

Schriften der KatHO NRW
Band 17

KatHO NRW 
Aachen | Köln | Münster | Paderborn
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Martin Spetsmann-Kunkel
Norbert Frieters-Reermann (Hrsg.)

Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft



Verlag Barbara Budrich



Schriften der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen

Band 17

KatHO NRW 

Aachen | Köln | Münster | Paderborn

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Martin Spetsmann-Kunkel
Norbert Frieters-Reermann (Hrsg.)

Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2013

Prof. Dr. Martin Spetsmann-Kunkel
Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann
Katholische Hochschule NRW / Aachen
Robert-Schuman-Straße 25
52066 Aachen
Tel.: (+49) (0)241-6000318

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-938094-68-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0337-1 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Typografisches Lektorat: Petra Reiners, Bonn – www.buchfinken.com

Inhaltsverzeichnis

1. Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft –
einleitende Gedanken

Martin Spetsmann-Kunkel 7
2. Anfragen an die Praxis der Sozialen Arbeit in einer von
Mobilität und Vielfalt geprägten Postmoderne – Soziale
Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Wolf-D. Bukow 13
3. Interkulturelle Soziale Arbeit: Integration, Anerkennung
und Partizipation als Leitideen einer differenzsensiblen
Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Josef Freise 45
4. Interkulturelles Lernen und Forschen in transkulturellen
Dialoggruppen

Cornelia Muth 55
5. Demokratiepädagogik und Diversity Education –
pädagogische Konzepte und ihre Bedeutung für die
Soziale Arbeit

Schahrzad Farrokhzad 65

6. Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen – eine Skizze	
Claus Melter	93
7. Soziale Arbeit in mobiler Gesellschaft – Institutionelle Bedingungen, professionelle Expertise und das eigene Verschränkt-Sein in Alltagsrassismus und kulturalisierenden Deutungsprozessen	
Claudia Roller	113
8. Interkulturelle Öffnung als Team – von Stolpersteinen und Meilensteinen	
Norbert Teutenberg	125
9. Die Migrationssozialarbeit der Caritas	
Thomas Kley	147
10. Soziale Arbeit und Migration – Auslassungen, Anregungen und Ausblicke	
Norbert Frieters-Reermann	151

1. Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft – einleitende Gedanken

Martin Spetsmann-Kunkel

Migration in ihren unterschiedlichsten Facetten hat die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland in den Arbeits- und Lebenswelten in vielfältiger Weise beeinflusst und verändert. Auch in der Sozialen Arbeit gehören die Begegnungen mit Menschen mit Zuwanderungsgeschichte längst zum Alltag beruflicher Praxis. Für die Soziale Arbeit ergeben sich aus der Migration vielfältige Aufgaben, Herausforderungen und Chancen. Diese Aufgaben, Herausforderungen und Chancen wurden im Rahmen der Tagung *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*, welche am 20. und 21. Januar 2012 an der Katholischen Hochschule NRW in Aachen stattfand, diskutiert. Die einzelnen Beiträge dieser Tagung liegen mit dem vorliegenden Band nun als Buch vor.

I.

Der gewählte Tagungstitel *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft* bedarf dabei zunächst einer Begründung. Der Begriff ‚Migrationsgesellschaft‘ wurde gegenüber dem Begriff ‚Einwanderungsgesellschaft‘ bevorzugt, da der Begriff ‚Einwanderungsgesellschaft‘ eindimensional suggeriert, Migration sei ausschließlich ein Prozess der Zuwanderung. Damit wird der Facettenreichtum von Migration, auf die u.a. die Arbeiten von Ludger Pries (2001) aufmerksam machen, ausgeblendet. Deutschland wird somit weniger als eine Einwanderungsgesellschaft verstanden, als vielmehr als eine Gesellschaft, in der sich Prozesse der Rückkehr- oder Transmigration gleichermaßen abspielen und in welchem viele Menschen leben, die sich in mehreren nationalen Räumen gleichermaßen positionieren und heimisch fühlen.

Die Fokussierung auf ‚Gesellschaft‘ soll dabei keineswegs die menschliche Seite der Migration und die Perspektive einzelner Akteure vergessen machen. Natürlich wäre – so betrachtet – als Titel dieser Tagung auch ‚Soziale Arbeit mit Migrantinnen und Migranten‘ denkbar gewesen. Es schien aber notwendig im Titel vorrangig von ‚Gesellschaft‘ zu sprechen, um erstens die strukturellen und politischen Aspekte der Migration für Soziale Arbeit in den Blick zu nehmen und zweitens eine kritische Distanz zu der klassifizierenden ‚Container-Kategorie‘ ‚Migrant/-in‘ aufzuzeigen.

Denn beim Sprechen von ‚Migrantinnen‘ und ‚Migranten‘ wird oftmals der Fehler begangen, undifferenziert jeden Menschen mit persönlicher oder familienhistorischer Wanderungsgeschichte in die homogenisierende Kategorie ‚Migrant/-in‘ zu zwingen.

Dabei zeigen die Migrant/innenmilieustudien (Wippermann/Flaig 2009), dass natürlich von einer Binnendifferenzierung innerhalb der Migrant/innengruppe auszugehen ist, die die Menschen weniger nach kulturell-ethnischer Herkunft, sondern nach sozialer Lage, Lebensstil oder Werthaltung in unterschiedliche Milieus differenziert, so dass keineswegs von der Herkunftskultur auf das Milieu und auch nicht vom Milieu auf die Herkunftskultur geschlossen werden darf. Die Situation ist komplexer und komplizierter.

Der hierbei genannte Begriff der ‚Herkunftskultur‘ bedarf zudem einer gesonderten Betrachtung. Fragen der Migration, des oder der zugewanderten Fremden werden häufig gekoppelt an eine Idee kulturell-ethnisch-nationaler Fremdheit. Die Migrant/innen, ihre Lebenslagen, Probleme und Besonderheiten seien interpretierbar durch den Verweis auf kulturell-ethnische Merkmale, ja Andersartigkeiten. Der Mensch mit Migrationsgeschichte ist wie er ist, tut was er tut, spricht wie er spricht aufgrund seiner kulturell-ethnischen Herkunft – so die vorherrschende Idee. Dies gilt umso mehr, je fremdartiger die sogenannte Kultur erscheint.

So kann beispielsweise in einem Bericht mit dem Titel „Transkulturelle Kompetenz. Ethnisch-kulturelle Vielfalt und psychosomatische Rehabilitation“ im Deutschen Ärzteblatt vom Dezember letzten Jahres (Deutsches Ärzteblatt 2012) Folgendes gelesen werden: „Menschen mit unterschiedlicher kultureller Sozialisation bringen unterschiedliche subjektive Theorien zu Krankheit und Gesundheit mit. Diese haben Auswirkungen auf die Diagnose und Rehabilitation psychosomatischer Krankheiten. (...) Dies gilt auch für die Beschreibung von Symptomen. So wurde bei Migranten türkischer Herkunft eine verstärkte Tendenz zur Schmerzbetonung, Emotionalisierung sowie zur Identifikation externer Krankheitsursachen wie ‚Schicksal‘ oder ‚Gottes Wille‘ beobachtet.“ Problematisch an dieser Darstellung ist die einseitige Fokussierung auf kulturelle Herkunft. Alternative Erklärungen für diese differenten Symptombeschreibungen werden hier schlicht nicht mitgedacht bzw. nicht genannt.

Ausgehend von diesem Verständnis und Gebrauch des Wortes ‚Kultur‘ heißt hier ‚Inter- bzw. Transkulturalität‘: Erkenne die andere Kultur und erlerne den Umgang mit ihr, damit Gesellschaft gelingt. Dies wird aktuell auch deutlich – ein anderes Beispiel – im Rahmen des vom Bund geförderten IKUS-Projektes – einem Kooperationsprojekt von Schule und außerschulischer Jugendarbeit wissenschaftlich begleitet von Alexander Thomas. Das Projekt (JAB 2012) verfolgt – gut gemeint – das Ziel, ein eingeschränktes

Verständnis von Kulturalisierung zu bekämpfen. Kulturalisierung wird hier nämlich verstanden als ein Nicht-Wissen, ein stereotypes Vorurteil über die Kultur der Anderen, welches es durch Kontakt zu korrigieren gilt, um vor schnelles ‚Schubladendenken‘ zu unterbinden. Dass bereits die Idee, dass es *die* Kultur des anderen gibt, diese eine Relevanz für den anderen hat, der andere ist wie er ist und als Person überwiegend – vielleicht sogar ausschließlich – durch seine kulturelle Zugehörigkeit beschreibbar ist, Kulturalisierung bedeutet, wird dabei nicht genügend reflektiert.

Dabei hat bereits in den 1980er Jahren der Ethnologe Claude Meillassoux (1980) angesichts einer defizitorientierten, kulturalisierenden Ausländerpädagogik darauf verwiesen, dass die Problemlagen von Migrant/innen nicht zuerst kulturell-ethnischer Natur sind, sondern vielmehr einer Klassenanalyse bedürfen.

Die Lebenssituation und Etablierung oder Benachteiligung bzw. Diskriminierung bestimmter Migrant/innengruppen ist somit eine Frage der sozialen Lage und nicht ausschließlich ihrer kulturell-ethnischen Herkunft geschuldet.

Natürlich sind Prozesse der kulturell-ethnischen Selbst- und Fremdzuschreibung beobachtbar. Diese werden aber in Anlehnung an Max Weber (1972) und Stuart Hall (2012) als eine identitätsstiftende und -stabilisierende Orientierungshilfe in der Welt, ein politisches Medium und eine Strategie der Ab-, Ein- und Ausgrenzung sowie drittens eine Reaktion auf eben diese Ein- und Ausgrenzungsprozesse im Sinne einer Widerstandspraktik verstanden.

Die Wissenschaft und Praxis Sozialer Arbeit sollte bei der Analyse der Lebenssituation von Migrant/innen darauf achten, dass Menschen in mehrfacher Hinsicht zugehörig sind und das bei der Frage ‚Wer aufgrund welcher Eigenschaften und Zugehörigkeiten zu privilegierten oder zu unterdrückten sozialen Gruppen gehört?‘ eine Wechselwirkung ungleichheitsgenerierender Dimensionen wie Geschlecht-Alter-sexuelle Orientierung-Gesundheit/Körper-Klasse-Nationalität-Religion-Ethnie zum Tragen kommt. Ein Mehrebenenansatz – wie er z.B. von Gabriele Winker und Nina Degele (2009) im Rahmen ihrer Intersektionalitätsanalyse vorgelegt wurde –, der gesellschaftliche Strukturen, die interaktive Ebene der Identitätskonstruktion und des *doing difference* sowie die Ebene der symbolischen Repräsentationen in Normen, Diskursen und Ideologien gleichermaßen mit in den Blick nimmt, sollte bei der wissenschaftlichen Betrachtung der Migrationsgesellschaft Berücksichtigung finden.

Angesichts einer gegenwärtig enorm verflachten und kulturalisierenden Integrationsdebatte in Deutschland – und im benachbarten Ausland – scheint die Aufgabe der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft in Theorie und Praxis u.a. darin zu bestehen, dass sie erstens selbst nicht in die Kulturalisierungsfalle tappt und dass sich die Disziplin und Profession Soziale Arbeit

zweitens kritisch positionieren muss und u.a. die folgenden Fragen aufwerfen sollte: Über wen führen wir weshalb eine dramatisierende Integrationsdebatte? Welche politischen und ökonomischen Ziele werden hier transparent? Berücksichtigen wir angemessen und konsequent die Vielfalt, die sich in jeder und jedem Einzelnen ausdrückt oder betrachten wir – eben kulturalisierend – den einzelnen Menschen mit Migrationsgeschichte doch nur essentialistisch als Kultur-Marionette? Wer wird mit der Klassifikation ‚kulturell-ethnisch fremd‘ etikettiert und wer nicht? Wer wird dadurch zum schwer Integrierbaren erklärt? Was meinen wir überhaupt, wenn wir von Integration sprechen? Meinen wir vielleicht die Assimilation an eine diffuse Idee der ‚Einheimischenkultur‘? Liegt dem Begriff ‚Integration‘ nicht schon der zu problematisierende Gedanke zugrunde, die Migrantin, der Migrant sollen Teil von etwas werden, was als solches beständig bleibe, während es sich doch – in der Realität – mit dem Ereignis der Migration permanent verändert. Bedenken wir adäquat die strukturellen Faktoren, die es Nicht-Inländern fast unmöglich machen sich strukturell und lebensweltlich/sozial zu integrieren oder unterstellen wir – dem Zeitgeist gemäß – einzelfallorientiert und psychologisierend einen mangelnden Integrationswillen, den es zu aktivieren, ja strafend zu erzwingen gilt? Wie eine engagierte und kritische Soziale Arbeit leisten, im Spagat zwischen finanzieller Abhängigkeit einerseits und einer Kritik an menschenfeindlicher Politik andererseits, die sich dem Diktat ökonomischer Nützlichkeit verschrieben hat? ... Die Liste der diskutierbaren Fragen ist unvollständig. – Hier ist Soziale Arbeit genuin politisch, Teil des politischen Diskurses und aufgefördert zur Selbstvergewisserung und Positionierung.

Eine ganz konkrete und zentrale Aufgabe der Sozialen Arbeit in Deutschland besteht darin, die Integrationsfähigkeit der sich einheimisch fühlenden Eingeborenen (Deutschen) zu stärken, damit das Sprechen über Inklusion als Ziel keine konzeptionelle Phrase bleibt, sondern gelebte Praxis wird. Das Ziel ist eine inklusive Gesellschaft der Chancengleichheit in der wie auch immer begründete Vielfalt wertgeschätzt und unzweifelhaft als eine Qualität der Gesellschaft verstanden wird.

II.

Die einzelnen Beiträge des Bandes greifen die oben genannten und weitere Fragen auf. Die ersten drei Beiträge von Wolf-D. Bukow, Josef Freise und Cornelia Muth diskutieren Fragen des Verstehens und der Integration in einer von Globalisierung und Migration geprägten heterogenen (Stadt-)Gesellschaft für die Praxis Sozialer Arbeit. Hierbei werden die in der Einleitung

angerissenen Gedanken zu der Kategorie ‚Kultur‘ weiter vertieft und durch alternative Überlegungen ergänzt. *Wolf-D. Bukow* plädiert in seinem Beitrag für eine radikale Neuausrichtung überkommener sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Theorien und Methoden angesichts einer von Mobilität und Vielfalt geprägten Postmoderne. Die gesellschaftliche Wirklichkeit einer globalisierten Stadtgesellschaft der „Vielen als Viele“ macht eine an starren Konzepten der Nation und Kultur orientierte Soziale Arbeit obsolet. Ausgehend von Georg Auernheimers Verständnis von ‚Kultur‘ diskutiert *Josef Freise* anschließend mit den Begriffen ‚Integration‘, ‚Anerkennung‘ und ‚Partizipation‘ Leitideen einer differenzsensiblen Interkulturellen Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Hierbei nimmt Freise auch Stellung zu Kritiken an der Kategorie ‚Kultur‘ und verteidigt diese für sein Verständnis von ‚Interkulturalität‘. *Cornelia Muths* Perspektive nimmt eine gänzlich andere Sichtweise auf Fragen des Kulturellen ein. Bezugnehmend auf die Dialogphilosophie Martin Bubers stellt sie ihr Konzept der transkulturellen Dialogik vor. Ziel der transkulturellen Dialogik „liegt in der Umsetzung, Respekt vor der Andersheit des/der Anderen zu erfahren und zu erleben“.

Die darauf folgenden drei Beiträge von Schahrzad Farrokhzad, Claus Melter und Claudia Roller erörtern Relevanz, Chancen und Grenzen von Demokratiekompetenz, Rassismuskritik, Differenz- und Dominanzsensibilität für die Profession und Disziplin Sozialer Arbeit. *Schahrzad Farrokhzad* fragt nach dem Potential und den Grenzen demokratiepädagogischer und diversityorientierter Ansätze in der Sozialen Arbeit. Nach einer kritischen Betrachtung der Positionierung der Sozialen Arbeit in Diskriminierungsverhältnissen legt *Claus Melter* sein Verständnis von diskriminierungs- und herrschaftskritischer Sozialer Arbeit vor. Dabei nimmt Melter Bezug auf ältere Überlegungen seinerseits zu Rassismus und Rassismuskritik in der Sozialen Arbeit. *Claudia Rollers* Beitrag betrachtet die Widersprüche zwischen dem selbstverständlich-alltäglichen Umgang mit Diversität der Praktiker/innen und dem Verschränkt-Sein der Praxis in Alltagsrassismen und kulturalisierenden Deutungsprozessen.

Die anschließenden zwei Texte von Norbert Teutenberg und Thomas Kley werfen den Blick in die konkrete Berufspraxis der Sozialen Arbeit im Migrationskontext. *Norbert Teutenberg* berichtet aus der Praxis der Suchthilfe – hier am Beispiel der Kölner Drogenberatungsstelle „Vor Ort“ und schildert Erfahrungen mit der Klientel türkischer Herkunft. Differenziert werden hier Herausforderungen im Umgang mit dieser Zielgruppe dargestellt und die Notwendigkeit der ‚Interkulturellen Öffnung‘ Sozialer Hilfen diskutiert. *Thomas Kley* stellt danach die Migrationssozialarbeit des Wohlfahrtsverbandes der Caritas vor und gibt damit – beispielhaft mit Blick auf die Arbeit der Caritas im Bistum Aachen – einen Einblick über das Selbstver-

ständnis und die Entwicklung der Migrationssozialarbeit beim größten privaten Arbeitgeber in Deutschland (Caritas 2010).

Im Schlussbeitrag beleuchtet Mitherausgeber *Norbert Frieters-Reermann* aus Sicht der von Johan Galtung beeinflussten Gewaltforschung den gesellschaftlichen Umgang mit Migration und Migrierenden und wirft auf dieser Grundlage weiterführende Fragen an die Soziale Arbeit und ihre Aufgaben in einer Weltmigrationsgesellschaft auf.

Literaturverzeichnis

- Caritas (2010): Millionenfache Hilfe, verfügbar unter: <http://www.caritas.de/diecaritas/wofuerwirstehen/millionenfachehilfe> (Stand: 03.06.2013)
- Deutsches Ärzteblatt (2012): Transkulturelle Kompetenz. Ethnisch-kulturelle Vielfalt und psychosomatische Rehabilitation, Januar 2012
- Hall, Stuart (2012): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg
- IJAB (Hg.) (2012): Interkulturelles Lernfeld Schule. Handlungsempfehlungen und Perspektiven einer erfolgreichen Kooperation von internationaler Jugendarbeit und Schule, Bonn
- Meillassoux, Claude (1980): Gegen eine Ethnologie der Arbeitsmigration in Westeuropa, in: Jochen Blaschke/Kurt Greussing (Hg.): Dritte Welt in Europa. Probleme der Arbeitsmigration, Berlin, S. 53-59
- Pries, Ludger (2001): Internationale Migration, Bielefeld
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, Tübingen
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit, Bielefeld
- Wippermann, Carsten/Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelt von Migrantinnen und Migranten, in: APuZ, Heft 5, S. 3-11

2. Anfragen an die Praxis der Sozialen Arbeit in einer von Mobilität und Vielfalt geprägten Postmoderne – Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Wolf-D. Bukow

Vorbemerkung

Die Praxis der Sozialen Arbeit, der Sozialpädagogik, aber auch der Pädagogik allgemein muss sich auf ein stark verändertes Handlungsfeld und damit einige völlig neue Herausforderungen einstellen. Wir haben es heute mit einem globalgesellschaftlich geprägten urbanen Handlungsfeld zu tun. Und hier sind es vor allem die durch die technische Entwicklung hervorgerufenen neuen Formen der Mobilität, der Medien und der Märkte, die zu einer erheblichen Zunahme an Diversität, an Fluktuation und Virtualisierung der Orientierungen beigetragen haben. Vor dem Hintergrund dieser massiven Neukonstruktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit müssen viele überkommenen Theorien und Methoden sozialer Arbeit und Sozialpädagogik überdacht und neu ausgerichtet werden. Hinzu kommt noch, dass man sich dabei nur wenig auf vorliegendes Wissen verlassen kann. Die einschlägigen Fachwissenschaften sind erst dabei, die Phänomene neu zu interpretieren. Und in der Öffentlichkeit tut man sich noch viel schwerer, die „Zeichen der Zeit“ zu deuten und entsprechende Folgerungen zu ziehen. Gerade im Blick auf Mobilität und Diversität ist man eher noch damit beschäftigt, alte Weltbilder zu retten, statt sich auf die veränderten Bedingungen einzustellen.

All dies nötigt dazu, sich mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit noch einmal grundsätzlich neu zu befassen und sich auf diese Weise auf die veränderte Situation neu einzustellen. Unterdessen ist der gesellschaftliche Wandel so weit fortgeschritten, dass sogar eine radikale Neuausrichtung des Blicks notwendig ist. Anschließend wäre zu prüfen, was sich daraus für Folgerungen für die Praxis ergeben. So gesehen geht es um drei Schritte:

- a) Zunächst muss man sich darüber klar werden, inwiefern eine Neuausrichtung des Blicks nötig ist und was dabei zu berücksichtigen ist.
- b) Sodann kommt es darauf an, sich darüber zu verständigen, worin der aktuelle gesellschaftliche Wandel besteht und wie sich vor diesem Hintergrund das soziale Feld gewandelt hat.

- c) Und schließlich wäre zu prüfen, welche Herausforderungen sich daraus für eine entsprechend aktualisierte Soziale Arbeit, hier z.B. für soziale Intervention ergeben.

Damit sind die folgenden Schritte bereits markiert. Sicherlich ist es sinnvoll, sich zunächst mit der Neuausrichtung des Blicks etwas genauer zu befassen, auch wenn man dabei nicht sofort erkennen kann, welche Implikationen das für die Praxis der Sozialen Arbeit hat. Aber von dem gewählten Blickwinkel hängt ab, wie man das Handlungsfeld beobachtet und was man dort an Herausforderungen ausmachen kann. Und das ist natürlich entscheidend dafür, welche Handlungsmöglichkeiten sich ergeben.

Inwiefern zunehmende Mobilität und Diversität zum Auslöser für einen neuen Blick auf die gesellschaftliche Wirklichkeit werden

Die Pädagogik und vor allem die Sozialpädagogik und die Soziale Arbeit sind mit alltäglichen Lebenslagen befasst. Und wenn es um solche Lebenslagen geht, dann muss man sich darüber klar sein, dass damit Menschen in ganz bestimmten, in historisch-konkreten Situationen gemeint sind – in Situationen, die ihnen heute und jetzt eine sinnhaft-soziale Existenz ermöglichen bzw. aus bestimmten Gründen vielleicht auch erschweren oder gar unmöglich machen. Es geht damit genauer formuliert um jemanden innerhalb eines für ihn hier und heute relevanten gesellschaftlichen Referenzrahmens. Diese Betrachtungsweise ist an sich nicht neu; sie ist im Prinzip seit langem vertraut, wird damit allerdings auch für weitgehend abgearbeitet gehalten. Dabei ist die Sensibilität für einen möglichen gesellschaftlichen Wandel verloren gegangen. Tatsächlich erleben wir zurzeit einen massiven und für den Einzelnen hier und heute extrem folgenreichen gesellschaftlichen Wandel, den Übergang von der Moderne zur Postmoderne.

Gesellschaft ist heute primär Stadtgesellschaft

Die Verortung klingt zunächst trivial, ist jedoch hoch brisant, wenn man sich die Implikationen eines solchen Ansatzes genauer anschaut. Das, was eine Gesellschaft ausmacht, wird hier nicht mehr abstrakt definiert, sondern daran festgemacht, was eine gesellschaftliche Konstruktion in der Praxis des Alltagshandelns konstituiert. Traditioneller Weise denkt man bei Gesellschaft jedoch an eine Konfiguration, die auf einer Augenhöhe mit dem Staat ange-

siedelt ist, was dazu führt, Gesellschaft, Kultur und Sprache zusammen zu denken. Gesellschaft wird dabei zu so etwas wie ein alles überwölbender Container, in den man einfügt, was die Tradition des Nationalstaates so hergibt. Neben den genannten drei Aspekten sind es dann schnell auch noch Religion und Geschichte und ggf. auch noch Heimat und weitere Accessoires aus dem im 19. Jahrhundert entstandenen „Projekt der Moderne“. Das Problem ist nur, dass diese Vorstellung von Gesellschaft weniger denn je mit der empirischen Praxis zu tun hat. Dieses Konzept war nie sozial-adäquat, schon weil es ordnungspolitisch top down angelegt war. Niemals hat eine von oben „erlassene“ nationale Idee den Einzelnen wirklich eindeutig definiert und geprägt. Vielmehr arrangiert man sich im Alltag schon immer und alternativlos reflexiv zu dem, was „zuhanden“ ist. Die Basis der Gesellschaft besteht deshalb aus Vielen als Viele. Und wenn man von ihnen in ihrem gesellschaftlichen Kontext ausgeht, dann nimmt die Unschärfe mit der Entfernung immer mehr zu. Je weiter man den Blick erhebt, umso unterschiedlicher ist das, was für den Einzelnen als Einzelnen relevant ist. Bezugsgruppen vermögen da den Blick noch einmal etwas zu bündeln. Bildung mag den Blick noch einmal auf bestimmte Themen fokussieren. Aber wenn schon der Kern der Gesellschaft aus Vielen als Viele besteht, wie heterogen muss dann der Horizont sein, unter dem sich diese bewegen.

Die genannte Verortung muss man spätestens heute neu „lesen“. Tatsächlich richten wir mit dieser Verortung die Aufmerksamkeit einerseits auf den urbanen Alltag und damit auf die Stadtgesellschaft, die den letzten noch face-to-face erlebbaren Horizont des Hier und Heute bildet, und andererseits aber auch auf die Globalgesellschaft, weil alles, was die Stadtgesellschaft überschreitet, sich längst in einem hoch differenzierten und komplex vernetzten globalen Kontext (Bukow 2010a, S. 116ff.) abspielt. Diese Beobachtung bedeutet, dass allem, was Regionen, einzelne Länder, ganze Staaten und sogar supranationale Zusammenschlüsse wie die EU betrifft, nur noch eine relative Bedeutung zukommt. Es bleibt im Einzelfall zu prüfen, inwiefern das, was ein Land oder eine Region betrifft, in der Dynamik zwischen Stadt- und Weltgesellschaft tatsächlich wirksam wird. Es bleibt auch zu prüfen, im Blick auf welche Thematik es überhaupt relevant wird. Wirtschaftliche Prozesse sind anders vernetzt als religiöse Bewegungen, wissenschaftliche Diskurse anders als Sprachgemeinschaften.

Das soziale Feld, das hier interessiert, ist also zunächst einmal die Stadtgesellschaft, aber eine Stadtgesellschaft im globalen Kontext. Wie folgenreich ein derartiger Fokus auf die Stadtgesellschaft in ihrem globalen Kontext ist, das lässt sich am einfachsten an einem jüngst in Köln analysierten Vor-

fall, nämlich der sogenannten „Kalker Revolte“¹ illustrieren. Dort ging es den demonstrierenden allochthonen Jugendlichen darum, für sich als „Kalker Jungs“ – exemplarisch am Vorfall festgemacht – mehr Gerechtigkeit einzufordern. Der Referenzrahmen für diese Forderung ist, dass sie, die sie in der Stadt aufgewachsen sind, sich als Teil der Stadtgesellschaft betrachten. Die Mittel, um diese Selbsteinschätzung als Forderung publik zu machen, entlehnen sie aus global verbreiteten zivilgesellschaftlichen Praktiken. Die Kommune allerdings betrachtet die allochthone Einwohnerschaft des Stadtquartiers nach wie vor als Ausländer bzw. als Menschen mit Migrationsgeschichte. Damit wird unterstellt, dass sie, nur weil sie selbst oder einer ihrer Vorfahren irgendwann einmal eine Staatsgrenze überschritten haben, innerhalb eines Stadtquartiers nur so etwas wie eine Gastrolle spielen dürfen. Die kommunale Einschätzung geht wie selbstverständlich von einer nationalstaatlichen Zurechnung aus, bei der die Stadt zu einer Kleinausgabe eines Nationalstaates schrumpft. Die nationalstaatliche Zurechnung macht aber nur Sinn, wenn man den Nationalstaat gleichzeitig als Gesellschaft betrachtet. So werden aus der Staatsgrenze Volksgrenzen („Volksgemeinschaftsgrenzen“) und das Überschreiten dieser Grenze zum Eintritt in einen national eindeutigen, in sich sozial, kulturell, religiös, rechtlich usw. geschlossenen Kulturraum. Das impliziert, dass sich jedermann bei der Niederlassung dann diesem Kulturraum einfügen, d.h. sich ihm zu assimilieren hat. Wenn man der oben skizzierten Verortung folgt, dann handelt es sich bei der kommunalen Einschätzung der Situation um eine Zumutung, eine nicht nur historisch überholte, sondern immer schon inadäquate, rein ordnungspolitische Zumutung (Anhorn/Stehr 2012, S. 71f.). Und die Jugendlichen kritisieren die Implikationen exakt dieser Zumutung. Im Grunde macht die Kommune das, was schon seit fast zwanzig Jahren als *methodologischer Nationalismus* kritisiert wird.²

-
- 1 Auslöser für die im Januar 2008 über eine Woche andauernden Proteste der Menschen in dem Stadtteil Köln-Kalk war der Tod eines 17-jährigen Jugendlichen aus dem Viertel, der bei einer Auseinandersetzung mit zwei weiteren Jugendlichen aus Köln-Kalk tödlich verletzt wurde. Was sich am 18.01.2008 in Köln-Kalk ereignet hat, lässt sich in wenigen Strichen skizzieren: In einem Gerangel unter Jugendlichen wird ein Schüler erstochen. Die Polizei sagt, Sahli habe ‚abziehen‘ wollen und sei in Notwehr getötet worden. Der beschuldigte Jugendliche ist marokkanischer Herkunft. Der andere, der zum Messer greift, stellt sich später heraus, ist Deutscher – mit russischer Herkunft. Der Fall scheint für die Behörden schon acht Stunden nach der Tat klar, obwohl weder endgültig geklärt wird, ob es wirklich ums Abziehen ging, noch, warum es zu der tödlichen Reaktion kommen musste. Der Vorfall löste in dem Stadtteil die Anteilnahme der Bevölkerung und eine wochenlange Protestwelle aus, an der zum großen Teil Jugendliche des Viertels beteiligt waren (Bukow u.a. 2013).
 - 2 Was den methodologischen Nationalismus betrifft, so hat vor allem Ulrich Beck (Beck/Willms 2001) mit diesem Begriff deutlich machen wollen, dass die politisch erzeugte Basisunterscheidung zwischen national und international als sozialwissenschaftliches

Mit der Orientierung an der Stadtgesellschaft ändert sich auch die Deutung des sozialen Feldes

Hier geht es freilich nicht nur darum, eine allochthone Bevölkerungsgruppe neu zuzuordnen. Es geht darum, dass die Effekte von Mobilität im sozialen Feld grundsätzlich anders als bisher beschrieben werden müssen. Natürlich wird jemand, der neu in einer Stadt ist, nicht gleich überall mitspielen können. Er muss sich erst mit vielerlei Dingen bis hin zur lokalen Infrastruktur vertraut machen. Das hat aber nichts mit einer „migrationsspezifischen“ Fremdheit, also der Überwindung einer Staatsgrenze zu tun, sondern ist schlicht die konkrete Auswirkung gelebter Mobilität. Es geht in diesem Fall um das Ankommen und ein Sich-Niederlassen in einer wohlumgrenzten Stadtgesellschaft, wobei es letztlich belanglos ist, wo man sich zuvor aufgehalten hat und ob man gar eine Staatsgrenze überschritten hat. Und noch belangloser ist, wo die Eltern her kommen. Man muss sich in jedem Fall hier und heute neu arrangieren – jeder muss das in so einer Situation. Aber jeder, dem man die Möglichkeit dazu einräumt, schafft das auch in kurzer Zeit. Und wenn er sogar schon im Quartier geboren ist, dann geht es nicht mehr um ein „Hineinwachsen“, sondern umgekehrt um ein „Hinauswachsen“ und ein altersentsprechendes Arrangement innerhalb einer globalisierten Stadtgesellschaft.

Der methodologische Nationalismus verhindert die Sicht darauf, dass es hier und heute darum geht, sich an einem längst globalisierten Ort „passend“ zu arrangieren und dazu alles, was lokal bis global zur Hand ist, einzusetzen. Und er verführt dazu, die aus praktizierter Mobilität hervorgebrachte Diversität zu ignorieren, ja zu diskreditieren, statt sie als eine Leistung des Subjekts anzuerkennen. Wenn es dann darum geht, das Engagement als Sozialarbeiter oder Pädagoge neu zu „adressieren“ und auch die dabei aufscheinenden Herausforderungen situationsgemäß einzuschätzen, dann steht einem der methodologische Nationalismus nicht nur im Sinn einer unangemessenen Zurechnung, einer falsch angelegten Methodik, sondern auch einer unangemessenen Erkenntnisweise, d.h. einer falsch angelegten Hermeneutik im Wege. Im Blick auf eine Soziale Praxis, die auf dem Verstehen des Anderen basiert, wäre folglich von hermeneutischem Nationalismus zu sprechen.

Dass der methodologische Nationalismus sich in der Praxis als hermeneutischer Nationalismus auswirkt, auch das lässt sich an dem angeführten Beispiel gut illustrieren. Es wird nämlich beim „Ausländer“ nicht nur unter-

Instrumentarium nicht taugt. Und genau diese Unterscheidung wird vor allem auch in der Migrations- und Minderheitenforschung genauso wie in der interkulturellen Forschung unreflektiert als leitender Begriffs- und Forschungshorizont verwendet (Pries 2010, S. 19).

stellt, dass er mit dem Überschreiten der Stadtgrenze seine fremdländische Prägung überwinden muss, sondern eben auch, dass er sich bemühen muss, im überkommenen Sozial-, Kultur-, Religions- und Rechtsverständnis „anzukommen“, sich einzufügen und zu integrieren. Aus der nationalstaatlichen Definition erwächst eine nationale Hermeneutik, eine Hermeneutik der Integration. Der so ausgerichtete hermeneutische Blick verhindert die Erkenntnis, dass es jemandem, der sich in einer bestimmten Situation arrangiert, ob er nun ein Alteingesessener oder ein neu Hinzugekommener ist, einfach darum geht, seine konkreten Bedürfnisse, Wünsche und Hoffnungen zu befriedigen – und zwar ohne das, was ihm im Verlauf seiner Sozialisation im globalisierten urbanen Quartier wichtig geworden ist, was ihn ausmacht, aufzugeben. Der nationalstaatlich aufgeladene hermeneutische Blick übersieht, dass in einer mobilen Gesellschaft zwangsläufig nur immer und immer wieder gemischte Einstellungen zur Grundlage des individuellen Arrangements werden, also zwangsläufig und unumkehrbar Diversität zur Grundlage von Individualität avanciert. Eine sozialisatorisch vermittelte und verinnerlichte Einstellung und die daraus resultierende persönliche Lebensauffassung sind in einer solchen Situation gerade unabdingbar, sie sind die Motivationsbasis, um sich auf Neues überhaupt einlassen zu können. Und umgekehrt gesehen, basieren die Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich dieser Basisanliegen, die inhaltliche Ausfüllung solcher mit Arbeit, Wohnung, sozialer Sicherheit, Recht, Bildung und Zusammenleben verknüpften „needs“ auf dem je individuell wichtigen konkreten Lebensstil bzw. dem jeweils orientierenden Milieu und den vor Ort erkennbaren individuellen Chancen für eine einem vorschwebende erfolgreiche Lebensführung. Für eine Sozialpädagogik oder eine Sozialarbeit, die sich mit Menschen vor Ort befasst, kommt es demnach darauf an, die Menschen einerseits als Mitglieder einer globalisierten Stadtgesellschaft einzuordnen und andererseits, deren in dieser so geprägten Lebenswelt komponierte konkrete Vorstellungen, Wünsche und Hoffnungen situationsadäquat „lesen“ zu lernen. Dazu muss man sich möglichst genau auf die hier und heute gelebte und zugleich global vernetzte Lebenswelt beziehen.

Das Beispiel belegt, wie zynisch der hermeneutische Nationalismus in der Praxis wirkt. Wenn die allochthonen Jugendlichen, die im Quartier aufgewachsen sind, sich diskriminiert fühlen und deshalb für mehr Gerechtigkeit demonstrieren und dann ihr Anliegen in Verdrehung ihrer Botschaft damit beantwortet wird, dass man ihnen zusätzliche „Integrationsmaßnahmen“ anbietet, so erscheint dieses Angebot vor dem skizzierten Hintergrund schon mehr als nur zynisch. Die ursprüngliche Botschaft der Jugendlichen wird ignoriert, indem man ihr Anliegen nach Form (wir demonstrieren) und Inhalt (wir sind Kalker) zerlegt und damit *das Anliegen als solches desavouiert*. Anschließend werden sie durch Verweis auf die nationale Herkunft ihrer

Eltern diskreditiert: Ihr Verhalten signalisiere eine hohe „Ausländer“-Gewaltbereitschaft; ihre Forderungen belegen ihre Unkenntnis über ihre hiesige urbane Situation. Man sei jedoch bereit, ihnen auf die Sprünge zu helfen, damit sie endlich in Deutschland „ankommen“: Bändigung ihrer Aggression, Unterweisung im hiesigen Lebensstil (vgl. Bukow u.a. 2013).

Will man die Sozialpädagogik oder die Sozialarbeit unter den Bedingungen einer zunehmend globalisierten Stadtgesellschaft neu bestimmen, muss man offensichtlich nicht nur den Blick, sondern auch die daran anschließende Deutung des sozialen Feldes völlig neu ausrichten und darauf achten, die Zusammenhänge so in den Blick zu nehmen, wie sie sich hier und heute tagtäglich mehr oder weniger erfolgreich einspielen, also die Dynamik zwischen „global“ und „lokal“ in den Mittelpunkt zu stellen und von dort her alles entsprechend einzuschätzen, auch mögliche Herausforderungen, Probleme und Verwerfungen situationsadäquat neu „lesen“ lernen.

Es ist wichtig, sich über die gewandelten Bedingungen der Stadtgesellschaft zu verständigen

In den letzten Jahren hat sich tatsächlich auch empirisch erwiesen, dass es sinnvoll ist, die Stadtgesellschaft als eine nicht nur eigenständige, sondern vor allem emergente soziale Einheit³ zu betrachten. Im Grunde trägt man damit nur dem Rechnung, dass dieses Gesellschaftsformat nicht nur sehr viel älter ist als der Nationalstaat, sondern sich auch einer eigenen, intrinsischen Logik verdankt, nämlich dem Versuch, Mobilität und Vielfalt gezielt als Grundlagen für das Zusammenleben zu nutzen. Diese Einsicht hat nicht nur dazu geführt, sich vom methodologischen bzw. hermeneutischen Nationalismus zu verabschieden, sondern auch dazu, sich bei der Beobachtung, Beschreibung und Analyse der Stadtgesellschaft zunächst *ethnographisch* auf den urbanen Alltag zu fokussieren und von dort aus die sich zunehmend komplex entwickelnden urbanen Strukturen zu rekonstruieren. Auf diese Weise kann man die Stadtgesellschaft einerseits alltagsweltlich beschreiben und andererseits analysieren, wie sich das Alltagsleben in unterschiedlichen urbanen Kontexten verändert und welche Regeln dabei leitend werden.

Wenn man so verfährt, dann wird schnell klar, dass die Stadtgesellschaft heute damit noch nicht vollständig erfasst ist, weil sie im Rahmen der fort-

3 Aus der Perspektive des Alltagslebens bildet die Stadt – nicht mehr und nicht weniger – den primären Horizont des sinnhaft sozialen Handelns (Max Weber). Alles andere zählt zu „ferner liefern“. Die Stadt konstituiert sich als emergentes lebendes System.

schreitenden Globalisierung und den damit verbundenen ökonomischen, technischen, medialen und sozialen Entwicklungen einem massiven gesellschaftlichen Wandel unterliegt. Geht man so vor, so erkennt man, dass sich Stadtgesellschaft heute ganz anders als noch zur Zeit der Industrialisierung darstellt. Im Übergang zur Postmoderne hat sich die Stadtgesellschaft zu einem Fußabdruck einer globalisierten Wirklichkeit gewandelt. Auch wenn sie weiter überkommenen grammatischen Strukturen folgt, ist sie genötigt sich ganz anders als bisher aufzustellen. Sie hat es heute mit einer zunehmend diversen und mobilen Bevölkerung zu tun und muss sich auf die Vielen als Viele immer wieder neu einstellen. Und damit entstehen auch ganz andere Herausforderungen, die angefangen beim Verwaltungshandeln bis hin zum Umgang mit sozialen Verwerfungen neu wahrgenommen werden müssen. Das bedeutet auch, dass man lernen muss, ganz anders als bisher mit ihnen umzugehen. Doch gehen wir weiter schrittweise vor:

Was es bedeutet, wenn die Stadtgesellschaft zum Fußabdruck globaler Wirklichkeit wird

Die Globalisierung prägt über die neuen Medien und Mobilitätsformen sowie die neuen Märkte die Situation in den Stadtgesellschaften. Man kann die Effekte der neuen Medien, Mobilitätsformen und Märkte fast wie einen Fußabdruck überall im urbanen Alltag wahrnehmen. Das gilt zunächst für die alltäglichen Lebensgewohnheiten und für die bauliche Gestaltung der Wohnungen, Gebäude, Straßen, also im Blick auf alles, was wir in der Stadt beobachten und ggf. auch ethnographisch erfassen können.

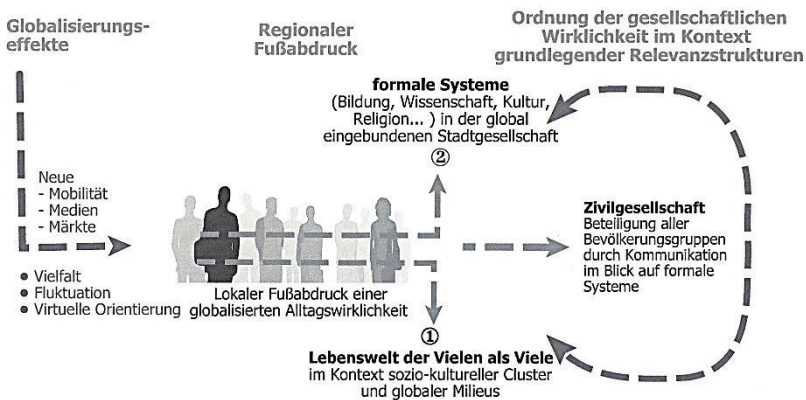
In Abbildung 1 wird versucht, das entsprechend unter „Globalisierungseffekte“ und unter „Regionaler Fußabdruck“ anzudeuten.

Was man hier beobachten kann, das sind relativ direkte und nicht weiter bedachte, sondern pragmatisch akzeptierte Einwirkungen auf den urbanen Alltag (neue Mobilität, neue Medien, neue Märkte – begleitet von einer zunehmenden Vielfalt, von einer sich ausweitenden Fluktuation der Bevölkerung und von einer zunehmend virtuellen Orientierung) und entsprechend „anschlussrationale“ Reaktionen auf diese globalen Einwirkungen, mithin ein auf ständige Aktualisierung bedachtes alltägliches Arrangement. Man kann hier von einem „selbstverständlichen Arrangement“ (*taken-for-granted*) sprechen. Was sich hinter dieser Selbstverständlichkeit, seine Arrangements immer wieder neu zu inszenieren und darin eine erhebliche Alltagspraxis zu entwickeln verbirgt, das ist das Interesse daran, den Dauerablauf des Alltags aufrecht zu erhalten. Dieses Interesse zwingt dazu, eine ganze Reihe von „Unschärfen“ in Kauf zu nehmen. Tatsächlich gehört dazu sogar eine erhebliche Kunstfertigkeit. Man muss handeln, ohne allzu genau hinzuschauen,

man muss Widersprüche ertragen und wird Konflikte nicht unbedingt gleich austragen. Man kann dies als eine pragmatisch bestimmte Toleranz bezeichnen. Diese Strategie, die schon Eving Goffman beobachtete und als eine wohlwollend-distanzierte Umgangsweise bezeichnete, ermöglicht in der Regel einen mehr oder weniger tragfähigen modus vivendi und so etwas wie die „Bedingungen der Möglichkeit“ für eine routinierte Bewältigung des Alltagslebens.

Abb. 1: Urban City

- Zur Dynamik einer postmodernen Stadtgesellschaft



Vorfindliche Gemengelage in der Form von vordefinierten Situationen, wohlungrenzten Räumen, als relevant ausgewiesenen Netzwerke werden handelnd umgesetzt. Dazu werden soziale Drehbücher, gerade modische Handlungs- und Deutungsformate aktiviert. Auf diese Weise wird der Dauerablauf des Alltags neu arrangiert. Dabei verändert sich das, was zunächst vorgefunden wurde. Es erfährt Modifikationen. Aus den vordefinierten Situationen werden konkrete Definitionen, aus den wohlungrenzten Räumen heterotope Räume. Die aktualisierten Drehbücher usw. gehen in neue, in nunmehr hybride Kulturen und Bricolagen ein. Insoweit ist das alltagspragmatisch bestimmte sinnhaft-soziale Handeln ein kreativer, kunstvoller und damit auch toleranter Vorgang. Aber nicht alles, was hier einwirkt, steht zur Disposition.

Vieles entzieht sich dem praktischen Zugriff. Was sich in der Alltagspraxis nicht so einfach verändern lässt, sind alle die Aspekte gesellschaftlicher Wirklichkeit, die als Rahmenbedingungen des Handelns außerhalb der

Reichweite der Praxis gesellschaftlich verankert sind. Hier kommt es darauf an, wie weit diese Verankerung vom handelnden Subjekt entfernt ist.

- a) Vor allem in kleinräumigen Quartieren (Bukow 2010a, S. 101ff.) , dann aber auch in *urbanen Zwischenräumen* (Müller 2010, S. 31f.) und in *arrival cities* (Saunders 2011) – überall, wo die Rahmenbedingungen vor allem informeller Art sind, wo Umgangsweisen, Ansprüche und Regeln immer wieder kommunikativ zur Disposition gestellt werden, wo Erfahrungssätze, Erzählungen und Traditionsbildung immer wieder neu verfestigt werden müssen – bleibt auch der Handlungskontext variabel, kann die Pragmatik des Alltagshandelns auch die Rahmenbedingungen mit verändern, kann sich aus der Pragmatik so etwas wie eine praktische Vernunft entwickeln.
- b) In den großen urbanen Zentren mit einer zentralisierten und homogenisierten Machtstruktur, in den entmischten Cities genauso wie in den *Hochhaussiedlungen der Trabantenstädte*, aber auch in den kleinstädtischen *Vorort-Schlafstädten* stehen die Orientierungspunkte für das Handeln nicht zur Disposition. Sie sind nicht mehr verhandelbar, nicht mehr erreichbar und werden damit je nach den dominierenden sozialen Mustern und je nachdem, ob es um Insider oder Outsider geht, zu Anknüpfungspunkten für gezielte Inklusion, Segregation oder Exklusion. Sie erzeugen Differenzlinien bzw. Achsen der Ungleichheit, die den Alltag mehr und mehr verbindlich und nachhaltig durchziehen. Sie sind fast immer strukturell und/oder ideologisch verankert und wirken ubiquitär. Das Ergebnis ist eine Relationierung des Alltagshandelns nach Herkunft, Kultur, Klasse vermittels Prekarisierungs-, Diskriminierungs-, Othering-, Ethnisierungs- oder Kriminalisierungsprozessen und anderen Regulations- und Zurechnungspraktiken. Die grundsätzliche Ordnung des Alltags mit ihren intersektionellen Differenzlinien und ihre Verschränkung nach Achsen diverser Versionen von Ungleichheit steht nicht zur Disposition.

Diese Unterscheidung ist wichtig. Sie erklärt zum einen, warum in dichten, sozio-kulturell vermischten, baugeschichtlich wie architektonisch zusammengewürfelten Quartieren das Zusammenleben unproblematischer erscheint und man sich mit dem Quartier identifiziert, obwohl oft eine hohe Mobilität und Diversität herrscht (Bukow 2010b). Und sie erklärt zum anderen, warum in den Hochhaussiedlungen und den sterilen Nachkriegsreihenhäusern die Bevölkerung oft viel homogener ist, zugleich aber ein hohes Maß an Anonymität und Abgrenzung gegenüber den anderen vorherrscht, was eine Rückzugshaltung und Resignation begünstigt. Nicht in den gemischten und oft wenig ansehnlichen Quartieren, sondern in den homogenen, sterilen Quartieren sieht sich die Bevölkerung sehr viel unmittelbarer und zugleich

massiver mitunter problematischen und damit als bedrohlich empfundenen Rahmenbedingungen gegenüber. Im ersten Fall entstehen urbane *Erfolgsmodelle* und im zweiten Fall typische *Vorstadtprobleme*, für die geradezu sprichwörtlich die französischen Vorstädte stehen (Bukow/Preissing 2010). Dies zeigt, dass eine gute Alltagspraxis zwar so etwas wie eine erfolgreiche Sozialtechnik darstellen mag, aber noch nicht alles ist.

Wie der Fußabdruck globaler Wirklichkeit durch die soziale Grammatik des urbanen Zusammenlebens kontextualisiert und verräumlicht wird

Halten wir die bisherigen Befunde fest und schauen wir von dort aus, wie das Alltagshandeln nach spezifischen Kontexten geordnet, d.h. verräumlicht wird. Wir haben es in den modernen Stadtgesellschaften jenseits der unmittelbar beobachtbaren und beschreibbaren Alltagspraxis letztlich mit drei deutlich unterschiedlichen Relevanzstrukturen von gesellschaftlicher Wirklichkeit zu tun, die genau diese Kontextualisierung und Verräumlichung hervorrufen. Man kann sie als Verfahren deuten, die je nach der Situation verbindliche Ordnungen generieren. Es sind Relevanz- oder Zurechnungsmuster von je spezifischer Logik, die man als *soziale Grammatik des urbanen Zusammenlebens* bezeichnen kann (Bukow u.a. 2001, S. 427f.). Dieses Konzept hat sich bei verschiedenen Analysen bewährt, weil es für die Unterschiedlichkeit von Zurechnungen und damit die Unterschiedlichkeit der Regelstruktur innerhalb entsprechender sozialer Situationen sensibel macht.

Der Begriff „Grammatik“ wird in der Stadtanalyse häufiger, aber sehr unterschiedlich verwendet. Im vorliegenden Zusammenhang geht es um ein Konzept, das vom Zusammenspiel dreier deutlich unterschiedlich ausgerichteter Zurechnungs- und Regelungsmodalitäten des Alltagshandelns ausgeht. Es ist eben etwas anderes, ob man sich in einer Wir-Gruppe wie dem Verein (in der Lebenswelt) oder einem formalen System wie einer Verwaltung (in gesellschaftlichen Teilsystemen) oder in einer Debatte, wie sie innerhalb einer Bürgerinitiative stattfinden mag (in der Zivilgesellschaft), bewegt. Es herrschen hier jeweils nicht nur unterschiedliche, sondern zum Teil sogar entgegengesetzte Regeln – vor allem hinsichtlich der Aspekte, die im Zentrum der Stadtgesellschaft stehen, nämlich Mobilität und Vielfalt. In der Wir-Gruppe werden Kontinuität, eine möglichst geringe Mobilität und eine mehr oder weniger verbindliche gemeinsame Identität geschätzt. In der Verwaltung sind Mobilität und Diversität keine zu verhandelnden Eigenschaften, sondern wichtige Themen. In einer Bürgerinitiative sind Mobilität und Diversität wichtige Erfahrungsquellen und damit u.U. alles entscheidende Ressourcen. *Die urbane Grammatik ermöglicht auf diese Weise eine auf ein stadtgese-*

schaftliches Zusammenleben abgestimmte multikontextuelle und funktional dreifach differenzierte Ausrichtung des Handelns. Sie ist es, die den Zusammenhalt der Stadtgesellschaften gewährleistet.

Diese Grammatik des Zusammenlebens macht die Stadtgesellschaften relativ autonom und das keineswegs nur in der noch relativ stark lokal verwurzelten traditionellen Moderne, sondern gerade auch im Umbruch zur Postmoderne. Denn ausgerechnet unter den sich heute massiv verändernden globalen Bedingungen ist diese Grammatik gefragt. Es sieht so aus, also ob sie gerade unter den aktuellen Bedingungen zu einem Erfolgsmodell avanciert ist. Sie hat sich jedenfalls als Gesellschaftsformat überall durchgesetzt und alle anderen Gesellschaftsformen endgültig verdrängt. Anders wäre kaum zu begreifen, dass ganze Stadtregionen wie die Rhein Main Region (5,5 Millionen Einw.), der Rhein Ruhr Raum (11,7 Millionen Einw.) oder Lagos (16 Millionen Einw.) bzw. Mexiko City (21 Millionen Einw.) als einander in dieser „grammatischen Grundstruktur“ verwandte Stadtgesellschaften agieren. Insofern gewinnt das urbane Handeln im Kontext einer *globalisierten Grammatik des Zusammenlebens* deutlich an Stärke und damit auch an *strategischer Autonomie*. Es ist nur folgerichtig, wenn Stadtgesellschaften diese strategische Autonomie aktiv nutzen, indem sie z.B. Menschenrechte für das urbane Zusammenleben einklagen.⁴

Welche Herausforderungen durch die nach den Regeln der urbanen Grammatik geordnete Verräumlichung der globalen Wirklichkeit entstehen

Für die vorliegende Fragestellung ist es wichtig, nicht nur genauer zu prüfen, wie sich diese soziale Grammatik des urbanen Zusammenlebens, genauer: wie sich die angedeuteten drei Kontexte des Zusammenlebens (Lebenswelt, System und Zivilgesellschaft) zur Zeit darstellen, sondern vor allem auch, wo vor diesem Hintergrund hier und heute spezielle Herausforderungen zu erkennen sind. Viele, zur Zeit vor allem in der politischen Öffentlichkeit gehandelte Herausforderungen sind im Licht dieser Diskussion mehr als problematisch und lösen häufig sogar kontraproduktive Aktivitäten aus.⁵

4 Die Brisanz dieser Entwicklung zeigt sich erst neuerdings wieder in den Auseinandersetzungen in den arabischen Ländern, wo im Namen der Menschenrechte (einem globalen Verweis) urbane Belange identifiziert und kritisch gegen nationale Strukturen und Rechtssysteme gewendet werden.

