wannöfel, M. 2011, S.13

¹⁸¹ Fritsch 2009, o.S

Eine heute gängige Übersicht benennt sieben Kulturdimensionen¹⁸²

- Zeitkonzepte
- Raumorientierung
- Kommunikation
- Individualismus/Kollektivismus
- Denkstile
- Macht
- Kausalattribution/Zuschreibung von Ursachen.

in denen sich Kulturen voneinander unterscheiden. Für jede dieser Dimensionen werden diejenigen Aspekte als Polaritäten gegenüber gestellt, in denen sich Kulturen besonders signifikant unterscheiden.

Beispiel: Individualismus vs. Kollektivismus¹⁸³

Individualismus	Kollektivismus
Selbstbestätigung, das Ich	Behauptung der Gruppe, das Wir
Identität ist im Individuum begründet	Identität ist in der Gruppe begründet
Unabhängigkeit	Zugehörigkeit
Schuld, Verlust der Selbstachtung	Schande, Verlust der Ehre der Gruppe
Kinder lernen durch Erklärung	Kinder lernen durch Nachahmung
Interesse und Selbständigkeit wird gefördert	Respekt und Anpassung wird gefördert
Trennung der (Lebens)Räume für Kinder und Erwachsene (Spielplätze, eigenes Zimmer, unterschiedliche Bettgehzeiten)	Gemeinsame (Lebens)Räume für junge und alte Menschen
Ziel der Erziehung: Selbständigkeit	Ziel der Erziehung: Verantwortung für das Kollektiv
Wichtigkeit der eigenen Meinung	Wichtigkeit der Gruppenmeinung
Mehrheitsfindung, Abstimmung	Konsensfindung, Verhandlung
Auseinandersetzung ist erwünscht	Harmonie muss gewahrt werden
Aufgaben haben Vorrang vor Beziehungen	Beziehungen haben Vorrang vor Aufgaben
Leistungen schaffen Zugänge	Beziehungen schaffen Zugänge
Problemlösung: Suche nach dem Was	Problemlösung: Suche nach dem Wer

¹⁸² vgl. Mayer 2006, S. 174

¹⁸³ Handschuck/Klawe 2004, S. 271

Während die von Hofstede identifizierten *Kulturdimensionen* als weitgehend situations- und personenunabhängige „Eigenschaften“ einer Kultur angesehen werden, trägt die zweite Art, kulturelle Unterschiede zu systematisieren, die vor allem von Alexander Thomas entwickelt wurde, der Tatsache Rechnung, dass kulturelle Orientierungen je nach handelnder Person oder aktuellem situativem Kontext unterschiedlich handlungsrelevant werden. Thomas nennt diese Orientierungsmerkmale *Kulturstandards*, die von Personen aus unterschiedlichen Kulturen in interkulturellen Begegnungssituationen aktiviert werden. Insofern *„sind die Kulturdimensionen in der von Hofstede repräsentierten Form eher essentialistisch-substantialistisch, während die von Thomas repräsentierten Kulturstandards eher als ein relational-konstruktivistischer Ansatz zu bezeichnen ist.“*¹⁸⁴

Kritik an der Arbeit mit Kulturdimensionen und -standards

Kulturdimensionen und -standards sind seit Jahrzehnten fester Bestandteil einer Vorbereitung auf Arbeitsaufenthalte im Ausland und werden auch in interkulturellen Trainings häufig zur Deutung und Bearbeitung von Irritationen und Konflikten in interkulturellen Begegnungen und Kommunikationsprozessen genutzt. Gleichwohl gibt es auch eine ernst zu nehmende Kritik an der Generierung und dem Einsatz dieser Instrumente.

Wie bereits dargestellt, werden die Unterscheidungen aus Beobachtungen und Erfahrungen im Rahmen interkultureller Überschneidungssituationen durch Befragung der Akteure gewonnen. Dieser Zugang gewährleistet zwar auf den ersten Blick einen hohen Praxisbezug, birgt aber gleichzeitig auch einige Probleme. Ins Ausland entsandt werden mehrheitlich Männer, die der Mittelschicht und einem eingeschränkten Spektrum von Berufsgruppen angehören. Auch die Zielländer konzentrieren sich auf spezifische Konstellationen. Da die Wahrnehmung und Bedeutung von Kulturstandards in hohem Maße kontextabhängig ist, ist zu erwarten, dass bei ihrer Generierung ein mittelschichtorientierter, männlicher Blick dominiert und auch die anderen genannten Faktoren einen selektiven Blick auf die Gastkulturen forcieren. Zudem werden die wahrgenommenen „critical incidents“ in erster Linie kulturalistisch gedeutet, sie könnten aber ebenso Ausdruck von Macht und Herrschaft oder

¹⁸⁴ Pries, K./Pries, L./Wannöfel, M. 2011, S.16

sozialen Konflikten und Verteilungskämpfen sein. *„Insgesamt liegt in der Spezifität der Kooperation und Konfliktsituation zwischen zwei Kulturen die Gefahr, dass divergente Normierungen des Handelns, die von den Beteiligten als Problem erlebt werden, fälschlicherweise der kulturellen Herkunft zugeschrieben werden, eigentlich aber Ausdruck von konkreten Interessengegensätzen, von betroffenen Handlungsfeldern, von der jeweiligen Subgruppenzugehörigkeit oder der dominierenden Zielverstellung sind.“*¹⁸⁵

Wichtig im Auge zu behalten ist auch, das bei aller Faszination der Kulturstandards diese nicht nur die soziale und kulturelle Wirklichkeit vereinfachen, sondern auch dazu verführen, das Gegenüber in erster Linie (oder gar ausschließlich) als VertreterIn einer (nationalen) Kultur zu sehen. Tatsächlich aber gehört jeder von uns mehreren (Sub-)Kulturen an und besitzt deshalb eine Patchwork-Identität.¹⁸⁶

Das der Identifikation von Kulturdimensionen und Kulturstandards zugrunde liegende Verständnis von Kultur geht – wenn auch in unterschiedlichem Maße – davon aus, dass Kulturen in der Regel

- relativ homogen und daher leicht zu beschreiben sind und
- über einen gewissen Zeitraum stabil und unverändert bleiben.

Das mag seinerzeit eine gewisse Berechtigung gehabt haben, für die Gegenwart hingegen können wir von einer stetigen Ausdifferenzierung kultureller Ausdrucksformen und einem beschleunigten sozialen Wandel ausgehen, der sich auch auf kulturelle Aspekte unserer Gesellschaft auswirkt. *„Dass immer wieder auf die geschlossenen Varianten des erweiterten Kulturbegriffs zurückgegriffen wird, stellt zurzeit einen der größten Widersprüche von Konzeptionen zum interkulturellen Lernen dar. Ein Grund hierfür mag in der einfacheren Handhabbarkeit homogen-abgegrenzter Kulturbegriffe liegen, wobei es natürlich sehr fragwürdig ist, wenn ein Instrument verwendet wird, welches eigentlich nicht das passende ist.“*¹⁸⁷

Zudem lässt sich nachweisen, dass die „Erfüllung“ der verschiedenen Kulturdimensionen in der Praxis individuell variiert wird und diese „Abweichungen“ in unterschiedlichen Kulturen in unterschiedlichem Maße sanktioniert bzw. to-

¹⁸⁵ Krewer 1996, S. 155

¹⁸⁶ vgl. Handschuck/Klawe 2004, S.257 ff; Maalouf 2000

¹⁸⁷ Bolten 2012, S. 27 f; hier auch eine ausführliche Auseinandersetzung mit einem angemessenen Verständnis von Kultur und Interkultur.

liert werden¹⁸⁸, mithin die beschriebenen Orientierungen unterschiedlich verbindlich sind und eher einen „Verhaltenskorridor“ als klare Vorgaben beschreiben. Das aber schränkt ihre Aussagekraft und ihre Orientierungsfunktion in der fremden Kultur deutlich ein.

Kulturstandards – so verstanden – sind von Menschen geschaffene kulturelle Regelsysteme, die einem sozialen Wandel unterliegen und innerhalb einer kulturellen Gruppe in unterschiedlicher Weise geteilt und ausgestaltet werden können. Ohnehin – so eine weitere Kritik – ist der wertende Begriff „Standards“ in dieser Hinsicht missverständlich. Ein „Missverständnis“ wäre es auch, wenn die Kulturstandards zur Konstruktion oder Verfestigung von Stereotypen und Vorurteilen über andere Kulturen benutzt würden.

Trotz dieser Einwände kommt Reisch (o.J.) zu einem positiven Resümee: *„Kulturstandards sind also im doppelten Sinne relativ: sie sind unterschiedlich verbindlich und verändern sich dynamisch. Dies ändert jedoch nichts an ihrem Orientierungswert, solange sie nicht als „Verhaltensrezeptologie“ falsch verstanden werden...“*

Gerade in der Vorbereitung auf einen beruflichen Auslandsaufenthalt oder bei Unternehmenskooperationen sind Kulturstandards dennoch von besonderem Wert:

- *denn im Berufsleben wird weitaus mehr auf die Einhaltung von „Konventionen“ geachtet, als dies im Privatleben üblich ist.*
- *Hinzu kommt, dass Fach- und Führungskräfte weltweit aufgrund ihrer Sozialisation mehrheitlich Mittelschichtstandards ihrer Kultur internalisiert haben und auch beruflich überwiegend mit Mittel- und Oberschichtsangehörigen zusammenarbeiten.*
- *Dies gilt unabhängig davon, ob sie mit staatlichen, parastaatlichen oder privaten Institutionen, Betrieben und Unternehmen zusammenarbeiten.*
- *In fast allen Ländern ist der Grad der Verbindlichkeit von Kulturstandards und damit deren verhaltensregulierende Wirksamkeit (wesentlich) größer als in der Bundesrepublik.“*¹⁸⁹

Ein Kulturvergleich macht deutlich, dass es grundsätzliche Unterschiede zwischen den Eigenen und den Fremden geben kann und bestimmte Verhaltens-

¹⁸⁸ vgl. Helfrich 1996

¹⁸⁹ Reisch o.J., S. 12

weisen und Handlungen sich nicht unabhängig vom kulturellen Hintergrund deuten und erklären lassen.

*„Wer (allerdings) glaubt, mit einer bestimmten Anzahl von Kulturstandards eine andere Kultur im Sinne von „abschließenden Antworten“ endgültig verstanden zu haben, wird an der Vielfalt und Komplexität menschlichen Lebens im interkulturellen Alltag scheitern. Interkulturelles Lernen ist ein fortdauernder, nicht abzuschließender Prozess.“*¹⁹⁰

Pries u.a. (2011) empfehlen darüber hinaus, im Diskurs über kulturelle Spezifika sorgfältig analytisch zu differenzieren. *„Für eine wissenschaftlich informierte und reflektierte, aber gleichzeitig anwendungsbezogene Herangehensweise ist es sinnvoll, zwischen den Ebenen und den Bereichen von Kultur und Kulturbezügen sowie Kontexte interkultureller Begegnung zu unterscheiden (vgl. Tabelle 1). Hierdurch werden allzu substantialistische Kulturvorstellungen vermieden, weil jeder spezifische Kulturbezug immer in andere, übergreifende Kontexte eingebunden wird und dadurch Verabsolutierungen ausgeschlossen werden... Eine solche Verortung von Kultur in einem System von Ebenen und Bereichen verbessert einerseits die Definition der Aufgaben und Herausforderungen, für die z.B. eine Problemanalyse und ein praktisches Vorgehen (etwa für die Förderung interkultureller Kompetenz) entwickelt werden sollen, und andererseits die Eingrenzung und Entwicklung spezifischer Maßnahmen, die der so lokalisierten Aufgabe angemessen sind.“*¹⁹¹

4. Zwischenresümee

Leben und Arbeiten im Ausland stellt komplexe Anforderungen an die Entsandten, die „kritische Lebensereignisse“ werden können, wenn sie nicht konstruktiv gerahmt sind. Die Anpassungszwänge und Wirkungen sind differenziert erforscht und lassen detaillierte Rückschlüsse für die Gestaltung

- der Vorbereitung
- die Begleitung und Unterstützung vor Ort und
- die Rückkehr

zu.

¹⁹⁰ Kammhuber/Schroll-Machl 2003, S. 22

¹⁹¹ Pries, K./Pries, L./Wannöffel, M. 2011, S.17

Im Ergebnis haben sich unterschiedlich methodisch ausgerichtete und inhaltlich gewichtete Vorbereitungskonzepte und -trainings entwickelt. Ihnen gemeinsam ist (fast) immer ein Fokus auf Kulturdifferenzen und daraus abgeleitete Kategorisierungen, die als erste Orientierungen in der fremden kulturellen Umgebung dienen sollen. *„Die Art, wie sich eine Kultur bildet, hängt weitgehend von ihrem spezifischen Umfeld ab. Dieses Erkenntnis ermöglicht eine logische Erklärung mancher kulturspezifischer Bräuche und Vorschriften, die dann gar nicht mehr so merkwürdig anmuten.“*¹⁹²

Wie bereits in den vorangegangenen Abschnitten dieser Expertise wurde auch in diesem Abschnitt deutlich, dass Erfahrungen und Begegnungen im Ausland nur dann produktiv werden, wenn

- ihre Reflexion und Verarbeitung systematisch vorbereitet wurden
- während des Aufenthaltes selbst regelhaft Erfahrungen reflektiert und gemeinsam mit anderen gedeutet (eingeordnet) werden
- in Stress- und Krisensituationen Hilfe und Unterstützung bereit steht und
- auch die Anpassungsprozesse bei und nach der Rückkehr thematisiert und geplant werden.

¹⁹² Camilleri 2006, S. 49

C. Begegnung mit dem Fremden – interkulturelles Lernen

1. Ethnologie: Die Begegnung mit dem Fremden

„Wenn wir entdecken wollen, was den Menschen ausmacht, können wir das nur finden in dem, was die Menschen sind: Und was die Menschen sind, ist höchst unterschiedlich. Indem wir die Verschiedenheiten verstehen – ihr Ausmaß, ihre Natur, ihre Basis und ihre Implikationen – können wir ein Konzept der menschlichen Natur erstellen...“ Dieser Satz von Clifford Geertz¹⁹³, einem der renommiertesten Protagonisten der modernen Ethnologie, fasst pointiert zusammen, was das zentrale ethnologische Interesse ist und verweist zugleich darauf, dass die Begegnung zwischen Eigenem und Fremden eine wichtige Quelle der Selbst- und Fremderkenntnis ist. Lapidar ausgedrückt erfahren wir erst in der Begegnung mit „dem Anderen“ und dem Vergleich mit „dem Fremden“, wer wir selbst sind, was uns ausmacht. Insofern sind Begegnungen in jeder Form – ob sozial oder interkulturell – für die eigene Identitätsbildung und Weiterentwicklung außerordentlich wichtig. Zugleich sind sie – besonders in interkulturellen Überschneidungssituationen – oftmals verwirrend und verunsichernd, im eigentlichen Sinne tatsächlich befremdend. Das hängt bei genauerer Betrachtung weniger mit den kulturellen Unterschieden als mit den Mechanismen unserer Wahrnehmung und Wirklichkeitsdeutung zusammen. *„Fremd erscheint uns etwas dann, wenn es Normalitätserwartungen widerspricht, wenn es nicht plausibel ist, wenn es (für uns) „keinen Sinn macht“ und/oder wenn dementsprechend Routinehandlungen nicht mehr „in der gewohnten Weise“ möglich sind.“*¹⁹⁴

Situationen und Verhaltensweisen, die wir wahrnehmen und erleben, können wir dauerhaft nur ertragen, wenn wir sie „verstehen“. Verstehen heißt in diesem Zusammenhang: wenn wir sie mit unseren bisherigen Erfahrungen und Erklärungsmustern einordnen oder aber als von (unseren) Normalitätsvorstellungen abweichend klassifizieren können. Dazu muss aus unserer subjektiven Sicht „das Fremde“ einen „Sinn“ ergeben. Neue Situationen vergleichen wir daher ständig mit unseren bisherigen Erfahrungen und den daraus abgeleiteten Erwartungen. Dabei wird *„...die Realität nicht im Sinne einer Kamera 1:1 fotografiert, sondern vielmehr konstruiert [...]. Eingehende Daten werden mit*

¹⁹³ zitiert nach Wikipedia <http://de.wikipedia.org/wiki/Ethnologie> (Zugriff: 16.1.2013)

¹⁹⁴ Böhlen 2012, S. 91

schon vorhandenen Schemata verglichen und zugeordnet. Diese Zuordnungspraxis sorgt zwar einerseits für eine ständige Verfeinerung der Schemata, mit denen ich Wahrnehmungen kategorisiere, andererseits bleibt sie aber immer interpretatorisch und damit subjektiv.“¹⁹⁵

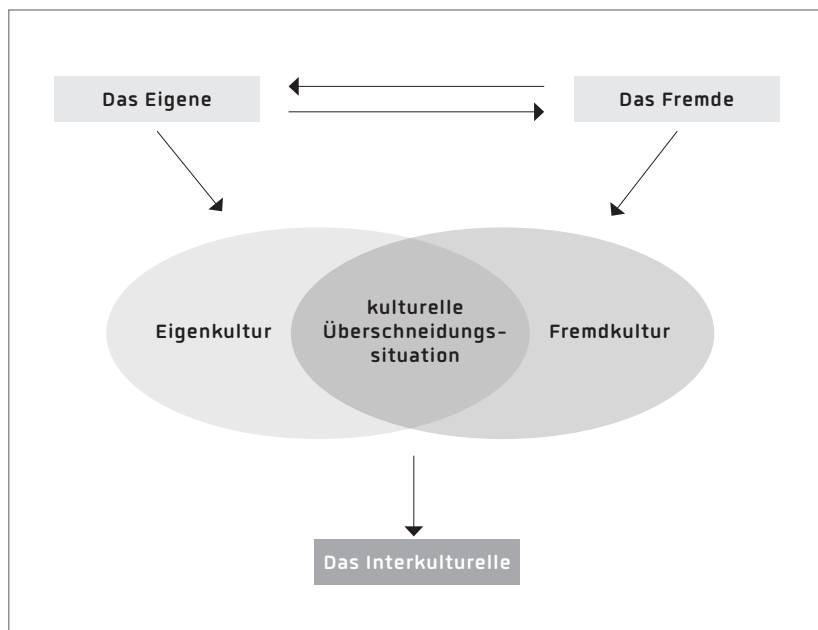


Abb. Interkulturelle Begegnung als Überschneidungssituation¹⁹⁶

Diesen Mechanismus wenden wir auch in interkulturellen Begegnungssituationen an, in denen die Wahrscheinlichkeit relativ hoch ist, mit Beobachtungen, Situationen und Verhaltensweisen konfrontiert zu werden, die auch beim besten Willen nicht mit den vertrauten Interpretationen und Verhaltensroutinen erklärt und bewältigt werden können, also alltagssprachlich ausgedrückt „nicht anschlussfähig“ sind. Das irritiert. Wir haben dann prinzipiell zwei Möglichkeiten. Entweder wir akzeptieren: „Eine ‚objektive Realität‘ existiert nicht – Realität ist immer das, was wir als solche aus unseren Sinneseindrücken indi-

¹⁹⁵ ebd., S. 57

¹⁹⁶ nach Barmeyer 2009, S. 13

viduell (re-) konstruieren.“¹⁹⁷ Dann wäre die Konsequenz, in einen Dialog über die unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten und deren Auswirkungen auf Verständigung und Kooperation einzutreten.

Oder wir bestehen auf unserer subjektiven (oder kulturellen) Deutungshoheit und „...der alltagspraktischen Forderung nach Routine, Plausibilität und Normalität: Mangelnde Plausibilität im konkreten Wechselspiel von Erfahrung und Erwartung wird dann gern dadurch verdrängt, dass man interpretatorische Vergewaltigungen in Hinblick auf schon Bekanntes vornimmt.“¹⁹⁸ Beide Reaktionen führen zu Missverständnissen und Irritationen, stellen für die Beteiligten besondere soziale Herausforderungen dar und verursachen Stress.

*„Ein Aufenthalt in einer fremden Kultur, das Bemühen um eine Anpassung an die fremden Lebensverhältnisse und an die Denk- und Handlungsgewohnheiten der Gastlandbewohnerinnen und –bewohner sind herausfordernde Situationen im menschlichen Leben – und somit für den Handelnden und auch seine Umwelt von großer Bedeutung...[und] für die berufliche und persönliche Weiterentwicklung von großem Vorteil, andererseits kann die Bewährung in einer unvertrauten kulturellen Umwelt und die Bewältigung der dadurch entstehenden Anforderungen als belastend, stressvoll oder gar schockierend erlebt werden.“*¹⁹⁹

All diese Aspekte zusammen begründen auch die wiederkehrende Ambivalenz, die der Begegnung mit dem Fremden innewohnt: einerseits die Faszination und Exotik, verbunden mit der Chance auf neue Erfahrungen, Veränderung und Weiterentwicklung; andererseits die Befremdung, verbunden mit der Infragestellung vertrauter Routinen und subjektiver und kultureller Gewissheiten.

Die Ethnologie betont in diesem Zusammenhang, dass Fremdheit *kein objektiver Tatbestand* oder gar eine „Eigenschaft“ ist, *„sondern ein Beziehungsmodus, in dem wir externen Phänomenen begegnen. Fremdheit ist ein relationaler Begriff, dessen Bedeutung sich nur dann voll erschließt, wenn man seine eigenen Anteile in diesem Beziehungsverhältnis zu berücksichtigen vermag. Es geht dabei um die Fähigkeit, seine eigene Position und Sichtweise als eine Möglichkeit u.a. zu erkennen und dabei zu sehen, dass das, was ich und wie ich es als fremd erlebe, sehr wesentlich von meiner eigenen Geschichte abhängt... Bei der Begegnung zwischen differenten Sinnwelten stoßen daher immer auch unter-*

197 ebd., S. 52

198 ebd., S. 57

199 Dagdeviren/Lüchtfeld 2007, S.1

schiedliche Konzepte und Wahrnehmungstraditionen von dem aufeinander, was als fremdartig gilt. Fremde sind daher einander oft auch auf unterschiedliche Weise fremd – und sind sich dessen nur ausnahmsweise bewusst.“²⁰⁰

Die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Fremden, die soziale Konstruktion von Fremdheit erfüllt kulturell die Funktion eines grundlegenden Ordnungskonzeptes. Die darin festgelegten Ordnungsmuster gliedern die soziale Welt, machen sie verständlich und damit beherrschbar. Verständlicherweise steigt die Bedeutung dieser sozialen Konstruktion in dem Maße, wie soziale Gewissheiten ins Schwanken geraten und eigene Positionierungen ungewiss werden. *„Virulent wird das Fremde in solchen Lebens- und Geschichtsphasen, in denen Ordnungen schwanken und Ordnungspfähle sich verrücken. Ordnungsschübe ziehen Fremdheitsschübe nach sich mit allen Zeichen der Ambivalenz.“²⁰¹* Dies ist u.a. auch ein Grund dafür, dass in der Jugendphase, in der die Entwicklung einer eigenen Identität eine der zentralen Herausforderungen ist, die Zugehörigkeit zu bestimmten Peer-Groups und die Abgrenzung von anderen eine bedeutende Rolle spielen. Auch die Verschärfung kultureller Abgrenzungen in Zeiten von Globalisierung und Individualisierung dürften – jedenfalls teilweise – hierauf zurückzuführen sein.

Schäffter²⁰² macht in der Beziehung zwischen Eigenem und Fremden vier unterschiedliche Ordnungskonzepte aus, die sich in ihrer Funktion und ihren sozialen Konsequenzen voneinander unterscheiden:

- das Fremde als Spiegel des Eigenen
- das Fremde als Gegenbild des Eigenen
- das Fremde als Ergänzung des Eigenen und
- Fremdheit als Komplementarität.

Während die ersten drei Konzepte das Eigene in den Mittelpunkt stellen und aus dieser Perspektive Abgrenzung und Zugehörigkeit definieren, hebt der letztgenannte Zugang dieses bipolare „Entweder-Oder“ auf. *„Aus der nicht mehr zu leugnenden Vielzahl eigenständiger Perspektiven und gleichermaßen „möglicher“ Interpretationen der Welt wird erkennbar, dass im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Bezugssysteme kein unbestreitbares Fundament und kein allem*

²⁰⁰ Schäffter 1991, S.2. (Hervorhebung von mir)

²⁰¹ Waldenfels zit. bei Schäffter 1991, S. 4

²⁰² Schäffter 1991, S. 5 ff

*übergeordneter Bezugspunkt zur Verfügung steht, um über sie zu entscheiden.*²⁰³ Pragmatisch betrachtet fordert diese Sichtweise dazu auf, auf verlässliche und verbindliche Ordnungskonzepte zu verzichten, weil sie der gesellschaftlichen Wirklichkeit ohnehin nicht (mehr) entsprechen, und stattdessen Zuordnungen je nach Situation und Kontext immer wieder neu auszuhandeln. Diese Anforderung allerdings dürfte eine ziemliche psychische und soziale Herausforderung für die Akteure darstellen, haben doch Psychoanalyse und die darauf bezogene Entwicklungspsychologie immer wieder darauf hingewiesen, welche hohe Bedeutung das Eigene, das Andere und das Fremde für die Persönlichkeitsentwicklung in verschiedenen Lebensphasen haben.²⁰⁴

Aus pädagogischer Perspektive stellt sich daher die Frage, was wir anbieten können, um die Akteure auf diese psychische und soziale Herausforderung hinreichend vorzubereiten und Kompetenzen zu ihrer erfolgreichen Bewältigung zu vermitteln. Dieser Frage werden wir im nachfolgenden Abschnitt über interkulturelles Lernen nachgehen.

Ebenfalls in diesem Kontext ist aus unserer Sicht auch zu klären, welche sozialen Rahmenbedingungen und Unterstützungsstrukturen in individualpädagogischen Standprojekten im Ausland geschaffen werden müssen, damit der hier betreute Jugendliche nicht nur die für seinen erfolgreichen Aufenthalt in der fremden Umgebung erforderlichen Anpassungsprozesse bewältigen kann, sondern darüber hinaus die fremdkulturellen Begegnungen eine positive soziale Entwicklung unterstützen. Dieser Frage gehen wir im Abschnitt D ausführlich nach.

2. Interkulturelles Lernen: Rahmenbedingungen und Wirkfaktoren

Interkulturelles Lernen ist ein Beitrag, um interkulturelle Kompetenz zu erlangen. Voraussetzung für interkulturelles Lernen ist die Begegnung mit anderen (fremden) Kulturen. Unter der Entwicklung interkultureller Kompetenz wird allgemein die Erweiterung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit für Fremdes sowie die Fähigkeit verstanden, das Andere als anders zu akzeptieren. Interkulturelles Lernen in diesem Verständnis setzt allerdings voraus, dass wir uns zunächst erst einmal selbst kennenlernen. *„Um andere verstehen zu können, muss man erst sich selbst verstehen. Um Kindern und jungen Menschen ein zutreffendes Bild von dieser Welt zu geben, muss Erziehung, ob zu Hause, in*

203 ebd., S. 13

204 vgl. Boesch 1996, Erikson 1979, Erdheim 2012

der Gemeinschaft oder in der Schule, ihnen zuerst helfen, sich selbst zu entdecken. Erst dann werden sie wirklich fähig, die Welt mit den Augen der anderen zu sehen und deren Verhalten zu verstehen." ²⁰⁵

Die Begegnung mit dem „Fremden“ und die Konfrontation mit seinen Weltanschauungen, Werthaltungen, Umgangsformen, Sitten und Gebräuchen werden zunächst vor allem als Infragestellung der eigenen Normen und Werte begriffen. Untersuchungen haben gezeigt, dass auf diese Verunsicherung mit vier unterschiedlichen Strategien reagiert werden kann:

- **Separation:** die Fremdkultur wird abgelehnt und die eigene Kultur wird wertgeschätzt
- **Assimilation:** die eigene Kultur wird abgelehnt und die Fremdkultur wertgeschätzt
- **Integration:** beide Kulturen werden wertgeschätzt und zu einer neuen Symbiose zusammengeführt
- **Marginalisierung:** Eigenkultur und Fremdkultur werden abgelehnt und man grenzt sich selbst aus. ²⁰⁶

Erst wenn die folgenden Entwicklungsschritte erfolgreich bewältigt sind, können wir uns angstfrei und produktiv mit den Elementen der fremden Kultur auseinandersetzen. ²⁰⁷

1. Auf die eigene Person bezogen:

- eigene Werte hinterfragen
- Fremdes ertragen
- Fremdes als Herausforderung erleben
- Selbstreflexion
- eigene und fremde Vorurteilsstrukturen erkennen

2. Auf andere bezogen:

- Interesse an Fremdem und Neuem
- Kommunikationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Funktion der Sprache (er)kennen
- Sprachen lernen

²⁰⁵ Berghof Foundation 1999, S.61

²⁰⁶ vgl. Zacharaki 2006, S.12

²⁰⁷ vgl. ebd., S. 63

3. Auf fremde Kulturen bezogen:

- anderes als gleichwertig anerkennen
- Phasen der Anpassung an fremde Kultur kennen
- eigene kulturelle Identität kennen
- Umgang mit Kulturschock.

Die bisherigen Ausführungen zu internationalen Jugendbegegnungen, unterschiedlichen Formen von Auslandsaufenthalten und Arbeiten im Ausland haben gezeigt, dass die Begegnung mit fremden Kulturelementen in jedem Fall herausfordernd und verunsichernd ist. Zugleich haben wir gesehen, dass interkulturelles Lernen im Kontext interkultureller Begegnung auch informell möglich ist. Verständnis und Verständigung sich aber nicht automatisch durch die Begegnung allein einstellen muss. Eine systematische Vorbereitung ist also allein schon deshalb wichtig, um überhaupt einen Einstieg gelingen zu lassen.

Wir sind allerdings aus pädagogischen Gründen der Auffassung, dass der Erwerb interkultureller Kompetenzen durch interkulturelles Lernen und Begegnungen angesichts globaler Vernetzung, steigender Mobilitätsforderung und Migration darüber hinaus ein lohnendes und wichtiges Ziel für sich ist. Die Herausforderungen einer globalisierten, sich schnell wandelnden Welt können nur von Menschen bewältigt und verarbeitet werden, die über eine tragfähige *Identität*, Ich-Stärke, Selbstbewusstsein und Irritationsbereitschaft verfügen. Unter den derzeitigen gesellschaftlichen Bedingungen scheint die Herausbildung einer solchen stabilen Identität gefährdet. *„Lebensgeschichten werden dementsprechend auch nicht mehr von einem Ort oder einem ‚Land‘ aus gedacht, sondern vom Lebensprozess selbst. So wie sich individuelle Identität bei räumlicher Ungebundenheit aus mehr oder minder rasch wechselnden Gruppenzugehörigkeiten heraus konstruiert, so ist auch die Frage nach der lebensweltlichen oder kulturellen Zuordnung des Individuums in erster Linie pluralistisch und prozessual zu beantworten.“* ²⁰⁸

Damit entsteht eine Situation, in der nicht nur unsere Welt schwerer begriffen und gestaltet werden kann, ihre sozialen Problemlagen und globalen Risiken zunehmen, sondern auch die individuellen Voraussetzungen ihrer Bewältigung gefährdet sind. In unserem Alltag ist eine Menge in Bewegung geraten. Globale Wandlungsprozesse und neue Technologien haben Lebensverläufe und Alltagsstruktu-

²⁰⁸ Bolten 2012, S.30

ren tiefgreifend verändert und werden es weiter tun. Vieles davon erleben wir als unbeeinflussbar und schicksalhaft – und in großem Maße ist es das wohl auch.

„Globalisierung handelt nicht von dem, was wir alle ... tun wollen. Sie handelt von dem, was uns allen geschieht. Sie bezieht sich explizit auf das neblige und sumpfige „Niemandland“, das sich jenseits der Reichweite irgendeiner Planungs- und Handlungsfähigkeit erstreckt.“²⁰⁹ Wo subjektiv das Gefühl entsteht, ausgeliefert zu sein und das eigene Leben und die eigene Zukunft kaum mehr eigenverantwortlich bestimmen und gestalten zu können, wachsen Angst und Orientierungslosigkeit – unabhängig davon, ob das *objektiv* gerechtfertigt ist. Angst aber „ist ein schlechter Lehrer“, der genau das verhindert, was in Zeiten rapiden sozialen Wandels zuallererst wichtig ist: die Bereitschaft und die Fähigkeit zu lernen, um die Zusammenhänge zu wissen und sich darüber mit anderen zu verständigen. Verständigung als sozialer Prozess und Verstehen als empathischer und kognitiver Akt sind wichtige Voraussetzungen dafür. Angesichts gesellschaftlicher und globaler Vielfalt muss diese Verständigung eine *interkulturelle* sein – interkulturelle Verständigung wird so zu einem zentralen Instrument gesellschaftlicher Verständigung und Integration.



Abb. Die Notwendigkeit Interkultureller Kompetenz als Schlüsselkompetenz

209 Baumann 1996, S. 654 (Hervorhebung im Original)

Die aus diesem Schema ersichtlichen alltäglichen sozialen Herausforderungen, deren Bewältigung aus unserer Sicht eine umfassende soziale und interkulturelle Kompetenz voraussetzt, wirken auch unabhängig von Auslandsaufenthalten und interkulturellen Begegnungen auf uns ein. Die Notwendigkeit solcher Kompetenzen nimmt aber mit Sicherheit zu, wenn wir uns unmittelbar in einem fremdkulturellen Kontext bewegen.

Einen universalen Konsens darüber, was interkulturelle Kompetenz nun eigentlich ist, gibt es nicht. Ebenso divergent und teilweise sogar kontrovers sind die Auffassungen darüber, was die Ziele interkultureller Kompetenz sind, in welchen Situationen diese vor allem bedeutsam ist und gebraucht wird und welches Verständnis von Kultur zweckmäßig zugrunde gelegt werden sollte.²¹⁰

*„Fest steht für uns, dass interkulturelle Kompetenz nicht als ein Kanon fester Eigenschaften und Kenntnisse umrissen werden kann. Sie ist neben konkretem Wissen über andere Kulturen vor allem eine Grundhaltung mit sehr unterschiedlichen Ausprägungen.“*²¹¹

Ziele interkulturellen Lernens

Wie wir verschiedentlich in den vorangegangenen Abschnitten gesehen haben, findet die Vorbereitung auf interkulturelle Erfahrungen zumeist in *Form interkultureller Trainings* statt. Unter Training soll eine Lernform verstanden werden, die

- den gezielten Aufbau von Kompetenzen durch *erfahrungs- und handlungsorientierte Methoden* fördert
- eine *hohe Lernintensität* durch den Einsatz von unterschiedlichen Vermittlungsformen erreicht
- Lernprozesse auf der *kognitiven, affektiven und Verhaltensebene* anregt
- nahe an der Zielgruppe bleibt, d.h. problembezogen und personenorientiert ist
- Verhalten durch *Übungen und Erprobungen* vorbereitet (Simulation, Rollenspiele, Arbeit an Fallbeispielen, Selbsteinschätzungs-, Wahrnehmungs- und Interaktionsübungen)
- und immer eine *Reflexion der Lernprozesse* und –ergebnisse beinhaltet.²¹²

²¹⁰ vgl. Rathje 2006, S. 2 ff

²¹¹ Hofmann,H./Mau-Endres,B./Utholz,B. 2005, S. 17

²¹² vgl. Clapeyrou 2004, S. 11

„Auch wenn jedes Training einen anderen Schwerpunkt hat, streben alle in Grundzügen die Vermittlung von interkulturellem Wissen, interkultureller Sensibilität und interkultureller Handlungskompetenz an. Sie sollen also dazu beitragen, dass der Teilnehmer befähigt wird, die Hindernisse bei einer interkulturellen Interaktion zu überwinden, um sich bei einer derartigen Begegnung wohl zu fühlen bzw. zurechtzufinden. Zudem soll ein Verständnis und eine positive Einstellung gegenüber Menschen aus fremden Kulturen entwickelt werden. Ein weiteres Ziel ist das erfolgreiche und effektive Ausführen von Aufgaben in der interkulturellen Zusammenarbeit und der angemessene Umgang mit Stresssituationen in der interkulturellen Interaktion.“²¹³

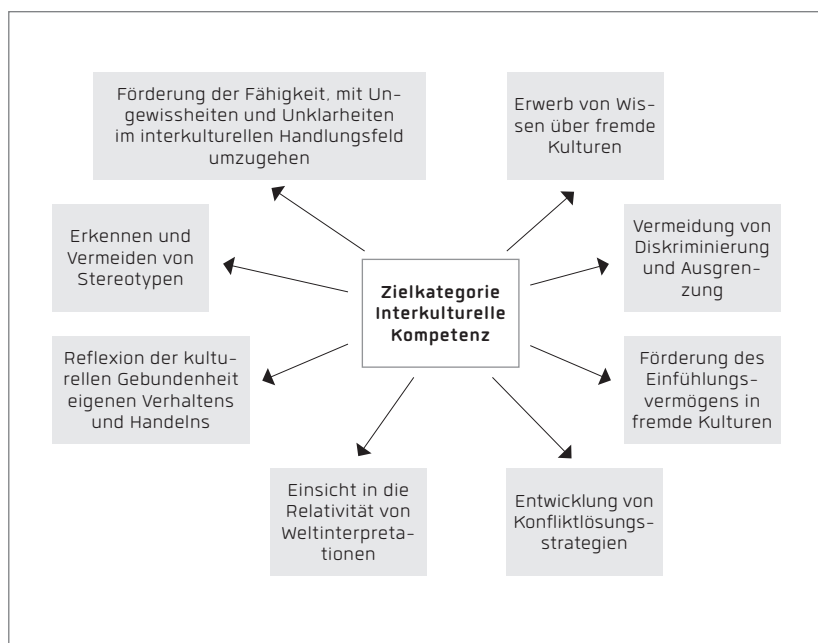


Abb. Interkulturelle Kompetenz²¹⁴

Unterschieden werden gemeinhin

- *kognitive Ziele*, die nicht nur Wissen und Informationen über die jeweils andere Kultur, das zukünftige Gastland und vordergründige Sitten und Ge-

²¹³ Fritsch 2009, o.S.

