

Transkulturelle Bildung mit jungen Arbeitslosen in ländlichen und strukturschwachen Räumen

Ken Kupzok / Michael Strowik

Der vorliegende Artikel begründet pädagogische Bildungsarbeit mit Gruppen von jungen Arbeitslosen, aus eher bildungsfernen Schichten, im ländlichen Raum auf den Grundvorstellungen von Transkulturalität. Den Darstellungen liegen entwickelte und im Praxisfeld erprobte Bildungskonzepte sowie die Reflexionen und Erfahrungen dieser Erprobungen zu Grunde. In Zusammenarbeit mit dem Verein „Land.Leben.Kunst.Werk e.V.“ in Quetzdölsdorf und dem Projekt "IMPULS MV - Regionalstelle Westmecklenburg für Gleichstellung von Frauen und Männern am Arbeitsmarkt" wurden mehrtägige Trainings mit unterschiedlichen Gruppen realisiert. Ausschlaggebend für diese notwendige praktische Forschungsarbeit war das Bundesmodellprojekt "Transkulturelle Kompetenz - Eine aktuelle Schlüsselqualifikation" in Trägerschaft des Friedenskreis Halle e.V.

Personenbezogene und strukturelle Ausgangslagen in ländlichen und strukturschwachen Räumen

Ländliche und strukturschwache Räume bewegen sich häufig zwischen implodierten Strukturen und potentiellen Gestaltungsflächen, finden aber bisher kaum Beachtung in der kontextorientierten Weiterentwicklung interkultureller Bildungsarbeit. Dieser Raum, als Lebens- und Erfahrungsraum für junge Menschen, die auf der Suche nach der Erfüllung ihrer Sehnsüchte und auf der Suche nach ihrer Identität sind, birgt spezifische Herausforderungen in deren Lebensbewältigung. Bildungs- und Qualifizierungsengpässe, wenig weiterführende Schulen, wenig Ausbildungs- und freie Arbeitsplätze; die Notwendigkeit der sozialarbeiterischen Flächenabdeckung in Verbindung mit marginalen Freizeitangeboten sind u.a. Kennzeichen ländlicher, strukturschwacher Regionen. Vor allem junge und qualifizierte Menschen verlassen mit ihren Familien auf der Suche nach Erwerbsarbeit die Region. Die hohe Arbeitslosenquote, die Alterung der Bevölkerung, der Verlust an Bedeutung als wirtschaftlicher Standortfaktor stehen in direktem Zusammenhang mit der Abwanderung der Bevölkerung¹. Dahin gegen gibt es wenig Anreize, die wiederum andere Menschen motivieren, in die Region zu ziehen. Perspektivlosigkeit der Dagebliebenen, das Gefühl des Ausgeliefertseins gegenüber den Verhältnissen sind Empfindungen, die mittlerweile in der zweiten Generation gelebt werden und das Welt- und Menschenbild der Heranwachsenden prägen.

¹ Jeden Tag zieht es 140 Ostdeutsche in die alten Bundesländer. Allein Sachsen-Anhalt verliert auf diese Weise täglich 32 Bürger. (<http://www.tagesschau.de/binnenwanderung100.html>).

Im Kontakt mit den Menschen in der Region ist die Suche nach Schuldigen und die Glorifizierung von Sicherheiten und Klarheiten, die sich unter anderem auf die schnellen Transformationsprozesse nach der Wiedervereinigung beziehen, spürbar.

Darüber hinaus sind jene Regionen durch einen sehr geringen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund geprägt². Geringer Kontakt zwischen der 'Mehrheitsgesellschaft'³ und Zuziehenden einerseits und die erwähnte Unsicherheit und Unzufriedenheit über die soziale Problemlage andererseits, lassen die hier lebenden Menschen leichter auf unüberprüfte Vorurteile und Stereotype zurückgreifen. Begegnungsorte sind lediglich kommunale Behörden sowie Kindergärten und Schulen. Frei gewählte oder gemeinsam geschaffene kulturelle Begegnungsorte bestehen kaum. Menschen anderer Herkunft werden aufgrund von Andersheit⁴ weiterhin als AusländerInnen und nicht als MitbürgerInnen angesehen. Durch den nicht vorhandenen Kontakt manifestiert sich die Abgrenzung; Offenheit und Neugier unter den Bevölkerungsgruppen sinken. Und das auf allen Seiten. Meinungsbildung entsteht anhand sichtbarer Unterschiede, aufgrund des verwurzelten ethnisch-nationalen Kulturverständnisses und entlang der medialen Darstellung von Andersheit und Fremdheit. Außerdem wird vermehrt durch rechtsextremistische Aktions- und Agitationsgruppen und Verbände kulturseparatistisches, rassistisches und nationalsozialistisches Gedankengut in diesen Regionen gezielt gefördert. Gemeinwesenorientierte und zivilgesellschaftliche Akteure sind leider nur ungenügend vor Ort aktiv oder agieren oft aus den städtischen Ballungszentren heraus.