5 Hier lässt sich deutlich machen, warum Ludger Pries (2010) ein Konzept „Jenseits von Identität und Integration“ fordert oder Sabine Hess (2009) von „nointegration?!“ spricht.

Um deutlich zu machen, welche Herausforderungen durch die nach den Regeln der urbanen Grammatik geordnete Verräumlichung einer längst globalisierten Wirklichkeit entstehen, ist es notwendig, die jeweiligen, situationsspezifischen, eine entsprechend verbindliche Ordnung generierenden Muster herauszuarbeiten, ihre Eigenschaften zu markieren und ihre Implikationen bis hin zur Sozialen Arbeit zu diskutieren. Deshalb soll die Aufmerksamkeit noch einmal explizit auf die drei idealtypisch gemeinten, deutlich unterschiedlich gelagerten Kontexte des Handelns gerichtet werden:

- a) Schon der soziographische Blick ermöglicht einen instruktiven Einblick in lebensweltlich definierte Situationen und hier in für Wir-Gruppen typische dichte Interaktion – Situationen innerhalb einer Familie, eines Freundeskreises, einer Bezugsgruppe, eines Stammtisches oder einer Community. Er zeigt aber auch, dass die *Lebenswelt* der Bevölkerung „diverser“ und „flüchtiger“ wird. Die Bevölkerung wird vielfältiger; es entwickeln sich immer unterschiedlichere familiäre und andere wir-gruppenspezifische Lebensstile und zunehmend heterogene, ja hybride Selbstbeschreibungen. Darüber hinaus findet eine Ausdifferenzierung der Lebenswelt zu speziellen Milieus statt, was unter den Bedingungen der modernen Kommunikationsmittel wie *Skype* zu zunehmend virtuellen Kommunikationsstrukturen (Wir-Cluster) und Diskursgemeinschaften (virtuelle Bezugsgruppen) mit entsprechenden globalen Bezügen führt. Damit ist ein Prozess gemeint, den Ludger Pries mit Transnationalisierung oder „virtueller Heimat“ beschreibt und als „grenzüberschreitende Vergesellschaftung“ deutet (Pries 2010, S. 169f.). Wichtig ist hier allerdings die Beobachtung, dass diese Entgrenzung sich durchaus mit den dichten Beziehungen, wie sie für lebensweltlich orientiertes Handeln typisch sind, verträglich ist. Auch über virtuelle Netze organisierte Interaktionsprozesse können offenbar „überschaubare“ Orte erschaffen und stabilisieren. Auch virtuelle Interaktion bleibt z.B. über *Skype* „direkte“ Kommunikation und dient damit genauso der Identifikation und der Identitätsbindung. Man kann es auch daran erkennen, dass die hier gewonnenen Erfahrungen in aller Regel biographisch verankert das ganze Leben „mitgeschleppt“ werden. In der Lebenswelt geht es auf der Basis direkter Interaktion um Vertrauensbildung und um die Anerkennung der jeweiligen *individuellen* Kompetenzen, Fertigkeiten und Lebensstile im Blick auf alltägliche „basics“ (hinsichtlich sozialer, sprachlicher, kultureller, religiöser Eigenschaften, der Geschlechtsrolle und des Selbstbildes).

- b) Von hier ist es oft nur ein kleiner Schritt zu einem lokalen Engagement, zu lokalen Publikationen, zu Internetforen, sozialen Netzwerken und *Second Life*⁶ Damit entstehen aber auch neue Verankerungsmöglichkeiten für zivilgesellschaftliche Aktivitäten und neue Formen gesellschaftlicher Partizipation wie *ePartizipation*. In diesem Kontext zielt das Handeln überhaupt nicht auf die Verwirklichung und Anerkennung des gesamten Kompetenz- und Persönlichkeitsspektrums des Einzelnen, sondern ganz anders auf die Entwicklung, Ausformulierung und Verallgemeinerung, d.h. Durchsetzung von transindividuellen, kollektiven, der Allgemeinheit zugesprochenen Interessen und Anliegen. Es geht im Kern um die allgemeine, die gesellschaftliche Anerkennung zunächst nur individuell definierter Anliegen durch die Allgemeinheit und damit um Einflussnahme. Hier konkurrieren Vereine, Initiativen, *zivilgesellschaftliche* Verbände und global agierende Organisationen miteinander um Einfluss und gemeinsam um Einfluss in der politischen Steuerung der Globalgesellschaft. Diese Sphäre gesellschaftlicher Wirklichkeit ist seit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert „international“ orientiert. Dies gilt heute mehr denn je. Denn selbst wenn es nur um den Kampf gegen eine lokale Baumaßnahme oder um mehr Rechte für eine Minderheitengruppe geht, wird global mit Ressourcenknappheit und Klimaveränderungen oder Menschenrechten und mehr Chancengleichheit usw. argumentiert. In der Zivilgesellschaft geht es um gleichberechtigte Beteiligung für die Durchsetzung *von mehr als nur den Einzelnen betreffenden allgemeinen Anliegen*.
- c) Last but not least geht es um die Kontextualisierung des Handelns durch *formale Strukturen*, mithin um die Frage, wie die Alltagspraxis innerhalb der gesellschaftlichen Systeme und Institutionen geordnet wird. Gerade weil die Systeme und Institutionen für die Arbeits- und Lebensfähigkeit der Stadtgesellschaft fundamental sind, kommt es hier darauf an, sie mit der gesellschaftlichen Entwicklung immer wieder neu zu synchronisieren. Sie müssen einerseits für das, was in den anderen beiden Kontexten organisiert wird, sensibel bleiben, also die Vielfalt der Lebenswelten innerhalb der Stadt anerkennen und die in der Zivilgesellschaft entwickelten Impulse ernst nehmen; das Zusammenspiel mit diesen beiden Kontexten wird häufig ignoriert. Sie müssen aber auch im Blick auf ihre eigene Struktur Anschluss halten an die anderen beiden Kontexte genauso wie sie selbst bestimmende globale Entwicklung, d.h. ihre Struktur mit

6 Das seit 2003 verfügbare System hatte im Januar 2012 rund 28 Millionen registrierte Benutzerkonten. Rund um die Uhr sind gleichzeitig 5.000 bis 60.000 Nutzer eingeloggt.

allen relevanten externen Trends synchronisieren und sich entsprechend immer wieder neu *akkommodieren*. Die gesellschaftlichen Systeme und Institutionen sind allerdings von ihrer Intention her nicht nur *formal-rational*, sondern auch *autopoietisch* angelegt, d.h. sie funktionieren aufgrund *intrinsischer Leitdifferenzen*. Wenn sich die Kontextbedingungen heute immer schneller verändern, die Bevölkerung mobiler denn je ist und die Stadt immer diverser erscheint, dann stoßen autopoietisch ausgerichtete Systeme schnell an ihre Grenzen und müssen notfalls von „außen“ neu ausgerichtet werden. Allein um die wichtigsten Komponenten urbaner Existenz durch eine ausreichende Beteiligung an Arbeit, Wohnen, Bildung, Öffentlichkeit, an Mobilität, Kommunikation, Kultur, Gesundheit sowie an der kommunalen Infrastruktur abzusichern, bedarf es einer beständigen Neuanpassung der hier jeweils relevanten Systeme und Institutionen. Gerade die aktuelle Integrationsdebatte belegt, wie schnell Systeme angesichts „unerwartet“ verändernder Rahmenbedingungen dazu „neigen“, sich an gewohnte und irgendwann institutionalisierte Strukturen zu klammern, statt sich umzustellen, um externen Entwicklungen gerecht zu werden, um z.B. einer veränderten Zusammensetzung der Bevölkerung gerecht zu werden. Die Folge dieser autopoietischen Selbstbeschränkung der Systeme ist hier, dass das Klientel entweder ignoriert oder es zur Anpassung aufgefordert wird – zur Assimilation an die in autopoietischer Selbstbeschränkung immer noch institutionell tradierte, eigentlich längst überholte Wirklichkeit. Aber die Hoffnung auf ein weiter-so-wie-bisher trägt. Angesichts der aktuellen Entwicklungen ist das Problem die *ständige Neuausrichtung auf veränderte globalgesellschaftliche Bedingungen* im Blick auf ihre innere Struktur, ihre Aufgaben und die Form der Einbeziehung der jeweils aktuellen Bevölkerung als ganzer. Dazu müssen sich die Systeme ganz anders als bisher einstellen, quasi „neu“ erfinden als *lebende Systeme*.

Ein Blick auf die gewandelten Bedingungen der Stadtgesellschaft verdeutlicht aber auch, wie die fortschreitende Globalisierung bzw. die in diesem Rahmen forcierte technologische Entwicklung und die dadurch ausgelöste zunehmende Mobilität und Diversität die Stadtgesellschaft unter Zugzwang setzt. Was die Reaktion der Stadtgesellschaft betrifft, so wird erkennbar, dass sie zwar im Prinzip über eine bewährte und nach wie vor sehr anpassungsfähige soziale Grammatik verfügt, dass sie aber die vorhandenen Mittel nur zögerlich und wenig durchdacht einsetzt und die Interessen der Vielen als Viele immer wieder ignoriert werden. Die Trägheit der urbanen Systeme und deren mangelhafte Anpassungsbereitschaft erweisen sich immer wieder als Kernprobleme. Die von der Verwaltung und von der lokalen Poli-

tik bestimmten Systeme sind sicherlich nicht zufällig so „träge“, sondern haben mit der lokalen Privilegienstruktur zu tun, der sich die Kommunen verpflichtet fühlen. Einschlägige Untersuchungen belegen, dass sich Politik und Verwaltung deshalb sehr häufig vereint gegen eine nachhaltige Neueinstellung wehren und einfach auf überkommenen Einstellungen beharren. Die aus solchen „gestrigen“ Orientierungen resultierenden Fehlleistungen wie Prekarisierung, Segregation und Exklusion werden dann „gerne“ individualisiert, also die in diesem Zusammenhang entstehenden Verwerfungen und Probleme einfach dem Einzelnen zugerechnet. Und man verwendet schnell *Social Engineering-Techniken*, um dem Einzelnen die für einen Erhalt des *status quo ante* mitsamt seiner *einstigen Macht- und Privilegienverteilung* erforderlichen Rückanpassung im Sinn von „Bring-Leistungen“ aufzubürden. Für die Pädagogik im Bildungssystem, die Sozialpädagogik in den Einrichtungen und die Soziale Arbeit in der Arbeit vor Ort wirkt sich das wie ein „Retro-Sog“, dessen man sich im Grunde nur politisch erwehren kann.

Zur Dynamik des alltäglichen Arrangements

Die Stadtgesellschaft verfügt über ein differenziertes Potential im Umgang mit Mobilität und Diversität. Es ist aber auch schon deutlich geworden, dass dieses Potential gezielt genutzt und immer wieder zur Neueinstellung des Zusammenlebens aktualisiert werden muss. Die damit markierten Spannungen zwischen einem erfolgreichen Arrangement der Vielen als Viele und dem Unvermögen bzw. der Weigerung, dieses Arrangement zu unterstützen und den daraus erwachsenden Problemen werden noch plastischer, wenn man sich direkt dem pädagogischen Feld, dem Ort sozialer Praxis zuwendet. Der Blick auf eine typische Alltagssituation kann das deutlich machen.

Vom einem völlig selbstverständlichen Aufwachsen im globalisierten Stadtquartier und von einer ganz gewöhnlichen Aneignung von Mobilität und Diversität

Ein Blick darauf, wie Menschen im Stadtquartier völlig selbstverständlich aufwachsen und sich den globalisierten Alltag ganz gewöhnlich aneignen, kann klar machen, wie unspektakulär der Fußabdruck einer globalisierten Wirklichkeit sein kann. Dazu möchte ich auf eine Szene aus dem Alltagsleben von heranwachsenden Kindern in einem typischen Quartier eingehen (Abb. 2: Kinderszene in Bergen). Oben war ja schon mehrfach zur Erläuterung methodischer Fragen auf die Situation von Jugendlichen (vor

allem am Beispiel der Kalker Ereignisse) Bezug genommen worden. In diesen Überlegungen wurde bereits deutlich, dass die Situation von Jugendlichen im Quartier erst dann prekär wird, wenn man von außen heran tritt und wesentliche Merkmale der Situation verleugnet und aus nationalstaatlicher Perspektive umetikettiert.

Abb.2: Kinderszene in Bergen



Bei der empirischen Annäherung an die Dynamik des alltäglichen Arrangements ist es hilfreich, sich exemplarisch auf eine typische Szene aus dem Alltagsleben von Kindern, Jugendlichen oder Heranwachsenden zu beziehen. Dabei kommt es darauf an, rekonstruktiv zu verfahren, also aus der Perspektive der Betroffenen zu argumentieren, an deren „empirischen“ Blick anzuknüpfen und erst danach auf Außenansichten einzugehen und die Sicht der im Quartier Aufwachsenden erst ganz zum Schluss mit anderen Sichtweisen bzw. Deutungen zu vergleichen.

Bei dem hier ausgewählten Fallbeispiel geht es darum, wie sich Kinder *hier und heute* inszenieren, sich gewissermaßen als „natürliche“ Experten des Alltags betätigen und ihren Alltag so, wie sie das für richtig halten, hervorbringen. Es ist aber auch ein Fall, der zumindest auf den ersten Blick eigentlich gar nicht so leicht so kontextualisiert werden kann, dass man an ihm „Integrationsdefizite“ zu markieren vermag. Das Bild „Kinderszene in Bergen“ bildet eine durchaus repräsentative Situation in einem urbanen Quartier ab. Die Situation ist auch in ihrem gesellschaftspolitischen Kontext mit der Situation in einer Stadt wie Köln oder Aachen gut vergleichbar.

Bei der Situation handelt es sich um ein triviales Arrangement zwischen Kindern, die gemeinsam Eis essen. Was im Dauerablauf des Alltags als selbstverständliches Verhalten von Kindern an einem der seltenen Sonnentage in einer Stadt wie Bergen hingenommen wird, das ist für einen aufmerk-

samen Beobachter⁷ dennoch bemerkenswert. Schon auf den ersten Blick fällt die synchrone Haltung der Kinder auf. Sie signalisiert eine zwischen den Beteiligten übereinstimmende Ausrichtung der Tätigkeit, damit zugleich eine prinzipielle Übereinstimmung in der Handhabung der Situation, also im Situationsformat und damit schließlich auch in der Situationsdefinition. Die Situationsdefinition „gemeinsam Eis-Essen“ wird zum Orientierungspunkt, systemtheoretisch formuliert zur Leitdifferenz der Situation und ermöglicht die Aktualisierung entsprechender Handlungs- und Verhaltensregeln.

Die Situation erhält eine besondere Pointe durch das Auf-dem-Boden-Sitzen. Es ist eine spezielle Handlungsweise, die einer besonderen Konstellation, nämlich Sonnenschein in Europas an sich regenreichster Stadt, geschuldet ist. Es ist durchaus bemerkenswert, wenn diese drei Kinder hier auf dem Straßenboden sitzen, was allerseits gelassen hingenommen zu werden scheint. Es gibt offenbar zwischen den Kindern und den Passanten eine stillschweigende Übereinstimmung in dem aktuellen Handlungsformat Auf-dem-Boden-Sitzen als einer legitimen Variation des Aufenthalts in einem öffentlichen Raum angesichts des extrem seltenen Sonnenwetters. Alle verfügen in dieser Situation in Bezug auf den Umgang mit der Situation über einen vergleichbaren Wissensstand, obwohl alle beteiligten Personen eben auch einschließlich der wie selbstverständlich vorbei kommenden Passanten ebenso offensichtlich im Blick auf Alter, soziale Struktur und Herkunft deutlich unterschiedlich orientiert sein dürften.

Zunächst einmal ist diese Szene sicherlich ein Beispiel dafür, wie in einer konkreten Alltagssituation für die Teilnehmer viele *ansonsten* u.U. (für den Beobachter als Unbeteiligten mitunter sofort ins Auge fallenden) signifikante Unterschiede *konstitutiv belanglos* bleiben. Sodann ist sie ein Beispiel dafür, wie selbstverständlich dabei Erfahrungen mit einem Alltag gemacht und angeeignet werden, die aus der Sicht des Beobachters hoch komplex und heterogen, ja widersprüchlich erscheinen mögen. So ist einem kulturgeschichtlich informierten Beobachter natürlich klar, dass sich die gesamte Thematik – es handelt sich um den Konsum von Eis-am-Stiel – der Globalisierung, genauer der letzten Globalisierungswelle verdankt und „eigentlich“ überhaupt nicht zum lokalen Lebensgefühl passt. Das Situationsformat ist noch nicht alt und wäre noch vor zwei Generationen als hybrid wahrgenommen worden (Bukow 2010b, S. 207ff.). Heute scheint das Format längst alltäglich, irgendwie trivial zu sein und ist fast schon Brauchtum.

7 Einer der häufigsten Fehler in der Sozialforschung besteht darin, bei einer Beobachtung die einem als Externen zwangsläufig unvertraute, dem Handeln jedoch inhärente sinnhaft-soziale Logik zu ignorieren und nach „zufälligen“, d.h. nach situationsfremden, der eigene Rolle innerhalb des Alltags geschuldeten Vorstellungen und Kriterien vorzuziehen.

Wie aus trivialen Alltagsaktivitäten in einem globalisierten Alltag wie selbstverständlich hybride Identitäten entstehen

Betrachtet man die Situation sozialisationstheoretisch, so kann man den Fall dafür anführen, wie an einer konkreten Thematik unter Absehen von allen „sonstigen“ Unterschiedlichkeiten der beteiligten Personen eine Situationsdefinition ausgehandelt und entsprechende Regeln aktiviert werden, um zu einer gemeinsamen Handlung zu kommen und ein gemeinsames Handlungsziel zu erreichen. Das dabei kreativ abgearbeitete soziale Format geht in den Wissensbestand der Beteiligten ein und wird, positiv erfahren, zu einem Bestandteil der individuellen Entwicklung. Insofern handelt es sich hier einerseits um einen durch sozialisatorische Interaktion erzeugten Erfahrungsgewinn und andererseits zugleich auch um einen von den Beteiligten erzeugten Beitrag zur Fortschreibung von urbaner gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Berücksichtigt man die Tatsache ein, dass die Thematik in dieser Form erst zwei Generationen alt ist und sich somit nicht nur die Handelnden, sondern auch deren Praxis der Globalisierung verdanken, so bietet die Szene zugleich eine eindrucksvolle Antwort auf die Frage, wie aus einer im Prinzip *hybriden* Welt mit der Zeit eine hybrid basierte Identität entsteht. Dies gilt in zweierlei Hinsicht: Zum einen lernt man, im Alltag stets situationsspezifische Maßstäbe anzulegen und dabei die den unterschiedlichen Situationen jeweils typisch verschiedenen Regeln zu verwenden. Man erwirbt die Fähigkeit, das je nach der Situation passende *alltagskulturelle setting* anzuwenden und sich die entsprechenden Vorstellungen, so etwas wie eine hybrid *cognitive map*, zu eigen zu machen. Und zum anderen lernt man damit automatisch auch, dass, da die Alltagswelt nicht geschlossen und eindeutig, sondern nur in typisch unterschiedlichen Situationen existiert, es notwendig ist, sich die Dinge selbst zusammen zu reimen. Die *hybrid cognitive map* nötigt zu einer individuellen *Bricolage* der Vorstellungen von sich in der Welt. Es mag für den Beobachter erstaunlich sein, wie virtuos das bereits Kinder und Jugendliche bewältigen. Für die Beteiligten ist dies längst selbstverständlich, eine *conditio sine qua non*.

Der skizzierte wie selbstverständliche, gleichwohl aber virtuose Umgang mit Mobilität und Diversität belegt, wie hilfreich die Grammatik des Zusammenlebens ist und wie einfach sie eine Stadtgesellschaft zusammen zu halten vermag, wenn sogar schon Kinder in der Lage sind, diese Grammatik so fraglos wie erfolgreich anzuwenden. Diese Szene mit den drei Kindern ist einerseits völlig trivial, andererseits extrem informativ, weil an ihr sichtbar wird, wie selbstverständlich man sich in einem Quartier zu bewegen vermag, selbst wenn es längst zum Fußabdruck einer globalisierten Wirklichkeit geworden ist. Und sie lässt erkennen, warum sich Kinder, Jugendliche und genauso Heranwachsende in ihrem Quartier in der Regel „trotz allem“ wohl

fühlen und sich mit dem Ort ihres Aufwachsens identifizieren, selbst wenn sie noch nicht einmal im Quartier geboren sind.

Was aus dem Alltagsarrangement für die Logik einer sozialen Intervention folgt

Betrachtet man die skizzierte alltägliche Dynamik, so kann man von einer alltags eingebetteten *inhärenten* sozialen Logik⁸ des alltäglichen Arrangements und damit auch des Aufwachsens ausgehen. Aufwachsen bedeutet, das Handeln und Deuten aus der individuellen Praxis im Quartier, aus alltäglicher Interaktion mit anderen heraus für sich immer wieder neu zu arrangieren und auf diese Weise Schritt für Schritt ein Bild von sich in der Welt zu entwickeln. Aufwachsen bedeutet dann, aus dem Hier und Heute heraus unter Einbeziehung immer neuer Praxiserfahrungen „reflexiv“ Erfahrungen zu gewinnen und in das eigene Welt- wie Selbstbild einzuarbeiten.

Wenn im Verlauf dieses Prozesses Probleme auftreten, dann dürften sie nach diesem Ansatz in der Regel darauf beruhen, dass wichtige „Bausteine“ für das alltägliche Arrangement und die daraus resultierende Entwicklung eines Welt- wie Selbstbildes fehlen: fehlende Gelegenheiten zur Interaktion, fehlende ökonomische, soziale bzw. kulturelle Ressourcen, fehlende Unterstützung innerhalb einer zunehmend komplexeren Alltagswelt. Für die Logik einer sozialen Intervention folgt daraus, dass sie Maßnahmen entwerfen muss, die zur Unterstützung jener intrinsischen Logik des Arrangements wichtig sind, z.B. bei fehlenden Bausteinen unterstützend wirken. Soziale Intervention meinte danach eine *kritische Begleitung eines gemäß „inhärenter Logik“ situierten sozialen Handelns* (vgl. Bommes/Scherr 2012, S. 220). Dies kann ihr freilich nur gelingen, wenn sie – um weiter am Beispiel entlang zu argumentieren – von der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen und ihrer im Prinzip virtuos bewältigten Alltagspraxis ausgeht, d.h. sie grundsätzlich anerkennt und unterstützt. Dazu muss sie unabhängig von externen Interessen agieren, darf sich weder von Behörden und Institutionen in Dienst nehmen lassen, noch darf sie eine Umetikettierung der Alltagspraxis im Dienst eines hermeneutischen Nationalismus akzeptieren, geschweige denn sie sogar selbst mit vornehmen.

Was passiert, wenn die Situation umetikettiert wird? Diese Frage ist keineswegs rhetorisch, sondern stellt sich beispielsweise, wenn man, wie das aus vielen Fällen vertraut ist, den Kindern oder Jugendlichen ihre alltagslogisch

8 Mit dem Begriff soziale Logik soll an die von Erving Goffman skizzierte Dynamik themenzentrierter, wohlsituierter Interaktion angeschlossen werden, wie er sie in seiner Arbeit über „Spaß am Spiel“ entwickelt hat (Goffman 1973).

gewonnenen Erfahrungen abspricht und sie, wie es bei Allochthonen fast täglich geschieht, mit der Frage nach deren Geburtsort, bzw. dem der Eltern oder Großeltern zu Fremden stilisiert. Notfalls bedient man sich auch des Kleidungsstils oder der Hautfarbe, um dieses *othering* zu erreichen. Und diese Praxis beschränkt sich nicht auf öffentliche Plätze und dort aktive Ordnungskräfte. Tagtäglich werden „geeignete“ Kinder und Jugendliche diesem *othering* ausgesetzt, werden deren Ansprüche, Wünsche und Erwartungen destruiert und werden Sozialisationsdefizite postuliert. Kinder, Jugendliche und Heranwachsende werden besonders „gerne“ benutzt, um das Aufeinander-Treffen von Effekten zunehmender Mobilität und Diversität und von Effekten nationalstaatlicher Selbstinterpretation zu beschwören und zu dramatisieren. Wenn soziale Intervention sich hier auf die Seite mobilitäts- und diversitätsfeindlicher „Retro-Einstellungen“ schlägt, übernimmt sie innerhalb der nationalistischen Dramaturgie die Rolle eines Regisseurs. Da die Betroffenen jedoch die ihnen vertraute Quartier-„Gemengelage“ als eine selbstverständliche und vertraute gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion erleben, erfahren und verinnerlichen und sich dem entsprechend platzieren, erzeugt diese erfahrungsfremde nationalistische Zumutung fast automatisch Bedrohungsgefühle und Exklusionsängste.

Ein alltägliches Beispiel für diese Umetikettierung⁹ ist die Frage an jemanden, dessen Verhalten, Kleidung und/oder Hautfarbe vom „biodutschen“ Selbstbild abweicht, wo er her kommt. Das folgende Zitat von Ekrem Senol kann die entsprechenden Implikationen plastisch machen:

„Ja, ich komme ursprünglich aus der Türkei, bin aber hier geboren und aufgewachsen. Dies ist immer öfter die Antwort auf eine entsprechende Frage beim gesellschaftlichen oder beruflichen Kennenlernen, so als wolle man sich abgrenzen vom übrigen Pack. Wer aber sind die Übrigen? Die eigenen Eltern? Der Zusatz, dass man hier geboren und aufgewachsen ist, soll dem Gegenüber klarmachen, dass man dazugehört. Dieser Abgrenzungsversuch signalisiert aber noch viel mehr. Darin schwingt unhörbar Angst mit, Angst, nicht gemocht zu werden und auf Ablehnung zu stoßen. Angst, in dieselbe Schublade gesteckt zu werden wie die Frau mit dem bunten Kopftuch, die stets von hinten zu sehen ist und die Aldi Tüte in der einen, das Kind in der anderen Hand hält und in den Medien üblicherweise für Nachrichten über Parallelgesellschaften und Hartz IV Empfänger erhalten muss. Gleichzeitig offenbart ein solcher Abgrenzungsversuch, dass man sich von den Integrations- und Islamdebatten in höchstem Maße persönlich angesprochen fühlt. Menschen mit einem gesunden Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl zeichnen sich aber gerade dadurch aus, dass sie kein übertriebenes Bedürfnis haben, von allen anerkannt und gemocht zu werden. Sie besitzen die Selbstsicherheit, mit Ablehnung umzugehen, weil sie

9 Es ist ein „gesellschaftliches Manöver mit erheblichen Konsequenzen für die Betroffenen“ zitiert Adele Clarke ganz im vorliegenden Sinn Michel Foucaults (dazu Clarke 2012, S. 97).

eine Ablehnung nicht persönlich nehmen. Ihr Selbstwertgefühl wird durch eine Ablehnung nicht verletzt oder herabgesetzt“ (Senol 2011, S. 54).

Die durch das *othering* überhaupt erst erzeugten Bedrohungsgefühle und Ängste rufen dann in der Art einer *self-fulfilling-prophecy* genau das hervor, was später den Einsatz einer ganzen Integrationsindustrie legitimiert. Je intensiver die *Dramaturgie des othering* betrieben wird, desto plausibler muss es gesellschaftlichen Institutionen erscheinen, womit sie sich schon immer konfrontiert glauben, nämlich mit Integrationsproblemen. Umso mehr sind sie davon überzeugt, sie müssten diese Menschen über vorschulische Erziehung überhaupt erst sprachfähig machen („Null Sprachlichkeit“ überwinden), über besondere Bildungsmaßnahmen (Überweisung in Förderschulen) schulfähig machen und die Familien insgesamt über interkulturelle und interreligiöse Dialoge usw. für das Ankommen in der Gesellschaft motivieren, für das Leben im Quartier überhaupt erst ertüchtigen.

Für den pädagogisch orientierten Beobachter, der sich an der Alltagsrealität des Heranwachsens im Quartier orientiert, ist der hier und heute gelebte Alltag zunächst einmal unproblematisch und bleibt es auch, solange er es nicht mit Kindern zu tun hat, die für dieses Eis kein Geld haben oder mit Zuschauern, die das Verhalten der Kinder unangemessen finden, weil es nicht ihrem Weltbild entspricht. In beiden Fällen ergibt sich die Notwendigkeit, die Situation pädagogisch „zu begleiten“, was allerdings voraussetzt, dass das Format als ein mögliches und fraglos gegebenes Format nicht nur akzeptiert, sondern auch als ein Ausdruck individueller Alltagsgestaltung positiv eingeschätzt wird. Der pädagogische Beobachter benötigt demnach für eine erfolgreiche Intervention nicht nur soziale, sondern auch politische und alltagskulturelle Kenntnisse und er muss einschätzen können, ob das Format zur Entwicklung positiv beiträgt.

Zu Problemen in den „wohlgeordneten“ Kontexten einer Stadtgesellschaft

In der bisherigen Diskussion habe ich mich darauf konzentriert, eine zumeist undramatische, diversitäts- und mobilitätsgeprägte Alltagspraxis zu skizzieren – aber auch zu prüfen, was passiert, wenn jemand diese Praxis von der Warte eines überholten Gesellschaftsbildes aus nationalistisch dramatisiert. Das bislang gezeichnete Bild bleibt allerdings grobmaschig. Erst wenn man die Alltagspraxis einerseits und die sehr unterschiedlichen nationalistischen Dramatisierungsversuche andererseits genauer diskutiert, d.h. diese beiden Verfahren der Herstellung von gesellschaftlicher Wirklichkeit in den

oben bereits skizzierten gesellschaftlichen Kontexten Lebenswelt, Zivilgesellschaft und gesellschaftliche Systeme genauer analysiert, kann man präzise Aussagen zu einzelnen Handlungsfeldern und ihren Implikationen machen.

Auch wenn es hier nur um Anfragen an die Praxis der Sozialen Arbeit in einer von Mobilität und Vielfalt geprägten Situation geht, würde dies den Rahmen bei weitem sprengen. Zum einen sind pädagogische Expert/innen in allen drei Kontexten tätig und zum anderen treten sie oft nicht allein auf, sondern sind im Rahmen von Initiativen, Vereinen, Wohlfahrtsorganisationen, Behörden und staatlichen Bildungseinrichtungen tätig. Sie agieren also oft im Verbund und müssen in diesen Fällen jeweils im Blick auf den Verbund, in dem sie auftreten, gesehen werden. Wenn ich mich in der abschließenden Skizze (vgl. Abb. 3) auf soziale Intervention beschränke, so dient das einer nicht ganz unproblematischen *Komplexitätsreduktion*. Was aber auch so klar wird, ist, dass es vor allem auf die Korrespondenz zwischen der jeweiligen speziellen sozialen Logik einer Alltagspraxis innerhalb von *Lebenswelt, Zivilgesellschaft und gesellschaftlichen Systemen* einerseits und den *Intentionen* typischer Formen *sozialer Intervention* andererseits ankommt.

Im Folgenden werden zunächst die Kontexte Lebenswelt und Zivilgesellschaft angesprochen. Dabei sollen aber nur einige kursorische Hinweise gegeben werden. Die Aufmerksamkeit gilt abschließend vor allem den gesellschaftlichen Systemen und Institutionen, weil sie für die Ordnung des Zusammenlebens letzten Endes entscheidend sind. Hier müssten eigentlich zumindest zwei gegenwärtig alles bestimmende Themen angesprochen werden, nämlich die Bildungsdebatte und die Diskussion über die jüngste Einwanderung aus Südosteuropa. Die Debatte über die Zuwanderung aus Südosteuropa ist freilich besonders gut geeignet, um die Probleme der *sozialen Intervention* deutlich zu machen, weil anders als in dem Bildungssystem die Rolle der Sozialen Arbeit hier von ganz zentraler Bedeutung ist.

Abb. 3: Zum Verhältnis von sozialem Handeln und sozialer Intervention

	Praxisfelder	soziale Logik	soziale Intervention	Intention	Interventionskontext
Lebenswelt	Wir-Gruppe, Stammtisch, Bezugsgruppe	wertorientierte Gemeinschaftspflege, Einbettung	Verhält sich die soziale Intervention symmetrisch komplementär oder schließt sie sich z.B. dem hermeneutisch-nationalistischen Blick einer Kommunalverwaltung oder einer Behörde an? Verfolgt sie ein inklusives Konzept für die Vielen als Viele oder versucht sie die Auswirkungen von Mobilität und Diversität z.B. durch kulturalistische Integrationskonzepte an eine „Nationalkultur“ zu assimilieren?		
Zivilgesellschaft	Initiative, Verein, pol. Bündnisse	deliberativer Kampf um Anerkennung			
gesellschaftliche Systeme	Arbeitsmarkt, Bildung, Gesundheit, Kirchen usw.	thematische Inklusion auf der Basis von Fairness			

Warum soziale Intervention in den völlig unterschiedlich ausgerichteten Kontexten Lebenswelt und Zivilgesellschaft mitunter konträren Intentionen folgen muss

Zunächst möchte ich einige eher kursorische Bemerkungen dazu machen, warum sich soziale Intervention in Lebenswelt und Zivilgesellschaft nicht nur in völlig unterschiedlich ausgerichteten Kontexten bewegt, sondern auch fast schon konträr ausgerichtet werden muss.

- a) In der Lebenswelt geht es um *face-to-face Interaktion* von Wir-Gruppen, mithin um dichte Beziehungen, wechselseitige Vertrauensbildung und um die Anerkennung der jeweiligen individuellen Kompetenzen, Fertigkeiten und Lebensstile der *basics* hinsichtlich sozialer, sprachlicher, kultureller und religiöser Eigenschaften, der Geschlechtsrolle und des Selbstbildes. Die hierbei erkennbare soziale Logik besteht darin, sich im Verlauf der individuellen Entwicklung in diesem Kontext reziprok, aktiv und nachhaltig einzurichten. Und wenn man wie gezeigt, auf Kinder und Jugendliche blickt, so sieht man schnell, wie sie dabei alles an Diversität und Mobilität, alles was um sie herum Wirklichkeit wird, wie selbstverständlich einbeziehen. Um es bildlich zu formulieren: hier geht es um ein auf alltäglicher Interaktion basierendes Jagen und Sammeln in subjektivi-

ver Absicht. Wenn hier soziale Intervention gefragt ist, dann *nicht top down* mit einer von oben bzw. außen implementierten Zielvorgabe („Werte des Abendlandes“, „Leitkultur“ usw.), sondern *bottom up* und hier im Sinn von kritischer Solidarität mit dem Prozess des „Jagens und Sammels“. Es ist klar, dass in einem derartigen Alltag gewonnen und ggf. durch soziale Intervention verstärkte Resultate mindestens so hybrid ausfallen wie der Alltag selbst. Dies hat den Vorteil, dass auf diese Weise ein Spielraum für ein Höchstmaß an kollektiv fundierter Individualität entsteht, allerdings auch den Nachteil, dass es kaum mit dem immer noch gepflegten monolingualen bzw. monokulturellen Habitus zusammen passt und dass damit in einer Gesellschaft, die einem überkommenen Kulturmodell aufsitzt, massive Anerkennungsprobleme programmiert sind. Und wenn die hier involvierte Bevölkerungsgruppe ohnehin schon als „Ausländer“ unter besonderer Beobachtung steht, stößt eine auf diesen Menschen orientierte soziale Intervention sehr schnell auf politische Barrieren.

- b) In der Zivilgesellschaft geht es wie oben skizziert um die Formulierung von Anliegen gegenüber der Öffentlichkeit und damit um die Beteiligung auf gleicher Augenhöhe zur Durchsetzung von mehr als nur den Einzelnen betreffenden allgemeinen Positionen. Klar ist, dass der Einzelne hier eine völlig andere Rolle einnimmt und damit die soziale Logik ganz anders ausgerichtet ist. Hier geht es gerade nicht um das, was die Lebenswelt im Kern ausmacht, nicht um den Ausbau der Gesellschaft zu einer Groß-Wir-Gruppe, sozusagen einer Großfamilie mit einem Patriarchen an der Spitze, sondern um klug durchdachte und kenntnisreich entwickelte Vorschläge für den Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen von allgemeinem Interesse. Wenn hier soziale Intervention gefragt ist, dann nicht im Rahmen der individuellen Motivsuche oder der Persönlichkeit, der religiösen Einstellung oder des Charakters der Aktivist/innen, sondern in einem eher technischen Sinn bei der Beschaffung, Gestaltung, Abstimmung und Durchsetzung und dem Publik-Machen von Anliegen. Und so wie die Aktivist/innen nur in ihren speziellen Anliegen übereinstimmen müssen, während *alles andere konstitutiv belanglos* ist, so wird sich die soziale Intervention auf die Unterstützung der Anliegen zu konzentrieren haben. Auch hier ist klar, dass die unterschiedlichen Motive der zivilgesellschaftlichen Akteure durchaus Probleme machen können – aber dies vor allem dann, wenn man glaubt, ein Anliegen könne nur dann akzeptiert werden, wenn die *richtige* Motivation oder die *richtige* Persönlichkeit dahinter steht. Gerade in sozial, kulturell und religiös diversen Gesellschaften funktioniert eine solche

normative Erwartung nicht. Sie sorgt nur für Zündstoff und provoziert Rassismen und Ausgrenzung. In all diesen Fällen kommen auf soziale Intervention schnell extreme Herausforderungen zu, nämlich der Kampf um gleiche Augenhöhe für die Vielen als Viele.

Wenn die soziale Logik in den beiden Kontexten unterschiedlich funktioniert, so muss sich auch die soziale Intervention *entsprechend unterschiedlich* ausrichten. Man steht damit vor einem doppelten Problem, nämlich einerseits davor, die soziale Logik der jeweiligen Situation sozial adäquat „lesen“ zu lernen, und andererseits davor, gegenüber Dritten diese soziale Logik zu verteidigen, die ja eigentlich nur der Grammatik des urbanen Zusammenlebens geschuldet ist und die gerade deshalb dann oft nicht akzeptiert wird, wenn sie von den Vielen als Viele mit ihren Mobilitäts- und Diversitätserfahrungen in Anspruch genommen wird. Eigentlich ist es ganz einfach: Im Blick auf die Lebenswelt geht es um eine Stärkung der Bindung innerhalb der Wir-Gruppe unter Ausklammerung von beruflichen, politischen, religiösen und anderen dem gesellschaftlichen Statuserhalt dienenden Praktiken, während es in der Zivilgesellschaft ganz im Gegenteil um den Austausch von Argumenten und damit um eine gezielte Platzierung dieser Argumente in zentralen Segmenten der Öffentlichkeit unter Absehung von der jeweiligen individuellen Einstellung oder persönlichen Sympathie geht.

Warum soziale Intervention in „wohlgeordneten“ institutionellen Kontexten oft auf erhebliche Schwierigkeiten stößt

Das Handeln ist in systemischen Kontexten, in den Behörden, in der Politik, in den Bildungseinrichtungen, im Gesundheitssystem wie oben skizziert mit einer autopoietischen, sich intern regulierenden Selbstaussteuerung konfrontiert. Dies ist schon immer problematisch gewesen und war einer der Gründe für die Entwicklung einer kritischen Öffentlichkeit bzw. Zivilgesellschaft. Noch problematischer wird es heute, weil die ohnehin trägen Systeme mit sich schnell wandelnden gesellschaftlichen Entwicklungen konfrontiert sind. Sie sind gezwungen, sich auf zunehmend komplexere, d.h. flüchtigere und diversere Rahmenbedingungen einzustellen. Das bedeutet, sie müssen ihre innere Struktur, ihre Aufgabenstellungen und den Umgang mit den Menschen immer wieder radikal überprüfen, sich wie oben angemerkt quasi als „lebende Systeme“ immer wieder „neu“ erfinden.

Wir haben es hier mit einer auch für soziale Intervention ungewöhnlich problematischen Situation zu tun. Sie zwingt dazu, anders als in den anderen beiden Kontexten etwas ausführlicher zu werden – selbst wenn man nur exemplarisch deutlich machen kann, mit welchen Herausforderungen es

soziale Intervention hier zu tun hat. Zwei Beispiele bieten sich dafür besonders an, zum einen die Situation im Bildungssystem, wo es zunehmend darum geht von einem integrativen zu einem inklusiven Konzept zu kommen, und zum anderen die Situation in einer Kommunalverwaltung, wo man sich nach vierzig Jahren Einwanderung angesichts einer immer noch anhaltenden, ja neuerlich sogar wieder verstärkten Einwanderung, dieses Mal einer „Zuwanderung“ aus Südosteuropa, genötigt sieht, Einwanderung endlich als normal zu akzeptieren. In beiden Fällen liegen die Herausforderungen für eine angemessene Konzeptionalisierung von sozialer Intervention auf der Hand. Allerdings dürfte die Einwanderungsthematik als solche im Augenblick wieder einmal besonders spannend sein. Und anders als im Bildungssystem spielt hier die Soziale Arbeit eine ganz zentrale Rolle.

Schaut man sich die Strategien an, mit denen die meisten hiesigen Kommunen auf die jüngste Einwanderung, die aus auf Südosteuropa, reagieren¹⁰, so erkennt man schnell, wie zäh sich trotz vieler von „Willkommenskultur“ vollen Integrationskonzepte die überkommenen einwanderungsfeindlichen Einstellungen erhalten haben und dass man weiter wie gewohnt negativ reagiert. Die Praxis der Kommunen bei der Bewältigung der Einwanderung durch die „Generation Gastarbeiter“ vor gut vierzig Jahren hat sich gehalten und ist meist immer noch die Praxis bei dem Umgang mit neuen Bevölkerungsgruppen – allerdings mit dem Unterschied, dass man damals vom Gast sprach, der wieder zu gehen hat, und heute vom Zuwanderer, der sich als ein Hinzukommender ein- und unterzuordnen hat.

Nach wie vor ist man nicht bereit, die Einwanderung in der ihr gewissermaßen eigensinnigen Dynamik wirklich voll zu realisieren, also den betreffenden Menschen das Recht auf ein Zu-bleiben-wie-sie-sind zu konzessionieren. Die kommunale Praxis ist träge und neigt offenbar besonders in kritischen Augenblicken dazu, rückwärts auszuweichen, obgleich die Einwanderung längst unumkehrbar ist, sich Dank der aktuellen Globalisierung sogar noch immer weiter ausweitet und oft schon in Fluktuation mündet und eigentlich gar nichts übrig bleibt, als die zunehmende Mobilität und Diversität im Rahmen der Stadtentwicklung aufzugreifen und systematisch zu verarbeiten. Die jüngste Einwanderung hat die Debatte sogar wieder zurück geworfen. Plötzlich spricht man wieder betont negativ von „Armutsflichtlingen“, als ob die Generation Gastarbeiter oder die Übersiedler aus den ehemaligen GUS-Staaten nicht auch arm gekommen seien. Im Grunde geht es darum, dass mancher unterstellt, diese Menschen wären „von Natur aus“ arm, hätten die Diskriminierung schon im Herkunftsland „verdient“ gehabt und

10 Ich beziehe mich im Folgenden auf Erfahrungen im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung zweier Kommunen aus Nordrhein-Westfalen. Die Arbeit ist noch nicht abgeschlossen. Die Veröffentlichung der Ergebnisse ist Mitte 2013 zu erwarten.

würde ihre Armut wie eine Krankheit mit importieren. Ihr Ziel sei nur, mit Hilfe der EU ihr „Lotterleben“ weiter zu optimieren. Viele Behördenvertreter sehen sich dieser Einwanderung deshalb irgendwie „hilflos ausgeliefert“ und genötigt als „letzte“ Instanz (nachdem nämlich das Herkunftsland und die EU versagt haben) einzugreifen, die Notbremse zu ziehen, nachdem alles wie nicht anders zu erwarten „schief“ gelaufen sei. Man gestaltet nicht, man interveniert am Ende – man lässt die Einwanderer in problematischen „Zwischenräumen“ auflaufen; man duldet, dass sie auf schlechten Wohnraum angewiesen sind, in ausbeuterische Arbeitsverhältnisse geraten. So besehen bleiben dann nur noch ordnungspolitische Maßnahmen. Damit wird ein „sich selbst bestätigender Teufelskreis“ installiert, der im Verlauf der Zeit immer dramatischere Züge annimmt. Man warnt vor Neigungen zur Prostitution, die freilich ausschließlich von den hiesigen Freiern beansprucht wird und plädiert schließlich ganz wie zur Zeit des ersten Ölshocks für Rückkehrmaßnahmen. So bleibt es dann eben doch wieder bei den Reaktionen wie gestern. Sie sind schwer zu stoppen und es fällt den Verwaltungen sehr schwer, sich dieser falschen, offenbar verwaltungssystemimmanenten Dynamik zumal in Zeiten knapper Kassen zu entziehen, zumal die Medien im aktuellen Fall diese falsche Dynamik noch durch eine skandalisierende und kriminalisierende Berichterstattung anheizen und den Einwanderern in kulturrassistischer Manier auch noch mit einschlägigen Reportagen untermauert, unterstellen, sie seien quasi von Natur aus unfähig, ihre Kinder angemessen zu erziehen, einem normalen Erwerb nachzugehen, ein Minimum an Hygiene und überhaupt eine mitteleuropäische Wohnkultur zu entwickeln.

Immer wieder bricht die gewohnte Logik durch, die *top down* zur Sache kommt. Es fehlt noch immer an einer ausreichenden Sensibilität gegenüber der empirischen Realität – der Realität, die wie beschrieben als lokaler Fußabdruck einer längst globalisierten Alltagswirklichkeit zu deuten ist. Die gewohnte Logik verweigert sich dieser Sensibilität. Und je dramatischer man die Wirklichkeit verfehlt, umso intensiver sucht man nach *social-engineering*-Modellen, die vielleicht doch noch etwas erreichen. Um die gebotene Sensibilität zu entwickeln, bedarf es eines *Perspektivenwechsels* weg vom systemimmanenten Blick hin zu einem kritischen Blick auf die Entwicklungsdynamik von Einwanderung in eine Stadtgesellschaft.

So lange die – die systemtheoretisch gesprochen – Leitdifferenz der Kommunalverwaltung noch nicht grundsätzlich neu bestimmt und das Verwaltungssystem auf das Konzept eines *lebenden Systems umgestellt ist*, solange bleibt die Verwaltungslogik ein Problem und ist kaum dazu geeignet, sich an sie im Rahmen sozialer Intervention anzukoppeln. Die hier gefragte Logik für eine sozial adäquate soziale Intervention erschließt sich eben nicht aus einer der internen Struktur der Verwaltungen immanenten Handlungslo-

gik, sondern muss von Grund auf neu und eigenständig Schritt für Schritt ausgehandelt werden.

- a) Der erste Schritt könnte darin bestehen, die gesellschaftliche Sinnhaftigkeit der Verwaltung, bildlich gesprochen den „Gründungsauftrag“ der kommunalen Behörde, in den Blick zu nehmen.
- b) Der zweite Schritt wäre dann, sich die Wirklichkeit nicht länger von einer kommunalen „Handeln-wie-gewohnt-Sichtweise“ diktieren zu lassen, sondern sich an den betreffenden Menschen, den Einwanderern und ihren Wünschen und Hoffnungen orientierend zu überlegen, wie kommunales Handeln ausgerichtet werden müsste. Nützlich wäre auch, sich einschlägiger Positionen aus der Zivilgesellschaft zu vergewissern und auf die Systemumwelt neu abzustimmen.
- c) Die soziale Intervention orientiert sich auf diese Weise an einer gewissermaßen fiktiven Verwaltungslogik, d.h. sie muss vielmehr das, woran sie sich zu orientieren hat, im Interesse einer guten Orientierung erst erfinden. Die dabei entstehenden Verfahrensweisen könnten dann auch dazu dienen, der Verwaltung neue Wege aufzuzeigen. Insofern wäre das praktische Handeln immer auch kritisch-politisch orientiert.

Das Beispiel zeigt, dass die Pädagogik, die Sozialpädagogik und vor allem auch die Soziale Arbeit in „wohlgeordneten“ institutionellen Kontexten nicht nur anders, sondern vor allem auch mehr als in den anderen Kontexten herausgefordert sind. Das gilt sicherlich hinsichtlich der Ausrichtung sozialer Intervention ganz besonders, weil es hier an einem angemessenen Andockpartner fehlt. Es gilt aber natürlich auch für andere Praxisformate einer engagierten Sozialen Arbeit. Sie dürfte es in jedem Fall einfacher haben, wenn sie eine ausreichende institutionelle Distanz gegenüber den kommunalen Instanzen einzuhalten vermag.

Die Soziale Arbeit ist anders gefordert. Für sie ist fundamental, sich in der Stadtgesellschaft und der sie bestimmenden Logik wirklich gut auszukennen. Und sie ist ganz besonders gefordert, weil es letztlich darauf ankommt, die „wohlgeordneten“ urbanen Systeme zu mobilisieren und hier die Positionen zu stärken, die die zunehmende Mobilität und Diversität als Teil von urbaner Realität betrachten und bereit sind, sich darauf konstruktiv einzulassen. Erst wenn die „wohlgeordneten“ kommunalen Systeme ausreichend sensibel für den globalgesellschaftlichen Wandel geworden sind, erst dann kann sich die Soziale Arbeit ganz auf ihr Alltagsgeschäft konzentrieren.

Literaturverzeichnis

- Anhorn, Roland/Steir, Johannes (2011): Grundmodelle von Gesellschaft und soziale Ausschließung. Zum Gegenstand einer kritischen Forschungsperspektive in der Sozialen Arbeit, in: Elke Schimpf/Johannes Steir (Hg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden, S. 57-76
- Beck, Ulrich/Willms, Johannes (2001): Freiheit oder Kapitalismus. Gesellschaft neu denken, Frankfurt am Main
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (2012): Soziologie der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe, Weinheim-Basel
- Bukow, Wolf-D./Lösch, Bettina/Ottersbach, Markus/Preißing, Sonja (2013): Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden
- Bukow, Wolf-D./Nikodem, Claudia/Schulze, Erika/Yildiz, Erol (2001): Die multi-kulturelle Stadt. Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag, Opladen
- Bukow, Wolf-D./Preißing, Sonja (2010): ‚Wir sind kölsche Jungs‘. Die ‚Kalker Revolte‘. Der Kampf um Partizipation in der urbanen Gesellschaft, in: Angela Pilch Ortega/Andrea Felbinger/Regina Mikula/Rudolf Egger (Hg.): Macht-Eigensinn-Engagement. Lernprozesse gesellschaftlicher Teilhabe, Wiesbaden, S. 145-172
- Bukow, Wolf-D./Spindler, Susanne (2011): Fallstricke einer biographischen Hinwendung zum Subjekt in Forschungsprozessen, in: Elke Schimpf/Johannes Steir (Hg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden, S. 275-289
- Bukow, Wolf-D. (2010a): Urbanes Zusammenleben. Zum Umgang mit Migration und Mobilität in europäischen Stadtgesellschaften, Wiesbaden
- Bukow, Wolf-D. (2010b): Vielfalt in der Postmodernen Stadtgesellschaft. Eine Ortsbestimmung, in: Wolf-D. Bukow (Hg.): Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft, Wiesbaden, S. 207-232
- Clarke, Adele E./Keller, Reiner/Sarnes, Juliane (2010): Situationsanalyse, Wiesbaden
- Goffman, Erving (1973): Interaktion. Spaß am Spiel, Rollendistanz, München
- Heide, Angela (Hg.) (2010): Aufbruch in die Nähe, Wien, Lerchenfelder Straße. Mikrogeschichten zwischen Lokalidentitäten und Globalisierung, Wien
- Hess, Sabine (2009): No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa, Bielefeld
- Müller, Michael (2010): Straßen und Integration, in: Angela Heide (Hg.) (2010): Aufbruch in die Nähe, Wien, Lerchenfelder Straße. Mikrogeschichten zwischen Lokalidentitäten und Globalisierung, Wien, S. 29-54
- Pilch Ortega, Angela/Felbinger, Andrea/Mikula, Regina/Egger, Rudolf (Hg.) (2010): Macht-Eigensinn-Engagement. Lernprozesse gesellschaftlicher Teilhabe, Wiesbaden
- Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung, Wiesbaden
- Pries, Ludger/Sezgin, Zeynep (2010): Jenseits von ‚Identität‘ oder ‚Integration‘. Grenzen überspannende Migrantenorganisationen, Wiesbaden
- Saunders, Doug (2011): Arrival city, London

- Schimpf, Elke/Steher, Johannes (Hg.) (2011): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche-Kontextbedingungen-Positionierungen-Perspektiven, Wiesbaden
- Senol, Ekrem (2011): Selbstbewusstsein. Eine Gebrauchsanweisung, in: Hilal Sezgin (Hg.): Manifest der Vielen. Deutschland erfindet sich neu, Berlin, S. 53-62
- Sezgin, Hilal (Hg.) (2011): Manifest der Vielen. Deutschland erfindet sich neu, Berlin

3. Interkulturelle Soziale Arbeit: Integration, Anerkennung und Partizipation als Leitideen einer differenzsensiblen Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Josef Freise

In diesem Beitrag geht es anwendungsbezogen und praxisorientiert um die theoretische Fundierung der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft, die hier unter dem Stichwort der Interkulturellen Sozialen Arbeit (Freise 2007) gefasst wird. Am Anfang stehen allgemeine Begriffsklärungen. Es folgen grundsätzliche kritische Anmerkungen zur Herausforderung, den Wechsel vom Paradigma einer angeblichen homogenen Gesellschaft zur Anerkennung einer pluralen Gesellschaft zu schaffen. Dazu werden Überlegungen zu Integration, Anerkennung und Partizipation als Leitideen einer differenzsensiblen Interkulturellen Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft vorgestellt.

