

Gefördert durch:



Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung

Hauptstudie: Die Kinder im Mittelpunkt

Isabelle Krok, Barbara Rink, Kirsten Bruhns

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Isabelle Krok, Barbara Rink, Kirsten Bruhns

Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung

Hauptstudie: Die Kinder im Mittelpunkt

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut. Es untersucht die Lebenslagen und die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien sowie darauf bezogene öffentliche Angebote zu ihrer Unterstützung und Förderung.

Schwerpunkte seiner Arbeit in den o.g. Bereichen sind unter anderem:

- Dauerbeobachtung zum Wandel von Lebensverhältnissen,
- Studien zu aktuellen gesellschaftspolitischen Fragestellungen,
- Praxisbegleitung und Evaluation von Modellprojekten,
- Beratung von Politik und Praxis der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe,
- Unterstützung bei der Erstellung von Berichten der Bundesregierung.

Das Deutsche Jugendinstitut hat seinen Sitz in München und eine Dependence in Halle/Saale. Mit derzeit rund 140 wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist das DJI im Bereich der Forschung zu Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien das größte nicht universitäre Forschungsinstitut in Deutschland. Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Institutionen der Jugend und Familienhilfe.

Die Forschungsgruppe „Migration, Integration und interethnisches Zusammenleben“ befasst sich mit den interkulturellen Beziehungen, Verständigungs- und Integrationsprozessen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Im Mittelpunkt der Forschungsgruppe stehen das interethnische Zusammenleben sowie die interkulturellen Beziehungen unter Kindern und Jugendlichen verschiedener Herkunftskultur. Dabei werden vorrangig die Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsverläufe gelingender interethnischer Beziehungen unter Zugewanderten und Einheimischen untersucht, ohne dabei den Blick für Brüche, Widersprüche, Konflikte und Probleme zu versperrern.

Impressum

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Forschungsgruppe Migration, Integration und
interethnisches Zusammenleben

Nockherstraße 2, 81541 München

Telefon: (089) 62306-0

Telefax: (089) 62306-162

Herstellung:

Meox Druck GmbH

ISBN 978-3-935701-73-0

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	7
1	Einleitung	9
2	Forschungsstand	10
3	Fragestellungen und Zielsetzungen	14
4	Theoretische Spurenlegung	15
4.1	Eine Annäherung an den Begriff „interkulturelle Kompetenz“	15
4.2	Interkulturelle Kompetenz in der vorliegenden Untersuchung	19
4.2.1	Allgemeine Begriffsbestimmung	19
4.2.2	Internationale Kinderbegegnungen und interkulturelle Kompetenz	20
5	Forschungsdesign	24
5.1	Anlage der Untersuchung und Methodik	24
5.1.1	Auswahl von internationalen Kinderbegegnungen	24
5.1.2	Untersuchungsinstrumente	24
5.1.3	Durchführung der Untersuchung	29
5.1.4	Datenauswertung	33
5.1.5	Forschungsökonomie, Auswertungsspezifik und Erkenntnisgewinn	34
6	Deskription der teilnehmenden Projekte und Kinder	37
6.1	Kurzprofile der teilnehmenden Projekte	37
6.2	Die teilnehmenden Kinder	40
6.2.1	Alter, Geschlecht und regionale Zugehörigkeit der Kinder	40
6.2.2	Familiärer Kontext und Bildungshintergrund	40
6.2.3	Die interviewten Kinder	46
6.3	Was bringen die Kinder mit? – Individuelle Merkmale und Vorerfahrungen	47
6.3.1	Persönlichkeit, Sozialverhalten und Selbstkonzept der Kinder	47
6.3.2	Sprachkenntnisse und Sprachpraxis	53
6.3.3	Auslandsaufenthalte	53
6.3.4	Alltägliche Kontakte zu Kindern mit Migrationshintergrund	53
6.3.5	Teilnahme an internationalen Kinderbegegnungen	54
7	Internationale Kinderbegegnung – Erwartungen und Urteile der Kinder	55
7.1	Vor der Begegnung	55
7.1.1	Anregung zur Teilnahme an der Kinderbegegnung	55
7.1.2	Erwartungen der teilnehmenden Kinder	56

7.1.3	Haltung gegenüber den Kindern aus dem Ausland zu Beginn der Begegnung	57
7.2	Nach der Begegnung – Stimmungsbild und Bewertungen	60
7.3	Zusammenfassung	64
8	Internationale Kinderbegegnungen als interkulturelles Lernfeld	66
8.1	Kontakte als Grundlage für interkulturelles Lernen	66
8.1.1	Die Kontakte der Kinder in der Begegnung und darüber hinaus	67
8.1.2	Individuelle und projektbezogene Differenzen in Kontakten und Kontaktwünschen	70
8.1.3	Interkulturelle Kontakte im Spektrum von Selbstverständlichkeit und Besonderheit	82
8.1.4	Zusammenfassung	90
8.2	Die Kommunikation in den Kinderbegegnungen	94
8.2.1	Kommunikationsmuster der Kinder	95
8.2.2	Individuelle und projektbezogene Differenzen in der Kommunikation der Kinder	101
8.2.3	Zusammenfassung	109
8.3	Die Lernerfahrungen der Kinder	112
8.3.1	Die selbst wahrgenommenen Lernerfahrungen der Kinder	113
8.3.2	Interkulturelle Lernerfahrungen – Panelanalysen	136
8.3.3	Die Lernerfahrungen der Kinder – ein Resümee	159
9	Gelingsbedingungen und Empfehlungen für internationale Kinderbegegnungen	160
9.1	Gelingsbedingungen für die Konzeption und Umsetzung internationaler Kinderbegegnungen	162
9.2	Besonderheiten der Altersgruppe der Acht- bis Zwölfjährigen	168
9.3	Empfehlungen für die Durchführung internationaler Kinderbegegnungen	171
9.4	Ausblick	172
	Literatur	174

Vorwort

Die Studie „Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung“ wurde durch die Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V. gefördert (Laufzeit Februar 2009 bis August 2010).

Sie ist Bestandteil der seit 2005 auf Initiative von mehreren Trägern der internationalen Jugendarbeit eingeleiteten Strategie, das Praxisfeld der internationalen Kinderbegegnung weiterzuentwickeln und zu qualifizieren. Dieses Gesamtvorhaben wird von der „Lenkungsgruppe Internationale Kinderbegegnungen“ gesteuert, welche das Forschungsvorhaben begleitet hat. Zum Zeitpunkt der Untersuchung waren folgende Organisationen vertreten: Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland e.V. (aej), BAG Kinder- und Jugendholungszentren Deutschland e.V. (KiEZ), CISV Germany – building global friendship e.V.¹, Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar (EJBW), IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., transfer e.V.. Wir danken der Lenkungsgruppe für ihre Unterstützung. Das Forschungsprojekt kooperierte mit dem „Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit“.

Die vorliegende Studie wäre ohne die Offenheit, das Vertrauen sowie die Unterstützung und Mühe seitens zahlreicher weiterer Personen, Projektträger und Einrichtungen nicht entstanden. Wir danken:

- allen Projektträgern, -durchführenden und -verantwortlichen, die uns den Zugang zu ihren Projekten und darüber zu den Teilnehmenden ermöglicht und uns mit offenen Armen empfangen haben,
- dem Referat 504 „Europäische und internationale Jugendpolitik“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) für die Unterstützung bei der Projektakquise,
- allen Einrichtungen, die uns die Durchführung von Pretests ermöglicht haben.

Unser besonderer Dank gilt allen Kindern, die an unserer Untersuchung teilgenommen, unermüdlich die Fragebögen ausgefüllt und sich bereitwillig für die Interviews zur Verfügung gestellt haben. Ohne sie gäbe es die vorliegende Studie nicht. Wir möchten auch den Eltern für ihr Vertrauen und die Teilnahme an unserer Befragung danken.

Nicht zuletzt danken wir unserer Kollegin Iris Bednarz-Braun für ihre fachliche Beratung und wertvollen Verbesserungsvorschläge zum Manuskript dieser Publikation sowie Kerstin Oldemeier und Andreas Geppert für die tatkräftige Unterstützung als studentische Hilfskräfte.

1 Der Name CISV wurde abgeleitet von „Children's International Summer Villages“. Bei diesen ‚Villages‘ handelt es sich um das erste Programm der Organisation, die mittlerweile ihr Angebotsspektrum auch auf andere Zielgruppen ausgeweitet hat. Die Organisation trägt in Deutschland zugleich den Namen „Deutsche Gesellschaft für internationale Kinder- und Jugendbegegnungen e.V.“.

1 Einleitung

Das Zusammenleben der Bevölkerung Deutschlands ist infolge demografischer, politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen wesentlich durch eine wachsende Multikulturalität der Lebens- und Arbeitswelten sowie durch die Internationalisierung und Globalisierung politischer, rechtlicher, wirtschaftlicher und sozialer Beziehungen beeinflusst. Unter solchen Bedingungen erhält die Aneignung interkultureller Kompetenzen für die Entwicklung und die Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen sowie für die Gestaltung der gesellschaftlichen Zukunft zentrale Bedeutung.

Die Kinder- und Jugendarbeit als wichtiger Bereich öffentlich verantworteter Erziehung, Bildung und Betreuung wendet sich in zahlreichen Projekten und Aktivitäten der Aufgabe zu, interkulturelles Lernen zu unterstützen. Eine spezifische Relevanz kommt in diesem Kontext der internationalen Jugendarbeit und hier insbesondere dem Aufgabenfeld der Begegnungs- und Austauschprogramme im In- und Ausland zu. Ergänzend zum Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) formuliert das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ):

„Die Kontakte zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Ländern sollen vor allem dazu beitragen, gegenseitiges Verständnis aufzubauen, interkulturelles Lernen, Toleranz und Offenheit zu praktizieren, das Zusammenwachsen Europas zu befördern sowie die eigene Verantwortung für die Schaffung einer friedfertigeren und gerechteren Welt zu begreifen“ (BMFSFJ 2008, S. 1).

In der Praxis und in den Konzeptionen des internationalen Jugendaustauschs hat das interkulturelle Lernen bereits seit Ende der 1970er-Jahre seinen Platz (vgl. Müller 2001, S. 18).

Internationale Jugendbegegnungen, die über den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) bezuschusst werden, richten sich an 12- bis 26-Jährige. Begegnungen mit jüngeren Teilnehmerinnen und Teilnehmern erhalten regulär bisher keine KJP-Mittel. Auf der europäischen Ebene – im Rahmen des EU-Programms „Jugend in Aktion“ – liegt die Fördergrenze sogar erst bei 14 Jahren. Gerade vor dem Hintergrund der seit einiger Zeit geforderten frühen Förderung stellt sich die Frage, ob der Bereich der internationalen Jugendarbeit nicht auf die spezifische Altersgruppe der Acht- bis Zwölfjährigen ausgeweitet werden könnte bzw. sollte. Dadurch könnten Kinderbegegnungen, die es ähnlich wie Jugendbegegnungen seit Beginn der 1950er-Jahre gibt, ebenfalls auf staatliche Fördermittel zurückgreifen.

Derzeit ist jedoch die Frage noch offen, inwieweit internationale Kinderbegegnungen die Chance bieten, frühzeitig Einfluss zu nehmen auf Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsprozesse in der Auseinandersetzung und im Umgang mit der eigenen und mit anderen Kulturen sowie mit Personen anderer kultureller Herkunft. Die wenigen vorliegenden Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass internationale Begegnungen geeignet sind, interkulturelles Lernen zu fördern, und legen die Vermutung

nahe, dass auch Kinder unter zwölf Jahren von internationalen Begegnungen profitieren könnten.

Das Deutsche Jugendinstitut München (DJI) hat das Forschungsvorhaben „Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung“ entwickelt, um dieser Thematik genauer nachzugehen. Dabei steht die Frage im Zentrum, inwiefern internationale Kinderbegegnungen einen Beitrag zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz bei acht- bis zwölfjährigen Kindern leisten können. Der Fokus der Studie richtet sich auf die Teilnehmenden solcher Begegnungen. Ziel der Untersuchung war es, zu erfassen, welche Lernerfahrungen Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren im Bereich interkultureller Kompetenz durch ihre Teilnahme an einer internationalen Kinderbegegnung machen können und ob diese spezifische Altersgruppe bereits für eine Teilnahme an derartigen Projekten geeignet ist.

Im Folgenden werden nach einer Beschreibung des Forschungsstandes (Kapitel 2) und der Erläuterung der Fragestellungen und Zielsetzungen (Kapitel 3) eine theoretische Verortung (Kapitel 4) vorgenommen und daran anknüpfend das Forschungsdesign (Kapitel 5) dargestellt. Es folgt eine Beschreibung der in die Untersuchung einbezogenen Projekte und teilnehmenden Kinder (Kapitel 6). Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Untersuchung zu Erwartungen und Urteilen der teilnehmenden Kinder (Kapitel 7) und zu internationalen Kinderbegegnungen als interkulturelles Lernfeld (Kapitel 8) dargestellt. Schließlich werden in Kapitel 9 Bedingungen für interkulturelles Lernen in internationalen Kinderbegegnungen erörtert und Besonderheiten der Altersgruppe der Acht- bis Zwölfjährigen dargestellt. Abschließend werden Empfehlungen für die Durchführung internationaler Kinderbegegnungen formuliert.

2 Forschungsstand

Forschungsergebnisse zur Bedeutung von internationalen Begegnungen junger Menschen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind rar. Dies gilt auch für den Bereich der internationalen Jugendbegegnungen, an den Erwartungen gestellt werden, interkulturelles Lernen zu initiieren und interkulturelle Kompetenz zu vermitteln (Thomas u.a. 2006, 2007). Welche Effekte Angebote des internationalen Jugendaustauschs tatsächlich haben, ist eine Frage, der in der Forschung erst in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. ebd.). Gegenstand vorliegender empirischer Wirkungsstudien sind zum einen Programme und Maßnahmen des Schüleraustauschs, zum anderen internationale Jugendbegegnungen.² So belegt beispielsweise eine großflächig angelegte Studie zum Programm des

2 Einen Überblick liefern die Veröffentlichungen von Zeutschel (2004) sowie von Thomas u.a. (2006, 2007).

„AFS Interkulturelle Begegnungen e.V.“³, dass Austauschschüler/innen nach einem Jahr Aufenthalt in einem Gastland eine erhöhte interkulturelle Kompetenz aufweisen (AFS 2005; Hansel 2005). Im Bereich der internationalen Jugendbegegnungen arbeiten Thomas u.a. (2006) heraus, dass sich internationale Kurzzeit-Jugendbegegnungen auch längerfristig positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auswirken und dass sie zur Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz beitragen. Internationale Jugendbegegnungen – so das Resümee der Untersuchung – stellen ein besonderes Lernfeld für soziale Kompetenzen und interkulturelles Lernen dar, das geeignet ist, Team- und Konfliktfähigkeit, Interaktionen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen sowie Fremdsprachenkompetenz zu fördern und über die Konfrontation mit fremdkulturellen Wertesystemen kritische Selbstreflexionsprozesse anzuregen.

Evidenzbasierte Befunde zur Wirkung von internationalen Kinderbegegnungen liegen – auch im anglo-amerikanischen Raum – nur in sehr beschränktem Umfang vor. Hingewiesen sei auf die Untersuchung von Jennifer Watson (2003, 2004, 2008), die herausgearbeitet hat, dass Programme von „CISV International – building global friendship“ die angestrebten Ziele, darunter die Entwicklung interkultureller Freundschaften und die Förderung eines interkulturellen Dialogs und interkultureller Kommunikation, weitestgehend erreichen, dass sie die Persönlichkeitsentwicklung der elfjährigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer positiv beeinflussen und sich auch langfristig förderlich auf deren weitere Lebensplanung auswirken. In der Bundesrepublik wurde mit der im Deutschen Jugendinstitut zwischen dem 01.09.2007 und dem 29.02.2008 durchgeführten und vom BMFSFJ geförderten Studie „Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung“ (Rink/Altenähr 2008) Neuland betreten. Sie wurde in Kooperation mit dem „Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit“, einem Zusammenschluss von Fachleuten aus Wissenschaft und Praxis im Bereich des internationalen Jugendaustauschs, als Vorstudie für das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Forschungsprojekt konzipiert. Ziel dieser explorativen Studie war es, eine Bestandsaufnahme von Angeboten der internationalen Kinderbegegnung für Acht- bis Zwölfjährige in Deutschland durchzuführen und die jeweiligen Programmziele und -inhalte, die Rahmenbedingungen für ihre Umsetzung sowie die Erfahrungen von Projektverantwortlichen und -durchführenden ausgewählter Maßnahmen zu analysieren.⁴

3 „AFS (American Field Service) Interkulturelle Begegnungen e.V.“ ist eine weltweite Jugendaustauschorganisation, deren Ursprung in einem freiwillig organisierten Krankentransport während der beiden Weltkriege liegt. Seit 1948 organisiert AFS, heute eine gemeinnützige Austauschorganisation und Träger der freien Jugendhilfe, internationalen Jugendaustausch in mittlerweile über 60 Ländern.

4 Einbezogen wurden ausschließlich außerschulische Gruppenbegegnungen, die folgenden Maßnahmetypen zugeordnet wurden: mehrtägige internationale Kinderbegegnungen, Tagesbegegnungen in Kombination mit mehrtägigen Begegnungen, mehrtägige Workshops und Tagesbegegnungen.

Die Resultate der Vorstudie zeigen, dass das Praxisfeld internationaler Kinderbegegnungen in Deutschland überschaubar ist, dass diese aber durchaus kein neues Phänomen sind und dass sie sich – ähnlich den internationalen Jugendbegegnungen – in unterschiedlichen Programmen mit vielfältigen Themen und spezifischen Zielsetzungen präsentieren. Interkulturelles Lernen erwies sich bei den im Projekt analysierten acht Angeboten aus der Sicht der befragten Expertinnen und Experten sowie entsprechend der formulierten Zielsetzungen als ein wichtiges, in seiner Bedeutung aber nach den jeweiligen Konzepten und Rahmenbedingungen differierendes Handlungsfeld internationaler Kinderbegegnungen.

Generell gehen die befragten Fachleute davon aus, dass internationale Kinderbegegnungen einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung interkultureller Kompetenz bei Kindern im Alter von acht bis zwölf Jahren leisten können. Sie beschreiben diese als äußerst interessiert an internationalen Kinderbegegnungen und für eine Teilnahme hoch motiviert. Des Weiteren attestieren die Expertinnen und Experten den teilnehmenden Kindern einen äußerst vielseitigen Umgang mit Kommunikationsmitteln. Mögliche Schwierigkeiten in der verbalen Kommunikation aufgrund einer fehlenden gemeinsamen Sprache oder wegen unterschiedlicher (Fremd-)Sprachenkenntnisse bewältigen die Kinder aus Sicht der befragten Projektverantwortlichen und -durchführenden mittels der Anwendung und Verbindung unterschiedlicher verbaler und nonverbaler Kommunikationstechniken. Die Kommunikation zwischen den Kindern der beteiligten unterschiedlichen Länder wird als wenig problemreich beschrieben und nicht als Hindernis für gemeinsame Interaktionen betrachtet. Aufgrund von weitgehend (noch) vorurteilsfreien Haltungen und Einstellungen sei der Umgang mit Kindern dieser Altersgruppe unkomplizierter als mit Jugendlichen, die zum Teil mit stereotypisierenden Voreinstellungen oder Vorurteilen in die Begegnungsmaßnahmen kämen. Mit frühzeitigen, kindgerechten und an den kindlichen Potenzialen anknüpfenden interkulturellen Lernprozessen im Rahmen internationaler Kinderbegegnungen verknüpfen die Befragten die Hoffnung, dass offene und unvoreingenommene Haltungen der Kinder gegenüber Menschen anderer kultureller Herkunft stabilisiert werden können, dass auf die weitere kognitive, soziale und emotionale Differenzierung kultureller Selbst- und Fremdbilder auch längerfristig positiv Einfluss genommen und dass präventiv fremdenfeindlichen und rassistischen Einstellungen entgegengewirkt werden kann (Rink/Altenähr 2008, S. 28f. und S. 52f.).⁵

Die Untersuchungsergebnisse knüpfen an entwicklungspsychologische Befunde an, die die Ausbildung einer interkulturellen Perspektive sowie die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen beschreiben. Hiernach liegt in der mittleren Kindheit, in etwa zwischen acht und elf Jahren, eine kritische Periode, die von einer besonders schnellen kognitiven Entwicklung, einer ho-

5 Erhebliche Potenziale von neun- bis elfjährigen Kindern im Umgang mit Gleichaltrigen anderer Herkunft und eine große (interkulturelle) Lernbereitschaft bzw. -fähigkeit von Kindern bestätigt auch Margot Umbach auf der Grundlage von Beobachtungen bei Landschulheimbegegnungen deutscher und französischer Schüler/innen (Umbach o.J.).

hen Aufgeschlossenheit und Flexibilität in Bezug auf Haltungen und Einstellungen sowie der Ausbildung von Empathie gekennzeichnet ist (Crushner 2008, Hany/Grosch 2006). Diese Periode stellt nach Crushner den idealen Zeitraum für interkulturelle Erfahrungen dar:

„Additionally, for those concerned with the role of experience in international socialization, this represents an ideal time to begin travelling with young people and having them participate in international and intercultural youth programs and exchange experiences“ (Crushner 2008, S. 166).

Kinder im Alter von acht Jahren haben bereits eine „Theory of Mind“ ausgebildet (vgl. Hany u.a. 2006). Das heißt, sie verfügen über die „Fähigkeit, anderen Personen und sich selbst mentale Zustände wie Intentionen, Wissen, Denken, Wollen oder Überzeugungen zuzuschreiben“ und „sich in die Perspektiven anderer Menschen hineinzusetzen und deren Verhalten zu erklären und vorherzusagen“ (ebd., S. 5). Diese „Theory of Mind“ entsteht im Alter zwischen drei und fünf Jahren, entwickelt sich mit zunehmendem Alter und der Ausdifferenzierung kognitiver Strukturen weiter und bildet eine unverzichtbare Voraussetzung für interkulturelles Lernen. Nach Hany u.a. (2006) entsteht das Verständnis für die kulturelle Prägung des menschlichen Denkens erst im Verlauf der Schulzeit, zwischen den Dritt- und Fünftklässlern zeigen sich diesbezüglich große Unterschiede. Sie gehen davon aus, dass „Kinder mit etwa 10 Jahren nicht nur allmählich verstehen, wie Kulturen das Verhalten beeinflussen, sondern dass sie auch merken, wie Geschlechterrollen oder die soziale Herkunft das Verhalten (bewusst) prägen können“ (ebd., S. 20). Soziale Lerntheorien zeigen, dass Kinder im Alter ab ca. acht Jahren in eine Entwicklungsphase eintreten, in der sich die bei Fünf- bis Siebenjährigen ausgeprägte kulturelle bzw. ethnischen Identifikations- und Abgrenzungsphase abschwächt und sich somit Chancen für interkulturelle Lernprozesse eröffnen (vgl. den Überblick in Ganter 1997, S. 60ff.). Diese Phase erscheint deswegen als besonders geeignet, Prozesse des interkulturellen Lernens anzuregen und einzuleiten. Im späteren Jugendalter stabilisieren sich Einstellungen und Vorurteile dann zunehmend (Bergmann 2005).

Diese entwicklungspsychologischen Aspekte bilden die Grundlage für ein interkulturelles Verstehen und Handeln. Ein solches kann jedoch nur ausgebildet werden, wenn die Kinder über eine gewisse Offenheit für neue Erfahrungen verfügen und ihr Lebensumfeld auch die Gelegenheiten dazu bietet, Erfahrungen mit fremden Kulturen zu sammeln (Hany u.a. 2006), zum Beispiel in der Schule, die als zentraler Ort für die Ausbildung interethnischer Freundschaften gilt (Reinders/Greb/Grimm 2006).

Im Zusammenspiel mit den Befunden der Entwicklungspsychologie legen die Ergebnisse der Vorstudie somit die Schlussfolgerung nahe, dass durch internationale Kinderbegegnungen bei Übergangskids ein bedeutender Grundstein für die Entwicklung interkultureller Kompetenz gelegt werden kann und frühzeitig Maßnahmen vor allem im Sinne einer ressourcenorientierten Förderung und Prävention sinnvoll und bedeutend sind. Zu

berücksichtigen ist jedoch, dass die Vorstudie explorativ angelegt war, d.h. lediglich einen ersten Einblick in das Forschungsfeld ermöglichte. Darüber hinaus basieren die Forschungsbefunde auf Einschätzungen von Projektdurchführenden und Projektverantwortlichen, die sich zwar auch auf – im Wesentlichen informelle – Rückmeldungen von Kindern, des Projektteams oder von Projektpartnern stützen, aber dennoch nur einen bestimmten Erfahrungsausschnitt repräsentieren. Die Bedeutung der Einschätzungen aus Expertensicht darf zwar nicht unterschätzt werden, gleichzeitig bleibt jedoch offen, inwieweit diese mit der Subjektsicht der Teilnehmenden übereinstimmen und inwieweit sich auch in den Meinungen, Orientierungen und im Verhalten der teilnehmenden Kinder positive Effekte der interkulturellen Kinderbegegnung zeigen.

Anknüpfend an diese Überlegungen wurde ein Forschungsprojekt entworfen, das die teilnehmenden Kinder in den Mittelpunkt stellt. Ziel des Projekts ist es, fundierte Aussagen zum Einfluss internationaler Kinderbegegnungen auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz zu gewinnen. Hierzu bedarf es einer vertiefenden komplex angelegten empirischen Erhebung, die durch die Kombination geeigneter quantitativer und qualitativer Methoden die Aneignung von Fähigkeiten bzw. die möglichen Lernerfahrungen im Bereich interkultureller Kompetenz erfassen kann. Das Forschungsinteresse der aktuellen Untersuchung knüpft an die Ergebnisse der Vorstudie an (Rink/Altenähr 2008). Diese sollen überprüft, differenziert und erweitert werden.

3 Fragestellungen und Zielsetzungen

Die zentrale Fragestellung der Untersuchung lautet: Welche Lernerfahrungen können Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren im Rahmen von internationalen Kinderbegegnungen machen und inwiefern können bereits Kinder in diesem Alter bedeutende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich interkultureller Kompetenz erwerben? Im Mittelpunkt stehen die Perspektive der an internationalen Kinderbegegnungen teilnehmenden Kinder und ihre Erfahrungen in den Begegnungen. Im Einzelnen fragt die Studie nach folgenden Aspekten:

- Welche Fähigkeiten erwerben Kinder im Rahmen einer internationalen Kinderbegegnung?
- Verfügen sie nach der Teilnahme an diesen Begegnungen über mehr bzw. andere Fähigkeiten und Kenntnisse im Bereich interkultureller Kompetenz als zu Beginn der Angebote?
- Bringen Kinder aus Regionen mit einem höheren Bevölkerungsanteil an Personen mit Migrationshintergrund andere interkulturelle Erfahrungen mit als Kinder aus Regionen mit einem niedrigeren Anteil?
- Ergeben sich bei interkulturellen Lernprozessen und -erfolgen Differenzen nach Alter und Geschlecht?

- Unterscheiden sich interkulturelle Lerneffekte nach Begegnungstypen sowie inhaltlichen, methodischen und pädagogischen Konzeptionen?
- Wie schätzen Kinder den Beitrag der von ihnen besuchten internationalen Begegnung im Hinblick auf die Erweiterung ihres Kompetenzspektrums ein? Welche Erfahrungen sind für sie besonders wichtig?
- Lassen sich Lernerfolge auch noch feststellen, wenn die Kinder wieder in ihren „normalen“ Alltag integriert sind?

Die Beantwortung dieser Fragen soll nicht allein zur Schließung von Forschungslücken in diesem Themenfeld, sondern darüber hinaus zur Anregung, Reflexion und Qualifizierung der Praxis internationaler Kinderbegegnungen beitragen. In Zusammenarbeit mit den Mitgliedern der „Lenkungsgruppe Internationale Kinderbegegnungen“ (vgl. „Vorwort“) ist geplant, die Forschungsergebnisse in die Konzipierung von Fortbildungsveranstaltungen und in die pädagogische Arbeit in diesem Praxisfeld einfließen zu lassen. Ferner sollen Empfehlungen für die Unterstützung interkulturellen Lernens in und durch Kinderbegegnungen erarbeitet werden.

4 Theoretische Spurenlegung

4.1 Eine Annäherung an den Begriff „interkulturelle Kompetenz“

Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ ist in Deutschland zu einem Schlüsselbegriff geworden, der in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen – u.a. in der Sozialpsychologie, Soziologie, Anthropologie, den Kulturwissenschaften, der Pädagogik, Philosophie, den Religionswissenschaften, der Linguistik und den Wirtschaftswissenschaften – Einzug gehalten und auch in der politischen, wirtschaftlichen und (sozial-)pädagogischen Praxis an Bedeutung gewonnen hat. So wird im Rahmen von Integrationsplänen auf verbandlicher, betrieblicher, kommunaler Ebene sowie auf Landes- und Bundesebene eine interkulturelle Öffnung gefordert. In der Wirtschaft werden Arbeitskräfte mit interkultureller Kompetenz gesucht, die auf globalen Märkten agieren können. An interkulturellen Trainings, die Beschäftigte insbesondere der Privatwirtschaft auf internationale Kooperationen vorbereiten sollen, mangelt es nicht. Und in zahlreichen (Bildungs-) Einrichtungen hat die interkulturelle Pädagogik an Bedeutung gewonnen: Durch interkulturelles Lernen sollen die Heranwachsenden auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft und in globalisierten Handlungskontexten vorbereitet werden. Interkulturelle Kompetenz soll dazu befähigen, das Miteinander sowohl national als auch international konstruktiv zu gestalten.

Trotz oder vielleicht gerade wegen seiner Popularität handelt es sich bei dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ um eine über die Fachgrenzen hinaus lebhaft diskutierte Kategorie, der nicht wenige Wissenschaft-

ler/innen kritisch bis ablehnend gegenüberstehen (Hamburger 1999, 2000; Mecheril 2003).

Verschiedene Disziplinen haben fachspezifische Konzepte von interkultureller Kompetenz erarbeitet, denen divergierende theoretische Auffassungen zugrunde liegen (vgl. Auernheimer 2002).⁶ Die jeweiligen theoretischen Konzepte bedingen wiederum eine unterschiedliche Praxis, beispielsweise im Fortbildungsbereich. Eine allgemeingültige Definition von „interkultureller Kompetenz“ gibt es in Deutschland nicht. In den USA wurde mit der Delphie-Studie von Darla K. Deardorff (2004) der Versuch unternommen, zu einer einheitlichen, konsensfähigen Bestimmung zu gelangen.

Die Ursache für diese kaum überschaubare Vielfalt der Inhaltsbestimmungen von „interkultureller Kompetenz“ sieht Bolten (2006) in der „Multidisziplinarität“ und Rathje (2006) verweist auf Differenzen „im grundsätzlichen Verständnis“ von interkultureller Kompetenz. Die Unterschiede der Konzepte kristallisieren sich vor allem um vier zentrale Differenzlinien: (1) die Zielsetzung interkultureller Kompetenz, (2) die Generik/Spezifik interkultureller Kompetenz, (3) das Anwendungsgebiet von interkultureller Kompetenz und schließlich (4) den Kulturbegriff (Rathje 2006). Diese Differenzlinien liefern eine hilfreiche Orientierung für die eigene Verortung. Während sich die ersten drei Aspekte direkt auf den Begriff der interkulturellen Kompetenz beziehen, ist der vierte Aspekt grundlegend für die drei erstgenannten Aspekte. Daher wird im Folgenden zunächst auf den Kulturbegriff eingegangen, um damit eine Basis für die anschließenden Erörterungen zu schaffen.

Exkurs Kultur – eine Grundsteinlegung

Das Verständnis von interkultureller Kompetenz wird maßgeblich durch den jeweils zugrundegelegten Kulturbegriff bestimmt. Auch bei der Bestimmung des Kulturbegriffs mangelt es nicht an Definitionen und Konzepten. Insofern ähnelt die Debatte um den Kulturbegriff derjenigen um die Kategorie „interkulturelle Kompetenz“. Der Kulturbegriff wird als einer der komplexesten Begriffe der deutschen Sprache betrachtet und ist zudem sehr umstritten (Straub 2007).⁷

Die Schwierigkeit liegt aktuell darin, einen Kulturbegriff bzw. ein theoretisches Konzept von Kultur zu entwerfen, der bzw. das der heutigen gesellschaftlichen multikulturellen Realität entspricht. Zu berücksichtigen ist einerseits die Tatsache, dass während der Sozialisation innerhalb spezifischer „nationaler“ (Bildungs-)Kontexte kulturelle Orientierungen vermittelt wer-

6 Einen ersten und zugleich umfassenden Überblick über diesen kontroversen Diskurs gibt die dritte Diskussionseinheit in der Zeitschrift *Erwägen, Wissen, Ethik* (14/2003). Zu dem Hauptartikel von Alexander Thomas: „Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte“ nehmen mehr als 30 Wissenschaftler/innen aus verschiedenen Fachdisziplinen Stellung. Des Weiteren siehe: Auernheimer 1996; Diehm/Kuhn 2005; Hamburger 1999, 2000; Mecheril 2005.

7 Zur Genese und Weiterentwicklung des Kulturbegriffs und zu den mannigfaltigen Kritiken bietet Straub (2007) einen fundierten Überblick.

den. Andererseits ist einer Realität Rechnung zu tragen, in der an die Stelle einer Nationalkultur eine Vielfalt an kulturellen Ausprägungen und Positionierungen getreten ist, die wiederum getragen wird durch zugleich gesellschaftlich vorhandene und gemeinsam geteilte Bedeutungsstrukturen und Orientierungsrahmen. Diese werden insbesondere über Bildungsinstitutionen vermittelt und weitergegeben, auch wenn die so erworbenen Bedeutungsmuster nicht statisch sind, sondern einer gewissen Dynamik unterliegen.

Die meisten Definitionen und Konzepte können nach Rathje (2004) einer von zwei Kategorien zugeordnet werden: Sie weisen in der Regel entweder eine Kohärenzorientierung oder eine Differenzorientierung auf:

„Unter dem Stichwort Kohärenzorientierung lassen sich traditionelle Ansätze im Kulturverständnis zusammenfassen, die von Kultur [...] als etwas Einigendem ausgehen, das aus Gemeinsamkeiten entsteht, die von einer signifikanten Anzahl ihrer Mitglieder geteilt werden. Obwohl diese Ansätze Widersprüche und Abweichungen innerhalb von Kulturen im Allgemeinen nicht leugnen, dominiert doch die Vorstellung, dass Kultur selbst eher als das Widerspruchsfreie, also das Kohärente innerhalb einer menschlichen Gruppe gedacht werden sollte“ (Rathje 2004 S. 52ff.).

Hierzu zählen u.a. die traditionellen Konzepte von Hall (1959) und Hofstede (1980), aber auch Thomas (1993, 1996, 2003) wird dieser Kategorie zugeordnet. Diese Homogenitätsvorstellung im Sinne einer dominierenden strukturellen Einheitlichkeit von Kulturen wird von Vertreterinnen und Vertretern der Differenzorientierung abgelehnt. Sie betonen stattdessen die Differenzen innerhalb von Kulturen und stellen fundamentale Widersprüchlichkeiten innerhalb von „Einheiten“ ins Zentrum der Reflexion: „Eine jede interkulturell tragfähige und kommunikationsfördernde Definition der Kultur muss [...] die Konzeption der totalen Reinheit einer Kultur als eine Fiktion zurückweisen“ (Mall 2003, S. 196). Hingewiesen wird auf eine große Binnendifferenzierung von Kulturen (Allolio-Näcke u.a. 2003).

In postmodernen westlichen und durch Globalisierung geprägten Gesellschaften erscheint es nicht mehr adäquat, einzig der Kohärenzorientierung zu folgen. Aber auch Auffassungen, die auf die Unterschiede innerhalb von Kulturen fokussieren, ohne dabei den „offensichtlichen Zusammenhalt“ erklären zu können, sind nicht befriedigend. Beide Konzepte sind dem Vorwurf der Einseitigkeit ausgesetzt, weil sie entweder den Zusammenhalt in Gesellschaften fokussieren oder sich ausschließlich den ihnen innewohnenden Widersprüchen bzw. Differenzen widmen. Solche jeweils unterschiedlichen Engführungen in der Konzeptualisierung des Kulturbegriffs erfüllen nicht die Voraussetzungen eines der multikulturellen Realität entsprechenden Konzepts.

Ein Kulturbegriff, welcher der multikulturellen Realität von Gesellschaften entspricht, muss zum einen die Widersprüche und Differenzen innerhalb von Gruppen ernstnehmen und beachten sowie zum anderen das rela-

tiv „Stabile“ in Gesellschaften berücksichtigen, das sich u.a. auch in Normen, Werten, Verhaltenscodes etc. ausdrückt. So stellt Fischer (2003, S. 168) diesbezüglich eine entscheidende Frage: „Was macht Einheit in der Vielfalt aus? Was hält die teils konträren, divergierenden kulturellen Systeme in einer Gesellschaft zusammen?“

Kulturmodelle, die dem Anspruch gerecht werden, sowohl die Pluralität und Differenzen innerhalb von Gruppen oder Gesellschaften zu erfassen als auch deren Zusammenhalt zu erklären, sind rar. Während Hansen (2000) ein fundiertes Modell hierzu vorlegt und dabei den Begriff des Kollektivs ins Zentrum seiner Überlegungen stellt, bietet Straub (2007) eine Definition von Kultur an, die beides zu vereinen sucht:

„ ‚Kultur‘ verweist stets auf eine variable Mehrzahl von Personen, die in ein Bedeutungsgewebe aus Wirklichkeitsdefinitionen, Welt- und Selbstauffassungen, Deutungs- und Orientierungsmustern sowie – vor allem und zuerst – in kollektive symbolische, insbesondere sprachliche Praktiken eingebunden sind. Eine Kultur kann abstrakt als Zeichen-, Wissens- und Orientierungssystem aufgefasst werden, das die Praxis, mithin das Handeln (Denken, Fühlen, Wollen und Wünschen) aller daran teilhabender Personen strukturiert und ordnet, ermöglicht und begrenzt. Kulturen sind symbolisch vermittelte Lebensformen, die den Wirklichkeits- und Möglichkeitssinn jener Personen prägen, welche geschichtliche, also die kollektive Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft umfassende, konjunktive Erfahrungsräume und Erwartungshorizonte miteinander teilen, zumindest als ein Bezugssystem, auf das sie referieren, um verbindliche und verbindende Welt- und Selbsteutungen sowie damit verwobene Lebens- und Handlungsorientierungen auszuhandeln. Übereinstimmung, Dissens und Konflikt sind gleichermaßen mögliche Ergebnisse solcher Aushandlungen, die auf das ‚kulturelle‘ und ‚kommunikative‘ Gedächtnis (Assmann 1992) ebenso zurückgreifen wie auf Entwürfe einer antizipierten, erhofften und erwünschten oder befürchteten Zukunft. Kulturen schaffen Verbindlichkeiten und verbinden die Zugehörigen – selbst dann, wenn die kulturelle Praxis die Gestalt eines Streits und Konflikts annimmt (...)“ (S. 15ff.).

In der vorgeschlagenen Begriffsbestimmung spielt der Terminus „Wissen“ eine zentrale Rolle. Kulturelles Wissen stellt größtenteils implizites bzw. praktisches Wissen dar, welches als eine Art „tacitknowledge“ (Polanyi 1985) fungiert. Es ist von explizitem und diskursivem Wissen zu unterscheiden und als „Wissen der Praxis“ Bestandteil des Habitus (Bourdieu 1976, 1987) von Menschen bzw. von Mitgliedern eines Kollektivs zu begreifen. Das heißt, es ist leiblich inkorporiert und spiegelt sich im Know-how eines Menschen sowie in routiniertem Handeln wider und ist nicht unbedingt über das Bewusstsein und die Reflexion zugänglich. „Das Sprechen und Handeln folgt in hohem Maße einer (kulturellen) >Logik der Praxis< (Bourdieu 1976, 1987), deren (stets nur partiell mögliche) Explikation just

dieses praktisches Wissen, seinen spezifisch impliziten Modus, verändert“ (Straub 2007, S. 16). Diesen Aspekt erachtet Straub als besonders bedeutend für interkulturelles Lernen und den damit meist angestrebten Erwerb interkultureller Kompetenz. Der Erwerb impliziten (kulturellen) Wissens geschieht in der sozialen Praxis durch Sozialisation. Allerdings schließt Straub explizites Wissen – in Form von Expertenwissen, aber auch als lebensweltliches Alltagswissen sowie Selbst- und Weltverständnis – als kulturelles Wissen nicht aus. Kulturelles Wissen kommt sowohl im expliziten als auch im impliziten Wissen zum Ausdruck. Daher müssen beide Bereiche in der Auseinandersetzung mit Kultur und interkultureller Kompetenz Beachtung finden.⁸

4.2 Interkulturelle Kompetenz in der vorliegenden Untersuchung

Der der vorliegenden Untersuchung zugrunde gelegte Begriff von „interkultureller Kompetenz“ wird im Folgenden auf zwei unterschiedlichen Ebenen erörtert:

Zunächst wird „interkulturelle Kompetenz“ auf einer allgemeinen Ebene beschrieben. Im zweiten Schritt wird dieser Begriff auf den spezifischen Kontext der Untersuchung bezogen und seine Anwendung im Forschungsprozess konkretisiert. Hierbei steht folgende Fragestellung im Fokus der Erörterungen: Welche grundlegenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten können von Acht- bis Zwölfjährigen in internationalen Kinderbegegnungen als Bestandteile interkultureller Kompetenz erlernt bzw. erworben werden?

4.2.1 Allgemeine Begriffsbestimmung

Interkulturelle Kompetenz wird in der vorliegenden Untersuchung als kulturübergreifende Kompetenz verstanden, d.h. als „universelle nicht an einen bestimmten Zielkulturraum gebundene Kompetenz“ (Rathje 2006, S. 6). Ihr Kern sind Fähigkeiten, die es dem Individuum ermöglichen, sensibel kulturell verankerte Interpretations- und Verhaltensweisen wahrzunehmen, eigen- und fremdkulturelle Referenzsysteme zu reflektieren, Offenheit und Interesse für Lebenswelten und Lebensführungsmuster von Personen anderer ethnischer Herkunft zu entwickeln und in interkulturellen Situationen dementsprechend angemessen und erfolgreich zu interagieren, d.h. den jeweiligen kulturellen Kontexten angepasst und ohne die Kommunikation abzubrechen. Die Frage nach dem Erwerb interkultureller Kompetenz ist eine Frage nach Veränderungen auf der individuellen affektiven, kognitiven und handlungsbezogenen (konativen) Ebene, die sich in den Dimensionen

8 Siehe hierzu im Detail Straub (2007).

Wahrnehmung und Bewusstheit, Haltung und Einstellung, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Handeln niederschlagen.

4.2.2 Internationale Kinderbegegnungen und interkulturelle Kompetenz

Die Zielgruppe der Untersuchung sind Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren. Diese Heranwachsenden befinden sich in einer Lebensphase, in der die Entwicklung grundlegender – nicht nur für interkulturelles Lernen – kognitiver Strukturen ihren Höhepunkt erreicht bzw. langsam abgeschlossen wird (vgl. Kapitel 2 „Forschungsstand“). Folgt man dem Paradigma des lebenslangen Lernens und Auffassungen, nach denen der Erwerb interkultureller Kompetenz ein langwieriger Prozess ist, so kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder der untersuchten Altersphase sich auf die Zielsetzung „Erwerb interkultureller Kompetenz“ allenfalls zubewegen, sie aber nicht abschließend erreichen können (vgl. Kapitel 2). Eher scheint diese Phase einen möglichen Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen darzustellen. Damit wird der Blick auf den Prozess gelenkt, der dazu beitragen kann, dass schrittweise und langfristig einzelne Wissensselemente, Haltungen, Fähigkeiten und Handlungsorientierungen als Bestandteile interkultureller Kompetenz angeeignet werden.

Internationale Kinderbegegnungen werden vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstands als eine mögliche Quelle für die Aneignung interkultureller Kompetenz betrachtet: Es wird davon ausgegangen, dass die Teilnahme an Angeboten der internationalen Kinderbegegnung ein (erster) Schritt in der langfristigen Entwicklung von interkultureller Kompetenz sein und entsprechende Lernprozesse in Gang setzen kann.

Dabei stellen internationale Kinderbegegnungen ein spezifisches Lernfeld mit besonderen Bedingungen und Möglichkeiten dar. Sie sind durch Internationalität geprägt, d.h. an dem Angebot nehmen Kinder aus unterschiedlichen Ländern teil, die in der Regel unterschiedliche Muttersprachen bzw. Landessprachen sprechen und deren Sozialisation durch Erziehungs-orte sowie Bildungs- und Betreuungseinrichtungen der jeweiligen Gesellschaft geprägt wurde. Die in Deutschland lebenden Kinder treten somit in Kontakt mit Menschen, die in einem anderen Land leben und aufwachsen. Für die Kinder ist es häufig das erste Mal, dass sie auf Gleichaltrige treffen, die nicht in Deutschland leben, und dass sie mit diesen – ohne ihre Familie und fern von zu Hause – einen längeren Zeitraum gemeinsam verbringen. Im Kontakt mit den Kindern aus anderen Ländern sehen sich die Teilnehmenden in Internationalen Kinderbegegnungen besonderen Herausforderungen gegenüber:

1. Sofern die Kinder aus dem Ausland nicht auch Deutsch sprechen, werden die Teilnehmenden damit konfrontiert, dass die Verständigung nicht über die von ihnen üblicherweise verwendete Verkehrssprache geschehen kann. Um kommunizieren zu können, müssen sie deswegen andere Wege der Verständigung finden.
2. Die Kinder erfahren, dass es neben ihrer eigenen Lebensweise noch andere Lebensweisen, dass es Ähnlichkeiten und Unterschiede in

Lebenslagen und Lebensführungsmustern gibt. Sie sind mit der Aufgabe konfrontiert, entsprechende Informationen nicht nur zu verarbeiten, sondern sich im Alltag auch darauf einzustellen, d.h. mit Ähnlichkeiten und Differenzen umzugehen.

3. Die längere Abwesenheit von zu Hause, das Fehlen des familiären Bezugsrahmens und das Zusammenleben mit nicht bereits Bekannten aus Deutschland und/oder aus anderen nationalen Kontexten kommenden Kindern können zu Verunsicherungs- oder Fremdheitsgefühlen führen. Fremdheit meint in diesem Zusammenhang auch, dass die Teilnehmenden feststellen, dass im interkulturellen Alltagskontakt Ausdrucks- und Umgangsformen sowie Deutungsmuster ihre Selbstverständlichkeit verlieren und soziale Interaktionen auf Grenzen stoßen. Um sich miteinander zu verständigen und soziale Beziehungen aufbauen zu können, sind die Kinder zum Teil gefordert, bislang nicht hinterfragte Handlungs- und Erklärungsmuster zu verdeutlichen oder neu auszuhandeln.

Die dargestellten Herausforderungen im Lernfeld „Internationale Kinderbegegnung“ kennzeichnen anspruchsvolle interkulturelle Lernprozesse, die einen Beitrag zum Erwerb interkultureller Kompetenz leisten können. In der durchgeführten Untersuchung werden hieran anknüpfend folgende Aspekte in den Mittelpunkt gestellt:

Offenheit für andere Länder und Kulturen sowie Interesse an diesen

Offenheit für andere Länder und Kulturen sowie Interesse an diesen werden in der Fachliteratur häufig als grundlegende Voraussetzung für interkulturelles Lernen erachtet (vgl. Hany u.a. 2006). Dem gegenüber werden inadäquate soziale Einstellungen wie z.B. Vorurteile, Stereotype und soziale Diskriminierung, welche mit einer Ablehnung gegenüber ethnischen Gruppen einhergehen, als Kommunikationsbarrieren und damit als Hindernis für interkulturelle Lernprozesse in internationalen Begegnungen betrachtet (vgl. Breitenbach 1979, S. 37). Laut den in der explorativen Vorstudie „Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung“ befragten Projektdurchführenden und -verantwortlichen zeichnen sich die Teilnehmenden im Alter von acht bis zwölf Jahren durch ihr Interesse und ihre Neugierde an solchen Angeboten, gepaart mit meist noch unvoreingenommenen Haltungen und Einstellungen und damit einhergehenden als unkompliziert beschriebenen Verhaltens- und Umgangsweisen aus (Rink/Altenähr 2008). Den Kindern werden somit ein gewisses allgemeines Interesse sowie Offenheit attestiert. Aus Sicht der Experten bringen sie damit günstige Voraussetzungen für interkulturelles Lernen mit.

Interesse und Offenheit werden zugleich als jene Eigenschaften betrachtet, die durch internationale Jugendbegegnungen gefördert bzw. entwickelt werden sollen (vgl. BMFSFJ 2008) und werden außerdem als Bestandteil interkultureller Kompetenz angesehen (vgl. Gaitanides 2004). Vor diesem Hintergrund werden auch internationale Kinderbegegnungen als Ort verstanden, an dem das Interesse an anderen Ländern und Menschen aus anderen Kulturen sowie die Offenheit für diese gefördert werden können.

Kontakte

Die meisten Konzepte interkulturellen Lernens „stimmen darin überein, dass interkulturelles Lernen nur in solchen Situationen stattfinden kann, in denen es tatsächlich zu einer Begegnung mit Angehörigen anderer Kulturen kommt. Damit werden Kontakte zu einem Dreh- und Angelpunkt für interkulturelle Lernprozesse. Kontakte allein sind jedoch keine Garantie für positive Beziehungen zwischen unterschiedlichen nationalen Gruppen (vgl. Allport 1971). Vielmehr spielen neben spezifischen situativen und gruppenbezogenen Bedingungen die Art des Kontaktes und die Kontaktqualität eine entscheidende Rolle für den sich daraus ergebenden Effekt (Reinders 2003).⁹ Demzufolge kann auch nicht angenommen werden, dass Kontakte in internationalen Begegnungen zwingend zum Erwerb wichtiger Bestandteile von interkultureller Kompetenz führen. Darauf weist auch Breitenbach (2005) hin: Interkulturelles Lernen ergibt sich „nicht zwangsläufig allein aus dem Beisammensein von Angehörigen verschiedener Kulturen (Nationen)“ (ebd., S. 65). Es bedarf vielmehr „zusätzlicher Lernanreize“, die „ihre Bedeutung jeweils erst aus dem Zusammenspiel verschiedener gruppendynamischer Bedingungen erhalten“ (ebd., S. 65). Kontakt durch „Konsum materieller oder immaterieller Produkte einer fremden Kultur (Bücher, Filme, Musik u.ä.) oder das ‚sight-seeing‘ eines fremden Landes reichen nicht aus“ (Ropers 2005, S. 198), um interkulturelle Lernprozesse zu initiieren.

In der vorliegenden Untersuchung werden Kinderbegegnungen durchaus als Gelegenheitsstruktur für die Entstehung von Kontakten zwischen Kindern aus unterschiedlichen Staaten gesehen. Es wird davon ausgegangen, dass sie dazu beitragen können, dass Kinder aus unterschiedlichen Ländern positive Beziehungen zueinander aufbauen können, die zu Interaktionen führen, in denen ein miteinander und voneinander Lernen möglich wird.

Umgang mit interkulturellen Situationen – Kommunikation als besondere Herausforderung

Konzepte zur interkulturellen Kompetenz stimmen mehrheitlich darin überein, dass diese die Handlungsfähigkeit in Situationen erhöht, in denen es aufgrund von unterschiedlichen (kulturbedingten) Reflexionsmustern und Orientierungssystemen zu Irritationen in der Interaktion kommt (vgl. Bennett 1993, Bolten 2003, Thomas 2003, Deardorff 2004 u.v.m.). Derartige Irritationen können auch in internationalen Kinderbegegnungen zwischen Kindern aus unterschiedlichen Ländern mit in der Regel unterschiedlichen Verkehrssprachen erwartet werden, wenn die der sozialen Praxis zugrunde liegenden Codes und die alltäglichen Verhaltensstrategien von Kindern aus unterschiedlichen Ländern divergieren.

9 So formuliert beispielsweise Allport (1971, S. 285 ff.), Vertreter der „Kontakthypothese“, hinsichtlich der Minderung von Vorurteilen verschiedene notwendige Bedingungen: „Vorurteile können (...) durch einen Kontakt mit gleichem Status zwischen Majorität und Minderheiten in der Anstrengung gemeinsamer Ziele verringert werden. (...) Die Wirkung ist sehr viel größer, wenn der Kontakt durch öffentliche Einrichtungen unterstützt wird und der Kontakt zur Entdeckung gemeinsamer Interessen führt.“

In der vorliegenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass vor allem die Kommunikation in diesem Zusammenhang eine zentrale Bedeutung hat und es zu Irritationen aufgrund der begrenzten Wirksamkeit der gewöhnlichen Sprach- bzw. Kommunikationspraxis kommen kann. In einem solchen Fall erleben die Teilnehmenden ihr zentrales Kommunikationsmittel, die Sprache, als nicht mehr funktional und die Effekte ihrer darauf basierenden alltäglichen Handlungsstrategien verlieren ihre Vorhersehbarkeit. Unterschiedliche Sprachen bzw. Sprachkenntnisse und daraus resultierende Kommunikationsschwierigkeiten können aber nicht nur zur (situativen) Einengung von Handlungsspielräumen führen, sondern auch die Chance beinhalten, dass Kinder in Begegnungen lernen, kreativ und flexibel damit umzugehen. Unabhängig von der Sprache und möglichen Kommunikationsschwierigkeiten ergeben sich dann Möglichkeiten, Kontakte zu Kindern aus anderen Ländern aufzubauen, die unterschiedlicher Qualität sein können (siehe hierzu auch Punkt ‚Kontakte‘). Darüber hinaus wird überprüft, inwieweit internationale Kinderbegegnungen das Interesse für Sprachen wecken bzw. fördern.

Wahrnehmung

Kinderbegegnungen – so die Annahme – beinhalten die Chance, alltägliches Wissen über die Kinder aus einem anderen Land sowie landeskundliches Wissen anzueignen. Unabhängig von der Art des Wissens ist dabei im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz zentral, dass Kinder eine differenzierte Wahrnehmung entwickeln lernen. Es wird davon ausgegangen, dass Kinderbegegnungen gleichermaßen die Chance bieten, eine differenzierte Wahrnehmung zu fördern, als auch das Risiko bergen, verallgemeinernden Einstellungen den Weg zu bereiten, die im negativen Fall zu Stereotypisierungen, Vorurteilen und sozialer Diskriminierung führen können. Indem Kinderbegegnungen die Möglichkeit bieten, Unterschiede und Ähnlichkeiten (Bedürfnisse und Interessen von Gleichaltrigen, unterschiedliche Lebensweisen etc.) zu entdecken, können sie einen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten.

Verständnis kulturell beeinflussten Verhaltens

Als wesentlicher Bestandteil interkultureller Kompetenz wird die Fähigkeit erachtet, kulturelle Codes zu erkennen und zu reflektieren (Bennett 1993, Deardorff 2004, Thomas 2003 u.a.). Nur auf diese Art und Weise können Zusammenhänge zwischen Konfliktsituationen und kulturellen Deutungsmustern oder aber die Ethnisierung von Konflikten erkannt und „erfolgreich“ gelöst bzw. „dekonstruiert“ werden. Auch hierfür bieten internationale Kinderbegegnungen eine Gelegenheitsstruktur.

Die genannten Punkte werden als wichtig für die Entwicklung interkultureller Kompetenz betrachtet und stellen zugleich bedeutende Bereiche dar, in denen Kinder in internationalen Begegnungen Erfahrungen sammeln können.

5 Forschungsdesign

5.1 Anlage der Untersuchung und Methodik

5.1.1 Auswahl von internationalen Kinderbegegnungen

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen Kinder zwischen acht und zwölf Jahren, die zwischen Juli 2009 und Oktober 2009 an einer internationalen Kinderbegegnung teilgenommen haben. Die Auswahl der internationalen Kinderbegegnungen orientierte sich an folgenden Kriterien, welche die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erhöhen sollten:

1. An der Begegnung nehmen Kinder aus Deutschland und Kinder aus jeweils einem, zwei oder mehreren anderen Ländern teil. Die Gruppen setzen sich aus Kindern zusammen, die im Gastland (Deutschland) bzw. im „Entsendeland“ (z.B. Frankreich oder Polen) ihren Lebensmittelpunkt und Wohnsitz haben.
2. Das Altersspektrum der teilnehmenden Kinder liegt zwischen acht und zwölf Jahren.
3. Die Kinderbegegnung findet in Deutschland statt.
4. Es handelt sich um eine Gruppenbegegnung mit einer Teilnehmerzahl von mindestens zehn Personen.
5. Die Dauer der Gruppenbegegnung beläuft sich auf mindestens fünf Tage.
6. Die teilnehmenden Kinder sind während der Begegnung überwiegend gemeinsam in einer Gemeinschaftsunterkunft untergebracht und übernachten auch dort.
7. Die Begegnung der Kinder wird pädagogisch angeleitet bzw. begleitet.

5.1.2 Untersuchungsinstrumente

Der Spezifik und Komplexität des Untersuchungsgegenstandes entspricht ein Untersuchungsdesign mit einer Methodenkombination von quantitativen und qualitativen Verfahren, mittels derer umfangreiche komplementäre Daten erhoben werden können. Die in der Untersuchung angewandten Methoden beziehen sich zum einen auf die in dem spezifischen Kontext – internationale Kinderbegegnung – möglichen Lernprozesse und sind zum anderen an die Altersgruppe der Acht- bis Zwölfjährigen, deren Erlebnis-, Kenntnis- und Erfahrungshintergrund angepasst. Im Folgenden werden die verwendeten Forschungsverfahren kurz skizziert.

5.1.2.1 Fragebogen zur Erhebung der Projektprofile

Um die Übereinstimmung der an der Studie interessierten Projekte mit den festgelegten Kriterien (vgl. Punkt 5.1. „Anlage der Untersuchung und Methodik“) zu prüfen, wurde eine Online-Befragung zur Erhebung von Projektprofilen zu folgenden Angaben durchgeführt: Veranstalter der Kinderbegegnung, Zeitraum des Projekts, angesprochene Altersgruppe, Anzahl der teilnehmenden Kinder, Begegnungsart (bi-/tri-/multinational), beteiligte Länder, Kurzbeschreibung der Begegnung, Inhalte, Methoden und Ziele der Begegnung.

5.1.2.2 Quantitative Befragung

Die quantitative Untersuchung ist angelegt als ein Panel mit drei Erhebungszeitpunkten. Es umfasste jeweils eine schriftliche Befragung der teilnehmenden Kinder zu Beginn der Begegnung, gegen Ende sowie drei bis vier Monate nach der Begegnung. Erfasst wurde, ob die teilnehmenden Kinder Fähigkeiten als Bestandteile interkultureller Kompetenz bereits vor der Kinderbegegnung entwickelt haben und welche dies jeweils sind (1. Befragungswelle), welche sie im Rahmen der Begegnung erwerben (2. Befragungswelle) und ob sich diese Lernerfolge auch noch drei bis vier Monate später feststellen lassen, wenn sie sich wieder in ihrer alltäglichen Lebenswelt befinden (3. Befragungswelle).

Da das Projekt mit seinem Untersuchungsgegenstand – interkultureller Kompetenzerwerb von Teilnehmenden internationaler Kinderbegegnungen im Alter von acht bis zwölf Jahren – in eine Forschungslücke stößt, konnte nicht auf bewährte und geprüfte Erhebungsinstrumente zur Erfassung interkultureller Kompetenz zurückgegriffen werden. Orientiert an vor allem im anglo-amerikanischen Raum erprobten, jedoch auf andere Zielgruppen und Situationen bezogenen Indikatoren¹⁰ wurden im Rahmen des Projekts kindgerecht gestaltete quantitative Erhebungsinstrumente entwickelt.

Folgende Themen wurden durch die Fragebögen erfasst:

- Persönliche Merkmale,
- interkulturelle Erfahrungen vor und nach der Begegnung (Sprachkenntnisse, Auslandsaufenthalte, Gleichaltrigenbeziehungen),

10 Nach einer Übersicht von Humphrey (2007, S. 80ff.) und Fantini (2006) existieren im anglo-amerikanischen Raum mehr als 80 Erhebungsinstrumente zur Einschätzung interkultureller Fähigkeiten/Kompetenz. Sie richten sich in erster Linie an Jugendliche bzw. Erwachsene, die entweder im Ausland leben, an einem internationalen Austausch teilnehmen/teilgenommen haben oder aber (beruflich) im internationalen Umfeld insbesondere im Bereich der Wirtschaft agieren (werden). Im Bereich der internationalen Jugendarbeit haben insbesondere zwei Messinstrumente Anwendung gefunden: der IDI (Intercultural Development Inventory) und das AIC (Assessing Intercultural Competence – A YOGA Form), das eine Differenzierung nach Art der Austauschprogramme ermöglicht.

- Neugierde und Interesse in Bezug auf die bevorstehende Begegnung mit Kindern aus anderen Ländern,
- Verhalten in interkulturellen Situationen,
- Erwartungen an die und Erfahrungen in der Begegnung.

Die entwickelten Fragebögen der ersten beiden Untersuchungswellen wurden zwei Pretests mit Kindern in der Altersklasse der Zielgruppe unterzogen. Im ersten Test standen die Verständlichkeit der Fragen und der Filterführung sowie die Angemessenheit der Skalen für den kognitiven Entwicklungsstand der Kinder im Vordergrund. Da die daran teilnehmenden Kinder an keiner Kinderbegegnung teilgenommen hatten und zu diesem Zeitpunkt auch keine Teilnahme geplant war, wurden Fragen, die sich konkret auf eine Begegnung beziehen, ausgeschlossen. Der zweite Pretest wurde mit Kindern durchgeführt, die an einem Begegnungsprojekt im Ausland teilnahmen. Durch den Einsatz der Fragebögen zur ersten und zur zweiten Erhebungswelle konnten auch Fragen zur Begegnung getestet werden. Zusätzlich wurde die kindgerechte Gestaltung des Layouts in den Blick genommen.

5.1.2.3 Elternfragebogen

In Ergänzung zum quantitativen Panel wurden anhand einer optionalen schriftlichen Befragung der Eltern Informationen zum sozioökonomischen Hintergrund der Kinder erhoben. Der Elternfragebogen deckte folgende Aspekte ab: familiärer Hintergrund, Migrationshintergrund, Bildungsniveau und Erwerbstätigkeit der Eltern, Haushaltseinkommen.

5.1.2.4 Teilnehmende Beobachtung

Im Rahmen einer teilnehmenden, offenen, semi-strukturierten Beobachtung zu Beginn und zum Ende der Kinderbegegnungen wurden Aspekte interkultureller Kompetenz über das konkrete Verhalten der Kinder erschlossen.

Die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung erforderte die Anpassung der Methode an die Gegebenheiten des spezifischen Untersuchungsgegenstandes und des Forschungsfeldes.

Um eine Vergleichbarkeit der in den einzelnen Begegnungen durchgeführten Beobachtungen zu sichern, wurden in allen internationalen Begegnungen ähnliche Situationen bzw. Handlungskontexte als Beobachtungssequenzen ausgewählt. Die Beobachtungen wurden in allen Projekten in der Anfangs- und in der Endphase durchgeführt, die unabhängig von den jeweiligen Konzepten und Methoden (vgl. Rink/Altenähr 2008) übereinstimmende Merkmale aufweisen. Die ausgewählten Beobachtungssequenzen können als Bestandteile jeder Begegnung vorausgesetzt werden:

- In der Anfangsphase:
 - Ankunft, Orientierung und Kennenlernen,
 - mindestens eine Mahlzeit,
 - eine pädagogisch begleitete Aktivität bzw. ein Angebot,
 - freie Zeit (z.B. zwischen Essen und Aktivität).
- In der Endphase:
 - mindestens eine Mahlzeit,
 - eine pädagogisch begleitete Aktivität bzw. ein Angebot,
 - freie Zeit (z.B. zwischen Essen und Aktivität).

Im Mittelpunkt der teilnehmenden Beobachtung stand die Interaktion zwischen den Kindern aus Deutschland mit den Kindern aus den unterschiedlichen Ländern vor dem Hintergrund der jeweiligen Situation. Einbezogen wurden die – sich teilweise überschneidenden – Dimensionen interkulturelle Kontaktaufnahme und Kommunikation sowie gemeinsame Tätigkeiten und Gruppenbildung. Beispielsweise wurde durch die Beobachtungen erfasst,

- ob Kinder aus Deutschland überhaupt mit Kindern aus einem anderen Land in direkten Kontakt kommen bzw. treten,
- ob sie miteinander kommunizieren bzw. wie sie sich miteinander verständigen, d.h. welche Kommunikationsmittel sie verwenden (Sprache, Mimik, Gestik, Zeichnungen etc.),
- ob es sich dabei um einmalige Sequenzen handelt oder ob es zu wiederholter Kommunikation kommt,
- inwiefern sich intensivere Kontakte zwischen Kindern aus unterschiedlichen Ländern entwickeln,
- ob es auch über eine erste Kontaktaufnahme und Kommunikation hinaus zu gemeinsamen Aktivitäten kommt und
- welche Gruppierungen sich abzeichnen (z.B. gemischt-ethnische Gruppenbildung versus nach Nationen getrennte Gruppen).

Die Auswahl von drei gleichen Sequenzen in der Anfangs- und in der Endphase sowie die Orientierung an den genannten Dimensionen ermöglicht sowohl einen projektinternen Vergleich über die Zeit hinweg als auch eine Gegenüberstellung der in den verschiedenen Projekten erhobenen Beobachtungsdaten.

5.1.2.5 Qualitative Interviews

Drei bis vier Monate nach der Begegnung wurden mit ausgewählten Kindern qualitative Interviews geführt. Sie dienten dazu, Ergebnisse der quantitativen Befragung zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen zu erweitern und zu vertiefen. Hierzu wurden in jedem Projekt auf der Grundlage der Befunde der ersten beiden Fragebogenerhebungen vier Kinder nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- Das Kind hatte zum ersten Mal an einer internationalen Kinderbegegnung teilgenommen.
- Beide Geschlechter sollten ausgewogen in der Gruppe der Interviewten vertreten sein, um geschlechtsspezifische Unterschiede erfassen zu können.
- Die ausgewählten Kinder sollten sich in Bezug auf zentrale Variablen zu interkulturellem Lernen möglichst weitgehend unterscheiden.

Während ursprünglich geplant war, eine – mit themenzentrierten Nachfragen verbundene – narrative Interviewform zu wählen, die durch eine offene Gesprächsführung gekennzeichnet ist und den Kindern Spielräume bietet, Erzählinhalte selbstständig auszuwählen und ihre subjektive Sicht ohne Vorstrukturierungen durch Interviewende zu äußern (vgl. Krüger/Grunert 2001; Mey 2003), wurde schließlich aufgrund der spezifischen Altersgruppe auf leitfadengestützte themenzentrierte Interviews mit Narrationen fördernden Fragen zurückgegriffen. Diese Interviewform gibt den Kindern eine Orientierungshilfe und lässt ihnen zugleich Raum für ihre subjektive Sicht. Zwei Themenbereiche wurden mit den Interviews abgedeckt: die Kinderbegegnung und die alltägliche Lebenswelt der Kinder. Die themenzentrierten Fragen dienten dazu, zentrale Themenschwerpunkte gezielt aufzugreifen und zu vertiefen. Über erzählgenerierende Fragestellungen sollten die Kinder motiviert werden, von ihren persönlichen Erfahrungen in der Kinderbegegnung zu erzählen. Außerdem wurde mit Narrationen fördernden Fragen angestrebt, einen Zugang zur alltäglichen Lebenswelt der Kinder zu erreichen.

5.1.2.6 Fragebogen für Projektverantwortliche bzw. -durchführende

Nach der Begegnung wurde eine schriftliche Befragung der Projektdurchführenden anhand eines digitalisierten Kurzfragebogens durchgeführt. Ziel war es, zusätzlich zu den bereits aus den eingegangenen Projektprofilen ersichtlichen Informationen zu den jeweiligen Kinderbegegnungen (z.B. Dauer der Begegnung, Unterbringung, Größe und Zusammensetzung von Gruppen, materielle und personelle Ausstattung des Angebots sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen) weitere Informationen zu den strukturellen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Kinderbegegnungen zu erhalten.

Der elektronische Fragebogen für die Projektdurchführenden deckte folgende Bereiche ab: Erfahrung und Qualifikation der an der Projektdurchführung Beteiligten, Vor- und Nachbereitung mit Projektdurchführenden und Kindern sowie Kosten, die den Teilnehmenden entstanden sind.

Auf Grundlage dieser Fragebögen und der vor Beginn der Kinderbegegnungen erhobenen Projektprofile wurde für jedes Projekt ein schriftliches Profil erstellt.

5.1.3 Durchführung der Untersuchung

5.1.3.1 Erhebung der Projektprofile

Insgesamt nahmen acht Projektträger zwischen März 2009 und Juni 2009 an der Profilerhebung teil. Zwei weitere Projektträger äußerten ihr Interesse, verzichteten jedoch schließlich – zum einen aufgrund des Zeitrahmens und zum anderen wegen der Auswahlkriterien – auf die Einreichung von Projektprofilen. Die eingegangenen acht Profile bildeten die Grundlage für die Auswahl der Projekte für die Untersuchung.

