

Rezensionen

Randhahn, Solveig (2011). *Bildungspolitik im deutschen Sozialstaat. Die soziale Dimension bildungspolitischer Programme und Prozesse in vier Bundesländern*. Baden-Baden: Nomos, 373 S., 64,00 €.

Die International Vergleichende Erziehungswissenschaft hat seit jeher eine große Affinität zu politikwissenschaftlichen Themen. Nicht nur lässt sich die Figur des ‚policy transfers‘ als eine ‚key unit‘ (Cowen, 2002) bezeichnen, sondern der Vergleich selbst erhielt in den letzten Jahren eine wichtige Funktion in politischen Prozessen; der Vergleich lässt sich also erneut als effektiver Mechanismus politischer Führung anwenden. Die vorliegende Studie illustriert jedoch den Nutzen komparatistischer Forschung zur Erhellung großräumiger gesellschaftspolitischer Prozesse wie die gegenwärtige Veränderung des Verhältnisses von Bildungs- und Sozialpolitik. Die vergleichende Forschung zur Bildungspolitik vermag eine interessante Dualität gegenwärtiger Politik zutage treten lassen: Auf der einen Seite ist Bildungspolitik, sowohl was ihre Formulierung als auch ihre Implementation angeht, höchst kontextabhängig, auf der anderen Seite enthält sie Spuren inter- und transnationaler Ideen und Prinzipien, die wichtige Hinweise für ihre Analyse liefern können.

Der hier besprochene Band geht auf die Dissertationsschrift der Autorin an der Universität Münster im Jahr 2011 zurück. Das Thema der Schrift wird seit der Nachkriegszeit stets kontrovers und mit großem Interesse seitens der (politischen) Öffentlichkeit diskutiert und stellt aktuell einen wichtigen Forschungsbereich dar, zumal in Zeiten einer ‚evidenzbasierten Bildungspolitik und -praxis‘ die Bedeutung von empirischen Untersuchungen gewachsen ist. Dies gilt sowohl für Analysen *für* bildungspolitische Programme und Prozesse als auch – wie in diesem Band gut sichtbar – für Analysen *von* Bildungspolitik. Die vergleichende Komponente der Studie vermag im Bundesländervergleich die unterschiedlichen Ausprägungsformen von Bildungspolitik im deutschen Sozialstaat zu zeigen. Für Analysen im deutschsprachigen Raum galt Bildungspolitik lange Zeit nicht als Sozialpolitik, deshalb wurden beide Bereiche, Bildung und Wohlfahrtsstaat, lange Zeit stark voneinander getrennt beforscht und analysiert (vgl. Kaufmann, 2003; Opielka, 2005). Der gegenwärtige gesellschaftliche und wirtschaftliche Kontext zeigt jedoch, dass Bildung zu einer Schlüsselgröße sowohl für soziale als auch wirtschaftliche Entwicklung geworden ist. Aus diesem Grund trägt die Studie zum besseren Verständnis dieser Beziehung bei.

Die 373 Seiten des Bandes verteilen sich auf acht Kapitel sowie ein reichhaltiges Literaturverzeichnis, das gut

als Quelle für weitere Untersuchungen in diesem Themenbereich dienen kann. In einer knappen Einführung in das Buch werden die „Chancen, Krisen und Veränderungen“ (S. 19) von Bildungspolitik in Deutschland kurz präsentiert; dabei wird „Bildung als ‚die neue soziale Frage‘“ flankiert. Dadurch wird der Brückenschlag zwischen Bildung und Wohlfahrtsstaat geschlagen und „eine Erweiterung des Anforderungsprofils an den deutschen Sozialstaat“ (S. 23) sichtbar gemacht. Demnach muss der deutsche Sozialstaat nicht nur eine präventive, sondern auch eine nachsorgende Politik betreiben. Ziel des Bandes ist es daher, „die an diese Herausforderungen gekoppelten Veränderungsprozesse im Politikfeld Bildung“ zu analysieren und der Frage nachzugehen, „inwieweit Bildungspolitik in das Gesamtkonzept des deutschen Sozialstaates integriert wird“ (S. 24).