Transkulturelle versus interkulturelle Bildungsarbeit an existenziellen Problemlagen von langzeitarbeitslosen Jugendlichen in strukturschwachen und ländlichen Regionen

Folgende Überlegungen führten uns zu der Entscheidung, für ein Konzept-Format mit transkultureller Bildungsarbeit an gesellschaftlichen, sozialen wie individuell existenziellen Problemlagen von langzeitarbeitslosen Jugendlichen in strukturschwachen, ländlichen Regionen mit niedrigem MigrantInnenanteil forschend, entwickelnd und erprobend zu arbeiten. Zur Darstellung der Spezifik des transkulturellen Verständnisses, das der Konzeption zugrunde liegt, gehen wir

² Da aus statistischen Gründen der Anteil an Bevölkerung mit Migrationshintergrund nicht erhoben wird, kann an dieser Stelle nur der Anteil der AusländerInnen in der Bevölkerung erwähnt werden: 1,9 % in Sachsen Anhalt im Vergleich zum Bundesdurchschnitt von 8,8%.

³ Hier bezieht sich die Bezeichnung auf den quantitativ überlegenen Teil der Bevölkerung in den beschriebenen Regionen: Einwohner mit der Staatsangehörigkeit 'Deutsch' ohne Migrationshintergrund.

⁴ Andersheit ist allgemein eine Bezeichnung für das 'Nicht Eigene'. Dabei handelt es sich nicht um ein Objekt oder Subjekt, sondern um eine Beziehung zu dem sich das Eigene in Verhältnis setzt. Dieses Verhältnis von Eigenem und Anderem impliziert gleichzeitig die Verwendung einer Vergleichsform im Sinne von partiell verschieden, abweichend und different. Fremdheit tritt erst dann hervor, wenn das Andere unbekannt, unstrukturiert und daher verunsichernd und bedrohlich wirkt. (vgl. Bizeul, Y./Bliesener, U./Prawda, M. (Hrsg.) 1997: Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen - Vorschläge. Beltz. Weinheim/Basel

zunächst von einer Abgrenzung zu interkulturell definierten Ausgangslagen und Konzeptionen aus. Interkulturelle pädagogische Arbeit versteht sich heute als Erziehungs- oder Bildungsarbeit, die zwischen den Menschen unterschiedlicher Kulturen agiert. Kulturen sind dabei tendenziell an geographische und ethnische Räume und kulturell als unterschiedlich verstandene Sozialisationen geknüpft. Dabei wird von kollektiven Identitäten ausgegangen, die oftmals als eng mit nationaler Zugehörigkeit verbunden begriffen werden. Eine solche Arbeit antwortet auf eine ethnisch verstandene Heterogenität, zielt auf einen produktiven, nicht ausgrenzenden Umgang mit Vielfalt, oder auf eine internationale Flexibilität für den gemeinsamen europäischen Wirtschafts- und Kulturraum, und mit hoher Priorität für einen Arbeitsmarkt. Die zunächst gesellschaftlich bestimmten Zielsetzungen und Herausforderungen, auf die interkulturelles Lernen antwortet, sind in der praktischen Bildungsarbeit dem einzelnen Lernenden deutlich zu vermitteln und erscheinen für bestimmte Zielgruppen auch stark in ihrem Interesse: Auf die Bundesrepublik Deutschland bezogen sind ethnische und religiöse Vielfalt und damit Fragen der Integration, der Wahrung von Vielfalt bei gleichzeitigem produktivem Umgang mit Widerstreit zumindest in den Städten der alten Bundesländer als Teil der gesellschaftlichen Realität angekommen. Interkulturelle und internationale Flexibilität für das Studium, den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist eine durch unterschiedliche Förderprogramme europaweit seit den 90ern recht breit angegangene Aufgabe in der Bildungsarbeit. Diese Angebote werden allerdings weitgehend von jungen Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen genutzt und für diese konzipiert. Ein auf interkulturellen Konzepten basierendes Bildungsprogramm für junge Langzeitarbeitslose im ländlichen Bereich in den neuen Bundesländern erscheint dagegen absurd. Ein gesellschaftliches Anliegen an interkultureller Kompetenzförderung ist hier nicht begründet, da weder eine entsprechend große Heterogenität im interkulturellen Verständnis vorliegt, noch das Klientel sich eine berufliche Perspektive jenseits von Landes- oder gar Sprachgrenzen vorstellen könnte. Weshalb pädagogisches Handeln dennoch auf einen produktiven, kooperativen Umgang mit Vielfalt und Heterogenität zielen muss, wird in jenen Regionen oftmals sehr unterschiedlich gefasst: Die Gefahren nationaler, rechtsradikaler, fremdenfeindlicher, antisemitischer und nationalsozialistischer Einstellungen wachsen gerade in dieser Generation. Ein Lernen für den Umgang mit Vielfalt wird hier zu Recht als Mittel der Prävention von solchen Einstellungen verstanden. Allerdings ist es sehr fraglich, ob eine solche Arbeit ohne den direkten Erfahrungshorizont im Umgang mit kultureller Vielfalt fruchtbar werden kann: Wo MigrantInnen nicht zum alltäglichen Lebensumfeld gehören, geschieht die Auseinandersetzung mit dem Anderen und Fremden im Imaginären, was mit interkulturellen Konzepten schwer zu bearbeiten ist, oder nur in Form von eingeladenen kulturellen Repräsentanten,