²¹⁴ nach Hofmann u.a. 2005, S. 19

bräuche umfassen, sondern auch theoretische Zusammenhänge über Kommunikation, Attribution und Identität

- *affektive Ziele*, die auf eine Steigerung der interkulturellen Wahrnehmung und Sensibilität abzielen und zugleich den produktiven Umgang mit den ambivalenten Gefühlen in einer interkulturellen Begegnung vorbereiten. Dazu gehört neben der Wahrnehmung der eigenen kulturellen Prägungen die Akzeptanz kultureller Relativität, das Erkennen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten und eine Auseinandersetzung mit eigenen Rassismen, Vorurteilen und Klischees sowie
- *verhaltensorientierte Ziele*, um in Begegnungen und Konfliktfällen akzeptierende Wertschätzung zu zeigen, Fremdverstehen zu praktizieren, Handlungssicherheit auszustrahlen und ein kulturadäquates Kommunikationsverhalten anzuwenden.

Inhaltlich wird in strukturierten interkulturellen Lernprozessen angestrebt

- die Entwicklung von Interesse, Offenheit, Verständnis und Akzeptanz für andere Kulturen
- der Erwerb konkreten Wissens über andere Kulturen und dessen Nutzung für eine Reflexion eigenkultureller Muster, um persönliche Veränderungsprozesse zu beginnen
- andere Kulturen akzeptieren lernen und diese als gleichberechtigt ansehen
- fremde Kulturen wahrnehmen und kennenlernen, ohne diese sofort positiv oder negativ zu beurteilen
- Spannungs- und Konfliktsituationen, die in interkulturellen Begegnungen oder zwischen VertreterInnen unterschiedlicher Kulturen entstehen, aushalten und annehmen zu können.

Jargusch²¹⁵ subsumiert diese Ziele in die Bereiche Analysekompetenz, Reflexionskompetenz und Handlungskompetenz.

In jedem Prozess interkulturellen Lernens, sei er nun informell oder didaktisch geplant – wird letztlich jeder dieser Zielkomplexe vorkommen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und Gewichtung: *„Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bereit ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und*

²¹⁵ vgl. Jargusch 2002, S.5

Handelns zu verstehen, es in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems (Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen).“²¹⁶

Layes (2005) hat ein „Stufenmodell interkulturellen Lernens“²¹⁷ skizziert, das die Abfolge der einzelnen Lernschritte beschreibt:

Stufen interkulturellen Lernens

Stufe	Merkmal
(1) Ethnozentrismus	Eigene Weltansicht als einzig mögliche Weltansicht
(2) Aufmerksamkeit für Fremdes	Realisierung anderer Weltansichten
(3) Verständnis	Anerkennung der Rationalität anderer Weltansichten
(4) Akzeptanz	Anerkennung fremder Weltansicht ohne Bewertung
(5) Bewusste Bewertung	Vergleich der eigenen und fremden Weltansicht mit Hilfe kulturübergreifender, fairer Maßstäbe
(6) Selektive Aneignung	Teilweise Integration fremder Weltansichten in die eigene Weltansicht

Praktisch können diese Lernschritte miteinander verschränkt sein und sind daher nicht immer klar zu trennen. Das Modell eignet sich jedoch gut, um den fortschreitenden Lernprozess zu analysieren und erste Vorstellungen von der inhaltlichen Gestaltung eines solchen Prozesses zu erhalten. An verschiedenen Stellen dieser Expertise haben wir bereits darauf verwiesen, dass die angestrebten Lernprozesse auf die konkreten Bedarfe und Lernvoraussetzungen der Lernenden ausgerichtet sein müssen. Dies gilt auch hier und verbietet deshalb auch den Entwurf eines universellen „Mustertrainings“. Lediglich um eine mögliche Umsetzung dieses Strukturmodells zu skizzieren, sei an dieser Stelle beispielhaft die Modulstruktur eines Trainings vorgestellt:

Modul A: Kennenlernen

Modul B: Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte

Modul C: Was heißt Kultur?

Modul D: Meine Wurzeln

Modul E: Stereotype und Vorurteile

²¹⁶ Thomas 1993, S. 383

²¹⁷ Layes 2005, S.129

Modul F: Ausgrenzung und Diskriminierung

Modul G: Kommunikation im interkulturellen Kontext

Modul H: Handeln im interkulturellen Kontext²¹⁸

Methoden interkulturellen Lernens

Es gibt streng genommen keine spezifischen Methoden interkulturellen Lernens. Prinzipiell sind Methoden der Jugend- und Erwachsenenbildung, Theater- und Spielpädagogik, Selbsterfahrung und Gruppendynamik und selbstbestimmten Lernens in interkulturellen Trainings einsetzbar. Folgende methodischen Zugänge bzw. ihre Kombination haben sich aus unserer Sicht besonders bewährt.²¹⁹

Biografiearbeit

Lebenserfahrungen werden in konkreten gesellschaftlichen Bezügen erworben. In jeder Lebensgeschichte bilden sich historische, gesellschaftliche, kulturelle und familiäre Bindungen ab. Bei seiner Geburt findet ein Mensch eine Gesellschaft vor, die das Ergebnis der Interpretationsleistung und des Handelns seiner Vorfahren ist wie beispielsweise Symbolsysteme, Sprache, Interaktionsmuster, Machtverhältnisse. Diese Wirklichkeit eignet sich der einzelne Mensch in seinem Leben an und verändert sie in seinem alltäglichen Handeln. In individuellen Lebensgeschichten spiegeln sich wesentliche Bedingungen und Zusammenhänge der allgemeinen Lebensverhältnisse. Anhand einzelner biografischer Segmente werden Deutungsmuster und Handlungsdispositionen untersucht. Biografiearbeit soll den Teilnehmenden ermöglichen, sich selbst als Individuum mit einer im gesellschaftlichen Kontext gebildeten Identität zu erfahren. Der durch Übungen strukturierte Rückgriff auf die eigenen Erfahrungen bezieht die sie beeinflussenden gesellschaftlichen, historischen, sozialen und kulturellen Bedingungen in den Erkenntnisprozess mit ein.²²⁰ Da in Rückblicken die jeweils gegenwärtigen Erkenntnisfelder Grundlage der Selbstdeutung sind, kann ein Umdeuten und Neuverstehen von Erfahrungen stattfinden und Auswirkungen auf Verhaltensentwürfe für die Zukunft haben.

Rollenspiel, Simulation, Statuenarbeit und soziometrische Aufstellungen

Diese und vergleichbare methodische Zugänge sind besonders geeignet, soziale Situationen, Interaktionsprozesse sowie die affektiven Aspekte unterschiedlicher Kommunikationsstile anschaulich und (zumindest ansatzweise)

²¹⁸ Hofmann, H./Mau-Endres, B./Utholz, B. 2005, S. 27; ähnlich: Handschuck/Klawe 2004, S. 386 ff

²¹⁹ vgl. zum folgenden Handschuck/Klawe 2004

²²⁰ Gudjons/Pieper/Wagner 1994, S.32

erlebbar zu machen. Von den Akteuren werden verschiedene Rollen eingenommen, Verhaltensalternativen ausprobiert und besprochen und von der Gruppe akzeptierte Lösungsvorschläge erarbeitet und eingeübt. Deshalb eignen sich diese Methoden auch gut, Konfliktsituationen zu simulieren, um den Kern des Konfliktes zu identifizieren.

Episoden, Metaphern und „critical incidents“

Episoden sind kurze Beschreibungen von interkulturellen oder alltäglichen Interaktionen, die didaktisch aufbereitet interkulturelle Irritationen, Missverständnisse oder Konflikte darstellen. Episoden sind umso zündender und produktiver, je unmittelbarer sie an die Alltagserfahrungen der TeilnehmerInnen anknüpfen oder auf diese zurückführen. Aus diesem Grunde sind von den TeilnehmerInnen selbst eingebrachte Episoden häufig besonders produktiv. „critical incidents“ sind zumeist reale irritierende, problematische oder konflikthafte Situationen. Ebenso wie bei den Episoden sind die TeilnehmerInnen aufgefordert, Position zu beziehen und Variationen des Umgangs mit diesen Situationen zu entwickeln und ggf. im Spiel zu erproben.

Metaphern sind „Bilder“ für etwas. Manchmal fällt es TeilnehmerInnen leichter, eine Situation, eine Gruppe oder eine Beziehung zunächst eher bildhaft zu beschreiben. So kann man sich in einer Situation „wie auf heißen Kohlen“ gefühlt, eine Gruppe als „Affenzirkus“ oder eine Person „stachelig wie ein Kaktus“ empfunden haben. Als Einstieg so benannt kann gemeinsam durch vorsichtiges Nachfragen Schritt für Schritt von der Metapher zu den konkret Beteiligten gegangen werden.

Erkundungen und selbstbestimmtes Lernen

Spurensuche und Erkundungen sind motivierende und aktivierende Formen selbstbestimmten Lernens. Sie können eingesetzt werden, um thematisch zu arbeiten, aber auch um ganz konkret und praktisch Fragen zu klären und sich alltagsunterstützende Orientierungen zu erarbeiten. Besonders Letzteres ist eine gute Möglichkeit, sich mit dem neuen Umfeld im Gastland vertraut zu machen.

Vortrag

Nicht alle Inhalte können durch die Teilnehmenden selbst erarbeitet werden. Fachliche Inputs werden überwiegend referiert. Die Methode ist die der freien Erzählung, die teilweise dialogisiert oder dramatisiert wird, um das Verständ-

nis der Zuhörenden zu erhöhen und sie zu innerer Beteiligung zu motivieren. Durch freies Erzählen kann die Gruppe in ihren Reaktionen besser wahrgenommen und auf sie eingegangen werden. Die unterschiedlichen Erzählstile der Referierenden sorgen nicht nur für Abwechslung, sie machen Unterschiedlichkeit auch sicht- und hörbar. Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit nachzufragen und werden gebeten, das Gehörte durch Beispiele aus ihren Alltagserfahrungen zu ergänzen.

Im Rahmen dieser Expertise ist es nicht möglich (und sicher auch nicht sinnvoll), an dieser Stelle mögliche, sinnvolle Trainingsabläufe und ihre Methoden im Detail darzustellen. Für die Planung eigener Trainingskonzeptionen bezogen auf konkrete Zielgruppen, Situationen und Bedarfe sei deshalb auf die Vielzahl vorhandener Handbücher verwiesen.²²¹ Zur groben Orientierung kann eine von Fritsch (2009) vorgelegte Übersicht dienen²²²:

Methoden interkultureller Trainings		
Kultur-	Didaktisch	Erfahrungsorientiert
übergreifend	• Vorträge • Informationen, Fakten • Diskussionen • Schriftliche Unterlagen • Videos • Gruppenarbeit • Cultural Assimilators • Linguistic Awareness of Cultures-Training (LAC)	• Kommunikationsübungen • Spielsituationen • Interaktion im Hier und Jetzt • Verhaltensbeobachtungen • Workshops • Selbstbewertungsverfahren • Kulturübergreifende Simulationen • Rollenspiele
spezifisch	• Vorträge • Kulturspezifische Texte • Film/Video • Orientierungswissen • Sprache lernen • Kritische Ereignisse • Cultural Assimilators • Fallstudien	• Rollenspiele mit Zielkultur • Bikultureller Kommunikationsworkshop • Simulationen • Feldsimulationen • Contrast-Culture-Training

Bei der Auswahl und Kombination der hier nur im Überblick skizzierten methodischen Zugänge ist auf jeden Fall zu beachten, dass Offenheit in der Kommunikation, die Verbalisierung eigener Interessen oder die Expressivität

221 z.B. Banning 1995; Berninghausen/Hecht-EI Minshawi 2009; Bolten 2012; Handschuck/Klawe 2004; Hofmann/Mau-Endres/Utholz 2005; Johann/Michely/Springer 1998; Podsiadlowski 2004;

222 Fritsch 2009 in Anlehnung an Podsiadlowski 2004, S. 139; bei Fritsch auch ausführliche Erläuterungen zu den einzelnen Methoden

nonverbaler Kommunikation in den unterschiedlichen Kulturen sehr verschieden ausgeprägt ist. So wird beispielsweise die eher für westeuropäische Kulturen typische Angewohnheit, emotionale Befindlichkeiten zu verbalisieren (und vielleicht sogar bis zum Ende auszudiskutieren) in anderen Kulturen möglicherweise als aufdringlich und taktlos empfunden.

Ein weiteres Element bei der Strukturierung von interkulturellen Lernprozessen ist der *Perspektivwechsel*. Eine zentrale Kompetenz für die Reflexion und Deutung interkultureller Begegnungssituationen und eine erfolgreiche Verständigung in fremdkulturellen Kontexten ist die Fähigkeit zum Perspektivwechsel. Nur wenn ich in der Lage bin, eine Situation aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und mich in die Sichtweise des „anderen“ hineinzuversetzen, ist „fremdverstehen“ möglich. Fremdverstehen heißt, eine andere Perspektive einzunehmen und damit eine Distanz zum Eigenen herzustellen. Erst diese Fähigkeit führt zu der Einsicht, dass es auch andere Blicke auf die Welt und ihre Wirklichkeit gibt, diese anderen Sichtweisen ihre Berechtigung haben und deshalb zunächst zu akzeptieren sind. Erst das Fremdverstehen macht es möglich zu erkennen, in welcher Hinsicht unterschiedliche kulturelle Sichtweisen möglicherweise gemeinsam geteilte Schnittmengen haben und wo deutliche Differenzen bestehen, die es zu thematisieren gilt.



Abb. Perspektiven-Dreieck²²³

²²³ Handschuck/Klawe 2004, S. 56

Erfolge interkulturellen Lernens

Der Erfolg interkultureller Begegnungen und interkulturellen Lernens – besonders in der didaktisierten Form interkultureller Trainings – wird durchaus kontrovers diskutiert. Im Hinblick auf die kognitive Lernebene konnte in verschiedenen Studien nachgewiesen werden, dass das Wissen um kulturelle Besonderheiten eines Gastlandes die Handlungssicherheit erhöht. Erfolge auf den beiden anderen Lernebenen sind einerseits schwieriger zu evaluieren, zum anderen sind die Ergebnisse nicht eindeutig. Deutlich ist, dass der „praktische Erfolg“, d.h. ein kultursensibles Auftreten und ein erfolgreiches Agieren im fremdkulturellen Kontext natürlich nicht nur von der Qualität des Trainings und der Vorbereitung, sondern wesentlich auch von den Möglichkeitsstrukturen und den situativen Bedingungen im Gastland abhängt.

Daneben hängt der Erfolg auch davon ab, welche Voraussetzungen und Kompetenzen die Teilnehmenden bereits mitbringen.

- *„Starke individuelle – kulturelle Identität (das Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung als Voraussetzung für die Auseinandersetzung mit Menschen anderer Kulturen)*
- *„Empathie (sich in andere einfühlen zu können, Anliegen und Interessen anderer aus vagen Andeutungen, Gesten oder anderen Signalen herauszulesen)*
- *„Ambiguitätstoleranz (die Fähigkeit, unstrukturierte und widersprüchliche Situationen aushalten zu können)*
- *„Frustrationstoleranz (mit Irrtümern, Selbstkritik, Missverständnissen und Fehlschlägen adäquat umzugehen)*
- *„Konfliktfähigkeit (und Konflikttoleranz)*
- *„Problemlösungsfähigkeiten (Probleme aushandeln und lösen können)*
- *„Neugierde (offen sein und gerne Neues lernen)*
- *„Humor (die Fähigkeit, über sich selbst zu lachen, sich selbst aus einer gewissen Entfernung zu betrachten)“²²⁴*

gelten als solche förderlichen Voraussetzungen.

Liest man diese Aufzählung allerdings etwas genauer, gewinnt man das Gefühl, die Teilnehmenden sollten am besten die Fähigkeiten bereits mitbringen, die zu erwerben das Ziel interkulturellen Lernens ist.

²²⁴ Clapeyrou 2004, S. 9

Was die Gestaltung und Durchführung interkultureller Trainings angeht, zeigt sich „dass ein Training umso erfolversprechender ist, je näher es an der interkulturellen Situation der Teilnehmer konzipiert wurde sowie auf ihre Aufgabe und das Unternehmen abgestimmt ist. Auch werden Methoden mit einer theoretisch fundierten Grundlage wie Attributionstheorien, sozialen Lerntheorien oder dem Rückgriff auf Kulturstandards als erfolversprechend angesehen. Ebenso sollten Trainings, auf einer fundierten Bedarfsanalyse aufbauend, für eine spezielle Zielgruppe konzipiert werden.“²²⁵

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass interkulturelles Lernen ein komplexer, nur teilweise didaktisierbarer und methodisch zu strukturierender Lernprozess ist. Das hat er – weil er sich ebenso wie die Individualpädagogik auf den „ganzen Menschen“ bezieht – mit dieser gemeinsam.²²⁶ Dennoch erhöhen eine entsprechende Vorbereitung und didaktische Begleitung die Wahrscheinlichkeit, dass interkulturelle Begegnungen, fremdkulturelle Erfahrungen und die Bewältigung verunsichernder und irritierender Situationen produktiv zur Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung beitragen und den interkulturellen Kontakt und den Aufenthalt in einer fremden Kultur zu einem beeindruckenden und bleibenden Eindruck in der eigenen Biografie machen.²²⁷

3. Zwischenresümee

Die Konfrontation des Eigenen mit dem Fremden ist in hohem Maße ambivalent: einerseits liefert sie wichtige Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung, die Herausbildung einer eigenen Identität und das soziale Lernen, andererseits stört sie gewohnte Wahrnehmungsmuster und Alltagsroutinen, löst Irritationen aus und verursacht Anpassungsdruck und Stress. Insofern sind Begegnungen mit dem Fremden als interkulturelle Überschneidungssituationen immer wieder auch Quelle für „critical incidents“, Missverständnisse oder Konflikte, deren Aufklärung und Bewältigung besondere soziale Kompetenzen erfordern.

Diese Kompetenzen werden im Rahmen interkultureller Lernprozesse erworben, die sowohl informell im alltäglichen Umgang als auch formell in eigens dafür didaktisch-methodisch strukturierten interkulturellen Trainings stattfinden können. Im Rahmen einer individualpädagogischen Arbeit wird es darum gehen, beide Lernfelder konzeptionell und pädagogisch mit zu bedenken.

²²⁵ Fritsch 2009, o.S.

²²⁶ vgl. Klawe 2010, S. 316 ff

²²⁷ Kriterien zur Bewertung kommerziell angebotener Trainings liefern: IDA 2000, 2001

Dabei werden verschiedene Formen und Formate interkultureller Trainings ihren produktiven Beitrag vor allem in der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und BetreuerInnen sowie in der individuellen Vorbereitung der zu betreuenden Jugendlichen leisten.

Für die Begleitung der informellen Lernprozesse während des Auslandsaufenthaltes selbst wird es dagegen eher von Bedeutung sein, auf die konkreten Bedürfnisse und Persönlichkeitsstrukturen abgestimmte Kommunikationsformen, Beratungsstrukturen und Netzwerke zu entwickeln, um die mit dem Leben in fremdkulturellem Umfeld verbundenen Irritationen und Krisen aufzufangen, zu reflektieren und konstruktiv zu verarbeiten.

D. Das Ausland als Lebens- und Lernort: Konzeptionelle und pädagogische Anregungen

Die bisherigen Ausführungen unserer Expertise haben gezeigt, dass in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen ganz unterschiedliche Optionen in idealer Weise zusammenlaufen. Die Entscheidung dafür, einen Jugendlichen *im Ausland* zu betreuen, erfolgte bislang vorwiegend aus der Idee heraus, fernab der Einflüsse des Herkunftsmilieus und der Peer-Group, eingebunden in eine neue Umgebung und in familienähnliche Alltagsstrukturen, einen Neuanfang zu versuchen. Das fremdkulturelle Umfeld trägt dazu bei, dass gewohnte Alltagsroutinen und Handlungsstrategien nicht mehr reibungslos und unhinterfragt funktionieren und in echtem Sinn „in Frage gestellt“ werden. Vieles von dem, was zu Hause hilfreich war und sich bewährt hatte, büßt jetzt seine Funktionalität ein und verliert damit seine Legitimität. Diese Situation zwingt den Jugendlichen, sich neu zu orientieren und seine Perspektiven und Handlungsweisen zu verändern – Herausforderung und Chance für einen Neuanfang zugleich.

Diese Herausforderung teilt er – wie wir im Rahmen der Recherchen sehen konnten – mit AustauschschülerInnen, Au-Pairs, PraktikantInnen und StudentInnen im Ausland ebenso wie mit den MitarbeiterInnen und Mitarbeitern, die von ihren Firmen ins Ausland entsandt wurden. Während sie dort aber als zusätzliche Lern- und Erfahrungschance, als Möglichkeit, neue zusätzliche Kompetenzen zu entwickeln, bewusst gestaltet und genutzt werden, dienen sie im Rahmen der Individualpädagogik vor allem als Mittel, den zu betreuenden Jugendlichen an seine Betreuerin oder seinen Betreuer zu binden und – da ihm das kulturelle Know-how für die neue Umgebung (noch) fehlt – sein Entweichen zu verhindern oder zumindest zu erschweren. Das bleibt nach wie vor sinnvoll, wo es nötig ist und hilft, den Kontakt zu sichern, der für eine pädagogische Arbeit erforderlich ist.

Aber der *Standort Ausland* birgt deutlich mehr Ressourcen, Lern- und Entwicklungschancen. Die Evaluation von Auslandsmaßnahmen im Rahmen der InHAus – Studie hat ergeben, dass trotz einer komplexen und breit gestreuten Defizitlage der im Ausland betreuten Jugendlichen und einem gegenüber in Inlandsmaßnahmen betreuten Jugendlichen deutlich ungünstigeren Ausgangslage, Betreuungen im Ausland mit 88,5% außerordentlich erfolgreich waren.

Dieser Erfolg liegt u.a. an

- *„einem signifikant höheren Zuwachs bei den individuellen Ressourcen der Jugendlichen*
- *einer statistisch nachweisbaren positiveren Gesamtentwicklung bei den vorliegenden Problemlagen der Jugendlichen und*
- *einem signifikant höheren Grad der individuellen Zielerreichung der über den gesamten Hilfeverlauf hinweg formulierten Hilfeplanziele*“²²⁸

im Vergleich zu den Kontrollgruppen im Inland.

Eine Betreuung im Ausland ist besonders bei schwierigen Jugendlichen mit geringen personalen Ressourcen also weitaus erfolgreicher als eine vergleichbare Inlandsbetreuung. Es ist überaus plausibel anzunehmen, dass die besseren Ergebnisse (auch) auf das fremdkulturelle Umfeld und den dadurch notwendigen radikaleren Bruch mit alten Verhaltensroutinen zurückzuführen sind.

Unsere Vermutung ist, dass diese Faktoren bislang implizit, gewissermaßen „zufällig“ und „im Verborgenen“ wirken. Jedenfalls gibt eine Durchsicht vorliegender konzeptioneller Entwürfe der Träger individualpädagogischer Maßnahmen wenig Anlass zu glauben, diese Wirkfaktoren seien durchgängig geplant und systematisch für die pädagogische Arbeit genutzt worden.

Werden die Rahmenbedingungen individualpädagogischer Auslandsmaßnahmen hingegen absichtsvoll und gezielt als Lebens-, Lern- und Erfahrungsräume gestaltet, wie dies in der Regel beispielsweise bei internationalen Jugendbegegnungen und Auslandsaufenthalten im Rahmen von Ausbildung und Studium der Fall ist, ist zu erwarten, dass die in fremdkulturellen Erfahrungen angelegten Ressourcen noch systematischer und nachhaltiger für die Stabilisierung und Persönlichkeitsentwicklung der betreuten Jugendlichen wirksam werden.

Vorliegende Studien belegen – so zeigt unsere Expertise –, dass gut vorbereitete und überlegt pädagogisch begleitete Auslandsaufenthalte eine große Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung haben: Ein differenzierteres Selbstbild, ein erhöhtes Reflexionsvermögen, ein empathischeres Sozialverhalten, ein flexiblerer und gelassener Umgang mit überraschenden und/oder fremden Situationen, Toleranz gegenüber anderen Lebensentwürfen und Kul-

²²⁸ Macsenaere/Esser 2012, S. 102

turen, ein gesteigertes Selbstbewusstsein und stabilere Identitätsbedingungen durch die Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit in der gelungenen Bewältigung irritierender Begegnungssituationen und nicht zuletzt kommunikative Kompetenzen (einschließlich entsprechender Sprachkenntnisse) sind nur einige mögliche Effekte interkulturellen Lernens im Ausland. Veränderungen und Persönlichkeitsentwicklungen, die nicht nur im Interesse der individualpädagogischen Maßnahme sowie des Hilfeplans sind und aus dieser Perspektive wünschenswert und zu fördern, sondern darüber hinaus zu interkulturellen Kompetenzen führen, die, in anderen Kontexten besonders unterstützt, Gegenstand europäischer Programme sind und unter Umständen sogar zertifiziert werden.

Wenn im Folgenden konzeptionelle Anregungen und pädagogische Konsequenzen aus den Ergebnissen der Recherche abgeleitet und vorgestellt werden, geschieht dies nicht in der Absicht, damit die bisherige erfolgreiche Praxis individualpädagogischer Arbeit zu ersetzen; vielmehr ist unser Anliegen, daran anknüpfend die im Standort Ausland gegebenen Ressourcen und Entwicklungschancen reflektiert zu gestalten und im Sinne einer Synergie für die Ziele individualpädagogischer Arbeit (und darüber hinaus) nutzbar zu machen. Bewährte Strukturen, erfolgreiche Handlungsstrategien und erreichte Qualitätsstandards werden also mit den folgenden Ausführungen nicht außer Kraft gesetzt, sondern ergänzt und erweitert. Dies gilt insbesondere für die in früheren Studien als zentrale spezifische Wirkfaktoren identifizierte Individualisierung und Flexibilität pädagogischen Handelns.²²⁹ Diese sollen jetzt nicht durch pädagogische Programme und strukturierte formale Bildungsprozesse verdrängt werden. Aber es kann Sinn machen, einzelne Lern- und Erfahrungschancen nicht (nur) dem Zufall zu überlassen, sondern überlegt zu fördern, wie umgekehrt zufällige Erfahrungen und Begegnungen zusammen mit dem Jugendlichen zu besprechen, zu reflektieren und geeignet zu rahmen.

Vorangegangene Studien haben gezeigt, dass die Gestaltung und der Verlauf individualpädagogischer Betreuungsprozesse sehr individuell sind, das ist ihre Stärke und macht vor allem das Besondere dieses Segments der Erziehungshilfen aus.²³⁰ Gleichwohl ist es möglich, fallübergreifend konzeptionelle Strukturen und pädagogische Überlegungen zu entwickeln, die Ausgangs-

²²⁹ vgl. Klawe 2010, S. 316 ff

²³⁰ ebd.

punkt für ein individualisiertes, auf den jeweiligen Jugendlichen bezogenes konkretes Handeln sein können. Dies soll in diesem Abschnitt geschehen.

Neben der Notwendigkeit, die nachfolgenden Überlegungen immer wieder auf die konkreten situativen und persönlichen Bedingungen der aktuellen Betreuung herunterzubrechen, gilt es auch, kontinuierlich auf eine *angemessene* Balance zwischen strukturierten und didaktisierten Vermittlungsformen formaler Bildung einerseits und informeller Lern- und Erfahrungsräume im Alltag andererseits zu achten. Zudem ist der Bezug zu den vereinbarten Zielen und Handlungsschritten des mit dem Jugendamt vereinbarten Hilfeplans immer mitzudenken und zu reflektieren.

Bei der Gestaltung der Erfahrungsräume und Lernprozesse ist außerdem zu beachten, dass die damit verbundenen Herausforderungen für den Jugendlichen (und natürlich auch für Betreuerin und Betreuer) nach Möglichkeit keine *Überforderung* darstellen. Das lässt sich nicht in jedem Fall bis ins Letzte voraussehen, aber anhand des Lernzonen-Modells aus der Erlebnispädagogik ganz gut überprüfen und reflektieren.

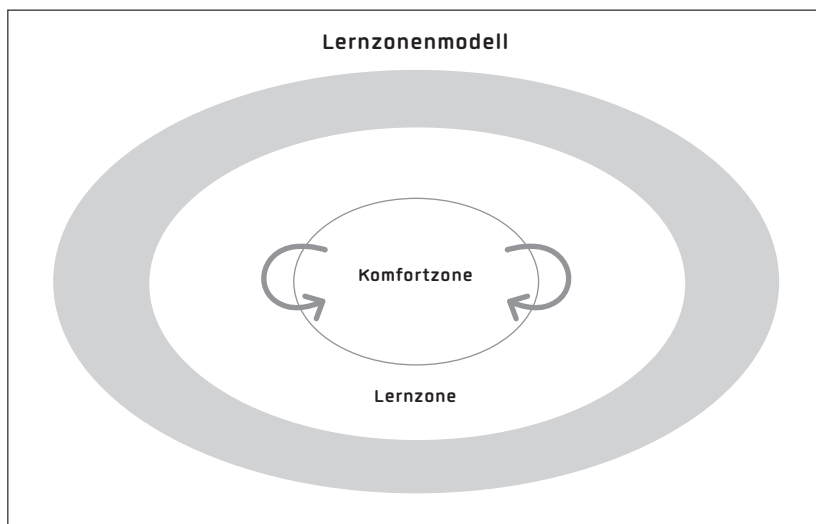


Abb. Lernzonen-Modell²³¹

²³¹ aus Senninger 2000, S. 26

Die Grundannahme dieses Modells lautet: Lernen bedeutet Risiken eingehen. Normalerweise halten wir uns in der *Komfortzone* auf. Hier haben wir uns eingerichtet, hier kennen wir uns aus und haben für (fast) alle Eventualitäten Strategien des Handelns und erprobte Alltagsroutinen entwickelt.

Wenn wir etwas lernen oder verändern wollen oder müssen, weil in einer fremden kulturellen Umgebung unsere Strategien der Umweltaneignung nicht mehr funktionieren, müssen wir das Bekannte verlassen und den risikobehafteten Weg ins Unbekannte einschlagen. Wir wissen nicht, was uns erwartet und ob wir den neuen Herausforderungen gewachsen sind. Deshalb bleiben wir tendenziell lieber "zu Hause" im bekannten Umfeld, das wir unter Kontrolle haben.

In der *Wachstumszone* liegt alles, was wir noch nicht wissen und mit dem wir noch keine Erfahrung haben. Lernen und Veränderung bedeuten hier, dass wir Mut und Überwindung brauchen, um weiterzukommen. Angst und Herzklopfen sind eindeutige Zeichen, dass man sich nicht mehr sicher fühlt. Unsicherheit durchzustehen und Angst auszuhalten ist für die meisten Menschen unangenehm. Deshalb versuchen sie unbewusst, durch gewohnte Abwehrmechanismen die Lage zu kontrollieren. Hier ist die Chance zum Lernen: Die eigenen Ängste sollen bewusst werden und die Jugendlichen vor die Herausforderung stellen, selbstbewusst die Komfortzone zu verlassen und sich Neuem gegenüber zu öffnen. Alte Verhaltensmuster, das eigene Selbstbild, aber auch die Beziehung zu Betreuerin oder Betreuer und Unterstützung durch das soziale Umfeld beeinflussen diese Entscheidung. Lernen in diesem Sinn bedeutet ein Ausweiten und Wachsen über die Komfortzone hinaus. Der Erfolg ist die Belohnung für das Wagnis. Sowohl die körperliche als auch die emotionale Sicherheit sind Grundvoraussetzung für die Bereitschaft, etwas Neues zu riskieren. Es hängt viel vom Konzept, der Zielsetzung und der Persönlichkeit des Betreuers ab, wie diese Phasen für den Einzelnen produktiv und erfolgreich werden.

In der *Panikzone* hingegen liegt alles, was uns Angst macht und nicht zu bewältigen ist. Alles, was wir nicht mehr richtig kontrollieren können und deshalb das Risiko und die Gefahr für zu groß halten, um uns damit auseinander zu setzen. In diesem Bereich können wir nicht lernen, weil wir uns permanent bedroht fühlen, Angst haben und uns zurückziehen. Alles in dieser Zone ist unserer Persönlichkeit zu fern und fremd und (scheint) nicht zu bewältigen.

Dieses einfache Modell kann helfen, Erfahrungsräume sensibel – orientiert an der Belastbarkeit der jeweiligen Jugendlichen – zu gestalten. Dazu gehört allerdings auch, seine emotionalen Signale (und meine eigenen!) und die Befindlichkeit aufmerksam wahrzunehmen und angemessen zu deuten.

In den folgenden Anregungen zur konzeptionellen und pädagogischen Gestaltung individualpädagogischer Betreuungssettings im Ausland wird – wo es sich anbietet – in der Darstellung unterschieden zwischen

- ***Individualpädagogischen Schwerpunkten***

(hiermit sind alle pädagogischen Bemühungen und Themen gemeint, die sich auf den Anlass der individualpädagogischen Maßnahme i.e.S. beziehen und im Rahmen des Hilfeplanverfahrens vereinbart wurden) und

- ***Interkulturellem Lernen,***

das alle Lern- und Anpassungsprozesse umfasst, die sich aus der besonderen fremdkulturellen Situation einer Maßnahme im Ausland ergeben.

Dabei setzen wir voraus, dass es sich nicht um zwei Lern- und Erfahrungsbereiche handelt, die in der praktischen Umsetzung völlig unverbunden, gewissermaßen in „Parallelwelten“ oder gar in Konkurrenz zueinander existieren. Sie sind auch nicht in additiver Ergänzung zu verstehen, nach dem Motto „Individualpädagogik ist das Eigentliche“ und interkulturelles Lernen ist „die luxuriöse Zugabe, wenn noch Zeit ist“. Nach den Ergebnissen unserer Recherchen handelt es sich vielmehr um auf vielfältige Weise miteinander verschränkte und einander verstärkende Lernfelder, die – im Alltag produktiv miteinander verbunden und unter gemeinsamen Zielen gestaltet – enorme Synergieeffekte und Entwicklungsimpulse freisetzen können.

