



# Projektabschlussbericht

---

Internationale Bildungsarbeit der IG Metall



# Inhalt

|  |    |
|--|----|
| <b>Einleitung</b> .....  | 3  |
| <i>(Tom Kehrbaum/ Olga Zitzelsberger)</i>  |    |
| <b>Studien- und Praxisprojekt „Internationale gewerkschaftliche Bildungsarbeit“</b> .....  | 6  |
| <i>(Alexander E. Neiß)</i>   |    |
| <b>ABSCHNITT I: ÜBERLEGUNGEN ZUR POLITISCHEN BILDUNGSARBEIT UND ZUR INTERKULTURELLEN KOMPETENZ</b>   |    |
| <b>Marginalien zum Spannungsverhältnis von Selbstbildung und Handlungszwang</b> .....  | 22 |
| <i>(Felix Broj)</i>  |    |
| <b>Einige Gedanken zum Zusammenhang von Kultur und interkultureller Kompetenz</b> .....  | 33 |
| <i>(Margarete Katzuba)</i>   |    |
| <b>Interkulturelle Kompetenz im Kontext internationaler ArbeitnehmerInnenvertretung</b> .....  | 43 |
| <i>(Tri Mulani)</i>  |    |
| <b>ABSCHNITT II: JUGENDBILDUNGSSEMINAR EUROPA STEP BY STEP</b>   |    |
| <b>Sensibilisierung für `Interkulturelle Kompetenz` im Rahmen internationaler Jugendbildungsarbeit der IG Metall: Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“</b> ..... | 54 |
| <i>(Barbara Senft)</i>   |    |
| <b>Interkulturelle Kompetenz in der Praxis</b> .....   | 68 |
| <i>(Youssef El Khalissi)</i>   |    |
| <b>ABSCHNITT III: INTERNATIONALES SEMINAR FÜR EUROPÄISCHE BETRIEBSRÄTE</b>   |    |
| <b>Europäische BetriebsrätInnen – wer sind sie, was tun sie und welche Kompetenzen sie dafür brauchen</b> .....  | 81 |
| <i>(Olga Zitzelsberger)</i>  |    |
| <b>Konzeption und Ablauf des internationalen Seminars für Europäische Betriebsräte</b> .....   | 84 |
| <i>(Alexander E. Neiß)</i>   |    |
| <b>Evaluation und Evaluationsmethoden des EBR-Workshops im Rahmen des Trans-Quali-EWC-Projekts</b> .....   | 90 |
| <i>(Undine Memeler/ Holger Rößler)</i>   |    |
| <b>Ausblick – Was bleibt?</b> .....  | 98 |

# Einleitung

*Tom Kehrbaum und Dr. Olga Zitzelsberger*

1. Die Idee
2. Internationale Bildungsarbeit der IG Metall
3. Das Projektseminar

## 1. Die Idee

Zentraler Ausgangs- und Bezugspunkt des gewerkschaftlichen Handelns ist die betriebliche Praxis. Die gewerkschaftliche Bildung hat die Aufgabe, die betrieblichen Akteure in ihrer interessenbezogenen Urteils- und Handlungsfähigkeit zu stärken. Durch die zunehmende Internationalisierung der Betriebe wird Gewerkschaftsarbeit selbst immer mehr international. Entsprechend wichtiger wird die internationale Bildungsarbeit der Gewerkschaften. Unternehmen üben heute immer stärker Einfluss auf nationale und globale politische Prozesse aus. Es gilt daher auch für die Gewerkschaften internationale politische Strategien zu entwickeln. Die internationalen Zusammenhänge sind nicht immer direkt wahrnehmbar, jedoch stetig vorhanden und wirkungsmächtig. Der Bezugsrahmen für internationale Bildungsarbeit der Gewerkschaft ist demnach die internationale Politik der Unternehmen und transnationale Abkommen, die sich auf nationale Arbeits- und Lebensbedingungen auswirken. Inhalt, Form und Praxis der internationalen Bildungsarbeit der IG Metall müssen sich diesen Themenfeldern stellen. Das Ziel ist die Stärkung der Urteils- und Handlungsfähigkeit der Interessensvertretungen und der Mitglieder durch die Vermittlung entsprechender Kenntnisse über internationale Vorgänge und beteiligte Personen und Vermittlung von Fähigkeiten, diese Prozesse mitzugestalten. Dafür müssen auch geeignete Methoden der Bildungsarbeit entwickelt werden. Hierzu kann der Blick von außen hilfreich sein. Indem die eigene Praxis einer Reflexion von außen unterzogen wird, scheinbar Selbstverständliches hinterfragt und neu durchdacht wird, könnten Verbesserungen der Bildungspraxis ermöglicht werden.

Vor diesem Hintergrund entwickelten wir eine 2-semesterige Studien- und Praxisprojekt. Gemeinsam mit den Studierenden konnten wir uns der internationalen Bildungsarbeit anhand von drei unterschiedlichen Arbeitsfeldern annähern:

- Entwicklung internationaler Kompetenzen
- Internationaler Jugendaustausch
- internationale Seminare von europäischen Betriebsräten

## 2. Internationale Bildungsarbeit der IG Metall

Die konzeptionelle Ausgestaltung der internationalen Bildungsarbeit baut auf folgenden Zielsetzungen der IG Metall auf:

- Die Aufhebung der Konkurrenzsituation von abhängig beschäftigten Menschen im nationalen und internationalen Kontext.
- Die Beseitigung von Benachteiligungen und Selektionsprozessen im Bildungswesen.
- Die Schaffung Chancengleichheit in der Entwicklung der persönlichen sowie ökonomischen Eigenständigkeit.
- Internationale Solidarität als Idee des globalen Friedens statt nationalstaatlicher oder europäischer Protektionismus der „Wettbewerbsstaaten“.
- Die Demokratisierung und Humanisierung der Arbeitswelt, wobei es immer auch um die Behandlung des Menschen durch den Menschen geht.
- Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen als globale Herausforderung.

Diese politischen Ziele, die in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit immer zentralen Stellenwert hatten, müssen heute mit international politisch-strategischer Zielsetzung der IG Metall verfolgt und zu verwirklicht werden. Zur Durchsetzung dieser Ziele ist es unbedingt erforderlich, die Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der abhängig Beschäftigten weltweit zu fördern. Dies geschieht im Rahmen von transnationalen Prozessen in denen Menschen unterschiedlicher Kulturen miteinander agieren. Hier trifft man auf die zentralen pädagogischen Aspekte der internationalen politischen Bildungsarbeit.

Internationale Bildungsarbeit schafft die Voraussetzungen zur selbstbestimmten und demokratischen Gestaltung von Arbeits- und Lebensbedingungen in einer globalisierten Welt. Internationale Bildung trägt darüber hinaus dazu bei, die politisch-strategischen Zielsetzungen der IG Metall in ihren traditionellen Politikfeldern zu verwirklichen. Sie bildet die Diskussionsplattform, um Wege und Strategien der internationalen Kooperation zu beraten, zu vereinbaren und zu erproben.

Die internationale Bildung der IG Metall muss die strategischen Zielsetzungen aus der Bildungsperspektive betrachten und geeignete Maßnahmen entwickeln, um die Handlungsfähigkeit der betrieblichen Akteure und somit der Gesamtorganisation sicherzu-

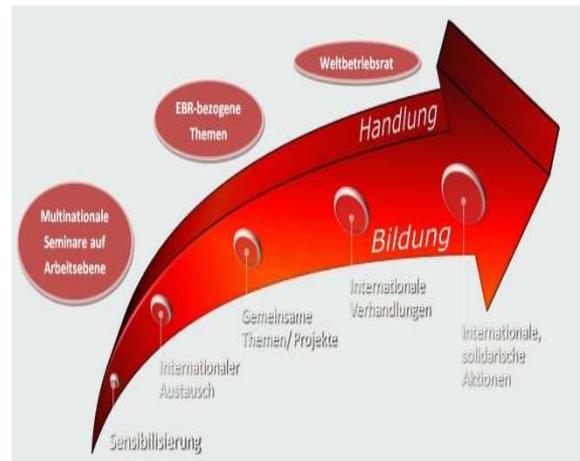
stellen, zu entwickeln und zu erweitern. Dieser Bildungsweg ist als praxisorientierter Prozess zu gestalten.

Aus Sicht eines handlungsorientierten Bildungsprozesses sind dabei mehrere Entwicklungsstufen systematisch und in ihren Zusammenhängen zu berücksichtigen:

Aspekte internationaler Bildungsmaßnahmen

- Zusammenhänge systematisch herstellen

Um diese komplexen Zusammenhänge in einen systematischen pädagogischen Prozess zu transformieren, bedarf es heute einer produktiven Zusammenarbeit von Theorie und Praxis. Die pädagogische Wissenschaft und die politische Praxis von Gewerkschaften können durch eine gemeinsame Weiterentwicklung der transnationalen politischen Bildung nur gewinnen. Das macht dieser Projektbericht deutlich.



### 3. Das Projektseminar

Das Projektseminar verlief über das Wintersemester Sommersemester 2009/10 und das Wintersemester 2010.

Die Ergebnisse des Projektseminars spiegeln sich im Aufbau dieses Projektberichts:

*ABSCHNITT I:* Überlegungen zur Politischen Bildungsarbeit und zur Interkulturellen Kompetenz

*ABSCHNITT II:* Jugendbildungsseminar: Europa Step by Step

*ABSCHNITT III:* Internationales Seminar für Europäische Betriebsräte

Viel Spaß und hoffentlich anregende Erkenntnisse beim Lesen!

# Studien- und Praxisprojekt „Internationale gewerkschaftliche Bildungsarbeit“

## Konzeption und Durchführung eines Praxisseminars in Kooperation mit der IG Metall

*Alexander E. Neiß*

1. Zur Ausgangslage
2. Zur Vorbereitung des Kooperationsprojektes
3. Zur Klassifikation von didaktischen Situationen
4. Zum Seminarverlauf
5. Erste Ergebnisse
6. Literaturempfehlungen

*“ Alle Bildungsarbeit in den Gewerkschaften, auf welcher Grundlage sie auch gepflegt wurde, war von ihrem Anfang her politische Bildungsarbeit. Am Anfang stand und das muß zweifellos auch in Zukunft so sein die politische Bewußtseinsbildung.”*

Aus dem Geschäftsbericht der 3. ordentlichen IG Metall Jugendkonferenz 1956.

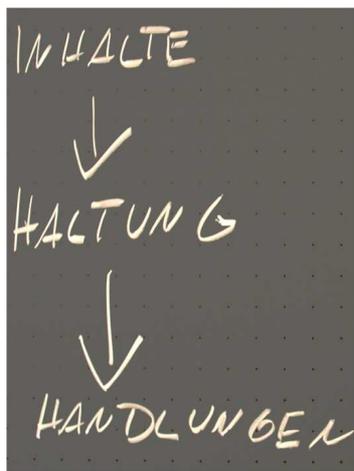
### **1. Zur Ausgangslage**

Die weithin eingrenzten wirtschaftlichen Beziehungen der Konzerne verlangen den MitarbeiterInnen ein hohes Maß an Flexibilität und Mobilität ab. Um die eigenen Rechte und Anliegen gezielt umsetzen zu können müssen sich die ArbeitnehmervertreterInnen der einzelnen Unternehmensstandorte regelmäßig auszutauschen um ihre Strategien abzustimmen. Diese permanenten Anpassungsprozesse gilt es mit geeigneten pädagogischen Maßnahmen zu begleiten.

Dass ein Seminar zur internationalen Bildungsarbeit im Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt angeboten wird kommt nicht von ungefähr. Die Nähe zur Arbeitswelt wird nicht allein am Titel „Techni-

sche Universität“ deutlich. Gerade der Anspruch Lehramtskandidatinnen und Kandidaten nicht ohne theoretisches Rüstzeug in die Schulen zu schicken galt schon seit Gründung des Institutes, Ende der 60er Jahre, als notwendige Voraussetzung für den schulischen Alltag, hilft aber auch der Forschung sich immun gegen eine banale Zukunftsgläubigkeit zu machen.

Das Angebot junge Studierende mit konkreten Problemstellungen aus der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu konfrontieren, kann daher als Chance angesehen werden den Bezug zur Arbeitswelt - gerade mit ihren Widersprüchen - zum Thema zu machen. Das Praxislabor des Fachbereichs Allgemeine Pädagogik & Berufspädagogik stellt hierfür den organisatorischen Rahmen zur Verfügung. Die sonst so starre Trennung, hier die Dozierenden dort die Studierenden, konnte von Anfang an überwunden werden, da sich der Kreis der Teilnehmenden aus allen Fachrichtungen der Universität zusammensetzt. Das Studien und Praxisseminar lebt ja gerade davon Kompetenzen nicht erst schaffen zu müssen sondern bereits vorhandene Potentiale bündeln zu können. Viele der Teilnehmenden könne selbst auf Erfahrungen aus der Ausbildungszeit und im Betrieb zurückgreifen oder sind als Gewerkschaftsmitglieder (Verdi, GEW, IG Metall) aktiv in der ArbeitnehmerInnenvertretung.



Stufenplan

Bei allen Lerneinheiten, Begriffsklärungen, Textbearbeitungen kamen dabei recht zweifelhafte Methoden zum Einsatz. Zweifelhaft deshalb, da der konstruktive Zweifel selbst - die Kritik an der gerade beschrittenen Vorgehensweise, der Hinweis darauf, dass man ja auch eine andere Methode hätte wählen können - die Studierenden in den Prozess der Gestaltung des Seminars mit einbezog. Nach jeder Übung wurde über den Lernfortschritt reflektiert und gleichzeitig Alternativen in Betracht gezogen. Dort wo ein methodischer Zugang erfolgreich erschien, galt es besonders darauf zu achten, warum es in dieser Situation so gut funktionierte und was gegebenenfalls Störfaktoren eines gelingenden Lernprozesses sein könnten. Da die Studierenden selbst später im pädagogischen Beruf eine Reflexion ihrer Herangehensweise leisten sollen konnte diese Haltung im Studien und Praxisprojekt schon kultiviert werden. Für die Analyse der gewerkschaftlichen Bildungsangebote versprach sich das Leitungsteam davon die Fähigkeit bei jedem didaktischen Arrangement bereits eine Alternative mit zu denken.

Dabei konnte es überhaupt nicht darum gehen aus der theoretischen Reflexion heraus eine noch so gut gemeinte Umgestaltung des an der Praxis bewährten Schulungspro-

gramms der IG Metall anzubieten. Vielmehr sollen die Studierenden in einem Prozess teilnehmender Beobachtung ihre Erfahrungen in konkreten gewerkschaftlichen Seminaren sammeln um in einem späteren Reflexionsprozess und anhand des bisher erarbeiteten didaktischen Instrumentariums Hinweise für Optimierungen zu geben. Bereits heute sind die meisten Angebote der gewerkschaftlichen Anbieter auf einem hohen Niveau etabliert. Diesen Level zu halten - ihn noch in der Breite auszubauen, dazu kann das Know-how der Studierenden einen wichtigen Beitrag leisten.

Neben dieser Reflexion auf der Metaebene kamen aber auch ganz konkrete Themen zur Sprache. Neben dem Komplex Gewerkschaft, wurde politisches Handeln und gewerkschaftliches Engagement ausführlich diskutiert sowie, in einem nächsten Schritt, versucht den Begriff der Kultur in den Kontext gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zu integrieren.

Eine eintägige Arbeitstagung am 4. Dezember diente dazu die Ansprüche und Anforderungen an die einzelnen Arbeitsgruppen besser aufeinander beziehen zu können. All dies schuf eine Grundlage auf der seit dem Frühjahr 2010 die beobachtenden Teilnahmen an Seminaren der IG Metall stattfanden.

Diese Hospitationen lieferten den Studierenden eine solide empirische Basis um die Unterrichtssituation gewerkschaftlicher Angebote mit dem didaktischen Rüstzeug, das ihnen in anderen erziehungswissenschaftlichen Seminaren näher gebracht wurde abzugleichen.

Ein Schwerpunktthema wurden von den Initiatoren von Seiten der IG Metall besonders hervorgehoben: „Interkulturelle Kompetenz“. Da die Durchführung von Jugendbegegnungen oder Schulungen für Euro-Betriebsräte immer auch multinational angelegt sind, galt es ein spezielles Methodenset für den Umgang mit ArbeitnehmervertreterInnen aus unterschiedlichen Staaten zu entwickeln.

Ergebnis dieses Prozesses war ein Handbuch zur methodischen Handhabung interkultureller Seminare. Methodenreader gibt es auf dem Markt eine Fülle. Sie basieren meist auf Annahmen der humanistischer Psychologie oder aber nehmen Anleihen bei der kommunikativen Didaktik. Die Ansprüche des globalen Dorfs stellen diese Reader vermehrt vor Schwierigkeiten. Nicht nur das Mit-einander von verschiedenen sozialen Gruppen muss in Zukunft noch verstärkt berücksichtigt werden, auch die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe gehören



Mindmap zum Kulturbegriff



Handbuch „Interkulturelle Kompetenz“

heute eher zur Regel als zur Ausnahme. Anstandsregeln und Sprachschwierigkeiten sind in diesem Zusammenhang lediglich die offensichtlichsten Unterschiede, denen es gewahr zu werden gilt. Der Versuch sich anhand von „Fit for Asia“-Readern vor Peinlichkeiten zu bewahren trifft daher zu kurz.

Die Ergebnisse der einzelnen Forschungsschwerpunkte wurden in Form von Hausarbeiten, Magisterarbeiten und Handreichungen ausgearbeitet. In dieser Zusammenfassung sollen diese Ergebnisse nicht im Einzelnen vorgestellt und diskutiert werden. Vielmehr wird der Weg beschrieben, auf dem sich die Studierenden und ihre BetreuerInnen sich innerhalb von zwei Semestern diesem Themenkomplex genähert haben.

## 2. Zur Vorbereitung eines Kooperationsprojektes

Die Konzeption eines zweisemestrigen Seminars im universitären Rahmen erfordert ein hohes Maß an inhaltlicher und methodischer Vorbereitung. Im Falle eines Kooperationsprojektes kommen noch vielfältige organisatorische Planungen hinzu.

Die ersten Gespräche zur Abstimmung der eigenen Erwartungen mit den Zielvorgaben des Praxisseminars fanden deshalb schon am Ende des Sommersemesters 2009 statt. Unter Federführung von Frau Dr. Olga Zitzelsberger, Leiterin des Praxislabors des Institutes für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt, und Herrn Tom Kehrbaum M.A. als Vertreter der Abteilung gewerkschaftliche Bildungsarbeit der IG Metall, fand sich am 18. Juni 2009 eine Gruppe Absolventinnen und Absolventen zusammen um die Planung des Kooperationsprojektes anzugehen. Eine Planungssitzung diente dazu den organisatorischen Rahmenbedingungen zu eroieren. In enger Kooperation mit den Verantwortlichen der IG Metall konnten die unterschiedlichen Erwartungen an die Kooperation erörtert werden. Expertenbefragungen mit Frau Marika Varga, Klaus Buchholz, Bernhard Dobbert und Angelica Jamirez halfen die verschiedenen Arbeitsfelder der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit zu erschließen.



Planungssitzung im Vorfeld des Praxisprojektes

Frau Claudia Hazarian M.A., Frau Christine Keller und Alexander Neiß M.A. fungierten dabei als KoordinatorInnen zwischen der IG Metall und der Universität Darmstadt und setzten das Studien und Praxis -Projekt maßgeblich mit um. Der Kontakt zu den AnsprechpartnerInnen in Frankfurt wurde anlässlich einer Themensitzung am 7. August angebahnt. Frau Marika Varga Schneider (Sprockhövel) standen als Betreuerinnen telefonisch sowie schriftlich zu Verfügung. Da die Vertreter der TU Darmstadt bislang selbst keinen Bezug zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit hatten, musste erst eine informati-

ve Grundlage anhand zweier leitfadengestützter Interviews mit gewerkschaftlichen Betreuern geschaffen werden. Hierbei kamen Aspekte der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit als solcher ebenso wie Themen rund um EBR-Trainingsmaßnahmen zur Sprache. Diese Interviews bildeten die inhaltliche Basis auf der alle weiteren Themenblöcke aufbauen konnten. Da die Betreuerinnen auch einen Einblick in ihr methodisches Arsenal gaben, konnten sich die Vertreter der TU Darmstadt an diesen Settings orientieren und auf ihre Aktualität hin bewerten. Somit leisteten die Interviews auch in Hinsicht auf die Methodenentwicklung wertvolle Dienste.

Zur besseren Kommunikation konnte Praktikumsstelle bei der IG Metall mit einer Studentin der TUD besetzt werden. Frau Luise Nielsen konnte so die Interessen des Pädagogischen Institutes direkt vor Ort in Frankfurt vertreten.

Auch in Hinblick auf die Anforderungen der finanzierenden stellen in Brüssel wurde dem Team des Studien und Praxisprojektes (fortan kurz: SPP) Unterstützung zuteil. Dr. Clemens Koerte und Martin Roggenkamp achteten darauf dass den formalen wie auch finanziellen Rahmenbedingungen Genüge getan wurden. In den Wochen vor Vorlesungsbeginn wurden die inhaltlichen und methodischen Planungen vorgenommen und schriftlich festgehalten. Das Wintersemester teilte sich dabei in insgesamt sieben Doppelstunden (je 2 x 90 Min.) und einer ganztägigen Arbeitstagung zusammen. Das darauf folgende Sommersemester wurde mit sechs Terminen (zu je 90 Min.) angesetzt. Hierzu kamen noch Gruppenarbeitsphasen und Hospitationen und Exkursionen, welche den zeitlichen Aufwand maßgeblich erhöhten.



Frau Luise Nielsen

Die grundsätzliche Planung sah vor im Wintersemester eine theoretische Hinführung an den Themenkomplex „internationale gewerkschaftliche Bildungsarbeit zu leisten und im Sommersemester erste Ergebnisse der eigenen Forschungen vorstellen zu können.

### **3. Zur Klassifikation von didaktischen Situationen**

Als Seminarleitung gilt es stets die Kluft zwischen den TeilnehmerInnen untereinander oder zwischen TeilnehmerInnen und Inhalt zu überbrücken. Dabei braucht es ein Gespür für die jeweils aktuelle Gefühlslage innerhalb der Gruppe um zielgerichtet auf sich wandelnde Anforderungen zu reagieren. Dieses Gespür lässt sich am besten mit dem Begriff Methodenkompetenz fassen.

Der zwischenmenschliche Umgang in Seminaren im außerschulischen Bereich erfordert von allen Beteiligten ein gewisses Maß an Offenheit sich auf die ungewöhnliche Lernsituation ein-zulassen. Die Tatsache, dass die Anwesenden zumeist freiwillig an diesen Maßnahmen teil-nehmen ist noch nicht zwingend eine Garantie für den reibungslosen Ablauf einer Veranstaltung. Methodenkompetenz zeigt sich dort, wo latenten Schwierigkeiten im Seminarverlauf mit dem richtigen Instrumentarium begegnet wird und möglicherweise für den Prozess fruchtbar gemacht wird.

Ein Seminar lässt sich als Aneinanderreihung verschiedener didaktischer Situationen beschreiben. Diese können zum einen auf der menschlichen Ebene und zum anderen auf der thematischen Ebene verortet werden. Da die verschiedenen Methodenreader eigene Namen für ihre Spiele und Methoden gewählt haben begegnen uns die gleichen Abläufe oft in kleinen Abweichungen. Hier muss deshalb konkret nach der Absicht hinter der Methode gefragt werden. Deshalb wählen wir den Begriff „Situation“ um zu beschreiben welche verschiedenen Problemstellungen uns in Seminaren begegnen können.

Welche verschiedenen Seminarsituationen lassen sich beim Methodeneinsatz unterscheiden?

- Methoden die auf die soziale Ebene des Seminars einwirken:
- Methoden der Einstimmung auf die Gruppe  
(Begrüßungszeremoniell, Umgangsregeln, Zeitplan, ...)
- Methoden der Einstimmung auf den Ort  
(Erkundungen, Schnitzeljagden, Rallys, ...)
- Methoden um Misstrauen abzubauen  
(Kennenlernrunde, Namensspiele, Partnerbörsen, ...)
- Methoden um Stress abzubauen  
(Entspannungsübungen, Atemtechniken, Gruppenkoordinationsspiele, ...)
- Methoden um Koordination zu fördern
- Methoden um Kommunikation zu fördern
- Methoden um seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen  
(Blitzlicht, Collagen, Malwettbewerb, ...)
- Methoden für den Umgang mit Konflikten  
(Mediationssitzungen, Umsetzspiele, Seitenwechsel, ...)
- Methoden zur Auflockerung nach anstrengenden Arbeitsphasen  
(Kaffeepause, Raucherpause, Warmups, ...)

- Methoden zur Einteilung von Kleingruppen  
(ABC Karten, Meinungsbarometer, Ordnungsspiele, Puzzle, ...)
- Methoden zur Moderation einer Diskussion
- Methoden der Seminarreflexion /Methodenreflexion  
(5 Finger-Evaluation, Punktebörse, Thermometer, Koffer packen...)
- Methoden der Seminarevaluation  
(Brief an mich, Kummerkasten, Statistikbogen, ...)
- Methoden die auf der inhaltlichen Ebene des Seminars wirksam werden:
- Methoden der Einstimmung auf das Thema  
(Input, latente Zielvereinbarung, ...)
- Methoden um für eine Problematik zu sensibilisieren  
(Filme, Hörspiele, Sketche, Standpunkte erläutern lassen ...)
- Methoden um unterschiedliche Kenntnisstände zu ermitteln  
(Einstiegstest, Fragebögen, Expertenstabspiele, ...)
- Methoden um Stellungnahmen zu forcieren  
(Eieruhr, Wurfspiele, ...)
- Methoden um Stellungnahmen zu sammeln  
(Flipchart, Schreibgespräch, Pinnwand, Zuruf - Frage, Brainstorming, Metaplan,...)
- Methoden um Wissen zu vermitteln  
(Texte gemeinsam lesen, Gastvortrag, Präsentation, ...)
- Methoden zur Textarbeit in Kleingruppen  
(Stillarbeit, Schreibwerkstatt, 6 Sätze Referat, ...)
- Präsentationsmethoden  
(Power-Point Präsentation)
- Methoden den Prozessfortschritt deutlich zu machen  
(roter Faden, Textportfolio, ...)
- Methoden sich des neu erworbenen Standpunkts am Ende des Seminars bewusst zu werden  
(Rückverweis auf die Zielvereinbarung, Reflexionsmethoden,)
- Methoden um konkrete Handlungsschritte für den Alltag zu üben  
(Rollenspiele, Etappenspiel, ...)

- Methoden die Seminarergebnisse zu dokumentieren  
(Tafelbild abfotografieren, Abschlussstatements formulieren, Protokoll führen, ...)

Mit dieser Klassifikation kann anhand von Literatur bzw. Methodenreadern oder während der teilnehmenden Beobachtung gezielt nach alternativen Methoden für bislang unzureichend gehandhabte Situationen gesucht werden. Die Aufgabe fortan permanent neue Seminarmethoden zu aquirieren, sei es in anderen Lehrveranstaltungen oder aus der Literatur, wurde allen Seminarteilnehmenden mit auf den Weg gegeben. Aus diesem Auftrag resultierte ein Großteil der Methoden, welche Eingang in den Methodenreader fanden. Andere Methoden wurden von den Studierenden selbst entwickelt. Diese Neukonzeptionen durften den Spielcharakter nicht zu sehr betonen und mussten sich konsequent auf die Klassifikation beziehen lassen.

Unabhängig von diesen Methoden, welche darauf abzielen Lerninhalte oder Gemütsbewegungen zu verdeutlichen, bringen die Teilnehmenden an einem Seminar aber auch immer schon Fähigkeiten mit, von welchen die Veranstaltung profitiert ohne, dass sie noch viel zu ihnen beitragen könnte. Diese Kompetenzen werden waren nicht Teil des Praxisseminars.



Themenrelevante Literatur

Methoden können auf vier unterschiedlichen Ebenen wirken:

- Zum einen können sie Gefühle beeinflussen, positiv stimmen, dazu animieren sich auf eine neue Situation einzulassen (Emotion). Zu dieser Kategorie mögen Kennenlernspiele, Ortsbegehungen, Besichtigungen gehören, aber eben auch der persönliche Kontakt im Seminar.
- Sie können Bewusstwerdungsprozesse anregen, Meinungen ändern oder in Haltungen bestärken (Reflexion). Damit verbunden ist immer eine Haltung der Offenheit gegenüber neuen Eindrücken. Doch während die Methoden mit emotionaler Wirkung nur in ein erstes Verhältnis zu einer Situation setzen versucht Reflexion die eigene Sichtweise während dieser Auseinandersetzung mit Neuem zu beachten. Solche Situationen können durch Texte oder Filme unterstützt werden.
- Methoden können dazu dienen Wissensbestände aufzubereiten (Information). Letztlich geht es bei der Informationsgewinnung um neue Erkenntnisse, welche sich auf Fakten und Hintergrundwissen stützen, das uns von Seiten der Fachleute präsentiert und von uns selbst memoriert wird. Dieses Wissen stellt meist einen aktuellen Kenntnisstand dar und wird meist in Form von Broschüren und Foliensätzen nieder-

gelegt. Dieses Wissen kann kurzfristig und für eine gewisse Spanne innerhalb der nächsten Zeit wertvoller Dienste leisten, wird jedoch ebenso schnell veralten.

- Sie können dazu eingesetzt werden eigene Fragestellungen zu entwickeln und neue Herangehensweisen für Probleme zu entwickeln (Kreativität). Um auf die sich ständig ändernden Bedingungen flexibel reagieren zu können braucht es daher eine gewisse elastische Herangehensweise an neue Problemstellungen.

Alle diese Ebenen wurden im Praxisseminar selbst wiederum einer Analyse unterzogen. Jede Tätigkeit wurde mit dem Mittel der Kritik selbst zum Gegenstand der Lehrveranstaltung. Somit war Methode nicht allein Medium zur Herstellung eines erwünschten Zustands sondern der Zustand selbst.

Neben der Methodenkompetenz spielen natürlich noch andere Kompetenzen eine Rolle:

- fachliche Kompetenz im Hinblick auf das Thema,
- sprachliche Kompetenz des Teamleiters / der Teamleiterin,
- soziale Kompetenz sich in die Gefühlslage der einzelnen Gruppenmitglieder einzufühlen,
- organisatorische Kompetenz Zeiten zu koordinieren, Räumlichkeiten zu buchen, Materialien zu besorgen,
- technische Kompetenz, wenn darum geht einen Beamer zu bedienen oder Handouts zu erstellen,
- didaktische Kompetenz wo es gilt Inhalte in einer curricularen Struktur zu bringen,
- interkulturelle Kompetenz, um gewohnte Sichtweisen um weitere Dimensionen zu erweitern.

An dieser Stelle können zeigt sich, wie bereits erwähnt, ein Dilemma. Auf Kompetenzen zielte das SPP nicht ab. Sie müssen schon im Vorfeld von allen Beteiligten selbst erarbeitet worden sein. Da diejenigen aber, die an solchen Veranstaltungen teilnehmen, zumeist schon eine gewisse pädagogische Praxis mit sich bringen, darf davon ausgegangen werden, dass diese Kompetenzen in den meisten Fällen bereits vorgefunden werden können.



Arbeitsphase

## 4. Zum Seminarverlauf

In der Zeit vom WS 2009/2010 bis zum Ende des SS 2010 wurde in einem an der pädagogischen Praxis ausgerichteten Seminar der Blick auf solche Inhalte geschult, die vorgeben einem „interkulturellen“ Anspruch zu genügen. Diese Inhalte mit geeigneten Methoden erlernbar zu machen war mit ein Anspruch der Seminarkonzeption. Da das Projekt darauf angelegt war drei Schwerpunktthemen abzudecken, wurden Seminarangebote zu diesen Themenblöcken in besonderer Weise zur Vorbereitung herangezogen. Das Schwerpunktthema „Interkulturelle Kompetenz“ hatte dabei die Funktion eines Querschnittsthemas, da es für die beiden anderen Schwerpunkte („Schulungen für Europäische Betriebsräte“, „Organisation eines Jugendaustauschs“) gleichermaßen von großer Bedeutung war.

