

Überblick

3/2008

Aspekte einer Pädagogik in der Migrationsgesellschaft

- ▶ **Interkulturelle Soziale Arbeit oder Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft - Überlegungen zur Bezeichnung einer Profession**
- ▶ **Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung**

IDA_{NRW}

Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums
für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen
14. Jg., Nr. 3, September 2008
ISSN 1611-9703

Inhalt	
Schwerpunkt	
Aspekte einer Pädagogik in der Migrationsgesellschaft	3
- Interkulturelle Soziale Arbeit oder Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft – Überlegungen zur Bezeichnung einer Profession	
Stephan Bundschuh	3
- Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung	
Anne Broden	7
Termine	13
Nachrichten	14
Literatur und Materialien	14

Impressum

Der „Überblick“ erscheint vierteljährlich, ist kostenlos und wird herausgegeben vom Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit in NRW (IDA-NRW), Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, Fax: 02 11 / 15 92 55-69, Info@IDA-NRW.de, www.IDA-NRW.de
 Redaktion: Anne Broden

Der „Überblick“ und das Projekt IDA-NRW werden gefördert vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. IDA-NRW ist angegliedert an das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismussarbeit e. V..
 Einsendeschluss von Nachrichten und Veranstaltungshinweisen für Nummer 4/2008: 1. 12. 2008.

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

der sog. Anti-Islamisierungskongress wurde kein Triumph der Rechtsextremen. Es war ein Sieg der Demokratie gegen Demagogie und Menschenverachtung, kreativ und wohl gelaunt: TaxifahrerInnen wollten keine Rechtsextremen chauffieren (und an ihnen auch kein Geld verdienen), Gastwirte nicht ihr gutes Kölsch in die falschen Kehlen fließen lassen. Die „Armee der Clowns“ blockierte eine Gasse zum Heumarkt, wo sich die Rechtsextremen versammeln wollten, und passte mit ihren geschminkten Gesichtern und Pappnasen gut nach Köln. Auch quantitativ waren die DemokratInnen deutlich in der Überzahl. Der „Kongress“ war bereits vor dem Verbot gescheitert, nicht nur, weil Pro- Köln kaum „KameradInnen“ aus dem In- und Ausland mobilisieren konnte, sondern auch, weil Tausende von Gegendemonstrierenden die Kundgebung der Rechtsextremen zu verhindern wussten.

Beeindruckend war dieser Widerstand aber nicht nur, weil die Rechtsextremen in ihre Schranken verwiesen wurden, sondern weil an diesem Tag die zivilgesellschaftlichen Akteure ein klares politisches Zeichen gegen die Gleichsetzung von Islam und Islamismus setzten. Sie verwahrten sich gegen eine Politik auf dem Rücken der MigrantInnen und plädierten eindrucksvoll für das Recht auf freie Religionsausübung.

Dennoch: Die Rechtsextremen sind trotz der „Niederlage von Köln“ noch nicht ins Abseits gestellt. Ihnen spielen auch weiterhin rassistische und nationalistisch aufgeladene Diskurse in die Hände. Der „Aufstand der Anständigen“ (Bundeskanzler a. D. Schröder) war erfolgreich, aber wie steht es um den „Anstand der Zuständigen“ (Replik der FR auf Schröder), der PolitikerInnen, der MedienvertreterInnen, der Lehrenden, der KirchenvertreterInnen, auch der Menschen an den Stammtischen? Rassismus und Nationalismus sind Bestandteil des ideologischen Gedankengutes zumindest eines Teils der „Mitte der Gesellschaft“. Insofern stimmen auch die mehrheitlich deutliche Distanzierung zu Pro-Köln und dem Anti-Islamisierungskongress in den Medien sowie entsprechende Äußerungen einiger PolitikerInnen hoffnungsvoll. Der freundliche und zugleich unzweideutige Widerstand der DemokratInnen sowie die öffentliche Aufmerksamkeit haben deutlich werden lassen, mit wem wir es bei Pro-Köln zu tun haben. Vielleicht sind einigen WählerInnen die Augen geöffnet worden und lassen diese Ereignisse einige DemagogInnen kleinlaut werden. Das Wahljahr 2009 mag kommen.

Herzliche Grüße,
 Anne Broden

Schwerpunkt Aspekte einer Pädagogik in der Migrationsgesellschaft

Zwei unterschiedliche Aspekte einer Pädagogik in der Migrationsgesellschaft bilden den thematischen Schwerpunkt dieser Ausgabe des „Überblick“.