1. Ziele

Individualpädagogische Ziele

Die Ziele der individualpädagogischen Betreuung sind auf die je spezifischen Bedarfe und Erfordernisse der/des jeweiligen Jugendlichen ausgerichtet und werden im Verlauf des Hilfeplanverfahrens unter den Beteiligten vereinbart. Im Rahmen früherer Studien haben sich Partizipation, Koproduktion und Freiwilligkeit als wichtige Wirkfaktoren für einen erfolgreichen Verlauf individualpädagogischer Maßnahmen erwiesen²³². Deshalb ist im Rahmen der Zielver-

232 vgl. Klawe 2010, S. 354 ff; Macsenaere 2009, S. 8

einbarungen – erst Recht bei Maßnahmen im Ausland – darauf zu achten, dass diese Prinzipien eingehalten werden.

Interkulturelles und soziales Lernen

Die Sekundäranalyse vorliegender Studien zu interkulturellen Jugendbegegnungen und verschiedenen Formen von Auslandsaufenthalten haben durchgängig ergeben, dass die (vorbereitete und pädagogisch begleitete) Konfrontation mit fremdkulturellen Umfeldbedingungen, ungewohnten Normen, Werten und Verhaltensweisen und die Herausforderung, unter diesen (irritierenden) Bedingungen den eigenen Alltag zu bewältigen, Kontakte zu knüpfen und soziale Beziehungen aufzubauen, bei der Mehrheit der jugendlichen Akteure eine enorme Energie und Motivation freisetzt, sich diesen Herausforderungen zu stellen. Damit werden nicht nur interkulturelle Lernprozesse im engeren Sinne ausgelöst, sondern auch wichtige Impulse für die persönliche Entwicklung und basales soziales Lernen gegeben. Bolten hat darauf hingewiesen, dass interkulturelle Kompetenz immer eingebettet ist in soziale Kompetenzen.²³³ Interkulturelles Lernen ist in diesem Sinne auch immer soziales Lernen und kann deshalb gut mit Entwicklungszielen der individualpädagogischen Betreuung verbunden werden. Ebenso ist eine Verknüpfung interkultureller Inhalte und Lernprozesse mit den zentralen Bewältigungsanforderungen im Jugendalter möglich. Im Kontext individualpädagogischer Betreuung stehen in jedem Falle zunächst persönlichkeits- und situationsbezogene Ziele im Vordergrund.

Wir nutzen die beschriebenen Phasen des Kulturschocks ähnlich wie im Phasenmodell von Witte als Impulse einer konfrontativen Pädagogik, verbinden diese aber durch entsprechende Vorbereitung und Begleitung durch BetreuerInnen oder Netzwerke mit einer positiven Gestaltung eines (beginnenden) Lernprozesses. Wir setzen die Jugendlichen gewissermaßen einem „kalkulierten“ und „didaktisierten“ Kulturschock aus.

Die Herausnahme aus der gewohnten sozialen Umgebung und die damit verbundene Unterbrechung eingespielter Alltagsroutinen schafft einen Abstand von der bislang herrschenden subjektiven Normalität und befördert oder erzwingt einen Perspektivwechsel, einen neuen Blick auf die bisherige Biografie. Der Jugendliche (er-)lebt neue Lebensentwürfe und alternative Hand-

²³³ vgl. Bolten 2012, S.129

lungsmuster bei der Alltagsbewältigung. Zugleich erfährt er sich selbst im Umgang mit Veränderungen. Unter diesen Voraussetzungen wären Ziele interkulturellen Lernens in individualpädagogischen Maßnahmen,

- den Umgang mit Veränderungen zu lernen und diese als Chance für eine persönliche Weiterentwicklung zu nutzen;
- sich selbst in einer neuen Lebenssituation zu erleben und zu erproben sowie mit seinen eigenen Wünschen, Interessen und Bedürfnissen zu positionieren
- neue Beziehungen und Netzwerke aufzubauen
- kulturelle Unterschiede zu erkennen, Offenheit für andere Kulturen zu entwickeln und Unterschiedlichkeit akzeptieren
- Fremdes nicht als Feindliches wahrzunehmen, sondern ihm mit Respekt und Neugier zu begegnen
- den eigenen Prozess der Auseinandersetzung mit den fremdkulturellen Anforderungen aufmerksam wahrzunehmen, (eventuell mit Unterstützung) zu reflektieren und mit anderen angemessen zu kommunizieren
- die für eine gelingende interkulturelle Verständigung notwendigen sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln und situationsangemessen einzusetzen.

Dies wäre aus unserer Sicht ein Minimalkatalog, der beliebig um Stichworte aus den Zielkatalogen interkultureller Trainings und Begegnungen ergänzt werden könnte, sich aber bewusst auf solche Ziele konzentriert, die sich gut mit möglichen individualpädagogischen ebenso wie mit altersspezifischen Entwicklungszielen des Jugendalters verknüpfen lassen und für das Gros der AdressatInnen auch realistisch sind, weil sie erfahrungsorientiert im Alltag erworben bzw. umgesetzt werden können.

2. Vorbereitung

Individualpädagogische Aspekte

Die knappe Vorbereitungszeit auch und gerade bei individualpädagogischen Maßnahmen im Ausland ist seit längerem Anlass kritischer Anmerkungen in verschiedenen Studien und führte schon früh zu der dringlichen Empfehlung, Entscheidung und Vorbereitung zu entschleunigen²³⁴. Fischer und Ziegen-

²³⁴ vgl. Klawe/Bräuer 2001, S. 181

speck fanden in ihrer Studie eine durchschnittliche Vorbereitungszeit von 17 Tagen²³⁵. In 57% der im Rahmen der InHAus-Studie untersuchten Fälle kam es in dieser Zeit zu einem direkten Kontakt zwischen der zukünftig betreuenden Fachkraft und dem/der Jugendlichen.²³⁶ Tendenziell wird sich dieser Zeitraum schon allein deshalb verlängern, weil die neuen gesetzlichen Regelungen vor der Durchführung von Jugendhilfemaßnahmen im Ausland mittlerweile umfangreichere diagnostische Prüfverfahren vorschreiben. Andererseits – und auch das gilt häufig für Unterbringungen im Ausland – zwingen krisenhafte Entwicklungen oder eskalierende Konflikte in der aktuellen Betreuungssituation gelegentlich zu schnellem Handeln, das dann häufig leider auf Kosten einer befriedigenden Vorbereitung geht. Bislang konzentrierte sich die Vorbereitung vorwiegend auf

- die Regelung formaler Angelegenheiten (Impfungen, Reisepapiere etc.)
- Informationen über die künftige Unterbringung (Fotos, Filme vom Standort, Infos zur Umgebung, ggf. Beschulung etc.)
- möglicherweise zusätzlich noch landeskundliche Informationen.

Diese Grundinformationen erfolgten in nur knapp 60% durch den künftigen Betreuer, sondern oft über Dritte: KoordinatorInnen, aktuelle BetreuerInnen o.ä., wobei in 67% der Fälle auch die Sorgeberechtigten eingebunden waren.²³⁷ Schon früher war darauf hingewiesen worden, dass aus Sicht der Jugendlichen ergänzende Formen der Vorbereitung, wie etwa Treffen mit ehemaligen Jugendlichen, die am gleichen Ort gelebt haben oder Besuche oder Probewohnen vor Ort als besonders hilfreich und nachhaltig angesehen wurden und daher zu empfehlen sind²³⁸. Die Träger sind mehrheitlich bemüht, solche Anregungen aufzunehmen, geraten aber nicht selten durch die Jugendämter unter zeitlichen Entscheidungsdruck. Daher bleibt eine spürbare Entschleunigung der Entscheidungs- und Vorbereitungsphase nach wie vor auf der Agenda, erst recht, wenn die Vorbereitung künftig auch Aspekte des interkulturellen Lernens einschließen soll.

Interkulturelles und soziales Lernen

Die Recherchen im Rahmen unserer Expertise haben durchgängig und nachdrücklich ergeben, dass interkulturelle Lernprozesse nur dann erfolgreich

²³⁵ vgl. Fischer/Ziegenspeck 2009, S.202

²³⁶ vgl. Klein u.a. 2011, S. 52

²³⁷ ebd.

²³⁸ vgl. Klawe 2010, S. 320

und nachhaltig sein können, wenn sie gut vorbereitet und pädagogisch begleitet werden. Wenn die individualpädagogische Betreuung im Ausland, wie weiter oben ausgeführt, eine Art kalkulierter oder didaktisierter Kulturschock sein soll, müssen Betreuerin und Jugendliche/r gleichermaßen vorbereitet sein. Was die pädagogische Fachkraft angeht, muss diese neben allgemeinen Grundkenntnissen über interkulturelle Verständigungsprozesse und Mediation (dazu mehr im Abschnitt „Professionelle Qualifikationen“) über spezifische Kenntnisse kultureller Aspekte des Gastlandes verfügen, um vor Ort als „Kulturmittler“ kompetent agieren zu können. Diese Kenntnisse erwirbt man nicht automatisch (auch wenn man schon einige Jahre im Gastland lebt), sondern nur durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit den „Selbstverständlichkeiten“ und Routinen des Alltags dort. Insofern kann sich im Einzelfall anbieten, dass sich Betreuerin und Jugendlicher im Rahmen der Vorbereitung gemeinsam auf einen interkulturellen Lernprozess begeben.

Ebenso wie die Vorbereitung im Hinblick auf die individualpädagogischen Aspekte des Auslandsaufenthaltes sollte auch die interkulturelle Vorbereitung soweit wie möglich an den individuellen Möglichkeiten und Interessen des/der jeweiligen Jugendlichen orientiert sein und sich gleichermaßen auf strukturelle sowie kulturelle Bedingungen am künftigen Aufenthaltsort wie auch auf kommunikative Kompetenzen beziehen (zur Frage der Sprachkompetenz vgl. den entsprechenden Abschnitt). Strukturierte interkulturelle Trainings werden im Kontext individualpädagogischer Maßnahmen nur in Ausnahmefällen in Betracht kommen, weil diese in der Regel für Gruppen konzipiert sind. Das schließt allerdings nicht aus, dass einzelne Aufgaben und Übungen durchaus in modifizierter Form auch für das Lernen einzelner Jugendlicher geeignet sein können. Die Erfahrungen in anderen Feldern interkulturellen Lernens und Vorbereitungen für Auslandsaufenthalte legen vor allem drei Themenbereiche und Lernfelder nahe:

- *Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Prägungen*

Wie wir in den bisherigen Ausführungen zum interkulturellen Lernen gesehen haben, ist die Kenntnis und Reflexion eigenkultureller Prägungen die Voraussetzung für eine offene, akzeptierende Haltung gegenüber fremden Kulturen. Zugleich dient eine solche Auseinandersetzung der Selbstversicherung der eigenen Identität und trägt so zur Stabilisierung der eigenen Persönlichkeit bei. Ein

früher Einstieg in eine solche Selbstverständigung dient so nicht nur der Vorbereitung auf interkulturelle Begegnungssituationen, sondern kann zugleich persönlichkeitsbezogene Lernprozesse im Kontext der individualpädagogischen Arbeit anstoßen. Für dieses Lernfeld eignen sich vor allem biografische Methoden²³⁹, Interviews zu Selbst- und Fremdbild „der Deutschen“, Filme u.ä.

- ***Vorbereitung auf das Fremde***

Als erste Annäherung an Grundorientierungen und Standards einer fremden Kultur hat sich – bei aller Ambivalenz und möglicher Gefahr einer Stereotypisierung – die Kenntnis der einschlägigen Kulturstandards erwiesen. Den intellektuellen Voraussetzungen des jeweiligen Jugendlichen entsprechend aufbereitet und anschaulich gemacht, sollten sie im Rahmen der Vorbereitung vorgestellt und während des Aufenthaltes gewissermaßen als Reflexionsfolie immer wieder herangezogen, überprüft und modifiziert werden.

- ***Expeditionen ins Unbekannte***

All das, was auf den Jugendlichen in den nächsten Monaten im Rahmen der individualpädagogischen Auslandsmaßnahme zukommt, ist ihm weitgehend unbekannt. Er ist also tatsächlich im Sinne des Wortes auf einer Expedition ins Unbekannte. Manches davon lässt sich spielerisch erproben oder gar vorweg nehmen. Tatsächlich kann im Rahmen einer Projektarbeit, in die auch weitere Akteure (KoordinatorInnen, Eltern usw.) eingebunden werden können, eine solche spielerische Forschungsreise inszeniert werden. Entweder sie bleibt ein (lernsthaftes) Spiel hier in Deutschland vor der Abreise oder aber sie kann in eine richtige Forschungsreise münden, auf welcher der Jugendliche mit seinem künftigen Betreuer, orientiert an vorher von ihm selbst erarbeiteten Fragen und Kriterien, seine (mögliche) künftige Umwelt tatsächlich vor Ort erkundet und dabei erste Kontakte etwa zu Gleichaltrigen aufnimmt. Doch selbst wenn eine solche in vielerlei Hinsicht ideale Umsetzung nicht möglich ist, gibt es medial vielfältige Varianten einer anregenden methodischen Gestaltung. So bieten die Möglichkeiten des Internets (Research, Google-Earth, Google Street View, soziale Netzwerke) vielerlei Formen selbständigen, lebendigen Lernens²⁴⁰, die durch „Experten-Interviews“ mit auslandserfahrenen Peers und anderen altersgemäßen Erfahrungsfeldern wie Kochen, Musik usw. mit Leben gefüllt werden können.

²³⁹ vgl. zum Beispiel Gudjons u.a. 1994

²⁴⁰ vgl. Bolten 2011, ähnlich Ang-Stein 2012, S.17

„Das Spektrum an technischen Möglichkeiten, um Interkulturalität nicht nur zu thematisieren, sondern auch über Grenzen hinweg zu initiieren, ist inzwischen äußerst vielfältig und attraktiv: Virtual Classrooms (z.B. Adobe Connect oder <http://de.tinychat.com>) können im Rahmen internationaler Schulpartnerschaften zur gemeinsamen Projektdurchführung via Webcam und Whiteboard genutzt werden. Instrumente wie Google Street View, Public Webcams, Bild- und Videodatenbanken, Erfahrungsblogs (z.B. www.afs.de/schueleraustausch/erfahrungsberichte.html; <http://www.einstieg.com/infos/ausland/auslandserfahrungen>; <http://www.kultur-life.de/interaktiv/berichte>) oder die komplexeren Tumblelogs (vgl. <http://tumblelogs.wikispaces.com/>) bieten eine Fülle von Material, um nicht nur an Zielorte vorab heranzuzoomen, sondern um auch während eines internationalen Einsatzes Beziehungen nach Hause kontinuierlich weiterpflegen zu können. Video- und Podcasts lassen sich inzwischen problemlos selbst erstellen (vgl. <http://www.netzcheckers.de/>); Web 2.0-Instrumente wie Wikis oder soziale Netzwerke (z.B. Facebook) eignen sich hervorragend für kollaborative interkulturelle peer-to-peer-Interaktionen zwischen Einzelpersonen oder Gruppen, die – wie etwa bei Schulpartnerschaften – einen 1:1-Austausch planen (z.B. www.etwinning.de/ oder <http://myeurope.eun.org>). Boomende Entwicklungen bei der Internetnutzung durch Smartphones werden entsprechende Aktivitäten künftig erleichtern und noch erheblich attraktiver werden lassen.“²⁴¹

Die praktische Umsetzung dieser Anregungen setzt aus unserer Sicht dreierlei voraus: Die Vorbereitungsphase muss von allen Beteiligten – einschließlich des Jugendamtes – als integraler Bestandteil der individualpädagogischen Maßnahme angesehen (und finanziert) werden. Das ist die Voraussetzung, unter der eine Entschleunigung und damit eine überlegte sowie vernünftige Planung und pädagogische Gestaltung dieser Phase erst möglich wird.

Bei dieser Gestaltung müssen zweitens individualpädagogische Aspekte, interkulturelles Lernen und die konkret-praktische Vorbereitung intelligent, abwechslungsreich, lebendig und zugleich ernsthaft miteinander verknüpft und aufeinander bezogen werden.

Und das setzt drittens voraus, dass der/die BetreuerIn auch über entsprechende methodische Kompetenzen und vor allem die Bereitschaft verfügt, die Vorbereitungsphase nicht nur zum Beziehungsaufbau zu nutzen, sondern da-

²⁴¹ Bolten 2011, S. 3; weitere Links in Bolten 2010

rüber hinaus als anregende „Bildungsveranstaltung“ erfahrungsorientiert zu gestalten. Das alles macht allerdings nur dann Sinn, wenn sich künftig möglichst alle BetreuerInnen und Jugendliche bereits in der Vorbereitungsphase in Deutschland kennenlernen, Zeit für diese Erfahrungs- und Lernprozesse haben und vor allem dafür motiviert sind.

3. Ankommen und Kontakt

Individualpädagogische Aspekte

Die Ankunft am neuen Ort und die ersten Kontakte dort werden von den Jugendlichen als Weichenstellung für die weitere Betreuung gesehen und wurden deshalb als Schlüsselsituationen für die individualpädagogische Maßnahme identifiziert. Die betreuten Jugendlichen betonen im Rückblick den „Schock“, den sie zu Beginn in der neuen Umgebung erfuhren, entweder weil die Trennung von der Herkunftsfamilie so schmerzhaft war oder die neue Umgebung so fremd und ungewohnt.²⁴² Da der Bruch mit der vertrauten Umgebung und damit verbundenen Alltagsroutinen Teil des pädagogischen Konzeptes ist, kann nur sehr individuell bestimmt werden, welche pädagogische Rahmung angemessen ist. Zwischen einer sehr nahen Begleitung und der bewussten Entscheidung, den Jugendlichen für sich erstmal zur Ruhe und ankommen zu lassen, steht ein breites, abgestuftes Spektrum pädagogischer Handlungsstrategien zur Verfügung. Wichtig erscheint in jedem Fall, den Jugendlichen in dieser Phase unmissverständlich zu signalisieren, dass der Betreuer jederzeit als Gesprächspartner zur Verfügung steht, wenn dies gewünscht wird.

In dieser Zeit wird auch die Grundlage für die künftige Beziehung zwischen BetreuerIn und Betreuten gelegt, der im Selbstverständnis der Individualpädagogik zentrale Bedeutung zukommt.²⁴³ Nicht zuletzt werden in dieser Phase auch erste „Basisregeln“ für das Verhalten am neuen Lebensort und den Umgang miteinander ausgehandelt.

Interkulturelles und soziales Lernen

Wenn eine – wie im vorangegangenen Abschnitt beschriebene – interkulturelle Vorbereitung erfolgte, sich der Jugendliche also bereits im Vorfeld anhand eigener Fragestellungen mit dem beschäftigt hat, was ihn an seinem

²⁴² vgl. Klawe 2010, S.321

²⁴³ vgl. Klawe/Bräuer 2001, S.189; Klawe 2010, S. 334 ff

neuen Lebensort erwartet, wird neben die Erfahrung des Verlustes des gewohnten sozialen Umfeldes und dem damit verbundenen Schmerz die Neugier und das Interesse treten, den im Rahmen der Vorbereitung vorab erarbeiteten Fragen nachzugehen und bereits vorhandene Informationen über das neue kulturelle Umfeld zu überprüfen. Für die Beziehung zwischen BetreuerIn und Betreutem bedeutet das konkret, dass sich die Aufmerksamkeit des Jugendlichen nicht ausschließlich auf seine Betreuungsperson konzentriert und diese nicht seine einzige „Brücke“ zur neuen sozialen und kulturellen Umwelt ist. Damit wird seine Abhängigkeit vom Betreuer als „Kulturmittler“ einerseits relativiert, auf der anderen Seite jedoch wird die in dieser Phase entstehende Beziehung deutlich aufgewertet, entwickelt sie sich jetzt doch nicht aus einer Abhängigkeit, sondern aus der eigenen Entscheidung des Jugendlichen heraus. Insofern wird der im individualpädagogischen Kontext notwendige Aufbau einer vertrauensvollen, tragfähigen Beziehung durch die interkulturellen Lernprozesse nachhaltig gefördert. Dabei erlebt sich der Jugendliche als aktives Subjekt, das die Gelegenheit erhält, den eigenen (interkulturellen) Fragestellungen selbständig nachzugehen. Damit verbunden sind in der Regel auch erste Erfahrungen eigener Selbstwirksamkeit.²⁴⁴

Betreuerin oder Betreuer haben dabei vor allem die Aufgabe, Kontakte herzustellen und soziale Erkundungen zu ermöglichen, die dem Jugendlichen die Chance bieten, seinen Fragen nachzugehen, um in seinem neuen Lebensumfeld „seinen eigenen Ort“ zu finden. Erlebnisorientierte Formen der *Sozialraum-erkundung*²⁴⁵ können diese Bemühungen methodisch unterstützen, (Lern-) Tagebücher und eigene Fotostrecken können – wie Erfahrungen in Auslandspraktika zeigen – dabei helfen, Eindrücke zu sortieren und festzuhalten.

Diese neuen Rollen als „Lernunterstützer“, „Erfahrungsförderer“ oder „Netzwerker“ stehen nicht in Konkurrenz zum Beziehungsaufbau, der auf individualpädagogischer Ebene unabdingbar ist, sondern ergänzen bzw. differenzieren und verstärken diese Bemühungen. Dem Jugendlichen bieten sie die Möglichkeit, die Trennung vom Gewohnten und die Auseinandersetzung mit dem Neuen und Fremden frühzeitiger und systematischer anzugehen, als das bislang landläufig der Fall war, ohne dass der angestrebte Kulturschock oder

244 vgl. ähnliche Erfahrungen bei Auslandspraktika von Jugendlichen mit besonderem Förderungsbedarf:

BMAS 2011

245 vgl. Fruchtel/Cyprian/Budde 2010; Deinet/Krisch 2003

die beabsichtigte Delegitimierung bisheriger Alltagsroutinen damit außer Kraft gesetzt werden. Allerdings treten die Jugendlichen jetzt diesen Herausforderungen als (hoffentlich) handlungsfähige Subjekte gegenüber, weil sie mit Unterstützung ihrer BetreuerInnen entscheiden können, welchen Fragen und Herausforderungen sie handelnd nachgehen wollen. Das bedeutet im Übrigen auch eine stärker partizipative Ausrichtung der Betreuung.

4. Betreuung als „sicherer Ort“: Rahmenbedingungen und Alltagsregeln

In diesem Abschnitt geht es um eine unter individualpädagogischen wie interkulturellen Aspekten erfolgversprechende und angemessene strukturelle und pädagogische Gestaltung des Betreuungssettings.

Dabei ist grundsätzlich zu beachten, dass Flexibilität und eine individuelle Ausrichtung die wirkmächtigsten Wirkfaktoren einer individualpädagogischen Maßnahme sind. *„Die untersuchten Prozessverläufe zeigen, dass aufgrund wechselnder Situationen, sprunghafter Entwicklungen oder eskalierender Konflikte immer wieder Veränderungen des Settings oder „Nachjustierungen“ der Alltagssituation erforderlich sind. Flexibilität wird damit zum zentralen Wirkfaktor schlechthin: wenn es nicht gelingt, angemessen und zeitnah auf neue Herausforderungen zu reagieren, ist eine erfolgreiche Fortführung der Betreuung insgesamt gefährdet. Die Tatsache, dass es in der Regel jeweils um nur einen Jugendlichen geht, erleichtert dabei den Aushandlungsprozess und einen personenzentrierten Zuschnitt der Lösung oder Veränderung. ... Abgesehen davon, dass individualisierte Kriseninterventionen und flexible Aushandlungsprozesse besser geeignet sind, nachhaltige Lösungen zu finden und zu vereinbaren, vermitteln sie dem Jugendlichen darüber hinaus auch das Gefühl: „Es geht um mich!“ Gleichwohl darf diese Flexibilität nicht zu einem „Schlingerkurs der Beliebigkeit“ werden. Sie ist begrenzt durch einen Korridor, der durch die in Hilfeplangesprächen vereinbarten Ziele und die damit verbundenen Lebensentwürfe der Jugendlichen gekennzeichnet ist.“*²⁴⁶

Vor diesem Hintergrund wäre es widersinnig und kontraproduktiv, an dieser Stelle verbindliche Standards zur Gestaltung individualpädagogischer Maßnahmen zu formulieren, die allgemein und für alle Maßnahmen in gleicher Weise gelten. Vielmehr werden Aspekte benannt, die es bei der Ausformung

²⁴⁶ Klawe 2010, S. 334

individueller Hilfesettings im Ausland grundsätzlich zu bedenken gilt. Ihre Gewichtung und konkret-praktische Ausgestaltung ist für jede Betreuung jeweils immer wieder neu individuell auszurichten.

Individualpädagogische Aspekte

Neben individueller Ausrichtung und Flexibilität sowie der bereits im vorangehenden Abschnitt erwähnten verlässlichen vertrauensvollen Beziehung ergeben sich aus den vorliegenden Studien eine Reihe von Gestaltungsaspekten, die als positive Wirkfaktoren identifiziert werden konnten:

- **Alltagsorientierung**

„Handeln, Aufgaben und Pflichten ergeben sich – soweit möglich – vor allem aus den (einleuchtenden) Herausforderungen des Alltags und bedürfen (im Idealfall) nicht einer besonderen Begründung. Das alltägliche Handeln ist gerahmt und strukturiert durch transparente, aus dem Alltag abgeleitete Regeln und eingespielte Rituale²⁴⁷, die eine klare Orientierung bieten (sollen) und soweit als möglich konsequent umgesetzt werden. Interessant dabei: Je konsequenter diese Umsetzung erfolgt, umso stärker werden BetreuerIn und Regeln akzeptiert.“²⁴⁸

- **Selbstwirksamkeit**

Selbstwirksamkeit beschreibt die Fähigkeit, an sich und seine Kompetenzen zu glauben, Einfluss zu nehmen auf die Gestaltung seines Lebens, zuversichtlich zu sein und mit unvorhergesehenen Situationen klarkommen zu können. Die eigene Auffassung über die Selbstwirksamkeit wirkt als selbst erfüllende Prophezeiung. Wer an sich und seine Fähigkeiten glaubt, wird sein Leben aktiv gestalten.²⁴⁹

- **Partizipation**

Zentrales pädagogisches Medium der Partizipation in individualpädagogischen Maßnahmen ist die alltägliche (ganz praktische) Mitgestaltung im Alltag. Diese „gelebte Partizipation“ wird vor allem auch deshalb von den Jugendlichen als echte Mitwirkung erlebt, weil sie spürbare Konsequenzen im und für den Alltag hat.²⁵⁰

²⁴⁷ vgl. Friebertshäuser 2001

²⁴⁸ Klawe 2010, S. 345 f

²⁴⁹ vgl. ebd., S. 348

²⁵⁰ vgl. ebd., S. 354 ff

• *Transparenz und Vorhersehbarkeit*

Partizipation und das Experimentieren mit eigenen Fähigkeiten und Ressourcen setzen voraus, dass der Rahmen dafür klar abgesteckt und die Konsequenzen für das Überschreiten von Grenzen oder den Verstoß gegen Regeln vorhersehbar und klar sind. Das setzt eine Transparenz der geltenden Verhaltensregeln voraus, die im besten Fall nicht gesetzt, sondern gemeinsam ausgehandelt und vereinbart wurden.

Auf der individualpädagogischen Handlungsebene geben diese Gestaltungsaspekte wichtige Anhaltspunkte und Hinweise dafür, nach welchen Gesichtspunkten das individualpädagogische Betreuungssetting sinnvollerweise ausgearbeitet werden muss, soll die (Auslands-)maßnahme erfolgreich sein.²⁵¹ Diese Gestaltungsaufgabe bleibt bestehen und wird ergänzt und verstärkt durch die begleitenden interkulturellen Lernprozesse.

Interkulturelles und soziales Lernen

Im Rahmen unserer Auswertung einschlägiger Studien zum Kulturschock und den Anpassungsanforderungen bei längerfristigen Aufenthalten im Ausland haben wir gesehen, dass selbst gut vorbereitete Erwachsene die Konfrontation mit fremdkulturellen Einflüssen und die Erfahrung, dass gewohnte Verhaltensroutinen in interkulturellen Überschneidungssituationen nicht greifen, als traumatisierende Ereignisse erleben können. Vor diesem Hintergrund kann man erahnen, was der (beabsichtigte) Kulturschock für manche Jugendliche in Auslandsmaßnahmen bedeuten kann. Damit diese Erfahrungen zu einem *kalkulierten Kulturschock* werden, müssen die Alltagsstrukturen derart gestaltet sein, dass sie die Auswirkungen der Fremdheitserfahrungen auffangen und positiv wenden können. Die Ergebnisse der neueren Traumaforschung geben dazu hilfreiche Hinweise.

*„Typisches Merkmal traumatischer Erfahrungen ist ihre Unberechenbarkeit, die mit einem Gefühl des vollständigen Kontrollverlustes einhergeht. Entsprechend ist das Bedürfnis nach Wiedererlangen von Einschätzbarkeit und Kontrollierbarkeit von Situationen stark ausgeprägt. Das Sicherheitsgefühl misst sich somit u.a. an der Frage, ob Umgebung und Strukturen verlässlich erscheinen.“*²⁵²

²⁵¹ Auf die ebenfalls bedeutsamen Wirkfaktoren Beschulung und Konfliktmanagement wird an anderer Stelle eingegangen.

²⁵² Scherwath/Friedrich 2012, S. 71 f.

Scherwath und Friedrich fordern daher maximale Transparenz des pädagogischen Alltags, verbindliche Regeln und Konsequenzen, klare Zuständigkeiten und Zeitstrukturen und hohe Verbindlichkeit in den sozialen Beziehungen. Sie verweisen darauf, dass Stress für traumatisierte Menschen der größte Risikofaktor ist und daher gemeinsam mit ihnen herausgefunden werden muss, welche Situationen und Anforderungen Stress auslösen. Anforderungen und Lernschritte sind nur in dem Maße sinnvoll, wie sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auch erfolgreich bewältigt werden können und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit vermitteln. *„Sichere Orte sind also Orte, an denen sich die Anforderungen an den jeweiligen Ressourcen und Einschränkungen des Einzelnen orientieren.“*²⁵³

Diese Postulate der Traumapädagogik finden sich – zumindest vom Anspruch her – 1:1 im Selbstverständnis der Individualpädagogik wieder. Die daraus abgeleiteten pädagogischen Gestaltungsüberlegungen sind nahezu vollständig identisch. Im pädagogischen Alltag bedeutet dies konkret, dass für eine erfolgreiche Bewältigung der bisherigen biografischen Verletzungen (und Traumatisierungen) und eine zugewandte, hilfreiche Reflexion und Unterstützung bei den herausfordernden Anpassungsprozessen in der neuen Umgebung die gleichen Zugänge, Methoden und Beratungsansätze wirksam sein können.

Diese Erkenntnis darf allerdings nicht dazu führen, die Thematisierung und Reflexion der spezifischen Erfahrungen der Jugendlichen in interkulturellen Kontexten dem Zufall zu überlassen nach dem Motto „Wir reden ja eh über alles“. Statt darauf zu warten, dass Gespräche über belastende Anpassungsprobleme erst dann zustande kommen, wenn es zu Krisen oder Konflikten kommt, sind Betreuerin oder Betreuer gut beraten, von sich aus – gewissermaßen systematisch – bei der Reflexion von Alltagsereignissen auch immer die *interkulturellen Aspekte* anzusprechen, auch um der Gefahr entgegen zu wirken, dass der Jugendliche aufgrund schlechter Erfahrungen künftig interkulturelle Kontakte vermeidet, was wiederum Folgeprobleme nach sich zieht. *„Durch den Mangel an sozialen Kontakten gehen ihnen wertvolle Informationen über Interaktionsregeln im Ausland verloren. Als Folge entwickelt sich allmählich eine situationsübergreifende soziale Ängstlichkeit. Eine Verbesserung sozialer Fähigkeiten, insbesondere eine flexiblere Anpassung an verschiedene interpersonale Situationen, wird verhindert.“*²⁵⁴

²⁵³ ebd., S. 72

²⁵⁴ Kuhlmann 2004, S. 59 f

Neben der Reflexion und Aufarbeitung irritierender oder verunsichernder interkultureller Begegnungssituationen im Alltag kann es auch notwendig sein, konkrete ganz praktische Unterstützung zu bieten.

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Strukturen und pädagogischen Gestaltung individualpädagogischer Maßnahmen festhalten, dass diese für ein nachhaltiges interkulturelles Lernen optimale Voraussetzungen bieten, da die individualpädagogischen Handlungsmaximen denen interkulturellen Lernens nahezu vollständig entsprechen. Dies macht eine enge Verschränkung und gegenseitige Ergänzung beider Lern- und Erfahrungsbereiche möglich. Bezogen auf interkulturelle Lernprozesse geht es dabei in erster Linie um

- die systematische Reflexion interkultureller Erfahrungen im Alltag
- die Formulierung von Aufgaben und Aufträgen an den Jugendlichen, die von ihm mit großer Wahrscheinlichkeit zu bewältigen sind
- die Herstellung von Kontakten und die Schaffung von Erfahrungsfeldern und Situationen, die interkulturelles Lernen ermöglichen
- konkrete praktische Unterstützung im Alltag und
- die Vermittlung von Erklärungs- und Handlungswissen im interkulturellen Kontext.²⁵⁵

5. Kulturvermittlung: Strukturierung der Lern- und Erfahrungsprozesse

Individualpädagogische Aspekte

Eine gelingende individualpädagogische Betreuung zeichnet sich durch eine virtuose und intelligente Verschränkung von formellen und informellen Lernprozessen aus. Die Lernanlässe und –themen ergeben sich im Wesentlichen aus drei Quellen:

- aus den *Erfahrungen und Situationen im Alltag*, die reflektiert und lernend verarbeitet werden
- aus *bewusst gestalteten Lern- und Erfahrungsräumen*, die zur Vermittlung spezifischer Kompetenzen, orientiert an den Zielen des Hilfeplans, entwickelt werden sowie
- den *strukturierten Lerninhalten und Lernprozessen*, die sich im Zusammenhang mit der Beschulung oder Ausbildung ergeben.

²⁵⁵ dazu ausführlicher im Abschnitt „Kulturvermittlung“

Auf diesen drei Lernebenen finden in der individualpädagogischen Arbeit parallel ständig Lern- und Erfahrungsprozesse statt, die sich im Betreuungsalltag im Idealfall gegenseitig verstärken und ergänzen, gelegentlich auch mal konterkarieren. Die Prozesse auf den verschiedenen Ebenen sind unterschiedlich stark strukturiert. Die in einer individualpädagogischen Betreuung mögliche Individualisierung von Bildung bietet dabei einerseits die Gelegenheit, die Form sowie die didaktisch-methodische Strukturierung des Lernens an den individuellen Möglichkeiten und Zugängen des Jugendlichen auszurichten, und gestattet andererseits, möglichst viele Lernanlässe gewissermaßen selbstverständlich und plausibel aus dem gemeinsamen Alltag abzuleiten und wieder in diesen zurückzuführen. Der Anteil an pädagogisch begleitetem informellem Erfahrungslernen ist in individualpädagogischen Betreuungssettings dementsprechend hoch; dies macht auch ihre Stärke und Charakteristik aus.