Für das Gelingen eines solch anspruchsvollen Seminarentwurfs ist die Zusammensetzung mit motivierten Studierenden der höheren Semester von großer Bedeutung. Zu diesem Zweck wurde neben einer Seminarankündigung im Vorlesungsverzeichnis eine Informationsveranstaltung noch vor Semesterbeginn abgehalten. Erst in der darauf folgenden Woche konnten sich interessierte Studentinnen und Studenten in eine Liste eintragen. Somit waren sich alle Teilnehmenden von vorne herein über die Komplexität des Themas und den nötigen Zeitaufwand bewusst.

Einige der Gestaltungsmerkmale, die während dieser Infoveranstaltung anzutreffen waren, konnten auch in den folgenden Sitzungen vorgefunden werden. Eine Infotheke mit Handreichungen und Lektürevorschlägen für die private Nacharbeit, eine Flipchart mit den wichtigsten Programmpunkten, eine Wandzeitung, auf welcher die zu klären-den Begriffe notiert wurden, sowie ein Set aus Beamer und Laptop um gegebenenfalls Informationen aus dem Internet abrufen und projizieren zu können.



Infoveranstaltung vor Semesterbeginn

Die Konzeption des ersten Semesters legte drei Schwerpunkte:

- Die Arbeit der Gewerkschaft

Dieser Schwerpunkt wurde anhand von Vorträgen und Diskussionen erarbeitet. Die eigenen Erfahrungen mit politischen Bildungsangeboten und Arbeitnehmerinteressen (fünf der Teilnehmenden haben bereits in der Arbeitnehmervertretung gearbeitet) wurden hier thematisiert.

- Interkulturalität

Insbesondere eine umfangreiche Textgrundlage sowie die Vorträge im Zuge der Arbeitstagung (Dr. Manfred Wannöffel / Bochum, Marika Varga / Frankfurt, Bernhard Dobbert / Frankfurt) konnten hier einen Zugang eröffnen.

- Erprobung von Methoden

Dieser Themenkomplex wurde, gestützt auf Methodenreader, in Form von Arbeitsaufträgen geleistet. Einzelne Studierende konnten dabei neue Herangehensweisen schriftlich erörtern und später im Praxisseminar erproben. Aus dieser Beschäftigung gingen mehrere Hausarbeiten hervor, die zum Teil Eingang in den Methodenreader fanden.

Die Schwerpunkte gaben gleichzeitig die Chronologie des Seminarverlaufes wieder. Die ersten drei Termine des Wintersemesters blieben der thematischen Aufbereitung der gewerkschaftlichen Arbeit vorbehalten. Zwei weitere Termine, einschließlich der Arbeitstagung, dienten der Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff bzw. Interkulturalität. Während direkt im Anschluss an den 4. Dezember die Suche nach geeigneten Methoden für internationale gewerkschaftliche Bildungsveranstaltungen einsetzte.

Die einzelne Stunde selbst begann meist mit einem Rückblick auf die vergangene Sitzung. Wichtige Stellen des Protokolls wurden dazu nochmals verlesen. Terminänderungen und organisatorische Fragen wurden bei Bedarf geklärt. Im Anschluss daran wurde ein Programmablauf der aktuellen Sitzung vorgestellt.

Da jeder Programmpunkt selbst in Form einer didaktischen Handlung, sei es als Vortrag, als Stillarbeit oder als Gruppenaufgabe, auftrat, galt es diese Situation selbst auf ihre Verhältnismäßigkeit hin zu untersuchen. Hier ergaben sich wichtige Anhaltspunkte. Wenn beispielsweise ein Vortrag als zu kompliziert oder zu weitschweifig empfunden wurde, galt es zu überlegen, wie man einer solchen Situation in einer Veranstaltung mit



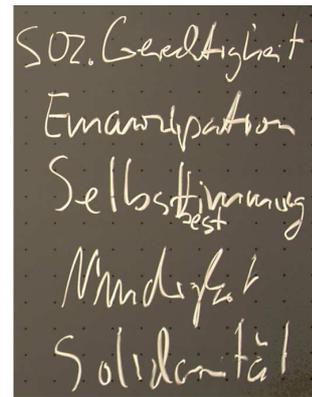
Frau Hazarian verfasst ein Stundenprotokoll

Jugendlichen oder mit Seminarteilnehmern aus dem Ausland hätte begegnen können. Nach jedem Abschnitt wurde sich Zeit genommen, um über die Herangehensweise, die Textauswahl, und mögliche Probleme bei der Anwendung im gewerkschaftlichen oder interkulturellen Kontext zu reflektieren. Diese Anmerkungen wurden notiert und zu einer „do’s und don’ts-Liste“ vervollständigt.

Der konstruktive Zweifel - die Kritik an der gerade beschrittenen Vorgehensweise, der Hinweis darauf, dass auch andere Wege zum Ziel führen könnten, bezog die Studierenden konsequent in den Prozess der Gestaltung des Seminars mit ein. Hier waren sie nicht als Adressaten einer Lehrveranstaltung sondern vielmehr als Experten gefragt. Die

eigene Kreativität und zeigte sich dabei anfänglich erst verhalten im weiteren Verlauf des Semesters immer engagierter.

Somit wurde die immanente Kritik des eigenen Tuns selbst Teil der Betrachtung. Die Gruppe als Ganze durfte sich in den Prozess der Optimierung einbringen. Dieser Perspektivwechsel ist darum so wichtig, da sich die Realisation der erarbeiteten Methoden nicht mehr im gewohnten schulischen bzw. universitären Bereich abspielt sondern eine Klientel bedient, welche schon einiges an Erfahrung im Umgang mit Erwachsenen mit sich bringt.



Grundkategorien Kritischer Pädagogik

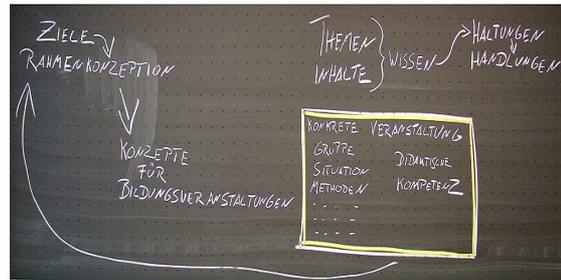
Unserer Vermutung nach richtet sich das gewerkschaftliche Seminarangebot nicht an unbedarfte Endkunden sondern an Multiplikatoren. Menschen also die selbst gelegentlich vor einer Gruppe referieren und ihr Tun im Kontext eines politischen Wertekanons verorten. Basierend auf dieser Vorannahme können wichtige Kompetenzen, wie sie zum Leiten von Kursangeboten benötigt werden, erwartet werden.

Die Vermittlung zwischen Inhalt und Individuum erfolgt üblicherweise anhand von Texten oder Vorträgen. Sie soll erreichen dass diese/r in einer solidarischen aber auch kritischen Haltung gefestigt wird. Diese Haltung soll jedoch kein Selbstzweck sein sondern wiederum zu Aktionen führen, welche langfristig das Kräfteverhältnis am Arbeitsmarkt zugunsten der Arbeitnehmer positiv beeinflussen. Dazu jedoch braucht es einen mitunter ein Höchstmaß an persönlichem Einsatz und politischem Gespür wie er sich mit Schulungen nur schwer erreichen lässt und das mit Evaluationsmethoden kaum nachweisen ist.

Die Beschränkung der TeilnehmerInnenzahl sowie die gezielte Ansprache solcher Studierenden der mit Erfahrung im Berufsleben zahlte sich an dieser Stelle aus. Viele der Teilnehmenden können selbst auf eigenes politisches Engagement während der Ausbildungszeit, oder als aktives Gewerkschaftsmitglied zurückgreifen. Mehrere Teilnehmerinnen und Teilnehmern kommen aus Nicht-EU Ländern und können daher ihre eigenen Erfahrungen mit Fremdheit einbringen. Diese Erfahrung erlaubt es den Teilnehmenden tiefer in die Materie einzusteigen, als es die Annäherung durch Fachlektüre allein ermöglichen könnte. Die ersten Treffen mit Verantwortlichen aus der Bildungsarbeit der IG Metall eröffnete den Studierenden zusätzlich einen Zugang zu empirischen Material, der sonst nicht zugänglich ist.

Mit dem SS 2010 trat das Studien und Praxisprojekt in eine neue Arbeitsphase ein. Durch den Besuch verschiedener Bildungsangebote der IG Metall konnte das im ersten Semester theoretisch Erarbeitete anhand der Praxis überprüft werden. Dabei konnte es

überhaupt nicht darum gehen aus der theoretischen Reflexion heraus eine Umgestaltung des an der Praxis bewährten Schulungsprogramms der IG Metall anzustreben. Vielmehr sollten die Studierenden in einem Prozess teilnehmender Beobachtung ihre Erfahrungen in konkreten gewerkschaftlichen Seminaren sammeln um in einem späteren Reflexionsprozess und anhand des bisher erarbeiteten didaktischen Instrumentariums Hinweise für Optimierungen geben zu können. So hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit eigens entwickelte Methoden in ein Jugendseminar anlässlich des Weltsozialforums in Istanbul einzubringen. An anderer Stelle begleiteten zwei Studierende eine mehrtägige EBR-Schulung der IG Metall in Sprockhövel. Auch hier wurde neben einigen methodischen Beiträgen eine Evaluation der einzelnen Programmpunkte vorgenommen.



Tafelbild zur Projektplanung

Reflexionsprozess und anhand des bisher erarbeiteten didaktischen Instrumentariums Hinweise für Optimierungen geben zu können. So hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit eigens entwickelte Methoden in ein Jugendseminar anlässlich des Weltsozialforums in Istanbul einzubringen. An anderer Stelle begleiteten zwei Studierende eine mehrtägige EBR-Schulung der IG Metall in Sprockhövel. Auch hier wurde neben einigen methodischen Beiträgen eine Evaluation der einzelnen Programmpunkte vorgenommen.

## 5. Erste Ergebnisse

Folgende Themenvorschläge wurden als Magister - Abschlussarbeiten ausgeschrieben:

- Geschlechterkonstrukte im Rahmen europäischer Bildungsarbeit
- Kulturelle Einflüsse bei internationalen Bildungsangeboten
- Voraussetzung und Ziel gewerkschaftlicher Bildungsarbeit
- Zum Spannungsverhältnis von Selbstbildung und Handlungsdruck
- Interaktionsfähigkeit in multikulturellen Kontexten

Folgende Hausarbeiten wurden bearbeitet:

- Manuel Büttner: Methoden vergleichen „Biographische Methoden“
- Steffen Jochum: Internationale Bildungsarbeit bei der IG Metall
- Markus Zimmermann: Zum Kulturbegriff
- Thomas Bauer: Politische Bildung im internationalen Kontext
- Youssef Khalissi: Interkulturelle Kompetenz
- Tri Mulyani: Methodenauswahl im interkulturellen Kontext

Folgende Veröffentlichungen gingen aus dem Studien und Praxisprojekt hervor:

- Neiß, Alexander E.: „Solidarität in der Praxis“ in: Referat Kommunikation der TU Darmstadt (Hrsg.): Hoch3, 05/2010 URI: [http://www.tudarmstadt.de/media/illustrationen/referat\\_kommunikation/hoch3/pdf/TUD\\_Hoch3\\_0510\\_web\\_100917c.pdf](http://www.tudarmstadt.de/media/illustrationen/referat_kommunikation/hoch3/pdf/TUD_Hoch3_0510_web_100917c.pdf)

- IG Metall Vorstand (Hrsg.): Bildung für Europäische Betriebsräte Frankfurt 2010
- IG Metall Vorstand (Hrsg.): TransQuali EWC Frankfurt 2011
- IG Metall Vorstand (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Bildungsarbeit, Frankfurt 2010 Methoden internationaler Bildungsarbeit im Praxistest



Evaluationsbericht des Projektes  
Trans- Quali- EWC

## 6. Literaturempfehlungen

### Interkulturalität und Internationalität / Erwachsenenbildung im europäischen Kontext

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt, 2007

Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen, 2002

Bernhard, Armin / Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik, Weinheim/Basel, 2001

Bielefeld, Uli (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?, Hamburg, 1992

Brocker, Manfred / Nau, Heinrich (Hrsg.): Ethnozentrismus. Möglichkeiten und Grenzen des interkulturellen Dialogs, Darmstadt, 1997

Demorgon, Jaques / Lipiansky, Edmond-Marc / Müller, Burkhard K. / Nicklas, Hans: Europakompetenz lernen. Interkulturelle Ausbildung und Evaluation, Frankfurt Main, 2001

Demorgon, Jaques: Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik, 1999

Drechsel, Paul: Interkulturalität - Grundproblem der Kulturbegegnungen, 1999

Gemende, Marion / Schröer Wolfgang / Sting, Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Weinheim/München, 1999

Hess, Remi: Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden, 1999

Hesse, Günter-Hermann: Lernen durch Kulturkontakt, Frankfurt am Main, 1995

Hoffmann, Ute: Reflexionen der kulturellen Globalisierung. Interkulturelle Begegnungen und ihre Folgen, Darmstadt, 2003

Luchtenberg, Sigrid / Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft, Münster/New York, 1994

Lucette, Colin / Müller, Burkhard: Europäische Nachbarn - vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen, 1998

Neubert / Roth / Yildiz (Hrsg.): Multikulturalität in der Diskussion. Neue Beiträge zu einem umstrittenen Konzept, Leske und Budrich Verlag, 2002

Otten, Hendrik / Treuheit, Werner (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung, Opladen, 1994

Reich, Hans H. / Pörnbach, Ulrike (Hrsg.): Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und fächerspezifische Ansätze, Münster/New York, 1993

Thimmel, Andreas: Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis, Konzepte des interkulturellen Lernens, Schwalbach, 2001

#### Kultur und Kommunikation / Konfliktstile im kulturellen Interaktionismus / im interkulturellen Dialog

Clyne, Michael: Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme, 1975

Duden: Deutsch-Englisch-Europäisch. Impulse für eine neue Sprachpolitik, Wiesbaden, 2002

Földes, Csaba: Interkulturelle Kommunikation. Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven, Wien, 2007

Hall, Edward T.: Die Sprache des Raumes, Düsseldorf, 1976 (Titel der Originalausgabe: The Hidden Dimension, 1966)

Heringer, Hans Jürgen: Interkulturelle Kommunikation - Grundlagen und Konzepte, Tübingen/Basel, 2007

Hesse, Günter-Hermann / Göbel, Kerstin: Lernen durch Kulturkontakt: Interkulturelles Wissen und Behandlung von Kulturkonflikten, 1998

Kumbier, Dagmar / Schulz von Thun, Friedeman: Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele, Reinbek, 2006

Ladmiral, Jean-Rene / Lipiansky, Edmond Marc: Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen, Frankfurt/New York, 2000

Lewis, Richard R.: Handbuch Internationale Kompetenz, Campus-Verlag Ffm

Litters, Ulrike: Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager, Tübingen, 1995

Maletzke, Gerhard: Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen, Westdeutscher Verlag, Opladen

Straub, Jürgen / Weidemann, Arne / Weidemann, Doris: Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfehler, Stuttgart/Weimar, 2007

Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Ulrike: Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1 und 2, Göttingen, 2005/ 2003

Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturstandards in der internationalen Begegnung, Saarbrücken, 1991

Kulturelle Vorurteile und Stereotype / Vorurteilsforschung

Förster, Jens: Kleine Einführung in das SchubladenDenken. Über Nutzen und Nachteil des Vorurteils, München, 2007

Hort, Rüdiger: Soziale und dynamische Konstrukte, Saarbrücken, 2007

Petersen, Lars-Eric / Six, Bernd: Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim: Beltz, 2008

# **Abschnitt I: Überlegungen zur Politischen Bildungsarbeit und zur Interkulturellen Kompetenz**

## **Marginalien zum Spannungsverhältnis von Selbst- bildung und Handlungszwang**

### **Politische Bildungsarbeit der Gewerkschaft**

*Felix Broj*

1. Exploration der Terminologie
2. Selbstbildung
3. Handlungszwang
4. Spannungsverhältnis
5. Konsequenzen
6. Literatur

Dieser Beitrag geht der Frage nach, ob ein Spannungsverhältnis von Selbstbildung und Handlungszwang vorliegt. Aus diesem Grunde wird im ersten Teil der Arbeit ein Versuch unternommen sich den beiden Begriffen Selbstbildung und Handlungszwang zu nähern. Darauf folgend soll im zweiten Teil eine Antwort und deren Konsequenzen vor allem in Bezug zur (politischen) Bildungsarbeit der Gewerkschaft gegeben bzw. ausgeführt werden.

### **1. Exploration der Terminologie**

Bevor wir uns dem Spannungsverhältnis widmen können, welches die Überschrift dieses Aufsatzes unterstellt, möchte ich mit einer Begriffsklärung beginnen, um den beiden gegenüberstehenden Begrifflichkeiten der Selbstbildung und des Handlungszwangs

Raum zur inhaltlichen Entfaltung zu geben. Wissenschaftliches Arbeiten verlangt nach Arbeitsdefinitionen, welche es dem/der LeserIn ermöglichen sollen, die Argumentation dem/der AutorIn nachzuvollziehen. Doch muss ich den/die geneigte/n LeserIn und ihr/sein Bedürfnis nach haltgebenden Rahmen enttäuschen und werde keine eindeutige und widerspruchsfreie Definitionen zum Konsumieren anbieten - vielmehr soll der „Prozeß der Klärung und Bestimmung“ eine Annäherung an den Bildungsbegriff ermöglichen. (Horkheimer, 1985, vgl. S. 410) Dazu wird es sich als dienlich erweisen, wenn wir uns von der Vorstellung des pädagogischen Grundbegriffs als „Spielmarke“ verabschieden und uns der ihm „innenwohnenden Spannungsverhältnisse“, seiner „sedimentierten Begriffsgeschichte“ und seiner „gesellschaftliche Vermittlung“ bewusst machen. (Pongratz, WS 08-09, S. 9f)

## 2. Selbstbildung

Stellen wir also die Frage, was denn Bildung eigentlich ist oder sein kann? Um im zweiten Schritt klären zu können, was unter Selbstbildung zu verstehen sein könnte? Eine Art sich einem Begriff zu nähern, wäre diesen im wörtlichen Sinne zu behandeln - also Bildung als formgebend, gestaltend, etwas (ab-)bildendes. „*Bildung wäre demnach die Umformung der ungeformten, primitiven Natur*“. (Horkheimer, 1985, S. 410); möglicherweise ein Abbild von etwas Göttlichem. Es wäre mit Sicherheit ein interessantes Unterfangen diesen Gedanken weiter Raum zu geben, doch ist uns das Begriffsverständnis für diese Arbeit nicht dienlich. Kommen wir zu einer Art Ausschlussverfahren und betrachten, was Bildung nicht ist. Die eine oder der andere könnte los preschen und mit *Erziehung* antworten. Richtig! Doch wollen wir uns in dieser Arbeit nicht um einen Vergleich mit einem weiteren Grundbegriff bemühen. Allerdings kann die Antwort nicht gänzlich ignoriert werden, da sie uns indirekt auf die grundsätzlich unterschiedliche Perspektive aufmerksam macht. Während sich der Erziehungsbegriff mit der paradoxen Tatsache der *Freiheitserziehung* auseinandersetzen muss, umgeht man mit der Fokussierung auf die „*Eigenaktivität*“ (Schäfer, 2005, vgl. S. 151ff) der Person diesem Problem - Bildung als „*Antithese zum Erziehungsprozeß*“ (Heydorn). Man könnte von *sich bilden* sprechen: Bildung ist also Selbstbildung - so haben wir die zweite Frage beantwortet, ohne auch nur annähernd eine ansprechende Antwort auf unsere erste Frage, was denn Bildung sei, gefunden zu haben. Eine Antwort könnte sich aus der Redewendung: „*Bildung genießen*“ herleiten. So könnte man Bildung als Genuss verstehen, möglicherweise als Genuss eines (Luxus-)Gutes. Eine andere Assoziation ergebe sich durch die eigene Erfahrung der schulischen Bildung, die man (üblicherweise) *genossen hat*. Somit wäre Bildung ein Überbegriff für qualitativ unterschiedliche Abschlüsse. Da unser Bildungssystem unterschiedliche Abschlüsse ermöglicht - oder eben auch verhindert -, müsste doch deren Beschaffenheit messbar sein. Kompetenzen sind messbar, ebenso wie Wissen, in

Form von Daten, Zahlen und Fakten, gemessen werden kann. Also ließe sich schlussfolgern, dass jemand, der einen hohen Bildungsabschluss hat, zum einen viele Kompetenzen und/oder viel Wissen akkumuliert hat. Es scheint allgemein anerkannt zu sein, dass Intelligenz mit Tüchtigkeit gepaart sein muss, um einen hohen Bildungsabschluss zu erlangen, der einem Tür und Tor für ein unbeschwertes Leben öffnen soll. Mit Sicherheit kribbelt es dem einen oder der anderen in den Fingern, den Text zu diesem Zeitpunkt beiseite zu legen. Sei es, dass ich Banalitäten, also offensichtlich Bekanntes wiederholt habe oder sei es, dass dieses Verständnis von Bildung nicht ansatzweise an die Diskussion um den Bildungsbegriff heranreicht. Während ich einen Teil der Leserschaft bereits verabschieden darf, möchte ich mit den übrig gebliebenen einen weiteren Versuch der Annäherung wagen, welche möglicherweise das Altbekannte in einem neuen Licht erscheinen lässt und den Bildungsbegriff weiter inhaltlich füllt. Greifen wir ein weiteres Mal das Bildungssystem auf, da dieses – zumindest ein Teil dessen, nämlich das schulische inklusive des tertiären Bereichs – selten aus der öffentlichen Wahrnehmung verschwindet und sei es nur wegen einer neuen Variante des *Sputnik-Schock* der 50er Jahre unter dem wohlklingenden Namen „OECD Programme for International Student Assessment“ kurz *PISA*<sup>1</sup>. Die offensichtliche Nicht-Wahrnehmung des quartären Bereichs in der öffentlichen Diskussion, bildet einen Teil der Motivation, warum Weiterbildung im Mittelpunkt dieser Gedanken stehen soll. Das behauptete Randdasein wird durch Zahlen untermauert, welche uns die OECD gleich mitliefert, wobei diese wiederum ihren Schwerpunkt passend zur Organisationslogik auf berufliche Weiterbildung legt<sup>2</sup>. Dies präsentiert uns, auf der Suche nach Antworten auf die eingangs gestellte Frage, was denn Bildung sein kann, einen weitere Möglichkeit: Bildung bzw. Bildungsarbeit scheint *zweckgebunden*, jedoch nicht primär zur Selbstbildung sondern *dient sie der wirtschaftlichen Entwicklung* (Hufer, 2002, vgl. S. 287). Doch zurück zum eigentlichen Gedanken, dem *Gerede* über das schulischen Bildungssystem, welches auf zwei weitere Verständnismöglichkeiten verweist.

- (1) Es wird kein anderer Name in Deutschland mit dem Begriff der Bildung so konsequent in Verbindung gebracht, wie es mit *Wilhelm von Humboldt* geschieht.

Der adlige Studienabbrecher, der nach seinem Tode 1835, in unzähligen Diskussionen für *tot* erklärt wurde, wirkt noch heute mit seiner Bildungskonzeption auf unser Verständnis von der Bildung. Humboldt steht stellvertretend für das Ideal der Einheit von Forschung und Lehre. Diese traditionelle Vorstellung von Universität wird im Bologna-Prozess, als Gegenentwurf zum *Modernisierungstreben* angeführt. Mit seinen „*Kampfbegriffen*“ (Giesecke, 2004, S. 82): Individualität, Totalität, Universalität, Sozialität präsen-

---

1 <http://www.pisa.oecd.org/> (abgerufen am 21.09.10)

2 [http://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2010\\_eag-2010-de](http://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2010_eag-2010-de) (abgerufen am 21.09.10)

tiert sich das aufklärerische Ideal, des ganzheitlich harmonisch gebildeten Menschen. „*Bildung in ihrer Unbestimmtheit wird zur Bestimmung des Menschen.*“ (Dörpinghaus, 2008, S. 79) Humboldts Bildungskonzeption war sich der gesellschaftlichen Forderungen bewusst, dass die berufliche (Aus-)Bildung nicht vernachlässigt werden könne, um die Prosperität des Staates nicht zu gefährden. Bildung sollte bereits damals von ökonomischen Nutzen sein, was zur Konsequenz hatte, dass für den Großteil der Gesellschaft (Aus-)Bildung als Eingliederung in die Verwertungslogik der Gesellschaft gedacht war und entgegen Humboldts Streben nur einem kleinen elitären Teil *allgemeine (Mensch-)Bildung* vorbehalten bleiben sollte. Bildung präsentiert sich hier bereits als *Privileg* einer aufstrebenden Klasse.

(2) Wenn wir unseren Blick wieder auf das Gerede über das Bildungssystem richten, könnte man dem Eindruck bekommen, dass „*Bildung zum heiligen Ziel erklärt wird*“. (Euler, 2008, S. 36)

Allerdings wird sich schnell Ernüchterung einstellen, wenn man sich die Mühe macht, die oben erwähnten Zahlen zu betrachten<sup>3</sup>. Im Zuge der „*unvermeidlichen Modernisierung*“ (Sander, 2002, S. 23) – man könnte es aber auch „*konservative Revolution neuen Typs*“ (Bourdieu, 2004, S. 55) nennen – ist es der Staat, der sich seiner Verantwortung entledigt. Die Konsequenzen sind unmittelbar auf dem staatlich gestützten Weiterbildungsmarkt zu sehen. Modernisierung, um im Jargon zu bleiben, bedeutet „*das Ende einer sozial orientierten, politisch ambitionierten Bildungsarbeit*“, um es mit klaren Worten Hufers zu sagen. Der Irrglaube, dass sich ökonomische Konkurrenz auf dem Weiterbildungsmarkt fruchtbar auswirken muss, zeugt von grenzenloser Ignoranz. Es ist offensichtlich, dass Konkurrenz dem inneren Prinzip nach, nicht nur Gewinner, sondern auch Verlierer produzieren muss. Nicht nur, dass *Inhalt* und *Vielfalt* auf der Strecke bleiben, vielmehr ist es der finanzielle Druck kostenneutral, wenn möglich gewinnbringend zu arbeiten. Dieser Druck wird konsequenterweise an die *Kunden* weitergegeben, so dass bereits weiterbildungsferne Bevölkerungsgruppen gänzlich der Möglichkeit zur Teilnahme beraubt werden<sup>5</sup>. Es wird sich zeigen, welche Auswirkungen der indirekte Abbau des sozialen Kapitals haben wird. Doch kommen wir wieder zum Modernisierungsgedanken zurück, so ist es die Erwachsenenbildung selbst, welche dem paradox wirkenden Modernisierungsprozess unterworfen ist. Während noch in den 60er Jahren eine Begründung gesucht werden musste, wie Erwachsenenbildung zu legitimieren sei, ist es heute Usus, dass es die Aufgabe des Menschen ist lebenslang zu lernen. (Euler, 2008, vgl.

---

3 Diejenigen, die mir unbekannterweise Vertrauen schenken, und ungeprüft meinen Gedanken Glauben schenken, seien an den Titel dieses Aufsatzes erinnert.

4 vhs Darmstadt <https://194.127.205.10/leitbild.htm>

5 Ein kleines Beispiel (der Vermutung Hufers folgend): €5/Person für einen circa 2 stündigen Stadtrundgang mit dem Titel „Gesichter der Migration“ (Kursnr. 102.02 - vhs Darmstadt - Programm September 2010 - Februar 2011)

S. 37) Man könnte sich nun fragen, was haben die obigen Ausführungen noch mit der Frage nach Bildung zu tun? Ich möchte kurz darauf antworten: Bildung geschieht nicht außerhalb der Gesellschaft, sie ist sogar gesellschaftlich bedingt: Im Klartext Bildungsarbeit findet im institutionalisiertem Rahmen statt und unterliegt politischer Steuerung. Diese simple Tatsache ermöglicht allerdings eine weitere Möglichkeit der Annäherung, wenn wir uns das System genauer ansehen. Rufen wir uns nochmals die Bildungskonzeption Humboldts in Erinnerung, welche an den gegebenen Herrschaftsstrukturen gescheitert ist. Bildung, eingesetzt als politisches Instrument, hat eine systemstabilisierende Funktion und dient damals wie heute zur sozialen Selektion. (Boenicke, 2007, S. 94) Diese Gedanken logisch weiter gedacht, lässt erahnen welchen Einfluss Herrschaft mittels kanonisierter Curricula im institutionalisierten Bildungssystem hat. Sie „*entfaltet eine beträchtliche Definitionsmacht hinsichtlich Zulassung und Ausschluss möglicher Gegenstände des Wissens und Wissensformen.*“ (Boenicke, 2007, S. 93). Somit ist das uns zugängliche (wissenschaftliche) Wissen immer auch Herrschaftswissen. Ein zweiter Blick auf unser Verständnis des Immunsystems lässt diese Ahnung zur Gewissheit werden (Haraway, 1995). Bleiben wir weiter geschichtlich in der Zeit der Aufklärung, denn es war „*das aufsteigende Bürgertum*“, welches Bildung zu einem „*Instrument der Befreiung*“ machte. (Heydorn, 2004, S. 56) Doch das „*Versprechen*“ (Koneffke, 1969, S. 413) wurde auch nicht mit der bürgerlichen Herrschaft eingelöst. Allerdings leistet das organisierte Bildungssystem weit mehr als die intendierte Reproduktion und Integration, es ist dessen „*funktionale Subversivität*“ (Koneffke, 1969, S. 417). Für die moderne Gesellschaft ist Bildung als Antrieb für den Fortschritt der Gesellschaft essentiell, doch ist es diese Bildung, welche es dem Menschen erlaubt, den *status quo* zu hinterfragen. Erschreckend ist jedoch die Wirklichkeit der *Blutspur* (Heydorn, 2004, vgl. S. 57), welche den Glauben an Fortschritt der Menschen erschüttert. Das geistige Vermögen im Vergleich zum technologisch-wissenschaftlichen Fortschritt steht in einem „*schreiendem Missverhältnis*“ (Horkheimer, 1985, vgl. S. 413). Diese Überlegungen bringen eine Aufgabe von Bildungsarbeit in den Vordergrund, welche sich einem erneuten Rückfall in die Barbarei erwehren muss und dass Bildung nicht in *Halbbildung* Adorno (1997) umschlägt - „*daß Auschwitz nicht noch einmal sei*“. (Adorno, 1971, S. 88). Die letzten Zeilen dürften verständlich gemacht haben, dass der Begriff der Bildung auf *der Gesellschaft immanente Widersprüche* verweist, eben der Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Heydorn). Es dürfte klar sein, dass die zuvor geleisteten Ausführungen mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit nicht erschöpfend sind. Doch mag der Blick auf den Bildungsbegriff soweit geschärft worden sein, dass bewusst wird, was im aktuellen indifferenteren Gerede über Modernisierung unterschlagen wird, nämlich dessen „*theoretische Sprengkraft*“ (Pongratz). Es ist die faktisch verkürzte Darstellung und Verwendungsweise des *modernen* Denkens, das sich des Potentials beraubt, um Möglichkeiten und Ideen zu entwickeln, die den offensichtlich problematischen *status quo* gesellschaft-

licher Faktizität überwinden helfen könnten. Bildung mit ihrem Ziel der Mündigkeit wird in diesem Zusammenhang als „*Widerspruch zum Gesetzten*“ (Heydorn, 2004, S. 56) verstanden.

