

Andreas Foitzik: Gedanken über den Umgang mit „den Anderen“ in der Pädagogik¹

*Für die Weiße, die wissen möchte,
wie sie meine Freundin sein kann.
Erstens: Vergiss, dass ich schwarz bin.
Zweitens: Vergiss nie, dass ich schwarz bin.
(Pat Parker)*

Dieser Gedichtanfang der afroamerikanischen Dichterin Pat Parker steht als Symbol für alle Bemühungen, einen richtigen Umgang mit Differenz zu finden. „Schwarz“ steht hier als Metapher für die/den von Diskriminierung und Benachteiligung bedrohten oder betroffenen „Anderen“. Was bedeutet es, wenn ein/e Jugendliche/r mit Migrationshintergrund von uns einfordert zu vergessen, dass er Russe, Kopftuchträgerin, Albaner, Muslimin oder Flüchtling ist und dies aber auch gleichzeitig immer mit im Blick zu haben?

Aus dieser doppelten und widersprüchlichen Aufforderung ergeben sich die zentralen Reflexionsfragen für die tägliche Arbeit: Wie können wir den Anderen in seinem Anderssein anerkennen, ohne ihn nur unter dieser Perspektive wahrzunehmen? Wie kann sich in unseren Einrichtungen die Realität der Einwanderungsgesellschaft angemessen widerspiegeln? Wie können wir darauf reagieren, dass die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einem großen Teil von Ungleichheit und Ausgrenzung geprägt sind, ohne diese Kinder und Jugendlichen nur als Opfer wahrzunehmen? Ist Interkulturelle Pädagogik eine Sonderpädagogik für eine bestimmte Problemgruppe oder geht es eher darum, „das Allgemeine besonders gut zu machen“ (Franz Hamburger)?

Zum Umgang mit Differenz

Paul Mecheril (2004) skizziert die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik der vergangenen Jahrzehnte als „Dekade der diskursiven Stille“ (Nicht-Wahrnehmung) in den 1960er Jahren, gefolgt von der „Dekade des Defizit-Diskurses“ (Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik) in den 1970er Jahren und der „Dekade des Differenzdiskurses“ (Begegnung mit den Anderen als Bereicherung) in den 1980ern. In der Praxis der Institutionen der Sozialen Arbeit finden wir auch heute deutliche Prägungen aus allen drei Dekaden: Wenn das Thema überhaupt wahrgenommen wird, dann geschieht dies oft mit dem Defizitblick und einer daraus folgenden kompensatorischen Praxis oder aber mit einer Idealisierung des Nebeneinander der Kulturen. Erst in den 1990er Jahren, der „Dekade des Dominanzdiskurses“, rückte eine Kritik an den Institutionen der Bildung und der sozialen Arbeit selbst in den Fokus. Nicht mehr die rückständigen „Gastarbeiterkinder“ sollten gefördert und assimiliert, nicht mehr die bereichernde Kultur der „Anderen“ in multikul-

turellen Begegnungsansätzen zelebriert werden, sondern die Kultur der Einrichtungen selbst wurde nun als Problem schaffend wahrgenommen.

In Frankreich werden aus Furcht vor einer ethnischen Segregation keine Statistiken über ethnisch-kulturelle oder auch Migrationshintergründe geführt. In den USA verspricht man sich von einer solchen Erhebung gerade die Möglichkeit einer Kontrolle der Repräsentanz der einzelnen Gruppen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Zwei unterschiedliche Strategien mit dem gleichen Ziel, Diskriminierung zu verhindern. Dies weist auf ein weiteres Problemfeld der Interkulturellen Öffnung hin. Bei Kultur und Migration gibt es unzählig verschiedene mögliche Differenzlinien: die Staatsangehörigkeit, die nationale Herkunftskultur, ethnische Gruppen, Migrationsfamilien verschiedener Generationen. Dieses Dilemma lässt sich nicht verhindern ohne den Preis des Verschweigens der Differenzen selbst. Der „Anderer“ kann dabei sowohl ein Mensch mit körperlichen Handicaps, eine Alte, einer mit „anderen“ sexuellen Orientierungen, ein „Verrückter“ usw. sein.

Paul Mecheril (2004) spricht von der Unvermeidlichkeit und der Unmöglichkeit der interkulturellen Perspektive. Unvermeidlich deshalb, weil eine Leugnung der Differenz unter dem Motto der Gleichbehandlung der Lebensrealität der Einwanderungsfamilien nicht gerecht wird. Unmöglich trotzdem, weil wir im Reden über die „Anderen“ selbst wiederum zu dem beitragen, was ein Kern des Problems darstellt, nämlich das Denken in „Wir“ und die „Anderen“ zu verfestigen. Ein Denken, in dem die „Anderen“ nicht als „Wir“ gedacht werden können.