Trotz des nach festen Kriterien orientierten Auswahlverfahrens und der Durchführung einer Vorbereitungsveranstaltung traten in einem Fall während der Untersuchung Abweichungen hinsichtlich der Kriterien zutage. Die Altersspanne entsprach nicht der ursprünglich geplanten (s. auch Punkt 6.1 „Kurzprofile der teilnehmenden Projekte“).¹¹

5.1.3.2 Fragebogenerhebung

Im Zeitraum von Juli 2009 bis Ende Oktober 2009 wurden insgesamt 81 Kinder in sieben Projekten jeweils zu Anfang und zu Ende der Begegnung befragt. Es handelte sich in allen Fällen um eine Gruppenbefragung in einer Klassenzimmersituation. Bei der Befragung waren die an der Studie beteiligten Wissenschaftlerinnen anwesend, so dass die Kinder die Möglichkeit hatten, sich mit Verständnisfragen an diese zu wenden.

Angestrebt wurde, dass die erste Befragung der Kinder noch vor dem Zusammentreffen der Kinder aus Deutschland mit den Kindern aus dem anderen Land stattfinden sollte. Im Falle einer Begegnung, die im Ausland begann und in Deutschland endete, konnte dies nur gewährleistet werden, indem die daran teilnehmenden Kinder noch vor ihrer Abreise ins Ausland, zehn Tage vor Beginn der Begegnung, befragt wurden. In den weiteren sechs Begegnungen fand die erste Befragung der Kinder vor Ort statt, wobei – mit Ausnahme einer Begegnung – die Kinder aus Deutschland noch vor der Begegnung befragt werden konnten, also vor der Anreise der Kinder aus dem anderen Land/aus den anderen Ländern.

Die zweite Befragung wurde in allen Begegnungen vor Ort durchgeführt. In drei Projekten wurde die Befragung nach, in drei Projekten vor der Verabschiedung bzw. Abreise der Kinder aus dem jeweils anderen Land/aus den anderen Ländern durchgeführt.

Die dritte quantitative Befragung wurde mit einer Ausnahme schriftlich und postalisch durchgeführt. Sie fand zwischen November 2009 und März 2010 statt. Die Fragebögen wurden den teilnehmenden Kindern jeweils drei

11 Nach Angaben des Projektträgers konnte die erwartete Kindergruppe aus dem anderen Land aufgrund der zu diesem Zeitpunkt umgreifenden Schweinegrippe nicht nach Deutschland reisen. Stattdessen wurde eine Gruppe Jugendlicher im Alter von 14 bis 17 Jahren entsendet. Außerdem befanden sich unter den Teilnehmenden aus Deutschland zwei Jugendliche im Alter von 13 Jahren sowie zwei siebenjährige Kinder.

bis vier Monate nach Ende der Begegnung zugeschickt.¹² In einem Ausnahmefall wurde bei einem Teil der Kinder die dritte Befragung erneut in einer Klassenzimmersituation durchgeführt.¹³ Von 11 eingeladenen Kindern nahmen 7 daran teil.

Um den Rücklauf zu erhöhen, fanden telefonische Nachfassaktionen statt.

Von den 81 befragten Kindern mussten 6 Kinder aus den Auswertungen ausgeschlossen werden: 2 Kinder, von denen jeweils Daten aus der ersten bzw. der zweiten Erhebungswelle fehlen¹⁴, sowie 4 Kinder, die nicht dem in der Anlage der Studie festgelegten Alter entsprachen (2 Teilnehmende waren zum Zeitpunkt der Begegnung 13 und 2 Kinder sieben Jahre alt).

Nach Ausschluss der genannten Fälle beträgt die Gesamtzahl der Kinder 75. Darunter befinden sich 63 Kinder, von denen Informationen zu allen drei Erhebungszeitpunkten existieren. Von 12 Kindern fehlt der dritte Fragebogen. Die Rücklaufquote der dritten Erhebungswelle beläuft sich demnach auf 84%.

5.1.3.3 Elternfragebögen

Die Elternfragebögen wurden vor Beginn der Begegnung gemeinsam mit weiteren Unterlagen an die Projektverantwortlichen zur Weiterleitung an die Eltern verschickt.¹⁵ Der Rücklauf fand postalisch bzw. durch persönliche Abgabe bei den Projektdurchführenden statt. Das Ausfüllen der Elternfragebögen war optional. Dies führte dazu, dass ein Teil der Fragebögen nicht oder nur unvollständig ausgefüllt eingereicht wurde.

- 12 Die Versendung der Fragebögen zur dritten Untersuchungswelle war gekoppelt an den zeitlichen Rahmen der qualitativen Interviews. Um bei den interviewten Kindern zu starke Ausstrahlungseffekte auf die Beantwortung des dritten Fragebogens zu vermeiden, wurde darauf geachtet, dass die dritte Befragung nicht unmittelbar an die Interviews anschloss.
- 13 Es handelte sich dabei um Kinder mit Migrationshintergrund, unter denen sich etliche jüngere Kinder befanden. Die Erfahrung der ersten beiden Erhebungswellen hat gezeigt, dass diese Kinder im Vergleich zu allen anderen Kindern einen erhöhten Unterstützungsbedarf beim Ausfüllen des Fragebogens hatten. Daher wurden sie zu einem Termin an ihrem Wohnort gebeten, um den dritten Fragebogen in Anwesenheit einer Wissenschaftlerin auszufüllen.
- 14 Ein Kind füllte lediglich den ersten Fragebogen aus, da es die Begegnung nach einer Woche wegen starken Heimwehs abbrach. Ein anderes Kind aus derselben Begegnung konnte an der ersten Befragung nicht teilnehmen, da es zu diesem Zeitpunkt nicht vor Ort war. Anders als bei den übrigen Projekten wurde die erste Befragung der Kinder hier nicht am ersten Tag der Begegnung, sondern bereits vorher durchgeführt.
- 15 Mit dem Elternfragebogen erhielten die Eltern folgende zusätzliche Unterlagen: eine von den Eltern zu unterschreibende Einwilligungserklärung, dass die Kinder befragt und die damit erhobenen Daten im Rahmen der Untersuchung anonymisiert ausgewertet werden dürfen, eine Erklärung über die Garantie des Datenschutzes seitens des Deutschen Jugendinstituts sowie ausführliche Informationen zur Studie in Form eines Briefs an die Eltern und Kinder sowie eines Projektflyers.

Zu 62 der 75 in die Untersuchung einbezogenen Kinder liegen Informationen zum sozioökonomischen Hintergrund aus dem (optionalen) Elternfragebogen vor. In 50 Fällen wurde der Fragebogen von der leiblichen Mutter, in 12 Fällen vom leiblichen Vater ausgefüllt. Von den 13 nicht ausgefüllten Elternfragebögen sind 9 einem Projekt zuzuordnen.

5.1.3.4 Teilnehmende Beobachtung

Die Beobachtungen wurden in jedem Projekt von einem Forscherteam bestehend aus zwei Wissenschaftlerinnen durchgeführt. Die Untersuchungen fanden, wie unter Punkt 5.1 „Anlage der Untersuchung und Methodik“ beschrieben, in zwei Phasen der Begegnung statt – in der Anfangs- und in der Endphase – und berücksichtigten sowohl „Standardsituationen“ einer Kinderbegegnung wie Ankommen und Kennenlernen, gemeinsames Essen, durchgeführte (angeleitete) Angebote als auch Phasen, in denen Kinder freie Zeit zur selbstständigen Gestaltung zur Verfügung hatten. Zu beiden Zeitpunkten hielt sich das Forscherteam etwa 24 Stunden lang in der Begegnungsstätte auf.¹⁶ Im Vordergrund der Beobachtung standen die Interaktionen der Kinder aus Deutschland mit den Kindern aus den anderen Ländern vor dem Hintergrund der jeweiligen Angebote bzw. Aktivitäten. Jede Wissenschaftlerin fertigte zu den einzelnen Beobachtungseinheiten ein schriftliches Protokoll an.

5.1.3.5 Qualitative Interviews

Insgesamt konnten 24 Kinder befragt werden. Die Interviews fanden im Zeitraum von Oktober 2009 bis Februar 2010 in der Wohnung oder in Wohnortnähe der Kinder statt.¹⁷ Sie wurden elektronisch aufgezeichnet und durch externe Auftragnehmer/innen transkribiert.

Die Auswahl erfolgte nach den in Punkt 5.1.2 „Untersuchungsinstrumente“ beschriebenen Kriterien, denen nicht in allen Fällen entsprochen werden konnte. Zu Abweichungen kam es z.B. dann, wenn aus einer Kinderbegegnungsmaßnahme nicht wie geplant je 2 Mädchen und 2 Jungen für ein Interview verfügbar waren, sondern 3 Mädchen und 1 Junge in ein Interview einwilligten. Im Folgenden werden die Aspekte konkretisiert, die eine Auswahl von je vier zu interviewenden Kindern pro Kinderbegegnungsmaßnahme anleiteten:

- *Erstmalige Teilnahme an einer internationalen Kinderbegegnung in der Vergangenheit:* 21 der 24 interviewten Kinder haben noch nie an einer internationalen Kinderbegegnung teilgenommen. Im Falle eines Projekts, das zum wiederholten Male Kinderbegegnungen für Kinder in einer Grenzregion

16 Mit Ausnahme einer Begegnung war das Forscherteam auch nachts in der Begegnungsstätte vor Ort.

17 Zu den ausgewählten Kindern siehe Punkt 6.2.3 „Die interviewten Kinder“.

veranstaltet hat, waren annähernd alle Kinder (80%) in der Vergangenheit an mindestens einer dieser Begegnungen beteiligt. Daher konnte in diesem Fall nur ein Kind interviewt werden, das vorher noch nie an einer internationalen Kinderbegegnung teilgenommen hat.

- *Vorliegen maximaler Kontraste*: Um vertiefende Erkenntnisse zu den Ergebnissen der quantitativen Panelbefragung der Kinder zu erhalten, orientierte sich ein weiterer Schritt im Auswahlverfahren der persönlich zu interviewenden Kinder idealtypisch an dem Prinzip des Vorliegens maximaler Kontraste, um Unterschiede in Bezug auf zentrale Variablen des interkulturellen Lernens aufzuklären. Analysen der Paneldaten erbrachten Unterschiede zu folgenden Kriterien¹⁸:
 - *Kommunikation in einer interkulturellen Situation* (s. Punkt 8.3.2 „Interkulturelle Lernerfahrungen – Panelanalysen“): Bei diesem Kriterium geht es darum, wie die Kinder vor und unmittelbar nach der Kinderbegegnung ihr eigenes Verhalten in einer interkulturellen Situation, in der sie sprachlich an ihre Grenzen stoßen, einschätzen und ob bzw. inwieweit sich Veränderungen in der Wahrnehmung der Kinder zeigen. Welche Kinder reagieren nach ihrer eigenen Einschätzung zu Beginn der Kinderbegegnung eher flexibel auf eine solche Situation, indem sie unterschiedliche Kommunikationsmethoden anwenden, um sich zu verständigen, und welche Kinder reagieren eher zurückhaltend, indem sie sich aus der Situation zurückziehen? Bei welchen Kindern zeigen sich am Ende der Kinderbegegnung Veränderungen in der Wahrnehmung des eigenen Verhaltens und bei welchen nicht?
 - *Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Differenzen*: Bei diesem Kriterium geht es darum, wie die Kinder vor und unmittelbar nach der Kinderbegegnung Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den Kindern aus Deutschland und den Kindern aus dem anderen Land¹⁹ wahrnehmen und ob bzw. inwieweit sich Veränderungen in der Wahrnehmung der Kinder zeigen (s. auch Punkt 8.3.2).

18 Zunächst war geplant, auch Fragen zur Perspektivübernahme und Deutung einer interkulturellen Situation in die Auswahl einzubeziehen. Interessant schien dabei, ob die Kinder Situationen, in denen das Verhalten eines Kindes aus einem offensichtlich anderen Kulturkreis nicht erwartungskonform mit dem deutschen Kulturkreis ist (z.B. in der Klasse barfuß gehen und die Schuhe in der Hand halten oder sich anstatt auf einen Stuhl auf den Boden setzen), vor der Begegnung anders gedeutet wird als nach der Begegnung. Es stellte sich jedoch heraus, dass die meisten Kinder ein stabiles Antwortverhalten an den Tag legen und zu beiden Untersuchungszeitpunkten eine kulturell determinierte Erklärung für das Verhalten des Kindes angeben. Lediglich jüngere Kinder, die noch kein ausgeprägtes Verständnis von Kultur und Perspektivübernahme ausgebildet zu haben scheinen (vgl. auch Hany u.a. 2006), legen ein instabiles Antwortverhalten an den Tag und geben häufiger Erklärungen an, die nicht mit dem kulturellen Hintergrund des Kindes zusammenhängen. Daher wurde dieses Kriterium aus der Auswahl ausgeschlossen.

19 Waren in der Kinderbegegnung mehrere Teilnehmerländer vertreten, so wurde ein Land vorgegeben, das in allen drei Erhebungswellen beibehalten wurde.

Da im Vergleich der ersten beiden Erhebungswellen eine Zunahme an kommunikativer Flexibilität in interkulturellen Situationen nicht automatisch mit einer Zunahme an Ähnlichkeitswahrnehmung einhergeht, wurden für die persönlichen Interviews Kinder ausgewählt, die sich in Bezug auf diese beiden zentralen Kriterien²⁰

- auf den Extrempunkten bewegten (z.B. Kinder, die ihre Kommunikation als offen und flexibel beschreiben versus Kinder, die sich eher unflexibel einschätzen),
- in ihrer Einschätzung stark veränderten
- in ihrer Einschätzung gar nicht veränderten, also in beiden Untersuchungswellen identisch antworteten.²¹

5.1.3.6 Fragebogen für Projektverantwortliche bzw. -durchführende

Der die Projektprofile ergänzende Fragebogen zu den strukturellen, personellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der durchgeführten Kinderbegegnungen wurde jeweils nach Ende der Kinderbegegnung elektronisch verschickt. Pro Projekt ging ein Fragebogen ein.

5.1.4 Datenauswertung

5.1.4.1 Quantitatives Panel und Elternfragebogen

Die Fragebogendaten der drei Untersuchungswellen und die Informationen aus den Elternfragebögen wurden in einen Datensatz zusammengeführt. Der Gesamtdatensatz wurde mit Hilfe des statistischen Analyseprogramms SPSS ausgewertet.

5.1.4.2 Qualitative Befragung

Die leitfadengestützten Interviews wurden inhaltsanalytisch mit Hilfe des Analyseprogramms MAXQDA ausgewertet. Zunächst wurde anhand des Interviewleitfadens und mit Fokus auf die zentralen Fragestellungen ein Kodierungsschema entwickelt, das während der Analyse der ersten Inter-

20 Lediglich für den Fall, dass für eine Kinderbegegnungsmaßnahme keine maximalen Kontraste bzgl. der beiden Kriterien kommunikative Flexibilität und Ähnlichkeitswahrnehmung bei den teilnehmenden Kindern festgestellt wurden, richtete sich die kontrastierende Auswahl der zu interviewenden Kinder einer solchen Maßnahme danach, ob sie sich nach der Begegnung weiterhin Kontakt zu teilnehmenden Kindern aus einem oder mehreren anderen Ländern wünschten oder nicht (s. auch Punkt 8.1 „Kontakte als Grundlage für interkulturelles Lernen“).

21 Eine nähere Beschreibung der interviewten Kinder findet unter Punkt 6.2.3 statt.

views erweitert und überarbeitet wurde.

5.1.4.3 Teilnehmende Beobachtung

Das durch die teilnehmende Beobachtung gewonnene und in Beobachtungsprotokollen aufbereitete Datenmaterial wurde inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die durch die Teilanalysen gewonnenen Ergebnisse wurden fortwährend inhaltlich aufeinander bezogen und themenzentriert miteinander gespiegelt. Analyse, Spiegelung und weitere Auswertungen bildeten eng miteinander verzahnte und sich wechselseitig beeinflussende Prozesse.

5.1.5 Forschungsökonomie, Auswertungsspezifik und Erkenntnisgewinn

Um die vorliegende Untersuchung nicht zu überfrachten und zu vermeiden, einem nicht einlösbarem Anspruch an Vollständigkeit zu folgen, wird der analytische Fokus bewusst auf den Austausch zwischen Kindern aus unterschiedlichen Ländern gerichtet. Sie werden zunächst unabhängig von ihrer Herkunftskultur als Kinder eines bestimmten Alters begriffen, die ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland oder in einem der teilnehmenden Länder haben. Dabei wird der Migrationshintergrund nicht übersehen (s. auch Punkt. 6.2 „Die teilnehmenden Kinder“), gerät aber zunächst in den Hintergrund und zwar vor der Annahme, dass die Kinder aus Deutschland dieselbe Verkehrssprache – Deutsch – sprechen und dasselbe Erziehungs- und Bildungssystem durchlaufen. Aus forschungsökonomischen Gründen und dem empirischen Design der Studie entsprechend konzentrierte sich die Erhebung auf die von deutscher Seite aus teilnehmenden Kinder.

Darüber hinaus sind für das Verstehen und die Deutung der Ergebnisse einige Punkte zentral, die im Folgenden dargestellt werden:

In den Analysen werden Faktoren einbezogen, die sich zum einen auf die Kinder (z.B. Geschlecht und Persönlichkeit) und zum anderen auf Merkmale der jeweiligen Kinderbegegnungs-Projekte beziehen, die im Rahmen der Methodentriangulation durch unterschiedliche methodische Zugänge gewonnen wurden. Bei diesem Vergleich wurden die jeweiligen spezifischen Merkmale der Begegnungs-Projekte berücksichtigt, die sich je nach Projekt stark voneinander unterscheiden können:²²

- Konzept und Programm,

22 Die Interpretation aller Projektvergleiche basiert auf den teilnehmenden Beobachtungen, den Interviews mit den Kindern, der schriftlichen Befragung der Projektdurchführenden sowie auf Informationen zu den Verläufen im Rahmen der Begegnung. Wenngleich diese Daten keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, bieten sie doch ein relativ umfassendes Bild zu jedem der untersuchten Kinderbegegnungen und somit eine solide Basis für Interpretationen und Erklärungen.

- Anzahl der teilnehmenden Kinder,
- unterschiedliche Merkmale der teilnehmenden Kinder (z.B. Altersverteilung, Anteile der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund, Anteil der Teilnehmenden aus Ost- und Westdeutschland).

Diese Besonderheiten finden bei den Analysen Berücksichtigung, wenngleich sie nicht stets systematisch im vorliegenden Bericht dokumentiert werden. Aufgrund der geringen Fallzahl der Kinder insgesamt und in den Begegnungs-Projekten im Speziellen, ist es im Rahmen der Projektvergleiche aus Gründen der Anonymitätswahrung nicht immer möglich, sichtbare Unterschiede, die in einem direkten Zusammenhang mit den Besonderheiten der jeweiligen Begegnung stehen, zu beschreiben. Um die Anonymität der teilnehmenden Kinder zu gewährleisten, wurden solche erklärenden Faktoren gesammelt und im Rahmen der Darstellung von Gelingensbedingungen aufgeführt (s. Punkt 9.1 „Gelingensbedingungen für die Konzeption und Umsetzung internationaler Kinderbegegnungen“). Merkmale, die jede Begegnung mit sich bringt und die Projekte somit vergleichbar machen, werden jedoch an den jeweiligen Stellen benannt.

Dabei handelt es sich nicht um eine Evaluation bzw. Qualitätsprüfung der Projekte, vielmehr werden Rahmenbedingungen aufgezeigt, die dem interkulturellen Lernprozess zuträglich sein und solche, die sich hinderlich auswirken können.

Des Weiteren gehen mit dem Untersuchungsdesign sowie mit der Zusammensetzung der befragten Kinder Besonderheiten und Begrenzungen einher, die sich auf die Reichweite der Untersuchung sowie die Aussagekraft der Ergebnisse beziehen.

Alters- und geschlechtsspezifischen Besonderheiten wurde eine besondere Beachtung geschenkt. Allerdings ist einschränkend zu erwähnen, dass die Altersverteilung in den Begegnungen nicht durchgängig vergleichbar war. Zum Teil überwog der Anteil der älteren bzw. der jüngeren Teilnehmer/innen, zum Teil haben sowohl jüngere als auch ältere Kinder an der Begegnung teilgenommen. In anderen Begegnungen wiederum bestand eine relativ ausgewogene Altersverteilung. Daher müssen Altersunterschiede, die sich in den Analysen zeigen, stets auch auf dem Hintergrund der jeweiligen Projekte interpretiert werden. Spiegeln sich die Unterschiede innerhalb der einzelnen Begegnungen weiterhin wider, so kann ein Zusammenhang zum Alter bzw. zur Entwicklungsstufe vermutet werden. Ist dies nicht der Fall, so ist davon auszugehen, dass die Unterschiede auf andere kind- oder projektbezogene Faktoren zurückzuführen sind.

Die vorliegende Untersuchung kann keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben, d.h. die Ergebnisse können nicht ohne Weiteres auf die Grundgesamtheit aller acht- bis zwölfjähriger Kinder, die an internationalen Kinderbegegnungen teilnehmen, übertragen werden. Ebenso wenig können einzelne Faktoren, die sich in Bezug auf interkulturelles Lernen in der Untersuchung als bedeutsam erweisen (z.B. Geschlecht, Persönlichkeitsfaktoren der Kinder), umstandslos als ebenso signifikant für andere Situationen interkulturellen Lernens vorausgesetzt werden. Es lassen sich jedoch durchaus Zusammenhänge prüfen, aus denen sich Aussagen über mögliche Ein-

flussfaktoren interkulturellen Lernens in internationalen Kinderbegegnungen ableiten lassen. Die Daten zeigen immer wiederkehrende Zusammenhänge, die auf einen Bedeutungsgehalt verweisen. Jedoch ist zu beachten, dass trotz umfangreichen Methodeneinsatzes nie alle möglichen Einflussfaktoren kontrolliert werden können. Die quantitative Befragung enthält zwar eine große Bandbreite an Informationen, jedoch erhebt sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zum einen kann den Kindern eine schriftliche Befragung, die über 60 Minuten hinaus geht, nicht zugemutet werden, zum anderen ist es schlichtweg nicht möglich, bestimmte Informationen schriftlich zu erfassen. Die qualitativen Daten (Beobachtung und Interviews) können diese Lücke zumindest teilweise schließen, indem sie mögliche Erklärungen zu Fragen liefern, die die Ergebnisse der quantitativen Erhebung offen lassen.

Bei der Studie handelt es sich um eine längsschnittlich angelegte Untersuchung mit drei Untersuchungszeitpunkten. Die Ergebnisdarstellung konzentriert sich zunächst vor allem auf die ersten beiden Untersuchungswellen. In diesem Zeitraum befinden sich die Kinder in einem ähnlichen Umfeld, in dem sich die auf sie einwirkenden Einflüsse zumindest in vergleichbarem Umfang kontrollieren lassen.²³ Faktoren, die drei bis vier Monate nach Rückkehr in den Alltag der Kinder Einfluss auf das Antwortverhalten nehmen können, lassen sich nur schwer kontrollieren. Die Aussagen zur dritten Untersuchungswelle bewegen sich daher auf einem deskriptiven Niveau, mit der Darstellung von Zusammenhängen muss aus den genannten Gründen vorsichtig umgegangen werden.

Darüber hinaus bezieht sich die Darstellung der Ergebnisse zu allen drei Untersuchungswellen stets nur auf diejenigen Kinder, die an allen drei Befragungen teilgenommen haben (N=63). Demgegenüber berücksichtigt der Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Untersuchungszeitpunkt alle befragten Kinder (N=75). Die Fallzahlen sind an den jeweiligen Stellen angeführt.

Schließlich resultieren aus der Größe des Datensatzes mit einer Fallzahl von 75 Befragten nur begrenzte Analysemöglichkeiten. Da sich die Fallzahl in den Untergruppen mit jedem hinzugezogenen Unterscheidungskriterium reduziert, sind multivariate Analysen mit mehr als zwei Unterscheidungsfaktoren (bivariat) nicht realisierbar. Dennoch wurden stets Drittvariablen kontrolliert (z.B. wurden sichtbare Zusammenhänge stets auch innerhalb der Projekte geprüft) und bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt.²⁴

Trotz der aus quantitativer Sicht fehlenden Repräsentativität und der beschriebenen einschränkenden Aspekte liefert die vorliegende Untersuchung einen erheblichen Erkenntnisgewinn. Durch die Kombination quantitativer

23 Im Falle eines Projekts wurden die Kinder aus organisatorischen Gründen schon vor der Abreise zur Begegnung befragt. Wird dennoch in dieser Publikation der erste Tag der Begegnung als erster Befragungszeitpunkt benannt, so dient dies der Vereinfachung der Darstellung.

24 Wurden z.B. über alle Kinder Unterschiede nach Geschlecht sichtbar, so wurde geprüft, ob sich diese Tendenz auch innerhalb der Projekte weiterführt.

und qualitativer Untersuchungsmethoden konnte komplementäres Datenmaterial erhoben werden. Die qualitativen Daten bieten Hinweise auf mögliche Erklärungsansätze für Ergebnisse, die sich mittels rein quantitativer Daten nicht erklären lassen. Sie fördern zentrale Erkenntnisse zutage – sowohl hinsichtlich der Zielgruppe (Kinder im Alter zwischen acht und zwölf Jahren) als auch im Hinblick auf den Beitrag, den internationale Kinderbegegnungen zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz bei Übergangskids leisten können. Das Datenmaterial liefert über Hinweise hinausreichende Einsichten in zentrale Gelingensbedingungen.

Schließlich sei darauf verwiesen, dass durch dieses Forschungsprojekt Neuland betreten und erschlossen wurde, denn erstmals in Deutschland wurde die Kindersicht auf internationale Kinderbegegnungs-Projekte erhoben und für diese spezielle Thematik gänzlich neue Erhebungsinstrumente entwickelt. Damit sind wichtige Grundlagen geschaffen, die für die Bearbeitung sich anschließender Fragen in weitergehenden Studien genutzt werden können, um das Feld der internationalen Kinderbegegnung mit seinen vielfältigen Formaten, Programmen, Konzepten und Zielsetzungen weiter zu erschließen und fortzuentwickeln.

6 Deskription der teilnehmenden Projekte und Kinder

6.1 Kurzprofile der teilnehmenden Projekte²⁵

Obschon die untersuchten Projekte in Bezug auf die vorgegebenen Auswahlkriterien vergleichbar sind (vgl. Punkt 5.1 „Anlage der Untersuchung und Methodik“), unterscheiden sie sich u.a. im Hinblick auf die Dauer der Begegnung, die Anzahl der teilnehmenden Kinder und Partnerländer, die Art der Unterbringung sowie hinsichtlich der inhaltlichen Orientierung (vgl. auch Rink/Altenähr 2008). Unterschiede bestehen bei den thematischen Schwerpunkten der einzelnen Begegnungen, an denen sich die Programmpunkte mal mehr, mal weniger orientieren: Abenteuer, Natur, künstlerisches Gestalten, Sport und Bewegung, Erwerb von Sprachkenntnissen sowie interkulturelles Lernen. Im Folgenden werden die untersuchten Projekte im Einzelnen skizziert.

Begegnung I

Begegnung I war eine sechstägige binationale Begegnung zwischen Kindern aus Deutschland (D) und Polen (PL). Die Kinder waren zwischen acht und zehn Jahren alt. Insgesamt beteiligten sich 22 Kinder, von denen

²⁵ Zum Zweck des Datenschutzes werden die Projekt- und Personenangaben in der Darstellung der Ergebnisse anonymisiert.

10 – darunter 3 Mädchen und 7 Jungen – in Deutschland leben. Die Begegnung fand hauptsächlich in der freien Natur statt. Die Kinder und Betreuer/innen waren zunächst in Zelten untergebracht und sind schließlich aufgrund des regnerischen Wetters in ein nahe gelegenes Gebäude umgezogen.

Begegnung II

Bei diesem Projekt handelte es sich um eine binationale Begegnung zwischen Kindern aus Polen und aus Deutschland. Alle 43 Kinder waren zwischen zehn und zwölf Jahren alt. Bei den 21 Kindern aus Deutschland – darunter 12 Mädchen und 9 Jungen – handelte es sich um eine Schulklasse, die in Begleitung ihrer Lehrerin an der Begegnung teilnahm. Die fünftägige Begegnung fand in einer Kinder- und Jugendfreizeitstätte statt.

Begegnung III

Diese sechstägige binationale Begegnung zwischen Deutschland und Frankreich (F) fand in einer Jugendherberge statt. Die insgesamt 42 Kinder waren zwischen acht und elf Jahren alt. Unter den 18 Kindern aus Deutschland waren 10 Mädchen und 8 Jungen.

Begegnung IV

An dieser trinationalen Begegnung zwischen Teilnehmenden aus Rumänien (RO), Äthiopien (ET) und Deutschland nahmen insgesamt 32 Kinder und Jugendliche teil, von denen 20 Kinder in Deutschland leben – darunter 17 Mädchen und 3 Jungen aus zwei unterschiedlichen Regionen der Bundesrepublik. Die Begegnung fand in einer Kinder-, Jugend- und Familienfreizeit- und -bildungsstätte statt und dauerte zwölf Tage. Die teilnehmenden Kinder waren zwischen sieben und zwölf Jahren alt. Des Weiteren nahmen Jugendliche im Alter zwischen 13 und 17 Jahren daran teil.

Begegnung V

Bei Projekt V handelte es sich um eine 28-tägige multinationale Kinderbegegnung, an der 52 Kinder aus 13 Nationen aus aller Welt teilnahmen. Pro Land nahmen jeweils 4 Kinder – 2 Jungen und 2 Mädchen – teil. 51 der teilnehmenden Kinder waren zu Beginn der Begegnung elf Jahre, 1 Mädchen bereits zwölf Jahre alt. Die Begegnung fand in einem Schulgebäude statt.

Begegnung VI

Bei Projekt VI handelte es sich ebenfalls um eine 28-tägige multinationale Kinderbegegnung – jedoch mit 51 Kindern aus 13 Nationen, davon 4 Kinder aus Deutschland (2 Mädchen und 2 Jungen). Von den 51 Kindern waren zu Beginn der Begegnung 3 Kinder zehn Jahre und 48 Kinder elf Jahre alt. Ein Land war nur mit 2 Jungen und einem Mädchen statt mit 4 Kindern vertreten. Das Konzept sowie die Grobstruktur des Programmablaufs entsprachen der Begegnung V. Die beiden Begegnungen fanden jedoch an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt und wurden von jeweils anderen Betreuerinnen und Betreuern begleitet. Auch hier

waren alle Kinder in einem Schulgebäude untergebracht.²⁶

Begegnung VII

An dieser 14-tägigen Begegnung zwischen Kindern aus Deutschland und Frankreich nahmen insgesamt 18 Kinder zwischen neun und zwölf Jahren teil: 10 Kinder kamen aus Deutschland – darunter 3 Jungen und 7 Mädchen – und 8 Kinder aus Frankreich, darunter 2 Mädchen und 6 Jungen. In Frankreich fand die Begegnung in einem kirchlichen Freizeithaus, in Deutschland in einer Bildungsstätte statt.

Tabelle 1 stellt die zentralen Merkmale der untersuchten Projekte dar. Bezogen auf die Anzahl der Kinder ist Folgendes zu beachten: Insgesamt nahmen 87 Kinder aus Deutschland an den Begegnungs-Projekten teil. Davon wurden 75 Kinder, die dem der Untersuchung zugrunde gelegtem Alterskriterium von acht bis zwölf Jahren entsprachen, in die Befragung einbezogen. Unberücksichtigt blieben diejenigen Kinder, auf die dieses Auswahlkriterium nicht zutraf.

Tabelle 1: Übersicht der untersuchten Projekte

	Dauer in Tagen	Begegnungsart	Summe aller Teilnehmenden	Alter aller Teilnehmenden	Anzahl und Geschlecht der Kinder aus D	Unterbringung
I	6	Binational: D, PL	22	8–10 Jahre	3 Mädchen 7 Jungen	Zelte/Seminar-gebäude
II	5	Binational: D, PL	43	10–12 Jahre	12 Mädchen 9 Jungen	Kinder- und Jugendfreizeitstätte
III	6	Binational: D, F	42	8–11 Jahre	10 Mädchen 8 Jungen	Jugendherberge
IV	12	Trinational: D, ET, RO,	32	7–17 Jahre	17 Mädchen 3 Jungen	Freizeit- und Bildungsstätte
V	28	Multinational: 13 Nationen	52	11–12 Jahre	2 Mädchen 2 Jungen	Schulgebäude
VI	28	Multinational: 13 Nationen	51	10–11 Jahre	2 Mädchen 2 Jungen	Schulgebäude
VII	14	Binational: D, F	18	9–12 Jahre	7 Mädchen 3 Jungen	Kirchliches Freizeithaus/ Bildungsstätte

26 In der Auswertung werden die Projekte V und VI als ein Projekt behandelt, da ihnen ein gleichlautendes Konzept zugrunde liegt. Wegen der geringen Anzahl an Teilnehmenden aus Deutschland (jeweils vier Kinder pro Begegnungs-Projekt) war es nötig, zwei Begegnungen in die Untersuchung einzubeziehen, um eine mit den übrigen Projekten in etwa vergleichbare Anzahl von Kindern zu erhalten.

6.2 Die teilnehmenden Kinder

6.2.1 Alter, Geschlecht und regionale Zugehörigkeit der Kinder

Von den 75 befragten Kindern (s. Punkt 5.1.3 „Durchführung der Untersuchung“) war mit 45 Kindern die Mehrzahl (60%) zum Zeitpunkt der Befragung zehn bzw. elf Jahre alt, nahezu ein Drittel (31% bzw. 23 Kinder) war zwischen acht und neun Jahren alt, 7 Kinder (9%) waren zwölf Jahre alt.

Der Anteil der Mädchen unter den befragten Kindern ist mit 61% (46 Kinder) deutlich höher als der Anteil der Jungen (29 Kinder).

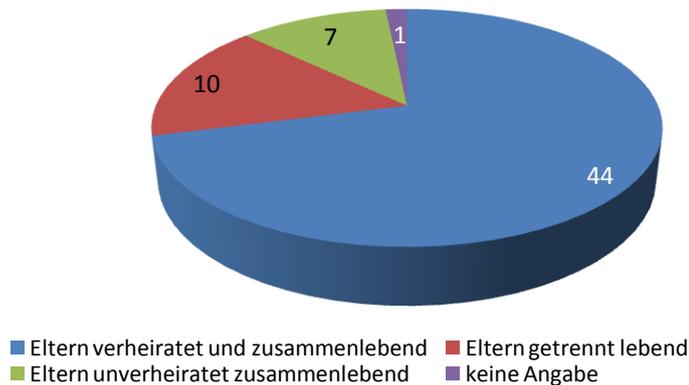
48 Kinder, also knapp zwei Drittel (64%), leben in den neuen Bundesländern und nahmen an Kinderbegegnungen teil, die ebenfalls in den neuen Bundesländern durchgeführt wurden, wobei sich die Durchführungsorte überwiegend in unmittelbarer Wohnortnähe der Kinder befanden. 27 Kinder, d.h. gut ein Drittel (36%), wohnen in den alten Bundesländern. Diese Kinder nahmen an Begegnungs-Projekten teil, die teils in den alten, teils in den neuen Bundesländern stattfanden.

6.2.2 Familiärer Kontext und Bildungshintergrund²⁷

Familiärer Hintergrund der Kinder

Der Großteil der 62 Kinder, über die Informationen zum familiären Hintergrund vorliegen, lebt mit Mutter und Vater zusammen (51 Kinder, d.h. 82%). Diese sind bei 44 Kindern verheiratet (71%) und bei 7 (11%) nicht verheiratet (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Familiärer Hintergrund der Kinder (absolute Zahlen)



N=62 (zu 13 Kindern existiert kein Elternfragebogen). Quelle: eigene Berechnungen.

²⁷ Bei den eingegangenen Elternfragebögen wurden zum Teil nicht alle Fragen beantwortet. Insbesondere Fragen zum Haushaltseinkommen weisen fehlende Werte auf. Es existieren zu 46 Kindern – also 61% aller befragten Kinder – Angaben zum Netto-Haushalts-Einkommen. Daher wurde in den Auswertungen auf eine Differenzierung nach dem ökonomischen Status verzichtet.

Bei 10 Kindern leben die Eltern getrennt (16%). Zu dieser Gruppe gehören 7 Kinder, deren Eltern geschieden sind, ein Kind, dessen Eltern ohne Scheidung getrennt leben, sowie 2 Kinder, deren Eltern nicht verheiratet sind. Zu einem Kind existieren keine Angaben zum Familienstand des Auskunftselternteils.

Migrationshintergrund

Zunehmend konzentrieren sich die Bemühungen der internationalen Jugendarbeit darauf, Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihre Angebote einzubeziehen, um deren bisherige Unterrepräsentation in diesem Feld zu beheben.²⁸ Auch in der vorliegenden Studie liegt der Anteil der Kinder ohne Migrationshintergrund deutlich über demjenigen der Kinder mit Migrationshintergrund. Allerdings gab es ein Begegnungs-Projekt mit einer vergleichsweise starken Präsenz von Kindern mit Migrationshintergrund.

Der Bestimmung des Migrationshintergrunds eines Kindes liegen die Auskünfte aus den Elternfragebögen zugrunde. Fehlten diese, so wurden die Daten durch Informationen aus den Kinderfragebögen ergänzt.²⁹ Einem Kind wird ein Migrationshintergrund (MH) zugeschrieben, wenn

- das Kind nicht in Deutschland geboren wurde (Kind gehört der 1. Zuwanderungsgeneration an);
- das Kind in Deutschland geboren wurde und mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist (Kind gehört der 2. Zuwanderungsgeneration an).

Unter den Kindern, die an den untersuchten Projekten teilgenommen haben, hat die Mehrzahl (54 Kinder bzw. 72%) keinen Migrationshintergrund, d.h. sie sind, ebenso wie ihre Eltern, in Deutschland geboren (vgl. Tabelle 2). Mehr als ein Viertel (20 Kinder bzw. 26%) hat einen Migrationshintergrund. In einem Fall konnte die Herkunft aus den Daten nicht erschlossen werden.

Von den 20 Kindern mit Migrationshintergrund sind 4 nicht in Deutschland geboren, sondern selbst nach Deutschland zugewandert, gehören also der ersten Migrantengeneration an. Bei 16 Kindern ist mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren, sondern zugewandert; diese Kinder zählen zur zweiten Migrantengeneration.

28 Siehe hierzu im Detail: Thimmel/Riß (2007a,2007b) sowie Thomas (2010).

29 Die Kinder wurden in der ersten Erhebungswelle gefragt, ob sie, ihre Mutter und/oder ihr Vater in Deutschland geboren wurden.

Tabelle 2: Migrationsstatus der befragten Kinder

	Häufigkeit	Anteil
Kein MH	54	72%
MH in der 2. Generation	16	21%
MH in der 1. Generation	4	5%
Keine Information vorhanden	1	1%
Gesamt	75	100%

Durch die Kürzung der Dezimalstellen summieren sich die dargestellten prozentualen Angaben nicht exakt auf 100%. Quelle: eigene Berechnungen.

In 13 Fällen haben beide Elternteile einen Migrationshintergrund, bei 3 Kindern nur die Mutter und bei 4 Kindern nur der Vater. Alle Kinder, die an der Kinderbegegnung teilgenommen haben, besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit.

Die Kinder mit Migrationshintergrund verteilen sich nicht gleichmäßig auf alle Projekte. Über die Hälfte von ihnen (11 von 20, d.h. 55%)³⁰ hat an ein und derselben Kinderbegegnung teilgenommen, weitere 4 Kinder (20%) sind in einem weiteren anderen Projekt vertreten und die restlichen 5 Kinder verteilen sich auf die übrigen Projekte. Zeigen sich zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund Unterschiede in den Veränderungen zwischen den ersten beiden Untersuchungswellen, so können diese nicht direkt darauf zurückgeführt werden, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht. Die Differenzierung dieser beiden Gruppen wurde im Analyseprozess jedoch durchgeführt, um Aussagen darüber zu treffen, ob die Kinder mit Migrationshintergrund über andere Ausgangsvoraussetzungen (z.B. interkulturelle Vorerfahrungen) verfügen als Kinder deutscher Herkunft.

Bildungshintergrund der Eltern

In Angeboten der internationalen Jugendarbeit sind Jugendliche ohne Migrationshintergrund und aus Familien mit höherem Bildungsniveau überrepräsentiert.³¹ Eine ähnliche Struktur zeichnet sich auch in den untersuchten Kinderbegegnungen ab.

Die Kinder, zu denen Daten zum schulischen Bildungsabschluss der Eltern vorliegen³², stammen mehrheitlich (58 Kinder) aus Familien, in denen

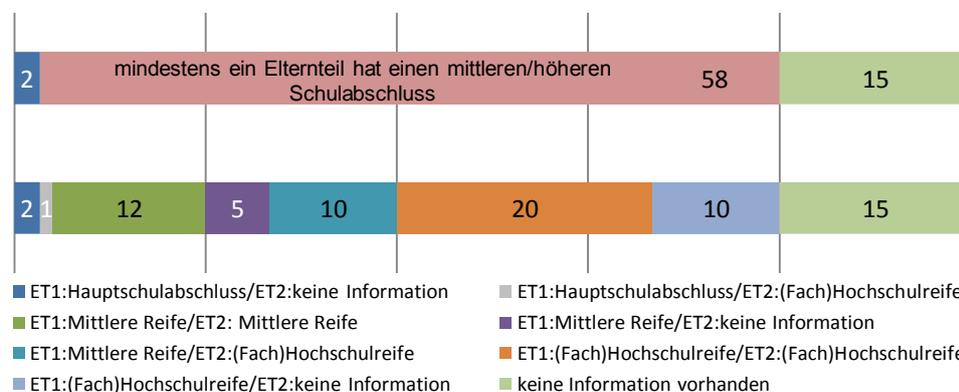
30 Die Eltern dieser 11 Kinder stammen alle aus demselben Kulturkreis. Die Kinder leben alle im selben Ort und haben alle einen vergleichbaren sozioökonomischen Hintergrund.

31 Siehe hierzu im Detail: Thomas (2010) sowie von Hebel (2010).

32 Die Deskription der teilnehmenden Kinder und ihres sozioökonomischen Hintergrunds beruht überwiegend auf den Angaben eines Elternteils im Elternfragebogen (N=62): in 50 Fällen (81%) war dies die leibliche Mutter, in 12 Fällen (19%) der leibliche Vater. Dabei wurden Fragen zum anderen Elternteil z.T. nicht beantwortet, vor allem dann, wenn es sich um einen getrennt lebenden Elternteil handelt. Zum Teil existieren lediglich die Angaben zur Mutter, zum Teil lediglich diejenigen zum Vater. Dies betrifft insbesondere den Bildungshintergrund sowie die Erwerbstätigkeit der Elternteile. Somit können nicht immer Aussagen zur Bildung beider Eltern herangezogen werden. Um den familiären Bildungshintergrund den-

mindestens ein Elternteil über einen mittleren oder höheren Schulabschluss verfügt. Von diesen 58 Kindern besitzt in 40 Fällen mindestens ein Elternteil die (Fach-)Hochschulreife, davon verfügen in 20 Fällen sogar beide Elternteile über diesen Abschluss (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Schulabschlüsse beider Eltern (absolute Zahlen)



Dargestellt ist jeweils die Kombination der Schulabschlüsse von Elternteil 1 (ET1) und Elternteil 2 (ET2). Kategorie „keine Information vorhanden“: Bei 2 Kindern, zu denen ein Elternfragebogen vorliegt, fehlen die Informationen zum Schulabschluss beider Elternteile, bei 13 Kindern fehlt ein Elternfragebogen. N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Der Anteil an Kindern aus einem Haushalt, in dem die Eltern ein niedriges Bildungsniveau (keinen Schulabschluss oder einen Hauptschulabschluss) haben, ist demnach gering: Keiner der Elternteile, zu denen Informationen in Form eines Elternfragebogens existieren, hat die Schule ohne Abschluss verlassen, zwei Mütter und ein Vater verfügen über einen Hauptschulabschluss.

Die alleinige Betrachtung der allgemeinbildenden Abschlüsse der Eltern ist jedoch nicht ausreichend, um deren Bildungsstand zu beschreiben. Um zuverlässige Aussagen dazu treffen zu können, ist es ebenso notwendig, die berufliche Bildung zu berücksichtigen. Eine international vergleichbare Kombination aus diesen beiden Merkmalen stellt die CASMIN-Bildungsklassifikation³³ dar. Diese Skala, die allgemeinbildende und berufliche Abschlüsse kombiniert, dient als ein Indikator für die soziale Mobilität von Einzelpersonen. Angepasst an das deutsche Schulsystem hat sie folgende Ausprägungen (Lerchert u.a. 2006):

- Ia kein Abschluss
- Ib Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung

noch zu beschreiben, wurde daher jeweils der höchste Bildungsabschluss herangezogen, der aus dem Elternfragebogen zur Verfügung steht. In 60 Elternfragebögen wurden Angaben zum höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss mindestens eines Elternteils gemacht.

33 Die CASMIN-Klassifikation (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations) ist eine international vergleichbare Bildungsskala. Sie findet auch im Mikrozensus Anwendung und ermöglicht über den internationalen Vergleich hinaus eine längsschnittliche Betrachtung sozialstatistischer Bildungsdaten (Lerchert u.a. 2006).

- Ic Hauptschulabschluss mit beruflicher Ausbildung
- Ila Mittlere Reife ohne berufliche Ausbildung
- Ilb Mittlere Reife mit beruflicher Ausbildung
- Ilc Fachhochschulreife/Abitur ohne berufliche Ausbildung
- IId Fachhochschulreife/Abitur mit beruflicher Ausbildung
- III Fachhochschulabschluss/Hochschulabschluss.³⁴

Angelehnt an diese Klassifikation wurden die Bildungsabschlüsse der Eltern der „Begegnungskinder“ miteinander kombiniert. Grundlage bilden die schulischen und beruflichen Abschlüsse von Mutter und Vater. In die Klassifikation geht jeweils der von beiden Elternteilen (ET) höhere Abschluss ein (vgl. Tabelle 3).

Die Gruppe der Kinder, die in einem Haushalt aufwächst, in dem mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt (III), bildet mit 29 Kindern den größten Anteil an allen teilnehmenden Kindern, von denen diese Informationen existieren.³⁵ Keines der Kinder stammt aus einem Elternhaus mit niedriger schulischer und fehlender beruflicher Bildung der Eltern (Ia/Ib). In 28 Fällen besitzt mindestens ein Elternteil die mittlere Reife und eine berufliche Ausbildung (Ilb) oder die (Fach-)Hochschulreife und eine berufliche Ausbildung (IId). In einem Fall hat ein Elternteil die (Fach-)Hochschulreife absolviert, ohne eine berufliche Ausbildung abzuschließen (Ilc).

Tabelle 3: Klassifikation der Bildungsabschlüsse der beiden Elternteile

	Anzahl	Anteil
Ia Kein Abschluss	0	0%
Ib Hauptschulabschluss ohne berufliche Ausbildung	0	0%
Ic Ein ET Hauptschulabschluss mit beruflicher Ausbildung/anderer ET keine Information	2	3%
Ila Mindestens ein ET Mittlere Reife ohne berufliche Ausbildung	0	0%
Ilb Mindestens ein ET Mittlere Reife mit beruflicher Ausbildung	17	23%
Ilc Ein ET (Fach-)Hochschulreife ohne berufliche Ausbildung/anderer ET keine Information	1	1%
IId Ein ET (Fach-)Hochschulreife mit beruflicher Ausbildung	11	15%
III Mindestens ein ET Fachhochschul-/Hochschulabschluss	29	39%
Keine Information vorhanden	15	20%
Gesamt	75	100%

Abweichungen von 100% beruhen auf Auf- und Abrundungen. Quelle: eigene Berechnungen.

34 Der allgemeine Hochschulabschluss und der Fachhochschulabschluss wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht getrennt erhoben. Daher wurde die ursprünglich zweiteilige Kategorie III (IIIa Fachhochschulabschluss, IIIb Hochschulabschluss) zusammengefasst.

35 Bei zwei Kindern, zu denen ein Elternfragebogen vorliegt, fehlen die Informationen zum schulischen und beruflichen Abschluss. Bei 13 Kindern fehlt ein Elternfragebogen.

Die ungleiche Verteilung der Bildungsabschlüsse der Eltern macht eine noch weiter in die Tiefe gehende differenzierte Analyse nach dem familiären Bildungshintergrund der Kinder schwierig. Daher wird bei der Darstellung der Ergebnisse auf einen solchen Vergleich verzichtet.

Schulbildung der Kinder – besuchte Schule

Mehr als die Hälfte der befragten 75 Kinder (42 bzw. 56%) gibt an, die Grundschule zu besuchen. Ein gutes Drittel (26 Kinder bzw. 35%) geht auf das Gymnasium. Diesen beiden Gruppen gegenüber ist der Anteil der Gesamt- und Mittelschüler/innen mit 7% bzw. 3% sehr gering (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Besuchte Schule der befragten Kinder

	Häufigkeiten			Anteil
	2.–4. Klasse	5.–7. Klasse	Summe	
Grundschule	24	18	42	56%
Gymnasium	0	26	26	35%
Gesamtschule	2	3	5	7%
Mittelschule	0	2	2	3%
Gesamt	26	49	75	100%

Abweichungen von 100% beruhen auf Auf- und Abrundungen. Quelle: eigene Berechnungen.

Die Differenzierung des Schulbesuchs nach Jahrgangsklassen zeigt, dass insgesamt 49 Kinder die fünfte oder eine höhere Klasse besuchen. Hierzu zählen neben den 26 Gymnasiasten/Gymnasiastinnen 3 Kinder, welche die Gesamtschule besuchen, und 2 Kinder, die auf die Mittelschule³⁶ gehen, sowie 18 Kinder aus Grundschulen mit 6 Klassenstufen. Unter allen Kindern, die mindestens die fünfte Klasse besuchen, liegt der Anteil der Gymnasiasten/Gymnasiastinnen demnach mit 53% (26 von 49) über dem der Schüler/innen aus den anderen drei Schulformen (Grundschule, Gesamtschule und Mittelschule).

Konzentriert man sich auf die 31 Kinder in der Sekundarstufe, also auf jene, die nach der Grundschule bereits die nächste Stufe ihres Bildungsgangs erreicht haben (Gymnasium/Gesamtschule/Mittelschule), so erreicht der Anteil der Kinder, die das Gymnasium besuchen 84% (26 von 31 Kindern), während lediglich 16% einen Haupt- bzw. Realschulzweig (5 Gesamtschüler) besuchen. Keine/r der Teilnehmenden besucht die klassische Haupt- oder Realschule.

Auch wenn die Daten zu den älteren Kindern ab der 5. Klasse aufgrund der bundeslandspezifisch differierenden allgemeinen Bildungssysteme nur eingeschränkt vergleichbar sind, zeichnet sich doch eine Tendenz zur gehobenen Bildungslaufbahn bei den Kindern ab, die an den Kinderbegegnungen teilnahmen. Der Bildungshintergrund der Eltern scheint sich in der besuchten Schulform der Kinder widerzuspiegeln.

36 Es handelt sich hier um einen Sekundarschulzweig, der die Haupt- und Realschule integriert.

6.2.3 Die interviewten Kinder

Auf der Grundlage der quantitativen Daten der ersten beiden Erhebungswellen wurden aus jedem Projekt vier Kinder ausgewählt, mit denen vertiefende persönliche Interviews durchgeführt wurden (s. Punkt 5.1.3).³⁷ Die 24 befragten Kinder spiegeln in Bezug auf zentrale Kriterien des sozioökonomischen Hintergrunds weitgehend die Gesamtgruppe der 75 Kinder wider, die in die Untersuchung eingegangen ist.

Familiärer Hintergrund der Kinder

Von den 24 befragten Kindern leben 15 (63%) mit ihren beiden verheirateten Eltern zusammen, bei 2 Kindern (8%) leben die Eltern unverheiratet zusammen. Die Eltern von 5 Kindern (21%) leben getrennt. Zu 2 Kindern (8%) existieren keine Angaben zum familiären Hintergrund.

Migrationsstatus der Kinder

18 Kinder (75%) haben keinen Migrationshintergrund, 5 Kinder (21%) besitzen einen Migrationshintergrund in der 2. Generation. Zu einem Kind ist keine Information dazu verfügbar.

Bildungshintergrund der Eltern

Entsprechend der Verteilung in der Gesamtgruppe (N=75, vgl. Tabelle 3) bilden die Kinder, die aus einem Haushalt kommen, in dem mindestens ein Elternteil einen akademischen Hintergrund besitzt (9 der 24 Kinder), die größte Gruppe (vgl. Tabelle 5). Bei einem Drittel (7 Kinder) verfügt mindestens ein Elternteil über die Mittlere Reife mit einer beruflichen Ausbildung, bei 5 Kindern hat mindestens ein Elternteil nach dem (Fach-)Abitur eine berufliche Ausbildung abgeschlossen.

Tabelle 5: Klassifikation der Bildungsabschlüsse der beiden Elternteile

	Anzahl der Fälle	Anteil
I b Mindestens ein ET Mittlere Reife mit beruflicher Ausbildung	7	29%
I d Ein ET (Fach-)Hochschulreife mit beruflicher Ausbildung	5	21%
III Mindestens ein ET Fachhochschul/Hochschulabschluss	9	38%
Keine Information vorhanden	3	13%
Gesamt	24	100%

Abweichungen von 100% beruhen auf Auf- und Abrundungen. Quelle: eigene Berechnungen.

37 Aus zwei Begegnungen, die von derselben Organisation veranstaltet wurden und auf derselben Projektkonzeption beruhen, wurden jeweils zwei Kinder – insgesamt vier – ausgewählt.

Schulbildung der Kinder – besuchte Schule

Unter den 24 befragten Kindern befinden sich 12 Grundschüler/innen, 10 Gymnasiastinnen bzw. Gymnasiasten sowie 2 Gesamtschüler/innen. 17 der 24 Kinder befanden sich nach den Sommerferien 2009 in der Sekundarstufe (5. bis 7. Klasse), 7 Kinder befanden sich noch in der Primarstufe (vgl. Tabelle 6). Im Verhältnis zur Gesamtgruppe (N=75, vgl. Tabelle 4) ist die Verteilung der interviewten Kinder auf die Schulformen ähnlich. In der Auswahl der interviewten Kinder befinden sich etwas mehr Schüler/innen der Sekundarstufe, die das Gymnasium besuchen (42%), als in der Gesamtgruppe (35%). Der Anteil der Kinder, die sich in der Primarstufe befinden, beläuft sich auf 29% (7 Kinder), davon besuchen 6 Kinder die Grundschule und ein Kind eine Gesamtschule.

Tabelle 6: Besuchte Schule der interviewten Kinder (Häufigkeiten)

	2.–4. Klasse	5.–7. Klasse	Gesamt
Grundschule	6	6	12
Gymnasium	0	10	10
Gesamtschule	1	1	2
Mittelschule	0	0	0
Gesamt	7	17	24

Quelle: eigene Berechnungen.

6.3 Was bringen die Kinder mit? – Individuelle Merkmale und Vorerfahrungen

6.3.1 Persönlichkeit, Sozialverhalten und Selbstkonzept der Kinder

Die Vorurteilsforschung weiß zu berichten, dass Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale bei der Entstehung und Stabilisierung von Stereotypen und Vorurteilen ausschlaggebend sind (Stöbel u.a. 2009). Die Entstehung generalisierender Einstellungen gegenüber Personen bzw. Gruppen kann durch das Vorhandensein bestimmter Persönlichkeitsmerkmale gefördert oder gehemmt werden. So ist es unbestritten, dass eine hohe Offenheit für Erfahrung sowie eine ausgeprägte Empathie mit einem geringen Maß an Vorurteilen zusammenhängen (Raabe/Beelmann 2009). Gleichzeitig berichtet die Entwicklungspsychologie von Zusammenhängen zwischen kognitiven bzw. sozial-kognitiven Merkmalen wie Perspektivenübernahme oder Klassifikation bestimmter Gruppen und dem Ausmaß an Vorurteilen: Kinder, die ausgeprägte Vorurteile haben, sind auch weniger in der Lage, Unterschiede zwischen Mitgliedern einer Fremdgruppe zu erkennen (Aboud 1988, angeführt von Raabe/Beelmann 2009).

Inwiefern diese persönlichen Voraussetzungen der Kinder dazu führen, dass Stereotype und Vorurteile ausgebildet werden, wird durch externe Faktoren beeinflusst. So spielen zum einen Sozialisationsinstanzen wie das El-

ternhaus, die Schule oder die Medien eine Rolle, zum anderen wirkt die soziale Interaktion der Kinder mit ihrer Umwelt auf die Denkweise der Kinder ein. Kinder mit interethnischen Freundschaften zeigen z.B. eine höhere soziale Anpassungsfähigkeit und werden in ihrem Verhalten von Lehrkräften als besonders integrativ angesehen (Reinders u.a. o.J.). Je nachdem, welche Erfahrungen die Kinder machen (z.B. positive interethnische Kontakte in der Schule), hat dies einen Einfluss auf ihre weitere Entwicklung in Bezug auf ein interethnisches Verstehen, die Fähigkeit, Fremdgruppen differenziert wahrzunehmen sowie letztlich auf die Wahrscheinlichkeit, in welchem Maße Stereotype und Vorurteile ausgebildet werden (Stöbel u.a. 2009). In der Altersgruppe zwischen acht und elf Jahren sind die Kinder aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung besonders sensibel für Erfahrungen dieser Art. Da in dieser Phase wichtige Weichen für die Herausbildung einer interkulturellen Perspektive gestellt werden, kommt den Einflüssen seitens der kindlichen Umwelt (z.B. kommunizierte Haltungen der Sozialisationspersonen) sowie den biografischen Erlebnissen der Kinder in dieser Altersspanne eine besondere Bedeutung zu (Crushner 2008).

So sind auch die Erfahrungen, die Kinder in einer internationalen Kinderbegegnung machen, zu denjenigen Einflüssen zu zählen, die ihre spätere Denk- und Sichtweise beeinflussen. Diese Erfahrungen werden jedoch je nach persönlichen Dispositionen – dazu zählen neben Vorerfahrungen auch persönliche Merkmale – individuell unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet. Dieses Zusammenspiel von Erfahrungen und Persönlichkeit wird auch in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt. Der von den Kindern ausgefüllte Fragebogen enthielt eine Batterie an Fragen zur Beschreibung der eigenen Persönlichkeit und des eigenen Verhaltens. Wie aus der Entwicklungspsychologie bekannt, weisen Persönlichkeitsmerkmale von Kindern „enge systematische Zusammenhänge mit solchen sozialen Verhaltensweisen auf, die bei starker Ausprägung als Problemverhalten beschrieben werden können“ (Gloger-Tippel/Vetter 2005, S. 234f.). Die Fragen beziehen sich auf eine Skala, die im Rahmen des DJI-Kinderpanels (Alt 2005) herangezogen wurde.³⁸ Aus den einzelnen Items wurden im Anschluss Indikatoren gebildet, von denen jeder für sich Persönlichkeit und Verhaltensprobleme der Kinder beschreiben (Gloger-Tippel/Vetter 2005). Folgende vier Merkmale konnten gebildet werden: Internalisierung, Externalisierung, positives Selbstbild und Offenheit für neue kognitive Erfahrungen (kognitive Aufgeschlossenheit). Sie setzen sich jeweils aus folgenden aufgeführten Items zusammen:³⁹

38 Die Skalen im Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI) wurden angelehnt an unterschiedliche Quellen (vgl. Alt/Quellenberg 2005, S. 330): Child Behaviour Checklist (Aschenbach/Edelbrock 1981), Temperamentskalen von Windle/Lerner (1986) bzw. deren deutsche Kurzfassung (Schwarz/Rinker 1998) sowie die Leipziger Längsschnittstudie (ZIJ 1986). Die Analyse der DJI-Kinderpanel-Daten ergab folgende fünf Faktoren: Externalisierung, motorische Unruhe, Internalisierung, soziale und kognitive Aufgeschlossenheit und positives Selbstbild (Alt/Quellenberg 2005., S. 330f.).

39 Die einzelnen Items wurden auf einer vierstufigen Skala beantwortet: „stimmt genau/stimmt ziemlich/stimmt nur ein bisschen/stimmt gar nicht“. Insgesamt haben die Kinder 34 Items zur

- *Internalisierung* (Unsicherheit, Ängstlichkeit, Traurigkeit, Schüchternheit und Einsamkeit):⁴⁰
 - Ich bin manchmal traurig.
 - Ich bin manchmal ängstlich.
 - Ich fühle mich manchmal allein.
 - Ich bin manchmal unsicher.
 - Ich bin schüchtern.
 - Ich habe manchmal Angst vor fremden Kindern.

Der Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha beträgt 0,74.⁴¹

Drei Viertel der befragten Kinder sind eher nicht (63%) bzw. nicht (12%) internalisiert (vgl. Abbildung 3), unabhängig von ihrem Alter. Ein Viertel (25%) ist zu den (eher) schüchternen und zurückhaltenden Kindern zu zählen. Wie auch im DJI-Kinderpanel beschrieben, schätzen sich Mädchen häufiger als internalisiert ein als Jungen (vgl. Gloger-Tippelt/Vetter 2005). Auch in der vorliegenden Untersuchung bildet sich diese Tendenz ab: Etwa ein Drittel der Mädchen (29%) beschreibt sich selbst als (eher) schüchtern und zurückhaltend, während dies nur bei einem knappen Fünftel der Jungen (19%) der Fall ist.

Abbildung 3: Grad der Internalisierung der befragten Kinder (in %)



N=73; Jungen: N=27, Mädchen: N=46, keine Angabe: N=2. Quelle: eigene Berechnungen.

Ergebnisse aus der Kindheitsforschung weisen darauf hin, dass ein hoher Grad an Internalisierung mit einer geringeren Einbindung in freund-

Persönlichkeit beantwortet. Um Ermüdungserscheinungen bei den Kindern vorzubeugen, wurden diese 34 Items im Fragebogen in zwei Blöcken von 22 bzw. 12 Items aufgeteilt.

40 Bei den Faktoren *Internalisierung*, *Externalisierung*, *positives Selbstbild* handelt es sich jeweils um Summenscores, die durch Addition der jeweiligen Antwortwerte mit anschließender Division durch die Anzahl der gültig beantworteten Items gebildet wurden. Die Indizes nehmen Werte zwischen 0 und 3 an. Dabei bedeutet 3 eine hohe Ausprägung des Merkmals, 0 bedeutet, dass das Merkmal bei einem Kind nicht ausgeprägt ist. Die metrischen Werte wurden schließlich zu einem vierstufigen Indikator mit den Ausprägungen „nein“ (Merkmal nicht vorhanden), „eher nein“, „eher ja“ und „ja“ (hohe Ausprägung) gruppiert.

Kognitive Aufgeschlossenheit: Aufgrund der Verteilung (kaum Fälle in den kleinen Wertebereichen um 0) wurde eine gröbere Gruppierung und eine dreistufige Skala konstruiert: „niedrig“, „mittel“, „hoch“.

41 Cronbach's Alpha ist ein Indikator für die Konsistenz einer Skala, die sich aus mehreren Items zusammensetzt. Er kann sowohl positive (max. +1) als auch (unendlich) negative Werte annehmen. Höhere Werte drücken eine höhere Homogenität aus, d.h. eine höhere Gewissheit, dass mit den einbezogenen Items das Gleiche gemessen wurde. Werte ab 0,7 gelten als akzeptabel.

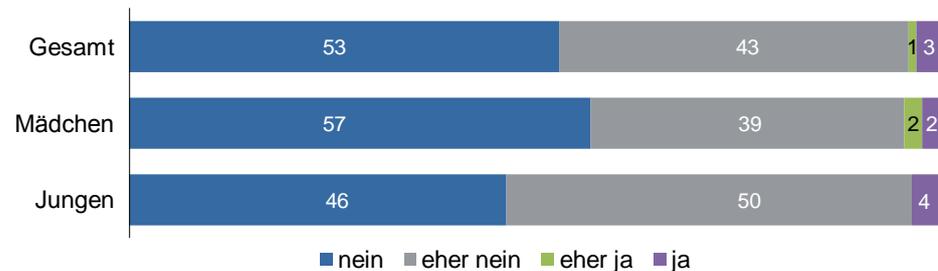
schaftliche Peernetzwerke einhergeht (Traub 2005). Es wird daher vermutet, dass die (eher) internalisierten Kinder im Vergleich zu jenen mit niedrigem Internalisierungsgrad wohl eher Schwierigkeiten damit haben, mit fremden Kindern Verbindung aufzunehmen und somit in der Kinderbegegnung seltener Kontakte zu Kindern aus einem anderen Land haben. Je nachdem, welche Kontaktmöglichkeiten in den Begegnungen vorhanden sind, würden den Kindern mit unterschiedlichem Internalisierungsgrad entsprechend mehr oder weniger Möglichkeiten für interkulturelles Lernen zur Verfügung stehen.

- *Externalisierung* (Wut, Launenhaftigkeit, Störung anderer Personen, Aggressivität):
 - Ich hab Spaß, andere zu ärgern.
 - Ich falle gelegentlich anderen auf die Nerven.
 - Ich werde leicht sauer.
 - Ich fange oft Streit an.
 - Ich bin oft wütend auf andere.

Der Reliabilitätskoeffizient Cronbach´s Alpha beträgt 0,83.

Die wenigsten Kinder beschreiben sich als externalisiert (4%) (Abbildung 4). Die Hälfte gibt an, nicht launenhaft, aggressiv oder wütend zu sein und 43% beschreiben sich als eher nicht externalisiert. Mädchen beschreiben sich etwas häufiger als überhaupt nicht externalisiert (57%) als Jungen (46%). In den Kategorien „eher ja“ bzw. „ja“ sind beide Geschlechter mit insgesamt 4% vertreten. Dies deckt sich mit Forschungsergebnissen aus anderen Studien (vgl. Gloger-Tippel/Vetter 2005). In Bezug auf das Alter zeigen sich keine Unterschiede im Grad der Externalisierung.

Abbildung 4: Grad der Externalisierung der befragten Kinder (in %)



N=73; Jungen: N=28, Mädchen: N=45, keine Angabe: N=2. Quelle: eigene Berechnungen.

Traub (2005) zeigte in ihren Analysen auf der Datenbasis des DJI-Kinderpanels, dass ein externalisiertes Verhalten vor allem bei Mädchen den Aufbau von Kontakten zu Gleichaltrigen behindert.

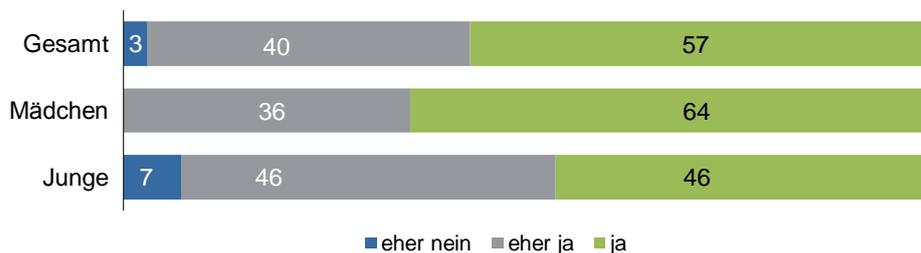
Da in unserer Untersuchung nur die wenigsten Kinder als externalisiert eingestuft werden, können aufgrund der geringen Varianz in den Ausprägungen der Externalisierung mit den vorliegenden Daten keine vertiefenden Bezüge zum interkulturellen Lernen hergestellt werden.

- *Positives Selbstbild* (sich okay finden, gute Laune, Stolz auf eigene Leistung, Neugier):
 - Ich finde mich ok.
 - Ich lache gern.
 - Ich bin stolz auf das, was ich geschafft habe.
 - Ich bin meist gut gelaunt.
 - Ich probiere gern neue Sachen aus.

Der Reliabilitätskoeffizient Cronbach´s Alpha beträgt 0,7.

Über die Hälfte aller befragten Kinder hat ein überaus positives Selbstbild und stimmt den angeführten Items recht entschieden zu (57%), 40% haben ein eher positives Selbstbild. 3% aller befragten Kinder wird eher ein fehlendes positives Selbstbild zugeschrieben. Es handelt sich dabei ausschließlich um Jungen. Mädchen teilen sich entschiedener ein positives Selbstbild zu (64%) als Jungen (46%). Auch haben die jüngsten Kinder (Acht- bis Neunjährige) häufiger ein überaus positives Bild von sich selbst (78% fallen in die Kategorie „ja“) als die Zehnjährigen (52%) und die Elf- bis Zwölfjährigen (44%). Die älteren Kinder beantworten die Fragen eher differenziert und fallen somit häufiger in die Kategorie „eher ja“ (56% der Elf- bis Zwölfjährigen, 44% der Zehnjährigen und 17% der Acht- bis Neunjährigen).⁴²

Abbildung 5: Positives Selbstbild der befragten Kinder (in %)



N=73; Jungen: N=28, Mädchen: N=45; keine Angabe: N=2. Quelle: eigene Berechnungen.

