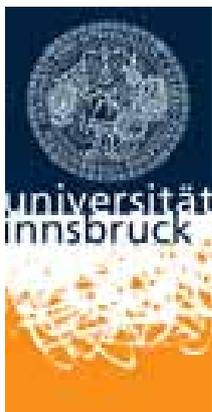


Informations- und
Dokumentationszentrum
für Antirassismusbearbeitung in NRW

Reader
zum Fachgespräch

„Rassismus bildet“
Bildungsperspektiven
unter Bedingungen
rassistischer Normalität

5./6. Dezember 2008
CJD Bonn



Inhalt

Anne Broden & Paul Mecheril

Einleitung 1

I. Dimensionen rassistischer Diskriminierung und aktuelle Debatten

Brigitta Huhnke

Biedermann und die Brandstifter von heute 2

Yasemin Karakaşoğlu

Das Selbstverständnis von ‚Kopftuchmädchen‘ und die Jugendhilfe 8

Halil Can

Drama zwischen Fremd- und Selbstethnisierung.
Situation, Forderungen und Perspektiven bei der Schulbildung von Kindern
und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland 13

Birgit Jagusch

Ohne Partizipation keine Zukunft!
Lebensrealitäten und Perspektiven von Jugendlichen mit Migrationshintergrund 20

Anne Broden

Rassismus im Zoo? 33

Anne Broden

Notwendige Differenzierungen:
Der Karikaturenstreit im bundesdeutschen Migrationsdiskurs 41

Kien Nghi Ha & Markus Schmitz

Deutsche Integrationspolitik als kolonialanaloges Disziplinarsystem
kultureller Unterordnung – Eine postkoloniale Kritik 47

Rainer Geißler

Der „kriminelle Ausländer“ – Vorurteil oder Realität?
Zum Stereotyp des „kriminellen Ausländers“ 58

II. Interkulturelle Bildung

Veronika Kabis

Weg mit der rosa Multikultibrille!
Plädoyer für einen kulturalismuskritischen Ansatz in der
interkulturellen Bildungsarbeit 71

Olaf Jantz

„Sind die wieder schwierig!“
(Inter-)Kulturelle Jugenarbeit – (K)ein neues Paradigma? 88

<i>Birgit Jagusch & Elisabeth Khan</i>	99
Gewalt ist keine Frage der Herkunft – Kriminalität unter jugendlichen Spätaussiedlern	
III. Thematisierung des Interkulturellen im (pädagogischen) Migrationsdiskurs	
<i>Paul Mecheril</i>	103
Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen	
<i>Anne Broden & Paul Mecheril</i>	115
Zur sozialen Thematisierbarkeit des Interkulturellen. Gedanken zur Frage der Repräsentation in pädagogischen Kontexten	
<i>Anne Broden & Paul Mecheril</i>	122
Interkulturelles Fachgespräch: Repräsentationsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft	
<i>Susanne Lang</i>	130
Deutsche Jugendverbände auf dem Weg zur interkulturellen Öffnung – Mögliche Hemmnisse und Herausforderungen	
<i>Stephan Bundschuh</i>	139
Interkulturelle Soziale Arbeit oder Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft - Überlegungen zur Bezeichnung einer Profession	
<i>Anne Broden</i>	147
Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung	
IV. Rassismuskritische Bildungsarbeit	
<i>Albert Scherr</i>	161
Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus?	
<i>Paul Mecheril</i>	175
Vom antirassistischen zum rassismuskritischen Ansatz	
<i>Stephan Bundschuh</i>	190
Der Tanz auf des Messers Schneide. Über die Gefährdungen antirassistischer und interkultureller Projektarbeit	
<i>Abou Soufiane Akka</i>	197
„Wir sind alle Schwarzköpfe“ Selbstethnisierung als Strategie der Selbstbehauptung	

Anne Broden & Paul Mecheril

Einleitung

„Rassismus bildet“ - diese zunächst womöglich irritierende und provozierende Aussage verweist auf eine Realität, die beim Fachgespräch zum Thema werden soll. „Rassismus“ interpretieren wir als eine Praxis des Unterscheidens zwischen *uns* und *ihnen*, des Unterscheidens zwischen einem machtvollen, dominanten und als dazugehörig gedachten *wir* sowie einem durch herabwürdigende Zuschreibungen gekennzeichneten, nicht fraglos dazugehörigen *sie*. Diese rassistischen Unterscheidungen können als eine Praxis der Fremd- und Selbstpositionierung bezeichnet werden, die von den Individuen als normal, als ordnend und strukturierend wahrgenommen werden, die ihre Sicht auf die Welt bilden. Das rassistische Ordnungsprinzip des machtvollen Unterscheidens wirkt somit nicht allein als „äußerliche“ Verteilung von Ressourcen, sondern ist auch in dem Sinne produktiv, als es auf Selbst-, Gegenstands- und Weltverständnisse einwirkt: Rassismus bildet.

Im Anschluss an das Fachgespräch „Die Normalität des Rassismus“ im September 2007 soll dieser Zusammenhang im Rahmen des diesjährigen Fachgesprächs grundsätzlich betrachtet werden (Wie bildet Rassismus unter welchen Bedingungen und mit welchen Konsequenzen?). Darüber hinaus sollen rassismuskritische Möglichkeiten der Thematisierung und Schwächung des Bildungsgehaltes von Rassismus erkundet werden.

Dieser Reader beinhaltet zahlreiche Artikel, die aus einer rassismuskritischen Perspektive Fragen zum migrationspolitischen und -pädagogischen Diskurs aufwerfen und im Rahmen des Fachgesprächs zu thematisieren sind. Er geht sowohl den verschiedenen Dimensionen rassistischer Diskriminierung und den aktuellen migrationspolitischen Debatten nach (Kapitel I), er problematisiert verschiedene Ansätze interkultureller Bildung (Kapitel II), fokussiert den herrschenden Migrationsdiskurs (Kapitel III) und präsentiert abschließend Aspekte einer rassismuskritischen Bildungsarbeit.

Alle Beiträge dieses Readers sind der Zeitschrift „Überblick“ des IDA-NRW aus den Jahren 2002 – 2008 entnommen. Wir danken Daniela Probadnick für die redaktionelle Arbeit.

Brigitta Huhnke

Biedermann und die Brandstifter von heute

Noch nie konnte die Bundesrepublik mit einem so lautstarken Aufgebot männlicher Feministen aufwarten. Eine skurrile Truppe aus rechten Politikern, Medienmännern, verklemmten „Antideutschen“, mit ein paar rechtskonservativen Frauen im Schlepptau und von viel Medienhype begleitet, will in den letzten Jahren nichts weniger als die fremde Frau befreien. Sie alle wollen sie den Klauen des fremden Mannes entreißen, der diese unbekanntes Wesen mit Kopftüchern behängt und sie in Zwangsehen malträtiert.

Was will die Allianz der Frauenbefreier?

Nun, um Gleichberechtigung und Eigenständigkeit von Frauen zu fördern, sollte in der Tat eigentlich jedes Mittel Recht sein. Also universell, ohne Rechtfertigung irgendwelcher kultureller oder auch religiöser Barrieren, benötigten wir global: harte Quotierung, Bevorzugung von Frauen in allen Lebensbereichen, bis sie überall zu 50 Prozent an der Macht und an Ressourcen beteiligt sind, Angehörige von Minderheiten mindestens gemäß ihres Anteils an der jeweiligen Bevölkerung. Doch genau das will diese Allianz der Frauenbefreier nicht. Vehement blockieren genau dieselben Kräfte ein Gleichstellungsgesetz, obwohl die EU dies seit Jahren einfordert.

Mit der Verbannung der Kopftücher¹ haben die „leitkulturellen“ Eiferer nicht demokratische Grundrechte für Frauen im Sinn. Vielmehr wollen sie „Parallelgesellschaften“ verhindern und fühlen sich durch diese im „Krieg gegen den Terror“ herausgefordert. Frauen mit Kopftuch sind nach dieser Lesart beides: Sie sind unterdrückte namenlose Wesen, und gleichzeitig indoktrinieren sie im Namen einer imaginären „Parallelgesellschaft“. Ein Widerspruch? Nein. Das gehört zum Wesen des Ressentiments.

Schon der Begriff „Parallelgesellschaft“, der ausschließlich im stigmatisierenden Kontext auftaucht, ist in sich völlig unlogisch. Parallelen, zwei Geraden, treffen sich – in der euklidischen Geometrie – auch im Unendlichen nie. Mit dem Begriff wird jedoch unterstellt, die eine Gesellschaft, die minderwertige und per se undemokratische, würde die andere, die bessere, die allgemein wichtigere, unterwandern, stören etc. Christliche Tradition steht zudem für wahre und demokratische Kultur, als Garantin der Menschenrechte schlechthin.

¹ Vgl. Brigitta Huhnke (2004): Herrinnen der Plantage – Zum Rassismus in der feministischen Kopftuchdebatte (Schwerpunkt: Migration von Frauen), in: ZAG 45/2004: 22-26.

„Rückständige Frau“ statt Kalter Krieg

Solange muslimische Frauen fast ausschließlich Einwanderinnen waren und in der Namenlosigkeit die miesesten Jobs als Fabrikarbeiterinnen oder Putzfrauen ausübten, wurde diese Einwanderergruppe „nur“ verachtet, als Angehörige einer minderwertigen Kultur. Am Anfang der dazugehörigen Mediengeschichte steht der *Spiegel*-Titel „Gettos in Deutschland – Eine Million Türken“ vom 30. Juli 1973 (Nr. 31).² Und unter der Schlagzeile „Die Türken kommen – rette sich wer kann“ folgen im Blatt dann recherchefrei alle Geschichten des „Orientalismus“³

Seit über 30 Jahren schlagen deutsche Medien mit immer wachsender Erregung diese Stereotype, zu der auch die festgestellte Wahrheit von der „rückständigen Frau“ gehört, immer wieder in der Endlosschleife an. Anfang der neunziger Jahre zerbröckelte zudem die Projektionsfläche „Kalter Krieg“, die über Jahrzehnte hinweg den Zwang zum äußeren Feindbild befriedigte. Sie wurde sukzessive durch den „Islam“ als neue-alte Imagination des Bösen ersetzt. Die einzige Perspektive: die fortwährende „Dämonisierung eines unbekanntes Feindes“.⁴

Seit die Töchter von EinwanderInnen in qualifiziertere Berufe streben, sogar als Ärztinnen, Anwältinnen oder auch Lehrerinnen tätig sein wollen, und manche eben auch mit Kopftuch, gerät die „fremde“ Frau stärker ins Feld der öffentlichen Belehrungen und auch staatlichen Diskriminierungen. Nun konnte zwar sogar das oberste Gericht des Landes, das Bundesverfassungsgericht, im Fall der Lehrerin Ferestha Ludin solchen Projektionen nicht folgen und stellte vielmehr fest: Es dürfe „angesichts der Vielfalt der Motive die Deutung des Kopftuchs nicht auf ein Zeichen der gesellschaftlichen Unterdrückung der Frau verkürzt werden (...) Auf diesem Hintergrund ist nicht belegt, dass die Beschwerdeführerin allein dadurch, dass sie ein Kopftuch trägt, etwa muslimischen Schülerinnen die Entwicklung eines den Wertvorstellungen des Grundgesetzes entsprechenden Frauenbildes oder dessen Umsetzung im eigenen Leben erschweren würde“.⁵

„Das gehört zu Ihrer Kultur“

Muslimische Frauen haben durchaus massive Probleme. Ende des Jahres 2005 in einer Hamburger Moschee: Frauen der Gemeinde haben eingeladen. Ganz oben, im schönsten Raum des

² Vgl. Brigitta Huhnke (1996): Männerphantasien über die „fremde“ Frau. Oder: Wie Macht- und Medieneliten patriarchalische Innenwelten reproduzieren, in: Bärbel Röben/Cornelia Wilß (Hg.): Verwaschen und verworren. Fremde Frauenwelten in den Medien. Frankfurt a. M.: 115-141.

³ Vgl. dazu Edward Said (1978): Orientalism. London/New York (2003 mit neuem Vorwort).

⁴ Ebd.: XX.

⁵ BVerfG-Urteil vom 24. 9. 2003, Aktenzeichen 2 BvR 1436/02: Randnr. 52 (www.BVerfG.de).

Gebäudes, tauschen sich Frauen aus, alle sind Deutsche, der überwiegende Teil Muslima, mit und ohne Kopftuch, aber auch Atheistinnen sind dabei.

Manche Frauen sind arbeitslos, andere studieren oder arbeiten in normalen Frauenberufen, auch Wissenschaftlerinnen sind anwesend. Der einzige auffällige Unterschied, ein ganz zufälliger: Die muslimischen Frauen sprechen im Gegensatz zu den anwesenden nicht-muslimischen Frauen überwiegend auch einen feinen Hamburger Slang, den nur in Hamburg Geborene wirklich beherrschen. Die anwesenden Vertreterinnen der so genannten Mehrheitsgesellschaft an diesem Abend scheinen nur (*plattdeutsch*) „Quitsches“, also Zugewanderte zu sein. Letztere sind jedoch durch ihre Arbeiten mit kulturellen Stereotypen und Rassismus vertraut. Trotzdem sind sie teilweise fassungslos. Ruhig, sachlich und doch selbstbewusst, schildern insbesondere die jungen Frauen, was sie als Kopftuchträgerinnen bei der Arbeitssuche in der so „weltoffenen“ Hansestadt erleben, wenn sie sich bei Banken, in Supermärkten, aber auch bei Behörden bewerben: Spätestens wenn sie es bis zum Vorstellungsgespräch infolge ihrer guten Bewerbungsunterlagen schaffen, werden sie zum Kopftuch befragt und dann in der Regel abgelehnt. Sogar Putzstellen werden Frauen mit Hinweis auf die Kopfbedeckung immer häufiger verweigert. Nur ganz wenige Hamburger Arbeitgeber sind für eine andere Einstellungspraxis bekannt.

Das Kopftuchverbot sei mittlerweile zu einer existentiellen Frage geworden: „Bekomme ich – qualifiziert und ausgebildet – die Chance auf einen Arbeitsplatz? Muss ich den Traum auf finanzielle Selbstständigkeit und Unabhängigkeit begraben?“, beschreibt Angelika Hassani, Vorsitzende der Frauen im *Rat der Islamischen Gemeinschaften* in Hamburg, die Ängste unter den Frauen. Und die Hamburgerinnen sind auch im Austausch mit Frauen in anderen Bundesländern. In Nordrhein Westfalen beispielsweise wurde eine Muslima vom Sozialamt abgewiesen, als sie wegen massiver Gewalterfahrung in ihrer Ehe um Schutz nachsuchte, mit der Bemerkung: „Bleiben Sie bei Ihrem Mann, das gehört doch sowieso zu Ihrer Kultur.“ In einigen Universitäten nötigen Professoren Frauen vor Prüfungen zur Abnahme des Kopftuchs. Aber auch türkischstämmige Frauen ohne Kopftuch berichten von vielfältigsten Diskriminierungen, ebenfalls an Universitäten aber auch beispielsweise in Medienbetrieben.

Obwohl bisher jeweils nur ein paar Dutzend akademisch ausgebildete Lehrerinnen oder Kindergärtnerinnen bei der Arbeit ein Kopftuch tragen wollen, pusseln Leitkulturelle in fast allen Bundesländern, trotz oberster Rechtsprechung, weiter an Gesetzesvorhaben gegen das Kopftuch. Die uralte Energie weißer Männer tritt zutage. Die Kulturphilosophin Gayatri Chakra-

vorty Spivak hat sie in ihrem berühmten Aufsatz *Can the subaltern speak?* treffend auf den Punkt gebracht: „White men are saving brown women from brown men.“⁶

Abstumpfung der Öffentlichkeit

Doch Leitkulturelle wollen mittlerweile mehr. In den letzten Monaten entwerfen sie Fragebögen zur Einwanderung, in der sie hinterhältig nach sexueller Orientierung ebenso fragen wie danach, ob der Proband vielleicht Gewalt gegen Frauen billige oder einer verbotenen bzw. linken Organisation wie der Partei „Die Linke“ angehöre, die als drittgrößte politische Kraft im Bundestag sitzt. Auf Pausenhöfen wollen sie Kinder und Jugendliche nun dazu verpflichten, nur noch Deutsch zu sprechen. Auch Angelika Hassani ist besorgt: „Aus historischer Sicht ein gefährlicher Machtanspruch, der die Frage nach Demokratie und ihrem Wesen pervertiert und missbraucht, in dem völlig undemokratisch und mit fragwürdigem Kalkül Andere in Gruppen eingeschlossen werden.“

Ende Februar 2006 stellte der UN-Menschenrechtsinspektor Vernor Muñoz dem deutschen Bildungssystem ein vernichtendes Zeugnis aus. Es betreibe soziale Auslese und diskriminiere besonders Migrantenkinder. Die geplante Deutschpflicht hält der UN-Experte für „menschenrechtswidrig“. Muñoz fordert „Menschenrechtserziehung“ in allen Schulen sowie in der pädagogischen Ausbildung.

Doch Scham stellt sich nicht ein. Regelrechte „Affektstumpfheit“ (Alexander Mitscherlich) war bereits Mitte Februar 2006 auch in der Bundesrepublik festzustellen, als der UN-Bericht über die Menschenrechtsverletzungen durch US-Soldaten in Guantanamo veröffentlicht wurde. Ebenfalls kein Innhalten, keine kollektive Empörung war zu spüren, als ein Video an die Öffentlichkeit trat, in dem ein britischer Soldat seine Kamera auf die Misshandlung von irakischen Jugendlichen setzt und sich dabei in hörbare sexuelle Erregung steigert. Die nur zwei Tage später veröffentlichten Bilder aus den US-Verliesen in Abu Ghraib, die nicht nur bestialische und sadistische Folterungen von Menschen dokumentieren, sondern auch Leichenschändung, vermochten die kollektive Gefühlsstarre ebenfalls nicht zu lösen.

Lautstark aber haben gleichzeitig fast alle deutschen Medien den Abdruck rassistischer Mohammed-Karikaturen durch eine fremdenfeindliche dänische Zeitung als Recht der freien Rede gefeiert. Nur wenige Tage später forderten die gleichen deutschen Leitkulturellen ein Aufführungsverbot für den türkischen Spielfilm *Tal der Wölfe*. Auf die Idee, nun vielleicht end-

⁶ Gayatri Chakravorty Spivak (1999): *A Critique of Post-Colonial Reason*. Harvard: 281-308.

lich mit deutsch-türkischen Jugendlichen, die diesen Film überwiegend positiv sehen, in Dialog zu treten, kommen sie hingegen nicht.

Alexander Mitscherlich hat schon vor knapp 40 Jahren versucht, das Problem der Abstumpfung zu erklären. Wenn Menschen ohne Hoffnung seien, trete politische Interesselosigkeit ein, sich für die Gesellschaft einzusetzen. Daraus entwickle sich eine „narzisstische Gefühlsverschiebung“. In diesem Zustand hat die Manipulation ein leichtes Spiel: „Der negative Affekt kann sich quasi legitim an das verachtete Objekt heften.“⁷ Die Einfühlung verkümmere immer weiter und begünstige eine sich kollektiv demonstrierende Asozialität. Die tritt besonders auch im Verhältnis zur Sexualität und insbesondere zum weiblichen Körper in der christlichen „Leitkultur“ zutage: „Hat dem Christen seine Religion durch Jahrtausende das sexuelle Glück vergällt, so ist es jetzt die Reduktion der erotischen Erfahrung auf ein dem Konsumbedürfnis nachgebildetes Sexualbedürfnis, das ihn an der Humanisierung seiner geschlechtlichen Humanisierung hemmt.“⁸ Das Christentum kennt kaum Genuss und Lüste, dafür umso mehr aus der Verachtung geborene Gier. Und genau letzterer entzieht sich die muslimische Frau auch symbolisch.

Erniedrigung des anderen Körpers

Die Menschen sind sich im Westen noch fremder geworden als vor 40 Jahren, umso mehr brauchen sie die Erniedrigung des anderen, insbesondere des weiblichen Körpers. Bis Ende September 2004 bot das in Hamburg produzierte *Spiegel-Online* seinen Lesern etwas ganz Besonderes: Unter der redaktionellen Rubrik „a+i“ (*art und information*) konnte sich der Leser an härtester menschenverachtender Pornographie vergnügen. Die präsentierten Frauen, von denen einige offensichtlich minderjährig waren, gehörten überwiegend ethnischen Minderheiten an, waren als solche auch markiert. Auf einem dieser „journalistischen“ Angebote wurden Frauen und ihre Geschlechtsorgane mit Mäusen und Ratten verglichen. Der dafür juristisch Verantwortliche saß zur gleichen Zeit in der Beschwerdekammer des *Deutschen Presserates*. Ein Befangenheitsantrag gegen ihn wurde abgelehnt.

Eine Eingabe an den Presserat, beruhend auf einer umfassenden wissenschaftlichen Expertise gegen die rassistisch-sexistische Berichterstattung der *Bild-Zeitung* über zwei Deutschtürken, wurde dann ebenfalls nicht gerügt, sondern abgewiesen. Dies ist umso bemerkenswerter, als ein Hamburger Gericht in diesem Fall im Sinne der Betroffenen entschied und der von der

⁷ Alexander Mitscherlich (1969): *Die Idee des Friedens und die Menschliche Aggressivität*. Frankfurt a. M.: 45.

⁸ Ebd.: 131.

Bild-Zeitung angestrebten Unterlassungsklage gegen die Behauptung, „Volksverhetzung“ liege vor, nicht stattgab.

In der rassistisch-sadistischen Dimension der Menschenverachtung verbirgt sich für Spivak eine *kollektive* Phantasie, die symptomatisch für *kollektives* Vagabundieren sadomasochistischer Repression eines *kollektiven* imperialistischen Unternehmens sei.⁹

Das Stück, das der Westen – und ganz konkret auch in der Bundesrepublik Deutschland – derzeit spielt: *Biedermann und die Brandstifter*¹⁰ – immer und immer wieder.

Autorin:

Brigitta Huhnke ist Sozialwissenschaftlerin und Diskursanalytikerin aus Hamburg.

Der Text ist der Zeitschrift „**stimme** von und für Minderheiten“ Nr. 58, Frühjahr 2006 entnommen. Die Abdruckgenehmigung erfolgte mit freundlicher Unterstützung des Herausgebers, dem Verein zur Förderung des Zusammenlebens von Minderheiten und Mehrheiten in Innsbruck (office@initiative.minderheiten.at) sowie der Autorin.

⁹ Vgl. Spivak, a. a. O.: 284.

¹⁰ Zur Re-Lektüre dringend empfohlen: Max Frisch: *Biedermann und die Brandstifter*, 1953 als Hörspiel erstmals gesendet, 1958 am Schauspielhaus Zürich aufgeführt, seither von verschiedenen Verlagen publiziert.

Yasemin Karakaşoğlu

Das Selbstverständnis von 'Kopftuchmädchen' und die Jugendhilfe

Mit muslimischen Mädchen, insbesondere denjenigen unter ihnen, die ein Kopftuch tragen, also den sogenannten 'Kopftuchmädchen', tun sich so manche Bereiche der Gesellschaft schwer, denn sie gelten als besondere 'Problemgruppe': schwer zugänglich, unter der ständigen Beobachtung der Familie, bewacht durch die ethnische community. Dies gilt auch für den Bereich der Jugendhilfe. Besonders verbreitet ist hier der 'Opferdiskurs', d.h. die Wahrnehmung der Mädchen nahezu ausschließlich als Opfer direkter oder indirekter elterlicher, vor allem väterlicher Gewalt. Die islamische Religion wird in diesem Zusammenhang durch Professionelle in der Jugendhilfe oftmals als Legitimation der psychischen, verbalen oder körperlichen Gewalt wahrgenommen. Ein Grundprinzip feministischer Mädchenarbeit, die Parteilichkeit, bringt die Zuständigen daher nicht selten in eine prinzipielle Oppositionshaltung zu islamischen Orientierungen von Migrantenfamilien: Mädchen sollen sich aus den per se als restriktiv verstandenen religiösen Strukturen lösen lernen, um zu Selbstbestimmung und individuell definierter Weiblichkeit finden zu können.

Dreh- und Angelpunkt in der bundesdeutschen Diskussion um die Freiheiten und Entfaltungsmöglichkeiten der Mädchen ist nicht selten das Kopftuch. Am Grad der religiösen Orientierung wird die Integrationsfähig- und -willigkeit gemessen. Nicht der erfolgreiche Abschluss einer Schule oder die Beherrschung der deutschen Sprache, das Bemühen um einen Ausbildungs- oder qualifizierten Arbeitsplatz, sondern eben das unverstandene Bestehen auf "islamischer Kleidung" wird als Indikator für das Verhältnis zur deutschen Gesellschaft betrachtet. Hintergrund hierfür ist der gesellschaftliche Konsens, dass ostentativ praktizierte Religion nicht vereinbar sei mit den Regeln und Normen der modernen Industriegesellschaft, hier wird ihr nur die private Abgeschlossenheit zugewiesen. Präsentiert sich religiöses Empfinden und religiöse Zugehörigkeit dennoch öffentlich, so wird dies schnell gleichgesetzt mit einer Ablehnung der für alle Gesellschaftsmitglieder verbindlichen Errungenschaften der Moderne und damit mit mangelnder Integrationswilligkeit. Dass auch ein westlich, modisch-offen gekleidetes, scheinbar "integriertes" muslimisches Mädchen durchaus eine enge Bindung zum Islam haben kann, die sich eben nicht in der Kleidung, sehr wohl aber in der Befolgung islamischer Speisevorschriften (Schweinefleisch - und Alkoholverbot) bzw. des fünfma-

ligen Betens ausdrückt, also von der Kleidung nicht automatisch auf die Gesinnung geschlossen werden kann, wird oft nicht wahr genommen.

Während das Festhalten von Frauen der ersten Generation an traditionellen Kleidungsgewohnheiten noch vielfach im Zusammenhang ihrer dörflichen Herkunft, Verunsicherungen durch die Migration und Festhalten an einer Türkeiorientierung gesehen, und als solche zwar nicht geachtet aber doch widerwillig akzeptiert wird, fällt es vielen im sozialen Bereich tätigen Personen schwer, eine akzeptierende Haltung gegenüber den "Kopftuchmädchen" der zweiten und dritten Generation zu zeigen. Als Motiv für die Entscheidung zum Tragen von "Kopftüchern" und der oftmals damit verbundenen „islamischen Kleidung" bei Mädchen und jungen Frauen wird bisher vor allem angenommen, dass es sich um eine Fortführung elterlicher Traditionen, von diesen gewünscht bzw. aufoktroziert, handelt. Die Islamismuskussion der letzten Jahre hat dem Kopftuch jedoch eine weitere Assoziation hinzugefügt. Im Zuge der "Fundamentalismus"-Debatte wird den Mädchen und jungen Frauen pauschal unterstellt, ihr Kopftuch sei nicht mehr nur Zeichen ihres passiven Festhaltens an Traditionen der Herkunftsgesellschaft sondern eine deutliche Ablehnung westlicher Werte wie Selbstbestimmung und Individualität. Ihnen wird vorgehalten - im günstigsten Falle - sich zum naiven Aushängeschild der Islamisten zu machen - im ungünstigsten Fall - sich zum Islamismus zu bekennen und das Kopftuch als politisches Kampfmittel einzusetzen. In diesem Zusammenhang wird dann das Symbol Kopftuch als offensiver Angriff auf den Werte- und Normenkonsens der westlichen Gesellschaft gedeutet.

Ein weiterer möglicher Grund für die Entscheidung z.B. eines muslimischen Mädchens, ein Kopftuch zu tragen, entzieht sich ebenfalls dem Verständnis der deutschen Öffentlichkeit, dürfte jedoch für manche Betroffene ausschlaggebend sein. Ein Teil der traditionell orientierten türkischen Eltern reagierte auf die Verunsicherungen ihrer Erziehungsnormen durch die Konfrontation mit denjenigen der deutschen Mehrheitsgesellschaft, denen ihre Kinder in den deutschen Einrichtungen automatisch ausgesetzt sind, mit betonter Strenge. Insbesondere den als besonders gefährdet und schutzbedürftig angesehenen Mädchen wurden jegliche Kontakte mit Jugendlichen anderer Herkunftsgruppen, vor allem den männlichen untersagt. Das Verlassen des Hauses wurde manchen von ihnen nur für die Dauer des Schulbesuchs, der Arbeits- oder Seminarzeit erlaubt. Einige Mädchen sehen in dem Griff zum Kopftuch eine Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen von Beruf, Bildung, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben

gegenüber ihren Eltern durchzusetzen. Indem sie das Kopftuch aufsetzen, demonstrieren sie nach Außen ihr Bekenntnis zu islamischen Werten und Normen, machen sich dadurch "unanastbar" für Annäherungsversuche der männlichen Jugendlichen. Die Eltern, für die das Kopftuch ein Garant für das Wohlverhalten der Mädchen und - was noch wichtiger ist - die Wahrnehmung ihrer Töchter als "ehrbare Mädchen" in der muslimischen Gesellschaft - ist, erlauben den Mädchen dann eine größere Bewegungs- und Entscheidungsfreiheit. Steht das Tragen des Kopftuches in engem Zusammenhang mit einer Aneignung religiösen Wissens und einer intellektuellen Beschäftigung mit dem Islam, so ist damit für das Mädchen und seine Familie auch Prestige- und Autoritätsgewinn verbunden. Es wird ihr innerhalb ihrer Familie und der sie umgebenden religiös orientierten aber theologisch weitgehend ungebildeten Migrantengesellschaft eine besondere Achtung zuteil, die ihnen mehr Handlungsfreiheiten und in bescheidenem Rahmen auch Macht ermöglicht.

Religion, die von den Betroffenen nicht als Restriktionsmoment sondern als Ressource verstanden wird, dient hier oft als Bindeglied zur Elterngeneration. Über die selbständige Aneignung der religiösen Grundlagen und die den Lebensumständen und ihrem persönlichen Bedürfnis angepasste Einbindung von Ausdrucksformen ihrer Religiosität ist es ihnen möglich, in einem gemeinsamen kulturell-religiösen Kontext mit den Eltern zu verbleiben und dennoch eigene Lebensvorstellungen zum Ausdruck zu bringen. Es findet mithin auf religiöser Basis eine 'sanfte' Emanzipation von den Eltern und eine eigenständige Interpretation von Integration in die Gesamtgesellschaft statt, die sich von den Vorstellungen der beiden Erziehungsinstanzen Eltern und Mehrheitsgesellschaft in einigen Punkten unterscheidet. Ihre religiöse Orientierung kann für sie im Geflecht der pluralen Möglichkeiten westlichen Musters ein authentischer, eigenständiger und alternativer Lebensstil sein. Neuere Untersuchungen über diese Gruppe von Mädchen zeigen, dass ihre religiöse Orientierung und der Wille nach Selbstbestimmung für sie keinen Gegensatz darstellen. Während in früheren Untersuchungen der Familialismus und die Religiosität als 'Festhalten an Traditionen' gedeutet wurde, stellen aktuelle Untersuchungen fest, daß dieser Personenkreis ein eigenes Modernitätskonzept (Herwartz-Emden nennt dies die 'nicht-westliche Moderne') entwickeln, dass aus Sicht der deutschen Mehrheitsgesellschaft und in hergebrachte Schemata von Modernität nicht hineinzupassen scheint.

Die religiöse Kleidung weist meist (jedoch nicht immer) auf den hohen Stellenwert hin, den Religiosität in der eigenen Lebensgestaltung einnimmt, und ist oftmals auch mit dem Anspruch verbunden, die religiösen Pflichten möglichst umfassend und lückenlos zu praktizieren. Alle in verschiedenen Untersuchungen befragten jungen Frauen mit Kopftuch sehen darin einen unverzichtbaren Bestandteil ihrer weiblichen, islamischen Identität. Gleichzeitig dient es zur Dokumentation einer Zustimmung zu religiös bestimmten und persönlich akzeptierten Grenzen gegenüber der Außenwelt. Diese Grenzen werden dabei jedoch durchaus individuell ausgelegt, sie reichen von einer Vereinbarkeit des Kopftuchtragens mit dem Besuch von Kneipen bis zur Meidung von Orten, die als nicht Islam-gemäß empfunden werden. Ein Beispiel für das individuell oft sehr unterschiedliche Handeln dieser durch das Symbol 'Kopftuch' zu unrecht als kollektivistisch handelnder 'Gruppe' betrachteten jungen Frauen ist ihr Umgang mit dem koedukativen Sportangebot. Während die einen in der landesüblichen Sportkleidung selbstverständlich am koedukativen Sportunterricht teilnehmen, tun andere dies nur in - ihrer Meinung nach - islamgerechter Kleidung, deren deutlichstes Merkmal das Kopftuch und bedeckte Arme und Beine sind. Andere wiederum sehen in der eindeutigen räumlichen Trennung der Gruppen nach Geschlechtern die wichtigste Voraussetzung für ihre Teilnahme am Sport.

Die vorangehenden Darstellungen machen deutlich, dass der Lebensalltag von „Kopftuchmädchen“ ebenso wie von denjenigen ohne Kopftuch von dem Bestreben geprägt ist, ihre verschiedenen Orientierungen, wie etwa die Wahrung der Familiennähe und der berufliche Aufstieg, das Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen ethnischen community und den Zugang zur deutschen Gesellschaft, kollektive Eingebundenheit und individuelle Entscheidungsfreiheit sehr individuell miteinander zu verbinden. Sie weisen mehrheitlich hier ganz pragmatische Deutungs- und Bewältigungsmuster auf. Was in der Vergangenheit vielfach als "Zerrissenheit zwischen den zwei Kulturen" bezeichnet wurde, stellt sich bei näherem Betrachten in vielen Fällen als situationsangepasste Handlungskompetenz innerhalb und zwischen diesen Optionen dar. Dies gilt eigentlich als eine der wichtigsten Grundvoraussetzung für eine aktive Teilhabe an der postmodernen Gesellschaft. Hinsichtlich der Möglichkeiten, die eigene Religiosität leben zu können, ist das Verhältnis zu Deutschland von zwei Grunderfahrungen geprägt: die Erfahrung, dass in Deutschland auf der rechtlichen Ebene die Religionsfreiheit zu prinzipiell weitgehenden Entfaltungsmöglichkeiten bei der religiösen Lebensgestaltung beiträgt. Gleichzeitig wird dagegen auf der Ebene der gesellschaftlichen Akzeptanz die Erfahrung gemacht,

dass bei der Mehrheitsgesellschaft gegenüber muslimischen Ausdrucksformen von Religiosität wenig Verständnis vorherrscht.

Tatsache ist, dass das herkömmliche Angebote der Jugendhilfe von Mädchen aus Migrantenfamilien - hier stellen diejenigen aus muslimischen Familien eine große Gruppe dar - nur in sehr geringem Umfang wahrgenommen werden. Es gilt daher die Erkenntnisse über das Freizeitverhalten, die familiäre Eingebundenheit und die verschiedenen religiösen Orientierungen in ein diese Zielgruppe von Mädchen ansprechendes Angebot zu integrieren. Alle Angebote an muslimische Mädchen mit und ohne Kopftuch haben - wenn sie erfolgreich und zielgruppenadäquat sein sollen - diese je spezifischen Orientierungen und Syntheseversuche auch im Hinblick auf die Religion ebenso zu berücksichtigen wie die Pluralität von Lebensentwürfen bei jungen Migrantinnen. Das beinhaltet auch die Fähigkeit, zwischen aufoktrozierter und selbstbestimmter religiöser Lebensführung unterscheiden zu können. Das setzt jedoch voraus, dass die Professionellen in der Jugendhilfe sich mit diesen differenzierten Orientierungen auseinandersetzen und dabei auch ihre eigene Haltung zum Religiösen reflektieren. Nur so können die den Erfolg der Arbeit behindernden Übertragungsprozesse frühzeitig erkannt und bearbeitet werden. Schließlich sollten alle Angebote im Bereich der sozialen Arbeit im Sinne einer mädchengerechten Jugendhilfeplanung vor allem die folgenden zwei Grundsätze beherzigen: Sie sollten getragen sein von dem Gedanken einer "Anerkennung statt Assimilation" und einer "Partizipation statt eines Paternalismus".

Autorin:

Yasemin Karakaşoğlu ist Professorin für Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen.

Halil Can

Drama zwischen Fremd- und Selbstethnisierung

Situation, Forderungen und Perspektiven bei der Schulbildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Deutschland – die Wir-Ihr-Gesellschaft

In Deutschland leben zurzeit etwa sieben Millionen Menschen nichtdeutscher Herkunft. Das sind rund neun Prozent der Bevölkerung. Von diesen ist jeder fünfte in Deutschland geboren, von den 6- bis 18-Jährigen sind es sogar 50, von den unter sechs Jahren sogar 87 Prozent. In Deutschland wächst damit eine Generation heran, die hier ansässig ist. Die Diskussion, ob Deutschland ein Einwanderungsland ist oder nicht, geht auch mit der aktuellen Debatte um das neue Zuwanderungsgesetz weiter, gleichzeitig zeigen die Zahlen aber, dass die Realität diese Republik eingeholt hat. Die verbrämte Politik der nationalen und kulturellen Differenz schuf statt eines Miteinander ein Nebeneinander und auch Gegeneinander. Feindbilder spalten nicht nur die Gesellschaft, sondern bestimmen auch den Alltag jedes Einzelnen. Gerade in Zeiten wirtschaftlicher Rezession und hoher Arbeitslosigkeit werden gesellschaftliche Widersprüche zwischen der dominanten deutschen Mehrheitsgesellschaft und den unterprivilegierten ethnischen und kulturellen Minderheiten in dieser Gesellschaft manifest.

Die Bildungskatastrophe in Zahlen

Beim Thema schulische Vorbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund muss zunächst festgehalten werden, dass Deutschland es versäumt hat, in Europa Bildungsstandort Nummer eins sein zu wollen. Die Ergebnisse der aktuellen PISA -Studie belegen für Deutschland eine Bildungskatastrophe. Unter den untersuchten 15-jährigen Schülerinnen und Schülern aus 32 Ländern nahm Deutschland lediglich den 21. Platz ein und liegt damit weit unter dem OECD-Durchschnitt. Zwar löste dieses Ergebnis einen Schock in der Öffentlichkeit aus, so dass neben den Medien auch die politisch Verantwortlichen sich gezwungen sahen, sich dem Thema ernsthafter zu widmen als sie es bisher getan hatten. Aber die PISA-Studie bestätigte im Grunde genommen nur das, was bereits bekannt war und von anderen Forschungsinstitutionen und Bildungsverbänden wie der GEW seit langem verbreitet wird. Schon für 1997 hatte die OECD berechnet, dass die öffentlichen Bildungsausgaben in Deutschland mit fallender Tendenz unter dem OECD-Durchschnitt liegen.

Die Bilanz aus der desaströsen Bildungspolitik und diskriminierenden Integrationspolitik lässt sich gerade am Beispiel der schulischen Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ablesen. Hier gibt es gravierende Unterschiede zwischen deutschen und den sogenannten ausländischen Schülerinnen und Schülern.

Von den deutschen SchülerInnen erreichen ein Drittel die allgemeine Hochschulreife, bei den „ausländischen“ SchülerInnen sind es nur ein Zehntel. Die SchülerInnen türkischer Herkunft liegen noch schlechter als der Durchschnitt der „ausländischen“ Jugendlichen. Zwei Drittel der „ausländischen“ SchülerInnen haben einen niedrigen Schulabschluss, das heißt Hauptschulabschluss, erweiterter Abschluss oder auch gar keinen. Umgekehrt haben zwei Drittel der deutschen SchülerInnen Abitur oder Realschulabschluss. Die Perspektiven der „ausländischen“ SchülerInnen sind also sehr viel schlechter.

Es gibt daneben noch einen anderen Unterschied, und zwar zwischen Jungen und Mädchen. Die Mädchen schneiden deutlich besser ab als die Jungen. Das gilt gleichermaßen bei den deutschen wie bei den „ausländischen“ Jugendlichen.

Für die Diskrepanz bei den Schulabschlüssen zwischen SchülerInnen deutscher Herkunft und SchülerInnen mit Migrationshintergrund werden in der Literatur höchst unterschiedliche Erklärungen geliefert. Das hat damit zu tun, von welcher Perspektive aus man die Problematik betrachtet und welche relevanten Faktoren in Betracht gezogen werden. Entsprechend sehen dann auch die Ergebnisse aus. Die Problematik der Bildungsmisere bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist viel zu komplex und vielschichtig, als dass sie auf eine einfache Formel gebracht werden könnte. Dennoch sehe ich es als sinnvollen Ansatz, das Thema familienbiografisch und schulbiografisch anzugehen. Dabei stütze ich mich neben der vorhandenen aktuellen Literatur auch auf eigene Beobachtung, die ich in meiner Tätigkeit als Sozialarbeiter gemacht habe.

Drama zwischen Fremd- und Selbstethnisierung

Gerade in großstädtischen Ballungszentren wie Berlin muss man immer noch feststellen, dass sich MigrantInnen mit ihren Familien in bestimmten Bezirken beziehungsweise Stadtteilen konzentrieren. Abfällig spricht man hierbei auch von sogenannten „ethnischen Ghettos“ oder „sozialen Brennpunkten“. Meist entstehen aber solche Stadtbilder nicht freiwillig von Seiten der Migrantinnen und Migranten, sondern sind ein Ergebnis ignoranter Stadtpolitik, von Fremd- bzw. Selbstethnisierung, häufig dienen sie auch als Schutzraum vor Rassismus und Gewalt.

MigrantInnenfamilien sind nicht nur stärker mit Arbeitslosigkeit, Armut und den Herausforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft konfrontiert, sondern erleben die soziale Benachteiligung auch in Form von Diskriminierung und Rassismus. Auf dem Bildungsmarkt, Arbeits- und Wohnungsmarkt deutscher Herkunft zu sein, versetzt einen als Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft in die Lage, leichteren Zugang zu Ressourcen wie Bildung, Arbeit, Kapital und damit auch Macht zu haben. Diese Unterschiede in der Gesellschaft machen sich auch in der Bildungsarbeit bemerkbar.

Die immer noch stattfindenden gewalttätigen Übergriffe auf Angehörige ethnischer Minderheiten haben bei vielen MigrantInnenfamilien das Vertrauen in diese Gesellschaft gestört. So kommt es, dass Eltern nichtdeutscher Herkunft ihre in Deutschland geborenen Kinder nicht oder erst sehr spät den deutschen Erziehern und Pädagoginnen in den Kindergärten anvertrauen. Auch eine Vorschulanmeldung kommt für diese Eltern meist nicht in Frage. Trotz des Vertrauensverlustes in die deutsche Gesellschaft ist aber für viele Familien klar, dass Deutschland ihr Lebensmittelpunkt geworden ist. Doch auf die Fremdethnisierung reagieren sie mit Selbstethnisierung und bilden ihre ethnische Community in den multiethnischen Stadtteilen. Selbst bei denjenigen, die einen gewissen Wohlstand erreicht und von der Unterschicht den Sprung in den Mittelstand geschafft haben, häufen sich die Fälle der Rückkehr von den von Deutschen dominierten Bezirken in ihre vormals bewohnten multiethnischen Stadtteile. Das ist zum Beispiel in Berlin gut zu beobachten. Familien ziehen auf Grund ihres sozialen Aufstiegs von den Innenstadtbezirken in die Randbezirke, etwa nach Zehlendorf und Charlottenburg. Auf Grund der Ausgrenzung, die sie dort erleben, halten sie es nicht mehr aus und kehren wieder zurück in ihr - gewissermaßen - Schutzterritorium.

Bei MigrantInnenfamilien spiegelt sich die Ethnisierung auch in den Schulbiografien ihrer Kinder wieder. Besonders bei bildungsfernen Unterschichtfamilien beobachtet man in den letzten Jahren immer häufiger, dass diese Kinder mit erheblichen Defiziten in der deutschen Sprache eingeschult werden, die durch Sprachstandmessungen in Berlin belegt werden. Sprachdefizite werden jedoch auch bei Kindern aus deutschsprachigen Unterschichtfamilien festgestellt. Somit sind Defizite in der deutschen Sprache bei SchülerInnen kein ethnisches, sondern ein schichtspezifisches Problem. Darauf weisen auch die Befunde der PISA-Studie hin. So heißt es da, dass insbesondere der Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen überdurchschnittlich groß ist und durch die Schule nicht aufgefangen wird.

Dennoch sind die schulischen Startchancen bei Unterschichtkindern deutscher und nichtdeutscher Herkunft nicht die gleichen. Kinder deutscher Herkunft lernen schon in der Familie die

deutsche Sprache und werden durch den Besuch des Kindergartens und der Vorschule auf die Schulkarriere im Bildungssystem vorbereitet. Ein weiterer Vorteil ist es, dass sie als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft nicht Opfer alltäglicher und struktureller Diskriminierung bzw. von Rassismus werden. Daneben ist die Schule auf Kinder nichtdeutscher Herkunft nicht vorbereitet, weil sie auf eine monokulturelle deutsche Gesellschaft zugeschnitten ist. Kinder mit Migrationshintergrund werden mit Defiziten in der deutschen Sprache, aber auch in ihrer Erstsprache, mit mangelndem sozialen Kapital und Benachteiligung durch ethnisch-kulturelle Differenzzuschreibung entsprechend dem gesellschaftlichen Denkgebäude der Mehrheitsgesellschaft in das monokulturelle, monolinguale Schul- und Bildungssystem aufgenommen.

Zusammenfassend - so die Sprachwissenschaftlerin Prof. Dr. Ingrid Gogolin - "orientiert sich dieses Bildungssystem an der Standardvorstellung eines Schülers, der in einer vollständigen Familie lebt, Deutsch spricht, der christlichen Religion zugehört und letztlich die deutsche Staatsangehörigkeit hat."

Die ethnische Aussonderung von Minderheiten, wie wir sie beispielsweise im Großstädten kennen, lässt sich als Muster auch im System der Schule wiederfinden. Der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Frank Olaf Radtke schreibt hierzu: "Der Schule als Organisation ist, ganz unabhängig von den Einstellungen und Haltungen ihres Personals, eine Bevorzugung von Homogenität und der Tendenz zur Vermeidung von Heterogenität inhärent. Kinder, die den Homogenitätskriterien nicht entsprechen, werden aus diesem Grund potenziell zu Kandidaten für Nichtinklusion, das heißt Zurückstellung in Schule, Kindergarten, Vorbereitungs-klasse oder Exklusionsentscheidungen, das heißt, Sitzenbleiben, Sonderschule für Lernbehinderte, die dazu dienen sollen, zumindest zeitweise die Homogenität der Lerngruppe wiederherzustellen, bis die Pädagogik durch Leistungsbewertung neue Differenz erzeugt hat."

Kinder mit Migrationshintergrund wachsen somit - zumindest in den Großstädten - in der Familie im ethnisch- multikulturellen Stadtteil in einem weitgehend nichtdeutschen Umfeld auf. Die gesprochene Sprache des Freundeskreises, das Milieu, in dem diese Kinder ihre Freizeit verbringen, sind nicht die Räume der deutschen Mehrheitsgesellschaft. Aus solchen Lebensbiografien ergeben sich nicht selten gescheiterte Schul- und Bildungsbiografien. Die Betroffenen werden mit schlechten oder ohne Schulabschlüsse in die Arbeitslosigkeit abgeschoben und können dann, wenn sie nicht rechtzeitig von der Familie oder von Dritten aufgefangen werden, sehr schnell abrutschen und auf die schiefe Bahn geraten. In der Regel schalten sich dann, wenn einzelne Familienhelfer nicht frühzeitig eingegriffen haben, Streetworker, Justiz und Polizei ein. Eltern sind in solchen Situationen meist ohnmächtig und hoffnungslos

überfordert. Wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist, ist es schwer, es da wieder herauszuholen.

Paradigmenwechsel in der Migrations- und Bildungspolitik notwendig

Um vorzubeugen, muss nicht nur eine grundlegende Bildungsreform stattfinden, sondern ein Paradigmenwechsel in der Migrations- und Bildungspolitik eingeleitet werden, der tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen den Weg öffnet. Ich möchte dazu einige Anforderungen daran formulieren, wie eine zukünftige Gesellschaft besser aussehen könnte. Wir leben in einer Einwanderungsgesellschaft, die sich als solche nicht begreifen möchte und damit Konflikte auslöst. Deshalb muss endlich akzeptiert werden, dass Deutschland zumindest nach 40 bis 50 Jahren als Einwanderungsland akzeptiert wird. Die Debatte um das Zuwanderungsgesetz zeigt jedoch, dass Deutschland noch nicht bereit ist, sich nach innen zu öffnen.

Öffnen bedeutet zum Beispiel, institutionelle Diskriminierung abzubauen, wie sie etwa beim Zugang zum Arbeitsmarkt gegeben ist. DrittstaatlerInnen, die hier geboren sind, brauchen dennoch eine Arbeitsgenehmigung, die sie nur erhalten, wenn keine bevorrechtigten Deutschen oder EU-BürgerInnen für den entsprechenden Arbeitsplatz vorhanden sind.

Neben diesem institutionellen Rassismus gibt es den subtilen Rassismus, eine für Außenstehende oft kaum wahrzunehmende Ungleichbehandlung. Um solchen Fällen vorzubeugen, ist in Deutschland ein Antidiskriminierungsgesetz notwendig. Das versetzt die Betroffenen in die Lage, sich gegen Diskriminierung wehren zu können. Eine Debatte um ein Antidiskriminierungsgesetz wird aber nicht geführt. Statt dessen diskutiert man darüber, dass "nützliche" AusländerInnen ins Land kommen sollen und die "unnützen" AusländerInnen herausgehalten werden. Dieses wirtschaftliche Primat herrscht auch im Zuwanderungsgesetz vor. Das Land braucht aber eine Diskussion um den Rassismus, der in dieser Gesellschaft herrscht. Die Diskussion muss auch deshalb geführt werden, weil wir die Antidiskriminierungsrichtlinie der EU in nationales Recht umsetzen und ein Antidiskriminierungsgesetz verabschieden müssen, und zwar bis Mitte 2003.

Bezogen auf die schulische Bildung ist auch eine schleichende Form von Diskriminierung zu beobachten, die oft sehr schwer zu beweisen ist. Kein Lehrer, keine Lehrerin würde sagen: Ich werde dich nicht versetzen, weil du Türke bist oder Grieche oder Italiener, sondern wegen schlechter sprachlicher Leistungen. Um noch mal auf die Zuwanderungsdebatte zurück zu kommen:

Bevölkerungswissenschaftler prognostizieren jetzt schon, dass der Bevölkerungsrückgang und die gänzliche Vergreisung Deutschlands nur durch eine neue Zuwanderung aufzuhalten sei. Sollte man mit einem gesunden zukunftsgerichteten Blick wollen, dass die sozialen Sicherungssysteme in Deutschland nicht zusammenbrechen und durch weitere Ethnisierungspolitik die Gesellschaft in zwei Hälften gespalten wird, dann müsste eine viel überzeugendere Zuwanderungs- und Integrationspolitik gemacht werden als bisher. Der erste Schritt in die richtige Richtung wäre, den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund endlich zu zeigen, dass sie keine Migrantinnen und Migranten, sondern Kinder, d. h. BürgerInnen dieser Gesellschaft sind.

Zusammenfassung der Forderungen und Voraussetzungen für eine interkulturelle Bildungsreform und einen Paradigmenwechsel zu einer offenen und pluralen Einwanderungsgesellschaft in Deutschland:

- Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland.
- Wesentliche Erleichterung der Einbürgerungsvoraussetzungen.
- Gesellschaftsübergreifende Debatte und Einführung eines Anti-Diskriminierungsgesetzes, das das Recht auf Gleichstellung auf allen gesellschaftlichen Ebenen einklagbar macht. So z. B. bei der Berufswahl, Wohnungssuche, Arbeitssuche beim Arbeitsamt, juristische Ahndung bei Diskriminierung durch Personen, Gruppen, Institutionen, Medien, Staat.
- Entsprechend dem Beispiel eines Gender-Mainstreams Entwicklung und Durchsetzung eines (Inter-) Cultural-Mainstreams. Das heißt: Öffnung aller gesellschaftlichen Bereiche nach dem Prinzip der Interkulturalität; Interkulturelle Öffnung der psycho-sozialen und öffentlichen Dienste (Jugendämter, Arbeitsämter ...).
- Bildungsoffensive wie in den 70er Jahren für Mädchen sollte nun insbesondere für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einsetzen.
- Demokratisierung und interkulturelle Öffnung der Schulen:

Schulen sollten einen Autonomiestatus bekommen und in Kooperation als gleichberechtigte Partner von Schulleitung, LehrerInnen-, Eltern- und SchülerInnenschaft sich konstituieren und nach Außen wie nach Innen vertreten dürfen. Demokratie, Interkulturalität und Gemeinwesenarbeit im Kiez sollen die Hauptsäulen der Schule bilden. Dabei soll die Zusammenarbeit mit MigrantInnenverbänden und -organisationen verstärkt werden. Die Schulen sollten

als Bildungseinrichtung auch offen sein für die Eltern, insbesondere mit Migrationshintergrund, um dort ihnen beispielweise Deutschkurse anzubieten.

- Einführung einer Vorschulpflicht für alle Kinder. Somit könnten aus sozialer Herkunft bedingte Leistungs- und Wissensdifferenzen bzw. Chancenungleichheiten bei den Kindern geglättet werden.
- Auch sollte darüber nachgedacht werden, ob ab dem dritten Lebensalter nicht eine Kindergartenpflicht eingeführt wird. Der Staat sollte dabei größtenteils die Kosten tragen. Das würde zumindest der sprachlichen Sozialisation der Kinder mit Migrationshintergrund zugute kommen. Hierdurch könnte schon sehr früh der interkulturelle Dialog zwischen Kindern und Eltern deutscher und nichtdeutscher Herkunft fruchtend auf die schulische Entwicklung der Kinder wirken.
- Notwendigkeit der Ausbildung der interkulturellen Kompetenz bei Erziehern, Sozialarbeiterinnen und anderem pädagogischen und psycho-sozialen Personal.
- Das Curriculum der Schule muss den veränderten Bedingungen in einer pluralen Einwanderungsgesellschaft angepasst werden. So sollte bei Bedarf muttersprachlicher Unterricht angeboten werden, an dem auch deutschsprachige SchülerInnen teilnehmen dürfen. Alle Unterrichtsmaterialien- und Unterrichtsinhalte müssen auf Interkulturalität überprüft und überarbeitet werden, womit eine Abkehr von einer monokulturellen und eurozentristischen Weltanschauung verbunden sein muss.
- Mehr finanzielle Mittel für Schule und Bildung. Die LehrerInnenstellen müssen weiter aufgestockt und die Vergreisung des Lehrpersonals aufgehalten werden. Das pädagogische und das lehrende Personal sollte interkulturell zusammengesetzt sein.
- Bei der Einschulung sollten die SchülerInnen nicht nach ihren Defiziten, sondern nach ihren Ressourcen beurteilt und entsprechend ihren unterschiedlichen Begabungen gefördert werden. So sollte die interkulturelle und die muttersprachliche Kompetenz, die die Kinder von Haus aus mitbringen, von der Schule erkannt und in der Leistungsbeurteilung als Wissensressource Berücksichtigung finden.

Autor:

Halil Can ist Migartionsforscher.

Birgit Jagusch

Ohne Partizipation keine Zukunft! Lebensrealitäten und Perspektiven von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Statistiken zeigen, was im Bewusstsein noch nicht angekommen ist

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Wenngleich sich Einwanderung nach Deutschland nicht mit den Dimensionen von klassischen Einwanderungsländern wie den USA vergleichen lässt, gab es doch immer schon Wanderungsbewegungen nach und von Deutschland, wie beispielsweise die der polnischen ArbeitsmigrantInnen im 19. Jahrhundert. Gleichwohl war diese statistische Feststellung (zu) lange kein gesellschaftlicher, juristischer, ökonomischer und politischer Konsens. Die lange Zeitspanne, bis die politisch Verantwortlichen der Tatsache, dass die bundesrepublikanische Gesellschaft insbesondere seit den 1950er Jahren durch Migration geprägt wurde, mit einem Gesetz Rechnung trugen, zeugt davon. Die Reform des Staatsangehörigkeitsgesetzes im Jahr 2000 und die Entstehung des Zuwanderungsgesetzes, die langwierigen und kontroversen Debatten um dieses erst kürzlich beschlossene Gesetz, zeigen deutlich, wie schwer man sich nach wie vor damit tut, anzuerkennen, dass sich die Gesellschaft nachhaltig durch Einwanderung verändert hat und Migrantinnen und Migranten kein temporärer, sondern ein elementarer und dauerhafter Bestandteil dieser Gesellschaft geworden sind. Doch diese Anerkennung korrespondiert nicht mit einer pluralen, partizipativen Lebensrealität von Migrantinnen und Migranten, die in vielen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bereichen noch immer marginalisiert werden. Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund sind von wesentlichen gesamtgesellschaftlichen Sphären, wie dem qualifizierten Zugang zu (Aus-)Bildung, fairer Partizipation in gesellschaftlichen Kontexten oder Miteinbeziehung in Entscheidungsprozesse, ausgeschlossen. Nicht das Für und Wider von Migration darf heute noch erörtert werden, sondern es muss in allen Bereichen¹ dafür gesorgt werden, dass sich das Ungleichgewicht zugunsten der Menschen mit Migrationshintergrund ausgleicht und Menschen mit Migrationshintergrund in allen sozioökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Bereichen gerechte Chancen zu einer gerechten und gleichberechtigten Partizipation bekommen.

¹ Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund kann nach wie vor in allen gesellschaftlich relevanten Bereichen wie dem Arbeitsmarkt, der Justiz, fehlender politischer und gesellschaftlicher Partizipationsmöglichkeiten und der Pädagogik festgestellt werden.

Derzeit wird die Diskussion zumeist auf diejenigen Menschen fokussiert, die seit den 1950er Jahren im Rahmen der (Arbeits)migration nach Deutschland einwanderten, auf die Aussiedlerinnen und Aussiedler, die verstärkt seit den 1990er Jahren nach Deutschland migrierten, auf Flüchtlinge und auf deren jeweilige Nachfolgenerationen. Schon diese kurze Aufzählung der verschiedenen Gruppen von Migrantinnen und Migranten in Deutschland zeigt, dass es problematisch und simplifizierend ist, pauschal über Migrantinnen und Migranten zu sprechen, zu heterogen sind die Menschen, die sich hinter den jeweiligen Kategorien verbergen. Unterschiedlichen Formen der Differenzierung – wie beispielsweise individuelle, politische und juristische¹ - machen es schwer, Aussagen darüber zu treffen, wie hoch der Anteil der Migrantinnen und Migranten an der Gesellschaft ist. Im Gegensatz zu der heute weitgehend akzeptierten Definition, dass Menschen, die selber, deren Eltern oder Großeltern eingewandert sind, als Migrantinnen und Migranten gelten, erfassen statistische Aussagen meist nur diejenigen Menschen, die zum Zeitpunkt der entsprechenden Erhebung keinen deutschen Pass besitzen. Aussiedlerinnen und Aussiedler und Menschen, die die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben, werden in diesen Erhebungen also nicht berücksichtigt. Manche Untersuchungen fassen den Begriff weiter und differenzieren zwischen denjenigen, welche den deutschen Pass schon bei der Geburt besaßen und denen, die ihn erst später erhalten haben. Gleichzeitig ist die statistische Erfassung von Menschen mit Migrationshintergrund janusköpfig: Sie beinhaltet immer auch die Gefahr, dass Menschen, die ein Bestandteil dieser Gesellschaft geworden sind, durch die gesonderte Berücksichtigung immer wieder als ‚Andere‘, als Nicht-Dazugehörende konstruiert werden. Trotz dieser Unschärfe und immanenten Ausschließungsmechanismen können soziologische und (bevölkerungs)statistische Angaben Indikatoren sein, wie sich die Bundesrepublik Deutschland zu einem Einwanderungsland entwickelt hat, welche Ausgrenzungsmechanismen nach wie vor wirkungsmächtig sind und wo Handlungspotenziale verortet werden müssten.

Im Jahr 2002 betrug der Anteil der Ausländer und Ausländerinnen an der Gesamtbevölkerung Deutschlands 8,9 %, ² in Baden-Württemberg beispielsweise sind es 12,2 %, in Hessen 11,6 %, in Berlin 13,0 %. ³ Der Wissenschaftler Rainer Münz geht in einer Studie davon aus, dass

¹ Die juristische Differenzierung spiegelt sich u. a. an den unterschiedlichen arbeits- und aufenthaltsrechtlichen Regelungen für die jeweiligen ZuwanderInnengruppen wider.

² Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) 2004, S. 86.

³ Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2001,

<http://www.integrationsbeauftragte.de/download/datentab12.pdf>. Dabei beziehen sich die Angaben immer pro-

im Jahr 2030 in einigen westdeutschen Großstädten mehr als 30 % Ausländer und Ausländerinnen leben werden.⁴ Bezüglich der Situation von Jugendlichen ist festzuhalten, dass laut einer Statistik aus 2002 ca. 86,9 % der Kinder mit Migrationshintergrund unter sechs Jahren und 60,2 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter 18 Jahren in Deutschland geboren sind und dementsprechend ihren Lebensmittelpunkt hier haben.⁵ In vielen Großstädten Westdeutschlands haben schon jetzt mehr als 40 % der Kinder- und Jugendlichen einen Migrationshintergrund.⁶ Im Zuge der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts von 2000 geht die Zahl der hier geborenen ausländischen Kinder tendenziell leicht zurück, was auf eine erhöhte Rate der Einbürgerungen zurückzuführen ist. In Baden-Württemberg beispielsweise waren von den rund 28.000 Ausländern und Ausländerinnen, die im Jahr 2001 die deutsche Staatsangehörigkeit erhielten, mehr als ein Drittel jünger als 18 Jahre.⁷ Auch unter den Neuzuwanderern und Zuwanderinnen dominieren die Jugendlichen. Im Jahr 2002 waren fast 40 % aller neu zugewanderten Menschen jünger als 25 Jahre.⁸ Jugendliche mit Migrationshintergrund sind also schon jetzt ein wesentliches Element dieser Gesellschaft und werden auch zukünftig die Entwicklung der Bundesrepublik in pluraler Weise prägen.

Das große Einmaleins bildungspolitischer Gerechtigkeit: Partizipation statt Exklusion im (Aus)Bildungsbereich

Genauso real wie diese statistischen Zahlen ist aber auch die Tatsache, dass die qualitative Beteiligung von Migrantinnen und Migranten innerhalb der Gesellschaft diese demographische Repräsentanz nicht widerspiegelt. Jugendliche Migrantinnen und Migranten müssen in vielen Bereichen des alltäglichen öffentlichen und privaten Lebens Diskriminierungserfahrungen erleben, bekommen keine gerechten Partizipationschancen eingeräumt und werden - wie es jüngst beispielsweise die IGLU-Studie über Grundschülerinnen und Grundschüler zeigte - im Schulsystem deutlich benachteiligt. Dies spiegelt sich laut dieser Studie exemplarisch an der eklatanten Disparität der Empfehlungschancen zum Besuch des Gymnasiums zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wider. Im Bundesdurchschnitt beispielsweise liegt die Wahrscheinlichkeit für ein Kind ohne Migrationshintergrund im Ver-

zentual zur jeweiligen GesamteinwohnerInnenzahl.

⁴ Vgl. Münz/Seifert/Ulrich 1999, S. 177.

⁵ Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.) 2002, S. 392.

⁶ Vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2004, S. 142. Der Artikel findet sich auch in dieser Ausgabe des „Überblick“, S. 9 - 14.

⁷ Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hg.) 2002, S. 3.

⁸ Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) 2004, S. 19.

gleich zu einem Kind mit Migrationshintergrund, von den Lehrerinnen und Lehrern für das Gymnasium empfohlen zu werden, 2,63 mal höher.⁹

Das Gutachten von Ingrid Gogolin et. al. aus dem Jahr 2003 zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Schulsystem kommt zu der Erkenntnis, dass im Vergleich der letzten Jahre die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an weiterführenden Schulen trotz diverser Anstrengungen und trotz diverser Richtlinien und Empfehlungen sinkt.¹⁰

Die Diskriminierung im Bildungssystem spiegelt sich auch im Alltag der Jugendlichen wider. Eine Untersuchung über die Lebenssituation junger Menschen in Deutschland, die auch explizit Jugendliche mit Migrationshintergrund berücksichtigt,¹¹ kommt zu dem Ergebnis, dass Schule/Studium, Ausbildung sowie finanzielle Probleme/Arbeitslosigkeit die höchste Problempriorität bei den Jugendlichen haben. Auch in Hinblick auf die schulische Ausbildung korrespondiert diese Umfrage mit anderen, die alle zu dem Ergebnis kommen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert, in weiterführenden Schulen, insbesondere dem Gymnasium, unterrepräsentiert sind.¹² Insbesondere in Bayern und Baden-Württemberg ist der Anteil der Kinder- und Jugendlichen in Gymnasien und Realschulen überproportional niedrig und gleichzeitig an Haupt- und Sonderschulen überproportional hoch.¹³ Noch immer schließen mehr als 40% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihre schulische Laufbahn höchstens mit einem Hauptschulabschluss ab.¹⁴

⁹ Vgl. Bos u. a. 2004, S. 27f.

¹⁰ Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) 2003, S. 4 f.

¹¹ Vgl. ipos Institut für praxisorientierte Sozialforschung (Hg.) 2003. In dieser Studie wurden Jugendliche zwischen 14 und 27 Jahren befragt. Erstmals berücksichtigt die Studie explizit auch Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dabei werden nicht nur Jugendliche ohne deutschen Pass befragt, sondern auch Jugendliche, die den deutschen Pass nicht bei ihrer Geburt besaßen. Wenngleich die Studie einen gesamtdeutschen Überblick verschaffen will, bezieht sie nur Jugendliche mit Migrationshintergrund aus Westdeutschland ein, da die Anzahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Ostdeutschland zu gering erscheint. Dementsprechend basieren die Vergleichszahlen im Folgenden zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund immer auf den befragten Jugendlichen in Westdeutschland.

