

Berufliche Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen

– Interviews mit SozialpädagogInnen –

Dissertation
zur Erlangung des Grads einer Doktorin der Philosophie
der Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft

vorgelegt von
Mareile Schmegner

Hamburg 2011

Erstgutachter: Prof. Dr. H.-C. Koller, Universität Hamburg

Zweitgutachterin: Prof. Dr. C. Cremer-Renz, Leuphana Universität Lüneburg

Drittgutachter: Prof. Dr. B. Sturzenhecker, Universität Hamburg

Datum der Disputation: 13. Dezember 2011

Danksagung

Hiermit danke ich meinen Freundinnen, meinen Freunden und meiner Familie für die vielfältigen Arten und Weisen, in denen sie mich unterstützt haben.

Ohne Euch hätte ich es nicht geschafft.

Ganz besonders danke ich meinem Sohn für seinen Humor und seine Geduld.

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	5
1.	Theoretische Vorannahmen zu professionalisierten Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit	15
1.1	Begrifflichkeiten und Ansprüche an eine Theorie Sozialer Arbeit	15
1.2	Gesellschaftsdiagnostische Überlegungen	20
1.3	Systemtheoretische Verortung der Sozialen Arbeit durch Bommes und Scherr (2000)	33
1.3.1	Das Listen von Hilfe als Ausgangspunkt einer Theorie Sozialer Arbeit	34
1.3.2	Funktionale Differenzierung und sich analog wandelnde Hilfeleistungen Sozialer Arbeit	39
1.3.3	Inklusionsvermittlung, Exklusionsvermeidung und Exklusionsverwaltung als Funktion Sozialer Arbeit	41
1.3.4	Soziale Arbeit als Komplex von Organisationen	46
1.3.5	Interaktionen bilden das zentrale Geschehen Sozialer Arbeit	48
1.3.6	Grenzen einer Rezeption der Systemtheorie auf die Soziale Arbeit	54
1.4	Der Beruf und die Profession Soziale Arbeit	55
1.4.1	Die Macht der Deutung in der sozialpädagogischen Einzelfallarbeit	58
1.4.2	Der normative Horizont sozialpädagogischen Handelns	60
1.4.3	Die politische Dimension beruflicher Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit	62
1.4.4	Empirische Forschung zur Professionalisierung Sozialer Arbeit	65
1.4.5	Oevermanns Professionalisierungsmodell der Stellvertretenden Deutung	70
1.4.6	Berufliches Selbstverständnis versus Kompetenz	82
2.	Theoretische Vorannahmen zu Sozialer Arbeit mit MigrantInnen	85
2.1	Migration im sozialpädagogischen Handlungsfeld	85
2.1.1	Politische Initiativen zur Integration von MigrantInnen	88
2.1.2	Statistische Daten zu Migration	90
2.1.3	Statistische Daten zu MigrantInnen im Kinder- und Jugendbereich	95
2.2	Forschungsstand zu Variationen Interkultureller Pädagogik	99
2.2.1	Klassifikation und Distribution der Betreuung von MigrantInnen in den 1950ern Jahren	102
2.2.2	Drei Phasen der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft seit 1970	103
2.2.3	Interkulturelle Pädagogik in den 1980er und 1990er Jahren	111
2.2.4	Variationen Interkultureller Kompetenz bis 2000	113
2.2.5	Kriterien der Neufassung Interkultureller Kompetenz (Auernheimer)	116
2.2.6	Systematische interkulturelle Kompetenzentwicklungen (Leenen u. a.)	120
2.2.7	Interkulturelle Kompetenz als „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril)	122

Inhaltsverzeichnis

2.3	Folie theoretischer Annahmen zur Interpretation der empirischen Daten	124
2.3.1	Die Herausbildung eines Selbst und der Erwerb von Kultur (Mead)	126
2.3.2	Identitätsarbeiten in der funktional differenzierten Gesellschaft	132
2.3.3	Annäherungen an den Begriff der Kultur	137
2.3.4	Der ethnologische Blick auf Kultur	139
2.3.5	Die Verdinglichung kultureller Identität	142
2.3.6	Die Naturalisierung kultureller Identität	146
2.3.7	Die Negation kultureller Identität	149
2.3.8	Missbrauch der Kategorie Kultur zu machtpolitischen Zwecken	153
2.3.9	Kultur als Arena des Kampfs um Deutungen	158
2.3.10	Das Potential der Interkulturalität	163
2.3.11	Ein kontemporäres Verständnis von Kultur	167
3.	Die Methodologie des Forschungsprozesses	171
3.1	Forschungsleitende Fragestellungen	171
3.2	Forschungsplanung und Forschungsdesign	173
3.2.1	Die Auswahl qualitativer Forschungsmethoden (PZI)	177
3.2.2	Die Auswahl des Samples	182
3.3	Design und Durchführung der Erhebungsphase	188
3.3.1	Zugang zum Feld	188
3.3.2	Der Interviewleitfaden	188
3.3.3	Methoden und Instrumente der Erhebungsphase	189
3.3.4	Das qualitative Forschungsdesign im Kontext der Anwendung des PZI - eine kritische Reflexion	190
3.4	Design und Durchführung der Auswertungsphase	197
3.4.1	Materialgrundlage der Auswertung	197
3.4.2	Von der Vorinterpretation zur Falldarstellung	198
3.4.3	Fallspezifische thematische Felder durch offenes Kodieren	198
3.4.4	Fallübergreifende zentrale Themen und axiales Kodieren	199
3.4.5	Exkurs zu Figuren hermeneutischer Kompetenz in der Sozialen Arbeit.	200
3.4.6	Der Prozess der Typenbildung (Kelle und Kluge)	202
3.5	Validität und Reliabilität	207
4.	Präsentation der Ergebnisse	209
4.1	Der Typus der national-kulturellen und ethnischen Differenzierung	210
4.1.1	Der Tätigkeitsbereich	211
4.1.2	Die Semantik der Jugendbewährungshilfe	212
4.1.3	Deutungsschemata der professionalisierten Tätigkeit dieser Typus'	213
4.1.4	Die Kategorien Nationalkultur und Ethnie als vorrangige Unterscheidungsmerkmale	215
4.1.5	Die professionalisierte Tätigkeit des Mediators	216

Inhaltsverzeichnis

4.1.5.1	Beschreibung seiner Klientel	220
4.1.5.2	Einschätzung der Kriminalität der Probanden	222
4.1.5.3	Verknüpfung von gesellschaftlicher Integration und kultureller Differenz	226
4.1.5.4	Bearbeitungsmodus der Einzelfälle	227
4.1.5.5	Bedingungen besonderer psychosozialer Belastung der Probanden	228
4.1.6	Brüche und Widersprüche in der Vorstellung eines Lebens zwischen zwei Kulturen	230
4.1.7	Zusammenhang zwischen beruflichem Handeln und der Bedeutung, die der Kategorie Kultur zugeschrieben wird	235
4.2	Der Typus der Orientierung an der individuellen Biografie	238
4.2.1	Berufsbiografische Vorgeschichte	239
4.2.2	Der Tätigkeitsbereich	241
4.2.3	Die Semantik Sozialer Arbeit im Jugendbereich eines Stadtteilzentrums	242
4.2.4	Deutungsschemata der professionalisierten Tätigkeit dieses Typus'	244
4.2.5	Kultur als Kategorie einer individualisierten Adressierung der Klientel	247
4.2.5.1	Die professionalisierte Tätigkeit des Coaches	250
4.2.5.2	Kritik an Assimilations- und Toleranzansprüchen an Andere	254
4.2.5.3	Definition von und Handeln in interkulturellen Überschneidungssituationen	255
4.2.5.4	Mechanismen und Techniken der Macht im beruflichen Handlungsfeld	256
4.2.5.5	Das Verbalisieren von Problemen	260
4.2.5.6	Fortbildungen zu Interkulturalität in der Sozialen Arbeit	261
4.2.6	Brüche und Widersprüche im Typus der Orientierung an der individuellen Biografie	262
4.2.7	Zusammenhang zwischen beruflichem Handeln und der Bedeutung, die der Kategorie Kultur zugeschrieben wird	264
4.3	Der Typus des Bürgerrechtlers	266
4.3.1	Der Tätigkeitsbereich	267
4.3.2	Die Semantik der Sozialen Arbeit in der Schule	267
4.3.3	Deutungsschemata der professionalisierten Tätigkeit dieses Typus'	270
4.3.4	Kultur als Kategorie dynamischer Lebenspraxis	272
4.3.5	Das berufliche Selbstverständnis des Anwalts	275
4.3.5.1	Schulische Reaktion auf die Schüler-Forderung nach einem sanktionsfreien Raum	279
4.3.5.2	Die Kulturalisierung eines Konflikts	281
4.3.5.3	Momente der Exklusion im Funktionssystem Erziehung und vereinzelte Taktiken der Re-Inklusion	286
4.3.5.4	Ansprüche an pädagogische Arbeit und interkulturelle Trainings	289
4.3.6	Brüche und Widersprüche im Typus des Bürgerrechtlers	293
4.3.7	Zusammenhang zwischen beruflichem Handeln und der Bedeutung, die der Kategorie Kultur zugeschrieben wird	294

Inhaltsverzeichnis

5	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	296
5.1	Maximale Kontrastierung	296
5.2	Erklärungsmodelle für die Herausbildung differenter Typen	309
5.3	Die normative Dimension der Interpretation der Ergebnisse	312
5.4	Ausblick	317
	Literaturverzeichnis	320
	Eidesstattliche Versicherung	341
	Präsentation der Forschungsergebnisse	342
	Presentation of the research results	343
	Verzeichnis der Abbildungen	344
	Verzeichnis der Anhänge	345
Anhang 1	Liste der InterviewpartnerInnen	345
Anhang 2	Aushang zur Suche nach InterviewpartnerInnen	346
Anhang 3	Art der Kontaktaufnahme mit den Interviewten	347
Anhang 4	Erster Entwurf des Leitfadens	350
Anhang 5	Eingesetzter Interviewleitfaden	353
Anhang 6	Einladung zum Interview	355
Anhang 7	Berufsbiographische Beschreibungen der Interviewten	356
Anhang 8	Transkriptionsregeln	361
Anhang 9	Katalog erkenntnisleitender Fragen	362

Einleitung

Entwicklung der Fragestellung

Die gesellschaftlichen Veränderungen, die sich mit den Stichwörtern einer Pluralisierung der Lebenswelten bei gleichzeitiger Individualisierung der Lebenslagen skizzieren lassen, verändern die Begründbarkeit, Interventionsmöglichkeiten und Erfolgsaussichten Sozialer Arbeit. Die plurale Gesellschaft als historisch relativ neue Erscheinung generiert und kreiert eine Vielfalt an Wertorientierungen, Lebensstilen und Perspektiven mit steigender Tendenz, so dass die Vielfalt sowohl in sich differenzierter wird, als auch immer mehr Menschen erfasst. Es gibt bisher noch wenige empirische Untersuchungen darüber, wie SozialpädagogInnen dieser wachsenden Heterogenität begegnen.

Nähern wir uns meinem Thema und der Entwicklung der Fragestellung dieser Arbeit Schritt für Schritt. Seit den 1990er Jahren bewegt man sich in der Kommunalpolitik weg von den Sonderdiensten für MigrantInnen und möchte erreichen, dass MigrantInnen soziale Dienstleistungen „regelmäßig“ in Anspruch nehmen. Realisiert werden soll dieses Vorhaben durch Anstrengungen in zwei Richtungen. Ein Handlungsstrang betrifft einen Prozess der Organisationsentwicklung, der als „interkulturelle Öffnung“ bezeichnet wird und Umstrukturierungen in Administrationen und Einrichtungen der Sozialen Arbeit zum Ziel hat. Der zweite Strang befasst sich mit der beruflichen Kompetenz von SozialpädagogInnen, die mit MigrantInnen arbeiten. Der dafür gewählte Begriff ist der einer Interkulturellen Kompetenz, die seither als eine Schlüsselqualifikation der Sozialen Arbeit eingestuft wird.

Die Notwendigkeit der Suche nach einem professionellen Umgang mit MigrantInnen im Einwanderungsland Bundesrepublik Deutschland ergibt sich aus Erhebungen, die besagen, in der Sozialen Arbeit würden Fehlzuschreibungen, Fehldiagnosen und unsachgemäße Interventionen erfolgen, die in Interaktionsprozessen zu Missachtungen der Identitäten der Klientel und auch zu internen Spannungen in Professionellenteams führen würden (vgl. z. B. Leenen 2002: 81). Auch in den folgenden Jahren ist in Migrationsberichten und Dokumentationen zu Integrationsplänen der Bundesregierung von ähnlichen Befunden zu lesen, sofern Daten zu dieser Thematik erhoben worden sind.

Das Konzept einer Interkulturellen Kompetenz wird allgemein als ein „Set“ von Fähigkeiten beschrieben, das es Professionellen der Sozialen Arbeit ermögliche, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu agieren.

In Fortbildungen zum Erwerb Interkultureller Kompetenz wird anwesenden SozialpädagogInnen in aller Regel verkündet, ein interkultureller Lernprozess beginne mit einer kritischen Reflektion des eigenen Standpunktes. An genau diesem Punkt setzt mein

spezifisches Erkenntnisinteresse ein. Ich beabsichtige Erkenntnisse über die Beschaffenheit jeweiliger beruflicher Selbstverständnisse von SozialpädagogInnen zu gewinnen, die mit Kindern- und Jugendlichen beruflich befasst sind und damit „automatisch“ auch mit jungen MigrantInnen arbeiten. Ich habe mich für eine empirische Arbeit entschieden, weil ich damit den Ist-Zustand erforschen kann.

Den Forschungsgegenstand bilden mündliche Äußerungen von SozialpädagogInnen über Soziale Arbeit mit jungen MigrantInnen. Die pädagogische Beschäftigung mit migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen in Forschung, Lehre und Studium wird im deutschsprachigen Raum der Interkulturellen Pädagogik zugeordnet (vgl. Mecheril 2010: 62). In diesen Zusammenhang ordne ich meine Dissertation ein.

Im Feld Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind Prozesse gesellschaftlichen Wandels sehr deutlich feststellbar. Migration ist ein konstituierendes Merkmal unserer Gesellschaft. Die Sprachenerhebung an Hamburger Grundschulen ergab 2003, dass deren SchülerInnen neunzig Sprachen in ihren Familien sprechen (vgl. Fürstenau; Gogolin; Yagmur 2003). Kinder und Jugendliche der ersten, zweiten und dritten Einwanderungsgeneration sind zum festen Bestandteil der bundesrepublikanischen Gesellschaft geworden. In meiner Arbeit bezeichne ich MigrantInnen in einem sehr weiten Sinn als Individuen, die selber oder deren Eltern oder Großeltern in den vergangenen 50 Jahren in die Bundesrepublik Deutschland immigriert sind. Ausgehend von dieser Situationsbeschreibung habe ich es für angemessen gehalten, davon auszugehen, dass diese Heterogenität in jeder Regeleinrichtung Sozialer Arbeit zu finden sein sollte. Ich habe mein Sample nicht auf spezielle Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit MigrantInnen reduziert, sondern es aus dem Arbeitsfeld Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gezogen.

Meine Arbeit macht Erzählungen über die Berufspraxis von SozialpädagogInnen zum Forschungsgegenstand. Zu diesem Zweck habe ich 2002 elf KollegInnen interviewt, die im Kinder- und Jugendbereich arbeiten. Dabei richtet sich mein Forschungsinteresse auf berufliche Selbstverständnisse, die sich aus den Erzählungen über ihre Berufspraxis rekonstruieren lassen. Prädestiniert dafür sind SozialpädagogInnen, die bereits im Beruf arbeiten. Nach Klewitz fasst das berufliche Selbstverständnis „Verhaltensdispositionen, die dem beruflichen Handeln Richtung, Inhalt und Antrieb geben.“ (ebd. 1987: 16) Folgen wir dieser Definition, so beinhaltet sie als Vorannahmen, dass erstens berufliches Handeln Richtung, Inhalt und Antrieb brauche und zweitens dass verschiedene und mehrere Verhaltensdispositionen existieren würden, die in der Lage seien, beruflichem Handeln Richtung, Inhalt und Antrieb zu geben. An meine Wahl des Begriffs des beruflichen Selbstverständnisses knüpfe ich Erwartungen in Bezug auf einen möglichst ganzheitlichen Blick auf das Individuum des berufstätigen Sozialpädagogen und dessen Selbst- und Weltbild.

Reflexive Dimension der Forscherin

Qualitative Sozialforschung zeichnet sich dadurch aus, dass die Kommunikation der Forscherin mit dem Feld und allen an der Untersuchung Beteiligten als ein Bestandteil des Erkenntnisprozesses gesehen wird: „Die Subjektivität von Untersuchten *und* Untersuchern wird zum Bestandteil des Untersuchungsprozesses.“ (Flick 1999: 15; Hervorh. i. Orig.). Einen fundamentalen Ausdruck findet meine Subjektivität als Forscherin in der Wahl der Fragestellung dieser Arbeit, in der Methodologie, die ich wähle, um diese Frage zu untersuchen und in meiner Auswahl der theoretischen Begriffe, mit denen ich wissenschaftliche Erkenntnisse über meinen Forschungsgegenstand erzielen möchte. Das hat mich in die glückliche Lage kreativer Freiheit versetzt. Die Umsetzung des Designs dieser empirischen Untersuchung und das Erzielen der auf dieser Basis möglichen Ergebnisse war ein sehr arbeitsintensiver Prozess. Biographisch hat sich das Anfertigen dieser Dissertation als weitaus kräftezehrender erwiesen, als ich zu Beginn der Arbeit ermessen konnte. Ich arbeite seit 2001 daran und habe seither an Doktorandenkolloquien teilgenommen. 2005 lief mein Stipendium aus. Als alleinerziehende Mutter eines Sohnes, der sich zu dem Zeitpunkt gerade auf dem Weg in die Pubertät befand, musste ich im Sommer 2005 eine Vollzeitstelle als Sozialpädagogin antreten. Praktisch liegt diese Dissertation seit 2006 vor. Seither haben 40 Wochenstunden Erwerbsarbeit und ein heranwachsender Sohn die Energien, die ich noch zur Verfügung hatte, um sie fertig zu stellen, sehr gedrosselt. So erklärt sich der lange Zeitraum der Exploration.

Mit einer letzten Aus- und Überarbeitung bin ich seit einem Jahr befasst, in dem ich auch der Frage nachging, wie es um die Aktualität meiner empirischen Basis bestellt ist. Als pädagogische Leitung eines gemeinnützigen Bildungsträgers war ich beruflich damit befasst, ein Projekt zu organisieren, in dem unter 25-Jährige ihren Realschulabschluss nachholen. Das Feld Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist mir also aus eigener beruflicher Erfahrung vertraut und ich bin mir relativ sicher, dass das, was Sozialpädagoginnen 2002 sagten, aus vielerlei Gründen noch nicht überholt und veraltet ist. Auch der Stand der Forschungen, die seither erfolgt sind, stellt die empirische Basis dieser Arbeit nicht infrage. Laut Presse- und Informationsamt der Bundesregierung gibt es nur wenige empirische Forschungen zu migrationssensiblen Handeln in der Sozialen Arbeit (vgl. ebd. 2007: 27).

Zur Schreibweise dieser Arbeit möchte ich erläutern, dass ich im Zuge des Gender-Mainstreaming stets die weibliche Form der Substantive mit aufführe. In Beschreibung des Bereichs Sozialer Arbeit mit jungen MigrantInnen habe ich mich für eine Begriffswahl entschieden, die zwischen autochthonen und allochthonen Individuen differenziert. Der Ausdruck autochthon bezeichnet mit *autós* „selbst“ und mit *chthōn* „Erde“, also etwa „einheimisch“, „eingeboren“, „alteingesessen“, „bodenständig“ oder „an Ort und Stelle entstanden“ und kann sowohl auf Dinge, Personen oder Phänomene bezogen werden. Autochthone Individuen umfassen in meiner Arbeit Individuen der hiesigen Bevölkerungsmehrheit. Der Begriff allochthon kommt ebenfalls aus dem Griechi-

schen; *állos* bedeutet anders/verschieden im Sinne von nicht am Fundort (*chthōn*: „Erde“/Boden) entstanden. Man kann den Ausdruck deuten als „an anderer Stelle entstanden“. Dieses Begriffspaar scheint mir am wenigsten verletzend für alle Beteiligten zu sein, auch wenn mir bewusst ist, dass sich in endlicher Betrachtung dieser Begriffe die Frage stellt, ab welcher Generation denn jemand als „eingeboren“ und „alteingesessen“ bzw. als an „anderer Stelle entstanden“ gilt? Das ist eine der Fragen, die offen bleiben.

Theorierahmen

Im Forschungsfeld der Sozialen Arbeit mit MigrantInnen werden für jede detaillierte theoretische Darlegung wie auch für die Auswahl eines Samples mehrere Begriffe evident, nämlich einerseits Soziale Arbeit und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit und andererseits Migration, Kultur und Interkulturalität.

Der Begriff der Sozialen Arbeit ist in der Dissertation fundamental. Grundlegend ist zunächst eine Rezeption der Systemtheorie für die Soziale Arbeit, wie sie Bommes und Scherr (2000) entwickelt haben, weil darin verschiedene Felder Sozialer Arbeit technokratisch kategorisiert werden. Mit einer solchen Kategorisierbarkeit wollte ich am Ende erreichen, dass ich unterscheiden könnte zwischen den „Eigenheiten“ der sozialen Einrichtungen, in denen die SozialpädagogInnen arbeiteten und dem, was wohl das „Besondere“, das „Weitere“ oder möglicherweise auch das „Gleiche“ ihrer Berufspraxis mit MigrantInnen sei.

Auf diese Weise gelingt es mir, SozialpädagogInnen insofern als Funktionäre zu betrachten, wie Soziale Arbeit das bestimmende Handlungsfeld darstellt, in dem Personen unterschiedlicher soziokultureller Bezüge miteinander interagieren. Diese Theorie ermöglicht in der Auswertung der Interviews eine Rekonstruktion der Codes und Skripte der sozialen Einrichtungen, in denen die SozialpädagogInnen, die ich interviewte, damals beschäftigt waren oder noch sind. Eine Zuständigkeit der Sozialen Arbeit halten Bommes und Scherr in dem Moment für gegeben, in dem Exklusionen in einer Weise kumulieren, dass sie Individuen grundsätzlich den Zugang zu Funktionssystemen verunmöglichen. Die Aufgabe Sozialer Arbeit wird in dieser Theorie dann definiert als Arbeit an Inklusionshilfen, Exklusionsvermeidung und - falls das nicht möglich ist - kompensatorischer Exklusionsverwaltung.

Bommes und Scherr betonen, dass Soziale Arbeit hauptsächlich als Interaktion zustande komme. Ich bezeichne in dieser Arbeit Interaktionen als ein Scharnier, weil in ihnen organisationsspezifische Skripte an eine Grenze kommen, insofern soziale Organisationen nicht mehr steuern und kontrollieren können, was genau in Interaktionen geschieht. Damit erhält das, was SozialpädagogInnen tun und wie sie es tun ein neues Gewicht. Folglich stellt sich die Frage nach individuellen beruflichen Leitbildern und eine Erweiterung des Theorierahmens ist angezeigt.

Da die Beziehung zwischen Professionellen und Klientel der Sozialen Arbeit asymmetrisch ist, wird erwogen, den Hilfeprozess auch als mögliche Herrschaftsstruktur zu denken und zu reflektieren. Zwar entfaltet sich Soziale Arbeit in Bezug auf kollektive Normalitätsentwürfe, diese Normalitäten sind jedoch relativ, da sie sich je nach Zeit, Raum und Position wandeln. Der Anspruch aber, dass Soziale Arbeit sich an ihnen ausrichten sollte, bleibt als normatives Anliegen bestehen. Die Ambivalenz der Deutungsmacht in Einzelfällen, die SozialpädagogInnen zukommt, beschreibe ich als die politische Dimension beruflicher Selbstverständnisse.

In Bezug auf die Profession und den Beruf Soziale Arbeit richte ich den Blick auf strukturtheoretische Professionsansätze. Nach Oevermann (1996) zeichnet sich Professionalisierung dadurch aus, dass der Professionelle in der Lage ist, sein erworbenes wissenschaftliches Wissen zum Verständnis des Einzelfalles zu gebrauchen. Diesen Vorgang bezeichnet er als „stellvertretende Deutung“. Für ihn setzt sich professionalisiertes Handeln aus zwei Komponenten zusammen, nämlich die des wissenschaftlichen Wissens und die des Verstehens des Einzelfalles. Beide Komponenten würden sich in widersprüchlicher Einheit von Theorieverstehen und Fallverstehen in der Person des Professionellen konstituieren. Entlang dieses Verständnisses arbeite ich mit den empirischen Daten, so dass sich daraus eine Typologie beruflicher Selbstverständnisse formen wird. Gestützt auf Oevermanns Professionsmodell der Stellvertretenden Deutung führt die Verbindung systematisierten Wissens als kollektiver Norm und individueller Fallinterpretation zu einem Feld vielfältiger Möglichkeiten. Meine Arbeit führt die beiden charakteristischen Aspekte der Professionalisierung Sozialer Arbeit zusammen: die Gestaltungsmacht der SozialpädagogInnen auf der interaktiven Ebene und den strukturellen Aspekt, dass die Semantik des Helfens den Formen der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft entspricht. So gesehen arbeiten SozialpädagogInnen in ihren Interaktionen mit der Klientel „am Puls der Zeit“.

Die Klientel der Sozialen Arbeit, auf die ich mich konzentriere, sind jugendliche MigrantInnen. Damit muss auch für eine empirische Arbeit der Begriff Migration theoretisch definiert werden. Allgemein bezeichnen Migrationen räumliche Bewegungen von Individuen und Gruppen. Im engeren Sinn meinen sie einen relativ dauerhaften Wechsel des Lebensortes. Der Fokus meiner Arbeit liegt auf der Einwanderung in die Bundesrepublik und hier solchen Wechseln von Lebensorten, bei denen Ländergrenzen überschritten worden sind.

Da die pädagogische Beschäftigung mit Migration der Interkulturellen Pädagogik zugeordnet wird, ist weiterhin der Begriff Kultur theoretisch zu fundieren. In der Sozialen Arbeit finden wir die Kategorie Kultur in dreierlei Perspektiven. Zunächst als wissenschaftliche Kategorie, dann als Zuschreibung durch die Professionellen und schließlich als Selbstbeschreibung der Klientel.

In einer funktional hoch differenzierten Gesellschaft ergeben sich für Individuen im biographischen Verlauf verschiedene und mehrere Zugehörigkeiten, zeitgleich und zeitversetzt. Mit Mead (1973) bilden wir ein Selbst heraus (individuieren uns), indem wir die Bedeutung unserer Handlungen in der Wahrnehmung der anderen gewinnen (uns vergesellschaften).

Zur Unterscheidung von kultureller und gesellschaftlicher Tätigkeit stütze ich mich auf Geertz (1987), der sagt, Kultur und Sozialstruktur sind Abstraktionen der gleichen Phänomene und sie werden nur zu analytischen Zwecken als unabhängige variable, zugleich aber auch wechselseitig interdependente Faktoren betrachtet. In diesem Sinn definiert Geertz die Sozialstruktur als das soziale Interaktionssystem selbst und Kultur als ein geordnetes System von Vorstellungen, in dem Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach dem sie ihre Handlungen ausrichten.

In Untersuchung der Interdependenzen gelangt Geertz zu der Feststellung, dass die Praxis der Individuen ebenso zentral sei für die Prozesshaftigkeit von Kulturen wie der Erwerb von Kultur eine zentrale Funktion für das Individuum habe. Daraus leitet er ab, sozialer Wandel ereigne sich immer dann, wenn Formen der sozialen Organisation nicht mehr mit gültigen kulturellen Mustern übereinstimmten und wenn sich kulturelle Muster nicht mehr auf aktuelle Formen sozialer Organisation beziehen ließen.

Damit gelangen wir zu einem dynamischen Verständnis von Kulturen. So wird es möglich, dass unterschiedliche Kulturen parallel existieren, sich überschneiden, sich aufeinander zu, aber auch voneinander weg entwickeln können. Mit Bezug auf Wimmer (2004) verstehe ich Kulturen als zur gleichen Zeit dynamisch und mehr oder weniger konsistent. Es existiert also ein begrenztes Potential an Deutungsalternativen, das wiederum eine Art Deutungsdruck auf involvierte Individuen ausübt.

Das „Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies“, das zunächst von Richard Hoggart und später von Stuart Hall geleitet wurde, untersuchte in den beiden vergangenen Jahrzehnten, wie Menschen in unterschiedlichen Kontexten Kultur schaffen und erfahren. Demnach enthält eine Kultur „Landkarten der Bedeutung“, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar mache. Diese Dinge trage man nicht einfach im Kopf. Kultur sei in einem wechselseitigen Transformationsprozess an soziale Strukturen gebunden, sie sei aber auch die Art, wie diese erfahren, verstanden und interpretiert werde. Kulturelle Muster würden eine Art historisches Reservoir, ein vorab konstituiertes „Feld der Möglichkeiten“ bilden, das stets in Transformation begriffen sei. Kultur habe also einen dynamischen Charakter und sei offen für widersprüchliche Elemente (vgl. Clarke u.a. 1981: 41 ff).

Auf der Basis dieser Definition von Kultur können wir ein Zusammentreffen von Professionellen und KlientInnen in der Sozialen Arbeit als eine interkulturelle Überschneidungssituation betrachten. Für deren Definition und Verständnis bietet Mecheril (2002) ein solides Fundament. Er sagt zur interkulturellen Überschneidungssituation, sie sei

kein Phänomen, das an sich schon vorhanden sei, sondern wir hätten sie als eine Situation zu verstehen, die von den TeilnehmerInnen an der Interaktion aktiv als interkulturelle erzeugt werde (vgl. Mecheril 2002: 23). Diese Betrachtungsweise knüpft an Meads und Schützes Verständnis von Interaktionen an, die sie als aktiv hergestellte (und nicht vorhersehbar determinierte) Situationen sehen. Weiterführend geht Mecheril davon aus, dass eine interkulturelle Überschneidungssituation hergestellt werde, indem gesellschaftliche, institutionelle, interaktive und kulturelle Praktiken in ein je spezifisches Verhältnis zueinander gebracht würden. Es sind genau diese Situationen, auf die sich die interviewten SozialpädagogInnen während des Interviews gedanklich beziehen, wenn sie von ihrer Berufspraxis erzählen.

Methodisches Vorgehen

Der skizzierte theoretische Rahmen eröffnet mir durch die darin theoretisch bestimmten Begriffe jeweilige Perspektiven, um den Forschungsgegenstand betrachten zu können. Auch die Methodologie dieser Arbeit lenkt meine Beobachterperspektive durch die Auswahl von Forschungsmethoden, die ich getroffen habe. Da ich Erkenntnisse über die Beschaffenheit beruflicher Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen gewinnen möchte, kommt zur Exploration dieses Ist-Zustandes nur eine qualitative Untersuchung in Frage.

Soziale Arbeit mit MigrantInnen ist ein Untersuchungsgegenstand, von dem anzunehmen ist, dass er biographische wie auch gesellschaftliche Relevanz in sich birgt. Der Anspruch, berufliche Selbstverständnisse zu rekonstruieren, sollte mit der Art der Daten, die vermittels des „Problemzentrierten Interviews“ (PZI) erhoben werden können, zu beantworten sein. Das PZI wurde 1985 von Witzel konzipiert und ich halte es für ein adäquates Instrument, da von meinen InterviewpartnerInnen angenommen werden kann, dass sie sich auf eine Darstellung ihrer subjektiven Sichtweisen einzulassen vermögen. Schmidt-Grunert betont „die Notwendigkeit, die in Interviewäußerungen enthaltene Subjektivität und die darin aufscheinenden gesellschaftlich vermittelten Relevanzstrukturen zu reflektieren. Gerade in der Betonung des doppelten Bezuges von Subjekt und Gesellschaft eignet sich diese Erhebungsform für sozialpädagogische ... Forschungsanliegen in besonderer Weise.“ (Schmidt-Grunert 1999: 40) Das PZI erweist sich für meinen Forschungsgegenstand als prädestinierte Methode, da dessen Kommunikationsstrukturen Erzählungen der und Fragen an die Interviewten kombinieren.

Vermittels primärer und sekundärer Selektion (vgl. Morse 1994) habe ich mein Sample zusammengestellt und im Frühjahr 2002 elf SozialpädagogInnen interviewt, die in verschiedenen Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Sobald Einverständnis zum Interviewvorhaben signalisiert worden war, wurde das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit offengelegt und ein Termin vereinbart. Mein For-

schungsvorhaben habe ich erläutert als spezielles Interesse an jeweiligen Berufsbiographien vor dem Hintergrund interkultureller Lern- und Erfahrungsprozesse.

Als die Erhebungsphase beendet war, habe ich entsprechend der Empfehlungen (vgl. Witzel 1982: 91) alle elf Interviews vollständig transkribiert. Die Transkriptionen bilden die wichtigste Materialgrundlage der Auswertung, deren Design ich anschließend plante. Wie genau bin ich zu einer Rekonstruktion beruflicher Selbstverständnisse der interviewten Sozialpädagoginnen gekommen? Die Auswertung des problemzentrierten Interviews kombiniert das Prinzip der Offenheit mit der Theoriegeleitetheit. Das bedeutet, theoretische Aussagen werden formuliert auf der Basis der empirischen Daten und des vorhandenen theoretischen Wissens. In einem ersten Schritt habe ich eine thematische Codierung aller Interviews unter Zuhilfenahme einer Software zur qualitativen Analyse von Textdaten durchgeführt. Nach mehrmaliger offener Kodierung der Interviews habe ich Falldarstellungen angefertigt, um im nächsten Schritt in einem Wechsel von offener und theoretischer Kodierung zentrale Themen herauszufiltern, die sich durch alle Interviews ziehen. Diese Phase der Auswertung erforderte viel Geduld, Genauigkeit und auch Frustrationstoleranz, wenn man sich zu detailliert auf bestimmte Themen einließ, die sich dann als doch nicht zentrale Themen herausstellten. Möglicherweise waren diese Sackgassen auch eine Folge meiner Unerfahrenheit auf dem Gebiet qualitativer Forschung. Das Initial zur Wende war die Orientierung des Auswertungsprozesses an Kelle & Kluge (2010), deren methodische Anleitung, vom Einzelfall zum Typus zu gelangen, ich genau befolgt habe. So fand ich die beiden Kernkategorien des Kulturverständnisses und der Figuren hermeneutischer Kompetenz, denen ich zwei bzw. drei Merkmalsräume zuwies. In der Gesamtheit der Fälle (d.h. in dieser Arbeit der jeweils geführten Interviews) ergeben sich dann verschiedene Kombinationen dieser Merkmale. Neben drei ausschließlich denkbaren Merkmalskombinationen erbringt die Auswertung des empirischen Materials drei unterscheidbare Typen beruflicher Selbstverständnisse der Sozialen Arbeit mit MigrantInnen. In einem abschließenden Schritt des Auswertungsprozesses wurde die entwickelte Typologie genutzt, um in einer selektiven Kodierung theoriegeleitet und deduktiv die jeweiligen Typen mit empirischem Material auszustatten und zu unterfüttern. Für deren Darstellung reduziere ich mich auf die Fälle, die die Charakteristika eines jeden Typen am klarsten repräsentieren. In diesem Sinn gelten sie als „Prototypen“. Der Zweck solchen Vorgehens besteht in einer konkreten Veranschaulichung des jeweiligen Typus. Der Prototyp wird dadurch nicht selbst zum Typus, er repräsentiert ihn nur.

Aus dem vorliegenden empirischen Material habe ich drei Typen rekonstruiert, die ich aufgrund der vergleichsweise schmalen empirischen Basis als Prä-Typen klassifiziere und die durch weitere empirische Untersuchungen verdichtet und erweitert werden können:

1. Der Typus der national-kultureller Differenzierung
2. Der Typus der Orientierung an der individuellen Biographie
3. Der Typus des Bürgerrechtlers.

Aufbau der Arbeit

Der erste Teil der Arbeit besteht aus theoretischen Vorannahmen zu professionalisierten Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit. Nach Einführung der in diesem Bereich relevanten Begriffe erfolgen gesellschaftsdiagnostische Überlegungen, da sich die genaue Funktion Sozialer Arbeit nur klären lässt in Bezug auf die Gesellschaft, als deren Teil sie agiert. Im dritten Abschnitt erfolgt die Darstellung einer Rezeption der Systemtheorie für die Soziale Arbeit, wie sie Bommes und Scherr (2000) entwickelt haben. Der vierte und letzte Abschnitt befasst sich mit dem Beruf und der Profession Sozialer Arbeit. Nach Einführung der Begriffe wird hier an erster Stelle über die Macht der Deutung gesprochen, die SozialpädagogInnen in der Einzelfallarbeit ausüben, die ich als politische Dimension beruflicher Selbstverständnisse bezeichne und erörtere. Dann wird der empirische Forschungsstand zur Professionalisierung in der Sozialen Arbeit dargelegt. Das Professionalisierungsmodell der „Stellvertretenden Deutung“ (Oevermann) dient in dieser Arbeit als heuristischer Rahmen, um die beruflichen Selbstverständnisse rekonstruieren zu können und wird in einer Weise konkretisiert, dass SozialpädagogInnen und eine in der Regel minderjährige Klientel sich in einem Fokus wiederfinden können, den Oevermann den „Fokus Therapie“ nennt. Abschließend wird dieses Verständnis von Professionalisierung abgegrenzt vom Kompetenzbegriff.

Das zweite Theoriekapitel befasst sich mit den theoretischen Vorannahmen zu Sozialer Arbeit mit jungen MigrantInnen. Einleitend geht es um Migration als ein konstituierendes Element dieser Gesellschaft. Im Bereich Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind Prozesse gesellschaftlichen Wandels bereits heute sehr deutlich feststellbar, was die anschließende Darstellung statistischer Daten illustriert. Der zweite Abschnitt besteht in einer Darlegung des Forschungsstandes zur Entwicklung Interkultureller Pädagogik, in dem ebenso auf die Variationen des Konzepts der Interkulturellen Kompetenz eingegangen wird. Der dritte Teil besteht in der theoretischen Klärung der Begriffe, die für Soziale Arbeit mit MigrantInnen bedeutsam sind. Zunächst werden die Herausbildung eines Selbst und der Erwerb von Kultur entlang der Ausführungen von Mead nachgezeichnet, um anschließend Identitätsarbeiten in einer funktional differenzierten Gesellschaft zu betrachten. Es folgen Annäherungen an den Begriff Kultur, zunächst in einem ethnologischen Verständnis, dann werden Positionen der Verdinglichung, Naturalisierung und Negation kultureller Identität erörtert. Im Anschluss wird beschrieben und begründet, worin ein Missbrauch der Kategorie Kultur zu machtpolitischen Zwecken besteht. Schließlich wird Kultur als eine Arena des Kampfs um Deutungen beschrieben und das Potential der Interkulturalität dargestellt, um dann dieses Kapitel zusammenfassend mit einem kontemporären Verständnis von Kultur zu beenden.

Das dritte Kapitel behandelt die Methodologie des Forschungsprozesses dieser Arbeit. Es ist in fünf Teile untergliedert. Einführend werden die forschungsleitenden Fragestellungen erörtert. Der zweite Abschnitt behandelt die Forschungsplanung und das Forschungsdesign und spezifiziert sich auf die Auswahl des Problemzentrierten Interviews

(PZI) als qualitativer Forschungsmethode, auf die Auswahl des Samples und die Vorannahmen zum Forschungs-Gegenstand, die aufgrund der vorangegangenen theoretischen Ausführungen formuliert werden können. Der dritte Abschnitt handelt von Design und Durchführung der Erhebungsphase, der vierte von Design und Durchführung der Auswertungsphase. Dieser Abschnitt endet mit der Darlegung des Prozesses der Typenbildung und schließt mit einem Abschnitt über Validität und Reliabilität dieser empirischen Arbeit.

Die Präsentation der Ergebnisse der Untersuchung ist im vierten Kapitel dreigeteilt in die Charakterisierung eines jeden Typus beruflicher Selbstverständnisse. Im fünften Kapitel findet diese Arbeit ihren Abschluss mit der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse. Es fächert sich auf in eine maximale Kontrastierung der Fälle, in die Erörterung möglicher Erklärungen für die Herausbildung unterschiedlicher Typen, in eine Interpretation der Ergebnisse entlang der normativen Dimension und es endet schließlich mit einem Ausblick.

1. Theoretische Vorannahmen zu professionalisierten Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit

1.1 Begrifflichkeiten und Ansprüche an eine Theorie Sozialer Arbeit

Wovon genau sprechen wir, wenn wir Personen, die berufliche Dienstleistungen im sozialen Bereich erbringen, als SozialpädagogInnen bezeichnen? Um eine solche Vorstellung zu entwickeln, benötigen wir eine Theorie Sozialer Arbeit, die deren Gegenstandsbereich präzisiert und abgrenzt. In allgemeiner Beantwortung dieser Frage besagt meine Auswahl der InterviewpartnerInnen, dass sie in der Regel ein Studium der Sozialpädagogik an einer Fachhochschule absolviert haben. Laut Schütze (1996) ist es diesen beruflichen Akteuren der Sozialen Arbeit allerdings nicht ohne weiteres möglich, eine „spezielle Identität als Professionelle“ (Schütze 1996: 185) herauszubilden. In diesem Bereich reiben wir uns an den Parametern klassischer Professionen und denen moderner Auffassungen von Professionalität, so dass es auch in dieser Hinsicht erforderlich ist, einen theoretischen Rahmen der Professionalisierung sozialpädagogischen Handelns zu entfalten.

Auf der Suche nach einer Theorie Sozialer Arbeit wollte ich zu Beginn dieser Arbeit bestimmte Erwartungen erfüllt sehen: Verschiedene Felder Sozialer Arbeit sollten dort nüchtern, wenn nicht gar technokratisch kategorisiert werden. Mit einer solchen Kategorisierbarkeit wollte ich am Ende erreichen, dass man unterscheiden kann zwischen den „Eigenheiten“ der sozialen Einrichtungen, in denen die SozialpädagogInnen arbeiten und dem, was wohl das „Besondere“, das „Weitere“ oder möglicherweise auch das „Gleiche“ im Umgang mit MigrantInnen sein könnte. Zwar haben alle meine Interviews im Kinder- und Jugendbereich Sozialer Arbeit stattgefunden, dort allerdings in Einrichtungen sehr unterschiedlicher Ausrichtung, nämlich Kindertagesstätten, Projekten der Berufsvorbereitung, Jugendbewährungshilfe, Jugendzentren, Erziehungsberatung. Welche Theorie ist in der Lage, diese sozialen Einrichtungen übergreifend zu kategorisieren, ohne sie nur darauf zu reduzieren, dass sie alle mit Kindern- und Jugendlichen arbeiten?

Den Gegenstand dieser empirischen Erhebung bilden Selbstbeschreibungen des beruflichen Handelns von SozialpädagogInnen in der Kinder- und Jugendarbeit, aus denen ich berufliche Selbstverständnisse rekonstruieren werde. Allerdings weiß ich nicht und kann nicht überprüfen, *ob* das, wovon die Interviewten erzählen, stattgefunden hat und ob es *so* stattgefunden hat, wie sie es mir erzählten. Ebenso wenig weiß ich, was mir die Teilnehmenden an Interaktionen derselben Situationen, von denen die SozialpädagogInnen berichten, erzählen würden. Ich kann also tatsächliche Handlungen nicht untersuchen, darstellen, kategorisieren und bewerten, weil mir dafür die Datenbasis fehlt. Ich kann und möchte aber die in den Interviews selbstbeschriebenen und von mir auf folgender Theoriefolie rekonstruierten beruflichen Selbstverständnisse sichtbar machen und zur Diskussion stellen.

Das sozialpädagogische Projekt ist ein komplexer Gegenstand, dessen relative Unübersichtlichkeit schon damit beginnt, dass es an einheitlicher Nomenklatur mangelt. Derzeit am gebräuchlichsten sind die Bezeichnungen Soziale Arbeit, Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Als zentralen Begriff meiner Dissertation wähle ich die Soziale Arbeit.

Im Folgenden skizziere ich so kurz wie möglich den geschichtlichen Prozess und die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse, denn nur so lässt sich zeigen, wie es zu jedem der Begriffe kam und warum es nötig schien, ähnliche Tätigkeiten unter drei prägnanten Begriffen zu subsumieren. Wir werden sehen, warum heute dieser prägnanten Unterscheidung der Boden entzogen ist und die beruflichen Tätigkeiten im sozialen Bereich mit einem Begriff bezeichnet werden, der ein Kollektivum darstellt. Dieser Begriff ist die Soziale Arbeit. Allerdings möchte man treffsicher begreifen können, was genau dieser Begriff zusammenfasst.

Die entscheidenden Impulse für den Auf- und Ausbau sozialpädagogischer Ausbildungen lassen sich auf den Anfang des 20. Jahrhunderts datieren. Diese Ausbildungen differenzierten sich unter den Begriffen „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ aus.

Sozialarbeit sieht sich in der Tradition der Armenfürsorge, institutionalisiert im Mittelalter in Bettelordnungen, dann bis zum Beginn des 17. Jahrhundert in Zucht- und Arbeitshäusern bis hin zu einer erst kommunalen, dann staatlichen bzw. behördlichen Armenpflege des 19. Jahrhunderts (genauer vgl. hierzu Landwehr & Baron 1995). 1840 eröffnete „Friedrich Fröbel den ersten Kindergarten, dessen Aufgabe und Arbeitsweise sich streng auf die Eigentümlichkeiten des Kindesalters (vor allem das Spiel) gründen sollte; aber obwohl Fröbel in seiner Theorie der Kindheit und des Kindergartens die Gesamtheit der entsprechenden Altersgruppe im Auge hatte und nicht nur die privilegiertesten bürgerlichen Schichten, blieben die Kindergärten für lange Zeit Einrichtungen, die von Proletarier-Kindern kaum besucht wurden; diese blieben weiterhin auf Bewahranstalten bzw. Volkskindergärten (seit 1869) angewiesen“ (Mollenhauer 2002: 452).

Erst um die Wende des 19. zum 20. Jahrhundert verabschiedete sich die öffentliche Fürsorge von der Armenpflege alten Stils und drang zu anderen gesellschaftlichen Gruppen vor. Aufgrund zunehmender Verwahrlosung und Kriminalität in den Großstädten entstand ein erstes staatliches Interesse, sich erzieherisch mit Kindern und Jugendlichen zu befassen. Es wurde versucht, die Aufsicht über Jugendliche aus der Armenverwaltung sowie der Strafjustiz und den Gefängnissen für Erwachsene herauszulösen. Zugleich geriet mit der Schulpflicht und den Arbeitsschutzbestimmungen die gesellschaftlich erzeugte Lebensphase „Jugend“ in den öffentlichen Blick und der Staat versuchte über hauptamtliche Jugendpfleger die Vielfalt der damals entstehenden Verbindungen der Jugendbewegung in seinem Sinne zu kanalisieren (vgl. Schäfers & Zapf 1998: 563).

Während die kommunale Armenhilfe eine männliche Domäne war, suchten bürgerliche Frauen, die sich in der damaligen Frauenbewegung engagierten, eine selbstständige Tätigkeit. So gründeten sie eine Vielzahl privater, philanthropischer und humanistisch-aufklärerischer Wohlfahrtsvereine, sich von der karitativen Armenfürsorge des 19. Jahrhunderts kritisch distanzierte. Auf diese Weise wurde die in der privaten Wohltätigkeit des Bürgertums entwickelte Auslegung von Fürsorge in die öffentliche Armenpflege hineingetragen. Sozialpädagogik gründet in der Erziehung und Nacherziehung junger Menschen nicht auf staatliche, sondern auf bürgerliche, durch die Aufklärung beeinflusste Wohlfahrtstätigkeit (genauer vgl. hierzu Landwehr & Baron 1995).

Die von Alice Salomon 1908 gegründete Soziale Frauenschule in Berlin stellt dabei einen wesentlichen Schritt zur Verberuflichung dar. Die Absicherung einer neuen beruflichen Identität wurde jedoch erschwert durch den Beginn des Ersten Weltkrieges im August 1914 und den Übergang in die soziale, politische und wirtschaftliche Dauerkrise der Weimarer Republik.

Angesichts der sozialen Folgen, die der Erste Weltkrieg verursacht hatte, sah sich der Staat gezwungen, das System der Armenpflege in Richtung auf einen intervenierenden Sozialstaat zu verlassen und bildete in der Weimarer Republik erstmalig Elemente eines Wohlfahrtsstaates aus. In der 1919 erlassenen Verfassung übernahm er Optionen auf eine Sozialpolitik, die weit über alle bisherige Fürsorge hinausgingen. Mit der Einrichtung eines Reichsarbeitsministeriums für alle Fürsorgeangelegenheiten hielten moderne Organisationsstrukturen Einzug. Diese administrativen und gesetzlichen Veränderungen lösten erstmals eine Diskussion um ein methodisches Vorgehen auf dem Hintergrund des entstehenden Bewusstseins der sozialen Verursachung von individuellen Problemlagen aus (vgl. Salomon 1926).

Während des 20. Jahrhunderts verschwammen in den Zeiten zwischen den beiden Weltkriegen und seit Beendigung des Zweiten Weltkriegs die Abgrenzungen zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik mehr und mehr. Hamburger spricht über „die Ausdehnung des Adressatenkreises von Sozialpädagogik und Sozialarbeit mit Überschneidungen, die Aufnahme von sozialwissenschaftlichen Konzepten in beiden Praxisfeldern, die Annäherungen der Ausbildungen mit gemeinsamen Grundlagen, die Erweiterung und komplementäre Übernahme des Methodenrepertoires, die Entwicklung allgemeiner Theorien, deren Aussagen für das gesamte Feld gelten sollten, das Entstehen einer sozialen Bewegung, die mit ihrer Kritik die Unterschiede zwischen den Feldern vernachlässigte, und schließlich die begriffliche Vereinheitlichung im Konzept der ‚personenbezogenen sozialen Dienstleistung‘“ (Hamburger 2003: 19-20).

Merten (1998: 17 ff.) unterscheidet zur Bestimmung des Verhältnisses der Begriffe Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit drei verschiedene Ansätze, nämlich den Differenzansatz, den Konvergenzansatz und den Identitätsansatz. Der Differenzansatz unterscheidet den eher armenfürsorgeorientierten und den eher pädagogischen Ursprung der sozialarbeiterischen Profession und interpretiert ihn auch heute noch als

relevant. Der Konvergenzansatz vermerkt, dass man Sozialpädagogik und Sozialarbeit heute zwar als Tätigkeitsbereiche unterscheiden könne, diese würden sich jedoch von den Aufgabenfeldern und den dort tätigen Personen aufeinander zu bewegen. Hamburger (2003: 20) erklärt, die Konvergenz werde heute mit dem Begriff der „Sozialen Arbeit“, der auf Hans Thiersch zurückgeht, abgeschlossen. Dieser so benannte Identitätsansatz konstatiert, dass die Differenzvorstellung zwischen Sozialarbeit und Sozialpädagogik inzwischen jede empirische Plausibilität entbehre.

Nun gibt es parallel zu diesem Prozess der Verberuflichung Sozialer Arbeit die Disziplin Sozialpädagogik. An den Universitäten ist sie in das Fach Erziehungswissenschaft und den dortigen Hauptfachstudiengang Diplom-Pädagogik eingebunden. Erst damit bekam Sozialpädagogik eigene Lehrstühle und Ausbildungseinheiten und wurde in das Koordinatensystem der Wissenschaft einbezogen (vgl. Rauschenbach 2002: 269-270). An den Universitäten ist es Usus, zur Charakterisierung der Disziplin den Begriff Sozialpädagogik zu benutzen. Thole (vgl. 2002: 15) führt aus, dass die Disziplin das gesamte Feld der wissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung wie auch das Handlungsfeld charakterisiert, in dem sich die Forschungs- und Theoriebildungsprozesse verwirklichen. Wissenschaftliche Disziplinen kreieren und beeinflussen über Forschung sowie die Reflexion und Produktion von Theorien Welt- und Gesellschaftsbilder. Die Disziplin möchte den Professionellen jene Expertise bereitstellen, durch deren Übernahme sie erst eine Expertenrolle einnehmen und ausfüllen können.

An dieser Stelle fragt sich, wie aus dem Blickwinkel der Erziehungswissenschaft die Sozialpädagogik definiert wird? Erst vor circa hundert Jahren kam man innerhalb dieser Disziplin dazu, den Begriff der Sozialpädagogik wissenschaftlich als einen Teilbereich der Pädagogik zu definieren. Sozialpädagogik sollte im 19. Jahrhundert jene Probleme bearbeiten, die sich als pädagogisch relevante Folgen der „Sozialen Frage“ ergaben. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde dann insbesondere durch Natorp und Nohl der Begriff der Sozialpädagogik systematisch in der wissenschaftlichen Diskussion entfaltet.

Mollenhauer ist der Ansicht, dass sich der Prozess der Entstehung sozialpädagogischer Einrichtungen „relativ einheitlich als kontinuierliche Vergesellschaftung der Erziehung“ (2002: 449) beschreiben lässt, als deren historische Ursachen er nennt: „... die sich ausbreitenden Stadtkulturen, die fortschreitende Alphabetisierung und die rascher werdende Zunahme der Bevölkerung in Europa im Verein mit immer differenzierter werdenden gesellschaftlichen Verhältnissen“ (ebd.).

Im 19. Jahrhundert wuchs die Überzeugung, dass das pädagogische Personal wissenschaftlich ausgebildet werden müsse. Wobei man sich zunächst auf die Frage des Ziels jener Erziehung konzentrierte. Aus diesem Grund befasste sich die Pädagogik zunächst mit der Entwicklung von Bildungstheorien. Sie war Geisteswissenschaft und noch keine Erfahrungswissenschaft.

Um 1900 hatte Natorp den Begriff Sozialpädagogik innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion systematisch entfaltet. Für ihn war die Sozialpädagogik in einen sozialphilosophischen Zusammenhang eingebettet. Er begriff sie als ‚Erziehung in der, durch die und für die Gemeinschaft‘. Diese Sichtweise überwand die bis dahin gängige Auffassung, dass Erziehung sich im Kern auf eine Interaktion zwischen zwei Personen reduziere und öffnete die Pädagogik für neue Fragen (vgl. Thole 2002: 28).

Noch im 19. Jahrhundert gab es zwei Varianten des Verständnisses von Sozialpädagogik. Durchgesetzt hat sich schließlich jene, nach der Sozialpädagogik all die Probleme bearbeiten sollte, die sich als pädagogisch relevante Folgen der „Sozialen Frage“ herausstellten: Aufgaben die damals unter dem Stichwort Pauperismus diskutiert wurden und die die Vergesellschaftung der Erziehung betrafen.

Von Beginn an existieren in der Sozialpädagogik Differenzen in der Theoriebildung. „Ein engerer Begriff bezieht das ‚Sozial-‘ auf Armut, Abweichung und andere soziale Probleme, ein weiterer Begriff erfasst mit ‚Sozialpädagogik‘ die Gesamtheit der Gesellschaftserziehung oder die gesamte soziale Wirklichkeit der Erziehung (...)“ (Hamburger 2003: 22).

Eine Diskussion um eine eigenständige Sozialarbeitswissenschaft als Leitdisziplin für die Ausbildung und den Beruf der Sozialen Arbeit verdichtet sich seit den 1990er Jahren, um die Abhängigkeit Sozialer Arbeit von anderen Disziplinen - Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie - überwinden zu können. Entsprechend soll an einem abgrenzbaren Gegenstandsbereich und einem theoriefähigen Grundlagensystem der Sozialen Arbeit gearbeitet werden. Hamburger diagnostiziert dies als eine im internationalen Vergleich „späte“ Entwicklung, da sich in den USA und weit darüber hinaus „social work“ als Profession und wissenschaftliche Disziplin etabliert habe (vgl. Hamburger 2003: 19). Kreativer Ort dieser sozialpädagogischen Theorieversuche waren Fachhochschulen, die heute Hochschulen für angewandte Wissenschaft genannt werden.

Zu dem Blick von Theorie und Wissenschaft auf Soziale Arbeit zieht Thole das vorläufige Resümee: „Die Identität der Sozialpädagogik scheint bis zum heutigen Tag ihre Nicht-Identität zu sein: Sie hat keinen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, kein einheitliches Profil der Ausbildung, keine selbstverständliche, von allen ihren Vertreterinnen geteilte disziplinäre Heimat, keine stabilen theoretischen, wissenschaftlichen und professionellen Grundannahmen.“ (Thole 2002: 26)

Soziale Arbeit gilt mittlerweile als ein Kollektivum für eine Vielzahl gleichartiger Maßnahmen, Dienste und Einrichtungen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Dieser Begriffswahl schließe ich mich an. Die Begriffe ‚SozialpädagogInnen‘ und ‚Professionelle der Sozialen Arbeit‘ werden von mir in dieser Arbeit synonym gebraucht.

1.2 Gesellschaftsdiagnostische Überlegungen

Sozialpädagogische Theoriebildung gilt als ein offener Prozess, was, so Hamburger (2003: 103), „die Sozialpädagogik als wissenschaftliche Disziplin zugleich verletzlich und stark“ mache. Um den Gegenstand Sozialer Arbeit begreifen zu können, bestehe an sozialpädagogische Theorie der Anspruch, den Wandel heutiger Gesellschaften zu analysieren und zu verarbeiten. Theoretisch lasse sich die Funktion Sozialer Arbeit nur klären in Bezug auf die Gesellschaft, als deren Teil sie agiere. Was also charakterisiert die heutige bundesrepublikanische Gesellschaft?

An dieser Stelle geht es um die Sicht auf die Gesellschaft als Ganzes; um die Sicht also, die die Kupplungen zwischen Teilbereichen und Individuen untersucht. Erst später werden wir uns den Teilbereichen selbst und auch kleinen sozialen Gebilden wie Organisationen und Interaktionen zuwenden. Eine Skizze der bundesrepublikanischen Gesellschaft richtet einen Spot auf die Gesellschaft und offeriert im Sinne einer soziologischen Gegenwartsdiagnose ein generelles Orientierungswissens.

Befassen wir uns zu Beginn mit einem Ausschnitt aus Bourdieus Gesellschaftsdiagnose. Bourdieu (1998) sieht die europäische Gesellschaftsentwicklung seit circa 1880 von harten Kämpfen geprägt, um den Wohlfahrtsstaat als Korrektiv ungebremster kapitalistischer Marktdynamiken zu schaffen und auszubauen. In diesen Kämpfen konnten auch untere soziale Schichten ihre Partizipation am gesellschaftlichen Leben als sozialen Anspruch durchsetzen.

Nach etwa hundert Jahren jedoch konstatiert Bourdieu zu Beginn der 1980er Jahre einen tiefen Bruch. Diesen bezeichnet er als „neoliberale Invasion“ oder „Heimsuchung“ (vgl. Bourdieu 1998: 10). In der Wirtschaftspolitik fand zu diesem Zeitpunkt ein Paradigmenwechsel vom Keynesianismus zum Neoliberalismus statt. Wohlfahrtsstaatliche Regulierungen wurden als Blockaden betrachtet, die die Dynamik globalisierter Märkte ausbremsen. Sie mussten abgebaut werden. Angetrieben wurde dieser Prozess von Experten des IWF und der Weltbank, „die ohne jede Diskussion die Gesetze des neuen Leviathan, nämlich der ‚Finanzmärkte‘ durchsetzen“ (Bourdieu 1998: 35-36). Diese Art der Gesellschaftsentwicklung fasst Bourdieu in der These zusammen, dass mittlerweile wirtschaftlicher und technologischer Fortschritt mit sozialen Rückschritten einhergehen.

Ich referiere Bourdieus Standpunkt an dieser Stelle, weil ich das ökonomische Fundament und die darauf gründende Wirtschaftspolitik als Basis jeder gesellschaftlichen Entwicklung betrachte. Da Bourdieu von der europäischen Gesellschaftsentwicklung spricht, geht er wohl davon aus, dass die Kämpfe zur Etablierung des Wohlfahrtsstaates in den einzelnen europäischen Ländern sich in ihrem Wesen sehr ähnlich waren. Er interpretiert sie als harte Kämpfe, denn es liegen zwei Weltkriege in dieser Zeit. Indem er betont, dass es den unteren Schichten gelungen ist, am gesellschaftlichen Reichtum zu partizipieren, charakterisiert er sie zugleich als erfolgreiche Kämpfe. Man erinnere

sich nur an die Unbarmherzigkeit der Arbeitsbedingungen und schlechte Qualität der Arbeiterwohnviertel zum Ende des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Im Gegensatz dazu kennzeichnet das heutige Leben in europäischen Gesellschaften ein außerordentlicher Wohlstand.

Was genau geschieht aber zu Beginn der 1980er Jahre in europäischen Gesellschaften? Bourdieu spricht von einem Paradigmenwechsel in der Wirtschaftspolitik. Das, was verschwand, war der Keynesianismus. Unter diesem Begriff lassen sich verschiedene wirtschaftspolitische Modelle fassen, die darauf ausgerichtet sind, die Nachfrage nach Gütern und Dienstleistungen zu steuern und bei Bedarf die Wirtschaft durch vermehrte Staatsausgaben zu beleben. Als Hochphase des Keynesianismus gilt für die Bundesrepublik Deutschland die Zeit von 1967 bis in die 1970er Jahre.

Das wirtschaftspolitische Konzept, das den Keynesianismus ablöst, nennt sich Neoliberalismus. Auch der Begriff Neoliberalismus ist eine Bezeichnung für eine breite und heterogene Strömung. Bourdieu (1998) verweist in weiteren Ausführungen auf den „Thatcherismus“ in Großbritannien. Margaret Thatcher war von 1979 bis 1990 britische Premierministerin. Die Schwerpunkte ihrer Politik waren die Reduktion des Einflusses der Gewerkschaften, die Bekämpfung der Inflation, die allgemeine Veränderung der Wirtschaftspolitik in Richtung sogenannter freier Märkte, die Beschränkung der Staatsausgaben und die Reduktion der Steuern für höhere Einkommen, die Einführung einer Kopfsteuer, die Privatisierung verstaatlichter Industrien und sonstiger Staatsbetriebe sowie marktwirtschaftlich orientierte Reformen des nationalen Gesundheits- und Erziehungswesens.