### 3. Handlungszwang

Widmen wir uns dem Begriff des Handlungszwangs. Auch hier müssen wir klären, was denn Handlungszwang ist bzw. sein kann? Meine erste Vermutung: nichts Gutes, doch wäre diese Antwort in der Tat mehr als fragwürdig und bringt uns nicht zum Ziel. Begibt man sich auf die Suche nach dem allgemeinen Begriffsverständnis wird man feststellen müssen, dass das Bauchgefühl nicht gänzlich danebenliegt. Interessant ist allerdings, dass wir ebenso wie beim Bildungsbegriff, Handlungszwang von zwei unterschiedlichen Bezugspunkten aus betrachten können – auf der einen Seite bildet der Mensch den Ausgang unserer Betrachtungen und auf der anderen Seite ist es das System.

- (1) So wir den Menschen als Ausgangspunkt unserer Betrachtungen haben, müssen wir weiter differenzieren. Zwang kann sowohl reflexiv verstanden werden, d.h. man zwingt sich, als auch transitiv, d.h. man zwingt jemanden aber auch man wird gezwungen. Eines ist den Varianten gleich, Zwang ist fast immer mit der Anwesenheit von Gewalt zu denken. Wenn wir uns nun die Erweiterung des Wortstammes anschauen bezieht sich der Zwang auf eine Handlung. Die erste Assoziation, die in den Sinn kommen mag, bezieht sich auf eine Zwangsstörung, also ein Krankheitsbild – ein Zwang gegen sich selbst gerichtet. Ein weiteres Verständnis verweist auf den Erziehungsakt, der weiter oben bereits angeschnitten wurde. Es war Kant der die Problematik mit der Frage: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ thematisierte. Sie verweist auf die real existierenden Probleme des Erziehungsprozesses mit der zwingenden Person und der Person, welche dem Zwang ausgesetzt ist; wobei die Spannweite des Zwanges von körperlicher Züchtigung über psychischer bis hin zum Versuch dessen Vermeidung reicht.
- (2) Wechseln wir an dieser Stelle den Bezugspunkt und lassen unsere Überlegungen vom System ausgehen. Der eine oder andere unter den Lesern wird sich wohl an eine staatliche Zwangsmaßnahme mit mehr oder weniger guten Gefühlen erinnern, es ist der Dienst an der Waffe oder sein äquivalent der Ersatzdienst. Dieser Zwang liegt innerhalb des verfassungsrechtlichen Rahmen und wird wie viele weitere, durch Gesetze, Verordnungen etc. weiter ausgeführt. Der Staat ist im Besitz – noch zumindest – entscheidender hoheitlicher Gewalt, welche er auch durchzusetzen in der Lage ist. Der uns umgebende rechtliche Rahmen, in dem wir uns tagtäglich bewegen, ist nicht nur Zwang, sondern auch garantierte Freiheit, sei es vor Übergriffen der Staatsmacht oder von Menschen.

Unser Schulisches Bildungssystem ist ebenfalls ein Zwangssystem, welches mittels Schulpflicht die wertvollen Bildungschancen zuteilt. Wir sind bereits bei den Ausführungen zum Bildungsbegriff, auf die Funktion des organisierten Bildungssystems zu sprechen gekommen. Es sind die Anforderungen der Reproduktion, sowie der Integration, welche das Individuum mittels Bildung befähigt, den Erhalt und die Stabilität des Systems zu gewährleisten. Doch der immanente Zwang der Gesellschaftsordnung zum Fortschritt, zwingt das System auf der Suche nach Begabung das Privileg der Bildung für einen größeren Teil der Gesellschaft zu öffnen, mit der Folge, dass die erzeugte Hoffnung zwangsweise durch verstärkte Selektion ausgeglichen wird. (Koneffke, 1969, vgl. S. 421) Eine weitere Möglichkeit von Zwang bildet der strukturelle „Lernzwang“ unter der Chiffre „*Lebenslanges Lernen*“. (Pongratz, 2008, vgl. S.167) Abschließen möchte ich die Gedanken zum Begriff mit der unausweichlichen Modernisierung, welche beide Bezugspunkte unserer Überlegungen beeinflusst. Die Geschichte, welche – gebetsmühlenartig – erzählt wird, weist den gesellschaftlichen Wandel als alternativlos aus. Es wird der Schein erweckt, dass die Faktizität naturwüchsig ist, so als ob politische Steuerung, welche durch bewusste Entscheidungen von Menschen gemacht wird, nicht existent sei. Eben dieser Schein des Natürlichen manifestiert sich in Gewalt gegenüber den Menschen, welche den Zwang erfahren sich anzupassen und entlädt sich im Extremfall an Menschen. Wenn wir einen der ersten Gedanken zu Zwang aufgreifen, so ist die Assoziation mit einem Krankheitsbild nicht abwegig. Es ist der selbst gemachte äußere Druck, der als innerer Zwang in Erscheinung tritt und sich gegen den Menschen als Individuum, wie auch die Menschen selbst wendet. Leider wissen wir auch, dass psychische Erkrankungen nicht wie ein grippaler Infekt kommen und von selbst wieder gehen bzw. sich der Körper erfolgreich dagegen wehren kann. Nachdem wir uns gemeinsam der beiden Begriffe Bildung und Handlungszwang auf unterschiedlichste Weise angenähert haben, sollen diese nun zusammen gedacht werden. Um der Frage nach einem Spannungsverhältnis von Selbstbildung und Handlungszwang nachzugehen und eine Antwort zu formulieren. Es war Absicht der Begriffsklärung, die oberflächliche Klarheit der Begriffe in unserem alltäglichen Gebrauch anzukratzen, um zu erleben, dass es mehr gibt als nur das Offensichtliche.

#### **4. Spannungsverhältnis**

Die Annäherungsversuche an die beiden Begriffe lassen das unterstellte Spannungsverhältnis erahnen, zur Gewissheit wird es, wenn diese zusammen gedacht und ins Verhältnis zu einander gesetzt werden. Gesellschaften verändern sich, so neutral diese Aussage ist, so problematisch ist die Geschichte der Alternativlosigkeit, welche wir uns und anderen erzählen. Wir werden zum Handeln gezwungen, das kann nicht bestritten werden, ob die Konsequenz Anpassung ist oder ob es zur selbstbestimmten Handlung

kommt, wird die Zukunft zeigen. Eine Zukunft von der die einen behaupten, sie sei unausweichlich, während andere sagen sie sei unausweichlich. — Ja, sie haben richtig gelesen und ja, ich werde versuchen meine Gedanken verständlich zu machen. Die Zukunft ist – sofern wir nicht deterministisch Denken – völlig offen, so dass wir mittels unseres Handelns, auch wenn es aus Zwang geschieht, diese beeinflussen, vielleicht sogar gestalten können. Somit sollte klar sein, die Zukunft kommt und sie ist unausweichlich. Interessant wird es, wenn wir uns auf den Gedanken der Gestaltung einlassen. Können sie sich noch an unsere erste Annäherung an den Bildungsbegriff erinnern? Wir haben Bildung im wörtlichen Sinne betrachtet und es als formgebend, gestaltend, etwas (ab-)bildendes verstanden. Somit kann Bildung zur Ausgestaltung des ökonomischen Globalisierungsprozesses dienen. Der stetig beschleunigende Fortschritt erzwingt Bildung, ohne die das System sich nicht weiter entwickeln kann. Es ist nur konsequent wenn sich Bildung der Herausforderung stellt und sich selbst modernisiert. Auch die Menschen stehen in der Pflicht lebenslang zu lernen, um erfüllt zu leben. Dies ist eine Variante der unausweichlichen Zukunft. Werfen wir zur Sicherheit einen weiteren Blick auf die Gedanken zum Bildungsbegriff und probieren ein Verständnis, welches im „*Widerspruch zum Gesetzten*“ (Heydorn) steht. Bildung bekommt hier eine kritische Funktion zugeschrieben, welche ermöglichen soll den „*Wirtschaftstotalitarismus*“ (Butterwegge, 2006, S. 51) zu hinterfragen. Aus dieser Perspektive wird Bildung nicht erzwungen, sie offenbart ihre „*eigentümliche Kontinuität: indem sie im Grunde auf die Negation bestehende Herrschaft gerichtet, durchgehend auch alle Herrschaft negiert.*“ (Koneffke, 1986, S. 71, Hervorhebung im Original) Dies wiederum ist eine andere Variante der unausweichlichen Zukunft. Wie wir sehen, gestaltet sich das Spannungsverhältnis entsprechend unserer Vorstellung von Bildung, welche „*weder nur funktional, noch per se kritisch*“ (Euler, 2008, S. 37) ist; ebenso beeinflusst unsere Sicht auf Handlungszwang auf der einen Seite fatalistisch, auf der anderen Seite emanzipatorisch, das Spannungsverhältnis. Kann diese Erkenntnis mehr bewirken, als ein zustimmendes Nicken, zwingt sie zum Handeln? Das Vertrauen in die Vernunft, von der man sich zur Zeit der Aufklärung so viel versprochen hatte, ist erschüttert (Meyer-Drawe, 2001, vgl. S. 10), auch scheint das „*schreiende Missverhältnis*“ (Horkheimer) sich zu potenzieren. Selbst die Hoffnung in das Potential der „*funktionalen Subversivität*“ (Koneffke) scheint zu schwinden. Ist wirklich noch sinnvoll am „*dummen Evolutionsglaube*“ (Heydorn, 1969, S. 382) festzuhalten, obwohl wir doch längst aus der Geschichte gelernt haben sollten? So das selbst die Demokratie demokratische BürgerInnen entbehren kann, solange der wirtschaftliche und institutionelle Rahmen für Stabilität sorgt. (Massing, 2002, vgl. S. 29)

## 5. Konsequenzen

Und jetzt? „Durch Deutschland muß ein Ruck gehen“ (Herzog, 1997) wider der „konservativen Revolution“. So könnte die populistische Antwort auf die „unvermeidliche Modernisierung“ lauten; doch so weit wollen wir nicht gehen. Wenn man dem Gerede von Herrn Sander Glauben schenken darf, so neigt sich jene Epoche des Industriezeitalters ihrem Ende zu und damit einhergehend laufen ihre „innergesellschaftlichen Konfliktlinien“ aus. (Sander, 2002, vgl. S. 11f) Passend zu dieser Behauptung, wirft man einen flüchtigen Blick auf das Ranking des Human Development Report 2009, um zu sehen, dass die Welt – jedenfalls in Deutschland – gut ist, wie sie ist. Ich bin mir nicht sicher, ob es eine passende Antwort auf die Frage nach den Konsequenzen geben kann. Doch will ich meine Einschätzung präsentieren, dass diese genutzt werden, um in Diskussionen andere Meinungen und weitere Sichtweisen zu erfahren<sup>7</sup>.

Nun stellt sich mir die Frage: Ist die Welt gut, so wie sie ist? Mein Antwort: Ja — aber sie ist gewiss nicht perfekt. Ich möchte meine Antwort mit einem Zitat von Roland Reichenbach ergänzen:

*„Das Politische und Demokratische im Leben hängt spätmodern davon ab, ob sich das Subjekt seiner Lage und der Lage der anderen noch empören kann und für seine Empörung eine authentische Sprache finden kann, ob es die Vernichtung des Politischen als Skandal erlebt und ob es in einer 'Schule des Subjekts', wie es Alain Touraine (1997) genannt hat, lernt, seine Freiheit ironisch zu pflegen, sozusagen mit dem 'fröhlichen Pessimismus'.“ (Reichenbach, 2000, S. 11, Hervorhebung im Original)*

Es ist der fröhliche Pessimist, der die Frage mit Ja beantworten kann. Denn ich meine, dass sich noch empört werden kann, dass sich noch empört wird. Der strukturelle Wandel, welcher das Etikett Globalisierung trägt, hat neben allem negativen, wie positiven, vor allem eins: Empörungspotential. Zudem hilft dieser Prozess mit, dem Märchen der Leistungsgesellschaft, mit seinen Tüchtigen und Untüchtigen (Ahlheim, 2001, vgl. S. 309) jegliche Romantik zu entledigen. Doch was hat all dies mit der Gewerkschaft zu tun, eine in der postmodernen Welt anachronistisch anmutende Organisation, welche bekennend im Widerspruch zum Mainstream politische Bildung betreibt, d.h. wider der modernen Profession (Sander). Es bleibt fraglich, ob das Offenlegen von politischen Zielen, sowie der eigenen normativen Wertvorstellungen unter Belehrungskultur (Sander, 2002, S. 12) subsumiert werden kann. Man kann es auch als „*eigentlichen Garanten des 'Überwältigungsverbotes'*, wie es der Beutelsbacher Konsens formuliert“ (Ahlheim, 2004, S. 48), verstehen. Es sind die Gewerkschaften die sich von den strukturellen Veränderungen

---

<sup>6</sup> <http://hdr.undp.org/en/statistics/>

<sup>7</sup> Gerne nehme ich Anregungen entgegen, denn neben Lesen und Schreiben, ist es die Diskussion, welche der Erkenntnis von großer Hilfe ist.

zwingen lassen, doch verhalten sie sich nicht nur, sondern handeln politisch und bilden einen Teil des sozialen Kapitals, wovon die Gesellschaft noch zehrt.

## 6. Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Erziehung zur Mündigkeit (1971), S. 88–104
- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. In: Gesammelte Schriften Band 8. Soziologische Schriften I. Frankfurt/M., 1997, S. 93–121
- Ahlheim, Klaus: Politische Bildung. In: Handbuch kritische Pädagogik. Bernhard/Rothermel (Hrsg.), 2001, S. 302–315
- Ahlheim, Klaus: Scheingefechte: Zur Theoriediskussion in der politischen Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts. : Buch/Debus (Hrsg.), 2004
- Boenicke, Rose: Vom Bildungsbürger zum Wissensarbeiter. In: Nachdenken in Widersprüchen. Wetzlar : Bierbaum/Euler/Feld/Messerschmidt/Zitzelsberger (Hrsg.), 2007, S. 93–102
- Bourdieu, Pierre: Der Mythos »Globalisierung« und der europäische Sozialstaat. In: Gegenfeuer. Konstanz, 2004, S. 50–63
- Butterwegge, Christoph: „Globalisierung“ als neues Paradigma der politischen Bildung. In: Politische Bildung in der Mediendemokratie. Schwalbach/Ts. : Jungfer/Tammena (Hrsg.), 2006, S. 49–62
- Dörpinghaus: Bildung als Bestimmung des Menschen. In: Einführung in die Theorie der Bildung. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger (Hrsg.), 2008, Kap. 6
- Euler, Peter: Bildung und Bildungspolitik unter den Bedingungen des Zwangs lebenslangen Lernens. In: Weiterbildungskonferenz 2007: Vielfalt nutzen - Bildung stärken (2008), S. 36–39
- Giesecke, Hermann: Bildung. In: Einführung in die Pädagogik (2004), S. 80–94
- Haraway, Donna: Die Biopolitik postmoderner Körper. Konstitutionen des Selbst im Diskurs des Immunsystems. In: Die Neuerfindung der Natur : Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt/M., 1995, S. 160–199
- Herzog, Roman: Aufbruch ins 21. Jahrhundert. 1997
- Heydorn, Heinz J.: Ungleichheit für Alle. In: Das Argument (1969), Nr. 54, S. 361–388
- Heydorn, Heinz J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972). In: Werke Band 4 (2004), S. 56–64
- Horkheimer, Max: Begriff der Bildung (1952). In: Gesammelte Schriften Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973 (1985), S. 409–419

- Hufer, Klaus-Peter: Politische Bildung auf dem Weiterbildungsmarkt. In: Politische Bildung und Globalisierung. Opladen : Butterwegge/Hentges (Hrsg.), 2002, S. 283–296
- Koneffke, Gernot: Integration und Subversion. In: Das Argument (1969), Nr. 54, S. 389–430
- Koneffke, Gernot: Dennoch: Bildung als Prinzip. In: Widersprüche (1986), Nr. 21, S. 67–75
- Massing, Peter: Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeichen der Globalisierung. In: Politische Bildung und Globalisierung. Butterwegge/Hentges (Hrsg.), 2002, S. 25–44
- Meyer – Drawe, Käte: Selbstbestimmung angesichts des anderen. In: Europäische Wertegemeinschaft. Innsbruck;Wien : Meyer-Drawe/Wenger-Hadwig (Hrsg.), 2001, S. 9–21
- Pongratz, Ludwig A.: Lebenslanges Lernen. In: Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Dzierzbicka/Schirlbauer (Hrsg.), 2008, S. 162–171
- Pongratz, Ludwig A.: Einleitung: Schneisen ins Dickicht der Pädagogik. In: Skript zur Vorlesung: „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ (WS 08-09), S. 1–11
- Reichenbach, Roland: Die Ironie der politischen Bildung - Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg/CH : Oser/Reichenbach (Hrsg.), 2000, S. 118–130 hier S. 1–12
- Sander, Wolfgang: Von der Volksbelehrung zur modernen Profession. In: Politische Bildung und Globalisierung. Opladen : Butterwegge/Hentges (Hrsg.), 2002, S. 11–24
- Schäfer, Alfred: Bildung: Ein Ausweg aus dem pädagogischen Dilemma? In: Einführung in die Erziehungsphilosophie (2005), S. 150–169

# Einige Gedanken zum Zusammenhang von Kultur und interkultureller Kompetenz

*Margarete Katzuba*

1. Differenzierung von Kultur
  - 1.1. Statisches Kulturverständnis
  - 1.2. Dynamisches Kulturverständnis
2. Kultur im Kontext interkultureller Kompetenz
  - 2.1. Verwendung von Kultur
  - 2.2. Forderungen an die Verwendung von Kultur
3. Quellen

## 1. Differenzierung von Kultur

Ideengeschichtlich lässt sich der Kulturbegriff, unabhängig von seiner Bedeutung, in die Zeit der Aufklärung zurückführen, als „*die Gesellschaftlichkeit des Daseins reflexiv und die Kontingenz der eigenen Welt bewusst wurde*“ (Auernheimer 2007, 73). Die Wahrnehmung von Kulturunterschieden, ist zu diesem Zeitpunkt ein neues Phänomen. Dabei umfasst „Kultur“, als Gegensatz zur Natur als s.g. „*zweite Natur*“, die menschlichen Regeln des Zusammenlebens und wird von den Aufklärern auch unter dem Begriff „*Sitten*“ erforscht. Herder formulierte 1774 sogar aus proto-soziologischer Perspektive: „*Man bildet nichts aus, als wozu Zeit, Klima, Bedürfnis, Welt, Schicksal Anlass gibt*“ (vgl. ebd.).

Der Kulturbegriff wird heute, ebenso wie viele andere wissenschaftliche Begriffe, disziplinär und interdisziplinär, sehr kontrovers diskutiert. US-amerikanische Kulturanthropologen sollen mehr als einhundert mehr oder weniger verschiedene Definitionen gefunden haben, welche teilweise zwar im Widerspruch zueinander stehen, aber durchaus Parallelen aufweisen. Georg Auernheimer stellt fest (vgl. Auernheimer 2007, 73f.), dass vor allem in den Sozialwissenschaften zwei Aspekte besonders häufig anzutreffen sind:

- a) der symbolische Charakter
- b) die Orientierungsfunktion von Kultur.

Die folgende Annäherung an den Kulturbegriff, stellt nur einen kleinen Ausschnitt der wissenschaftlichen Diskussion dar. Obwohl innerhalb der Pädagogik auch heute keine einheitlicher Kulturbegriff existiert, beziehen sich die meisten aktuellen pädagogischen Forschungen zur interkulturellen Kompetenz (vgl. Otten et al. 2007), so auch die hier vorgestellten, auf ein dynamisches Kulturverständnis. Allerdings war und ist dies nicht immer der Fall. In der pädagogischen Praxis und einigen Forschungsansätzen herrscht häufig noch ein anderer, statischer Kulturbegriff vor, der auch erläutert werden muss, um „auf Herausforderungen und möglicherweise unreflektierte Folgen einer ungeklärten Verwendung von Begrifflichkeiten [...] aufmerksam zu machen“ (Adick 2010, 105) und das im Alltag und der Öffentlichkeit dominierende Verständnis von Kultur als Nationalkultur nachvollziehen zu können.

### 1.1. Statisches Kulturverständnis

Seinen Einstieg in die geisteswissenschaftliche Pädagogik fand der Kulturbegriff zu Beginn des 20. Jh. die zur damaligen Zeit als „*Kulturpädagogik*“ titulierte wurde. Ihr Kulturverständnis war „*ahistorisch*“, normativ und ganzheitlich orientiert (vgl. Herzog 2001, 98f.). Diese auch essentialistisch genannte Auffassung wirkt bis in die Anfänge der „*Ausländerpädagogik*“ und spätere „*Interkulturelle Pädagogik*“<sup>8</sup>. Auch als „*Nationalkultur*“ bezeichnet, erscheint Kultur als ein homogenes System von Werten und Normen, die sich den nationalen Eigenarten eines Volkes zuordnen lassen<sup>9</sup> und den Individuen Halt und Orientierung geben. Eine Erziehung in dieser Tradition hat vornehmlich die moralische Aufgabe Vorurteile gegenüber Fremden abzubauen, Verständnis für fremde Kulturen zu fördern und Werte wie Toleranz, Respekt und Solidarität zu vermitteln (vgl. Straub 2007, 266). Der Ethnologe Clifford Geertz bezeichnet in diesem Sinne Kultur auch als „*Symbolsystem*“ und „*Bedeutungsnetz*“ das wie ein Text gelesen werden kann, der einmal entstanden ist und vom Einzelnen erlernt werden muss. „*Kultur ist das Geflecht von Bedeutungen in denen Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie*

---

<sup>8</sup> Die Interkulturelle Pädagogik bezeichnet pädagogische Ansätze die das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft fördern sollen. Sie entwickelte sich in Deutschland aus der vor etwa 40 Jahren aufkommenden Ausländerpädagogik. Diese hatte zum Ziel die Defizite von Gastarbeiterkindern, welche zunehmend als problematisch erachtet wurden, im deutschen Schulsystem zu kompensieren durch assimilationsorientierte Maßnahmen. Ihr wurde später vorgeworfen sie würde sich in ihrer einseitigen Forderung nach Anpassung zu stark auf die individuellen Problemlagen von ausländischen Kindern beschränken, und ihre Isolation dadurch verstärken, ohne auf die strukturellen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen zu achten. Kritiker werfen der Interkulturellen Pädagogik vor, dass solange ausschließlich von gleichberechtigtem Lernen und Zusammenarbeit ausgegangen wird, die gesellschaftspolitischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen ausgeblendet werden. Zudem würde die Fokussierung auf kulturelle Differenzen Stereotypen und Vorurteil verfestigen (vgl. Griese 2004).

<sup>9</sup> Volk und Nation werden an dieser Stelle von Straub synonym verwendet, entgegen einer wissenschaftlichen Unterscheidung.

*ihr Handeln ausrichten*“ (Geertz 1983, 99). Geertz beruft sich in seinen Forschungen auf Max Weber, der den Menschen als Wesen betrachtet, dass „*in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist*“. Kultur ist genau dieses Gewebe, dessen Bedeutungen interpretiert werden müssen (ebd. 9). Auch Wimmer stellt diese klassisch ethnologische und traditionelle Auffassung von Kultur als eine:

*„[...] unverwechselbare Einheit, ein historisch dauerhaftes und integriertes Ganzes dar. Eine Kultur umfasst von der Technik über die Sozialorganisation und die typischen Persönlichkeitsmerkmale bis zur Religion alle nicht biologischen Aspekte der Lebensweise einer Gruppe von Menschen. Die verschiedenen Bereiche werden durch gemeinsame Werte und Normen integriert und dadurch zu einem zusammenhängenden, quasi organischen Ganzen geformt“* (Wimmer 2005, 25).

Innerhalb der Pädagogik mobilisieren sich jedoch bereits kurz nach Geertz Ausführungen Stimmen, die ein solches Kulturverständnis in Frage stellen. Sie befürchten dass damit Phänomene wie Ausgrenzung und Diskriminierung, die ja gerade verhindert werden sollten, begünstigt werden, z.B. wenn die Pädagogik in moralischer Absicht Partei ergreift für die „Fremden“, diesen aber damit den Status des Opfers aufsetzt und sie dadurch aus der Problemlösung ausschließt, da sie selbst das Problem sind (vgl. Straub 2007, 266). Auch Wimmer sieht diesen klassischen Kulturbegriff mit mehreren Problemen konfrontiert, denn er unterstellt Homogenität, jedoch gibt es nicht „die Kultur“ innerhalb einer Gesellschaft. Es existieren große innerkulturelle Variationen, sowohl in einfachen, als auch in komplexen Gesellschaften. Desweiteren blendet er Machtbeziehungen aus. Kulturelle Sinngabungsprozesse entfalten sich im „*Spannungsfeld von Machtasymmetrien*“ z.B. aufgrund von Geschlecht, Generation oder Klasse. Die Vorstellung eines übersozialisierten, d.h. ausschließlich durch kulturelle Normen und Wert geprägten Individuums, trifft ebenfalls nicht zu. Menschen handeln nicht immer nach kulturellen Regeln. Diese werden häufig relativiert und als eine Möglichkeit von vielen betrachtet. Letztendlich wird auch der kulturelle Wandel vernachlässigt, wenn Kultur als statisch und ohne Eigendynamik charakterisiert wird. Kulturen verändern sich, insbesondere durch den Kontakt mit anderen Kulturen (vgl. Wimmer 2005, 28 f.)

## **1.2. Dynamisches Kulturverständnis**

Um der Kritik zu begegnen, wurden Vorschläge gemacht den Kulturbegriff dynamisch zu fassen. Kultur soll nicht mehr als ein fertiges Produkt sondern als „*Produktion*“ verstanden werden, d.h. das Subjekt stellt Kultur aktiv her, sowohl mit als auch gegen seine soziale Wirklichkeit (vgl. Straub 2007, 266 f.). Die Ethnologie und andere sozialwissenschaftliche Disziplinen waren maßgeblich daran beteiligt, dass der Kulturbegriff in der Pädagogik differenziert wurde, allerdings bleibt dieser umstritten. Gerade die Sozialanthropologie verwendet „Kultur“ im Allgemeinen äußerst kritisch und zurückhaltend. Einige Erziehungswissenschaftler verwerfen sogar den Kulturbegriff komplett, da damit aus ihrer Sicht gesellschaftliche Problemlagen „kulturalisiert“ werden. Nach Schiffauer

(1997) lässt sich diese Verunsicherung auch darauf zurückführen, dass der Diskurs innerhalb der Ethnologie zur „Exotisierung“ und „Ausgrenzung“ geführt hat. Daher werden zumindest starre Kulturvorstellungen heutzutage verworfen (vgl. Auernheimer 2007, 73).

Durch die Cultural Studies<sup>10</sup> wurde der Kulturbegriff, als Instrument der kritischen Gesellschaftsanalyse, wieder aufgewertet. Ein Vertreter dieser Forschungsrichtung, erachtet es als unmöglich „*die Phänomene um uns herum*“ einer wissenschaftlichen Analyse unterziehen zu könne, ohne zu verstehen dass diese erheblich kulturell geprägt sind (vgl. ebd.). John Clarke und Kollegen formulierte 1979 folgendes Begriffsverständnis:

*„Die ‚Kultur‘ einer Gruppe oder Klasse umfasst die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck finden. Eine Kultur enthält die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese ‚Landkarten der Bedeutung‘ trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem ‚gesellschaftlichen Individuum‘ wird.[...] Jede Gruppe macht irgendetwas aus ihren Ausgangsbedingungen, und durch dieses ‚Machen‘, durch diese Praxis wird Kultur reproduziert und vermittelt. Aber diese Praxis findet nur im gegebenen Feld der Möglichkeiten und Zwänge statt“ (Clarke et al 1979, 40f; zit. Kalpaka / Mecheril 2010, 95).*

Kalpaka / Mecheril interpretieren „Kultur“ als prozesshaft und dynamisch. Sie ist keine starre Form, die Menschen zu Opfern macht. Allerdings ist sie auch nicht beliebig veränderbar, denn sie entwickelt sich in geschichtlich und gesellschaftlich bestimmten Rahmen an Möglichkeiten und Hindernissen. Die „*Landkarten der Bedeutungen*“, die in jeder Kultur existieren, geben den Dingen einen Sinn und bilden die Identität von Gruppen und Einzelnen. Zudem spielt die Kultur eine wichtige Rolle bei der Frage, ob gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse bestätigt oder abgelehnt werden. Spiegelt sie sich nämlich in sozialen Verhältnissen wieder, erweist sie sich nicht als homogen und stabil, sondern als offen für Kämpfe um Bedeutungen. Dies bedeutet, dass Individuen keine passiven Empfänger von Bedeutungen sind. Sie eignen sich diese vielmehr und transformieren sie dabei, entsprechend ihrer Voraussetzungen und Lebensbedingungen. Oder anders ausgedrückt, entsteht Kultur immer dann, wenn Gruppen ebenso wie Individuen, sich mit sich selbst und ihrer Umwelt auseinandersetzen. Dabei definieren sie sich selbst und andere immer wieder neu und konstruieren sich auf diese Art und Weise ihre Identität, indem sie ihre „*Landkarten der Bedeutungen*“ mit anderen vermischen, und entsprechend ihrer Lebensbedingungen umgestalten. Das aktive „*Ma-*

---

<sup>10</sup> Cultural Studies ist eine Sozialwissenschaft, die die Produktion, die Verbreitung, den Austausch und die Rezeption von textualisiertem Sinn untersuchen. Sie beschäftigen sich mit der Produktion von Sinn und den Praktiken des Bedeutens, die auf allen Ebenen der sozialen Welt passieren und in jedem Moment der kulturellen Prozesse. Die Cultural Studies erfahren 1964 mit der Gründung des Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham eine Institutionalisierung (vgl. Marchert 2008).

chen“ spielt hierbei eine zentrale Rolle, denn es erlaubt ein Verständnis von Kultur, welches das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt stellt. Es findet bestimmte Bedingungen vor, kann diese aber bei Bedarf mitgestalten (vgl. Kalpaka / Mecheril 2010, 94f.).

## 2. Kultur im Kontext interkultureller Kompetenz

### 2.1. Verwendung von Kultur

In vielen Ansätzen und Konzepten zur interkulturellen Kompetenz wird mit einem naiven Verständnis von kultureller Differenz gearbeitet, dies birgt eine Menge an Gefahren, denn es operiert mit Bildern und Vorstellungen die unangemessen und pauschalisierend sind. Diese Praxis schränkt die Handlungs- und Selbstverständnismöglichkeiten der Menschen ein und wird als „*Kulturalisierung*“ bezeichnet (vgl. Kalpaka / Mecheril 2010, 84).

Häufig wird auf die Schwierigkeit einer Definition von „Kultur“ verwiesen, so z.B. bei Grosch / Groß / Leenen (vgl. 2000), die zwar in ihrem Konzept erwähnen, dass Kultur heterogen sei und nicht als „*schlichte Determinierung von Individuen*“ verstanden werden darf, doch wenn es um konkrete Übungen und Beispiele zum interkulturellen Handeln und seiner Reflexion geht, wird ein relativ einheitliches Kulturverständnis deutlich (vgl. Mecheril 2002, 19). Kultur wird zu einem sich „[...] reproduzierenden Einheitszusammenhang, eben nicht zu der Arena, in der – um das Bourdieusche Kulturverständnis anklingen zu lassen – interne Kämpfe um Kapitalvermögen ausgetragen werden [...]“ (ebd.).