was umso gefährlicher ist.

Ein transkulturelles Verständnis öffnet das Thema Vielfalt nun auf 'kulturell homogen' definierte Räume und Gruppen⁵. Der hier gebrauchte Begriff der Transkulturalität orientiert sich am Verständnis des Philosophen Wolfgang Welsch⁶. Welsch arbeitet heraus, dass Kulturen sich netzwerkartig durchmischen und durchdringen. Anstelle eines statischen Kulturbildes tritt ein dynamisches, symbiotisches und sich stets veränderndes komplexes Geflecht an kulturellen Kontexten. Identitätskonstruktionen und Handlungsorientierungen entspringen aus konstanten Wechselspielen von individuellen und kollektiven Bezugssystemen, wie Herkunftsverortungen, Geschlechtsidentitäten, Religiositäten, Generationen, politischen Orientierungen, Professionen, Subkulturen, sozialen Gruppen, familiäres Umfeld sowie auch Interessen und Werte- und Normenvorstellungen. Aufgrund der Pluralität, den Verbindungen und Überlappungen der Bezugssysteme, treten diese miteinander in Beziehung und sind aufs Stärkste miteinander verbunden und verflochten. Dies bezieht sich zum einen auf die Beziehung zwischen Menschen als auch auf die Beziehung zu sich selbst, im Sinne von identitätstiftenden Zugehörigkeiten. Dieses Verständnis von überall vorhandenen und sich überlappenden sozialen und kulturellen Bezugssystemen stellt die Basis für eine transkulturelle Bildungsarbeit in strukturschwachen und ländlichen Regionen dar.

Für junge Menschen ist es wichtig, die auf sie einfließenden und einwirkenden sozialen und kulturellen Bezugssysteme wahrzunehmen und anzuerkennen. Ziel ist die Anerkennung der eigenen vielfältigen Prägungen und die Gleichwertigkeit der individuellen kulturellen Prägungen. Im Mittelpunkt des Lernprozesses steht die Ermutigung 'bunt, verschieden, vielfältig' zu sein und Identitätsbildung als eigenverantwortlichen veränderbaren Prozesse zu betrachten. Aufgabe ist weiterhin, die Konzentration auf die Polarität von Eigenem und Fremdem abzubauen und die Aufmerksamkeit auf verbindende Elemente zu lenken, um kulturelle Mischung zwischen Individuen als Bereicherung zu erkennen. Starre Gruppenzugehörigkeiten sowie konstruierte Abgrenzungen werden relativiert. Ausgangspunkt ist die Suche und Herausstellung kollektiver kultureller Zugehörigkeiten sowie kultureller Wiedererkennungsmerkmale im Anderen bei gleichzeitiger Gewahrung der individuellen Zugehörigkeiten.

⁵ Definiert aus einer interkulturellen Sicht; vgl. vorhergehende Seite.