Das Kapitel 2 zum ‚Stand der Forschung‘ wird durch zwei Unterkapitel strukturiert, welche zum einen die ‚Diskurse zum Wohlfahrtsstaat‘ und zum anderen ‚Diskurse zum deutschen Bildungswesen‘ präsentiert. Beide Abschnitte liefern der Studie die notwendigen definitorischen und theoretischen Rahmungen und zeigen auf, dass es im gegenwärtigen Verhältnis zwischen Bildungs- und Sozialpolitik in Deutschland eine Reihe von Widersprüchen gibt, die es zu analysieren lohnt (S. 56 f.). Kennzeichnend für diese Widersprüche ist ein „Spannungsverhältnis zwischen wirtschaftspolitischen Ziel-

vorstellungen der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit einerseits und sozialpolitischen Leitbildern gerechter Bildungszugangschancen und gesellschaftlicher Integration andererseits“ (S. 55).

Im Kapitel 3 wird das Konzept der Untersuchung ausgebreitet und begründet. Zwei Leitfragen stehen dabei im Zentrum des Interesses: Erstens, „Vollzieht sich ein konzeptioneller Wandel im Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik in Deutschland? Wenn ja, welche Merkmale kennzeichnen diesen Wandel?“ sowie zweitens: „Führt dieser angenommene konzeptionelle Wandel zwischen Bildungs- und Sozialpolitik dazu, dass die formale Trennung der beiden Politikbereiche im Zuge der föderalen Struktur Deutschlands durchlässiger wird?“ (S. 58). Die Autorin untersucht anschließend in vier Bundesländern – Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt – bildungspolitische Programme und Prozesse, um den beiden Leitfragen nachzugehen. Er legt den Fokus auf die „Bedingungen und Voraussetzungen, unter denen sozialpolitische Ziele in bildungspolitische Reformprozesse einbezogen werden“ (S. 58). Ziel ist es, Schlussfolgerungen für den deutschen Sozialstaat zu ziehen. Es geht also um „die Überprüfung der Frage, ob und in welchem Maße sich Bundes- und Länderinteressen mit Blick auf bildungs- und sozialpolitische Zielvorstellungen konvergieren und divergieren“ (S. 77). Die Begründung für die Länderauswahl richtet sich nach Unterschieden in

sozioökonomischen Rahmenbedingungen, in ihren Ergebnissen in der PISA-Studie sowie verschiedenen parteipolitischen Konstellationen im Untersuchungszeitraum (S. 74 ff.). Die Autorin operationalisiert ein Verständnis des Verhältnisses von Bildungs- und Sozialpolitik und unterscheidet fünf „soziale Ausprägungsformen“ desselben (S. 60); auch führt sie eine Skalierung für die empirische Untersuchung ein (S. 66). Methodisch wird die qualitative Studie mithilfe einer inhaltlichen Dokumentenanalyse in einem Querschnittsvergleich der bildungspolitischen Prozesse in den ausgewählten Bundesländern im Zeitraum 2000 bis 2008 durchgeführt (S. 68).

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in den Kapiteln 4–7 präsentiert (S. 80–271); diese stellen die Forschungsberichte der einzelnen Bundesländer dar, in denen die Präsentation der Auswertung und Diskussion der Dokumentenanalyse erfolgt. Zugleich liefern die jeweiligen Forschungsberichte detaillierte Überblicke über die Bildungspolitik der Länder und deren Beziehung zum Sozialstaat. Die einzelnen Kapitel werden symmetrisch strukturiert und bieten daher eine gute Basis für die anschließende vergleichende Analyse an.

Nachdem die Autorin die Forschungsberichte nebeneinander gestellt hat (Juxtaposition), fasst sie die Ergebnisse zusammen. In allen vier untersuchten Bundesländern lässt sich, so der Autorin, eine Konvergenz bil-

dungspolitischer Prozesse auf ‚präventive Sozialpolitik‘ feststellen (S. 281). Mit welchem Erfolg und Fortschritt sich diese Politik in den einzelnen Ländern vollzieht, variiert erheblich. Kausalzusammenhänge lassen sich hier kaum herstellen, so die Autorin. Die erste Leitfrage der Studie (ob sich ein Wandel im Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik vollziehe) beantwortet die Autorin mit einem ‚ja, aber‘ (S. 300), denn es lässt sich eine engere gegenseitige Abstimmung beobachten, aber hier müssen die jeweiligen unterschiedlichen Einflussfaktoren dieser Annäherung berücksichtigt werden (S. 300 f.). Die Antwort auf die zweite Leitfrage (Durchlässigkeit der föderalen Struktur Deutschlands) zeigt ‚Wechselwirkungs- und Austauschprozesse zwischen den politischen Ebenen, sowohl von unten nach oben, als auch von oben nach unten‘ (S. 301) auf. Mit den Worten der Verfasserin lässt sich zusammenfassen: ‚Die Arbeit stellt Konvergenzen und Divergenzen zwischen bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen der Bundesländer und den Zielen und Reformkonzepten des deutschen Sozialstaates heraus;‘ sie zeigt ebenfalls ‚Lücken aber auch Chancen bezüglich politischer Zuständigkeiten und daran gekoppelten institutionellen Rahmenbedingungen der beiden Politikbereiche‘ (S. 304) auf. Die Studie trägt punktuell zu einem differenzierteren Verständnis der gegenwärtigen Veränderungsprozesse im Feld der Bildungs- und Sozialpolitik