Die notwendige Berücksichtigung einer bestimmten Differenz trägt also gleichzeitig dazu bei, diese Differenz aufrechtzuerhalten. Zudem legt eine ethnisierende Perspektive auch den Migrant*innenjugendlichen nahe, sich selbst in einer unangemessen eindeutigen Weise eine ethnisch definierte Identität zu schaffen.

Alle Diversity-Ansätze tendieren dazu, die Perspektive der Antidiskriminierung zu vernachlässigen. Es geht nicht um die Benachteiligung einer Gruppe, sondern um die Differenz von allen. Auf der anderen Seite läuft das besondere Festhalten und Betonen von Benachteiligung andererseits Gefahr, Defizitansätze zu reproduzieren und Opfer festzuschreiben.

Interkulturelle Öffnung oder auch Migration Mainstreaming als Antidiskriminierungsperspektive muss daher das doppelte Gesicht der Diskriminierung verstehen: Unterschiede zu übersehen oder das Gegenüber auf einen Unterschied zu reduzieren. *Diskriminierend* sind zum einen all jene Handlungen, Konzepte und Denkweisen usw., die die gesellschaftliche Heterogenität ignorieren oder aktiv leugnen. *Diskriminierend* sind aber auch Handlungen, Konzepte und Denkweisen, die den einzelnen Menschen nur mit der eigenen Kulturbrille betrachten.

In der Sozialen Arbeit begegnen uns entsprechend zwei scheinbar gegensätzliche Bewältigungsstrategien im Umgang mit Differenz: das Übersehen von Unterschieden in dem Konzept der Gleichbehandlung oder das Hervorheben von (bestehenden oder vermeintlichen) Unterschieden (Kalpaka, 1998).

Anerkennung als Orientierung

„Toleranz sollte nur eine vorübergehende Gesinnung sein, sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen“, lautet ein Dictum Goethes. Damit zeigt der Dichter eine zentrale Dimension auf. Oft wird Interkulturelle Öffnung gedacht als das „Tolerieren von Andersartigkeit“. Toleranz heißt allerdings auf Abstand gehen. Toleranz stellt noch keine gleiche Augenhöhe her.

Eine Orientierung bei diesem Lernprozess kann die Perspektive der Anerkennung sein, die bedeutet, in Kontakt zu gehen, dem Anderen gute Gründe für sein Handeln zuzugestehen und sich auf dieser Basis auseinander zu setzen. Dabei geht es immer um zwei Dimensionen: zum einen um die Anerkennung des Anderen als gleichwertig und zum anderen um die Anerkennung des Anderen als Subjekt mit dem Recht auf andere – auch kollektive – Identitätsentwürfe. Dies ermöglicht den Einzelnen, sich als diejenigen darzustellen, als die sie sich verstehen. Insofern geht es bei Anerkennungsforderungen vor allem darum, Bedingungen herzustellen, die es möglich machen, als „Subjekt zu handeln“.

Mit Paul Mecheril sehe ich den Anerkennungsbegriff als „politischen und analytischen Schlüsselbegriff der Gegenwart“, als Antwort der „zunehmenden Wahrnehmung der Relevanz von Differenz“ (2004). *„Anerkennung ist (also) eine soziale Struktur, in der es Einzelnen möglich ist, sich als diejenigen darzustellen und einzubringen, als die sie sich verstehen. Insofern geht es bei Anerkennungsforderungen um Bedingungen der Möglichkeit als Subjekt zu handeln. ... (Und) die Idee der Anerkennung zielt auf Verhältnisse der wechselseitigen Identifikation (Erkennung) und Achtung (Anerkennung) in diesem Subjektstatus (...). Anerkennung durch Andere ist der Selbst-Anerkennung vorgelagert“* (Mecheril 2004, S. 217f). Das Gegenteil von Anerkennung ist Abwertung, Diskriminierung, Entrechtung, Entwürdigung, und auch dies lässt sich auf allen drei Ebenen nachzeichnen.