Stephan Bundschuh plädiert in seinem Beitrag anhand der aktuellen Literatur im Themenfeld für eine Erweiterung des Begriffs der „interkulturellen sozialen Arbeit“ hin zu einer „sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft“, um sowohl interkulturelle Aspekte als auch Empowermentansätze sowie Erscheinungsformen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit angemessen thematisieren zu können.

Anne Broden problematisiert in ihrem Artikel den zentralen Topos interkultureller Bildung, das Verstehen der Anderen. Am Beispiel einer interkulturellen Fortbildung werden Implikationen einer unreflektierten Verstehenskonzeption aufgezeigt und analysiert. Angesichts der Unhintergebarkeit der Verstehens-kategorie im pädagogischen Kontext werden Ansätze zum kritischen Umgang mit diesem Topos umrissen.

Interkulturelle Soziale Arbeit oder Soziale Arbeit in der Migrations- gesellschaft – Überlegungen zur Bezeichnung einer Profession

Stephan Bundschuh

Zur Bestimmung von Begriff und Inhalt Inter- kultureller 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 Nichtmigrante 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 analyti-

sche 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 kulturellrelativistische oder kritisch universalistische Position einnimmt, sowie mit einem Ausblick auf die Kritik am Kulturkonzept diskutieren. Sowohl kulturellrelativistische 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 Zuschreibung 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* bezieht. 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 Ausgegrenzten 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 rassistuskritischen 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 Parteinahme 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 eingengt 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 migrationspezifische 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 Ar-

beit 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 2002, 145-155

Autor

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

Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung¹

Anne Broden

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 Einwandernden 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

„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 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,

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.

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.

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 Nachfolgenerationen. 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 Kom-

petenz 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-okzidental 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-okzidental 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 okzidental 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 okzidental 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.

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 ‚Anderer‘ 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 Begegnung 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 *Selbstthematization* 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

⁴ Konjugalfamilien im Sinne von Kernfamilien

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

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 Verstehens-kategorie als zentralem Topos zahlreicher interkultureller Fortbildungsangebote lassen sich aus einer rassismuskritischen Perspektive⁶ verschiedene Problematisierungen benennen.

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

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 *rassismuskritische* Theoriebildung und keine entsprechende Praxis gibt. Bereits die gedankliche, diskursive Auseinandersetzung um ‚Differenz‘, um ‚Anderer‘ 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 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.

„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‘ kriert sich selbst, ‚Sie‘ werden kriert.

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 ‚verschlafft‘ oder dadurch, 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 beschrieben 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 rekurriert, 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.

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

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)

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 -](http://www.zentrum-oekumene-ekhn.de/fileadmin/Leitung_Texte/jb2005.pdf)

[_Texte/jb2005.pdf](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: Gemeinde, 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: Dibie, P./ Wulf, Ch. (Hg.): Das Verstehen des Nichtverstehens. Ethno-soziologie interkultureller Begegnungen, Frankfurt a. M./New York, 61-75.

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

Authorin

Anne Broden ist Projektleiterin des IDA-NRW

Termine

Akzeptieren oder konfrontieren? Zum pädagogischen Umgang mit rechts- extrem orientierten Jugendlichen

(Arbeitstitel)

Fachforum Rechtsextremismus des IDA-NRW in Kooperation mit dem Landesjugendring NRW und der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz

Termin: 26. November 2008, 13.00 - 17.00 Uhr
Ort: Duisburg

ReferentInnen: Anne Broden (IDA-NRW), Prof. Dr. Franz-Josef Krafeld (Hochschule Bremen), Andreas Sandfoß (Schulsozialarbeiter)

Moderation: Dr. Michaela Köttig (Universität Göttingen)

Infos: Anne Broden, IDA-NRW, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, info@ida-nrw.de

Rassismus, Antisemitismus Islamfeindlichkeit: Folgen ihrer Gemeinsamkeiten und Unter- schiede für die Pädagogik

Eine Fachtagung des IDA-NRW in Kooperation mit IDA e. V.