Interkulturelles und soziales Lernen

Von eben diesem Wechsel- bzw. Zusammenspiel unterschiedlicher Lern- und Erfahrungsebenen lebt auch das interkulturelle und soziale Lernen im Ausland. Müller²⁵⁶ hat bereits darauf hingewiesen, dass es ein prinzipielles Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik (geplant, strukturiert, asymmetrisch) einerseits und (interkultureller) Begegnung (ungeplant, symmetrisch) andererseits gibt und vor diesem Hintergrund interkulturelle Begegnungssituationen nur bedingt pädagogisch planbar sind. *„Ob es zu einer Begegnung im existentiellen Sinne tatsächlich kommt, entzieht sich dem Einfluss Dritter, aber dennoch hat schon die Begegnung im weiteren Sinne, ohne diese besondere Betroffenheit, ihre Bedeutung für Interkulturelles Lernen. Sie setzt sowohl voraus, dass man sich in Bewegung setzt, also aufeinander zugeht, als auch, dass man den anderen, das Gegenüber, als anderen akzeptiert. Deshalb soll es in einer Begegnung auch nicht zu einer Verschmelzung der Standpunkte, der Identitäten kommen, sondern das jeweilige Ich bleibt unverwechselbar bestehen. Es geht gestärkt, bewährt – und verunsichert – aus einer Begegnung hervor.“*²⁵⁷

Bezogen auf interkulturelles und soziales Lernen in Auslandsmaßnahmen kann es also immer nur darum gehen, eine Vielfalt an Möglichkeitsstrukturen und Erfahrungsräumen zu schaffen, die Chancen für Begegnung und Ausein-

²⁵⁶ vgl. Müller, W. 2006, S.407

²⁵⁷ Hinz-Rommel 1994, S. 125

andersetzung mit Fremdem und Ungewohntem bieten. Dabei gilt es, eine produktive Balance zwischen pädagogisch inszenierten Erfahrungsfeldern einerseits und Freiräumen für informelles Lernen andererseits herzustellen, die zugleich ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit ermöglichen, um den Jugendlichen die Erfahrung zu geben, herausfordernde und schwierige Situationen mit Hilfe eigener Kompetenzen erfolgreich bewältigen zu können.

Die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen hierfür offen sind, ist am größten, wenn – um mit den Worten von Witte zu sprechen – die gewohnten Handlungsweisen am fremden Ort endgültig *delegitimiert*, neue Strukturen aber noch nicht gefunden sind, der Jugendliche mithin auf der Suche nach neuen tragfähigen Orientierungen ist. *„Diskrepanzerlebnisse in Form von ungewohnten und neuartigen Situationen, die gegen bisherige Erfahrungen und Erwartungen sprechen, sind Voraussetzungen für Lernprozesse.“*²⁵⁸

Solche Differenzerfahrungen (Stadt-Land, arm-reich, vertraut-fremd usw.) dienen als Auslöser für Entwicklungsprozesse, die eigenständige Problemlösungen initiieren können. *„Mit dem Begriff 'Auslöser' werden Situationen bezeichnet, die entgegen der Erwartungen und bisheriger Erfahrungen auftraten, eine intensive emotionale Reaktion hervorriefen und aus diesem Grund Lernprozesse anregten und den TeilnehmerInnen besonders im Gedächtnis geblieben sind.“*²⁵⁹ Die Wahrscheinlichkeit, eine Vielzahl solcher Auslöser zu erleben, ist im Ausland besonders groß, weshalb Auslandsaufenthalte unseren Recherchen folgend in der Regel besonders vielfältige und tiefgreifende Einflüsse auf die persönliche und soziale Entwicklung von Jugendlichen haben. *„Interkulturelle Kompetenz hängt dementsprechend auch mit der Vielfalt der eigenen Fremdheitserfahrungen zusammen: Wer häufig und in sehr unterschiedlichen Kontexten Fremdheitserfahrungen sammeln konnte, wird in interkulturellen Situationen erheblich flexibler reagieren (können) als jemand, der über derartige Erfahrungen nicht oder nur in geringem Umfang verfügt. In einem solchen Erfahrungsmangel liegt eine Ursache für Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit.“*²⁶⁰

Allerdings zeigen die Befunde zahlreicher Studien auch eindeutig, dass diese Fremdheitserfahrungen nur dann konstruktiv auf die Persönlichkeitsentwicklung wirken können, wenn

²⁵⁸ Perl/Hesse 2008, S.76

²⁵⁹ ebd., S. 70

²⁶⁰ Bolten 2012, S.58 f

- sich der Jugendliche von seinem Betreuer oder seiner Betreuerin vorbehaltlos akzeptiert und angenommen fühlt und die Betreuungssituation ein „sicherer Ort“ ist, an dem auch Rückzug und Schutz möglich ist, wenn Erfahrungen und Irritationen bedrohlich werden
- eingespielte und tragfähige Verfahren und Rituale für Metakommunikation gefunden und etabliert werden, um die Fremdheitserfahrungen (wie jede andere Erfahrung im individualpädagogischen Betreuungskontext auch) gemeinsam zu besprechen, zu reflektieren und einzuordnen
- die Erfahrungsräume und Begegnungschancen durch gute Vernetzung vor Ort, Weiterentwicklung der (fremd-)sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen und systematische Kulturvermittlung unterstützt werden.

Ob in der Kulturvermittlung einzelne Elemente interkultureller Trainings, die gezielte Auseinandersetzung mit einzelnen Kulturdimensionen oder eine Fortführung der in der Vorbereitungsphase begonnenen Erkundungsprojekte angebracht und sinnvoll sind, muss dabei immer wieder neu geprüft werden. Wichtig ist, dass ausreichend Freiräume für informelle Begegnungen und selbstbestimmtes Lernen mit Gleichaltrigen erhalten bleiben.

6. Zum Sprache lernen animieren – Kompetenzzuwachs „am Rande“?

von Heide Kröger

*„Die Sprache ist natürlich im ersten Moment
immer ein Hindernis für die Verständigung.“
(Marcel Marceau (*1923), französischer Pantomime)*

Im folgenden Kapitel geht es weniger darum, formales Sprachenlernen anzubahnen als vielmehr darum, das Interesse und die Motivation zu wecken, sich auf die Sprache des Aufenthaltsraums einzulassen und die eigenen Fähigkeiten in Bezug auf einen (ungesteuerten) Spracherwerb auszuloten.

- Akzeptanz der Situation über Einlassen auf die Sprache und Akzeptanz der Sprache durch Einlassen auf die Situation können sich dabei gegenseitig bedingen.
- Motivation durch Lob, vor allem aber durch die Aussicht darauf, die eigene Situation vor Ort mit Sprachkenntnissen besser meistern zu können, unterstützt das Erlangen von (sprachlicher) Selbstständigkeit. Daher sollten alle

Impulse zum Spracherwerb, die von den Betreuern ausgehen, so weit irgend möglich an realen Alltagssituationen orientiert sein.

- Den Ehrgeiz zu nutzen, etwas besser zu können als z.B. der Betreuer/die Freunde zu Hause/die Eltern, wird in vielen Situationen ein zusätzlicher motivierender Faktor sein. Der ungesteuerte Spracherwerb folgt dabei in etwa denselben Prinzipien wie beim Erlernen der Erstsprache und basiert zu einem hohen Maß auf (un-)bewusster Regel- und Hypothesenbildung, Ausprobieren in der Praxis sowie Nachsteuern und erneutes Erproben. Um diesen Prozess erfolgreich werden zu lassen, bedarf es verschiedenster Gelegenheiten, Erfahrungen mit und in der neuen Sprache zu machen, ohne dass der Jugendliche sich dabei kritisch beobachtet fühlt.

*„Du hast so viele Leben, wie du Sprachen sprichst.“
(Volksweisheit aus Tschechien)*

Einige Tipps für die Praxis

Zielsprachliche Medien in der Wohnumgebung

Neben einem oder mehreren unterschiedlich umfangreichen Wörterbüchern (unter Umständen mag es zusätzlich sinnvoll sein, für Lernungsgewohnte ein Bildwörterbuch vorzuhalten) sind unterschiedliche, in der Wohnumgebung der betreuten Jugendlichen bereitstehende Medien eine gute Möglichkeit, erstes Interesse für die Landessprache zu entwickeln:

Comics ermöglichen durch die die Sprache flankierenden visuellen Impulse einen niedrigschwelligen Zugang zur Zielsprache, insbesondere da sie häufig auch die Jugendsprache widerspiegeln und so einen unmittelbaren Wiedererkennungswert einzelner Phrasen ermöglichen.

Verschiedene **DVDs** – sowohl bereits bekannte und gerne (wieder-)gesehene als auch neue, aktuelle Filme geben über die Sprachauswahlfunktion die Möglichkeit, sich auch an zielsprachliche Fassungen heranzutrauen.

Aktuelle **Jugend- und Sportzeitschriften**, aber auch Zeitschriften zu ausgewählten Interessensbereichen der Jugendlichen ermöglichen interessengetriggerte Zugänge zur Sprache des Aufenthaltslandes.

Lokale Radiosender und aktuelle Musik-CDs bieten zudem einen Zugang zu Liedtexten und Musikerbiographien.

Unerlässlich ist es, dafür Sorge zu tragen, dass die Medien jederzeit aktuell und in einem attraktiven Zustand zur Verfügung stehen.

Sprachtandems

Der Gedanke eines Sprachtandems geht von der Augenhöhe beider Sprachpartner zueinander aus und ermöglicht es beiden Seiten, eigene Kompetenzen einzubringen und gleichermaßen von den Kompetenzen des anderen zu profitieren.

Im günstigsten Fall begegnen sich beide mindestens einmal pro Woche, um jeweils für die Hälfte der gemeinsam verbrachten Zeit die eine Sprache zu trainieren und in der zweiten Halbzeit in der anderen Sprache zu kommunizieren. Wichtig ist dabei, dass beide Partner sich darauf einlassen, voneinander zu lernen bzw. miteinander zu üben.

Weitere wichtige Voraussetzungen für gelungene Sprachpartnerschaften sind wenigstens ein oder zwei gemeinsame Interessen und ein ähnliches Sprachniveau in der Zielsprache.

„Das menschliche Gehirn ist bestens dazu ausgerüstet, mehr als eine Sprache gleichzeitig zu sprechen.“

*(Prof. Dr. Petra Schulz (*1965), Sprachwissenschaftlerin im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“)*

Alltagsgegenstände beschriften

Für das Erlernen erster Wörter bietet sich folgende Methode an: Mit Hilfe von beschrifteten, mindestens A6 großen Zetteln werden Alltagsgegenstände im Wohnumfeld des Jugendlichen (gerne auch gemeinsam) beschriftet. Im englischsprachigen Ausland würde dann z.B. an der Glühbirne ein Zettel mit der Beschriftung „bulb“ hängen und so die Wortschatzgrundlage für spätere praktische Anwendung (z.B. notwendig werdende Einkäufe oder das Aufzeigen von Problemen) legen.

„Interner Briefwechsel“

Kleine Informationen und Nachrichten zwischen Betreuer und Jugendlichen können nach und nach je nach Erweiterung der bereits erworbenen ziel-sprachlichen Kompetenzen des Jugendlichen mit zunehmend größerem Anteil an Fremdsprache versehen werden. Vieles an neuem Wortschatz und an neuen Strukturen erschließt sich aus dem Kontext. Dies gezielt zu nutzen und immer höhere Anteile der Zielsprache einfließen zu lassen, obliegt der Geschicklichkeit und dem Engagement der Betreuer.

Ein solcher Briefwechsel ließe sich auch über einen E-Mail- oder sms-Austausch mit Dritten/Außenstehenden anbahnen, um weitergehende Kontakte in der Zielsprache zu ermöglichen.

Sprachenlernen in Begegnungen

Das Mitgestalten der eigenen Freizeit durch Beteiligung an Mannschaftssport oder Anschluss an Interessengruppen sowie Kontakte zu gleichaltrigen Peers in der Freizeit bieten eine gute Basis, interessengesteuert nicht nur den Zielsprachlichen Wortschatz zu erweitern und dem erworbenen Sprachwissen neue Phrasen hinzuzufügen, sondern würde auch die Motivation, sich mit der Sprache des Aufenthaltslandes auseinanderzusetzen, signifikant erhöhen.

SWITCH

Die von der Kulturbrücke Hamburg e.V. erdachte SWITCH-Idee könnte in Abwandlung auch für betreute Jugendliche im Ausland attraktiv sein: Zwei (oder wo möglich auch mehrere) junge Menschen bereiten jeweils für den/die anderen ein Tagesprogramm über die eigene Herkunftsregion, die eigenen Interessen, die eigene Sprache vor und begeben sich damit in einen internationalen Austausch. Sprachlich erfolgt dies auf dem jeweilig bereits erworbenen Sprachniveau.

Jugendliche als Spezialisten und Sachverständige

Bildungseinrichtungen vor Ort wie Schulen, Kindergärten, aber auch Institutionen der Erwachsenenbildung werden mit Interesse Möglichkeiten prüfen, von den betreuten Jugendlichen mehr über das Leben in der Bundesrepublik zu erfahren, zu ausgewählten Themen aus den Interessengebieten des Jugendlichen zu diskutieren oder das mitgebrachte Know-how anderweitig einzubinden. Die hieraus resultierenden Kontakte wiederum können genutzt werden, um den (mehr-)sprachlichen Austausch zu unterstützen.

Alltägliche Erledigungen als Stadterkundung

Konkrete eigenverantwortlich zu lösende Aufgaben, resultierend aus den Alltagserfordernissen vor Ort, wie z.B. das Organisieren kleinerer Reparaturen, das Besorgen von spezifischen Ersatzteilen oder Absprachen anderer Dienstleistungen sind nicht nur ein wunderbares Anwendungsgebiet für schon erworbenen Wortschatz und korrespondierende Strukturen in der Zielsprache, sondern bieten die Möglichkeit, erworbenes Sprachwissen unmittelbar auf ihre „Taug-

lichkeit“ zu prüfen und im Erfolgsfall Stolz auf die eigene Leistung zu erleben, im Misserfallsfall dagegen die Gelegenheit zu haben, einfach einen neuen Versuch machen zu können, ohne sich vor Bezugspersonen blamiert zu fühlen.

Angebote vor Ort nutzen

Feuerwehr, Disco oder Kindergarten – viele Einrichtungen nicht nur in der Bundesrepublik sind angewiesen auf ehrenamtliche Unterstützung. Wo immer möglich, sollten betreute Jugendliche die Erfahrung machen dürfen, wirklich gebraucht zu werden. Allein diese Erfahrung ist Sprachanimation genug...

Selbstgestaltete Sprachspiele

In der gängigen zweit- und fremdsprachmethodischen Literatur finden sich zahlreiche Werke, die Sprachspiele erläutern und häufig darüber hinaus die Möglichkeit bieten, vorgefertigte Spielpläne, Spielkarten etc. selbst zu beschriften und als Kopiervorlage den Interessen vor Ort anzupassen, so können spannende und komplexe Spiele und Spielregeln erdacht und umgesetzt werden. Geschieht dies gemeinsam mit Personen, die die Landessprache beherrschen, können noch selbstverständlicher weitere Fortschritte im Erwerb der Landessprache erreicht werden.

Oder doch formales Lernen?

Wenn es gelingt, in dem Jugendlichen das Interesse an der Landessprache zu wecken, sollte mit ihm darüber nachgedacht werden, ob nicht formales Sprachenlernen in einem Kurs eine wertvolle Ergänzung der bereits erworbenen Sprachfertigkeiten sein könnte. In vielen Ländern gäbe es darüber hinaus die Möglichkeit, international anerkannte Sprachprüfungen (innerhalb Europas z.B. nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) abzulegen und so die neu erworbenen Kompetenzen nachzuweisen.

Ganz sicher liegt der Schlüssel zum Erfolg in der Sprachanimation in der Kreativität der jeweiligen Jugendlichen und ihrer Betreuer. Eine Kombination aus den vorgenannten Anregungen, individuell angepasst an die jeweilige Konstellation vor Ort, vermag in jedem Fall ein starker Motor für das Erlangen und Erweitern zielsprachlicher Kompetenzen zu sein.

*„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen
Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet.“*

(Frank Harris (1856–1931), amerikanischer Schriftsteller)

Weiterführende Literatur

- www.kulturbrueckehamburg.de und www.switchdeutschland.de
- Bojanowska, J. (2008): *Sprachanimation – Animacja Jezykowa*
- http://www.isb-blm.de/data/uploads/072_073_wissen_hartung_insa.pdf
- Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.) (2010): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch*. 3. Auflage
- Pfau, A./Schauf, S. (Hrsg.) (2001): *22 Brettspiele Deutsch als Fremdsprache*

7. Begegnung mit Peers und soziale Netzwerke

Individualpädagogische Aspekte

Den konzeptionellen Entwürfen und den Befunden vorliegender Studien ist zu entnehmen, dass aus Sicht der professionellen Akteure eine vertrauensvolle, belastbare Beziehung zwischen Betreuerin oder Betreuer und Jugendlichen das zentrale pädagogische Medium in der individualpädagogischen Arbeit ist²⁶¹. Womöglich verknüpft mit der Vorstellung von der pädagogischen Provinz und ihrer (angenommenen) beruhigenden, ordnenden Wirkung, ist der Jugendliche im Hinblick auf (fast) alle seine Fragen und seine Bedürfnisse nach sozialen Kontakten vorwiegend auf seine professionellen Betreuungspersonen verwiesen. Kontakte zu gleichaltrigen Peers werden – zumindest zu Beginn der Betreuung – häufig als Störung dieser Dyade und möglicherweise sogar als Gefährdung empfunden.

So wichtig und plausibel der Aufbau einer engen Beziehung zu Beginn der individualpädagogischen Betreuung ist: er darf nicht zu lange oder gar dauerhaft den notwendigen Kontakten zu Gleichaltrigen entgegenstehen und zu einer exklusiven Abhängigkeit von den jeweiligen Betreuungspersonen führen. Identitätsbildung und Entwicklungsaufgaben im Jugendalter erfordern auch und gerade regelmäßige und vor allem selbst gewählte sowie gestaltete Kontakte zu Gruppen Gleichaltriger.²⁶² Im günstigsten Fall eröffnet der Besuch der Regelschule eine solche informelle Kontaktaufnahme im Alltag, aus der sich gemeinsame Interessen und Freizeitaktivitäten, soziale Zuordnungen und engere Freundschaften allmählich ergeben. Findet jedoch eine Einzelbeschulung statt und ist darüber hinaus der Projektstandort eher abgelegen von informellen Orten sozialer Kontakte, ist es eine wichtige pädagogi-

²⁶¹ vgl. Felka/Harre 2011; Klawe/Brauer 2001, S. 189; Klawe 2010, S. 332 f

²⁶² vgl. Bohnisch 1993

sche Gestaltungsaufgabe, frühzeitig für eine Normalisierung sozialer Beziehungen zu Gleichaltrigen zu sorgen. Dabei können virtuelle soziale Netzwerke wie Facebook, Schüler VZ usw. durchaus produktive Teilfunktionen übernehmen, sollten aber keinesfalls das hauptsächliche oder gar ausschließliche Erfahrungsfeld für soziale Kontakte sein. Der Aufbau von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen kann – abgesehen von seinen allgemeinen sozialisatorischen Wirkungen – im Übrigen auch das *Ankommen und Einleben* am neuen Ort erleichtern und den Kulturschock verringern helfen, ohne den beabsichtigten Bruch mit alten Gewohnheiten außer Kraft zu setzen.

Interkulturelles und soziales Lernen

Der Kontakt zu gleichaltrigen Jugendlichen ist – neben der Betreuerin oder dem Betreuer als *Kulturmittler* – die zweite wichtige Brücke zwischen Eigenem und Fremden. Hier wird eine interkulturelle Begegnung möglich, die sich naturwüchsig aus dem alltäglichen Umgang miteinander ergibt und nicht wie bei interkulturellen Jugendbegegnungsprogrammen aufwändig inszeniert werden muss. Gleichwohl gelten auch hier wie dort die gleichen Erfolgs- und Wirkfaktoren. So sollten sich die professionellen Fachkräfte auf die *Ermöglichung* solcher Begegnungen konzentrieren und deren Wirkungen pädagogisch-reflektierend begleiten, jedoch viel Raum für informelle Erfahrungen und Kontakte lassen, damit deren *Ausgestaltung* den jugendlichen Akteuren selbst überlassen bleibt. So können diese selbst herausfinden und festlegen, was ihre gemeinsamen Interessen sind. Da es mit Sicherheit Berührungspunkte in den Feldern Sport, Musik, Film oder Internet geben wird, die international kommuniziert werden, spielen fremdsprachliche Kompetenzen in den Anfangskontakten eher eine untergeordnete Rolle. Der Wunsch, differenziertere soziale Kontakte aufzubauen, kann jedoch ein (zusätzlicher) Anreiz sein, die Sprache des Gastlandes zu erlernen.

In Situationen oder Projekt-Settings, in denen eine unkomplizierte informelle Kontaktaufnahme schwierig ist, kann der Betreuer diese ermöglichen und unterstützen, indem er vor Ort in Kooperation mit ansässigen Sportvereinen oder Freizeit- und Kultureinrichtungen ein Netzwerk von Patenschaften organisiert, in deren Rahmen einheimische Jugendliche mit den Jugendlichen aus Deutschland Tandems bilden, um ihn in die neue Umgebung einzuführen und mit wichtigen Kulturstandards vertraut zu machen. Ein solches Vorgehen

hat sich beispielsweise in der Betreuung von Jugendlichen in Auslandspraktika als außerordentlich erfolgreich erwiesen.²⁶³

Ohnehin ist eine enge *institutionelle Vernetzung*²⁶⁴ der Projektstelle mit relevanten Einrichtungen und Kooperationspartnern vor Ort eine wichtige Strategie, um kulturübergreifend die Verankerung vor Ort im Gastland auf eine breitere Basis zu stellen, die Akzeptanz für die individualpädagogische Arbeit zu sichern und für die betreuten Jugendlichen zusätzliche Ressourcen für Kontakt, Bildung und Freizeit zu erhöhen. Eine *individuelle Netzwerkanalyse*²⁶⁵ nach angemessener Zeit mit dem Jugendlichen selbst kann darüber hinaus einen Überblick darüber geben, welche Kontakte der Jugendliche mittlerweile aufgenommen und aufgebaut hat und welche Kontakte er für den weiteren Betreuungsverlauf noch wünscht oder benötigt. Diese individuelle Netzwerkarbeit kann im Übrigen gut mit den Aufträgen des Hilfeplans verknüpft werden und diese ggf. ergänzen. Gemeinsames Ziel all dieser Bemühungen ist es dabei, den Alltag des Jugendlichen im Hinblick auf seine sozialen Kontakte und Unterstützungsressourcen so weit wie möglich zu *normalisieren*, d.h. konkret

- formelle und informelle Kontakte entsprechend seinen individuellen Bedürfnissen und Entwicklungserfordernissen angemessen auszubalancieren
- soziale Kontakte entsprechend zwischen der Beziehung zur BetreuerIn, zu Gleichaltrigen und sozialen Netzwerkpartnern zu verteilen und damit individuelle Wahlmöglichkeiten zu bieten und
- dabei viele kulturübergreifende Kontakte und interkulturelle Erfahrungen zu ermöglichen.

8. Kulturelle Konflikte/Mediation

Individualpädagogische Aspekte

Der Abschied von vertrauten Verhaltensmustern, die räumliche Entfernung von wichtigen Bezugspersonen und der eigenen Clique sowie die Anpassungsprozesse an die neue Umgebung und Lebenssituation sind für die betreuten Jugendlichen mit erheblichen inneren Spannungen und Konflikten verbunden. Ein Teil dieser Spannungen dringt nach außen und schlägt sich in

²⁶³ vgl. BMAS 2011

²⁶⁴ vgl. Trautwein 2003

²⁶⁵ vgl. Moebius./Friedrich 2010

Abgrenzungen und Auseinandersetzungen im sozialen Umfeld nieder. Erste Adresse sind dabei natürlich die Betreuerin oder der Betreuer, können aber darüber hinaus auch deren Familien oder das weitere Umfeld (Nachbarn, Schule) sein. Im Prozess der Klärung solcher Konflikte und besonders bei der Suche nach tragfähigen Vereinbarungen und Lösungen kommt es dabei darauf an, sich am „Konzept des guten Grundes“ zu orientieren. Dieses Denkmodell geht davon aus, dass das *„Verhalten von Menschen normalerweise nicht destruktiv motiviert ist, sondern aus dem inneren System des Menschen heraus Sinn ergibt“*²⁶⁶ und sein subjektiver Versuch ist, mit den ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen und Handlungsoptionen ein Bedürfnis zu befriedigen oder ein Problem zu lösen.

Aus dieser Perspektive betrachtet trägt es also wenig zur Klärung eines Konfliktes bei, gewissermaßen reflexhaft auf das wahrgenommene *Verhalten* zu reagieren. Vielmehr ist es hilfreich und notwendig, das *hinter dem Verhalten liegende Bedürfnis* oder Problem zu entschlüsseln und vor dem Hintergrund seiner Lebenswelt zu deuten, um auf dieser Basis möglicherweise andere Lösungsoptionen für das Problem oder andere Wege zur Befriedigung eines Bedürfnisses aufzeigen zu können. So konnte beispielsweise bei der Rekonstruktion der Betreuungsverläufe in individualpädagogischen Maßnahmen gezeigt werden, dass eine Vielzahl von Konflikten nicht aus den wahrnehmbaren, vordergründigen Motiven heraus inszeniert wurden, sondern etwa um zu testen, ob die Betreuerin das eigene leibliche Kind und den betreuten Jugendlichen gleich, aus der Perspektive des Jugendlichen also „gerecht“ behandelt.²⁶⁷ Es geht darum, bei der Konfliktbearbeitung *verstehensorientiert statt verhaltensorientiert* zu agieren. Das fällt naturgemäß umso leichter, je mehr ich über die Lebenswelt des von mir betreuten Jugendlichen, also seine Weltsicht und Deutungsmuster sowie seine aktuelle Lebenssituation weiß. Je besser es mir gelingt, den Konflikt auch durch seine Brille zu sehen, umso größer ist die Chance, Auswege aus dem Konflikt zu finden, die auch für ihn akzeptabel und tragfähig sind. Der im Abschnitt zum interkulturellen Lernen mit dem „Perspektivendreieck“ angeregte Perspektivwechsel erhält hier seine praktische Bedeutung.

Sofern es um Konflikte und Probleme im Hinblick auf Strukturen sowie Regeln der individualpädagogischen Betreuung und den Umgang der Beteiligten mit-

²⁶⁶ Scherwath/Friedrich 2012, S.63

²⁶⁷ vgl. Klawe 2010

einander geht, ist die Suche nach solchen tragfähigen Lösungen auch stark davon abhängig, wie transparent und partizipativ diese im Vorwege vereinbart wurden (vgl. Abschnitt 4).

Interkulturelles und soziales Lernen

Diese zunächst ganz allgemein für individualpädagogische Maßnahmen geltenden Anmerkungen zum Konfliktpotenzial und dessen angemessene Bearbeitung gelten in gleicher Weise für Betreuungen im Ausland. Hier ist ebenfalls eine Reihe von Missverständnissen, Irritationen und daraus erwachsenden Konflikten zu erwarten. Allerdings haben sie hier teilweise andere Anlässe und Hintergründe und stellen damit u.U. andere, zusätzliche Anforderungen an ihre Bearbeitung. Wie wir im Rahmen der Recherchen über die Erfahrungen ganz unterschiedlicher Gruppen mit fremdkulturellen Begegnungen in völlig verschiedenen Kontexten sehen konnten, verursachen diese Stress, der bei den Betroffenen zu ganz unterschiedlichen Reaktionen führen kann: von Flucht und Rückzug hin bis zu konfrontativem, aggressivem Konfliktverhalten. Dabei ist – auch dies ist ein Ergebnis der Recherche – die Wahrscheinlichkeit konflikthaften Verhaltens umso höher, je weniger Vorerfahrungen mit solchen Begegnungen vorliegen; weshalb das Erlebnis gelingender interkultureller Begegnungen übrigens auch ein chancenreiches, nachhaltiges pädagogisches Mittel gegen (späteren) politischen Extremismus, politische Ausgrenzung und Diskriminierung sein kann.

Kommt es also in Auslandsmaßnahmen zu Krisen und Konflikten, sind die Betreuerinnen und Betreuer zunächst gut beraten, wenn sie *differenzieren* lernen.

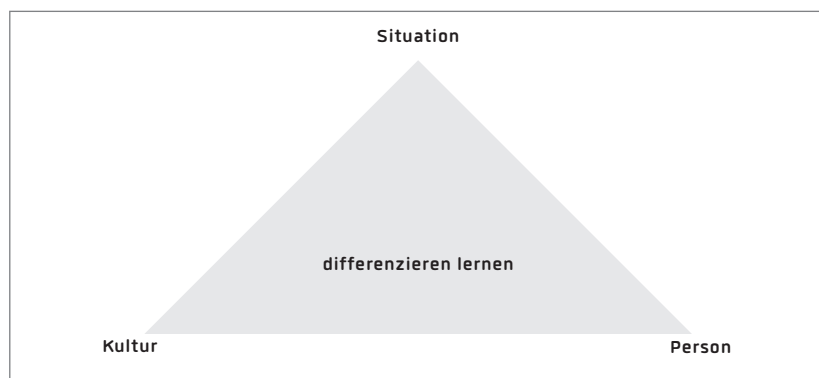


Abb. Differenzieren lernen

Bei der Bearbeitung von Konflikten und der Reflexion von „critical incidents“ kommt es also in besonderer Weise darauf an, die *Gewichtung* der einzelnen Ursachen genau zu differenzieren: Welche Bedeutung haben *situative Aspekte*, welches sind die *persönlichen Anteile* und was ist unzweifelhaft *kulturell bedingt*? Tatsächlich lässt sich in der Praxis häufig feststellen, wie (vor-)Ischnell wir ein Verhalten „der“ Kultur zurechnen, obwohl seine Ursachen und Motive ganz woanders liegen. Eine solche kulturalistische Sichtweise wird zu Recht kritisiert, lenkt sie doch oft von eigentlich sozial begründeten Interessengegensätzen ab und führt in der Konfliktbewältigung dann auf eine falsche Fährte. Denn jeder Konflikt kann nur auf der Ebene gelöst oder zumindest verhandelt werden, auf der er entstanden ist. Deshalb ist differenzieren lernen in interkulturellen Konflikten so wichtig.

Welche „critical incidents“ zu erwarten sind und für jeden einzelnen Jugendlichen zu Krisen und Konflikten führen, ist individuell sehr unterschiedlich und hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab. Einen kleinen Ausschnitt erwartbarer Themen kann man den Untersuchungsergebnissen zum Schüleraustausch²⁶⁸ entnehmen. Hier wie auch in den bereits erwähnten Trainingsmaterialien für Auslandspraktika²⁶⁹ finden sich detaillierte Hinweise auf Konfliktanlässe und ihre differenzierte kultursensible Aufarbeitung.

Dabei kommt es darauf an, durch einen systematischen Perspektivwechsel einen verstehensorientierten Zugang zu den fremden Kulturelementen zu bekommen und dabei zu erkennen, dass diese aus der Perspektive des anderen durchaus sinnvoll und berechtigt sind. *„Wenn man wissen will, warum Menschen – die eigene ethnische Gruppe eingeschlossen – manche Dinge tun, muss man die Grundannahmen verstehen, die Voraussetzungen ihrer Kultur, die nicht in Frage gestellt werden“.*²⁷⁰ Eine solche (Er-) Klärung ist nicht allein im stillen Kämmerlein nur zwischen BetreuerIn und Jugendlichen möglich, sondern vor allem in der Begegnung und Kommunikation mit dem anderen: *„Die Handlungen von Menschen sind in der Regel dann sinnvoll, wenn man es schafft, in der Welt, die sie umgibt, das zu sehen, was sie sehen. Sie einfach zu fragen, ist hilfreicher als alles andere.“*²⁷¹

268 vgl. Abschnitt B 2

269 Dagdeviren/Lüchtfeld 2007

270 Bohannan/van der Elst 2002, S.69

271 ebd., S. 95

Im Kontext interkulturellen Lernens sollten wir uns immer vor Augen halten, dass einzelne Lernschritte und das tiefere Verständnis für fremdkulturelle Werte und Normen und daraus erwachsendes Verhalten vor allem durch Irritationen in interkulturellen Überschneidungssituationen möglich werden. Insofern ist jede durch „critical incidents“ ausgelöste Krise eine praktische Lernchance, die man gut nutzen kann und sollte, so anstrengend und aufreibend der konkrete Klärungsprozess vor Ort auch sein mag. *„Was einem in seiner Lebenswelt nicht angeboten wird, kann man nicht lernen. Wenn es angeboten wird, kann man ihm aus dem Weg gehen, aber man kann es nicht völlig ignorieren.“*²⁷²

BetreuerIn und Jugendliche werden mit Sicherheit gestärkt daraus hervorgehen. Erleichtert wird eine solche Auseinandersetzung durch eine verlässliche, belastbare Beziehung und transparente Alltagsregeln und Strukturen, welche die Betreuung zu einem „sicheren Ort“ machen. *„Angewandte Ethnologie beginnt mit der Einsicht, dass man die Menschen sehr viel leichter davon überzeugen kann, etwas auf neue Art und Weise zu tun, wenn man weiß, was ihnen ihre derzeitige Verfahrensweise bedeutet.“*²⁷³ Hier verknüpfen sich Vorstellungen der angewandten Ethnologie nahezu nahtlos mit den Handlungsmaximen einer lebensweltorientierten Jugendhilfe.

9. Schule, Ausbildung und Anerkennung von Auslandserfahrungen

Individualpädagogische Aspekte

In früheren Studien hatten wir bereits festgestellt, dass es in individualpädagogischen Maßnahmen im In- und Ausland in erstaunlichem Maße gelingt, auch langjährige Schulverweigerer oder Schulabbrecher wieder an schulisches Lernen heranzuführen. Von diesen, die immerhin 42,8 % der betreuten Jugendlichen ausmachten, erreichten immerhin mehr als ein Drittel einen qualifizierten Schulabschluss.²⁷⁴ Dies kann u.a. auf im Rahmen dieser Maßnahmen mögliche Individualisierung von (Schul-) Bildung zurückgeführt werden,²⁷⁵ obwohl ein überraschend hoher Anteil der Jugendlichen (auch im Ausland) Regelschulen besucht.

²⁷² ebd., S. 72

²⁷³ ebd., S. 121

²⁷⁴ vgl. Klawe 2007, S. 57

²⁷⁵ vgl. Klawe 2010, S. 19

Die kürzlich vorgelegte InHAus-Studie konnte darüber hinaus nachweisen, dass die Verbesserung der Schulleistungen bei individualpädagogischen Betreuungen *im Ausland* gegenüber der vergleichbaren Kontrollgruppe im Inland erheblich deutlicher ausfällt.²⁷⁶ Insgesamt können individualpädagogische Maßnahmen bezogen auf schulische Bildung also auf eine beachtliche Erfolgsbilanz verweisen.

Interkulturelles und soziales Lernen

An diese Erfolgsbilanz kann auch im Rahmen des sozialen und interkulturellen Lernens in Auslandsmaßnahmen gut angeknüpft werden. Welche Form der Beschulung in welcher Phase der Maßnahme angebracht ist, hängt in erster Linie von der bisherigen Bildungskarriere, den damit verbundenen Erfahrungen (Erfolg/Misserfolg) und den Ressourcen des betreuten Jugendlichen ab. Aus der Perspektive interkulturellen Lernens ist – wo und wann immer es realistisch und möglich ist – der Besuch einer Regelschule oder eines Praktikums oder einer Ausbildungsstelle außerhalb der Projektstelle anzustreben; nicht nur, weil dies ein Höchstmaß an Inklusion und Normalisierung des Alltages für den Jugendlichen bedeutet, hier bieten sich auch viele Möglichkeiten nicht inszenierter interkultureller Begegnungen und des Kennenlernens unterschiedlichster Aspekte der Gastkultur.