⁶ Welsch, W. 1998: Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Drechsel, P./Kramer, D./Kuschel, K.-J./Mall, R.: (Hrsg.) 1999: Interkulturalität – Grundprobleme der Kulturbegegnung, Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester 1998. Mainz. Studium generale der Johannes Gutenberg-Universität. S. 45-72.

Begründungen für pädagogische Bildungsarbeit mit jungen Arbeitslosen im ländlichen Raum auf den Grundvorstellungen von Transkulturalität

Gesellschaftliche Notwendigkeiten sind wichtige Anknüpfungspunkte, gerade da, wo sie die Lebenslagen der jeweiligen Zielgruppe im Kern betreffen. Über gesellschaftliche Notwendigkeiten und Problemlagen haben PädagogInnen genau dort Chancen, auf Lernmotivation zu stoßen, wo diese mit den Herausforderungen und nötigen Veränderungen beim Klientel zusammen kommen. Bei der Zielgruppe junger Langzeitarbeitsloser lässt sich dabei an unterschiedlichen Punkten anknüpfen, die sich in der jeweils individuellen Lebenslage der jungen Erwachsenen als problematisch aufweisen: Der räumlich und sozial enge Horizont der TeilnehmerInnen, die massive Perspektivlosigkeit, die damit einhergehende Unbeweglichkeit, eine gewisse soziale Isolation, die als Ausgeschlossenheit empfunden wird, das Erlahmen jeglichen Engagements für sich und andere, die langjährige Erfahrung des immer Gleichen in Abhängigkeit von Institutionen und deren Weisungen. Ohne die Aussicht, etwas lernen zu können, das für die TeilnehmerInnen persönlich einen Wert hat, ist Bildungsarbeit schlichtweg nicht möglich. In einer sich als transkulturell verstehenden Praxis korrespondiert dies mit der Anknüpfung an den individuellen Lebenswelten und Problemlagen der TeilnehmerInnen. Nach Michael Göhlich ist Transkulturelles Lernen daher ein weiterer Weg zum „Leben Lernen“⁷. Dabei versuchen wir stets auf gutes Leben sowie schöne und erfolgreiche Momente als Sinn bringendes erfahrungsorientiertes Lernen zu fokussieren. Dieser Fokus birgt Potentiale und Möglichkeiten für Entwicklung und eine zufriedene Lebensgestaltung. Denn es liegen bereits innerhalb der Lebenswelten, in denen sie sich alltäglich bewegen, Möglichkeiten, produktiv und sinngebend zu handeln. Es geschehen bereits hier Grenzverwischungen. So kann Begegnung, Austausch, Solidarität und alltäglich Neues gelebt werden. Das Engagement für das eigene Leben, ein sicheres Selbstverständnis im Umgang mit anderen findet immer neue Grundlagen und Sinn im Erschließen bisher ungeahnter und nicht wahrgenommener Möglichkeiten. Hier ist eine deutliche Nähe zum Leitsatz der Ethik des radikalen Konstruktivismus zu erkennen: „Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird.“⁸.

Ein weiterer Grund dafür, dass wir die praktisch-pädagogische Arbeit mit einem transkulturellen Ansatz als forschende Arbeit bezeichnen, ist der stark auf Lebenswelten fokussierende

⁷ Göhlich, M., Leonhard, H.-W., Liebau, E., Zirfas, J. (Hrsg) 2006: Transkulturalität und Pädagogik - Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Juventa. Weinheim. S. 24.

⁸ Foerster, v. H.: Über das Konstruieren von Wirklichkeiten [1973], In: Wissen und Gewissen: Versuch einer Brücke. 1993. Suhrkamp. Frankfurt am Main. 25-49

Bildungsgedanke. Die Lebenswelten der jungen Menschen, ihre mehr oder wenig organisierten sozialen Gruppen und Bindungen, ihre mehr oder minder frei gewählten Zugehörigkeiten, ihre festgelegten und formalisierten Abhängigkeiten, das positiv Bindende wie auch das Erstarren und das Verpflichtende solcher Strukturen sind ein Hauptfokus unserer Bildungsarbeit. Kultur wird von unserer Zielgruppe meist als Benennung von Differenz und Andersheit verstanden. Dabei ist die Fähigkeit, die eigenen kulturell geprägten Wurzeln und Räume wahrzunehmen, marginal ausgeprägt. Transkulturelles Lernen versteht sich daher zu allererst als Begegnung mit sich selbst und seiner Lebenswelt. Es geht darum, sich selbst (wieder) als Kulturwesen im dreifachen Sinne zu verstehen: als Kulturträger, Kulturgeprägter und Kulturpräger. Wir erkunden gemeinsam mit den jungen Erwachsenen ihre Lebenswelten, ihre Kulturen in denen sie leben: Welche sozialen Gruppen, welche Familien- und Regionalgeschichten prägen mich? Was verbinde ich mit Landleben und Landkultur? Was kennzeichnet mein Umfeld? Was macht es einmalig? Wo korrelieren die Lebensfelder? Wo entdecke ich bisher Unbekanntes bei mir und wo entdecke ich Vertrautes im Anderen?