bei. Die Arbeit nutzt ein vergleichendes Design, das schlank und elegant im Hintergrund bleibt und der Untersuchung Struktur und Systematik verleiht. Wobei eine explizitere Herangehensweise, vor allem im Schlusskapitel, zur Schärfe und besseren Konturierung der Ergebnisse beigetragen hätte. Als vergleichende Studie wäre sicherlich eine explizite und detailliertere Diskussion der methodologischen Voraussetzungen inklusive der Länderauswahl wünschenswert.

In jedem Fall leistet der Band einen wichtigen Beitrag sowohl für die erziehungswissenschaftliche als auch für die politikwissenschaftliche Forschung und zeigt Relevanz und Nutzen des ‚Blickes über den Tellerrand hinaus‘. Der Schreibstil ist leicht verständlich, und die Argumentation ist durch die gute Struktur der Kapitel und Unterkapitel immer gut nachvollziehbar. Der Band liest sich auch gut als Einführung in das Feld der Bildungs- und Sozialpolitik, eignet sich jedoch nur bedingt als Seminarliteratur. Dies mindert keinesfalls den Wert des Bandes, der einen wichtigen Beitrag zur empirischen Erforschung des veränderten Verhältnisses von Bildung und Sozialpolitik leistet.

Literatur

Cowen, R. (2002). Sketches of a future: Renegotiating the unit ideas of comparative education. In M. Caruso & H.-E. Tenorth (Eds.), *Internationalisation: Comparing educational systems and semantics* (pp. 271–283). Berlin: Lang.

Kaufmann, F.-X. (2003). *Varianten des Wohlfahrtsstaats. Der Deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Opielka, M. (Hrsg.). (2005). *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dr. Marcelo Parreira do Amaral
Goethe Universität Frankfurt am Main

Bertels, Ursula & Hellmann de Manrique, Irmgard (Hrsg.). (2011). *Interkulturelle Streitschlichter. Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Jugendliche* (Praxis Ethnologie, Bd. 4). Münster: Waxmann, 234 S., 19,90 €.

Konflikte zwischen Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Bereich stellen eine ganz alltägliche Normalität jugendlicher Sozialisation dar. Für die Lösung solcher Konflikte werden in den letzten Jahren insbesondere an Schulen Jugendliche als sogenannte Streitschlichter ausgebildet. Dahinter steht die Vorstellung, dass die Verhandlung von Konflikten auf Augenhöhe von Jugendlichen für Jugendliche authentischer und nachhaltiger ist. Da in einer multikulturellen Gesellschaft, wie Deutschland sie darstellt, schulische Konflikte auch auf interkulturellen Missverständnissen beruhen können, wäre eine interkulturelle Perspektive in der Ausbildung von Streitschlichtern nur konsequent. Doch wurde dies bis-

lang in der Peer-Mediation an Schulen kaum beachtet.

Dieser Sachverhalt bildet den Ausgangspunkt des Projekts ‚Interkulturelle Streitschlichter‘ des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE). Der Verein ESE führt seit 1992 Projekte und Veranstaltungen zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz für unterschiedliche Zielgruppen durch.

Im Rahmen eines Projekts zur Evaluation der Wirkung von ethnologischem Unterricht auf die interkulturelle Kompetenz von Schülerinnen und Schülern entwickelte der Verein 2007 die Idee, Jugendliche als interkulturelle Streitschlichter und Trainer für Interkulturelle Kompetenz auszubilden. Dies war letztlich die Basis für das Projekt *Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation in der Ausbildung von Jugendlichen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Stadtteilarbeit*, das von August 2007 bis Dezember 2009 durchgeführt wurde.