Begriffsklärungen: Kultur und Interkulturalität

Hubertus Schröder stellt fest, dass der Begriff ‚Interkulturalität‘ Konjunktur hat, aber dass er selten in der öffentlichen Debatte klar definiert wird (Schröder 2011, S. 45). Interkulturalität wird hier im Anschluss an Schröder als Sammelbegriff für Auseinandersetzung, Austausch, Begegnung und Verständigung zwischen Personen und Gruppen unterschiedlicher kultureller Orientierung gefasst (Schröder 2011, S. 46). Dabei wird auf den weiten Kulturbegriff von Georg Auernheimer Bezug genommen, der Kultur definiert als „Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden“ (Auernheimer 1999, S. 30).

Der Begriff der Interkulturalität ist unter Soziolog/innen und Erziehungswissenschaftler/-innen umstritten. Kritik kommt von zwei Seiten: Nach Wolfgang Welsch fußt das Interkulturalismuskonzept auf einem überholten Kulturbegriff in der Tradition von Johann Gottfried Herder. Kulturen würden bei Herder als in sich abgeschlossene feste Kugeln gedacht und der Kulturbegriff werde ethnisiert (beispielsweise als „deutsche Kultur“ und „französische Kultur“). Kulturen seien, so Welsch (1995), nicht in dieser

unterstellten Form der Homogenität und Separiertheit zu denken, weshalb Welsch den Begriff der Transkulturalität einführt. Wenn Kinder auf die Frage, was das beste deutsche Essen sei, mit der Antwort „Pizza“ aufwarten, wird deutlich, was Welsch mit der Vermischung von Kulturen und den daraus entstehenden Hybridformen meint, die er unter „Transkulturalität“ zusammenfasst. Trotzdem ist Welsch zu widersprechen, dass die neuen Hybridformen Kulturunterscheidungen überflüssig machen. Menschen bilden ihre Identität, indem sie sich z.B. sozialen, nationalen, religiösen und eben auch kulturellen Gruppen zuordnen. ‚Identität‘ bedeutet, dass Menschen sich definieren und durch Gruppenzugehörigkeit deutlich machen, wer sie sind und wer sie nicht sind. Auch wenn Menschen in ihrer Identitätsentwicklung mehrere kulturelle Einflüsse integrieren, werden sie sich weiter von anderskulturellen und andersreligiösen Orientierungen unterscheiden wollen.

Eine zweite Kritiklinie kommt von Vertreter/-innen der sozialen Ungleichheitsforschung. In der Kulturorientierung, wie sie beispielsweise in der interkulturellen Pädagogik thematisiert wird, sehen sie die Tendenz zur Kulturalisierung sozialer Probleme sowie zur Stereotypisierung, die im gesellschaftlichen Diskurs nicht nur zur Abgrenzung, sondern auch zur Ausgrenzung führe.

Der Interkulturellen Pädagogik wird dann vorgeworfen, dass sie die den Migrant/innen gesellschaftlich zugeschriebene Fremdheit ontologisiert und verfestigt. Schulische Defizite von Migrantenkindern würden oft kulturell begründet, wenn andere Gründe (z.B. beengte Wohnverhältnisse) eine zentrale Ursache darstellten. Gemeinsamkeiten blieben ausgeblendet und Migrant/innen würden auch dann noch auf ihre Andersartigkeit und Fremdheit festgelegt, wenn sie selber sich gar nicht mehr als fremd in der Einwanderungsgesellschaft wahrnehmen.

Albert Scherr (1998, S. 42ff.) betrachtet das Phänomen kultureller Unterschiede unter dem Stichwort der Fremdheit grundsätzlich. Es gehört zu den normalen Alltagserfahrungen in einer modernen Gesellschaft, dass sich Individuen begegnen, die sich in Bezug auf verschiedenste Bereiche (Sprache, Lebensgewohnheiten, Religion, politische Überzeugungen) fremd sind. Fremdsein wird innerhalb sozialer Beziehungen dann empfunden, wenn das Ferne (zu) nahe kommt, und das Fremde wird negativ bewertet, wenn die soziale Ordnung irritiert wird oder ein Kampf um knappe Ressourcen droht. Die „Gastarbeiter“ in Deutschland wurden erst dann als Fremde bedrohlich wahrgenommen, als in der Wirtschaftsrezession Arbeitsplätze knapp wurden und als Migrant/innen ihr eigenes soziales Leben in Stadtvierteln zu organisieren begannen. Die Wahrnehmung der Fremdheit ist eine soziale Konstruktion: „Der soziale Konflikt bringt die Wahrnehmung der Andersartigkeit der Außenseiter hervor und findet in dieser Wahrnehmung eine Legitimation“ (Scherr 1998, S. 54).

Die Gegenüberstellung von Einheimischen und Migrant/innen ist zu hinterfragen, weil damit ein „Othering“ produziert werde (Mecheril 2010, S. 59ff.). Migrant/innen würden als Andere, als Fremde konstruiert und damit würde der Diskriminierung Vorschub geleistet. Letztlich, so Paul Mecheril, stelle der Kulturbegriff, wenn er nicht kritisch genutzt wird, ein „Sprachversteck für Rassekonstruktionen“ (Mecheril 2010, S. 66) dar. Diese Gefahr besteht in der Tat, wenn der Begriff der Kultur oder auch der Ethnie unkritisch genutzt wird. Eine ausführliche Diskussion der Kritik an der sich „interkulturell“ orientierenden Pädagogik (und Sozialen Arbeit) findet sich in der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* (Jg. 21/2010, Heft 2), in der Auernheimer einen Hauptartikel mit dem Titel „Pro Interkulturelle Pädagogik“ geschrieben hat, auf den 41 Kolleginnen und Kollegen reagiert haben. Hier seien nur ganz kurz einige Aspekte der Position von Auernheimer wiedergegeben:

Die Fokussierung auf kulturelle Unterschiede in der interkulturellen Pädagogik (und auch in der interkulturellen Sozialen Arbeit) hat nach Auernheimer ihren Grund darin, dass mit der Migration spezifische kulturelle Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster verbunden sind, die sich auch durch den Rückgriff auf soziale Schichtunterschiede nicht einfach erklären lassen (Auernheimer 2010a, S. 222). Die Fokussierung auf kulturelle Unterschiede macht Sinn, aber nicht die Fixierung. Dabei ist es wichtig, differenzsensibel zu sein, d.h. zu wissen, wann eine kulturelle Differenz thematisiert werden soll und wann nicht. Ansätze Interkultureller Arbeit sind vorurteilsfördernd und verstärken Diskriminierung, wenn sie differenzfixiert sind. Die Afroamerikanerin Pat Parker hatte es so ausgedrückt: „Wenn Du mit mir sprichst, vergiss, dass ich eine Schwarze bin. Und vergiss nie, dass ich eine Schwarze bin“ (zitiert bei Rommelspacher 1995, S. 100).

Auernheimer unterscheidet Diskrimination und Diskriminierung (Auernheimer 2010b, S. 229f.): Die Diskrimination, die Unterscheidung z.B. von Einheimischen und Zugewanderten, von Altdeutschen und Neudeutschen, ist noch nicht per se eine Diskriminierung, sondern kann wissenschaftlich und in der professionellen Praxis notwendig sein, wenn sich aus dieser Unterscheidung Herausforderungen z.B. für die spezifische Förderung einzelnen Gruppen von Migrant/innen ergeben. Bei der Thematisierung sozialer Probleme im Kontext von Migration ist immer zu fragen, welche unterschiedlichen Aspekte die jeweilige Situation prägen könnten: Geht es hier vielleicht um schicht- und klassenspezifische Fragen, spielen Genderaspekte eine Rolle oder sind es kultur- und religionsbezogene Aspekte, die von Bedeutung sind? Der auf Franz Hamburger zurückgehende Begriff der „reflexiven Interkulturalität“ (Hamburger 2009, S. 127ff.) verdeutlicht, dass jede ethnisierende und kulturalisierende Reduktion reflexiv vermieden werden soll.

Was in Zukunft geleistet werden müsste, wäre die theoretische Fundierung einer differenzsensiblen Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft, die auf dem Intersektionsansatz von Kimberlé Crenshaw (1989) aufbaut. Der Begriff „intersection“ (engl. Straßenkreuzung) soll die Akkumulation und Interaktion der diversen Kräfte (Geschlecht, soziale Klasse, Kultur, Religion, ...) beschreiben, die Ungleichheit und Diskriminierung hervorrufen können. In einem solchen interdisziplinär und intersektionell orientierten Ansatz bliebe interkulturelle Reflexion ein wichtiger Bezugspunkt, aber sie würde interdisziplinär in eine umfassendere gesellschaftliche Analyse eingebunden.

Der notwendige Paradigmenwechsel von der monokulturellen zur pluralen Gesellschaft

Der Begriff der Interkulturalität spiegelt die Herausforderung, in der Begegnung und Auseinandersetzung zwischen („inter“) Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung zu einem friedlichen Miteinander zu kommen. Deutschland ist eine verspätete Nation, die sich im Vergleich zu einigen Nachbarstaaten erst mühsam aus verschiedenen Fürstentümern, mit Ausnahme von Preußen und Bayern, zusammengefunden hat. Das erste Wort der jetzigen deutschen Nationalhymne ist „Einigkeit“. Die durch Martin Luthers Bibelübersetzung beförderte Entwicklung der deutschen Sprache hat diese Einigkeit wesentlich vorangebracht. Der Begriff der Einigkeit deutet auf Verschiedenheit hin: Menschen einigen sich in ihrer sprachlichen, kulturellen und religiösen Unterschiedlichkeit auf etwas Gemeinsames: auf die verbindende Sprache des Hochdeutsch, auf gemeinsame, für alle geltende Gesetze usw. Wenn diese Einigung aber erzwungen wird, führt sie zu Gleichmachung, zu einer Homogenisierung, die Unterschiede auslöscht. Eine solche Homogenität ist problematisch, wenn sie zur Ausgrenzung „anderer“ Lebensformen und Orientierungen führt. Es gibt in Europa eine lange Geschichte der Ausgrenzung mit schlimmsten Formen von Diskriminierung, Verfolgung und Mord an politisch Andersdenkenden, Vertreibung, ethnischer Säuberung und der Vernichtung jüdischen Lebens.

Auch wenn die deutsche Gesellschaft in ihrer Geschichte durchweg von sprachlicher, ethnischer, kultureller und religiöser Heterogenität geprägt war, zielte sie doch regelmäßig auf Homogenisierung. Religiöse Mischehen waren bis in die 1960er Jahre weithin verpönt und Kinder wurden in Konfessionsschulen erzogen. Mehrsprachigkeit ließ im 19. Jahrhundert an der Loyalität zum deutschen Volkstum zweifeln (Stölting 2005, S. 241). Die doppelte

Staatsbürgerschaft wird in Deutschland geborenen Kindern ausländischer Eltern immer noch weitgehend verwehrt und sie müssen sich im Alter von 18 bis 23 Jahren nach dem Optionsmodell für die deutsche Staatsbürgerschaft oder die ihrer Eltern entscheiden.

Die monokulturelle Gesellschaft – sprachlich, ethnisch und religiös homogen – hat sich im Zeitalter der sich globalisierenden Weltgemeinschaft überholt. Im Folgenden werden drei Leitideen für die Interkulturelle Soziale Arbeit in einer pluralen Gesellschaft vorgestellt.

Leitidee Integration

Integration wird oft missverstanden als Assimilation, als einseitiger Prozess der Anpassung der Migrant/innen an die Gesellschaft, in die sie eingewandert sind. Integration muss aber als zweiseitiger Prozess verstanden werden, als eine Akkulturation, die von den Migrant/innen zu leisten sind, und als Akkulturation der Alteingesessenen, sich in die veränderte multikulturelle Gesellschaft einzubringen. Zum ersten Aspekt: Migrant/innen werden zu Akkulturationsprozessen aufgefordert, wenn sie erleben, dass der Gleichberechtigung der Geschlechter in Deutschland anders als in vielen ihrer Heimatländer aktiv nachgegangen wird, dass die Zivilgesellschaft bei uns Traditionen entwickelt hat, in die sie sich mit ehrenamtlichem Engagement einfügen können und sollen, dass es eine Form des öffentlichen Diskurses und Disputts gibt, der für sie vielleicht gewöhnungsbedürftig ist, der aber unsere Form von Demokratie prägt. Trotzdem darf dieser Aspekt der Anpassung nicht isoliert gesehen werden. Migrant/innen sollen nicht ihre Herkunft verleugnen. Sie dürfen und sollen ihre mitgebrachte Identität einbringen: ihre Muttersprache und ihre Religion beispielsweise. Sie sollten auch in einem viel größeren Umfang als bisher die Möglichkeit haben, ihre erste Staatsangehörigkeit beizubehalten.

Der zweite Aspekt der Leitidee der Integration in die plurale Gesellschaft bezieht sich auf die notwendigen Veränderungen auf Seiten der Einheimischen: Sie sind erst dann in die multikulturelle Gesellschaft integriert, wenn sie persönliche und berufliche Beziehungen zu Menschen mit Migrationshintergrund wirklich pflegen. Bildungseinrichtungen sind erst dann in der pluralen Gesellschaft strukturell angekommen, wenn sie sich interkulturell geöffnet haben: wenn sie die Lebenswelt von Migrant/innen wahrnehmen und in ihren Bildungsinhalten thematisieren und wenn Mitarbeiter/innen anderskultureller Herkunft z.B. als Lehrer/innen in den Schulen arbeiten.

Leitidee Anerkennung

Anerkennung beinhaltet bei Charles Taylor, Jürgen Habermas und Axel Honneth in unterschiedlichen Ausprägungen das Bedürfnis eines Menschen oder einer Gruppe, so sein zu dürfen, wie man mit bestimmten Eigenschaften geprägt ist und sich in dieser Eigenart in die Gesellschaft einbringen zu können. Der israelische Sozialphilosoph Avishai Margalit spricht von einer Gesellschaft, „welche die Rechte der von ihr abhängigen Menschen nicht verletzt“ (Margalit 1997, S. 61). Diskriminierung ist eine Erfahrung vieler Migrant/innen und Postmigrant/innen, der im Einwanderungsland geborenen Kinder von Migrant/innen. Bei vielen jungen Postmigrant/innen macht sich ein Fehlen der inneren Verbundenheit mit Deutschland als dem Land, in dem sie geboren und aufgewachsen sind, bemerkbar und auch das ist durch Diskriminierungserfahrungen bedingt: Wenn die Selbstbeschreibung und die Fremdzuschreibung der Einheimischen nicht zueinander passen, dann kommt es zu Unschlüssigkeiten in der personalen Identität (Foroutan 2010, S. 12).

Die Zugehörigkeit zu Deutschland definiert sich bei Postmigrant/innen auch darüber, inwieweit sie von den Herkunftsdeutschen als dazugehörig wahrgenommen und anerkannt werden. Viele haben das Gefühl, sie müssten – obwohl hier geboren – sich die Zugehörigkeit erst noch verdienen. Zur Anerkennung gehört auch eine Wahl der Sprache und der Bezeichnungspraxis, die Wertschätzung signalisiert. Der Begriff des Ausländers für Postmigrant/innen scheidet völlig aus, aber auch der Begriff der Menschen „mit Migrationshintergrund“ kann etikettierend und ausgrenzend wirken. Andererseits hilft es nicht viel, immer neue Begriffe zu kreieren, wenn die Haltung hinter den Begrifflichkeiten sich nicht ändert. Auf jeden Fall müssen die Wahrnehmungen der Betroffenen ernst genommen werden. Man kann mit neuen Begriffen experimentieren (Neudeutsche, Altdeutsche oder Herkunftsdeutsche, Postmigrant/innen). Bindestrichidentitäten können auch in Wörtern ausgedrückt werden: Türkei-Deutsche, Russlanddeutsche etc. und wir wären einen großen Schritt weiter, wenn wir diese Bindestrichidentitäten für etwas Normales hielten, so wie ja auch Doppelnamen bei Verheirateten inzwischen eine Selbstverständlichkeit geworden sind. Wichtig ist auch, nur die Differenzmomente zu benennen, die im jeweiligen Kontext gerade von Bedeutung sind: von deutschen Muslim/innen zu sprechen, wenn religiöse Feiertage das Thema sind, von Deutschen mit türkischer Muttersprache, wenn es um Sprachdidaktik in der Schule geht usw.

Zur Anerkennung gehören strukturelle Veränderungen: Die Erleichterung der doppelten Staatsbürgerschaft wurde angesprochen. Wer über lange Zeit in Deutschland als Flüchtling oder gar als Flüchtlingskind lebt, sollte weniger Hürden der Einbürgerung überwinden müssen. Die

Anerkennung der Menschenrechte als das Minimum muss immer wieder eingefordert werden: das Recht auf Mobilität innerhalb Deutschlands auch für geduldete Flüchtlinge, das Recht auf Arbeit für die, die hier länger leben, das Recht auf eine finanzielle Unterstützung, die als Grundsicherung das Existenzminimum garantiert. Soziale Arbeit ist hier als Menschenrechtsprofession gefordert, die die Würde des Menschen zu verteidigen hat.

Leitidee Partizipation

Wirklich integriert ist nur jemand, der die Chancen und Möglichkeiten hat und nutzt, sich in die Gesellschaft einzubringen, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und an Entscheidungen teilzuhaben – das gilt für Altdeutsche wie für Neudeutsche auch ganz unabhängig von der Migrationsfrage. Für die Soziale Arbeit bedeutet die Herausforderung der kulturellen Pluralität zuerst einmal, sich interkulturell zu öffnen. Der Ansatz der interkulturellen Öffnung verbindet beide Ansätze: die Forderung nach struktureller Veränderung und die Förderung von Bewusstseinsprozessen z.B. durch Fortbildung.

Stefan Gaitanides (vgl. zum Folgenden: Gaitanides 1999, S. 41ff.) benennt mögliche Vorbehalte von Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen gegenüber Migrant:innen: Klischeehafte Verallgemeinerung der kulturellen Unterschiede und negativ wertende Ressentiments, Fixierung von Sozialarbeiter/-innen auf das „Machobild“ ausländischer Männer, Abwehr verdrängter Vorurteile, Kontaktvermeidung wegen erwarteter unangenehmer Reaktionen (Rassismuvorwurf), Furcht vor Mehrbelastung, mangelnde Bereitschaft umzulernen. Hier gilt es, durch Fortbildungen Etikettierungen und Vorurteile bewusst zu machen und kultursensible professionelle Verhaltensweisen einzuüben.

Aber auch die Migrant/innen selbst haben oft Vorbehalte gegenüber den Sozialen Diensten in Deutschland. Als Zugangsschwellen zu den sozialen Regeldiensten sieht Gaitanides den Mangel an muttersprachlichen Mitarbeiter/innen, fehlendes Vertrauen in die Empathiefähigkeit der deutschen Mitarbeiter/innen, kulturelle Hemmungen gegenüber psychosozialen Beratungs- und Hilfsangeboten, Vorbehalte gegenüber ethischen Positionen der Beratungsdienste, soziokulturell vermittelte hohe Leidensbereitschaft und Stolz, mittelschichtorientierte Arbeitsweise, geringe Erwartung in rein psychologische Beratung, fehlende Wohnortnähe, unflexible Öffnungszeiten und die Kommstruktur, die durch eine Gehstruktur zumindest ergänzt werden müsste. Strukturell lenkt das Cultural Management als ein Teil des Diversity Managements den Blick darauf, inwieweit Menschen unterschiedlicher ethnischer

Herkunft in einer Organisation als Adressaten von Leistungen angesprochen werden und als Mitarbeiter/innen an den verschiedensten Positionen der Organisationshierarchie teilhaben. Im Schulbereich ergibt sich beispielsweise die Herausforderung, angesichts von Schulklassen mit einem hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund endlich auch mehr Lehrer/innen mit Migrationshintergrund einzustellen.

Die drei Ansätze ergänzen sich gegenseitig: Integration betont die Notwendigkeit, dass sich Zuwanderer wie Einheimische in die plurale Gesellschaft eingliedern; Anerkennung betont den Respekt und die Wertschätzung gegenüber kulturellen und religiösen Differenzen; Partizipation zielt auf Gleichbehandlung und Überwindung struktureller wie psychischer Barrieren.

Deutschland: ein gespaltenes Land?

Deutschland ist, so meint Naika Foroutan von der Humboldt-Universität Berlin, nach der Sarrazindebatte ein gespaltenes Land und die Trennlinie sieht sie nicht zwischen Herkunftsdeutschen und denen mit Migrationshintergrund oder zwischen Muslimen und Nichtmuslimen, sondern zwischen Deutschen und ihren jeweiligen Visionen von einer homogenen oder pluralen Zukunft Deutschlands (Foroutan 2010, S. 15).

Dass diese Trennung quer durch alle Schichten geht, wie man an der Sarrazindebatte gesehen hat, wird auf dem Hintergrund amerikanischer Vorurteilsforschung verständlich (vgl. zum Folgenden: Zick 1997 und Freise 2007, S. 73): Moderne Gesellschaften kennzeichnen sich durch die Akzeptanz von Minderheiten. Wer in den USA die Gleichbehandlung der schwarzen Bevölkerungsminderheit mit der weißen Bevölkerungsmehrheit grundsätzlich in Frage stellen würde, befände sich außerhalb des modernen demokratischen Diskurses. Vorurteilsforschung geht nun davon aus, dass sich Vorurteile gegenüber Minderheiten in den USA nicht mehr so offensichtlich zeigen. Die „political correctness“ wird gewahrt. Globale und allgemeine Stereotype werden abgelehnt, ebenso eine offene Diskriminierung. Die positiven multikulturellen Einstellungen erscheinen bei bestimmten Bevölkerungsgruppen jedoch als Lippenbekenntnisse, hinter denen sich Antipathien gegenüber ethnischen und sozialen Minderheiten verbergen (Zick 1997, S. 147ff.). Das Konzept der rassistischen Antipathie bezieht sich auf Menschen, „die ihr Unbehagen [...] gegenüber ethnischen Minderheiten in subtilen Vorurteilen zudecken, wenn diese inkonsistent zu ihrem Selbstbild sind“ (Zick 1997, S. 152). Die Norm in den USA beinhaltet Vorurteilsfreiheit und Gleichbehandlung. Die Realität sieht aber so aus, dass sich viele Weiße in einer sozial überlegenen Situation gegenüber Schwarzen empfinden und

diese Position auch halten wollen. Das wiederum bietet die Grundlage für kulturelle Stereotype und Rassismus („Schwarze sind faul und kriminell.“). Menschen mit rassistischer Antipathie verhalten sich bei Kontakt den innerlich abgelehnten Gruppen gegenüber höflich und korrekt, aber kalt. Ihre Selbsteinschätzung ist, dass sie liberal und nicht diskriminierend seien. Vorurteile werden nur geäußert, wenn der soziale Rahmen dies zulässt und die Vorurteile als solche nicht zu erkennen sind. Ein entscheidendes Kennzeichen für die rassistische Antipathie ist die Kontaktvermeidung mit unangenehmen Gruppen und die durchgängig negative Bewertung dieser Gruppen (Zick 1997, S. 151).

Etikettierung, die zu Diskriminierung führt, gibt es aber nicht nur bei denen, die die vermeintlich Anderen abwerten. Etikettierung geschieht auch durch die, die Menschen mit Migrationshintergrund wohlmeinend hervorheben, sie somit als Andere von den Unsrigen abheben und damit möglicherweise Ausgrenzung und Diskriminierung mitbetreiben.

Es gilt also auch hier das Kriterium der Differenzsensibilität: zu wissen, wann die Unterscheidung von Altdeutschen und Neudeutschen, von Einheimischen und Zugewanderten Sinn macht und zum Abbau von Diskriminierung beiträgt, und wann sie überflüssig und schädlich ist. Differenzsensible Interkulturelle Soziale Arbeit muss eine kritische Wissenschaft sein und d.h. hier auch, dass kritisch gefragt wird, wann Differenz genannt wird, wann sich interkulturelle Fragen überhaupt stellen. Mecheril hat zum Ausdruck gebracht, dass beispielsweise Anerkennung „den untergeordneten Status der Anderen nicht nur bestätigt, sondern auch hervorbringt“ (Mecheril 2010, S. 187). Als kritische Wissenschaft muss der Blick auf die Differenz immer auch dekonstruiert werden, um nicht ungewollt zu einer Fortsetzung von Diskriminierung beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (1999): Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung, in: Marion Gemende/Wolfgang Schröder/Stephan Sting (Hg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, Weinheim-München, S. 27-36
- Auernheimer, Georg (2010a): Pro Interkulturelle Pädagogik, in: Erwägen Wissen Ethik, Jg. 21, Heft 2, S. 121-130
- Auernheimer, Georg (2010b): Diskrimination ist nicht gleich Diskriminierung, in: Erwägen Wissen Ethik, Jg. 21, Heft 2, S. 222-230
- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, University of Chicago Legal Forum, Chicago, S. 139-167

- Foroutan, Naika (2010): Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 46/47/2010 vom 15.11.2010, S. 9-15
- Freise, Josef (2007): Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen-Handlungsansätze-Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz, Schwalbach/Ts.
- Gaitanides, Stefan (1999): Zugangsbarrieren von MigrantInnen zu den sozialen und psychosozialen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung, in: iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3/4, Jg. 1999, S. 441-445
- Hacke, Axel/Di Lorenzo, Giovanni (2010): Wofür stehst du? Was in unserem Leben wichtig ist. Eine Suche, Köln
- Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim-München
- Margalit, Avashai (1997): Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung, Berlin
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik, Weinheim-Basel
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin
- Scherr, Albert (1998): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik, in: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 1/1998, S. 49-58
- Schröer, Hubertus (2011): Interkulturalität. Schlüsselbegriffe der interkulturellen Arbeit, in: Thoma Kunz/Ria Puhl (Hg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft, Weinheim-München, S. 44-57
- Stöltig, Wilfried (2005): Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung, in: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts, S. 235-251
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität, verfügbar unter: www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf (Stand: 01.09.2012)
- Zick, Andreas (1997): Vorurteile und Rassismus: eine sozialpsychologische Analyse, Münster-New York

4. Interkulturelles Lernen und Forschen in transkulturellen Dialoggruppen

Cornelia Muth

Einleitung

Eines der Bildungsziele transkultureller Dialogik (Muth 2011) liegt in der Umsetzung, Respekt vor der Andersheit des/der Anderen zu erfahren und zu erleben (vgl. Muth 2008). Das Besondere an transkultureller Dialogik drückt sich zudem in der Wertschätzung des Lebens selbst aus. Letzteres verläuft, wie wir alle jeden Tag neu erfahren können, nicht wissenschaftlich systematisiert, sondern widersprüchlich und kann, aus dialogischer Perspektive, von Situation zu Situation neu betrachtet und neu beschieden werden, auch wenn es sich um eine Wiederholung handelt:

„Ich sage, wo eine Situation einen antrete, da sei es nicht an der Zeit, in einem Wörterbuch nachzuschlagen. Das Bild sollte doch wohl jedem klar sein: im Angesicht der jetzt erscheinenden Situation – nehmen wir zur Verdeutlichung an: einer unvorhergesehenen und unvorhersehbaren Situation – habe ich nicht zu überlegen, welchem Allgemeinprinzip diese Situation zu subsumieren und welches Prinzip somit auf sie anzuwenden sei, sondern es liebt mir ob, mich dieser ‚neuen‘ Situation zu stellen, selbstverständlich: mich mit allem, was ich bin und was ich weiß, zu stellen, und sie im Maße meines Könnens zu bewältigen, also das ihr Angemessene zu tun, ihr zu entgegnen“ (Buber 1963, S. 595).

sagt Martin Buber, dessen philosophische Anthropologie Grundlage meiner transkulturellen Dialogtheorie ist. Der Dialogphilosoph Buber (1878-1965) will mit seinen Schriften auf die dialogische Wirklichkeit hinweisen. Für die Soziale Arbeit geht es mir darum, zwischenmenschliche Wahrnehmungen theoretisch wie praktisch zu differenzieren, um damit den dialogischen Raum sozialer Wirklichkeit zu zeigen (vgl. Mührel 2009).

Um interkulturelle Erfahrung und transkulturelle Begegnung zu unterscheiden, unterscheide ich zwischen interkulturell und transkulturell in Anlehnung an Bubers Beschreibung zur zweifachen Haltung des Menschen zur Welt und zu seinen Mitmenschen. Er versteht darunter einerseits eine Ich-Du-Haltung und andererseits ein Ich-Es-Verhältnis. Beide zusammen ergeben das Doppelverhältnis des Menschen zum Sein (vgl. Muth 2012a). Jedoch ist mit Es des Ich-Es nicht das Es in der Psychoanalyse Freuds gemeint, sondern Es bezeichnet ein Objekt oder auch eine Theorie und beschreibt das Verhältnis, das das Ich eines Menschen innehält, wenn er/sie einen

Gegenstand oder eine Methode benutzt. Hier sprechen wir dann von einer Subjekt-Objekt-Beziehung.

In der Ich-Du-Haltung hingegen lässt sich der Mensch auf seinen Mitmenschen ein und von dessen Du berühren. Dann ist das Gegenüber kein Gegenstand mehr, wie beim Ich-Es. Vielmehr geschieht eine Subjekt-Subjekt-Begegnung. Dem setze ich Ich-Es für eine interkulturelle Betrachtung und Ich-Du für einen transkulturellen Dialog gleich. An einer transkulturellen Begegnung nehmen die Menschen wirklich teil und tun nicht so als ob. Sie wollen nicht gerecht erscheinen, sondern versuchen in aller Widersprüchlichkeit der Anderheit des/der Anderen und dem Leben gerecht zu werden (vgl. Muth 2009b). Buber beschreibt diesen dialogischen Prozess so:

„Du stehst vor eine politischen Entscheidung ... Du bist vom Gebot der Gerechtigkeit getrieben ... Du schonst dich nicht ... Und nun, mitten im Ringen ... geschieht etwas. ..., dass du überraschend, zuweilen geradezu überwältigend merkst, was von deiner Wahrheit und Gerechtigkeit sich in dieser Situation verwirklichen lässt. Du merkst, du hast gemerkt, wieviel dem Leben gegeben werden muss, damit die Gerechtigkeit Leben annehme. Und in eben diesem Moment ... schießen die Kräfte deiner Seele, die eben noch widereinander stritten, zusammen, wie zu einem Kristall schießen sie zusammen“ (Buber 1963, S. 618).

Polar zum dialogischen Geschehen wird interkulturelles Lernen und Forschen als monologische Entwicklung verstanden: Ich mache Erfahrungen mit Menschen und deren Diversität, mit der multikulturellen Welt und mit Theorien über die Welt und über die Menschen. Wenn ich diese wissenschaftlich systematisiere und kritisch reflektiere, bleibt mein Ich in einem Ich-Es-Verhältnis zum Menschen, da ich letzteren einem heteronomen System von Nationalität, Beruf, Heimatland, Geburtstort, Religions- bzw. Ideologiezugehörigkeit, Sexualität als medizinische Kategorie, Einkommen, Wohnort, Auslands Erfahrungen, Migration und biographischen Lebenslauf etc. zuordne. Ich mache damit mein Gegenüber zu einem Objekt, das ich erklären und verstehen kann. Transkulturelle Dialogik erkennt dieses Vorgehen als eine Seite (wissenschaftlicher und pädagogischer) Lebenspraxis an, geht jedoch davon aus, dass daraus allein kein Lebenssinn und keine lebensnahe Entscheidung über Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft allein getroffen werden kann:

„Die Verantwortung vor einer Idee ist fiktiv, wie die Idee mich nicht zur Verantwortung ziehen kann, weil sie nicht entscheiden kann, ob meine Verantwortung zu Recht oder zu Unrecht besteht. Ich verlange einem Begriff wie Verantwortung seinen ursprünglichen konkreten Sinn ab, ich gebe nicht zu, dass ihm ermöglicht werde, sich unterm Schutz einer Philosophie in die Innerlichkeit zu verflüchtigen“ (Buber 1963, S. 596).

Infolgedessen erweitert transkulturelle Dialogik die Perspektive auf das Ich-Du im Sinne einer Subjekt-Subjekt-Begegnung: Eine sich gegenseitig anerkennende Beziehung kann abseits von machtvollen Begriffen möglich werden. So drückt eine transkulturelle Begegnung im gegenwärtigen Moment zwischenmenschliches Vertrauen unabhängig von Rollen und Funktionen aus. Das, was in der Gegenwart geschieht und überraschend neu wahrgenommen wird, lässt Veränderung zu. Dabei bleiben Ich und mein Gegenüber systematisch unbestimmt und weder das Ich noch das Du können empathisch einverleibt werden, denn ich kann nicht fühlen, was der/die Andere fühlt. Doch können wir, das Ich und Du, uns gegenseitig gewahr werden.

Zum Kulturbegriff transkultureller Dialogik

Als Objekt transkultureller Bewusstseinsprozesse bedeutet dann interkulturelles Lernen, Kultur als Begriff für eine „Vielzahl von Lebensformen“ zu verstehen (vgl. Muth 2011, S. 18ff.). Dabei ist jede Lebensform wiederum an eine soziale Struktur mit einer spezifischen und einzigartig individuellen Lebenspraxis verbunden. Die Vielzahl dieser Lebensformen ist mehr oder weniger inkommensurabel, d.h. dialogisch gesehen, nicht in einem Ich-Es-System, in einer sozialen Hierarchie erfassbar. Die „Vielzahl der Lebensformen“ versucht als Kulturbegriff zu beschreiben, dass jede Lebensform sich in einem rhizomartigen Werdensprozess befindet, bei dem von grundsätzlichen Hegemonien in Hinblick auf die Andersheit des/des Anderen ausgegangen wird (vgl. Deleuze/Guattari 1977). Deswegen muss ich hier einwandfreier von einer unendlichen Gerechtigkeit sprechen, die wir als Dialogpädagog/innen verantworten. Christina Thürmer-Rohr (2003) spricht desgleichen vom „Dialog als unendlichem Aufklärungsexperiment“. Wir verwirklichen durch den Dialog das demokratische Prinzip des Dissenses in der Pluralität. Es betont im mehrfach differenzierten Nebeneinander die Vielzahl von Lebensformen. Für Michael Göhlich (2009, S. 147) ist diese Perspektive Teil einer spezifisch pädagogischen Professionalität, die Differenz ermöglicht:

„Differenz meint hier nicht nur, möglicherweise sogar nicht einmal in erster Linie Unterschied, sondern vor allem (die Erfahrung von) Grenze. Die Erfahrung des Andersseins, des Nicht-Verstanden-Werdens, aber auch des den-Anderen-nicht-Verstehens birgt Schmerz. Differenz ist in der pädagogischen Praxis als Schmerz(-grenze) wahrzunehmen und zu achten. Die Anerkennung des Schmerzes der Differenz ist ein Baustein zur Anerkennung des Anderen.“

Solche und andere Differenz-Erfahrungen sind in transkulturellen Dialoggruppen möglich (vgl. Muth 2010, 2009a, 2005a, 2005b).

Das Setting einer transkulturellen Dialoggruppe

Zu Beginn jedes Dialoggruppenprozesses, sei es für einen einzigen Workshop oder für ein akademisches Semester, lege ich die Orientierungskriterien dar und erläutere sie:

- Eine Gruppe trifft sich regelmäßig und die Teilnahme ist freiwillig.
- Das Ziel ist das Erreichen eines wirklichen Gruppengesprächs, das sich darin zeigt, dass Wahrnehmungen zusammengebracht werden.
- Das Einlassen in den Wahrnehmungsprozess geschieht ernsthaft und ohne Druck.
- Das gemeinsame Wahrnehmen entwickelt sich, ohne den/die AndereN zu überzeugen oder zu überreden.
- JedeR kann sagen, was er/sie wahrnimmt, denkt und fühlt und was der Prozess auslöst. Er/sie teilt sich mit, ohne jemanden verändern zu wollen.
- Es gilt, die vielen und fremden Wahrnehmungen stehen lassen zu können. Forschung und Praxis produzieren Wahrheiten und keine davon ist absolut.
- Den oben genannten Richtlinien wird grundsätzlich zugestimmt oder sie werden sinnvoll verändert.

Entscheidend für die Akzeptanz dieser Regeln ist, wie glaubwürdig ich als Gruppenleiterin sie vorlebe. Denn ein wesentlicher Konflikt zwischen den Menschen besteht laut Buber darin, dass ich nicht sage, was ich meine und dass ich nicht tue, was ich sage. Durch meine Wahrhaftigkeit kann ich Vertrauen in den Lernprozess wecken und fördern. Scheinheiligkeit ist Gift für den Dialog, lässt Beziehung verfallen und verstärkt den Glauben, nur potentiell Herrschaftsgebaren sei realistisch und die Wirklichkeit. Doch vergrößert eine solche Sichtweise die Welt des Misstrauens. Die dahinter liegende Krise zeigt sich im Verhältnis des Menschen zur Sprache und zum Gespräch: Der Mensch traut sich nicht mehr dem Gespräch an, weil die Voraussetzung, das Vertrauen verloren gegangen ist. Die Dialoggruppe ist deswegen als ein Gesprächskreis zu verstehen, in dem die Teilnehmer/innen die dialogischen Grundworte Ich-Es und Ich-du sprachlich ausdrücken können. Denn

„Grundworte sagen nicht etwas aus, was außer ihnen bestünde, sondern gesprochen stiften sie einen Bestand. Grundworte werden mit dem Wesen gesprochen. Wenn Du gesprochen wird, ist das Ich des Wortpaars Ich-Du mitgesprochen. Wenn Es gesprochen wird, ist das Ich des Wortpaars Ich-Es mitgesprochen. Das Grundwort Ich-Du kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden. Das Grundwort Ich-Es kann nie mit dem ganzen Wesen gesprochen werden“ (Buber 1995, S. 3, erster Teil: 2.*Abschnitt¹¹).

So lernen die Teilnehmer/innen ihre Wahrnehmungen sprachlich mitzuteilen und durch das Erzählen bekommen ihr Sein und ihre Wahrnehmungen in der Gruppe „Bestand“ und die „begriffslose Praxis“ Worte (vgl. Göppner 2009).

Intentionale Inhalte einer transkulturellen Dialoggruppe

Auch wenn Buber immer wieder verneint hat, dass er keine Lehre hat, sondern ein Gespräch führt, versuche ich sein Dialogisches Prinzip zu vermitteln. Insbesondere sind in einer transkulturellen Dialoggruppe zum interkulturellen Lernen und Forschen vier Intentionen zum Verstehen wichtig. Sie unterstützen die Teilnehmer/innen darin, die dialogische Haltung von der monologischen Beobachtung zu unterscheiden.

Demzufolge liegt die erste Intention in der differenzierenden Wahrnehmung zwischen dem Ich der monologischen Haltung und dem Ich der dialogischen Haltung. Buber beschreibt diese Ichs einerseits mit „Eigenwesen“ und andererseits mit „Person“ (Buber 1995a, S. 60-63, zweiter Teil: 9.*Abschnitt, vgl. Muth 2011, S. 76ff.). So bleibt das Ich des Eigenwesens bei sich, und als „Subjekt“ macht es sein Gegenüber zum Es, zum Objekt. Das Ich der Person wird „Subjektivität“, „steht in der Beziehung“ und sagt Du:

„Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand. Denn wo Etwas ist, ist anderes Etwas, jedes Es grenzt an andere Es, Es ist nur dadurch, dass es an andere grenzt. Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas. Du grenzt nicht“ (Buber 1995a, S. 4f., erster Teil: 5.*Abschnitt).

Hier wird deutlich, warum uns für berührende Begegnungen zuweilen die Worte fehlen. Gerade, weil der Dialog, wenn er passiert, grenzenlos ist, fehlen genaue Begriffe. Dennoch haben wir Menschen eine Resonanz dafür. Mit Bubers Beschreibungen können wir immerhin für die dialogische Wirklichkeit ein begriffliches Gewahrsein entwickeln.

11 Da unterschiedliche Ausgaben von Bubers Schrift „Ich und Du“ vorliegen und das Werk keine Nummerierung einzelner Abschnitte hat, habe ich zu deren genauen Finden die jeweiligen Sternchen-Abschnitte abgezählt und angegeben.

Die zweite Intention verwirklicht sich im Wahrnehmen der von Buber so genannten „sechs Geister“, die den Dialog verhindern (vgl. Buber 1962a, S. 274, vgl. Muth 2011, S. 60ff.). Demzufolge können sechs Bilder, die ein Ich-Du verbergen, wahrgenommen werden, wenn ich als Eigenwesen mein Gegenüber beobachte und in eine Beziehung zu ihm treten wünsche: Jedes beteiligte Ich hat ein Bild von sich selbst, sozusagen wie das Ich sich in seiner Selbstwahrnehmung erscheint. Es ist das Selbstbild. Dabei mache ich mich selbst zum Gegenstand. Ich befinde mich dann im Ich-Es-Verhältnis zu mir selbst. Zudem macht sich jedes Ich ein Bild vom Gegenüber, ein Fremdbild vom Du. Das ergibt ein weiteres Ich-Es-Verhältnis. Ich mache das Gegenüber in Form eines Bildes zum Es, zu einem Gegenstand, den ich beobachten kann. Genauso handelt mein Gegenüber. Schließlich unterstellt jedes beteiligte Ich dem Gegenüber, das er oder sie sich ein Bild über das Gegenüber macht, d.h. ein projiziertes Fremdbild, das nicht mit dem eigenen Selbstbild übereinstimmen muss, denn es ist mein entworfenes Bild, das ich ihm unterschiebe, das er oder sie von mir gemacht hat.

Bei einem Treffen von zwei Menschen ergeben sich sechs Bilder bzw. Geister in Ich-Es-Formen, die aber immer noch keine transkulturelle Begegnung zwischen Subjekten sind. Das wirkliche Du liegt aber jenseits interkultureller (Vor-)Urteile. Ich kann nur im echten Dialog herausfinden, wie sich mein Gegenüber und ich von den sechs Bildern unterscheiden. Und selbst diese Unterscheidungen sind diskontinuierlich, da sowohl das Ich-Du als auch die Bilder sich verändern können. In einem solchen Differenzierungsprozess können Teilnehmer/innen Pluralität hautnah erfahren. Durch das Bewusstwerden der sechs Geister werden Wahrnehmungen, die damit verbundenen Weltbilder, Theoriekonstruktionen und der darin implizite Wahrheitsglaube relativiert.

Die dritte Intention realisiert sich in der unterscheidenden Wahrnehmung zwischen Innwerden und Beobachten (vgl. Buber 1962b, S. 181ff., vgl. Muth 2011). Letztere Handlung geschieht als Ich-Es-Verhältnis. Innwerden hingegen drückt eine Ich-Du-Beziehung aus und meint ein Gewährwerden. Als Gegenstand betrachtet, ist Innwerden eine Form von Wahrnehmung. Es geht dabei um ein Gewährsein für die Situation, an der Ich und Du beteiligt sind und sich gegenseitig verantworten. JedeR spürt sich und ist für das Gegenüber auch achtsam. Wiederum bemühe ich Bubers (1962, S. 182) Aussage dazu im Original:

„Anders geht es zu, wenn mir ... ein Mensch begegnet, an dem mir etwas, was ich gar nicht gegenständlich zu erfassen vermag, etwas sagt. ... mir etwas zuspricht, mir etwas in mein eigenes Leben hineinspricht. ... Der Mensch selber in seinem Verhalten zu mir hat mit diesem Sagen nichts zu schaffen ... Nicht er sagt es mir ...: es sagt.“

Das Zitat unterstreicht, wie einzigartig solche Momente sein können. Sie sind existentiell, liegen dennoch jenseits von Raum und Zeit und machen die Subjektivität von Menschen erlebbar. Zum Innerwerden gehört konzeptionell das Erkennen von „Rückbiegung“. Sie ist das Gegenteil vom Gewährwerden des Gegenübers. Rückbiegung schließt das Gegenüber vollständig aus. D.h.: Ich beobachte nicht einmal mehr den/die AndereN. Alles dreht sich um das eigene Ich. Das Du wird nur als eigenes Erlebnis gesehen bzw. dadurch übersehen. Es verschwindet im Ich, ohne jemals wirklich wahrgenommen worden zu sein.

Die vierte Intention beschreibt die professionelle Haltung von Forscher/innen und Pädagog/innen, wenn sie transkulturelle Prozesse initiieren und derer innerwerden. Buber nennt die Haltung „einseitige Umfassung“ (1962c, S. 800ff., vgl. Muth 2011, S. 70ff.). Mit diesem Begriff soll die Einstellung der Professionellen, die transkulturell ausgerichtet sind, von denen, die interkulturellen Analysen betreiben, unterschieden werden. Die interkulturellen Forscher/innen beobachten im Ich-Es-Verhältnis. Forschung im Ich-Du-Modus hingegen meint ein zusätzliches „wahrhaftes Einander-Umfassen“ der beteiligten Menschen und fordert immer wieder das Aufgeben der Beobachter/in-Position. Mit anderen Worten: Die forschende Person pendelt fortlaufend zwischen Distanz und Beziehung, zwischen Ich-Es und Ich-Du (vgl. Muth/Nauerth 2008, S. 22). Steht der/die Forscher/in der Beziehung, erwartet sie/er nicht, eine echte wechselseitige Beziehung, denn es geht bei der transkulturellen Forschung nicht allein um die Subjektivität der Forschenden, sondern um das dialogische Geschehen für das Du, für das das Gewahrsein entwickelt wird. Der Gewahrseinsprozess beginnt mit der forschenden Person (vgl. Muth 2012b). Im Mittelpunkt steht jedoch die Beziehung, also das, was zwischen Ich und Du geschieht. Die Forschenden wollen das Ich-Du wecken und verstehen sich als Partner/innen der gemeinsamen Situation. Die/der Forscher/in steht damit nicht nur

„an seinem Pol der bipolaren Beziehung, sondern auch mit der Kraft der Vergegenwärtigung am anderen Pol und (muss) die Wirkung seines eigenen Handelns erfahren“ (Buber 1995b, S. 127).

Ein solcher Gewahrseinsprozess bleibt allein die Aufgabe der forschenden Personen, was die Umfassung der Begegnung zu einer einseitigen macht. Die weiteren Dialogpartner/innen der zu erforschenden Situation brauchen diese besondere Sichtweise nicht zu entwickeln. Entsprechend bieten forschende Dialogpädagog/innen ihr Ich an und sprechen Du, doch sind sie „entrückt“:

„Jedes Ich-Du-Verhältnis innerhalb einer Beziehung, die sich als ein zielhaftes Wirken des einen Teils auf den anderen spezifiziert, besteht kraft einer Mutualität, der es auferlegt ist, keine volle zu werden“ (Buber 1995b, S. 127).

Was ist zu tun?

Die einseitige Umfassung wird noch einmal erkennbar im pädagogischen Evaluieren einer Dialoggruppe, im Forschungsbericht oder am Ende eines Artikels. Hier werden die transkulturellen Begegnungen Objekte von Ich-Es-Erkenntnissen:

„Das einzelne Du *muss*, nach Ablauf des Beziehungsvorgangs, zu einem Es werden. Das einzelne Es kann, durch Eintritt in den Beziehungsvorgang, zu einem Du werden“ (Buber 1995a, S. 33, erster Teil: 30.*Abschnitt, Hervorh. i. O.).

Das pädagogische wie das forschende Geschehen bekommen dadurch „Maß und Grenze“:

„Jedes Du in der Welt ist seinem Wesen nach verhängt, Ding zu werden oder doch immer wieder in die Dinghaftigkeit einzugehen. In der gegenständlichen Sprache wäre zu sagen: jedes Ding in der Welt kann, entweder vor oder nach seiner Dingwerdung, einem Ich als sein Du erscheinen. Aber die gegenständliche Sprache erhascht nur einen Zipfel des wirklichen Lebens“ (Buber 1995a, S. 18, erster Teil: 22.*Abschnitt).

Mit abschließenden Worten: Transkulturelle Dialogik hier in Worten zu beschreiben, ohne eine Dialoggruppe zu erleben oder/und die Gegenwart des Dialogs im Sein selbst aufzudecken, mag für manche Leser/innen mehr Fragen als Antworten schaffen. Für andere mag dialogische Wirklichkeit über das Lesen meines Textes bewusster werden. Die dialogische Wahrheit dazu liegt im gelebten Leben:

„Was man nicht nachmachen kann: Der Kozker Rabbi sprach: ‚Alles in der Welt kann man nachmachen, nur die Wahrheit nicht. Denn eine nachgemachte Wahrheit ist keine Wahrheit mehr‘“ (Buber 1949, S. 794).

Literaturverzeichnis

- Buber, M. (1949): Die Erzählungen der Chassidim, Zürich
Buber, Martin (1962): Werke: Erster Band: Schriften zur Philosophie, München-Heidelberg
Buber, M. (1962a): Elemente des Zwischenmenschlichen, in: Martin Buber (1962): Werke: Erster Band: Schriften zur Philosophie, München-Heidelberg, S. 267-289
Buber, Martin (1962b): Zwiesprache, in: Martin Buber (1962): Werke: Erster Band: Schriften zur Philosophie, München-Heidelberg, S. 171-214
Buber, M. (1962c): Über das Erzieherische, in: Martin Buber (1962): Werke: Erster Band: Schriften zur Philosophie, München-Heidelberg, S. 787-808
Buber, Martin (1963): Antwort, in: Paul Arthur Schilpp/Maurice S. Friedman (Hg.): Martin Buber, Stuttgart, S. 589-639

- Buber, Martin (1995a): *Ich und Du*, Stuttgart
- Buber, Martin (1995b): Nachwort, in: Martin Buber (1995a): *Ich und Du*, Stuttgart, S. 117-130
- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix (1977): *Rhizom*, Berlin
- Göhlich, Michael (2009): Anders Sein – Zur existentiellen Bedeutung von Transkulturalität, in: Leopold Klepacki/Andreas Schröer/Jörg Zirfas (Hg.): *Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung*, Münster, S. 137-148
- Göppner, Hans-Jürgen (2009): „Unbegriffene Theorie - begriffslose Praxis“ – Sozialarbeitswissenschaft zwischen Wissenschaftstheorie, Programmierung des praktischen Handelns und Adressatennutzen, in: Bernd Birgmeier/Erik Mührel (Hg.): *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n): Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Wiesbaden, S. 245-256
- Mührel, Erik (2009): Die Begründung der Sozialarbeitswissenschaft in den Sozialwissenschaften. Eine theoretische Reflexion. in: Bernd Birgmeier/Erik Mührel (Hg.): *Die Sozialarbeitswissenschaft und ihre Theorie(n): Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Wiesbaden, S. 257-267
- Muth, Cornelia (2005a): Integrale Aspekte des Dialogischen Prinzips bei Martin Buber. in: Cornelia Muth: *Willst Du mit mir gehen, Licht und Schatten verstehen? Eine Studie zu Martin Bubers Ich und Du*, Stuttgart, S. 85-103
- Muth, Cornelia (2005b): Die praktische Umsetzung des Dialogischen Prinzips nach Martin Buber, in: *Kontemplation und Mystik 2*, S. 5-11
- Muth, Cornelia (2008): Dialogpädagogische Reflexion über transkulturelle Erwachsenenbildung in Aktion, in: *Gruppendynamik und Organisationsberatung 4*, S. 443-453
- Muth, Cornelia (2009a): How to teach intersubjectivity, in: *Journal of Social Practice 2*, S. 201-213
- Muth, Cornelia (2009b): Dialogische Pädagogik: Identitätsbildung durch die Andersheit, in: Ursula Walkenhorst/Annette Nauerth/Inge Bergmann-Tyacke/Kordula Marzinik (Hg.): *Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich*, Bielefeld, S. 35-45
- Muth, Cornelia/Nauerth, Annette (Hg.) (2007): *Dialog und Diagnostik. Ein praxisorientiertes Handbuch für Lehrende*, Wien
- Muth, Cornelia (2010): Respekt vor der Andersheit statt Beschämung, in: Cornelia Muth/Annette Nauerth (Hg.): *Vertrauen gegen Aggression. Das Dialogische Prinzip als Mittel der Gewaltprävention*, Schwalbach/Ts., S. 124-138
- Muth, Cornelia (2011): *Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik*, Schwalbach/Ts.
- Muth, Cornelia (2012a): *Von der interkulturellen Erfahrung zur transkulturellen Begegnung*, Stuttgart (im Erscheinen)
- Muth, Cornelia (2012b): *Phänomenologische Praxisentwicklungsforschung*, Stuttgart
- Thürmer-Rohr, Christina (2003): Dialog und Dialogisches Denken in: Renate Niekant/Uta Schuckmann (Hg.): *Feministische Erkenntnisprozesse. Zwischen Wissenschaftstheorie und politischer Praxis*, Opladen, S. 231-256

5. Demokratiepädagogik und Diversity Education – pädagogische Konzepte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit

Schahrzad Farrokhzad

Einleitung

Im Kontext verschiedener sozialer Hilfs- und Unterstützungsangebote, präventiver und intervenierender Maßnahmen sind Bildungsangebote integraler Bestandteil der Sozialen Arbeit. Bildungsprozesse werden im Rahmen der Sozialen Arbeit sowohl als Hilfen zur Lebensbewältigung und zur Prävention sozialer Probleme als auch ganz allgemein als „Prozess der freien und selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit (...) in der Auseinandersetzung mit der Welt und in der Aneignung von Welt“ (Benner 1995 und Thiersch 2004, zitiert nach Mack 2007) initiiert. Das gilt nicht nur für Menschen in materieller, psychischer oder sozialer Not, sondern geht darüber hinaus: Soziale Arbeit übernimmt „öffentlich organisierte Aufgaben der sozialen Grundversorgung“ (Thole 2010, S. 27), zu denen neben verschiedenen Hilfe- und Unterstützungssystemen auch Bildungsangebote gehören.

Welches Potenzial haben vor diesem Hintergrund demokratiepädagogische und der diversityorientierte Ansätze für die Soziale Arbeit? Welche Perspektiven und Strategien gibt es, aber auch welche Grenzen? Diese Fragen werden in diesem Beitrag behandelt.