¹² Vgl. ipos 2003, S. 133. 28% der Befragten mit Migrationshintergrund nennen bei der Frage nach dem Schulabschluss bzw. dem angestrebten Bildungsziel den Hauptschulabschluss (im Durchschnitt aller Befragten West sind es nur 15%), die Mittlere Reife wird von 36 % (Alle West: 33 %) genannt, nur 14 % nennen das Gymnasium (Alle West: 21 %) bzw. 22 % (Alle West: 31 %) besitzen das Abitur.

¹³ Vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.) 2002, S. 181.

¹⁴ Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003, S. 6.

Gleichzeitig verlassen überproportional viele ausländische Jugendliche¹⁵ die Schule ohne einen zertifizierten Schulabschluss.¹⁶ Ein wesentlicher Faktor, der dazu führt, dass der Anteil jugendlicher Migrantinnen und Migranten in Haupt- und Sonderschulen nicht sinkt, liegt sicherlich auch daran, dass aufgrund von Sprachdefiziten Kinder von der Einschulung zurückgestellt werden. Häufig werden mangelnde Deutschkenntnisse als generelle Lernschwierigkeiten klassifiziert. Dies führt dazu, dass wegen der Prämisse der Altershomogenität Sonderschulverfahren eingeleitet werden und den Kindern der Zugang zu allgemeinen Grundschulen verwehrt wird. Viele Ursachen, die zu diesem Ungleichgewicht beitragen, sind zwar schon identifiziert und auch mögliche Lösungsalternativen entwickelt, noch mangelt es allerdings an der Umsetzung adäquater Handlungsansätze, um dazu beizutragen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund auch tatsächlich die gleichen Chancen im deutschen Bildungssystem erhalten.

Die ungelösten Probleme in der schulischen Ausbildung spiegeln sich anschließend in der Berufsausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wider. Ihnen gelingt es in geringerem Maße als den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, einen Ausbildungsplatz zu finden, so dass im Jahr 2000 beispielsweise 37,7 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwischen 20 und 29 Jahren ohne anerkannten Berufsabschluss blieben (und nur 10,3 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund). Eine andere Untersuchung macht deutlich, dass insbesondere weibliche Jugendliche von dem fehlenden Abschluss betroffen sind (33,7% der männlichen und 42,0 % der weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund).¹⁷ Die Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz bekommen, finden diesen überproportional häufig in Sektoren, die durch geringe Verdienst- und Aufstiegschancen sowie ungünstige Arbeitsbedingungen gekennzeichnet sind.¹⁸ Das Bundesinstitut für Berufsbildung kommt in einer Untersuchung aus dem Jahr 2003 zu folgendem Ergebnis:

„Jugendliche ausländischer Herkunft haben am ehesten in den Ausbildungsberufen eine Chance, die für junge Deutsche nicht so attraktiv sind. (...) Besonders alarmierend ist die Situation im Dienstleistungsbereich und im öffentlichen Dienst.“¹⁹

¹⁵ Aufgrund der statistischen Daten wurden hier nur diejenigen Jugendlichen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, berücksichtigt, doch ist nicht davon auszugehen, dass sich die Statistik stark verändern würde, wenn alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfasst würden.

¹⁶ Vgl. Klemm 2004, S. 209.

¹⁷ Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003, S. 7.

¹⁸ Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003, S. 8.

¹⁹ Granato 2003, S. 34.

Auch die Arbeitslosenquoten belegen, dass Ausländer und Ausländerinnen überdurchschnittlich oft von Arbeitslosigkeit betroffen sind.²⁰ Nach wie vor gelingt es also weder dem Schulsystem in Deutschland, Jugendliche mit Migrationshintergrund ausreichend zu qualifizieren und Hürden abzubauen, die einer Bildungsbeteiligung im Wege stehen, noch dem Arbeitsmarkt, den Jugendlichen adäquate Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig macht eine Umfrage unter Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund deutlich, dass deren Erwartung an Einrichtungen, die Beratungen in Fragen der Schule, Ausbildung oder Beruf anbieten, relativ gering sind, obwohl sie häufig genutzt werden.²¹ Vielleicht hängt dies damit zusammen, dass die Mädchen und jungen Frauen bei bisherigen Terminen mit Behörden oder öffentlichen Einrichtungen Erfahrungen der Zurückweisung und Diskriminierung gemacht haben und dementsprechend häufig auch für zukünftige Beratungen einen kultursensiblen Umgang wünschen.²² Zukünftig müssen deshalb gezielte und effektive Wege gefunden und umgesetzt werden, damit Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht länger unter prekären sozialen, bildungspolitischen und ökonomischen Verhältnissen leben müssen.

HipHop, Folklore, Internet-Chat, Kino oder Fußball? Entweder oder, oder alles parallel? Freizeitverhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Geburt und der lange Aufenthalt in Deutschland haben zur Folge, dass der überwiegende Teil der jugendlichen Migrantinnen und Migranten den dauerhaften Lebensmittelpunkt in Deutschland sieht und auch - im Gegensatz noch zu der Elterngeneration - kein Interesse an einer Rückkehr in das Heimatland der Eltern verspürt. In einer Untersuchung von Alois Weidacher aus dem Jahr 1999 unter Jugendlichen mit türkischem, griechischem oder italienischem Migrationshintergrund äußerten rund 60 %, dass sie auch zukünftig in Deutschland leben und nicht in das Heimatland ihrer Eltern zurückkehren wollen.²³ Deutschland ist also de facto die Heimat der Jugendlichen geworden. Dies zeigt sich auch daran, dass die Umgangssprache und Verkehrssprache von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auch in innerethnischen Beziehungen und Freundschaften, mittlerweile überwiegend Deutsch ist.²⁴ In Bezug auf Mu-

²⁰ Im Juni 2002 waren insgesamt in Deutschland 10,5 % Menschen arbeitslos, darunter 18,4 % Ausländer und Ausländerinnen. In Baden-Württemberg waren insgesamt 5,7 % arbeitslos, darunter 11,9 % Ausländer und Ausländerinnen. Diese Statistik erfasst nur diejenigen Menschen, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Die Zahlen wären vermutlich noch höher, wenn auch Menschen mit Migrationshintergrund aber mit deutschem Pass einbezogen würden. Vgl. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2002, S. 4.

²¹ Vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2004, S. 146.

²² Vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2004, S. 147.

²³ Vgl. Weidacher, Alois: (Hg.) 2000, S. 68 ff.

²⁴ Vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2004, S. 144.

sik, Kleidung etc. gibt es Konformitätsbewegungen. Dabei handelt es sich aber nicht um einen Assimilationsprozess, d. h. jugendliche Migrantinnen und Migranten übernehmen nicht unreflektiert die Kultur der Mehrheitsgesellschaft, es findet vielmehr eine Konvergenzbewegung statt. Kulturelle Muster im Alltag und der Freizeit zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nähern sich an. Die zahlreichen jugendlichen Subkulturen reflektieren die multikulturelle Zusammensetzung der Kinder- und Jugendlichen in Deutschland und deren spezifische Interessensgebiete. Wie viele Facetten die Identität Jugendlicher mit Migrationshintergrund aufweist, mögen die folgenden zwei Zitate verdeutlichen, die exemplarisch zeigen, wie weit das Klischee des männlichen dominanten Machos und des unterwürfigen, nur an Familie und Hausarbeit interessierten Mädchens, von den Realitäten entfernt sein kann:

„Den Hausputz kann man ja auch gemeinsam machen, den ganzen Kram untereinander aufteilen. Ich mache das schon jetzt. Ich räume zum Beispiel gern mein Zimmer auf. Exotisch, nicht wahr?“ (Giovanni, 17 Jahre)²⁵

„Viele wollen irgendwie ‚anders‘ sein. Wenn man es so betrachtet: ‚Anders‘ als ich geht ja kaum. Ich liebe Frauen, ich sehe chinesisch aus, ich fühle mich wie ein Alien, das aus Versen in der falschen Familie gelandet ist. Das ist nicht witzig. ‚Made in Germany‘, aber ‚Born in Taiwan‘“. (Lina, 20 Jahre)²⁶

Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, die in der Musikbranche, in Sport oder in Film und Fernsehen erfolgreich sind, werden zu Identifikationsfiguren und setzen im jugendkulturellen Bereich - sowohl bei Jugendlichen mit als auch ohne Migrationshintergrund - Trends.²⁷ Gleichzeitig gibt es aber auch Entwicklungen, die als „Selbstethnisierungen“ bezeichnet werden, worunter eine verstärkte Identifikation mit der Herkunftskultur zu verstehen ist. Die Mitgliedschaft in herkunftskulturell geprägten Vereinen, die nach wie vor partiell vorhandene Tendenz zur Ablehnung einer Partnerschaft mit einem/r mehrheitsdeutschen Partner/in oder die Tatsache, dass Jugendliche ihre Freizeit größtenteils mit Jugendlichen verbringen, die den gleichen Migrationshintergrund besitzen,²⁸ deuten auf eine intensivierte Herkunftsorientierung hin. Allerdings muss in diesem Kontext betont werden, dass sich

²⁵ Panier 2004, S. 111.

²⁶ Ebda., S. 120.

²⁷ Gerade in der Musikszene gibt es in den verschiedenen Genres derzeit eine Reihe von sehr erfolgreichen Künstlerinnen und Künstler, wie z. B. die multikulturell besetzte Gruppe Bro'sis, verschiedene Hip Hop Gruppen, Sänger wie Xavier Naidoo oder die Band Overground.

²⁸ Vgl. Weidacher 2000, S. 112 – 118.

beide Formen der jugendkulturellen Sozialisation nicht ausschließen und bei einer Person koexistieren können. Zudem muss im Zusammenhang mit dem oft als Indiz von Desintegration interpretierten Verhalten der Selbstethnisierung auch berücksichtigt werden, dass eine Hinwendung zur - vermeintlich - eigenen Gruppe, immer auch eine Reaktion auf persönliche Diskriminierungserfahrungen sein kann, ein Rückzug, um weiteren Ausgrenzungen durch die Mehrheitsgesellschaft zu entgehen. Gleichmaßen kann die Identifikation und Beschäftigung mit dem Herkunftsland auch ein Indiz für eine hybride Identität sein, welche die Form von Lebensgestaltung darstellt, die weder ihre oder seine möglichen kulturellen Ursprünge noch die ihrer oder seiner Umwelt verneint, sondern gerade durch die Vermischung verschiedener kultureller Bezüge eine eigene Identität herausbildet. Somit ist eine hybride Identität ein Zeichen gerade für Integration, die es ihm oder ihr ermöglicht, sich souverän und substantiell in verschiedenen (trans)kulturellen Kontexten bewegen zu können.²⁹

In Bezug auf Kinder- und Jugendhilfe ist von Interesse, welches Freizeitverhalten Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben. Gibt es Differenzen zu gleichaltrigen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und welche Interessen haben Jugendliche mit Migrationshintergrund, die bislang vielleicht in der Jugendarbeit nicht adäquat berücksichtigt werden?

Die ipos-Studie liefert einen Vergleich der Freizeitgestaltung zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.³⁰ Dabei gibt es bei den befragten Jugendlichen leichte Unterschiede in der Präferenz der Aktivitäten: Bei neun zur Auswahl stehenden Items rangiert "Freunde treffen" bei allen befragten Jugendlichen auf Platz eins. Die darauf folgenden Items variieren jedoch in ihrer Rangfolge. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund sind "Musik hören/lesen", "Sport", "Kino" die folgenden drei wichtigsten Freizeitbeschäftigungen, "Disco", "Kneipenbesuche" und "Theater" sind kaum von Interesse. Demgegenüber messen "deutsche" Jugendliche dem Sport eine leicht höhere Bedeutung bei³¹ und besuchen wesentlich häufiger Kneipen/Clubs und Diskos. Gravierende Unterschiede zeigen sich bei der Frage nach der Zeit, die Jugendliche für Freizeit zur Verfügung haben. Nur 41 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund geben an, viel Freizeit zu haben (demgegenüber 43 % aller Befragten

²⁹ Vgl. Mecheril 2003, oder: Mecheril 2002.

³⁰ Vgl. ipos Studie 2003, S. 136 ff.

³¹ Auf einer Skala von -5 bis +5 liegt der Mittelwert für Jugendliche ohne Migrationshintergrund bei 2,9 im Vergleich zu 2,7 bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

in Westdeutschland³²), 33 % dagegen, über wenig Freizeit zu verfügen (nur 23 % aller Befragten West). Eine andere Studie, die im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund in 2001/2002 zu verschiedenen Themen befragte, kam demgegenüber zu dem Ergebnis, dass Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund ihre Freizeit überwiegend zu Hause (44 %) und/oder mit Freundinnen und Freunden (63 %) verbringen. Hohe Priorität hat dabei Musik hören, telefonieren, fernsehen, aber auch lesen. Immerhin für 25 % spielt die Nutzung des Computers inklusive des Internets eine große Rolle. Die hervorgehobene Bedeutung, die der peer-group innerhalb der Jugendarbeit innewohnt, wird in dieser Studie durch die Tatsache bestätigt, dass 76 % der Befragten ihre Freizeit mit der besten Freundin verbringen.³³

Der pädagogische Alltag zeigt, bestätigt u. a. auch durch die ipos-Studie, dass der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Einrichtungen der Offenen Tür weit- aus höher liegt, als in der klassischen Variante der Jugendverbandsarbeit. So äußerten sich beispielsweise Jugendliche mit Migrationshintergrund im Gegensatz zur Gesamtheit aller Befragten West (34 %), nur zu 25 % als unzufrieden mit dem lokalen Angebot an Jugendzentren. Die Vorliebe von offenen Angeboten im Vergleich zu verbandlicher Jugendarbeit korrespondiert auch mit der geringeren Vereinsmitgliedschaft von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Laut ipos-Studie sind nur 16 % der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund Mitglied in einem Verein, darunter wesentlich mehr männliche als weibliche Jugendliche (23 % versus 10 %). Besonders beliebt sind dabei Sportvereine mit 74 %, freizeittlich orientierte Vereine folgen auf Platz 2 mit 13 %, bürgerschaftliches Engagement in Vereinen spielt - ebenso wie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund - eine eher marginale Rolle mit 5 %.³⁴ Die Untersuchung von Boos-Nünning und Karakaşoğlu zeigt, dass bei den Mädchen religiöse und kulturelle Vereine besondere Bedeutung besitzen, spezielle Angebote für Mädchen dagegen relativ selten genutzt werden.³⁵ Etwas differenzierter in Hinblick auf die Vereinsstrukturen bestätigt die Studie von Weidacher den höheren Organisationsgrad von männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Diese unterscheidet zusätzlich zwischen deutschen Vereinen und MigrantInnenselbstorganisationen. Auch hier weisen (deutsche)

³² Aufgrund der Tatsache, dass in Ostdeutschland relativ wenig Jugendliche mit Migrationshintergrund leben, wurden dort keine Daten erhoben. Die Vergleiche basieren demzufolge immer auf Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Westdeutschland.

³³ Vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2004, S. 143.

³⁴ Vgl. ipos Studie 2003, S. 137 f.

³⁵ Vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2004, S. 145.

Sportvereine mit durchschnittlich 25,3 % (35 % bei den männlichen Jugendlichen) den höchsten Organisationsgrad aus, gefolgt von der Mitgliedschaft in Gewerkschaften mit durchschnittlich 12,5 %. Mitglied in einem „deutschen“ Jugendverband zu sein, äußern mit 2,00 % (Mädchen mit türkischem Migrationshintergrund) - 6,00 % (Jungen mit griechischem und türkischem Migrationshintergrund) nur relativ wenig Jugendliche.³⁶ Insgesamt geben aber zwischen 52 % (Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund) und 59 % (Jugendliche mit griechischem Migrationshintergrund) an, Mitglied in einem deutschen Verein oder einer Selbstorganisation zu sein, was nach den Ergebnissen dieser Studie insgesamt auf große Bedeutung von Vereinen für Jugendliche mit Migrationshintergrund schließen lässt.³⁷ In den letzten Jahren haben sich einige Selbstorganisationen jugendlicher Migrantinnen und Migranten gegründet, die über einen hohen Mobilisierungsgrad verfügen und sicherlich in den kommenden Jahren einen wesentlichen Beitrag zur Jugendverbandsarbeit zu leisten in der Lage sind.³⁸ Die Tatsache, dass sich beispielsweise der Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland (AAGB) erfolgreich um eine Anschlussmitgliedschaft im Deutschen Bundesjugendring bemüht hat, oder die Mitgliedschaft zahlreicher Vereine jugendlicher Migrantinnen und Migranten in Stadtjugendringen zeigen, dass diese Vereine sich als selbstverständlicher Teil der Jugendverbandsarbeit in Deutschland verstehen und daran aktiv partizipieren wollen. Darin müssen sie von den handelnden Akteurinnen und Akteuren auf lokaler und überregionaler Ebene aktiv und wirkungsvoll unterstützt werden.

Partizipation auf gleicher Augenhöhe

Zahlen, Statistiken und Studien bilden natürlich immer nur einen kleinen Teil der Realität ab. So sorgfältig recherchiert wird und so sehr man versucht, keine pauschalisierenden Aussagen zu treffen, reflektieren diese Ergebnisse doch immer nur einen kleinen Teil der Wirklichkeit und können nicht verhindern, dass die individuellen Perspektiven der Jugendlichen simplifizierend homogenisiert werden. Hat man diese Realitätsverzerrung im Blick, muss konstatiert werden, dass unsere Gesellschaft noch weit davon entfernt ist, was eigentlich integraler Be-

³⁶ Hier muss hinzugefügt werden, dass die Mitgliedschaft in den Jugendverbänden, die erfahrungsgemäß einen großen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ansprechen, wie die Gewerkschaftsjugend und Sportjugend, extra aufgeführt werden und unter dem Punkt „Jugendverband“ nicht enthalten sind. Dementsprechend ist die reale Zahl der Jugendlichen mit Migrationhintergrund, die in einem Jugendverband Mitglied sind, höher anzusiedeln.

³⁷ Vgl. Weidacher 2000, S. 101 ff.

³⁸ Dabei handelt es sich u. a. um den Bund der Alevitischen Jugendlichen in Deutschland (AAGB), die Deutsche Jugend aus Russland (DJR), die DIDF-Jugend, die Muslimische Jugend in Deutschland (MJD), den Jugendverband JunOst und den Jugendverband Integration.

standteil eines Einwanderungslandes sein müsste: Bis zur Erlangung gleichberechtigter Lebensverhältnisse und Zugangsmöglichkeiten zu allen gesellschaftspolitisch entscheidenden Bereichen ist es noch ein langer Weg. Nicht zu Unrecht wird von Seiten einiger Menschen mit Migrationshintergrund kritisch in Richtung auf Politik und Gesellschaft formuliert, dass eigentlich die Zeit der Bestandsaufnahmen, der Grundsatzpapiere und wohlmeinenden Erklärungen vorbei sei und endlich aktive Schritte unternommen werden sollten, um die schriftlichen und mündlichen Bekenntnisse in die Realität umzusetzen. Diese Kritik gilt es im Rahmen der Debatte um Interkulturalität auf allen Ebenen auf- und anzunehmen. Dazu ist es nötig, dass alle Institutionen und Behörden, die mit Menschen mit Migrationshintergrund arbeiten, ihre eigene Arbeitspraxis selbstkritisch in Hinblick auf exkludierende Elemente überprüfen und sich interkulturell öffnen. Nicht eine Arbeit *für* Menschen mit Migrationshintergrund, sondern eine Arbeit *mit* Menschen mit Migrationshintergrund kann aus der Marginalisierung und Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten eine gleichberechtigte Teilhabe, eine Teilhabe auf gleicher Augenhöhe werden lassen. Dabei ist es entscheidend, dass sich alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Behörden und Einrichtungen, die mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeiten, Fähigkeiten erwerben, um kultursensibel zu agieren, ohne kulturalisierend zu handeln. Gemäß dem Zitat von Pat Parker: „Wenn du mit mir sprichst, vergiss’, dass ich eine Schwarze bin! Und vergiss’ nie, dass ich eine Schwarze bin!“³⁹ Um Institutionen der Jugendhilfe so zu öffnen, dass sie Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht nur formale Partizipationschancen, sondern auch reale und effektive Möglichkeiten bieten, muss der Öffnungsprozess von allen Beteiligten mitgetragen werden. Sowohl die Geschäftsführung, als auch alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen in den Prozess involviert werden, damit sich die Top-Down- mit der Bottom-Up-Strategie sinnvoll und synergetisch ergänzt. Darin liegt die Zukunft und zugleich die große Herausforderung für die bundesdeutsche Gesellschaft.

„In der Schule (...) ist das ja manchmal so: Alle reden darüber (über den Irakkrieg, Anm. B. J.), diskutieren sich die Köpfe heiß und ich sitze hinten, lehne mich zurück und beteilige mich nicht daran. Ich bin der einzige Ausländer in meiner Klasse und noch dazu ausgerechnet aus dem Irak. Stellt euch mal vor, ihr wärt im Ausland in einer Schulklasse der oder die einzige Deutsche, und die würden alle über Kanzler Schröder und seine verfehlte Politik reden. (...) Ob ihr dann noch Lust hättet, die Alibi-Deutschen zu sein? (...) Mehr kann ich dazu nicht sa-

³⁹ Zitiert nach Rommelspacher 1995, S. 100.

gen. Noch irgendwelche Fragen?⁴⁰

Literatur:

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2004):

Migrationsbericht der Integrationsbeauftragten im Auftrag der Bundesregierung. Berlin/Bonn.

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hg.) (2002): Bericht der Beauftragten

der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, September 2002. Berlin/Bonn.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2003): Migranten sind aktiv. Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten (Dokumentation). Bonn.

Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2004): Viele Welten leben. Eine Untersuchung zu Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (Hg.): „Jugend Beruf Gesellschaft“, 55. Jg., Heft 3./2004. Bonn, S. 142 – 148

Bos, Wilfried u. a. (2004): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.) (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten von Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Federführung), Prof. Dr. Ursula Neuman, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Universität Hamburg (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, B. 107). Bonn.

Granato, Mona (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund - auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Integration durch Qualifikation. Bonn, S. 29 – 48.

Ipos, Institut für praxisorientierte Sozialforschung (2003) (Hg.): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Ergebnis einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage, November/Dezember 2002. Mannheim.

Klemm, Klaus (2004): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Spiegel der neueren Schulleistungsstudien. In: Karakaşoğlu, Yasemin/Lüddecke, Julian (Hg.): Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und

⁴⁰ Mohammed, 18 Jahre: Lebe Deinen Scheiß und heul nicht, in: Panier 2004, S. 387, 391.

Praxis. Münster/New York/München/Berlin, S. 205 – 215.

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 13). Münster.

Mecheril, Paul (2003): Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität. Wien.

Münz, Rainer/Seifert, Wolfgang/Ulrich, Ralf (1999): Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Frankfurt/New York.

Panier, Katrin (2004): Zu Hause ist, wo ich verliebt bin. Ausländische Jugendliche in Deutschland erzählen. Berlin

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2002) (Hg.): Statistik aktuell. Ausländische Bevölkerung in Baden-Württemberg. Stuttgart.

Weidacher, Alois (Hg.) (2000): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher Jugendlicher im Vergleich. Opladen.

Autorin:

Birgit Jagusch ist Referentin des IDA e. V.

Anne Broden

Rassismus im Zoo?

„Ein Zoobesuch mit Überraschung: Für vier Tage entsteht im Augsburger Tierpark ein afrikanisches Dorf. Um eine einmalige Steppenlandschaft gruppieren sich Kunsthandwerker, Silberschmiede, Korbflechter, Zöpfchenflechter. Im Park duftet es nach afrikanischen Teespezialitäten und erlesenen Spezialitäten vom afrikanischen Kontinent. Die Besucher werden mit Konzerten und Events für die ganze Familie verwöhnt. Informationen über die vielfältige afrikanische Kultur und Natur sowie Reisetipps der Fachleute wecken die Reiselust.“

Mit diesen Zeilen warb der Augsburger Zoo für eine mehrtägige Ausstellung Mitte Juni, das „African Village“. Mittlerweile sind die „African Village“-Tage beendet und vermutlich ist niemand so froh darüber wie Zoodirektorin Dr. Barbara Jantschke, die in den Wochen und Tagen vor der Veranstaltung mit einer Flut von Anfragen, Protestmails und -briefen überhäuft wurde und wohl nicht recht verstanden hat, wieso dieser Protest über sie als verantwortliche Zoodirektorin hereinbrach.

1. Kritische Anfragen und Gegenargumente

Ausgangspunkt des Protests war die Initiative eines Schweizers, der sich vom „African Village“ irritieren ließ und bei Barbara Jantschke nachfragte, was es mit dieser Veranstaltung auf sich habe. Barbara Jantschke reagierte auf diese erste kritische Anfrage¹ und verwies in ihrem Schreiben auf einen Mitorganisator „(übrigens nur am Rande erwähnt ein gebürtiger Afrikaner mit schwarzer Hautfarbe)“², der bei der ersten

Besichtigung „begeistert vom Veranstaltungsort, von der Steppenlandschaft unserer Afrika-Anlage und der Atmosphäre im Zoo“³ gewesen sei. (...) „Die Veranstaltung soll im Gegenteil die Toleranz und Völkerverständigung fördern und den Augsburgern die afrikanische Kultur näher bringen (...) Denn ich denke, dass der Augsburger Zoo genau der richtige Ort ist, um auch die Atmosphäre von Exotik zu vermitteln.“

¹ Das Schreiben des Schweizers liegt IDA-NRW nicht vor, nur die Antwort seitens Barbara Jantschke.

² Antwort von Barbara Jantschke auf Brief des Schweizer.

³ Ebda.

Die Schwarze deutsche Community⁴ reagierte nach bekannt werden dieser Antwort u. a. mit einem offenen Brief und machte die Öffentlichkeit auf die Problematik aufmerksam.

Als Argumente gegen das „African Village“ werden u. a. aufgeführt:

- Die Darstellung Schwarzer Menschen als exotische Objekte in trauter Einheit mit der Tierwelt, und damit als „Un- oder Untermensch (...) in einer offenbar zeitlosen Dörflichkeit betrachtet“,⁵ zugleich als zukünftige touristische Reiseziele beworben, sei „wohl kaum als gleichberechtigte kulturelle Begegnung zu verstehen.“⁶
- So etwas wie *die* afrikanische Kultur existiere nicht, die Benutzung des Singulars in Bezug auf die Kultur eines ganzen Kontinents sei unreflektiert. „Die kulturelle und künstlerische Vielfalt Afrikas ist Gott sei Dank größer als man es im Augsburger Zoo annehmen mag und sich durch eine pauschalisierte Ausstellung darstellen lässt (...)“⁷
- Die deutsche Kolonialgeschichte werde mit folkloristischen und geschichtslosen Veranstaltungen wie dem „African Village“ fortgeschrieben, anstatt sich endlich mit ihr adäquat auseinanderzusetzen und mit ihr zu brechen.
- Die Präsentation von Menschen in einem Zoo stehe in direkter Tradition der sog. „Völkerschauen“ des 19. Jahrhunderts, bei denen schwarze Menschen in nachgebauten Dörfern bei „üblichen Verrichtungen“ gezeigt wurden, „was allerdings ausschließlich die hiesige stereotype Konzeptualisierung von Afrika verfestigen sollte.“⁸
- Der Stereotyp des „exotischen“ Afrikas sei rassistisch und habe „sich aus unserer bitteren Kolonialgeschichte heraus formiert (...)“.⁹
- Es wird die Frage aufgeworfen, an wen sich die Veranstaltung mit ihrem „explizit artikuliert[e] unbekümmert[e] Anspruch, die `Toleranz und Völkerverständigung [zu] fördern`, eigentlich richten könne, und die Vermutung wird artikuliert, dass sie sich ausschließlich an den unterstellten Interessen der Mehrheitsgesellschaft orientiere.

Der Kölner Historiker Massimo Perinelli schreibt - und bringt damit die vielstimmige Kritik auf einen prägnanten Nenner - in einem Brief an Barbara Jantschke: „Ein Zoo ist ein Tierpark.“

⁴ U. a. die Initiative Schwarze Menschen in Deutschland e. V. (ISD) mit einem Schreiben vom 18.05.2005 oder die Initiative Der Braune Mob, Schwarze Deutsche in Medien und Öffentlichkeit mit einem Schreiben an die Zoodirektorin am 25.5.2005.

⁵ Schreiben der ISD.

⁶ Ebda.

⁷ Schreiben des Braunen Mobs.

⁸ Ebda.

⁹ Ebda.

Afrikaner im Zoo einem europäischen Publikum vorzuführen - zumal noch unter dem Banner des Exotischen - bedeutet, diese Menschen als ahistorische und primitive, in ihrer scheinbar genuinen Kultur verhaftete Wesen zu stigmatisieren und sie eher der Sphäre der Natur als der der Kultur zuzuschreiben. In Deutschland steht das in der rassenbiologischen Tradition der Völkerschauen in den Hagenbeckschen Tierparks der Weimarer Republik. An Afrika ist außer seiner Tierwelt jedoch nichts exotisch. Es sind vielmehr durch und durch moderne, oft durch Krieg und Armut geplagte Gesellschaften, die in ihrer Geschichte immer wieder versuchen, einer europäischen und nordamerikanischen Welt auf Augenhöhe zu begegnen. In einem Zoo begegnet man sich aber nicht auf Augenhöhe, sondern als Objekt der Betrachtung des zahlenden Publikums - als Teil eines Spektakels. Diese Menschen und ihre Kultur als „exotisch“ zu bezeichnen und in einem Zoo vorzuführen kann im besten Falle naiv, in seiner Bedeutung jedoch nur als rassistisch bezeichnet werden.“¹⁰

Der Kölner Geschichtsprofessor Norbert Finzsch, der seine internationalen Kontakte und sein Prestige als Professor der Universität Köln nutzte, um auf den Skandal des „African Village“ international aufmerksam zu machen und die sensibilisierte Öffentlichkeit nicht nur in der Bundesrepublik zum Protest aufrief, problematisierte in einem Interview mit dem Spiegel, „(...) dass der deutsche Kolonialismus in den letzten 60 Jahren hierzulande nicht thematisiert wurde. (...) Und die Art, wie Afrikaner auch heutzutage in der deutschen Öffentlichkeit dargestellt werden, beweist, dass koloniale und rassistische Sichtweisen immer noch lebendig sind.“¹¹ Finzsch geht es in der Auseinandersetzung mit der Ausstellung weniger um Barbara Jantschke, ihre Wahrnehmungen oder problematischen Äußerungen. „Vielmehr geht es um die Diskurse, die in der Bundesrepublik nicht stattfinden.“¹²

Die öffentlichkeitswirksame Mail von Norbert Finzsch, die wiederum eine internationale Protestwelle über Barbara Jantschke als verantwortliche Zoodirektorin hereinbrechen ließ, veranlasste Dieter Appelt vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München, Barbara Jantschke argumentativ zur Seite zu eilen: „Ohne Ihr Konzept im Einzelnen zu kennen, halte ich es für eine völlig überzogene Anmaßung politischer Korrektheitsgesinnung, gegen eine solche Veranstaltung sofort die moralische Zaunlatte zu heben und eine Querverbindung zum Rassismus der Nazis zu unterstellen. Die dahinter stehende ‚westliche‘ Ethno-

¹⁰ Schreiben von Massimo Perinelli an Barbara Jantschke vom 20.05.2005.

¹¹ Norbert Finzsch in Spiegel Online vom 09.06.2005, www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,359755,00.html vom 13.06.05.

¹² Ebda.

zentrik ist ihrerseits nicht in der Lage, fremde Kulturen erst einmal unbefangen als solche wahrzunehmen - in ihrer eigenen Würde und Berechtigung.¹³

2. Rassismus aus der Mitte der Gesellschaft

Besonders interessant erscheint mir die Position von Dieter Appelt, der sich gegen eine „Querverbindung zum Rassismus der Nazis“¹⁴ wehrt. Abgesehen davon, dass mir kein Brief seitens der KritikerInnen des Projekts bekannt ist, der diese „Querverbindung“ - also eine Einordnung der Verantwortlichen in rechtsextreme/neonazistische Kreise - herstellt, ist diese Abwehr insofern von Interesse, als Rassismus als Phänomen der extremen Rechten interpretiert wird und nicht als eine Realität der gesellschaftlichen Mitte. Der bekannte Abwehrmechanismus funktioniert deshalb so gut, weil in den vergangenen 15 Jahren rassistisch motivierte Anschläge und Übergriffe vor allem rechtsextremen (männlichen, jugendlichen, vorzugsweise aus Ostdeutschland kommenden) Personen immer wieder angelastet werden konnte. Mit der Eskalation der rassistischen Gewalt geriet aber die alltägliche institutionelle und individuelle Diskriminierung von MigrantInnen (auch von Schwarzen Deutschen, Obdachlosen ...) aus dem Blick. Die gesellschaftliche Mitte blieb unschuldig, hatte lediglich ein Problem am rechten Rand. Dieser Abwehrmechanismus war praktisch, da er die ÜbeltäterInnen eindeutig zu identifizieren wusste und das gesamtgesellschaftliche Problem verharmloste. Wenn nun Norbert Finzsch fordert, die gesellschaftlichen Diskurse um Kolonialismus und Rassismus in den Blick zu nehmen, rührt er an einen heiklen Punkt, weil die Verantwortung von Politik und Medien, von Schule und anderen Bildungseinrichtungen, die Verantwortung auch von konkret benennbaren Personen der Mitte der Gesellschaft in den Blick gerät. Appelt versucht dies als Anmaßung politischer Korrektheit und als westliche Ethnozentrik zu disqualifizieren, die unfähig sei, fremde Kulturen unbefangen wahrzunehmen. Die Verkehrung der Realität kommt einer psychischen und intellektuellen Glanzleistung gleich, ist es doch das „African Village“, das einer unvoreingenommenen Wahrnehmung afrikanischer Kulturen zuwider läuft. Nicht nur, dass afrikanische Kulturen reduziert werden auf dörfliche Idylle und auf handwerkliche Professionen wie Zöpfchen flechten (was somit für die BesucherInnen konsumierbar und von Interesse ist und nur aus diesem einen Grund zugelassen wird – koloniale Strukturen setzen sich auch im 21. Jahrhundert fort),¹⁵ darüber hinaus werden die Reali-

¹³ Brief Dieter Appeltes an Barbara Jantschke vom 3.06.2005.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Seit einigen Jahren finden mittelalterliche HandwerkerInnenmärkte großen Zuspruch bei der Bevölkerung. Im Gegensatz zum „African Village“ werden aber bei diesen Märkten auch Angebote gemacht, die eher dem Be-

tät des deutschen Kolonialismus und die mit ihm einhergehenden rassistischen Völkerschauen in Deutschland unterschlagen.

Aus diesem Grund empfinde ich die Forderung nach einer Beurlaubung von Barbara Jantschke bzw. eine Strafanzeige gegen sie¹⁶ als inadäquat, weil beide Maßnahmen das Problem des Rassismus personalisieren. Die Reaktion der Zoodirektorin macht deutlich, dass sie zwar einem Mangel an (historischem) Wissen und einer „luxuriösen“ Unreflektiertheit aufsitzt, aber gleichzeitig entspricht ihre Einstellung dem gesellschaftlichen Mainstream. Die Simplifizierung und Reduzierung afrikanischer Kulturen auf für Mehrheitsangehörige konsumierbare Häppchen, die Ausblendung afrikanischer Realitäten und kolonialer Verstrickungen sind kein individuelles Problem oder Versagen einer Zoodirektorin, sondern ein strukturelles Phänomen, das auf die Unwissenheit, Borniertheit und Resistenzfähigkeit weiter Teile des postkolonialen und postnationalsozialistischen Deutschlands verweist. Moralische Appelle und Strafmaßnahmen erscheinen mir keine adäquaten Mittel zur Bekämpfung dieser Realität zu sein.

3. Exkurs

Alle kritischen Auseinandersetzungen bzgl. des „African Village“ problematisieren die mangelnde historische Sensibilität der VeranstalterInnen, ihre Ignoranz, die Verbindung zwischen „African Village“ und Völkerschauen, wie sie seit dem 19. Jahrhundert bis in die 1930er Jahren hinein durchgeführt wurden, wahrzunehmen.

Bereits im 18. Jahrhundert wurden Menschen fremder Kulturen den Herrschenden präsentiert, z. B. gab es bereits zu diesem Zeitpunkt Völkerschauen, die an Fürstenhöfen inszeniert wurden. Im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert wurden Völkerschauen zur Volksbelehrung und Unterhaltung einem breiten Publikum vorgeführt, aber auch aus wissenschaftlichem Interesse. „Die ‚lebenden Exponate‘ agierten in dramaturgisch aufwändigen oder choreographisch effektheischenden ‚typischen Szenen‘ wie Wettkämpfen, Reiterspielen, Gesang und Tanz, kriegerischen Handlungen etc. oder verrichteten in einer ihrer Heimat nachempfundenen Szenerie vor den Augen des Publikums“¹⁷ ihre alltäglichen Arbeiten. Besonders aktiv war in diesem Zusammenhang der Hagenbecksche Zoo, der von 1874 bis 1932 etwa 60 Völkerschauen

reich des Staunens und Lernens denn dem des Konsums zuzuordnen sind, beispielsweise zeigen Schmiede ihre Fertigkeiten beim Beschlagen eines Pferdes, HutmacherInnen demonstrieren ihre Geschicklichkeit bei der Herstellung von Zylindern ... Weder Pferd noch Hut sind anschließend käuflich zu erwerben.

¹⁶ Mail von ECOTERRA e. V. an die Bayerische Landesregierung u. a. vom 31.05.2005.

¹⁷ www.voelkerkundemuseum.com/web/museum1c.htm
3.06.2005.

mit australischen Aborigines, Duala aus Kamerun oder Sioux aus den USA organisierte, die während ihrer Präsentation mit dem Bumerang warfen oder sich „in ihrer Trommelsprache“ unterhielten.¹⁸ Neben der bildungspädagogischen Perspektive - einem breiten Publikum Informationen über die anderen Kulturen zu vermitteln - waren auch kommerzielle Interessen von Bedeutung. „Hierzu trug vor allem eine publikumswirksame Auswahl der Zurschaugestellten bei, die besonders physische Merkmale und eine gewisse Fremdheit in den Vordergrund stellte.“¹⁹ Die Völkerschauen entsprachen der damals gültigen Geschichtsauffassung, die die AfrikanerInnen auf eine Stufe zwischen den Primaten und der europäischen „Zivilisation“ sah. Für die BesucherInnen manifestierte sich durch die Exotisierung jedoch nicht nur der/die „unzivilisierte“ UreinwohnerIn der Kolonie, vielmehr wurde eine Lebensrealität suggeriert, die weniger von Normen und Verpflichtungen als vielmehr von Abenteuern, Romantik und vor allem sexueller Freiheit geprägt war. So wurden die Völkerschauen vor allem von Männern dazu genutzt, „in den Genuss ‚nackter‘ Tatsachen zu kommen, was ansonsten im prüden Europa unvorstellbar war. Unter dem Deckmäntelchen der Wissenschaft konnten Gelüste jeglicher Art ausgelebt werden.“²⁰

Die NationalsozialistInnen sahen in den Vorführungen eher eine „Gefährdung für das Volk“. Dennoch gab es auch während der NS-Zeit Völkerschauen und die ISD weist darauf hin, dass viele dort auftretende Schwarze Menschen „dazu gezwungen waren, in Völkerschauen aufzutreten, weil ihnen andere professionelle Sphären verschlossen wurden.“²¹ Und nicht nur während der NS-Zeit, sondern auch in den Jahrzehnten zuvor, starben „viele von ihnen in Folge der schlechten Arbeits- und Lebensbedingungen.“²²

4. Perspektiven

Vor diesem Hintergrund ist die Empörung über das „African Village“ als eine doppelte Empörung verständlich: Die Verantwortlichen des Zoos und ihre ApologetInnen agieren nicht nur in einem ahistorischen Konstrukt der Realität, indem sie eine hochproblematische und sich bis heute auswirkende Epoche systematisch ausblenden, darüber hinaus bedienen sie gegenwärtige Vorurteile, die im Gewande des Exotismus daher kommen, letztlich aber eine Verkürzung der afrikanischen Realitäten darstellen und somit Vorurteilen von unzivilisierten,

¹⁸ Ebda.

¹⁹ Ebda.

²⁰ www.kolonie-spuren.de, 3.06.2005.

²¹ Schreiben der ISD.

²² Ebda.

rückständigen Menschen auf dem „schwarzen“ Kontinent bedienen: Dorf in „einzigartiger“²³ Steppenlandschaft statt Megacity, Korb- und ZöpfchenflechterInnen statt Investmentbanker und Hochschulprofessorin, dörfliche Idylle statt BürgerInnenkrieg, Monokultur statt kultureller Vielfalt und Mehrdimensionalität ...

Damit entsprechen die MacherInnen des „African Villages“ aber auch einer Wahrnehmung, wie sie beispielsweise in Teilen der Interkulturellen Pädagogik produziert wird: Der/die kulturell Andere wird fixiert auf eine kulturelle Herkunft, die nicht dem Wandel unterliegt, sondern statisch über die Jahrhunderte hinweg ihren Bestand hat. Sie ist der Kultur des/der Betrachtenden unterlegen, weil archaisch, rückständig, frauenfeindlich ... Hybride Identität wird - soweit sie nicht bei MTV gefeiert wird - als beängstigend erlebt oder verleugnet.

Natürlich ist dies kein Phänomen allein der Pädagogik, wie sie teilweise immer noch betrieben und - gegenüber der früheren Ausländerpädagogik als Fortschritt gepriesen - wird. Kulturelle Zuschreibungen und Reduktionen, rassistische Vorurteile finden sich in vielen Sphären unserer postkolonialen und postnationalsozialistischen Gesellschaft wider: In den medialen Bildern vom „schwarzen“ Kontinent, der durch Bürgerkrieg, Misswirtschaft und Korruption gekennzeichnet wird; in der Schulkonferenz beim Thema Kopftuchmädchen, das als von Vater und Bruder unterdrückt imaginiert wird, religiös und unemanzipiert; in den Stammtischparolen, aber - und in seinen Konsequenzen problematischer - auch in Reden von PolitikerInnen, in Headlines der Presse etc.

Es kann an dieser Stelle nicht im angemessenen Rahmen über antirassistische Gegenstrategien nachgedacht werden. Aber die Auseinandersetzung mit dem „African Village“ macht deutlich, wie wichtig eine adäquate gesellschaftliche Diskussion um die deutsche Kolonialzeit für die Beschäftigung mit und die Bekämpfung des Rassismus in diesem Land wäre. Der Diskurs über den Völkermord an den Hereros im Jahr 2004 wies in die richtige Richtung.

Auch der Vorschlag der ISD soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben: „Wie wäre es (...) zum Beispiel mit einer - unserer Ansicht nach typisch deutschen - Kulisse des Rotwild- oder Wildschweingeheges, vor der bayerische BergdörflerInnen zu bestaunen [sind] und uns mit ihrer Handwerkskunst und ihren kulinarischen Spezialitäten auch gleich die touristischen Weiten deutscher Landstriche authentisch vor Augen führen?“²⁴

Kognitive Dissonanz als antirassistische Strategie - eine verheißungsvolle Variante in der Antirassismuserarbeit

²³ Nach dieser Selbstdarstellung befindet sich die einzige Steppenlandschaft der Erde im Augsburger Zoo.

²⁴ Offener Brief der ISD.

Autorin:

Anne Broden ist Projektleiterin des IDA-NRW.

Anne Broden

Notwendige Differenzierungen:

Der Karikaturenstreit im bundesdeutschen Migrationsdiskurs

Die Pressefreiheit ist in der Bundesrepublik Deutschland durch Artikel 5 des Grundgesetzes geschützt. Dennoch gilt sie nicht uneingeschränkt. So ist beispielsweise die Leugnung des Holocaust in Deutschland gesetzlich verboten. Das Gleiche gilt für die Veröffentlichung nationalsozialistischer Symbole, beispielsweise des Hakenkreuzes. Diese Einschränkungen werden nicht ernsthaft in Frage gestellt, niemand – sehen wir einmal von Rechtsextremen ab – findet dies problematisch, und dass sich die Holocaustleugner Ernst Zündel in Mannheim und David Irving in Wien aktuell vor Gericht wegen ihrer öffentlichen Leugnung der Shoah zu verantworten haben, wird vom Gros der interessierten Öffentlichkeit begrüßt.

Meinungsfreiheit ist ein hohes Gut, doch kann sie auch immer wieder eine Zumutung darstellen. So sind Demonstrationen Rechtsextremer, die öffentliche Zur-Schau-Stellung ihrer Symbole, ihr Gegröle, ihr Trommelwirbel besonders für überlebende NS-Opfer und deren Nachkommen sowie für potenzielle Opfer rassistischer Attacken (Migrantinnen und Migranten, aber auch Obdachlose, Schwule ...) eine ans Unerträgliche grenzende Anmaßung einer Demokratie, die der freien Meinungsäußerung ggf. einen höheren Wert beimisst als den Ängsten der realen und potenziellen Opfer. Aus gutem Grund gibt es deswegen auch immer wieder Diskussionen über die Zulässigkeit von rechtsextremen Aufmärschen. Wenn es m. E. Rechtsextremen aufgrund des Rechts der freien Meinungsäußerung grundsätzlich erlaubt sein muss, durch die Straßen der Republik zu ziehen, so halte ich eine Einschränkung dieser Demonstrationenfreiheit an bestimmten Tagen, z. B. dem 27. Januar, oder in der Nähe von Synagogen und anderen jüdischen Einrichtungen für legitim und notwendig. Um diese Begrenzung von Meinungsfreiheit wird im Einzelnen zu debattieren sein, weil die Menschen die Grenzen dessen, was akzeptabel ist und was nicht, sehr unterschiedlich verorten. Der gesellschaftliche Diskurs über diese Grenzziehung ist ein wesentlicher Aspekt einer lebendigen Demokratie und muss deswegen nicht gescheut, sondern gefördert werden. Die Einschränkung von Meinungsfreiheit steht also nicht zwangsläufig im Gegensatz zur Demokratie, sie kann vielmehr als Indiz für die Anerkennung von Opfern gewertet werden, als ein Hinweis auf die Wahrung von Menschenwürde, als ein Recht auf unverletzbar Integrität der Subjekte. Individuen zu schüt-

zen – auch vor den Interessen einer vermeintlichen Mehrheit, ist die vornehmste Aufgabe einer jeden Demokratie.

In der Bundesrepublik ist es üblich, dass auch in den Medien nicht alles geschrieben und gesagt wird, was geschrieben und gesagt werden könnte. Die hiesigen Medien sind wesentlich zurückhaltender im Waschen der privaten „dreckigen Wäsche“ von Politikerinnen und Politikern, als wir es beispielsweise aus der englischen (Boulevard-) Presse kennen. Niemand würde behaupten, dass deswegen dem Informationsrecht der Bundesbürgerinnen und -bürger nicht angemessen nachgekommen würde. Die Gefühle Anderer werden also durchaus als schützenswertes Gut anerkannt.

Allerdings wird die Integrität von Individuen und Gruppen auch immer wieder verletzt. Selten, wenn es um die Reichen, Schönen und Mächtigen geht – nicht zuletzt wohl aufgrund der Tatsache, dass diese sich juristisch wirkungsvoll gegen üble Nachrede und Verleumdung zur Wehr zu setzen wissen -, häufiger allerdings, wenn es um Minderheiten in diesem Land geht, die oftmals nicht über die finanziellen Mittel, Kenntnisse der eigenen Rechte und das Prestige verfügen, die Zeitung, den Sender etc. zu verklagen oder zumindest Gegenöffentlichkeit herzustellen. Antisemitische Karikaturen, rassistische Berichterstattung, sexistische Darstellungen – immer wieder sind die Betroffenen entsetzt über Bilder und Worte, die verletzen, demütigen, erniedrigen. Hier wird die Anerkennung der Anderen nicht gewährt, über sie darf scheinbar hergezogen werden, sie sind Opfer von Diffamierungen und vermutlich nehmen viele Mehrheitsangehörigen, die eben nicht zu Objekten dieser Berichterstattung herabgewürdigt werden, diese Diffamierungen nicht einmal wahr.

In diesem Kontext ist auch die Irritation in Deutschland und Westeuropa über die Empörung muslimischer Männer und Frauen, die nicht nur lauthals, sondern auch gewalttätig reagieren, zu analysieren. Dass diese Gewalttaten nicht durch die teilweise unwürdigen, rassistischen Karikaturen zu legitimieren sind, muss nicht weiter erläutert werden. Erläuterungsbedürftig erscheint mir hingegen die bundesdeutsche Debatte um diesen Karikaturenstreit; bemerkenswert ist m. E. die als „politisch korrekt“ bewertete Solidarität mit Dänemark, die sich u. a. in dänischen Flaggen, die aus Fenstern in Berlin wehen, zeigt. Was hat diese Solidaritätsbekundung mit politischer Korrektheit zu tun? Bedarf Dänemark unserer Solidarität? Warum solidarisiert sich niemand mit den in der Bundesrepublik lebenden diffamierten Menschen islamischen Glaubens, die sich durch die Karikaturen in ihrer religiösen Integrität verletzt sehen und nicht gewalttätig, sondern sogar schlichtend agieren? Warum wird die religiöse Integrität von

Menschen, die in diesem Land eine kleine Minderheit darstellen, auf dem Altar der Pressefreiheit geopfert? Muss man also doch alles tun, was man darf, nur um sich seiner Privilegien und Rechte zu vergewissern?

Die Karikaturen sind aus islamischer Sicht Gotteslästerung, weil sie Mohammed abbilden, der nach islamischem Glauben nicht abgebildet werden darf. Entscheidender für unseren Diskurs ist m. E. jedoch die Tatsache, dass manche von ihnen rassistisch sind, weil sie Mohammed bzw. den Koran verantwortlich für den aktuellen Terror machen (Karikatur: Mohammed trägt anstelle eines Turban eine Bombe), weil sie Mohammed als einen gesuchten Delinquenten darstellen (Karikatur: europäisch gekleideter Mann soll Mohammed durch ein Spiegelglas identifizieren, scheitert aber daran, weil die Personen hinter dem Spiegel alle einen Turban oder turbanähnliche Frisuren tragen), weil Mohammed als gewalttätig dargestellt wird (Karikatur: Mohammed mit Krummsäbel in der Hand) usw. Diese Karikaturen sind meistens nicht amüsan noch ironisch, sie sind zumindest teilweise rassistisch. Warum also Solidarität mit einer Zeitung, die herabwürdigende Karikaturen veröffentlicht? Warum das Insistieren auf Pressefreiheit, wo doch niemand in Dänemark oder der Bundesrepublik diese Pressefreiheit in Frage stellt? Pressefreiheit und Demokratie sind in diesem Land nicht gefährdet, nur weil in weit entfernten Ländern aufgehetzte und z. T. staatlich organisierte Menschen dänische, deutsche und andere Flaggen anzünden und Botschaften stürmen. Pressefreiheit wird auf der ganzen Welt vom Innern des jeweiligen Staates gewährt oder unterdrückt, nicht von außen. Die seltsam anmutenden Solidaritätsbekundungen mit Dänemark, die Hysterie in Bezug auf die angebliche Gefährdung der Pressefreiheit, die generelle Diffamierung von Menschen muslimischen Glaubens, die Betonung der eigenen freiheitlichen Grundordnung, der vermeintlich toleranten Gesinnung und Demokratiefähigkeit (immer einhergehend mit dem Absprechen all dieser Merkmale bei Muslimas und Muslimen); all die im gegenwärtigen Diskurs um Karikaturen und Pressefreiheit einhergehenden Stereotype lassen einer Überheblichkeit, Arroganz und Borniertheit freien Lauf, die auf mich beängstigend wirkt, weil sie menschenverachtend und rassistisch ist.

Anhand einer Bildmontage möchte ich exemplarisch den aktuellen Medienkurs beleuchten. Diese Bildmontage war eingebunden in einen Zusammenschnitt von verschiedenen Filmsequenzen über demonstrierende und gewalttätige Muslime in aller Welt. Der Film selbst wurde zu Beginn der Talkshow „Sabine Christiansen“ am 5. Februar 2006 gezeigt und als thematische Einführung zur Diskussion um den Karikaturenstreit gezeigt.

Eingeleitet und abgeschlossen wurden die einzelnen filmischen Sequenzen immer wieder von einem Bild, das das christliche Kreuz und einen Krummsäbel über einem lodernden Feuer zeigte, begleitet von der immer wiederkehrenden Frage, ob nun der „Kampf der Kulturen“ ausgebrochen sei. Auch wenn dieser Begriff immer in eine Frage gekleidet war, so führte die ständige Wiederholung zu einer Beschwörung eben dieses „Kulturkampfes“. Das Feuer, über dem Kreuz und Säbel tanzten, unterstrich visuell die Suggestion der Gefahr: „es“ brennt. Aber was oder wo brennt es? In Deutschland? In Westeuropa? Im christlichen Abendland? Interessant auch die Gegenüberstellung von Kreuz und Krummsäbel. Auf der symbolischen Ebene hätte das christliche Kreuz als Gegenüber den islamischen Halbmond erwarten lassen, aber der Islam wurde dargestellt durch einen Säbel. Und da die Zuschauenden seit Jahren mit Bildern gewalttätiger Muslime konfrontiert werden, wurde dieses Bild verstanden.

Warum aber überhaupt die Gegenüberstellung Christentum und Islam, geht es hier um einen Religionsstreit? Das christliche Kreuz wurde wohl als Synonym für das christlich geprägte Abendland, das sich angeblich im Kampf mit der islamischen Welt befindet, ausgesucht. Interessant ist diese Symbolik aus verschiedenen Gründen:

Zum einen wird Deutschland/Europa immer noch als christlich interpretiert. Mit dieser Wahrnehmung und Darstellung werden all diejenigen, die sich nicht als Christinnen und Christen sehen, ausgeschlossen. Agnostiker, Jüdinnen, Buddhisten, Atheistinnen und Indifferente gehören also nicht hier hin. Aber wohin gehören sie? Wird ihnen demnächst der Pass entzogen? Wohin werden sie ausgewiesen? Oder dürfen sie bleiben, wenn sie sich nur ruhig verhalten?

Zum anderen suggerieren die vermeintlichen Antagonismen Kreuz und Schwert, dass das Christentum eben nicht gewalttätig agiere, sondern friedlich und die reine Liebe verkörpere. Diese Darstellung reduziert die Geschichte des Christentums um drei Kreuzzüge, christlichen Antijudaismus, Inquisition, Zwangsmissionierung, Kollaboration der Kirche bei der Eroberung Lateinamerikas und mehrheitlichem Schweigen zu den Verbrechen des Nationalsozialismus. Diese Geschichte hat Millionen von Menschen das Leben gekostet, Millionen wurden versklavt, gedemütigt oder lebten in ständiger Gefahr vor den brutalen Übergriffen der christlichen Umwelt (z. B. Pogrome, verursacht u. a. durch christlichen Antisemitismus).

Interessant auch, dass sich die Verantwortlichen einer deutschen Talkshow, gut 60 Jahre nach Weltkrieg und Genozid, zutrauen, Deutschland und die Deutschen, die als Teil des vermeintlich christlichen Abendlandes durch das Kreuz symbolisch mit vertreten werden, als Pendant zum Säbel darzustellen. Das demokratische Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland steht einer jungen Vergangenheit gegenüber, die millionenfachen Mord implizierte. Es

entspricht zwar dem Mainstream des Vergessens (das sich allzu gerne der eigenen Opfer erinnert, nicht aber das derer, die durch den Nationalsozialismus ums Leben kamen oder unendliches Leid erfuhren), wenn die Bundesrepublik Deutschland als demokratisches, friedliches Land dargestellt wird, doch spricht eben die jüngste Vergangenheit dieses Landes auch eine ganz andere Sprache. Aus diesem Grund erscheint mir auch die Debatte um die „deutsche Leitkultur“ so absurd. Die Reduzierung „deutscher“ Kultur auf Goethe, Schiller und Kant ist eben eine Reduktion dieser Kultur auf willkürlich herausgesuchte – weil genehme – Elemente, die aber die grausamen und unheilvollen Facetten eben dieser Kultur und Geschichte unterschlägt. Dass die „Leitkultur“ mit ihren vermeintlich positiven Akzenten dennoch immer wieder bemüht wird, führt zu einer Dichotomisierung: Hier die christliche, aufgeklärte, demokratische, friedliche, tolerante und fortschrittliche deutsche (respektive europäische) Gesellschaft, dort die fanatischen, unaufgeklärten, unterdrückten und unterdrückenden, gewalttätigen, mittelalterlichen Muslimas und Muslime. Diese Dichotomisierung in „wir“ und „sie“ bezieht sich aber nicht nur auf „uns“, die Menschen, die hier in der Bundesrepublik leben, und „sie“, die in der arabischen Welt beheimatet sind, diese Trennung in „wir“ und „sie“ spaltet auch das Einwanderungsland Deutschland. Das „wir“ ist gekennzeichnet durch angebliche Dazugehörigkeit und die charakterlichen Merkmale dieser Dazugehörigen wie demokratisch, tolerant, emanzipiert etc., während das „sie“ auf die Eingewanderten, die vermeintlich nicht dazu Gehörigen, die nicht demokratischen, toleranten und emanzipierten Einwanderinnen und Einwanderer aus der Türkei und aus anderen islamischen Ländern abzielt.

Das Phänomen ist nicht neu; Migrantinnen und Migranten wurden in der Bundesrepublik Deutschland nie willkommen geheißen und Einwanderinnen und Einwanderer aus der Türkei oder islamischen Staaten haben dies in den vergangenen Jahren besonders deutlich zu spüren bekommen. Dennoch meine ich eine Verschärfung wahrzunehmen, eine offensichtliche Lust an der Auseinandersetzung, die sich m. E. dadurch speist, dass sie mit simplen Überlegenheitsgefühlen bzw. der Diffamierung und Diskriminierung einer hierzulande machtlosen Minderheit einhergeht, der „man“ immer schon mal sagen wollte, wo „sie“ hingehört. Mit „Chronik eines erhofften Streits“ war ein Bericht in der Frankfurter Rundschau vom 25. Februar überschrieben, und diese Überschrift entspricht meiner Wahrnehmung. Als hätte die bundesrepublikanische Gesellschaft nur darauf gewartet, den Muslimas und Muslimen endlich mal sagen zu können, wo es lang geht; als seien die Unterdrückten endlich gegen ihren Unterdrücker aufgestanden, um sich zu wehren - so gerieren sich weite Teile der bundesrepublikanischen (und westeuropäischen) Gesellschaft, vor allem Vertreterinnen und Vertreter der Me-

dien, die meinen, die Pressefreiheit verteidigen zu müssen, aber auch die Menschen an den Stammtischen, auf der Straße, im Karneval. Verkehrte Welt: Die mit mehr oder weniger Macht ausgestatteten Mehrheitsangehörigen stilisieren sich als Opfer, während diejenigen, die realiter allzu oft Opfer alltagsrassistischer Handlungen und/oder institutioneller Diskriminierung sind, als Täterinnen und Täter diffamiert werden.

Autorin:

Anne Broden ist Projektleiterin des IDA-NRW.

Kien Nghi Ha / Markus Schmitz

Deutsche Integrationspolitik als kolonialanalogen Disziplinarsystem kultureller Unterordnung – Eine postkoloniale Kritik

Die deutsche Migrations- und Integrationsdebatte befindet sich in einem hysterisch und ideologisch aufgeheizten Zustand, der kaum Raum für einen sachlichen und gleichberechtigten Dialog lässt. Wie unangemessen und gesellschaftlich desintegrierend die Grundannahmen und Effekte dieser Debatte sind, zeigt sich etwa darin, dass MigrantInnen im Diskurs der Dominanzgesellschaft scheinbar selbstverständlich als „Ausländer“ ausgegrenzt werden. Die Frage nach einer zukunftsfähigen transkulturellen wie diskriminierungsfreien Gesellschaft wird derweil kaum gestellt. Stattdessen überschlagen sich die Vorschläge und Maßnahmen zur forcierten politischen und kulturellen Aussonderung von eingewanderten Menschen. Jüngstes Beispiel sind die so genannten Einbürgerungstests, die Anfang 2006 in mehreren Bundesländern eingeführt wurden und laut Beschluss der Innenministerkonferenz vom 5. Mai 2006 zukünftig bundesweit Modellcharakter erhalten. Es ist bereits jetzt absehbar, dass diese abschreckenden Kontrollen die Erlangung gleicher Rechte durch zusätzliche politische, nationalkulturelle, finanzielle und juristische Hürden massiv erschweren werden. Besonders ausgefallen ist der Hessische „Leitfaden Wissen und Werte in Deutschland und Europa. 100 Fragen zu kulturellen, historischen und politischen Tatbeständen“. Die realitätsfremde Prüfung beschwört einerseits die Existenz eines romantisch verklärten Wissenskanons und ermöglicht andererseits die ideologische Durchsetzung der konstruierten deutschen Leitkultur. Das zeigen nicht zuletzt Fragen nach solchen nationalen Kultursymbolen wie Casper David Friedrichs Gemälde *Kreidefelsen auf Rügen* oder Beethovens *9. Sinfonie*. Die ausgrenzende nationalpädagogische Ausrichtung dieser Überprüfungsprozeduren verfestigt vielmehr die bestehenden Ungleichheits- und Benachteiligungsstrukturen weiter. Als Einbürgerungsverhinderungstests sind sie symptomatisch für eine Integrationspolitik, die ihr Ziel in der politischen Erziehung und nationalkulturellen Zurichtung von postkolonialen MigrantInnen sieht.¹

Solche Verordnungen stehen in einer sich hartnäckig behauptenden Tradition der Konstruktion deutscher Kollektividentität. Ihre Vorgeschichte auszublenden hieße zu riskieren, die nati-

¹ Als postkoloniale MigrantInnen werden im Folgenden zunächst all jene Menschen bezeichnet, die aus ehemals kolonialisierten geografischen Räumen einwandern bzw. eingewandert sind. In einem allgemeineren Sinne verwenden wir den Begriff für MigrantInnen aus peripheren Räumen, die nicht notwendigerweise aus ehemaligen Kolonien stammen, aber nichts desto weniger mit kolonialrassistischen und/oder orientalistisch-islamophoben Zuschreibungen versehen werden (z. B. türkische EinwanderInnen).

onalpädagogischen Kontinuitäten und kolonialrassistischen Kontingenzen in den aktuellen Integrationsdebatten zu übersehen. Es ist aus unserer Sicht daher notwendig, nach dem Zusammenhang von Migration, Integration und Nationalstaat im Kontext seiner historischen Genese und post/-kolonialen Einbettung zu fragen. Unsere Analyse orientiert sich an den Subjektpositionen jener Menschen, die von den jüngsten Verschärfungen des Integrationsapparates und seinen Sanktionsmitteln unmittelbar betroffen sind. Daher werden die dominanten Konzepte und Praktiken von Integration nicht als ideologisch unschuldige Ergebnisse oder normativer Konsens demokratischen Austausches, sondern mit Blick auf ihren Entstehungshintergrund von Macht und Geltung diskutiert. Uns interessieren besonders folgende Aspekte der deutschen Integrationspolitik: ihre historischen Voraussetzungen, der rechtliche Rahmen, aber auch die unausgesprochenen Effekte und performativen Implikationen konkreter Disziplinarverfahren sowie ihre Wechselwirkung mit den sie begleitenden politisch-medialen Diskursen. Im Mittelpunkt steht die Frage nach der fortwirkenden Macht kolonial-rassistischer Vergangenheits-, Identitäts- und Politikmuster.

Nationale Pädagogik und deutsche Wir-Konstruktion

Deutschland verfügt über eine lange Tradition der nationalen Vergemeinschaftung, in der die Durchsetzung der deutschen Sprache im Kontext völkisch-rassistischer Ideologien propagiert wird. Die Spekulationen der Aufklärer über den Naturzustand des Menschen und die einhergehenden Abfassungen sozialer Utopien lösten im Deutschland des 18. Jahrhunderts bekanntlich keine Revolution mit der Devise *Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit* aus, sondern gingen in eine literarisch-philologische Bewegung ein. Anstelle eines demokratischen Ideals entdeckte man die Sprache als einziges Bindeglied zwischen allen Deutschen. Über dieses Medium sollten sie sich ihrer nationalen Zugehörigkeit vergewissern. Die Vorstellung von „Volk“ und „Volksgeist“ als irrationaler, mythischer Grund der Gemeinschaft wurde zum tragenden Faktor deutscher Identität (Duala-M'body 1977: 112ff.). Im Zuge der Institutionalisierung der Pädagogik im Dienste der nationalen Mission avancierte Deutschland seit Anfang des 19. Jahrhunderts zu einem Land der Schulen, seine Gesellschaft zu einer Schulgesellschaft. Dabei orientierte sich die professionelle Erziehung zuerst in Preußen an der Idee eines einheitlichen Systems nationaler Pädagogik. Obwohl zahlreiche Bildungsreformen scheiterten, entstand sehr bald ein weitgehendes Einvernehmen darüber, dass der zum Schüler avancierte Untertan sich durch die Aneignung der überlieferten nationalen Kultur entfalten sollte. Die „vaterländische“ Geschichte, ihre kanonisierte Literatur und Kunst sollten es ihm ermöglichen, sich mit

dem Volk als eigentlich historisches Subjekt zu identifizieren. Seine Individualität ist der kollektiven Identität des Volkes, seiner Sprache, Sitten und Künste deutlich untergeordnet (Nipperdey 1991: 402ff.). Betrachten wir dieses Streben nach sprachlich-kultureller Reinhaltung, dann stellt sich die Frage, ob nicht ein analoges Muster auch in den aktuellen Integrationsdebatten nachwirkt.

