

Landesvereinigung
Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V. (Hrsg.)

ZUGANG FÜR ALLE?!

Kulturelle Bildung im Spiegel der Geschichte von Migration

**Dokumentation der Fachtagung am 24. Oktober 2011 im
MachMit! Museum für Kinder**

Veranstalter:

Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V.
Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.
MIXED UP Akademie
MACHmit! Museum für Kinder gGmbH.



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.



Ziel der Veranstaltung:

Im Oktober 1961 wurde das Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei geschlossen. Das nehmen wir zum Anlass, die Rolle und die Bedeutung von kultureller Bildung im Migrationsprozess zu betrachten. Vor 40 Jahren begann sie als sogenannte „Ausländerkulturarbeit“. Seit 30 Jahren sind „Inter“- und „Multikulturalität“ handlungsleitend für zahlreiche Projekte der kulturellen Bildung. Seit 1998 versteht sich Deutschland als Einwanderungsgesellschaft. Aktuelle Kulturarbeits- und Bildungskonzepte thematisieren Interkulturalität, Transkulturalität und neuerdings „postmigrantische“ Kulturarbeit. Unsere Tagung möchte diese Entwicklung in den Blick nehmen. Wo stehen wir aktuell? Wie sollte Kulturarbeit in der Einwanderungsgesellschaft ausgerichtet sein? Welche Relevanz haben diese Entwicklungen für Kulturarbeit in und mit Schule?

INHALT

Begrüßung und Einführung

Begrüßung und Einführung in die Thematik

Kerstin Hübner, Fachstelle „Kultur macht Schule“ der
Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Seite 7

Begrüßung und Einführung in die Thematik

Prof. Dr. Elke Josties, Vorstand der Landesvereinigung Kulturelle
Jugendbildung Berlin e.V.

Seite 11

Referate

Kultursensible interkulturelle Bildung: Von Multikulti, Postmigrant_innen und Transkultur

Dr. Dorothea Kolland, Leiterin des Kultoramtes,
Bezirksamt Neukölln von Berlin

Seite 15

Wer ist Berlin? Ein Plädoyer für die Erforschung der Vielfalt. Kooperationsprojekte mit Schulen im Jugend Museum Schöneberg

Petra Zwaka, Leiterin des Jugend Museums Schöneberg

Seite 35

Protokolle aus den Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppe 1

Status: Einwanderungsgesellschaft –

Anforderungen an die Qualifikationen von Fachkräften

Input: Christine Frank, Schulleiterin der Carl-Kraemer-Grundschule
Beatrice Szameitat, Kunsthistorikerin
Anke Fischer, Bildende Künstlerin

Protokoll: Purnima Jayasinghe
und Johannes Herzberg, ASH Berlin

Seite 55

Arbeitsgruppe 2

Interkulturelle Öffnung von Musikschulen

Input: Jürgen Mularzyk, Musikschule Spandau, LAG der Berliner Musikschulleiterinnen und Musikschulleiter
Georgios Sfyridis, Orchesterleiter an den Musikschulen Spandau, Mitte und Treptow-Köpenick

Protokoll: Abdelmounaim Katir, Ayse Çakir
und Murat Intepe, ASH Berlin

Seite 59

Arbeitsgruppe 3

„Mein rechter, rechter Platz ist frei...

Ich wünsche mir ein Bleiberecht für Roma“

Ein Videoprojekt für geduldete Migrant_innen und ihre Mitschüler_innen in Münster

Input: Katrin Schnieders, freiberufliche Filmerin

Protokoll: Anja Blümel, Kay Hanke
und Anna-Luisa Igel, ASH Berlin

Seite 63

Arbeitsgruppe 4

Volkstanz aus vielen Ländern zur

Integration und Gewaltprävention

Input: Dr. med. Ingrid Krause, Vorsitzende LAG Tanz

Protokoll: Cathrin Linnenmanstöns, Anna Förster
und Laura Stühning, ASH Berlin

Seite 65

Arbeitsgruppe 5

KuLTür auf! Wir schaffen ZUGANG –

eine Kampagne des Jugendtheaterbüros Berlin

Input: Ahmed Shah, Künstlerische Leitung des Jugendtheaterbüros Berlin, Initiative Grenzen-Los! e.V.

Protokoll: Erkan Kulanoglu, Isik Sekerli
und Filiz Demir, ASH Berlin

Seite 69

Arbeitsgruppe 6

„Was sollen wir lernen?“

Ästhetische Feldforschung, Untersuchungen mit Kindern

und Jugendlichen zu einem verborgenen, transkulturellen Bildungskanon in Berlin

Input: Barbara Meyer, Geschäftsführerin Internationales JugendKunst- und Kulturhaus Schlesische 27

Protokoll: Luisa Langer, ASH Berlin

Seite 71

Kerstin Hübner, Fachstelle „Kultur macht Schule“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

Begrüßung und Einführung in die Thematik

Auch von meiner Seite ein herzliches Willkommen! Ich freue mich über das vielfältige Interesse an dieser Fachtagung, die im Rahmen der MIXED UP Akademie stattfindet. Mit dieser Akademie wendet sich die Fachstelle „Kultur macht Schule“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. mit ihren Kooperationspartner_innen an Fachkräfte aus Kultur, Jugend und Schule.

Für die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung und ihre Mitglieder, die Bundesfach- und Landesdachverbände der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung, ist die Förderung interkultureller Kompetenzen eine Querschnittsaufgabe, die sich für alle künstlerischen Sparten, an allen kulturellen Bildungsorten und in jedem kulturpädagogischen Projektkontext als Herausforderung für neues Denken und Handeln stellt.

„Kulturelle Vielfalt leben lernen“ ist dazu der Leitgedanke der BKJ. Er geht über die Kulturarbeit mit Migrant_innen weit hinaus. „Kulturelle Vielfalt leben lernen“ - dazu müssen vielmehr alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen in Deutschland die Chance haben, sich mit den unterschiedlichen kulturellen Einflüssen und dem eigenen kulturellen Hintergrund in einer multikulturellen Gesellschaft zurechtzufinden, um nicht ausgeschlossen zu sein und sich zu unserem Gemeinwesen dazugehörig zu fühlen, um den anderen mit Einfühlungsvermögen und Respekt zu begegnen.

Grundlage auf Ebene der Menschenrechte bildet die Konvention zur kulturellen Vielfalt der UNESCO. Dieses „Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ verpflichtet weltweit zur Einhaltung bestimmter Leitziele: Teilhabe, Respekt vor der Vielfalt der Kulturen, Solidarität. Es ist ein anspruchsvolles völkerrechtliches Instrument.

Die multiethnische und interkulturelle Dimension der deutschen Gesellschaft, die in Zukunft noch stärker sein wird, ist eine jugend- und familienpolitische Aufgabe – aber

eben auch eine bildungspolitische, denn Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben im Vergleich zu ihren Altersgenoss_innen ohne Migrationshintergrund wesentlich geringere Bildungschancen.

Kulturelle Bildung ermöglicht und fördert Kreativität, Kommunikations- und Handlungskompetenz, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit im Zusammenleben mit anderen. Dass dies auch mit der Vermittlung der sogenannten interkulturellen Kompetenz zu tun hat, zeigen die Ergebnisse unseres Wettbewerbs „MIXED UP“, der kulturelle Kooperationsprojekte zwischen schulischen und außerschulischen Partner_innen auszeichnet. Die Bewerbungen für „MIXED UP“ zeigen, dass 14% der Kooperationsprojekte explizit interkulturelle Kompetenzen vermitteln wollen (in der Jugendarbeit verankerte Projekte: 19%, in der Schule: 16%, in der Kultur: 13%). Diese Zahl ist in den letzten Jahren deutlich zunehmend. Interkulturelle Kompetenz scheint für die Klassen 5 bis 13 wichtiger (15%) als für die Klassen 1 bis 4 (12%). Es sind vor allem die darstellenden Künste (Tanz, Theater und Medien), die neben den spartenübergreifenden (19%) diesen Schwerpunkt haben.

Was der Wettbewerb und die darüber hinausgehende Praxis auch zeigen: Es gibt eine beachtliche Anzahl von Einzelprojekten – die aber häufig aufgrund eines akuten Handlungsdrucks konzipiert wurden, ohne dass ausreichende theoretische oder didaktische Grundlagen existieren. Die interkulturelle Praxis ist im Einzelfall weiter entwickelt als der fachliche, wissenschaftliche oder auch kultur- und bildungspolitische Diskurs. Gab es noch Anfang der 1990er Jahre Interkulturelle Pädagogik im Sinne eines fest umrissenen wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstandes nicht, hat sie sich mittlerweile zu einem erziehungswissenschaftlichen Fachgebiet entwickelt, das eine wichtige Bezugsgröße für die stärkere Fundierung interkultureller Fragestellungen in der kulturellen Bildung darstellt.

Unterschieden werden kann zwischen verschiedenen Phasen / Stufen, welche den Diskurs und die Entwicklungen der letzten Jahre nachzeichnen:

- Exotismus: Bestaunen des Fremden
- Multikulturalität: nichtdialogisches Nebeneinander
- Transkulturalität: universell Verbindendes
- Hybridkulturalität: Schaffung kultureller Mischformen
- Interkulturalität: Begegnung im Sinne gegenseitiger Akzeptanz

Interkulturelles Lernen ist noch immer der am weitesten verbreitete Leitbegriff. Zu den Leitmotiven Interkultureller Pädagogik gehören das Prinzip der Gleichheit und der Anerkennung sowie die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und zum interkulturellen Dialog. Damit verfolgt sie wesentlich andere Ziele als beispielsweise ihre „Vorläufer“ der Ausländer- und Migrationspädagogik, die mehr oder weniger von der Assimilation einer ethnischen Minderheit in die Mehrheitsgesellschaft ausgingen. Neben dem Begriff der Anerkennung muss auch das Konzept der Fremdheit berücksichtigt werden und Fragen nach der Universalität und kulturellen Kontextualität von Menschenbildern.

Die vier Grundpositionen der Interkulturellen Pädagogik sind:

1. Kultur ist nicht als statisches, homogenes und abgeschlossenes System zu verstehen, sondern unterliegt einem ständigen Wandel (sog. Antiessentialismus).
2. Strukturelle Ungleichheiten oder Benachteiligungen müssen beachtet werden, unter anderem um kulturelle Dominanzverhältnisse und rassistische Diskurse aufzudecken bzw. ihnen vorzubeugen.
3. Die Festlegung der pädagogischen Interaktionspartner_innen auf eine bestimmte ethnische Zugehörigkeit sollte zugunsten einer Einstellung aufgegeben werden, die das Aushandeln von Identitätswürfen ermöglicht (Identität als Patchwork).
4. Die Selbstreflexion kann als eines der primären Prinzipien angesehen werden. Um Fremdes anzuerkennen, ist zuvor die Reflexion eigener kulturgebundener Präferenzen und Wahrnehmungsmuster notwendig (Dialektik von Selbst- und Fremdverstehen).

Dabei zählt zu den Qualitäten kultureller Bildung, z.B. im Theater, vor allem die Auseinandersetzung mit Differenz und Fremdheit.

Interkulturelles Lernen ist auf die Förderung interkultureller Kompetenz ausgerichtet, die sensibel und tolerant / akzeptierend (!) gegenüber der Andersartigkeit, Vielfalt, aber auch der Widersprüchlichkeit sozialkultureller Ausdrucksformen von Menschen verschiedener ethnisch-kultureller Herkünfte steht.

Interkulturelle Kompetenz heißt

- Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Prägung;
- Stärkung des Einfühlungsvermögens;
- Entwicklung gegenseitigen Respekts;
- Sensibilisierung für gesellschaftliche Vielfalt;
- Wahrnehmung von Diskriminierung und Stärkung solidarischen Handelns;
- Förderung der Partizipation von Minderheiten.

Interkulturelles Lernen

- orientiert sich an den tatsächlichen Alltags- und Lebenswelten.
- thematisiert die Vielfalt an Lebensentwürfen und vermittelt Wissen über unterschiedliche Herkunftskulturen.
- begreift die eigene Perspektive als eine unter mehreren oder vielen.
- betont Gemeinsamkeiten, ohne vorhandene Unterschiede zu ignorieren. Es schärft den Blick für Differenzen.
- vermittelt ein Bild von kultureller Identität, das Widersprüche zulässt. Es nimmt die Grenzen des eigenen Deutens und Verstehens wahr.
- begreift Mehrsprachigkeit als Normalfall und stellt entsprechende Angebote zur Verfügung.
- beugt der Abwertung einzelner Gruppen vor.
- wendet sich an alle Menschen und ist keine sonderpädagogische Maßnahme für Migrant_innen.
- fordert auf, die eigenen kulturellen Hintergründe besser verstehen zu lernen.

Inwieweit diese Haltungen und Diskurse in der kulturellen Bildung – und hier vor allem in den außerschulischen Lernorten – und in der Schule angekommen sind und was uns dies mit Blick auf die Didaktik und Methodik, auf Projektkonzeptionen und -durchführungen lehrt, wird uns im Rahmen der Fachtagung beschäftigen.

Begrüßung und Einführung in die Thematik

Liebe Gäste und Teilnehmer_innen, Mitwirkende und Veranstalter_innen der Tagung „Zugang für alle?!“

Ich möchte Sie und euch herzlich begrüßen zur heutigen Tagung - veranstaltet von der LKJ in Kooperation mit der Fachstelle „Kultur macht Schule“ und der MIXED UP Akademie der BKJ sowie dem MACHmit! Museum. Anhand der Teilnehmer_innenliste wird deutlich, dass wir heute wieder in bunt gemischter Runde zusammentreffen mit Vertreter_innen aus Kunst und Kultur, freischaffenden Künstler_innen, mit Lehrer_innen und Sozialarbeiter_innen, Führungskräften und Mitarbeiter_innen aus Verwaltung, Kulturprojekten und Kulturpolitik, mit Studierenden und weiteren Interessierten.

„Zugang für alle“ - das Motto unserer heutigen Tagung erinnert an eine kulturpolitische Forderung der späten 1970er Jahre in der alten BRD: „Kultur für alle!“ Hat sich dieses auf demokratische Chancengleichheit gerichtete Ziel - die Teilhabe an Kunst und Kultur - nicht erfüllt bzw. als Illusion erwiesen? Sind Kunst und Kultur für alle zugänglich und welche Kunst und Kultur eigentlich für wen? Ist Kultur ein herrschaftsfreier Raum? Oder erfüllen die Künste und die Kultur nicht vielmehr gesellschaftliche Funktionen, dienen dem Distinktionsgewinn und führen zu Exklusion?

Bei unserer heutigen Tagung legen wir den Fokus auf kulturelle Bildung betrachtet im Spiegel der Geschichte von Migration: Welche Rolle hat kulturelle Bildung im Migrationsprozess gespielt? Vor 40 Jahren begann sie als sogenannte „Ausländerkulturarbeit“. Seit 30 Jahren sind „Inter“- und „Multikulturalität“ handlungsleitend für zahlreiche Projekte der kulturellen Bildung. (Erst) seit 1998 versteht sich Deutschland als Einwanderungsgesellschaft. Aktuelle Kultur- und Bildungskonzepte thematisieren Interkulturalität, Transkulturalität und neuerdings postmigrantische Kulturarbeit.

Unsere Tagung möchte diese Entwicklung in den Blick nehmen. Wie sollte Kulturarbeit in der Einwanderungsgesellschaft ausgerichtet sein? Wo stehen wir aktuell? Welche Relevanz haben diese Entwicklungen für Kulturarbeit in und mit Schule? Sie werden heute in den Arbeitsgruppen bemerken, dass es auch in dieser Runde durchaus unterschiedliche konzeptionelle und begriffliche Positionen gibt. In den Titeln der Eingangsreferate ist bereits von einer Vielfalt Berlins bzw. einem „Dschungel“ von Multikulti, Postmigration und Transkulturalität die Rede.

Dies ist nicht die erste Fachtagung der LKJ zu diesem Themenfeld. Ich erinnere an die Tagung im Jahr 2006: *„Transkulturalität oder: Was kommt nach Multikulti? Potenziale interkulturellen Lernens“*. Bei einer Fachtagung 2007 ging es speziell um Musik: *„Integration und Interkulturelle Begegnung an Berliner Musikschulen“*. Im letzten Jahr kam es im Bereich Musik zu ersten Treffen zwischen Vertreter_innen von türkischen Musikvereinen, Musikschulen und anderen LKJ-Mitgliedern. Die LKJ will sich öffnen für neue Partner_innen. Institutionen der kulturellen Bildung müssen verstärkt mit Migrant_innenselbstorganisationen kooperieren, die ein breites Spektrum an neuen sogenannten hybriden kulturellen Praktiken entwickeln, aber auch Traditionen pflegen. Künstler_innen mit Zuwanderungsgeschichte treten – teilweise bereits seit vielen Jahren – als Honorar Dozent_innen diversitärer Kulturprojekte in Erscheinung. Doch ihre Lebenslagen sind – wie die der meisten Künstler_innen – oftmals prekär. Die Repräsentant_innen der Träger_innen kultureller Bildung sowie der Kulturpolitik – dies gilt auch für die Mitgliedsorganisationen der LKJ sowie ihres Vorstandes – spiegeln die kulturelle Diversität Berlins nicht wider. Das heißt, in leitenden Positionen der Kulturarbeit und Kulturpolitik ist Erneuerung (top-down!) mehr als gefragt. Auch dies sollten wir im Blick behalten wenn wir die Zugangsfrage thematisieren.

Ich freue mich, dass an der inhaltlichen Konzeption der heutigen Fachtagung neue und junge Kolleg_innen mitbeteiligt waren und sind, wofür ich mich an dieser Stelle bedanken möchte. So wurden Cornelia Schuster – Leiterin der LKJ – und ich bei der inhaltlichen Vorbereitung maßgeblich von Cigir Özygurt unterstützt. Er war im Sommer frisch gebackener Absolvent des BA Soziale Arbeit an der ASH Berlin, ist freischaffender Regisseur und Musiker und mittlerweile Masterstudierender der Theaterpädagogik an der UDK. Aus dem Büro der LKJ erfuhren wir weitere inhaltliche und organisatorische Unterstützung durch Timo Szczepanska, ebenfalls frisch gebackener BA in Kultur und Technik von der TU Berlin. Danken möchte ich auch den

Studierenden von der ASH, die sich bereit erklärt haben, die heutigen Arbeitsgruppen zu protokollieren. Ich denke, wir werden den aktuellen Diskurs um „Zugang für alle“ und kulturelle Bildung fortsetzen und deshalb wird es wichtig sein, diese Tagung zu dokumentieren.

Ich danke allen Mitarbeiter_innen der LKJ, den Referent_innen und dem Theater der Erfahrungen für die Zusage und Mitwirkung bei der heutigen Fachtagung. Sanem Kleff hat leider kurzfristig absagen müssen. Frau Dr. Kolland, Leiterin des Kulturamtes Neukölln, hat sich jedoch bereit erklärt, an ihrer Stelle ein Eingangsreferat zu halten – dafür sind wir Ihnen, Frau Dr. Kolland, besonders dankbar! Besonderer Dank gilt Marie Lorbeer und ihren Mitarbeiter_innen vom MACHmit! Museum dafür, dass wir heute an diesem anregenden Ort tagen dürfen.

Ich wünsche Ihnen und uns allen eine spannende Tagung!

Kultursensible interkulturelle Bildung: Von Multikulti, Postmigrant_innen und Transkultur

Brandneue Forschungsergebnisse: In neu entdeckten Galaxien sind ebenso neue Planeten identifiziert worden, die von bislang unbekanntem menschenartigen Ethnien bewohnt werden. Die Planeten *Tasal* und *Wambo* sind von Krieger_innen bestimmt, die ihr Überleben durch Eroberungen und Plünderungen sichern; Konsum und Besitz sind die vorherrschenden Themen auf *Konsumika*, auf *Fitablon* und *An-hadaal* dreht sich alles um Wasser, auf *Daguar*, von Frauen regiert, ist das Leben durch naturnahe Lebensweisen bestimmt, bei den *Moodikanern* herrscht Emotion und Stimmung, und das Böse sowie der Umgang mit Scheitern und Katastrophen bestimmen das Leben auf den Planeten *Failanien* und *Furkanium*.

In einer Ausstellung im Dahlemer Ethnologischen Museum waren diese Entdeckungen vor geraumer Zeit zu bewundern. Mit sauberen ethnologischen Methoden und präsentationstechnisch professionell realisiert, konnte man etwas über Aussehen, Lebensweise, Sprache, Ernährung, Kleidung, Religion, Kommunikationsformen und Machtstrukturen erfahren.

Die Forscher_innen und Autor_innen dieser Ausstellung waren Schüler_innen des Neuköllner Albert-Schweitzer-Gymnasiums in Kooperation mit Ethnolog_innen und der Museumscrew, sie war Station einer langfristigen Partnerschaft: Die Besucher_innen waren in „Nordneuköllner Schülergalaxien“ gelandet - für die meisten Besucher_innen dieses Museums mindestens ebenso fremd wie die Galaxien des Weltraums. In einer vorausgehenden Ausstellung, „*Besonders alltäglich. Alltäglich besonders. Jugend in Neukölln*“ war das Alltagsleben der Schüler_innen Thema. Diesmal ging es um Träume, Phantasien, Zukunftsvisionen von jungen Menschen, die pars pro toto die demografische Entwicklung zumindest urban-metropolitane Stadtregionen der meisten Großstädte dieser Welt widerspiegeln. Ca. 85% der Schüler_innen dieser Schule kommen aus einer Familie mit Migrationsgeschichte. Vor fünf Jahren stand diese

Schule übrigens vor der Schließung, bis mit einem neuen Rektor und ungeheurer Anstrengung aller Lehrkräfte, Eltern, Schüler_innen und des umgebenden Kiezes mit neuen Impulsen neues Leben erwachte.