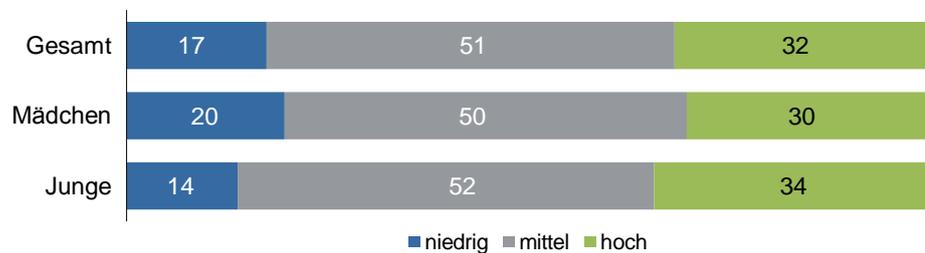
Es wird vermutet, dass ein positives Selbstbild zum interkulturellen Lernen und zur Vermeidung von Vorurteilen beitragen kann, da diese Kinder offen für Neues und neugierig sind und somit leichter auf andere Kinder zugehen, um mit ihnen in Kontakt zu treten. Aus der Forschung ist bekannt, dass ein geringer Selbstwert die Bildung von Vorurteilen fördern kann (Raabe/Beelmann 2009).

⁴² In den vertiefenden Analysen werden die Kinder mit einem entschieden hohen positiven Selbstbild („hohes positives Selbstbild vorhanden“, 57%) allen anderen Kindern gegenübergestellt (43%), die diesbezügliche Fragen nicht in einem vergleichbaren positiven Maße beantwortet haben.

- *Kognitive Aufgeschlossenheit* (Kreativität, rasche Auffassungsgabe)⁴³:
 - Ich habe viele Ideen.
 - Ich begreife schnell.

Abbildung 6 verdeutlicht, dass ein Drittel der Kinder (32%) sich als hoch kognitiv aufgeschlossen beschreibt und die Hälfte (51%) eine mittlere Offenheit aufweist. 17% der Kinder sagen über sich selbst, dass sie wenig kognitiv aufgeschlossen sind. Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihrer Selbsteinschätzung nur geringfügig voneinander: Mädchen weisen etwas häufiger eine niedrige kognitive Aufgeschlossenheit auf (20%) als Jungen (14%), die sich umgekehrt etwas häufiger als hoch aufgeschlossen beschreiben (34% respektive 30%). Der Grad der kognitiven Aufgeschlossenheit hängt nicht vom Alter der Kinder ab.

Abbildung 6: Grad der kognitiven Aufgeschlossenheit (in %)



N=75; Jungen: N=29, Mädchen: N=46. Quelle: eigene Berechnungen.

Die Ergebnisse des DJI-Kinderpanels weisen darauf hin, dass eine hohe soziale und kognitive Aufgeschlossenheit die Einbindung in Gleichaltrigennetzwerke fördern kann (Traub 2005). Gleichzeitig wird betont, dass kognitive Faktoren wie rasche Auffassungsgabe und Kreativität mit sozio-emotionalen Aspekten wie Empathie zusammenhängen (Alt/Quellenberg 2005, S. 331). Empathie wiederum gilt als eine förderliche Voraussetzung, um der Entwicklung von Vorurteilen entgegenzuwirken (Stößel u.a. 2009, S. 101). Kognitive Geschlossenheit und Bevorzugung fester Strukturen hingegen begünstigen die Entstehung von Vorurteilen und Diskriminierungsbereitschaft (ebd.). Daher wird angenommen, dass hoch kognitiv aufgeschlossene Kinder in der Kinderbegegnung eher mit anderen fremden Teilnehmenden in Kontakt treten und auch eher interethnische Kontakte eingehen.

43 Im DJI-Kinderpanel kam ein Indikator „soziale und kognitive Aufgeschlossenheit“ zur Anwendung. Er berücksichtigte Offenheit für neue Kinder, Empathie, Kreativität und rasche Auffassungsgabe. Die Autoren betonen, dass sozial-emotionale und kognitive Aspekte stark miteinander zusammenhängen (Alt/Quellenberg 2005, S. 331). Dieser Indikator ließ sich mit den vorliegenden Daten nicht rekonstruieren. Daher werden kognitive Aufgeschlossenheit, Empathie und Offenheit gegenüber neuen Kindern in den Auswertungen getrennt voneinander berücksichtigt. Cronbach's Alpha = 0,58.

6.3.2 Sprachkenntnisse und Sprachpraxis

Durch die Kenntnis einer Fremdsprache bzw. durch das Sprechen einer anderen als der Verkehrssprache entsprechenden Muttersprache verfügt ein Individuum über ein Handwerkszeug, sich in interkulturellen Situationen verständlich zu machen, das über nonverbale Methoden hinausgeht. Daher wird (Fremd-)Sprachenkenntnissen eine hohe Bedeutung für das interkulturelle Lernen zugeschrieben (Thomas u.a. 2006).

89% der befragten Kinder verfügen über Sprachkenntnisse, die über die deutsche Sprache hinausgehen. Von diesen 89% der Kinder nennen 20% neben Deutsch eine andere Muttersprache und 69% geben eine erlernte Fremdsprache an. Nur 11% sprechen ausschließlich Deutsch. Die große Mehrheit der Kinder spricht also eine weitere Sprache: In den meisten Fällen handelt es sich dabei um in der Schule erlerntes Englisch. Etwa ein Drittel (29%) verfügt darüber hinaus über Sprachkenntnisse in zwei weiteren Sprachen. Kinder mit Migrationshintergrund geben erwartungsgemäß häufiger an, neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache zu sprechen: 50% nennen eine und 45% zwei Sprachen. Unter den Kindern ohne Migrationshintergrund geben zwei Drittel (67%) eine weitere Sprache an und 22% nennen zwei weitere Sprachen.

Es wird angenommen, dass es Kindern, die neben Deutsch über weitere Sprachkenntnisse verfügen, leichter fällt, sich auf interkulturelle Kommunikation einzulassen und unterschiedliche Kommunikationsmittel auszuprobieren.

6.3.3 Auslandsaufenthalte

Annähernd alle befragten Kinder verfügen über Auslandserfahrung: 92% waren schon einmal im Ausland und die Hälfte aller Befragten waren mindestens viermal im Ausland. In der Regel haben die Kinder ihre Ferien im Ausland verbracht (78% aller Kinder) und/oder Verwandte bzw. Bekannte besucht (32%). Nur ein Kind gibt an, längere Zeit im Ausland gelebt zu haben. 8% der Kinder sind noch nie in einem anderen Land gewesen.

6.3.4 Alltägliche Kontakte zu Kindern mit Migrationshintergrund

Die meisten der befragten Kinder (81%) geben zu Beginn der Kinderbegegnung an, Kinder zu kennen, deren Eltern aus einem anderen Land stammen. Dabei gibt es keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Nur neun Kinder (12%) verneinen die Frage: von ihnen leben annähernd alle in ländlichen Regionen. Fünf Kinder (7%) wissen nicht, ob sie Kinder mit einem Migrationshintergrund kennen.

Inwieweit die befragten Kinder jedoch den Umgang mit anderen Kindern unterschiedlicher Kulturen gewohnt sind, wird durch die Kenntnis von Kindern aus anderen Ländern nicht ausreichend abgebildet. So wurde z.B. auch auf Kinder verwiesen, welche die Befragten im Urlaub oder in den

Ferien im Ausland kennengelernt haben. Einen aufschlussreicheren Hinweis darauf, ob interkulturelle Kontakte zu Kindern im Alltag bestehen, liefert die Frage nach regelmäßigen Treffen und Aktivitäten mit Kindern anderen kulturellen Hintergrunds. Dies wird von 67% aller Befragten bestätigt. Am höchsten sind die interkulturellen Kontakte im Alltag erwartungsgemäß bei jenen Kindern, die in dicht besiedelten Städten/Regionen leben. Dort ist der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund höher als in ländlichen Gebieten. 84% der Kinder, die in Westdeutschland leben, und 63% der Kinder aus Ostdeutschland unternehmen in ihrem Alltag auch öfter etwas mit Kindern nichtdeutscher Herkunft. Die Zahl der Kinder mit interkulturellen Alltagskontakten im Osten der Bundesrepublik erscheint vor dem Hintergrund des dortigen niedrigen Bevölkerungsanteils an Personen mit Migrationshintergrund in den neuen Bundesländern relativ hoch.⁴⁴

Nur 28% der befragten Kinder (21 Kinder) haben keine interkulturellen Kontakte im Alltag, 5% (4 Kinder) machen dazu keine Angaben.

6.3.5 Teilnahme an internationalen Kinderbegegnungen

Wie eingangs dargestellt gibt es bisher nur wenige Angebote im Bereich der internationalen Kinderbegegnung. In der Untersuchung sind sowohl Projekte vertreten, die zum wiederholten Male eine internationale Begegnung für Kinder organisierten, als auch Maßnahmen, die zum ersten Mal durchgeführt wurden.

Auch für etliche Kinder war es das erste Mal, dass sie für eine längere Zeit ohne Obhut der Eltern von Zuhause weg waren: 44% von ihnen haben keinerlei vorherige Erfahrungen mit Begegnungen oder Freizeiten, bei denen sie auch übernachteten.

Nur 17% der Kinder verfügen bereits über Erfahrungen mit internationalen Begegnungen. Die Hälfte von ihnen nahm zum Befragungszeitraum an einer Begegnungsmaßnahme eines Projektträgers teil, der regelmäßig internationale Kinderbegegnungen durchführt.

44 Laut Statistischem Bundesamt lag der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund im Jahre 2008 in den neuen Bundesländern (ohne Berlin) bei 4,7% (Statistisches Bundesamt 2010). Zahlen zu den einzelnen Bundesländern im Osten der Republik sind aus Gründen des Datenschutzes nicht veröffentlicht. Diese liegen nur zum Teil in vergleichbarer Form in den Statistischen Landesämtern bzw. den Städten und Gemeinden vor (z.T. existieren lediglich Zahlen zu Ausländern). Ähnliches gilt für altersspezifische Daten: Diese liegen ausschließlich für die gesamte Bundesrepublik und in fest vorgegebenen Altersklassen vor. Demnach lag der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund zwischen sechs und unter zehn Jahren im Jahr 2008 bei 30,7% an allen Kindern in dieser Altersklasse, der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund zwischen zehn und unter 16 Jahren lag bei 28,4% (ebd.).

7 Internationale Kinderbegegnung – Erwartungen und Urteile der Kinder

Jeder Lernprozess, mithin auch interkulturelles Lernen, ist nicht allein von pädagogischen und organisatorischen Konzeptionen und deren Umsetzung abhängig. Lernprozesse werden darüber hinaus sowohl von Voreinstellungen und Erwartungen, Motivationen sowie Interessen der Lernenden, als auch vom gesamten (Bildungs-)Setting beeinflusst. Letztere bilden die Voraussetzungen und Bedingungen, die sich auf die Lernbereitschaft und -fähigkeit auswirken. Äußerungen der befragten Kinder vor bzw. zu Beginn der jeweiligen internationalen Kinderbegegnung (Punkt 7.1) sowie am Ende der Begegnung (Punkt 7.2) bieten einen Einblick in die Erwartungen der Kinder, das Erleben und die Bewertungen der Begegnung sowie die dort gemachten Erfahrungen aus der Sicht der Kinder. Zu Beginn der Begegnung richtete sich der Fokus der empirischen Erhebungen auf die Entscheidungsgrundlagen zur Teilnahme sowie auf die Erwartungen und Haltungen, mit denen die Kinder in die Begegnung eintreten. Am Ende der Begegnung wurde erhoben, wie die Kinder diese generell und unter unterschiedlichen Perspektiven bewerten. Dazu wurden die Unterkunft und Versorgung ebenso angesprochen wie das Befinden der Kinder während der Kinderbegegnung, die Betreuung, Angebote und Spielräume zur Mitgestaltung. Bei der Datenanalyse wird durchgehend differenziert nach Alter, Geschlecht und relevanten Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder.⁴⁵ Außerdem werden auf der Grundlage der beiden ersten Befragungswellen aussagekräftige Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Haltungen der Kinder sowie zwischen ihren Haltungen und Bewertungen expliziert.

7.1 Vor der Begegnung

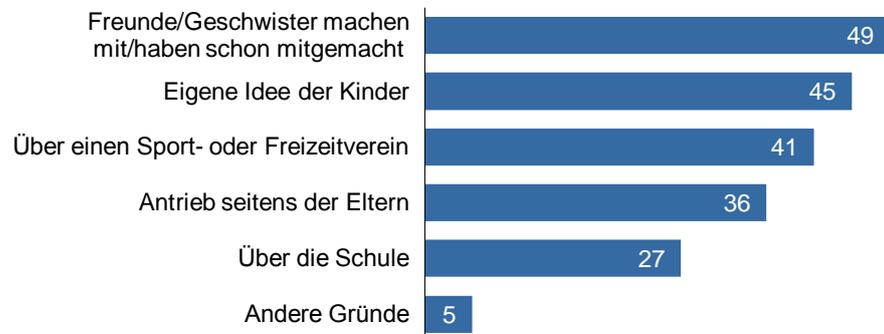
7.1.1 Anregung zur Teilnahme an der Kinderbegegnung

Um Anhaltspunkte dafür zu gewinnen, was die Kinder motiviert hat, an einer internationalen Begegnung teilzunehmen, wurde erhoben, wie sie von dem Angebot erfahren haben und von wem eine Teilnahme angeregt wurde. Haben die Eltern ihre Kinder motiviert oder machten die Kinder aus eigenem Antrieb an der Kinderbegegnung mit? In den meisten Fällen ist es eine Kombination aus mehreren Faktoren (vgl. Abbildung 7). Die Hälfte der Befragten (49%) gibt an, dass die Idee teilzunehmen über Freundinnen bzw. Freunde oder Geschwister entstanden ist, die sich ebenfalls angemeldet oder in der Vergangenheit schon teilgenommen hatten und die Kinderbegegnung empfahlen. Bei 45% der Kinder war es deren eigene Idee mit-

45 Bei der Darstellung der Ergebnisse werden jedoch nur diejenigen Faktoren benannt, bei denen sich bemerkenswerte Unterschiede zeigen.

zumachen. 41% erfuhren von der Kinderbegegnung über einen Sport- oder Freizeitverein und 27% über die Schule. Bei einem Drittel der Kinder gaben die Eltern den Anstoß zur Teilnahme.

Abbildung 7: Anregung zur Teilnahme an der Kinderbegegnung (in %)



Dargestellt sind die Anteile in der zusammengefassten Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“ der vierstufigen Antwortskala „stimmt genau/stimmt ziemlich/stimmt nur ein bisschen/stimmt gar nicht“. Mehrfachantworten waren möglich. N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

7.1.2 Erwartungen der teilnehmenden Kinder

Die meisten Kinder gehen optimistisch in die Kinderbegegnung (vgl. Abbildung 8): 89% denken, dass sie in der Kinderbegegnung „gut zurecht kommen werden“ – jüngere und ältere Kinder gleichermaßen. Dennoch gibt es auch Befragte, die sich Sorgen darüber machen, was auf sie zukommt (16%). Zu ihnen gehören vor allem internalisierte, d.h. eher schüchterne und verschlossene (vgl. Punkt 6.3.1 „Persönlichkeit, Sozialverhalten und Selbstkonzept“), sowie jüngere Kinder zwischen acht und elf Jahren.⁴⁶ Sorgen äußern sich in Abgrenzungen und in Wünschen. So hofft etwa ein Viertel der Kinder (23%), nicht mit Kindern aus einem anderen Land in einem Zimmer schlafen zu müssen und 21% möchten in der Kinderbegegnung am liebsten nur mit Kindern etwas unternehmen, die ebenfalls aus Deutschland kommen. In beiden Fällen sind auch dies überwiegend jüngere (Acht- bis Zehnjährige) sowie eher schüchterne und zurückhaltende Kinder. Lediglich 11% der Kinder – es handelt sich vor allem um jüngere – denken, dass sie Heimweh haben werden.

Die Erwartungen an die Begegnung und die Gedanken, die sich die Kinder im Vorfeld machen, hängen nicht mit einer vorherigen Teilnahme an einer Kinderfreizeit oder -begegnung zusammen. Vielmehr spielt das Alter der Kinder sowie ihre Persönlichkeit eine Rolle dabei, mit welchen Gedanken sie in die Kinderbegegnung gehen.

⁴⁶ Wie in Punkt 6.3.1 dargestellt, ist der Grad der Schüchternheit und Zurückhaltung nicht altersabhängig.

Abbildung 8: Wenn Du an die Kinderbegegnung denkst, wie geht es Dir damit? (in %)



Dargestellt sind die Anteile in der zusammengefassten Antwortkategorien „stimmt genau“ und „stimmt ziemlich“ der vierstufigen Antwortskala „stimmt genau/stimmt ziemlich/stimmt nur ein bisschen/stimmt gar nicht“. Mehrfachantworten waren möglich. N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

7.1.3 Haltung gegenüber den Kindern aus dem Ausland zu Beginn der Begegnung

Die Experten, die im Rahmen der Vorstudie befragt wurden, schrieben den Kindern zwischen acht und zwölf Jahren zu, dass sie sich aufgrund ihres Interesses und ihrer Neugierde, gepaart mit unvoreingenommenen Haltungen und Einstellungen, gut für die Teilnahme an internationalen Kinderbegegnungen eignen und dass sie im Hinblick auf interkulturelles Lernen von den Begegnungen besonders profitieren können (Rink/Altenähr 2008). In der vorliegenden Untersuchung wurde zu Beginn der Begegnung die Haltung der Kinder aus Deutschland gegenüber den Kindern aus dem anderen Land/den anderen Ländern erfasst, um Zusammenhänge zwischen diesen „mitgebrachten“ Einstellungen einerseits und interkulturellen Lernprozessen bzw. dem kindlichen Erleben und Handeln in der Kinderbegegnung andererseits herauszuarbeiten (vgl. auch Thomas u.a. 2007). Dazu wurde ihnen eine Reihe von Aussagen vorgelegt, denen sie auf einer vierstufigen Antwortskala zustimmen sollten.⁴⁷

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Kinder mehrheitlich an dem Land/den Ländern interessiert sind, aus denen die ausländischen Teilnehmenden kommen: Drei Viertel (75%) stimmen zu, dass sie gern mehr über das Land erfahren möchten, aus dem die anderen Kinder kommen. Bezogen auf die Beziehung zu den Kindern aus dem anderen Land/den anderen Ländern macht sich ein Teil der Befragten jedoch Sorgen. Ein Viertel (24%) fürchtet, dass die Kinder aus dem anderen Land/den anderen Ländern sie nicht mögen. 37% sorgen sich, dass die Kinder sie nicht verstehen könnten.⁴⁸ Dies gilt für Mädchen stärker (31% von 46) als für Jungen (14% von

47 Die Antwortskala lautet bei all diesen Items: „stimmt genau/stimmt ziemlich/stimmt nur ein bisschen/stimmt gar nicht“.

48 Die Antworten beziehen sich auf die zusammengefasste Kategorie „stimmt genau/stimmt ziemlich“ sowie auf N=75 Befragte.

29) und für Kinder aus den ostdeutschen Bundesländern (44% von 48) häufiger als aus den westdeutschen (26% von 27).

Anhand eines Indikators, in den unterschiedliche Aussagen eingehen, können Neugierde und Zuversicht gegenüber den Kindern aus dem anderen Land/aus den anderen Ländern dargestellt werden. Er setzt sich aus vier Items zusammen und berücksichtigt sowohl kognitive (Neugierde und Interesse) und emotional-zwischenmenschliche Aspekte (Auskommen) als auch die sprachliche Komponente (Verstehen):

- „Ich bin neugierig auf die Kinder.“
- „Ich glaube, wir werden gut miteinander auskommen.“
- „Ich interessiere mich dafür, wie diese Kinder so leben.“
- „Ich glaube, ich werde sie gut verstehen.“

Der Indikator für Neugierde und Zuversicht kann die Ausprägungen „niedrig“, „mittel“ oder „hoch“ annehmen.⁴⁹ Eine „hohe“ Ausprägung von Neugierde und Zuversicht zeigen Kinder, die allen vier Items zugestimmt, also diese mit „stimmt genau“ oder „stimmt ziemlich“ beantwortet haben. Kinder, die ein bis zwei der Items abgelehnt, also „stimmt nur ein bisschen“ oder „stimmt gar nicht“ angekreuzt haben, weisen eine „mittlere“ Neugierde/Zuversicht auf. Als niedrig wird diese eingestuft, wenn die Kinder drei oder vier Items abgelehnt, also mit „stimmt nur ein bisschen“ oder „stimmt gar nicht“ beantwortet haben.

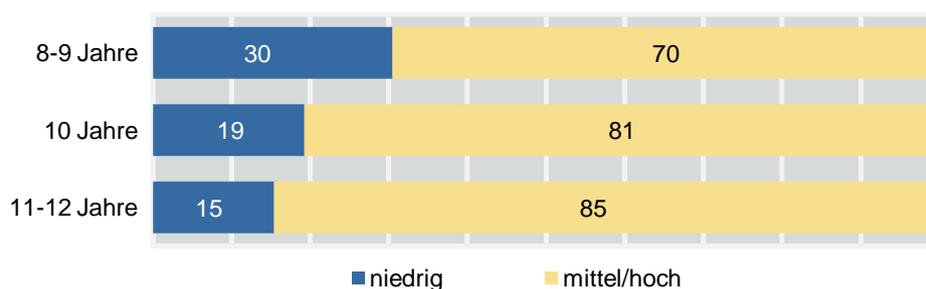
Bei den meisten Kindern (75%) liegen Neugierde und Zuversicht auf einer mittleren Ebene. Nur 2 Kinder (3%) weisen eine hohe Neugierde/Zuversicht auf. Gut ein Fünftel aller Kinder (21%) geht mit einer niedrigen Neugierde und Zuversicht in die Kinderbegegnung.⁵⁰ Jungen weisen etwas häufiger eine niedrigere Neugierde/Zuversicht auf (28% von 29) als Mädchen (17% von 46).

Hinweise darauf, dass die Ausbildung einer solchen Neugierde und Zuversicht mit dem Entwicklungsstand und den bisherigen Erfahrungen der Kinder zusammenhängt, ergeben sich daraus, dass ältere Kinder (Zehn- bis Zwölfjährige) zuversichtlicher in die Begegnung gehen als die jüngsten Befragten (Acht- und Neunjährige) (vgl. Abbildung 9). Zu dieser Differenz könnte beitragen, dass ältere Kinder in der Regel bereits öfter Gelegenheit erhalten haben dürften, fremde Kinder kennenzulernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Sie verfügen demnach über einen reicheren Erfahrungsschatz. Möglicherweise haben sie auch schon häufiger eine gewisse Zeit außerhalb der Obhut der Eltern verbracht.

49 Der Reliabilitätskoeffizient Cronbach's Alpha beläuft sich auf 0,78 (N=74).

50 Aufgrund der geringen Besetzung der Ausprägung „hohe Neugierde/Zuversicht“ werden die beiden Kategorien „mittel“ und „hoch“ zusammengefasst und in den folgenden Auswertungen der „niedrigen“ Neugierde/Zuversicht gegenübergestellt.

Abbildung 9: Neugierde und Zuversicht zu Beginn der Begegnung nach dem Alter der Kinder (in %)



N=75; 8–9 Jahre: N=23, 10 Jahre: N=26, 11–12 Jahre: N=26. Quelle: eigene Berechnungen.

Die Annahme, dass Erfahrungen im Umgang mit Kindern aus anderen Ländern das Interesse und die Zuversicht der Kinder im Vorfeld der Begegnungen beeinflussen, wird durch Ergebnisse gestützt, nach denen 67% der befragten Kinder, die in ihrem Alltag öfter etwas mit Kindern mit Migrationshintergrund unternehmen, häufiger neugierig und zuversichtlich in die Begegnung gingen (84%) als Kinder, die solche Kontakte nicht haben (67%). Ergänzend wurde geprüft, ob auch positive Zusammenhänge zu einer vorherigen Teilnahme an einer internationalen Kinderbegegnung/-freizeit existieren. Doch zeigte sich, dass eine interessierte und zuversichtliche Einstellung der Kinder nicht mit einer vorherigen Teilnahme verbunden ist. Es scheinen also die regelmäßigen und alltäglichen interkulturellen Kontakte zu sein, die dazu beitragen, dass die Kinder zuversichtlich den Begegnungen mit Kindern aus anderen Ländern und Kulturen entgegensehen.

Für interkulturelle Kontakte im Alltag bedarf es der Gelegenheit. Sie ist in Westdeutschland, wo 96% aller Personen mit Migrationshintergrund leben und ihr Anteil an der Bevölkerung bei ca. 22% liegt, eher gegeben als in Ostdeutschland, wo sich der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund auf rund 5% beläuft (Statistisches Bundesamt 2010). Dies spiegelt sich in der Untersuchung wider: Die Befragten aus Westdeutschland geben häufiger an, in ihrem Alltag öfter etwas mit Kindern aus anderen Ländern zu unternehmen (82%) als die Kinder, die in Ostdeutschland leben (58%). Ob Kontakte mit Kindern mit Migrationshintergrund bestehen, differiert darüber hinaus nach Wohnortgröße sowie Bevölkerungsdichte des Wohnorts: Je dichter bevölkert die Orte sind, in denen die Kinder leben, desto häufiger geben sie an, in ihrem Alltag auch mal etwas mit Kindern aus einem anderen Land zu unternehmen.⁵¹

51 Von den Kindern aus ländlichen Regionen (Einwohnerdichte < 200 Einwohner [EW/qkm]) gibt die Hälfte (50% von 22) an, dass sie in ihrem Alltag keine interkulturellen Kontakte hat. Von Kindern aus Orten mit einer Einwohnerdichte von 200-999 EW/qkm (N=31) hat annähernd ein Drittel (29%) keine interkulturellen Kontakte. In dicht besiedelten Städten (>2000 EW/qkm) haben so gut wie alle Kinder interkulturelle Kontakte: Nur 6% (von 18) geben an, dass sie nie etwas mit Kindern mit Migrationshintergrund unternehmen. 4 Kinder machten keine Angaben zu interkulturellen Kontakten in ihrem Alltag.

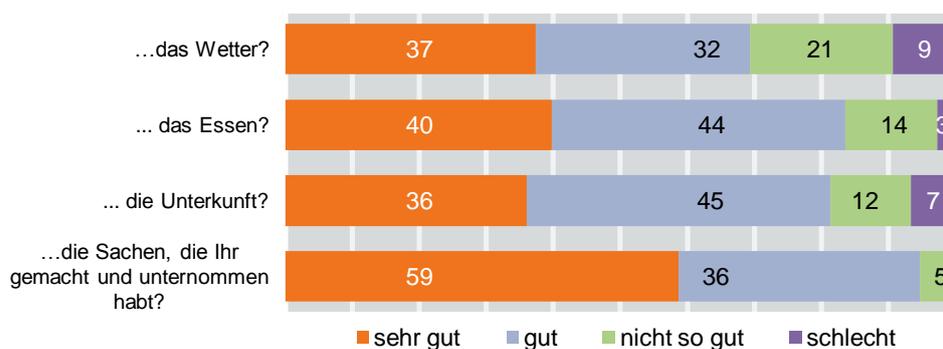
Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Kinder je nach Erfahrungshintergrund mit unterschiedlichen Erwartungen auf die an der Begegnung teilnehmenden Kinder aus den anderen Ländern treffen. Inwieweit diese unterschiedlichen Erwartungen auch mit Differenzen in den Erlebnissen und interkulturellen Lernerfahrungen einhergehen, wird unter Punkt 8.3 anhand der Daten zur zweiten Erhebungswelle geprüft, die am Ende der Begegnung stattfand.

7.2 Nach der Begegnung – Stimmungsbild und Bewertungen

Insgesamt ziehen die Kinder eine sehr positive Bilanz der Zeit in der Begegnung: 57% aller Befragten hat es in der Begegnung „sehr gut“, 40% „gut“ gefallen. Lediglich 3% aller Kinder hat die Kinderbegegnung „nicht so gut“ gefallen. Keines der Kinder bewertet die Begegnung mit „überhaupt nicht gut“.

Die Aktivitäten und Programmpunkte fanden bei den Kindern eine überwältigend positive Resonanz (vgl. Abbildung 10): Annähernd alle Kinder (95%) beschreiben sie als „sehr gut“ (59%) oder „gut“ (36%). Lediglich 5% der Kinder haben die Aktivitäten und Unternehmungen „nicht so gut“ gefallen, kein Kind bewertet sie als „schlecht“. Auch mit der Unterkunft waren die Kinder überwiegend zufrieden. 36% hat die Unterbringung „sehr gut“ und 45% „gut“ gefallen.

Abbildung 10: Rund um die Begegnung: Wie fandest Du... (in %)

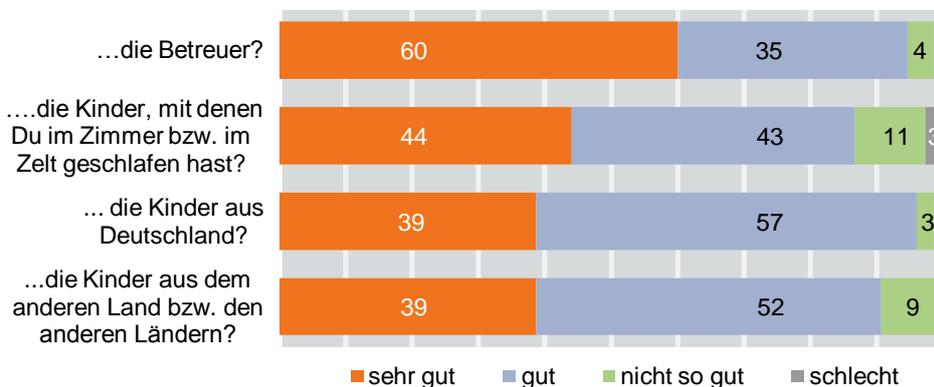


Abweichungen von 100% beruhen auf Auf- und Abrundungen. N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Die Betreuer/innen in den Begegnungen werden von den Kindern sehr positiv beurteilt. 95% aller Kinder geben ihnen eine „sehr gute“ (60%) oder „gute“ (35%) Bewertung (vgl. Abbildung 11). 4% fanden sie hingegen „nicht so gut“, ein Kind (1%) beurteilt sie als „schlecht“. Die Meinungen zu den Kindern aus Deutschland und aus dem anderen Land/den anderen Ländern unterscheiden sich nur geringfügig: Die Kinder aus Deutschland werden etwas häufiger mit „sehr gut“ und „gut“ bewertet (96%) als die Kinder aus dem anderen Land (91%). Die große Mehrheit der Kinder be-

wertet auch die Kinder positiv, mit denen sie die Unterkunft geteilt haben (87% „sehr gut“ und „gut“). In dieser Kategorie finden sich aber auch die kritischsten Bewertungen. 14% der Befragten (10 Kinder) fanden die Kinder, mit denen sie das Zimmer oder das Zelt teilten, „nicht so gut“ oder „schlecht“. Von ihnen haben sich 6 Kinder mit anderen Kindern aus Deutschland das Zimmer geteilt, 4 Kinder waren mit Kindern aus beiden/mehreren Ländern in einem Zimmer bzw. Zelt untergebracht. Alle Kinder, die ausschließlich mit Kindern aus einem anderen Land übernachteten, geben ein positives Votum ab.

Abbildung 11: Rund um die Kinder und die Betreuer: Wie fandest Du... (in %)



Abweichungen von 100% beruhen auf Auf- und Abrundungen. N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Die Kinder fühlten sich in den untersuchten Begegnungen im Großen und Ganzen aufgehoben. Unabhängig vom Alter geben 86% an, dass sie sich in der Gruppe wohlfühlten (vgl. Abbildung 12). Ob und in welchem Ausmaß dies der Fall war, ist verknüpft mit den anfänglichen Erwartungen an die und Einstellungen gegenüber der Begegnung. Von den Kindern, die zu Beginn der Begegnung eine niedrige Neugierde und Zuversicht gegenüber den Kindern aus dem anderen Land äußerten (vgl. Punkt 7.1.3 „Haltung gegenüber den Kindern aus dem Ausland“), geben 33% an, sich nicht wohl gefühlt zu haben, während sich von den neugierigen und zuversichtlichen Kindern lediglich 10% nicht wohl fühlten.⁵²

Ein Teil der Kinder empfand in der Begegnung auch Gefühle der Einsamkeit: Unabhängig vom Alter stimmt ein Viertel der Kinder (26%) zumindest ein bisschen zu, dass sie sich oft einsam gefühlt haben. Eher schüchterne und zurückhaltende – internalisierte – Kinder geben häufiger an, einsam gewesen zu sein (22%) als nicht internalisierte Befragte (6%).⁵³ Ein Drittel der Kinder gibt an, Heimweh gehabt zu haben (34%). Ob die Kinder in der Kinderbegegnung Heimweh hatten, scheint nicht von ihrem Alter abzuhängen. Obwohl es zu Beginn der Begegnung vor allem die jün-

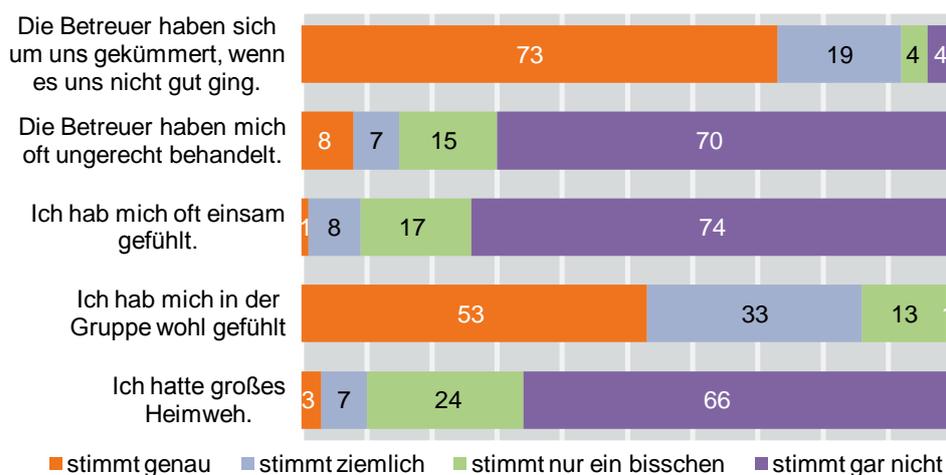
52 Mittlere/hohe Neugierde/Zuversicht: N=59; niedrige Neugierde/ Zuversicht: N=16.

53 (Eher) internalisiert: N=18; (eher) nicht internalisiert: N=55; keine Angabe zu Internalisierung: N=2 (vgl. Punkt 6.3.1).

geren Kinder waren, die glaubten, dass sie Heimweh haben würden, berichteten am Ende der Begegnung sowohl jüngere als auch ältere Kinder davon. Lediglich unter den Zwölfjährigen kam Heimweh nicht vor.

Auf Probleme mit der Betreuung weist ein Drittel der Kinder hin, die sich von den Betreuern/Betreuerinnen zumindest ein bisschen ungerecht behandelt gefühlt haben (30%). Jungen (45%) stimmen dem doppelt so häufig zu wie Mädchen (20%). Fast drei Viertel der Kinder (73%) erhielten uneingeschränkte Unterstützung und Hilfe von den Betreuerinnen bzw. Betreuern, wenn es ihnen nicht gut ging.

Abbildung 12: Wohlbefinden in der Kinderbegegnung (in %)



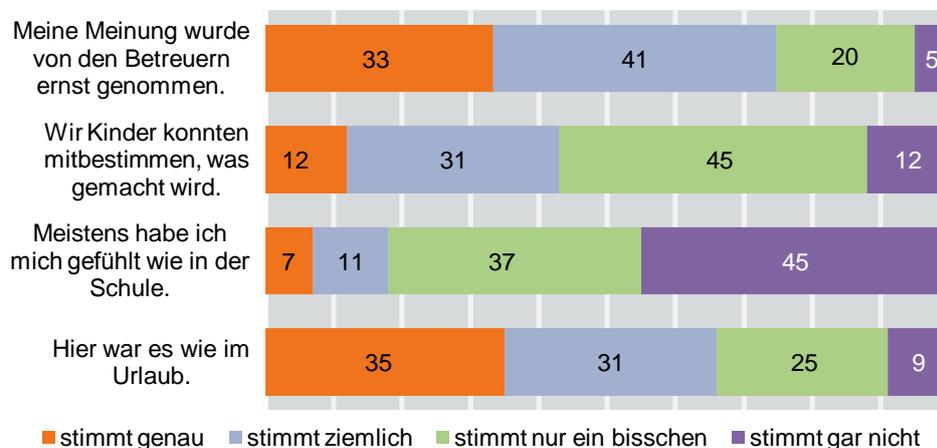
Abweichungen von 100% beruhen auf Auf- und Abrundungen. .N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Auch wenn das Wohlbefinden in den untersuchten Kinderbegegnungen insgesamt hoch war, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass ein Teil der Kinder sich einsam und ungerecht behandelt fühlte.

Um interkulturelles Lernen anzuregen, werden in internationalen Kinderbegegnungen sowohl pädagogisch angeleitete Aktivitäten als auch selbst zu gestaltende Freizeiten angeboten. Wie haben die Kinder dieses Miteinander wahrgenommen? Haben sie die Begegnung eher wie Urlaub empfunden oder war es für sie wie in der Schule? Zwei Drittel der Kinder geben an, dass es in der Kinderbegegnung wie im Urlaub war (66%). Vor allem die Acht- bis Zehnjährigen haben dies so empfunden (vgl. Abbildung 13). 18% haben sich die meiste Zeit wie in der Schule gefühlt – Mädchen etwas seltener als Jungen und Kinder mit einem hohen positiven Selbstbild (vgl. Punkt 6.3.1) seltener als Kinder mit einem weniger positiven Selbstbild. Wird Urlaub vor allem mit Spielräumen zur Selbstgestaltung assoziiert, so erinnert Schule eher an die Anpassung an vorgegebene Aufgaben und Regeln. Hatten die Kinder den Eindruck, mitbestimmen und einen Beitrag zur Gestaltung der Kinderbegegnung leisten zu können? Auch wenn die meisten Kinder die Kinderbegegnung als Urlaub wahrnahmen, gibt mehr als die Hälfte der Befragten (57%) an, dass sie nicht mitbestimmen konnten, was in der Begegnung gemacht wird. Dies bedeutet allerdings keineswegs, dass ihre Meinung nicht ernst genommen wurde, denn drei Viertel der Kinder fühl-

ten sich von ihren Betreuer/inne/n ernst genommen, wenn sie ihre eigene Meinung vertraten.

Abbildung 13: Stimmung und Partizipation (in %)



Abweichungen von 100% beruhen auf Auf- und Abrundungen. N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Diese insgesamt positive Bilanz dürfte den von den meisten Kindern (84%) geäußerten Wunsch mit beeinflusst haben, gern noch einmal bei einer internationalen Kinderbegegnung mitzumachen. 12% wollten sich am Ende der Begegnung noch nicht festlegen und lediglich 3 Kinder (4%) lehnten eine erneute Teilnahme ab.

Auch der Befund, dass 81% der Kinder ihren Freundinnen und Freunden empfehlen wollen, ebenfalls an einer Begegnung teilzunehmen, weist auf die überwiegend positiven Erfahrungen in der Kinderbegegnung hin. 13% waren sich am letzten Tag der Begegnung nicht ganz sicher, ob sie die Begegnung weiterempfehlen werden und 5% (4 Kinder) lehnten es ab, ihre Freunde und Freundinnen zu ermuntern, auch einmal teilzunehmen. Berücksichtigt man, dass etwa die Hälfte der Kinder auf persönliche Empfehlung von Freund/inn/en bzw. Geschwistern zur Teilnahme an der Begegnung ermutigt wurden (vgl. Punkt 7.1.1), verweist dieses Ergebnis auf seine besondere Bedeutung für die zukünftige Gewinnung von Teilnehmenden.

Trotz dieser mehrheitlich durchaus guten Bewertung der Begegnungen durch die Kinder darf nicht vernachlässigt werden, dass es auch einen geringen Anteil an Kindern gibt, die sich weniger wohl fühlten, einsam waren und/oder mit Heimweh zu kämpfen hatten oder die Begegnung eher negativ bewerteten. Auch sie gilt es ernst zu nehmen und ihre Kritik als Anregung zur weiteren Qualitätssicherung von Kinderbegegnungsmaßnahmen zu nutzen. Die Ergebnisse der Untersuchung geben Anhaltspunkte dafür, worauf in solchen Fällen besonders zu achten ist. In der obigen Darstellung zeigt sich, dass sowohl das Alter als auch die Persönlichkeit der Kinder dabei eine Rolle spielen.

7.3 Zusammenfassung

Die Angaben der Kinder über ihre Entscheidungs- und Beweggründe, an einer internationalen Kinderbegegnung teilzunehmen, verdeutlichen einerseits, dass sie sich als selbstständige Akteure und Akteurinnen verstehen. Andererseits wird sichtbar, dass insbesondere positive Erfahrungen mit internationalen Kinderbegegnungen von Freunden und Geschwistern ihren Entschluss zur Teilnahme beeinflussten und zwar mehr als elterliche Empfehlungen. Daraus kann auf eine hohe Motivation der Kinder vor Beginn der Kinderbegegnung geschlossen werden, neue Erfahrungen im Rahmen eines solchen Angebots zu sammeln. Dies sind zugleich günstige Ausgangsbedingungen und Voraussetzungen für interkulturelle Lernprozesse. Gleichzeitig wird deutlich, dass bereits acht- bis zwölfjährige Kinder aus eigenem Antrieb heraus handeln und die Teilnahme an einer Kinderbegegnung nicht überwiegend fremdbestimmt ist. Bereits in diesem Alter scheinen eigene Interessen und Einflüsse durch Freunde und Freundinnen sowie Geschwister stärker zu wiegen als die Interessen der Eltern, wenngleich deren Einwirkungen auf die Entscheidung der Kinder – auch ohne dass es diesen bewusst sein muss – ebenfalls eine wichtige Rolle gespielt haben dürften.

Übereinstimmend mit der Teilnahmemotivation zeigen sich die meisten Kinder zuversichtlich, dass sie mit den Gegebenheiten der Kinderbegegnung gut zurechtkommen werden. Das motivierte Sich-Einlassen auf etwas Neues und bisher Unbekanntes schließt jedoch Unsicherheiten und Ängste hinsichtlich des Umgangs mit den Gastkindern aus anderen Ländern nicht aus. So sorgen sich manche Kinder, wie sie den Alltag in der Kinderbegegnung bewältigen werden oder dass sie Heimweh haben. Detailanalysen zeigen, dass manche Kinder Ablehnungen durch die ausländischen Gastkinder oder Verständnisschwierigkeiten in der Kommunikation befürchten. Überwiegend lässt sich ein mittleres Niveau des Interesses bzw. der Neugier auf die ausländischen Teilnehmer/innen sowie der Zuversicht feststellen, positive Beziehungen zu ihnen entwickeln zu können. Beides ist umso ausgeprägter, je mehr Alltagskontakte schon im Vorfeld mit Kindern mit Migrationshintergrund bestehen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass vorhandene interkulturelle Erfahrungen die Angst vor „Neuem und Unbekanntem“ und kulturellen Differenzen mindern. Aus den Aussagen der Kinder nach der Begegnung lässt sich schließen, dass Befürchtungen hinsichtlich der Teilnehmer/innen aus anderen Ländern sich überwiegend nicht bewahrheitet haben. Diese wurden fast ebenso positiv bewertet wie die Kinder aus dem eigenen Land. Wenn die Kinder, mit denen ein Zimmer oder Zelt geteilt wurde, kritischer bewertet werden, so deutet dies darauf hin, dass die größere Nähe durch eine gemeinsame Unterbringung auch zu Belastungen und Konflikten führen kann. Der Befund, dass all jene Kinder, die ausschließlich mit Kindern aus anderen Ländern zusammen untergebracht waren, diese durchgängig positiv wahrnehmen, spricht für eine solchermaßen gestaltete Unterbringungssituation bei der Konzipierung und Durchführung von internationalen Kinderbegegnungen. Die konsequent gemischte Unter-

bringung erweist sich im Rahmen der Untersuchung als eine wichtige Bedingung zur Förderung von interkulturellen Annäherungen und Beziehungen.

Generell bewerten die befragten Kinder die Kinderbegegnungen überwiegend gut oder sehr gut. Das gilt im Einzelnen für die Betreuung ebenso wie für die Aktivitäten und Angebote, das Essen und die Unterkunft. Die meisten Kinder fühlten sich in der Gruppe der Teilnehmenden wohl. Insofern scheinen sich zuversichtliche Haltungen vor Beginn der Kinderbegegnung während des Begegnungsverlaufs zu bestätigen und zu festigen, so dass es nicht erstaunt, dass die meisten Befragten gerne nochmals an einer Kinderbegegnung teilnehmen oder sie ihren Freunden und Freundinnen weiter empfehlen möchten.

Allerdings gibt es auch Kinder, die sich in der Gemeinschaft mit anderen Kindern nicht wohl fühlten, Einsamkeit verspürten oder sich von den Betreuer/innen ungerecht behandelt fühlten. Dabei handelt es sich vor allem um jüngere und eher introvertierte Kinder sowie um jene, die bereits vor der Kinderbegegnung weniger Neugier und Zuversicht zeigten. Zwar betrifft dies lediglich eine Minderheit der Teilnehmenden, gleichwohl stellt diese Gruppe eine besondere Herausforderung für die Gestaltung von Kinderbegegnungen sowie an die Initiative und Aufmerksamkeit der Betreuenden dar, kann doch davon ausgegangen werden, dass diese Kinder bei der Aufnahme interkultureller Beziehungen und beim interkulturellen Lernen besonderer Unterstützung und Förderung bedürfen.

Handlungsbedarf ergibt sich auch vor dem Hintergrund von Partizipationsansprüchen in der Kinder- und Jugendarbeit einerseits und den Aussagen einer Mehrheit der Kinder andererseits, dass sie kaum oder keine Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Kinderbegegnung hatten. Wenngleich sich auch die überwiegende Mehrheit der Kinder in ihrer persönlichen Meinung durch die Betreuenden ernst genommen fühlte, so trifft dies für ein Viertel der Kinder jedoch nicht zu, so dass mit Blick auf die Förderung von Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten konzeptioneller Handlungsbedarf sichtbar wird.

Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich darin, dass sich Mädchen vor der Begegnung stärker um die Beziehung zu Kindern aus dem Gastland/den Gastländern sorgen als Jungen und dass Jungen vor der Begegnung weniger zuversichtlich und neugierig sind als Mädchen. In einigen Punkten äußern sich Jungen nach der Begegnung kritischer als Mädchen. So haben sie sich häufiger durch die Betreuer/innen ungerecht behandelt gefühlt und sie assoziieren die Kinderbegegnung etwas stärker als die Mädchen mit Schule.

8 Internationale Kinderbegegnungen als interkulturelles Lernfeld

8.1 Kontakte als Grundlage für interkulturelles Lernen

Wie unter Punkt 4.2 „Interkulturelle Kompetenz in der vorliegenden Untersuchung“ dargelegt, werden Kontakte zu den Kindern aus dem anderen Land/den anderen Ländern als fundamental für gemeinsames mit- und voneinander Lernen erachtet. Dabei ist entscheidend, dass der Kontakt über die reine Anwesenheit von Teilnehmenden aus anderen Ländern hinausgeht und die Kinder in Interaktion miteinander treten. Der Art und Weise sowie der Qualität des Kontaktes bzw. der Interaktionen wird eine besondere Bedeutung für interkulturelle Lernprozesse und die Entwicklung positiver sozialer Beziehungen beigemessen, da sie letztlich darüber entscheiden, welche Vorstellungen zum Gegenüber entwickelt werden (vgl. Allport 1971; Reinders 2003). Demnach können Kontakte sowohl als Voraussetzung für interkulturelles Lernen – sie ermöglichen erst Interaktionen – als auch als deren Resultat betrachtet werden: Sie sind dann gekennzeichnet durch Interesse an und Offenheit gegenüber Menschen aus anderen Ländern, deren Lebensbedingungen und -erfahrungen.

In den erhobenen Projektprofilen zeigt sich, dass alle an der Studie beteiligten Projektträger interkulturellen Lernprozessen in ihren Begegnungen einen besonderen Stellenwert zuschreiben. Damit wird der Kontakt der Kinder untereinander in allen an der Untersuchung beteiligten Projekten zu einem grundlegenden Parameter und erhält auch in der Analyse des Erhebungsmaterials einen wichtigen Stellenwert.

Das in der vorliegenden Studie gewonnene Datenmaterial gibt Aufschluss über Kontakte, die Kinder aus Deutschland zu Kindern aus anderen Ländern während der Begegnung hatten, darüber, wie sich die Kontakte zwischen den Kindern aus unterschiedlichen Ländern konkret gestalten und welche Arten von Beziehungen sich zwischen den Kindern aus unterschiedlichen Ländern entwickelt haben. Des Weiteren liegen Informationen zu Kontaktwünschen am Ende der Begegnung sowie zu aufrechterhaltenen Kontakten drei bis vier Monate nach der Begegnung vor. Anhand von Unterschieden in den Kontakten und ihrer Ausgestaltung sowie den Kontaktwünschen nach der Begegnung lassen sich Einflussfaktoren auf interkulturelle Kontakte in einer Kinderbegegnung ableiten: Dazu gehören zum einen individuumsbezogene Merkmale wie das Alter und Geschlecht der Kinder sowie Erwartungen und Einstellungen gegenüber der Begegnung und den Kindern aus dem Ausland. Zum anderen unterscheiden sich die Ergebnisse nach Faktoren, die mit der Gestaltung der Maßnahmen zusammenhängen, wie z.B. der Schaffung von Kontaktgelegenheiten.

Im Folgenden werden zunächst die Angaben der Kinder zu informellen Kontaktaufnahmen im Rahmen der freien Zeit während der Kinderbegegnung und zu den Kontaktwünschen am Ende der Kinderbegegnung sowie

zu deren Realisierung dargestellt. Dabei stehen die Kontakte zu Kindern aus anderen Ländern im Mittelpunkt. Daran anschließend werden Zusammenhänge mit individuellen Merkmalen und maßnahmenspezifischen Unterschieden zwischen den jeweiligen Begegnungen herausgearbeitet. Die Frage nach der Qualität von Beziehungen in der Kinderbegegnung wird zunächst hinsichtlich der Konfliktperspektive und sodann im Zusammenhang mit der Typisierung unterschiedlicher Kontaktformen aufgegriffen. Abschließend werden mittels der Kontrastierung von Projekten Bedingungen für die Entstehung interkultureller Kontakte herausgearbeitet.

8.1.1 Die Kontakte der Kinder in der Begegnung und darüber hinaus

Die Freizeit in der Begegnung – Raum für informelle Kontaktaufnahme und interkulturellen Austausch

Untersuchungen zu internationalen Jugendbegegnungen heben die Bedeutung von frei verfügbaren Zeiten jugendlicher Teilnehmer/innen für die Schaffung von Gemeinsamkeit und den Aufbau bzw. die Vertiefung interkultureller Beziehungen hervor (Breitenbach 1979). Auch von den Durchführenden internationaler Kinderbegegnungen wird die freie Zeit neben den pädagogisch angeleiteten und sonstigen Programmaktivitäten als wichtige Möglichkeit angesehen, in der Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen interkulturell zu lernen (vgl. Rink/Altenähr 2008). Beziehungen, die in den Freizeiten entstehen bzw. gepflegt werden, haben auch deswegen einen besonderen Stellenwert, weil hier die Interaktionspartner/innen selbst gewählt werden, also nicht – wie häufig im Zuge angeleiteter Aktivitäten – durch Gruppeneinteilungen der Projektdurchführenden bestimmt sind.

In allen untersuchten Kinderbegegnungen waren frei gestaltbare Zeiten ein konzeptioneller Bestandteil. Es gab in allen Projekten mindestens eine Stunde Freizeit pro Tag. Je nach Projekt dauerte diese auch länger und/oder es gab mehrere bzw. zusätzliche freie Zeiten, beispielsweise nach dem Mittag- und Abendessen. In den Interviews mit den Kindern werden auch die Abendzeiten in den Übernachtungsräumen als freie Zeit beschrieben.

Die qualitativen Erhebungen geben einen Eindruck von den Aktivitäten während der Freizeiten: Es bildeten sich Gruppen, die Spiel- und Sportplätze sowie Spielmaterial nutzten – wie z.B. Fußball- und andere Ballspiele, Brett- und Kartenspiele –, ebenso wie Gruppen, die ohne weitere Ausstattungen Fangen oder Verstecken spielten.

„Also da war ein Wagen. Und da ist eine kleine Luke da unten. Da sind wir immer mit Bastian reingekrochen, da vorne ist ja ein sehr kleiner Spalt. Wo man durchlugen konnte. Und dann haben wir immer durchgesehen und die haben uns immer so gesucht und so.“
(Shelterer, 8 Jahre, Abs. 267⁵⁴)

54 Die Namen der Kinder wurden anonymisiert, die angegebenen Absätze in Zitaten beziehen sich stets auf den Originaltext. Für die exemplarische Darstellung nicht erforderliche Passagen wurden der Übersichtlichkeit halber gestrichen. Zur besseren Lesbarkeit wurden

„In der Freizeit haben die meisten irgendwie Fußball gespielt oder was weiß ich nicht was.“ (David, 11 Jahre, Abs. 145)

In kleineren Gruppen wurde gezeichnet und gemalt oder – wenn die Kinder sich sprachlich verständigen konnten – miteinander „gequatscht“. Manche Kinder zogen sich alleine, mit Freunden oder Freundinnen, mit denen sie teilweise gemeinsam den Entschluss zur Teilnahme an der Kinderbegegnung getroffen hatten, oder in Kleingruppen auf ihre Zimmer zurück.

„Und da saßen wir dann immer zusammen in unseren Zimmern, dann haben wir zum Beispiel gerade gemalt und die *Kinder aus dem anderen Land* saßen daneben und haben mit ..., also erzählt und dann haben wir zum Beispiel mal einen Zettel genommen, haben alle unterschrieben und dann haben wir auch die *Kinder aus dem anderen Land* unterschreiben lassen.“ (Beatrix, 11 Jahre, Abs. 361)

Andere wählten das Betreuungs- bzw. Begleitpersonal als Ausgangspunkt für gegenseitige Neckereien und Rangeleien oder richteten ihre gut gemeinten – oftmals körperlich ausagierten – Provokationen auf andere Teilnehmer/innen der Begegnung. Soweit entsprechende Räume vorhanden waren, wie z.B. ein Kicker- oder Billardraum, zogen sich Kinder auch in stabilen oder wechselnden Gruppen zurück.

Dass die Freizeiten häufig auch für interkulturelle Kontakte genutzt werden, bestätigen die Angaben der Kinder in der Fragebogenerhebung der zweiten Welle: In den untersuchten Kinderbegegnungen geben annähernd zwei Drittel der befragten Kinder (61%) an, dass sie ihre freie Zeit auch mit Kindern aus einem anderen Land verbracht haben. Gleichwohl war über ein Drittel (39%) außerhalb der festgelegten Programmpunkte ausschließlich mit Kindern aus Deutschland zusammen.⁵⁵

schließlich Dialektbegriffe ersetzt sowie Wiederholungen gestrichen. Gestrichene Passagen wurden durch eine geschlossene Klammer mit drei Punkten – (...) – gekennzeichnet. Satzabbrüche durch die Interviewten wurden durch drei Punkte ohne Klammern – ...– markiert. Um die Anonymität zu gewährleisten, wurden Ländernamen und Informationen hinsichtlich des Partnerlandes verschlüsselt. Die Ländernamen wurden mit dem Begriff „Ausland“ ersetzt. Diese und andere synonyme Bezeichnungen, die eine Identifizierung der Länder verhindern sollen, wurden kursiv markiert. In einer anderen als der deutschen Sprache gemachte Äußerungen werden in die deutsche Sprache übersetzt und ebenfalls kursiv dargestellt. Diese Vorgehensweise gilt ebenso für Auszüge aus Beobachtungsprotokollen.

55 Die Aussage „In meiner freien Zeit war ich nur mit Kindern zusammen, die auch in Deutschland wohnen“ wurde auf der vierstufigen Antwortskala „stimmt genau/stimmt ziemlich/stimmt nur ein bisschen/stimmt gar nicht“ beantwortet. Für die Auswertungen wurden die Antwortkategorien zu „stimmt genau/stimmt ziemlich“ und zu „stimmt nur ein bisschen/stimmt gar nicht“ zusammengefasst. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder, die mit „stimmt nur ein bisschen“ oder „stimmt gar nicht“ geantwortet haben, in ihrer Freizeit auch mit Kindern aus einem anderen Land bzw. mehreren anderen Ländern zusammen waren.

Kontaktwünsche über die Begegnung hinaus

Zum Abschluss der Kinderbegegnung wurde erhoben, ob und zu wem die Kinder auch in Zukunft gerne Kontakt hätten. Ihre Angaben können als Indikator für das Interesse an den anderen (neu kennengelernten) Kindern betrachtet werden. Dabei muss ein solches Interesse nicht unbedingt Ausdruck intensiver Beziehungen und positiver Interaktionserfahrungen sein, sondern kann auch aus einer (bewundernden) Distanz heraus entstehen.

Insgesamt wünscht sich der Großteil der Kinder (72%) zu anderen Kindern, die sie in der Begegnung kennengelernt haben, in Kontakt zu bleiben und zwar unabhängig davon, ob es sich um Kinder aus Deutschland oder einem anderen Land handelt. Demgegenüber zeigt ein gutes Viertel aller Kinder (28%) kein Interesse, den in der Begegnung kennengelernten Kindern zu schreiben, mit ihnen zu telefonieren oder sie wiederzusehen.

Bestehende Kontaktwünsche richten sich vor allem an Kinder aus einem anderen Land, mit denen mehr als die Hälfte der Befragten (59%) in Verbindung bleiben möchte, wobei ein Teil dieser Befragten (19%) *ausschließlich* Kontaktwünsche zu Kindern aus einem anderen Land äußert. Im Vergleich dazu gibt es einen kleinere Anteil an Kindern (13%), deren Kontaktabsichten sich *ausschließlich* auf Kinder aus Deutschland beziehen (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14: Kontaktwünsche über die Begegnung hinaus (in %)



N=72 (3 Kinder haben ihre Kontaktwünsche nicht näher konkretisiert). Quelle: eigene Berechnungen.

Setzt man die Kontaktwünsche in Beziehung zu den Freizeitinteraktionen der Kinder während der Kinderbegegnung, so ergeben sich folgende Einsichten: Jene Befragten, die ihre Freizeit ausschließlich mit Kindern aus Deutschland verbrachten, wollen dreimal so häufig (30%) auch nur mit Kindern aus Deutschland in Kontakt bleiben im Vergleich zu jenen Befragten, die ihre Freizeit auch mit Kindern aus dem Ausland verbrachten (9%).⁵⁶ Interkulturelle Kontakte in der Kinderbegegnung, die über die im Programm festgelegten Aktivitäten hinausreichen, scheinen eine wichtige Grundlage für den Aufbau und die Weiterentwicklung positiver interkultureller Beziehungen zwischen den Kindern zu bieten. Damit werden Thesen und Befunde anderer Untersuchungen (s.o.) bestätigt.

56 N=54. Nur Kinder, die sich für die Zeit nach der Begegnung Kontakte wünschen.

Realisierung der Kontaktwünsche

Von den 63 Kindern, die den Fragebogen der dritten Untersuchungswelle beantworteten, gibt ein Drittel (30%, d.h. 19 Befragte) an, Kontakt zu mindestens einem Kind zu haben, das es in der Kinderbegegnung neu kennengelernt hat. Die häufigsten Kontakte bestehen zu Teilnehmenden aus dem Ausland (24%, d.h. 15 Kinder); vier Kinder nennen Kontakte nur zu mindestens einem anderen Kind aus Deutschland.

Dabei geben Befragte, die ihre Freizeit in der Begegnung ausschließlich mit Kindern aus Deutschland verbracht haben, häufiger an, keine Kontakte aufrecht zu erhalten (81%), als Kinder, die in ihrer Freizeit auch mit Mädchen oder Jungen aus einem anderen Land zusammen waren (62%).⁵⁷

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich mit Blick auf die Kontaktwünsche am Ende der Begegnung und auf diejenigen drei bis vier Monate nach der Begegnung eine deutliche Kontinuität abzeichnet: Kinder, die in der Begegnung weniger Kontakte zu Kindern aus dem Ausland hatten, äußern seltener den Wunsch, die Kontakte zu ihnen über die Begegnung hinaus weiterzupflegen und verfügen im Alltag – drei bis vier Monate nach der Begegnung – tatsächlich auch seltener über weiterhin bestehende Kontakte.

8.1.2 Individuelle und projektbezogene Differenzen in Kontakten und Kontaktwünschen

Die Bedeutung individueller Merkmale

Die Aussagen zu den Kontakten in der freien Zeit und den Kontaktwünschen unterscheiden sich u.a. nach individuellen Faktoren wie Alter, Geschlecht und Persönlichkeitsmerkmalen sowie nach Erwartungen und Haltungen der befragten Kinder.

Während sich bei den Freizeitkontakten kaum Unterschiede nach dem Alter ergeben, differieren sowohl die Kontaktwünsche als auch die Aufrechterhaltung der Kontakte nach der Begegnung altersspezifisch. Die jüngsten Teilnehmer/innen der Kinderbegegnungen (acht bis neun Jahre) geben insgesamt seltener an, Kontakte zu Kindern aus einem anderen Land/aus anderen Ländern aufrechterhalten zu wollen als zehn- bis zwölfjährige Befragte (vgl. Tabelle 7). Die Jüngeren lehnen auch häufiger generell Kontakte zu Kindern aus der Kinderbegegnung ab. Wenn sie überhaupt Kontaktwünsche äußern, dann eher zu Kindern aus Deutschland (D).

57 Datengrundlage sind die 63 Kinder, die an der dritten Untersuchungswelle teilnahmen. Freizeit nur mit Kindern aus Deutschland verbracht: N= 26; Freizeit auch mit Kindern aus einem anderen Land verbracht: N=37.

Tabelle 7: Zu welchen Kindern möchten die Befragten weiterhin in Kontakt bleiben?

	8–9 Jahre	10 Jahre	11–12 Jahre	Gesamt
Nur zu Kindern aus D	23%	4%	12%	13%
Auch zu Kindern aus einem anderen Land	33%	68%	73%	40%
Keine Kontakte gewünscht	43%	28%	15%	28%
Summe	100% (N=21)	100% (N=25)	100% (N=26)	100% (N=72)

Abweichungen von 100% in der Summe beruhen auf Auf- und Abrundungen der Dezimalstellen.
Quelle: eigene Berechnungen.

Es sind auch die Älteren, die nach der Begegnung eher Kontakte halten: Vor allem die Elf- bis Zwölfjährigen geben an, nach drei bis vier Monaten noch Kontakte zu haben (52%). Unter den Acht- bis Zehnjährigen hingegen geben jeweils drei Viertel an, keine Kontakte mehr zu Kindern aus der Begegnung zu haben (zehn Jahre: 76%; acht bis neun Jahre: 79%).⁵⁸ Diese Unterschiede lassen sich vermutlich auf die Nutzung vielfältigerer Kommunikationsmethoden im späten Kindesalter zurückführen. Die älteren Kinder nutzen häufiger bereits Medien wie das Internet und halten Kontakte über Email oder Foren wie Schüler-VZ o.ä. (mpfs 2009), während jüngere Kinder mit dem Computer und dem Internet noch weniger vertraut sind und somit weniger Möglichkeiten haben, Kontakte über ihren alltäglichen Bewegungsradius hinaus zu halten.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass jüngere Kinder in der Regel auch weniger Erfahrungen mit selbstinitiierten Kontaktaufnahmen haben als ältere Kinder. So zeigt sich in den Interviews mit ausgewählten Kindern der Begegnungen, dass viele „einfach nicht daran gedacht“ hatten, Adressen auszutauschen.

Auch geschlechtsspezifische Unterschiede erweisen sich bei den informellen Kontakten insgesamt als gering⁵⁹, wobei Mädchen (75%) Kontaktwünsche zu Kindern aus anderen Ländern etwas häufiger äußern als Jungen (66%)⁶⁰ und dieses Kontaktinteresse auch etwas öfter realisieren (35% Mädchen gegenüber 26% Jungen).⁶¹ Geschlechtsspezifische Unterschiede

58 N=63 Befragte in Welle 3, darunter: N=19 Acht- bis Neunjährige, N=21 Zehnjährige, N=23 Elf- bis Zwölfjährige.

59 Zwar geben insgesamt 46% der Mädchen und 28% der Jungen an, ihre Freizeit überwiegend mit Kindern aus Deutschland verbracht zu haben, jedoch zeigt sich bei Betrachtung der informellen Kontakte nach Projekten, dass die Unterschiede nicht überall bestehen bzw. sich je nach Begegnung anders darstellen. Diese Unterschiede sind weniger auf die Geschlechtsspezifik zurückzuführen, sondern basieren auf unterschiedlichen Kontaktgelegenheiten. Auf solche Hintergründe wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels näher eingegangen.

60 N=46 Mädchen, N=29 Jungen.

61 N=40 Mädchen, N=23 Jungen. In den beiden Projekten, in denen die Mädchen ihre Freizeit häufiger nur mit Kindern aus Deutschland verbracht haben, haben dennoch häufiger die Mädchen den Wunsch nach Kontakten geäußert als die Jungen. In der dritten Welle können diese Unterschiede in den beiden Projekten nicht mehr bestätigt werden, da in einem Fall

in den Kontakten sind demnach aus den Fragebogendaten zunächst nicht eindeutig identifizierbar, da wohl andere, projektspezifische Hintergründe in Betracht gezogen werden müssen, die durch die quantitativen Daten nicht erfasst wurden.

Alters- und Geschlechterunterschiede müssen stets auf dem Hintergrund der Projekte und ihren Besonderheiten betrachtet werden. So sind die Differenzen in den Kontaktwünschen nicht in jeder Begegnung gleich hoch. Zum einen sind nicht in allen Begegnungen die Alters- und Geschlechtergruppen ausgewogen vertreten (vgl. Punkt 6.1 „Kurzprofile der teilnehmenden Projekte“). Zum anderen scheinen Unterschiede in den Projektumsetzungen eine Rolle zu spielen.

Dass das Geschlecht jedoch durchaus eine wichtige Rolle für Kontaktaufnahmen und die Beziehungen in der Kinderbegegnung spielt, zeigen die qualitativen Analysen. Die Kinder in den untersuchten Begegnungen bewegen sich häufig in geschlechtshomogenen Gruppen. Ob es ihnen möglich ist, Kontakte zu Kindern aus den Gastländern aufzunehmen, ist deswegen auch davon abhängig, wie viele Kinder des gleichen Geschlechts aus den unterschiedlichen Ländern in den jeweiligen Projekten vertreten sind. Eine ungleiche Verteilung der Geschlechter kann beispielsweise dazu führen, dass ein Teil der Kinder weniger Gelegenheiten erhält, regelmäßige Kontakte und Beziehungen zu gleichgeschlechtlichen Kindern aus dem anderen Land aufzubauen, weil diese stark unterrepräsentiert sind und um sie „konkurriert“ wird. So konnten z.B. in einer Begegnung, in der sechs Mädchen aus Deutschland und nur zwei Mädchen aus dem Partnerland teilnahmen, zwei der Mädchen aus Deutschland nicht gemischt untergebracht werden und teilten sich ein gemeinsames Zimmer. Dieses Ungleichgewicht hatte zur Folge, dass jene, die nur mit Kindern aus dem gleichen Land untergebracht waren, außerhalb der Programmaktivitäten nur wenig Kontakt zu den „Gastkindern“ hatten und keine intensivere Beziehung zu ihnen aufbauten. Sie haben ihre Zeit häufig zu zweit oder mit gleichaltrigen deutschen Zimmernachbarn/Zimmernachbarinnen verbracht.

Zugleich sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Kinder nicht ausschließlich zu Kindern des gleichen Geschlechts Kontakt aufnehmen, sondern sich auch Kontakte zwischen Mädchen und Jungen ergeben, vor allem aufgrund gemeinsamer Interessen, wie z.B. Fußballspielen. Auch das Interesse am anderen Geschlecht fördert geschlechterheterogene Kontakte.

Inwieweit Kinder während der Begegnung öfter etwas mit den Kindern aus den Gastländern unternommen haben oder sich wünschen, weiterhin mit ihnen in Verbindung zu bleiben, hängt auch mit ihrer Persönlichkeit und ihrem Sozialverhalten zusammen. Die Hälfte (50%) der eher schüchternen und zurückhaltenden (internalisierten) Kinder (vgl. Punkt 6.3.1) hat ihre Freizeit ausschließlich mit Kindern aus Deutschland verbracht. Unter den Kindern, die sich und ihr Verhalten als kaum bzw. nicht introvertiert beschreiben, sind dies nur gut ein Drittel (35%).⁶² Diese seltenen informel-

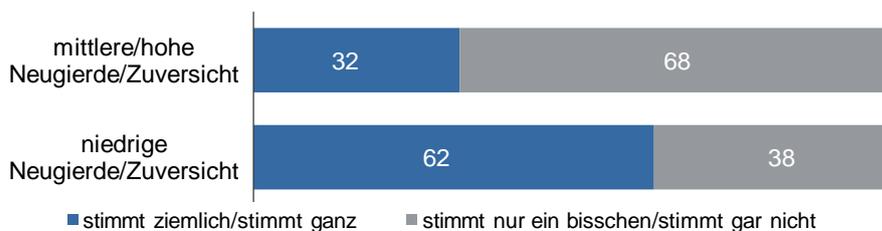
nur Mädchen den dritten Fragebogen zurückgesendet haben, im anderen Fall weder Jungen noch Mädchen in der dritten Untersuchungswelle bestehende Kontakte hatten.