Der Neoliberalismus vereint zwei Einsichten: „Das Vertrauen auf die Freiheit der Märkte und die Einsicht, dass diese Freiheit einer umfassenden Politik bedarf, die das Feld der wirtschaftlichen Freiheit wie ein Spielfeld streng absteckt, ihre Bedingungen - sozusagen die Spielregeln - sorgfältig bestimmt und mit unparteiischer Strenge für die Respektierung dieses Rahmens der Marktwirtschaft (des Spielfeldes wie der Spielregeln) sorgt.“ (Röpke 1950: 142) Dem Anspruch auf politische Regelungen, die das Spielfeld abstecken sollen, verdankt der Liberalismus die Vorsilbe Neo. Der eigentliche Ursprung ist der "Laissez-faire-Liberalismus" der 1920er Jahre, der ein uneingeschränktes Spiel der Marktkräfte ohne regulierendes Eingreifen des Staates zur Sicherstellung funktionierender Märkte beanspruchte. Das nahm mit dem Zusammenbrechen der Weimarer Republik kein gutes Ende und künftige Wirtschaftspolitiker wollten sich von dieser Art des Liberalismus abgrenzen.

Einen Wohlfahrtsstaat lehnen neoliberale Theoretiker ab. „Wohlfahrtsstaat ist die Kurzbezeichnung für einen Staat, der eine Anzahl unterschiedlicher (Fürsorge) Maßnahmen, Programme und Politiken anwendet, die der sozialen, materiellen und kulturellen Wohlfahrt der Bevölkerung dienen. Die Bezeichnung stammt aus der anglo-amerikanischen Politikwissenschaft (welfare state) und wird häufig gleichlautend für den Begriff Sozialstaat verwendet, ist aber umfassender zu verstehen.“ (Schubert & Klein 2006)

Neoliberale halten die staatliche Fürsorge für die Ärmsten und sozial Schwächsten für notwendig, da in der Marktwirtschaft soziale Bindungen erodieren. Sie akzeptieren jedoch nur die Milderung akuter Not. Das andere Ziel des Wohlfahrtsstaates, nämlich die gerechtere Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums, wird nicht akzeptiert. Der Neoliberalismus sieht es als politische Gefahr, wenn der Wohlfahrtsstaat auf die Herstellung von faktischer Gleichheit und sozialer Gerechtigkeit aus ist. Neoliberalisten halten gesellschaftliche Ungleichheit für notwendig, da sie von der Annahme ausgehen, die Menschen seien in Anlagen und Fähigkeiten ungleich. Durch soziale Gerechtigkeit würde der Tüchtige und Erfolgreiche um den Ertrag seiner Arbeit gebracht. Anders ausgedrückt kritisieren Neoliberale den Wohlfahrtsstaat, da er Individuen bevormunde und deren Eigeninitiative beschränke.

Wir sehen also, dass sich mit Einzug des Neoliberalismus in die europäische Wirtschaftspolitik ein anderer „Geist“ verbreitet. Ein Wohlfahrtsstaat wird nicht länger für gut befunden, stattdessen werden die Leistung des Einzelnen und die Freiheit der Märkte glorifiziert. Der Grund für diesen Wechsel zu Beginn der 1980er Jahre bestand im Streben nach mehr Gewinnen und neuen Märkten, freien Märkten. Bourdieus Resümee, der ökonomische und technologische Fortschritt gehe mit sozialen Rückschritten einher, scheint mir die Entwicklung sozialer Wirklichkeiten der europäischen Gesellschaften recht genau zu beschreiben, wenn man die Erfolge der Arbeiterbewegung als Referenzpunkt wählt. In den letzten drei Jahrzehnten sind Arbeitslosigkeit und Teuerungsraten gewachsen, Arme werden ärmer, Reiche werden reicher. Unter diesem wirtschaftspolitischen Diktat polarisieren sich die Gesellschaften und werden fragmentiert. Zwar hat eine Mehrheit der Bevölkerung weiterhin Zugang zu Wohlstand und sozialer Sicherheit, aber eine neoliberale Wirtschaftspolitik führt dazu, dass die unteren Schichten abermals in fast allen Dimensionen des sozialen Lebens benachteiligt werden (vgl. Habermas 1998: 68).

Nicht nur Bourdieu sieht diesen Bruch und Paradigmenwechsel zu Beginn der 1980er Jahre. Es begann ein neuer Diskurs um die Moderne, der 1979 eingeleitet wurde durch Habermas' Schrift: „Die Moderne - ein unvollendetes Projekt“. Beck (1986) deutet diesen Zeitpunkt als Beginn einer „zweiten Moderne“.

Die Komplexität sozialer Wirklichkeiten lässt sich analytisch nicht in eine einzige Sicht auf die Dinge pressen. Eine Perspektivenvielfalt ist einerseits erfreulich, andererseits bringt sie mit sich, dass die Aussagefähigkeit beinahe jeder Perspektive aus einer anderen Perspektive widerlegt werden kann. Ein in sich geschlossenes Bild der modernen Gesellschaft existiert folglich nicht. Aus dieser Lage entscheide ich mich für das weitere Vorgehen zu einer Skizzierung jener Merkmale der sozialen Wirklichkeit, die ich im Zusammenhang von Sozialer Arbeit und Migration für maßgeblich halte. Sie sollen eine erste begriffliche Orientierung für diese Arbeit geben. Es handelt sich dabei um Parameter, die im weiteren Verlauf meiner Untersuchung relevant bleiben und zu einzelnen Fragen eine Klärung dringlich machen. In sehr vielen soziologischen Schriften, ja selbst in statistischen Erhebungen werden die gesellschaftlichen Bedingungen

einer Kindheit in der Bundesrepublik Deutschland mit Vereinzelung der Lebenslagen und Pluralisierung der Lebenswelten beschrieben.

Es gibt Phänomene, die nicht allein im wissenschaftlichen Diskurs relevant sind, sondern auch präsent sind in medialen und Alltags-Kommunikationen. Als ein solches Phänomen kann „das selbstreferentielle¹ System“ bezeichnet werden. Nicht nur Luhmann gebraucht diesen Begriff, es gibt ihn beispielsweise auch bei Beck und Habermas. Das System ist die erste Kategorie, die ich zum Verständnis der aktuellen Gesellschaft für zentral halte.

Ich werde zunächst erläutern, wie Luhmann das System sieht und wie es Beck versteht. Im Anschluss werde ich mich Habermas zuwenden, der mit dem System und der Lebenswelt zwei Kategorien bestimmt, die seiner Ansicht nach gleichermaßen und gleichzeitig in der Gesellschaft wirken. Zur genaueren Ausführung der Pluralisierung von Umwelten des Systems werde ich anschließend unter Bezugnahme auf Beck veranschaulichen, wie die Individualisierung von Lebenslagen vor sich geht und daraus folgend die Arbeit an individuellen Biographien.

Nach einer ersten Einführung des Denkens über die gesellschaftliche Wirklichkeit entlang dieser Parameter, werde ich skizzieren, warum die moderne Gesellschaft als polyzentrisch gilt und was das wiederum mit Normalitätsvorstellungen zu tun hat. Da der Sozialen Arbeit bislang das Handeln zwischen Norm und Differenz als eine klassische Leitdifferenz gilt, werde ich diesen Abschnitt beenden mit einem Problemaufriss und drängenden Fragen im Verhältnis von Sozialer Arbeit und gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Luhmann sieht in seinem gesellschaftstheoretischen Hauptwerk (1997) die moderne Gesellschaft durch die aktuell vorherrschende Form der funktionalen Differenzierung bestimmt. Sie ist aus ungleichartigen aber gleichrangigen Teilen, die er Teilsysteme nennt, zusammengesetzt. Er sieht die Gesellschaft als ein Ensemble folgender Teilsysteme: Wirtschaft, Politik, Recht, Militär, Wissenschaft, Kunst, Religion, Medien, Erziehung, Gesundheit, Sport, Familie und Intimbeziehungen. Als gleichartig bezeichnet er die Teilsysteme aufgrund ihrer je spezifischen Spezialisierung. Gleichrangig seien sie, weil sie alle gleichermaßen unverzichtbar seien für die Reproduktion der Gesellschaft und keines durch ein anderes ersetzt werden könne.

Funktionale Differenzierung fasst Luhmann nicht als Arbeitsteilung, sondern als ein spannungsreiches Neben- und Gegeneinander der Teilsysteme. Die Ausdifferenzierung der Teilsysteme erfolge durch Kultivierung, Vereinseitigung und schließlich Verabsolutierung von Weltansichten bis diese sich in selbstreferentiell ausgelegten binären Codes etabliert hätten (vgl. Luhmann 1986). Luhmann sieht die Teilsysteme als strukturell gekoppelt, wodurch für ihn eine gesellschaftliche Systemintegration gewährleistet

¹ Selbstreferentielle Systeme sind operational geschlossen; in ihren Prozessen beziehen sie sich nur auf sich selbst und greifen nicht in ihre Umwelt hinaus, beschreibt Luhmann 2004.

werde. Er selbst sieht die Frage der Systemintegration nicht als besorgniserregend, für bedrohlicher hält er die Folgen funktionaler Differenzierung. Die Folgen funktionaler Differenzierung schaffen und verschärfen in der Natur und bei Personen gewisse Probleme. Seine Ausführungen bezüglich ökologischer Gefährdungen, sprich der Folgen funktionaler Differenzierung in der Natur, vernachlässige ich, da meine Arbeit sich auf die Folgen für Personen konzentriert.

Die Inklusion der Person in die funktional differenzierte Gesellschaft ereigne sich, so Luhmann, in der Regel zeitgleich in mehreren Teilsystemen und könne gewisse Probleme aufwerfen, zunächst für die Person selbst, dann für die Gesellschaft. Komme es zur Exklusion der Person, so komme es aufgrund der Mehrfachabhängigkeit von Funktionssystemen oftmals zu Exklusionsverkettungen (vgl. Luhmann 1987: 631).

Beck sieht die anhaltende Grundüberzeugung, jegliches Problem lasse sich wissenschaftlich-technisch lösen, in den unterschiedlichen Rationalitäten der gesellschaftlichen Teil-Systeme begründet, allen voran Wissenschaft, Wirtschaft und Politik (vgl. Beck 1993: 36). Seiner Ansicht nach ist die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft von Entscheidungen abhängig, die in Handlungszusammenhängen getroffen werden, die jeder sozialen Legitimation entbunden seien. Zuständigkeiten seien auf mehrere Teilsysteme verteilt; Risiken der Modernisierung - auf die sich Beck in seinen Ausführungen der „Risikogesellschaft“ ganz besonders fixiert - stellten sich quasi als Ko-Produktionen dieser Teilsysteme dar, für die dann niemand die Verantwortung übernehmen wolle. Problematisch werde die zunehmende gesellschaftliche Differenzierung deshalb, weil damit eine Internalisierung des Systemdenkens verbunden sei, d.h. die Akteure denken, entscheiden und handeln immer nur teil-systemintern und nicht etwa teilsystemübergreifend sozial verantwortlich. Diese Gleichzeitigkeit von Zuständigkeit und Unzurechenbarkeit bezeichnet Beck als organisierte Unverantwortlichkeit, die er als ein Risiko mit globalem Charakter einstuft (vgl. Beck 1988: 100).

Für Habermas sind in seiner 1992 vorgelegten Studie „Faktizität und Geltung“ System und Lebenswelt zentrale Kategorien, mit denen er seine Perspektive auf die gegenwärtige Gesellschaft, ihre Entwicklungs- und Krisendynamik bestimmt. Er stützt seinen Begriff des Systems auf die strukturfunktionalistische Theorie Parsons und verwendet ihn vornehmlich für die Ökonomie und den politisch-administrativen Komplex, als deren spezifische Steuerungsmedien er Geld und Macht definiert. Auch Habermas begreift die Entwicklung moderner Gesellschaften als funktionale Differenzierung. Er geht so weit zu sagen, dass ihm funktionale Systemintegration als ein irreversibles Moment der Gegenwartsgesellschaft erscheint.

Allerdings verortet Habermas neben systemischen auch lebensweltliche Funktions- und Integrationsweisen. Mit der Lebenswelt als seiner zweiten zentralen Kategorie bestimmt Habermas die Privatsphäre und politisch-kulturelle Öffentlichkeit, sprich die gesellschaftlichen Bereiche, die sich über Normen, Werte, Verkehrsformen und kommunikative Praktiken verständigen und sie realisieren. Wenn Habermas sagt, die Lebens-

welt bleibt „das Subsystem, das den Bestand des Gesellschaftssystems im ganzen definiert“ (Habermas 1981: 20), dann meint er damit eine Lebenswelt, die für ihn quasi als Platzhalter für ein gesamt-gesellschaftliches Bewusstsein firmiert.

Die Koexistenz der Kategorien System und Lebenswelt spitzt er mit der These zu, dass systemintegrative Leistungen niemals Sozialintegration ersetzen könnten. Die wesentlichen Konfliktpotentiale verortet Habermas an der Nahtstelle zwischen System und Lebenswelt, denn „funktionell differenzierte Gesellschaften erschöpfen sich keineswegs in einer Mannigfaltigkeit selbstreferentiell geschlossener Systeme“ (Habermas 1985: 427).

Nun habe ich die Sichtweisen dreier großer Soziologen auf „das System“ auf wenige Absätze komprimiert. In meinen Augen ist Luhmanns Denken absolut und resolut der funktionalen Differenzierung verpflichtet. Er lässt nichts anderes gelten als die Funktion.

Beck sagt, die Überzeugung, mit der funktionalen sprich wissenschaftlich-technischen Sichtweise einzelner Teilsysteme könnte jedes Problem gelöst werden, sei gemeingefährlich im wahrsten Sinn des Wortes. Niemand wolle die Verantwortung übernehmen, wenn unbedachte - aber aus den Teilsystemen als logisch resultierende - Handlungen die Gesellschaft existentiell gefährden. Er ist ein Mahner vor der organisierten Unverantwortlichkeit und beschreibt deren Risiken detailliert. Dabei richtet er eine große Hoffnung auf eine Re-Politisierung des Individuums und den Referenzpunkt der sozialen Verantwortlichkeit. Nicht umsonst sind Becks Schriften sehr populär. Sie spiegeln offensichtlich das aktuelle Lebensgefühl vieler Menschen.

Habermas geht meiner Ansicht noch einen Schritt weiter, denn er bestreitet, dass sich die Gesellschaft in der Mannigfaltigkeit selbstreferentiell geschlossener Systeme erschöpfe. Neben dem System bestimmt er die Lebenswelt als zweite zentrale Kategorie, mit der er die gesellschaftliche Wirklichkeit untersucht. Dabei untersucht er Lebenswelten durchaus im Hinblick auf ihre Funktionsweisen. Er sagt aber sehr klar, dass für eine Sozialintegration andere Wertegesichtspunkte gelten als teil-systemintegrative Leistungen. Auch inmitten der Prozesse funktionaler Differenzierung der Gesellschaft blieben diese anderen Wertegesichtspunkte relevant.

Während also Luhmann sagt, die funktionale Differenzierung ist dominant, sie produziert Teilsysteme, die neben und gegeneinander agieren und bestimmte - auch bedrohliche - Folgen verursachen, sagt Habermas, es gibt neben dem System nicht nur die Folgen funktionaler Differenzierung sondern die Lebenswelt. Diese bewertet er höher als eine bloße Folge funktionaler Differenzierung, nämlich als eine eigensinnige Kategorie, mit der er die gegenwärtige Gesellschaft analysiert.

Genau dieser Unterschied in den Sichtweisen hat für die weitere Konzeption meiner Arbeit weitreichende Folgen. Ich beschreibe einen Weg, der im sozialpädagogischen Diskurs bisher relativ unüblich ist. Hans Thiersch (1978) hat für die Soziale Arbeit eine Handlungstheorie entwickelt, deren Titel: „Lebensweltorientierung“ bereits nahelegt,

dass er unmittelbar an Habermas anknüpft. So sehr ich diese Handlungstheorie schätze und keineswegs für überholt halte, möchte ich den Schritt wagen, sozialpädagogisches Handeln nicht per se auf der Seite der Lebenswelt zu verorten. Ich möchte und werde Soziale Arbeit anknüpfend an Luhmanns Sichtweise theoretisch zunächst als ein sekundäres Funktionssystem konzipieren, dessen Selbstreferentialität bestimmte Semantiken und Codes hervorbringt.

Wie bereits dargestellt, hält Luhmann weniger die Frage einer Systemintegration für dramatisch, als vielmehr die Folgen der funktionalen Differenzierung, da Exklusionen von Individuen oftmals zeitgleich aus mehreren Teilsystemen erfolgen und damit Exklusionsverkettungen nach sich ziehen. Luhmann (vgl. 1987: 631) sieht als mögliches Korrektiv zur Exklusionsproblematik die Ausdifferenzierung eines neuen gesellschaftlichen Teilsystems, das sich dieser widmet. Dieses Teilsystem stuft Luhmann allerdings nicht als autonom ein, sondern als ein neues sekundäres Funktionssystem, da sich kein bisheriges Teilsystem für zuständig hält. Damit benennt Luhmann exakt den Punkt, an dem Bommes und Scherr (2000) mit einer Rezeption der Systemtheorie auf den Bereich der Sozialen Arbeit ansetzen.

Mit ihrer Rezeption werde ich im folgenden Abschnitt dieses Kapitels arbeiten. Geht es um Soziale Arbeit mit jungen MigrantInnen, so halte ich in der Konzeption eines Theorierahmens ein solches Vorgehen für sinnvoll, weil ich mir auf diese Weise für die Auswertung empirischer Daten Ergebnisse erhofft habe, die bestimmte Seiten Sozialer Arbeit einbeziehen, die ansonsten eher unterbelichtet blieben und auch nicht gern gesehen werden. So wäre es aus diesem Blickwinkel möglich, dass Soziale Arbeit Folgen von Migration allein aus dem Grund dramatisieren würde, weil ihre Zuständigkeit für die „Behandlung“ solcher „Folgen“ das Überleben sozialer Einrichtungen sichern könnte. Allein das Bestehen dieser Möglichkeit ist meines Erachtens Grund genug, sie in meine Untersuchung einzubeziehen.

Kehren wir zurück zu unserem Ausgangspunkt, die gesellschaftliche Wirklichkeit werde heute gekennzeichnet durch eine Pluralisierung der Lebenswelten und eine Individualisierung der Lebenslagen. Sowohl Individualisierung wie auch Pluralisierung können als historisch neue Phänomene gelten (vgl. u. a. Mecheril 2010: 54).

Spricht Bourdieu von hundert Jahren Kampf in der europäischen Gesellschaftsentwicklung, um die kapitalistischen Marktdynamiken abzubremsen und den Wohlfahrtsstaat zu etablieren, so hebt Beck insbesondere den ökonomischen und industriellen Aufschwung der 1950er und 1960er Jahre in der Bundesrepublik hervor. Dieses so genannte Wirtschaftswunder war laut Beck ausschlaggebend für eine Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen. Das Mehr an fast Allem charakterisiert er als Fahrstuhl-Effekt, wenngleich die sozialen Ungleichheitsrelationen bestehen blieben. Der Unterschied war allerdings, dass seither auch die, die in unteren Schichten lebten, mehr am Wohlstand partizipieren konnten (vgl. Beck 1986: 122).

Das ist der Zustand, von dem Bourdieu sagt, er werde zurückgerollt. Beck sagt, die gesellschaftliche Entwicklung werde nicht einfach zurückgerollt, sondern die frei gesetzten Individuen werden sodann neuen Abhängigkeitsverhältnissen ausgesetzt. Sie seien abhängig geworden vom Arbeitsmarkt, von Bildung, vom Sozialrecht, von Versorgung, von Angeboten des Konsums, der pädagogischen, psychologischen, medizinischen Betreuung (vgl. Beck 1986: 119). Das Individuum sei heute mit einer Flut von Angeboten konfrontiert und damit einer Vielzahl von Wahlmöglichkeiten. Für diese Möglichkeiten könne man sich in aller Regel nicht nicht entscheiden. Man sei gezwungen, eine Option zu wählen und man sei für diese Wahl selbst verantwortlich.

Hieraus leitet Beck den Begriff der Individualisierung von Lebenslagen ab. Im „Modus der Vergesellschaftung“ spricht Beck (1986: 205) von einem „Gestaltwandel“ (ebd.) im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, den er Individualisierung nennt. In der „Risikogesellschaft“ beschreibt Beck „werden die in die Industriegesellschaft eingebauten Lebensformen enttraditionalisiert“ (Beck 1986: 251). Aus den Traditionen und sozialen Strukturen der Industriegesellschaft herausgelöst, werden Individuen freigesetzt. Daraus resultierende Bindungen und Orientierungen seien brüchig geworden und das Individuum bleibe auf sich gestellt. Es müsse handeln, um seine Existenz sichern und seine Biographie planen und organisieren zu können.

In Anknüpfung an Luhmann beschreibt Beck die Biographie des Individuums zunächst als „Summe der Teilrationalitäten“ (Beck 1986: 219), in die ein jeweiliges Individuum inkludiert sei. Beck zieht daraus die Schlussforderung, dass Individuallagen quer zu Teilsystemen liegen. Er argumentiert weiter, das Individuum müsse aufgrund dieser Erfahrung ich-zentriert denken (dürfe und könne eben nicht in der Spezialisierung der Teilbereiche verharren) und sei gezwungen, sich zwischen Optionen zu entscheiden. Dadurch würde das Individuum sich einen anderen Horizont der Verantwortung und Entscheidungen erschließen, als er durch die jeweiligen Rationalitäten der Teilsysteme gegeben sei. Genau das bezeichnet er als Politisierung der Individuen, die daraus folge, dass Individuallagen quer zu Teilsystemen lägen.

Diese These Becks geht mir in der Schlussfolgerung etwas weit. Dennoch halte ich sie für bedeutsam, weil die Differenz zwischen einer Ich-Zentrierung des Individuums und einer Spezialisierung in Teilsystemen, die für sich jeweils spezifische Semantiken und Codes hervorbringen, deutlich macht, dass es sich quasi um verschiedene Sphären handelt. Anders ausgedrückt kommt die Systemtheorie dort an eine Grenze, wo es um Wertegesichtspunkte geht. Genau diese Wertegesichtspunkte aber bilden die Orientierung von Ich-Zentrierungen.

Wenn Individuen in Teilsysteme inkludiert werden und deren Teilrationalitäten internalisieren, muss das Individuum ich-zentriert denken. Da Individuen in jeweils verschiedene und mehrere Teilsysteme inkludiert werden, ergibt sich bereits daraus eine große Varianz der „Summe der Teilrationalitäten“ eines Individuums, die sich abermals vielfältigt, indem mit der Ich-Zentrierung jeweils individuell gewählte Wertegesichts-

punkte zum Tragen kommen. Am prägnantesten lässt sich meines Erachtens der Blick schärfen, wenn wir solche Lebenslagen in Bezug setzen zur Ständegesellschaft. Dort war qua Geburt festgelegt, wie die individuelle Lage war und in aller Regel auch über Generationen bestehen blieb. Zu ändern war sie allein durch das Denken eines Bürgers, eines Arbeiters und eines Adligen nicht, weil es keine fließenden Grenzen zwischen den Ständen gab. Heute dagegen sind Lebenslagen innerhalb bestimmter Grenzen durchlässiger, so dass ein Individuum zwischen mehreren Optionen wählen kann. Es kann nicht nur wählen, es muss wählen. Wobei jedes Ja vielfältige Neins impliziert. Beck denkt Individualisierung „als historisch-soziologische, als *gesellschaftsgeschichtliche* Kategorie ... als Kategorie, die in der Tradition der Lebenslagen- und Lebenslaufforschung steht und sehr wohl zu unterscheiden weiß zwischen dem, was mit den Menschen geschieht, und dem, wie sie in ihrem Verhalten und Bewusstsein damit umgehen“ (Beck 1986: 207, Hervorh. im Orig.).

Die Auflösung von Lebenslagen und -formen zeigt sich für Beck in der Auflösung vorgegebener sozialer Lebensformen. Lebensweltliche Kategorien wie Klasse, Stand, Geschlechterrollen, Familie und Nachbarschaft erodieren. Normalbiographien, Leitbilder und Orientierungsrahmen werden brüchig. Davon ausgehend muss der Einzelne seine Biographie selbst inszenieren und organisieren.

Aus dieser Entwicklung diagnostiziert und prognostiziert Beck eine voranschreitende Pluralisierung von Lebenswelten, insbesondere von Lebensformen. Bevor wir uns den Lebenswelten im Plural widmen, möchte ich zunächst mit Schütz eine Lebenswelt definieren als einen „Wirklichkeitsbereich (...), den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstands als schlicht gegeben vorfindet“ und „als fraglos“ (Schütz & Luckmann 1975: 23).

In der Lebenswelt hatten also alle Dinge einen festen Platz, Menschen teilten dieselben Erfahrungen, man fühlte sich Anderen in einem gemeinsamen Sinn verbunden. Heute jedoch differenzieren sich die Bedeutungs- und Erfahrungswelten aus. Der Arbeitsmarkt konstituiert sich auf andere Weise als in den Industriestaaten der Nachkriegszeit; Geschlechterverhältnisse werden infrage gestellt und wandeln sich; klassische Familienformen nehmen ab. Die Pluralisierung der Lebenswelten soll besagen, dass die Sozialstruktur der europäischen Industriestaaten nicht mehr mit eindeutigen Kategorien beschrieben werden kann. Alte Kategorien, wie beispielsweise Schichtzugehörigkeit, fransen aus. Sie können ihren Gegenstand nicht mehr umfassen, denn die Lebensformen fächern sich regional und kulturell aus; es gibt multiple Varianten an Lebenswelten und ihre Varianz steigt (vgl. u. a. Beck-Gernsheim 1992).

Aus einer Metaperspektive betrachtet, führt dieser Wandel dazu, so Luhmann, dass die Gesellschaft polykontextural werde und Macht sich in ihr polyzentrisch verteile. Es entwickeln sich so viele Zentren wie Kontexte. Polykontextural ist ein Adjektiv, das wiederum auf Luhmann zurückgeht. Er ist der Ansicht, dass die Teilsysteme ihre Leitdifferenzen neben- und gegeneinander propagieren und damit eine polykontexturale

Gesellschaft konstituieren, in der es keine überschneidungsfreien Zuständigkeitsbereiche gibt, sondern jedes soziale Ereignis hat, je nach teilsystemischer Leitdifferenz eine Mehrzahl gesellschaftlich relevanter Bedeutungen. Folglich sei die gesellschaftliche Wirklichkeit so oft und so oft anders vorhanden, wie es divergierende teilsystemische Perspektiven auf sie gebe (vgl. Luhmann 1997a).

Luhmann geht davon aus, die soziale Wirklichkeit hätte keine kulturellen Werte, die für eine gesellschaftliche Dynamik Relevanz gewinnen könnten und führt folglich die Dynamik ausschließlich auf funktionale Differenzierung zurück und teilt sie in Teilsysteme ein. Habermas steht an diesem Punkt im Streit mit Luhmann. Für ihn existiert die Lebenswelt mit ihren Normen, Werten und Kommunikationen neben dem System und seiner Präferenz für bloße Funktionen. Im Widerstreit von System und Lebensweltimperativen verortet Habermas dynamische gesellschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten. Solche Entwicklungen seien dann gekennzeichnet durch sich wechselseitig bedingende Prozesse kultureller und systemischer Modernisierung. Eine Freisetzung aus tradierten Normen, Werten und Deutungsmustern führe zu kultureller Aufklärung und Modernisierung. Da Habermas das System auf die Ökonomie und den politisch-administrativen Komplex begrenzt, betrachtet er das Ausdifferenzieren von partikularen Kulturen und von funktional spezifizierten Teilsystemen als Differenzierungsgewinn moderner Gesellschaften. Eine Einschränkung macht er nur an dem Punkt, an dem Teilkulturen und/oder Subsystemlogiken etwas hervorbringen, das den Bestand der Gesellschaft als Ganzes gefährdet. Beispielhaft nennt er dafür Fremdenfeindlichkeit, Arbeitsplatzvernichtung, ökologische Gefahren.

Dieser Streit zwischen zwei Soziologen entwickelt eine weitreichende Brisanz für meine Arbeit. Denken wir die Gesellschaft ausschließlich mit Luhmann, so wäre beispielsweise Fremdenfeindlichkeit nur eine unliebsame Folge funktionaler Differenzierung. Sie dürfte eigentlich keine große Rolle spielen, denn die Fixierung auf Funktionalität und Spezialisierungen müsste theoretisch immer unwichtiger machen, was die Herkunft und Kultur eines Individuums ist. Tatsächlich aber ist diese zu vermutende abnehmende Brisanz nicht zu beobachten. Wir werden im nächsten Abschnitt dieser Arbeit empirische Befunde zur Kenntnis nehmen, die besagen dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund immer noch sozial benachteiligt werden (vgl. insb. Abschn. 2.1.2 und 2.1.3)

Aus diesem Grund habe ich entschieden, dass der systemtheoretische Blick nicht der alleinige Blick auf meinen Forschungsgegenstand sein soll. Wie bereits ausgeführt denke ich, die Systemtheorie kommt an eine Grenze, sowie es um Wertorientierungen geht. In diesem Moment ist mir die Habermas'sche Weise die gesellschaftliche Realität zu denken, näher. Hier wird auf der allgemeinen Ebene einer Gesellschaftsdiagnose etwas ausgedrückt, das wir bezogen auf die Soziale Arbeit wiederfinden werden als die Grenze eines sekundären Funktionssystems. Wir werden sehen, dass in Interaktionen eine system-theoretische Steuerung durch soziale Organisationen an ihre Grenze kommt und das individuelle Wertesystem der SozialpädagogInnen verstärkt zum Tra-

gen kommt. Deshalb werde ich an genau diesem Punkt meinen Theorierahmen erweitern.

Geht es fortan um orientierende Werte von SozialpädagogInnen, wird deren Rekonstruktion aus dem empirischen Material nur möglich sein, wenn der normative Horizont sozialpädagogischen Handelns im theoretischen Fundament sehr deutlich abgesteckt wird. Die Organisationen Sozialer Arbeit haben es über ihre alltäglichen Erziehungs-, Bildungs- und Hilfeprozesse hinaus mit fundamentalen Rückfragen an die normativen Geltungsansprüche kollektiver Normalitätswürfe zu tun. Normalitäten aber wandeln sich je nach Standpunkt, Sichtweise und Zeitalter. Der Anspruch jedoch, dass sich Soziale Arbeit an ihnen ausrichten sollte, gilt als ein normatives Anliegen. Geht aber eine Mitte der Gesellschaft und mit ihr orientierende Werte verloren, so stellt dieser gesellschaftliche Wandel, wie bereits angedeutet, das Handeln zwischen Norm und Differenz als klassischer Leitdifferenz Sozialer Arbeit in Frage.

„Denn die moderne Gesellschaft und ihre Funktionssysteme haben keine einheitlichen normativen Bezugsrahmen mehr zur Verfügung, von denen her sie konsistent die Vielzahl der anfallenden Inklusions- und Exklusionsprobleme als Abweichungen beschreiben könnten.“ (Bommes & Scherr 1996: 117) Auf dieser Basis werden wir uns in der zweiten Hälfte dieses Kapitels mit dem Verhältnis von Norm, Normalisierung und Sozialer Arbeit befassen.

Wenn Norm prozesshaft, also im Sinne von Normalisierungsprozessen verstanden wird, dann entsteht die Frage, inwiefern Sozialpädagogik als Teil dieser Normalisierungsprozesse agiert. Auf die Frage, welchen Erklärungswert Normalbiographien angesichts gesellschaftlicher Umbrüche haben, antwortet Abels (vgl. 1993), dass Normalitätsmuster eine normierende Bedeutung hätten. Trotz radikaler gesellschaftlicher Pluralität und Individualisierung der Lebensformen hätten postulierte Normalitätsmuster diese Wirkung. Insofern besteht in einer funktional differenzierten Gesellschaft die Gefahr, dass aus dem Paradigma der Hilfe der Einsatz des Wissens über den Menschen subtile Machtwirkungen entfalten und damit den Hilfeprozess konterkarieren kann.

An dieser Stelle möchte ich den Begriff des Diskurses einführen, denn in Bezug auf Soziale Arbeit im Allgemeinen, wie Soziale Arbeit mit MigrantInnen im Besonderen, wird über Probleme und Fragestellungen nicht nur diskutiert. Es ist nicht allein ein Meinungsaustausch, der in diesem Kontext stattfindet. Der Begriff Diskurs bezieht definitiv die Kategorie Macht in allem Denken und Handeln ein. Mecheril (2010: 36) schreibt: „Unter ‚Aussagen‘ sind hierbei nicht allein gesprochene Worte zu verstehen, sondern in einem weiten Sinn alle mit Bedeutung versehenen und Bedeutung erzeugende Zusammenhänge und Prozesse wie Bilder, Gesten, architektonische Objekte und institutionelle Abläufe.“ Er ergänzt dies mit Überlegungen von Hall zu dem Diskurs über „den Westen und den Rest“. Die Begriffe, die ein Diskurs produziert, konstituieren „eine Art von Macht, die über jene ausgeübt wird, über die ‚etwas gewusst wird‘. Wenn dieses Wissen in der Praxis ausgeübt wird, werden diejenigen, über die ‚etwas gewusst wird‘,

auf eine besondere Weise zum Gegenstand der Unterwerfung (...). Diejenigen, die den Diskurs produzieren, haben also Macht, ihn wahr zu machen, z.B. seine Geltung, seinen wissenschaftlichen Statuts durchzusetzen.“ (Hall 1994: 154). Ergänzen möchte ich schließlich noch eine Definition von Bublitz (1999): „Diskurse ‚sind Ausdruck und Konstitutionsbedingung des Sozialen zugleich‘. Soziale Wirklichkeit wird also nicht in Diskursen repräsentiert, sondern Diskurse konstituieren, eingebunden in ein komplexes Kräfterdiagramm, gesellschaftliche Sinn-Ordnungen und -Ordnungen, deren Effekt - nicht Ausgangspunkt - ein sinnhaft handelndes Subjekt ist.“ (Bublitz u. a. 1999: 13)

Da SozialpädagogInnen stets zuständig waren für Abweichungen von der gesellschaftlich gesetzten Norm, waren normalisierende, disziplinierende, stigmatisierende und pathologisierende Tendenzen sozialpädagogischen Handelns beinahe unausweichlich. Allerdings weiß man das heute. Oder man kann es wissen. Arbeitet man heute mit MigrantInnen, so meine ich, ist vor diesem Hintergrund ein selbstreflexives Vorgehen von SozialpädagogInnen wünschenswert. SozialpädagogInnen gestalten durch ihre Wahrnehmung, ihre Problemdefinitionen und daraus resultierenden Handlungsinterventionen Verhältnisse mit und bilden eigene Kategorien der In- oder Exklusion, die Machtwirkung haben. Aus diesem Grund bilden Rückfragen an den kognitiven und ethischen Hintergrund, auf dem berufliches Denken jeweils individuell basiert, einen so wichtigen Schwerpunkt der Auswertung des empirischen Materials.

SozialpädagogInnen sind in Einzelfallanalysen mit der Verstehensproblematik konfrontiert. Sie müssen Bedeutungssysteme der Klientel in Erfahrung zu bringen. Diese Bedeutungssysteme sind sehr wahrscheinlich anders strukturiert als die der SozialpädagogInnen selbst. Eine Macht der Deutung im Einzelfall eröffnet eine Ebene, auf der ein Hilfeprozess auch als mögliche Herrschaftsstruktur gedacht werden und die Frage nach dem Einsatz von Machttechniken geboten sein sollte. Das ist es, was ich die politische Dimension des beruflichen Selbstverständnisses von SozialpädagogInnen nenne.

Zwischen “Erlebnissen erster Ordnung und Beschreibungen zweiter Ordnung“ (Gross 1994: 20) liegen oftmals Welten. Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Fokus der Betrachtung auf Deutungsmustern von SozialpädagogInnen; Deutungsmuster, mit denen sie gesellschaftliche Wirklichkeiten, in denen sie professionalisiert zu handeln haben, interpretieren. Auf solchen Deutungsmustern, die sich zu Deutungsschemata verdichten, basiert ein berufliches Selbstverständnis. Das Konzept der Deutungsmuster geht zurück auf Alfred Schütz (1974). Nach Schütz setzt sich die jeweilige individuelle Lebenswelt aus Typisierungen von Erfahrungen und bewährten Problemlösungen zusammen. Diese Schemata werden in der Erfahrung aktualisiert, indem ein Gegenstand als ein Exemplar einer Typenklasse erfasst und gleichzeitig seine besonderen Merkmale gegenüber dem allgemeinen Typus bestimmt werden. Miteinander verbundene Deutungsschemata bilden Sinnzusammenhänge und Typen, die die Wahrnehmung strukturieren. Deutungsmuster sind also Interpretationsschemata, durch die sich die Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit vollzieht. Diese Schemata sind aber keine in-

dividuellen, sondern vielmehr kollektive Typisierungen, da Erlebnisse in aller Regel im Rahmen bereits kommunikativ vorgeformter Sinnzusammenhänge wahrgenommen und gedeutet werden. Deutungsmuster sind auch handlungsgenerierend. Sie besitzen normative Geltungskraft und haben unterschiedliche gesellschaftliche Reichweiten.

Wenn Deutungsmuster nach Schütz als kollektive Typisierungen zu verstehen sind, in denen Erlebnisse in kommunikativ vorgeformten Sinnzusammenhängen wahrgenommen werden, so gehe ich davon aus, dass sich für Individuen an jeweiligen gesellschaftlichen Orten bestimmte Präferenzen in der Wahl von Deutungsmustern ergeben. Aus diesem Grund halte ich es für wichtig, zum Ende dieser deskriptiven gesellschaftlichen Skizze abermals Bourdieu (1993) aufzuführen, da es ihm gelungen ist, einen solchen gesellschaftlichen Ort von „SozialarbeiterInnen“² angesichts der „neoliberalen Invasion“ zu spezifizieren. Er hat eine empirische Untersuchung in Frankreich durchgeführt, für deren Auswertung er so generalisierbare Kategorien gewählt hat, dass sie auch auf Verhältnisse in der Bundesrepublik übertragbar ist.

Bourdieu hat Anfang der 1990er Jahre in seiner Analyse, die den Titel „Das Elend der Welt“ trägt, gesellschaftliche Exklusionstendenzen untersucht. Er hat mit seiner Forschergruppe umfangreiches empirisches Material erhoben und zusammengetragen. Auf eine übergreifende theoretische Interpretation dieses Materials hat er bewusst verzichtet, weil er die Vielfältigkeit des Leidens unter den Bedingungen der oben beschriebenen „neoliberalen Heimsuchung“ dokumentieren wollte. In der Präsentation der Forschungsergebnisse erstellt er eine Perspektivität des Leidens auf drei Ebenen. Auf der ersten Ebene finden wir die Zeugnisse der Menschen, die unmittelbar leiden, wie etwa arbeitslos gewordene Facharbeiter. Auf der zweiten Ebene sind Spielarten eines mittelbaren Leidens dokumentiert. Hier geht es um Menschen, die enge Kontakte zu den Menschen haben, die unmittelbar leiden, beispielsweise SozialarbeiterInnen, PädagogInnen, PolizistInnen, RichterInnen und so weiter. Auf der dritten Ebene werden öffentliche Inszenierungen des Leidens untersucht, also die Berichterstattung in den Medien.

Bourdieu sagt, das mittelbare Leiden der SozialarbeiterInnen sei dadurch charakterisiert, dass sie durch den Neoliberalismus nicht selbst oder wenig in ihrer ökonomischen Basis bedroht seien. Dennoch führe ihr enger Kontakt zu unmittelbar Leidenden auch bei ihnen zu Identitätsverunsicherungen. Auch das mittelbare Leiden könne sehr intensiv sein.

SozialarbeiterInnen haben nach Bourdieu die Aufgabe, Inklusionsarbeit zu leisten und Exklusionen ihrer Klientel rückgängig zu machen oder deren Folgen mindestens abzumildern (vgl. Abschn. 1.3.3). Inklusionsarbeiten geschähen an zwei Fronten gleichzeitig; zum einen gegen eine resignative Selbstaufgabe der unmittelbar Leidenden und zum anderen gegen sich rapide verschlechternde organisatorische und politische

² Im Zusammenhang dieser empirischen Studie und der Theorieansätze Bourdieus halte ich mich an dessen Begrifflichkeiten und spreche von Sozialarbeitern und nicht wie sonst von SozialpädagogInnen.

Rahmenbedingungen der Sozialarbeit. Der Abbau des Wohlfahrtsstaats und des Bildungswesens wiederum vermittelten den unmittelbar Betroffenen quasi den Beweis, dass sie nichts mehr wert seien und verstärkte nur deren Resignation. Für sie bestätigte sich der Neoliberalismus in einer andauernden „self fulfilling prophecy“. Da Sozialarbeiter in ganz engem Kontakt mit den unmittelbar Betroffenen stehen, hätten sie die Folgen des Wandels zum Neoliberalismus zu tragen. Die Situation einer Sozialarbeiterin resümiert Bourdieu so: „Es steht nicht in ihrer Macht, die Situation, die sie ändern soll, wirklich zu ändern.“ (Bourdieu 1993: 218) Genau darauf basiere das Leiden der unmittelbar Betroffenen.

1.3 Systemtheoretische Verortung der Sozialen Arbeit durch Bommers und Scherr (2000)

Mit den Instrumenten der Systemtheorie lässt sich analysieren, dass die funktionale Differenzierung in modernen Gesellschaften nicht nur eine enorme Leistungssteigerung der Systeme ermöglicht, sondern auch Folgeprobleme aufwirft, die als Zuständigkeitsbereich der Sozialen Arbeit aufgefasst werden können. Ebenso wie die Systemtheorie über mehrere Konzepte und diverse Spielarten verfügt, verhält es sich mit der systemtheoretischen Interpretation der Sozialen Arbeit. Deren AutorInnen reichen von Luhmann (1973) über Staub-Bernasconi (1995 a), Miller (1999), Merten (1997) und Hillebrandt (2002) bis hin zu Kleve (2000) sowie Bommers und Scherr (2000).

Staub-Bernasconi etwa versteht die Systemtheorie als Theorie einer gegenständlichen Welt, ihres Werdens und Funktionierens. Ihre Arbeit zielt ausgehend von der Betrachtung der Praxis Sozialer Arbeit auf eine theoretische Erfassung „der zahlreichen Aspekte des Problem- und Arbeitsfeldes“ (Staub-Bernasconi 1995 b: 117) und darüber hinaus auf eine systemisch konzipierte sozialpädagogische Handlungstheorie, die nicht nur Individuen berücksichtigt, sondern die verschiedensten AkteurInnen und sozialen Systemebenen (vgl. ebd.: 133). In gleicher Weise befasst sich Miller (1999) mit dem Thema. Ihre Arbeit hat sie als Lehr- und Arbeitsbuch konzipiert, bei dessen Verfassung sie davon ausging, dass die systemische Arbeitsweise in der Sozialen Arbeit zum Leitmodell geworden sei. Sie erarbeitet zunächst die theoretischen Spezifika dieses Modells mithilfe der Theorie Luhmanns und konzipiert darauf aufbauend eine Handlungstheorie Sozialer Arbeit.

Orientierend wird im Folgenden die Arbeit von Bommers und Scherr (2000) sein, die eine Soziologie zur Beschreibung der Funktion Sozialer Arbeit entwickeln. Sie begreifen dies als ein „externes“ Theorieangebot (vgl. ebd.: 25), das dazu beitragen könne, die Stellung Sozialer Arbeit in der funktional differenzierten Gesellschaft zu klären. Dabei bringt ihr mit dem Paradigma der Systemtheorie geschärfter Blick auf Soziale Arbeit kritische Sichtweisen auf diese Form organisierter Hilfe zutage. Ergänzt wird diese Beschreibung durch die Arbeit von Kleve (2000), der seinen Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sozialarbeitswissenschaft darin sieht, Verfahren zur ange-

messenen Pluralitätsbearbeitung für die Disziplin und Profession Sozialer Arbeit zu entwickeln. Punktuell wird auch ein Bezug zu Miller (1999) hergestellt.

Im Sinn von Rauschenbach und Züchner (2002: 156) zielt die theoretisch-kategoriale Untersuchung von Bommès und Scherr auf die Versprachlichung und Erhellung eines Ist-Zustandes der Sozialen Arbeit. Gegebene Sachverhalte werden vermittels des Instrumentariums der Systemtheorie beschrieben, rekonstruiert und erklärt. Die Autoren wahren Distanz zu den Ansprüchen Sozialer Arbeit mit dem Ziel, Soziale Arbeit als Teilstruktur der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft zu beschreiben und damit soziologisch verständlich zu machen, was die Soziale Arbeit tut, wenn sie hilft (vgl. Bommès & Scherr 2000: 14).

Bommès und Scherr stützen sich in ihrer „Soziologie der Sozialen Arbeit“ auf den Bezugsrahmen der neueren soziologischen Systemtheorie, wie sie insbesondere von Niklas Luhmann (vgl. u. a. Luhmann 1984 und 1997) ausgearbeitet wurde. Die Begriffe System, Struktur, Prozess, Funktion, Verhalten, Umwelt gelten als Basisbegriffe systemtheoretischer Ansätze, die je nach Richtung ergänzt werden. Luhmanns Ansatz ist, so Miller, der funktional-strukturelle, „der Systeme in ihrer Relation zur Umwelt in den Vordergrund rückt“ (ebd.: 1999: 29). Umwelt gelte hier als konstitutiv für Systembildung. Im Kern seiner Betrachtungsweise stünden Fragen „nach der Funktion interner Strukturen und Prozesse für die Stabilität oder Optimierung von Systemen im Kontext ihrer Umwelteingebundenheit. Erkenntnisgegenstand dieses Ansatzes ist die Frage nach der *System-Umwelt-Differenz, der Funktionsorientierung von Systemen und der Analyse von Wandlungsprozessen im Kontext System-Umwelt* (ebd., Hervorh. i. Orig.).

1.3.1 Das Leisten von Hilfe als Ausgangspunkt einer Theorie Sozialer Arbeit

Wenig überraschend für eine soziologische Arbeit finden Bommès und Scherr einen Ausgangspunkt für die theoretische Bestimmung der Funktion Sozialer Arbeit in deren selbst formuliertem Anspruch, Hilfe zu leisten. „Dieser der Alltagssprache entnommene Terminus hat den Vorzug, hinreichend generelle Verwendbarkeit über die disparaten Felder und Tätigkeitsmerkmale der Sozialen Arbeit hinweg zu besitzen und zugleich eine normativ positiv bewertete Selbstbeschreibung zu erlauben.“ (Bommès & Scherr 2000: 58)

Im sozialen Bereich, der das Feld sozialer Arbeit bildet, werden die relevanten Berufe immer wieder als so genannte helfende Berufe zusammengefasst. Zu diesen helfenden Berufen zählen nicht ausschließlich SozialpädagogInnen, sondern auch ErzieherInnen, sozialpädagogische AssistentInnen, Krankenschwestern, Pflegepersonal usw. Der gemeinsame Anspruch all dieser Berufe ist es, Hilfe zu leisten. Für die Sozial-

pädagogik, so Gängler (1995: 135) „wird der Hilfebegriff in allen Varianten zum Anknüpfungspunkt der Selbstverständigung der Disziplin“.

Hilfe wird selbst dann als ein Kernelement Sozialer Arbeit gesehen, wenn man diese Hilfe kritisch betrachtet (siehe etwa Gross 1985)³. Der kritische Blick der Soziologie auf die Soziale Arbeit ist nicht neu. Soziologen analysieren Hilfe (vgl. Niemeyer 2002: 173-177) auch als Kontroll-, Entmündigungs- und Stigmatisierungsinstrument. Insbesondere zu Beginn der 1970er Jahre wurde diese Leistung seitens marxistischer Kritik an der Sozialen Arbeit auf ihre negativen Attribute hin befragt. Die „Hilfeleistung der Sozialarbeit“, so etwa Hollstein (1973: 204) erfülle einen „Helferdienst für die bestehende Herrschaft“. In den 1980er Jahren gewannen Wohlfahrtsstaatsanalysen sowie die damit verknüpfte Kritik der entmündigten „Dienstleistungsgesellschaft“ die Oberhand. Die Kritik am Hilfebegriff verschaffte der Soziologie das Entree zur Okkupation sozialpädagogischer Denkmuster, Handlungsformen und Studiengänge. Allerdings hat die Verwissenschaftlichung unter diesem Vorzeichen nicht weit geführt. Denn wenn Hilfe das ist, was man ablehnt, weil man an ihrem Ende oder in ihrem Vollzug „Kontrolle“ ausmacht, bleibt mit dem Kontrollparadigma nicht viel mehr zu bekunden, als der Ansporn, Hilfe zu vermeiden. So Mancher endete daraufhin in einer sozialdarwinistischen Neuauflage.

Auch wenn der Begriff der Hilfe für das sozialpädagogische Selbstverständnis grundlegend ist, gibt es bis heute keine ausgearbeitete Theorie der Hilfe. Was Hilfebedürftigkeit begründet und was angemessene Formen der Hilfe sind, ist von Interpretationen und Bewertungen abhängig. Damit stellt sich die Frage nach den Deutungs- und Definitionsparametern: Wer ist berechtigt, Hilfebedürftigkeit festzustellen und zu entscheiden, was die angemessene Hilfeleistung ist?

Mit der Systemtheorie kann man zunächst „Helfen“ mit einer Definition von Luhmann (1973: 134) ganz allgemein als „Beitrag zur Befriedigung der Bedürfnisse eines anderen Menschen“ verstehen. Dessen Bedürfnisse beziehen sich auf gesellschaftlich ungleich verteilte symbolische und materielle Ressourcen. Je nach sozialem Wertesystem wird der Zugang zu diesen Ressourcen als unabdingbar für den Einzelnen gekennzeichnet. In diesem Sinn kann man Helfen als einen Bedarfsausgleich interpretieren. Die Ressourcen, um deren Umverteilung es geht, sind beispielsweise Unterkunft, Nahrung, Gebrauchsgegenstände, Geld, Arbeit, Freizeit, Erziehung, Bildung, Betreuung, persönliche Beziehungen, soziale Netze (vgl. Puhl & Burmeister & Löcherbach 1996: 184; Miller 1999: 86).

Dem Problem der Ungleichheit bzw. des ungleichen Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen wird in segmentär, stratifikatorisch und funktional differenzierten Gesell-

³ Diese implizite Normativität verschafft den helfenden Berufen eine direkt schwer zu bestreitende Legitimität, über die Gross (1985: 271) zuspitzend schreibt: „Im Namen der Hilfe ist deshalb auch alles möglich. Die helfenden Berufe zehren in ihrem Prestige (...) von der Erlaubnis, in mehr oder weniger großem Ausmaß in die Privatsphäre, in die Intimsphäre ihrer Klienten einzudringen, diese auszufragen, zu betasten, zu stechen, zu operieren, sich ausziehen zu lassen, buchstäblich und seelisch. Das alles geschieht um des Helfens willen.“

schaften mit je verschiedenen Formen der Hilfe begegnet. Deren Inhalte und Formen richten sich danach, „wie die Beteiligten die Situation(en) definieren und welche Erwartungen sie in Bezug auf Handlungen, auf Motive und auch auf die Erwartungen der anderen Seite hegen“ (Luhmann 1973: 135). Diese Erwartungen wandeln sich je nach Verfasstheit der Gesellschaft und mit ihnen auch die Formen der Hilfe.

Kleve (vgl. zum Folgenden 2000: 73-80) führt aus, dass die heutige heterogene berufliche Sozialarbeit nur nachzuvollziehen sei innerhalb ihrer Entwicklung in der Differenzierungsdynamik sozialer Strukturen. Unter diesem Gesichtspunkt beschreibt er die segmentär, die stratifikatorisch und die funktional differenzierte Gesellschaft.

Als segmentär differenziert bezeichnet man solche Gesellschaften, die aus gleichen Segmenten bestehen. Kleve ist der Ansicht, im Sinne der marxistischen Geschichtsphilosophie könne man eine solche Gesellschaft auch als Urgesellschaft bezeichnen, die hauptsächlich aus Clans bestand. Diese übernahmen durch eine segmentinterne Arbeitsteilung die ganzheitliche Versorgung ihrer Mitglieder. Die gesellschaftliche Komplexität war gering und die Anzahl der Personen überschaubar. Bezugspunkt sozialer Hilfe war hauptsächlich die Unvorhersehbarkeit von Gefahren. Erwartet wurden sozial verfügbare Strukturen, die wechselseitige und spontane Hilfeleistungen sehr wahrscheinlich machten.

Im Wandel von segmentären zu stratifizierten Gesellschaften lässt sich ein Wandel der Erwartungen und Formen des Helfens erkennen. Stratifikatorisch differenzierte Gesellschaften könnte man in marxistischer Terminologie als Feudalgesellschaften und auch als Feudalgesellschaften im Übergang zu kapitalistischen Gesellschaften charakterisieren. Die wesentliche Veränderung stratifizierter in Ablösung segmentärer Gesellschaften liegt, so Luhmann, „in einer stark zunehmenden produktiven Arbeitsteilung in Landwirtschaft, Gewerbe und Handel und in einer schichtenmäßigen Verteilung des Produkts“ (ebd. 1973: 138). Hier wurde eine Arbeitsteilung realisiert, in der unterschiedlichen Schichten jeweils verschiedene ökonomische Aufgaben zugeordnet wurden. Darüber hinaus wurde politische Herrschaft mit entsprechenden Ämtern und Verwaltungen ausdifferenziert, die sich auf rechtliche Verfahren stützten. Diese politische Herrschaft wie auch die Schichtendifferenzierung wurden legitimiert mit generalisierten Normen, die sich auf eine „kosmisch-religiöse Moralität“ (ebd. 1973: 138) beriefen. Die Schichtendifferenzierung machte eine gesellschaftsweite Gegenseitigkeit von Hilfe unwahrscheinlich. Eine gesellschaftliche Motivation zum Helfen wurde über die Religion beschafft und so als Tugend und gute Tat konstituiert. Die christliche Rettungsbewegung zum Beispiel beanspruchte, „Rettung“ im Sinne des Missionierens und Bewahrens vor dem Untergang in weltlicher Sünde zu betreiben. Namentlich Wichern wollte den Rettungsbegriff als pädagogische Kategorie zur Geltung bringen (vgl. Niemeyer 2002: 166-169). Hilfe war nun nicht mehr reziprok, sondern sie wurde zwischen dauerhaft Ungleichen von oben nach unten organisiert. Als mit der Säkularisierung auf gesellschaftsweiter Ebene die Motivation zur freiwilligen Hilfe nachließ, bildete sich eine neue Form der Hilfe heraus.

Funktionale Differenzierung bedeutet, „dass sich die Gesellschaft in voneinander funktional unabhängigen Leistungsbereichen, in Kontexturen bzw. Funktionssysteme gliedert, die jeweils gesamtgesellschaftliche Aufgaben realisieren“ (Kleve 2000: 77). Hier rückt eine Form von Hilfe in den Vordergrund, die auf formaler Organisation basiert, nämlich die Soziale Arbeit, die einen Hilfeanspruch rechtlich garantiert.

Die Funktion Sozialer Arbeit in einer so verfassten Gesellschaft sollte nun auch funktionsanalytisch ermittelt werden. Allerdings lasse sich, so Kleve, die Uneindeutigkeit Sozialer Arbeit auch mittels systemtheoretischer Reflexionen nicht aufheben. Dies sei einerseits begründet durch die Schwierigkeit und Unmöglichkeit, Soziale Arbeit als funktionale Einheit zu identifizieren, andererseits lasse die Systemtheorie selbst mehrere widersprüchliche Beschreibungen bezüglich des einen Gegenstands Soziale Arbeit zu.

Jenseits der verschiedenen Schlussfolgerungen, ob man sich theoretisch auf ein eigenständiges Funktionssystem Soziale Arbeit beziehen könne oder nicht, ist Soziale Arbeit funktionsanalytisch beobachtbar als formale Organisationen, die ihr Personal (in der Regel SozialpädagogInnen) über Mitgliedschaften inkludieren und über das permanente Treffen von Entscheidungen ihren Bestand und so ihre Kontinuität sichern (vgl. z.B. Luhmann 1984). In Form von solchen Organisationen realisiert sich Soziale Arbeit in der funktional differenzierten Gesellschaft, in der wir leben.

Und worauf bezieht sich nun diese soziale Hilfe? Wem wird aus welchem Grund mit welchen Mitteln wobei geholfen? Die Systemtheorie geht davon aus, dass organisierte Soziale Arbeit sich auf jene sozialen Probleme bezieht, die die Funktionssysteme der Gesellschaft - etwa Wirtschaft, Politik, Erziehung/Bildung, Religion oder Recht - aufgrund ihrer Systemrationalitäten verursachen, aber selbst nicht beobachten und bearbeiten können. Diese Probleme können auszugsweise etwa benannt werden als Geldmangel, Machtlosigkeit, Sozialisationsdefizite, Sinnlosigkeitsgefühle und personell unbekannte, aber überlebenswichtige Rechtsansprüche. Systemtheoretisch kann Hilfe mit Luhmann verstanden werden als das Bemühen um „Nachsorge“ (ebd. 1973), als „die Bereitstellung des aktuell Erforderlichen, aber nicht zur Verfügung stehenden, das von den Hilfsbedürftigen auch nicht aus eigener Kraft („Selbsthilfe“) besorgt werden kann“ (Bommes & Scherr 2000: 59). Soziale Arbeit stellt aus dieser Sicht eine Reaktion auf die Folgeprobleme der funktional differenzierten Gesellschaft dar.

Die Funktionssysteme lagern die Bearbeitung dieser Probleme in ihre Umwelt aus, sie externalisieren sie. Soziale Arbeit kompensiert diese sozialen Probleme, die sich im privaten Bereich offenbaren, dort aber auch nicht gelöst werden können. Als Kompensation bietet sie „eine rationalisierte, eine instrumentelle Kommunikation an, die auf formaler Organisation, mithin auf Recht, Geld und Bürokratie/Verwaltung basiert“ (Kleve 2000: 80).

Soziale Hilfe wird „in nie zuvor erreichter Weise eine zuverlässig erwartbare Leistung“ (Luhmann 1973: 141), deren Inhalte und Grenzen in den Organisationsprogrammen sozialer Einrichtungen festgelegt und dort ermittelt werden können. Diese Organisationsprogramme bilden die Bestimmungs- und Entscheidungsgrundlagen für eine Aktivierung oder Beendigung professionell organisierter Hilfeprozesse. Diese formale Hilfe ist entweder konditional oder final angelegt (vgl. Merten 1997: 100 ff.). Konditionalprogramme wirken wie Wenn-dann-Schalter. Finalprogramme beobachten hingegen die Realisierung einer bestimmten „Wirkung“ von sozialer Hilfe.

Für Bommers und Scherr steht im Vordergrund ihres soziologischen Interesses der Hilfeakt als sozialstaatlich gewährte und sozial bürokratisch eingebundene Leistung. Adressat der Hilfeansprüche ist der moderne Staat; die Form, in der diese Hilfe organisiert wird, heißt Soziale Arbeit. Hiervon ausgehend kann sie vielfältige Hilfeleistungen ausdifferenzieren und es entsteht der Freiraum, mit der Organisation dieser Hilfe auch deren Anlass, Qualität und Umfang zu definieren (vgl. Bommers & Scherr 2000: 61).

Allerdings wird Soziale Arbeit nicht als die strukturell alternativlose Reaktionsweise auf Probleme der modernen Gesellschaft eingeordnet. Wie aber unterscheidet man dann die Hilfe der Sozialen Arbeit von der Hilfe, die Ärzte, Rechtsanwälte, Lehrer, Priester und andere so genannte helfende Berufe leisten? Diese klassischen Professionen erbringen, so die Systemtheorie, hoch spezialisierte Leistungen in den gesellschaftlich ausdifferenzierten Funktionskontexten des Rechts, der Medizin, der Religion und der Erziehung, wohingegen SozialpädagogInnen keine in dieser Weise hoch spezialisierten Leistungen erbringen. „Wenn sie helfen, dann geht es um die Vermittlung von Zugang zu solchen oder anderen spezifischen Leistungen.“ (ebd.: 62)

Baecker bestimmt die Funktion eines solchen Funktionssystems der Hilfe im Anschluss an eine Formulierung Luhmanns (1973) als „Daseinsnachsorge“ im Sinne einer gegenwärtigen Kompensation aus der Vergangenheit übernommener Defizite an Teilnahmechancen an gesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Baecker 1994: 98). Bommers und Scherr hingegen fassen Soziale Arbeit nicht als ein eigenständiges Funktionssystem auf: „Soziale Arbeit ist besser als ein Komplex von Organisationen zu begreifen, die sich auf der Basis der Herausbildung von modernen Wohlfahrtsstaaten auf die Bearbeitung vielfältiger Formen von Hilfsbedürftigkeit spezialisieren.“ (Bommers & Scherr 2000: 66) (vgl. auch Abschn. 3.2.2)

Dieser Auffassung von Bommers und Scherr schließe ich mich an, denn meines Erachtens führt die Ausdifferenzierung Sozialer Arbeit zwar auch zu hoch spezialisierten Leistungen, doch diese haben kein autonomes sozialpädagogisches Profil. Sie sind in großen Teilen den Funktionskontexten der Erziehung, des Rechts, der Medizin etc. entliehen. SozialpädagogInnen, die an Schulen arbeiten, haben, wie LehrerInnen, einen Erziehungsauftrag. Diejenigen, die in der Jugendgerichtshilfe arbeiten, sind der Justiz verpflichtet. Wer als SozialpädagogIn in Krankenhäusern, in Reha-Kliniken oder

der Drogenhilfe arbeitet, ist abhängig von den Entscheidungen des Funktionssystems Medizin. In den hier beispielhaft genannten Bereichen rahmen die Funktionssysteme den Arbeitsauftrag an die Akteure Sozialer Arbeit. Es werden Aufgaben an SozialpädagogInnen delegiert, die die Funktionalität jeweiliger Systeme überschreiten. Und erst in dem Moment beginnt das, was systemtheoretisch als „Daseinsnachsorge“ und Aufgabe Sozialer Arbeit bezeichnet wird.

„Hilfe in ihrer hoch differenzierten Form ist in der Sozialen Arbeit darauf gerichtet, Zugänge zu den für die Lebensführung bedeutsamen gesellschaftlichen Bereichen zu eröffnen und drohende Ausschlüsse daraus möglichst zu vermeiden oder rückgängig zu machen.“ (ebd.: 63)

1.3.2 Funktionale Differenzierung und sich analog wandelnde Hilfeleistungen Sozialer Arbeit

Die Theorie der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft stellt eine von vielen Möglichkeiten dar, sich die Dynamik der gesellschaftlichen Differenzierung zu erklären. Luhmann konzipiert eine Theorie der sozialen Systembildung im umfassenden Sozialsystem Gesellschaft. Im System (Gesellschaft) kommt es zur Systembildung, d.h., es bilden sich Funktionssysteme als soziale Systeme innerhalb der Gesellschaft heraus. Diese sozialen Systeme werden als Sinnsysteme definiert, die in Kommunikationen Sinn produzieren, verwenden und sich durch Sinn Grenzen von anderen sozialen Systemen unterscheiden. Sind solche Sinn Grenzen kommunikativ konstituiert, so verfügt das daraus resultierende jeweilige System über eine interne und eine externe Umwelt (vgl. Bommers & Scherr 2000: 84).