Die Situation dieser Schule, die Zusammensetzung der Schüler_innen erzwingt Reflexion, Erforschung, Analyse und Respektierung der Lebensrealität Jugendlicher, die sich auf dem Weg in eine – reale oder erträumte – Transkulturalität sehen, in der sie vieles, was vor ihnen war, hinter sich lassen können. Projekte wie „Schülergalaxien“ werden von den Schüler_innen mit hohem Engagement realisiert, weil sie genau wissen, dass sie es sind, die selbst Antworten finden müssen und können.

Die Optionen, die junge Menschen in urbanen multiethnischen Lebensrealitäten haben, sind vielfältig: Sie reichen von Versager_innen, Kriminellen, Ghetto-Heroen, Fundamentalist_innen, Clan-Untertan_in, Fußballstar, Supermodell über die unauffälligen Normalos bis zu den hochqualifizierten, aus dem Reichtum unterschiedlicher kultureller Erfahrungen wertschöpfenden polyglotten Top-Weltbürger_innen, mit allen Facetten eines durchschnittlich erfolgreichen Lebens dazwischen. Diese Optionen werden gemindert oder verbessert durch den sozialen Status der Eltern, durch deren ethnisch-kulturelle Prägung, das urbane Umfeld, durch mehr oder weniger große Offenheit ihrer sozialen Umgebung, durch ein Schulsystem, das sich um Chancengleichheit bemüht (oder eben nicht) und durch Freizeitangebote, wenn ihnen überhaupt Freizeit bleibt. Gerade diese Schüler, die eher wenig Lernunterstützung im Elternhaus erfahren, sind übrigens von „G 8“ fürchterlich getroffen.

Das Anpeilen von Lebenszielen und die Mobilisierung von Energie, die dafür notwendig ist, sind den jungen Menschen nicht abzunehmen. Die Bereitschaft, das eigene Leben in die Hand zu nehmen, erst recht nicht. Was Pädagogik, Kultur- und Jugendkulturarbeit, Gemeinwesenarbeit, soziale Lernformen leisten können, ist das Schaffen von Möglichkeiten und Freiräumen, von Versuchsanordnungen und Werkzeugen, in und mit denen Kinder und Jugendliche entdecken können, wer sie sind, was sie möchten, was sie können, was sie können möchten. Und: dass sie Zutrauen in ihre eigenen Stärken und Fähigkeiten gewinnen, sie erproben können und Anerkennung finden.

Ob ich Sie dazu verlocken muss, sich mit Mut und Neugier in dieser Versuchsanordnung zu bewegen, glaube ich eher nicht. Sie sind da mitten drin, ob Sie es wollen oder nicht. Auch meine Arbeit als Leiterin des Neuköllner Kulturamtes hat dort ihren Platz, in verschiedensten Formen – als Teilchenbeschleuniger, Kontrastmittel, Katalysator, als Präsentationsrahmen. Denn die Initiierung und Förderung kultureller Bildung ist eine ganz zentrale Aufgabe kommunaler Kulturarbeit, deren Leitidee bestimmt ist durch Inklusion, Partizipation und Innovation. Dies umso mehr, weil sich mein Neuköllner Arbeitsplatz nicht auf der gesellschaftlichen Sonnenseite befindet, sondern heftigen Turbulenzen ausgesetzt ist, ausgelöst durch Armut, Arbeitslosigkeit, Migrationen aller Art, zugleich aber überquillt in seinem Reichtum von Menschen vieler Herkunft, die sich in diesen Kessel urbaner Kultur mit Tatendurst und Talenten hineinbegeben, um zu überleben und um Neues zu entwickeln. Darunter sind auch viele Künstler_innen, auch sie häufig mit Migrationsgeschichte – sie versuche ich so weit wie möglich in unser Konzept kultureller Bildung zu involvieren.

Wenn hier der Begriff „kultursensibel“ als Postulat auftaucht, so ist dies ein etwas freches Spiel mit Mehrdeutigkeiten – Mehrdeutigkeiten, die in den Bedeutungen des Begriffs „Kultur“ angelegt sind. Und frech, weil man ja meinen könnte, dass Kulturarbeit und kulturelle Bildung a priori „kultursensibel“, also empfindsam / empfindlich gegenüber Kultur sein müssten, wie die Beinhaltung des Wortes Kultur im Namen schon sagt. Aber „Kultursensibilität“ benutzt eine andere Bedeutung von „Kultur“, wobei wir bei den Mehrdeutigkeiten sind:

Der Aufruf zur Kultursensibilität war und ist ein richtungweisendes Aufbegehren gegen die unreflektierte normative Setzung einer Leitkultur in der Praxis der Migrationsgesellschaft, erstmals verwendet in der Altenpflege und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. So wünschte sich die Caritas 2006 für den angemessenen Umgang mit alten Menschen Orientierung an den Lebensverhältnissen und insbesondere die Entwicklung von Sensibilität für die eigene kulturelle Prägung und die Erkenntnis der damit verbundenen begrenzten eigenen Wahrnehmung, um die kulturelle Prägung des anderen zu erkennen.¹

Wenn „Altenhilfe“ ersetzt würde durch „Erziehung“ oder „Kulturarbeit“ und „ältere Menschen“ durch „Kinder und Jugendliche“, so stünde da ein sehr einfaches, aber sehr

¹ Caritas, www.kultursensible-altenhilfe.net

brauchbares Credo für gesellschaftliche Inklusion, die die Beseitigung von Chancen mindernden Differenzen aller Art als Grundlage akzeptiert hat.

In dem Konzept von „Kultursensibilität“ steckt ein ganz bestimmter Kulturbegriff, der davon ausgeht, dass es viele sich voneinander abgrenzende und unterscheidende Kulturen gibt, wobei der Unterschied im Geschlecht, in der Religion, in der sexuellen Orientierung, in der regionalen oder in der ethnischen Herkunft liegt. Soziale Herkunft wird dabei oft vergessen und meist ist die ethnisch-religiöse Differenz gemeint.

Ich habe nicht vor, Sie in die Abgründe der Begriffsdefinitionen von „Kultur“ zu führen. Dennoch brauchen wir – zumindest für die Dauer dieses Vortrags – eine gemeinsame Verständigungsgrundlage, die zumindest Akzente setzt in dem unendlichen Gewirr der Begriffsannäherungen, die von Biologie („wir legen eine Kultur an“) bis zum „Kulturstaat“ reicht, als welcher sich die Bundesrepublik versteht (im Unterschied zum „Nationalstaat“). Mein Ausgangspunkt im Pfad durch dieses Gewirr soll ein Verständnis von Kultur (im Singular) sein als das, was Menschen in ihrer gesamten Entwicklung unternommen haben, um die Welt zu formen – und was sie wiederum als Gesellschaft formt – und zwar *alle* Menschen.² Akzeptiert man eine so oder ähnlich gelagerte Definition, so kann bei niemandem von „Kulturferne“ die Rede sein – gestaltendes Tun und Handeln treibt jeder Mensch. Darin eingebettet stellt Kunst einen nicht zwangsläufigen, aber zentralen Punkt der Kultur als symbolisches Handeln und bewussten Gestaltens dar: Die Kunst – ästhetisch gestaltete Realität, die eine andere ist als die naturgegebene oder zufällige Schönheit; Kunst als Ort des Neuen, Kunst als Utopie, Aufklärung, Kommunikation, Kunst als Inbegriff des ästhetischen Wohlgefallens, aber auch der Provokation und des Ärgernisses: Beschäftigung mit Kunst, Intervention durch Kunst lässt Fragen stellen, Neues denken. „Mehr sehen“ – diese Chance bietet Kunst, und diese Chance muss jeder Mensch, ob jung oder alt, nutzen können. Eigene künstlerische Erfahrungen setzen in Menschen Potenzen frei, die in ihrer Wirkung unvergleichlich und substantiell für die Persönlichkeitsentwicklung

² „Der Mensch verhält sich nicht rein passiv, sondern erst sein Tun und Handeln bringt die Welt der symbolischen Gestalten hervor, die seine Kultur ausmacht. Nichts in der Welt ist also an sich gegeben, die Welt ist kein Sammelsurium von einfach vorhandenen Dingen, sondern all die uns vertrauten Sachen entspringen erst der Kulturtätigkeit des Menschen, seinem Tun“. (Cassirer, E.: Philosophie der Symbolischen Formen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1964, Band 3, S. 207)

und ein erfülltes Leben sind.³ Ich möchte mich hier nicht auf mein Lieblingsthema einlassen, nämlich die Rolle von Kunst und ästhetischer Erziehung im Kontext kultureller Bildung. Eine Gleichsetzung von Kunst und Kultur würde die besondere Herausforderung und Qualitätssetzung von Kunst verwischen: Nicht jede Blockflöten- oder Drum-Gruppe bringt Kunst hervor, aber die kulturelle Praxis der Beschäftigung mit künstlerischen Ausdrucksformen (und das ist auch das Blockflötenspiel und das Trommeln) gibt Ahnungen von einem „Mehr“ im Leben, zumindest als Reiz für eine genauere Wahrnehmung, sowohl der Welt um uns herum als auch unserer eigenen Potenziale.

Kultur kann als gemeinsamer, Kohärenz schaffender Nenner einer Gruppe – vom Dorf bis zum Kontinent – gelten, wie das der „Leitkultur“ unterstellt wird. In der Kulturwissenschaft wird dies als *Kohärenz-Position* bezeichnet. Hier ist die so verstandene Kultur oft mit qualitativen Wertungen und vermeintlicher Homogenität ausgestattet, die nach außen abgrenzt.⁴ Sie baut auf einer hohen Kohärenz, also Übereinstimmung nach innen, und Konstruktion von Differenz nach außen auf.

Dagegen steht die *Differenz-Position* für die „Dekonstruktion der Vorstellung, dass eine monokulturelle Sozialisation in der heutigen Welt fraglos den Normalfall darstellt“⁵ und geht vielmehr von Kultur als Ergebnis einer Vielfalt von Erfahrungen, Handlungen, Erkenntnissen und Verhalten aus, das ständiger Veränderung durch Fremdes und Neues unterworfen ist. Sie verweigert sich qualitativer Wertung, gerät damit jedoch immer wieder in die Position libertärer Beliebigkeit, weil losgelöst von sozialen Bedingungen. Auf dieser Differenz-Position gründet auch Theorie und Praxis der „Kultursensibilität“, weil sie ja die Wahrnehmung der Differenz zur Grundlage hat. Sie muss dann in Frage gestellt werden, wenn die Feststellung der Differenz sich ähnlich grenzziehend manifestiert wie bei der Kohärenz-Position, grundsätzlich aber geht sie mit Respekt mit dem anderen Fremden um.

Im Rahmen dieser beiden Positionen bewegen sich Theorie und Praxis interkultureller Arbeit; sie erscheinen selten in Reinform, aber prägen den gesamten Integrationsdiskurs und die Integrationspolitik und somit natürlich interkulturelle Kulturarbeit wie Kulturpädagogik.

³ Kolland, D.: Die sinnlichen Menschen vernünftig machen. Dorothea Kolland denkt nach über das Bildungspotential von Kunst und den daraus resultierenden Verantwortlichkeiten. In: tanz-journal V/2007, Berlin

⁴ Thomas, A.: Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte, in: Erwägen Wissen Ethik, 14, 2003, S. 138

⁵ Feldtkeller, A.: Dekonstruktion der eigenen Voraussetzungen – ein Lernerfolg in interkultureller Kompetenz, in: Erwägen Wissen Ethik, 14, 2003, S. 165

Der scheinbar weltferne theoretische Diskurs möge mir verziehen werden und vielleicht erkannt werden als gar nicht so weltfern, denn alle die genannten Positionen tauchen in den langen politischen Debatten um Migration und Integration auf, und sie sind noch lange nicht zu Ende. Die Akzeptanz der Politik, dass Deutschland ein Einwanderungsland sei und das damit veränderte Staatsbürgerschaftsrecht ist eine wichtige Station. Dass der Boden aber noch gar nicht stabil ist, zeigen immer wieder aufflackernde Leitkulturdebatten, zeigt das Top-Ranking von Sarrazins rassistischen Hasstiraden auf der Bestsellerliste und seine Beliebtheit in Talkrunden und das Lauterwerden derer, die das sagen, „was man doch wohl noch mal sagen können müsse“.

Auch die gegenwärtig stattfindenden Koalitionsgespräche in Berlin zeigen die offenen Flanken: Auch wenn sich Deutschland grundsätzlich dazu bekannte, ein Einwanderungsland zu sein und den hier lange verankerten Menschen mit Migrationshintergrund die deutschen Bürgerrechte zuerkannte, ist das Thema nicht erledigt. Dies zeigen die immer wieder geführten Debatten um doppelte Staatsbürgerschaft und Wahlrecht für hier lebende, aber keinen deutschen Pass besitzende Menschen, die in Berlin vor kurzer Zeit im Kontext des Wahlkampfes und der Kampagne „Jede Stimme zählt“ wieder sichtbar wurden. Dass mit dem Staatsbürgerschaftsrecht sich keineswegs Integration automatisch einstellt, zeigen die Bemühungen der Länder um Integrationsgesetze, deren erstes in Berlin 2010 verabschiedet wurde und das leider in der Praxis ausgesprochen zahnlos ist.

Jenseits des Verfassungsstatus – der eine notwendige Grundlage für das Zusammenleben einer vielfältigen Gesellschaft ist – spielen folgende gesellschaftstheoretische und gesellschaftspraktische Konzepte und Kampfbegriffe in der Integrationsdebatte heute eine wichtige Rolle, selten in Reinform, oft in Mischformen:

Assimilation

Assimilation bedeutet immer, etwas in etwas „hineinzuintegrieren“, was es gibt: Möglichst lautlos und möglichst ohne hohe Kosten sollen die Migrant_innen in die deutsche Gesellschaft eingepasst werden, auf Kosten der eigenen kulturellen Prägung. Die Leitkulturdebatte leuchtet am Horizont auf.

Interkulturalität und Multikulturalität

Interkulturalität und Multikulturalität (vulg. fehlinterpretiert als „Multikulti“) gehen von einem statischen, potentiell ethnisierenden Nebeneinander von Kulturen (Herdersches Kugel-Konzept) aus und versuchen über Konfliktvermeidung und Konflikttherapie ein zumindest zeitlich friedliches und – mit Glück – fröhliches Zusammenleben zu protegiere.

Diversity-Konzepte

Sie gehen von der Vielfalt der Kulturen als Reichtum und Potential aus, doch auch von deren Konfliktpotential, bedeutet „diversity“, so wie ihn die UNESCO-Debatte geprägt hat, doch Vielfalt *und* Differenz.⁶ Sie betonen den absoluten Wert von Vielfalt als erhaltenswerte Grundausstattung, erkennen jedoch den vorwärtsweisenden Impetus des Sich-aneinander-Reibens und des Konflikts an, wenn auch die Konsequenzen, dass es dabei auch Verluste geben kann, oft nicht zu Ende gedacht sind.

Communities als „Beheimatung“

Streitbar nebeneinander stehen zwei Positionen. Die eine sieht darin die Notwendigkeit der Verortung in einer (ethnischen oder religiösen, oft geht das eine in das andere über) Community, also einer Gruppe, die sich über Sprache und gemeinsame kulturelle Traditionen definiert, um Selbstvergewisserung und Identitätsfindung auch in einer Minderheitenposition möglich zu machen, auch wenn die Bindung an diese Community ganz punktuell sein kann. Die andere befürchtet genau darin eine unzulässige (Re-)Ethnisierung, eine Gefahr der Ghettoisierung, einen kulturellen Traditionalismus und damit Entwicklungshemmnisse.

Postmigrantische Gesellschaft

Die vehemente Kritik an einer möglichen Bindung an ethnische Traditionen und dadurch Behinderung an Verankerung in der Gesellschaft heute führte zu dem Kampfbegriff der *postmigrantischen Gesellschaft*, die im Extremfall jede Rückbindung als – meist erzwungene oder von außen zugeschriebene – Re-Ethnisierung versteht. Zunächst von offensiven jungen Menschen mit Migrationsgeschichte gesetzt, die die Nase voll hatten von der Frage „Wo kommst du her?“, verweist dieser Begriff eher auf die durchaus hilflos anmutenden Versuche einer angemessenen Begriffsfindung der

⁶ vgl. Kolland, D.: Kulturelle Vielfalt: Diversität und Differenz. In: Jahrbuch für Kulturpolitik 2006. Essen 2006

Mehrheitsgesellschaft für Jugendliche, deren Eltern oder Großeltern irgendwann in den letzten 50 Jahren in Folge der Anwerbeabkommen, die Deutschland mit verschiedenen südosteuropäischen Ländern geschlossen hatte, nach Deutschland eingewandert sind. Weder die Jugendlichen noch ihre Eltern und Großeltern wollen sich zu Recht noch auf irgendwelche Migrationshintergründe reduzieren lassen. Sie leben hier als Teil einer vielfältigen Gesellschaft, deren Anerkennung auf Zugehörigkeit in der entwickelten Einwanderungsgesellschaft eigentlich keiner Voraussetzung mehr bedarf.

Super-Diversity

In der Migrationsforschung wird mit einem Begriff gespielt, der seine Bezugspunkte in der Globalisierung sucht: Neue Entwicklungen weltweiter Veränderung von Migration, die sich nicht mehr in großen (ethnischen) Strömen, sondern in individualisierten Wanderungen vollziehen, erfordern neues Denken in Kategorien von *Super-Diversity*⁷, die bisherige Kategorisierungen infrage stellen, da unsere Gesellschaften und ihre Einwanderungsbevölkerungen heute eine innere Komplexität erreicht hätten, die jedes bislang bekannte Maß überschreite. Dieser Theorie zufolge geht es nicht mehr um Communities, die als ethnische Gruppe von A nach B kommen, sondern um Individuen, die von A nach F über E, D, B, A,C kommen und vielfach geprägt sind – jede anders.

Transkulturalität

Das Konzept, das mich gerade in der Erfahrung des Umgangs mit jungen Menschen und als mögliche Zukunftsperspektive unserer Migrationsgesellschaft am meisten überzeugt, ist das der *Transkulturalität*. Es geht von umfassender Offenheit der möglichen kulturellen Sphären untereinander aus, die nicht ab- oder ausgrenzen, sondern eine Vielfalt individueller Lebensformen zulassen, deren Ideal Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit ist. Und daran sind alle beteiligt, das dominante „ihr“ und „wir“ wird abgelöst. Der Bildungsforscher Asit Datta formuliert dies so: „Transkulturalität ist [...] eine weiterführende Perspektive, da sie [...] über den traditionellen Kulturbegriff hinaus- und durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht. [...] Auf der Mikroebene von Individuen bedeutet Transkulturalität, dass die individuelle Entwicklung durch mehrere kulturelle Herkunftsebenen und Verbindungen in Richtung auf eine interne Pluralität beeinflusst ist. [...] Aufgabe

⁷ Vgl. Steven Vertovec, Max Planck Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften

des Subjekts ist es dann, seine Identität auszuhandeln, Kultur subjektiv zu konstruieren.⁸ Es geht hier nicht mehr um das „Zwischen-den-Stühlen-sitzen“, wie lange die Situation gerade der zweiten Migrant_innengeneration beschrieben wurde, sondern um eine neue Aufenthaltsdimension, z.B. um einen neuentdeckten Planeten, wie ihn die Schüler_innen bei ihren anfangs beschriebenen Galaxien-Forschungen entwarfen. Und es geht um dessen Bewohner_innen, um Individuen: „Aus den separaten Einzelkulturen des klassischen Kulturbegriffs [entsteht] keine Globalkultur, keine uniforme Weltkultur, sondern Individuen und Gesellschaften, die transkulturelle Elemente in sich tragen. Die Kombination von verschiedenen vertikalen und horizontalen Elementen verschiedener Herkunft macht so jedes Individuum transkulturell.“⁹ Oder, wie es Seyran Ates formuliert: „Die multikulturelle Werte-Orientierung ist darauf ausgerichtet, dass Kulturen sich nicht überschneiden, begegnen, berühren. Eine transkulturelle Identität lebt davon, dass Kulturen Schnittstellen haben und aus verschiedenen Kulturen Neues entsteht. Kurz: Im Multi-Kulturalismus wird die Differenz gefeiert. Im Trans-Kulturalismus wird nicht die Differenz gefeiert, sondern die Vereinigung verschiedener kultureller Identitäten in einer Person.“¹⁰

Wenn wir diese Perspektive der Transkulturalität akzeptieren, so akzeptieren wir damit auch die Notwendigkeit von Räumen und Foren, in und auf denen sie erprobt werden und sich entfalten kann. Ein für mich beispielhaftes Forum war die anfangs geschilderte Galaxienforschung der Neuköllner Schüler_innen. Die Bewohner_innen dieser eben entdeckten Welten waren einem Reflexionsprozess der Transkulturalität entsprungen, in dem sich die Jugendlichen entdeckten. Die Galaxienbewohner_innen sind Projektionen der „Patchwork-Persönlichkeitsgeneration“, so wie sie in der Sozialpsychologie benannt werden: Junge Menschen, die in ihrer Identitätsarbeit, bei ihrer individuellen Identitätskonstruktion zu einer Vielzahl von Orientierungssystemen finden, um Wertewandel und gesellschaftliche Brüche – und Adoleszenz – konstruktiv für sich zu bewältigen. Die Erfahrung von kulturellen Differenzen löst sich in Patchwork-Identitäten¹¹ auf, die, je vielfältiger und gravierender diese Brüche sind, umso bunter und vielfältiger sein werden. Ein Gelingen dieses komplizierten Weges ist

⁸ Datta, A.: Zukunft der transkulturellen Bildung, Frankfurt 2010, S. 157

⁹ <http://de.wikipedia.org/wiki/Transkulturalität>

¹⁰ Publik-Forum, Zeitung kritischer Christen, Oberursel, Ausgabe 3/2008

¹¹ Vgl. Heiner Keupp, Engagement und Teilhabe als Ressourcen der Identitätsgewinnung in spätmodernen Gesellschaften. http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_hessen_08.pdf (20.08.11)

nicht zuletzt abhängig vom erfolgreichen Kampf um „Zugehörigkeit und Ausschluss“¹² und um Anerkennung als Voraussetzung von Lebenssouveränität.