In der vorliegenden Publikation werden das Design dieses Projekts, das zugrunde liegende Ausbildungskonzept, der Ablauf der einzelnen Projektphasen und die Evaluation beschrieben. Die beiden Herausgeberinnen Ursula Bertels und Irmgard Hellmann de Manrique sind beide Ethnologinnen und Mitarbeiterinnen des Vereins ESE. Ursula Bertels ist zudem Lehrbeauftragte des Instituts für Ethnologie an der Westfälischen Wilhelms-Universi-

sität Münster und war von 2007 bis 2009 Projektleiterin des Projekts ‚Interkulturelle Streitschlichter‘. Zu den weiteren Autoren des Buches gehören Sabine Eylert, Mitarbeiterin des Vereins ESE und Trainerin für Interkulturelle Kompetenz und Konfliktmanagement sowie die Ethnologin Sandra de Vries, selbstständige Trainerin für Interkulturelle Kompetenz. Das Autorenteam wird komplettiert durch den Politikwissenschaftler und Ethnologen Niko Gebauer, der zurzeit am Institut für Ethnologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster arbeitet und Hans-Joachim Temme, der bis zu seinem Ruhestand 2010 Leiter der Bezirksverwaltung Nord in Münster war.

Die Publikation ist in sechs Kapitel gegliedert. Dem kurzen Vorwort folgt die Einleitung (Kap. 1). In Kapitel 2 wird das Projektdesign kurz dargestellt. Darauf folgt eine soziokulturelle Beschreibung des Stadtteils Münster-Kinderhaus (Kap. 3). Das Kapitel 4 umfasst den Hauptteil des Buches. Nach einer einführenden Erläuterung interkultureller Aspekte in der schulischen und außerschulischen Bildung (Kap. 4.1) werden die einzelnen Projektphasen ‚ethnologischer Unterricht zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz‘ (Kap. 4.2), ‚Ausbildung zur interkulturellen Streitschlichterin bzw. -schlichter‘ (Kap. 4.3) und ‚Ausbildung zur Trainerin bzw. zum Trainer für Interkulturelle Kompetenz‘ (Kap. 4.4) beschrieben. In Kapitel 5 formuliert Ursula Bertels ein abschließendes

Fazit. Das Kapitel 6 beinhaltet das Literaturverzeichnis, einen umfangreichen Anhang mit den eingesetzten Schülerfragebögen und tabellarische Übersichten zu den Abläufen der einzelnen Projektphasen zur Ausbildung der interkulturellen Streitschlichter und Trainer für interkulturelle Kompetenz, das Abbildungsverzeichnis sowie Informationen zu den Autorinnen und Autoren.

Im einleitenden Teil des Buches gibt die Projektleiterin Ursula Bertels einen Überblick zu den grundlegenden Begriffen, die wesentlich für die Formulierung der Ziele, Inhalte und Abläufe der unterschiedlichen Projektphasen sind. Zu diesen zentralen Begriffen zählen z.B. ‚Interkulturelle Kompetenz‘, ‚interkulturelles Lernen‘ und ‚Interkulturelle Streitschlichtung‘. Grundlegend für das Projekt ist die Annahme, dass Gesellschaften, in denen insbesondere die Unterschiede zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen es erforderlich machen, sich miteinander interkulturell auseinanderzusetzen, als multikulturelle Gesellschaften zu beschreiben sind (S. 14). Dieser Umstand kann aufgrund von interkulturellen Missverständnissen zu Konflikten führen, die im Rahmen einer interkulturellen Begegnung verhandelt werden. Um solche interkulturellen Begegnungen erfolgreich zu gestalten, bedürfe es bei den jeweiligen Beteiligten der Fähigkeit „im Umgang mit Menschen anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen

zu erzielen“ (ebd.). Diese Fähigkeit definiert Bertels als Interkulturelle Kompetenz, die durch interkulturelles Lernen oder durch interkulturelle Trainings entwickelt wird. Wesentlicher Bestandteil bei der Vermittlung von Interkultureller Kompetenz ist die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen. Die Thematisierung dieser Auseinandersetzung stellt zudem einen zentralen Gegenstand der Interkulturellen Streitschlichtung dar (S. 15).

Dieser einführenden Begriffsdiskussion folgt ein kurzer Überblick zum Projektdesign. So wurde das Projekt mit dem allgemeinen Ziel durchgeführt, Jugendlichen zunächst durch ethnologischen Unterricht¹ Interkulturelle Kompetenz zu vermitteln, da diese Kompetenz eine wichtige Grundlage für die Mediation und die Trainertätigkeit in interkulturellen Kontexten bildet (S. 17). Im Anschluss daran wurden auf freiwilliger Basis interessierte Jugendliche zu interkulturellen Streitschlichtern bzw. zu Trainern für Interkulturelle Kompetenz ausgebildet. Kooperationspartner waren eine Realschule, eine Hauptschule und zwei Jugendeinrichtungen. Alle befinden sich im Stadtteil Münster-Kinderhaus, der als sozialer Brennpunkt bezeichnet wird.