Im deutschsprachigen Raum berufen sich zahlreiche Forschungen in diesem Bereich auf die Erkenntnisse des Sozial- und Kulturpsychologen Alexander Thomas. Seiner Ansicht nach entsteht Interkulturalität im Zusammentreffen von „*Eigenkultur*“ und „*Fremdkultur*“. Diese „*kulturelle[n] Überschneidungssituation[en]*“ werden hervorgerufen wenn das „*Fremde*“ für das „*Eigene*“ bedeutsam wird und es zu einer wechselseitigen Beziehung zwischen beiden kommt, die zu Unsicherheit führen kann (vgl. Thomas 2003, 46f.). Mecheril benennt zwei kritische Aspekte an Thomas Ergebnissen. Zum Einen setzt dieser Fremdheit und kulturelle Differenzen, in seinen Forschungen, als gegeben voraus. Alltägliche und gelingende kulturelle Kontakte werden außer Acht gelassen. Zum anderen verleiht die Gegenüberstellung von Eigenkultur und Fremdkultur, dem alltäglichen Verständnis von Kultur, als in sich abgeschlossene und starre Gebilde, die sich konfliktbehaftet gegenüberstehen, eine wissenschaftliche Note (vgl. Kalpaka / Mecheril 2010, 86). Thomas, wie auch viele weitere handlungsorientierte Angebote zum interkulturellen Lernen, lehnen sich an ein statisches Kulturverständnis an (s.o.), das eine „*essentialistische Auffassung*“ von „*Eigenem*“ und „*Fremden*“ vertritt. Diese Sichtweise bestimmt

von Beginn an den Blick auf die als interkulturell geltende pädagogische Handlungssituationen und bestimmt Minderheitenangehörige automatisch als die kulturell Fremden und die Mehrheitsangehörigen, im Gegensatz dazu, als ein homogenes „Wir“. Die Position aus der heraus die Bestimmung des Fremden stattfindet, wird nicht berücksichtigt. Auf diese Weise konstituiertes „Wir“ und „Ihr“ schließt an nationalistische und rassistische Diskurse an (vgl. ebd. 87).

Obwohl in zahlreichen Konzepten und Ansätzen zur interkulturellen Kompetenz davon gesprochen wird, dass Kultur nicht mit Nation und Ethnie gleichgesetzt werden kann, setzen sich viele thematisch mit internationalen und interethnischen Situationen auseinander. Der Einsatz von typischen ethnisierenden Bezeichnungen zur Veranschaulichung, wie „*der türkische Vater*“ oder „*die marokkanische Arbeiterin*“, bringt den Kulturbegriff automatisch mit Ethnie und Nation in Verbindung. Kulturelle Zugehörigkeit wird auf diese Art und Weise über national - ethnische Zugehörigkeit definiert. Dies hat zur Folge, dass über Zuschreibungen der Nationalität und Ethnizität, die sogenannte Herkunftskultur bei Migranten zum Mittelpunkt ihrer „anderen“ Kultur wird (vgl. Kalpaka / Mecheril 2010, 87).

Das Sprechen über „*kulturelle Differenzen*“ verstärkt die vorherrschenden national-ethnischen Unterscheidungsschemata, die häufig ohne zu hinterfragen, benutzt werden. Desweiteren werden Differenzen überbetont und vereinfachen „*die Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raums in dem Einzelne sich verorten und verortet werden*“. Diese Praxis erzeugt eine einseitige Perspektive auf gesellschaftliche Prozesse, denn weitere wichtige Kategorien wie „*Klasse*“ und „*Geschlecht*“ bleiben unberücksichtigt (vgl. Mecheril 2002, 21). Nach der Sozialwissenschaftlerin Nancy Fraser entstehen gesellschaftliche Ungleichheit und Ungerechtigkeit in einem mehrdimensionalen Raum, in dem sich Identität immer wieder neu konstituiert. Vor allem Geschlecht, Rasse und Klasse dienen als Faktoren der Ungleichbehandlung (vgl. Fraser 2003). In den meisten Ansätzen und Konzepten bleibt diese Vielschichtigkeit gesellschaftlicher Praxis unbeachtet, und suggeriert mit Kultur könnten alle Differenzen erklärt werden. Auch Untersuchungen zu Problemlagen im pädagogischen Bereich haben herausgestellt, dass die Fokussierung auf den Kulturbegriff gesellschaftliche Machtunterschiede ignoriert und verschleiert. Nicht die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur positioniert Migranten in den gesellschaftlichen Systemen, sondern soziale Benachteiligung und Diskriminierung (vgl. Diehm / Radtke 1999, 71f.).

Im deutschsprachigen Raum hat sich „interkulturell“ zum zentralen Begriff in der pädagogischen Auseinandersetzung mit migrationspezifischen Differenzen entwickelt (vgl. Kalpaka / Mecheril 2010, 84). Sobald das Wort interkulturell fällt, werden meistens Assoziationen mit Migration und Migranten geweckt. Dabei bleibt unbeachtet, dass der Ort an dem interkulturelles Handeln stattfindet, zugleich auch ein Ort gesellschaftlicher, in-

teraktiver, institutioneller und kulturelle Praktiken ist. Dieser Entstehungskontext ist zu berücksichtigen, um die Konstruktion kultureller Differenzen zu erkennen. In den meisten interkulturellen Trainings wird dieser Aspekt vernachlässigt und lediglich das Differenzprodukt und nicht seine Produktion beachtet. Der „*Mangel an Kontextualisierung*“, wie Mecheril diesen Zustand bezeichnet, verleitet dazu Unterschiede als universalistisch anzusehen und nicht als eine „*erzeugte Praxis der Unterscheidung*“ (vgl. Mecheril 2004, 123).

Die kulturelle Dimension im Kontext interkultureller Begegnungen wird nach Georg Auernheimer in einschlägiger Literatur zwar häufig überbewertet, spielt aber dennoch eine Rolle. Kulturelle Denkmuster steuern unsere Erwartungen. In den Sozialwissenschaften wird sogar von kulturellen „*Codes*“, d.h. eine Art Drehbüchern gesprochen, die unser Leben organisieren. Diese Prozesse laufen unbewusst ab, können jedoch unreflektiert, insbesondere bei interkulturellen Kontakten, zu Verwirrung und Konflikten führen (vgl. Auernheimer 2002, 190).

Der Psychologe Alexander Thomas bezeichnete solche unbewussten und verinnerlichten Muster als „*Kulturstandards*“, dabei handelt es sich seiner Ansicht nach, um verbindliche Orientierungsmaßstäbe der Mehrzahl von Mitgliedern einer Kultur, die helfen den alltäglichen Umgang miteinander zu erleichtern. Sie sind Ausdruck von Werten und Normen einer Kultur, sodass sowohl fremdes als auch eigenes Verhalten anhand dieser Richtlinien beurteilt und reguliert werden kann (vgl. Thomas 2003, 19f.; vgl. Auernheimer 2002, 190)<sup>11</sup>. Beispielsweise sind viele kulturspezifische nonverbale Ausdrucksformen, wie Mimik, Gestik oder Körperhaltung, aber auch Kommunikationsregeln wie Gesprächstypen oder Formen der Gesprächsführung für Fremde schwer erschließbar, zumal sie häufig für die Kulturangehörigen selbst unbewusst ablaufen.

Neben der Gefahr der „*Kulturalisierung*“ besteht, für Auernheimer, allerdings auch die Gefahr einer „*Psychologisierung*“, wenn der Bezug auf kulturelle Differenzen komplette ausgeblendet wird und Störungen der Kommunikation alleine den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen zu geschrieben werden (vgl. ebd. 192). Kulturellen Differenzen kann also sowohl zu viel als auch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dabei ist es nebensächlich ob es sich um tatsächliches befremdliches Verhalten handelt, oder manifestierte Fremdbilder vorweggreifen. Eine gewisse Rolle bei der Herausbildung dieser Differenzen spielen Machtstrukturen, denn sie sind zum Teil die Folge von Grenzziehungsprozessen, worauf Tajfal / Turner in ihrer „*Theorie der gesellschaftlichen Identi-*

---

<sup>11</sup> An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass Auernheimer sich hier zwar auf Thomas Formulierung „*Kulturstandards*“ bezieht, dessen Konzept zur interkulturellen Kompetenz allerdings an anderer Stelle Kulturalisierung vorwirft (vgl. Auernheimer 2003b).

tät“ (S.I.T.)<sup>12</sup> verwiesen. Aber „kulturelle Orientierungssysteme“ entstehen nicht nur als Folgen unterschiedlicher Machtverteilung, sondern ebenso in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenslagen, denen differente Kulturmuster zugrunde liegen<sup>13</sup> (vgl. ebd. 191).

## 2.2. Forderungen an die Verwendung von Kultur

Um der Debatte um interkulturelle Kompetenz neue Perspektiven zu eröffnen, ist also eine kritische Betrachtung des „*Gebrauchs von Kultur*“ (Mecheril 2002, 26) notwendig.

Wird Kultur als ein „*Deutungs- und Interpretationsmuster*“ verstanden, dass spezifische Handlungen bestimmt und eine soziale Wirkung hat, ist sie auch eine „*soziale Praxis*“. In dieser Praxis dirigiert sie die Selbst- und Fremdbeschreibungen, sowohl auf alltäglicher, professioneller als auch wissenschaftlicher Ebene. Aus dieser Perspektive heraus ist es möglich Kultur als ein Instrument zu betrachten, das auf seine Angemessenheit, Wirkung und Funktion, innerhalb der gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Interaktionen, untersucht werden kann. Anders ausgedrückt, ist Kultur ein „*theoretisches Werkzeug*“, dass unsere spezifische Sichtweise auf soziale Zusammenhänge steuert und diese Funktion beachtet werden muss (vgl. ebd.).

Zu den zentralen Aufgaben professionellen Handels in einer Migrationsgesellschaft, gehört es zu beobachten wie Kategorien und Begriffe verwendet werden. Diese „*(Selbst-)Beobachtungskompetenz für Begriffsverwendung*“ ist für professionelles Handlungsvermögen unentbehrlich, denn sie gibt zu erkennen unter welchen Bedingungen die soziale Praktik „Kultur“ verwendet wird (vgl. Kalpaka / Mecheril 2010. 93). Für Paul Mecheril ergibt sich aus dieser Erkenntnis die entscheidende Frage: „*Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen ‚Kultur‘?*“. Ob kulturelle Unterschiede faktischer oder imaginärer Art vorhanden sind oder nicht, ist dabei nebensächlich (vgl. ebd.). Allerdings geht es hierbei nicht darum die Verwendung des Begriffs „Kultur“ zu kontrollieren oder zu verurteilen, sondern um eine reflexive Haltung, die es ermöglicht die Folgen pädago-

---

<sup>12</sup> Tajfal und Turner gehen, bei ihrer „*Theorie der gesellschaftlichen Identität*“ (Social Identity Theory) vom Grundsatz aus, dass ein wichtiger Teil unsere Persönlichkeit auf unsere Gruppenzugehörigkeit zurückzuführen ist. Eine Kategorisierung in Fremd- und Eigengruppe kann zur Favorisierung der Eigengruppe und Abwertung der Fremdgruppe führen. In der Praxis sieht das so aus, dass wir unser Selbstwertgefühl steigern, indem wir die eigene Gruppe höher werten als eine Andere. Dieser sozialpsychologische Prozess, hat nach Tajfal / Turner seinen Ursprung im menschlichen Grundbedürfnis nach positiver Selbsteinschätzung und persönlichem Wert. Diverse Studien haben gezeigt, dass bereits eine zufällige Gruppenzugehörigkeit diesen Effekt hervorrufen kann (vgl. Tajfal / Turner 1986).

<sup>13</sup> Im Umkehrschluss, würde dies nämlich für die pädagogische Praxis eine Unmöglichkeit der Anerkennung fremder Identitäten bedeuten, wenn diese alleine auf Machtverteilung zurückzuführen seien. Zudem ist es wichtig zu beachten dass kulturelle Differenzen nur eine von vielen „Differenzlinien“ darstellen die Lebenslagen und Machtasymmetrien beeinflussen, zu nennen wären an dieser Stelle z.B. Geschlechter oder Rassenunterschiede (vgl. Auernheimer 2002, 192).

gischen Handelns abzuschätzen. Deshalb muss die weiterführende Frage lauten: „*Welchen Sinn macht es für wen, auf die Kulturkategorie zurückzugreifen?*“ (vgl. Mecheril 2002, 27).

Die Forderung nach einer „*Beobachtungskompetenz*“, hat ein Verständnis von interkultureller Kompetenz zum Ziel, dass den spezifischen Sinn des Gebrauchs von Kultur offenlegt (vgl. ebd.). Für die Praxis bedeutet dies, dass genau beobachtet werden soll wie, wann und warum Kollegen, Klienten, Institutionen und letztendlich die professionell handelnde Person selbst die Kategorie „Kultur“ anwenden.

### 3. Quellen

- Adick, Ch.: Inter-multi-, transkulturell: über die Mühen der Begriffsarbeit in kulturübergreifenden Forschungsprozessen. In: Hirsch / Kurt (Hg.): Interkultur – Jugendkultur. VS Verlag Wiesbaden 2010, S. 105-133
- Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2007
- Auernheimer, G.: Sensibilität für Kulturdifferenz genügt nicht. In: Zeitschrift: Erwägen, Wissen, Ethik. Nr.14, 2003
- Auernheimer, G.: Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, G. / Bukow, W. / Butterwege, Ch. / Roth, H. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske & Budrich Verlag, Opladen 2002, S. 183-205
- Diehm, I. / Radtke, F.O.: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Berlin, Köln 1999
- Fraser, N. / Honneth, A.: Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 2003
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1983
- Grosch, H. / Groß, A. / Leenen, W.R.: Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Herausgegeben von der ASKO Europa Stiftung. Saarbrücken 2000
- Herzog, W.: Das Kulturverständnis in der neueren Erziehungswissenschaft. In: Appelsmeyer, H. / Billmann-Mahecha, E. (Hg.): Kulturwissenschaft. Felder einer prozeßorientierten wissenschaftlichen Praxis. Velbrück Verlag, Weilerswist 2002

- Kalpaka, A. / Mecheril, P.: „Interkulturell“. Von spezifischen kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Andresen, S. / Hurrelmann, K. / Palentien, Ch. / Schröer, W. (Hg.): Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim & Basel 2010, S. 77-98
- Mecheril, P.: Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2004
- Mecheril, P.: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich Verlag, Opladen 2002, S. 15-34
- Otten, M. / Scheitza, A. / Cnyrim, A.: Die Navigation im interkulturellen Feld – Eine gemeinsame Einleitung für beide Bände. In: Otten, M. / Scheitza, A. / Cnyrim, A. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz im Wandel: Grundlagen, Konzepte, Diskurse. Bd.1. IKO Verlag, Frankfurt/M. 2007, S. 15-38
- Straub, J.: Einleitung. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder. Metzler Verlag, Stuttgart & Weimer 2007, S. 1-7
- Tajfel, H. / Turner, J.C.: The social identity theory of intergroup behavior. In: Worchel, S. / Austin, W.G. (Hg.): Psychology of intergroup relations. Chicago, IL: Nelson-Hall 1986, S. 7-24
- Thomas, A. u. A.: Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Vandenhock & Ruprecht Verlag, Göttingen 2003
- Wimmer, M.: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, A. / Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1996, S.404-447

# Interkulturelle Kompetenz im Kontext internationaler ArbeitnehmerInnenvertretung

*Tri Mulani*

1. Zum Kulturbegriff
2. Multi- und Interkulturalität – Interkulturelle
3. Interkulturelle Kompetenz
4. Ziele interkultureller Kompetenz
5. Ist interkulturelle Kompetenz lernbar?
6. Fazit
7. Literatur

Angesichts der Globalisierung sehen sich die Unternehmen, ebenso wie die Organisationen der Arbeitnehmervertretung z. B. die IG Metall, dazu veranlasst ihre transnationalen Beziehungen auf ein neues Fundament zu stellen, Netzwerke zu knüpfen. Die Überlegungen, die sich mit diesem Engagement verbinden zielen auf eine Verbesserung der Partnerschaften ab. Dies wird für global agierende Konzerne mit einer Steigerung wirtschaftlicher Kennzahlen (Umsatz, Bilanzgewinn, usw.) und einer flexibleren Handhabung rechtlicher Normen einhergehen, während die Gewerkschaften gerade auf eine einheitliche Einhaltung der Arbeitnehmerrechte auf hohem Niveau Wert legen.

Vor diesem Hintergrund möchte die IG Metall, durch ihre gewerkschaftliche Bildungsarbeit, die Handlungsfähigkeit ihrer ArbeitnehmervertreterInnen stärken, damit „die Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten der abhängig Beschäftigten weltweit“ gefördert werden (IG Metall (Hrsg.): „Konzept der internationalen Bildungsarbeit IG Metall“ 2010).

Um solche Netzwerke der ArbeitnehmerInnenvertretung aufzubauen, gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten. Die Bildungsangebote der IG Metall sind ein wichtiges Moment dieser Vernetzung. Die IG Metall bietet ihren Mitgliedern, aber auch externen Mitgliedern, Seminare für Europäische Betriebsräte, multinationale und europäische Seminare, Seminare zur länderübergreifenden Tarifpolitik, sowie Angebote zur interkulturellen

und nichtassistierten Bildungsarbeit an (vgl. Obermayer, Ulrike: Einleitung Ulrike Obermayer. In IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Bildungsarbeit. 3. Theorie-Praxis-Dialog. Aspekte `Interkultureller Kompetenz`. Methoden internationaler Bildungsarbeit im Praxistest. Bad Orb, 15./16. April 2010, Frankfurt am Main, 2010. S. 6). Dies ermöglicht einen regelmäßigen Austausch auf europäischer bzw. globaler Ebene.

Solche Begegnungen verlaufen nicht immer störungsfrei. Es kann auch hier, selbst unter Menschen die die gleiche Intention zusammenbringt, zu Missverständnissen, Reibungsverlusten, Unzufriedenheit, Konflikten bis hin zum Abbruch von Kooperationen kommen. Um dies zu vermeiden und um interkulturelle Begegnungen effektiv und für beide Seiten zufriedenstellend zu gestalten, ist interkulturelle Kompetenz erforderlich (vgl. Queis, Dietrich v.: Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden. Darmstadt. 2009, S. 32). Die Autoren Erll und Gymnich weisen deshalb darauf hin, dass interkulturelle Kompetenz als „Schlüsselkompetenz“ ebenso für Spitzenmanager, wie auch für Studierende im Hinblick auf die Globalisierung, Internationalisierung sowie der Multikulturalität zunehmend relevanter wird (vgl. Erll, Astrid & Gymnich, Marion: Interkulturelle Kompetenzen - erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. 2007, S. 6).

Um solche Kompetenzen zu entwickeln, bedarf es aus der Sicht der IG Metall, unter anderem einer Neufassung des Begriffs der „internationalen Solidarität“. Um diesen Begriff mit Leben zu füllen bietet die IG Metall spezielle Kurse an, welche Eurobetriebsräten die Möglichkeit gibt ihre interkulturellen Kompetenzen zu schulen.

Durch die Untersuchung der Übernahme der deutschen Form der Pflegeversicherung im kulturellen Zusammenhang von Japan hat beispielweise Shingo Shimada festgestellt, dass gewisse Kernbegriffe, wie der Solidaritätsbegriff nicht ohne weiteres übertragbar sind. Im Rahmen meiner Ausführungen werde ich mich auf diese Forschungen von Shingo Shimada „Kultur als Übersetzungsprozess am Beispiel des Begriffs Pflege im gegenwärtigen japanischen Kontext“ (Shingo Shimada: Kultur als Übersetzungsprozess am Beispiel des Begriffs Pflege im gegenwärtigen japanischen Kontext. In Ute Hoffmann (Hrsg.): Reflexion der kulturellen Globalisierung – interkulturelle Begegnung und Ihre Folge. Dokumentation des Kolloquiums „Identität – Alterität – Interkulturalität. Kultur und Globalisierung am 26./27. Mai 2003, S. 151 - 159) beziehen, da ich mir davon wichtige Hinweise auf die Wirkung von gesetzlichen Rahmenreichtlinien auf die Gestaltungsmöglichkeiten der Adressaten erhoffe.

Die Fragen, die es im Vorfeld zu beantworten gilt, lauten:

- „Was ist eigentlich interkulturelle Kompetenz?“
- „Warum ist sie überhaupt wichtig und zur welchen Zielen wird sie gebraucht?“

- „In welchen Situationen wird sie relevant?“
- „Kann man sie überhaupt erwerben?“
- „Durch welche Methoden kann man sie vermitteln?“ (Obermaier, Dorothee S. 161 – 174)
- „Ist Interkulturelle Kompetenz lernbar?“ In Ute Hoffmann (Hrsg.)

Um den Begriff der interkulturellen Kompetenz enger zu fassen, wäre es sinnvoll, wenn man der Erörterung zuerst eine Klärung der Begriffe „Kultur - Multikulturalität - interkulturell - Interkulturalität“ voranstellt. Dies soll im nächsten Absatz erfolgen.

## 1. Zum Kulturbegriff

Over, Meinert, Grosch & Hany (2008) merken an, dass es bereits 1952 mehr als 164 Begriffsverwendungen für den Ausdruck Kultur gab. Hier gilt es zunächst eine Kategorisierung der verschiedenen Begriffe zu leisten.

Manche dieser Begriffe beziehen sich unter anderem auf die sprachlichen Gegebenheiten, in dem jeweiligen Land (Muttersprache). Aber gerade die ältere Literatur (nach Lyons, John: Die Sprache, München 1990, S. 268) hebt auf einen eher anthropologischen Kulturbegriff ab. So definiert Lyons beispielweise, dass „jede Gesellschaft ihre eigene Kultur (hat); und verschiedene Untergruppierungen der Gesellschaft können ihre eigene Subkultur haben“.

Noch für Herder bestand eine enge Abhängigkeit von Sprache und Denken und somit auch von Sprache, Kultur und Nation (vgl. ebd.).

Indes wird bei Hoffmann (2003, S. 1) von „essentialistische(n) Fixierungen von kultureller Identität“ (ebd.) gesprochenen. Bei der heutigen Intensität der Begegnungen von Kulturen spricht man deswegen davon, dass der Kulturbegriff so zu verstehen sei, dass er „das Dynamische und Unabgeschlossene von Kultur betont“.

Friesenhahn (2001) definiert Kulturbegriff „als Orientierungssystem ..., an dem die einzelnen Mitglieder einer kulturellen Gruppe ihr Handeln ausrichten“ (Friesenhahn, Günther J: Kultur und Ethnizität. In Günther J. Friesenhahn (Hrsg.): Praxishandbuch-Internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfeder, rechtlich Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checkliste. 2001, S. 70). Dessen Einflüsse können sowohl im Denken, Fühlen und Wahrnehmen als auch im Handeln nachgewiesen werden und sich aber auch auf die Handlungsorientierung des Einzelnen auswirken.

Bei der Erforschung des „Orientierungssystems“ verweist Stefanie Rathje, Jena (2006) auf den Ausdruck von Thomas (1996, S. 112) über die Identifizierung der Kulturstandards, „die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich

und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“ (Stefanie Rathje, Jena: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. 2006. S. 9f), wie z. B. Kulturstandard der Deutschen ist „Pünktlichkeit“ oder für die Asiaten das „höfliches Zurückhalten“ Kulturstandard, usw.

Für meine weiteren Ausführungen werde ich insbesondere den Kulturbegriff von Lyons, Hoffmann und Friesenhahn heranziehen und um die wichtigsten Aspekte der anderen Autoren/Autorinnen ergänzen, dass Kultur von Menschen geschaffen wird; dass der Mensch in der Gesellschaft von Kultur geprägt wird (vgl. Friesenhahn 2001, S. 70). „Kulturelle Prägung ist folglich sowohl die Befolgung `kultureller Regeln` als auch das Erkennen vorhandener Verhaltensräume eine Interpretations- oder `Konstruktionsleistung`“ (Obermaier 2003, S. 163), d. h. durch dauerhafte Prozesse wird Kultur von Generation zu Generation habitualisiert, legitimiert und tradiert und als eine „eigene Identität“ bezeichnet; und dass „Kulturen nicht homogen (sind)“ (Knapp, Annelie: Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Georg Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. S. 83), sondern differenziert. Damit ist gemeint, dass jede(r) seine/ihre je eigene Kultur lebt, entsprechend der Werte die er/sie verinnerlicht hat. Während kaum alle Deutschen immer pünktlich sind werden sich auch kaum alle Asiaten immer zurückhaltend verhalten.

## **2. Multi- und Interkulturalität - Interkulturelle**

Zum Begriff „Multikulturalität“ differenziert Bolten, Jürgen (2007, S. 64ff.) drei Arten von Ausprägungen dieses Begriffes:

- Multikulturalität I als „Gegeneinander“.

Besteht darin, Konflikte gegeneinander zu verhindern. Es gibt z. B. Kultur „A“, „B“, oder „C“, usw., die nicht im gemeinsamen Lebensraum sind und quasi nichts miteinander zu tun haben.

- Multikulturalität II als „Nebeneinander“.

Es geht darum ein Nebeneinander kultureller Gruppen im Sinne einer friedlichen Koexistenz zu ermöglichen. Damit ist gemeint, dass Kultur „A“, „B“ und „C“ in einem gemeinsamen Umfeld leben, aber kaum etwas miteinander zu tun haben. An einer Universität beispielsweise, an der viele StudentenInnen aus unterschiedlichen Ländern nebeneinander her studieren bzw. lernen, und gelegentlich miteinander kommunizieren, ohne engere Beziehungen zu knüpfen.

- Multikulturalität III als „Miteinander“.

„Kulturelle Gruppen bewahren sich identitätsstiftende Freiräume, akzeptieren diese gegenseitig, und versuchen aber gleichzeitig ein interkulturelles *Miteinander* zu realisieren“ (Bolten, Jürgen: Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: V. Künzer/ J. Berninghausen (Hrsg.): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung* S. 65 fett im Original). Hier geht es um Interkulturalität der verschiedenen Kulturen, bei welcher die einzelnen KulturvertreterInnen gemeinsam mit Anderen interagieren. Hier wird die Interkulturalität als Aushandlungsprozess betrachtet, aus welcher sich eine sogenannte „Dritte“ Kultur entwickeln soll. Diese „Dritte“ Kultur kann sowohl kulturspezifische also auch transkulturelle, Elemente enthalten (vgl. Rummler, Monika: *Interkulturelle Weiterbildung für Multiplikator/innen in Europa*. 2006, S. 267). Als Beispiel, gibt es Kultur „A“ und Kultur „B“, die aufeinander treffen, um z. B. in einem gemeinsamen Projekt zusammen zu arbeiten. Im Zuge der einzelnen Projekttreffen kristallisiert sich ein eigenes Begrüßungszeremoniell heraus. Während die heimatliche Begrüßungskultur des Kulturvertreters „A“ mit einer Umarmung einhergeht, kennt der Kulturvertreter „B“ lediglich die Verneigung. Als Willkommensgäste wird sich zwischen beiden das Händeschütteln als „Dritte“ Kultur einstellen. „In Studien zur interkulturellen Kompetenz wird dieses `Dritte` zumeist als `das Interkulturelle` oder `die Interkultur` bezeichnet“ (Erl & Gymnich 2007, S. 35).

Damit fasst Bolten (ebd.) den Begriff Multikulturalität als „eine soziale *Organisationsstruktur* auf. Während der Begriff `Interkulturalität` eher auf die Dynamik des Zusammenlebens und damit auf die sozialen Prozesse in einer solchen multikulturellen Lebenswelt verweist. „Insofern bezeichnet Interkulturalität eine Qualität von Multikulturalität“ (ebd.)

### **3. Interkulturelle Kompetenz**

Wenn wir uns an das Fallbeispiel von Shimada zur Pflegeversicherung erinnern, stoßen wir auf ein Vermittlungsproblem. Der Begriff „Pflegeversicherung“, der in Japan als „*kaigo hoken*“ bezeichnet wird, verweist auf Leitideen wie die der „sozialen Gerechtigkeit und der Solidarität“. Diese Begriffe entstammen also einer freiheitlich-bürgerlichen Tradition westlicher Prägung während die Übersetzung „*kaigo hoken*“ eher ethisch und religiös begründet wird (vgl. Shingo Shimada 2003, S. 156). Darum ist die Übertragung des Begriffs „Pflegeversicherung“ ins japanische nur unzureichend, da der kulturelle Kontext nicht mit geliefert wird.

Ebenso ergibt sich dieses Problem sobald wir Begriffe aus der Erfahrungswelt in eine wissenschaftliche Disziplin hinüber nehmen. Dorothee Obermaier weist deshalb, in „Reflexion der kulturellen Globalisierung – interkulturelle Begegnung und Ihre Folge. Dokumentation des Kolloquiums „Identität – Alterität – Interkulturalität. Kultur und Globa-

lisierung“ am 26./27. Mai 2003 in Darmstadt“, auf die Schwierigkeit einer eindeutigen Definition des Begriffs „Interkulturelle Kompetenz“ hin. Aufgrund der Interdisziplinarität des Forschungsgebietes orientiert sich eine solche Begriffsbestimmung immer an den Schwerpunkten der jeweiligen Herkunftswissenschaften (vgl. ebd.), weshalb Peter Euler, in „Interdisziplinarität als kritisches „Bildungsprinzip“ der Forschung: methodologische Konsequenzen“ (2005, S. 1ff) Interdisziplinarität als „eine Reaktion auf das Problematische des Wissenschaftssystems innerhalb desselben“ auffasst. „Interkulturelle Kompetenz“ wird hier als Konfrontationsdebatte angesehen.

Wie können wir, ungeachtet dieser wissenschaftstheoretischen Debatten, zu einem verlässlichen Begriff von interkultureller Kompetenz gelangen?

- Reicht es aus wenn man englische Sprache beherrscht?
- Genügt es Konflikte zu bewältigen?
- Bewahrt uns Interkulturelle Kompetenz vor Peinlichkeiten bei geschäftlichem Essen?

Als Ausgangspunkt interkultureller Kompetenz lassen sich zwei wichtige Komponenten ausmachen. Zum einen gilt es die „interkulturelle Bildung“ (z. B. Fremdsprachkenntnisse, Erfahrungen mit anderen Kulturkreisen, usw.) von Aspekten der „interkulturellen Begegnung“, (miteinander kommunizieren, zusammen arbeiten, usw.) zu scheiden. Bei dieser Unterscheidung wird interkulturelle Kompetenz anhand ihrer Erfolge bei Lern- bzw. Kommunikationsprozessen gemessen. Pauline Clapeyron zeichnet in ihrem Artikel „Interkulturelle Kompetenz in der sozialpädagogischen Arbeit“ den Weg des interkulturellen Lernens als Phasenmodell nach. In sieben Schritten werden die wichtigsten Aspekte erfolgreichen interkulturellen Lernens als Abfolge einzelner Lernprozesse gegliedert.

Zum Phasenmodell interkulturellen Lernens gehören Fähigkeiten:

- Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen und akzeptieren können („Ethnozentrismus“ (Obermaier 2003, S. 170))
- Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können, sie aber weder als positiv noch negativ bewerten zu müssen (geringe Maß an Kulturzentrismus)
- Eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzen können (own cultural awareness)
- Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen erweitern; relevante Kulturstandards identifizieren und dazu weitergehende Sinnzusammenhänge in der Fremdkultur herstellen können
- Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln können

- Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit (Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehung aufbauen, mit interkulturellen Konflikten praktisch umgehen können)
- Erweiterung der eigenen kulturellen Option  
(vgl. Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V.2004, S. 12 in Abb.)

Das Phasenmodell macht deutlich, dass sich interkulturelle Kompetenz „von der Sensibilisierung für die Problematik über die kulturelle Selbstreflexion zur kulturellen Fremdreflexion und von dort zur Überprüfung dieser Reflexion in oder an Realität (führt)“ entwickelt (ebd. S. 7).

Erlil & Gymnich (2007, S. 10) nähern sich den Begriff der interkulturellen Kompetenz mit der Definition von Alexander Thomas (2003, S. 145f). Diese beschreibt, dass

*„Interkulturelle Kompetenz sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst (zeigt) und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nützen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergetrischen Formen der Zusammenarbeiten, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung“.*

Diese Deutung fasst interkulturelle Kompetenz als Kombination von „Wissen, Perspektivenwechseln, Wertschätzung, Authentizität (und) Handlungskompetenz“ auf (Queiss 2009, S. 32). D. h. Wissen reicht alleine nicht aus, um interkulturelle Kompetenz aufzubauen, sondern fordert auch „die Bereitschaft und die Fähigkeit, `mit dem Kopf des Anderen zu Denken und mit dem Herzen des Anderen zu fühlen` ... und die kommunikativen Fertigkeiten, dies auch sichtbar zu machen und in soziales Handeln umzusetzen“ (Obermaier 2003, S. 165). Damit ist hier eine Bereitschaft gemeint, von kulturellen Unterschieden zu lernen, die Fähigkeit die eigene Kultur transparent zu vermitteln, und diesen Prozess als solchen zu reflektieren und Handlungschancen zu erkennen (vgl. ebd. 164).