Diese multiplen Patchwork-Persönlichkeiten, diese Kinder und Jugendlichen, die diesen harten Weg erfolgreich gehen, zeichnet das aus, was zum Zauberwort geworden ist: die interkulturelle Kompetenz. „Sie erweisen sich als kreative Schöpfer von Lebenskonzepten, die die Ressourcen unterschiedlicher Kulturen integrieren. Sie bedürfen aber des gesicherten Vertrauens, dass sie dazu gehören und in ihren Identitätsprojekten anerkannt werden.“¹³

Diese hier nur andeutungsweise umschriebenen komplizierten Prozesse der Identitätsarbeit gelingen eher, wenn sie Unterstützung finden – nicht, indem man den Kids sagt, wo es lang zu gehen hat, sondern wenn Räume gegeben werden, in denen ausprobiert werden kann, in denen neue Rollen erprobt oder in fremde geschlüpft werden kann, in denen role models montiert oder demontiert werden können, in denen Lebenshypothesen nicht gleich Gesetzescharakter annehmen.

Und hier kommt ganz vehement und selbstbewusst die Kunst als mit besonderer Freiheit ausgestatteter Nucleus menschlicher Kultur ins Spiel. Die Ebene kulturell-künstlerischen Handelns bietet ein hervorragendes – weil nicht sofort existenzbedrohendes und ein freiwilliges – Übungsterrain für Gesellschaft, indem sie sich als transkultureller „Kontakthof“, als „contact zone“, anbietet.¹⁴ Bereits heute zeichnet sich ab, dass auf dieser Bühne nicht nur avantgardistische, experimentelle hybride Kunst und Kultur entwickelt wird; dort bewegen sich Menschen, die in ihren transkulturellen Persönlichkeitsstrukturen spezifische Entwicklungsmöglichkeiten finden – als notwendige Elemente eines friedlichen Globalisierungsprozesses.

Was für künstlerisch-kulturelle Praxis insgesamt gilt, trifft umso mehr für kulturelle Bildung innerhalb und außerhalb der Schule zu, denn hier kann bewusst Raum und Zeit bereit gestellt werden für diese Anziehungs- und Abstoßungsprozesse, für Suchen und Finden. Und hier können auch – insbesondere von Künstler_innen – Werkzeuge bereitgestellt werden, über die Sie im Laufe dieses Tages reden werden. Oft geht es

¹² a.a.O. S. 23

¹³ a.a.O. S. 24

¹⁴ Vortrag von Tomas Ybarra-Frausto bei dem „7.Forum Globale Fragen“ zum „Dialog der Kulturen“ im Auswärtigen Amt Berlin am 16. Mai 2002

aber auch darum, die Jugendlichen machen zu lassen – ohne gut gemeinte Ratschläge, die meist als Besserwisserei ankommen.

Gerade die Akzeptanz der Möglichkeiten künstlerischer Gestaltung von Wirklichkeit kann ein unerhört wichtiger „Dritter Raum“ – real oder konstruiert – sein, um Kultur der Interaktion zu ermöglichen und andere Erlebniswelten aufzutun. Dieser Raum muss „tapeziert“ sein mit Sensibilität für das Andere, das Fremde – für Vielfalt, Differenz, die die Bereitschaft für Veränderung selbstverständlich beinhaltet – und zwar die Veränderung aller, im Sinne von Transkulturalität.¹⁵

Wir leben mitten in dieser bunten diversen Gesellschaft und haben keine Wahl. Sicher mag es regionale Differenzen geben. Der bis zu 98%ige Anteil an Kindern „nicht-deutscher Herkunftssprache“, wie das ja im schönsten Schuljargon heißt, den wir in Nord-Neuköllner Grundschulen haben, ist sicher nicht die Regel, aber in Berlin nicht die Ausnahme. Wir könnten uns nun darüber unterhalten, wie mit all den daraus resultierenden Schwierigkeiten umzugehen ist (wobei die meisten Probleme, wenn man genauer hinschaut, nicht aus den ethnischen Differenzen, sondern aus sozialen Problemen resultieren) und welche kulturpädagogischen Methoden da hilfreich sein könnten. Ich hingegen möchte Sie einladen, sich nicht auf das „Umgehen müssen“, sondern auf das „Umgehen dürfen“ einzulassen, also eine ganz andere Perspektive einzunehmen: auf Vielfalt als Potenzial und nicht als Behinderung, als Bereicherung und nicht als Grund für Exklusion.

Diese Entscheidung für einen Paradigmenwechsel ist ein fundamental wichtiger Ansatz zu einer Haltung, um in die Zukunft aufzubrechen, um zu den neu entdeckten Planeten unserer Jugendlichen zu gelangen. Bei diesem Paradigmenwechsel ist das Arbeitsfeld kulturell-künstlerischer Aktivitäten sinnvoll, weil es vermag, vom Defizit wegzulocken, ohne es zu beschönigen: Einen der klügsten Sätze für den Kulturkontext, den eine europäische Agenda je formuliert hat, stammt – ausgerechnet – von der Europäischen Kommission Beschäftigung, Soziales und Integration: „Im Vergleich zur Sozialpolitik ist für kulturelle Aktivitäten entscheidend, dass diese einen positiven Ausgangspunkt haben: Menschen werden nicht als Problem, sondern als potenzielle und konkrete Bereicherung angesehen.“¹⁶

¹⁵ Vgl. Steven Vertovec, Max Planck Institut zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften

¹⁶ Europäische Kommission Beschäftigung, Soziales und Integration: Gemeinsamer Bericht über die soziale Eingliederung. Brüssel 2004, S. 86

Damit ist die Sozialpolitik nicht aus ihrer Pflicht entlassen, aber die Chancen, die kulturelle Betätigung bieten, werden deutlich – auch für die kulturelle Bildung und ästhetische Erziehung. Wie kann kulturelle Bildung, innerhalb wie außerhalb der Schule, ein Ort sein, an dem es nicht vornehmlich um ein festgefügt vorgeprägtes Bild geht, nach dem junge Menschen geformt werden, sondern ein Raum, der den Prozess der Identitätsfindung jeder und jedes Einzelnen zulässt und unterstützt? Ein Ort, der das Suchen nach der eigenen Persönlichkeit, die nicht in ein Korsett von Eigen- oder Fremdkultur gepresst ist, ermöglicht, der unterschiedlichste kulturelle Prägungen und Träume zulässt, an dem Individualität ihre notwendige Berechtigung hat?

Gerade Schule – das wissen wir alle – ist von enorm vielen externen und internen Zwängen belastet, und sie gerät in Gefahr, von diesen als Raum, der Entwicklung in Freiheit zulässt, erdrückt zu werden. Und die Jugendarbeit hat mit extrem vielen Gefahren der Exklusion zu kämpfen, der sozialen, der finanziellen (Kampf um Finanzierung!), der mentalen. Umso wichtiger ist es, der kulturellen Bildung und ästhetischen Erziehung Platz zu lassen, den Kampf um ihren Platz in dem Stundentafelkrieg und im Finanzplan immer wieder aufzunehmen, denn es sind gerade diese Bereiche, Kunst, Musik, Theater, Film, Fotografie, Tanz, kreatives Schreiben, die am stärksten von Erwartungshorizonten eingezäunten Fächer, die den nötigen „dritten Raum“ stellen, in dem die Arbeit der Identitätsfindung geleistet werden kann. Hier werden eigene Erfahrungen und Kreativität herausgelockt, Neues erprobt – jedenfalls dann, wenn nicht nur Quintenzirkel gelernt und Segelboote mit Linealen gezeichnet werden, Unsinniges nicht gleich mit einer schlechten Note belegt wird (wobei ich dem Achten von Qualität durchaus das Wort reden möchte – es geht nicht darum, bei irgendwelchen unverständlichen unsinnigen Worten, zum Möchtegern-Rap zusammengefügt, stehen zu bleiben...). Hier kann der Raum dafür sein, anderen Fremdes und den anderen fremdes Eigenes auszusprechen, zur Kenntnis zu nehmen und zu respektieren. Hier ist die große Chance, mit dem Eigenen und dem Fremden zu spielen, aber auch zu kämpfen, es sinnlich zu begreifen und nach Brücken und Überschneidungen zu suchen, ohne Brüche und Kontraste zu nivellieren. Damit wird die große Chance eines an Diversität orientierten Konzepts kultureller Bildung genutzt, die darin Vielfalt *und* Differenz sieht, wobei gerade der Differenz und dem „Sich-aneinander-Abarbeiten“ an den Unterschieden große Innovationskraft und Zukunftspotential zugemessen wird. Jedoch anders als bei der anfangs skizzierten Differenzorientierung sollte nicht bei diesen sich gegenseitig als fremd markierenden Positionen verharret werden, sondern deren Überwindung angestrebt werden: nicht

durch Vermischung der Gegensätze, sondern durch Neues. So könnte der Weg zu transkultureller Bildung und Kultur geöffnet werden, zu einem Raum der Entwicklung transkultureller Persönlichkeiten. Was im Kontext der Patchwork-Identitätsarbeit Jugendlicher besonders hervorgehoben wurde, das Moment der notwendigen Anerkennung, um Lebenssouveränität zu gewinnen¹⁷, ist in einem so konzipierten Kulturraum eher realisierbar als in den von Leistungsdruck belasteten Lernfächern und schon gar nicht in den Warteräumen des Jobcenters.

Wenn gerade Jugendliche aus sozialen und kulturellen Randbereichen ihre role models bei DSDS oder Super-Model-Shows, in Fernsehserien, bei Rapper_innen, Fußballer_innen, Boxer_innen suchen, so drückt dies zwar ein Resignieren aus vor den an der Hochkultur orientierten Idealen der Mehrheitsgesellschaft, denen sie von vornherein nicht genügen können, ist jedoch durchaus ein bemerkenswerter Versuch, ihre ihnen möglich erscheinenden Potenziale zu realisieren. Dort suchen und glauben Jugendliche im erhofften Erfolgsfall Anerkennung zu finden, die sie in ihrer Umgebung vermissen, auch um den Preis der Beschimpfung und Blamage. Diesen Wunsch nach Anerkennung und Respekt gilt es wahrzunehmen und Räume zu schaffen, in denen sie dies realisieren können.

Im Laufe vieler Jahre Kulturarbeit in einem ausgesprochen multiethnischen Gemeinwesen hat sich für mich ein Arbeitsgrundsatz entwickelt: Es gibt keine spezielle kulturelle Bildung für Migrant_innen, es kann nur eine „kultursensible Kulturarbeit“ mit ihrem Kernaufgabenbereich „kulturelle Bildung“ geben. Es wäre eine falsche Re-Ethnisierung und Problemverschiebung, zumal die höchsten Barrieren gerade bei Kindern und Jugendlichen nicht ethnisch-kultureller, sondern sozialer Art sind. Es würde dem Prozess der Transkulturalität völlig widersprechen, wenn eine besondere Schublade mit Methoden für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgezogen würde, die einer Sonderbehandlung – und mag sie noch so gut gemeint sein – dienen. Denn Transkulturalität bedeutet ja, dass *alle* auf dem Weg sind, ob mit oder ohne Migrationsgeschichte. Was allerdings geschult werden muss, das ist die Kultursensibilität, die Wahrnehmung der Differenzen: nicht um sie als trennend zu zementieren, sondern um das eigene Repertoire zu hinterfragen und zu entwickeln.

¹⁷ Keupp, a.a.O. S. 23

An zentraler Stelle im Prozess der Erreichung einer neuen, integrativen Gesellschaft, die Transkulturalität ermöglicht, muss die Schaffung von Teilhabegerechtigkeit stehen. Wenn wir uns Sensibilität als die Tapete des gewünschten „Dritten Raumes“ vorstellen, so ist Teilhabegerechtigkeit der Fußboden: Alle, die dies wollen, sollen einbezogen sein, an vorderster Stelle Kinder und Jugendliche. An der Erkenntnis, dass es unser gutbürgerlicher Kulturbetrieb vielen Menschen sehr schwer macht, an ihm teilzuhaben, basteln viele kluge Menschen schon seit langem – etwa so lange wie an der Frage der Integration.

Auslöser dieses Umdenkens war vor ca. 40 Jahren das Unbehagen über eine teure Kulturlandschaft in einem sich selbst so nennenden „Kulturstaat“, an der die große Mehrheit der Bevölkerung nicht teilhatte. Es war die Geburtsstunde der „Neuen Kulturpolitik“ mit dem Kampfruf „Kultur für alle“, wie dies Hermann Glaser und Hilmar Hoffmann auf den Punkt brachten. Eine umfassende Demokratisierung des kulturellen Lebens wurde auf die Agenda gesetzt. Kultur. Sie verschreckten die Kulturbürger_innen, die um die Etats ihrer Paläste fürchteten, weil sich auch unüberschaubare freie und subkulturelle Szenen an die gut gefüllten Fressnäpfe drängten. Das neue Programm wurde aber nicht zur ernsthaften Bedrohung, weil zwar die Kulturtempel theoretisch für alle geöffnet wurden, die verschiedenen Szenen aber unter sich und vor allem viele Menschen draußen blieben. Die symbolische Öffnung der Türen hob die – durch Bildungsdefizite und soziale Lage verfestigte – Angst und / oder Abneigung vor der Türschwelle nicht auf und das, was sich jenseits der Türen darbot, war möglicherweise nicht für alle interessant (eine heute noch für viele „Kulturpäpste“ unvorstellbare Vorstellung, dass dem so sein könnte, und auch hilflos-peinlicher Hiphop bei Cosi fan tutte oder ein paar türkische Klänge bei den Philharmoniker_innen ändern dies noch nicht).

Ein wenig geriet das Konzept der „Kultur für alle“ in den Hintergrund, als die britischen „Cultural studies“ – aus der Jugendkulturforschung heraus entwickelt – dazu verführten, ein liberalistisches Konzept der „Lebensstile“ an die Stelle von sozialer Verantwortung zu setzen und jedem sein Häppchen an Kultur zugestand – und wer nicht wollte, der bekam eben nichts. Eigene Schuld, eigene Entscheidung.¹⁸

¹⁸ Vgl. Kolland, D.: Kulturelle Vielfalt: Diversität und Differenz. In: Norbert Sievers / Bernd Wagner (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik, Essen 2006, S. 139 ff.

Eine neue Ernsthaftigkeit der Beschäftigung mit sozialer und damit kultureller Teilhabegerechtigkeit wurde vorangetrieben von europäischen Diskussionen, die sich die Beseitigung von Armut zum Ziel gesetzt hatten, beschlossen in der Konferenz von Lissabon im Jahr 2000. Deutlich ist die Erkenntnis der Notwendigkeit, Armutsbeseitigung nicht als Spartenproblem zu fassen, sondern als Querschnittsaufgabe mit mehrdimensionalem Ansatz zu begreifen, indem neben Beschäftigungspolitik und Sozialversicherungssystemen Themen wie Wohnung, lebenslanges Lernen, e-Inclusion (Fähigkeit des Umgangs mit dem Internet) und Kultur eine wesentlich größere Bedeutung zukommen soll.

Der Kulturpolitik wird eine wichtige Funktion im Kampf gegen Armut beigemessen: „Die Teilnahme an kulturellen Aktivitäten ist eine wichtige Möglichkeit, mit der Menschen und Gemeinschaften ihre eigene Identität bestimmen und ausgestalten und diese anderen vermitteln. [...] Somit ist die Kultur ein Mittel für die aktive Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft. Die Förderung des Zugangs zu kulturellen Aktivitäten und die Teilnahme daran ist ein ebenso bedeutsamer und gewichtiger Faktor bei der Errichtung einer integrativen Gesellschaft wie die Förderung der Teilnahme an den Bereichen Wirtschaft, Beschäftigung oder Soziales.“¹⁹ Es ging und geht also um ein gegenseitiges „Geschäft“.

In Konsequenz der Lissabon-Konferenz beschloss die EU die Antidiskriminierungsrichtlinie und, als deren Folge, die Bundesrepublik 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz. Es verbietet Benachteiligungen allerdings nur, soweit sie an eines der folgenden personenbezogenen Merkmale anknüpfen: „Rasse“ und ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter (jedes Lebensalter) und sexuelle Identität. Nur diese Benachteiligungen sind einklagbar.

Das Verständnis von kultureller Teilhabe, das sich durchgesetzt hat, geht jedoch viel weiter. Insbesondere die engen wechselseitigen Beziehungen zwischen Armut, kultureller Teilhabe und gesellschaftlicher Inklusion bzw. Exklusion prägen die Diskussion in weit höherem Maße als früher. Die Leitfragen einer Untersuchung der Kommission Beschäftigung, Soziales und Integration setzen bei handfesten, konkreten Problemanalysen an: „Kann mangelhafter Zugang und Teilhabe an Kulturaktivitäten Armut und soziale Exklusion verschärfen? Wenn ja, welche Gruppen sind besonders

¹⁹ Europäische Kommission Beschäftigung, Soziales und Integration: Gemeinsamer Bericht über die soziale Eingliederung. Brüssel 2004, S. 86

gefährdet?“ oder: „Welches sind die Barrieren, die den Zugang zu Kulturangeboten oder die Möglichkeit, die eigene kulturelle Identität auszudrücken, versperren?“ Und schließlich: „Welchen Beitrag kann ein besserer Zugang zu Kultur im Kampf gegen Armut und sozialer Ausgrenzung leisten?“ Besonders hervorgehoben wurde dabei die Chance, im Rahmen von kulturellen / künstlerischen Tätigkeiten neue Fähigkeiten zu erwerben, mehr Selbstvertrauen und Selbstachtung zu erringen, Verständnis und Toleranz Verschiedenartigkeit gegenüber zu lernen. Dies ist letztlich der Tenor der Untersuchung: Nötig ist mehr Achtung und Aufmerksamkeit der persönlichkeitsbildenden und gesellschaftsstrukturierenden Kraft der Kunst gegenüber, und mehr Selbstbewusstsein des Kulturbetriebs, auf diese Kräfte zu achten und sie aktiv in den gesellschaftspolitischen Diskurs einzubringen; und dies nicht als Zweck, sondern Impetus, um neue Kräfte in Gang zu setzen. Und andersherum: Kulturelle Teilhabe – ein Menschenrecht – setzt soziale Teilhabe voraus. Kultur – d.h. wir alle – muss also ein ureigenes Interesse am Abbau von sozialer Ausgrenzung haben. Das „Teilhabepaket“ der Bundesregierung war ein Indiz dafür, dass sich die eine oder andere Erkenntnis, was „Teilhabe“ bedeuten könnte, ins Regierungsprogramm eingeschlichen hat – leider ist es nicht nur viel zu klein, es scheint auch in Bürokratien aller Art stecken zu bleiben. Ich hoffe, gerade die BKJ setzt hier ihre Kampagne für die „Teilhabe nichtse“ fort.

Einer der großen Brocken der Teilhabeverhinderung ist Benachteiligung aufgrund der ethnischen Herkunft. Deshalb ist ein Zauberwort, das „Sesam öffne dich“ der Integration, die „interkulturelle Öffnung“, eng gekoppelt an soziale Inklusion – das eine ohne das andere geht nicht. Das Berliner Integrationsgesetz von 2010 beginnt mit der „interkulturellen Öffnung“ des öffentlichen Dienstes – gut gemeint, aber oft ein Vorwand, um gleich wieder die Bemühungen einzustellen, denn die Finanzschwierigkeiten des Landes Berlin bauen unendlich hohe Barrieren hinsichtlich der Veränderung von Personalstrukturen. Dennoch ist die Forderung nach „interkultureller Öffnung“ richtig, und man sollte damit nicht warten, bis sich die Einstellungspolitik des Landes Berlin ernsthaft verändert.