Diese Idee der Anerkennung als Voraussetzung von Zwischenmenschlichkeit hat Parallelen zu Martin Bubers Konzept von Begegnung: *„Die wahrhafte Hinwendung seines Wesens zum Anderen schließt diese Bestätigung, diese Akzeptation ein. Selbstverständlich bedeutet solch eine Bestätigung keineswegs schon eine Billigung; aber worin immer ich wider den Anderen bin, ich habe damit, dass ich ihn als Partner eines echten Gesprächs annehme, zu ihm als Person ‚Ja‘ gesagt“* (Buber 1962, 1994, S. 293).

Das Konzept der Anerkennung ist zum einen ein Ausweg aus dem Differenzdilemma, weil sowohl die Subjektivität, als auch die soziale Verortung des Einzelnen in den Blick gerät. Andererseits entkommt es ihm doch nicht ganz, schenkt sie den Migrant/innen doch eine besondere Aufmerksamkeit. Das ist plausibel, weil die spezifische Situation Aufmerksamkeit verlangt, bleibt aber paradox, weil ihr Status als Andere und Fremde dadurch womöglich sogar intensiviert wird.

Nach Franz Hamburger kann die interkulturelle Perspektive als Dauereinrichtung durch die ständige Thematisierung der Differenz eine wünschenswerte Selbstverständlichkeit des Andersseins verhindern, ist aber trotzdem wichtig als Prinzip einer solidarischen Gegenwirkung in kritischen Situationen, so lange eine zwanglose Anerkennung und Gleichberechtigung nicht gegeben sei.

Die beschriebenen, zum Teil paradoxen Anforderungen dürfen nun weder zur Lähmung („Ich kann es nicht richtig machen...“) noch zur Beliebigkeit („Ich kann es ohnehin nicht richtig machen...“) führen. Es geht eher darum, sich auf einen fehlerfreundlichen und kreativen Lernprozess einzulassen, der geprägt ist von einem gelassenen Mut zu handeln und Fehler zu machen, von der Bereitschaft, sich dabei immer wieder verunsichern zu lassen und das eigene Handeln zu reflektieren und von der Offenheit, daraus für das nächste Mal zu lernen.

Ziel kann nicht eine Verhaltenssicherheit durch Kenntnis des Anderen sein, sondern eine Sensibilisierung auf mögliche Differenzen, die in der Begegnung nicht aufgelöst werden können, also ausgehalten werden müssen. Sich darauf einzulassen, bietet nicht mehr Sicherheit, sondern vermindert die Gewissheit, den Anderen richtig verstanden zu haben.

Diese Verhaltensverunsicherung ist eine wichtige Voraussetzung einer gelungenen Kommunikation. Es geht darum, zum Fragen, zur Neugier, zum Dialog auf Augenhöhe anzustiften. Dies zu lernen, ist aber – wie oben ausgeführt – vor allem eine Aufgabe der „kulturellen“ Mehrheit, die es in ihrer der strukturell „mächtigen“ Position im Gegensatz zu der Minderheit nicht „nötig“ hat, diese Sicherheit aufzugeben. Interkulturelle Kompetenz bedeutet in diesem Sinne, sich auf jede Situation mit der Bereitschaft zur Unsicherheit neu einzulassen. Sie beinhaltet zuerst die kritische Reflexion von eigenen Bildern und Wahrnehmungsstrukturen, die ein „(An-)Erkennen“ behindern, sowie die neugierige Erforschung der Handlungsgründe der „Anderen“. Rezepte für richtiges Handeln gibt es nicht.

Dieses Lernen durch Verunsicherung den einzelnen Akteuren zu ermöglichen, ist die Aufgabe einer interkulturellen Öffnung. Die Einrichtung selbst muss eine lernende und Unsicherheit aushaltende Organisation werden, um sich zu einer differenzsensiblen Organisation zu entwickeln. Dabei – und das ist vielleicht das Schwierigste – sollten die Prozesse nicht über die Köpfe der Betroffenen – neben den Mitarbeiter/innen auch die Klient/innen (!) – hinweg erfolgen.



Die Aufgabe für Öffnungsprozesse besteht also darin, eine Balance zu finden zwischen Repräsentation und Dekonstruktion, zwischen Egalitätsfalle und Differenzfalle. Dies erfordert zum einen eine selbstreflexive Benennung von Differenzlinien. Zum andern immer wieder die Überprüfung, ob das, was für die Anderen als wichtig erkannt wird, wirklich nur ein Thema für die „Anderen“ ist. Oft werden im Bemühen, das Allgemeine besonders gut zu machen (Hamburger), auch wieder wichtige Hinweise für das Allgemeine erkannt.