Der normale Kontakt zu Gleichaltrigen und Repräsentanten des Gastlandes bietet viele Varianten der Kommunikation und motiviert aus dem Alltag heraus für den Erwerb interkultureller Kompetenzen oder der Grundlagen der gebräuchlichen Fremdsprache. So konnte zum großen Erstaunen der Fachkräfte auch in individualpädagogischen Maßnahmen beobachtet werden, wie Jugendliche, denen man das bislang nicht zugetraut hatte, in kurzer Zeit Grundkenntnisse in der Sprache ihres Gastlandes erlernten – ähnlich wie dies auch für Jugendliche bei längeren Auslandsaufenthalten im Rahmen der für diese Expertise ausgewerteten Studien beschrieben wurde. Es ist – wie an anderer Stelle bereits angedeutet und durch die Recherchen dieser Expertise hinreichend belegt – durchaus plausibel anzunehmen, dass bei der Mehrheit der im Ausland betreuten Jugendlichen durch die interkulturellen Kontakte und die damit verbundenen vielfältigen Möglichkeiten der Kommunikation und Erfahrung eine zusätzliche Bildungsmotivation freigesetzt wird. Wie an mehreren

²⁷⁶ vgl. Klein u.a. 2011, S.73 f

Stellen dieser Expertise bereits angedeutet, sind interkulturelle Begegnungen häufig Anstöße auch für soziale Lernprozesse, die sonst mühsam thematisiert oder didaktisch inszeniert werden müssten.

Im Ausland erworbene interkulturelle Kompetenzen, die mit einem Auslandsaufenthalt verbundene Erweiterung des Erfahrungshorizontes sowie eine weiterentwickelte Selbständigkeit werden – da durch einschlägige Studien wie auch durch Erfahrungen in den Betrieben gleichermaßen nachgewiesen – mittlerweile von (Ausbildungs-) Betrieben hoch geschätzt und daher vom Europäischen Sozialfond ebenso wie von der Bundesagentur für Arbeit auch für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf finanziell unterstützt, weil sie die Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen. Das sollten Jugendhilfeträger – u.U. in Kooperation mit Ausbildungsbetrieben oder Trägern der Berufsbildung – durchaus nutzen.

Aber auch der Auslandsaufenthalt selbst ist eine zertifizierbare Ressource. Der *IJAB*, die Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland, begleitet seit den sechziger Jahren das Bildungswirken internationaler Jugendarbeit und hat 2011 einen „Nachweis International“ vorgeschlagen, der die Teilnahme und das Engagement Jugendlicher in internationalen Begegnungen bestätigen soll. Teilnehmende Jugendliche sollen sich dadurch Gelerntes bewusst machen und diese Fertigkeiten selbstsicher einsetzen. Es gibt derzeit drei unterschiedliche Nachweisformen:

- Teilnahmenachweis International
- Engagementnachweis International
- Kompetenznachweis International.²⁷⁷

In einem kürzlich verabschiedeten Perspektivenpapier heißt es dazu: *„Geeignete Nachweissysteme wie die Nachweise International oder der Youthpass verdeutlichen die Lernerfahrungen, Fähigkeiten und Kompetenzen Jugendlicher und können für die Bildungsbiografie genutzt werden. Gerade benachteiligte junge Menschen erfahren dadurch eine Stärkung des Selbstwertgefühls und entwickeln neue Perspektiven für ihre persönliche und berufliche Entwicklung. Alle Jugendlichen, die an grenzüberschreitendem Austausch teilnehmen, sollen über das Angebot von Nachweisinstrumenten informiert werden und auf Wunsch entsprechende Nachweise erhalten.“*²⁷⁸

²⁷⁷ vgl. IJAB 2011

²⁷⁸ vgl. IJAB 2012 b

Wir halten es durchaus für lohnenswert und chancenreich über die Dachverbände mit dem IJAB in Verbindung zu treten und gemeinsam zu prüfen, auf welche Weise die in Auslandsmaßnahmen betreuten Jugendlichen ihre im Ausland im Rahmen non-formaler Bildungsprozesse erworbenen Kompetenzen zertifiziert bekommen können. In der Tat wäre das eine deutliche Aufwertung ihrer Lern- und Erfahrungsleistungen.

10. Transfer, Rückkehr und transkulturelle Perspektiven

Individualpädagogische Aspekte

Schon frühe Studien wiesen Anpassungsprobleme der Jugendlichen nach Rückkehr nach:

- Konflikte zwischen erfahrener Selbstbestätigung und erworbener Autonomie einerseits und den Anpassungsanforderungen des heimatlichen sozialen Umfeldes andererseits
- die (Wieder-)Gewöhnung an anders strukturierte und teilweise fremdbestimmte Alltagsabläufe
- die Aufhebung der exklusiven Beziehung zu Betreuerin oder Betreuer
- die Konfrontation mit alten Konfliktkonstellationen und Konfliktstrategien in Elternhaus und Herkunftsmilieu.²⁷⁹

Da viele individualpädagogische Maßnahmen zudem zugleich der Verselbständigung dienen sollen, kommt hinzu, dass für viele Jugendliche die Rückkehr in den Alltag zeitlich mit dem Ende der Maßnahme zusammenfällt. Sie müssen also neben der Vorbereitung auf die Rückkehr zusätzlich auf ein selbstständiges Leben in eigenem Wohnraum vorbereitet werden. Diese Ausgangssituation hat bereits frühzeitig zu der einhelligen Forderung geführt, den Transfer der Erfahrungen in der individualpädagogischen Betreuung systematisch und differenziert vorzubereiten und ggf. eine niedrigschwellige ambulante Nachbetreuung nach Rückkehr zu gewährleisten.²⁸⁰

Dabei umfasst diese Vorbereitung zweierlei: Einerseits geht es darum, für den Anschluss an die Maßnahme geeignete strukturelle Bedingungen zu schaffen, also Wohnen, Schulbesuch oder Ausbildung und den Lebensunterhalt zu organisieren. Zum anderen bedeutet dies, die Jugendlichen mit Kompetenzen und Unterstüt-

²⁷⁹ vgl. Klawe/Bräuer 2001, S. 186

²⁸⁰ vgl. Klawe 2010, S. 372 ff

zungsressourcen auszustatten, die sie in die Lage versetzen, ihr Leben und ihren Alltag im Anschluss an die Betreuung gelingend zu gestalten. Methodisch bieten sich hier neben pragmatisch-technischen Lernschritten (Haushaltsführung, Einkauf, Umgang mit Geld, Umgang mit Behörden usw.) lebensweltliche Reflexionen über persönliche oder berufliche Zukunftspläne und Lebensentwürfe an.

Obwohl eine solche Vorbereitung als wichtiger Schlüsselprozess für die Reintegration angesehen werden muss, fanden Macsenaere und Esser im Rahmen der InHAus-Studie heraus, dass hierauf bezogene Planungen in lediglich 57% aller Fälle nachgewiesen werden konnten.²⁸¹ Schon aus individualpädagogischer Sicht erscheint es also zweckmäßig, dieser Vorbereitung (und einer Nachbetreuung nach Rückkehr) künftig mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Interkulturelles und soziales Lernen

Dies gilt gleichermaßen unter interkulturellem Blickwinkel. Die von uns ausgewerteten einschlägigen Studien haben durchgängig ergeben, dass selbst gut geschulte erwachsene MitarbeiterInnen die Rückkehr aus dem Ausland als neuerlichen Kulturschock erleben, auf den sie in ähnlicher Weise vorbereitet werden müssen wie auf den Auslandsaufenthalt selbst. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass dies bei Jugendlichen nach längerem Aufenthalt in Projektstandorten im Ausland anders sein sollte. Im Kontext individualpädagogischer Maßnahmen bietet sich dabei an, die interkulturellen Aspekte mit der lebensweltlichen Zukunfts- und Lebensplanung der Jugendlichen zu verbinden. Damit kann zweierlei zugleich erreicht werden: eine dezidierte Planung der letzten Wochen am Auslandsstandort, des Übergangs und der Eingewöhnungsphase nach Rückkehr sowie eine systematische Bilanzierung interkultureller Erfahrungen und Kompetenzen verbunden mit der Frage, welche Funktion diese in Zukunft (in Deutschland) haben (sollen).

Diese Verknüpfung macht die zurückgelegten Entwicklungsschritte bewusst und stärkt so das Selbstbewusstsein der Jugendlichen und gibt zugleich Anregungen und Ermutigung dafür, Gelerntes und Erfahrenes in den Alltag in Deutschland zu übertragen. Der Betreuer oder die Betreuerin können in diesem Reflexionsprozess außerdem antizipatorisch auf zu erwartende soziale oder interkulturelle Spannungen und Irritationen hinweisen und ggf. mit dem Jugendlichen schon vorgreifend geeignete Handlungsstrategien entwerfen.

²⁸¹ vgl. Macsenaere/Esser 2012, S.104

Ideal wäre es, wenn der gesamte Rückführungs- und Anpassungsprozess von dem vertrauten Betreuer oder mindestens vom gleichen Träger begleitet würde, weil dieser Prozess abermals hohe Anforderungen an die Jugendlichen stellt, für deren Bewältigung ein „sicherer Ort“ ebenfalls förderlich wäre. Wenn vom Jugendlichen gewünscht, kann der Anpassungsprozess auch dadurch erleichtert werden, dass er dabei unterstützt wird, in Deutschland Kontakte zu Menschen aus seinem ehemaligen Gastland herzustellen und zu pflegen.

In diesem Zusammenhang sollte die transkulturelle Option zumindest als Alternative zur Rückkehr nach Deutschland erwähnt werden. Auch wenn dazu keine aktuellen, verlässlichen Zahlen vorliegen: Immer wieder entscheiden sich einzelne Jugendliche, statt nach Beendigung der Maßnahme nach Deutschland zurückzukehren, im Gastland zu bleiben und dort mindestens für einige Zeit ihren Lebensort zu finden. Witte verweist darauf, dass diese Option bislang in Studien keine Berücksichtigung gefunden hat.²⁸²

Nach unseren (vorsichtigen) Recherchen und Beobachtungen lassen sich für die Entscheidung, im Gastland zu verbleiben, sehr unterschiedliche Motivationen ausmachen, die selbstverständlich auch in Kombination auftreten können und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben:

- ***Situative Faktoren***

Hierunter fallen vor allem unspezifische Anlässe und Motive. Dies können günstigere Wohnbedingungen im Gastland, aktuelle Krisensituationen in Herkunftsfamilie oder Herkunftsmilieu oder andere Hinderungsgründe sein, die eine Rückkehr unattraktiv erscheinen lassen.

- ***Persönliche Beziehungs- und Lebensplanung***

Hier sind geschlossene Freundschaften oder feste Partnerschaften und die Vorstellung diese weiter aufrecht zu erhalten hin bis zur konkreten Familienplanung das Leitmotiv.

- ***Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten***

Die in anderen Ländern weniger formalisierten Ausbildungswege und unkomplizierteren Zugänge zum Arbeitsmarkt oder aber ein bereits bestehendes Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis machen das Gastland für die eigene Berufs- und Zukunftsplanung attraktiv.²⁸³

²⁸² vgl. Witte 2009, S. 265

²⁸³ Hier wäre künftig genauer zu beobachten, ob diese Optionen nicht durch die aktuelle Wirtschaftslage deutlich eingeschränkt werden.

• *Kulturelle Motive*

Der (subjektiv wahrgenommene) offener, unkomplizierter Umgang miteinander, eine kollektive Orientierung mit stärkerem Gemeinschaftsgefühl oder andere Kulturstandards werden als Gegenentwurf zum Alltag in Deutschland erlebt und für erstrebenswert gehalten.

Was genau (und in welcher Kombination) die Motive im Einzelnen sind, wäre ein lohnenswerter Gegenstand weiterer Forschung. *„Die Erweiterung (erwerbs-) biografischer Handlungsmöglichkeiten durch Transmigration könnte durchaus als realitätsnahe Möglichkeitsstrategie der Zukunftsgestaltung für die Adressaten intensivpädagogischer Auslandsprojekte gesehen werden.“*²⁸⁴ Die Tatsache, dass zumindest für einige Jugendliche der Verbleib im Gastland eine mögliche Option sein könnte, spricht jedenfalls dafür, die Lebensphase nach Beendigung des Auslandsaufenthaltes grundsätzlich offener zu gestalten und auch andere Varianten als die Rückkehr nach Deutschland zu thematisieren – auch wenn das bedeutet, dass vorab festgelegte Optionen verändert werden müssten.

11. Professionelle Qualifikationen, interkulturelle Kompetenzen und Qualitätssicherung

Individualpädagogische Aspekte

Der Diskurs über die notwendigen fachlichen Qualifikationen für die intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung hat die individualpädagogischen Maßnahmen von Beginn an begleitet. In der erlebnispädagogischen Anfangsphase²⁸⁵, als Segel- und Reiseprojekte einen hohen Anteil der Maßnahmen ausmachten, galt die „authentische Betreuer-Persönlichkeit“ als vorrangige fachliche Qualifikation. Gemeint war mit diesem sozialen Konstrukt eine Person, die die jeweiligen Aktivitäten in der Maßnahme mit jeder Faser ihrer Persönlichkeit echt und authentisch repräsentierte, auch eigene Grenzen und Schwächen zugeben konnte und dem betreuten Jugendlichen gewissermaßen unverstellt als ganzer Mensch gegenüber trat. Echtheit und Authentizität wurden dabei bewusst als Mittel gesehen, Jugendliche mit langer, durch Beziehungsabbrüche geprägter Jugendhilfekarriere, die durch professionelle Angebote nicht mehr zu erreichen waren, ganzheitlich auf einer menschlichen Ebene noch zu erreichen.

²⁸⁴ Witte 2009, S.266

²⁸⁵ zur Entwicklung vgl. Lorenz 2008

Die öffentliche Kritik insbesondere an Auslandsmaßnahmen und medial skandalisierte Vorfälle in einzelnen Projekten führten frühzeitig zu der Forderung, stärker auch die formalen fachlichen Qualifikationen im Anforderungsprofil der Betreuerinnen und Betreuer zu berücksichtigen. Dachverbände und Träger trugen dem in Selbstverpflichtungserklärungen und internem Qualitätsmanagement Rechnung. Dennoch begleitete seitdem die Kontroverse *authentische Betreuerpersönlichkeit vs. formale Qualifikation als pädagogische Fachkraft* die Diskussionen über die fachliche Weiterentwicklung individualpädagogischer Maßnahmen. Dabei gibt es zum Einfluss beider Alternativen auf den Verlauf der Maßnahmen keinerlei belastbare und aussagekräftige empirische Befunde. Klein u.a. fanden in ihrer Studie lediglich heraus, dass von ausgebildeten Fachkräften durchgeführte Betreuungen signifikant seltener abgebrochen wurden.²⁸⁶ Darüber hinaus liegen weder Daten vor, die einen erfolgreicherer Verlauf bei Betreuung durch pädagogische Fachkräfte belegen, noch solche, die ein Scheitern auf das Fehlen einer fachlichen Qualifikation zurückführen. Das liegt sicher auch daran, dass der in der Kontroverse authentische Betreuerpersönlichkeit vs. formale Qualifikation konstruierte Gegensatz an der Realität vorbeigeht. Wie Aussagen betreuter Jugendlicher zur idealen Betreuerpersönlichkeit bzw. zu den Eigenschaften und Fähigkeiten, die sie an ihrem Betreuer besonders geschätzt haben, zeigen²⁸⁷, handelt es sich im Alltag der Betreuung eben nicht um Gegensätze, sondern um wichtige, einander ergänzende Elemente des Betreuerprofils.

Mittlerweile ist diese Kontroverse ohnehin politisch überholt. Der politische Druck des Auswärtigen Amtes, entsprechende Empfehlungen der Obersten Landesjugendbehörden und der Versuch einzelner Bundesländer, Jugendhilfemaßnahmen im Ausland generell zu verbieten, haben zur Verabschiedung des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz – KICK) geführt, das im Oktober 2005 in Kraft trat. *„In § 27 Abs. 2 SGB VIII wird nunmehr bestimmt, dass Hilfen zur Erziehung nur noch im Ausnahmefall im Ausland durchgeführt werden können, da die Möglichkeit der Steuerung und Kontrolle durch das Jugendamt im Ausland stark eingeschränkt ist. Es muss künftig im Hilfeplan nachvollziehbar begründet werden, warum eine Erbringung im Inland nicht Erfolg ver-*

²⁸⁶ Klein u.a. 2011, S. 136

²⁸⁷ vgl. Klawe 2010, S.334 ff

sprechend ist."²⁸⁸ Außerdem wird zwingend vorgeschrieben, dass nur eine pädagogisch qualifizierte Fachkraft mit der Betreuung betraut werden darf.

Man kann die Verabschiedung dieser gesetzlichen Regelungen getrost als *symbolische Politik* und den hilflosen Versuch verstehen, die komplexen Anforderungen an die Betreuerinnen und Betreuer in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen durch eine ausschließlich formale Regelung kontrollierbar und handhabbar zu machen. Mit der pädagogischen Realität hat diese Regelung indes wenig gemein. Die vorliegenden Studien zu Prozessen und Verläufen individualpädagogischer Maßnahmen machen deutlich, dass die betreuenden Fachkräfte neben soliden pädagogischen, methodischen und rechtlichen Grundqualifikationen über

- eine überzeugende personale Präsenz
- eine lebenswelt- und ressourcenorientierte Haltung
- Grundkenntnisse systemischen Denkens
- Kenntnisse der Entwicklungsphasen und –erfordernisse im Jugendalter
- eine ausgeprägte Flexibilität im Umgang mit wechselnden Situationen und Herausforderungen
- hohe Beratungs- und Methodenkompetenz im Umgang mit der Zielgruppe
- Grundkenntnisse in Konfliktmanagement und Mediation
- sichere Handlungskompetenzen im Umgang mit Belastungen und Stress

verfügen sollten. Schon diese – sicher noch unvollständige – „Wunschliste“ macht deutlich, dass eine Ansammlung all dieser wünschenswerten Qualifikationen in einer Person eher unrealistisch und wenig wahrscheinlich ist. Wir halten es daher für weitaus sinnvoller, die für die Durchführung einer individualpädagogischen Maßnahme erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen nicht *personenbezogen*, sondern *systemisch* zu beschreiben. Wir sehen dann den Betreuer mit seinen persönlichen Kompetenzen und Qualifikationen als Teil des ihn umgebenden und unterstützenden Netzwerkes, die *gemeinsam* als Ressource für eine gelingende Gestaltung des individualpädagogischen Betreuungsprozesses zur Verfügung stehen. Das Qualifikationsprofil und die Ressourcenbilanz ergeben sich also aus dem Zusammenwirken aller

288 BAGLJÄ 2005, S.4

relevanten Interaktionspartner und Bedingungen am jeweiligen Projektstandort. Damit geraten u.a. die soziale Einbettung des Projektes am Standort und seine fachliche Vernetzung in den Blick und werden zu ausgewiesenen Qualitätsmerkmalen eines Projektes, zugleich werden die MitarbeiterInnen von der Erwartung entlastet, dem Anspruch eines „pädagogischen Universalgenies“ gerecht zu werden. Dabei bezieht sich die Vernetzung eines Projektstandortes auf

- die Unterstützungsressourcen, die der Träger in Form von Koordination, fachlicher Beratung, Fortbildung, Supervision oder Krisenmanagement zur Verfügung stellt
- die Kooperation mit Fachdiensten, Gesundheits- und Bildungssystem sowie Dienststellen vor Ort
- die Kontakte zu Nachbarschaft und Menschen im Wohnumfeld des Projektes
- die Kontakte und Zusammenarbeit mit Eltern oder anderen wichtigen Schlüsselpersonen aus dem Herkunftsmilieu des betreuten Jugendlichen.

Sie alle in ihrer Gesamtheit bilden zusammen mit der zuständigen pädagogischen Fachkraft und ihren Kompetenzen das Feld, in dem die Betreuung erfolgreich gestaltet werden kann. Mittelfristig wäre wünschenswert, wenn sich auch Politik und Gesetzgeber einer solchen systemischen Rahmung der Qualifikationsdiskussion anschließen.

Interkulturelles und soziales Lernen

Diese Anforderungen stellen sich bei Projektstandorten im Ausland noch einmal in besonderer Weise, weil hier eine stabile Verankerung im sozialen Umfeld nicht umstandslos vorausgesetzt werden kann, sondern systematisch erarbeitet werden muss. Hinzu kommen eine Reihe zusätzlicher Anforderungen an Betreuerin und Betreuer, die sich aus den Zielen interkulturellen und sozialen Lernens ergeben. Klein u.a. betonen in ihrer Studie sehr gute Kenntnisse in Sprache, Kultur sowie Verwaltungs- und Gesetzesvorgaben des Gastlandes als signifikante positive Wirkfaktoren für eine individualpädagogische Betreuung im Ausland²⁸⁹. Was genau sie darunter verstehen, führen sie allerdings nicht aus.

Aus den bisherigen Ausführungen ist bereits deutlich geworden, dass dem Betreuer zunächst die zentrale Aufgabe zukommt, dem betreuten Jugendli-

289 Klein u.a. 2012, S. 136

chen vielfältige interkulturelle Begegnungen und Erfahrungsräume zu ermöglichen und ihn bei der Reflexion und Verarbeitung seiner Erfahrungen zu begleiten. Für diese Rolle als Kulturmittler benötigt er profunde Kenntnisse über

- Kulturstandards in Deutschland
- Kulturstandards im Gastland
- Kulturstandards des Herkunftslandes (bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund und wenn relevant)
- methodische Instrumente zur Gestaltung und Reflexion interkultureller Erfahrungen
- alltagspraktische Aspekte in Gastland.

Die Vermittlung wichtiger Kulturstandards – ggf. bereits in der Vorbereitung – erleichtert dem Jugendlichen den Einstieg in den ersten Tagen und Wochen nach Ankunft im Gastland und bietet ihm – zusammen mit alltagspraktischen Hinweisen – eine Grundlage, die erste Zeit einigermaßen zurechtzukommen. Betreuerin oder Betreuer müssen aber auch in der Lage sein, vor dem Hintergrund der Kulturstandards Spannungspotenziale und Irritationen einzuschätzen, damit der Jugendliche nicht überfordert wird (vgl. Lernzonenmodell). Die Betreuer *„sollen Situationen danach einschätzen können, ob diese für den interkulturellen Lernprozess günstig sind oder nicht, und ob Situationen durch pädagogische Impulse zu strukturieren sind...Das gesamte Lernarrangement (Wohnen, Essen, Sich-Wohlfühlen), Reisen, Freizeitgestaltung, touristische Bedürfnisse und Einkaufswünsche werden ernst genommen und als potenziell mögliche Lernsituationen methodisch reflektiert.“*²⁹⁰

Zugleich geht es nicht darum, jeden Schritt des Jugendlichen für interkulturelle Lernprozesse zu instrumentalisieren, vielmehr ist auf eine ausgewogene Balance zu achten, die selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernschritten der Jugendlichen Raum lässt. Die Ergebnisse unserer Expertise zu interkulturellen Jugendbegegnungen belegen, dass informelle interkulturelle Lernprozesse wichtig sind, um die erworbenen Kenntnisse und die konkreten Alltagserfahrungen in der Begegnung als Erfahrungswissen zu verankern. Ebenso wie überlegtes methodisches Handeln gehört also auch das gelassene Gewähren von Freiräumen zur Selbstorganisation zum notwendigen Qualifikationsprofil.

²⁹⁰ Thimmel 2012, S. 193

An mehreren Stellen unserer Expertise ist zudem deutlich geworden, dass interkulturelle Erfahrungen besonders in der ersten Zeit im Ausland belastend und krisenhaft verlaufen können. Um solche Krisen produktiv auffangen zu können, fordern Scherwath und Friedrich vor dem Hintergrund einer bindungsorientierten Pädagogik folgende Fähigkeiten:

- *„emotionale Verfügbarkeit als die Fähigkeit, dem anderen Raum und Aufmerksamkeit geben zu können, ohne sich von eigenen inneren Vorgängen zu stark ablenken oder beeinträchtigen zu lassen*
- *Herzlichkeit als die Befähigung, Feinfühligkeit und Empathie aus vollem Herzen zur Verfügung zu stellen*
- *Selbst- und Stressregulation als die Möglichkeit, eigene Impulse und Affekte im Geschehen wahrzunehmen, ihnen aber nur insoweit das Steuer zu überlassen, als es dem Prozess des Gegenübers hilfreich ist und*
- *Selbstreflexion als die Bereitschaft, eigene Anteile und Trigger zu erkennen und zu versorgen.“* ²⁹¹

Genau diese Kompetenzen ermöglichen das, was Jugendliche an Betreuerinnen und Betreuern in individualpädagogischen Maßnahmen schätzen und als besonders hilfreich empfinden: eine exklusive, verlässliche und belastbare Beziehung, deren Funktionieren nicht an Wohlfühlen und das Erbringen von Vorleistungen gebunden ist.

Dem von uns postulierten *systemischen Qualifikationsverständnis* folgend ist die pädagogische Fachkraft vor Ort in aller erster Linie „Netzwerkerin“. Wie schon auf der individualpädagogischen Ebene ist ihre Aufgabe auch im Hinblick auf interkulturelles Lernen die einer Schlüsselperson, die Kontakte knüpfen, Menschen zusammenbringen und Kulturen einander begegnen lassen kann. Das setzt einerseits voraus, selbst vor Ort mit seinem Projekt gut eingebunden zu sein und schnell und unkompliziert auf soziale Kontakte und Unterstützung zurückgreifen zu können. Andererseits erfordert professionelle und systematische Netzwerkarbeit mehr, als nur guten Kontakt zu den Nachbarn zu haben.

Gezielte, systematische institutionelle Netzwerkarbeit setzt voraus, dass ich

- eine gute Kenntnis über vor Ort bereits bestehende institutionelle Netzwerke und deren Unterstützungspotenziale habe

291 Scherwath/Friedrich 2012, S. 92

- über eigene Kontakte und Zugänge zu diesen Netzwerkpartnern verfüge;
- den Netzwerkpartnern selbst etwas anzubieten habe
- Zeitressourcen in Netzwerkkontakte und –pflege investiere.²⁹²

Institutionelle Netzwerkarbeit ist nicht Selbstzweck, sie soll der individualpädagogischen Betreuung des Jugendlichen zugute kommen und zugleich dessen interkulturelle Begegnungs- und Erfahrungsmöglichkeiten erweitern helfen. Daher ist es sinnvoll, institutionelle mit *individueller Netzwerkarbeit* zu verknüpfen. Individuelle Netzwerkarbeit erhebt die vorhandenen Sozialbeziehungen und Kontakte eines betreuten Jugendlichen, analysiert mit ihm gemeinsam deren Funktion für Unterstützung und Aktivitäten und identifiziert Ausbau- und Veränderungswünsche, die dann unter Umständen unter Nutzung der institutionellen Netzwerkkontakte umgesetzt werden können. Betreuerin und Betreuer vor Ort sollten also neben einer guten sozialen Einbettung im Gastland auch über das methodische Know-how aktivierender Netzwerkarbeit verfügen (können).

Institutionelle Absicherung

Individualpädagogische Standortprojekte im Ausland sind mehrheitlich längst keine einmaligen um und nur für einen einzelnen Jugendlichen „gestrickten“ Betreuungssettings mehr, sondern zumindest von ihren Rahmenbedingungen her auf Dauer gestellte pädagogische Angebote mit hoher Flexibilität. Nehmen wir das *systemische Qualifikationsverständnis* auch in diesem Zusammenhang ernst, empfehlen sich für die Träger einige wenige zusätzliche Strategien der institutionellen Absicherung.

Interkulturelle Konzeptionsentwicklung. Wie Expertise und die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, macht eine Verknüpfung von individualpädagogischer Betreuung und interkulturellem Lernen die Wachstums- und Entwicklungsprozesse der betreuten Jugendlichen nicht nur erfolgreicher, sie kann auch zu höherer gesellschaftlicher Akzeptanz und nachhaltiger Legitimation von Maßnahmen im Ausland beitragen. Deshalb sollten interkulturelle Begegnung und interkulturelles Lernen in die jeweiligen Trägerkonzeptionen Eingang finden und dort konzeptionell festgeschrieben werden.

²⁹² vgl. dazu Fischer/Kosellek 2013

Kultursensible Supervision. Wird systematisches interkulturelles Lernen zu einem selbstverständlichen pädagogischen Bestandteil individualpädagogischer Betreuung im Ausland, bedarf es regelmäßiger *kultursensibler Supervision*, die neben der (üblichen) fallbezogenen Fallreflexion den Betreuerinnen und Betreuern Gelegenheit gibt, ihren eigenen Umgang mit fremdkulturellen Erfahrungen und daraus erwachsende Herausforderungen und Grenzen zu bearbeiten

Interkulturelle Grundqualifikation. Nicht nur für die Jugendlichen, auch für alle Betreuerinnen und Betreuer, die erstmalig eine individualpädagogische Maßnahme im Ausland übernehmen, ist der Umgang mit fremdkulturellen Erfahrungen und Aspekten eines Kulturschocks eine besondere Herausforderung. Diesen MitarbeiterInnen sollte ein Seminar zur *interkulturellen Grundqualifikation* angeboten werden. Ein solches fünftägiges Training könnte trägerübergreifend je nach Bedarf etwa zweimalig im Jahr angeboten werden und würde sicher auch dazu beitragen, den fachlichen Disput über die notwendigen formalen pädagogischen Qualifikationen zu entschärfen.

Trägereigene interkulturelle Fachkraft. Zumindest für mittelgroße und größere Träger, die regelmäßig 10 und mehr Betreuungen im Ausland durchführen, schlagen wir die Etablierung einer *trägereigenen interkulturellen Fachkraft* vor. Ähnlich wie die mittlerweile in vielen Einrichtungen und Trägern selbstverständliche (und in diesem Fall von den Jugendämtern auch verbindlich eingeforderte) Kinderschutzfachkraft stände denjenigen Trägern, die regelmäßig Maßnahmen im Ausland durchführen, die – wie wir gesehen haben – hohe Anforderungen an Betreuerinnen und Betreuer ebenso wie an die betreuten Jugendlichen stellen, kompetente trägereigene AnsprechpartnerInnen zur Verfügung, die bei der Gestaltung der Vorbereitung, bei der Entwicklung neuer methodischer Ideen für interkulturelles Lernen, aber auch bei Problemen und Konflikten unterstützen und beraten. Für diese Funktion könnte ein *Zertifikats-Kurs* entwickelt werden, der die Fachkräfte aufwerten und die Qualität des interkulturellen Lernens in individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen hervorheben würde.

Regelmäßiges Monitoring und Evaluation des Zusammenwirkens individualpädagogischer und interkultureller Lernprozesse und ihrer Ergebnisse. Der mit dieser Expertise und den aus ihren Ergebnissen abgeleiteten Konsequenzen für Pädagogik und Qualifikation eingeleitete Paradigmenwechsel verspricht inter-

essante Synergien und innovative pädagogische Prozesse. Zugleich stellen sich auch viele neue Herausforderungen. Zur Förderung des trägerinternen wie trägerübergreifenden Fachaustausches und zur Dokumentation innovativer Pädagogik sind ein *regelmäßiges Monitoring und periodische Evaluationen* ein gutes Instrument zur Unterstützung nach innen und für die Darstellung nach außen.

E. Erziehungshilfen im Ausland aus humanwissenschaftlicher Perspektive

von Thomas Heckner

Die bisher vorgelegten Studien zu den individualpädagogischen Maßnahmen der Erziehungshilfe im In- und Ausland folgten aufgrund ihrer phänomenologisch-empirischen Ausrichtung insgesamt einer induktiven Vorgehensweise. Sie nahmen die gegebene Praxis mit unterschiedlichen Instrumenten und zu verschiedenen Schwerpunkten unter die Lupe, beschrieben und systematisierten die Zusammenhänge und Hintergründe, analysierten die Prozessvariablen und die Wirkfaktoren und verglichen die Ergebnisse mit denen anderer Hilfeformen.²⁹³ Auf diese Weise haben die Studien zu einer Präzisierung der Annahmen, zu einer Schärfung der Planungs- und Kontrollinstrumente, zu einer nachvollziehbar begründeten konzeptionellen Ausrichtung und damit zur Legitimation dieser umstrittenen Hilfeform beigetragen. Sie zeigen die individualpädagogischen Erziehungshilfen im In- und Ausland als besonders erfolgreiche Maßnahmen – auch im direkten Vergleich zu traditionellen Formen der Heimerziehung – wobei die pädagogisch und politisch besonders hinterfragte Durchführung im Ausland vorwiegend durch die „Verschiedenheit vom Inland“ legitimiert und als methodisches Element der Hilfe inhaltlich eher unzureichend begründet wurde.²⁹⁴

Die vorliegende Expertise erweitert diesen Erkenntnisstand um die Ergebnisse der Wirkungsforschung zur internationalen Mobilität und zu Auslandsaufenthalten von nicht marginalisierten Personengruppen und stellt durch diesen deduktiven Zugang erstmals einen originären Begründungszusammenhang für die Durchführung von Erziehungshilfen im Ausland her.

Ergänzend soll nun die Reflexion ausgewählter humanwissenschaftlicher Erkenntnisse beige-steuert werden. Dies kann einen bereichernden Zugang zum Verständnis der komplexen Zusammenhänge dieser speziellen Form der Erziehungshilfe eröffnen. Schlaglichtartig werden deshalb Aspekte der neurobiologischen Forschung, der Bindungstheorie und der Entwicklungspsychologie angesprochen und hinsichtlich ihrer Relevanz für die individualpädagogischen Hilfen zur Erziehung im Ausland hinterfragt.

293 Klawe u. Bräuer 2001; Klawe 2007; Macsenaere 2008; Fischer/Ziegenspeck 2009; Witte 2009; Klawe 2010; Klein et al. 2011

294 Klawe 2010, S. 362

Pädagogik zwischen Macht und Ohnmacht

*„Macht ist jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.“*²⁹⁵ Die althergebrachte Definition von Max Weber trifft noch immer den Kern jeder pädagogischen Beziehung, zumal wenn diese sich im Rahmen einer Erziehungshilfe ereignet. Deren Ziele sind gemäß gesetzlicher Vorschrift in einem Hilfeplan festgehalten. Öffentliche Gelder werden investiert, um in verändernder Absicht Einfluss auf junge Menschen zu nehmen. Widersetzen sich die Betroffenen den Maßnahmen, ist die Anwendung von Zwangsmitteln zumindest eine Option. Es macht auch keinen Unterschied, ob wir von einer defektologisch zuschreibenden Diagnose, etwa im Sinne einer dissozialen Störung des Sozialverhaltens, ausgehen oder ob wir die jungen Menschen als Opfer traumatisierender Erfahrungen sehen und ihre Handlungen als notwendige Anpassungen an krank machende Umweltbedingungen anerkennen. Auch spielt in der Frage von Macht oder Ohnmacht keine Rolle, ob und inwieweit die jungen Menschen im Rahmen der ihnen zugestandenen Mitsprache-rechte selbst als Auftraggeber in Erscheinung treten. Es bleibt eine überwiegend einseitig gerichtete Intervention mit dem Ziel der verändernden Einflussnahme auf den betreffenden jungen Menschen.

Manche Jugendliche erweisen sich gegenüber diesen Absichten als hartnäckig resistent, sei es nun absichtsvoll, sei es im faktischen Scheitern einer Hilfeform, die ganz einfach nicht passte. Das Ohnmachtsempfinden der beteiligten Institutionen und Pädagogen bricht sich sprachlich teilweise in martialischen Zuspitzungen Bahn. „Systemsprengern“ wird mit „finalen Rettungskonzepten“ begegnet. Von einem „erzieherischen Krieg“ zwischen den „Crash-kids“ und ihren Betreuern spricht gar der Journalist Stefan Scholl (2004)²⁹⁶, der ein Jahr lang Erziehungshilfen in Sibirien begleitet hat, als handle es sich bei den individualpädagogischen Maßnahmen der Erziehungshilfe im Ausland um eine Art pädagogischer Aufrüstung.

Die damit verbundene Fehldeutung der Machtfrage in pädagogischen Beziehungen ist leider populär. Aber es ist wenig hilfreich, das „Lob der Disziplin“²⁹⁷

²⁹⁵ Weber 1921, S. 28

²⁹⁶ ebd.