Termin: 28./29. November 2008

Ort: DGB-Bildungsstätte Hattingen

ReferentInnen: Abousoufiane Akka, Iman Attia, Anne Broden, Dr. Stephan Bundschuh, Prof. Dr. Susanne Lang, Prof. Dr. Paul Mecheril, Barbara Schäuble

Infos: Anne Broden, IDA-NRW, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, info@ida-nrw.de

"Rassismus bildet" - Pädagogik unter Bedingungen rassistischer Normalität

Ein Fachgespräch des IDA-NRW in Kooperation mit Prof. Dr. Paul Mecheril, Universität Innsbruck

Termin: 5./6. Dezember 2008

Ort: CJD Bonn

ReferentInnen: Dr. Tarek Badawia, Santina Battaglia, Birgit de Boer, Andreas Foitzik, Prof. Dr. Annita Kalpaka, Prof. Dr. Susanne Lang, Thomas Quehl, Nadine Rose

Infos: Anne Broden, IDA-NRW, Tel: 02 11 / 15 92 55-5, info@ida-nrw.de

Nachrichten

Film der DIDF-Jugend über das „wahre Leben der Migranten“

Die DIDF-Jugend in Krefeld hat einen Kurzfilm über das Leben von Migrantinnen und Migranten in ihrer Stadt gedreht. In Zusammenarbeit mit Professor Wolfgang Dreßen von der Fachhochschule Düsseldorf haben die Jugendlichen typische Szenen aus ihrem Alltag verarbeitet. Der Film mit dem Titel: „Das wahre Leben der Migranten – Vorurteile in Krefeld“ besteht aus drei Szenen: Einem Bewerbungsgespräch, einer Disko-Szene und einer Alltags-Szene im Stadtteil der Jugendlichen. Ziel des Films ist es, Vorurteile von Deutschen gegenüber Migrantinnen und Migranten und umgekehrt darzustellen und allgemeine gesellschaftspolitische Themen anzusprechen.

Infos: Föderation Demokratischer Arbeitervereine (DIDF)-Jugend, Hohenstaufenring 55, 50667 Köln, Tel: 02 21 / 9 25 54-93, jugend@didf.de, www.didf.de

Jusos-NRW fordern eine moderne Integrationspolitik

Der Landesverband NRW der JungsozialistInnen in der SPD (JUSOS) hat auf seiner 7. Landeskonferenz in Bonn Beschlüsse zum Thema Migration gefasst. Unter der Überschrift „Gleiche Rechte, gleiche Chancen – für eine moderne Integrationspolitik“ nimmt der Landesverband zum Bildungswesen, der Lage von MigrantInnen, der Verantwortung der Medien, der Situation von Migranten und Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt, der kommunalen Integration und politischen Partizipation Stellung. Gefordert wird die Gestaltung der Bundesrepublik Deutschland als plurale Einwanderungsgesellschaft u. a. durch den Abbau sozialer Benachteiligungen von Migrantinnen und Migranten und die Akzeptanz der doppelten Staatsbürgerschaft.

Infos: JungsozialistInnen in der SPD (JUSOS), Landesverband Nordrhein Westfalen, Kavalleriestraße 16, 40213 Düsseldorf, Tel: 02 11 / 1 36 22-3 25, info@nrwjusos.de, www.nrwjusos.de

Informationen zur Einbürgerung

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Maria Böhmer, hat eine Broschüre mit dem Titel „Wege zur Einbürgerung“ herausgegeben, die über die verschiedenen Möglichkeiten zum Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit informiert. Die Veröffentlichung enthält Informationen zu allen Fragen, die für die Einbürgerung relevant sind. Antworten gibt es z.

B. auf die Frage: „Wann habe ich einen Anspruch auf Einbürgerung“, „Wie muss der Antrag aussehen und welche Unterlagen brauche ich?“ oder „Welche Regeln gelten für Staatenlose?“ Die Broschüre kann über die Homepage der Integrationsbeauftragten bestellt werden und steht dort auch als Download bereit.

Infos: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Willy-Brandt-Straße 1, 10557 Berlin, Tel: 0 30 / 1 84 00-16 40, internetpost@integrationsbeauftragte.de, www.integrationsbeauftragte.de

Literatur und Materialien

... zum Thema Rechtsextremismus

Arzheimer, Kai: Die Wähler der extremen Rechten 1980 – 2002, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 2008

Bernhardt, Markus: Schwule Nazis und der Rechtsruck in Gesellschaft und schwuler Szene, Bonn: Pahl-Rugenstein Verlag, 2007

Bund Deutscher Pfadfinder (BDP) (Hg.): Hyperlinks gegen Rechts. Jugendliche gegen Rechtsextremismus. Jugendliche vernetzen sich gegen Rechtsextremismus und Intoleranz, Frankfurt a. M. 2008 (CD-ROM)

Bund Deutscher PfadfinderInnen – Bundesverband (Hg.): Bundesinfo. Themenheft „Gegen Rechts“, 118/08, Frankfurt a. M. 2008

Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin (Hg.): Ein Blick in die Mitte. Zur Entstehung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen in Deutschland, Berlin 2008

Häusler, Alexander (Hg.): Rechtspopulismus als „Bürgerbewegung“. Kampagnen gegen Islam und Moscheebau und kommunale Gegenstrategien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 2008

Jugendamt der Stadt Essen in Kooperation mit dem Arbeitskreis Ruhr gegen rechtsextreme Tendenzen bei Jugendlichen (Hg.): Rechtsextremismus und rechte Einstellungen. Statistiken und Schaubilder zum Thema, 4. aktualisierte und erweiterte Aufl., Essen 2008

Jugendclub Courage Köln e. V. (Hg.): Köln ganz rechts. Die extreme Rechte und die Braunzone in Köln, Köln 2008

Klärner, Andreas: Zwischen Militanz und Bürger-

lichkeit. Selbstverständnis und Praxis der extremen Rechten, Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsges. mbH, 2008

Kulick, Holger (Hg.): MUT-ABC für Zivilcourage. Ein Handbuch gegen Rechtsextremismus. Von Schülern für Schüler. Nach einer Idee von Caspar Rehner, Leipzig: Edition Hamouda, 2008

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR)/Verein für Demokratische Kultur in Berlin e. V. (VDK) (Hg.): Handlungs-Räume. Umgang mit rechtsextremen Anmietungsversuchen von öffentlich-rechtlichen Veranstaltungsräumen. Eine Handreichung der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus Berlin (MBR), Berlin 2008

Röpke, Andrea/Speit, Andreas (Hg.): Neonazis in Nadelstreifen. Die NPD auf dem Weg in die Mitte der Gesellschaft, Berlin: Christoph Links Verlag, 2008

SPD-Landtagsfraktion Mecklenburg-Vorpommern (Hg.): Provokation als Prinzip. Die NPD im Landtag von Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2008

... zu den Themen Rassismus, Antisemitismus, Antirassismus

Anne Frank Haus Amsterdam (Hg.): „Alle Juden sind ...“. 50 Fragen zum Antisemitismus, Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2008

AntiDiskriminierungsBüro Köln (ADB)/Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V. (ÖgG) (Hg.): Diskriminierungsfälle 2007, Köln 2008

Rensmann, Lars/Schoeps, Julius H. (Hg.): Feindbild Judentum. Antisemitismus in Europa (Eine Publikation des Moses Mendelssohn Zentrums für europäisch-jüdische Studien, Potsdam), Berlin: Verlag für Berlin-Brandenburg GmbH, 2008

Sigg, Stephan: Christlicher Fundamentalismus. Informationen, Abgründe, Arbeitsmaterialien, Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2008

... zum Thema NS-Vergangenheit

AK Ruhr – Arbeitskreis der Ruhrgebietsstädte gegen rechtsextreme Tendenzen bei Jugendlichen/Jugendamt der Stadt Essen (Hg.): „Gut fand' ich, dass wir das selbstständig machen durften“. Stadtspiele zur lokalen NS-Geschichte, 2. überarbeitete Aufl., Essen 2008

Wochenschau Verlag in Zusammenarbeit mit dem

Fritz Bauer Institut (Hg.): Ausgrenzung und Vernichtung (Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gemeinschaftskunde, Sek. I, 58. Jg., Nr. 6), Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag, 2007

Wochenschau Verlag (Hg.): Wochenschau-methodik. Sekundarstufe I Ausgrenzung und Vernichtung. Sekundarstufe II Migration und Integration (Didaktische und methodische Hinweise für die Hand des Lehrers, 58. Jg., Nr. 6), Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag, 2007

... zum Thema Zuwanderung und Migration

Arslan, Nurcan/Färber, Christine/Köhnen, Manfred u. a.: Migration, Geschlecht und Arbeit. Probleme und Potenziale von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt, Opladen/Farmington Hills: Budrich Uni Press Ltd., 2008

Netzwerk Friedenskooperative (Hg.): Friedensforum. Zeitschrift der Friedensbewegung. Themenheft „Flüchtlinge ohne Recht auf Asyl“, 21. Jg., 3/2008, Bonn 2008

Reichart, Elke: Deutschland, gefühlte Heimat. Hier zu Hause und trotzdem fremd?! (Reihe Hanser), München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2. Aufl., 2008

Woyke, Wichard (Hg.): Integration und Einwanderung. Eine Einführung (uni studien politik), Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag, 2007