62 (Eher) internalisiert: N=18, (eher) nicht internalisiert: N=55, keine Angabe N=2.

len Kontakte zu den „Gastkindern“ äußern sich in einer Ausdifferenzierung von Kontaktwünschen. Die schüchternen Kinder wünschen sie zwar generell genauso oft Kontakt zu Kindern, die sie in der Begegnung kennengelernt haben, jedoch möchten sie deutlich seltener mit Kindern aus einem anderen Land in Kontakt bleiben (18%) als Kinder, die sich als wenig oder kaum internalisiert beschreiben (82%). Bei der Aufrechterhaltung der Kontakte drei bis vier Monate nach der Begegnung unterscheiden sich die Kinder jedoch nicht mehr voneinander. Das heißt, diejenigen schüchternen und zurückhaltenden Kinder, die sich mit Kindern aus der Kinderbegegnung angefreundet haben oder sich zumindest einen weiteren Kontakt wünschen, halten diesen genauso häufig bzw. genauso selten aufrecht wie weniger schüchterne Kinder.

Des Weiteren ergeben sich Zusammenhänge zwischen Kontakten und Kontaktwünschen einerseits und den Einstellungen und Erwartungen der Kinder zu Beginn der Kinderbegegnung andererseits. Die Datenanalyse verdeutlicht, dass Kinder, die sich in der ersten Erhebungswelle als eher wenig neugierig und zuversichtlich beschreiben (vgl. Punkt 7.1.3), während der Begegnung auch häufiger die Nähe zu Kindern aus Deutschland suchten (vgl. Abbildung 15): 62% von ihnen stimmen ziemlich oder ganz der Aussage zu „In meiner freien Zeit war ich nur mit Kindern zusammen, die auch in Deutschland wohnen“. Unter Befragten, die schon zu Beginn der Begegnung eine mittlere oder hohe Neugierde/Zuversicht aufwiesen, sind es lediglich 32%. Zwei Drittel von ihnen verbrachten ihre freie Zeit auch mit Kindern aus anderen Nationen.

Abbildung 15: „In meiner freien Zeit war ich nur mit Kindern zusammen, die auch in Deutschland wohnen“ – Zustimmung nach dem Grad der Neugierde/Zuversicht (in %)



N=75 ; Mittlere/hohe Neugierde/Zuversicht: N=59, niedrige Neugierde/Zuversicht: N=16. Quelle: eigene Berechnungen.

Kinder, die sich zu Beginn der Begegnung den Kindern aus dem anderen Land/den anderen Ländern gegenüber als wenig neugierig und zuversichtlich beschrieben haben, lehnen auch häufiger einen weiteren Kontakt zu Kindern aus der Begegnung ab: Zwei Drittel von ihnen (65%) verneinen die Frage nach Kontaktwünschen, ein Drittel wünscht sich Kontakte. Demgegenüber möchte der Großteil der Kinder mit einer mittleren oder hohen Neugierde und Zuversicht weiterhin in Kontakt bleiben (82%).⁶³

63 Mittlere oder hohe Neugierde/ Zuversicht: N=58, niedrige Neugierde/Zuversicht: N=17.

Schließlich ist zu erwähnen, dass sich die Sprachkenntnisse der Kinder kaum in den informellen Kontakten niederschlagen. Die meisten Kinder sprechen neben Deutsch zumindest wenige Worte in einer weiteren Sprache (89% aller Befragten). Unter den wenigen Kindern, die keine weitere Sprache sprechen, geben zwar 50% an, ihre freie Zeit überwiegend mit Kindern aus Deutschland verbracht zu haben. Doch dies ist mit einem zwar geringeren, aber durchaus nennenswerten Anteil von 37% auch bei jenen Kindern der Fall, die zumindest eine weitere Sprache sprechen. Sprachkenntnisse können für eine Kontaktaufnahme zu Kindern aus einem anderen Land förderlich sein, jedoch ist dies abhängig davon, ob die Sprache auch von den anderen Kindern verstanden wird. Deutliche Hinweise darauf liefern die teilnehmenden Beobachtungen: Bestand eine gemeinsame Sprache in der Begegnung oder hatten die Kinder Kenntnisse in der Sprache der Gastkinder bzw. in einer dritten gemeinsamen Sprache, so wurde diese Sprache auch angewendet.

Die Bedeutung projektbezogener Merkmale

Neben individuellen Aspekten stehen auch projektspezifische Merkmale der Begegnungen im Zusammenhang mit interkulturellen Kontakten. Hierzu zählt beispielsweise die Regelung der Unterbringungssituation, die sich in den untersuchten Projekten unterschiedlich darstellt. In vier der sechs Projekte bestand eine einheitliche Regelung: In zwei Begegnungen waren alle Kinder nach Ländern gemischt, in zwei Begegnungen getrennt untergebracht. In einem weiteren Projekt, in dem die Kinder auch prinzipiell mit Kindern aus dem Ausland untergebracht waren, teilten sich zwei Mädchen aus Deutschland ein Zimmer, weil die geringe Anzahl der aus dem Ausland teilnehmenden Mädchen keine andere Form der Unterbringung ermöglichte. In dem sechsten Projekt wurde die Übernachtung bewusst unterschiedlich gehandhabt: Ein Teil der Kinder war gemischt untergebracht (nur mit Kindern aus dem Ausland oder mit Kindern aus Deutschland und dem Ausland), ein anderer Teil hat sich nur mit Kindern aus Deutschland das Zimmer geteilt.

Insgesamt hat mehr als die Hälfte aller befragten Kinder (57%) die Unterbringung ausschließlich mit anderen Kindern aus Deutschland geteilt. 32% der Befragten haben sowohl mit Kindern aus Deutschland als auch mit Kindern aus einem anderen Land einen Raum geteilt. 11% waren ausschließlich mit Kindern aus einem anderen Land untergebracht. Sie stammen alle aus einem Projekt.

Waren die Kinder nur mit anderen Kindern aus Deutschland untergebracht, so wünschte sich ein relativ kleinerer Anteil von ihnen (63%) Kontakt zu Kindern aus dem Ausland als dies bei Kindern mit gemischter Unterbringung der Fall war (85%). Kinder, die gemischt untergebracht waren, hielten auch nach der Begegnung noch häufiger Kontakte aufrecht (50% von 28) als Kinder, die sich nur mit Kindern aus Deutschland das Zimmer oder Zelt teilten (17% von 35).

Dies lenkt den Blick auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Projekten und Differenzen in den darin geschaffenen interkulturellen Kontakt-

gelegenheiten. Sie ergeben sich über die Unterbringung hinaus auch durch die Zusammensetzung von Gruppen bei den Mahlzeiten, die angeleiteten Aktivitäten sowie den zum Teil vorhandenen „Servicegruppen“ mit Aufräum- und Reinigungsaufgaben. Bevor anhand der Befunde aus den qualitativen Erhebungen diese Differenzen weiter vertieft werden, werden Unterschiede in den Kontakten anhand der Auswertungen der Fragebögen zu den einzelnen Projekten dargestellt.

Projektvergleiche

In der quantitativen Analyse festgestellte Differenzen zwischen interkulturellen Kontakten und Kontaktwünschen deuten darauf hin, dass nicht allein Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale, Alter und Geschlecht der Kinder dazu beitragen, ob Kontakte zu Kindern aus dem Gastland aufgenommen oder über die Kinderbegegnung hinaus gewünscht werden. Vielmehr kann auch davon ausgegangen werden, dass projektspezifische Rahmenbedingungen – organisatorische, pädagogische und inhaltlich-konzeptionelle Merkmale der Kinderbegegnungen – ebenfalls eine Rolle spielen.

Einerseits zeigen sich zwischen den Projekten z.T. erhebliche Differenzen hinsichtlich der Freizeitkontakte zu Kindern aus dem Ausland. Andererseits werden weitgehende Übereinstimmungen zwischen Freizeitkontakten und Kontaktwünschen am Ende der Begegnung sichtbar.⁶⁴

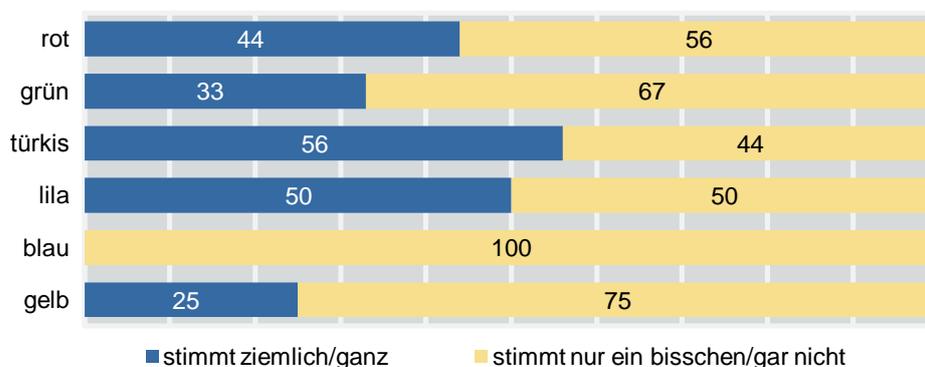
Die als „blau“ bezeichnete Begegnung ist das einzige Projekt, in dem alle Kinder ihre Freizeit kulturell gemischt verbrachten (vgl. Abbildung 16). Sie ist gleichzeitig die einzige Maßnahme, in der sich alle Kinder wünschten, mit anderen Teilnehmenden in Verbindung zu bleiben (vgl. Abbildung 17). 75% möchten sowohl zu Kindern aus Deutschland als auch zu Kindern aus dem anderen Land/den anderen Ländern in Kontakt bleiben, ein Viertel (25%) wünscht sich eine Verbindung ausschließlich zu den ausländischen Gastkindern. Keines der Kinder wünscht sich einzig Kontakte zu Kindern aus Deutschland. In der Begegnung „gelb“ wünscht sich ebenso der Großteil der Befragten weiteren Kontakt zu Kindern aus beiden/mehreren Ländern (75%). Gleich hoch ist der Anteil der Kinder, die ihre Freizeit mit den Gastkindern verbrachten (75%). Ein Viertel gibt an, nicht weiter in Kontakt bleiben zu wollen.

In den Begegnungen „grün“ und „türkis“ geben 40% der Kinder an, dass sie sich keine weiteren Kontakte wünschen. In „türkis“ sind es sogar lediglich 13% der Teilnehmenden, die auch mit Kindern aus dem Ausland in Kontakt bleiben wollen (vgl. Abbildung 17). Hier hat zugleich über die Hälfte der Kinder (56%) ihre Freizeit nur mit Kindern aus Deutschland verbracht (vgl. Abbildung 16). In der als „grün“ titulierten Begegnung, in der zwei Drittel der Teilnehmenden (67%) in ihrer Freizeit auch mit Kin-

64 Den teilnehmenden Kindern und Projekten wurde im Vorfeld der Untersuchung Anonymität zugesichert. Daher werden die Projekte an dieser sowie an allen folgenden Stellen durch Farbbezeichnungen unterschieden. Um einen Rückschluss auf die einzelnen Begegnungen zu vermeiden wird außerdem darauf verzichtet, die Anzahl der Kinder pro Projekt aufzuführen.

dern aus dem anderen Land/den anderen Ländern zusammen waren, wünschen sich 60% der Kinder auch weitere Kontakte zu mindestens einem Kind, das nicht in Deutschland wohnt.

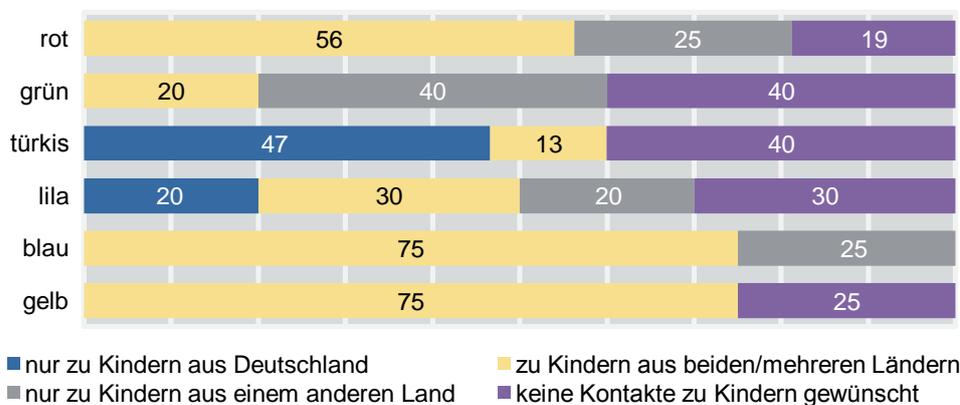
Abbildung 16: „In meiner Freizeit war ich nur mit Kindern aus Deutschland zusammen“ – differenziert nach Projekten (in %)



N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Kinder der Begegnung „lila“ möchten zur Hälfte Kontakte zu Kindern aus dem Ausland. 50% haben ihre Freizeit in der Begegnung auch mit diesen Kindern verbracht. Ein Drittel möchte mit keinem der neu kennengelernten Kinder in Verbindung bleiben, 20% geben an, den Kontakt nur zu Kindern aus Deutschland halten zu wollen.

Abbildung 17: Kontaktwünsche am Ende der Kinderbegegnung (in %)



N=72; keine Angaben zum Kontaktwunsch: N=3. Quelle: eigene Berechnungen.

In der Kinderbegegnung „rot“, in der 56% der Kinder in der freien Zeit mit Mädchen oder Jungen aus dem Gastland zusammen waren (vgl. Abbildung 16) möchten 81% der Kinder auch weiterhin den Kontakt halten: 25% nur zu Kindern, die in einem anderen Land leben, 56% sowohl zu Kindern aus dem Ausland als auch zu Kindern aus Deutschland (vgl. Abbildung 17).

Folgt man der Auffassung, dass sowohl die Wahl von Freizeitpartnern/-partnerinnen während der Begegnung als auch der Wunsch nach weiteren Kontakten ein Hinweis auf positive Beziehungen zwischen Kindern unterschiedlicher Länder sind, legen die Ergebnisse die Vermutung nahe, dass es

in vier Projekten (blau, gelb, grün, rot) gelungen ist, der Mehrzahl der teilnehmenden Kinder – in einem Projekt sogar allen – interkulturelle Kontakte und Beziehungen zu ermöglichen. Dabei äußert sich das Interesse an weiteren Kontakten in einem Projekt (rot) stärker, als man es angesichts der vielen tatsächlichen Interaktionen ausschließlich mit Deutschen annehmen würde. Demgegenüber überschreitet die Anzahl der Kinder in zwei Projekten (lila, türkis), die interkulturelle Kontakte hatten bzw. aufrecht erhalten möchten, die 50%-Marke nicht. Insbesondere das Projekt „türkis“ sticht im Projektvergleich hervor: Hier ist der Anteil der Kinder am niedrigsten, die während der Kinderbegegnung in der freien Zeit mit Gastkindern zusammen waren und an weiteren Kontakten auch nach der Kinderbegegnung interessiert sind. Vor dem Hintergrund dieser Datenlage stellt sich die Frage, inwiefern die Unterschiede in den Freizeitkontakten und Kontaktwünschen auf die Gestaltung und Umsetzung der Begegnungen zurückzuführen sind.

Hinweise auf die Hintergründe dafür bietet der Blick auf projektbezogene Rahmenbedingungen. Sie können interkulturelle Kontakte fördern oder auch hemmen bzw. Abgrenzungen und Separierungen unterstützen. Eine ausführliche Darstellung der Zusammenhänge zwischen der Gestaltung und Umsetzung von Projekten sowie den Möglichkeiten der Kinder, interkulturelle Kontakte aufzunehmen, findet sich unter Punkt 8.1.3 „Interkulturelle Kontakte im Spektrum von Selbstverständlichkeit und Besonderheit“.

An dieser Stelle soll lediglich beispielhaft auf die Bedeutung der Organisation der Unterbringungssituation der Kinder in den Begegnungen eingegangen werden. Die Potenziale, die eine national gemischte Unterbringung für interkulturelle Kontakte beinhalten, zeigen sich in den Interviews: Die meisten interviewten Kinder, die sich mit Kindern aus anderen Ländern einen Raum teilten, beschreiben diesen als Ort für gemeinsame Aktivitäten, wie z.B. sich gegenseitig Wörter beibringen, Gesellschafts- oder Kartenspiele durchführen, sich miteinander unterhalten und austauschen. Der elfjährige Remo, der ausschließlich mit Kindern aus einem anderen Land untergebracht war, beschreibt solche Aktivitäten:

„Also am Anfang haben wir geredet nur und dann haben wir halt, weil uns langweilig war, haben wir dann halt die ganze Zeit gespielt. Ehm, Poker und so. Und dann irgendwann haben wir die Leut ..., also die Betreuerinnen und so, so sehr genervt, dass die dann immer zu uns ... ein *Aufpasser* praktisch, der hat dann immer aufgepasst, bis wir dann alle eingeschlafen waren. (...) Wenn dann einer irgendwie wach geworden [ist] während der Nacht, hat der einfach viele ..., hat der einfach ein paar aufgeweckt und wir haben miteinander gespielt.“ (Abs. 248)

Die Unterbringung zusammen mit Kindern aus einem Land oder mehreren Ländern muss jedoch nicht unweigerlich dazu führen, dass sich hieraus positive Beziehungen ergeben. Zum einen können sich Interaktionen vor allem auf die Verständigung über Verhaltensregeln und deren Durchsetzung konzentrieren. Zum anderen können sich – oftmals hiermit verknüpft –

Belastungen und Konflikte im Zusammenleben ergeben, die eher zur Meidung von Kontakten mit den Zimmernachbarn/-nachbarinnen außerhalb der Unterkunft führen. Wie aus dem qualitativen Erhebungsmaterial ersichtlich, können dazu auch interkulturelle Verständigungsprobleme beitragen, die auf Seiten des Betreuungs- und Begleitpersonals unbemerkt oder unbeachtet blieben.

So beschreibt beispielsweise Nora auf die Frage, was ihr in der Begegnung nicht so gut gefallen habe, Differenzen mit Mädchen aus dem Ausland, die gemeinsam mit ihr und weiteren Kindern aus Deutschland in einem Zimmer untergebracht waren und aufgrund unterschiedlicher Verhaltensweisen entstanden sind.

- „K: Am Anfang, als wir in das Zimmer reingekommen sind, dass die so unordentlich waren so doll. Also da lag die Creme dann offen auf unserer Seite und ein angebissener Apfel.
(...) Und bei den anderen lag ein Stock im Bett dann und so.
I: Und die sind unordentlich, wen meinst du damit, mit die?
K: Ehm, die *Kinder aus dem Ausland*. Aber als wir ihnen das gesagt haben, die haben dann auch aufgeräumt.“

Die Interviewerin fragt nach, ob sich dies gleich am Anfang zugetragen hat:

- „K: Na, gleich am Anfang, da haben wir noch nicht so richtig getraut *eine andere Sprache* zu reden, weil es war auch komisch und dann ..., ja wir haben da so 'n bisschen erst alles 'n bisschen rüber geschoben und sie haben dann... aber nur mal nachher gesagt, dass das ihre Seite ist und das unsere Seite, dass sie da nicht ihren Dreck hinmachen sollen. (...) Weil sie hatten auch alle Schränke belegt also.“

Die Interviewerin bittet das Mädchen genauer zu berichten:

- „K: Na ja, auf unserer Seite ging's ja noch, weil die waren ja auf der anderen Seite und des haben wir dann rüber geschoben alles.
(...) Aber es war auch nicht so viel auf unserer Seite, nur 'n Apfel und so Schilder und Sachen auf den Stühlen, wo wir waren. Und unsere Schränke, da haben wir sie aber gefragt, da haben sie dann die Schränke selber ausgeräumt, weil des macht man nicht, die Sachen einfach rüber werfen oder so. (...) Und wir ja nicht unhöflich werden oder so.“ (Nora, 12 Jahre, Abs. 504–522)

Auf die Frage der Interviewerin, mit wem das Mädchen mehr bzw. viel Zeit verbracht hat, antwortet es:

- „K: Na ja, ich hab' viel Zeit verbracht eigentlich mit den *Kinder aus derselben Schule* und na ja, eigentlich war ich mit denen die meiste Zeit. Nur mal so, mal ... also nur mal so Absprachen oder so, war ich mit den anderen zusammen. (...) ja aber, meistens war ich mit den *Kindern aus derselben Schule* zusammen.“ (Abs. 214–216).

Nachhaltigkeit der Kontakte und Beziehungen

Zwei bis drei Monate nach der Begegnung, zum Zeitpunkt der dritten Erhebungswelle, geben lediglich 15 Kinder an, dass sie in der Zwischenzeit Kontakt zu Kindern aus den Gastländern haben bzw. noch mit ihnen in Kontakt stehen. Dabei zeigt sich, dass dies am häufigsten bei Kindern aus den Projekten „blau“ (63%), „lila“ (43%) und „gelb“ (43%) der Fall ist. Im Projekt „rot“ berichten 21% der Kinder von Kontakten zu Teilnehmenden aus dem Ausland. In dem Projekt „türkis“ hat nur ein Kind, in dem Projekt „grün“ kein Kind eine Verbindung zu mindestens einem Kind aus einem Gastland.

Die sich zwischen den ersten beiden Erhebungswellen zeigende Tendenz eines Zusammenhangs von Kontakten und spezifischen Merkmalen der Begegnungsprojekte setzt sich bei Berücksichtigung der Daten aus der dritten Erhebungswelle nicht mehr fort. Während zwischen den ersten beiden Erhebungszeitpunkten neben individuellen Merkmalen und interaktiven Erfahrungen auch Merkmalen der Projekte ein direkter Einfluss auf die Äußerungen der Kinder über gelebte und gewünschte Beziehungen zu Kindern aus anderen Ländern zukommt – die Zeit zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten haben die Kinder ausschließlich in der Kinderbegegnung verbracht –, können nach dem Ende des Projekts eine Vielfalt von durch die Untersuchung nicht kontrollierbaren Bedingungsfaktoren den Umgang mit den Beziehungserfahrungen bzw. die Realisierung der Kontaktabsichten während bzw. am Ende der Kinderbegegnung beeinflussen. So weisen die Kinder in den Interviews ca. zwei Monate nach der Begegnung u.a. darauf hin, dass sie Kontaktwünsche nicht realisiert haben, weil sie nach dem Wechsel in eine Schule der Sekundarstufe II oder wegen der Aufnahme eines neuen Hobbies zu wenig Zeit hätten. Berichtet wird auch davon, dass sie keine Adressen der Kinder hätten und nicht wüssten, wie sie diese erreichen könnten.

Daraus kann geschlossen werden, dass zwar bei annähernd einem Viertel der 63 Kinder, die mit dem dritten Fragebogen erreicht werden konnten, eine Förderung nachhaltiger interkultureller Kontakte gelungen ist. Anzunehmen ist, dass hierzu auch die Projekte, an denen sie teilgenommen haben, beigetragen haben. Es kann jedoch nicht geschlussfolgert werden, dass es an den Projekten und ihrer Gestaltung lag, dass manche Kinder sich nach der Begegnung *nicht* wie beabsichtigt mit Kindern aus dem anderen Land/ den anderen Ländern in Verbindung gesetzt haben. Hinweise auf einen längerfristigen Projekteinfluss ergeben sich lediglich daraus, dass es in dem Projekt, in dem noch nach zwei bis drei Monaten die meisten Kontakte bestehen, eine Unterstützung für die Aufrechterhaltung von Kontakten gibt. Hier wurde z.B. darauf geachtet, dass alle Kinder am Ende der Kinderbegegnung die (Email-)Adressen der anderen Teilnehmenden erhielten.

Konflikte oder irritierende Momente – eine Chance für interkulturelles Lernen?

Die Qualität der Beziehungen zwischen den Kindern lässt sich nicht direkt aus der Häufigkeit von Kontakten und den Kontaktwünschen ableiten. Die Analyse der quantitativen Daten ergibt jedoch bei der Frage, ob es in der Kinderbegegnung „Ärger“ gegeben habe und ob sich die befragten Kinder mit anderen Kindern aus der Begegnung gestritten haben, Hinweise auf Beziehungsqualitäten.

Insgesamt scheint es in den an der Studie beteiligten Kinderbegegnungen eher wenig Streit unter den Kindern gegeben zu haben: Über die Hälfte der Befragten (52%) gibt an, dass es zwischen den Kindern keinen Ärger gab, ein Drittel (31%) sagt, dass es nur ein bisschen Ärger gab und 18% führen an, dass es oft Ärger zwischen den Kindern gab.⁶⁵ Dies kann einerseits bedeuten, dass die Kontakte zwischen den Kindern nicht durch Konflikte belastet waren, andererseits können fehlende Konflikte aber auch ein Indiz für mangelnde Kontakte sein.

Die Kinder geben zu 64% an, sich nie mit anderen Kindern gestritten zu haben, ein Drittel hatte manchmal Streit mit anderen Kindern (36%). Keines der Kinder hat sich oft mit anderen Teilnehmenden gestritten.⁶⁶ Von den Kindern, die sich manchmal gestritten haben (N=27), berichtet über die Hälfte (59%), dass sich die Konflikte überwiegend auf Kinder aus der deutschen Gruppe bezogen (vgl. Tabelle 8). 19% haben sich überwiegend mit Kindern aus dem anderen Land gestritten, 15% mit beiden gleich oft.

Tabelle 8: Konflikte in der Kinderbegegnung

	Mit welchen Kindern hattest Du öfter Streit?		Und mit welchen Kindern konntest Du Dich besser vertragen?	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Mit Kindern aus der deutschen Gruppe	16	59%	11	41%
Mit Kindern aus einem anderen Land	5	19%	4	15%
Mit beiden gleich oft	4	15%	6	22%
Weiß ich nicht	2	7%	6	22%
Summe der Kinder, die gestritten haben	27	100%	27	100%
Nie gestritten	47			
Keine Angabe	1			
Gesamtsumme	75			

Quelle: eigene Berechnungen.

Ob bzw. wie oft die Kinder Streit hatten, ist unabhängig von Alter, Geschlecht, Persönlichkeit und Einstellungen der Kinder. Vielmehr bieten Gegebenheiten in der Kinderbegegnung einen Nährboden für Spannungen.

65 Die Kinder beantworteten die Aussage „Zwischen den Kindern gab es oft Ärger“ auf einer vierstufigen Skala: „stimmt genau“ (3%), „stimmt ziemlich“ (15%), „stimmt nur ein bisschen“ (31%), „stimmt gar nicht“ (52%).

66 Die Antwortskala zur Frage „Manchmal gibt es unter Kindern Streit. Wie oft hast Du Dich in der Kinderbegegnung mit anderen Kindern gestritten?“ lautete „oft/manchmal/nie“. N=1: keine Angabe.

So scheint eine kulturell gemischte Unterbringung Reibungspotenzial zu bergen: Kinder, die sich mit Teilnehmenden aus beiden bzw. mehreren Ländern ein Zimmer oder ein Zelt teilten, berichteten am häufigsten von Konflikten. 50% von ihnen geben an, sich manchmal gestritten zu haben. Unter den Kindern, die nur mit Kindern aus Deutschland untergebracht waren, gibt ein Drittel (32%) an, Streit gehabt zu haben. Am seltensten hatten Kinder Streit, die ausschließlich mit Kindern aus einem anderen Land untergebracht waren (22%).⁶⁷ Diese Befunde sagen jedoch noch nichts darüber aus, ob diese Kinder Streit mit Kindern aus dem gleichen Land oder einem anderen Land hatten.

Unter den 9 Kindern, die Streit mit Kindern aus einem anderen Land hatten, befanden sich 5 Kinder, die mit Teilnehmenden sowohl aus Deutschland als auch aus dem Ausland untergebracht waren; die übrigen 4 Kinder waren nach Nationen getrennt untergebracht.⁶⁸ Von den Kindern, die ausschließlich mit Teilnehmenden aus anderen Ländern untergebracht waren, hatte jedoch keines der Kinder Streit mit Kindern aus dem Ausland.

Die Frage danach, warum Kinder, die sowohl mit Kindern aus dem eigenen als auch mit jenen aus einem anderen Land/anderen Ländern untergebracht waren, häufiger Streit mit Kindern aus dem Ausland hatten als jene, die ausschließlich mit Kindern aus einem anderen Land untergebracht waren und die lediglich Streit mit Kindern aus der deutschen Gruppe hatten, kann auf der Grundlage des Datenmaterials nicht eindeutig beantwortet werden. Möglicherweise lassen sich Kinder aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten und dem daraus entstehenden Gefühl von Gemeinschaft eher auf einen Streit ein, weil sie die Möglichkeit haben, sich gegenseitig zu unterstützen – vor allem dann, wenn Teilnehmende sich mit Kindern ein Zimmer/Zelt teilten, die sie vor der Begegnung schon kannten bzw. mit denen sie befreundet waren.

Gleichzeitig berichten Kinder, die mit Kindern aus Deutschland und dem Ausland untergebracht waren, insgesamt am häufigsten von Streit. Auch hier kann nur eine Hypothese formuliert werden: Die Unterbringung in gemischten Zimmern kann zu neuen Beziehungs- und Gruppenstrukturen führen. Es kann z.B. zwischen Freunden bzw. Freundinnen zu Unmut kommen, wenn intensive Kontakte zu anderen Kindern entstehen und ein Kind daraufhin mehr Zeit mit einem gerade neu kennengelernten Kind verbringt. Dadurch können bei anderen Kindern Gefühle von Nichtbeachtet- und Ausgegrenztwerden entstehen.

Die Unterbringung mit Kindern aus einem oder mehreren Ländern führt nicht zwangsläufig zu positiven Beziehungen. Je nach Art der Kontakte der Kinder in den miteinander geteilten Räumen – z.B. gemeinsame Unterhal-

67 Nur mit Kindern aus Deutschland untergebracht: N=41; mit Kindern aus Deutschland und aus dem anderen Land/aus anderen Ländern untergebracht: N=24; nur mit Kindern aus einem anderen Land/aus anderen Ländern untergebracht: N=9.

68 Die 27 Kinder, die gestritten haben, teilen sich wie folgt auf: 13 Kinder, die nur mit Kindern aus Deutschland untergebracht waren, 12 Kinder, die mit Kindern aus beiden/mehreren Ländern untergebracht waren und 8 Kinder, die nur mit Kindern aus einem anderen Land untergebracht waren.

tungen und Spiele oder Distanz und Konflikte – kann die gemeinsame Unterbringung auch zu einer Distanzierung unter den Zimmernachbarn/Nachbarinnen beitragen. So hat sich in den Interviews gezeigt, dass eine nach den unterschiedlichen Teilnahmeländern gemischte Unterbringung nicht nur ein Ort spielerischer Interaktionen ist, sondern diese auch Aushandlungen zum reibungslosen alltäglichen Ablauf erfordert. Dazu gehören z.B. Regelungen darüber, wie alle in einem Zimmer untergebrachten Kinder Zugang zu dem einzigen Zimmerschlüssel erhalten oder wann das Licht am Abend gelöscht werden soll. In manchen Fällen kommt es zu Differenzerfahrungen bezüglich des Alltagslebens, die sich beispielsweise aus unterschiedlichen Auffassungen über Ordnung und Sauberkeit ergeben. Hierüber können Konflikte entstehen, die zu einer Distanz zwischen den Kindern führen, sofern sie nicht konstruktiv bearbeitet werden. Drei der interviewten Kinder berichten von einem derartigen Konflikt, der schließlich zu ethnizierenden Zuschreibungen und einer separierenden räumlichen Aufteilung des gemeinsamen Zimmers in zwei nach Nationen getrennte Bereiche führte. Inwiefern diese Distanzierung Resultat oder Grund dafür war, dass diese Kinder ihre freie Zeit überwiegend mit Kindern aus dem gleichen Land verbrachten, lässt sich jedoch nicht eindeutig beantworten. Anzunehmen ist, dass es sich hier um einen wechselseitigen Prozess handelt, der in einem komplexen Bedingungsgefüge von Gruppeneinteilungen, Strukturierung der Angebote sowie pädagogischen Interventionen einerseits und bestehenden Bindungen, Kommunikationsproblemen sowie Voreinstellungen andererseits entsteht.

Abschließend sei erneut darauf hingewiesen, dass Streit nicht per se problematisch ist, sondern auch ein Lernfeld darstellen kann (vgl. Umbach 1974). Doch diese Leistung – der Transfer vom Streit oder Konflikt zum Lernen – bedarf einer ausreichenden Reflexion. Insbesondere die Begegnung von Kindern aus unterschiedlichen Ländern mit ihren jeweiligen kulturellen Besonderheiten erfordert eine Sensibilität und Aufmerksamkeit der Betreuenden bezüglich auftretender Konflikte. Sollen diese nicht als Stolpersteine, sondern als fruchtbar für interkulturelles Lernen erachtet werden, setzt dies voraus, dass sie erkannt und bearbeitet werden (Umbach 1974, 2003). Auf diese Weise kann der Entstehung von Generalisierungen, Stereotypen und Vorurteilen vorgebeugt werden (vgl. Raabe/Beelmann 2009, Thomas u.a. 2007).

8.1.3 Interkulturelle Kontakte im Spektrum von Selbstverständlichkeit und Besonderheit

Die bisher dargestellten Befunde und Analysen zur Qualität der Kontakte zwischen Kindern aus Deutschland und jenen aus dem Ausland legten den Fokus ausschließlich auf Konflikte. Diese Engführung wird im Folgenden aufgelöst und durch neue Einsichten ergänzt und erweitert, die sich auf die Analyse qualitativ erhobener Interviewdaten stützen, ergänzt um Auswertungsergebnisse aus den teilnehmenden Beobachtungen der Kinderbegegnungen. Sie zeichnen ein vielfältiges Bild über die in der Begegnung gelebten interkulturellen Kontakte. Im Rahmen einer Typologisierung wird ver-

sucht, das breite, von selbstverständlich gelebten bis zu spannungsgeladenen Beziehungen reichende Spektrum interkultureller Kontakte zu ordnen. Die Typologie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Den Variationen von Begegnungen und der Verschiedenheit von Kindern entsprechend lassen sich weitere Typen denken. Indem sie die Qualität von Kontakten in internationalen Kinderbegegnungen in Beziehung zu interkulturellem Austausch setzt, soll die Typologie dazu beitragen, die Komplexität von Kontakten sowie die vielfältig vernetzten Einflussfaktoren zu erhellen.

Insgesamt wurden fünf Typen gebildet, denen die interviewten Kinder der untersuchten Begegnungen zugeordnet werden können:

- (1) Interkulturellen Kontakt als Alltäglichkeit leben
- (2) Interkulturellen Kontakt als flüchtigen Kontakt bei stetiger Kontaktaufnahme erleben
- (3) Interkulturellen Kontakt überwiegend innerhalb von Programmaktivitäten erfahren
- (4) Interkulturellen Kontakt überwiegend außerhalb von Programmaktivitäten leben
- (5) Interkulturellen Kontakt als sporadisch und notgedrungen erfahren

(1) Interkulturellen Kontakt als Alltäglichkeit leben

Die Kinder dieses interkulturellen Kontakttyps zeichnen sich dadurch aus, dass für sie interkulturelle Kontakte in der Begegnung zur alltäglichen Erfahrung und zur Normalität gehörten. Sie hatten häufig Kontakte zu den Kindern aus dem Ausland und nahmen unterschiedliche Gelegenheiten zum Kontaktaufbau wahr. Zu Letzteren gehörten sowohl die Kontakt fördernden Programmaktivitäten, die entweder in der national gemischten Großgruppe oder aber in kulturell gemischten Kleingruppen stattfanden, als auch die selbstbestimmte Ausgestaltung der verfügbaren freien Zeit. Diese Kinder verbrachten ihre Freizeit während der Kinderbegegnung überwiegend in einem interkulturell geprägten Beziehungssetting, sei es, dass sie ausschließlich mit Kindern aus dem anderen Land/aus den anderen Ländern zusammen waren oder in einer Mischform von Kindern aus Deutschland und dem Ausland. Kennzeichnend für sie ist weiterhin, dass sie an zahlreichen gemeinsamen Aktivitäten teilnahmen bzw. diese selbst initiierten.

Diese Teilnehmenden charakterisieren die Beziehung zu einzelnen Kindern aus dem Ausland meist als freundschaftlich. Der Austausch sowie das Verbringen gemeinsamer Zeit mit Kindern aus anderen Ländern war für sie selbstverständlich in das Alltagsgeschehen eingebunden:

„Man hat eigentlich ..., mit jedem war man befreundet. Wir waren eigentlich eine ganz große Gemeinschaft. Wir ..., es gab jetzt nicht jemanden, den man ganz bevorzugt hat. Also man hatte mit jedem gespielt, egal

wer's war. Hat gefragt: ‚Wollen wir spielen?‘ ‚Ja.‘ Haben wir halt gespielt.“ (Remo, 11 Jahre, Abs. 234)

Die sieben interviewten Kinder, die diesem Kontakttyp zugeordnet wurden, finden sich in drei der insgesamt sechs untersuchten Projekte. Die Verteilung der Kinder auf die einzelnen drei Projekte ergibt folgendes Bild: vier Kinder/zwei Kinder/ein Kind. Dies bedeutet zugleich, dass die meisten der Kinder dieses Kontakttyps aus einem bestimmten Projekt stammen.

(2) Interkulturellen Kontakt als flüchtigen Kontakt bei stetiger Kontaktaufnahme erleben

Diese Kontaktform kennzeichnet jene Kinder, welche die meiste Zeit mit Teilnehmenden aus Deutschland verbrachten und im Interview ausschließlich Bezugspersonen aus dem eigenen Land nennen. Zugleich hatten diese Kinder jedoch auch immer wieder Kontakte zu Kindern aus dem Ausland, die jedoch nicht zu gemeinsam gestalteten Freizeitaktivitäten führten, sondern in der frei verfügbaren Zeit eher einen flüchtigen Charakter annahmen. Dieser flüchtige Kontakt ging jedoch über die freie Zeit hinaus und wurde auch im Rahmen von Programmaktivitäten selbst aktiviert und aufrecht erhalten. Dies war dann der Fall, wenn während der offiziellen Durchführung einer Programmaktivität am Rande des Geschehens gelegentliche bis zu häufige informelle Kontaktaufnahmen zu Kindern aus dem Ausland stattfanden, ohne dass dies vom Betreuungspersonal angeregt oder initiiert wurde. Kinder dieses Kontakttyps äußern sich pauschal positiv über die teilnehmenden Kinder aus dem Ausland, es bestanden jedoch keine engeren bzw. freundschaftlichen Beziehungen zu ihnen.

Die zwei interviewten Kinder, die diesem Kontakttyp zugeordnet wurden, stammen beide aus einem Projekt.

(3) Interkulturellen Kontakt überwiegend innerhalb von Programmaktivitäten erfahren

Diesem Typ gehören Kinder an, die sich zwar an kulturell gemischten Programmaktivitäten beteiligten, aber ihre Freizeit kaum bis gar nicht mit Kindern aus dem Ausland verbrachten. Stattdessen waren sie in der freien Zeit entweder häufig mit Kindern aus Deutschland zusammen oder verbrachten diese allein. Allerdings zeigen sich hinsichtlich der Beschreibungen der interkulturellen Kontakte im Rahmen des Programms deutliche Differenzen zwischen den Kindern dieses Typs: Sie reichen von wenigen bis zu zahlreichen und sogar alltäglichen Kontakten zu Kindern aus dem Ausland.

Für diese Kinder stellten die Programmaktivitäten das hauptsächliche Begegnungssetting dar, innerhalb dessen sie mit unterschiedlicher Intensität interkulturelle Kontaktgelegenheiten wahrnahmen und nutzten.

Die sieben interviewten Kinder, die diesem Kontakttyp zugeordnet wurden, finden sich in drei Projekten. Die Verteilung der Kinder auf die einzelnen drei Projekte ergibt folgendes Bild: drei Kinder/zwei Kinder/zwei Kinder.

(4) Interkulturellen Kontakt überwiegend außerhalb von Programmaktivitäten leben

Hierunter fallen Kinder, die keine bis wenige Aktivitäten in interkulturell gemischten Gruppen mit gemeinsamem Auftrag erlebten, weil vorrangig auf das Individuum bezogene Tätigkeiten wie Basteln, Malen und/oder nach Teilnahmeland getrennte Angebote (z.B. getrennter Sprachunterricht) durchgeführt wurden. Im Rahmen des Programmes entstand nur eine niedrige Kontakthäufigkeit zu Kindern aus dem Ausland. Dies geschah eher zufällig und gestaltete sich informell, wenn z.B. Kinder bei Ausflügen einen Teil des Weges gemeinsam gingen. Interkulturelle Kontakte erlebten die Kinder fast ausschließlich in der freien Zeit.

Mit diesem Kontakttyp gehen unterschiedliche Erfahrungen einher. Die Kontakthäufigkeit variiert von niedrig bis hoch und auch die Beziehungen, die die Kinder entwickelten, differieren stark: Sie reichen von Beziehungen, die durch das gemeinsame Interesse an Freizeitaktivitäten gekennzeichnet waren, hauptsächlich innerhalb von Gruppenunternehmungen gelebt wurden, sich auf diese beschränkten und in einem Fall sogar abgebrochen wurden bis hin zu individuellem Kontakt, der durch körperliche Nähe und Sympathie gekennzeichnet war und auch außerhalb von Gruppenaktivitäten aufrecht erhalten und gepflegt wurde.

Freizeitbezogene interkulturelle Kontakte ergaben sich aus kollektiv geteilten Interessen an gemeinsam bekannten Spielen wie z.B. Fußball, Fangen oder Versteckspielen. Die Möglichkeiten der Weiterentwicklung von interkulturellen Kontakten zu positiven individuellen Beziehungen hingen jedoch von weiteren Rahmenbedingungen ab. Konnten sich die Kinder aufgrund unterschiedlicher Muttersprachen untereinander nicht verständigen, erschwerte dies die Herausbildung interkultureller persönlicher Beziehungen. Ansatzpunkte für die Intensivierung interkultureller Kontakte hin zu persönlichen Beziehung zeigten sich dann, wenn es den Kindern gelang, persönliches Vertrauen und Nähe herzustellen. Unter solchen Bedingungen wurden interkulturelle Kontakte zum Bestandteil des informellen Alltags und äußerten sich im gegenseitigen Ansprechen und Mitteilen von Informationen über anstehende Aktivitäten oder Handlungen bis hin zum freundschaftlichen Körperkontakt z.B. in Form von gegenseitigem „Auskitzeln“.

Die fünf interviewten Kinder, die diesem Kontakttyp zugeordnet wurden, finden sich in zwei der untersuchten Projekte, auf die sie sich folgendermaßen verteilen: vier Kinder/ein Kind. Dies bedeutet zugleich, dass die Kinder dieses Kontakttyps vor allem aus einem bestimmten Projekt stammen.

(5) Interkulturellen Kontakt als sporadisch und notgedrungen erfahren

Hier zeigt sich bei den Kindern eine niedrige interkulturelle Kontakthäufigkeit im Rahmen der Programmaktivitäten. In der freien Zeit hatten sie eine niedrige bis mittlere Kontakthäufigkeit, die vor allem durch wenige Kontakte in der selbstbestimmten freien Zeit außerhalb der Unterbringung gekennzeichnet war. In der freien Zeit im gemeinsamen Zimmer fanden mitelmäßig viele, vor allem notwendige Kontakte statt.

Kinder, die diese Form des Kontaktes erlebten, verbrachten ihre freie Zeit überwiegend mit Teilnehmenden der Eigengruppe, der gleichzeitig

auch ihre Bezugspersonen entstammten. Zum Teil kam es zur Ausgrenzung von Kindern aus dem Ausland und der Kontakt wurde eher als spannungsgeladen und konfliktrichtig wahrgenommen. Damit korrespondiert, dass es keinerlei Hinweise auf freundschaftliche Beziehungen gibt. Die Kontakte in der gemeinsamen Unterkunft führten zu Segregation und nicht zu gemeinsamen Aktivitäten in der freien Zeit. Überschattet wurden die Kontakte von Misstrauen gegenüber den Kindern aus dem Ausland sowie von ethnisierenden Zuschreibungen.⁶⁹

Die drei interviewten Kinder, die diesem Kontakttyp zugeordnet wurden, finden sich alle in einem Projekt.

Verhältnis von interkulturellen Kontakttypen und Projektspezifika

Vor dem Hintergrund der Annahmen, dass Kontakte die Grundlage für interkulturelles Lernen bilden, internationale Kinderbegegnungen als Kontaktgelegenheit betrachtet werden und alle an der Untersuchung teilnehmenden Projekte interkulturelles Lernen anstreben, verweisen die soeben dargestellten Typen des interkulturellen Kontakts unter den interviewten Kindern auf eine hohe Varianz.

Die zum Teil weitgehende Entsprechung von Kontakttypen und Projekten deutet darauf hin, dass neben individuellen Unterschieden zwischen den Kindern projektspezifische Bedingungen einen wesentlichen Einfluss darauf nehmen, ob interkulturelle Beziehungen entwickelt werden (können). Im Folgenden werden anhand der in die Untersuchung einbezogenen Projekte unter Hinzuziehung der Projektprofile, der Beobachtungs- und der Interviewdaten kontrastierend förderliche und hinderliche Bedingungen herausgearbeitet, die die Entstehung von Kontakten und interkulturellen Beziehungen beeinflussen. Dabei werden Projekte gegenübergestellt, die den größten Kontrast aufweisen: Während in zwei Projekten die Schaffung von Kontaktgelegenheiten und interkulturellem Erleben als deutlicher roter Faden heraussticht, stehen dem zwei Projekte gegenüber, in denen dies nur eine untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Die Unterschiede in der Projektumsetzung werden in Form zweier gegensätzlicher Pole dargestellt⁷⁰:

Auf der einen Seite stehen Projekte, die sowohl im Rahmen der Aktivitäten als auch hinsichtlich logistisch-organisatorischer Aspekte darauf achten, dass Kinder in Kontakt miteinander treten können und auch müssen:

- Zu Beginn der Begegnung legten sie Wert darauf, dass sich die Kinder und die Betreuer/innen auf interaktive Art und Weise kennenlernen. Dazu wurden diverse Kennenlern- bzw. Namensspiele eingesetzt.

69 Dieser Typ könnte zugleich dem Typ „Interkulturellen Kontakt überwiegend außerhalb von Programmaktivitäten leben“ untergeordnet werden, wurde aber bewusst als eigenständiger Typ konstruiert.

70 Konstruiert man die vier Projekte als gegenüberstehende Pole – jedem Pol werden zwei Projekte zugeordnet – lassen sich die übrigen Projekte in etwa im Mittelfeld einordnen. Hier spielte interkulturelles Lernen keine untergeordnete Rolle, die Umsetzung war jedoch nicht so konsequent wie bei jenen Projekten mit deutlichem rotem Faden.

- Die Programmaktivitäten zeichneten sich dadurch aus, dass sie überwiegend interkultureller Natur waren, d.h. individuelle sowie nach Nationen getrennte Arbeiten, Aufgaben oder Angebote traten gegenüber der „Arbeit“ in internationalen (Klein-) Gruppen und Aktivitäten, die den Gruppenzusammenhalt fördern, in den Hintergrund. (Inter-)kulturelle Themen bzw. Inhalte waren zudem wesentliche Komponenten des Programms.
- Des Weiteren wurden die Kinder aus Deutschland und dem Gastland in gemeinsamen Schlafräumen untergebracht und saßen auch während der Mahlzeiten an gemeinsamen Tischen – entweder bewusst gemischt oder nach freier Platzwahl. Aktivitäten in der Gesamtgruppe, die nationale Zugehörigkeiten auflösen und die Kinder als Teilnehmende bzw. Mitglieder einer Gruppe in den Vordergrund stellen, waren integraler Bestandteil.
- Schließlich wurde Interkulturalität auch von den Betreuerinnen und Betreuern vorgelebt. Die Begegnungen wurden durch internationale Teams geleitet, die entweder in einer gemeinsamen Arbeitssprache mit den Kindern kommunizierten oder die jeweiligen Muttersprachen der teilnehmenden Kinder verwendeten. In der Regel waren die Betreuer/innen unabhängig von ihrer Herkunft potenzielle Ansprechpartner für alle Teilnehmenden. Schließlich wurde in der Kommunikation darauf geachtet, dass alle Teilnehmenden alle Informationen gleichermaßen erhielten: Eine gemeinsame Verkehrssprache in Verbindung mit entsprechenden Übersetzungen in den jeweiligen Muttersprachen bzw. mehrsprachige Anleitungen in den in der Begegnung vertretenen länderspezifischen Sprachen sorgten für gleichberechtigte Teilhabemöglichkeiten der Kinder.

Den anderen Pol konstituieren Projekte, die interkulturellem Erleben eine nur untergeordnete Rolle beizumessen scheinen und sich in der Gestaltung sowie Umsetzung deutlich von den oben dargestellten unterscheiden:

- Das Kennenlernen war in diesen Projekten gekennzeichnet durch entweder kurze individuelle Vorstellungsrunden, gepaart mit nur einem durchgeführten Kennenlernspiel oder vereinzelt Aktivitäten dieser Art. In einem Fall wurde beispielsweise das Spiel „Alle in eine Reihe“⁷¹ angewendet. Die alphabetische Sortierung nach Vornamen war neben der Körpergröße eines von zwei Kriterien, nach denen sich die Kinder aufstellen sollten, ohne dass jedoch am Ende des Spiels die Kinder ihren Namen nannten.
- Zugleich waren diese Kennenlernspiele zu Beginn der Begegnung Teil von nur wenigen, die Interaktion der Kinder untereinander fördernden

71 In diesem Spiel bildet in der Regel die gesamte Gruppe „eine Reihe nach einem von der Spielleitung angesagten Kriterium. Beispiel: Alle in eine Reihe nach dem Anfangsbuchstaben der Vornamen – dann beginnt die Reihe mit A und endet z.B. mit Wolfgang“ (Baer 2004, S. 38). Allerdings wurde dieses Spiel minimal abgewandelt, indem statt einer Gruppe mehrere Gruppen gebildet wurden.

Aktivitäten.⁷² Aktivitäten zur Entstehung *einer Gruppe* bzw. *Gemeinschaft* und des interkulturellen Miteinanders der Kinder fanden im Rahmen der Programmangebote kaum oder nie statt. Aktivitäten bestanden entweder überwiegend aus Inhalten und Methoden, die auf das Individuum bezogen waren – in deren Zentrum z.B. Einzelarbeit stand – oder aus Angeboten, die sich an Einzelne richteten und nicht auf die Initiierung von Kontakten abzielten, z.B. individuelle Wettbewerbe zwischen den Kindern. Ergänzt wurden die Aktivitäten an dem Unterbringungsort durch zahlreiche Ausflüge und Unternehmungen in der Umgebung, die sich ebenfalls eher an den Einzelnen richteten und nicht zu Gruppen- und Gemeinschaftsbildungen beitrugen. So konnten beispielsweise Stadtführungen, Museumsbesichtigungen, Schwimmbadbesuche und Schifffahrten beobachtet werden, die zwar zum Teil geführt waren, jedoch keine interkulturelle Beziehungen fördernden Methoden einbezogen. Programmaktivitäten mit interkultureller Thematik fanden sich in diesen Projekten nur vereinzelt wieder.

- Die Kinder waren entweder nach Nationen getrennt untergebracht oder es bestanden Kombinationen von teils gemischter, teils getrennter Unterbringung. Während der Mahlzeiten herrschte freie Platzwahl, die zu nationalgetrennten Tischbesetzungen führte, zum Teil wurden die Kinder bewusst nach Nationen getrennt verteilt.
- Eine Anleitung durch internationale Teams fand nicht statt. Zum Teil standen den Kindern wechselnde Ansprechpersonen zur Verfügung, die ausschließlich aus Deutschland kamen und nur für einzelne Aktivitäten zuständig waren. Zum Teil wurde die Anleitung ausschließlich durch die für die Betreuung der Kinder zuständigen Personen durchgeführt. Auch wurde bei Projekten dieses Typs beobachtet, dass die einen Aktivitäten von Verantwortlichen der Einrichtung durchgeführt, bei anderen hingegen die Kindergruppen begleitende externe Personen eingesetzt wurden. Dabei wurden die Aktivitäten in erster Linie in deutscher Sprache angeleitet. Auf eine gleichberechtigte Übersetzung wurde selten geachtet, die Verantwortung für die Weitergabe relevanter Informationen wurde vielmehr den jeweiligen Begleitpersonen der Gruppe überlassen. Waren diese nicht anwesend, so waren die Kinder im Zugang zu Informationen, z.B. über Treffpunkte, Aufgaben oder Spielregeln, beeinträchtigt. Die Rollen der Mitarbeiter/innen der Einrichtung und der Begleitpersonen waren zum Teil nicht klar definiert und wenig transparent.

Die Differenzen zwischen den beiden Polen sind groß. Werden nun die interviewten Kinder bzw. die interkulturellen Kontakttypen jenen beiden Polen zugeordnet, zeigt sich, dass sechs der sieben Kinder, die dem Typ 1 „Interkulturellen Kontakt als Alltäglichkeit leben“ angehören, aus den beiden Projekten stammen, die sich durch die gezielte Schaffung von Kontaktgelegenheiten und Initiierung von interkulturellem Erleben und Miteinander auszeichnen. Das siebte Kind stammt aus einem der beiden

72 Den Aussagen liegen Beobachtungen in den ersten 24 Stunden der Begegnungen zugrunde.

Projekte, die sich auf der Verbindungslinie zwischen den Polen in der Mitte einordnen lassen.

Dem gegenüber besuchten jene Kinder, die entweder dem Kontakttyp 4 „Interkulturellen Kontakt überwiegend außerhalb der Programmaktivitäten leben“ oder dem Typ 5 „Interkulturellen Kontakt als sporadisch und notgedrungen erfahren“ zugeordnet wurden, jene Projekte, die den entgegengesetzten Pol bilden und interkulturellem Erleben wenig Raum zu geben scheinen.

Damit verdichtet sich die Annahme, dass die Gestaltung und Umsetzung von internationalen Begegnungsprojekten eine entscheidende Rolle für die Häufigkeit und Qualität interkultureller Beziehungen spielt. Demnach reicht es nicht aus, Kinder aus unterschiedlichen Ländern zusammenzubringen, damit Kontakte entstehen und interkulturelles Lernen stattfindet. Zwar gibt es durchaus Kinder, die auch ohne gezielte pädagogische Initiierung Kontakt zu Kindern aus dem Ausland aufnehmen. Nicht immer entwickeln sich hieraus jedoch positive Beziehungen, die interkulturelle Lernprozesse fördern. Bei mangelnden Hilfestellungen für die Reflexion des Erlebten besteht vielmehr die Gefahr der Entstehung oder Bestätigung negativer ethnisierender Zuschreibungen.

Des Weiteren sind Einflüsse aufgrund individueller Voraussetzungen auf die Aufnahme und Gestaltung interkultureller Kontakte zu berücksichtigen. Wie die quantitative Auswertung zeigt, wird die Kontaktaufnahme beispielsweise durch eine offene und neugierige Haltung der Kinder schon zu Beginn der Begegnung begünstigt. Kinder, die jedoch nicht über derartige Voraussetzungen verfügen und zudem eher schüchtern und zurückhaltend sind, haben hingegen größere Schwierigkeiten, Kontakte zu Kindern aus einem anderen Land/aus anderen Ländern aufzunehmen. In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass sich unter den 24 interviewten Kindern sechs Kinder als (eher) internalisiert beschreiben. Von diesen sechs Kindern wurde für zwei Kinder der interkulturelle Kontakt zur Alltäglichkeit. Die beiden Mädchen bringen ähnliche persönliche Merkmale mit: Sie waren zu Beginn der Begegnung neugierig und zuversichtlich, kognitiv aufgeschlossen und verfügten über ein positives Selbstbild. Für eines dieser Kinder war es die erste Teilnahme an einer internationalen Kinderbegegnung und es besuchte eines der beiden Projekte, die interkulturelles Erleben in den Mittelpunkt stellten und dieses entsprechend konsequent umsetzten. Das andere Mädchen nahm zum wiederholten Male teil. Es stammt aus einem Projekt, welches sich zwischen den beiden Polen bewegt. Vor dem Hintergrund des Ziels, allen Kindern unabhängig von ihren persönlichen Voraussetzungen und Merkmalen die Chance zu eröffnen, an interkulturellen Lernprozessen in internationalen Kinderbegegnungen teilzuhaben, wird erneut die Relevanz der Programmgestaltung und Umsetzung deutlich.

8.1.4 Zusammenfassung

Der Kontakt zwischen Kindern unterschiedlicher Länder wird einerseits als zentrale Voraussetzung für interkulturelle Lernprozesse erachtet, andererseits als ein mögliches Resultat. Dabei reicht die reine Anwesenheit von Teilnehmenden unterschiedlicher Länder als Kontaktform nicht aus, sondern es sind interaktive Kontakte erforderlich, um ein voneinander und miteinander Lernen zu ermöglichen (Breitenbach 1979). Im Rahmen der Untersuchung wurden die Kontakte in den Kinderbegegnungen auf mehreren Wegen beschrieben. Zunächst wurden die Kontakte der Teilnehmenden aus Deutschland zu den Gastkindern in der freien Zeit, deren Kontaktwünsche am Ende der Begegnung wie auch die Realisierung dieser Wünsche drei bis vier Monate nach der Begegnung in ihrer Bedeutung für die Herstellung positiver sozialer Beziehungen untersucht.

Annähernd zwei Drittel der befragten Kinder verbrachten ihre freie Zeit auch mit Kindern aus einem anderen Land und drei Viertel der Befragten würden auch gerne über die Begegnung hinaus mit Kindern, die sie dort kennengelernt haben, in Verbindung bleiben. 59% der Kinder wünschen sich Kontakte zu Kindern aus dem Ausland. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass der Kontakt in der freien Zeit eine Rolle für den Aufbau positiver sozialer Beziehungen spielt, die sich wiederum in Kontaktwünschen zu Kindern am Ende der Begegnung ausdrücken.

Obwohl internationale Kinderbegegnungen generell als Gelegenheit für interkulturelles Erleben und den Aufbau interkultureller Beziehungen betrachtet werden (siehe Kapitel 4 „Theoretische Spurenlegung“), kamen jedoch für mehr als ein Drittel der Kinder (39%) keine interkulturellen Kontakte in der freien Zeit zustande. Die Chance sich informell auszutauschen und dabei voneinander zu lernen, konnte demnach nicht von allen Kindern gleichermaßen wahrgenommen werden. Dies drückt sich auch in den Kontaktwünschen und den tatsächlich realisierten Kontakten drei bis vier Monate nach der Begegnung aus: 41% der Kinder wünschen sich am Ende der Begegnung keinen Kontakt zu Kindern aus dem Ausland und lediglich ein Fünftel aller Befragten steht nach der Rückkehr in den Alltag noch in Verbindung zu mindestens einem Kind aus einem anderen Land.

Als mögliche Erklärungen für die bestehenden Unterschiede in den Kontakten haben sich kindbezogene und projektspezifische Merkmale herauskristallisiert. Auf der Ebene des Individuums spielen vor allem das Alter, das Geschlecht sowie die Persönlichkeit und das Sozialverhalten der Kinder eine Rolle.

Schüchterne und zurückhaltende (internalisierte) Kinder verbrachten ihre freie Zeit in der Begegnung häufiger mit Kindern aus Deutschland und wünschten sich am Ende der Begegnung auch seltener Kontakte zu Kindern aus dem Ausland.

Die Kinder hatten – unabhängig von ihrem Alter – gleich viele Freizeitkontakte zu Kindern aus anderen Ländern. Dies zeigt, dass jüngere wie ältere Kinder interkulturelle Kontakte in internationalen Begegnungen leben können und sich damit auch für Jüngere durch ihre Teilnahme an internationalen Kinderbegegnungen ein wertvoller Erfahrungsraum eröffnet. Die

Acht- und Neunjährigen wünschen sich jedoch seltener Kontakt für die Zeit nach der Begegnung und realisieren ihre Kontaktwünsche drei bis vier Monate nach der Begegnung kaum. Dies ist nicht zuletzt auf entwicklungspsychologische Aspekte zurückzuführen: Für Acht- bis Neunjährige stellen die Eltern noch die zentralen Bezugspersonen dar. Der Aktionsradius jüngerer Kinder konzentriert sich vor allem auf den sozialen Nahraum – Familie, Schule und Nachbarschaft (Bronfenbrenner 1976) –, dort werden auch die Gleichaltrigenkontakte initiiert. Daher haben sie weniger Erfahrung mit einer aktiven Kontaktaufnahme zu unbekanntem Gleichaltrigen, der eigenständigen Ausgestaltung von Kontakten und der Aufrechterhaltung von Beziehungen als ältere Kinder. Zudem sind sie mit Medien wie dem Internet als Kommunikationsmittel noch seltener vertraut (mpfs 2009). Für zehn- bis zwölfjährige Kinder haben Gleichaltrige bereits eine höhere Bedeutung und sie beginnen, stabilere Beziehungen auch über größere räumliche Distanzen hinweg aufzubauen.

Um dennoch allen Kindern die Möglichkeit zu geben, Kontakte über die Zeit der Begegnung hinaus aufrecht zu erhalten, könnte eine Unterstützung seitens der Projektträger bzw. -durchführenden hilfreich sein, die den Kindern Wege des Kontakthaltens aufzeigen und sie ggf. durch die Einrichtung eines Blogs o.ä. unterstützen.

Hinsichtlich des Geschlechts zeigen die Ergebnisse, dass Mädchen häufiger als Jungen mit Kindern aus dem Ausland in Kontakt bleiben wollen und dies auch häufiger als Jungen realisieren. Schließlich wurde deutlich, dass die Kinder zu geschlechtshomogenen Kontakten tendieren. Zugleich fördert das Interesse am anderen Geschlecht aber auch geschlechtsheterogene Kontakte. Für die Planung und Gestaltung der Begegnung ergibt sich, dass vor allem eine nach Geschlecht ausgewogene Gruppenzusammensetzung für die Aufnahme interkultureller Kontakte förderlich sein kann. Sind aus den teilnehmenden Ländern in etwa die gleiche Anzahl von Kindern desselben Geschlechts vertreten, so erhöht sich die Chance, zu Kindern des gleichen Geschlechts Kontakt aufzunehmen.

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass die subjektiven Einstellungen und Erwartungen der Kinder zu Beginn der Begegnung ihre Kontakte und Kontaktwünsche in der Maßnahme beeinflussen können. Sie deuten darauf hin, dass eine zuversichtliche und neugierige Haltung gegenüber den Kindern aus dem Gastland interkulturelle Kontakte in der Begegnung begünstigt und sich auch in dem Wunsch nach einer Weiterführung der Kontakte ausdrückt. Diesbezüglich erscheint eine gezielte Vorbereitung der Kinder als eine Möglichkeit, Ängste und Unsicherheiten hinsichtlich der Begegnung und der unbekanntem Kinder abzubauen bzw. zu verringern.⁷³

73 Die Angaben in den erhobenen Projektprofilen weisen daraufhin, dass in nahezu allen Projekten eine Vorbereitung der Kinder stattgefunden hat. Allerdings liegen kaum detaillierte Informationen hierzu vor. In Projekten, in denen eine gezielte Vorbereitung durch das Profil und/oder die zugrunde liegenden Konzepte zum Ausdruck kam, befanden sich ausschließlich neugierige und zuversichtliche Kinder.

Weiter zeigt sich auf der Projektebene, dass durch die Schaffung von Kontaktgelegenheiten das Entstehen interkultureller Kontakte gefördert bzw. erleichtert werden kann. In diesem Kontext erwies sich zunächst die Unterbringung als relevant. Kinder, die mit Kindern aus einem anderen Land untergebracht waren, hatten häufiger informelle Kontakte zu den Gastkindern, wiesen öfter Kontaktwünsche auf und realisierten diese auch häufiger als jene, die ausschließlich mit Kindern aus Deutschland untergebracht waren. Die national gemischte Unterkunft erfordert Aushandlungen und Absprachen für das Alltagsleben und wird gleichzeitig von den Kindern für vielseitige gemeinsame Aktivitäten genutzt. Damit wird sie zu einem elementaren Ort, an dem interkulturelles Erleben tagtäglich möglich wird – insbesondere wenn es im Rahmen der Programmaktivitäten dazu nur wenige Gelegenheiten gibt.

Dass mit einer gemeinsamen Unterbringung auch Konflikte einhergehen können, veranschaulichen die Ergebnisse der qualitativen Interviews. Konflikte müssen jedoch nicht zu Stereotypisierungen und zur Distanzierung führen. Sie können vielmehr einen fruchtbaren Boden für interkulturelle Lernprozesse bieten (Umbach 2005), sofern sie einer Reflexion und Bearbeitung unterzogen werden. Dies erfordert eine erhöhte Aufmerksamkeit der Betreuenden auf die Gestaltung des alltäglichen Lebens der Kinder in gemischten Zimmern und die Art der Beziehungen zwischen den Kindern. Eine Sensibilität der Betreuenden für Spannungen und Konflikte in der Gruppe sowie ein geeigneter Raum für das Aussprechen und die Bearbeitung von schwierigen Situationen erscheinen für das Gelingen internationaler Kinderbegegnungen auf diesem Hintergrund besonders zielführend.

Eine gemeinsame oder getrennte Unterbringung kann somit nie als alleiniger Aspekt betrachtet werden. Kommen die Kinder im Rahmen der Programmaktivitäten und in der Freizeit miteinander in Kontakt, wird ein solcher durch interaktive Angebote initiiert und haben die Kinder die Möglichkeit, sich im Alltag kennenzulernen, z.B. beim Essen und gemeinsamen Diensten, so kann es auch bei einer getrennten Unterbringung zum Aufbau positiver Beziehungen kommen.

Die qualitativen Daten fördern mit Blick auf die Art der Kontakte sowie auf deren Qualität deutliche Unterschiede zutage. Diese werden in den fünf konstruierten Typen interkultureller Kontakte sichtbar: (1) Interkulturellen Kontakt als Alltäglichkeit leben, (2) Interkulturellen Kontakt als flüchtigen Kontakt bei stetiger Kontaktaufnahme erleben, (3) Interkulturellen Kontakt überwiegend innerhalb von Programmaktivitäten erfahren, (4) Interkulturellen Kontakt überwiegend außerhalb der Programmaktivitäten leben sowie (5) Interkulturellen Kontakt als sporadisch und notgedrungen erfahren. Die Analysen verdeutlichen, dass diese interkulturellen Kontakttypen in engem Zusammenhang mit der Projektgestaltung und Umsetzung stehen. Vor dem Hintergrund, dass internationale Kinderbegegnungen als Möglichkeit betrachtet werden, einen Beitrag zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz zu leisten und dass die Initiierung und Förderung von interkulturellen Kontakten dabei als zentral erachtet wird, überrascht, dass nur für eine Minderheit der interviewten Kinder (7 von 24) interkulturelle Kontakte zur Alltäglichkeit wurden, indem diese sowohl im Rahmen der Programmaktivi-

täten als auch in der freien Zeit gelebt wurden. Indessen erfuhr ein Drittel der Kinder interkulturelle Kontakte überwiegend außerhalb von Programmaktivitäten, darunter erlebten einige der Kinder diese als spannungsreich und konflikthaft. Schließlich hatten sieben Kinder kaum Kontakte über die Programmaktivitäten hinaus, die übrigen beiden Kinder verfügten über flüchtige, aber stetige Kontakte. Erklärungsansätze hierfür bieten ebenfalls die qualitativen Daten, mit deren Hilfe zentrale Unterschiede in der Projektgestaltung und -umsetzung herausgearbeitet wurden. Ausschlaggebend scheint dabei zu sein, welchen Stellenwert interkulturelles Erleben bzw. Miteinander in der Umsetzung der Maßnahmen haben. Hier stehen sich zwei Projektpole gegenüber: Auf der einen Seite befinden sich Begegnungen, in denen sich die gezielte Initiierung interkultureller Kontakte und interkulturellen Lernens auf unterschiedlichsten Ebenen wie ein roter Faden durchzieht. Auf der anderen Seite befinden sich jene Begegnungen, in denen dies eher im Hintergrund steht bzw. unberücksichtigt bleibt. Dabei zeichnen sich Ersterer im Wesentlichen dadurch aus, dass sie den Teilnehmenden vielfältige Kontaktgelegenheiten boten – beim Essen, im Rahmen von gemeinsamen Diensten, durch gemeinsame Unterbringung. Sie stellten interaktive Programmaktivitäten in den Vordergrund, die zwischen Zweier-, Klein- und Großgruppe variierten, welche zu einer konsequenten Erneuerung der Gruppenzusammensetzungen beitragen und zugleich geeignet sind, die Entstehung eines Gruppenzusammenhalts zu fördern. Die Betreuenden lebten Interkulturalität im inter- bzw. binationalen Team vor, u.a. durch eine gleichberechtigte Übersetzung und Weitergabe von Informationen (s. hierzu Punkt 8.2 „Die Kommunikation in den Kinderbegegnungen“).