Das Projektdesign umfasste insgesamt drei Phasen. Die erste Projektphase (08/2007 bis 06/2008) *ethnologischer Unterricht zur Vermittlung von Interkulturelle Kompetenz* wurde mit den Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe beider Schulen durchge-

führt. Anschließend wurden in der zweiten Projektphase (06/2008 bis 07/2009) interessierte Schüler auf freiwilliger Basis im Rahmen einer AG entweder als *interkulturelle Streitschlichter* oder als *Trainer für Interkulturelle Kompetenz* ausgebildet. Beide Ausbildungsgänge verliefen parallel zueinander. Die zweite Phase schloss auch einen Praxisteil mit ein (04/2009 bis 07/2009). In der dritten und letzten Phase (07/2009 bis 12/2009) wurden die Ergebnisse evaluiert und publiziert.

In seinem Überblick zur soziokulturellen Charakterisierung des Münsteraner Stadtteils Kinderhaus und den dort beheimateten Kooperationspartnern beschreibt Hans-Joachim Temme Münster-Kinderhaus als einen Stadtteil, der einen sehr hohen Anteil an ausländischen Bürgern (28 %) und Hartz IV-Empfängern (35 %) aufweist. Der Anteil von Menschen mit sogenannter ‚Migrationsvorgeschichte‘ sei ebenfalls überdurchschnittlich hoch. Genaue Zahlen zu diesem Sachverhalt werden aber nicht genannt (S. 24).

Im nun folgenden Hauptteil der Publikation werden die einzelnen Projektphasen ausführlich beschrieben. Die Darstellung der jeweiligen Projektphasen ist noch einmal untergliedert in drei Unterkapitel, die den theoretischen Hintergrund, den Ablauf der Projektphase und die Evaluation erläutern.

Wie schon erwähnt, umfasst die erste Projektphase den ethnologischen Unterricht zur Vermittlung von Interkultureller Kompetenz. Der Unterricht

verfolgte fünf Lernziele: 1. Aneignung und Beschaffung von Informationen und Entwickeln von Interesse; 2. Einüben des Perspektivenwechsels; 3. Erkennen und Überwinden von Ethnozentrismus; 4. Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs; 5. Fördern von Einstellungen und Werten.

Diese Lernziele wurden in zehn thematisch unterschiedlichen Unterrichtsreihen umgesetzt. Die theoretische Grundlage für die Unterrichtsreihen bildet der ethnologische Ansatz der ‚Dritt-Kultur-Perspektive‘. Dieser Ansatz besagt, dass sich die Schülerinnen und Schüler exemplarisch mit Kulturen beschäftigen, zu denen sie zunächst keinen persönlichen Bezug haben, um dann in einem zweiten Schritt den Umgang mit fremden Kulturen im eigenen Land zu erlernen. Dahinter steht die Vorstellung, dass die Beschäftigung mit Regionen, die vom Alltag der Lernenden sehr weit entfernt sind (z.B. Mexiko oder Indonesien), oder mit Kulturen, die im Lebensalltag kaum eine Rolle spielen (z.B. Obdachlose, Gefängnisinsassen), den Lernenden ermöglicht, sich relativ unvoreingenommen auf eine andere kulturelle Sichtweise einzulassen (S. 15).

Anhand der Unterrichtsreihe ‚Wohnen – weltweit gleich?‘ veranschaulicht die Mediatorin für interkulturelle Schulmediation und verantwortliche Projektmitarbeiterin für den ethnologischen Unterricht sowie für die interkulturelle Streitschlichterausbildung, Sabine Eylert, den methodischen Aufbau

und die Umsetzung der verschiedenen Lernziele (Kap. 4.2.2). Weitere angebotene Unterrichtsreihen waren z.B. ‚Geschlechtervorstellungen Mexiko / Guatemala‘, ‚Islam‘ oder auch ‚Essen im kulturellen Vergleich‘ (S. 34). Insgesamt absolvierten die Realschüler bis zu 53 Unterrichtsstunden und die Hauptschüler 21 Unterrichtsstunden während der ersten Projektphase.