Interkulturelle Kompetenz kann sowohl durch „inter- nationale“ als auch „inter- kollektive“ Interaktionen vermittelt werden (Rathje 2006, S. 7ff.). Damit meint Rathje, dass sich interkulturelle Kompetenz nicht allein auf Auslandsreisen erwerben lässt, sondern sich auch in eigenem Land, genügend viele Herausforderungen erkennen lassen.

## **4. Ziele interkultureller Kompetenz**

Warum ist interkulturelle Kompetenz in einer nationalen bzw. internationalen Zusammenarbeit wichtig?

Da Worte und Gesten in anderen Kulturen auf eigene Art interpretiert werden, braucht es eine besondere Sensibilität die Handlungsweisen der mit Menschen bewusst wahrzunehmen

Auch diese kultursensible` Handlungsweise lässt sich als interkulturelle Kompetenz bezeichnen.

Rathje (2006, S. 3) differenziert die Zielvorstellungen interkultureller Kompetenz „zwischen eher ökonomisch orientierten Konzepten, die vor allem Effizienzgesichtspunkte in den Vordergrund stellen und eher geisteswissenschaftlichen, bzw. erziehungswissenschaftlichen Ansätzen, die ... vor allem den Aspekt menschlicher Weiterentwicklung in der interkulturellen Interaktion betonen“ (ebd.).

Im Bezug auf die internationale gewerkschaftliche Bildungsarbeit der IG Metall fasst sie die Zielsetzungen ihrer interkulturellen Kompetenz als die Fähigkeiten auf, für die interkulturelle Problematik ihrer sozialen Arbeit zu sensibilisieren und zu reflektieren, so dass sich Arbeit solidarischer gestalten lässt.

## 5. Ist interkulturelle Kompetenz lernbar?

*„Grundsätzlich (können) alle der geforderten Kompetenzen unter entsprechend günstigen Rahmenbedingungen `gelernt`, gleichsam durch Praxis und `Lebenserfahrungen` erworben werden“ (Obermaier 2003, S. 174).*

Um interkulturelle Kompetenz erwerben zu können, braucht es einen langwierigen Lernprozess sowie ein entsprechendes interkulturelles Training, das folgende wichtige Elemente der interkulturellen Kompetenz berücksichtigen muss.

Lernprozesse sollten demzufolge:

- affektiv (Selbstkompetenz).

Es geht hier um das Interesse an und die Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen. Ferner um Empathie, die Fähigkeit des Fremdverstehens sowie die Ambiguitätstoleranz. Diese Kompetenzen können z. B. durch Rollenspiele, Simulationsübungen, Spielübungen (siehe Zitronen-Übung, Kartenspiel) usw. erworben werden.

- kognitiv (Sachkompetenz).

Es geht hier um die Wissensvermittlung über andere Kulturen, die Kodierung von Symbolen, die kulturellen Unterschiede und deren Implikationen sowie die Selbstreflexivität der Angehörigen. Solche Kenntnisse können z. B. durch den Besuch von Fremdsprachenkursen, durch Lektüre, durch das Ansehen von Dokumentarfilmen und Selbstreflexivitätsübungen, usw. erworben werden. Und

- aktiv (Sozialkompetenz).

Hier geht es um die Fähigkeiten, „die eigene Kultur und eine fremde Kultur zu analysieren, eine Fremdbegegnung bewusst gestalten zu können“ (Langholz 2004, S. 8). Solche Kompetenzen können z. B. durch interkulturelle Begegnungen bzw. Auslandsemester und internationale Bildungsarbeit, usw. erworben werden.

angelegt sein

Über die Relevanz der oben dargestellten Kompetenzen herrscht in der wissenschaftlichen Debatte bis jetzt keine Einigkeit. Aus diesen Gründe wird ein anderes Kapitel dieses Handbuches auch die zu kritisierenden Aspekte des Kompetenzbegriffs nähern beleuchten (Abschnitt...S.... vgl. Paul Mecheril und Maria do Mar Castro Varela).

## 6. Fazit

Interkulturelle Begegnungen bzw. internationale Bildungsarbeit hilft einzelnen Kulturvertretern den Angehörigen anderer Kulturen vorurteilsfrei, oder zumindest reflektiert vorurteilsfrei, zu begegnen. Verständigungsprobleme sind damit nicht von vorneherein ausgeschlossen. Nach wie vor können Dissonanzen auftreten. Somit gehören das Wissen über andere Kulturen, die Fähigkeit zur Empathie, zur Multiperspektivität sowie die Sensibilität Konflikte zu schlichten, mit in den Katalog interkulturellen Kompetenzen.

Wo auch immer auf der Welt Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammen arbeiten, sollten sie die Offenheit mitbringen, den Anderen/die Andere als Mensch wahrzunehmen. Auf dieser Art sensibilisiert, schult man die eigene Wahrnehmung für Werte und Normen anderer Kulturen.

So wird man, mehr noch als beruflich, vor allem persönlich von dieser Begegnung profitieren können.

## 7. Literatur

Bolten, Jürgen: Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale

Personalentwicklung. In: V. Künzer/ J.Berninghausen (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Fft./ M. 2007, S. 21-42. Unter:

[http://www2.unijena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle\\_kompetenz\\_personalentwicklung\\_bolten.pdf](http://www2.unijena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_personalentwicklung_bolten.pdf). abgerufen: 21.09.2010.

Clapeyron, Pauline: Interkulturelle Kompetenz in der sozialpädagogischen Arbeit. In Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis, Eine Einführung. Kiel. 2004, S. 5-15.

- Erl, Astrid & Gymnich, Marion: Interkulturelle Kompetenzen – erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart. 2007.
- Euler, Peter: Interdisziplinarität als kritisches „Bildungsprinzip“ der Forschung: methodologische Konsequenzen. TU Darmstadt. 2005, S. 1-5. Unter: <http://www.itas.fzk.de/tatup/052/eule05a.htm>. abgerufen: am 7. 10. 2010. (S. 1-6).
- Friesenhahn, Günther J.: Kultur und Ethnizität. In: Günther J. Friesenhahn (Hrsg.): Praxishandbuch-Internationale Jugendarbeit. Lern- und Handlungsfeder, rechtlich Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checkliste. Schwallbach/Ts. 2001, S. 70.
- IG Metall (Hrsg.): „Konzept der internationalen Bildungsarbeit IG Metall“: 2010, unter: <http://netkey40.igmetall.de/homepages/bildunginternational/internationalebildung.html> abgerufen: am 4. 10. 2010.
- Knapp, Annelie: Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In Georg Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden. 2010, S. 81-100.
- Langholz, Claudia.: Interkulturelle Kompetenz in der pädagogischen Praxis, Eine Einführung. In Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der sozialpädagogischen Arbeit Kiel. 2004. S. 1 – 36.
- Lyons, John: Die Sprache. 3. Aufl. Dachau. 1990, S. 267 – 269.
- Obermayer, Ulrike: Einleitung Ulrike Obermayer. In IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Bildungsarbeit.
3. Theorie-Praxis-Dialog. Aspekte `Interkultureller Kompetenz`. Methoden internationaler Bildungsarbeit im Praxistest. Bad Orb, 15./16. April 2010, Frankfurt am Main. 2010.
- Obermaier, Dorothee: Ist interkulturelle Kompetenz lernbar? In Ute Hoffmann (Hrsg.): Reflexion der kulturellen Globalisierung – interkulturelle Begegnung und Ihre Folge. Dokumentation des Kolloquiums „Identität – Alterität – Interkulturalität. Kultur und Globalisierung“ am 26./27. Mai 2003 in Darmstadt. Berlin. 2003, S. 161 – 175.
- Over, Ulf, Meinert, Malte, Grosch, Christiane & Hany, Ernst: Interkulturelle Kompetenz: Begriffsklärung und Methoden der Messung. In Tobias Ringeisen, Petra Buchwald, und Christine Schwarzer, (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in Schule und Weiterbildung. Band 8: Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Olechowski, R. (Hrsg.), Münster. 2008.
- Queis, Dietrich v.: Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden. Darmstadt. 2009, S. 32
- Stefanie Rathje, Jena.: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Erscheint in: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2006. S. 1 – 17.
- Rummler, Monika: Interkulturelle Weiterbildung für Multiplikator/innen in Europa. Frankfurt am Main (u.a.): Lang. 2006.

Shimada, Shingo: Kultur als Übersetzungsprozess am Beispiel des Begriffs Pflege im gegenwärtigen japanischen Kontext. In: Ute Hoffmann (Hrsg.): Reflexion der kulturellen Globalisierung – interkulturelle Begegnung und Ihre Folge. Dokumentation des Kolloquiums „Identität – Alterität – Interkulturalität. Kultur und Globalisierung“ am 26./27. Mai 2003 in Darmstadt. Berlin. S. 151 – 159.

Thomas, Alexander, Kinast, Eva-Ulrike & Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen. 2003, S. 145-146.

## **Abschnitt II: Jugendbildungsseminar Europa Step by Step**

### **Sensibilisierung für 'Interkulturelle Kompetenz' im Rahmen internationaler Jugendbildungsarbeit der IG Metall: Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“**

*Barbara Senft*

1. Einleitung
2. Sensibilisierung für 'Interkulturelle Kompetenz' im Rahmen der Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“
  - 2.1. „Europa Step by Step“
    - 2.1.1. Die 5 Steps von „Europa Step by Step“ im Jahre 2010
  - 2.2. Methoden und Übungen
  - 2.3. Rückmeldungen der TeilnehmerInnen
3. Schluss
4. Literaturverzeichnis

#### **1. Einleitung**

Durch die Globalisierung und den immer größeren Einfluss Europas auf die Nationalstaaten sowie die immer stärkere wirtschaftliche und politische Zusammenarbeit auf europäischer Ebene, nehmen auch die entsprechenden Regulierungsaktivitäten zu. Viele dieser Richtlinien und Verordnungen wirken sich gravierend – im Positiven wie im Negativen – auf die Arbeits- und Lebensbedingungen der Menschen in den Nationalstaaten der EU aus (vgl. IG Metall (Hrsg.): Flyer „Europa Step By Step“ 2010: 2).

Trotz alledem ist 'Europa' für viele Menschen nach wie vor sehr wenig greifbar und die Aufgaben der einzelnen EU-Institutionen nur wenig transparent. Darüber hinaus bleibt

die Frage nach Möglichkeiten der Mitbestimmung und Einflussnahme häufig offen (vgl. ebd.).

Hauptaufgabe und -ziel gewerkschaftlicher Bildungsarbeit ist es, „die betrieblichen Akteure in ihrer interessenbezogenen Urteils- und Handlungsfähigkeit zu stärken“ (Konzept der Internationalen Bildungsarbeit der IG Metall) und die zur Teilnahme und Gestaltung der internationalen Prozesse notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln. Die Stärkung der ArbeitnehmerInnenvertreterInnen ist notwendig, da viele Unternehmen und Konzerne international vertreten sind und global agieren. Dies bringt internationale Unternehmensstrategien und internationale Politik innerhalb der Unternehmen und Konzerne mit sich. Die Interessenvertretungen der ArbeitnehmerInnen hingegen sind nach wie vor sehr stark auf nationale Kontexte ausgerichtet, was zu einer lediglich langsamen Entwicklung von internationalen Strategien führt. Konsequenz ist ein Nachlassen des Durchsetzungsvermögens und der Verhandlungsmacht wie auch eine Verminderung des betrieblichen Handlungsspielraums und der Handlungsfähigkeit auf Seiten der betrieblichen Interessenvertretungen (vgl. ebd.).

Ein weiterer wichtiger Punkt, welcher in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit immer stärker an Bedeutung gewinnt, ist die Entwicklung von interkultureller Kompetenz innerhalb des Bildungsprogramms. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass die ArbeitnehmerInneninteressen immer häufiger in globalen Kontexten vertreten werden müssen und zudem Unternehmen sowie Organisationen ihrerseits, in dieser globalisierten (Arbeits-)Welt, immer öfter 'Interkulturelle Kompetenz' von ihren ArbeitnehmerInnen und Mitgliedern fordern und mitunter voraussetzen (vgl. Obermayr 2010: 6). Weiterhin darf auch nicht außer Acht gelassen werden, dass auch innerhalb eines Unternehmens, also unter den Kolleginnen und Kollegen, 'Interkulturelle Kompetenz' mittlerweile unabdingbar ist. Die Zusammensetzung der Belegschaft ist heute oft multinational, was ein Aufeinandertreffen und Zusammenarbeiten von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen bedeutet (vgl. Kehrbaum 2010: 9).

Aufgrund der berichteten Entwicklungen, erarbeitet der Bereich Internationale Bildungsarbeit der IG Metall praxisorientierte Bildungskonzepte, welche die globalen Unternehmensentwicklungen im Zusammenhang mit lokalen Handlungsmöglichkeiten betrachten. Hierfür ist die Entwicklung geeigneter pädagogischer Methoden für die gewerkschaftliche Bildungsarbeit notwendig.

Im Studien- und Projektseminar *Internationale Bildungsarbeit bei der IG Metall* im WS 09/10 beschäftigten sich die Studierenden mit der internationalen Bildungsarbeit der IG Metall anhand von drei unterschiedlichen Arbeitsfeldern. Hierzu wurden die SeminarteilnehmerInnen in die folgenden Arbeitsgruppen eingeteilt:

1. Aufbau internationaler Kontakte durch multinationale Seminare

2. Internationale Seminare von europäischen Betriebsräten
3. Internationaler Jugendaustausch

Als übergreifendes Thema stand der Begriff *'Interkultureller Kompetenz'* im Zentrum. Während sich die Studierenden im WS 09/10 mit den theoretischen Grundlagen beschäftigten, lag der Schwerpunkt des SS 2010 auf der praktischen Umsetzung in den unterschiedlichen Arbeitsgruppen. Die *Sensibilisierung für 'Interkulturelle Kompetenz'*, im Rahmen der Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“ der IG Metall, stellte hierbei die Praxisphase der Gruppe *'Internationaler Jugendaustausch'* dar. Dies wird im vorliegenden Überblick näher erörtert.

## **2. Sensibilisierung für 'Interkulturelle Kompetenz' im Rahmen der Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“**

Ab März 2010 begann für die Gruppe *'Internationaler Jugendaustausch'* die Praxisphase in Form der Teilnahme an der Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“ der IG Metall.

Aufgabe und Zielsetzung der StudentInnen war es, eine *Sensibilisierung* der TeilnehmerInnen der Qualifizierungsreihe für das *Thema 'Interkulturelle Kompetenz'* durch den Einsatz geeigneter pädagogischer Methoden zu ermöglichen.

Im Folgenden soll zunächst ein kurzer Überblick über Aufbau und Inhalt der Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“ gegeben werden. Hiernach werden die angewendeten Methoden vorgestellt und abschließend die mit der Gruppe durchgeführten Auswertungen skizziert.

### **2.1. „Europa Step by Step“**

Die Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“ wurde in Zusammenarbeit von DGB-Jugend, IG Metall-, GdP-, IG BAU- und ver.di Jugend konzipiert und erstmals im Jahre 2007 durchgeführt.

Ziel der Qualifizierungsreihe ist es, Grundlagen zu schaffen, welche die Jugendlichen dazu befähigt, ihr Lebens- und Arbeitsumfeld und somit ihre eigene Zukunft aktiv mitzugestalten. Dies geht in der Regel mit einer immensen Perspektiverweiterung der TeilnehmerInnen einher. Themen, die vorher ausschließlich lokal und/oder national betrachtet werden, können dadurch in globale Kontexte eingebunden werden (vgl. DGB-Jugend 2008: 19).

„Europa Step by Step“ bietet die Möglichkeit, sich schrittweise intensiv mit europäischen Themen auseinanderzusetzen, um anschließend selbst als MultiplikatorIn die europäische Arbeit auf örtlicher und regionaler Ebene zu begleiten.

Die Qualifizierungsreihe setzt sich aus fünf inhaltlich aufeinander aufbauenden Steps zusammen, sowie aus einem sprachlichen Baustein – Englischkurs. Dieser fungiert als 'Eisbrecher', um eventuell vorhandene Sprachhemmungen, im Austausch mit Menschen aus anderen Ländern, aufzulösen. Die erworbenen bzw. aufgefrischten Sprachkenntnisse können während der je einwöchigen Studienfahrten in der Praxis angewendet werden.

### **2.1.1. Die 5 Steps von „Europa Step by Step“ im Jahre 2010**

Ziel des *1. Steps* in der Bildungsstätte Sprockhövel war das gegenseitige Kennenlernen der 22 TeilnehmerInnen untereinander und natürlich das Erlangen eines ersten Zugangs zu dem Thema 'Europa'. Als Einstieg wurde der Verlauf des europäischen Integrationsprozesses erörtert. Ferner wurde behandelt, was hinter den Begriffen Maastricht, Schengen, Lissabon und Europäische Verfassung steckt und welche Auswirkungen all dies auf die Arbeits- und Lebensbedingungen der Menschen in Deutschland und den anderen europäischen Ländern hat.

Der *2. Step* führte nach Brüssel, um Europa vor Ort 'hautnah' zu erleben. Der Aufbau, die Struktur und die Einflussmöglichkeiten der verschiedenen EU-Institutionen, wie beispielsweise Europäischer Rat, EU Kommission, Rat der Europäischen Union und Europäischer Gerichtshof, wurden besprochen. Des Weiteren fanden im Verlauf der Woche Treffen mit Sven Giegold, Mitglied der Grünen Fraktion im Europaparlament, mit Vertretern der europäischen Gewerkschaftsorganisationen 'Europäischer Metallgewerkschaftsbund (EMB)' und 'Europäische Föderation der Bau- und Holzarbeiter (EFBH)' sowie mit jungen belgischen GewerkschafterInnen statt. In den Gesprächen mit den Vertretern der europäischen Gewerkschaftsorganisationen wurden unter anderem die folgenden Fragen diskutiert: Welche Mitwirkungsmöglichkeiten bestehen für Gewerkschaften auf europäischer Ebene bereits bzw. welche sollten noch entwickelt werden? Wo gibt es Ansatzpunkte für eine konstruktive Gewerkschaftspolitik auf europäischer Ebene? Wie funktioniert die Vernetzung der betrieblichen Interessenvertretungen über Grenzen hinweg?

Am letzten Tag des Aufenthaltes in Belgien fand eine Betriebsbesichtigung bei der Firma Daikin statt. Hier bot sich den TeilnehmerInnen die Gelegenheit sowohl mit den ArbeitnehmerInnenvertreterInnen als auch mit Personen aus dem Management zu diskutieren.

Der *3. Step* der Seminarreihe fand in der Jugendbildungsstätte der IG Metall in Schliersee statt. Hier wurde nun das bisher Erfahrene in einem Planspiel angewendet. Die Zielsetzung bestand darin, den TeilnehmerInnen einen Überblick über die Unterschiede bei den betrieblichen Interessensvertretungen, den Modellen der Gewerkschaften in Europa

sowie den Arbeitsbeziehungen und der Berufsausbildung zu geben. Wichtig hierbei war, deutlich zu machen, wie schwer es sein kann, die aus der Unterschiedlichkeit resultierenden Interessen auf europäischer Ebene zu vereinen sowie zu erkennen, wo die Chancen, wo die Schwierigkeiten einer globalen Gewerkschaftsbewegung liegen.

Im 4. Step gab es erneut die Chance, Erfahrungen auf 'internationaler Ebene' zu sammeln. Im Jahr 2010 ging die Exkursion, wegen des dort stattfindenden Europäischen Sozialforums (ESF), nach Istanbul. Aufbauend auf der Thematik des letzten Wochenendes, ging es nun in dieser Woche darum, sich mit den Arbeits- und Produktionsbedingungen türkischer ArbeitnehmerInnen sowie dem dortigen Modell der betrieblichen Interessenvertretungen auseinanderzusetzen. Während einer Betriebsbesichtigung bei Güven Elektrik in Istanbul, trafen die TeilnehmerInnen türkische GewerkschafterInnen. Während dieses Treffens gab es Gelegenheit zum Austausch, zur Diskussion und für einen Einblick in die dortigen Arbeits- und Produktionsbedingungen.

Bei einem Besuch der türkischen Metallgewerkschaft Birlesik - Metal - Is war es möglich, ausführliche Informationen zu Aufbau und Struktur der türkischen Gewerkschaften und zur Gewerkschaftsarbeit in der Türkei zu erhalten.

Weitere Themen in dieser Woche waren die Menschenrechte sowie die wirtschaftliche und soziale Situation in der Türkei. Im Zuge dessen fanden Treffen mit Vertretern der Friedrich-Ebert-Stiftung und der IHD-Menschenrechtsorganisation statt.

An den letzten drei Tagen besuchten die TeilnehmerInnen das Europäische Sozialforum (ESF). Das ESF gehört zu den größten internationalen Treffen der sozialen Bewegungen. Hier kamen Gewerkschaften und andere Nichtregierungsorganisationen zusammen und es wurden Vorträge zu Themen wie den negativen Auswirkungen der Globalisierung und der neoliberalen Politik gehalten.

Der 5. und letzte Step bildete den Abschluss der Qualifizierungsreihe. An diesem Wochenende entstanden aus den gemachten Erfahrungen Ansatzpunkte für die weitere Arbeit auf europäischer und internationaler Ebene. Abschließend erfolgte die Auswertung und Reflexion der vier vorhergehenden Steps (vgl. IG Metall (Hrsg.): Flyer „Europa Step By Step“ 2010: 2 ff.).

## **2.2. Methoden und Übungen**

Die erste Einheit zum Thema Sensibilisierung für 'Interkulturelle Kompetenz' wurde im 3. Step in der Jugendbildungsstätte der IG Metall in Schliersee durchgeführt.

Abgestimmt auf die Themen der Qualifizierungsreihe an diesem Wochenende, wurden die TeilnehmerInnen am Samstagabend eingeladen, am 'Spielsalon der Begegnung', oder auch 'Barnga' genannt, teilzunehmen.

Diese Übung stellten die Referentinnen der Jugendaustauschorganisation AFS Interkulturelle Begegnungen e. V. während des 3. Theorie-Praxis-Dialog 'Aspekte „Interkultureller Kompetenz“ Methoden internationaler Bildungsarbeit im Praxistest` des Funktionsbereich Gewerkschaftliche Bildungsarbeit am 15./16.04.2010 in Bad Orb vor (vgl. IG Metall (Hrsg.) (2010): 3. Theorie-Praxis-Dialog).

Die Übung 'Barnga` wurde von Sivasailam Thiagarajan entwickelt. Es handelt sich dabei um ein einfaches Kartenspiel, welches an mehreren Tischen mit mindestens vier TeilnehmerInnen pro Tisch gespielt wird. In der ersten Runde machen sich alle TeilnehmerInnen mit dem Spiel vertraut, ab der zweiten Runde wechseln die SpielerInnen immer wieder die Tische, wobei die Kommunikation einzig und allein auf Gestik beschränkt ist. Sobald die TeilnehmerInnen sich von Gruppe zu Gruppe bewegen, treten Irritation und Verunsicherung auf. Sie sind nun darauf angewiesen, Wege zu finden, um einander zu verstehen und die Irritation und Verunsicherung zu beheben, damit das Spiel effektiv funktioniert.

Der 'Spielsalon der Begegnung` simuliert zunächst eine Situation, in welcher Menschen glauben, bestimmte Grundregeln zu teilen. Plötzlich jedoch treten Verunsicherungen, Irritationen und unter Umständen auch Konflikte auf, wie sie bei 'interkulturellen Treffen` zum Vorschein kommen. Dies ist oft auf die jeweils unterschiedlichen Regelwerke über „richtige“ Verhaltensweisen zurückzuführen. Nun liegt es an den TeilnehmerInnen, Lösungswege zu finden, damit die interkulturelle Kommunikation gelingt.

Ziel ist es:

- einen spielerischen Einstieg in das Thema 'Interkulturelle Begegnungen` zu ermöglichen,
- das eigene Verhalten in unklaren Situationen zu reflektieren, um ggf. Handlungsstrategien entwickeln zu können,
- zu erfahren, wie es ist, sich fremd zu fühlen und die anderen nicht zu verstehen.

(vgl. IG Metall (Hrsg.) (2010): 3. Theorie-Praxis-Dialog: 66 ff.).

Die Auswertung des Spielsalons erfolgte durch die im Folgenden geschilderten Fragen, welche den TeilnehmerInnen im Anschluss im Plenum gestellt wurden. Anbei finden sich auch die Antworten der Teilnehmenden, welche anhand eines Gedächtnisprotokolls wiedergegeben werden. Da für die Auswertung nur *eine* Person zuständig war, entstand während der Plenumsrunde kein Protokoll. Sich wiederholende Antworten werden nur einmal aufgelistet.

1.) *Beschreibt mit 3 Wörtern, was ihr gerade denkt oder wie ihr euch fühlt?*

Es war lustig; ich bin verwirrt; ich verstehe gar nichts; normal; es hat Spaß gemacht; ich bin aufgedreht; ich bin irritiert; es war komisch.

2.) *Was ist im Spiel passiert, was habt ihr beobachtet?*

(Die Antworten der Teilnehmenden wurden nicht protokolliert, deshalb erfolgt hier eine Situationsbeschreibung.)

Am Anfang, in der ersten Runde, waren allen SpielerInnen die Regeln klar. Als die Plätze gewechselt wurden, verlief zunächst noch alles ruhig und geordnet. Nachdem das Spiel in der jeweils neuen Gruppe weiterging, wurde es unruhig. Alle merkten, dass etwas nicht stimmt und sie nicht verstehen, was die anderen machen. In einigen Gruppen brach Gelächter aus, zum Teil so stark, dass sie nicht weiterspielen konnten. Andere lachten und machten zusätzlich Gesten, die man als „Bist du verrückt, was machst du da?“ oder auch „Verstehst du das Spiel nicht?“ interpretieren könnte. Manche reagierten auch leicht irritiert und verärgert darauf, dass auf einmal nichts mehr so funktionierte, wie erwartet und versuchten, trotz des Sprechverbotes Fragen an die BeobachterInnen bzw. die anderen SpielerInnen zu stellen. Nach dem nächsten Tischwechsel wiederholten sich die beschriebenen Szenen.

3.) *Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr im Spiel gemerkt habt, dass irgendetwas nicht stimmt?*

Verwirrt; musste lachen; verunsichert; belustigt; verärgert; was machen die anderen, haben die das Spiel nicht kapiert; hatte Spaß.

4.) *Wie seid ihr im Spiel damit umgegangen, wenn es Unklarheiten/-Einigkeiten gab?*

- Unverständnis/Irritation durch Mimik oder Gestik zum Ausdruck gebracht.
- Einfach nur gelacht.
- Versucht, nach den bekannten Regeln weiterzuspielen.
- Versucht, die Regeln der anderen zu verstehen.
- Versucht, die eigenen Regeln zu erklären und durchzusetzen.

5.) *Wie habt ihr euch damit gefühlt, nicht sprechen zu können?*

War ganz komisch; kein gutes Gefühl; hilflos; war witzig; wusste gar nicht, was ich machen soll; interessante Erfahrung.

6.) *Welche Parallelen seht ihr zu eurem Leben / der Realität?*

- Urlaub:
  - In Spanien z. B. Siesta und spätes Abendessen
  - Getrennte Rechnungen im Restaurant ist 'typisch deutsch'
  - Alkoholverbot in islamischen Ländern
  - Bestimmte Kleiderordnungen
  - Fußsohlen zeigen ist eine Beleidigung

- Beruflich:
  - Kollegen aus anderen Ländern
  - Firmensitze in verschiedenen Ländern => gemeinsame Projekte
- Gewerkschaftsarbeit:
  - Internationale solidarische Aktionen => Brigaden
  - Gewerkschaftsarbeit auf europäischer Ebene => EMF/EMB

7.) *Was habt ihr euch im Spiel einfallen lassen, um euch trotzdem zu verständigen?*

Handzeichen; auf die entsprechenden Karten gezeigt; mit den Händen auf den Tisch gemalt.

8.) *Was könnte man im wahren Leben tun, um solche Situationen gut zu meistern?*

Vorher über Regeln/Bedingungen informieren; gleich am Anfang nach Regeln fragen; nicht davon ausgehen, dass überall alles gleich ist; nicht sauer oder aggressiv reagieren; versuchen den anderen klar zu machen, dass man etwas nicht versteht.

9.) *1 - 2 Sätze: Was nehmt ihr euch vor, um mit solchen Situationen umzugehen oder sie zu verhindern? => Auch im Hinblick auf Istanbul?*

Vorher über Sitten und Gebräuche informieren; offen sein für Neues; nicht davon ausgehen, dass überall alles gleich ist; nicht sauer oder aggressiv reagieren; versuchen den anderen klar zu machen, dass man etwas nicht versteht.

Neben den oben genannten Antworten, zogen die TeilnehmerInnen während der Diskussion auch Vergleiche zu den an diesem Wochenende bereits behandelten Themen.

Die Gewerkschaften in den einzelnen europäischen Ländern sind unterschiedlich strukturiert, was die Zusammenarbeit nicht immer einfach macht. Auch die voneinander abweichenden gesetzlichen Rahmenbedingungen, bezüglich der ArbeitnehmerInnenmitbestimmung, wurden angesprochen und als Beispiele herangezogen. Während eines Planspiels im Laufe des Tages wurde deutlich, wie schwer es unter Umständen sein kann, die differierenden Interessen (ArbeitnehmerInnen, ArbeitgeberInnen, ArbeitnehmerInnenvertretungen eines Konzerns aus unterschiedlichen Ländern) zu vereinen bzw. wie notwendig es ist, sich erst einmal bewusst zu machen, dass diese Unterschiede überhaupt existieren.

Die zweite Einheit zum Thema Sensibilisierung für 'Interkulturelle Kompetenz' erfolgte in Istanbul im 4. Step der Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“.

Eingeleitet wurde diese durch die 'Zitonenübung', darauf folgte ein Vortrag der StudentInnen zum Thema 'Interkulturelle Kompetenz' sowie 'Kritik an 'Interkultureller Kompetenz' seitens der Pädagogik'. Den Abschluss bildeten schließlich eine Diskussion und die Auswertung im Plenum.

Die Beschreibung und Auswertung der *'Zitonenübung'* sowie des Vortragsteils *'Interkulturelle Kompetenz'* ist im Abschnitt .... auf S. ... zu finden. In diesem Kapitel des Berichtes, wird genauer auf den inhaltlichen Teil *'Kritik an Interkultureller Kompetenz seitens der Pädagogik'* des Vortrags eingegangen.

Das Thema *'Interkulturelle Kompetenz'* ist seit einiger Zeit äußerst 'populär' und in aller Munde. Es gibt eine Vielzahl an angebotenen Seminaren und Kursen, die (vorgeben) fit (zu)machen für jegliche Art 'interkultureller Kontakte' in allen Bereichen des Lebens. Diese Entwicklung allerdings gilt es auch kritisch zu betrachten. Im Vortrag *'Kritik an Interkultureller Kompetenz seitens der Pädagogik'* wurde Bezug genommen auf eben-solche kritischen Thesen von Prof. Dr. phil. Paul Mecheril und Prof. Dr. Maria do Mar Castro Varela, welche im Folgenden kurz wiedergegeben werden.

Prof. Dr. Paul Mecheril:

- *Die Konzepte zu Interkultureller Kompetenz sind zu theoretisch und zu unkritisch (vgl. Mecheril 2002: 16)*

Der Hauptkritikpunkt liegt hier auf der 'Kulturalisierung', d. h. auf der Berufung auf die 'kulturelle Differenz'.