Selektion und Assimilation

Am 1. Dezember 2004 hat das rot-grüne Bundeskabinett die „Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler“ verabschiedet. Im Kern schreibt die Integrationskursverordnung (IntV), die gemeinsam mit dem neuen Zuwanderungsgesetz zum 1. Januar 2005 in Kraft getreten ist, weniger das Recht als die nach § 44 (Abs. 1 Nr. 2) des neuen Aufenthaltsgesetzes auferlegte Pflicht zur Teilnahme an einem penibel überprüften Sprach- und Orientierungskurs vor. Wie die ernüchternden Ergebnisse der PISA-Studien, aber auch die unterprivilegierten Abschlüsse migrantischer SchülerInnen zeigen, haben viele Eingewanderte und ihre Nachkommen die selektiven Mechanismen des deutschen Bildungssystems eher als Instrument der sozialen Ausgrenzung erfahren. Dass ausgerechnet der Zwang zur sekundären Sozialisation nun als favorisiertes Mittel ihrer gesellschaftlichen Integration präsentiert wird, trägt nicht zur Vertrauensbildung bei. Vielmehr verfestigt sich der Eindruck, dass die Integration in ihrer imperativen Form mit dem Anspruch auf kulturelle und politische Vormachtstellung zugunsten der „deutschen Leitkultur“ verbunden ist. Wie es in der Verordnung heißt, sollen die Integrationskurse neben dem „Erwerb ausreichender Kenntnisse der deutschen Sprache“ auch „Kenntnisse der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit“ (§ 3 IntV) vermitteln. Im offiziellen Politikverständnis der BRD fungiert die verwaltete Integration somit als ein nationalpädagogisches Mittel, das den immigrierten Anderen die deutsche Kultur- und Werteordnung beibringen will. Anstelle von Angeboten auf freiwilliger Basis wird nun erstmals im Aufenthaltsrecht (ehemals Ausländergesetz) der Grundsatz des Integrationszwangs als Machtinstrument für die kulturelle

(Re-)Sozialisierung und politische Umerziehung migrantischer Subjekte institutionalisiert. Die Integrationskurse sind ausschließlich für Migrierte aus Nicht-EU-Ländern zwingend. Während die mehrheitlich weißen EU-BürgerInnen in Deutschland über Privilegien zur sozia-

len, ökonomischen und politischen Partizipation verfügen, müssen sich alle anderen Eingewanderten bereits den Anspruch auf Aufenthalt durch einen aktiven Nachweis ihrer „Integrationsfähigkeit“ erarbeiten. Da also die Umerziehungsmaßnahmen in spezifischer Weise postkoloniale MigrantInnen betreffen, sind bei ihrer Analyse koloniale Kontexte und Analogien besonders zu berücksichtigen. Integration als Akt der politischen Kontrolle, kulturellen Überprüfung und juristischen Zertifizierung wirft besonders in seiner hoheitsamtlichen Form und massenwirksamen Funktion weitreichende Fragen auf. Sie betreffen sowohl die identitätspolitischen Selbstvergewisserungsstrategien der weißen Dominanzgesellschaft (Rommelspacher 1995) als auch jenes post-/koloniale Machtverhältnis, das sich in der selektiven Migrations- und Integrationspolitik artikuliert.

So ist zu fragen, inwieweit die auf Zwang basierende Integration eine Form der Aneignung ist, bei der die produktiven und kulturellen Ressourcen des postkolonialen Anderen einverleibt werden. Wie die Zuwanderungsdiskurse der letzten Jahre zeigen, legt die deutsche Mehrheit besonderen Wert auf die effiziente und reibungslose Verwertung nützlicher ArbeitsmigrantInnen. Um als Nation im globalen Standortwettkampf bestehen zu können, wird die Modernisierung Deutschlands zur Einwanderungsgesellschaft als notwendig erachtet. So empfiehlt die *Unabhängige Kommission Zuwanderung* (2001), junge, hochqualifizierte und leistungsfähige VIP-MigrantInnen durch ein Punktesystem auszuwählen. Eine solche Politik revitalisiert koloniale Ordnungs-, Arbeitsteilungs- und Denkmuster, in denen die Existenz des Anderen vorrangig der metropolitanen Interessens- und Bedürfnisbefriedigung dient. Die Analogien zu den kolonialen Anfängen der nationalstaatlich organisierten Arbeitsmigrationspolitik im Wilhelminischen Kaiserreich sind offensichtlich (Ha 2003). In ihrer Ein- und Unterordnungsfunktion ergänzen die Integrationskurse die arbeitsmarktpolitischen und nationalökonomischen Zielsetzungen des neuen Zuwanderungsgesetzes, das die „guten“, d. h. gehorsamen und lernwilligen, von den „schlechten“, d. h. vermeintlich „integrationsunwilligen“ bzw. „integrationsunfähigen“ MigrantInnen zu trennen sucht. Dabei wird die kulturelle Adaptionsfähigkeit und politische Zuverlässigkeit der MigrantInnen ermittelt und als mitentscheidendes Kriterium bei der Vergabe von Aufenthalts- oder Abschiebungstiteln herangezogen. Die Integrationsmaschinerie stellt sich als eine staatliche Sanktionspraxis dar, die auf die Regulierung migrantischer Inklusions- wie Exklusionsprozesse zielt.

Das Integrationskonzept avancierte inzwischen zu einer gesellschaftlichen Ordnungsvorstellung, die über alle Parteigrenzen hinweg einhellige Zustimmung findet. Aufgrund dieser normativ kaum noch hinterfragbaren Perspektive im monologischen Diskurs der deutschen Do-

minanzgesellschaft wird es zu einem umfassenden technokratisch gesteuerten Lösungskonzept stilisiert. Indem man zwanghaft über die Notwendigkeit zur einseitigen Integration des Anderen spricht, wird Integration als ein öffentlich zelebriertes Glaubensbekenntnis des eigenen guten Willens, der deutschen Offenheit wie der moralischen Überlegenheit westlicher Demokratien instrumentalisiert. Gleichzeitig scheinen im offiziellen Integrations(dis)kurs gesellschaftliche Realitäten wie struktureller Rassismus, institutionelle Diskriminierungen und sozio-kulturelle Ausgrenzungen kaum relevant. Schon die Wahrnehmung migrantischer Dauerexistenzen und die gesellschaftliche Eingliederung des zuvor als fremd und unzugehörig markierten Anderen wird als Antithese zur rassistischen Ausgrenzung und sozio-kulturellen Abwertung präsentiert.

Was ist aber in der vorherrschenden Diskussion mit dem scheinbar so einbeziehenden Integrationsbegriff tatsächlich gemeint? „In der politischen Diskussion wird er [der Begriff der Integration, Anm. d. Verf.] meist als Assimilation verstanden, das heißt, als Aufgabe der eigenen kulturellen und sprachlichen Herkunft und im Sinne einer totalen Anpassung an die deutsche Gesellschaft" (Meier-Braun 2002: 25f.). Anscheinend sollen durch Eingliederung und Unterordnung die konstruierten Defizite wie die auferlegte Fremdheit muslimischer und Schwarzer Communities getilgt und domestiziert werden. Solange Integration auf eine umfassende Transformation migrantischer Identitäten abzielt, die das kulturelle Gedächtnis und die vielfältigen Loyalitäten dieser Subjekte neu zu programmieren sucht, solange kann sie als ein ideologisches Projekt der Nationalisierung und kulturellen Homogenisierung begriffen werden.

Überwachen und Integrieren

Die innerdeutsche Existenzberechtigung der „Integrationsbedürftigen" hängt nicht zuletzt von der erfolgreichen Erfüllung erzieherischer Aufgaben ab. Bei der Organisation, Durchführung und

Überwachung der verordneten Integration nimmt das neu gebildete *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* „eine zentrale koordinierende und steuernde Funktion insbesondere auch auf regionaler und örtlicher Ebene" (IntV) ein. Politische Kommentatoren wie Heribert Prantl prägten aufgrund des „subtilen Meldesystems" und des ausufernden „Bürokratismus" die Metapher vom „Monstrum Integration" (SZ 12.10.2004). Der verdächtige Migrant, bei dem kulturelle Rückständigkeit und soziale Korrekturbedürftigkeit diagnostiziert wird, befindet sich in einem langwierigen Zustand systematischer Untersuchungen und Befragungen. Da die

Schuldvermutung und nicht die gesellschaftliche Bereitschaft zur kulturellen Anerkennung und rechtlich-politischen Gleichstellung den Ausgangspunkt der Integration bildet, können sich die unfreiwilligen Integrationskurse zu Orten einer temporären 630-stündigen Untersuchungshaft verwandeln. Nur durch ihre Sichtbarmachung als korrekturbedürftige Objekte lassen sich MigrantInnen in die rassistische Gesellschaft eingliedern. In diesem Sinne kombinieren Eingangs- und Abschlussprüfungen „die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion“ (Foucault 1994: 238). Die Integrationskurse und Einbürgerungstests kombinieren staatliche Machtausübung und Wissensformierung. Sie sind Teil eines Systems von Registrierung und Speicherung sowie administrativer Dokumentation. Der Unterricht prüft die Eignung der MigrantInnen, stellt ihre mögliche Nutzbarmachung fest. Auf ein solchermaßen generiertes Register kann die Behörde zurückgreifen, um das Fortschreiten oder Stagnieren der „Integrationsfähigkeit“ der Einzelnen und der zur statistischen Größe reduzierten Gruppe zu überprüfen. Die Formalisierung durch Speicherung, Kategoriebildung, Durchschnittsermittlung und Normfixierung hat einen erheblichen Anteil an einem Disziplinierungssystem, das MigrantInnen als transparente und vergleichbare Fälle konstituiert, die der administrativen Entscheidung zugeführt werden. Die Etablierung staatlicher Bürokratien ermöglicht es, ein Wissen zu verwalten, das zugleich die Ergebnisse und die Bedingungen der repressiven Integrationspraxis in sich trägt: Es ist Wissen, das auf Definitionsmacht basiert. Denn erst die Diagnose der „Integrationsbedürftigkeit“ erlaubt es, MigrantInnen als Objekte pädagogischer Techniken zu präsentieren.

Die bundesweit scharf geführten Kontroversen über Probleme und Bedrohungen durch nicht-westliche Flüchtlings- und Migrationsgruppen haben weiter an politischer Brisanz gewonnen. Dabei kamen merkwürdige Formen des Realitätsverlustes und der Amnesie zum Vorschein. Wiederholt wurde enttäuscht und wütend die multikulturelle Gesellschaft für gescheitert erklärt und dabei so getan, als verfechte Deutschland seit Jahrzehnten hartnäckig ein liberales Modell politischer Vergesellschaftung. Tatsächlich war die Idee des Multikulturalismus – von lokal begrenzten Initiativen abgesehen – nie Teil des bundesrepublikanischen Kanons, noch der ausgrenzenden Ausländerpolitik. Nun mündet die Rede von der „falsch verstandenen Toleranz“ in die „Jetzt reicht’s!“-Forderung nach harten staatlichen Vorgaben, da EinwanderInnen für die Argumente der zivilgesellschaftlichen Vernunft nicht zugänglich seien. Sie bedürfen – so wird gefolgert – der klaren Grenzziehung durch die „wehrhafte Demokratie“, die nun selbstbewusst ihre Werte vertreten soll. Diese Kampfrhetorik appelliert an ein deutsches Wir-Gefühl und inszeniert die deutsche Gesellschaft als Opfer von religiösem Fundamenta-

lismus sowie sich bedrohlich ausbreitenden Parallelgesellschaften. Die nicht abreiende Kette von Vorschlägen Migrations- und Fluchtbewegungen – etwa durch die Einrichtung von Lagern in Nordafrika – zu überwachen und einzudämmen, bezeugen den Wunsch nach einer Ausweitung und Verfeinerung des EU-weiten Grenzregimes. Die Externalisierung der Selektion korreliert mit einer internen Praxis von Integrationskontrollen, die den unerwünschten Verbleib postkolonialer GrenzgängerInnen verhindern und die eigene Verwundbarkeit im Inneren minimieren sollen. Schließlich setzt die Abschottung nach außen die selektive Integration nach innen voraus.

Koloniale Analogien: Kulturelle Hierarchisierung und Pathologisierung

Die aktuelle Integrationsverordnung zeigt in ihren zentralen Annahmen, dass migrantische und Schwarze Subjekte im Normalisierungs- und Regulationssystem des deutschen Gesetzgebers – analog zur tradierten Praxis der deutschen Ausländerpolitik und zur kolonialen Abqualifizierung des *Anderen* – als defizitäre und deviante Objekte definiert werden. Sowohl das aktuelle Integrationskonzept als auch die historischen Strategien der Zivilisierung und Missionierung beruhen auf manichäischen Differenzkonstruktionen (Fanon 1981: 31ff.). Dadurch erscheinen die Anderen nicht als Träger unveräuerlicher Individualrechte oder als politische Subjekte mit einem Recht auf Selbstbestimmung. Stattdessen setzt die Erziehung des kolonialisierten Anderen seine Infantilisierung und Entmündigung voraus. In dem Maße wie die dominante Macht ihn pädagogisch, politisch und kulturell sozialisiert, wird auch seine gesellschaftliche Existenz und Subjektwerdung autorisiert.

Auch die Integrationsverordnung geht davon aus, dass Migrierte im Gegensatz zu den aufgeklärten und zivilgesellschaftlich vollentwickelten Deutschen die Prinzipien der Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit nicht oder nur unzureichend verinnerlicht hätten. Indem die Integrationspolitik mit solchen kollektiven Negativzuschreibungen operiert, verdächtigt sie immigrierte Individuen grundsätzlich autoritärer, sexistischer wie fundamentalistischer Grundhaltungen und Verhaltensweisen. Offensichtlich wird hier mit Fremd- und Feindbildern operiert, die tradierten rassistischen und islamophoben Stereotype zu staatlicher Anerkennung verhelfen. Die kontrollierte Integrationspraxis gerät zu einem Verfahren, das migrantische Existenz auf Inkompatibilität reduziert und so Eingewanderte doppelt entwertet: Zum einen werden ihre kulturellen Kompetenzen negativ konnotiert, zum anderen werden der politische Extremismusvorwurf und der religiöse Fundamentalismusverdacht generalisiert und als Grundlage staatlichen Handelns legitimiert. Dieser Gene-

ralverdacht äußert sich ebenfalls in den Plänen für die „nachholende Integration“ von alteingesessenen MigrantInnen, die in einem Vorentwurf noch ganz kaufmännisch als „Bestandsausländer“ titulierte werden. Migrantische Subjekte werden so zu Objekten eines nationalen Inventars verwandelt. Das Stigma der „Integrationsbedürftigkeit“ behandelt Migrierte wie Kinder, Kranke oder Sträflinge. Da sie als unmündig und unselbstständig konzeptionalisiert werden, sieht sich der deutsche Staat nicht nur berechtigt, sondern in der Pflicht, ihre gesellschaftliche Aufgabe festzulegen. Wir befinden uns erneut in einer Situation, in dem es die „Bürde des weißen Mannes“ ist, den Anderen sein Integrations-Glück aufzuzwingen. Obwohl die Mittel sich unterscheiden werden Einwanderungswillige – strukturell vergleichbar – wie Insassen von kolonialen Strafinstitutionen und Besserungsanstalten sowohl zum Schutze der deutschen Gesellschaft als auch im wohlverstandenen Eigeninteresse der Betroffenen überprüft, korrigiert und ausgesondert. Sie werden als infantile SchülerInnen behandelt, die – von streng definierten Ausnahmen abgesehen (§ 4 Abs. 2 IntV) – der westlichen Zivilisierung sowie der deutschen Kultur- und Spracherziehung bedürfen. Dass die geltende Praxis der Integration einem Kultur- und Erziehungsmodell folgt, das für koloniale Diskurse anschlussfähig ist, zeigt besonders die Abwertung postkolonialer MigrantInnen durch die Missachtung ihrer außereuropäischen Hintergründe. Sie werden als RepräsentantInnen unterentwickelter Herkunftskulturen aus dem postkolonialen Trikont imaginiert und zwangsvergemeinschaftet. Entsprechend basiert eine Integration, die als intern agierende Entwicklungshilfe angelegt ist, auf einem hierarchischen und unilinearen Kulturkonzept.

Das Recht, nicht dermaßen integriert zu werden

Eine gleichberechtigte Einbeziehung von ImmigrantInnen kann aus unserer Sicht unmöglich bedeuten, sie in die dominanten europäischen oder nationalen Narration einzuschließen. Vielmehr geht es darum, die einheimischen Erzählungen der Moderne einer „postkolonialen Archäologie der Moderne“ (Bhabha 2000: 381) auszusetzen. Das Versprechen soziokultureller Kohäsion durch Integration kann weder über die zugrunde liegende organische Vorstellung von Kultur und Gemeinschaft hinwegtäuschen noch soziale Ungleichheiten und Machtasymmetrien ausblenden. Da die imaginäre Nationalkultur durch migrantische Anwesenheiten immer mehr an Plausibilität verliert, muss ihre „narrative Performanz einen wachsenden Kreis nationaler Subjekte einbeziehen.“ (ebd.: 218) Das sich nur widerwillig als Einwanderungsland bekennende Deutschland ist ein diskursiver Nationalraum, dessen instabile Grenzen auch im Inneren verlaufen. Die von jeher in der Konstruktion der nationalen Ge-

meinschaft angelegten Widersprüche zwischen der Behauptung eines ursprünglichen und überzeitlichen *Wir* und der Notwendigkeit, dieses unablässig zu inszenieren, treten in der Integrationspraxis besonders offen zu Tage. Auch hier wird ein nationaler Kanon kulturellen Wissens postuliert, der tatsächlich erst im Akt seiner öffentlichen Zelebrierung und Unterweisung entsteht. Die Kurse und Tests zählen zu jenen Grenz- oder Bruchstellen, an denen sich die performative Herstellung nationaler Identität ereignet. Die angebliche Tradition des deutschen Volkes, der deutschen Sprache und der nationalen Geschichte gerät dabei gleichzeitig zum Ausgangspunkt und Ziel der Integrationspraxis, die sich als performative Konstruktion zur Erweiterung der nationalen Gemeinschaft erweist. Wenn dabei das Bild des Volkes als selbst-evidentes Zeichen des nationalen *Selbst* herangezogen wird, kann die Eingliederung migrantischer Minoritäten in die Nation nur die soziale Aufspaltung in ein affirmiertes *Wir* und ein verobjektiviertes *Sie* schaffen.

Als wichtigste Voraussetzung der Integration gilt nach wie vor Monolingualität, bei der die deutsche Sprache als Bindeglied nationaler Narrative fungiert. Nicht ohne Grund steht der Sprachkurs im Mittelpunkt des aktuellen Integrationsprogramms. Doch MigrantInnen wissen aus ihren Erfahrungen zu gut, dass soziale Ausgrenzung und rassistische Diskriminierung nicht auf sprachliche Missverständnisse beruhen.

Angesichts der globalen Transformationen ist es wichtig, die inneren Widersprüche eines Integrationsversprechens zu erkennen, dessen ethnozentristische und rassistische Prozeduren gleichsam sein Scheitern in Form fortgesetzter Diskriminierungen und Segregationen vorwegnehmen. Soll die gleichberechtigte Teilhabe am demokratischen Prozess nicht weiterhin von Rassenkonstruktionen und kultureller Herkunft abhängig gemacht werden, dann reicht es nicht aus, die Idee der Integration nur in einem europäischen Sinne zu denationalisieren. Ohne die kritische Reflexion der kolonialen Genese europäischer *Wir*-Identitäten und ohne die Revision unserer darin fundierten Logik sozio-politischer Teilhabe bleibt das Recht auf Differenz das leere Versprechen eines in feste Binäroptionen aufgespaltenen Universalismus.

Eine kritische Revision des vorherrschenden Integrationskonzeptes setzt daher den politischen Willen zu einer demokratischen Einbeziehung voraus, die MigrantInnen als historisch und politisch Handelnde respektiert, anstatt sie weiterhin zu statistischen und rechtlichen Kategorien zu degradieren. Man muss nicht rechtsphilosophisch geschult sein, um eine anti-rassistische Politik der Anerkennung und sozialen Gerechtigkeit einzufordern, die das Recht auf gleichberechtigte Partizipation über nationale Privilegien stellt. Der Abbau struktureller und institutioneller Diskriminierungen sowie die Gleichstellung hinsichtlich des Rechtes auf

Selbstdefinition und kultureller Autonomie – sowohl innerhalb als auch parallel zur Mehrheitsgesellschaft – steht im Zentrum eines machtkritisch entwickelten Konzeptes migrantischer Selbstbestimmung.

Die postkoloniale Kritik des deutschen Migrationsregimes gerät unweigerlich in Opposition zur großen Koalition der integrierenden Disziplinierung, die die Postulate der Freiheit und Gerechtigkeit nur selektiv umsetzt. Hingegen zielt sie auf die Überwindung jeglicher politisch-ökonomischen Marginalisierung und rassistischen Diskriminierung. Solange aber Integration in Deutschland vorrangig als ein Instrument zur Sicherstellung des Vorrechtes der Mehrheitsgemeinschaft und der disziplinierenden Vereinnahmung begriffen wird, bleibt in Anlehnung an Michel Foucault (1992) ein kritisches Denken notwendig, dass nach widerständigen Strategien sucht, um nicht auf diese Weise, nicht um diesen Preis, nicht dermaßen integriert zu werden.

Literatur

Duala-M'bedy, Munasu (1977): Xenologie. Die Wissenschaft vom Fremden und die Verdrängung der Humanität in der Anthropologie. Freiburg/ München.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen.

Fanon, Frantz (1981): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt a. M.

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.

Ders.: (1992): Was ist Kritik? Berlin.

Ha, Kien Nghi (2003): Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik. In: Encarnación Gutiérrez Rodríguez/Hito Steyerl (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Postkoloniale Kritik und Migration. Münster, S. 56-107.

Meier-Braun, Karl-Heinz (2002): Deutschland, Einwanderungsland. Frankfurt a. M.

Nipperdey, Thomas (1991): Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. München.

Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.

Eine ausführlichere Fassung „Der nationalpädagogische Impetus deutscher Integrations(dis)kurse im Spiegel postkolonialer Kritik“ erschien im Herbst 2006 in: Paul Mecheril/Monika Witsch (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Bielefeld: transcript.

Autoren:

Kien Nghi Ha ist Politikwissenschaftler mit den Arbeitsschwerpunkten postkoloniale Kritik, Migration, Rassismus und Cultural Studies. Monographien: *Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs* (1999/2004), *Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus* (2005), *Vietnam Revisited* (2005).

Markus Schmitz studierte Islamwissenschaft, Sozialwissenschaft sowie Völkerrecht (M. A.) und stellt derzeit seine kulturwissenschaftliche Dissertation – eine komperativistische Studie zur cross-kulturellen Wirkung Edward W. Saids – fertig. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen: Post-koloniale Kritik, Zeitgenössische kulturelle Repräsentationen im Nahen Osten, Migration, (Post-) Koloniale Urbanistik und Ethnizität.

Rainer Geißler

Der „kriminelle Ausländer“ – Vorurteil oder Realität?

Zum Stereotyp des „kriminellen Ausländers“

Das Stereotyp des „kriminellen Ausländers“ ist unter der deutschen Bevölkerung und in der deutschen Öffentlichkeit weit verbreitet. Die Ansicht, „Ausländer begehen häufiger Straftaten als die Deutschen“ wurde 2006 nur von einer Minderheit - 31% der Ostdeutschen und 36% der Westdeutschen - abgelehnt; fast die Hälfte der Bevölkerung, jeweils 45% in Ost und West, stimmten ihr zu (ALLBUS 2006).

Auch in den Medien taucht das Bild vom „kriminellen Ausländer“ häufig auf. Insbesondere große Teile der lokalen, regionalen und nationalen Presse stellen die Migrationsproblematik sehr einseitig und dramatisierend dar. Zahlreiche Inhaltsanalysen kommen zu dem übereinstimmenden Ergebnis, dass viele Zeitungen ein Zerrbild des „bedrohlichen Ausländers“ zeichnen, dessen dominierende Kontur der „kriminelle Ausländer“ ist.¹ So schreibt z. B. BILD am 29. Dezember 2007 unter der Schlagzeile „22% aller Häftlinge sind Ausländer“: „Insgesamt 7,3 Millionen Ausländer leben in Deutschland (Stand Ende 2006), das sind knapp neun Prozent der Gesamtbevölkerung. Von rund 65 000 Gefängnisinsassen in Deutschland (März 2006) waren 22 Prozent Ausländer“. Und auch im SPIEGEL (Nr. 2, 7. Januar 2008, S. 29) werden die Zahlen der Polizeilichen Kriminalstatistik (PKS)² und der Bevölkerungsstatistik vergleichend gegenübergestellt: In einer Grafik wird dem Leser gezeigt, dass Nichtdeutsche mit 24,8% an der Gewaltkriminalität beteiligt sind, obwohl sie nur 8,8% der Bevölkerung ausmachen. Zahlen dieses Typs suggerieren, dass Migranten erheblich häufiger kriminell werden als Deutsche.

In einem Einwanderungsland – und als ein solches wird Deutschland inzwischen nicht nur von den Sozialwissenschaftlern, sondern auch von den politischen Eliten angesehen – sind Meinungen dieser Art ein ernsthaftes Hindernis bei der notwendigen Integration der Migran-

¹ Vgl. Geißler 1999 und 2000, Ruhrmann/Demren 2000, Jäger 2000, Spindler 2003, Müller 2005

² Die sog. „Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS)“ trägt ein falsches Etikett, weil ihre Daten lediglich Auskunft über Handlungen und Personen geben, die nach Meinung der Polizei einer Straftat verdächtig sind. In dieser Statistik sind daher auch viele registriert, die irrtümlich in einen falschen Verdacht gerieten oder auch leichtfertig falsch verdächtigt wurden, weil es in der Konkurrenz um möglichst hohe sog. „Aufklärungsquoten“ (ein ebenfalls völlig irreführender Begriff) für ein Kriminalkommissariat vorteilhaft ist, möglichst viele Fälle als „aufgeklärt“ an die Staatsanwaltschaft weiterzumelden. Nur etwa ein Drittel der Tatverdächtigen wird später rechtskräftig verurteilt. Die PKS ist also eine Tatverdachtsstatistik und keine Kriminalstatistik im eigentlichen Sinn.

ten. Die Sozialforschung steht daher vor der wichtigen gesellschaftlichen Aufgabe, das Stereotyp des kriminellen Ausländers auf seinen Realitätsgehalt zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren – falls sich dieses als ein ungerechtfertigtes Vorurteil herausstellen sollte, das unnötige Ängste vor Zuwanderern auslöst und fremdenfeindliche, integrationshemmende Ressentiments schürt.

Ich werde im Folgenden zeigen, dass ein unkritischer Umgang mit den Daten der offiziellen Kriminalstatistiken – insbesondere durch unzulässige Vergleiche mit der nicht vergleichbaren Bevölkerungsstatistik – zu falschen Schlussfolgerungen über die tatsächliche kriminelle Belastung der Arbeitsmigranten führt. Auf diese wichtige Gruppe trifft das Stereotyp des „kriminellen Ausländers“ nicht zu. Dunkelfeldanalysen zu den Jugendlichen aus Einwandererfamilien zeigen allerdings, dass die eingewanderten Eltern ihre Gesetzestreue nicht an ihre Kinder weitergeben konnten. Junge Menschen mit Migrationshintergrund sind seit etwa Mitte der 1990er Jahre insbesondere bei Gewaltdelikten deutlich höher belastet als gleichaltrige Einheimische.

In den Thesen, die ich im Folgenden entwickeln werde, taucht der Begriff des „Ausländers“ nicht mehr auf; er wird durch differenziertere, heuristisch wertvollere Konzepte ersetzt. Es ist absehbar, dass der „Ausländer“-Begriff in der Migrationsforschung ein Auslaufmodell ist, weil er wichtige Migrantengruppen des modernen Einwanderungslands Deutschland entweder überhaupt nicht oder viel zu grob erfasst. So blendet er die eingewanderten Aussiedler mit deutscher Staatsangehörigkeit, die im letzten Jahrzehnt auch in der Kriminalitätsdebatte eine Rolle gespielt haben,³ genauso aus wie die eingebürgerten Migranten, deren Zahl mit der Liberalisierung der Einwanderungspraxis und dem Optionsrecht auf die deutsche Staatsangehörigkeit für hier geborene Migrantenkinder kontinuierlich ansteigt. Das Statistische Bundesamt hat vor eineinhalb Jahren erstmals „migrationsstatistische“ Daten veröffentlicht, die nicht nur Ausländer, sondern auch „Deutsche mit Migrationshintergrund“ erfassen, und dabei belegt, dass in Deutschland neben den etwa sieben Millionen Ausländern weitere acht Millionen Deutsche aus Zuwandererfamilien leben – im wesentlichen (Spät-)Aussiedler und Eingebürgerte (Statistische Bundesamt 2006, S. 74ff).

³ Vgl. Schmitt-Rodermund/Silbereisen 2004, Gostomski 2003, Naplava 2002, Gluba/Schaser 2003, Grundies 2000, Luff 2000, Strobl/Kühnel 2000

Der zweite Nachteil des Ausländerbegriffs – das unzureichende Differenzierungsvermögen innerhalb der Migrantengruppen, die er erfasst – hat sich gerade in den Kriminalitätsstatistiken und der Kriminalitätsforschung sehr schmerzlich bemerkbar gemacht. Mit der pauschalen Sammelsuriumskategorie „Ausländer“ bzw. „Ausländerkriminalität“ werden Gruppen in einen Topf geworfen und miteinander vermenget, die nicht nur kriminologisch (bei der Analyse der Ursachen von Kriminalität), sondern auch kriminalistisch (bei der Bekämpfung der Kriminalität) auseinander gehalten werden müssen. Um Missverständnisse, falsche Verallgemeinerungen und Vorurteile gegenüber bestimmten Migrantengruppen zu vermeiden, ist es wichtig, mindestens die vier folgenden Gruppen getrennt zu analysieren: Arbeitsmigranten und ihre Familien, Asylbewerber und Flüchtlinge, Illegale sowie kriminelle Grenzgänger (die Polizeiliche Kriminalstatistik nennt sie „Touristen/Durchreisende“), die nicht in Deutschland wohnen, aber Straftaten auf deutschem Gebiet begehen. Diese vier Gruppen halten sich nicht nur aus völlig unterschiedlichen Motiven in Deutschland auf, auch ihre Lebensperspektiven, ihre Lebensbedingungen und Lebenschancen (z. B. der Grad ihrer Integration) unterscheiden sich grundlegend. Entsprechend unterschiedlich ist auch ihre Kriminalitätsbelastung: Der pauschale „Ausländer“-Begriff verwischt diese Unterschiede, er ist in dieser Hinsicht kein Begriff, sondern ein „Unbegriff“; wichtige Differenzierungen lassen sich damit nicht „begreifen“, sie bleiben „unbegriffen“.

Ich beschränke mich im Folgenden auf die Analyse der (ausländischen) Arbeitsmigranten und ihrer Familien, weil diese quantitativ und qualitativ die Kerngruppe der in Deutschland lebenden Migranten bilden.⁴ Mit ca. 5,7 Millionen stellen sie 2005 etwa 85% der ausländischen Wohnbevölkerung. Ihre Gesetzestreue ist daher von besonderer Relevanz für Vergangenheit und Zukunft der deutschen Einwanderungsgesellschaft.

These 1: Arbeitsmigranten halten sich mindestens genauso gut an die Gesetze wie Deutsche

Mit Hilfe der Bevölkerungsstatistik und der PKS lässt sich relativ einfach belegen, dass Arbeitsmigranten nicht häufiger bei der Polizei registriert sind als Deutsche. 2006 machten die Arbeitsmigranten und ihre Familien gut 8,2% der Wohnbevölkerung Deutschlands aus.⁵ Ihr

⁴ Zur Notkriminalität von Asylbewerbern und Flüchtlingen vgl. Geißler 2001, S. 37f.

⁵ Berechnet nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (Wohnbevölkerung) und des Bundesministeriums des Inneren (Arbeitsmigranten bzw. Flüchtlinge).

Anteil unter den Tatverdächtigen der PKS liegt nicht höher, sondern vermutlich eher niedriger. Denn von den 22,0% der im Jahre 2006 registrierten „nichtdeutschen Tatverdächtigen“ sind lediglich 28,2% ausländische Arbeitnehmer, Gewerbetreibende, Studenten und Schüler (Bundeskriminalamt 2007, S. 105, 116), und das bedeutet: Lediglich 6,2% aller Tatverdächtigen gehören diesen Migrantengruppen an. Dieser Prozentwert ist wegen des ethnisch selektiven Anzeigeverhaltens im Vergleich mit den Deutschen überhöht. So werden z. B. türkische Straftäter um 18% und ex-jugoslawische um 26% häufiger angezeigt als deutsche Straftäter (Mansel/Albrecht 2003). Das ausländische Dunkelfeld ist also durch die Selektivität beim Anzeigen besser aufgehellert als das deutsche. Stellt man dies in Rechnung, dann reduziert sich der Anteil der genannten Gruppen unter allen Tatverdächtigen auf 4,9% bis 5,3%. Allerdings liegt dieser Prozentwert wiederum etwas zu niedrig, weil in der PKS-Kategorie „sonstige nichtdeutsche Tatverdächtige“ neben Flüchtlingen, geduldeten Asylbewerbern, „Besuchern“ und anderen Personengruppen auch eine unbekannte Zahl von erwerbslosen Arbeitsmigranten registriert ist. Informierte Schätzungen machen es jedoch sehr unwahrscheinlich, dass dadurch der Prozentwert der ausländischen Arbeitsmigranten an allen Tatverdächtigen ihren Anteil an der Wohnbevölkerung übersteigt, wahrscheinlich bleibt der Tatverdächtigenanteil unter 8,2%. Aus diesen Überlegungen lässt sich eine erste wichtige Schlussfolgerung ableiten:

Die Kerngruppe der in Deutschland lebenden Ausländer, die ausländischen Arbeitsmigranten, ist mindestens genauso gesetzestreu wie die Deutschen.

These 2: Arbeitsmigranten sind erheblich gesetzestreuer als Deutsche mit einem vergleichbaren Sozialprofil

Kriminalität und Kriminalisierung einer Gruppe hängen stark mit ihrem Sozialprofil zusammen – z. B. mit ihrer Zusammensetzung nach Qualifikationsniveau, Berufsstatus, Alter, Geschlecht oder mit ihrer Wohnregion. Geringqualifizierte und Statusniedrige, Jugendliche und Heranwachsende, Männer sowie Großstadtbewohner sind häufiger als Tatverdächtige bei der Polizei registriert als Hochqualifizierte und Statushohe, Ältere, Frauen oder Landbewohner. Ein angemessener Gruppenvergleich muss daher die Unterschiede im Sozialprofil beachten – oder anders ausgedrückt: Will man bei der Suche nach den Migrationseffekten für Kriminalität und Kriminalisierung keinen Scheinkorrelationen aufsitzen, dürfen lediglich Migrantengruppen und Einheimische mit einem ähnlichen (am besten: gleichen) Sozialprofil verglichen werden. Leider lassen die offiziellen Kriminalstatistiken und viele andere Studien die Kontrolle der Sozialprofileffekte nur sehr eingeschränkt zu.

Einen Ausweg aus diesem Dilemma liefert eine „Notlösung“: Auf der Basis von Fallstudien, die Auskunft über das Sozialprofil von Tatverdächtigen oder Verurteilten geben und den Kenntnissen über die Sozialprofile der deutschen und ausländischen Wohnbevölkerung lassen sich die Sozialprofileffekte – unter bestimmten theoretischen Annahmen – schätzen. Schätzungen dieser Art wurden wiederholt mit unterschiedlichen Datensätzen durchgeführt und lieferten ähnliche Resultate.⁶ Die letzte Schätzung dieser Art kam zu folgenden Ergebnissen:

Sozialprofileffekte bei Arbeitsmigranten

Erhöhung der erwarteten Belastung durch polizeilichen Tatverdacht durch den

Geschlechtereffekt	9 %
Großstadteffekt	12 %
Alterseffekt	33 %
Schichteffekt	
- alle Arbeitsmigranten	129 %
- zweite Generation	78 %

Quelle: Geißler 1995, S. 34.

Durch den Geschlechtereffekt (mehr Männer) müsste sich die „Kriminalitätsbelastung“ (Kriminalität/Kriminalisierung) bei Ausländern um 9% erhöhen, durch den Regionaleffekt (mehr Großstadtbewohner) um 12% und durch den Alterseffekt (mehr jüngere Menschen) um 33%. Weitaus am stärksten schlägt der Schichteffekt zu Buche: durch den erheblich höheren Anteil an Un- und Angelernten müsste sich die Kriminalitätsbelastung um 129% erhöhen, in der zweiten Generation um 78% (vgl. die Tabelle).

Es wäre des Quantifizierens zu viel, wenn man mit der Summe dieser geschätzten Effekte den oben errechneten Prozentwert der tatverdächtigen Arbeitsmigranten nach unten korrigieren

⁶ Staudt 1986, Mansel 1989, Geißler/Marißen 1990, Geißler 1995. Einzelheiten zur Methode und den theoretischen Annahmen bei Geißler/Marißen 1990, S. 671 und Geißler 1995, S. 37.

würde. Die Überlegungen und Schätzungen zu den Sozialprofileffekten – insbes. zum Schichteffekt – machen jedoch deutlich, dass die Kriminalitätsbelastung einer Gruppe von Arbeitsmigranten, die von ihrem Sozialprofil und das heißt von ihrer Sozillage her mit den Deutschen vergleichbar ist, erheblich niedriger liegt als es der erwähnte Wert von 6,2% ausweist. Sie lassen daher eine zweite empirisch abgesicherte Schlussfolgerung zu:

Arbeitsmigranten sind erheblich gesetzestreuher als Deutsche mit einem vergleichbaren Sozialprofil.

Diese These trifft nicht nur auf die Situation in Deutschland zu. Auch in der Schweiz, die noch mehr Arbeitsmigranten ins Land geholt hat als Deutschland und – ähnlich wie Deutschland – durch diese Zuwanderung tendenziell „unterschichtet“ wurde, halten sich die Zuwanderer

ebenfalls besser an die Gesetze als die Einheimischen in vergleichbarer Sozillage. Eine Studie über die Verurteilungen vor Schweizer Gerichten kommt zu folgendem Ergebnis: „Aus sozialwissenschaftlicher Sicht wäre (...) angesichts der durchschnittlich niedrigen Stellung der ausländischen Wohnbevölkerung eine im Vergleich mit Schweizerinnen und Schweizern höhere Verurteiltenbelastung zu erwarten. Dies ist nicht der Fall; vielmehr erscheint die Gruppe der ausländischen Wohnbevölkerung als hoch konform“ (Storz u. a. 1996, S. 43).

These 3: Migrationseffekt Gesetzestreue – Die Arbeitsmigration hat nicht die Kriminalität, sondern die Gesetzestreue erhöht

These 2 hat wichtige theoretische Konsequenzen für die Zusammenhänge von Migration und Kriminalitätsentwicklung. Die Vorstellung von einer besonders hohen „Ausländerkriminalität“ ist mit der Annahme verbunden, Migration habe einen Anstieg der Kriminalität zur Folge. These 2 belegt jedoch für die Arbeitsmigration genau das Gegenteil: Durch die tendenzielle Unterschichtung der Gesellschaft durch Arbeitsmigranten rücken in die niedrigen „kriminalitäts- und kriminalisierungsanfälligen“ Positionen Menschen ein, die von der Polizei seltener als Tatverdächtige registriert werden als Deutsche in diesen Positionen. Arbeitsmigration hat also eine höhere Gesetzestreue zur Folge; die Zuwanderung von Arbeitsmigranten hat die Kriminalitätsentwicklung insgesamt positiv beeinflusst, sie hat die Zahl der Straftaten reduziert. Auf eine Kurzformel gebracht:

Der Effekt der Arbeitsmigration besteht in höherer Gesetzestreue, nicht in höherer Kriminalität.

Auch die übliche Frage nach den Ursachen von Migrantenkriminalität muss umgekehrt werden. Es gilt nicht zu erklären, warum Arbeitsmigranten häufiger kriminell werden, sondern warum sie sich besser an die Gesetze halten als Deutsche mit vergleichbarem Sozialprofil. Auf diese Frage gibt es eine plausible Antwort: Arbeitsmigranten sind bescheidener in ihren Ansprüchen als Einheimische und finden sich daher leichter mit strukturellen Benachteiligungen ab. Die These von der *Anpassungswilligkeit* der Arbeitsmigranten – von ihrer besonderen Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit im Vergleich zu Einheimischen relativ benachteiligten Lebensbedingungen im Aufnahmeland zu arrangieren – wird auch durch arbeitswissenschaftliche Untersuchungen belegt. Obwohl Ausländer überproportional häufig Nacht- und Schichtarbeit sowie belastende und gefährliche und wenig Selbstgestaltung und Mitentscheidung erlaubende Tätigkeiten verrichten und auch häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind als Deutsche, sind sie mit ihrer Arbeit genauso zufrieden wie ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen (vgl. Geißler 2006, S. 242f.).

Zur Kriminalität der Jugendlichen aus Migrantenfamilien

Um die Gesamtsituation nicht zu beschönigen, soll noch kurz auf die Kriminalität der Jugendlichen aus Migrantenfamilien eingegangen werden. Dunkelfeldanalysen aus den 1980er Jahren zeigen, dass Jugendliche ohne deutschen Pass gar nicht oder nur sehr geringfügig höher kriminell belastet waren als Deutsche (Schumann u. a. 1987, S. 70ff; Mansel 1990). Diese Situation hat sich jedoch in den 1990er Jahren z. T. geändert. Zunächst kann man festhalten: in fünf von sechs neueren Studien zur selbst berichteten Delinquenz ist der Anteil der Straftäter unter den jugendlichen Migranten nicht oder nur minimal höher als unter deutschen Jugendlichen.⁷ Allerdings gibt es Auffälligkeiten im Hinblick auf Vielfachtäter und schwerere Delikte. Die Studien stimmen weitgehend darin überein, dass Jugendliche aus Einwandererfamilien deutlich häufiger Gewaltdelikte und Einbruchdiebstähle begehen als Deutsche und dass es unter ihnen auch erheblich mehr Vielfachtäter gibt. Dies gilt insbesondere für junge Menschen aus türkischen und ex-jugoslawischen Familien, aber etwas abgeschwächt auch für solche anderer ethnischer Herkunft wie z. B. aus russischen, italienischen oder polnischen Familien (Baier/Pfeiffer 2007, S. 19).

⁷ Oberwittler u. a. 2001; Naplava 2002 (eine Sekundäranalyse von vier Schülerbefragungen der Jahre 1995-2000); Lösel/Bliesener 2003; Boers u. a. 2006

Einblicke in die Situation bei schweren Delikten, die mit einer vollzogenen Haftstrafe geahndet werden, vermittelt eine unveröffentlichte Studie zum Jugendstrafvollzug in Nordrhein-Westfalen (Wirth 1998). 37% der Häftlinge des Jahres 1997 waren Ausländer, 28% der Häftlinge gehörten zur ausländischen Wohnbevölkerung. Da Ausländer unter der gleichaltrigen Wohnbevölkerung Nordrhein-Westfalens nur mit ca. 19% vertreten sind, ist diese Gruppe unter den Häftlingen daher um etwa die Hälfte überrepräsentiert. Kinder von Arbeitsmigranten sind also mit vollzogenen Haftstrafen deutlich höher belastet als deutsche Jugendliche. Dabei ist zu beachten, dass die Mehrbelastung auch auf die ethnischen Selektionseffekte bei der Strafverfolgung zurückzuführen ist. So gibt es z. B. auch deutliche Hinweise darauf, dass junge Ausländer für ähnliche Delikte härter bestraft werden als junge Deutsche.⁸

Ins Gefängnis geraten insbes. junge Menschen mit Ausbildungsdefiziten, die dann auch auf dem Arbeitsmarkt nicht Fuß fassen können. 96% der ausländischen Häftlinge hatten keine Berufsausbildung abgeschlossen, 77% waren ohne Hauptschulabschluss, 74% zum Zeitpunkt der Straftat arbeitslos. Da im Vergleich zu deutschen Jugendlichen etwa doppelt so viele Migrantenkinder ohne Hauptschulabschluss bleiben und etwa viermal so viele keine Berufsausbildung abschließen, müsste die Mehrbelastung bei Beachtung der Sozialprofileffekte eigentlich höher liegen. Im Vergleich zu jungen Deutschen, die unter ähnlich benachteiligten Lebensbedingungen leben müssen, ergibt sich daher wieder das bereits bekannte Bild: Junge Deutsche mit derartigen Ausbildungsdefiziten geraten häufiger hinter Gitter als die Niedrigqualifizierten der zweiten Zuwanderergeneration (Berechnungen nach Daten bei Wirth 1998).

Die neueren Studien machen Folgendes deutlich: Die Belastung der 2. und 3. Einwanderergeneration ist bei weitem nicht so hoch, wie es die offiziellen Kriminalstatistiken suggerieren. Aber gleichzeitig belegen sie, dass die Migrantenkinder in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre gegenüber schwereren Delikten kriminell deutlich anfälliger sind als deutsche Jugendliche. Der eingewanderten Generation ist es z. T. nicht gelungen, den hohen Grad der eigenen Gesetzestreue im Umfeld der letzten eineinhalb Jahrzehnte an ihre Kinder weiterzugeben.

Die Ursachen für die höheren Kriminalitätsraten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind sehr vielschichtig. Nach dem bisherigen Forschungsstand lässt sich das relative Gewicht

⁸ Geißler/Marißen 1990; Ludwig-Mayerhofer/Niemann 1997; Pfeiffer/Wetzels 2000, S. 5

der verschiedenen beteiligten Faktoren, die z. T. miteinander verflochten sind, nicht eindeutig bestimmen.

Ein Ursachenkomplex sind die Defizite in der sozialökonomischen Lage und deren Folgen: hohe Arbeitslosigkeit, hohe Armutsraten sowie gravierende Bildungs- und Ausbildungsdefizite mit damit verbundenen Defiziten an Berufs- und Lebenschancen; so bleiben junge Ausländer viermal so häufig ohne abgeschlossene Berufsausbildung wie junge Deutsche, und unter den Gymnasiasten und Studierenden sind Migrantenkinder extrem unterrepräsentiert.

Christian Pfeiffer und seine Mitarbeiter haben wiederholt darauf hingewiesen, dass auch die Erfahrung von Gewalt in den Familien – gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen den Eltern oder zwischen Eltern und Kindern – sowie gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen („Kultur der Ehre“, „Macho-Gehabe“) zu den Ursachen krimineller Gewalt gehören. Beide Phänomene tauchen in Zuwandererfamilien erheblich häufiger auf als unter Einheimischen (Pfeiffer/Wetzels 1999; Baier/Pfeiffer 2007, S. 27ff, 35).

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Einbindung in das soziale Netz der Gleichaltrigen. Gewalttäter gehören häufig kriminellen Jugendcliquen an. Je häufiger Jugendliche aus Zuwandererfamilien auch mit einheimischen Jugendlichen befreundet sind, umso seltener werden sie gewalttätig (dazu Baier/Pfeiffer 2007, S. 31, 35). Die Konzentration von Migrantenfamilien in bestimmten Stadtbezirken steigert dagegen die kriminelle Anfälligkeit der Jugendlichen nicht, sondern – ganz im Gegenteil – sie bremst sie, so zumindest in Duisburg, wo Schüler mit Migrationshintergrund nicht häufiger Körperverletzung oder Raub begehen als Einheimische. In den Duisburger Migrantenvierteln funktioniert offensichtlich die informelle soziale Kontrolle durch die gesetzestreue erste Generation gut (Boers u. a. 2006).

Der Befund, dass die kriminelle Belastung mit der Dauer des Aufenthalts in Deutschland steigt (Pfeiffer/Wetzels 1999, S. 12; Baier/Pfeiffer 2007, S. 34), lässt sich folgendermaßen erklären: Offensichtlich ist ein Teil der Elterngeneration nicht in der Lage, ihr eigenes bescheidenes Anspruchsniveau an ihre Kinder weiterzugeben, so dass die Anpassungshypothese für die Migrantenkinder bereits nach einigen Jahren Aufenthalt in Deutschland nicht mehr gilt. Viele Migrantenkinder orientieren sich offensichtlich nicht mehr an den Ansprüchen ihrer Eltern, sondern an denen ihrer deutschen Bekannten und Klassenkameraden. Sie empfin-

den dann die strukturelle Benachteiligung und das damit zusammenhängende Chancendefizit als soziale Ungerechtigkeit und reagieren auf diese Situation - ähnlich wie Einheimische in dieser Lage – mit Abweichung. Darüber hinaus gibt es auch deutliche Hinweise darauf, dass die „Erfahrungen der Ausgrenzung“ und mangelnden Anerkennung in den 1990er Jahren abweichende Reaktionen begünstigt haben⁹ – die fremdenfeindlichen Ausschreitungen, aber auch die Versäumnisse einer „Ausländerpolitik“, die keine Integrationspolitik war, sondern, wie es auch das Wort besagt, Migranten abwehrend und auch ausgrenzend als „Ausländer“ ansah.

Fazit

Ein unkritischer Umgang mit den offiziellen Kriminalstatistiken, die die Selektionsvorgänge, Fehler und Unzulänglichkeiten der Strafverfolgung im Dunkeln lassen und mit einem höchst problematischen Konzept des „Ausländers“ arbeiten, kann dazu führen, dass sich integrationshemmende Vorurteile über das kriminelle Verhalten von Migranten verbreiten. Durch eine differenziertere Aufschlüsselung des „Ausländer“-Konzepts lässt sich belegen, dass sich die (ausländischen) Arbeitsmigranten minst genauso gut an die Gesetze halten wie die Deutschen. Und die Beachtung des Faktors Schicht lässt den Schluss zu, dass die (ausländischen) Arbeitsmigranten erheblich gesetzestreuer sind als Deutsche in vergleichbarer Sozillage. Neuere Dunkelfeldstudien machen allerdings deutlich, dass ein Teil der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien deutlich anfälliger gegenüber schwereren Delikten (Gewalttaten, Einbruchdiebstahl) ist als Deutsche – ein Phänomen, das mit strukturellen Integrationsdefiziten im ökonomischen und sozialen Bereich (Armut, Arbeitslosigkeit, schlechte Bildungschancen, ethnische Cliquenbildung, zunehmende Ausgrenzung in den 1990er Jahren) sowie mit Besonderheiten der mitgebrachten Kulturen (familiale Gewalt, Männlichkeitsnormen) zusammenhängt.

Literatur

Baier, Dirk/Pfeiffer, Christian (2007): Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention. Hannover (KFN Forschungsberichte Nr. 100).

⁹ Vgl. Freudenberg Stiftung 2000, S. 16ff, S. 48ff, S. 78ff; Gostomski 2003

Boers, Christian u. a. (2006): Jugendkriminalität – keine Zunahme im Dunkelfeld, kaum Unterschiede zwischen Einheimischen und Migranten. In: Monatschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 89, S. 63-87.

Bundeskriminalamt (Hg.) (2007): Polizeiliche Kriminalstatistik 2006. Wiesbaden.

Freudenberg Stiftung (Hg.) (2000): Junge Türken als Täter und Opfer von Gewalt – Tagungsdokumentation. Weinheim.

Geißler, Rainer (1995): Das gefährliche Gerücht von der hohen Ausländerkriminalität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 35, S. 30-39.

Geißler, Rainer (1999): Der bedrohliche Ausländer. Zum Zerrbild ethnischer Minderheiten in Medien und Öffentlichkeit. In: Markus Ottersbach/Sebastian K. Trautmann (Hg.): Integration durch soziale Kontrolle. Zur Kriminalität und Kriminalisierung allochthoner Jugendlicher. Köln, S. 23-38.

Geißler, Rainer (2000): „Ausländerkriminalität „ – Vorurteile, Missverständnisse, Fakten. In: Migration und Soziale Arbeit, H. 1, S. 20-27.

Geißler, Rainer (2001): Sind „Ausländer“ krimineller als Deutsche? Anmerkungen zu einem vielschichtigen Problem. In: Gegenwartskunde 50, S. 27-41.

Geißler, Rainer (2006): Die Sozialstruktur Deutschlands. 4. überarb. u. aktual. Aufl.. Wiesbaden.

Geißler, Rainer/Marißen, Norbert (1990): Kriminalität und Kriminalisierung junger Ausländer. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 42, S. 663-687.

Gluba, Alexander/Schäfer, Petra (2003): Registrierte Kriminalität von Aussiedlern in zwei niedersächsischen Großstädten. In: Kriminalstatistik, S. 291-304.

Gostomski, Christian Babka von (2003): Gewalt als Reaktion auf Anerkennungsdefizite. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 55, S. 253-277.

Grundies, Volker (2000): Kriminalitätsbelastung junger Aussiedler. In: Monatschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform 83, S. 290-305.

Jäger, Siegfried (2000): Von deutschen Einzeltätern und ausländischen Banden – Medien und Straftaten. In: Heribert Schatz/Christina Holtz-Bacha/Jörg-Uwe Nieland (Hg.): Migranten und Medien. Wiesbaden, S. 207-218.

Lösel, Friedrich/Thomas Bliesener (2003): Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. München/Neuwied.

Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang/Niemann, Heike (1997): Gleiches (Straf-)Recht für alle? Neue Ergebnisse zur Ungleichbehandlung ausländischer Jugendlicher im Strafrecht der Bundesrepublik. In: Zeitschrift für Soziologie. 26, S. 35-52.

Luff, Johannes (2000): Kriminalität von Aussiedlern. München.

Mansel, Jürgen (1989): Die Selektion innerhalb der Organe der Strafrechtspflege am Beispiel von jungen Deutschen, Türken und Italienern. Frankfurt a. M.

Mansel, Jürgen (1990): Kriminalisierung als Instrument zur Ausgrenzung und Disziplinierung oder „Ausländer richten ihre Kinder zum Diebstahl ab“. In: Kriminalsoziologische Bibliographie 17, S. 47-65.

Mansel, Jürgen/Albrecht, Günter (2003): Die Ethnie des Täters als ein Prädiktor für das Anzeigeverhalten von Opfern und Zeugen. In: Soziale Welt 54, S. 339-372.

Mansel, Jürgen/Hurrelmann, Klaus (1998): Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50, S. 78-109.

Müller, Daniel (2005): Die Darstellung ethnischer Minderheiten in deutschen Massenmedien. In: Rainer Geißler/Horst Pöttker (Hg.): Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland. Bielefeld, S. 83-126.

Naplava, Thomas (2002): Delinquenz bei einheimischen und immigrierten Jugendlichen. Sekundäranalyse von Schülerbefragungen der Jahre 1995 - 2000. Arbeitspapier, Freiburg.

Oberwittler, Dietrich/Blank, Thomas/Köllich, Timan/Naplava, Thomas (2001): Soziale Lebenslagen und Delinquenz von Jugendlichen der Jahre 1995-2000. Arbeitsbericht, Freiburg.

Pfeiffer, Christian/Wetzels, Peter (1999): Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 26, S. 3-22.

Pfeiffer, Christian/Wetzels, Peter (2000): Junge Türken als Täter und Opfer von Gewalt. In: Freudenberg Stiftung (Hrsg.): Junge Türken als Täter und Opfer von Gewalt – Tagungsdokumentation. Weinheim, S. 3-15.

Ruhrmann, Georg/Demren, Songül (2000): Wie Medien über Migranten berichten. In: Heribert Schatz/Christina Holtz-Bacha/Jörg-Uwe Nieland (Hg.): Migranten und Medien. Wiesbaden, S. 69-81.

Schmitt-Roder, Eva/Silbereisen, Rainer K. (2004): „Ich war gezwungen, alles mit der Faust zu regeln“ – Delinquenz unter jugendlichen Aussiedlern aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: Dietrich Oberwittler/Susanne Karstedt (Hg.): Soziologie der Kriminalität. Wiesbaden, S. 240-263.

Schultze, Günther (1995): Arbeitsmarktintegration von türkischen Migranten der ersten und zweiten Generation. In: Wolfgang Seifert (Hg.): Wie Migranten leben. Berlin (WZB-Paper FS III 95-401), S. 10-16.

Schumann, Karl F./Berlitz, Claus/Guth. Hans-Werner/Kamlitzki, Reiner (1987): Jugendkriminalität und die Grenzen der Generalprävention. Neuwied-Darmstadt.

Seifert, Wolfgang (1991): Ausländer in der Bundesrepublik – Soziale und ökonomische Mobilität. Berlin (WZB-Paper P 91-105).

Spindler, Susanne (2003): Name, Alter, Herkunft und andere Skandale. Die Rolle der Medien im Kriminalisierungsprozess. In: Wolf-Dietrich Bukow/Klaus Jünschke/Susanne Spindler/Ugur Tekin: Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität. Opladen, S. 71-88.

Statistisches Bundesamt (2006): Leben in Deutschland. Wiesbaden.

Staudt, Gerhard (1986): Kriminalität, soziale Lage und Rechtsetzung sowie Rechtsanwendung aus der Perspektive von jungen Türken, Italienern und Deutschen. Diss. Saarbrücken.

Storz, Renate/Ronez, Simone/Baumgartner, Stephan (1996): Zur Staatszugehörigkeit von Verurteilten. Kriminalistische Befunde. Bern.

Strobl, Rainer/Kühnel, Wolfgang (2000): Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Weinheim.

Wirth, Wolfgang (1998): Ausländische Strafgefangene im Jugendstrafvollzug NRW. Manuskript.

Autor:

Dr. Rainer Geißler ist Professor für Soziologie an der Universität Siegen. Der Beitrag ist die aktualisierte Fassung eines Artikels in der „Sozialen Welt“ Nr. 54, 2003, S. 373-379.

Veronika Kabis

Weg mit der rosa Multikultibrille!

Plädoyer für einen kulturalismuskritischen Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit

I. Interkulturelle Pädagogik im Zeichen von „political correctness“

Interkulturelle Pädagogik, so wie wir sie häufig in der Praxis antreffen, folgt in der Regel dem positiven und ernst gemeinten Anspruch, den Bedingungen der Einwanderungsgesellschaft in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Sie grenzt sich bewusst ab von der „Ausländerpädagogik“ der siebziger Jahre und versteht sich als eine Form der Antirassismusbildung. Sie verfolgt die Ziele, Kinder zu Toleranz und Weltoffenheit zu erziehen und reiht sich in eine veränderte Wahrnehmung der Einwanderungsgesellschaft seit Ende der achtziger Jahre ein, in der „Multikulti“ – auch vor dem Hintergrund ausländerfeindlicher Anschläge – zum politisch Korrekten avanciert ist. Kein Schul- oder Kindergartenfest mehr ohne Frühlingsröllchen und Folklore, die Herkunftskulturen der Einwanderer werden seither bewusst wahrgenommen und aufgewertet, eine bunte Welt des Kulturenmix ist aus der Grauzone des Gastarbeiterdiskurses an die Oberfläche gespült geworden.

In der interkulturellen Jugendarbeit hat die Hinwendung zu den Herkunftskulturen weitreichende Veränderungen mit sich gebracht. Eine Kritik an den Prämissen und Inhalten interkultureller Pädagogik ist gerade deshalb so schwierig, weil diese in bester Absicht geschieht und ihre Akteure „moralisch“ auf der richtigen Seite stehen. Dennoch ist diese Kritik notwendig. Sie zielt nicht darauf ab, die guten Absichten in Frage zu stellen, sondern die *ungewollten Folgen* einer auf den falschen Grundannahmen basierenden Interkulturellen Pädagogik aufzuzeigen.

Um zu erklären, weshalb wir es hier mit ungewollten Folgen zu tun haben, und wie diese aussehen, werde ich im Folgenden versuchen, eben diese Grundannahmen kritisch zu hinterfragen, einige der in der Praxis anzutreffenden Verfahren und Methoden Interkultureller Pädagogik zu analysieren und aufzuzeigen, inwiefern sie möglicherweise sogar dazu beitragen, den Status Quo – also Alltagsrassismus, institutionelle Diskriminierung und strukturelle Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund – nicht etwa zu überwinden, sondern vielmehr zu festigen. Einige der Stichworte, die es in diesem Zusammenhang zu benennen

gilt, lauten „Kulturalisierung“, „Ethnisierung“, „Konstruktion von Fremdheit“, „Rassismus der Differenz“.

In den letzten Jahren ist zu diesen Fragen viel und gut wissenschaftlich gearbeitet worden. Es ist nicht meine Aufgabe, Theorien zu referieren. Ich werde jedoch im Laufe meines Vortrags auf einige Studien und theoretische Ansätze hinweisen, deren Lektüre ich für sehr lohnenswert halte, und die geeignet sind, das zu untermauern, was ich aus meiner Berufspraxis und Beobachtungen berichten werde. Damit wäre auch schon ein erstes wichtiges Anliegen formuliert: die Überwindung der Theorielosigkeit interkultureller Praxis. In der Praxis werden Ziele und Prinzipien Interkultureller Pädagogik nämlich oft nicht klar definiert. Mitunter darf auch vermutet werden, dass die „political correctness“ interkultureller Ansätze im Wettbewerb um Fördermittel dazu führt, dass hier mit Etiketten gehandelt wird, hinter denen sich nur wenig Handfestes verbirgt. Vor allem aber verleitet offensichtlich schon das Attribut „interkulturell“ dazu, eine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft darauf zu reduzieren, nach den kulturellen Merkmalen der einzelnen Adressatengruppen zu suchen, um daraus Erklärungsmuster für ihr Handeln abzuleiten und Arbeitskonzepte darauf aufzubauen.

1. Kulturalisierung / Fremd- und Selbstethnisierung

Kulturalisierung bedeutet, soziale Verhältnisse, Bevölkerungsgruppen, Zugehörigkeiten und soziale Bindungen mit Hilfe ethnischer Kategorien zu beschreiben und kulturelle Differenzen hervor zu heben.

Nach Max Weber sind ethnische Gruppen Menschengruppen, die aufgrund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder von Erinnerungen einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft hegen. Auffallende Unterschiede in der Lebensführung des Alltags, in den typischen Weisen des Wohnens, der Kleidung, in der Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, der Sprachgemeinschaft stellen die Kriterien zur subjektiven Abgrenzung einer Ethnie von der anderen bereit.

Eine ethnische Zugehörigkeit ist nicht naturwüchsig gegeben. Ethnizität entsteht vielmehr durch soziale Praxen und ist deshalb eine Herstellungsleistung, die als *Ethnisierung* bezeichnet werden kann. Von *Fremdethnisierung* ist zu sprechen, wenn Zuschreibungsprozesse von

Seiten der Einheimischen und den Institutionen der Aufnahmegesellschaft erfolgen. Diese Zuschreibungsprozesse konstruieren bzw. betonen tatsächliche oder vermeintliche kulturelle Unterschiede, oftmals verbunden mit einer impliziten Abwertung anderer Kulturen. *Indem Menschen auf eine ethnisch andere, also abweichende Herkunft festgelegt werden, wird ihre Zugehörigkeit (Mitgliedschaft) zur Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt. Selbstethnisierung*, also die Rückbesinnung auf die ethnische Herkunft, kann teilweise als Reaktion auf Ausschluss oder Diskriminierung verstanden werden.

2. Die Konstruktion von Fremdheit

Wovon gehen Konzepte Interkultureller Pädagogik aus? Ein zentrales Diskurselement in den Beschreibungen und Auseinandersetzungen um die „multikulturelle“ Realität in Deutschland ist der Begriff des „*Fremden*“. Wenn MigrantInnen zum Inbegriff von „Fremdheit“ geworden sind, so gelte es im Sinne eines friedlichen Zusammenlebens, Fremdheit zu verstehen und abzubauen. Dieses Postulat hat auch in der Interkulturellen Pädagogik Einzug gehalten. Die Vielzahl von interkulturellen Angeboten in Kindergärten, Schulen, bei Stadtfesten, die auf den Kontakt zwischen den „fremden“ Kulturen bauen, ist ein Ausdruck davon. Interkulturelle Pädagogik zielt häufig darauf ab, diese *Fremdheit zu verstehen* und zu akzeptieren. Konflikte, die aus den kulturellen Differenzen resultieren, sollen demzufolge bearbeitet werden, indem die fremden Kulturen verstanden werden und damit eine Verständigung über Konfliktursachen möglich wird. Wo liegt nun das Problem?

Der erste Kritikpunkt rührt an die Frage, ob die Ursache von Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft tatsächlich kulturelle Differenzen und mangelndes Verstehen zwischen den Kulturen ist. Dem ist entgegenzuhalten, dass es in Wirklichkeit doch viel eher die Strukturen und Praktiken der Ungleichbehandlung von MigrantInnen auf wirtschaftlicher, politischer und rechtlicher Ebene sind, die zu Konflikten führen. Diese äußern sich zwar unter bestimmten Umständen als Kulturkonflikte, können aber als solche nicht hinreichend verstanden und bearbeitet werden.

Zweitens: Wenn Kinder und Jugendliche vor allem als Repräsentanten einer bestimmten Kultur betrachtet werden, setzt dies die Annahme voraus, dass Menschen in ihrer Kultur gefangen sind, sie sich sozusagen in einem „Kulturkerker“ befinden, aus dem sie sich nicht befreien könnten. Doch jedes Individuum ist grundsätzlich in der Lage, sich mit vorgefundenen kultu-

rellen Traditionen kritisch auseinander zu setzen. Warum sollte dies bei MigrantInnen anders sein? Das, was die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft ganz selbstverständlich für sich reklamieren, nämlich Individualität und die Fähigkeit, eine Identität zu entwickeln, die aus wesentlich mehr besteht als der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur (geschweige denn Nationalkultur), wird Menschen mit Migrationshintergrund offensichtlich abgesprochen. Ethnizität gehört zu einem ganzen Ensemble gleichzeitiger Zugehörigkeiten und kann nicht davon isoliert werden. Werden Verhaltensweisen ethnisch erklärt, wird so getan, als ob sich die unterschiedlichen Bezugsrahmen voneinander trennen ließen. Dies ist aber unmöglich.