Im Rat für die Künste hatten wir uns in der letzten Wahlperiode bemüht, eine *Charta der Diversity* für die Berliner Kulturlandschaft aufzustellen. Dies ist uns nur sehr rudimentär gelungen, aber immerhin haben wir einige Essentials formuliert, die sich seitdem doch als ganz handfeste und praktikable Brücken auf dem Weg zu einer

kultursensiblen Kulturarbeit erwiesen haben. Jede_r – und dies gilt für die Deutsche Oper ebenso wie für eine Jugendkunstschule – sollte in der eigenen Arbeit die „3 ½ Ps“ versuchen umzusetzen:

- Diversity im Programmangebot und Konzept
- Diversity des Publikums durch Ernstnehmen eines umfassenden Teilhabe-Anspruchs
- Diversity des Personals (interkulturelle Öffnung)
- Entwicklung von Partizipationskonzepten (halb, weil das nicht immer geht)

Ein solches Diversity-Konzept sollte jede Kultureinrichtung für sich erstellen und eine eigene road map zur Erreichung vorlegen.

Und – auch dies war uns sehr wichtig, denn eine Angst vor Re-Ethnisierungstendenzen war gerade bei der „postmigrantischen“ Generation deutlich – Diversity-Politik (egal auf welchem Politikfeld) darf nicht reduziert werden auf ethnische Diversität. In Toronto beispielsweise, einer Stadt mit einem sehr weitreichenden Antidiskriminierungsgesetz, muss jede Einverständniserklärung zu einer Zuwendung an ein Kulturprojekt eine positive Erklärung zu Akzeptanz von Diversity- und Antidiskriminierungsgrundsätzen enthalten, also auch Gender, Sex, körperliche Verfasstheit, Religion, Ethnie usw. Diese umfassende Bedeutung muss zumindest in einem Einleitungspassus aufgenommen werden.

Soziale, regionale und bildungsmäßige Differenzen spielen eine sehr erhebliche Rolle in der kulturellen Diversität. Deshalb muss ein Diversity-Konzept eng gekoppelt sein an Zielvorgaben, die die Teilhabegerechtigkeit betreffen. Diversity und Inklusion gehören eng zusammen.

Und – es sei wenigstens erwähnt, auch mit dem Ausdruck großer Wertschätzung für Sanem Kleff, die Sie ja eigentlich heute hier hören sollten - es setzt die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Spielarten von Rassismus in unserer Gesellschaft voraus, auch und gerade bei jungen Menschen. Sie sind eine Gruppe derjenigen, die an vorderster Stelle Wurzeln und Erscheinungsformen von Rassismus nachspüren, wo immer dieser anzutreffen ist.

Diese Voraussetzungen beziehen sich im Übrigen auf Kulturarbeit insgesamt: Respekt (als Gegensatz von Rassismus) und Inklusion (und das ist viel mehr als ethnische

Inklusion) sind die Basis für Zukunft. Und deshalb kann es nicht um eine Sparte „Ausländerkulturarbeit“ gehen, sondern um offene Tore mit vielen Gehhilfen. Menschen mit Migrationsgeschichte sind kein „Sonderforschungsbereich“, ihre Migrationsgeschichte ist keine persönliche Beeinträchtigung, sondern sie sind selbstverständlicher Teil unseres lokalen kulturellen Lebens und damit auch unserer Kulturarbeit. Dies ist ein Desiderat, das wir nur partiell eingelöst haben. Migrant_innen sollen überall in der Kulturpraxis vorkommen, als Produzent_innen und Rezipient_innen, als Subjekte und Objekte. Manchmal gelingt das schon im Kleinen ganz gut, wenn sich z.B. im Schulorchester das türkische Instrument Baglama unter die mehrheitlichen Geigen und Akkordeons mischt und neue Klangfarben entstehen. Ganz offensiv gehen gegenwärtig einige Theater in ihrer Realisierung von „postmigrantischem Theater“ um: Sie stehen ein für eine Abbildung der gesellschaftlichen Realität – hinter der Bühne, auf der Bühne und im Zuschauer_innenraum. Auch das gerade abgeschlossene Jugendtheaterfestival „Festiwalla“ im Haus der Kulturen der Welt war von diesem Impetus getragen. Die Leidenschaft und Vehemenz der Akteur_innen ist manchmal überwältigend und heftig. Die Theaterbegeisterung und -begabung gerade bei den Kolleg_innen mit türkischer Geschichte, die seit 30 Jahren in Berlin leben, hat damit endlich Anerkennung und Förderung gefunden.

Gerade in der Jugendkulturarbeit begegnen uns junge Menschen, die selbstbewusst auf dem Weg ihrer Identitätsfindung sind, die ihre Patchwork-Muster entdecken, für die Transkulturalität Realität zu werden beginnt, auch wenn diese manchmal erwünschte Sicherheit verweigert. Bei allen möglichen Risiken ist es der notwendige und richtige Weg, den junge Menschen gehen werden, wenn sie ihr Leben gestalten wollen – es ist der Weg, den die moderne Migrationsgesellschaft zu gehen hat. Dass er nicht einfach, aber dennoch möglich ist, zeigt das Aufbegehren der „Neuen Deutschen“ – junge hochgebildete Menschen nicht nur deutscher Sprache, viele von ihnen Muslime, die ihr Recht auf Teilhabe am Deutschsein einfordern, einem von ihnen beeinflussbaren und veränderbaren Deutschsein²⁰. Das „Manifest der Vielen“ sollte Zwangsektüre für alle werden, die sich auf dem Terrain der kultursensiblen Kulturarbeit tummeln wollen. Auch das, was bei „Festiwalla“ zu erleben war, ist ein aufregender Schritt auf diesem Weg. In ihrem „Brennpunkt Manifest“ schreiben die Moabiter Macher_innen:

²⁰ Vgl. http://www.heyamat.hu-berlin.de/neue_deutsche

„Wir sind die, über die ihr immer redet. Wir sind die Ausländer, wir sind die Migranten, wir sind die Hartz IV-Empfänger, wir sind die Jugendlichen ohne Ausbildungsplätze, wir sind die kopftuchtragende Muslima. Wir sind die Problemfälle, die Euch das Leben erschweren! Egal welchen Titel Ihr uns gebt und welches Bild ihr Euch von uns macht...Ihr werdet nie den passenden Titel oder das richtige Bild für uns finden!“²¹

Was da an Stärke, Kompetenzen, Kommunikations- und Wahrnehmungsfähigkeit zu spüren war, hat viel mit der vielberufenen interkulturellen Kompetenz zu tun, und mit dem Weg in neue Identitäten. Ihnen Raum zu geben heißt den Weg zur Kultursensibilität einzuschlagen.

„Die Fähigkeit, Konflikte zu führen, und zwar gelassen, nüchtern und pragmatisch“ – beschreibt Navid Kermani. Das Wissen um diese Potentiale und ihrem gesellschaftlichen Wert ist das beste Gepäck für gelingende Zukunft, gepaart mit einem mutigen Schritt ins Offene. Um nochmals Kermani zu bemühen: „Identität darf alles sein, nur nicht eindeutig. Dann wird sie gefährlich“²².

²¹ Vgl. Manifest auf www.jugendtheaterbuero.de

²² Zitiert nach der Süddeutschen Zeitung vom 29.5.2009, S. 12

Wer ist Berlin? Ein Plädoyer für die Erforschung der Vielfalt Kooperationsprojekte mit Schulen im Jugend Museum Schöneberg

Mein Vortrag ist überschrieben mit der Frage „*Wer ist Berlin?*“ und weist mit dem „*Plädoyer für die Erforschung der Vielfalt*“ die Richtung für die Antwort. Es geht um den kreativen Umgang mit der kulturellen Vielfalt und Diversität in unserer Stadt und natürlich um die besonderen Herausforderungen für ein Museum.

Ich spreche hier mit dem langjährigen Erfahrungshintergrund als Leiterin des Jugend Museums Schöneberg, das sich mitten im Berliner Bezirk Tempelhof-Schöneberg befindet, mit einem Migrant_innenanteil von fast 30% und einzelnen Stadtquartieren, in denen 60% – 70% Menschen mit einem Migrationshintergrund leben – mit steigender Tendenz.

Das Jugend Museum ist Teil des bezirklichen Regionalmuseums und deshalb eng verwoben mit seinem lokalen Umfeld. Seit mehr als 15 Jahren vermitteln wir erfolgreich Geschichte an junge Menschen zwischen 8 und 18 Jahren, die aus den Stadtquartieren des Bezirks und darüber hinaus in unser Haus kommen. Die weit verbreitete Meinung, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund würden sich nicht für die deutsche Geschichte interessieren, können wir aus unserer langjährigen Praxis nicht bestätigen.

Eine Geschichte von vielen

Ich möchte trotzdem mit einer außergewöhnlichen Geschichte beginnen. Nicht, weil sie stellvertretend für unsere Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Museum steht. Ganz im Gegenteil – diese bilden schon lange keine Besonderheit mehr, zu normal ist inzwischen die Tatsache, dass Schulklassen sich vielkulturell zusammensetzen, und zu selbstverständlich ist es für unser Team, dass wir unsere Programme auf die unterschiedlichen Potentiale und Interessen der Schülerinnen und Schüler ausrichten.

Dennoch gibt es ab und an Begebenheiten, die uns nachhaltig beschäftigen und deutlich machen, wo uns Erfahrungen, vielleicht auch Kenntnisse fehlen.

Die Geschichte: Ein 12jähriges Mädchen, ich nenne sie Fatima, ist mit ihrer Schulklasse auf dem Weg in unser Jugend Museum. Dort soll die Klasse einen Projekttag verbringen. Doch Fatima will nicht in die Ausstellung, denn ihr Imam hatte sie in der Koranschule davor gewarnt. „Alle Juden sind Verräter!“ hatte er gesagt und gemeint, dass in der Ausstellung die Geschichte sicher falsch dargestellt sei.

Die Ausstellung, um die es ging, hieß „Das Geschichtslabor: 1933-45“ und war Teil eines vom Bundesministerium geförderten Modellprojektes im Rahmen des Programms „Vielfalt tut gut“. Im Mittelpunkt stand das Thema „Historisches Lernen für Kinder“ und ganz konkret die Zeit des Nationalsozialismus und des Holocaust.

Fatima, die sich zunächst hartnäckig weigerte, die Ausstellungsräume zu betreten, tat es dann schließlich doch. Die begleitende Museumspädagogin hatte ihr gut zugeredet und die Angst genommen, etwas Unrechtes zu tun. Mit dem klugen Rat – „Finde heraus, ob der Imam Recht hat!“ – konnte Fatima forschend wie alle anderen Kinder den Projekttag in der Ausstellung verbringen. Hier lernte sie Lebensgeschichten von Juden kennen, die früher in der Nachbarschaft gelebt hatten und von den Nazis vertrieben worden waren. Sie las Berichte von verfolgten Menschen, die Deutschland rechtzeitig verlassen konnten und in der Emigration ein neues Leben begannen. Sie erfuhr etwas über Deportationen und Konzentrationslager und die Personen, die dazu die Befehle gaben.

In ihrer Gruppe diskutierte sie leidenschaftlich die Frage, wie wir künftig ein solches Unrecht verhindern können. Am Ende des Projekttag war sie irritiert und sagte, sie werden den Imam fragen, warum er gesagt hat, alle Juden seien Verräter.

Für Fatima war die Begegnung mit Geschichte in der geschützten Lernatmosphäre des Jugend Museums eine wichtige Erfahrung und eine Chance. Sie kam mit einem Vorurteil und ging mit einer Frage. Auf dem Weg dahin lernte sie verschiedene Perspektiven auf die Geschichte der Zeit des Nationalsozialismus kennen und bekam eine vage Vorstellung davon, was Geschichtsbilder sind und warum man sie als solche erkennen muss. Vielleicht hat sie hier das erste Mal verstanden, dass Geschichte und Gegenwart etwas miteinander zu tun haben. Was die Geschichte des Libanon, dem Herkunftsland ihrer Eltern, das aktuelle tagespolitische Geschehen und das Land, in dem sie geboren wurde, nämlich Deutschland, miteinander verbindet, vermutlich noch nicht.

Unabhängig davon, ob Fatima den Imam tatsächlich gefragt hat oder nicht: dass es einen Raum gab, in dem sie ernst genommen wurde, in dem sie sich bewegen, forschen und fragen konnte, wird sie nicht vergessen haben und im günstigsten Fall hat sie verstanden, dass der Imam nicht die einzige Instanz der Werte- und Wissensvermittlung ist und dass es an ihr liegt, Fragen zu stellen.

Die kleine Episode ist eine von vielen, in denen uns tagtäglich vor Augen geführt wird, dass sich die Gesellschaft in Deutschland grundlegend verändert hat. Deutschland ist ein Einwanderungsland. Lange hat es gebraucht, bis diese Realität von der Politik anerkannt wurde. In der Alltagspraxis waren der Wandel der Bevölkerung und die Vielfalt längst sichtbar geworden – mit allen Vorteilen, die wir durch die stetige Einwanderung seit den 1950er Jahren wirtschaftlich und kulturell hatten, natürlich auch mit allen Schwierigkeiten und Risiken, die das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen mit sich bringt.

Die öffentliche Diskussion wird nach wie vor kontrovers geführt, oftmals begleitet von Ängsten, Vorurteilen und Horrorszenarien – und das nicht erst seit der "Sarrazin-Debatte". Einst als erfolgreich gepriesene Ansätze und Modelle der Integration von Migrant_innen scheinen in der öffentlichen Wahrnehmung europaweit gescheitert, die Vision des toleranten und von Harmonie geprägten Miteinanders in Frage gestellt. Gleichwohl muss ich heute rückblickend feststellen, dass wir Anfang der 1990er Jahre, als die Zuwanderung nach Deutschland ihren Höhepunkt erreicht hatte und wir die ersten Grundlagen für unsere interkulturelle Museumsarbeit legten, neugieriger und vor allem unbefangener agierten als heute.

Rückblick – Learning by doing

Unser Haus entstand 1994 als Reaktion auf die wenige Jahre nach der Wende sich steigernde Ausländerfeindlichkeit, die in den schrecklichen Brandattaken Anfang der 1990er Jahre auf Asylbewerber_innenheime einen ihrer ersten Höhepunkte fand. Wir begannen an der Konzeption eines Jugendmuseums zu arbeiten, das sich einerseits seiner "musealen" Aufgaben sehr wohl bewusst war, gleichzeitig aber auch Verantwortung übernehmen wollte für Dinge, die nicht so einfach fassbar und ausstellbar sind wie Objekte, für Gedanken und Ideen wie die vermeintlich obsolet gewordenen Werte, die achtlos in unserer Gesellschaft beiseitegeschoben werden.

Vielleicht weil unser Wissen über die biographischen Hintergründe der Kinder aus Familien mit einer Migrationserfahrung zu dieser Zeit noch eher gering war, haben wir sehr unbefangen, ohne Sonderbehandlung einzelner Gruppen Projekte durchgeführt, die einen Dialog zwischen den Kulturen initiieren wollten. Mitte der 1990er Jahre gab es erst wenige Vorbilder, insbesondere nicht im Bereich der Museen, auf deren Vermittlungskonzepte wir hätten zurückgreifen können. Also mussten wir unsere eigenen Wege gehen, zunächst eng ausgerichtet an der regionalen Situation vor Ort und im Learning-by-doing-Verfahren.

Statt Migrant_innen als „Problemfall“ darzustellen, unternahmen wir gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher kultureller (und sozialer) Herkunft im Museum und im Stadtraum kleinere Forschungen zur Geschichte einer Straße, des eigenen Wohnumfeldes oder lokaler Ereignisse. Alles drehte sich irgendwie um Geschichte und das Verhältnis von jungen Menschen heute dazu. Und natürlich war das übergeordnete Ziel aus der Geschichte zu lernen, indem das Wissen erweitert wird, aber auch die Möglichkeit zu erhalten, verschiedene Perspektiven einzunehmen und aus diesen neuen Blickwinkeln heraus Fragen zu formulieren.

Was wir seinerzeit mit Überraschung beobachtet haben, war das große Interesse, das die Kinder der sogenannten zweiten und dritten Migrant_innengeneration für die Geschichte ihres Stadtbezirks aufbrachten. Sie studierten mit Begeisterung historische Stadtpläne, suchten sich passende Fotos von „ihren“ Straßen und Häusern, forschten in alten Adressbüchern nach ehemaligen Hausbewohner_innen. Ich erinnere mich an ein türkisches Mädchen, das für eine Theaterszene aus unserer Fotosammlung eine historische Vorlage brauchte, aber auf keinen Fall eine Frau mit Kopftuch wollte, weil diese sie zu sehr an die eigene Großmutter erinnerte. Sie wollte etwas anderes ausprobieren und in die Rolle einer attraktiven jungen Frau schlüpfen.

Nach diesen Projekten kamen wir zu dem Schluss, dass es mehr solcher Anlässe im Museum bedarf, in denen sich Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft in einem sicheren Raum begegnen und ausprobieren können. Es schienen uns keine besonderen Zugänge für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund notwendig, wohl aber besondere Themen, die sie in Interaktion und Reflexion darüber brachten, warum Respekt und Toleranz für ein ziviles Miteinander in einer demokratischen Gesellschaft notwendig sind.

Anfang der 1990er Jahre entsprach diese Haltung der Vision der multikulturellen Gesellschaft, in der Menschen in Frieden und Harmonie miteinander auskommen. Heute, fast 20 Jahre später, ist die gesellschaftliche Situation und Diskussion eine andere. „MultiKulti“ gilt als gescheitert, die deutsche Öffentlichkeit bewegen Themen wie Ehrenmorde, Zwangsheirat, Bildungsdefizite, Spracherwerb.

Schon das Suchen nach dem richtigen Begriff, der den jetzigen Zustand im Land und das Verhältnis von Menschen mit und ohne Migrationserfahrung beschreiben könnte, wird in Deutschland zur Herausforderung: Multikultur, Interkultur, Transkultur, Leitkultur; Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, neue Deutsche, alte Deutsche, „Bio-Deutsche“ oder der jüngste Begriff: Postmigrant_in. Wir tun uns schwer, hier den richtigen Begriff zu finden.

Aber die Unsicherheit ist nicht nur eine sprachliche, sondern macht deutlich, dass keine Einigkeit darüber besteht, auf welcher Basis Programme und Maßnahmen zur Integration von Migrant_innen gestaltet werden sollen. Bereits der Begriff „Integration“ ist fragwürdig, denn angesichts der prognostizierten Zahlen wird es schon bald nicht mehr um das Einfügen in bestehende Strukturen gehen.

Die öffentlichen Institutionen – und dazu gehören auch die Museen – werden sich verändern, interkulturell öffnen müssen. „Dieser Wandel ist eine Überlebensaufgabe geworden“, sagt der Migrationsforscher Mark Terkessides.²³

Die interkulturelle Öffnung des Jugend Museums

Und so musste sich auch das Jugend Museum auf den Weg machen, seine interkulturelle Öffnung voranzubringen. Denn der Migrant_innenanteil in den Schulklassen, die zu uns ins Museum kommen, ist seit Mitte der 1990er Jahre ständig gestiegen. Heute gibt es Stadtquartiere in unmittelbarer Nähe unseres Museums, in denen die Klassen zu 95% aus Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bestehen.

Hierauf mit geeigneten Programmen zu reagieren war für uns nicht nur eine progressive Bildungsmaßnahme, sondern eine Notwendigkeit, wenn wir nicht Gefahr laufen wollten, am Potential unserer Zielgruppe vorbei zu agieren. Und die Gefahren lauern dabei auf den unterschiedlichsten Ebenen – in Form von falschen Annahmen oder nicht weit genug gedachten inhaltlich-methodischen Ansätzen.

²³ Terkessides, M.: Interkultur, Berlin 2010, S. 8

Ich möchte hierzu einige Beispiele aus unserer langjährigen Praxis etwas konkreter vorstellen – und zwar Beobachtungen und Erfahrungen, die wir gemacht haben, und wie wir darauf mit den Mitteln eines Jugend Museums reagiert haben.

Im Mittelpunkt unserer Arbeit steht die Vermittlung von Geschichte. Über Ausstellungen und Geschichtswerkstätten wollen wir Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft immer wieder neue Anknüpfungspunkte geben, sich mit der Stadtgeschichte, der Alltagsgeschichte und der Kulturgeschichte zu beschäftigen. Aber wir wildern auch manchmal in anderen Revieren – in der Denkmalpflege, in der Kunst, im Theater, im Film, in der Ausbildung. Kooperationspartner_innen waren dabei von Beginn an die Schulen, aus dem Bezirk und darüber hinaus. Denn insbesondere in den Schulklassen bildet sich unmittelbar ab, was draußen, „im gesellschaftlichen Leben außerhalb von Schule“, oft viel zu lange geleugnet wird.

revier im visier - eine Feldforschung im Schöneberger Norden

Das erste Projekt, in dem wir uns grundsätzliche methodische Gedanken über interkulturelle Arbeitsansätze in unserem Museum gemacht haben, ging auch tatsächlich von einem „Problemfall“ aus. Sehr klassisch, so wie wir es alle lange aus den Medien kannten: „Ausländer_innen“ als soziale Problemgruppe, „sie haben Probleme und sie machen Probleme“.