Die abschließende Evaluation (Kap. 4.2.3), die Ursula Bertels beschreibt, erfolgte mit standardisierten Fragebögen, die von den Fachlehrkräften und ethnologischen Lehrkräften ausgefüllt wurden. Die Evaluation wurde im Hinblick auf die Erreichung der Lernziele und die Eignung der Methoden durchgeführt. Die Ergebnisse flossen dann in die Verbesserung der Unterrichtseinheiten ein, sodass z.B. zu zeitaufwendige Aufgabenstellungen gekürzt wurden (S. 44). Bertels schließt in ihrer Zusammenfassung (Kap. 4.2.4) mit dem Fazit, „dass die meisten Unterrichtseinheiten erfolgreich verliefen“ (S. 45).

Im nächsten Kapitel widmen sich drei Autoren der Beschreibung der Ausbildung Jugendlicher zur Interkulturellen Streitschlichtern. Irmgard Hellmann de Manrique gibt einen ausführlichen Überblick zum theoretischen Hintergrund der durchgeführten interkulturellen Streitschlichterausbildung (Kap. 4.3.1). In ihrer Darstellung erläutert die Ethnologin unterschiedliche theoretische Zugänge zum Entstehungszusammenhang von Konflikten in Gesellschaften und stellt den Bezug zu

schulischen und interkulturellen Kontexten her. Hieraus werden dann Ziele und Inhalte der interkulturellen Streitschlichterausbildung abgeleitet. Eines der zentralen Ziele war es dementsprechend, die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, Streitfälle zwischen Jugendlichen in den beiden Schulen und in den Jugendeinrichtungen im Stadtteil Münster-Kinderhaus interkulturell kompetent zu schlichten (S. 67). Dies bedeutet letztlich, dass die Ausbildung des bestehenden Konzepts der Streitschlichtung um die Vermittlung Interkultureller Kompetenz erweitert wird (S. 113).

Die Schulmediatorin Sabine Eylert stellt im Anschluss daran den Ablauf der Ausbildung vor (Kap. 4.3.2). Die Ausbildung, die an beiden Schulen stattfand, umfasste 24 Einheiten bzw. 24 Sitzungen à 60–90 Minuten. Inhaltlich wurden zum Einstieg z.B. die Themen Konflikte, eigenes Konfliktverhalten oder Konfliktursachen behandelt. Weitere Einheiten (z.B. Einheit 10–19) waren für die einzelnen Phasen der interkulturellen Streitschlichtung bestimmt. In den letzten vier Sitzungen erfolgte eine Übungsphase, in der die Jugendlichen anhand von vorgegebenen und eigenen Konfliktbeispielen im Rahmen von Rollenspielen ihr erlerntes Wissen anwendeten. In der Endphase der Ausbildung kamen die nun interkulturellen Streitschlichter in Kinder- und Jugendeinrichtungen im Stadtteil zum Einsatz. Dieser Praxiseinsatz wurde von AG-

Sitzungen mit den ESE-Dozentinnen mit vertiefenden Übungen begleitet.

Den Bereich der Evaluation beschreibt der Politikwissenschaftler und Ethnologe Niko Gebauer (Kap. 4.3.3). Um einen möglichst vielfältigen Eindruck zur Wirkung dieser Projektphase zu erhalten, wurden für die Evaluation sowohl quantitative wie auch qualitative Methoden eingesetzt. So umfasste die Evaluation zum einen Schülerfragebögen zur Ermittlung des interkulturellen Verständnisses der teilnehmenden Schüler und zum anderen einen Evaluationsbogen zur fachlichen Bewertung der Vermittlung von Inhalten sowie der eingesetzten Materialien und Methoden, der von den ESE-Dozenten und den Einrichtungen ausgefüllt wurde. Das Verhalten der Jugendlichen während der einzelnen Ausbildungseinheiten dokumentierte eine Beobachterin mittels eines Beobachtungsbogens. Durch Gespräche mit den Dozenten wurde eine weitere Kontextualisierung vorgenommen. Die Ergebnisse der Evaluation werden mit Grafiken und Tabellen zusätzlich visualisiert. Insgesamt wird die Ausbildung als Erfolg gewertet. Die Analyse des erhobenen Datenmaterials habe nach Ansicht Gebauers gezeigt, dass die Ausbildung in beiden Schulen gut angenommen wurde (S. 112).