In diesen Aussagen ist Sinn funktional auf die jeweilige Logik und Rationalität des Systems bezogen. Eine hoch differenzierte Gesellschaft ist in einem hohen Maß arbeitsteilig organisiert. In Bezug auf diese Komplexität haben Systeme die Funktion, diese zu reduzieren und in funktional sinnhafte Ordnungen zu bringen, die zumindest zu einem gewissen Grad überschaubar sind. Das wiederum gelingt dadurch, dass Systeme durch ihre innere Ordnung und ihre Grenzen nach Außen bestimmte Handlungsmöglichkeiten einschließen und andere ausschließen (vgl. Miller 1999: 45). Es entstehen mit der Systembildung „Inseln geringerer Komplexität“ (Luhmann 1991: 116).

Systembildung begrenzt und eröffnet die kommunikativen Möglichkeiten im System, also das, was sinnvoll kommuniziert werden kann. Es hat wenig Sinn, beim Arztbesuch über die Reparatur eines Autos zu sprechen, andererseits wird der Arzt als Spezialist des Systems der Gesundheit alles über die Bedeutung und Folgen eines Karzinoms am Pankreaskopf wissen. Weil sein Wissen (aus dem Pool allen möglichen Wissens) beschränkt ist, kann er es (in seinem System der Gesundheit) kommunikativ spezialisieren.

Eine auffallende Leistungssteigerung wird dadurch ermöglicht, dass die Funktionssysteme für ihre jeweilige Erfüllung von Funktionen exklusive Zuständigkeit reklamieren. Allerdings ist dies nur unter der Bedingung möglich, dass alle Funktionssysteme zur gleichen Zeit prozessieren. Die Systeme sind aufeinander angewiesen und befinden sich davon ausgehend in einem wechselseitigen Steigerungsverhältnis ihrer je funktionalen und spezialisierten Leistungen. Jedes System kann jedoch nur mit seinen Mitteln reagieren, also jeweils wissenschaftlich, rechtlich, politisch und so weiter.

Die Ausdifferenzierung von eigenständigen Systemen führt dazu, dass Gesellschaft (nach herkömmlichen Vorstellungen begriffen) sich in Systeme „auflöst“ und das Individuum als zur Umwelt dieser Systeme gehörend betrachtet wird. Das bedeutet, das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft kann nicht mehr durch seine irgendwie geartete „Zugehörigkeit“ zur Gesellschaft bestimmt werden. Um dazuzugehören, also in ein System inkludiert zu werden, müssen Individuen über jeweils bestimmte Voraussetzungen verfügen. Sie müssen über Rechte, Berechtigungszertifikate, Geld, Zeugnisse, bestimmte Fähigkeiten etc. verfügen.

Um Differenzierungen in einer Gesellschaft begrifflich fassen zu können, wird zwischen (Differenzierungs-)Struktur und Semantik unterschieden (vgl. Luhmann 1980). Semantik bezeichnet das Potenzial möglicher Formen der Kommunikation und die darin gebundenen Erwartungen des Handelns und Kommunizierens. Semantiken kennzeichnen Strukturen, in denen kommuniziert wird, die die Kommunikation und das Handeln orientieren und mit Anschlussmöglichkeiten versehen für das, was gesagt und getan werden kann. Als Kommunikationsstrukturen spiegeln und regeln sie die Leistungsmaximierung und Spezialisierung „ihrer“ Funktionssysteme. Semantiken unterscheiden sich als Wissensbestände, Ideologien, Deutungsmuster und Symbole voneinander. Die Systemtheorie nimmt an, dass Semantiken als Kommunikationsstrukturen von der Differenzierungsstruktur der Gesellschaft abhängen und sich deshalb je nach Art der Systembildung im Gesellschaftssystem wandeln können (vgl. Bommes & Scherr 2000: 85).

Ausdruck einer solchen Semantik ist beispielsweise das „Medizinerlatein“, das während des Erstellens einer Diagnose (innerhalb der Struktur des Funktionssystems Gesundheit) zunächst nur für alle einbezogenen, also „angeschlossenen“ Fachrichtungen verständlich und relevant ist und erst mit Fertigstellung der Diagnose dem betroffenen Individuum übersetzt wird.

Im Verhältnis der Teilsysteme der Gesellschaft zueinander wird durch das Prinzip ihrer funktionalen Differenzierung Gleichheit und Ungleichheit miteinander kombiniert. Eine Hierarchie jedoch ist nicht erkennbar, im Gegensatz zum Prinzip der stratifikatorischen Differenzierung, in dem etwa die Unter-, Mittel- und Oberschicht gegenseitig und hierarchisch aufeinander verweisen. Funktionale Differenzierung ordnet die Teilsysteme nach der sachlichen Divergenz ihrer jeweiligen Funktion und ihrer offensichtlichen Ungleichheit. Funktionale Differenzierung beruht also auf der Ungleichheit der Funk-

tionssysteme und dem Sachverhalt, dass sie „in dieser Ungleichheit gleich“ sind (Luhmann 1997a: 746).

Kleve (vgl. 2000: 32) erläutert, dass diese in heterogene Teile zerschnittene Gesellschaft ihr Gesicht verliere. Universelle Normen und normative Integrationen könnten die funktional differenzierte Gesellschaft nicht mehr zusammenhalten, weil sich mindestens so viele soziale Realitäten wie Funktionssysteme ausdifferenzierten. Man spreche von Polykontextualität. Kommunikation erscheine als das letzte verbindende Element der Gesellschaft (vgl. Luhmann 1884; 1997); wenn Kommunikation aufhöre, dann höre Gesellschaft auf. Eine andere, konkretere Bestimmung von Gesellschaft scheine heute nicht mehr möglich zu sein.

Überträgt man diese theoretischen Aussagen auf die Soziale Arbeit, so ist davon auszugehen, „dass sich mit der Entstehung der modernen Gesellschaft zugleich die Semantik des Helfens verändert, Hilfe und Hilfsbedürftigkeit also eine veränderte Bedeutung annehmen“ (Bommes & Scherr 2000: 86). Damit wird erklärbar, wie es zur Expansion und Ausdifferenzierung des Hilfesystems Sozialer Arbeit in der Bundesrepublik gekommen ist: Die Semantik des Helfens verändert sich äquivalent zur Entwicklung der funktional differenzierten Gesellschaft und der darüber vermittelten Inklusions- und Exklusionsstrukturen, in deren Folge veränderte Hilfebedürftigkeiten produziert werden.

1.3.3 Inklusionsvermittlung, Exklusionsvermeidung und Exklusionsverwaltung als Funktion Sozialer Arbeit

Luhmann geht davon aus, dass in modernen Gesellschaften jede Person theoretisch und prinzipiell Zugang zu allen Funktionskreisen erhalten können müsste. Dies nennt er das Prinzip der Inklusion aller in alle Funktionssysteme:

„Jede Person muss danach Zugang zu allen Funktionskreisen erhalten können je nach Bedarf, nach Situationslagen, nach funktionsrelevanten Fähigkeiten und sonstigen Relevanzgesichtspunkten. Jeder muss rechtsfähig sein, eine Familie gründen können, politische Macht mit ausüben oder doch mitkontrollieren können; jeder muss in Schulen erzogen werden, im Bedarfsfalle medizinisch versorgt werden, am Wirtschaftsverkehr teilnehmen können. Das Prinzip der Inklusion ersetzt jene Solidarität, die darauf beruhte, dass man einer und nur einer Gruppe angehörte. Die universelle Inklusion wird mit Wertpostulaten wie Freiheit und Gleichheit idealisiert; sie ist in Wahrheit natürlich keineswegs freigestellt oder gleich verteilt, aber sie ist durch die Differenzierungsformen der Gesellschaft nicht mehr vorreguliert.“ (Luhmann 1980: 31)

Hier wird also zunächst eingeschränkt, dass Inklusionschancen keineswegs gleich verteilt seien und es auch nicht jedem Individuum freigestellt sei, in die Funktionssysteme seiner Wahl eingebunden zu werden. Es ließe sich, so Miller, aus Luhmanns Darstel-

lung folgern, dass Gesellschaften dann funktionsfähig seien, wenn die Inklusion aller ihrer Mitglieder gewährleistet sei. Eine solche Totalität des Eingebundenseins könnten jedoch funktional differenzierte Gesellschaften nicht mehr aufbringen. Realistisch sei hier eine Teilinklusion der Individuen in bestimmten Teilsystemen, wobei es in der Verantwortung der Individuen liege, die Inklusionsmodi zu kennen. Insofern also ereignen sich Inklusion und Exklusion gleichzeitig, weil nicht alle Individuen zugleich an allen Systemen teilnehmen könnten (vgl. Miller 1999: 80).

Eines der Folgeprobleme der funktionalen Differenzierung besteht in der mangelnden Gewährleistung des Zugangs von Individuen zu ökonomischen, rechtlichen, erzieherischen, politischen, gesundheitlichen oder Wissens-Leistungen der Funktionssysteme. „Hilfsbedürftig werden die, denen der Zugang zu den Funktionssystemen und ihren Leistungen in einer die Möglichkeiten ihrer Lebensführung erheblich einschränkenden Weise nicht gelingt. Hilfe besteht nun in der Eröffnung von Zugängen zu den Funktionskontexten, in denen solche Ressourcen zugänglich sind. Eben deshalb zielt Hilfe auf die Vermittlung von Inklusions-Chancen.“ (Bommers & Scherr 2000: 96) „Die Funktion Sozialer Arbeit kann vor diesem Hintergrund als Inklusionsvermittlung, Exklusionsvermeidung bzw. Exklusionsverwaltung beschrieben werden.“ (ebd.: 106)

Soziale Arbeit hat also zunächst die Funktion, solche Hilfen zu gewähren, die eine Einbindung der Individuen in die Funktionssysteme der Gesellschaft ermöglichen können. Das bedeutet aber auch, dass in ihrem sozialen System selbst (ob man es nun als eigenständiges Funktionssystem definiert oder nicht) keine „Lösung“ der sozialen Probleme der Individuen möglich ist. Diese Lösung ermöglichen nur die jeweiligen Funktionssysteme der Gesellschaft, weil sie über die Ressourcen verfügen, zu denen das Individuum Zugang erlangen möchte. So spiegelt der Begriff der Inklusionshilfe die funktionale Differenzierung der Gesellschaft in Teilsysteme. Individuen, die aus diesen Teilsystemen herausfallen, fallen damit jedoch nicht aus „der Gesellschaft“ heraus. Ihre Irrelevanz auf dem Arbeitsmarkt begründet ihre Relevanz für das Arbeits- und Sozialamt und möglicherweise für Soziale Arbeit. Aber hier kann nur kompensiert werden. Die allgemeine Semantik Sozialer Arbeit als Spiegel der funktionalen Differenzierung kann man meines Erachtens in etwa als eine Substitutions-Wirtschaft beschreiben. Sie hat Informationen zu sammeln über die Zugangsbedingungen zu den Funktionssystemen und deren jeweilige Bedarfe und kann in diesem Sinne Vermittlungsarbeit leisten mit den Individuen, die in die Organisationen sozialer Hilfe inkludiert sind. Spezialisiert und durch Organisationsprogramme formal und begrenzt festgelegt. Und sie kann mit den Individuen an deren individuellen Inklusionsvoraussetzungen arbeiten, bzw. Vermittlungsarbeit leisten, um diese unter Umständen den Bedarfen der Funktionssysteme anpassen zu können: „An den differenzierten Inklusions- und damit auch Exklusionschancen entwickelt Soziale Arbeit eine hohe Aufmerksamkeit für die Inklusionsbedingungen und -hindernisse aufseiten dieser Systeme sowie aufseiten der Individuen.“ (Bommers & Scherr 2000: 97)

Um die Äquivalenz der Semantik des Helfens und der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft genauer aufzuschlüsseln und darstellen zu können, ist es notwendig, die Begriffe der Inklusion und Exklusion genauer zu betrachten. Inklusion und Exklusion bilden ein Begriffspaar, das ein Verhältnis zwischen Individuen und Gesellschaft beschreibt. Was genau meint die Partizipation, die auf systemtheoretischer Grundlage als Inklusion bezeichnet wird?

Kleve führt hierzu aus, dass die Menschen mit Fortschreiten der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft nur unter jeweils spezifischen Funktionsaspekten eingebunden werden: als Vater, Mutter, Patient, Wählerin, Konsument, Produzentin etc. Systemische Partizipation verläuft „nach klar umrissenen strukturellen, rechtlich und bürokratisch abgesicherten, rationalisierten Regeln“ (Kleve 1999: 51). Inklusion in bestimmten Rollen bedeutet zur gleichen Zeit die Exklusion aus anders bestimmten Rollen. Funktionssysteme inkludieren und exkludieren Menschen in ihren jeweils für sie relevanten Rollen.

In den Funktionssystemen „zählen Personen nur ausschnitthaft, nur rollenhaft, sozusagen als geteilte Persönlichkeiten. Und genau diese rollenhafte, ausschnitthafte Teilnahme an Funktionssystemen der Gesellschaft, die materielle und symbolische Ressourcen vermitteln, soll als *Inklusion* bezeichnet werden“ (ebd. 1999: 52, Hervorh. i. Orig.).

Man kann auch sagen, dass in funktional differenzierten Gesellschaften die Arbeitsteilung so weit fortgeschritten ist, dass der Ausschluss des Individuums als ganze Persönlichkeit aus der Zugehörigkeit zu Funktionssystemen zum Strukturmerkmal der modernen Gesellschaft geworden ist, was zugleich bedeutet, dass Exklusionen Bestandteil gesellschaftlicher Normalität sind (vgl. Bommers & Scherr 2000: 94).

Allerdings lassen sich, so Bommers und Scherr, Inklusions- und Exklusionsfragen nicht gleichsetzen mit Verteilungsfragen (vgl. ebd.: 124). Exklusionen werden in der Systemtheorie nicht mehr vorrangig als Struktur- und Sinnverlust begriffen und sind keinesfalls gleichzusetzen mit sozialer Ausgrenzung (vgl. ebd.: 95). Bei der Inklusion von Individuen in jeweilige Funktionssysteme geht es um eine Mobilisierung für je erforderliche funktionsspezifische Kommunikationen, mit denen deren Fortsetzbarkeit und so die Systeme selbst gesichert werden sollen (vgl. ebd.: 125).

Eine einheitliche Regelung von Verteilung könne es in der funktional differenzierten Gesellschaft nicht geben: „Probleme der Verteilung und sozialen Ungleichheit haben daher in der modernen Gesellschaft ihre Grundlage darin, dass sie dafür keine prinzipielle Lösung hat.“ (ebd.: 125)

Zur Präzisierung der Begriffe der Inklusion und Exklusion führen Bommers und Scherr aus:

„Inklusionen sind Kommunikationen, die die Hinsichten spezifizieren, in denen Individuen als Personen für die Aufrechterhaltung und Fortsetzung der Kommunikation für relevant gehalten werden. (...) Individuen werden nicht als Ganze einbezogen und sie werden auch nicht als solche thematisch. (...) Die Art und Weise der Adressierung als Person hängt also von der Art und Weise des Einzugs bzw. der Einziehbarkeit der Individuen ab.“ (ebd.: 131)

„Exklusionen sind Kommunikationen, die Merkmale und Hinsichten formulieren und Individuen als Personen zurechnen, die ihre Möglichkeiten der Teilnahme an der Aufnahme und Fortsetzung spezifischer Kommunikationen limitieren. Exklusionen sehen von dem ab, was Fortsetzung ermöglicht und ermöglichen damit die Beschränkung der Teilnahme an Kommunikation in der Kommunikation. Exklusion heißt also nicht, dass die Betreffenden sozial nicht mehr vorkommen. (...) Exklusion ist nicht gleichzusetzen mit Nicht-Teilnahme (...) oder gar dem Ausschluss „aus der Gesellschaft“. Sie beschränkt Teilnahme durch die mitlaufende Kommunikation personaler Irrelevanz und macht erst mit der Wiederholung und Verfestigung dieser Kommunikation weitere Teilnahme immer unwahrscheinlicher. Exklusion bezeichnet also nicht per se ein ‚soziales Problem‘.“(ebd.: 131)

Exklusionen ereignen sich unter Bedingungen funktionaler Differenzierung alltäglich und mehrfach in Funktionssystemen, Organisationen und Interaktionen. Gleichwohl lassen sich aber eine Reihe sozialer Problemlagen als direkte oder indirekte Folgen mehrfacher Exklusionen beschreiben (vgl. ebd.: 133).

Verdichten sich einsetzende Exklusionen, so rücken Individuen in erster Linie unter dem Gesichtspunkt ihrer Irrelevanz in den Blick. Denn wenn Individuen in Hinsicht auf ihre Beteiligung an Systemen und so für deren Fortsetzung interessant sind, so kehrt sich dieses Muster bei sich verdichtenden Exklusionen um. Personen gelten dann als Adresse der problematischen oder nicht gegebenen Kontinuität und werden genau auf solche Indizien hin beobachtet. Sich verdichtende Exklusionen können sich aber auch in verfestigten Strukturbildungen ausdrücken, die etwa zur Herausbildung so genannter sozialer Brennpunkte und Gettos führen können und dann die gesteigerte Aufmerksamkeit der Polizei und der Sozialen Arbeit auf sich ziehen (vgl. ebd.: 133-134).

Inklusionen und Exklusionen können prinzipiell gelingen, aber auch misslingen. Zu einem Problem werden die Exklusionen von Individuen erst dann, „wenn sie in einer Weise kumulieren, dass sie den Zugang von Individuen zu Funktionssystemen blockieren, sodass für sie erforderliche Leistungen der Lebensführung nicht mehr zugänglich sind. Dies ist der strukturelle Ort, an dem Hilfe in der modernen Gesellschaft in der Form der Sozialen Arbeit ansetzt. Sie richtet ihr Augenmerk insbesondere auf Strukturbildungen der kumulativen, sich als Karrieren verfestigenden Exklusionen, macht sie beschreibbar und gibt ihnen eine semantische Ordnung unter dem Gesichtspunkt ihrer helfenden Bearbeitung“ (ebd.: 95).

Insofern lässt sich also sagen, dass Soziale Arbeit ihren Fokus auf kumulierte Exklusionen von Individuen ausrichtet. Dies ist der strukturelle Hintergrund dafür, dass soziale Hilfe in der funktional differenzierten Gesellschaft entsprechend hoch differenzierte Organisationsformen annehmen und solange und soweit expandieren kann, wie Exklusionen an Teilsystemen kumulieren können.

Misslingen die Inklusionshilfen, so stellt Soziale Arbeit Leistungen „in erkennbar substitutiver Weise zur Verfügung“ (ebd.: 88). Was ist hier genau unter Substitution zu verstehen? „Sozialstaatliche Hilfeleistungen und Soziale Arbeit ersetzen in der Regel nicht schulische Erziehung, Berufsausbildung, Erwerbsarbeit, familiäre Sozialisationen usw. sondern sind primär darauf ausgerichtet, diesen Zugang zu verschaffen.“ (ebd. 106)

Dies haben Bommès und Scherr an anderer Stelle sehr anschaulich in Bezug auf den Diskurs in Frankreich um Bourdieu und seine Mitarbeiter dargestellt, die - wie bereits in Abschn. 1.2 ausgeführt - die Problemstellung Sozialer Arbeit im Zusammenhang mit der Analyse der Formen und Folgen einer neoliberalen Politik akzentuieren, die sich fortschreitend aus der Erfüllung klassischer sozialstaatlicher Aufgaben zurückzieht. Soziale Arbeit wird als ein Element der „sozialen Funktionen“ betrachtet, die darauf ausgerichtet sind, die „unerträglichsten Auswirkungen und Unzulänglichkeiten der Marktlogik zu kompensieren“ (Bourdieu u. a. 1997: 210). Ein zentraler Widerspruch in den Bedingungen Sozialer Arbeit wird angesichts dieser Aufgabenstellung darin gesehen, dass die der Sozialen Arbeit „anvertrauten, häufig maßlosen Aufgaben“ und die „fast immer lächerlichen Mittel, die (...) zur Verfügung stehen“ (ebd.: 211) weit auseinander klaffen. Die Autoren verdeutlichen dies an der „unlösbaren Aufgabe“, vor der ein Sozialarbeiter in einer Vorstadtsiedlung mit hoher Arbeitslosigkeit (ebd.: 217 ff.) steht, wenn er einer sozialen Gruppe helfen soll, deren Problem das Fehlen von Arbeitsplätzen ist. Arbeitsplätze kann er nicht beschaffen und bestenfalls diesen elementaren Mangel notdürftig durch Angebote der Beratung und Freizeitgestaltung überspielen.“ (Bommès & Scherr 2000: 56-57)

Kleve (2000: 47) führt aus, dass in der Bundesrepublik das Begriffspaar Inklusion und Exklusion in seiner gesellschaftstheoretischen Bedeutung wenig reflektiert und bestimmt worden ist. Davon ausgehend sei auch deren Bedeutung für die Soziale Arbeit bis auf wenige Ausnahmen kaum präzisiert. Oftmals würden Integration und Desintegration schlicht durch Inklusion und Exklusion ersetzt, ohne dass deutlich gemacht würde, warum hier ein Begriffswechsel stattfindet und was genau mit dem neuen Begriffspaar in den Blick gerate.

Das Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands definiert noch 1998 die gesellschaftliche Funktion Sozialer Arbeit als Sozialintegration:

„Sie erfüllt diese Funktion, indem sie soziale Hilfe und soziale Kontrolle zugleich ist. Sie ist Hilfe bei besonderen Lebensbelastungen von Personen (z.B. als intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung) und sie ist Hilfe durch alltägliche

und präventive Unterstützung bei der Bewältigung heutiger Lebensaufgaben (z.B. in Form des Vorhaltens von Infrastruktureinrichtungen wie Kindergärten oder Sozialstationen). Sie ist zugleich eine Instanz sozialer Kontrolle, weil sie durch Hilfe auch abweichendes Verhalten zu korrigieren versucht und somit für die Einhaltung gesellschaftlicher Normalitätsstandards sorgen soll.“ (Schäfers & Zapf 1998: 562)

Eine Integration in diesem Sinne ist mit einer Inklusion, wie sie die Systemtheorie definiert, nicht vereinbar. Inklusion und Integration meinen nicht dasselbe. Diese Begriffe sind nicht austauschbar. Kleve ist der Ansicht, dass die Probleme, die aus der funktionalen Differenzierung folgen, der Sozialen Arbeit keine andere Wahl lassen, *als sich der uneindeutigen Heterogenität, den vielfältigen Ambivalenzen in ihrem sozialstrukturellen und semantischen Feld zu stellen und diese anzunehmen, mit ihnen zu leben*“ (Kleve 2000: 98, Hervorh. i. Orig.). Die Funktion Sozialer Arbeit sieht er darin, Menschen dabei zu helfen, mit ihrer potenziellen Desintegration bzw. ihrer tendenziell losen Integration zu leben, denn diese zu ertragen sei in der funktional differenzierten Gesellschaft - die Mobilität von den Individuen verlange - eine wesentliche Voraussetzung für deren Inklusion in verschiedene Funktionssysteme. So betrachtet gebe es keine Integration in die Gesellschaft mehr, die im Sinne der klassischen Soziologie verstanden werde als die ganzheitliche Einbindung von Individuen und deren Handeln und Denken in normativ verpflichtende soziale Zugehörigkeiten. Allenfalls könne man nach Kleve Integrationen auf lebensweltliche Gemeinschaften⁴ beziehen.

1.3.4 Soziale Arbeit als Komplex von Organisationen

In ihrer Darstellung Sozialer Arbeit als organisierter Hilfe im Wohlfahrtsstaat gehen Bommers und Scherr (vgl. zum Folgenden 2000: 114-156) davon aus, dass es sich bei Sozialer Arbeit um „einen Komplex von Organisationen“ (ebd.: 66) handelt. Aus diesem Grunde gilt ihres Erachtens auch dort

„die in der neueren Organisationsforschung geteilte Einsicht, dass die Formulierung und Bearbeitung von Problemen durch Organisationen nicht umwelt -, sondern strukturabhängig sind, d.h. abhängig von den selbst erzeugten Strukturen von Organisationen. Organisationen entwerfen, interpretieren und gestalten ihre Umwelten entlang von kognitiven Landkarten („cognitive maps“; Weik 1985). Probleme werden auf der Folie vorhandener Lösungen beobachtet und bearbeitet, vorhandene Lösungen suchen nach zu ihnen passenden Problemen (...). Entscheidungen orientieren sich an eigenen vergangenen und zukünftigen Entscheidungen (...). Normative Anforderungen aus der gesellschaftlichen Um-

⁴ Auch Kleve entwickelt - in Anlehnung an Thiersch - ein theoretisches Denken, das sich systemtheoretisch mit der funktional differenzierten Gesellschaft auseinander setzt, entwirft aber mit Bezug auf das Konzept der Lebenswelten ein Gegenbild.

welt werden nicht einfach übernommen, sondern reinterpretiert und ggf. auch nur symbolisch aufgegriffen (...)" (Bommes & Scherr 2000: 148).

Diese neuen Erkenntnisse der Organisationsforschung werden dann wie folgt auf die Soziale Arbeit übertragen: Auf der Grundlage sozialrechtlichen Bestimmungen über verbindlich zu erbringende Hilfeleistungen stehen Organisationen der Sozialen Arbeit vor der Unsicherheit, zu bestimmen, wer als hilfsbedürftig gelten kann, was als Hilfe gelten kann, wie Hilfe in welcher Form zu erbringen ist. Diese Fragen müssen durch Entscheidungen beantwortet werden. In der Beantwortung dieser Fragen bilden „sich je organisationspezifische Traditionen aus, in denen als Strukturen abgelagert ist, was als Ziele, Probleme, Fragen, Streitfälle, Ressourcen, Lösungen, mögliche Teilnehmer, legitime vs. illegitime Erwartungen usw. im jeweiligen Bereich der Hilfe gelten darf“ (ebd.: 149). Unsicherheitsabsorption durch Entscheidung ist die Lösung des spezifischen Problems von Organisationen. „Mit der Festlegung, dem Weiterreichen, dem Verschieben oder der Lösung ihrer je eigenen Probleme der Entscheidung definieren Organisationen der Sozialen Arbeit stets selbst, was für ein Problem Hilfe und die daraus resultierenden Folgen sind.“ (ebd.: 149)

Dabei ist der Wohlfahrtsstaat Voraussetzung der Herausbildung von Sozialer Arbeit in ihrer organisatorisch ausdifferenzierten Form. Weil der Kern der Struktur des Wohlfahrtsstaates in der Absicherung gegen Folgen der funktional differenzierten Gesellschaft besteht, schafft er damit den Rahmen, in dem Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, aufgrund derer Hilfe in der Form Sozialer Arbeit organisiert werden kann.

„Soziale Arbeit als generelles Programm muss das, was Hilfsbedürftigkeit und Hilfe ausmacht, an den Teilnahmebedingungen, den spezifischen Exklusionsgefährdungen, den Bedingungen der Vermeidung von Exklusion, der Reinklusion oder den Folgen von Exklusion im jeweiligen Systemkontext konkretisieren.“ (ebd.: 198) Das Ge- oder Misslingen eines Hilfeprozesses ist dabei abhängig von den Inklusions- und Exklusionsbedingungen der jeweiligen Funktionssysteme und Organisationen. SozialpädagogInnen müssen deshalb ein arbeitsfeldbezogenes Sonderwissen erworben haben über Bedingungen, mit denen sie jeweils zu rechnen haben und über geeignete Methoden des Helfens. Die funktionale Differenzierung verlangt Sozialer Arbeit ab, gleichermaßen spezifisch und „ganzheitlich“ zu verfahren. Auf der einen Seite müssen SozialpädagogInnen Wissen über systemspezifische Kontexte und ihre Teilnahmebedingungen haben, auf der anderen Seite müssen sie „ganzheitlich“ deren Auswirkungen auf die Lebensführung des betroffenen Individuums beachten.

Grundsätzlich können sich an allen sozialen Funktionssystemen und Organisationen - einschließlich der Organisationen der Sozialen Arbeit selbst - Angebote Sozialer Arbeit als Inklusionshilfe, Exklusionsvermeidung und Exklusionsverwaltung herauskristallisieren. Insofern gibt es also keine prinzipielle Grenze der Expansionsmöglichkeiten Sozialer Arbeit. Diese Möglichkeiten hängen im Konkreten „nur“ davon ab, „inwieweit jeweils ein Bedarf an Hilfe erfolgreich kommuniziert, Soziale Arbeit als angemessene Form

des Helfens dargestellt und entsprechende finanzielle, politische und rechtliche Ressourcen rekrutiert werden können“ (ebd.: 200).

Zugleich befindet sich Soziale Arbeit als ein Komplex von Organisationen hierbei in permanenter potenzieller Konkurrenz zu anderen Funktionssystemen, wie etwa der Gesundheit und Wissenschaft. Psychosoziale Probleme als Folge der funktionalen Differenzierung können nicht von nichtsozialpädagogischen Bezügen gereinigt werden. Also reklamieren auch andere Funktionsbereiche ihre Zuständigkeit (vgl. Kleve 1999: 14-15).

1.3.5 Interaktionen bilden das zentrale Geschehen Sozialer Arbeit

Beginnen möchte ich mit der These von Merten und Olk (vgl. 1996: 580), dass Soziale Arbeit als professionelle Hilfe allein über Organisationsprogramme nicht hinreichend strukturierbar sei. In aller Regel würden Interaktionen das Geschehen bilden, in dem Fallanalysen angefertigt würden.

Mit der Organisierung von Hilfe können Organisationen und Akteure Sozialer Arbeit zugleich deren Anlass, Qualität und Umfang definieren (vgl. Bommers & Scherr 2000: 61). In diesem Procedere kommt meines Erachtens der einzelfallspezifischen Interaktion eine herausragende Bedeutung zu, insofern diese nicht über Organisationsprogramme steuerbar ist. SozialpädagogInnen genießen dort einen Gestaltungsfreiraum. Zugleich aber sind Interaktionen ohne soziale Einrichtungen nicht als spezifizierte Interaktionen der Sozialen Arbeit möglich. Doch auch wenn sich Interaktionen in den Einrichtungen Sozialer Arbeit auf „organisationsspezifische Skripte“ (Bommers & Scherr 2000: 204) beziehen, hängt es insbesondere von den SozialpädagogInnen ab, welche Wahrnehmungen zu welchen Einzelfallanalysen und daraus abgeleiteten sozialpädagogischen Methodenarrangements führen. Die Reflexion der Reflexionen des sozialpädagogischen Selbstverständnisses in den durchgeführten Interviews ist ein essenzielles Anliegen dieser Arbeit. Ich bezeichne Interaktionen als ein Scharnier, an dem die Strukturierbarkeit durch Organisationsprogramme an ihre Grenzen kommt und das individuelle berufliche Selbstverständnis von SozialpädagogInnen an Gewicht gewinnt.

Soziale Arbeit erfordert den Einsatz von Personal, das einzelfallspezifisch arbeitet und einen Hilfeprozess in und durch Kommunikationen in Interaktionen durchführt. Die einzelfallspezifische Interaktion ist jedoch nicht formalisierbar. Deren Gestaltung obliegt letztlich den mit ihrer Klientel interagierenden SozialpädagogInnen. Es hängt von deren professionell geschulten Wahrnehmungen und Problemlösungsfähigkeiten ab, wie wissenschaftliche Kenntnisse sowie berufliche, biographische und Alltags-Erfahrungen in professionelle Methodenarrangements transformiert werden. Diese Gestaltungsfreiheit, die sich nicht organisatorisch determinieren lässt, ist, so Merten, ein wesentlicher Aspekt der Professionalität der Sozialen Arbeit (vgl. ebd. 1997: 156).

Bommes und Scherr (vergleiche zum Folgenden 2000: 201-224) betonen, dass Soziale Arbeit vor allem als Interaktion zustande komme und explizieren einige Besonderheiten von Interaktionen sowie deren Bedeutung für Soziale Arbeit.

Systemtheoretisch betrachtet sind Interaktionen soziale Systeme eigenen Typs, die sich konstituieren durch das Ziehen von Grenzen in der Kommunikation. Eine Bedingung ist hierbei, dass es sich um Kommunikationen handelt, bei denen Anwesende mitkommunizieren (vgl. Kieserling 1999: 67).

Zu Interaktionen kommt es in der funktional differenzierten Gesellschaft in Funktionssystemen, Teilsystemen und Organisation. Je nach Codes und Programmen der Funktionssysteme bzw. je nach Strukturen von Organisationen wird eine Fülle von Interaktionsmodi herausgebildet. Die Beschaffenheit der Interaktion verengt sich so auf funktionsspezifische Gesichtspunkte und den vorgegebenen Rahmen von Organisationen (man kann in der Regel mit einem Mediziner nicht über eine Autoreparatur sprechen). Folglich ist der Interaktionsmodus charakterisiert durch eine „hohe Spezifizierung unter Absehung von anderem“ (Bommes & Scherr 2000: 202). Die Differenzierungsform von Gesellschaften bildet somit die Voraussetzung zur Steigerung und Spezifizierung von Wahrnehmung und Kommunikation. Je differenzierter eine Gesellschaft, desto spezifischer sind ihre Wahrnehmungen und Kommunikationen.

Allerdings können Funktionssysteme oder Organisationen nicht steuern, ob Interaktionen ihren Regeln folgen. Da Bommes und Scherr Soziale Arbeit als einen Komplex von Organisationen (und nicht als eigenständiges Funktionssystem) interpretieren, stellt sich die Frage, wie sich diese Organisationen in den Interaktionen zur Geltung bringen, da es ihnen nicht möglich ist, diese zu steuern?

Interaktionen in Organisationen müssen Anlässe und Themen nicht selbst entwickeln und aushandeln, da sie sich auf „organisationsspezifische Skripte“ (ebd.: 204) beziehen. Insofern also schränken Organisationen Interaktionen ein und im organisatorischen Rahmen gelingt eine Fokussierung auf hoch spezifische Sachverhalte unter Absehung von anderen. Durch diese Einschränkung sollen Anschlussmöglichkeiten funktional im Rahmen der Organisation gehalten werden, um zu verhindern, dass Hilfemöglichkeiten in andere Bereiche abdriften könnten. Allerdings kann auch das von der Organisation nicht gesteuert werden.

Organisationen stellen Interaktionen Strukturen zur Spezialisierung zur Verfügung, an die jede Interaktion anschließen kann. Das bedeutet, Interaktionen in der Sozialen Arbeit können sich auf Zwecke, Programme, AdressatInnen, Personal, Abteilungen, zur Verfügung stehende Ressourcen, Mittel, Probleme, Lösungen usw. beziehen, die Organisationen anbieten. „Damit ist die Interaktion der Sozialen Arbeit ermöglicht und zugleich durch interaktionsexterne Strukturen eingeschränkt. Es ist nicht alles möglich und es geht daher auch in der Sozialen Arbeit nicht um Interaktion ‚von Mensch zu Mensch‘.“ (ebd.: 206)

Das Verhältnis von Organisation und Interaktion ist durch Distanz gekennzeichnet. Aus dieser Distanz heraus haben Organisationen die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen über Anfang, Fortsetzung und Beendigung von Hilfsmaßnahmen - und können dabei die Details dessen, was in Interaktionen geschieht, ausblenden. Das wiederum setzt die Interaktion einerseits frei, orientiert sie aber zugleich an den Organisationsprogrammen.

Was genau leisten nun Interaktionen in der Sozialen Arbeit? Soziale Arbeit kommt zustande als die Kommunikation von Hilfebedürftigkeit und der sich anschließenden Organisation von Hilfe. Die Organisation von Hilfe teilt mit, dass „ein Defizit besteht“ und „dass dieses Defizit behoben werden soll“ (Baecker 1994: 99).

Die Mitteilung eines Defizits verlangt den Adressierten ab, einzugestehen, „dass ihnen etwas mangelt und dass dieser Mangel behoben werden soll“ (Bommes & Scherr 2000: 207). Hilfsbedürftigkeit wird also nicht nur als die Abwesenheit von erforderlichen Ressourcen, sondern auch als zu behebendes Defizit aufseiten der Individuen registriert. So betrachtet zielt Soziale Arbeit „immer auch auf Strukturveränderung, Struktur- aufbau und Identitätserhaltung von Personen (...). Damit geht es u. a. um erziehende oder therapeutische Einwirkungen auf die Klienten und dies begründet, dass die Soziale Arbeit in einem hohen Maße interaktionsabhängig ist. Denn ‚für Probleme von Personen (...) eignen sich Interaktionssysteme als ein Ort der Problembearbeitung‘ (...)“ (ebd.: 207; Hervorh. i. Orig.). Insofern haben meines Erachtens SozialpädagogInnen Verantwortung zu tragen für das Bild, das sie ihrer Klientel spiegeln wie auch für die Relativität ihrer persönlichen Wahrnehmung, Interpretation und Problemdefinition. Relativität schließt die Möglichkeit der Fehlanalyse oder der zu eingegengten Sichtweise seitens der Akteure Sozialer Arbeit ein, die sich dieser Möglichkeiten bewusst sein sollten.

Spezifisch für Interaktionen ist die reflexive Wahrnehmung, soll heißen das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens. Man kann dies als Charakteristikum der Interaktionen bezeichnen, in die hilfebedürftige Individuen einbezogen werden. Genau deshalb eignen sich Interaktionen zur Problembearbeitung. Man verbindet damit die Erwartung, dass auch die KlientIn sich als intervenierend und die Situation kontrollierend erleben kann und sich solches Erleben mit einer Personenänderung verbindet. Weil die Organisationen Sozialer Hilfe eine Regelmäßigkeit von Sozialarbeiter-Klient-Interaktionen gewährleisten können, soll dies als Dauereffekt das (vormals) hilfsbedürftige Individuum in die Lage versetzen, irgendwann ohne Teilnahme an sozialpädagogischen Interaktionen - also selbstständig - an sozialen Systemen zu partizipieren.

Da Soziale Arbeit ihre Leistungen einzelfallbezogen erbringt, gelten Interaktionen auch als Verfahren der Falldiagnose. „Ein Fall existiert nicht vor der Interaktion: Erst sie selbst und ihre Deutung transformiert ein berichtetes Ereignis, die Lebenslage einer

sozialen Gruppe oder die komplexe Lebensgeschichte eines Individuums in einen für die Soziale Arbeit relevanten und handhabbaren Fall.“ (ebd.: 210)

Nicht verallgemeinerbare Aspekte der Situation von AdressatInnen werden als Modi der Hilfsbedürftigkeit auf der Basis von Interaktionen, Aktenlage und schriftlichen Dokumenten spezifiziert. Unter den Bedingungen von Zeit- und Mittelknappheit und bei eingespielter Berufsroutine werden Fallinterpretationen auf der Basis von Interaktionen erbracht, wobei sich SozialpädagogInnen auf solche Beobachtungen und Beschreibungen von Einzelfällen stützen, die sich organisatorisch bewährt haben. Durch derart selektierte kommunikative Wahrnehmungen und Erinnerung fertigen hier also SozialpädagogInnen - als TeilnehmerInnen an Interaktionen - Fallbeschreibungen für die Organisation an, an welche diese ihre Entscheidungen über Hilfe oder Nicht-Hilfe und die Art einer gewährten Hilfe anschließen kann. Formen der Rückbindung sind Supervisionen, Dienstbesprechungen, Interaktionen unter Mitgliedern als Kollegen der Organisation. „Die Falldiagnose ist also eine zentrale Gelegenheit, in der Interaktionen in der Sozialen Arbeit durch ihren Bezug auf Entscheidungen in die Organisation eingebettet werden.“ (ebd.: 209)

In der Deutung der Einzelfälle beansprucht Soziale Arbeit, sich auf wissenschaftliches und fachliches Wissen in einer Weise zu stützen, die sich vom alltäglichen Verstehen unterscheidet. Allerdings verfügt sie in aller Regel nicht über die Kapazitäten, um aufwendige wissenschaftliche oder psychotherapeutische Verfahren einer Fallinterpretation durchführen zu können. Auch wenn gegenwärtig Versuche initiiert werden, um eine interaktive Deutungskompetenz von SozialpädagogInnen durch Einübung in Verfahren qualitativer Sozialforschung in der Aus- und Fortbildung zu verbessern (s. Schütze 1994), sieht der Berufsalltag anders aus. Der Kontext der Validierung der je gewählten Unterscheidungen bleibt dort die jeweilige Organisation der Sozialen Arbeit. Für die Organisation wiederum ist ausschlaggebend, dass Unterscheidungen und Entscheidungen in ihren Prozessen des „Sensemaking“ (Weik 1995) weiter verwendbar sind.

In Hilfeformen wie Erziehung, Beratung und Therapie sind Interaktionen unerlässliche Kommunikationen, vermittels derer versucht wird, eine Veränderung der Klientel zu bewirken und diese Veränderung zu kontrollieren. „Basale Handlungsmuster“ bilden dabei die (lehrende) Hilfe zur (lernenden) Selbsthilfe im Feld der Bildung, die sozialtherapeutische Beratung im Feld der Therapie und die Gestaltung von Lebenssituationen im Feld der klassischen Sozialarbeit (vgl. Schütze 1996: 207).

Aus diesem Grund gehen auch Theorien der Sozialen Arbeit davon aus, dass in Interaktionen „nicht jemand ‚bearbeitet‘ wird“ (Bommes & Scherr 2000: 211), sondern dass die Leistungen der Sozialen Arbeit in der Interaktion zwischen SozialarbeiterInnen und KlientInnen hervorgebracht werden, „Klienten also Koproduzenten der Hilfe sind“ (ebd.: 211).

Ob Interaktionen zwischen SozialpädagogInnen und KlientInnen sich als Alltagsgespräch oder als Soziale Arbeit entwickeln, entscheidet sich erst in der Interaktion selbst. Interaktionen der Sozialen Arbeit kommen zustande, indem die Kommunikation sich an bestimmten Rollen und damit verbundenen Erwartungen ausdifferenziert. Damit verbunden ist die Asymmetrisierung des Zugangs zur Kommunikation. Das bedeutet, die Anforderung an die KlientIn, den Fall betreffende Fragen zu beantworten, ohne an den fragenden Sozialpädagogen die gleichen Fragen stellen zu können. Allerdings sind nicht alle Herstellungsleistungen Sozialer Arbeit gleich gelagert, sie erstrecken sich in einem Spektrum von Zwangsinterventionen bis zu „weichen Fällen“ wie aufsuchender Sozialarbeit. In je verschiedenen Handlungsfeldern betreibt Soziale Arbeit die aktive Einbindung von Individuen in die Interaktion. Zu der Frage, wie das Zustandekommen helfender Interaktion zwischen SozialarbeiterInnen und Klienten bewerkstelligt werden kann, liegen in Form von Methoden- und Handlungslehren vielfältige an die Berufsgruppe gerichtete Empfehlungen und normative Entwürfe vor. Wegen ihrer Ausdifferenzierung lässt sich kein genereller - für alle Bereiche Sozialer Arbeit charakteristischer - Interaktionsstil identifizieren.

Worin aber besteht die Besonderheit dieser Kommunikation? Primär ist die Kommunikation „geleitet von der Beobachtung eines Falles unter dem Gesichtspunkt, ob er Hilfe erforderlich macht oder nicht und dem Ziel, ggf. Hilfe zur Verfügung zu stellen“ (ebd.: 215). Dabei verfügt Soziale Arbeit über keine exklusiven sie kennzeichnenden Kommunikationsverfahren und adaptiert aus diesem Grund psychologische Verfahren und persönliche Kommunikationskompetenz.

Hier verweisen Bommes und Scherr darauf, dass mittlerweile Selbstbeschreibungsformen als unverzichtbarer Bestandteil qualifizierter Sozialer Arbeit gelten. „Als Teil der beruflichen Handlungskompetenz wird eine entsprechende Sensibilität für die ‚Wirkung der eigenen Person als Interaktionspartner‘ und die Verbesserung der Fähigkeit gefordert ‚Kommunikation zu anderen Menschen aufzunehmen und zu verbessern‘ (Meinhold 1988: 77 f.). Das Expertentum der Sozialarbeiter scheint so betrachtet in der Gestaltung und Reflexion von persönlichen, also diffusen und nicht rollenförmig strukturierten Interaktionen zu bestehen.“ (Bommes & Scherr 2000: 216) Bommes und Scherr kritisieren an solchen Beschreibungen beruflicher Handlungskompetenz, dass sie den Rahmen rollenförmig strukturierter Interaktionen überschreiten und stattdessen eine diffuse „Wirkung der Persönlichkeit“ in den Fokus der Betrachtung rücken. Damit jedoch werde verleugnet, dass Interaktionen und das darin bekundete Interesse am Gegenüber immer unter dem Gesichtspunkt der organisierten Erbringung von Hilfe erfolgen und nicht dem der Liebe, die allgemein solches Interesse in zwischenmenschlichen Beziehungen begründe.

Weiterhin existieren interaktive Sonderarrangement der Beratung und Bildung, in denen Soziale Arbeit als Experten-Laien-Kommunikation dargestellt und entsprechend von der Alltagskommunikation und diffusen Sozialbeziehungen abgegrenzt wird. In der Strukturierung dieser Kommunikation nehmen SozialpädagogInnen die Rolle von

ExpertInnen ein. Ihre Informationen, Diagnosen und Empfehlungen werden als überlegenes Wissen kommuniziert und können als solches angenommen oder abgelehnt werden. Hier sehen Bommers und Scherr eine zentrale Schwierigkeit darin, dass Soziale Arbeit keinen eingegrenzten Wissenskanon ausgebildet habe, den sie erfolgreich und exklusiv verwalten könne. „Wo die Soziale Arbeit wie im Kontext der Sozialverwaltung und der Rechtsprechung mit relevanten, rechtlich abgesicherten Entscheidungskompetenzen ausgestattet ist, stellt der mangelnde Professionsstatus für sie kein Problem dar. Der Expertenstatus muss dann wohl in Interaktionen kommunikativ hergestellt werden“ (ebd.: 219), ist aber „nach hinten“ abgesichert, „da jeweilige Falldiagnosen und Empfehlungen mittels hoheitlicher Entscheidung durchgesetzt werden können“ (ebd.: 219). Eine andere Umgangsweise mit diesem Problem besteht in der Anlehnung an Interaktions- und Kommunikationsstile der etablierten Professionen, insbesondere in den Feldern der Beratung und Psychotherapie, die auf dem ausgedehnten Fort- und Weiterbildungsmarkt als Wege zu einer spezialisierten Fachlichkeit angeboten werden.

Die normativ angestrebte vertrauensvolle Klientenbeziehung in der Sozialen Arbeit „ist eine fragile kommunikative Konstruktion, deren interaktive Bewerkstelligung ge- oder misslingen kann, ohne dass irgendein Verfahren Gelingen garantieren könnte“ (ebd.: 220). Die interaktive Konstruktion von Hilfsbedürftigkeit in der Sozialen Arbeit beruhe zu erheblichen Teilen auf der Anfertigung von praktischen Erklärungen. Diese würden über Fallberichte, Dienstbesprechungen etc. als Resultate von Interaktionen in die Organisationen der Sozialen Arbeit und ihre Entscheidungen eingebaut. Dabei werde der Einzelfall in einer Weise diagnostiziert, die ihn auf die Programmatik der Organisation beziehbar und in ihrem Entscheidungsvokabular beschreibbar mache. Die „Ursachen“ der Hilfsbedürftigkeit würden dabei im Einzelfall immer schon beschrieben mit Blick auf die Mittel der Organisation, sie zu beheben.

Wenn mit dem Werkzeug der Systemtheorie beobachtet werden kann, dass es neben der Legislative und der Doktrin des Wohlfahrtsstaates in der Verantwortung sozialer Einrichtungen liegt, selbst zu definieren, was Hilfebedürftigkeit und angemessene Formen der Hilfe sind, dann kann man davon ausgehen, dass soziale Einrichtungen als formale Organisationen und soziale Systeme diesen Entscheidungsspielraum nicht ungenutzt lassen und auch nicht uneigennützig von ihm Gebrauch machen werden. Das heißt, sie werden ihn zu ihrem Nutzen mit Inhalt füllen. Und dieser Nutzen besteht gemäß der Systemtheorie darin, die Kommunikationen und so den Bestand und die Kontinuität sozialer Systeme zu sichern. Womit wir wieder an den Punkt gelangen, an dem Abschn. 1.3.4 begann: Die Strukturen sozialer Einrichtungen generieren sich aus organisationsspezifischen Traditionen. In der Beobachtung und Bearbeitung von Problemen werden soziale Einrichtungen - gemäß neuerer Erkenntnisse der Organisationsforschung - die Folie bereit gestellter Lösungen benutzen, um auf diese Weise ihre Zuständigkeit zu reklamieren und damit für ihre Selbsterhaltung zu sorgen.

1.3.6 Grenzen einer Rezeption der Systemtheorie auf die Soziale Arbeit

Es ist kein Zufall, dass wir in den letzten beiden Abschnitten dieser Arbeit einer Kreisbewegung gefolgt sind, da die Rezeption der Systemtheorie, wie sie Bommes & Scherr (2000) für den Bereich der Sozialen Arbeit ausführen, keine Kategorien zum Verständnis des Binnenraums der Systeme Sozialer Arbeit mehr bereit stellt. In ihrer Argumentation, die der formalen Logik und Rationalität von Funktionssystemen verpflichtet bleibt, fehlen Wertegesichtspunkte, die sich aus einer bloßen Präferenz für Funktion nicht ableiten lassen, die aber für eine Theorie Sozialer Arbeit notwendig sind.

Deshalb hat Brumlik (1987) „schon früh darauf hingewiesen, dass die Systemtheorie der Sozialpädagogik nur eine halbe Rationalität anbieten kann“ (zit. n. Hamburger 2003: 143-144). In diesem Sinn liefert diese Theoriefolie für das Ziel dieser Arbeit, berufliche Selbstverständnisse von SozialpädagogInnen zu rekonstruieren, auch nur eine Hälfte der Wahrheit. Diese handelt in den bisherigen Ausführungen von der organisatorischen Einbindung der SozialpädagogInnen in den allgemeinen Funktionskontext Sozialer Arbeit innerhalb der funktional differenzierten Gesellschaft. Auf der Ebene der Organisationsskripte jeweiliger sozialer Einrichtungen behandelt sie die Grenzen, die SozialpädagogInnen dadurch gesetzt werden.

Nun stellt sich die Frage, warum ich überhaupt damit begonnen habe, eine Theorie einzuführen, von der absehbar war, dass sie meinen Forschungsgegenstand nicht hinreichend fundieren kann? Ich halte eine Rezeption der Systemtheorie auf die Soziale Arbeit als eine nüchterne Fremdbeschreibung für sehr angebracht, weil gerade in der Sozialen Arbeit Moralvorstellungen in Bezug auf Menschenrechte, Solidarität, Gleichberechtigung, Emanzipation und Hilfe zur Selbsthilfe hoch gehandelt werden und ein klarer Blick sich durch derlei hehre Ansprüche leicht trüben kann.

Selbst wenn man beruflich als SozialpädagogIn einem hohen moralischen Ideal verpflichtet sein mag, besteht die Möglichkeit, dass man es nicht immer umsetzen kann. Die Funktion der sozialen Einrichtung, in der man arbeitet, mag zwar einerseits das Ausüben einer sozialpädagogischen Tätigkeit ermöglichen, setzt aber möglicherweise über ihre spezifische Semantik, die sich aus ihrer präzisen Funktion (dem gesetzlichen Auftrag, der Finanzierung usw.) ableitet, diesem Idealismus Grenzen. Dorthin wird in aller Regel ungern geschaut. Nichtsdestotrotz existieren diese Grenzen. Würde es sich um einen Mechanismus allein persönlicher Reflektion von SozialpädagogInnen handeln, wäre das Einführen dieses theoretischen Bausteins vielleicht übertrieben gewesen. Meines Erachtens geht es aber an dieser Stelle um weit mehr.

Stellen wir uns vor, zahlreiche SozialpädagogInnen, die in verschiedensten Tätigkeitsfeldern der Sozialen Arbeit beschäftigt sind, besuchen dieselbe Fortbildung zu Interkultureller Kompetenz in der Sozialen Arbeit, in der sie einiges lernen über die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen kulturellen Gebundenheit, über soziale Ungleichheit, die aus einem Migrationshintergrund folgen kann, über eine zu entwickelnde Ambigui-

tätstoleranz und ähnliche Tops. Zurückgekehrt wird dennoch jede/r dieser SozialpädagogInnen nicht das denkbar Mögliche an ihrem/seinem Arbeitsplatz umsetzen können, denn dieser Platz ist determiniert durch bestimmte Funktionen, die ihre/seine Arbeit erfüllen soll. Exakt an diesem Punkt finde ich eine nüchterne Fremdbeschreibung notwendig und hilfreich. Wir werden im zweiten Kapitel dieser Arbeit sehen, dass die Kategorien Migration und Kultur in der Sozialen Arbeit sehr verschiedene Facetten beruflicher Tätigkeiten und Selbstverständnisse hervorbringen können.

Mit dem theoretischen Baustein der Rezeption der Systemtheorie auf den Bereich der Sozialen Arbeit möchte ich also auf einem bestimmten Vorgehen insistieren: Ich kann berufliche Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit mit MigrantInnen nicht entschlüsseln, rekonstruieren und interpretieren ohne dass ich die Semantik der sozialen Organisation entschlüssele, in der dieses Handeln stattfindet. Auch wenn das „nur“ ein erster Schritt ist.

Die andere Hälfte der Wahrheit beginnt mit der Durchlässigkeit organisationsspezifischer Grenzen in Interaktionen mit der Klientel. Die Interaktion bildet ein soziales System, das gemäß dem beruflichen Selbstverständnis jeweiliger SozialpädagogInnen gestaltbar ist. Ihre individuelle Art der Wahrnehmung, der Fähigkeit zur kommunikativen Problemdefinition, der Interpretation interaktiv erhobener Informationen auch aufgrund erworbenen wissenschaftlichen Wissens, die in Aktennotizen verschriftlicht werden oder vorhandene Akten ergänzen und weiterführen, münden in einer zumindest vorläufigen Einzelfallanalyse, die die Basis darstellen wird für weitere Teambesprechungen, in denen entschieden wird über die dominante Sichtweise auf die Klientel, den Einzelfall und über die Gewährung von Hilfe, ihren Umfang, ihre Dauer und Qualität.

Diese zweite Hälfte der Wahrheit handelt also vom Hilfeprozess als interaktivem Geschehen zwischen SozialpädagogInnen und KlientInnen. Die Gestaltungsfreiheit in Interaktionen, die sich nicht organisatorisch determinieren lässt, ist, so Merten, ein wesentlicher Aspekt der Professionalität der Sozialen Arbeit (vgl. ebd. 1997: 156).

1.4 Der Beruf und die Profession Soziale Arbeit

Wie in Abschnitt 1.1 dargestellt, lässt sich der Auf- und Ausbau sozialpädagogischer Ausbildungen differenziert als Sozialarbeit und Sozialpädagogik auf den Anfang des 20. Jahrhunderts datieren. In Bezug auf die Sozialpädagogik stellte die Gründung der Sozialen Frauenschule 1908 in Berlin einen wesentlichen Schritt zur Verberuflichung dar. Parallel zum Prozess der Verberuflichung Sozialer Arbeit existierte seit dem 19. Jahrhundert an den Universitäten Deutschlands die Sozialpädagogik als Unterbereich der Erziehungswissenschaft. Man hatte aus dem Prozess der „Vergesellschaftung der Erziehung“ (Mollenhauer 2002: 449) den Schluss gezogen, dass das pädagogische Personal wissenschaftlich ausgebildet werden müsse.

In dieser Parallelität treffen sich exakt die beiden Entwicklungslinien dessen, was wir heute mit dem Begriff Beruf bezeichnen. In anderen Sprachen existieren für diese beiden Linien noch heute zwei Worte, nicht jedoch im Deutschen. Hier bezeichnet der Begriff Beruf gleichermaßen die Profession als eine Tätigkeit, die der Erlangung des Lebensunterhaltes dient und die Vokation, die als persönliche Berufung zu einer Aufgabe gilt (vgl. Kurtz 2002: 11). Im Zuge der Aufklärung wurde eine göttliche Berufung als Grundlage der Vokation zugunsten einer Begabungstheorie abgelöst. Max Weber definierte in seinem Werk „Wirtschaft und Gesellschaft“ (das 1921/22 publiziert wurde) erstmals den Beruf als Verbindung von bezahlter Tätigkeit und erworbener Qualifikation, nämlich als „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person (...), welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbschance ist“ (Weber 2006: 149).

In Deutschland nahm sich der Staat der Bildung seiner Bevölkerung an. In einem historischen Prozess bewirkte die Zuständigkeit des Staates eine zentralistische Struktur und damit seine Definitionsmacht über Bildungserfolge und -misserfolge. Hierarchisch gestaffelte Abschlüsse des differenzierten Schulsystems und die anschließende Allokation im Berufssystem entscheiden seither über die jeweilige Stellung der Einzelnen in der Gesellschaft. Die zentrale Bedeutung des Berufs wird in soziologischen Untersuchungen zu Ungleichheiten in der Gesellschaft angesichts der Individualisierung von Lebenslagen oftmals relativiert (vgl. den Ansatz von Beck in Abschn. 1.2). Allerdings äußern sich in dieser Hinsicht vehement Gegenstimmen, die besagen, dass die Schichtkriterien Beruf und Bildung nach wie vor als ausschlaggebende Unterscheidungsmerkmale fungieren (vgl. z.B. Kurtz 2002: 43 ff.). Der Begriff der Allokation soll hier verdeutlichen, dass eine Berufswahl auf soziologischen Determinanten basiert (beispielsweise Geschlecht, Schichtzugehörigkeit, Einkommenshöhe und Bildung der Eltern etc.) und deshalb eine treffende Beschreibung in der Aussage besteht, dass die Wahl von Berufen gesellschaftlich zugewiesen ist, indem nämlich bestimmte Ressourcen bestimmten Verwendern zugewiesen werden. In dieser Deskription spiegelt sich das ernüchternde Resultat der Pisa-Studie wider, dass noch in der individualisierten und pluralen Gesellschaft des 21. Jahrhundert, wie wir sie in der Bundesrepublik Deutschland vorfinden, Bildungsgänge mit Herkünften korrespondieren.

Darüber hinaus unterscheiden wir die Begriffe Beruf und Profession. Wer in einem bestimmten Beruf ausgebildet wurde, gilt als professionell Tätiger, der über das entsprechende Zertifikat, das seine jeweilige Kompetenz bescheinigt, verfügt. Das Vorhandensein jeweiliger Zertifikate eröffnet zugleich eine höhere Stufe des Erwerbs, also des Geldes, das zur Existenzsicherung erworben wird. Der Verdienst unterscheidet Tätige in Berufen signifikant von denen, die keine Ausbildung absolviert haben und die deshalb gemeinhin als Hilfsarbeiter oder ungelernete Kräfte bezeichnet werden, die die unterste Lage des Berufssystems bilden.

Wie aber hängen der Beruf und die Profession zusammen? Auf allgemeiner Ebene lässt sich sagen, dass Professionalisierung einhergeht mit einer Steigerung der Effizienz. Man möchte Qualitätsverbesserungen und Standardisierungen erreichen. Zugleich wachsen damit die gesellschaftliche Anerkennung und die finanzielle Vergütung. Wie in Abschn. 1.3.1 bereits angedeutet, ist die Soziale Arbeit in der funktional differenzierten Gesellschaft nicht als eigenständiges Funktionssystem zu bewerten, sondern als ein sekundäres Funktionssystem. Aufgrund dieser Zuordnung zählt sie nicht zu jenen altehrwürdigen Professionen, zu denen sich etwa Mediziner und Juristen zählen dürfen. Und dennoch stellt Soziale Arbeit eine Profession dar.

Professionalität in der Sozialen Arbeit ist aus der Sichtweise neuerer Konzepte situativ am Einzelfall ausgerichtet (vgl. Gall & Hitz 1996: 81). Ein Verständnis von Professionalität wird heute stärker handlungstheoretisch und kompetenzbezogen entwickelt. „Insofern können auch Mitglieder der ‚Semi-profession‘ Soziale Arbeit (...) ‚professionell‘ handeln, wenn sie die Aufgaben des Berufes - im Rahmen sozialpolitischer Vorgaben - effektiv und den beruflichen Standards entsprechend erledigen.“ (Heiner 2004: 24)

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Professionen war lange Zeit ausschließlich im angloamerikanischen Diskurs Sozialer Arbeit anzutreffen. Es existieren verschiedene soziologische Professionskonzepte, von denen als tragende Positionen der Strukturfunktionalismus, der symbolische Interaktionismus und der strukturtheoretische Ansatz zu nennen sind.

Im Gegensatz zum statischen Verständnis von Professionalität bezeichnet die Professionalisierung einen Prozess, in dem sich bestimmte berufliche Handlungsformen herausbilden. Das Feld Sozialer Arbeit zeigt in seiner Entwicklung während der vergangenen 150 Jahre einen andauernden Zuwachs neuer Aufgaben und Arbeitsfelder und eine zunehmende Differenzierung der bestehenden Handlungsfelder. Wie bereits dargestellt (vgl. Abschn. 1.3.2), erzeugen gesellschaftliche Veränderungen einen veränderten Bedarf Sozialer Arbeit und veränderte Formen der Hilfe. Es wurden Tätigkeiten verberuflicht, die zuvor in Familien oder Schulen ausgeübt worden waren, es wurden berufliche Qualifikationsanforderungen entwickelt und es wurden Organisationsformen Sozialer Arbeit geschaffen. Die beruflichen Tätigkeiten wurden methodisiert und ein zunehmend differenziertes und wissenschaftliches Wissen wurde grundlegend. Schließlich legitimieren sich Professionen, so Hamburger, über einen spezifischen Wertbezug und ein Selbsterhaltungsinteresse trete hinter die Ethik universeller Orientierungen zurück (vgl. ebd. 2003: 192).

Der folgende Abschnitt wird von einem sensiblen Thema handeln, das quasi quer liegt zu allen möglichen Bestimmungen von Professionalisierung und zu möglichen Ausrichtungen beruflicher Selbstverständnisse. Ich werde dort über die Deutungsmacht sprechen, die SozialpädagogInnen in der Einzelfallarbeit des Berufsalltags zukommt und anschließend darlegen, wie sich diese Macht herleiten lässt aus dem normativen Hintergrund, dem die Soziale Arbeit verpflichtet ist. In dieser Deutungsmacht, mit der be-

ruflich tätige SozialpädagogInnen umgehen können (und auch müssen) liegt die Basis für das, was ich als politische Dimension beruflicher Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit bezeichne und erläutere. Erst dann kommen wir auf den Forschungsstand zur Professionalisierung Sozialer Arbeit zu sprechen und schließlich auf Oevermanns Professionalisierungsmodell der Stellvertretenden Deutung, das einen zentralen Referenzpunkt zur Interpretation der empirischen Daten dieser Arbeit bildet und das ich als heuristischen Rahmen zur Rekonstruktion jeweiliger beruflicher Selbstverständnisse aus den Daten gebrauche. Abschließend grenze ich meine Begriffswahl des beruflichen Selbstverständnisses vom Gebrauch der Begriffs der Kompetenz ab, da in Bezug auf mein Forschungsfeld der Terminus einer „Interkulturellen Kompetenz“ sehr gebräuchlich und mittlerweile populär ist.