Und drittens ist anzunehmen, „dass wir ohnehin in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft leben, die durch Macht, Geld und Recht, nicht durch geteilte Werte und Normen zusammengehalten wird; insofern sind kulturelle Unterschiede zwischen sozialen Gruppen keine substantielle Infragestellung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes, sondern eine Normalität in modernen Gesellschaften und keine Besonderheit des Verhältnisses zwischen Deutschen und MigrantInnen“. (Scherr 1999, S. 56)

Die Programmatik des Verstehens von Fremdheit schließlich ist unter den Bedingungen der Einwanderungsgesellschaft, die von einem Machtgefälle zwischen Einheimischen und Zugewanderten geprägt ist, mit Skepsis zu betrachten: Das Verstehen des kulturell Fremden ist eng verbunden mit der Ausübung von Herrschaft und Kontrolle. Je besser man sie verstehen kann, desto leichter lassen sie sich beherrschen. Und je genauer sie verstanden werden, desto fremder erscheinen sie - denn der Blick durch die „Kulturbrille“ fokussiert auf die Unterschiede, also auf das, was anders ist.

3. Der Umgang mit Differenz und das Dilemma des Antirassismus

Gleichheit und Differenz sind weitere Elemente im Diskurs über die Einwanderungsgesellschaft. Viele Konzepte und Projektbeschreibungen zum interkulturellen Lernen betonen nachdrücklich, dass es darum gehe, zu „integrieren unter Wahrung der kulturellen Identität“. Die kulturelle Differenz erscheint danach als das entscheidende Gut, das es zu erhalten gilt. Die Überbetonung der kulturellen Differenz ist jedoch ein Spiel mit dem Feuer. Um das zu erläutern, möchte ich einen kleinen Exkurs zum Thema Rassismus machen.

Seit etwa zwei Jahrzehnten wird in der Rassismusforschung von „Neorassismus“ gesprochen. Das bedeutet, dass eine Verschiebung des generellen Erklärungsparadigmas vom Begriff der „Rasse“ auf die Kultur oder Ethnie stattgefunden hat. Wer heute rassistisch argumentiert, spricht in der Regel nicht mehr davon, dass die eine Kultur der anderen überlegen sei, sondern dass es eine unüberwindliche Differenz zwischen „uns“ und „ihnen“ gebe (was P.-A. Taguieff *das Prinzip der radikalen Unvereinbarkeit der unterschiedlichen Kulturen* nennt). Diese neue ideologische Form der „*Rassialisierung*“ kommt in der Kulturalisierung sozialer Konflikte zum Ausdruck, in kulturalistischen Fremd - (und Selbst)zuschreibungen, in der *Verherrlichung der Differenz* (Taguieff). Doch hier wandeln wir auf einem schmalen Grat: denn die Betonung der Differenz kann schnell umschlagen zu einem *Rassismus der Differenz*. Eben genau dann, wenn Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft damit erklärt werden, dass die Kulturen eben nicht „zusammenpassten“.

Solange Rassismus und „differentieller“ Antirassismus auf derselben Grundannahme fußen – nämlich der alles entscheidenden kulturellen Differenz –, entsteht zwischen ihnen eine paradoxe und gefährliche Nähe. Taguieff spricht hier bezeichnenderweise vom „Dilemma des Antirassismus“.

Dieses Dilemma hat viele Facetten. Es drückt sich zum einen in einer Multikulti-Naivität aus, die sich am Betrachten fremder Kulturen erfreut und sich nach Belieben der verfügbaren folkloristischen, exotischen Elemente bedient gleichzeitig aber die „ungenießbaren“ Elemente empört ablehnt (dann etwa, wenn Jugendliche abweichendes Verhalten zeigen). Dann nämlich wird die zuvor verherrlichte kulturelle Differenz gegen sie gewendet und zur Legitimation von Ausgrenzung (im Extremfall der Abschiebung etwa straffälliger Jugendlicher) umgemünzt.

Das Dilemma des differentiellen Antirassismus führt auch in unauflösbare Widersprüche, die in der pädagogischen Praxis mitunter handlungsunfähig machen: Wie oft habe ich etwa von LehrerInnen gehört, dass man da halt nichts machen könne, wenn ein türkisches Mädchen nicht mit auf Klassenfahrt gehen dürfe, weil es der Vater verbiete, was typisch für die türkische Kultur sei, und da man diese respektiere und schätze, könne man sich nicht einmischen. Aus dieser Haltung spricht zum einen die fälschliche Annahme, dass das, was Menschen türkischer Herkunft hier leben, eine 1:1-Übertragung der Verhältnisse in der Türkei sei (ein stati-

scher Kulturbegriff also), zum anderen wird das Wegbleiben automatisch als „Kulturkonflikt“ interpretiert, was womöglich eher ein Generationenkonflikt ist. Aus Angst, der fehlenden Wertschätzung der türkischen Kultur verdächtigt zu werden und sich dem Rassismusvorwurf auszusetzen, bleibt man lieber untätig und manövriert sich damit in die Sackgasse.

II. Wie die guten Absichten ungewollte Folgen produzieren

1. Beispiel „Interkulturelle Projekte in Kindergärten und Horten“

Ich möchte mich nun interkulturellen Projekten in Kindergärten und Horten zuwenden und an diesen Beispielen das zuvor Gesagte erläutern. Dabei beziehe ich mich exemplarisch auf Berichte von Einrichtungen der Stadt X, die im Ausschuss für Kinder- und Jugendangelegenheiten der Stadt als vorbildlich vorgestellt wurden und einen Eindruck in das interkulturelle Konzept des Amtes für Kinder und Jugendliche vermitteln sollten.

Die Berichte beschreiben durchweg Projekte, die in Zusammenarbeit mit freien Trägern der Jugendhilfe durchgeführt wurden. Die Projekte folgen im Wesentlichen demselben Schema: Benennung eines Projektthemas („Afrika nah erleben, eine Reise nach Kongo“, „Merhaba, Türkei nah erleben“, „Orient erleben am Beispiel Türkei“, „Auf den Spuren von Pirotschka“) und haben Workshopcharakter. Ein/e Referent/in aus dem jeweiligen Schwerpunktland kommt für mehrere Tage in die Einrichtung und arbeitet mit der Projektgruppe. Zu den Angeboten gehören Basteln, Kochen, Tanzen, Trommeln, Märchenerzählen, Videofilme. Die MitarbeiterInnen der Kindergärten und Horte organisieren das „Drumherum“: Elterninformationen, Abschlussfeste etc.

Als Motivation, sich interkulturellen Projekten zu widmen, wird von den meisten Einrichtungen der hohe Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund beschrieben. Die kulturelle Herkunft der Kinder wird in der Projektbeschreibung dezidiert aufgelistet: z. B. 7 x dt. Kinder; 1 x russisch; 1 x türkisch; 1 x polnisch; 1 x 0,5 iranisch/0,5 dt.; 1 x iranisch; 1 x 0,5 italienisch/0,5 dt.; 1 x 0,5 afrikanisch(!)/0,5 dt. Der Einordnung der Kinder nach ihrer Herkunft kommt hier offenbar eine große Bedeutung zu – es wird differenziert bis auf die Stellen nach dem Komma ... Der Kindergartenalltag wird im Großen und Ganzen als unproblematisch beschrieben: „Gerade Kinder, sowohl deutsche als auch Kinder mit einem anderen kulturellen Hintergrund, zeigen sich offen und vorurteilsfrei im interkulturellen Zusammenleben.“

Dass die Situation nicht ganz so unproblematisch ist, wie zuvor geschildert, erfährt man erst im Nachhinein bei der Auswertung. Dort wird z. B. angemerkt, dass ein Kind durch rassistische Bemerkungen aufgefallen war; oder dass die türkischen Kinder noch immer überwiegend als feste Gruppe für sich spielen.

Als Zielsetzung der Projekte wird u. a. genannt: „Gegenseitiges Kennenlernen der deutschen/türkischen Kultur; deutsche Eltern und Eltern anderer Nationalitäten sollen sachliche Informationen über den Islam erhalten; Kultur soll nicht als Bedrohung, sondern als etwas Positives und Bereicherndes gesehen werden; Aufgeschlossenheit allem Fremdartigen gegenüber fördern; Verständnis für alle Kulturen wecken, Vorurteile abbauen, Toleranz und Akzeptanz.“

Was auffällt, ist zum einen die Einseitigkeit der Perspektive: Zielgruppe sind offenbar vor allem die „deutschen“ Kinder, die lernen sollen, mit den „anderen“ umzugehen. Diese „anderen“ werden so zu „Lernobjekten“, an denen Werte wie Toleranz geübt werden können, und die als „Bereicherung“ betrachtet werden sollen. Zum anderen wird, nachdem die Kinder differenziert in Herkunftskategorien eingeordnet wurden, ohne Umschweife die Gleichung aufgemacht: Kinder mit Migrationshintergrund = andere Kultur = Fremdheit.

Unter der Fragestellung „Warum möchten wir das Projekt ‚interkultureller Workshop‘ durchführen?“ heißt es: „Für das Projekt ‚Orient nah erleben am Beispiel Türkei‘ entschieden wir uns, weil wir seit vielen Jahren einen relativ hohen Prozentsatz an türkischen Kindern in unserer Einrichtung betreuen. Von manchen Familien betreuen wir bereits die zweite Generation. Es besteht ein guter Kontakt bzw. ein mittlerweile freundschaftliches Verhältnis zwischen einigen Familien und den Erzieher/innen. Aber trotz aller Vertrautheit fiel uns auf, dass sich die Eltern untereinander mit der Kontaktaufnahme schwer tun. Die Sprachschwierigkeiten sind das geringste Problem, viele der türkischen Frauen sprechen deutsch oder haben Bekannte, die übersetzen können. Die meisten haben ganz einfach Berührungängste mit einer fremden Kultur. Einige Eltern wissen vom Islam sehr wenig.“

Hier passiert etwas ganz Erstaunliches: Während zunächst ausdrücklich die Vertrautheit zwischen ausländischen und deutschen Familien und Kindergartenpersonal betont wird, wird im nächsten Schritt plötzlich Fremdheit aufgebaut, die aus der „fremden Kultur“ resultiert: „Einige Eltern wissen vom Islam sehr wenig“. Wozu dient dieser Kunstgriff? Die Feststellung

von Fremdheit wird notwendig, um das Projekt mit dem ihm zugrundeliegenden Konzept – nämlich die Überwindung von Vorurteilen durch Verstehen des Fremden – legitimieren zu können. Oder anders ausgedrückt: *Gebe es keine Fremdheit, hätte das Projekt keinen Sinn mehr* (oder man müsste ganz andere Projekte konzipieren!). Dem Islam kommt dabei die Rolle der „größtmöglichen Fremdheit“ zu. Wie stark die Zugehörigkeit etwa türkischer Eltern und Kinder zum Islam deren Alltag, geschweige denn den Alltag im Kindergarten oder Hort tatsächlich prägt, wird dabei gar nicht hinterfragt.¹

Wie sind nun die Ergebnisse der Kindergartenprojekte zu bewerten? In der Auswertung durch die ProjektleiterInnen wird hervorgehoben, dass es den Kindern viel Spaß gemacht habe, dass man viel gelernt habe über die Türkei etc. und man plane, sich nun Schritt für Schritt auch anderen Herkunftsländern der Kinder zuzuwenden. Außerdem sei es (z. T. erstmalig) gelungen, deutsche und nichtdeutsche Eltern aktiv am Rahmenprogramm zu beteiligen. Letzteres ist mit Sicherheit ein wichtiger Erfolg – wenngleich zu fragen ist, ob dies nicht auch auf andere Weise erreicht werden kann.

Bevor ich Kritikpunkte zusammenfasse, möchte ich wiederholen, dass ich die guten Absichten hinter derartigen Projekten keineswegs in Frage stellen möchte. Worum es mir geht, ist, die „ungewollten Folgen“ aufzuzeigen. Diese würde ich wie folgt charakterisieren:

- Eltern und Kinder werden „ohne Not“ zu Fremden gemacht, obwohl der Alltag in der Einrichtung nach eigener Einschätzung von Vertrautheit geprägt ist.
- Eine Darstellung der „türkischen“ oder „kongolesischen“ Kultur riskiert – noch dazu im begrenzten Workshopcharakter –, Stereotypen zu reproduzieren. Es gibt keine homogenen

¹ An dieser Stelle wird der Blick von außen auf den deutschen Umgang mit Einwanderung noch einmal interessant. In einem Interview mit der taz vom 19.08.2002 sagte der französische Anthropologe Emmanuel Todd: „Es ist eine sehr deutsche Tradition, Gruppen nach religiösen Merkmalen zu unterscheiden. Die religiöse Etikettierung hat im Islam eine ideale Differenz gefunden; er scheint dazu geeignet, die Nachfolge der katholischen, protestantischen oder jüdischen Differenz anzutreten. Gerade in Hinblick auf die türkischen Einwanderer fällt dies auf: Obwohl viele Türken zum Zeitpunkt ihrer Ankunft eine laizistische Variante des Islam repräsentierten, hat dies die deutsche Aufnahmegesellschaft nicht daran gehindert, sie als Muslime zu charakterisieren. (...) Der deutschen Gesellschaft liegt offensichtlich an der Schaffung einer stabilen Randgruppe, die sich durch eine ethnische wie zugleich religiöse Besonderheit auszeichnet. Die deutsche Gesellschaft nimmt Unterschiede deutlich wahr und produziert sie immer wieder neu. Das Hin- und Hergerissensein zwischen der Betonung der Differenz und dem Traum von Homogenität ist ein altes deutsches Leiden. Deutschland kommt mit dem ethnischen Eigensinn, den es selbst gefördert hat, nicht zurecht.“

Kulturen, und die Kulturen der Herkunftsländer sind keinesfalls gleichzusetzen mit dem, was Menschen im Migrationskontext in Deutschland leben.

- Die Kinder werden zwangsläufig zu Repräsentanten „ihrer“ Kultur gemacht. Sie werden – auch hier wieder in bester Absicht, nämlich sie und „ihr“ Herkunftsland einmal in den Mittelpunkt zu stellen – ungefragt zu vermeintlichen ExpertInnen gemacht für etwas, das sie womöglich in dieser Form nie kennen gelernt haben.

- Ob Zufall oder nicht: In der Auswertung der Projekte durch die Kinder werden nur die „deutschen“ Kinder zitiert, die begeistert auf die (folkloristischen) Angebote reagiert haben. Wir erfahren nichts über die Befindlichkeit der anderen. Meine eigenen (afrodeutschen) Kinder jedenfalls fühlten sich bei derartigen Aktivitäten im wahrsten Sinne des Wortes „befremdet“: Sie sahen sich in eine Rolle gedrängt, in der sie sich nicht heimisch fühlten. Nicht nur, weil vor allem klischeehafte Bilder von afrikanischer Trommelmusik und -tanz entstanden, und ihnen schon als kleinen Kindern bewusst war, dass die Wertschätzung schwarzer Menschen in Deutschland nur so lange anhält, wie sie die Erwartung an die musikalische oder sportliche Bereicherung dieser Gesellschaft erfüllen; sondern weil sie sich mit einem Mal „mit Haut und Haaren“ in die „afrikanische“ Schublade gesteckt sahen und damit eine Trennlinie gezogen wurde, die sie als bedrohlich empfanden. Damit sind wir wieder beim „Dilemma des Antirassismus“, der die kulturelle Differenz verherrlicht, aber dabei (unbewusst) dem Rassismus der Differenz Vorschub leistet.

2. Beispiel „Ikonographie des Fremden – Plakatkampagne für Integration“

Was ich Ihnen im Folgenden vorstellen möchte, sieht auf den ersten Blick aus, als habe es nicht unmittelbar mit dem Thema zu tun. Hat es aber doch: Denn auch hier geht es darum, wie ein antirassistischer Ansatz „gut gemeint“ ist, aber – weil er auf den falschen Grundannahmen basiert – der „Sache“ selbst einen Bärendienst erweist. Ich möchte Sie also auch anhand dieses Beispiels dafür sensibilisieren, diesen Mechanismus zu erkennen und zu hinterfragen.

Bei den Plakaten handelt es sich um eine Kampagne des Ausländerbeirates der Stadt Y, die von einer Werbeagentur entwickelt wurde. Sie steht unter dem Motto „Integration“.

Als Motive wurden Haustiere – ein Hamster, ein Wellensittich, ein Goldfisch – ausgesucht, die irgendwann einmal aus der „Fremde“ kamen und heute ganz selbstverständlich „dazu“ gehören. Jedes dieser Tiere ist in großen Lettern mit „Ausländer“ übertitelt. In einer Fußnote heißt es dann: „Wenn es so einfach ist, einen Einwanderer aus Syrien (China etc.) zu akzeptieren, wo ist dann das Problem?“ Es geht also um die Frage von Fremdheit und Mitgliedschaft.

Wenden wir uns an dieser Stelle noch einmal kurz der Kategorie „Fremdheit“ zu. Nach Zygmunt Bauman wird gesellschaftlich nicht nur zwischen Freunden und Feinden, sondern zwischen Freunden, Feinden und Fremden unterschieden. Jede gesellschaftliche Ordnung bringt Fremde/s hervor. Fremdheit ist eine Kategorie der Ambivalenz: Fremd ist derjenige, für den noch nicht feststeht, ob er Freund oder Feind, sympathisch oder bedrohlich ist, für den also noch nicht festgestellt ist, ob er in eine bestehende Ordnung eingeordnet werden kann bzw. soll, oder aber eine Bedrohung darstellt, auf die künftig mit sozialer Ausgrenzung, Unterdrückung oder Vernichtung reagiert wird. (Bauman, *Moderne und Ambivalenz*, 1992)

Bei den putzigen Haustieren haben wir es demnach mit ehemals Fremden zu tun, über die bereits die Entscheidung gefallen ist, ob sie Freund oder Feind sind. Ganz offensichtlich gehören sie jetzt „dazu“ – und zwar eindeutig als unverzichtbare Freunde – und haben damit ihre Fremdheit verloren. An die Mehrheitsgesellschaft, die Adressatin der Kampagne ist, richtet sich nun die Aufforderung, dieselbe Entscheidung auch für „menschliche Einwanderer“ zu treffen.

Nun lässt sich zunächst wieder einwenden, dass in der Einwanderungsgesellschaft die Wahrnehmung von „Fremdheit“ keineswegs immer auf einer tatsächlichen Andersartigkeit beruht, sondern sie in sozialen Konflikten erst hervorgebracht, also konstruiert wird (und zwar genau mit der Absicht, dann eine Basis zu haben, auf der man entscheiden kann, ob der vermeintliche „Fremde“ zum Freund oder Feind wird). Insofern wird hier eine Wahrnehmung von Einwanderern als Fremden gefestigt, die es eigentlich aufzubrechen gälte.

Weiterhin lässt sich fragen, ob es angemessen ist, Einwanderer mit Tieren zu vergleichen; entsprechende Kritik an den Plakatmotiven ist durchaus laut geworden.

Entscheidend ist m. E. aber die Auswahl der Tiere. Es dürfte nämlich kein Zufall sein, dass hier kleine, niedliche Haustiere gewählt wurden – und keine Krokodile, Elefanten oder Schlangen! Die Chance, vom Fremden zum Freund aufzusteigen, hat offensichtlich nur derjenige, der anpassungsfähig, lieb, kuschelweich ist. Der „pflegeleichte“ Einwanderer wird zur Norm erhoben. Damit aber wird ein Bild gezeichnet, das verräterisch ist. Es legitimiert nämlich die herrschenden Verhältnisse, in denen allein die Mehrheitsgesellschaft bestimmt, wer es wert ist, integriert zu werden. Einwanderer behalten ihren Objektstatus; sie sind darauf angewiesen, wie sich die Mehrheit entscheidet – für oder gegen sie. Und schließlich schafft der Konsens der „Einheimischen“ darüber, wie ein integrierter „Ausländer“ auszusehen hat (er darf vor allem nicht auffallen), im Gegenzug die Legitimation dafür, dass abweichendes Verhalten bestraft werden darf – durch Nicht-Integration, Ausgrenzung, Ausweisung (wenn sie das „Gastrecht“ verwirkt haben). Eine solche Form von Antirassismus wird der Realität der Einwanderungsgesellschaft nicht gerecht. Sie hat nichts mit einer Kultur der Anerkennung zu tun.

3. Beispiel „Auf den Spuren der Kulturen“

Im Frühjahr 2002 lobte Bundesfamilienministerin Bergmann den Jugendwettbewerb „Auf den Spuren der Kulturen“ in Zusammenarbeit mit dem Zeitbild-Verlag aus. In einer Pressemitteilung heißt es dazu: „Die Aktion ‚Auf den Spuren der Kulturen‘ soll dazu beitragen, dass Jugendliche sich Wissen über verschiedene Kulturen und ihre Vielfalt aneignen. Sie sollen erfahren, wie bereichernd die Begegnung mit fremden Kulturen für sie selbst und die Gesellschaft ist.“

Die Aktion bestand aus mehreren Teilen. Dazu gehörte auch der Online-Wettbewerb „Auf den Spuren der Kulturen“ des Zeitbild-Verlages. Hier werden SchülerInnen aufgefordert, nach dem Multiple-Choice-Verfahren Quizfragen zu beantworten. Aufgeteilt ist er in Kategorien wie: „Feste feiern“, „Love-Stories“, „Konflikte“, „Gemeinsam“, „Ist nicht jeder ein Fremder?“ Meistens geht es darum, mit Erstaunen festzustellen, dass Dinge, von denen im Allgemeinen angenommen wird, sie seien „westliche“ Erfindungen, in Wirklichkeit etwa aus dem Orient stammen. („Bier wurde nicht in Bayern „erfunden“, sondern in Ägypten und Mesopotamien – Hätt ich nicht gedacht!“; „Welche Ehemänner sind am ehesten bereit, ihrer Frau bei der Kinderbetreuung zu helfen: Bayern, Deutsche, Aussiedler, Türken?“)

Hier findet der Versuch statt, der defizitären Wahrnehmung von Minderheitenkulturen in Deutschland etwas entgegenzusetzen, indem man die Leistungen anderer Kulturen hervorhebt und auf Überraschungseffekte setzt. Damit wird die ethnozentristische Sichtweise zwar kurzfristig relativiert, doch spinnt man diesen Ansatz weiter, muss man sich fragen: ist der Stellenwert einer Kultur daran zu bemessen, welche Leistungen für die Menschheit sie hervorgebracht hat? Und was heißt dies für die vermeintlichen Repräsentanten dieser Kulturen? Müssen sie nun, um Anerkennung zu erfahren, stets ein Reservoir an Errungenschaften „ihrer“ Kultur vor sich hertragen?

4. Wem nützt eine „differentialistische“ interkulturelle Pädagogik?

Nun sollte man sich einmal umgekehrt fragen, weshalb kulturalisierende Ansätze auf so außerordentlich fruchtbaren Boden gefallen sind und in der Regel auf wenig Akzeptanzprobleme stoßen. Dies betrifft sowohl den Bereich der Pädagogik als auch andere Bereiche, in denen das Miteinander in der Einwanderungsgesellschaft ausgehandelt wird, etwa die interkulturelle Öffnung von Behörden, wo interkulturelle Trainings wie Pilze aus dem Boden schießen.

Das Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten in unserer Einwanderungsgesellschaft ist von einer deutlichen Machtasymmetrie bestimmt. MigrantInnen sind von der gleichberechtigten Teilhabe an den Strukturen der Gesellschaft (Ökonomie, Bildung, politische Partizipation durch Wahlrecht etc.) noch immer weitgehend ausgeschlossen.

Interkulturelles Lernen und der Erwerb jener Wunderwaffe „interkulturelle Kompetenz“ dienen unter den Bedingungen der Machtasymmetrie letztlich dazu, „im Kontakt mit Angehörigen einer anderen Kultur (...) die Ziele des eigenen Handelns ‚unverletzt‘ (...) durchsetzen zu können (Breitkopf/Schweitzer 2000, 42). Sofern sie also „systemimmanent“ bleiben, steht im Mittelpunkt das (eigennützige) Interesse der Institution, ihre Ziele möglichst konfliktfrei zu verwirklichen; die etablierten Strukturen werden dabei nicht in Frage gestellt. Basiert ein solches Konzept darüber hinaus auf einem Kulturbegriff, der Menschen im Wesentlichen einer bestimmten ethnischen Herkunft zuordnet, also kulturalisierend wirkt, rückt der Blick auf die strukturelle – rechtliche, soziale und wirtschaftliche – Gleichstellung umso mehr in den Hintergrund.

Interkulturelles Lernen in Kindergarten, Schule oder Jugendarbeit hat also insofern durchaus einen „Gebrauchswert“, als es sich in die bestehende Machtasymmetrie einfügt und im Grunde dazu beiträgt, Strukturen der Ungleichheit aufrechtzuerhalten – bei gleichzeitigem Anspruch, zu Toleranz zu erziehen.

Für den Bereich der Schule haben z. B. Studien von Radtke (Das Fremde im Schulbuch; Zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule) deutlich herausgearbeitet, wie Fremdheit und Kulturkonflikte konstruiert werden und das Scheitern von Migrant*innen dann wiederum mit Verweis auf die andere Kultur, den Kulturkonflikt oder die mangelnde Sprachbeherrschung legitimiert wird.

Eine kulturalismuskritische Pädagogik hingegen ist unbequem. Sie fordert den Einzelnen und die Institutionen heraus. Wenn Sie sich kulturalismuskritischen Ansätzen zuwenden, müssen Sie mit entsprechendem Widerstand rechnen:

- Von Seiten der „Wohlmeinenden“, die glauben, das Ihre beigetragen zu haben, indem sie zur Toleranz erziehen, und weil kulturalistische Deutungen „einfache“ Lösungen bereitstellen (wenn man alles als kulturbedingt interpretieren kann, muss man sich mit individuellen Problemlagen und Strukturen der Benachteiligung nicht weiter auseinandersetzen).

- Von Seiten mancher eingewanderter Eltern, weil auch für sie die kulturalistische Perspektive einen Gebrauchswert hat: Sie verhilft dazu, Unsicherheiten im Umgang mit der Aufnahmegesellschaft zu kompensieren und „klare Verhältnisse“ zu schaffen. So werden beispielsweise Generationenkonflikte zu Kulturkonflikten umgedeutet, in denen von den Kindern ein Loyalitätsbekenntnis zur Herkunftskultur eingefordert wird, das diese erst recht in Gewissensnöte stürzt.

- Von Seiten der Kinder und Jugendlichen selbst, weil der Prozess der Fremdethnisierung dazu führen kann, dass sie die Zuschreibungen am Ende selbst übernehmen und „ihre Selbstdefinition und die Ursachen für ihre Probleme und schwierigen Lebenslagen im Kontext von Selbstethnisierung und Selbstkulturalisierung“ suchen (Kalpaka). Wir haben in der Arbeit oft gehört: „In unserer Kultur ist das eben so, da kann man nichts machen“, wenn den Jugendlichen innerfamiliäre Konflikte nicht lösbar erschienen. Dieses von außen übernommene Ana-

lyseschema führt eher dazu, sich passiv mit einer ungeliebten Situation zu arrangieren – was auf den ersten Blick leichter erscheint –, als aktiv zu versuchen, den eigenen Handlungsspielraum zu erweitern.

- Von Seiten der Geldgeber für die interkulturelle Arbeit, die sich durchaus darüber im Klaren sind, dass sie selbst mit den üblichen Multikulti-Programmen „ungeschoren“ davon kommen – weil es sie nämlich nicht zwingt, über Veränderungen in den Strukturen und die Verteilung von Macht in dieser Gesellschaft nachzudenken. (Kaum hatte der Deutsch-Ausländische JugendClub den Deutschen Jugendhilfepreis für seine kulturalismuskritischen Konzepte erhalten, fingen die Finanzierungsschwierigkeiten an: Dann hieß es nämlich, wenn wir uns nicht vorwiegend mit den Herkunftskulturen und der Überwindung von Kulturkonflikten beschäftigten, sei unsere Arbeit ja nicht mehr „interkulturell“ und folglich auch nicht mehr aus den entsprechenden Fördertöpfen zu bezahlen. In den Finanzierungsgesprächen wurde deutlich, wie sehr unsere Ansätze offenbar „bedrohlich“ wirkten).

III. Ansatzpunkte für einen Paradigmenwechsel in der Praxis

Was bedeutet diese Erkenntnis nun für die praktische Arbeit? Sie bedeutet zunächst einmal den Abschied vom bunten Mix eines undifferenzierten „Multikulti“, das sich in erster Linie an der folkloristischen Oberfläche der großmütig tolerierten „anderen Kulturen“ abarbeitet, die konsumfreundliche Darstellung dieses Anderen fördert, anstatt sich mit dem gemeinsamen Schicksal aller in der Einwanderungsgesellschaft Lebenden auseinander zu setzen. Sie bedeutet die ernsthafte Beschäftigung mit den Bedingungen eben dieser Einwanderungsgesellschaft, in der das Recht auf kulturelle Differenz – wenn es denn überhaupt zugestanden wird – heute höher angesiedelt ist als das Recht auf strukturelle Gleichheit. Es bedeutet die ernsthafte Analyse der Identität von Einwanderern, die sich aus weit mehr zusammensetzt als einer mal mehr, mal weniger wohlwollend betrachteten (vermeintlichen) Zugehörigkeit zu einer bestimmten Herkunftskultur.

Wie sollen wir also in der Praxis handeln? Entscheidend ist die Erkenntnis, dass wir stets von Subjekt zu Subjekt handeln. Der/die PädagogIn muss sich seiner/ihrer eigenen Rolle und seiner /ihrer eigenen Annahmen über den anderen bewusst sein. So wie er/sie sich selbst als individuell handelnder Mensch versteht, so muss er/sie auch den anderen wahrnehmen. Dies setzt in erster Linie Offenheit, Flexibilität, Empathiefähigkeit und Ambiguitätstoleranz (also

die Fähigkeit, Widersprüchliches und scheinbar Unvereinbares auszuhalten) voraus. Das faktische Wissen über andere Religionen, Kulturen und Sprachen ist dabei durchaus hilfreich, es kann ein „Türöffner“ in Kommunikationssituationen sein – es ist aber eben nur so lange hilfreich, wie es nicht in feste Raster gerinnt, auf deren Hintergrund jede Handlung und Äußerung interpretiert wird und Zuschreibungen, Kulturalisierungen ständig reproduziert werden.

Nach Albert Scherr sind „als Lerngegenstand interkultureller Pädagogik nicht die Migranten als Fremde, sondern gesellschaftliche Konstruktionen von Fremdheit, ihre Voraussetzungen, Formen und Folgen zu konzipieren“. (Scherr 1999, S. 64) Eine Kinder- und Jugendarbeit, die hierauf gründet, hat zwangsläufig andere Inhalte und Dimensionen: Sie bekommt „reflexiven“ Charakter, sie stellt permanent in Frage, löst Reflexions- und Diskussionsprozesse bei allen Beteiligten aus. Sie veranlasst den Einzelnen und die Gruppe dazu, in der Gesamtschau vielfältiger Identitätszugehörigkeiten und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zu fragen: Wer bin ich wirklich, im Unterschied zu den Eigenschaften, die andere mir zuschreiben? Welchen Anteil an meiner Identität und der der anderen hat „Kultur“, Geschlecht, Familie, Milieu? Unter welchen Bedingungen kann ich meine Lebensziele verwirklichen und meine Handlungsspielräume erweitern? Was kann *ich* tun, und welche *strukturellen* Veränderungen sind notwendig?

Ansatzpunkte eines pädagogischen Handelns gerade in interkulturellen Bezügen bietet die subjektorientierte Jugendarbeit. Sie definiert die im Jugendalter förderlichen Bedingungen selbstbestimmter Handlungsfähigkeit:

- Strukturen des sozialen Handelns, die ein durch wechselseitige Wertschätzung und Anerkennung als eigenverantwortliche und moralisch autonome Individuen gekennzeichnetes gemeinsames Handeln ermöglichen.
- Erfahrungen der Teilhabe an egalitären Entscheidungsstrukturen.
- Erfahrungen der eigenen Stärken und der eigenen Fähigkeiten als Gegenerfahrungen zu Ohnmachtserfahrungen.

- Möglichkeiten, sich mit der eigenen Lebensgeschichte und Lebenssituation auseinander zu setzen sowie die eigene lebenspraktische Zukunft bewusst zu entwerfen.

(vgl. Scherr 1997, S. 139)

Es geht also darum, Situationen zu ermöglichen, in denen Jugendliche sich als Subjekte erfahren können und als solche anerkannt werden. Eine Arbeit hingegen, die „Kultur“ als wesentliches Identitätsmerkmal definiert und sich daran abarbeitet – und dies darüber hinaus ausschließlich bei Kindern mit Migrationshintergrund tut, während sie den anderen ein breites Spektrum an Identitätswürfen einräumt –, löst ihren eigenen Anspruch an Offenheit und Multiperspektivität nicht ein.

Zum Schluss ein Zitat aus dem „Manifesto“ von Kanak Attak:

„Es ist Zeit, den Kuschel-Ausländern und anderen das Feld streitig zu machen, die über Deutschland lamentieren, Respekt und Toleranz einklagen, ohne die gesellschaftlichen und politischen Zustände beim Namen zu nennen. Wir wollen weder ihre Nischen, noch akzeptieren wir ihre Anmaßung, uns, also dich und mich, zu repräsentieren.

Uns hängt die Leier vom Leben zwischen zwei Stühlen zum Hals raus und wir halten auch den Quatsch vom lässigen Zappen zwischen den Kulturen für windigen Pomokram. Es geht darum, die Zuweisung von ethnischen Identitäten und Rollen, das "Wir" und "Die" zu durchbrechen.“

Literatur:

Auernheimer, Georg (1997): Interkulturelle Pädagogik – ein überflüssiges akademisches Steckenpferd?. In: Pädagogik und Schulalltag, Heft 3 1997, S. 303-311.

Bukow, Wolf-Dietrich/Jünschke, Klaus/Spindler, Susanne/Tekin Ugur (2002): Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität. Opladen. (Erscheinungstermin Oktober 2002).

Dannenbeck, Clemens/Esser, Felicitas/Lösch, Hans (1999): Herkunft erzählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster.

Filsinger, Dieter (1998): Kommunale Gesamtkonzepte zur Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher. Expertise im Rahmen des Aktionsprogrammes „Integration junger Ausländerinnen und Ausländer“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, DJI-Arbeitspapier Nr. 1-148, München.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/Main.

Kabis-Alamba, Veronika (2000): MultiCOOLti ins 3. Jahrtausend! Interkulturelle Jugendarbeit und Migrationssozialarbeit brauchen neue Vorzeichen. In: Deutscher Jugendhilfepreis, Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe, Bonn 2000 (AGJ, Haager Weg 44, 53127 Bonn)

Kanak Attak, Manifesto, www.kanak-attak.de

Kunz, Thomas (2000): Zwischen zwei Stühlen. Zur Karriere einer Metapher. In: Weiter auf unsicherem Grund. Faschismus – Rechtsextremismus – Rassismus. Duisburg.

Scherr, Albert (1999): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik. In: Kiesel/Messerschmidt /Scherr: Die Erfindung der Fremdheit. Frankfurt/Main.

Taguieff, Pierre-André (1997): Le racisme. Paris.

Autorin:

Veronika Kabis ist Leiterin des Zuwanderungs- und Integrationsbüro (ZIB) der Stadtverwaltung Saarbrücken.

Olaf Jantz

**„Sind die wieder schwierig!“
(Inter-)Kulturelle Jungenarbeit – (K)ein neues Paradigma?**

[...]

Jungen als Opfer?

In gezielten Angeboten für „ausländische Jungen“, also Jungen mit Migrationserfahrungen, geht es in der Regel um deren Gewaltabbau. Man(n) verwendet finanzielle, strukturelle und/oder personelle Mittel für die Täterseite der „jugendlichen Männlichkeit“, nicht jedoch für die Unterstützung in (scheinbar) „geschlechtsuntypischen Notlagen“. Für Jungen als Betroffene von Gewalt, als de facto Ausgegrenzte, „rassistisch Behandelte“ oder „sexuell Penetrierte“ gibt es nur sehr selten Angebote. Jungen als Opfer, so scheint es nach wie vor zu sein, darf es nicht geben, weil es nicht in das Männerbild passen will, nicht für die Jungen selbst und schon gar nicht für Männer. Dies ist selbstredend gerade für schwule oder als ausländisch attribuierte Jungen besonders fatal, da ihre Ausgrenzungserfahrungen auch im emanzipatorisch-pädagogischen Alltag zumeist auf der Strecke bleiben. Ich behaupte, dass es Jungen ebenso wenig hilft, sie rein aus der Täterperspektive zu behandeln, wie es Mädchen einschränkt, sie auf einen Opferstatus zu reduzieren!

[...]

Jungen „Anderer Zugehörigkeiten“ - Opfer oder Täter?

Meiner Sichtung in Literatur und Praxis nach neigen viele Projekte „unter der interkulturellen Flagge“ dazu, die jeweilige soziale Problematik bei MigrantInnen zu suchen und dann ganz natürlich auch dort zu finden. Der Täteranteil wird stets sehr stark betont (sie werden wahrgenommen als: „prügelnde Türken“, „aufmarschierende Albaner“, „anarchistische Kurdenbanden“, „frauenanmachende Ausländer“ usw.), während sich der soziale und politische Anteil jener Kultur, die die gesammelte Macht der Ausgrenzung in sich bündelt, selten adäquater Aufmerksamkeit erfreut: unserer eigenen und einheimischen. „In der Regel gelingt Vertretern interkultureller Konzepte nicht, ihre ei-gene kulturelle Zugehörigkeit als dominante zu problematisieren und zu reflektieren. Gerade hierin liegt aber die Chance von Handlungsansätzen, die sich primär mit Kultur beschäftigen“ (Attia 1997, 271).

¹ Hierzu zählen sämtliche Jungen, die sich selbst nicht der Mehrheitskultur zugehörig fühlen oder aber von dieser ausgegrenzt werden. Dabei ist es m. E. nicht notwendig, genauer einzugrenzen, welche sozialen Gruppen definitiv dazugehören, da es sich für die einzelnen Mitglieder schon wieder entgegengesetzt verhalten könnte. Die handlungsleitende Frage ist m. E., wer eigentlich die Macht besitzt, zu definieren, welcheR dazu gehört.

Antirassistisch motivierte Projekte hingegen stempeln meiner Beobachtung nach nicht selten ihr zu beschützendes Klientel zu reinen Opfern der Mehrheitskultur und betreiben damit m. E. eine sekundäre Entmündigung (Viktimisierung). Auch z. B. überfallene Asylsuchende bleiben stets aktive Subjekte, die mit all ihrem erfahrenen Leid umgehen, was u. a. auch dazu führen kann, dass sie sich unsozial oder gewalttätig verhalten (oder möglicherweise im Einzelfall dies schon immer getan haben).

Dennoch spielt die Aufarbeitung von Erfahrungen der Diskriminierung in der pädagogischen Praxis interkultureller Jungenarbeit nach unserer Konzeption eine wichtige Rolle. Beispielsweise über die in der „Alten Molkerei Frille“ entwickelten „Übungen zur männlichen Raumeignung“ oder über gestaltpädagogische Wahrnehmungsübungen zu Macht-Ohnmacht in Verbindung mit dem vertiefenden Szenischen Spiel (vgl. Jantz 1997) tauchen stets (Alltags-)Erfahrungen der Jungen auf, die sie selbst gerne zur Sprache bringen. Dabei greifen wir ihre Erlebnisse von Diskriminierung auf und versuchen mit den Jungen gemeinsam ihre spezifischen Handlungsmöglichkeiten zu erkunden.

Mit Thomas Teo und einem m. E. immer noch aktuellen Diskussionsstand der Migrationsforschung (vgl. z. B. Mecheril 1997) müssen wir gerade auch in der (interkulturellen) Jungenarbeit mit dem reaktiven Rassismus rassistisch und/oder mehrheitsdemokratisch ausgegrenzter Gruppen aktiv umgehen. „Minderheiten leben ‚in einem Erfahrungsklima von Rassismus‘, das für die Entwicklung ihres Selbstkonzeptes, ihres Selbstwertgefühls und die Entwicklung ihrer sozialen Handlungsbereitschaft von grundlegender Bedeutung ist (Mecheril 1995, 103f.)“ (Attia 1997, 277). Und dies birgt u. a. eben das Risiko einer „Selbstethnisierung“ bzw. „Selbstkulturalisierung“ als Optionen einer „begrenzten Handlungsfähigkeit“ von MigrantInnen (Kalpaka), also dem verstärkten Rückgriff auf die eigene Herkunftskultur als einer Bewältigungsform von Ausgrenzungserfahrungen. Im Verteilungskampf um die Ressourcen (Arbeitsplätze, Lehrstellen, „Gebietsherrschaft“ in einem Stadtteil, „Besetzung“ öffentlicher Plätze, Vorherrschaft an der Schule usw.) und im gesellschaftlichen Positionierungskampf (welche Gruppe ist die Nummer 7 oder 8 in der Bedeutungsskala - die Plätze 1 bis 6 sind ja von Mehrheitsangehörigen bereits besetzt) betreiben auch die Jungen eine „Ethnisierung des Sozialen“. In Hannover-Linden beispielsweise bekämpften sich immer wieder spanische und türkische Jungen (manchmal: -banden) inklusive gegenseitiger rassistischer Diffamierungen.²

² Dieses „Phänomen“ des reaktiven Rassismus beschreibt Stuart Hall im „britischen Empire“ als „Rassismus der Subalternen“ und Albert Memmi im französischen „Kolonialraum“ als „Pyramide der kleinen Tyrannen“ und in den USA kann man u. a. einen „schwarzen Antisemitismus“ und einen „jüdischen Rassismus“ beobachten. (Vgl. zusammenfassend: Wolfgang Muhs 1998, 44ff) Dies darf jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich

Aber der unterschiedliche Erfahrungshorizont birgt eben auch die Chance einer produktiven Einflussnahme auf die hegemonialen Gewaltverhältnisse der einheimischen Kultur! So kann der deutlich emotionalere und weichere Umgang mit dem eigenen Körper, den z. B. eine kurdische Jungen(sub)gruppe vorlebt, einer anderen als Anregung dafür dienen: sich selbst einmal anders zu nähern, ohne gleich als unmännlich verschrien zu sein. Wir können dann gemeinsam erkunden, ob die Unterschiede zufällig bei diesen Individuen auftauchen, ob sie sich dabei auf die familial-kulturelle Herkunft beziehen oder ob dieser Umgang bereits eine Reaktion auf die Vorgaben der Erwartungen an sie als MigrantInnen(-kinder) darstellt.

Rassismus ist damit jedoch ebenso wie Sexismus eine Struktur aller Jungen(-gruppen) ob mono-, multi-, trans- oder interkulturell, ohne dass die Jungen diese stets aktiv nach außen tragen müssten.

Täter und Opfer in der Jungengruppe

[...]

Wie in jeder anderen Jungengruppe auch sollten wir Jungearbeiter möglicherweise in hervorgehobener Weise in multikulturellen Gruppen konsequent und selbstbewusst der Opferseite des Jungeseins eben diejenige Unterstützung zukommen lassen, die sie benötigt (emotionale Zuwendung, Verständnis, Anteilnahme, Solidarität, Ressourcenstärkung, alltagspraktische Hilfen etc.). Auf der anderen Seite muss die Täterseite stets begrenzt werden. Jungen müssen m. E. die Konsequenzen ihres Handelns so unmittelbar wie möglich selbst spüren. Manchmal benötigen Jungen(-gruppen) Zuwendung und Begrenzung in demselben Augenblick, was eine hohe Anforderung an den Pädagogen stellt. Denn dabei geraten Männer zunehmend in genau diejenigen Ambivalenzen, die die Jungen präsentieren: Wir sollten uns im pädagogischen Alltag überprüfen, ob wir dazu neigen, in emanzipatorischer Absicht eher die „Geheimnisse“ der Täterseite „unserer Jungs“ zu leugnen oder ob wir eher in antisexistischer „Schuldigkeit“ ihre oftmals tief liegende Bedürftigkeit der Opferseite nicht aushalten können. Die Jungen brauchen Männer, die sich mutig beiden Seiten stellen - sowohl im Kontakt mit den Jungen als vor allem auch mit sich selbst!

Die Sache mit der interkulturellen Begegnung

eben um eine Reaktion von Minderheiten auf den Rassismus der Mehrheitsgesellschaft handelt! Die gesellschaftliche Macht der Ausgrenzung bleibt der Mehrheitskultur vorbehalten und dafür besitzen eben auch die „Mehrheitsjungen“ eine Verantwortung.

[...]

Die pädagogische Begegnung, als Mittel zur Überwindung von Rassismus, AusländerInnenhass, Fremdenfeindlichkeit oder wie auch immer wir es nennen mögen, baut [...] darauf, dass es so etwas wie eine Fremdheit gebe. „Da aber gerade Eingewanderte mit Einheimischen täglich in Kontakt stehen und es lediglich Mehrheitsangehörigen möglich ist, sich weitestgehend von Minderheiten abzugrenzen, handelt es sich vor allem um Mehrheitsangehörige, die Fremdheit erleben. Unbewältigte Fremdheitserfahrungen sind demzufolge vorrangig ein Problem der Einheimischen“ (Attia 1997, 261). Damit wird deutlich, dass Begegnungspädagogik zunächst vor allem den Einheimischen nützt!

[...]

Selbstentdeckung - Selbstentlarvung

In jeder Jungengruppe existiert m. E. eine „Hackordnung“ zwischen den Binnengruppen und zwischen einzelnen. Nur ist es meiner Wahrnehmung nach so, dass sich die Trennlinien nicht eindeutig zwischen den Kulturen vollziehen, sondern weitaus offensichtlicher zwischen den „Helden“ und den „Nieten“, den „lauten“ und den „leisen“ Jungen, den „Männlichen“ und den weniger bzw. „Nicht-Männlichen“. Wenn es darauf ankommt, kann sich jede Gruppe jedoch auf ihre ethnische Herkunft (hier: eigene Familie oder die ethnisierte Jungensubgruppe scheinbar gleicher Geschichte) rückbesinnen. Insbesondere die unterschiedlichen Sprachen stellen in Konfliktsituationen stets ein machtvolleres Mittel dar, sich von anderen abzugrenzen oder gar um alle anderen auszugrenzen. („Lern erst mal richtig deutsch!“ Oder umgekehrt: die Verständigung in der Fremd- oder Slangsprache vor dem Hintergrund, dass die anderen der Sprache nicht mächtig sind.)

Hierarchien innerhalb der Jungengruppen werden also multifaktoriell hergestellt. Die Positionierungen der einzelnen Jungen sind aber dementsprechend für die meisten höchst kurzweilig, dynamisch-wechselhaft und in ihrer Konsistenz sehr labil. Nur die grundsätzliche Struktur der Herstellung von Binnenhierarchien in der Jungengruppe bleibt stets konsistent! Dabei pendelt der Rückbezug der eigenen „Identitätspraktiken auf die großen kollektiven Identitäten“ (Foster/Tillner 1998) gewaltig. Es ist ein Pendeln zwischen dem kulturellen Hintergrund („Bei uns ist das eben so!“), der vermeintlichen Männlichkeit (z. B. besonders „cool“ zu sein), der eigenen Leistungsfähigkeit (Aufstiegsmöglichkeit) und der Position als absoluter Außenseiter (negativ-dialektische Partizipation). Dabei können in der einen Situation die coolen Jungen aus sämtlichen ethnischen Gruppen (deutsch-deutsche, deutsch-kurdische, deutsch-türkische,

Deutsch-Aussiedler usw.) gemeinsam auf den „Schwächlichen“ oder „Strebern“ „rumhacken“, um in der nächsten Situation klarzustellen, dass „die Türken“ eben bessere Deutsche seien als „die Russen“. Die Machtkämpfe ergänzen und behindern sich zugleich. M. E. geht es in der Jungenarbeit darum, dass die Jungen selbst entdecken, *unter welchen Bedingungen* sie da kämpfen. Worauf beziehen sich die anwesenden Jungen *konkret*, um ihren Platz innerhalb der Jungenhierarchie (und dann auch innerhalb des geschlechtsgemischten Rahmens) zu behaupten?

[...]

Jede Jungengruppe ist multi-kulturell

[...]

Eine Bestandsaufnahme: Die erste interkulturelle Begegnung stellt der Kontakt eines erwachsenen Mannes mit Jungen dar: Erwachsenenwelt vs. Jugendkulturen. Dabei spielt die frühere Jugendkultur des Jungenarbeiters keine unwesentliche Rolle für die Art seiner Beziehungsgestaltung. Wachstum in der Jungenarbeit wird meiner Wahrnehmung nach nicht selten dadurch verunmöglicht, dass sich die Jungenarbeiter „möglichst jugendlich“ geben. Damit leugnen die Pädagogen ihre wahre Position als Erwachsene oder glauben, dass sie eine Jugendlichkeit präsentieren müssten, damit sie respektiert würden. Aber Jungenarbeit zeichnet sich gerade durch den bewussten Kontakt „eines möglichst erwachsenen Mannes mit einem Jungen“ (Karl/Jantz 1997) aus!

Darüber hinaus sind in jeder Gruppe unterschiedliche Lebenswelten mit verschiedenen „Normalitäten“, Handlungsrouinen, Interessen usw., kurz: kulturellen Mustern vorhanden (Punks treffen auf Skins, Sportler auf Künstler, Intellektuelle auf Verträumte, Ländler auf Städter, „Ossies“ auf „Wessies“ usw.). Und schließlich können wir davon ausgehen, dass i. d. R. mindestens ein Junge eine andere Zugehörigkeit vertritt als jene zur Mehrheitskultur.

Erstes Argument: Kulturen sind durchlässig, dynamisch und historisch bedingt und keine starren Gebilde, auf die Menschen eindeutig Bezug nehmen könnten (vgl. zusammenfassend: Kalpaka 1998, 77). Weil sich Kultur durch das alltägliche Denken und Handeln ihrer Subjekte reproduziert, offenbart sie sich als prozesshaft, unabgeschlossen und veränderbar (vgl. vertiefend Attia 1997, 263ff). Die kulturelle Identität einer Person hingegen entsteht durch die Übereinstimmung von alltäglichen Identitätspraktiken mit der vermeintlich objektiven Kultur. Damit bietet Kultur einen Orientierungsrahmen für das eigene Handeln, das ansonsten losgelöst erlebt würde. Dabei besteht die „heimliche“ Macht der Mehrheitskultur insbesondere dar-

in, eine „unsichtbare Normalität“ (Foster/Tillner 1998) herzustellen. Im sozial Unbewussten der symbolischen Ordnung ist einerseits eingeschrieben, welche Praktiken als normal gelten und welche nicht. Andererseits zeichnet sich eine Identität als „Inländer“ eben dadurch aus, dass der selbstverständliche Zugang zu den Räumen und Ressourcen der Gesellschaft als deren „natürliches Recht“ vorausgesetzt wird. Als AusländerInnen attribuierte Menschen hingegen treffen dabei vermehrt auf Barrieren oder gar auf Schranken. Während die offensichtlichen Prozesse der Ausgrenzung und Benachteiligung, wie etwa „Ghettoisierung“, Sozialgesetze, Abschiebung, Asylverfahren, Schule, Überfälle etc. von vielen PädagogInnen noch gesehen werden, entgehen die heimlichen Selbstverständlichkeiten dem gewohnten Mehrheitsblick.

Und die Jungen einer Gruppe nehmen an diesen sozialen Prozessen in derselben Ambivalenz teil: Als Jungen üben sie nur wenig Einfluss auf die durch uns Pädagogen vertretene Erwachsenenkultur aus. Als männliche Menschen hingegen bestimmen sie die Reproduktion von Männlichkeit(en) eindeutig mit. Und die einzelnen Jungen besitzen i. d. R. höchst unterschiedliche kulturelle Zugänge zur „hegemonialen (Kultur-)Dominanz mittelschichtiger, deutscher Männlichkeit“!

Zweites Argument: In der Begegnung mit Menschen, die als fremd attribuiert werden, entwickeln interkulturelle PädagogInnen i. d. R. eine gewisse Behutsamkeit, zuweilen eine professionelle Neugier, die eine verständigungsbereite Offenheit bei den Professionellen hervorbringt. Doch es wird m. E. selten berücksichtigt, dass auch „deutsche Menschen“ Kulturen aktiv herstellen (im positiven wie im negativen Sinne). Und ich finde, dass es auch „deutsche Jungen“ verdienen, in der üblichen Vorsicht interkulturellen Denkens und Handelns betrachtet zu werden: Wenn wir einheimische Jungen mal als „uns fremd“ annehmen, dann werden wir viel eher bereit sein, uns wirklich auf ihre Sicht der Dinge einzulassen, statt ihre Aussagen mit der Brille der angeblich gleichen Herkunft zu interpretieren. Damit kann der interkulturelle Blickwinkel auch die Arbeit mit Jungen aus der Mehrheitskultur enorm bereichern, indem wir unseren alltäglichen Blick „entselbstverständlichen“.

Und dann auch noch der diskursive Kontext!

Doch um durch das Dickicht heutiger Anforderungen an Jungen hindurch zu gelangen, bedient sich der allergrößte Teil genau jener sexistischen und rassistischen Strukturen, die wir Erwachsenen ihnen vorleben. Schauen wir doch auf das Geschlechterverhältnis in LehrerInnenkollegien, in Kindergärten, im Sport u. a. Sozialisationsagenturen oder auf das „ehrliche

Verhältnis“ der Politik zu MigrantInnen und deren Kindern. Lassen wir nur einen Moment die Monologe aus der „Asyldebatte“ in seriösen Talkshows in uns nachklingen. Dann werden wir feststellen, dass auch rechtsextreme Jungen bequem an die alltäglich präsentierten Diskurse anknüpfen können. Nur wenn sie dann die Grenzen des „guten deutschen Tons“ überschreiten, also wenn z. B. japanische InvestorInnen ob der Brutalität und Grausamkeit von Pogromen abgeschreckt werden oder das Ansehen Deutschlands in der Welt zu Schaden kommt, dann gibt es wieder Gelder, um die „devianten Jungs zurückzupfeifen“.

Pädagogik ist stets begrenzt. Es sind die politischen Strategien, nicht die pädagogischen, die in größerem Maße auf die Lebensbedingungen insbesondere von MigrantInnen Einfluss nehmen können. Deshalb sind Flüchtlingsinitiativen, Kulturzentren, Demonstrationen, interkulturelle Begegnungsstätten etc. auch so wichtig. Doch auch die (inter)kulturelle Jungenarbeit kann einen Beitrag zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation von Jungen „Anderer Zugehörigkeiten“ leisten.

[...]

Insgesamt dient die selbstkritische Begegnung von Männern und Jungen neben der positiven Entwicklung der Einzelnen nachdrücklich auch der „Denunziation“ rassistischer und sexistischer Normalzustände, die nicht nur, aber eben gerade auch durch die Jungen reproduziert werden!

[...]

Die Frage der Kompetenz

[...]

Nachdem der Begriff der „Ausländerpädagogik“ sich zum Glück nicht durchsetzen konnte, werden viele Konzepte in der Arbeit mit MigrantInnen (und deren Kindern) dennoch v. a. mit der Zielsetzung entwickelt, Defizite aufzuarbeiten bzw. MigrantInnen mit für hier gültigen Fähigkeiten zu rüsten (eben diesen „Fremden“ in unserem Land Türen zu öffnen, ihnen soziale Kompetenzen zu vermitteln, damit sie an unserer schönen Demokratie teilhaben können). Und das Ansinnen, Menschen darin zu unterstützen, ein Mehr an Selbstbestimmung zu gewinnen bzw. sie in der Ablösung von umfassenden Fremdbestimmungen zu begleiten, bleibt ja auch ein wichtiges Ziel. Doch MigrantInnen v. a. aus der Sicht der Dominanz zu betrachten (wo werden ihnen Ressourcen der Gesellschaft vorenthalten, inwiefern sind sie ausgegrenzt usw.) hieße, diese Menschen auf ihre Vergesellschaftung(spotentiale) zu reduzieren! Außerdem wird hier stillschweigend unterstellt, dass die hiesige Art und Weise gesellschaftlichen

und sozialen Handelns die einzige sei, die ihr Ziel wirklich erreicht (vgl. zur „Normativität der Integration“: Attia 1997, 267ff). Analytisch gesehen reproduzierten wir hiermit die Dominanz der Mehrheitskultur, die eben die Regeln des Sozialen bestimmt!

„Doch dieser Anspruch [der gegenseitig bereichernden Integration; O. J.] ist graue Theorie und noch lange nicht verwirklicht. Vielmehr stehen – auch in der pädagogischen Diskussion – Störungen, Probleme und Risikofaktoren im Mittelpunkt, die die Integration ‚ausländischer‘ Kinder und Jugendlicher erschweren. Damit diese jedoch eine positive Identität herausbilden können, dürfen Mitarbeiter/innen aus der Jugend-, Bildungs- und Gesundheitsarbeit nicht an kulturspezifischen ‚Defiziten‘ ansetzen, sondern müssen sich auf die Förderung der Ressourcen junger Menschen konzentrieren, um gemeinsam an der Verbesserung ihrer Lebensbedingungen zu arbeiten“ (aus dem Faltblatt der niedersächsischen Fachtagung „annähernd fremd“ vom 6. - 7. 12.1999 der Landesstelle Jugendschutz und der Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen).

Es geht ganz sicher auch nicht darum, die Defizitsicht auf „AusländerInnen“ durch eine Auflistung der Unzulänglichkeiten ihrer (selbsternannten) HelferInnen zu ersetzen. Sowohl die Jungen als auch die Jungenarbeiter selbst sollten demzufolge aus der ressourcenorientierten Perspektive betrachtet werden, ohne jedoch Missstände oder Lücken zu leugnen.

[...]

Interkulturelle Kompetenz

[...]

Es ist ganz sicher nicht zu viel gesagt, wenn wir die BRD als Einwanderungsgesellschaft betrachten und sei es als „unerklärtes Einwanderungsland“ (Scherr). In dem ständigen Wechsel der sozialen, gesellschaftlichen und politischen Modernisierungen benötigen auch PädagogInnen eher dynamische Kompetenzen denn Interkulturelle Kompetenz „als etwas Festgefügtes, was man ein für allemal erwirbt und dann eben hat“ (Kalpaka 1998, 78). Auch wenn uns Wissen über unterschiedliche Kulturen (hervorgehoben Sprachkenntnisse) sehr viel nützen kann, liegt die eigentliche und gewinnbringende Fähigkeit des Jungenarbeiters für mich eindeutig darin, Begegnung organisieren zu können:

Jenseits männlichkeitsnormierter Ideologien und kulturrassistischer Differenzbehauptungen lebt die (inter-)kulturelle Jungenarbeit von der Chance eines Kontaktes von Mensch zu Mensch, in deren Beziehung die Achtung und die Neugier an Anderen die Verachtung des Fremd-Erlebten oder den Voyeurismus am Extravaganten verdrängt. Zu entdecken, wann und

warum es den Einzelnen wichtig erscheint, die wahrgenommenen Differenzen zu betonen, ist hier das besondere Merkmal (inter-)kultureller und geschlechtsbezogener Kompetenz.

Literatur

Attia, Iman u. a. (1995): Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit. Tübingen.

Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Hamburg.

Connell, Robert W. (1995): Masculinities. Oxford.

Connell, Robert W. (2000): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen.

Drägestein, Bernd/Grote, Christoph (1997): Halbe Hemden – Ganze Kerle, Jungenarbeit als Gewaltprävention, Hannover, überarbeitet 2003, Hg. von der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen.

Foster, Edgar J./Tillner, Georg (1998): Wie Männlichkeit und Fremdenfeindlichkeit zusammengehen. In: Widersprüche, Heft 67. Bielefeld.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster.

Jantz, Olaf (1997): Jugendarbeit zwischen Geschlecht und Klasse – oder vom Nutzen ‚unserer‘ normativen Basis. In: Männermedienarchiv (Hg.): Männerrundbrief Nr. 9, Schwerpunkt: Jungenarbeit. Hamburg.

Jantz, Olaf (1998): Mannsein ohne Männlichkeit? Ein geschlechtsbezogenes Bildungskonzept vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie und Kritischer Männerforschung. Göttingen.

Jantz, Olaf/Muhs, Wolfgang/Schulte, Rainer (1998a): Reisen ins pädagogische Abseits? Antirassismus und die pädagogische Begegnung. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) (Hg.): IZA - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Frankfurt/M., Heft 3 - 4: Zusammenleben in den Städten.

Jantz, Olaf/Muhs, Wolfgang/Schulte, Rainer (1998b): Der Prozess der interkulturellen Begegnung. Überlegungen zu einer Didaktik der (antirassistischen) Begegnungspädagogik. In: Juventa Verlag (Hg.): Deutsche Jugend - Zeitschrift für Jugendarbeit. München/Weinheim, November 1998 .

Jantz, Olaf/Rauw, Regina (2001): Alles bleibt anders! Standortbestimmung geschlechtsbezogener Pädagogik. In: Jantz, Olaf/Rauw, Regina (Hg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Reihe Queransichten Bd. 1.. Opladen.

Jantz, Olaf/Pecorino, Ignazio (2005): Multikulturelle Gruppen - Monokulturelle Jungenarbeit? Pädagogische Antworten auf die bereits bestehende Interkulturalität in der Jungenarbeit. In: Pech, Detlef/ Herschelmann, Michael/Fleißner, Heike (Hg.): Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft. Oldenburg.

Jantz, Olaf/Brandes, Susanne (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Lehrbuch. Wiesbaden.

Kalpaka, Annita (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: IZA – Zeitschrift für Migration und Sozialarbeit, Heft 3 – 4.

Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (1990): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer.

Karl, Holger/Jantz, Olaf (1997): Haltung statt Methode. Thesen aus der Perspektive der Jungenarbeit zur Männerbildung. In: VNB-Fachbereich Männerbildung/Jantz, Olaf/Klaum, Uli/Ruhl, Ralf (Hg.): Männerbildung in Niedersachsen. Wozu? Wohin? Göttingen.

Castro Varela, María del Mar et al. (Hg.) (1998): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen.

Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hg.): Psychologie und Rassismus. Hamburg.

Muhs, Wolfgang (1998): Die ganz normale Ausgrenzung! Eine kritische Theorie antirassistischer Pädagogik. In: MEDIUM e. V./Jantz, Olaf (Hg.): Seminarunterlagen politische Bildung – Hintergründe für die wissenschaftlich-politische Arbeit in der Erwachsenenbildung, Band 4. Göttingen.

Rattansi, Ali (1998): Ethnizität und Rassismus aus ‚postmoderner‘ Sicht. In: Flatz, Christian/Riedmann, Sylvia/Kröll, Michael (Hg.): Rassismus im virtuellem Raum. Hamburg.

Reinert, Ilka/Jantz, Olaf (2001): Inter, Multi oder Kulti? Inwiefern die geschlechtsbezogene Pädagogik die interkulturelle Perspektive benötigt. In: Rauw, Regina/Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hg.): Perspektiven Geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Reihe Quersichten Band 1. Opladen.

Aus: Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hg.) (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis (Quersichten, Bd. 3). Opladen, 125 – 146.

Autor

Olaf Jantz ist Diplom-Pädagoge und promoviert zum Thema Ressourcenaktivierung bei männlichen Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft (wissenschaftlicher Mitarbeiter Uni Hannover); diverse praktische Jungenprojekte mit den Schwerpunkten: Selbstbehauptung, interkulturelle Begegnung, Rassismus und Ausgrenzung, sowie Täter- und Opferarbeit bei mannigfaltig e. V., Verein und Institut für Jungen und Männerarbeit; weitere Infos:

www.mannigfaltig.de , <http://www.olafjantz.de/>

Kontakt: jantz@mannigfaltig.de

Birgit Jagusch/Elisabeth Khan

Gewalt ist keine Frage der Herkunft – Kriminalität unter jugendlichen Spätaussiedlern

Kriminalität und jugendliche Spätaussiedler gehören in der öffentlichen Meinung oft zusammen. „Russen-Mafia“, „KGB-Methoden“ und andere Stichwörter zu diesem Thema gehören zu dem geläufigen Repertoire derjenigen, die insbesondere männliche Jugendliche für besonders gewaltbereit halten.

(...) [Es] gibt (...) keinerlei empirisch haltbare Nachweise, dass die unterstellte Kriminalität tatsächlich der Realität entspricht. Immer wieder berichten die Medien zwar über Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Justizvollzugsanstalten, die über die hohe Anzahl von inhaftierten jugendlichen Aussiedlern und deren Probleme klagen,¹ doch bislang entbehren die geführten Diskussionen einer empirischen Basis. Ein Grund liegt darin, dass jugendliche Aussiedler nur in wenigen Kriminalstatistiken separat aufgeführt sind. Anders als bei der Kriminalität von Ausländerinnen und Ausländern, die eigens erfasst wird, fehlt dies bei jugendlichen Aussiedlerinnen und Aussiedlern aufgrund der Tatsache, dass sie die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.² Erst seit kurzer Zeit gehen einige Bundesländer wie Bayern dazu über, explizit die Kriminalität von Spätaussiedlern und Spätaussiedlerinnen gesondert zu erfassen. Dabei kommen die einzelnen Untersuchungen zum Teil zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen, die den jeweiligen Untersuchungsmethoden und den Analysekriterien geschuldet sind. Eine Untersuchung, die rein quantitativ die angezeigten Straftaten berücksichtigt und nicht nach den verschiedenen Straftatbeständen differenziert, wird nur bedingt hinsichtlich der generellen Kriminalitätsaffinität aussagekräftig sein. Zudem muss die Anzahl an den in einer Region verurteilten Straftätern in Relation zu deren Bevölkerungsanteil und Lebensbedingungen gestellt werden. Die Schwierigkeit für Wissenschaft, Medien, Politik und (...) Pädagogik liegt insbesondere darin, die Gratwanderung zwischen Verharmlosung der Problematik und Stigmatisierung der Jugendlichen erfolgreich zu bewältigen. Dazu ist es nützlich, von den reinen Zahlen zu abstrahieren und sich die jeweiligen Kontexte zu vergegenwärtigen, die im Leben der Jugendlichen relevant sind.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gehen zwar davon aus, dass seit Ende der 1990er Jahre ein leichter Anstieg der Verurteilungen von jugendlichen Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern nachzuweisen ist (Hübner 2003). Eine Erklärung hierfür liegt im Anzeigeverhal-

¹ Vgl. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,druck-298564,00.html>.