Leitziel ist weiterhin die Entwicklung eines selbst bestimmten Lebensentwurfes unabhängig von hegemonialen und hermeneutischen Deutungen. Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft⁹ an die Zielgruppe, junge Langzeitarbeitslose in ländlichen und strukturschwachen Regionen, sowie die begrenzt vorhanden und/oder wahrgenommen Chancen der Horizonterweiterung wirken stigmatisierend und ausgrenzend auf das Selbstverständnis. Aufgrund dieser erschwerten Konditionen der Ausbildung einer Identität und eines Selbstverständnisses brauchen Heranwachsende fördernde Maßnahmen, um sich in der Gesellschaft frei und selbstbestimmt zum Ich zu entfalten. Die Forderung zur Selbstbestimmung als eine bedingungslose "Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst"¹⁰ wird im Konzept einer transkulturellen Bildungsarbeit durch Anregung und Motivation zur eigenständigen Meinungsbildung, Verhaltenssteuerung und eigenständigen Sinn- und Orientierungssuche verwirklicht. Basis dafür bieten unter anderem die herausgearbeiteten kulturellen Wurzeln und Prägungen, ihre mannigfaltigen Zugehörigkeiten und Lebensräume.

Um eine Einschränkung vorweg zu nehmen: Bei einer entsprechend stark an den Bedürfnissen der

⁹ In diesem Zusammenhang meint die Bezeichnung den quantitativ überlegenen Teil der Bevölkerung mit Berufsausbildung, Hochschulabschluss, Berufstätigkeit und deren Auswirkungen auf das soziale und ökonomische Gefüge.

¹⁰ Sielert, U./Valtl, K.H. 2000: Sexualpädagogik lehren: Ein didaktisches Modell für die Aus- und Fortbildung. In: Sielert, U./Valtl, K.H.: Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung. Beltz. Weinheim/Basel. S. 31.

Teilnehmenden ausgerichteten Arbeit hatten wir immer wieder mit der Frage zu kämpfen, ob wir das Transkulturelle ausreichend berücksichtigen und entsprechende Lernprozesse anstoßen können, die während und vor allem im Anschluss der Trainings die beabsichtigte Wirkung entfalten würden. Dabei ging es vor allem um die Frage nach explizitem Arbeiten an Fragen von Kultur, kulturellen Zugehörigkeiten und den Umgang mit dem/mit denjenigen, die als kulturell anders empfunden werden. Es gab Situationen in den Trainings, in denen einzelne TrainerInnen gerne stärker anti-rassistisch gearbeitet und zum Beispiel eine stärkere Reflexion von Fremdbildern vorgenommen hätten. Bei den Trainings wurde dies nicht geleistet, um mit den Gruppen weniger konfrontativ und eher stärkend und unterstützend zu arbeiten. In Situationen, wo sich diffus deutschnationale Einstellungen zeigten, wurden diese nicht im Sinne einer konfrontativen Pädagogik vertiefend aufgegriffen. Vielmehr wurde ein Schwerpunkt auf das Interesse an Neuem und Fremdem gelegt, auf den Vorteilen und Möglichkeiten, die sich durch eine entsprechende Öffnung gegenüber dem Anderen bieten, sowie auf Haltungen und konkretem Verhalten, die Ängste vor einer solchen Offenheit nehmen und das Einlassen auf den Anderen produktiv machen können.