- Die Heterogenität von Kultur wird in interkulturellen Trainings zwar meist anerkannt und die Individuen sollen nicht auf 'ihre' Kultur festgelegt werden, in Übungen, bei Aufgaben und Beispielen für interkulturelles Handeln wird dies aber oft nicht durchgehalten. Die 'kulturellen Unterschiede' werden betont und es entsteht eine Trennung zwischen 'Eigenem' und 'Fremden'. Hierdurch erscheinen interkulturelle Kontakte als äußerst kompliziert und 'interkulturelle Trainings' werden somit notwendig. Sämtliche alltägliche und normale interkulturelle Kontakte, welche gelingen, werden dabei völlig übersehen (vgl. ebd.: 19 ff.).
- Durch die ständige Thematisierung 'Interkultureller Differenz', kann es zur Überbetonung kommen und andere Aspekte des gesellschaftlichen Raumes, wie 'Klasse' und 'Geschlecht', finden kaum bzw. gar keine Beachtung. Hierdurch entsteht ein einseitiges Bild, nämlich jenes, dass mit 'Kultur' alle Unterschiede erklärt werden können (vgl. ebd.).

➤ *Das 'Professionalitätsverständnis' dieser Konzepte ist problematisch*

- Die Möglichkeiten von Interkultureller Kompetenz werden überbewertet. Es wird der Eindruck erweckt, durch die Aneignung von 'Interkultureller Kompetenz', könnten Fertigkeiten erlernt werden, die zu einem 'erfolgreichen' Umgang mit 'Fremden' befähigen. Interkulturelle Kompetenz wird so zu einem Instrument im Umgang mit 'kulturell Anderen'. Professionelles Handeln entspricht somit einer

typisierten Vorgehensweise, welche sich nicht mehr auf die Einzelpersonen bezieht (vgl. ebd.: 23 ff.).

➤ *‘Kompetenzlosigkeitskompetenz’*

- Mecheril stellt den gesamten Inhalt ‘Interkultureller Kompetenz’ in Frage und benennt es um in ‘Kompetenzlosigkeitskompetenz’. Er geht davon aus, dass Interkulturelle Kompetenz dazu dient, Menschen zu suggerieren, dass Mängel professioneller Möglichkeiten und Auseinandersetzungen mit Differenz und Fremdheit durch die Aneignung bestimmter Handlungsmuster beseitigt werden können (vgl. Mecheril 2004: 108). Ihm geht es bei Handlungskompetenz um verschiedene Möglichkeiten des Handelns und um die Bereitschaft zu handeln, nicht um spezielle Fertigkeiten (vgl. Mecheril 2002: 25).
- Interkulturelle Kompetenz im Sinne von ‘Kompetenzlosigkeitskompetenz’ bedeutet auch eine Verschränkung von ‘Wissen’ und ‘Nicht-Wissen’ (vgl. ebd.). Da es keine allgemeine Regeln gibt, mit denen abstraktes Wissen auf lebensweltliche Situationen übertragen werden kann (besonders in interkulturelle Situationen), sollte ‘Wissen’ und ‘Nicht-Wissen’ miteinander verschränkt werden (vgl. ebd.: 28).

‘Nicht-Wissen’ ist Wissen, welches die Grenzen des Wissens berücksichtigt und sich seiner Eingebundenheit in Machtverhältnisse und Ungleichheit bewusst ist (vgl. ebd.).

‘Wissen’ meint eine Annäherung an die Alltagswelt (soziale, politische, materielle, aber auch symbolische Kontexte von Erfahrungen und Zugehörigkeiten) der Personen (vgl. ebd., 28 ff.). Ein Wissen um diese Kontexte und das in Erfahrung bringen jener, ist für „die Deutung von Lebens- und Problemlagen“ bedeutsamer, als das Wissen über Gebräuche, Sprache und die andere Herkunft der Personen (vgl. ebd., 29ff.)

Prof. Dr. Maria do Mar Castro Varela:

➤ *Diskurs zu Interkultureller Kompetenz wird zu spezialisiert geführt*

Es wird versucht, Interkulturelle Kompetenz und die, die Interkulturelle Kompetenz ausmachenden, Einzelkompetenzen zu definieren. Dabei bleiben wesentliche Fragen, wie Rassismus, Ausgrenzung, Gewalt und Macht, unbeantwortet (vgl. Castro Varela 2002: 35 ff.).

➤ *Kulturalisierungsvorwurf*

Durch Betonung des Unterschiedes in Interkulturellen Trainings wird eine kulturelle Differenz geschaffen (vgl. ebd.: 36).

➤ *‘Selbstreflexion’ und ‘Wissen’*

Beides ist in Bezug auf interkulturelle Kompetenz unerlässlich.

‘Selbstreflexion’ bedeutet bei ihr in erster Linie auch Selbstkritik (vgl. Castro Varela/Dhawan 2003: 281). Die ‘Selbstreflexion’ bezieht sich auf die vorherrschenden Machtverhältnisse und die eigene soziale Stellung. Trainings zu Interkultureller Kompetenz bewirken oft das Gegenteil. Sie werden von den TeilnehmerInnen als Konfliktvermeidungs- und Bewältigungskompetenz im Kampf gegen das ‘Fremde’ verstanden. Dies hat mit Selbstreflexion nichts zu tun und reproduziert lediglich bestehende Gesellschaftsverhältnisse (vgl. Castro Varela 2002: 38 ff.).

‘Wissen’: Wissen, bezogen auf Interkulturelle Kompetenz, gibt vor, den ‘Anderen’ und seine kulturellen Gewohnheiten zu kennen. Dies ist wenig sinnvoll, findet aber in vielen Situationen Anwendung. Castro Varela fordert ‘Wissen’ über die eigene Position in der Dominanzgesellschaft und über lebensweltliche Zusammenhänge von MigrantInnen. Sie definiert Wissen als Macht und damit es nicht machtstabilisierend wirkt, plädiert sie für ein ‘Verlernen’ und ‘Neulernen’. Dies verunsichert, ist aber unumgänglich, wenn eine Politisierung von Pädagogik stattfinden und auch umgesetzt werden soll (vgl. ebd.: 44 ff.).

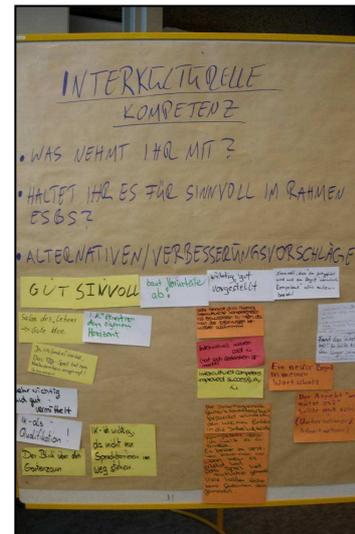
### **2.3. Rückmeldungen der TeilnehmerInnen**

Während des *5. Steps*, dem letzten Wochenende in Sprockhövel, fand eine Auswertung der gesamten Qualifikationsreihe statt. So auch zu der Einheit *Sensibilisierung für ‘Interkulturelle Kompetenz’*. Eingeleitet wurde diese von einer kurzen Wiederholung der durchgenommenen Inhalte und Ziele durch die StudentInnen. Im Anschluss wurden die TeilnehmerInnen gebeten, ihre Gedanken, Erfahrungen und Eindrücke sowie Verbesserungsvorschläge zum Thema *‘Interkulturelle Kompetenz’ im Rahmen von „Europa Step by Step“* zu notieren und an eine Pinnwand zu heften.

Im Folgenden die Fotodokumentation und die Aussagen der TeilnehmerInnen:

- Die internationale Gewerkschaftsarbeit braucht mindestens einen kleinen Einblick in interkulturelle Kompetenz, daher halte ich es für sinnvoll. Es besser verstehen kann man nur, wenn man es erlebt hat. Das Spiel hat es deutlich gemacht. Viele haben sich früher keine Gedanken darüber gemacht.
- Intercultural competence improved successfully.
- I. K. erweitert den eigenen Horizont.
- Interviews waren cool (man hat sich Gedanken gemacht).
- IK ist wichtig da nicht nur Sprachbarrieren im Weg stehen.
- Gut, sinnvoll

- Salon des Lebens => Gute Idee
- Sehr wichtig und gut vermittelt
- IK – als Qualifikation!
- Der Blick über den Gartenzaun
- Baut Vorurteile ab!
- Wichtig, gut vorgestellt
- Interkulturelle Kompetenz ist indirekt wichtiges Lernziel von ESBS.



⇒ finde es sinnvoll es zu thematisieren und den TeilnehmerInnen Begriff und Definition zu erklären

⇒ hätte vielleicht noch etwas klarer formuliert werden können (- Vortrag in Istanbul). Fand das Kartenspiel toll!! Es hätte noch ein bisschen länger sein können.

⇒ Ich denke, es macht ganz gut klar, wie es zu Verständnisproblemen kommt.

- Ja, ich fand es sinnvoll. Das Kartenspiel hat zum Nachdenken angeregt! (zu kurz gelaufen).
- Sinnvoll, dass das fortgeführt und der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ aktiv mit einbezogen wird.
- Ein neuer Begriff in meinem Wortschatz. Der Aspekt „wem nützt es?“ sollte mit rein (Unternehmer/Arbeitnehmer).
- Sehr sinnvoll das Thema interkulturelle Kompetenzen ins Bewusstsein zu rufen, da man die Erfahrungen bewusster wahrnimmt.

### 3. Schluss

Die immer stärker auftretenden internationalen Arbeitsbeziehungen machen es für Gewerkschaften unabdingbar, sich mit dem Thema der internationalen Handlungsfähigkeit ihrer Mitglieder zu befassen. Speziell die gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist hier gefordert, denn ihr obliegt es, geeignete Methoden, Programme sowie Schulungen für die ArbeitnehmervertreterInnen zu entwickeln und anzubieten.

Betrachtet man den oben beschriebenen Seminarablauf, so kann festgehalten werden, dass es sich bei der Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“ um ein solches Angebot handelt. Jugendliche Mitglieder sowie Jugend- und AuszubildendenvertreterInnen haben die Möglichkeit sich inhaltlich, sprachlich und durch eigenes Erleben, detailliert mit dem

Thema Europa zu beschäftigen und sich mit „fremden“ betrieblichen, politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen vertraut zu machen. Hierdurch erfolgt, neben der Aneignung von Fachwissen, zugleich eine *Sensibilisierung dafür, einmal 'über den eigenen Tellerrand' hinauszublicken und alternative Perspektiven zu betrachten*. Es wird vermittelt, dass es auch andere Werte und Normen, Regeln, Gesetze wie auch Modelle, neben den eigenen bekannten und vertrauten gibt, und dass es gilt, sich dieses bewusst zu machen sowie es zu berücksichtigen. Ferner wird ein kritisches Hinterfragen des „Eigenen“ und des „Fremden“ angeregt. Dies alles kann, wenn man es frei definiert, als eine Art *Sensibilisierung für 'Interkulturelle Kompetenz'* bezeichnet werden. Während der beiden Studienreisen bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit, nicht nur theoretisch sondern auch praktisch zu lernen. Ihre Empathiefähigkeit und Multiperspektivität wird durch den Kontakt mit Personen aus anderen Nationen gefördert und es besteht Gelegenheit zur Diskussion und zum Austausch. Einzig die Thematisierung dessen, was während der Qualifizierungsreihe, neben all dem wichtigen Fachwissen, gelernt wird, nämlich die *Sensibilisierung für 'Interkulturelle Kompetenz'*, erfolgt während der Qualifizierungsreihe leider nicht direkt. Fraglich ist, ob die Aufnahme eines theoretischen Blocks zum Thema 'Interkulturelle Kompetenz' in den, ohnehin sehr kompakten, Seminarablauf ratsam wäre. Das Seminarprogramm ließe sich allerdings um entsprechende Übungen und Methoden wie auch daran anschließende Diskussionen ergänzen. Dies würde einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, die eigenen Meinungen und Einstellungen, aber auch das Auftreten und Verhalten in verschiedenen Situationen noch einmal zu überdenken. Gerade die zwei je einwöchigen Exkursionen aber auch der 3. Step eignen sich hervorragend, um anhand von Praxisbeispielen die Thematik *Sensibilisierung für 'Interkulturelle Kompetenz'* zu behandeln.

#### **4. Literaturverzeichnis**

Castro Varela, Maria do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske + Budrich, Opladen, S.35 – 48.

Castro Varela, Maria do Mar/Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito/Rodriguez, Encarnación Gutiérrez (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? UNRAST-Verlag, Münster, S. 270 – 290.

IG Metall: Konzept der Internationalen Bildungsarbeit der IG Metall. (Stand: 23.09.2010)  
<http://netkey40.igmetall.de/homepages/bildunginternational/internationalebildung.html>

IG Metall (Hrsg.) (2010): Flyer zur Seminarreihe „Europa Step By Step“ für das Jahr 2010.

IG Metall (Hrsg.) (2010): 3. Theorie-Praxis-Dialog, Aspekte 'Interkultureller Kompetenz', Methoden internationaler Bildungsarbeit im Praxistest, Bad Orb, 15./16. April 2010. IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Frankfurt/Main.

Kehrbaum, Tom (2010): Einleitung. In: IG Metall (Hrsg.): 3. Theorie-Praxis-Dialog, Aspekte 'Interkultureller Kompetenz', Methoden internationaler Bildungsarbeit im Praxistest. IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, S. 7 - 10.

LVPaed: Seminar Internationale Bildungsarbeit bei der IG Metall WS 09/10, TU- Darmstadt (Stand: 25.09.2010).

[http://www.lvpaed.de/index.php?page=stud\\_wochenplan&subpage=details&id\\_semester=7&id\\_lv=46](http://www.lvpaed.de/index.php?page=stud_wochenplan&subpage=details&id_semester=7&id_lv=46)

Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln

unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske + Budrich, Opladen, S.15 – 34.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Obermayr, Ulrike (2010): Einleitung. In: IG Metall (Hrsg.): 3. Theorie-Praxis-Dialog, Aspekte 'Interkultureller Kompetenz', Methoden internationaler Bildungsarbeit im Praxistest. IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, S. 6.

DGB-Jugend (2008): Europa schrittweise erobern. In: soli extra Themenheft „Europa 2008“

# **Interkulturelle Kompetenz in der Praxis.**

## **Vermittlung, Reflexion und Auswertung im Rahmen des Seminars „Europa Step by Step“ der IG Metall.**

*Youssef El Khalissi*

1. Einleitung
2. Interkulturelle Kompetenz: Was ist das?
3. Vortrag: „Interkulturelle Kompetenz“
4. „Zitronenübung“ bzw. „Orangenübung“
5. Feedback der Jugendlichen/Teilnehmern des ESBS-Seminars
6. Interviewauswertungen von Befragungen junger GewerkschaftlerInnen im Rahmen des Seminars „ESBS“
7. Zusammenstellung der Antworten und Interpretationen
8. Abschlussbemerkungen
9. Literatur

### **1. Einleitung**

Einmal pro Jahr bietet die *IG-Metall-Jugend* ein einwöchiges Seminar für ihre Nachwuchskräfte an. Dieses Jahr fand die Veranstaltung zeitgleich mit dem „Europäischen Sozialforum“ in Istanbul statt. Die Themen „Kultur“ und „Interkulturelle Kompetenz“ standen dabei im Fokus. Unsere Aufgabe bestand darin die Jugendlichen in Form eines Vortrages für dieses Thema zu sensibilisieren. Dazu wurde uns am zweiten Tag eine Stunde Zeit eingeräumt.

Mit diesem Beitrag wollen wir zeigen, inwiefern das Thema „IKK“ für solche Begegnungen Relevanz haben kann. Denn immer dort, wo Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen zusammenkommen, müssen die Gemeinsamkeiten betont werden, ohne die Differenzen zu ignorieren. Da die überstaatliche Arbeit bzw. internationalen Austausch für

gewerkschaftliche Bildungsarbeit immer mehr an Bedeutung gewinnt, müssen die Leitungsteams immer wieder für diese Aspekte sensibilisieren und neuen Strategien entwickeln.

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit des IG-Metalls unterstützt solche Projekte schon seit Jahrzehnten und hat daher ein Interesse ihre organisatorischen Entwicklungsprozesse auf dem neuesten Stand zu halten. Unser Beispiel der „Zitronenübung“ (bzw. „Orangenübung“) in Istanbul stellt einen solchen spielerischen Umgang mit Stereotypen dar und hat gleichzeitig eine positive Wirkung auf die Gruppe.

Zwischen den einzelnen Blöcken hatten wir die Möglichkeit die Jugendlichen zu Aspekten der „IKK“ zu befragen. Vor dem Hintergrund dieser Interviews war es uns möglich die ihre Erfahrungen mit „IKK“ zu einzuschätzen.

Am letzten Tag des Seminars wurde eine Reflexions- bzw. Feedbackrunde durchgeführt. Im Rahmen dieser wurden auch Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge zur Einheit

(„Zitronenübung“ & „IKK“) gegeben. Im Anschluss an die Darstellung der Übung soll noch kurz auf diese Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge der TeilnehmerInnen eingegangen werden.

Mein abschließendes Fazit wird darum die Auswertung der 14 Interviews (9 zu Seminarbeginn, 5 zu Seminarende) ebenso berücksichtigen, wie die Ergebnisse der Feedbackrunde. Meine eigenen Schlussfolgerungen werden in dieses Fazit mit einfließen.

## **2. Interkulturelle Kompetenz: Was ist das?**

Wenn man versucht, sich einen Überblick über das Thema „interkulturelle Kompetenz“ zu verschaffen, kann man eine Fülle von Informationen finden. Zum einen beinhaltet der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ das Wort Kultur.

Der Kulturbegriff wird nach Stuart Hall als Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen, nämlich Werten, Normen, Bräuchen, anderen Verhaltensregeln, Traditionen, Rituale, Glaubensvorstellungen usw. definiert. (vgl. Hall. 1994, 99ff)

Normen und Verhaltensmuster sind also Teilaspekte von Kultur. Diese Haltungen werden von Menschen innerhalb einer Gesellschaft ausgedrückt und präsentiert. Individuen zeigen beispielsweise auf je eigene Arte und Weise Freude, Liebe oder Respekt. Diese Emotionen werden in der gewohnten Umwelt zumeist als unproblematisch erfahren. In einem fremden Land, wo andere Zeichensysteme herrschen und regieren, können diese irritierend auf deren Bewohner wirken.

Da im Allgemeinen ein reibungsloser Verlauf von Begegnungen gewünscht ist sollten die Menschen sich auf solche fremdkulturelle Situationen vorbereiten. Insofern kann „Interkulturelle Kompetenz“ als ein mehrdimensionaler Prozess verstanden werden (vgl. Böß, 2006, 45). Da „IKK“ kaum theoretisch erlernt werden kann braucht es den direkten Kontakt, sei es als Auslandsreise oder Konfliktbearbeitung, um die Erfahrung von Fremdheit selbst zu machen und so diese Kompetenz zu trainieren.

Da man kaum der fremden Kultur als solcher, als vielmehr ihren Vertretern begegnet, ist es hilfreich dort vor Ort etwas über die Menschen, ihre Sitten und Gebräuche zu erfahren.

Dort wo uns das fremde im heimischen Umfeld begegnet kann ich auf es Rücksicht nehmen. Dann wenn ich mich selbst in einem fremden Land bewege muss ich darauf hoffen, dass mir Rücksicht entgegengebracht wird. Die Erfahrung dieser Rücksichtnahme kann sich positiv auf den interkulturellen Lernprozess auswirken.

Der Vortrag zur „IKK“ am zweiten Tag des Istanbulaufenthaltes ging auf solche Hinweise ein, die zu einer Sensibilisierung der fremden Kultur dienlich sein können.

### **3. Vortrag „Interkulturelle Kompetenz“**

Um sich auf den wachsenden Austausch zwischen verschiedenen Kulturen vorzubereiten,

hielten die zwei Studierenden: Barbara Senft und Youssef El Khalissi am zweiten Tag der vierten Etappe der Qualifizierungsreihe „Europa Step by Step“ von IG-Metall in Istanbul einen Vortrag über die Begriffe „Kultur“ und „Interkulturelle Kompetenz“.

Da Kultur beispielsweise die besonderen Lebensweisen und die entsprechenden Bedeutungsmuster und Zeichensysteme einer Gruppe oder einer Gesellschaft umfasst, geht man davon aus, dass Kulturen wie ein „Netzwerk“ fungieren, weil Menschen, die in einer Gesellschaft zusammenleben, darin vernetzt sind. Durch ihre Auseinandersetzung in dieser Welt bzw. Gesellschaft müssen sie zwangsläufig in Kontakt miteinander treten. Um eine reibungslose Interaktion zwischen den Beteiligten eines internationalen Seminars zu schaffen, ist es darum bedeutsam sich über das eigene Verhalten Gedanken zu machen und sich für die Sichtweisen der anderen TeilnehmerInnen zu öffnen.

Menschen sind nicht gleich hinsichtlich ihrer kulturellen Prägungen. Wenn sie sich treffen, kann es darum manchmal zu ungünstigen Situationen kommen.

Um Zufriedenheit und Verständigung zwischen den Handelnden zu erreichen, ist es wichtig, über solche Kompetenzen zu verfügen, welche das gemeinsame Handeln von Menschen unterschiedlicher Herkunft fördern. Diese Kompetenzen kann jede/r in un-

terschiedlicher Art und Weise, selbst unter Schwierigkeiten, erwerben und ist für die „moderne Welt als Qualifikationsschlüssel“ zu bezeichnen (vgl. Enders, 1995, 214-219). Diese Kompetenz wird als „Interkulturelle Kompetenz“ charakterisiert, und dient als Schlüssel für einen guten Umgang mit Menschen. Individuen brauchen Zeit um dies zu erlernen, weil hier ein vielschichtiger Prozess angestoßen wird.

Der Vortrag gab neben den erwähnten theoretischen Erörterungen auch praktische Hinweise zur Zusammenarbeit mit Menschen aus unterschiedlichen Kulturen.

Neben Schwierigkeiten, die beim Erwerb dieser Fähigkeit vorkommen, wurden Tipps zur Verständigung bzw. Zufriedenheit zwischen den Akteuren verschiedener Arbeitsfelder an die Hand gegeben. Eine kritische Reflexion zu diesen Ansätzen lässt sich bei Paul Mecheril und anderen nachlesen. (Siehe Folien des Vortrags im Anhang)

Um die Teilnehmenden spielerisch an die Thematik heranzuführen, wurde noch vor dem Beginn des Vortrages die Lockerungsübung „Zitronenspiel“ durchgeführt. Im Weiteren soll diese Einheit kurz skizziert werden.

#### **4. „Zitronenübung“ bzw. „Orangenübung“**

Die „Zitronenübung“ bzw. „Orangenübung“ ist eine Einheit zum Thema „Sensibilisierung für Interkulturelle Kompetenz“.

Zu ihrer Durchführung werden Zitronen (je nach Teilnehmeranzahl) und ein blickdichter Beutel zum Mischen benötigt. Sollten Orangen zur Übung verwendet werden, so können diese im Anschluss verzehrt werden, was bei Zitronen kaum möglich ist. Ziel der Übung ist es die kulturelle Vielfalt zu erkennen sowie Sicherheit im Umgang mit individuellen und kulturellen Unterschieden bzw. Stereotypen etc. zu gewinnen (vgl. IG Metall (Hrsg.) (2010): 3. Theorie-Praxis-Dialog: 61 ff.)

Das Leitungsteam bewahrte die Orangen zunächst in einem Beutel auf. Nacheinander durften die TeilnehmerInnen je eine Orange aus dem Beutel entnehmen. Diese galt es nun genau zu betrachten und kennen zu lernen. Die Identifikation mit der je eigenen Orange stand im Vordergrund dieses ersten Abschnitts. Unterstützende Fragen nach der Form, der Oberfläche und Farbnuancen der Orange sollten bei der genaueren Einprägung helfen.

Nach ca. 10 Min. wurden die Orangen wieder eingesammelt, durchmischt und vom Leitungsteam auf einem Tisch ausgebreitet.

Nun bestand für alle Teilnehmenden die Aufgabe darin, sich jeweils ihre „eigene“ Orange wieder zu finden. Als alle TeilnehmerInnen die je eigene Orange wieder in Händen halten wird reihum gefragt, woran sie ihre Frucht erkannt haben.

Da die Assoziationen allein zu Äußerlichkeiten (oval, porig, gelb) kaum geholfen hätten, die je eigene Orange wieder zu finden ergeht die Frage an das Plenum, was die spezifisch eigene Orange so unverwechselbar machte.

Der Transfer besteht darin die Beschreibungen, die sie am Anfang gegeben haben, auf Menschen zu übertragen. Ein Beispiel, das ich anführte, sollte dazu dienen die Vorurteile gegenüber Fremden zu überdenken. Am Beispiel von Asiaten, deren Alter wohl eher schwierig einzuschätzen ist, werden diese Vorurteile greifbar gemacht. Obwohl sie von der Statur her eher klein sind, können Asiaten durchaus ein hohes Lebensalter haben. (Siehe Methode/Ziele/Übung im Anhang)

Der Eindruck der Teilnehmer/Innen des ESBS-Seminars zu der genannten Übung kann als durchaus positiv beschrieben werden. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Auswertung des Vortrages und seines Inhaltes gegeben werden.

## **5. Feedback der Jugendlichen/Teilnehmern des ESBS-Seminars**

Am letzten Tag des Istanbul-Aufenthaltes wurden die Teilnehmenden eingeladen, ihre Meinung zu den einzelnen Abschnitten der Veranstaltung zu äußern. Die 20 Teilnehmenden äußerten sich zum gesamten Seminar „ESBS“. Elf weitere TeilnehmerInnen gaben speziell zu unserem Teil ihr Votum ab. Demnach wurde unsere Einheit als verständlich gegliedert sowie inhaltlich nachvollziehbar empfunden.

Ein Teilnehmender hält das Thema für interessant, wollte das ganze aber nicht nur in theoretischer Form erläutert haben, sondern forderte auch ein praktischer Teil solle darauf aufgebaut werden. Einer zweiter sagte, dass das Thema als solches „wichtig“ sei, wobei man sich Gedanken zum ESF (das europäische Sozial Forum) machen könnte. Dort wo sich Menschen aus verschiedenen Ländern treffen, sei es wichtig etwas davon zu verstehen. Ein dritter Teilnehmer hält „IKK“ für ein zentrales Thema für die Zukunft in den Gewerkschaften.

Einige der Anwesenden wünschten, der Vortrag könne im Lernplus (Lernplattform der ESBS-Veranstaltung) zur Verfügung gestellt werden. Eine Wortmeldung betonte, dass es bedeutsam ist, Vorurteile abzubauen. Andere stimmen zu, dass das Referat „gut“ und „nicht zu lang“ war und trotzdem viele nützliche Informationen beinhaltet. Auch gab es Anregungen, dass Beispiele zur deutschen und türkischen Kultur mit integriert werden sollten und man einen Vergleich beider Kulturen in den Vortrag einfügen könnte. Manche wünschten sich mehr Zeit für Diskussionen.

Zum Abschluss der Evaluationsrunde wurde die Frage aufgeworfen: Inwieweit man interkulturelle Kompetenz überhaupt erlernen könne. Besonders eine Person sah diesen

Punkt nicht gänzlich geklärt. (Vgl. selbst protokollierte mündliche Äußerungen von den Teilnehmern zur Auswertung des ESBS-Seminars).

## **6. Interviewauswertungen von Befragungen junger GewerkschaftlerInnen im Rahmen des Seminars „ESBS“**

Während und nach dem Aufenthalt in Istanbul wurden 14 Jugendliche der IGM-Jugend bezüglich ihres Eindruckes über die Türkei und die eigenen interkulturellen Erfahrungen während des Aufenthaltes befragt. Besonders die Eindrücke der Teilnahme am „ESF“ kamen dabei zur Sprache.

Die Absicht, die wir mit dieser Befragung erzielen wollten, war es, die Kenntnisse der Jugendlichen noch besser einschätzen zu können. Neben den zwei Blöcken: Vortrag zur „IKK“ und der „Zitronenübung“, war diese Befragung des dritten Teils unseres Forschungsvorhabens. Mit der Intention verfolgten wir das Erkenntnisinteresse, inwieweit es den Teilnehmern möglich war, während des Seminars „ESBS“ neue interkulturelle Erfahrungen zu sammeln und für ihre eigene gewerkschaftliche Arbeit nutzbar zu machen.

Im Folgenden soll auf diese Fragestellungen und Antworten der TeilnehmerInnen eingegangen werden. Die Befragung fand in zwei Abschnitten statt. Einmal zu Beginn des Aufenthaltes und ein weiteres Mal kurz vor der Abreise.

### ***Interviewfragen vor dem Seminar:***

- Warst Du schon einmal in der Türkei oder einem anderen außereuropäischen Land?
- Wenn ja, welche interkulturellen Erfahrungen hast Du gemacht? Religion – Tanz – Essen – Bevölkerung
- Was fällt Dir zur Türkei ein?
- Welche Vorstellungen hast Du über die Türkei?
- Hast Du Dich im Vorfeld der Reise mit der Türkei auseinandergesetzt (Internet, Reiseführer)?
- Welche Erwartungen hast Du an die Workshops und Vorträge beim ESF?
- Wie stellst Du Dir den Ablauf eines multinationalen Seminars vor? Kommunikation – Wertevorstellungen / Normen – unterschiedliche. Diskussions- / Kommunikationsstil – Essen

- Was ist für Dich Kultur?
- Hast Du den Begriff Interkulturelle Kompetenz schon einmal gehört? Was verbindest Du damit?

Es folgen auch Unterstützungsfragen wie:

- was sagt Dir das Wort Kultur aus?

Da sich mein Erkenntnisinteresse vor allem auf die beiden letzten Fragenkomplexe:

- Was ist für Dich Kultur?
- Hast Du den Begriff Interkulturelle Kompetenz schon einmal gehört?
- Was verbindest Du damit?
- richtet, werden diese in meiner Interpretation herangezogen. Die einführenden Fragen dienen vor allem der Sensibilisierung für die Thematik.

### ***Interviewfragen zum Abschluss des Seminars:***

- Welchen Eindruck hast Du jetzt von der Türkei?
- Welche Erfahrungen hast Du beim ESF gemacht? Kontakt zu anderen Personen / anderen Nationen?
- Was hat gut funktioniert?
- Was ist zu verbessern? -> Vorbereitung innerhalb ESBS / Teilnehmer
- Hat Dich das ESBS-Seminar gut auf den Aufenthalt in der Türkei vorbereitet?
- Zusammentreffen mit anderen Kulturen
- Hat sich nach dieser Woche Dein Kultur-Verständnis verändert?
- Was verstehst Du jetzt unter IK-Erfahrung?
- Hast Du während des ESBS-Seminars und vor allem in der letzten Woche neue Erkenntnisse gewonnen?
- Wenn ja, Könnt Ihr diese Erkenntnisse in Eurem Alltag nutzen? Privat, beruflich, IGM- Arbeit

Bei der Abschlussbefragung richtete ich mein Augenmerk besonders auf die Aspekte:

- -Hat sich nach dieser Woche Dein Kultur-Verständnis verändert?
- -Was verstehst Du jetzt unter IK-Erfahrung?

- -Hast Du während des ESBS-Seminars und vor allem in der letzten Woche neue Erkenntnisse gewonnen?
- -Wenn ja, Könnt Ihr diese Erkenntnisse in Eurem Alltag nutzen? Privat, beruflich, IGM- Arbeit.

Darum werde ich bei meiner Bewertung besonders diese Fragen zur Analyse heranziehen.

## **7. Zusammenstellung der Antworten und Interpretationen**

### ***Interviewfragen vor dem Seminar:***

#### *Frage 1*

*Was ist für Dich Kultur?/ Was sagt Dir das Wort „Kultur“ aus?*

**P1:** Oui, ich glaube Istanbul Kulturhauptstadt. Und egal, wo man hin in die Ecke guckt, wird sich alles Kultur Stückchen sein, ob das jetzt die, Ahh! Die Maschinen sind, ob das jetzt diese Architektur allgemein ist, oder einfach nur die Menschen. Ich glaube Kultur ist alles, von Kunst bis Umgang mit den Menschen. Das ist ja auch anderes.