Wenngleich das Konzept der Demokratiepädagogik keine neue Erfindung ist und auch das Konzept der Diversity Education große Schnittmengen mit anderen bestehenden Ansätzen aufweist (z.B. Interkulturelle Bildung, Friedenspädagogik, Gender-Pädagogik, inklusive Pädagogik, Civic Education), reagieren beide auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen – solche, die einst Wolfgang Klafki (1996) als „epochaltypische Schlüsselprobleme“¹² bezeichnet hat – und können daher als aktuell und für den Bildungs- und Sozialbereich als sehr bedeutsam bezeichnet werden.

12 Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1996) weist darauf hin, dass es notwendig ist, im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen „epochaltypische Schlüsselprobleme“ zu berücksichtigen, damit Erziehungs- und Bildungskonzepte beispielsweise in Schulen und in der Sozialen Arbeit zeitgemäß und nahe an der Lebenswelt der Menschen bleiben. Mit epochaltypischen Schlüsselproblemen sind aktuelle

Gegenwärtige gesellschaftliche Herausforderungen

Die bundesrepublikanische Gesellschaft ist zunehmend geprägt von einer Reihe von gesellschaftlichen Herausforderungen oder „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, die neben dem politischen auch den pädagogischen Bereich betreffen:

- ein zunehmender und im Lebensverlauf immer früher¹³ einsetzender Prozess der Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen (Beck 1986), Einstellungen, Deutungs- und Handlungsmustern und damit verbundene Wahlfreiheiten (bezogen etwa auf Orientierungen und Lebensstile), aber auch Risiken, die zu Unsicherheiten führen können, zumal bei Jugendlichen, die es aufgrund ihrer Lebensphase ohnehin mit Umbrüchen und Umorientierungsprozessen ihrer Identitätswürfe (Keupp u.a. 2006) zu tun haben;
- der Abbau und die Privatisierung sozialstaatlicher Leistungen,¹⁴ im Durchschnitt betrachtet sinken die Realeinkommen, die Schere zwischen Armut und Reichtum geht auseinander und die Mittelschicht schrumpft zusehends;
- ein Anstieg der Anforderungen des Arbeitsmarktes und damit auch der Bildungsansprüche, was in Teilen der Bevölkerung einen zum Teil übermäßigen Leistungsdruck auslöst – zugleich bleibt trotz der alarmierenden PISA-Ergebnisse die soziale Selektivität des Bildungssystems erhalten, es „produziert“ weiterhin viele „Bildungsverlierer“;¹⁵
- demografischer Wandel – in den Schulen sowie in der Kinder- und Jugendarbeit merkt man bereits, dass insgesamt die Zahl der jungen Menschen abnimmt. Gleichzeitig steigt der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund¹⁶, und dies wird von vielen in der „Mehr-

gesellschaftliche Herausforderungen gemeint wie z.B. die Globalisierung, Umweltfragen, Migration u.a.

- 13 Gerhard Himmelmann (2004) etwa geht davon aus, dass sich eigenständige Lebensstile (und damit einhergehend der Beginn einer emotionalen und sozialen Ablösung von der Herkunftsfamilie) bei Jugendlichen heute bereits ab einem Alter von 10 bis 12 Jahren entwickeln.
- 14 Diese Entwicklungen werden z.B. in der Sozialarbeitswissenschaft unter dem Stichwort „aktivierender Sozialstaat“ kontrovers diskutiert (vgl. hierzu exemplarisch Galuske (2004) und Opielka (2007)).
- 15 Vgl. hierzu exemplarisch für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Auernheimer (2010).
- 16 Der Anteil etwa von Grundschüler/innen mit Migrationshintergrund in einigen Großstädten hat bereits die 50%-Marke überschritten.

heitsbevölkerung“ als Problem wahrgenommen, vielfach ohne zu thematisieren, dass viele soziale Benachteiligungen dieser Personengruppe eine Folge von struktureller Diskriminierung sind und sie zudem oft noch ungenutzte Potenziale, z.B. für den Arbeitsmarkt, bietet.

Zu den Auswirkungen dieser gesellschaftlichen Entwicklungen gehören bei manchen ein gewisses „Ellbogendenken“ und stärkere „Ich-Bezogenheit“. In Teilen der Bevölkerung gibt es Tendenzen von „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (Heitmeyer 2005), d.h. Misstrauen und/oder Ausgrenzung und Diskriminierung gegenüber anderen, meist schwächeren gesellschaftlichen Gruppen. Politik- und Demokratieverdrossenheit bis hin zu antidemokratischen Haltungen sind keine zu vernachlässigenden Entwicklungen. Rechtspopulistische Bewegungen (wie „Pro NRW“) oder auch rechtspopulistische Internetforen (wie „Politically Incorrect“, kurz: PI) bekommen Aufwind, ebenso rechtsextreme Ideologien. Dass diese Tendenzen keine Randphänomene sind, wie vielfach angenommen, sondern bis tief in die Mitte der Gesellschaft reichen, zeigt z.B. die Studienreihe „Deutsche Zustände“ von Wilhelm Heitmeyer (2002-2011).¹⁷ Nicht selten verbirgt sich hinter solchen Haltungen eine eigene Perspektiv- oder Hilflosigkeit oder aber Angst vor dem Verlust eigener Privilegien. Die aktuellen Entwicklungen auf den globalen Finanzmärkten verschärfen solche Ängste.

Aus diesen gesellschaftlichen Herausforderungen und den beschriebenen Folgen lässt sich der Schluss ziehen, dass es notwendig ist, ausgrenzenden und antidemokratischen Tendenzen aktiv entgegenzutreten. Es gilt, in einer Demokratie wichtige gesellschaftliche Haltungen und Kompetenzen wie Solidarität, Empathie und Konfliktfähigkeit, die Fähigkeit zu einem fairen Miteinander und zu einem friedlichen Austausch von Argumenten aufzubauen und zu stärken. Ebenso wichtig ist es, Aktivitäten wie zivilgesellschaftliches Engagement zu unterstützen und die Menschen auch dazu zu befähigen, sich in einer Demokratie aktiv zu engagieren (z.B. Kenntnis über Rechte und Regeln der Mitbestimmung) und gleichzeitig eine wertschätzende Haltung gegenüber den als „Andere“ Bezeichneten, z.B. Andersdenkenden und gesellschaftlich unterprivilegierten Gruppen, zu stärken.

Vor diesem Hintergrund entstand seit Längerem eine Reihe von Projekten und Initiativen, die diesen Entwicklungen entgegenwirken sollen. Viele von ihnen sind öffentlich gefördert und im Bildungs- und Sozialbereich

17 Bei einer relativ konstanten Anteil der in Deutschland lebenden Bevölkerung von mindestens rund einem Viertel lassen sich fremdenfeindliche Haltungen feststellen, und zwar quer durch die sozialen Schichten, bei Jung und Alt, Männern und Frauen sowie in Ost und West. Die Auswirkungen ließen sich z.B. Anfang der 90er Jahre beobachten, als Asylbewerberheime angezündet wurden und ein Teil der umliegenden Anwohner/innen Beifall klatschte.

angesiedelt. Seit einigen Jahren beispielsweise werden seitens der Bundesregierung Modellprogramme unter Titeln wie „Kompetent. Für Demokratie“, „Vielfalt tut gut“ oder „Integration und Vielfalt“¹⁸ gefördert, in denen die beschriebenen gesellschaftlichen Herausforderungen und Folgen zum Thema gemacht werden und man versucht, durch passende pädagogische Ansätze konstruktiv damit umzugehen. Das Ziel: Innerhalb dieser Modellprogramme sollen innovative Konzepte entwickelt werden, die das friedliche Miteinander stärken und gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ermöglichen. Sie agieren gegen Ausgrenzung, Rassismus und antidemokratische Haltungen und enthalten viele Komponenten sozialen und emotionalen Lernens sowie beteiligungs- und ressourcenorientierte Ansätze. Zielgruppen dieser Programme sind in der Regel Jugendliche und junge Erwachsene, aber auch Fachkräfte der Bildungs- und Sozialarbeit, Eltern und je nach Programmausrichtung auch Schlüsselakteure der Wirtschaft, Politik und Verwaltung. Demokratiepädagogik und Diversity Education sind beispielsweise im Rahmen dieser Programme Konzepte, die fortwährend weiterentwickelt und mittlerweile auf verschiedene Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit und ihre Adressatinnen und Adressaten und professionellen Fachkräfte übertragen werden. Die folgenden Ausführungen verdeutlichen die beiden Ansätze und ihre Inhalte sowie ihre Bedeutsamkeit für die Soziale Arbeit im Einzelnen.

Demokratiepädagogik

Demokratiepädagogische Ansätze haben den Anspruch, die Individuen zu einem demokratischen, friedlichen und fairen Miteinander zu befähigen. Außerdem betonen sie die Autonomie und die Mündigkeit der Individuen und wenden sich gegen alle Tendenzen von Ausgrenzung und Diskriminierung.

Demokratieverständnis und demokratiepädagogische Konsequenzen

In heutigen demokratiepädagogischen Ansätzen ist der Einfluss des Demokratieverständnisses und der Demokratiepädagogik des US-amerikanischen Philosophen John Dewey unverkennbar. Nach seiner Philosophie ist

18 Mehr Informationen zu diesen Bundesprogrammen unter: <http://www.vielfalt-tut-gut.de>; <http://www.kompetent-fuer-demokratie.de>; <http://www.xenos-de.de>.

Demokratie nicht nur eine Staatsform, sondern eine Lebensform und vor allem durch Erfahrungslernen („experience“) erlernbar und zu verinnerlichen (Dewey 1993). Demokratie kann entsprechend gleichermaßen als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform verstanden werden. Demokratie als *Herrschaftsform* meint die politische Demokratie auf der Basis von „Anerkennung der Menschenwürde und Bürgerrechte, Volkssouveränität und Rechtsstaat, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz“ (Himmelmann 2004, S. 7). Demokratie als *Gesellschaftsform* bezeichnet die gesellschaftliche Verankerung der Demokratie. Dazu gehören etwa der gesellschaftliche Pluralismus (z.B. durch die Existenz einer Vielfalt von Vereinen und Verbänden), Systeme der Konfliktregulierung (wie z.B. das Tarifsysteem), unabhängige Medien und ein breites zivilgesellschaftliches Engagement. Die Demokratie als *Lebensform* ist als Kultur des sozialen Miteinanders der Menschen zu bezeichnen und setzt bei jedem Einzelnen an. „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1993, zitiert nach Himmelmann 2004, S. 10). Um die Demokratie in diesem Sinne „lebbar“ zu machen, benötigen die Mitglieder einer Gesellschaft relevante demokratische Haltungen und Kompetenzen wie etwa Gewaltverzicht, Fairness, Toleranz, Solidarität und Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung. Freiheit und Gleichheit sind dabei wichtige Grundlagen (Himmelmann 2004, S. 7ff.). Hinter der Demokratie als Lebensform steht die Vision von mündigen Bürgerinnen und Bürgern, die eine Demokratie, ein solidarisches Miteinander und friedliches Zusammenleben aktiv gestalten.

Aus diesem Demokratieverständnis können sich *drei zentrale pädagogische Leitziele* ableiten lassen (Edelstein 2007):

- Adressat/innen und Fachkräfte bewahren die Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung und entwickeln sie weiter.
- Sie engagieren sich für eine demokratische Gesellschaftsform und gestalten sie durch Partizipation und Mitwirkung in lokalen und globalen Kontexten mit.
- Sie haben an Demokratie als Lebensform teil und gestalten diese gemeinsam mit anderen Menschen aktiv mit.

Methodisch und didaktisch werden in der Regel bei den Zielgruppen demokratiepädagogischer Arbeit sowohl die kognitive, die affektiv-emotionale als auch die instrumentelle Lernebene angesprochen, um einen Beitrag zur

Erreichung dieser Ziele leisten zu können. Im BLK¹⁹-Programm „Demokratie lernen und leben“ beispielsweise wurden diesbezügliche pädagogische Teilziele als Lernstandards ausgearbeitet und können durchaus in dieser Form auf verschiedene Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit (z.B. Kinder- und Jugendarbeit) übertragen werden. Einige Beispiele für Lernstandards sind: Anerkennung des Wertes, der Würde und der Freiheit des Menschen (*affektiv-emotionale Ebene*), Sachkenntnis erwerben, Zusammenhänge erkennen, Positionen und ihre Folgen reflektieren können (z.B. bei Wertekonflikten) (*kognitive Ebene*), gewaltfrei agieren, auf Beleidigungen verzichten, Kompromisse finden können, Empathie und Kooperationsfähigkeit (*instrumentelle Ebene*). Zielgruppe demokratiepädagogischer Arbeit sind überwiegend Jugendliche (z.B. in Schulen und in der außerschulischen Jugendarbeit). Mittlerweile gibt es aber auch demokratiepädagogische Projekte mit Kindern. Laut Jan van Deth (2010), der eine empirische Untersuchung zum Demokratieverständnis bei Kindern durchführte, sind diese bereits im späten Kindergarten- und frühen Grundschulalter grundsätzlich in der Lage, Demokratie zumindest ansatzweise zu begreifen (van Deth 2010). Sie sind beispielsweise in der Lage, Regeln selbst aufzustellen, demokratisch abzustimmen und auf ihre Einhaltung zu achten. Darüber hinaus sind sie in der Lage, soziale Lernprozesse im Bereich Fairness u.Ä. zu durchlaufen, im Sinne der pädagogischen Ziele im Hinblick auf Demokratie als Lebensform. Hinzu kommt die vielfache Beobachtung, dass gerade Kinder in der Regel noch vergleichsweise vorbehaltlos und wenig vorurteilsbelastet an Dinge herangehen und als noch offener und neugieriger gelten als z.B. Jugendliche. Dies wird als Chance für die Initiierung von demokratischen Lernprozessen auch bei dieser Altersgruppe gesehen. Nicht umsonst wurde etwa im Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“ ein eigenes Themencluster „Frühe Prävention“ für diese junge Zielgruppe ins Leben gerufen und Modellprojekte, die Demokratielernen beispielsweise in Kitas und Grundschulen initiieren, gefördert. Eine ganze Reihe von demokratiepädagogischen Initiativen in der Sozialen Arbeit kann mittlerweile einige Erfolge ihrer Arbeit vorweisen.

Elemente des Erfahrungslernens haben in demokratiepädagogischen Konzepten einen hohen Stellenwert. Vornehmliches Lernen durch das Einfordern von Tugenden oder Belehrungen ist hier oft nicht zielführend.

19 Im Rahmen des BLK-Schulprogramms „Demokratie lernen und leben“ wurde eine Reihe Materialien entwickelt und herausgegeben wie z.B. ein Grundlagentext zum Demokratielernen und ein Handbuch für Berater/innen für Demokratiepädagogik in der Schule. Zudem sind detaillierte Feinziele im Bereich verschiedener Lernebenen, Kompetenzen und Lernstandards erarbeitet worden (Edelstein 2007, S. 24ff.). Das Demokratieverständnis, viele Lernziele und Methoden sind auf die Soziale Arbeit übertragbar. Information zu diesem Programm der Bund-Länder-Kommission finden sich unter <http://www.blk-demokratie.de>.

Vielmehr sollte es darum gehen, „konkrete Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in vielfältigster Form“ (Himmelmann 2004, S. 9) zu ermöglichen. Dazu gehören z.B. Programme zur Konfliktregelung, Mediation, Gewaltprävention und gegen Radikalisierungen und Ausgrenzungstendenzen. Mittlerweile sind einige demokratiepädagogische Methoden und Techniken für verschiedene Einrichtungen, z.B. der Kinder- und Jugendarbeit, entstanden. Dazu gehören etwa das Jugendparlament, Planspiele wie „Wir bauen ein Dorf“, das z.B. in der Jugendverbandsarbeit eingesetzt wird, oder Strategien, bei denen Jugendlichen gezielt Verantwortung übertragen wird, wie etwa die peer education. Darüber hinaus werden dadurch für das Demokratielernen so wichtige Prozesse wie das Erwerben sozialer Kompetenz angestoßen – dies ist manchmal Hauptziel von Lernprozessen, manchmal findet dies eher „nebenbei“ statt (z.B. das Einüben von Kooperationsfähigkeit bei der Inszenierung von Theaterstücken). Demokratielernen kann zudem explizit (als „Demokratie-Lernen“ gekennzeichnet und im Sinne formalisierter Bildungsangebote) oder auch implizit gelernt werden, beispielsweise in informellen Lernprozessen und in Settings, in denen z.B. Elemente von Partizipation initiiert werden wie etwa das gemeinsame Aufstellen von Regeln, Mitbestimmung über Curricula o.Ä. Eine glaubwürdige und nachhaltige Umsetzung einer Demokratiepädagogik im Sinne von „Demokratie lernen und leben“ gelingt vor allem dann, wenn die institutionellen Strukturen, in denen demokratisches Lernen initiiert wird, ebenfalls durch eine demokratische Kultur geprägt sind. Wenn Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform von den Einrichtungen auch vorgelebt wird, können auch die Adressat/innen demokratiepädagogischer Konzepte am ehesten überzeugt werden. Ideen und Konzepte, wie man Mitbestimmung in Gesellschafts-, Gruppen- und Organisationsstrukturen implementieren kann, gibt es genug. Sie reichen von der Mitarbeit etwa von Kindern und Jugendlichen in Gremien, die über die strategische Ausrichtung von Schule oder Jugendeinrichtungen mitentscheiden, über Bedarfsabfragen und partizipative räumliche Umgestaltung von Einrichtungen, die Mitgestaltung von Kooperationen mit Eltern und der Jugendarbeit bis hin zu Streitschlichterprogrammen und Ähnlichem.

Bedeutung der Demokratiepädagogik für die Soziale Arbeit

Demokratiepädagogische Konzepte bergen für die Soziale Arbeit ein großes Potenzial, gerade vor dem Hintergrund der bereits skizzierten gesellschaftlichen Herausforderungen. Traditionell hat es die Soziale Arbeit mit Menschen zu tun, die strukturell benachteiligt sind, sich in prekären Lebenslagen befinden und materielle und/oder psychosoziale Probleme haben und in

ihrer Lebensbewältigung eingeschränkt sind. Sie ist unmittelbar mit Themen wie Armut und Ausgrenzung, aber auch persönlicher Perspektivlosigkeit und Misstrauen gegenüber „der Politik“ und öffentlichen Institutionen befasst. Neben einem Fürsorge- und Hilfeauftrag hat sie einen Bildungsauftrag, in den sich demokratiepädagogische Konzepte gut integrieren lassen – konkret z.B. Elemente sozialen Lernens (wie friedliche Formen der Konfliktregulierung), aber auch Ansätze zur Stärkung des Selbstbewusstseins, der eigenen Handlungsfähigkeit als mündiges Subjekt im Rahmen der Möglichkeiten demokratischer Mitbestimmung (z.B. in der eigenen Kommune oder in der Jugendeinrichtung). Dieser Bildungsauftrag bezieht sich nicht nur auf intervenierende, sondern auch auf präventive Angebote, hat also auch Adressat/innen ohne psychische, soziale und/oder materielle Problemlagen zur Zielgruppe.

In Institutionen der Sozialen Arbeit werden wie im Schulbereich demokratiepädagogische Prozesse oft im Rahmen von Modellprogrammen und -projekten umgesetzt.²⁰ Neben den Zielgruppen Kinder und Jugendliche werden oft auch pädagogische Multiplikator/innen geschult und Kooperationen u.a. mit Schulen und anderen Schlüsselinstitutionen des Sozialraumes (z.B. Stadtteilmanagement) angestrebt. Dabei wird sowohl präventiv als auch intervenierend gearbeitet.

Konzeptionell lassen sich im Übrigen demokratiepädagogische Konzepte und Strategien gut mit der Philosophie einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (Thiersch 2010) verknüpfen, die den Menschen in der Auseinandersetzung mit seiner Welt und seinen Alltagsroutinen sieht und dabei berücksichtigt, dass die Menschen je lebensweltspezifische Erfahrungen und Ressourcen haben. Demokratie kann nur zur Lebensform im Sinne Deweys werden, wenn sie an den Lebenswelten der Zielgruppen ansetzt und diese in ihren Spezifika berücksichtigt. Auch zum Empowerment-Ansatz und der Strategie der Subjektorientierung (Scherr 1997) in der Sozialen Arbeit gibt es deutliche Synergien: Zu den Zielen der Demokratiepädagogik gehört es, Menschen zu Autonomie und einem selbstbestimmten Leben sowie Selbstbewusstsein zu befähigen und die Entfaltung ihrer individuellen und einzigartigen Persönlichkeit zu stärken. Auch in methodischer Hinsicht gibt es Parallelen. So sind in der Sozialen Arbeit z.B. Methoden der Gruppen- und Gemeinwesenarbeit verbreitet, ebenso in demokratiepädagogischen Ansätzen, wo gerade die Gemeinwesenarbeit eine herausragende Rolle spielt.

Auf der Ebene der Arbeitsfelder lassen sich besonders offensichtliche Synergieeffekte zwischen der Demokratiepädagogik und der Sozialen Arbeit

20 Die Programme „Kompetent für Demokratie“ und „Vielfalt tut gut“ wurden bereits erwähnt, das heutige Nachfolgeprogramm dieser beiden mit dem Titel „Toleranz fördern, Kompetenz stärken“ greift die Erfahrungen aus den vorangegangenen Förderphasen auf.

in der Kinder- und Jugendarbeit feststellen. Sowohl Institutionen der Jugendarbeit als auch Kindertageseinrichtungen bergen beispielsweise gegenüber der Schule das vergleichsweise größere Potenzial für demokratische Lernprozesse – denn sie haben keine festen Curricula. Außerdem gelten einige Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit wie Freiwilligkeit, geringe Machtmittel, Offenheit und die Schaffung von Gelegenheiten zur Selbstbildung bzw. zu Selbstlernprozessen für die Demokratiepädagogik gleichermaßen. Und Selbstbildungsprozesse werden gerade durch „experience“, durch Erfahrungslernen, gestärkt (z.B. durch Planspiele). Ein weiterer Synergieeffekt zwischen der Demokratiepädagogik und der Kinder- und Jugendarbeit ist der hohe Stellenwert des jugendlichen Autonomieanspruchs in der Kinder- und Jugendsozialarbeit – eine Parallele zum Ziel der Demokratiepädagogik, mündige Bürger/innen auszubilden. Damit setzen sowohl die Demokratiepädagogik als auch die Soziale Arbeit auf „Mündigkeitspotenziale des Subjekts“ (Sturzenhecker/Richter 2010, S. 105). Zudem ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgehalten, dass der gesetzliche Auftrag darin besteht, die Mitbestimmung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten und entsprechende Strukturen zu schaffen. Wenn man diese Aspekte zusammen betrachtet, bedeutet das zum einen, dass in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit demokratische Strukturen erforderlich sind, und zum anderen, dass die Aneignung von Demokratie unter Jugendarbeitsbedingungen weniger Erziehung, sondern vielmehr ein (Selbst-) Bildungsangebot ist bzw. sein sollte. „Demokratie wird dann nicht didaktisch-kognitiv vermittelt, sondern durch die selbsttätige Mitbestimmungspraxis der Beteiligten im Alltag der Jugendarbeit erlernt“ (Sturzenhecker/Richter 2010).

In der Praxis der Sozialen Arbeit werden demokratiepädagogische Ansätze beispielsweise in der offenen Jugendarbeit, in der Jugendverbandsarbeit und in Kindertageseinrichtungen umgesetzt. Dazu gehören neben Konzepten, die sich an die Adressat/innen der Einrichtungen richten, auch Fortbildungen und Materialien für die pädagogischen Fachkräfte.²¹ Im Gegensatz zum Schulbereich, wo durch das erwähnte BLK-Programm systematisch Konzepte, Lernziele, Methoden und Materialien entwickelt worden sind, gibt es solch einen übergreifenden Ansatz in der Sozialen Arbeit nicht. Das ist jedoch angesichts der Pluralität der Arbeitsfelder und Zielgruppen nicht weiter verwunderlich. Vielmehr werden für die verschiedenen Arbeitsfelder und Institutionen je spezifische demokratiepädagogische Ansätze und Strategien entwickelt werden müssen.

21 Vgl. dazu exemplarisch Modellprogramme und ihre Materialien aus dem Programm „Vielfalt tut gut.“ Sie sind zusammen mit anderen Materialien (teilweise) erhältlich in der Vielfalt-Mediathek (unter: <http://www.vielfalt-mediathek.de>).

Genau dafür werden beispielsweise die genannten Modellprogramme gefördert.

Grenzen und Kritik

Die Potenziale der Demokratiepädagogik für die Soziale Arbeit sind nun deutlich geworden – sie werden allerdings bisher nur eingeschränkt genutzt.

Erstens werden in der Sozialen Arbeit zwar auf der pädagogisch-praktischen Ebene, z.B. in Maßnahmen und Projekten oft demokratiepädagogische Elemente eingesetzt, aber auf der Ebene der Strukturen geschieht noch zu wenig (Sturzenhecker/Richter 2010). Eine ähnliche Problematik ist im Schulsystem anzutreffen, wo demokratiepädagogische Ansätze zum Teil (nicht aber flächendeckend) zwar initiiert werden, aber die institutionellen Strukturen weitgehend (bis auf ein paar ausgewählte Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen) unverändert blieben (auch vor dem Hintergrund von Schulgesetzen und -behörden, Ausbildungsvorgaben und Zuständigkeiten) (Krüger-Potratz 2012, S. 6) Es gilt also für die Soziale Arbeit, die demokratische Verfasstheit der eigenen Institutionen und ihrer Strukturen, Hierarchien, Zuständigkeiten und Leitbilder kritisch zu prüfen. Dies betrifft z.B. die Mitbestimmungsmöglichkeiten in größeren sozialen Organisationen und ihren Dachverbänden (wie etwa AWO, Caritas, Diakonie und das Deutsche Rote Kreuz), aber auch alle anderen, die beispielsweise Demokratie-Lernen in der Kinder- und Jugendarbeit umsetzen wollen. Hier müssen passende Formen entwickelt werden, wie das Spannungsfeld zwischen Partizipation (Gewähr begrenzter Mitsprache- und Mitwirkungsmöglichkeiten im pädagogischen Rahmen wie Regeln verhandeln) und gewissermaßen „voller“ Demokratie (strukturelle Mitbestimmung ist inkludiert als volle Beteiligungs- und Entscheidungsberechtigung) sinnvoll bearbeitet werden kann. Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die demokratiepädagogisch arbeiten wollen, haben in der Regel eingeschränkte Spielräume, was Veränderungsmöglichkeiten der Mitbestimmungsstrukturen in ihrer konkreten Einrichtung und vor allem ihrer Träger angeht. In der Praxis zeigt sich entsprechend, wie weit demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten – im Sinne von basisdemokratischen Formaten – reichen, auch vor dem Hintergrund von Praktikabilität und personellen und finanziellen Ressourcen. Dies sollte aber Fachkräfte nicht daran hindern, demokratiepädagogische Vorhaben dennoch umzusetzen und die demokratiepolitischen Spielräume, die sie in ihrer Einrichtung haben, so weit wie möglich auszuschöpfen.

Zweitens wird die Demokratiepädagogik in Schulen und in der Sozialen Arbeit vor allem in Form von Modellprojekten umgesetzt. In der Regel ist

dadurch die nachhaltige Verankerung einer Philosophie des „Demokratie Lebens und Lernens“ deutlich erschwert. Zudem werden solche Initiativen von Einrichtungsleitungen, Führungskräften bei Trägern, Dachverbänden und anderen einflussreichen Personen in Schule und Sozialer Arbeit zum Teil nicht ausreichend wertgeschätzt, wenn sie nicht „top down“ initiiert und flächendeckend zu einem Qualitätsstandard erhoben werden. Daher kann eine fortwährende Förderung durch Modellprogramme kontraproduktiv sein, sofern dadurch nicht verlässliche, nachhaltige und möglichst weitreichende demokratieorientierte Strukturen und Angebote in den Einrichtungen entstehen.

Wenn man sich Stellenwert, Perspektiven und Potenziale von Diversity Education für die Soziale Arbeit anschaut, kommt man zum Teil zu ähnlichen Schlussfolgerungen: Es wird relativ viel experimentiert und eine ganze Reihe guter Ideen umgesetzt, oft mit Erfolg – aber vieles durchdringt die Strukturen und Institutionen nicht ausreichend, flächendeckend und nicht nachhaltig genug. Doch zunächst zu konzeptionellen Charakteristika von „Diversity Education“ im Einzelnen.

Diversity Education

Selbstverständnis von Diversity Education und Dimensionen von Diversity

Mit Diversity Education werden oft mehrere Ziele verfolgt. Einerseits wird auf bestehende Benachteiligungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (z.B. Männern und Frauen, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund) aufmerksam gemacht, diese werden kritisch hinterfragt und vor dem Hintergrund das eigene Denken und Handeln, eigene Vorurteile und Stereotypen kritisch überprüft und verändert. Andererseits soll Diversity bzw. Vielfalt als Chance und als Gewinn gesehen und damit ein Umdenken gefördert werden – von einer defizitorientierten hin zu einer ressourcenorientierten Sichtweise auf bestimmte Bevölkerungsgruppen. Letztlich geht es hier wie bei der Demokratiepädagogik auch um die Stärkung eines friedlichen und gleichberechtigten Miteinanders, mit einem besonderen Fokus auf den Abbau von Vorurteilen und Diskriminierungen und einer positiven Bewertung der Vielfalt der Gesellschaft.²²

22 Diversity Education und die damit verwandte Strategie des Diversity Management gibt es im angloamerikanischen Sprachraum bereits seit den 80er Jahren (Prenzel 2007, S. 50).

Zu den Dimensionen von Diversity bzw. Vielfalt: Meistens werden sechs Kerndimensionen von Vielfalt genannt: Alter, Befähigung bzw. Behinderung, ethnisch-kulturelle Prägung, biologisches bzw. soziales Geschlecht, sexuelle Orientierung und religiöse Glaubensprägung (z.B. Stuber 2004, S. 17). Diese sechs Kerndimensionen sind gleichzeitig Bestandteil des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Andere unterscheiden zwischen primären und sekundären Dimensionen von Diversity, wobei zu Ersteren die sechs Kerndimensionen gezählt werden, zu den sekundären Dimensionen zählen z.B. Einkommen, Elternschaft und Ausbildung.²³ Einer der umfassendsten Diversity-Begriffe kommt von Lee Gardenwartz und Anita Rowe (2003), die nicht nur Strukturkategorien wie Geschlecht etc. berücksichtigen, sondern auch Lebenslagen wie Elternschaft, Familienstand, Ausbildung, Stellung im Beruf und individuelle Kriterien wie beispielsweise persönliche Gewohnheiten. Solche umfassenden Diversity-Konzeptionen öffnen den Blick auf viele möglicherweise relevante Dimensionen, sie sind jedoch nicht unumstritten. Geschlecht, Herkunft oder Behinderung sind zentrale gesellschaftliche Strukturkategorien, entlang derer Diskriminierungen und Negativbewertungen stattfinden – oft mit massiven gesellschaftlichen Benachteiligungen. Sie sind mit Kategorien wie Elternschaft nicht vergleichbar (zu dieser Kritik vgl. exemplarisch Auernheimer 2011). Die Unterteilung in Primär- und Sekundärdimensionen versucht dem Rechnung zu tragen.²⁴ In der Praxis spielen jedoch zumeist die sechs Kerndimensionen bzw. einige davon eine Rolle.

Für den Bildungs- und Sozialbereich und für die öffentliche Verwaltung wurden alternativ zur eher ökonomisch-gewinnorientierten Variante des Diversity-Verständnisses der Wirtschaft kritische und an Menschenrechten

Beides ist u.a. als Folge der Bürgerrechtsbewegungen der USA entstanden, vorangetrieben insbesondere durch „black movement“, Frauenbewegung und die sozialen Bewegungen der Schwulen und Lesben sowie Menschen mit Behinderung. Es ging hierbei um Bürgerrechte und gleichberechtigte Teilhabe von gesellschaftlichen Minderheiten. Vielfach wurde die Diversity-Perspektive im Rahmen von „affirmative action“-Programmen implementiert, die gesellschaftliche Benachteiligungen ausgleichen sollten. Im Gegensatz zu Diversity Education entwickelte sich Diversity Management in den USA zu einer ökonomischen Strategie des Human Resources Management mit dem Ziel, Vielfalt gewinnorientiert zu nutzen.

23 Vgl. zu den Primär- und Sekundärdimensionen Haselier/Thiel 2005, S. 17, Merx 2007. Auch die Gesellschaft für Diversity Management bezieht sich auf dieses Modell (unter: <http://www.diversity-gesellschaft.de>).

24 Zu bedenken ist allerdings, dass Diversity-Ansätze mit sehr vielen Diversity-Dimensionen in die Beliebigkeit (und damit tendenziell in die Bedeutungslosigkeit) abzurutschen drohen – nicht zuletzt auch, weil dies die Umsetzung von Diversity in die Praxis von Bildungsprogrammen und Organisationsentwicklung stark erschwert, wenn nicht sogar verunmöglicht.

und sozialen Ungleichheitsverhältnissen orientierte Diversity-Ansätze entwickelt, die in der Regel stärker Antidiskriminierungsstrategien akzentuieren.²⁵ Die Entwicklung solcher Konzepte (sowohl von Diversity Education etwa für Kitas, Schulen und Jugendeinrichtungen als auch von Diversity Management als Organisationsstrategie) wurde und wird ebenfalls u.a. in den bereits genannten Bundesprogrammen „Vielfalt tut gut“, „Toleranz fördern, Kompetenz stärken“, dem Vorläuferprogramm „Entimon“, „XENOS-Integration und Vielfalt“ und diversen Initiativen auf Landesebene gefördert. Nicht umsonst werden Diversity-Ansätze in denselben Programmen gefördert wie demokratiepädagogische Konzepte – haben sie doch gleichermaßen die Ziele des mündigen, selbstbewussten und konstruktiven Umgangs miteinander auf gleicher Augenhöhe, das Vermeiden von Diskriminierungen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und idealerweise das zivilgesellschaftliche Engagement dagegen.

Entscheidend für das pädagogische Konzept der Diversity Education ist nun das, worauf Rudolf Leiprecht (2011) in seinem Buch zu diversitätsbewusster Sozialer Arbeit hinweist: Viele der genannten Differenzlinien²⁶ sind Gegenstand von Selbst- und Fremdzuschreibungen und von Gruppenkonstruktionen, die zu Privilegien oder aber zu Benachteiligungen und Negativbewertungen führen können – je nachdem, wie der gesellschaftliche Diskurs gestaltet und das soziale Umfeld ausgeformt ist. Welche Schiefelage es beispielsweise im Bereich der beruflichen Führungspositionen zwischen den Geschlechtern gibt, ist hinlänglich bekannt.²⁷ Auch fortwährende Fremdzuschreibungen aufgrund der Herkunft können zu Benachteiligungen führen, wie z.B. für die Bereiche Schule und Arbeitswelt einschlägig belegt.²⁸ Zudem ist zu bedenken, dass entlang solcher Diversitätsmerkmale oft unterschiedliche „Ressourcen, Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen, Lebensweisen, Krisenbe-

25 Dies geht einerseits darauf zurück, dass Einrichtungen des Bildungs- und Sozialbereichs ein anderes Selbstverständnis und einen anderen Auftrag haben als privatwirtschaftliche Unternehmen. Soziale Arbeit beispielsweise hat als Leitbild die soziale Gerechtigkeit, die sich aus dem Sozialstaatsgebot der Verfassung ableitet (Schröer 2006, S. 65).

26 Der Begriff „Differenzlinien“ (dazu gehören auch z.B. die sehr wirkungsmächtige Kategorie der sozialen Schichtzugehörigkeit, aber auch Kategorien wie Sprache und Hautfarbe) wird vor allem im Kontext der Intersektionalitätsanalyse (Lutz/Krüger-Potratz 2002, Riegel 2010) verwendet. Er schließt die genannten Diversitätsdimensionen ein, geht aber darüber hinaus und kennzeichnet, dass es eine nicht abgeschlossene „Liste“ von Differenzlinien geben kann, die analytisch bedeutsam sein können. In diesem Sinne werden in diesem Text die Begriffe Diversitätsdimensionen und Differenzlinien unterschiedlich verwendet.

27 Vgl. dazu exemplarisch Kleinert u.a. (2007).

28 Vgl. dazu exemplarisch Farrokhzad (2007 und 2009), Rosen (2011), Ofner (2003), Weber (1999).

wältigungsmuster festzustellen“ sind (Leiprecht 2011, S. 7). Folgerichtig ist die Thematisierung von Antidiskriminierungsstrategien ein zentrales Element von Diversity Education, auch bereits bei Kindern und Jugendlichen.

Aus der einschlägigen Literatur²⁹ lassen sich für Diversity Education einige zentrale pädagogische Leitziele formulieren:

- Adressat/innen und Fachkräfte werden aufmerksam auf den Einfluss von Differenzlinien (inklusive der Kerndimensionen von Diversity) wie Geschlechtszugehörigkeit, Herkunft etc. auf Lebenschancen und -barrieren³⁰ – die realen Verschränkungen von Differenzlinien mit Diskriminierungsmechanismen und Macht- und Herrschaftsverhältnissen werden ihnen bewusst.
- Sie reflektieren kritisch ihre eigene Position und ihr eigenes Handeln im Kontext von Dominanzverhältnissen und verändern diese gegebenenfalls.³¹
- Sie berücksichtigen Differenzlinien in angemessener Form, ohne die Menschen „in Schubladen zu stecken“.
- Sie befassen sich kritisch mit gesellschaftlichen Normalitätsannahmen und Homogenitätserwartungen.
- Sie unterlassen Benachteiligungen, Ausgrenzungen und pauschale Negativbewertungen und/oder machen andere darauf aufmerksam.
- Sie kennen und schätzen die Vorteile einer selbstbestimmten Lebensgestaltung und lehnen rechtsextreme und andere menschenfeindliche Ordnungsmodelle ab.

Im Rahmen von Diversity Education geht es also u.a. darum, auf die Wirkmächtigkeit von Differenzlinien aufmerksam zu werden (z.B. auf Fremdzuschreibungen gegenüber türkischen Frauen und die Folgen) und auf damit verbundene Mechanismen der Ein- und Ausgrenzung³² und dabei die

29 Vgl. exemplarisch Hormell/Scherr (2005) und Leiprecht (2010).

30 Sie berücksichtigen dabei gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Einflüsse. Sie sind dann z.B. in der Lage, das politisch und medial konstruierte Feindbild Islam kritisch zu reflektieren oder sie können rekonstruieren, warum sich jemand in eine Opferrolle begibt und damit seine Handlungsfähigkeit eingeschränkt ist. Damit ist es z.B. wichtig zu erkennen, welche individuelle Bedeutung bestimmte Differenzlinien für einzelne Subjekte haben und wie sie damit umgehen (können).

31 Von Fachkräften beispielsweise wird das oft die Arbeit bestimmende Postulat „Wir behandeln alle gleich“ kritisch überprüft und erkannt, dass dies Ungleichheiten produzieren kann, z.B. wenn unterschiedliche Sprachkenntnisse und Bildungshintergründe vorliegen.

32 Ein Beispiel: Während in den 50er und 60er Jahren das „katholische Mädchen vom Lande“ als bildungsbenachteiligt galt (Begründung war oft „Du heiratest ja eh.“), haben es heute und in der jüngeren Vergangenheit insbesondere türkische Mädchen damit zu tun, dass sie nicht selten von weiterführenden Bildungsabschlüssen „wegberaten“ werden (Begründungen z.B.: „Als türkisches Mädchen brauchst Du kein Abitur“ oder: „Du

eigene Position und das eigene Handeln zu überprüfen und ggf. zu verändern, um mögliche Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen zu minimieren. In diversitätsorientierten Ansätzen werden vor allem in der antidiskriminierungsorientierten Variante immer häufiger Erkenntnisse aus der Intersektionalitätsanalyse³³ genutzt: hier wird die Wirksamkeit von Differenzlinien auf subjektive Möglichkeitsräume von Individuen nicht additiv, sondern in ihrer Verschränkung ineinander wahrgenommen. Ein Beispiel für die Soziale Arbeit mit gewaltbetroffenen Frauen: Eine Frau mit Migrationshintergrund ist durch einen ungünstigen Aufenthaltsstatus in besonderem Maße von ihrem gewalttätigen Ehemann abhängig. Möglicherweise ist sie zusätzlich durch gesundheitliche Beeinträchtigungen nur eingeschränkt handlungsfähig usw. Hier zeigt sich, dass mehrere Differenzlinien (Migrationshintergrund, Staatsangehörigkeit, Gesundheit) ineinander verschränkt sind und dies für eine passgenaue Beratung wichtig ist zu wissen bzw. sich bewusst zu machen. Zudem sensibilisiert die „intersektionelle Perspektive“ für weitere Differenzlinien, die soziale Ungleichheitsverhältnisse begünstigen können (wie etwa die Staatsangehörigkeit, Besitz/Vermögen und Sprachkenntnisse), in der Regel jedoch nicht im Rahmen der genannten Sekundärdimensionen von Diversität berücksichtigt sind.

Zielgruppen von Diversity Education sind in der Regel Kinder, Jugendliche und Erwachsene (z.B. in Ausbildung und Arbeit) sowie Fach- und Führungskräfte, etwa aus dem Bildungs- und Sozialbereich, im Zusammenhang mit Diversity Management oft auch Fachkräfte der öffentlichen Verwaltung. Mittlerweile gibt es bereits Konzepte von Diversity Education ab dem Kindergartenalter und entsprechende Fortbildungen für

braucht nicht zu studieren, eine Erzieherinnenausbildung reicht doch aus“) (vgl. hierzu exemplarisch Weber (1999) und Farrokhzad (2007)).

- 33 Der ursprünglich von schwarzen US-amerikanischen Feministinnen entwickelte Ansatz ist in der deutschsprachigen Soziologie, insbesondere in der Geschlechter- und Migrationssoziologie, im Aufwind und findet immer häufiger Anwendung (vgl. hierzu Lutz/Herrera Vivar u.a. 2011 und Lutz/Krüger-Potratz 2002; weitere Anwendungsbeispiele in empirischen Studien vgl. exemplarisch Farrokhzad 2007 und Farrokhzad/Ottersbach u.a. 2010). Er bezeichnet die Analyse sozialer Phänomene an Schnittpunkten (intersections) von Differenzlinien bzw. Diversitätsmerkmalen wie Geschlecht, Alter etc. und geht davon aus, dass insbesondere die Gleichzeitigkeit und die Überkreuzung von Differenzlinien Ausgangspunkt der Analyse menschlicher Lebenslagen, menschlichen Denken und Handelns sein sollte. Wird diese analytische Perspektive in z.B. Gender- und Diversity-Konzepte integriert, werden diese dadurch qualitativ aufgewertet, da a) das Zusammenwirken verschiedener Differenzlinien systematisch betrachtet wird und b) in Rechnung gestellt wird, welche Differenzlinien überhaupt wann bei wem konstitutiv bedeutsam sind. Idealerweise ist eine „intersektionelle Perspektive“ integraler Bestandteil diversitätsorientierter Arbeit. Denn sie ist es, die a) auf Überkreuzungen und Hierarchisierungen zwischen Differenzlinien hinweist und b) auf die notwendige Flexibilität im Zulassen möglicher neuer Differenzlinien verweist.

pädagogische Fachkräfte dazu.³⁴ Diversity Education versteht sich dezidiert als ein Ansatz, mit dem auf differenzlinienbedingte soziale Ungleichheiten hingewiesen und auf deren Abbau hingewirkt werden soll. Gleichzeitig soll auf die Chancen hingewiesen werden, die Diversitätsbewusstheit bietet (z.B. Mehrsprachigkeit in sozialen Einrichtungen).³⁵

Wie bei der Demokratiepädagogik auch hat bei Diversity Education soziales Lernen und Erfahrungslernen einen hohen Stellenwert, und Belehrungen bzw. die eindimensionale Ansprache der kognitiven Lernebene sind unzureichend, teilweise sogar kontraproduktiv. Diversität muss „erlebt“ werden, ebenso, welche Chancen und Einschränkungen damit verbunden sind. Mittlerweile gibt es viele programmatische, konzeptionelle und didaktisch-methodische Anregungen und Praxismaterialien zu Diversity Education,³⁶ beispielsweise auf der Ebene von Postulaten und Prinzipien (wie Prengel 2007, Leiprecht 2011, Hormel/Scherr 2005), und andererseits viele Praxismaterialien für Diversity Trainings (z.B. aus dem Programm „Eine Welt der Vielfalt“). Hierbei werden viele Anleihen bei bereits länger etablierten Ansätzen gemacht. So wird in der bundesrepublikanischen Fachdiskussion zu Recht auf nützliche Verknüpfungen zwischen Diversity Education auf der einen und den bereits länger bestehenden Richtungen Gender-Pädagogik, Integrative/Inklusive Pädagogik und Interkulturelle Pädagogik hingewiesen (Prengel 1993 und 2007, Leiprecht 2008 und 2011).³⁷

Diversityorientierte Ansätze haben wie demokratiepädagogische eine individuelle und eine strukturelle Komponente. Daher ist die

34 Im Rahmen des Projekts „Kinderwelten“ des Instituts für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie gGmbH an der Freien Universität Berlin ist beispielsweise ein ausgearbeitetes Konzept für Kitas mit dem Titel „Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung“ entstanden.

35 Manches Mal müssen die Adressat/innen überhaupt auf ihre Ressourcen hingewiesen werden, die ihnen oft dann nicht bewusst sind, wenn sie im gesellschaftlichen Diskurs als defizitbehaftet gelten (z.B. deutsch-türkische Zweisprachigkeit). Ein Projekt im Lokalen Aktionsplan gegen Rassismus und für Vielfalt und Toleranz (LAP) des Regionalverbands Saarbrücken beispielsweise hat diversitätsbewusste Bewerbungstrainings für Jugendliche mit Migrationshintergrund angeboten, sie dort gezielt auf ihre Ressourcen hingewiesen und ihnen Selbstvermarktungsstrategien beigebracht, die ihren Hintergrund als Vorteil für mögliche Arbeitgeber sichtbar machen (Farrokhzad 2008).

36 Vgl. exemplarisch Prengel (2007) auf programmatischer Ebene, Hormel und Scherr (2005) für die Schule, das Programm „Eine Welt der Vielfalt“ (2004), ein aus dem angloamerikanischen Sprachraum adaptierter Ansatz („A World of Difference“) – der Letztgenannte orientiert sich stark an Strategien interkulturellen Lernens.

37 Grundsätzlich herrscht zu Recht jedoch weitgehend Einigkeit darüber, dass Diversity Education die Disziplinen Gender, Inklusive und Interkulturelle Pädagogik nicht ersetzen, sondern lediglich ergänzen und/oder ihnen ein gemeinsames „Dach“ bieten kann. Vertieftes fachliches Wissen, Konzepte und Ideen für die Praxis zu verschiedenen Diversitätsmerkmalen können nur auf diese Weise entstehen (Leiprecht 2011, S. 38).

Implementierung von Diversity Management im Bildungs- und Sozialbereich eine Voraussetzung, die Lernprozesse im Bereich Diversity Education erheblich begünstigt, da solche Institutionen Vorbildcharakter haben und damit signalisieren, dass sie die Umsetzung eines konstruktiven Umgangs mit Vielfalt ernst meinen, ernst nehmen und sich davon selbst nicht ausnehmen.

Bedeutung von Diversity Education für die Soziale Arbeit

Diversity Education birgt ebenso wie die Demokratiepädagogik ein hohes Potenzial für die Soziale Arbeit, gerade auch angesichts der beschriebenen epochaltypischen Schlüsselprobleme, mit denen es die Soziale Arbeit in verschiedensten Arbeitsfeldern zu tun hat (z.B. gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, rechteextreme Orientierungen, Politikverdrossenheit, Armut, Perspektivlosigkeit, „Bildungsverlierer“). Nicht ohne Grund wurde der 33. Sozialpädagogiktag 2009 in Tübingen unter dem Titel „Differenz und Ungleichheit. Diversität als Herausforderung für die Soziale Arbeit“ ausgerichtet. Aus dieser Tagung ist der Band „Diversitätsbewusste Soziale Arbeit“ (Leiprecht 2011) entstanden. Und nicht umsonst sind viele Modellprojekte, die sich den verschiedenen Varianten von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit widmen, in der Sozialen Arbeit angesiedelt.³⁸

Die Prinzipien von Diversity Education sind in hohem Maße an das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit anschlussfähig. Nach der Definition der International Federation of Social Workers zählt zu den Prinzipien Sozialer Arbeit die Wahrung und Verteidigung von Menschenwürde, Menschenrechten und sozialer Gerechtigkeit.³⁹ Gemäß einer Broschüre des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit mit dem Titel „Grundlagen für die Arbeit des DBSH“ (2009, S. 8ff.) gilt eine ganzheitliche Sichtweise auf die Individuen als zentral. Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind dort aufgerufen, aktiv zu werden gegen negative Diskriminierung, Verschiedenheit anzuerkennen, außerdem das Recht auf Beteiligung zu stärken. All dies sind ebenfalls Ziele diversitätsorientierter Sozialer Arbeit, ebenso wie das Erkennen und Entwickeln von Stärken. Darüber hinaus können Strategien und Elemente von Diversity Education Hilfen zur Lebensbewältigung sein – das gilt z.B. dann, wenn die Steigerung der Selbstwirksamkeit und die Erweiterung des subjektiven Möglichkeitsraumes Ziele von entsprechenden Initiativen bzw. pädagogischen Formaten sind. Der

38 Vgl. die bereits in einer vorhergehenden Fußnote angesprochenen Bundesprogramme „Vielfalt tut gut“ und „XENOS-Integration und Vielfalt“.

39 Silvia Staub-Bernasconi (2007) hat im Zusammenhang mit diesem Selbstverständnis die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession bezeichnet und konzeptualisiert.

Einfluss von Differenzlinien wie Geschlecht, ethnisch-kulturelle Herkunft, Alter u.a. und damit verbundene soziale Ungleichheiten begegnen den Fachkräften der Sozialen Arbeit in allen Arbeitsfeldern und auf unterschiedliche Art und Weise. In der praktischen Arbeit als Diversity-Trainerin und interkulturelle Trainerin mit Fachkräften der Sozialen Arbeit kann die Autorin ein großes Interesse am Thema in verschiedensten Arbeitskontexten beobachten – beispielsweise bei Fachpersonal aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit, der Psychiatrie, aus Frauenberatungsstellen, Institutionen der sozialpädagogischen Familienhilfe, Kindertageseinrichtungen, Arbeitslosenzentren, Bildungs- und Beschäftigungsträger, Drogenberatungsstellen, Obdachlosenhilfe, Einrichtungen des betreuten Wohnens und Migrationsberatungsstellen und Integrationsagenturen. Alle waren daran interessiert, den konstruktiven Umgang mit der Vielfalt bei ihren Adressat/innen und in ihren Teams zu lernen bzw. strategisch auszubauen, darüber hinaus waren viele bereit, ihr eigenes Denken und Handeln und ihre eigene Position im Rahmen der gesellschaftlichen Differenzhierarchien kritisch zu überprüfen. Diversity Education ist in allen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit denkbar.

Ähnlich wie die Demokratiepädagogik weist auch die Diversity Education hohe Lebenswelt- und Subjektorientierung auf. Das Subjekt etwa wird im Rahmen der diversitätsorientierten Sozialen Arbeit nicht als determiniert bzw. festgelegt durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen (allerdings auch nicht losgelöst davon) gedacht, sondern ausgestattet mit einem „subjektiven Möglichkeitsraum“ (Holzkamp 1983) (vgl. Leiprecht (2011), Riegel (2010), Farrokhzad (2007)). Mit dieser Idee können subjektorientierte Veränderungspotenziale erschlossen und gleichzeitig die gesellschaftliche Rahmung kritisch reflektiert und systematisch einbezogen werden – genau diese Zielsetzungen sind auch im allgemeinen sozialarbeitswissenschaftlichen Diskurs anzutreffen. In einer lebensweltorientiert akzentuierten Sozialen Arbeit im Sinne von Hans Thiersch (2010) wiederum können durch eine diversitätsorientierte Perspektive die Existenz verschiedener Differenzlinien, Modi ihrer Überkreuzung und deren Auswirkungen auf die subjektiven Möglichkeitsräume von Adressatinnen und Adressaten bewusst gemacht, kritisch reflektiert und in die Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten sozialer Probleme systematisch einbezogen werden. Auch methodisch gesehen gibt es eine Reihe von Anknüpfungspunkten an die Soziale Arbeit. Die Methoden der Einzel-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit sind hier mindestens aufzuzählen. Diversity Education findet derzeit besonders häufig in Form von Gruppenarbeit statt, kann aber auch gut in Beratungssettings, z.B. in Supervisionen, oder in der gemeinwesenbezogenen Stadtteilarbeit genutzt werden.

Ähnlich wie bei der Demokratiepädagogik unterscheidet sich in der Alltagspraxis der Sozialen Arbeit die Strategien der Umsetzung von Diversity Education erheblich. Sie reichen von der Initiierung informeller Lernprozesse (z.B. Abbau von Vorurteilen durch gemeinsame und professionell begleitete Theaterarbeit über Themen wie Rassismus o.Ä.) über explizite Bildungsangebote für Adressat/innen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit bis hin zu organisationsbezogenen Management-Strategien für Organisationen, die ihre Strukturen für Vielfalt stärker öffnen wollen. Im Bildungs- und Sozialbereich überwiegen jedoch in der Tendenz Bildungsangebote für Adressat/innen Fachkräfte. Nicht selten sind diese kombiniert mit daran anschließenden Coaching-Strategien für einen nachhaltigen konstruktiven Umgang mit Vielfalt z.B. in der Kita oder Jugendeinrichtung (dazu gab es Modellvorhaben in einigen der genannten Bundesprogramme). Mittlerweile lässt sich eine zunehmende Verbreitung diversitätsorientierter Ansätze in der Sozialen Arbeit feststellen – Diversity wird zunehmend Bestandteil der Ausbildung an den Hochschulen, die fachlichen Auseinandersetzungen dazu werden intensiver, eine Reihe von Modellvorhaben hat entsprechende Konzepte für die Alltagspraxis der Sozialen Arbeit hervorgebracht.