Die bisherigen Ausführungen zeigen die Bedeutung der Gestaltung und Umsetzung internationaler Kinderbegegnungen auf. Dabei heben sie hervor, dass interkulturelle Kontakte zwischen Kindern einer gezielten Initiierung bedürfen, um allen Teilnehmenden, unabhängig von ihrer Persönlichkeit, ihrem Sozialverhalten und ihren Vorerfahrungen, die Chance für einen Austausch mit Kindern aus anderen Ländern zu bieten. Gleichzeitig wurde deutlich, dass positive Beziehungen als förderliche Grundlage für interkulturelles Lernen am ehesten dort aufgebaut werden können, wo interkulturelles Erleben auf unterschiedlichen Ebenen alltäglich wird.

8.2 Die Kommunikation in den Kinderbegegnungen

Wie die Ergebnisse des vorhergehenden Kapitels zeigen, fördert ein gegenseitiger Austausch zwischen den Teilnehmenden unterschiedlicher Länder den Aufbau von Beziehungen. In der Konfrontation mit interkulturellen Situationen – ob im Spiel, während pädagogisch angeleiteter Aktivitäten oder in alltäglichen Situationen, wie im Aushandeln von Regeln im gemeinsamen Zimmer, beim Essen oder bei gemeinsam zu erledigenden Diensten – können die Kinder lernen, sich mit Kindern aus anderen Ländern auseinanderzusetzen und dadurch ggf. vorhandene Berührungängste abzubauen (vgl. Kapitel 4 „Theoretische Spurenlegung“). Wie dargestellt, hängt es zum einen von individuellen Merkmalen der Kinder, ihren Einstellungen und Erlebnissen in der Begegnung, und zum anderen von den Programmen ab, inwiefern die Teilnehmenden tatsächlich von den in internationalen Kinderbegegnungen prinzipiell enthaltenen interkulturellen Lernmöglichkeiten profitieren können.

Die Auseinandersetzung mit Kindern aus einem anderen Land kann für Kinder eine Herausforderung darstellen. Nachdem der Schritt bewältigt wurde, sich in eine neue, ihnen in der Regel unbekanntere Situation zu begeben und dabei eventuelle Ängste und Verunsicherung überwunden oder auch nur beiseitegeschoben wurden, besteht die nächste Aufgabe darin, sich in einer internationalen Gruppe zurechtzufinden. Unter der Perspektive interkultureller Kompetenz heißt dies, in interkulturellen Situationen angemessen und erfolgreich zu interagieren, ohne die Kommunikation abzubrechen (vgl. Kapitel 4).

Ein Ergebnis der Vorstudie war, dass die Projektdurchführenden und -verantwortlichen die teilnehmenden Kinder als flexibel in der Kommunikation mit Kindern aus anderen Ländern einschätzen und ihnen vielfältige Methoden attestieren, um auftretende Verständigungsschwierigkeiten zu überwinden. Hindernisse in der Kommunikation aufgrund der Verwendung unterschiedlicher (Mutter-)Sprachen und des Fehlens einer gemeinsamen Drittsprache würden durch Sprache ergänzende oder ersetzende nonverbale Kommunikationstechniken wie z.B. Gestik und Mimik überwunden (vgl. Rink/Altenähr 2008).

In der vorliegenden Studie werden internationale Kinderbegegnungen als Lernort für den Erwerb grundlegender Fähigkeiten im Bereich interkultureller Kompetenz begriffen und in diesem Zusammenhang als Raum, in dem sie ihre kommunikativen Fähigkeiten erproben und erweitern können.

Im Folgenden wird den Fragen nachgegangen, wie sich die Kommunikation in den Kinderbegegnungen darstellt, inwieweit die Kinder bereits vielseitige Kommunikationsstrategien mitbringen und auf welche Art und Weise sie in der Interaktion mit Kindern aus dem Ausland kommunizieren (Punkt 8.2.1).⁷⁴ Dabei wird überprüft, ob die Ergebnisse der quantitativen Befragung von Kindern den Einschätzungen der in der Vorstudie befragten

74 Die Frage, ob die Kinder im Rahmen der Kinderbegegnung ihre Kommunikationsfähigkeiten erweitern, wird unter Punkt 8.3 „Lernerfahrungen“ behandelt.

Projektverantwortlichen und -durchführenden entsprechen. Einflüsse auf die kindlichen Kommunikationswege in der Begegnung – individuelle Merkmale und Erfahrungen sowie projektspezifische Bedingungen – werden unter Berücksichtigung der qualitativen Untersuchungsergebnisse in Punkt 8.2.2 dargestellt. Im letzten Punkt (8.2.3) werden neben der Zusammenfassung der wichtigsten Befunde Bedingungen zur Förderung kommunikativer Fähigkeiten in Kinderbegegnungen erörtert.

8.2.1 Kommunikationsmuster der Kinder

Im Folgenden illustriert eine beobachtete Szene aus einer binationalen Kinderbegegnung, wie sich die Kommunikation zwischen Kindern aus unterschiedlichen Ländern gestalten kann.⁷⁵ Zum besseren Verständnis werden zuvor einige Hintergrundinformationen gegeben: In dieser Begegnung verfügten nur einzelne Teilnehmende aus Deutschland über minimale Sprachkenntnisse in der Sprache der Gastkinder. Alle Gastkinder hatten geringe Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache, die sie in der Schule erlernt hatten. Die Kinder wurden in binationale Gruppen eingeteilt und erhielten den Auftrag, sich innerhalb dieser Gruppen gegenseitig zu befragen und möglichst viel über einander herauszufinden, um sich besser kennenzulernen. Das Ziel war, sich anschließend in der Gruppe aller Teilnehmenden persönlich vorzustellen.

Vier Mädchen – Rachel (zehn Jahre, *Ausland*), Valentina (acht Jahre, Deutschland), Deborah (zehn Jahre, Deutschland) und Astrid (elf Jahre, Deutschland) – befinden sich gemeinsam mit vier Jungen in einem Raum: Raffael (zehn Jahre, Deutschland), Mirko (elf Jahre, Deutschland), Tim (zehn Jahre, *Ausland*) und Kalle (zehn Jahre, *Ausland*).⁷⁶ Die vier Jungen bilden eine eigene Arbeitsgruppe, ebenso die Mädchen. Letztere sitzen an einem Tisch:

„Rachel (A) sitzt rechts außen, direkt neben ihr an ihrer linken Seite sitzt Deborah (D) und daneben Valentina (D), links von Valentina (D) sitzt Astrid (D). Auf dem Tisch liegen mehrere Zettel, Flyer⁷⁷ und Stifte.

Deborah hat einen Flyer vor sich liegen und einen Stift in der Hand. Die Mädchen aus Deutschland reden überwiegend Deutsch

75 Bei allen beschriebenen Beobachtungssequenzen handelt es sich um Auszüge aus den Beobachtungsprotokollen. Sie stellen die beobachtete Situation verkürzt dar, d.h. sie konzentrieren sich auf die exemplarische Darstellung zentraler Aspekte (s. auch Fußnote 54 unter Punkt 8.1.1).

76 Deutschland wird im Folgenden mit D abgekürzt und Ausland mit A.

77 Die Flyer waren keine von Anfang an eingeplanten Utensilien für die Aufgabe. Die Kinder haben die Flyer vor Ort gefunden – sie lagen zu anderen Zwecken in der Nähe des Arbeitstisches aus – und sie eigenständig als Hilfsmittel hinzugezogen. Es handelte sich dabei um auszufüllende Handzettel, auf denen bereits die Begriffe „Name“, „Adresse“, „Alter“ usw. vorgedruckt waren.

mit Rachel (A). Insbesondere Deborah (D) ist diejenige, die spricht. Sie sagt: „Name“ und sagt dann langsam „Deborah“ und dann, nach kurzer Pause, „Hessel“. Außerdem schreibt sie an der entsprechenden Stelle im Flyer ihren Namen auf. Rachel (A) nickt und schreibt dann ebenfalls etwas auf einen vor ihr liegenden Flyer. Deborah (D) und Valentina (D) als auch Astrid (D) beobachten sie dabei, wobei Deborah (D), die direkt neben ihr sitzt, genau verfolgt, was sie macht. Sie versucht auch, sie bei dem Flyer anzuleiten. (...) Schließlich geht es dann um Hobbies: Deborah (D) sagt, dass ihre Hobbies Fußball und Schwimmen seien. (...) Schließlich fragt Deborah (D), an die Jungen im Raum gerichtet: „Wie habt ihr denn ‚Hobby‘ gefragt?“ Raffael (D) schaut zu den Mädchen und antwortet: „Hobby heißt ‚Bubby!‘.“⁷⁸ Die Mädchen schauen in seine Richtung. Er lacht. Deborah (D) runzelt die Stirn und wiederholt fragend: „Bubby?“ Sie schüttelt den Kopf. Raffael (D) wiederholt grinsend das Wort „Bubby“.

Deborah steht schließlich vor ihrem Stuhl und hält ihre beiden Hände parallel vor sich – als hätte sie Zügel in der Hand – und hüpfte auf und nieder. Sie sagt auch: „Reiten“. Dann macht sie eine andere Bewegung mit den Händen. Sie bewegt ihre Hände als wären sie Pedale am Fahrrad und sagt dann: „Fahrradfahren“. Allerdings macht sie diese Bewegungen schnell hintereinander und nur kurz. Dann setzt sie sich wieder. Valentina (D) beginnt etwas auf ein Papier zu malen, streicht es aber wieder durch. Zwischenzeitlich sagt Deborah (D) auf Englisch: „My hobby is football.“ Rachel (A) hatte zuerst den Blick auf Deborah (D) gerichtet, als diese ihre Bewegung ausführte, dann auf das Papier, auf dem Valentina (D) gemalt hat. Sie nickt und schreibt daraufhin etwas auf das Papier. Eines der Mädchen aus Deutschland sagt: „Dance.“ Und dann: „Tanzen!“ Deborah (D) oder Valentina (D) ruft: „Wir haben ihr Hobby!“ Astrid (D) schlägt vor, jetzt alles aufzuschreiben. Eines der drei Mädchen aus Deutschland beginnt auf ein DIN A4 Papier zu schreiben und die anderen drei Mädchen schauen ihr zu.“

(Protokoll: T1, Aktivität)⁷⁹

In dieser Szene zeigt sich, dass die Kinder auf unterschiedliche Kommunikationsmittel zurückgreifen, um die Aufgabe zumindest teilweise zu erfüllen: Sie nutzen einen Flyer, um Begriffe zu verdeutlichen und Informationen herauszufinden, sie greifen auf eine Drittsprache zurück, visualisieren Informationen auf einem Blatt, nutzen andere Kinder im Raum, um sich mögliche Tipps zu Kommunikationsstrategien zu holen – was jedoch nicht erfolgreich ist –, und verständigen sich pantomimisch.

78 Raffael hatte zuvor eine erwachsene Person gefragt, was in der anderen Sprache Hobby heißt. Er hat die Antwort allerdings falsch verstanden und hat sich „Bubby“ gemerkt.

79 Aus Gründen der Anonymität werden an dieser Stelle lediglich der Beobachtungszeitpunkt (T1= Beobachtung zu Beginn der Begegnung, T2=Beobachtung zum Ende der Begegnung) und die ausgewählte Sequenz angegeben.

Wie unterschiedlich sich die Kommunikation zwischen Kindern aus Deutschland und dem Gastland gestalten kann, zeigt eine weitere Szene. Sie trägt sich am Ende der Kleingruppenarbeit zu, nachdem den Kindern angekündigt wurde, dass sie sich in Kürze in der gesamten Gruppe treffen und mit der persönlichen Vorstellung beginnen sollen. Akteure sind die bereits genannten Jungen – Raffael (D), Mirko (D), Tim (A) und Kalle (A). Die beiden Jungen aus Deutschland verfügen über keinerlei Kenntnisse in der Landessprache der anderen Kinder.

„Raffael (D) sagt, dass die Zeit ablaufe und sie sich vorstellen müssten. Die Jungen – Raffael und Mirko (D) – haben zuvor ständig auf Deutsch auf die beiden anderen Jungen eingeredet. Sie haben dabei sehr schnell gesprochen. Mirko (D) und Raffael (D) gehen in Richtung Tür und fordern die Jungen mit Armbewegungen auf, mitzukommen. Es fällt auch das Wort „Komm!“. Tim (A) geht hinter den Jungen her. Als die drei schon ihm Flur sind und Kalle (A) noch im Raum auf einem Stuhl sitzt, kommt Tim (A) in den Raum zurück, winkt Kalle (A) zu und sagt ihm in *ihrer Landessprache*, dass er kommen solle. Kalle antwortet in *dieser Sprache*: „Ich komme.“

Die vier Jungen stehen mittlerweile im Flur. Mirko (D) und Raffael (D) reden. Raffael (D) sagt schnell zu Kalle (A): „Sag mal auf Deutsch: ‚Ich heiße!‘“ Er wiederholt diese Aufforderung immer wieder und schaut Kalle (A) an. Kalle (A) antwortet schließlich in *seiner eigenen Sprache*: „Ich habe nichts verstanden!“. (...) Raffael (D) sagt dann zu Kalle (A): „Nein, sag mal auf Deutsch: ‚Ich heiße Kalle!‘“, und nochmal: „Ich heiße Kalle!“ Daraufhin wiederholt Kalle seinen eigenen Vornamen, so als wolle er die Aussprache des Jungen aus Deutschland verbessern. Raffael wiederholt „Kalle!“. Kalle schüttelt daraufhin immer wieder den Kopf und sagt erneut leise in *seiner Sprache* vor sich her: „Ich habe nichts verstanden!“ (Protokoll: T1, Aktivität)

Die Situation endet damit, dass alle Kinder aufgefordert werden, sich in der gesamten Gruppe in einem Raum zu versammeln. Die Jungen brechen die Interaktion daraufhin ab und verlassen den Flur, um zum Treffpunkt zu gehen.

Die beiden Szenen unterscheiden sich deutlich in den angewandten Kommunikationsstrategien. Während im ersten Fall die „Hauptakteurin“ Deborah (D) verschiedene Wege wählt, um Informationen von Rachel (A) zu erhalten, greift Raffael (D) kontinuierlich auf die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel zurück und bezieht auch eine erwachsene Person als Übersetzerin ein⁸⁰.

Das Datenmaterial gibt über die Kommunikation im Rahmen der Programmaktivitäten hinaus Aufschluss auf weitere Verständigungsgelegenheiten und -themen: (Regel-)Abstimmungen im gemeinsamen Zimmer, Verab-

80 Dies wurde in der zuvor beschriebenen Szene beobachtet.

redungen für Unternehmungen in der Freizeit und Aushandlungen im Rahmen informeller Aktivitäten, Austausch über gemeinsame Erfahrungen oder Interessen, Erklärungen landeskundlicher Aspekte, das Lernen von Wörtern in der jeweils anderen Sprache u.v.m. Die Teilnehmenden kommunizieren auf unterschiedliche und vielseitige Art und Weise: mit Hilfe der deutschen und/oder englischen Sprache, mimisch und gestisch, durch Einbeziehung von Sprachmittlern – z.B. aus dem Kreis der Betreuer/innen oder der Teilnehmenden –, durch zeichnerische Visualisierungen, in Drittsprachen, aber auch unter Rückgriff auf weitere Hilfsmittel, wie z.B. Wörterbücher.

Dass die in den qualitativen Ergebnissen aufscheinende Vielfalt der Kommunikationsstrategien und die sich in den beiden skizzierten Szenen abzeichnenden Unterschiede im Umgang mit der interkulturellen Situation keine Einzelfälle sind, belegen die Befunde der standardisierten Fragebogenerhebung am Ende der Kinderbegegnung. Hier konzentrierte sich die Frage zur Kommunikation auf Grenzsituationen, konkret: auf den Umgang mit Verständigungsschwierigkeiten. Ziel war es herauszuarbeiten, wie sich die Kinder in Situationen verständigen, in denen sie sprachlich an ihre Grenzen stoßen, welche alternativen Kommunikationsmittel sie anwenden und wie sie diese miteinander kombinieren.

Die Frage im Fragebogen lautet: „Wenn ein Kind aus dem anderen Land Dich mal nicht verstanden hat, was hast du dann gemacht?“. Zur Beantwortung standen den Kindern folgende Aussagen zur Auswahl⁸¹:

Hilfe durch dritte Personen:

- „Ich habe die Betreuer um Hilfe gefragt.“
- „Ich habe ein anderes Kind um Hilfe gebeten.“

Anwendung nonverbaler Kommunikationsmethoden:

- „Ich habe gezeigt, was ich meine, z.B. mit den Händen oder indem ich das Gesicht verzogen habe.“
- „Ich habe Bilder gemalt, damit es mich versteht.“

Anwendung einer Drittsprache:

- „Ich habe es in einer Sprache versucht, die wir beide gut können.“

Anwendung der deutschen Sprache:

- „Ich habe einfach Deutsch mit dem Kind gesprochen.“

Unsicherheit und Resignation:

- „Ich wusste nicht, was ich tun sollte.“
- „Ich habe mich nicht getraut nachzufragen.“
- „Ich bin weggegangen.“

81 Die Kinder schätzten ihr Verhalten jeweils auf der vierstufigen Skala „immer/meistens/selten/nie“ ein. Zur besseren Übersicht werden die Items thematisch geordnet dargestellt. Im Fragebogen wurden sie in einer anderen Reihenfolge abgefragt.

Die Befragung zeigt, dass die Kinder vielfältige Kommunikationsmethoden nutzten (vgl. Abbildung 18). Am häufigsten verwendeten sie eine andere Sprache (57%) und versuchten, „mit Händen und Füßen“ zu kommunizieren (56%). Annähernd die Hälfte der Kinder holte sich Hilfe: 45% fragten immer oder meistens einen Betreuer/eine Betreuerin und 47% baten ein anderes Kind, ihnen zu helfen. 40% der Befragten haben „einfach Deutsch mit dem Kind gesprochen“. Geringer ist der Anteil der Kinder, die ein Bild malten (15%), wenn ein Kind aus einem anderen Land sie nicht verstanden hat. Die wenigsten Kinder reagierten unsicher (11% bzw. 7%) oder resigniert (7%).

Abbildung 18: „Wenn ein Kind aus dem anderen Land Dich mal nicht verstanden hat, was hast Du dann gemacht?“ (in %)



Dargestellt sind die Anteile in der zusammengefassten Antwortkategorie „immer“ und „meistens“. N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Wie flexibel die Kinder auf Verständigungsschwierigkeiten reagieren, lässt sich daraus erschließen, ob sie konstant nur eine oder ob sie mehrere Kommunikationsstrategien anwenden. Überwiegend zeigt sich eine niedrige bis mittlere Flexibilität: Von den sechs verschiedenen Möglichkeiten, die Kommunikation aufrechtzuerhalten, wendeten drei Viertel der Kinder (73%) zwischen einer und drei Methoden an⁸²:

- 17% der Kinder griffen in der Regel auf nur *eine Kommunikationsstrategie* zurück. Sie behelfen sich meist mit der deutschen Sprache.
- Am häufigsten kommunizierten die Kinder auf *zwei Wegen* (36% aller Befragten): Sie kombinierten entweder eine andere Sprache mit Deutsch bzw. mit nonverbaler Kommunikation oder sprachen Deutsch und baten die Betreuer/innen um Hilfe.
- 20% der Befragten kombinierten *drei Kommunikationsmittel* miteinander: Sie behelfen sich „mit Händen und Füßen“, wendeten eine andere Spra-

82 Unsichere und resignative Reaktionen sind hier nicht berücksichtigt.

che an und fragten zusätzlich um Hilfe – die einen ein anderes Kind, die anderen eine Betreuungsperson.

- Ein Viertel der Kinder (24%) griff auf *vier bis sechs Methoden* zurück. Lediglich 3% wendeten *keine* der Methoden an.

Diese Ergebnisse scheinen sich zunächst mit der Einschätzung der Expertinnen und Experten zu decken, dass Kinder zwischen acht und zwölf Jahren in interkulturellen Situationen flexibel reagieren und Kommunikationsmittel miteinander kombinieren. Allerdings trifft dies nicht auf alle Kinder gleichermaßen zu. Dies wird im Folgenden anhand von vier Kommunikationstypen veranschaulicht, die sich aus den Antworten der Kinder ergeben. Kinder mit ähnlichen Kommunikationsstrategien bilden eine Gruppe (vgl. Abbildung 19).⁸³ Die Analyse zeigt, dass die vier Typen sich nicht nur in der Art der Kommunikation unterscheiden, sondern dass ihnen auch unterschiedliche Gruppen von Kindern zuzuordnen sind. Je nach individuellen Merkmalen sind die Kinder eher in dem einen oder dem anderen Typ zu finden. Nach einer kurzen Beschreibung der Typen werden diese Differenzen verdeutlicht.

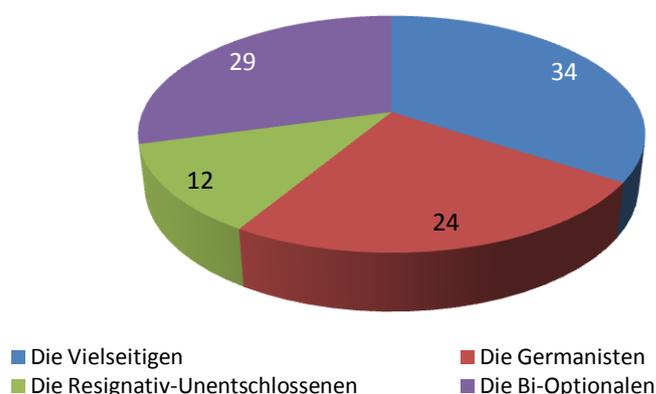
- *Die Vielseitigen* bilden die größte Gruppe: Etwa ein Drittel der Kinder gehört ihr an (34%). Diese zeichnen sich durch die flexible Anwendung unterschiedlicher Kommunikationsmethoden aus. Wenn ein anderes Kind sie nicht verstanden hat, zogen sie andere Kinder zu Rate oder kommunizierten mit Händen und Füßen. Auch baten sie öfter die Betreuer/innen um Hilfe oder versuchten, eine weitere Sprache anzuwenden. Manchmal malten sie darüber hinaus Bilder. Die Vielseitigen waren nie unsicher, haben nie einfach Deutsch gesprochen und/oder die Kommunikation abgebrochen.
- Die *Bi-Optionalen* (29% aller Kinder) versuchten ebenfalls immer, sich zu verständigen und brachen die Kommunikation nie ab. Sie beschränkten sich vor allem auf zwei Methoden: die Kommunikation „mit Händen und Füßen“ und das Ausprobieren einer anderen Sprache. Gelegentlich haben einige dieser Kinder die Betreuer und Betreuerinnen um Hilfe gebeten. Keines der bi-optionalen Kinder war unsicher, wenn es einmal nicht verstanden wurde.
- Ein Viertel der Kinder (24%) wird als *Germanisten* bezeichnet. Diese Kinder haben zunächst „einfach Deutsch mit dem Kind gesprochen“, wenn sie nicht verstanden wurden. Selten baten sie die Betreuer/innen, ihnen zu helfen, oder wendeten eine andere, von ihnen gesprochene Sprache an. Vereinzelt waren diese Kinder unsicher, wie sie sich verhal-

83 Diese Gruppierung wurde anhand einer Clusteranalyse vorgenommen, einem Verfahren zur Klassifizierung von Daten. Dabei werden Objekte, die sich in Bezug auf festgelegte Merkmale (hier: Kinder und ihre Art der Kommunikation in der Begegnung) ähneln, zu Gruppen zusammengefasst. Zwischen den Gruppen soll eine möglichst geringe Ähnlichkeit bestehen. Im vorliegenden Fall kam die Two-Step-Clusteranalyse zur Anwendung (vgl. dazu Bühl/Zöfel 2005, S. 485 ff.).

ten sollten, oder brachen gar die Kommunikation ab. Auf nonverbale Kommunikationsmethoden griffen die Germanisten jedoch nie zurück.

- Die kleinste Gruppe bilden die *Resignativ-Unentschlossenen* (12%). Sie wussten häufig nicht, was sie tun sollten und probierten unterschiedliche Kommunikationsmethoden aus: So geben sie an, dass sie häufig andere Kinder gefragt oder eine andere Sprache angewendet haben, dass sie aber auch einfach deutsch gesprochen, „mit Händen und Füßen“ kommuniziert, die Betreuer um Hilfe gebeten und vereinzelt Bilder gemalt haben. Es kam bei ihnen ebenfalls vor, dass sie sich nicht getraut haben, weiter nachzufragen, und weggegangen sind.

Abbildung 19: Kommunikationstypen in der Kinderbegegnung



Abweichungen zu 100% ergeben sich aus Auf- und Abrundungen der Dezimalstellen. N=74. Bei einem Kind konnte aufgrund fehlender Werte keine Zugehörigkeit ermittelt werden. Quelle: eigene Berechnungen.

8.2.2 Individuelle und projektbezogene Differenzen in der Kommunikation der Kinder

Individuelle Bedingungen

Die befragten Mädchen und Jungen kommunizierten in der Kinderbegegnung unterschiedlich (vgl. Tabelle 9). Die Mädchen befinden sich häufiger unter den Vielseitigen – 40% der Mädchen und 24% der Jungen gehören diesem Typ an. Jungen sind öfter (35%) bei den Germanisten vertreten als Mädchen (18%). Unter den Resignativ-Unentschlossenen und den Bi-Optionalen befinden sich etwa gleich viele Mädchen wie Jungen.

Wie sich die Kinder in interkulturellen Situationen verständigen, hängt auch mit ihrem Alter und Entwicklungsstand sowie ihren Sprachkenntnissen zusammen. Je älter die Kinder sind, desto häufiger sind sie in der Gruppe der Vielseitigen anzutreffen, je jünger, desto häufiger finden sie sich unter den Germanisten. Diese Unterschiede sind teilweise auf die Fremdsprachenkenntnisse zurückzuführen, über die ältere Kinder eher verfügen als jüngere. Kinder, die mindestens eine weitere Sprache sprechen, finden sich zu einem Drittel (36%) unter den Vielseitigen, zu 30% unter den Bi-Optionalen, zu 20% unter den Germanisten und zu 14% unter den Resignativ-Unentschlossenen. Kinder ohne Fremdsprachenkenntnisse sind

erwartungsgemäß häufiger unter den Germanisten (63%) und kaum unter den Vielseitigen (13%) anzutreffen. Die deutsche Sprache wurde aber auch überwiegend von einem Fünftel der Kinder mit erweiterten Sprachkenntnissen verwendet, wenn ein Kind aus einem anderen Land sie mal nicht verstanden hat. Über die Motive können die quantitativen Daten nur begrenzt Auskunft erteilen. Möglicherweise wussten die Kinder, dass ihr Gegenüber die von ihnen gesprochene Sprache nicht spricht, oder sie trauten sich unter Umständen in Anwesenheit anderer Kinder nicht, eine andere Sprache zu verwenden. So zeigen sich leichte Unterschiede nach dem Grad der Schüchternheit sowie Zurückhaltung (Internalisierung) und der Zugehörigkeit zu einem der Kommunikationstypen, doch sind diese Unterschiede insgesamt relativ gering: 33% der internalisierten Kinder gehören den Germanisten an. Kinder, die sich als wenig zurückhaltend beschreiben, griffen etwas seltener auf die deutsche Sprache zurück (20%). Gleichzeitig sind die internalisierten Kinder seltener unter den Bi-Optionalen zu finden (17%) als Kinder, die sich als wenig oder nicht internalisiert beschreiben (35%). In jedem Fall sahen sich diese Kinder weniger in der Lage, auch andere Kommunikationsmethoden heranzuziehen, wie z.B. nonverbale Mittel.

Die Antworten der Kinder zeigen, dass es nicht nur die jüngeren und schüchternen Kinder sind, die eine Situation häufiger abbrechen, in der sie an ihre sprachlichen Grenzen stoßen. Unter den Resignativ-Unentschlossenen befinden sich sowohl Neun- als auch Zehn- und Elfjährige, sowohl schüchterne als auch weniger schüchterne Kinder. Keines der achtjährigen Kinder gehört dem Typ der Resignativ-Unentschlossenen an.

Unterschiede ergeben sich ebenfalls nach der Haltung, mit der die Kinder zu Beginn der Begegnung den Kindern aus dem anderen Land gegenübertraten. Waren die Kinder neugierig und zuversichtlich (vgl. Abschnitt 7.1.2), so gehören sie häufiger zu den Vielseitigen (zu 40%) als wenig neugierige/zuversichtliche Kinder (13%); zugleich sind sie seltener unter den Germanisten (21%) vertreten als Kinder mit einer geringen Neugierde und Zuversicht (38% dieser Kinder befinden sich in dieser Gruppe).

Eine unsichere und resignative Reaktion der Kinder auf schwierige interkulturelle Situationen (Resignativ-Unentschlossene) steht nicht im Zusammenhang mit den Merkmalen der Kinder. Unabhängig davon, ob die Kinder jünger sind oder eher schüchtern, haben sie nicht häufiger die Kommunikation abgebrochen. Dies deutet darauf hin, dass andere Faktoren für diese Art der Reaktion verantwortlich sind. Die Verknüpfung mit den informellen Kontakten in der Kinderbegegnung – Kontakte in der Freizeit und in der Unterbringung – kann zur Erklärung dieser Ergebnisse beitragen.

Unter den Kindern, die ihre Freizeit überwiegend oder nur mit anderen Teilnehmenden aus Deutschland verbracht haben, geben 21% an, bei Verständigungsschwierigkeiten unsicher gewesen oder weggegangen zu sein. Von den Kindern, die in ihrer Freizeit auch interkulturelle Kontakte hatten, reagierten nur 7% auf diese Art und Weise. Sie verständigten sich eher mit nonverbalen Mitteln oder wandten eine andere Sprache an. 38% von ihnen gehören zu den Bi-Optionalen – ein mehr als doppelt so hoher Anteil als unter den Kindern, deren Freizeitkontakte sich überwiegend auf Kinder aus

Deutschland konzentrierten. Von den Kindern, die ihre Freizeit nur mit Kindern aus Deutschland verbracht haben, sind es 17%.

Tabelle 9: Kommunikationstypen nach Merkmalen der Kinder

	Vielseitige	Bi- Optionale	Germanisten	Resignativ- Unentschlossene	Gesamt
Geschlecht					
Mädchen	40%	31%	18%	11%	100% (N=45)
Jungen	24%	28%	35%	14%	100% (N=29)
Alter					
8 Jahre	20%	30%	50%	0%	100% (N=10)
9 Jahre	25%	17%	33%	25%	100% (N=12)
10 Jahre	23%	39%	23%	15%	100% (N=26)
11 Jahre	53%	21%	16%	11%	100% (N=19)
12 Jahre	57%	43%	0%	0%	100% (N=7)
Internalisierung					
Nein/eher nein	33%	35%	20%	11%	100% (N=54)
Eher ja/ja	39%	17%	33%	11%	100% (N=18)
Sprachkenntnisse					
Nur Deutsch	13%	25%	63%	0%	100% (N=8)
Deutsch und mind. eine weitere Sprache	36%	30%	20%	14%	100% (N=66)
Neugierde/ Zuversicht					
Niedrig	13%	31%	38%	19%	100% (N=16)
Mittel/hoch	40%	29%	21%	10%	100% (N=58)
Freizeit					
Nur mit Kindern aus D	31%	17%	31%	21%	100% (N=29)
Auch mit Kindern aus einem anderem Land	36%	38%	20%	7%	100% (N=45)

N=74. Quelle: eigene Berechnungen.

Projektspezifische Merkmale

Auf den Einfluss projektspezifischer Bedingungen weist hin, dass Kinder, die mit Kindern aus dem Gastland untergebracht waren, seltener unter den Germanisten und den Resignativ-Unentschlossenen zu finden sind als Kinder, die sich nur mit Kindern aus Deutschland ein Zimmer oder Zelt teilten (vgl. Tabelle 10).

Zwar stellt eine gemischte Unterbringung keine zwingende Bedingung für interkulturelles Lernen dar, sie kann – zusammen mit anderen Kontaktgelegenheiten – jedoch dazu beitragen, dass eine vielseitige und flexible Kommunikation gefördert wird. Ebenso steht eine getrennte Unterbringung einer solchen Kommunikation nicht im Wege, wenn andere „Übungsräu-

me“ vorhanden sind und alle Kinder dieselbe Möglichkeit bekommen, in Kontakt zu den Kindern aus dem Ausland zu treten. Dies wird durch den Vergleich der Projekte deutlich, die sich nach Kontaktgelegenheiten und Initiativen zur Schaffung von Kontakten unterscheiden (vgl. Punkt 8.1 „Kontakte als Grundlage für interkulturelles Lernen“).

Teilweise haben Projekte Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten eingeplant, indem sie eine gemeinsame Sprache in der Begegnung voraussetzen, welche die Kinder zumindest in Grundzügen sprechen. In manchen Projekten wurden den Kindern im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten alternative Kommunikationsmethoden aufgezeigt, z.B. durch Spiele, die die nonverbale Kommunikation einübten oder durch Aktivitäten in internationalen Gruppen, in denen die Kinder – ohne Hilfe der Betreuer – gemeinsam Aufgaben lösten oder sich gegenseitig Wörter beibrachten.

Tabelle 10: Kommunikationstypen nach Unterbringung und Projekten

	Vielseitige	Bi- Optionale	Germanisten	Resignativ- Unentschlossene	Gesamt
Unterbringung					
Getrennt	21%	29%	33%	17%	100% (N=42)
Mit Kindern aus beiden/ mehreren Ländern	54%	21%	17%	8%	100% (N=24)
Nur mit Kindern aus anderem Land	38%	63%	0%	0%	100% (N=8)
Projekte					
Gelb	88%	13%	0%	0%	100%
Blau	38%	63%	0%	0%	100%
Lila	30%	20%	40%	10%	100%
Türkis	27%	33%	27%	13%	100%
Grün	13%	27%	40%	20%	100%
Rot	33%	28%	22%	17%	100%

N=74. Quelle: eigene Berechnungen.

Die Zuordnung der Kommunikationstypen zu den Projekten ergibt, dass sich unter den sechs Projekten zwei befinden, in denen keines der Kinder zu den Germanisten oder den Resignativ-Unentschlossenen zählt. In einem Projekt sprechen hingegen 27% („türkis“), in zwei Projekten gar 40% („lila“, „grün“) überwiegend Deutsch (vgl. Tabelle 10).

Zu den Projektunterschieden kann u.a. die Beziehung zwischen den Betreuenden und den Kindern beitragen. Ihr Stellenwert für gelingende Interaktionen geht aus den Interviews und den Beobachtungen hervor. Wenn die Kinder das Gefühl entwickeln können, dass die Betreuer und Betreuerinnen an ihnen Interesse haben, sie unvoreingenommen wahrnehmen, nicht benachteiligen, sondern unterstützen, und wenn sie Vertrauen zu ihnen haben, können sie sich offen mit Kommunikationsproblemen an diese wenden, bevor Rückzugs- und Rückweisungsstrategien im interkulturellen Kontext entwickelt werden. Dies wird durch Ergebnisse der standardisierten Befragung am Ende der Begegnung bestätigt. Kinder, die den Typen „Germanis-

ten“ und „Resignativ-Unentschlossene“ zugeordnet werden, fühlten sich jeweils zu einem Drittel von den Betreuungspersonen ungerecht behandelt (Resignativ-Unentschlossene 33%, Germanisten 28%). Kinder der beiden anderen Gruppen äußern diese Gefühle der Ausgrenzung kaum (Vielseitige 8%, Bi-Optionale 5%). Möglicherweise erlebten Germanisten und Resignativ-Unentschlossene Kommunikationen häufiger als frustrierend und fühlten sich in diesen Situationen von den Betreuungspersonen allein gelassen.⁸⁴

Auf weitere Zusammenhänge zwischen den bevorzugten Kommunikationsstrategien der Kinder und Projektgestaltungen, kann aus Gründen der Anonymität an dieser Stelle nicht im Einzelnen eingegangen werden. Die im Folgenden dargestellten Interviewaussagen der Kinder geben jedoch Aufschluss darüber, wie wichtig zum Beispiel das Verhalten der Betreuer/innen für eine zufriedenstellende Verständigung unter den Kindern sein kann und welche Konsequenzen frustrierende Erfahrungen, die aus Verständigungsschwierigkeiten resultieren, für die Kinder haben können.

Kommunikation im Lichte der qualitativen Erhebungen

Die quantitativen Ergebnisse attestieren den meisten befragten Kindern eine gewisse Flexibilität in der Kommunikation mit Teilnehmenden, die nicht dieselbe Sprache sprechen. Zugleich zeigen sich verschiedene Kommunikationsstrategien, die sich in der unterschiedlichen Nutzung bzw. Kombination mehrerer Mittel – in den unterschiedlichen Kommunikationstypen – ausdrücken. Nicht alle Typen weisen jedoch gleichermaßen vielseitige Strategien auf und es gibt einen – wenn auch geringen – Anteil von Kindern (12% – Resignativ-Unentschlossene), der sich wenig flexibel zeigt. Immerhin ein Viertel aller Kinder griff in der Begegnung auf die deutsche Sprache als Hauptkommunikationsmittel zurück.

Die beschriebene Szene zu Beginn des Kapitels veranschaulicht, dass diese Kommunikationsstrategie bei fehlender Unterstützung eines Betreuers oder einer Betreuerin – z.B. weil diese/r in dem Moment nicht im Raum ist – nicht zwingend zu einer gelingenden Kommunikation beitragen muss. Kalle, der Junge aus *dem Ausland*, versteht letztlich nicht, was Raffael (D) ihm mitteilen möchte.

Die Beherrschung unterschiedlicher Kommunikationsmittel und der flexible Umgang mit ihnen können zwar als gute Voraussetzung für eine interkulturelle Verständigung betrachtet werden, sie garantieren jedoch nicht, dass die Kommunikation in internationalen Kinderbegegnungen durchweg erfolgreich ist. Die qualitativen Ergebnisse zeigen, dass Schwierigkeiten in

84 Diese Unterschiede sagen noch nichts über die Richtung des Zusammenhangs aus. So ist es auch möglich, dass diejenigen Kinder, die sich ungerecht behandelt fühlten, sich eher unter den Germanisten oder den Resignativ-Unentschlossenen befinden, z.B. weil die Frustration durch eine Betreuungsperson auf die Kinder aus dem Ausland projiziert wurde. Auch wenn es sich jeweils um kleine Gruppen handelt – die Resignativ-Unentschlossenen und die Germanisten bilden miteinander ein Drittel aller Kinder – ist der Unterschied auffallend und daher nicht zu vernachlässigen.

der Kommunikation zu problematischen Interaktionsverläufen führen können. In den Interviews, in denen die meisten Kinder von Verständigungsproblemen berichten, wird deutlich, dass solche Situationen manchmal zwar relativ reibungslos durch die flexible Anwendung unterschiedlicher Kommunikationstechniken bewältigt werden können. Es kommt aber auch zu negativen Verläufen, die gekennzeichnet sind durch Interaktionsabbrüche, Gefühle der Abwertung und Ausgrenzung sowie – aufgrund ungleicher Ausgangsvoraussetzungen für die teilnehmenden Gruppen – durch Spannungen zwischen den Kindern.

In der folgenden Interviewpassage schildert Batman einen Interaktionsabbruch aufgrund von Verständnisschwierigkeiten. Der Junge berichtet im Interview, dass er und einige andere Kinder aus Deutschland gemeinsam mit einigen Kindern aus einem anderen Land in der freien Zeit Fußball gespielt haben.

„I: Und wie ist denn das so beim Fußball? Ich stelle mir das schwierig vor, wenn man sagt, wir spielen jetzt Fußball zusammen, da muss man auch Regeln ausmachen oder irgendwie was aushandeln. Wie habt ihr denn das gemacht?

K: Ja, da konnten wir nicht richtig spielen, weil halt immer die Kinder *aus dem Ausland* das mit den Fingern gezeigt haben. Und da habe ich immer irgendwo halt immer abgegeben zu einem. Und da habe ich auch nicht mehr mitgespielt, weil man das halt nicht so richtig verstehen konnte, was man von dem wollte.“

(Batman, 11 Jahre, Abs. 132–133)

Für den Jungen verläuft diese Interaktion nicht zufriedenstellend, so dass sie abbricht – obwohl die Kinder aus dem Ausland sich bemühen, durch Gesten ihre Absichten zu vermitteln.

Nicht immer sind Verständigungsprobleme Ursache für das Unbehagen in schwierigen Kommunikationssituationen. Im Folgenden beschreibt Frank Lahm wie er eine Situation mit Kindern aus einem anderen Land erlebt und deutet. Der Junge saß während eines Essens als Einziger aus Deutschland mit zwei Kindern aus einem anderen Land zusammen an einem Tisch. Es handelte sich dabei um eine einmalige Situation. In dieser Begegnung saßen die Kinder in der Regel nach Nationen getrennt.

„I: (...) gab es mal ´ne Situation, wo du jetzt mit einem Kind aus *dem anderen Land* zusammen an einem Tisch gegessen hast?

K: Ja. Beim Essen, unten wo die Fähnchen da waren. (...) Das war einmal.

I: Ah. Und wie war das dann?

K: Ja, da waren zwei *Jungen aus dem Ausland*. Hier saß kein Deutscher, nur ich war an dem Tisch. Hab´ ich eigentlich gar nichts gesagt. Saß ich ganz still da und hab´ gegessen.

I: Mh. Und wie ging das dann weiter? Habt ihr einfach nur gegessen?

K: Ich hab bloß gegessen und die anderen zwei *Jungen*, die haben gequatscht oder geplappert.

- I: Aber sie haben jetzt nicht mit dir geredet?
 K: Nee, ich verstehe das ja nicht.
 I: Okay.
 K: Die haben manchmal bestimmt was über mich geredet. Die haben nämlich manchmal geredet und sich dann über mich totgelacht.
 I: Meinst du?
 K: Weil die mich angeguckt haben (der Junge lacht während er weiter spricht) und dann haben die so voll losgelacht.
 I: Und wie war das dann für dich?
 K: Ich hab einfach nichts beachtet. Ich hab einfach gegessen.“
 (Frank Lahm, 9 Jahre, Abs. 349–366)

Letztlich bleibt offen, ob die beiden Kinder ihn tatsächlich ausgelacht haben. Frank Lahm scheint sich jedenfalls in dieser Situation ausgegrenzt und abgewertet gefühlt zu haben.

Wie wichtig die kommunikative Verständigung für interkulturelle Interaktionen ist, zeigt sich jedoch nicht nur in informellen Situationen, sondern auch bei pädagogisch angeleiteten Aktivitäten.

Im Folgenden schildert Til eine Spielsituation in einer binationalen Begegnung. Das Spiel wurde in interkulturell gemischten Gruppen durchgeführt.

- „K: (...) Dieses Programm, das fand ich irgendwie nicht so schön.
 I: Ja, erzähl mal.
 K: Na ja, wir haben einmal so ein Spiel gemacht. Und da waren die Kinder aus *dem anderen Land* und die nehmen den Ball in die Hand und lassen den runterfallen und spielen Fußball. Die wussten überhaupt nicht, wie das geht. Und dadurch hat das auch nicht viel Spaß gemacht.
 I: Mh. Und du sagst, die wussten gar nicht, wie das geht. Gab es denn da nicht irgendwie eine Erklärung?
 K: Doch, das wurde erklärt. Aber da war halt XY (Name eines Mitglieds des Betreuungsteams), hat das erklärt und XY konnte das nicht gut.
 I: Okay und in welcher Sprache wurde das dann erklärt?
 K: In Deutsch. Und XY hat dann verlangt von den Kindern aus *dem anderen Land*, dass die das verstehen.
 I: Mh. Also XY hat nicht in eine Sprache übersetzt, die die Kinder verstanden haben?
 K: Nee, XY konnte die Sprache nicht, hatte ich den Eindruck. (...)
 I: Und gab's da mal so eine Situation, in der du versucht hast, mit einem Kind aus *dem anderen Land* zu sprechen oder dem das zu erklären?
 K: Ja, ich glaube, ich bin da ein bisschen ausgetickt. Weil ich wollte, dass wir gewinnen. Und dann hab ich, glaube ich, ein bisschen geschrien. Und dann hab ich, glaube ich, auch ein Kind so leicht gepackt, also so genommen an den Schultern und hab das dann so

ganz langsam dahin geführt, wo es stehen soll. Und dann bin ich wieder weggegangen.

I: Okay, also hast du ihm dann so gezeigt, wo es stehen soll.

K: Ja.

I: Und wie hat das Kind dann reagiert?

K: Ah, ich glaube, es hat es dann so gemacht. Das Kind wusste gar nicht, was ich meine.“ (Til, 10 Jahre, Abs. 105–121)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass unzureichende Kommunikationsmittel und fehlende Übersetzungen das Ausführen von geplanten Aktivitäten behindern und bei den Teilnehmenden zu Unzufriedenheit führen können. Unzufriedenheit kann, wie in diesem konkreten Fall, aber auch zum Motor für eine direkte Kontaktaufnahme zwischen den Kindern werden. Der Interviewte beschreibt die Art seiner Kontaktaufnahme selbst als offensiv – schreien und ein Kind ohne weitere Erklärung (langsam) dorthin führen, wo es stehen soll. Wie dieses Verhalten letztlich bei dem Kind angekommen ist, bleibt an dieser Stelle offen. Der Interviewte bewertet seine Aktion aber eher negativ, als impulsiven Übergriff, mit dem er erreichen wollte, dass seine Gruppe gewinnt. Diesem Verhalten liegt die Wahrnehmung zugrunde, dass es nicht möglich war, richtig zu spielen, weil die Kinder aus dem anderen Land das Spiel nicht verstanden haben. Die Schuld hierfür schreibt er nicht den Kindern aus dem Gastland zu, sondern dem Unvermögen des Betreuers/der Betreuerin, den Gastkindern das Spiel zu erklären.

Dieses Beispiel zeigt erstens, dass derartige Situationen Aktivitäten behindern und zur individuellen Frustration einzelner Teilnehmer/innen sowie zu Spannungen zwischen den Kindern aus den unterschiedlichen Ländern führen können, vor allem dann, wenn es zu Schuldzuweisungen kommt, die sich ggf. nicht auf den Verursacher – wie in diesem Beispiel –, sondern auf die „unwissenden“ Teilnehmenden beziehen.

Zweitens verdeutlicht die Interviewpassage, dass das offensive Verhalten des Jungen zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen sowie zur Frustration seines Gegenübers führen kann. Die offensive körperliche Kontaktaufnahme könnte durchaus auch als Grenzüberschreitung empfunden werden.

Bezogen auf die Umsetzung und Initiierung interkultureller Lernprozesse zeigt sich, dass eine Anleitung ausschließlich in einer Sprache eine ungleiche Ausgangsposition zwischen den Teilnehmenden schafft. Es entstehen zwei Gruppen: Jene Kinder, die die verwendete Sprache so sprechen, dass sie die Spielregeln verstehen, und jene, die diese aufgrund fehlender oder unzureichender Sprachkenntnisse nicht verstehen. Dies führt zu unterschiedlichen Positionen der Gruppen und Gruppenangehörigen, die mit Machtdifferenzen einhergehen. Diejenigen, die über alle für das Spiel notwendigen Informationen verfügen, sind gegenüber jenen im Vorteil, die nicht im Besitz dieser Informationen sind. Da die Kinder in diesem Fallbeispiel in zwei internationalen Mannschaften gegeneinander antreten, verringern sich zwar prinzipiell die Gewinnchancen einer Gruppe bzw. Mannschaft nicht, weil in jeder Mannschaft ein Teil der Kinder über geringere Informationen zu den Spielregeln verfügt. Durch die Verhaltensweisen der Kinder aus dem Gast-

land wird jedoch der Spielablauf behindert, was aktuell als Minderung der Siegchancen gewertet wird. Dadurch kann es zu Dominanzverhalten der Angehörigen der privilegierten Gruppe – jener, die die Anleitung verstanden haben – gegenüber der benachteiligten Gruppe – jener, die nur über unzureichende Informationen verfügt – kommen: im konkreten Fall innerhalb einer Mannschaft zwischen den Kindern aus den verschiedenen Ländern. Im oben dargestellten Beispiel zeigt sich dies darin, dass Til ein Kind ohne dessen Einwilligung durch den Raum schiebt. Durch die Schaffung ungleicher Voraussetzungen werden Spannungen zwischen den Kindern provoziert und Unzufriedenheit bei einzelnen Kindern geweckt, die unnötig die gemeinsame Interaktion belasten.

Zu derartigen Informationsdefiziten und -vorteilen ist es in den untersuchten Kinderbegegnungen nicht nur gekommen, wenn „vergessen“ wurde, Anweisungen und Regeln in beiden Sprachen zu geben, oder wenn eine Betreuungsperson, welche die Sprache der Begegnungskinder beherrscht, zu diesem Zeitpunkt abwesend war. Solche Situationen entstanden auch, wenn in einem binationalen Betreuungsteam die Rollen nicht ausreichend geklärt waren und/oder bilinguale Betreuer/innen die Anleitung in mehreren Sprachen übernahmen, dies aber nicht konsistent taten, sondern – ohne es zu merken – zwischen den Sprachen wechselten. Dadurch war die Anleitung entweder für alle Teilnehmenden oder einen Teil nicht deutlich verständlich, weil Informationen fehlten oder übersprungen wurden. Kommt dies häufiger vor, kann es zu Unzufriedenheit und zu einem Gefühl von Benachteiligung bei den beteiligten Kindern kommen. Letzteres tritt vor allem dann auf, wenn Teilnehmende das Gefühl haben, dass eher in der anderen Sprache als in der eigenen kommuniziert wird. Die Beobachtung hat gezeigt, dass es dadurch zu negativen Empfindungen einerseits gegenüber den Kindern aus einem anderen Land kommt, weil diese als bevorzugt wahrgenommen werden, und andererseits gegenüber einzelnen Projektdurchführenden, deren Verhalten als unfair empfunden wird.

Diese Ergebnisse belegen die Bedeutung der Anleitung von pädagogischen Aktivitäten und der Kommunikation der Betreuenden. Mit einer für alle Teilnehmenden gleichermaßen informativen Anleitung unabhängig davon, ob diese Anleitung durch eine Person (konsistent) oder durch verschiedene Personen in unterschiedlichen Sprachen erfolgt, können Gefühle der Benachteiligung und Spannungen zwischen den Kindern vermieden werden.

8.2.3 Zusammenfassung

Interkulturelle Interaktionen in internationalen Kinderbegegnungen sind Grundsteine für interkulturelles Lernen. Programmaktivitäten und informelle Situationen bieten dafür ein Übungsfeld. Gleichzeitig stellen diese Situationen eine für viele Kinder ungewohnte Herausforderung dar, mit der sie individuell unterschiedlich umgehen.

Die Ergebnisse der standardisierten Befragung zeigen, dass Kinder, die aufgrund ihres Alters, ihrer Erfahrungen und Einstellungen über zahlreiche Ressourcen verfügen, häufiger in der Gruppe derjenigen Kinder vertreten

sind, die vielseitig und flexibel kommunizieren – d.h. ihre Ressourcen auch nutzen. So wenden ältere Kinder, die über einen breiteren Erfahrungsschatz sowie häufiger über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, vielseitigere Mittel an, um sich mit einem Kind aus dem Ausland zu verständigen: Sie versuchen, sich gestisch oder mimisch zu behelfen, bitten andere Kinder oder die Betreuer/innen um Hilfe oder versuchen, sich in einer Drittsprache zu verständigen. Diese Vielseitigkeit, die Mädchen häufiger an den Tag legen als Jungen, kann durch eine neugierige und zuversichtliche Haltung der Kinder zu Beginn der Begegnung verstärkt werden. Kinder mit geringerer Ressourcenausstattung behelfen sich häufiger mit der deutschen Sprache: Es sind vor allem die jüngeren Befragten, Kinder ohne Fremdsprachenkenntnisse sowie schüchterne und zurückhaltende Kinder sowie öfter Jungen als Mädchen, die eher Deutsch gesprochen haben, wenn ein Kind aus dem anderen Land sie mal nicht verstanden hat. Dieser Weg erscheint zunächst sinnvoll, da die Kommunikation nicht abgebrochen wird. Die Beispiele aus den qualitativen Daten haben jedoch verdeutlicht, dass dieser Weg nicht unbedingt zur Verständigung führen muss, sondern auch zu Unzufriedenheit und Frustration bei den Kindern führen kann.

Kontaktgelegenheiten wie die Übernachtung in einem gemeinsamen Zimmer oder die miteinander verbrachte Freizeit als informelle Übungsmöglichkeiten für interkulturelle Kommunikation scheinen eine flexible und vielseitige Anwendung der vorhandenen Ressourcen zu fördern und zum Ausprobieren neuer Kommunikationsmethoden anzuregen. Fehlen diese Kontaktgelegenheiten, so steht den Kindern weniger Raum zur Verfügung, in dem sie sich auch informell ausprobieren können. So haben Kinder, die ihre Freizeit überwiegend mit anderen Kindern aus Deutschland verbrachten, auch seltener ihr eigenes sprachliches Bezugssystem verlassen und haben häufiger Deutsch gesprochen, wenn sie nicht verstanden wurden. Sie haben auch seltener andere Sprachen verwendet oder nonverbal kommuniziert, um sich zu verständigen und öfter die Kommunikation abgebrochen als Kinder, die auch informelle Kontakte zu den Gastkindern hatten.

Ob es gelingt, die Kinder aus unterschiedlichen Ländern miteinander in einen Dialog zu bringen, der über die angeleiteten Aktivitäten hinausgeht, ist wesentlich von der Programmgestaltung und ihrer Umsetzung abhängig. Förderlich sind Aktivitäten, in denen den Kindern zusätzliche Kommunikationsmittel zu den vorhandenen Sprachkenntnissen aufgezeigt und diese im Austausch eingeübt werden. Angebote, in denen die Kinder im interkulturellen Team miteinander Aufgaben lösen und sich dabei absprechen müssen, sind vor allem dann wichtig, wenn Kinder nicht von sich aus aktiv werden, über weniger Erfahrung verfügen oder ihre persönlichen Ressourcen nicht ausreichend zur Geltung bringen können. Gleichzeitig ist es erforderlich, den Kindern genügend Raum für informelle Interaktionen zu geben, in denen die erlernten Kommunikationsstrategien ausprobiert werden können.

In dem für eine interkulturelle Kommunikation förderlichen Bedingungsgefüge spielen die Betreuer/innen eine zentrale Rolle. Sie haben die verantwortungsvolle Aufgabe, den Kindern ein Gefühl der Wertschätzung und Vertrautheit zu vermitteln. Durch ihr Verhalten können sie Erfolgser-

lebnisse bei den Teilnehmenden fördern und diese unterstützen, an positive Erfahrungen anzuknüpfen. Im ungünstigen Fall können sie dazu beitragen, dass die Kinder sich unwohl fühlen, z.B. wenn eine konsequente Übersetzung bei der Anleitung von Aktivitäten fehlt und eine Gruppe der Teilnehmenden die Aufgabenstellung nicht versteht. Daraus können Unzufriedenheit und das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden, resultieren, die sich gegen die Betreuer/innen oder gegen die Kinder aus dem Ausland richten. Insbesondere bei Kindern, die ohnehin über wenig Selbstvertrauen verfügen und eher zurückhaltend sind, kann dies zu Selbstzweifeln und Rückzug führen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen somit, dass Verständigung zwischen Kindern aus unterschiedlichen Ländern nicht per se reibungslos funktioniert und nicht alle Teilnehmenden über ein vielseitiges Repertoire an Kommunikationsmitteln und Problemlösungsstrategien verfügen, die es ihnen ermöglichen, alle aufkommenden Verständigungsschwierigkeiten so zu lösen, dass es nicht zum Abbruch von Interaktionen, zu Rückzügen oder Enttäuschungen kommt. Die in der Vorstudie dieser Untersuchung geäußerte Annahme der Experten und Expertinnen, dass unterschiedliche Sprachen, Sprachkenntnisse und das Fehlen einer gemeinsamen Sprache unproblematisch für gemeinsame Aktivitäten und kein Hindernis für interkulturelle Lernprozesse seien, kann demnach in dieser Allgemeinheit nicht bestätigt werden.

Die Ergebnisse zur Kommunikation in internationalen Kinderbegegnungen sind als Herausforderung zu verstehen, sowohl organisatorische als auch pädagogische Maßnahmen (weiter) zu entwickeln. Im Mittelpunkt steht die Aufgabe, Teilnehmende in der Kommunikation mit Kindern aus anderen Ländern gezielt zu unterstützen und zu fördern sowie Kontaktgelegenheiten zu schaffen und Kompetenzen der Projektdurchführenden zu stärken. Dadurch können Interaktionsabbrüche und Missverständnisse vermieden sowie möglicherweise damit einhergehenden frustrierenden Erfahrungen, negativen Interpretationen sowie der Ethnisierung von Problemen vorgebeugt werden.

Vor dem Hintergrund des Beitrags internationaler Kinderbegegnungen für den Erwerb von interkultureller Kompetenz und mit Blick auf die formulierten Annahmen, dass Kinder in diesen Begegnungen lernen können, miteinander zu kommunizieren, wird die Förderung flexibler Kommunikationsmethoden zu einer wichtigen Gelingensbedingung. Daher gilt es, in Kinderbegegnungen Möglichkeiten zu schaffen, die Kindern mit unterschiedlichen kommunikativen und personalen Ressourcenausstattungen gleiche Chancen zur interkulturellen Interaktion eröffnen.

8.3 Die Lernerfahrungen der Kinder

Der Lernprozess in einer internationalen Kinderbegegnung ist handlungsbezogen. Durch Spiel und Bewegung sollen die Teilnehmenden einander näher kommen, um miteinander und voneinander zu lernen. Lernen wird dabei als Prozess betrachtet, der auf Erfahrungen aufbaut und auf Veränderungen des Verhaltens, des Denkens und Fühlens abzielt (vgl. Ellis 2008). Die in die Untersuchung einbezogenen Projekte differenzieren interkulturelles Lernen in unterschiedlichem Maße:⁸⁵ Zum Teil wird ein sehr komplexer und anspruchsvoller Prozess angestrebt, dessen Lernziele neben Kommunikationsfähigkeiten und dem Kennenlernen von Kulturen, Sitten und Gebräuchen anderer Länder auch das Erkennen von Gemeinsamkeiten mit Menschen anderen Aussehens, anderer Glaubensüberzeugungen und Sprache sowie Toleranz, Weltoffenheit und Konfliktlösungsfähigkeit integrieren. Teilweise wird der Schwerpunkt auf einzelne, nicht weiter erläuterte Ziele gelegt, nach denen die Kinder aus Deutschland und den Gastländern sich in alltäglichen interkulturellen Interaktionen besser kennenlernen und ihre Kenntnisse über andere Kulturen erweitern sollen. Damit werden mehr oder weniger umfassende Dimensionen des interkulturellen Lernens angesprochen, die – auf der Grundlage der Diskussion theoretischer Ansätze – auch in der vorliegenden Untersuchung als Ausgangspunkte für die Untersuchung der Entwicklung interkultureller Kompetenz konstatiert wurden (vgl. Punkt 4.2).

In den quantitativen und qualitativen Analysen wurde herausgearbeitet, welches Wissen die Kinder im Hinblick auf das Leben in den Ländern der Gastkinder erworben haben, wie sie die Kinder aus den anderen Ländern wahrnehmen, d.h. ob sie aufgrund des Zusammenlebens in der Begegnung eher Differenzen oder eher Gemeinsamkeiten entdeckt haben, und inwieweit sie gelernt haben, sich mit Kindern aus anderen Ländern auch über vorhandene Sprachbarrieren hinweg zu verständigen und zu ihnen Kontakt aufzunehmen. Um diese Dimensionen zu erfassen, wurden zunächst die Selbsteinschätzungen der Kinder zu ihren Lernerfahrungen in der internationalen Kinderbegegnung quantitativ erhoben. Ergänzt durch Beobachtungsdaten und qualitative Interviews – und somit anhand offener Fragestellungen – konnten weitere Lernerfahrungen zutage gefördert und bedeutende Hintergrundinformationen für anschließende Interpretationen gesammelt werden. Um Veränderungen entlang dieser Dimensionen zu beschreiben, wurden zudem die Aussagen der Kinder in den drei Wellen der Fragebogenerhebung miteinander verglichen. Welcher Einfluss personenbezogenen Faktoren und Kontextbedingungen in diesem Zusammenhang zukommt, wird anhand der Analyse individueller sowie projektspezifischer Unterschiede überprüft.

Im Folgenden kommen zunächst die Kinder zu Wort (Punkt 8.3.1): Welche Lernerfahrungen sind ihnen bewusst und wie schätzen sie diese ein? Im

85 Hierzu geben die einzelnen Projektprofile sowie die Befragung der Projektdurchführenden am Ende der Begegnung Auskunft (vgl. Punkt 5.1.2).

ersten Abschnitt wird danach gefragt, ob die Kinder überhaupt den Eindruck haben, in der Kinderbegegnung etwas gelernt zu haben (Punkt 8.3.1.1). An diese globale Perspektive schließen Ergebnisse zu den interkulturellen Lernerfahrungen an (Punkt 8.3.1.2), die sich auf den Einblick in die Lebenswelt und Lebensweisen in anderen Ländern, auf die Wahrnehmung der „Anderen“ und Fähigkeiten der Perspektivenübernahme sowie Kommunikationsstrategien beziehen. Der zweite Abschnitt (Punkt 8.3.2) widmet sich den Veränderungen von Aussagen der Kinder über drei Erhebungszeitpunkte in drei Dimensionen interkultureller Kompetenz: (1) Fähigkeit zur Kontaktaufnahme, (2) Kommunikationstechniken, (3) Wahrnehmung von Ähnlichkeit und Differenz. Durch den Vergleich der drei Untersuchungszeitpunkte wird erwartet, Anhaltspunkte zum Einfluss von Kinderbegegnungen auf die Lernerfahrungen sowie zur Nachhaltigkeit von Lernprozessen zu gewinnen.

8.3.1 Die selbst wahrgenommenen Lernerfahrungen der Kinder

8.3.1.1 „Ich habe hier eine Menge gelernt“

Der Großteil der befragten Kinder hat das Gefühl, in der Kinderbegegnung „eine Menge gelernt“ zu haben (79%)⁸⁶, 21% der Kinder schätzen ihre Lernerfahrungen eher gering ein: Für sie stimmt es „nur ein bisschen“, dass sie viel gelernt haben. Keines der Kinder verneint die Aussage.

Mädchen und Jungen unterscheiden sich in ihrer Einschätzung nicht voneinander. Ebenso ist die Äußerung der Kinder zum Lernen in der Kinderbegegnung nicht vom Alter abhängig. Lediglich die jüngsten, die achtjährigen Teilnehmenden, stimmen entschiedener als alle anderen Kinder zu, insgesamt „eine Menge“ gelernt zu haben (70%).⁸⁷

Hingegen scheinen die Erwartungen und Haltungen der Kinder zu Beginn der Begegnung die Einschätzung der Kinder zu beeinflussen. Kinder, die sich zu Anfang selbst als neugierig und zuversichtlich beschreiben, stimmen häufiger zu, eine Menge gelernt zu haben (83%), als weniger neugierige und zuversichtliche Kinder (65%).

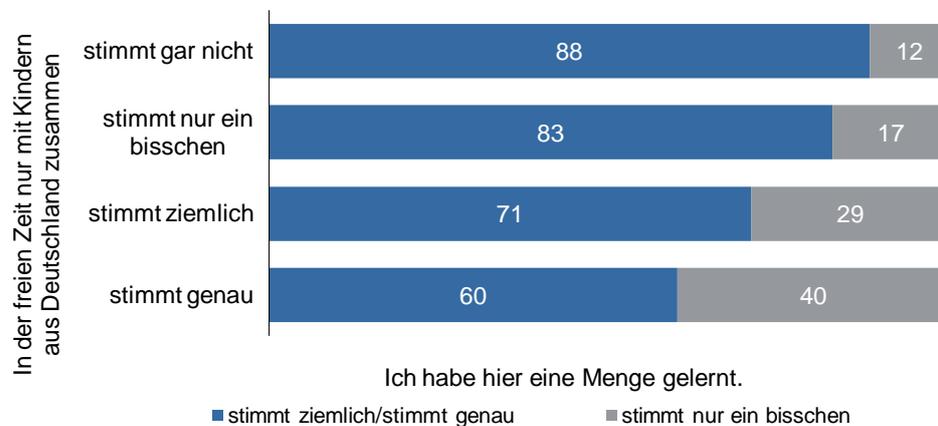
Die Selbsteinschätzungen der Kinder unterscheiden sich zudem danach, ob die Kinder auch informelle Kontakte zu den Kindern aus dem Ausland hatten – in der Freizeit bzw. durch eine gemeinsame Unterbringung im Zimmer bzw. Zelt. Kinder, die ihre freie Zeit in der Begegnung auch mit Kindern aus einem anderen Land verbracht haben, schätzen ihre Lernerfahrungen höher ein als Kinder, die keine interkulturellen Freizeitkontakte hatten. Je häufiger die Kinder die Aussage „In meiner freien Zeit war ich nur

86 Die Aussage „Ich habe hier eine Menge gelernt“ wurde von den Kindern auf einer vierstufigen Antwortskala eingeschätzt: „stimmt genau/stimmt ziemlich/stimmt nur ein bisschen/stimmt gar nicht“. N=75.

87 Anteile in der Antwortkategorie „stimmt genau“: Neunjährige: 31%, Zehnjährige: 42%, Elfjährige: 53%, Zwölfjährige: 43%.

mit Kindern aus Deutschland zusammen“ ablehnen, desto öfter stimmen sie auch zu, eine Menge gelernt zu haben (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20: „Ich habe hier eine Menge gelernt.“ – nach interkulturellen Freizeitkontakten in der Begegnung (in %)



N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Auch haben Kinder, die in der Begegnung kulturell gemischt untergebracht waren, häufiger „viel gelernt“ (88% stimmen „genau“ oder „ziemlich“ zu, 12% „nur ein bisschen“) als Kinder, die sich nur mit anderen Kindern aus Deutschland das Zimmer oder Zelt geteilt haben. 72% von ihnen stimmen zu, „viel gelernt“ zu haben, annähernd ein Drittel (28%) stimmt jedoch „nur ein bisschen“ zu.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird vermutet, dass neben der Unterbringung und der Freizeit vielfältige Kontakte zu Teilnehmenden aus einem anderen Land insgesamt einen Einfluss auf die Lernerfahrungen der Kinder haben können – ob bewusst initiiert innerhalb geplanter Programmpunkte oder im Rahmen informeller Situationen (z.B. Essen, Aufräum- und Reinigungsaufgaben). Da insgesamt jedoch nicht geklärt werden kann, worauf sich die Kinder bei der Aussage „Ich habe hier eine Menge gelernt“ jeweils beziehen – es können interkulturelle, aber auch allgemeine Erfahrungen dahinterstehen –, sind die Interpretationsmöglichkeiten für Differenzen eingeschränkt. Daher wird an dieser Stelle auf eine weitere Vertiefung durch einen Projektvergleich verzichtet. Die nachfolgenden Darstellungen zu ausgewählten Lernerfahrungen liefern jedoch einen detaillierteren Einblick. Sie fördern Unterschiede zwischen den Kindern und den Projekten zutage und liefern gleichzeitig Erklärungsmöglichkeiten.

8.3.1.2 Interkulturelle Lernerfahrungen

Die insgesamt positiven Einschätzungen der Kinder zu ihren Lernerfahrungen sagen noch nichts über die Art und den Inhalt des erworbenen Wissens aus. Sie wurden darüber hinaus gebeten, zu verschiedenen Aussagen in zwei Bereichen Stellung zu nehmen. Insgesamt wurden die nachfolgenden fünf Aussagen ausgewertet⁸⁸:

Einblick in die Lebenswelt und Lebensweisen in anderen Ländern:

„Ich habe gelernt,

- wie Menschen in einem anderen Land leben,
- was Kinder in einem anderen Land dürfen und was nicht,
- welche Sorgen Kinder haben, die in einem anderen Land wohnen.“

Fremdwahrnehmung und Perspektivenübernahme:

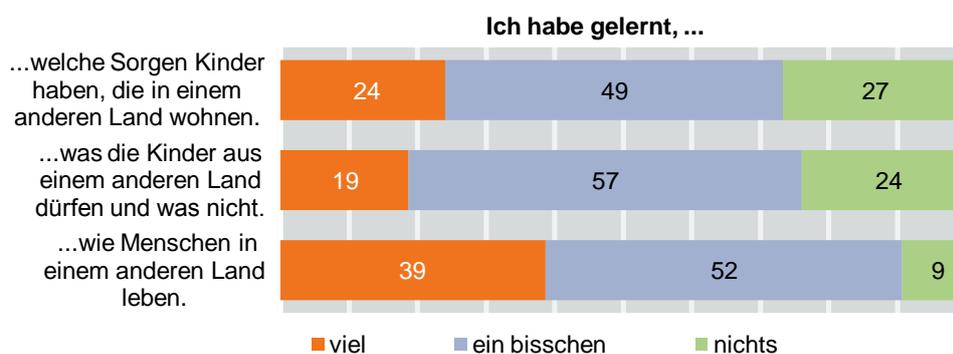
„Ich habe gelernt,

- was Kinder aus Deutschland mit Kindern aus einem anderen Land gemeinsam haben,
- was Kinder aus anderen Ländern über Deutschland denken.“

Einblick in die Lebenswelt und die Lebensweisen in anderen Ländern

Innerhalb dieses Themenfeldes haben die Kinder aus ihrer Sicht am meisten darüber erfahren, wie Menschen in einem anderen Land leben (vgl. Abbildung 21). 39% der Kinder haben hierüber „viel“ gelernt, weitere 52% „ein bisschen“. Nur 9% geben an, dazu „nichts“ erfahren zu haben.