Nicht weit von unserem Museum liegt ein sogenanntes „Wohnquartier mit besonderem Entwicklungsbedarf“: der Schöneberger Norden, eines von vielen sozialen Brennpunkten, für die das EU-weit angelegte Förderprogramm „Soziale Stadt“ eine Anschubhilfe von außen als Hilfe zur Selbsthilfe geben sollte. Quartiersmanagement ist hier das Stichwort. Heute gilt es als Selbstverständlichkeit, dass aus diesen Fördermitteln auch kulturelle Projekte, vor allem auch Jugendprojekte, finanziert werden, und wahrscheinlich haben viele hier im Raum auch schon an diesem Förderprogramm partizipiert.

Damals war das noch nicht die Regel und wir mussten viel Überzeugungsarbeit leisten, dass zur Lebensqualität in der Stadt nicht nur die Instandhaltung von Häusern und Straßen gehört, nicht nur die Verhandlungen mit der Berliner Stadtreinigung und der Polizei, sondern auch qualifizierte kulturelle Angebote für Kinder und Jugendliche.

Der Fall, der an uns herangetragen wurde, war folgender: Eine Gruppe muslimischer Jugendlicher bedrohte regelmäßig deutschstämmige Kinder auf ihrem Schulweg. Diese

mussten nicht nur Jacken und Geldbeutel lassen, sie waren voller Angst und verweigerten irgendwann den Schulbesuch. Das rief die Eltern auf den Plan, ein hartes Durchgreifen gegen die „Bande“ wurde gefordert. Rasch wurden die Diskussionen emotional und führten zu Polarisierungen innerhalb der multiethnisch zusammengesetzten Wohnbevölkerung. Man rief nach Lösungen.

Und hier kam das Jugend Museum ins Spiel. Wir hatten uns von Beginn an mit Projekten in diesem Wohnquartier engagiert und Kinder und Jugendliche von dort ins Jugend Museum geholt. Nun wurden wir gebeten, ein Projekt zu entwickeln, das insbesondere „deutsche“ und „ausländische“ Jugendliche – so damals der Sprachgebrauch und sicher auch das Verständnis – durch gemeinsame Begegnungsaktionen in einen Dialog bringen sollte.

Die Vorfälle hatten uns aufmerksam, aber auch neugierig werden lassen und wir nahmen den „Auftrag“ an. Wir entwickelten eine zweistufige Projektidee, aber nicht als Notfallprogramm oder Lösungsversuch eines Konflikts, sondern um mehr darüber zu erfahren, wie es jungen Menschen in einem sogenannten „Quartier im Niedergang“ ergeht, das Adressat von Fördermitteln in erheblichem Umfang werden sollte.

Wir starteten mit einer Feldstudie, der wir den Namen „revier im visier“ gaben. Die Angebote zielten auf Kinder und Jugendliche im Alter von 11 bis 18 Jahren. Die Gesamtdauer des Projekts erstreckte sich auf ein halbes Jahr und wurde aus Mitteln des Quartiersmanagements und aus dem Bundesprogramm "entimon" gefördert. Unsere wichtigsten Partner_innen waren die umliegenden Schulen – zwei Grundschulen und zwei Oberschulen, in denen wir mit einem Flyer für unser Projekt warben.

Gemeinsam mit unserem Team aus Theater- und Kunstpädagog_innen, Künstler_innen, Stadtplaner_innen und Historiker_innen machten sich die Schüler_innen im Rahmen von Workshops auf Spurensuche in Schöneberg-Nord. Sie recherchierten draußen auf der Straße und in Archiven, machten Interviews mit Anwohner_innen. Sie fragten nach dem Wohngefühl, aber auch nach der Migrationsgeschichte: Wann und wie kamen die Familien hierher, wie lebt es sich heute, wo sind gute Orte im Quartier, wo schlechte? Die Jugendlichen sammelten alltägliche und merkwürdige Dinge, kommentierten ihre Funde und experimentierten damit. Und sie inszenierten sich vor der Kamera, entwarfen Spielszenen und

Tanzchoreografien, in denen sich ihr Lebensgefühl spiegelte. 400 Kinder und Jugendlichen waren an diesen Aktionen beteiligt.

Zwei Beispiele: Eine Tänzerin und Tanzpädagogin, die in Rotterdam mit benachteiligten Jugendlichen öffentliche Räume betanzte hatte, entwickelte mit Schöneberger Jugendlichen eine Choreographie zu ihrem Lebensgefühl. Der Ort: das „Pallasseum“, ein riesiger Wohnkomplex, in dem 2000 Menschen leben, von denen etwa 80% einen Migrationshintergrund haben, ein Ort, den manche Stadtplaner_innen mit Sorge betrachten. Die Jugendlichen wählten ein verwaistes Parkdeck für ihre Performance und brachten mittels des Tanzes ihre persönlichen Erfahrungen und Gefühle in diesem Wohngebiet zum Ausdruck.

Andere Jugendliche übernahmen den Auftrag, einen Hörrundgang durch drei ausgesuchte Gebiete im Schöneberger Norden zu produzieren. Mit dem distanzierten Blick eines Ethnographen nahmen sie ihr Quartier neu in den Blick. Dadurch wurde eine Distanz möglich, die erst die Grundlagen für eine Kommunikation über Lebensbedingungen, aber auch über kulturelle Unterschiede schaffte.

Alle diese Annäherungsweisen haben dazu beigetragen, dass die beteiligten Kinder und Jugendlichen ihr eigenes Lebensumfeld mit anderen Augen gesehen, neu wahrgenommen, aber auch uns, dem Team, stolz präsentiert haben. Und wir haben dafür gesorgt, dass ihre Gefühle und Gedanken auch von der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen wurden – im Museum selbst im Rahmen von Werkstattausstellungen, aber auch direkt im Quartier, wo der Weg für Freund_innen und Familien nicht weit ist.

„revier im visier“ hat sicher viele Fragen offen gelassen und sicher nicht dazu beigetragen, im Schöneberger Norden plötzlich sozialen Frieden zu stiften. Aber es haben sich neue Perspektiven für alle Projektbeteiligten ergeben. Eines der wesentlichen Ergebnisse damals war unsere Erkenntnis, dass es keine Sonderprogramme für Jugendliche mit Migrationshintergrund braucht, sondern mehr Angebote, in denen Menschen unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft gemeinsame Erfahrungen machen können. Und eine weitere Erkenntnis war wichtig: Migrant_innen sind keine homogene Gruppe.

Die Ergebnisse der Feldforschung waren der Ausgangspunkt für die Ausstellung „VILLA GLOBAL“, den zweiten Baustein des Projekts. Sie wurde 2003 eröffnet und ist in unserem Museum bis heute noch zu sehen.

Bei diesem Projekt haben wir uns von einer ganz anderen Seite genähert. Auf der Grundlage der Ergebnisse des ersten Bausteins inszenierten wir ein Haus / eine Wohnsituation – die VILLA GLOBAL – dessen Bewohner_innen aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen. Sie werden hier nicht als Problemgruppe dargestellt, sondern als Menschen, die seit drei Jahrzehnten zur Stadtgesellschaft gehören und die hier in diesem Haus Tür an Tür leben. Ob friedlich oder nicht, wird hier nicht vorgegeben.

In der Ausstellung wurden 14 kleine Räume geschaffen, die jeweils eine Geschichte erzählen, aus einer sehr persönlichen Perspektive, eine Geschichte, die von Wandel und Veränderung geprägt ist. Die 14 Mieter_innen haben erfundene Namen und doch ist die Ähnlichkeit mit lebenden Personen beabsichtigt. Alle diese Lebensgeschichten gibt es wirklich – in Schöneberg und anderswo in Berlin. Vor allem aber ist es die Geschichte vom Leben als Migrantin oder Migrant in der Metropole Berlin, erzählt anhand von niedergeschriebenen oder aufgezeichneten Berichten, mit Alltagsobjekten, kulturhistorischen Exponaten, Dokumenten – ein szenisches Arrangement einer Wohnsituation.

Das Museumsteam war hier entscheidend auf die aktive Mitwirkung von Menschen mit Migrationshintergrund angewiesen. Gemeinsam mit den Kurator_innen der Ausstellung arbeiteten diese an „ihrem Raum“, brachten Exponate aus dem eigenen Haushalt oder gingen mit den Mitarbeiter_innen des Museums in „Spezialgeschäften“ einkaufen. Es sollte „ihr“ Raum werden, nicht unbedingt ein Spiegelbild ihrer selbst, sondern stellvertretend für Migrationsgeschichten, die ihnen bekannt sind.

Diese Ausstellung ist immer noch sehr nachgefragt und wir haben sie, obwohl sie nur für die Dauer von zwei Jahren konzipiert war, inzwischen als permanentes Angebot etabliert. Allerdings hat sich in den letzten acht Jahren viel getan – sowohl im fachlichen Diskurs zum Thema „Interkultur“, der auch die gesellschaftlichen Entwicklungen widerspiegelt, als auch in der Selbstwahrnehmung der dritten und vierten Generation. Das Ziel, einen Ort der Begegnung und des Austauschs zu schaffen, scheint uns heute nicht mehr ausreichend. Wir sind heute eher auf der Suche nach dem, was gemeinsam und neu entstanden ist. Aus diesem Grund arbeiten wir zurzeit daran, das Konzept der Ausstellung zu überdenken und "neue Mieter_innen" zu suchen.

Geschichte für alle? Wer erinnert wie und warum?

Als geschichtsvermittelndes Jugend Museum haben wir im Laufe der Jahre lernen müssen, dass Geschichte nicht von allen Menschen in derselben Weise erinnert wird und auch nicht bei allen jungen Menschen gleiche Assoziationen weckt. Hier geht es nicht allein um den multiperspektivischen Blick auf Geschichte, sondern auch darum, dass die Rezipient_innen unserer Ausstellungen und ihre mitgebrachte Vielfalt unterschiedliche Erfahrungen und Blicke auf historische Ereignisse bedeuten.

Historisches Lernen in der Einwanderungsgesellschaft ist ein Thema, das zurzeit in den verschiedenen Institutionen der Geschichtsvermittlung heftig diskutiert wird. Das ist nur folgerichtig. Denn die demographische Entwicklung kann nicht ohne Folgen auf das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtsbilder bleiben. Die bewusste Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das öffentliche Erinnern ist dabei eine wesentliche Forderung. In der deutschen Erinnerungskultur hat der Umgang mit dem Nationalsozialismus, dem Holocaust und dem Zweiten Weltkrieg eine zentrale Bedeutung.

Im Jugend Museum bildete die Auseinandersetzung mit zeitgeschichtlichen Themen von Beginn an einen deutlichen Schwerpunkt. Was unseren Ruf in diesem Arbeitsfeld ausmacht, ist unser Ansatz, junge Menschen auf ungewöhnlichen Wegen zu dieser Auseinandersetzung zu ermutigen, ihnen neue Erfahrungen im Umgang mit Geschichte zu ermöglichen und ihnen Brücken zwischen Geschichte und Gegenwart zu bauen.

Ausstellung time zero 2005 | 1945

2005 haben wir eine Ausstellung zum 60. Jahrestag des Kriegsendes – „time zero. 2005 | 1945“ – gezeigt. In vorbereitenden Workshops hatten mehr als 150 Schülerinnen und Schüler Gelegenheit darzustellen, was sie persönlich mit diesem Gedenkdatum verbinden, also ihre eigene Geschichte mit der „großen“ Geschichte in Beziehung zu setzen. Die Workshops als eine Art Erinnerungspraktikum: Wer erinnert was, wie und warum?

„Welchen Krieg meinst du?“ fragte ein pakistanischer Händler eine Schülerin, als sie bei ihrem ersten Straßeninterview zum 8. Mai 1945 wissen wollte, welche Erlebnisse ihn persönlich mit dem Krieg verbinden. Für die Jugendliche wurde deutlich: Der 60. Jahrestag ist nicht nur eine Angelegenheit der Deutschen. Er löst auch bei Menschen

anderer Herkunft, die heute in Deutschland leben, Erinnerungen an die eigene Geschichte aus. Erinnerungen, die bestimmt sind von Weggehen und Neuanfang, oft auch von Krieg, Flucht und Vertreibung.

Einige Monate später in der Ausstellung, die die Ausstellungsbesucher_innen in die Inszenierung des kriegszerstörten Berlins nach 1945 führte: Während eines Projekttages treffen sieben Jugendliche auf historische Figuren, anhand derer aus unterschiedlichen Perspektiven das Kriegsende beschrieben wird. An der Silhouette des „Kriegsheimkehrers“ entzündet sich eine Kontroverse, die unmittelbar die Brücke zur Gegenwart schlägt. Von den sieben Schüler_innen haben fünf ihre familiären Wurzeln in Somalia, dem Libanon, dem Kosovo, Kroatien und Armenien. Ihr Blick auf die historische Ausstellung korrespondiert ganz unmittelbar mit ihren persönlichen Erfahrungen und Lebenszusammenhängen ihrer Familien. Wie würden die Jugendlichen selber handeln, wenn man sie heute aufforderte, als Soldat_in in den Krieg zu ziehen?

„Wenn mein Land oder mein Volk mich braucht, dann werde ich dafür kämpfen!“ sagen die, deren Väter oder Onkel vor nicht allzu langer Zeit selbst an einer kriegerischen Auseinandersetzung beteiligt waren. Einer der Jugendlichen, der besonders lautstark diese Position vertritt, ist Kroat. Er soll in zwei Jahren seinen Wehrdienst bei der kroatischen Armee antreten. Er freut sich darauf, weil die Armee ihn zu „einem harten Mann“ mache. Der Junge, dessen Eltern erst vor einigen Jahren aus dem Kosovo nach Deutschland gekommen sind, berichtet von einem persönlichen Erlebnis in seinem Herkunftsland, das nur wenige Jahre zurückliegt: Zur Geburtstagsfeier des Onkels im Kosovo kam nur die Hälfte der geladenen Gäste, die andere fiel einer Bombardierung zum Opfer.

Was hier so vehement diskutiert wird, ist zuhause meist kein Thema. „Ich frage meinen Vater nicht“, sagt ein 16jähriger Junge libanesischer Abstammung. „Der Zweite Weltkrieg ist für mich nichts Besonderes, da, wo meine Familie herkommt ist immer Krieg!“ sagt ein Mädchen, deren Familie geflüchtet ist. Für eine türkischstämmige Schülerin ist der 11. September der „schlimmste Krieg“, den sie selbst erlebt und der für sie alles verändert hat.

Die beiden Jugendlichen deutscher Herkunft in der Gruppe sind eher zurückhaltend, einer von ihnen gibt zu, dass ihn Krieg „nicht interessiere“ und er eher flüchten würde als zu kämpfen. Begriffe wie Mut, Ehre, Stolz fallen. Die „Kriegsgegner_innen“ geraten

in die Defensive. Wie schnell kann man als Feigling gelten. „Frieden ist für mich, wenn ich einfach auf die Straße gehen kann und weiß, dass mir nix passieren kann. Ich könnte in jede Seitengasse gehen, auch nachts und mir passiert nichts – das ist für mich Frieden!“ ist der letzte Satz, der fällt.

Dieses Beispiel zeigt exemplarisch, wie unterschiedlich ein und dasselbe historische Ereignis erinnert werden kann, welche weiteren Geschichtserzählungen damit heute in Beziehung gesetzt werden können und vor welche Herausforderungen es uns als Museums- und Ausstellungsmacher_innen stellt. Interkulturelle Museumsarbeit so verstanden ist sehr viel mehr als nur das Zugeständnis der Ecke für Migrationsgeschichte, des zweisprachigen Audio-Guides oder arabischen Gebäcks und türkischen Tees bei Veranstaltungen. Hier wird das dialogische Prinzip ernstgenommen – Migrant_innen nicht nur als potentielle Besucher_innen, sondern auch als aktive Akteur_innen, deren Perspektiven Eingang in die Präsentationen finden müssen. Der interkulturelle Dialog hat hier eine konsequente Zielgruppenorientierung zur Voraussetzung.

Selbst-Ethnisierung?

Auf unsere Frage, warum sich Jugendliche nicht-deutscher Herkunft überhaupt mit der deutschen Geschichte beschäftigen sollen, hören wir von ihnen selbst fast immer die gleiche Antwort: „Weil wir hier geboren sind und weil wir wissen wollen, was hier früher passiert ist!“

Gleichwohl gibt es auch andere Tendenzen, die seit einigen Jahren die Vermittler_innen beunruhigen: der neue Antisemitismus unter Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Diese werden hier mit jungen Muslimen türkischer und arabischer Herkunft gleichgesetzt, die beeinflusst durch aktuelle politische Konflikte wie den Nahostkonflikt emotionsgeladene und falsche Geschichtsbezüge herstellen würden. Lehrer_innen und Pädagog_innen beklagen, dass das Schimpfwort „Du Jude“ heute regelmäßig auf den Schulhöfen zu hören sei bis hin zu unterschwelligen oder direkten antisemitischen Stereotypen und Verschwörungstheorien.

Solchen Entwicklungen soll dann rasch mit Programmen und Fördergeldern gegengesteuert werden. Geschichte, vor allem die NS-Geschichte, wird hier gern als „tool“ benutzt – aus der Geschichte soll gelernt werden, Analogien sollen unterstützen – die Juden damals, die Türken heute.

Kürzlich rief eine Lehrerin im Jugend Museum an, die dringend einen Projekttag zum Nationalsozialismus brauchen würde – ein Junge hätte einem Mitschüler ein Hakenkreuz auf die Jacke gesprüht und sie setze jetzt auf Aufklärung durch Vermittlung der historischen Tatbestände. Aber Jugendliche sind sehr wachsam gegenüber absichtsvollem pädagogischem Handeln. Sie spüren sofort, wenn Geschichte funktionalisiert wird, um aktuelle Probleme zu lösen: das Mobbing in der Klasse, die Ausgrenzung einzelner Schüler_innen, Witze über Hitler – und das betrifft Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen. Häufig bringen diese Projekttage dann nicht den gewünschten Erfolg, denn ein Jugend Museum ist keine therapeutische Einrichtung, das die Folgen eines gesellschaftlichen Problems mit einem pädagogischen Kniff lösen kann.

Dennoch: Unsere Pädagog_innen sind aufmerksam und reagieren stets eindeutig auf Versuche von Schüler_innen, mit einseitigen Sichtweisen und Bewertungen die Geschichte zu verzerren – eine nicht leicht zu bewältigende Gratwanderung zwischen Provokationen und Irritationen. Aber das Aufgreifen von Tabu-Themen ist für eine kritische Auseinandersetzung in der interkulturellen Bildungsarbeit unverzichtbar. Aus meiner Sicht können Jugendliche nur dann eine kritische Haltung einnehmen, wenn sie die Gelegenheit für einen offenen Austausch bekommen. Auch dies muss ein wichtiges Anliegen interkultureller Arbeit sein. Manchmal bedarf es dann Partner_innen, weil hier der Fundus an Wissen oder Vermittlungsmethoden nicht ausreicht.

Bei unserer letzten Sonderausstellung „Geschichtslabor 1933-45“, bei der das Thema muslimischer Antisemitismus besonders virulent war, haben wir mit dem Jüdischen Museum Berlin und dem Anne Frank Zentrum kooperiert und die sogenannten heiklen Themen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und mit verschiedenen Kompetenzen bearbeitet. Diesen Arbeitszusammenhang wollen wir uns erhalten und für Lehrer_innen integrierte Angebote zum interkulturellen historischen Lernen machen.

Identität und Zugehörigkeit - Pädagogik der Anerkennung

In der Alltagspraxis ist festzustellen, dass sich Jugendliche aus Familien mit einer Migrationsgeschichte häufig dann auf ihre Herkunft besinnen, wenn sie sich in der sogenannten Mehrheitsgesellschaft ausgegrenzt und benachteiligt fühlen. Dabei geht es um persönliche Erfahrungen und Gefühle, die um die Themen Identität und Zugehörigkeit kreisen. Das Gefühl, nicht anerkannt zu werden, sei es in der eigenen

peer group oder auch als Folge einer öffentlichen Debatte in Deutschland über die Zugehörigkeit von Migrant_innen, kann bereits schon bei Kindern im Alter von elf und zwölf Jahren zu einer Selbstethnisierung führen. Dann kommt es rasch zu einer Polarisierung von „deutsch“ und „nicht-deutsch“ und die vermeintlichen kulturellen Eigenschaften der familiären Herkunft werden besonders herausgestellt.

Wenn die in Berlin geborenen Kinder aus Familien mit einer Migrationsgeschichte immer noch als "Ausländer_innen" abgestempelt werden, während man andererseits von ihnen verlangt, integriert und deutsch zu sein, wird der Rückzug auf die ethnische Herkunft der Familie zur scheinbar einzigen Möglichkeit, ein positives Selbstwertgefühl zu bekommen. Die Kinder wählen dann oft nationale Symbole, wie z.B. die türkische Flagge oder Umrisse eines freien Kurdistan oder auch nur einen Begriff, um ihre Zugehörigkeit und ihr Wir-Gefühl zum Ausdruck zu bringen. Vielfach wissen sie gar nicht genau, welche Ideologie hinter diesen Zeichen und Worten steht. So sagte ein Junge während einer Diskussion über das eigene Zugehörigkeitsgefühl: „Ich bin PLO.“ Damit meinte er aber sicher nicht die Palästinensische Befreiungsorganisation, sondern die Zugehörigkeit seiner Eltern zu Palästina.