Grenzen bzw. Kritik

Ähnlich wie bei der Demokratiepädagogik birgt auch Diversity Education große Potenziale, ist aber in vielen Arbeitskontexten der Sozialen Arbeit noch kein zentrales Thema – wenngleich es zumindest nicht mehr als „Randphänomen“ zu bezeichnen ist. Hinzu kommen einige konzeptionelle Fallstricke.

Erstens: Auf der konzeptionellen Ebene wird kritisiert, dass soziale Schicht in der Regel nicht dezidiert zu den Kerndimensionen von Diversity gezählt wird (Auernheimer 2011, Hormel/Scherr 2005). In der Folge können Diversity-Ansätze zur Verschleierung von Macht- und sozialen Ungleichheitsverhältnissen beitragen. Diese sind es aber gerade (und besonders in der Sozialen Arbeit), die sehr oft bedeutsam sind und deren Kenntnis für einen kompetenten Umgang mit Vielfalt unerlässlich ist. Eine weitere Kritik betrifft die nicht selten ausschließlich positiv dargestellte Vielfalt („Abfeiern von Vielfalt“). Es ist zwar wichtig, auch die positiven Aspekte von Diversity zu betonen, um z.B. mit dem „Mehrwert“ von Vielfalt in der Bevölkerung überzeugen zu können. Dabei sollte jedoch die faktische gesellschaftliche Diskriminierung bestimmter Gruppen, die sich möglicherweise auch in denjenigen Organisationen widerspiegelt, die Diversity Education einführen, nicht verschwiegen werden. Die Fachliteratur

bietet mittlerweile genügend Potenzial, um Diversity in der Sozialen Arbeit so zu konzipieren, dass Machtverhältnisse und soziale Schieflagen systematisch bearbeitet werden können. Es muss vor allem darauf geachtet werden, dass dies konsequent in die Praxis umgesetzt wird. Schließlich ist ein weiteres immer wieder zu beobachtendes Spannungsfeld das Thema „Sonderbehandlung“ bestimmter Adressat/innengruppen (z.B. Menschen mit Migrationshintergrund). Im Kontext der praktischen Sozialen Arbeit wird viel darüber diskutiert, wie sinnvoll eine „Besonderlichung“ von Zielgruppen ist und ob damit nicht neuerlich Unterschiede festgeschrieben und Stereotype reproduziert werden – zu Recht muss auf diese Problematik besonderes Augenmerk gerichtet werden.

Zweitens: Diversity Education wird nicht selten als pädagogisches Konzept (für Adressat/innen der Sozialen Arbeit und die professionellen Fachkräfte als jeweilige Zielgruppen) in Einrichtungen der Sozialen Arbeit eingeführt (z.B. in Form eines mehrtägigen Seminars), aber auf der Ebene der Institution (Fach- und Führungskräfte, Hierarchien) spiegelt sich weder die Vielfalt wider noch eine ausgeglichene erscheinende Verteilung attraktiver beruflicher Positionen. Dies schränkt die Glaubwürdigkeit der Diversity-Initiative ein, da Diversity nicht vorgelebt wird. Ähnliches gilt für die sozialen Organisationen übergeordneten Strukturen (z.B. Verbände/Träger) und für andere strukturelle Barrieren (z.B. strukturelle Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund im Flüchtlingsstatus). Ähnlich wie für die Demokratiepädagogik gilt auch hier, als Fachkraft der Sozialen Arbeit die Strukturen der eigenen Organisation kritisch zu beleuchten und die vorhandenen eigenen Handlungs- und Gestaltungsspielräume in der Organisation zu nutzen.

Drittens: Ähnlich wie bei der Demokratiepädagogik werden auch Ansätze von Diversity Education oft in Form von Modellvorhaben umgesetzt, was entsprechend die nachhaltige Verankerung der „Diversity-Philosophie“ (in Organisationen und in den Köpfen der Akteure und Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit) deutlich erschwert. Dennoch sind Modellvorhaben auch Initiatoren für innovative Ideen und eine erfolgreiche Arbeit vor Ort, wenn einige Bedingungen stimmig sind, wie das folgende Praxisbeispiel zeigen wird.

Praxisbeispiel

Das Charakteristische des im Folgenden vorgestellten Projekts⁴⁰ aus der Kinder- und Jugendarbeit ist, dass es trotz nicht komfortabler finanzieller und struktureller Rahmenbedingungen (kleiner e.V., geringe Basisausstattung, größtenteils abhängig von Projektmitteln) gelingen kann, Elemente von Diversity Education und Demokratielernen zu verbinden und in ein Projektkonzept zu bringen, welches einige Wirksamkeitserfolge aufweisen kann.

Die Ausgangslage: Das Projekt fand in einem Stadtteil einer Großstadt statt, welchen der Projektleiter als von Armut, Bildungsferne und einem hohen Konflikt- und Gewaltpotenzial zwischen ethnisch gemischten Gruppen beschrieb. Darüber hinaus belasten Teile der dortigen Bevölkerung Perspektivlosigkeit, zum Teil prekäre Situation in den Herkunftsländern, Traumatisierungen durch Fluchterfahrungen, mangelnde Deutschkenntnisse. Eine Folge ist, dass die Hauptzielgruppe des Projekts, Kinder und jüngere Jugendliche, viele Konflikterfahrungen in ihren Familien und Negativerfahrungen in den Schulen machen, was sie in ihrem weiteren Weg beeinträchtigt. Die Kinder und Jugendlichen werden als häufig frustriert und demotiviert beschrieben, sie machen kaum Selbstwirksamkeitserfahrungen und sind einer zum Teil starken Kontrolle durch ihre Elternhäuser ausgesetzt. Oft haben sie kaum Kenntnis von gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien und demokratischen Elementen sozialen Lernens (gemeinsam Regeln aufstellen etc.).

Zu den Zielen des Projektes gehörte es, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft und beiderlei Geschlechts wertschätzend mit Unterschieden zu anderen umgehen und lernen, diese auch als Ressourcen zu sehen. Außerdem sollten sie Vorurteile abbauen, Konflikte gewaltfrei lösen und demokratische Spielregeln der gleichberechtigten Mitbestimmung lernen und anwenden können. Demokratisches Handeln lernten sie z.B., indem sie unter Anleitung Inhalte und Regeln der Gruppenarbeit selbst bestimmten. Ein weiteres wichtiges Element war das Erlernen von Kooperationsfähigkeit.

Diese sollte in einem Setting erlernt werden, in dem diese Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, positive Gegenerfahrungen zu Schule und zum Teil zum Elternhaus machen zu können. Dies gelang im Rahmen von kontinuierlichen außerschulischen Nachmittagskursen und Projekttagen/-

40 Die Autorin war an der wissenschaftlichen Begleitung des öffentlich geförderten Bundesprogramms, in dessen Rahmen das Projekt gefördert wurde, beteiligt. Aus veröffentlichungsrechtlichen Gründen sind genauere Angaben zu Programm und Projekt anonymisiert.

wochen, wo die Kinder und Jugendlichen spielerisch in gemischten Gruppen (u.a. verschiedene Migrationshintergründe) unterschiedliche Kompetenzen in Hinblick auf Theater, Tanz (Breakdance u.a.), Artistik, Malen/bildnerisches Gestalten lernten. In den Artistikkursen beispielsweise erlebten sie ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit dadurch, dass sie sich artistische Kompetenzen aneignen und diese steigern konnten und zudem selbst Choreographien kreierten. Gleichzeitig wurde dadurch die Kooperationsfähigkeit geschult. Besonders wichtig bei den Angeboten war jedoch dafür zu sorgen, dass sie den Kindern und Jugendlichen Spaß machten – dies war für sie eine zentrale Motivation, auch über einen längeren Zeitraum mitzumachen. In den Kursen wurde mit Kindern und jüngeren Jugendlichen (bis 14 Jahre) verschiedener Schulformen (Klassenstufen 3 bis 8) an Themen wie Gewalt, Erpressung, Rassismus u.Ä. gearbeitet. Zum Abschluss der Projektarbeit wurde das Erlernte vorgestellt (z.B. auf Stadtteilfesten).

Das Besondere in diesem Projekt ist die Kombination von demokratieorientiertem und diversityorientiertem Vorgehen: Herkunft, Geschlecht und soziale Gruppenzugehörigkeit (und damit z.B. Armut) waren dabei am häufigsten Thema. Zudem wurde eine ressourcen- und lebensweltorientierte Arbeitsweise forciert. Ein wichtiges Medium dabei ist in diesem Projekt die kulturpädagogische Herangehensweise. Dabei werden u.a. künstlerische und kulturelle Methoden wie Jörg Hollenbrinks „Theater der Versammlung“, Augusto Boals „Bilder- und Forumtheater“, Keith Johnstones „Improvisationstheater“, oder das „Kreative Schreiben“ nach Lutz von Werder verwendet.

Das Projekt hatte als feste Kooperationspartner eine Reihe von Schulen, vor allem Ganztagschulen. Durch die Beteiligung an Kiez- und Schulfesten soll zudem die als zentral angesehene Vernetzung im Stadtteil erreicht werden. Pädagogischen Fachkräften wurde eine Hospitation bei Kursen/Projekttagen ermöglicht und anschließend ein persönliches Beratungsangebot gemacht. Außerdem haben Fortbildungsangebote stattgefunden. Das Fortbildungs- und Beratungsangebot erstreckte sich auch auf Eltern, die außerdem über Ausflüge und andere Aktivitäten aktiv eingebunden wurden.

Im Laufe des Projekts zeigte sich, dass die Nachfrage nach den Kursen stark anstieg und schließlich das Angebot überstieg. Die Projektaktivitäten trugen zur Steigerung des Selbstbewusstseins der Kinder und Jugendlichen bei – dazu haben vor allem die erlernten neuen Fähigkeiten (Artistik etc.) und deren Vorführung im öffentlichen Raum beigetragen. Viele der Kinder und Jugendlichen waren Erfolgserlebnisse und Beifall nicht gewohnt – ebenso wenig wie viele ihrer Eltern. Dies konnte zur Steigerung des Selbstwertgefühls der Familien beitragen – was zudem eine hohe Motivation bei den Eltern auslöste, das Projekt ehrenamtlich zu unterstützen. Außerdem haben die

Kinder und Jugendlichen gelernt, wie man demokratisch abstimmen und Konflikte gewaltfrei lösen kann – wengleich sich im Verlauf des Projekts auch zeigte, dass sie dieses Können nicht immer anwenden konnten, sondern in manchen Situationen wieder in alte Verhaltensmuster zurückfielen. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Fortbildungen und Beratungen ebenfalls in Anspruch genommen, es konnten einige nachhaltige Kooperationen mit Schulen und Vernetzungen mit anderen wichtigen Institutionen im Stadtteil aufgebaut bzw. gepflegt werden. Das Projekt war im ganzen Stadtteil bekannt und wurde von verschiedenen dort lebendenden Bevölkerungsgruppen (mit und ohne Migrationshintergrund, aus verschiedenen sozialen Lebenszusammenhängen) positiv wahr- und angenommen. Schließlich waren einzelne der jungen Teilnehmer/innen, ehemals eher zurückhaltend oder durch prekäre biographische Erfahrungen demotiviert, so selbstbewusst geworden und von ihren eigenen Handlungsfähigkeiten überzeugt, dass sie den Mut aufbrachten, sich in ihrem Stadtteil zu engagieren und z.B. dafür zu kämpfen, dass eine der dortigen Schulen nicht geschlossen wird.

Zu den Stärken dieses Projekts gehörten die auf die Zielgruppen zugeschnittene Verknüpfung unterschiedlicher Konzepte wie Diversity Education und Methoden des Demokratielernens unter dem Dach der Umsetzung kulturpädagogischer Aktivitäten ohne „erhobenen Zeigefinger“. Diese waren zudem größtenteils nicht textlastig und damit für bildungsferne Zielgruppen geeignet und ermöglichten sowohl Spaß an der Sache als auch Motivation, Leistungen zu erbringen. Nicht zuletzt ermöglichte das Projekt das Erlernen von Kooperationsfähigkeit, ohne die die Kinder und Jugendlichen ihre Theaterstücke und Artistikübungen nicht erfolgreich hätten proben können. Jenseits ausgefeilter Konzepte und Methoden gehörte zu den „Erfolgsehemnissen“ des Projekts vor allem auch das hohe persönliche Engagement der Projektverantwortlichen. Sie verfolgten ihre Projektziele hartnäckig, aber pädagogisch umsichtig und ohne einen bevormundenden Impetus. Gleichzeitig gab es klare Regeln, auf deren Einhaltung konsequent hingewirkt wurde – von den Projektfachkräften, aber auch von den Kindern und Jugendlichen selbst. Es wurde also wertschätzend und bedarfsorientiert gearbeitet, gleichzeitig waren klare Grenzen gesetzt. Nicht zuletzt war es sicherlich zuträglich, dass der Projektleiter in diesem Stadtteil schon seit langer Zeit in der Sozialen Arbeit aktiv ist und für viele Eltern und Schulen kein Unbekannter ist. Er konnte die bereits aufgebauten Netzwerke und Kontakte nutzen und u.a. über die ihm bereits bekannten Eltern und andere Kooperationspartner Kinder und Jugendliche für das Projekt interessieren. In den Erzählungen der Kinder und Jugendlichen wurde zudem deutlich, dass die Kurse des Projekts nur ein für sie bedeutsames Element waren – das Projekt bedeutete ihnen jedoch weit mehr. Einzelne sprachen von einer „zweiten Familie“, die sie dort gefunden hätten – sie fühlten sich mit dem

Haus und den Projektverantwortlichen stark verbunden, was nicht nur durch die Kurse, sondern auch durch Ausflüge und mehrtägige Freizeitfahrten und Angebote wie Hausaufgabenbetreuung verstärkt wurde – und die aktive und wertschätzende Einbindung der Familien stellte sich als ein weiterer wichtiger Schlüssel zum Erfolg heraus.

Dieses Praxisbeispiel zeigt, dass demokratiepädagogische und diversityorientierte Ansätze in der Praxis z.B. durch solche Projekte einen beobachtbaren Beitrag zu einem friedlichen und gleichberechtigten Miteinander leisten können. Allerdings stößt solch ein Projekt auch an Grenzen und es bedarf darüber hinaus noch anderer Ressourcen, um den Zielen dieser beiden Ansätze auch nachhaltig nahe zu kommen. Die Haltung und das persönliche Engagement der Fachkräfte, die das Projekt umsetzten, war nur eine (sehr wichtige) Ressource. Andere, die nicht gegeben waren, wären gewesen: eine nachhaltige Verankerung dieser Art von Arbeit nach Auslaufen des Modellprojekts und ein Transfer demokratiepädagogischer und diversityorientierter Strategien in andere lokale Arbeitszusammenhänge, um eine nachhaltige Wirkung erzielen zu können und dies auch vorleben zu können. Letzteres kann jedoch von Modellprojektverantwortlichen, noch dazu ggf. auf befristeten Stellen, nicht erwartet werden. Stattdessen würden wirkungsmächtige Akteure in einem Stadtteil (z.B. Politik, Behörden, Schulen, Medien, Trägerlandschaft der Sozialen Arbeit) gemeinsam dran mitwirken, dass „Demokratie leben“ und „Vielfalt gestalten“ zwei Konzepte sind, die in diesem Stadtteil von verschiedenen Akteursgruppen wertgeschätzt und unterstützt werden und somit zu einer Veränderung der Stadtkultur beitragen werden. Von solchen Visionen ist die Realität in der Regel jedoch (noch) weit entfernt.

Fazit

Welche Schlussfolgerungen erlauben nun die Ausführungen der beiden Konzepte im Lichte der genannten gesellschaftlichen Herausforderungen, ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit und ihrer Potenziale und Barrieren? Es stellt sich die Frage: Welchen Beitrag können in der Sozialen Arbeit angewendete pädagogische Konzepte wie Demokratiepädagogik und Diversity Education tatsächlich leisten, um Politik- und Demokratieverdrossenheit, Gewalt, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und rechtsextreme Tendenzen zu bekämpfen und Chancengleichheit und ein friedliches, durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnetes Zusammenleben zu fördern?

Die erhofften Wirkungen demokratiepädagogischer und diversitätsorientierter Arbeit können unter bestimmten Bedingungen zumindest partiell

erreicht werden. Somit kann durch Demokratiepädagogik und Diversity Education ein (sozial-)pädagogischer Beitrag zur konstruktiven Bearbeitung der genannten gesellschaftlichen Herausforderungen geleistet werden. Die Beteiligten und Betroffenen können befähigt werden, sich kritisch mit diesen gesellschaftlichen Herausforderungen zu befassen, neue Handlungsoptionen zu erlernen und zu erproben und auch Strukturen zu verändern. Und die positiven Resultate dieser Arbeit lassen sich verstärken, wenn bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind – wie die Umsetzung von „Demokratie leben“ und Diversity auch auf institutioneller Ebene, Wertschätzung dieser Philosophien durch die jeweiligen Fach- und Führungskräfte, langfristige Einführung von Angeboten in die Regelinstitutionen, vernetzte Zusammenarbeit an einem entsprechenden Selbstverständnis vor Ort. Dabei muss beachtet werden, dass eine demokratische Kultur, in der Vielfalt wertgeschätzt und Benachteiligungen abgebaut werden, nicht zum Nulltarif zu haben ist und dauerhaft auch nicht durch Projekte und Initiativen nachhaltig zu gewährleisten ist.

Jenseits dessen, was möglich ist, bleibt es jedoch dabei, dass, wie Franz Hamburger (1984) schon treffend bemerkte, soziale und politische Probleme nicht allein oder vornehmlich durch pädagogische Konzepte und Aktivitäten gelöst werden können. Diese Grenzen sollten sich Pädagog/innen bzw. Fachkräfte der Sozialen Arbeit immer wieder bewusst machen. Zur Lösung bzw. Linderung der beschriebenen epochaltypischen Schlüsselprobleme ist nicht nur die pädagogische und Soziale Arbeit gefragt, sondern noch mehr die Politik, vor allem die Sozialpolitik, Bildungspolitik, aber auch die Arbeitsmarktpolitik. Ein ebenfalls wirkmächtiger Player sind die Medien, die m.E. gerade mit Blick auf die Möglichkeiten des Schürens oder Linderns von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit eine zentrale Rolle spielen (Butterwegge/Hentges 2006). Pädagog/innen und/oder Fachkräfte der Sozialen Arbeit können aber insofern auch auf diesen Ebenen einen Beitrag leisten, in dem Vertreter/innen ihrer Verbände und Institutionen aus Wissenschaft und Praxis immer wieder kritische Stellungnahmen zu sozialen Problemen aus ihrer Sicht in die Diskurse einbringen (wie es ja oft auch geschieht) und z.B. kritische Debatten etwa zum sogenannten „Aktivierenden Sozialstaat“ initiieren bzw. mitgestalten und auf politische, soziale, rechtliche Benachteiligungen bestimmter Gruppen hinweisen und kritisch sowohl die demokratische Verfasstheit als auch die Vielfaltorientierung der eigenen Organisationen überprüfen und thematisieren.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (2010): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden
- Auernheimer, Georg (2011): Diversity und Intersektionalität – neue Perspektiven für die Soziale Arbeit?, in: neue praxis, Heft 4, S. 391-407
- Bertelsmann Stiftung, Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (2004): Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE – Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht, Gütersloh
- Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hg.) (2006): Massenmedien, Migration und Integration, Wiesbaden
- DBSH (Hg.) (2009): Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V., verfügbar unter: http://www.dbsch.de/grundlagenheft_-PDF-klein.pdf (Stand: 10.05.2013)
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim-Basel
- Edelstein, Wolfgang (2007): Grundlagen der Demokratiepädagogik, in: LISUM (Hg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule, S. 7-17
- Farrokhzad, Schahrzad (2007): „Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ – Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen, Berlin (veröffentlichte Promotionsarbeit)
- Farrokhzad, Schahrzad (2008): Evaluation des Lokalen Aktionsplans beim Stadtverband Saarbrücken. Ergebnisbericht. (im Rahmen des Lokalen Aktionsplans des Regionalverbands Saarbrücken im Programm „Vielfalt tut gut“), Bonn (unveröffentlichter Bericht)
- Farrokhzad, Schahrzad (2009): „Manchmal braucht’s einen Türöffner.“ Erfahrungen von Akademikerinnen aus Zuwandererfamilien, in: SCHÜLER Wissen für Lehrer 2009, S. 82-85
- Farrokhzad, Schahrzad (2011): „Wo ist da der Unterschied?“ Soziale Arbeit mit von häuslicher Gewalt betroffenen Frauen aus diversitätsbewusster Perspektive (bisher unveröffentlichtes Manuskript)
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch, Reinbek
- Galuske, Michael (2004): Der aktivierende Sozialstaat. Konsequenzen für die Soziale Arbeit. Studententexte aus der Evangelischen Fachhochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH), Dresden
- Gardenwartz, Lee/Rowe, Anita (2003): Diversed Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity, Chicago
- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1994): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen, in: Hartmut Griese (Hg.): Der gläserne Fremde, Opladen
- Heitmeyer, Wilhelm (2005): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004, in: Wil-

- helm Heitmeyer (Hg.) (2005): Deutsche Zustände, Folge 3, Frankfurt am Main, S. 13-34
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2011): Deutsche Zustände, Folge 10, Frankfurt am Main, S. 13-34
- Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen. Was? Warum? Wozu?, Berlin
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Bonn
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür Wolfgang u.a. (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim
- Kleinert, Corinna u.a. (Hg.) (2007): Frauen an der Spitze. Arbeitsbedingungen und Lebenslagen weiblicher Führungskräfte, Frankfurt am Main
- Krüger-Potratz, Marianne (2012): „Bildung über, durch und für Demokratie?“ Vortrag auf der 12. Internationalen Konferenz des IRM „Migration und Demokratie“, Dudelange/Luxemburg, 16.06.2012, Manuskriptfassung
- Leiprecht, Rudolf (2008): Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit, in: Praxis Aktuell: Soziale Arbeit und Diversity. Heft 11/12 2008, S. 15-19
- Leiprecht, Rudolf (2008a): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity – Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule, in: forum Lehrerfortbildung, Heft 42, S. 8-15
- Leiprecht, Rudolf (2010): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik, in: Rudolf Leiprecht (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit, Schwalbach/Ts., S. 15-44
- Lutz, Helma, Krüger-Potratz, Marianne (2002): Sitting at a Crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen, in: Tertium Comparationis, Vol. 8, Nr. 2, S. 81-92
- Mack Wolfgang (2007): Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, verfügbar unter: http://spdnet.sozi.info/nrw/bonn/renhendricks/dl/Prof._Mack_-_Lernen_im_Lebenslauf_-_formale,_non-formale_und_informelle_Bildung_-_die_mittlere_Jugend.pdf (Stand: 06.10.2012)
- Ofner, Ulrike Selma (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft: Narrative Interviews mit Frauen aus zugewanderten Familien, Berlin
- Opielka, Michael (2007): Soziale Arbeit und Sozialpolitik. Neue Anforderungen an Professionalität einer Bürgergesellschaft, in: Manfred Lallingerd/Günter Rieger (Hg.): Repolitisierung Sozialer Arbeit, engagiert und professionell, Stuttgart, S. 31-52
- Prenzel, Annedore (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt, in: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller u.a. (Hg): Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt am Main-New York

- Riegel, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung, Frankfurt am Main-London
- Riegel, Christine (2010): Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt. Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung, in: Christine Riegel /Albert Scherr/Barbara Stauber (Hg.): Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte, Wiesbaden, S. 65-89
- Rosen, Lisa (2011): „In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind.“ Eine biografieanalytische Studie zu Identitätskonstruktionen bildungsbenachteiligter Migrant(inn)en, Berlin
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim-München
- Scherr, Albert (2008): Alles so schön bunt hier?, in: Praxis Aktuell: Soziale Arbeit und Diversity. Heft 11/12 2008, S. 11-12
- Schröer, Hubertus (2006): Vielfalt gestalten. Kann Sozialarbeit von Diversity-Konzepten lernen?, in: Migration und Soziale Arbeit, 1/2006, S. 60-68
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft, verfügbar unter: http://www.zpsa.de/pdf/artikel_vortraege/StaubBEthiklexikonUTB.pdf (Stand: 10.05.2013)
- Stuber, Michael (2004): Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, München
- Sturzenhecker, Benedikt/Richter, Elisabeth (2010): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen, in: Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung, Wiesbaden, S. 103-115
- Thiersch, Hans (2010): Diversity und Lebensweltorientierung, in: Rudolf Leiprecht (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit, Schwalbach/Ts., S. 45-60
- Verlag Bertelsmann Stiftung (2004): Eine Welt der Vielfalt, Gütersloh
- Weber, Martina (1999). Zuschreibungen gegenüber Mädchen aus eingewanderten türkischen Familien in der gymnasialen Oberstufe, in: Heide Gieseke/Katharina Kuhs (Hg.), Frauen und Mädchen in der Migration. Lebenshintergründe und Lebensbewältigung, Frankfurt am Main, S. 45-72

6. Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen – eine Skizze

Claus Melter

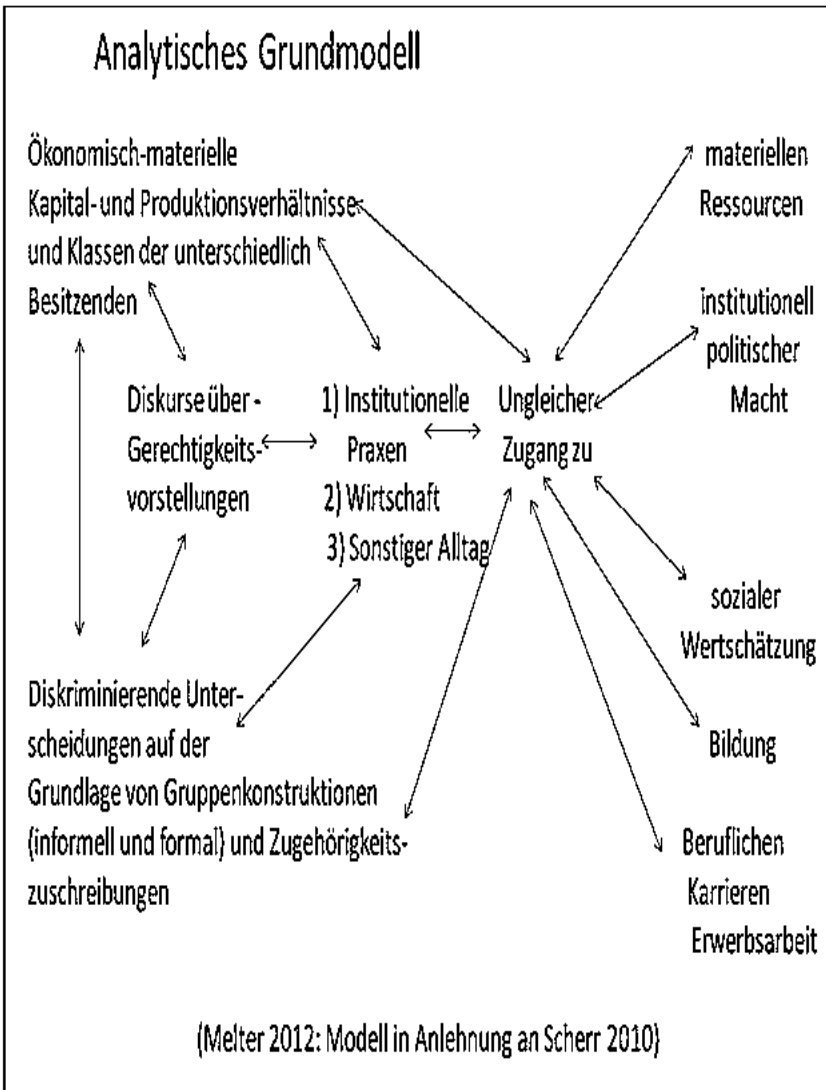
Im Folgenden sollen Diskriminierungs- sowie rassismus- und herrschaftskritische Grundaussagen im Sinne vorgeschlagener Begriffsverständnisse und Interpretationen dargelegt und dann Ideen für eine diskriminierungs- sowie herrschaftskritische Pädagogik im Kontext von Migrationsgesellschaft, Diskriminierung und Rassismus konzipiert werden.

Diskriminierungs- sowie rassismus- und herrschaftskritische Grundaussagen und Analysen

Stereotype und Vorurteile können als verallgemeinernde Gruppenkonstruktionen und Vorurteile als verallgemeinernde Gruppenkonstruktionen zusätzlich mit Negativurteilen verstanden werden (vgl. Zick 1997), die möglicherweise ausschließlich im Kopf von Personen stattfinden. Diskriminierungen beinhalten darüber hinaus oder auch unabhängig davon beobachtbare Handlungen oder die Effekte von Handlungen, Regelungen und Ressourcenverhältnissen, die bestimmte Gruppen oder Personen in Bezugnahme auf ihre Gruppenangehörigkeit benachteiligen. So kann in Bezug auf die Stephen Lawrence Inquiry und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz gefragt werden: Wer hat Zugang zur Organisation als Mitarbeitende, Adressat/innen oder auch Träger/innen und Geldgebende oder Gesetz- und Regelvorgebende? Und erhalten Personen und Gruppen den gleichen professionellen Service wie ihn Angehörige anderer Gruppen erhalten oder entsprechend der allgemeinen Regelungen erwarten können und können sie in gleicher Weise mitwirken?

In Anlehnung und Erweiterung des analytischen Grundmodells von Albert Scherr (2010) schlage ich folgendes analytisches Modell vor (Abb. 1):

Abb. 1: Analytisches Grundmodell



Um das Modell skizzenhaft zu erläutern: Als relevanter Einfluss in Gesellschaften sind die ökonomisch-materiellen (also auch finanziellen) Kapi-

tal- und Produktionsverhältnisse und die daraus resultierenden Klassen der unterschiedlich Besitzenden zu sehen. Diese bestehen jedoch nicht an sich oder unabhängig von sozialen Gruppenkonstruktionen (Geschlecht, Ethnie, Staatsbürger/innenschaft, Rassialisierungen, Behinderung, sexueller Orientierung, Alter usw.), sondern sind mit ihnen verwoben. So kann von einem ethnisierten und vergeschlechtlichten Arbeitsmarkt gesprochen werden, auf dem z.B. als mehrheitsangehörig angesehene Personen in vielen Berufen privilegiert werden. Ebenso gibt es viele Belege für die Diskriminierung von Schüler/innen aus wirtschaftlich ärmeren Familien und mit zugeschriebener Migrationsgeschichte (vgl. Dirim/Mecheril 2010, Melter/Karayaz 2013). Mehrgliedrige Schulsysteme mit dominant schulklassen-bezogener und nicht individueller oder kleingruppen-bezogener Didaktik und gemeinsamem Lernen nur bis zur vierten oder sechsten Klassen (Herzog-Punzenberger/Schnell 2011) bewirken in diesem Kontext sowohl die Diskriminierung von Menschen mit zugeschriebener Migrationsgeschichte und aus wirtschaftlich schwächeren Familien als auch von Schüler/innen mit zugeschriebener Behinderung (Eckhart u.a. 2011). Schulerfolge beeinflussen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, allerdings gibt es ethnisierende/rassialisierende sowie nationenbezogene Diskriminierung trotz guter Schulnoten (vgl. Gächter 2010). Bildungserfolg schützt nicht vor Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt.

Die Ressourcenverhältnisse (bezogen auf ökonomisch-materielles, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital; vgl. Bourdieu 1992) sind von Ungleichheit gekennzeichnet. So besteht in Deutschland die zunehmende Entwicklung, dass die finanziell reichen Haushalte immer reicher und die ärmeren Haushalte und darin lebenden Personen zunehmend ärmer werden. So besitzen die unteren fünfzig Prozent der Haushalte nur ein Prozent des Gesamtfinanzvermögens und die oberen 10 Prozent 53 Prozent (vgl. Frankfurter Rundschau 19.09.2012, S. 2). Begleitet wird dies von Diskursen einer Kulturalisierung der Armut (vgl. Kessler u.a. 2007), in dem den weniger Besitzenden und weniger Erfolgreichen und ihren Lebenspraxen und Einstellungen (ihrer „Kultur“) alleine die Verantwortung für ihre Lebenslage zugeschrieben wird. Klassen-, Macht- und Diskriminierungsverhältnisse werden in Diskursen über Gerechtigkeitsvorstellungen tendenziell unter alleiniger Bezugnahme auf Leistungsgerechtigkeit im meritokratischen Sinne und unter Nicht-Beachtung der Themen Ressourcenverteilungs-, Zugangs- und Befähigungs-/Förderungsgerechtigkeit individualisiert, kulturalisiert, ethnisiert sowie verschleiert oder geleugnet.

Dem gegenüber gibt es Forderungen nach mehr Verteilungs-, Zugangs- und Befähigungsgerechtigkeit. Letztere wird entsprechend der Ottawa-Charta definiert als Möglichkeit, „selbst Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie darum, das die

Gesellschaft, in der man lebt, die Bedingungen herstellt, die allen Bürgern Gesundheit ermöglichen“ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2009, S. 38). In einer Wirkungs-, Gesellschafts- und Institutionen bezogenen Diskriminierungsdefinition werden Verhältnisse und Handlungen sowie die Prozesse in Institutionen, die gemeinsam unterschiedliche Ressourcenzugänge bewirken, als diskriminierend benannt. Faktisch können in Deutschland und vielen anderen Ländern unterschiedliche Zugänge zu materiellen und finanziellen Ressourcen, zu sozialer Wertschätzung, zu Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten sowie zu institutionell politischer Macht konstatiert werden. All diese Faktoren und Aushandlungsprozesse bewirken einen ungleichen Zugang zu materiellen und finanziellen Ressourcen, zu institutionell politischer Macht, sozialer Wertschätzung, beruflichen Karrieren und Arbeitsmöglichkeiten.

Wir leben und arbeiten in Diskriminierungsverhältnissen, die durch unterschiedliche Gerechtigkeitsforderungen wenig effektiv kritisiert werden.

Funktionen und Positionierungen Sozialer Arbeit in Diskriminierungsverhältnissen – die Aspekte Religion und Kirche als Wohlfahrtskonzern

Soziale Arbeit ist organisationsbezogen und ökonomisch einerseits gekennzeichnet durch das Quasi-Monopol des Staates als Finanzregulierer, Auftraggeber und gesetzlicher Rahmengerber. Andererseits dominieren die Wohlfahrtskonzerne Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband sowie Caritas und Diakonie diese Arbeitsfelder (vgl. Wulf-Schnabel 2010). Die kirchlichen Wohlfahrtskonzerne operieren ebenso wie die kirchlichen Hochschulen mit Praxen der religiösen Diskriminierung, indem fast ausschließlich Angehörige christlicher Konfessionen angestellt werden. Hierdurch sowie durch staatsbürgerliche und ethnische/rassialisierende Mechanismen werden ganze Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit vorwiegend von Mehrheitsangehörigen und christlichen Mitarbeiter/innen dominiert. Unabhängig von der Professionalität und dem guten Willen der Mitarbeiter/innen werden Vorstellungen von interreligiösem oder interkulturellem Dialog und von Zugangs-, Verteilungs- und Befähigungsgerechtigkeit durch diese Diskriminierungspraxen erschwert bis verunmöglicht bzw. werden von nicht-christlichen Personen als machtvoll oder diskriminierend erlebt. Gleiches gilt für interreligiös-staatliche Veranstaltungen wie die Islamkonferenzen (vgl. Badawia 2009). Ermöglicht wird die religiöse Diskriminierung, die mit ethnischen und staatsbürgerschaftsbezogenen Diskriminierungspraxen (z.B.

durch fehlende oder erschwerte Anerkennung von Ausbildungen und eingeschränkten Aufenthaltsstatus) verwoben ist, durch Lücken im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz, in dem der Staat – entgegen den Forderungen in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte – Nationen-bezogene Diskriminierung nicht als Kriterium gelten lässt (vgl. Frings 2008). Zudem hat der Gesetzgeber dem Druck der christlichen Kirchen nachgegeben, indem er religiöse Diskriminierung nicht als uneingeschränktes Kriterium im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz aufgenommen hat. Die ersten beiden Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte lauten demgegenüber:

„Artikel 1: Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen. Artikel 2: Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse⁴¹, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen, 10.12.1948).

In einem von Dorothee Frings im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes erstellten Gutachten heißt es:

„Religionsgemeinschaften und religiös ausgerichtete Wohlfahrtsverbände dürfen das Bekenntnis zu ihrer Religion für eine Beschäftigung voraussetzen, wenn die Tätigkeit oder die Umstände der Ausübung in einem Zusammenhang mit dem religiösen Auftrag der Organisation stehen. Dieser Auftrag wird von den Religionsgemeinschaften autonom bestimmt und kann nicht auf seine Angemessenheit hin überprüft werden. Steht die Tätigkeit nicht in einer Beziehung zu dem religiösen Auftrag, sind Ungleichbehandlungen wegen der Religion untersagt. § 9 AGG muss insoweit an die Vorgaben der europäischen Rechtssetzung angepasst werden“ (Frings/Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2010, S. 2).

Auch Nickel verweist darauf, dass die Rechtslage und Rechtsprechung in Deutschland gegen europäisches Recht und europäische Rechtsprechung verstößt (vgl. Nickel 2010). Es liegt also an Gesetzgeber, Kirchen und konkret ihren Mitarbeiter/innen vor Ort auch in den Einrichtungen Sozialer Arbeit die bestehende diskriminierende Praxis so zu verändern, dass bestehende gelingende Arbeit – die es zweifelsohne gibt – im Sinne von mehr Gerechtigkeitsorientierung verändert wird.

41 Es verwundert, dass die Vereinten Nationen einerseits die Existenz von „Rassen“ als wissenschaftlich widerlegt und politisch als gefährlich darlegen und andererseits den Begriff und das Konzept ohne Kommentierung in anderen Dokumenten verwenden. Ähnliches lässt sich über das Grundgesetz sagen.

Ökonomische Dominanz als Handlungsorientierung erschwert professionelle Arbeit mit den Adressat/innen

Organisationen und Mitarbeiter/innen haben – so zeigen Forschungen zu institutioneller Diskriminierung in den Bereichen Bildung und Soziale Arbeit – als oberste Ziel, den betrieblichen Anforderungen zu entsprechen und den Bestand der eigenen Organisation fortzuführen. Diese „wettbewerbliche Subjektivierung“ (Wulf-Schnabel 2011) dominiert die „gefangene Subjektivierung“ (gemeint ist die Arbeit mit den Adressat/innen im Sinne einer bedürfnisorientierten Förderung und Unterstützung ihrer Interessen) und führt oftmals zu einer tendenzielle Aufgabe des politischen Mandats bzw. die Delegation dieser Aufgabe an Funktionär/innen (vgl. Wulf-Schnabel 2011).

Die großen Wohlfahrtskonzerne⁴² sind auch nach dem „sozialpädagogischen Jahrhundert“ (Thomas Rauschenbach) weiter im Sinne von Angeboten und Personen am Wachsen und so gehören sie zum Teil zu den bundesweit größten Arbeitgebern im gesamten Wirtschaftsbereich. Gleichzeitig sind im Rahmen neoliberaler Umstrukturierungen und des Abbaus des Sozialstaates einzelne Einrichtungen und Angebote und somit die in diesen Angeboten Beschäftigten mit verstärkten Leistungsanforderungen sowie Kürzungs- und Streichungsandrohungen einiger Angebote konfrontiert. Jan Wulf-Schnabel untersucht in seiner lesenswerten Studie zu „Reorganisation und Subjektivierungen von Sozialer Arbeit“ (Wulf-Schnabel 2011) die Umstrukturierung und Arbeitspraxen eines großen Leistungsträgers im Sozialbereich – die AWO in Schleswig Holstein – wie dies von den Arbeitenden wahrgenommen und umgesetzt wird. Eine Besonderheit dieser Arbeit ist, dass systematisch Genderaspekte in der Analyse von Arbeitsplatzverschiebungen und Subjektivierungsprozessen im Rahmen der Reorganisation berücksichtigt werden. Eine zentrale These der Arbeit von Wulf-Schnabel ist die antagonistische Gegenüberstellung von „gefangener Subjektivierung“, die als originäres Charakteristikum Sozialer Arbeit durch den Koproduktionscharakter Sozialer Arbeit und die sowohl fehlende oder schwer zu messende Produkterstellung und den Verkauf an Zweite oder Dritte angesehen wird, zu wettbewerblicher Subjektivierung, die auf Markt- und Konkurrenzverhältnisse orientiert.

„Aufgrund eines sozialpolitischen Paradigmenwechsels bestimmen Kostensenkungen und Effizienzmaßstäbe die Arbeitsbeziehung und die Arbeit wird stärker vom Ergebnis gesteuert. In der Folge werden die

42 Teile des folgenden Absatzes sind in ähnlicher Form bereits publiziert worden (vgl. Melter 2011a).

Arbeitenden mit gestiegenen Anforderungen an ihre Produktivität konfrontiert und so auf sich selbst und die Wirtschaftlichkeit ihrer Leistungen verwiesen. Die Arbeitenden müssen nunmehr wettbewerbliche Subjektivierungsleistungen erbringen, die, so die zweite These, in einem grundlegenden Widerspruch zur gefangenen Subjektivierung stehen“ (Wulf-Schnabel 2011, S. 17) und letztere zunehmend dominieren.

Wie kann eine fachlichen Standards entsprechende, adressat/innenorientierte sowie diskriminierungskritische und am politischen Mandat gegen Benachteiligung interessierte Soziale Arbeit mit diesen Entwicklungen umgehen?

Diskriminierung und Herrschaft

Ein wichtiger Schritt wird sicherlich eine theoretische und mit den Adressat/innen zu erfolgende Auseinandersetzung mit Diskriminierungs-Praxen sein. Diskriminierungskritische Soziale Arbeit, so schlage ich vor, versteht unter Diskriminierung sowohl absichtsvoll abwertende, benachteiligende oder ausgrenzende Handlungen als auch Handlungen und Verhältnisse, die in ihren Effekten bestimmte Gruppe systematisch abwerten, benachteiligen oder ausgrenzen (ohne dass dies jeweils absichtsvoll so beabsichtigt wurde) (vgl. Gomolla 2010). Unterschieden werden auf der einen Seite benachteiligende Handlungen, die Menschen erlauben, auf einem Territorium zu sein und zu agieren, allerdings nicht mit gleichen Rechten und Ressourcenzugängen und Handlungsmöglichkeiten – dies nenne ich unterwerfende Eingliederung. Auf der anderen Seite gibt es ausgrenzende Handlungen, die den physischen Ausschluss von Menschen von einem territorialen oder sozialen Raum beabsichtigen oder realisieren – z.B. durch Ausweisungen, Abschiebungen oder Nicht-Einlasspraxen an Grenzen oder in Diskotheken oder Vereinen.

Diskriminierungen finden auf struktureller (gesellschaftliche Bildungs- und Arbeitsmarkt, Wohn- und Einkommensverhältnisse), institutioneller (Kindergarten, Schule, Hochschule, Polizei, Arbeits-, Sozial- und Ausländerbehörden, Justiz, Gesundheitsbehörden) diskursiver (was im öffentlichen und privaten Raum zu einem Thema gesprochen, geschrieben, sowie in Gesetzen und in Bauwerken realisiert wird) und interaktiver (Handlungen zwischen Menschen) Ebene statt (vgl. Melter 2006). Wenn Diskriminierungen in einer Gesellschaft systematisch und über einen längeren Zeitraum von einer Gruppe, die ihre Interessen machtvoll durchsetzen kann, praktiziert werden, kann von systematisch ungleichen Machtverhältnissen gesprochen werden, also von gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen.

Als Herrschaftsverhältnisse, die in der Regel mit zwei- oder mehrteiligen, sich ausschließenden (binären) Gruppenkonstruktionen wie Männer-Frauen, „Inländer/innen“-„Ausländer/innen“, „Nicht-Behinderte“-„Behinderte“, ... operieren, können Sexismus, Rassismus, Behinderdenfeindlichkeit und Klassenverhältnisse genannt werden, wobei letztere auf den ungleichen Besitz- und Ressourcenzugangsverhältnissen zu materiellen und ökonomischen Mitteln bestehen. Diese Herrschaftsverhältnisse sind miteinander verwoben (Winker/Degele 2010) und beeinflussen als subjektivierende Zugehörigkeitsordnungen die Lebensläufe und -wege aller Personen. Die in Herrschaftsverhältnissen immer wieder (re-)produzierten Zugehörigkeitsordnungen (vgl. Mecheril 2003) bestehen aus formalen und informellen Regelungen und Handlungspraxen. Diese Regelungen und Handlungspraxen treten systematisch auf und thematisieren, wer als ganz zugehörig, teilweise zugehörig und nicht zugehörig angesehen wird. Zugehörigkeitsordnungen bestehen u.a. in Bezug auf Geschlecht, Migrationsgesellschaft und Einkommens- sowie Behinderungsverhältnisse. Zugehörigkeitsordnungen strukturieren Lebensmöglichkeiten in Bezug auf Selbstbilder, Bewegungs-, Bildungs-, Arbeits- und Beziehungsmöglichkeiten und sind historisch und situativ wandelbar und aushandelbar (vgl. Ranger 2011).

Diskriminierungs- und Rassismuskritik

Es wird – so schlage ich in Anlehnung an Paul Mecheril vor – von diskriminierungskritisch, herrschaftskritisch oder sexismuskritisch und rassistiskritisch gesprochen und nicht von antidiskriminatorisch oder antirassistisch, um zum einen darauf hinzuweisen, dass eine komplette Abschaffung dieser Handlungspraxen und Gesellschaftsverhältnisse kaum möglich ist und zum anderen, dass es kein außerhalb von Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen gibt, sondern eine Verwobenheit auf unterschiedlichen Positionen (vgl. Mecheril 2004).

Als ein Herrschaftsverhältnis kann Rassismus definiert werden

„als ein System von Diskursen und Praxen, die historisch entwickelte und aktuelle Machtverhältnisse legitimieren und reproduzieren. Rassismus im modernen westlichen Sinn basiert auf der ‚Theorie‘ der Unterschiedlichkeit menschlicher ‚Rassen‘ aufgrund biologischer Merkmale. Dabei werden soziale und kulturelle Differenzen naturalisiert und somit soziale Beziehungen zwischen Menschen als unveränderliche und vererbare verstanden (Naturalisierung). Die Menschen werden dafür in jeweils homogenen Gruppen zusammengefasst und vereinheitlicht (Homogenisierung) und den anderen als grundsätzlich verschieden und unvereinbar gegenübergestellt (Polarisierung) und damit zugleich in

eine Rangordnung gebracht (Hierarchisierung). Beim Rassismus handelt es sich also nicht einfach um individuelle Vorurteile, sondern um die Legitimation von gesellschaftlichen Hierarchien, die auf der Diskriminierung der so konstruierten Gruppen basieren. In diesem Sinn ist Rassismus immer ein gesellschaftliches Verhältnis“ (Rommelspacher 2009).

Rassismus ist historisch untrennbar mit dem europäischen Kolonialismus verbunden, mit den zu dieser Zeit begangenen Raubzügen, Vertreibungen, Deportationen, Ermordungen sowie der wissenschaftlich für Menschen widerlegten Erfindung von „Rassen“ und deren angebliche ungleiche Wertigkeit und deren angebliches unterschiedliches Berechtigsein auf Menschenwürde, Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Plumelle-Urbe 2004). In Europa war die katholische Kirche in Verflechtung mit herrschenden Regierungen im Kontext der sogenannten Reconquista auf der iberischen Halbinsel an der Entstehung und Durchsetzung von „Rasse“-Theorien beteiligt, indem sie die Idee der „Reinheit des Blutes“ gewaltvoll durchsetzte (vgl. Fredrickson 2004). Auch im Zeitalter des Kolonialismus spielten Religionen, Missionierung mit der Ideologie der Zivilisation eine bedeutsame Rolle. Historischer und aktueller Rassismus beinhaltet gesellschaftliche Abwertungs-, Benachteiligungs- und Ausgrenzungsverhältnisse wie Rassismus gegen als Schwarze definierte Personen, antimuslimischen Rassismus (Feindlichkeit gegen Menschen als Muslime), Antiziganismus (Feindlichkeit gegen Menschen als Sinti und Roma), Antisemitismus (Feindlichkeit gegen Menschen als Jüdinnen und Juden) und einen verwertungsorientierten Nützlichkeitsrassismus, der von der herrschenden und sich als höherwertig definierten Gruppe bestimmt wird.

Wider dem herrschenden Integrationsparadigma⁴³

Manuela Bojadžijev (2002) legt für das Deutschland der Nachkriegszeit anhand historischer Analysen von Widerstandsbewegungen und politischen Diskursen im Rahmen eines Streikes bei Ford in den 1970er Jahren, welcher vor allem von Arbeiter/innen mit türkischer Migrationsgeschichte getragen wurde, dar, dass das Konzept Integration von der dominanten politischen und wirtschaftlichen Klasse entwickelt wurde, um zum einen kapitalismuskritischen Widerstand durch die Trennung in „In- und Ausländer/innen“ zu spalten und zum anderen ein Täuschungskonzept gegenüber Migrant/innen zu entwickeln, welches das Versprechen von Partizipation und Teilhabe beinhaltete, jedoch nie oder nur ansatzweise umgesetzt werden sollte (Bojadžijev

43 Die folgenden Kapitel wurden in veränderter Form bereits publiziert (vgl. Melter 2011b).

2002). Kien Nghi Ha beschreibt in postkolonialer Perspektive die historische Migrations- und Integrationspolitik der BRD seit der Nachkriegszeit als fortgesetzte, wenn auch veränderte Ausbeutung von Arbeitskraft bei gleichzeitigen Rechtseinschränkungen und Anpassungsanforderungen der als ethnisch oder rassialisierend als „Andere“ angesehenen in kolonialer Tradition (Ha 2004). Somit ist zu überlegen, ob das Konzept Integration nicht durch eine rassismuskritische Partizipations- und Teilhabepolitik zu ersetzen, zumindest ebenbürtig zu ergänzen ist.

Migrantischer/Schwarzer Widerstand als Strategie und keine ausschließliche Fokussierung auf den Staat sowie seine Institutionen und seine Akteur/innen

In der Migrationsgesellschaft gibt es unterschiedliche rassismuskritische oder antirassistische Bewegungen und Bestrebungen, die – folgen wir der Analyse von Alana Lentin (2004) – a) entweder Menschenrechte oder allgemeine Rechte einfordern und primär den Staat, seine Institutionen sowie deren Akteur/innen wie Politiker/innen und Beamte adressieren oder/und b) staatliche Ausgrenzungs- und Benachteiligungspraxen auch vor dem Hintergrund der historischen Analyse von Kolonialismus und der Installation von Nationalstaaten als zentrales Prinzip von Nationalstaaten ansehen und daher eher Personen in Veränderungsperspektive ansprechen, die von der staatlichen Gewalt und der ihrer privilegierten Bürger/innen potentiell oder tatsächlich am meisten in negativer Weise betroffen sind und am ehesten Widerstand zu leisten bereit sind. Vor allem rassistisch diskriminierte Personen können also in dieser Perspektive Veränderungen erreichen.

Da auch in historischer Perspektive Machthabende und Herrschende selten bis nie freiwillig Macht abgegeben haben, ist es – so die zweite Argumentation – mehr als fragwürdig, dass der Staat sowie seine Institutionen und seine Akteur/innen freiwillig Änderungen anstreben, die mit der Abgabe eigener Privilegien und Machtmöglichkeiten einhergeht. Vielmehr ist es historisch stets so gewesen, dass diejenigen, die am meisten negativ von Diskriminierung, Ausgrenzung, Rassismus, Sexismus oder kapitalistischer Ausbeutung betroffen sind, selbst Widerstandsformen und Taktiken (Seukwa 2007) entwickelt haben. Diese gilt es wahrzunehmen, an ihnen mitzuwirken oder sie in rassismuskritischer Perspektive – falls dies erwünscht ist – zu unterstützen.

Analyse aktueller gesellschaftlicher Rahmenbedingungen

Gegenwärtig werden wieder einmal ethnisierende, religionsbezogene oder an „Rasse“-Konstruktionen anschließende Wir-Sie-Einteilungen in Politik und Medien eingesetzt, die möglicherweise politisch-instrumentell (Seehofer) und/oder zur Gewinnung von Autorenhonoraren vererbungsbiologische sowie rassialisierende und kulturalisierende argumentierende und mit Abwertungs- und Sanktionsvorschlägen verbundene Thesen (Sarrazin) benutzen. Immer wieder wird dazu die scheinbar neutrale und scheinbar objektive Wissenschaft herangezogen, um bestimmte Argumentationen oder Aussagen zu belegen. Vielfach erscheint in der Rede von homogen und überzeitlich konstruierten Kulturen und Kulturkreise das Konstrukt Kultur als Sprachversteck für „Rasse“-Vorstellungen (Leiprecht 2001) und zielen darauf ab, in der Gesellschaft Gruppen zu konstruieren und voneinander zu trennen sowie gegeneinander auszuspielen. Es scheint, dass viele kritischen politischen und wissenschaftlichen Positionen und Erkenntnisse zu Mehrfachzugehörigkeiten, Hybridität, Bindestrichidentitäten aber auch zu Diskriminierungs- und Rassismusverhältnissen systematisch in die Defensive oder ins medial Off geraten. Leider sind die kultur-rassistischen oder biologisch-rassistischen öffentlich Argumentationsweisen nicht folgenlos. Sie beeinflussen Blick- und Handlungsperspektiven in der Gesellschaft und verändern oder bestärken ausgrenzende Arbeitsplatzvergabepraxen, Defizitperspektiven in der Schule und im öffentlichen Raum. Kurzum: sie re-etablieren und verfestigen rassistische Strukturen und Handlungspraxen.

Um Philomena Essed zu zitieren: Rassismus ist

„eine Ideologie, eine Struktur und ein Prozess, mittels derer bestimmte Gruppierungen auf der Grundlage tatsächlicher oder zugeschriebener biologischer oder kultureller Eigenschaften als wesensmäßig andersgeartete und minderwertige ‚Rassen‘ oder ethnische Gruppen angesehen werden. In der Folge dienen diese Unterschiede als Erklärung dafür, dass Mitglieder dieser Gruppierungen vom Zugang zu materiellen und nicht-materiellen Ressourcen ausgeschlossen werden“ (Essed 1992).