² In Nordrhein-Westfalen wird diese Gruppe seit 2004 gesondert aufgeführt.

ten: „Es gibt Anzeichen dafür, dass (...) ethnisch selektives Anzeigeverhalten (...) zu einer überproportionalen Aufdeckung der Taten von jungen Aussiedlern beiträgt und damit die offizielle Kriminalitätsbelastung im Vergleich zu anderen Gruppen höher erscheinen lässt (...).“ (Bundesministerium des Innern/Bundesministerium der Justiz 2001, 329) Die kriminologische Forschungsgruppe der Bayerischen Polizei untersuchte exemplarisch fünf Regionen in Bayern, in denen der Anteil von jungen Spätaussiedlern an allen Tatverdächtigen besonders hoch war. Diese Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass einfache Diebstähle den größten Teil der zur Last gelegten Verbrechen ausmachen. Dies widerspricht dem Vorurteil des alkoholisierten und überdurchschnittlich gewalttätigen jugendlichen Aussiedlers. Ebenso weist die Studie eine direkte Korrelation von Alter und Gewaltdelikten nach, d. h. mit zunehmendem Alter verringert sich die Anzahl von Roheitsdelikten. Gleichzeitig scheint mit zunehmendem Alter die Drogenkriminalität zuzunehmen (DJI 2002, 33).

Die Pädagogik darf nicht den Fehler machen, jugendliche Aussiedler nur im Kontext von Kriminalität zu betrachten. Wichtig bei allen Angeboten ist, stets die migrationsbedingten Erfahrungen, die Lebensrealitäten der Jugendlichen hier in Deutschland, die Erfahrungen der Ausgrenzung und Stigmatisierung als „Russen“ zu berücksichtigen. Oder, wie es Wiebke Steffen und Erich Elsner in einer Studie der Kriminologischen Forschungsgruppe der Bayerischen Polizei formulieren: „Kriminalität ist keine Frage des Passes, sondern eine Frage von Lebenslagen.“ (Steffen/Elsner 2000) Einige Untersuchungen legen nahe, dass bei jugendlichen Spätaussiedlern ein spezielles Körperbewusstsein und eine hohe Bedeutung von körperlicher Stärke zu konstatieren ist. Es müssen den Jugendlichen also Wege gezeigt werden, wie Diskriminierungserfahrungen anders als durch körperliche Gewalt zu bewältigen sind und Selbstwertgefühl mit anderen Mitteln entwickelt werden kann. Dazu müssen neue und effektive Wege beschritten werden, diesen Jugendlichen gerechte Möglichkeiten zur Partizipation zu bieten und Alternativen zu der Erfahrung der gesellschaftlichen und ökonomischen Marginalisierung zu entwickeln. Anregungen bieten beispielsweise die Projekte der Deutschen Jugend aus Russland (DJR) in Stuttgart oder die in einem Reader des Bayerischen Jugendrings und der djo - Deutsche Jugend in Europa, Landesverband Bayern zusammengestellten Maßnahmen in Bayern. Die Projekte setzen sich mit der realen Lebenssituation der jungen Menschen auseinander und versuchen diese „an Ort und Stelle“ anzusprechen und einzubinden.

Im Folgenden werden die bekanntesten Studien zum Thema Kriminalität im Zusammenhang mit der Migration der jugendlichen Spätaussiedler mit den Bezugsquellen aufgeführt.

Studien zur Kriminalität bei jungen Spätaussiedlern

Bundesministerium des Innern/Bundesministerium der Justiz (Hg.) (2001): Erster periodischer Sicherheitsbericht, Berlin

Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hg.) (2002): Die mitgenommene Generation. Aussiedlerjugendliche – eine pädagogische Herausforderung für die Kriminalitätsprävention, München

Hübner, Sabine (2003): Dealen statt Deutschkurse? Zur Diskussion über die steigende Kriminalität bei russlanddeutschen Aussiedlern, in: Archiv der Jugendkulturen (Hg.): Zwischenwelten. Russlanddeutsche Jugendliche in der Bundesrepublik, Berlin, 70 – 77

Kleespies, Simone (2006): Kriminalität von Spätaussiedlern: Erscheinungsformen, Ursachen, Prävention, Frankfurt a. M./Berlin/Bern u. a.

Studien der Kriminologischen Forschungsgruppe der Bayerischen Polizei:

Die folgenden beiden Studien des Bayerischen Landeskriminalamtes wurden im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums des Innern durchgeführt. Sie stehen auf der Homepage der Kriminologischen Forschungsgruppe der Bayerischen Polizei als PDF-Dateien zum Download bereit (www.polizei.bayern.de/kriminalitaet/studien/index.html/437):

Steffen, Wiebke/Elsner, Erich (2000): Kriminalität ist keine Frage des Passes, sondern eine Frage von Lebenslagen. Kriminalität junger Ausländer, in: Deutsches Polizeiblatt, 5/2000

Luff, Johannes (2000): Kriminalität von Aussiedlern. Polizeiliche Registrierungen als Hinweise auf misslungene Integration? München

Pfeiffer, Christian/Brettfeld, Karin/Delzer, Ingo (1997): Kriminalität in Niedersachsen 1985 – 1996. Eine Analyse auf der Basis der Polizeilichen Kriminalstatistik, Hannover

Pfeiffer, Christian/Kleimann, Matthias/Petersen, Sven u. a. (2005): Migration und Kriminalität: Ein Gutachten für den Zuwanderungsrat der Bundesregierung (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Band 27), Baden-Baden

Reich, Kerstin (2005): Integrations- und Desintegrationsprozesse junger männlicher Aussiedler aus der GUS. Eine Bedingungsanalyse auf sozial-lerntheoretischer Basis, Münster

Wetzels, Peter/Enzmann, Dirk/Mecklenburg, Eberhart/Pfeiffer, Christian (2001): Jugend und Gewalt: Eine repräsentative Dunkelfeldanalyse in München und acht anderen deutschen Städten (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Band 17), Baden-Baden

aus: IDA e. V. (Hg.) (2006): In Russland Deutsche, in Deutschland Russen. Über Leben und Leidenschaften jugendlicher SpätaussiedlerInnen in ihrer zweiten (ersten) Heimat, Düsseldorf, 32f.

Autorinnen:

Birgit Jagusch ist Referentin des IDA e. V. und Elisabeth Khan arbeitet freiberuflich bei IDA. Zusammen erstellten sie den oben genannten Reader.

Paul Mecheril

Weder differenzblind noch differenzfixiert.

Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen

Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich auf die Kritik an einem naiven Gebrauch der Kulturkategorie in der Interkulturellen Pädagogik. Ich will zunächst kurz den theoretischen Hintergrund beleuchten, vor dem verständlich wird, warum und mit welchem Anliegen die Interkulturelle Pädagogik sich affirmativ auf kulturelle Differenz bezieht. In einem zweiten Schritt werde ich auf Probleme aufmerksam machen, die sich mit der Differenzaffirmation verbinden und will in einem letzten Schritt zwei Aspekte ansprechen, die meines Erachtens aus der Kritik an Kulturalisierungsprozessen für interkulturelles professionelles Handeln folgen.

1. Anerkennung von Differenz

Wenn wir uns die theoretischen Grundkonzepte ansehen, die dem pädagogischen Umgang mit kultureller und ethnischer Differenz zugrunde liegen, dann können drei Hauptkonzepte idealtypisch unterschieden werden.

Das erste Konzept (Betonung der Assimilationserfordernis) kennzeichnet die sogenannte „Ausländerpädagogik“; die Konkurrenz zwischen den beiden weiteren Konzepten (Anwendung universeller Gerechtigkeitsmaßstäbe; Anerkennung von Identitäten und Differenzen) kennzeichnet bedeutsame Debatten in der Interkulturellen Pädagogik, die sich ihrem Selbstverständnis nach von der „Ausländerpädagogik“ distanziert hat.

Ich beziehe mich zunächst auf das Konzept, das die Erfordernis der Assimilation, der Angleichung der Fremden betont. Der Assimilationismus ist das dominante Paradigma der frühen, in den 1960er Jahren einsetzenden Beschäftigung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft mit den Themen „Migration“ und „Interkulturalität“ – prägnant und programmatisch als „Ausländerproblem“ identifiziert und behandelt. Das Problem der „Ausländerpädagogik“ sind die Ausländerkinder, die (noch) nicht in der Lage sind, so zu sein wie „wir“; sie weichen ab und fallen durch ihr Verhalten auf, das durch entsprechende Förderung verändert werden kann. Der Blick der Ausländerpädagogik ist defizitorientiert, die Beziehung, die sie zwischen Ausländerkindern und Pädagogen als gesellschaftlichen Repräsentanten und Mittlern kennt, ist die der vereinnahmenden und entmündigenden Fürsorge. Dies ist in kritischen Selbstrefle-

xionen der Disziplin hinreichend herausgestellt worden (exemplarisch: Auernheimer 1996 oder Hamburger 1994).

Dem zweiten Konzept geht es um die Herstellung von Gerechtigkeit. Es betont die Notwendigkeit, universelle, also für alle gleichermaßen gültige Gerechtigkeitsmaßstäbe anzuwenden. Das Engagement für die Herstellung von Gerechtigkeit wird von der Einsicht und dem Motiv getragen, dass wir gleiche Rechte, gleiche Partizipationschancen und gleiche Möglichkeiten der Selbstdarstellung für alle schaffen müssen.

Das dritte Grundkonzept teilt mit dem zweiten Ansatz die Vorstellung, dass es um Gerechtigkeit gehen muss; allerdings wird hier Gerechtigkeit anders verstanden, nämlich als etwas, was nicht allein durch gleiche Rechte und Möglichkeiten hergestellt werden kann, sondern Unterschiede beachten und diesen Unterschieden entsprechen muss. Angemessen, so sagt das dritte Konzept, sind Ansätze, die Differenzen wahrnehmen und achten, anders ausgedrückt: die Unterschiede anerkennen.

Die Forderung nach Sensibilität für kulturelle Differenzen, die Position, dass es wichtig sei, unterschiedliche kulturelle Identitäten in der pädagogischen Arbeit zu respektieren, ist eine der wichtigsten Grundhaltungen der Interkulturellen Pädagogik. Bereist in ihrem Namen wird deutlich, dass die Interkulturelle Pädagogik sich mit kulturellen Differenzen beschäftigt, wobei die Bejahung von Unterschieden in der Interkulturellen Pädagogik im Vordergrund steht. Insofern kann sie als ein Ansatz verstanden werden, dem eine anerkennungstheoretische Grundausrichtung zugrunde liegt.

Anerkennung umfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das der Achtung. Anerkennung beschreibt eine Art von Achtung, die auf einem Zur-Kennntnis-Nehmen gründet. Um jemanden zu achten, ist es notwendig, ihn und sie zunächst erkannt zu haben. Jeder Prozess der identifizierenden Wahrnehmung einer Person leitet zu der Frage über, ob die und der Identifizierte auch respektiert werden soll und kann.

Auf der Ebene sowohl der Identifikation als auch auf der der Achtung kann nun das Verhältnis von Selbst(an)erkennung und (An)Erkennung durch Andere betrachtet werden: Selbsterkennung und Fremderkennung, Selbstanerkennung und Fremd-anerkennung sind jeweils zwei Dimensionen sozialer Anerkennung. Hierbei ist davon auszugehen, dass Selbst-Anerkennung sich letztlich nur in Strukturen der Anerkennung durch Andere entwickeln kann, die Anerkennung durch Andere ist also der Selbst-Anerkennung vorgelagert. Missachtungsformen wie Misshandlung als Gegenteil emotionaler Zuwendung, Entrechtung und Ausschließung als

Gegenteil kognitiver Achtung sowie Entwürdigung und Beleidigung als Gegenteil sozialer Wertschätzung (Honneth, 1992; insbes. S. 148ff) verhindern die Ausbildung respektvoller Selbstbeziehungen.

Die Identifikation und Achtung, die Anerkennung von Individuen als einem bestimmten sozial-kulturellen Kontext zugehörig, ist nun ein zentraler und wichtiger Aspekt in der Interkulturellen Pädagogik. Menschen sind soziale Wesen. Im Rahmen sozialer Kontexte entwickeln sie Selbstverständnisse und Praxen der Selbstdarstellung. Die Zugehörigkeit von Individuen zu sozialen Gemeinschaften ist der Hintergrund, vor dem Individuen das werden, was sie sind. Wer im Rahmen eines sozialen Zusammenhangs eine Sprache erlernt, Vorlieben entwickelt oder normative Verständnisse ausbildet, ist darauf angewiesen, will er oder sie diese Sprache, Vorlieben und Verständnisse pflegen, auf diesen Rahmen zurückgreifen zu können. Unter einer anerkennungstheoretischen Perspektive ist es somit erforderlich, für differenzsensible Strukturen einzutreten, in denen es Individuen möglich ist, ihren sozial-kulturellen Subjekt-Status leben zu können. Wir sehen hier bereits, dass der Anerkennungsansatz in seinem Bezug auf Differenz ambivalent ist: einerseits ermöglicht er die Berücksichtigung und Respektierung kultureller Unterschiede, andererseits schreibt er Differenzen und Identitäten fest. Diese Fixierung kultureller Differenz will ich nun etwas genauer betrachten, indem ich exemplarisch auf das Zauberwort „interkulturelle Kompetenz“ eingehe, um dann über einige Konsequenzen nachzudenken, die sich aus dieser Kritik ergeben.

2. Kulturalisierung

In einem Text zu „Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung“ von Wolf Reiner Leenen und Harald Grosch (1998) findet sich ein Beispiel, das ganz gut das Problem der Kulturalisierung illustriert.

Als Methode, so genannten Kulturstandards, eigenen wie fremden, auf die Schliche zu kommen, wird die „Analyse kritischer Ereignisse“ eingesetzt. Solche konstruierten, vermeintlich alltagsnahen „kritischen Ereignisse“ werden, so Leenen und Grosch, unter anderem mit dem Ziel eingesetzt, den Teilnehmerinnen ihre „kulturell determinierten Interpretationen und Erklärungen des Verhaltens Anderer bewusst zu machen“. Schauen wir uns exemplarisch an, wie diese Bewusstmachung konkret aussieht.

Die Episode „Hassan schreibt ab“ soll dem Anliegen der Autoren des Trainings nach ein Beispiel für ein „Kritisches Ereignis“ in einer so genannten kulturellen Überschneidungssituation

zum Ausdruck bringen. Für die an der „interkulturellen Fortbildung“ teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen soll die Reflexion dieses Ereignisses zu einem Stück „Identifikation eigener und fremder Kulturstandards“ beitragen und Ideen zu einem konstruktiven Umgang in kulturellen Überschneidungssituationen anregen.

„Hassan schreibt ab!“¹

Frau Dr. Kamphausen:

„Hassan hat während des Tests dauernd auf Dein Heft gesehen!“

Abdullah:

„Wirklich?“

Frau Dr. Kamphausen:

„Ja, und er hat tatsächlich einige Deiner Antworten wörtlich abgeschrieben“

Abdullah:

„Vielleicht wusste er die Antwort nicht.“

Frau Dr. Kamphausen:

„In der Tat. Er hat selbst offenbar nicht viel zu den Test-Fragen sagen können.“

Abdullah:

„Dann hat er Glück gehabt, neben mir zu sitzen.“

Die Aufgabe der Lehrerinnen in der Fortbildung würde nun darin bestehen, sich über in dieser Episode relevante Kulturstandards zu verständigen und die „kulturell determinierten Interpretationen und Erklärungen des Verhaltens Anderer bewusst zu machen“.

Was passiert hier? Frau Dr. Kamphausen, eine mit kulturellem Kapital ausgestatte und über pädagogische Autorität verfügende Frau, wendet sich an jemanden, den wir als Adressat des pädagogischen Tuns identifizieren. Ihre feststellende Mitteilung hat das Verhalten eines Dritten, Hassan, zum Gegenstand. Sie stellt einen Sachverhalt fest, und unterstellt, dass der Adressat der Feststellung, Abdullah, den Sachverhalt nicht in gebührendem Maße zur Kenntnis genommen hat. Angesichts der sozialen Asymmetrie, die zwischen Lehrerin und Schüler gilt, können wir davon ausgehen, dass die Feststellung mit einer Aufforderung zu einer bestimmten Handlung und/oder einer Sanktion verbunden ist. Zugleich handelt es sich bei der Mitteilung der Pädagogin um eine Vertraulichkeit, um ein Insvertrauenziehen, das jedoch um den

¹ Aus: Leenen & Grosch (1998, S. 331)

Preis der Denunziation des Dritten erkaufte wird. Für Abdullah ergibt sich eine paradoxe Situation: Einerseits wird er für die Unangemessenheit seiner Wahrnehmung und seines Handelns gemäßregelt, andererseits wird ihm von einer statushöheren Person eine Vertraulichkeitsofferung gemacht. Was soll er tun?

Zunächst erwirkt er einen Entscheidungsaufschub („Wirklich?“), bietet dann eine Erklärung für das Ereignis an („Vielleicht wusste er die Antwort nicht“), um in einer Art Solidaritätsbekundung die unentschiedene Situation zugunsten einer Art Verbrüderung mit dem Statusgleichen und implizit gegen die Statushöhere aufzuheben.

Ist das nun ein Kulturkonflikt? Wohl eher eine nicht unübliche Lehrerinnen-Schüler-Interaktion. Aber genau diese Lesart, dass die Interaktion den durch den sozialen Kontext nahegelegten Rollenvorgaben entspricht, wird durch den Kontext der „interkulturellen“ Fortbildungssituation nicht nahegelegt, sie wird vielmehr erschwert durch ethnifizierende oder kulturalisierende Markierungen.

Die Autoren verstehen die Hassan-Episode als Beispiel für etwas, das sie Kulturdialog nennen, ein Dialog, in dem kulturelle Differenzen aufeinanderstoßen, ohne dass dies den Dialogteilnehmern bewusst sein muss. Und auf die Differenz von Lern- und Lehrstile, die vermeintlich kulturell geprägt sind, soll – so die Autoren – die beschriebene Episode aufmerksam machen: „Diese Darstellungsform von kritischen Ereignissen bezeichnen wir als ‚Kulturdialog‘: Kulturdialoge sind kurze Gespräche zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, in denen unterschiedliche Auffassungen, Annahmen oder Wertvorstellungen aufeinander stoßen. Dass ein solcher ‚Kulturzusammenstoß‘ vorliegt, kann der Aufmerksamkeit der Dialogpartner/innen völlig entgehen oder ihnen nur am Rande bewusst sein. Mit Kulturdialogen werden typischerweise Missverständnisse und Irritationen abgebildet, bei denen die Gesprächspartner/innen ihre kulturelle Sicht völlig selbstverständlich und aus sich heraus einleuchtend finden und der Dissens im Hintergrund lauert. ‚Hassan schreibt ab‘ lässt sich z. B. gut als Einstieg in das Thema ‚kulturspezifische Lehr- und Lernstile‘ einsetzen“ (Leenen & Grosch 1998, S. 332).

Wir haben es hier – so suggerieren die Fremdheit indizierenden Markierungen Abdullah und Hassan – mit einer interkulturellen Kommunikationssituation und einem interkulturellen Kommunikationsproblem zu tun, möglicherweise sogar mit den Anfängen eines ethnischen und eben nicht eines Lehrerinnen-Schüler Konfliktes. Die Dynamik der Interaktionssituation

wird vermeintlich durch die Diskrepanz zwischen den relevanten, so genannten Kulturstandards aufgeklärt. Andere Erklärungsansätze und Lesarten werden behindert.

Der Bezug auf „kulturelle Differenz“ ist gefährdet – so könnte die Kommentierung der Episode „Hassan schreibt ab“ heuristisch verallgemeinert werden – eine Kulturalisierung der Verhältnisse zwischen sozialer Mehrheit und Minderheiten vorzunehmen.

Insgesamt ist es bei kulturalisierenden Tendenzen so, dass sie um so vordergründiger werden, je handlungsbezogener und konkreter die Ausführungen zu interkultureller Kompetenz werden. Je handlungsbezogener die Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz wird, desto eher finden sich Stereotype, den und die „Andere“ erzeugende, ethnifizierende und kulturalisierende Tendenzen. Diese umfassen folgende Aspekte:

„Essentialisierung und Reduktion“

In den Publikationen zu interkultureller Kompetenz finden sich fast durchgängig Hinweise auf die Unklarheit und Schwierigkeit der – wie es zumeist heißt – „Definition“ von Kultur. Kultur sei heterogen und dürfe nicht als Phänomen individueller Determinierung verstanden werden. Sobald aber die Auseinandersetzung sich konkreter auf interkulturelles Handeln und deren Reflexion bezieht, besteht die Tendenz, „Kultur“ zu einer sich reproduzierenden Einheit zu stilisieren.

Der Bezug auf kulturelle Differenz bewirkt mithin eine Binnenhomogenisierung und das Herausstellen von Unterschieden auf der Ebene des Interkulturellen. Er geht mit der Gefahr einher, ein Schema zu intensivieren, das zwischen Identität und Nicht-Identität in einer Weise unterscheidet, die Identität als Phänomen des Innen denkt, und Nicht-Identität Außen verortet. Ein Zitat aus dem 1999 erschienen Buch *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz* von Sigrid Luchtenberg illustriert diese Tendenz: „Kommunikative Akte“, schreibt sie, „sind eingebettet in Situationen, für die jeweils von einer kulturellen Gruppe *festgelegte* Verhaltensmuster gelten“ (Hervorhebung von mir).

Die Verengung auf „kulturelle Differenz“ tendiert dazu, diesen Differenzaspekt zu überbetonen. Die Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes, in dem einzelne sich verorten und verortet werden, wird simplifiziert. Mit Blick auf etwas, was als mehrdimensionaler Raum gesellschaftlicher Ungleichheit bezeichnet werden könnte, in dem sich in wechselnden Formationen Identität konstituiert, stellt die politische Philosophin und Sozialtheoretikerin Nancy Fraser (1995, S. 91) heraus, dass gender, race, class und sexuality als Achsen der Ungerechtigkeit das Interesse und die Identität einer jeden Person berühren. Diese multi-

axiale Konstitution des Raumes gesellschaftlicher Gleichheit und Ungleichheit bleibt in den Ansätzen zu „Interkulturellem Handeln“ oft unterbelichtet. Dadurch schafft die Verwendung des Ausdrucks „kulturelle Differenz“ ein einseitiges Bild und leistet dem Eindruck Vorschub, „Kultur“ könne alle Unterschiede aufklären. „Kulturelle Differenz“ lenkt dann von strukturellen Bedingungen der Ungleichheit ab, wenn mit dem Blick auf sozusagen horizontale Differenzen sich das Absehen von der vertikalen Dimension, von Verhältnissen der Diskriminierung, verbindet.

„Schleichende Gleichsetzung mit national-ethnischer Zugehörigkeit“

Obschon in den einführenden Worten zu Konzepten interkultureller Kompetenz häufig davon die Rede ist, dass Kultur nicht umstandslos mit Nation und Ethnizität assoziiert werden darf, findet sich in den meisten Konzepten ausnahmslos eine Auseinandersetzung mit internationalen und interethnischen Situationen. Je handlungsrelevanter die Ausführungen werden, desto eher wird der Kulturbegriff in einer unmittelbaren Verknüpfung mit Nationalität und Ethnizität gebraucht. Kulturelle Zugehörigkeit wird über national-ethnische Zugehörigkeit definiert, wodurch die Problematik der kulturalistischen Reduktion besonders virulent wird.

Mit dem Gebrauch ethnischer und nationaler Bezeichnungen, mit dem Bezug auf Nationalität und Ethnizität findet häufig eine Fokussierung der so genannten Herkunftskultur von Menschen mit Migrationshintergrund statt. Herkunftskultur wird zum Mittelpunkt ihrer „anderen“ Kultur. Hier kehrt letztlich in nunmehr landeskulturell informierterer Weise und dadurch maskiert die Rede von Ausländern und Ausländerinnen zurück. Türken kommen aus der Türkei und nicht aus Kreuzberg oder aus Detmold, und diese Herkunft, so suggeriert die Bezeichnung, bestimme ihre Identität.

„Fest-Stellung des und der Anderen“

Der Andere wird damit in Konzepten interkultureller Kompetenz tendenziell als ethnisch-national Anderer festgelegt. Diese Festlegung des und der Anderen stiftet eine doppelte (vermeintliche) Klarheit. Erstens: In einer interkulturellen Situation ist zunächst eindeutig, wer die je Anderen sind, es sind jeweils die, die nicht zu meiner national-ethnischen "Kultur" gehören, die Türkinen, Italiener, Algerierinnen usw. Phänomene der Fremdheit und Andersheit innerhalb der eigenen Kultur werden dagegen nicht beachtet. Zweitens: Bei den Anderen, die im Rahmen von interkulturellen Kompetenzangeboten zum Thema werden, handelt es sich fast ausnahmslos um Minderheitenangehörige. Nahezu alle Konzepte interkultureller Kompe-

tenz wenden sich nicht nur ausschließlich an Mehrheitsangehörige, sie scheinen auch keinen Anlass zu sehen, diese der Egalitätshypothese widersprechende Nicht-Berücksichtigung zu thematisieren und reproduzieren letztlich die aus den ausländerpädagogischen Ansätzen bekannte Beziehungsfigur, in der Minderheitenangehörige lediglich als Objekte des Handelns von Nicht-Ausländern zugelassen sind.

„Der Ort des Handelns bleibt außerhalb des Blickes“

Eine Tendenz vieler Ansätze zu interkulturellem Handeln ist es, vor dem Hintergrund einer instrumentellen Beschränkung auf die Bewältigung interkultureller Kommunikationsprobleme Eigenschaften des Kontextes interkulturellen Handelns unberücksichtigt zu lassen. Die gesellschaftliche, institutionelle und auch interaktive Rahmung und Hervorbringung der interkulturellen Situation bleibt in interkulturellen Trainings weitgehend unthematisiert. Dies korrespondiert mit dem implizit universalistischen, kontextunspezifischen Vorgehen vieler Ansätze: Es interessiert nicht so sehr, wie in einem bestimmten sozialen Raum vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, institutioneller und kultureller Vorgaben „kulturelle Differenz“ interaktiv erzeugt wird, sondern Differenz ist als gleichsam immer schon vorhandene von Interesse. Differenz gilt abgelöst von kontextspezifischen Bedingungen ihrer Produktion als – um einen terminologisch klärenden Vorschlag aus der Geschlechterforschung aufzugreifen – Unterschied und nicht als Unterscheidungsleistung sozialer Akteure. Zugleich findet im Zuge dieser Ausblendung häufig eine versteckte Überhöhung und Aufblähung der Möglichkeiten „interkulturell kompetent“ Handelnder statt. Indem die für interkulturelles Handeln zum Teil restriktiven gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Bedingungen nicht oder nur am Rande in den Blick kommen, entfaltet sich die technologische Suggestionskraft interkultureller Kompetenz. Sie verspricht implizit eine Handlungsfähigkeit, die an Voraussetzungen gebunden ist, welche in den Fort- und Weiterbildungen aber nicht systematisch zum Thema werden.

Soweit in gebotener Kürze die Skizze einiger kritischer Einwände zu einigen problematischen Tendenzen interkultureller Kompetenz und des Kulturbegriffs. Eine naheliegende Konsequenz könnte nun darin bestehen, nicht nur auf Konzepte interkultureller Kompetenz, sondern auf den Kulturbegriff überhaupt zu verzichten. Ich denke aber, dass der Verzicht auf die Kulturkategorie überzogen wäre, weil man sozusagen das Kind mit dem Bade ausschütten würde.

„Kultur“ ist nicht nur – unter bestimmten terminologischen und theoretischen Klärungen – eine fruchtbare Analysedimension. Es ist zudem auch so, dass wenn wir von dem Begriff "Kultur" absehen, wir zugleich auch eine wesentliche Dimension des Selbstverständnisses und der Erfahrungen derer ignorieren, die an pädagogischen Handlungssituationen beteiligt sind.

Das Wissen um die Schwierigkeiten von Differenzkategorien sollte meines Erachtens somit den Kontext kennzeichnen, in dem das Nachdenken über „kulturelle Differenz“ stattfindet. Ein insofern reflexives oder wir könnten auch sagen: kulturskeptisches Verständnis von „Kultur“ und „Inter-Kultur“ verstehe ich bereits als Grundlage einer Handlungsbefähigung in Zusammenhängen, in denen „kulturelle Differenz“ vermeintlich eine Rolle spielt.

3. Konsequenzen

Beobachtung des Gebrauchs von „Kultur“

Eine der zentralen Aufgaben professionellen, interkulturellen Handelns besteht in der Beobachtung von Kultur. Wenn wir im Zuge eines konstruktivistischen und essentialismuskritischen Verständnisses von „Kultur“ diese als Deutungs- und Interpretationsmuster verstehen, die spezifische Handlungen nahe legen und soziale Wirkungen haben, dann betrachten wir „Kultur“ als eine soziale Praktik. Diese Praktik findet sich sowohl in Selbst- und Fremdbeschreibungen alltagsweltlicher Handlungssubjekte und in denen der professionellen interkulturellen Pädagogin als auch in wissenschaftlichen Erklärungsangeboten. Unter einer Perspektive, die Kultur als wissenschaftliche, alltagsweltliche und professionelle Konstruktion versteht, wird es möglich, über die Angemessenheit dieser Perspektive, sowie die Angemessenheit ihrer Wirkungen und Funktionen in gesellschaftlich und institutionell gerahmten Interaktionssituationen nachzudenken. „Kultur“ ist ein theoretisches Werkzeug, das den Blick auf soziale Zusammenhänge in spezifischer Weise präformiert. Wo dieser instrumentelle Charakter von Begrifflichkeiten unbeachtet bleibt, droht die Verdinglichung sozialer Strukturen und Verhältnisse. Wenn wir uns nicht klarmachen, dass die Begriffe, die wir benutzen, Werkzeuge des Begreifens sind, dann verwechseln wir unsere Beschreibungen von Wirklichkeit mit „der Wirklichkeit“ selbst. (Selbst-)Beobachtungskompetenz für Begriffsverwendung ist hier als professionelles Vermögen gefragt. Es geht darum, zum Thema zu machen, unter welchen Bedingungen die Praktik „Kultur“ zum Einsatz kommt.

Die entscheidende Frage heißt also nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Die bedeutsamere Frage lautet vielmehr: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen „Kultur“?

Professionelles Handeln in interkultureller Hinsicht umfasst das Vermögen, sich reflexiv und beobachtend auf die im professionellen Feld anzutreffende Weise zu beziehen, in der von Klientinnen, von Kollegen, der Beratungsinstitution und nicht zuletzt von der professionell handelnden Person selbst die Kategorie „Kultur“ gebraucht wird. Hierbei geht es nicht um die Kontrolle des „richtigen“ Gebrauchs von Kultur, sondern um eine reflexive Haltung, die auch eine Abschätzung der Folgen des pädagogischen Handelns möglich macht. Etwa: Unter welchen Bedingungen greifen Alltagssubjekte auf das pädagogisch und sozialwissenschaftlich zur Verfügung gestellte Deutungsangebot des „Kulturkonfliktes“ zur Beschreibung von intra- und interpersonellen Phänomenen in interkulturellen Zusammenhängen zurück? Reflexive Vorgehensweisen können zwar nicht dominante Differenzschemata abschaffen, aber sie tragen über Inhalte, vor allem aber über Interaktionsformen zur Pluralisierung und Diversifizierung von Selbst- und Fremdverständnissen bei.

Wichtig ist hierbei, dass die Frage nach den Bedingungen, unter denen wer mit welchen Wirkungen „Kultur“ benutzt, nicht als normatives Instrument eines kulturkritisch belehrten Ansatzes daherkommt. Es geht hier nicht um ein Beobachtungsvermögen, das dem Gebrauch von „Kultur“ eine falsche, naive oder schwärmerische Verwendungsweise nachweisen und ihn insofern kontrollieren will. Wenn beobachtet wird, wo wer die Kulturkategorie wie einsetzt, dann unterstellt die Beobachtung, dass es in dieser Verwendungssituation aus der Perspektive des Akteurs oder der Akteure sinnvoll ist, „Kultur“ zu verwenden. Die entscheidende Frage lautet mithin: Welchen Sinn macht es für wen auf die Kulturkategorie zurückzugreifen? Wenn beispielsweise Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Fortbildungs- oder Supervisionsangeboten „Information über die andere Kultur“ als notwendig für kompetentes Handeln erachten, schreibt Annita Kalpaka (1998, S. 37), „und diese als Lerninhalt von Fortbildungsmaßnahmen einklagen, kann man anhand der Analyse ihres konkreten Handelns an die Frage heran kommen, was die konkrete Person genau meint, aus welchem Bedürfnis und welcher Interpretation der Situation heraus dies als fehlende Kompetenz definiert wird. In einer allgemeinen Diskussion darüber ist es oft dagegen so, dass solche Forderungen z. B. nach Landeskunde und Kultur der Herkunftsländer als Kulturalisierung entlarvt und somit zwar soziologisch eingeordnet werden können, aber man weiß nicht viel über die Bedeutung für denjenigen, der sich davon eine Erweiterung seiner Kompetenz verspricht.“

Als Konsequenz aus dieser Perspektive, die den Kulturgebrauch nicht deshalb untersagt, weil er sich sozialwissenschaftlich als „unhaltbar“ erwiesen hat, geht es hier also um ein Verständnis von interkultureller Kompetenz, in dem das Vermögen im Zentrum steht, den jeweiligen Sinn kontextspezifischer Gebrauchsweisen der „Kultur“-Praktik zu erkennen.

Dominanzsensibilität

So es in dem je konkreten Fall Hinweise gibt, dass die "kulturelle" Eingebundenheit in normative, ästhetische, symbolische oder praktische Orientierungssysteme bedeutsam für das Verständnis eines Problems, einer Schwierigkeit, eines Konfliktes etc. ist, dann spricht nicht nur nichts dagegen, sondern ist es erforderlich, dass Professionelle sich Wissen über die bedeutsamen Orientierungssysteme aneignen. Eine tentative und dialogische Aneignung von Wissen über "kulturelle Eingebundenheiten" scheint mir hierbei die geeignetste Form des Wissenserwerbs zu sein.

Gegenüber diesen Wissensinhalten will ich hier aber einen anderen Inhalt in den Vordergrund stellen, der Lebenssituationen in interkulturellen Kontexten als solche versteht, die durch Macht-, Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet sind. Migrantinnen erscheinen unter dieser Perspektive in erster Linie nicht als "die Anderen" und die „Fremden“, die aufgrund eines Wissens um "Andersheit" behandelt werden, sondern vielmehr als Individuen, denen in spezifischer Weise Partizipation und Handlungsfähigkeit verwehrt wird und die sich in diesen Strukturen der Dominanz als Subjekt entwerfen.

Angesichts der Kulturalisierungsgefahr im Rahmen interkultureller Arbeit scheint es bedeutsam, eine alltagsweltliche Dimension der Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund in den Vordergrund zu rücken, nämlich den Umstand, dass diese Lebenssituationen in Strukturen der Dominanz hervorgebracht werden. Dominanzstrukturen sind im Rahmen interkultureller Professionalität auf drei analytisch unterscheidbaren Ebenen bedeutsam: zunächst auf der Ebene der Erfahrungsrealität der Klientinnen (formelle und informelle Diskriminierung; institutionelle und alltagsweltliche Diskriminierung), zweitens auf der Ebene der pädagogischen Institution und drittens der professionellen Beziehung. Mit Birgit Rommelspacher (1995) können wir das in der Bundesrepublik Deutschland geltende Verhältnis zwischen national-kultureller Mehrheit und Minderheiten als eines verstehen, welches von einer Kultur der Dominanz geprägt ist. Dominanzkultur "bedeutet, daß unsere ganze Lebensweise, unsere

Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt sind" (Rommelspacher, 1995, S. 22).

Konzepte und Praxen der Über- und Unterordnung sind Kennzeichen des Alltags der Klienten und zugleich Kennzeichen der professionellen Interaktionssituation selbst. Interkulturelle Professionalität gründet nun in einem Wissen um die eigenen – kontextabhängigen – Positionen im Feld der "Kategorien der Über- und Unterordnung", welches das Vermögen fördert, diese und ihnen komplementäre Positionen in der professionellen Handlungssituation, aber auch in Supervision und kollegialer Beratung zu thematisieren.

Dominanzsensibilität verweist also auf ein Wissen, das Erfahrung und Habitus der Klienten und Klientinnen als ein in Strukturen der ungleichen Verteilung von Macht und Ressourcen entwickeltes Phänomen versteht und zugleich auch die eigene Position und das eigene Handeln als in solchen Strukturen profiliertes und solche Strukturen aktualisierendes begreift.

Literatur

Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt.

Fraser, Nancy (1995): From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age. In: New left review 212, S. 68-93.

Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M.

Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.

Kalpaka, Annita (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: Migration und Soziale Arbeit, 3-4, S. 77-79.

Leenen, Wolf Reiner & Grosch, Harald (1998): Interkulturelles Lernen in der Lehrerfortbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung (S. 317-340) Bonn.

Luchtenberg, Sigrid (1999): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen.

Autor

Paul Mecheril ist Professor an der Universität Innsbruck und Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaften.

Anne Broden/Paul Mecheril

Zur sozialen Thematisierbarkeit des Interkulturellen.

Gedanken zur Frage der Repräsentation in pädagogischen Kontexten

Was *passiert*, wenn interkulturelle Themen angesprochen, wenn Tagungen, Workshops, Trainings zu Themen wie „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kompetenz“, „Umgang mit Fremden“ u. a. durchgeführt werden?

Einige Annahmen dazu: Die Veranstalter/innen, Teilnehmer/innen und Referent/inn/en haben unterschiedliche biografische Hintergründe, sie nehmen unterschiedliche symbolische gesellschaftliche Positionen ein und weisen auch deshalb unterschiedliche Zugänge zum Thema auf. Sie sind alt oder jung, Frau oder Mann, kommen aus der pädagogischen Praxis oder sind eher in einer akademischen Weise mit pädagogischen Fragen befasst, sie gehören einer ethnisch-kulturellen Minderheit oder der Mehrheitsgesellschaft an, sie sind rassistisch diskreditierbar oder nicht, ihre religiösen Anschauungen und Praxen unterscheiden sich, sie haben verschiedene sexuelle Orientierungen, sind erwerbstätig oder nicht. Diesen Differenzlinien wird von den einzelnen Personen unterschiedliche Bedeutung beigemessen; eine wird allerdings im Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland, das sich politisch und kulturell schwer tut, sich als Einwanderungsland zu verstehen, besonders scharf konturiert: die der eingewanderten Minderheiten gegenüber der autochthonen Mehrheit. Workshops zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ beziehen sich immer auf diese Differenz, andere Unterscheidungsmerkmale wie Alter, Geschlecht und Klasse ziehen nicht die gleiche Aufmerksamkeit auf sich, obwohl die kulturellen Differenzen zwischen den Generationen, zwischen Männern und Frauen oder Armen und Reichen beachtlich sein können - sie scheinen aber unproblematischer zu sein oder der pädagogischen Bearbeitung weniger zugänglich.

Es ist interessant, dass interkulturelle Fort- und Weiterbildungen kulturelle Differenzen in pädagogisch relevanten Kontexten wie der Schule, dem Arbeitsplatz, dem Stadtviertel und der Freizeit zumeist mit der Intention der „verbesserten Kommunikation über kulturelle Differenz hinweg“ zum Thema machen, die interkulturellen Aspekte zwischen den Teilnehmenden, VeranstalterInnen und ReferentInnen innerhalb der Fortbildung selbst aber selten bedacht werden.

So kommt die kulturelle Bedeutung des Kontextes, an dem über „Interkulturelles“ gesprochen wird, häufig nicht in den Blick. Gegenseitige Vorurteile, Phantasien, Abwertungen und Exotismen kommen selten zur Sprache. Solange aber dieser sozio-kulturelle Rahmen interkultureller Fort- und Weiterbildung nicht in Hinblick auf die Frage reflektiert wird, inwiefern es sich bei diesem Rahmen um einen angemessenen (Diskussions- und Bildungs-)Rahmen handelt, wiederholen sich in der Thematisierung des Interkulturellen häufig Bilder, Inhalte, Perspektiven, Kommunikationsmuster, praktische und symbolische Dominanzverhältnisse, die die Auseinandersetzung mit „dem Interkulturellen“ eher verhindern als ermöglichen.

Diesem Phänomen wollten wir mit Kolleginnen und Kollegen der interkulturellen Bildungsarbeit nachgehen und luden zu einem Fachgespräch nach Bielefeld ein, um den sozialen Voraussetzungen der Thematisierbarkeit des Interkulturellen im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen nachzugehen und um über die Kennzeichen eines angemessenen (Bildungs- und Kommunikations-)Rahmens, in denen interkulturelle Fragen und Phänomene adäquat thematisiert werden können, nachzudenken.

Knapp 40 Menschen kamen im April 2004 in Bielefeld zusammen und erlebten eine intensive, gleichwohl auch schwierige Tagung, da auch und gerade bei diesem Fachgespräch die verschiedenen Momente des Themas virulent wurden, z. B. die Frage, wer für wen mit welcher Legitimation spricht, wie gesprochen wird, welche gesellschaftlichen/strukturellen Machtverhältnisse im Raum präsent sind und welche Normen unausgesprochen als Verhaltenskodex bei dieser Tagung von wem unterstellt werden.

Die Frage, wer für wen spricht, wer wen repräsentiert und welche Machtverhältnisse darin zum Ausdruck kommen, wurde zu einer wesentlichen Frage der Fachtagung und soll in diesem Text angesprochen werden.

Sprechen-Über

Häufig sind es Mehrheitsangehörige, die zu interkulturellen Themen Stellung beziehen. Diese Realität wird kaum in Frage gestellt, aber man stelle sich vor, es wären in erster Linie Männer, die auf Tagungen und Fortbildungen über Geschlechterdifferenzen sprächen, damit Karriere machten, Geld für ihre Beiträge von Instanzen erhielten, die offensichtlich ein nur geringes Interesse daran haben, dass die bestehende Ordnung, von der vorrangig Männer profitierten, verändert wird. Dieses Szenario erscheint bizarr. Aber eben eine vergleichbare Bizarrheit prägt die

Realität im Bereich der deutschsprachigen Migrations- und Interkulturalitätsforschung, wobei das Groteske darin besteht, dass dieser Zustand im interkulturellen Themenfeld sehr selten problematisiert wird.

Pädagoginnen und Pädagogen als Angehörige einer natio-ethno-kulturellen Mehrheit sprechen über Minderheitenangehörige, repräsentieren sie ohne selbst in vergleichbar objektivierender Weise gesehen, besprochen oder repräsentiert zu werden. Durch diese Subjekt-Objekt-Spaltung kommt ihnen eine Macht zu, die kaum zur Disposition steht. Sprechen über Minderheitsangehörige geht häufig mit einer privilegierten Position einher, die im komfortablen Abstand einen Blick auf minoritäre Realitäten wirft. Es ist eine privilegierte Position, die den Blick auf das Objekt, auf Angehörige einer gesellschaftlichen Minderheit und das Sprechen über sie beeinflusst.

Wenn Heterosexuelle über Schwule oder Lesben sprechen, wenn Mehrheitsangehörige über Minderheitenangehörige schreiben, wenn das Zentrum über die Peripherie schreibt, wenn Aristokratinnen sich über Bauern unterhalten, wenn Inländer über Ausländerinnen sprechen, dann haben wir es mit einer spezifischen Situation des Aussagens zu tun. Für sie ist charakteristisch, dass sich Erfahrungs- und Selbstverständniszusammenhang der Sprechenden von dem des Gegenübers unterscheiden. Es handelt sich um Etablierte-Außenseiter-Beziehungen (Elias & Scotson, 1993), um Beziehungen der Macht also.

Insbesondere dann, wenn sich die Sprechenden und Besprochenen/Beschriebenen in einer Etablierten-Außenseiterin-Beziehung gegenüber stehen, wird es notwendig, Fragen wie den Folgenden nachzugehen: Wie kommt das Interesse am Sprechen über die Anderen zustande? Wer formulierte den Anlass zum Sprechen? Welche Erwartungen werden daran geknüpft? Welches Bild "der Anderen" liegt der Fragestellung zugrunde? Auf welches Verständnis von "Wir" gründet sie? Wer kann von dem Sprechen profitieren und wer nicht? Für wen könnte das Sprechen eine Gefährdung darstellen und warum? Welche politischen und kulturellen Interessen werden durch die Fragestellung bestätigt? Welche Positionen werden durch das Sprechen gestärkt? Welchen Beitrag leistet das Sprechen - aufgrund seiner Begrifflichkeit und theoretischen Anlage, aufgrund des Interesses und der Ergebnisse - zur Fundierung des Diskurses über "Wir" und "Nicht-Wir"? etc.

Das objektivierende und fixierende Sprechen über Andere erzeugt Einschreibungen. "Sie beschreiben uns", lässt Salman Rushdie in den Satanischen Versen (1989) eine Romanfigur sagen, "[...] sie haben die Macht der Beschreibung, und wir sind den Bildern unterworfen, die sie sich

von uns machen". Beschreibungen Anderer können ein Instrument der Unterwerfung, der Bändigung und der Domestizierung dieser Anderen darstellen. Bilder, Symbole, Aussagen sind Phänomene der Macht, welche sich - einerlei ob willentlich oder nicht - den Selbstverständnissen, Handlungsweisen und Erfahrungen einschreiben. Und diese Ein- oder Beschreibungen bleiben nicht ohne Auswirkungen auf diejenigen, die beschrieben werden.

Analysiert man das Sprechen-Über in psychoanalytischer Lesart, so wird deutlich, dass sowohl xenophobe als auch exotisierende Darstellungen Anderer die Anderen verfehlen. Tatsächlich dient das Sprechen-Über mehr dem psychischen Haushalt der Sprechenden; sie bewältigen durch das Sprechen eigene Ängste bezüglich der Anderen. Insofern sagt das Sprechen-Über mehr über die Sprechenden aus als über das besprochene Objekt – wiewohl das hegemoniale Sprechen darin seine Macht verwirklicht, dass es auch den Anderen glaubhaft macht, dass sie Andere sind (vgl. etwa Hall 1994). Das Sprechen-Über ist also produktiv. Es erzeugt die Anderen, denn es definiert sie, suggeriert ein wohlwollendes Verstehen, gibt Anleitungen zum Umgang und hat zugleich eine legitimierende Funktion für die eigenen Interpretationen und Umgehensweisen. Mit dieser einschreibenden Konstruktion des und der Anderen werden jene Differenzen, die das ‚wir‘ vom ‚sie‘ unterscheiden, festgeschrieben und bestätigen das eigene Wissen über den und die Andere/n.

Die Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen

Die Gretchenfrage des Fachgesprächs lautete: Wer spricht mit welcher Legitimation und mit welcher Macht ausgestattet? Diese Frage zeugt von einer Aufmerksamkeit für pädagogisches Handeln in einer vielfältig von Differenz- und Machtlinien durchzogenen Migrationsgesellschaft. Es geht darum, das Sprechen-Können als eine Ressource zu verstehen, die unterschiedlich verteilt ist. Sprechen-Können meint hierbei nicht schlicht den Gebrauch einer Sprache, sondern eine legitime Weise des Gebrauchs, die, weil sie Wirkungen hat, Macht besitzt (vgl. etwa Castro Varela & Dhawan 2003). Die Repräsentationsfrage, um die es hier geht, also die Frage danach, wer befugt und zuständig ist, bestimmte Inhalte im Namen bestimmter Gruppen oder für diese Gruppen zu vertreten, macht deutlich, dass das sogenannte interkulturelle Handeln Bestandteil des umkämpften Bereichs der Selbst- und Fremddarstellung ist. Vieles spricht dafür, das Thema der Repräsentation als Krisenphänomen anzusehen. Es geht darum, deutlich zu machen, wo Darstellungen des Anderen, Verlautbarungen über die Fremden, Repräsentationen des Nicht-Eigenen als hegemoniale Praxen angesehen werden

müssen, weil sie die sogenannten Anderen, Fremden, Nicht-Eigenen im Status von Objekten halten. Subjekte der Rede und der Diskurse sind in der Regel die Nicht-Anderen und die Nicht-Fremden. Sie sind mit Definitions- und Bildmacht ausgestattet. Es gehört unseres Erachtens zur „interkulturellen Professionalität“, wenn die Frage, wer befugt ist, über wen mit welchen Effekten zu sprechen, kritisch und von der Idee der Veränderung der Verhältnisse inspiriert, wieder und wieder gestellt wird, und zwar auf der Ebene des medial-politischen, des wissenschaftlichen Diskurses, aber auch ganz konkret mit Bezug auf pädagogische Handlungsbereiche (wer darf in einer Beratungsstelle, einer Schule über wen mit welchen Effekten sprechen?).

Wer das Thema *Sprechen-Über* problematisierend auf den interkulturellen Diskurs im deutschsprachigen Raum bezieht, macht in kritischer Absicht zum Thema, dass die interkulturelle Debatte in der Bundesrepublik immer noch durch Mehrheitsangehörige dominiert wird. Allerdings können wir an dem Satz: „*Die interkulturelle Debatte in der Bundesrepublik wird immer noch dominiert durch Mehrheitsangehörige*“ einige (erkenntnis-)politische Probleme markieren, die entstehen, wenn die Frage der Repräsentation problematisiert wird. Zunächst wohnt jeder problematisierenden Thematisierung des Interkulturellen, insbesondere, wenn sie sich gegen Selbstverständliches und eingeschliffene Routinen richtet, ein Potenzial der vermeintlichen Destruktivität inne. Sobald die Repräsentationsfrage gestellt wird, sobald ungleiche Verhältnisse als Hindernis einer wirksamen Thematisierung des Interkulturellen interpretiert werden, werden paradoxe Nebeneffekte virulent. Denn gerade in wohlwollenden pädagogischen Zusammenhängen scheint kein Vorwurf anmaßender zu sein als jener, dass pädagogisches Handlungsvermögen Dominanzverhältnisse wiedergebe und in diesen komplizenhaft verstrickt sei. „Dominierung“ klingt ungeheuerlich. Die Ungeheuerlichkeit wird dadurch verstärkt, dass Sätze wie *Die interkulturelle Debatte in der Bundesrepublik wird immer noch dominiert durch Mehrheitsangehörige* personalisieren. Dominanzverhältnisse werden an der (wirksamen) Position bestimmter Gruppenmitglieder festgemacht. Dies ist nun aber kein abstrakter analytischer Hinweis, sondern wirkt als eine Art von Vorwurf. Die Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen - dann, wenn Minderheitenangehörige einfordern, für sich selbst zu sprechen - wirkt sehr schnell als Hinweis auf moralisch bewertete Versäumnisse und Fehler der konkreten bisherigen Sprecherinnen und Sprecher/Akteurinnen und Akteure (Mehrheitsangehörige). Schnell ist damit eine Situation des wechselseitigen Vorwurfs verknüpft. Neben dem Effekt der Bekräftigung von Gruppendifferenzen („die Minderheitenan-

gehörigen“ und „die Mehrheitsangehörigen“) ist hervorhebenswert, dass mit dem moralisch gerahmten und häufig affektiv geladenen Streit die Frage aus dem Blick gerät, um die es gehen sollte: Wie ist es möglich, dass wir gerechtere Verhältnisse schaffen (wobei dieses „wir“ in einer interkulturellen Pädagogik prinzipiell unklar bleibt, ständig verhandelt, überlegt und auch revidiert werden muss).

Paradoxien

Doch noch weitere Probleme können an dem Satz von der Dominanz der Mehrheitsangehörigen erläutert werden. So wichtig und auch zutreffend die Aussage auf der Ebene einer Beschreibung ist, so schwierig ist sie mit Bezug auf ihre Wirkungen. Denn sie bestätigt die Logik, in der zwischen Minderheitenangehörigen und Mehrheitsangehörigen, zwischen Allochthonen und Autochthonen, zwischen Anderen und Nicht-Anderen unterschieden wird. Das Einfordern veränderter Repräsentationsverhältnisse tendiert zu einer Art Authentifizierung der „anderen Stimme“. So wichtig es für die Interkulturelle Pädagogik ist, Selbstrepräsentationen der Anderen ernst zu nehmen, Räume und Zusammenhänge zu schaffen, in denen Erzählungen, Erfahrungen, Handlungen der Anderen, die sie selbst zur Darstellung bringen, sichtbar und hörbar werden, so sehr muss ihr auch klar sein, dass sie damit einen Prozess unterstützen, in dem die Anderen als Andere bestätigt und ratifiziert werden. Dies könnte als pädagogisch ermöglichte Form des Selbst-Otherings bezeichnet werden. „Othering“ ist ein kritischer Begriff, der Praxen bezeichnet, die Andere als positive, einheitliche und kommunizierbare Phänomene konstituieren und darin den und die Andere/n als Andere festschreiben. Außerdem vernachlässigt die Rede von der Dominanz Mehrheitsangehöriger andere Macht- und Differenzlinien und suggeriert damit, dass jenseits von Dimensionen wie „Klasse“ oder „Gender“ der symbolische und faktische Status, Mehrheitsangehörige oder Minderheitenangehörige zu sein, am bedeutsamsten sei, wenn es um Fragen gesellschaftlicher Unterschiede und Verteilungsverhältnisse geht. Und schließlich muss darauf hingewiesen werden, dass im Zweifelsfall veränderte Repräsentationsverhältnisse als raffinierte Form der Bestätigung einer ökonomischen Logik wirken, die gelernt hat, dass es *profitabel* ist, wenn Minderheiten (womöglich sogar in ihrer Sprache) symbolisch sichtbar sind und sich äußern.

Trotz dieser bedenkenswerten Einschränkung ist es wichtig, bestehende Dominanzverhältnisse im Migrationsdiskurs zu benennen, denn, so schreibt die feministische Wissenschaftstheoretikerin Sandra Harding, die soziale Gruppe, "die in einem Fachgebiet die Möglichkeit hat, wichtige Problematiken, Konzepte, Annahmen und Hypothesen zu definieren, [hinterlässt] ihre

sozialen "Fingerabdrücke" auf dem Weltbild [...], das auf den Ergebnissen der Forschungsprozesse dieses Feldes aufbaut" (1994, S. 207).

Perspektiven

(Interkultureller) Pädagogik mangelt es an Eindeutigkeit, nicht aber an Paradoxien und Dilemmata. Dies macht sie nicht obsolet, aber sie erfordert eine hohe Reflexionsbereitschaft, denn das Wissen um Paradoxien und Dilemmata vermag nicht vor ihnen zu schützen, verhindert aber gegebenenfalls ein böses Erwachen.

Die Frage „Wer spricht?“ kann in diesem Sinne als ein Einstieg in eine weiterführende interkulturelle Debatte verstanden werden, die zugleich praktisch herunter gebrochen werden kann. Die von Wolfgang Hinz Rommel entwickelte „Checkliste Interkultureller sozialer Arbeit“ (vgl. PDF-Datei unter www.ida-nrw.de) geht beispielsweise dieser Frage nach und liefert einen Leitfaden zur Auseinandersetzung mit diesem Thema in der eigenen Institution.

An den skizzierten praktischen Problemen und prinzipiellen Dilemmata - die während des Fachgesprächs als Themen, aber auch als konkrete Erfahrungen sichtbar wurden - ist implizit vielleicht zweierlei deutlich geworden: Es braucht spezifischer didaktischer Überlegungen, die konstruktive Möglichkeiten der Thematisierung der Repräsentationsfrage erkunden. Diese interkulturell pädagogische Didaktik würde in Rechnung stellen, dass die Thematisierung der Frage, wer über wen spricht, einen bestimmten Kontext der Kritik, die nicht moralisierend ist, benötigt, damit die Auseinandersetzung konstruktiv verlaufen kann. Und es gibt keinen „Königsweg“. Denn jede Lösung, jede strategische Praxis operiert mit (neuen / anderen) Einseitigkeiten und Verkürzungen. Jede pädagogische Praxis produziert (neue) Ausschlüsse. Deshalb macht *die Problematisierung der Repräsentationsfrage* deutlich, dass sich interkulturelles Tun nicht aus der ständigen Notwendigkeit der (selbst)reflexiven Auseinandersetzung entlassen kann.

Hierbei ist es aber wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass Reflexivität von pädagogisch Handelnden nicht schlicht einforderbar ist, sondern einer bestimmten Ausbildung (an Hochschulen und in der Weiter- und Fortbildung von Haupt- und Ehrenamtlichen) bedarf, die eine Auseinandersetzung mit „Interkulturalität“ als Einübung in Reflexivität versteht und weniger Handlungsrezepte anbietet. Zweitens muss die Frage der Beschaffenheit der institutionellen Orte, an denen pädagogisches Handeln stattfindet, zum Thema werden. Reflexivität stellt dann eine sinnvolle Grundlage pädagogischen Handelns dar, wenn dieses im und am Ort des

Handeln einen Resonanzraum findet. Reflexives Handeln bedarf reflexiver Orte. An diesen Orten könnten folgende Fragen sinnvoll gestellt werden:

- In welcher Weise schließt das pädagogische Tun/der pädagogische Ort die (natio-ethno-kulturell) Anderen aus?
- In welcher Weise produziert das pädagogische Tun die (natio-ethno-kulturell) Anderen?
- Wie könnte an diesem pädagogischen Ort ein kommunikatives Einbeziehen der (natio-ethno-kulturell) Anderen aussehen, der sie nicht nötigt, sich als Andere darzustellen, und zugleich die Freiheit gewährt, sich als Andere darzustellen?

Literatur

Castro Varela, María do Mar / Dhawan, Nikita (2003): Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: H. Steyerl & E. G. Rodriguez (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik (S. 270 - 290). Münster.

Elias, Norbert & Scotson, John (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.

Hall, Stuart (1994): Kulturelle Identität und Diaspora. In: ders.: Rassismus und kulturelle Identität, Ausgewählte Schriften 2. Hamburg.

Harding, Sandra (1994): Das Geschlecht des Wissens. Frankfurt/New York.

Rushdie, Salman (1989): Die Satanischen Verse. Artikel 19 Verlag.

Autorinnen

Anne Broden ist Projektleiterin des IDA-NRW.

Paul Mecheril ist Professor an der Universität Innsbruck und Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaften

Anne Broden/Paul Mecheril

Interkulturelles Fachgespräch:

Repräsentationsverhältnisse in der Migrationsgesellschaft

Das zweite Fachgespräch zur sozialen Thematisierbarkeit des Interkulturellen führte IDA-NRW Mitte Oktober 2005 in Bonn durch. Auch in diesem Jahr war diese Tagung wieder in Kooperation mit Paul Mecheril von der Fakultät für Pädagogik der Uni Bielefeld vorbereitet und durchgeführt worden.

Im Anschluss an das letztjährige Fachgespräch in Bielefeld (s. Beitrag Broden/Mecheril in Überblick 2/3 2004, <http://www.ida-nrw.de/html/Fueberblick.htm>) stand im Mittelpunkt des Bonner Fachgesprächs die Frage der Repräsentationsverhältnisse: Wenn über Differenz gesprochen wird, wenn kulturelle und ethnische Unterschiede und Identitäten zum Thema werden, dann ist es sinnvoll, so die Eingangsannahme des Fachgesprächs, diese Thematisierung als eine soziale Praxis zu verstehen. Soziale Praxis heißt: Das Thematisieren, das, was angesprochen wird, das was nicht angesprochen wird, ist von spezifischen Voraussetzungen abhängig, die es im Rahmen einer Art „interkultureller Professionalität“ aufzuklären und zu bedenken gilt. Soziale Praxis des Thematisierens heißt weiterhin, dass die Rede oder der Diskurs über Differenz (der zum Beispiel in der Pädagogik geführt wird) produktiv ist, also soziale Wirkungen hat. Thematisierungen des Interkulturellen nehmen Bezug auf und werden strukturiert von praktischen Vorgaben (sozialen Regeln und Ressourcen, semantischen Codes), sie sind aber auch selbst produktiv, weil die Thematisierung Wirkungen hat - dies gilt in einer spezifischen Weise für (sozial-)pädagogische und politische Thematisierungen, da sie direkte praktische Konsequenzen haben.

Vor dem Hintergrund dieser Grundauffassung haben wir beim Fachgespräch das Thema der Repräsentation in den Mittelpunkt gestellt. Repräsentation kann man als eine Art der Vergegenwärtigung durch Darstellung und Vertretung von etwas verstehen. Geschichte(n) beispielsweise, Identitäten und SprecherInnenpositionen können repräsentiert werden. Praxen der Vergegenwärtigung von Biographien, Forderungen, Narrationen etc., die in einem gesellschaftlichen Kontext als legitim und möglich gelten, haben immer sehr viel mit Machtverhältnissen zu tun. Die Frage der Repräsentation ist immer auch die Frage danach, welche Sprecher und Sprecherinnen berechtigt und befugt sind, über wen und in wessen Namen zu sprechen. Von welchen gesellschaftlichen SprecherInnenpositionen aus ist es möglich, welche

Inhalte im Namen bestimmter Gruppen oder für diese Gruppen zu vertreten und darzustellen? Sobald wir uns dieser Frage, der Frage der Repräsentation/Vergegenwärtigung zuwenden, wird klar, dass das interkulturelle Handeln in einem Feld stattfindet, in dem symbolische Kämpfe um die Legitimität und Angemessenheit von Selbst- und Fremddarstellungen ausgefochten werden.

Die Rede über (kulturelle) Differenz ist mit dem Thema der Repräsentation verknüpft, weil der Diskurs über Differenz immer auch ein Diskurs über die Frage ist, wer und was durch wen sichtbar (sagbar) gemacht wird und wer das Privileg oder die Macht hat, etwas in öffentlichen Zusammenhängen wirksam zu artikulieren und wer nicht. Die Repräsentationsverhältnisse in der deutschen Migrationsgesellschaft bedürfen einer genaueren Analyse, da diese Verhältnisse ein wichtiges Moment dessen darstellen, welche Identitäts- und Differenzphänomene wie zum Thema werden. Die politische und pädagogische Repräsentation der Sinti und Roma etwa, die Darstellung des „türkischen Mädchens“ in deutschsprachigen Schulbüchern, aber auch der Anspruch, für bestimmte Minderheiten zu sprechen, der von Minderheitenvertreterinnen und -vertretern formuliert wird, sind Beispiele von Repräsentationspraxen, die im Rahmen einer (selbst-)reflexiven Interkulturalität zu untersuchen sind. Hierbei ist es so, dass Repräsentationspraxen einen historischen und sozialen Kontext haben. Warum die Darstellung bestimmter Aspekte des dominanten „Eigenen“ (die deutsche Kolonialgeschichte beispielsweise) kaum vorkommt, wie es hier eher mit einer Geschichte des systematischen Verschweigens, einer negativen Repräsentationsgeschichte zu tun haben, warum es, um ein weiteres Beispiel anzuführen, bestimmten gesellschaftlichen Gruppen („Ausländern“) verwehrt ist, sich selbst zu vertreten, sind Zusammenhänge, die nur mit Blick auf geschichtliche und dominanzkulturelle Traditionen verständlich werden. Vor diesem Hintergrund war die Fachtagung thematisch fokussiert durch eine historische Kontextualisierung: Wir gingen der Frage nach, inwieweit sich Kolonialismus und Nationalsozialismus auf den Repräsentationsdiskurs der Migrationsgesellschaft Bundesrepublik Deutschland als Praxis der selektiven Ansprache und selektiven Ausparung auswirken. Die Frage, was eine angemessene Politik und Pädagogik der Repräsentation von Differenz und Identität auszeichnet, stellte einen weiteren Themenfokus dar. Hierzu wurde das Thema der politischen und gesellschaftlichen Repräsentation, wie es in Multikulturalismustheorien debattiert wird, behandelt. Implikationen der historischen und der normativen Vergegenwärtigung der Repräsentationsthematik für die interkulturelle/antirassistische Theoriebildung und Praxis stellten insgesamt den roten Faden des Fachgesprächs dar.

„Repräsentation“ in der postkolonialen und postnationalsozialistischen Gesellschaft

Grada Kilomba verwies in ihrem Beitrag „No Mask“ auf die systematische Sprachlosmachung der Kolonisierten durch die weißen Kolonialherren. Als Beispiel führte sie die Masken an, die diese den Sklavinnen und Sklaven aufsetzten, um sie verstummen zu lassen. Kilomba verwies auf die Maske als Symbol des Kolonialismus, als Symbol seiner brutalen und sadistischen Politik der Eroberung und Ausbeutung. Sie interpretierte das Sprachlosmachen der Schwarzen zugleich als ein Indiz für die Phantasie und Praxis der Weißen, dass nur ihr eigenes Sprechen ein wahres, authentisches und autoritatives Sprechen sei. Insofern, so Kilomba, diene die Maske „to protect the *white* subject from ‚Other‘ knowledges“, sie verhindere die Artikulation von Zustimmung und Ablehnung und sie strukturiere bis heute die Differenz zwischen Schwarzen und Weißen als die Unterscheidung zwischen denjenigen, die nicht sprechen und denjenigen, die permanent sprechen (auch über die (schwarzen) Anderen). Die Maske stütze die Fiktion, dass nur das weiße Subjekt sprechen könne.