1.4.1 Die Macht der Deutung in der sozialpädagogischen Einzelfallarbeit

Interaktionen eröffnen, wie beschrieben, SozialpädagogInnen einen Freiraum zur Gestaltung von Hilfeprozessen. Die Deutungen, die sie mit der Klientel in Interaktionen erstellen, erfolgen jedoch in einer asymmetrischen Beziehung zwischen Professionellen und Klientel der Sozialen Arbeit. So entstand im sozialpädagogischen Diskurs die Rede von der Macht der Deutung in der Einzelfallarbeit.

Die pädagogische Praxis ist generell mit der Verstehensproblematik konfrontiert, wenn in Interaktionen Einzelfallanalysen erstellt werden. „Es ist eine Illusion anzunehmen, dass irgendjemand die eigenen kulturellen Grenzen und verdeckten Interessen soweit überschreiten kann, dass wahres Verstehen und vollkommen unparteiliche Fairness möglich sind, (so) dass diese Unterstellung die subtilste Form des kulturellen Imperialismus ist.“ (Müller 1995: 145) Müller spricht neben der Unmöglichkeit unparteilicher Fairness von derselben Unmöglichkeit des wahren Verstehens. Dieser Anspruch wahren Verstehens scheint im Selbstverständnis Sozialer Arbeit sehr verbreitet zu sein, vielleicht auch als mehr oder weniger ausgesprochene Zielsetzung der notwendig aufzubringenden und auszuübenden Empathie mit der Klientel. Verstehen jedoch „ist immer auch Versuchung zur Macht, zur Macht dessen, der versteht, über den, der verstanden wird. Dieses Moment liegt schon im Akt des Verstehens“ (Thiersch 1984: 27).

Verstehen zu wollen kann in einer asymmetrischen Hilfe-Beziehung die Versuchung zur Macht mit sich bringen. In diesem Fall würden SozialpädagogInnen nicht nur von den eigenen Normalitätsstandards ausgehen, sondern sie könnten unter Ausnutzung der eigenen Machtposition versuchen, die Darstellung ihrer KlientInnen ausschließlich daran zu bewerten und kategorisieren.

In der Entstehungsgeschichte Sozialer Arbeit war die Zugehörigkeit zu verschiedenen Klassen klar unterschieden. Die Distanz gegenüber ihrer Klientel aus den Armen- und Arbeiterquartieren war für die aus bürgerlichen Kreisen kommenden SozialpädagogIn-

nen deutlich erfahrbar. Auch heute noch treffen in der Interaktion zwischen Professionellen und KlientInnen Sozialer Arbeit divergierende „Welten“ aufeinander. „Das Misstrauen der KlientInnen, ihr Widerstand dagegen, in ein Netz fachlicher Kategorien eingefangen, in ‚Fallgruppen‘ eingeordnet zu werden, ist eine verständliche Reaktion auf die Macht der Deutung.“ (Auernheimer 1995: 35-36)

Aus diesem Zitat wird deutlich, dass es in der Verstehens-Problematik um weit mehr geht, als um Empathie und das Nachvollziehen der Lebenssituation und Biographie von KlientInnen. Es geht hier um die Macht der Deutung, die Professionelle innehaben, indem sie aus berichteten Lebenssituationen und Biographien unter Anwendung pädagogischer und organisationstechnischer Kategorien Fälle der Sozialen Arbeit innerhalb der Organisation, in der sie beschäftigt sind, produzieren. Von ihrer Deutung hängt es ab, ob und welche Form von Hilfe gewährt oder nicht gewährt wird.

Auf der einen Seite existieren also die Institutionen Sozialer Arbeit mit ihren Mustern administrativer und organisatorischer Problembearbeitung als Berufswelt der SozialpädagogInnen mit ihren je eigenen biographischen Erfahrungen und auf der anderen Seite existieren die Lebenssituationen der KlientInnen mit der Gesamtheit ihrer biographischen Erfahrungen und ihren je eigenen Kollektivgeschichten.

Schütze (1994) spricht bezüglich der enormen kulturellen Differenzen zwischen SozialpädagogIn und KlientIn davon, dass diese strukturell begründet seien in hochgradig verdichteten Symbolisierungsprozessen (vgl. Schütze 1994: 204). Auf Seite der Professionellen finden sich diese in den „besonderen sozialweltlichen Symbolisierungen von Klienten-Subkulturen (z.B. Jugendlichen-Gangs), in den besonderen sozialweltlichen Symbolisierungen der professionellen Sozialwelten von Sozialarbeit, Sozialtherapie, Sozialpädagogik und/oder auch in den transponierenden, kontextualisierenden Sinnbezügen der komplexen professionellen Arbeitsbögen des Sozialwesens, innerhalb derer viele Kundgaben der Klienten eine besondere nicht-buchstäbliche Deutung erfahren“ (ebd.: 204).

Die KlientInnen wissen in aller Regel wenig von diesen institutionellen und fachlichen Rahmen und Zwängen der SozialpädagogInnen, die sie aufsuchen, wie umgekehrt auch die SozialpädagogInnen zunächst gar nichts wissen von den KlientInnen, die sie aufsuchen. Ebenso ist nämlich auch auf der Seite der Klientin von hochgradig verdichteten Symbolisierungsprozessen ihrer „Welt“ auszugehen, so „dass die Kommunikations- und Symbolisierungsprozesse im Sozialwesen besonders voraussetzungsreich und störanfällig sind und deshalb auch von tief gehenden wechselseitigen Missverständnisse und ihrer krisenhaften Aufschaukelung bedroht werden“ (ebd.: 204).

Die Erschließung von Einzelfällen verlangt gegebenenfalls von SozialpädagogInnen, Bedeutungssysteme in Erfahrung zu bringen, die möglicherweise völlig anders als das eigene Bezugssystem strukturiert sind und auch different sind zu dem Bezugssystem, auf dem die soziale Organisation basiert, in der sie arbeiten. Davon ausgehend stellt

sich die Aufgabe des Aufbaus von Vertrauensverhältnissen und des gemeinsamen Aushandelns von Problemsichten und der Organisierung eines Hilfeprozesses, der weitere Exklusionen der Klientel vermeidet und möglichst deren Inklusion in die Funktionssysteme fördert und vermittelt.

Um im Folgenden interpretieren zu können, in welcher Weise die befragten SozialpädagogInnen diese Aufgabe erfüllen, ist es sinnvoll, ein noch differenzierteres Verständnis der Interaktion zu gewinnen. Schütze (1994) begreift sie in Anlehnung an die Interaktions- und Identitätstheorie von George Herbert Mead als eine „Situation, welche die Interaktionspartner herstellen, etwas neu Entstehendes (...), welches die Interaktionspartner einerseits als ihre Hervorbringung leisten müssen, welches sie andererseits auch erst noch entdecken müssen, ja welches sie z. T. sogar als Neuartiges überrascht. Aus der Sicht dieser Soziologen ist es also völlig falsch, wenn ‚Situation‘ mit der Gesprächsszene bzw. der Interaktionssitzung in ihrer Gesamtheit als physikalisches und soziales Aktivitätsbündel gleichgesetzt wird oder wenn ‚Situation‘ als festgelegtes Skript oder vorab festgelegte Regieanweisung verstanden wird“ (Schütze 1994: 207).

1.4.2 Der normative Horizont sozialpädagogischen Handelns

Bisher habe ich davon gesprochen, dass SozialpädagogInnen in Interaktionen einen Freiraum der eigenen Gestaltung ihres professionellen Handelns gewinnen. Dieser Umstand ist jedoch aus einem weiteren Blickwinkel zu betrachten. Durch die Möglichkeit (und berufliche Anforderung) der Deutung der Einzelfälle gewinnen SozialpädagogInnen Macht. Ich würde sagen, die „Macht der Deutung“ im Einzelfall, die durch SozialpädagogInnen vorgenommen wird, stellt ein Merkmal von Professionalität in der Sozialen Arbeit dar. Dieses Merkmal existiert unabhängig davon, ob und in welcher Weise es den Professionellen bewusst ist, dass sie Macht ausüben. Wenn es darum geht, konkrete berufliche Selbstverständnisse von SozialpädagogInnen zu ermitteln und zu benennen, möchte ich in deren Begriffsfindung etwas einbauen, das ich die politische Dimension beruflicher Selbstverständnisse nenne.

Eine Macht der Deutung im Einzelfall eröffnet eine Ebene, auf der ein Hilfeprozess auch als mögliche Herrschaftsstruktur gedacht werden und die Frage des Einsatzes von Machttechniken geboten sein sollte. Erst auf diese Weise lässt sich mit der Darstellung jeweils spezifischer beruflicher Selbstverständnisse zeigen, welche Normalitäten und Normativitäten sie produzieren und transportieren.

Die Theorieangebote sozialpädagogischer Professionalität sind weit gespannt. Professionelle der Sozialen Arbeit können sich als Sprachrohr der Benachteiligten begreifen, als Anwälte in Sachen soziokultureller Benachteiligung und sozialer Ungleichheit. Man spricht von advokatorischer Ethik und Parteilichkeit mit den Betroffenen. Im gesellschaftlichen Diskurs werden SozialpädagogInnen gerne als Weltverbesserer karikiert, die das Ideal der Ritterlichkeit hochhalten, aber die Schattenseiten Sozialer Arbeit ver-

drängen. Die kritische Perspektive auf Soziale Arbeit spricht eher von Kolonisierung und indirekter Einflussnahme, verdeckter Kontrolle und manipulativem Handeln, kurz gesagt von der Ausübung moderner Machttechniken.

Eine Option zum Gebrauch von Machttechniken liegt bereits in der Ausübung von Hilfe. In die strukturelle Asymmetrie von Hilfebeziehungen sind, wie in alle asymmetrischen sozialen Beziehungen, Potenziale der Macht- und Herrschaftsausübung eingelassen. Wer Hilfe bewilligt, hat prinzipiell die Möglichkeit, den Hilfedürftigen seinen Willen aufzuzwingen. Um diese mögliche willkürliche Machtausübung zu begrenzen, sind die Hilfeleistungen von SozialpädagogInnen durch fachliche und rechtliche Regulierungen selektiv, spezialisiert und methodisch angeleitet (vgl. Scherr 1997: 462).

Normative rechtliche, fachliche und institutionelle Regulierungen können im sozialpädagogischen Berufsalltag kontrollierende und disziplinierende Aufgaben enthalten. Diese Regulierungen sollen die Gesellschaft und die Hilfebedürftigen vor einer willkürlichen Macht der Professionellen der Sozialen Arbeit schützen; sie lassen aber auch - etwa im Fall restriktiver legislativer oder juristischer Vorgaben - dem einzelnen Sozialpädagogen keinen Raum, daran etwas ändern zu können, außer einem individuellen Wechsel des Arbeitsplatzes.

Soziale Arbeit kann Hilfen nur in Übereinstimmung mit rechtlichen Normen erbringen. Dies ist eine normative Vorgabe der Legislative, an die sich Soziale Arbeit zu halten hat. Eine Varianz gibt es je nach Handlungsfeld der Sozialen Arbeit nur in der „Dichte“ der Kontrollaufgaben. In weiten Feldern Sozialer Arbeit ist eine Kontrolle des Erfolgs oder Gelingens von Hilfemaßnahmen zur Routine geworden.

In einem Exkurs zu Hilfe und Kontrolle führen Bommers und Scherr (vgl. 2000: 44-47) aus, dass Kontrolle nicht als Spezifikum Sozialer Arbeit zu sehen ist und manches Mal überbewertet werde. Nicht allein in den formal organisierten Hilfeprozessen Sozialer Arbeit, sondern auch im gegebenen Fall einer auf Gegenseitigkeit beruhenden Alltagshilfe, möchte der Helfende wissen, ob seine Hilfe tatsächlich ankomme und sinnvoll umgesetzt werde. Die so genannte Kontrolle in der Sozialen Arbeit bestehe oft lediglich in genau diesem trivialen Sachverhalt. Im Gegensatz zur alltäglichen Hilfe jedoch fallen KlientInnen, die sich nicht disziplinieren oder kontrollieren lassen wollen, aus dem System sozialer Hilfe heraus. Zudem könne sich dieser mehr oder weniger dichte Kontrollauftrag im Einzelfall als Widerspruch zum Verlauf - etwa des Aufbaus eines Vertrauensverhältnisses oder anderer pädagogischer Ziele - des Hilfeprozesses entwickeln.

Im Arbeitsfeld der „Abweichungen“ ist etwa die Jugendbewährungshilfe „explizit beauftragt, Individuen zu rechtskonformen Verhalten zu motivieren und, sofern sie direkt in hoheitsstaatliche Prozeduren sozialer Kontrolle - etwa bei der Vergabe von Sozialhilfe oder als Bewährungshilfe - eingebunden ist, veranlasst, diesbezügliche Kontrolle auszuüben. Soziale Arbeit leistet Hilfe zur Anpassung an gesellschaftliche Regeln und Normen, indem sie den Erfolg der Hilfe zugleich kontrolliert“ (ebd.: 45).

Die Organisationen Sozialer Arbeit haben es über ihre alltäglichen Erziehungs-, Bildungs- und Hilfeprozesse hinaus mit fundamentalen Rückfragen an die normativen Geltungsansprüche kollektiver Normalitätswürfe zu tun. „Sozialpädagogische Einrichtungen können solchen Fragen kaum ausweichen, sie sind ihr innerstes Thema“ (Mollenhauer 2002: 474). Allerdings sind diese kollektiven Normalitätswürfe und darin gründende gesellschaftliche Normen und Regeln, relativ zu sehen. Antworten auf die Fragen danach, was normal, nicht normal, abweichend, konform, gesund oder krank ist, wandeln sich je nach Standpunkt, Sichtweise und Zeitalter. Der Anspruch jedoch, dass sich Soziale Arbeit an ihnen ausrichten sollte, gilt als ein normatives Anliegen.

Zugleich bringt es gerade dieser Anspruch mit sich, dass sozialpädagogische Professionalität fragil ist. Sie balanciert zwischen den Polen der Hilfe und Kontrolle je nach Handlungsfeld mehr oder weniger stark. Dieser Umstand gilt auch für die Soziale Arbeit mit MigrantInnen und wurde deshalb in der Auswahl des Samples besonders berücksichtigt (vgl. Abschn. 3.2.2). Hier entfaltet sich oftmals eine besondere Dynamik insofern MigrantInnen zunächst als „anders“ wahrgenommen werden. Fragen nach Norm und Abweichung werden evident. Aus diesem Grund soll nun in einem nächsten Schritt das Verhältnis von Norm, Normalisierung und Sozialer Arbeit genauer betrachtet werden.

1.4.3 Die politische Dimension beruflicher Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit

Normalitätsworstellungen produzieren Gleichheit und Differenz. Dies ist eine folgenreiche Kausalität im Bereich Sozialer Arbeit. Ich werde in diesem Abschnitt erläutern, wie sich aus Normalitätsworstellungen die politische Dimension beruflicher Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit entwickelt.

Welchen Erklärungswert haben Normalbiographien angesichts gesellschaftlicher Umbrüche? Abels (vgl. 1993) gibt darauf die Antwort, dass Normalitätsmuster trotz radikaler gesellschaftlicher Pluralität und Individualisierung der Lebensformen eine normierende Bedeutung haben. Keupp (vgl. 1997: 35) spricht davon, dass zur individuellen Identitätskonstruktion mindestens „Normalformtypisierungen“ benötigt werden. Innerhalb des Rahmens, der gesetzte Normalitätsmuster als normal definiert, entwickeln sich individuelle Biographien. Es können sich auch Biographien entwickeln, die außerhalb dieses Rahmens liegen, aber diese stoßen in ihrer Realisierung auf vielfältige Widerstände (vgl. Abschn. 2.3.2).

Wenning hat in seinem Text „Differenz durch Normalisierung“ (vgl. 2001; insb. 279-280) zunächst den etymologischen Ursprung des Begriffs „Normalität“ sowie dessen Verknüpfungen betrachtet, um dann aus einer historischen Herleitung den Prozess der

Wandlung der Begriffe von Normalität zu Normalisierung nachzuzeichnen. In der etymologischen Deutung zeige sich ein wichtiger Aspekt, der noch heute mitschwingt:

„Im 17. und 18. Jahrhundert werden vom lateinischen *norma* (Winkelmaß oder Regel) volkssprachliche Lehnwörter gebildet - im Deutschen wie im Französischen: *normal*. Das spätere französische *normalisation* entspricht dagegen dem deutschen Normierung und dem englischen *standardization* (...). Es geht dabei um mehr als nur eine sprachliche Veränderung: War vorher von Norm und Vernunft die Rede, wenn es um Normalität ging, bezeichnet Normierung und Normalisierung jetzt einen aktiven Prozess der Herstellung von Normalität. Damit wird das Normale dynamisch, veränderbar und es wird als von anderen Faktoren abhängig begriffen, welche mittels Normalisierung eine neue Norm durchsetzen (...).“ (Wenning 2001: 280).

Wenning zeigt auf, dass sich mit Herausbildung „moderner Gesellschaften“ auch das Verständnis von Normalität verändert. Sie wird von etwas Gegebenen zu etwas Beeinflussbarem. Soziologisch betrachtet fußt das sozialpädagogische Streben, Differenzen pädagogisch neutralisieren zu wollen, in dem Umstand, dass SozialpädagogInnen stets zuständig waren für Abweichungen von der gesellschaftlich gesetzten Norm und insofern normalisierende, disziplinierende, stigmatisierende und pathologisierende Tendenzen beinahe unausweichlich waren.

Susanne Maurer (2001) verfolgt in ihrem Artikel „Das Soziale und die Differenz“ Impulse und Bewegungen der Thematisierung und „Bearbeitung“ von Differenz im Kontext und Medium sozialpädagogischen Handelns und sozialpädagogischer Theoriebildung. Dabei betrachtet Maurer Differenz als Gegenpol zur Norm und resümiert, dass seit der Entstehung Sozialer Arbeit Differenz und Norm stets neu und anders aufeinander bezogen wurden. Wenn Norm aber prozesshaft, also im Sinne von Normalisierungsprozessen, verstanden wird, dann entsteht die Frage, inwiefern Sozialpädagogik als Teil dieser Normalisierungsprozesse agiert? Diese Sichtweise wiederum betrachtet sozialpädagogisches Handeln nicht mehr ausschließlich moralisch als Hilfe für Hilfebedürftige, sondern zieht auch die Machtwirkungen sozialpädagogischen Handelns in den Fokus der Betrachtung, indem davon ausgegangen wird, dass jedes Handeln begründet und legitimiert wird durch eine bestimmte Deutung des Verhältnisses von Norm und Differenz. Auf diese Weise wird beobachtbar, dass sozialpädagogische Praxen spezifische Machtwirkungen entfalten. Genau diese werden von Maurer kritisiert. In der Formulierung dieser Kritik stützt sie sich auf Foucaults Machtanalytik, weil diese ihrer Ansicht den Raum für Differenz öffne.

Bei Foucault sei Macht kein Eigentum, „das von Personen oder Institutionen ‚besessen‘ wird; sie ist weder an Institutionen gebunden noch abhängig von der Produktionsweise, hat weder Wesen noch Form, sondern ist rein operativ. Macht ist also eher ein Kräfteverhältnis, ist produktiv und produziert Wirkliches. Sie wirkt, ohne ein Bewusstsein ihres Wirkens vorauszusetzen, im Kleinsten, sozusagen kapillar, auf unterster Ebene

(z.B. auf dem, im und durch den Körper). Macht ist damit vielförmig, instabil, existiert nur, indem sie sich in Diskursen, Praktiken, Institutionen und Staatsapparaten, Herrschaftsstrukturen und in der Materialität des Körpers verwirklicht“ (Maurer 2001: 132).

Für die Probleme, die sich aus sozialen Fragen und Konflikten ergeben, versuche Soziale Arbeit als wissenschaftliche Disziplin Prinzipien pädagogischen Erkennens und Handelns zu nutzen. Dabei blieben Erziehung, Bildung und Hilfe um das Individuum zentriert.

Allerdings sei, so Maurer, bereits die Konstitution eines Subjektes ein Politikum. Es gebe verschiedene Möglichkeiten und Theorien, mit denen man die Konstitution eines Subjektes erklären und bestimmen könne, die je verschiedene Welt- und Selbstsichten zum Ausdruck bringen. Für die Soziale Arbeit sei die Konstitution des Subjekts im Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle angesiedelt: Man müsse es kontrollieren, um ihm helfen zu können. Man helfe ihm, indem man es kontrolliere und versuche darauf basierend ein abweichendes Verhalten zu korrigieren, um die Einhaltung gesellschaftlicher Normalitätsstandards sicherzustellen. In gewisser Weise wird Sozialpädagogik genau damit zum Bestandteil des historischen Prozesses der Verfeinerung von Unterwerfungspraktiken. „In einer funktional differenzierten Gesellschaft kann aus dem Paradigma der Hilfe der Einsatz des Wissens über den Menschen im Sinne subtiler Machtwirkungen werden. Diesen Aspekt kann eine - im Sinne der Aufklärung - an Gerechtigkeit, Emanzipation und demokratischer Teilhabe orientierte Sozialpädagogik vermutlich nur schwer integrieren.“ (ebd.: 134)

Sozialpädagogik müsse, so Maurer, allgemeiner nach ihren Machtwirkungen fragen. Hier bezieht sie sich auf die Diplomarbeit von Wenta, in der diese den Blick auf die individuelle sozialpädagogische Praxis richtet und sie an einzelnen Praktiken - gestützt auf Foucault - interpretiert, wie beispielsweise die Umgangsweise mit der jeweiligen Zielgruppe Sozialer Arbeit oder auf den Körper gerichtete Machttechniken. Wenta veranschaulicht auf diese Weise die SprecherInnenpraxis, den Geständnisimperativ sowie die Kategorisierung (als Objektivierung und Subjektivierung), die Technik der Wissensbildung, die Pädagogisierung der Räume, den sozialpädagogischen Zugriff (Wenta 1997: 163-169). In ihrer Interpretation mit dem theoretischen Werkzeug Foucaults zeigt Wenta, dass sich hinter der schillernden Fassade der Individualisierung in funktional differenzierten Gesellschaften in Wirklichkeit eine Zurichtung des Individuums im Dienst der Macht verberge. Konkret stellt Wenta die These auf, dass sozialpädagogische Machttechniken eine „serienmäßige Individualität“ hervorbrächten (ebd.: 62).

In Reflexion des individuellen, professionellen Handelns müsse der Blick auch auf die sozialpädagogische Theoriebildung gerichtet werden. Genau dort „verfehlt die Orientierung an Aufklärung das Problem, denn Bewusstsein wird nicht durch unkörperliche Wahrheiten erreicht, sondern indirekt durch die Verortung des Individuums in komplexen Machtbeziehungen mit konstituiert, die durch ‚einfache‘ Aufklärung gar nicht be-

rührt werden (...). Sozialpädagogische Arbeit und Zumutungen müssten in ihrer Ambivalenz wahrgenommen, reflektiert und verantwortet werden.“ (Maurer 2001: 138-140)

Mauer und Wenta ziehen als Fazit ihrer Auseinandersetzung mit Differenz und Norm, dass es dabei im Kern um Normalisierungsmacht und Verfahren der (einschließenden und ausschließenden) Kategorisierung gehe. SozialpädagogInnen gestalten durch ihre Wahrnehmung, ihre Problemdefinitionen und den daraus resultierenden Handlungsinterventionen Verhältnisse mit und bilden eigene Kategorien des Ein- oder Ausschlusses, die Machtwirkung haben. Gefragt wird in dieser Sichtweise insbesondere nach dem Horizont, aus dem SozialpädagogInnen schöpfen. Dieser Horizont umfasse neben der organisatorisch vorgegebenen Sichtweise auch ihre je individuelle Sicht von Norm und Differenz, von Gesellschaft und Individuum, von Problem und Ressource, von eigener Verantwortung und Handlungsmöglichkeit. Meines Erachtens ist diese Art und Weise der Betrachtung der Deutungsschemata einzelner SozialpädagogInnen insbesondere relevant in Ergänzung zu den systemtheoretisch fundierten Ausführungen über die Funktion Sozialer Arbeit.

Auf einer soziologischen Ebene ist an heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen die Auflösung von Normalitätsstandards zu beobachten, die zurückzuführen ist auf einerseits die funktionale Differenzierung der Gesellschaft und andererseits auf die Individualisierung von Lebenslagen.

Das Bestehen von Differenzen ist konstitutiv für soziale und pädagogische Arbeit. Gäbe es diese Differenzen nicht, so wäre soziale und pädagogische Arbeit nicht erforderlich. Es ist nicht nur nicht sinnvoll, Differenzen pädagogisch neutralisieren zu wollen, es ist auch aussichtslos. Umso evidenter ist ein grundlegender Blick auf die im- und expliziten Problematiken des Umgangs mit Differenz, des „Verstehens“ der Klientel, der Herausbildung von Empathie sowie deren Grenzen und der in Interaktionen mit der Klientel erarbeiteten Deutungen von Problemlagen und daraus folgender Handlungsoptionen.

1.4.4 Empirische Forschung zur Professionalisierung Sozialer Arbeit

Widmen wir uns nun der Frage, welche Forschungsergebnisse bislang empirisch ermittelt wurden. Wie definieren Professionelle der Sozialen Arbeit ihr professionelles Handeln?

Die inhaltliche Frage der Professionalisierung Sozialer Arbeit wird oftmals aufgrund der Expansion des Dienstleistungssektors und damit des sozialen Sektors als Erfolgsgeschichte interpretiert. Dies allerdings wird häufig nur aus quantitativen Aspekten geschlossen (z.B. Leenen 1992, Rauschenbach et al. 1995, Rauschenbach & Schilling 1995 und 1999). Betrachtet man die Tendenzen quantitativer Expansion jedoch unter qualitativen Gesichtspunkten, so ergibt sich ein anderes Bild.

Zu nennen sind hier insbesondere vier Studien (vgl. im folgenden Ackermann & Owczarski 2000). Im Blickpunkt der ersten Arbeit von Kurz-Adam (1997) steht die Frage nach den Handlungskompetenzen und der beruflichen Identität von MitarbeiterInnen in Erziehungsberatungsstellen. Ziel der Studie ist eine Bestandsaufnahme von 187 katholischen Erziehungsberatungsstellen in der Bundesrepublik. Neben standardisierten Erhebungsbögen, die an alle untersuchten Institutionen gingen, wurden vertiefend 30 leitfadensorientierte Interviews erhoben und ausgewertet.

Grundlage der zweiten Untersuchung von Sommerfeld (1996) sind halbstrukturierte Interviews mit MitarbeiterInnen der Psychiatrie, die sich auf drei der interagierenden Berufsgruppen (ein Assistenzarzt, ein Pfleger, ein Sozialarbeiter, eine Sozialarbeiterin) verteilen. Zusätzlich wurden zwei Patienten befragt. Die Reichweite der Ergebnisse ist stark begrenzt, da weitere Kontrastierungen fehlen; Sommerfeld selbst stuft die Untersuchung als Vorstudie ein (ebd.: 3). Wie gestaltet sich Soziale Arbeit in Handlungsfeldern, die qua institutioneller Rahmung eine Orientierung an den Referenzsystemen anderer Disziplinen nicht ermöglichen? Dieser Frage widmet sich Sommerfeld in einem Vergleich seiner Ergebnisse aus der Psychiatrie mit denen von MitarbeiterInnen des Jugendamtes (ebd.: 30 ff.).

Die dritte Studie wurde durchgeführt von Thole und Küster-Schapfl (1996). Sie streben eine Antwort auf die Frage an, mit welchem Wissen SozialarbeiterInnen, SozialpädagogInnen, DiplompädagogInnen, LehrerInnen und Freizeit- und KulturpädagogInnen ihr Können und Handeln in der beruflichen Praxis begründen und produzieren, wie sie - darüber hinaus - Wissen in Können und Handeln, Theorie in Praxis, disziplinäre Kenntnisse in professionelles Tun überführen (vgl. ebd. 1996: 831). Gemäß dieser Fokussierung wählen sie für ihre Fragestellung das narrative Interview, bei dessen Gestaltung sie sich im Wesentlichen an Schütze (z.B. 1983) orientieren. Insgesamt wurden 22 Interviews mit zwölf SozialpädagogInnen bzw. SozialarbeiterInnen (FH), sieben DiplompädagogInnen und drei - ebenfalls akademisch qualifizierten - „Quereinsteigern“ durchgeführt.

Parallel zum Projekt von Thole und Küster-Schapfl hat Ackermann (vgl. Ackermann 1999 a, Ackermann & Seeck 1999) eine Untersuchung durchgeführt auf der Basis von 33 ExpertInneninterviews mit drei Kohorten von AbsolventInnen des Fachbereichs Sozialwesen an der Fachhochschule Ostfriesland (Studierende, BerufspraktikantInnen, PraktikerInnen).

Trotz methodisch sehr unterschiedlicher Vorgehensweisen zeichnen die Ergebnisse dieser Studien ein ernüchterndes Bild vom Zustand der Sozialen Arbeit bezüglich des Standes ihrer Professionalisierung:

„Eine Fachlichkeit wie in anderen Professionen lässt sich für den überwiegenden Teil der Befragten nicht aufweisen. Die Heterogenität der Arbeitsbereiche, der theoretischen und methodischen Zugänge, spiegelt sich in der Diffusität der

Handlungsorientierungen wider. Eine Identität Sozialer Arbeit wird im Bewusstsein der Befragten im Studium nicht vermittelt und ist insofern auch nicht empirisch nachweisbar. Angesichts der dargestellten Ergebnisse verblüfft die Diskrepanz zwischen der Darstellung Sozialer Arbeit als quantitativer Erfolgsgeschichte und dem qualitativen Gehalt der Handlungskompetenzen der in der Sozialen Arbeit Tätigen. Es bestätigt sich, dass sich gegenwärtig in der Disziplin eine Tendenz abzeichnet, die ich an anderer Stelle (Ackermann 1999b) als „Professionalisierung ohne Profession“ bezeichnet habe.“ (Ackermann & Owczarski 2000)

Gerade die Analogie der Resultate der genannten empirischen Untersuchungen bestätigt, so Ackermann (2000), die Signifikanz des Ergebnisses einer Identitätslosigkeit der Profession Sozialer Arbeit. Da Identitätslosigkeit ein sehr unscharfer und weiter Begriff ist, möchte ich im Folgenden exemplarisch an einer dieser Untersuchungen aufzeigen, welche Probleme und Fragen die Empirie in Bezug auf sozialpädagogische Professionalität konstituiert.

1997 erschien eine empirische Untersuchung mit dem Titel „Sozialpädagogische Profis“ (vgl. Thole & Küster-Schapfl 1997), deren Ziel die Rekonstruktion der Formen war, in denen es PädagogInnen mit den unterschiedlichsten Profilen gelingt, „die erworbenen Kenntnisse für einen „gelungenen“, fachlich abgesicherten Berufsalltag fruchtbar zu machen, Wissen in Können und Handeln, Theorie in Praxis, disziplinäre Kenntnisse in professionelles Tun zu überführen (...)“ (ebd.: 7) . Das Forschungsinteresse der Autoren bestand im Kern darin, „die subjektiven Leistungen der in den sozialpädagogischen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit Tätigen bei der Herstellung und Aufrechterhaltung ihrer Berufswelt und der hierzu entwickelten Deutungs- und Interpretationsmuster zu erfahren sowie die fallübergreifenden Verwendungsmuster von ‚Wissen‘ im Kontext sozialpädagogischer Praxis zu erkunden“ (ebd.: 9).

In ihren theoretischen Grundlegungen und Fragestellungen gehen die Autoren unter Bezugnahme auf Rauschenbach (1992; 1994) davon aus, dass zweifellos seit den 1920er und insbesondere seit den 1960er Jahren ein quantitativer Verberuflichungsprozess der schulischen und außerschulischen pädagogischen Handlungsfelder zu registrieren sei. Dieser Prozess der Verberuflichung gelte als weitgehend abgeschlossen und irreversibel. Der parallel verlaufende Prozess der „Professionalisierung“ pädagogischer Praxis und Theorie jedoch zeige „noch keine klare Kontur, ist zumindest nicht eindeutig diagnostizier- und typisierbar“ (ebd.: 13). Je weiter entfernt von unterrichtlichen Tätigkeiten die außerschulischen pädagogischen Handlungsfelder lägen, umso diffuser würde das Bild. Soziale Arbeit verfüge über keine „dicht ausformulierte theoretische Stütze“ (ebd.: 15), auch wenn sie sich auf eine große Auswahl von Grundlagentexten berufen könne. Die Soziale Arbeit könne weder auf eine Kartografie ausformulierter und für sie reservierter Wissensbestände verweisen noch habe sie einen eindeutigen, klar zu benennenden Ort in der Praxis, ein einheitliches Profil der Ausbildung, eine selbstverständliche, von allen ihren VertreterInnen geteilte disziplinäre Hei-

mat, verfüge also weder über ein theoretisches, wissenschaftliches noch über ein professionelles Koordinaten- und Referenzsystem“ (ebd.: 15).

Unter der Kategorie „Studium, Beruf, Habitus“ (vgl. ebd.: 37-38) werden als Ergebnisse der Studie aufgeführt, dass Akteure Sozialer Arbeit vor dem gemeinsamen Problem stehen, im Gegensatz zu klassischen Professionen ihr berufliches und fachliches Handeln „über nur schwach normierte oder ritualisierte Schablonen“ abstützen zu können. Es liege „keine berufsspezifische Professionalisierungstypik“ vor, die berufliche Integrationsprozesse steuere und in der beruflichen Praxis eine habituelle Sicherheit bereitstelle sowie wissenschaftliches Wissen „berufsorientiert kodifiziert“. Die beruflichen Akteure in den Handlungsfeldern der außerschulischen Kinder- und Jugend der Sozialen Arbeit bleiben auf sich gestellt. Es liege in ihrer Verantwortung, ihr Wissen und Können im Beruf zu generalisieren und zu operationalisieren. Orientiert man sich an den klassischen soziologischen Vorstellungen einer Profession (vgl. Hughes 1965; Parsons 1964; Hartmann 1972; Daheim 1992), deren Voraussetzungen eben nicht gewährleistet seien, so sei es den beruflichen Professionellen der Sozialen Arbeit nicht ohne weiteres möglich, eine „spezielle Identität als Professionelle“ (Schütze 1996: 185) herauszubilden.

Da wissenschaftliche Theorie- und Sinnsysteme durch den gesellschaftlichen Wandel entwertet würden, wachse die Anforderung einer individuellen Gestaltungskompetenz an die Akteure Sozialer Arbeit. Andererseits sei jedoch zu beobachten, dass Akteure Sozialer Arbeit generell theorie- und wissenschaftskritisch seien und dem wissenschaftlichen Wissen insbesondere seit den sechziger Jahren keineswegs eine „Uner-schütterlichkeit“ (Giddens 1995) zuschrieben.

Die fallrekonstruktiven Analysen dieser Untersuchung deuten an, dass auch die akademische Ausbildung für diese recht prekäre Situation mit verantwortlich sei. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, scheinen die Studierenden in ihren reflexiven Kompetenzen nicht so ausgebildet und gestärkt zu sein, dass sie im Beruf dem Wahrheitsmonopol der Wissenschaft nicht nur kritisch gegenüberstehen, sondern auch die Optionen wissenschaftlichen Wissens für die Bewältigung des beruflichen Alltags zu nutzen verstünden, um sich als ExpertInnen fachlich ausweisen und habitualisieren zu können. Akteuren in den Handlungsfeldern der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit komme es mit ihrer beruflichen Einsozialisation zu, „handlungsanleitende Orientierungen situativ zu schneiden und sukzessive zu orientierenden, verlässlichen Handlungs-routinen und Deutungsmustern zu verfestigen“ (Thole & Küster-Schapfl 1997: 38).

Zum Verhältnis von fachlichem Wissen und beruflicher Praxis wird festgehalten:

„Die ansonsten in der Mehrheit der Fälle angetroffene „niedrige“ Affinität zu den wissenschaftlichen und fachlichen Diskursen der Erziehungs- und Sozialwissenschaft im Allgemeinen und der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters im Besonderen bleibt nicht ohne Konsequenzen für den beruflichen Alltag.

Die verfügbaren fachlichen Wissens- und sozialen Erfahrungsressourcen sind in den Deutungen der Handelnden infolgedessen vorrangig in lebensweltlichen, biografisch angehäuften und alltagspraktischen Kompetenzen gelagert. Der langjährig ausgeübte Kneipenjob, die Praxis im Sportverein, die vor dem Studium ausgeübte ehrenamtliche Tätigkeit, Erlebnisse in Praktika, Studienerfahrungen außerhalb der fachlichen Veranstaltungen, Gespräche mit FreundInnen und Bekannten, Kenntnis der Lebensmilieus heutiger AdressatInnen, die vor dem Studium aufgrund des eigenen Lebensweges erworben wurden, und die Kommunikation mit KollegInnen werden als wesentliche Quellen der fachlichen Expertise im Beruf ausgewiesen. Bei der Hervorbringung einer beruflichen Fachlichkeit kommt dem Studium häufig nur eine marginale, in der Regel fast ausschließlich zertifizierende Relevanz zu. Zumindest scheint das Studium die Herausbildung einer pädagogischen respektive sozialpädagogischen Fachlichkeit und Performanz bei den MitarbeiterInnen der Sozialpädagogik des Kindes- und Jugendalters nicht grundlegend und durchgehend zu habitualisieren. Ein anderes Bezugssystem als die über fachliches Wissen leicht unterfütterten sozialen biografischen Erfahrungen als zentrale Ressourcen zur Bewältigung des beruflichen Alltags und der Entwicklung von „Professionalität“ liegt nach unseren Materialrekonstruktionen nicht allgemein und durchgängig entfaltet vor. Weder können die Institutionen und Organisationen der Sozialen Arbeit mit ihren nur äußerst unvollständigen Skripten und Identifikationspunkten die beruflich Tätigen bei der Entwicklung eines fachlich ausgewiesenen sozialpädagogischen Alltags entlasten noch liegt der sozialpädagogischen Praxis ein Kanon vor, der die Ritualisierung, Verwertung und Verberuflichung sozialer biographischer Erfahrungen und Ressourcen im Kontext der institutionellen Netzwerke Sozialer Arbeit fachlich kodifiziert. Nochmals ist damit das Fehlen eines ausgefächerten und stabilen professionellen, sozialpädagogischen Wissenssystem angezeigt - mit anderen Worten: Die in den Handlungsfeldern der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit tätigen Akteure der Sozialen Arbeit werden über keine eindeutigen und fachlich ausgewiesenen Vergesellschaftungs- respektive Vergemeinschaftungsmuster durchgängig in ihrer professionellen Performanz geprägt. Gleichwohl sind und bleiben sie eingebunden in industrielle und kommunikative Vergesellschaftungsmuster der kapitalistischen Moderne, jedoch, und dies ist hier hervorzuheben, nicht in einer besonderen, über die Berufskultur spezifisch gebrochenen Art und Weise.“ (ebd.: 60-61)

Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen meiner Ansicht die Position von Bommers und Scherr, die Soziale Arbeit weder als klassische Profession noch als ein eigenständiges Funktionssystem einzustufen (vgl. Bommers & Scherr 2000: 66). Professionelle Sozialer Arbeit scheinen offensichtlich über kein spezifiziertes Fachwissen zu verfügen, das sie exklusiv verwalten. Der Rückgriff auf den bisher ausgebildeten Wissenskanon Sozialer Arbeit scheint gemäß dieser Studie den Professionellen auch nicht wirklich nötig zu sein, um ihren Berufsalltag als gelingend zu bewerten.

Fundamentale Bedeutung hat meines Erachtens die im Fazit von Thole und Küsterschapfl (1996) getroffene Aussage, dass wissenschaftliche Theorie- und Sinnsysteme aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung erodieren und entwertet werden. Was verschiedene sozialwissenschaftliche Theorien mehrheitlich konstatieren. Wissenschaft in einer polyzentrischen Gesellschaft liefert viele mögliche Wahrheiten und zweifelt Generalisierungen an. Dadurch aber - und das erscheint mir wesentlich für den Bereich Sozialer Arbeit - wird den einzelnen SozialpädagogInnen eine stärkere individuelle Gestaltungskompetenz in ihren jeweiligen Berufsfeldern abverlangt. Das kommt zwar der Struktur Sozialer Arbeit als Einzelfallhilfe entgegen, wirft aber erneut Fragen nach einem sinnvollen Zusammenwirken von Theorie und Praxis auf.

1.4.5 Oevermanns Professionalisierungsmodell der Stellvertretenden Deutung

Oevermanns Professionalisierungsmodell der stellvertretenden Deutung wähle ich in dieser empirischen Arbeit als heuristischen Rahmen, der eine Rekonstruktion beruflicher Selbstverständnisse der von mir interviewten SozialpädagogInnen ermöglicht. Oevermanns Modell ist ein strukturtheoretischer Ansatz zur Spezifizierung von Professionalität in der funktional differenzierten Gesellschaft. Er definiert solches Handeln als professionell, in dem SozialpädagogInnen vorgetragene Probleme und Krisen stellvertretend deuten und daraus Bearbeitungsoptionen ableiten, in denen der Respekt und die Autonomie der KlientInnen gewahrt bleiben. Laut Oevermann (1997) zeichnet Professionalität aus, dass der Professionelle in der Lage ist, sein erworbenes wissenschaftliches Wissen zum Verständnis des Einzelfalls zu gebrauchen. Hierfür hat Oevermann den Begriff der „stellvertretenden Deutung“ eingeführt. So definiert er den Vermittlungsaspekt Sozialer Arbeit, der inzwischen weiterentwickelt und theoretisch ausgearbeitet wurde (vgl. Heiner 2004: 18 f.; Ackermann 1995: 44).

Oevermann trennt zwischen Profession und Professionalisierung und gibt dem dynamischen Begriff der Professionalisierung den Vorzug (vgl. ebd. 1996: 95). Um sein Verständnis genauer einordnen zu können, werde ich ungewöhnlicherweise mit der Kritik an seinem Modell beginnen und erst dann herausarbeiten, was Oevermann unter Fallverstehen und wissenschaftlichem Wissen des Professionellen versteht und was er mit „stellvertretender Deutung“ meint. Ausgehend von einem Modell autonomer Lebenspraxis ordnet Oevermann professionelles Handeln von SozialpädagogInnen und PädagogInnen einem von drei Foki zu, den er als Fokus Therapie bezeichnet, der sich mit der „Aufrechterhaltung und Gewährleistung von leiblicher und psychosozialer Integrität“ befasst (ebd.: 88). Oevermann beschreibt in diesem Fokus die Klientel (die wir im systemtheoretischen Denken vorrangig durch das Merkmal einer Hilfebedürftigkeit etikettiert sahen) als Personen, deren Routinen in die Krise geraten sind. Diese Krise betrachtet er einerseits als ein Verschließen bisheriger Routinen und zugleich als einen ersten Schritt zu etwas „Neuem“, quasi als eine erste Öffnung einer noch ungewissen Zukunft.

In der Interaktion mit den Professionellen der Sozialen Arbeit wiederholen KlientInnen, so Oevermann, die diffusen Sozialbeziehungen ihrer ödipalen Triade⁵. Da meine empirische Untersuchung im Kinder- und Jugendbereich Sozialer Arbeit angesiedelt ist, wird an dieser Stelle ein Diskurs zur Definition von Jugend und ihren Entwicklungsaufgaben stattfinden. Im Zusammenhang mit Oevermanns Professionstheorie scheint mir dieser Exkurs genau hier notwendig zu sein, da man bei Kindern und Jugendlichen nicht von einer autonomen Lebenspraxis ausgehen kann, denn sie entwickeln sich ja noch, haben die Grenze zum Erwachsensein und somit zur Möglichkeit autonomer Lebenspraxis noch nicht überschritten.

Nachdem wir in dieser Weise den Blick auf Kinder und Jugendliche als Klientel Sozialer Arbeit scharf gestellt haben, spreche ich von den Voraussetzungen, die zu erfüllen Oevermann für notwendig erachtet, damit sich SozialpädagogInnen und PädagogInnen nicht in diffuse Sozialbeziehungen hineinziehen lassen und ihre Gefühle beherrschen können. Hier werden wir über den Erwerb eines beruflichen Habitus sprechen und über Oevermann hinaus mit Bezug auf Heiner (2007) sehen, in welchem Verhältnis der berufliche Habitus von SozialpädagogInnen und ihr berufliches Selbstverständnis stehen.

Nach diesem ersten Überblick möchte ich Oevermanns Modell nun im Licht der Kritik betrachten. Basierend auf seinem Modell der „stellvertretenden Deutung“ war in der Ausbildung an den Fachhochschulen für Sozialpädagogik lange Zeit das Paradigma des „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ leitend (vgl. Lüders 1987, 1989; Sturzenhecker 1993). Ackermann und Owczarski (2000) gehen in der bereits erwähnten exemplarischen Fallrekonstruktion zur Logik sozialarbeiterischen Handelns (vgl. Abschn. 1.3.4) davon aus, dass dieses Paradigma nicht die Erwartungen erfüllt hätte, die damit ursprünglich verknüpft waren.

Worum genau ging es? An den Fachhochschulen sollte Praktikern der Sozialen Arbeit theoretisches Wissen in einer Weise vermittelt werden, die zu berufsqualifizierendem Handlungswissen führen sollte. Eine gelungene sozialarbeiterische Praxis würde sich dann dadurch auszeichnen, dass der Praktiker es vermöge, den Problemlagen der AdressatInnen gerecht zu werden und aus dem Reservoir seiner Wissensbestände diejenigen zum Tragen kämen, die sich mit dem jeweiligen Fall decken. Sozialarbeiter nähmen, dieser Konzeption zufolge, „den jeweiligen Einzelfall als einen Fall wahr, der einer vorab bekannten Kategorie von Klientengruppen zugeordnet werden und entsprechend beraten werden kann“ (Ackermann & Owczarski 2000: 322).

Sturzenhecker (1993: 276 ff.) kritisiert an dem technokratischen Vorgehen hin zum „wissenschaftlich ausgebildeten Praktiker“ verschiedene Punkte. So sei wissenschaftliches Wissen an Abstraktionen und Generalisierungen interessiert. Diese wiederum bedingen eine Abstraktion vom Einzelfall. Aus diesem Grund seien wissenschaftliche Abstraktionen nicht unmittelbar dazu geeignet, Regeln für ein an spezielle Kontexte

⁵ „Die ödipale Triade besteht aus drei verschiedenen Dyaden: Gattenbeziehung; Mutter-Kind-Beziehung; Vater-Kind-Beziehung.“ (Oevermann 1996: 110)

gebundenes Handeln zu generieren. Normierende Zielsetzungen Sozialer Arbeit als formal organisierte Hilfe verlieren aufgrund zunehmender Verselbstständigung von Lebenswelten in deren je eigenen Sinnsystemen an Erklärungskraft. In diesem Sinne birgt nach Ansicht von Sturzenhecker das wissenschaftliche Wissen eines „wissenschaftlich ausgebildeten Praktikers“ immer die Gefahr, an der Oberfläche sozialer Probleme zu verweilen und der Analyse des Einzelfalles nicht gerecht werden zu können (vgl. Ackermann & Owczarski 2000: 323).

Groddeck konstatiert: „Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker ist (noch) nicht vollwertiger Wissenschaftler, er kann sich aber auch nicht (mehr) auf eine qualifizierte berufspraktische Ausbildung berufen. Er ist damit ein Zwitterwesen, das weder wissenschaftlichen Ansprüchen voll zu genügen vermag, noch über ausreichende berufliche Praxiskompetenz verfügt“ (Groddeck 1994: 33). Dieses Dilemma bezeichnet Groddeck als „Qualifizierungsfall“.

In all diesen Kritiken wird davon gesprochen, dass Oevermanns theoretisches Professionsmodell in der praktischen Anwendung - nämlich in der Ausbildung von SozialpädagogInnen an Fachhochschulen - nicht die Erwartungen erfüllen konnte, die damit zunächst verknüpft waren. Die wissenschaftliche Evaluation dieser Erfahrung weist meines Erachtens darauf hin, dass der Transfer von Theorie zur Praxis professionalisierten Handelns dem Anschein nach wohl nicht als extremer Peakflow, als geradlinige Erfolgskurve vorstellbar sein sollte. Für meine Arbeit allerdings stellt sie die Verwendung des Oevermannschen Modells als heuristischen Rahmen nicht infrage. Ich gehe den Weg quasi rückwärts, um rekonstruieren zu können, welches berufliche Verständnis ich vorfinde (ohne zu rekonstruieren, auf welche Weise dieses erworben wurde), während diese Kritiken sich auf das Verhältnis von Input während der Ausbildung und Output in der Ausübung des Berufs beziehen.

Was genau versteht Oevermann unter Fallverstehen und wissenschaftlichem Wissen des Professionellen und wie konkretisiert er eine „stellvertretende Deutung“?

Nach Oevermann ereignet sich „der Fall“ in der lebenspraktischen Perspektive, genauer gesagt in der autonomen Lebenspraxis. Dort bilden Routinen, die in sozial validierten Normierungen und Typisierungen entlastende Vor-Entscheidungen ermöglichen, den Normalfall. Eine Krise sei ein Grenzfall. Durch sie werde der Fall zum Fall (vgl. ebd.: 75). Entsprechend der Sequenzanalyse als eigenes Vorgehen der objektiven Hermeneutik, definiert Oevermann den Begriff der Fallstrukturgesetzlichkeit als „das Gesamt der Dispositionen einer konkreten Lebenspraxis, also ihre bewussten und unbewussten Wünsche, Erwartungen, Absichten, Zielvorstellungen, Wertorientierungen, Motive und Vorlieben“ (ebd.: 76-77). Eine Fallstrukturgesetzlichkeit werde stets individuell erzeugt durch Bildungsprozesse, die wiederum aus einer jeweiligen Verkettung von praktischen Entscheidungsvollzügen hervorgegangen seien (vgl. ebd.: 77).

Das Modell autonomer Lebenspraxis bestimmt Oevermann als widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung. Lebenspraxis konstituiert sich an fünf Punkten als autonome Lebenspraxis.

Es werde stets ein Spielraum alternierender Handlungsmöglichkeiten eröffnet durch „schon immer gegebene, Sozialität als Sittlichkeit objektiv ausmachende Sequenzierungsregeln der Bedeutungserzeugung“ (vgl. ebd.: 77). Diese operierten unabhängig von unserem konkreten Wollen und Wünschen. Aus den Handlungsmöglichkeiten müsse stets eine Auswahl getroffen werden, die grundsätzlich als vernünftig gelten, also begründbar sein müsse. Für diese Auswahl stünden nicht immer bewährte Routinen zur Verfügung. Eine Falsch-Richtig-Kalkulation sei in manifesten Krisen nicht mehr möglich. Schließlich konstituiere sich eine Praxis genau dadurch als autonom, da sie - ob sie wolle oder nicht - eine Entscheidung treffen müsse. Dabei gebe sie den Anspruch auf Begründbarkeit nicht auf, sondern schiebe ihn nur auf, sehe sich also verpflichtet, ihn durch nachträgliche Rekonstruktion einzulösen (vgl. ebd.: 78). Indem sie sich dieser Bewährungsdynamik stelle, überführe sie strukturell gegebenes Potential in faktische Autonomie, deren Einlösung aber niemals ein Ende erreichen könne, da jeder Schritt neue, bisher unbekannte Krisenmöglichkeiten hervorbringen könne (vgl. ebd.: 78).

Nach Oevermann ist Subjektivität an die Sphäre des Hier und Jetzt einer konkreten Lebenspraxis gebunden und daraus nicht herauszulösen. Hingegen sei diese Sphäre für die wissenschaftliche Erkenntnis grundsätzlich verschlossen. Wissenschaftliche Erkenntnis kann „immer nur nachträglich rekonstruierend die Geltung dessen überprüfen ... was die Praxis selbst in der Krisenhaftigkeit und Offenheit ihres Tageswerks vollbracht hatte“ (ebd.: 79). Wissenschaftliche Erkenntnis kann dieses praktische Vollbringen aber selbst nicht ersetzen. An der Basis der Professionalisierungstheorie gilt, „dass die Erfahrungswissenschaft grundsätzlich die Funktionen der autonomen Lebenspraxis selbst nicht übernehmen, sondern lediglich deren Leistungen rekonstruieren kann“ (ebd.).

Genau hier stelle eine Vermittlung von Theorie und Praxis eine praktische Operation dar. Strukturell sei dieser Ort das professionalisierte Handeln in seinen klientenbezogenen Praxisformen und Varianten (vgl. ebd.). Dies formuliert Oevermann als erste Bestimmung professionalisierten Handelns. Unter den Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Lösung praktischer Probleme müsse sie eine beschädigte Autonomie der Praxis respektieren. Die Autonomie der Praxis dürfe durch eine bevormundende Wissenschaftspraxis nicht auf anderer Ebene Schaden erleiden (vgl. ebd.: 80).

Eine so beschriebene Bewährungspraxis stelle sich laut Oevermann nicht erst im Übergang zur Moderne, sondern „grundsätzlich von Anfang an“, soll heißen mit dem Übergang der Natur zur Kultur. Auf einer zweiten Ableitungsstufe rechnet er dann professionalisiertes Handeln dem Komplex systematischer Erneuerung durch Krisenbewältigung zu (vgl. ebd.).

Die Krisenbewältigung im Vollzug einer autonomen Praxis teilt Oevermann in zwei Phasen. Die Primäre Phase sei der aktiv-praktische Entscheidungsprozess zu einer Aktion. Die zweite Phase bestehe in der Rekonstruktion dieser spontanen ersten Entscheidung (vgl. ebd.: 82-83). In dieser Phase stehe die problematisierende Bearbeitung von Geltungsfragen im Mittelpunkt. Hier ereigne sich eine von der Praxis entfernende, geistig-intellektuell sich verselbständigende Bearbeitung von Geltungsansprüchen von normativen und deskriptiv-analytischen Problemlösungsmustern der Praxis. In genau dieser eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen wurzele letztlich die Strukturlogik professionalisierten Handelns (vgl. ebd.: 84-85). Ja, mehr noch. Oevermann sagt in einer dritten Ableitungsstufe sei es genau diese Verselbständigung durch methodische Explizitheit, die sich einer „Charomatisierung des Personals“ entziehe. Professionalisierung solle sich nur auf wissenschaftliche Methoden stützen können, deren Fortschritt nicht qua Politik oder Wirtschaft beeinflusst oder gar gesteuert würden (vgl. ebd.: 86-87).

Fasse ich diese Aussagen zur Anwendung auf mein empirisches Material zusammen, so geschieht der sozialpädagogische Fall - hier konkret bezogen auf die Soziale Arbeit mit jungen MigrantInnen - in einem autonomen lebenspraktischen Niveau. Treffen Professionelle der Sozialen Arbeit und eine Klientel aufeinander, so sei die Fallstrukturge-setzlichkeit nach Oevermann charakterisiert durch „das Gesamt der Dispositionen einer konkreten Lebenspraxis, also ihre bewussten und unbewussten Wünsche, Erwartungen, Absichten, Zielvorstellungen, Wertorientierungen, Motive und Vorlieben“ (vgl. ebd.: 76-77). Das gilt einerseits für die Klientel, die sich ganz offensichtlich und sehr wahrscheinlich in einer Krise befindet, denn mit dem Aufsuchen einer sozialen Einrichtung drückt sie eine Hilfebedürftigkeit aus. Allerdings erhebe ich zur Klientel selber keine empirischen Daten. In meinem Fokus der Betrachtung stehen die SozialpädagogInnen selbst und auch sie bringen andererseits dieses „Gesamt an Dispositionen“ mit sich. Das bedeutet für den Bereich der Professionalisierung, ganz gleich, welches wissenschaftliche Wissen der/die betreffende SozialpädagogIn jemals gelernt hat und anzuwenden versteht: schon die Auswahl, d.h. die Frage, auf welches wissenschaftliche Wissen ein Professioneller rekurriert, wird ursächlich zu tun haben mit seinem jeweiligen „Gesamt an Dispositionen“. Die Welt der Wissenschaft ist groß, man kann die verschiedensten Ansichten und Handlungsweisen wissenschaftlich ableiten und belegen. Eine Kategorie der Differenzierung der Auswertung und Interpretation wird sein, welches wissenschaftliche Wissen sich meine jeweiligen InterviewpartnerInnen heranziehen zu Kultur und Migration. Schauen wir wieder zu Oevermann, so wurzelt in dieser „eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen“ (ebd.: 85) die Strukturlogik professionalisierten Handelns.

Wenden wir uns nun der Frage zu, was Oevermann genauer unter dem wissenschaftlichen Wissen des Professionellen versteht. In Beantwortung der Frage, auf Krisen welcher Art sich die Geltungsansprüche von praxisbegründenden Regeln beziehen könnten, entwickelt Oevermann drei Foki der Logik des professionellen Handelns. Eine solche Krisenart bilden Beschädigungen der leiblichen und psychosozialen Integrität von

Individuen, die Oevermann zum Fokus Therapie zählt, denn die Beschaffung therapeutischen Personals sei nötig, um dieser Art von Krise in einer individuell klientenzentrierten Praxis zu begegnen und das Potential zur Krisenlösung zu entwickeln.

Der Fokus Therapie nimmt in Oevermanns Ausführungen großen Raum ein. Er ist allerdings nur im übertragenen Sinn wörtlich zu nehmen: Oevermann deutet das Interagieren der Professionellen mit der Klientel im Fokus Therapie. Zu den Professionellen zählt er jedoch nicht allein TherapeutInnen, sondern auch LehrerInnen und SozialpädagogInnen. Was Oevermann betrachtet, ist die Art und Weise des Handelns von Professionellen.

Im Fokus Therapie begegnen wir „der widersprüchlichen Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganzer Person als einer zentralen Dimension professionalisierten Handelns“ (ebd.: 109). Unter dem Fokus Therapie suchen KlientInnen (Oevermann nennt sie Patienten) Hilfe und reinszenierten in Interaktionen mit TherapeutInnen, LehrerInnen und/oder SozialpädagogInnen die diffusen Sozialbeziehungen ihrer ödipalen Triade. Diffuse Sozialbeziehungen begreift Oevermann als nicht-rollenförmige Sozialbeziehungen zwischen ganzen Personen.

Oevermann geht davon aus, dass auf Seiten der Klientel deren Autonomie durch eine Beschädigung der leiblichen und psychosozialen Integrität eingeschränkt sei und das Subjekt ohne professionelle Hilfe diese Integrität nicht wiederherstellen könne.

In solcher Verfassung käme jemand, der Hilfe sucht, als Klient in die Soziale Arbeit. In Analogie zum Modell der psychoanalytischen Therapie sage der Klient dort alles, was ihm durch den Kopf gehe. Solches Gebaren interpretiert Oevermann als der Regel der diffusen Sozialbeziehung entsprechendes Verhalten. Der Professionelle werde dadurch zum Übertragungsobjekt. Für ihn gelte die Abstinenzregel, insofern er die Gegenübertragungsgefühle und –empfindungen nicht ausagieren dürfe. So bleibe gewährleistet, dass nicht die Probleme des Therapeuten, sondern die des Klienten analysiert würden. Um die eigenen Gegenübertragungsgefühle zu beherrschen, sei es wiederum für den Professionellen notwendig, sich selbst einer Lehranalyse unterzogen zu haben, also Einsicht gewonnen zu haben in das eigene verdrängte Unbewusste und mit der eigenen Traumatisierungsgeschichte gearbeitet zu haben (vgl. ebd. 109 ff.).

Auf dieser Basis könne sich dann „szenisches Verstehen“ entwickeln, das die Voraussetzung einer erfolgreichen „stellvertretenden Deutung der latenten Sinnstruktur des Agierens des Patienten“ (ebd.: 121) erfülle. Da Oevermann auch den pädagogischen Bereich zum therapeutischen Focus zählt, mildert er in dessen Hinzufügung die Notwendigkeit einer selbst abgelegten psychoanalytischen Lehrtherapie ab und sagt, in pädagogischen Settings trete an diese Stelle, dass PädagogInnen ihre SchülerInnen kennen müssten. Pädagoginnen müssten in ihr professionalisiertes Handeln einbeziehen, dass ihre SchülerInnen allein von ihrer Entwicklung her noch keine autonome Lebenspraxis herausbilden könnten. In diesem Sinn seien auch SozialpädagogInnen und

PädagogInnen mit denselben diffusen Sozialbeziehungen konfrontiert wie TherapeutInnen. Professionalisiertes Handeln zeichne sich dann dadurch aus, dass SozialpädagogInnen und PädagogInnen sich in diese diffusen Sozialbeziehungen nicht hineinziehen ließen, sondern auf ähnliche Weise wie TherapeutInnen abstinenter blieben (vgl. ebd.: 141 ff.). Oevermann beschreibt dies als einen Idealtypus, der in der Praxis niemals zu hundert Prozent einlösbar sein werde, wohl aber orientierend bleiben müsse.

An dieser Stelle halte ich es für wesentlich, genauer zu bestimmen, was der Begriff der Adoleszenz meint, auf den sich Oevermann an dieser Stelle bezieht. Bezogen auf die Herausbildung zur Fähigkeit einer autonomen Lebenspraxis sagt er, dass ein Individuum erst nach Abschluss der Adoleszenz in der Lage ist, als Erwachsene/r „widerprüchliche Rollenzumutungen und -verpflichtungen der Gesellschaft auf der Basis eines gefestigten Entwurfs von Einzigartigkeit und personaler Identität so zu übernehmen, dass es daran nicht krank wird“ (ebd. 1996 a: 146 f.). Diese Aussage ist insofern von zentraler Bedeutung als meine InterviewpartnerInnen in aller Regel mit Jugendlichen arbeiten, die diese Krise der Adoleszenz noch nicht beendet haben und folglich ihre Lebenspraxis noch nicht autonom gestalten können. Schon Freud hat von zwei Phasen gesprochen, die den Menschen prägen. Die erste Phase ist die Familienzentrierung des Kindes. Die zweite Phase ist die Pubertät und Adoleszenz (vgl. Freud 1905: 100 f.). Die Phase der Adoleszenz schließt an die Pubertät an, variiert allerdings in der Altersspanne, die diesem Lebensabschnitt zugeschrieben wird je nach Kultur, Geschlecht und weiteren Umweltfaktoren. „Der pubertäre Triebdurchbruch lockert die im Rahmen der Familie gebildeten Ich-Strukturen und ermöglicht eine neue, nicht mehr nur auf die Herkunftsfamilie bezogene Neustrukturierung der Persönlichkeit.“ (Erdheim 1990: 101) Dieser Akt der Neustrukturierung der Persönlichkeit gilt als Reifung, die sich vollzieht, indem Heranwachsende fähig würden, sich aus der Herkunftsfamilie zu lösen und Beziehungen zu Personen aufzubauen, die nicht zur Herkunftsfamilie gehören. Soweit zu Oevermanns Begrifflichkeiten.