Wir leben in einer von Rassismus in allen Lebensbereichen beeinflussten Gesellschaft. „Racism is pervasive“ (Essed 1992), er durchdringt alle Institutions-, Lebens- und Beziehungsbereiche. Gerne wird auf öffentlichen Diskussionsveranstaltungen oder auch im Privaten von der Thematisierung von Rassismus mit dem Hinweis auf andere Themen, Ausgrenzungen und Herrschaftsverhältnisse abzulenken gesucht. Rassismus ist – und dies gilt es zu berücksichtigen – in der kapitalistischen Marktgesellschaft mit Sexismus, Behindertenfeindlichkeit, Heteronormativität verwoben. Jetzt soll es um Rassismus gehen, der untrennbar mit den anderen genannten Herrschaftsverhältnissen und Ausgrenzungspraxen verwoben ist. Die Perspektive auf Ras-

sismus kann als Analyseperspektive gesehen werden, als ein Fenster, um mit einem Blick aus diesem Verschleierungs- und Durchsetzungstechniken des Rassismus und um Rassismus in pädagogischen Institutionen und Beratungsstellen zu erkennen.

Rassismuskritische Soziale Arbeit?

Diverse Studien zu Migration und Sozialer Arbeit (Döring/Bergmann (in: Braun 2006), Deniz (2001), Beinzger/Kallert/Kolmer (1995), Lewis (2000), Melter (2006), Kuster-Nikolić (2012)) belegen, dass Pädagog/innen wenig über die (mehrfachen) Zugehörigkeits- und Identitätsverständnisse von Jugendlichen wissen und sich wenig dafür interessieren. In Bezug auf Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen realisieren Pädagog/innen wenig interessierte, bis ignorante oder leugnende Handlungspraxen, die die Jugendlichen mit ihren Ausgrenzungs- und Benachteiligungserfahrungen weitgehend allein lassen. Die von den Jugendlichen der Studie „Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe“ (Melter 2006)

„gemachten Rassismuserfahrungen waren den Pädagoginnen und Pädagogen größtenteils nicht bekannt, da sie für diese Themen kein Interesse gezeigt und in Gesprächen nicht nachgefragt haben. Wenn die Jugendlichen dennoch von Rassismuserfahrungen berichteten, wurden diese von den Pädagog/innen tendenziell geleugnet, verharmlost oder für den zu den betreuenden Jugendlichen als unproblematisch dargestellt. Die Betreuungspraxen der Pädagog/innen spiegeln die Haltung der Mehrheitsgesellschaft in Bezug auf Rassismus wider: Rassismus wird vielfach nicht thematisiert, in seiner Alltäglichkeit und institutionellen Verankerung nicht wahrgenommen, individualisiert, naturalisiert, pathologisiert oder als quasi unumgängliche Folge der allgemeinen wirtschaftlichen Rezession dargestellt. Auch wird Rassismus vielfach auf physische Gewalttaten von Skinheads oder offen rassistische Beleidigungen reduziert. Gleichzeitig wird die Verantwortung für gewalttätige Konflikte nach rassistischen Beleidigungen den Opfern der verbalen Angriffe zugeschrieben.

Die fehlende Thematisierung der Rolle Sozialer Arbeit in Bezug auf institutionellen Rassismus (staatlich finanzierte Soziale Arbeit im Einsatz gegen staatliche Diskriminierung) findet bei den befragten Pädagoginnen und Pädagogen in entpolitisierten Betreuungspraxen ihren Ausdruck. Es wird deutlich, dass diese ausdrücklich betonen, sich subjekt- und lebensweltorientiert für die Interessen der Jugendlichen einzusetzen, dies im Bereich migrationssensibler und rassismuskritischer Arbeit jedoch kaum oder gar nicht praktizieren. Dies widerspricht dem gesetzlichen Auftrag des Einsatzes gegen Benachteiligung, wozu eindeutig auch Rassismus zu rechnen ist“ (Melter 2009, S. 286ff.).

Ideen für eine diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit

Diskriminierungs- und rassismuskritische pädagogische Handlungsempfehlungen beinhalten, so kann zusammenfassend gefolgert werden, folgende Aussagen:

- Niemand kokettiert grundlos systematisch mit eigenen Opfererfahrungen (vgl. Mecheril 2006).
- Es ist notwendig sowohl eigene Denk- und Handlungsweisen zu reflektieren als auch die eigene gesellschaftliche Position, die man/frau in Bezug auf eigene (Mehrfach-)Zugehörigkeiten hat.
- Die Funktion Sozialer Arbeit in diesen machtvollen Herrschafts- und Diskriminierungsverhältnissen ist zu reflektieren: Wie wird in „Wir“ und „Sie“ eingeteilt? Welche Gruppeneinteilungen werden durch Soziale Arbeit verstärkt oder abgeschwächt? Ist Soziale Arbeit vor allem eine Arbeit mit den zu „Anderen“ gemachten und benachteiligten und ausgegrenzten Personengruppen? Wie und mit welchen Zielen soll mit Adressat/innen gearbeitet werden? Zu wessen „Normalität“ und für welche Interessen soll erzogen und beraten werden? Gefragt werden sollte, wie strukturelle, institutionelle, diskursive und interaktive Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnisse im Sinne der Menschenrechtsprofession verändert werden können? – Wie können Personengruppen, die systematisch benachteiligt und ausgegrenzt werden, mehr Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten bekommen? Wie kann die Teilhabe an gegebenen ausgrenzenden/benachteiligenden gesellschaftlichen Strukturen und Institutionen für diskriminierte Personengruppen ermöglicht und verbessert werden?
- Dies bedeutet die Notwendigkeit vertiefter Kenntnisse u.a. über aufenthaltsrechtliche, arbeitsmarktbezogene Gesetze sowie die Sozialgesetzgebung. Dies bedeutet die Kenntnis der historischen und aktuellen gesellschaftlichen Funktion von Diskriminierung und Herrschaft für Privilegierte und Diskriminierte auf der strukturellen, institutionellen, interaktiven, aber auch intra-psychischen Ebene.
- Dies bedeutet die Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft (Mecheril 2010) in Relation zu ausgrenzenden/benachteiligenden Entweder-Oder-Denkweisen und Gesetzen, die in der Regel von Monozugehörigkeiten ausgehen und in Deutschland vor allem deutsche Staatsbürger/innen bevorzugen.

Rassismuskritische Institutionen-analytische Selbstreflexion und Handlungspraxen

Diskriminierungs- und Rassismuskritik kann als Beobachtungs- und Analyseperspektive auf und für Institutionen und die eigene (Team-)Arbeit dienen. In diesem Sinn soll nicht nur besprochen werden, wie es war, was wir heute oder die letzte Zeit gemacht haben. Es soll auch gefragt werden: Was machen wir hier eigentlich? Welche Aufgaben, Funktionen entsprechend welcher Zielsetzungen und mit welchen Effekten führen wir aus? Wessen Aufträgen fühlen wir uns verpflichtet und wie gehen wir mit widersprüchlichen Anforderungen in einer von Rassismus, Sexismus strukturierten kapitalistischen Leistungsgesellschaft aus? Wie arbeiten wir in einer Gesellschaft des aktivierenden Sozialstaates, der strukturelle Ungerechtigkeit mit der Ideologie der Chancengleichheit bei faktischen Diskriminierungsverhältnissen und der Reproduktion einkommensbezogener und ethnisierter Ungleichheit fortsetzt?

Migrationssensible (Teuber 2004) und rassismuskritische Soziale Arbeit strebt die Wahrnehmung der Perspektiven und Unterstützung derjenigen an, die im Alltag Rassismuserfahrungen machen und fußt auf der Kenntnis ausgrenzender Gesetzgebung und rassistischer Ausgrenzungs- und Benachteiligungspraxen. Dies kann u.a. durch die systematische Qualifizierung in Ausbildungen, die Strukturschaffung durch Jugendhilfeausschüsse, Hilfepläne und Einrichtungskonzepte und eine generelle Subjekt- und Lebenswelt- sowie Lebenslagenorientierung erfolgen, die eine Auseinandersetzung mit Alltagsrassismus (Essed 1992, Essed 2002) beinhaltet. Notwendig erscheinen systematisch organisierte und institutionell fixierte zu erstreitende Räume für die Auseinandersetzung mit institutionellen und persönlichen Konflikten und Vermeidungsstrategien gegenüber Rassismus sein. Ein Beispiel für einen ersten Raum für das Sprechen über Rassismuskritik kann durch die zeitliche, örtliche und inhaltliche Festlegung eines Settings und konkret zu besprechender oder grundsätzlicher Themen sein. Wie wäre es in Ihrer Einrichtung einen halben bis ganzen Fortbildungstag – in oder außerhalb der Einrichtung – über rassismuskritische Perspektiven und Praxen in Ihrer Einrichtung zu sprechen? Ziel kann sein, einen gleichen/ähnlichem Wissensstand zu erreichen bzw. ein Grundverständnis, ein Kernverständnis von Rassismus zu entwickeln und gemeinsame Reflexions- und Handlungsstrategien. Angestrebt werden kann,

- dass es einen Konsens unter den Mitarbeitenden und der Leitung gibt, dass es alle sinnvoll finden, sich mit dem Thema Rassismus auseinanderzusetzen,

- die Auseinandersetzung mit emotionalen Aspekten von Rassismuserfahrungen sowohl als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft und auch als Personen, die Zielscheibe von Rassismen sind,
- die Sensibilisierung gegenüber Rassismuserfahrungen und das Schaffen rassismuskritischer Gesprächsräume, wo über Rassismuserfahrungen gesprochen werden kann,
- Auseinandersetzung mit aufenthaltsrechtlichen Fragen und institutionellem Rassismus und Rassismus auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem,
- Auseinandersetzung mit der eigenen Positionierung und zugeschriebenen Gruppenzugehörigkeit,
- Auseinandersetzung mit tendenziell ausgrenzenden, defizitorientierten, auf Anpassung der ethnisch Geänderten abzielenden institutionellen Aufträgen,
- Vermittlung von Wissen über die Konstruktion von Weißsein und Schwarzsein,
- die Auseinandersetzung mit Privilegien und Ausgrenzung.

In diesem Sinne sollte es in rassismuskritischer Perspektive eine Kernaufgabe werden, mit anderen Institutionen zu kooperieren und gemeinsame Förderkonzepte zu entwerfen und umzusetzen und kommunales Gesamtkonzept gegen rassistische Diskriminierung und Rassismus anzustreben.

Mögliche rassismuskritische Handlungsprinzipien

Eine rassismuskritische Perspektive kann folgende Handlungsperspektiven und grundsätzliche Prinzipien für Bildung und Erziehung beinhalten: die Reflexion und Modifikation bildungsinstitutioneller und gesamtgesellschaftlicher Prozesse und Strukturen, eine rassismuskritische Performanz mit dem Ziel, das Handeln gegen Rassismus zu stärken sowie das die Vermittlung von Wissen über Rassismus und Zugehörigkeitserfahrungen sowie die Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster. Ebenso beinhaltet eine rassismuskritische Perspektive die Dekonstruktion eindeutiger Unterscheidungen und die Entwicklung einer systematischen rassismuskritischen Strategie inklusive Ziele und Interventionen, die jeweils zu reflektieren sind.

„Eine konsequente rassismuskritische Perspektive wird für eine ‚Lektüre‘ sozialer Verhältnisse eintreten, die solche Phänomene (an-)erkennt, die nicht ohne weiteres vom binären Schema erfasst und insofern von ihm ausgeschlossen werden. Praktische Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeit und die Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten sind mithin

als bedeutsame Aspekte zu verstehen. Denn nichts widerspricht dem Rassismus so sehr wie die Mischung“ (Mecheril/Melter 2010).

Literaturverzeichnis

- Badawia, Tarek (2009): Pseudodialogische Diskriminierung, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik Band I. Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts., S. 220-236
- Beinzger, Dagmar/Kallert, Heide/Kolmer, Christine (1995): „Ich meine, man muß kämpfen können. Gerade als Ausländerin.“ Ausländische Mädchen und junge Frauen in Heimen und Wohngruppen, Frankfurt am Main
- Bojadžijev, Manuela (2002): „Deutsche und ausländische Arbeiter – ein Gegner ein Kampf“? Antirassistische Kämpfe. Methodische Fragen. Historische Entwicklungen, in: Alex Demirovic/Manuela Bojadžijev (Hg.): Konjunkturen des Rassismus, Münster, S. 268-289
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg
- Braun, Karl-Heinz (2006): Der Einfluss Rechtsextremer geht zurück. Forscher finden keine „national befreiten Zonen“/Rechte verbreiten dennoch Angst und Schrecken, in: Frankfurter Rundschau vom 20. Januar 2006, S. 5
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin
- Dadzie, Stella (2000): Toolkit for tackling racism in Schools, Stoke on Trent
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft, in: Paul Mecheril/Maria do Mar Castro-Varela/İnci Dirim/Annita Kalpaka/Claus Melter: Migrationspädagogik, Weinheim-Basel, S. 121-138
- Dittmer, Lena (2008): ‚Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit‘. Herausforderungen bei der Umsetzung in die Praxis. Untersucht am Beispiel der Bildungsarbeit in der IG Metall, Oldenburg
- Deniz, Cengiz (2001): Migration, Jugendhilfe und Heimerziehung. Rekonstruktion biografischer Erzählungen männlicher türkischer Jugendlicher in Einrichtungen der öffentlichen Erziehung, Frankfurt am Main
- Eckhart, Michael/Haeberlin, Urs/Sahli Lozano, Caroline/Blanc, Philippe (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter, Bern
- ECRI (2009): ECRI-Bericht zu Deutschland, verfügbar unter: <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Germany/DEU-CbC-IV-2009-019-DEU.pdf> (Stand: 18.12.2012)
- Essed, Philomena (1992): Multikulturalismus und kultureller Rassismus in den Niederlanden, in: Rassismus und Migration in Europa, ARGUMENT-Sonderband AS 201

- Essed, Philomena (2002): Everyday Racism, in: Theo G. Goldberg/John Solomos (Hg.): A Companion to Racial and Ethnic Studies, Malden/Massachusetts
- Fredrickson, George M. (2004): Rassismus. Ein historischer Abriss, Hamburg
- Frings, Dorothee (2008): Diskriminierung wegen Religion und Weltanschauung, in: Theresia Degener/Susanne Derrne/Heike Dieball/Dorothee Frings/Dagmar Oberlies/Julia Zinsmeister (Hg.): Antidiskriminierungsrecht. Handbuch für Lehre und Beratungspraxis. Mit Lösungsbeispielen für typische Fallgestaltungen, Frankfurt am Main, S. 138-151
- Frings, Dorothee/Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2010): Diskriminierung aufgrund der islamischen Religionszugehörigkeit im Kontext Arbeitsleben – Erkenntnisse, Fragen und Handlungsempfehlungen. Diskriminierungen von Musliminnen und Muslimen im Arbeitsleben und das AGG, Berlin
- Foucalt, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin
- Gächter, August (2010): Die Verwertung der Bildung ist in allen Bundesländern das größere Problem als die Bildung selbst, verfügbar unter: <https://www.zsi.at/attach/p1509ober.pdf> (Stand: 15.11.2011)
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (10. Dezember 1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III), verfügbar unter: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> (Stand: 22.10.2012)
- Gomolla, Mechthild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft, Münster
- Gomolla, Mechthild (2010): Institutionelle Diskriminierung, in: Albert Scherr/Ulrike Hormel (Hg.): Diskriminierung, Wiesbaden
- Ha, Kien Nghi (2004): Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs, Berlin
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Schnell, Philipp (2011): Bildungsforschung (in) der Migrationsgesellschaft. Entwicklungen und Perspektiven in Österreich, verfügbar unter: http://www.uni-graz.at/paedabww_schnell_herzog-punzenberger.pdf (Stand: 15.11.2011)
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.) (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian/Ziegler, Holger (Hg.) (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘, Wiesbaden
- Kuster-Nikolić, Snežana (2012): Soziale Arbeit im Spannungsfeld des Rassismus. Erleben Migrantinnen Rassismus in der sozialarbeiterischen Beratung?, Hamburg
- Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden, Münster
- Lentin, Alana (2004): Racism & Anti-Racism in Europe, London
- Lewis, Gail (2000): ‚Race‘, Gender, Social Welfare. Encounters in a Postcolonial Society, Malden
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeiten, Münster-New York
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim-Basel
- Mecheril, Paul (2006): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten, in: Rudolf Leiprecht/Anne Kerber (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach/Ts.

- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinleitung zu einer Perspektive, in: Paul Mecheril/Mario do Mar Castro Varela/Inci Dirim/Anita Kalpaka/Claus Melter: Migrationspädagogik, Wiesbaden, S. 7-22
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): Rassismus als machtvolle Unterscheidungspraxis, in: EEO – Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Fachgebiet Interkulturelle Bildung, herausgegeben von Hans-Joachim Roth und Charis Anastasopoulos, verfügbar unter: <http://www.erzwissonline.de/#>
- Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit, Münster-New York
- Melter, Claus (2009): Rassismusunkritische Soziale Arbeit?, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik Band I. Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.
- Melter, Claus (2011a): Rezension des Buches von Jan Wulf-Schnabel (2011): Reorganisation und Subjektivierungen Sozialer Arbeit, Wiesbaden, verfügbar unter: <http://www.socialnet.de/rezensionen/11152.php> (Stand: 22.10.2012)
- Melter, Claus (2011b): Rassismuskritische institutionelle Verantwortung als ‚Luxus‘ oder als Kernanliegen? Möglichkeiten, Chancen und Schwierigkeiten des Nachdenkens und Handelns von Institutionen in Bezugnahme auf Rassismus, in: Landeshauptstadt München Direktorium, Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund (Hg.): Dokumentation Fachtagung zu Rassismuserfahrungen, München
- Melter, Claus/Karayaz, Erol (2013): Die fehlende Debatte über Diskriminierungsformen im Bildungssystem in Österreich und Deutschland, in: Paul Mecheril/Oscar Thomas-Olalde/Susanne Arens/Elisabet Romaner/Claus Melter (Hg.): Migrationsforschung als Kritik?, Wiesbaden (in Vorbereitung)
- Nickel, Rainer (2010): Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz in der Rechtspraxis, in: Sozialrecht + Praxis, Heft 8, S. 479-510
- Plumelle-Uribe, Rosa Amelia (2004): Weiße Barbarei. Vom Kolonialrassismus zur Rassenpolitik der Nazis, Zürich
- Ranger, Matthias (2011): Geänderte österreichische Jugendliche. Selbstbildarbeit in der österreichischen Migrationsgesellschaft mit dem Fokus auf (rassistische) Otteringerfahrungen, Innsbruck (unveröffentlichte Diplomarbeit)
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus?, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik Band I. Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts., S. 25-38
- Scherr, Albert (2010): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien, in: Ulrike Hormel/Albert Scherr (Hg.) (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden, S. 36-60
- Seukwa, Louis Henri (2006): Der Habitus der Überlebenskunst, Münster
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive, Bielefeld
- Teuber, Kristin (2002): Migrationssensibles Handeln in der Jugendhilfe, in: Franz Hamburger/Gabriele Vierzigmann (Hg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe, München, S. 75-134

- Teuber, Kristin (2004): Migrationsensible Hilfen für Erziehung. Widersprüche aus-
halten und meistern, Frankfurt am Main
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Un-
gleichheiten, Bielefeld
- Wulf-Schnabel, Jan (2011): Reorganisation und Subjektivierungen von sozialer Ar-
beit, Wiesbaden
- Zick, Andreas (1997): Vorurteile und Rassismus: eine sozialpsychologische Analyse,
Münster-New York

7. Soziale Arbeit in mobiler Gesellschaft – Institutionelle Bedingungen, professionelle Expertise und das eigene Verschränkt-Sein in Alltagsrassismus und kulturalisierenden Deutungsprozessen

Claudia Roller

Im Folgenden wird es um das Wechselspiel von Kompetenzen und Orientierungen der Akteure mit dem handlungsleitenden Diskurs und den Auftragslagen in der Sozialen Arbeit gehen. Dabei wird auf den Kompetenzerwerb von Pädagog/innen und Sozialarbeiter/innen fokussiert, die Soziale Arbeit für eine „mobile“ Gesellschaft konzipieren und anbieten. Das Phänomen des Widerspruchs zwischen dem selbstverständlichen Umgang mit kultureller alltäglicher Diversität und dem professionellen Handeln in den Institutionen wird ein weiteres Thema sein.

Der Begriff der „Mobilen Gesellschaft“ umfasst Ein- und Auswanderungsprozesse sowie Prozesse virtueller und realer Mobilität von Menschen, Waren, Finanzen und Informationen. Migration ist ein Aspekt in einer mobilen Gesellschaft unter den Bedingungen von Differenz und Dominanz (vgl. Kalpaka 2009, S. 162, Rommelspacher 1995, 2002). Oder anders gesagt: „Es geht um ein im Alltag ständig neu anders gemischtes tagtägliches Zusammenleben unter dem Dach unterschiedlich ausdifferenzierter komplexer Systeme“ (Bukow 2010).

Im Kontext des Kompetenzerwerbs im Studium der Sozialen Arbeit werden hier drei ausgewählte Perspektiven thematisiert:

- Institutionelle Bedingungen Sozialer Arbeit und exemplarische Konzepte und Orientierungen in der Sozialen Arbeit und im Bildungswesen.
- Professionelle Expertisen in der Sozialen Arbeit: Professions-Kompetenzen und Aufträge von Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen (vgl. Staub-Bernasconi 2007).
- Bedeutung von reflektierten biografischen Erfahrungen der Akteure in Bezug auf Diskriminierungserfahrung und „Whiteness“ unter Bedingungen von Differenz und Dominanz (Pech in Elve-rich/Kalpaka/Reindlmeier 2006, Spitzer 2011).

Zu den institutionellen Bedingungen

Das Funktionssystem Soziale Arbeit vermittelt als intermediäre Instanz zwischen Lebenswelt und System. Durch die (sozial-)gesetzliche Beauftragung existiert eine strukturelle Abhängigkeit von öffentlicher Beauftragung und Finanzierung. Viele Aufgaben in der außerschulischen Bildungsarbeit und im Gemeinwesen werden über „Projekte“ geleistet und finanziert. Die Projektfinanzierung erfolgt in Abhängigkeit der „politischen“ programmatischen Ziele. Dies führte unter dem 20 Punkte-Plan der letzten Landesregierung Nordrhein Westfalens (2007-2011) (vgl. Roller 2012, S. 88ff.) in der sogenannten „Integrations-Arbeit“ unweigerlich zu Zielkonflikten zwischen politisch motivierter Etikettierung sozial benachteiligter Gruppen und den Kernaufgaben der Sozialen Arbeit, nämlich der Ermöglichung von Teilhabe und der Begegnung von Diskriminierung. Soziale Arbeit hat soziale Problemlagen und Bildungsherausforderungen wahrzunehmen und zu bearbeiten. Es geht um Inklusionsförderung und Exklusionsvermeidung, dabei sind „Soziale Fragen“ von der Profession und Disziplin zu identifizieren und öffentlich zu thematisieren. Die Bearbeitungsstrategien in der Sozialen Arbeit und im Bildungswesen erschweren oder verhindern gar einem „inklusionsfördernden“ Anspruch zu genügen. „Zielgruppendefinitionen“ begünstigen Exklusion und Separation. Der Unterschied zu Inklusion und Integration zeigt sich in der Anerkennung von Vielfalt. In einem inklusiven Setting ist die Gruppe als vielfältig definiert, in einem integrativen Setting wird eine Unterscheidung konstruiert von Mehrheit und Minderheit, die zu „integrieren“ ist, aber als andersartig markiert bleibt. Ein Beispiel ist die „Sprachförderung“ im Kindergarten, wenn Kinder aufgrund der markierten „Sprachdefizite“ als gesonderte Gruppe oder Einzeln vom Rest der Gruppe in einen „separaten“ Sprachförderungskurs separiert und ausgesondert werden. Diese Zielgruppendefinition lässt sich institutionell und ökonomisch begründen, denn für diese Zielgruppen mit besonderen Förderbedarfen gibt es in der Regel gesonderte Geldbeträge, die auch dann für diese Zielgruppe zur Verfügung stehen sollen. Das System verhindert hier Inklusion bzw. es fehlt an konzeptioneller Kreativität die Finanzierungssystematik mit der pädagogischen Notwendigkeit der Inklusion in Einklang zu bringen.

Inzwischen zeichnet sich ein Wandel in der Finanzierung durch die Landesregierung NRW ab, die „Integrationspolitik“ verzichtet weitgehend auf eine individualisierte „Förderung“ zur Kompensation von „Defiziten“ und wendet sich der Förderung von Vernetzungsstrukturen zu.⁴⁴ Es entstehen

44 „Vielfalt verbindet“ – eine Initiative der Landesregierung NRW zur interkulturellen Öffnung des Öffentlichen Dienstes – Gesetzentwurf zur Förderung gesellschaftlicher

Konzepte, die die gegenwärtigen Herausforderungen im Umgang mit zunehmender Diversität bei gleichzeitig zunehmender sozialer Ungleichheit für den Zusammenhalt der Gesellschaft aufgreifen und negativer Diskriminierung entgegenwirken. Die Qualität der konzeptionellen Umsetzung durch die Akteure in der Sozialen Arbeit und im Bildungswesen sind wiederum abhängig von deren Bereitschaft und Kompetenz sich mit den eigenen Vorurteilen und Etikettierungen konstruktiv auseinander zu setzen und neue Erkenntnisse in das handlungsleitende Wissen zu integrieren. Denn wie auch Leiprecht konstatiert, fehlt das Thema „Diversität“ und Bedeutung von Differenzlinien als Querschnittsthema in den Standwerken und Handbüchern zur sozialpädagogischen Theorie weitgehend (vgl. Leiprecht 2012, S. 22ff., Roller 2012, S. 110ff.).

Nicht nur die Konzepte der Sozialen Dienstleistungen und Angebote sind abhängig von politischen Vorgaben, sondern auch die finanziellen Rahmenbedingungen. Das Zuwanderungsgesetz des Bundes im Ausländerrecht (z.B. §§43ff. AufenthG) verpflichtet Zuwanderer zu verbindlichen Besuchen von Orientierungs- und Integrationskursen. Die finanzielle Ausstattung für Personal, Räume, Material wird vom Bund vorgegeben. Der öffentliche Auftrag zur „Einwanderungsgesellschaft“ folgt seitens der Bundesregierung derzeit weitgehend dem „Integrationsparadigma“, das einem Assimilationsgebot entspricht: Individuen sollen dabei unterstützt werden Kriterien zu erfüllen, um gesellschaftlich teilhaben zu können. Dies findet im sogenannten Zuwanderungsgesetz im Rahmen der §§ 43ff. AufenthG unter dem Kapitel „Integration“ Entsprechung. Gudrun Hentges Kritik (vgl. Hentges 2008) des strukturellen Mangels an Lebensweltorientierung und Würdigung von Diversität aus ihrer Studie zu Integrations- und Orientierungskursen von 2008 ist nach wie vor berechtigt. Auf der Ebene der Bundespolitik bleibt eine Neuorientierung in Bezug auf Diversität bisher aus.

Die Förderung der Teilhabe von „Migranten“ in einer mobilen Gesellschaft würde den Auftrag an Soziale Arbeit verändern: Es ginge um eine Anpassung der Strukturen an die Bedingungen von Vielfalt und Mobilität und um eine institutionelle Begleitung von Mobilität!

Zur Fokus-Veränderung weg von der „Veränderungsarbeit am Individuum“ hin zu einem Umbau der Institutionen und Strukturen würde eine Veränderung der Beschäftigten-Struktur des Öffentlichen Dienstes einhergehen. Das Ziel wäre, dass sich die Vielfalt der Bevölkerung in der Beschäftigtenstruktur der Funktionssysteme wieder findet, eine „interkulturelle Öffnung“ wäre dann vollzogen. Der Auftrag der Sozialen

Arbeit der Inklusionsförderung und Exklusionsvermeidung würde nicht an institutionellen Zugangsbarrieren scheitern.

Die Sozialen Dienstleistungs-Institutionen und Bildungseinrichtungen in Deutschland sind von einer interkulturellen Öffnung derzeit weit entfernt. Die personelle Zusammensetzung der Institutionen (Soziale Dienste, Kindertagesstätten, Schulen, Arbeitsverwaltung, ...) bildet die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Wohnbevölkerung nicht ab. So entstehen Schwellen der Inanspruchnahme für alle „Nichtmitglieder“ der sogenannten Mehrheitsbevölkerung, durch sprachliche Verständigungsbarrieren, Angst vor Zuschreibungen, Fehlinformationen und Fehlorientierungen.

Beispiele für Konzepte, die gegenwärtige Herausforderungen von Mobilität aufgreifen

Anti-Bias-Ansatz in Kindertageseinrichtungen: Vielfalt als Chance – Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein transnational entwickeltes Konzept zur Thematisierung und Bearbeitung von Vorurteilen, Macht und Diskriminierung im Bereich von Kindertagesstätten und Grundschulen. „Bias“ kommt aus dem Englischen und lässt sich mit „Schieflage“ übersetzen, „Anti“ unterstreicht das aktive konsequente Vorgehen gegen jegliche Formen von Diskriminierung auf den unterschiedlichen Ebenen (vgl. Derman-Sparks 1989, S. 39 in Fleischer-Lorenz in Effinger 2012, S. 243ff.).⁴⁵ Anti-Bias ist eine handlungsleitende Haltung, die im Rahmen von erlebensaktivierenden Fortbildungen etabliert werden kann. Das Fortbildungskonzept für Erziehende, Lehrende und Leitende beinhaltet neben der Thematisierung von Vorurteilen, sozialer Ungleichheit und Machtverhältnissen Übungen zur Sensibilisierung für Einseitigkeiten und Diskriminierung und Entwicklungswerkstätten zur Gestaltung vorurteilsbewusster pädagogischer Praxis (vgl. Wagner/Hahn/Enßlin 2006).

45 Vgl. zur Vertiefung Wagner 2008.

Inklusive Förderung der Bildungssprache in der Schule

Mit Mobilität geht zunehmende kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit einher. Für die Lehrer/innenausbildung in NRW ist ein Kerncurriculum zur inklusiven Förderung der Bildungssprache für NRW im Rahmen des EU-Projekts EUCIM unter der Federführung von Joachim Roth, Universität Köln, formuliert und veröffentlicht worden, in dem Mehrsprachigkeit und insbesondere die Bedeutung der Familiensprache Wertschätzung findet.⁴⁶

„Statt des Ansatzes des gesonderten, additiven Zweitsprachenunterrichts wird ein ‚inklusive‘ Unterricht angestrebt, bei dem nicht nur die sprachlichen Fächer (der jeweiligen Landessprachen), sondern insbesondere auch die Sachfächer berücksichtigt werden. Der Fokus liegt dabei auf der spezifischen Bildungssprache der Schule („academiclanguage“)⁴⁷ (vgl. http://www.chancen-der-vielfalt-nutzen-lernen-nrw.de/fileadmin/datenpool/Medien/Austausch/Chancen_der_Vielfalt_Dokumentation_der_Fachtagung.pdf, S.12).

Das Fort- und Weiterbildungsprogramm für Lehrpersonen ist von einer Projektgruppe unter Beteiligung von neun Partnern aus acht Staaten entwickelt worden, im Einzelnen waren dies die Universität zu Köln, die Hauptstelle der Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in Nordrhein Westfalen, die Universitäten Sofia (Bulgarien), Luxemburg, do Minhjo/Braga (Portugal), Tilburg (Niederlande) und Mälardalen (Schweden), das Kings's College London (UK) und das Nationale Institut für Erziehung und Bildung in Slowenien.

Interkulturelle Öffnung von Kommunen und Institutionen

Ein Beispiel für innovative „Integrationspolitik“ gibt die Stadt Frankfurt am Main. Hier wurde ein Integrations- und Diversitätskonzept unter Beteiligung von den Nutzern des öffentlichen Raumes, der Wohnbevölkerung und führenden Migrationsforschern⁴⁷ entwickelt unter dem Titel „Vielfalt bewegt Frankfurt“. Viele Institutionen und Kommunen bemühen sich um eine interkulturelle Öffnung. Die Montag-Stiftung gibt dazu Arbeitshilfen, u.a. den Inklusions-Index für Kommunen (vgl. Brokmap 2011).

46 Vgl. Roth u.a. 2011: Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland.

47 U.a. federführend: Regina Römhild und Stevan Vertovec. Mit Gastbeiträgen zu verschiedenen Themen weiterer Experten. Verfügbar unter: http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2879&_ffmpar%5B_id_inhalt%5D=6158824 vielfalt bewegt frankfurt.

Eine weiteres Beispiel ist die Initiative der Landesregierung NRW zur interkulturellen Öffnung des Öffentlichen Dienstes: „Vielfalt verbindet“ – Gesetzentwurf zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Integration in NRW (vgl. Wagner/Hahn/Enßlin 2006).

Orientierungen in der Sozialen Arbeit und im Bildungswesen in der Tradition des „methodologischen Nationalismus“⁴⁸

Die Regionalstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien NRW (RAA) setzen die politischen Vorgaben der Landesregierungen entsprechend um. Beispiele für institutionalisierte Diskriminierung waren in der jüngeren Vergangenheit „Integrationsmaßnahmen“ der Kommunen, die auf zugeschriebene „Merkmale“ reagierten und Migranten unter Generalverdacht der häuslichen Gewalt, der Unterdrückung von Frauen und Kinder gerieten. Der von kulturalisierenden Deutungsprozessen geprägte öffentliche Diskurs wirkt wie eine Imprägnierung und wird von der Profession Sozialer Arbeit oftmals fraglos aufgegriffen und weitergeführt. Beispiele für Folgen kulturalisierender Deutungsmuster sind:

- So führt die Erkenntnis das sprachliche Kompetenzen in der Bildungssprache „Deutsch“ der Schlüssel zum Bildungserfolg ist, häufig zum Verbot der Erstsprache bzw. Familiensprache in sozialpädagogischen Institutionen (Freizeiteinrichtungen, Kita's, etc.).
- Zur Sprachförderung werden Kinder gesondert von dem „Regelangebot“ separiert.
- Zur Begründung und Erklärung „problematischen“ Verhaltens werden die Merkmale „Ausländer“, „Migrant“ oder spezifische nationale Zugehörigkeiten hinzugezogen.
- Die Notwendigkeit von Angeboten in der Sozialen Arbeit wird in Zusammenhang mit sogenannten „Sozialen Brennpunkten“ und „migrantischen“ Bewohnerstrukturen gebracht.
- Gender-Diversity-Zuschreibungen: „Eva ist emanzipiert und Mehmet ein Macho“.⁴⁹
- Muslime werden unter Generalverdacht gestellt: Ehrenmord, Zwangsheirat, Unterdrückung von Frauen und Mädchen.

48 Vgl. Wagner/Hahn/Enßlin 2006

49 Gleichnamiger Titel von Munsch 2007.

Soziale Problemlagen, Diskriminierung, Chancenungleichheit, Arbeitslosigkeit werden in vielen Handlungskonzepten individualisiert. Ausnahmen bilden in der Regel präventive Angebote, die sich an alle richten. Migrant/innen bzw. Menschen mit „Migrationshintergrund“ werden als Zielgruppe Sozialer Arbeit identifiziert und diskriminiert. Das Merkmal „Migrationserfahrung“ wirkt im medialen Diskurs als Kriterium für soziale Schwäche, Rückständigkeit, etc. präsentiert.

Neben dem fraglosen Miteinander existiert Alltagsrassismus bzw. eine Tendenz zur „kulturellen“ Differenzierung im Sinne von „wir und den anderen“ wobei „Wir“ die Dominanzkultur bilden.⁵⁰ Beispiele sind die impliziten Zuschreibungen von negativen Eigenschaften in Bezug auf Fremde, Migranten und „Ausländern“, z.B. jüngst (14.01.12) in der Berichterstattung der Tageszeitung „Kölner Stadt-Anzeiger“ zum Kölner Stadtteil Meschenich: (arabischer/türkischer männlicher Jugendliche in Verbindung mit fehlendem Respekt gegenüber Mütter wegen „kulturell bedingter“ Frauenabwertung), in Integrationskonzepten (Thema Zwangsehen und häusliche Gewalt als expliziter Baustein von Integrationskonzepten unter Berufung auf die vom Bundesministerium für Familie herausgegebenen Studie von Müller/Schröttle aus 2004 zur Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen) (vgl. Roller 2012, S. 147f.).

Zu den Professions-Kompetenzen und Expertisen

Soziale Arbeit soll Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen unterstützen und Inklusion fördern. Das Angebot der Sozialen Arbeit richtet sich an Strukturen (Vernetzung), an das Gemeinwesen, an Personen und Gruppen. Soziale Arbeit als „Menschenrechtsprofession“ (Silvia Staub-Bernasconi) hat den Auftrag⁵¹:

„Menschen zu befähigen, ihre Bedürfnisse so weit wie möglich aus eigener Kraft, d.h. dank geförderten und geforderten Lernprozessen zu befriedigen [und] darauf hinzuarbeiten, dass menschenverachtende soziale Regeln und Werte – kurz dass behindernde Machtstrukturen in begrenzende Machtstrukturen transformiert werden.“

Eine weitere Auftragsbestimmung liefert folgende international konsensuale Definition der Profession Sozialer Arbeit⁵²:

50 Vgl. gleichnamiger Titel Beck-Gernsheim 2007.

51 Staub-Bernasconi in Spiegel 2004, S. 28.

52 Internationaler Verband der Schulen für Soziale Arbeit (IASSW) „Globaler Standards in Studium und Ausbildung“ 2004.

„Soziale Arbeit ist eine Profession, die sozialen Wandel, Problemlösungen in menschlichen Beziehungen sowie die Ermächtigung und Befreiung von Menschen fördert, um ihr Wohlbefinden zu verbessern. Indem sie sich auf Theorien menschlichen Verhaltens sowie sozialer Systeme als Erklärungsbasis stützt, interveniert Soziale Arbeit im Schnittpunkt zwischen Individuum und Umwelt/Gesellschaft. Dabei sind die Prinzipien der Menschenrechte und sozialer Gerechtigkeit für die Soziale Arbeit von fundamentaler Bedeutung.“

Die Bearbeitung sozialer Problemlagen ist häufig mit einer „positiven“ Diskriminierung der Zielgruppe verbunden (vgl. Rawls 1975). Es gibt Angebote für Frauen, Männer, Kinder in besonders definierten Lebenslagen. Ausnahmslos geschieht dies bei den erzieherischen Hilfen nach SGB VIII, wenn Hilfen verbunden sind mit diagnostiziertem Versagen. In Präventionsprojekten und Sozialraumorientierten Angeboten ist ein anderer Trend erkennbar, hier wird auf eine Individualisierung weitgehend verzichtet.

Karlheinz Geißler und Marianne Hege (2007) fassten die Anforderungen für die Arbeit in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit in einer Systematik aus instrumentellen, reflexiven und sozialen Kompetenzen zusammen. Die genannten Kompetenzbereiche stehen in Wechselbeziehungen zueinander und erfordern ein transdisziplinäres Studium mit Ausrichtung auf die verschiedenen Kompetenzbereiche. Für die diskriminierungssensible Arbeit sind von besonderer Bedeutung das Wertewissen, reflexive und soziale Kompetenzen. Dies impliziert die Notwendigkeit „Wissen“ und Erkenntnistransfer zu organisieren und dazu Räume und Ressourcen einzuplanen. Im Umgang mit dem beständigen Anwachsen sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse und anderem Fachwissens hat die Reflexion des handlungsleitenden Alltagswissens⁵³ eine wichtige Bedeutung im Wissensmanagement. Die Bedingungen des Zusammenlebens wandeln sich schnell, es ergibt sich ein „cultural lag“, das von den Menschen immer neue Bewältigungsstrategien fordert. Für eine konstruktive Gestaltung unter den sich stetig wandelnden Verhältnissen sind ebenso flexible und innovative Bewältigungsstrategien und Anpassungsleistungen notwendig. Dazu bedarf es einer hohen reflexiven Kompetenz zur Dekonstruktion alter Muster und internalisiertem Alltagswissen, um sich dem ständigen Wandel anpassen zu können.

Die Überforderung mit den unterschiedlichen Auftragslagen Sozialer Arbeit und den sich beständig wandelnden Verhältnissen führt zu Bewältigungsstrategien, die eine diskriminierungssensible Arbeit behindern. Diese Hindernisse sind:

- Persönliches Verschränkt-Sein in kulturalisierende Deutungsprozesse,
- eigene Zugehörigkeit der dominanten und privilegierten „weißen“ Mehrheitsgesellschaft,

53 Zur Begrifflichkeit und zur Bedeutung des „Alltagswissens“: Berger/Luckmann 1969.

- Prozesse der „Selbst-Ethnisierung“,
- die permanente Einflussnahme des medialen Diskurses,
- Skandalisierungen.

Bedeutung von reflektierten biographischen Erfahrungen der Akteure in Bezug auf Diskriminierungserfahrung und „Whiteness“ unter Bedingungen von Differenz und Dominanz

Wenn soziale und instrumentelle Kompetenzentwicklung als curriculärer Bestandteil des Studiums sein soll, dann ist „Selbstreflexion“ als biographischer Aneignungsprozess im Studium strukturell als Regelangebot zu verorten. Dazu gehören unter dem Paradigma von Diversität unter den Bedingungen von Differenz und Dominanz eine Reflexion von Diskriminierungserfahrung und der „weißen“ Vorherrschaft. In der Regel sind Dozenten und Lehrende in den Hochschulen Angehörige der „weißen“ Mehrheitsgesellschaft, und „weißes“ Wissen. Das gleiche ist in den sozialen Institutionen und Bildungseinrichtungen zu beobachten: „Whiteness“ ist gegenwärtig dominant bei den Akteuren, in den handlungsleitenden Konzeptionen und beim Personal.

Ein Beispiel aus dem Hochschulalltag: Im Rahmen einer kollegialen Modulbesprechung für das 1. Semester berichtet eine Lehrbeauftragte von einer Fragestellung, die die Studierenden sich im Rahmen einer Sozialraum- und Institutionserkundung selbst gestellt haben. Sie wollten ihre These überprüfen, dass muslimische Frauen keiner Erwerbsarbeit nachgehen dürften. Tatsächlich fanden Sie in der Kölner Südstadt im Einzelhandel keine Kopftuchträgerinnen erwerbsarbeitend vor. Neben dem Kurzschluss Muslimin = Kopftuchträgerin ist die Kommentierung eines Kollegen interessant: „Die Studierenden kämen ja auch in der Regel spät in die FH, schließlich könne man das Reinigungspersonal der Hochschule jeden Tag bei der Erwerbsarbeit antreffen.“ Das Reinigungspersonal besteht ausschließlich aus türkischsprechenden Frauen, einige Kopftuchträgerinnen (vermutlich religiös motiviert) sind dabei.

Dieses Beispiel steht sowohl für Unkenntnis und Fehlinterpretationen als auch für ethnische Unterschichtung und Diskriminierung.

In der Regel kommen Studenten der Sozialen Arbeit mit einer biographischen Motivation. In Anschluss an Geißler und Hege wird die Fähigkeit gemeint, die eigene Entwicklung in ihren prägenden Spuren nicht zu verlieren oder zu verleugnen, sondern sie in das berufliche Handeln zu integrieren.

Das bedeutet auch die eigene Biografie und die Familienbiografie in historische gesellschaftliche Bezüge zu setzen und damit Machtverhältnisse zu erkennen. Solange die Unterscheidung im medialen, politischen und sozialwissenschaftlichen Diskurs tagtäglich getroffen wird zwischen Menschen mit und ohne „Migrationshintergrund“ ist diese Unterscheidung Ausdruck von Differenz und Dominanz.

Konsequenzen für die Qualifizierung der Profession⁵⁴

Die Herausbildung von „Interkultureller Kompetenz“ ist abhängig von der Reflexion von Macht- und Dominanzverhältnissen.

Reflektierte Migrations- und Diskriminierungserfahrungen bilden Ressourcen und Kompetenzen für sozialpädagogische Arbeit. Als Studienangebot ist ein geschützter Rahmen (ähnlich wie in der Gender-Arbeit) für ein erlebnisorientiertes Seminar unter Ausschlusskriterien notwendig.

Das Bildungsangebot setzt sich aus einem Arrangement von systemisch-konstruktivistischer Biografie-Arbeit, Migrations-Soziologie und Wissenschaft der Sozialen Arbeit zusammen. Die systemisch ausgerichtete Biographie-Arbeit setzt die persönlich-familiäre Migrationserfahrung in Bezug zum sozialhistorischen Kontext. Dazu gehören die Beschäftigung mit Alltagsbedingungen in den verschiedenen Systemen und eine Auseinandersetzung mit den historischen globalen und lokalen Begebenheiten. Macht und Herrschaftsverhältnisse in der Sozialen Arbeit sind eine weitere Reflexionsebene für Profession und Disziplin.

Wie kann Hochschule mit Inklusion und Diversität konstruktiv umgehen?

„Diversität“ ist neben Gender als Querschnittsaufgabe zu begreifen. Ein Diversity-Mainstreaming ist zu etablieren. Die bestehenden „interkulturellen“ Konzepte sind auf diskriminierende Nebenwirkungen und Funktionalität zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Dazu gehört interkulturelle Personalentwicklung und Personalrekrutierung. Die Einführung einer „Migrantenquote“ für das wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Personal würde helfen die Bevölkerungsstruktur auch in Hochschule abzubilden. Vielleicht ist die Gesetzesinitiative „Vielfalt verbindet“ des Landes NRW hilfreich.

54 Vgl. auch Kalpaka 2006, 2009.

Die Anerkennungspraxis von „auswärts“ erworbenen akademischen Bildungsabschlüssen ist zu überprüfen. Kompensationskonzepte sind weiter zu entwickeln.

Die Lehrveranstaltungsformate und die Prüfungsformate sind an die Bedingungen von Mehrsprachigkeit anzupassen.

Zusammenfassung

Soziale Arbeit in mobiler Gesellschaft muss diversitätssensibel Macht- und Herrschaftsverhältnisse erkennen, reflektieren und thematisieren. Zur Förderung von Inklusion sind die Strukturen an Bedingungen von Vielfalt und Mobilität anzupassen. Soziale Arbeit ist Teil einer institutionellen Begleitung von Mobilität. Inklusionsförderung ist abhängig von der Durchlässigkeit der Strukturen und von psychosozialen Unterstützungs- und Begegnungsangeboten. Kulturelle Kompetenz besteht aus der Fähigkeit des kommunikativen Aushandelns und Handelns. „Alltagsrassismus“ und kulturalisierende Deutungsmuster sind zu dekonstruieren. Diversity-Mainstreaming kann dazu beitragen die Strukturen und Konzepte an die Bedingungen von Mobilität und Diversität anzupassen.

Literaturverzeichnis

- Ansari, Mahdokht (2006): Macker, Zicke, Trampeltier ... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung, Weimar
- Beck, Ulrich (2002): Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie, Frankfurt am Main
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt am Main
- Brokamp, Barbara (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion. Ein Praxishandbuch, Berlin
- Bukow, Wolf-Dietrich (2010): Urbanes Zusammenleben. Zum Umgang mit Migration und Mobilität in europäischen Stadtgesellschaften, Wiesbaden
- Effinger, Herbert (2012): Diversität und soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit, Opladen
- Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (2006): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main
- Geißler, Karlheinz A./Hege, Marianne (2007): Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe, Weinheim

- Hentges, Gudrun (2008): Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte-Kontroversen-Erfahrungen, in: Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion: Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, Wiesbaden, S. 23-76
- Inter.Kultur.Politik. (2004): Kulturpolitik in der multiethnischen Gesellschaft. Dokumentation des 2. Kulturpolitischen Bundeskongresses am 26. und 27. Juni 2003 in Berlin (2004), Bonn
- Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick. Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg.): Rassismuskritik Band I. Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts., S. 25-40
- Land NordrheinWestfalen: Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes NRW: Gesetz- und Verordnungsblatt April 2012 Nr. 5, verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=13197&ver=8&val=13197&sg=0&menu=1&vd_back=N: (Stand: 23.09.2012)
- Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit, Schwalbach/Ts.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik Band I. Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts.
- Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion (2008): Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, Wiesbaden
- Munsch, Chantal (2007): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht, Weinheim
- Roller, Claudia (2012): Mobile Gesellschaft und Soziale Arbeit. Inklusionsprozesse und Partizipation von Allochthonen und Autochthonen in einem peripheren lokalen Milieu, Wiesbaden
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin
- Rommelspacher, Birgit (2003): Zum Umgang mit Differenz und Macht, in: Heiko Kleve (Hg.): Differenz und Soziale Arbeit, Berlin
- Stadt Frankfurt (Hg.) (2009): Vielfalt bewegt Frankfurt. Integrationskonzept. Unter Mitarbeit von Regina Römhild und Stephen Vertovec, verfügbar unter: http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2879&_ffmpar%5B_id_inhalt%5D=6158824 vielfalt bewegt frankfurt (Stand: 19.01.2012)
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – ein Lehrbuch, Bern
- Wagner, Petra (Hg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau-Basel-Wien

8. Interkulturelle Öffnung als Team – von Stolpersteinen und Meilensteinen

Erfahrungsbericht aus der Arbeit einer Drogenberatungsstelle mit Klienten türkischer Herkunft

Norbert Teutenberg

Vorbemerkung

Wenn man sich die Bevölkerungsentwicklung in Deutschland ansieht, wird schnell deutlich, dass der Anteil an Einwohnern⁵⁵ mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren stetig angestiegen ist. Außerdem steigt der Anteil mit der Größe der Gemeinde, in der sie leben: je größer die Stadt, umso höher der Anteil an Einwohnern mit Migrationshintergrund. Deshalb gewinnt das Thema Migration auch zunehmend an Bedeutung in den Hilfesystemen, gerade in urbanen Ballungszentren und stellt Teams vor neue Herausforderungen.

Dieser Beitrag ist als Praxisbericht zu verstehen und beschreibt die Erfahrungen, die das Team der SKM Drogenberatung „Vor Ort“, einer Kontakt- und Beratungsstelle für Drogenabhängige und deren Angehörige in Köln, bei der Implementierung eines interkulturellen Ansatzes mit dem Schwerpunkt auf türkisch-stämmigen Migranten gemacht hat. In den Jahren von 2009 bis Mitte 2012 war die SKM Drogenberatung „Vor Ort“ als einer von sechs Standorten bundesweit am Projekt „transVer“ des Bundesministeriums für Gesundheit beteiligt, das zum Ziel hatte, den Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zur bestehenden Suchthilfe zu verbessern. Der Großteil der geschilderten Erfahrungen wurde im Kontext des Projektes gemacht. Allerdings war schon in den Jahren zuvor ein Drogenberater mit eigenem, türkischem Migrationshintergrund in der Beratungsstelle in Kalk tätig, um der dortigen, türkisch-stämmigen Community ein adäquates Beratungsangebot vorhalten zu können.

Auf den Anspruch auf Generalisierbarkeit der Aussagen wird bewusst verzichtet. Erfahrungen sind immer auch Ausdruck des Kontextes und der Zeit, in der sie gemacht wurden und werden durch andere Kontextbedingun-

55 Ausschließlich aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird nur die männliche Form genannt. Selbstverständlich ist jeweils die weibliche Form mit gemeint.

gen verändert. Deshalb sind unsere Erfahrungen nicht ohne Weiteres auf andere Voraussetzungen übertragbar.

Die Außer-Acht-Lassung des Kontextes würde implizieren, es gäbe „die“ türkische Community, deren Mitglieder sich „so“ verhalten und denen man „dieses“ Angebot machen muss. Das ist natürlich nicht so. Der Grad der Integration oder Segregation, Einkommens- und Wohnverhältnisse, die gegenseitige soziale Kontrolle, all das (und mehr) beeinflusst auch die Menschen, die eine bestimmte Community in einem bestimmten Wohnumfeld repräsentieren, hat Einfluss auf das Verhalten und bedingt gegebenenfalls auch eine notwendige Differenzierung der Angebote durch das Hilfesystem.

Im hier vertretenen Verständnis bedeutet interkulturelles Arbeiten nicht, einen statischen Kulturbegriff auf alle Menschen mit ähnlichem Migrationshintergrund anzuwenden, zum einen, weil Kultur nicht ein statischer, sondern ein dynamischer, der ständigen Wandlung unterliegender Begriff ist, zum anderen, weil dies wesentliche andere Einflussgrößen wie Milieu, Mentalität, Religion oder auch besondere regionale Ausprägungen ausschließen würde. Die hier geschilderten Erfahrungen mögen deshalb als Anhaltspunkt verstanden werden, müssen jedoch vor dem Hintergrund der jeweiligen Bedingungen an anderen Orten überprüft und gegebenenfalls angepasst werden.

Ein paar Zahlen vorweg (Soziodemographische Daten)

Um die geschilderten Erfahrungen verstehen, einordnen und sie gegebenenfalls auf die Bedingungen im eigenen Umfeld übertragen zu können, ist notwendig, den Kontext zu beschreiben, in dem sie gemacht wurden. Dazu muss man ein paar soziodemographische Daten heranziehen, die die Situation beschreiben helfen.

Köln ist eine westdeutsche Großstadt mit etwas mehr als eine Million Einwohnern. Während der Anteil an Einwohnern mit Migrationshintergrund im Landesdurchschnitt NRW bei knapp 24,5% (vgl. Statistisches Bundesamt 2011) liegt, beträgt er in Köln, gesamtstädtisch betrachtet, 31,7%. Allerdings steigt dieser Anteil drastisch an, je jünger die Bevölkerung ist; bei den Unter-18-Jährigen in Köln haben bereits 49,1% einen Migrationshintergrund.

Außerdem gibt es große Unterschiede zwischen den einzelnen Stadtbezirken, erst recht auf der Ebene der Stadtteile. In einigen Stadtteilen haben über 50% der Gesamtbevölkerung (Spitzenreiter 75%) und 70-80% der Unter-18-Jährigen (Spitzenreiter 90,1%) einen Migrationshintergrund (vgl. Stadt Köln 2010).