Unter diesem Blickwinkel hat sich für uns die zentrale Frage gestellt, welchen Beitrag wir als Museum leisten können, dass Kinder und Jugendliche nicht auf ihre eigene Herkunft reduziert werden, sondern Herkunftsvielfalt als Potential wahrnehmen können und dürfen und nicht als Defizit gegenüber einer fiktiven deutschen Norm.

Die Suche nach den eigenen kulturellen Wurzeln ist für alle jungen heranwachsenden Menschen ein wichtiger und identitätsstiftender Prozess, der in ein positives Selbstbild münden sollte. Die Motivation dieser Identitätssuche muss Neugier sein und nicht die Abwehr von Rassismus oder die Angst vor emotionaler und sozialer Ablehnung.

Diese für die Kinder oft komplizierte Gemengelage konnten wir uns näher anschauen in dem Projekt "Identity, Integration and Belonging" – ein Austauschprojekt von Fachkräften mit international vergleichendem Ansatz. Unser Partner war das Team von Merchavim – The Institute for Shared Citizenship, einer Organisation in Israel, die Jugendprojekte und NGOs in Israel vernetzt. Gefördert wurde das Projekt von der Stiftung Deutsch-Israelisches Zukunftsforum.

Ziel des Teilprojekts im Jugend Museum war die Durchführung einer Workshopreihe mit Berliner Grundschüler_innen, in deren Verlauf wir in der konkreten Zusammenarbeit mit den Schüler_innen herausfinden wollten, wie die Kinder selbst ihre Identität definieren und welche Gefühle von Zugehörigkeit sie haben. Gleich zu

Beginn wurde deutlich, dass Fragen nach Herkunft, kultureller Identität und Zugehörigkeit für die Kinder spontan schwer zu beantworten waren. Ihre Zugehörigkeit definieren die Kinder oft eher im Kontext ihres Schulalltages, ihrer peer groups oder Sport- und Freizeitaktivitäten. Die Zugehörigkeit zu einer Nation oder ethnischen Gruppe schien eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Wo wollen die Kinder dazugehören? Wo nicht? Als Kinder der dritten und vierten Generation sind sie in Berlin geboren und aufgewachsen. Kann die gemeinsame Idee „Berliner_in“ zu sein ein positives Miteinander unterstützen? Hier wollten wir die Idee von Merhavim des Shared Citizenship aufgreifen und machten uns auf die Suche nach dem „Berlinship“.

„Berlinship“

Um ihre Gedanken zum Thema zu sammeln, zu entwickeln und auszudrücken, machten die Schüler_innen in den Kleingruppen Fotos, schrieben Texte, zeichneten Comics, führten Interviews, produzierten Hörspiele, Kunstwerke, Plakate, Theaterstücke, Trickfilme und einen Musikclip mit eigenem Rap. Nach einem Besuch der Ausstellung „VILLA GLOBAL“ entwickelten und gestalteten sie außerdem Ideen, wie sie ihre Zugehörigkeit in ihrem eigenen „Berliner Zimmer“ zeigen würden. Die meisten Kinder beschrieben in ihren Beiträgen Berlin als eine Stadt, in der für sie das Zusammenleben von verschiedenen Menschen und Kulturen gut funktioniert. Hier fühlen sie sich sicher und zuhause, hier haben sie ihre Bezüge im Alltag und in der Familie.

Während sich die Kinder – unabhängig ihrer Herkunftsfamilien – so gut wie nie mit Deutschland identifizierten, war das Selbstbild, ein_e Berliner_in zu sein von großer Bedeutung. Das bedeutete aber nicht, dass sie damit die Herkunft bzw. nationale Zugehörigkeit ihrer Eltern in Frage stellten. So nahmen sie in der Regel beide Kulturen für sich in Anspruch – „Ich bin Serbe und Berliner“ – oder kombinierten beide Herkünfte, wie „Ich bin Berliner Türke“.

Bei der Projektarbeit war zu beobachten, dass die Kinder unmittelbare Bezüge zur nationalen und kulturellen Herkunft der Eltern zum Ausdruck brachten, weil sie spüren, dass den Eltern die eigenen Wurzeln wichtig und lebensbestimmend sind. Die Kinder kennen das Herkunftsland der Eltern meist nur aus den Ferien, die sie dort mit der ganzen Familie verbringen. Aber auch da kann es ihnen passieren, dass sie ein Gefühl von Nichtzugehörigkeit und Selbstzerrissenheit erfahren. Werden sie in Deutschland in

Konflikt- und Krisensituationen gern als Ausländer_innen bezeichnet (und damit ausgegrenzt), erfahren sie eine ähnliche Behandlung im Herkunftsland der Eltern, in dem sie dort das Etikett „Deutschländer“ bekommen, das ihnen ebenfalls die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe abspricht. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die meisten Kinder ihren zukünftigen Lebensmittelpunkt inzwischen eher in Berlin sehen. Die Kinder fühlen sich scheinbar da wohl, wo sie leben und Freunde haben, zur Schule gehen und in Vereinen sind, wo es Sicherheit und Vertrautheit gibt. Und dabei spielen unterschiedliche „Migrationshintergründe“ offensichtlich erst einmal eine untergeordnete Rolle.

Das Zusammenleben in einem Kiez bietet ein breites Spektrum an Erfahrungen und Begegnungen. Immer mehr Kinder mit unterschiedlichen Wurzeln agieren offenbar selbstverständlich miteinander im gesellschaftlichen Alltag, in der Schule, im Sportverein, im Jugendzentrum. Diese positiven Erfahrungen eines Miteinanders im urbanen Raum, zu dem durchaus auch die Bewältigung von Konflikten gehört, bilden gute Ausgangsbedingungen, um mit weiteren Erfahrungsebenen zu experimentieren. Altersbedingt ist ihr Bewegungsradius begrenzt und die Identifikation mit einem Quartier oder einer Straße entsprechend hoch. Interessant war festzustellen, dass das Interesse der Kinder an der historischen gewachsenen Struktur ihres Lebensumfeldes sehr groß ist.

Interkulturelles Geschichtslernen im Jugend Museum

Wenn wir also auf der Grundlage unserer vielen Erfahrungen im Jugend Museum das Ziel formulieren, die Geschichte unserer Stadt in Zukunft interkulturell vermitteln zu wollen, dann stellt sich zwangsläufig die Frage nach dem WIE. Dass es hierbei nicht vorrangig um besondere Zugänge für Kinder mit Migrationshintergrund geht, habe ich bereits erwähnt. Dass aber von Ausstellungsmacher_innen und Vermittler_innen eine erhöhte Aufmerksamkeit gefordert ist, weil aus den jugendlichen Besucher_innengruppen des Museums verschiedene Identitäten und Erfahrungen in die Interpretation von Geschichte eingebracht werden, wurde an den erläuterten Beispielen deutlich. Die Deutung von Geschichte erfordert einen Umgang mit den verschiedenen Narrativen – den Narrativen der Mehrheit und den eingebrachten Narrativen jener, die einen Migrationshintergrund haben, die ebenfalls keiner

homogenen Gruppe angehören. Und das meint viel mehr als das bloße Hinzufügen von ein paar Migrationsgeschichten.

Für unser Haus sehen wir die besondere Herausforderung darin, Angebote für Kinder und Jugendliche zu entwickeln, die ihnen die selbstbestimmte Gestaltung ihres Lebens in einer interkulturellen zivilen Stadtgesellschaft ermöglichen. Eine Gesellschaft, in der es ganz selbstverständlich „hybride Identitäten“ gibt, Menschen, die sich mehreren kulturellen Räumen zugehörig fühlen, deren Identitäten wechseln können, in Bewegung sind.

Um junge Menschen aktiv in den Prozess historischen Lernens zu involvieren, haben wir vielfältige Methoden entwickelt:

- Den biographischen Zugang: Kinder und Jugendliche lernen unterschiedliche Geschichtserzählungen von Menschen kennen, mit denen sie sich in Beziehung setzen, identifizieren, auseinandersetzen können, in denen ihnen aber auch Fremdartiges begegnen kann, von dem sie sich unterscheiden, absetzen wollen. Hier stellen sich immer auch die Fragen nach den Formen des Erinnerens und der Gedächtnisbildung.
- Den topografischen Zugang als die Auseinandersetzung mit authentischen Orten, an denen sich „große“ und „kleine“ Geschichte ereignet hat und an denen immer auch die Frage verhandelt wird, wie z.B. der heutige Umgang mit dem materiellen NS-Erbe gestaltet wird und gestaltet werden sollte.
- Die Methode des entdeckenden und forschenden Lernens, die selbstbestimmte historische Denk- und Lernprozesse ermöglicht, Freiräume für Fragen und Experimente, ungewöhnliche Perspektiven und Visualisierungsformen eröffnet.

Diese Zugangsformen sind unseren Erfahrungen nach für die meisten Kinder und Jugendlichen gleich wirksam, denn die Unterschiedlichkeit der Lerngruppen lässt sich nicht allein am Status eines Migrationshintergrundes festmachen. Im Gegenteil: Migrant_innen sind überhaupt keine homogene Gruppe – allein in Berlin leben Menschen aus 189 Nationen und in einer Berliner Schulklasse sind oft bis zu neun nationale Hintergründe vertreten. Da es sich hier um Schüler_innen der dritten oder vierten Generation handelt, bringen die meisten von ihnen ein ähnlich rudimentäres Geschichtsverständnis mit, wie auch die Schüler_innen ohne einen Migrationshintergrund.²⁴

²⁴ Von Borries, B.: Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens: Opas Schulunterricht ist tot. In: Georgi, V. / Ohliger, R., a.a.O., S. 26

Heimat Berlin

In diesem Jahr haben wir ein neues Projekt begonnen, in dem wir zu diesem Thema drei Jahre lang mit neuen Inhalten und Methoden experimentieren können. Das Projekt wird aus dem Bundesprogramm "Toleranz fördern – Kompetenz stärken"²⁵ gefördert und trägt den Titel „Heimat Berlin. Migrationsgeschichte für Kinder“. Es ist Forschungsprojekt und Bildungsprojekt zugleich.

Wir wollen die Migrationsgeschichte der Stadt Berlin und im Besonderen auch die unseres Bezirks in den Mittelpunkt stellen. Nicht als Anhängsel an die eigentliche Geschichte, sondern als Chance, die Geschichte der Stadt aus einem multiperspektivischen Blickwinkel neu wahrzunehmen und zu verstehen.

Der Blick zurück in die Geschichte macht klar, dass Berlin schon seit Jahrhunderten eine Einwanderungsstadt ist. Menschen, die von anderswo her nach Berlin kamen, haben die Stadt immer wieder verändert. Nur wenige wissen heute, dass im 17. Jahrhundert jede_r fünfte Berliner_in einen französischen Hintergrund hatte, die hugenottischen Réfugiés haben Wirtschaft und Kultur entscheidend beeinflusst, bis heute stammen viele der charakteristischen Berliner Ausdrücke aus dieser Zeit. Für alle Neuankömmlinge war der Anfang schwer: Sie mussten eine neue Sprache und neue Regeln lernen und mit denen klarkommen, die schon länger hier waren. Das verlief nicht ohne Probleme, doch irgendwann wurde Berlin für die meisten zur Heimat. Im Projekt „Heimat Berlin“ wollen wir gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 10 und 14 Jahren, mit ihren Eltern und vielleicht auch ihren Großeltern zur Migrationsgeschichte der Stadt forschen und dabei vielen Fragen nachgehen. Woher kommen die Menschen, die heute in Berlin leben? Welche persönlichen Geschichten erzählen sie? Welche eigene Geschichte kann ich einbringen? Wie fühlt es sich heute an, ein_e Berliner_in zu sein?

Die Feldforschung startete in Form von Workshops, die mit einer Zeitreise in das 18. Jahrhundert begonnen haben, um dann in der jüngeren Migrationsgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts anzukommen. Am Ende soll die bereits erwähnte Ausstellung „VILLA GLOBAL“ neu bestückt werden – mit zusammengetragenen Geschichten und Erfahrungen aus diesen Projekten.

Der furiose Auftakt 2011 war die Theateraktion „Achtung, die Böhmen kommen! Eine historische Fallgeschichte“ aus den Annalen der Lokalgeschichte. Vor 250 Jahren war

²⁵ Bundesprogramm „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2011-2014)

Schöneberg noch ein kleines Dorf. Die Bauern schleppten schwere Säcke zur Mühle und trieben ihr Vieh aufs Feld. Alles ging seinen Gang, bis eines Tages Flüchtlingsfamilien aus Böhmen auf dem „wüsten Sandberg“ am Ortsrand angesiedelt wurden. Neben Alt-Schöneberg entstand Neu-Schöneberg. Bald kam es zum Streit zwischen Einheimischen und Zugewanderten...

Die Geschichte bildete die Grundlage für ein historisches Konfrontationstheater, in dem die Kinder historische Rollen übernehmen und die Geschichte von damals neu verhandeln mussten. Es ist ein Theater ohne Zuschauer_innen. Die volle Wirkung dieser Methode erfährt nur, wer mitspielt²⁶. Ein Team aus Schauspieler_innen und Theaterpädagog_innen begleitet den Prozess.

Das Spielverfahren wurde in den 1970er Jahren im Rahmen des Modellversuchs „Berliner Künstler und Schüler“ erarbeitet und lehnte sich an Projekte des Londoner „Theatre in Education Bowsprit“ an. Bei dem Konfrontationsspiel werden die Schüler_innen in die Situation gebracht, Entscheidung zu treffen als Reaktion auf die Konfrontation mit einer Person, die historische Zwänge und Machtkonstellationen verkörpert.

Zuvor hat sich der Wandel der Kinder von außen nach innen vollzogen in Menschen auf dem Lande. Das beginnt mit der Einkleidung, alle bekommen ein Hölzchen, auf denen steht wer man ist. An einer großen Karte erkennen die Kinder, zu wem sie gehören. Hinzu kommen Kostüme und Requisiten. Das Spiel wird bestimmt von Tätigkeiten aller Art, die Kinder lernen z.B. weben, einen Acker anlegen, Stroh dreschen. All das dient der Identifikation mit den Rollen und der Vorbereitung auf die Situationen, in denen sie aus ihrer Rolle heraus eine Entscheidung treffen müssen. Mit der gleichen Methode führten wir weitere Theateraktionen durch, diesmal zum Thema „Schuffen für den Neuanfang. Junge Schlesier in Berlin“. Hier ging es um die Zuwanderung der Schlesier_innen Anfang des 19. Jahrhunderts, die Schöneberg von einer Berliner Vorstadt zu einer Großstadt machten.

Diese Theaterprojekte gehen über das bloße Nachspielen von Geschichte weit hinaus. Sie dienen den beteiligten Schüler_innen als Erfahrungsraum, als Handlungsraum und als Möglichkeit, im Nachvollziehen von Geschichte auch die Probleme von heute auf den Tisch zu bringen.

²⁶ Die Methode wurde dem Londoner Theatre in Education Bowsprit entlehnt, und wurde Ende der 1970er Jahre im Modellversuch „Berliner Künstler und Schüler“ angewandt. Vgl. dazu das Projektbuch: Modellversuch Berliner Künstler und Schüler, Berlin 1980

Sie dienen auch uns, den Museumsmacher_innen und Vermittler_innen, als Beobachtungs- und Forschungsfeld, in dem wir viel von der Gegenwart verstehen können. So war eine interessante Nebenbeobachtung, die aber viel über das Leben der Kinder von heute erzählt, dass die Kinder mit Hingabe und Ausdauer mit ihren Händen arbeiten. Ob es sich darum handelt, Brot zu schneiden, den Acker umzupflügen, Körbe zu flechten, Silber zu putzen, Steine zu klopfen, zu sägen oder zu waschen – keine Arbeit ist ihnen zu schwer und jede Intervention von außen, d.h. die von Schauspieler_innen eingebrachte Konfrontation, schien zu stören. Das verweist auf eine „Bedürftigkeit“, die jenseits der großen Vermittlungsziele zum interkulturellen Lernen anzusiedeln ist: das Fehlen authentischer Erfahrungen im eigenen Lebensalltag. Und hier waren alle Kinder gleich – mit und ohne Migrationshintergrund.

Fazit

Europaweit wird inzwischen darüber nachgedacht, wie Migrationsgeschichte sichtbar gemacht werden kann – in einem gesonderten Migrationsmuseum oder in den historischen Museen selbst, in den großen wie den kleinen.

Das Jugend Museum Schöneberg ist ein kleines Museum. Es arbeitet regional und lokal. Seine Zielgruppe sind junge Menschen zwischen 8 und 18 Jahren. Aber gerade weil der Fokus eng ist, die Themen direkt an die Lebenswelt der Zielgruppen anknüpfen und die kleine Geschichte für die große exemplarisch steht, liegt hier sein besonderes Potential.

„Heimat ist da, wo meine Familie ist und die lebt in Berlin“, schreibt Ali über eine Zeichnung am Ende eines Workshoptages. In so einem Satz liegt eine Chance für die Zukunft und eine Verpflichtung zugleich – für Ali und für alle anderen.

Arbeitsgruppe 1

Status: Einwanderungsgesellschaft – Anforderungen an die Qualifikationen von Fachkräften

Input: Christine Frank, Schulleiterin der Carl-Kraemer-Grundschule (Berlin-Wedding)
Beatrice Szameitat, Kunsthistorikerin
Anke Fischer, Bildende Künstlerin

Moderation: Kerstin Hübner, BKJ e.V.

Die Schulleiterin Christine Frank stellte die kunstbetonte Carl-Kraemer-Grundschule in Berlin Wedding vor – 82% der Schüler_innen haben einen Migrationshintergrund, ca. 80% haben einen Sprachförderungsbedarf. Laut Beobachtung der Schulleiterin werden vor allem Schüler_innen, die aus sozial benachteiligten Familien stammen, oft auf ihre Defizite reduziert, während ihre Ressourcen nicht ausreichend beachtet werden. Dem will die Ganztagschule mit ihrer kunstbetonten und projektorientierten pädagogischen Arbeit entgegen wirken.

Der Carl-Kraemer-Grundschule gelingt es, die beiden Schwerpunkte, also die Sprachförderung und die Themenfelder Kunst und Ästhetik, durch Projektarbeiten zu verbinden. Die Schüler_innen werden dabei nicht nur künstlerisch gefördert, sondern erhalten beispielsweise die Möglichkeit, ihren Wortschatz zu erweitern. Christine Frank spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten „Brücken zwischen Museum und Schule“, die durch Projektarbeiten gebaut werden. Diese Brücken entstehen durch das Vermitteln von Lerninhalten sowohl in der Schule als auch anschaulich im Museum, wobei an beiden Orten Museumspädagog_innen, Lehrer_innen und andere Expert_innen gemeinsam unterrichten. Dabei entsteht für die Schüler_innen ein „Raum für die Erfahrung interkultureller und ästhetischer Vielfalt“, so die Schulleiterin. Als besonders wichtig stellte sie heraus, dass die Schule sich für Menschen von außen

öffnen muss. In Frankreich seien beispielsweise ein Drittel der Lehrkräfte externe Mitarbeiter_innen. In Deutschland würden Schüler_innen in sozial belasteten Gebieten kaum noch im Berufsleben stehende Menschen kennen, da oft ganze Familien von staatlichen Transferleistungen leben oder allenfalls in prekären Beschäftigungsverhältnissen Arbeit finden.

Die Schulprojekte in Kooperation mit Museen werden durch eine Ausstellung und der Präsentation der Ergebnisse durch die Schüler_innen abgeschlossen. Die Schüler_innen werden durch ein solches Projekt selbst Expert_innen für ein bestimmtes Fachgebiet, was sich positiv auf deren Selbstbewusstsein auswirkt und sie dazu motiviert, sich auch in weiteren Projekten aktiv einzubringen.

Solche Projekte erfordern eine enge Kooperation zwischen Kunstlehrer_innen, bildenden Künstler_innen und Museumspädagog_innen. Die Künstlerin Anke Fischer berichtete von der Relevanz der Kommunikation zwischen den Fachkräften, damit sich solche Projekte etablieren können, wobei die Voraussetzung für eine gelungene Kommunikation die gegenseitige Wertschätzung der unterschiedlichen Berufsgruppen sei. Wichtig ist zudem die „verstetigte Installation“ der Projektarbeiten. Die Projektplanung soll verlässliche Projektzusammenhänge und eine längerfristige Zusammenarbeit mit den projektbetreuenden Kolleg_innen ermöglichen, damit diese ihre Aufgabe längerfristig wahrnehmen und auf vorherige Projekterfahrungen zurückgreifen können. Es geht nicht um einmalige Aktionen, sondern um eine längerfristige Zusammenarbeit, wie es auch bei den Museumsprojekten der Fall sei, denn Projektplanung und Einarbeitung nehmen viel Zeit in Anspruch.

Christine Frank betrachtet es als ihre Aufgabe als Schulleitung, Anforderungsprofile für schulische Kulturprojekte zu entwickeln, diese verbindlich zu machen und dabei die persönlichen und fachlichen Ressourcen und Stärken der Fachkräfte aus der Schule wie auch vonseiten der Kooperationspartner_innen zu erkennen und einzubinden. Bezogen auf die Anforderungsprofile an die Fachkräfte benennt sie Stichworte wie Kollegialität, Wertschätzung und Teamfähigkeit sowie Engagement.