Impulse für die Praxis²

Bezogen auf die Praxis des pädagogischen Handelns im Blick besonders auf Jugendliche in der Einwanderungsgesellschaft lassen sich einige Herausforderungen beschreiben:

- In den pädagogischen Räumen müssen wir hybride Zugehörigkeiten, multiple, unter Umständen auch widersprüchliche Identitäten als Tatsache wahrnehmen, sie nicht als grundsätzliches Problem definieren und die Jugendlichen (und Erwachsenen) darin unterstützen, dies auch offensiv zu formulieren.
- Wir sollten die Jugendlichen vor allem nicht mehr als Repräsentanten ihres Herkunftslandes oder einer Religion ansprechen, sondern uns für ihren eigenen Bezug zu ihrer Biografie oder auch zu ihrem Glauben interessieren. Dies setzt eine grundsätzliche Anerkennung anderer kultureller und/oder religiöser Hintergründe voraus. Auf dieser Basis können wir Auseinandersetzungsmöglichkeiten und Bildungsräume anbieten. So wissen viele muslimische Jugendliche über den Islam sehr wenig und es kann für sie eine große Hilfe sein, Basisinformationen über den Islam zu bekommen und dabei auch die wertvollen Beiträge des Islam wie Respekt, Verantwortung, sinnvolle Lebensführung zu entdecken (Badawia, 2005).
- Wir sollten Jugendliche darin unterstützen, ihre Erfahrungen in dieser Gesellschaft auszutauschen und – wenn sie das wünschen – öffentlich zu machen. Dabei geht es auch und vor allem um die Anerkennung von Rassismuserfahrungen: Untersuchungen zeigen, dass in den pädagogischen Feldern nicht über ausgrenzende Erfahrungen der Jugendlichen gesprochen wird (Melter 2006). Wie können wir Räume öffnen, in denen dies möglich wird? Wie können wir selbst auf den Rassismuserfahrungsvorwurf in angemessener Weise reagieren?
- In der Begleitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, hier insbesondere, aber nicht nur von Mädchen und jungen Frauen, müssen wir einerseits entgegen dem gesellschaftlichen Mainstream lernen, sie nicht nur als Opfer, sondern als Akteure wahrzunehmen. Nicht jede, die traditionell lebt, leidet. Andererseits brauchen Migrantinnen/innen, die sich aus familiären Zwängen befreien wollen, Menschen, die an sie glauben. Dabei sollten wir nicht vergessen, dass Emanzipationsprozesse sich nicht über Nacht vollziehen. Rollenvielfalt braucht individuelle Entwicklung und individuelle Erfahrung. Dafür müssen wir Diskussionsräume schaffen, in denen Bewusstseinsbildung stattfinden kann und Meinungen ausgetauscht werden können.
- Manche Jugendliche, auch Migrantinnen, brauchen auch eine klare und konfrontierende Haltung. Dies muss aber immer einhergehen mit einer eindeutigen emotionalen Zuwendung. Nur so kann es gelingen, Einzelne zu gewinnen. Pädagog/innen müssen nicht zu allem ja sagen und dürfen Grenzen setzen, sollten dabei aber nie die Wertschätzung und Anerkennung des Gegenübers verlieren (Badawia, 2005).
- Wir müssen die Grenzen der Pädagogik wahrnehmen. Sozialarbeit kann nicht alles „retten“, was politisch vernachlässigt wurde. Die „Generation der Überflüssigen“ (Ulrich Beck) braucht eine reelle Perspektive in dieser Gesellschaft. Dies ist nicht nur eine pädago-

gische, sondern vor allem auch eine politische Aufgabe. Hier kann es der Pädagogik dann aber auch nicht schaden, selbst wieder politisch zu werden, um pädagogische Spielräume zu erweitern. Im Sinne der Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeit wäre es dringend notwendig, das realitätsferne Optionsmodell, das in Deutschland geborenen Jugendliche im Alter von 18 Jahren zwingt, sich für eine Staatsangehörigkeit zu entscheiden, zu kippen. Beispielsweise.

Anmerkungen

¹ Dieser Text ist eine gekürzte Fassung der drei theoretischen Grundagentexte (1. Migrationssensibles Arbeiten in der Jugendhilfe, 2. Die Paradoxien der Interkulturellen Öffnung, 3. Migration, Kultur und Geschlechterverhältnisse) eines 2008 erschienenen Handbuchs des Autors. Das Handbuch ist eine Einladung zur kritischen Reflexion des eigenen Handelns im Sinne eines Nachdenkens über Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen, über gewollte und ungewollte Effekte und über die Unmöglichkeit einer einfachen Praxis. Nach den genannten einführenden Texten diskutiert der Autor kleine Projekte der Interkulturellen Öffnung aus den Bereichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Elternarbeit, Prozesse der Organisations- und Personalentwicklung, sowie regionale Planung und Vernetzung.