Die SKM Drogenberatung „Vor Ort“ ist räumlich mit zwei Einrichtungen in den Stadtteilen Köln-Kalk und Köln-Porz-Zentrum an-

gesiedelt. Das Haupt-Einzugsgebiet der Einrichtungen ist damit das rechtsrheinische Köln. Im Stadtbezirk Porz aber vor allem im Stadtbezirk Kalk liegen einige der Stadtteile mit hoher Quote an Einwohnern mit Migrationshintergrund. Auch der eben zweimal genannte „Spitzenreiter“-Stadtteil liegt im Einzugsgebiet der Beratungsstelle.

Von den Einwohnern mit Migrationshintergrund stellen türkisch-stämmige Migranten in Köln mit ca. 8% an der Gesamt-Bevölkerung die größte Gruppe. Aber auch diese Zahl schwankt erwartungsgemäß drastisch, je nachdem, welchen Stadtteil man betrachtet. In manchen Stadtteilen, auch im Bezirk Kalk, ist über 1/3 der Bevölkerung türkisch-stämmig. Das spricht für eine hohe Segregation. Die Stadtbezirke Kölns mit hohem Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund sind gleichzeitig die Stadtteile, in denen die meisten Menschen in der Grundsicherung nach dem SGB II leben. In einigen Stadtteilen leben zwischen 40% und 60% der Unter-15-Jährigen in Grundsicherung. Migrationshintergrund und Armut sind somit häufig zwei Seiten der gleichen Medaille.

Die SKM Drogenberatung „Vor Ort“ Kalk/Porz ist also in Stadtbezirken mit hoher Segregation angesiedelt, sowohl bezogen auf den Anteil an Einwohnern mit Migrationshintergrund, als auch auf die Armutsproblematik.

Die SKM Drogenberatung „Vor Ort“

Die SKM Drogenberatung „Vor Ort“ unterhält in Köln-Kalk eine Kontakt- und Beratungsstelle für Konsumenten und Abhängige illegaler Drogen, sowie deren Angehörige. Die Kontaktstelle umfasst niederschwellige Angebote (Nahrung, hygienische Versorgung, Infektionsschutz, sozialarbeiterische Grundversorgung ...), die im Rahmen eines offenen Angebotes an sechs Tagen pro Woche vorgehalten werden. Die in den gleichen Räumlichkeiten angesiedelte Beratungsstelle bietet ein Spektrum ambulanter Hilfen von offenen Sprechstunden, telefonischer Beratung, Psychosoziale Betreuung bei Substitution, Ambulant Betreutes Wohnen und Therapievermittlung. Besondere Schwerpunkte der Arbeit bilden die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus suchtbelasteten Familien und, relevant für diesen Erfahrungsbericht, die Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund, vorwiegend türkisch-stämmig.

In Köln-Porz wird im Rahmen einer Beratungsstelle ein ähnliches Beratungsangebot vorgehalten, dort steht jedoch keine niederschwellige Kontaktstelle zur Verfügung. Der Fokus in Porz liegt überwiegend auf jungen Konsumenten. Deshalb ergänzen hier noch Angebote Induzierter Prävention das Portfolio.

Für diese Arbeit stehen für Kalk und Porz zusammen 10 hauptamtliche Mitarbeiter (Sozialarbeiter und -pädagogen bzw. BA Soziale Arbeit) zur Verfügung, die sich auf einen Stellenumfang von ca. 8 Vollzeitstellen verteilen. Alle Mitarbeiter arbeiten gleichermaßen in der Kontakt- und der Beratungsstelle und auch an beiden Standorten.

Zwei der Mitarbeiter, eine Kollegin und ein Kollege, bringen einen eigenen, türkischen Migrationshintergrund mit. Die soziodemographische Entwicklung im Stadtbezirk hat den SKM Köln schon vor ca. 13 Jahren dazu bewogen, einen türkisch-stämmigen Sozialarbeiter in der Drogenberatung einzustellen, um der Bevölkerung mit türkischem Migrationshintergrund ein entsprechendes Beratungsangebot vorhalten zu können. Außerdem kann neben deutsch und türkisch auch in spanisch und englisch beraten werden. Eine Kollegin hat russische Grundkenntnisse, was bei der Verständigung mit Mitgliedern der russisch-sprachigen Community hilfreich ist. Beratung in russischer Sprache ist derzeit nicht möglich, perspektivisch jedoch wünschenswert.

Interkulturelle Arbeit als „Spezialaufgabe“ einzelner Teammitglieder

Aufgrund der durch den türkisch-stämmigen Kollegen bereits bestehenden Erfahrungen in der Arbeit mit Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in der Drogenberatung war es naheliegend, sich 2008 an einer Ausschreibung des BMG für ein Projekt zur Verbesserung des Zugangs von Menschen mit Migrationshintergrund zum bestehenden Suchthilfesystem zu beteiligen. Der eingereichte Projektantrag konzentrierte sich auf die Arbeit mit türkisch-stämmigen Migranten, da in dieser Community die meisten Erfahrungen vorlagen. Deshalb wurde ein Konzept entwickelt, das Konsumenten und Angehörige gleichermaßen erreichen und ihnen ein Beratungsangebot unterbreiten sollte. Mit dieser Konzeption wurde die SKM Drogenberatung „Vor Ort“ als einer von bundesweit sechs Standorten in das Bundesprojekt aufgenommen.

Ein ausgearbeitetes Konzept für die migrationsspezifische Arbeit lag vor Projektbeginn trotz der langjährigen Erfahrung nicht vor. Die Umsetzung dieses Arbeitsansatzes oblag vor allem dem genannten Kollegen, der sich schwerpunktmäßig für die Versorgung der türkisch-sprachigen Klienten zuständig fühlte, diesen auf der Grundlage einer Komm-Struktur Beratung anbot und diesen Bereich weitgehend selbständig abdeckte. Die übrigen Teammitglieder waren in diese Arbeit kaum involviert.

Diese Situation spiegelt vermutlich die Realität auch in anderen Beratungsstellen wider, in denen ein Mitarbeiter mit Migrationshintergrund eingesetzt ist. Der Arbeitsansatz wird an wenige oder gar einen einzelnen, spezialisierten Mitarbeiter abgegeben. Damit kann der Umgang mit migrationspezifischen Fragestellungen ins Einrichtungsprofil der Beratungsstelle aufgenommen und dies dadurch entsprechend geschärft werden. Für die handelnden Personen ist dieser Ansatz vordergründig zunächst entlastend: Die Mitarbeiter mit eigenem Migrationshintergrund z.B., die den Ansatz nach außen vertreten sollen, haben hohe Freiheiten und können die Arbeit nach ihren Vorstellungen gestalten. Niemand „redet ihnen rein“, manchmal hat der Rest vom Team auch keinen Einblick darin, was in diesem Bereich läuft und wie gearbeitet wird. Das wiederum ist ja auch entlastend für das restliche Team, das sich mit komplizierten Fragen von Inter- oder Transkulturalität nicht befassen muss, für die ja der Kollege zuständig ist. Das klingt zunächst nach einer Win-Win-Situation.

So ähnlich waren vor dem transVer-Projekt auch die Haltungen in der SKM Drogenberatung „Vor Ort“. Und so ähnlich war auch die erste Projektphase angelegt, in der es ein „Projektteam“ gab, bestehend aus den mittlerweile zwei türkisch-stämmigen Kollegen und dem Einrichtungsleiter und gleichzeitig Projektleiter. Das übrige Team war kaum in das Projekt einbezogen.

Diese Konstruktion wurde nach knapp einem Jahr Projektlaufzeit aufgegeben, weil sie sich als extrem anfällig erwiesen hatte. Die türkisch-stämmige Kollegin, die für das Projekt angestellt worden war, verließ zu der Zeit unvermittelt die Einrichtung wieder und riss dadurch eine große Lücke in das bestehende Projektteam. In dieser Situation offenbarten sich deutlich die Probleme bei der Konzentration des migrationspezifischen Ansatzes auf einzelne Schultern:

- Der mangelnde Austausch über die migrationspezifische Arbeit erschwerte die Weiterentwicklung und Professionalisierung des Ansatzes.
- Die Teammitglieder, die nicht direkt in die Arbeit eingebunden waren, konnten ihre interkulturellen Kompetenzen kaum erweitern und lernten nichts über die möglicherweise bestehende Diversität bezüglich Kultur, Mentalität, Religion usw. und den Umgang damit.
- Das Thema blieb so „Randthema“ der Einrichtung und erfuhr nicht die notwendige Wertschätzung. Dadurch konnte die Arbeit nicht den Stellenwert erlangen, der notwendig wäre, um Betroffenen mit Migrationshintergrund ein angemessenes Angebot zu machen. In der Regel

sind Einwohner mit Migrationshintergrund nicht entsprechend ihrer Verteilung in der Bevölkerung im Hilfesystem angebunden.⁵⁶

- Die Arbeitsorganisation war sehr störungsanfällig, der Ausfall einzelner Mitarbeiter kann den ganzen Arbeitsansatz infrage stellen.

Aus Sicht der Einrichtung wandelte sich also die vermeintliche Win-Win-Situation in eine Situation, in der es viele Verlierer gibt:

- Der einzelne Mitarbeiter, der den Arbeitsansatz vertreten soll, fühlt sich mit seiner Arbeit nicht gesehen und wertgeschätzt. Er findet keine Ansprechpartner, die über entsprechendes Know-How verfügen, mit denen er sich austauschen und mit denen gemeinsam er den Ansatz weiterentwickeln könnte. Das verursacht Frustration.
- Die unbeteiligten Kollegen fühlen sich außen vor. Sie haben den Eindruck, da läuft etwas an ihnen vorbei, an dem sie nicht wirklich partizipieren können. Das verhindert, dass sie dazulernen und neue Erfahrungen in dem Bereich machen können.
- Damit sind in der Einrichtung die Prozesse des exchanged learnings, also des voneinander Lernens durch den Austausch miteinander um ein bestimmtes Thema unterbrochen. Die Einrichtung als Ganzes kann ihre interkulturelle Qualifikation nicht verbessern.
- Nicht zuletzt verlieren dadurch die Hilfesuchenden mit Migrationshintergrund, die ein weiteres Mal zur „Randgruppe“ werden – diesmal der Beratungsstelle – und denen nicht dieselbe Beratungsqualität geboten wird wie den anderen Klienten, weil der Austausch im Team gestört und damit die notwendige Weiterentwicklung der Arbeit nicht möglich ist.

Diese Überlegungen haben in der SKM Drogenberatung „Vor Ort“ dazu geführt, nach der ersten, krisenhaften Projektphase auch bezüglich der personellen Verortung des migrationspezifischen Arbeitsansatzes eine deutliche Kurskorrektur zugunsten des Gesamt-Teams vorzunehmen. In der weiteren Projektphase und darüber hinaus wurde die Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund als Einrichtungsschwerpunkt, also gemeinsames Thema aller Mitarbeiter definiert. Damit gab es kein Projektteam und somit keine alleinverantwortlichen Spezial-Mitarbeiter mehr, sondern das Projekt wurde eine gemeinsam vom Team zu bewältigende Aufgabe.

56 Aus diesem Grund hat das BMG das transVer-Projekt 2008 ausgeschrieben.

Interkulturelle Arbeit als Aufgabe des Gesamt-Teams

Den interkulturellen Arbeitsansatz als Gesamt-Aufgabe des Teams zu definieren implizierte auch, dass das Gesamt-Team eine gemeinsame Haltung zum Thema entwickeln musste. In der SKM Drogenberatung „Vor Ort“ wurde deshalb als Startschuss eine gemeinsame Team-Schulung zum Thema „Diversity Management“ gewählt. In der insgesamt zweitägigen Schulung wurden Fragestellungen wie der Umgang mit Diversität, Vorurteilen, eigenen und beobachteten Diskriminierungserfahrungen und den sich im Alltag aus diesen Punkten ergebenden Fragen, Problemen und Konflikte erörtert. Diese Schulung begründete einen gemeinsamen Austausch über migrationspezifische Fragestellungen, weil sie an einigen Punkten für eine gemeinsame Sprache, eine gemeinsame Definition ansonsten eher intuitiv eingesetzter Begriffe sorgte.

Die Klarheit der Begriffe ist ein nicht zu vernachlässigender Faktor. Der Begriff der Diskriminierung beispielsweise kann, umgangssprachlich eingesetzt, schnell den Charakter eines Arguments bekommen, das denjenigen, der sich mit diesem Vorwurf konfrontiert sieht, in eine schlimmstenfalls handlungsunfähige Position bringt. Als Mitarbeiter einer sozialen Institution hat man üblicherweise den Anspruch an sich und seine Arbeit, nicht zu diskriminieren. Sich dem Vorwurf der Diskriminierung ausgesetzt zu sehen, stellt das eigene Handeln massiv infrage. Wenn man sich hingegen klar macht, dass Diskriminierung eine Benachteiligung aufgrund für das Individuum unveränderbarer Merkmale⁵⁷ beschreibt, ist es auch wesentlich einfacher, sich gegen den Vorwurf abzugrenzen. Nicht jedes Problem zwischen Berater und Klient mit Migrationshintergrund ist Ausdruck einer Diskriminierung. Viele im Betreuungsprozess entstehende Probleme sind von diesen Merkmalen für Diskriminierung völlig unabhängig. Das klar zu trennen, trägt zur Versachlichung einer sonst schnell emotional aufgeladenen Diskussion bei.

Die Einbeziehung des Gesamt-Teams in die interkulturelle Arbeit zog in der SKM Drogenberatung „Vor Ort“ auch die Entscheidung nach sich, wo immer es möglich erscheint türkisch-stämmige Klienten durch deutsche Berater betreuen zu lassen. Ein eventueller Wunsch des Klienten findet natürlich Berücksichtigung, ausschlaggebend für die Verteilung ansonsten werden die sprachlichen Kompetenzen der Klienten, bezogen auf ihre Deutsch-Kennt-

57 Das Allgemeine Gleichstellungsgesetz (AGG) benennt in § 1 folgende konkrete Merkmale, auf die sich diskriminierende Benachteiligung beziehen kann: Rasse, ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Identität (vgl. AGG 2006).

nisse gesehen. Es geht also um die Einschätzung, ob jemand von einer Beratung in deutscher Sprache profitieren kann oder ob eine Beratung in türkischer Sprache notwendig ist. Das ist bei den Konsumenten, die meist in Deutschland aufgewachsen sind, in der Regel gut möglich. Bei Angehörigen, die weitaus häufiger selber migriert sind, ist eine Beratung in Muttersprache hingegen oft notwendig.

Hintergrund dieser Entscheidung ist, dass es in weiten Teilen der türkischen Community – wie auch in anderen Migranten-Communities – andere Sprachcodes, also ein anderes Verständnis davon gibt, was mit bestimmten Begriffen verbunden ist, mit denen wir in der Suchtkrankenhilfe tagtäglich umgehen. Der Begriff „Therapie“ und damit auch Suchttherapie triggert beispielsweise für viele Türken ganz andere Bilder, als für Deutsche. Therapie wird in weiten Teilen der türkischen Community eher gleichgesetzt mit Krankenhaus und zieht die Erwartung medikamentöser Behandlung nach sich. Diese Erwartung wird auf das Suchthilfesystem und die Suchttherapie übertragen. Weil unser Hilfesystem aber anders aufgebaut ist und unser Verständnis von Suchttherapie sich davon unterscheidet, werden unsere Interventionen oft nicht verstanden, was Widerstand evozieren kann.

Auch wenn einige wenige Suchtberatungsstellen und noch viel weniger Einrichtungen der Medizinischen Rehabilitation in anderen als der deutschen Sprache beraten können, so müssen sich die Klienten doch überwiegend auf ein deutschsprachiges und an deutschen Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit ausgerichtetes System einlassen. Deshalb ist es wichtig, dass sie die entsprechenden Sprachcodes lernen und mit den dahinterliegenden Bildern verbinden können, damit sie wissen, was die verschiedenen Behandlungsmöglichkeiten im deutschen System beinhalten. Nur so können sie auch für sich tragfähige Entscheidungen treffen. Es ist wichtig, dass sie und ihre Familien sich mit den deutschen Konzepten von „Therapie“ auseinandersetzen und so auch eine größere Offenheit für weiterführende Behandlungen entwickeln. Außerdem können Klienten mit Migrationshintergrund in der Beratung mit deutschen Beratern bestenfalls auch eine positive und hilfreiche Erfahrung mit einem deutschen Mitarbeiter machen, die sich möglicherweise auf andere Kontexte übertragen lässt.

Ein weiterer Grund dafür, Klienten mit Migrationshintergrund durch deutsche Berater betreuen zu lassen ist, die Mitarbeiter mit Migrationshintergrund davor zu schützen, durch die Hintertür wieder zu „Quoten-Mitarbeiter“ zu werden, denen sukzessive die Verantwortung für den Arbeitsansatz zufließt. Die Übernahme von Klienten mit Migrationshintergrund durch alle Mitarbeiter verdeutlicht, dass sich jeder in der Einrichtung mit dem Thema auseinandersetzt und sich auch den eventuellen Schwierigkeiten oder Problemen stellt, die sich aus Diversität in den jeweiligen Haltungen ergeben. Nur

durch diese Erfahrung können die deutschen Kollegen ihre Kompetenzen im Umgang mit Klienten mit Migrationshintergrund erweitern.

Die Erfahrung in der SKM Drogenberatung „Vor Ort“ zeigt, dass diese Aufteilung im Alltag ohne nennenswerte Probleme umsetzbar ist. Dieses Vorgehen kann so gestaltet werden, dass es auch Akzeptanz bei den Klienten mit Migrationshintergrund findet. Seitdem diese Praxis in der Beratungsstelle angewandt wird, wurden seitens der Klienten keine Wünsche nach Wechsel des Beraters geäußert, die im Migrationshintergrund oder fehlenden Migrationshintergrund des Beraters begründet waren.

Die Bedeutung von Mitarbeitern mit eigenem Migrationshintergrund

Das Ziel der interkulturellen Öffnung einer Einrichtung beinhaltet den Anspruch, mit kultureller Diversität so umgehen zu können, dass trotz der Unterschiede eine für den Klienten gewinnbringende und auch für den Berater befriedigende Zusammenarbeit möglich wird. Ein interkulturell geschultes Team müsste demnach mit Klienten unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturen arbeiten können, unabhängig von der Herkunft der Berater. Tatsächlich haben in der SKM Drogenberatung „Vor Ort“ die Mitarbeiter mit eigenem Migrationshintergrund jedoch aus mehreren Gründen eine hohe Bedeutung dafür, ob und wie die interkulturelle Öffnung gelingt und umgesetzt wird. Ohne diese Kollegen hätte die erreichte Steigerung der Klientenzahlen mit Migrationshintergrund vermutlich so nicht erreicht werden können.

Ein Aspekt dabei sind die sprachlichen Kompetenzen der Mitarbeiter. Bei den Konsumenten, die in der Regel in 2. oder 3. Generation in Deutschland leben, ist das, wie gesagt, normalerweise kein Problem. In der Arbeit mit Angehörigen hingegen trifft man vergleichsweise häufig auf Eltern, die von einer Beratung in deutscher Sprache nicht würden profitieren können. Von ca. 40 Informationsveranstaltungen, die die SKM Drogenberatung „Vor Ort“ in der Laufzeit des transVer-Projektes in der türkischen Community Kölns gehalten haben, mussten 33 in türkischer Sprache durchgeführt werden, obwohl im Vorfeld jeweils abgeklärt wurde, ob nicht auch die Veranstaltung in deutscher Sprache möglich gewesen wäre, um einen deutschen Kollegen mit einbinden zu können. Nach Einschätzung der Kooperationspartner und auch nach rückblickender Einschätzung der Kollegen hätte dies aber immer zumindest einige Teilnehmer ausgeschlossen, deren deutsche Sprachkompetenzen nicht ausreichend gewesen wären. In der

Beratung türkisch-stämmiger Eltern verhält sich das nach unseren Erfahrungen ähnlich. Um Angehörige zu erreichen, waren also in Köln Mitarbeiter mit entsprechenden Sprachkompetenzen notwendig. Dies kann, je nach Grad der Segregation und der erreichten Milieus, an anderen Standorten natürlich anders sein.

Mitarbeiter mit Migrationshintergrund sind aber auch darüber hinaus ein wichtiges Signal in die Community. Ihnen wird von großen Teilen der Community eher zugeschrieben, die notwendige Sensibilität im Umgang mit Kultur, Religion und Werthaltungen mitzubringen. Sie stehen für „Welche von uns“, denen zugetraut wird, die besondere Situation, die sich aus dem Migrationshintergrund ergibt und die kulturell- oder mentalitätsbedingt andere Sichtweise auf die Problematik besser zu verstehen, weil sie selbst einen ähnlichen Hintergrund mitbringen. Bei ihnen wird zunächst davon ausgegangen, dass sie diese Diversität auch respektieren und entsprechend mit ihr umgehen. Das kann natürlich auch ein Vorurteil sein, die ja auch wechselseitig zwischen der deutschen und der türkischen Community bestehen. Eine türkische oder deutsche Herkunft ist per se weder eine Qualifikation, noch ein Ausdruck mangelnder Sensibilität in kulturellen Fragen. Trotzdem signalisieren Mitarbeiter mit eigenem Migrationshintergrund nach außen, dass Diversität in der Einrichtung gesehen und geachtet wird.

In gewissem Umfang ist der Einsatz von Mitarbeitern mit eigenem Migrationshintergrund auch ein positives Signal für Klienten anderer Migrantengemeinschaften. Auch wenn sie dadurch keinen Ansprechpartner finden, der in ihrer Muttersprache beraten könnte und der spezifische Kenntnisse zu ihrem Hintergrund mitbrächte, so machen die Kollegen trotzdem deutlich, dass sich diese Einrichtung zumindest mit dem Thema Diversität auseinandersetzt. Es ergibt sich eine Verbindung dadurch, dass ein, wenn auch nicht der gleiche, Migrationshintergrund geteilt wird.

Andererseits muss man sich auch darüber im Klaren sein, dass die Mitarbeiter mit eigenem Migrationshintergrund im Team schnell in die konfliktreiche Rollen geraten können. Eine dieser Rollen kann die des „Kulturmittlers“ sein, der kulturelle, mentalitätsbezogene oder religiöse Diversität zwischen eher türkischen und eher deutschen Haltungen „erklären“ muss, um sie den deutschen Kollegen verständlich zu machen. Ihre Expertise ist dahingehend gefragt, dass sie die Kollegen in manchen Fragen unterstützen müssen, wenn es um das Verständnis kulturell bedingter Probleme und Missverständnisse geht. Das ist eine bisweilen schwierige Position, weil die Mitarbeiter mit Migrationshintergrund mit Verhaltensweisen in Verbindung gebracht werden, die von deutschen Kollegen als unverständlich oder gar problematisch erlebt werden können, die sie selbst vielleicht gar nicht teilen, die sie jetzt aber erklären und möglicherweise auch rechtfertigen sollen. Das kann zu Loyalitätskonflikten

führen, bei denen sie sich einerseits zwischen den Kollegen und der „deutschen“ Sicht auf Suchterkrankungen und andererseits der türkischen Community, der sie ebenfalls verbunden sind, hin und her gerissen fühlen. Umso wichtiger ist, dass das Team insgesamt ein interkulturelles Verständnis und ein Stück Routine im Umgang mit Diversität entwickelt hat. Wenn es für das Team alltäglich ist, sich mit unterschiedlichen Werthaltungen, Sichtweisen und Hilfeerwartungen, die sich migrationsbedingt aus einem anderen als dem eigenen Verständnis von Sucht ergeben, auseinanderzusetzen, reduziert dies den Konflikt für die Kollegen mit eigenem Migrationshintergrund.

Unterschiedliche Haltungen/Diversität

Bevor jetzt an einigen, exemplarischen Punkten Erfahrungen mit Diversität in den Haltungen zwischen türkisch-stämmigen und deutsch-stämmigen Klienten, Angehörigen und Familien geschildert werden, soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass diese Erfahrungen auf dem Hintergrund des Kontextes gesehen werden müssen, in dem sie gemacht wurden und dass sie an die eigenen, davon unterschiedlichen Kontexte angepasst werden müssen.

Die geschilderten Erfahrungen, welche unterschiedlichen Haltungen zwischen der türkischen und der deutschen Community beobachtet wurden, stellen, so wie sie formuliert sind, Verallgemeinerungen dar und sind insofern nie richtig. Es wird sich eine Vielzahl von Mitgliedern dieser Communities finden lassen, auf die diese Beobachtungen nicht zutreffen, die sich völlig anders, gar konträr verhalten. Dennoch führt aus unserer Sicht kein Weg daran vorbei, zunächst diese Stereotypisierung vorzunehmen. Die Hilfesysteme müssen genügend große Gruppen von Personen identifizieren, für die eine bestimmte Hilfeleistung sinnvoll oder gar notwendig erscheint, um mit den entsprechenden Leistungsträgern über die dafür notwendigen Ressourcen verhandeln zu können. Dazu sind zunächst bestimmte, verallgemeinernde Zuschreibungen von Haltungen und Eigenschaften an die jeweiligen Zielgruppen notwendig, auf die mit spezifischen Konzepten reagiert werden soll.

Der konkrete Klient, der die Beratung aufsucht, darf hingegen nicht als „Vertreter“ dieses Stereotyps gesehen werden, dem auch automatisch diese Eigenschaften zugeschrieben werden. Er hat das Recht, in seiner individuellen Situation und mit seinen persönlichen Haltungen und Meinungen wahrgenommen zu werden. In diesem Sinne bitten wir die folgenden Ausführungen zu verstehen.

Der Faktor „Milieu“

In der Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund besteht schnell die Gefahr, alle Merkmale und Verhaltensweisen der Klienten, die man sich zunächst nicht erklären kann, auf kulturelle Diversität zurückzuführen und dies möglicherweise noch mit Religion gleichzusetzen. Eine Gefahr ist das insofern, als man damit diese Merkmale der entsprechenden Kultur oder Religion zuschreibt und damit auch zunächst anderen Mitgliedern dieser Community unterstellt. Oft gibt es jedoch noch ganz andere Folien, die aufgelegt und auf deren Hintergrund Diversität in Verhaltensweisen und Einstellungen reflektiert werden können. Eine mögliche Folie, die in diesem Zusammenhang bedeutsam erscheint, stellt der Milieubegriff dar.

Milieus können definiert werden als soziale Gruppen,

„die ein weitgehend kohärentes System ethischer und ästhetischer Grundhaltungen besitzen, die ähnliche Lebenswelten und Alltagsinteressen teilen, so dass sie – ohne sich dessen bewusst sein zu müssen – ein Lebensstilkollektiv oder ein Milieu bilden. Ein Milieu kann verstanden werden als soziale Gruppe, die in Fragen der Lebensentwürfe und gelebten Lebensformen, der angestrebten Vergnügungen, der politischen Grundhaltungen, der Freizeitformen und Konsumweisen sowie weiterer Aspekte des Alltagslebens ein hohes Maß an Einheitlichkeit aufweist“ (Diaz-Bone 2004).

In der Sinus-Milieustudie werden Milieus nach ihrer Grundorientierung (traditionell bis modern) und ihrer sozialen Lage (niedrig bis hoch) in einem Koordinatensystem verortet. Vergleichbare Milieus finden sich in allen Communities. Damit finden sich auch Mitglieder in allen Communities, die eine gewisse Nähe ihrer Lebenswelten aufweisen. Das wirft die Frage auf, ob die Verhaltensweisen und Einstellungen der Menschen, mit denen wir arbeiten, nicht auch wesentlich durch die Milieus, in denen sie leben mit geprägt sind, vielleicht sogar stärker, als durch die Kultur, aus der sie stammen. Konkret: Teilt nicht der deutsche Sozialarbeiter mit dem aus der Türkei stammenden Sozialarbeiter mehr gemeinsame Lebenswelt, als der deutsche Sozialarbeiter mit dem deutschen Drogenabhängigen, den er betreut? Und sind sie sich nicht auch in ihren Verhaltensweisen und Einstellungen ähnlicher? Und umgekehrt: Wie groß ist der Unterschied zwischen deutschen Angehörigen aus traditionellen Milieus in niedrigen sozialen Lagen und türkisch-stämmigen Angehörigen aus diesen Milieus wirklich?

Die Milieus in niedrigen sozialen Lagen machen bei den Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland knapp 60% aus (vgl. APuZ 2009), bei türkisch-stämmigen Migranten liegt diese Quote noch höher. In einem hochsegregierten Stadtteil wie Köln Kalk, in dem die SKM Drogenberatung „Vor Ort“ angesiedelt ist, dürfte diese Quote nochmals höher liegen, als im Gesamtdurchschnitt der Bundesrepublik. Es ist also davon auszugehen, dass

eine Vielzahl der Konsumenten aber auch der Angehörigen mit türkischem Migrationshintergrund, die die Beratung aufsuchen, aus diesen Milieus stammen. Dann wäre auch zu fragen, welche Gemeinsamkeiten zwischen diesen Klienten und denen vergleichbarer Milieus von deutsch-stämmigen Klienten bestehen und wie Erkenntnisse aus der Arbeit mit einem Milieu auf andere übertragen werden können. Mitarbeiter der Beratungssysteme brauchen also neben einer interkulturellen Kompetenz auch Kenntnisse über die Lebensweisen und Einstellungen der Mitglieder bestimmter Milieus, die möglicherweise unabhängig sind von ihrer ethnischen Zugehörigkeit.

Individualität versus Sozialität

Ein Merkmal der Diversität, das einem deutsch-stämmigen Drogenberater in der Arbeit mit türkisch-stämmigen Klienten und vor allem Angehörigen begegnen kann, ist der Unterschied zwischen einer eher individualistischen Haltung, die in Deutschland weit verbreitet ist gegenüber einer eher kollektivistischen Einstellung der türkischen Community. Diese Unterscheidung ist zugegebenermaßen sehr pauschal. Trotzdem ist es sinnvoll, sich mit dem dahinterliegenden Gedanken zunächst vertraut zu machen und deshalb diese Haltungen zunächst sehr plakativ gegenüber zu stellen und sie erst anschließend zu differenzieren.

In Deutschland werden Werte wie Selbständigkeit, Eigenverantwortung, Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit stark betont. Eltern verfolgen mit ihrer Erziehung das Ziel, dass ihre Kinder diese Werte entwickeln und sich ein eigenverantwortliches, selbständiges Leben aufbauen. Die hohe Priorisierung dieser Werte ist Ausdruck unseres Gesellschaftssystems, das darauf ausgerichtet ist, dass das Individuum seine Chancen in der Gesellschaft nutzt und das Beste für sich daraus entwickelt. Der „american dream“, vom Tellerwäscher zum Millionär, ist Ausdruck einer maximalen Chancennutzung des Individuums. Wir haben in den letzten Jahren erlebt, wie solidarische Systeme wie z.B. das Rentensystem oder auch die Krankenversicherung immer weiter umgebaut werden (sollen) in Systeme der Grundsicherung, die individuell aufgestockt werden müssen. Auch dies ist Ausdruck einer zunehmend individualistischen Haltung.

In der türkischen Kultur ist noch stärker ein Prinzip der gegenseitigen Verantwortung füreinander gültig. In der Erziehung der Kinder werden diesen bestimmte Plätze in der Familie zugewiesen und damit verbunden verschiedene Rollen, die sie übernehmen sollen. Der Aspekt der Selbstverwirklichung steht nicht so sehr im Vordergrund, stattdessen stellt sich der Einzelne in den Dienst der Familie und füllt dort seinen Platz aus.

Das reduziert einerseits die Entwicklungschancen des Einzelnen, garantiert dafür aber maximalen Rückhalt in der Familie, die sich auch bei großen Problemen immer mit verantwortlich fühlt und unterstützend wirkt.

In der türkischen Community in Deutschland findet aber gerade ein Prozess statt, in dem sich diese Grundhaltung verändert. Das skizzierte Bild entspricht den Vorstellungen der eher traditionellen und religiös verwurzelten Milieus. Aus diesen Milieus stammen viele der Angehörigen, die die SKM Drogenberatung „Vor Ort“ in Köln aufsuchen. Die Konsumenten hingegen kommen eher aus den entwurzelten oder hedonistisch-subkulturellen Milieus der türkischen Community. Das führt zu Spannungen und Konflikten in den Familien.

Die eher konservativen Eltern weisen den Kindern Rollen in der und für die Familie zu. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen erleben in der deutschen Gesellschaft, in der Schule oder bei deutsch-stämmigen Bekannten aber auch ganz andere Rollenverteilungen und Rollenbilder, aus denen sich zum Teil auch andere Freiheitsgrade ergeben. Gerade türkisch-stämmige Jungen haben die Möglichkeit, sich aus diesen unterschiedlichen Positionen das herauszusuchen, was ihnen passend erscheint. Das kann dann eben auch eher problematische Kombinationen ergeben.

Türkisch-stämmige Mädchen sind noch viel stärker an traditionelle Rollenmuster gebunden und unterliegen einer noch höheren sozialen Kontrolle durch die Community, die die Einhaltung dieser Rollen überwacht, so dass ihre Möglichkeiten deutlich eingeschränkter sind. Neben den Einschränkungen, die für sie damit verbunden sind, ist dies z.B. aber auch eine Erklärung dafür, warum türkische Mädchen seltener drogenabhängig werden; ihnen fehlen schlicht die Möglichkeiten, intensiver mit der Szene und mit Drogen in Kontakt zu kommen.

Türkische junge Männer hingegen, gerade z.B. der erste Sohn der Familie, genießen in ihren Familien hohes Ansehen und große Freiheiten. Ihnen werden ab einem bestimmten Alter wenig Vorschriften gemacht, wann sie nach Hause kommen sollen, wohin sie gehen und so weiter. Wenn diese Freiheit auf ein subkulturell geprägtes Milieu trifft, fehlt oft ein Korrektiv, das Fehlentwicklungen vorbeugen könnte. Den traditionellen, türkischen Eltern ist die „neue Art zu denken“ ihrer Söhne noch so fremd, dass sie das Verhalten lange nicht verstehen und auch kaum wirksame Interventionen zur Verfügung haben, korrigierend einzugreifen. Sie können ihre Kinder nur schlecht in ein individualistisch geprägtes System einführen und ihnen hier als Vorbild dienen, weil ihnen dieses System selbst fremd ist.

Erschwerend hinzukommt, dass diese Entwicklungen von den Jugendlichen in der Pubertät vollzogen werden, also in einer Zeit, in der der Einfluss des Elternhauses eher abnimmt. Die notwendige Risiko-Kompetenz, um diese Zeit unbeschadet zu überstehen, hätten sie optimalerweise vorher

erwerben müssen. Als Kinder haben die Jungen aber noch die elterlichen, auf Sozialität ausgerichteten Rollenerwartungen eingehalten. Eigenständigkeit und Eigenverantwortung standen zu der Zeit weniger im Vordergrund. Das kann dazu führen, dass türkisch-stämmige Jugendliche unzureichend auf die Aufgaben vorbereitet sind, mit denen sie nun konfrontiert werden, es ihnen an Orientierung fehlt und sie sich schwerer tun, die erlebte Freiheit perspektivisch positiv für sich zu nutzen.

Ein gehäuft auftretendes Problem für deutsch-stämmige Mitarbeiter in der Beratung türkisch-stämmiger Konsumenten war in der SKM Drogenberatung „Vor Ort“ der Umgang mit Verselbständigung und Ablösung vom Elternhaus. Für die Berater war es aufgrund ihrer eigenen Lebenserfahrung und unserer Betonung der Notwendigkeit von Selbständigkeit in Deutschland naheliegend, mit einem 30-jährigen Konsumenten, der noch im familiären Kontext lebt und zunehmend Konflikte mit seinen Eltern hat daran zu arbeiten, dass er auszieht und sich auf eigene Füße stellt. Häufig ergab sich hier ein Widerstand des Klienten. Die anfängliche Vermutung, hier handele es sich um einen reinen Veränderungswiderstand, durch den jemand seine bequeme Position zuhause nicht aufgeben möchte, veränderte oder ergänzte sich in einigen Fällen auch insofern, als das Ausziehen aus der Familie und allein leben für viele türkisch-stämmige eine nur schwer vorstellbare Lösung ist, weil es normal ist und der Kultur entspricht, in der Familie zu verbleiben, bis man selber heiratet. Ausziehen und alleine leben ist hingegen sehr unüblich. Die „deutsche“ Denkweise, dass Verselbständigung in einem gewissen Alter wichtig, möglicherweise schon überfällig ist und dass eine eigene Wohnung zu dieser Verselbständigung beiträgt steht eben auch für ein individualistisches und eigenverantwortliches Denken. Wenn man jedoch gegenseitig und füreinander Verantwortung übernimmt, weil man eher auf Sozialität geprägt ist, ist es vielleicht geradezu kontraindiziert. Eine auf Verselbständigung abzielende Intervention eines deutschen Beraters wird deshalb möglicherweise nicht verstanden.

Was ergibt sich daraus für die Beratung?

- Angehörige türkisch-stämmiger Konsumenten müssen sich damit auseinandersetzen, dass ihre Kinder neben den traditionellen Rollenerwartungen auch mit für sie neuen, deutschen Rollenerwartungen konfrontiert sind, die ihr Verhalten ebenfalls beeinflussen. Die Familie muss lernen, einen gemeinsamen neuen Weg zu finden.

- Konsumenten brauchen Ansprechpartner, die mit ihnen glaubwürdig diesen Spagat zwischen den Rollenerwartungen thematisieren können und die, anders als vielleicht die traditionellen Eltern, als Vorbild fungieren können für eine stabile Identität als türkisch-stämmiger Einwohner in Deutschland.
- Die Mitarbeiter der Einrichtung müssen lernen, nicht unhinterfragt in der Beratung die „deutsche Brille“ aufzulassen, sondern die spezifische Situation der Klienten mit Migrationshintergrund zu erfassen und adäquat damit umzugehen.
- Die Einbeziehung der Familie in den Beratungsprozess ist sinnvoll, um die Tragfähigkeit der erarbeiteten Lösungen zu erhöhen. Wenn es gelingt, auch die Familie von einem Lösungsansatz, z.B. einer stationären Rehabilitation, zu überzeugen, steigt damit die Chance, dass die Lösung auch durchträgt.

Der Aspekt der Hilfeerwartung

Auch was wir als gesund und was als krank erleben, ist u.a. kulturell geprägt. Hilarion Petzold sagt zu Krankheit u.a., dass die Definition von Gesundheit und Krankheit wesentlich an der kulturellen bzw. gesellschaftlich normativen Konsensbildung orientiert ist (vgl. Petzold 1992). Auf diesen Konsens ausgerichtet ist auch, wie wir uns Hilfe in bestimmten Situationen vorstellen und wie wir entsprechend unser Hilfesystem aufgebaut haben. Deshalb können auch Hilfeerwartungen kulturell bedingt durchaus unterschiedlich sein, weil andere Kulturen auch hier einen anderen Konsens darüber erzielt haben können, was als gesund und was als krank gesehen wird und, für den Kontext dieses Berichtes besonders interessant, welche Hilfen als adäquat gelten und was man von ihnen erwarten darf.

Ein türkischer Vater, der mit seinem konsumierenden Sohn in der Woche zuvor erstmals in der Beratungsstelle war, beschwerte sich im zweiten Gespräch, dass sich noch nichts verbessert habe. Offensichtlich hatte er die Erwartung eines deutlich schneller wirksamen Hilfeangebotes, als wir mit der Beratung bieten konnten.

Eine völlig überzogene Erwartung? Wenn wir mit Zahnschmerzen zum Zahnarzt gehen und der uns vorschlägt, jetzt zunächst eine Reihe von Klärungs- und Anamnesegesprächen zu führen, bevor er dann in 3-4 Wochen mit der eigentlichen Behandlung beginnt, was werden wir ihm wohl sagen? Ist das weiterhin der Arzt unseres Vertrauens? Vermutlich erwarten wir beim Zahnarzt, genau wie der türkische Vater in unserer Beratung, eine Hilfe, die zu einer sofortigen Verbesserung der Situation führt. Und wenn der Zahnarzt

diese Erwartung nicht erfüllen kann, dann sind wir unzufrieden und wechseln ihn möglicherweise.

Dass es zwischen einem Zahnarzt und einer Drogenberatungsstelle aber einen Unterschied gibt, dass Erwartungen, die beim Zahnarzt normal und meist erfüllbar sind, im deutschen Drogenhilfesystem so nicht erfüllt werden können, dass dieses System aber trotzdem seine Berechtigung hat, das muss erst einmal vermittelt werden. Der türkisch-stämmige Kollege der SKM Drogenberatung „Vor Ort“ wird oft von türkischen Angehörigen als „Doktor“ angesprochen, obwohl er Sozialpädagoge ist und nicht promoviert hat. Vielleicht lässt sich das aber folgendermaßen erklären:

- Wir sagen den Angehörigen, dass Sucht eine Krankheit ist.
- Für die Behandlung von Krankheiten sind Ärzte zuständig.
- Ärzte sind Doktoren.
- Also ist der Kollege „Doktor“.

Das Problem ist die Hilfeerwartung, mit der der Kollege in dem Moment konfrontiert ist, nämlich die Erwartung schnell wirksamer Hilfe, die sofortige Linderung verspricht. Diese Erwartung so nicht erfüllen zu können, führt zu Ärger und Frustration und stellt schlimmstenfalls die Sinnhaftigkeit der Hilfe als Ganzes infrage. Die Folge kann im schlimmsten Fall der Abbruch des Kontaktes durch die Klienten oder die Angehörigen sein. Das ist aus deren Sicht auch nachvollziehbar: Warum soll man in eine Hilfeeinrichtung gehen, wenn dort nur geredet wird und die keine wirkliche Hilfe anbieten können?

Das ist im Übrigen kein Problem, das nur bei türkisch-stämmigen Klienten auftreten würde. In der russisch-sprachigen Community sind die sogenannten Codierungen, also Naltrexon-Implantat-Therapien, die in einigen ost-europäischen Staaten angeboten werden, recht bekannt und trotz der sehr hohen Kosten vergleichsweise weit verbreitet. Diese Therapieform, bei der dem Heroinabhängigen ein Antagonist als Depot implantiert wird, wodurch bei Opiatkonsum sofortige Beschwerden wie Übelkeit auslöst werden sollen, bedient auch die an sie geknüpften Hilfeerwartungen, nämlich eine medikamentöse Behandlung einer Krankheit und eine sofortige Wirkung. Ohne näher auf diese Behandlungsform eingehen oder sie bewerten zu wollen: die Erwartung, dass etwas hilft, wirkt sich auch positiv auf den Hilfeerfolg aus.

Wir können und wollen nicht alle Erwartungen erfüllen, die an unsere Hilfe geknüpft werden. Aber gerade Menschen mit Migrationshintergrund, die möglicherweise aus ihren Heimatländern völlig andere Systeme kennen und mit dieser Erwartung auch an unsere Hilfe herangehen sind darauf angewiesen, dass ihnen das deutsche Hilfesystem nahegebracht und vermittelt wird, damit sie es verstehen und für sich nutzen können. Das

erfordert ein hohes Maß an Öffentlichkeitsarbeit und Information in der Community.

Sucht als Tabu-Thema

Sucht ist in einigen Milieus der türkischen Community in Deutschland ein quasi tabuisiertes Thema, über das kaum gesprochen werden kann, weil es die Familien existenziell auf mehreren Ebenen bedroht. Die finanzielle Bedrohung kennen wir auch aus vielen deutschen Familien. Die Familie steht für Schulden ein, unterstützt den Abhängigen mit Geld, um ein Kriminell-Werden zu verhindern, wird von ihm möglicherweise bestohlen, verschuldet sich perspektivisch möglicherweise gar selber, um weiter für die Verpflichtungen des Abhängigen eintreten zu können. Durch das geschilderte, tendenziell eher auf Sozialität ausgerichtete Verhalten von Familien mit türkischem Migrationshintergrund tragen diese Familien eine Suchterkrankung tendenziell sehr lange mit.

Hinzu kommt jedoch eine soziale Bedrohung. Das Umfeld gerade traditionell ausgerichteter Familien darf nichts vom Drogenkonsum des Familienmitglieds erfahren, weil dies eine Schande für die Familie ist, die die Ehre angreift. Schande und Ehre sind sehr starke Begriffe, die mit entsprechend starken Emotionen verknüpft sind. Wir verwenden diese Begriffe in Deutschland in der Beschreibung von Familien so gut wie nicht mehr. Wenn wir von der Suchterkrankung eines Sohnes der Nachbarfamilie erfahren, sind wir vielleicht überrascht oder haben uns schon immer so etwas gedacht. Wir werden uns möglicherweise fragen, wann wo in der Entwicklung was schief gelaufen ist, wer daran Schuld ist und uns vornehmen, zukünftig besonders gut auf unsere Sachen aufzupassen ...; vermutlich werden wir aber nicht sagen, dass der Abhängige Schande über seine Familie bringt und ihre Ehre verletzt habe.

Traditionelle türkische Familien und ein eher traditionell ausgerichtetes soziales Umfeld, wie es in hoch segregierten Wohnsituationen oft vorzufinden ist, können das aber genau so erleben. Damit droht der ganzen Familie, also auch den betroffenen Angehörigen, Isolation in der Community, man will nichts mehr mit ihnen zu tun haben, geht aus dem Kontakt. Anfängliche Versuche der SKM Drogenberatung „Vor Ort“, gezielte Informationsveranstaltungen zum Thema „Sucht“ in der türkischen Community Kölns anzubieten, stießen auf nur begrenzte Resonanz, obwohl auch viele Experten aus der türkischen Community den Bedarf bestätigten. Aber vielleicht muss man es anders herum betrachten: Man stelle sich vor, man würde in einer größeren, konservativen, katholischen Kirchengemeinde

ein Seminar zum Thema „Prostitution von Angehörigen“ anbieten. Wie viele würden wohl kommen? Und wie viele würden wohl zugeben, dass sie davon betroffen sind? Ähnlich brisant ist das Thema Sucht in der türkischen Community.

Nach einer Umstellung des Konzeptes und der Ausrichtung der Informationsveranstaltungen in Richtung „schwierige Erziehungssituationen“ liefen die Seminare problemlos und wurden sehr gut angenommen. Interessanterweise war es in den Veranstaltungen selber auch möglich, mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch ganz offen über Sucht zu sprechen. Es durfte nur nicht quasi über der Tür stehen. Denn wer zu einer Veranstaltung zum Thema Sucht geht, hat möglicherweise auch etwas damit zu tun.

Dieses Tabu zu verstehen und darauf zu reagieren, führte auch noch zu einer weiteren Veränderung in der SKM Drogenberatung „Vor Ort“. Viele Angehörige aus der türkischen Community scheuen sich, die Beratungsstelle aufzusuchen, weil sie von anderen dabei gesehen werden könnten. Wer in eine Drogenberatung geht, hat sicher mit dem Problem zu tun. Deshalb wurden Familienbesuche angeboten, also die Beratung der Familie in ihrem häuslichen Umfeld durch einen Berater oder ein Beraterpaar. Diese Familienbesuche haben trotz des hohen Ressourcenaufwandes sehr positive Effekte:

- Die Familie wird nicht in der Drogenberatung gesehen und ist so geschützt.
- Man erreicht die Familie als Ganzes, nicht nur einzelne Familienmitglieder. Häufig ergeben sich Situationen, in denen Eltern, Geschwister und Konsument mit dem Berater an einem Tisch sitzen und über das Problem reden.
- Über Familienbesuche konnte in vielen Fällen auch ein Kontakt zum Konsumenten hergestellt werden, der sonst nicht in einer reinen Komm-Struktur der Beratungsstelle zu erreichen gewesen wäre.

Neben der finanziellen und sozialen Bedrohung sind türkisch-stämmige Familien in Deutschland durch den Drogenkonsum eines Familienmitglieds auch juristisch bedroht. Drogenbesitz und jeder Umgang damit ist eine Straftat und schlimmstenfalls droht die Ausweisung des Familienmitgliedes, wenn dieses nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt. In der Betreuung türkischer Konsumenten trifft man in der Suchthilfe immer wieder auf Klienten mit unsicherem Aufenthaltstitel oder gar Duldung. Insofern ist diese Angst durchaus berechtigt. Viele türkisch-stämmige Familien haben zudem in ihren Heimatländern Hilfesysteme kennengelernt, in denen es eine deutlich engere Verzahnung zwischen Administrative und Hilfe gibt und die nicht nach den Schweigepflichts-Prinzipien des deutschen Hilfesystems arbeiten.

Deshalb ist es umso wichtiger, unser Hilfesystem bekannt zu machen und auf die Trennung zwischen Behörden und Hilfesystem und die sich daraus ergebende Schweigepflicht hinzuweisen.

Resümee

Interkulturell offen zu sein, also der Anspruch, Klienten mit allen möglichen ethnischen, kulturellen und religiösen Hintergründen ein angemessenes und fachlich fundiertes Angebot zu machen, ist im Hilfesystem mittlerweile so gut wie selbstverständlich. Fast jeder würde von seiner Einrichtung behaupten, für Klienten verschiedenster Herkunft offen zu sein. Setzt man sich jedoch intensiver mit der Thematik auseinander, stellt man fest, dass dies ein hoher Anspruch ist, der zwar insofern erfüllbar ist, als dass üblicherweise keine Klienten aktiv vom Angebot ausgeschlossen werden, dass eine konzeptionelle Ausrichtung der Einrichtungen auf die spezifischen Bedürfnisse dieser Klientel jedoch oft fehlt.

Wenn man alleine das Bündel an teaminternen und klientenbezogenen Maßnahmen betrachtet, die von der SKM Drogenberatung „Vor Ort“ getroffen wurden, um Klienten mit türkischem Migrationshintergrund besser zu erreichen und von denen einige wesentliche in diesem Bericht geschildert wurden, so macht dies den Umfang an Arbeit deutlich, der geleistet werden muss, um auf die spezifische Situation dieser Klientel einzugehen. Aus unserer Sicht lohnt der Aufwand jedoch. So konnte in der SKM Drogenberatung „Vor Ort“ der Anteil türkisch-stämmiger Klienten im Laufe des TransVer-Projektes von 9,5% im Jahr 2009 auf gut 17% bei Projektende 2012 nahezu verdoppelt⁵⁸ werden. Das sind durchschnittlich 105 Kontakte zu Klienten mit türkischem Migrationshintergrund pro Monat, also 105 türkisch-stämmige Personen, die die SKM Drogenberatung „Vor Ort“ aufsuchen. Das können Kontaktstellenbesucher sein, wobei türkisch-stämmige Klienten die niederschweligen Angebote eher selten nutzen, Klienten der Beratungsstelle oder Angehörige. Nicht eingerechnet sind die Klienten, die über Informationsveranstaltungen außer Haus erreicht werden.

Als besonders wirksam hat sich erwiesen, dass sowohl die teaminternen, als auch die klientenbezogenen Maßnahmen als Gesamtpaket umgesetzt wurden, bestehend aus

58 Die Ergebnisse werden im Abschlussbericht des TransVer-Projektes nachzulesen sein, der Ende 2012 zu erwarten ist. Dieser Bericht lag zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags aber noch nicht vor.

- Neu-Ausrichtung des Teams
 - Verantwortlichkeit aller für das Thema
 - Kultur- und mentalitätssensible Anpassung der Angebote
- Öffentlichkeitsarbeit in der Community
 - Informationsveranstaltungen
 - Medienarbeit
- Kooperation mit Einrichtungen der Migrantenselbstorganisation.

Einzelne, aus diesem Paket herausgelöste Maßnahmen, hätten eine nur sehr begrenzte Reichweite entwickeln können. Das zeigen Erfahrungen aus der Zeit vor dem Projekt, als z.B. eine spezielle Sprechstunde für türkischstämmige Klienten kaum angenommen wurde. Es fehlte offensichtlich die Bewerbung des Angebotes über die enge Kooperation mit Institutionen aus der Community.

Auch wenn sich diese Maßnahmen gezielt nur an eine Migranten-Community richten, so sind doch viele Erfahrungen und vor allem die teaminternen Prozesse auch in der Arbeit mit Menschen anderer Herkunft wirksam. Sich vertieft mit diesen Fragestellungen auseinander zu setzen verändert auch die Haltung, die man als Mitarbeiter in der Arbeit mit Klienten anderer Ethnien und Kulturen einnimmt. Ein interessanter und lohnenswerter Prozess, aber durchaus auch einer Herausforderung.

Literaturverzeichnis

- Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) (2006), verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/agg/gesamt.pdf>, (Stand: 07.03.2013)
- Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (2009): Lebenswelten von Migranten, Das Parlament, 5/20
- Diaz-Bone, Rainer (2004). Milieumodelle und Milieustrumente in der Marktforschung [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5(2), Art. 28, verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0402289> (Stand: 07.03.2013)
- Petzold, Hilarion (1992): Integrative Therapie, Bd.2, Paderborn
- Stadt Köln (2010): Die Kölner Stadtteile in Zahlen, verfügbar unter: www.stadt-koeln.de
- Statistisches Bundesamt (2011): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden

9. Die Migrationssozialarbeit der Caritas

Thomas Kley

Für die Caritas ist Solidarität mit Fremden und die Begegnung mit anderen Kulturen Bestandteil des christlichen Selbstverständnisses. Die Caritas bejaht die kulturelle, religiöse und gesellschaftliche Vielfalt und will unsere Vielfaltsgesellschaft als wertebundener Verband mitgestalten.

Die Caritas im Bistum Aachen unterstützt mit regionalen Fachdiensten für Integration und Migration (FIM) die soziale, politische und gesellschaftliche Teilhabe von Zuwanderern. Die Fachdienste für Integration und Migration (FIM) beraten Zuwanderer individuell bei allen Fragen rund um die persönliche Integration. Gleichzeitig ist es Ziel und Aufgabe, die Integration und Teilhabe von Zuwanderern strukturell zu fördern.

Die regionalen Fachdienste sind besonders Ansprechpartner bei Fragen der interkulturellen Öffnung, der sozialraumorientierten Integrationsarbeit, beim Dialog der Kulturen und Religionen, bei der Förderung des bürgerschaftlichen Engagements von und für Zuwanderer und bei der Antidiskriminierungsarbeit. Die Fachdienste bieten je nach inhaltlicher Ausrichtung verschiedene Beratungsangebote an:

- Die Migrationserstberatung (MBE) richtet sich an erwachsene Zuwanderer, besonders an Neuzuwanderer.
- Der Jugendmigrationsdienst (JMD) richtet sich an junge Zuwanderer, besonders an Neuzuwanderer.
- Die Integrationsagentur (IA) arbeitet an Strukturen der Integrationsförderung im Stadtteil, unterstützt Migrantenorganisationen und berät soziale Einrichtungen und Institutionen bei ihrer interkulturellen Öffnung.
- Die Flüchtlingsberatung richtet sich an Flüchtlinge, unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus.