Fazit unsere bisherigen konzeptionellen und praktischen Arbeit

Wir sind überzeugt davon, dass wir eine den Herausforderungen entsprechende Konzeption in Form von handlungsorientierten Trainings forschend und erprobend erarbeitet haben. Die Aufmerksamkeit und Haltung der TrainerInnen ist stets den jungen Erwachsenen in der Gruppe, ihren Lebenswelten, Optionen für Wachstum und Veränderung, sozialer und kultureller Inklusion, Eigenständigkeit und selbst gewählten Wegen für bewusstes, reflektiertes Handeln und den Mut zur Veränderung gewidmet. Dies ist klassische Bildungsarbeit. Sie zielt auf Emanzipation von den nicht selbstgewählten unterwerfenden Anteilen von Erziehung, Sozialisation, Strukturen der Lebenswelten und Institutionen. Ziel ist stets ein Mobilisieren, ein Motivieren für Schritte aus Lähmung, Passivität, Konsum und reinem Erleiden. Folglich sehen wir in der Überwindung der normativen Deutungsmacht des partikular Konstruierten, der Abgrenzung und Undurchdringlichkeit die Voraussetzung eines emanzipatorischen und auf Anerkennung basierenden Miteinanders.

Die pädagogische Wirksamkeit liegt im beschriebenen Konzept in der Trias: Problemlagen, Lebenswelten und Selbstbestimmung. Die konstruktive Bearbeitung der existentiellen Problemlagen in der eigenen Lebenswelt, einhergehend mit der Erweiterung der Handlungsoptionen, basiert auf dem gestärkten Vertrauen zu sich Selbst. Neue und unbekannte

Situationen und Räumen werden angstfreier und unvoreingenommener wahrgenommen, da Interaktion auf vorhandenen, für bedeutungsvoll erachteten, sozialen und kulturellen Gemeinsamkeiten und Überschneidungen basiert. Selbstverständnis für und Partizipation in neuen Lebenswelten ist die Folge. Darüber hinaus gehen wir von einer Transferleistung im gesellschaftspolitisch relevanten Rahmen aus. Ein anerkennender, produktiver Umgang mit Heterogenität, ein positives Verständnis von Differenz sowie ein Verständnis, das Fremdes, Vertrautes, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, sowie eine Vielzahl von Überschneidungen, Vermischungen und Anknüpfungsmöglichkeiten in jeder Begegnung als konstitutiv betrachtet, begünstigt auch einen angstfreien und offeneren Zugang zum ethnisch, national, religiös, sprachlich Anderen. Dies wirkt sich, bei entsprechend weit gefächerter Anwendung, letztlich auch auf das kulturelle und politische Klima der Region aus.

Die bisherige pädagogische Praxis bleibt in ihrer Wirksamkeit zwar vorerst begrenzt und teilweise mutmaßlich. Die Erfahrungen und Rückmeldungen ermutigen aber dennoch, eine transkulturell ausgerichtete Bildungsarbeit gerade in den beschriebenen Problemlagen einzusetzen und weiterzuentwickeln. Unbedingt gehört aus unserer heutigen Sicht eine explizite Arbeit an Kultur, Nation und der Frage nach dem Fremden dazu, die wir in den bisherigen verkürzten Formaten nicht erproben konnten. Eine Form der deutlich anti-rassistischen transkulturellen Bildungsarbeit konnte in diesem Rahmen ebenfalls nicht erprobt und erarbeitet werden, was folglich weiterentwickelt und erprobt werden muss. Grundsätzlich bleibt jedoch im Kontext dieser Zielgruppe ein Bildungsansatz viel versprechend, der nicht einer radikalen und stringenten transkulturellen Logik folgt, sondern auch entwicklungs- und lernpsychologische Gesichtspunkte berücksichtigt und den thematischen Stoff in Form einer Spirale anordnet. Die Arbeit mit jungen Arbeitslosen aus eher bildungsfernen Schichten im ländlichen Raum auf den Grundvorstellungen von Transkulturalität bedarf daher eines großzügigeren Zeitrahmens, für die Träger, Institutionen und Fördermittelgeber sensibilisiert werden müssen.

Die TeilnehmerInnen der Trainings sind von den Trainings und deren Bedeutung für sich und ihre Lebenswelt überzeugt, wie abschließend folgende Aussage verdeutlicht: "Ich finde es schade, dass die drei Tage so schnell rumgegangen sind. Könnte noch länger mit euch so was machen. Ich habe durch das alles andere Seiten und Eigenschaften an mir gefunden. Ich habe herausgefunden, dass ich mich auch mal was trauen kann, mich trauen kann als Erste was zu machen, und dass ich keine Angst vor dem Fremden haben muss."¹¹

¹¹ Dies schrieb eine Teilnehmerin bei der Auswertung unter die Rubrik „Was ich sonst noch sagen möchte...“.