**P2:** Also ich glaube, zu Kultur zählen ganz viele Dinge. Schon allein am. Einfach Kultur finde so ich ein Lebensart so zu sagen. Also was ist zum Beispiel in Europa. Also, in Europa war ich Frankreich, Spanien schon viel. Und da ist Kultur finde ich irgendwie Merkmal, Länder sind sich nah und da passt sich das allmählich an so, wie die Häuser aussehen oder ach vom Essen her oder ja, von Autos, es ist ja alles finde ich gehört irgendwie mit dazu, so wie das im Land gibt. Gut wenn ich in die Einkaufsstraße gelaufen bin, da gibt auch ein „Carrefour-Markt“, „Dia-Markt“, so in Spanien auch so. Also was in den Abendländischen zu kommt, so viel habe ich hier leider noch nit gesehen, aber Kultur finde ich ziemlich viel. Also, würde mir nit spontan, das ist, was beschreiben kann.

**P3:** Ja! Kultur, wie die Menschen leben, wie sie... Hauptsache das Leben.

**P4:** Was Kultur für mich bedeutet. Kultur ist für mich ein Brauch oder eine Sitte

**P5:** Kultur sagt mir etwas darüber aus, wie Menschen sich verhalten.

### **Unmittelbare Interpretationen:**

Da das Wort „Kultur“ als solches allen Befragten geläufig ist, gilt es jene Bedeutungen zu erfragen, mit denen die Einzelnen diesen Begriff mit Inhalt füllen. Das Auffällige ist, dass die befragten Personen für Kultur viele unterschiedliche Bedeutungen angegeben haben. D.h. Kultur beinhaltet eine Fülle von Bedeutungen, welche sich nicht allein auf Menschen sondern auch auf Orte und Objekte beziehen. So wurden unter anderem spezifische Verhaltensweisen von Menschen (Lebensart, Sitten und Bräuche) sowie architektonische Charakteristika (Gestaltung von Häusern, Plätzen, Straßen) als Kategorien des Kulturbegriffs angegeben. Ebenso muss noch angemerkt werden, dass einige Befragten das Wort Kultur synonym zu dem Begriff „Lebensgestaltung“ benutzt haben.

### *Frage 2*

*Hast Du den Begriff Interkulturelle Kompetenz schon mal gehört?  
Was verbindest Du damit?*

**P1:** Also Begriff „interkulturelle Kompetenz“ sicherlich nicht, nie. Und prinzipiell werde ich mir diese ganzen Vernetzungsmöglichkeiten total vorstellen. Ja! Ha ha!

Interview 2 beendet. Ha ha!

**P2:** Also, gehört habe ich vor zwei Minuten, als Du die (Ch.) gefragt hast. Aber vorhin noch nit, aber das hält von mir so an. Interkulturelle Kompetenz klingelt nach, die Fähigkeit, auch mit anderen Menschen, also anderen Ländern, irgendwie zu sprechen oder zu akzeptieren, dass die da anderen Meinung haben. Also da stelle ich gerade so vor.

**P3:** Nein in diesem Seminar das erste Mal.

**P4:** Ja! Da habe ich schon, damit ich verstehe ich eigentlich, dass ich mit anderen Kulturen was anfangen kann, dass ich weiß, wie sich Leuten denke, wie sich verhalten, was sie für Werte habe. Ja was sie für Werte haben.

**P5:** Die Kultur gibt es Verhalten, also der Menschen, die sich mit einer Kultur zusammentreffen, vor, und die Kultur kann sich vermischen, wenn man politische Ziele hat, das ist ein anderer Begriff, was mit dem Kultur-Begriff nicht unbedingt zusammen steht. Muss man versuchen, wenn man auf eine politische auf eine Nähe kommen will, auch die Kultur auf einen gewissen Konsens zu bringen. Das sonst immer Konflikte gibt, die die politischen Ziele immer gefährden.

Als Interkulturelle Kompetenz verstehe ich, dass man tolerant sein muss, den Willen haben, sich aufklären zu lassen und auch andere Meinungen und Positionen zu beleuchten, sich mit denen gründlich auseinandersetzt und immer offen für neue Neuigkeiten und für anderen Sachen verschließt.

### **Unmittelbare Interpretationen:**

Bei diesen Aussagen wird deutlich, dass der Prozess des Fragens selbst eine neue Wirklichkeit schafft. Ein Interviewpartner gibt an, dass er während der zuvor geführten Befragung zum ersten Mal das Wort „IKK“ hörte. Allerdings weicht seine Deutung des Wortes dann doch wieder von dieser gehörten Definition ab. Seiner Meinung nach geht es vor allem um Akzeptanz gegenüber Anderen. P5 versteht unter Interkultureller Kompetenz die Offenheit für andere Meinungen sowie die Toleranz sich auf diese Deutungen einzulassen. Es scheint offensichtlich, dass die Teilnehmer bezüglich der Fragen nach dem Begriff der „IKK“ keine theoretisch fundierte Definition abzugeben wussten. Gleichzeitig erschloss sich ihnen der Bedeutungsinhalt aber intuitiv. Erst im Seminar werden sie auf die Vielschichtigkeit dieses Begriffes gezielt Aufmerksam gemacht und schaffen sich so Klarheit.

### ***Interviewfragen zum Abschluss des Seminars:***

*Hat sich nach dieser Woche Dein Kulturverständnis verändert?*

**P1:** Glaube ich nicht. Das eher weiß ich nicht. Also das Grundwissen war ja, das ist halt weit gefächert, das ist immer noch. Also glaube ich nicht.

**P2:** Mein Kulturverständnis? Ahah! Keine Ahnung. Würde ich eher nit sagen. Also, ich habe einen anderen Eindruck bekommen von der Türkei als Land so. würde ich nit sagen, dass mein Kulturverständnis verändert hat.

**P3:** Nie! Da ich schon mal in der Kultur war. Schon mal Öfteren.

**P4:** Nie! Ich hatte also schon davor, würde schon sagen gutes Kulturverständnis. Bin ziemlich so offen für alles, würde ich ja behaupten.

**P5:** Nein!

### **Unmittelbare Interpretationen:**

Bei der Frage zur Kulturveränderung muss man differenziert argumentieren. Ein Teil der Gruppe hat bisher noch keinen Veränderungen gespürt, das heißt sie können keine genaue Aussage treffen; oder aber, es wurde noch nicht bemerkt, dass es neue Erfahrungen gegeben hat. Von daher können sie auch nicht unbedingt eine Aussage zur Veränderung zum Kulturverständnis treffen. Es fällt auf, dass diese Frage wohl eher unangenehme Assoziationen weckt. Entweder möchten die Interviewpartner keine Aussage treffen oder es gibt eine Hemmung sich spontan dazu zu äußern.

Das Grundwissen über die Implikationen des Kulturbegriffs ist noch nicht voll ausgebildet. So wird oft nicht über das Wort als solches gesprochen, sondern über einzelne Elemente, die scheinbar etwas mit dem Wort zu tun haben. Es werden zuweilen zwar neue Kenntnisse über ein Land geäußert, diese können aber noch nicht gezielt der Kultur zugeordnet werden. Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass es eine Fülle von an Deutungen für das Wort „IKK“ gibt.

➤ *Was verstehst Du jetzt unter Interkultureller Erfahrung?*

**P1:** Ich glaube dieses Sprechen mit Händen und Füßen. Das hat man doch nicht so im normalen Leben gemacht. Wenn man kam meistens irgendwie mit Englisch klar. und das wurde jetzt hier wirklich angenehm. Man hätte eigentlich auch gehörlos oder kompletttaub sein, taubstumm sein können. Das wäre dann auch möglich gewesen und man wäre klar kommen, ja das ist tolle daran gewesen. Und glaube, das kam man in der „Interkulturellen Kompetenz“ mit einbauen so. Ja!

**P2:** Wieso hast Du gestern mein Feedback nit einfach aufgenommen? Ok! Interkulturelle Erfahrungen. Das habe ich gestern gesagt. Schade. Gestern habe ich Dir richtige Wörter gesagt. Ich muss gerade überlegen, was ich da gesagt habe.

**P3:** Ja, wenn wir mal jetzt, hätten wir mal erzielen, wenn mal eine schwarze Hand und weiße Hand nehmen, die sich, ja irgendwie halt in der Hand halten oder sowie man nennen soll. Das wäre, was wäre mir spontan einfallen, würde dazu.

**P4:** Ja, das gleiche wie vorher. Andere Bräuche andere Sitten. Jede denkt ein bisschen anderes. Bewusst und unbewusst, vielleicht hat man anderen Einblick oder andere Meinung gleich über am Anfang über den anderen aber mit der Zeit.

**P5:** Unter Interkultureller Erfahrung verstehe ich den Austausch mit anderen Kulturen, nicht unbedingt mit anderen Nationen, aber Menschen, die in anderen Kulturkreisen aufgewachsen und in diesen sind noch leben. Ich verstehe darunter Toleranz, dass man sich gegenüber den anderen öffnet und andere Sachen annimmt, andere Sachen aber kritisch hinterfragt und mit kehrweise drüber mitdiskutiert.

### **Unmittelbare Interpretationen:**

Interessant ist bei diesen Antworten, dass die Befragten dazu differenzierte Aussagen trafen.

Der erste Interviewpartner versteht unter „Interkultureller Erfahrung“ jene Formen der Kommunikation“ sowie den Umgang mit verschiedenen Situationen, bei welchen die

Kontaktaufnahme bzw. Verständigung auf ungewohnte Art und Weise erfolgen kann. P2 wollte differenzierte Informationen über seine interkulturellen Erfahrungen geben und verwies auf sein Ausführen aus der Feedbackrunde. Er sagte dazu, dass solche Erfahrungen für die Gewerkschaften wichtig seien. P4 weist auf Sitten und Bräuche mit interkultureller Erfahrung hin, was zu einer Neubewertung der eigenen Ansichten führen kann. Trotz dieser Verschiedenheiten kann aber eine Verständigung zwischen den Handelnden erfolgen. Interkulturelle Erfahrung ist also immer an den Unmittelbaren Begegnungen mit Menschen aus anderen Kulturkreisen gebunden. Toleranz und Offenheit gegenüber Fremden will eingeübt sein. Dies schließt auch die Kontrolle des eigenen Verhaltens gegenüber Fremdheitserfahrungen mit ein. Reflexion und Selbstkritik werden so zu einem zentralen Element interkultureller Kompetenz.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die fünf Jugendlichen eine Reihe von reflektierten Angaben zum Thema „Interkulturellen Erfahrungen“ machen konnten.

Vor dem Hintergrund der Frage nach interkultureller Kompetenz lässt sich somit eine positive Entwicklung des Verständnisses dieses Themenkomplexes nachweisen. Insofern konnte die Seminarreihe „ESBS“ ihre gesteckten Ziele erreichen und einen soliden und langfristigen Beitrag zum kulturellen Selbstverständnis der jungen GewerkschafterInnen leisten.

## **8. Abschlussbemerkungen**

Die Beschäftigung mit dem Thema „Interkulturelle Kompetenz“ im Rahmen des Praxisseminars „internationale Bildungsarbeit bei der IGM“ sowie die Vorbereitung zum ESBS-Seminar im IGM Bildungsstätte „Schliersee“ verhalfen mir viele neue Erfahrungen in didaktischer Hinsicht zu sammeln, als auch meinen persönlichen Zugang zum Thema „IKK“ zu reflektieren.

Das Feedback der Teilnehmenden zu unserem Vortragsteil „Interkulturelle Kompetenz“ zeigte, dass dieses Thema für die jungen GewerkschafterInnen eine hohe Relevanz besitzt und bereits im alltäglichen Handeln umgesetzt wird. Nach Meinung der Befragten wäre es gut eine Qualifikation zur „IKK“ in die Jugendausbildungsreihen der IGM einzubauen. Äußerungen während der Interviews sowie in der Feedbackrunde kommen zu dem Ergebnis, dass Einblicke in verschiedene pädagogischen Methoden der Kultursensibilisierung aufzuzeigen seien. So können beispielsweise Einheiten wie der „Spielsalon“ oder die „Zitronenübung“ Parallelen zu unserer Gesellschaft aufzeigen und hinterfragbar machen.

Europa wächst zusammen. Dafür braucht dafür es auch in den Gewerkschaften VertreterInnen, welche die wachsenden Herausforderungen als Chance begreifen.

Die Jugendlichen der IGM können sich dieser Aufgabe stellen.

Darum sollte sich der Fokus der Seminarreihe „ESBS“ in Zukunft nicht allein darauf richten, die Englischkenntnisse der TeilnehmerInnen zu verbessern und die Zusammenhänge in Bezug auf Europa zu verdeutlichen, sondern auch jene fachlichen Qualifikationen der TeilnehmerInnen bzw. kulturellen Kompetenzen zu erweitern, welche die Zusammenarbeit stärken können.

Durch die persönliche Auseinandersetzung mit anderen Kulturen bzw. durch den Besuch eines fremden Landes, was zwangsläufig den Kontakt mit anderen Menschen einschließt, können diese Fähigkeiten gut trainiert werden.

Dies hilft ebenso Erfahrungen über andere Sitten bzw. Bräuche zu sammeln und die Offenheit und Toleranz ihnen gegenüber einzuüben.

Abschließend kann daher gesagt werden, dass für die gewerkschaftlichen Bildungsaufträge das Konzept „Interkulturelle Kompetenz“ verstärkt in die pädagogischen Ziele integriert werden sollte.

Dort wo die Pädagogik den Begriff „IKK“ mehr theoretisch fasst, können gewerkschaftliche Aktivitäten die praktischen Einsatzmöglichkeiten von „IKK“ erfahrbar machen.

Dort wo diese Kompetenz Anwendung findet wird sie einen Weg weisen, auf dem aus anfänglicher Reserviertheit bzw. Unkenntnis echte Beziehungen erwachsen können. Die Methode „IKK“ als solche dient diesem Zweck, sie ist nicht selbst das Ziel.

## 9. Literatur

Böß, Christian. 2006: Migration in Europa am Beispiel der Integration von türkischen Bürgern in der Bundesrepublik Deutschland, Grin Verlag

Enders, Jürgen: Sesam öffne dich? Schlüsselqualifikationen im Studium und Beruf In: das Hochschulwesen, 43 Jhg., H. 4, 1995, S.214-219

Hall, Stuart. (1992/1994). Die Frage der kulturellen Identität. In: Hall, Stuart (1994). Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hrsg. von Mehlem, Ulrich & Bohle, Dorothee & Gutsche, Joachim & Oberg, Matthias & Schrage, Dominik. Hamburg: Argument. S.180-222. Unter: <http://www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/download/Kulturtextveroeffentl.pdf/letzter/> letzter Zugriff: 18.07.2010

IG Metall (Hrsg.) (2010): 3. Theorie-Praxis-Dialog, Aspekte „Interkultureller Kompetenz“, Methoden internationaler Bildungsarbeit im Praxistest, Bad Orb, 15./16. April 2010. IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit.

## **Abschnitt III:**

# **Internationales Seminar für Europäische Betriebsräte**

## **Europäische BetriebsrätInnen – wer sind sie, was tun sie und welche Kompetenzen sie dafür brauchen**

*Olga Zitzelsberger*

Seit 1996 können in internationalen Unternehmen Europäische Betriebsräte (EBR) gegründet werden.<sup>14</sup> ArbeitnehmerInnen sollen durch Unterrichtung und Anhörung über länderübergreifende Angelegenheiten bei wichtigen Entscheidungen beteiligt werden. Viele EBRs haben sich zum Ziel gesetzt mit Hilfe von Informationen ein eigenes Bild von der Politik des Unternehmens zu gewinnen, um sich bei möglicher Standortkonkurrenz nicht gegeneinander ausspielen zu lassen.

Die Mitglieder im EBR benötigen für diese Aufgabe umfassende Kenntnisse und eine Haltung sich als Interessenvertretung aller europäischen Beschäftigten des Unternehmens zu verstehen. Beides gilt es durch spezifische Weiterbildungen zu entwickeln. Besonders zu berücksichtigen ist, dass EBRs stets sehr heterogene Gremien darstellen, da das Unternehmen in mehreren Ländern tätig ist und entsprechend aus diesen Ländern ganz unterschiedliche Mitglieder, mit unterschiedlichem Selbstverständnis der nationalen wie europäischen Arbeitnehmerinteressenvertretung, für den EBR entsandt worden sein können. Eine Reihe neuer Herausforderungen führen zu Schwierigkeiten und zu einer Einschränkung der Effizienz der Arbeit. Deshalb kommt es darauf an, Menschen, die in den Europäischen Betriebsräten tätig sind, in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Der Qualifizierungsbedarf der EBRs scheint auf der Hand zu liegen, doch enthielt die bisherige EBR-Richtlinie keine Qualifizierungsansprüche für EBR-

---

<sup>14</sup> In der Präambel der 1994 erlassenen EBR-Richtlinie heißt es hierzu "Im Rahmen des Binnenmarkts findet ein Prozess der Unternehmenszusammenschlüsse, grenzübergreifenden Fusionen, Übernahmen und Joint Ventures und damit einhergehend eine länderübergreifende Strukturierung von Unternehmen und Unternehmensgruppen statt. Wenn die wirtschaftlichen Aktivitäten sich in harmonischer Weise entwickeln sollen, so müssen Unternehmen und Unternehmensgruppen, die in mehreren Mitgliedsstaaten tätig sind, die Vertreter ihrer von den Unternehmensentscheidungen betroffenen Arbeitnehmer unterrichten und anhören".

Mitglieder. Die EBR-Mitglieder vereinbarten trotzdem Qualifizierungsvereinbarungen mit der Unternehmensleitung. In der neugefassten EBR-Richtlinie, die 2011 in Kraft tritt, wurde nun ein Qualifizierungsanspruch<sup>15</sup> für EBR-Mitglieder aufgenommen.

Die Qualifizierung der betrieblichen Arbeitnehmervertretungen ist in vielen Ländern ein zentrales Aufgabenfeld der Gewerkschaften mit einer langen Tradition und vielfältigen Erfahrungen. Diese wurden - beispielsweise auch bei der IG Metall - für die Weiterbildungsangebote der EBR-Mitglieder genutzt unter Berücksichtigung der Unterschiede zu nationalen Weiterbildungsangeboten für ArbeitnehmervertreterInnen. Qualifizierungsmaßnahmen auf der internationalen Ebene unterscheiden sich in Form und Inhalt erheblich.

Obwohl EBR-Mitglieder in der Regel über eine lange Erfahrung mit Arbeitnehmervertretungs- und Gewerkschaftsarbeit auf der lokalen und nationalen Ebene verfügen, erfahren die EBR-Arbeit als ein neues unbekanntes Feld und fühlen sich häufig überfordert. Dieser komplexen Situation gilt es in der Weiterbildung Rechnung zu tragen: langjährige Erfahrung in nationalen Gremien, jedoch neu in der transnationalen Interessenvertretung, gekoppelt mit der Anforderung im Gremium zu einem Team zu werden und gemeinsame Interessen gegenüber der Konzernleitung zu vertreten.<sup>3</sup>

Aus dieser Beschreibung können grundlegende Hinweise auf transnationale Bildungsarbeit mit EBR-Mitgliedern abgeleitet werden. Die Gestaltung von mehrsprachigen Seminaren bedarf einer speziellen Didaktik, die der heterogenen Zielgruppe gerecht wird.<sup>16</sup>

- Im Seminar gibt es keine gemeinsame Sprache. Sie finden daher in der Regel mit Simultandolmetschen statt und Dokumente müssen übersetzt werden. Dies bedarf einer sorgfältigen Vorbereitung, erhöht die Barrieren für kurzfristige Themenänderungen im Seminarverlauf, erhöht die Anstrengung aller Beteiligten während Vorträgen und Diskussionen. Auch eine direkte Kommunikation zwischen den Seminarteilnehmenden während der Pausen und für nachhaltiges Networking wird hierdurch erschwert.
- Alle Teilnehmer/innen erwarten zu Recht eine gleichberechtigte Beteiligung an Prozessen und Entscheidungen. Demokratie und Solidarität stellen gemeinsame Werte unter den EBR-Mitgliedern dar. Entsprechend gilt es bei der Auswahl der ReferentInnen, im Zeitmanagement und der Gestaltung des Seminarverlaufs besondere Sorgfalt walten zu lassen, um keine Dominanz der ausrichtenden „Nation“ entstehen zu lassen.

---

<sup>15</sup> Art. 10.4, EBR-RL 2009/38 EC: „In dem Maße, wie dies zur Wahrnehmung ihrer Vertretungsaufgaben im internationalen Umfeld erforderlich ist, müssen die Mitglieder des (...) Europäischen Betriebsrates Schulungen erhalten, ohne dabei Lohn- bzw. Gehaltseinbußen zu erleiden.“

<sup>16</sup> vgl. Buchholz, K.: Hinterm Horizont geht's weiter, S. 20

- Die SeminarteilnehmerInnen leben und arbeiten in politisch und historisch sehr vielfältigen Verhältnissen und politischen Strukturen. Dies führt einerseits zu unterschiedlichen Herangehensweisen an Probleme, andererseits fehlt gegenseitiges Wissen über Arbeitsbedingungen und Handlungsrahmen. Hier gilt es allen SeminarteilnehmerInnen die nötige Anerkennung aller anderen SeminarteilnehmerInnen zu gewährleisten. Es bedarf einer hohen Selbstreflexion aller Beteiligten, um nicht die eigene Sichtweise zur einzig möglichen zu erklären.

Durch die Förderung der EU des Projektes „Europäisches Modell für die Qualifizierung Europäischer Betriebsräte“ konnte in einem internationalen Team ein Seminarconcept entwickelt und im Mai 2010 in der Bildungsstätte der IG Metall in Sprockhövel umgesetzt werden. Für das TU Team sicherlich sowohl in der Vorbereitung der Tagung als auch während der viertägigen Veranstaltung eine nachhaltige Erfahrung.

# Konzeption und Ablauf des internationalen Seminars für Europäische Betriebsräte

*Alexander E. Neiß*

In der Zeit vom 16. bis zum 19. Mai 2010 hatten vier Angehörige der TU Darmstadt die Möglichkeit ein Seminar für europäische Betriebsräte (EBR) im IG Metall Bildungszentrum Sprockhövel zu besuchen. Das Seminar sollte dazu dienen, den Kontakt der EBR-Mitglieder einzelner EBRs zu verbessern, aber auch die Vernetzung der einzelnen EBR-Delegationen untereinander zu fördern.

Seit 1996 können in internationalen Unternehmen Europäische Betriebsräte (EBR) gegründet werden. ArbeitnehmerInnen sollen durch Unterrichtung und Anhörung über wichtige länderübergreifende Angelegenheiten bei wichtigen Entscheidungen beteiligt werden. Viele EBRs haben sich zum Ziel gesetzt mit Hilfe von Informationen ein eigenes Bild von der Politik des Unternehmens zu gewinnen, um sich bei möglicher Standortkonkurrenz nicht gegeneinander auszuspielen zu lassen.



Weiterbildungsangebote für Mitglieder der Arbeitnehmer-Innenvertretung gehen immer mit einer spezifischen Perspektive an Bildungsprozesse heran. Die Angebote der gewerkschaftlichen Bildungsträger zielen darauf ab, die Betriebsräte politisch handlungsfähig zu machen.

Die Mitglieder im EBR benötigen für diese Aufgabe umfassende Kenntnisse und eine Haltung sich als Interessenvertretung aller europäischen Beschäftigten des Unternehmens zu verstehen. Beides gilt es durch spezifische Weiterbildungen zu entwickeln unter der Voraussetzung, dass EBRs stets sehr heterogene Gremien darstellen, da das Unternehmen in mehreren Ländern tätig ist und entsprechend aus diesen Ländern ganz unterschiedliche Mitglieder für den EBR entsandt worden sein können.

Obwohl die meisten EBR-Mitglieder über Erfahrungen in nationalen Interessenvertretungen der ArbeitnehmerInnen verfügen, reichen diese für eine internationale Interessenvertretung oftmals nicht aus. Eine Reihe neuer Herausforderungen führen zu

Schwierigkeiten und zu einer Einschränkung der Effizienz der Arbeit. Deshalb kommt es darauf an, Menschen, die in den Europäischen Betriebsräten tätig sind, in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen. Der Qualifizierungsbedarf der EBRs scheint auf der Hand zu liegen, doch enthielt die bisherige EBR-Richtlinie keine Qualifizierungsansprüche für EBR-Mitglieder. Die EBR-Mitglieder vereinbarten trotzdem Qualifizierungsvereinbarungen mit der Unternehmensleitung. In der neugefassten EBR-Richtlinie, die 2011 in Kraft tritt, wurde nun ein Qualifizierungsanspruch für EBR-Mitglieder aufgenommen.

Den Qualifizierungsbedarf der EBR-Mitglieder haben zahlreiche Institutionen, allen voran die IG Metall Bildungszentren, erkannt und bieten hier Weiterbildungsangebote an.

Die Qualifizierung der betrieblichen Arbeitnehmervertretungen ist in vielen Ländern ein zentrales Aufgabenfeld der Gewerkschaften mit einer langen Tradition und vielfältigen Erfahrungen. Diese wurden - beispielsweise auch bei der IG Metall - für die Weiterbildungsangebote der EBR-Mitglieder genutzt unter Berücksichtigung der Unterschiede zu nationalen Weiterbildungsangeboten für ArbeitnehmervertreterInnen. Qualifizierungsmaßnahmen auf der internationalen Ebene unterscheiden sich in Form und Inhalt erheblich.

Obwohl EBR-Mitglieder in der Regel über eine lange Erfahrung mit Arbeitnehmervertretungs- und Gewerkschaftsarbeit auf der lokalen und nationalen Ebene verfügen, erfahren die EBR-Arbeit als ein neues unbekanntes Feld und fühlen sich häufig überfordert. Dieser komplexen Situation gilt es in der Weiterbildung Rechnung zu tragen: langjährige Erfahrung in nationalen Gremien, jedoch neu in der transnationalen Interessenvertretung, gekoppelt mit der Anforderung im Gremium zu einem Team zu werden und gemeinsame Interessen gegenüber der Konzernleitung zu vertreten.

Die Gestaltung von mehrsprachigen Seminaren bedarf einer speziellen Didaktik, die der heterogenen Zielgruppe gerecht wird. Technische Lösungen (Simultandolmetschen) stellen hierbei nur einen ersten Schritt dar, der hilft gegen-seitiges Verstehen zu ermöglichen.

Die ArbeitnehmerInnenvertretung in multinationalen Konzernen ist von einem hohen Grad an Fluktuation betroffen. Sofern sich die EBRs einmal jährlich treffen gilt es sich immer wieder auf neue Mitglieder einzustellen. Auf der persönlichen, wie auf der sachlichen Ebene kommt es daher zu Missverständnissen, die auszuräumen eine gewisse Sensibilität für atmosphärische Störungen erfordert. Ein EBR Treffen zu organisieren, wichtige Punkte zu verhandeln, eigene Positionen zu erläutern, einen Ausgleich mit anderen Sichtweisen herzustellen und sich auf



eine gemeinsame Strategie zu einigen ist daher nicht allein eine Herausforderung auf der faktischen Ebene.

Das Seminar selbst begann montags morgens und endete mittwochs nachmittags. Die Anreise erfolgte aber bereits sonntags abends. In der gesamten Zeit war eine Betreuung von Seiten des Teams gegeben. Die Gruppe von der TU Darmstadt hatte über den gesamten Verlauf die Möglichkeit die Vorbereitungen zu beobachten, zu unterstützen und auch eigene Beiträge bei zu steuern. Hier tat sich eine Diskrepanz auf, die zu erörtern wichtig erscheint. Die Anwesenden waren nicht Teil des Betreuungsteams des IG Metall Bildungszentrums, sie waren auch keine teilnehmenden EBR-Mitglieder. Einerseits hatten sie die Aufgabe die Veranstaltung zu begutachten, sollten aber andererseits nicht als Fremdkörper wahrgenommen werden. Um diese Gratwanderung zu bewältigen, wurden gleich von Beginn an diese Punkte zur Sprache gebracht um ein offenes Vertrauensverhältnis zu gewährleisten.

Die Klärung dieses Rollenverständnisses ist nicht nur für die Beobachteten, in diesem Fall die EBR-Mitglieder, wichtig, auch die BeobachterInnen müssen sich jederzeit dessen bewusst sein, dass sie sich nicht zu sehr in die thematischen Diskussionen einbringen, so dass Parteilichkeit vermutet werden könnte. Dieser Forschungsansatz der teilnehmenden Beobachtung, auch „gegenstandsbezogener Theoriebildung“ genannt, setzt die Hypothesenbildung nicht an den Anfang der Untersuchung, sondern lässt dem Forschungsgegenstand genügend Raum das Erkenntnisinteresse sukzessive neu zu fokussieren. Die Ergebnisse dieser Untersuchung dienen zum Einen der Verbesserung der Seminarmethoden bei internationalen Veranstaltungen der IG Metall, andererseits konnte das Forschungsteam der TU Darmstadt wichtige Kenntnisse über die Problemlagen Europäischer Betriebsräte in Erfahrung bringen. Diese Kenntnisse halfen dabei eine Bildungsbedarfsanalyse vorzubereiten, welche im Spätsommer 2010 mit Angehörigen Europäischer Betriebsräte in Deutschland durchgeführt wurde. Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurde im Rahmen zweier Studien für die Hans-Böckler Stiftung sowie für die Otto Brenner Stiftung veröffentlicht.

Das Bildungszentrum in Sprockhövel ermöglicht die gleichzeitige Durchführung mehrerer Seminare mit bis zu 200 Personen. Der Komplex aus den frühen 70er Jahren hält für jede Veranstaltung einen separaten Wohnkomplex (Lerneinheit) samt Seminarräumen bereit. Diese Aufteilung gewährleistet in dem weit-läufigen Gebäu-



de eine Veranstaltungsform der kurzen Wege. Die Lage auf dem Höhenzug des Bergischen Landes macht konzentriertes Arbeiten ebenso möglich wie abwechslungsreiche Freizeitgestaltung.

Der Ablauf der Veranstaltung wurde vom Moment der Ankunft an in Schrift und Bild dokumentiert. Nach dem Einchecken konnte man sich am Empfang der Bildungsstätte an einem

Begrüßungschart seine Badges nehmen. Es ergab sich, anhand der bereits fehlenden Namensschilder, ein ungefährender Schätzwert, wie viele Personen bereits angereist waren.

Bereits auf dem Weg zum Abendessen konnte man auf den Gängen andere Gruppen antreffen, welche als einzelne EBRs auszumachen waren. Die Tischwahl war frei. Das Buffet ließ keine nationale Spezifikation erkennen. Der Geräuschpegel war, entsprechend dem zu groß dimensionierten Raum, der eher an eine Sporthalle erinnerte, zu laut. Da die Tischgröße 2 x 4 Personen umfasste war eine Durchmischung der Gruppen von vorne herein gegeben. Eine Kleiderordnung bestand nicht. Bequeme warme Kleidung bot sich jedoch wegen der zugigen Belüftung an. Die Stimmung am Tisch war von Anfang an offen und kommunikativ. Eine Teilnehmerin konnte sich zum Mittelpunkt der Konversation machen. Eine Vermittlung durch Mitarbeiter des Bildungszentrums war nicht nötig.

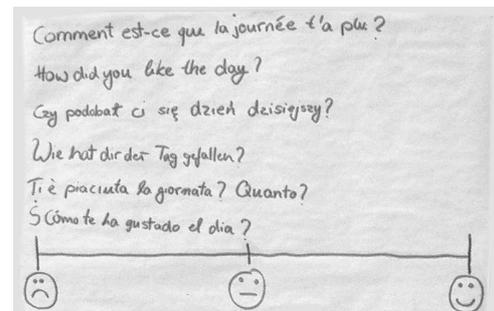
Nach dem Essen fand man sich im Flur vor dem Essensraum ein, wo einzelne Aktionen Aktionsspiele vorbereitet waren. Die Anwesenden ordneten sich eher ihren EBRs als ihren Tischgenossen zu. Nur Raucherinnen und Raucher bildeten eine Ausnahme und formierten EBR-übergreifende Gruppen. Die Spielanweisungen werden auf Deutsch gegeben und anschließend in andere Sprachen übersetzt. Unausgesprochen wurde Englisch zur Ersatzsprache unter den Teilnehmenden. Auf die eher spielerischen Elemente im Flur folgte eine Präsentationsrunde im Speisesaal. Da alle Anwesenden gehalten waren Spezialitäten aus ihrer Region mit zu bringen - und diese Methode allgemein hin bekannt und akzeptiert erscheint - wurde dieser Programmpunkt routiniert abgehandelt. Die Anwesenden hatten sich bereits auf der Reise einige Sätze zu ihrem Präsent überlegt, daher wirkte die Übung einstudiert und wenig spontan. Der Abend klang mit einem geselligen Beisammensein aus.