Der Diözesancaritasverband im Bistum Aachen leistet die spitzenverbandliche Vertretung in Politik und Gesellschaft, informiert die regionalen Fachdienste mit ihren Trägern über migrationspolitische Entwicklungen und berät bei fachlichen und strukturellen Fragen.

Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen der Migrationsgesellschaft – eine Bilanz

Faktisch ist Deutschland im Jahr 2012 ein demografisch alterndes Migrationsland, in NRW haben mehr als 23% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Die deutsche Politik war trotzdem jahrzehntelang von der Vorstellung bestimmt, Deutschland sei kein Einwanderungsland und man brauche auch keine Integrationsförderung. Unabhängig von dieser Bewertung hat Einwanderung/Zuwanderung nach Deutschland in einem beträchtlichen Umfang stattgefunden, viele der Zuwanderer sind geblieben und mittlerweile eingebürgert bzw. waren deutschstämmige Aussiedler. Diese (ungesteuerte) Zuwanderung nach Deutschland hat die Überalterung und Schrumpfung der Gesellschaft nicht stoppen, wohl aber zahlenmäßig verringern können. Seit der Anwerbung von Arbeitsmigranten für niedrigqualifizierte Arbeitsplätze ab den 1950er Jahren wurde versäumt, bestehende sprachliche und soziale Nachteile auszugleichen. Das hat sich auch bei den nachfolgenden Generationen dieser Arbeitsmigranten durch eine systematische Bildungsbenachteiligung fortgesetzt und zur sozioökonomischen „Unterschichtung“ unserer Gesellschaft beigetragen.

Auf Bundesebene gab es erst 2001 mit dem Bericht der unabhängigen „Süssmuth-Kommission“ einen Perspektivwechsel in der Ausgestaltung der Integrationspolitik. In der Folge wurden dann mehrere Gesetze verabschiedet, wobei das Zuwanderungsgesetz von 2005 das bekannteste ist. Der Bund will mit seiner Gesetzgebung stärker als bisher seine gestaltende Verantwortung bei Angeboten zur Integrationsförderung deutlich machen.

Das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) hatte für den Bund und andere Bundesländer eine Vorbild-Funktion bei der Integrationspolitik und für den Umgang mit Fragen von Zuwanderung und gesellschaftlicher Vielfalt. Kennzeichnend dafür sind die parteiübergreifende Integrationsoffensive des Landtages NRW aus dem Jahr 2001 und die Schaffung des bundesweit ersten Integrationsministeriums in einem Flächen-Bundesland. Seit Februar 2012 werden in NRW mit dem „Teilhabe- und Integrationsgesetz“ die Kommunen in ihrer Verantwortung für die Integration von Zuwanderern vor Ort gestärkt. Kommunale Integrationsarbeit wird strukturell gefördert, aber auch als Pflicht verstanden.

Das Verhältnis von Caritas als Teil der Freien Wohlfahrtspflege und Politik

Migrationssozialarbeit ist Teil der Sozialpolitik, die bislang in Deutschland auf allen Ebenen von dem Prinzip der Subsidiarität und Pluralität geprägt ist. Der Staat überträgt freien Trägern wie den Wohlfahrtsverbänden bestimmte soziale Aufgaben und finanziert diese anteilig. Der Dialog zwischen Politiker/innen und Vertreter/innen der Wohlfahrtsverbände basiert noch auf diesem gemeinsamen Verständnis. Allerdings ist zu beobachten, dass die Erfahrungen und die fachlichen Kompetenzen von Wohlfahrtsverbänden als einer wichtigen gesellschaftlichen Gruppe weniger als vor ein bis zwei Jahrzehnten bei politischen Entscheidungsprozessen einfließen. Diese Entwicklung ist unabhängig von einer parteipolitischen Nähe der verschiedenen Wohlfahrtsverbände und mag einen sozialpolitischen Bedeutungsverlust der Freien Wohlfahrtspflege anzeigen.

Auch hat sich mehrheitlich in der Politik das grundsätzliche Verständnis von Sozialpolitik und Wohlfahrtsstaat massiv verändert. Stärker als bisher wird dem Einzelnen einseitig die Verantwortung für seine soziale Lage und Vorsorge übertragen und dabei zu wenig auf Benachteiligungen und notwendige Förderung geachtet. Soziale (Einzelfall-)Arbeit für Menschen, die Rat suchen, wird nicht mehr refinanziert, die Bedeutung von Strukturen und Einrichtungen wird überbetont. Das betrifft alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft.

Fachliche Entwicklungen der Migrationssozialarbeit der Caritas

Die Migrationssozialarbeit der verbandlichen Caritas im Bistum Aachen ist eingebunden in verbandliche und fachliche Strukturen auf Landes- und Bundesebene. Mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 wurde erstmals eine klare Trennung zwischen der Aufgabe des Bundes für die individuelle Integrationsförderung von Neuzuwanderern und für die Aufgabe der Bundesländer für die strukturelle Integrationsförderung der bereits hier lebenden Zuwanderer definiert. In NRW hat die Caritas alle bisher getrennt arbeitenden Fachdienste (für erwachsene (Erst-)Zuwanderer, für junge (Erst-)Zuwanderer und für Flüchtlinge) bei regionalen Trägern zusammengeführt. Mit dem Land NRW und dem zuständigen Ministerium wurde gleichzeitig das Konzept der Integrationsagenturen umgesetzt.

Die Fachdienste für Integration und Migration haben verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichen Zielgruppen:

1. Individuelle Förderung und Beratung für Neuzuwanderer, Flüchtlinge und Menschen in aufenthaltsrechtlicher Illegalität
2. Aktivierung/Begleitung von interkulturellen Integrationsprozessen bei sozialen Diensten, Einrichtungen, Institutionen, Migrantenorganisationen und im kirchlichen Raum
3. Förderung von Vielfalts-Akzeptanz und Vielfalts-Kompetenz bei Deutschen ohne und mit Migrationshintergrund und in allen gesellschaftlichen Bereichen.

Menschen mit Migrationshintergrund dürfen und können nicht alleine auf die Kategorie „Migrationshintergrund“ reduziert werden. Sie sind genauso z.B. Eltern, Kinder, Arbeitnehmer, Bewohner im Stadtteil, Kranke, Ratsuchende und haben – genauso wie deutsche Einheimische – vergleichbare individuelle Sorgen und Nöte. Entscheidend ist, wie Einrichtungen und soziale Dienste bei Zuwanderern auf deren kulturelle Unterschiedlichkeit und Prägung eingehen können. Integration/Migration als Arbeitsfeld ist eine Querschnittsaufgabe und berührt alle sozialen Arbeitsfelder. Die Fachdienste unterstützen und begleiten die interkulturelle Öffnung der sozialen Regelversorgung, damit Zuwanderer diese entsprechend in Anspruch nehmen können.

Die Migrationssozialarbeit der Caritas als wertegebender Verband in der Vielfaltsgesellschaft

Den Anspruch, den die Caritas an die interkulturelle Öffnung der sozialen Regelversorgung stellt, will sie auch selbst erfüllen. Die konsequente interkulturelle Ausrichtung aller Dienste und Einrichtungen der Caritas ist eine der zentralen Herausforderungen. Dabei kommt den Fachdiensten für Integration und Migration die Rolle der fachlichen Begleitung und des „Mahners“ zu. Ein besonderes Thema mit Blick auf Zuwanderer ist für die Caritas die Bindung an die kirchliche Grundordnung. Hier geht es vor allem um die Einstellung und Beschäftigung von muslimischen Mitarbeiter/innen in beratend tätigen Berufsgruppen. Die Fachdienste für Integration und Migration werben in der Caritas für eine weniger enge Auslegung und Anwendung der Grundordnung. Ein interner interreligiöser Dialog zwischen Mitarbeitenden bietet große Chancen zur Glaubensvertiefung des/der Einzelnen und zur Profilschärfung als katholischer Verband.

10. Soziale Arbeit und Migration – Auslassungen, Anregungen und Ausblicke

Norbert Frieters-Reermann

Vorwort

Die nachfolgenden Ausführungen markieren den Schlussbeitrag des vorliegenden Bandes und sie beziehen sich damit auf auch meinen abschließenden Vortrag auf der Tagung *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. Den letzten Beitrag auf einer Tagung wie dieser bestreiten zu dürfen, ist immer eine ambivalente und nicht ganz einfache Angelegenheit. Vor allem dann, wenn der Redner bzw. Autor, wie in diesem Fall, selbst zur Tagungsleitung gehört und man im Tagungsflyer angekündigt hatte, sich mit Auslassungen, Anregungen und Ausblicken für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft befassen zu wollen. Denn die Suche nach Auslassungen unterstellt ja in gewisser Weise, dass Vorredner/innen auf der Tagung, bzw. die vorherigen Beiträge in diesem Band, solche reichlich hinterlassen hätten, denen man nun mit der Gnade des Schlusswortes und mit abschließenden Anregungen, Antworten und Ausblicken zu begegnen wüsste.

Dies wäre allerdings anmaßend und es entspräche auch nicht dem Verlauf der Tagung. Denn vieles wurde bereits während der Tagung kontrovers, vielschichtig, differenziert und auf hohem Niveau diskutiert. Und damit wurden bereits verschiedene zentrale theoretische, konzeptionelle und praktische Herausforderungen und Anfragen im Hinblick auf eine kritische und selbstreflexive Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft benannt.

Die nachfolgenden Gedanken greifen diese Herausforderungen und Fragen auf, ohne jedoch darauf mit abschließenden Antworten und Positionierungen zu reagieren. Vielmehr soll der Versuch unternommen werden, das im Rahmen der Tagung Vorgetragene, Diskutierte und Erarbeitete insgesamt aus einer bilanzierenden Sicht in den Blick zu nehmen und darauf bezogene, möglicherweise relevante weiterführende Fragen für die Soziale Arbeit zu formulieren und Spuren zu markieren, in welche Richtungen weiter nachgedacht werden könnte.

Wie relevant diese weiteren Fragen und Spuren dann tatsächlich sind, hängt davon ab, wie und ob wir diese weiterverfolgen und welche Bedeutung wir ihnen in unserer weiteren wissenschaftlichen, theoretischen, konzeptionellen oder praktischen Beschäftigung mit dem Thema einräumen.

Der abschließende Beitrag gliedert sich in drei Schritte: Zunächst soll ein kritischer Blick auf möglicherweise vorherrschende Beobachtungsperspektiven und -ordnungen der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft gelenkt werden. In einem zweiten Schritt werden einige ausgewählte Fragen an unser Verständnis von Migration und Migrationsgesellschaft skizziert, die für die Soziale Arbeit von Bedeutung sein dürften. Und abschließend sollen aus der Sicht der Konflikt- und Gewaltforschung unser gesellschaftlicher Umgang mit Migration und Migrierenden beleuchtet und auf dieser Basis weiterführende Fragen an die Soziale Arbeit und ihre Aufgabe in der Migrationsgesellschaft aufgeworfen werden.

Beobachtungsperspektiven und -ordnungen Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Migration führt zur Begegnung von Menschen, Menschen, die sich in der Regel zuvor nicht begegnet sind. Wie nehmen sich die Menschen in diesem Kontext wahr? Was sind sie füreinander? Fremd? Verschieden? Anders? Unbekannt? Bereits der erste vorsichtige Versuch die zwischenmenschliche Begegnung im Kontext von Migration zu benennen, impliziert Probleme, die zunächst banal anmuten könnten. Doch bei genauerer Betrachtung und unter Berücksichtigung gegenwärtiger differenz- und diversitätstheoretischer Diskurse offenbaren die Zuschreibungen und Kategorien wie anders, fremd und verschieden bereits ein enormes Konfliktpotential.

Denn sie verdeutlichen, wie stark die gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzungen über Migration von der Vorstellung eines „Wir und die Anderen“, einer Differenz und somit von einem impliziten binären Code geprägt sind.

Ist eine differenz hervorhebende Perspektive nun wichtig, um soziale Probleme in der Migrationsgesellschaft präziser zu fassen und um dadurch auch Soziale Arbeit klientenspezifischer, zielgruppengerechter und bedarfsorientierter ausrichten zu können? Oder dient eine solche Perspektive letztlich nur der Zementierung des Konstrukts einer homogenen Normalgesellschaft der Einheimischen, die dann darüber befinden, wie mit den Anderen umzugehen ist, wie diese integriert werden können und sollen und welche Rolle der Sozialen Arbeit dabei zugeschrieben wird? Oder anders gefragt: Ist die Anerkennung von Differenz eine sinnvolle, ja notwendige Voraussetzung, um die Anderen in ihrer Andersartigkeit verstehen, respektieren, wertschätzen und aus sozialarbeiterischer Perspektive besser begleiten und unterstützen zu können? Oder aber ist die Anerkennung von

Differenz eine notwendige Voraussetzung, um sich selbst seiner Normalität zu vergewissern und die Anderen in ihrer Andersartigkeit festzulegen und damit die Dominanz und Deutungshoheit des Eigenen und der eigenen Integrationsvorstellungen untermauern zu können, um dadurch auch eine Klientel der Sozialen Arbeit, nämlich die Anderen, konstruieren und etablieren zu können? Zwischen diesen extremen Polen, in diesem Spannungsfeld bewegt sich der gegenwärtige differenz- und diversitätstheoretische Diskurs. Und eine kritische Soziale Arbeit bleibt von diesem nicht unberührt.

Doch stellen wir dieses Spannungsfeld und die damit verbundenen Widersprüche und Herausforderungen zunächst zurück und versuchen noch einmal die zwischenmenschliche Begegnung im Kontext von Migration eingehender zu betrachten. Wenn Menschen also ihre Heimat verlassen und sich in neuen anderen sozialen Lebenswelten wiederfinden, erfolgt die interaktive Begegnung von Menschen, die sich unter Umständen einander als anders, verschieden oder fremd erleben und die sich gegenseitig, vielleicht neugierig, vielleicht vorsichtig beobachten. Diese gegenseitige Beobachtung entspricht einer Beobachtung erster Ordnung. Solche Beobachtungen sind alltägliche, ständige Prozesse, die unser Leben kontinuierlich bestimmen, denn wir können nicht sein, ohne unsere Umwelt wahrnehmen, zu beobachten und so unsere Wirklichkeit zu konstruieren.

In der Beobachtung des Anderen oder Fremden werden dann häufig Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur eigenen Lebensweise entdeckt. Oftmals bedarf es in unserer Migrationsgesellschaft dabei gar nicht mehr der direkten Begegnung mit den Anderen oder den Fremden. Denn von diesen oder über diese haben wir uns oft schon ein Bild konstruiert, das sich aus medialen Darstellungen, gesellschaftlichen Narrativen, politischen Diskursen und verbreiteten Stereotypen speist und welches tief in dem kollektiven Bewusstsein der Normalgesellschaft verankert zu sein scheint. Im gegenwärtigen Migrationskontext ist des Weiteren zu beobachten, dass Unterschiede zwischen Einheimischen und Migrierenden oftmals kulturell kodiert werden. D.h., dass der Fremde als kulturell verschieden und die Begegnung mit ihm als interkulturelle Begegnung konstruiert wird.

Die Kodierung der Begegnung mit dem Fremden als interkulturell wirft aber die Frage auf, auf welcher Grundlage die Menschen diese Begegnung als interkulturell wahrnehmen. Welche biographischen Vorerfahrungen, welches Wissen und welche unbewussten Dynamiken veranlassen sie dazu, diese kulturelle Kodierung zu tätigen?

Hier nun kommt die Beobachtung zweiter Ordnung ins Spiel, welche durch konstruktivistische und systemtheoretische Ansätze hervorgehoben und nachhaltig in den sozialwissenschaftlichen Diskurs eingebracht wurde. Die Relevanz dieser als Beobachtung der Beobachtung bezeichneten Perspektive

wurde auch für pädagogische und soziale Interventionen erkannt (vgl. u.a. Siebert 2005, S. 76, Arnold 2003, S. 17, Reich 1996, S. 20) und ist somit ebenso für die Soziale Arbeit generell, aber insbesondere im Migrationskontext von Bedeutung. Denn während durch die Beobachtung erster Ordnung das Fremde an sich beobachtet wird, werden durch die Beobachtung zweiter Ordnung die Beobachtenden bei der Beobachtung des Fremden fokussiert. Der Gegenstand der Beobachtung zweiter Ordnung ist also in unserem Kontext nicht die fremde Kultur, sondern wie und warum der Beobachtungsgegenstand von Beobachtenden, also z.B. von Sozialarbeiter/innen oder Sozialpädagog/innen im Rahmen ihrer Arbeit mit Migrant/innen, als kulturell fremd oder kulturell anders wahrgenommen wird. Wie und warum wird die kulturelle Kodierung des Fremden überhaupt ermöglicht?

Wie stark solche kulturelle Kodierungen in unserer Gesellschaft und damit auch im gesamten Praxisfeld der sozialen Arbeit verankert sind, haben uns die jüngeren Diskurse um Inter-, Multi-, Trans-, Hybrid- und Hyperkulturalität verdeutlicht (vgl. Ha 2005, Datta 2005, Melter/Mecheril 2009).

Dabei wird ersichtlich, dass z.B. auch jene Konzepte, die versuchen das unterkomplexe binäre Schema der Interkultur durch die Konstruktion einer Trans- oder eine Hybridkultur zu ersetzen, ihrerseits wieder der grundsätzlichen kulturellen Kodierung von Lebenswelten unterliegen. Damit wird Kultur an sich als eine zentrale Beobachtungskategorie begründet und festgeschrieben. Insofern belegen auch diese Diskurse, dass die Kategorie Kultur für die Begegnung mit dem Fremden und die Beobachtung des Fremden von hoher Attraktivität und Bedeutung zu sein scheinen. Und wahrscheinlich sind sie in hohem Maße anschlussfähig an die bewussten und unbewussten sowie an die individuellen und kollektiven Wirklichkeitskonstruktionen in unserer Gesellschaft.

Auf die damit verbundenen Risiken, Nebenwirkungen und Engführungen für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft verweisen z.B. Birgit Rommelspacher, Anne Borden, Paul Mecheril und zahlreiche andere kritische Geister im Zuge der Entfaltung einer rassismuskritischen Bildungs- und Sozialarbeit (vgl. Leiprecht/Scharathow 2009, Rommelspacher 2009, Broden/Mecheril 2010).

Doch bereits lange vor diesen Diskursen war es die Ethnopschoanalyse, die den Blick dafür schärfte, wie tief der interkulturelle Blick in unserer westlichen Gesellschaft verwurzelt ist und wie selbstverständlich wir oftmals ohne zu hinterfragen, die Begegnung mit dem Fremden als interkulturell konstruieren. Der Verdienst der Ethnopschoanalyse ist es, durch die Verbindung einer ethnologischen und einer psychoanalytischen Perspektive das kollektive Unbewusste europäischer Gesellschaften im Hinblick auf den Umgang mit anderen fremden Gesellschaften nachzuzeichnen (Parin 1978,

Erdheim 1988). Dieses kollektive Unbewusste ist eng mit der Kolonialgeschichte des europäischen Kontinents verbunden.

Denn die Kolonialisierung, Missionierung und Neokolonialisierung sowie die Ethnologie, Völkerkunde und auch die Entwicklungszusammenarbeit europäischer Staaten in außereuropäischen Gesellschaften und Regionen hat nicht nur die Menschen, Strukturen und Lebenswelten in diesen Gebieten nachhaltig und bis heute geprägt, sondern eben auch das kollektive Unbewusste der europäischen Gesellschaften maßgeblich beeinflusst. Dabei haben gerade die ethnologisch-völkerkundlichen Beobachtungen und Beschreibungen sowie die eng damit verbundenen kolonialen ausbeuterischen Praktiken den Herrschafts-, Dominanz- und Überlegenheitsblick westlicher Gesellschaften geprägt.

In eine ähnliche Richtung argumentieren auch postkoloniale wissenschaftliche Ansätze (vgl. Hall 2000, Bhaba 2000), die sich u.a. mit der Frage beschäftigen, wie die Jahrhunderte andauernde Kolonialgeschichte Europas sich auch auf die Lebensweisen, Weltansichten, Geschichtsschreibungen, Politikpraktiken, Bildungssysteme und Lehrpläne in Europa ausgewirkt haben und immer noch auswirken. Postkoloniale Theorien ihrerseits haben wiederum maßgeblich die rassismuskritische Bildungs- und Sozialarbeit beeinflusst.

Einer der bedeutsamsten Vertreter der Ethnopschoanalyse ist Mario Erdheim. Er zeichnet die Kolonialgeschichte Europas aus eben einer solchen postkolonialen Sichtweise nach und erkennt im Zuge der Analyse der Kolonialisierung Lateinamerikas vier Tendenzen oder Perspektiven, wie sich der europäische Blick auf fremde Gesellschaften und Kulturen entwickeln und bis heute erhalten konnte (vgl. Erdheim 1994, S. 15ff. und S. 29ff.). Diese vier Tendenzen werden nachfolgend kurz skizziert und anschließend für die Soziale Arbeit zugespitzt.

1. Entfremdung

Die erste Sichtweise beschreibt die fremde Kultur als primitiv und rückständig, bisweilen als animalisch, während die eigenen Lebensverhältnisse als fortgeschritten und überlegen empfunden werden. Dadurch provoziert diese Sichtweise eine entfremdende Tendenz und legitimiert die Bevormundung und Herrschaft der zivilisierten und entwickelten Kulturen über die entdeckten Völker. Die entfremdende Tendenz dient vor allem dazu, die Dominanz der eigenen Kultur und Lebensweise zu begründen und andere Gesellschaften als weniger entwickelt abzuwerten. Diese Tendenz legitimierte und normalisierte die koloniale Kriegsführung, Ausbeutung, Unterdrückung und Versklavung ebenso wie eine aggressive christliche Missionierung.

2. Idealisierung

Die zweite Sichtweise hingegen idealisiert die andere kulturelle Lebensweise und glaubt in ihr das Vorbild für die eigene Kultur zu erkennen. Die fremde Kultur wird mit Zügen ausgestattet, welche sich einer intensiveren und kritischen Betrachtung verschließen. Die idealisierende Tendenz speist sich aus der Enttäuschung über wichtige Bereiche und Aspekte oder das Gesamte der eigenen Kultur. Auf dieser Basis wird dann die eigene Lebensweise scharf kritisiert und im Gegenzug die fremde Kultur verklärt, überhöht und als Idealbild glorifiziert.

Obwohl die ersten beiden Tendenzen eine grundlegend unterschiedliche Auffassung der untersuchten Lebensweise wiedergeben, stehen sie sich bezüglich ihrer wissenschaftlichen Parteilichkeit und Undifferenziertheit sehr nahe. Das Bild, das sie von der fremden Kultur nachzeichneten, war strukturell ähnlich, nur dass das, was die eine Tendenz verteufelte von der anderen idealisiert wurde. Daneben gab es zur selben Zeit eine dritte Möglichkeit, Ethnologie zu betreiben. (vgl. Erdheim 1994, S. 41f.). Die dritte Sichtweise entwickelt sich aus der Bereitschaft zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu vermitteln und eine geeignete gemeinsame Basis herzustellen, um die andere Kultur aus sich selbst heraus zu verstehen.

3. Verständnis

Die verstehende Tendenz ist der Versuch zwischen der eigenen und der fremden Kultur eine Verständigung und einen interkulturellen Austausch zu ermöglichen. Bei dieser Verständigung wird keiner Kultur oder Lebensweise eine höhere Position einräumt. Im Gegensatz zu den ersten beiden Perspektiven wird die ethnographisch reduzierte Beobachtung durch Gespräche mit Personen der fremden Kultur erweitert, welche erst das tiefere Verstehen ermöglichen. Die dritte Sichtweise deckt sich weitestgehend mit dem Wissenschaftsideal der Ethnologie unserer Zeit und entspricht der impliziten Grundorientierung zahlreicher interkultureller Trainings- und Bildungsangebote, die auf Verstehen und Verständnis des Anderen abzielen.

Diese drei Tendenzen verharren aber tendenziell in der Beobachtung erster Ordnung. Denn sie beobachten die fremde Kultur und ihre Menschen, trotz jeweils unterschiedlicher Tendenzen aus einer gemeinsamen übergeordneten Perspektive nämlich der reinen Fremdbeobachtung. Anders verhält es sich mit vierten, der selbstreflexiven Tendenz. Diese Perspektive unterscheidet sich radikal von den ersten drei Sichtweisen, erfuhr aber innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur damaligen Zeit keine nennenswerte Berücksichtigung.

4. Selbstreflexion

Die vierte Tendenz basiert auf den Forschungen des Franzosen Michel de Montaignes und impliziert ein umfassendes anthropologisches Modell, welches in erster Linie eine kulturrelativistische Rückkoppelung ethnologischer Forschungen auf die eigene Lebensweise intendiert. Die reine Beobachtung der fremden Kultur wird durch eine Selbstreflexion der eigenen Kultur ergänzt (vgl. Erdheim 1994, S. 50ff.). Ein kulturrelativistischer Standpunkt ermöglicht die Überwindung etablierter, ethnozentrischer Denksysteme, in dem in der Begegnung mit fremden Völkern, die eigenen kulturellen Werte, Vorstellungen und Handlungsformen in Frage gestellt werden. Somit eröffnet die Erfahrung in und mit der Fremde den idealen Raum, die Herkunftskultur selbstreflexiv zu betrachten und zu dekonstruieren. Montaignes Forschungen verweisen dadurch bereits auf das Wechselspiel von Fremdbeobachtung und Selbstbeobachtung der ethnopsychoanalytischen Praxis. Die kritische Selbstreflexion in der Begegnung mit der Fremde eröffnet weitreichende und differenzierte Beobachtungen auf verschiedenen Ebenen. Denn die Selbstbeobachtung richtet sich nicht nur auf die eigene Kultur, sondern vor allem darauf, wie sich der beobachtende Blick auf das Vertraute und das Fremde verändert. Was löst die Begegnung mit der Fremde bei mir aus? Welche Gedanken und Gefühle entstehen in mir? Welche bisherigen Deutungs- und Handlungsmuster werden durch die Begegnung mit dem Fremden hinterfragt oder eben auch nicht? Wie verändert sich dadurch meine Haltung gegenüber dem Fremden und gegenüber mir selbst?

Gerade für Sozialarbeiter/innen und Sozialpädagog/innen, die im Kontext von Migration tätig sind, lohnt es sich, genauer zu beobachten, wie stark die von Erdheim nachgezeichneten Tendenzen sich auch in ihrer Biographie und Berufspraxis wiederfinden, wie oft sie dem Fremden mit diesen begegnen und wie schnell sie unbewusst auch in die Entfremdungs- oder Idealisierungsfall gegenüber anderen Kulturen tappen. Im Hinblick auf Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft sollten wir uns demnach immer kritisch fragen, wie viel Idealisierung und Entfremdung und wie viel Verständnis und Selbstreflexion das Denken, Fühlen und Handeln von Sozialpädagog/innen und Sozialarbeiter/innen beeinflusst und prägt. Wenn wir also über Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft nachdenken, ist die Auseinandersetzung mit unseren impliziten Vorstellungen von Fremdheit, Kultur und Migration unumgänglich. Wie nehmen wir das Fremde und die Begegnung mit dem Fremden wahr? Wie beobachten wir und welche kulturellen Kodierungen nehmen wir vor? Und welche darauf aufbauenden Grundorientierungen bestimmen wir daraufhin als handlungsleitend für unsere sozialarbeiterischen Praktiken? Oder mit Erdheim gesprochen geht es um die Frage: Mit welchen Tendenzen und Sichtweisen gegenüber dem

Fremden konzipieren und gestalten wir Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft und wie selbstreflexiv sind wir dabei?

An dieser Stelle möchte ich das beobachtungstheoretische Gedankenspiel beenden und versuchen einige Fragen unserem Migrationsverständnis aufzuwerfen, die für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft relevant sein dürften.

Perspektiverweiterung vom Einwanderungsland Deutschland zur Weltmigrationsgesellschaft

Migration, Wanderung, Umsiedlung und Flucht gehören seit jeher zur Menschheitsgeschichte. Und dennoch scheinen sich zahlreiche Kräfte und Positionen in unsere Gesellschaft mit dieser Realität sehr schwer zu tun und von daher auch nicht zustimmen mögen, dass auch die deutsche Gesellschaft eine Migrationsgesellschaft ist und irgendwie auch immer schon war. Die Frage, was denn nun wer unter einer Migrationsgesellschaft versteht, provoziert sogleich weitere Fragen: Wer ist für uns eigentlich ein Migrant oder eine Migrantin? Welchen Personen schreiben wir einen so genannten Migrationshintergrund zu und welchen nicht? Wann hören Menschen auf, Personen mit Migrationshintergrund zu sein? Wie viele Jahrzehnte müssen vergehen oder wie viele Generationen müssen durchlebt werden, damit sich das Stigma Migrationshintergrund auflöst? Bereits an diesen ersten Fragen wird ersichtlich, dass verschiedene Beobachtungsperspektiven und damit verbundene Kategorien, z.B. biologische, demographische, ethnische, politische, historische und rechtliche ihren spezifischen Einfluss auf unser Verständnis von Migrationsgesellschaft entfalten.

Weitergehend wäre zu fragen: Welche Differenzierungen in der Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund sind angebracht, welche weniger? Was haben afghanische Kriegsflüchtlinge der Gegenwart, die Kinder von DDR-Flüchtlingen und Russlanddeutschen aus den 80er und 90er Jahren, die Enkel der vietnamesischen Boatpeople aus den 70er Jahren, die Ur-Enkel türkischer Einwanderer aus den 60er Jahren und die Nachfahren Ostvertriebener aus den 40er Jahren des letzten Jahrhunderts gemeinsam oder eben auch nicht? Was unterscheidet und verbindet polnische Saisonarbeiterinnen, ukrainische Zwangsprostituierte, pakistanische Asylbewerber und spanische arbeitslose Jugendliche, die alle irgendwie nach Deutschland gelangen? Und was ist mit all jenen, die sich aus verschiedenen afrikanischen Ländern aus purer Existenznot auf dem Weg nach Europa machen und die, wenn sie Glück haben, nicht von der Frontex-EU-

Grenzsicherung aufgehalten werden und die ihre Reise über das Mittelmeer überleben und schließlich irgendwo illegal in Deutschland untertauchen? Diese Differenzierungen und damit verbundene Assoziationen über potentielle Zielgruppen sozialer Arbeit ließen sich beliebig fortsetzen und verweisen bereits auf die nachfolgenden Fragen, denn sie verdeutlichen, dass Menschen mit Migrationshintergrund oftmals nicht erst in Deutschland mit sozialen Notlagen konfrontiert sind. Welche Migrationsgesellschaft also meinen wir, wenn wir versuchen Soziale Arbeit in ihr zu verorten? Ist die deutsche Gesellschaft die Migrationsgesellschaft, die wir vor allem im Blick haben (sollten)? Meinen wir das Einwanderungsland Deutschland und die damit möglicherweise verbundenen Herausforderungen einer sogenannten multikulturellen Gesellschaft? Meinen wir das Auswanderungsland Deutschland, das viele Menschen mit Migrationshintergrund aufgrund vielfältiger Diskriminierungen und Benachteiligungen wieder frustriert verlassen? Meinen wir die sogenannte Parallelgesellschaft, von der manche annehmen, dass diese neben unserer Normalgesellschaft der Einheimischen existiert? Und greifen alle diese Fragen nicht viel zu kurz, da sie Migrationsgesellschaft nur aus nationaler Sicht, aus einer nationalen Containerperspektive betrachten? Sind die Herkunftsländer von Migrantinnen und Migranten etwa keine Migrationsgesellschaften? Und wie verhält es sich z.B. mit den nordafrikanischen Mittelmeerstaaten oder den osteuropäischen EU-Beitrittskandidaten, die als Transitländer für viele Flüchtlinge fungieren? Und was ist mit den unzähligen Menschen, die aus verschiedenen Notlagen ihre Heimat verlassen, aber nicht die Staatsgrenzen überschreiten, sondern als Internally Displaced Persons oder Binnenvertriebene in notdürftigen Lagern oder in den Slums von Großstädten innerhalb ihres Landes nach neuen Perspektiven suchen?

Aus einer solchen Sicht erscheint die Weltgesellschaft an sich als Migrationsgesellschaft und Soziale Arbeit wäre weit über den nationalen Horizont hinaus global, kosmopolitisch und transnational zu denken und zu verorten. Ein nationaler Container-Blick wird hier weder den nationalen und globalen Migrationsrealitäten noch den individuellen Notlagen und Bedürfnissen der Migrierenden gerecht.

Welche Aufgaben hat aber eine transnationale ausgerichtete Soziale Arbeit angesichts des globalen Phänomens der Migration? Wie können sich die Akteure der Sozialen Arbeit vor diesem Hintergrund auch international vernetzen und kooperieren sowie global handlungsfähig werden? Welche Funktion könnte Soziale Arbeit also in einer Weltmigrationsgesellschaft einnehmen, in der Menschen zum Teil freiwillig oftmals aber auch unfreiwillig oder auf Grund massiver Kriegs- und Gewalterfahrungen oder purer Überlebensnot ihre Heimat verlassen? Wie können die damit verbundenen verschiedenen Grundbedürfnisse von Migrierenden weltweit adäquat erfasst,

analysiert und bearbeitet werden. Denn dass Migrierende, wie alle Menschen weit mehr Bedürfnisse haben als Überleben, Unversehrtheit, Sicherheit und Gesundheit stellt auch die Soziale Arbeit vor elementare Herausforderungen. Denn gerade im Kontext von Migration spielen Bedürfnisse wie Anerkennung, Identität und Religionsausübung eine ebenso bedeutsame Rolle.

Auf diesen Umstand hat u.a. der norwegische Friedens- und Konfliktforscher Johan Galtung bereits vor einigen Jahrzehnten hingewiesen. Galtung identifiziert vier allgemeine menschliche Grundbedürfnisse: 1. Survival (Überleben), 2. Wellbeing (Wohlergehen), 3. Identity (Identität) und 4. Freedom (Freiheit). Diese vier Grundbedürfnisse stehen gleichwertig nebeneinander und unterliegen keiner hierarchischen Ordnung oder kausalen Logik (vgl. Galtung 1995a und 1995b). Für ein gelingendes und zufriedenstellendes Leben sind alle vier von gleicher Bedeutung. Die Verletzung eines oder mehrerer dieser Grundbedürfnisse definiert Galtung als Gewalt. Diese kann direkt oder indirekt erfolgen. Aber wenn das Überleben, das Wohlergehen, die Identitätsentfaltung oder die Freiheit von Menschen bedroht werden, ist dies eine Form von Gewalt. Da oftmals Menschen auf der Flucht oder im Kontext von Migration von der Einschränkung ihrer Grundbedürfnisse in hohem Maße betroffen sind, ist die Soziale Arbeit in der nationalen wie der globalen Migrationsgesellschaft besonders gefordert.

Psycho-soziale, politische und pädagogische Dimensionen Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft

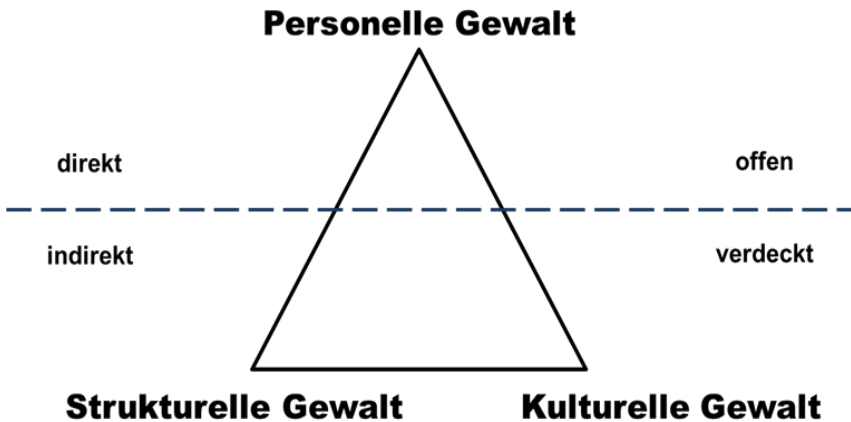
Neben seinem Grundbedürfnisansatz hat Galtung die Gewalt- und Konfliktforschung mit einer weiteren Idee irritiert und auf Jahrzehnte hin nachhaltig beeinflusst. Denn Galtung differenziert zwischen direkten und offenen Formen von Gewalt einerseits und indirekten und versteckten Formen andererseits (vgl. Galtung 1975, 1998). Direkte Gewalt ist personale Gewalt. Sie wird als direkte Handlung von Menschen an Menschen vollzogen. Direkte Gewalt kann sich in psychischer und physischer Weise ausdrücken. Sie umfasst alle Formen von direkten Aggressionen und Angriffen, die Menschen verwunden, verletzen oder vernichten. Migrantinnen und Migranten sind oftmals vielfältigen menschenverachtenden Formen und Praktiken direkter personaler Gewalt ausgesetzt sind. Diese reichen von Ausgrenzungen, Beleidigungen, Anfeindungen und körperlichen Übergriffen bis hin gezielten Gewaltakten und Tötungen. Hinter allen diesen Gewalthandlungen stehen Menschen, die als Akteure identifiziert werden können. Und oftmals werden

Flüchtlinge, die als Opfer von Krieg, Folter oder ethnischen Säuberungen geflohen sind, durch direkte personale Gewaltakte in den Zielländern retraumatisiert.

Neben der direkten personalen Gewalt erkennt Galtung zwei weitere Gewaltdynamiken, die ebenso bedrohlich sind und ebenso verheerende Auswirkungen haben können: Strukturelle Gewalt und kulturelle Gewalt.

Diese Gewaltformen sind versteckt und es ist schwierig, ihre Akteure zu identifizieren und ihre Wechselwirkungen zu Formen direkter Gewalt offenzulegen.

Abb. 1: Gewaltdreieck nach Galtung; Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Galtung 1998



Strukturelle Gewalt umfasst alle Formen der Benachteiligung, Diskriminierung, Marginalisierung, Ausgrenzung und Chancengleichheit, die durch soziale und ökonomische Strukturen manifestiert und institutionalisiert werden. Strukturelle Gewalt ist von daher fast immer unsichtbar; sie ist eingebettet in Prozesse, Strukturen und Organisationen und wird von daher oftmals als normal und unveränderbar wahrgenommen. Strukturelle Gewalt tritt auf, wenn Menschen durch politische, rechtliche, wirtschaftliche und verwaltungstechnische Rahmenbedingungen und Abläufe, darin gehindert werden, ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen. Migrant/innen oder Menschen mit Migrationshintergrund sind in vielfacher Weise von strukturellen Formen der Benachteiligung und Exklusion in ihren Herkunftsländern, in den Transitländern und in den Zielländern betroffen. Auch in Deutschland wird die ohnehin schwierige Situation von vielen Migrierenden und Personen, die keine deutsche Staatsbürgerschaft vorweisen

können, durch juristische und administrative Verfahren auch durch sozio-ökonomische Faktoren verschärft.

Kulturelle Gewalt als dritte Gewaltform wird oftmals als rassistisch-ethnische Gewalt interpretiert. Aber Galtungs Verständnis von Kultur ist viel breiter angelegt und geht weit über ethnische, religiöse oder kulturalistische Engführungen hinaus (vgl. Galtung 1995a und 1995b).

Kulturelle Gewalt umfasst in seinem Verständnis die Normen, Werte, Sichtweisen und Narrativen die tief im kollektiven gesellschaftlichen Unterbewusstsein verankert sind. Diese kollektiven psycho-sozialen Tiefenstrukturen haben verschiedene historische, philosophische, religiöse, ideologische und gesellschaftliche Wurzeln. Und sie werden kontinuierlich durch Kunst, Literatur, Medien, Sprache, Bildung, Wissenschaft und symbolische Handlungen tradiert und reproduziert.

Im Kern geht um die Frage, welche Formen von Ausgrenzung, Entwertung, Diskriminierung und Unterdrückung gegenüber welchen Gruppen kollektiv und implizit als normal und richtig oder zumindest als nachvollziehbar und nicht falsch interpretiert werden. Gegenüber welchen Minderheiten wird eine Dominanzkultur der Mehrheit als verständlich und legitim wahrgenommen?

Interessant sind in diesem Kontext die Ergebnisse der Forschergruppe um Wilhelm Heitmeyer, die seit über zehn Jahren das Syndrom der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit in Deutschland untersuchen. Diesbezüglich stellt Heitmeyer fest, dass zwar auch nicht ethnisch-kulturell-religiös kodierte Minderheiten, wie z.B. Obdachlose, Homosexuelle oder Langzeitarbeitslose massiven gruppenbezogenen Diskriminierungen und Abwertungen ausgesetzt sind. Doch gerade auch Rassismus, Islamophobie und Vorurteile gegenüber Migrant/innen sind weit in der deutschen Gesellschaft verbreitet (vgl. Heitmeyer 2010, 2011) und verweisen auf tief verwurzelte entfremdende Tendenzen.

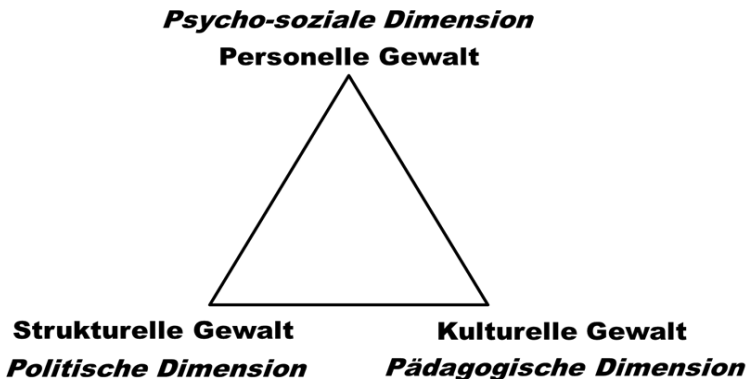
Kulturelle Gewalt und ihre spezifische Ausprägung von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gegenüber Menschen anderer Herkunft dient in diesem Kontext dazu, alle anderen Erscheinungsformen von struktureller und personaler Gewalt in direkter oder indirekter Weise zu legitimieren, zu entkandalisieren, zu entdramatisieren und zu normalisieren. Und eben das macht sie so gefährlich, denn kulturelle Gewalt ist tief in dem kollektiven Werte- und Normsystem von Gesellschaften verankert und beeinflusst kaum wahrnehmbar und versteckt die anderen Gewaltformen.

In Bezug auf Migration stellt sich somit unmittelbar die Frage, welche kollektiven Narrative, Sichtweisen und Werte den Blick auf Migrantinnen und Migranten in unserer Gesellschaft unbewusst und implizit prägen. Welche kollektiven Vorstellungen von Flucht, Migration und Asyl und welche möglicherweise damit verbundenen Rassismen sind zu beobachten?

Welche entfremdeten Tendenzen gegenüber Anderen, welche Überlegenheitsideen gegenüber außereuropäischen Ländern und welche Dominanzvorstellungen gegenüber Fremden prägen unser Bewusstsein? Und welche dieser Tendenzen normalisieren und legitimieren möglicherweise verschiedene Formen der strukturellen und personalen Gewalt, denen Menschen mit Migrationshintergrund täglich ausgesetzt sind?

Von daher lässt sich die kulturelle Gewalt nicht von den beiden anderen Formen der Gewalt trennen. Galtung sieht die drei Gewaltformen jeweils als Eckpunkte in einem Dreieck (siehe Abb. 1). Während jedoch die Spitze des Dreiecks mit der personellen Gewalt immer direkt und bewusst erfahrbar ist, liegen die strukturelle und vor allem die kulturelle Gewalt auf einer tieferen, indirekteren Ebene, die oftmals durch kollektive und unbewusste Prozesse gekennzeichnet, nur schwer zu fassen und nicht unmittelbar zugänglich sind. Personelle, strukturelle und kulturelle Gewalt markieren insgesamt eine Dynamik, die sich selbst stabilisiert, da gewalttätige Kulturen und Strukturen direkte Gewalt kontinuierlich hervorbringen und reproduzieren. Doch kulturelle Gewalt fungiert nicht nur als Legitimation und Begründungsfaktor struktureller und direkter Gewalt, sondern ist in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen selbst als Gewalt erfahrbar.

Abb. 2: Personale, Strukturelle und Kulturelle Gewalt und entsprechende Dimensionen Sozialer Arbeit (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Galtung 1998)



Für die Soziale Arbeit ergeben sich angesichts dieser gewalttheoretischen Skizze und den Erscheinungsformen von personaler, struktureller und kultureller Gewalt aus meiner Sicht konkrete Herausforderungen auf drei Ebenen, die ich abschließend an Hand von drei Dimensionen darlegen möchte. Perso-

nale und direkte Gewaltakte verweisen verstärkt auf eine psycho-sozialen Dimension, strukturelle Gewaltdynamiken lenken den Blick vor allem auf eine politische Dimension und kulturelle Gewaltformen mögen primär auf eine pädagogische Dimension Sozialer Arbeit abzielen (vgl. Abb. 2).

Psycho-soziale Dimension

Aus psycho-sozialer Perspektive geht es primär um die Frage, wie Soziale Arbeit die verschiedenen individuellen seelischen Notlagen und Bedürfnisse von Migrierenden, Vertriebenen und Flüchtlingen erkennen und bearbeiten kann:

- Wie können gerade Menschen, die vor, während und auch nach ihrer Flucht massive und traumatisierende Gewalterfahrungen machen mussten, unterstützt und begleitet werden?
- Wie können z.B. Vertreibung, Verfolgung, sexueller Missbrauch, körperliche Verletzungen und der Verlust von Verwandten adäquat bearbeitet werden, um möglichst zu verhindern, dass damit verbundene Traumata nicht transgenerationell weitergetragen werden?
- Wie kann Soziale Arbeit durch niedrigschwellige Angebote auch schwer zugängliche Gruppen, wie z.B. illegale Flüchtlinge, Zwangsprostituierte oder Wanderarbeiter erreichen?
- Wie kann also eine klinisch-therapeutische Soziale Arbeit ihr Potential entfalten und die vielfältigen psycho-sozialen und psycho-somatischen Probleme verschiedenster Migrant/innen sensibel in den Blick nehmen und adressieren?
- Wie können aber neben den Notlagen und Problemen auch die Ressourcen und die Potentiale von Migrierenden für die Soziale Arbeit fruchtbar gemacht werden?
- Wie können dadurch als die vielfältigen biographischen Erfahrungen, Stärken und Kompetenzen von Migrierenden durch die Soziale Arbeit stärker berücksichtigt werden?

Politische Dimension

Die Aus einer politischen Sicht wäre zu fragen, wie sich Soziale Arbeit im Hinblick auf fremdenfeindliche, rassistische und menschenverachtende Tendenzen und Praktiken gegenüber Migrant/innen in Deutschland und Europa positioniert?

- Wie kann die Soziale Arbeit institutionelle und strukturelle Diskriminierungen und Rassismen aufdecken und anprangern?
- Welchen Einfluss kann die Soziale Arbeit auf den zum Teil menschenverachtenden polizeilichen, verwaltungstechnischen und rechtlichen Umgang mit Flüchtlingen z.B. im Zuge von Frontex-Einsätzen?

zen im Mittelmeer, von Asylbewerberverfahren und von Abschiebehaft ausüben?

- Wie kann sie dazu beitragen, dass das Mittelmeer nicht immer weiter zum Massengrab afrikanischer Flüchtlinge wird?
- Wie kann Soziale Arbeit sich in gesellschaftliche und politische Diskurse über Migration, Fremdenfeindlichkeit und kulturelle Diskriminierung einmischen?
- Aber auch wie kann sich Soziale Arbeit gegenüber den Ursachen weltweiter armuts- und kriegsbedingter Flüchtlingsströme positionieren?
- Wie kann sie dazu beitragen, dass ungerechte Welthandelsbeziehungen und massive strukturelle Gewalt in zahlreichen Herkunftsländern von Flüchtlingen nicht von der politischen Agenda verschwinden?

Pädagogische Dimension

Und aus einer pädagogischen Perspektive wäre zu fragen, welche Bildungs- und Reflexions- und Empowermentprozesse von Sozialer Arbeit angestoßen und begleitet werden können?

- Wie kann Soziale Arbeit dazu beitragen den problemorientierten Blick auf Migration in einen potentialorientierten zu verwandeln?
- Wie also können verstärkt die vielfältigen Chancen, die sich für eine Migrationsgesellschaft durch Diversität ergeben wahrgenommen und genutzt werden?
- Welche Rolle spielt Soziale Arbeit im Kontext einer differenzsensiblen und antirassistischen Pädagogik?
- Und spätestens hier stellt sich auch die Frage, ob Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft nicht primär für die Mehrheit der Nicht-Migrantinnen und Nicht-Migranten zu konzipieren wäre?
- Sind es nicht gerade die Vorurteile, Stereotypen und die offenen oder versteckten Rassismen der sogenannten Mehrheits- und Normalgesellschaft, welche die Teilhabe von Migrantinnen und Migranten verhindern?
- Wie kann Soziale Arbeit als Bildungs- und Bewusstseinsarbeit also dazu beitragen, den Blick für kulturelle Vereinfachungen und kulturelle Engführungen zu schärfen, Vorurteile abzubauen und die Inklusionsbereitschaft und -fähigkeit unserer Gesellschaft zu fördern?

An dieser Stelle schließt sich der Kreis zu meinen anfänglichen Überlegungen über Beobachtungsordnungen und -perspektiven von Sozialer Arbeit, Migration und Kultur. Wie wichtig oder notwendig der Begriff der Kultur und damit verbundenen kulturelle Kodierungen für die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft sind, vermag ich nicht abschließend zu beurteilen. Aber dass die Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft vorsichtig, achtsam und sensibel mit kulturellen Kategorien und Zuschreibungen umgehen sollte, ist nach den Diskussionen dieser Tagung erneut verdeutlicht worden.

Vielleicht ist es ja auch eine Vision für die ferne Zukunft, dass kulturelle Kodierungen für Migrationsgesellschaften und damit auch für eine darin verortete Soziale Arbeit bedeutungslos werden. Vor diesem Hintergrund möchte ich meine Überlegungen mit einem Gedanken des Ethnologen Nigel Barley (Rarley 2000) abschließen, der in einer kulturbezogenen Gegenwartsanalyse feststellt, dass der wahre Schlüssel der Zukunft der Weltgesellschaft vielleicht darin liegt, dass Grundbegriffe wie Kultur aufhören zu existieren.

Literaturverzeichnis

- Asit Datta (Hg.) (2005): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion, Frankfurt am Main
- Barley, Nigel (2000): Rendezvous im Einkaufszentrum, in: Der Spiegel 44/2000, verfügbar unter: [URL:Http://wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=17705090&aref=image023/E0043/SCSP200004402300233.pdf&thumb=false](http://wissen.spiegel.de/wissen/image/show.html?did=17705090&aref=image023/E0043/SCSP200004402300233.pdf&thumb=false) (Stand: 14.09.2012)
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur, Tübingen
- Brodén, Anne/Mecheril, Paul (Hg.) (2010): Rassismus bildet. Subjektivierung und Normalisierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld
- Erdheim, Mario (1994): Psychoanalyse und Unbewußtheit in der Kultur, Frankfurt am Main
- Erdheim, Mario (1988): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß, Frankfurt am Main
- Galtung, Johan (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek
- Galtung, Johan (1995a): Conflict Resolution as Conflict Transformation: The First Law of Thermodynamics Revisited, in: Kumar Rupesinghe: Conflict Transformation, London
- Galtung, Johan (1995b): Nonviolence and Deep Culture – Some hidden obstacles, in: Peace Research, Vol. 27, No. 3/1995b, S. 21-38
- Galtung, Johan (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Frieden und Konflikt, Entwicklung und Kultur, Opladen
- Ha, Kien Nghi (2005): Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus, Bielefeld
- Hall, Stuart (2000): Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3, Hamburg
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg) (2011): Deutsche Zustände. Folge 10, Frankfurt am Main
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg) (2010): Deutsche Zustände. Folge 9, Frankfurt am Main
- Leiprecht, Rudolf/Scharathow, Wiebke (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts.
- Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts. 2009
- Parin, Paul (1978): Der Widerspruch im Subjekt, Frankfurt am Main

- Reich, Kersten (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Neuwied
- Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus?, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hg): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach/Ts., S. 25-38
- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, Weinheim-Basel

Schriften der KatHo NRW

Johannes Jungbauer/Rainer Krockauer (Hrsg.)

Wegbegleitung, Trost und Hoffnung

Interdisziplinäre Beiträge zum Umgang mit Sterben, Tod und Trauer

Schriften der KatHo NRW, Band 18

2013. 328 Seiten. Kart.

36,00 €

ISBN 978-3-938094-67-9



Band 15:

Johannes Jungbauer (Hrsg.)

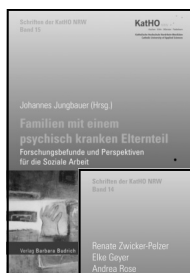
Familien mit einem psychisch kranken Elternteil

Forschungsbefunde und Perspektiven für die Soziale Arbeit

2010. 254 S. Kart.

26,90 €

ISBN 978-3-938094-69-3



Band 14:

Zwicker-Pelzer/Geyer/Rose

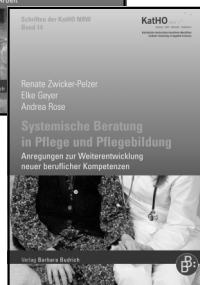
Systemische Beratung in Pflege und Pflegebildung

Anregungen zur Weiterentwicklung neuer beruflicher Kompetenzen

2011. 234 S. Kart.

24,90 €

ISBN 978-3-938094-86-0



Die Bücher der KatHo-Reihe jetzt bestellen



Verlag Barbara Budrich • Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 • info@budrich.de

www.budrich-verlag.de