Im letzten Abschnitt des Hauptteils dieses Projektberichts stellt die Ethnologin und Trainerin für Interkulturelle Kompetenz Sandra de Vries den Ablauf der Ausbildung zum Trainer für Inter-

kulturelle Kompetenz vor. Zu Anfang dieses Kapitels leitet de Vries aus der wissenschaftlichen Diskussion um den Begriff des interkulturellen Lernens die wichtige Rolle von Jugendlichen als Vermittler für andere Jugendliche in interkulturellen Lernprozessen ab. So können gerade bei Vermittlungsprozessen von Interkultureller Kompetenz Jugendliche Brücken zwischen den verschiedenen Kulturen bauen, indem sie ihre Erfahrungen mit einbringen und, wenn sie einen anderen kulturellen Hintergrund haben, dieses Wissen auch nutzen (S. 116). Den Jugendlichen in der Ausbildung zum Trainer für Interkultureller Kompetenz wird somit ein besserer Zugang zu anderen Jugendlichen zugeschrieben, als ihn Erwachsenen haben. Anders gesagt, wirken Jugendliche diesbezüglich authentischer in ihrer Weitergabe von Wissen und Erfahrung an andere Jugendliche.

Wie in den vorangegangenen Kapiteln beschreibt auch de Vries ausführlich die einzelnen Abschnitte der Ausbildung. Die Trainerausbildung umfasste insgesamt 18 Einheiten à 90 Minuten. Die jeweiligen Lerneinheiten dienten dazu, dass die teilnehmenden Jugendlichen sich als Gruppe kennen lernen, die im Unterricht erworbenen interkulturellen Inhalte noch einmal überprüfen sowie methodisch in der Vermittlung dieser Inhalte geschult werden. Diesen inhaltlich methodischen Einheiten (1–11) folgten sieben weitere Sitzungen, in denen die teilnehmenden Jugendlichen eigene Kon-

zepte entwickelten, die dann abschließend in den beiden Münsteraner Schulen von den jugendlichen Trainern erprobt wurden.

Die Evaluation der Trainerausbildung lief zeitlich und methodisch analog zu der der interkulturellen Streitschlichterausbildung. Die Evaluation zur Trainerausbildung fällt insgesamt sehr gut aus. Ein bemerkenswertes Ergebnis war, dass die Jugendlichen durch ihren Status als Trainer, Vermittler und Übersetzer ihr Selbstwertgefühl steigern konnten (S. 167).

Abschließend zieht Ursula Bertels ein insgesamt positives Fazit für das Gesamtprojekt (Kap. 5). So wurden während des Projekts rund 120 Schülerinnen und Schüler in Interkultureller Kompetenz geschult. Von diesen durchliefen 18 Schülerinnen und drei Schüler die Ausbildung zu interkulturellen Streitschlichtern sowie eine Schülerin und vier Schüler die Trainerausbildung für Interkulturelle Kompetenz. Die Ethnologin verweist am Ende auf den ihrer Meinung nach eigentlich wichtigsten Erfolg des Projekts, der positiven Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Dies sei aber nicht mit den durchgeführten Evaluationen messbar gewesen. Viele von den Jugendlichen sprangen oft sowohl während der Ausbildung als auch während ihres anschließenden Einsatzes über ihren Schatten (S. 178). So hatten die meisten Jugendlichen bei ihren Einsätzen als interkulturelle Streitschlichter in der Schule wie auch in den Stadtteil-

richtungen das Problem, ihre Rolle als Streitschlichter gegenüber ihren Mitschülern selbstbewusst zu vertreten, da sie befürchteten, nicht ernst genommen zu werden (S. 99). Nach mehreren Einsätzen als Streitschlichter und der Teilnahme an den begleitenden AG-Sitzung, in denen die Einsätze besprochen und reflektiert wurden, legten sich diese Berührungspunkte. Die Jugendlichen identifizierten sich nach und nach immer stärker mit ihrer Rolle als interkulturelle Streitschlichter, was letztlich dazu führte, dass sie motiviert ihre weiteren Schlichtungseinsätze wahrnahmen.

Wer einen tiefen Einblick in die praktische Umsetzung von Projekten interkulturellen Lernens haben will, der ist mit der Publikation von Bertels und Hellmann de Manrique sehr gut bedient. Es handelt sich bei diesem Buch um einen der wenigen Projektberichte, die sehr ausführlich und praxisnah ein längerfristig angelegtes Projekt zum interkulturellen Lernen beschreiben. Dabei thematisieren die Autorinnen auch sehr offen auftretende Schwierigkeiten während des Projekts bei der Umsetzung der Ausbildungskonzepte in die Praxis. So fiel es z.B. einigen Schülerinnen und Schülern in der Übungsphase während der Ausbildung zum interkulturellen Streitschlichter sehr schwer, sich in die vorgegebenen Rollen als Streitende einzufinden und Streitsituationen neutral zu analysieren. Dies lag wohl auch daran, dass manche Rollenvorgaben sehr weit von der Lebens-

wirklichkeit der Teilnehmer entfernt gewesen seien (S. 111). Im Rahmen der Trainerausbildung für Interkulturelle Kompetenz trat die Schwierigkeit auf, dass teilweise Streitigkeiten der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aus dem normalen Schulalltag in die einzelnen Arbeitssitzungen hineingetragen wurden. Dies hatte einen negativen Einfluss auf die Stimmung und Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Ausbildungseinheiten, was einen reibungslosen Ablauf der Arbeitssitzungen erschwerte (S. 165). Wer andere Berichte zu solchen interkulturellen Projekten schon gelesen hat, wird wissen, dass eine solche Thematisierung nicht selbstverständlich ist.