Abbildung 21: Einblick in die Lebenswelt und Lebensweisen in anderen Ländern (in %)



N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Den Interviews mit ausgewählten Kindern ist zu entnehmen, dass derartige Informationen sowohl Thema im informellen Austausch mit Gastkindern als auch Gegenstand im Rahmen einzelner Angebote waren, die explizit das Ziel verfolgten, entsprechendes Wissen zu vermitteln. Hierzu gehörten bei-

88 Die Frage „Worüber hast Du in der Kinderbegegnung etwas gelernt?“ konnten die Kinder durch die Antwortkategorien „viel/ein bisschen/nichts“ bewerten.

spielsweise Veranstaltungen, in denen die Kinder ihr Land auf unterschiedliche Weise präsentierten. Die Interviewauszüge verdeutlichen weiterhin, dass solche Darstellungen einen nachhaltigen Eindruck auf die Kinder haben können:

„(...) zum Beispiel die aus *dem Ausland*, als sie den Tanz vorgeführt haben, haben die da so, ich denke mal, traditionelle Sachen angehabt, weil so was hab' ich noch nie gesehen gehabt.“ (Beatrix, 11 Jahre, Abs. 446)

Solche Präsentationen wurden zum Teil durch spezielle Materialien begleitet:

„(...) Und das war halt so ein Buch, das wurde (...) verteilt an alle Leute. Und da stand auch, da standen halt zum Beispiel vielleicht auch bekannte Bands oder so drin oder irgendwelche bestimmten Essen. (...) Und bei denen stand auch drin, dass sie da irgendwie so ein riesiges Wasserfallgelände haben, so wie ein Naturschutzgebiet. Und da hab ich auch letztens einen Film drüber gesehen. Und ja, das ist irgendwie der größte Wasserfall der Welt oder so.“ (David, 11 Jahre, Abs. 343)

Das Alltagsleben in der Kinderbegegnung vermittelte den Kindern ebenfalls Eindrücke vom Leben, von Gewohnheiten und Sitten eines anderen Landes:

„Man hat auch ganz viele (...) Gebräuche von ihnen gelernt. Also ich hätte nie so die Milch aus der Schüssel so weggetrunken. (...) Also zum Beispiel die *Menschen in dem Land* essen Frühstück, glaube ich, ohne Teller. (...) Und dann haben die *Menschen in dem Land* die Art, sich die Bettdecke irgendwie unters Bett zu stopfen.“ (Marcel, 12 Jahre, Abs. 119, 121)

Über die Sorgen von Kindern, die in einem anderen Land wohnen, haben etwa ein Viertel der Kinder „viel“ und die Hälfte „ein bisschen“ gelernt (vgl. Abbildung 21). 27% der Kinder sagen, dass sie „nichts“ über die Sorgen von Kindern aus anderen Ländern erfahren haben.

Was Kinder in einem anderen Land dürfen und was nicht, hat die Hälfte der Kinder „ein bisschen“ gelernt, 19% haben „viel“ darüber erfahren. Etwa ein Viertel der Kinder sagt aus, dass es dazu „nichts“ gelernt hat.

In den Interviews wurden Sorgen von Kindern aus einem anderen Land ebenso wie Ge- bzw. Verbote kaum erwähnt. Hinweise hierauf kamen vor allem aus einem Projekt, in dem neben Essen, Gebräuchen und allgemeinem landeskundlichen Wissen auch soziale Probleme von Ländern und – mit Gelegenheit der Kinder, ihre eigene Situation darzustellen – die Rechte von Kindern thematisiert wurden. Vereinzelt bezogen sich auch Kinder aus anderen Begegnungen auf soziale Unterschiede zwischen dem eigenen und

einem anderen Land, ohne dass diese jedoch als Probleme der Gastkinder thematisiert wurden. So hat Batman in der Kinderbegegnung gelernt,

„dass sie halt im *Ausland* nicht so viel Geld haben, dass es da auch Arme gibt. Dass es da auch nicht so schöne Schulen gibt wie bei uns hier.“ (Batman, 11 Jahre, Abs. 326)

Gegenstand des interkulturellen Austauschs scheinen viel häufiger Freizeitinteressen, die Art sich zu kleiden, Informationen über die Familie oder Wohnbedingungen u.ä. zu sein, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

„Der wohnt *im Ausland*, (nämlich) in X-Stadt. Hat ein Haus dort.“ (Remo, 11 Jahre, Abs. 266)

„(...) dann hab‘ ich gelernt, (...) also was andere Kinder gerne machen. (...) also Bogenschießen mochten Paloma und Sylvie gerne.“ (Tina, 10 Jahre, Abs. 653, 659)

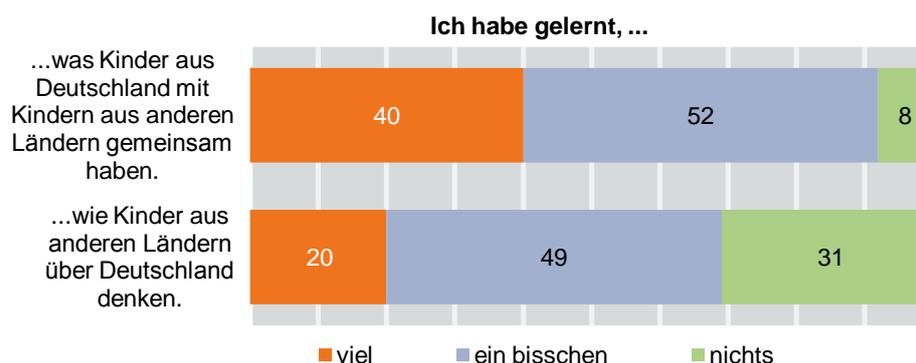
„Also die *das Mädchen aus dem Ausland*, fast alle Mädchen mögen gerne, wie heißt es, mit kurzer Hose, also im Sommer mit kurzen Hosen rumlaufen (...), also so im Frühling, Herbst auch so mit kurzen Hosen und am meisten mit, ehm, wie heißen die, Flip-Flops. (...) Und die Jungs mögen Fußball und so, aus dem *einen Land*. Und aus dem *anderen Land*, ehm, die mögen gerne Sportschuhe, also die Jungs, Sportschuhe, T-Shirts, Hemden, (...), wo man immer raus gehen kann, so schwarz und so.“ (Maylin, 9 Jahre, Abs. 645, 650)

Fremdwahrnehmung und Perspektivenübernahme

In diesem Themenfeld wurde gefragt, inwieweit die Kinder sich damit auseinandersetzen, wie das eigene Herkunftsland von Menschen aus anderen Ländern gesehen wird und ob die Kinder eher Gemeinsamkeiten oder Differenzen zwischen den Teilnehmenden aus den unterschiedlichen Ländern wahrnehmen. Es wird vermutet, dass dieses Wissen überwiegend durch Kontakt und im Austausch mit den Kindern aus dem Ausland erworben wird.

Viele Kinder haben Gemeinsamkeiten entdeckt: 40% sagen „viel“, 52% „ein bisschen“ darüber gelernt zu haben, was Kinder aus Deutschland mit Kindern aus anderen Ländern gemeinsam haben. Nur wenige Kinder (8%) haben „nichts“ über Gemeinsamkeiten gelernt (vgl. Abbildung 22). Darüber, wie Kinder aus anderen Ländern über Deutschland denken, wurde etwas weniger gelernt: 20% der Befragten haben „viel“, 49% „ein bisschen“ und 31% „nichts“ darüber erfahren. Diese selbst berichteten Lernerfolge lassen darauf schließen, dass gemeinsame Aktivitäten und die Alltagserfahrungen in der Kinderbegegnung dazu beitragen, vor allem Ähnlichkeiten – in den Interessen, Verhaltensweisen und Einstellungen – wahrzunehmen.

Abbildung 22: Fremdwahrnehmung und Perspektivenübernahme (in %)



N= 75. Quelle: eigene Berechnungen.

Kinder, die sich als eher schüchtern und zurückhaltend, gleichzeitig jedoch als kognitiv hoch aufgeschlossen beschreiben, schätzen ihre Lernerfahrungen in beiden Bereichen höher ein als Kinder, die sich selbst als wenig oder nicht internalisiert wahrnehmen. Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass die aktive Kontaktaufnahme nicht allein Bedingung für interkulturelle Lernprozesse ist. Kinder, die aufmerksam gegenüber ihrer Umwelt sind und die in ihren Lernprozessen durch informative Angebote unterstützt werden, können trotz einer zurückhaltenden Haltung Wissen über die Gastkinder und deren Länder erlangen. Die anfängliche Vermutung, dass für die Meinungsbildung über die anderen Kinder Kontakte und Austausch eine Voraussetzung sind, kann somit nicht ohne Weiteres bestätigt werden.

Die Feldbeobachtungen haben gezeigt, dass es in allen Projekten Kinder gibt, die eher am Rande des Geschehens bleiben und seltener in Interaktionen involviert sind. Philipp gehört zu diesen Kindern. Der Junge berichtet davon, generell wenig Kontakt zu den Kindern gehabt zu haben und die meiste Zeit alleine gewesen zu sein. Er scheint vor allem durch Beobachtung gelernt zu haben:

„(...) die sind eigentlich nett. Aber die Jungs haben (...) manchmal auf die Erde gespuckt. Das hab ich nicht so toll gefunden. Sonst waren sie ganz okay.“ (Philipp, 8 Jahre, Abs. 125)

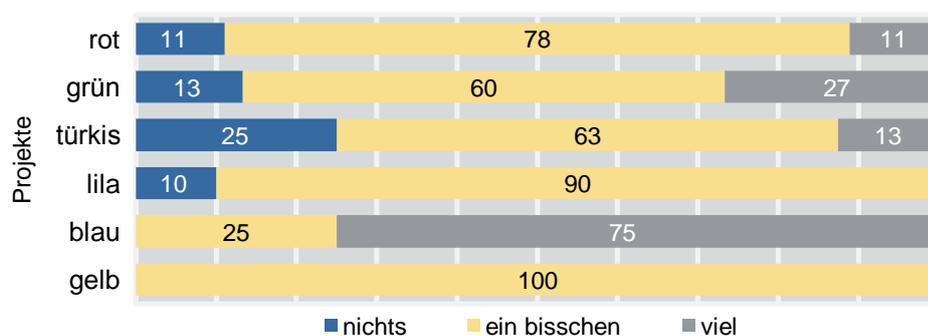
Der Junge hat durch Beobachtung eine Verhaltensweise seitens der Kinder aus dem Ausland wahrgenommen, die ihm missfiel. Er verallgemeinert diese jedoch nicht, sondern differenziert in seiner Aussage nach Geschlecht und lässt sich in seinem generell positiven Eindruck nicht beeinflussen.

Zwischen den Selbsteinschätzungen in den beiden Themenfeldern zeigen sich keine weiteren Zusammenhänge zu individuellen Merkmalen, Haltungen sowie Erfahrungen der Kinder. Da zwischen den einzelnen Begegnungen jedoch Unterschiede deutlich werden, wird angenommen, dass es projektspezifische Bedingungen sind, die die Selbsteinschätzung der Lernerfahrungen in den Themenfeldern „Lebenswelt und Lebensweise“ und „Fremdwahrnehmungen und Perspektivenübernahme“ bedingen.

Wie Abbildung 23 verdeutlicht, gibt es zwei Projekte, in denen alle Kinder das Gefühl haben, zumindest „ein bisschen“ zum Thema „Lebenswelt und Lebensweise“ gelernt zu haben („gelb“ und „blau“), in einer Begegnung („blau“) geben sogar 75% der Kinder an, viel dazu erfahren zu haben.⁸⁹ Orientiert an der Polarisierung unterschiedlicher Projekttypen (vgl. Punkt 8.1, Abschnitt „Verhältnis von interkulturellen Kontakttypen und Projektspezifika“), gehören diese beiden Projekte jenen an, die sich durch eine kontinuierliche Schaffung von interkulturellen Kontaktgelegenheiten, der stetigen gezielten Initiierung interkulturellen Erlebens sowie der Betonung interkultureller Lerninhalte auszeichnen. In beiden Projekten war es den Kindern außerdem möglich, wenn auch nicht immer flüssig, sprachlich miteinander zu kommunizieren. Überdies konnten in beiden Fällen Aktivitäten beobachtet werden, die das Ziel hatten, Informationen zur eigenen Person auszutauschen und so dazu beizutragen, dass die Kinder sich besser kennenlernten.

Auch im Projekt „türkis“, in dem ein Viertel der Kinder angibt, nichts über die Lebenswelten und Lebensweisen der anderen Kinder dazugelernt zu haben, hatten die Kinder Gelegenheit, sich und ihre Länder vorzustellen. In anderen Bereichen des Begegnungsalltags weist das Projekt jedoch überwiegend Merkmale des entgegengesetzten Pols der Projekttypisierung auf (vgl. Punkt 8.1). Das heißt, es wurden vergleichsweise wenige interkulturelle Lernanreize und Kontaktgelegenheiten angeboten. Die Beobachtungsdaten zeigen zudem, dass die Kinder ihre Freizeit und teilweise auch die angebotenen Aktivitäten überwiegend in national homogenen Gruppen verbrachten.

Abbildung 23: Lernerfahrungen im Bereich „Einblick in die Lebenswelt und Lebensweise in anderen Ländern“ (in %)



N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

89 Um Gruppenvergleiche zu den Lernerfahrungen der Kinder im Bereich „Lebenswelt und Lebensweisen“ durchführen zu können, wurde ein Summenindikator gebildet. Dazu wurden die Werte der Antworten zu den Aussagen miteinander addiert und mittels Division durch die Anzahl der Aussagen (drei Items) ein Durchschnittswert gebildet, durch den das Ausmaß der Lernerfahrungen in dem Bereich abgebildet wird. Die Werte wurden im nächsten Schritt gruppiert zu „nichts“ (Werte 0 bis 0,49), „ein bisschen“ (Werte 0,5 bis 1,49) und „viel“ (Werte 1,5 bis 2). Die beiden Items im Bereich „Fremdwahrnehmung und Perspektivenübernahme“ wurden nicht zusammengefasst, da sie unterschiedliche Dimensionen abbilden und Wissen in den Bereichen jeweils auf unterschiedlichen Wegen erworben wird.

Beim Vergleich der Aussagen im Themenfeld „Fremdwahrnehmung und Perspektivenübernahme“ zeigt sich im Projekt „türkis“ der größte Anteil von Kindern, die „nichts“ zu Gemeinsamkeiten und der Sichtweise der Kinder aus dem Ausland gelernt haben. „Viel“ gelernt haben vor allem die Kinder im Projekt „blau“. Die Interpretation dieser Befunde fällt schwer, da kaum vertiefende Informationen aus den Interviews vorliegen, die Aufschluss über Kontexte eines solchen Austauschs geben könnten. In den Interviews berichtet ausschließlich ein Junge über eine Aktivität, in der die Gastkinder ihre Sicht auf Deutschland schildern, und über seine eigene Wahrnehmung dieses Prozesses:

„Und dann (...) saßen wir alle so in einem Kreis (...) und dann haben alle verschiedene Plakate gekriegt und dann wurde aufgeschrieben, was den Leuten zu unserem Land einfällt. Bei uns wurde einmal Hitler geschrieben, also das konnt..., das war, es war richtig, weil klar, man, gut, man regt sich nicht drüber auf, aber es ist halt nicht schön, dass alle Leute wissen, dass Hitler so aus Deutschland kam und so. Und dann stand überraschend oft Bratwurst da. Und Autos und Mercedes und Opel und was weiß ich nicht was. Also ich hätte nicht gedacht, dass die anderen Länder so viel über Deutschland und die Autos und so was wissen. Das hat mich ziemlich überrascht.“
(David, 11 Jahre, Abs. 456)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass durch den Einsatz geeigneter Lernangebote ein Kennenlernen der Perspektiven der Kinder aus den Gastländern gezielt gefördert werden kann. Aktivitäten dieser Art können zugleich genutzt werden, um auftretende Vorurteile und Stereotypisierungen aufzugreifen und miteinander zu besprechen. Einschränkend ist jedoch zu erwähnen, dass der Einsatz einer solchen Methode nicht in jedem Alter angebracht ist. Ob er zu den gewünschten Resultaten führen kann, ist unter entwicklungs-spezifischen Gesichtspunkten abzuwägen.

Wie wichtig es ist, Kindern in internationalen Begegnungen die Perspektive und Handlungsmotive der Teilnehmenden aus dem Ausland nahe zu bringen, und welche Konsequenzen es hat, wenn derartige Aspekte vernachlässigt werden, zeigt das folgende Beispiel: Maylin (neun Jahre) berichtet im Interview von einer Aktivität, die in der gesamten Gruppe durchgeführt wurde. Sie schildert, dass mehrere kulturell gemischte Teams gebildet wurden, die in einem Wettbewerb gegeneinander antraten, dass einige Kinder aus dem Ausland sich jedoch nicht an dieser Aktivität beteiligten. Dieses Verhalten erklärt Maylin damit, dass diese Kinder Angst davor gehabt hätten, zu verlieren.

Die beschriebene Situation ist auch Teil der Beobachtungsdaten: Nachdem die Kinder die Teilnahme verweigert hatten, wurden sie von einer Betreuungsperson aus Deutschland nach den Gründen gefragt. Zunächst gab eines der Kinder an, dass sie keine Lust hätten, an dem Spiel teilzunehmen. Nachdem die Betreuungsperson die Kinder daraufhin mehrfach zu einer Teilnahme aufforderte, deutete das Kind an, dass das Spiel ein Verhalten erfordere, das gegen ihre kulturellen Werte und Praxis verstoße. Auf diese

Aussage ging die Betreuungsperson nicht ein und wandte sich wieder der Großgruppe zu. Die Kinder aus dem anderen Land entfernten sich daraufhin von der Gruppe.⁹⁰

Maylin hat eine eigene Erklärung für das Verhalten der Kinder aus dem anderen Land gefunden, die den ihr zur Verfügung stehenden Interpretationsmöglichkeiten entsprach. Dies wird als Hinweis darauf betrachtet, dass die Situation auch zu einem späteren Zeitpunkt außerhalb der Beobachtungssequenzen nicht aufgeklärt wurde.

Maylins Aussagen zeigen, dass kulturell bedingte und als fremd empfundene Verhaltensweisen sehr schnell fehlinterpretiert werden können. Ergebnisse dieser Art können zu negativen Haltungen gegenüber den betroffenen Kindern führen, die sich hemmend auf die weiteren Kontakte auswirken und auch über die Begegnung hinaus andauern können.

Die von Maylin beschriebene Situation stellt eine günstige Gelegenheit für interkulturelles Lernen dar. Eine Möglichkeit böte zunächst ein gemeinsames Gespräch von Betreuenden aller beteiligten Länder und möglicherweise auch mit den Kindern, die die Teilnahme verweigerten, um die Motive für deren Verhalten zu klären. In einem anschließenden Gespräch in der jeweiligen nationalen Gruppe könnten die Beweggründe dann mit den anderen Kindern besprochen und reflektiert werden. Wie in Kapitel 4 dargestellt, kann bei Kindern in diesem Alter ein Verständnis von kulturell beeinflusstem Handeln nicht vorausgesetzt werden. Durch eine gemeinsame Aufarbeitung können sie jedoch die Chance erhalten, ihre eigenen Interpretationen zu überdenken. Fehlt ein solcher Austausch, so werden die Teilnehmenden mit ihren eigenen kindlichen Deutungsmustern allein gelassen. Gleichzeitig verdeutlicht das Beispiel die hohen Anforderungen an die (interkulturelle) Sensibilität der Durchführenden einer Kinderbegegnung sowie die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Austauschs der Betreuerinnen und Betreuer aller Teilnehmerländer.

Schließlich können Schilderungen der Interviewten über die Interessen der Gastkinder – eine wesentliche Quelle für Gemeinsamkeiten – ebenfalls als Anhaltspunkt dafür gewertet werden, dass die Gestaltung von Projekten Lernprozesse im Bereich „Fremdwahrnehmung und Perspektivenübernahme“ beeinflussen kann. So hat sich gezeigt, dass es den Kindern eher gelingt, Ähnlichkeiten mit Kindern aus anderen Ländern zu entdecken, wenn ihnen in der Begegnung viele Gelegenheiten für gemeinsame Aktivitäten und interkulturellen Austausch geboten werden.

90 Zu einem späteren Zeitpunkt erläuterten die Kinder den Wissenschaftlerinnen auf Nachfrage ihr Verhalten und nannten kulturelle Gründe für ihre Verweigerung, an dem Spiel teilzunehmen.

Lernerfahrungen im Bereich Kommunikation

Internationale Kinderbegegnungen bieten einen Raum zur Förderung kommunikativer Kompetenzen (vgl. Punkt 4.2). Dazu zählen ebenso nonverbale Fähigkeiten wie auch der Erwerb fremder Sprachen bzw. die Erweiterung bereits vorhandener Sprachkenntnisse. Die untersuchten Begegnungen maßen diesen Kompetenzen in ihren Konzeptionen einen unterschiedlichen Stellenwert bei. In einigen Projekten war die Verbesserung oder die Grundlegung von Fremdsprachenkompetenzen, wenn auch nur teilweise und punktuell, konzeptioneller Bestandteil und wurde in das Programm integriert. In anderen Projekten spielte das Sprachenlernen keine explizite Rolle.

Wie in Punkt 8.2 „Die Kommunikation in den Kinderbegegnungen“ beschrieben, verfügt zumindest ein Teil der Kinder über ein vielseitiges Repertoire an Kommunikationsmöglichkeiten, das auch über die sprachliche Verständigung hinausgeht. Jedoch trifft das nicht auf alle Kinder zu – teilweise weil sie die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel aus Unsicherheit nicht nutzen.

Im Folgenden werden Formen der nonverbalen und der sprachlichen Kommunikation in den Mittelpunkt gestellt, wenn danach gefragt wird, wie Kinder ihre Lernfortschritte einschätzen.

Formen der *nonverbalen Verständigung* hat annähernd die Hälfte der Befragten ausbauen können. 48% der Kinder geben an, „viel“ darüber gelernt zu haben, wie man sich auch ohne Worte miteinander verständigen kann.⁹¹ 41% haben sich in dieser Kommunikationsart „ein bisschen“ angeeignet, 11% „nichts“.

Der Anteil der Mädchen, die das Gefühl haben, im nonverbalen Bereich „nichts“ gelernt zu haben, ist höher (15%) als bei den Jungen (3%).⁹² Es handelt sich hierbei um Mädchen, die in der Begegnung selten oder nie nonverbal kommuniziert haben. Ein ausgeprägtes positives Selbstbild scheint dem Sammeln von Erfahrungen im Bereich nonverbaler Kommunikation zuträglich zu sein. Kinder mit einem hohen positiven Selbstbild schätzen ihre Lernerfahrungen etwas höher ein als Kinder, deren Selbstbild weniger positiv ist.⁹³

Im Bereich des *Sprachenlernens* ähneln sich die Lernerfahrungen der Kinder weitgehend: Sie geben zum größten Teil an, zumindest einzelne Wörter in einer anderen Sprache gelernt zu haben (71%).⁹⁴ 21% verneinen die Frage nach sprachlichen Lernerfolgen, 8% wissen es nicht. Die Kinder geben sowohl neu erlernte Sprachen an als auch solche, in denen sie vor der Kin-

91 „Ich habe gelernt, wie man sich ohne Worte verstehen kann.“ Antwortkategorien: „viel/ein bisschen/nichts“.

92 Jungen: N=29, Mädchen: N=46. „Nichts“: Jungen 3%, Mädchen 15%; „ein bisschen“: Jungen 48%, Mädchen 37%; „viel“: Jungen 48%, Mädchen 48%.

93 Hohes positives Selbstbild (N=42): „viel“ 55%; „ein bisschen“ 33%, „nichts“ 12%; kein hohes positives Selbstbild (N=31): „viel“ 39%; „ein bisschen“ 52%; „nichts“ 10%.

94 Frage: „Hast Du in der Kinderbegegnung etwas in einer anderen Sprache gelernt?“.

derbegegnung bereits Grundkenntnisse besaßen.⁹⁵ Das Sprachenlernen konzentriert sich vor allem auf Begrüßungen und auf einzelne Wörter. Nach der Begegnung haben die Kinder das Gefühl, dass sie in einer für sie neuen Sprache „sehr gut“ oder „gut“ ...

- ...jemanden begrüßen können (65%),
- ...einzelne Wörter sagen können (57%),
- ...verstehen können, was andere sagen (20%),
- ...sich unterhalten können (17%),
- ...ganze Sätze sagen können (13%).

Mädchen (76%) berichten am Ende der Begegnung häufiger als Jungen (62%) von erworbenen Sprachkenntnissen. Wie in Punkt 8.2 bereits dargelegt, gingen Mädchen in der Begegnung etwas vielseitiger mit ihren Kommunikationsmethoden um, Jungen versuchten häufiger, sich in Deutsch zu verständigen. Dies deutet darauf hin, dass Mädchen durch diese Übung gelernt haben.⁹⁶

Drei bis vier Monate nach der Begegnung hat sich die Einschätzung der Kinder nicht verändert. Zurück in ihrem Alltag, bejahen 79% der Kinder die Frage nach erworbenen Sprachkenntnissen.⁹⁷ Von Bedeutung könnte dabei sein, dass etliche Kinder zu dieser Zeit in eine höhere Klasse, teilweise an einer weiterführenden Schule, übergetreten sind und einige von ihnen eine Fremdsprache neu erlernten, die in der Kinderbegegnung eine Rolle spielte. Mehrere Kinder berichten in den Interviewaussagen über eine Verbesserung ihrer fremdsprachlichen Leistungen in der Schule. Zu ihnen gehört auch Janine, die ihre Erfolge im Fremdsprachenunterricht unter anderem darauf zurückführt, dass sie diese in der Kinderbegegnung üben konnte:

„(...) aber ich komme in der Fremdsprache ganz gut voran. Ich hab‘ jetzt in den ersten Tests nur Einsen geschrieben.“ (Janine, 11 Jahre, Abs. 331)

Zum Teil haben die Kinder die Sprachkenntnisse im Rahmen eines Sprachunterrichts erworben, der in einigen Projekten – mal mehr, mal weniger ausführlich gestaltet – angeboten wurde.⁹⁸ Darüber hinaus spielte ein Aus-

95 Zu Beginn der Begegnung wurden die Kinder gefragt, ob sie neben Deutsch noch weitere Sprachen sprechen.

96 Die Forschungsergebnisse zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Affinität zu und im Lernen von Fremdsprachen sind nicht einheitlich. Lange Zeit herrschte der Tenor, dass Mädchen sprachaffiner seien und ihnen das Fremdsprachenlernen leichter falle. Mittlerweile wird dies jedoch angezweifelt (vgl. dazu Schmenk 2002).

97 Bei Vergleichen zwischen der zweiten und dritten Erhebungswelle werden nur die 63 Kinder herangezogen, die an allen drei Wellen teilgenommen haben. Unter diesen 63 Kindern haben in der zweiten Welle 76% angeben, etwas in einer andern Sprache gelernt zu haben – ein etwas höherer Anteil als in der Gesamtgruppe der 75 Kinder (71%).

98 Sprachunterricht war nicht in allen Begegnungen fester Prorambbestandteil. Während in einem Projekt der Spracherwerb im Mittelpunkt stand und kontinuierlich durchgeführt wurde, fand in anderen Projekten einmaliger Unterricht statt. Die Ausgestaltung der Sprachlernein-

tausch der Kinder in informellen Situationen eine wichtige Rolle im sprachlichen Lernprozess. Dabei erwies es sich als förderlich, wenn kontinuierlich eine Drittsprache als Arbeits- und Begegnungssprache angewendet werden konnte. Kinder aus Begegnungen, die mit den Gastkindern in einer solchen gemeinsamen Sprache kommunizierten, konnten in besonderem Maße von der alltäglichen Sprachpraxis in der Begegnung profitieren:

„Das war eigentlich fast nach der ersten Woche war es dann genauso, mussten wir uns nicht mehr halt drauf konzentrieren *die Drittsprache* zu sprechen. Da haben wir einfach *die Drittsprache* gesprochen (...) Ich habe eine Menge neue Wörter kennengelernt, also ich bin jetzt deutlich besser im Fremdsprachenunterricht als vorher. Ja. Das hat auf jeden Fall wirklich was gebracht.“ (David, 11 Jahre, Abs. 215)

Neben dem Stellenwert der Sprache in den einzelnen Begegnungen scheinen Kontaktgelegenheiten in den Projekten Einfluss auf den Spracherwerb zu nehmen. Darauf deutet hin, dass von den nur mit Kindern aus Deutschland untergebrachten Kindern knapp die Hälfte (58%) etwas in einer anderen Sprache gelernt hat. Von den kulturell gemischt untergebrachten Kindern stimmen weit mehr Kinder zu (88%). Eine gemischte Unterbringung scheint die Kommunikation nicht zuletzt wegen der räumlichen Nähe zu fördern, mit der einhergeht, dass die Kinder sich über Fragen des alltäglichen Lebens austauschen sowie auf die Festlegung und Einhaltung von Regeln einigen müssen.

Ein Teil der Kinder hat auch die freie Zeit in der Begegnung genutzt, um sich gegenseitig Wörter beizubringen. Davon berichten einige Kinder in den Interviews:

„(...) manchmal haben wir auch schon versucht, denen Wörter von uns beizubringen und haben die dann auf Deutsch und dann danach auf Englisch gesagt. Und die haben's dann auch probiert, uns das beizubringen.“ (Beatrix, 11 Jahre, Abs. 91)

„Auf dem Weg hin oder zurück haben wir oft gequatscht und haben den Kindern aus *dem Ausland* irgendwelche Wörter gesagt. Also manchmal waren es auch schlimme. (...) Und die Kinder aus *dem Ausland* haben uns auch irgendwelche Wörter diktiert und dann haben wir die nachgesprochen und dann haben sie sich halb tot gelacht.“ (Til, 10 Jahre, Abs. 125)

Das Sprachenlernen in informellen Situationen kann durch günstige persönliche Voraussetzungen der Kinder gefördert werden. Zunächst unterscheiden sich Kinder mit interkulturellen Freizeitkontakten im Sprachenlernen

heiten reichte von einem interaktiv angelegten Sprachenlernen in der gemischten Großgruppe, in Kleingruppen bzw. in Zweiergruppen bis hin zu nach Nationen getrenntem Frontalunterricht.

nicht von Befragten, die in ihrer Freizeit nur mit Kindern aus Deutschland zusammen waren. Bringen die Kinder jedoch bestimmte individuelle Voraussetzungen mit – eine hohe Neugierde und Zuversicht in Bezug auf die Kinder aus dem Gastland sowie eine hohe Aufgeschlossenheit gegenüber neuen kognitiven Inhalten –, so gehen sie auch eher auf die Kinder aus dem anderen Land zu und treten immer wieder mit ihnen in Interaktion (vgl. auch Punkt 8.1 „Kontakte“). Drei Viertel der neugierigen und zuversichtlichen Kinder (75%) geben am Ende der Begegnung an, etwas in einer anderen Sprache gelernt zu haben. Unter den Kindern, die eher zurückhaltende Erwartungen hatten, ist es knapp die Hälfte (53%).⁹⁹ Auch Kinder, die sich selbst als kognitiv aufgeschlossen begreifen, berichten häufiger von sprachlichen Lernerfolgen.¹⁰⁰ Das Gleiche gilt für Kinder, die sich nicht als schüchtern und zurückhaltend (internalisiert), sondern als aufgeweckt und aktiv beschreiben.

Günstige persönliche Faktoren in Zusammenhang mit förderlichen Bedingungen in der Begegnung führten dazu, dass ein Teil der Kinder sich häufig und immer wieder mit den Kindern aus dem Ausland auseinandergesetzt hat, zum Teil mit unterschiedlichen Methoden (vgl. Punkt 8.2). Diejenigen Kinder, die in der Begegnung viel sprachlich kommunizierten, hatten am Ende auch häufiger das Gefühl, etwas in einer anderen Sprache gelernt zu haben. Unter den vier beschriebenen Kommunikationstypen fällt insbesondere die Gruppe der „Bi-Optionalen“ ins Auge: 90% von ihnen haben etwas in einer anderen Sprache gelernt, unter den anderen drei Typen sind es jeweils etwa drei Viertel der Kinder. Allerdings ist hierbei zu beachten, dass die sprachliche Kommunikation mitunter mit der Projektkonzeption zusammenhängt. In Projekten, in denen Wert darauf gelegt wird, dass alle Kinder und Betreuer/innen zumindest in Grundzügen eine gemeinsame Sprache sprechen, kommunizieren die Teilnehmer/innen eher sprachlich miteinander als in Projekten, in denen dies nicht vorausgesetzt wird.

Der Eindruck, dass die Anlage und Gestaltung der Projekte einen bedeutenden Einfluss auf die von den Kindern berichteten kommunikativen Lerneffekte hat, bestätigt sich im Projektvergleich sowohl hinsichtlich des Erwerbs nonverbaler als auch sprachlicher Fähigkeiten.

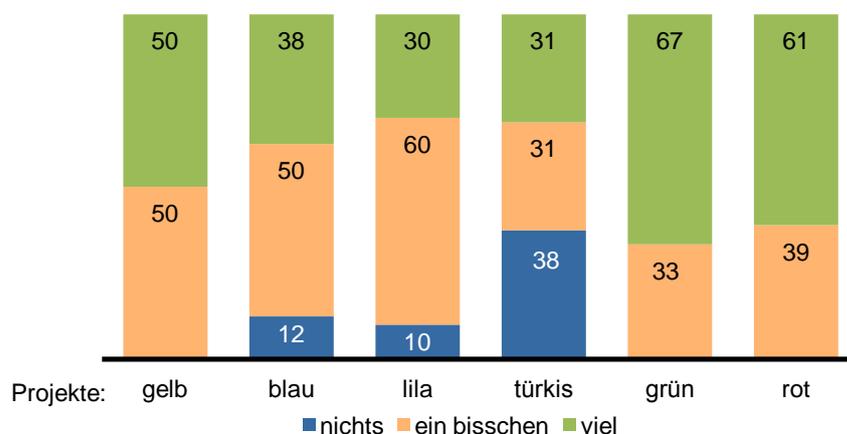
In drei der sechs Projekte geben alle Kinder an, mindestens „ein bisschen“ gelernt zu haben, wie man sich ohne Worte verstehen kann. In den anderen Projekten hat zwar auch die Mehrheit „ein bisschen“ oder „viel“ gelernt, es gibt aber auch Kinder, die „nichts“ gelernt haben – in einem Projekt sind dies mehr als ein Drittel (vgl. Abbildung 24). Unterschiede nach der (inter-)nationalen Zusammensetzung der Gruppen in den Schlafräumen und somit nach den interkulturellen Kontaktgelegenheiten in der Unterbringung erklären die Projektdifferenzen nicht. Auch die Alterszusammensetzung in den Projekten trägt nicht zur Erklärung bei. Anzunehmen ist, dass weitere Kontaktgelegenheiten, aber auch tatsächliche Interak-

99 Mittlere/hohe Zuversicht: N=59; niedrige Zuversicht: N=16.

100 Kinder mit einer hohen oder mittleren kognitiven Aufgeschlossenheit geben zu 81% an, etwas in einer anderen Sprache gelernt zu haben, unter den Kindern mit einer niedrigen Aufgeschlossenheit sind es 55%.

tionen, die Selbsteinschätzung beeinflussen. Kinder aus unterschiedlichen Ländern, die häufig miteinander interagierten, z.B. beim Essen, in informellen Situationen oder bei Aktivitäten, die die Kommunikation der Kinder untereinander anregen, dürften mehr Chancen gehabt haben, nonverbale Kommunikationsformen einzuüben – insbesondere, wenn es keine gemeinsame Sprache gab, welche die Kinder aus den unterschiedlichen Teilnehmerländern zumindest ansatzweise beherrschten. In diesem Fall ist es wahrscheinlicher, dass die Kinder bei Verständigungsschwierigkeiten auf nonverbale Mittel zurückgreifen.

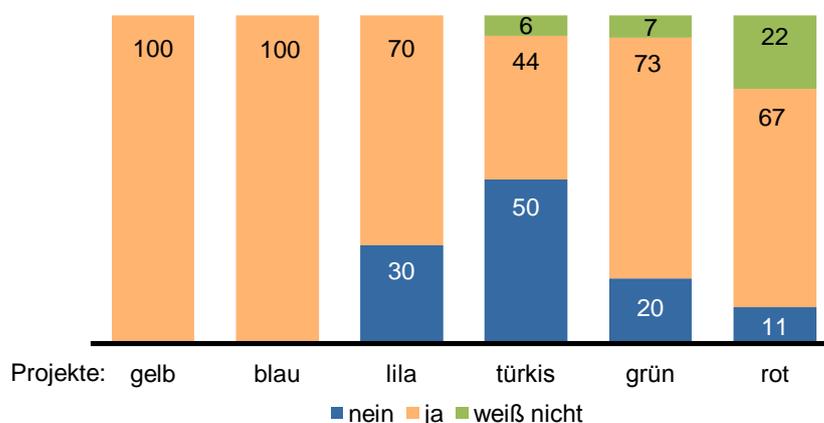
Abbildung 24: „Ich habe gelernt, wie man sich ohne Worte verstehen kann.“ – Projektvergleich (in %)



N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Projektdifferenzen zeigen sich auch bei den Selbsteinschätzungen der Kinder zum Sprachenlernen. Die Antworttendenzen variieren stark (vgl. Abbildung 25): In zwei Projekten geben alle Kinder an, etwas in einer anderen Sprache gelernt zu haben, in einem anderen Projekt sagt die Hälfte der Kinder, dass sie nichts in einer anderen Sprache gelernt haben.

Abbildung 25: „Hast Du in der Kinderbegegnung etwas in einer anderen Sprache gelernt?“ – Projektvergleich (in %)



N=75. Quelle: eigene Berechnungen.

Unter Rückgriff auf die Analyseergebnisse der Daten aus den Projektprofilen, der Befragung der Projektdurchführenden nach der Begegnung, der Feldbeobachtungen und der Interviews mit ausgewählten Kindern zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen einerseits projektdifferenzierten Aussagen und andererseits der unterschiedlichen Berücksichtigung des Sprachenlernens in den Begegnungen, der unterschiedlichen Sprachpraxis und den fremdsprachlichen Voraussetzungen der Kinder, die teilweise bei der Projektplanung maßgeblich sind oder berücksichtigt wurden. War Sprachenlernen ein zentraler Programmschwerpunkt oder wurde eine Drittsprache als gemeinsame „Arbeits- und Begegnungssprache“ verwendet, so zeigen sich mehr sprachliche Lerneffekte als bei keinem bzw. einmaligem Sprachunterricht. Kinder berichten auch dann von sprachlichen Lernerfolgen, wenn diese Bedingungen nicht gegeben waren, sie sich jedoch mit den Kindern aus dem Ausland zumindest in Grundzügen in einer gemeinsamen Sprache verständigen konnten.

Rückgreifend auf die oben ausgearbeiteten individuellen Unterschiede sowie die projektspezifischen Differenzen in den Kontaktgelegenheiten ergibt der Projektvergleich jedoch gleichzeitig, dass Sprachkenntnisse allein nicht zu Lernerfolgen führen. Unter den in Abbildung 25 dargestellten Begegnungen, die einen nicht unerheblichen Anteil an Kindern ohne sprachliche Lernerfolge aufweisen, befinden sich auch Projekte, in denen die Kinder zumindest in Grundzügen über gemeinsame Sprachkenntnisse verfügten. Im Falle eines Projekts („türkis“) ist der Anteil der Kinder, die weder im sprachlichen noch im nonverbalen Bereich etwas gelernt haben, am höchsten. Diese Begegnung fällt unter diejenigen Projekttypen, in deren Programmaktivitäten kein roter Faden bezüglich interkulturellen Erlebens erkennbar war. Hier findet sich unter allen Projekten zudem der größte Anteil von Kindern, die in der Freizeit nur mit Kindern aus Deutschland zusammen gewesen sind (vgl. Punkt 8.1 „Kontakte“). Der Projektvergleich verdeutlicht, dass interkulturelles Lernen im Bereich der Kommunikation im Austausch zwischen den Kindern aus unterschiedlichen Ländern erfolgt und somit durch vielseitige Kontaktgelegenheiten angeregt und gefördert werden kann.

Schließlich ist bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen, dass fremdsprachliche Voraussetzungen der teilnehmenden Kinder in der Sprache der Gastkinder einen ambivalenten Einfluss auf die Einschätzung der sprachlichen Lernerfahrungen ausüben können. Bei guten Sprachkenntnissen dürfte der Lerneffekt von den Kindern eher als gering eingeschätzt werden, während bereits geringe Lernfortschritte bei geringen Sprachkenntnissen als Erfolg bewertet werden könnten.

Lernerfahrungen – der Blick auf die Aussagen der interviewten Kinder

Die qualitativen Interviews eröffnen die Chance, zusätzliche Informationen über die Erfahrungen der Kinder und das von ihnen erworbene Wissen zu erhalten. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass es sich um besonders einprägsame Erlebnisse und Kenntnisse handelt, da sich die Kinder noch zwei bis drei Monate nach der Kinderbegegnung daran erinnern. Im

Folgendes wird die Aufmerksamkeit auf die Breite und Qualität sowie die Kontextbedingungen der kindlichen Lernerfahrungen gerichtet.

Die in den Begegnungen angeeigneten Erfahrungen und Kenntnisse der Kinder sind in ihrer Bandbreite und ihrer Bedeutung für interkulturelles Lernen sehr unterschiedlich: Sie reichen vom Erwerb von Wörtern in einer Fremdsprache über die Auflösung von kulturellen Stereotypen bis zum Umgang mit fremden Kulturen. Neben Kindern, deren explizites Wissen sich auf einzelne Elemente bezieht, gibt es Kinder, die vielfältige Erfahrungen beschreiben und eine Fülle neuer Kenntnisse benennen. Ebenso unterscheiden sich die benannten Lerninhalte zum Teil erheblich voneinander. Aus dem Interviewmaterial lassen sich folgende Kategorien gewinnen, die einen Überblick über die Vielfalt des erworbenen Wissens liefern:

- (1) personenbezogenes Wissen (über die teilnehmenden Kinder aus dem Ausland),
- (2) landeskundliche Informationen (z.B. über die Existenz eines bisher unbekanntes Landes oder seine Hauptstadt, geographische Aspekte wie Klima, Vegetation oder geographische Verortung sowie über landesspezifische Bräuche),
- (3) gesellschaftliche Gesichtspunkte (Probleme, Bevölkerungszusammensetzung),
- (4) Kommunikation (Sprache, nonverbale Kommunikationsmittel, Strategien der Kommunikation),
- (5) Umgang mit anderen Kulturen,
- (6) alltagsweltliche Aspekte sowie Lebensweisen (Architektur/Baustil, Kleidungsstil, Kulinarisches, Alltagspraxis wie z.B. Begrüßungsformen, Betten machen, Essgewohnheiten).

In ein- und demselben Themenfeld kann das angeeignete Wissen unterschiedlich vertieft sein und sich zwischen wenig hinterfragten und punktuellen Informationen auf der einen sowie reflektierten und differenzierten Kenntnissen auf der anderen Seite bewegen.

Wie in den Ergebnissen der quantitativen Erhebungen wird auch in den Interviews die Bedeutung der projektspezifischen Lernkontexte deutlich, z.B. wenn die Kinder berichten, wodurch interkulturelle Lernprozesse angeregt wurden. In interaktiven, Gemeinschaft stiftenden Aktivitäten werden die Kinder einander nähergebracht, in Alltagssituationen – bei den Mahlzeiten oder in den Schlafräumen – sowie in der freien Zeit können sie ebenfalls gemeinsame Interessen entdecken und zugleich erkennen, dass Kinder aus anderen Ländern sich zum Teil anders verhalten, z.B. in Bezug auf Essgewohnheiten (vgl. auch Punkt 8.3.1.2 „Interkulturelle Lernerfahrungen“). Durch gemeinsam verbrachte Zeit in der Unterkunft oder in der Freizeit können die Kinder lernen, mit kulturellen Differenzen umzugehen. Da sich Aktivitäten in der freien Zeit jedoch oftmals der Aufmerksamkeit der Betreuer/innen entziehen, können diesen wichtige Gelegenheiten entgehen, Spannungen und Konflikte im interkulturellen Miteinander zu erkennen und zu thematisieren, um interkulturelles Lernen anzustoßen und problematische Entwicklungen zu verhindern.

So erzählen einige Kinder in den Interviews beispielsweise, dass ihre Mitbewohner/innen aus dem Gastland „ziemlich unordentlich“ oder „unsauber“ gewesen seien. Diese Wahrnehmung führte in einem Fall zu einer „Territorialisierung“, d.h. der Aufteilung des Schlafrums in einen „deutschen“ und einen „ausländischen“ Bereich mit festgelegten Grenzen. Die Situation wurde von den Kindern gegenüber den Betreuern bzw. Betreuerinnen nicht angesprochen und wurde von diesen anscheinend auch nicht wahrgenommen. Somit blieb das Thema unbehandelt. Ein Hinweis auf Unterschiede in den Lebenswelten und eine Reflexion dieser durch die Betreuenden hätte die Situation möglicherweise aufklären und dadurch zu einer höheren Akzeptanz ungewohnter Verhaltensweisen beitragen können. Das Beispiel zeigt, wie wichtig es ist, dass die Betreuenden in einer Kinderbegegnung aktiv auf die Kinder zugehen und regelmäßige Gespräche mit ihnen suchen, zum Beispiel abends in den Zimmern oder in nationalen Gesprächsrunden in der Gruppe, um auch solche schwer zugänglichen Situationen erkennen und rechtzeitig intervenieren zu können.

Die Aussagen der Kinder weisen zudem darauf hin, dass sich während der Mahlzeiten Möglichkeiten für interkulturelles Lernen ergeben können, z.B. wenn unterschiedliche Sitten von Kindern aus Deutschland als „eklig“ oder „komisch“ wahrgenommen werden. Auch dies könnte Anlass sein, kulturelle Besonderheiten zu thematisieren und Reflexionsprozesse über die eigenen kulturellen Charakteristika, Gewohnheiten oder Bräuche anzusprechen. In Kinderbegegnungen mit dem Ziel des interkulturellen Lernens scheint daher eine erhöhte Aufmerksamkeit auch für die Beziehungen der Kinder in der freien Zeit von besonderer Bedeutung zu sein. Was bei mononationalen Freizeiten möglicherweise unter die Rubrik „das sollen sie unter sich regeln“ fällt, kann bei internationalen Begegnungen bedeuten, dass wichtige Lernanlässe nicht genutzt und interkulturelle Missverständnisse begründet werden.

Die Interviews geben gleichzeitig Hinweise auf die Bedeutung der Programmaktivitäten für interkulturelles Lernen. Dabei lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den Projekten herausarbeiten, die im Folgenden an zwei Fallbeispielen dargestellt werden. Die Kinder „Ronaldo“ und „Angelina“ sind beide elf Jahre alt und haben an unterschiedlichen Projekten teilgenommen. Ihre Aussagen differieren sowohl in Bezug auf die genannten Lerninhalte als auch Lernquellen.

Aus dem Interview mit Ronaldo geht hervor, dass er sich ca. zwei Monate nach der Kinderbegegnung sowohl hinsichtlich der Fülle als auch der Breite des erworbenen Wissens auf einem relativ niedrigen Niveau befindet. Das von Ronaldo benannte interkulturelle Wissen beschränkt sich auf einzelne Wörter in der Landessprache der Gastkinder. Einen Nutzen der Kinderbegegnung für seinen Alltag kann er nach der Begegnung nicht erkennen.

Über das Land, aus dem die Gastkinder kommen, gibt Ronaldo an, in der Kinderbegegnung nichts erfahren zu haben:

„I: (...) Und hast du auch mal, hast du auch ein bisschen über *das Ausland* gelernt in der Kinderbegegnung?“

K: Mm, nee, eigentlich nicht.“ (Ronaldo, 11 Jahre, Abs. 314, 315)

Bei den von ihm genannten angeleiteten Aktivitäten handelt es sich vor allem um Ausflüge zu Sehenswürdigkeiten und Freizeitangeboten sowie um sportliche Wettkämpfe, bei denen die Kinder in der Regel in ihren eigenen nationalen Gruppen blieben. Die meisten Kontakte zu den Kindern aus dem Gastland ergaben sich in der Freizeit. Von den Gastkindern hat sich Ronaldo über Beobachtungen sein eigenes Bild gemacht:

„I: Hast du eigentlich in der Kinderbegegnung irgendwas über die Kinder aus dem Ausland erfahren?

K: Mm, ja, wie sie so sprechen, so komisch. (...) also das hab’ ich dann so einigermaßen mitgekriegt, wie die immer so geredet haben.“ (Ronaldo, 11 Jahre, Abs. 310–311, 313)

Ronaldo fällt sein Urteil aus der Perspektive eines Deutsch sprechenden Kindes, ohne zu reflektieren, dass auch die deutsche Sprache von ausländischen Kindern möglicherweise als „komisch“ wahrgenommen werden könnte. Dennoch war die Sprache durchaus ein Thema in der Kinderbegegnung:¹⁰¹

„K: Dann haben wir eine Fremdsprachen- und die Ausländer haben ’ne Deutschstunde gekriegt. (...) Also die Kinder aus dem Ausland haben von unserer Frau X ein paar Arbeitsblätter gekriegt. Und da konnten die üben, Deutsch. Und wir waren im Freizeitraum nebenaan und haben, mm, in der Fremdsprache Buchstaben und Zahlen geübt.

I: Okay. Kannst du dich noch an irgendwas erinnern, was ihr da gelernt habt?

K: Mm, (wie) das Wort „oder“, *Wort*¹⁰².“ (Ronaldo, 11 Jahre, Abs. 128–129)

Bei Angelina stellt sich die Situation anders dar. Sie nennt im Interview Kenntnisse in fünf der o.g. sechs Wissensbereiche: in Landeskunde, Gesellschaft, Alltagswelt, Kommunikation und im Umgang mit anderen Kulturen. Unter allen Kindern, mit denen Gespräche geführt wurden, zählt sie zu jenen, die die meisten Lernerfahrungen schildern. Außerdem gelingt es Angelina teilweise, das in der Kinderbegegnung erworbene Wissen in ihr Alltagsleben zu übertragen: Sie weiß jetzt mehr über das Herkunftsland einer engen Freundin mit Migrationshintergrund, kann sich vorstellen, wie diese leben würde, wäre sie dort, und hat ein Bild davon, wie die Familie dieses Mädchens in diesem Land lebt. Angelina ist unter den interviewten Kindern die Einzige, die an Beispielen pädagogisch angeleiteter Aktivitäten explizit den Umgang mit fremden Kulturen und damit einen zentralen Aspekt kul-

101 Die Kinder wurden in der Landessprache der aus dem Ausland kommenden Teilnehmenden unterrichtet.

102 Der Junge nennt ein Wort in einer anderen Sprache.

turübergreifender interkultureller Kompetenz benennt (vgl. Punkt 4.1 „Eine Annäherung an den Begriff ‚interkulturelle Kompetenz‘“):

„K: (...) Also bei dem einen, da war zum Beispiel, da sah es so aus, als wenn die Frauen den Männern unterworfen waren. Aber am Ende kam raus, dass, also die Frauen lagen auf dem Boden und haben schwarz getragen. Und dann sah es halt so aus, weil die Männer die Frauen auch immer runter gedrückt haben. Und wir mussten, also die Mädchen mussten die Schuhe ausziehen und dann sah das so aus, als wenn die Frauen weniger Rechte hatten als die Männer. Am Ende kam aber raus, dass die Frauen schwarz trugen, weil Schwarz, weil es Schwarz in der Erde gibt halt. Und sie durften nur den Boden berühren und die Männer durften nicht den Boden berühren. Und, und wir mussten eben die Schuhe ausziehen, weil wir halt den Boden berühren durften. Und die Jungs, die durften halt nicht den Boden berühren. Und die Jungs mussten auch auf Stühlen sitzen und wir mussten auf den Boden sitzen. Ja, also. Das war immer am Anfang irgendwie doof. Aber am Ende war, kam halt raus, dass was ganz anderes (...) gemeint worden ist. Dass man manche Kulturen halt ganz falsch versteht.

I: Und warst du da überrascht?

K: [lacht] Ja.

I: (...) Hast du denn für dich, du hast gesagt, da kam am Ende irgendwie was ganz anderes raus, als du erwartet hättest. Hast du denn für dich da ein bisschen was gelernt, oder?

K: Ja, man soll Leute oder auch Länder nicht oberflächlich, man sollte mit ihnen sprechen oder man sollte also das, man sollte erst richtig herausfinden, was die machen und nicht gleich sagen: Das ist doof oder die Kultur ist doof und ja.“ (Angelina, 11 Jahre, Abs. 162–163 und 176–177)

Bei der von Angelina beschriebenen Übung handelt es sich um ein Abwandlung des Rollenspiels „Die kulturelle Brille – Besuch auf der Insel Albatros“. ¹⁰³ Ziel ist es, den Teilnehmenden aufzuzeigen, dass fremde Verhaltensweisen und Gewohnheiten, wenn sie durch die eigene „kulturelle Brille“ gesehen werden, zu vorschnellen Urteilen und Fehleinschätzungen führen können. Den Teilnehmenden soll somit vermittelt werden, sich intensiv mit

103 Bei der Übung führen eine männliche und eine weibliche Betreuungsperson den Teilnehmenden in einer Szene vor, wie die Bewohner der Insel „Albatros“ leben. Dabei legen sie Verhaltensweisen an den Tag, die für die Kinder aus ihrem (anderen) kulturellen Referenzsystem heraus ungewohnt sind und als Unterdrückung der Frau gedeutet werden können. Im Anschluss an eine Diskussionsrunde, in der alle Teilnehmenden ihre Beobachtungen beschreiben, werden ihnen die Kultur und die Verhaltensweisen der Inselbewohner erklärt. Es stellt sich heraus, dass die Frauen diejenigen sind, die eine privilegierte Stellung auf der Insel „Albatros“ inne haben (vgl. Österreichische Kinder- und Jugendvertretung o.J., S. 29ff.).

Verhaltensweisen anderer Menschen zu beschäftigen und diese zu hinterfragen. In diesem Lernprozess werden vor allem Gefühle der Wertschätzung und Gerechtigkeit angesprochen.

Emotionale Empfindungen und – stärker noch als im vorherigen Rollenspiel – soziale Erfahrungen beeinflussen den interkulturellen Lernprozess in der folgenden, von Angelina geschilderten Aktivität:

„I: Okay und gab’s denn was, was dir nicht so gut gefallen hat in der Begegnung?

K: [...] da haben wir eine Stadt gebaut. Ehm also wieder in Gruppen, die eingeteilt wurden. Und dann haben wir eine Stadt gebaut, zum Beispiel mit Schule, mit allem möglichen. Und dann ja, jede Gruppe hat halt irgendwo einen Standort gehabt. Und das mussten wir aus Materialien zusammenbauen, die wir gekriegt haben und ja, die ist ganz schön geworden. Und dann sind wir zum Beispiel zu einer anderen Gruppe geschickt worden und diese Gruppe wurde dann wieder irgendwo anders hingeschickt. Ja und dann konnte man die sich angucken und ja, und dann: Unsere Stadt wurde kaputt gemacht. Ganz viel andere auch, ja.

I: Okay. (2) Und dann, was habt ihr dann gemacht, als die kaputt gegangen ist, gemacht wurde.

K: Ja, wir haben drüber gesprochen, wie das ist für die Leute in armen Ländern.

I: Mh. Und was hast du da für dich so rausgezogen, oder?

K: Also wir saßen da zwei Stunden dran oder so. Und ja, ich fand das ziemlich gemein, weil, wir haben die ja auch nicht kaputt gemacht, die Stadt.

I: Mh. Das stimmt. Und wie habt ihr dann danach weiter gemacht? Also weil irgendwer hat eure Stadt kaputt gemacht und ihr wart da natürlich irgendwie enttäuscht.

K: Wir haben da drüber gesprochen und ja also. Man konnte dazu was sagen, ob man es halt gut fand oder man konnte halt ja, man hat halt miteinander geredet also darüber und dass es nicht gut ist, wenn man so was macht. Und dass es ja, manchen in anderen Ländern so geht. Und dass es jeden Tag so ist, dass irgendetwas von ihnen zerstört wird. Ja, und.

I: Und du hast jetzt gesagt, du fandest das nicht so gut. Fandest du das, was ihr gemacht habt, nicht so gut, oder fandest du dieses Zerstören nicht so gut. Also hättest du lieber dieses Ganze gar nicht gemacht?

K: Es ist schön doch, das Thema war schon spannend, aber ich fand das doof von den anderen, also ich fand das so von den anderen, dass die das einfach zerstört haben. Also die haben da zum Beispiel rote Farbe rauf gemacht. Und sie haben das zertrampelt. Ja. Und wir haben ja zum Beispiel ihre Stadt ja nicht zertrampelt. Und hm.“
(Angelina, 11 Jahre alt, Abs. 152–161)

Da die beiden von Angelina beschriebenen Aktivitäten unterschiedliche Ebenen der Wahrnehmung und der innerpsychischen Verarbeitung neuer Erfahrungen ansprechen – kognitiv, sozial und emotional –, kann von einer tiefergehenderen Aneignung des Erlebten ausgegangen werden als bei lediglich kognitiv orientierten Lernanreizen. Zusätzlich bietet die Nachbereitung der Spiele die Möglichkeit, die Erfahrungen im Austausch mit anderen und mit Unterstützung der Betreuer/innen zu reflektieren – eine Voraussetzung, die grundlegend ist, um die eigene Perspektive wie auch fremde Sichtweisen zu erfassen.

Die in den Interviews deutlich werdenden Differenzen in den Lernerfahrungen spiegeln sich auch in den Fragebogendaten wider. Bei Betrachtung der Veränderungen in den Lernbereichen, die in den Fragebögen zu Beginn und am Schluss der Kinderbegegnung erhoben wurden, zeichnet sich bei Angelina zum Ende der Begegnung eine positive Entwicklung bei einem vergleichsweise hohen Ausgangsniveau ab. Ronaldo geht mit einem vergleichsweise niedrigen Ausgangsniveau in die Begegnung und weist am Ende der Begegnung kaum Veränderungen auf.

Anzunehmen ist, dass auch unterschiedliche persönliche Ressourcen der Kinder eine Rolle für das interkulturelle Lernen spielen. So befindet sich Angelina, die sich als kognitiv hoch aufgeschlossen beschreibt, insgesamt in einer günstigeren Ausgangslage als Ronaldo, der sich auch in diesem Bereich eher niedrig einschätzt. Wenngleich diese individuellen Differenzen existieren, erscheint die Spanne zwischen den von den Kindern geschilderten Lernerfahrungen relativ groß, insbesondere da die beiden Kinder durchaus auch übereinstimmende Eigenschaften mitbringen: Beide Kinder sind elf Jahre alt und beschreiben sich in den Fragebögen als eher nicht internalisiert (vgl. Punkt 6.3.1). Sie sind beide mit einer hohen Neugierde und Zuversicht in die Begegnung gegangen. Doch ist Angelina zu jenen Kindern zu zählen, für die interkulturelle Kontakte in der Begegnung zur Alltäglichkeit geworden sind. Ronaldo hingegen befindet sich in jener Gruppe, die interkulturelle Kontakte überwiegend außerhalb der Programmaktivitäten lebten. Dies lässt auf den Einfluss der Rahmenbedingungen im Projekt schließen. Die Projekte, an denen die beiden Kinder teilgenommen haben, unterscheiden sich deutlich in ihrer Konzeption und Umsetzung voneinander: Während Angelina an einem Projekt teilgenommen hat, in welchem sich die Schaffung von interkulturellem Erleben als roter Faden der Projektumsetzung herauskristallisiert hat (vgl. Punkt 8.1 „Kontakte“), stand dies in der von Ronaldo besuchten Begegnung weniger im Vordergrund.

In den Interviews finden sich viele weitere Beispiele für die Verschiedenheit der Lernkontexte, die die Kinder in den Begegnungen vorfinden und welche die kindlichen Potenziale und persönlichen Ressourcen in sehr unterschiedlicher Weise berücksichtigen und fördern.¹⁰⁴ Aus ihnen wird deutlich, dass es zur Förderung interkulturellen Lernens auf der projektbe-

104 Angelina gehört zu einem knappen Drittel der interviewten Kinder, das diverse Kenntnisse im Bereich interkulturellen Lernens erworben hat und sich diesbezüglich deutlich von den übrigen Kindern unterscheidet.

zogenen Ebene der Schaffung von Lernmöglichkeiten bedarf, die allen Kindern unabhängig ihrer individuellen Merkmale gleiche Lernmöglichkeiten bieten.

Zusammenfassung und Interpretation

Interkulturelles Lernen in internationalen Kinderbegegnungen kann in unterschiedlichsten Bereichen und auf der Basis vielseitiger Lernquellen erfolgen. Bezogen auf das bewusste, von den Kindern geäußerte Lernen, lässt sich festhalten, dass insgesamt über drei Viertel der Kinder am Ende der Begegnung das Gefühl haben, „eine Menge“ gelernt zu haben. Auch äußern die Kinder, Kenntnisse bezüglich des Lebens und der Lebensweise in anderen Ländern erworben zu haben. Der Großteil der Kinder hat gelernt, wie Menschen in anderen Ländern leben oder was Kinder aus unterschiedlichen Ländern gemeinsam haben. Drei Viertel sagen, dass sie nun mehr über Sorgen von Kindern aus anderen Ländern sowie Ge- und Verbote wissen. Der Lernzuwachs im Bereich der Sprache zeigt sich auch noch drei Monate nach der Kinderbegegnung und zum Teil profitieren die Kinder davon in der Schule: In Interviews berichteten Kinder über Erfolge im Fremdsprachenunterricht. Etwa die Hälfte der Befragten gibt zudem an, viel im Bereich der nonverbalen Verständigung gelernt zu haben.

Ein überaus positives Ergebnis ist, dass Kinder jeglichen Alters gleichermaßen das Gefühl haben, in der Kinderbegegnung gelernt zu haben – in allen der beschriebenen Bereiche. Dieses Ergebnis zeigt das Potenzial auf, das Kinderbegegnungen auch schon für jüngere Teilnehmende hat.

Lernerfolge traten vor allem dann auf, wenn die Kinder vielseitige Kontakte zu Kindern aus dem Gastland hatten. Dies lässt darauf schließen, dass die Kinder durch Handeln und Ausprobieren lernen. Dass dies nicht allen Kindern gleichermaßen gelingt, zeigen Unterschiede nach individuellen Merkmalen.

Mädchen, die in der Kinderbegegnung insgesamt vielseitiger mit den Kindern aus dem Ausland kommunizierten, lernten auch häufiger etwas in einer anderen Sprache als Jungen, die sich in der Begegnung öfter mit Deutsch behelfen, wenn sie nicht verstanden wurden. Auf der anderen Seite schätzen die Mädchen ihr erworbenes Handlungswissen im Bereich nonverbaler Methoden als geringer ein als die Jungen. Möglicherweise ist es für die Jungen neu, sich auf diese Art und Weise zu verständigen und sie haben daher schneller den Eindruck, etwas gelernt zu haben als Mädchen, die etwas mutiger und selbstverständlicher gestisch und mimisch kommunizierten.

Neugierige und zuversichtliche Kinder hatten in der Begegnung häufiger interkulturelle Freizeitkontakte und probierten auch mehr als eher verschlossene Kinder vielseitige Methoden aus, um sich mit den Kindern aus dem Ausland zu verständigen. Dass diese Erfahrungen eine Grundlage für interkulturelles Lernen bilden, zeigt sich darin, dass die neugierigen und zuversichtlichen Kinder insgesamt häufiger angeben, eine Menge gelernt zu haben. Durch die aktive Kontaktaufnahme mit Kindern aus dem Ausland scheinen sie sich auch sprachlich geübt zu haben, denn sie geben häufiger

an, etwas in einer anderen Sprache gelernt zu haben, als wenig neugierige und zuversichtliche Kinder. Eine Chance, den Kindern schon vor der Begegnung Bedenken und Sorgen zu nehmen und Fragen hinsichtlich des Zusammentreffens mit den Kindern aus dem Ausland zu beantworten, könnte eine fundierte Vorbereitung aller Teilnehmenden durch die Projektverantwortlichen und -durchführenden bieten.

Teilnehmende, die weniger aktiv Kontakte zu anderen Kindern aufnehmen – schüchterne und zurückhaltende (internalisierte) Kinder –, geben häufiger als alle anderen an, viel über das Leben und die Lebensweisen in anderen Ländern gelernt zu haben – vor allem, wenn sie offen sind gegenüber neuen kognitiven Inhalten. Dies zeigt, dass auch Kinder, die sich eher im Hintergrund aufhalten, bedeutende Kenntnisse in einer Kinderbegegnung erwerben können. Durch informative Aktivitäten, wie z.B. nationale Abende, lernen diese Kinder, ohne selbst in Aktion treten zu müssen. Die Aneignung kommunikativer Fähigkeiten hingegen erfordert interkulturellen Austausch und Übung in informellen Situationen. Dass zurückhaltende Kinder weniger informelle Kontakte in der Begegnung und somit weniger informelle Lerngelegenheiten hatten, spiegelt sich darin wider, dass sie seltener von sprachlichen Lernfortschritten berichten als aktivere und weniger schüchterne Kinder. Doch gerade sprachliche Lernerfolge können sich nachhaltig auswirken, zum Beispiel im Schulunterricht. Eine Möglichkeit für passivere Kinder, trotz ihrer Zurückhaltung Kinder aus dem anderen Land näher kennenzulernen und verschiedene Kommunikationsformen einzuüben, bieten entsprechende Lernarrangements, z.B. die Zusammenarbeit in Klein- bzw. Zweiergruppen.

Die Projektvergleiche zeigen, dass in Begegnungen, in denen der interkulturelle Austausch sich wie ein roter Faden durchzog – beginnend beim Kennenlernen, über die Schaffung informeller Kontaktgelegenheiten beim Essen, durch gemischte Unterbringung oder gemeinsame Haushaltsdienste –, die Kinder insgesamt häufiger von vielseitigen Lernerfolgen berichten als in Maßnahmen, in denen es weniger gelungen ist, aus den Teilnehmenden unterschiedlicher Länder *eine* Gemeinschaft zu formen. Dabei waren gemeinschaftsstiftende Aktivitäten unterstützend, in denen die Kinder miteinander auf gleicher Augenhöhe lernen und die interkulturelle Lernanreize bieten. Angebote, die nicht zum interkulturellen Austausch zwischen den Teilnehmenden beitragen – z.B. Ausflüge und individuelle, interessenbezogene Aktivitäten – erscheinen für das Zusammenwachsen einer Gruppe und den Aufbau positiver Beziehungen hingegen weniger günstig.

Positive Beziehungen erwiesen sich als besonders förderlich dafür, dass die Kinder sich ohne Initiierung von außen miteinander auseinandersetzten und kommunizierten – verbal oder nonverbal. Sie sind eine Basis für den Erwerb kommunikativer Kompetenzen und grundlegend für das Kennenlernen und die Übernahme anderer (kulturell beeinflusster) Perspektiven. Dies kann allein durch Beobachtung oder Informationsaufnahme nicht erreicht werden. Denn entspricht das Verhalten der Kinder aus einem anderen Land nicht den Erwartungen der Teilnehmenden aus Deutschland, so bedarf es einer Erklärung und Reflexion dieses Verhaltens – anderenfalls besteht die Gefahr, dass eigens konstruierte Erklärungen der Kinder sich

verfestigen und zu Stereotypisierungen und Vorurteilen führen. Eine solchen Unterstützung durch die Betreuer/innen benötigen alle Kinder – insbesondere jedoch jüngere, die aufgrund ihrer Entwicklung noch nicht in der Lage sind, Verhalten und Herkunft aufeinander zu beziehen, sowie Kinder, die wenig interkulturelle Vorerfahrungen haben.

Neben Kontaktgelegenheiten bieten interkulturelle Lernanreize Möglichkeiten, eigene kulturell beeinflusste Denkmuster sichtbar zu machen (Breitenbach 1979). Durch entwicklungsgerechte interaktive Methoden können auch jüngere Kinder schon lernen, dass Denken und Verhalten kulturell beeinflusst sein können. Da Kinder ab zehn bzw. elf Jahren bereits in der Lage sind, komplexere Zusammenhänge zu reflektieren, können sie von Aktivitäten profitieren, die höhere Abstraktionsfähigkeiten erfordern. Solche Aktivitäten können auch über die Kinderbegegnung hinaus wirken.

Damit auch Situationen thematisiert werden können, die für die Betreuenden in der Regel schwer zugänglich sind, z.B. Vorkommnisse in den Zimmern oder während der freien Zeit, kann es hilfreich sein, schon in der Vorbereitung einer Kinderbegegnung Zeit und Raum für regelmäßige Gespräche in der nationalen Gruppe einzuplanen, in denen die Kinder Erlebnisse, Gedanken und Sorgen äußern können. Dies erfordert eine hohe Sensibilität und Aufmerksamkeit der Betreuenden und setzt gleichzeitig ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Kindern und Betreuerinnen bzw. Betreuern voraus – und kann ein solches zugleich stärken.