Am ersten Seminartag wurde die Gruppe von den Vertretern des Bildungszentrums offiziell begrüßt. Hervorgehoben wurde dabei, dass eine solche Veranstaltung mit Gästen aus allen Teilen der EU immer noch eine Besonderheit darstellt und verstärkte organisatorische Anstrengungen erforderlich macht. Nacheinander wurden der Seminarverlauf, der Tagesverlauf sowie kurzfristige Planänderungen verkündet. Unwillkürlich setzten sich die einzelnen Betriebsräte als Gruppe zusammen. Diese Sitzordnung wurde nicht verordnet und blieb auch über die Tage hinweg konstant.

In einer ersten Gruppenarbeitsphase fanden sich die einzelnen EBRs zusammen um ihr Unternehmen bzw. ihren EBR vorzustellen. Es waren die EBRs der Unternehmen Dräger, NCR, Flowserve, Visteon, Rolls Royce und Panasonic angereist. Um sich als eigene Gruppe darzustellen formierte sich das Team der TU Darmstadt gemeinsam mit der Seminarleitung zu einem virtuellen EBR und stellt diesen vor. Hier bestand nochmals die Möglichkeit auf die Untersuchung des Seminarverlaufs hinzuweisen. Auch als „Externe“ waren die ForscherInnen aus Darmstadt von Anfang an integriert.

Nach dem gemeinsamen Mittagessen und einer kurzen Pause setzte das Nachmittagsprogramm mit Vorträgen (Bruno Demaite, Brüssel / Melanie Schmitt, Straßburg) zur Novelle der EBR-Richtlinie ein. Die Vortragsform, sowie die Komplexität des Themas ermüdeten das Plenum sichtbar. Eine Fragerunde beschloss den Tag thematisch. Eine Evaluation bei Verlassen des Seminarraumes half die Einschätzung dieses Tages aus Sicht der Teilnehmenden abzubilden.

Ein abendliches Grillfest half die Gruppen ein wenig zu entzerren. Die Gespräche bezogen sich nicht immer auf das Tagesthema aber meist auf Fragen betrieblicher Mitbestimmung. Am Rande dieser Abendveranstaltung konnten die Vertreter der TU Interviews mit Vertretern europäischer Gewerkschaftsverbände führen. Diese Interviews wurden zum zentralen Teil der wissenschaftlichen Aufarbeitung.



Der zweite Tag wurde mit einer Lockerungsübung eröffnet. Die „Zitronenübung“ sollte helfen die eigenen Vorurteile zu reflektieren.



Im Anschluss löste sich das Plenum in Schwerpunktgruppen auf um je unterschiedliche Themen zu bearbeiten. Ein Team des ASF e.V. unterstützte die Seminarleitung an diesem Tag mit einem Angebot zur Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung. Ausgehend von bestimmten Theorien interkultureller Unterschiede sollen Reflexionsprozesse angestoßen werden.

Die interaktiven Methoden bringen Bewegung in den Raum. Ein Aufstellungsdiagramm wird mitten im Saal durchgeführt. Dabei werden kognitive Methoden mit

körperlich-sinnlicher Wahrnehmung verbunden.

Auch zum Abschluss dieses Tages wird die Stimmung der Anwesenden mit einer Pfeilabfrage visualisiert. Am Abend wird eine Exkursion nach Wuppertal unternommen. Bei einem geselligen Abschlussessen dominieren EBR-Themen nicht mehr die Konversation.

Der Mittwoch beginnt mit einer kleinen Sprachübung. Der sich daran anschließende Abschnitt stellt einen zentralen Teil der Veranstaltung dar. Die neuen Erfahrungen aus den zwei Tagen sollen in konkrete Aktionen im heimischen Betrieb umgesetzt werden. Hier erhält das Seminar den Charakter einer Zukunftswerkstatt. Da alle Beteiligten über die Ansprechpartner bei der IG Metall untereinander in Kontakt bleiben können sind Hilfestellungen auch im Nachgang des Seminars möglich. Eine speziell zu diesem Zweck initiierte Webseite unterstreicht die Bemühung den Anwesenden einen nachhaltigen Erfolg dieser Veranstaltung sichern zu wollen.

Ein umfassender Bericht zu diesem dreitägigen Seminar in Sprockhövel unter dem Titel „Grundlagen transnationaler Solidarität: Bildung für Europäische Betriebsräte“ kann auf den Webseiten der IG Metall abgerufen werden.

# Evaluation und Evaluationsmethoden des EBR-Workshops im Rahmen des Trans-Quali-EWC-Projekts

*Undine Memmler und Holger Rößler*

1. Einleitung
2. Anlage der Evaluation und Methodik
  - 2.1. Die schriftliche Befragung: der Fragebogen
  - 2.2. Die Feedbackrunde
  - 2.3. Die Zwischenevaluation: das Stimmungsbild
  - 2.4. Die teilnehmende Beobachtung
3. Die Ergebnisse der Befragung
4. Schlussfolgerungen und Ausblick
5. Weiterführende Literatur
6. Anhang

## **1. Einleitung**

Um die Erfahrungen, die bei der Durchführung des Workshops mit Mitgliedern und Betreuern von Europäischen Betriebsräten (EBRs) gesammelt wurden, systematisch aufzubereiten und für eine Weiterentwicklung des Workshop-Konzepts zu nutzen, wurde dieser evaluiert. Für diese Evaluation wurden verschiedene Methoden in einer Kombination verwendet, um die Vielfältigkeit der Fragestellungen besser abdecken zu können. Jede der Methoden bringt verschiedene Vor- und Nachteile mit sich, die hier dargelegt werden. Es lassen sich mithilfe der unterschiedlichen Methoden auch differenzierte

Themen behandeln. Diese werden hier aufgeführt, um das Ziel und den Nutzen der Verwendung dieser speziellen Methode zu verdeutlichen. Im Folgenden werden die Vorgehensweise der Evaluation und ein Teil ihrer Ergebnisse dargestellt. Wir beschränken uns dabei inhaltlich auf eine kurze Vorstellung der Ergebnisse der Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Abschließend werden Schlussfolgerungen aus der Evaluation gezogen und Hinweise für die Weiterentwicklung des Konzepts der Evaluation gegeben.

## **2. Anlage der Evaluation und Methodik**

Die Evaluation des Workshops sollte dazu dienen, die angewendeten Methoden, Gruppengrößen und -zusammensetzungen sowie die inhaltlichen Themen und den zeitlichen Ablauf der Veranstaltung daraufhin zu überprüfen, ob sie für eine Weiterbildungsmaßnahme für Mitglieder von EBR geeignet sind oder ob und in welcher Form Verbesserungen möglich bzw. notwendig sind. Es galt also festzustellen wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die einzelnen Workshop-Phasen wahrnehmen, inwieweit sie sich am Workshop beteiligen und wie sie selbst die einzelnen Bestandteile des Workshops bewerten, um auf diesem Wege zu ermitteln, inwiefern Inhalte, Ablauf, *Setting* und Methoden den spezifischen Qualifizierungsbedarfen und -erwartungen politischer Akteure im transnationalen Raum entsprechen. Ziel der Qualifizierungsangebote für EBR ist neben der Vermittlung von Wissen und dem Aufbau von Kompetenzen auch die Förderung des Austauschs und der Vernetzung zwischen den Euro-Betriebsräten. Daher war für die Auswertung auch relevant, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Workshop nutzen konnten, um mit anderen Euro-Betriebsräten in Kontakt zu kommen, ob ein Erfahrungsaustausch stattfand und eine nachhaltige Vernetzung der EBR-Mitglieder vorangetrieben werden konnte.

Für die Evaluation wurden vier verschiedene Methoden genutzt. Kern der Evaluation war eine schriftliche Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Abschluss der Veranstaltung. Diese wurde ergänzt durch eine mündliche Feedback-Runde ("Blitzlicht") ebenfalls zum Abschluss der Veranstaltung und eine tägliche Bewertungen des Seminars auf Metaplanwänden. Um diese Ergebnisse zu vertiefen, wurde zudem eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt.

### **2.1. Die schriftliche Befragung: der Fragebogen**

Grundsätzlich eignet sich die schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens für Evaluationen sehr. Auch in Seminaren an der Uni oder in anderen Institutionen werden häufig mithilfe eines Fragebogens Evaluationen vorgenommen. So werden am Ende des Se-

mesters Fragebögen an die Studierenden ausgeteilt, damit sie eine Bewertung des Seminars, des Lehrenden und ihrer eigenen Leistung vornehmen. Der Fragebogen schafft hier eine gewisse Anonymität aus der heraus die Befragten regelmäßig eher wahrheitsgemäß antworten. Außerdem können sie die Frage kurz durchdenken, entsprechend gelten die Antworten aus schriftlichen Befragungen als ‚überlegter‘. Darüber hinaus ist der zeitliche Aufwand bei knappen Fragebögen insgesamt verhältnismäßig gering, sodass viele eher bereit sind an einer Befragung teilzunehmen. Bei Seminaren bietet sich die Befragung noch vor Ort an, da somit sichergestellt werden kann, dass sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Befragung beteiligen und die Eindrücke noch präsent sind.

Nichtsdestotrotz birgt die schriftliche Befragung auch Schwierigkeiten. So können relativ leicht Verständnisprobleme entstehen. Besonders in mehrsprachigen Kontexten schleichen sich sehr schnell Fehler ein, wie z.B. bei der Übersetzung von Fragebögen. Sprachliche Abweichungen können die Fragestellung grundlegend verändern, sodass es zu gänzlich unterschiedlichen Antworten kommt. Es muss also auf eine klare Formulierung der Fragen geachtet werden. Es empfiehlt sich vor dem eigentlichen Einsatz des Fragebogens einen Pretest durchzuführen.

Inhaltlich bietet die schriftliche Befragung die Möglichkeit sehr vielfältige Fragen zu stellen. Unser Fragebogen ermittelte die Motivation zur Teilnahme an der Veranstaltung, forderte zur Bewertung von Programmbestandteilen auf (sogenannte "Highlights"/"Lowlights") bewertete den Nutzen für die alltägliche EBR-Arbeit und erfragte schließlich inwieweit das Seminar zum Kontaktaufbau und zur Vernetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer beitrug. Darüber hinaus wurden einige offene Fragen gestellt, wo die Befragten die Möglichkeit hatten, freie, nicht vorgefertigte Antworten zu geben. Außerdem wurden Fragen zu persönlichen Daten gestellt, um eventuelle Korrelationen zu erkennen. Vor dem Einsatz des Fragebogens in der Workshopevaluation führten wir einen Pretest mit Studierenden des Projektseminars durch. Zum einen konnte der Zeitbedarf für das Ausfüllen des Fragebogens ermittelt werden, zum anderen konnten Formulierungsschwächen in den Fragen aufgedeckt und behoben werden.

Der Fragebogen wurde in alle Arbeitssprachen des Workshops übersetzt und am Ende der Veranstaltung den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ausgeteilt, von diesen ausgefüllt und wieder eingesammelt.

## **2.2. Die Feedback-Runde**

Um allen TeilnehmerInnen einer Bildungsveranstaltung zum Ende dieser die Möglichkeit zu geben, sich zu der Veranstaltung zu äußern, Kritik bzw. Lob auszusprechen, etc. bietet sich eine Blitzlichtrunde an. Wichtig dabei ist, dass den TeilnehmerInnen vor Be-

ginn mitgeteilt wird, dass ein jeder Sprechen kann der möchte aber niemand muss. Von den anderen TeilnehmerInnen dürfen die Äußerungen nicht kommentiert werden. Letzteres ist besonders wichtig, da erstens keine Diskussion eröffnet werden soll. Zweitens handelt es sich bei den Äußerungen um subjektive Einschätzungen, über die sich – ähnlich wie Geschmack – schwerlich streiten lässt.

### **2.3. Die Zwischenevaluation: das Stimmungsbild**

Zur Erhebung eines Stimmungsbildes zu Ende eines jeden Workshoptages baten wir die TeilnehmerInnen ihre Einschätzung auf einer Metaplanwand kenntlich zu machen. Am ersten Abend stellten wir die Frage: "Wie hat dir der Tag gefallen?" Mittels Klebepunkten konnten sich die Teilnehmer auf einer Skala zwischen einem gut und einem schlecht gelaunten Gesicht verorten. Am zweiten Abend fragten wir spezifischer nach der Einschätzung der an diesen Tag verwendeten Methoden, nach den Inhalten, der Zeitplanung und der Stimmung. Dieses Mal sollten die TeilnehmerInnen ihre Einschätzung mittels Pfeilen die nach oben, unten oder in die Mitte zeigten kenntlich machen. Um sicherzustellen, dass alle TeilnehmerInnen sich an dieser Methode beteiligten postierten wir die Metaplanwände an den Ausgang.

### **2.4. Die teilnehmende Beobachtung**

Die Beobachtung als Instrument bietet die Möglichkeit Aussagen und Bewertungen aus einer anderen Perspektive zu beziehen. In unserem Fall diene die Beobachtung u.a. dem Vergleich mit Aussagen aus dem Fragebogen, aus der Feedback-Runde, sowie des Stimmungsbildes. Darüber hinaus erlaubt die Beobachtung eine Erhebung aus einer anderen Position. Der Beobachtende kann aus einer Außenperspektive heraus auf Vorgänge und Verhaltensweisen blicken. Trotzdem besteht die Gefahr der Verzerrung durch die selektive Wahrnehmung des Beobachtenden. Um diese Gefahr einzuschränken sollte ein Beobachtungsleitfaden mit vorher festgelegten Kriterien eingesetzt werden. Entsprechend ist es sinnvoll mehrere Beobachtende gleichzeitig einzusetzen, um durch einen Vergleich die subjektive Wahrnehmung herausfiltern zu können. Besonders sinnvoll ist die Beobachtung als Instrument zur Erforschung von unbewusstem Verhalten, so z.B. Dominanz oder Ausgrenzung.

Nichtsdestotrotz neigt die Methode Beobachtung auch zu Problemen. So kann es sehr leicht zu Fehlinterpretationen kommen. Beispielsweise kann die verschiedenartige Mimik und Gestik in unterschiedlichen Kulturkreisen und Milieus anders verstanden werden. Entsprechend schleichen sich hier leicht Fehler bei der Deutung dieser ein. Auch die hier gewählte Form der Beobachtung die so genannte *teilnehmenden Beobachtung* birgt

Stolperfallen. So ist der Beobachtende Teil der Gruppe und der Gruppendynamik und der Vorteil der Außenperspektive weicht etwas auf. Er oder sie läuft Gefahr, sich mit den Zielpersonen zu identifizieren und somit relevante Aspekte nicht mehr als solche wahrzunehmen. Meist kommt es zu einem Distanzverlust, was ebenfalls Auswirkungen auf die Deutung haben kann.

Im Rahmen der Evaluation wurde eine offene teilnehmende Beobachtung durchgeführt, d.h. die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars waren zu Beginn des Workshops über unsere Aufgabe als Beobachtende informiert worden. Aufgrund der zusätzlichen Funktion als Teilnehmerin oder Teilnehmer geriet diese Information bei den anderen allerdings etwas in Vergessenheit. Vier Personen bildeten das Beobachter-Team, sodass jeder Workshop-Teil, der im Plenum stattfand, von zwei Beobachtern gleichzeitig beobachtet werden konnte. Bei getrennten Gruppen wurde darauf geachtet, dass in jeder Gruppe ein Beobachtender anwesend war. Grundlage der Beobachtung waren Kategorien, die in einem Beobachtungsleitfaden festlegten, auf was geachtet werden soll, so dass eine Vergleichbarkeit der Beobachtungen der verschiedenen Beobachtenden gewährleistet war.

Im Vordergrund standen dabei die Aufmerksamkeit und das Interesse sowie die aktive Beteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Zudem wurde der Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern innerhalb und außerhalb des Seminars beobachtet. Dabei spielten besonders Dominanz, Isolation und Gruppenzusammensetzungen sowie Dynamiken eine Rolle.

Die einzelnen Beobachtungen wurden im Anschluss an den Workshop zusammengeführt und ausgewertet

### **3. Die Ergebnisse der Befragungen**

In inhaltlicher Hinsicht wurden unter den befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmern Themen bevorzugt, die einen konkreten Bezug zur Arbeit der EBRs haben und sich unmittelbar für die EBR-Arbeit nutzen lassen. Dies zeigt sich an den Antworten auf die Frage nach der Motivation zur Teilnahme an dem EBR-Seminar. Die meisten der Befragten nannten hier Informationen über die neu gefasste EBR-Richtlinie, die grundlegende Auswirkungen auf die Arbeit des EBR hat, gefolgt von "Impulsen, Ideen sowie Informationen für die eigene EBR-Arbeit". Wichtig waren den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars darüber hinaus die Möglichkeiten zu Austausch und Vernetzung mit anderen Euro-Betriebsräten im Rahmen des Seminars. So wurden im Hinblick auf die Motivation zur Teilnahme der Erfahrungsaustausch und das Networking hervorgehoben. Die pragmatische Orientierung im Hinblick auf den Qualifizierungsbedarf der EBR schlug sich auch in den "Highlights" und "Lowlights" nieder. So führte der Vortrag zur neuen

EBR-Richtlinie die Liste der "Highlights" mit weitem Abstand an. In der Liste der "Lowlights" stand dagegen der Vortrag über Auswirkungen der EU-Politik auf die EBR-Arbeit an erster Stelle, der sich eher auf abstrakte politische Aspekte bezog und keinen unmittelbaren Zusammenhang zur alltäglichen EBR-Arbeit herstellen konnte. Interessant war bei der Auswertung dieser Frage, dass der Seminarbestandteil zu "Interkulturellen Kommunikations- und Konfliktlösungsstilen" sowohl bei den "Highlights" als auch bei den "Lowlights" je sechs Nennungen erhielt, obwohl dieses Thema von unmittelbarer Relevanz für die alltägliche EBR-Arbeit ist. Dafür sprach auch die in anderen Fragen geäußerte Zustimmung zur Behandlung des Themas im Rahmen des Seminars. Die Nennungen als "Lowlights" waren wohl in erster Linie auf die Art der Umsetzung im Rahmen des Seminars zurückzuführen, die den unmittelbaren Bezug zur EBR-Arbeit nicht herstellen konnten. Auch die Beantwortung der Frage nach inhaltlichen Verbesserungsmöglichkeiten spiegelte den primären Bedarf nach konkreten Bezügen zur EBR-Arbeit sowie nach dem unternehmensübergreifenden Erfahrungsaustausch wider. Genannt wurden hier eine Vertiefung der gesetzlichen Grundlagen der EBR-Arbeit, der Erfahrungsaustausch zwischen Unternehmen und konkrete Fallbeispiele. Dann folgten allerdings abstraktere Themen wie das Verhältnis zwischen Gewerkschaften und EBR sowie die Zukunft der Arbeits- und Sozialpolitik der EU. Insgesamt sollte aus der Perspektive der Befragten der unmittelbare Bezug zur EBR-Arbeit zwar im Vordergrund stehen, aber eingebettet werden in weitere politische Bezüge. Die Zusammenstellung im Rahmen des Seminars wurde in dieser Hinsicht insgesamt positiv bewertet. Besonders positiv wurde das Seminar im Hinblick auf den unternehmensübergreifenden Erfahrungsaustausch und die unternehmensübergreifende und transnationale Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewertet. Diese hatte sich trotz der Sprachbarrieren bewährt. Verbesserungsbedarf sahen die Befragten v. a. in einer Vertiefung des Erfahrungsaustausches sowie der Erweiterung des zeitlichen Rahmens für eine vertiefte Behandlung von Themen. In der mündlichen Befragung zum Abschluss wurde v. a. der unternehmensübergreifende Austausch und Aufbau von Kontakten als positiver Aspekt der Veranstaltung hervorgehoben. Die Begleitung durch Dolmetscher eröffnete hier völlig neue Möglichkeiten, die die Befragten gerne in einer erweiterten Form nutzen möchten. So wurde angeregt, den Kreis um weitere Unternehmen und auch Gewerkschaften zu erweitern und einen Austausch der EBR-Vereinbarungen sowie die gemeinsame Besprechung von Fallbeispielen aus den beteiligten Unternehmen mit einzubeziehen. Es wurde die Idee geäußert, auf der Grundlage unternehmensübergreifender Seminare dauerhafte Netzwerke zu bilden. In inhaltlicher Hinsicht äußerten sich die EBR-Mitglieder sehr zufrieden, regten allenfalls an, praktische Fallstudien in stärkerem Maße zu berücksichtigen.

## 4. Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Erprobung und Evaluierung des Seminarkonzeptes in einem begrenzten Rahmen kann sicherlich keine abschließenden, repräsentativen und umfassenden Schlüsse über die Qualifizierung von EBR liefern. Doch konnten wir einige grundlegende und wichtige Erkenntnisse für die Gestaltung von Qualifizierungsangeboten für Euro-Betriebsräte daraus ziehen. Mit unserer Auswahl der Evaluationsmethoden war es nicht möglich die Nachhaltigkeit dieser Weiterbildungsmaßnahme zu überprüfen. Um auch diesen Bereich abdecken zu können, könnte beispielsweise eine Befragung der TeilnehmerInnen etwa sechs Monate nach dem Workshop hilfreich sein. Als Resultat der Evaluation lässt sich folgendes festhalten:

Zunächst ist das gemeinsam mit den Projektpartnern erarbeitete Qualifizierungskonzept insgesamt sehr positiv bewertet worden. Es ist als grundlegendes Modell also durchaus geeignet, auch in anderen Kontexten verwendet zu werden. In inhaltlicher Hinsicht hat sich gezeigt, dass die EBR-Mitglieder insbesondere Wert auf einen unternehmensübergreifenden Erfahrungsaustausch legen. D. h. dass man den Qualifizierungsbedarfen von EBR in besonderer Weise entgegenkommt, wenn man bei der Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer darauf achtet, dass EBR mehrerer Unternehmen vertreten sind. Zugleich sollte die Vermittlung von Wissen im Rahmen von Seminaren nach Möglichkeit in irgendeiner Form mit einem Erfahrungsaustausch zwischen den EBR-Mitgliedern verbunden werden. Besonders wichtig sind EBR-Mitgliedern darüber hinaus Themen mit einem unmittelbaren Bezug zur alltäglichen Arbeit der EBR. Es ist daher ratsam, diesen Bezug auch bei der Vermittlung von abstrakten oder allgemein politischen Inhalten herzustellen - ebenso bei der von der Seite der EBR-Mitglieder grundsätzlich erwünschten Vermittlung interkultureller Kompetenzen. Im Hinblick auf den zeitlichen Ablauf der Veranstaltung sollte darauf geachtet werden, dass abstraktere Themen einen Rahmen bilden für pragmatische Inhalte und im Tagesverlauf nicht auf Module folgen, die eher auf den praxisorientierten Austausch ausgerichtet sind, da mit ihnen das Beteiligungs- und Aufmerksamkeitsniveau nicht aufrecht erhalten werden kann. Bei der Wahl des Settings sollte viel Raum für den Austausch in kleineren Gruppen bestehen. Eine Kombination aus Plenen, Foren und Arbeitsgruppen hat sich als erfolgreich erwiesen. Bei den Methoden sollte auf Abwechslung geachtet werden. Mehrere Vorträge hintereinander sind gerade im mehrsprachigen Kontext für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anstrengend. Vorträge sollten stets mit einer Visualisierung und evtl. mit Handouts begleitet werden. Dies erleichtert das Verfolgen des Vortrags und macht es leichter wieder an den Vortrag anzuknüpfen wenn man gedanklich kurz abgeschweift ist. Hinsichtlich der Methoden zum Kennenlernen hat sich der Ablauf aus individueller Kontaktaufnahme in lockerer Atmosphäre und darauf aufbauender wechselsei-

tiger Vorstellung der EBR als sehr erfolgreich erwiesen. Dolmetschen sollte auf jeden Fall stattfinden. Man schließt sonst diejenigen von der Debatte aus, die zwar einen guten passiven aber nur einen geringen aktiven Wortschatz haben und somit vieles verstehen aber sich eventuell unsicher fühlen, einen eigenen Beitrag zu leisten. Dies konnte man in einer AG beobachten, in der nur Englisch gesprochen wurde. Dort beteiligten sich diejenigen, die Englisch nicht gut sprechen konnten, nur sehr wenig an den Diskussionen. Zu guter Letzt die Materialien: Wandzeitungen, Flipcharts, Handouts und Hinweisschilder sollten in den Sprachen aller TN zur Verfügung stehen. Sie sollten rechtzeitig vor Seminarbeginn fertig gestellt sein, so dass noch ausreichend Zeit bleibt, sie in alle benötigten Sprachen übersetzen zu lassen. Bei den Übersetzerbüros sollte auf Qualität geachtet werden, besonders in Hinblick auf juristisches oder gewerkschaftliches Fachvokabular.

## 5. Weiterführende Literatur

Memmler, Undine / Rößer Holger (2010): „Evaluation des EBR-Workshops im Rahmen des Trans-Qualifizierte-Werk-Projekts“ in IG Metall: „Grundlagen transnationaler Solidarität: Bildung für Europäische Betriebsräte – Bedarf, Ziele und Methoden“ S. 55 – 68, Frankfurt am Main

Uhl, Katrin / Ulrich, Susanne / Wenzel, Florian M. (Hrsg) (2004): „Evaluation politischer Bildung - Ist Wirkung messbar?“ Bielefeld

### Zu den Methoden:

Atteslander, Peter / Kopp, Manfred (1987): „Befragung“ in: Roth: „Sozialwissenschaftlich Methoden“ S. 144 – 172, München / Wien

Diekmann, Andreas (2004): „Empirische Sozialforschung“ Hamburg

Huber, Oswald (1987): „Beobachtung“ in: Roth: „Sozialwissenschaftlich Methoden“ S. 124 – 143, München / Wien

Lüders, Christian (2004). „Beobachtung im Feld und Ethnographie“ in: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg): „Qualitative Forschung – Ein Handbuch“ S. 384 – 401, Hamburg

## Ausblick – Was bleibt?

Im Sommer 2009 trafen sich die Akteure der Projektvorbereitung – Alexander, Christine, Claudia, Olga und Tom mit großen Erwartungen, vielen Fragezeichen in einer gespannten Atmosphäre. Wie wird es werden, klappt es den Funken der Begeisterung auf die Gruppe zu übertragen? Wo gilt es Erwartungen zu dämpfen, Mut zu machen und die weiteren Abläufe zu strukturieren. Nach Kennenlernen, beschnuppern, einem Input von Tom Kehrbaum zur IG Metall und deren Interessen am Projekt formuliert Olga Zitzelsberger die Hoffnungen, die sich mit Studien- und Praxisprojekten für das Institut und die Studierenden verbinden. Neben der konkreten Projektbearbeitung sollten persönliche Kontakte geknüpft und ggf. durch Anschlussarbeiten wie Praktika usw. vertieft werden.

Auf dieser Auftaktveranstaltung begann die konkrete Planung für Alexander, Christine und Claudia. Sie recherchierten, führen Gespräche mit MitarbeiterInnen der IG Metall in Frankfurt, sammelten Material und konkretisierten gemeinsam mit Tom und Louise, die als Praktikantin zu Projekt stieß, den Seminarverlauf im WS 09/10. Studierende schrieben sich in die Teilnahmeliste ein, eine Veranstaltung Anfang Oktober warb und erläuterte nochmals die Projektziele und dann ging es los.

Im Mai 2011 ist das Projekt seit einem halben Jahr offiziell abgeschlossen. Die letzten studentischen Arbeiten werden noch abgeliefert, der Projektbericht liegt in der Endfassung vor. Studierende waren in Brüssel, am Starnberger See, Istanbul, Sprockhövel, Bad Orb, Frankfurt, Posen und wo auch immer. Wir haben miteinander diskutiert, gestritten, gelacht und – hoffentlich – Bildungsprozesse durchlaufen.

### *Interkulturelles Lernen*

Die Gruppe selbst war interkulturell – bezogen auf Bildungsgänge, soziale und ethnische Herkunftsfamilien, politischen Einstellungen und pädagogischen Haltungen. In der Auseinandersetzung mit Texten reflektierten wir die eigene Involviertheit, die eigenen Verstrickungen in Zuschreibungen, gesellschaftliche Klischees bis hin zu Vorurteilen. Der Freiraum des Seminars bot Gelegenheit eigene Position zu revidieren und sich mit Argumenten gewinnbringend auseinanderzusetzen. Wie entstanden diese Haltungen, Einstellungen und Zuschreibungen bezüglich anderer in meinem Leben, warum bin ich genau so geworden. Diese Fragen schärften den Blick auf andere und relativierten manche pauschale Zuschreibung im Projektverlauf. Am Ende stehen Texte (Senft, El Khalissi, Katzuba, Mulyani), die diese Bildungsprozesse verarbeiten. Manches hat sich der schriftlichen Fixierung bewusst – unbewusst verweigert.

### *Gewerkschaftliche Bildungsarbeit*

Ein weiterer Themenkomplex waren Haltungen, Zuschreibungen gegenüber gewerkschaftlichen Institutionen. Wie sind diese entstanden, sind sie heute noch zeitgemäß, was macht ihre Besonderheit aus. Auch hier waren die Studierenden zu einer eigenen Positionierung nahezu aufgefordert. Bisherige Zuschreibungen konnten ausgetauscht werden, Argumente wurden hinterfragt und Dahinterliegendes zutage gefördert.

### *Pädagogische Haltung und Methoden in der Bildungsarbeit*

Neben den theoretischen Auseinandersetzungen sollten und wollten wir uns einmischen in die Konzeption und Umsetzung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Wir waren aufgefordert unsere eigene Rolle in Bildungsprozessen und in den konkreten Bildungsveranstaltungen zu hinterfragen, eine eigene Positionierung vorzunehmen, sich angreifbar zu machen, den scheinbar neutralen Status des/der „wissenschaftlichen BeobachterIn zu verlassen. Im direkten Gespräch und Arbeitskontext mit Teilnehmenden der Veranstaltungen und MitarbeiterInnen der IG Metall war unsere gesamte Person gefordert, gefolgt von persönlichem Feedback. Für einige endete die enge Zusammenarbeit mit dem Angebot einer weiteren Mitarbeit innerhalb der Bildungsarbeit der IG Metall.

### *Erprobt und gelobt: Theorie-Praxis-Dialog*

Dieses gemeinsame Projekt der Gewerkschaft IG Metall und der Technischen Universität Darmstadt ist ein richtungweisendes Modell einer produktiven Zusammenarbeit von Wissenschaft und politischer Praxis. Ein sehr anspruchsvolles Programm einerseits hinsichtlich Forschung und Lehre an der Universität und andererseits hinsichtlich des Transfers und der gemeinsamen Weiterentwicklung politischer Bildungsarbeit bei der IG Metall wurde systematisch abgearbeitet:



Es wurden viele Erfahrungen auf beiden Seiten gemacht, die – bearbeitet in einer Projekt-Reflexion – zu einer fruchtbaren Etablierung eines derartigen Theorie-Praxis-Dialoges führen können.

Mit dem Thema der transnationalen politischen Bildung wurde zugleich ein Forschungs- und Praxisfeld eröffnet welches noch nahezu unbearbeitet ist. Die Ergebnisse des gemeinsamen Studien- und Praxisprojektes weisen somit Perspektiven auf, durch die die interkulturelle und transnationale Pädagogik innovative Impulse erhalten.