... zu den Themen Interkulturelles Lernen und interkulturelle Gesellschaft

Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität (Interkulturelle Studien, Bd. 13), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, 2. aktual. u. erw. Aufl., 2008

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V. (Hg.): Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. Vierteljahresheft zur Förderung von Sozial-, Jugend- und Gesundheitshilfe. Themenheft „Parallelgesellschaften und interkulturelle Öffnung: Aktuelle Debatten um Migration und Integration“, 38. Jg., Nr. 3/2007, Berlin 2007

Diakonisches Werk Württemberg, Abteilung Kinder, Jugend und Familie (Hg.): „Vergiss ..., vergiss nie, ...“. Jugendhilfe im Einwanderungsland – ein Handbuch. Ergebnisse aus dem Projekt djela diakonische Jugendhilfe im Einwanderungsland, Stuttgart o. J.

djo-Deutsche Jugend in Europa, Bundesverband e. V. (Hg.): Migrantenselbstorganisationen als Akteure der Internationalen Jugendarbeit. aktiv – international – vernetzt, Berlin 2007

Hamadeh, Anis: Islam für Kids, Heidelberg: bhv, Redline GmbH, 2007

İpşiroğlu, Zehra: Eine andere Türkei. Literatur, Theater und Gesellschaft im Fokus einer Randeuropäerin, Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag, 2008

Keene, Michael: Was Weltreligionen zu Alltagsthemen sagen. Aktuelle Probleme aus der Sicht von Christen, Juden und Muslimen, Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr, überarbeitete Neuauflage Dezember, 2006

Keene, Michael: Was Weltreligionen zu ethischen Grundfragen sagen. Antworten von Christen, Juden und Muslimen, Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2007

Landschaftsverband Rheinland, Amt für rheinische Landeskunde Bonn (Hg.): Nippes pur! Zusammenleben und Integration auf Rheinisch, Köln: Greven Verlag, 2008

Saad, Fadi: Der große Bruder von Neukölln. Ich war einer von ihnen – vom Gang-Mitglied zum Streetworker (Herder spektrum, Bd. 3000), Freiburg i. B./Basel/Wien: Verlag Herder GmbH, 2008

Sauer, Birgit/Strasser, Sabine (Hg.): Zwangsfreiheiten. Multikulturalität und Feminismus (Historische Sozialkunde/Internationale Entwicklung 27), Wien: Promedia Verlag/Südwind, 2008

Schmidt-Bernhardt, Angela: Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen, Marburg: Tectum Verlag, 2008

Sökefeld, Martin (Hg.): Aleviten in Deutschland: Identitätsprozesse einer Religionsgemeinschaft in der Diaspora (Kultur und soziale Praxis), Bielefeld: transcript Verlag, 2008

Stadt Duisburg, Referat für Integration/Network on Urban Research in the European Union (N.U.R.E.C.), Institute Duisburg e. V./Nippes Museum, Bildungsförderung und Integration Jugendhilfe und Schule e. V. (Hg.): SIS-Projekt. Sozialer Zusammenhalt und Integration in komplexen Stadtgesellschaften. Projekt Nippes Museum Köln. Evaluation eines Stützkurses mit Migrantinnen in der Erzieherausbildung. Praxis, Vernetzung und Steuerung aus der Perspektive von Lebenslagen. Bericht, Ausstellung und Führung, Duisburg 2008

... zu den Themen Jugendarbeit und Jugendhilfe

Brinkmann, Heinz Ulrich/Frech, Siegfried/Posselt, Ralf-Erik (Hg.): Gewalt zum Thema machen. Gewaltprävention mit Kindern und Jugendlichen (Bundeszentrale für politische Bildung/ Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Themen und Materialien), o. O. 2008

Bundesjugendwerk der AWO (Hg.): Geschichte des Jugendwerkes der Arbeiterwohlfahrt (AWO). Gründungsmotive und Entwicklung des Kinder- und Jugendverbandes der AWO, Berlin: AWO-Eigenverlag, 2008

Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hg.): Berühmt im Netz? Neue Wege in der Jugendhilfe mit Web 2.0 (herausgegeben von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (GMK)), Bielefeld 2008

Merkle, Angela/Rademacher, Helmut/Schröder, Achim: Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe, Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag, Schwalbach i. Ts., 2008

Wahl, Klaus: Vertragen oder schlagen? Biografien jugendlicher Gewalttäter als Schlüssel für eine Erziehung zur Toleranz in Familie, Kindergarten und Schule, Berlin: Cornelsen Verlag