8.3.2 Interkulturelle Lernerfahrungen – Panelanalysen

8.3.2.1 Kontaktaufnahme zu einem fremden Kind aus einem anderen Land

Für viele der Kinder war es das erste Mal, dass sie eine längere Zeit ohne Anwesenheit der Eltern von zu Hause weg waren und diese Zeit mit fremden Kindern verbrachten, die zudem noch aus einem anderen Land bzw. aus anderen Ländern kamen. 44% der Befragten sind zum ersten Mal bei einer Kinderbegegnung oder Kinderfreizeit, bei der sie auch übernachteten, für 83% der Kinder war dies die erste Teilnahme an einer internationalen Begegnung bzw. Freizeit. Die Daten der Fragebogenerhebung zeigen allerdings, dass ein großer Teil der Kinder nicht ohne Vorerfahrungen im Umgang mit Kindern war, die selbst oder deren Familien aus anderen Ländern kommen: Über die Hälfte der Befragten haben in ihrem Alltag interkulturelle Kontakte. Solche Vorerfahrungen können es den Kindern unter Umständen erleichtern, zu Kindern aus anderen Ländern Kontakt aufzunehmen und mit ihnen zu interagieren.

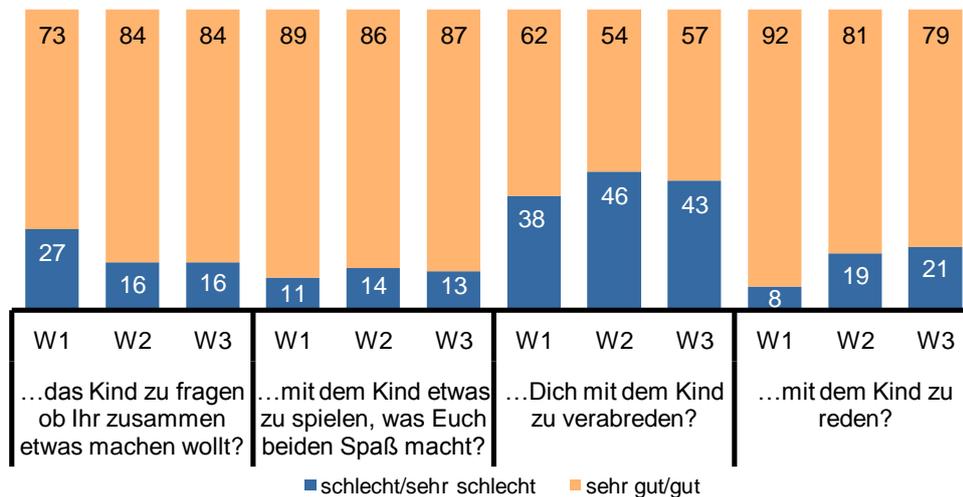
Unter der Annahme, dass auch der alltägliche Kontakt zu Kindern aus anderen Ländern während der Kinderbegegnung dazu führen kann, dass Kinder ihre Möglichkeiten und ihr Geschick neu bewerten, Interaktionen zu Kindern aus anderen Ländern aufzunehmen, wurde den Kindern zu Beginn, am Ende und drei bis vier Monate nach der Begegnung die folgende

Situation beschrieben¹⁰⁵: „Stell Dir vor, Du triffst ein Kind, das Du noch nicht kennst. Es kommt aus einem fremden Land und lebt noch nicht lange in Deutschland.“ Auf diese Situation bezogen sollten die Kinder eine Selbsteinschätzung geben: „Wie gut oder schlecht bist Du darin,

- das Kind zu fragen, ob Ihr etwas zusammen machen wollt?
- mit dem Kind etwas zu spielen, das Euch beiden Spaß macht?
- Dich mit dem Kind zu verabreden?
- mit dem Kind zu reden?¹⁰⁶

Bereits vor der Kinderbegegnung sind die Kinder überwiegend zuversichtlich, was die Kontaktaufnahme zu einem unbekanntem Kind betrifft, das aus einem anderen Land kommt. Den Kontakt mit einem Kind aufzunehmen, um etwas mit ihm zu spielen (89%) oder mit dem Kind zu reden (92%), trauen sich annähernd alle Kinder zu (vgl. Abbildung 26, W1). Die Aufgabe, das Kind anzusprechen und es zu fragen, ob es etwas „machen möchte“ (73%) sowie sich mit ihm zu verabreden (62%), glaubt die Mehrzahl der Kinder „gut“ bzw. „sehr gut“ lösen zu können. Gleichzeitig zeigt sich, dass doch immerhin mehr als einem Viertel der Kinder (27%) das Selbstvertrauen fehlt, ein Kind anzusprechen, um etwas mit ihm zu „machen“, und über ein Drittel (38%) der Kinder glaubt, „schlecht“ bzw. „sehr schlecht“ darin zu sein, sich zu verabreden.

Abbildung 26: „Stell Dir vor, Du triffst ein Kind, das Du noch nicht kennst. Es kommt aus einem fremden Land und lebt noch nicht lange in Deutschland. Wie gut oder schlecht bist Du darin,...“ (in %)



N=63. Die Panelanalysen beziehen sich auf die 63 Kinder, die an allen drei Erhebungswellen teilgenommen haben. W1= Erhebungswelle 1, W2=Erhebungswelle 2, W3= Erhebungswelle 3. Quelle: eigene Berechnungen.

105 Dazu wurde eine Skala zur interpersonalen Kompetenz, die im DJI-Kinderpanel (Alt 2005) Anwendung gefunden hat (angelehnt an Buhrmester u.a. 1988), an eine interkulturelle Fremdheitssituation angepasst.

106 Vierstufige Antwortskala: „sehr gut/gut/schlecht/sehr schlecht“.

Am Ende der Kinderbegegnung äußern die befragten Kinder nach wie vor überwiegend ein großes Vertrauen in ihre Fähigkeit zur Kontaktaufnahme (vgl. Abbildung 26, W2). Ihr Selbstbewusstsein hat allerdings nur in einem Bereich zugenommen – bei der Vorstellung, ein Kind danach zu fragen, ob beide etwas zusammen machen wollen (+11%). In drei der vier Antwortkategorien wählen die Kinder in der zweiten Befragung häufiger die Antworten „schlecht“ und „sehr schlecht“: Mehr Kinder denken nach der Begegnung, dass es ihnen schwer fallen würde, mit dem Kind zu reden und sich mit ihm zu verabreden – der Anteil der Kinder, die sich bei Verabredungen wenig zutrauen, liegt bei fast der Hälfte (46%). Mit einem fremden Kind aus einem anderen Land Kontakt aufzunehmen, um mit ihm zu spielen, können sich die Kinder hingegen weiterhin gut vorstellen: Der Anstieg um 3% in den Kategorien „schlecht/sehr schlecht“ ist vernachlässigbar gering.

In der dritten Erhebungswelle zeichnen sich keine bedeutsamen Veränderungen gegenüber den Antworttendenzen in der zweiten Befragung ab. In keinem der vier Bereiche verändern sich die Selbsteinschätzungen der Kinder nennenswert. Die Erfahrungen in der Begegnung scheinen auch drei bis vier Monate danach wirksam zu sein.

Um die Beziehung zwischen dem Antwortverhalten der Kinder und individuellen sowie projektspezifischen Merkmalen herauszuarbeiten, wurde aus den vier Variablen, die unterschiedliche Kontaktinteressen beschreiben, ein dreistufiger Indikator gebildet, der das Niveau der selbst eingeschätzten Fähigkeit zur Kontaktaufnahme zu fremden Kindern beschreibt. Er nimmt die Ausprägungen „hoch“, „mittel“ und „niedrig“ an.¹⁰⁷ Ein Anstieg der Selbsteinschätzung nach der Begegnung in den Bereichen mittel und/oder hoch, kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Kinder durch das Aufeinandertreffen mit Kindern aus anderen Ländern in der Kinderbegegnung mehr Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten entwickelt haben, mit fremden Kindern Kontakt aufzunehmen.

In der ersten Erhebungswelle weisen 54% der Kinder eine hohe Kontaktaufnahmefähigkeit auf (Welle 2: 49%, Welle 3: 46%). Ein Drittel (37%) befindet sich vor der Kinderbegegnung im mittleren Bereich (Welle 2: 35%, Welle 3: 46%) und 10% im niedrigen (Welle 2: 16%, Welle 3: 8%).

Doch obwohl die Anteile der niedrigen Kontaktaufnahmefähigkeit insgesamt steigen, schätzen nicht alle Kinder ihre Fähigkeit nach der Begegnung schlechter ein: Über die Hälfte der Befragten (60%) stuft sich vor und nach der Begegnung gleich ein, unabhängig davon, ob es um eine hohe, eine mittlere oder eine niedrige Fähigkeit zur Kontaktaufnahme geht. Die wenigsten Kinder bewerten ihre Fähigkeiten in diesem Bereich am Ende der Maßnahme jedoch höher ein als zu Beginn (13%). Annähernd ein Drittel (27%) traut sich am Ende der Begegnung weniger zu als noch in der ersten Erhebungswelle.

107 Die Ausprägung richtet sich nach der Anzahl der Items, die die Kinder mit „schlecht“ oder „sehr schlecht“ bewerten: trifft dies auf keines der vier Items zu: „hoch“, sind es ein bis zwei Items: „mittel“, sind es drei bis vier Items: „niedrig“. Der Indikator ist in allen drei Wellen konsistent: Cronbach's Alpha beträgt in der ersten und zweiten Welle 0,8, in der dritten Welle 0,7.

*Differenzierung nach individuellen Merkmalen und Erfahrungen der Kinder*¹⁰⁸

Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme zeigen sich bei der Berücksichtigung des Geschlechts und des Migrationshintergrunds der befragten Kinder sowie der (inter-)nationalen Zusammensetzung ihrer Freizeitgruppen in der Begegnung.

Die Jungen schätzen ihre Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme vor der Kinderbegegnung etwas schlechter ein als die Mädchen. Sie schreiben sich seltener eine „hohe“, häufiger eine „mittlere“ und geringfügig häufiger eine „niedrige“ Kompetenz zu (vgl. Abbildung 27). Nach der Begegnung steigt der Anteil der Jungen im Bereich „niedrig“ etwas stärker an (auf 21%) als jener der Mädchen (auf 11%). Bei den Einschätzungen, „gut“ und „sehr gut“ Kontakt zu Kindern aus einem anderen Land aufzunehmen (hohes Niveau der Selbsteinschätzung), unterscheiden sich die Geschlechtergruppen zum zweiten Erhebungszeitpunkt jedoch nicht mehr.

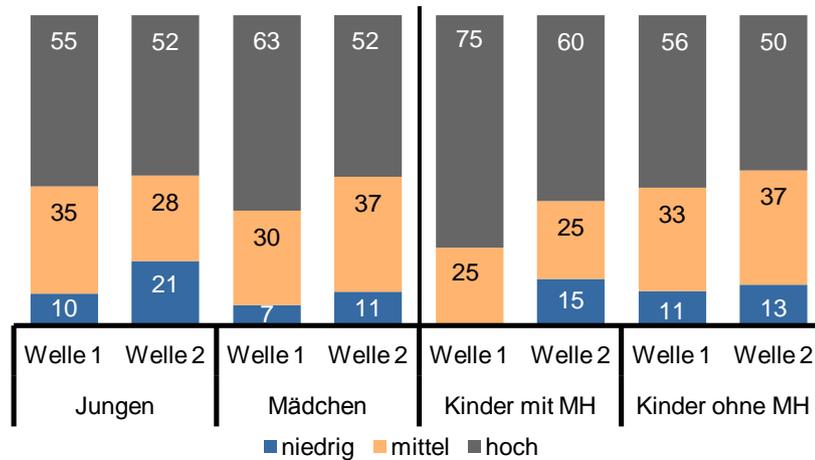
Die jüngsten (Acht- bis Neunjährige) und die ältesten Befragten (Zwölfjährige) äußern vor der Kinderbegegnung keine Zweifel an ihrer Kontaktaufnahmefähigkeit: Keines dieser Kinder hat hier „niedrige“ Werte. Obwohl das Selbstbewusstsein auch bei diesen Kindern nach Ende der Kinderbegegnung gesunken ist, ist doch das Potenzial der jüngeren Altersgruppe hervorzuheben, die relativ zuversichtlich ist, ein fremdes Kind aus einem anderen Land ansprechen zu können, mit ihm zu spielen oder zu reden.

Auch Kinder mit Migrationshintergrund bewerten ihre Fähigkeiten, mit fremden Kindern aus einem anderen Land Kontakt aufzunehmen, vor der Begegnung höher als die Kinder ohne Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 27). Keines der Kinder mit Migrationshintergrund verortet sich in der ersten Untersuchungswelle auf niedrigem Niveau, drei Viertel (75%) äußern eine hohe Selbsteinschätzung. Nach der Begegnung nähern sich die beiden Gruppen einander an. Ein Teil der Kinder mit Migrationshintergrund (15%) findet sich jetzt auch unter jenen Kindern, die ihre Fähigkeit zur Kontaktaufnahme zu einem unbekanntem Kind aus einem anderen Land häufiger auf einem niedrigen Niveau einschätzen. Bei den Kindern ohne Migrationshintergrund vergrößert sich die Gruppe mit einer niedrigen Selbsteinschätzung nur geringfügig. Sowohl bei den Kindern mit als auch ohne Migrationshintergrund verringert sich der Anteil der Kinder, die eine hohe Selbsteinschätzung äußern zwischen der ersten und der zweiten Befragung. Nach wie vor zeigen Kinder mit Migrationshintergrund (60%) jedoch auch am Ende der Kinderbegegnung ein höheres Selbstvertrauen in ihre Fähigkeit, Kontakte aufzunehmen, als Kinder ohne Migrationshintergrund (50%).

Insgesamt wird deutlich, dass es vor allem Mädchen, die jüngeren und die ältesten Befragten sowie Kinder mit Migrationshintergrund sind, die sich zu Beginn der Begegnung als kompetenter einstufen. Jungen und Kinder mit Migrationshintergrund halten sich am Ende der Begegnung für weniger kompetent, Kontakte aufzunehmen, als noch zu Beginn.

108 Zunächst werden auffällige Unterschiede nach individuellen und projektbezogenen Merkmalen dargestellt. Unter dem Punkt „Zusammenfassung und Interpretation“ werden im Anschluss Verbindungen zwischen den Einzelbefunden hergestellt und Erklärungsmöglichkeiten aufgezeigt. Analog wird das Vorgehen in den Punkten 8.3.3.2 und 8.3.3.3 beibehalten.

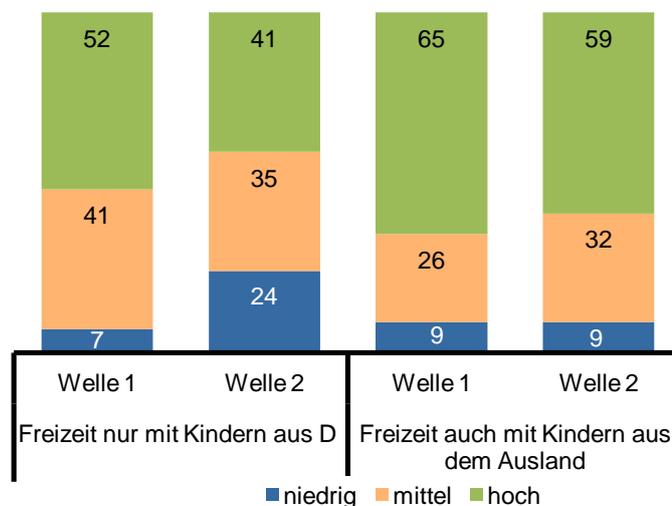
Abbildung 27: Selbst eingeschätzte Fähigkeit zur Kontaktaufnahme nach Geschlecht und Migrationshintergrund (in %)



N=75; Jungen: N=29, Mädchen: N=46; Kinder mit MH: N=20, Kinder ohne MH: N=54, keine Angabe zum Migrationshintergrund: N=1. Quelle: eigene Berechnungen.

Neben individuellen Merkmalen spielen auch Interaktionen in der freien Zeit eine Rolle für die Veränderung der Selbsteinschätzung. Kinder, die ihre Freizeit überwiegend mit Kindern aus Deutschland verbracht haben, schätzen ihre Kontaktaufnahmefähigkeit nach der Begegnung häufiger niedriger ein (24%) als zu Beginn (7%) (vgl. Abbildung 28). Der Anteil der Kinder, die in ihrer Freizeit nicht nur mit Kindern aus Deutschland zusammen waren, bleibt auf dem niedrigen Niveau hingegen konstant. Unter jenen, die ein hohes Vertrauen in ihre Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme äußern, verringern sich die Anteile zwar, aber in etwas geringerem Ausmaß als bei den Kindern, die ihre freie Zeit überwiegend mit Kindern aus Deutschland verbracht haben.

Abbildung 28: Selbst eingeschätzte Fähigkeit zur Kontaktaufnahme nach interkulturellen Freizeitkontakten in der Begegnung (in %)

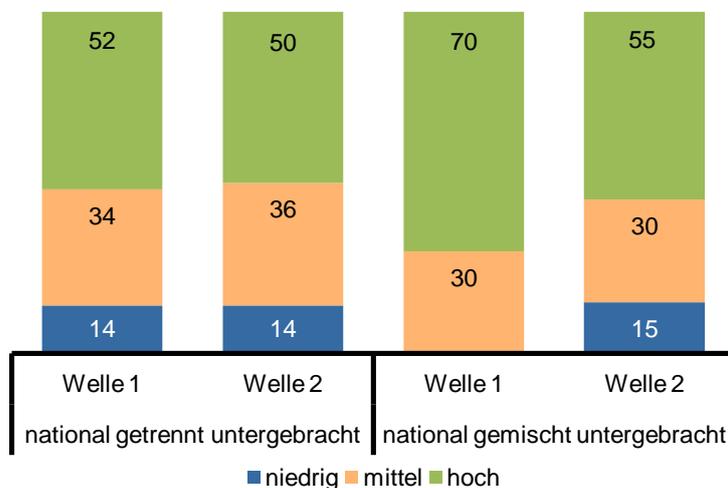


N=63. Freizeit meist mit Kindern aus D: N=29, Freizeit auch mit Kindern aus dem Ausland: N=46. Quelle: eigene Berechnungen.

Differenzierung nach projektbezogenen Merkmalen

Auf den Einfluss projektbezogener Merkmale für die Entwicklung der Selbsteinschätzung zwischen der ersten und zweiten Untersuchungswelle weisen zunächst die unterschiedlichen Befunde bei der Berücksichtigung der Übernachtungssituation in der Begegnung hin (vgl. Abbildung 29). Kinder, die in der Begegnung nur mit Kindern aus Deutschland untergebracht waren, verändern ihre Selbsteinschätzung zwischen der ersten und der zweiten Untersuchungswelle nicht. Unter den Befragten, die auch mit Kindern aus einem anderen Land den Schlafraum geteilt haben, nimmt der Anteil im Bereich der hohen Kontaktaufnahmekompetenz ab und im Bereich der niedrigen zu.

Abbildung 29: Selbst eingeschätzte Fähigkeit zur Kontaktaufnahme nach Unterbringung in der Begegnung (in %)



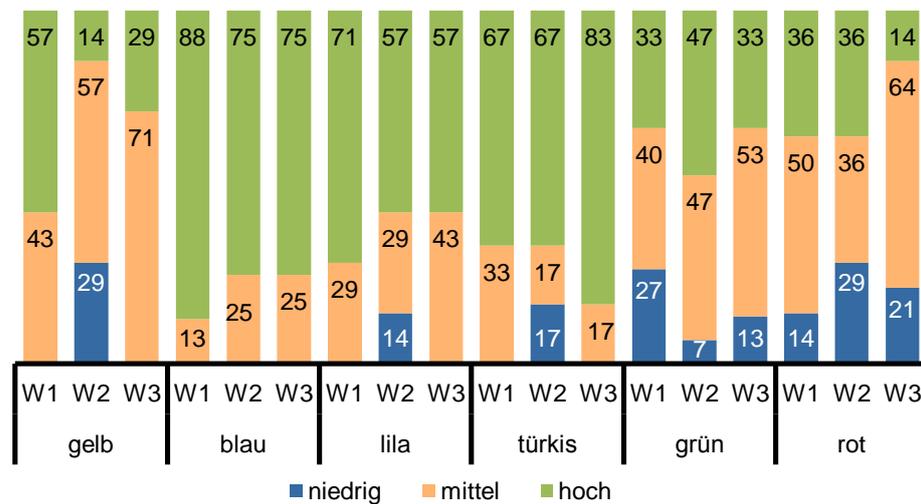
N=75. Unterbringung: nur mit Kindern aus Deutschland (D): N=42, nicht nur mit Kindern aus D: N=33.
Quelle: eigene Berechnungen.

In der Gegenüberstellung der Projekte lassen sich zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten ebenfalls Unterschiede in den Antworttendenzen feststellen (vgl. Abbildung 30). Ausschließlich im Projekt „blau“ schreiben sich die Kinder zu keinem Zeitpunkt niedrige Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme zu. Zwischen der ersten und zweiten Befragung nimmt lediglich eine hohe Selbsteinschätzung – der höchsten unter allen Projekten zu Beginn der Kinderbegegnung – zugunsten eines mittleren Niveaus ab. Im Projekt „lila“, in dem die Kinder ebenfalls anfangs ein relativ hohes Vertrauen in ihre Kompetenzen ausdrückten, Kontakte zu Kindern aus einem fremden Land aufzunehmen, zeigt sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt eine Verringerung dieses hohen Niveaus und ein Zuwachs beim niedrigsten Niveau. Eine solche Tendenz – die Zunahme von Kindern, die am Ende der Begegnung ihre Fähigkeit zur Kontaktaufnahme als „schlecht“ oder „sehr schlecht“ beschreiben – findet sich ebenfalls bei den Projekten „gelb“ – bei einer deutlichen Abnahme hoher Selbsteinschätzung –, „türkis“ und „rot“, bei denen eine Verringerung mittlerer Selbsteinschätzung feststellbar ist. Einzig im Projekt „grün“ sind die Kinder am Ende der Begegnung häufiger

als am Anfang davon überzeugt, dass sie „gut“ oder „sehr gut“ imstande sind, Kontakte aufzunehmen.

Drei bis vier Monate nach der Begegnung, also zwischen dem zweiten und dritten Befragungszeitpunkt, verändern sich die Selbstbewertungen der Kinder hinsichtlich ihrer Befähigung zur Kontaktaufnahme in den untersuchten sechs Projekten. Es gibt nur ein Projekt („blau“), in dem die Selbsteinschätzungen konstant bleiben. In drei anderen Projekten („gelb“, „lila“, „türkis“) wandelt sich die Selbstbewertung der Kinder dahingehend, dass es keine Kinder mehr gibt, die ihre Fähigkeit zur Kontaktaufnahme „niedrig“ einschätzen. In einem weiteren Projekt („rot“) hat sich der Kinderanteil mit zuvor „niedriger“ Selbsteinschätzung reduziert und zwar zugunsten eines Anstiegs der „mittleren“ und zu Lasten einer „hohen“ Selbsteinschätzung. Lediglich in einem Projekt („grün“) ist ein leichter Anstieg der „niedrigen“ Selbsteinschätzung, aber auch eine leichte Zunahme der „mittleren“ Selbsteinschätzung festzustellen.

Abbildung 30: Fähigkeit zur Kontaktaufnahme Wellen 1 bis 3 nach Projekten (in %)



N=63. Abweichungen von 100% beruhen auf Auf- und Abrundungen Quelle: eigene Berechnungen.

Zusammenfassung und Interpretation

Zu Beginn der Begegnung zeigen die befragten Kinder überwiegend ein großes Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme in Fremdheitssituationen. Während der Kinderbegegnung verändert sich diese Selbstschätzung nur geringfügig. Ein Teil der Kinder scheint in der Kinderbegegnung allerdings festgestellt zu haben, dass es schwerer fällt als erwartet, zu Kindern aus anderen Ländern Kontakte herzustellen. Kinderbegegnungen tragen demnach nicht unausweichlich dazu bei, dass die teilnehmenden Kinder mehr Selbstvertrauen in ihre Kompetenzen zur Kontaktaufnahme entwickeln. Eher scheint es so zu sein, dass ein hohes Selbstvertrauen in solche Fähigkeiten in Kinderbegegnungen ernüchtert wird und dass die „Konfrontation mit der Realität“ dazu führt, dass sehr selbstbewusste Kinder bis zum Ende der Begegnung ein niedrigeres Selbstvertrauen

entwickeln. Dass Kinderbegegnungen möglicherweise zu einer realistischeren Einschätzung der eigenen Potenziale führen, kann aber durchaus als positive Wirkung gewertet werden.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Entwicklungstendenzen erstaunt es nicht, dass auch die anfangs recht selbstbewussten Mädchen und Kinder mit Migrationshintergrund, am Ende der Kinderbegegnung weniger Selbstvertrauen in ihre Kontaktaufnahmefähigkeiten zeigen. Auf dem höchsten Kompetenzniveau gibt es am Ende der Kinderbegegnung keine Unterschiede mehr zwischen Jungen und Mädchen. Kinder mit Migrationshintergrund bewerten sich hingegen auch bei der zweiten Befragung zu einem höheren Prozentanteil als hoch kompetent als die Kinder ohne Migrationshintergrund, wenn auch der Abstand zwischen den beiden Gruppen etwas geringer geworden ist als er vor der Kinderbegegnung war. Dass die Kinder mit Migrationshintergrund öfter ein großes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten äußern, mit fremden Kindern Kontakt aufzunehmen, kann durch ihre Vorerfahrungen im interkulturellen Umgang beeinflusst sein. Diese Annahme wird durch die Angaben der Kinder zu ihren Kontakten außerhalb der Kinderbegegnung bestätigt, nach denen der Alltag der Kinder mit Migrationshintergrund häufiger interkulturell geprägt ist.¹⁰⁹

Interaktionen mit Kindern aus einem anderen Land während der freien Zeit in der Begegnung stellen die positive Selbsteinschätzung der Befragten nicht in Frage. Dies scheint auf den ersten Blick der Annahme zu widersprechen, dass Kinder, die ihre (angenommenen) Potenziale im konkreten Umgang mit anderen Kindern überprüfen müssen, häufiger ihr hohes Selbstvertrauen nach unten korrigieren. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass Freizeitkontakte selbst gewählt sind, d.h. Kinder interagieren in dieser Situation vermutlich eher mit Kindern, mit denen sich die Kontaktaufnahme leicht gestaltet. In fremdbestimmten Gruppen- bzw. Partnerzusammensetzungen können die Hürden für eine Kontaktaufnahme hingegen höher sein. Hinzukommt, dass sich die Aktivitäten mit Kindern aus einem anderen Land in der freien Zeit von denen in angeleiteten Angeboten unterscheiden. In der Freizeit gehen die Kinder vor allem gemeinsamen Interessen nach, z.B. Fußball- oder Kartenspielen, nicht hingegen Aufgaben mit höheren Anforderungen. Vor diesem Hintergrund dürfte die Kontaktaufnahme insgesamt leichter fallen als im Rahmen der Programmaktivitäten.

Dies könnte auch erklären, dass Kinder, die in der Freizeit nur mit Kindern aus Deutschland kommunizieren, am Ende der Kinderbegegnung noch häufiger als zu Beginn ein niedriges Antwortniveau zeigen: Kinder, die nicht über den informellen Austausch mit Kindern aus einem anderen Land verfügen, sind unter Umständen eher an ihre Grenzen gestoßen, wenn sie mit ihnen in einem anderen Rahmen, z.B. bei Programmaktivitäten, Kontakt aufnehmen mussten.

Derartige Erfahrungen können auch der Grund sein, dass Kinder, die ihr Zimmer nicht nur mit Kindern aus Deutschland geteilt haben, zu einem

109 80% der Kinder mit und 67% der Kinder ohne Migrationshintergrund haben in ihrem Alltag interkulturelle Kontakte zu Kindern, mit denen sie regelmäßig etwas unternehmen.

größeren Anteil ihr hohes Selbstvertrauen in die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme verloren haben als jene, die ausschließlich mit Kindern aus Deutschland untergebracht waren. Vorstellbar – und durch Schilderungen der Kinder in den Interviews belegt – ist, dass die gemischt untergebrachten Kinder häufiger und intensiver mit Situationen konfrontiert waren, in denen sie mit den Kindern aus dem anderen Land/den anderen Ländern aktiv Kontakt aufgenommen haben bzw. aufnehmen mussten und dabei u.U. Probleme hatten. Dies bestätigt wiederum Interpretationen, nach denen die Erfahrungen in der konkreten Auseinandersetzung mit Kindern aus einem anderen Land dazu beitragen, dass die Kinder aus Deutschland ihre eigenen Potenziale zur Kontaktaufnahme im Alltag prüfen und gegebenenfalls frühere Selbstein- bzw. -überschätzungen infrage stellen müssen.

Die projektspezifischen Differenzen lassen zunächst keine einheitlichen Tendenzen im Zusammenhang mit den veränderten Antworten der Kinder erkennen. Die fünf Projekte, in denen sich – mehr oder weniger moderat – höhere Selbsteinschätzungen der Kinder verringern und mittlere oder niedrige erhöhen, unterscheiden sich nicht eindeutig hinsichtlich der miteinander verbrachten Freizeit und/oder Faktoren wie (inter-)nationaler Unterbringung bzw. Tischordnungen. Eine mögliche Erklärung für die unterschiedlichen Entwicklungen bietet die Intensität der interkulturellen Kontakte in der Begegnung. Projekte, in denen die Kinder aus unterschiedlichen Ländern häufiger gefordert waren, sich miteinander auszutauschen, z.B. beim Erledigen von Diensten, beim Lösen von Aufgaben im gemischten Team während der Aktivitäten und in der gemischten Unterkunft, stellten höhere Anforderungen an die Kommunikation. Dies kann schneller dazu führen, dass Kinder ihre Grenzen erkennen, als in Begegnungen, in denen das interkulturelle Miteinander weniger eingefordert wird. Wie die Kinder mit diesen Anforderungen umgehen und ob sie dabei an ihre Grenzen stoßen, kann dadurch beeinflusst werden, ob sie sich mit den Kindern aus dem Ausland sprachlich verständigen können. Ist dies nicht der Fall, so erkennen sie ihre Grenzen möglicherweise schneller, insbesondere, wenn sie von den Betreuenden bei Verständigungsproblemen nicht unterstützt werden. Fungieren diese jedoch als Sprachmittler, so können Kinder, die sich vor der Begegnung eher weniger zugetraut haben, an Selbstvertrauen gewinnen. Kommen die Kinder schließlich kaum in intensiven Kontakt miteinander und sind sie somit nie gefordert, sprachlich zu kommunizieren, so sinkt ihre Selbsteinschätzung nach der Begegnung nicht.

8.3.2.2 „Wenn ein Kind Dich nicht versteht...“ – Strategien der Kommunikation

Die Kommunikation zwischen den Kindern aus Deutschland und den Gastkindern ist der Dreh- und Angelpunkt für Annäherungen und interkulturelle Lernprozesse in den Kinderbegegnungen. Nachdem davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder überwiegend nicht die Sprache der anderen beherrschen, kann es in Interaktionen schnell zu Irritationen kommen, die eine Verständigung erschweren. Kinder mit der Fähigkeit, unterschiedliche Kommunikationsstrategien variabel und flexibel einzusetzen, werden trotz sprachlicher Hindernisse Kontakte zu Kindern aus anderen Ländern aufbauen können. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass Kinder in der Kinderbegegnung – sei es im Rahmen von Angeboten, sei es im Rahmen des alltäglichen informellen Austauschs – kommunikative Kompetenzen erwerben. Diese Kompetenzen eröffnen nicht nur Interaktionschancen während der Begegnung, sondern können Kinder zudem anregen, ihre Fähigkeiten in interkulturellen Kontakten auch nach der Kinderbegegnung anzuwenden.

Welchen Beitrag die Kinderbegegnungen für die Erweiterung und Veränderung kommunikativer Kompetenzen leisten (können), wird durch den Vergleich der Antworten der Kinder auf die Frage, welche Kommunikationsstrategien sie bei Verständigungsschwierigkeiten mit einem anderssprachigen Kind anwenden würden, in den drei Erhebungswellen herausgearbeitet. Die Differenzierung nach individuellen und projektbezogenen Merkmalen weist zudem auf förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen für das Lernen im Bereich interkultureller Kommunikation hin. Dabei werden die Ergebnisse stets auch auf das tatsächliche Kommunikationsverhalten der Kinder in der Begegnung (vgl. Punkt 8.2) bezogen. Daraus werden Hinweise erwartet, ob und inwiefern die Kinder durch tatsächlich angewendete Verständigungsstrategien lernen.

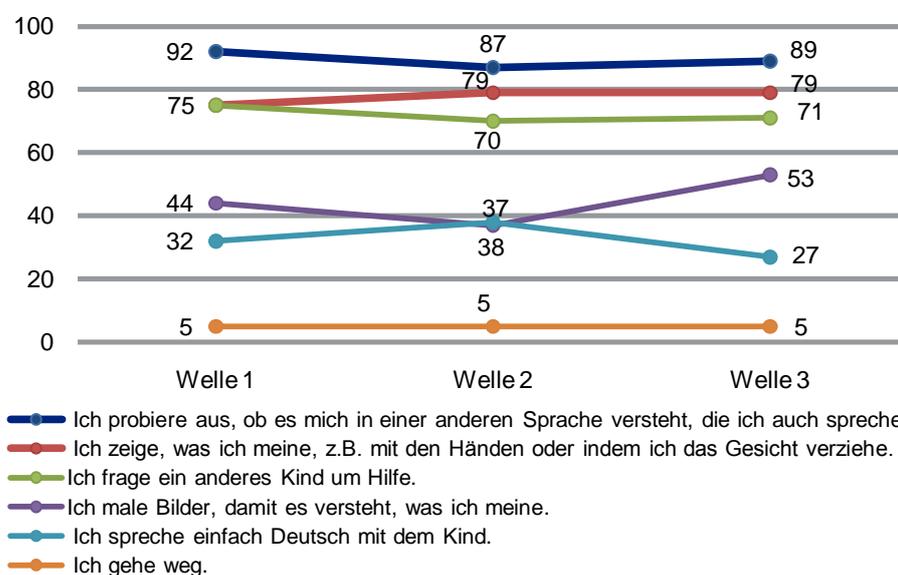
Die Kinder wurden – analog zur Frage, wie sie tatsächlich in der Kinderbegegnung kommuniziert haben (vgl. Punkt 8.2) – zu den drei Erhebungszeitpunkten gefragt: „Wenn ein Kind Dich nicht versteht, weil Ihr nicht die gleiche Sprache spricht, was tust Du?“¹¹⁰

Der Vergleich der ersten und der zweiten Erhebungswelle zeigt, dass sich die kommunikativen Methoden der Kinder nach der Begegnung nicht gravierend verändern (vgl. Abbildung 31).

Nach der Begegnung zählen nach wie vor zu den häufigsten Kommunikationsstrategien die Verwendung einer anderen Sprache (87%), die non-verbale Verständigung (79%) sowie die Bitte um Unterstützung durch ein anderes Kind (70%). Deutlich seltener entscheiden sich die Kinder dafür, einfach Deutsch zu sprechen oder Bilder zu malen (38% bzw. 37%). Der Abbruch der Kommunikation ist lediglich für 5% der Kinder eine Alternative.

110 Die Kinder schätzten sich auf der Skala „ja, ganz sicher/wahrscheinlich/wahrscheinlich nicht/sicher nicht“ ein.

Abbildung 31: „Wenn ein Kind Dich nicht versteht, weil Ihr nicht die gleiche Sprache spricht, was tust Du?“ (in %)



Dargestellt sind die Anteile in der zusammengefassten Antwortkategorie „ganz sicher/wahrscheinlich“. N=63. Quelle: eigene Berechnungen.

Die Häufigkeit, mit der die einzelnen kommunikativen Strategien gewählt werden, verringert sich zwischen dem Beginn und dem Ende der Kinderbegegnung bei drei (andere Sprache, Kind um Hilfe fragen, Bilder malen) und erhöht sich bei zwei (Gestik und Mimik, Deutsch sprechen) der sechs Handlungsmöglichkeiten. In einem Fall zeigen sich in dieser Zeit keine Veränderungen. Die Werte bewegen sich dabei zwischen -6 (Bilder malen) und $+5$ Prozentpunkten (Deutsch sprechen). Bei der dritten Befragung, drei bis vier Monate nach der Kinderbegegnung, hat sich gegenüber der zweiten Befragung nur wenig verändert. Lediglich die Möglichkeit, bei Nichtverstehen Bilder zu malen, fassen deutlich mehr Kinder ins Auge ($+15\%$), während das Ausweichen auf die deutsche Sprache an Zustimmung verliert (-10%) (vgl. Abbildung 31).

Konzentriert man sich nicht auf generelle Antworttendenzen über alle Kinder, sondern darauf, wie sich das Antwortverhalten der einzelnen Kinder über die Zeit hinweg verändert, so zeigt sich ein relativ stabiles Antwortmuster während der ersten und zweiten Befragung (vgl. Tabelle 11). Nur wenige Kinder ändern ihr Antwortverhalten zwischen der ersten und der zweiten Untersuchungswelle – sie stimmen nach wie vor den einmal gewählten Kommunikationswegen zu oder lehnen sie nach wie vor ab. Der Anteil der Kinder, der anfangs eine bestimmte Kommunikationsstrategie ablehnte, am Ende der Kinderbegegnung in ihr jedoch eine neue Verhaltensoption entdeckt hat, ist relativ gering. Am höchsten zeigt sich ein solcher Wechsel bei den nonverbalen Strategien und beim „einfach Deutsch“ sprechen, die 10% bzw. 9% der Kinder als neue Verständigungsmöglichkeiten ausprobieren wollten. Eine „Abwendung“ von einer zu Beginn der Be-

gegnung genannten Kommunikationsstrategie ist am häufigsten beim Bildermalen und bei der Hilfe durch ein anderes Kind zu beobachten. In beiden Bereichen stimmten, anders als in der ersten Befragung, in der zweiten Erhebung 13% der Kinder nicht mehr zu.

Tabelle 11: Kommunikation in einer interkulturellen Situation: Veränderung im Antwortverhalten zwischen der ersten und der zweiten Untersuchungswelle

	Zustimmung in W1 und W2	Ablehnung in W1 und W2	Zustimmung in W1, Ab- lehnung in W2	Ablehnung in W1, Zu- stimmung in W2
Ich probiere aus, ob es mich in einer anderen Sprache versteht.	84%	5%	8%	3%
Ich zeige, was ich meine.	69%	16%	5%	10%
Ich male Bilder.	32%	51%	13%	5%
Ich spreche einfach Deutsch mit dem Kind.	29%	59%	3%	9%
Ich frage ein anderes Kind um Hilfe.	62%	18%	13%	8%
Ich gehe weg.	3%	92%	2%	2%

W1: Erhebungswelle 1, W2: Erhebungswelle 2. Datengrundlagen bilden die 63 Kinder, die an allen drei Untersuchungswellen teilgenommen haben. Quelle: eigene Berechnungen.

Eine nähere Analyse des Antwortverhaltens der Kinder zeigt, dass es sowohl nach individuellen Merkmalen der Kinder als auch nach deren Erlebnissen in der Begegnung sowie nach Projektbesonderheiten differiert.

Differenzierung nach individuellen Merkmalen der Kinder

Inwieweit die Kinder ihr eigenes Verhalten in interkulturellen Situationen vor und nach der Kinderbegegnung anders einschätzen, ob sie anders kommunizieren würden als noch zu Beginn, scheint insgesamt eng damit verbunden zu sein, wie sie in der Kinderbegegnung tatsächlich mit den Kindern aus dem Ausland kommuniziert haben. Daher werden bei der Darstellung der Lernunterschiede nach individuellen Merkmalen der Kinder auch stets Bezüge zur Kommunikation in der Kinderbegegnung hergestellt.

Jungen und Mädchen schätzen ihre Reaktion in einer interkulturellen Situation vor und nach der Begegnung unterschiedlich ein. Mädchen stimmen einer nonverbalen Kommunikation generell häufiger zu als Jungen. Sie können sich zu Beginn und am Ende der Begegnung häufiger als Jungen vorstellen, Bilder zu malen, wenn sie nicht verstanden werden, bzw. mimisch und gestisch zu kommunizieren. Am Ende der Begegnung lehnen beide Geschlechter das Malen von Bildern stärker ab als zu Beginn. Bei den Jungen geht die Zustimmung jedoch stärker zurück (-13%) als bei den Mädchen (-5%). Mit gestischer und mimischer Kommunikation scheinen Mädchen wie Jungen jedoch gute Erfahrungen gemacht zu haben: Sie steigern ihre Zustimmung nach der Begegnung in etwa genauso stark. Auf die deutsche Sprache setzen vor allem Jungen am Ende der Begegnung, wenn

ein Kind sie nicht versteht (+13%). Mädchen ändern ihre Einschätzung diesbezüglich kaum (+3%). Hier werden Parallelen zu den in der Kinderbegegnung angewandten Kommunikationsmethoden deutlich: Mädchen haben häufiger vielseitig kommuniziert, Jungen sind hingegen etwas häufiger unter dem Kommunikationstyp „Germanisten“ zu finden (vgl. Punkt 8.2).

Auch das *Alter* spielt für die Art der Kommunikation eine Rolle. In der Kinderbegegnung kommunizierten die älteren Kinder zwischen elf und zwölf Jahren häufiger vielseitig, jüngere sprachen eher Deutsch und reagierten manchmal auch unsicher (vgl. Punkt 8.2 „Kommunikation“). Dies spiegelt sich auch in der Veränderung der Verständigungsstrategien wider: Kinder zwischen acht und zehn Jahren können es sich nach der Begegnung noch weniger vorstellen, eine dritte Sprache anzuwenden, als sie es vor der Begegnung getan haben (acht bis neun Jahre: -11%, zehn Jahre: -14%). Gleichzeitig würden die Acht- bis Neunjährigen die deutsche Sprache stärker als noch in der ersten Welle anwenden. Ihr Repertoire im Bereich der gestischen und mimischen Kommunikation konnten alle Kinder gleichermaßen erweitern, obwohl die älteren Kinder in der Begegnung häufiger als Jüngere nonverbal kommuniziert haben. Die älteren Kinder würden zudem am Ende der Begegnung häufiger als am Anfang eine dritte Sprache benutzen (+9%).

Wie schon bei der Analyse der Kontakte (vgl. Punkt 8.2) und der Verständigungsformen in der Kinderbegegnung (vgl. Punkt 8.3) erwiesen sich die *Persönlichkeitsmerkmale* der Kinder auch bei der Aneignung von Kommunikationsstrategien als bedeutsam. Kinder, die sich von Beginn an als eher schüchtern und zurückhaltend (internalisiert) beschreiben, stimmen bei der zweiten Befragung noch häufiger als bei der ersten zu, dass sie bei sprachlichen Verständigungsproblemen „einfach Deutsch sprechen“ würden (+12%).

Auch die anfänglichen Erwartungen der Kinder über die vor ihnen liegende Zeit beeinflussen das Erleben in der Kinderbegegnung: So hatten wenig neugierige und zuversichtliche Kinder seltener interkulturelle Kontakte in der Freizeit und gehören häufiger zum Kommunikationstypus des „Germanisten“, weniger zum Kommunikationstyp der „Vielseitigen“ als Kinder, die neugierig und zuversichtlich in die Kinderbegegnung gehen (vgl. Punkte 8.1 und 8.2). Diese Kopplung von Erwartungen und Erlebnissen wird auch in den kommunikativen Lernerfahrungen deutlich: Kinder, die zu Beginn der Begegnung eine geringe Neugierde und Zuversicht an den Tag legten, würden nach der Begegnung seltener als noch zu Beginn eine andere, von ihnen ebenfalls gesprochene Sprache anwenden, um sich verständlich zu machen (-14%). Ebenso halten sie weniger davon, andere Kinder um Hilfe zu bitten (-15%). Neugierige und zuversichtliche Kinder bleiben auch nach der Begegnung bei ihrer anfänglichen Einschätzung. Sie würden hingegen häufiger gestisch und mimisch kommunizieren (+6%). Dies trauten sie sich schon zu Beginn der Begegnung häufiger zu (78%) als Kinder, die mit einer weniger zuversichtlichen Einstellung in die Begegnung gehen (64%).

Die *informellen Kontakte* sind eine wichtige Möglichkeit zur Übung interkultureller Kommunikation: Kinder, die in der Begegnung interkulturelle

Freizeitkontakte hatten, sind seltener unter den „Germanisten“ und den „Resignativ-Unentschlossenen“ zu finden (vgl. Punkt 8.2). Nach der Begegnung befürworten sie gestische und mimische Kommunikation stärker als zuvor (+19%), im Gegensatz zu Befragten ohne interkulturelle Freizeitkontakte (-4%). Letztere scheinen auch mit der Anwendung einer Drittsprache weniger gute Erfahrungen gemacht zu haben (-11%) als Kinder, die ihre freie Zeit kulturell gemischt verbracht haben. In der Begegnung haben die Kinder ohne interkulturelle Freizeitkontakte häufiger mit den Kindern aus dem Ausland Deutsch gesprochen (vgl. Punkt 8.2) und können sich danach auch häufiger vorstellen, diese Methode außerhalb der Begegnung anzuwenden (+12%), wenn ein Kind sie nicht versteht.

Differenzierung nach projektbezogenen Merkmalen

Kinder, die in einer Begegnung zusammen mit Gastkindern untergebracht sind, haben die Gelegenheit, das gemeinsame Zimmer als Übungsraum für interkulturelle Interaktion und für die Aneignung neuer Kommunikationsmethoden zu nutzen. Wie wichtig dies ist, belegen Zusammenhänge zwischen kommunikativen Lernerfahrungen und der nationalen Zusammensetzung der Gruppen in den Schlafräumen.

Kinder, die auch mit Kindern aus dem Ausland einen Raum geteilt haben, bleiben in ihren einmal gewählten Kommunikationsstrategien häufig konstant (eine andere Sprache ausprobieren, Mimik und Gestik) bzw. verringern ihre Zustimmung zu diesen nur in geringem Umfang (Bilder malen: -3%). Ein positiver Lerneffekt zeigt sich bei ihnen bei der Entscheidung, ein anderes Kind um Hilfe zu fragen, wenn sie sich in interkulturellen Situationen nicht ausreichend verständigen können (+7%). Nach Nationen getrennt untergebrachte Kinder stimmen in relativ vielen Bereichen am Ende der Begegnung nicht mehr in dem Ausmaß zu wie noch anfangs. Wenn ein Kind sie nicht versteht, würden sie seltener ein anderes Kind um Hilfe fragen (-16%), Bilder malen (-12%) und eine andere Sprache benutzen (-8%). Die einzig positive Entwicklung bei den Kindern in Zimmern mit national homogener Belegung bezieht sich auf nonverbale Kommunikationsformen: Sie würden bei Verständigungsschwierigkeiten häufiger mimisch und gestisch agieren (+9%). Mit einem Kind, das sie nicht versteht, Deutsch sprechen, würden sowohl getrennt als auch gemischt untergebrachte Kinder nach der Begegnung häufiger (+6% bzw. +7%).

Demnach schränken Kinder, die ihre Zimmer ausschließlich mit Kindern aus Deutschland teilten, ihr anfangs präsentiertes Spektrum an Kommunikationsmöglichkeiten am Ende der Kinderbegegnung stärker ein. Lediglich gestische und mimische Ausdrucksformen haben für sie im Laufe der Kinderbegegnung an Bedeutung gewonnen. Demgegenüber lehnen die Kinder, die auch mit Kindern aus dem Ausland untergebracht sind, ihre am Anfang der Kinderbegegnung genannten Kommunikationsstrategien seltener und wenn, dann in geringerem Ausmaß ab. Sie scheinen diese auch am Ende der Kinderbegegnungen noch für angebracht zu halten. Nur die Hinzuziehung eines anderen Kindes, wenn es Verständigungsprobleme gibt, haben sie in der Kinderbegegnung anscheinend mehr schätzen gelernt. Dies bestätigt die

Annahme, dass die Unterbringung der Kinder in internationalen Gruppen den Kindern nicht nur die Möglichkeit gibt, ihr Wissen über andere Kinder zu erweitern, sondern auch ihre Kommunikationsfähigkeiten schult. Gleichwohl zeigt der Lerneffekt der getrennt national untergebrachten Kindern in der nonverbalen Verständigung, dass nicht nur in Schlafräumen die Gelegenheit besteht, kommunikative Lernerfolge zu erzielen, auch wenn sie als wichtige zusätzliche Gelegenheiten betrachtet werden können.

Ein *Vergleich der Projekte* bestätigt zunächst, dass die Wahl der Kommunikationsmittel sowohl mit den individuellen Merkmalen der Kinder als auch mit ihren Erfahrungen in der Begegnung zusammenhängt.¹¹¹ Gleichzeitig wird deutlich, dass diese Faktoren allein nicht ausreichen, um die unterschiedlichen Lernerfolge zu verstehen. Auch bei ähnlichen Voraussetzungen der Kinder, wie bei bereits vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen sowie bei vergleichbaren interkulturellen Kontakten und Kontaktgelegenheiten in der Begegnung, zeigen sich Unterschiede nach Projekten.

Diese Differenzen ergeben sich zum Teil aus der Alterszusammensetzung der Teilnehmenden. In zwei Begegnungen, an denen überwiegend jüngere Kinder teilnahmen, lehnen die Kinder nach der Begegnung häufiger als noch zu Beginn die Verwendung einer dritten Sprache ab (–23% bzw. –13%) und würden stattdessen mit einem Kind, das sie nicht versteht, Deutsch sprechen (in einem Projekt +29%, im anderen Projekt stimmen annähernd alle Kinder in Welle 1 und 2 zu). Doch das Alter allein erklärt die unterschiedlichen Lernerfahrungen in den Begegnungen nicht. In Projekten, an denen sowohl jüngere als auch ältere Kinder teilgenommen haben, sind es nicht in jedem Fall die jüngeren Kinder, die sich am Ende der Begegnung verstärkt auf Deutsch verständigen würden.

Ein Angebot an interaktiven Lernanreizen scheint die Aneignung vielfältiger Kommunikationsstrategien fördern zu können. Kinder mit sprachlichen Vorkenntnissen, die an Begegnungen teilnahmen, in denen dieses Potenzial zusätzlich durch interaktive Angebote und entsprechende Rahmenbedingungen gefördert wurde, weisen besonders viele positive Entwicklungen auf – auch im Bereich nonverbaler Methoden. In anderen Maßnahmen hingegen, in denen die Kinder ähnliche sprachliche Voraussetzungen mitbrachten (z.B. alle Kinder sprachen zumindest ein wenig Englisch), kam es nicht zu vergleichbaren Lernerfolgen, vielmehr würden die Kinder dort verstärkt Deutsch sprechen und noch seltener eine andere Sprache anwenden oder nonverbal kommunizieren. In solchen Begegnungen war Interkulturalität eher diffus oder sporadisch, nicht aber als „roter Faden“ erkennbar (vgl. Punkt 8.1).

111 Um zu verhindern, dass durch die im Folgenden genannten, für die Projekte charakteristischen Merkmale die jeweiligen Maßnahmen identifiziert werden könnten, wird an dieser Stelle auf eine anonymisierte Nennung der Projekte verzichtet.

Zusammenfassung und Interpretation

Die Veränderungen in den einzelnen Bereichen der interkulturellen Kommunikation während der Zeit der Kinderbegegnung sind zwar insgesamt gering, jedoch zeigen die differenzierten Analysen, dass nicht alle Kinder die Kinderbegegnung mit einem Kompetenzzugewinn in diesem Bereich verlassen. Ob sie etwas gelernt haben, hängt zunächst von ihren individuellen Potenzialen, ihren Vorerfahrungen und Einstellungen ab. Dementsprechend, und beeinflusst von den jeweiligen Rahmenbedingungen in der Kinderbegegnung, wählen sie mehr oder weniger aktiv ihre Kontaktpartner/innen (vgl. Punkt 8.1) und wenden unterschiedliche Kommunikationsmethoden an, wenn sie sich mit Kindern aus einem anderen Land verständigen möchten (vgl. Punkt 8.2).

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass die Kinder größtenteils bei den Verständigungsmitteln bleiben, für die sie sich bereits am Anfang der Kinderbegegnung entschieden hatten, um schwierige interkulturelle Kommunikationen führen zu können: In annähernd allen Bereichen würden 80% bis 90% der Kinder mit einem Kind, das sie nicht versteht, vor und nach der Begegnung ähnlich kommunizieren.

Dabei ergeben sich Parallelen zu den in der Begegnung angewandten Kommunikationsmethoden. Wie dort erweisen sich auch für kommunikative Lernerfahrungen individuelle Merkmale der Kinder, ihre Einstellungen und Erfahrungen in der Begegnung sowie projektspezifische Gegebenheiten als wichtig. Dies wird in der differenzierten Betrachtung der Lernerfahrungen deutlich:

- Die gestiegene Bereitschaft, sich in einer interkulturellen Situation auf Deutsch zu verständigen, liegt vor allem bei jüngeren und schüchternen Kindern sowie bei Befragten vor, die in der Begegnung kaum bzw. keine interkulturellen Kontakte in ihrer Freizeit hatten und die in der Begegnung mit Kindern aus dem Ausland auch häufiger Deutsch gesprochen haben.
- Die Anwendung einer Drittsprache präferieren vor allem ältere Kinder zwischen elf und zwölf Jahren. Sie haben auch in der Kinderbegegnung häufiger in einer anderen Sprache kommuniziert. Bei jüngeren Befragten zwischen acht und zehn Jahren sinkt die Bereitschaft dazu.
- Die Bereitwilligkeit, ein anderes Kind um Hilfe zu bitten, verringert sich nur bei Kindern, die zu Beginn der Begegnung eine niedrige Neugierde und Zuversicht gegenüber den Kindern aus dem Gastland an den Tag legen. Wenig zuversichtliche Kinder lehnen auch mimische und gestische Kommunikation sowie die Anwendung einer Drittsprache am Ende der Begegnung stärker ab als noch zu Beginn.

Die Parallelen, die sich zwischen den tatsächlich verwendeten Kommunikationsmethoden und der erhöhten Bereitschaft in der zweiten Erhebungswelle ergeben, diese in einer schwierigen Verständigungssituation einzusetzen, deuten auf Lernerfahrungen hin. In der Kommunikation während der Kinderbegegnung haben die Kinder gelernt, ihre Kommunikationsstrategien

zu verändern und der interkulturellen Situation anzupassen. Es ist anzunehmen, dass Kinder Methoden, mit denen sie in der Begegnung Erfolg hatten, verstärkt auch in anderen Situationen anwenden werden.

Eine national gemischte Unterbringung kann die Einübung neuer Kommunikationswege unterstützen. Hier bietet sich den Kindern ein Raum, in dem sie in alltäglichen Situationen miteinander konfrontiert sind und vielseitige Kommunikationsmethoden entwickeln müssen und können. Kindern, die nur mit Gleichaltrigen aus Deutschland ein Zimmer teilen, fehlt ein solcher informeller Raum. Verbringen sie zudem auch ihre Freizeit nicht mit Kindern aus anderen Ländern, so lernen sie seltener alternative Wege der Kommunikation kennen.

Um allen Kindern Lernchancen im Bereich der Kommunikation zu eröffnen, ist es notwendig, die persönlichkeits- und entwicklungsbezogenen Bedürfnisse der Teilnehmenden in der Umsetzung der Programmpunkte zu berücksichtigen. Während sich z.B. ältere Kinder häufiger verbal verständigen (können), ist es erforderlich, jüngeren Kindern Alternativen aufzuzeigen, mit denen sie diesen Lernvorsprung der Älteren kompensieren können, z.B. durch nonverbale Methoden. Um die Potenziale aller Kinder zu fördern, erscheint es günstig, geeignete Methoden als festen Bestandteil der Programmgestaltung einzuplanen. Interaktive Spiele in kleinen Gruppen können eine Grundlage für das Erlernen nonverbaler Methoden darstellen. Ebenso sind Spracherleinheiten denkbar, in denen die Kinder sich im gemeinschaftlichen Lernen, z.B. in Zweier-Teams, Grundlagen und Begriffe der anderen Sprache aneignen. Einmalige, nach Gruppen getrennte Spracherleinheiten haben sich hingegen als wenig nachhaltig erwiesen. Die Kinder hatten in solchen Fällen Schwierigkeiten, die gelernten Worte anzuwenden, insbesondere wenn es sich dabei um eine schwierige, im Alltag der Kinder nicht gängige Sprache handelte. Das Peer-to-Peer-Lernen bietet hierfür eine wertvolle Chance, zumal die Kinder aus dem Gastland sich in der Regel in einer ähnlichen Situation befinden – sie sprechen kaum oder kein Deutsch. Um das Gelernte zu üben und zu vertiefen, erscheinen informelle Kontaktgelegenheiten wichtig – in der Freizeit, durch eine Mischung der nationalen Gruppen während der Mahlzeiten und in den Schlafräumen. Die Ergebnisse aus den Beobachtungen in den Kinderbegegnungen bestätigen, dass die Kinder gelernte Wörter und Sätze bei solchen Gelegenheiten auch anwenden.

Die Betreuenden können diesen Prozess unterstützen, beispielsweise indem sie die Kinder bei Verständigungsschwierigkeiten ermutigen, unterschiedliche Kommunikationsformen auszuprobieren, statt ihnen diese Möglichkeit durch vorschnelle Übersetzungsangebote zu nehmen.

Kinder verfügen je nach Herkunft, Alter und Erfahrungen über einen gewissen Fundus, um sich in interkulturellen Situationen zu verständigen. Dieser kann, das zeigen die Ergebnisse, insbesondere durch Übung und Anwendung erweitert oder stabilisiert werden. Mangelt es an Anregungen und Übungsgelegenheiten, so fehlt den Kindern der notwendige Anstoß, um diesen Fundus zu erweitern und neue Fähigkeiten zu entwickeln.

8.3.2.3 Die anderen Kinder: Gemeinsamkeiten und Differenzen

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Teilnehmenden aus dem eigenen Herkunftsland und Kindern anderer Länder zu erkennen, ist ein zentrales Ziel internationaler Kinderbegegnungen. Einerseits sollen die Kinder lernen, Differenzen zu akzeptieren und mit ihnen umzugehen. Andererseits kann die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten zu Kindern, die einer anderen nationalen Gruppe angehören, die Bereitschaft fördern, miteinander in Kontakt zu treten. Gemeinsamkeiten in den lebensphasenspezifischen Bedürfnissen und Interessen, Gefühlen sowie Verpflichtungen können den Aufbau von interkulturellen Beziehungen fördern, da vor ihrem Hintergrund Kategorisierungen nach Nation und Ethnie an Bedeutung verlieren (Reinders 2003). Um zu überprüfen, ob der alltägliche Umgang mit Kindern aus einem anderen Land während der Kinderbegegnung dazu führen kann, dass die Kinder im Laufe dieser Zeit mehr Ähnlichkeiten oder mehr Differenzen zwischen sich und den Gastkindern entdecken, wurden die Kinder zu allen drei Untersuchungszeitpunkten gefragt, wie sie die Kinder aus dem anderen Land wahrnehmen.¹¹²

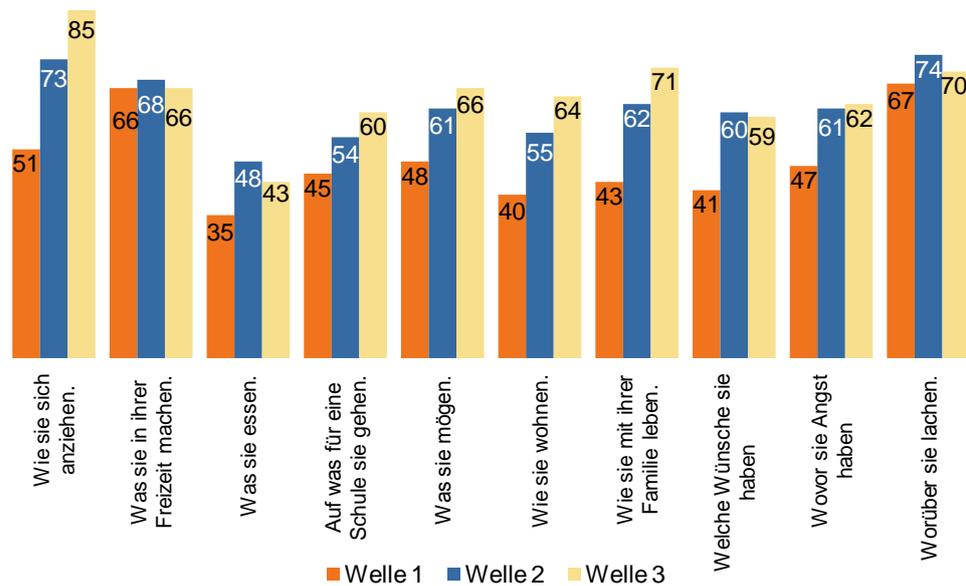
Schon bevor sie die Kinder aus dem anderen Land kennenlernen, differenzieren die befragten Kinder ihre Vorstellungen (vgl. Abbildung 32, Welle 1): Vor der Kinderbegegnung gehen jeweils zwei Drittel der Kinder davon aus, dass die Gastkinder ähnliche Freizeitaktivitäten ausüben und über ähnliche Dinge lachen wie sie selbst. In diesen beiden Bereichen erwarten Kinder die größten Ähnlichkeiten. Die größten Differenzen erwarten sie hinsichtlich des Essens, der Lebenswelt und in Bezug auf die Wünsche der Kinder.

Am Ende der Begegnung sehen die Befragten – Mädchen und Jungen gleichermaßen – in allen Bereichen mehr Ähnlichkeiten als noch zu Beginn. Am höchsten ist der Anstieg in den Bereichen, die alltagsweltliche Fragen berühren. An erster Stelle steht mit einer Erhöhung um 22% das äußere Erscheinungsbild, die Kleidung, welche die Kinder aus dem anderen Land tragen. Auch hinsichtlich der Wünsche der Kinder und des Lebens in der Familie entdecken die Kinder aus Deutschland mehr Gemeinsamkeiten (+19%).

Drei bis vier Monate nach der Begegnung bleibt die größere Wahrnehmung von Ähnlichkeiten erhalten. Dies deutet darauf hin, dass das in der Kinderbegegnung Erlebte den Kindern auch längerfristig in Erinnerung bleibt.

112 Die Kinder beantworteten die Frage „Wenn Du die Kinder aus dem anderen Land mit den Kindern vergleichst, die in Deutschland wohnen: Was denkst du ist bei ihnen gleich, was ist ähnlich, was ist etwas anders und was ist ganz anders?“ auf der Antwortskala: „gleich/ähnlich/etwas anders/ganz anders“. Handelte es sich um eine tri- oder multinationale Begegnung, so wurde zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse ein Land vorgegeben, auf das sich die Kinder bei der Beantwortung der Frage in allen drei Untersuchungszeitpunkten bezogen.

Abbildung 32: Wahrnehmung von Ähnlichkeiten in den drei Erhebungsphasen (in %)



Dargestellt ist die zusammengefasste Antwortkategorie „gleich/ähnlich“. N=63. Quelle: eigene Berechnungen.

Differenzierung nach individuellen Merkmalen der Kinder

In der ersten Erhebungswelle spielen individuelle Merkmale für die Einschätzung von Ähnlichkeiten und Differenzen kaum eine Rolle. Bei den vorgegebenen Kategorien vergeben die Kinder das Attribut „gleich“ oder „ähnlich“ unabhängig von ihrem Alter, Geschlecht oder ihren Einstellungen gegenüber den Kindern aus dem Ausland. Am Ende der Begegnung äußern die Kinder verschiedener Altersstufen jedoch unterschiedliche Einschätzungen: Es sind vor allem die Zehn- bis Zwölfjährigen, die im Durchschnitt mehr Ähnlichkeiten wahrnehmen als zum ersten Befragungszeitpunkt. Die jüngeren Kinder ändern ihr Antwortverhalten hingegen kaum, zehnjährige Befragte befinden sich dazwischen: Sie erkennen nach der Begegnung mehr Ähnlichkeiten als die Jüngeren, aber weniger als die Älteren. Mit zunehmenden Alter stimmen die Kinder in ihren Antworten häufiger überein: Die Kinder der jüngsten Altersgruppe antworten nicht einheitlich, sie unterscheiden sich in der ersten und der zweiten Welle relativ stark in der Anzahl der Bereiche, die sie als „ähnlich“ oder „gleich“ erwarten bzw. wahrnehmen – manche benennen nur wenige, andere viele ähnliche Bereiche. Unter den Zehnjährigen nimmt die Homogenität nach der Begegnung stärker zu und am größten ist die Einigkeit in der Altersgruppe der Elf- und Zwölfjährigen. Sie unterscheiden sich nicht mehr erheblich darin, bei wie vielen Themen sie Ähnlichkeiten wahrnehmen. Die Altersdifferenzen deuten auf die unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Kinder hin, in denen sie sich befinden: Jüngeren Kindern fällt es zum Teil noch schwer, Ähnlichkeiten und Differenzen anderer Personen bzw. Personengruppen unter der Perspektive von nationaler Herkunft und Kultur wahrzunehmen und zu

reflektieren.

Die Kinder ändern ihre Einschätzung jedoch nicht in jedem Bereich gleichermaßen. Die älteren Kinder, insbesondere zwischen elf und zwölf Jahren, betrachten die Gastkinder bei emotionalen Aspekten – „was sie mögen“, „welche Wünsche sie haben“ und „worüber sie lachen“ – stärker und übereinstimmend als „ähnlich“ und „gleich“.¹¹³ Unter den jüngeren Kindern zwischen acht und neun Jahren gibt es bei diesen Aspekten unterschiedliche Gruppen: Etwa gleich viele Kinder nehmen nach der Begegnung mehr Ähnlichkeiten oder Differenzen wahr oder bleiben bei ihrer anfänglichen Einschätzung. Analoge altersbedingte Antworttendenzen finden sich auch in den lebensweltlichen Bereichen Freizeit, Schule und Wohnen.

Differenzierung nach projektbezogenen Merkmalen

Der Vergleich der Projekte zeigt bereits in der ersten Untersuchungswelle Unterschiede zwischen den Erwartungen der Kinder auf. Die Unterschiede bestehen auch zwischen Kindern aus verschiedenen Begegnungen mit demselben Gastland. Am Ende der Kinderbegegnung sind unter den fünf berücksichtigten Begegnungen¹¹⁴ in zwei Projekten vergleichsweise viele Annäherungen an die Kinder aus dem anderen Land zu beobachten – hier wurden bereits am Anfang viele Ähnlichkeiten erwartet. In zwei weiteren Begegnungen steigt die Zahl der wahrgenommenen Ähnlichkeiten nur moderat. In einem dieser Projekte gingen die Kinder bereits anfangs von vielen Differenzen aus, im anderen sahen die Kinder vor und nach der Begegnung etwa gleich viele Ähnlichkeiten wie Unterschiede. In einem Projekt verändern die Kinder ihre Wahrnehmung zwischen dem Beginn und dem Ende der Begegnung insgesamt nicht.

Die unterschiedlichen Erwartungen schon vor der Begegnung spiegeln zunächst die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder wider, mit denen sie in die Kinderbegegnung gehen: Haben sie das jeweilige Land besucht oder darüber etwas im Fernsehen gesehen, so können sie ihre Vorstellungen möglicherweise näher konkretisieren. Sind sie schon mit den Kindern aus dem anderen Land in Berührung gekommen, was z.B. in grenznahen Regionen eher der Fall ist, so sind relativ stabile Bilder von

113 Es wurden die Antworten der Kinder in den beiden Untersuchungswellen miteinander verglichen. Dabei zeigten sich folgende Antworttypen: a) Kinder, die in Bezug auf den jeweiligen Bereich in der ersten Welle mehr Ähnlichkeiten erwarten als in der zweiten Welle, b) Kinder, die in der zweiten Welle mehr Ähnlichkeiten sehen als noch zu Beginn der Begegnung und schließlich c) Kinder, die in beiden Wellen identisch antworten, d.h. deren Erwartung vor der Begegnung sich mit ihrer Einschätzung nach der Begegnung deckt.

114 In den Projektvergleich werden statt aller sechs Projekte lediglich fünf einbezogen. In einem Fall unterschied sich die Nationalitätengruppe, die den Kindern in der Befragung – mit Rücksicht auf tri- und multinational zusammengesetzte Kindergruppen – für ihre Vergleiche vorgegeben wurde (vgl. Fußnote 112), zu stark von den nationalen Bezugsgruppen in den anderen Projekten. Um die Anonymität der Projekte zu sichern, wurde auf eine grafische Darstellung verzichtet und die beobachteten Tendenzen unter Verzicht auf die Projektsynonyme („blau“, „lila“ usw.) nur allgemein dargestellt.

den anderen Kindern wahrscheinlicher. Veränderungen durch die Erfahrungen und Erlebnisse in der Kinderbegegnung könnten in diesem Fall auf größere Hürden stoßen als bei eher vagen und flüchtigen Vorstellungen. In einem der Projekte, in dem keine Veränderungen sichtbar wurden, ist der Einfluss solcher Vorerfahrungen mit Kindern des Herkunftslandes zu vermuten. Zusätzlich dürfte es hier aber auch eine Rolle gespielt haben, dass die Kinder während der Programmaktivitäten und der Mahlzeiten Gelegenheit hatten, sich immer wieder in ihre nationalen Gruppen zurückzuziehen.