Zur Beschreibung der Klientel der SozialpädagogInnen, die ich interviewt habe, möchte ich an dieser Stelle allgemeiner auf die Frage eingehen, was ist eigentlich Jugend? (s. auch Abschn. 4.2.3) Eine gültige Definition dieser Lebensphase kann es nicht für alle Zeiten und Kulturen geben. Ihre Dauer und Inhalte variieren je nach kulturellen Bezügen und sind daher als relativ zu betrachten. Ausbildung, Berufsausübung, gesellschaftliche Zuschreibungen von Männlichkeit und Weiblichkeit in den Verhaltensäußerungen und der kulturelle Hintergrund einer Region, einer Religion und einer Zeit gestalten die Selbstdarstellung der Jugendlichen sehr uneinheitlich. Manche AutorInnen definieren deshalb Jugend vage als eine Zeitspanne, in der man nicht mehr Kind, aber auch noch nicht erwachsen ist. In der Zwischenphase werden Jugendlichen Rechte und Aufgaben übertragen, die den Jugendstatus inhaltlich kennzeichnen und vom Erwachsenenstatus abheben. Durch diese Rechte und Aufgaben kann man die Jugendphase für jede Gesellschaft konkret bestimmen.

Eisenstadt (1966; Kapitel IV) hat die These entwickelt, dass der Vorbereitungscharakter der Jugendphase umso ausgeprägter sei, je spezialisierter, arbeitsteiliger und leistungsorientierter eine Gesellschaft sei. Diese These bestätige sich in dem Umstand, dass sich die Jugendphase in der Bundesrepublik Deutschland zeitlich stetig ausdehne. Eine wachsende Anzahl von Menschen, so Oswald (2002), verschiebe die Aufnahme der ersten Berufstätigkeit ins dritte oder sogar ins vierte Lebensjahrzehnt. Man könne die Berufsausbildung nicht mehr unbedingt der Jugendphase zuordnen, auch wenn sie kennzeichnend für diese Phase bleibe (vgl. Oswald 2002: 385).

Die Etablierung einer Jugendphase habe, so Oswald, für viele Gesellschaften den Sinn, dass wichtige Aufgaben erledigt würden, für die ansonsten sehr viel gezahlt werden müsse. Ein weiteres Motiv könne darin bestehen, dass Jugendliche von der Partizipation ausgeschlossen würden, weil Erwachsene ihre Machtpositionen nicht teilen oder abgeben wollten. Ein Beispiel hierfür sei das Alter, in dem gewählt werden bzw. ein parlamentarisches Amt ausgeübt werden dürfe und wie politisch willkürlich dieses Alter 1970 von 21 Jahren auf 18 Jahre vorverlegt werden konnte (vgl. Oswald 2002: 385-386).

Mit der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft einher geht eine steigende Individualisierung von Lebenslagen und eine Pluralisierung der Lebensformen. Im Zuge dieser Entwicklung wandeln sich die Bedingungen des Aufwachsens und darin Familie, Kindheit und Jugend. Der Einzelne ist mehr verantwortlich für das Scheitern und Gelingen seiner Biographie. Mack beschreibt als Ursache des Wandels der Kindheit „kompliziertere und brüchig werdende familiäre Konstellationen, anregungs- und erfahrungsärmere Umwelten, gestiegener Medienkonsum und der Verlust von auf Eigentätigkeit beruhenden Erfahrungen“ (Mack 1995: 19). Jugendzeit werde geprägt durch die Schule, die sich zeitlich immer mehr ausdehne.

Theorien des Jugendalters sollten, so Oswald, den Zukunftsbezug berücksichtigen und das aktuelle Sosein der Jugendlichen erklären und zwar

- durch vorangegangene Ereignisse,
- durch gesellschaftliche Bedingungen und
- durch die aktive Auseinandersetzung der Jugendlichen mit diesen Ereignissen und Bedingungen.

Zuletzt zielten diese Theorien auf eine Erklärung des Ergebnisses, nämlich der künftigen Erwachsenen und ihrer Einordnung in die Gesellschaft (vgl. Oswald 2002: 388).

Die Realisierung solcher Theoriebildung stößt, so Oswald weiter, auf vier Problembe-
reiche. Zunächst sei der Gegenstand, die Jugend, ein in sich heterogenes Gebilde. Zweitens müsse der gesellschaftliche Wandel berücksichtigt werden. Drittens basiere Theoriebildung auf Menschenbildern und werde deshalb verschiedene Lesarten befördern. Neuere Ansätze, die sich auf klassische pädagogische und philosophische Positionen berufen, betonen eher die „produktive Realitätsverarbeitung“ des Subjekts (Hurrelmann 1983), das über seinen Beitrag in Interaktionen mit anderen Menschen an der

Sozialisation seines Selbst (vgl. Mead 1967) bzw. der Konstruktion der inneren wie äußeren Realität (vgl. Berger & Luckmann 1969; Piaget 1986) beteiligt sei. Teilweise habe die Heterogenität der Jugendlichen in dieser produktiven Realitätsverarbeitung ihren Ursprung. Die vierte Schwierigkeit liege in der Bewertung, denn Urteile darüber, ob Jugendliche Chancen wahrnehmen oder ob sie Gefahren bestünden, bezögen sich immer auf Werte (vgl. Oswald 2002: 390).

Die Problematik einer Bewertung und darauf ausgerichteten Kategorisierung der Entwicklung eines Jugendlichen reicht über die Theoriebildung hinaus bis in die Praxis, denn im Erziehungsalltag sind es die professionellen PädagogInnen, ihr berufliches Leitbild, ihr Wertesystem und darauf aufbauend ihr jeweils individuelles Verständnis professionalisierter Tätigkeiten in Verbindung mit ihren je institutionell definierten Arbeitsaufträgen, aus denen heraus Fortschritte, Probleme und mögliche Lösungs- bzw. Entwicklungsschritte der Jugendlichen anvisiert werden.

In der Jugendphase sind Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Darunter versteht man seit Havighurst (vgl. 1972) die Aufgaben, die sich im Lebenslauf eines Menschen in einem gegebenen gesellschaftlichen Kontext zwingend stellen. Der Jugendliche sollte in die Lage kommen, diese Entwicklungsaufgaben selbst zu lösen. Die Lösung der Entwicklungsaufgaben führt am Ende der Adoleszenz zu einem Ergebnis, das Erikson „Identität“ (1973) oder Mead „Selbst“ (1968) nennt. Gemeint ist damit eine psychische Verfassung, die Heranwachsende dazu befähigt, die Aufgaben des Erwachsenenlebens auszuführen. Die Jugendlichen konstruieren aktiv ihre Welt und ihr Selbst in Zusammenarbeit mit signifikanten anderen, seien es Gleichaltrige oder Erwachsene wie Eltern, Lehrer oder sonstige Mentoren (vgl. Abschn. 2.3.1 und 2.3.2).

Erikson fasst die Jugendphase als ein „psychosoziales Moratorium“ auf, in dem Pflichten eines Erwachsenen aufgeschoben würden. Ein sehr langes Moratorium biete eine lange Experimentierphase, die günstig sein könne für die Ausbildung einer reichen und vielschichtigen Identität. Allerdings könne die Identitätsbildung auch misslingen. Nach Erikson (vgl. 1971: 153 ff) könne es dann zu einer Identitätsdiffusion, zu einer Zersplitterung des Weltbildes, zu einem Verlust der Mitte, zu Verzweiflung und Scham, zu einer starken Störung der Leistungsfähigkeit oder zur „Diffusion der Zeitperspektive“ d.h. zu einem Verlust einer sinnvoll erscheinenden Zukunft kommen. Jugendliche fallen dann aus dem System heraus; sie verlassen vorzeitig die Schule, bekommen psychische Symptome, begehen Selbstmord, geraten ins Drogenmilieu oder bilden Banden und begehen kriminelle Delikte.

Die Handlungsfelder Sozialer Arbeit haben es sowohl mit Jugendlichen in ge- wie misslingender Identitätsbildung zu tun. Jugendlichkeit ist zunächst das entscheidende Merkmal einer Zuständigkeit der Jugendhilfe, wenngleich sie nicht pauschal als Problem einzustufen ist oder als Anlass, der in jedem Fall professioneller pädagogischer Hilfe bedarf. Oftmals bekommen es SozialpädagogInnen dann mit Jugendlichen zu tun, wenn die pädagogischen Regeleinrichtungen (wie beispielsweise Schulen) mit diesen

gravierende Probleme haben. Zugleich bewegt sich die Zuständigkeit von SozialpädagogInnen in etlichen Fällen auch am Rand zu anderen Funktionssystemen, die etwa eine psychosoziale Betreuung der Jugendlichen durch PsychologInnen und verschiedenste TherapeutInnen anbieten.

Kehren wir zu Oevermann zurück und seinen Auffassungen über die Interaktionen zwischen Professionellen und Klientel im therapeutischen Focus. Er geht von folgendem Sachverhalt aus: „Für die lebenspraktische Perspektive selbst muss notwendig die Krise den Grenzfall und die entlastende Routine bzw. die in sozial validierten Normierungen und Typisierungen entlastend institutionalisierte Vor-Entscheidung den Normalfall bilden“ (Oevermann 1996: 75). „Für den strukturalistischen und pragmatischen Analytiker der Lebenspraxis dagegen muss es sich umgekehrt verhalten. Für ihn ist nicht die Routine, sondern die Krise der Normalfall, den es zu bewältigen gilt“ (ebd.: 75). Er führt weiter aus, Routinen ergäben sich aus Krisen als sich bewährende Lösungen. Bezogen auf Routinen bedeuten Krisen ein Scheitern bewährter Lösungen und würden damit die Zukunft manifest wieder öffnen, während Routinen immer die Schließung einer ursprünglichen Krise darstellten. In diesem Sinne bedeute eine Krise zunächst nur die nach einer Schließung rufende Öffnung der Zukunft (vgl. ebd.: 75).

Im Fokus Therapie sei professionalisiertes Handeln nicht als monologisierte technische Problemlösung vorstellbar. Es könne sich nur um eine Beziehungspraxis handeln, die Oevermann das Arbeitsbündnis nennt. Primär am professionalisierten Handeln ist die „zugleich diffuse und spezifische Beziehung zum Klienten, dessen leibliche und/oder psychosoziale Beschädigung beseitigt oder gemildert werden soll“ (ebd.: 115).

Es stelle sich die Frage, welche Fähigkeiten der professionalisierte Therapeut brauche, um die widersprüchlichen Einheiten aus- und souverän durchzuhalten, und wie er sie erwerben könne. Professionalisierte Praxen seien der eigentliche Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis. Eine souveräne Balance des Handelns im Durchhalten der widersprüchlichen Einheit könne „nicht durch theoretische Indoktrination und den Erwerb von Buchwissen erlernt werden, sondern nur durch praktische Einübung in eine Kunstlehre und Handlungspraxis“ (ebd.: 123). Der Erwerb solcher Fähigkeit könne also nur in einer Habitusformation bestehen. Diese Aussagen Oevermanns besagen letztlich, ein solcher Habitus kann ausschließlich durch berufliche Erfahrungen aufgestellt werden.

Um zu klären, in welchem Verhältnis Habitus und berufliches Selbstverständnis stehen, sind die Ausführungen von Heiner (2007) hilfreich. Heiner verwendet die Begriffe berufliche Identität und berufliches Selbstverständnis synonym und führt dazu aus: „Berufliche Identität ist nicht statisch zu begreifen. Sie verlangt eine kontinuierliche Weiterentwicklung der grundlegenden Überzeugungen, insbesondere der Ziel- und Rollenvorstellungen, um neuen Anforderungen gerecht zu werden“ (Heiner 2007: 215). Die Herausbildung einer beruflichen Identität hänge nicht alleine von der akademischen Aus-

bildung ab (vgl. ebd.). Für die Herausbildung einer tätigkeitsfeldbezogenen Leistungsfähigkeit sei unter Umständen die generalistische Erstausbildung an einer Fachhochschule oder Universität weniger wichtig als anschließende mehrjährige Zusatzqualifikationen (vgl. ebd.: 167). Zunehmende berufliche Erfahrung führe zu einem Habitus, der „eine Mischung aus Wissen, Berufsroutine und reflektierten Wertvorstellungen“ (ebd.: 215) darstelle.

Nun kann ein Habitus in sehr verschiedenen Kontexten formiert werden. In allgemeiner Hinsicht sagt Oevermann dazu:

„Ähnlich wie Bourdieu fasse ich unter dem Begriff der Habitusformation jene tiefliegenden, als Automatismus außerhalb der bewussten Kontrollierbarkeit operierenden und ablaufenden Handlungsprogrammierungen zusammen, die wie eine Charakterformation das Verhalten und Handeln von Individuen kennzeichnen und bestimmen. Sie gehören gewissermaßen zu einem Individuum wie ein Charakter und lassen sich von ihm nicht mehr trennen und wegdenken. Habitusformationen entstehen in kriterialen Phasen der Ontogenese, sind ähnlich wie Deutungsmuster Ausdruck von Krisenlösungen und Krisenbewältigungen und als solche tief ins - nicht unbedingt dynamische - Unbewusste hinabgesunken. ... So werden lebenspraxisbestimmende Habitusformationen vor allem in den ontogenetischen Krisen der milieugebundenen Sozialisation erworben und tief im Verhaltensrepertoire verankert, so tief, dass eine vollständige Abkehr von ihnen so gut wie unmöglich ist.“ (Oevermann 2000: 9)

Einen Habitus erwirbt man also in milieugebundener Sozialisation. Allerdings ist dieser je individuelle Habitus in meiner Arbeit nur von sekundärem Interesse (insofern er den beruflichen Habitus beeinflusst und insofern dieser Einfluss sich aus dem Datenmaterial rekonstruieren ließe). Primär interessiert hier der berufliche Habitus von SozialpädagogInnen, die bereits im Beruf stehen. Dieser berufliche Habitus wiederum ist abzugrenzen von einem Habitus, der in der wissenschaftlichen Ausbildung formiert werden kann. Heiner definiert diesen für SozialpädagogInnen als den „Habitus des systematischen Zweifels am eigenen Kenntnisstand, an den eigenen Prämissen, Bewertungen und Schlussfolgerungen“ (ebd. 2007: 216). Der so formierte Habitus bilde die Voraussetzung für eine reflexive Grundhaltung und erst diese Reflexivität ermögliche eine praxisgerechte und kreative Nutzung wissenschaftlichen Wissens (vgl. ebd.). Der Habitus, der sich in der wissenschaftlichen Ausbildung formiert, ist also die Voraussetzung für die dann folgende Formierung eines beruflichen Habitus’.

Dazu führt Heiner aus: „Die Inhalte der theoretischen Erstausbildung werden im Zuge des Berufslebens überformt und vermischen sich mit den unterschiedlichsten Informationen von KollegInnen vor Ort, aus Fortbildungen und nicht zuletzt mit den individuellen Berufserfahrungen. Dies führt allmählich zur Entstehung des Habitus und zur Herausbildung der beruflichen Identität.“ (ebd.)

Genauer definiert sie das Verhältnis nicht, in dem der berufliche Habitus und die berufliche Identität zueinander stehen. Ich gehe davon aus, dass die berufliche Habitusformation und das berufliche Selbstverständnis in einem interdependenten Verhältnis stehen. Verstehen wir den beruflichen Habitus als „eine Mischung aus Wissen, Berufsroutine und reflektierten Wertvorstellungen“ (ebd.: 215), so wird sich ein berufliches Selbstverständnis transformieren, wenn und indem sich die Elemente des beruflichen Habitus wandeln, etwa durch den Erwerb bislang nicht vorhandenen kognitiven Wissens, durch veränderte Berufsroutinen oder durch individuelle/berufliche Krisen und Erfahrungen, die einen jeweils individuell definierten Wertehorizont und Werterahmen umformen können.

Neben dem zuvor genannten souveränen Aus- und Durchhalten widersprüchlicher Einheiten in der Interaktion mit der Klientel müssen professionell Handelnde, so Oevermann, zeitgleich eine explizite Begründung ihrer Praxis und der Diagnose der Klientel erstellen. Für das professionalisierte Handeln verschärfen sich also der Entscheidungszwang wie auch die Begründungsverpflichtung, denn die Übernahme einer Stellvertretung für die Klientel sei rational nur in dem Maß möglich, in dem „sie sich auf eine methodisch kontrollierte und nach explizierten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis berufen kann“ (Oevermann 1996: 124).

Erklären und Fallverstehen sieht Oevermann „als zwei polar zueinander stehende kognitive und methodische Operationen“ (ebd.: 126). Ihrem Gegensatz entspreche jener von Subsumtion und Rekonstruktion. Zunächst müsse der Einzelfall „unter allgemeine klassifikatorische Begriffe und unter theoretische Modelle“ (ebd.: 127) subsumiert werden. Daneben müsse in der therapeutischen Praxis die konkrete Fallstruktur in ihrer lebensgeschichtlichen Einbettung rekonstruiert werden. Dabei ermögliche die Rekonstruktion der Fallstruktur einen Blick auf das konkrete „Leben in seiner Totalität“ (ebd.: 127) und damit zugleich auf Schwächen, Defizite wie auch Stärken und motivierende Momente, an denen ein Hilfeprozess ansetzen, auf die er bauen kann.

Auf den Bereich Sozialer Arbeit übertragen, lässt sich zusammenfassend sagen, dass nach Oevermann Handlungsprobleme zu einer Vielfalt von Tätigkeiten führten, die sich in ihrer historischen Genese ausdifferenzierten und in einem Prozess eine Profession begründen. Für professionalisiertes Handeln benennt Oevermann zwei grundlegende Komponenten, nämlich die wissenschaftliche Kompetenz und die hermeneutische Kompetenz des Verstehens eines Einzelfalles. Diese widersprüchliche Einheit von Theorieverstehen und Fallverstehen konstituiere sich in der Person des Professionellen. Damit vertritt diese Person gleichzeitig kollektiv legitimierte Normen (wissenschaftliche Basis) und ist Anwalt des Falles. In der Bearbeitung eines Problems zeichnet sich Professionalität aus durch die Vermittlung und Integration dieser beiden Bereiche (vgl. Oevermann 1990: 12).

Daraus lässt sich als heuristischer Begriff sozialpädagogischer Professionalisierung ableiten: Sie drückt sich darin aus, auf welcher Basis welchen systematisierten Wissens der/die Sozialpädagogen den Einzelfall kommunikativ interpretiert.

Ich suche in den Äußerungen der interviewten SozialpädagogInnen nach deren jeweils individuellen Mustern beruflicher Selbstverständnisse der Sozialen Arbeit mit jugendlichen MigrantInnen. Auf der Basis welchen wissenschaftlichen Wissens interpretieren sie ihre Einzelfälle? Welche hermeneutische Kompetenz entwickeln sie? Die auf diese Weise rekonstruierten unterscheidbaren beruflichen Selbstverständnisse stelle ich im Auswertungsteil dieser Arbeit vor.

1.4.6. Berufliches Selbstverständnis versus Kompetenz

Noch während des Forschungsprozesses war lange Zeit offen, welche Richtung ich letztendlich verfolge und welche Ordnung ich der Interpretation der empirischen Ergebnisse geben würde. Letztlich habe ich mich entschieden, die Rekonstruktion beruflicher Selbstverständnisse von SozialpädagogInnen zum Forschungsgegenstand zu machen, weil ich mir davon einen ganzheitlichen Blick auf Personen, d.h. auf beruflich handelnde Individuen und deren Selbst- und Weltbild verspreche. Geht es um Soziale Arbeit mit MigrantInnen und um Interkulturelle Pädagogik, so ist jedoch Interkulturelle Kompetenz der Begriff, mit dem berufliches und professionelles Handeln beschrieben wird.

„Während *fachliche* berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Regel über leistungsbezogene formale Abschlüsse nachgewiesen werden, schließen allgemeine Schlüsselqualifikationen wie die ‚interkulturelle Kompetenz‘ meistens viel mehr ein als professionelles Sachwissen und Fachkompetenzen sowie andere Eigenschaften, die den Erfolg zweckrational vorgehender Akteure sichern helfen. Allerdings geht es im Falle dieses theoretischen Konstrukts stets auch darum.“ (Straub 2007: 38; Hervorh. i. Orig.)

Die Regeln der Konstruktion von Kompetenzen sind oftmals Bestimmungen dessen, was fehlt und verbessert werden soll, um ein effektiveres marktwirtschaftliches Funktionieren zu ermöglichen. In diesem Sinn ist die Popularität des Begriffs Kompetenz ein Indiz des Eindringens der Funktionalität in den Bereich der Bildung, der Pädagogik und der Sozialen Arbeit. Kompetenzen sollen ermittelt, gemessen und trainiert werden. Wir bewegen uns hier in systemtheoretischen Kategorien der Funktion, die wir im ersten Kapitel kennengelernt haben. Die soziale Konstruktion von Kompetenzen erscheint als ein Prozess, der der Leistungs- und Optionssteigerung dient.

Interkulturelle Kompetenz wird bisher als ein „Set“ von Fähigkeiten beschrieben, die es Personen ermöglichen, in interkulturellen Überschneidungssituationen unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln. Zahlreiche Forschungsarbeiten bestimmen dafür ebenso zahlreiche Fähigkeiten und Voraussetzungen. In Abschn. 2.2.4 werde ich in den Ausführungen zum Forschungsstand detailliert auf diese Vorstellungen Interkultureller Kompetenz eingehen.

An dieser Stelle erscheint es mir jedoch nötig, darzulegen, dass in der Methodologie qualitativer Forschung große Unterschiede entstehen je nachdem welchen Forschungsgegenstand man wählt. Eine Rekonstruktion beruflicher Selbstverständnisse erfordert andere Methoden und Instrumente qualitativer Sozialforschung als die Erfassung, gegebenenfalls auch Messung so genannter Interkultureller Kompetenzen. Die Komplexität des Begriffs der Interkulturellen Kompetenz macht es schwer, „geeignete Operationalisierungen für die weitere Forschung zu formulieren oder geeignete Testverfahren zur diagnostischen Erfassung dieser Kompetenz zu entwickeln.“ (Straub 2007: 44)

Dennoch möchte ich auf den Terminus der Kompetenz eingehen. Mit Kompetenzen werden einerseits Fähigkeiten bezeichnet, die eine Person ausüben kann, die sie also beherrscht; andererseits werden Kompetenzen durch andere Personen und Institutionen in der Regel auf der Basis von Dekreten zugeschrieben. Man muss also das, was man kann, auch ausüben dürfen. Der Erwerb einer Kompetenz ist somit ein umfassendes Unterfangen, als der Erwerb und die Anwendung von Können, worüber wir etwas aus den empirischen Untersuchungen erfahren haben, die in Abschn. 1.4.4 behandelt wurden.

Straub spricht im „Handwörterbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz“ (2007) davon, dass es vor dem Hintergrund Interkultureller Pädagogik interessant sein könnte, Chomskys Ansatz zu reinterpretieren. Chomsky hat in der Linguistik seit 1960 das Konzept der generativen Grammatik oder Transformationsgrammatik ausgearbeitet, in dem er Kompetenz als Korrelat zur Performanz versteht. (vgl. ebd.: 39)

Aus Chomskys Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz ergibt sich ein binäres Schema, das Krämer so charakterisiert:

„Die Kompetenz verhält sich zur Performanz wie ein Kenntnissystem zu seinem aktuellen Gebrauch, wie eine Regel zu ihrer konkreten Anwendung. Die Kompetenz liegt der Performanz zugrunde.

Die Kompetenz ist die Form der Sprache, die Performanz aber ihre Deformation. Die Analyse der Kompetenz lässt die reine Sprache hervortreten, die Analyse der Performanz dokumentiert deren Verzerrung durch den Einfluss nicht-sprachlicher Faktoren.

Die Kompetenz ist verborgen, die Performanz jedoch ein beobachtbares Phänomen.“ (Krämer 2001: 53)

Das bedeutet, eine Kompetenz kann sich nur in konkreten Situationen als Performanz entfalten. Indem man die Performanz beobachtet und analysiert, kann man dazu kommen, auf Kompetenzen rückzuschließen. Aber einer tatsächlichen Messung und Beobachtung sind Kompetenzen nicht zugänglich. Auch Heiner (vgl. 2007: 164) spricht für die Soziale Arbeit davon, dass Kompetenzen nur als Performanz nachweisbar sind.

Wenn also Kompetenzen sozial konstruiert und nur als Performanz nachweisbar sind, schränkt dieser Fokus meines Erachtens den Blick auf das Individuum ein, denn letztlich kann man dort nur etwas suchen, was zuvor schon als Kompetenz sozial konstruiert wurde, damit man es nachweisen und möglicherweise stufenweise messen könnte.

Der Begriff der Kompetenz transportiert die Zuschreibung durch andere als eine wesentliche Dimension. Die Behauptung und Präsentation von Kompetenz ist nicht allein ein Akt und Vermögen des Individuums. Dem Individuum muss von außen erlaubt werden, etwas als Kompetenz zu präsentieren. Die Systemtheorie sagt, Bildungsabschlüsse und Zertifikate sind die Schlüssel zur Inklusion in Funktionssysteme (vgl. Abschn. 1.2.2). Der Nachweis Interkultureller Kompetenz wird SozialpädagogInnen, die bereits im Beruf stehen, durch das Absolvieren entsprechender Fortbildungen zertifiziert. Aber sind solche Zertifikate tatsächlich aussagekräftig, wenn aus ihnen nicht einmal ersichtlich ist, entlang welcher sozialen Konstruktion Interkultureller Kompetenz die Teilnehmenden geschult und trainiert worden sind?

Wegen der Aspekte, die unklar bleiben, wenn man Interkulturalität mit Kompetenz verbindet, erhält der Terminus der Kompetenz in meiner Dissertation keine tragende Rolle. Meinen Forschungsgegenstand bildet die Rekonstruktion beruflicher Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen.

2. Theoretische Vorannahmen zu Sozialer Arbeit mit MigrantInnen

2.1 Migration im sozialpädagogischen Handlungsfeld

Die Bundesrepublik Deutschland behauptet bis heute von sich, kein Einwanderungsland zu sein. Um diesbezüglich Plausibilität herzustellen, firmiert in amtlichen Verlautbarungen der Begriff der Zuwanderung in Abgrenzung zu dem der Einwanderung. Zuwanderung sei für die Bundesrepublik Deutschland aus ökonomischen und demographischen Gründen notwendig. Tatsächlich jedoch finden ohne Unterbrechung Ein- und Auswanderungen statt. Viele MigrantInnen bleiben; leben schon lange hier, haben Kinder und Enkelkinder und oftmals dennoch keinen deutschen Pass. Wir werden in diesem Kapitel sehen, dass MigrantInnen de facto in der Gesellschaft angekommen sind. Soll heißen, sie sind in allen möglichen Facetten gesellschaftlicher Wirklichkeiten anzutreffen.

Wir leben in einer Gesellschaft, für die Migration ein konstituierendes Merkmal ist. Ausgehend von den gesellschaftsdiagnostischen Überlegungen in Abschnitt 1.2 sehen wir jedoch, dass die Politik versucht „Migration vorrangig durch die instrumentelle Bedeutung der MigrantInnen und ihrer Verwertbarkeit zu begründen. ... Die Instrumentalisierung von MigrantInnen unter einer ökonomischen Verwertungsperspektive bewirkt, dass sie ihre Anwesenheit durch gesellschaftliche Erträge legitimieren müssen“ (Mecheril 2010: 10). Damit spiegelt sie „den gegenwärtigen ökonomistischen Gesellschaftstyp kennzeichnende Form des Zugriffs auf Subjekte“ (ebd.). Was der Gastarbeiter der Schwerindustrie der 1970er Jahre war, ist der sogenannte Computer-Indler des 21. Jahrhunderts. Wir werden in diesem zweiten Theoriekapitel sehen, dass die Dominanz dieser Verwertungslogik viele Probleme erzeugt, die sich sowohl auf die Pädagogik wie auf die Soziale Arbeit auswirken.

Im allgemeinen Sinn meinen Migrationen räumliche Bewegungen von Individuen und Gruppen. Konkret bezeichnet der Begriff Migration die biographisch relevante Überschreitung von kulturell, juristisch, lingual und (geo-) politisch bedeutsamen Grenzen (vgl. Mecheril 2010: 35).

Jede Grenzüberschreitung hinterlässt Spuren im Subjekt und sie wirkt sich auf die Gesellschaft aus, denn mit Migration werden die Grenzen zwischen ‚Innen und Außen‘, zwischen ‚Wir und Nicht-Wir‘ fraglich. Somit gewinnt die Frage danach, mit welchen Kategorien in einer Gesellschaft unterschieden und Zugehörigkeiten zugeordnet werden immer neue Relevanz.

Mit Migration verbundene Phänomene hängen beispielsweise davon ab, ob man kurzfristig oder dauerhaft eine Grenze überschreitet; wohin man wandert; ob man freiwillig eine Grenze überschreitet oder es aus ökonomischen Gründen tut; ob man seiner Fa-

milie und seinen Freunden nachzieht oder weil man im Herkunftsland verfolgt wird und um sein Leben fürchten muss.

Gehe ich von den empirischen Daten aus, die in dieser Arbeit erhoben worden sind, so bilden sich in ihnen jene Migrationsphänome ab, die Mecheril als charakteristisch aufzählt: die Vermischung von Sprachen und kulturellen Praktiken, die Entstehung von Zwischenwelten und hybriden Identitäten; Phänomene der Zuschreibung auf MigrantInnen bis hin zu alltäglichem Rassismus; die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität und Diskurse über Migration (vgl. ebd.: 11).

Laut Mecheril lassen sich seit 1945 in der Bundesrepublik Deutschland vier Wandertypen unterscheiden, nämlich die Aus- und Übersiedlung, Arbeitsmigration, irreguläre Migration und Flucht (vgl. ebd.: 26).

Auf der Basis aktueller Daten ist zu beobachten, dass sich die Bundesrepublik Deutschland in der statistischen Mitte zwischen Ein- und Auswanderungsland befindet. Bei tendenziell ausgeglichenen Wanderungsbilanzen halten sich Zu- und Abwanderung annähernd die Waage. Zu dieser Einschätzung kommt das Jahresgutachten 2010 des „Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)“. Darin heißt es:

„Deutschland kehrt in Sachen Migration und Integration ein Stück weit zu historischen Grunderfahrungen zurück; denn es war in der Vergangenheit oft Ein- und Auswanderungsland im Wechsel oder zugleich. Die lange ebenso erbittert geführte wie angesichts der realen Migrationsverhältnisse unnötige Diskussion, ob Deutschland ein Einwanderungsland sei, ist nur noch von historischem Belang. Im Licht der Migrationsdaten aber ist Deutschland heute auch nicht mehr nur als Einwanderungsland zu beschreiben ... Verschiedenste Gruppen von Zuwanderern und ihre Nachfahren prägen das Gesicht der Einwanderungsgesellschaft in Deutschland: Aus den ehemals ‚Gastarbeiter‘ genannten Arbeitswanderern wurden millionenfach Einwanderer. Hinzu kam, im fließenden Anschluss an die Zuwanderung der Flüchtlinge und Vertriebenen aus den ehemals deutschen Ostgebieten in den Nachkriegsjahren, die ebenfalls dauerhafte Zuwanderung von Millionen von Spät-/Aussiedlern aus Osteuropa. Neben ihnen kamen Flüchtlinge und Asylsuchende aus aller Welt ... Seit 2001 steigt die Abwanderung deutscher Staatsangehöriger, während ihre Rückwanderung sinkt.“ (SVR 2010: 15)

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Einwanderung in die Bundesrepublik und hier insbesondere solchen Wechseln von Lebensorten, bei denen Staatsgrenzen überschritten worden sind. Und er liegt bei den Nachkommen dieser Einwanderer. Wer genau sind jene jungen MigrantInnen, mit denen die interviewten SozialpädagogInnen arbeiten?

Schon bei der Begriffswahl bin ich auf ein Kuriosum gestoßen, das sich nicht fassen und in keinem Begriff festschreiben lässt. Zu der Klientel Sozialer Arbeit gehören nämlich Jugendliche, die als MigrantInnen bezeichnet werden, auch wenn sie es de facto gar nicht sind. Beispielsweise wenn sie hier geboren sind und wenn sie einen deutschen Pass haben. Diese Jugendlichen fallen allein per Zuschreibung von Anderen in das Raster „MigrantIn“ - meist aufgrund von Äußerlichkeiten. Von diesen Jugendlichen handelt diese Arbeit aber ebenso wie von faktischen jungen MigrantInnen.

Gerade weil sich für diesen Anteil der jugendlichen Klientel Sozialer Arbeit kein Begriff finden lässt, leitet uns dieses Phänomen zu den Konstitutionsbedingungen von MigrantInnen. Mecheril spricht davon, dass Migrantsein nicht von vorn herein festgelegt sei. Es gebe zwei Modi der Festlegung, nämlich die formelle und die informelle Festlegung (vgl. ebd. 2010: 37). Zur formellen Festlegung gehöre die Staatsangehörigkeit als Ausdruck nationaler Zugehörigkeit (s. Abschn. 2.1.1). Neben dieser Festlegung de jure gebe es informelle Festlegungen, die sich in Lebenswelten ereignen. Migrantsein artikuliert sich dort „eher als eine vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biographie, Identität und Habitus“ (ebd.: 38). Das Aussehen und der Klang des Namens spielen eine Rolle. Wirksam seien dort „Imaginationen, Mythen und auch Rassismen“ (ebd.: 40), die Zugehörigkeiten ermöglichen oder verhindern.

Mecheril hat zwischen 2004 und 2010 folgenden Gedanken entwickelt: Die binäre Unterscheidung zwischen Migrantsein und Nichtmigrantsein rahme alle pluralen Lebenslagen von Individuen und sei so fundamental, dass sie als eine primäre Kategorie gesellschaftlichen Ordners eingestuft werden könne. Davon ausgehend führt er eine neue Terminologie ein. Er kritisiert den bisherigen Begriff einer Interkulturelle Pädagogik, da er schon immer die pädagogische Auseinandersetzung mit Migration gemeint habe. Aus diesem Grund bezeichnet er den Gegenstand und die Kategorien Interkultureller Pädagogik mit anderen Begriffen, die sich alle auf Migration beziehen. Genau gesagt handelt es sich um Kunstwörter, die er einführt, indem er aus gebräuchlichen Nomen Nomenkomposita konstruiert. So spricht er fortan von „Migrationspädagogik“ in der „Migrationsgesellschaft“, deren dominante binäre Unterscheidung er mit der terminologischen Unterscheidung zwischen „Migrationsanderen“ und „Nicht-Migrationsanderen“ bezeichnet.

„Migrationsandere“ stellt eine Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse dar, mit denen sich Pädagogik dann beschäftigt, wenn sie sich Migrationsphänomenen zuwendet. „Migrationsandere“ ist eine Formulierung, die auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen verweist, die „Andere“ herstellen.“ (ebd.: 17). Die Wahl eines Kunstwortes hält Mecheril deshalb für treffend, weil es MigrantInnen und NichtmigrantInnen nicht an sich gebe, sondern nur als „relationale Phänomene“ (ebd.: 17).

Die Begründung, aus der heraus Mecheril eine neue Terminologie einführt, erscheint mir logisch und nachvollziehbar. Allerdings erachte ich das Einführen neuer Begriffe als ein sehr umfangreiches Vorhaben, dem ich mich zu diesem Zeitpunkt nicht anschließen möchte. So halte ich zwar den „Migrationsanderen“ für einen präzisen Begriff, um einen relationalen Charakter von Zuschreibungsprozessen auszudrücken. Denke ich jedoch an weitere Kategorien der Zuschreibung, die den gesellschaftlichen Raum machtvoll ordnen, so würde sich neben den Migrationsanderen der Geschlechtsandere gesellen und so weiter. Ein solches Nebeneinander scheint mir dann eher verwirrend. Außerdem stellt sich mir die Frage, über wie viele Generationen die binäre Unterscheidung von Migrationsanderen und Nichtmigrationsanderen fortgeführt werden soll? Die Nichtmigrationsanderen von heute waren die Migrationsanderen von gestern, wenn man von den großen Wanderungsbewegungen während und nach Ende des Zweiten Weltkrieges ausgeht. Kann man also lediglich „die Plätze tauschen“? Um Differenzen und auch Übereinstimmungen zwischen Individuen und Gruppen beschreiben zu können, scheint mir die Kategorie Kultur aussagekräftiger zu sein (s. Abschn. 2.2).

2.1.1 Politische Initiativen zur Integration von MigrantInnen

Die Bundesrepublik gehört seit Ende des Zweiten Weltkrieges zu den Industriestaaten, die die höchsten Einwanderungsquoten in Europa aufwiesen. Einwanderungspolitik war hier jedoch in erster Linie Arbeitsmarktpolitik und ist es noch heute. ArbeitsmigrantInnen füllten in der Zeit des „Wirtschaftswunders“ eine Bedarfslücke der Industrie und wurden seit den 1950 bis 1960er Jahren als so genannte „Gastarbeiter“ angeworben.

Mit einem Vierteljahrhundert Verspätung hat die Politik auf Bundesebene erst im vergangenen Jahrzehnt zu handeln begonnen. Im Jahr 2000 wurde das Staatsangehörigkeitsrecht reformiert, indem Aspekte des Territorialprinzips aufgenommen wurden. Seither gelten neue Kriterien für einen Anspruch auf Einbürgerung. Die wesentlichen Voraussetzungen sind acht Jahre rechtmäßiger Aufenthalt in der Bundesrepublik und ausreichende Sprachkenntnisse. Wenn ein Elternteil länger als acht Jahre hier lebt, erhält das Kind die deutsche Staatsbürgerschaft. 2005 wurde dann ein Zuwanderungsgesetz erlassen.

Gleichzeitig wurden gesellschaftspolitisch ausgerichtete Initiativen ins Leben gerufen. Als Integrationsgipfel werden ab Juli 2006 Konferenzen von Vertretern aus Politik, Medien, MigrantInnenverbänden, Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften und Sportverbänden im Berliner Kanzleramt bezeichnet, die zum Ziel haben, Probleme der Integration von Zuwanderern und Menschen mit Migrationshintergrund zu lösen. Auslöser dieser Konferenzserie waren unter anderem die Ergebnisse der PISA-Studie, die besagten, dass Bildungserfolge in der Bundesrepublik Deutschland so deutlich wie in keinem anderen Land Europas mit der Herkunft und dem familiären Bildungshintergrund zusammenhängen.

2006 hat Bundesinnenminister Schäuble die Deutsche Islam Konferenz (DIK) eröffnet. Die DIK soll einen staatlichen Rahmen schaffen für den Dialog zwischen dem deutschen Staat und den Muslimen in Deutschland. Die Konferenz hat eine eigene Webseite, auf der berichtet wird, dass im Mai 2010 ein ambitioniertes Arbeitsprogramm beschlossen wurde. Aufbauend auf den Ergebnissen der ersten Phase, in der die Islamkonferenz vor allem grundsätzliche Fragen verhandelt und rechtliche Rahmenbedingungen ausgearbeitet habe, gehe es nun um die Umsetzung und Verankerung der Islamkonferenz in der Gesellschaft.

Der Nationale Integrationsplan wurde 2007 während des zweiten Integrationsgipfels von der Bundesregierung, den Bundesländern, kommunalen Spitzenverbänden sowie diversen sozialen Einrichtungen, Medien, Wissenschaftlern und Organisationen von MigrantInnen gemeinsam erstellt. Bundeskanzlerin Angela Merkel (CDU) bezeichnete ihn als "Meilenstein in der Geschichte der Integrationspolitik". Sein Ziel ist es, die integrationspolitischen Maßnahmen aller beteiligten Akteure auf der Grundlage gemeinsamer Analysen und Zielbestimmungen zu bündeln um eine bessere „Integration“ der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund zu erreichen. Die Beteiligten haben sich auf mehr als 400 Maßnahmen und Selbstverpflichtungen festgelegt. Zielvorgaben und deren praktische Umsetzung verlaufen nicht linear. Es gibt Jahr für Jahr eine Fülle konträrer Stellungnahmen, die von der Intensität der Diskussion zeugen und der Schwierigkeit, sich auf Sichtweisen und politische Prioritäten zu einigen.

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) wurde im Mai 2006 erlassen und wird umgangssprachlich noch heute als Antidiskriminierungsgesetz bezeichnet. Mit dem Bundesgesetz sollen Benachteiligungen aus Gründen der „Rasse“⁶, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität verhindert und beseitigt werden. Zur Verwirklichung dieses Ziels erhalten die durch das Gesetz geschützten Personen Rechtsansprüche gegen Arbeitgeber und Private, wenn diese ihnen gegenüber gegen die gesetzlichen Diskriminierungsverbote verstoßen.

Das AGG findet nicht in allen gesellschaftlichen und rechtlichen Bereichen Anwendung und verbietet auch nicht jede Form der Ungleichbehandlung. Erstens verbietet es Diskriminierungen nur dann, wenn diese auf bestimmten, im Gesetz genannten Merkmalen beruhen. Zweitens sind Ungleichbehandlungen nur in bestimmten gesetzlich genannten Situationen verboten. Rechtsexperten sagen, die Vorgaben der vier EG-Richtlinien würden im AGG nur ungenügend umgesetzt und es sei daher in einigen Punkten europarechtswidrig.

⁶ In dem Gesetzestext wird tatsächlich das Wort Rasse benutzt. Bei dem Gesetz handelt es sich um Übersetzungen Europäischer Richtlinien aus den Jahren 2000 bis 2004. Die in Österreich erschienene Übersetzung spricht hingegen von „ethnischer Zugehörigkeit“.

2.1.2 Statistische Daten zu Migration

Die statistische Erfassung sozialer Phänomene bleibt ein Problem, das für die Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit von Bedeutung ist. Was besagen die statistischen Daten, die die Bundesrepublik zur Migration erhoben hat? In diesem Bereich sind wir sofort mit der Frage konfrontiert, welche Daten denn genau auf welcher Grundlage erhoben worden sind? Die erste Antwort lautet: Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge erstellt jährliche „Migrationsberichte“, die jeweils am Ende des Folgejahres oder im Frühjahr des übernächsten Jahres erscheinen. Zuletzt wurde im Januar 2011 der Migrationsbericht 2009 publiziert. Inhaltlich beziehe ich mich im Folgenden noch auf den im März 2010 veröffentlichten Migrationsbericht des Jahres 2008. Dort wurde eine so genannte Ausländerbestandsstatistik erstellt, deren Grundlage der in der Bundesrepublik Deutschland gültige „Ausländerbegriff“ ist. Als „Ausländer“ gelten alle Personen, die nicht Deutsche im Sinne von Art. 116 Abs. 1 des Grundgesetzes sind, d. h. nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

2008 zählte die hiesige Gesamtbevölkerung 82.002.356 Menschen. Laut Ausländerzentralregister waren davon 6.727.618 Menschen „Ausländer“. Das macht einen Anteil von 8,8 Prozent aus. Vergleicht man die statistischen Daten der vergangenen Jahre, so stellt man fest, dass dieser Prozentsatz über die vergangenen 10 Jahre nahezu gleich geblieben ist. Seit dem Inkrafttreten des Mikrozensusgesetzes 2005⁷ ermöglichen die Daten des Mikrozensus die Identifizierung von Personen mit Migrationshintergrund. Der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ ersetzt heute in amtlichen Verlautbarungen den vorangegangenen Begriff „ausländische Mitbürger“.

Die Statistischen Landesämter und das Statistische Bundesamt erheben die Daten des Mikrozensus. Als Personen mit Migrationshintergrund definiert werden „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2007: 6). Somit gehören auch Spätaussiedler und deren Kinder zu den Personen mit Migrationshintergrund.

In der Pressemitteilung Nr. 033 verkündet am 26.01.2010 das Statistische Bundesamt (Destatis) auf der Basis von Zahlen aus dem Mikrozensus: „Im Jahr 2008 hatten 15,6 Millionen der insgesamt 82,1 Millionen Einwohner Deutschlands einen Migrationshintergrund. Das heißt, 19% der Bevölkerung sind seit 1950 nach Deutschland zugewandert oder Nachkommen von Zugewanderten (2007: 18,7%, 2005: 18,3%)“. Der gestiegene Anteil sei auf zwei Ursachen zurückzuführen: „Gegenüber 2007 ist die Bevölkerung mit Migrationshintergrund durch Zuzug und Geburten um 155 000 angewachsen, gleichzeitig ist die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund um 277 000 auf 66,6 Millionen zurückgegangen. Von der Bevölkerung mit Migrationshintergrund waren 2008

⁷ Gesetz zur Durchführung einer Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt sowie die Wohnsituation der Haushalte (Mikrozensusgesetz 2005 – MZG 2005), BGBl. I 2004, S. 1350-1353.

etwa 7,3 Millionen Ausländerinnen und Ausländer (8,9% der Bevölkerung), und 8,3 Millionen Deutsche mit Migrationshintergrund (10,1% der Bevölkerung)“ (ebd.).

Nun haben wir zwei Eckdaten. Im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung existieren in der Bundesrepublik Deutschland ein „Ausländeranteil“ von 8,8 Prozent und ein Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in Höhe von 19 Prozent. Damit ist der Anteil an der Gesamtbevölkerung fast doppelt so hoch wie der Anteil der vor 2005 erfassten so genannten „Ausländer“ in Höhe von 8,8 Prozent. Die Statistik verdeutlicht, dass unter den Menschen mit Migrationshintergrund mehr als die Hälfte Inhaber eines deutschen Passes sind.

In einer solchen Statistik bleiben aber beispielsweise Menschen schwarzer Hautfarbe unberücksichtigt, wenn in der Generation ihrer Eltern nicht mindestens ein Elternteil einen Migrationshintergrund hatte. Datenerhebungen, die nicht nach Hautfarbe differenzieren, halte ich für wünschenswert. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass gesellschaftliche Marginalisierung und Diskriminierung sehr wohl entlang der Kategorie optischer Erscheinungen einschließlich der Hautfarbe erfolgen. Zur Klientel der Kinder und Jugendarbeit gehören solche Kinder und Jugendlichen mit Sicherheit. Statistisch erfasst werden sie allerdings nicht.

Neben den Migrationsberichten erfolgt alle zwei Jahre der „Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland“. Der achte Bundesbericht vom März 2010 wird mit den Worten eingeleitet, dass „die deutsche Gesellschaft“ einen tiefgreifenden Wandlungsprozess durchlaufe. „Zu den Ursachen gehört nicht zuletzt die demographische Entwicklung, d.h. die Alterung und Abnahme der Bevölkerung, eine niedrige Geburtenrate und Zuwanderung. Kurz gesagt: die deutsche Bevölkerung wird weniger, älter und vielfältiger.⁸ Die ethnische, demographische, kulturelle und soziale Vielfalt ist jedoch regional unterschiedlich ausgeprägt. ... Obgleich die Zuwanderung gegenwärtig vergleichsweise gering ist, prägt der hohe und wachsende Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund die deutsche Gesellschaft nachhaltig.“ (ebd. 35)

Zunächst sei gesagt, dass jede Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland nur über Drittstaaten möglich ist und in den vergangenen Jahren europaweit die juristischen Barrieren der Möglichkeiten, in Europa einzuwandern, erhöht worden sind. Aus diesem Grund sind die aktuellen Zuwanderungszahlen gering und tendenziell rückläufig. Der Bericht der Bundesregierung nennt aber nicht nur statistisch erhobene Daten, sondern er interpretiert sie auch. Betrachten wir die Aussage genauer, dass der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund beständig wachse, während die Zahlen der Zuwanderung vergleichsweise gering seien. Wie lässt sich das erklären?

⁸ Für wesentliche Eckdaten der zukünftigen Bevölkerungsentwicklung in Deutschland vgl. Begleitmaterial zur Pressekonferenz des Statistischen Bundesamtes zur 12. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung am 18.11.2009 in Berlin, abrufbar unter:
http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pk/2009/Bevoelkerung/bevoelkerungsentwicklung2009__Uebersicht,templateld=renderPrint.psm1

In den Kommentaren zu den erhobenen Daten wird dieser sich fortsetzende Trend damit begründet, dass die Zuwandererbevolkerung demographisch jünger sei und deshalb eine höhere Geburtenrate aufweise als die Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. (vgl. Erläuterungen SVR 2010: 16). Fragt man nach den Herkunftsländern ergibt sich in Bezug auf die Bevölkerung mit eigener Migrationserfahrung nach deren Staatsangehörigkeit im Jahr 2008 folgendes Bild⁹:

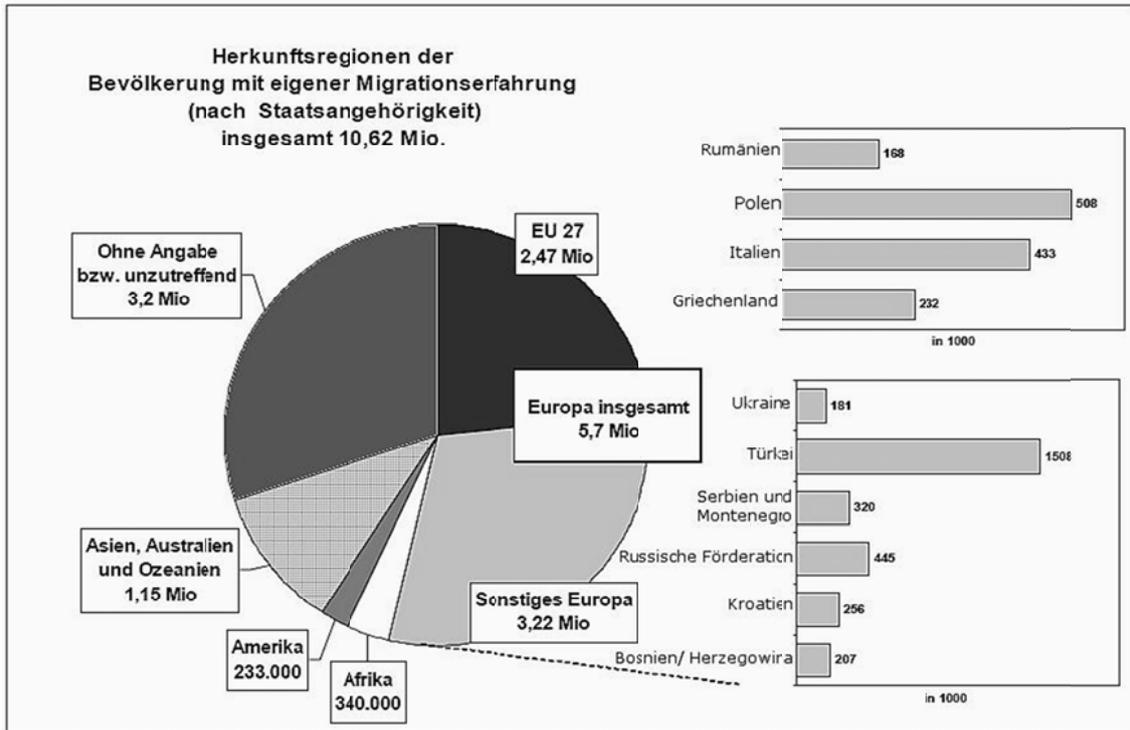


Abb. 1 Herkunftsregionen der MigrantInnen

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2008, eigene Darstellung

Für weitergehende Interpretationen gibt es mittlerweile ein neues Gremium. Ende 2008 wurde von acht großen deutschen Stiftungen, die im Themenfeld Integration und Migration engagiert sind, der unabhängige „Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)“ berufen, der Anfang 2009 seine Arbeit aufnahm. Der SVR veröffentlichte sein erstes Gutachten unter dem Titel „Einwanderungsgesellschaft 2010“. Dieses Gutachten verdichtet gemäß der Aufgabenstellung des SVR erhobene statistische Daten zu Trendbeobachtungen und Folgenabschätzungen in der Entwicklung von Integration und Migration und untersucht die Integrations- und Migrationspolitik in der Bundesrepublik Deutschland bis Ende 2009 kritisch.

Fokussiert auf die Einwanderungsgesellschaft heißt es in diesem Gutachten:

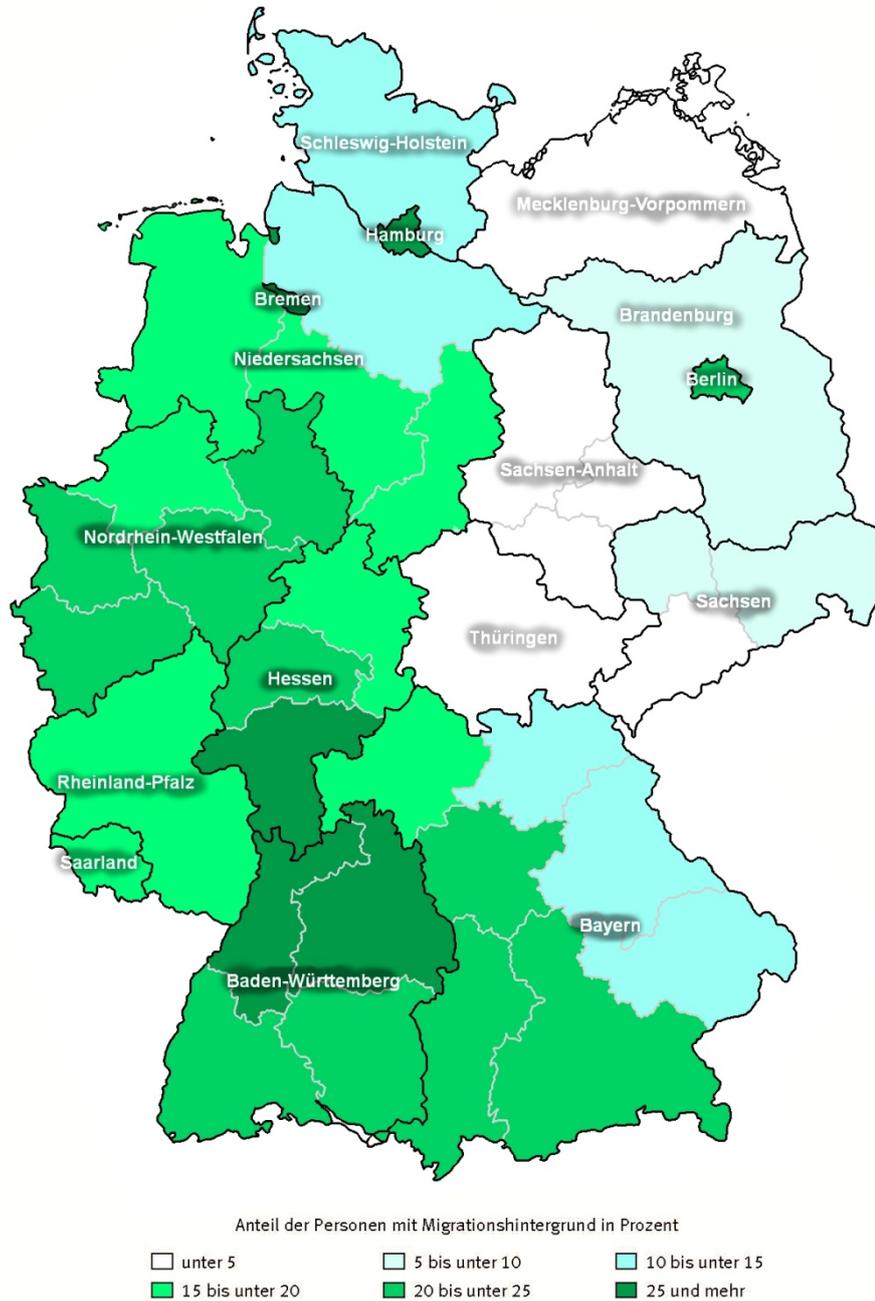
⁹ Quelle: 8. Migrationsbericht, Seite 51 Abb. 3: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/___Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib.property=publicationFile.pdf – abgerufen am 06.09.2010

„Während 1970 noch Zuwanderer aus nur fünf Herkunftsländern (Italien, Spanien, Griechenland, Türkei und ehemaliges Jugoslawien) fast drei Viertel der Gesamtzuwanderung ausmachten, existiert im Migrationsland Deutschland des Jahres 2010 mit Zuwanderern polnischer Herkunft nur noch eine Großgruppe. 75 Prozent der Zuwanderung nach Deutschland verteilen sich hingegen auf mehr als 80 Herkunftsgruppen. In Frankfurt und Stuttgart z. B. stammt die Zuwandererbevolkerung schon seit der Jahrtausendwende annähernd konstant aus weltweit mehr als 170 Ländern. Eine wachsende Vielfalt von Herkunftsländern und -kulturen mit einer internen Pluralität von regionalen und lokalen, ethnischen, sprachlichen und religiösen Identitäten und damit verbundenen kulturellen Werten, Traditionen und Alltagspraktiken kennzeichnet die Einwanderungsgesellschaft. Dazu tritt, oft in mehrfacher Überschneidung damit, die Vielfalt der Migrationszwecke und Migrationspfade: von der hochselektiv angeworbenen Arbeitsmigration auf den verschiedensten beruflich sozialen Ebenen über anerkannte oder Anerkennung suchende Flüchtlinge und Asylbewerber bis hin zur Gruppe der irregulären Zuwanderer, die ihrerseits - abhängig von externen Bedingungen - auf die vielfältigste Weise in sich gebrochen ist. Hinzu kommen von den Behörden des Aufnahmelandes zugeschriebene Gruppenzugehörigkeiten wie Saisonarbeitnehmer, Werkvertragsarbeitnehmer, Flüchtlinge, Asylbewerber, Geduldete, Bildungsinländer und die daraus resultierende Vielfalt im Rechtsstatus und in den Möglichkeiten zur Teilhabe an zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Das Ergebnis ist eine wachsende, oft zu allen anderen Bestimmungsfaktoren von Zuwandereridentitäten quer liegende Divergenz von rechtlichen Statusgruppen, sozialen Gruppen und sozialer Ungleichheit.

Migrationsbiographien, Migrationszwecke, Migrationspfade und ethnokulturelle Identitäten oder Zuschreibungen sind bei alledem aber nur Teilaspekte einer „multidimensionalen Diversität“ (Vertovec 2007) unserer Gesellschaft, in der sich Soziallagen und Milieus nicht allein entlang einer Trennlinie zwischen Zuwanderern und Mehrheitsbevölkerung voneinander abheben. Multiple Identitäten, nicht nur von Zuwanderern, begegnen einander vielmehr auch im Wandel von kommunikativen Milieus in Beruf, Alltag und verschiedensten anderen Sozialbezügen. All dies führt dazu, dass sich die Einwanderungsgesellschaft auch jenseits der unmittelbaren Migrations- und Integrationsbezüge eigendynamisch stets weiter ausdifferenziert. Ergebnis ist die vielen modernen Einwanderungsgesellschaften gemeinsame Erfahrung eines beschleunigten und viele Zeitgenossen scheinbar überfordernden Wandels von Strukturen und Lebensformen, bis hin zur lokalen Ebene mit dem schnellen Wechsel der Bewohner in bestimmten Stadtvierteln und Quartieren. ... Heterogenität und Differenz als Normallage ertragen zu lernen wird damit zur Hauptaufgabe der Sozialisation in der Einwanderungsgesellschaft, deren vielgestaltiger Wandel umso mehr auf eine gemeinsame Basis von Werten und Normen angewiesen ist.“ (SVR 2010: 16)

Auf diese Trendbeobachtung und Folgeabschätzung des SVR möchte ich mich zunächst beschränken und sie noch um eine Abbildung der bundesweiten Verteilung der Menschen mit Migrationshintergrund im Jahr 2008 ergänzen.

Abb. 3 Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung
im Jahr 2008
in den Regierungsbezirken und Ländern



Ergebnisse des Mikrozensus 2008

© Statistisches Bundesamt 2010

Abb. 2 Bundesweite Verteilung der MigrantInnen

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2008¹⁰; farblich überarbeitet.

¹⁰ Entnommen aus: Statistisches Bundesamt: Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2008. Fachserie 1 Reihe 22, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Wiesbaden 2010, S. 16

2.1.3 Statistische Daten zu MigrantInnen im Kinder- und Jugendbereich

Für die Soziale Arbeit mit jungen MigrantInnen sind nicht allein die statistischen Daten zu Migration evident, sondern ebenfalls jene Daten, die sich mit Kindern und Jugendlichen im Allgemeinen befassen. Jugendhilfe ist im Unterschied zum Bildungswesen sehr auf Gesetzesvorgaben angewiesen. Daraus folgt, dass Gesetzespragmatismus in ihrer Struktur entsprechend ausgeprägt ist. Das Gesetzeswerk dieses Bereichs sozialpädagogischer Arbeit nennt sich Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und bildet das achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII). Es wurde zuletzt Anfang der 1990er Jahre reformiert und ist in dieser Fassung noch heute gültig. Zum Gewicht des reformierten KJHG sagt Thiersch, es sei in vielem als Empfehlung, Anregung und Strukturierungsvorgabe formuliert und deshalb auf eine fachlich ausholendere Konzeptdiskussion sehr angewiesen (vgl. Thiersch 1997: 15).

Es existieren also Bestimmungen, die gesetzlich festlegen, worin Jugendhilfe besteht. Jugendhilfe ist nach § 3 Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) sowohl Aufgabe der öffentlichen als auch der freien Träger (weiterführend zu Organisationsstrukturen und Tätigkeitsfeldern Sozialer Arbeit vgl. Abschn. 3.2.2). Sie soll nach § 1 Absatz 3 KJHG/SGB VIII Hilfe zur Verwirklichung des Rechts des jungen Menschen auf „Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ gemäß Absatz 1 KJHG/SGB VIII leisten. Zu ihren Grundzielen und Grundpflichten gehört es nach Absatz 3, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen, Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl zu schützen und dazu beizutragen, positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien sowie eine kinder- und familienfreundliche Umwelt zu erhalten oder zu schaffen.

Kinder- und Jugendhilfe hat aber nicht nur die eben beschriebene gesetzlich Vorgabe, sondern es gehört nach § 8 SGB I zu den sozialen Rechten junger Menschen und ihrer Personensorgeberechtigten, Leistungen der Jugendhilfe in Anspruch zu nehmen. Dabei geht es sowohl um die allgemeinen Förderbereiche als auch um den Bereich der Hilfe zur Erziehung als Einzelfallhilfe (vgl. Happe & Sengling 1997).

Jugendhilfe entwickelte sich historisch als Erziehungsinstanz im Hinblick auf ihre Inhalte, Strukturen und Träger aus den gesellschaftlichen Bedürfnissen und je aktuellen Problemlagen der verschiedenen Epochen der letzten 150 Jahre. Neben Erziehungsangeboten, die im Wesentlichen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit der TeilnehmerInnen beruhen, gibt es Bereiche, die stärker durch die Mitwirkung von Instanzen der sozialen Kontrolle (Gerichte, Polizei) betroffen sind.