² vgl. Attia/Foitzik (2009)

Literatur

Attia, Iman und Foitzik, Andreas (2009): Zum reflektierten Umgang mit Kultur in der Pädagogik. In: Aktion Jugendschutz Ba-

den Württemberg, ajs Informationen 1/2009, Stuttgart; Bezug: info@ajs-bw.de

Badawia, Tarek (2005): Thesen zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation von muslimischen Kindern und Jugendlichen. In: neue praxis 2/2005

Buber, Martin (1962, 1994): „Das dialogische Prinzip“. Darmstadt
Foitzik, Andreas und Pohl, Axel (2009): Das Lob der Haare in der Suppe, Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Scharathow/ Leiprecht, Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach

Foitzik, Andreas (2008): Vergiss ..., vergiss nie ... – Jugendhilfe im Einwanderungsland. Ein Handbuch. Stuttgart: Diakonisches Werk Württemberg, Abteilung Kinder, Jugend und Familie, Herausgegeben von Diakonisches Werk der ev. Kirche in Württemberg e.V., Abteilung Kinder, Jugend und Familie. Bezug: Reichel.A@diakoniewuerttemberg.de

Kalpaka, Annita (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: iza – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Heft Nr. 3/4. Frankfurt a. M.

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

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster/New York/München/Berlin

Andreas Foitzik, Diplompädagoge und Psychodramaleiter, Gomarlingen/ Tübingen; interkultureller Trainer und Berater; Leiter des Jugendmigrationsdienstes der BurderhausDiakonie Reutlingen

Elisabeth Stamm: Familienzentren und MGH's als Orte niederschwelliger Elternbildung für Migrantenerltern. Modellprojekt „Evangelisches Familienzentrum“

„Um ein Kind zu erziehen, braucht man ein ganzes Dorf“

Dieses afrikanische Sprichwort wurde zum Motto für das Modellprojekt „Evangelisches Familienzentrum“ der Evangelischen Kirche Dortmund und Lünen, das in Zusammenarbeit mit 4 Kirchengemeinden und ihren Tageseinrichtungen für Kinder vom Mai 2006–Juli 2007 durchgeführt wurde.

Das Bild des Dorfes mit Personen, Riten, Normen, Werten und dem Kind im Mittelpunkt ist übertragbar auf unsere moderne Gesellschaft.

Eltern und Erzieherinnen geben dem Kind Orientierung und Halt. Sie müssen in ihrer Erziehungsaufgabe gestärkt werden und bedürfen der Stärkung durch Elternkompetenzkurse und Fortbildungen für Erzieherinnen.

Als Ergebnis aus dem Modellprojekt ist zu konstatieren: In einer Zeit, in der Stichworte wie Kinderarmut, Erziehungsnotstand, Isolation, Überforderung, Kinderfeindlichkeit und Kinderfremdheit die Situation junger Familien beschreiben, sollten Erziehungskompetenzkurse zum kostenfreien Pflichtangebot der Evangelischen Kirche gehören. Eltern sind mehr denn je auf außerfamiliäre

Angebote und Unterstützung angewiesen. Sie benötigen ein vertrauensbildendes, gemeinschaftsförderndes Forum, in dem ihnen Zeit und Raum gegeben wird zur Reflexion und Austausch über Erziehungsfragen.

Das Modellprojekt hat gezeigt: Elterntrainings sind sinnvoll und sie werden von den Eltern (auch von Alleinerziehenden und Eltern mit Migrationshintergrund) angenommen, wenn die Bedingungen stimmen.

Als Konsequenz aus dem Modellprojekt bietet das Evangelische Bildungswerk Dortmund/Familienbildungsstätte evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder die kostenfreie Durchführung von Elternkompetenzkursen an: „Elternbildung als Form der Armutsprävention“.

- Der Sozialplan der Stadt Dortmund (2007) weist 13 von 39 Aktionsräumen aus. In diesen Bezirken lebt jedes zweite Kind in Armut. Den evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder in diesen Aktionsräumen bietet das Evangelische Bildungswerk die kostenfreie Durchführung des Elternkompetenzkurses EFFEKT interkulturell an.
- Die Ergebnisse aus dem Modellprojekt „Evangelisches Familienzentrum“ zeigen, dass durch Elternkurse wie EFFEKT besonders Eltern mit Migrationshintergrund