Dennoch weist der Projektbericht auch einige Schwachstellen auf. Dies betrifft zum einen die Annahme, dass mithilfe ethnologischen Unterrichts Interkulturelle Kompetenz vermittelt würde. Es bleibt doch fraglich, ob mit einer rein kognitiven Vermittlung von Wissen über fremde Kulturen, eine insbesondere soziale Handlungskompetenz, wie die Interkulturelle Kompetenz sie darstellt, entwickelt werden kann, ohne eine tatsächliche interkulturelle Begegnung durchgeführt zu haben. Die Wirkungsweise des ethnologischen Unterrichts wird bis auf den Verweis auf eine empirische Studie (S. 29) nicht weiter diskutiert.

Zum anderen bleiben die Autoren es schuldig, dem Leser einen konkreten Einblick in die durchgeführten Einsätze

der Jugendlichen als interkulturelle Streitschlichter zu geben. Auch wenn der Leser erfährt, dass die Jugendlichen mit noch wenig Praxiserfahrung zu Beginn der Einsatzphase mit der Schlichtung interkultureller Konflikte überfordert waren und es anderen Jugendlichen mit mehr Schlichtungspraxis hingegen gut gelang, Konflikte kultursensibel zu schlichten (S. 114), bleibt der tatsächliche Schlichtungsvorgang eine ‚Blackbox‘. Es werden auch keine Indikatoren benannt, anhand derer abzulesen wäre, inwiefern bzw. wann ein Konflikt kultursensibel geschlichtet ist. Daher wäre es wünschenswert gewesen, einen konkreten Schlichtungsfall exemplarisch zu beschreiben, um eben den Einsatz der interkulturellen Streitschlichter in der Praxis nachvollziehen zu können. Unklar bleibt auch die Zielgruppenausrichtung des Projekts insbesondere auf Jugendliche mit Migrationsvorgeschichte (S. 15). Dies wirkt insofern paradox, da im Rahmen des Projekts interkulturelles Lernen, und damit auch die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz, als Querschnittsaufgabe verstanden wird, die alle pädagogischen Arbeitsfelder einschließt (S. 119). Dies bedeutet folgerichtig, dass die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz an alle gesellschaftlichen Akteure gerichtet sein sollte. Ein Angebot zur Ausbildung als interkulturelle Streitschlichter ausschließlich an Menschen mit ‚Migrationsvorgeschichte‘ zu richten, wäre doch zu eindimensional. Trotz dieser

kritischen Anmerkungen bleibt dieser Projektbericht eine empfehlenswerte Lektüre für Pädagoginnen und Pädagogen der (interkulturellen) schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit, die einen sehr guten Einblick in und Anregungen für die eigene praktische Arbeit mit Jugendlichen im komplexen Handlungsfeld interkultureller Lernprozessen gibt. Außerdem ist das Werk auch für Studierende der Interkulturellen Pädagogik zu empfehlen, die dadurch einen sehr transparenten Einblick in die Planung und in den Ablauf von Projekten zum interkulturellen Lernen erhalten, wobei eben auch Schwierigkeiten in der Umsetzung von theoretischen

konzepten in die Praxis offenkundig werden.

Bünyamin Aslan, M.A.
Ruhr-Universität Bochum

1. Laut Eylert geht es im ethnologischen Unterricht darum, den Schülerinnen und Schülern fremde Kulturen näher zu bringen. Dabei sollen diese mit fremden Denk- und Verhaltensweisen konfrontiert werden. Es geht dabei nicht nur um das Kennenlernen, sondern auch um das „Verstehen lernen“ (S. 32). Weitere Merkmale wie z.B. der Ansatz der ‚Dritt-Kultur-Perspektive‘, die Verwendung von authentischen Inhalten und Materialien oder die Beschreibung von Alltagssituationen in anderen Kulturen bestimmen die Struktur des ethnologischen Unterrichts (S. 33).