²⁹⁷ Bueb 2008

anzustimmen und auch „die strengsten Eltern der Welt“²⁹⁸ versagen, wenn junge Menschen uns als Reaktion auf erlittenes Leid und erfahrene Zurücksetzung mit dem stärksten ihnen zu Gebote stehenden Machtmittel herausfordern, mit ihrer Bereitschaft zur Selbstaufgabe, mit dem „Hinschmeißen“ der ihnen angetragenen Teilhabechancen. Wer nichts zu verlieren hat, ist nicht erpressbar. Die Frage von Macht oder Ohnmacht entscheidet sich in der Pädagogik nicht aufgrund der Maximierung von Druck oder Zwangsmitteln. Vielmehr geht es um die machtvolle Wirkung von Begeisterung, von Identifikation, von Vertrauen und von der Zuversicht auf eine bessere Zukunft. Machtvoll in diesem Sinne ist eine Wirkung, wenn sie in der Korrektur der früh entwickelten Grundmuster des Fühlens, Denkens und Handelns zum Ausdruck kommt.

Der Anfang aller heilenden Pädagogik mit den „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen ist deshalb, sie mit ihren Erlebens- und Verhaltensweisen im Kontext ihrer komplexen Lebensumstände zu verstehen und ihre individuellen Formen der Erlebnisverarbeitung zu achten. Dann geht es um die Schaffung von Voraussetzungen, unter denen die jungen Menschen ihre Handlungsfähigkeit weiterentwickeln und ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen erweitern. Durch Ausdifferenzierung ihrer Selbststeuerung, Stärkung ihrer Selbstwirksamkeit und durch den Erwerb angemessener sozialer Verhaltensweisen sowie den Aufbau von Kompetenzen der Alltagsbewältigung sollen die jungen Menschen ein höheres Maß an gesellschaftlicher Teilhabe für sich erreichen.²⁹⁹

Hinter jeder einzelnen dieser Zielsetzungen verbirgt sich eine Herkulesaufgabe. Denn als Mitgestalter ihrer Entwicklung³⁰⁰ sind die jungen Menschen nur sehr schlecht ausgerüstete und daher unzuverlässige Kooperationspartner. Die Welt erscheint ihnen bereits bei geringfügigen Anlässen, die als Zurücksetzung erlebt werden, als feindlich. Möglicherweise reagieren sie sogar auf Freundlichkeit mit größtem Misstrauen. Ihre Handlungsspielräume sind begrenzt. Sie können vielfach nicht auf Strategien zurückgreifen, die durch eigene Erfahrung gesichert und deshalb verlässlich sind. Ihr Verhalten folgt daher sehr einfachen Mustern wie „Flucht“ oder „Verteidigung“ und kommt als Verweigerung oder Aggression zum Ausdruck. Sie sind kaum bereit bzw. in der

298 Doku-Soap-Serie im deutschen Fernsehen

299 Bildungsplan der Schule für Erziehungshilfe BW 2010

300 Pinquart et al. 2005

Lage, sich auf alternative Deutungen und daraus ableitbare alternative eigene Verhaltensweisen einzulassen und werden daher häufig als unkooperativ und stur erlebt. Tatsächlich sind sie aber daran gehindert, sich durch exploratives Verhalten neue Möglichkeiten zu erschließen. Sie vermeiden es überdies, soziale Unterstützung abzurufen, wenn sie ein Problem nicht alleine lösen können. Damit steigt die Wahrscheinlichkeit weiterer Misserfolgserlebnisse. Die negative eigene Weltsicht und das Rückzugsverhalten werden bestätigt.³⁰¹

Vor diesen jungen Menschen liegen noch nicht bewältigte zentrale Entwicklungsziele aus bereits zurückliegenden Altersstufen (Entwicklungsaufgaben³⁰²), denen sie hinsichtlich ihres Alters und ihrer körperlichen Reife aber entwachsen sind, weshalb diese nun mit den alterskorrelierten Erwartungen Dritter ebenso wenig vereinbar sind wie mit ihrem Selbstbild. Die mit der Förderung dieser Kinder und Jugendlichen verbundene Herausforderung setzt sehr spezielle sozialökologische Bedingungen voraus und Menschen, die sich für diese Arbeit und insbesondere für die jungen Leute begeistern und bereit sind, um jeden Entwicklungsfortschritt zu ringen. Wie zu zeigen sein wird, sprechen die Ergebnisse der neueren humanwissenschaftlichen Forschung dafür, dass mit den individualpädagogischen Hilfen im Ausland ein sehr brauchbarer Weg eingeschlagen wurde, um diesem hohen Anspruch nahe zu kommen.

Mit Blick auf die Frage nach pädagogischer Macht oder Ohnmacht kann im Vorgriff auf weitere Ergebnisse der folgenden Analyse „das Ausland“ als ein sozialökologischer Wirkraum bestätigt werden.

- der den jungen Menschen herausnimmt aus Wirkzusammenhängen, die seine fehlangepassten Grundmuster des Fühlens, Denkens und Handelns funktional bestätigen
- der durch die umfassende Verschiedenheit und Fremdheit seiner Rahmenbedingungen zu einer Verunsicherung auf Seiten des jungen Menschen beitragen kann, die eine Voraussetzung für die Korrektur früh angelegter und fest in der Persönlichkeit verankerter Grundmuster darstellt
- der die erwachsenen Bezugspersonen „ermächtigt“, über eine (verantwortungsvolle, methodisch geleitete und kontrollierte) Beziehungsgestaltung tiefgreifenden korrigierenden Einfluss auf die Persönlichkeitsstruktur der

³⁰¹ vgl. Schleiffer u. Müller 2002

³⁰² Havighurst 1948

jungen Menschen und auf die Muster ihrer Wahrnehmung und ihrer Handlungen zu nehmen

- und der den jungen Menschen als freundlicher, attraktiver und sicherer Rahmen einlädt, seine eigenen Fähigkeiten zu explorieren und sich darüber neu zu verbinden mit Vorstellungen von der eigenen Zukunft und mit den Menschen, die ihn hierbei unterstützen.

Beitrag der Neurobiologie: Soziale Unterstützung bei der Korrektur fehlangepasster Grundmuster und beim Aufbau selbstregulatorischer Kompetenzen

Die moderne Hirnforschung zeigt mithilfe sogenannter bildgebender Verfahren, dass durch die subjektive Bewertung einer Situation bestimmte neuronale Netzwerkstrukturen im menschlichen Gehirn aktiviert oder deaktiviert werden. Die das Denken, Fühlen und Handeln des Menschen bestimmenden neuronalen Verbindungsmuster entwickeln sich in einem lebenslangen Prozess. Es kann eine fortgesetzte – mit zunehmendem Alter jedoch abnehmende – neuronale Plastizität angenommen werden. Neben Reifungsprozessen im Gehirn stellt die Erfahrung die wichtigste Quelle dieser Entwicklung dar.³⁰³

Die quer durch alle Bereiche der neueren humanwissenschaftlichen Forschung referierte Feststellung der Plastizität der Grundlagen von Wahrnehmung, Bewertung und Handeln ermutigt zu pädagogischem Optimismus. Dass neben der Reifung die Erfahrung als Quelle dieser Entwicklung ausgemacht wird, kann nicht überraschen. Diese Feststellung unterstützt die pädagogischen Richtungen, die junge Menschen als aktive Gestalter ihrer Entwicklung ins Spiel bringen und daher der Bereitstellung geeigneter Entwicklungsbedingungen ein besonderes Augenmerk widmen. Die Hirnforschung bestätigt im Wesentlichen die hierfür förderlichen oder notwendigen Bedingungen, wie sie aus anderen Disziplinen, etwa der Lernpsychologie, bekannt sind.

Im Jugendalter spielen bei der Entwicklung des Gehirns Reifungsprozesse rund um den präfrontalen Kortex eine bedeutsame Rolle. Er gehört zu den Gehirnbereichen, die am letzten in einen stabilen ausgewachsenen Zustand übergehen. Er erreicht das Ende seiner Entwicklung und Verfeinerung nach dem 20. Lebensjahr. Im Zuge dieser Reifungsprozesse kommt es im Jugendalter im präfrontalen Kortex zunächst zu einer Zunahme, dann zu einer Abnahme der grauen Masse. Die Zunahme ist mit einer Überproduktion von Synapsen verbunden,

³⁰³ vgl. Hüther 2008, S. 45 ff; Dreher u. Dreher 2008, S. 67 ff

das bedeutet, ähnlich der Ausgangslage der Entwicklung im Kleinkindalter stellt das Gehirn ein Übermaß an Möglichkeiten zur Verfügung, welches tatsächlich nur zu einem Bruchteil genutzt wird. Es hängt auch jetzt wesentlich von den Aktivitäten des Individuums und von seiner Umwelt ab, welche synaptischen Verbindungen bestehen bleiben und welche verloren gehen. Diese Anpassungsprozesse entscheiden beispielsweise über die Spezialisierung neuronaler Verknüpfungen auf bestimmte Wahrnehmungsmuster, über die Geschwindigkeit der Verarbeitung von Informationen und über die Plastizität und die Bandbreite der entstehenden Strukturen. Die Reifungsprozesse im präfrontalen Kortex zielen auf stärker automatisierte und weniger aufwandsgesteuerte Prozesse, wie sie für das Erwachsenenalter typisch sind. Hierfür bilden die stärker an bewusste Kontrollvorgänge gebundenen Steuerungsprozesse im Jugendalter und in der Adoleszenz entscheidende Voraussetzungen.³⁰⁴

Die Neurobiologie veranschaulicht damit die organischen Voraussetzungen von Zusammenhängen, die aus anderen humanwissenschaftlichen Gebieten bekannt sind und trägt so zu deren Plausibilität und Differenzierung bei. Die Ergebnisse korrespondieren auch mit dem überlieferten Erfahrungswissen, wie der folgende Text eine aus dem 18. Jahrhundert stammende Volksweise zeigt:

*Was noch frisch und jung an Jahren
das geht jetzt auf Wanderschaft,
um was Neues zu erfahren,
keck zu proben seine Kraft.
Bleib nicht sitzen in dem Nest,
Reisen ist das Allerbest!*

(Hervorh. d. Autor)

In der Jugendzeit organisiert das menschliche Gehirn – ganz ähnlich wie in den ersten Lebensjahren – eine schier unbegrenzte Kapazität der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen. Das Thema dieser Entwicklungsphase ist die Wahrnehmung der Welt mit ihren Möglichkeiten und Begrenzungen, mit ihrem Wissen und mit Werten als Grundlage der eigenen Urteilsfähigkeit und mit den Regeln des Zusammenwirkens und Zusammenlebens. Für eine begrenzte Zeit macht der Mensch die Grenzen zu seiner Umwelt gleichsam durchlässig, um daraus die Gewissheiten zu beziehen, die ihm später ein schnelles Denken und Urteilen erlauben. Dann schließen sich die Grenzen

304 Dreher u. Dreher 2008, S. 67 ff

weitgehend wieder. Der Mensch fühlt, denkt und handelt auf der Grundlage seines vermeintlich sicheren Wissens. Die Reifungsprozesse des Gehirns stellen die Hardware bereit, die Software und die Daten werden auf der Grundlage von Erfahrung geschrieben. „Hinaus in die Welt!“, heißt deshalb der Ruf an die Jugend. „Nutzt die Zeit!“, sollte er an die Pädagogen gerichtet sein. Auch wenn der Mensch nur sehr begrenzte oder gar negative Erfahrungen gesammelt hat, werden diese mit zunehmendem Alter zu Gewissheiten. Vorurteile bilden sich nach diesem Muster. Die Gewissheiten über Ausländer sind nicht zufällig dort am größten, wo ihr Anteil an der Bevölkerung am geringsten ist. Und Jugendliche aus großstädtischen Problemvierteln kennen von ihrer Stadt häufig nicht mehr als den eigenen Kiez. Die mit geringer Mobilität verbundene soziale Benachteiligung wirkt auf diese Weise zusätzlich einengend und begrenzend.

Es kann also nur darum gehen, die wertvollen hirnorganischen Voraussetzungen des Jugendalters aktiv zu nutzen. Diese Voraussetzungen sind gerade für die Arbeit mit sozial schlecht integrierten Jugendlichen wertvoll, weil der präfrontale Kortex als der zentrale Ort für die Koordination kognitiver Aktivitäten gilt, die auf die Selbstbewertung, auf eine vorausschauende langfristige Planung, auf die Steuerung eines angemessenen Sozialverhaltens, auf die Impulskontrolle und auf die Verarbeitung der auf die genannten Funktionen bezogenen Wahrnehmungen gerichtet sind.³⁰⁵ Das bedeutet, dass die Zeiten der Pubertät und der Adoleszenz genutzt werden können und genutzt werden müssen, um die neuronale Repräsentanz der mit dem Selbst- und mit dem Weltbild verbundenen Wahrnehmungen und Verhaltensdispositionen zu beeinflussen. Die pädagogische Verantwortung liegt einerseits darin, der biologisch bereitgestellten neuronalen Disposition in bestem Sinne „Nahrung“ zu geben, also reichhaltige Erfahrung zu ermöglichen. Andererseits benötigen die jungen Menschen zur kognitiven Verarbeitung ihrer Erfahrungen den zwischenmenschlichen Austausch, weil die Erfahrungen, die wir mit einem anderen Menschen geteilt haben, sich besonders zuverlässig in unserem Erfahrungsspeicher abbilden.

Denn der Aufbau aller Bewusstseinsebenen beruht auf der engen Wechselwirkung zwischen dem jungen Menschen mit seiner kognitiven Struktur und

305 a.a.O.

der ihn umgebenden kulturellen Umwelt. Sie bildet den Hintergrund und den Möglichkeitsraum für die Formulierung von Zielen und stellt zugleich die notwendigen Mittel hierfür bereit. Komplexe Formen von Bewusstheit werden im Zusammenspiel von Hirnreifung und aktiver Auseinandersetzung des Jugendlichen mit seinem sozialen Umfeld verwirklicht und kommen in Veränderungen der Regulationskompetenzen zur Geltung³⁰⁶.

Die hier skizzierten Voraussetzungen der Hirnentwicklung im Jugendalter korrespondieren mit dem im Phasenmodell nach Witte zugrunde gelegten kognitiven Ansatz, wonach

- der junge Mensch seine Erfahrungen im Ausland auf der Grundlage seiner persönlichen Entwicklungsvoraussetzungen *beurteilt*
- sich seine *Selbst- und Weltdeutungen* durch die intensive Betreuung im Ausland verändern
- er über seine Lebenssituation und sein soziales Umfeld in der Maßnahme *nachdenkt* und
- für ihn neue *Zukunftsentwürfe und Entwicklungsperspektiven* durch die intensive Betreuung im Ausland initiiert und befördert werden (Hervorh. d. Autor).³⁰⁷

Witte weist zu Recht darauf hin, dass eine Erziehungshilfe im Ausland einen massiven Eingriff in die Biografien und in die Lebenswelten der betroffenen Jugendlichen darstellt und kritisiert, den Verantwortlichen mangle es dabei an dem notwendigen Wissen über die Grenzen und Möglichkeiten dieser Hilfeform.³⁰⁸ Die Humanwissenschaften stellen dieses Wissen grundsätzlich zur Verfügung. Es ist im Wesentlichen eine Frage der Konzeption und der Organisation, der Ausbildung der Betreuungspersonen und der Art und des Umfangs der Prozessbegleitung durch interne und externe Supervision, ob und inwieweit dieses Wissen in den Erziehungshilfen im Ausland systematisch nutzbar gemacht wird. Eine ganz allgemeine Ableitung kann als gesichert betrachtet werden: Gehirnphysiologisch gesehen öffnet sich im Jugendalter ein Zeitfenster für eine optimale kognitive Bearbeitung der eigenen biographischen Voraussetzungen, welches sich mit dem Ende der Adoleszenz allmählich

306 a.a.O., S. 75 f

307 Witte 2009, S. 235 ff

308 a.a.O.

schließt. Grundlage dieser Entwicklung ist eine langfristige Interaktion mit der sozialökologischen Umwelt. Die in dieser Phase erreichten Entwicklungen haben prägende Bedeutung für weit in die Zukunft reichende Vorstellungen und Zielsetzungen. Deshalb ist es von existenzieller Bedeutung, diese Phase der Entwicklung produktiv zu nutzen. Dies ist keine Selbstverständlichkeit: Knapp 60 Prozent der jungen Menschen, deren Hilfeabbrüche zu einem frühen Zeitpunkt erfolgen, bleiben danach ohne eine anschließende alternative Erziehungshilfe.³⁰⁹

Die neuronalen und neuroendokrinen Systeme sind empfänglich für Einwirkungen, die durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt initiiert werden. Die wiederholt als *erfolgreich oder erfolglos* beurteilten Strategien werden für die Lösung zukünftiger Probleme als besonders geeignet oder ungeeignet beurteilt. Erfahrungen führen im Zuge komplexer neuronaler Entwicklungen zu einer Strukturierung und kontinuierlichen Umstrukturierung, also Neuorganisation des Gehirns. Wiederholt nach demselben Muster erfolgreich bewältigte Herausforderungen hinterlassen neuronale Bahnungen und Muster, welche dazu beitragen, dass ähnliche Herausforderungen mit größerer Effizienz bewältigt werden.³¹⁰

Die Änderung der so angelegten Muster, also die Aneignung neuer Bewertungs- und Bewältigungsstrategien und damit einhergehende grundlegende Veränderungen im Denken, Fühlen und Handeln, setzt die Auslöschung der unbrauchbar gewordenen Muster voraus. Daher sind Phasen der Verunsicherung und Destabilisierung für die Weiterentwicklung und Neuorganisation des Gehirns durchaus produktiv. Dies lässt sich in ganz normalen Entwicklungsverläufen an den typischen krisenhaften Zuspitzungen – etwa im Rahmen der Pubertät – nachvollziehen.³¹¹ Ein Zusammenhang mit der im Rahmen individualpädagogischer Erziehungshilfen im Ausland angestrebten Delegitimierung, also dem Außerkraftsetzen der bisherigen originären lebensweltlichen Strukturen des Jugendlichen, ist naheliegend.³¹²

Ein positiver Ertrag einer Verunsicherung im Sinne einer konstruktiven Neuorganisation stellt sich aber nur dann ein, wenn die neue Bewältigungskom-

309 Schmidt et al. 2002

310 vgl. Hüther 2008, S. 45; Dreher u. Dreher 2008, S. 67 ff

311 vgl. Hüther 2008, S. 50

312 Witte 2009: S. 238

petenz in einem von Angst und Druck weitgehend freien Klima probiert und erlernt werden kann und wenn durch erfolgreiche Bewältigung an Stelle gelöschter Muster neue herausgebildet werden. Denn unspezifische Unruhe und Erregung, wie sie durch Angst und Druck ausgelöst werden, verhindern jegliche Verankerung von Lernergebnissen im Gehirn. Werden im Zuge anhaltender Verunsicherung und Stresssituationen vorhandene Muster gelöscht, ohne dass neue Strategien des Fühlens, Denkens und Handelns etabliert werden, greift das Gehirn auf sehr früh entwickelte, fest verankerte aber sehr einfache Verhaltensmuster zurück: Angriff (Schreien, Schlagen), Verteidigung (nichts mehr hören, sehen, wahrnehmen wollen, stur bleiben, Verbündete suchen) oder Rückzug (Unterwerfen, Verkriechen, Kontaktabbruch).³¹³ Man darf vermuten, dass der von Scholl (2004) beschriebene „pädagogische Krieg“ im Kontext nicht reflektierter und unzureichend abgesicherter Delegitimierungsprozesse zu interpretieren ist.³¹⁴

Aus neurobiologischer Perspektive stellen daher die Phasen der Delegitimierung des bisher für gültig Gehaltenen besonders hohe Anforderung an die Beschaffenheit der sozialökologischen Umwelt und hier insbesondere an die soziale Unterstützung. Die fremden Bedingungen in den Erziehungshilfen im Ausland dienen einerseits als Auslöser der Verunsicherung, sie müssen zugleich aber einen von Angst und Stress freien Rahmen anbieten und für den Aufbau neuer Strukturen Orientierung bieten. Die Delegitimierung ist einerseits eine notwendige Voraussetzung für die Neustrukturierung und Konsolidierung neuer Muster der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns als Grundlage einer neuen Orientierung in der Lebenswelt. Andererseits sind die Neustrukturierung und Konsolidierung neuer Muster eine notwendige Voraussetzung für die langfristige Verankerung der Lernergebnisse. Auch dieser zweite notwendige Schritt befindet sich mit dem von Witte (2009) beschriebenen Phasenmodell in bemerkenswerter Übereinstimmung.³¹⁵

Ein junger Mensch verliert durch lang anhaltende Erfahrungen des Scheiterns und der Unangepasstheit seiner verfügbaren Verhaltensstrategien an die Anforderungen seiner Umwelt seine Offenheit, seine Neugier und sein Vertrauen und damit die Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen. Er fühlt sich ohnmächtig

313 vgl. Hüther 2008, S. 51

314 Scholl 2004

315 ebd.

und beschämt und reagiert mit Wut, Zorn oder mit Resignation auf die erlebte Enttäuschung. Diese Gefahr lässt sich nur abwenden, indem diese jungen Menschen wieder das Vertrauen entwickeln, sich mit anderen Menschen und mit den entwicklungsbezogenen Herausforderungen, die an sie gestellt sind, in Verbindung zu setzen. Dieses Gefühl von Vertrauen entsteht in erster Linie im Rahmen enger Beziehungen zu Menschen, die ihnen Sicherheit bieten und ihnen bei der Lösung von Problemen behilflich sind, indem sie nicht nur von Möglichkeiten der Bewältigung reden, sondern dies auch selbst vorleben und auf diese Weise Orientierung bei der Entdeckung ihrer eigenen Möglichkeiten bieten³¹⁶. Als „leidenschaftliches Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst Willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“, charakterisiert Nohl (2002) eine solche Beziehung.³¹⁷

Die Anforderungen an die von Klawe (2010) in den Erziehungshilfen im Ausland als Wirkfaktor identifizierte „authentische Betreuerpersönlichkeit“ werden durch seine Befragung betroffener Jugendlicher präzisiert:³¹⁸

- Mein Betreuer hat immer ausreichend Zeit für mich. (Verfügbarkeit).
- Mein Betreuer war auch für mich da, wenn ich einmal Mist gebaut habe. (Zuverlässigkeit).
- Mein Betreuer hatte klare Regeln, war konsequent und hat Wort gehalten. (Klarheit).

Diese Sichtweise der Jugendlichen steht in erfreulicher Übereinstimmung mit den Anforderungen an die Eigenschaften der Bezugspersonen, die wir unter bindungstheoretischen Aspekten später noch einmal genauer ansprechen werden.

Die Persönlichkeit des Betreuers, seine sozialen Kompetenzen, seine Haltung und seine soziale Einbindung am jeweiligen Ort des Geschehens wurden als wichtigste Faktoren für den Erfolg einer individualpädagogischen Betreuung erkannt, worin die Untersuchung Klawes mit anderen Wirkungsstudien im Bereich der Erziehungshilfe übereinstimmt. Besonders günstig ist die Verbindung von vertrauensvoller, verlässlicher Beziehung und klaren, Orientierung vermittelnden Strukturen. Das Merkmal einer vertrauensvollen Beziehung ist das Empfinden des jungen Menschen, angenommen und als Individuum gese-

³¹⁶ Huther 2008, S. 52

³¹⁷ ebd.

³¹⁸ ebd.

hen und wertgeschätzt zu werden. Die Bindungsperson ist ein Schlüssel zur Wirkung der stationären und der individualpädagogischen Erziehungshilfe.³¹⁹

Junge Menschen lernen am besten, wenn sie selbst bestimmen können, womit sie sich inhaltlich befassen, wie weit sie sich in neuen Situationen wagen und auf welche Weise sie auftretende Problemstellungen bewältigen. Die Erfahrung, Probleme aus eigener Kraft zu lösen, weckt Selbstvertrauen, Mut und Sicherheit. Dieser Effekt wird durch so genannte soziale Resonanz wechselseitig verstärkt. Damit ist gemeint, dass sich eine im Erleben des jungen Menschen *bedeutsame andere Person*³²⁰ für ihn und seine Themen und Aktivitäten interessiert, dass sie sich mit ihm über seine Erfolge freut, ihn bei Rückschlägen ermutigt, ihm weiter hilft und sich für seine weiteren Pläne begeistert.³²¹

Klawe (2010) zeigt in seiner Wirkungsstudie zu den individualpädagogischen Erziehungshilfen, dass die jungen Menschen die gelebte Partizipation in den alltäglichen Vollzügen an den jeweiligen Standorten als echte Mitwirkung erleben. Die individualisierte Betreuungsform ermöglicht erst das partizipative Aushandeln von Regeln und Vereinbarungen, Absprachen über Tageslauf und Aktivitäten, aber auch den aktiven Part, den die Jugendlichen bei der Klärung von Konflikten im Betreuungsverlauf übernehmen müssen. Beteiligung meint dabei die Gestaltung eines permanenten Lernprozesses, in dem es um den Interessenausgleich mit anderen Menschen geht. In diesem Lernprozess müssen die beteiligten Jugendlichen die Möglichkeit haben, tatsächlich und konkret Verantwortung zu übernehmen und ihre Angelegenheiten mitzubestimmen.³²² Damit werden weitere Anforderungen an die Betreuungspersonen präzisiert. Diese wirken eben nicht einfach „durch ihre Persönlichkeit“ oder „durch ihre sozialen Kompetenzen“, sondern *durch die ganz bestimmte Art ihrer Persönlichkeit und durch die besondere Ausrichtung ihrer sozialen Kompetenzen*. Es kommt entscheidend darauf an, die jungen Menschen als Subjekte ihrer eigenen Lebensgestaltung zu sehen und ernst zu nehmen.

Alle Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisierungsprozesse bauen auf Vertrauen auf. Vertrauen bleibt auch im Erwachsenenalter die Voraussetzung, damit sich ein Mensch anderen öffnen und angstfrei zuwenden kann. Dieses

319 vgl. Esser 2010, S. 533, Werner 2008

320 Rogers 1987

321 Hüther 2008, S. 53

322 ebd., S. 357 ff

Vertrauen muss auf drei Ebenen entwickelt werden. Der Mensch muss erfahren, dass er die sich ihm stellenden Herausforderungen und auftretenden Probleme mit den eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstwirksam bewältigen kann. Er muss die Gewissheit entwickelt haben, dass schwierige Situationen mit der Unterstützung durch andere Menschen lösbar oder zumindest besser aushaltbar sind. Und er muss die Überzeugung entwickelt haben, dass er einen sinnvollen Platz in seinem Lebensumfeld hat und dass er in der Welt auch Halt und Geborgenheit erfährt, wenn er besonders schwierige Zeiten durchlebt.³²³

Um solche Überzeugungen zu entwickeln, braucht ein junger Mensch die emotionale Nähe zu anderen Menschen, die diese Haltung zum Ausdruck bringen. Es besteht die Chance, dass junge Menschen sich durch derartige Beziehungserfahrungen für sich selbst öffnen, dass sie eine stärkende Kraft erleben, die sie über sich hinauswachsen lässt. Es kann sich etwas zurückbilden, was sich bei den betreffenden Menschen bisher als Folge des verlorenen Zugangs zu eigenen Ressourcen herausgebildet hatte: Die Einengung der Beziehungsfähigkeit, die maladaptiven Muster im Gehirn, die das bisherige Fühlen, Denken und Handeln bestimmt hatten.³²⁴ Es wird deutlich, warum in der Wirkungsforschung zu erzieherischen oder therapeutischen Hilfen durchgängig die Beziehung zum *bedeutsamen Anderen*³²⁵ als der entscheidende wirkmächtige Faktor identifiziert wird.

Die einseitige Betonung des Beziehungsangebots als zentraler Säule einer sozialpädagogischen oder individualpädagogischen Erziehungshilfe ist dennoch zu problematisieren. Denn so sehr die gelingende Beziehung als wirkmächtiger Faktor unumstritten ist, so sehr ist der Bestand und damit letztlich der Erfolg einer Hilfe abhängig von diesem Gelingen. Nicht wenige Hilfen scheitern und werden vorzeitig beendet, weil es auf der Beziehungsebene zu Konfliktsituationen kommt, die als nicht integrierbar eingestuft werden. So lassen sich für die Arbeit mit jungen Menschen mit problematischen oder traumatischen Erfahrungen in ihren Erwachsenenbeziehungen spezifische Anforderungen an die Betreuungspersonen einer Erziehungshilfe als Maßgabe für ihr Beziehungsangebot formulieren:

³²³ Hüther 2008, S. 53; Antonovsky 1997

³²⁴ Hüther 2008, S. 54 f

³²⁵ Rogers 1987

- Die Beziehungsfähigkeit des Jugendlichen wird nicht als Grundlage der Zusammenarbeit erwartet.
- Der Anspruch auf das Gelingen von Beziehung gilt nicht als Kriterium von Erfolg oder Misserfolg der pädagogischen Arbeit.
- Kriterium der pädagogischen Arbeit ist es, den Mangel an Beziehungsfähigkeit der jungen Menschen aushalten zu können.
- Kriterium der pädagogischen Arbeit ist außerdem die Gestaltung einer Lebenswelt, in der positive Erfahrungen möglich sind, die sich an pragmatischen Ergebnissen konkretisieren (z. B. im persönlichen Bereich, in Schule oder Ausbildung).
- Das Schaffen von entsprechenden Handlungsgelegenheiten und Erfahrungsfeldern steht im Mittelpunkt des professionellen pädagogischen Wirkens.

Aufgabe der Beziehungspersonen ist in diesem Sinne die Ermöglichung von Erfahrungen, die dem jungen Menschen zunächst zu einer verbesserten Beziehung zu sich selbst verhelfen. Erst hierüber kann er frei werden, sich dem „Du“ zu öffnen (Buber 1923 ³²⁶). In der Zusammenarbeit sollten daher die sachlich greifbaren Kriterien, an denen der junge Mensch selbst Interesse zeigt (Schule, Ausbildung, Freizeit, Versorgung) in den Vordergrund gestellt werden. Das Beziehungsangebot steht – zumindest in der Akzentuierung im Alltag – im Hintergrund.³²⁷

Eine der bedeutsamsten Voraussetzungen für die Hirnentwicklung junger Menschen stellen lebenswirkliche Probleme und Herausforderungen dar, die sie auf der Basis sicherer Bindungen zu anderen Menschen aus eigener Anstrengung bewältigen können. Da aber bei den jungen Menschen in den individualpädagogischen Hilfen im Ausland nicht von sicheren Bindungsrepräsentanzen ausgegangen werden kann, ergibt sich eine kompensatorische Anforderung an die Betreuungspersonen. Wie im Abschnitt zur Bindungstheorie zu zeigen sein wird, ist es möglich, eine Hilfe an den Kriterien eines sicheren Bindungsverhaltens auszurichten. So machen die jungen Menschen Erfahrungen, die ihr Selbstbild und ihre Beziehungsfähigkeit stärken. Sie entwickeln Vorstellungen von sich selbst und über ihre Stellung und ihre Rolle in der Welt. Diese Vorstellungen sind innere Bilder, die ihnen Halt und Sicherheit geben. Sie wachsen im Verlauf einer langfristig angelegten Förderung und

³²⁶ ebd.

³²⁷ Heckner u. Scheiwe 1993, S. 70

werden hier immer wieder neu bestätigt. Aus ihnen gewinnen junge Menschen die innere Überzeugung, auch schwierige Situationen bestehen zu können und den Mut, immer wieder neu anzufangen, wenn es einmal nicht weiter geht.³²⁸

Entscheidend ist, dass ein Mensch sich auch als Heranwachsender oder junger Erwachsener für seine Ziele und für die Herausforderungen, die sich ihm im Leben stellen, begeistern kann. Entscheidende Bedingungen für das Erleben von Begeisterung sind einerseits die Bedeutsamkeit, die ein Mensch einer Sache zumisst, und andererseits die soziale Resonanz, innerhalb derer das Empfinden von Bedeutsamkeit und die Begeisterung für die Sache mit anderen Menschen geteilt werden kann.³²⁹ Diese Voraussetzungen finden sich fast durchgängig in Bezug auf die alterskorrelierten Entwicklungsaufgaben, wie im übernächsten Abschnitt bei der Betrachtung der entwicklungspsychologischen Perspektive ausgeführt werden wird.

Hinweise aus der Bindungsforschung: Erklärungsmuster und Handlungsorientierung

Kindesmisshandlung, Vernachlässigung, sexueller Missbrauch und unverarbeitete Verlusterfahrungen gehören zu den häufigsten psychosozialen Belastungen von Kinder und Jugendlichen in klinischen Stichproben³³⁰. Die verletzende und krankmachende Wirkung solcher Erfahrungen beruht auf der Unmöglichkeit, sie von der Beziehung der Beteiligten zueinander zu trennen. Bei den übergreifigen Erwachsenen handelt es sich überwiegend um die Eltern oder andere besonders nahestehende Personen. Für die betroffenen Kinder ist damit ein erhebliches Gefährdungsrisiko ihrer seelischen Gesundheit verbunden. Fast jedes kinder- und jugendpsychiatrisch relevante Störungsbild wird in Kombination mit den genannten Traumata beschrieben. Die Bindungstheorie gibt vermutlich in größerem Umfang als andere Konstrukte Hinweise für das Verständnis solcher Zusammenhänge.³³¹

Die Bindungserfahrungen eines Menschen mit den ihm nahestehenden Bezugspersonen führen nach der Bindungstheorie zu zeitstabilen Mustern des Fühlens, Denkens und Handelns, den sogenannten Arbeitsmodellen. Idealerweise entwickelt ein Mensch bereits im frühen Kindesalter sichere Bindungs-

328 Huther 2008, S. 54 f

329 Huther 2011

330 Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 2000

331 Julius 2008, S. 248

muster. Das bedeutet, er hat dann die Erfahrung verinnerlicht, dass die bedeutsamen anderen Menschen in seiner Umgebung feinfühlig, zuverlässig, verfügbar und unterstützend sind. In schwierigen Situationen zögert der mit dieser inneren Gewissheit ausgestattete Mensch deshalb nicht, sich um Rat, Hilfe oder Trost suchend an diese Personen zu wenden. Weil er sich deren Unterstützung gewiss ist, fühlt er sich frei und sicher, seine Umwelt zu erforschen, seine Fähigkeiten auszuloten („keck seine Kraft zu erproben“) und zu erweitern und seinen Aktionsradius zu erweitern. Er hat auch keine Bedenken, negative Gefühle wie Angst oder Ärger zu äußern. Auf diese Weise erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass andere Menschen mit Verständnis und mit Angeboten von Entlastung oder Unterstützung darauf reagieren. Sicher gebundene Menschen haben ein festes inneres Vertrauen entwickelt, dass die Welt ihnen mit ihren positiven Möglichkeiten offen und freundlich gegenüber steht und dass sie sich auf andere Menschen verlassen können. Sie übertragen die positiven Erfahrungen von Bindung auf ihre Beziehungen zu anderen Menschen und zur Welt.³³²

Ganz anders verhält es sich bei Menschen, in deren Arbeitsmodellen die bedeutsamen anderen Personen aus ihrer Umgebung nicht als feinfühlig, zuverlässig, verfügbar oder unterstützend repräsentiert sind. Menschen, die als Kinder häufig zurückgewiesen wurden und deren Beziehungspersonen sich dauerhaft nicht unterstützend verhielten, zeigen im späteren Leben wahrscheinlich ihrerseits ein eher beziehungsvermeidendes Verhalten. In belastenden Situationen suchen sie nicht Nähe, Trost oder Unterstützung, sondern versuchen, durch erhöhte eigene Aktivität die Probleme zu lösen oder auch von ihnen abzulenken. Diese Menschen äußern wahrscheinlich auch keine Gefühle von Angst, Traurigkeit oder Ärger. Denn sie mussten die Erfahrung sozialer Unterstützung auf solche Äußerungen hin dauerhaft entbehren. Das Bindungsverhalten dieser Menschen wird als „unsicher-vermeidend“ charakterisiert.