Im Diskussionsverlauf wurde die Relevanz einer konstruktiven Haltung der Schulleitung für die Realisierung von Kulturprojekten unterstrichen. Es geht zum einen um eine wertschätzende Haltung gegenüber den Schüler_innen, zum anderen darum, die Akzeptanz der Künstler_innen im Kollegium der Lehrer_innenschaft zu fördern.

Christine Frank ging zudem näher auf die Herausforderung ein, auch die Eltern der Schüler_innen in die Projektarbeit einzubeziehen. Es ist zu beobachten, dass Eltern aus bildungsbenachteiligten Hintergründen unter Umständen große Hemmschwellen haben, Kulturveranstaltungen in Museen und anderen kulturellen Einrichtungen zu besuchen, auch dann, wenn die eigenen Kinder involviert sind. Da es in vielen Fällen noch nicht gelinge, diese Hemmschwellen bei den Eltern abzubauen, wird es besonders sinnvoll und notwendig, so betonte Frau Frank, den Kindern einen eigenen Weg in solche Kultureinrichtungen zu ebneten.

Im letzten Diskussionsteil wurde die Finanzierung von Kulturprojekten thematisiert. Teilnehmer_innen der AG 1 beschrieben ihre eigenen negativen Erfahrungen mit der Finanzierung ihrer Projekte. Hierzu gibt die Künstlerin Anke Fischer nützliche Hinweise, bspw. Anträge an das zuständige Quartiersmanagement zu stellen, das für unterschiedliche Projekte Fördergelder zur Verfügung stellt. Die nachhaltige finanzielle Sicherung von Kooperationsprojekten bleibt jedoch die größte Herausforderung.

Fazit:

Kulturelle Schulprojekte sollen keine gesonderten Förderprogramme für Menschen mit Migrationshintergrund sein. Fachkräfte müssen grundsätzlich Qualifikationen und Sensibilität für das Thema Migration mitbringen und auf Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund eingehen können. Es besteht jedoch ein deutlicher Mangel an Lehrer_innen mit Migrationshintergrund, hier macht sich die Diskriminierung und Benachteiligung von Menschen mit Migrationsgeschichte besonders deutlich bemerkbar. Im Interesse einer erforderlichen interkulturellen Öffnung von Schulen müssen Fachkräfte interkulturell sensibel agieren können, teamfähig sein und auch interdisziplinäre Kompetenzen mitbringen, wenn zum Beispiel im Falle der Projekte „Museum und Schule“ künstlerische Themen mit Übungen zum Erwerb von Sprachkompetenzen verbunden werden sollen. Außerdem muss das externe Personal verlässlich – auch über die Projektdauer hinaus – zur Verfügung stehen, da sonst nicht effektiv gearbeitet werden kann. Dafür müssen solide Finanzierungskonzepte erarbeitet werden – hier ist an die Bildungs- und Kulturpolitik zu appellieren, die Kooperation von Schulen und Kulturarbeit nachhaltig zu fördern und darauf zu achten, insbesondere Kindern aus bildungsbenachteiligten Verhältnissen attraktive und verlässliche Förderangebote zu machen.

Arbeitsgruppe 2

Interkulturelle Öffnung von Musikschulen

Input: Jürgen Mularzyk, Musikschule Spandau LAG der Berliner Musikschulleiterinnen und Musikschulleiter

Georgios Sfyridis, Orchesterleiter an den Musikschulen Spandau, Mitte und Treptow-Köpenick

Moderation: Mechthild Vanasche, LKJ Berlin e.V.

In der AG 2 wurde mit einer Vorstellungsrunde in die Diskussion eingeleitet. Jürgen Mularzyk leitet die Musikschule Spandau und ist im Verband deutscher Musikschulen engagiert. Georgios Sfyridis arbeitet ebenfalls mit der Musikschule Spandau zusammen und leitet als Dirigent, Komponist und Arrangeur ein Orchestergemeinschaftsprojekt zwischen den Musikschulen Spandau, Mitte und Treptow-Köpenick.

Die Teilnehmer_innen der AG 2 hatten selbst keine direkte Verbindung zur Arbeit der Musikschulen. Sie hatten sich aus Interesse, einen Einblick in neue Bereiche zu erhalten, für die Teilnahme an dieser Arbeitsgruppe entschieden.

Einführend verwies Jürgen Mularzyk auf den Bundeskongress des Verbandes deutscher Musikschulen, der 2009 in Berlin stattgefunden hat. Thema des Bundeskongresses war „Musikalische Bildung öffnet Grenzen – Musikschulen für Vielfalt, Integration und Qualität“. Die Berliner Musikschulen haben laut Mularzyk wesentlich an dem Gelingen des Kongresses teilgehört und konnten wichtige Impulse setzen. Für die Berliner Musikschulen gehört die interkulturelle Öffnung bereits zum festen Bestandteil ihres Selbstverständnisses. Besonders die Musikschule in Mitte ist in dieser Hinsicht aktiv. Hier wird ein bezirkliches Modell zur interkulturellen Öffnung angewendet. Ziel ist es, interkulturelle Kompetenz zu beachten und zu fördern sowie den interkulturellen Dialog zu suchen. Auch politisch erfahren die Anstrengungen der Musikschulen, eine interkulturelle Öffnung zu erreichen, Bestärkung. So zitierte Herr Mularzyk den regierenden Bürgermeister von Berlin, Klaus Wowereit, nach dessen

Auffassung die kulturelle Ausdrucksfähigkeit entscheidend für die Teilhabemöglichkeiten am kulturellen Leben sei. Für den ehemaligen Bundespräsidenten Köhler bedeutet die musikalische Bildung ein wichtiges Fundament für die Gesellschaft: „Wir brauchen musikalische Bildung, und wir brauchen Musikschulen nicht nur für die persönliche Entwicklung der einzelnen Schüler. Wir brauchen musikalische Bildung und Musikschulen auch, damit es unserer Gesellschaft und unserem Land gut geht. Deshalb braucht musikalische Bildung einen festen Platz in der Bildungspolitik - und darum sollten wir sie uns auch etwas kosten lassen. Das ist eine notwendige Investition in die Zukunft.“ Beide Zitate zeigen laut Jürgen Mularzyk deutlich, dass die politische Vertretung einen Wert in der Musikschule und in ihrer Einbettung in die allgemeine Bildung sieht. Jedoch bleibe es bei der Unterstützung durch die Berliner Politik oft bei Lippenbekenntnissen, schränkte Mularzyk ein. In der Praxis würden keine zusätzlichen Finanzmittel für die Aktivitäten der Musikschulen zur Verfügung gestellt werden.

Nach dieser kurzen Einführung stellte Herr Sfyridis das Gemeinschaftsorchesterprojekt zwischen den Musikschulen Spandau, Mitte und Treptow-Köpenick zur Produktion des Musikmärchens „Irgendwie anders“ vor und zeigte hierzu einen Ausschnitt aus einer filmischen Dokumentation. An dem Gemeinschaftsprojekt waren etwa 20-30 Kinder, 20-30 Jugendliche und 20 Erwachsene beteiligt. Die traditionellen Nikolausvorspiele der Musikschulen wurden dieses Mal in Form eines Musikmärchens produziert. Es wurden Märchen aus verschiedenen Ländern vorgelesen, durch kleine Schauspielsequenzen unterbrochen und mit Musikstücken interpretiert. Gespielt wurden Musikstücke aus verschiedenen Ländern (Bulgarien, Albanien, China u.a.). Die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen setzten sich durch die Auswahl, das Einüben und das gemeinsame Spielen mit anderen Musiktraditionen auseinander. Die Kinder entdeckten beispielsweise erstmalig die Schönheit bulgarischer Musik und recherchierten hierzu im Internet. Das Gehör und Empfinden wird auf diese Weise für andere Musiktraditionen geschult und löst sich somit von einer Verfestigung auf mitteleuropäische Musiktraditionen. Die Auseinandersetzung mit zunächst unbekanntem Musikstilen wird als große Bereicherung erlebt.

Als weiteres Projekt wurde „Alla turca“, eine Veranstaltungsreihe der Philharmonie vorgestellt. Auch diese Musikreihe setzt sich mit unterschiedlichen Musiktraditionen auseinander und bringt neue Instrumente in die Philharmonie. Als Beispiel wurde ein Filmausschnitt eines Konzerts gezeigt, in welchem kurdische Balladen gesungen und

von einem Streichorchester begleitet wurden. An diesem Beispiel zeigte sich, wie unterschiedlich in den einzelnen Musiktraditionen auch die Rollen der einzelnen Instrumente sein können. Die Streichinstrumente waren in diesem konkreten Fall sehr stark in den Hintergrund gerückt. Jeweils nach dem Vorführen der Filmausschnitte wurden die Teilnehmer_innen nach ihren ersten Reaktionen und Gedanken zu den Projekten befragt.

Im Anschluss an die Inputs entstand eine Diskussion zum Thema „Zugang zur Musikschule“. Von einem der Teilnehmer_innen wurde die Frage aufgeworfen, wie hoch der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Musikschulen sei und was die Musikschulen täten, um mehr Kinder aus Migrationsfamilien an die Musikschulen heranzuführen. Zunächst wurde konstatiert, dass die Musikschulen nicht erfassen, ob Kinder einen Migrationshintergrund haben. Es gebe jedoch durchaus Kinder an den Musikschulen, die einen Migrationshintergrund haben. Eine weitere Teilnehmerin warf ein, dass es auch Familien mit Migrationshintergrund gebe, für die Musik zur Familientradition gehöre und eine musikalische Ausbildung einen besonders hohen Stellenwert habe. Die Forderung nach einem verbesserten Zugang zur Musikschule müsste in dem Sinne nicht zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden, sondern sich gezielt auf bildungsbenachteiligte Schichten beziehen. Ein weiterer Teilnehmer ergänzte, dass in vielen Familien mit Migrationshintergrund zunächst ein starkes Interesse an guten Noten in den zentralen Schulfächern wie Mathematik und Deutsch bestehe und hierfür bei Bedarf Nachhilfestunden finanziert würden. Für Musikunterricht bliebe bei den finanziellen Restriktionen vieler Familien dann kein Geld bzw. auch keine Zeit mehr übrig. Die Kosten für den Musikunterricht seien sicherlich ein Grund, warum Kindern aus sozial- und bildungsbenachteiligten Schichten seltener eine Musikschule besuchen. Herr Mularzyk informierte die Diskussionsteilnehmer_innen über einen Beschluss des Landes Berlin, das Gehalt von Musiklehrer_innen anzuheben, was in der Folge zu einer Anhebung des Entgelts für den Unterricht führe, da keine zusätzliche finanzielle Unterstützung durch das Land vorgesehen ist. Insgesamt wird eine Anhebung des Entgelts von durchschnittlich 7,3 % notwendig sein. Für Hartz-IV-Empfänger_innen gibt es eine Entgeltermäßigung von 50 %. Dies muss ausgeglichen werden, so dass von einer Erhöhung von 10 % auszugehen ist. Die Musikschule in Spandau arbeitet mit dem neuerdings eingeführten „Bildungspaket“ und habe kein Problem mit dem zusätzlichen Aufwand, so Mularzyk. Eine

Diskussionsteilnehmerin verwies jedoch darauf, dass das Bildungspaket bisher sehr schlecht angenommen wurde und dass eine monatliche Unterstützung von 10 € im Vergleich zu den Kosten für Musikschulunterricht einfach zu wenig sei. Die Formulare seien zudem kompliziert und die Bearbeitung würde nach ihrer eigenen Erfahrung Monate in Anspruch nehmen.

Im Weiteren wurde die Kooperation von Schulen und Musikschulen diskutiert, da die Regelschule als Ort identifiziert wurde, an welchem gerade auch Schüler_innen, die den Zugang zur Musik nicht durch ihre Eltern finden, erreicht werden können. Generell ist der Einsatz von Honorarkräften an Schulen schwierig, da befürchtet wird, sie würden ein Klagerecht auf Festanstellung für ihre Arbeit an der Schule geltend machen. Auch die Musik-AGs an den Schulen bringen Kosten für die Schüler_innen mit sich, im besprochenen Fall waren es bis zu 20 € monatlich. Der reguläre Musikschulunterricht kostet im Monat etwa 50 €.

Herr Mularzyk berichtete von der Kooperation seiner Musikschule mit insgesamt zwölf Schulen. In den meisten Fällen werde regulärer Unterricht erteilt, z.B. in Form einer Bläser- oder Streicherklasse, in der eine gesamte Schulklasse über einen Zeitraum von zwei Jahren am Instrument unterrichtet wird. Der theoretische Unterricht wird hierbei von der Schule übernommen, wobei der Kleingruppenunterricht am Instrument durch die Musikschule abgedeckt wird. Probleme ergeben sich an Schulen durch nicht ausreichend zur Verfügung stehende Räume und fehlende Ansprechpartner_innen zu organisatorischen Fragen der Kooperation.

Fazit:

Durch die Eröffnungs- und Abschlussrunde, die die Diskussion der Arbeitsgruppe umschloss, wurde deutlich, dass die Teilnehmer_innen zu Beginn der Diskussionsrunde wenige bis keine Vorstellungen von der interkulturellen Arbeit der Musikschulen hatten und Musikschulen in ihrem Leben bisher keine Rolle spielten. In der Abschlussrunde hingegen entstanden in der Arbeitsgruppe zum einen politische Forderungen nach einem verbesserten Zugang zu musikalischer Bildung für alle Kinder und Jugendliche, insbesondere für Heranwachsende aus bildungsbenachteiligten Strukturen. Zum anderen wurde der Wunsch nach einem weiteren Voranschreiten der interkulturellen Öffnung der Musikschulen geäußert, sowohl im Hinblick auf die Nutzer_innen als auch auf die Durchführenden der dort stattfindenden Angebote und schließlich auch bezüglich der inhaltlichen, interkulturellen Ausrichtung der Angebote.

Arbeitsgruppe 3

„Mein rechter, rechter Platz ist frei...

Ich wünsche mir ein Bleiberecht für Roma“

**Ein Videoprojekt für geduldete Migrant_innen
und ihre Mitschüler_innen in Münster**

Input: Katrin Schnieders, freiberufliche Filmerin

Die Referentin Katrin Schnieders ist freiberufliche Dokumentarfilmerin und beschäftigt sich mit der gesellschaftlichen Situation der Roma in Deutschland. Sie arbeitet zusammen mit der Beratungsstelle GGUA Flüchtlingshilfe e.V. Münster und hat im Rahmen von „Kultur und Schule“ (Nordrhein-Westfalen) ein Videoprojekt geleitet, das die besondere Problematik der Roma am Beispiel von Münster thematisiert.

In Folge des am 14. Januar 2010 unterzeichneten Rückübernahmeabkommens zwischen der neuen Kosovo-Regierung und der Bundesrepublik Deutschland sind mehr als 10.000 Roma von der Abschiebung bedroht. Diese unter dem Druck des Duldungsstatus lebenden Familien sind mit der Perspektivlosigkeit und Unsicherheit bezüglich ihres Aufenthaltes konfrontiert. Diese Situation betrifft auch die Kinder und Jugendlichen in den Familien und wirkt sich unter anderem auf ihr Verhalten in der Schule aus, unentschuldigtes Fehlen oder Resignation sind mögliche Folgen. Auch bei den Mitschüler_innen wirft dieser Zustand Fragen auf und führt zu Missverständnissen im gesellschaftlichen Umfeld. Aufgrund dieser Umstände schloss sich in Münster ein Team bestehend aus fünf Mitarbeiter_innen zusammen und nahm Kontakt mit über 100 Schulen aus der Region auf, aus denen drei für das Filmprojekt ausgewählt wurden.

Insgesamt 27 Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Migrationshintergründen arbeiteten regelmäßig dokufiktional, erlernten die Trickfilmtechnik, übten Tänze ein und wurden mit dem Dreh eines Spielfilms vertraut. Ein Ziel des Projekts bestand darin, während der praktischen Arbeit die Angst und die Verunsicherung von Kindern aus

geduldeten Roma-Familien vor der Abschiebung zu thematisieren. Weiterhin klärten Jugendliche in einem Interview mit einem Vertreter des Sozial- und Ausländeramts sowie einem Mitarbeiter der GGUA Flüchtlingshilfe e.V. zuvor erarbeitete Fragen zum Thema Aufenthaltsrecht. Das zusammengetragene Material wurde von den Kindern und Jugendlichen zu einem 50-minütigen Film zusammengestellt, der feierlich in einem öffentlichen Rahmen präsentiert wurde.

Schon während der Präsentation des Vortrags und der Filmauszüge kamen verschiedene Fragen und Diskussionspunkte auf, die zum Teil in der Arbeitsgruppe nicht geklärt werden konnten. Es wurde über die Bedeutung einer Kettenduldung debattiert und konstatiert, dass es sich dabei um einen vollkommen inakzeptablen Zustand handelt. Es wurde ferner festgestellt, dass die Problematiken der Integration von Roma in Berlin anders gestaltet sind; da sie meist aus den neuen EU-Beitrittsländern im Zuge des Freizügigkeitsgesetzes eingereist sind, werden sie nicht als Flüchtlinge deklariert und sind nicht von der Abschiebung betroffen. Katrin Schnieders hob in der Diskussion hervor, dass sie durch ihr Projekt den Kindern und Jugendlichen vor allem das Filmhandwerk beibringen wollte. Dennoch stellte sich die Frage, ob dieses Projekt mit seiner zeitlichen Begrenzung nachhaltig positive Veränderungen für die Zielgruppe der Roma herbeiführen konnte. Eine in der Diskussion entwickelte These war, dass Kunst ein Ausdrucksmittel des Kampfes für die eigenen Rechte sein könne. Der Zugang für alle zur Kultur müsste durch die Basis gleicher Rechte gewährleistet sein. Auf die Frage, ob es sich bei dem Münsteraner Videofilmprojekt um politische Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen handelt, wurde in der Diskussion darauf verwiesen, dass kulturelle Bildung an sich als Zugang zur politischen Bildung verstanden werden könne.

Fazit:

Die Kinder aus Roma-Familien haben während des Projekts gelernt, ihre eigene Situation zu reflektieren und aufzuarbeiten. Es wurde ein „dritter Raum“ kreiert, der den Kindern die Möglichkeit gab, sich auszuprobieren und zu experimentieren. Dadurch konnten sie ihr Selbstbewusstsein stärken, sie sind Experten und Expertinnen ihrer Selbst und können Erlerntes und neu gewonnene Informationen in ihr Umfeld weitertragen. Durch das interkulturelle Setting des Projekts wurde ein wichtiger Beitrag zu einer interkulturellen Begegnung geleistet, die über das Handlungsfeld Schule hinausgeht.

Cathrin Linnenmanstöns, Anna Förster und Laura Stühning, Studierende der ASH Berlin

Arbeitsgruppe 4

Volkstanz aus vielen Ländern zur Integration und Gewaltprävention

Input: Dr. med. Ingrid Krause, Vorsitzende LAG Tanz

Moderation: Cornelia Schuster, Leiterin LKJ Berlin e.V.

Die Veranstaltung „Tanz in der Schule“ wird im Rahmen der „Musischen Wochen“ in Berlin unter der Schirmherrschaft des Schulsenators durchgeführt. Bei einem zentralen dreitägigen Tanztreffen führen etwa 1600 Schüler_innen ein Programm mit 25 bis 27 verschiedenen Volkstänzen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen auf. Es tanzen Schüler_innen aller Altersstufen und Schulformen gemeinsam.

Die Tänze werden ein Jahr lang im Klassenverband während des Musik- oder Sportunterrichts oder in Arbeitsgemeinschaften eingeübt. Jede Gruppe erlernt etwa zehn verschiedene Tänze. Die Veranstaltung ist kein Wettbewerb, sondern ein gemeinschaftliches Projekt. Die Ränge der großen Hallen, in denen das Projekt durchgeführt werden kann, sind regelmäßig von Eltern, Freund_innen und Interessierten sehr gut besetzt. Allerdings ist die Veranstaltung nicht für die breite Öffentlichkeit zugänglich. Das internationale Tanzprogramm wird jedes Jahr von erfahrenen, tanzenden Lehrer_innen ausgearbeitet und in einer wöchentlichen Fortbildung an interessierte Kolleg_innen weiter vermittelt.

Die Idee für das Projekt wurde vor fast 40 Jahren von Ingeborg Lüdtker, einer Dozentin der Freien Universität West-Berlin und Professor Günter Gruska, einem Musikprofessor der Pädagogischen Hochschule West-Berlin, gemeinsam mit deren Student_innen entwickelt und umgesetzt. Ingeborg Lüdtker hatte bereits in den USA Erfahrungen mit Tänzen aus aller Welt gesammelt, die dort im Rahmen der gesellschaftlichen Demokratisierung im Sinne des Marshallplans mit verschiedenen ethnischen Gruppen getanzt wurden. Günter Gruska hatte ergänzend ein Konzept entwickelt, um Schüler_innen anhand von Tanzmusik Musiktheorie zu vermitteln.

Im Rahmen des Tanztrainings werden ebenso geschichtliche wie kulturelle Hintergründe der Volkstänze besprochen. Das Tanzen ermöglicht allen Schüler_innen einen Zugang zu unterschiedlichen kulturellen Traditionen.