Kilomba schlug den Bogen von der Kolonialzeit zum akademischen Diskurs in der Bundesrepublik heute, in dem nach wie vor die Realität der Schwarzen, ihre Geschichte und ihre Identität von weißen Subjekten beschrieben werde. Der schwarzen Identität käme im akademischen Diskurs somit kein Subjektcharakter zu, Schwarze würden nach wie vor nur als Objekte des wissenschaftlichen/weißen Interesses in Betracht kommen. Die systematische Disqualifizierung der schwarzen Stimme, die früher in der Maske zum Ausdruck gekommen sei, wirke sich heute durch die aktuelle weiße Repräsentation des schwarzen Subjekts fort. Kilomba spitzte die Dichotomisierung zwischen Schwarzen und Weißen, wie sie sich aus schwarzer Sicht darstellt, zu: „When they (die Weißen) speak it is scientific, when we speak it is unscientific“ und explizierte die Varianten, in denen diese Gegenüberstellung sich ausdifferenziert: „Universal/specif, objective/subjective, neutral/personal, rational/emotional, impartial/partial, they have facts/we have opinions, they have knowledge/we have experience.“

Mit einem Beispiel aus ihrer Lehrtätigkeit veranschaulichte Kilomba das Thema der Repräsentation: Wenn sie zu Beginn des Semesters die Studierenden im Seminar frage: „Wer schrieb ‚Schwarze Haut, weiße Masken‘?“, oder: „Wer war May Ayim?“, so passiere es immer wieder, dass weiße Studierende die Antworten nicht wüssten, während schwarze Studierende erfolgreich eine Frage nach der anderen beantworteten, denn es seien Fragen, die sich auf ihre Lebensrealität und ihren Wissenszusammenhang bezögen, der systematisch aus dem Kanon weißen Wissens ausgespart sei. In der hochschulpädagogischen (und -politischen) Si-

tuation geschehe das Folgende: Diejenigen, die es gewohnt seien zu sprechen, könnten plötzlich nicht antworten, während diejenigen, die gewöhnlich schwiegen, anfangen zu sprechen, da ihre Geschichte(n) thematisiert würden und ihre Kenntnisse und Reflexionen ins Zentrum des Diskurses rückten. Darin liege, so Kilomba, ein Moment des Empowerment des Schwarzen Subjekts. Schwarze Studierende würden somit zu Subjekten „with ‚No Mask‘“.

Astrid Messerschmidt verwies in ihrem Beitrag „Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft“ auf die Bilder vom Anderen, vom Fremden, die durch die NS-Zeit nachhaltig geprägt worden seien. Sie rückte ‚Nachwirkungen‘ in den Blick, „ohne damit von einer Kontinuität zu sprechen“. Dennoch insistierte sie auf Nach-Folgen, die sie u. a. belegte anhand der Äußerungen von Martin Hohmann, der in seiner Rede vom 3. Oktober 2003 Juden als „Tätervolk“ bezeichnete und damit das antisemitische Programm reaktivierte, das Bild des machtvollen Anderen, dem gegenüber man sich selbst als Opfer sehen konnte/kann, das beherrscht und ausgebeutet werde. Auch die Rede von „Fremdarbeitern“, die Oskar Lafontaine im Sommer 2005 gebrauchte, wurde von Messerschmidt in diesem Zusammenhang interpretiert. „Fremdarbeiter“, vor denen sich der deutsche Arbeitsmarkt schützen müsse und angesichts derer Deutschland einmal mehr zum Opfer ausbeuterischer Mächte werden könne. Einmal, so Messerschmidt, sind es „die Drahtzieher und überlegenen Agenten, ein anderes Mal verarmte und deshalb bedingungslos zur Verfügung stehende Arbeitskräfte.“ Die Opferidentifikation begann bereits unmittelbar nach dem Ende der NS-Zeit und wurde deutlich beispielsweise in den Reden von den „Nazi-Schergen“ und der „Schreckensherrschaft“, der die Deutschen ihrer eigenen Wahrnehmung nach ausgeliefert gewesen seien. Aktuell werde die Opferidentifikation durch die zentralen Erinnerungsthemen Vertreibung und Bombenkrieg verschärft. „Unter dem Deckmantel einer grundsätzlichen Verurteilung von Krieg wird das subjektive Leiden der Vertreibungs- und Bombenopfer ausgestellt, ihre Geschichten werden erzählt und ihre Biografien werden eingeordnet in das Opferkollektiv. Das Opfergedächtnis macht sich zugleich moralisch unangreifbar, da kein Zweifel an der Verurteilung des Krieges gelassen wird. (...) Der Opferbegriff franst aus.“

Messerschmidt bezog sich in ihrem Beitrag u. a. auch auf Kien Nghi Ha, der in Auschwitz den historischen Hintergrund sieht, auf dem der Migrationsprozess in die Bundesrepublik stattfindet. Ha macht das Spezifische der Migration nach Deutschland an der deutschen Geschichte fest: „Über Nachkriegsmigration in die BRD zu sprechen, heißt auch, Auschwitz im Hinterkopf zu bewahren.“ Da die nationalsozialistische Herrschaft, so Messerschmidt weiter, auf eine völkisch homogene Kulturnation zielte, bedeute die Einwanderung immer auch einen

antagonistischen Prozess zu den im kulturellen Gedächtnis vieler Deutschen verankerten Idealen innerer Homogenität. Die besondere Bedeutung und historische Brisanz der Existenz hier lebender MigrantInnengenerationen wie auch ihr Wille, in Deutschland zu leben und ihren Lebensmittelpunkt hier zu gestalten, muss mit Bezug auf diese antagonistische Situation verstanden werden. Messerschmidt verwies darauf, dass Erinnerung kein nationales Gut sei, an dem sich eine nationale Mitte herausbilden ließe. Erinnerung werde vielmehr zu einem Terrain der Teilhabe an erinnerter Geschichte und der Anerkennung der Geschichte Anderer.

Die sich an den Beitrag von Astrid Messerschmidt anschließende Diskussion wurde an einer Stelle unvermutet heftig: Die provokant formulierte Forderung, weniger Geld in Gedenkstätten und Denkmäler für die Shoah zu investieren, sondern auch endlich Geld für die Migrationsgeschichten der Bundesrepublik bereit zu stellen, zentrierte die Auseinandersetzung. Weiterhin wurde die im politischen Diskurs kursierende Forderung problematisiert, bei „Integrationstests“, die durch das neue Zuwanderungsgesetz eingeführt worden sind, nun auch Kenntnisse über die Zeit des Nationalsozialismus und des Holocaust abzufragen. Immerhin können vom Ergebnis dieses Tests aufenthaltsrechtliche Fragen abhängen, letztlich auch das Ja oder Nein zur Staatsbürgerschaft. Zugleich wurde die Idee der Umverteilung von Geldern zur Erinnerung an die Shoah zugunsten einer Thematisierung der Migrationsgeschichten als unplausibel und unangemessene Gegenüberstellung diskutiert. Auch die Un-Angemessenheit von Positionen, die von Einwanderinnen und Einwanderern erwarten, dass sie um die Bedeutung des Nationalsozialismus und der Shoah sowie um die Verantwortung der bundesrepublikanischen Gesellschaft in diesem Zusammenhang wüssten, wurde formuliert. An dieser Diskussion wurde deutlich, dass wir in einem „riskanten“ Themenfeld operieren, wenn wir uns mit Fragen von Repräsentationsverhältnissen und ihren historischen Bezügen beschäftigen, einerseits weil sie sich gegeneinander ausspielen lassen, beispielsweise wenn es um finanzielle oder curriculare Ressourcen geht, andererseits sind sie auch ohne Konkurrenzprobleme affektiv aufgeladen und stellen ein umkämpftes Terrain dar. Dies zeigte sich auf dem Fachgespräch - sowohl in den (konstatierten) Argumenten und Inhalten als auch in der (performativen) Weise des Vertretens von Positionen.

Das Problem der Repräsentation in Multikulturalismustheorien

Die Frage politischer Repräsentation - wer sich also in demokratischen Gesellschaften legitimer Weise und in Abhängigkeit von welchen Voraussetzungen politisch artikulieren darf und

kann - entscheidet sich in diesen Gesellschaften unter Bedingungen knapper Ressourcen, vielfältiger Ansprüche auf Teilhabe und Selbstbestimmung sowie ungleich verteilter Artikulations- und Beteiligungsbedingungen. Auf dieses strukturelle Spannungsverhältnis ging Krassimir Stojanov in seinem Beitrag ein und entfaltete drei Problemfelder der Repräsentation in Multikulturalismustheorien:

Er verwies erstens darauf, dass nur als politisches Subjekt wahrgenommen werde, wer sich selbst in einer medialen Öffentlichkeit artikulieren könne und machte deutlich, dass damit viele Erfahrungen und soziales Leid nicht beachtet würden. Eine Voraussetzung politischer Artikulation bestehe darin, den Artikulationsvorgaben in einem gegebenen politischen Feld entsprechen zu können, sich also gemäß der, so könnte man sagen, „politischen Artikulationslogik“ darstellen und vertreten zu können.

Als zweites problematisierte Stojanov das Phänomen, dass Repräsentation häufig mit einer Selbst-Homogenisierung und damit auch mit der Gefahr einer Selbst-Ethnisierung einhergehe. Sobald die Anerkennung von Minderheiten zu einer Richtschnur politischen Handelns werde, gehe von ihr eine Kraft aus, sich als ethnische, kulturelle etc. Minderheit zu formieren. Repräsentationen bilden somit nicht nur schlicht „Identitäten“ ab, sondern erzeugen und erfinden diese auch.

Drittens verwies Stojanov auf die Paradoxie, dass Anerkennung in Politiken des Multikulturalismus häufig auf Ausnahmeregelungen zurückgreifen müsse, die u. U. im Widerspruch zum universellen Charakter und dem Anspruch der Unteilbarkeit der Menschenrechte stünde. Als Beispiel für diese Paradoxie nannte Stojanov das Beispiel der kanadischen Provinz Quebec: Um die Minderheitensprache zu erhalten, werden Verbote (Schulbesuche) erlassen, die verhindern sollen, dass die Minderheitensprache „ausstirbt“. Bestimmte, auf die Notwendigkeit der Anerkennung von kollektiven Identitäten hinweisende Politiken des Multikulturalismus tendierten zu einem „ethnischen Artenschutz“ (Habermas), der eben nicht allein ein Identitäten konservierender Schutz, sondern auch ein Regime der Restriktionen sei.

Um diesen mit den Multikulturalismustheorien einhergehenden Problemen zu entgehen, schlug Stojanov eine kritische Sozialtheorie als Perspektive vor, die nicht hinter differenzempfindliche Ansätze zurückfiele, also durchaus differenzempfindlich sei, aber nicht die verschiedenen Kulturen oder Kollektive fokussiere, sondern das Individuum und sein durch soziale Realitäten verursachtes Leid in den Mittelpunkt der Betrachtung stelle. D. h. es ginge nicht mehr um eine Repräsentation von kulturellen Kollektiven, sondern um die Ermög-

lichung der Entwicklung individueller Autonomie. Das autonome Subjekt habe sich dementsprechend selbst zu repräsentieren.

Ob es allerdings jenseits von Gruppenzugehörigkeit eine individuelle Autonomie gibt, darum ging es in der anschließenden Diskussion, denn Identitäten werden über Gruppenzugehörigkeiten bzw. der entsprechenden Abgrenzung entwickelt. Somit stellte sich die Frage, ob der normative Bezug auf individuelle Autonomie nicht auch auf die Anerkennung der diese Autonomie begründenden und ermöglichenden kollektiven (kulturellen) Identität bezogen sein müsse, und ob dann das Problem nicht von vorne beginne.

Dieses „von vorne beginnen“ an - jetzt aber, um es optimistisch zu formulieren, auf einem anderen Niveau der Kenntnis und Erfahrungheit - stellt möglicherweise für antirassistische/interkulturelle Pädagogik, die einer Idee von Gerechtigkeit und Gleichberechtigung differenzsensibel nachgeht, ohne die Differenzen zu essentialisieren, ein angemessenes (reflexives) Motto dar. Ein drittes Fachgespräch zur sozialen Thematisierbarkeit des Interkulturellen könnte sich diesem Motto verschreiben ...

Autoren

Anne Broden ist Projektleiterin des IDA-NRW.

Paul Mecheril ist Professor an der Universität Innsbruck und Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaften.

Susanne Lang

Deutsche Jugendverbände auf dem Weg zur interkulturellen Öffnung – Mögliche Hemmnisse und Herausforderungen

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration stellt in ihrem Sechsten Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland vom Juni 2005 fest, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Jugendverbänden nur marginal vertreten sind. Diese Aussage basiert auf einer Studie des ipos-Institut (Institut für praxisorientierte Sozialforschung 2003), nach der lediglich 16% der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund Mitglied in einem Jugendverein sind im Vergleich zu 38% der deutschen Jugendlichen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005, S. 93). Vergleichsstudien kommen auf 38% bezüglich der Mitgliedschaft in einem Verein bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu 48% bei den einheimischen Jugendlichen. Der Grad der Mitgliedschaft von Jugendlichen mit Migrationshintergrund variiert je nach Ausrichtung der Jugendverbände (vgl. Nick 2005, S. 20).

Aufgrund der Selbsteinschätzung der Jugendverbände, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihren Reihen eher gering ist, werden von den Jugendverbänden schon seit geraumer Zeit Maßnahmen unternommen, um dieser Situation entgegen zu wirken. Der Großteil der Bemühungen um eine interkulturelle Öffnung (IÖ) im Feld der Jugendverbandsarbeit basiert auf einschlägigen Projekten, die umfangreich in Form einer Datenbank auf der Homepage von IDA http://www.idaev.de/interkulturelle_oeffnung.htm¹ dokumentiert sind. Gleichzeitig gibt es sowohl innerhalb einzelner Verbände als auch im Rahmen überregionaler Zusammenschlüsse Beschlussfassungen zur interkulturellen Öffnung der Jugendverbände (vgl. Landesjugendring NRW 2004). Weiterhin werden als Konsequenz der IÖ Satzungsänderungen anvisiert. In einzelnen Vereinen und Verbänden wurden entsprechende Satzungsänderungen schon umgesetzt.

Trotz der zunehmenden Offenheit für Themen der Integration und eines mehr oder weniger großen Engagements der Jugendverbände im Bereich der interkulturellen Projektarbeit, scheint sich nur allmählich etwas an der Gesamtsituation zu verändern. Das Netzwerk inter-

¹ Weitere Informationen über die Datenbank zur interkulturellen Öffnung der Jugendverbände finden sich auf S. 10.

kultureller Verbandsarbeit und -forschung (NiJaf)² hat sich zur Aufgabe gemacht, die Jugendverbandsarbeit bei der IÖ und deren Verankerung als Querschnittsthema innerhalb der Jugendverbände zu begleiten und zu unterstützen. Die Forschung steht erst am Anfang. Das NiJaf begleitet den Weg der IÖ der Jugendverbände systematisch. Neben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern reflektieren im NiJaf Vertreterinnen und Vertreter der Jugendverbände sowie der Migrantenjugendselbstorganisationen gemeinsam die ersten Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der IÖ der Jugendverbände in der Praxis gesammelt wurden.

Unbezweifelt ist, dass sowohl in den Sportvereinen als auch in den Gewerkschaften Jugendliche mit Migrationshintergrund in deren Jugendorganisationen einen relativ hohen Organisationsgrad erreicht haben. Dennoch ist in diesen Jugendorganisationen bezüglich der Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere von jungen Frauen, noch keine Parität erreicht worden. Regionalstudien zum Stand der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sportvereinen und zu Fragen der Differenzsensibilität in der Gewerkschaftsjugend (Filsinger 2006, Lang 2005) zeigen, dass insbesondere in Hinblick auf die konzeptionellen Verankerungen der IÖ bei der konkreten Umsetzung Defizite auszumachen sind.

Im Folgenden sollen vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen in der Begleitung der IÖ von Jugendverbänden mögliche Hindernisse und die daraus resultierenden Herausforderungen diskutiert werden.

Die interkulturelle Öffnung fordert die Jugendverbände vor allem in Hinblick auf ihr Selbstverständnis heraus, Ermöglichungsräume für Jugendliche zu schaffen, in denen sie sich selbstbestimmt auf Basis der Freiwilligkeit organisieren und ihre Interessen unmittelbar vertreten können. Durch die zunehmenden Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen in der Einwanderungsgesellschaft und der Zunahme sozio-ökonomischer Ungleichheiten sind die Jugendverbände mehr denn je herausgefordert, sich von überkommenen Identitätsthesen und Zugehörigkeitsmustern zu verabschieden und eine Kommunikationskultur zu schaffen, in der die lebensweltlichen Bedürfnisstrukturen von Jugendlichen dialogisch aufgenommen werden und eine Verständigung über mögliche Lösungsansätze in konkrete sozialpädagogisch ausgerichtete Angebote mündet. Oftmals begnügen sich die Jugendverbände mit Resolutionen

² Weitere Infos zum NiJaf finden sich auf S. 10.

zu jugendpolitisch bedeutsamen Themen, richten sich aber nicht konsequent entsprechend der Erfordernisse bezüglich gesellschaftlicher Wandlungsprozesse aus.

Die Motivation zur Mitgliedschaft in Jugendverbänden ist heute bei den Jugendlichen eher gebrauchswertorientiert. Dementsprechend richten viele Verbände ihre Angebote für die junge Generation am Freizeitmarkt, aber auch an unmittelbar aktuellen Bedarfslagen aus. Eine werteorientierte Bindung erwarten lediglich die konfessionellen und politischen Erwachsenenverbände von ihren Mitgliedern in den eigenen Jugendorganisationen. Im Zuge der gestiegenen Dienstleistungsorientierung ist die Anforderung für die Jugendverbände gewachsen, als weitere Sozialisationsinstanz neben dem Elternhaus, der Schule und den Peers zu bestehen. Wenn die tradierte Wertevermittlung in den Jugendorganisationen wegfällt, wie soll dann eine dialogisch offene demokratische Wertevermittlung erfolgen und mit welchen (sozial) pädagogischen Mitteln? Diese Fragen sind für viele Jugendverbände noch nicht hinreichend beantwortet worden. Eine Anerkennung der gesellschaftlichen Pluralität, wie sie Jugendliche heute (er)leben, stellt für die Jugendverbände einen wesentlichen Meilenstein auf der Agenda zu ihrer Modernisierung dar. In diesem Zusammenhang ist das Bemühen um die IÖ der Jugendverbände als ein Indiz dafür anzusehen, dass sie sich erneut mit Modernisierungsanforderungen auseinandersetzen wollen und müssen.

Die Dienstleistungsorientierung der Jugendverbände, die sich verstärkt in den 1990er abzeichnete, war nur mit einer offensiven Professionalisierung der Hauptamtlichen zu erreichen. In vielen Bereichen konnte sich in diesem Zusammenhang die sozialpädagogische Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendverbände ausweiten: Es wurden neue Ansätze aus pädagogischen Praxisfeldern wie Gruppen-, Medien- und Erlebnispädagogik, psychosoziale Methoden sowie Aktionsformen der neuen soziale Bewegungen innovativ adaptiert (vgl. Schefold 1995, S. 419f.).

Haben sich die Jugendverbände im Bereich ihrer sozialpädagogischen Kompetenzen an den modernen Anforderungen einer professionellen Jugendarbeit orientiert, so zeigt sich, dass die Beschlussfassungen und einschlägigen Konzeptionen zur IÖ zum großen Teil bildungs- und sozialpolitische Fragen aufwerfen und nur im geringen Umfang an die Professionalisierungsdebatten innerhalb der interkulturellen Jugendarbeit anknüpfen. Die meisten sozialpädagogischen Erfahrungen mit der IÖ werden in zeitlich eingegrenzten Projekten und Events gesam-

melt, deren konzeptionelle Grundlagen wenig reflektiert und kaum in die Regelangebote der Jugendverbände einfließen. Die Auseinandersetzung mit Pluralität wird in dieser Weise als Sonderaufgabe behandelt.

Soll eine Orientierung an Diversity-Prinzipien tatsächlich als Querschnittsaufgabe in den Jugendverbänden umgesetzt werden, so wäre als erster Schritt eine Dokumentation der interkulturellen Orientierung in den Verbandsleitlinien vorzunehmen. Der zweite notwendige Schritt beinhaltet die Entwicklung eines Handlungskonzeptes zur Umsetzung der IÖ innerhalb der Verbandsstrukturen. Die Ursachen für die bisher unzureichende Umsetzung von Leitlinien der IÖ sind einerseits auf strukturelle Probleme und andererseits auf das Fehlen einer ‚dialogischen Verständigungskultur‘ (Damm 1990, S. 148) in den Jugendverbänden zurückzuführen.

Interkulturalität als Ziel und Programm ist oftmals nur das Anliegen einzelner Personen oder Gruppen in den Jugendverbänden. Aufgrund der Herausforderungen, sich dem gesellschaftlichen Wandel zu stellen, wird zwar ein Bekenntnis zur multikulturellen Gesellschaft ausgesprochen und in Beschlüssen und Resolutionen schriftlich dokumentiert. Es folgen jedoch keine ernsthaften Maßnahmen zur innerverbandlichen Veränderung. Unter der Vorgabe eines auf Gleichheit und Gerechtigkeit basierenden Selbstverständnisses werden Ressentiments und Vorurteile gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund tabuisiert und geleugnet (vgl. Filsinger 2006, S. 46ff).

Im Zusammenhang mit den Erfahrungen bei der IÖ von sozialen Einrichtungen sind folgende Erfordernisse für eine erfolgreiche Umsetzung herauszustellen: Ohne eine Erweiterung von personellen Ressourcen in Form von Fort- und Weiterbildung von haupt- und ehrenamtlich Aktiven in den Jugendverbänden ist eine IÖ nicht realisierbar (vgl. Auernheimer 2001, S. 15). Interkulturalität als Selbstverständnis und Handlungsprinzip ist im Gesamtverband – auch in den Erwachsenenorganisationen – im Sinne einer Top-Down- wie Bottom-up-Strategie zu implementieren. Ein wesentliches Element der Top-Down-Strategie liegt in der Beseitigung von Ausgrenzungsmechanismen in den Verbandsstrukturen. Die Organisationsstrukturen der Verbände sind hierarchisch aufgebaut. Die Vergabe von mit Verantwortung und Privilegien verbundenen Positionen unterliegt neben formalen auch informellen Regelungen und Absprachen. Eine IÖ darf als Ziel nicht nur die zahlenmäßige Erhöhung der Mitglieder mit Migrationshintergrund beinhalten, sondern sollte die Vertretung von Jugendlichen mit Migrationshin-

tergrund auf allen Entscheidungsebenen der Verbände anstreben. Hierbei ist es von Bedeutung, dass die IÖ auch öffentlich sichtbar wird. Eine interkulturelle Öffnung der Jugendverbände *für* Jugendliche mit Migrationshintergrund bleibt bei der Fürsorgehaltung stehen, wenn nur projektbezogene Einzelmaßnahmen realisiert werden. Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Jugendverbänden *mitmischen* und etwas zu sagen haben, sollte nach Außen sichtbar sein.

Die Veränderung der Kommunikationskulturen in den Jugendverbänden im Hinblick auf eine Zunahme von dialogischen Aushandlungsprozessen zu den Interessen und Orientierungen von Kindern und Jugendlichen wäre als wesentliche Bottom-up-Strategie zu verfolgen. Noch vielerorts wird die Annahme vertreten, Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz ergebe sich automatisch durch den Kontakt bzw. das Beisammensein von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Hier bedarf es – ähnlich der Fachdiskussion zur interkulturellen Kompetenz innerhalb der interkulturellen Pädagogik – einer Reflexion eigener Positionierungen innerhalb gesellschaftlicher Diskurse und möglicherweise unbeabsichtigter Diskriminierungshandlungen.

Untersuchungen zeigen, dass Ressentiments gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund nicht länger nur als ein Phänomen extremer Randgruppen zu beschreiben sind. Nach Wilhelm Heitmeyer sind derzeit 48,5% aller Deutschen fremdenfeindlich eingestellt. Ebenso habe die Islamfeindlichkeit immens zugenommen. Es sei beispielsweise mehrheitlich die generalisierte Ablehnung der Aussage festzustellen, der Islam habe eine bewundernswerte Kultur hervorgebracht (vgl. Heitmeyer 2005). Wenn also die Ablehnung von Anderen und eine gewisse Islamfeindlichkeit in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind, so sollten sich die Jugendverbände darauf einstellen, dass möglicherweise innerhalb des eigenen Verbandes Verstrickungen in einschlägige Diskurse bei den Mitgliedern und/oder auch dem hauptamtlichen Personal vorhanden sind. Die Erfordernis besteht hierbei darin, einen demokratischen Dialog zur je eigenen Positionierung innerhalb einschlägiger gesellschaftlicher Diskurse in Gang zu bringen und die Aneignung interkultureller Kompetenz, wie sie innerhalb der interkulturellen Pädagogik empfohlen wird, für alle Verbandsmitglieder – ehrenamtliche wie hauptamtliche – anzustreben.

Die IÖ wird bisher in den Jugendverbänden hauptsächlich als eine Strategie angesehen, Jugendliche mit Migrationshintergrund in die eigenen Organisationen zu inkorporieren, bzw. die Kooperationen zu Migrantenjugendselbstorganisationen auszubauen. Es zeigt sich, dass die Bekenntnis zur und die Verkündigung von Konzepten IÖ nicht automatisch zu einer Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen. Niedrigschwellige Angebote, die Offenheit für differente Lebensstile und die Bereitschaft Kinder und Jugendliche aus strukturell benachteiligten Sozialmilieus aufzunehmen, sind wesentliche Aspekte, die zum Gelingen der IÖ beitragen.

Vor dem Hintergrund einer sozialräumlichen Segregation und der Ethnisierung von Konflikten im Intergenerationenverhältnis werden Menschen mit Migrationshintergrund ideologisch wie materiell diskriminiert. Familien mit Migrationshintergrund wohnen überwiegend in Quartieren, die als Orte sozialer Benachteiligung definiert werden, auch wenn sie sozialstrukturell gesehen in der Mittelschicht angekommen sind. Sie werden durch die Mechanismen des Wohnungsmarktes in Quartiere verwiesen, in denen sich vorwiegend deutsche Bewohner finden, die viele soziale Probleme haben.

Wenn die Jugendverbände sich im Rahmen ihrer IÖ der „öffentlichen Aufgabe“ (Münchmeier 1995, S. 224) der Integration stellen und damit gleichsam nicht mehr die Rekrutierung einer eigenen Milieuklientel verfolgen, sondern sich für die Angehörigen der gesamten jungen Generation öffnen wollen, so bedarf es auch der Neuorientierung im Blick auf die Wirkungsräume und die Kooperationspartner. Das Erfordernis besteht hier nicht nur darin, die Kooperation zu Vereinen und Verbänden mit gleich gelagerten Interessenschwerpunkten zu knüpfen, sondern darüber hinaus sich stadtteilbezogen und in Hilfenetzwerken der Jugendhilfe zu engagieren sowie auch Kooperationen mit Schulen und Kindergärten aufzubauen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007, S. 123).

Eine Orientierung hin zu den unterschiedlichen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Frage, wie eine Integration im lebensweltlichen Kontext zu unterstützen ist. Jugendstudien zeigen, dass sich autochthone Jugendliche in ihrer Freizeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund abgrenzen, männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund bewegen sich in multikulturellen Peer-Gruppen, wohingegen Mädchen mit Migrationshintergrund Freundschaften innerhalb eigenethnischer Gruppen pflegen (Deutsche Shell 2000).

Abgrenzungen von Jugendlichen, bei denen ethnische Selbst- und Fremdzuschreibungen eine Rolle spielen, sind nicht anhand starrer Kulturschemata zu begreifen, da ethnische Bezugnahmen situativ und kontextabhängig immer wieder neu aufgebaut werden (Dannenbeck/Eber/Lösch 1999). Insbesondere sind bei Selbst-Ethnisierungen Fragen zum Grad der gesellschaftlichen und politischen Integration zu stellen. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von liberaler und restriktiver Integrationspolitik und der Orientierung am Herkunftskontext (bzw. mit der Tendenz zu Re-Definition von Tradition und Ethnizität) bei Migrantengruppen in unterschiedlichen europäischen Ländern des Wissenschaftszentrums Berlin weist nach, dass in Großbritannien und in den Niederlanden ethnisch-nationale Positionierungen bei den Selbstrepräsentationen von Migrantengruppen in politischen Auseinandersetzungen weit weniger eine Rolle spielen als in der BRD (20% und 44,2%) (vgl. Koopmanns/Duyvené de Wit 2000).

Wenn sich die Jugendverbände also auf die lebensweltlichen Erfahrungskontexte von Jugendlichen in der Einwanderungsgesellschaft einlassen, dann bewegen sie sich in einem weiten Spannungsfeld, in dem die Bedeutungen hinsichtlich der unterschiedlichen Zugehörigkeiten in einem ununterbrochenen Aushandlungsprozess codiert und decodiert werden. Für die Jugendverbände besteht hier die Herausforderung zielgruppenspezifische Angebote zu machen, ohne bestimmten Gruppen von Jugendlichen spezifische Zugehörigkeiten und damit vermeintlich einhergehende Bedarfe zuzuschreiben. Sie sind insbesondere gefragt, ihre Angebote dahingehend zu überprüfen, ob eine kulturelle Bias in den Konzeptionen möglicherweise ausschließend wirkt. Der Ausdifferenzierung von lebensweltlichen Erfahrungen der heutigen jungen Generation müsste in den Konzeptionen Rechnung getragen werden, in dem Kinder und Jugendliche an der Angebotsentwicklung dialogisch beteiligt und hinsichtlich der Methoden vielfältige Ansätze gewählt werden.

Literatur

Auernheimer, Georg (2001): Pädagogische und soziale Institutionen im Zeichen der Migration. In: ders. (Hg.): Migration als Herausforderung für soziale Institutionen. Interkulturelle Studien, Band 7. Opladen, S. 9-16.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007): Siebter Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Deutscher Bundestag, Drucksache Berlin.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005): Sechster Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Deutscher Bundestag, Drucksache. Berlin.

Damm, Diethelm (1990): Jugendverbandarbeit vor neuen Herausforderungen und Perspektiven. In: Damm, Diethelm; Eigenbrodt, Jörg; Hafenecker, Benno (Hg.): Jugendverbände in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied, S. 135-152.

Dannenbeck, Clemens; Eßer, Felicitas; Lösch, Hans (1999): Herkunft erzählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster, New York, München, Berlin.

Deutsche Shell (2000) (Hg.): Jugend 2000: 13. Shell Jugendstudie, Opladen.

Filsinger, Dieter (2006): Studie zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sportvereinen im Stadtverband Saarbrücken. Saarbrücken.

Heitmeyer, Wilhelm (2006): Deutsche Angst. ZEIT ONLINE, 51/2006 S. 21 (<http://www.zeit.de/2006/51/Menschenfeindlich>)

Koopmans, Ruud; Duyené de Wit, Thom (2000): New Pillars in the Polder: Ethnic Minority Claims-Making in the Netherlands. Working Paper. Berlin.

Landesjugendring NRW (2004): Positionspapier der Jugendverbände im Landesjugendring NRW zur Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und zur Kooperation mit Migrantenjugendverbänden und Migrantenselbstorganisationen. Drucksache. Neuss.

Lang, Susanne (2005): Die illegitimen Anderen. Befunde über Selbst- und Fremdwahrnehmungen Jugendlicher. Schwalbach im Taunus.

Münchmeier, Richard (1995): Die Vergesellschaftung von Wertegemeinschaften: Zum Wandel der Jugendverbände in der Nachkriegs-Bundesrepublik. In: Thomas Rauschenbach; Christoph Sachße; Thomas Olk (Hg.), S. 201-227.

Nick, Peter (2003): Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit und/oder familiärem Migrationshintergrund in der Jugendverbandsarbeit in Deutschland – Überblick über den Forschungs- und Diskussionsstand. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI). München. Manuskript, 54 Seiten.

Thomas Rauschenbach; Christoph Sachße; Thomas Olk (1995) (Hg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch. Frankfurt am Main.

Schefold, Werner (1995): Das schwierige Erbe der Einheitsjugend: Jugendverbände zwischen Aufbruch und Organisationsmüdigkeit. In: Thomas Rauschenbach; Christoph Sachße; Thomas Olk (Hg.), S. 404-427.

Autorin:

Susanne Lang ist Professorin für Jugendarbeit, Jugendbildung und Medienpädagogik an der Fakultät für Sozialwesen, Hochschule Mannheim.

Stephan Bundschuh

Interkulturelle Soziale Arbeit oder Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft - Überlegungen zur Bezeichnung einer Profession

Zur Bestimmung von Begriff und Inhalt Interkultureller Sozialer Arbeit

Unter Sozialer Arbeit verstehe ich die Profession, die sich historisch aus zwei Quellen sozialer Ungleichheit speist: „1. *Armut* als Mangel an materiellen Ressourcen und 2. *Beziehungsbedürftigkeit* von denen, die sich noch nicht oder nicht mehr oder nie versorgen, verpflegen oder erziehen und bilden konnten, die also an einem Mangel an sozialen, an *fürsorglichen* Ressourcen leiden.“ (Kuhlmann 2008, 12, Hervorhebungen im Original) Die dafür entwickelten öffentlichen Hilfe- und Unterstützungsangebote sind die Kinder- und Jugendfürsorge sowie die Armenfürsorge. Sie stellen öffentliche Hilfestrukturen für Personen dar, die entweder dauerhaft oder vorübergehend beratende, begleitende oder unterstützende Hilfe nötig haben oder von außen dafür als bedürftig beurteilt werden. Aus der Kinder- und Jugendfürsorge hat sich die Sozialpädagogik, aus der Armenfürsorge die Sozialarbeit herausgebildet. Unter den Titel Soziale Arbeit werden heute sowohl Sozialpädagogik als auch Sozialarbeit gestellt.

Unter dem Begriff des Interkulturellen verstehe ich gemäß dem eigentlichen Wortsinn spezielle Reflexionen und Methoden, die unterschiedliche Kulturen miteinander vermitteln wollen. Wir befinden uns also in einer ihrer Zusammensetzung nach multikulturellen Gesellschaft, deren Zusammenhalt durch das interkulturelle Lernen und die interkulturelle Kompetenz ihrer Mitglieder gewährleistet werden soll. Die Tatsache der multikulturellen Gesellschaft ergibt sich durch Migrationsprozesse, weshalb heute von einer Einwanderungsgesellschaft, besser Migrationsgesellschaft gesprochen wird, die von Einwanderungs- und Auswanderungsprozessen geprägt ist. Einwanderer und Nichtmigierte werden als maßgeblich durch spezifische kulturelle Bildungen geprägt betrachtet, zwischen denen es zu Spannungen kommen kann.

Die interkulturelle Pädagogik hat zwei Quellen bzw. Vorläufer: Zum einen die internationale Pädagogik, bei der es um die Vermittlung von Lebensformen, Kultur und Habitus der Menschen anderer Länder ging, um sich in diesen Ländern z. B. bei einem Auslandsaufenthalt oder zu wirtschaftlichen Zwecken besser zurecht zu finden, zum andern die so genannte Ausländerpädagogik und Ausländersozialarbeit, die sich in den sechziger und siebziger Jahren um spezielle Angebote für Migrantinnen und Migranten kümmerte. Sowohl die internationale Pädagogik als auch die spezialisierten Dienste für Migrantinnen und Migranten sind in die

interkulturelle Arbeit überführt worden, die um ein Drittes erweitert wurde, nämlich die interkulturelle Sensibilisierung der Bevölkerungsmehrheit im Umgang mit Bevölkerungsminderheiten. Es handelt sich um relationale Begriffe, deren Gruppen, auf die sie sich beziehen, sich jederzeit auflösen, umstrukturieren und neu zusammensetzen können, je nach Stand des gesellschaftlichen Diskurses.

Interkulturelle Soziale Arbeit aber befindet sich in einer misslichen Lage. Längst bevor ihre Prinzipien der kulturellen Reflektiertheit, der Empathie und Ambiguitätstoleranz in weiten Bereichen der Sozialen Arbeit überhaupt verankert sind, werden sie auch schon in Frage gestellt, da sie reale Machtverhältnisse ausblendeten bzw. sie sogar reproduzierten. Diese Kritik wird nicht etwa nur von einer postkolonial und transkulturell argumentierenden Avantgarde soziologischer und pädagogischer Theoriebildung vertreten, sondern von dem offiziellen Beratungsgremium der Bundesregierung in Fragen der Kinder- und Jugendhilfe, dem Bundesjugendkuratorium, geteilt. In seiner Stellungnahme zur Pluralität als Normalität für Kinder und Jugendliche vom April 2008 formuliert das Kuratorium: „Soziales wird beständig in Kategorien der kulturellen Differenz beschrieben. In Wirklichkeit verliert der ‚Migrationshintergrund‘ aber an Erklärungskraft. [...] Die Hervorhebung der kulturellen Differenz hat weniger eine analytische Qualität, sie ist vielmehr eine formierende Definition und hat eine entlastende Funktion. Die Spaltung der Gesellschaft in zwei Kollektive mit und ohne Migrationshintergrund leistet einen erheblichen Beitrag zur Beibehaltung von Gegensätzen.“ (Bundesjugendkuratorium 2008, 7) Ist also ihr Appendix Interkultur bereits Makulatur geworden, ehe es sich in der Sozialen Arbeit noch voll entfalten konnte?

Weiter ist zu fragen, welche Themen eigentlich zur Interkulturellen Sozialen Arbeit gehören. Es scheint in der Interkulturellen Sozialen Arbeit eine gewisse wissenschaftliche Unbestimmtheit und zugleich eine disziplinäre Überfrachtung zu geben. Dies möchte ich im kurzen Durchgang durch Literatur, die sich explizit der Bestimmung Interkultureller Sozialer Arbeit widmet und entweder eine kulturrelativistische oder kritisch universalistische Position einnimmt, sowie mit einem Ausblick auf die Kritik am Kulturkonzept diskutieren. Sowohl kulturrelativistische als auch universalistische Ansätze lösen nicht das Problem des Umgangs mit kultureller Differenz, sondern verfahren jeweils partikular oder universal homogenisierend.

Nach Hildegard Simon-Hohn gehören zur Interkulturellen Sozialen Arbeit sowohl die interkulturelle Arbeit als Soziale Arbeit für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund als auch die emanzipatorische Minderheitenpädagogik sowie die antidiskriminierende Arbeit als zielgruppenspezifische Arbeit. Trotz des Bewusstseins der Problematik kultureller Zuschrei-

bung spricht sie von „Kulturkreisen“ (Simon-Hohn 2002, 146) und legt damit die Existenz unterschiedlicher in sich geschlossener Kulturen nahe. In den damit nahezu unausweichlich konflikthaften „kulturellen Überschneidungssituationen“ (Simon-Hohn 2002, 148) ist interkulturelle Kompetenz gefordert, die im Zentrum ihres Konzepts Interkultureller Sozialer Arbeit steht. Damit votiert sie vor allem für eine Einstellungs- und Verhaltensänderung der Akteure, weniger der Strukturen der Sozialen Arbeit.

Josef Freise widmet sich in seinem Buch *Interkulturelle Soziale Arbeit* (Freise 2005) einer theoretischen Grundlegung sowie daraus entspringenden Handlungsansätzen und praktischen Übungen: Freise begründet die Interkulturelle Soziale Arbeit unter Bezug auf das dialogische Prinzip von Martin Buber und die selbstlose Verantwortlichkeit Emanuel Levinas' moralisch und bezieht auch den interreligiösen Dialog mit ein. Als Verletzung des dialogischen Prinzips vom Ich und Du, in dem Begegnung das Ich und Du radikal verändert, sowie als Verweigerung des Blicks ins Antlitz des Anderen zählen Diskriminierung und Rassismus ebenfalls zum Arbeitsfeld der Interkulturellen Sozialen Arbeit. Es gehe nicht um das Verstehen der Anderen, sondern gerade um die Fähigkeit, die Anderen in ihrer Andersheit akzeptieren zu können. Diese seien nicht zuletzt durch ihre kulturelle Bestimmtheit radikal anders. Auch hier sehen wir, dass Interkulturelles Lernen wesentlich als interpersonaler und intrapersonaler Prozess betrachtet wird. Strukturen, die Austausch fördern oder verhindern, werden nur ungenügend thematisiert. Gleichzeitig gibt es ein umfangreiches Register an Themen von der internationalen Begegnung über die Ressourcenorientierung bei Migrantinnen und Migranten bis zur familiären Bindungsstärkung bei rechtsextrem orientierten Jugendlichen, wo der innere Zusammenhang unter dem Label Interkulturell jedoch kaum herausgearbeitet wird.

Eine umfangreiche und theoretisch elaborierte Bestimmung Interkultureller Sozialer Arbeit legten jüngst Thomas Eppenstein und Doron Kiesel mit ihrem Buch *Soziale Arbeit interkulturell* (Eppenstein/Kiesel 2008) vor: Sie vertreten darin einen kritischen bzw. relativierten Universalismus in Anlehnung an Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns und Axel Honneths Moral der Anerkennung. Im Zentrum steht die Relation von Universalität beanspruchenden moralischen Normen und Rechten, z. B. die Menschenrechte, und pluralen Ethiken, die sich um diesen moralischen Kern in einer modernen Migrationsgesellschaft gruppieren. Die Anerkennung der Menschenrechte und bürgerlichen Freiheiten sind die nicht zu verhandelnde Basis für Verständigung, eine grundsätzliche Neuverhandlung gesellschaftlicher Regeln ist nicht möglich und nicht wünschenswert. Wenn die Menschenrechte zwar der derzeit unüberschreitbare normative Horizont menschlicher Vergesellschaftung sind, kann m.

E. nicht daraus geschlossen werden, wie dies die Autoren nahelegen, dass die Menschenrechte einer Historisierung enthoben sind, da sie ja Ergebnis einer spezifischen historischen Entwicklungsphase sind und damit selbst historischer Prozessualität unterliegen. So vertreten auch Ulrike Hormel und Albert Scherr in ihrem Buch *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft* die Auffassung, dass „die konkreten Menschenrechtserklärungen als in politischen Auseinandersetzungen entstandene Dokumente“ analysiert werden müssen. (Hormel/Scherr 2004, 131)

Eine Schwierigkeit der Profession besteht darin, Klientinnen und Klienten in der „Normalisierung“ ihres Lebens zu unterstützen und damit an die universale Norm heranzuführen. Die Hinführung zur Norm aber birgt einerseits Risiken der Dominanz und Homogenisierung, andererseits Risiken der Kulturalisierung und partikularen Homogenisierung von Kulturkreisen in sich.

Hier setzt auch Kritik seitens antirassistischer Theorie und Praxis an, die sich theoretisch vor allem auf die *cultural* und *postcolonial studies* beruft. Kulturdifferenz gilt als Herrschaftsmittel, das insbesondere im kolonialen Zeitalter entwickelt wurde und in der postkolonialen Zeit nachwirkt. Diese Kritik arbeitet die ideologische Komponente des Kulturbegriffs heraus und spricht deshalb im Kontext Interkultureller Sozialer Arbeit lieber nicht von interkulturell, sondern eher von Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Auch sie weiß, dass diskursiv erzeugte Kulturdifferenzen sich in Gesellschaften und Leibern eingeschrieben haben und dadurch sozial wirksam sind. Diese Wirksamkeit zu stoppen, ihre Entfaltung zu verhindern, gilt die Aufmerksamkeit von migrantischen Empowermentstrategien. (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006)

Bei der auch von dieser Kritik nachdrücklich festgestellten Problematik der Bestimmung der Relevanz von kulturellen Einflüssen auf soziale Lebenslagen von Migrantinnen und Migranten im Aufnahmeland und den Konflikten zwischen autochthonen und allochthonen Einwohnerinnen und Einwohnern scheint es geraten, anstelle von Interkultureller Sozialer Arbeit eher von der Sozialen Arbeit in einer Migrationsgesellschaft zu sprechen, in der die interkulturelle Arbeit den Teil ausmacht, der die Begegnung zwischen Allochthonen und Autochthonen moderiert, während als zweiter Arbeitsschwerpunkt eine emanzipatorische Minderheitenpädagogik und als dritter Punkt die antidiskriminierende Soziale Arbeit tritt. Diese aber richtet sich an alle Mitglieder der Gesellschaft, da ausgrenzende und abwertende Reaktionsmuster bei allen Personen und Gruppen unserer Gesellschaft festzustellen sind. Die Auslöser wie die

Wirkmächtigkeit der Abgrenzungs- und Abwertungsmuster allerdings sind je nach sozialer Machtposition sehr unterschiedlich in ihrer Wirksamkeit.

Soziale Arbeit in Konfrontation mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Darunter fällt die Auseinandersetzung mit Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus, Antiziganismus und Islamfeindlichkeit, die nicht ursächlich mit Migrationsprozessen in Verbindung stehen, sondern sich insbesondere durch ihre von aller Erfahrung gereinigte Selbstreferentialität auszeichnen. Ich bezeichne die Gesamtheit dieser Diskriminierungsformen mit einer begrifflichen Anleihe an Paul Mecheril (2004, 20ff) und Wilhelm Heitmeyer (2002) als natio-ethno-kulturelle gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Bei Antisemitismus und Islamfeindlichkeit handelt es sich zwar dem ersten Blick nach um religiöse Diskriminierungen, der zweite Blick aber zeigt, dass das religiöse Element nur ein Element des diskriminierenden Gesamtkonstrukts neben Exotismus, Orientalismus, Chauvinismus, Projektion, Sozialdarwinismus, Autoritarismus etc. ist. Die Differenz im Religionsverständnis ist nahezu irrelevant geworden, es dominieren in Deutschland und der westlichen Welt historisch entwickelte Bilder, die bar jeglicher Erfahrung sind. Während sich interkulturelle Arbeit auf gelingende oder konflikthafte Prozesse zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund bezieht, sind Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit und der von ihnen der Form nach zu unterscheidende Rechtsextremismus, da er einen politischen Entwurf darstellt, selbstreferentielle Systeme. Da ihre Ausgrenzungsmechanismen nicht in Bezug zu Verhaltensformen der Ausgrenzten stehen, können sie auch nicht mit Begegnungsprojekten und der Sensibilisierung für „die Anderen“ bearbeitet werden. Ein Stereotyp ist immun gegen individuelle Erfahrung. Was beim Antisemitismus längst bekannt ist – nämlich ein Antisemitismus ohne Juden zu sein –, gilt auch für Rassismus und andere Ausgrenzungsformen, die sich auf Bilder von Menschen und Gruppen beziehen, die nicht der Norm entsprechen. Welche Differenzlinie ausschlaggebend ist, ist nach Zygmunt Bauman letztlich kontingent. „Grenzen ... sind nicht Ausdruck und Anerkennung bereits existierender Entfremdung, die Entfremdung ist in aller Regel das Ergebnis der Grenzziehung.“ (Bauman 2003, 208)

Der interkulturelle Diskurs ist deshalb vom rassistischen Diskurs zu trennen, sofern er nicht in Teilen selbst Element des rassistischen Diskurses ist. Dies ist der Fall, wenn Kulturzuschreibung essentialisiert wird und Konflikte kulturalisiert werden, indem soziale, politische, ökonomische gesellschaftliche Auseinandersetzungen auf Kulturkonflikte zurückgeführt

werden. Damit würde die interkulturelle Ausrichtung selbst einer „Sündenbock“-Funktion Vorschub leisten.

Ansonsten gilt: Der interkulturelle Diskurs reagiert auf Einwanderung und thematisiert spezifische Fragestellungen, die sich aus der Verfasstheit einer Einwanderungsgesellschaft auf Seiten der Eingewanderten sowie der Mehrheitsgesellschaft ergeben. Der rassistische Diskurs verweist allein auf Konflikte innerhalb der Mehrheitsgesellschaft, leibhaftige Objekte benötigt er nur zur faktischen Vollstreckung seines im Diskurs entwickelten Ausschlussmodells.

Wenn diese These stimmt, eignet sich der interkulturelle Diskurs auch nicht als Gegengewicht zu Rassismus oder Rechtsextremismus, wie von Michaela Glaser und Peter Rieker erwogen wird (Glaser/Rieker 2006), er bewegt sich in einem anderen sozialen Feld.

Zur Dialektik Interkultureller Sozialer Arbeit: homogenisierende Instanz und heterogenisierende Parteilichkeit

Sozialarbeitende und Sozialpädagoginnen und -pädagogen sind selbst in gesellschaftliche Diskurse von Ein- und Ausschluss eingebunden und reproduzieren bzw. produzieren sie. Die in der Sozialen Arbeit traditionell angelegte Hilfe- und Fürsorgehaltung wirkt sich in der Praxis als Parteilichkeit für die Besonderheit ihrer Klientinnen sowie Klienten und als normierende Funktion der Arbeit im öffentlichen Auftrag aus. Die Theorie muss dieses „doppelte Mandat“ als paradoxes Faktum reflektieren. Die Auflösung dieses Verhältnisses zugunsten des ordnungspolitischen, homogenisierenden Mandats führt zu Widersprüchen in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft, die Auflösung zugunsten reiner Parteilichkeit für die Klientinnen und Klienten in Theorie und Praxis führt zu einer naiven, die auszubildenden Sozialarbeitenden auf ihre Aufgaben ungenügend vorbereitenden Theorie und zu einer ideologischen, gegenüber den Klientinnen und Klienten unaufrichtigen und die kritischen Möglichkeiten der Sozialen Arbeit überschätzenden Praxis. Ich glaube, es ist nötig, einem idealistischen und idealisierenden Helfersyndrom bei Studierenden Sozialer Arbeit entgegen zu wirken. Während des Studiums theoretisch ernüchtert, aber praktisch gewappnet für die berufliche Praxis, werden sie sich im beruflichen Alltag Handlungsspielräume eröffnen können. Sie müssen wissen:

- 1.) Die Klientinnen und Klienten, auf die sie zugehen oder die zu ihnen geschickt werden, wollen oder brauchen keinen Beistand;
- 2.) Die Klientinnen und Klienten, die Beistand wollen, sind anspruchsvoll;
- 3.) Der politische Handlungsspielraum ist eingeengt und wird von der Verwaltung dominiert;

- 4.) Professionellen der Sozialen Arbeit werden Aufgaben der Kontrolle zugemutet;
- 5.) Das doppelte Mandat ist im interkulturellen Feld zu einem dreifachen Mandat zu erweitern, in dem es in der Praxis „um eine Klärung von Bedeutungen kultureller Differenzen für sowohl Hilfe- als auch Ordnungsprozesse“ (Eppenstein/Kiesel 2008, 59 f.) geht;
- 6.) Diese Einsicht in die Gerahmtheit Sozialer Arbeit schützt vor Frustrationen und macht es dadurch erst möglich, dass sich Absolventinnen und Absolventen Sozialer Arbeit für ihre Klientinnen und Klienten effektiv in der Hilfestruktur und im politischen Feld einsetzen können.

In meinen Ausführungen habe ich versucht, den Begriff Interkultureller Sozialer Arbeit zur Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft zu erweitern, um sowohl interkulturelle Prozesse als auch migrationsspezifische Dienste und Empowermentangebote sowie die gegen Erscheinungsformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit gerichtete Soziale Arbeit sinnvoller Weise unter eine Disziplin zu fassen, da sie nur mittelbar miteinander korrespondieren. Wenn die Norm Sozialer Arbeit das gelingende Leben ist, dessen Bestimmung vielfältig ausfällt und wesentlich subjektiv beurteilt werden kann, muss sie in ihrem Arbeitsfeld die Bedingungen für dessen Realisierungsmöglichkeit schaffen, d. h. ihre KlientInnen in die Lage versetzen, kulturelle Differenz auszuhalten, in der Lebensführung migrantischer Klientel Selbsthilfepotentiale erkennen und im Umgang mit rassistischer und rechtsextremistischer Klientel diese mit sich und ihrem Dominanzanspruch konfrontieren. Diesen Anspruch kann Soziale Arbeit nicht alleine aus sich heraus umsetzen, dazu bedarf sie flankierender politischer und ökonomischer Maßnahmen. Von diesen Feldern aus wird sie aber zunehmend verstärkt auf ihre Kontrollfunktion verwiesen.

Literatur

Bauman, Zygmunt (2003): *Flüchtige Moderne*. Frankfurt am Main.

Bundesjugendkuratorium (2008): *Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs*, o. O.,

http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2008_1_stellungnahme_migration.pdf (12.07.08)

Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): *Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main.

Eppenstein, Thomas/Kiesel, Doron (2008): Soziale Arbeit interkulturell. Theorien – Spannungsfelder – reflexive Praxis. Stuttgart.

Freise, Josef (2005): Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Schwalbach/Ts.

Glaser, Michaela/Rieker, Peter (2006): Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit. Deutsches Jugendinstitut. Halle.

Heitmeyer, Wilhelm (2002): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In: ders. (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 1, Frankfurt am Main, 15-36

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.

Kuhlmann, Carola (2008): Geschichte Sozialer Arbeit I. Eine Einführung für soziale Berufe. Studienbuch. Schwalbach/Ts.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.

Simon-Hohn, Hildegard (2002): Interkulturelle Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft: Aufgaben - Konzepte - Kompetenzen. In: Henning Storz; Carolin Reißland (Hg.): Staatsbürgerschaft im Einwanderungsland Deutschland. Handbuch für die interkulturelle Praxis in der Sozialen Arbeit, im Bildungsbereich, im Stadtteil. Opladen, 145-155.

Autor:

Dr. Stephan Bundschuh ist Geschäftsführer des IDA e. V.

Anne Broden

Verstehen der Anderen?

Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung¹

Seit einigen Jahren werden interkulturelle Fortbildungen verstärkt nachgefragt und offeriert. Dabei lassen sich grob zwei unterschiedliche Ansätze beschreiben: Einerseits werden zunehmend Fortbildungen angeboten, die die Lebensrealitäten von Mehrheits- und Minderheitsangehörigen im Einwanderungsland thematisieren, die Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen fokussieren und Fragen der Partizipation, der unterschiedlichen Machtzugänge sowie der vorhandenen Herrschaftsstrukturen problematisieren.

Aber nach wie vor gibt es auch interkulturelle Fortbildungsangebote, die der Herkunftskultur der Eingewanderten eine größere Rolle beimessen als den Lebensrealitäten im Einwanderungsland; die Rassismuserfahrungen, mangelnde Partizipationschancen, Ungerechtigkeiten, Machtdisparität etc. nicht problematisieren; die für ein Fremdverstehen eintreten und damit eine größere Toleranz den ‚Fremden‘ gegenüber intendieren.

In diesem Beitrag möchte ich *Verstehen* als zentralen Topos der interkulturellen Bildung kritisch reflektieren. Meinem Grundverständnis nach geht Verstehen nicht zwangsläufig mit (empathischem) Wissen um den Anderen, gar mit Anerkennung der Anderen einher, sondern kann diesem Anliegen interkultureller Bildung widersprechende Konnotation beinhalten.

Zugleich kann sich interkulturelle Bildung nicht von der Prämisse des Verstehens verabschieden. Verstehen ist eine unhintergehbare Voraussetzung für pädagogisches Handeln. Deshalb wird in diesem Beitrag Verstehen aus rassismuskritischer Perspektive analysiert und mögliche Ansätze einer verstehenskritischen interkulturellen Bildung werden formuliert, wohl wissend, dass es kein von Dilemmata und Paradoxien freies Handeln und keine von diesen Phänomenen verschonte Pädagogik gibt.

Die Konstruktion des Anderen: Ein Beispiel interkultureller Fortbildung²

¹ Dieser Beitrag ist die gekürzte und geringfügig geänderte Version des gleichnamigen Artikels in: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik, Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach/Ts. 2008 (im Erscheinen).

² Das Gute an einer problematischen Fortbildungskonzeption ist, dass wir aus ihr lernen können. In diesem Sinne bitte ich die kritische Auseinandersetzung mit diesem Beispiel einer interkulturellen Fortbildung zu interpretieren: Nicht jede Fortbildung in diesem Themenfeld ist problematisch; kein noch so kritisches und selbstreflexives Angebot ist frei von ungewollten Effekten und Paradoxien.

„Polizei und Fremde“ wurde eine interkulturelle Fortbildungsveranstaltung in Hessen Ende der 1990er Jahre überschrieben (Ahmari 2005, 18). Das Konzept dieser Fortbildungsveranstaltung für die Polizei wurde auch im Frühjahr 2007 bei einer Jugendschutzveranstaltung in NRW vorgestellt. Dabei wurde immer wieder von „der Polizei und den Fremden“ gesprochen.³ Die Teilnehmenden der Veranstaltung erfuhren, dass es bei den Fortbildungen u. a. um die Vermittlung von kulturspezifischem Hintergrundwissen über bestimmte ethnische Gruppen gehe (ebd.). Themen seien die eigenen kulturellen Verwurzelungen und Prägungen, aber eben auch die kulturellen Differenzen, die etwa zwischen eher individuell und andererseits eher gemeinschaftlich (familiär, clanbezogen) orientierten Lebensentwürfen bestünden. Es wurde darauf hingewiesen, dass die eher individuell geprägten Gesellschaften (die ‚westlichen‘) deutlich konfliktlösungsorientierter seien als etwa familien- und clanorientierte Kulturen, in denen die Wahrung der Ehre wichtig sei und ein offenes kritisches Wort als die Ehre beschädigend angesehen werde.

In dem Artikel (ebd.) heißt es, dass interkulturelle Handlungskompetenz interkulturelles Lernen voraussetze und dies bedeute vor allem, dass das „fremde Orientierungssystem des polizeilichen Gegenübers“ wahrgenommen werde, es gehe darum, „sein Denken, Werten und Handeln zu verstehen“ (ebd.).

Das Konzept „Polizei und Fremde“ sieht u. a. vor:

- „- Abbau von Vorurteilen gegenüber Ausländern
- Vermittlung von kulturspezifischem Hintergrundwissen, insbesondere der afrikanischen, arabischen und südamerikanischen Kulturkreise
- Kontakte/Gespräche mit Migranten
- Bearbeitung und Analyse von kulturell bedingten Konfliktsituationen anhand von dienstlich erworbenen Erfahrungen mit Ausländern“ (ebd., 19)

Diese Agenda wird in zwei Tagen abgearbeitet.

Aus rassismuskritischer Perspektive ergeben sich einige grundsätzliche Fragen an Fortbildungsangebote dieser Art:

Sowohl in dem Webartikel als auch im Vortrag wurde immer wieder von den „Fremden“ gesprochen und durch den beständigen Gebrauch der Kategorie ‚fremd‘ wird das „polizeiliche Gegenüber“ zum ethnisch/national und/oder kulturell ‚Fremden‘. Die Suggestionskraft der

³ Die sprachlichen und inhaltlichen Überschneidungen von Vortrag und Artikel sind damit zu erklären, dass der Autor des Artikels zugleich einer der Vortragenden bei der Jugendschutzveranstaltung war.

Sprache wird wirkmächtig. Mit der Erzeugung des Anderen als ‚Fremden‘ wird die Einwanderungsgesellschaft geteilt in ein ‚Wir‘ (das Eigene) und ein ‚Sie‘ (das ‚Fremde‘).

Diese Zweiteilung der Gesellschaft ist zugleich das ideologische Kernelement des Rassismus, denn dieses dichotomisierende Schema geht mit Bewertungen wie ‚modern‘/ ‚konfliktlösungsorientiert‘ auf der ‚westlichen‘ Seite und ‚traditionell‘/ ‚dem Ehrenkodex verhaftet‘ auf der anderen, der ‚fremden‘ Seite einher. Das auf diese kulturellen und ethnisch/nationalen Differenzen fixierte Kulturverständnis wird in der beschriebenen Fortbildung nicht problematisiert. Vielmehr werden entsprechende ideologische Kernelemente des Rassismus (unbewusst?) verfestigt.

Es wird allzu häufig über einzelne Herkunftskulturen der Eingewanderten („Vermittlung von kulturspezifischem Hintergrundwissen“) berichtet, oftmals über ‚die‘ türkische oder über ‚die‘ islamische Kultur - eine brisante Verkürzung, die nicht nur problematisch ist angesichts der vielfältigen Herkunftsländer und -kulturen der in der Bundesrepublik lebenden Migrantinnen und Migranten und ihre Nachfolgegenerationen. Mit dieser Herangehensweise können die verschiedenen Kulturen nicht auch nur ansatzweise adäquat repräsentiert werden: Ob alevitischer Kurde vom Land, säkulare Frau aus Rom, Akademikerin oder Handwerker, selbst eingewandert oder Angehörige der so genannten dritten Generation - sie alle werden im Rahmen einer solchen interkulturellen Fortbildung allzu häufig mit dem Label ‚türkisch‘/ ‚italienisch‘ ... versehen, doch diese Zuschreibungen entsprechen mehr einem nationalstaatlichen Phantasma als der Realität.

Diesem „kulturspezifischem Hintergrundwissen“ liegt ein starres Kulturkonzept zugrunde. Als seien Kulturen keinen Veränderungen unterlegen, keinen Einflüssen ausgesetzt, als erlaubten sie keine individuellen Spielarten, als seien sie kein umkämpftes Terrain. Dass Kulturen gerade durch Migrationsprozesse ständigen Veränderungen und Vermischungen unterliegen, wird nicht bedacht.

Darüber hinaus wird immer wieder auf ethnische/ nationale Differenzen verwiesen, während Differenzen zwischen den Generationen, zwischen den verschiedenen Geschlechtern, Differenzen aufgrund unterschiedlicher Klassenzugehörigkeit und religiöser oder sexueller Orientierungen nicht thematisiert werden. Dabei sind die kulturellen Differenzen zwischen dem Aufsichtsratsvorsitzenden der Deutschen Bank und der Punkerin am Bahnhof wahrscheinlich größer als die einer ‚türkischstämmigen‘ und einer ‚deutschen‘ Akademikerin.

Auch die strukturellen Dimensionen des Rassismus geraten kaum in den Blick. Rassismus wird als ein Phänomen vorgestellt, das der und die Einzelne erschöpfend bearbeiten können.

Es wird suggeriert, es handle sich bei Rassismus um ein Phänomen, das auf ‚falsche‘ Einstellungen zurückzuführen sei („Abbau von Vorurteilen“).

Das Bildungsverständnis, das in entsprechenden Fortbildungsangeboten zum Ausdruck kommt, hebt auf ‚technisches‘ Wissen (z. B. über verschiedene Herkunftskulturen) ab. Vermeintliche Wissensbestände werden als hinreichende Kompetenz im Umgang mit Anderen interpretiert bzw. vorgestellt.

Aber diese Wissensbestände haben eine Crux: Durch die Vermittlung ‚technischen‘ Wissens werden die Anderen als Andere erzeugt: Die mit dem technischen Wissen ausgestatteten Polizistinnen und Polizisten werden dem Anderen begegnen. Sie werden sehen, hören, wahrnehmen und interpretieren, was sie durch die Fortbildung über den ‚Fremden‘ erfahren haben; sie werden ihren Blick, ihre Wahrnehmung an das Gelernte angleichen und Aspekte, die diesen Wissensbeständen widersprechen, werden sie ausblenden. Sie werden sich in der Fortbildung ein Bild vom ‚Fremden‘ machen – und siehe da, es funktioniert: Überall begegnet ihnen eben dieser ‚Fremde‘. Verstehen *konstruiert* den Anderen.

[...]

Sozialwissenschaftliche Vergewisserung

Nachdem der zentrale Topos interkultureller Bildung problematisiert wurde, soll nun das Verstehen aus sozialwissenschaftlicher und - noch spezifizierter - aus rassismuskritischer Perspektive analysiert werden, um die Funktionsweisen und die Fallstricke dieser hermeneutischen Crux besser einordnen zu können, um Paradoxien und Dilemmata für eine rassismuskritische Arbeit fruchtbar machen zu können.

Problematisierende Zugänge seitens der Sozialwissenschaften

Der Sozialwissenschaftler Joachim Matthes ist dem Vorgang des interkulturellen Vergleichens in sozialwissenschaftlichen Analysen nachgegangen (Matthes 1992). Er problematisiert soziologisches ‚Vergleichen‘ als bloße Angleichung der fremden Wirklichkeit an die eigene Realität. Maßstab des Vergleichs sei das Eigene als Maß der Dinge. Als vermeintlich überlegene Kultur werde sie zum abstrakten Modell moderner Gesellschaften schlechthin; diese Kultur stehe - so die Selbstwahrnehmung - an der Spitze einer Entwicklung, an der sich alle anderen Gesellschaften messen lassen müssten. Matthes problematisiert, dass „in der Gestalt der Unterscheidung von *traditional* und *modern*, [...] diese Perspektive nach wie vor wirksam

[sei]“ (ebd., 82, Hervorhebung im Original) – trotz mittlerweile differenzierter Sichtweisen und kritischer Stimmen innerhalb der Sozialwissenschaften. Die mangelnde Selbstreflexivität erkläre sich, so Matthes, dadurch, dass das Eigene beim Anderen wieder vorzufinden sei. Weil gefunden werde, was gesucht wird, ergebe sich keine Irritation; die Tatsache, dass genau das gefunden werde, was vom Eigenen her bekannt sei, löse keine Irritation aus, die zur kritischen Analyse der eigenen Instrumentarien und der Bedingungen der Möglichkeit des Vorfindens des Eigenen beim Anderen führe. „Was nach solcher konzeptuellen Angleichung für das ‚Ver-gleichen‘ bleibt, ist Bestätigung der vollzogenen konzeptuellen ‚Angleichung‘, mit der zugleich, was sich nicht fügt, in den Status einer Randdifferenz versetzt wird.“ (ebd.)