Die Erwartungen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten vor der Begegnung können ebenfalls mit der Vorbereitung der Kinder auf die Kinderbegegnung zusammenhängen. In den beiden Projekten, in denen die meisten Kinder „gleiche“ oder „ähnliche“ Eigenschaften, Verhaltensweisen und Lebenssituationen erwarteten, wurden die Kinder auf die Begegnung vorbereitet, indem sie und ihre Eltern sowohl über organisatorische als auch inhaltliche Fragen informiert wurden.

Veränderungen in den Einschätzungen der Kinder sind zum einen von den Kindern selbst und ihren Eigenschaften abhängig, zum anderen werden sie durch mehr oder weniger kontaktfördernde Rahmenbedingungen des Projekts beeinflusst.

Kinder, die interkulturelle Freizeitkontakte hatten, nehmen nach der Begegnung insgesamt mehr Ähnlichkeiten wahr als noch zu Beginn. Insbesondere in den Bereichen „wie sie sich anziehen“ und „was sie essen“ sehen sie mehr Parallelen als Befragte, die ihre freie Zeit nur mit Teilnehmenden aus Deutschland verbrachten. Kinder ohne interkulturelle Freizeitkontakte stellen nach der Begegnung mehr Differenzen in den Bereichen Freizeitinteressen, Essen sowie Angst fest. Fragen des alltäglichen Lebens – wie die anderen Kinder wohnen, wie sie in ihren Familien leben sowie auf welche Schule sie gehen – differieren jedoch kaum danach, ob die Kinder die Freizeit mit Kindern aus Deutschland oder einem anderen Land verbracht haben.

Dass Kinder, die in der Begegnung national gemischt untergebracht waren, in der zweiten Befragung mehr Ähnlichkeiten entdecken als getrennt untergebrachte Kinder, unterstreicht die Bedeutung interkultureller Kontakte. Kinder, die ihre Schlafräume ausschließlich mit Kindern aus Deutschland teilten, geben hingegen am Ende der Kinderbegegnung häufiger und in mehr Bereichen die Kategorien „etwas anders“ oder „ganz anders“ an.

Zusätzlich werden Einflüsse durch die Planung von Kontaktgelegenheiten sichtbar: In Projekten mit vielen Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme sehen die Kinder am Ende der Begegnung – aus einer ohnehin hohen Ähnlichkeitserwartung heraus – die meisten Ähnlichkeiten mit Kindern aus dem anderen Land. Dass sie sich auch fremdsprachlich – zumindest in Grundzügen – miteinander austauschen konnten, dürfte die Kontaktmöglichkeiten erweitert und dazu beigetragen haben, dass in diesen Projekten ein großer Anteil der Kinder auch die Freizeit mit den Gastkindern verbracht hat.

In einem Projekt, in dem die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten ebenfalls anstieg, erwarteten die Kinder zu Beginn noch relativ viele Differenzen. In dieser Kinderbegegnung gab es relativ wenige Programmangebote, die auf

interkulturelle Interaktionen ausgerichtet waren, auch beim Essen und bei der Übernachtung bildeten die Kinder fast ausschließlich nationale Gruppen. Allerdings hatten die Kinder in ihrer freien Zeit bei unterschiedlichen selbstorganisierten Spielen viel Kontakt zueinander, und zwar vor allem Gruppenkontakte. Hier schließt die Vermutung an, dass es vor allem diese Freizeitkontakte waren, die dazu beitrugen, dass Gemeinsamkeiten in den Interessen und Gefühlen entdeckt wurden. Dass die Kinder hier im Verhältnis zu jenen in den anderen Projekten dennoch, d.h. trotz eines relativ hohen Anstiegs der Ähnlichkeitswahrnehmung, auch am Ende der Begegnung relativ wenig Übereinstimmendes feststellten, könnte auf eine mangelnde Unterstützung interaktiver Beziehungen zwischen den Kindern durch die Programmgestaltung zurückzuführen sein.

Die Gegenüberstellung der Projekte verdeutlicht neben unterschiedlichen Erwartungen vor der Begegnung und verschiedenen Veränderungen im Antwortverhalten der Kinder weitere Differenzen: Die Projekte unterscheiden sich danach, inwieweit die Aussagen der Kinder innerhalb einer Begegnung bezogen auf die vorgegebenen Themen „streuen“. ¹¹⁵ Unter den untersuchten Projekten findet sich nur ein Projekt, in dem die Kinder in ihrem Antwortverhalten am Ende der Kinderbegegnung deutlich stärker übereinstimmen (geringere Streuung) als vor der Begegnung.

Eine größere Einigkeit zwischen den Kindern am Ende als am Anfang der Begegnung, zeigt sich, wenn im Projekt alle Kinder gleiche Chancen hatten, miteinander in Kontakt zu kommen, also relativ ähnliche Erfahrungen mit den Kindern aus dem Ausland machen konnten. In Projekten, in denen die Kontakte der Teilnehmenden weniger durch das Programm und die konzeptionellen Rahmenbedingungen gelenkt wurden und somit stärker von der Eigeninitiative der Kinder abhingen, tritt der Einfluss des Alters und der Vorerfahrungen auf die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Differenzen stärker zutage: Die Einschätzung der Befragten ist weniger einheitlich. Kinder, die aufgrund ihrer Merkmale und Ressourcen mehr Kontakte hatten, sehen mehr Ähnlichkeiten, Kinder mit weniger Verbindungen zu Teilnehmenden aus dem Gastland nehmen mehr Differenzen wahr.

Um allen Kindern ähnliche Erfahrungen zu ermöglichen, erscheint es günstig, ihnen zunächst vielseitige Kontaktmöglichkeiten zu bieten. Indem die Kinder sich in alltäglichen Dingen miteinander auseinandersetzen, können sie entdecken, wie die Teilnehmenden aus dem Ausland sich verhalten, welche Gewohnheiten sie haben und wie sie denken und fühlen. Aktivitäten mit einem hohen Informationsgrad bzw. mit der Möglichkeit einer intensiven Auseinandersetzung mit einem Thema können dieses Kennenlernen unterstützen.

115 Mit dem Begriff „Streuung“ wird ausgedrückt, dass es Projekte gibt, in denen die Kinder überwiegend bei den gleichen Themen „ähnlich/gleich“ ankreuzen (geringe Streuung), und Projekte, in denen die Kinder unterschiedliche Themen ankreuzen, sich also in ihren Einzelantworten stark unterscheiden (große Streuung).

Zusammenfassung und Interpretation

Die Auswertungsergebnisse der quantitativen Analyse zeigen, dass die Kinder – am Ende der Kinderbegegnung stärker noch als zu Beginn – überwiegend die Meinung vertreten, dass die Gastkinder ihnen in vielen Bereichen des Alltagslebens, der Interessen, der Lebensformen und in ihren Gefühlen gleich oder ähnlich sind. In Kinderbegegnungen scheint es demnach zu gelingen, die Basis für den Aufbau von interkulturellen Beziehungen zu verbreitern. Die Kinder erhalten hier die Möglichkeit, Kinder aus dem anderen Land nicht vorrangig unter der Perspektive einer nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit kennenzulernen, sondern sich in erster Linie als Kinder aufeinander zu beziehen, also als Personen in der gleichen Phase des Aufwachsens – mit ähnlichen Emotionen, Interessen und Lebensbedingungen.

Dass die Kinder nach der Kinderbegegnung am häufigsten Ähnlichkeiten in Bezug auf das Anziehen, die Freizeitaktivitäten sowie darauf, worüber die Teilnehmenden aus dem Gastland lachen äußern, kann vermutlich auch darauf zurückgeführt werden, dass sie diese Bereiche im Miteinander in der Kinderbegegnung beobachten oder erleben konnten. Dafür spricht auch, dass vor allem die Kinder, die ihre freie Zeit auch mit den Gastkindern verbracht haben, bei diesen Themen häufiger Gemeinsamkeiten entdecken. Themen wie Familie, Wohnen und Schule scheinen in den Freizeitkontakten eine geringe Rolle zu spielen. Hier könnten die Programmaktivitäten einen Beitrag zum Anstieg der Ähnlichkeitswahrnehmung geleistet haben. Nur in Bezug auf das Essen sehen die Kinder nach der Begegnung mehr Differenzen als Ähnlichkeiten: Vermutlich spielen hier eigene Erfahrungen und Eindrücke in der Kinderbegegnung eine Rolle – sei es im Rahmen von Programmaktivitäten mit Informationen über die Heimatländer der Gastkinder, in der die Landesgerichte immer eine Rolle spielten und öfter auch probiert wurden, sei es durch Äußerungen zu den gemeinsamen „deutschen“ Mahlzeiten oder im Verhalten der Kinder während der Mahlzeiten. Mit Blick auf die relativ geringen Veränderungen zwischen der zweiten und dritten Befragung, kann die These formuliert werden, dass die Erfahrungen und Erlebnisse in der Kinderbegegnung bei den Kindern einen relativ nachhaltigen Eindruck über die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zwischen den „Begegnungskindern“ hinterlassen haben.

Obwohl, so scheint es, jüngere Kinder aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung noch nicht in der Lage sind, die von ihnen wahrgenommenen Ähnlichkeiten und Differenzen in Bezug zur nationaler Herkunft der Kinder aus dem Ausland zu setzen, können sie in der Kinderbegegnung erleben, dass Kinder aus einem anderen Land nicht einfach „anders“ sind, sondern beispielsweise ähnliche Interessen und Wünsche usw. wie sie selbst haben. Altersspezifische Unterschiede in den Aussagen über lebensweltliche Dinge, wie das alltägliche Lebensumfeld im Herkunftsland, und zu den Gefühlen der Kinder können darauf zurückgeführt werden, dass ältere Kinder bereits besser in der Lage sind, ihr eigenes und das Empfinden der anderen Kinder zu reflektieren und darüber zu sprechen. Für die jüngeren Kinder scheint demnach stärker das Erleben im Hier und Jetzt, also im konkreten Umgang, bedeutsam zu sein. In der Gestaltung der Kinderbegegnung ist es

daher förderlich, entwicklungsspezifische Bedingungen zu berücksichtigen, indem die Angebote für jüngere und ältere Kinder den jeweiligen kognitiven Fähigkeiten der Kinder entsprechend konzipiert werden.

Die Projektunterschiede in den Angaben der befragten Kinder zu Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen Kindern aus Deutschland und den Gastkindern dürften auf vielen verschiedenen Einflüssen basieren. Als förderlich erweisen sich vor allem noch nicht stabilisierte Vorerfahrungen der Kinder, eine gute inhaltliche Vorbereitung, viele Gelegenheiten zu Kontakten im alltäglichen Umgang, bei der Freizeitgestaltung und in den Angeboten, in denen Kinder sich mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten auseinandersetzen können.

8.3.3 Die Lernerfahrungen der Kinder – ein Resümee

Die Lernerfahrungen der Kinder wurden in dem gesamten Kapitel auf zwei Ebenen beleuchtet: zum einen aus der Kinderperspektive, zum anderen bilden Veränderungen über die drei Erhebungswellen die Lernerfolge auf mehreren Ebenen interkulturellen Lernens – Kontaktaufnahme, Kommunikationsstrategien sowie Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Differenzen – ab.

Die Analysen haben gezeigt, dass Kinder zwischen acht und zwölf Jahren in Kinderbegegnungen vielfältige Lernerfahrungen machen können. Sie können Informationen erhalten, z.B. im Bereich der Landeskunde, zu Lebensweisen, Sitten und Bräuchen in anderen Ländern, können Erfahrungen im Bereich der verbalen und nonverbalen Kommunikation sammeln und neue Formen der Verständigung kennenlernen. Sie haben die Möglichkeit, zu entdecken, dass Kinder aus anderen Ländern ganz ähnliche Interessen haben wie sie selbst, und sie können lernen, Denk- und Verhaltensweisen von Menschen aus anderen Ländern als kulturspezifisch zu erkennen.

Ob die Kinder das Gefühl haben, in der Kinderbegegnung etwas gelernt zu haben, hängt nicht von ihrem Alter ab. Dies ist ein überaus positiver Befund, der unterstreicht, dass interkulturelles Lernen in internationalen Kinderbegegnungen unabhängig vom Entwicklungsstand der Kinder auf verschiedenen Ebenen stattfinden kann. Dabei sind die von den Kindern wahrgenommenen Lernerfolge stets auf dem Hintergrund ihrer Entwicklung, Herkunft und Vorerfahrungen zu sehen. So kann es für ein Kind ein großer Erfolg sein, einige Wörter in einer neuen Sprache zu lernen, wenn es zuvor nie mit anderen Ländern und Kulturen in Berührung gekommen ist oder sich in ungewohnten Situationen eher gehemmt und unsicher fühlt.

Dass die Kinder sich durchaus in ihren Erfahrungen unterscheiden, zeigen die längsschnittlichen Analysen. Dabei wurde deutlich, dass der Lernzuwachs der Kinder das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels vieler Faktoren ist: Die Kinder sind unterschiedlich und die Projekte vielfältig. Mit individuellen Merkmalen, Erfahrungen und Einstellungen der Kinder hängt auch zusammen, wie diese andere Teilnehmenden, die Betreuer/innen und die Aktivitäten in der Kinderbegegnung erleben. Dies beeinflusst wiederum, ob und wie sie Kontakt- und Lerngelegenheiten wahrneh-

men und nutzen. Je mehr Eigeninitiative der Kinder bei der Kontaktaufnahme zu Teilnehmenden aus dem Ausland gefragt ist, desto unterschiedlicher sind die Erfahrungen und damit auch die Lerneffekte. Durch eine Projektkonzeption, die zu jeder Zeit darauf abzielt, durch Programmaktivitäten und Alltagskontakte interkulturellen Austausch anzuregen, können alle Kinder die Chance bekommen, ihre Potenziale auszuschöpfen. Solch mannigfaltige Kontakte fördern einen Austausch zwischen den Kindern unterschiedlicher Herkunft und schaffen eine Basis für Lernerfahrungen in vielen Bereichen. Findet der interkulturelle Austausch in den Programmaktivitäten hingegen kaum oder nur sporadisch statt, so liegt es an den Kindern, den Kontakt zu den Teilnehmenden aus dem Ausland zu suchen – das fällt nicht allen Kindern gleichermaßen leicht und kann sogar, wenn die einzige intensive Konfrontation der Kinder aus unterschiedlichen Ländern diejenige innerhalb der gemeinsamen Unterbringung ist, zu Missverständnissen und Stereotypisierungen führen. Indem eine Reflexion des Erlebten angestoßen und unterstützt wird, können unerwünschte Entwicklungen vermieden und interkulturelles Lernen gefördert werden.

9 Gelingensbedingungen und Empfehlungen für internationale Kinderbegegnungen

Organisatorinnen und Organisatoren sowie Durchführende internationaler Kinderbegegnungen schreiben Kindern zwischen acht und zwölf Jahren spezifische Voraussetzungen und Ressourcen zu, die sie als besonders geeignete Zielgruppe für interkulturelle Lernprozesse in internationalen Begegnungen erscheinen lassen. Mit internationalen Kinderbegegnungen kann aus ihrer Sicht eine Basis für den Erwerb interkultureller Kompetenz geschaffen werden (vgl. Rink/Alternähr 2008). Die vorliegende Untersuchung stellt die teilnehmenden Kinder in den Mittelpunkt und fragt nach den Lernerfahrungen der Acht- bis Zwölfjährigen im Rahmen von internationalen Kinderbegegnungen, d.h. danach, inwiefern bereits Kinder in diesem Alter bedeutsame Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich interkultureller Kompetenz erwerben.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Kinder in internationalen Begegnungen vielfältige Erfahrungen machen und auf unterschiedlichen Ebenen lernen. Die Bandbreite der Lernerfahrungen reicht von Informationen über das Leben und die Sitten in anderen Ländern, über die Denk- und Sichtweisen der Kinder aus dem Ausland bis hin zu verbalen und non-verbalen Kommunikationsmethoden sowie dem Umgang mit kulturell unterschiedlichem Denken und Verhalten. In angeleiteten Gruppenangeboten, im Spiel oder bei anderen Freizeitaktivitäten können Kinder lernen, Differenzen zu erkennen und sie zu akzeptieren. Sie können aber auch entdecken, wie ähnlich sie sich sind. Rücken gemeinsame Interessen in den Vordergrund, so verlieren die nationale Herkunft sowie sprachliche Unterschie-

de an Bedeutung und die Kinder können vorurteilsfrei positive Beziehungen aufbauen und sich für interkulturelle Lernprozesse öffnen. Im Kontakt zueinander haben sie die Chance, verschiedene Kommunikationsstrategien einzuüben und die jeweilige Herkunftskultur kennenzulernen. Hierfür bringen viele Kinder wertvolle Ressourcen mit: Der Großteil hat interkulturelle Vorerfahrungen, ist neugierig und geht offen auf die Begegnung mit anderen Kindern zu. Derartige Voraussetzungen können durch vielfältige Kontakt- und Kommunikationsgelegenheiten im Begegnungsalltag genutzt und gefördert werden. Doch auch Kinder mit geringeren Ressourcen können von den Begegnungen profitieren. Die Untersuchungsbefunde zeigen, dass nicht allein das Alter der Kinder, ihre Persönlichkeit, ihre Erfahrungen und Herkunft sowie ihre Haltungen und Erwartungen einen Einfluss darauf haben, ob sie Kontakte zu Kindern aus einem anderen Land knüpfen, mit ihnen kommunizieren sowie mit und von ihnen lernen. Die Programmformate und ihre Durchführung beeinflussen ebenfalls die Förderung vorhandener Potenziale. Durch gezielt initiierte interkulturelle Kontakte können die Kinder ihre Stärken erfahren und im interkulturellen Lernen unterstützt werden.

Insbesondere kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche die Kinder sich in der Begegnung angeeignet haben, können auch über diese Zeit hinaus erhalten bleiben und – auch das zeigen die Daten – den Kindern im Alltag nützen. Dass dies nicht bei allen Lernerfahrungen der Fall ist, bestätigt zum einen, dass interkulturelles Lernen ein langwieriger Prozess ist, und weist zum anderen darauf hin, dass nachhaltige Lernerfolge zusätzliche interkulturelle Anreize im alltäglichen Lebensumfeld der Kinder erfordern.

In diesem Abschlusskapitel werden auf der Grundlage der Studienergebnisse zunächst zusammenfassend zentrale projektspezifische Bedingungen benannt, die interkulturelles Lernen in internationalen Kinderbegegnungen fördern (Punkt 9.1). Anschließend wird der Blick auf die Altersgruppe der Acht- bis Zwölfjährigen gerichtet (Punkt 9.2). In den Analysen kristallisierten sich Unterschiede im interkulturellen Erleben innerhalb dieser Gruppe heraus, die einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen. Auf der Basis der herausgearbeiteten Gelingensbedingungen werden schließlich Empfehlungen für die Praxis internationaler Kinderbegegnungen formuliert (Punkt 9.3), die dazu beitragen können, interkulturelles Lernen in internationalen Kinderbegegnungen anzuregen. Ziel ist es, Impulse für die Planung und Durchführung von Begegnungsprojekten sowie Anstöße für Qualifizierungsangebote für Projektverantwortliche und -durchführende zu geben.

9.1 Gelingensbedingungen für die Konzeption und Umsetzung internationaler Kinderbegegnungen

Mit Blick auf die vorliegenden Untersuchungsergebnisse rückt folgende Fragestellung in den Vordergrund von Projektkonzipierung, -gestaltung und -umsetzung:

Wie können interkulturelle Erfahrungen in internationalen Kinderbegegnungen für alle Teilnehmenden zur Alltäglichkeit werden?

Auf der Grundlage theoretischer Überlegungen werden Kontakte zu Kindern aus dem Ausland als Grundlage für interkulturelle Lernprozesse und damit auch für den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich interkultureller Kompetenz erachtet. Die Ergebnisse der Studie bestätigen die Relevanz von Gelegenheiten zur Kontaktaufnahme und von Möglichkeiten, intensive Beziehungen zu den Kindern aus dem Gastland entwickeln zu können. Damit attestieren sie zugleich Einzelergebnissen älterer renommierter Studien weiterhin Aktualität (vgl. Breitenbach 1979, Umbach 1974). So erwiesen sich Kontakte zu den Kindern aus dem Ausland wiederholt als bedeutende Lernquelle für den Umgang mit interkulturellen Situationen und für die dazu notwendigen Kommunikationsstrategien.

Ein Großteil der befragten Kinder hatte auch außerhalb der Programmaktivitäten häufig Kontakte zu Kindern aus dem Ausland und wünschte sich auch, diese über die Begegnung hinaus weiterzuführen. Gleichzeitig wurden jedoch auch Unterschiede in der Qualität der Interaktionen sichtbar. In einigen Projekten ist es gelungen, internationale Kontakte alltäglich werden zu lassen. Kinder aus diesen Begegnungen benennen sowohl Teilnehmende aus dem Ausland als auch aus dem Gastgeberland als Bezugspersonen, sprechen meist von freundschaftlichen Beziehungen und schildern vielfältige gemeinsame Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Programmangebote. In anderen Projekten berichten Kinder demgegenüber, dass sie innerhalb der Programmangebote keine oder kaum interkulturelle Kontakte hatten. Ein Teil von ihnen initiierte in der freien Zeit – wenn auch eher selten – selbst Kontakte, andere Kinder interagierten lediglich in der gemeinsamen Unterkunft mit den Kindern aus dem Ausland. Die Projektvergleiche geben Hinweise auf Bedingungen, die begünstigen, dass interkulturelle Kontakte im Laufe der Begegnung für die Kinder selbstverständlich werden. Insgesamt scheint eine Projektkonzeption und -umsetzung förderlich zu sein, in der sich interkulturelles Erleben wie ein roter Faden durch verschiedene Ebenen – die organisatorische, inhaltliche, methodische sowie pädagogische Ebene – zieht. Als maßgeblich für entsprechende Qualitäten von Kinderbegegnungen erweisen sich

- die Vorbereitung und Planung der Begegnung,
- Gelegenheiten für Kontakte zwischen den Kindern unterschiedlicher Herkunft,
- die Befähigung der Kinder zur Kommunikation sowie

- das Team und seine Struktur.

Gezielte inhaltliche Vorbereitung

Günstige Voraussetzungen für interkulturelles Lernen können bereits vor Beginn einer Kinderbegegnung geschaffen werden. In Projekten, die eine gezielte, auch inhaltliche Vorbereitung anboten, waren die Kinder von Beginn an neugieriger und zuversichtlicher als Kinder, die keine Vorbereitungsveranstaltung besucht bzw. vorab ausschließlich Informationen zu organisatorischen Aspekten und zum Programmablauf erhalten haben. Eine gut strukturierte und intensive Vorbereitung bietet nicht nur die Gelegenheit, dass sich die Teilnehmer/innen und Betreuer/innen kennenlernen sowie Eltern und Kinder darüber aufgeklärt werden, was sie erwartet – sowohl in Bezug auf die Kinder aus dem Ausland als auch auf den Ablauf der Begegnung. Sie erlaubt es den Kindern darüber hinaus, ihre Ängste, Unsicherheiten und Bedenken zu äußern, was insbesondere für jene wichtig ist, für die die bevorstehende Begegnung ein gänzlich neues Erlebnis darstellt. Die Projektdurchführenden haben so die Möglichkeit, bereits im Vorfeld Befürchtungen zu zerstreuen und den Kindern Orientierungen zu geben. Dadurch können schon vorab Distanzen zwischen den Kindern unterschiedlicher Länder reduziert und der Weg für positive interkulturelle Beziehungen bereitet werden.

Kontaktgelegenheiten als Basis für interkulturelle Lernerfahrungen

Für das Gelingen von Begegnungen ist es förderlich, den Kindern aus unterschiedlichen Ländern Gelegenheiten zu bieten, miteinander in Kontakt zu treten. Insbesondere schüchterne und introvertierte Kinder benötigen interkulturelle Erfahrungsräume, die ihnen die Kontaktaufnahme und -gestaltung erleichtern. Doch ebenfalls die selbstbewussten, mutigen und offenen Kinder, die auch ohne Initiierung durch die Betreuer/innen und das Programm auf die Kinder aus dem Ausland zugehen und mit ihnen in der freien Zeit Kontakt aufnehmen, brauchen Unterstützung, damit aus Kontaktaufnahmen positive Beziehungen entstehen. Denn Verständigungsschwierigkeiten können Missverständnisse, Frustrationen und Interaktionsabbrüche bedingen.

Auf der organisatorischen Ebene kann auf interkulturelle Kontakte durch die Gestaltung von Begegnungsräumen und -möglichkeiten im Rahmen der Unterkunft, der gemeinsamen Mahlzeiten und ggf. von Ordnungsdiensten, wie Putzen, Abwaschen und Abtrocknen, Einfluss genommen werden.

Die *gemeinsame Unterbringung* von Kindern aus Deutschland mit Kindern aus dem Ausland ermöglicht es ihnen, gemeinsamen Freizeitaktivitäten nachzugehen, sich zu unterhalten und auszutauschen oder sich gegenseitig Wörter in der fremden Sprache beizubringen. Sie verlangt von den Kindern außerdem, sich miteinander abzustimmen und Regeln für einen reibungslosen Alltagsablauf auszuhandeln. Dies lief nicht immer ohne Konflikte und Spannungen ab, die vereinzelt zu einer Distanzierung und zur Herausbil-

derung von ethnisierenden Stereotypen bzw. zu Vorurteilen führten. Konflikte sind jedoch nicht unbedingt problematisch, sondern können sich auch als fruchtbar für interkulturelle Lernprozesse erweisen – vorausgesetzt sie werden reflektiert und bearbeitet (vgl. Umbach 2005). Eine wichtige Grundlage hierfür sind eine kontinuierliche Aufmerksamkeit und Sensibilität der Betreuer/innen sowie eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Teilnehmenden und Projektdurchführenden (vgl. „Team und Teamstruktur“ an späterer Stelle).

Die Unterbringung als Ort des Rückzugs und der Freizeitverbringung eröffnet einer gemischt nationalen Gruppe die Chance zum lockeren internationalen Austausch. Sind die Kinder hingegen nach Nationen getrennt untergebracht, so müssen sie bei der Kontaktaufnahme in der Unterkunft größere Hürden überwinden. Hilfreich ist hierbei die *räumliche Nähe der Unterkünfte*. Die Chance, sich zu begegnen und miteinander zu kommunizieren, ist höher, wenn die Zimmer sich in einem Gebäude sowie auf demselben Flur bzw. Stockwerk befinden.

Auch die Einnahme von *Mahlzeiten* an national gemischt besetzten Tischen ist eine Gelegenheit, Kontakte zu knüpfen und die Kinder aus dem Ausland im informellen Austausch kennenzulernen. Während des gemeinsamen Essens tauschten sich die Kinder über ihre Hobbies, ihre nationale Herkunft und die Erlebnisse in der Kinderbegegnung aus oder informierten sich gegenseitig über das anstehende Programm.

Für die interkulturelle Kontaktaufnahme erwies sich desweiteren eine ausgewogene *Zusammensetzung der Kinder* aus den Begegnungsländern nach Alter und Geschlecht als förderlich.

Die Kinder verbrachten ihre Freizeit tendenziell häufiger mit Kindern des gleichen Geschlechts und die zentralen Bezugspersonen in der Begegnung waren für die Mädchen meist andere Mädchen und für die Jungen andere Jungen – sowohl im nationalen als auch internationalen Kontext. In gleichgeschlechtlichen Gruppen fanden sich die Kinder nicht nur in ihren Schlafräumen, sondern vorzugsweise auch während der Mahlzeiten oder bei Serviceaufgaben, wie z.B. Abräumen, zusammen. Geschlechterheterogene Kontakte zu Kindern aus dem Ausland kamen vor allem über gemeinsame Spiele wie Fußball oder Fangen zustande, in seltenen Fällen auch durch gezielte Kontaktaufnahme.

Eine ungleiche Anzahl von Mädchen und Jungen in der Begegnung kann daher interkulturelle Kontaktaufnahmen von vornherein einschränken. Steht beispielsweise einer geringen Zahl von Mädchen aus Deutschland eine deutlich größere Zahl von Mädchen aus einem anderen Land gegenüber, so bieten sich für Letztere weniger Gelegenheiten für den Aufbau individueller Beziehungen. Dass eine solche Verteilung darüber hinaus eine ausgeglichene, nach Nationen gemischte Unterbringung erschwert, kann ein zusätzliches Kontakthindernis für jene Kinder darstellen, die ihren Schlafräum nicht mit Kindern aus einem anderen Land teilen können. Sie müssen höhere Kontaktbarrieren überwinden als Kinder in einer gemischten Unterbringung, denn sie sind gefordert, gezielt den Kontakt zu suchen und sich möglicherweise in bereits in der Unterkunft gebildete Gruppen zu integrieren.

Neben einer nach Geschlecht und Nationen ausgeglichenen Gesamtgruppenstruktur kann eine ausgewogene internationale *Zusammensetzung von Gruppen im Rahmen von Aktivitäten* den Aufbau von Kontakten begünstigen. In Projekten, in denen das interkulturelle Erleben im Mittelpunkt stand, fanden die Aktivitäten in der Regel in internationalen Gruppen statt. Dabei wurde zwischen der international gemischten Großgruppe und immer wieder neu zusammengesetzten Kleingruppen gewechselt. Daher wurde es für die Kinder selbstverständlich, täglich Verbindung zu unterschiedlichen Kindern aus anderen Ländern aufzunehmen. Gleichzeitig wurde dadurch einer Verfestigung von Gruppenstrukturen vorgebeugt, so dass auch Kinder vielfältige Kontaktmöglichkeiten erhielten, die sonst eher im Hintergrund stehen, seltener aktiv auf andere Kinder zugehen und Schwierigkeiten haben, sich in einer größeren Gruppe zu etablieren. In kleinen Gruppen und Zweier-Teams bekommen sie eine Chance, sich als Person einzubringen und ihre kommunikativen sowie sozialen Fähigkeiten zu entwickeln. Gleichzeitig verringern flexible Gruppenzusammensetzungen die Gefahr, dass sich Cliquen gegeneinander abgrenzen und einzelne Kinder ausgegrenzt werden.

Um den Kindern zu ermöglichen, auf gleicher Augenhöhe interkulturell zu interagieren und voneinander zu lernen, bedarf es zudem einer ausgeglichenen Altersverteilung, denn derartige Fähigkeiten können je nach Entwicklungsstand innerhalb der Altersgruppe der Acht- bis Zwölfjährigen divergieren. Bei Großgruppenaktivitäten bzw. in der informellen Zeit können Jüngere von Älteren lernen, während altershomogene Gruppen, in denen Kinder ähnliche Voraussetzungen mitbringen, günstig sind, um Peer-to-Peer-Lernen anzuregen und Ähnlichkeiten zu entdecken.

Die freie Zeit in einer Kinderbegegnung ist eine wichtige Basis für den Aufbau von Kontakten und die Gestaltung von Beziehungen zwischen den Teilnehmenden aus unterschiedlichen Ländern. Projekte, die den Teilnehmenden *Anregungen für die Gestaltung der freien Zeit* unterbreiteten, boten zusätzliche unverbindliche Kontaktgelegenheiten, die von den Kindern entsprechend ihrer Interessen in Anspruch genommen werden konnten. Auch solche Angebote können jene Teilnehmenden unterstützen, die sonst eher Schwierigkeiten haben, sich mit Kindern zu gemeinsamen informellen Aktivitäten zusammenzuschließen.

Für die Gestaltung der freien Zeit durch die Kinder selbst erwies sich darüber hinaus eine interessenorientierte *Freizeitausstattung des Begegnungsorts* als förderlich für gemeinsame Aktivitäten. Kinder, die überwiegend außerhalb der Programmangebote von Unternehmungen mit Kindern aus dem Ausland berichten, fanden den Zugang zueinander häufig über gemeinsame Hobbies und die gemeinschaftliche Nutzung der Freizeitausstattung. Ein Fußballplatz, Aufenthaltsräume mit einem Billard- oder Kickertisch, einer Dartscheibe o.ä. können die Begegnung der Kinder aus den unterschiedlichen Ländern unterstützen. Dabei erscheint es besonders wichtig, Räume zur Verfügung zu stellen, die nur den Teilnehmenden der Begegnung zugänglich sind und ausschließlich durch sie genutzt werden können. Wenn auch andere Gäste der Einrichtung Zugang zu diesen Angeboten haben,

können internationale Kontakte zwischen den Kindern der Begegnung behindert werden.

Eine förderliche Bedingung für die Initiierung von Kontakten und die Anregungen interkulturellen Lernens bilden Rituale und *gemeinschaftsstiftende Aktivitäten*. Sie können dazu beitragen, dass die Kinder ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickeln, das über die eigene nationale Gruppe hinausgeht. In einigen Begegnungen waren solche Angebote feste Bestandteile des Programms: in Form von gemeinsamen Gruppenspielen, z.B. als erste gemeinsame Aktivität des Tages oder zu Beginn jeder neuen Programmeinheit, in Form gemeinsamen Singens als Abschluss des Tages und/oder als sich täglich wiederholende Gruppenrituale.

Ein wichtiges Mittel, um Gemeinschaft herzustellen, sind darüber hinaus *interaktive Lernarrangements*. Angeleitete Angebote, die die Kinder dazu anregen, miteinander Aufgaben zu lösen oder gemeinsam etwas zu produzieren, können zur Entwicklung von Gemeinschaft und interkulturellen Beziehungen beitragen. Aktivitäten hingegen, die das Individuum in den Vordergrund stellen, z.B. Wettbewerbe, an denen die Kinder nicht als Team, sondern als Individuen teilnehmen, oder interessenbezogene Angebote mit Einzelaufgaben, haben sich – auch wenn sie in der gemischten Großgruppe stattfanden – nicht als tauglich erwiesen, die Kinder miteinander in Kontakt zu bringen und sie zu ermutigen, gemeinsam und voneinander zu lernen.

Vielseitige Kommunikationsstrategien als Lernchance

Der Kontakt zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft setzt voraus, dass die Teilnehmenden Wege finden, sich miteinander zu verständigen. Experten und Expertinnen internationaler Kinderbegegnungen schreiben Teilnehmenden zwischen acht und zwölf Jahren einen besonders flexiblen Umgang in der Verständigung mit Kindern aus anderen Ländern zu (Rink/Altenähr 2008). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Kommunikation mit Kindern aus einem anderen Land, die eine andere Sprache sprechen und mit denen auch nicht in einer gemeinsamen Drittsprache kommuniziert werden kann, nicht allen Kindern leicht fällt. Einige Kinder haben in der Begegnung vielseitig und flexibel kommuniziert, andere haben versucht, sich auf Deutsch zu verständigen oder waren unsicher.

Kommunikationsschwierigkeiten wurden nicht immer erfolgreich bewältigt. Zum Teil führten sie zum Interaktionsabbruch, zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen, die mitunter mit einem Gefühl des Ausgegrenztseins einhergingen, und/oder zu Spannungen zwischen den Kindern. Wurden den Kindern jedoch Wege der Verständigung aufgezeigt, zum Beispiel durch die Anleitung einer betreuenden Person, welche die Kinder bei Verständigungsschwierigkeiten dazu ermunterte, andere Kommunikationsmittel auszuprobieren, so haben die Kinder dies auch genutzt. Die Kommunikationsfähigkeiten der Kinder wurden in manchen Projekten auch durch gezielte Übungen und Aufgaben geschult, z.B. wenn die Kinder in national gemischten Zweiter-Teams Gegenstände in der jeweiligen Sprache beschrifteten. Die Ergebnisse zeigen somit, dass durch eine aktive Unterstützung der

Kinder sowie durch ausreichend Freiräume zur Übung des Gelernten eine flexible Kommunikation begünstigt werden kann.

Freiräume zur Erprobung des Gelernten – z.B. in der freien Zeit, in den Zimmern, während der Mahlzeiten oder bei gemeinsamen Haushaltsdiensten – haben sich dabei als eine günstige Gelegenheiten erwiesen, die eigene Handlungswirksamkeit zu erfahren und mögliche Hemmungen abzubauen, sich in Interaktion mit Kindern aus einem anderen Land zu begeben – auch ohne gemeinsame Verkehrssprache.

Anforderungen an Team und Teamstruktur

Insgesamt bewerteten die Kinder die Begegnung und die Betreuer sehr positiv. Lediglich ein geringer Teil der Kinder äußerte Unzufriedenheit aufgrund von Konflikten oder weil sie sich ungerecht behandelt fühlten. Das Empfinden, benachteiligt zu sein, schilderten Kinder beispielsweise, wenn Anleitungen nicht für alle verständlich übersetzt wurden und sie sich dadurch von den Betreuern bzw. Betreuerinnen unzureichend informiert fühlten. Eine fehlende bzw. lückenhafte Übersetzung kann somit zu ungleichen Voraussetzungen bei den Teilnehmenden und zur Verzögerung von Aktivitäten führen. Dies hemmt die Partizipation der Kinder an den Angeboten und begünstigt Frustrationen bei den Kindern, die in Spannungen zwischen den Teilnehmenden aus den unterschiedlichen Ländern münden sowie interkulturelles Lernen behindern können. Durch eine für alle Teilnehmenden verständliche Anleitung sowie eine gleichberechtigte Weitergabe von Informationen, u.a. bezüglich des Tagesablaufs und organisatorischer Aspekte, lassen sich Unstimmigkeiten dieser Art vermeiden. Wo dies der Fall war, kommunizierten die Betreuenden – eine Person oder ein Team – kontinuierlich in allen vertretenen Sprachen bzw. in einer gemeinsamen Drittsprache mit den Kindern oder wurde zunächst in der einen, dann in der/einer anderen Sprache gesprochen. Eine gleichberechtigte *Kommunikation zwischen den Projektdurchführenden und den Kindern* aus unterschiedlichen Ländern führt nicht nur zu einer höheren Zufriedenheit der Kinder, sondern fördert auch das Gemeinschaftsgefühl und dadurch die Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation.

Das *Zusammenspiel des Betreuungsteams* erwies sich nicht allein bei Kommunikationen mit den Kindern als relevant für die Schaffung gleicher Voraussetzungen für interkulturelles Lernen und die Herstellung einer gleichberechtigten Gemeinschaft. Internationale Teams, deren Mitglieder in einem kontinuierlichen Austausch miteinander standen und über die für die Begegnung relevanten Sprachkenntnisse verfügten, waren unabhängig vom Herkunftsland Ansprechpartner/innen für alle Teilnehmenden, lebten durch gemeinsames Agieren den Kindern Interkulturalität vor und fungierten auf diese Weise als Vorbild. Auch eindeutige Funktions- und Aufgabenverteilungen innerhalb des Teams erwiesen sich als förderlich für den Ablauf der Begegnung. Sie boten den Kindern klare Orientierungen und Sicherheit. War die Teamstruktur hingegen aufgrund diffuser Zuständigkeiten eher unklar und fehlten überdies Absprachen unter den Durchführenden, Begleitpersonen und Betreuenden, so konnte dies zu Orientierungslosigkeit

und zu Unzufriedenheit nicht nur bei den Kindern, sondern bei allen Beteiligten beitragen.

Eine offene Kommunikation zwischen den Betreuenden und Begleitpersonen aus allen beteiligten Ländern einerseits und mit den Kindern andererseits ist eine wichtige Voraussetzung, um kulturbedingte Problematiken und Missverständnisse zu erkennen sowie Stereotype und Vorurteile zu bearbeiten. Sie trägt – neben einschlägigen Fortbildungen und Erfahrungen im Vorfeld der Kinderbegegnung – wesentlich zur interkulturellen Sensibilisierung der Betreuenden und der Begleiter/innen bei. Auf ihrer Basis können irritierende Situationen als Gelegenheiten genutzt werden, um interkulturelles Lernen zu initiieren, z.B. durch eine gemeinsame Besprechung der jeweiligen Situation und der Erörterung der dahinterliegenden Beweggründe mit den Teilnehmenden und/oder Begleitpersonen aus dem Gastland. Auch Begleitpersonen, die nicht aktiv an der Durchführung der Begegnung beteiligt sind, stellen für die Kinder häufig Bezugspersonen dar, die Gefühle und Sorgen der Kinder wahrnehmen und somit eine wichtige Rolle bei der Reflexion interkultureller Aspekte einnehmen können.

In internationalen Kinderbegegnungen sind die Betreuer/innen aufgrund des Alters der Kinder mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Sie nehmen für die Zeit der Maßnahme – insbesondere für jüngere und unerfahrene Kinder – quasi die Rolle der Eltern ein und sie treffen in jeder Begegnung auf Kinder, die Heimweh haben oder sich einsam fühlen. Gelingt es den Betreuern und Betreuerinnen, eine vertrauensvolle Beziehung zu den Kindern aufzubauen, die es diesen ermöglicht und sie dazu ermutigt, auf das Team zurückzugreifen, wenn sie Unterstützung brauchen oder Sorgen haben, so kann dies das Wohlbefinden der Kinder in der Begegnung steigern.

Die dargestellten Aspekte umfassen lediglich einen Teil des Spektrums der Einflüsse, die bei der Planung und Durchführung von internationalen Kinderbegegnungen zu berücksichtigen sind. Zu den in der Untersuchung nicht erfassten Bedingungen für deren Gelingen gehören u.a. Elternarbeit, Vorbereitung und Qualifizierung von Betreuungspersonen, Partnerarbeit, Nachbereitung und Nachhaltigkeit, Ressourcenausstattung etc..

9.2 Besonderheiten der Altersgruppe der Acht- bis Zwölfjährigen

Kinder im Alter zwischen acht und zwölf Jahren stellen grundsätzlich eine geeignete Zielgruppe für internationale Begegnungen dar. Darauf weisen sowohl entwicklungspsychologische Erkenntnisse als auch die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Studie hin. Gleichzeitig bedürfen sie jedoch einer besonderen Aufmerksamkeit und, da sich in dieser Altersspanne erhebliche Differenzen im Entwicklungsstand abzeichnen, angemessener Lernanreize.

Ab etwa acht Jahren treten Kinder in eine Entwicklungsphase ein, in der sich Chancen für interkulturelle Lernprozesse eröffnen, da sich die bei

Fünf- bis Siebenjährigen ausgeprägte kulturelle bzw. ethnische Identifikations- und Abgrenzungsphase abschwächt (Ganter 1997). Daher erscheint es günstig, internationale Begegnungen für Kinder diesen Alters zu initiieren. Achtjährige verfügen bereits über die für eine Perspektivenübernahme und damit für interkulturelles Lernen fundamentale „Theory of Mind“, allerdings können sie meist noch nicht auf die Kategorie ‚Kultur‘ als Erklärungsmuster zurückgreifen. Dies gelingt ihnen nach Hany u.a. (2006) erst im Alter zwischen neun und zehn Jahren. Das bedeutet jedoch nicht, dass Jüngere per se nicht interkulturell lernen und somit für eine Teilnahme an internationalen Kinderbegegnungen ungeeignet sind. Das interkulturelle Verständnis kann in jeder Altersstufe von außen angeregt werden, jedoch stets unter Beachtung der jeweiligen Entwicklungsphase (Hany/Grosch 2006). Interkulturelle Erfahrungen spielen sich bei ca. Acht- bis Neunjährigen somit auf einer anderen Ebene ab als bei älteren Kindern. So können abstrahierende Reflexionen und Transferleistungen jüngere Kinder z.B. überfordern. Nehmen also an Kinderbegegnungen sowohl jüngere als auch ältere Kinder teil, so sind, um interkulturelle Lernprozesse anzuregen, altersspezifische Lernanreize erforderlich, die den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten innerhalb dieser Altersgruppe genügen.

Die Untersuchungsergebnisse bestätigen die entwicklungspsychologischen Unterschiede innerhalb der Altersgruppe. Die Teilnehmenden sind insgesamt neugierig und gehen zuversichtlich in die Begegnung, jedoch sind die Acht- und Neunjährigen etwas unsicherer, was die bevorstehende Zeit mit den Kindern aus dem Ausland betrifft, als Befragte zwischen zehn und zwölf Jahren. Auch befürchten sie etwas häufiger, Heimweh zu bekommen. Letztlich zeigten sich jedoch keine altersspezifischen Zusammenhänge beim Wohlfühlen und im Hinblick auf Einsamkeits- und Heimwehgefühle. Eine größere Rolle als das Alter spielten die Persönlichkeit der Kinder und die Gegebenheiten in der Begegnung: Vor allem eher schüchterne und zurückgezogene Kinder fühlten sich weniger wohl und hatten Heimweh. Damit gehen – wie dargestellt – hohe Herausforderungen an die pädagogischen Fähigkeiten der Betreuer/innen einher, die – quasi als Elternersatz – dafür verantwortlich sind, dass die Kinder sich angenommen und geborgen fühlen. Gelingt es ihnen, eine positive Beziehung zu den Kindern aufzubauen, können Einsamkeit und Sorgen beiseitegeschoben und positiven Erlebnissen der Weg geebnet werden.

Alle Kinder waren relativ zuversichtlich, dass sie keine Probleme haben würden, mit Kindern aus anderen Ländern zu spielen oder mit ihnen zu reden. Dass die jüngeren sogar am wenigsten Unsicherheit zeigten, kann als ein wertvolles Potenzial für die Teilnahme an einer internationalen Kinderbegegnung betrachtet werden. Das Alter ist demnach kein Hindernis dafür, mit den Kindern aus dem Ausland zu kommunizieren und die Zeit zu verbringen – wenn vielfältige Kontaktmöglichkeiten geboten waren und die Kinder durch eine entsprechende Programmgestaltung und eine hinreichende Zuwendung durch die Betreuer/innen dabei unterstützt wurden.

Generell kann eine eigeninitiierte Aufnahme und Pflege von Kontakten bei Kindern im Alter von acht bis zwölf Jahren noch nicht vorausgesetzt werden. Je jünger sie sind, desto stärker sind sie daher auf Angebote und

Unterstützung durch die Betreuenden angewiesen – insbesondere wenn sie ohnehin eher zurückhaltend sind. Um Kontaktaufnahmen und länger anhaltende Kontakte zu Kindern aus dem Gastland durch Kinderbegegnungen auch bei jüngeren Kindern zu fördern – diese äußern seltener Kontaktwünsche als ältere –, ist es notwendig, solche Beziehungen zu thematisieren sowie Mittel und Wege aufzuzeigen, sie zu erhalten – ggf. kann hier die Zusammenarbeit mit den Eltern hilfreich sein.

Bei den jüngeren Kindern bis zu etwa zehn Jahren ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass die verbale Verständigung eher eine Kontakthürde darstellt als bei älteren Kindern, die in der Schule bereits eine erste Fremdsprache lernen. Dies zeigte sich in den Begegnungen u.a. darin, dass jüngere Kinder in den untersuchten Projekten – meist ohne Erfolg – häufiger auf die deutsche Sprache zurückgriffen. Alternative Kommunikationsmethoden, die sie gemeinsam mit den anderen Kindern und unterstützt durch die Betreuenden einüben, erscheinen in der jüngeren Altersklasse daher in besonderem Maße notwendig. Kommunikative Aktivitäten in Zweiergruppen mit in etwa gleichaltrigen Kindern können eine Chance bieten, dass Teilnehmende mit ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen sich auf gleicher Augenhöhe begegnen und unabhängig von ihrem Alter lernen, vielseitig zu kommunizieren.

Die Lernerfahrungen der jüngeren und älteren Befragten unterscheiden sich aber nicht nur im Bereich der Kommunikation voneinander. Zwar schätzen alle Kinder ihre Lernerfahrungen unabhängig von ihrem Alter gleich hoch ein, doch konnten die älteren Kinder zwischen elf und zwölf Jahren mehr Gemeinsamkeiten mit den Kindern aus dem Ausland entdecken als die jüngeren Kinder – eine wichtige Basis für vorurteilsfreie interkulturelle Beziehungen. Jüngere Teilnehmende benötigen demnach mehr noch als ältere Kinder Unterstützungen durch angeleitete Aktivitäten, um sich mit Gleichaltrigen auseinanderzusetzen und sie – auf einem ihrer Entwicklung angemessenen Niveau – kennenzulernen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren durch internationale Kinderbegegnungen wichtige Erfahrungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sammeln können. Sie können unabhängig von ihrem Alter, Geschlecht oder ihrer Persönlichkeit interkulturelle Kontakte knüpfen, angebotene Aktivitäten nutzen und wertvolle Lernerfahrungen machen. Eine genaue Planung, eine erhöhte Aufmerksamkeit und (interkulturelle) Sensibilität der Betreuenden sowie altersgerechte Methoden können sie darin unterstützen. Die sensible Phase, in der sich die Kinder dieses Alters befinden, beeinflusst ihre Offenheit und ihre Interessen gegenüber anderen Ländern und den Menschen, die hier leben. Durch günstige Voraussetzungen in internationalen Kinderbegegnungen kann diese Phase genutzt werden, um interkulturelle Lernerfahrungen anzustoßen.

9.3 Empfehlungen für die Durchführung internationaler Kinderbegegnungen

Die Untersuchungsergebnisse geben Hinweise auf förderliche Bedingungen für interkulturelles Lernen von Kindern zwischen acht und zwölf Jahren in internationalen Kinderbegegnungen. Sie werden im Folgenden strukturiert dargestellt und erhalten im Sinne von anzustrebenden Standards den Charakter von Empfehlungen für die Planung und Durchführung internationaler Begegnungen, die u.a. Impulse für die Qualifikation von organisatorisch und pädagogisch Tätigen geben können. Sie beziehen sich auf die Konzeption und Programmgestaltung sowie auf die Durchführung einer Kinderbegegnung und geben Hinweise auf wichtige Kompetenzen der Betreuenden:¹¹⁶

1. Planung und Vorbereitung

- Ausgewogene Teilnehmerzahl nach Nationen, Geschlecht und Alter
- Vorbereitungstreffen, an denen Kinder und Eltern die Betreuenden kennenlernen und inhaltlich auf die Begegnung vorbereitet werden

2. Informelle Situationen

- Gemischt nationale Unterbringung und/oder räumliche Nähe der Zimmer
- Gemeinsame Mahlzeiten an national gemischten Tischen
- National gemischte Haushaltsdienste (z.B. Tisch-, Abwasch-, Putzdienst)
- Zusätzliche Anregungen für die Gestaltung der freien Zeit zur Erleichterung der Kontaktaufnahme

3. Programmstruktur und Programmaktivitäten

- Regelmäßigkeiten und Rituale, die Orientierung schaffen und Gemeinsamkeit/Gemeinschaft symbolisieren
- Angebote mit interkulturellen Lernanreizen in der Gruppe
- Interaktive Angebote mit gemeinsamer Aufgabe
- Wechsel zwischen Aktivitäten in der Großgruppe und in Kleingruppen bzw. Zweier-Teams
- Altersspezifische Lernanreize und Methoden
- Aufzeigen alternativer Verständigungsmethoden
- Raum und Zeit für regelmäßige Reflexion mit Betreuenden in der Eigengruppe

4. Räumlichkeiten und Ausstattung

- Orientierungs- und Rückzugsmöglichkeiten für regelmäßige Begegnung, die ausschließlich für die Teilnehmenden des Projekts zugänglich sind

116 Die dargestellten Empfehlungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. Punkt 9.1).

- Freizeitausstattung des Begegnungsortes zur eigenständigen Initiierung gemeinsamer Aktivitäten

5. Team und Teamstruktur

- Interkulturelles Team mit klaren Verantwortlichkeiten und Rollenstrukturen, das Interkulturalität vorlebt und deren Mitglieder – unabhängig von ihrer nationalen Herkunft – für alle Kinder der Begegnung Ansprechpartner/-innen darstellen
- Fremdsprachkenntnisse aller Betreuenden
- Sensibilität der Betreuer/innen gegenüber kindlichen Bedürfnissen, Sorgen und Heimweh, Vermittlung von Geborgenheit
- Interkulturelle Sensibilität und kontinuierlicher Austausch aller Betreuung- und Begleitpersonen
- Kontinuierliche Absprachen während der Begegnung
- Klare, für alle Beteiligten verständliche Weitergabe von Informationen und Anleitung von Aktivitäten
- Kontinuierliche Übersetzung in allen relevanten Sprachen bzw. Anwendung einer Drittsprache
- Aufzeigen alternativer Kommunikationsmethoden vor Übersetzungen bei Verständigungsschwierigkeiten der Kinder
- Aufmerksamkeit gegenüber Konflikten und Spannungen
- Aufzeigen von Möglichkeiten, Kontakte auch über die Begegnung hinaus zu erhalten

9.4 Ausblick

Die vorliegende Studie liefert zahlreiche Impulse für die Gestaltung und Umsetzung internationaler Kinderbegegnungen.

Deutlich wurde, dass die Erfahrungen, die Kinder in einer internationalen Kinderbegegnung machen, und die Lernerfolge, die sie erzielen können, Ergebnis eines komplexen Bedingungsgefüges sind, in dem die Persönlichkeit der Kinder, ihre interkulturellen Vorerfahrungen und individuellen Ressourcen sowie die Projektgestaltung und -umsetzung eng miteinander verknüpft sind. Gleichwohl lässt sich herausarbeiten, dass projektspezifische Bedingungen eine bedeutende Rolle dafür spielen, ob interkulturelles Lernen und Erleben für alle Teilnehmenden zur Alltäglichkeit und darüber eine Basis für den Erwerb interkultureller Kompetenz geschaffen wird.

Die Untersuchung bietet Anregungen für weitere Forschungsvorhaben im Praxisfeld internationaler Begegnungen. Die Motivation der Kinder zur Teilnahme an der Begegnung, die Rolle der Eltern und der Elternarbeit sowie eine vertiefte Fokussierung in Bezug auf die Vorerfahrungen für interkulturelles Lernen in internationalen Kinderbegegnungen eröffnen ebenso Forschungsperspektiven wie die Frage nach der Nachhaltigkeit interkulturellen Lernens in Begegnungen wie den untersuchten.

Die Studie liefert zudem als Teil des Strategievorhabens, das Praxisfeld der internationalen Kinderbegegnung weiterzuentwickeln, wertvolle Hinweise für die Konzeption zukünftiger Projekte und die Entwicklung einer Qualifikationsstrategie für Projektträger und -durchführende.

Auf dem Hintergrund einer multikulturellen Gesellschaft und einer steigenden Aktualität des Themas ‚interkulturelle Kompetenz‘ weisen die Untersuchungsergebnisse schließlich auf politischen Handlungsbedarf hin. Die Befunde bieten Anregungen, um für Kinder in der Altersgruppe ab acht Jahren, unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft, durch politische Förderung die Möglichkeit zu schaffen, interkulturelles Lernen in internationalen Begegnungen zu erfahren.

Literatur

- Aboud, F.E.** (1988): Children and prejudice. New York.
- AFS Interkulturelle Begegnungen e.V.** (Hrsg.) (2005): AFS Educational Results Study. Download unter: <http://www.afs.de/downloads.html> (01.10.2007).
- Allolio-Näcke, L./Kalscheuer, B./Shimada S.** (2003): Ein Lehrstück klassischen Kulturvergleichs. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 14, S. 150–153.
- Allport, G.W.** (1954): The nature of prejudice. Reading, MA.
- Allport, G.W.** (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln.
- Alt, Ch.** (2005) (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden.
- Alt, Ch./Quellenberg, H.** (2005): Daten, Design, Konstrukte. Grundlagen des Kinderpanels. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden, S. 317–343.
- Aschenbach, T. M./Edelbrock, C. S.** (1981): Behaviour Problems and Competencies. Reported by Parents of Normal and Disturbed Children aged 4 to 16. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 46, Serial No. 188.
- Assmann, J.** (1992): Das kulturelle Gedächtnis. München.
- Auernheimer, G.** (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.
- Auernheimer, G.** (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen.
- Auernheimer, G.** (2003): Sensibilität für Kulturdifferenz genügt nicht! In: *Erwägen Wissen Ethik*, 14, S. 154–156.
- Baer, U.** (2004): 666 Spiele – für jede Gruppe für alle Situationen. 16. Aufl., Seelze.
- Bennett, M.J.** (1993): Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R.N. (Ed.): Education for the intercultural experience. Yarmouth, S. 21–71.
- Bergmann, W.** (2005): Was sind Vorurteile? In: Informationen zur politischen Bildung. Heft 271. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, S. 4–13.
- Bolten, J.** (2003): Grenzen der Ganzheitlichkeit – Konzeptionelle und bildungsorganisatorische Überlegungen zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 14, S. 156–159.
- Bolten, J.** (2006): Interkulturelle Kompetenz. In: L. R. Tsvasman (Hrsg.): Das grosse Lexikon Medien und Kommunikation. Würzburg, S. 163–166.
- Bourdieu, P.** (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kayblischen Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P.** (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Breitenbach, D.** (1979) (Hrsg.): Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Ein Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit. 5 Bände. Saarbrücken.
- Breitenbach, D.** (2005): Gruppendynamische Bedingungen interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens (1979). Nachgedanken zu einer großen Studie (2003). In: Friesenhahn, G.-J./Thimmel, A. (Hrsg.): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S. 65–78.
- Bronfenbrenner, U.** (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart.
- Bühl, A./Zöfel, P.** (2005): SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München.
- Buhrmester, D./Furman, W./Wittenberg, M. T./Reis, H. T.** (1988): Five Domains of Interpersonal Competence in Peer Relationships. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 55, No. 6, S. 991–1008.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (2008): Rundschreiben für den Kinder- und Jugendplan (KJP) im Bereich des Internationalen Jugendaustauschs. Abschnitt ‚Internationale Jugendarbeit‘. Berlin. Download unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Anlagen__binaer/internationale-jugendarbeit.property=blob,bereich=bmfsfj,sprache= de, rwb=true.pdf (26.6.2008).
- Crushner, K.** (2008): International socialization of young people. Obstacles and opportunities. In: *International Journal of intercultural relations* 32, S. 164–173.
- Deardorff, D.K.** (2004): The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization at institutions of higher education in the United States. Raleigh, North Carolina.
- Diehm, I./Kuhn, M.** (2005): Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In: Hamburger, F./Badawia, T./Humrich, M. (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 221–231.

- Ellis, Mesha L.** (2008): Children and the principles of learning. Implication of Multicultural Development. In: Asamen, J. K./Ellis, M. L./Berry, G. L. (Hrsg.): *The SAGE Handbook of Child Development, Multiculturalism, and Media*. Thousand Oaks: Sage publications. S. 17–31.
- Fantini, A. E.** (2006): *Assessment Tools of Intercultural Communicative Competence*. Brattleboro. VT.
- Fischer, V.** (2003): Hinterfragung des Kulturbegriffs von Alexander Thomas. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 14, S. 167–169.
- Gaitanides, S.** (2004): Anti-Aggressivitäts-Training und Interkulturalität. Warum interkulturelle Kompetenz ein Bestandteil des Anti-Aggressivitäts-Trainings sein muss. In: *Sozialmagazin*, Nr. 10, S. 14–21.
- Ganter, S.** (1997): Determinanten ethnischer Grenzziehung. Mikroanalytische Grundlagen und Erklärungsansätze. Arbeitspapier des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung. Arbeitsbereich III, Nr. 21. Mannheim.
- Gloger-Tippelt, G./Vetter, J.** (2005): Ein kleiner Unterschied. Geschlechtstypische schulische Entwicklung aus der Sicht Müttern und ihren 8- bis 9-jährigen Töchtern und Söhnen. In: Alt, Ch. (Hrsg.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Band 2: *Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Wiesbaden, S. 231–256.
- Hall, E.T.** (1959): *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hamburger, F.** (1999): Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In: Gemende, M./Schröder, W./Sting, S. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Weinheim und München, S. 37–54.
- Hamburger, F.** (2000): Reflexive Interkulturalität. In: Hamburger, F./Kolbe, F.-U./Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag*. Frankfurt/Main, Berlin, Bern, Brüssel, New York, Wien, S. 191–200.
- Hansel, B.** (2005): *The Educational Results Study. The AFS Internal Descriptive Report of the Complete Findings*. New York. Download unter: <http://74.52.0.194/downloads/files/Educational-Results-Report-Final.pdf>. (01.10.2007).
- Hansen, K.** (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft*. Paderborn, 2. Aufl.
- Hany, E./Grosch, Ch.** (2006): Interkulturelles Verständnis aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Was Kinder und Jugendliche von Kultur wissen und verstehen. Bericht Nr. 1 aus den Forschungsvorhaben zur interkulturellen Kompetenz. Universität Erfurt. Download unter: <http://schlauseite.de/wordpress/wp-content/uploads/kultur/IK-EF-Heft1.pdf> (10.03.2009).
- Hany, E./Grosch, C./Bartusch, M.** (2006). Interkulturelle Kompetenz als Theory of Mind. Eine Interviewstudie mit Schulkindern. Bericht Nr. 3 aus den Forschungsvorhaben zur interkulturellen Kompetenz. Erfurt: Universität Erfurt. Download unter: <http://schlauseite.de/wordpress/wp-content/uploads/kultur/IK-EF-Heft3.pdf>. (03.2009).
- Hebel von, M.** (2010): Zwischen Anspruch und Realität – Benachteiligte junge Menschen und internationale Jugendarbeit. In: IJAB (Hrsg.): *Forum Jugendarbeit International 2008–2010. Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit*. Bonn, S. 27–41.
- Hofstede, G.** (1980): *Cultures Consequences. International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills, London.
- Humphrey, D.** (2007): *Intercultural Communication Competence: The State of Knowledge*. Report prepared for CILT – The National Centre of Languages. Development of NOS in intercultural Skills Project, S. 80ff.
- Krüger, H.-H./Grunert, C.** (2001): Biographische Interviews mit Kindern. In: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Kinder. Die biographische Perspektive*. Ein Handbuch. Velbert, S. 129–142.
- Leichert, Y./Schroedter, J./Lüttinger, P.** (2006): Die Umsetzung der Bildungsklassifikation CASMIN für die Volkszählung 1970, die Mikrozensus-Zusatzerhebung 1971 und die Mikrozensus 1976–2004. ZUMA-Methodenbericht 2006/12. Mannheim. Download unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_methodenberichte/2006/06_12_leichert.pdf. (10.03.2010).
- Mall, R. A.** (2003): Interkulturelle Kompetenz jenseits bloßer „political correctness“. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 14, S. 196–198.
- Mecheril, P.** (2003): Behauptete Normalität – Vereinfachung als Modus der Thematisierung von Interkulturalität. In: *Erwägen Wissen Ethik*, 14, S. 198–201.
- Mecheril, P.** (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Hamburger, F./Badawia, T./Hummrich, M. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Reihe: *Schule und Gesellschaft*, Band 35. Wiesbaden.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)** (2009): *KIM-Studie 2008. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Download unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf> (10.03.2010).

- Mey, G.** (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Berlin. Download unter: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/292/pdf/ber200301.pdf> (31.03.2009).
- Müller, W.** (2001): Eine kurze Reise in die Geschichte (Deutschland West). In: Friesenhahn, G. J. (Hrsg.): Praxishandbuch Internationale Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S. 18–19.
- Österreichische Kinder- und Jugendvertretung** (o.J.): Wir sind Vielfalt. Methodenvorschläge für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Alle anders alle gleich – Die Jugendkampagne für Vielfalt, Menschenrechte und Partizipation. S. 29ff. Download unter: http://www.asyl.at/schule/methodenbroschuere_alle_anders_alle_gleich.pdf (26.08.2010).
- Polanyi, M.** (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a.M.
- Raabe, T./ Beelmann, A.** (2009): Entwicklungspsychologische Grundlagen. In: Beelmann, A./Jonas, K.J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektive. Wiesbaden. S. 113–135.
- Rathje, S.** (2004): Unternehmenskultur als Interkultur – Entwicklung und Gestaltung interkultureller Unternehmenskultur am Beispiel deutscher Unternehmen in Thailand. Sternenfels.
- Rathje, S.** (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzeptes. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Download unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Rathje1.htm>. (15.07.2008).
- Reinders, H.** (2003): Interethnische Freundschaften bei Jugendlichen 2002. Ergebnisse einer Pilotstudie bei Hauptschülern (Interethnic Friendships of Adolescents). Hamburg.
- Reinders, H./Greb, K./Grimm, C.** (2006): Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 1. Leverkusen, S. 39-58.
- Reinders, H./Gresser, A./Schnurr, S.** (o.J.): Interethnische Freundschaften bei Kindern. Download: <http://www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de/web/pdf/reinders-et-al-2010-interethnische-freundschaften-kinder.pdf> (05.05.2010)
- Rink, B./Altenähr, A.** (2008): Interkulturelle Kompetenz durch internationale Kinderbegegnung. DJI-Reihe: Wissenschaft für alle. München.
- Ropers, N.** (2005): Das interkulturelle Lernen (1989). Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung (2003). In: Friesenhahn, G.-J./Thimmel, A. (Hrsg.): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S.198–206.
- Schmenk, B.** (2002): Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lerner- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung. Tübingen.
- Schwarz, B./Rinker, B.** (1998): Temperament. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim. S. 159–168.
- Statistisches Bundesamt** (2010): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2008. Wiesbaden.
- Stöbel, K./Cohrs, Ch./Riemann, R.** (2009): Vorurteile, Diskriminierung und Toleranz aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie. In: Beelmann, A./Jonas, K. J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. Wiesbaden. S. 95–11.
- Straub, J.** (2007): Kultur. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, D. (Hrsg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe - Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart, Weimar. S. 7–24.
- Thimmel A./Riß, K.** (2007a): Internationalität trifft Interkulturalität. Eine Studie über internationale Jugendarbeit und jugendbezogene Migrationsarbeit. In: IJAB: Forum Jugendarbeit International 2006/2007. Bonn, S. 196–207.
- Thimmel A./Riß, K.** (2007b): Potenzialanalyse. Aufbau von Kooperationsstrukturen zwischen der internationalen Jugendarbeit und Migranten(selbst)-Organisationen. Hrsg. transfer e.V., Köln.
- Thomas, A.** (1993): Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung.
- Thomas, A.** (1996): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen.
- Thomas, A.** (2003): Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen Wissen Ethik, 14, S. 137–150.
- Thomas, A.** (2010): Internationaler Jugendaustausch – ein Erfahrungs- und Handlungsfeld für Eliten? In: IJAB (Hrsg.): Forum Jugendarbeit International 2008–2010. Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit. Bonn, S.18–27.
- Thomas, A./Abt, H./Chang, C.** (Hrsg.) (2006): Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance. Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Studie "Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung". Bergisch-Gladbach.
- Thomas, A./Abt, H./Chang, C.** (2007): Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen. Göttingen.
- Traub, A.** (2005): Ein Freund, ein guter Freund. Die Gleichaltrigenbeziehungen der 8- bis 9-Jährigen. In: Alt, Ch. (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden. S. 23–62.

- Umbach, M.** (1974): Defizite und Verbesserungsmöglichkeiten internationaler Begegnungsprogramme. In: Materialien zur politischen Bildung. Heft 3. Weinheim, S. 51–58.
- Umbach, M.** (2003): Interkulturelles Lernen als politische Bildung – persönliche Herausforderung und gesellschaftliche Notwendigkeit (2003). In: Friesenhahn, G.-J./Thimmel, A. (Hrsg.): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S. 59–64.
- Umbach, M.** (2005): Defizite und Verbesserungsmöglichkeiten internationaler Begegnungsprogramme (1974). Interkulturelles Lernen als politische Bildung – persönliche Herausforderung und gesellschaftliche Notwendigkeit (2003). In: Friesenhahn, G.-J./Thimmel, A. (Hrsg.): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S. 51–64.
- Umbach, M.** (o.J.): Begegnungen 9- bis 11-jähriger Kinder; zur Kontaktentwicklung: Nähe – Distanz. In: Begegnungen zwischen 9- bis 11-jährigen deutschen und französischen Schülern. Deutsch-Französische Landschulheimaufenthalte. Arbeitstexte des DFJW, Nr. 6. Download unter: <http://www.ofaj.org/paed/texte2/landschul/landschul6.html>. (25.09.2008).
- Watson, J.** (2003): Intercultural Understanding Through Personal Contact: A Longitudinal Evaluation of the Effects of Participation in the Multicultural Educational Programmes of a Volunteer Organisation. In: Interspectives 35, Heft 19, S. 35–47.
- Watson, J.** (2004): Longitudinal evaluation of CISV participation 1951–1991: Summary of 2003 questionnaire responses. In: Interspectives 36, Heft 20, S. 20–29.
- Watson, J.** (2008): Intercultural Understanding Across the years. A Longitudinal Evaluation of the Enduring Effects of Participation in the Multicultural Educational Programmes of CISV International. Download unter: <http://resources.cisv.org/docs/main.jsessionid=19EEE0C3C81A6CBD9FE7B0303556B990?action=document.view&id=1223>. (13.08.2009).
- Windle, M./Lerner, R. M.** (1986): Reassessing the dimensions of temperamental individuality across the life span. The revised dimensions of the Temperament survey (DOTS-R). In: Journal of Adolescent Research, No. 1, S. 213–230.
- Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ)** (1986): Leipziger Längsschnittstudie. In: Alt, Ch. (2005) (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. Wiesbaden.
- Zeuschel, U.** (Hrsg.) (2004): Jugendaustausch - und dann...? Erkenntnisse und Folgerungen aus Wirkungsstudien und Nachbetreuungsangeboten im internationalen Jugendaustausch. Bensberg.

Forscher - Praktiker
Dialog
Internationale
Jugendarbeit

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr.2
81541 München
Telefon +49(0)89 62306-0
Fax +49(0)89 62306-162
www.dji.de