Im Unterschied hierzu sind in den Arbeitsmodellen „unsicher-ambivalent“ gebundener Menschen die bedeutsamen Personen aus ihrer Umwelt als wechselhaft und unberechenbar in ihrer Zuwendung und in ihren Reaktionsmustern repräsentiert. Diese Menschen sind sich auch als Erwachsene der Unter-

332 vgl. a.a.O., S. 248 f

stützung durch andere nicht sicher und fürchten daher, deren Nähe zu verlieren. Sie klammern sich an Beziehungen und geben eigene Freiräume und eigene Explorationsbedürfnisse auf. Weil andere Menschen ihr Bedürfnis nach Nähe als einengend erleben, liegen Konflikte nahe, auf die unsicher-ambivalent gebundene Menschen nicht selten mit tiefer Frustration und heftiger Aggression reagieren.

Menschen mit desorganisiertem/desorientiertem Bindungsmuster erleben sich selbst als verletzlich und hilflos angesichts Angst auslösender Situationen, während die bedeutsamen Personen aus ihrer Umgebung ihnen hierbei keine entlastende Unterstützung und keine Sicherheit geben. Diese Menschen haben konsistent die Erfahrung von Zurückweisung und Vernachlässigung gemacht oder wurden durch die Bindungspersonen misshandelt oder sexuell missbraucht, so dass diese selbst zur Quelle der Angst für sie wurden. Sie zeigen im späteren Leben ein von ihrer eigenen Gefühlswelt abgetrenntes Verhalten. Man vermutet darin eine Art Abwehrmechanismus, durch den die schmerzlichen Bindungserfahrungen vom Bewusstsein abgetrennt wurden. Die Betroffenen sind desorientiert zwischen der Aufrechterhaltung dieser Abwehr und spontanen Aktivierungen ihrer Bindungsbedürfnisse. Zur Aufrechterhaltung dieses labilen Gleichgewichts wenden sie ein erhebliches Maß an psychischer Energie auf, welche sie an einer aktiven Teilnahme am Leben massiv behindern kann.³³³

Scheffler u. Müller (2002) haben in einer Untersuchung der Bindungsrepräsentationen bei Jugendlichen in der Heimerziehung lediglich bei vier Prozent der Jugendlichen ein sicheres Bindungsverhalten festgestellt, während bei 71 Prozent vermeidende oder desorientierte und bei einem Viertel hochunsichere Bindungsmuster vorlagen.³³⁴ Für diese jungen Menschen stellt eine Fremdunterbringung immer einen kritischen Einschnitt in ihrer Biographie dar. Denn auch wenn diese Kinder und Jugendlichen häufig bewusst aus einem schwer schädigenden Umfeld hoch problematischer Bindungspersonen herausgelöst werden sollen, verlieren sie zuerst einmal ihre Bindungsperson. Jeder Abbruch von Beziehungen, auch wenn er aus Sicht der verantwortlichen Fachkräfte als notwendige Veränderung gesehen wird, steht in der Gefahr, als neuer Verlust erlebt zu werden.

³³³ vgl. a.a.O., S. 249 f

³³⁴ ebd., S. 747 ff

Das gilt selbstredend auch für die Bindungen, die junge Menschen zu ihren Bezugspersonen im Rahmen der individualpädagogischen Hilfen im Ausland aufbauen. Die Beziehungen sind durch die mit dem Bindungsverhalten der jungen Leute verbundenen Dynamiken in ihrem Bestand bedroht. Die Betreuungspersonen müssen auf diese Dynamiken vorbereitet sein und dürfen sich nicht darauf verlassen, dass ein Beziehungsaufbau und ein Halten der Beziehung ohne weiteres gelingen. Vielmehr müssen sie besonders auf die Jugendlichen achten, die es ihnen aufgrund ihres Verhaltens schwer machen, sie so anzunehmen, wie sie sind. Junge Menschen brauchen Erwachsene, die an sie glauben, die Achtung, Wertschätzung und Begeisterung für sie empfinden und sich entsprechend für sie einsetzen. Sie brauchen das Gefühl, etwas wert zu sein und in ihren Bemühungen mit Anerkennung wahrgenommen zu werden, damit sie Selbstwertgefühl entwickeln können³³⁵. Das gilt umso mehr für die jungen Menschen mit frühen traumatischen Bindungserfahrungen, wie sie ganz überwiegend in den stationären Hilfen zur Erziehung und den individualpädagogischen Hilfen anzutreffen sind.

Weil Bindungssicherheit als einer der wichtigsten protektiven Faktoren identifiziert ist, muss es als wichtigstes Ziel der individualpädagogischen Hilfen im Ausland gelten, Bindungssicherheit herzustellen. Dieser Anspruch geht weit über das bloße Erlernen oder Einüben von Handlungsalternativen hinaus. Das Alltagshandeln mit seinen Abläufen und Notwendigkeiten, die darauf bezogenen Aushandlungsprozesse, die schulische oder vorberufliche Förderung und die das Ganze ermöglichende Beziehung zu den Betreuungspersonen haben über den vielfach beschriebenen unmittelbaren Zweck hinaus das Potenzial, heilende Wirkungen in Bezug auf traumatische Bindungserfahrungen zu entfalten. Nur eine Veränderung der inneren Arbeitsmodelle bringt eine nachhaltige Stärkung der Persönlichkeit hervor, erweitert die Handlungsspielräume für die Betroffenen und fördert damit deren Lebensqualität über den Bestand einer solchen Hilfe hinaus.

Die Bindungsforschung geht heute von einer Plastizität der in den frühen Lebensjahren erworbenen inneren Arbeitsmodelle aus. Die ursprünglich dyadische Sicht (Mutter-Kind- bzw. Vater-Kind-Beziehung) ist nach heutiger Erkenntnis über die Zeit der ersten Entwicklung des Selbst hinaus in Richtung

335 Esser 2011, S. 74

einer netzwerkartigen Betrachtung unterstützender Ressourcen zu erweitern. Dadurch ergeben sich völlig neue Bedeutungen beziehungsgestützter Explorationstätigkeiten für die Entwicklung und die Entwicklungsförderung von jungen Menschen. Wenn sich ein junger Mensch dem ihm fremden sozial-ökologischen Raum in einer Auslandsmaßnahme schrittweise annähert und ihn erkundet, ist damit eine gleichgestaltige Bedingung zur frühkindlichen Entwicklungsphase hergestellt, in welcher die ersten Bindungsrepräsentanzen herausgebildet werden. Bei feinfühlig und zuverlässig unterstützender Begleitung dieses Explorationsverhaltens durch einen kompetenten Partner ergeben sich besonders gute Voraussetzungen für die Modifikation der inneren Arbeitsmodelle.³³⁶

Jede Fehlanpassung im Bindungsverhalten erfordert eine ganz spezifische Verhaltensausrichtung der Bindungspersonen, deren Darstellung den Rahmen dieses Beitrages sprengen würde. Eine allgemein gefasste und vergleichsweise einfache Strategie zur Korrektur der inneren Arbeitsmodelle besteht in der Herstellung von Rahmenbedingungen, die das Verhalten des jungen Menschen wie durch Leitplanken oder auf Schienen geführt an den Arbeitsmodellen sicher gebundener Menschen orientieren. Das zentrale Kennzeichen einer sicheren Bindung ist eine optimale Balance zwischen dem Bedürfnis eines Menschen nach Sicherheit und seinem Streben nach der Exploration seiner Umwelt und seiner darauf bezogenen Fähigkeiten. Diese Balance wird in einem Prozess wechselseitiger Anpassung zwischen dem jungen Menschen und seiner sozialen Umwelt realisiert. Personale und soziale Ressourcen sind hierbei interaktiv aufeinander bezogen. Solange der junge Mensch selbst zur Herstellung dieser Balance nicht befähigt ist, kommt es im Verhalten der erwachsenen Beziehungspersonen darauf an, vorhandene Schwächen zu kompensieren und die individuell verfügbaren Stärken zu einem konstruktiven Einsatz zu bringen. Auf diese Weise wird die Überforderung der Regulierungsfähigkeit der jungen Menschen vermieden. Zugleich wird deren Explorationsfreude hinsichtlich ihrer Umwelt und ihrer eigenen Fähigkeiten gefördert. Soziale Unterstützung schafft auf diese Weise eine Nische, deren Bedingungen sich funktional an den Kriterien einer sicheren Bindung orientieren.³³⁷

336 vgl. Fischer 2009, S. 162

337 vgl. Fingerle 2008, S. 302

Die individualpädagogischen Erziehungshilfen im Ausland können für die Jugendlichen eine solche Nische mit dem Ziel der nachträglichen Entwicklung bzw. Korrektur ihres Bindungsverhaltens darstellen. Sie versetzen den jungen Menschen aufgrund der Fremdheit ihrer Bedingungen in eine Situation, die der des Kleinkindes bei der Herausbildung der frühen Bindungsmuster ähnlich ist. Sie trennen ihn von Umwelteinflüssen ab, die seine eigenen Regulierungsfähigkeiten überfordern und daher seine negativ geprägten inneren Arbeitsmodelle bestätigen würden. Mit ihrer meist naturnahen ländlichen Lage bieten sie umfangreiche Möglichkeiten zur Exploration und damit Anknüpfungspunkte für die Entstehung einer Beziehung zwischen den Betreuungspersonen und den jungen Menschen. Aufgrund der größtmöglichen Individualisierung und der Einbettung des Erziehungshandelns in das alltägliche Zusammenleben sind diese Hilfen besonders geeignet, den erforderlichen Schonraum zu schaffen.

Die Betreuungspersonen in den Erziehungshilfen im Ausland begünstigen die Entstehung der angestrebten Beziehung, wenn sie eine akzeptierende, sich für die Belange des jungen Menschen interessierende und begeisternde erzieherische Haltung einnehmen und einen offenen fairen Kontakt gestalten.³³⁸ Eine solche Haltung zeigt sich beispielsweise durch eine voraussetzungsarme Entscheidung über die Gewährung einer Unterstützung, die also nicht an Gegenleistungen der jungen Menschen gebunden ist.³³⁹ Solche Gegenleistungen haben sich im Rahmen der Hilfeplanungen nach dem SGB VIII leider etabliert: Die Hilfe wird nur dann gewährt, wenn der junge Mensch die damit verbundenen Bedingungen vollständig akzeptiert und wenn die Erfolgsaussichten hoch sind. Auf derartige Bedingungen für die Gewährung von verlässlicher Unterstützung weitestgehend zu verzichten, ist jedoch fachlich geboten. Nur dann wird die Betreuungsperson dem Anspruch gerecht, die mangelnde Regulierungsfähigkeit des jungen Menschen zu kompensieren. Indem sich die Pädagogen für den Erfolg der Jugendlichen interessieren und diese herausfordern, ohne sie zu überfordern, begünstigen sie die Entwicklung und Festigung interner Kontrollüberzeugungen und eine Zielbestimmtheit, welche ihrerseits zukünftig als Schutzfaktor fungiert.³⁴⁰

³³⁸ vgl. Güntert 2011

³³⁹ vgl. Klatetzki 1993

³⁴⁰ vgl. Werner 2008, 22 ff

Zum Wesen sozialer Unterstützung gehört ganz allgemein gesehen die Information durch andere, geliebt und versorgt, geachtet und geschätzt sowie Teil eines Netzwerkes zu sein, in dem miteinander kommuniziert wird und in dem man sich gegenseitig unterstützt. Beteiligung und Gebrauchwerden sind zwei verschiedene Möglichkeiten der Vermittlung von Zugehörigkeit.³⁴¹ In der Arbeit mit bindungsunsicheren jungen Menschen kommt es also darauf an, Möglichkeiten der Partizipation zu akzentuieren, wie dies in der Praxis der individualpädagogischen Erziehungshilfen geschieht.³⁴² Das Gefühl, gebraucht zu werden kann erfahrbar gemacht werden, indem junge Menschen Verantwortung innerhalb der Alltagsgestaltung übernehmen. Die überwiegend im ländlichen Raum angesiedelten Erziehungshilfeprojekte im Ausland bieten hierfür meist sehr gute Voraussetzungen. Insbesondere die Übernahme von Verantwortung für andere Menschen kann in hohem Maße sinnstiftend sein und somit zu einem positiven Lebensgefühl beitragen.³⁴³ Die Zugehörigkeit zu einem sozialen Netzwerk ist mit Gefühlen von emotionaler Beheimatung und von Sicherheit und Verlässlichkeit verbunden. Dem ist dienlich, wenn in den Erziehungshilfen im Ausland die Einheimischen dem Jugendlichen „als Gast“ vorurteilsfrei begegnen. In der Vermittlung eines damit verbundenen Gefühls von Geborgenheit besteht die durch soziale Unterstützung erbrachte zwischenmenschliche Leistung. Die jungen Menschen in den Erziehungshilfen fühlen sich infolge ihrer biographischen Erfahrungen in ihrem Selbstwert häufig in Frage gestellt und haben ein ausgeprägtes Gefühl von Misstrauen entwickelt. Deshalb hat die Gestaltung einer wertschätzenden Atmosphäre in stabilen und verlässlichen sozialen Netzwerken in dieser Arbeit einen so hohen Stellenwert.

Die an den Kriterien sicherer Bindungsmuster orientierte soziale Nische ermöglicht dem jungen Menschen neue Erfahrungen, die einen deutlichen Kontrast bilden zu den bisherigen Lebensbedingungen und die seinen Blick auf die Welt in positiver Weise verändern. Diese Welt funktioniert nach berechenbaren Regeln, sie gibt Schutz und Anerkennung und bietet die Chance auf ein besseres Leben.³⁴⁴ Hilfreich ist der deutliche Kontrast der Bedingungen in den Erziehungshilfen im Ausland zu den bisherigen Erfahrungen. Das erleichtert es den jungen Menschen, sich auf die Hilfe einzulassen. Ihnen wird damit der

³⁴¹ vgl. Diewald 1991

³⁴² vgl. Klawe 2010, S. 354

³⁴³ vgl. von Hentig 2006

³⁴⁴ vgl. Schrappner 2008, 192

Spielraum eröffnet, die bisherigen Misserfolge zunächst einmal fremden Einflüssen zuzuschreiben. Dieser kleine Selbstbetrug sollte durchaus hingenommen werden, weil er das Selbstbild und die Motivation zur Mitgestaltung schützt und so den Start in eine positive Entwicklung erleichtert.

Wesentliches konstitutionelles Merkmal einer Nische zur Entwicklung sicherer Bindungsrepräsentanzen ist die Vermittlung von sozial anschlussfähigen Fähigkeiten und Kompetenzen, die im Sinne der oben beschriebenen Übergangsobjekte helfen, die Repräsentanz der Bindungspersonen über die gemeinsame Zeit hinaus zu erhalten.³⁴⁵ Diese Fähigkeiten und Kompetenzen geben dem Auslandsaufenthalt einen zusätzlichen Sinn, der auch nach außen leicht vermittelbar ist und der die Hilfe ihrer stigmatisierenden Konnotation enthebt. Das wirkt entlastend und unterstützend auf das Selbstwertempfinden des jungen Menschen. Die Unterstützung beim Erwerb der Fähigkeiten weist den Beziehungspersonen eine im positiven Bereich erweiterte Rolle zu und legitimiert die damit verbundenen Regelungen. Sie begründet bestimmte Aktivitäten und damit wesentliche Elemente der zeitlichen Struktur einzelner Tage oder der gesamten Maßnahme. Der Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen, die im Anschluss der Hilfe nützlich sein werden, vermittelt außerdem zwischen dem jungen Menschen und seinem Herkunftsmilieu bzw. seiner Anschlussperspektive, indem er den Aufenthalt im Ausland nach innen und außen legitimiert.

So stellt etwa Klawe (2010) zu Recht fest, dass die Wirkmächtigkeit des Auslands als Wirkfaktor im Rahmen individualpädagogischer Erziehungshilfen deutlich erhöht werden könnte, wenn in den Betreuungsarrangements explizit die Spezifika des jeweiligen Gastlandes und seiner kulturellen Bedingungen genutzt und in den Entwicklungsberichten und Hilfeplanprotokollen ausgewiesen würden.³⁴⁶ Dass dies nicht oder nur äußerst selten geschieht, liegt vermutlich am ausdrücklich defizitorientierten Begründungszusammenhang der Erziehungshilfe im Allgemeinen und bei der Durchführung im Ausland im Besonderen. Auf diese Weise entsteht ein konstitutionelles Hindernis, das Potenzial eines wesentlichen Wirkfaktors für den Förderprozess wirklich nutzbar zu machen. Es verunmöglicht die Akzentuierung und Nutzung freilich nicht vollständig. Die Betreuungspersonen können den jungen Menschen für

³⁴⁵ vgl. Fingerle 2008, S. 304 f

³⁴⁶ ebd., S. 21

eine Akzentuierung des Kultur- und Spracherwerbs gewinnen und durch Dokumentation der erzielten positiven Entwicklungsfortschritte den Nutzen in der Gegenwart und für die Anschlussperspektive verdeutlichen. Positive Erfahrungen mit Auslandsaufenthalten sozial benachteiligter junger Menschen, die im Rahmen stationärer Hilfen zur Erziehung ausdrücklich nicht infolge erzieherischer Probleme, sondern aus der Bildungsperspektive durchgeführt wurden, können zu einem solchen Perspektivwechsel ermutigen.³⁴⁷

Gebräuchlicher und aufgrund ihres Bezugs zu den alterskorrelierten Entwicklungsaufgaben leichter zu legitimieren sind ergänzende Maßnahmen der schulischen oder beruflichen Förderung. Sie geben den Erziehungshilfen im Ausland eine zusätzliche Bedeutung, die sich jedermann vermittelt. Sie sind zudem frei von stigmatisierenden Zuschreibungen und weisen in eine Anschlussperspektive, die mit einem positiven Erwartungshorizont verbunden ist. Untersuchungen von Bildungsprozessen bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen haben gezeigt, dass die jungen Menschen durch bestimmte Schlüsselerlebnisse innerhalb eines schützenden Arrangements angeregt werden können, eigene Fähigkeiten zu identifizieren und durch einen selbst-organisierten Bildungsprozess zu stärken.³⁴⁸ Durch die soziale Unterstützung im Rahmen der schützenden und stützenden Entwicklungsbedingungen werden die jungen Menschen stabilisiert und zur Exploration eigener Fähigkeiten ermutigt. Indem die erreichten Kompetenzen eine soziale Anschlussfähigkeit aufweisen, stellen sie ein Bindeglied in die zukünftige Umwelt der jungen Menschen in ihrer jeweiligen Anschlussperspektive dar. Über den ganz praktischen Nutzen hinaus, den z.B. ein Schulabschluss oder berufsbezogene Kompetenzen für den jungen Menschen mit sich bringen, stellen sie aus bindungstheoretischer Perspektive eine Art Anker dar für die positiven Bindungserfahrungen, die mit der sozialen Unterstützung bei der Umsetzung der schulischen oder berufsbezogenen Ziele verbunden waren. Die Beziehungspersonen werden mit ihrer feinfühligsten, zuverlässigen und unterstützenden Art in den inneren Arbeitsmodellen der jungen Menschen repräsentiert. Das stellt in der Zukunft einen Schutzfaktor dar, der bei den neuen Herausforderungen in der Anschlussperspektive wirksam wird.³⁴⁹

³⁴⁷ Scheiwe 2011

³⁴⁸ Nohl 2006

³⁴⁹ vgl. Fingerle 2008, 306

Entwicklungspsychologische Perspektive: Bewältigungshandeln im Kontext von Entwicklungsaufgaben

Die Akzentuierung nicht stigmatisierender Zielsetzungen wird durch die Entwicklungspsychologie des Jugendalters als Vermittlung zwischen dem jungen Menschen und seiner Umwelt zusätzlich begründet. Die Entwicklungspsychologie misst den sozialen Übergängen im Rahmen dieses Lebensabschnittes besondere Bedeutung zu. Soziale Übergänge haben Auswirkungen auf die Entwicklung, weil ihr Vollzug ein Kriterium für die Selbstdefinition als jugendlicher bzw. Erwachsener ist. Die psychische Gesundheit junger Menschen wird durch den Erfolg oder Misserfolg beim Vollzug der Übergänge beeinflusst. Auswirkungen ergeben sich in Abhängigkeit davon, ob die Übergänge im zu erwartenden Zeitfenster und ob sie in einer für die weitere Entwicklung günstigen oder ungünstigen Abfolge bewältigt werden³⁵⁰. Dabei geht auch die Psychologie hinsichtlich der Aneignung persönlicher Kompetenzen heute von einer Plastizität der Entwicklung aus. Jeglicher Entwicklungsprozess enthält über die gesamte Lebensspanne gleichzeitig die Aspekte Wachstum (Gewinn) und Abbau (Verlust).³⁵¹

Es gibt jedoch für manche Aufgabenbereiche eine Art sensible Phasen, innerhalb derer die Entwicklungen besonders einfach und effektiv verlaufen. Aufgrund eines begrenzten Zeitfensters, das dann für ihre Realisierung zur Verfügung steht, sollten die Entwicklungsaufgaben mit Priorität unterstützt werden. Soziale Übergänge bieten einerseits Chancen für einen beschleunigten Zuwachs an Kompetenzen. Sie haben Auswirkungen auf Einstellungen, die Wichtigkeit von Lebenszielen, das Befinden und das Selbstkonzept.³⁵² Sie lösen eine größere Veränderungsdynamik aus als die vorher vollzogenen kleineren Entwicklungsschritte, da hier besonders viele neue Anforderungen in einem kurzen Zeitraum zu bewältigen sind.³⁵³ Soziale Übergänge bedeuten daher das Verlassen eines vertrauten Status und das Zurechtfinden in einem unbekannten, noch wenig vertrauten und von der Umgebung oft nur zögerlich zugestandenen Status. Deshalb beinhalten sie neben Chancen auch entwicklungsbezogene Risiken und können zur Verschlechterung der psychischen

350 Pinquart u. Grob 2008, S. 121

351 vgl. Fischer 2009, S. 173 f

352 Arnett 1997

353 Graber u. Brooks-Gunn 1996

und/oder physischen Gesundheit und zur Verminderung sozialer Ressourcen führen.³⁵⁴

Der Beginn des Erwachsenenalters wird in der soziologischen Literatur anhand von fünf sozialen Übergängen definiert: Abschluss der Schule, Auszug aus dem Elternhaus, Beginn der Berufstätigkeit, Heirat und Geburt des ersten Kindes.³⁵⁵ Über soziale Übergänge definiert die Gesellschaft den Möglichkeitsraum der Jugendlichen und beeinflusst darüber deren Motivation, Denken und Verhalten. Die jeweiligen alterskorrelierten Entwicklungsaufgaben finden sich in den Themen der persönlichen Ziele der Jugendlichen wieder.³⁵⁶ Zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gibt es mehr oder weniger enge Zeitfenster, in denen ein optimaler Vollzug möglich ist. Je mehr man sich der Obergrenze nähert, desto mehr Engagement muss investiert werden, um die Entwicklungsaufgabe zu meistern, und desto weniger Optionen stehen zur Verfügung.³⁵⁷

Weil soziale Übergänge als wichtige Meilensteine auf dem Weg in das Erwachsensein gelten und weil Heranwachsende vor diesem Hintergrund auch ihre Selbstdefinition begründen, ist es von elementarer Wichtigkeit, diese in pädagogisch therapeutischen Förderprozessen der Erziehungshilfen im Ausland explizit aufzugreifen und zu unterstützen. Über verschiedene empirische Studien hinweg zeigt sich, dass ihre persönlichen Lebensziele sowohl inhaltlich als auch bezogen auf das Alter der Verwirklichung stark mit den im jeweiligen Entwicklungskontext anstehenden alterskorrelierten Entwicklungsaufgaben, Rollenübergängen und institutionellen Übergängen korrespondieren.³⁵⁸ Die Altersstrukturierung der Entwicklungsaufgaben dient dabei als Planungs- und Bewältigungsgerüst. Werden Jugendliche nach der Wichtigkeit zukünftiger Ziele oder Befürchtungen befragt, ergibt sich durchgängig auch im Kulturvergleich, dass ausbildungsbezogene Ziele als besonders wichtig eingeschätzt werden. Auch hinsichtlich persönlicher Befürchtungen für die Zukunft werden Probleme im Zusammenhang mit der Schule sowie dem Ausbildungs- und beruflichen Bereich genannt.³⁵⁹

354 Lerner et al. 1996

355 z.B. Nurmi 2004; Heckner 2013, S. 387

356 z.B. Nurmi et al. 1999, Heckner 2009

357 vgl. Heckhausen u. Tomasik 2002

358 z.B. Klaczynski u. Reese 1991

359 z.B. John 2005, Reinders 2004

Hinsichtlich der individuellen Verwirklichung der angestrebten Teilhabe ist es nun von besonderer Bedeutung, über welche Strategien zur Zielerreichung die jungen Menschen verfügen, welche Ressourcen sie nutzen können und wie weit es ihnen gelingt, diese für sich nutzbar zu machen. Jugendliche bewältigen diese Herausforderung im Wesentlichen mit drei relativ situationsübergreifenden Strategien. Sie sind Handlungsmustern von Erwachsenen grundsätzlich ähnlich:³⁶⁰

- Strategien, bei denen das Individuum das Problem selbst aktiv unter Nutzung seines sozialen Unterstützungssystems löst (z.B. Informationssuche, Gespräche)
- Strategien der internalen Reflexion, die zur Planung (nachdenken, um Lösungen zu finden) oder zum Aufschub von Handlungen beitragen und der unmittelbaren Entlastung dienen (z.B. Kompromisse eingehen, die eigenen Grenzen akzeptieren)
- Strategien, mit denen versucht wird, eine Problemlösung zu umgehen, das Problem zu ignorieren und sich vor allem auf die eigenen Affekte zu konzentrieren (z.B. nicht an das Problem denken, sich körperlich abreagieren, Drogen nehmen, sich verweigern).

Während es einem Teil der jungen Menschen gelingt, durch Anpassung ihre Erfolgsaussichten zu verbessern, reduzieren andere nach Misserfolgsereignissen ihre Anstrengungen und wenden sich anderen Orientierungen zu. Vermeidendes Coping ist mit höherer Belastung durch internalisierende Probleme und geringerer sozialer Kompetenz verbunden. Das Verfehlen eines Entwicklungsziels führt zu Einbußen im Selbstwertgefühl, während eine positive Annäherung an das Entwicklungsziel eine Zunahme der Zufriedenheit mit sich selbst nach sich zieht. Jugendliche, die einen stabil annäherungsorientierten Copingstil aufweisen, zeigen geringe depressive Symptome, während stabil vermeidende Jugendliche stärker durch Depressivität belastet sind.³⁶¹

Vor diesem Hintergrund ist die Situation der jungen Menschen in den Individualpädagogischen Erziehungshilfen im In- und Ausland zu problematisieren. Sie weisen zu Hilfebeginn ein vergleichsweise hohes Alter auf, haben bereits ausgeprägte Jugendhilfekarrieren hinter sich, weisen eine hohe Anfälligkeit für Straftaten oder Drogenkonsum auf und zeigen insgesamt eine hohe Be-

³⁶⁰ Gomez et al. 1999, Staudel u. Weber 1988

³⁶¹ z.B. Pinquart et al. 2004

lastung mit Defiziten bei gleichzeitiger geringer Ressourcenausstattung.³⁶² In ihrem Bewältigungshandeln entsprechen sie weitgehend der oben an dritter Stelle angesprochenen vermeidenden Bewältigungsstrategie. Sie müssen daher auch im Hinblick auf die eigene seelische Gesundheit als hochgradig gefährdet angesehen werden.

Gerade deshalb sprechen die Ergebnisse der dargestellten Untersuchungen zum Coping-Verhalten junger Menschen für eine Priorisierung der Bearbeitung der entwicklungsphasentypischen Lebensaufgaben. Denn mit dem Fokus auf die im Jugendalter typischen Probleme erhält das Bewältigungshandeln eher den Charakter von problemlösendem Handeln als Entwicklungshandeln, wie es für die Bearbeitung von entwicklungsphasentypischen Lebensaufgaben beschrieben wurde und verliert damit die klinische Konnotation, welche die Bewältigung eher als Reaktion auf nur Subgruppen betreffende traumatische Ereignisse betrachtet.³⁶³ Für die jungen Menschen ist deshalb die Alltagsorientierung in den individualpädagogischen Erziehungshilfen mit dem wohltuenden Empfinden von Normalisierung verbunden.³⁶⁴

Aufgrund der Opportunität und der zeitlichen Brisanz der Entwicklungsaufgabe auf der einen und ihres zuschreibungsfreien Kontextes auf der anderen Seite ist es naheliegend, dass die jungen Menschen sich motiviert auf die Zusammenarbeit einlassen und aktiv an der Verbesserung ihrer Teilhabechancen mitarbeiten. Teilhabe wird gesellschaftlich im Wesentlichen als Teilhabe am Arbeitsleben verstanden. In diesem Zusammenhang wird der Bildungsperspektive ein hoher Stellenwert zugemessen. Das Teilhabestreben³⁶⁵ der jungen Menschen operationalisiert sich somit vor dem Eintritt in Arbeit oder Ausbildung ganz überwiegend durch das Erreichen eines Schulabschlusses. Die individuellen Verwirklichungschancen sind am größten, wo das aktive Problemlösungsverhalten der jungen Menschen unter Nutzung sozialer Unterstützungssysteme aufgegriffen und gefördert wird. Die empirische Forschung zur Entwicklungsregulation beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zeigt beeindruckende Fähigkeiten der Jugendlichen, den Anforderungen beim Übergang in die Berufsausbildung gerecht zu werden.³⁶⁶

³⁶² Macsenaere 2008

³⁶³ z.B. Berg et al. 1998

³⁶⁴ Klawe 2010, S. 346

³⁶⁵ Heckner 2013, S. 116 ff

³⁶⁶ Heckhausen u. Tomasik 2002

Vor diesem Hintergrund darf keine längerfristige im Ausland durchgeführte Erziehungshilfe ohne eine auf ein anerkanntes Bildungsziel gerichtete schulische oder berufliche Förderung bleiben. Hierzu stellt Klawe (2010) in seiner Wirkungsstudie fest, dass in allen untersuchten Maßnahmen eine regelmäßige Beschulung erreicht und umgesetzt wurde.³⁶⁷ Da die Weiterentwicklung der Person auf dem aktuellen Entwicklungsstand beruht, werden individuelle Könnens- und Problemlagen als Voraussetzung mit einbezogen. Außerdem wird der Person im Prozess der Aufgaben- und Problembewältigung eine aktive Rolle zugeschrieben. Jugendliche nehmen zunehmend reflektiert Einfluss auf die eigene Entwicklung, gestalten diese also aktiv mit.³⁶⁸ Das wird durch die Ergebnisse der individuellen schulischen Förderung im Rahmen der individualpädagogischen Maßnahmen bestätigt. Auch Jugendliche mit sehr schlechter Bildungsprognose erreichten einen Schulabschluss.³⁶⁹ Klein (2011) weist im Bereich der schulischen Leistungsentwicklung in den Erziehungshilfen im Ausland sogar deutlich positivere Entwicklungen nach als in der stationären Heimerziehung.³⁷⁰ Die durch die Betreuungspersonen im Verlauf der Förderung gegebenen Rückmeldungen über den Erfolg bzw. Misserfolg der Anstrengungen lösen Reflexionsprozesse über die Gründe der erreichten Ergebnisse aus und darüber, ob die eigenen Fähigkeiten zur Zielerreichung angemessen waren, ob der Einsatz an Motivation genügte oder wie man im Vergleich zu anderen dasteht. Solche Reflexionsprozesse sind eine Quelle der Identitätsentwicklung der Jugendlichen.³⁷¹ Durch die Akzentuierung ihrer Selbstwirksamkeit werden die jungen Menschen ermutigt, sich mit gewachsener Zuversicht neuen Herausforderungen zu stellen.

Zusammenfassung

Die humanwissenschaftliche Forschung geht heute von einer lebenslangen Plastizität der Grundlagen des Denkens, Fühlens und Handelns aus. Deshalb ist es auch im Jugendalter noch möglich, die infolge traumatischer sehr früher Kindheitserfahrungen entstandenen Fehlanpassungen zu korrigieren. Aus verschiedenen Perspektiven beschreibt die Forschung hierfür notwendige

³⁶⁷ ebd., S. 19

³⁶⁸ Fischer 2009, S. 179

³⁶⁹ Klawe 2010, S. 19

³⁷⁰ Klein 2011, S. 72 f

³⁷¹ Nurmi 2004

Voraussetzungen. Diese stimmen in den wesentlichen Aussagen überein und lassen sich zu einem Gesamtkonzept zusammenfügen.

Ähnlich der frühen Kindheit ist der Mensch im Jugendalter besonders offen für die Aufnahme und Verarbeitung von Reizen. Auf dieser Basis bilden sich Muster der Wahrnehmungsverarbeitung und der Handlungsbereitschaft. Da hierbei beim heranwachsenden Menschen kognitive Prozesse eine wesentliche Rolle spielen, kommt dem Austausch mit einem erwachsenen Begleiter große Bedeutung zu.

Die wichtigste Grundlage aller Anpassungsprozesse ist die Erfahrung. Freundlich zugewandte, feinfühlig, verlässliche und gut verfügbare Unterstützung durch bedeutsame Betreuungspersonen erzeugt ein von Vertrauen geprägtes Lebensgefühl. Die so gestärkten Menschen stellen sich aktiv den Herausforderungen im Leben und beziehen bei Bedarf die Hilfe ihrer Mitmenschen selbstverständlich mit ein.

Dieses als *sichere Bindung* bezeichnete Spektrum von Einstellungen und Handlungspotentialen bildet das Muster für ein umfassendes Förderkonzept. Dabei wird die noch unzureichende Regulierungsfähigkeit eines jungen Menschen so kompensiert, dass sein Handeln sich möglichst nah an den Merkmalen sicherer Bindung orientiert. Als besonders günstig erweist sich dabei die Bearbeitung komplexer Herausforderungen mit einem hohen Bedeutungsgehalt, die in einem längerfristigen Prozess mithilfe sozialer Unterstützung möglichst selbstwirksam bewältigt werden. Wichtig ist, dass die Ergebnisse dieser Anstrengung sozial anschlussfähig sind. In Frage kommen insbesondere Maßnahmen der schulischen oder beruflichen Förderung. Darüber hinaus bietet sich an, die Spezifika eines fremden Landes und seiner kulturellen Bedingungen als Bildungshintergrund nutzbar zu machen.

Die Korrektur von Fehlanpassungen in den Grundmustern des Fühlens, Denkens und Handelns setzt die Löschung der unbrauchbar gewordenen Muster voraus. Dies kann in einem Wechselbezug von produktiver Verunsicherung, Sicherheit und Orientierung gebender sozialer Unterstützung und feinfühligere Begleitung eines aktiv geförderten Explorationsverhaltens geschehen. Hierbei ist es hilfreich, wenn der sozialökologische Bezugsrahmen von den bisherigen Entwicklungsbedingungen verschieden ist und wenn er von Einflüssen möglichst frei ist, welche die Anpassungen an die schädigenden Bedingungen bestärken würden.

Ein wichtiges konstitutionelles Merkmal individualpädagogischer Erziehungshilfen im Ausland sind bedeutungsvolle komplexe Herausforderungen, die mithilfe sozialer Unterstützung selbstwirksam bewältigt werden und die sozial anschlussfähig sind. Sie repräsentieren als Übergangsobjekte die Bindungserfahrungen und leiten diese in die Anschlussperspektiven über.

Die individualpädagogischen Erziehungshilfen im Ausland bilden in einem erheblichen Umfang die Anforderungen ab, die aus humanwissenschaftlicher Perspektive an ein Förderkonzept für junge Menschen zu stellen ist, das auf die Korrektur grundlegender Erfahrungsmuster gerichtet ist. Würde diese besondere Form der Erziehungshilfe nicht schon existieren, so könnte sie vor dem Hintergrund der hier skizzierten humanwissenschaftlichen Erkenntnisse neu konstruiert werden.