Im Zuge der außerparlamentarischen Protestbewegung der 1960er Jahre entwickelte die Jugendhilfe ein neues Selbstverständnis. Demnach ist sie als ein von der Gesellschaft bereitzustellendes System von direkten und indirekten Leistungen zu definieren,

das der Verbesserung der Entwicklungschancen von Kindern und Jugendlichen wie auch der Entfaltung ihrer sozialen, humanen und solidarischen Verhaltensweisen dienen soll.

„Dies soll sowohl durch pädagogisch unterstützende Angebote als auch durch solche geschehen, die Ungleichheiten und Benachteiligungen verringern sowie Entwicklungsdefizite beheben. Dieser Anspruch an Ziel und Aufgabe der Jugendhilfe schließt neben pädagogischen, beratenden, aktivierenden und therapeutischen Leistungen die Feststellung und Analyse der strukturell verursachten Defizite und deren Rückmeldung an Politik und Planung ein“ (Happe & Sengling 1997: 520).

Das KJHG sieht die periodische Veröffentlichung von Kinder- und Jugendberichten der Bundesregierung vor. Der 11. Kinder- und Jugendbericht stellt den ersten Gesamtbericht dar, der über die Lage der Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik sowie über die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt Bericht erstatten soll. Er weist darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland etwa 14 Prozent aller Gleichaltrigen ausmachen, sodass sie eine zahlenmäßig nicht zu übersehende Zielgruppe der Jugendhilfe darstellen. Viele Arbeitsfelder der Jugendhilfe hätten ihre Angebote noch nicht ausreichend auf die besonderen Bedürfnisse von allochthonen Kindern und Jugendlichen ausgerichtet. Hervorgehoben wird dabei insbesondere der Bereich Hilfen zur Erziehung (vgl. BMFSJ 2002: 210 ff). Der Bericht fordert daraus folgend, die kulturelle Vielfalt in der Jugendhilfe stärker anzuerkennen und den Bedürfnissen Zugewanderter durch die Bereitstellung niedrigschwelliger Angebote, den Abbau von Kommunikationsbarrieren und die Anerkennung von Mehrsprachigkeit Rechnung zu tragen (vgl. BMFSJ 2002: 217).

Zur Ergänzung hat die Kommission „Materialien“ in Auftrag gegeben, deren 5. Band den Titel trägt „Migration und die europäische Integration“ (Diefenbach, Renner, Schulte 2002). Auf der Grundlage umfangreichen Datenmaterials des Deutschen Jugendinstituts in München, des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung in Berlin (SOEP) sowie der Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik an der Universität Dortmund wurden mehrere Expertisen angefertigt. Hier beschreibt Günter Renner in seiner Untersuchung „Kinder ausländischer Eltern in der Jugendhilfe“ (vgl. ebd. 2002: 71–126) den Gegenstand dergestalt, dass Jugendhilfe von „Eltern ausländischer Kinder“ verlange, dass diese zusätzliche Statusvoraussetzungen erfüllen müssten (im Vergleich zu Eltern, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen) und mit Inanspruchnahme von Hilfeleistungen ihren Aufenthalt und Verbleib in der BRD gefährden könnten. Dieser Fakt variere je nach Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsstatus der Eltern und des Kindes und je nach Art und Zweck der Hilfeleistungen. Kinder und Jugendliche seien den daraus erwachsenden Schwierigkeiten in starkem Maße ausgesetzt.

Auch Renner betont in seinen Ergebnissen an erster Stelle, dass Leistungen der Jugendhilfe für Kinder „ausländischer Eltern“ in Deutschland weitgehend von der Staatsangehörigkeit und dem Aufenthaltsstatus von Eltern und Kind abhängig seien. Das

zum Zeitpunkt der Untersuchung geltende Ausländerrecht hätte mit seiner Vielfalt der Aufenthalts- und Bleiberechte eine klare und einfache Feststellung der Grundlagen für Jugendhilfeleistungen erschwert, während die jüngsten Reformen des Staatsangehörigkeits- und des Kindschaftsrechts zu einer Stärkung der rechtlichen Positionen der Kinder und Jugendhilfeeinrichtungen beigetragen hätten.

Insbesondere erwähnt wird in dieser Untersuchung, dass die Inanspruchnahme bestimmter Jugendhilfeleistungen aufenthaltsrechtliche Folgen habe. „Wer Hilfe zur Erziehung außerhalb der eigenen Familie oder Hilfe für junge Volljährige nach dem SGB VIII erhält, kann ausgewiesen werden; dies gilt allerdings nicht für einen Minderjährigen, dessen Eltern oder allein personensorgeberechtigter Elternteil sich rechtmäßig im Bundesgebiete aufhalten (§ 46 Nr. 7, Auslg.)“ (ebd.: 124). Die Gewährung von Jugendhilfemaßnahmen gewinne dadurch „eine empfindliche Einschränkung“ (ebd.: 124). Beschränkt auf einen Teil der Daten des statistischen Bundesamtes für das Jahr 1998 lassen sich die Leistungen der Jugendhilfe, erhoben in den Bereichen institutionelle Beratung, Betreuung einzelner junger Menschen auch durch einen Erziehungsbeistand, sozialpädagogische Familienhilfe, Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses wie folgt interpretieren:

„Der Anteil ausländischer Hilfeempfänger liegt bei allen diesen Leistungen über dem Anteil der Ausländer an der gesamten Wohnbevölkerung, der im Jahr 1998 etwa 8,9 Prozent betrug. (...) Betrachtet man die für die Jugendhilfe in Betracht kommende Altersgruppe der jungen Menschen im Alter von 27 Jahren, schwankte der Anteil der Ausländer in den Jahren 1995 bis 1998 zwischen 12,5 Prozent und 13,1 Prozent. Ihr Anteil an Jugendhilfeleistungen wich hiervon teilweise ganz erheblich ab. Während er bei Erziehungsberatung (6,2 Prozent), Tagesgruppe (8,1 Prozent) und Vollzeitpflege (5,3 Prozent) wesentlich unter dem Altersgruppenanteil lag, übersteigt er diesen bei sozialer Gruppenarbeit (25,4 Prozent), Inobhutnahme (21,4 Prozent) und Herausnahme (18,8 Prozent) deutlich. Ungefähr dem Bevölkerungsanteil adäquat verhielten sich die Leistungen Betreuungshelfer (15,6 Prozent), sozialpädagogische Einzelbetreuung (9,4 Prozent), Erziehungsbeistand (10,1 Prozent) und Heimerziehung (9,4 Prozent). Auf welche Ursachen im Einzelnen die teilweise disproportionale Inanspruchnahme von Jugendhilfeleistungen durch Ausländer zurückzuführen ist, bedarf einer genaueren Untersuchung, bei der zwischen den einzelnen Hilfearten und Altersgruppen differenziert werden muss“ (ebd. 110-111).

Die an den Daten der Jugendhilfestatistik orientierte Darstellung im 11. Kinder- und Jugendbericht zeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den ambulanten präventiven und wenig eingreifenden Erziehungshilfen wie Erziehungsberatung, sozialpädagogischer Familienhilfe, Erziehungsbeistand und Tagesgruppen, unterrepräsentiert sind. Zudem wird in diesem Bericht herausgearbeitet, dass allochthone Kinder und Jugendliche im Bildungssystem benachteiligt würden. Sie seien häufig sozioökonomischen Belastungen ausgesetzt. Migrationsfamilien verzeichneten eine

im Schnitt höhere Arbeitslosenquote, verfügten über niedrigere Einkommen und seien öfter von Armut betroffen als deutsche Familien. Allochthone Kinder und Jugendliche wüchsen oft unter schwierigen Wohnverhältnissen auf und hätten größere gesundheitliche und psychische Risiken.

Als ein Ergebnis dieser kleinen Skizze der legislativen und juristischen Hintergründe Sozialer Arbeit im Kinder- und Jugendbereich bleibt hier festzuhalten, dass zwar jedes Kind und jeder Jugendliche ein Recht auf Erziehung hat, die Einforderung dieses Rechts in vollem Umfang jedoch nicht für alle Kinder- und Jugendlichen, die in der Bundesrepublik leben, gleichermaßen möglich ist. Es gibt auch hier bestimmte und prekäre Inklusionsbedingungen. Ein Bedarf an Hilfe lässt sich jedoch nicht wirklich über die Legislative und Justiz steuern, denn Soziale Arbeit hat es in diesem Bereich mit vielerlei Grauzonen zu tun. Dort taucht beispielsweise die Frage auf, wie SozialpädagogInnen und soziale Einrichtungen damit umgehen, dass sie mit der Angabe falscher Voraussetzungen von ihrer Klientel getäuscht werden (etwa in falschen Altersangaben - die offensichtlich und dennoch amtlich nicht nachweisbar sind - damit KlientInnen als Jugendliche weiterhin sozialpädagogisch betreut werden können, während sie als Jungerwachsene sofort in Abschiebehaft genommen werden würden).

Mittlerweile sind diese Daten zehn Jahre alt. Der Mangel an Daten hat seine Ursache darin, dass junge MigrantInnen unverständlicherweise nicht in aktuelle quantitative sozialwissenschaftlichen Studien einbezogen und dort thematisiert werden (vgl. Boos-Nünning & Karakasouglu 2006: 11). Aktuelle Daten finden sich nur im 8. Migrationsbericht der Bundesregierung, der im März 2010 publiziert wurde.

Zum Thema Schulen und Bildungsgänge ist dort zu lesen:

„Zum Schulalltag gehören heute Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, insbesondere in den westdeutschen Bundesländern und in Berlin. München verzeichnet seit Jahren 50 % Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund unter den Erstklässlern. Ähnlich sieht es beispielsweise in Hamburg, Stuttgart, Frankfurt am Main, Wiesbaden und Ludwigshafen aus. In einigen Quartieren der Großstädte hat der Anteil von Kindern unter sechs Jahren mit einem Migrationshintergrund die 75 % Marke überschritten. 139 Schulen stehen dadurch vor enormen Herausforderungen. ... Der Mikrozensus weist im Jahr 2008 für 3,03 Millionen aller Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender und berufsbildender Schulen einen Migrationshintergrund aus. Von ihnen sind über 2,2 Millionen in Deutschland geboren und haben keine eigene Migrationserfahrung.“ (ebd.: 90-91)

„Unter Berücksichtigung des Merkmals Migrationshintergrund ist in Bezug auf Schulformen eine quantitative Ausweitung der eingangs betonten Disparitäten bei Beibehaltung der Grundrelationen festzustellen: Laut Mikrozensus 2008 hatten nur 21,1 % aller Schülerinnen und Schüler an Gymnasien einen Migrationshintergrund, an Hauptschulen dagegen lag ihr Anteil mit 42,6 % doppelt so hoch

... Bei den Absolventinnen und Absolventen ohne deutsche Staatsangehörigkeit dominiert auch weiterhin der Hauptschulabschluss. Während rund 70 % der deutschen Schulabgängerinnen und Schulabgänger einen mittleren oder höheren Abschluss erzielen, gilt dies nur für gut 40 % der ausländischen Jugendlichen. Besonders eklatant ist der Abstand zwischen deutschen und ausländischen Schulabgängerinnen und Schulabgängern weiterhin bei der Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife. Während im bundesweiten Durchschnitt jede/r dritte deutsche Schüler/in die allgemein bildende Schule mit dem Abitur abschließt, ist es bei den ausländischen Jugendlichen nicht einmal jede/r zehnte.“ (ebd.: 95 -96)

Ein anderer Abschnitt befasst sich mit der interkulturellen Öffnung der Jugendverbände. Dort heißt es, Jugendliche mit Migrationshintergrund seien in den etablierten Jugendverbänden noch immer deutlich unterrepräsentiert. Es lägen zwar keine validen empirischen Daten vor, doch werde dies übereinstimmend aus der Praxis berichtet (vgl. Seckinger et al. 2009: 13).

„Während die Angebote der offenen Jugendarbeit von jungen Migrantinnen und Migranten häufig angenommen werden, fühlt sich diese Zielgruppe von den etablierten Jugendverbänden weniger angesprochen. Als Ursachen für die höhere Attraktivität der offenen Jugendarbeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund werden u. a. die Niedrigschwelligkeit des Zugangs, die Verankerung im sozialräumlichen Umfeld, die Unverbindlichkeit sowie die politische, religiöse und weltanschauliche Neutralität der Angebote genannt“ (8. Migrationsbericht 2010: 316).

Zur Sozialen Arbeit selbst sind keine expliziten Daten erhoben worden.

2.2 Forschungsstand zu Variationen Interkultureller Pädagogik

Von Interkultureller Pädagogik ist immer dann die Rede, wenn es um die pädagogische Auseinandersetzung mit Migration geht. Mecheril und Kalpaka sagen, im deutschsprachigen Raum hat sich ‚interkulturell‘ zu einem signifikanten Zeichen entwickelt, das diese Auseinandersetzung markiert (vgl. Mecheril 2010: 84).

Will man also MigrantInnen beschreiben, ist es immer noch üblich, an erster Stelle kulturelle Spezifika zu thematisieren, um einen Unterschied fassbar zu machen zwischen autochthoner und allochthoner Bevölkerung. Auch ich werde in dieser Arbeit auf den Begriff der Kultur nicht verzichten. Nicht etwa, weil ich kulturelle Differenzen jugendlicher MigrantInnen für sehr relevant halte. Eher bin ich der Ansicht, dass sie überbewertet werden. Nichtsdestotrotz gibt es vier Gründe, aus denen ich den Gebrauch des Begriffs Kultur für sinnvoll halte.

Der wesentliche Grund ist, ich gehe davon aus, dass kulturelle Gebundenheiten von und somit auch kulturelle Differenzen zwischen Individuen eine Wahrheit in der Sache selbst haben. Es gibt Konzepte Sozialer Arbeit, auf die wir in diesem Kapitel zu sprechen kommen werden, die davon ausgehen, es sei Professionellen möglich, eine Position jenseits der Kulturen zu beziehen. Von einem solchen Ideal halte ich ebenso wenig wie von dem Ideal der völligen Unparteilichkeit von SozialpädagogInnen. Derlei Ideale halte ich auch nicht für erstrebenswert, denn meiner Ansicht verschleiern sie eher das Feld tatsächlicher Möglichkeiten beruflichen Handelns.

Gehe ich aber von der eigenen kulturellen Gebundenheit aus, sitzen wir Professionellen der Sozialer Arbeit quasi im selben Boot wie unsere Klientel. Aber wie wir an Oevermanns Definition professionalisierter Praxen ablesen können, haben SozialpädagogInnen eine besondere Verantwortung für die stellvertretende Deutung eines Einzelfalls und für die Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der Gestaltung des interaktiven Hilfeprozesses, aus dem sich meines Erachtens ein Anspruch auf Selbstreflexion internalisierter Normen und kultureller Gewohnheiten der Professionellen entwickelt.

Der zweite Grund besteht darin, dass ich die im bisherigen Diskurs gebräuchlichen Begriffe weiterverwenden möchte. Theoretisch bestünde hier die Möglichkeit einen anderen theoretischen Bezugsrahmen zu entfalten, der nicht auf den Begriff Kultur zentriert ist. Zu Beginn dieser Arbeit habe ich darüber nachgedacht und den Gedanken verworfen. Einerseits ist es sehr schwer, in einen laufenden Diskurs neue Begrifflichkeiten einzuführen. Würde man andererseits neue Begriffe setzen, was zweifelsohne eine Innovation sein kann, gelangt man unter Umständen zu ähnlichen Problemfeldern, auf denen sich schon „die alten“ Begriffe als schwer handhabbar erwiesen hatten. In diesem Sinne stelle ich mich also dem laufenden Diskurs.

Der dritte Grund hat mit den Perspektiven und Bezugsfeldern dieses Diskurses zu tun. In einer sehr einfachen Herleitung gewann der Begriff Kultur als eine Kategorie der Differenzierung Relevanz, seit in Südeuropa angeworbene Arbeitskräfte dauerhaft in der Bundesrepublik blieben. Neben eine vermeintlich homogene Mehrheit trat eine Minderheit, die gerne dafür verantwortlich gemacht wurde, dass durch ihr Hier-Sein die Gesellschaftsstruktur heterogen geworden sei. Jedoch gab es Migration schon immer. Im vorhergehenden Kapitel haben wir außerdem gesehen, dass gesellschaftliche Heterogenität ursächlich wenig mit Migration zu tun hat, sondern aus einer genuin gesellschaftlichen Entwicklung der funktionalen Differenzierung folgt. Ebenso haben wir gesehen, dass Normen und Normalitäten sich in diesem Prozess als allgemein gültige Werte der Gesellschaft auflösen und sich ebenfalls ausdifferenzieren. Vor diesem Hintergrund meine ich, dass zur Beschreibung pluraler Lebenswelten und individuell sehr verschiedener Lebenspraxen die Kategorie Kultur durchaus adäquat sein kann, um Zustände und Differenzen zu beschreiben. Die Cultural Studies haben Kultur als eine Perspektive gebraucht, um die vielfältigen Prozesse der Konstruktion sozialer Differenz und Identität artikulieren und analysieren zu können (s. Abschn. 2.3.1). Wir könnten unterschiedliche Lebenspraxen und Differenzen auch dann noch mit der Kategorie

Kultur beschreiben, wenn möglicherweise und hoffentlich die Kategorie des Migrationshintergrundes an Relevanz für die Soziale Arbeit verliert, sofern in der Zukunft damit keine individuellen und strukturellen Benachteiligungen mehr verbunden sein würden.

Der vierte Grund hängt mit dieser Entwicklung und dem Selbstverständnis vieler MigrantInnen zusammen: Sie wollen anders sein als eine „Normfigur“ und gebrauchen die Kategorie Kultur zur Selbstbeschreibung und Unterscheidung von Anderen. Gleiches begegnet uns nicht allein bei MigrantInnen sondern beispielsweise auch bei autochthonen Jugendlichen und älteren Menschen.

Man stellte sich seit der Arbeitskräfteanwerbung in Europa in den 1950er Jahren einer veränderten Gesellschaftsstruktur und entwickelte in Etappen pädagogische Vorstellungen, deren Anspruch es immer wieder war und ist, diesem Wandel gerecht zu werden. Viele dieser Vorstellungen erwiesen sich als zu kurz und eng gefasst. Oder sie wurden durch den weiteren gesellschaftlichen Wandel überholt. In dem berühmten Bild Hegels beginnt die Eule der Minerva erst in der Dämmerung ihren Flug - soll heißen, wie wir bei Oevermann gesehen haben, kann die wissenschaftliche Erkenntnis immer nur nachträglich rekonstruierend die Geltung dessen überprüfen, „was die Praxis selbst in der Krisenhaftigkeit und Offenheit ihres Tagewerkes vollbracht hatte“ (Oevermann 1996: 79).

Da stetig darum gestritten wurde und wird, welchen Stellenwert kulturelle Differenz von MigrantInnen für die Soziale Arbeit habe und wie genau eine Interkulturelle Pädagogik zu gewichten und bestimmen sei, ist es sehr schwer, einen Forschungsstand als Status Quo darzulegen. Ich beschreibe ihn in den folgenden Abschnitten als eine Art Entwicklungsbericht. Zunächst werden die Phasen der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft erörtert. Diese führten zur Herausbildung einer „Interkulturellen Pädagogik“ und es wird dargelegt, welche Wirkung auf die Soziale Arbeit sich damit verband. Dort entwickelte man die so genannte Interkulturelle Kompetenz als „sozialpädagogische Schlüsselqualifikation“, die anschließend in verschiedenen Variationen dieses Modells dargestellt und bewertet wird.

Voranstellen möchte ich an dieser Stelle die leitenden Motive Interkultureller Pädagogik, wie sie Auernheimer formuliert hat: Sie tritt für die Gleichheit Aller ein (ungeachtet ihrer Herkunft), sie respektiert Anders-Sein, sie ist fähig zu interkulturellem Verstehen und zu interkulturellem Dialog (vgl. Auernheimer: 2007: 21).

Zum Verständnis einer interkulturellen Überschneidungssituation habe ich die Ausführungen Mecherils als theoretische Basis gewählt. Es sind genau diese interkulturellen Überschneidungssituationen, auf die sich die interviewten SozialpädagogInnen während des Interviews gedanklich beziehen, die hier wissenschaftlich betrachtet und interpretiert werden. Aus diesem Grund nehme ich Mecherils Definition vorweg.

Eine interkulturelle Überschneidungssituation haben wir uns als eine Situation vorzustellen, die von den InteraktionsteilnehmerInnen aktiv als interkulturelle erzeugt wird. Sie ist kein Phänomen, das vorher schon vorhanden wäre (vgl. Mecheril 2002: 23). Diese Betrachtungsweise knüpft an Meads und Schützes Verständnis von Interaktionen an, die sie ebenfalls als aktiv hergestellte (und nicht vorhersehbar determinierte) Situationen sehen (vgl. Abschn. 1.4.1). Weiterführend geht Mecheril davon aus, dass eine interkulturelle Überschneidungssituation hergestellt werde, indem gesellschaftliche, institutionelle, interaktive und kulturelle Praktiken in ein je spezifisches Verhältnis zueinander gebracht würden. So werde es möglich, interkulturelle Überschneidungssituationen als Schnittmenge dieser Praktiken zu betrachten. In dieser Perspektive tritt jede/r mit jedem/r in eine interkulturelle Überschneidungssituation. Sie ist dann nicht als eine besondere Situation zu verstehen, in die man nur gerät, wenn man es mit MigrantInnen zu tun hat, sondern alle pädagogischen Situationen können als interkulturelle Situationen verstanden werden (vgl. Mecheril 2010: 79). Nur auf diese Weise sei zu erreichen, dass (Sozial-) PädagogInnen ihrer Klientel nicht mit Typisierungen gegenüberstehen, denn damit würde „das Moment der Selbstbezüglichkeit des Gegenübers in einer Weise aufgehoben, die der Situation ihre Singularität und ihren pädagogischen Gehalt nimmt“ (Mecheril 2002: 24).

2.2.1 Klassifikation und Distribution der Betreuung von MigrantInnen in den 1950ern Jahren

Von 1955 bis 1973 wurden mithilfe der Bundesanstalt für Arbeit Arbeitskräfte in Europa und angrenzenden Ländern zur Beschäftigung in der Bundesrepublik angeworben. Die in den 1960er Jahren aus Süd- und Südosteuropa angeworbenen Arbeiter waren in der Regel jung und ledig. Sie planten, bei Erreichung ihrer Sparziele zu ihren Familien im Herkunftsort zurückzukehren. Im Jahr des Anwerbestopps 1973 hatte sich aus deren vorgesehener befristeter Beschäftigung jedoch der Trend zum dauernden Aufenthalt durchgesetzt. Familienangehörige zogen nach und Kinder wurden in der BRD geboren. Die Schulpflicht wurde auf diese „Gastarbeiterkinder“ ausgedehnt. Schon in den 1960er Jahren war den Verbänden der freien Wohlfahrtspflege die Sozialberatung und -betreuung dieser MigrantInnen zugefallen.

Die konfessionell bzw. weltanschaulich orientierten Verbände hatten sich die ZuwanderInnen je nach ihrer konfessionellen Orientierung zugeordnet (vgl. Puskeppeleit; Thränhardt 1990: bes. 45-140). Die katholische Caritas übernahm die Fürsorge für die katholischen MigrantInnen aus Italien, später Kroatien, Spanien und Portugal. Die evangelische Diakonie übernahm die Beratung jener MigrantInnen, die zwar christlich, aber nicht katholisch waren, also vor allem solche aus Griechenland. Der dritte große Verband, die Arbeiterwohlfahrt, übernahm alle nichtchristlichen, vorwiegend islamischen MigrantInnen, die im Laufe der Zeit die bei weitem größte Gruppe bildeten (vgl. Radtke 1997: 38-39).

Die gewählten Kategorien der Aufteilung der neuen Klientel entsprachen den Interessen der konfessionsgebundenen Verbände. Man hätte auch eine Aufteilung nach dem Alphabet vornehmen können, oder nach Einwanderungsjahrgängen, nach Berufsgruppen oder Geschlecht usw. Stattdessen bildeten vermeintliche religiöse Differenzen und sprachliche Gemeinsamkeiten die Kategorie der Aufteilung. Es wurden also nach Maßgabe der weltanschaulichen vermeintlichen religiösen Orientierung administrierbare Gruppen geschaffen. Kulturell determinierte Unterscheidungen dienten dazu, die Klientel zu sortieren und „verwaltbar“ zu machen. Durch diese Praxis der Verbände wurden die amorphen Gruppen von ZuwanderInnen im Betreuungs- und Beratungsalltag der Verbände zu RepräsentantInnen ihrer vermeintlichen nationalen Kultur, da fortan nur noch davon gesprochen wurde, dass die Diakonie für „die Griechen“ zuständig sei, die Caritas für „die Italiener“, „die Spanier“, „die Portugiesen“ usw. Die Verbände schufen sich ein eigenes Parasystem der Sozialbetreuung von MigrantInnen, dessen Professionalisierungsgrad sehr gering war (vgl. Radtke 1997: 38-39).

Man erkennt in diesem kurzen Rückblick der Bestimmung von Zuständigkeiten für MigrantInnen eine Geschichte der Zuschreibungen. Anhand dieser rekonstruierten Vorgehensweise lässt sich genau das nachzeichnen, was Bommers und Scherr (vgl. 2000: 148-149) aus der neueren Organisationsforschung auf die Soziale Arbeit übertragen haben: Auf die Unsicherheit resultierend aus den Fragen, wer als Hilfebedürftiger gelten darf und wie Hilfe in welcher Form durch wen erbracht werden soll, reagieren Organisationen der Sozialen Arbeit mit Entscheidungen. In Beantwortung dieser Fragen bilden sich organisationsspezifische Traditionen heraus. Die Bearbeitung des Problems der „Aufteilung“ und Zuordnung der MigrantInnen verlief strukturabhängig. Entsprechend der kognitiven Landkarten (vgl. Weik 1985) der Verbände der freien Wohlfahrtspflege handelten diese nach ihrer Tradition der konfessionellen Zuständigkeit. Es hätte sich auch - orientiert an den Bedarfen der Klientel - die Caritas auf die Sozialberatung bezüglich des Familiennachzuges spezialisieren können und die Diakonie etwa auf alle Probleme, die im Zusammenhang der Beschulung der Kinder aus Migrationsfamilien aufkommen können. Das wäre dann gemäß der Systemtheorie eine umweltorientierte Entscheidung der Organisationen gewesen.

2.2.2 Drei Phasen der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft seit 1970

Wenn es Soziale Arbeit mit MigrantInnen zu tun bekam, wurde diese Arbeit seit Beginn der 1970er Jahre als „Ausländerpädagogik“ betitelt, die sowohl die Ebene des praktischen pädagogischen Handelns als auch die Entwicklung entsprechender theoretischer Konzepte umfasste (vgl. u. a. Niekrowitz 1990). In der Fachliteratur wird die „Ausländerpädagogik“ eindeutig inhaltlich und zeitlich begrenzt. Nieke (1986) bezeichnet sie als eine erste Phase der Theoriebildung, die inhaltlich auf eine Nachsozialisation der MigrantInnen abzielte (vgl. Auernheimer 2003: 37).

Gesellschaftliche Probleme, die sich aus der objektiven Ungleichverteilung des Zugangs zu den Ressourcen gesellschaftlichen Wohlstands ergeben, sollten „subjektiv“ durch „Bildungsarbeit“ kompensiert werden. Die Auffassung der Integrationsfrage als Bildungsfrage wurde nicht zuletzt deshalb bevorzugt, weil sie auf diesem Weg bürokratisch bearbeitbar erschien und zu mess- und quantifizierbaren Ergebnissen führen sollte (vgl. Radtke 1988: 303).

Die Integrationsfrage wurde ausschließlich als Bildungsfrage diskutiert (vgl. Kiesel 1999: 348) und damit an die Schulen delegiert. Das Schulwesen reagierte auf organisatorischer Ebene, was sich an den damaligen Beschlüssen der Kultusministerkonferenzen ablesen lässt. Maßgebend in dieser ersten Phase der Theoriebildung war die Orientierung an der von der Kultusministerkonferenz in ihren Empfehlungen vorgegebenen Doppelaufgabe oder „Doppelstrategie“, nämlich Integration plus „Erhaltung der kulturellen Identität“. Letzteres sollte einer Rückkehrfähigkeit der MigrantInnen dienen. Pädagogik wurde hier als Kompensation begriffen und von erziehungswissenschaftlicher Seite häufig kritisiert (vgl. Auernheimer 2003: 38; Gogolin 1998: 128 ff.; Niekrawitz 1990: 14 ff.).

Die Ursache der Probleme der allochthonen Kinder wurde in deren „anderen“ kulturellen Zusammenhängen vermutet. Es wurde angenommen, dass daraus für sie Identitätskonflikte in der Aufnahmegesellschaft entstehen würden. Dies führte dazu, dass an die Sozialpädagogik die Aufgabe herangetragen wurde, den Kindern bei der Bewältigung von angenommenen „Kulturkonflikten“ zur Seite zu stehen. Man ging davon aus, die Familien mit Migrationshintergrund seien traditionale und autoritär strukturierte Einheiten, die angeblich Modernitätsdefizite aufwiesen, weil sie ihre Erziehungsziele nicht genügend auf Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ausrichteten, sodass die Forderung nach einer „zweiten Kindheit“ für diese Kinder aufkam.

Grundlage dieser pädagogischen Ansätze war die Annahme einer durch Kulturkonflikte bedingten Identitätsdiffusion und mit ihr verbundenen Handlungsunfähigkeit der Angehörigen ethnischer Minderheiten, obwohl diese keineswegs in einem „Niemandland“ zwischen den Kulturen lebten und durchaus über soziale Handlungs- und Überlebensstrategien verfügten. Hier, so Kiesel (1999), wurde jedoch der Prozesscharakter von Kultur ebenso übersehen, wie der Tatbestand, dass die „Heimatkultur“ als Bezugsgröße nicht mehr mit der faktischen Sozialstruktur oder autochthonen Traditionen korrespondierte und ihre Pflege folkloristische Züge annehmen könnte. „Da (...) Folklore noch nicht einmal am kontinuierlichen Wandel im Herkunftsland partizipiert, ist sie konservativ, tendiert zum Nationalismus und fördert Re-Segmentationen der Sozialstruktur.“ (Hamburger 1983: 94) Die Theoriebildung ging davon aus, dass die „kulturelle Zerrissenheit“ der Kinder aus Migrationsfamilien zu schwerwiegenden Identitätsstörungen führe, um damit die Notwendigkeit „ausländerpädagogischen Handelns“ zu begründen.

Die entsprechenden Maßnahmen und Projekte blieben wenig erfolgreich. Daten, die Ende der 1960er Jahre erhoben worden waren, belegten, dass Kinder aus Migrationsfamilien von weiterführenden Bildungsangeboten faktisch ausgeschlossen waren. Darüber hinaus war die Bilanz nicht erreichter Bildungsabschlüsse dramatisch (vgl. Boos-Nünning u. a. 1976). An der strukturellen Benachteiligung der Einwanderer hatte sich nichts geändert. Czock konstatiert, dass spätestens ab Mitte der 1970er Jahre ein erhöhter Bedarf nach Erklärung dieser Ergebnisse bestand (vgl. Czock 1993: 72). Unter Erklärungsdruck gerieten deshalb die Ausländerpolitik, die Schulpolitik, aber auch das Lehrpersonal sowie die Sozialpädagogik. Man sprach im Nachhinein von einem „Instrumentarium zur Minimierung auftretender sozialer Konflikte“, das zudem eine Überforderung der Pädagogik darstellte. Der „Ausländerpolitik“ wurde vorgehalten, sie entmündige und klientelisiere MigrantInnen (vgl. Kiesel 1999: 349). Nach Nieke wird der Fokus der Betrachtung dann von pädagogischen Problemen verschoben auf die gesellschaftlichen und politischen Ursachen für die Probleme der Migrationsfamilien (vgl. Nieke 1986: 463).

Ausgangspunkt der Kritik der Ausländerpädagogik bildete die Jahrestagung des Verbandes der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit (Via e.V.) zum Thema: „Wider die Pädagogisierung der Ausländerprobleme“ im Jahr 1980 (vgl. Auernheimer 1995: 8-11). In der „Kritik der Ausländer-Sonderpädagogik und der Assimilationspädagogik“ sieht Nieke (1986) die zweite Phase der Theorieentwicklung.

Das erscheint insofern plausibel, als mit der anhaltenden wirtschaftlichen Krise und des Bedeutungsverlustes der altindustriellen Sektoren der Metall- und Textilindustrie die Benachteiligung der ehemaligen „Gastarbeiter“ und ihrer Familien deutlicher sichtbar wurde. Solange diese Industriezweige prosperierten, wurden Arbeitskräfte aus europäischen Ländern in die Bundesrepublik geholt, die dort die Beschäftigungsstruktur in der Regel zunächst unterschichteten. In der Krise wurden dies die ersten Arbeitsplätze, die abgebaut wurden und Entlassungen von MigrantInnen nach sich zogen. Dies führte bei den PädagogInnen zu einer Ernüchterung hinsichtlich der Möglichkeiten pädagogischer Hilfe, zu neuen Problemdefinitionen und zu einer Neubestimmung ihrer Aufgaben. Zunehmend wurden nun außerschulische pädagogische Arbeitsfelder - wie die außerschulische Jugendarbeit und die Sozialarbeit - bedeutsam.

Kritisiert wurden die ausländerpädagogischen Ansätze vor allem wegen der ihnen zugrunde liegenden Defizit-Hypothese. Diese klammere, so Griese „in der Regel ökonomisch-politisch-historische Verursachungszusammenhänge aus und konzentriert ihre Aussagen auf das Sozialisationsgeschehen im Interaktionsfeld von Familie und Schule, wobei schulischer Erfolg einseitig zum Beurteilungskriterium avanciert“ (Griese 1984: 44). Strukturelle Ursachen wurden also vernachlässigt und in individuelle Defizite umgedeutet. So konnten dann Probleme pädagogisiert werden (vgl. Hamburger u. a. 1984: 35). Tatsächlich jedoch könne die Pädagogik die Situation von allochthonen Kindern und Jugendlichen nicht verändern. Hamburger plädierte deshalb dafür, „politisch darum zu streiten, ob die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland ist und ihre Sozialstruktur der ausländischen Bevölkerung öffnet“ (Hamburger 1984: 68).

Seit in den 1980er Jahren die „strukturelle Marginalität“ (Hamburger 1983) der Migrationsfamilien forciert wurde, hatten deren Kinder Schwierigkeiten, Ausbildungsstellen und Arbeitsplätze zu finden. Dies schlug sich auch in der wissenschaftlichen Diskussion nieder, insofern Fragen der „beruflichen Bildung“ auf das Tapet kamen. Eine regierungsamtliche Kommission unter Leitung von Heinz Kühn (dem damaligen Ministerpräsidenten Nordrhein-Westfalens) empfahl 1979 verstärkte Bemühungen zur Integration der zweiten Migrantengeneration, verstanden als Hilfen zu deren Berufseinmündung (vgl. Auernheimer 2003: 38-39).

Im Übergang zu den 1980er Jahren war innerhalb der wissenschaftlichen Öffentlichkeit die Einsicht gewachsen, dass die Bundesrepublik zum Einwanderungsland geworden war. Dies gab den Anstoß, sich stärker als bisher nach Ansätzen der Migrationsforschung und nach pädagogischen Konzepten in Ländern mit längerer Einwanderungstradition umzusehen. Dadurch angeregt, wurden in den frühen 1980er Jahren nun auch Konzepte einer interkulturellen Erziehung entwickelt und diskutiert. In ihrer selbstreflexiven Phase versuchte Hohmann statt der vermeintlichen Besonderheiten der MigrantInnen, die pädagogische Aufgabe selbst in den Vordergrund zu stellen. So kam es zu dem Vorschlag, den Begriff der Ausländerpädagogik durch ‚Interkulturelle Pädagogik‘ zu ersetzen. „Generell wird inter-kulturelle Erziehung verstanden als pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft.“ (Hohmann 1989: 12)

Obwohl die Einteilung in Phasen umstritten ist, scheint Einigkeit in dem Punkt zu bestehen, dass die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik als dritte Phase der Theorieentwicklung bezeichnet werden kann und noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Nieke 1986; Niekrawitz 1990; Auernheimer 1995). Um die Prämissen Interkultureller Pädagogik wird seit ihrer Herausbildung gestritten, ebenso bleibt vieldeutig, was genau damit gemeint ist.

Hohmann möchte die „beobachtbare gesellschaftliche Situation und die sich darin abzeichnenden Entwicklungsprozesse, soweit sie unter dem Einfluss der Migration stehen, als ‚multikulturell‘ bezeichnen, das Attribut ‚interkulturell‘ dagegen zur Bezeichnung der pädagogischen, politischen und sozialen Zielvorstellungen und Konzepte verwenden“ (Hohmann 1983: 5). Diese Definition ging in den üblich werdenden Sprachgebrauch über. Man findet fast gleich lautende Definitionen bei verschiedenen Autoren (vgl. Essinger 1984: 20; Grosch u. a. 2000: 43).

Die Unterscheidung zwischen den Begriffen multikulturell und interkulturell wird im Gebrauch der deutschen und der französischen Sprache getroffen. Thematisiert wird im frankophonen Diskurs die „éducation interculturelle“. Im Angelsächsischen erscheint der Begriff „multi-cultural education“ Anfang der 1970er Jahre in einem kanadischen Regierungsprogramm, das als politisches Bekenntnis zur Multikulturalität interpretiert werden kann. Abgegrenzt wird dieser Begriff lediglich durch den programmatischen Gegenentwurf der „antiracist education“ (vgl. Reich 1994).

Von einigen Autoren wird betont, dass der Terminus interkulturell über die Vorstellung einer bloßen Koexistenz der Kulturen hinausgeht und die Bezugnahme der Kulturen aufeinander bezeichne. Mit dem Adjektiv interkulturell wird so eine Bestimmung von Pädagogik verbunden, die von der Annahme ausgeht, es könne zwischen verschiedenen Kulturen unterschieden werden und die Grenze zwischen diesen Kulturen könne entweder inter-kulturell überwunden werden oder es gebe einen Zwischenraum innerhalb der Kulturen, der mit etwas Anderem gefüllt sei als Kulturellem, sodass in diesem Raum jenseits der individuellen Bindungen an eine spezifische Kultur etwas Neues entstehen könne (vgl. Nieke 1995: 28 f.). In jedem Fall aber wird die Kategorie ‚Kultur‘ als zentrales Bestimmungselement akzeptiert.

Niekrawitz beschreibt als Folge des Versuchs der Transformation der Disziplin auf interkulturelle Zielsetzungen, dass sie sich damit nicht mehr nur an allochthone Teile der Bevölkerung richtete, sondern an deren Gesamtheit. Er datiert den Beginn dieser dritten Phase auf 1984/85 (vgl. Niekrawitz 1990: 34). Auch Nieke (1986) konstatiert seit Mitte der 1980er Jahre eine Wendung der Diskussion auf Grundsatzfragen wie die Prozesshaftigkeit von Kulturen und sieht die Pädagogik mit der Kontroverse um Relativismus versus Universalismus¹¹ konfrontiert. Er sieht diese Phase eingeleitet mit der Anerkennung der kulturellen und ethnischen Minderheiten als „dauerhaften Bestandteil einer multikulturellen Gesellschaft“ (Nieke 1986: 464). In der Interkulturellen Pädagogik gehen relativistische Konzepte von der Annahme aus, dass unterschiedliche, aber gleichwertige Einzelkulturen nebeneinander existieren und existieren werden. Ausgangspunkt dieser Argumentation ist, dass das Bewusstsein und Handeln jedes Individuums durch seine spezifische Einzelkultur maßgeblich beeinflusst werden und pädagogische Aufgaben sich daraus ergeben, die Voraussetzungen zu schaffen, damit ein Zusammenleben von Gruppen unterschiedlicher Kulturen möglich werde (vgl. z.B. Krüger-Potratz 1999: 158 und Niekrawitz 1990: 36 f.). In seiner Übersicht zur Interkulturellen Pädagogik ordnet Niekrawitz die Konzepte Interkultureller Pädagogik ein, indem er zwischen Positionen des Kulturuniversalismus und des Kulturrelativismus unterscheidet. Borelli nimmt eine kulturuniversalistische Position ein und sucht die Überwindung kultureller Besonderheiten in universellen und deshalb gemeinsamen Werten und Gegebenheiten (Borelli 1986: 24 f.). Steiner-Khamsi betrachtet es als entscheidende Frage, ob Vielfalt und Differenz nur in der Privatsphäre ermöglicht werden solle, oder ob es ein Recht auf einen staatlich zugesicherten Raum geben müsse (vgl. Steiner-Khamsi 1996: 353 f.). Radtke stellt die These auf, dass im Konzept des Multikulturalismus der Pluralismus der Interessen ersetzt werde durch eine Pluralität der Herkünfte. Wenn es in Konflikten darum gehe, ob im Namen der universellen Menschenrechte

¹¹ Die Politik des Universalismus betont, dass Würde etwas ist, das allen BürgerInnen in gleichem Maße zukomme und zielt auf die Angleichung von Rechten und Ansprüchen. Sie ist gewachsen aus der Französischen Revolution und ihrer Forderung nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Aus dieser Politik erwächst die Politik der Differenz: Wir können das, was universell vorhanden ist, nur anerkennen, indem wir auch dem, was jedem Einzelnen eigentümlich ist, unsere Anerkennung zuteil werden lassen. Die auf das Allgemeine gerichtete Forderung wird zur Triebkraft der Anerkennung des Besonderen. Am schärfsten zugespitzt hat sich dieser Konflikt in radikalen Formen der Politik der Differenz, die besagen, dass die angeblich neutrale Politik der allgemeinen Menschenwürde in Wirklichkeit eine bestimmte Hegemonie widerspiegeln. Minoritäten hätten diese fremde Form zu übernehmen und würden dadurch hochgradig diskriminiert.

intervenierte oder ob die Partikularität einer Kultur akzeptiert werden sollte, dann sei fraglich, ob sich der Multikulturalismus als Spielregel eigne (vgl. Radtke 1990: 32 f.).

Auernheimer beschreibt als leitende Perspektive der Interkulturellen Pädagogik die Idee einer multikulturellen Gesellschaft, die auf zwei Grundsätzen basiere: dem Prinzip der Gleichheit und dem der Anerkennung. Der Gleichheitsgrundsatz verlange eine Auseinandersetzung mit Rassismus. Gleichheit beziehe sich auf das Eintreten für gleiche Rechte und Sozialchancen ungeachtet der Herkunft und eine Haltung der Akzeptanz und des Respekts von Differenz.

Die Anerkennung gelte den von den Individuen für wertvoll - weil identitätsrelevant - gehaltenen kulturellen Formen und Inhalten. Dieser Begriff sei aus dem Angelsächsischen übernommen, wo in den letzten Jahrzehnten viele Minderheiten in „politics of recognition“ um Anerkennung gekämpft hätten. Axel Honneth hat diesen Kampf unter Rückgriff auf die philosophische Tradition seit Hegel moralphilosophisch begründet. Neben der Entrechtung und Ausschließung sei die Aberkennung sozialer Wertschätzung für Gruppen ein Motiv der Empörung und damit verbundener politischer Auseinandersetzung. Volle Anerkennung verlange immer eine Überprüfung des kulturellen Selbstverständnisses der Dominanz-Gesellschaft (vgl. Honneth 1994: 148-211).

Nach Ansicht von Auernheimer entwickelten sich aus der Negation der „Ausländerpädagogik“ zwei kontroverse Linien. Zu Beginn der 1980er Jahre sah eine Gruppe von WissenschaftlerInnen die Hauptaufgabe in der interkulturellen Erziehung verbunden mit der Zuversicht, dadurch wesentlich zum Abbau von Diskriminierung und zur Verständigung beizutragen. AdressatInnen der interkulturellen Erziehung in diesem Sinne sollten - anders als bei der kompensatorisch ausgerichteten „Ausländerpädagogik“ - sowohl autochthone wie allochthone Kinder sein.

Demgegenüber standen Positionen, die in der rechtlichen und sozialen Benachteiligung sowie der Diskriminierung von MigrantInnen das ausschlaggebende Problem sahen und dessen Lösung vor allem in der strukturellen und sozialen Integration, d.h. der Angleichung der Sozialchancen. Kulturelle Fragen sollten eher in den Hintergrund treten, da man befürchtete, dass Schlagworte wie „Kulturkonflikt“ eher die eigentlichen Probleme verdecken würden (vgl. Auernheimer 1995: 8-11).

Kritisch formulieren Diehm und Radtke (1999), dass die „multikulturelle Gesellschaft“ im Programm der „Interkulturellen Pädagogik“ ihre pädagogische Formulierung gefunden habe. Ihre Kritik an der „Interkulturellen Pädagogik“ betrifft zwei Aspekte, nämlich die unzureichende Begründung ihrer Ziele, wie die empirische Prüfung ihrer Mittel und die ungeklärten (Neben-) Wirkungen bezogen auf das Individuum wie auf die Gesellschaft. Ein Kritikpunkt lasse sich so unter dem Stichwort der Kulturalisierung / Ethnisierung fassen und meine „eine Verengung, Vereinseitigung und Überbetonung der Beschreibung sozialer Wirklichkeit/Probleme mit der Unterscheidung ‚Kultur‘“ (Diehm & Radtke 1999: 147). Radtke analysiert die Bereiche Sozialpolitik, Sozialarbeit und Erziehung unter der Fragestellung, welche Bereiche durch die Übernahme des Begriffs

der multikulturellen Gesellschaft welche Optionen gewinnen konnten. Er konstatiert eine Tendenz zur Ethnisierung von MigrantInnen, die darüber hinaus zur Selbstethnisierung derselben führen könne (vgl. Radtke 1990; Hinnenkamp 1990). Hier setze sich eine Fokussierung des Blickwinkels und damit des Aktionsfeldes auf den Wirklichkeitsausschnitt „Kultur“ fort; Kultur bleibe die dominante Unterscheidung.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Pädagogisierung sozialer Probleme durch „Interkulturelle Pädagogik“. Weil sich die politischen Repräsentanten nicht auf Maßnahmen zur Herstellung von Rechts- und Chancengleichheit politisch einigen könnten, wird diese Aufgabe an das Erziehungssystem delegiert (vgl. Radtke 1988). „Dieses Programm fordert, in Erziehungsziele gegossen, was als Strukturanpassung *politisch* bis heute nicht durchgesetzt werden konnte: soziale Anerkennung und Respekt auch für Migranten und ihre kulturellen Eigenheiten.“ (Diehm & Radtke 1999: 143; Hervorh. im Orig.)

Daneben schälte sich im Verlauf der 1980er Jahre in zum Teil heftiger Kontroverse mit integrationistischen Vorstellungen eine Position heraus, die auf die stärkere Berücksichtigung der Muttersprache und der Herkunftskultur bzw. MigrantInnenkultur im Bildungsgang der allochthonen Kinder drängte. Für diese Position setzten sich sehr stark allochthone Eltern, LehrerInnen, WissenschaftlerInnen, PublizistInnen und VertreterInnen von ImmigrantInnenverbänden ein. Der Leitbegriff hierfür hieß „bilinguale-bikulturelle Bildung“. Dieses Konzept wurde nicht als ausschließende Alternative zur interkulturellen Erziehung verstanden, wenngleich sich bei der Realisierung einige Widersprüche zu deren Zielsetzung ergeben dürften, etwa bei der unvermeidlichen zeitweiligen Trennung der SchülerInnen nach Sprachgruppen (vgl. Auernheimer 1995: 8-11).

Eine weitere Position stellte der Defizit-Hypothese die Differenz-Hypothese entgegen, der zufolge MigrantInnen nicht mehr als defizitär, sondern als ‚anders‘ betrachtet wurden. Entscheidend für ihr ‚Anderssein‘ sei nicht ihre rechtliche Stellung, sondern ihr anderer sprachlicher und kultureller Hintergrund, aufgrund dessen sie über andere Kompetenzen verfügten (vgl. Krüger-Potratz 1999: 155). Die durch verschiedene Herkunftskulturen, Sprachen, Gebräuche und Religionen verursachten Sozialisations- und Verhaltensunterschiede sollten jedoch nicht als Mängelphänomene der MigrantInnen definiert werden (vgl. Kiesel 1999: 350). Es gehe „um die Akzeptanz von existenziellen Differenzen, nicht um die Beseitigung und Therapie von Defiziten und Fehlern oder um die Tendenz, die anderen oder Fremden zu Schülern, Lernenden, Klienten oder Patienten zu machen“ (Griese 1984: 52).

Nach Bukow und Llaryora können diesbezüglich zwei Ansätze unterschieden werden, die jedoch beide sozialisationstheoretisch argumentieren (vgl. Bukow & Llaryora 1988: 10 f). Werde von der Kulturdifferenzthese ausgegangen, könne die Situation der MigrantInnen im Einwanderungsland sozialisationstheoretisch beschrieben werden. Mögliche Probleme der MigrantInnen würden so auf die Unterschiedlichkeit von Herkunfts- und Einwanderungsland zurückgeführt. Werde im zweiten Ansatz von der Mo-

denitätsdifferenzhypothese ausgegangen, ist die Betrachtungsweise der MigrantInnen auf die Differenz der gesellschaftlichen Entwicklung des Herkunftslandes fokussiert und leitet daraus einen Nachholbedarf für MigrantInnen ab und formuliere sie als Notwendigkeit einer zweiten Kindheit (vgl. ebd. 1988: 18 ff.). Beide Differenztheorien implizierten damit jedoch auf pädagogischer Seite das Konzept einer zu erweiternden Sozialisation, das auf diese Weise einer grundlegenden Resozialisation entspreche (vgl. ebd. 1988: 21 ff.). So blieb auch die Differenzthese nicht lange unkritisiert. Die Differenzthese ändere nichts daran, dass eine Andersartigkeit der Migranten konstruiert und betont werde und daraus auf einen Identitätskonflikt geschlossen werde, sodass die These vom Kulturkonflikt trotz des Paradigmenwechsels ihre Gültigkeit behalte (vgl. Czock & Radtke 1984; Hamburger 1988). Mit der Einführung der Differenzthese war, so Krüger-Potratz, das „bis heute zentrale Reizwort kulturelle Differenz endgültig eingeführt, und zwar als ein Doppeltes: Denn in der sich anschließenden und bis heute andauernden Diskussion geht es - mit unterschiedlicher Betonung - sowohl um die Frage, was unter Kultur zu verstehen sei, wie um die Problematisierung und Ausschärfung des Differenz-Begriffs“ (Krüger-Potratz 1999: 155).

Einhelligkeit bestand nach dieser Phase intensiver Kritik jedoch darin, dass Abstand genommen wurde von der Defizithypothese und dass Interkulturelle Pädagogik zukünftig an die gesamte Bevölkerung adressiert wurde (vgl. Auernheimer 2000: 18 f.). So trat das Studium der Herkunftskulturen in den Hintergrund. Der Aufgabenbereich der interkulturellen Erziehung wurde weiter gefasst; er umgreift nach heutigem Verständnis interkulturelle Beziehungen innerhalb der Bundesrepublik, innerhalb Europas und innerhalb der Weltgesellschaft.

Anfang der 1990er Jahre beherrschte die Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus die pädagogische Debatte, aus der sich anti-rassistische Erziehung als Domäne der Jugendarbeit entwickelte. Die pogromartigen Überfälle auf Flüchtlingsunterkünfte, Wohnungen und Geschäfte von Einwandererfamilien lösten eine breite Diskussion um die möglichen Motive der jugendlichen TäterInnen aus. Rassismustheorien und antirassistische Konzepte aus europäischen Staaten wurden rezipiert. Seit dem internationalen Kongress über „Migration und Rassismus in Europa“ im Herbst 1990¹² gibt es auch einen entsprechenden deutsch-sprachigen Diskurs. In diesem Zusammenhang sind die AutorInnen Kalpaka, Rätzzel, Rommelspacher, Leiprecht, Jäger und Mecheril zu nennen (vgl. Auernheimer 2003: 41).

Konzeptionell kritisiert antirassistische Erziehung, dass die Interkulturelle Pädagogik jener Zeit zu kulturalisierenden Vereinfachung tendiert habe, denn wenn allein die Anerkennung kultureller Differenz thematisiert wurde, blieben gesellschaftliche Ungleichheit und vorhandene Diskriminierungen unberücksichtigt. Erkenntnisleitend in den Konzepten anti-rassistischer Erziehung ist die Absicht, die Beschaffenheit und die Effekte der Ideologie des Rassismus transparent zu machen. Dabei kann man davon

¹² Dieser internationale Kongress wurde dokumentiert im: Institut für Migrations- und Rassismusforschung e.V. (Hg.) 1992: Rassismus und Migration in Europa, Hamburg.

ausgehen, dass ein solcher Ansatz sich auf die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse der Bundesrepublik beziehen müsste, da entsprechende Konzepte in Europa auch im jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Kontext spezifiziert worden sind. Dennoch ist dieser Diskurs seit den Initiativen ab 1990 in den Anfängen stecken geblieben (vgl. u. a. Auernheimer 2003: 22) (vgl. weiterführend Abschn. 2.3.8).

2.2.3 Interkulturelle Pädagogik in den 1980er und 1990er Jahren

Ausgehend von der Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft wird in Konzepten der Interkulturellen Pädagogik implizit oder explizit stets von kulturellen Differenzen ausgegangen. Damit wird zugleich der wesentliche Aufgabenbereich der Interkulturellen Erziehung definiert. Sie soll zum Umgang mit der durch die Wahrnehmung kultureller Differenzen entstehende Befremdung befähigen. Methodisch beginnen soll die Interkulturelle Erziehung mit der Begegnung und dem Einüben von Toleranz und Gelassenheit gegenüber kulturellen Differenzen und gelange dann über die Selbstreflexivität zur Suche nach neuen Maßstäben. Das Ergebnis dieses Lernprozesses wird als aufgeklärter, reflexiver Umgang mit kultureller Differenz beschrieben.

Infolge der beabsichtigten Ausweitung des Kreises der AdressatInnen auf die autochthone Bevölkerung werden als Interkulturelle Pädagogik hauptsächlich theoretische und praktische Konzepte diskutiert, die sich auf den Umgang der Mehrheit mit der Minderheit beziehen, während die Soziale Arbeit mit MigrantInnen unter anderen Stichworten diskutiert wird. Dennoch stellt sich die Frage, welche Veränderungen sich durch die Übernahme des inter-kulturellen Paradigmas und durch die Abwendung von der Defizithese für die Soziale Arbeit mit MigrantInnen ergeben haben?

Boos-Nünning konstatierte 1984, dass es noch nicht so weit sei, „dass kein Bedarf mehr an den spezifischen Kompetenzen bestünde, die erforderlich sind, um ausländischen Kindern und Jugendlichen individuelle und eben durchaus auch kompensatorische Hilfe zu geben“ (Boos-Nünning u. a. 1984: 31).

Die eingespielte Praxis der Sozialberatung der Wohlfahrtsverbände kam durch die Forderung nach problemorientierter Sozialarbeit unter Druck. Eine Neuorientierung drückt sich in einer Stellungnahme des Diakonischen Werkes von 1981 aus, in der es heißt, die Schwierigkeiten der MigrantInnen „haben ihren Ursprung in den Verhältnissen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Miksch 1985: 263). Von Seiten der Wohlfahrtsverbände wurde seither darüber nachgedacht, wie die sozialen Regeldienste für MigrantInnen geöffnet werden könnten.

Die Auseinandersetzung um eine andere Strukturierung der Sozialen Dienste wurde von einem 1988 veröffentlichten Gutachten ausgelöst, das vom Arbeits- und Sozialministerium in Auftrag gegeben worden war (Nestmann; Tiedt 1988). Dieses besagte, dass die Sozialberatung der Wohlfahrtsverbände, die auf einzelne Nationalitäten aus-

gerichtet war, mittlerweile mit den Folgen der Einwanderung überfordert war. Diese Sonderdienste wurden der Heterogenität und Vielschichtigkeit der Problemlagen der allochthonen Klientel nicht mehr gerecht. Zudem schien die Arbeitsteilung zwischen allgemeinen Sozialen Diensten und Sozialberatung für „AusländerInnen“ nicht mehr zeitgemäß. Für die „Sozialberatung von AusländerInnen“ waren in den Wohlfahrtsverbänden so bezeichnete „SozialberaterInnen“ angelernt worden. Hier wurden zumeist muttersprachliche Kräfte eingestellt, die jedoch im Verhältnis zu ihren autochthonen KollegInnen über geringere berufliche Qualifikationen oder auch keine berufliche Vorbildung verfügten (vgl. Gaitanides 1994: 187). Für die in diesem Bereich Tätigen gab es spezielle Publikationsorgane, die jedoch die übrige pädagogische Fachöffentlichkeit kaum erreichten (vgl. Auernheimer 2003: 47). Seither gab es vielerlei konzeptionelle Überlegungen und Fachtagungen, in denen über eine bessere Zugänglichkeit der Regeldienste für MigrantInnen nachgedacht wurde.

Im Bereich der Sozialen Arbeit begann man seit Anfang der 1990er Jahre zu erkennen, dass MigrantInnen in den Regeleinrichtungen sozialer Dienste unterrepräsentiert sind (vgl. Hinz-Rommel 1995: 9). Ziel einer von Hinz-Rommel 1992 im Rahmen einer Förderung durch die Robert-Bosch-Stiftung durchgeführten Untersuchung¹³ war es, Empfehlungen in Bezug auf die interkulturelle Öffnung sozialer Einrichtungen an Verantwortliche in den Bereichen Politik, Wohlfahrt und Bildung zu erarbeiten (vgl. Hinz-Rommel 1994: 77).

Zur Bestandsaufnahme der damaligen sozialen Praxis stellte diese Untersuchung fest, dass die NutzerInnen sozialer Dienstleistungseinrichtungen überall in der Bundesrepublik ethnisch, religiös und national gemischt seien. MigrantInnen seien in fast allen Bereichen relativ zu ihrem Bevölkerungsanteil unterdurchschnittlich vertreten, aber immer dort, wo eine Einrichtung sich öffne, von MigrantInnen wahrgenommen werde und sich auf eine auch ethnisch differenzierte Klientel einzustellen beginne, werde sie auch genutzt. Dieses geschehe bisher aber nur in Einzelfällen. Ganze Versorgungsbereiche wie die Altenhilfe, Drogenhilfe, die psychiatrische Versorgung oder Gesundheitsvorsorge, hätten zwar mit MigrantInnen zu tun, ohne allerdings deren spezifische Situation konzeptionell zu berücksichtigen. Dies führe in nicht wenigen Fällen zu Irrtümern, Fehldiagnosen, Nicht-Beachten, falschen Annahmen und Handlungsgrundlagen (vgl. ebd.: 94). Mehrfach wurde von den befragten SozialpädagogInnen bemängelt, dass interkulturelle Aspekte in der Aus- und Fortbildung keinen Niederschlag fänden, aber ebenso häufig wurde festgestellt, dass das Interesse der autochthonen MitarbeiterInnen an interkulturellen Fragen nicht vorhanden oder aber nur gering sei (vgl. ebd.:

¹³ Hinz-Rommels empirische Untersuchung bezieht sich auf über 20 von ihm zwischen Januar und Oktober 1992 durchgeführte Gespräche mit MitarbeiterInnen in interkulturellen Projekten und Praxisstellen sowie ExpertInnen in diesem Bereich. Die Einrichtungen und Experten wurden nach verschiedenen Kriterien ausgewählt. Vor allem wurde auf eine langjährige Förderung der Robert-Bosch-Stiftung geachtet. Den Interviews lag ein dreischrittiges Frageraster zugrunde:

- „Wie stellt sich die konkrete (interkulturelle) Praxis dar?“
- Welche Anforderungen ergeben sich dadurch für die MitarbeiterInnen?
- Welche Maßnahmen lassen sich daraus für die Aus- und Fortbildung der Mitarbeiter ableiten?“

(Hinz-Rommel 1994: 77-79)

94-96). In der Mehrzahl glaubten die befragten autochthonen SozialpädagogInnen richtig und angemessen mit MigrantInnen umzugehen. In der Befragung von allochthonen MitarbeiterInnen meinten diese jedoch, dass die Sicherheit ihrer autochthonen KollegInnen nur scheinbar sei und in Wirklichkeit ein Hindernis in der Kommunikation und im Alltagsgeschehen sozialer Einrichtungen darstelle (vgl. ebd.: 100 ff.).

Schmalz-Jacobsen hatte sich 1994 als damalige „Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen“ dafür ausgesprochen, dass „neben den Organisationen, die seit vielen Jahren mit der Sozialberatung befasst sind, auch diejenigen Institutionen, die allgemeine Beratungsangebote haben, sich dieser Anforderung stellen müssen“ (Schmalz-Jacobsen 1995: 122). MigrantInnen weiterhin auf Sonderdienste zu verweisen, würde ihrer Ausgrenzung gleichkommen. Dennoch folgte der politische Diskurs dem der pädagogischen Fachöffentlichkeit mit einer Zeitverzögerung um ein Jahrzehnt (vgl. Auernheimer 2003: 44).

Bereits im Jahr 1991 kritisiert Nestvogel, dass die Termini Kommunikation, Erziehung, Bildung und Gemeinwesenarbeit lediglich mit dem Wort interkulturell versehen worden seien, um alte Programme neu etikettieren zu können. Einerseits sei der Begriff „interkulturell“ damit zum Modewort avanciert, rege andererseits aber auch diese Bereiche zu einem neuen Nachdenken an (vgl. Nestvogel 1991: 1 f.).

Gogolin beschreibt eine enorme Diskrepanz zwischen den wissenschaftlich-pädagogischen Ansätzen und den Entwicklungen, die vor allem in der schulischen Praxis verbreitet seien. Dennoch bestünde Einigkeit darüber, dass der ursprüngliche Ansatz einer Zielgruppenpädagogik für MigrantInnen insofern überwunden worden sei, als die Ursachen für Benachteiligung von Minoritäten nicht mehr bei den Betroffenen selbst und den ihnen zugeschriebenen Merkmalen und Eigenschaften gesucht würden (vgl. Gogolin 1998: 141).

2.2.4 Variationen Interkultureller Kompetenz bis 2000

Die Praxis Sozialer Arbeit mit MigrantInnen ist sehr stark auf strukturelle Bedingungen und damit politische Entscheidungen angewiesen.