Als Beispiel für solche Angleichungsprozesse innerhalb interkultureller sozialwissenschaftlicher Forschungen verweist Matthes auf das Suchen und ‚Entdecken‘ von Konjugalfamilien⁴, wie sie in westlichen Gesellschaften vorherrschen. Wo Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler diese in nicht-okzidentalern Gesellschaften suchten, fänden sie sie auch – geradezu zwangsläufig. Und entsprechend der Leitdifferenz von traditional und modern würden Konjugalfamilien als Indikator für moderne Gesellschaften bewertet: Wo Konjugalfamilien auch in außer-okzidentalern Gesellschaften gefunden würden, würden sie als Indiz für einen Modernisierungsschub zu Lasten der traditionellen Verwandtschaftssysteme gewertet.

Wenn Familiensysteme ‚hier‘ und ‚dort‘ miteinander verglichen würden, dann liege „zutiefst gefährdetes ‚Vergleichen‘ vor, denn es beruhe auf einer konzeptionell herbeigeführten Realitätsausblendung“ (ebd., 84). So würden beispielsweise weit gespannte verwandtschaftliche Beziehungen, ihre Bindungs- und auch Verpflichtungsmerkmale, nicht wahrgenommen oder missgedeutet. Familienrealitäten könnten jenseits der okzidentalern sozialwissenschaftlichen Konzeptualisierung von ‚Familie‘ liegen. Matthes konstatiert einen „Mangel an Aufmerksamkeit dafür, dass in den Begriffen und in der Rede des Soziologen jene konstitutive sprachliche Verfaßtheit wiederkehrt, in der die gesellschaftlichen Tatbestände für die, die sie ausmachen, erst zu solchen werden.“ (ebd., 85) Von ‚Familie‘ bei den Anderen werde das wahr- und aufgenommen, was sich an familialen Lebensrealitäten in der okzidentalern Überlieferung über Jahrhunderte hinweg entwickelt habe. Diese Entwicklung gelte als „normal“ und als „modern“. „Verwandtschaft“ und „Familie“ in anderen gesellschaftlichen Kontexten könne auf diesem Hintergrund nicht angemessen gedacht, erforscht, verstanden werden.

⁴ Konjugalfamilien im Sinne von Kernfamilien

Das, was beim so genannten ‚interkulturellen Vergleich‘ als andere Kultur identifiziert werde, sei nicht nur der Leitdifferenz von traditional und modern unterworfen, sondern gleichzeitig einem starren, deutlich konturierten Kulturbegriff.

Matthes problematisiert das „Erfahren von Kontrasten“ (ebd., 94) als Anlass des soziologischen Vergleichens, indem er darauf verweist, dass die Annahme des Kontrastes von vorneherein der binären Differenzierung in das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ das Wort rede. „[W]ir gießen das ‚Andere‘ in die uns vertrauten, als kulturell ‚bereinigt‘ verstandenen Konzeptualisierungen und vollziehen das ‚Vergleichen‘ dann als eine gedankliche Operation des ‚Angleichens‘, des Auflösens des ‚Kontrastes‘. Damit folgen wir dem uns vertrauten kulturellen Muster, das uns ‚Anderes‘ als ‚Kontrast‘ wahrnehmen, uns zugleich aber ‚Kontraste‘ nicht dulden lässt.“ (ebd., 95) Vergleichen, so plädiert Matthes, sollte als reziprokes Unterfangen angelegt sein, „das von *beiden* Seiten her angeleitet wird, reflektiv auf die je eigene, und sensibel für das Verhältnis beider zueinander und die Asymmetrien in ihm.“ (ebd., Hervorhebung im Original) Vergleichen werde die Leitdifferenz von traditional und modern überwinden müssen, die seine Konzeptualisierung bislang steuere. Ebenso werde die Vorstellung von Alterität zu demontieren sein, die die Alterität dem jeweils Anderen zuschreibe und es damit zum ‚Fremden‘ werden lasse.⁵ Alterität müsse relational gedacht werden, nicht substantiell, also in Bezug auf das zu Vergleichende, nicht aber als Identitätsmerkmal. Vergleichen solle weniger ergebnisorientiert gedacht werden als vielmehr als diskursiver Prozess. Soziologisches Denken als reziprokes Vergleichen, „dass mit andersartig konstruierten Wirklichkeiten *woanders* rechnet und sie auch zum Ausdruck kommen lässt [...] wäre auch zum Nutzen der Analyse der *eigenen* (‚westlichen‘) Gesellschaften.“ (ebd., 97, Hervorhebung im Original)

Matthes Auseinandersetzung mit dem sozialwissenschaftlichen Vergleichen verdeutlicht, dass die beiden beschriebenen Dynamiken, die der Nivellierung und Assimilierung kultureller Unterschiede bzw. die der Betonung bestehender Differenzen, sich einander bedingen. Globalisierungsphänomene erzeugen einerseits Angleichungen und Nivellierungen doch zugleich wird das Andere ausgegrenzt. Die Bildung von Nationalstaaten ist ein Beispiel für diese zwei Seiten der einen Medaille: Der Einigung nach Innen steht eine zunehmende Abschottung nach Außen gegenüber.

Diesen sich einander bedingenden Dynamiken von Angleichung und Abgrenzung auf der politischen Ebene entspricht auch eine psychodynamische Relationalität. Prozesse der Begeg-

⁵ Die Fortbildung „Polizei und Fremde“ ist für dieses Phänomen ein gutes Beispiel.

nung und Verständigung zwischen Fremdem (und hier ist nicht zwangsläufig an ethnisch/kulturell oder national Andere gedacht) und Eigenem werden von Christoph Wulf „immer auch [als] Prozesse der *Selbstthematisierung* und *Selbstbildung*“ bezeichnet (Wulf 2006, 43, Hervorhebung im Original). „Wenn sie gelingen, führen sie nicht nur zur Einsicht in die Nicht-Verstehbarkeit des Fremden. Sie bewirken auch *Selbstfremdheit*.“ (ebd., 43f., Hervorhebung im Original) Wulf verweist darauf, dass die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen, aber eben auch mit dem Anderen in der eigenen Kultur und im Individuum selbst konstituierend sei für Bildung, denn durch die Begegnung mit dem Anderen entwickelt sich das Selbst: „Selbstgenügsamkeit, Autonomie und Souveränität sind illusionär. Individuelle Entfaltung bedarf der Gemeinschaft.“ (ebd., 39) Die Unhintergebarkeit der Verbindung von Alterität und Identität sage aber noch nichts über den individuellen Umgang mit dem Selbst und dem Anderen aus. Eine interkulturelle Bildung müsse darauf abzielen, das Fremde im Selbst und das Fremde im Anderen zu thematisieren; interkulturelle Bildung müsse das Fremde mit in Betracht ziehen und immer wieder das Eigene suspendieren und es vom Anderen her sehen. Wulf nennt dies *heterologisches Denken* (vgl. ebd., 45).

Allerdings eröffnet diese Perspektive, diese Forderung neue Fragen: Wie kann sich das Individuum angesichts der Unhintergebarkeit des Nicht-Verstehens vom Anderen her selbst betrachten, wie kann sich der Mensch der Sichtweise und Wahrnehmung des Anderen vergewissern, ohne wieder in die alten Fallen des vermeintlichen Verstehens, des Angleichens und Assimilierens zu verfallen? Und wie ist heterologisches Denken pädagogisch-didaktisch zu thematisieren, wie ist die Forderung nach Suspendierung des Eigenen praktikierbar, anleitbar?

Problematisierende Zugänge aus rassismuskritischer Perspektive

Im Kontext der Auseinandersetzung mit der Verstehenskategorie als zentralem Topos zahlreicher interkultureller Fortbildungsangebote lassen sich aus einer rassismuskritischen Perspektive⁶ verschiedene Problematisierungen benennen.

⁶ Der Begriff der rassismuskritischen Perspektive ist von Paul Mecheril entwickelt worden (vgl. dazu Mecheril 2004, S. 200-212). Ich bevorzuge den Begriff ‚rassismuskritisch‘ gegenüber dem Terminus ‚antirassistisch‘, weil er m. E. eine begriffliche Distanz andeutet, eine kritische Distanz der eigenen Theoriebildung und der eigenen Praxis gegenüber. Eine rassismuskritische Perspektive ‚weiß‘, dass es keine rassismusfreie Theoriebildung und keine entsprechende Praxis gibt. Bereits die gedankliche, diskursive Auseinandersetzung um ‚Differenz‘, um ‚Andere‘ etc. erzeugt wiederum die Differenzen und die Anderen. Eine (pädagogische) Praxis erzeugt Dilemmata und Paradoxien, die sich oftmals erst im Tun entwickeln, entsprechend also nicht immer antizipierbar sind. Rassismuskritik geht dementsprechend mit einer notwendigen Selbstreflexivität einher, der beständigen Auseinandersetzung der theoretischen und praktischen Implikationen des eigenen Denkens und Tuns. Eine rassismuskritische Haltung versucht der Normativität des Antirassismus zu entgehen, dem Regime der Korrektheit (vgl. Hall 1996), denn diese Normativität, der Moralismus des Antirassismus, verhindert oftmals die Thematisierung

Der Rassismuskritiker Stuart Hall hat das Phänomen der Dichotomisierung folgendermaßen ironisierend problematisiert:

„Das heißt also, weil wir rational sind, müssen sie irrational sein, weil wir kultiviert sind, müssen sie primitiv sein, wir haben gelernt, Triebverzicht zu leisten, sie sind Opfer unendlicher Lust und Begierde, wir sind durch den Geist beherrscht, sie können ihren Körper bewegen, wir denken, sie tanzen usw. [...] Dieses System der Spaltung der Welt in ihre binären Gegensätze ist das fundamentale Charakteristikum des Rassismus, wo immer man ihn findet.“ (Hall 2000, 14)

Rassismuskritik interpretiert die Dichotomisierung der Gesellschaft als grundlegendes gesellschaftliches Ordnungssystem, das auch auf seine ökonomischen, sozialen und politischen Konsequenzen und Funktionen hin zu befragen ist. Eine rassismuskritische *Pädagogik* thematisiert u. a. die Konsequenzen dieser dichotomen Ordnung für die identitäre Entwicklung. Denn während das ‚Wir‘ die Möglichkeit hat, die eigene Identität gewissermaßen selbst zu erfinden, indem es sich aus den verschiedensten Angeboten herauspickt, was genehm erscheint, werden ‚Sie‘ mit Zuschreibungen und Essentialisierungen der vermeintlich ethnischen, nationalen und kulturellen Herkunft konfrontiert. Das ‚Wir‘ kreiert sich selbst, ‚Sie‘ werden kreiert.

Hall problematisiert eine weitere Facette des Rassismus als identitätsstiftendes Element: „Die [weißen] Engländer sind nicht deshalb rassistisch, weil sie die Schwarzen hassen, sondern weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind.“ (Hall 1999, 93) Christoph Wulf (2006) verweist auf die Herausbildung von Identität durch die Begegnung mit dem Anderen. Allerdings muss das Andere nicht zwangsläufig ein mit ethnischen, nationalen und kulturellen Zuschreibungen und Essentialisierungen konstruiertes Anderes sein. Aber dort, wo Rassismus wirkmächtig ist, werden ‚Wir‘ und ‚Sie‘ auf diesen Folien imaginiert. „Rassismus“, so formuliert Mecheril in Anschluss an Hall, „ist wichtig, damit eine Mehrheit weiß, wer sie ist.“ (Mecheril 2007, 4)

Darüber hinaus rücken die realen Machtverhältnisse in einer rassismuskritischen Perspektive in den Blick: Das ‚Wir‘ bildet die machtvolle Mehrheit, die das binäre Ordnungssystem durchzusetzen vermag, indem diese machtvolle Mehrheit beispielsweise die Anforderung an das Bildungssystem in der Einwanderungsgesellschaft systematisch ‚verschläft‘ oder dadurch,

und Auseinandersetzung mit Rassismus, wodurch rassistische Realitäten nicht abgebaut werden, sondern fröhliche Urstände feiern. Das Beispiel der interkulturellen Fortbildung zeigt besonders drastisch, wie die Rede von/über Andere nicht nur Zuschreibungen reproduziert, sondern die Anderen als Andere erzeugt.

dass sie politische Partizipationschancen verhindert, indem sie das Wahlrecht an die Staatsbürgerschaft und nicht an den Lebensmittelpunkt der Menschen bindet und diese politische Entscheidung als eine Selbstverständlichkeit nationalstaatlicher Souveränität deklariert. Das Recht und die Macht zu haben wird gleichgesetzt mit der Notwendigkeit, diese auch gegenüber den Anderen durchzusetzen.

Ein rassismuskritisches Denken weiß um die mit der Dichotomisierung einhergehende Bewertung der Anderen, um die Erzeugung der Anderen und ihrer Angleichung an die Konstruktionen und Phantasmen: Im Akt des Verstehens, der Angleichung und Konstruktion drohen die Anderen zum Anderen zu werden, sich zu assimilieren, sei es unbewusst oder als hilfloser Versuch, den vermeintlichen Anforderungen der Mehrheitsgesellschaft gerecht zu werden.

Andere Differenzlinien als die der kulturellen, ethnischen oder nationalen Herkunft werden in einer rassismuskritischen Theorie und Praxis bedacht: Nancy Fraser hat darauf aufmerksam gemacht (vgl. Fraser 1995, 91), dass gender, race, class und sexuality als Achsen der Ungerechtigkeit die Identität aller Menschen berühren. Und wie die PISA-Studie belegt, sind es vor allem die *sozialen* Aspekte, die Kinder im bundesdeutschen Schulsystem systematisch benachteiligen.

Rassismuskritische Theoriebildung und Praxen problematisieren ein starres Kulturverständnis, wie es beispielsweise in der zuvor beschriebenen polizeilichen Fortbildung zur interkulturellen Kompetenz deutlich wird. Auch die Identität der Menschen ist nicht homogen und unveränderlich zu denken. Plurale Zugehörigkeitserfahrungen (beispielsweise Mitgliedschaft im Moscheeverein und gleichzeitig in der Schwulenszene), das Pendeln zwischen verschiedenen Zugehörigkeitskontexten und die ‚Erfindung des selbst‘, sollten in einer rassismuskritischen Pädagogik ermöglicht und befördert werden.

Die Analyse des Verstehens Anderer als zentralem Topos Interkultureller Bildung beinhaltet für die rassismuskritische Perspektive, auf die Gewaltförmigkeit dieser Verstehenskategorie hinzuweisen. Das dichotomisierende Kategorisieren des Eigenen und des Anderen verhindert nicht nur Entwicklungspotenziale der Individuen, vielmehr ist die negative Bewertung der Anderen und die machtvolle Umsetzung der Dichotomie in konkrete Politik zerstörerisch: Sie kostet Menschenleben, weil der auf der Konstruktion von ‚Wir‘ und ‚Ihnen‘ beruhende rassistisch aufgeladene gesellschaftliche Diskurs die Legitimation für die Angriffe auf Migrantinnen und Migranten, Obdachlose und Schwule bildet oder als rechtlich/legislative Ermächtigung einer Abschottungspolitik in die Hände spielt, die Migrierende im wahrsten Sinne

des Wortes ins Meer treibt.⁷ Hier erweist sich m. E. die rassismuskritische Perspektive als ein geschärftes Analyseinstrumentarium.

Im Kontext des Verstehensdiskurses wird immer wieder darauf rekuriert, dass die (philosophische/ epistemische) Vorannahme darin besteht, dass Fremdverstehen auf der Unterstellung der Vernünftigkeit des Anderen beruht (vgl. Kögler 2007, 81). Aus rassismuskritischer Perspektive stelle ich diese optimistische Vorannahme in Frage, m. E. ist diese Unterstellung der Vernünftigkeit im rassistisch aufgeladenen Diskurs um Migration, Integration und Fremdheit bereits suspendiert. Die Dichotomisierung als herrschendes Ordnungssystem spricht dem Anderen ja gerade die Vernunfthaftigkeit ab: „[...] weil wir rational sind, müssen sie irrational sein [...]“ (Hall 2000, 14)

Hans-Herbert Kögler eröffnet eine interessante Perspektive auf reflexive Fremdverstehensprozesse: „Worum es vielmehr bei dem Versuch geht, die Bedeutung der symbolischen oder praktischen Handlungen des Anderen zu verstehen, ist die Rekonstruktion der kontextrelativen Prämissen, die den jeweiligen Äußerungen und Handlungen ihren Sinn verleihen. [...] Diese Rekonstruktion führt den situierten Interpreten zu einem reflexiven Verständnis der *Hintergrundprämissen* des Anderen, die bewusster als für diesen selbst thematisiert werden, und die im Gegenzug die eigenen Sinn- und Handlungsprämissen – sozusagen im hermeneutischen Gegenzug – zur Abhebung bringen. Dadurch werden die weltbildlich-strukturierten Grundprämissen oft selbst bewusst und fraglich.“ (Kögler 2007, 82)

Kögler plädiert für eine Verstehenskonzeption, die auf einer selbstreflexiven, selbstkritischen, relationalen und machtbewussten Wahrnehmung des Eigenen und des Fremden beruht. Ein solches Verstehen würde die realen Lebensbedingungen der Gesprächspartnerinnen und -partner einbinden. Diese selbstreflexive und selbstkritische Herangehensweise setzt eine gewisse Distanziertheit oder auch einen ungetrübten Blick auf die Brüche der ‚eigenen‘, der ‚westlichen Zivilisation‘ voraus, denn die von Joachim Matthes ironisch problematisierte Selbstwahrnehmung des Okzidents als „Spitze der Modernisierungsprozesse“ (Matthes 1992, 84) kann eigentlich nur ernsthaft in Anspruch nehmen, wer den Zivilisationsbruch, den die Shoah darstellt, systematisch ausblendet.

⁷ „Wo dieser [der ‚Eiserne Vorhang‘] einst den Westen vor unerwünschter Zuwanderung bewahrte und der Westen sich gleichzeitig über Stacheldraht, Schießbefehl und Tretminen empörte, stehen heute finnische Grenztruppen, schwedische Küstenwache, bundesdeutscher Grenzschutz und österreichisches Bundesheer (...) Über die Konsequenzen dieses Grenzschutzes wird wenig geredet. Aber zweifellos fordert er derzeit an Europas Küsten und Grenzflüssen mehr Todesopfer unter den unerwünschten Migranten als seinerzeit der Schießbefehl an der Berliner Mauer und anderen Teilen der einstigen Ost-West-Grenze Europas.“ (Münz 2003, 8)

Diese Anmerkungen und Problematisierungen legen die Schlussfolgerungen nahe, dass wir uns vom Verstehen der Anderen zu verabschieden hätten, dass es sich um eine Illusion handle, die endlich aufzugeben sei. Aber es gibt zum (wissensbegründeten) Verstehen keine Alternative; pädagogische Arbeit müsste aufgekündigt werden, wollten wir uns vom Anspruch des Verstehens verabschieden. Was bedeutet die Unmöglichkeit und gleichzeitige Unhintergebarkeit von Verstehensprozessen für eine rassismuskritische Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft?

Verstehen: Unmöglich und dennoch unhintergebar. Perspektiven einer rassismuskritischen Pädagogik

Verstehensprozessen wohnt eine problematische Machtförmigkeit inne: Verstehen, so schreibt Paul Mecheril (2004, 127) „tendiert dazu, Prozesse der Begegnung abzuschließen und nicht zu eröffnen“ und für Alfred Holzbrecher (1997, 156ff.) steht „Verstehen zwischen Illusion und Bemächtigung“. Christoph Wulf (1999, 62) weist darauf hin, dass „Verstehen auf *Assimilation* des Fremden“ abziele (Hervorhebung im Original) und folgert konsequent: „Nicht der Anspruch, den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass *der Andere different und nicht verstehbar* ist, muss zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden“ (ebd., 61, Hervorhebung im Original).

Wenn nun die „hermeneutische Unzugänglichkeit des Anderen“ (Mecheril 2004, 128) bzw. das „heterologische Denken“ (Wulf 1999, 71) zum Ausgangspunkt rassismuskritischer interkultureller Bildungsprozesse gemacht wird, so verringert sich die Gefahr der Vereinnahmung, der Angleichung. Allerdings fordert ein solches heterologisches Denken, dass das Fremde im Anderen und das Fremde im Eigenen bedacht werden. Heterologisches Denken setzt die Fähigkeit voraus, die Anderen als Andere und das Andere im Eigenen zu erkennen und zu verstehen und gleichzeitig die Begrenztheit des Verstehens und die mit ihm einhergehenden Gefahren wahrzunehmen und anzuerkennen. Ein solches Denken geht mit einem hohen Maß an Selbstreflexivität einher, es weiß um die Notwendigkeit von Verstehen und bleibt dieser vermeintlichen Annäherung zugleich skeptisch gegenüber. Der Blick auf die Anderen muss immer wieder in dialogischen Prozessen und auf der Basis gegenseitiger Anerkennung betrachtet werden: „Wenn das Verstehen nicht mit einer uneingeschränkten Anerkennung des anderen als Subjekt einhergeht, dann besteht die Gefahr, dass dieses Verständnis zum Zweck der Ausbeutung, des ‚Nehmens‘ genutzt wird; das Wissen wird dann der Macht unterworfen.“ (Todorov 1985, 160).

Anerkennung setzt Verstehensprozesse voraus und Verstehen stößt an die hermeneutische Unzugänglichkeit der Anderen. Das Dilemma kann nicht zufrieden stellend behoben werden, aber es verweist auf den m. E. einzigen sinnvollen Horizont eines heterologischen Denkens: „Das andere oder Fremde und das Eigene werden in der Interpretation dialogisch-diskursiv konstituiert und möglicherweise als etwas Fragwürdiges und Kritikbedürftiges identifiziert.“ (Straub 1999, 83)

Die Betrachtung von Fragwürdigem und Kritikbedürftigem führt zurück zur rassismuskritischen Perspektive: Die geforderte kritisch-dialogische Hermeneutik, die auf Selbstreflexion und Selbstkritik abzielt, bedenkt die Möglichkeit, dass – im Kontext der Einwanderungsgesellschaft – Mehrheitsangehörige durch die Begegnung mit den Anderen Erfahrungen machen, die als kontrastreich zur eigenen Welt- und Lebensauffassung empfunden werden. Das Andere kann als mögliche Kritik am eigenen Lebensentwurf ernst genommen werden, das dichotomisierende und bewertende Schema, das zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘ zu unterscheiden sucht, kann somit durchlässiger werden. Der eigene Lebensentwurf, persönliche Wertigkeiten können in ihrer Kontingenz wahrgenommen werden. In der Begegnung mit dem Anderen kann das Eigene relativiert und als etwas Veränderbares gedacht werden. Selbstreflexivität und Kritik ermöglichen eine „Distanzierung vom eigenen Selbst, von bislang unhinterfragten Erfahrungen, Erwartungen, Deutungsmustern und Wissensstrukturen.“ (Straub 1999, 84) Die ständige Forderung nach Assimilation der in die Bundesrepublik Deutschland Eingewanderten wird damit obsolet, vielmehr gälte es in pädagogischen (und politischen) Kontexten zu verdeutlichen, dass sich durch Einwanderung nicht nur die Eingewanderten ändern, sondern auch die Einwanderungsgesellschaft.

Bezüglich der interkulturellen Pädagogik formuliert Franz Hamburger: Interkulturelles Lernen muss „ständig die kulturellen oder anderen Differenzen betonen, hervorheben, wiederholen, die durch interkulturelle Verständigung überwunden werden sollen. Interkulturelles Lernen übersieht die jeweils schon erreichten Grade der Übereinstimmung und die übergreifenden Gemeinsamkeiten. Für Migrantenkinder wird interkulturelles Lernen zur Dauerbelastung, weil ihre Fremdheit als eine Voraussetzung auch dann thematisiert wird, wenn sie verschwunden ist [...]“ (Hamburger 1999, 39)

Die interkulturelle Fortbildung „Polizei und Fremde“ ist m. E. ein Beleg für die Berechtigung der Kritik Hamburgers. Dennoch möchte ich mich nicht gänzlich von einer „Bildung für die Einwanderungsgesellschaft“ (Hormel/Scherr 2005) oder „Migrationspädagogik“ (Mecheril

2004) verabschieden. Ich bin nach wie vor der Auffassung, dass die durchaus problematische Kategorie der kulturellen Differenz nicht völlig unberücksichtigt bleiben darf: „Wer kulturelle Differenz nicht berücksichtigt, bestätigt letztlich die Dominanz der jeweils vorherrschenden kulturellen Lebensform. Deshalb ist für das differenzempfindliche Modell die Berücksichtigung von Differenz in einer Unterschiede wahrnehmenden und achtenden Weise zentrale Voraussetzung der Ermöglichung von ‚Chancengleichheit‘“ (Mecheril 2004, 95) Dabei gilt es natürlich, *kulturelle Differenz* nicht (nur) ethnisch/national zu interpretieren, sondern als ein Indiz dafür zu werten, dass durch Migrationsprozesse die kulturelle Ausdifferenzierung der Gesellschaft nicht geringer geworden ist. Vielmehr gilt es, verstehens- und herrschaftskritische sowie selbstreflexive Prozesse in den Mittelpunkt der analytischen und praktischen Arbeit zu stellen.

Literatur

Ahmari, Reza (2005): Interkulturelle Kompetenz. Eine Schlüsselqualifikation für Polizeibeamte? Erfahrungen mit einer Fortbildungskonzeption bei der BGS-Dienststelle am Flughafen Frankfurt/ Main. In: Deutsche Polizei, GdP-Bundesteil, Ausgabe 05/05, zitiert nach http://www.zentrum-oekumene-ekhn.de/fileadmin/Leitung_-_Texte/jb2005.pdf , (18. September 2007).

Fraser, Nancy (1995): Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age. In: New left review, 1995, 212, 68-93.

Hall, Stuart (1996): Einige „politisch nicht korrekte“ Pfade durch PC. In: Das Argument, Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, 1996/213, 71-82.

Hall, Stuart (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. Gespräch zwischen Stuart Hall und Christian Höller. In: Engelmann, J. (Hg.): Die kleinen Unterschiede, Frankfurt a. M./New York.

Hall, Stuart (2000): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzkel, N. (Hg.): Theorie über Rassismus. Hamburg, 7-16.

Hamburger, Franz (1999): Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In: Gemende, M./Schröer, W. /Sting, St. (Hg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim, 37-53.

Holzbrecher, Alfred (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen.

Hormel, Ulrike /Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden.

Kögler, Hans-Herbert (2007): Verstehen. In: Straub, J./Weidemann, A./Weidemann, Doris (Hg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart/Weimar, 76-86.

Matthes, Joachim (1992): The Operation called „Vergleichen“. In: Ders. (Hg.): Zwischen den Kulturen. Soziale Welt, Sonderband 8. Göttingen, 75-99.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.

Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus. In: IDA-NRW (Hg.): Überblick 2/2007, 3-9.

Münz, Rainer (2003): Migration: Europa im 20. Jahrhundert. In: Brockhaus multimedia 2003

Straub, Jürgen (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen.

Todorov, Tzvetan (1985): Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen. Frankfurt a. M.

Wulf, Christoph (1999): Der Andere: Perspektiven zur interkulturellen Bildung. In: Dibia, P./Wulf, Ch. (Hg.): Das Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen. Frankfurt a. M./New York, 61-75.

Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld.

Autorin:

Anne Broden ist Projektleiterin des IDA-NRW.

Albert Scherr

Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus? ¹

Die Frage nach den angemessenen, d. h. fachlich begründeten und wirksamen pädagogischen Strategien und Konzepten gegen Rechtsextremismus ist Gegenstand anhaltender Auseinandersetzungen. Strittig ist

(1) wie das Problem zutreffend zu beschreiben ist: Handelt es sich um vorpolitisch motivierte Gewaltbereitschaft, die Zuspitzung und Radikalisierung einer in „die Mitte der Gesellschaft“ hineinreichenden Fremdenfeindlichkeit, den Ausdruck einer als rassistisch zu qualifizierenden Praxis und Ideologie oder ein in sich geschlossenes Rechtsextremismussyndrom?

(2) Was seine Ursachen sind: Genannt werden u. a. Individualisierungsdynamiken, Desintegrationsprozesse, Formen der strukturellen Diskriminierung,² die Durchsetzung einer „Ellenbogen-mentalität“ in der „Konkurrenzesellschaft“, Tradierungsprozesse von Vorurteilen, Feindbildern und Ideologien, die institutionelle Verankerung des Rassismus sowie politische Instrumentalisierung und mediale Verwertung fremdenfeindlicher Ressentiments („Asylmissbrauch“, „Ausländerkriminalität“).

(3) Kontrovers ist folglich auch, was sinnvolle Interventionskonzepte kennzeichnet – und dies nicht nur unter dem Gesichtspunkt ihrer schwer überprüfbaren Wirksamkeit, sondern auch hinsichtlich ihrer fachlich begründbaren Grundlagen.

Diesbezügliche Klärungsprozesse werden nicht nur dadurch erschwert, dass eine integrative und fachlich konsensfähige Theorie des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus³ sowie verlässliche Evaluationen zu den Wirkungen pädagogischer Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus nicht vorliegen. Hinzu kommt die moralische und emotionale Aufladung des Themas. Wenn etwa reklamiert wird, dass es geboten sei, das Problem beim Namen zu nennen und deshalb von Rassismus und rassistisch motivierter Gewalt in der Bundesrepublik zu sprechen, dann geschieht dies nicht nur im Interesse analytischer Klärung-

¹ Für eine Reihe kritischer Anmerkungen zur ersten Fassung dieses Textes danke ich Ulrike Hormel.

² D. h. der in die staatliche und rechtliche Ordnung sowie die Funktionsweise von Organisationen eingelassenen Ungleichbehandlung von Staatsbürgern und Nicht-Staatsbürgern, EU-Angehörigen und Drittstaatenangehörigen, die restriktive Handhabung des Asylrechts, die Praxis der Abschiebungen usw.

³ Eine gründliche und systematische Aufarbeitung der einschlägigen Theoreme und Diagnosen liegt meiner Kenntnis nach nicht vor; wohl auch deshalb stehen in der einschlägigen Diskussion Theoreme im Zentrum, die einzelne Aspekte des Problemzusammenhangs mehr oder weniger plausibel ausleuchten und deren öffentliche Resonanz nicht zuletzt auch durch ihre Affinität zu politischen Positionen und medialen Krisendiagnosen bestimmt ist.

gen,⁴ sondern zugleich in der Form einer moralisierten Zurückweisung von Begriffen wie Vorurteile, Stereotype und Ausländerfeindlichkeit, die als verharmlosend gelten.⁵ Auch für die Kontroverse zwischen interkultureller und antirassistischer Pädagogik gilt, dass sie durch politische Bekenntniszumutungen sowie wechselseitige verfestigte Abwehrhaltungen überlagert ist. So wird aus der strukturtheoretischen und antirassistischen Perspektive wiederkehrend gegen die interkulturelle Pädagogik eingewandt, dass sie einer falschen Ursachenanalyse folgt und selbst zu einer problematischen Verfestigung ethnisierender Sichtweisen beitrage, die Individuen darauf festlegen, durch ihre Herkunftskultur geprägt zu sein (s. etwa Bommers/Scherr 1991; Radtke 1991; Scherr 2000; Terkessidis 2000). Umgekehrt unterstellen Vertreter interkultureller Pädagogik den Kritikern die Neigung „Differenzen zu leugnen und – ungeachtet der kulturellen Selbstdefinition der Minderheiten – auszublenden“ (Auernheimer 2000, 20). Die argumentativen Fronten sind also abgesteckt und haben sich verfestigt.

Vor diesem Hintergrund sind m. E. gegenwärtig Bemühungen um solche sachhaltigen Klärungen und Differenzierungen vordringlich, die sich nicht auf einfache Pro-Contra-Positionen reduzieren lassen. In dieser Absicht werden im Folgenden einige Überlegungen zu den erwähnten Kontroversen sowie zur Kritik eines naiven Kulturalismus entwickelt, die aber keineswegs in eine Generalkritik der interkulturellen Pädagogik insgesamt und auch nicht in die These münden, kulturelle Unterschiede seien für die pädagogische Theorie und Praxis grundsätzlich bedeutungslos. Gefragt wird vielmehr nach der Relevanz und den Grenzen interkultureller Pädagogik im Kontext von Strategien gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus.

Ausländerfeindlichkeit, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus - ein sinnloser Streit um Worte?

Begriffe transportieren unterschiedliche Sichtweisen eines Sachverhaltes und sind deshalb folgenreich für die politische und wissenschaftliche Beobachtung, die theoretische Interpretation und die Entwicklung konzeptioneller Orientierungen. Es ist also keineswegs eine bloß akademische Frage und auch nicht nur eine Frage des guten oder schlechten politischen Geschmacks, wie ein Problem benannt wird.

⁴ Damit soll keineswegs bestritten sein, dass es durchaus auch analytisch anspruchsvolle Rassismustheorien gibt; s. etwa zuletzt Terkessidis 1998, 67ff. und Miles 2002.

⁵ So entwickelt Terkessidis (1998, 17ff) unter der Überschrift „Die Vorurteilsforschung: von verirrtten einzelnen“ eine Kritik der individualistischen Engführung der Vorurteilsforschung; im Zuge seines Durchgangs durch die einschlägige Literatur stellt er dann jedoch auch fest, dass er das Urteil, die Vorurteilsforschung verkenne den kollektiven Charakter von Vorurteilen, nicht durchhalten kann.

Zunächst zum Terminus Ausländerfeindlichkeit: Die Diskurse und Praktiken des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus orientieren sich nicht unspezifisch und generell am Kriterium der Staatsangehörigkeit, sondern stellen bestimmte Teilgruppen der Migranten als Problem und Bedrohung dar. Insofern ist es analytisch unangemessen, von Ausländerfeindlichkeit zu reden und damit davon zu abstrahieren, nach welchen Maßstäben vermeintlich problematische von unproblematischen Ausländern unterschieden werden. Gleichwohl gibt es jedoch auch gute Gründe dafür, die Termini Ausländerfeindlichkeit bzw. Ausländerdiskriminierung zu verwenden. Denn für die staatliche Zuteilung von Rechtsansprüchen, von politischen Teilhaberechten, Arbeitsmarkt- und Aufenthaltserlaubnissen sowie Sozialleistungsansprüchen ist die Unterscheidung von Staatsangehörigen und Ausländern das primäre Diskriminierungskriterium, dessen Verwendung – im Unterschied zu rassistischer, ethnisierender und religionsbezogener Diskriminierung – zum legalen Normalvollzug nationalstaatlicher Politik zu rechnen ist. Hieraus ergibt sich ein menschenrechtlich problematisierbarer Konnex von „Staatsbürgerschaft und Ausschließung“ (Bader 1995, 116ff).⁶ Solche Diskriminierung betrifft zwar nicht alle Nicht-Staatsangehörigen in gleicher Weise, da die Bundesrepublik ein komplexes System rechtlicher Regulierungen entwickelt hat, das zwischen EU- und Nicht-EU-Bürgern, Migranten aus ehemaligen Anwerbegebieten und sonstigen Migranten, Arbeitsmigranten und Asylbewerbern unterscheidet. Diese Unterscheidungen folgen jedoch keiner dahinter liegenden eigenständigen Ideologie, sondern resultieren aus der Geschichte der staatlich-politischen Regulierungen von Migration und den in dieser durchgesetzten einwanderungspolitischen Interpretationen des nationalstaatlichen bzw. europäischen Interesses einerseits sowie der grund- und menschenrechtlichen Erfordernisse andererseits. Dieser demokratisch legitimierte und rechtlich abgesicherte Normalvollzug von staatlicher Diskriminierung, ist - trotz der menschenrechtlichen Problematik der geltenden deutschen Fassung des Asylrechts und trotz der bislang ausbleibenden politischen Diskussion über die Grund- und Menschenrechte der sog. Illegalen - als ein eigenständiger Effekt von Nationalstaatlichkeit zu fassen. Dieser führt zu Ungleichheiten und Benachteiligungen, deren Produktion und Reproduktion jedoch keine Ideologien, Vorurteile und Feindbilder benötigt, sondern „nur“ die Anerkennung von Staatsbürgerschaft als primäres und vorrangiges gesellschaftliches Ordnungsprinzip, gegenüber dem die Menschenrechte als nachrangig betrachtet werden. Dass dieser Normalvollzug jedoch

⁶ Bommes (1999, 175ff) akzentuiert den ausgrenzenden Charakter des nationalen Wohlfahrtsstaates und weist damit auf eine Problematik hin, die insbesondere für die gewerkschaftliche Diskussion von hoher Bedeutung ist. S. dazu auch Bommes/Scherr 2000, Kapitel 4.

auch Ansatzpunkte für rechtspopulistische und rechtsextreme Aufladungen bereit stellt („Deutschland den Deutschen, Ausländer raus!“) ist offenkundig, und dies beinhaltet eine zentrale Herausforderung für die politische Bildung, die bislang nicht ausreichend berücksichtigt wird: Erkennt man nämlich an, dass rechtlich regulierte Ausländerdiskriminierung normal und legal ist, steht dies im Widerspruch zu pädagogischen Programmen, die sich ganz generell und normativ an der Idee der Gleichheit und Gleichberechtigung und der Unzulässigkeit von Diskriminierungen orientieren.

Dass für den Diskurs und die Praktiken des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus (und das unterscheidet diesen vom sachlich-nüchternen Vollzug nationalstaatlicher Ordnungsprinzipien, aber auch für die inzwischen sprichwörtliche Fremdenfeindlichkeit „in der Mitte der Gesellschaft“) ein kulturalistisch aufgeladener Ethno-Nationalismus („Leitkultur“) sowie darüber hinaus die rassistische Unterscheidung in Schwarze und Weiße bedeutsam sind, ist ebenso wenig sinnvoll zu bestreiten wie die Bedeutung von Unterscheidungen nach nationalen und religiösen Kriterien. Gleichwohl wäre es allzu vereinfachend davon auszugehen, dass die Vorurteile und Feindbilder des gegenwärtigen Rechtsextremismus nichts anderes sind als modernisierte Ausprägungen des biologischen Rassismus, des Antisemitismus und des Antislawismus. Mit dem Blick auf den Diskurs des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus sowie die Aggression und Gewalt, deren Objekt bislang vor allem Asylbewerber sowie als „Ausländer“ definierte Menschen sind, die sich aber auch gegen Obdachlose, politische Gegner und Mitglieder unerwünschter Jugendkulturen sowie Symbole des Judentums und des Islam richtet, ist es m. E. angemessener, von unterschiedlichen Formen der Fremdenfeindlichkeit im Plural zu sprechen.

Für diese gilt es zu klären, in Bezug auf welche gesellschaftlichen Strukturen, mit welchen Mitteln und ggf. im Rückgriff auf welche tradierten Ideologien und Ideologeme jeweils der bzw. das Fremde konstruiert und zum Problem erklärt wird. In Anschluss an Zygmunt Baumanns Überlegungen zur „Dialektik der Ordnung“ (1992) kann diesbezüglich davon ausgegangen werden, dass rechte und rechtsextreme Ideologien dadurch gekennzeichnet sind, dass sie an den Nationalstaat als diejenige Instanz appellieren, der eine dichte, d. h. alle Lebensbereiche umfassende gesellschaftliche Ordnung⁷ zu gewährleisten hat, die all diejenigen unterwerfen, disziplinieren oder gar vertreiben und vernichten soll, die als Feinde der angestrebten

⁷ Das Modell einer solchen Ordnung sind Gemeinschaften, die auf einem geteilten Werte- und Normenkonsens und eben nicht nur auf den formalen Regeln des liberalen Rechts beruhen. Der politischen Gemeinschaftsideologie entsprechen gemeinschaftliche Gesellungsformen, also etwa Kameradschaften und Cliques gleichgesinnter, ihr symbolischer Ausdruck sind Kleidungsstile und Haartrachten, die individuelle Unterschiede nivellieren.

Ordnung gelten.⁸ Zentrales Merkmal von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus ist so betrachtet der Entwurf⁹ einer staatlich abgesicherten „ordentlichen“ Gesellschaft, deren „natürliche“ Mitglieder gegenüber Migranten und „Gemeinschaftsfremden“ privilegiert werden und die repressiv gegen diejenigen vorgeht, die als Gegner und Feinde der Ordnung sowie als nicht anpassungsfähig oder nicht anpassungswillig gelten.¹⁰ Es ist so betrachtet kein Zufall, dass sich der Aufstieg des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in den 1990er-Jahren nicht „nur“ mit einem Diskurs verbindet, der an Ängste vor „Einwanderungswellen“ appelliert, sondern auch mit der Thematisierung anderer Dimensionen eines angenommenen Ordnungszersfalls einhergeht. Die einschlägigen Stichworte lauten: Zunahme von Gewalt und Kriminalität, Bandenbildung und „Krieg in den Städten“, Auflösung der Familie, Kritik der „Kuschelpädagogik“ und Forderung nach Wertevermittlung.

Mit dieser Charakterisierung des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus als Ruf nach staatlicher Ordnung wird auf eine spezifische inhaltliche Festlegung dessen, was die angestrebte(n) Ordnung(en) kennzeichnet und wer ihre Feinde sind, bewusst verzichtet und angenommen, dass solche Festlegungen in dem politischen Diskurs hervorgebracht werden, in dem sich der Rechtspopulismus und Rechtsextremismus formiert. Denn gegenwärtig kann m. E. nicht von einer in sich geschlossenen, die unterschiedlichen Lager und Fraktionen einigenden Ideologie der Rechten bzw. des Rechtsextremismus gesprochen werden, die expliziert und systematisiert, was die Konstruktionselemente der angestrebten Ordnung und was ihre Feinde sind. Insofern ist es analytisch nicht hilfreich, in den unterscheidbaren Fremdheitskonstruktionen Varianten eines zu Grunde liegenden Rassismus zu sehen, sofern unter Rassismus nicht generalisierend alle Formen der Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung gefasst wer-

⁸ Bereits der historische Nationalsozialismus ist jedoch bekanntlich nicht „nur“ durch eine antisemitische Ideologie und eine Ideologie der rassistischen Überlegenheit der Arier im Verhältnis zu „slawischen Untermenschen“ und „Negern“, also Varianten eines biologischen Rassismus charakterisiert, sondern darüber hinaus auch durch den Entwurf einer Ordnung, in der „Fürsorgezöglinge“, „Nichtsesshafte“, „Arbeitsscheue“, „Schwerkriminelle“, „Zigeuner“, „Erbkranke“, „Homosexuelle“ und religiöse Minderheiten sowie politische Gegner als Problemgruppen oder zu vernichtende Feinde galten. Es ist nicht zu übersehen, dass diese Elemente des Ordnungsentwurfs eines völkischen Nationalismus bzw. Rassismus zumindest eine Wahlverwandtschaft zu den Ideologemen des aktuellen Rechtspopulismus und Rechtsextremismus aufweisen.

⁹ Bauman (1992, 80) plädiert bezogen auf den Nationalsozialismus dafür, „Rassismus .. primär als ein politisches Programm und nur sekundär als eine Ideologie“ zu begreifen. Er weist damit darauf hin, dass die Vernichtung der Juden nicht Folge eines Hassausbruches war, sondern Ergebnis einer rationalen Planung, die auch die Realisierung des Entwurfs einer „perfekten Gesellschaft“ war. Die sozialpsychologische Bedingung der Möglichkeit des Holocaust sieht er entsprechend nicht in der emotionalen Angst oder Ablehnung, sondern in der Gleichgültigkeit.

¹⁰ Diese Überlegung konvergiert mit der These, dass es Indizien für die Herausbildung eines „Post-Rassismus“ (Balibar 1990, 36) gibt, in dem „die Dimension psychologischer Bewertung intellektueller Fähigkeiten und der ‚Disposition‘ zu einer normalen Lebensführung ... sowie zu einer ... ‚optimalen‘ Reproduktion“ an die Stelle rassistischer Gruppenkonstruktionen tritt.

den - auch wenn nicht sinnvoll zu bestreiten ist, dass auch gegenwärtig noch Elemente des biologischen Rassismus bedeutsam sind sowie dass ethnisierende Fremdheitskonstruktionen an biologistische Rassenkonstruktionen anschließen können.

Im Unterschied zur englischen Situation (s. Miles 2002) sind aber die primären Adressaten gegenwärtiger Fremdenfeindlichkeit in Deutschland nicht identisch mit den Opfern des kolonialen Rassismus¹¹ – die wichtigsten Anwerbeländer und auch das ehemalige Jugoslawien als Herkunftsland der größten Zahl von Asylbewerbern in der ersten Hälfte der 90er-Jahre waren zu keinem Zeitpunkt Kolonien. Folglich gab es historisch auch keinen Bezugspunkt und Anlass für eine an die Ideologie des kolonialen Rassismus anknüpfende rassistische Konstruktion des „Türken“, „Italieners“, „Jugoslawen“¹² oder „Spaniers“. Vielmehr wurden in Bezug auf die jeweiligen Einwandergruppen seit den 60er-Jahren unterschiedliche ethno-nationalistische Stereotypen entwickelt, die inzwischen zu einem erheblichen Teil jedoch ihre Bedeutung verloren haben.¹³ Aus diesem Grund kann in Deutschland nicht unmittelbar an den englischen Anti-Rassismus-Diskurs angeschlossen werden, der mit dem Blick auf die eigene Kolonial- und Einwanderungsgeschichte solche Kontinuitäten akzentuiert.

Robert Miles (2002, 79ff.) beschreibt in Bezug auf die englische Diskussion die Bedeutungsausweitung des Begriffs Rassismus und definiert Rassismus als Ideologie, durch die tatsächliche oder zugeschriebene Merkmale zu Definitionsmerkmalen einer Gruppe erklärt werden, die aufgrund dieser Merkmale als natürlich und wesentlich unterschiedlich von der Eigengruppe gilt. Rassismus wird als „ideologische Dimension eines sozialen Prozesses verstanden, der soziale Gruppen als natürliche, selbsterhaltende Kollektive bestimmt, deren reale oder zugeschriebene Eigenschaften die sozialen Beziehungen zwischen diesen Gruppen bestimmen“ (ebd., 84). Und er fügt hinzu: „Es gibt nicht einen einheitlichen Rassismus, der überall der gleiche ist“ (ebd., 85). Ein solches offenes Verständnis von Rassismen und Praktiken der Rassialisierung im Plural stimmt mit dem hier vorgeschlagenen Verständnis von Formen der Fremdenfeindlichkeit überein.

¹¹ In Bezug auf Frankreich argumentiert Wallerstein (1990, 54) analog, dass die „bevorzugten ‚Objekte‘ des heutigen Rassismus, die Arbeiter aus den früheren französischen Kolonien und ihre Familien, als das Produkt der Kolonialisierung und der Entkolonialisierung erscheinen“.

¹² So gibt es meiner Kenntnis nach in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsmigration aus Jugoslawien und der Flüchtlingsmigration aus dem ehemaligen Jugoslawien keinen relevanten Rückgriff auf die nationalsozialistische Ideologie des „slawischen Untermenschen“. Dies schließt eine solche Wiederbelebung im Prozess der EU-Osterweiterung aber nicht aus.

¹³ Das Bild des Italieners als „Spaghettifresser“ und „Messerstecher“, das in meiner Kindheit zirkulierte, kennen Jüngere in der Regel nicht mehr. Dieses Beispiel weist darauf hin, dass es nicht nur Tradierungsprozesse, sondern auch Vergessensprozesse im kollektiven Gedächtnis gibt.

Eine Stärke des Rassismusbegriffs kann darin gesehen werden, dass er daran erinnert, dass gegenwärtige Formen der Fremdenfeindlichkeit nicht losgelöst von der Geschichte der Kolonialisierung, des Imperialismus und des Nationalsozialismus und den darin hervorgebrachten Ideologien verstanden werden können. Gerade darin liegt m. E. aber zugleich auch seine Schwäche. Denn wenn von Rassismus und Rassismen die Rede ist, wird die Annahme einer Kontinuität nahe gelegt, in deren Folge die Frage nach den spezifischen gesellschaftsstrukturellen Bedingungen gegenwärtiger Fremdenfeindlichkeit und den Spezifika der aktuell bedeutsamen Fremdheitskonstruktionen in den Hintergrund tritt.

Kulturkonflikte?

Interkulturelle Pädagogik zielt darauf, kulturelle Differenzen und darin tatsächlich oder vermeintlich begründete Verstehens- und Verständigungsprobleme¹⁴ sowie Ängste und Abwehrhaltungen gegenüber als fremd wahrgenommenen Kulturen zu bearbeiten. Ihre Ziele lassen sich mit Auernheimer (2000, 20) als a) Ermöglichung „interkultureller Verständigung in globaler Verantwortung“, b) „ernsthafte Auseinandersetzung“ mit der Geschichte und Kultur „von Frauen¹⁵ und Minderheiten“ (ebd., 21) sowie c) als „Engagement für Gleichheit, gegen Diskriminierung und Ausgrenzung“ (ebd., 20) zusammenfassen. Diese Ziele sind – jedenfalls im pädagogischen Diskurs und in dieser Allgemeinheit formuliert – nicht kontrovers. Wer wäre gegen Verständigung und gegen Gleichheit?¹⁶ Eine erste Problematik ergibt sich jedoch aus der Frage, ob bzw. inwiefern die aktuell bedeutsamen Formen von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus als eine Reaktion auf die Erfahrung kultureller Differenzen verstanden werden können. Zweifellos gehören die Topoi „Überfremdung“ und „Verteidigung der kulturellen Identität“ zwar zum rhetorischen Repertoire des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus. Evident gibt es jedoch keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Erfahrbarkeit und Sichtbarkeit kultureller Unterschiede in jeweiligen lokalen und regionalen Kontexten einerseits, der Bedeutung und dem Einfluss rechter bzw. rechtsextremer Orientierungen andererseits. Im Vergleich zwischen den alten und den neuen Bundesländern ist evident, dass Fremdenfeindlichkeit ebenso wenig die reale Begegnung mit Fremden benö-

¹⁴ Die Kritik der ethnisierenden Perspektive weist mit guten Gründen darauf hin, dass soziale Konflikte, die durch soziale Ungleichheiten und Machtasymmetrien begründet sind, sich unter bestimmten Bedingungen als kulturelle bzw. ethnische Konflikte darstellen, was nicht heißt, dass kulturelle Differenzen ursächlich zu Grunde liegen; s. dazu Bommes/Scherr 1991; Scherr 2000.

¹⁵ Von einer besonderen „Geschichte der Frauen“ im Singular zu reden, ist erkennbar überhomogenisierend und insofern hoch problematisch.

¹⁶ Jedenfalls dann, wenn von staatsbürgerlicher Ungleichheit abgesehen wird.

tigt, wie der Antisemitismus auf die reale Begegnung mit Juden angewiesen ist. Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus können deshalb nicht als eine Folge der tatsächlichen Wahrnehmung kultureller Unterschiede interpretiert werden und die Artikulation von Fremdenfeindlichkeit als Abwehr der „Zumutung“ kultureller Vielfalt oder als Forderung nach einer homogenen nationalen Kultur ist deshalb selbst als ein erklärungsbedürftiger Sachverhalt zu betrachten.

Diesbezüglich ist es meines Erachtens plausibel davon auszugehen, dass ein durch die krisenhafte gesellschaftliche Veränderungsdynamik, auf die Stichworte wie Globalisierung, postindustrielle Dienstleistungsgesellschaft, soziale Spaltung und strukturelle Massenarbeitslosigkeit sowie Wissens- und Informationsgesellschaft hinweisen, bedingte gesellschaftliche Verunsicherung der Vision geordneter Verhältnisse Attraktivität verschafft, in der die eigene Lebenspraxis vor Veränderungszumutungen und Infragestellungen geschützt ist und in der die eigene soziale Identität und Position (als Mann, als Arbeiter/in, als Deutsche/r usw.) Anerkennung und Wertschätzung begründet (s. dazu Scherr 2001a; vgl. EUMC 2002). Interpretiert man die Erfolge des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in den 90er-Jahren, bei denen es sich ja keineswegs um ein deutsches Sonderphänomen¹⁷ handelt, in der angedeuteten Weise als eine spezifische Reaktion auf die krisenhafte gesellschaftsstrukturelle, die ökonomische, technische und politische Entwicklungsdynamik, dann sind weder kulturelle Differenzen und Konflikte, noch tradierte rassistische Ideologien das zentrale Antriebsmoment.¹⁸ Rechtsextremismus und Rechtspopulismus stellen so betrachtet vielmehr Artikulationsformen gesellschaftsstrukturell bedingter Verunsicherungen dar, durch die vor allem Asylbewerber als sog. „Wirtschaftsflüchtlinge“, Arbeitsmigranten als „Konkurrenten um Arbeitsplätze, Sozialleistungen und Wohnungen“ sowie „kriminelle Ausländer“ als Ursache von Unsicherheit und ordnungsstörende Gruppen in den Blick gerückt wurden.¹⁹ Hintergrund dessen ist ein nationalstaatliches Gesellschaftsmodell, das die Unterscheidung von Staatsbürgern und Ausländern als legitime Diskriminierungsressource, Einwanderungspolitik als nationalstaatliche Interessenpolitik versteht und das Menschen- und Grundrecht auf Asyl prinzipiell unter Miss-

¹⁷ Das Ausmaß der fremdenfeindlichen Gewalt unterscheidet aber die Bundesrepublik ebenso von anderen europäischen Nationen wie die spezifische Verknüpfung mit der deutsch-deutschen Vereinigung und der sozialökonomischen deutsch-deutschen Spaltung.

¹⁸ Bereits für die Faschismusanalyse der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule war die Annahme zentral, dass Ängste und Unsicherheiten, die durch die abstrakte Gewalt der kapitalistischen Ökonomie hervorgerufen werden, projektiv als Hass gegen die konkreten Juden bearbeitet werden (s. Adorno/Horkheimer 1968, 204ff). Dieser Gesichtspunkt ist analytisch grundlegender als die gegenwärtig gängige Kritik der „Ellenbogenmentalität“ in der „Konkurrenzzgesellschaft“.

¹⁹ Damit soll nicht bestritten sein, dass Anknüpfung an tradierte Rassismen relevant sind.

brauchsverdacht stellt. Dieses Gesellschaftsmodell trägt die Möglichkeit emotionaler und ideologischer Aufladungen der rechtstaatlich legitimen strukturellen Diskriminierung von Ausländern gegenüber Deutschen in sich, und insofern kann durchaus mit Berechtigung formuliert werden, dass es sich um eine „normale Pathologie“ (Scheuch/Klingemann) nationalstaatlich verfasster Gesellschaften handelt.

Mit solchen allgemeinen Überlegungen ist weder die Entstehung und Verfestigung einer rechten Jugendkultur (s. Kohlstruck 2001), noch die Kontinuität der fremdenfeindlichen Gewalt angemessen erklärt. Diesbezüglich ist es m. E. insbesondere erforderlich, die kollektiven Entwertungserfahrungen von (männlichen) Arbeiterjugendlichen ebenso zu berücksichtigen wie die kollektiven Erfahrungen von Perspektivlosigkeit in den deindustrialisierten Regionen der neuen Bundesländer. Dies alles kann hier nicht genauer analysiert werden. Hinzuweisen war im vorliegenden Zusammenhang nur darauf, dass auf kulturelle Differenzen bezogene Ängste und Abwehrhaltungen nicht sinnvoll als die zentrale Ursache des Rechtsextremismus angenommen werden können.

Abschied von der interkulturellen Pädagogik?

Interkulturelle Pädagogik kann folglich nicht beanspruchen, eine spezifische und hinreichende Antwort auf den aktuellen Rechtspopulismus und Rechtsextremismus darzustellen. Es gibt m. E. gleichwohl keinen Grund für eine prinzipielle Kritik interkultureller Pädagogik, die die Legitimität ihrer Zielsetzung und ihre Notwendigkeit ganz generell bestreitet. Denn interkulturelle oder multikulturelle Pädagogik, das sind zunächst nichts anderes als Bezeichnungen für in sich komplexe und vielfältige Diskussionszusammenhänge, in denen recht unterschiedliche politische und pädagogische Orientierungen vorliegen. Die fachwissenschaftliche Diskussion um die interkulturelle Pädagogik, die sich Mitte der 1980er-Jahre entwickelt hat, kann im Rückblick als ein Prozess charakterisiert werden, in dem die Vorstellung geschlossener und homogener Kulturen überwunden und die Vorstellung, Migranten seien in ihrem Erleben und Verhalten durch ihre Herkunftskultur geprägt, kritisiert und differenziert wurde. Darüber hinaus hat interkulturelle Pädagogik den kritischen Einwand der antirassistischen Pädagogik, sie blende soziale Ungleichheiten sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus, aufgegriffen. In der Folge kann gegenwärtig von einem hoch entwickelten und in sich differenzierten Diskussionsstand gesprochen werden (s. dazu Hamburger 1997 und 1999; Krüger-Potratz 1999; Scherr 1998 und 2001b). Die interkulturelle Pädagogik im Sinne einer in sich geschlossenen und einheitlichen Programmatik gibt es also ebenso wenig wie „die antirassistische

Pädagogik“, und in beiden Fällen gilt, dass das, was in der pädagogischen Praxis geschieht, sich keineswegs geradlinig und deduktiv aus theoretischen Vorgaben ergibt. Auf die Gründe diese Diskrepanz kann hier nicht ausführlich eingegangen, sondern nur angemerkt werden, dass die Situation der Ausbildung für die sozialpädagogischen Berufe, aber auch die Strukturen der Praxis selbst (befristete Stellen, geringe Mittel für Fortbildung und Fachberatung usw.) den Prozess einer Professionalisierung, d. h. der Entwicklung einer theoretisch fundierten und reflektierten Fachlichkeit, erschweren. Eine kritische Auseinandersetzung mit „der interkulturellen Pädagogik“ ist also weder möglich noch sinnvoll.

Durchaus kritikbedürftig ist aber ein naiver Interkulturalismus und Multikulturalismus – und dies sowohl in Hinblick auf seine Problemdiagnose als auch hinsichtlich seiner Programmatik.

Als naiv kann die Programmatik eines pädagogischen bzw. politischen Interkulturalismus / Multikulturalismus dann gelten, wenn

kulturelle Unterschiede nicht im Zusammenhang mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen, sozialen Ungleichheiten und sozialen Konflikten thematisiert werden.

Kulturen als in sich geschlossene und in sich widerspruchsfreie Gebilde unterstellt werden, deren Grenzen mit denen von Staaten/Nationen identisch sind und denen Individuen angehören.

Der komplexe Prozess von Identifikationen und Abgrenzungen zu unterschiedlichen Kulturen, in dem Individuen ihr Selbst- und Weltverständnis entwickeln konzeptionell keine Berücksichtigung findet und TeilnehmerInnen in der Folge darauf reduziert werden, Repräsentanten einer ihnen zugeschriebenen Kultur zu sein.

Verständnis und Toleranz zwischen Kulturen eingefordert wird, ohne dass auch Gegensätze und Konflikte zwischen Kulturen, z. B. hinsichtlich der jeweiligen Ordnung der Geschlechterverhältnisse oder der Legitimierung bzw. Delegitimierung von Gewalt in den Blick rücken und auf eine Auseinandersetzung mit dem universellen Geltungsanspruch der Menschenrechte verzichtet wird.

Aber auch eine solche interkulturelle Pädagogik, die die genannten Naivitäten vermeidet, ist mit zwei zentralen Schwierigkeiten konfrontiert:

Interkulturelle Pädagogik, die als Begegnung von Mitgliedern unterschiedlicher Nationalkulturen/Ethnien angelegt ist, setzt ein Subsumptionsmodell voraus, das Individuen als Angehö-

rige bzw. Repräsentanten einer Kultur unterstellt, die sich als solche begegnen. Damit liegt eine vereindeutigende Fremd- und Selbstidentifikation nahe, in der die Pluralität der kulturellen Bezüge von Individuen ebenso in den Hintergrund tritt wie die je individuelle Distanz und Kritik gegenüber der Kultur bzw. Ethnie, als deren Angehöriger bzw. Repräsentant Einzelne im Kontext interkultureller Dialoge angesprochen sind. Damit wird die Selbstbestimmungsfähigkeit und Autonomie des Individuums, die ja immer auch Selbstbestimmungsfähigkeit und Autonomie gegenüber kulturellen Zuordnungen ist, unterlaufen. Insofern steht interkulturelle Pädagogik in der Gefahr, allzu unkritisch einem Denkmodell verhaftet zu bleiben, das von einem prinzipiellen Vorrang der Gemeinschaft gegenüber dem Individuum ausgeht, also einem Denkmodell, das auch in rechtsextremen Ideologien einflussreich ist.

Die grundlegende Intention interkultureller Pädagogik besteht, wie erwähnt, darin, eine Haltung des Verstehens und der Akzeptanz gegenüber „anderen Kulturen“ zu fördern. Interkulturelle Pädagogik zielt damit immer auch auf die kritische Auseinandersetzung mit den kulturellen Einbettungen der eigenen Lebenspraxis und des eigenen Selbstverständnisses. Durch die Erfahrung der Differenz soll die eigene „relativ natürliche“ Weltanschauung ihre Selbstverständlichkeit verlieren. Idealerweise resultiert daraus eine reflexive Brechung eigener Gewissheiten und die wechselseitige Anerkennung unterschiedlicher Kulturen als gleichwertige. Dieses Ziel wird jedoch keineswegs zwangsläufig und selbstverständlich auch erreicht, denn die Begegnung mit „anderen Kulturen“ führt keineswegs zwangsläufig zum Abbau von Gewissheiten, Überlegenheitsansprüchen und des Glaubens an ihre Unverträglichkeit. Vielmehr können diese gerade im Sinne einer Abwehr von Irritationen verfestigt werden. Dies ist gerade im Fall von in ihrem Selbstverständnis verunsicherten Jugendlichen wahrscheinlich. Denn die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Einbettungen kann als ein kognitiv und emotional anspruchsvoller und voraussetzungsvoller Prozess charakterisiert werden. Es ist deshalb fraglich, ob interkulturelle Jugendpädagogik diesen Prozess ermöglichen kann.

Anforderungen an pädagogische Professionalität

Eine klare und eindeutige theoretische Lösung der angesprochenen begrifflichen und analytischen Schwierigkeiten ist ebenso wenig in Sicht wie eine umfassende, integrative Theorie des Rechtspopulismus und Rechtsextremismus, aus der eine konsistente pädagogische Strategie abzuleiten wäre. Denn der in sich differenzierte Problemkomplex Fremdenfeindlichkeit, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus sperrt sich gegen vereindeutigende Interpretationen und den Entwurf einer singulären Gegenstrategie. Deshalb ist eine Pädagogik gegen

Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus auf professionelle PädagogInnen angewiesen, die auf der Grundlage einer kritischen Auseinandersetzung mit der Komplexität des Themas, der Problematik politischer und pädagogischer Gegenstrategien, ihren Möglichkeiten, Grenzen, Widersprüchen, Fallen und Verführungen, Praxis gestalten, reflektieren und weiterentwickeln. Der theoretisch informierte und praktisch kluge Umgang mit uneindeutigen und widersprüchlichen Bedingungen und Gemengelagen muss auch im Fall einer Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus als Kernelement pädagogischer Professionalität gelten. Daraus erwächst die Forderung, dass es zentrale Aufgabe der Politik sein muss, angemessene Rahmenbedingungen – insbesondere unbefristete Stellen, eine Infrastruktur für die Vernetzung der Fachkräfte, ausreichende Mittel für einen kontinuierlichen Dialog von Wissenschaft und Praxis sowie die Fort- und Weiterbildung – bereit zu stellen, statt immer nur neue Projektkonjunkturen in Gang zu setzen.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Horkheimer, M. (1968): Dialektik der Aufklärung. Amsterdam.
- Auernheimer, Georg (2000): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Erziehung und Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Bonn, S. 18-28.
- Bader, Veit-Michael (1995): Rassismus, Ethnizität, Bürgerschaft. Münster.
- Balibar, Etienne (1990): Gibt es einen Neo-Rassismus? In: Balibar, E./Wallerstein, I.: Rasse – Klasse – Nation. Berlin/Hamburg, S. 23-38.
- Bauman, Zygmund (1992): Dialektik der Ordnung. Hamburg.
- Bielefeld, Ulrich (Hg.) (1991): Das Eigene und das Fremde. Hamburg.
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (1991): Der Gebrauchwert von Selbst- und Fremdethnisierung. In: Prokla, H. 83, S. 291-216.
- Bommes, Michael (1999): Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Opladen.
- Bommes, Michael/Scherr, Albert (2000): Soziologie der Sozialen Arbeit. Weinheim/München.
- Bukow, W.-D./Llaryora, R. (1988): Mitbürger aus der Fremde. Opladen.
- Dannenbeck, Clemens/Esser, Felicitas/Lösch, Hans (1999): Herkunft erzählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster/New York/München.
- Döbert, Rainer/Habermas, Jürgen/Nunner-Winkler, Gertrud (1980): Entwicklung des Ichs. Königstein/Ts.

Eggert-Schmid Noerr, Annelinde (2000): Wohin entwickelt sich die interkulturelle Pädagogik? In: King, Vera/Müller, Bertram K. (Hg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Freiburg, S. 193-208.

Engelmann, Jan (Hg.) (1999): Die kleinen Unterschiede. Frankfurt.

EUMC (2002): Vielfalt und Gleichheit in Europa. Wien.

Geiger, Elly/Lösche, Helga (1999): Paradigmenwechsel in der interkulturellen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H. 3, S. 107-115.

Gogolin, Ingrid (1998): Zugewandert: benachteiligt! In: Diskurs, H. 1, S. 72-75.

Ha, Kien Nghi (1999): Ethnizität und Migration. Münster.

Hall, Stuart/Höller, Christiane (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. In: Engelmann (Hg.) (1999): S. 99-122.

Hamburger, Franz (1994): Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Mainz.

Hamburger, Franz (1997): Kulturelle Produktivität durch komparative Kompetenz. Mainz (Institut für sozialpädagogische Forschung).

Hamburger, Franz (1999): Zur Tragfähigkeit der Kategorien ‚Ethnizität‘ und ‚Kultur‘ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 2, S. 167-178.

Heckmann, Friedhelm (1998): Ethnische Kolonien: Schonraum für Integration oder Verstärker der Abgrenzung? In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.) (1999): S. 29-42.