Die humanwissenschaftliche Perspektive kann eine Bereicherung für Theorie und Praxis der individualpädagogischen Erziehungshilfen im Ausland darstellen. Sie fordert zur weiteren Präzisierung bestehender Annahmen und Voraussetzungen auf:

- Aufbauend auf die Konzeption von der *authentischen Betreuerpersönlichkeit* sollten die erwünschten alltagsbezogenen Qualitäten noch stärker mit den handlungsleitenden Hinweisen aus den Humanwissenschaften verbunden werden (Konzeption, Fortbildung der Mitarbeiter, Prozessbegleitung, Supervision).
- Die Hilfen sollten ihre stigmatisierende Konnotation als Rettungskonzept ablösen durch eine Akzentuierung von Bildungsaspekten, welche die soziale Anschlussfähigkeit erhöhen (Kultur und Sprache, Schulabschluss, berufliche Kompetenzen).
- Diese Kompetenzen sollen als Übergangsobjekte für die im Rahmen der Hilfe gewonnenen Bindungserfahrungen entwickelt werden und auf diese Weise zur Lösung der Transferproblematik in den Anschlussmaßnahmen beitragen.
- Durch die Verbindung mit den Humanwissenschaften sollten die individualpädagogischen Hilfen sich auch am wissenschaftlichen Diskurs beteiligen (Theoriebildung, Ausbau der empirischen Forschung).

Die individualpädagogischen Erziehungshilfen bilden einen mehr oder weniger isolierten pädagogischen Wirkraum, der durch hohe Einflussnahmemög-

lichkeiten seitens der Pädagogen verbunden ist. Damit verbinden sich die besonderen Chancen, aber auch besondere Gefahren.

Aus humanwissenschaftlicher Perspektive ist allen Tendenzen, diesen Raum unter disziplinarischen Aspekten zu thematisieren, eine klare Absage zu erteilen. Gleichwohl geht es um Macht und Einflussnahme. Es geht um Befreiung von inneren Bildern von Bindungspersonen, die ihren Einfluss in frühen Jahren der Entwicklung missbräuchlich ausgeübt haben und von den damit verbundenen lebenshinderlichen Anpassungsmustern.

Das Machtmittel der individualpädagogischen Erziehungshilfen im Ausland ist die Begeisterung der Pädagogen für diese hoffnungsvollen jungen Menschen. Es ist die Begeisterung der jungen Menschen für die Herausforderungen des Neuen und Fremden, dem – wie Hesse sagt – tatsächlich ein Zauber innewohnen mag. Das Machtmittel dieser Erziehungshilfen ist das Vertrauen der jungen Menschen, welches nicht aus einem „Zwang in eine Beziehung“ erwächst, sondern aus dem Gefühl des Angenommenseins und der feinfühligsten, zuverlässigen und verfügbaren sozialen Unterstützung des eigenen Explorationsverhaltens in einer zunächst unbekannten und daher (produktiv) irritierenden Umgebung.

Unter diesen Voraussetzungen modifizieren die individualpädagogischen Erziehungshilfen das Bild von der *pädagogischen Provinz* zu einem *therapeutischen Milieu* ³⁷², in dem sozial anschlussfähige Kompetenzen selbstwirksam erworben und trainiert werden, so dass ermutigte und zuversichtliche junge Menschen sich den Herausforderungen ihrer jeweiligen Anschlussperspektiven stellen.

372 Trieschman 1994

Literatur

- Alberg-Seberich, M.** (2011): Qualitätsmanagement im ESF-Programm „IdA – Integration durch Austausch“, in: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS): a.a.O., S. 11-15
- Ang-Stein, C.** (2012): Wirksamkeit von Auslandserfahrungen aus psychologischer und interkultureller Sicht – bei Menschen mit besonderem Förderbedarf. Berlin; http://www.bekore.eu/wp-content/uploads/2010/02/Vortrag_BEKO-RE_Ang-Stein.pdf (Zugriff: 5.10.2012)
- Antonovsky, A.** (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie, Tübingen
- Arnett, J.J.** (1997): Young people's conceptions of the transition to adulthood. Youth u. Society 29, 3 – 23, zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 109-132.
- Banning, H.** (1995): Bessere Kommunikation mit Migrant*innen. Ein Lehr- und Trainingsbuch, Weinheim und Basel
- Barmeyer, C.** (2009): Kulturvergleich und Interkulturalität. Bilder und Bedeutungen; <http://www.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/ag-medien/Vortrag-Barmeyer.pdf> (Zugriff: 20.12.2012)
- Baumann, Z.** (1996): Globalisierung oder was für die einen Globalisierung, ist für die anderen Lokalisierung, in: Das Argument, Heft 217, S. 653-664
- Berg, C. A. et al.** (1998): A social-contextual model of coping with everyday problems across the lifespan, zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 497-533. .
- Berghof Foundation** (1999): Interkulturelles Lernen: Erweiterung von Wahrnehmungsfähigkeit und Akzeptanz, o.O.
- Berninghausen, J./Hecht – El Minshawi,B.** (2009): Interkulturelle Kompetenz. Managing Cultural Diversity, Bremen (2. Aufl.)
- Bertelsmann-Stiftung** (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21.Jahrhunderts?, Gütersloh; http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf (Zugriff: 23.9.2012)

- Böhnisch, L.** (1993): Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters, Weinheim/München
- Boesch, E.** (1996): Das Fremde und das Eigene, in: Thomas, A. (1996) a.a.O., S.87-105
- Bohannan, P./van der Elst, D.** (2002): Fast nichts Menschliches ist mir fremd. Wie wir von anderen Kulturen lernen können, Wuppertal
- Bolten, J.** (2007): Interkulturelle Kompetenz im E-Learning, in: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kompetenz, Stuttgart, S. 755-762
- Bolten, J.** (2010): Interkulturelle Kompetenzvermittlung via Internet, in: P.Wordelmann (Hrsg.), Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung, Bonn (2010), S. 101-114
- Bolten, J.** (2011): Jugendaustausch, Interkulturelles Lernen und Web 2.0, in: Intercultura 3, Wien: http://www2.uni-jena.de/philosophie/IWK-neu/typo3/fileadmin/team/juergen.bolten/1104JugendaustauschikL_Web2-0.pdf
- Bolten, J.** (2012): Interkulturelle Kompetenz, Erfurt
- Bueb B.** (2006): Lob der Disziplin, Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAGLJÄ)** (2005): Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK) vom 08.09.2005. Hinweise und vorläufige Umsetzungsempfehlungen für die Jugendämter; <http://www.bagljae.de/Presse/Beschluss-KICK-Umsetzung.pdf> (Zugriff: 16.2.2013)
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales** (2011) (Hrsg.): Mit Ida neue Wege gehen. Zwischenbilanz des ESF-Programms „Ida – Integration durch Austausch“, Bonn; http://www.esf.de/portal/generator/18192/property=data/2012__04__23__rv__ida__anlage.pdf (Zugriff: 21.12.2012)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2010): Berufsbildungsbericht 2010, Bonn und Berlin
- Camilleri, C.** (2006): Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik, in: Nicklas, H., Müller, B., Kordes, H. (2006) (Hrsg.), S. 47-54
- Chang, C./Van Adelberg, D./Thomas, A.** (2012): Internationale Workcamps und ihre Wirkungen auf die Teilnehmer, in: IJAB (2012), S. 101-108
- Clapeyrou, P.** (2004): Interkulturelle Kompetenz in der sozialpädagogischen Arbeit, in: Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis, Kiel, S. 5-15

COMITO (2004): Interkulturelles Sensibilisierungstraining. Ein Weiterbildungsmodul für Fachkräfte der Arbeitsförderung. Bielefeld; http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/Interkulturelles_Sensibilisierungstraining.pdf (Zugriff: 23.10.2012)

Dagdeviren, M./Lüchtefeld, K. (2007): Fit für Europa: Interkulturelle Kompetenzen für das Auslandspraktikum. Detmold/Bielefeld; http://starthilfe.na-bibb.de/uploads/dokumente/forum-ost_interkulturelle-kompetenzen.pdf (Zugriff: 22.10.2012)

Deinet, U./Krisch, R. (2003): Der sozialräumliche Blick in der Jugendarbeit. Opladen

Diewald, M. (1991): Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken. Berlin

Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie et al. (2000): Leitlinien für Diagnostik und Therapie. Kinder- und Jugendpsychiatrie und –psychotherapie. Köln

Dreher, E./Dreher, M. (2008): Kognitive Entwicklung im Jugendalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Göttingen

Erdheim, M. (2012): Das Fremde im Anderen, das Fremde in mir. Über das Kulturelle in der Psychotherapie. Stuttgart; http://www.dpg-stuttgart.de/Migration_Erdheim.pdf (Zugriff: 4.12.2012)

Erikson, E.H. (1979): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt (5. Auflage)

Esser, K. (2010): Die retrospektive Bewertung der stationären Erziehungshilfe durch ehemalige Kinder und Jugendliche. Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Wirkungsorientierung. Dissertation. Universität zu Köln.

Felka, E./Harre, V. (Hrsg.) (2006): Individualpädagogische Intensivbetreuungen im In- und Ausland durch das Projekt HUSKY. Evaluation der pädagogischen Arbeit von 1990 bis 2005. Köln.

Fend, H. (1970): Sozialisierung und Erziehung. Weinheim und Basel

Fingerle, M. (2008): Der „riskante“ Begriff der Resilienz. Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen, in: Fingerle, M. u. Opp, G. (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München (3. Aufl.)

Fischer, J./Kosellek, T. (Hrsg.) (2013): Netzwerke und Soziale Arbeit, Weinheim und Basel

Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik, München, Basel (3. Aufl.)

Fischer, T./Ziegenspeck, J. (2009): Betreuungs-Report Ausland, Lüneburg

Freise, J. (2007): Interkulturelle Soziale Arbeit, Schwalbach, (2. Aufl.)

Friebertshäuser, B. (2001): Rituale im pädagogischen Alltag. Inszenierungen von Statuspassagen in Institutionen der öffentlichen Erziehung, in: Zeitschrift Neue Praxis, 31. Jhg., H. 5, 2001, Neuwied, Kriftel, S. 491-506

Fritsch, A. (2009): Methoden des interkulturellen Trainings und deren praktische Bedeutung, München, http://www.munich-business-school.de/intercultural/index.php/Methoden_des_interkulturellen_Trainings_und_der_praktische_Bedeutung (Zugriff: 4.1.2013)

Früchtel, F./Cyprian, G./Budde, W. (2010): Sozialer Raum und Soziale Arbeit, Fieldbook, Wiesbaden

Gabriel-Ramm, E. (1996): Soziale Unterstützung und interkulturelles Lernen, in: Thomas, A. (Hrsg.), a.a.O. S.423-430

Gisevius, A. (2005): Die Educational Results Study - Interkulturelle Sensibilität auf dem Prüfstand, in: Forum Jugendarbeit International 2004/2005, Bonn, S. 221-235

Gomez, R. et al. (1999): Neuroticism and extraversion as predictors of coping styles during early adolescence, zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter, in: Enzyklopädie der Psychologie, Entwicklungspsychologie, Band 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 497-533

Graber, J. A. u. Brooks-Gunn, J. (1996): Transition and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence, zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter, in: Enzyklopädie der Psychologie, Entwicklungspsychologie, Band 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 109-132

Groothoff, H. (1961): Pädagogisches Lexikon, Stuttgart

Güntert, F. (2011): Methodisches Handeln, in: Felka, E. u. Harre, V. (Hrsg.) (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Baltmannsweiler

- Gudjons, H./Pieper, M./Wagener, B.* (1994): Auf meinen Spuren, Hamburg (3. Aufl.)
- Hähnisch, D.* (2012): Das Forum Jugendarbeit International – Spiegel der Forschungsaktivitäten in der Internationalen Jugendarbeit, in: IJAB (2012), S. 50-62
- Hafezi, W.* (2006): Interkulturelle Kompetenz – Methoden und Module einer Fortbildungsreihe für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der U-25-Teams der Arbeitsgemeinschaften (ARGE), hrsg. von der RAA NRW, Essen
- Handschuck, S./Klawe, W.* (2004): Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit. Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz, Weinheim und München
- Havighurst, R.* (1948): Developement tasks and education, zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S.109-132
- Heckhausen, J. u. Tomasik, M. J.* (2002): Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline, zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, S.109-132, Göttingen
- Heckner, T. u. Scheiwe, N.* (1993): Zum Verständnis von Beziehung in einem Erlebnis- und handlungsorientierten Konzept in der Heimerziehung, in: Bauer, H. u. Nickolai, W. (Hrsg.) (1993): Schriften – Studien – Dokumente zur Erlebnispädagogik, Band 9, Lüneburg
- Heckner, T.* (2009): Unveröffentlichte jährliche Absolventenbefragung. Internes Evaluationsinstrument der Flex-Fernschule 2002-2009. Christophorus-Jugendwerk Oberrimsingen
- Heckner, T.* (2013): Schulverweigerung als individuelle entwicklungsbezogene Bewältigungsstrategie zwischen Risikoverhalten und Resilienzbildung. Ressourcenorientierung in der Arbeit mit Schulverweigerern im Rahmen von Hilfen zur Erziehung nach dem SGB VIII am Beispiel der Flex-Fernschule. PhD thesis, Universität zu Köln
- Heitmann, K.* (2010): Entwicklung interkultureller Kompetenzen durch Auslandspraktika. Grundlinien eines didaktischen Handlungskonzepts für die Berufsausbildung, Münster

Heitmann, L. (2007): Orientierungsprozesse im Gastland: Die Rolle sozialer Kontakte. Chemnitz: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5377/data/D60501Mag.pdf> (Zugriff: 5.11.2012)

Helfrich, H. (1996): Kulturstandard und individuelle Varianten, in: Thomas, A. (1996) a.a.O., S.199–208

Hinz-Rommel, W. (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit, Münster

Hirsch, K. (2003): Reintegration von Auslandsmitarbeitern, in: Bergemann, N./Soursseaux, A. (Hrsg.): Interkulturelles Management, Berlin (2.Aufl.), S. 417–430

Hofmann, H./Mau-Endres, B./Utholz, B. (2005): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Arbeitsmaterialien für die Aus- und Weiterbildung, Bielefeld

Hofstede, G. (1997): Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management, München

Hüther, G. (2008): Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse, in: Opp, G. u. Fingerle, M. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München, Basel (3. Aufl.)

IDA (2000): Trainings, Interkulturelle Methoden – antirassistische Ansätze – Konfliktlösungsstrategien, Düsseldorf (www.IDAeV.de)

IDA (2001): „Durch den Dschungel von Trainings“. Eine Checkliste für OrganisatorInnen von antirassistischen und interkulturellen Trainings, Düsseldorf: <http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/ChecklisteTrainings.pdf> (Zugriff: 28.12.2012)

IJAB (2011): Positionspapier zum Deutschen Qualifikationsrahmen von IJAB- Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., Bonn

IJAB (2012): Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick, Köln

IJAB (2012 b): Perspektivpapier „Unterwegs in die Zukunft – Potenziale internationaler Jugendarbeit“, Bonn: <http://www.ijab.de/ueber-ijab/aktuelles/a/show/jetzt-verfuegbar-ijab-perspektivpapier-unterwegs-in-die-zukunft-potenziale-internationaler-j> (Zugriff: 25.1.2013)

Ilg, W./Dubiski, J. (2011): Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen, Berlin und Potsdam

Ilg, W. (2012): Vernetzte Selbstevaluation von Jugendgruppenfahrten – Wissenschaft und Praxis profitieren, in: IJAB (2012), S. 167–183

Janson, K. (2007): Die Bedeutung von Auslandserfahrungen während des Studiums für den Übergang in den Beruf und den weiteren Berufsverlauf. Das VALERA Projekt, München; http://www.uni-kassel.de/incher/gfhf/tagung2007/janson_gfhf2007.pdf (Zugriff: 18.7.2012)

Jantz, O./Muhs, W./Schulte, R. (o.J.): Interkulturelle Jugendbegegnungen. Irrweg naiver Begegnungs- und Erfahrungspädagogik oder notwendige Alternative zur organisierten Lernpädagogik?, o.O.; http://www.mannigfaltig.de/PDF/Texte/Interkulturelle_Jugendbegegnungen_Irrweg.pdf (Zugriff: 23.11.2012)

Johann, E./Michely, H./Springer, M. (1998): Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe, Berlin

John, S. (Hrsg.) (2005): Der DJI-Jugendsurvey. Ergebnisse der 3. Erhebungswelle. Zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 497-533.

Julius, H. (2008): Bindungsgeleitete Prävention, in: Borchert, J. et al. (Hrsg.): Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher, Stuttgart

Kammhuber, S./Schroll-Machl, S. (2003): Möglichkeiten und Grenzen der Kulturstandardmethode, in: Thomas, A./Kammhuber, S./Schroll-Machl, S. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 2, Göttingen, S. 19-23

Kessl, F./Plöber, M. (2010) (Hrsg.): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen, Wiesbaden

Klaczynski, P. A. u. Reese H. W. (1991): Educational trajectory and action orientation: Grade and track differences, zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 497-533

Klatetzki, T. (1993): Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Bielefeld

Klausch, I. (2007): Erfahrungen mit Hilfen im Ausland für Kinder und Jugendliche, in: Unsere Jugend 59, S. 164-173

Klawe, W./Bräuer, W. (2001): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska – Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung, Weinheim und München (3.Aufl.)

- Klawe, W.** (2007): Jugendliche in Individualpädagogischen Maßnahmen (AIM-Studie), Köln/Hamburg
- Klawe, W.** (2010): Verläufe und Wirkfaktoren Individualpädagogischer Maßnahmen. Eine explorativ-rekonstruktive Studie, Köln
- Klein, J./Arnold, J./Macsenaere, M.** (2011): InHAus – Individualpädagogische Hilfen im Ausland: Evaluation, Effektivität, Effizienz, Freiburg
- Kleve, H.** (2002): Differenz und Soziale Arbeit. Von Wegen im Umgang mit dem Verschiedenen, in: Neue Praxis 5/2002, S.457-472
- Kopper, E.** (1997): Was ist Kulturschock und wie gehe ich damit um?, aus: Kopper, E./Kiechl, R. (Hrsg.): Globalisierung – von der Vision zur Praxis. Methoden und Ansätze zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, S. 31-43
- Krewer, B.** (1996): Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdrelexion in interkulturellen Begegnungen, in: Thomas, A. (1996), a.a.O., S. 147-164
- Kühlmann, T.** (1995) (Hrsg.): Mitarbeiterentsendung ins Ausland, Göttingen
- Kühlmann, T.** (2004): Auslandseinsatz von Mitarbeitern, Göttingen
- Kultusministerium Baden-Württemberg** (2011): Bildungsplan für die Schulen für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg; http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/SoSch/BP_Erziehungs-hilfe_2010.pdf. (Zugriff 24.7. 2011)
- Kumbier, D./Schulz von Thun, F.** (Hrsg.) (2011): Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele, Reinbek (5.Aufl.)
- Lange, C.** (1994): Interkulturelle Orientierung am Beispiel der Trainingsmethode „Cultural Assimilator“. Beiträge zur interkulturellen Didaktik 3, Zentrum für didaktische Studien, Göttingen
- Layes, G.** (2005): Kulturdimensionen, in: Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1: Grundlagen und Praxisfelder, Göttingen (2. überarb. Aufl.), S. 60-73.
- Leiprecht, R.** (2001): Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz, iks-QuerFormat 4, Münster; <http://www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/download/leiprecht2001iksQuer4.pdf> (Zugriff: 24.11.2012)
- Leitner, A.** (2010): Handbuch der integrativen Therapie, Wien, New York

Lembert, A. -V. (2008): Zur Erziehung ins Ausland? Individualpädagogische Hilfenmaßnahmen im Ausland für „verhaltensauffällige“ Kinder und Jugendliche . Leipzig

Lerner, R. M. et al. (1996): Continuity and discontinuity across the transition of early adolescence, zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 109-132.

Lietz, H. (2005): Reform der Schule durch Reformschulen, Jena

Lorenz, H. (2006): Die Nase im Wind. Ist die Praxis der Auslandsprojekte ihrer Theorie voraus?, in: Witte, Matthias D.; Sander, Uwe (Hrsg.) (2006b), a. a. O., S. 85-101

Lorenz, H. (2008): Individualpädagogik – Erlebnispädagogik: Schnittmengen und Differenzen, in: Buchkremer, H./Emmerich, M. (Hrsg.): Individualpädagogik im internationalen Austausch, Hamburg, S. 93-06

Maalouf, A. (2000): Mörderische Identitäten, Frankfurt

Macsenaere, M. (2009): (Wirkungs-) Forschung in der Heimerziehung, in: Unsere Jugend 1/2009, S. 2-13

Macsenaere, M./Esser, K. (2012): Was wirkt in der Erziehungshilfe?, München und Basel

Mayer, C. (2006): Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung, Münster/New York/München/Berlin

Moebius, T./Klawe, W. (2003): AIB – Ambulante Intensive Begleitung, Handbuch für eine innovative Praxis in der Jugendhilfe, Weinheim, Berlin, Basel

Moebius, T./Friedrich, S. (Hrsg.) (2010): Ressourcenorientiert arbeiten, Wiesbaden

Nicklas, H. (1989): Alltag, Vorurteile und interkulturelles Lernen, 2. verbesserte Auflage, Deutsch-Französisches Jugendwerk (Arbeitstext Nr.1), Frankfurt: <http://www.dfjw.org/paed/texte2/alltag/alltag.html#inhalt> (Zugriff: 9.9. 2012)

Nicklas, H., Müller, B., Kordes, H. (Hrsg.) (2006): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis, Bonn

Nohl, A.-M. (2006): Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern, in: Zeitschrift für Pädagogik 52, S. 91-107

Normann, E. (2003): Erziehungshilfen in biografischen Reflexionen. Heimkin-der erinnern sich, Weinheim, Basel, Berlin

Nothnagel, S. (2005). Spuren eines Auslandsaufenthaltes im Leben und in Lebensentwürfen junger Erwachsener. Eine qualitative Untersuchung von Erzählungen über Au-Pair Auslandsaufenthalte. Magisterarbeit, Chemnitz

Nurmi, J.-E. et al. (1999): Future oriented interests. Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 109-132

Nurmi, J.-E. (2004): Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment and reflection. Zitiert nach: Pinquart u. Grob (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Band 5, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 109-132

Oberg, K. (1960): Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments, in: Practical Anthropology 7, S. 177-182, erschienen als Reprint in der Zeitschrift Curare 29 (2006), Heft 2 + 3, S. 142-46; http://www.agem-ethnomedizin.de/download/cu29_2-3_2006_S_142-146_Repr_Oberg.pdf (Zugriff: 2.11.2012)

Pauls, M./Krause, A. (2003): Evaluation interkultureller Trainings zur Auslands-vorbereitung, Flensburg

Perl, D./Heese, A. (2008): Mehr als nur ein schöner Urlaub: Langzeitwirkungen von Internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der TeilnehmerInnen, in: Werner Lindner (Hrsg.): Kinder- und Jugendarbeit wirkt, Wiesbaden, S. 67-79

Peters, F. (1989): Erlebnispädagogik im Kontext öffentlicher Erziehung/Heimerziehung, in: Zeitschrift für Erlebnispädagogik Heft 6/1989, S. 20-37

Peters, F. (1992): Thesen zur Erlebnispädagogik, in: Jugendhilfe Info, Heft 6/1992

Pforte, S./Wendelin, H. (2007): Intensivpädagogische Auslandsmaßnahmen in den Hilfen zur Erziehung. Ergebnisse einer Jugendamtsbefragung, in: Das Jugendamt, Heidelberg: Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht, Nr. 4, S. 187-190.

Pinquart, M. et. al (2004): Changes in discrepancies between desired and present states of developmental tasks in adolescence, zitiert nach: Kracke u.

Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 497-533

Pinquart, M. et al. (2005): The developing self in adolescence: Producing and reducing discrepancies between developmental goals and present states, zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 497-533

Pinquart, M. u. Grob A. (2008): Soziale Übergänge von der Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 109-132

Podsiadlowski, A. (2004): Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit, München

Pries, K./Pries, L./Wannöffel, M. (2011): Interkulturelle Kompetenz in grenzüberschreitenden Arbeitszusammenhängen. Eine konzeptionelle Literaturstudie, hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf; http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_235.pdf (Zugriff: 8.1.2013)

Rathje, S. (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzeptes, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht; http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf (Zugriff: 22.9.2012)

Reinders, H. (2004): Wege zum Erwachsenenstatus. Jugend als Bildungszeit oder Freizeit?, zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter, in: Enzyklopädie der Psychologie. Entwicklungspsychologie, Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Göttingen, S. 497-533

Reindlmeier, K. (2010): create your space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit, Berlin; http://www2.transfer-ev.de/uploads/create_your_space.pdf (Zugriff: 20.9.2012)

Reisch, B. (o.J.): Kultur und Kulturstandards, Rheinbreitbach; http://www.ifim.de/reports/kultur_kulturstandards.pdf (Zugriff: 28.12.2012)

Rogers, C.R. (1987): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Entwickelt im Rahmen des klie-

tenzentrierten Ansatzes. Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie. Köln

Schäffter, D. (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. Opladen: http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads/III_19_Modi_des_Fremderlebens_Endv.pdf (Zugriff: 8.11.2012)

Schäpfel-Kaiser, F. (2000): Rahmenbedingungen der beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik Deutschland und Ansätze der Initiativstelle IBQM im Bundesinstitut für Berufsbildung, in: BIBB (Hrsg.): Occasional Papers, Bonn

Scheiwe, N. (2011): A.S.K.-Europe – Arbeit. Sprache. Kultur. Interkulturelle Bildung für sozial benachteiligte Jugendliche. Christophorus-Jugendwerk Oberriemsingen, Breisach.

Scherwath, C./Friedrich, S. (2012): Soziale und pädagogische Arbeit bei Traumatisierung, München

Schleiffer, R. u. Müller, S. (2002): Die Bindungsrepräsentation von Jugendlichen in Heimerziehung, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Heft 51.10, Bremen, S. 747-765.

Schmidt, M. H. et al. (2002): Effekte erzieherischer Hilfe und ihre Hintergründe (Jugendhilfe-Effekte-Studie JES). BMFSFJ (Hrsg.): Schriftenreihe des BMFSFJ, Bd. 219, Stuttgart

Scholl S. (2004): Aus dem macht ihr keinen Menschen mehr. Mit deutschen Crashkids in Sibirien. Hamburg.

Schrappner, Chr. (2008): Auslandsprojekte als geeignete und notwendige Hilfe zur Erziehung? Zitiert nach: Güntert, F. (2011): Methodisches Handeln. In: Felka, E. u. Harre, V. (Hrsg.) (2011): Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Baltmannsweiler

Schrappner, C. (2011): Intensivpädagogische Auslandsbetreuung – Nur ein weiteres „finales Rettungskonzept“ öffentlicher Erziehung oder mehr?, in: Villányi, D./Witte, M. (2006a), S. 17-28

Senninger, T. (2000): Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen, Münster

Stäudel, P./Weber, H. (1988): Bewältigungs- und Problemlöseforschung: Parallelen, Überschneidungen, Abgrenzungen, zitiert nach: Kracke u. Heckhausen (2008): Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter, in: Enzyklopädie der

Psychologie. Entwicklungspsychologie. Bd. 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Göttingen, S. 497–533. .

Stahl, G. (1995): Die Auswahl von Mitarbeitern für den Auslandseinsatz, in: Kühlmann, T. (1995), S. 31–72

Terkessides, M. (2010): Interkultur, Berlin

Thimmel, A. (2006): Praktiken in der interkulturellen Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung, in: Hans Nicklas, Burkhard Müller, Hagen Kordes (Hrsg.): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis, Bonn, S. 328–335

Thimmel, A. (2012): Konzepte in der internationalen Jugendarbeit, in: IJAB (2012), S.188–203

Thomas, A. (1993): Kulturvergleichende Psychologie, Göttingen

Thomas, A. (1995): Die Vorbereitung von Mitarbeitern für einen Auslandseinsatz, in: Kühlmann, T. (1995), S. 85–118

Thomas, A. (1996): Psychologie interkulturellen Handelns, Göttingen

Thomas, A./Abt, H./Chang, C. (2006): Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance, Bensberg

Thomas, A./Chang, C./Abt, H. (2007): Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen, Göttingen

Thomas, A. (2012): Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen, in: IJAB (2012), S. 84–100

Trautwein, H. (2003): Arbeit mit Netzwerken, in: Moebius/Klawe, a.a.O., S. 138 –174

Trieschman, A. E. et al. (1994): Erziehung im therapeutischen Milieu. Ein Modell, Freiburg i. Brsg (4. Aufl.)

Villanyi, D./Witte, M. (2006): Vorüberlegungen zur wissenschaftlichen Fundierung intensivpädagogischer Auslandsprojekte, in: Witte, M./Sander, U. Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion, Baltmannsweiler, S. 29–47

von Hentig, H. (2006): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein, München/Wien

Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen (5. Aufl.)

Weißgerber, V. (2009): Eine Reise in eine (sozial-) pädagogische Provinz. Kurt Hahns Erziehung zur Demokratie und Paul Natorps Begriff des Gemeinwohls. http://othes.univie.ac.at/7717/1/2009-11-18_0303635.pdf (Zugriff: 2.8.2012)

Wendelin, H. (2011): Erziehungshilfen im Ausland. Weinheim und Basel

Werner, E. E. (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz, in: Opp, G. u. Fingerle, M. (Hrsg.) (2008): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel, (3. Aufl.)

Wirtschafts- und Sozialforschung (2007): Analyse der Wirkungen von LEO-NARDO DA VINCI Mobilitätsmaßnahmen auf junge Auszubildende, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie der Einfluss sozioökonomischer Faktoren. Untersuchung im Auftrag der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. Abschlussbericht, Kerpen; http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/ldv_de.pdf (Zugriff: 17.8.2012)

Witte, M./Sander, U. (Hrsg.) (2006): Intensivpädagogische Auslandsprojekte in der Diskussion, Baltmannsweiler

Witte, M. (2009): Jugendliche in intensivpädagogischen Auslandsprojekten. Eine explorative Studie aus biografischer und sozialökologischer Perspektive, Hohengehren

Wordelmann, P. (2009): Berufliches Lernen im Ausland – Stand der Forschung und Desiderata an die Berufs- und Wirtschaftspädagogik; http://www.bwpat.de/profil2/wordelmann_profil2.pdf (Zugriff: 16.11.2012)

Wordelmann, P. (2011a): Neue Chancen für benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene durch Auslandsaufenthalte im EU-Ausland. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), a.a.O., S. 8-10

Wordelmann, P. (2011b): Integrationsfortschritte der Teilnehmenden: Ergebnisse der Befragung von Projektträgern, Jobcentern und Agenturen für Arbeit. In: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), a.a.O., S. 16-26

Zacharaki, I. (2006): Wege zur Interkulturellen Kompetenz, in: Hafezi, W., a.a.O., S. 12-14

Zeutschel, U. (2012): Ergebnisse der Wirkungsforschung zum internationalen Schüleraustausch, in: IJAB (2012), S. 128-132

Autorinnen und Autoren

Willy Klawe ist Diplomsoziologe, Professor an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie in Hamburg und wissenschaftlicher Leiter des Hamburger Instituts für Interkulturelle Pädagogik (HIIP). Arbeitsschwerpunkte: Evaluationsforschung, Evaluation sozialpädagogischer Projekte, Teambberatung, Organisations- und Konzeptionsentwicklung, Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit sowie Vermittlung interkultureller Kompetenz.

Kontakt: w.klawe@hiip-hamburg.de

Internet: www.hiip-hamburg.de; www.klawe-sozialepraxis.de.

Heide Kröger studierte Deutsch und Geschichte und ist seit mehr als 25 Jahren im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ in verschiedenen Feldern der Sprachvermittlung tätig. Sprache als Medium von Teilhabe und Integration ist ihr ein wichtiges Anliegen. Sie ist außerdem Integrationsbeauftragte der Stadt Norderstedt.

Thomas Heckner erlernte zunächst den Beruf des Jugend- und Heimerziehers in Saarbrücken „als solides Handwerk“, wie er sagt. Er studierte Sozialpädagogik und Heilpädagogik in Freiburg und Köln und promovierte 2012 an der Universität zu Köln über ressourcenorientierte Arbeit mit Schulverweigerern. Seit 1988 leitete er den pädagogischen Bereich einer großen Erziehungshilfe-einrichtung in Südbaden. Hier gründete er 1998 die Flex-Fernschule, deren Leiter er bis heute ist.

Kontakt: heckner@flex-fernschule.de

Internet: www.flex-fernschule.de

Recherche

Katrin Hasselmann, Diplomsozialpädagogin. Arbeitsschwerpunkte: Projektmanagement, Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit, Familienhilfe in Familien mit Migrationshintergrund, Mitarbeiterin des Hamburger Instituts für Interkulturelle Pädagogik (HIIP).

Silke Schweers, Diplomsozialpädagogin und -arbeiterin. Arbeitsschwerpunkte: ambulante psychosoziale Betreuung von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und Familien, Mitarbeiterin des Hamburger Instituts für Interkulturelle Pädagogik (HIIP).

Michael Ziegler, Dipl.-Sozialarbeiter, Diplompädagoge. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Kommunikation, Delinquenz- und Gewaltprävention, Familienhilfe in Familien mit Migrationshintergrund, Mitarbeiter des Hamburger Instituts für Interkulturelle Pädagogik (HIIP).

Wir danken folgenden Trägern für die aktive Beteiligung an dieser Expertise

Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V.

ju: Jugendhilfe individuell, Krefeld
Jugendhilfe Tecklenburg, Tecklenburg
Keep Jugendhilfe, Scharzach a.M/Düllstadt
Gemeinnützige Jugendhilfe Sirius GmbH, Kirchlinteln
Kellhof-Umvoti, Kinder- und Jugendhilfe, Durchhausen
Sozialpädagogische Projekte Coccius & Partner, Leimen
St. Vincenz Jugendhilfe-Zentrum, Dortmund
Shed Individualpädagogik, Wuppertal
trust it youthcare, Greven
Projekt Husky, Köln

AIM Bundesarbeitsgemeinschaft Individualpädagogik e.V.

Tacheles Jugendhilfe, Unna
Stiftung Leuchtfleur, Köln
Wellenbrecher e.V., Dortmund
Jugendhilfe freiStil, Münster
Pro Prognos Bonn e.V., Bonn

und

Flex-Fernschule, Breisach
Christophorus-Jugendwerk, Oberriemsingen

Der Autor

Willy Klawe, Diplomsoziologe, ist Professor an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit & Diakonie in Hamburg und wissenschaftlicher Leiter des Hamburger Instituts für Interkulturelle Pädagogik (HIIP).



Arbeitsschwerpunkte: Evaluationsforschung, Evaluation sozialpädagogischer Projekte, Teambberatung, Organisations- und Konzeptionsentwicklung, Sozialraumorientierung und Netzwerkarbeit sowie Vermittlung interkultureller Kompetenz.

Kontakt: w.klawe@hiip-hamburg.de

www.hiip-hamburg.de; www.klawe-sozialepraxis.de.

Herausgeber



Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik e.V.

Oesterholzstr. 85-91 • 44145 Dortmund

Tel (02 31) 9 99 94-90 • Fax (02 31) 9 99 94-30

E-Mail: info@be-ep.de • www.be-ep.de

**Bundesarbeitsgemeinschaft
Individualpädagogik e.V. AIM**

AIM Geschäftsstelle

Aachener Straße 1158a • 50858 Köln

Tel (0 22 34) 2 00 88-45 • Fax (0 22 34) 2 00 88-46

E-Mail: info@aim-ev.de • www.aim-ev.de

Durchführung



HIIP
Hamburger Institut für
Interkulturelle Pädagogik

Hamburger Institut für Interkulturelle Pädagogik (HIIP)

Am Felde 2 • 22765 Hamburg

Tel (0 40)-6 05 64-555 • Fax (0 40)-6 05 64-554

E-Mail: a.guelen@hiip-hamburg.de • www.hiip-hamburg.de