„Die Aushöhlung sozialstaatlicher Prinzipien, von der Migrantengruppen besonders betroffen sind, allen voran die Flüchtlinge, reduziert die Sozialarbeit mit manchen Migrantengruppen auf kurzatmige Hilfsaktionen. Der traditionelle Anspruch, Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten, ist heute zumindest bei Asylsuchenden aufgrund der Rechtslage nicht mehr einlösbar.“ (Auernheimer 1999: 32)

Um die Jahrtausendwende hatte der Diskurs nach Ansicht von Diehm & Radtke erbracht, dass SozialpädagogInnen dazu neigen, „die Differenz von ‚eigen‘ und ‚fremd‘ im Umgang mit ihren Klientinnen und Klienten hervorzukehren, eher zu vergrößern und

zu dramatisieren, als gelassen damit umzugehen oder sie zu ignorieren“ (Diehm & Radtke 1999: 87). Interpretiere man die Dramatisierung von Differenz mit soziologischen Theorien, so sei man mit den strukturellen Rahmenbedingungen von Interaktionen befasst. Bei deren Betrachtung sei die Soziale Arbeit die letzte Instanz des Wohlfahrtsstaates. Anders als die Schule oder ähnliche Erziehungseinrichtungen könne sie keine Klientel mehr abweisen. „Deshalb neigt sie dazu, deren Probleme dramatisierend zu vergrößern, um damit die Bedeutung der eigenen Arbeit zu unterstreichen und einen immer unzureichenden Ressourcenbedarf zu plausibilisieren.“ (ebd. 1999: 90-91) Hier kommt zu pädagogischen Zielen also das Interesse an der Sicherung des Bestandes der eigenen Einrichtung (s. Abschn. 1.3.4).

Infolge der Hinwendung der Forschung zu den strukturellen Mängeln der pädagogischen und sozialen Institutionen wurde auf festgestellte Defizite beim Personal durch das Angebot von Fortbildungen reagiert (vgl. Auernheimer 1999: 32). Diese bezogen sich auf den reflexiven Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden bezogen. Damit sollte deren Angst vor und daraus resultierende Abwehr von Heterogenität und Fremdheit bearbeitet werden.

Neben individuellen Abwehrmechanismen war es auch zu einer „institutionalisierte(n) Abwehr“ (Mentzos 1988) gekommen. Als eine solche kann die Etablierung der Migrationssonderdienste in der Sozialen Arbeit begriffen werden. So wurde die Ordnung der sozialen Regeldienste aufrechterhalten und damit auch die vermeintliche Normalitätserwartung der dort beschäftigten SozialpädagogInnen. Hier erfolgte die Diskussion um eine interkulturelle Öffnung sozialer Einrichtungen, die sich mit dem von Hinz-Rommel 1994 vorgelegtem Buch „Interkulturelle Kompetenz. Neues Anforderungsprofil für die Soziale Arbeit“ verstärkte. Seither wurde die Interkulturelle Kompetenz auch in der Sozialen Arbeit zum Thema.

Interkulturelle Kompetenz wird dabei als ein Bestandteil professioneller Handlungskompetenz betrachtet. Professionelles Handeln müsse nach Hinz-Rommel so verstanden werden, dass die Zuständigkeit sozialer Dienste und Einrichtungen für MigrantInnen und die Entwicklung einer adäquaten Praxis selbstverständlich seien. Die SozialpädagogInnen seien gefordert, Individualisierung als ein Qualitätsmerkmal Sozialer Arbeit umzusetzen. Sie sollten der/dem einzelnen KlientIn gerecht werden und über ein entsprechendes methodisches Repertoire verfügen (vgl. Hinz-Rommel 1996: 24).

In der Diskussion einer sozialpädagogischen Fachöffentlichkeit ist die Interkulturelle Kompetenz mittlerweile zu einem zentralen Begriff geworden. Als aktuelles Paradigma dieses Diskurses gilt die verstärkte Förderung der Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte, damit diese in die Lage versetzt würden, ihre Deutungsmuster und Routinen zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern. FachhochschuldozentInnen, die sich seit einigen Jahren in der Arbeitsgruppe „Interkulturelle Arbeit“ des Fachbereichstages Soziale Arbeit zusammengeschlossen haben, haben 2001 „Sechs Thesen zur Interkulturellen Öffnung der Fachbereiche für Sozialwesen“ verabschiedet, in der sie

die Vermittlung Interkultureller Kompetenz, die zu einer „Schlüsselkompetenz“ für Soziale Arbeit erklärt wird, als „Querschnittsaufgabe“ aller Fächer in der Ausbildung der SozialpädagogInnen anmahnen. Auch das Angebot an berufsbegleitenden Fortbildungskursen hat sich seit der Jahrtausendwende intensiviert.

Interkulturelle Kompetenz wurde nachgefragt als eine Art Sonderkompetenz für Professionelle, die in einer Weise mit Differenz und Fremdheit beschäftigt wäre, die ihr übliches Bewältigungs- und Gestaltungsvermögen übersteige. „Interkulturelle Kompetenz“ firmiert als bereichsübergeordnete Beziehung, in der, so Mecheril, zweierlei zum Ausdruck komme: Einerseits eine pädagogisches Handeln und Professionalität betreffende Diagnose, die einen Mangel an Handlungsvermögen feststellt, andererseits die Erwartung und die Hoffnung, diesen Mangel zu beheben (vgl. Mecheril 2002: 15-16).

Interkulturelle Lernprozesse sollten nach Gaitanides zu einer bewussten Identifikation mit den positiven Elementen der Herkunfts- und der Fremdkultur und damit zu positiven Kultursynthesen führen. Gleichzeitig entstehe durch die teilweise Identifikation mit unterschiedlichen Kulturen und dem Erlernen ein Balanceakt. Bei gelingender Balance werde das Ich gestärkt, sodass ein Beitrag zur Förderung der Persönlichkeitsreifung und der Stärkung der kulturellen Identität geleistet werde (vgl. Gaitanides 1994).

Aus einer äußeren Perspektive wird Interkulturelle Kompetenz bisher als ein „Set“ von Fähigkeiten beschrieben, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln. Zahlreiche Forschungsarbeiten haben versucht, diese Fähigkeiten und ihre Voraussetzungen genauer zu bestimmen. Dabei wurden in wechselnder Rangfolge u. a. die folgenden Elemente genannt: Eine differenzierte Selbstwahrnehmung und realistische Selbsteinschätzung, emotionale Stabilität und Ambiguitätstoleranz, Vertrautheit mit einer Vielzahl unterschiedlicher kultureller Bedeutungsmuster und -perspektiven sowie ein breites Verhaltensrepertoire. Dies sei, so merken Grosch und Leenen kritisch an, bei Licht betrachtet nichts anderes als eine besonders differenzierte, um die kulturelle Komponente erweiterte Sozialkompetenz (vgl. Grosch & Leenen 1998: 39).

Um in diesem Sinne „interkulturell kompetent“ werden zu können, müssten viele Schritte zurückgelegt werden. Die grundlegende Bedingung für einen solchen Lernprozess sei, die eigene Wahrnehmung registrieren und reflektieren zu können. Es gehe dabei um die Reflexion des eigenen kulturellen Orientierungssystems, die wiederum ein Bewusstsein der eigenen kulturellen Befangenheit voraussetze. Das mag banal klingen, sei es aber nicht, da kulturelle Annahmen zu einem großen Teil im Bewusstseinshintergrund verblieben. Sie seien identitätsrelevant und Regelverletzungen könnten heftige Emotionen auslösen (vgl. Grosch & Leenen 1998: 36).

Einige AutorInnen nennen als ein Hauptproblem und Paradoxon des Diskurses um Interkulturelle Kompetenz, dass man einerseits davon ausgehe, die jeweilige Kulturabhängigkeit sei wichtig für die Selbstdefinition und Identitätsbildung der Individuen. An-

dererseits aber sei diese durch einen Lern- oder Bildungsprozess zugunsten einer Position über oder jenseits der Kulturen zu überwinden. Dass dies jedoch unmöglich ist, wurde mittlerweile in der sozial- und geisteswissenschaftlichen Diskussion um den Kulturvergleich verdeutlicht (vgl. Matthes 1992). Wenn man die Kulturgebundenheit ernst nehme, könne man sich nicht jenseits der Kulturen bewegen (vgl. Gemende, Schroer, Sting 1999: 12).

2.2.5 Kriterien der Neufassung Interkultureller Kompetenz (Auernheimer)

Auernheimer hat 2002 ein Buch mit dem Titel „Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität“ herausgegeben, in dessen Einleitung er bemerkt, dass einen die Fülle des zum Teil sehr redundanten Materials zu diesem Thema ratlos machen kann. Dennoch erscheinen mir einige der in diesem Buch veröffentlichten Beiträge die Auseinandersetzung sehr produktiv zu beeinflussen, da sie wesentliche Aspekte in der Tiefe fundieren. Dieses Buch hat sich auch in dem Sinne bewährt, als es mittlerweile fast 10 Jahre des Diskurses überlebt hat und in der dritten Auflage erschienen ist. In seinen Texten werden Kategorien bereitgestellt, mit deren Hilfe das in dieser Arbeit erhobene empirische Material interpretativ erschlossen werden kann. Als eine selektive Auswahl meinerseits wird im Folgenden der Kontext dieser Argumentationen dargestellt. Zunächst der Ansatz von Auernheimer, dann in kritischer Reflexion der von Leenen, Groß und Grosch und schließlich der Ansatz Mecherils, der die Strukturierung dieser Arbeit maßgeblich beeinflusst hat.

Auernheimer wollte mit prinzipiellen Überlegungen Kriterien für eine Neufassung des Verständnisses von interkultureller Kompetenz gewinnen. Dabei ging er aus von einer Situation der interkulturellen Kommunikation, die er mit Habermas wie jede Verständigung begreift, nämlich als „Teil eines kooperativen Deutungs Vorganges“, „der auf intersubjektiv anerkannte Situationsdefinitionen abzielt“ (Habermas 1995: 107).

Bei bewussten Differenzen auf der Inhalts- und Sachebene könne man sich das Ziel setzen, diese zu klären. Problematisch hingegen seien vor- oder unbewusste unterschiedliche Erwartungen (als welche sich kulturelle Erwartungen definieren lassen), über die nicht gesprochen werde und die deshalb zu Kommunikationsstörungen führen könnten.

Für heuristische Zwecke splittet Auernheimer Kultur in vier Dimensionen auf und unterscheidet

- die Machtdimension
- Kollektiverfahrungen
- gegenseitige Fremdbilder
- die kulturelle Dimension

Erstens seien interkulturelle Beziehungen fast durchweg durch Machtasymmetrie - Status-, Rechtsungleichheit, Wohlstandsgefälle - gekennzeichnet. Laut Lexikon der Soziologie von 1973 stütze sich Macht auf die Überlegenheit hinsichtlich von Handlungsmöglichkeiten und somit auf eine ungleiche Verfügbarkeit von Ressourcen. In der soziologischen Terminologie von Bourdieu ausgedrückt, handelt es sich dabei um Ressourcen an sozialem, kulturellem Kapital, unter Umständen auch auf diese drei Kapitalsorten zusammen.

Ausdrücklich auf SozialpädagogInnen bezogen betont Auernheimer die Variante der diskursiven Macht (s. Abschn. 1.4.1), aufgrund derer SozialpädagogInnen Themen und Tabus bestimmen dürften. Das Verhältnis zwischen SozialpädagogIn und KlientIn definiert er als eine asymmetrische Beziehung, die durch Machtungleichgewichte entsteht. SozialpädagogInnen seien überlegen, die Klientel unterlegen. Das Aushandeln von Beziehungsdefinitionen werde auf diese Weise erschwert und fast unmöglich. „Der Unterlegene muss in der Regel, ob er will oder nicht, die - meist nonverbal vermittelte - Beziehungsdefinition des Überlegenen akzeptieren. Der Unterlegene mag sich zwar der vom Überlegenen hergestellten Konstellation widersetzen, aber die Form des Widerstands - Rebellion, Aufsässigkeit - fügt sich in der Regel dem Oben-Unten-Schema“ (Auernheimer 2002: 186). Darüber hinaus würden wir in der Machtdimension durch institutionelle Regelungen und durch Marktmechanismen mit dem Problem des strukturellen Rassismus¹⁴ konfrontiert. Professionalität würde sich für Auernheimer in dieser Hinsicht ausdrücken in einem Bewusstsein der SozialpädagogInnen sowohl über die Machtwirkung der eigenen Position und des eigenen Handelns (einschließlich der Dinge, über die geschwiegen werde) und in deren Sensibilität gegenüber strukturellem Rassismus in der Gesellschaft.

Zweitens würden interkulturelle Kontakte durch frühere oder aktuelle Kollektiverfahrungen tief greifend beeinflusst, weil sie die gegenseitige Wahrnehmung und Verhaltenserwartung bestimmen. Auernheimer fasst unter aktuellen Kollektiverfahrungen Rassismuserfahrungen von Minderheiten. Die historischen Erfahrungen vieler Gruppen seien durch zurückliegende Kriege, speziell Kriegsverbrechen oder durch die Kolonialgeschichte geprägt. Historische Kollektiverfahrungen würden oftmals durch aktuelle bestätigt und verstärkt. Bei Machtungleichgewicht führen die kollektiven Erfahrungen der Unterprivilegierten häufig zu inadäquaten Erwartungen gegenüber dem privilegierten Gesprächspartner.

Auch hier bezieht sich Auernheimer wieder explizit auf Soziale Arbeit und definiert das Bewusstsein der VertreterInnen von pädagogischen oder sozialen Einrichtungen über

¹⁴ Auernheimer gebraucht in vielen Publikationen den Terminus des strukturellen Rassismus. Er thematisiert damit eine strukturelle Benachteiligung von Personen mit (auch ‚nur‘ vermeintlichem) Migrationshintergrund. Diese Benachteiligung wird dann mit dem Substantiv Rassismus verbunden, wenn sie mit rassistischen Unterscheidungen legitimiert werden soll. Hierzu führt er aus: „Rassismen haben politische und psychische Funktionen. Ihre politische Funktion besteht in der ‚Naturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse‘, das heißt, sie lassen die gegebene Ordnung als natürlich begründet erscheinen und legitimieren damit Privilegien, Machtansprüche, Ausgrenzungspraktiken. Die subjektiven Funktionen oder psychischen Gewinne für die Individuen bestehen - komplementär dazu - in der Bestätigung ihres Status, allgemein in der Selbstbestätigung, in der Rechtfertigung diskriminierender Handlungen, in Sinngebung und Welterklärung“ (Auernheimer 2004 auf einem Vortrag auf der Kongress der Universität und des Kantons Bern).

das mögliche Vorhandensein von Diskriminierungserfahrungen ihrer Klientel als ein Kriterium von Professionalität. Gäbe es dieses Bewusstsein nicht, so könnten Misstrauen, Rückzug, versteckte Aggressivität etc. der Klientel allzu leicht auf deren vermeintliche fremde „Mentalität“ zurückgeführt werden und damit eine Tendenz zur Kulturalisierung verstärken.

Drittens würden Erwartungen auch durch Fremdbilder bestimmt. „Diese Bilder speisen sich natürlich zum Teil aus kollektiven Erfahrungen, sind aber Konstrukteure, die sich dem jeweiligen gesellschaftlichen Diskurs verdanken“ (ebd.: 188). Die Relevanz der Bildangebote in öffentlichen Diskursen könnten seines Erachtens nicht hoch genug veranschlagt werden. Solche Bilder ließen oft eine Fremdheit erwarten, die den realen Differenzen nicht entspreche, sodass der Kontakt von vornherein durch Unsicherheit und Misstrauen beeinträchtigt sei. Professionalität an diesem Punkt würde bedeuten, sich die eigene Voreingenommenheit und darin gewachsenes Misstrauen und Unsicherheiten bewusst zu machen, um sie abzubauen und eine offene Gesprächssituation in der Interaktion schaffen zu können.

Differente Kulturmuster stellt Auernheimer absichtsvoll erst an vierte Stelle, weil sie seines Erachtens oft überbewertet würden. Auch diese Deutungsmuster steuerten Erwartungen. Kommunikationstheoretiker subsumieren dies unter „Weltwissen“. Sprach- und Sozialwissenschaftler sprechen von kulturellen „Codes“ oder „Scripts“, also Drehbüchern. Gerade die Unreflektiertheit dieser Deutungsmuster (vgl. Abschn. 1.2) kann zu Irritationen, Missverständnissen und Konflikten führen.

Kulturspezifisch seien, so Auernheimer viele nonverbale Ausdrucksformen: Mimik, Gestik, die Körperhaltung, speziell die Art der körperlichen Zuwendung beim Sprechen, das räumliche Distanzverhalten. Kulturspezifisch seien Kommunikationsrituale und Formen der Gesprächsorganisation, zum Beispiel die Regeln des Sprecherwechsels, darüber hinaus auch einige Gesprächstypen. Bezeichnenderweise blieben sie im Normalfall auch den Mitgliedern der jeweiligen Sprachgruppe selber verborgen. Für das Vorhandensein von kulturellen Differenzen solcher Art sollten sich SozialpädagogInnen möglichst sensibilisieren, bevor Kommunikationsstörungen offensichtlich würden.

Kulturelle Differenzen könnten ebenso unter- wie überschätzt werden. Dabei lasse sich Differenzblindheit in vielen Fällen als Verleugnung charakterisieren, die von Angst oder auch Bequemlichkeit motiviert sein könne. Auch der Umgang mit Befürchtungen oder Ängsten wolle gelernt sein, wie es überhaupt speziell für die pädagogische Praxis erstrebenswert sei, sich die affektiven Anteile interkultureller Begegnungen bewusst zu machen, denn auch die Faszination durch „Exotik“ als eigene Projektion sei nicht unproblematisch.

Das Eingeständnis des eigenen Befremdens ist für Auernheimer die Voraussetzung für die Bearbeitung von Reaktionen wie Verleugnung, Abwehr, Dramatisierung vermeintlicher Differenzen. Mit ihm halten viele Autoren die Selbstreflexion für den ersten und

wichtigsten Schritt im Prozess interkulturellen Lernens (z.B. Grosch & Groß & Leenen 2000; Jakubeit & Schattenhofer 1996; Leenen & Grosch 1998).

Auernheimer interpretiert Differenz nicht ausschließlich als einen Effekt von Machtstrukturen, da kulturelle Orientierungssysteme nicht nur Reaktionen auf politische und soziale Konstellationen seien, sondern in Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Lebenslagen produziert würden, denen unterschiedliche Kulturmuster entsprechen.

Wer bei der Bezugnahme auf kulturelle Kontexte die Gefahr der Kulturalisierung sehe, solle sich klar machen, dass man mit der Ausklammerung dieser Kontexte nicht gegen die Gefahr der Psychologisierung gefeit sei. Die eigene Verantwortung für eine gelingende Kommunikation sieht Auernheimer an diesem Punkt in einer systemischen Denkweise.

Insgesamt möchte er den Stellenwert einer persönlichen Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte nicht allzu hoch ansiedeln. Dem Erwerb einer spezifischen „Interkulturellen Kompetenz“ in der Sozialen Arbeit würden politische Rahmenbedingungen eher entgegen wirken oder sie nicht zum Zug kommen lassen. Seiner Ansicht müssten individuelle Qualifikationen Hand in Hand gehen mit der Organisationsentwicklung sozialer Einrichtungen.

Einen Handlungsbereich Interkultureller Kompetenz sieht Auernheimer nicht allein in den Beziehungen zu KlientInnen, sondern auch innerhalb von multikulturellen Professionellenteams und im Verhältnis zu Bezugspersonen. Ausdrücklich in der Jugendarbeit müsse seiner Ansicht Interkulturelle Kompetenz höher veranschlagt werden, weil Hilfe und Beratung stets unmittelbar auf Biographien und Lebenswelten der Jugendlichen eingingen. In diesem Zusammenhang setzt Auernheimer den Stellenwert des Wissens über andere Kulturen für pädagogische Berufe eher niedrig an. Für grundlegender hält er hingegen eine allgemeine Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse.

Auernheimer möchte im Anschluss an die Kommunikationspsychologie (vgl. Schulz von Thun 1992) vier Fähigkeiten auf der individuellen Ebene in den Vordergrund stellen:

- die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme,
- die Fähigkeit zum mehrdimensionalen Hören, vor allem die Aufmerksamkeit für die Beziehungsseite der Kommunikation,
- die systemische Sichtweise, die vor allem die Eigenverantwortung für die Kommunikation, speziell für Kommunikationsstörungen, impliziert sowie
- die Fähigkeit zur Metakommunikation, allerdings verbunden mit dem Bewusstsein darüber, dass in manchen Milieus und Kulturen Metakommunikation befremdlich wirkt. Durch die nachträgliche Aufarbeitung von Konfliktsituationen ließen sich Muster der Selbst- und Fremdwahrnehmung am besten revidieren und die Handlungsalternativen erweitern.

2.2.6 Systematische interkulturelle Kompetenzentwicklungen (Leenen u. a.)

Leenen u. a. widmen sich der Frage einer systematischen Kompetenzentwicklung, die sich ihrer Ansicht aus dem Stand der fachwissenschaftlichen Diskussion um „das Konzept der interkulturelle Kompetenz“ (Leenen u. a. 2002: 81) ergebe. Zugleich sprechen auch diese Autoren sich dafür aus, Kompetenzerwartungen nicht nur an die Professionellen der Sozialen Arbeit zu richten, sondern ebenso an die dort tätigen sozialen Organisationen.

Jenseits aller Kritik und Divergenzen zeichne sich ihrer Ansicht als gemeinsame Ausgangsproblematik ab, dass ohne eine interkulturelle Professionalität die Gefahr von „Wahrnehmungsverzerrungen, von Fehlzuschreibungen, Fehldiagnosen und unsachgemäßen Interventionen sowie die einer Missachtung der Identität des Gegenübers im Interaktionsprozess“ (ebd.: 81) bestehe. Davon ausgehend bestehe ein Dissens hauptsächlich im Modell des „interkulturellen Austauschs“, der dazu geführt habe, dass jene Auseinandersetzung um interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit kritischer geführt werde als in anderen Fachwissenschaften. Dahinter verberge sich die Sorge vor einer vorschnellen und oberflächlich verkürzten kulturalisierenden Deutung von Verhaltensweisen und Problemlagen der Klientel (ebd.: 81-83). Leenen u. a. gehen dabei von einem „Normalfall“ aus, in dem professionelle SozialpädagogInnen als Angehörige der dominanten Mehrheit mit einer Klientel arbeiten, die einer marginalisierten Minderheit angehöre.

So betrachtet analysieren sie drei Haupteinwände:

Die politische und sozialstrukturelle Spezifik der Lebenslagen von MigrantInnen könne vernachlässigt werden, indem man kulturellen Differenzen eine exklusive Stellung einräume. Allerdings denken die Autoren, dass dies nicht zwangsläufig geschehen müsse. Nur aus einer deterministischen Interpretation des Verhältnisses von Kultur und Individuum könnten MigrantInnen auf ihre „Herkunftskultur“ festgelegt werden. So würden Auffassungen von Interkulturalität verkürzt und vereinfacht. Die Autoren grenzen sich von einem Vorgehen ab, in dem ein simplifizierter Begriff von Interkulturalität einhergehe mit „bestimmten Kompetenzkonzepten“.

Leenen u. a. entwickeln eine Position, in der sie von zwei idealtypischen Modellen ausgehen, von denen sie das erste als „statisches Modell des Kulturzusammenstoßes“ und das zweite als „dynamisches Modell interkultureller Interaktion“ bezeichnen (ebd. 84-87).

Ein statisches Modell des Kulturzusammenstoßes versteht Kultur als organische Lebensgestalt. Dabei wird angenommen, dass Kulturen deutlich voneinander abgrenzbare Bedeutungssysteme seien, die sich kurzfristig kaum veränderten. Kommunikation bedeute einen Austausch im Rahmen eines solchen Bedeutungssystems. Das einzelne Individuum sei schwach und werde von einer übermächtigen Kultur bestimmt. Dar-

aus folgen zwangsläufig für interkulturelle Situationen falsche Vorannahmen und die Bildung von Stereotypen sowie Unverständnis, Verunsicherung, falsche Zuschreibungen und Missverständnisse. Aus dem Charakter eines solchen Zusammentreffens wiederum würden Machtstrategien eine große Rolle spielen, indem entweder Vermeidung produziert werde oder ein dominantes Verhalten - und somit sehr viele Konflikte. Treffen Kulturen zusammen, so geht das Modell implizit davon aus, dass diese Kulturen bisher wenig Kontakt zueinander hätten und dass das Tempo sozialen Wandels, das die Entwicklung von Kulturen beeinflusse, gering sei (vgl. ebd.: 84).

Das Modell „dynamischer interkultureller Interaktion“ hingegen beschreibt Systeme, in denen der Austausch hoch und das Tempo sozialen Wandels groß sei. In diesem Modell wird angenommen, dass Kulturen nicht homogen und widerspruchsfrei seien, dass es zwar Unterschiede, aber immer auch Ähnlichkeiten und Überschneidungen gäbe. In Kommunikationen werde Kultur immer wieder auch produziert und interaktiv neu ausgehandelt. Personen würden durch ihre Gruppenzugehörigkeiten nicht festgelegt, vielmehr würden sie sich mit verschiedenen und mehreren Kommunikationsgemeinschaften identifizieren und dazwischen wechseln. Hier wird der Prozess einer Enkulturation als tendenziell nie abgeschlossen betrachtet, da das kulturelle Bedeutungssystem sich in einem ständigen Wandel befinden würde.

An anderer Stelle betonen Leenen u. a. die besondere Bedeutung der „Dimension der interkulturellen Verständigung“ für die Soziale Arbeit und verdeutlichen dies mit einem Zitat Schützes (1994: 189): „In der Sozialen Arbeit stoßen stets unterschiedliche Kulturen aufeinander - die der KlientInnen und die Kultur der diesen in der Regel sehr fremden SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen.“

Leenen u. a. entwickeln dann ein interkulturelles Kompetenzprofil (vgl. u. a. Beneke 1994), das sie in vier Bereiche unterteilen:

- interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeitseigenschaften
- interkulturell relevante soziale Kompetenzen
- spezifische Kulturkompetenzen
- kulturallgemeine Kompetenzen.

Dazu führen sie aus, dass all diese Kompetenzen abstrakt blieben, solange sie sich nicht mit den konkreten Anforderungen eines beruflichen Handlungsfeldes verbänden. „Es gibt keine kontextfreie Interkulturelle Kompetenz“ (Leenen u. a. 2002: 92). Interkulturelle Kompetenz wird hier also nicht als abtrennbare Zusatzkompetenz betrachtet, sondern ihr Anforderungsprofil hänge im Wesentlichen ab „vom konkreten institutionellen Kontext und den dort üblichen Handlungsansätzen und Interaktionsmustern, der Akkulturationsproblematik der Klientel, ihren sonstigen Problemlagen und Kommunikationsvoraussetzungen“ (ebd. 93).

Das Modell der „dynamischen interkulturellen Interaktion“, wie es Leenen u. a. (2002) entwickeln, trifft die Wirklichkeit einer polyzentrischen funktional differenzierten Gesell-

schaft, wie sie im Einwanderungsland Bundesrepublik zu finden ist. Meines Erachtens fehlt hier allerdings die Berücksichtigung des Machtaspektes in Fragen der Interkulturalität. Zwar sollte man mit einer dynamischen Auffassung von Kultur davon ausgehen, dass (Kultur-)Zugehörigkeiten nicht für alle Zeiten determiniert sind, sondern stets per Interaktion neu konstituiert werden können. Leenen u. a. behaupten allerdings, kulturelle Systeme seien nicht hierarchisch und Interaktionssituationen „prinzipiell offen und in ihrem Ergebnis unbestimmt“ (ebd. 85). Meines Erachtens wird so ignoriert, dass machtvolle Determinanten den gesellschaftlichen Raum ungleich strukturieren. Ethnische und kulturelle Zitate erlangen im Zusammenspiel des Ringens um gesellschaftliche Macht eine Evidenz, die sie aus sich heraus nicht hätten, und werden insofern Teil einer Machtstrategie, die Ungleichheiten legitimieren soll. Eine SozialpädagogIn der dominanten Mehrheit und eine KlientIn einer marginalisierten Minderheit begegnen sich nicht auf Augenhöhe. Hier findet meines Erachtens die Dehnbarkeit eines dynamischen Kulturbegriffs ihre Grenzen in der hierarchischen Strukturierung des gesellschaftlichen Raums.

2.2.7 Interkulturelle Kompetenz als „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril)

Mecheril (2002) beschreibt, dass derzeit „Interkulturelle Kompetenz“ als eine bereichsübergeordnete Bezeichnung firmiere, die zweierlei ausdrücke: Zum einen eine Diagnose, die eine eingeschränkte pädagogische und professionelle Handlungsfähigkeit konstatiere, zum anderen die Erwartung oder Hoffnung, diesen Mangel zu beheben. Insofern gelte sie als eine Art Sonderkompetenz für Professionelle (Mecheril 2002: 15-16).

In Weiterführung der Kulturalisierungskritik an Interkultureller Pädagogik führt Mecheril aus, immer wenn es um praktisches Verhalten gehe, scheine sich aller Handlungsspielraum zu verschließen, weil Kultur in dem strukturalistischen Bild eines Orchesters betrachtet würde. Demnach hätten die Musiker keine andere Wahl als nach vorgegebener Partitur zu spielen, was wiederum so genannte „kulturelle Differenzen“ nur noch intensiver hervorhebe. Die so erzeugte Wesenheit eines Eigenen und eines Nicht-Eigenen bezeichnet er als eine Exotisierung und Skandalisierung interkultureller Situationen. Aus dem Blick gerate auf diese Weise die partielle Alltäglichkeit und Normalität gelingender Interkulturalität (vgl. ebd.: 20).

In Überwindung dieser Lage stützt sich Mecheril auf einen Kulturbegriff, der anknüpfend an Bourdieu vertikale Differenzen als kulturelle Differenzen denkt. Das bedeutet, sie nicht allein - mit Geertz - als ein System von Symbolen zu verstehen, sondern als soziale Praxis, denn auf dieser Ebene könnten auch die Ressourcen der an interkulturellen Situationen beteiligten Akteure in den Vordergrund geraten (ebd.: 21-22).

Die so genannte interkulturelle Überschneidungssituation (Grosch & Leenen 1998) sei kein Phänomen, das sozusagen an sich schon da ist, sondern man müsse diese als Situation verstehen, die von den InteraktionsteilnehmerInnen aktiv als interkulturelle erzeugt werde (vgl. Mecheril 2002: 23).

Mecheril kritisiert ein instrumentelles Verständnis von Interkultureller Kompetenz, das eine sozialtechnische Verwertung von Wissen über Kulturen und deren vermeintliche Charakteristika in den Vordergrund rücke. Damit werde versucht, lediglich auf die performativen Effekte des Handelns einzelner SozialpädagogInnen Einfluss zu nehmen. Mit einer gewissen Ironie aufgrund des Verlaufs des fachwissenschaftlichen Diskurses bezeichnet Mecheril seine Vorstellungen Interkultureller Kompetenz als „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Als eine Art habituelle Disposition stelle diese „ein Phänomen dar, das in reflektierten, Zeit beanspruchenden Prozessen gebildet wird und sich bildet.“ Sie sei nicht einforderbar, wohl aber ausbildbar (ebd.: 33).

Kulturalisierungen gründen für Mecheril in der Hilflosigkeit eines bloß wissensbegründeten Handelns, dem ein mögliches Nicht-Wissen zum bedrohlichen und Unsicherheit auslösenden Faktor werden müsse. Da es keine Regeln gebe, mit denen abstraktes Wissen auf lebensweltliche Situationen übersetzt werden könnte, bleibe stets ein Rest, „der nicht Wissen ist und nicht Wissen werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist“ (Michael Wimmer 1996: 425). Dieser „Rest“ stelle ein Konstitut professionellen Handelns dar. Erst die Anerkennung dieses Rests ermögliche eine Bezugnahme auf den Anderen, die ihn nicht von vornherein in den Kategorien des Bezugnehmenden darstelle. Insofern also sei diese Unsicherheit pädagogischen Handelns nicht überwindbar (Mecheril 2002: 28).

Davon ausgehend beruft sich Mecheril auf Wulf (1999: 61) (wenn auch in kritischer Distanz zu dessen Ansatz): „Nicht der Anspruch, den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass der Andere different und nicht verstehbar ist, muss zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden“. Auf diese Weise verringere sich die Gefahr der Vereinnahmung und Kolonialisierung durch das Verstehen (ebd.: 28-29).

Nicht-Wissen möchte Mecheril verstanden wissen als „ein Wissen um die Grenzen des Wissens“ (ebd.: 29). Davon ausgehend definiert er das Wissen, das für interkulturelle Praxen relevant sein könne als Annäherung an die Alltagswelten der Klientel.

Interkulturelle Professionalität in diesem Sinne versuche sich in der Annäherung an das Gegenüber ein Wissen zu erarbeiten, ohne den Fakt des Nicht-Wissens zu überspringen. Darüber hinaus ereigne sich Professionalität jedoch in der Gleichzeitigkeit der Annäherung an und Distanzierung von den Deutungsschemata der Gegenüber, indem Professionelle auf sozialwissenschaftliche Bestände zurückgriffen.

Entsprechend seiner Definition von Interkulturalität als Ausdruck der Verhältnisse von Dominanz und Differenz, ist für Mecheril also auch ein Wissen über Dominanz und Differenzphänomene relevant.

Dominanzstrukturen seien im Rahmen interkultureller Professionalität sowohl auf der Ebene der Erfahrungsrealität der KlientInnen als auch auf der Ebene der professionellen Beziehung bedeutsam. Hierbei beruft sich Mecheril auf die von Rommelspacher (vgl. 1995: 22) beschriebene Dominanzkultur. Deren Konzepte und Praxen der Über- und Unterordnung seien Kennzeichen des Alltags der KlientInnen und zugleich Kennzeichen der professionellen Interaktionssituation selbst.

Professionalität gründe folglich in einem Wissen um die eigenen - kontextabhängigen - Positionen im Feld der „Kategorien der Über- und Unterordnung“. Es gehe hier „um ein Wissen, das Erfahrung und Habitus der Klienten als in Strukturen der ungleichen Ver-

teilung von Macht und Ressourcen entwickelte Phänomene versteht und zugleich auch die eigene Position und das eigene Handeln als in solchen Strukturen profiliertes und solche Strukturen aktualisierendes begreift“ (Mecheril 2002: 31).

Mecheril (2002) summiert die Kategorie Kultur unter relevantem differenztheoretischem Wissen. Würde man sie als begriffliche Bezugsgröße vollends verwerfen, so würde man auch eine wesentliche Dimension der Selbstthematization und des Handelns der Klientinnen und Klienten ausblenden. Kultur versinnbildliche für sie oft „jene Muster subjektiver Praxis, über die sie sich identifizieren, verorten und zugehörig erleben“ (ebd.: 31).

Obgleich auch Mecheril hervorhebt, dass man sich vor Generalisierungen hüten sollte, weil jedes Individuum auch in der Lage ist, sich von kollektiven Zugehörigkeiten zu distanzieren, hält er es im jeweiligen Einzelfall für eine zentrale Aufgabe interkultureller Professionalität, den KlientInnen den Raum und die Möglichkeit zu gewähren, mit dem Gebrauch eigener Kategorien und Zeichen Wirksamkeit zu erreichen und sich einzubringen.

Es gehe darum, zu beobachten, unter welchen Bedingungen die Kategorie Kultur zum Einsatz komme. Wer benutze mit welchen Wirkungen „Kultur“? Und welchen Sinn mache es für wen, wenn auf die Kulturkategorie zurückgegriffen werde? Dabei gehe es nicht um eine beherrschende Kontrolle eines vermeintlich „richtigen“ Gebrauchs dieser Kategorie, sondern es gehe um eine reflexive Haltung, die in einer Suchbewegung ergründen möchte, was der jeweilige Sinn des Gebrauchs dieser Kategorie sei (vgl. ebd.: 26-27).

2.3 Folie theoretischer Annahmen zur Interpretation der empirischen Daten

Das Vorhaben eine Folie theoretischer Annahmen zu erstellen, resultiert aus meiner Auseinandersetzung mit den empirischen Daten. Manche der Reden, die ich zu interpretieren hatte, schienen, als seien sie aus der Zeit gefallen. Insofern wurde ich damit konfrontiert, thematische Felder vertiefen zu müssen, die - orientiert man sich am Stand wissenschaftlicher Forschung - nicht mehr zeitgemäß waren. Allerdings scheint mir ein solches Vorgehen die einzige Gewähr, die Originalität der empirischen Erhebung, die ich durchgeführt habe, nicht zu verfälschen. Der Vorzug dieser Arbeitsweise besteht am Ende in einer Theoriefolie, die originär auf die Empirie abgestimmt ist.

Die Gliederung dieses Abschnitts lässt sich wie folgt zusammenfassen: Mein empirisches Material besteht aus mündlichen Äußerungen über die Praxis der Sozialen Arbeit. Um daraus berufliche Selbstverständnisse der SozialpädagogInnen, die ich interviewt habe, rekonstruieren zu können, ist in der Theorie eine Referenzebene der Betrachtung von Individuen essentiell. Einzelfallarbeit in der Sozialen Arbeit setzt auf Seiten der Professionellen voraus, einzelne Personen in der Gesellschaft, ihrer Familie, ihrer Biographie, ihrem sozialen Netzwerk und Umfeld betrachten zu können. Das ist der Grund, warum ich theoretische Festlegungen der Herausbildung eines Selbst und

der individuellen Identitätsarbeiten an erster Stelle darlege. Folgen wir Meads Gedanken, so können wir im Mikrobereich die Herausbildung eines Selbst nachvollziehen. Davon ausgehend werden wir anschließend im Makrobereich sehen, welche Auswirkungen die Verfasstheit einer funktional differenzierten Gesellschaft auf die Identitätsarbeiten von Personen hat.

Nähern wir uns dem Begriff Kultur, so habe ich bereits in Abschnitt 2.2 beschrieben, dass er in der Sozialen Arbeit in dreierlei Hinsicht relevant ist, nämlich als Selbstbeschreibung der Klientel, als Zuschreibung durch Andere einschließlich der Professionellen, die so genannte Askription, und als wissenschaftliche Kategorie. Da ich annehme, dass es interkulturelle Überschneidungssituationen sind, auf die sich die SozialpädagogInnen in den Interviews gedanklich beziehen, bringt dies ein Verständnis von Kulturen als „geschlossenen Sinnsystemen“ (Schäffter 1997) mit sich.

Der ethnologische Blick auf Kultur grenzt die Gesamtheit ordnender Sinnggebung einer separaten Gruppe von Menschen gegenüber anderen Gruppen ab, d.h. mit ihm lassen sich Personengruppen voneinander unterscheiden. Um die Dynamik von Kultur und Gesellschaft begreifen zu können, ist es nötig, gesellschaftliche und kulturelle Tätigkeiten voneinander zu unterscheiden. Hier beziehe ich mich auf Geertz (1987). Doch was einerseits den Wandel ermöglicht, zementiert andererseits die Verhältnisse sobald eine „Wesenheit des Eigenen“ behauptet wird. Hier unterscheiden wir zunächst kollektive und personale Identitäten und werden in diesem Abschnitt die Konstruktion des Wesens einer Kultur, die auf Herder zurückgeht, nachvollziehen, um dieses Denken auf heutige Verhältnisse übertragend, das Phänomen der Kulturalisierung zu erläutern.

Anschließend werden Positionen der Verdinglichung, der Naturalisierung und der Negation kultureller Identität diskutiert. Im Ringen um gesellschaftliche Macht erlangen ethnische und kulturelle Zitate eine Relevanz, die sie aus sich heraus nicht haben könnten. Die Kategorie Kultur wird missbraucht, wenn per Zuschreibung kulturelle Differenzen durch autochthone Angehörige der dominanten Mehrheit dramatisiert werden, um eigene Privilegien verteidigen und erhalten zu können. Auf Seiten derer, die dadurch als Unterlegene positioniert werden sollen, sprechen Balibar (1990) und Hall (1994) von einem neuen Typ des Rassismus, nämlich dem „Kultur-Rassismus“, der auf der vermeintlichen Unaufhebbarkeit kultureller Grenzen gründet. Mecheril (2010) ergänzt, dass der kontemporäre Rassismus maskiert, flüchtig, schwer nachzuweisen und dennoch gesellschaftlich und individuell wirksam sei.

Wenn wir kulturelle Identität weder verdinglichen noch naturalisieren noch negieren, stellt sich die Frage nach ihrer genauen Beschaffenheit. In welchem Verhältnis stehen sozialer Wandel und die Dynamik kultureller Prozesse, wenn wir davon ausgehen, dass Kulturen „geschlossene Sinnsysteme“ darstellen? Dank der Arbeiten des Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) erhalten wir eine Charakterisierung von Kulturen, die deren Konsistenz und Dynamik als wechselseitigen Prozess beschreiben. Kulturen seien ein historisches Reservoir, ein Feld der Möglichkeiten. Da jedoch jede

Kultur (verstanden als geschlossenes Sinnsystem) symbolischen Charakter hat, kann - aus einer Metaebene betrachtet - jedes Element jeder Kultur mit verschiedenen Deutungen belegt werden. So werden wir im Folgenden auf Kultur als eine Arena des Kampfes um Deutungen zu sprechen kommen.

Den strukturellen Ort, an dem Um- und Neudeutungen geschehen, können wir als interkulturelle Überschneidungssituation bezeichnen. Es erfolgt eine Definition von Interkulturalität, die nach Földes (2009), als eine Art Beziehung bezeichnet werden kann, die zur Herausbildung einer „dritten Größe“ führt. Zum Abschluss der folgenden Ausführungen werden wir etwas über die Beschaffenheit dieser dritten Größe erfahren, die von Bhabha (1995) als ein Raum des Nicht-Mehr und Noch-Nicht interpretiert wird. Abschließend wird auf die Existenz von Konzepten hingewiesen, die über die These des dritten Raumes hinausgehen. Hier werde ich exemplarisch das Verständnis von Transkulturalität skizzieren, das von Welsch (1994) entwickelt wurde.

2.3.1 Die Herausbildung eines Selbst und der Erwerb von Kultur (Mead)

Der Diskurs um Interkulturelle Kompetenz geht mittlerweile davon aus, dass es unmöglich ist, vermittels eines interkulturellen Lernprozesses eine Position jenseits der Kulturen zu erreichen. (vgl. Abschn. 2.2.4) Mit anderen Worten ist die kulturelle Gebundenheit eines Individuums unhintergebar. Jedes Individuum geht stets von kulturellen Bindungen aus, auch wenn sich die Inhalte dieser Bindungen verändern können. Im Folgenden soll mit der Darstellung der Herausbildung eines Selbst gezeigt werden, warum das so ist.

Soziokulturelle Lebensformen sind die Grundbedingungen menschlicher Existenz und im dialektischen Verhältnis sich bedingend entwickeln Menschen ihre psychischen und physischen Fähigkeiten und Organisationsformen weiter. In seiner Individuation ist der Mensch auf soziale Beziehungen angewiesen. Dieser Prozess soll hier auf der Grundlage des Symbolischen Interaktionismus dargestellt werden.

Symbolischer Interaktionismus wird häufig mit George Herbert Mead verbunden, weil er der prominenteste der amerikanischen Wissenschaftler war, die um den Wechsel des 19. zum 20. Jahrhundert den Pragmatismus zu entwickeln begannen (vgl. Marcuse 1959; Mills 1966; Morris 1979).

Die Rezeption des (vereinheitlichten) Symbolischen Interaktionismus ist in der Bundesrepublik nach der Studentenrevolte der 1960er Jahre und der späteren Bildungsreform sehr selektiv gewesen. In ihr interessierten Meads theoretische Problematisierung der liberalen Demokratie weit weniger als die in seinem Hauptwerk entwickelten Fragen zu Identität und Sozialisation. Brumlik (1996) merkt an, dass der Begriff der „Interaktion“ in der deutsch-sprachigen Erziehungswissenschaft spätestens mit Klaus Mollenhauers „Theorien zum Erziehungsprozess“ aus dem Jahr 1972 ins Zentrum der Debatte rück-

te. Darin schreibt er programmatisch: „Dieser Ansatz ist deshalb für die erziehungswissenschaftliche Forschung vielversprechend, weil er die Chance einer Wendung vom manipulativen zum kommunikativen Erziehungsverständnis begründen helfen und damit unsere Erziehungskonzepte erweitern könnte.“ (Mollenhauer 1972: 84) Mit anderen Worten wird der Blick gerichtet auf den kommunikativen Prozess, der zwischen Erziehenden und zu Erziehenden abläuft, auf ihre Interaktion.

Meads Ansatzpunkt ist ein allgemeiner Begriff des Handelns. Dieses Handeln versteht er als eine in Bezug auf die Umwelt und die Artgenossen wirkende Beziehung. Auf dieser Stufe seines Handlungsverständnisses unterscheidet Mead noch nicht zwischen Mensch und Tier. Wohl aber unterscheidet er nach Artgenossen. Um Überleben zu können, bildeten Lebewesen je verschiedene Arten von Gesten heraus. Die Fähigkeit zu diesen Gesten wiederum sei genetisch bedingt und so als Potenzial vorhanden. Untereinander koordinieren sich Artgenossen durch Gesten.

In seiner Beschreibung einer Geste bezieht sich Mead (1973: 81-90) auf Wundt. Die Geste sei Anfang oder Teil einer sozialen Handlung, die als Reiz fungiere für ein anderes Lebewesen, das ebenfalls an dieser sozialen Handlung beteiligt sei. Was die Geste aus den gesellschaftlichen Handlungen heraushebe, sei die mögliche Reaktion anderer Organismen auf sie. Diese Reaktion gebe ihr Sinn. Die Übermittlung von Gesten enthalte die Möglichkeit, dass das von uns Gesagte bestimmte Reaktionen bei anderen Menschen auslöse und diese Reaktionen wiederum unsere eigenen Handlungen veränderten, insofern wir unsere begonnene Handlung aufgrund der Antwort der anderen abwandeln. Mit den Worten Meads: „Der Einzelne regt sich selbst zur Reaktion an, die er in der anderen Person hervorruft, und handelt dann in gewissem Ausmaß in Reaktion auf diese Situation. (...) Der Inhalt des anderen, der in die eigene Persönlichkeit eindringt, ist die Reaktion im Individuum, die dessen Geste beim anderen auslöst.“ (Mead 1973: 203-204)

Gesten würden in der Erwartung gezeigt, dass sie für andere Organismen Bedeutung hätten. Die Geste richte sich zugleich an sich selbst und an den anderen. Über eine Analyse der Geste gelangt Mead zum Begriff des Symbols. Sprache, so Mead, beruhe auf vokalen Gesten, durch deren Hilfe kooperative Tätigkeiten in einer Gemeinschaft ausgeführt würden. Die Koordination von Handlungen sei unter Menschen durch vokale Gesten charakterisiert. Aufgrund ihrer Sprachfähigkeit seien sie in der Lage, sich miteinander über signifikante Symbole zu verständigen. Im Unterschied zu anderen Gesten vermögen es signifikante Symbole im Zeichengeber die gleichen Reaktionen auszulösen wie im Zeichenempfänger. Signifikante Symbole hätten für alle an einer Handlung beteiligten Individuen die gleiche Bedeutung und riefen die gleiche Reaktion hervor. Dies ermögliche es dem sendenden Individuum, in sich selbst genau die Reaktionen auszulösen, die das Signal auch im empfangenden Individuum provozieren werde. „Nur durch Gesten qua signifikante Symbole wird Geist oder Intelligenz möglich, denn nur durch Gesten, die signifikante Symbole sind, kann Denken stattfinden,

das einfach ein nach innen verlegtes oder implizites Gespräch des Einzelnen mit sich selbst mithilfe solcher Gesten ist.“ (Mead 1973: 86)

Signifikante Symbole sind in und durch Interaktionen entstandene Allgemeinbegriffe, d.h. sie sind immer gesellschaftlich vermittelt. Dieser Umstand hat weitreichende Folgen. Der Symbolische Interaktionismus geht davon aus, dass die Gesellschaft dem Individuum vorgängig ist. Der Mensch ist also primär gesellschaftlich definiert. Erst Interaktion ermöglicht Denken, Sprache und Identität.

Zugleich ist damit auf einen Interpretationsvorgang großen Stils verwiesen. In der Semiotik definieren Signifikant und Signifikat die beiden Grundelemente eines Zeichens. Der Signifikant gilt als Lautbild eines Signifikats. Also bezeichnet das Signifikat einen „Inhalt“ (über dessen Realitätsgrad allerdings in der Linguistik Uneinigkeit besteht). Es ist das „Bezeichnete“ (französisch: „signifié“) auf das der Signifikant, sprich das „Bezeichnende“ (frz. „signifiant“) verweist. Allerdings ist die Verbindung von Signifikat und Signifikant nicht immer einfach. Die individuelle Imagination eines Gegenstands wie etwa eines Stuhls kann sich - trotz gleichem Signifikant - von der Imagination eines anderen Individuums unterscheiden, weil die individuellen Imaginationen auf Erfahrungen basieren (s. weiterführend u. a. in: de Saussure 1967)

Kehren wir zu Mead zurück, der hervorhebt, dass der Mensch in der Kommunikation mittels signifikanter Symbole in der Lage sei, sich selbst zugleich Objekt und Subjekt zu sein: „Wo man auf das reagiert, was man an einen anderen adressiert und wo diese Reaktion Teil des eigenen Verhaltens wird, wo man nicht nur sich selbst hört, sondern sich selbst antwortet, zu sich selbst wie zu einer anderen Person spricht, haben wir ein Verhalten, in dem der Einzelne sich selbst zum Objekt wird.“ (Mead 1973: 181) Das Individuum vermag zu sich selbst Stellung zu nehmen. Es kann über sich selbst reflektieren und diese Reflexion wiederum zum Objekt seines Bewusstseins machen. Sprachlich lässt sich das in dem Satz verdeutlichen: „Ich denke über mich nach“. Es wird eindeutig zwischen Subjekt („I“; „Ich“) und dem Objekt („me“; „mich“) unterschieden; die beiden sind in dieser Kategorie nicht identisch, auch wenn es sich um ein und dieselbe Person handelt. Damit, so Brumlik (1996), „verfügt die sprachfähige Menschheit über die Fähigkeit zur Antizipation, zur Perspektivenübernahme und zu einer bewussten Stellungnahme zum eigenen Handeln aus der Sicht der anderen.“

Meads Grundthese ist, dass wir ein Selbst herausbilden (uns individuieren), indem wir die Bedeutung unserer Handlungen in der Wahrnehmung der anderen gewinnen (uns vergesellschaften). Das Selbst („self“) betrachtet Mead als eine Konstruktion, die sich aus zwei Bestandteilen zusammensetzt: „I“ und „me“. In der Erfahrung des „self“ bilden „I“ und „me“ unterschiedliche Instanzen. Das „I“ werde gebildet durch die körperliche Existenz (genetische Ausstattung), mittels derer ein Mensch unmittelbar reagiere. Das „me“ bestehe in der Übernahme der Perspektive anderer. Die Instanzen „I“ und „me“ stünden einander gegenüber, wobei das „me“ sich aus der Perspektive zunächst signifikanter anderer und später generalisierter anderer betrachte. Man nehme sich

selbst immer in der Form des „me“ wahr. Das Selbst bilde in seiner Biographie ebenso viele „me“s heraus, wie es an Gemeinschaften partizipiere.

Das Hereinholen der weitgespannten Tätigkeit des jeweiligen gesellschaftlichen Ganzen in den Erfahrungsbereich eines Individuums sei die entscheidende Basis für die Entwicklung eines Selbst. Dabei werde das Gegenüber nicht nur als Spiegel der Selbsterkenntnis, sondern auch als moralische Instanz einbezogen. „Durch Reflexivität - den Rückbezug der Erfahrung des Einzelnen auf sich selbst - wird der ganze gesellschaftliche Prozess in die Erfahrung der betroffenen Individuen hereingebracht.“ (Mead 1973: 175)

Das „me“ ermögliche einem Individuum das Bestimmen und Begreifen einer Situation und so ein Abwägen der Optionen situationsadäquater Handlungen. Die Wahrnehmung des eigenen Selbst geschehe immer in der Form des „me“, als „die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt“. Für den spontanen - und für einen selbst in letzter Konsequenz stets unberechenbar bleibenden - Faktor des „self“ stehe das „I“. Das „I“ sei die tatsächliche Reaktion eines Einzelnen, die laut Mead niemals vollständig durch das „me“ überlagert werde. Auch wenn das Individuum gesellschaftliche Reaktionen antizipieren könne, bleibe in seiner unmittelbaren Reaktion immer etwas nicht Vorhersehbares. Durch das „me“ - auch in pluralischer Form - sei jedes Individuum bis zu einem gewissen Punkt für eine Gesellschaft berechenbar, durch das „I“ werde es innovativ. Auch sich selbst könne man mit eigenen spontanen Reaktionen überraschen. Das Selbst gehe vom Ziel der Erhaltung aus. Dieses Prinzip der Selbst-Erhaltung oder Reproduktion habe mehrere Dimensionen, nämlich die Selbsterkenntnis (im anderen), die Selbst-Behauptung gegenüber den anderen und die Selbst-Verwirklichung mit anderen. Manche Soziologen kritisieren Mead als einen sozialen Deterministen. Doch diese Interpretation entspricht meines Erachtens nicht den Tatsachen, denn Mead betont wiederholt die Möglichkeit, dass Individuen Einfluss auf die Gesellschaft ausüben (vgl. Strauss 1969: 17).

Meads „self“ wird in den neueren Übersetzungen von „Geist, Identität und Gesellschaft“ stets mit Identität übersetzt. Ob Mead mit dieser Gleichsetzung einverstanden wäre, lässt sich aus seinen Ausführungen nur vage erschließen. In jedem Fall kann man wohl sagen, seine Vorstellung von Identität basiert auf der Fähigkeit eines Individuums, sich mit den Augen anderer sehen zu können. Durch die Reaktionen der anderen auf mein Verhalten erfahre ich, wer ich bin. Indem ich lerne, die Haltungen der anderen mir gegenüber vorwegzunehmen, sozialisiere ich mich in eine Gesellschaft, weil ich so Zugang zu ihrer Welt und deren geteiltem Sinn erlange und selbst zu dieser Welt beitragen kann.

Den Prozess des Heranwachsens erfährt das Individuum als eine sich ausdifferenzierende Übernahme der Rollen und Perspektiven anderer. Dieses Rollenspiel ist für Mead von fundamentaler Bedeutung, weil er der Ansicht ist, dass ein Mensch sich individuiert, indem er verschiedene Rollen über- und einnimmt. „Ein Mensch hat eine Per-

sönlichkeit, weil er einer Gesellschaft angehört, weil er die Institution dieser Gesellschaft in sein eigenes Verhalten hereinnimmt. Er nimmt ihre Sprache als Medium, mit deren Hilfe er seine Persönlichkeit entwickelt, und kommt dann dadurch, dass er die verschiedenen Rollen der anderen Mitglieder einnimmt, zur Haltung der Mitglieder dieser Gemeinschaft. Das macht in gewissem Sinn die Struktur der menschlichen Persönlichkeit aus.“ (Mead 1973: 204-205)

Begreift man mit Mead das ganze System signifikanter Symbole als Rolle, so besteht das soziale Verhalten und die Herausbildung eines „self“ als eines Sich-seiner-selbst-bewusst-Werdens aufgrund der Reaktionen der anderen vor allem in antizipierenden Rollenübernahmen. Mead bezeichnet eine Rolle als aufeinander bezogene Bündel von Bedeutungen und Werten. In derlei komplexen Bündeln befänden sich signifikante Symbole, vermittels derer sich das Individuum Bedeutungen zuschreibe.

Dass dieses so entstehende „self“ jedoch nicht nur ein Reaktionsbündel sei, erklärt Mead damit, dass die Vorwegnahme des Verhaltens anderer nur durch Symbole möglich sei. Symbolbedeutungen stünden für ein Signifikat. Sie übernahmen eine Repräsentationsfunktion für das Bewusstsein. Mit ihrer Hilfe bildeten wir uns Vorstellungen von den gegenständlichen und sozialen Beziehungen, von unserem Verhältnis zur Welt und von uns selbst. Diese Symbole entbänden uns als Probehandelnden vom unmittelbaren Reaktionszwang und würde somit Raum schaffen zu einer Stellungnahme zum eigenen Tun (das „I“). Sie ermöglichten es dem Individuum in Freiheit und Verantwortung zu handeln.

Darüber hinaus bedeute die individuelle und kollektive Zuschreibung von Bedeutungen in Kreation und Gebrauch signifikanter Symbole, dass Menschen die Erfahrungswelt, in der sie leben, selbst entwerfen. Die äußerste Konsequenz dieses Denkens ist, dass letztlich jede Wahrheit konstruiert sei. Sie kann nie unabhängig sein von der Person ihres Betrachters, seinem Ort und seiner Zeit.

In der menschlichen Entwicklung wird mit Mead die Verallgemeinerung der signifikanten anderen in zwei aufeinander folgenden Interaktionsmustern gebildet. Zunächst lerne das Kind die Übernahme ihm vertrauter einzelner Nächster und lerne dann im Spiel deren Rollen zu übernehmen. Diesen Interaktionsmodus nennt Mead „play“ (Schauspiel).

Die Anfänge der Identität als Objekt lägen in der Erfahrung eines „Doppelgängers“ im kindlichen Spiel. Mead beschreibt, dass wir in der Figur eines so genannten „Doppelgängers“ auf die Grundlage der Auffassung von der Seele als einer Wesenseinheit für sich stoßen. Bei Kindern fänden wir etwas, das diesem Doppelgänger entspreche, nämlich die durch die Fantasie geschaffenen Spielgefährten. Auf diese Weise organisieren Kinder Reaktionen, die sie bei anderen Personen, aber auch in sich selbst hervorrufen (vgl. Mead 1973: 189).

Mead beschreibt das „Schauspiel“ (play), in dem es nur eine Folge von verschiedenen Rollen gebe, als für die Kindheit charakteristisch. Das Kind spiele in einem Moment die eine Rolle, im nächsten eine ganz andere und in der Folge dieses Schauspiels würden

auch die Rollen von Erwachsenen übernommen. Das Kind habe keinen definitiven Charakter, keine definitive Persönlichkeit (vgl. Mead 1973: 202). Als Beispiel sei hier das Mutter-Kind-Spiel des Kleinkindes genannt, das keinen festen Regeln folgt: Das Kind sage etwas in einer bestimmten Rolle (Mutter) und reagiere in einer anderen Rolle (Kind), worauf dann seine Reaktion in der zweiten Eigenschaft (Kind) ein Reiz für es selber in der ersten Rolle (Mutter) sei. Und so gehe der Austausch weiter. Das ist nach Mead die einfachste Art und Weise, wie man sich selbst gegenüber - mit zeitlicher Verzögerung - ein anderer sein kann (vgl. Mead 1973: 192). Auf diese Erfahrungen aufbauend gehe das Kind zum „game“ über. Im Unterschied zum „play“ habe dieses Spiel Regeln. Manchmal wird es deshalb auch als Wettkampf übersetzt. In einem solchen Spiel müsse das Kind auf der Basis verschiedener Rollen aufeinander bezogene Verhaltenserwartungen zu übernehmen lernen. Dafür sei es notwendig, die Rollen der verschiedenen beteiligten SpielerInnen zu verinnerlichen. In dieser Phase lerne das Kind also, die Rollen signifikanter anderer als Teil und Ganzes eines Regelwerkes zu übernehmen.

Das „game“ sei Beispiel für eine Situation, aus der heraus sich eine organisierte Persönlichkeit entwickle: „Insoweit das Kind die Haltungen anderer einnimmt und diesen Haltungen erlaubt, seine Tätigkeit im Hinblick auf das gemeinsame Ziel zu bestimmen, wird es zu einem organischen Glied der Gesellschaft. Es übernimmt die Moral dieser Gesellschaft und wird zu ihrem Mitglied.“ (Mead 1973: 202)

Auf diesen Stufen der kindlichen Entwicklung trete neben die konkreten Bezugspersonen die antizipierte Verhaltenserwartung aller anderen, indem deren Haltungen und Verhaltensweisen immer stärker verallgemeinert und schließlich abstrahiert würden, sodass schließlich von einem „generalisierten anderen“ gesprochen werden könne. Dieser generalisierte andere sei die Gruppe, in der das Individuum sein Selbst entwickelt. Das Individuum internalisiere in seiner Entwicklung die Werte und Normen der Gesellschaft, der es angehöre. Das geschehe nicht nur selbstbezüglich, sondern auch in der Perspektive auf die Gesellschaft als Ganzes und der Beziehungen der Mitglieder untereinander. So werde es fähig, sein Selbst zu entwickeln, zu stabilisieren und zu verändern.

In einer Ausarbeitung hat Brumlik (1989) die Vorgängigkeit des Sozialen bei Mead in der Weise dargelegt, dass schon ein geschichtlich gesellschaftlicher Prozess stattgefunden haben müsse, in dem ein ihr eigenes Symbolsystem entwickelt wurde, das dann eine Wissenschaft „von außen“ zu erklären versuche. Wenn das Verstehen die vorrangige Tätigkeit sei, um Zugang zu einer sozialen Wirklichkeit zu finden und diese Tätigkeit zugleich das Verfahren darstelle, das soziale Wirklichkeit erst ermögliche, dann müssten vor diesem bestimmten Individuum, das verstehen wolle, schon andere Individuen verstanden haben (vgl. ebd.: 773).

Strauss klingt in seinem Vorwort zu Meads „Sozialpsychologie“ schon fast verärgert, wenn er einschränkend behauptet (vgl. Strauss 1969: 17), dass die Soziologen Meads

dynamisches „I“ in etwas sehr viel Statischeres verwandelten, der „generalisierte andere“ werde zu einem Synonym für die Zugehörigkeit zu einer Bezugsgruppe und Meads Rollenbegriff werde interpretiert als ein Rollenspiel, das mit einem strukturellen Statusbegriff zusammenhänge. Man könne sich, so Strauss, darüber streiten, ob Meads Werk damit nicht sogar eine Umdeutung erfuhre.

Meines Erachtens lässt sich der Prozess des individuellen Kulturerwerbs auf einer rudimentären Ebene zunächst beschreiben als die Übernahme und Internalisierung der Werte, Bedeutungen und Symbole einer Gesellschaft. Mead trennt nicht zwischen gesellschaftlicher und kultureller Tätigkeit, sodass sich sagen lässt, der Erwerb von Kultur ist dem Prozess der Konstitution, Stabilisierung und Veränderung eines Selbst immanent.

Innerhalb einer homogenen Gesellschaft würde eine Definition von Bedeutungen als „Kultur“ nicht zu Bewusstsein kommen können, weil diese erst mit der Setzung differenter Bedeutungen erfahren werden können. Signifikante Symbole sind soziale Repräsentationen von Vorstellungen, die sich eine Gesellschaft über ihr Verhältnis zur Natur, über ihre Verhältnisse untereinander und über sich selbst macht. Somit zeichnet sich Kultur zunächst als ein Bedeutungsgewebe ab, das Symbole bereitstellt, vermittels derer Individuen sich in einer Gesellschaft orientieren und diese gestalten können.