In der Diskussion betonte Ingrid Krause, dass das Projekt „Tanz in der Schule“ persönlichkeitsbildend für die Teilnehmer_innen sein könne. Die Kinder lernten durch praktische Erfahrungen Musik näher kennen, statt sie im Musikunterricht hauptsächlich theoretisch zu analysieren. Es seien jeweils zehn Tänze vorgegeben, die zu erlernen sind und schließlich vor anderen Schüler_innen, Familienangehörigen und Freund_innen aufgeführt werden, allerdings der breiteren Öffentlichkeit vorenthalten werden. Der Verzicht auf eine öffentliche Aufführung sei Teil des ressourcenorientierten Ansatzes des Projekts, denn so stünden die Schüler_innen nicht unter Leistungsdruck, sondern könnten vergleichsweise unbefangen die erlebte Freude am Tanzen wiedergeben. Die Kinder erlebten Freude an der Reproduktion von Tänzen, ohne mit hohen künstlerischen Anforderungen, Leistungsdruck oder Notengebung konfrontiert zu sein.

In den einzelnen Gruppen wird während des Tanzens hauptsächlich non-verbal kommuniziert. Die Aufstellung beim Tanzen ermöglicht es, die Gefühle und Stimmungen durch Gestik und Mimik des anderen erkennen und deuten zu lernen. Laut Ingrid Krauses Erfahrungen haben viele Kinder Probleme, ihre Gefühle durch Mimik zu zeigen und beim anderen zu erkennen. Das Tanztraining bietet eine gute Basis für die Entstehung neuer Freundschaften. Sprachliche und kulturelle Differenzen stellen in diesem Fall keine Barriere dar, denn die non-verbale und visuelle Kommunikation ist umso mehr gefragt. „Tanz in der Schule“ könne auf diese Weise zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und zur Gewaltprävention beitragen. Ingrid Krause bezeichnete das Projekt außerdem als basisdemokratisches Lernfeld für Demokratie und Transkulturalität.

Die Referentin erwähnte, dass bestimmte Vorurteile gegenüber Volkstänzen vorherrschen: Gebundene Tanzformen seien ausschließlich reproduzierend und damit un kreativ; kulturelle Bildung finde damit nicht statt. Die LAG Tanz in Berlin e.V. hält laut Krause dagegen: Die Hirnforschung bestätige, dass Tanzen die Beweglichkeit und die Motorik des Sprechens schult. Es sei erwiesen, dass Bewegung Kinder intelligenter, kommunikationsfähiger und gelassener mache.

Eine Aufführung vor einer breiteren Öffentlichkeit kommt für das Projekt „Tanz in der Schule“ zum jetzigen Zeitpunkt nicht in Frage. Im Plenum kam die Kritik auf, dass diese Entscheidung für Schüler_innen weniger motivierend sein könnte. Das Proben auf ein konkretes Ziel hin könnte auch den Ehrgeiz der Schüler wecken. Ingrid Krause hielt zwar an ihrem Standpunkt bezüglich der Präsentationsform fest, äußerte sich jedoch auch frustriert über das allgemein zu geringe Interesse von Öffentlichkeit, Politik und Medien an Volkstanz. Das Projekt erfahre nicht genügend Wertschätzung. Eine öffentliche Aufführung könnte dem mangelnden Interesse entgegen wirken, widerspräche jedoch dem konzeptionellen Ansatz.

Fazit:

Die Veranstaltung „Tanz in der Schule“ ermöglicht Schüler_innen den Zugang zu Volkstänzen aus verschiedenen Kulturen der Welt. Das Projekt führt Kinder und Jugendliche aller Altersstufen, Schulformen und Nationen, mit oder ohne Behinderung zusammen. Das gemeinsame Tanzen verbindet, schafft Gemeinsamkeiten und ermöglicht einen neuen Blick auf bislang weniger vertraute kulturelle Artefakte, auch weil im Rahmen des Tanztrainings geschichtliche und kulturelle Hintergründe der Volkstänze besprochen werden. Damit leistet das Projekt einen Beitrag zur gesellschaftlichen und interkulturellen Integration von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Berlin.

Arbeitsgruppe 5

KulTür auf! Wir schaffen ZUGANG – eine Kampagne des Jugendtheaterbüros Berlin

Input: Ahmed Shah, Künstlerische Leitung des Jugendtheaterbüros Berlin,
Initiative Grenzen-Los! e.V.

Moderatorin: Frau Kathrin Boemke, Geschäftsführerin JiM e.V.

Ahmed Shah berichtete über das Jugendtheaterfestival „Festiwalla“ im Haus der Kulturen der Welt, das im Oktober 2011 erfolgreich beendet wurde. Er stellte das „Brennpunkt-Manifest KulTür auf“ vor, das die Jugendlichen des Theaterbüros selbst verfasst hatten. Anschließend rezitierte er ein Gedicht einer 16-jährigen Migrantin aus der Osttürkei, worin es heißt: "Wir wissen wie es ist!". Das Gedicht thematisiert die Probleme von Menschen mit Migrationsgeschichte in Deutschland, wie zum Beispiel Rassismus, Ausgrenzung und Stigmatisierung. Darauf folgend erzählte Ahmed Shah, wie er die Jugendlichen motiviert hat, beim Jugendtheaterbüro und der Veranstaltung Festiwalla mitzuwirken.

Ahmed Shah begann vor einigen Jahren als Streetworker eines Moabiter Jugendprojekts mit der Theaterarbeit. Das erste gemeinsame Projekt mit Jugendlichen war die Produktion eines eigenen Films. Einige der Jugendlichen wollten Stunts aus Jackie Chan Filmen nachahmen. Im Film sollten auch die Probleme von Menschen mit Migrationshintergrund thematisiert werden. 2005 entstand das zweite Projekt „Intifada – im Klassenzimmer?!?“. Mit diesem Theaterstück thematisierten die beteiligten Jugendlichen Antisemitismus und Rassismus in den Schulen, die sich in der Folge des 11. September 2001 zunehmend verschärft hatten. 2008 folgte das Projekt „Der Sprung“, bei dem es um das Thema Kinder- und Jugendrechte und die Lebensgeschichte der Holocaust-Überlebenden Hedy Epstein ging. Dieses Projekt wurde wie auch das vorige aus Mitteln des Programms „Soziale Stadt“ finanziert.

2009 wurde das Jugendtheaterbüro Berlin (JTB) als Verein gegründet und hat seither einen festen Standort in einem ehemals kirchlichen Verwaltungsgebäude in Berlin-Moabit bezogen. Das JTB arbeitet projektgebunden und ist auf Drittmittelförderung angewiesen. Die Projektarbeit gliedert sich in Trimester. Zu den Trimesterhalten gehörten beispielsweise die Themenfelder „Brennpunkte“, „Identität“, „Liebe“ und „Hass“ sowie das Thema „Zugang“. Im Zentrum der Aktivitäten im Jahr 2011 stand die Planung, Organisation und Durchführung eines bundesweiten Jugendtheaterfestivals „Festiwalla“ mit internationalen Gästen in Berlin im Herbst 2011. Die Jugendlichen übernahmen dabei maßgeblich die Verantwortung; Partizipation und Empowerment sind in der pädagogischen Konzeption des JTB von zentraler Bedeutung. Das Festiwalla fand vom 20. bis 22. Oktober 2011 mit 45 Veranstaltungen im Haus der Kulturen statt. Alle Veranstaltungen waren mit insgesamt etwa 2.500 Besucher_innen sehr gut besucht. Das Festiwalla wurde teilweise aus eigenen Mitteln der Akteur_innen finanziert. Die primäre Idee des Festivals bestand darin, einen Blick in die vielfältige kreative Welt Jugendlicher zu ermöglichen und darüber hinaus Kultur auf vielen verschiedenen Bühnen erlebbar zu machen. Der Appell an Politik und Gesellschaft lautete: Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund möchten Zugang in die Gesellschaft haben, möchten mitmischen dürfen, mitentscheiden welche Themen in der Gesellschaft diskutiert werden, wer diskutiert und wer mit wem diskutiert - ein Kampf um Anerkennung!

Fazit:

Im anschließenden Diskussionsteil erläuterte Ahmed Shah welche persönliche Motivation ihn in seiner Jugendtheaterarbeit leite. Er möchte mit Theaterarbeit etwas in der Gesellschaft bewegen, Diskriminierung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund aufdecken und hinterfragen und Zugänge zu Kultur schaffen. Weder Assimilation noch Integration führten zu einem besseren Zusammenleben; gemeinsam etwas Neues hervorzubringen, nur dies sei eine Perspektive in Richtung Veränderung. In der Diskussionsrunde herrschte Übereinstimmung, dass Interkulturalität und Partizipation entscheidend für eine Jugendkulturarbeit seien, die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund Zugänge in die Gesellschaft eröffnen kann.

Arbeitsgruppe 6

„Was sollen wir lernen?“

Ästhetische Feldforschung, Untersuchungen mit Kindern und Jugendlichen zu einem verborgenen, transkulturellen Bildungskanon in Berlin

Input: Barbara Meyer, Geschäftsführerin Internationales JugendKunst- und Kulturhaus Schlesische27

Moderation: Claudia Engelmann, LKJ Berlin e.V.

Barbara Meyer ist seit zwei Jahren Geschäftsführerin des Internationalen JugendKunst- und Kulturhauses Schlesische27. Die Geschichte der Schlesischen27 begann 1977 als Projekt im Rahmen des Ideenwettbewerbs „Strategien für Kreuzberg“. 1982 bezog die Initiative das Gebäude in der Schlesischen Str. 27 in Berlin Kreuzberg, die Adresse wurde zum Namen der Einrichtung. Entsprechend der Bevölkerungsstruktur Kreuzbergs richtet sich die Arbeit des Vereins zu großen Teilen an junge Menschen mit Migrationshintergrund.

Entscheidend für die Arbeit mit diesen Zielgruppen sind das Bewusstsein und das Wissen über die verschiedenen Formen der Migration und den damit verbundenen persönlichen Folgen. Zu unterscheiden sind beispielsweise die verschiedenen Formen von Arbeitsmigration und Flucht. Die unterschiedlichen Voraussetzungen, die junge Menschen mit Migrationshintergrund mitbringen, müssen in der Arbeit, in der Entwicklung und Umsetzung von Projekten bedacht werden, um einen Zugang zu Kunst und Kultur zu schaffen, der für alle Jugendlichen in gleicher Weise offen ist.

In der Schlesischen27 gibt es keinen offenen Betrieb, es bilden sich feste Gruppen, die eine bestimmte Frage bzw. ein Thema bearbeiten. Dies geschieht in Form von Projekten. Ziel eines Projekts ist immer eine Form der Präsentation, zum einen, damit alle Beteiligten an den Ergebnissen teilhaben können, zum anderen um das erworbene Wissen an andere weiter zu vermitteln.

Als Einrichtung des Landes Berlin ist die Schlesische²⁷ mit der außerschulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen beauftragt. Dementsprechend erarbeiten Barbara Meyer und ihre Mitarbeiter_innen zusammen mit unterschiedlichen Kooperationspartner_innen, Schulen etc. sowie den themenbezogenen Fachleuten, meist Künstler_innen, Projekte zum Thema Bildung.

Ein Beispiel hierfür ist der zwölfmonatige Bauhaus-Kurs, der als eine Alternative zum Berufsvorbereitungsjahr, zum Überbrückungsjahr oder auch als Bewährungsaufgabe dienen kann. Er richtet sich an Jugendliche, die zum Beispiel durch ein laufendes Asylbewerber_innenverfahren oder einen ungeklärten Status durch das Raster der deutschen Bildungspolitik fallen. Die Teilnehmer_innen werden angeleitet in diesem Jahr ein Gesellenstück im Bauhausstil zu entwerfen, zu fertigen und dieses auch zu verteidigen. Im besten Fall können den Teilnehmer_innen am Ende des Projekts Lehrstellen vermittelt werden.

Die Schlesische²⁷ versteht sich in ihrer Arbeit zunächst als Dienstleister bzw. Vermittler. Hier werden die Projektpartner_innen zusammengebracht, Kinder- und Jugendgruppen mit Fachleuten aus Politik oder Wirtschaft, Schulklassen mit Künstler_innen aller Art. Die Projekte werden auch nicht von Mitarbeiter_innen der Schlesischen²⁷ geleitet, sondern finden in Eigenregie der Kooperationspartner_innen statt. Auch in Bezug auf die Projektgestaltung hält sich die Schlesische²⁷ zurück. Kinder und Jugendliche können sich sehr gut selbst organisieren und wissen in der Regel am besten was sie machen, lernen oder können wollen. Es gibt aber auch Projekte, die von Künstler_innen angeregt werden. In diesem Fall haben sie sich vorher in Kreativgruppen, wie das Team „Ästhetische Feldforschung“, auf eine bestimmte Fragestellung, eine Idee, eine Art Konzept geeinigt.

Eines dieser Impulsprojekte war „7 Felder“, ein Projekt zur Ästhetischen Feldforschung. Beteiligt waren drei Berliner Schulen sowie die Künstler_innen des Teams „Ästhetische Initiative“ und Student_innen vom Institut für europäische Ethnologie der Humboldt-Universität zu Berlin.

Die 7 Felder, in denen Menschen Bildung erfahren können, sind:

1. Selbstorganisiertes experimentelles Lernen von Kindern und Jugendlichen
2. Internationale Jugendbewegungen
3. Interkulturelles Erbe und zeitgenössische Kunst

4. Kultur des Handwerks und der Arbeitswelten (Theorie und Praxis)
5. Gesundheit, Ernährung und Kochkünste
6. Ressourcenwerkstatt Kunst, Kultur und Wissenschaft
7. Gemeinsam lernen in der Education Werkstatt

Unter diesen Gesichtspunkten untersuchten die Schüler_innen unter ethnologischer Anleitung ihre eigenen Gewohnheiten, ihr soziales Umfeld und ihren kulturellen Hintergrund. Sie durchforsteten ihre alltäglichen Lebenswelten zu grundlegenden und auch gegensätzlichen menschlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen, wie „Sammeln & Besitzen“, „Teilen & Tauschen“, „Schaffen & Gestalten“, „Erben & Bewahren“, „Lieben & Begehren“, „Glauben & Hoffen“, „Feiern & Chillen“. Die Untersuchungen wurden mit verschiedenen Medien dokumentiert. So inspiriert konnten die Schüler_innen in kleineren Projekten die gewonnenen Erkenntnisse mit Hilfe der beteiligten Künstler_innen auf verschiedensten Wegen präsentieren, sei es als Installation, Performance, Dokumentation oder ähnliches.

Das Projekt „7 Felder“ lässt erahnen, dass eine der Grundlagen für die Projektarbeit der Schlesischen²⁷ das Fragen selbst ist. Durch Fragen und das Zuspitzen der Fragen entsteht ein Gerüst, worauf sich die Mitarbeiter_innen und Projektpartner_innen der Schlesischen²⁷ in ihrer Arbeit stützen können. Durch das Fragen können Zusammenhänge wahrgenommen werden, die dann in der Arbeit an den Projekten bewertet und beurteilt werden können.

Hier lohnt sich ein kleiner Exkurs zu den geschichtlichen bzw. den philosophischen Hintergründen. Für Kant bedeutet Fragen, von den Dingen auf die Dinge an sich, also auf das Wesentliche / Grundsätzliche, zu kommen, was bloßes Sehen / Wahrnehmen uns nicht ermöglicht. Auch Platon diskutiert wie real bzw. objektiv unsere Wahrnehmung eigentlich sein kann oder ob sie nicht, bedingt durch die Umwelt, eher subjektiv ist. Die Frage, die er sich stellt, lautet: "Ich sehe es, aber sehen die anderen es genauso?" Bei der Entwicklung neuer Projekte werden auch die vier klassischen philosophischen Fragen über den Menschen und unser Selbst berücksichtigt.

1. Was kann ich wissen?
2. Was soll ich tun?
3. Was kann ich hoffen?
4. Was ist der Mensch?

Nicht nur die Hintergründe eines Themas, einer Idee, sondern auch die Wege der Bearbeitung, des Sich-damit-Auseinandersetzens, der Herangehensweise an das Thema, können durch Erfragen gefunden werden. Beim Erkunden und Erforschen eines Themas seien die folgenden Kriterien zu beachten:

- Die Methode: Wie will ich meine Idee vermitteln?
- Die Interdisziplinarität: In welchen Lebensbereichen, Fachgebieten, Bildungsebenen taucht mein Thema auf?
- Die Transkulturalität: In welchen Ländern, Kulturen, Schichten, Lebensräumen kann man das Thema wiederfinden, wie wird in einzelnen Bereichen Transkulturalität umgesetzt?
- Die Wahrnehmung: Wie kann ich mich einfühlen, also durch welche Handlungen, Tätigkeiten? Wie kann ich es erleben, Experimente überlegen, Nachspielen?
- „Mit den Sinnen spinnen“: ein Netz weben aus den erworbenen Informationen, Knotenpunkte (Zusammenhänge) erkennen und als etwas Darstellbares versinnbildlichen.

Bei der Beantwortung einer Frage ist erfahrungsgemäß auch zu beachten, dass die Antwort nicht zu abstrakt sein sollte. Das heißt, man sollte theoretische Ansätze den realen Arbeitsbedingungen anpassen, eine einfache Sprache sowie anschauliche und allgemein bekannte Beispiele aus der Praxis finden. Jede Frage sollte anhand der oben genannten Hilfestellungen zu Ende diskutiert werden.

2011 stellte sich die Schlesische²⁷ die Frage „Was sollen wir lernen?“ und meint damit ein Langzeitprojekt, mit dem Ziel, Ästhetische Feldforschung zu betreiben. Die diesem Projekt vorausgehenden Überlegungen waren u.a.: Wer legt fest was wir lernen? Wo findet Lernen überall statt? Was wird an Lerninhalten zur Verfügung gestellt? Und was könnte und sollte zur Verfügung gestellt werden? Das Projekt ist im engeren Sinne eine Umfrage, die von Kindern und Jugendlichen durchgeführt wird und sich an Kinder, Jugendliche und auch deren Eltern richtet. Ziel ist es, die Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen in Bezug auf Bildung zu ermitteln. Es gilt herauszufinden, was Bildung erreichen soll, was Jugendliche sich eigentlich darunter vorstellen, was sie erwarten und wünschen, was sie für sinnvoll erachten und interessiert, was ihrer Meinung nach im Bildungsbereich schief läuft oder zu kurz kommt.

Durch solche Umfragen ergibt sich eine Vielzahl an Ideen Anregungen für die Schlesische²⁷. Diese Ideen wandern dann durch den Jungen Rat und durch das Künstlerforum, das aus den Mitarbeiter_innen der Schlesischen²⁷ und kooperierenden Künstler_innen besteht. In den Schulprojektwochen können dann Ideen, Themen oder Fragen eingebracht werden. Da aber jede Projektwoche in den Schulen vorbereitet wird und als oberstes Ziel die Selbstverwirklichung der Kinder und Jugendlichen steht, gibt es in jeder Projektwoche Zeit und Raum, so dass sie auch ihre eigenen Themen entwickeln und bearbeiten können.

Die Kinder und Jugendlichen, die an der Durchführung der Befragung zu „Was sollen wir lernen?“ beteiligt sind, erhalten für ihren Arbeitsaufwand ein Taschengeld von mindestens einem Euro pro Stunde. Generell befürwortet die Schlesische²⁷ diese Art der Wertschätzung von freiwilligen Einsätzen Jugendlicher. Man könne daraus, so Barbara Meyer, sogar ein Erfolgsrezept entwickeln, indem man für junge Menschen das Kennenlernen von Kultureinrichtungen mit kleinen Jobs verbinde. Auf diesem Wege könnten auch bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche an Kultur herangeführt werden.

Fazit:

Bei Umfragen und auch bei Schulprojektwochen kristallisiert sich aus den vielen ganz individuellen Aussagen oft ein gemeinsames Thema heraus, wie beispielsweise „Wir haben keinen Platz! Gebt uns Räume! Und wir machen den Rest! Was ist eigentlich mit dem Unterirdischen?“. Also wurde ein Jahr lang mit insgesamt 24 Partnerschulen in verschiedenen kleinen Projekten das Thema Untergrund behandelt. Es entstanden die verschiedensten Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten, wie zum Beispiel das Staubsaugertheater oder eine Ausgrabung auf dem eigenen Gelände.

Bei Schulprojektwochen ist es der Schlesischen 27 besonders wichtig, dass sie Informationen vermitteln können, die über das allgemeine Schulwissen hinausgehen. Sie wollen mit den Kindern und Jugendlichen ins Detail gehen, z.B. beim Friedhofsprojekt oder auch bei dem Projekt Vätergeschichten. Manche Projektarbeiten wurden am Ende sogar in Form einer Buchpublikation dokumentiert.

Impressum

Herausgeber:

Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung
(LKJ) Berlin e.V.
Obentrautstraße 57
10963 Berlin
Tel.: 030 / 296 687 66
Fax.: 030 / 296 687 70
Mail: info@lkj-berlin.de
Url: www.lkj-berlin.de

Redaktion:

Timo Szczepanska, Elke Josties,
Jaqueline Kauka

Auflage: 200

Berlin, Januar 2013

Die Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Berlin e.V.
wird gefördert von der