Miles, Robert (2002): The Concept of Racism. In: Liebhart, K./Melasse, E./Steinert, H. (Hg.): Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Wien, S. 79-94.

Kallmeyer, Werner (2002): Sprachliche Verfahren der sozialen Integration und Ausgrenzung. In: Liebhart, K./Melasse, E./Steinert, H. (Hg.): Fremdbilder – Feindbilder – Zerrbilder. Wien, S. 153-182.

Kiesel, Doron/ Messerschmidt, Astrid/ Scherr, Albert (Hg.) (1999): Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt.

Kohlstruck, Michael (2001): Eine Jugendkultur eigener Art: Der Doppelcharakter der rechtsradikalen Jugendkultur. Berlin (Zentrum für Antisemitismusforschung). Manuskript.

Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2. Jg. H.2. 149-166.

Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.

Radtke, Frank-Olaf (1991): Lob der Gleich-Gültigkeit. In: Bielefeld (Hg.) (1991): 79-96.

Scherr, Albert (1998): Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. In: Neue Praxis, H. 2, S. 49-57.

Scherr, Albert (2000): Ethnisierung als Ressource und Praxis. In: Prokla - Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, H. 120, S. 399-414.

Scherr, Albert (2001a): Bedingungen und Formen von Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. In: Gegenwartskunde, H. 2, S. 173-186.

Scherr, Albert (2001b): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexivem Umgang mit Fremdem und Fremden. In: Neue Praxis, H. 4, S. 347-357.

Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen.

Todorov, Tzvetan (1998): Abenteuer des Zusammenlebens. Frankfurt.

Wallerstein, Immanuel (1990). Der universelle Rassismus. In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel: Rasse – Klasse – Nation. Berlin/Hamburg, S. 49-86.

Autor:

Albert Scherr ist Professor an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Der Text ist entnommen aus: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag, 2003.

Paul Mecheril

Vom antirassistischen zum rassismuskritischen Ansatz¹

Bis etwa Anfang der 1990er Jahre wurde der Begriff Rassismus in der deutschsprachigen Debatte um manifeste und latente Gewalt im Kontext von ethnischer und kultureller Zugehörigkeit politisch, aber auch sozialwissenschaftlich nicht nur selten benutzt, er war geradezu tabuisiert (vgl. etwa Kossek 1999). Die Zurückweisung des Rassismusbegriffs im deutschsprachigen Raum muss in engem Zusammenhang mit der Auseinandersetzung „Nachkriegsdeutschlands“ mit dem Nationalsozialismus, der weithin als Unfall verstandenen geschichtlichen Tatsache des Dritten Reiches verstanden werden. „Rassismus“ war keine Kategorie der Beschreibung deutscher Realität, weil diese Beschreibung mit etwas gleichgesetzt wurde, das nicht sein durfte: die Kontinuität zum Nationalsozialismus (vgl. Kalpaka & Rätzl 1986).

Aufgrund der langjährigen Ablehnung des Rassismusbegriffs blickt die Beschäftigung mit der Analyseperspektive Rassismus sowie der mit ihr verbundenen Handlungs- und Kritikperspektive antirassistischer Ansätze im deutschsprachigen Raum auf eine eher kurze Geschichte zurück. Dies gilt auch für die deutschsprachige Pädagogik, die Fragen, die sich auf mit Migrationsprozessen verknüpfte Phänomene beziehen, traditionell in erster Linie mit dem Kulturbegriff formuliert(e). Der Kulturbegriff lag den konzeptuellen Reaktionen der Pädagogik auf migrationsbedingte Phänomene zu Grunde, sei es im ausländerpädagogischen Konzept der kulturellen Assimilation oder sei es in jener der frühen Interkulturellen Pädagogik zuzurechnenden Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft. Die Analyse von Verhältnissen zwischen ethnischen und ethnisierten Minderheiten und Majorität allein mit Hilfe des Kulturbegriffs und ohne Bezug auf die Dimension ungleicher Macht- und Ressourcenverteilungen ist die zentrale Kritik, die von Konzepten antirassistischer Erziehung an der Interkulturellen Pädagogik formuliert wird. Für den britischen Kontext, in dem Konzepte antirassistischer Erziehung und Kritik eine lange und politisch ebenso einflussreiche wie umstrittene Geschichte haben (siehe hierzu etwa Gomolla und Radtke 2002, S. 30ff), beschreibt dies David Gillborn so (1995, S. 6): „Antiracist approaches are commonly contrasted with multicultural strategies, where the latter are criticized for a narrow focus on curriculum content and ‘positive images’ which do not engage with questions of power and racism in interpersonal and institutional

¹ Beim vorliegenden Text handelt es sich um einen Auszug aus dem mit „Kritik der Fremdheit. Wege aus dem Rassismus“ überschriebenen sechsten Kapitel des im Frühjahr 2004 im Beltz-Verlag erscheinenden Buches „Einführung in die Migrationspädagogik“ von Paul Mecheril.

contexts [...]).” Aus einer dezidiert antirassistischen Perspektive ist die Kulturfixiertheit des pädagogischen Diskurses bis in die späten 1980er Jahre hinein als unreflektierte „Verstrickung von Pädagogen [...] in rassistische Diskurse“ bezeichnet worden (Attia 1997, S. 259). [...]

Kritik des „Anti-Rassismus“

„Wie können pädagogische Konzepte“, fragt Siegfried Jäger zu Beginn des von ihm herausgegebenen Buches „Anti-rassistische Praxen“ (1994, S. 5), „die sich den Abbau rassistischer Praxen zum Ziel gesetzt haben, entwickelt und verwirklicht werden?“

Die Frage macht deutlich, dass die Voraussetzung anti-rassistischer Ansätze die Existenz rassistischer Praxen ist, und zugleich als Ziel anti-rassistischer Arbeit „der Abbau“ rassistischer Praxen angegeben werden kann. Insofern suchen antirassistische Ansätze zu einer Situation beizutragen, in der sie überflüssig geworden sind. In diesem Sinne weist Lena Dominelli (1997, S. 167) mit Bezug auf Soziale Arbeit auf die „Brückenfunktion“ antirassistischer Arbeit hin: „Anti-racist social work, therefore, is a bridge between social work in a racist society and social work in a non-racist one.“

Anders als in benachbarten Bereichen wie etwa dem Bereich „Interkulturellen Lernens“ oder der Arbeit mit „rechtsextremen Jugendlichen“ oder auch dem Bereich der „Gewaltprävention“ (vgl. einführend: Scherr 2001) ist im deutschsprachigen Raum „antirassistische Pädagogik und Erziehung“ kaum Gegenstand des akademisch-universitären Diskurses. Neben präventiven Ansätzen der pädagogischen Arbeit gegen Rechtsextremismus (vgl. Schubarth 2001) beziehen sich etliche Ansätze auch auf die unmittelbare Arbeit mit rechtsextremen Gruppen. Unter diesen ist vermutlich der bekannteste, aber auch umstrittenste Ansatz die „akzeptierende Jugendarbeit“, der zur so genannten „gerechtigkeitsorientierten Jugendarbeit“ weiterentwickelt wurde (Krafeld 2001).

Über den engeren Fokus auf Rechtsextremismus hinausgehend finden sich in den letzten Jahren zwar etliche deutschsprachige Praxisansätze, die die antirassistische Dimension ernstnehmen (vgl. etwa die Beiträge in: Jäger 1994, Attia u. a. 1995, Castro Varela u. a. 1998), eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Relevanz antirassistischer Ansätze steht aber noch aus. Insofern ist der von Thomas Quehl herausgegebene Band „Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik“ (2000), der zentrale Texte der britischen Diskussion in deutschsprachiger Übersetzung präsentiert, eine wichtige Publikation, weil sie die recht differenzierte britische Diskussion einem deutschsprachigen Publikum nahe bringt.

Insgesamt ist aber zu erwarten, dass antirassistische Konzeptionen in Zukunft verstärkt auch im deutschsprachigen Raum diskutiert und berücksichtigt werden - auch, weil die EU ethnische und rassistische Diskriminierung als bedeutsames Problem versteht. „Ethnische Nationalismen wie offensichtliche und latente Formen der Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung können die soziale Integration von Bevölkerungsgruppen behindern, wenn nicht gar fallweise verunmöglichen. Dieser Umstand ist mittlerweile von der EU als sozialpolitische Gestaltungsaufgabe begriffen worden“ (Treichler 2001, S.24).

Der Vertrag von Amsterdam

Der 1997 durch die Regierungskonferenz der EU-Staaten beschlossene „Vertrag von Amsterdam“ hat neue Möglichkeiten des Vorgehens gegen Diskriminierung eröffnet. Mit Artikel 13 des Amsterdamer Vertrages wird erstmals „rassistische“ und religiöse Diskriminierung im Gründungsvertrag der EU erwähnt. Er zielt auf Vorkehrungen, um Diskriminierungen aus Gründen des Geschlechts, der „Rasse“, der ethnischen Herkunft, der Religion oder der Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Ausrichtung zu bekämpfen. Auf der Grundlage dieses Artikels sind im Jahr 2000 zwei Richtlinien zur Gleichbehandlung von Angehörigen ethnischer Minderheiten verabschiedet worden, die für die Politik der Mitgliedsländer unmittelbare und verbindliche Konsequenzen haben. Diese haben die Pflicht, innerhalb von drei Jahren nach In-Kraft-Treten der jeweiligen Richtlinie eigene Rechtsvorschriften zum Schutz von ethnischen Minderheiten vor Diskriminierung zu erlassen. Zusätzlich werden Strukturen gefordert, die die Umsetzung einer solchen Politik beobachten und die Einzelnen bei der Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen unterstützen - sei es beispielsweise am Arbeits- oder am Wohnungsmarkt, beim Zugang zu Dienstleistungen oder Waren. Die deutsche Regierung hat es zwar bisher versäumt, die Richtlinie der europäischen Antidiskriminierungs- und Gleichstellungspolitik in nationales Recht umzuwandeln; gleichwohl kann davon ausgegangen werden, dass politische und dadurch angestoßen pädagogische Konzepte der Anti-Diskriminierung auch auf der Ebene ethnischer und rassistischer Diskriminierung zukünftig intensivier diskutiert werden (vgl. auch das Heft 3/4, 2002 der Zeitschrift „Migration und Soziale Arbeit“ zum Thema „Antidiskriminierung/Antirassismus“; insbesondere die Beiträge von Axel Schulte und Jan Niessen).

Für die deutsche Diskussion ist es nicht unwichtig, die Auseinandersetzungen um den „Anti-Rassismus“ in anderen europäischen Ländern zur Kenntnis zu nehmen und daraus zu lernen. Seit Ende der 1970er Jahre geht in der britischen Diskussion vom anti-rassistischen Ansatz eine starke Kritik an Ansätzen „multikultureller Erziehung“ aus. Der zumeist als auf die Schule bezogene antiracist education diskutierte Ansatz wirft der multicultural education vor, durch den einseitigen Bezug auf „Kultur“ Machtunterschiede zwischen den ethnisch-kulturellen Gruppen zu vernachlässigen: Der Antirassismus versteht „die Marginalisierung, den Ausschluss und die Abwertung schwarzer Kultur durch die weiße Kultur nicht als Irrtum der Geschichte, sondern als das Ergebnis von Machtbeziehungen (Brandt 1986, S. 133f; zit. nach Epstein 2000, S. 65).

Von Beginn an wurden antirassistische Diskurse und Konzepte antirassistischer Pädagogik allerdings auch kritisiert. Drei miteinander zusammenhängende Aspekte der Kritik seien hervorgehoben: Reduktionismus, Moralismus und Essentialisierung.

Reduktionismus: Philip Cohen (1994, S. 21) hat fünf reduktionistische Auffassungen von Rassismus beschrieben, die in antirassistischen Kontexten (Kontexten politischer Bildung, pädagogischer Arbeit und in antirassistischen Workshops) implizit oder explizit fortgeschrieben werden. Diese Positionen versteht Cohen als Reduktionismen, weil sie einseitige Erklärungsangebote darstellen, die zu einseitigen Interventionsstrategien führen (die Reduktionen sind hier so wiedergegeben, wie sie Maria do Mar Castro Varela paraphrasiert hat (1997, S. 247)):

Begriffliche Verkürzungen des Anti-Rassismus:

1. „Rassismus als institutionalisiertes falsches Bewusstsein“: In dieser Reduktion wird die Gesellschaft als durch und durch rassistisch betrachtet. Rassismus ist institutionalisiert, d.h. die staatlichen Institutionen stabilisieren und perpetuieren Rassismus. Rassismus ist damit ein Problem „von oben“.
2. „Rassismus als irrationales Vorurteil“: Diese Position pathologisiert Rassismus, beschreibt ihn gewissermaßen als ein ‚Gift‘, welches das rationale Denken angreift und es zuweilen unmöglich macht.
3. „Rassismus als weiße Herrschaft“: Rassismus beruht bei dieser Position auf einer Struktur der Herrschaft der ‚Weißen‘, und folglich können nur Schwarze den Rassismus beenden.

4. „Rassismus als Klassenherrschaft“: Hier wird Rassismus als ‚Propaganda der herrschenden Klasse‘ verstanden, deren Ziel es ist, die Einheit der Arbeiterklasse zu untergraben.
5. „Rassismus als rationales Eigeninteresse“: Im eigenen Interesse, zur Erweiterung und/oder Stabilisierung der eigenen Privilegien werden Menschen, die zuvor zu ‚Anderen‘, ‚Fremden‘ deklariert wurden, ausgeschlossen, diskriminiert und verletzt. Rassismus wird in dieser Reduktion als bewusstes Vorgehen verstanden.

Antirassistische Ansätze tendieren zu einer eingeschränkten Problemsicht, weil diese Einschränkung funktional für die Realisierung der starken Veränderungsabsicht antirassistischer Ansätze ist. Der Reduktionismus bietet einfache Problem-, und Lösungsperspektiven an, die dem Wunsch, etwas verändern zu wollen, vorderhand zu entsprechen scheinen. Ein weiteres Problem des Reduktionismus findet sich in dem Umstand, dass in der britischen Diskussion mit dem Ansatz des „institutionellen Rassismus“ ein Generalvorwurf an (Bildungs-)Institutionen verknüpft wurde, der jede Form von („ethnischer“) Diskriminierung als rassistische Diskriminierung verstand und skandalisierte. „Unter dem Druck, schnelle, einfache und handhabbare Lösungen für die Praxis zu liefern, wurde der Begriff institutioneller Rassismus [...] rasch zur inhaltsleeren Phrase“ (Gomolla & Radtke 2002, S. 48). Damit wurden nicht nur Möglichkeiten der Analyse von Diskriminierung, sondern auch Möglichkeiten, die „eigentlichen“ Mechanismen der Diskriminierung zu thematisieren und zu verändern, partiell vergeben. „[T]he simplistic definition of racism as prejudice plus power, upon which the notion of institutional racism trades, ignores class and gender divisions, and the differential access to power within both the dominant and subordinate groups“ (Troyna 1993, S. 11).

Moralismus: Reduktionismus ist Voraussetzung des „moralischen Antirassismus“. Charakteristisch für diesen ist neben der totalisierenden Auffassung von „race“, die den Blick auf andere Differenzlinien (Klasse, gender, Alter, sexuelle Orientierung etc.) eher verhindert, zweierlei: „die Annahme eines weißen Rassismus: Rassismus wird als Problem nur der Weißen beschrieben [...]. Darüber hinaus wird die Behauptung vertreten, dass alle Weißen in Rassismus und rassistische Strukturen verstrickt sind“ und „eine schwarz/weiße Weltsicht“, in der die Welt in Begriffen von Schwarz und Weiß definiert und Schwarze als machtlose Opfer dargestellt werden (Gillborn 2000, S. 89). Weil Rassismus im öffentlichen Diskurs ein Zeichen für etwas ist, das ablehnenswert ist, kommt dem Anti-Rassismus der Status zu, legitimer Ankläger konsensuell nicht gerechtfertigter Verhältnisse zu sein. Die Normativität des Anti-

Rassismus ist nicht nur mit einer analytischen Ungenauigkeit verbunden, sondern auch damit, dass der Antirassismus dazu beiträgt, ein Regime der Korrektheit (political correctness) zu errichten (Hall 1996). Der Moralismus des Antirassismus trägt dazu bei, dass durch die implizite Aufforderung zur Nicht-Thematisierung die Auseinandersetzung mit Rassismus und Diskriminierung gemieden wird und rassistische Verhältnisse dadurch nicht abgebaut, sondern konserviert werden.

Essentialisierung: Es scheint eine Eigenart von Gegen-Strategien zu sein, die Logik dessen, wogegen sie sich richten, unbeabsichtigt aufzugreifen und zu bestätigen. Das Problem des (frühen) Anti-Rassismus bestand darin, dass er, indem er die De-Diskriminierung von Schwarzen forderte und antidiskriminierende Konzepte entwickelte, der Vorstellung zuarbeitete, es gäbe das einheitliche „schwarze Subjekt“ (und komplementär: das „weiße Subjekt“). So wichtig die Analyse rassistischer Diskriminierung Schwarzer ist, so problematisch ist aber, dass die eingesetzte Unterscheidung (diskriminierte Schwarze - diskriminierende Weiße) indirekt und z. T. auch beabsichtigt zu einer essentialistischen Auffassung von Schwarz-Sein beiträgt, die nicht nur andere gesellschaftlich bedeutsame Differenzlinien (z. B. Klassen- und Geschlechterverhältnisse) übersieht, sondern auch ein homogenisierendes Konzept von Schwarz-Sein befördert, das suggeriert, dass Differenzen innerhalb der marginalisierten Gruppe keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielten. Für die deutschsprachige Diskussion, in der antirassistische Konzepte eher nicht selbstverständlich diskutiert werden, bezeichnen die skizzierten Probleme die Chance, antirassistische Ansätze in einer reflektierten und verfeinerten Variante aufzugreifen.

Dekonstruktion als Bildungsziel - rassismuskritische Perspektiven

Der große Nutzen antirassistischer Ansätze besteht darin, dass sie als einzige Ansätze das Thema „Rassismus“ benennen. Nicht Rechtsextremismus, nicht Fremdenhass und nicht Feindlichkeit gegen Fremde sind das Problem, das antirassistische Ansätze zum Gegenstand haben, sondern die der europäischen Geschichte in je unterschiedlicher, lokaler Weise eingeschriebene und in institutionellen Strukturen der Gesellschaften verfestigte Option der nation-ethno-kulturellen Differenzierung zwischen Wir und Nicht-Wir, in der das Nicht-Wir unter dem plausibilisierenden Bezug auf sein (etwa kulturelles) Wesen als legitim diskriminierbar verstanden und behandelt wird. Diese (etwa bildungs-)institutionell und alltagsweltlich gegebene Möglichkeit der hegemonialen Unterscheidung und die Weise, in der konkret unterschieden, also Herrschaft ausgeübt wird, kann mit Hilfe des Rassismusbegriffs un-

tersucht werden. Antirassistische Ansätze treten hierbei mit dem Anspruch auf, einen Beitrag zu alternativen, „gerechteren“ Verhältnissen zu leisten. Eingedenk des Wissens um die Probleme und paradoxen Effekte antirassistischer Ansätze und der gegebenen Bedeutsamkeit der Analyseperspektive „Rassismus“ bietet es sich mit Blick auf pädagogisches Handeln und Deuten an, nicht von antirassistischen, sondern von rassismuskritischen Perspektiven zu sprechen. Dies soll nachfolgend geschehen, indem vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen Handlungsansätze und -perspektiven, die im Kontext einer sich mit Rassismen und Dominanzverhältnissen auseinandersetzenden Pädagogik anzusiedeln sind, so markiert werden, dass grundsätzliche Züge einer rassismuskritischen pädagogischen Perspektive deutlich werden.

Diese Grundzüge lauten:

- Mehr (Verteilungs-)Gerechtigkeit
- Antirassistische Performanz
- Vermittlung von Wissen über Rassismus
- Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen
- Reflexion rassistischer Zuschreibungsmuster
- Dekonstruktion binärer Schemata

Mehr distributive Gerechtigkeit: Wenn Bildungsinstitutionen die Bildungsgüter und -zertifikate, die sie zu vergeben haben, unter der Hinsicht „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ in quantitativer und qualitativer Hinsicht ungleich distribuieren, dann stimmt etwas mit den Bildungsinstitutionen und den sie umgebenden bildungspolitischen Kontexten nicht. Aus einer rassismuskritischen Perspektive werden für in und durch Bildungsinstitutionen (re)produzierte Ungleichheiten, die rassistisch diskreditierbare Persongruppen benachteiligen, die Bildungsinstitutionen selbst verantwortlich gemacht. Nicht die „andere kulturelle Identität“ derer, die die nationale (Selektions- und Zuweisungs-)Praxis der deutschen Schule nicht erfolgreich passieren, wird fokussiert, sondern die schulorganisatorische und –institutionelle Struktur. Unter einer rassismuskritischen Perspektive ist es Aufgabe der Bildungsinstitutionen Veränderungen ihrer organisatorischen, didaktischen und curricularen Struktur in Angriff zu nehmen, die die ungleiche Verteilung des Gutes Bildung unter natio-ethno-kultureller Hinsicht reduzieren. Hierzu bedarf es sowohl solcher Strategien, die sich gegen Diskriminierung

durch Gleichbehandlung als auch Strategien, die sich gegen Diskriminierung durch Ungleichbehandlung wenden (vgl. Kap. 5).

Antirassistische Performanz: Auch wenn „political correctness“ eine letztlich problematische pädagogische Perspektive darstellt, muss ihr doch zugute gehalten werden, dass sie eine Art von Schutz für die von Rassismus potenziell Betroffenen vor bestimmten Formen rassistischer Degradierung und Beschämung darstellt. Wo gelernt wird, Ausdrücke wie „Negerkuss“ oder „jemanden türken“ nicht zu benutzen, wo Migrationsandere nicht mehr als „unsere ausländischen Mitschüler“ bezeichnet werden, ist Rassismus zwar nicht „abgebaut“. Dennoch sind (informelle) Regeln, die andere sprachliche Gewohnheiten nahe legen, deshalb zu begrüßen, weil sie für von rassistischer Diskriminierung negativ Betroffene eine Entlastung darstellen. Die antirassistische Selbstdarstellung von Jugendzentren und Schulen, aber auch das symbolische Engagement von Pädagogen und Pädagoginnen gegen Rassismus sind (prekäre) Bestandteile einer rassismuskritischen Pädagogik.

Antirassistische Performanz – Beispiele

„Anschläge auf Flüchtlingsunterkünfte, auf Wohnungen und Geschäfte von Ausländern machten zeitweise fast täglich Schlagzeilen. Immer noch ist die Zahl rassistisch motivierter Gewalttaten alarmierend. Wo Situationen individueller oder kollektiver Bedrohung für Schüler aus Migrantenfamilien gegeben sind bzw. Situationen von ihnen so erlebt werden, ist eine im weitesten Sinn politische Anwaltsfunktion des Kollegiums und der Schulleitung gefordert. Den Schülern aus der Minderheit muss deutlich werden, dass sie nicht allein gelassen sind, was für die anderen Schüler zum Zeichen gelebter Humanität werden kann. So haben einige Schulen nach den Ereignissen von Hoyerswerda und Solingen Solidarität demonstriert. Nach Presseberichten haben sich mancherorts Lehrer, Schüler und Eltern für von Abschiebung bedrohte Mitschüler eingesetzt. Bei selbst initiierten antirassistischen Aktionen sollten die Schüler auf die Unterstützung der Schulleitung bauen können, soweit das rechtlich vertretbar ist. Ein Beispiel hierfür ist die bundesweite Kampagne `Schule ohne Rassismus`, die freilich pädagogisch problematisch werden kann, wenn die Selbstverpflichtung der Schule in Tugendterror ausartet“ (Auernheimer 2001, S. 52).

Vermittlung von Wissen über Rassismus: Auch, wenn das „Wissen z. B. über Imperialismus und die Benachteiligung Schwarzer nicht von selbst und automatisch eine Zunahme antiras-

sistischer Auffassungen und Praktiken“ zur Folge hat (Epstein 2000, S. 65f), ist die kognitive Dimension in schulischer wie außerschulischer Bildung eine bedeutsame rassismuskritische Perspektive. Neben dem allgemeinen rassismustheoretischen Wissen (etwa in Form der Kritik der Fremdenfeindlichkeitsrhetorik) und der Kenntnis der Ergebnisse der empirischen Rassismusforschung geht es hier auch immer um geschichtliches Wissen. Die Beschäftigung mit dem Antisemitismus in Deutschland, die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, die Thematisierung des Kolonialismus des 19./20. Jh., der bis heute nachwirkt, gerade auch in pädagogischen Kontexten, in der Sprache usw., aber auch die Vermittlung von Kenntnissen „lokaler Rassismen“ (und Anti-Rassismen) bezogen auf ein Stadtviertel, einen Betrieb oder eine Schule, sind hier bedeutsam.

Auf einer abstrakteren Ebene wird es unter einer rassismuskritischen Perspektive darum gehen, die Partikularität und Kontingenz von nationalen Einheiten, ethnischen Lebensformen und kulturellen Lebenspraxen zu verdeutlichen; eine eher nicht lineare Geschichtsschreibung und nicht evolutionistische Konzepte werden im Vordergrund stehen.

Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen: Rassismuskritische Perspektiven beziehen sich nicht allein auf abstrakte Gegenstände, sondern beschäftigen sich als pädagogische Ansätze immer auch mit konkreten Erfahrungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungsmustern und eigenen Zugehörigkeitskonzepten (etwa Pinderhughes 1998). Um „gegen Rassismus effektiv arbeiten zu können, sollte jede(r) mit der Reflexion eigener `Rassismen` beginnen - dort aber nicht stehen bleiben“ (Teo 1995, S. 31).

Ein Vorschlag zur Reflexion von Rassismus

„Es geht darum, zu untersuchen, wie die Kinderliteratur Rassismus thematisch und v. a. auch stilistisch bearbeitet und ob sie damit unter Umständen einen Beitrag für die außerliterarische, z. B. pädagogische Arbeit leistet. Ich meine, dass Michael Ende dies in seinen Jim-Knopf-Romanen tut, indem er die Leser dort abholt, wo sie - seiner Meinung nach - stehen. Übertragen auf pädagogische Zusammenhänge bedeutet das, dass es sinnvoll und notwendig ist, die Schüler ihren Rassismus zum Ausdruck bringen zu lassen, um ihn überhaupt einer Bearbeitung zuführen zu können. Vorschnelle antirassistische Prämissen durch die Lehrpersonen oder auch durch eine vordergründig antirassistische Literatur laufen Gefahr, dass die Schüler ihren Rassismus ausblenden bzw. in der Schulöffentlichkeit verheimlichen, um ihn an anderer Stel-

le auszuleben. Die Dekonstruktion von Rassismus aus verschiedenen Ebenen des Textes und seiner Rezeption zielt nicht darauf, dem Autor, dem Text oder gar seinen Lesern rassistische Argumentationsmuster nachzuweisen, sondern herauszuarbeiten, wie mit Rassismus umgegangen wird, ob und wie dieser Komplex im Handlungsverlauf bearbeitet wird. Bei entsprechend engagierter Literatur ergeben sich so Einblicke in einen literarische Auseinandersetzung mit Rassismus, die im Idealfall Ansätze für Antirassismus oder besser Reflexion von Rassismus liefern, die im Unterricht aufgegriffen und bearbeitet werden können“ (Rösch 2000, S. 179f).

Die Thematisierung von Zugehörigkeitserfahrungen unter der Perspektive Rassismus ist immer gefährdet, Dominanz zu reproduzieren (vgl. Mecheril & Schrödter 2003). Insofern bedarf es gerade im Hinblick auf die Frage, wie Rassismuserfahrungen artikuliert und thematisiert werden können, einer genauen Beschäftigung mit der Struktur der Räume, in denen Rassismuserfahrungen thematisiert und kommuniziert werden. Hier können kommunikative Handlungsmaximen und kommunikative Beziehungsmaximen der professionellen Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen unterschieden werden (Mecheril 1995): die Ermöglichung der Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen, Ermöglichung der Wahrnehmung der rassistisch durchsetzten Lebenswelt und die Ermöglichung einer differenzierten Wahrnehmung von Rassismuserfahrungen stellen Handlungsmaximen, Anerkenntnis und Nicht-Banalisierung der Rassismuserfahrungen des Gegenübers, Sensibilität für die Affektgeladenheit des Themas „Rassismus“ und das Eingestehen möglicher Verstehensklüfte kommunikativer Beziehungsmaximen dar.

Reflexion der Zuschreibungsmuster: Ansätze, die Moralisierung zu vermeiden suchen, gehen davon aus, dass es für eine rassismuskritische Perspektive angemessen ist, solche Zuschreibungen von „Anderssein“ und „Fremdheit“, die an rassistische Unterscheidungen anschließen, (gemeinsam) zu reflektieren und über alternative Zuschreibungsmöglichkeiten nachzudenken.

Theaterpädagogische Reflexion

„[...] Anhand der bearbeiteten Forum-Szene hatten die TeilnehmerInnen des Workshops die Möglichkeit, sich über die eigene Position in der Gesellschaft und über die eigene (aktive) Eingebundenheit in gesellschaftliche Machtverhältnisse bewußt zu werden. In der Szene geht es zwar um eine Situation, für die es keine ‚guten‘ Lösungen gibt. Die TeilnehmerInnen ha-

ben dennoch die Möglichkeit genutzt, verschiedene Handlungs-möglichkeiten auszuprobieren und ihren möglichen Ausgang zu erleben. Sie konnten die dabei ausgelösten Gefühle erforschen. Die erfahrene Belästigung in der gespielten ‚Bettelsituation‘ löste bei manchen TeilnehmerInnen Ohnmachtsgefühle aus, die sie daran hinderten, andere Ebenen, als die unmittelbar erlebte, in ihrem Denken und Handeln einzubeziehen. Die empfundene Überforderung, eine Situation abwehren zu müssen, die man sich nicht ausgesucht hat (z. B. angebettelt zu werden), und die man weder unmittelbar verändern noch umgehen kann, minderte die Bereitschaft, sich mit gesamtgesellschaftlichen Widersprüchen auseinanderzusetzen. Im Prozeß des Workshops war es möglich, solche Empfindungen zu erleben, darüber zu reflektieren und sich der Bedingungen des eigenen Handelns bewußt zu werden. Viele TeilnehmerInnen stellten dabei fest, dass das Gefühl, Opfer der Zigeunerin zu sein, mit dem eigenen Denken nicht korrespondierte. Denn – im größeren Kontext betrachtet – würden sie sich durchaus als ‚Täter‘ begreifen im Sinne von Nutznießern eines Systems, welches auf Ausbeutung aufbaut und Armut hervorruft. Durch die Diskussion über die einzelnen Eintauchversuche hatten sie die Möglichkeit zu analysieren, was die einzelnen Handlungsweisen jeweils bedeuten, wenn man sie im gesellschaftspolitischen Kontext untersucht und sie nicht als eine (herrschaftsfreie) Mensch-zu-Mensch-Kommunikation begreift. Umdeutungen dieser Art, das Ausblenden gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge, die Umdefinition einer Situation, wie sie in einigen der hier dargestellten Szenen von den TeilnehmerInnen jeweils vorgenommen wurde, ergeben einen Sinn, sie haben eine subjektive Funktionalität. Dieses Handeln ist nicht eine bloße Verknennung oder Verwechslung der Opfer-Täter-Positionen, die man durch Richtigstellen in so einem Theaterworkshop bzw. Seminar aufheben könnte. Versuche, die damit verbundenen Gefühle, die z. B. dabei entstehen, wenn man sich als ‚Opfer‘ der ‚Zigeunerin‘, der Verhältnisse usw. begreift, auszureden, können deshalb kaum fruchten. Wird dagegen davon ausgegangen, daß all das, was wir jeweils ausblenden, verdrängen, umdefinieren, um die eigene Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten, sich aus der Notwendigkeit ergibt, sich in dieser von Herrschaftsstrukturen bestimmten Gesellschaft zurechtzufinden, wird die Unbrauchbarkeit von Vorwürfen bzw. Kategorien wie ‚Schuld‘ deutlich“ (Kalpaka 1994, S. 126)

Prinzipiell können drei Ebenen der rassismuskritischen Reflexion in pädagogischen Zusammenhängen unterscheiden werden: die institutionsbezogene Reflexion, die Reflexion auf der Ebene des professionellen Handelns und des Habitus der einzelnen Professionellen und

schließlich die Reflexion, die sich auf die Lebenswirklichkeit und das Handeln der schulische wie außerschulische Bildungsinstitutionen in Anspruch Nehmenden bezieht.

Dekonstruktion des binären Schemas: Der Kern rassistischen Denkens besteht, wie erläutert, in der letztlich simplen Figur der herabwürdigenden und benachteiligenden Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturellen Wir und Nicht-Wir, die durch ein komplexes, diachron und synchron verzweigtes System gesellschaftlicher Praktiken aufrechterhalten wird, die über Gesetzgebungen zu Mediendarstellungen und individuellen Habitualisierungen reichen. Würde nun die rassismuskritische Perspektive lediglich für die Umverteilung von materiellen und symbolischen Gütern plädieren, die einen Ausgleich schafft zwischen denen, denen unterschiedliche Positionen im rassistischen System zukommen, bliebe die dem Rassismus zugrunde liegende binäre Logik nicht nur unangetastet, sie würde auch bestätigt und gefestigt werden. Das antirassistische Engagement etwa für die Anerkennung der durch Rassismus unterdrückten „Schwarzen Identität“ kann als Beitrag zur Festigung des Dualismus zwischen „schwarz“ und „weiß“ gelesen werden, die dem Rassismus zugrunde liegt (vgl. Taguieff 1998).

Die Interpretationsperspektive, das Lesen, das dazu beiträgt, Texte und Begriffe auf die sie ermöglichenden binären Schemata und ausschließenden Dualismen zu betrachten, wird „Dekonstruktion“ genannt. Der Begriff der Dekonstruktion geht auf den französischen Philosophen Jacques Derrida zurück. Dekonstruktion ist hierbei nicht als eine allgemeine Methode der Auslegung zu verstehen, „sie ist vielmehr ein bewegliches, sich jeweiligen Kontexten anpassendes Lesen (Handeln)“ (Engelmann, 1993, S. 27), das binäre Oppositionen freilegen will und der Veränderlichkeit von Bedeutungen Rechnung zu tragen sucht. In Abgrenzung von einer Lesart, die Identitäten (der „Migranten“, der „Türken“, der „Albaner“, der „Deutschen“) als voneinander ununterscheidbare und festgelegte disparate Phänomene erkennt, macht die dekonstruktive Lektüre die paradoxe Einheit dieser Unterscheidungen deutlich (vgl. Bonacker 2001, S. 131). Hierbei kann das dekonstruktive Lesen als eines verstanden werden, das mit binären Oppositionen einhergehende Wertungen und Ausschlüsse deutlich zu machen und dadurch zu unterhöhlen sucht. Die Sichtbarmachung von durch Oppositionsbildungen ausgeschlossenen Positionen, die Destabilisierung dominanter oder vereinheitlichender Deutungen wie auch die Hervorhebung der Heterogenität von Identitäten können als Anliegen dekonstruktiver Strategien bezeichnet werden.

Eine konsequente rassismuskritische Perspektive wird insofern für eine „Lektüre“ sozialer Verhältnisse eintreten, die solche Phänomene (an-)erkennt, die nicht ohne weiteres vom binä-

ren Schema erfasst und insofern von ihm ausgeschlossen werden. Praktische Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeit und die Anerkennung hybrider Phänomene sind mithin als bedeutsame Aspekte zu verstehen. Denn nichts widerspricht dem Rassismus so sehr wie die Mischung. Hybride Zugehörigkeiten stellen das Identitätsdenken da in Frage, wo Identität, wie im Fall des Rassismus, als reines und exklusives Phänomen propagiert, geglaubt und sozial praktiziert wird.

Literatur

Attia, Iman (1997). Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Paul Mecheril & Thomas Teo (Hg.). *Psychologie und Rassismus* (S. 286-302). Reinbek.

Attia, Iman et al. (Hg.) (1995). *Multikulturelle Gesellschaft - monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psycho-sozialen Arbeit*. Tübingen.

Auernheimer, Georg (2001). Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Georg Auernheimer (Hg.). *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (S. 45-58). Opladen.

Bonacker, Thomas (2001). Die politische Theorie der Dekonstruktion: Jacques Derrida. In: André Brodocz & Gary S. Schaal (Hg.). *Politische Theorien der Gegenwart II* (S. 129 – 159). Opladen.

Butterwegge, Christoph (1996). *Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt: Erklärungsmodelle in der Diskussion*. Darmstadt.

Butterwegge, Christoph (2000). Entschuldigungen oder Erklärungen für Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt? In: Christoph Butterwegge & Georg Lohmann (Hg.). *Jugend und Rechtsextremismus. Argumente und Analysen* (S. 13-36) Opladen.

Castro Varela, Maria (1997). *Psychologie und Antirassismus*. In Paul Mecheril & Thomas Teo (Hg.). *Psychologie und Rassismus* (S. 243-258). Reinbek.

Castro Varela, Maria, Schulze, Sylvia, Vogelmann, Silvia & Weiß, Anja (Hg.). (1998). *Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie*. Tübingen.

Cohen, Phil (1994). *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Hamburg.

Dominelli, Lena (1997). *Anti-Racist Social Work*. London.

Engelmann, Paul (1993). Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie, In: Paul Engelmann (Hg.). *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart* (S. 5-32). Stuttgart.

Gillborn, David (1995). Racism and Antiracism in Real Schools: theory, policy, practice. Buckingham.

Gillborn, David (2000). Rassismus, Identität und Moderne: Pluralismus, moralischer Antirassismus und modellierbare Ethnizität. In Thomas Quehl (Hg.) Schule ist keine Insel (S. 72-96). Münster.

Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

Hall, Stuart (1996). Einige "politisch nicht korrekte" Pfade durch PC. Das Argument, 213, 71-82.

Heitmeyer, Wilhelm (1987). Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Weinheim.

Held, Josef et al. (1992). "Du mußt so handeln, daß du Gewinn machst" (DISS-Texte Nr.18). Duisburg.

Jäger, Siegfried (Hg.).(1994). Aus der Werkstatt: Anti-rassistische Praxen. Konzepte - Erfahrungen – Forschung. Duisburg.

Kalpaka, Annita & Rätzsch, Nora (Hg.) (1986). Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Berlin.

Kossek, Birgit (Hg.) (1999). Gegen-Rassismen. Konstruktionen – Interaktionen - Interventionen. Hamburg.

Krafeld, Franz-Josef (2001) Für die Zivilgesellschaft begeistern statt nur gegen den Rechtsextremismus ankämpfen. Arbeitsmaterialien zum Konzept der gerechtigkeitsorientierten Jugendarbeit. MDA 16, hg. von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz. Berlin.

Mecheril, Paul (2003a). Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster.

Mecheril, Paul (2003b). Politik der Unreinheit. Über die Anerkennung von Hybridität. Wien.

Mecheril, Paul & Schrödter, Mark (2003). Re-Inszenierung von Diskriminierungserfahrungen in „gemischten“ Gruppengesprächen. Psychotherapie und Sozialwissenschaften (im Druck).

Niessen, Jan (2002). Die Umsetzung von Antidiskriminierungsstandards der EU auf nationaler Ebene. *iza, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*. 3-4/02, 22-33.

Pinderhughes, Elaine (1998). Die Bedeutung von „Rasse“, Ethnizität und Macht in der klinischen Arbeit. In: Maria del Mar Castro Varela u.a. (Hg.). Suchbewegungen, Interkulturelle Beratung und Therapie (S. 129-148). Tübingen.

Quehl, Thomas (Hg.) (2000), „Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik. Münster.

Rösch, Heidi (2000). Jim Knopf ist schwarz. Anti-Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Hohengehren.

Scherr, Albert (2001). Pädagogische Interventionen. Gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus, Schwalbach/Ts.

Schubarth, Wilfried (2001). Pädagogische Strategien gegen Rechtsextremismus und fremdenfeindliche Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen schulsicher und außerschulischer Prävention. In: Wilfried Schubarth & Richard Stöss (Hg.). Rechtsextremismus in der BRD. Eine Bilanz. Opladen.

Schulte, Axel (2002). Diskriminierung als soziales Problem in der Einwanderungsgesellschaft. Iza, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. 3-4/02, 13-21.

Taguieff, Pierre-André (1998). Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Ulrich Bielefeld (Hg.). Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der alten Welt? (S. 221-268). Hamburg.

Teo, Thomas (1995). Rassismus: Eine psychologisch relevante Begriffsanalyse. In: Journal für Psychologie, 3, 24-32.

Treichler, Andreas (2001). Transnationale Migration als Herausforderung einer europäischen Politik des Sozialen. Iza, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. 1/01, 20-27.

Troyna, Barry (1993). Racism and Education. Research Perspectives. Buckingham.

Wahl, Klaus (1995). Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Gewalt. Eine Synopse wissenschaftlicher Untersuchungen und Erklärungsansätze. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.). Gewalt gegen Fremde (S. 11-75). Weinheim.

Autor:

Paul Mecheril ist Professor an der Universität Innsbruck und Leiter des Instituts für Erziehungswissenschaften.

Stephan Bundschuh

Der Tanz auf des Messers Schneide.

Über die Gefährdungen antirassistischer und interkultureller Projektarbeit

(...)

Ursprünglich beabsichtigte ich, unter dem Motto der Tagung „Gut gemeint = gut gemacht?“ über die eigenartige Dialektik von antirassistischer Absicht und der Reproduktion rassistischer Mechanismen, über die Erzeugung von Fremdheit durch die Arbeit gegen Fremdheitsgefühle, über die Verabsolutierung der Differenz durch die Arbeit zur Anerkennung von Differenz und über die Rassisierung der Kultur durch die interkulturelle Arbeit zu sprechen. Nach eingehender Beschäftigung mit der Literatur bin ich zu dem Schluss gelangt, dass es derart gute Texte dazu gibt und es keinen Sinn macht, nur zu wiederholen oder zusammenzufassen, was bereits vorliegt.¹

Ich möchte Ihnen nun eine kleine Geschichte aus einem Aufsatz von Kalpaka und Rätznel vortragen. Sie erzählen von einem Stück eines Hamburger Kindertheaters mit dem Titel: „Fiesta Fiasko – eine Stierkampfvorstellung“. Das Stück richtet sich gegen Krieg und Gewalt, Hauptfigur ist der Stier Ferdinand, „der nicht in der Arena kämpfen will, sondern lieber Blumen pflückt und auf der Wiese den Schmetterlingen nachjagt“, wie sie erzählen. Das Stück beginnt so:

„In Spanien sind die Spanier so stolz wie die Spanier, in Spanien sind die Spanierinnen noch stolzer als die Spanier. In Spanien sind die Spanierinnen so stolz wie die Sonne, die die stolzen Spanier schwitzen macht. Bei der Arbeit und beim Tanzen. Und dann trinken die stolzen Spanier den feurigen spanischen Wein und vor lauter Feuer werden sie noch stolzer. Stolz darauf, dass sie Spanier sind. Und stolz darauf, dass die Spanierinnen Spanierinnen sind. Und stolz darauf, dass sie Spanier und keine Spanierinnen sind. Und dann singen sie und dann lachen sie und dann tanzen sie wieder und dann schwitzen sie wieder und dann trinken sie wie-

¹ Zu nennen sind hier beispielsweise:

- Philip Cohen: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung, Hamburg 1994.
- Annita Kalpaka: Stolpersteine und Edelsteine in der interkulturellen und antirassistischen Bildungsarbeit, in: Wolfram Stender/Georg Rohde/Thomas Weber: Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt/M. 2003. Natürlich lohnt sich immer, den Klassiker von Kalpaka und Nora Rätznel: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Köln 1994 (Erstausgabe 1986) heranzuziehen.
- Rudolf Leiprecht: Antirassistische Ansätze in (sozial-) pädagogischen Arbeitsfeldern: Fallstricke, Möglichkeiten und Herausforderungen, in: Stender/Rohde/Weber: Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt/M. 2003, aber auch andere Aufsätze von ihm.

der von dem feurigen Wein und so werden sie immer stolzer und stärker und mächtiger und mutiger, bis sie vor lauter Stolz nicht mehr gerade gehen können.“²

Das klingt doch eigentlich ganz lustig. Auf alle Fälle harmlos, könnte man denken, da es sich ja erwiesenermaßen um ein Spiel, ein Märchen handelt. Aber, fahren die Autorinnen fort:

„Die Sprache ist grotesk überzogen, man könnte argumentieren, rassistisches Denken würde gerade kritisiert. Man muss sich jedoch fragen, ob man in einer Gesellschaft, die diese Stereotypen als Herrschaftsmittel benutzt und in der die Machtverhältnisse zwischen ethnischer Minderheit und ethnischer Mehrheit derart ungleich verteilt sind, durch solche Witze Klischees nicht eher verstärkt als in Frage stellt.“³

Dazu kommt noch, dass der liebe Stier Ferdinand so gut ist, dass er anders als die Spanier kein Macho sein will und gegen Kampf und Krieg ist. Sind wir männlichen Deutschen nicht auch ein bisschen wie der Ferdinand?

Ist das, was ich gerade erzählt habe, aktuell? Ich glaube, ja. Der Aufsatz, dem ich dieses Beispiel entnommen habe, stammt aber – leider, muss ich sagen – aus dem Jahr 1989.

Ich frage jetzt nicht, wo eigentlich die Jahre zwischen 1989 und 2004 geblieben sind, so dass ein Text von 1989 noch so treffend sein kann, sondern widme mich anderen Punkten, die aber möglicherweise Anhaltspunkte zur Erklärung dieser Lücke bieten.

Im Folgenden will ich von drei Anmaßungen sprechen:

- der Anmaßung der Politik,
- der Anmaßung der Wissenschaft
- und der Anmaßung der Praxis.

Die Anmaßung der Politik

Die Pädagogik ist wieder politisch geworden.

Diese Aussage ist weder eine Reminiszenz an die sechziger Jahre und die StudentInnenbewegung, noch eine Forderung an die heutige Zeit, sondern eine Bestimmung der aktuellen Situation der Pädagogik in den Themenfeldern Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und Interkulturalität.

² Annita Kalpaka/Nora Räthzel: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, in: Nora Räthzel (Hg.): Theorien über Rassismus, Hamburg 2000, S. 184. Das Theaterstück fußt offensichtlich auf dem berühmten Kinderbuch von Munro Leaf: The Story of Ferdinand, Viking Press 1936.

³ Ebd.

Die Bestimmung des Politischen findet auf drei Ebenen statt:

Erstens sind die Themen selbst politisch, hier geht es um Gesellschaftsentwürfe, um das Verhältnis von Einheimischen zu Eingewanderten, von Mehrheiten zu Minderheiten, es handelt sich um Themen, bei denen die Pädagogik die politische und soziale Dimension nicht ausblenden kann.

Zweitens sind die Themen in der Bevölkerung heftig umstritten und führen zu öffentlichen Aus-einandersetzungen auf der Straße, in den Medien, in Hochschulen und auf Schulhöfen. So entpolitisiert die Jugend erscheint, so politisch positioniert sie sich zu diesen Themen.

Drittens sind die Themen von Interesse in der politischen Klasse. Die Politik tut sich damit schwer. In den 80er Jahren wurden Rassismus und Rechtsextremismus politisch vollständig ignoriert, Thema waren die radikale Linke und natürlich der Kommunismus. Dies hat sich glücklicherweise in den neunziger Jahren geändert, allerdings vor allem durch die Gewalt auf der Straße erzwungen, die international mit Schrecken wahrgenommen wurde, da sie Assoziationen zu 1933 weckte. Schließlich hat die Bundesregierung die Programme Entimon, Civitas und Xenos eingerichtet, um bundespolitisch ein Zeichen gegen Rechts zu setzen.

Als Initiative der Bundesregierung standen die Programme politisch wiederholt im Kreuzfeuer:

- Sie haben vielleicht die Diskussion um das Entimon-Programm Ende 2002 verfolgt, bei der es um Sinn und Zweck der Geldvergabe ging, die politische Opposition die Umwidmung der Gelder in Extremismus- oder Islamismusbekämpfung verlangte und der Bundesrechnungshof die Effizienz der Programme bezweifelte. Bezüglich des Programms wankte die Regierung, aber sie fiel nicht.
- Jüngst geriet das Entimon-Programm beim öffentlichen Skandal um die Muslimische Jugend in Deutschland erneut in die Schlagzeilen und in die Mühlen der Opposition, auch der Verfassungsschutz schaltete sich ein.

Dieser politische Druck hat zur Folge, dass die Projekte verstärkt kontrolliert werden, damit aber Innovationen, die genuin mit dem Begriff des Projekts verknüpft sind, natürlich erschwert werden. Denn bei innovativen Ansätzen ist das Ergebnis nicht unbedingt absehbar. Gerade innovative Projekte in den Themenbereichen Rechtsextremismus, Antirassismus und Interkulturalität tanzen auf des Messers Schneide, wenn sie pädagogisch in diesen hochpoliti-

sierten Bereichen neue Wege suchen, und bräuchten dabei doch alle Rückendeckung. So ging wegen mangelnder Unterstützung z. B. das pädagogische Wissen der akzeptierenden Jugendarbeit im rechtsextremen Feld mehr oder weniger verloren, da sie sich – zum Teil zu Recht – so lange einer herben Kritik ausgesetzt sah, dass heute nur noch wenige solcher Projekte existieren und kaum neue Modelle entwickelt wurden, dies jetzt aber öffentlich wieder beklagt wird.

Die Projekte werden durch diese Situation politisch und sozial überfordert. Sie sollen die Welt verbessern, die Zivilgesellschaft stärken, aber kein Aufsehen erregen.

Die Anmaßung der Wissenschaft

Die pädagogische Wissenschaft spielt den Igel und die Igelin, während der Hase mit Namen „Pädagogische Praxis“ verzweifelt nach Luft schnappt: Die Wissenschaft des Interkulturellen schreitet zum Transkulturellen fort. Hat sie Anfang der neunziger Jahre die Interkulturalität gegen die Multikulturalität und Ausländerpädagogik gestellt, indem sie die Beziehung zwischen den Kulturen als besonderes Merkmal des Migrationsdiskurses hervorhob, merkte sie beim Weiterdenken und insbesondere bei ihrer Anwendung in der pädagogischen Arbeit, dass die Hervorhebung der Kultur gegen ihre Intention zur Verdinglichung der kulturellen Differenz führte. Dem Kulturalismus, der auch da kulturelle Differenzen am Werk sieht, wo es sich eher um alltägliche zwischenmenschliche Konflikte oder soziale Auseinandersetzungen ohne einen spezifisch kulturellen Kontext handelt, setzt die heutige avancierte interkulturelle Theorie die Kritik des Kulturbegriffs entgegen. Sie geht so weit zu fragen, ob der interkulturelle Diskurs nicht erst seinen Gegenstand, die kulturelle Differenz, erzeuge, um sich dann an ihr abzarbeiten. Während aber die Theorie den Begriff der Kultur als Deutungsmuster von Konflikten bereits wieder in Frage stellt, hat die Praxis mühselig die Wissenschaftsdiskussion der frühen neunziger Jahre in ihre Arbeitsbereiche aufgenommen. Jetzt, wo sie sich auf die Differenz eingelassen hat und Verständnis für andere Kulturen zu fördern versucht, sagt die Wissenschaft, dass dies längst veraltet oder gar ein Irrweg sei.

Exemplarisch dafür sei ein Aufsatz von Albert Scherr herangezogen.⁴ Dort formuliert er bereits abgeschwächt: „*Durchaus kritikbedürftig ist [...] ein naiver Interkulturalismus und Mul-*

⁴ Albert Scherr: Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus?, in: Stender/Rohde/ Weber (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit, Frankfurt/M. 2003, S. 42-55.

tikulturalismus – und dies sowohl in Hinblick auf seine Problemdiagnose als auch hinsichtlich seiner Programmatik.⁵ Naiv in der Programmatik bedeutet:

- Machtasymmetrien und soziale Ungleichheiten zu ignorieren;
- Kulturen als geschlossen zu betrachten;
- Individuen darauf zu reduzieren, eine Kultur zu repräsentieren;
- nur das Verständnis zwischen Kulturen zu thematisieren, nicht aber Konflikte (z. B. Verständnis von Geschlechterverhältnissen) und den universellen Geltungsanspruch der Menschenrechte zu diskutieren.

Selbst interkulturelle Arbeit, die diese Aspekte reflektiere, stehe vor folgenden Problemen:

- Sie ordne generell das Individuum einer Kultur ein, d. h. gehe vom Vorrang einer Gemeinschaft vor dem Individuum aus.
- Die Begegnung mit „anderen Kulturen“ führe nicht notwendig zu einem Verstehen der Anderen oder gar zu einer Infragestellung der eigenen Kultur bzw. Gewissheiten, es könne sogar das Differenzgefühl im Sinne einer „Abwehr von Irritationen“ verstärkt werden.

Egal also, was interkulturelle Pädagogik macht, sie steht nicht auf der Höhe des demokratischen Individualismus, den die aktuelle Wissenschaft verkörpert.

Die Anmaßung der Projektarbeit

Sie können jetzt nicht erwarten, dass ich die Mühen der Projektarbeit aufzähle, die ich als Geschäftsführer eines Vereins durchaus aus eigener Anschauung kenne: Sie rackern sich ab, sie machen haufenweise unbezahlte Überstunden, sie schlagen sich die Nächte um die Ohren mit konzeptionellen Diskussionen und Undank ist der Welt Lohn: Kaum betreten sie Boden außerhalb ihres Projekts, ernten sie Spott. Sie gelten als ungenügend qualifiziert, die Konzeption ihres Projekts wird zerpfückt in tausend Teile, die sie selbst wieder auflesen müssen. Man gesteht Ihnen zwar zu, dass sie sich anstrengen, aber alles in allem sei es doch umsonst. Checklisten, Richtlinien und Sollenskataloge prasseln auf Sie nieder.

Und Ihre Reaktion darauf? Ressentiment gegen Politik und Wissenschaft. Die Antwort der Praxis ist Verweigerung, das Beharren auf dem Recht, auch „Dönerpädagogik“ und den exotischen Früchtekorb als Visualisierung der Vielfalt der Kulturen zu verwenden. Es zeichnet sich eine widerständige Eigenlogik der Praxis ab.

⁵ Ebd., S. 51. (Hervorhebung v. A. Scherr)

Sie kennen mit Sicherheit alle die Gespräche in der Mittagspause einer Tagung. Am Vormittag kam die Theorie zur Sprache, am Nachmittag schlägt die Stunde der Praxis. Und am Mittagstisch die üblichen Reden:

„War ja schon interessant, aber ganz schön ab-strakt!“ „Und was bringt das jetzt?“ „Die haben ja gut reden, sollen die doch mal einen Tag im Jugendhaus arbeiten, dann sieht das schon ganz anders aus.“

Und danach bleibt man bei seiner alten Praxis, so z. B. bei der kritisch so genannten Dönerpädagogik. Im Zentrum dieses Ansatzes steht die Begegnung des Einheimischen mit dem Fremden. Es handelt sich um „Interkulturelle Arbeit, die unter Einsatz von Kochen, fremdem Essen, Trommeln, Vermittlung fremder kultureller Werte usw. geschieht“.⁶ Sie geht davon aus, dass „[h]äufiger Kontakt zu Ausländern [...] mit überdurchschnittlich positiven und mit geringen Negativ-Wertungen einher[geht]. Diese Tatsache spricht klar für die These, dass das gegenseitige Kennenlernen und die Interaktion dem Abbau von Vorurteilen dienlich sind.“⁷ Es geht um Wissensvermittlung über die Herkunftsländer der Referentinnen und Referenten mit Migrationshintergrund. Die These lautet: „Lebendig vermittelte Information über ‚Fremde‘ und ‚Fremdes‘ verbessert deutlich die interkulturelle Kompetenz Jugendlicher“⁸, worunter verstanden wird, dass die Jugendlichen sich in fremde Lebens- und Sichtweisen hineinversetzen und so einen Perspektivenwechsel vollziehen und damit „ein Bewusstsein für ein durch die jeweils umgebende Kultur geprägtes Denken“⁹ erhalten. Letzteres ist schon richtig, unterschlägt aber, dass im Migrationsdiskurs mindestens ein weiteres Bewusstsein eine Rolle spielt, nämlich das des Herausgelöstseins aus Kulturen.

Noch spannender wird es allerdings, wenn das Gelingen interkultureller Begegnungen in die Verantwortung der Referentinnen und Referenten mit Migrationshintergrund gelegt wird. Auf ihnen allein liegt die Last der Vermittlung, wenn sie eine homogene mehrheitsdeutsche Gruppe teamen. Da schließt sich ein ganzer Anforderungskatalog einschließlich der Aufforderung an, dass Störende – die im Zweifel rassistisch agieren – von den teamenden Migrantinnen und Migranten vorrangig zu beachten seien. Bei dieser Pädagogik können sich die Einheimischen beruhigt zurücklehnen, denn die Verantwortung für ein Scheitern tragen die „Fremden“. Hier sehen wir wieder eine ähnliche Drehung wie beim von Kalpaka und Rätzkel entlehnten Bei-

⁶ Schulze: Interkulturalität per Döner?, in: Stender/Rohde/ Weber (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit, Frankfurt/M. 2003, S. 177.

⁷ Ebd., S. 181.

⁸ Ebd., S. 183.

⁹ Ebd.

spiel über die Spanier. Am Ende sind immer die „Deutschen“ gut. Es ist erstaunlich, wie wir Mehrheitsdeutschen es schaffen, unsere Probleme anderen aufzubürden und uns damit unserer Verantwortung zu entledigen. Nur dass diese erwähnte Pädagogik nicht aus dem Jahr 1989, sondern aus dem Jahr 2003 stammt.

Was also tut Not?

Erforderlich ist eine radikale Demokratisierung in allen genannten Feldern, d. h.

- eine Politisierung der etablierten Politik. Sie muss sich anstrengen, Politik gegenüber der Zivilgesellschaft nicht bürokratisch zu regeln, sondern zur Kultur der politischen Aushandlung in den Konfliktfeldern zu gelangen, die Gegenstand unserer Arbeit sind. Verlangt ist die Bereitschaft zum Dialog.
- Eine Dialogisierung der pädagogischen Wissenschaft. Sie kann sich nicht in ihrem eigenen Kreis drehen, sondern muss den Kontakt zur Praxis suchen, sofern sie Interesse hat, dass sich ihre Modelle in einer Verbesserung der pädagogischen Praxis niederschlagen. Vor allem aber sind die praktischen Erfahrungen selbst erkenntnisnotwendig für die Relevanz pädagogischer Theorien, wenn sie den Anspruch der Praxishilfe erheben wollen. Die Pädagogik muss sich in die Lage versetzen, Handlungsmodelle zu entwickeln, die die schwierigen Arbeitsbedingungen vor Ort berücksichtigen.
- Die Praktizierenden müssen ihr Ressentiment ablegen und die durchaus vorhandenen Gesprächsangebote von Politik und Wissenschaft nicht immer nur als Zumutung wahrnehmen. Nötig ist ein politisches Bewusstsein der pädagogischen Praxis, d. h. sie muss sich ihres gesellschaftlichen Ortes und ihrer Verflechtungen mit anderen gesellschaftlichen Feldern vergewissern.

(...)

Autor

Dr. Stephan Bundschuh ist Geschäftsführer des IDA e. V. und Mitglied des Entimon-Beirats.

Abou Soufiane Akka

„Wir sind alle Schwarzköpfe“

Selbstethnisierung als Strategie der Selbstbehauptung

Junge Männer in Deutschland reden, nicht ohne Stolz, über ihre Ehre. Sie inszenieren ihre Männlichkeit über die Ehre, rechtfertigen ihre Rolle als Mann und entschuldigen gewalttätiges Handeln, in dem sie es zu einem Akt der Wiederherstellung eines verletzten Ehrgefühls erklären. Mit Unbehagen, Skepsis und Furcht begegnen viele Pädagog/innen jenem Ehrgefühl, welches von ‚nicht-deutschen‘ Jugendlichen geäußert wird. An ihrem Konzept der Ehre wird neben der religiösen Bindung, dem traditionellen und patriarchalen Rollenverständnis die überzogene, zur Schau getragene Männlichkeit beklagt und problematisiert. „Verlockender Fundamentalismus“ titelten W. Heitmeyer, J. Müller und H. Schröder ihre 1997 veröffentlichte Analyse über ‚türkische‘ Jugendliche in Deutschland. In ihrer Untersuchung behaupten sie eine zunehmende Hinwendung von ‚türkischen‘ Jugendlichen zu einer „religiös fundierten Gewaltbereitschaft“. Dankbar wurden die Ergebnisse von der medialen Öffentlichkeit aufgenommen und in diversen Publikationen wurde der ‚Multikulturalismus‘, gar für gescheitert erklärt. In dieser kritikwürdigen Untersuchung stimmen knapp 80 % der befragten ‚türkischen‘ Jugendlichen der Aussage zu: „Du kannst machen was du willst, du wirst hier nie dazugehören.“ Diese Zustimmung sagt viel über bundesrepublikanische Verhältnisse aus, die es selbst den Kindern und Kindeskindern der eingewanderten Generation unmöglich machen, sich als Teil der Gemeinschaft zu bekennen (Rommelspacher 1990, 32).

Das Beharren auf ethnischer Differenz von Seiten hier aufgewachsener Migrant/innenkinder ist eine Antwort auf die alltäglich erlebte rassistische Erfahrung und der Unmöglichkeit, sich als Teil der Mehrheitsgesellschaft zu verstehen. Die Selbstethnisierung vermag es, das von der Mehrheitsgesellschaft beschädigte und bedrohte Selbstbewusstsein wieder herzustellen oder zu verteidigen. Sie ist die Umkehrung und Einverleibung von Zuschreibungen sowie die Konstruktion einer Kollektivität, die es für viele erst möglich macht, hier in Deutschland zu leben. Als „Strategie der bloßen Umkehrung“ (Hall 1994, 20) erlangt Selbstethnizität ihre Wesenhaftigkeit, in dem sie sich an Nationen (Heimat), Kulturen oder Religionen bindet.

Eine solche Gegenidentifikation über die Selbstethnisierung kann sich aber nicht nur auf verfestigte Strukturen wie Sprache, Pass oder Religionen verlassen. Sie muss sich darüber hinaus ständig in Beziehung setzen mit der herrschenden Identität und sich entweder bewähren oder neu hergestellt und repräsentiert werden. Selbstethnisierung ist somit Selbstbehauptung. Sie

behauptet im wahrsten Sinne des Wortes eine eigene Identität und ein intaktes Selbstbild und schützt diese so vor den Demütigungen der Mehrheitsgesellschaft, um sich in dieser zu behaupten.

In diesem Sinne kann Ehre als ein Ergebnis von Praktiken verstanden werden, über die sich Identität herstellen lässt. Sie koppelt die eigene Identität mit der sozialen Rolle innerhalb einer Gemeinschaft und ermöglicht so die Teilnahme an ihr. Die Gemeinschaft kann die Familie, der Klan, die Nachbarschaft, die Umma, eine Nation oder ein Volk, aber auch die eigene Clique sein. Eine zur Schau getragene Ehre verleiht Stärke, Macht und Stolz. Wird sie bedroht, ist nicht nur das eigene, sondern auch das kollektive Selbst in Gefahr. Ehre ist somit eine Chiffre und gleichzeitig Garant für die personale und soziale Integrität. Ehre wird einem nicht in die Wiege gelegt und lebt von ihrer Instabilität, „sie kann verliehen, angestrebt, errungen, gemehrt, vermindert, zu- und abgesprochen werden.“ (Vogt/Zingerle 1994, 18) Eine nach Ehre strebende Handlung benötigt Übertreibungen, um sich in Szene zu setzen und wahrgenommen zu werden. Diese Perspektive umfasst natürlich nicht das ganze Phänomen Ehre. Sie wendet jedoch den Blick ab von einem kulturalistisch und religiös determinierten Begriff der Ehre und hebt stattdessen seinen artifiziellen und unfesten Charakter hervor.

In der Arbeit mit Jungen erlaubt diese Perspektive vielfältige Anknüpfungspunkte. Vorausgesetzt man erkennt Selbstethnizität als eine Strategie der Selbstbehauptung und Selbstermächtigung an. Wenn nicht die Wesenhaftigkeit von kultureller Identität den Blick auf die Prozesse der Selbstethnisierung trübt, sondern die Handlungen im Mittelpunkt stehen, welche die Identitäten erst hervorbringen, eröffnet dies ein Feld von möglichen Auseinandersetzungen. Auf diesem Feld kann über die Bedeutungen und Grenzen dieser Handlungen für das eigene Selbstbild verhandelt werden, ohne ihre Berechtigung in Frage zu stellen. Solch eine Auseinandersetzung fordert aber nicht nur die migrantischen Jungen heraus, sondern auch migrantische Teamer. Ähnlich wie wir den Jungen im Gespräch oder im Spiel die Möglichkeit geben, sich in ihrer Identität zu repräsentieren, fordern sie die nicht-deutschen Teamer/innen auf, sich als Nicht-Deutsche darzustellen und zu positionieren. Damit geben sie den Pädagog/innen auch Möglichkeiten, Formen der Ethnizität – also antirassistische Strategien – aufzuzeigen, die keiner Rückgriffe auf Nation oder Religion bedürfen.

Literatur

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Hamburg.

Rommelspacher, Birgit (1999): Die multikulturelle Gesellschaft am Ende – oder am Anfang?
In: Bukow, Wolf-Dietrich/Ottersbach, Markus (Hg.): Der Fundamentalismusverdacht. Plä-
doyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochtonen Jugendlichen.
Opladen, 21-35.

Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold (Hg.) (1994): Ehre: Archaische Momente in der Moderne.
Frankfurt/M.

Autor

Abou Soufiane Akka arbeitet u.a. für das Bremer JungenBüro.