2.3.2 Identitätsarbeiten in der funktional differenzierten Gesellschaft

Welche Auswirkungen hat die soziokulturelle Verfasstheit der heutigen Gesellschaft auf die Identitätsbildung von Individuen? In dem folgenden Abschnitt werden Bedingungen beschrieben, die mögliche Verläufe und Qualitäten von Identitätsarbeit in dieser Gesellschaft nahe legen. Dabei wird allerdings nicht bewertet werden, was unter gelingenden bzw. misslingenden Identitätsbildungen zu verstehen ist, da eine solche Bewertung den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde.

Identität bezeichnet den

„Sinn dafür, wer jemand ist; die Identität bringt also einerseits das (innerliche) Selbstgefühl und Selbstbild eines Subjekts zum Ausdruck und sichert andererseits seine (äußerliche) Unverwechselbarkeit und Wiedererkennbarkeit. Das Identitätsgefühl erst ermöglicht es einem Subjekt, sich durch die Zeit und über wechselnde soziale Kontexte hinweg als einheitliches, sich gleich bleibendes Selbst zu erfahren.“ (Rosa 2007: 47)

Meine Betrachtung schließt an die vorangegangenen Überlegungen an. Mead entwickelte vor circa 100 Jahren, dass ein Selbst sich erfahren könne durch die Reaktionen der anderen auf sein Verhalten und er nahm an, dass Identitätsbildung eine Aufgabe sei, die jeden Menschen ein Leben lang begleitet. Wenngleich Mead eine von drei relevanten Quellen ist, aus denen in den 1950er Jahren der Begriff der personalen

qualitativen Identität entwickelt wurde, hat er selbst nie von Identität gesprochen (vgl. ebd.: 48). Aus sozialpsychologischer Sicht ist es auch nicht ratsam, den Begriff des Selbst völlig in dem der Identität aufgehen zu lassen, denn die qualitative Identität ist niemals abgeschlossen und bleibt wandelbar, „während das Selbst identisch bleibt“ (ebd.: 50).

Was Mead in „mind, self and society“ als Herausbildung eines Selbst beschreibt, wirkt heute wie die mikroskopische Betrachtung eines sozialen Prozesses, der aus einem Makrokosmos herausgelöst wurde. Wenn auch der Verlauf der Herausbildung eines Selbst mehrfach empirisch belegt ist, so finden wir den Prozess in dieser „Reinheit“ unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen makrostruktureller Dichte nicht mehr vor. Die moderne Gesellschaft, so Krappmann, ist in ihren Erwartungen nicht mehr konsistent (1997: 79). Geteilten Sinn gibt es nur begrenzt, soziale Rollen sind uneindeutig. Unsere Gesellschaft ist organisiert in lebendigen, verschachtelten und unübersichtlichen Sozialgebilden, in denen Ziele und Orientierungen oft umstritten sind und neu bestimmt werden.

Was geschieht, wenn eine Gesellschaft ihre Mitglieder in mehr als einem Sinn sozialisiert? Wenn Kulturen, mit denen Individuen in je verschiedenen Teilsystemen der Gesellschaft konfrontiert werden, keine eindeutige Orientierung mehr geben, sondern in den meisten Fragen mehrere Deutungsschemata bereitstellen, die sich unter Umständen auch noch widersprechen? Wie bekommt ein Individuum dann die Grenzen zwischen Eigenem und Fremden zu fassen?

Mead sagte zu seiner Zeit: „Man muss sich an den gesellschaftlichen Prozess halten, in den die Person involviert ist. Der Einzelne erfährt sich indirekt aus der besonderen Sicht anderer Mitglieder der gleichen gesellschaftlichen Gruppe oder aus der verallgemeinerten Sicht der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer, zu der er gehört. Er wird für sich selbst nur zum Objekt, indem er die Haltungen anderer Individuen gegenüber sich selbst (innerhalb einer sozialen Umwelt) einnimmt.“ (Mead 1973:180)

Aber heute ist jede Person in eine Vielfalt gesellschaftlicher Teilprozesse involviert und zwar spätestens mit Eintritt in das Kleinkindalter, wenn die ersten Begegnungen mit Gleichaltrigen erfolgen. Wir befinden uns in einer Realität, in der die Erfahrung eines einheitlichen Lebenszusammenhangs angesichts räumlicher und sozialer Mobilität außer Kraft gesetzt ist. Unter solchen gesellschaftlichen Bedingungen ist es schwer, ein Gefühl sozialer Zugehörigkeit und eine daraus erwachsende Identität herauszubilden.

Die Forschungsgruppe um Heiner Keupp ist eine der wenigen, die empirisch zur Frage der Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Subjekte gearbeitet hat. Keupp und Höfer leiten ihr Buch „Identitätsarbeit heute“ mit einer Reflexion der Erfahrung ein, dass es vielen Menschen schwer falle, eine Antwort auf die Frage „Wer bist du?“ zu finden. „Es gibt gute Gründe, diese Probleme nicht zu psychologisieren (...),

sondern sie als Indikatoren für soziokulturell veränderte Bedingungen der Identitätsbildung zu lesen (...).“ (Keupp & Höfer 1997: 7)

Die Beschaffenheit der Gesellschaft, auf die sich Mead bezog, hat sich sehr verändert. Vor hundert Jahren wurde die Jugendphase mit der Berufswahl und Familiengründung abgeschlossen. Der Einzelne hatte seine Rolle und Position in der Gesellschaft im Rahmen seiner Möglichkeiten gefunden und konnte in ihr reifen und schließlich altern. Diese überwiegend ruhige Kohärenz findet sich in den Biographien der Menschen, die heute leben, nur noch selten.

Die Rollen- und Verhaltenserwartungen aus den verschiedensten Bereichen des menschlichen Zusammenlebens vervielfältigen sich. Es gibt in der funktional differenzierten Gesellschaft mehrere und verschiedene Aufgaben und Funktionen, die ein Individuum im Verlauf seiner Biographie wie in der Bewältigung des Alltags zu erfüllen hat. Ob dieser Fülle an Rollenerwartungen muss jedes Individuum mehr oder minder reflexiv entscheiden zwischen dem gesellschaftlichen Sollen und dem individuellen Wollen und Können. Alle Erwartungen kann ein Individuum nicht erfüllen, da es nur über ein je bestimmtes Budget verfügen kann, das seine Wahl einschränkt. Vieles erscheint auch nur als schillernde Möglichkeit, ist jedoch für viele Individuen unter den Bedingungen notwendiger Existenzsicherung ebenso unerschwinglich wie vergleichbar Schillerndes vor 100 Jahren.

Auch die Klarheit von Rollenerwartungen ist in Alltagssituationen in sich gebrochen. Zudem entstand mit der Fortentwicklung elektronischer Medien hin zu den heutigen Massenmedien und insbesondere der Werbung ein ganzer Dienstleistungsbereich, dessen Funktion darin besteht, Individuen mit verschiedensten Rollenerwartungen zu beeinflussen. Massenmedien verdichten die Kommunikation und erweisen sich als zentrale Agenturen der Zuschreibung von Bedeutungen, denen eine Verstärkerfunktion zukommt.

Das Subjekt kann sich immer weniger an vorgegebenen biographischen Entwurfsschablonen orientieren und muss eigene Lebensentwürfe gestalten (vgl. Keupp 1997: 16). Diese Anforderung, das (sub-)kulturelle Material den aktuellen Lebensbedingungen entsprechend umzuformen, gilt für allochthone wie autochthone Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen. Die Herausbildung einer Identität wird im Verlauf einer Biographie ergänzt um weitere Prozesse der Enkulturation¹⁵, die auch parallel oder überschneidend verlaufen können, je nach individueller Partizipation an der differenzierten Gesellschaft.

¹⁵ Enkulturation bedeutet das Lernen der Kultur, Lernen von Kulturmustern, Lernen des Werte- und Normensystems einer Kultur, Lernen kulturspezifischer Technologien, der Sprache, der Fertigkeiten, des kulturspezifischen Denkens, der kulturspezifischen Gefühlswelt usw. Somit bezieht sie sich auf die typischen Veränderungen und Aufbauprozesse der Persönlichkeit von Heranwachsenden, sofern diese durch kulturellspezifische Einflüsse mitbestimmt seien und kulturelle Inhalte implizieren (vgl. Fend: 1970).

Angesichts einer Fülle von Möglichkeiten des Handelns und Erlebens steht das Individuum vor der Notwendigkeit, auszuwählen. Dies betrifft alle Lebensbereiche: etwa die Wahlfreiheit religiöser Zugehörigkeit, den Stil der Lebensführung, der Lebensform, des politischen Engagements (vgl. Czock 1988: 78). Aber nach welchen Kriterien wählt und entscheidet ein Individuum?

Wenn Normen und Normalitäten nicht mehr universell gültig sind und nur wenige Werte allgemein akzeptiert werden, dann „müssen wir die Regeln, Normen, Ziele und Wege beständig neu aushandeln“ (Keupp 1997: 20).

Identität stelle die zentrale integrative Verknüpfung von individueller und gesellschaftlicher Ebene dar (vgl. ebd.: 28). Insofern könne Identität als eine dynamische Entwicklung beschrieben werden, die in heterogenen Gesellschaften gleich mehrere Zugehörigkeiten stützen müsse. Die Bildung von Identität sei eine aktive Handlung und Entwicklung eines Individuums, ein Prozess, der nie abgeschlossen sei. Vervielfältigen sich die Zugehörigkeiten, müsse das Individuum in aktiver Arbeit die Passungen und Verknüpfungen seiner Identität herstellen. Es müsse, so Auernheimer, sein Verhältnis zur Gesellschaft bewusst wahrnehmen und gestalten, seinen sozialen Ort bestimmen, seine Rollen in der Interaktion mit den anderen definieren, seine Motive ordnen und in der Auseinandersetzung mit seiner Lebensgeschichte einen Lebensentwurf versuchen. Das sei die Normalform, die sich historisch immer mehr durchsetze (vgl. Auernheimer 2000: 256).

Das Resultat dieser Arbeit hat Krappmann (1969) als „balancierende Identität“ zu beschreiben versucht. Gemeint ist damit eine Identität, die aus ständiger Anstrengung um neue Vermittlung entsteht. Erreichbar sei trotz dieses Aufwands keine ein für allemal gesicherte Identität, sondern lediglich die Möglichkeit, sich trotz einer immer problematischen Identität die weitere Beteiligung an Interaktionen zu sichern (vgl. Krappmann 1997: 81).

Identität ist in der Biographie kein abschließbarer Prozess. Herausgelöst aus starren Strukturen und fest umrissenen Erwartungen fühlt sich der Mensch einerseits frei, andererseits orientierungslos: „Er weiß nicht mehr genau, was er will, weil er nicht mehr genau weiß, was er soll. Er ängstigt sich zwischen Verlorenem und noch nicht Erreichtem.“ (Peter Gross 1994: 32) Allerdings lässt sich diese Situation als ambivalent charakterisieren, denn mit seiner Freisetzung hat das Individuum auch die Möglichkeit zu unvorhergesehenen Entwicklungen. Als solche ist die Kreation neuer und eigenständiger Identitäten zu beschreiben.

Das bisher Gesagte hat Keupp in der folgenden Definition zusammengefasst:

Identität „ist ein Projekt, das zum Ziel hat, ein individuell gewünschtes oder notwendiges „Gefühl von Identität“ zu erzeugen. Basale Voraussetzungen für dieses Gefühl sind soziale Anerkennung und Zugehörigkeit. Auf dem Hintergrund von Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen ist das Inventar übernehmbarer Identitätsmuster ausgezehrt. Alltägliche Identitäts-

arbeit hat die Aufgabe, die Passungen und die Verknüpfungen unterschiedlicher Teilidentitäten vorzunehmen. Qualität und Ergebnis dieser Arbeit findet in einem machtbestimmten Raum statt, der schon immer aus dem Potenzial möglicher Identitätsentwürfe bestimmte behindert bzw. andere favorisiert, nahe legt oder gar aufzwingt. Qualität und Ergebnis der Identitätsarbeit hängen von den Ressourcen (durchaus ein auch verharmlosender Ersatzbegriff für die Machtthematik) einer Person ab, von individuell-biografisch fundierten Kompetenzen über die kommunikativ vermittelten Netzwerkressourcen bis hin zu gesellschaftlich-institutionell vermittelten Ideologien und Strukturvorgaben. Das Identitätsprojekt muss nicht von einem Wunsch nach einem kohärenten Sinnganzen bestimmt sein, wird aber von Bedürfnissen geleitet, die aus der persönlichen und gesellschaftlichen Lebenssituation gespeist sind. Insofern konstruieren sich Subjekte ihre Identität nicht in beliebiger und jederzeit revidierbarer Weise, sondern versuchen sich in dem, was ich Gefühl von Identität genannt habe, in ein „imaginäres Verhältnis zu ihren wirklichen Lebensbedingungen“ zu setzen (Althusser 1973: 147). Beim Herstellen dieser Identitätskonstruktion werden zumindest „Normalformtypisierungen“ benötigt (Identifikationen), Normalitätshülsen oder Symbolisierungen von alternativen Optionen, Möglichkeitsräumen oder Utopien.“ (Keupp 1997: 34-35)

Auffallend an dieser Definition von Identität ist das Vermeiden des Begriffs der Kultur. Übernehmbare Identitätsmuster wären aufgrund der Pluralisierung der Lebensstile ausgezehrt. Stattdessen wird betont, dass die Identitätsarbeit in einem machtbestimmten Raum stattfindet. Man könnte sagen, der gesellschaftliche Raum bewege sich in einem Kräfteverhältnis und habe daher das Wesen eines Raums, in dem Budgets ungleich verteilt seien. Mecheril nennt das die „multiaxiale Konstitution des Raums gesellschaftlicher Gerechtigkeit“ (ebd. 2002: 15-34). Das Individuum hat also nicht nur Normen, Werte und Zugehörigkeiten auszuhandeln, sondern wird unter Umständen auch daran gehindert, sein Identitätsmuster umzusetzen. Die politische Philosophin und Sozialtheoretikerin Nancy Fraser hat formuliert, dass gender, race, class und sexuality als Achsen der Ungerechtigkeit das Interesse und die Identität einer jeden Person berühren (vgl. ebd. 1995: 91).

Im gesamtgesellschaftlichen Bereich vollziehen sich also die Herausbildung und vor allem die Durchsetzung neuer Interpretationen von Wirklichkeit nicht reibungs- und widerstandslos. Durch die vielfältigen Handlungen in einer pluralen Gesellschaft ist ein komplexer und multiperspektivischer Interpretationsprozess im Gange, durch den Dingen Bedeutungen zugeschrieben werden. In den dynamischen, pluralen Gesellschaften entsteht durch die ihr immanente Vielfalt von Meinungen, Überzeugungen, Deutungsmustern und Lebensstilen eine Konkurrenz um die „Deutungsmacht“, also um die Durchsetzung je eigener Weltansichten in den unterschiedlichen Bereichen und Systemen (vgl. Tenbruck 1989: 41 ff.).

Diese Konkurrenzen und Durchsetzungsstrategien um die Deutungsmacht finden jedoch zwischen den je verschiedenen Positionen nicht gleichberechtigt statt. Gesellschaftliche Machtverhältnisse strukturieren die Verfasstheit der Gesellschaft. Auch diese soziale Realität ist zuvor durch Bedeutungszuschreibungen konstruiert worden und damit tendenziell auch Veränderungen zugänglich, insofern neue Konstruktionen alte ablösen können.

Ein solches interaktives soziales Geschehen kann man dann als politische Auseinandersetzung bezeichnen, insofern dabei immer Macht im Spiel ist. War einst der Klassenkampf ein dominanter Bezugspunkt politischer Auseinandersetzungen, so verschieben sich politische Auseinandersetzungen hin zu Kategorien wie Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Gender, Religion und Nationalität (s. auch Abschn. 2.3.8).

Das Resümee des bisher Gesagten besteht darin, dass das Individuum all das bewältigen kann ohne dass pathologische Befunde feststellbar wären. Eine monokulturelle Sozialisation ist in der funktional differenzierten Gesellschaft unmöglich. Die qualitative personale Identität von Menschen ist jedoch genügend komplex, um biographisch und situativ unterschiedliche und zahlreiche kulturelle Zugehörigkeiten und die damit einhergehenden Paradoxien und Widersprüche tragen zu können.

2.3.3 Annäherungen an den Begriff der Kultur

Keupps Kernaussage, Identitätsarbeiten finden heute in einem machtbestimmten Raum statt, bedeutet: Es gibt nicht nur Differenzen in der Gesellschaft, sondern in machtvoller Bewertung dieser Differenzen auch Ungleichheiten. Nähern wir uns nun weiteren theoretischen Ausführungen des Begriffs der Kultur, so erfordert es gerade das Vorhandensein von Ungleichheiten, den Begriff der Kultur nicht nur rein ethnologisch zu entfalten.

Bude fragt, welche Differenzen eigentlich mit der Unterscheidung „Kultur“ in modernen Gesellschaften beobachtet würden, wenn doch „überall auf der Welt (...) Banken wie Banken, Bibliotheken wie Bibliotheken und Flughäfen wie Flughäfen“ funktionierten? (Bude 1995: 775) Inwiefern taugt also Kultur als Kategorie, um die Verfasstheit funktional differenzierter Gesellschaften unterscheiden zu können? Welche Gefahren birgt der Gebrauch der Kategorie Kultur?

Die Diskussion über das Für und Wider eines Sinns der Setzung von Kultur als Kategorie der Unterscheidung in sozialpädagogischen Rahmungen lässt sich grob in zwei Ausprägungen unterscheiden. Die eine Gruppe von WissenschaftlerInnen bemüht sich darum, mit Bezug auf Sozialisationstheorien und soziologische Konzepte eine Unterscheidung gesellschaftlicher Heterogenität unter dem Fokus der Kultur als sinnvoll zu begründen. Sie ist bestrebt, die Folgen dieser Unterscheidung in sozialpädagogischen Handlungsfeldern zu klären. Dabei ist eines ihrer stärksten Argumente das der Ungleichbehandlung durch Gleichbehandlung. Was Angehörigen der dominanten Mehr-

heit dieser Gesellschaft „normal“ erscheint, wird damit seiner Alltäglichkeit und Selbstverständlichkeit entrissen und kritisch daraufhin betrachtet, welche Normen und Differenzen durch diese (meist unreflektierte) Normalität gesetzt werden und was daraus folgt. Leider bleibt das Gros dieser Argumentationen selbst in der Sichtweise der dominanten Mehrheit verfangen, insofern die am häufigsten untersuchte Konstellation darin besteht, dass ein/e SozialpädagogIn der autochthonen Mehrheit auf allochthone KlientInnen trifft. Eine gesellschaftliche Hierarchie wird so reproduziert. Tatsächlich ist der umgekehrte Fall (allochthone/r SozialpädagogIn trifft auf autochthone KlientInnen) in der gesellschaftlichen Wirklichkeit ebenso anzutreffen.

Die zweite Gruppe von WissenschaftlerInnen argumentiert gegen die Setzung der Kategorie „Kultur“, um gesellschaftliche Heterogenität fassbar zu machen. Das Hauptargument dieser Position besteht in der These, dass funktional differenzierte Gesellschaften wie die der BRD an kulturellen Kategorien uninteressiert seien und unterschiedliche Lebensformen verkraften würden (vgl. Bukow & Llaryora 1988: 20 f.). Konflikte in der Einwanderungsgesellschaft könnten durch kulturelle Differenzen nicht erklärt werden, weil deren Ursache in ökonomischen, politischen und rechtlichen Ungleichbehandlungen zu suchen sei. Insofern würden die falschen Fragen aufgeworfen, wenn man Kultur als Kategorie der Unterscheidung gebrauche.

Darüber hinaus wird diese Position so begründet, dass das, was damit bearbeitbar (oder pädagogisch handhabbar) werden soll: nämlich der Umgang mit Differenz, konkretisiert werde, indem der Modus einer Unterscheidung durch Kultur erst eine soziale Wirklichkeit konstruiere, die marginalisierten Minderheiten „Identifikationsmuster“ anböte, die diese dann übernähmen. Durch ein Wechselspiel kulturalisierender Zu- und Selbstbeschreibungen erlangen möglicherweise Kulturelemente eine exklusive Priorität und einen naturalisierten Status, den sie zuvor in den Biographien allochthoner Individuen gar nicht hatten. So hätte man am Ende geradezu das Gegenteil dessen erreicht, was man eigentlich erreichen wollte.

Ich gehe davon aus, dass die Verknüpfung von Sozialer Arbeit und Interkulturalität bereits seit Entstehen der Sozialen Arbeit evident ist und insofern weder als Nachwehe des prosperierenden Nachkriegsdeutschlands zu betrachten ist noch als losgelöstes Phänomen der Postmoderne.

In der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendliche ist die Kategorie Kultur grundlegend. Noch-nicht-Erwachsene gewinnen in dieser Lebensphase gerade erst ein Bewusstsein darüber, welche Werte und Sinnzusammenhänge sie als Kind geprägt haben. Das Gewordensein und die Zukunft der Deutungsschemata jugendlicher Lebenswelten sind sozusagen per se ein Thema (vgl. auch Abschn. 1.4.5).

Interkulturelle Überschneidungssituationen bilden in meiner Arbeit mit dem erhobenen empirischen Material einen entscheidenden Referenzpunkt. Ich gehe davon aus, dass sich SozialpädagogInnen in den Interviews gedanklich auf genau diese Situationen

beziehen. Spricht man von Interkulturalität, so versteht man Kulturen als mindestens „geschlossene Sinnsysteme“ (Schäffter 1997, vgl. Abschn. 2.3.11). Dieser Ausgangspunkt bleibt selbst dann bestehen, wenn man Kulturen als dynamische Prozesse begreift, denn sie bleiben systematische Einheiten.

Die Klientel Sozialer Arbeit gebraucht von sich aus die Kategorie Kultur zur Selbstbeschreibung und zwar insbesondere dann, wenn sie sich als „anders“ als die vermeintliche Norm positionieren will. Unter diesen Voraussetzungen halte ich es für notwendig, zu einem kontemporären Verständnis der Kategorie Kultur zu gelangen. Auf dem Weg dorthin werden wir in der Fokussierung bestimmter Facetten dieses Begriffs entdecken, dass verkürzte Verständnisse von Kultur weitreichende Folgen haben. In Verkürzung klären sie Unterschiede nicht nur nicht auf, sondern konstruieren unter Umständen erst Unterscheidungen, die für alle Beteiligten neue Probleme erzeugen.

Nach Wimmer (2004) lassen sich die zahlreichen Definitionen von Kultur in zwei Bereiche unterscheiden. Der eine Typus gründet in der Tradition des Bildungsbürgertums und sieht Kultur als einen eigenständigen gesellschaftlichen Bereich. Das implizite Bild zeichnet auf diese Weise eine Gesellschaft, die aus voneinander unabhängigen Bereichen bestehe, auch wenn sich diese gegenseitig beeinflussen (vgl. Wimmer 2004: 43). „Kultur“ meint in diesem Sinne einen tendenziell glamourösen Bereich gesellschaftlichen Lebens, einen konsum-orientierten Luxus, an dem zu partizipieren nicht allen Mitgliedern einer Gesellschaft vergönnt ist.

In meiner Arbeit ist ein Kulturbegriff grundlegend, den man dem zweiten Begriffs-Typus zuordnen kann. Dieser beansprucht „sämtliche gesellschaftliche Bereiche zu erfassen: Religion, Sport, Politik stehen dann nicht neben Kultur, sondern sind ein Teil derselben“ (Faschingeder 2001: 19). In diesem Sinne meint „Kultur“ einen theoretischen Begriff, der allen gesellschaftlichen Bereichen übergeordnet ist und dessen spezifische Ausprägung aus der Differenz zu vergleichbaren Bereichen anderer Gesellschaften fassbar wird.

2.3.4 Der ethnologische Blick auf Kultur

Der ethnologische Kulturbegriff grenzt die Gesamtheit ordnender Sinnggebung einer separaten Gruppe von Menschen gegenüber anderen Gruppen ab. Es handelt sich dabei um einen deskriptiven Kulturbegriff, dessen Gegenstand die Selbstbeschreibung und Fremdzuschreibung von Gruppen in Bezug auf verschiedene Parameter wie etwa Sprache, Sitten, Werte, Religion, Aussehen bildet. In diesem Verständnis umfasst Kultur alle gesellschaftlichen Werte, Ideen und Bedeutungen, die Tenbruck „repräsentative Kultur“ nennt und von denen er sagt, sie liegen „als charakteristische Hauptmuster den Erscheinungen einer Gesellschaft zugrunde“ (Tenbruck 1990: 29). Da sie „entweder aktiv geteilt oder passiv respektiert werden“ (ebd.) beeinflussen sie jedes soziale Handeln. Wir sehen also, dass der ethnologische Kulturbegriff ein sehr weit gefasster Kul-

turbegriff ist. Gerade deshalb lassen sich mit diesem Kulturbegriff Menschengruppen voneinander unterscheiden.

Um die Entwicklung eines Kulturbegriffs nachzeichnen zu können, der der Prozesshaftigkeit sozialen Wandels und kultureller Prozesse gerecht wird, ist es jedoch notwendig, kulturelle und gesellschaftliche Tätigkeiten genauer voneinander zu unterscheiden als es bisher geschehen ist. Da Mead diese Unterscheidung nicht vornimmt, wird hier zunächst auf Geertz (1987) zurückgegriffen.

Kultur und Sozialstruktur sind verschiedene Abstraktionen der gleichen Phänomene und deshalb nur begrifflich voneinander zu trennen. Es ist sinnvoll, sie zu analytischen Zwecken als unabhängige, variable, aber zugleich wechselseitig interdependente Faktoren zu behandeln. Geertz begreift Kultur als geordnetes System von Vorstellungen, expressiven Symbolen und Werten; als Geflecht von Bedeutungen, in denen Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten. Davon unterschieden bilde die Sozialstruktur das soziale Interaktionssystem selbst (vgl. ebd. 1987: 98-99).

Kultur und soziale Struktur könnten einander in sehr verschiedener Weise integrieren, sagt der Ethnologe Geertz, dessen Schwerpunkt das „Verstehen kultureller Systeme“ (Geertz 1987: 98-99) ist, die er ausgiebig in jahrelanger Forschungsarbeit beobachtet hat.

„Eine der brauchbarsten Vorgehensweisen (aber bei weitem nicht die einzige), um zwischen Kultur und sozialer Struktur zu unterscheiden, besteht darin, erstere als geordnetes System von Bedeutungen und Symbolen aufzufassen, vermittels derer gesellschaftliche Interaktion stattfindet, und letztere als das soziale Interaktionssystem selbst. Auf der einen Ebene liegt das Gefüge der Vorstellungen, expressiver Symbole und Werte, mit deren Hilfe die Menschen ihre Welt definieren, ihre Gefühle ausdrücken und ihre Urteile fällen. Auf der anderen Ebene findet der permanente Prozess der Interaktion statt, dessen fassbare Form wir soziale Struktur nennen. Kultur ist das Geflecht von Bedeutungen, in denen Menschen ihre Erfahrung interpretieren und nach denen sie ihr Handeln ausrichten. Die soziale Struktur ist die Form, in der sich das Handeln manifestiert, das tatsächlich existierende Netz der sozialen Beziehungen. Kultur und Sozialstruktur sind daher nur verschiedene Abstraktionen der gleichen Phänomene: Die eine hat mit sozialem Handeln unter dem Aspekt seiner Bedeutung für die Handelnden zu tun, die andere mit eben diesem Handeln unter dem Gesichtspunkt des Beitrags zum Funktionieren eines sozialen Systems“ (ebd.: 99).

Damit erhalten wir an dieser Stelle zunächst eine Definition von Kulturen als geordneten Systemen von Bedeutungen und Symbolen, mit deren Hilfe Menschen gesellschaftlich interagieren. Kulturen setzen sich zusammen aus Gebilden von Vorstellungen, expressiven Symbolen und Werten, mit denen Menschen ihre Welt definieren,

ihre Gefühle ausdrücken und ihre Urteile fällen. Kulturen liefern also die Bedeutungen, aufgrund derer Menschen ihre Erfahrungen interpretieren und ihre Handlungen entsprechend ausrichten.

Um zu Meads Theorie zurückzukommen, wäre ausgehend von dieser künstlichen begrifflichen Trennung zwischen kulturellen und gesellschaftlichen Tätigkeiten zu sagen, dass der Erwerb von Kultur dem Prozess der Herausbildung und Formung eines Selbst immanent ist. Er ist davon nicht zu trennen.

Signifikante Symbole sind soziale Repräsentationen von Vorstellungen, die sich eine Gesellschaft über ihr Verhältnis zur Natur, über ihr Verhältnis untereinander und über sich selbst macht. Insofern vergegenständlicht eine Kultur jene Ideen, die die Mitglieder einer Gesellschaft über die Wirklichkeit haben und vermittelt derer sie sich in ihr zu rechtfinden und sie organisieren. „Innere Abbilder“ einer Welt setzen sich jedoch nicht unmittelbar aus den sinnlichen Wahrnehmungen der Individuen zusammen, die in ihr leben, sondern diese Wahrnehmungen sind bereits gesellschaftlich „gebrochen“ (Leontjew 1982: 147). Gebrochen sind sie, weil durch die Signifikanz jeweiliger Symbolsysteme den Signifikaten schon Bedeutungen zugeschrieben wurden, die gesellschaftlich ausgehandelt wurden und werden und insofern gesellschaftliche Erfahrungen materialisieren.

Dies gelte nicht für „funktionelle Bedeutungen“, die sich unmittelbar im Gebrauch (etwa von Werkzeugen) erschließen und die außer diesem praktischen Kontext keinen Verweisungszusammenhang auf etwas anderes hätten. Dieser bestehe allerdings in signifikanten Symbolsystemen, die eine Repräsentationsfunktion für das Bewusstsein übernehmen, insofern wir uns mit ihrer Hilfe Vorstellungen von den gegenständlichen, d.h. sachlichen und sozialen Beziehungen, von unserem Verhältnis zur Welt und von uns selbst machen (vgl. Auernheimer 2000: 248-263).

Die Praxis der Individuen ist also ebenso zentral für die Prozesshaftigkeit von Kulturen, wie der Erwerb von Kultur für das Individuum eine zentrale Funktion hat. Indem das Individuum gesellschaftlich relevante Bedeutungen erwirbt, wird es fähig, in seiner biologischen Entwicklung von der Kindheit zur Adoleszenz ein Selbst herauszubilden, das es ihm ermöglicht zum verantwortlichen Mitglied einer Gesellschaft zu reifen, seine Erfahrungen interpretieren und soziale Handlungsfähigkeit erlangen zu können. Wenn man davon ausgeht, dass der Mensch ein soziales Wesen ist und die Herausbildung eines Selbst nur möglich ist durch einen dialogischen sozialen Prozess, dann erfasst der Begriff der Kulturen jeweilige „Arten“ von Bedeutungen in je verschiedenen Gesellschaften oder Gesellschaftsbereichen.

Kultur zeichnet sich damit vorläufig als ein Gebilde ab, das Symbole bereitstellt vermittelt derer Individuen sich in einer Gesellschaft orientieren und diese gestalten können. Darüber hinaus entwickeln Individuen über die signifikanten Symbole einer Gesellschaft ein individuelles und gesellschaftliches Selbst. Kultur ist also in diesem Sinn

identitätsfördernd und -stützend. Dabei transportiert bereits die Vorstellung der Existenz signifikanter Symbole und die damit einhergehende Dichotomie von Signifikat und Signifikant die Vorstellung, dass „etwas anderes“ dem Individuum vorgängig ist (s. Abschn. 2.3.1). Vorausgegangen sein muss ein sprachlicher Erkenntnis- und Aushandlungsprozess, in dem die Signifikanz zu bestimmender Symbole festgelegt wurde. Zugleich legt diese Vorstellung nahe, dass dieser Prozess auch in der Gegenwart und Zukunft in Transformation begriffen ist. Die Aktionen von Individuen bilden also die Dynamik, in der sich Kulturen entwickeln.

Alle Kulturen aller Gesellschaften sind in einem dialektischen und reziproken Transformationsprozess an soziale Strukturen gebunden und können dadurch einen Rahmen bilden, damit Neues emergieren kann. Hierbei ist in der Unterscheidung zwischen kulturellen und gesellschaftlichen Tätigkeiten die Frage zu beantworten, in welchem Verhältnis diese zueinander stehen?

„Fast immer wird eine der beiden Seiten ignoriert oder zum bloßen Reflex, zum ‚Spiegelbild‘ der anderen degradiert. Entweder sieht man die ganze Kultur als Derivat der Formen der Sozialorganisation - ein Ansatz, der für die britischen Strukturalisten wie auch für viele amerikanische Soziologen charakteristisch ist - oder man sieht die Formen der sozialen Organisation als behavioristische Verkörperung von kulturellen Mustern - so der Ansatz von Malinowski und vielen amerikanischen Ethnologen.“ (Geertz 1987: 97-98)

Insofern verbietet sich also eine Gleichsetzung, denn in diesem Fall seien „die dynamischen Elemente des sozialen Wandels, die daraus entstehen, dass kulturelle Muster nicht völlig mit den Formen der sozialen Organisation übereinstimmen, kaum formulierbar“ (ebd.: 98).

2.3.5 Die Verdinglichung kultureller Identität

Was eben noch so dynamisch wandelbar erscheint, schnürt jedoch durch die Behauptung einer „Wesenheit des Eigenen“ ein Korsett mit weitreichenden Folgen.

Einführend möchte ich kulturelle Identität beschreiben als jene speziellen Sinndeutungen, die der Mensch seinem Handeln beimisst. Sie konstituieren sein Selbstverständnis und seine Identität. Wie wir aus dem bisher Gesagten schließen können, ist der Begriff der kulturellen Identität nur denkbar als kollektiver Begriff durch die Teilhabe an sozialen und kulturellen Praktiken systematischer Einheiten von Menschen. Erst seit der Aufwertung des Begriffs der qualitativen Identität, ist es vor sechzig Jahren möglich geworden, auch von spezifischen Identitäten einer Person zu sprechen, wie beispielsweise von der kulturellen Identität. Als kollektive Identität gibt sie Antwort auf die Frage: „Wer sind wir?“ Die kategorialen Bausteine individueller Identität beziehen sich stets auf Kollektive, „die tatsächlich vermeintlich durch gemeinsame Erfahrungen, Praktiken,

Sprachen, Vorstellungen des Guten etc. miteinander verbunden sind“ (Rosa 2007: 51). Individuelle Identität entwickelt sich nicht allein durch eigene Identifikationen, sondern gleichermaßen durch Identitätszuschreibungen von Anderen. „Individuen und Gruppen sind daher stets zu einer dialogischen (und konflikthafter) Klärung kollektiver Identitäten gezwungen ...“ (ebd.: 52)

Der Begriff einer „kulturellen Identität“ hat sich in der fachwissenschaftlichen Diskussion und im Sprachgebrauch der Alltagspraxis etabliert. Dies ist eine begriffliche Kreation für deren Genese Mead nur rudimentäre Ansatzpunkte gibt. Man müsste Meads Selbst quasi in ein gesellschaftliches und ein kulturelles Selbst aufsplitten, was zunächst undenkbar erscheint, denn Meads Selbst bildet sich ja erst heraus durch die Übernahme oder mögliche Transformation relevanter Deutungsschemata. Medium sind dabei jene geordneten Systeme signifikanter Bedeutungen und Symbole, mit deren Hilfe Menschen gesellschaftlich interagieren, die Geertz als Kulturen bezeichnet (s. Abschn. 2.3.4). Deshalb erscheint in der Essenz eine Trennung zwischen gesellschaftlicher und kultureller Identität ganz unmöglich.

Vorstellbar wird diese Trennung nur aus einer Position der außen stehenden Beobachtung. Ein solcher Beobachter hätte einerseits die Möglichkeit, die Bildung der jeweiligen „Selbste“ verschiedener Individuen in verschiedenen Gesellschaften zu betrachten oder sähe andererseits, wie ein Selbst durch seine Beteiligung an verschiedenen Kulturen innerhalb einer Gesellschaft oder in mehreren Gesellschaften, in denen auch die Deutungsschemata je verschieden sind, fähig würde, verschiedene „me“s herauszubilden. Ob deren Herausbildung dann wiederum zur Herausbildung mehrerer „Selbste“ oder eines sich transformierenden Selbst führe oder ob dieses Selbst dadurch „dezentriert“, „zerstreut“ und „fragmentiert“ würde - darauf gibt Mead keine definitive Antwort.

Im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskurs wird kulturelle Identität entweder negiert oder man beobachtet Positionen, die zwischen einer Verdinglichung und Naturalisierung von kultureller Identität pendeln. Gehen wir davon aus, dass sich mit Geertz „thick description“ ethnologische Feldstudien anfertigen lassen, an denen wir Regeln, signifikante Symbole und Rituale sozialer Praxen ablesen und voneinander unterscheiden können, so formuliert die Kritik, diesem Vorgehen sei die Annahme inhärent, das „Eigene“ hätte ein eigenes Wesen. Die Hypothese einer „Wesenheit des Eigenen“, wird in Bezug auf ethnische und nationale Bestimmungen von Kultur als ein vermeintliches Wissen über Andere ins Feld geführt wird. Man meint sagen zu können: „So sind die Türken“ oder „So sind die Deutschen“. Da sich diese Konstruktion auch in der Sozialen Arbeit als sehr langlebig erweist, ist es sinnvoll, deren Entstehungsgeschichte näher zu erörtern. In ähnlicher Begrifflichkeit, die dasselbe meint, wird von der Verdinglichung kultureller Identitäten gesprochen. Was ist damit gemeint?

Der Rahmen, in dem Kultur kollektiv verbindliche Symbolsysteme schuf, war seit dem 18. Jahrhundert der Nationalstaat. Spätestens mit der Aufklärung hat die Religion und

die Darstellung der Monarchien als von Gottes Gnaden Erwählte ihre Verbindlichkeit als einende Ideologie eingebüßt. War bis dahin der Platz eines Menschen in der Gesellschaft durch seine Geburt und das Deutungsmonopol der Religion festgelegt, eröffneten sich nun dem Individuum von ihm beeinflussbare Entwicklungsmöglichkeiten.

Die sich herausbildenden Nationalstaaten benötigten fortan eine Ideologie, um ihre Einheit im Inneren wie im Äußeren sichern zu können. Die Religion wurde ersetzt durch die Idee der Nation. Nation umfasst den Anspruch auf einen souveränen Staat. Dies ist aber erst das Gewand, das noch nicht beschreibt, welchen Körper es verhüllt. Nation sagt noch nichts über die Beschaffenheit eines Staates aus und nichts über die Werte, die die Bürger einer Nation verbinden. Damit die Idee der Nation nicht als bloße Ideologie durchschaut werden konnte, wurde sie als Absolutheit und oberste Gemeinschaft normativ vorausgesetzt, obwohl es sie in Deutschland doch erst seit dem 19. Jahrhundert gab.

Im Falle von Nationalkulturen wird die Identifikation von Kultur und Nation unterstellt und angestrebt. Die Definition einer Nation fordert zunächst keine faktische Gemeinsamkeit kultureller, sprachlicher, lebensweltlicher u. a. Merkmale, auch keine tatsächliche Abstammungsgemeinsamkeit. Dennoch glaubt die Mehrheit der Angehörigen einer Nation, diese Gemeinsamkeiten lägen vor und leitet daraus ein Zusammengehörigkeitsgefühl ab. Kultur wird mit Nationalkultur gleichgesetzt und fortan von der „den Volksgeist“ verkörpernden Mehrheit auch so erfahren. Auf diese Weise erscheint schon bald die Nation als vermeintliche Geburtsstätte einer bestimmten Kultur.

Nationalismus war in den letzten beiden Jahrhunderten eine entscheidende politische Kraft. Die Werte, für die im jeweiligen Nationalbewusstsein gefochten wurde, lassen sich differenzieren als einerseits die republikanische Ableitung in der Forderung nach gleichen Rechten und Demokratie seit der Französischen Revolution. Andererseits gab es die ethnische Ableitung, die sich auf die Abstammung berief. Dabei wird eine vermeintliche Einheit aus dem Blut und Boden gefischt, als sei das „deutsche“ Volk schon immer da gewesen. Das ist eine Manipulation des kollektiven Geschichtsbewusstseins, aber sie war funktional: Die Nation verschuf sich Traditionen, indem sie behauptet, von Traditionen erschaffen worden zu sein. Dadurch wird die Zugehörigkeit zu einer Nation schicksals-, weil abstammungsbestimmt und so dem freien Willen eines Individuums entzogen (vgl. Hoffmann 1990: 19-69).

Die Konstruktion des „Geistes“ eines Volkes oder des „Wesens“ einer Kultur geht auf Johann Gottfried Herder zurück, in dessen Folgezeit sich das traditionelle Konzept der Einzelkulturen durchgesetzt hat, in dem Kultur begriffen wird als ein - auch geografisch abgegrenztes - Kollektiv, das sich in seiner Besonderheit von anderen Kollektiven signifikant unterscheidet und dadurch kulturelle Differenzen sichtbar macht. Allerdings war es gerade nicht Herder, bei dem dieser Kulturbegriff als Statthalter des Nationalismus fungiert, sondern Novalis und viele andere Autoren im 19. und 20. Jahrhundert (vgl. Fisch 1992: 712 ff.).

Dieses Konzept stützt sich auf unveränderbare und damit unüberwindbare Merkmale wie Geburt, Herkunft und Ethnie, womit Zugehörigkeiten jenseits von willentlichem Handeln oder sozialem Vertrag legitimiert werden. Kultur sei ein kohärenter Komplex spezifischer Verhaltensweisen, ein einheitliches Ganzes, das in sich homogen sei. Kultur trete in verschiedenen Paketen oder Kugeln auf. Herder geht von einem Kugelmodell der Kulturen aus: „Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich wie jede Kultur ihren Schwerpunkt.“ (Herder 1967: 44 f.) In logischer Fortführung wird das Verhältnis der Kulturen zueinander als fremd und unvereinbar charakterisiert und es sei durch geografische Grenzen markiert.

Einzelkultur-Vorstellungen meinen, dass eine jeweilige Kultur in ihrem Inneren eine homogene Sinnstruktur bilde, während sie different sei zu allen möglichen anderen Kulturen, die wiederum in sich aber auch homogene Sinngebilde wären. Damit wird also Multikulturalität als ein Bild sich vervielfältigender monokultureller Gemeinschaften transportiert, das als Beschreibung die Verfasstheit der heutigen Gesellschaft jedoch nicht trifft.

Diese Art des Denkens kann man als Kulturalisierung definieren. So zu denken führt dazu, dass aus der Konstruktion eines „Wesens den Eigenen“ der vermeintliche „nationale Charakter“ einer Kultur und die „Mentalität“ ihrer „Mitglieder“ abgeleitet wird. Dabei scheint das Agieren einer jeden „kulturellen“ Gruppe und jedes ihrer Mitglieder nach einem mitgebrachten „verborgenen Regelbuch“ (Bude 1995: 775) zu funktionieren, das es durch genaue Beobachtung - am Herkunftsort, beispielsweise dem „türkischen Dorf“ oder im hiesigen Kiez - als „(Migranten)-Kultur“ zu entschlüsseln gelte. Wenn man in dieser Weise mit „Kultur“ unterscheide, könne man fortan von „den Türken“, „den Griechen“, den Spaniern“ usw. so sprechen, als hätte man ihr Wesen erkannt (vgl. Diehm & Radtke 1999: 64).

Ethnologische Deutungsmuster werden herangezogen, um Verhaltensweisen kulturdeterministisch zu erklären. Diese Praxis, so beschreiben Diehm und Radtke (vgl. 1999: 74 ff.), findet sich auch in sozialpädagogischen Fachkreisen. Am Ende der 1970er Jahre wollten SozialpädagogInnen Einblick nehmen in die traditionelle Kultur der Herkunftsländer, um das „Fremde“ im Verhalten türkischer Migrantinnen, die zu ihrer Klientel zählten, verstehen und sozialpädagogisch bearbeiten zu können. So reisten zwei SozialpädagogInnen aus Berlin in ein Dorf nach Ostanatolien und betrieben dort ethnografische Feldstudien zur Lebenssituation der Bewohnerinnen. Sie taten dies ausdrücklich in der guten Absicht, ihre Klientel besser verstehen und Unklarheiten oder Probleme lösen zu wollen. Allerdings naiv gegenüber den Auswirkungen ihres Handelns, insofern sie mit der Veröffentlichung ihrer Studien das Klischee der türkischen Kultur nährten. Diese wurde als ländlich, patriarchal, traditionell, islamisch, eben als rückständig konstruiert. Der Rückgriff auf ethnologische Theorieangebote birgt aufgrund seiner Vorstellungen der Ungleichzeitigkeit von kulturellen Entwicklungsstufen ständig die Gefahr Kulturen als unter- oder überlegen zu bewerten. Diehm und Radtke gehen soweit zu sagen, dass in der Folge als Referenzpunkt dieses Denkens die deut-

sche Frau als emanzipiert und damit überlegen bewertet werde und davon ausgehend das Verhältnis zwischen Sozialpädagogin und Klientin fortan auf einem Statusgefälle basiere, das gerade erst die Folge der gewählten Unterscheidung nach „Kultur“ sei, die in aller Regel kulturalisierend - also Verhaltensweisen als kulturell determiniert interpretierend - betrieben werde. „Die Unterscheidung nach ‚Kulturen‘ enthält soziale und vor allem politische Brisanz, weil sie unhintergebar hierarchisch konstruiert ist und mit Bewertungen verbunden ist.“ (Diehm & Radtke 1999: 63)

Kulturdeterministische Erklärungsweisen, die sich auf ethnologische Theorien beziehen, wirken zugleich gewissermaßen als Scheuklappen, die andere Erklärungsmodelle ausblenden. Nicht berücksichtigt werden etwa die Modernisierungs- und Differenzierungsprozesse in den Herkunftsländern von MigrantInnen. Visualisierungen von Kulturen als Kugeln oder Netze sind nicht stimmig, denn im gesellschaftlichen Raum wirken Machtfaktoren, die manches kulturelle Material bevorzugen und anderes unterdrücken. In Bezug auf Individuen wird diesen die Fähigkeit zu autonomem Denken und Handeln implizit abgesprochen. In einem Gleichnis gesprochen stülpt sich in kulturdeterministischen Denkfiguren eine Kultur wie ein Gefängnis über ein Individuum, dem jede reflexive und situative Handlungsfähigkeit gegenüber eigenem kulturellem Wissen abgesprochen wird (vgl. ebd.: 64).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass seit Herausbildung der Nationalstaaten im 18. Jahrhundert Kultur als ein Mittel zur Integration von Gesellschaft galt nachdem das Deutungsmonopol der Religion obsolet geworden war. Mit kulturellen Aktivitäten konnte ein symbolischer Bezugsrahmen kreiert werden, der für seine Mitglieder Komplexität senken konnte und kollektive Identität zu konstruieren in der Lage war. Kultur war in jenen monolithischen Gesellschaften das „Schmiermittel“, das unhinterfragt und selbstverständlich sowohl die Platzverteilung in diesen rechtfertigte als auch den Individuen einen Sinn für das Leben bereitstellte. Als eine Ordnungsstruktur erfüllte Kultur dort die Funktion der Bewahrung, Generalisierung und Kontinuität von Strukturen. In diesem Sinn galt sie als konfliktschlichtende Ressource.

Ganz anders heute. Mit Herausbildung der Moderne und der Problematisierung vermeintlich nationaler kollektiver Identitäten sei, so Leggewie, die Rolle von Kultur als Integrationsmittel hinfällig geworden. Das kulturelle Subsystem der Gesellschaft ver selbstständige sich und differenziere sich aus (vgl. Leggewie 1996).

2.3.6 Die Naturalisierung kultureller Identität

Die Rede vom „Kulturkonflikt“ ist die unmittelbare Folge eines ethnologischen Verständnisses von Kultur. Als in den 1970er Jahren der Wunsch entstand, „zwischen den Kulturen zu vermitteln“ wurde mit einem Buch von Schrader; Nikles; Griese (1976) unter Rückgriff auf Theorien der Kultur-Anthropologie und aufbauend auf dem Modell der „zweiten sozio-kulturellen Geburt“ von Claessens (1972) die sozialisationstheoretische

Konstruktion einer „kulturellen Basispersönlichkeit“ in Umlauf gebracht, die im frühen Kindesalter erworben werde und den weiteren Sozialisations- bzw. Akkulturationsverlauf bestimme.

Verdinglichung mit daraus abgeleiteter Naturalisierung bedeutet in diesem mittlerweile sehr umstrittenen und kritisierten Modell, dass aus dem Prozess der Vergesellschaftung des Individuums der Prozess der Enkulturation (s. Abschn. 2.3.2) herausgegriffen und zeitlich der Primärsozialisation zugeschrieben wird. Die Vorstellung von Schrader u. a. ging von zweierlei Annahmen aus. Erstens könne sich die Identität eines Individuums nicht ohne Fixierung auf eine bestimmte kulturelle Rolle herausbilden, die als ethnisch determiniert konzipiert wurde. Zweitens solle sich diese Rolle bis zum Vorschulalter ausbilden und sei danach nicht mehr veränderbar (vgl. Schrader u. a. 1976). Emigrieren die Eltern der Kinder, so hat dies Auswirkungen auf ihre Sozialisation und ihre so bezeichnete kulturelle Basispersönlichkeit. Bei Variation des Einreisealters der Kinder unterscheiden die Autoren drei Idealtypen und ordnen ihnen Sozialisationsverläufe zu. Infolge des Kulturwechsels aufgrund der Migration der Familien könnte es zu Akkulturation und Assimilation im Sinne vollständiger Anpassung an die dominante Kultur der Mehrheitsgesellschaft im Einwanderungsland kommen. Dies wurde als zu erstrebendes Ziel einer erfolgreichen Sozialisation postuliert (vgl. Schrader u. a. 1976: 67 f.).

Dieses Buch stellte, so Diehm und Radtke (1999: 74), den ersten Versuch dar, eine geschlossene Sozialisationstheorie unter Bedingungen des „Kulturwechsels“ der Migrantenkinder zu entwerfen und wurde schon allein aus diesem Grunde von der praktischen Pädagogik, aber auch von der Erziehungswissenschaft exzessiv rezipiert. Eine Folge der Verdinglichung und anschließenden Naturalisierung in Form dieser „kulturellen Basispersönlichkeit“ war eine Bestärkung national-kultureller und kultur-deterministischer Deutungsschemata. Diehm und Radtke (ebd.: 75) behaupten, dass diese Studie rückblickend für die gesamte Migrationspädagogik als begriffs- und stilbildend gelten könne. Man fand darin Kultur als monolithischen Block vorgestellt, der darüber hinaus homogenisierend als Nationalkultur kurzgeschlossen wurde, verbunden mit einem ebenso starren Identitätskonzept.

Mit dem kulturalisierenden Paradigma einer „kulturellen Prägung“ wurde häufig (und auch durchaus logisch) die Vorstellung verknüpft, dass bei einer Veränderung oder einem Wechsel des „kulturellen Umfelds“ oder aber bei widersprüchlichen kulturellen Einflüssen und Anforderungen so genannte „Kulturkonflikte“ unausweichlich seien. Auf diese Weise wurde ein Modell konstruiert, das behauptet, bei einem „Kulturwechsel“ werde das verfügbare Verhaltensprogramm eines betroffenen Individuums mindestens teilweise dysfunktional. Dessen inneres Steuerungssystem werde durch widerstrebende Sozialisationseinflüsse gewissermaßen überfordert. Als Folge seien Verhaltensstörungen und Identitätsprobleme der Betroffenen zu befürchten.

Diese so genannte „Kulturkonflikthypothese“ hat vor allem in der Migrationsforschung und der politisch so definierten „Ausländerpolitik“ einen wichtigen Stellenwert (vgl. Bu-

kow und Llaryora 1988). Sie geht davon aus, dass der Widerspruch zwischen Herkunftskultur und -sozialisation und der neuen sozioökonomischen Struktur der Gesellschaft als pathogener Faktor wirke. Es komme zu Entwicklungsverzerrungen, zu Traditionalismen, zu Regressionserscheinungen unterschiedlicher Art (vgl. dazu Wulff 1978). Kulturkonflikte (vgl. Czock 1988) werden zur Erklärung von Devianz, Kriminalität und Krankheit bei MigrantInnen herangezogen (vgl. Auernheimer 2000). Obgleich dieses Vorgehen heftig kritisiert wurde (vgl. zusammenfassend Czock 1993), „erweisen sich diese sozialisations-theoretischen Konstruktionen in der pädagogischen Deutungspraxis als überaus zählebig und offenbar auf alle Eventualitäten immer wieder anwendbar“ (Diehm & Radtke 1999: 75). Darüber hinaus wurde diese Theorie in der Politik zur Legitimierung restriktiver Maßnahmen benutzt, was wiederum eine Reihe von Sozial- und Erziehungswissenschaftlern dazu brachte, sich erneut mit der Kulturkonfliktthese auseinander zu setzen.

Sie wurde daraufhin von Grosch und Leenen systematisch dahingehend kritisiert, dass sie nur eine Seite des Prozesses der interaktiven Herstellung von Wirklichkeit betrachte. Hingegen müsse das Verhältnis von Kultur und Persönlichkeit als Wechselwirkungsverhältnis erfasst werden. Während einerseits Menschen Bedeutungen internalisieren, also kulturell „geprägt“ würden, brächten sie andererseits Kultur hervor, indem sie laufend in vielfältigen Handlungsformen Vorstellungen „äußern“ (vgl. Grosch & Leenen 1998: 34).

Anschließend an die Konzeption eines Selbst, das sich im Verhältnis zu signifikanten anderen forme, entwerfen wir „uns selbst“ in kulturellen Identitäten, so drückt es Hall aus:

„Während wir gleichzeitig ihre Bedeutungen und Werte internalisieren, sie zum ‚Teil von uns‘ machen, schließen wir unsere subjektiven Gefühle mit den objektiven Stellen, die wir in der sozialen und kulturellen Welt besetzen, zusammen. Identität vernährt oder (...) verklammert das Subjekt mit der Struktur. Sie stabilisiert sowohl die Subjekte als auch die kulturellen Welten, die sie bewohnen, und macht sie beide auf reziproke Weise einheitlicher und vorhersehbarer.“ (Hall 1999: 395).

Während Hall hier den Charakter der Konsistenz, Stabilisierung und Vorhersehbarkeit in der Beziehung von Kultur und Individuum betont, legen Grosch und Leenen einen Schwerpunkt auf den dynamischen Charakter der Kultur, weil diese alltäglich durch die Handlungen von Menschen reproduziert werde. Auf diese Weise schlossen sich auf der gesellschaftlichen Ebene das Bewahren kultureller Traditionen und kulturellen Wandels nicht aus. Auf der individuellen Ebene sei die frühe kulturelle Prägung kein Hindernis für die Möglichkeit des Erlernens anderer Kulturmuster. Kulturelle Bewusstseinsformen und Handlungsorientierungen seien nicht definitiv festgelegt, sondern würden interaktiv konstituiert. Somit seien sie veränderbar und es sei in jeder Lebensphase möglich, sie zu erwerben (vgl. Grosch & Leenen 1998: 34-35).

Für die kulturelle Gebundenheit des Individuums finden sich in je verschiedenen Disziplinen je verschiedene Begriffe. Die Ethnologie spricht von „natürlichem“ Ethnozentrismus, den wiederum andere Wissenschaftler interpretieren als einen auf die Ingroup ausgedehnten Egozentrismus. Grosch und Leenen ziehen es vor, von einem Kulturzentrismus zu sprechen, mit dem zunächst nur die Standortgebundenheit und Perspektivität des je eigenen Orientierungssystems gemeint sein soll. Sie gehen davon aus, dass dem Menschen als Kulturwesen eine primäre Schicht von Kulturzentrismus mitgegeben sei. Die affektive Komponente des Kulturzentrismus führt die Anthropologie darauf zurück, dass die Enkulturation in der Primärsozialisation sich in einem Kontext positiv bewerteter Sozialbeziehungen vollziehe (vgl. Grosch & Leenen 1998: 35-36).

Gleichwohl ist resümierend festzuhalten, die Konstruktion einer kulturellen Basispersönlichkeit ist meines Erachtens empirisch bisher nicht nachgewiesen. Wenn man denn von einer Tendenz zur Naturalisierung sprechen will, so reduziert sie sich darauf, dass wir die Enkulturation in der Primärsozialisation als eine primäre Schicht von Kulturzentrismus bezeichnen können, die deshalb so tragend für das Individuum selbst ist, weil sich die Primärsozialisation in aller Regel in einem Kontext positiv bewerteter Sozialbeziehungen vollzieht. Das ist vielleicht die einzige Wahrheit in der Sache selbst, die sich aus dem bisher Gesagten ableiten lässt. Auch eine „primäre Schicht von Kulturzentrismus“ führt nicht zu pathologischen Befunden. „Gerade im Hinblick auf kulturelle Bindungen ist die personale Identität des (modernen) Menschen komplex strukturiert.“ (Straub 2007: 22)

2.3.7 Die Negation kultureller Identität

In der Migrationsforschung wurden sogenannte Kulturkonflikte oftmals abgeleitet aus einem konstatierten Widerspruch zwischen Peripherie und Zentrum. Daraus resultiert eines der populärsten Stereotype, das sich insbesondere auf die türkischen ArbeitsmigrantInnen in der Bundesrepublik bezieht. Nämlich die Behauptung, diese kämen alle vom Lande und würden hineinversetzt in eine Großstadt der nachindustriellen Dienstleistungsmetropole, die die Bundesrepublik darstelle, einen „Kulturschock“ erleiden. In dieser Argumentationsweise wird allen Regionen der Welt, die kein kapitalistisches Zentrum bilden, ein Modernitätsdefizit zugesprochen. Es ist insbesondere das Verdienst von Bukow und Llaryora (1988), die in ihrer „Soziogenese ethnischer Minderheiten“ herausgearbeitet haben, dass vermeintliche kulturelle Unterschiede zwischen Menschen, die aus Südeuropa, insbesondere der Türkei in die Bundesrepublik einwandern und der autochthonen Bevölkerung gar nicht so gravierend sind, wie es dargestellt würde. Vielmehr handele es sich hierbei um einen Zuschreibungsprozess, den die aufnehmende und dominante Mehrheitsgesellschaft initiiere und als Dramatisierung kultureller Differenzen durchführe, um schließlich MigrantInnen ohne eine wirkliche Basis in der Sache selbst als „ethnische Minderheiten“ zu konstruieren und strukturell am Rand der Gesellschaft zu positionieren.

Hiervon ausgehend entwickeln Bukow und Llaryora (1988) eine Position der Negation kultureller Identität, insofern sie diese ausschließlich als fragwürdiges Ergebnis sozialer Zuschreibungen einschätzen. Sie sprechen von der „Ethnisierung“ von Minderheiten, die einem bestimmten Steuerungsbedarf des Systems entspreche, durch sozialwissenschaftliche Ansätze gestützt werde und auch in der Alltagswelt Wirkung zeige. Die „Soziogenese ethnischer Minderheiten“ wird so erklärt, dass Merkmale, die an sich für moderne formal rational organisierte Gesellschaften belanglos seien, als soziale Abgrenzungskriterien verwendet würden, wobei einige längst überwundene Sozialstrukturen wie beispielsweise Familialismus und Klientelsystem zu kulturellen Eigenheiten hochstilisiert würden. Diese Definitionen würden nicht nur von den Betroffenen selbst übernommen, sondern sie schaffen zusammen mit der damit verbundenen sozialen Benachteiligung tatsächlich soziale Realität. Aus dieser Sicht verbiete sich die Rede von kultureller Identität, weil diese nur einer Ethnisierung zuarbeiten würde (vgl. ebd. 1998; Auernheimer 2000).

Bukow und Llaryora (1988) stellten die These auf, dass die Kategorie Kultur in modernen Gesellschaften konstitutiv belanglos sei, weil die Mitglieder dieser Gesellschaft über funktionale Systeme inkludiert würden. Deshalb seien kulturelle Prozesse für die Rolle innerhalb der Gesellschaft nicht mehr zentral. Zentral sei hingegen die systemische Organisation der Gesellschaftsmitglieder (vgl. ebd.: 11).

Bukow und Llaryora behaupten jedoch nicht, dass der Einzelne für sich bzw. in seiner Wir-Gruppe auf eine kulturelle Orientierung verzichten könne. Wir-Gruppen wie auch einzelne Lebensstile würden auf kulturellen Orientierungen basieren. Dieser Fakt bleibe für ein Individuum auch unter den Bedingungen einer differenzierten Gesellschaft bestehen, in der man „längst innerhalb eines Konglomerates unterschiedlicher kultureller Segmente“ lebe. Segmente, „die man für sich in seinem individuellen Lebensstil immer erst noch zusammenfügen muss“ (ebd.).

Wenn man sich an den drei von Wimmer (2004) angenommenen Möglichkeiten orientiert (s. Abschn. 2.3.10), gehen wir hier von der zweiten Möglichkeit aus, die eine „globale Kultur“ auf technische und wissenschaftliche Bereiche beschränkt, während lebensweltlich bestimmende Anschauungen different blieben und deren Differenz und Diversität auch nicht als systembildend und -tragend eingeschätzt würde. Bukow und Llaryora kritisieren ebenso wie Diehm und Radtke den Begriff Kultur als Differenzierungskategorie in eben der funktional differenzierten Gesellschaft. Dabei gehen sie aus von einer Betrachtung der sozialen Wirklichkeit durch die Brille der Systemtheorie (s. Abschn. 1.3).

Bukow und Llaryora argumentieren: Weil die systemische Organisation der Gesellschaftsmitglieder zentral sei, seien kulturelle und ethnische Spezifika für die Inklusion von Individuen in Funktionssysteme - und damit die Gesellschaft - konstitutiv belanglos geworden. In genaueren Ausführungen zu diesem Punkt argumentiert Bukow, dass das Gesellschaftsmitglied nicht länger über kulturelle Gleichklänge, sondern über for-

mal rationale Regeln in die funktional differenzierte Gesellschaft eingebunden werde (vgl. ebd. 1988: 11).

Die Systemtheorie kennt nur Inklusionen auf der Grundlage funktionaler Codes, die ein System in Gang setzen und am Laufen halten. „Die Aufgabe, sich um Inklusion zu bemühen, stellt sich allen Gesellschaftsmitgliedern gleich, ob sie durch Geburt oder durch Migration vor den Aufnahmeschwellen der Funktionssysteme der Gesellschaft stehen.“ (Diehm & Radtke 1999: 169-170)

Aus dieser Aussage lässt sich der Schluss ziehen, dass Gesellschaften dann voll funktionsfähig seien, wenn sie die Inklusion aller Mitglieder einer Gesellschaft gewährleisten würden. Diese Totalität aber können hoch differenzierte Gesellschaften nicht mehr aufbringen (vgl. Abschn. 1.3.3). Hier existiert eine permanente Gleichzeitigkeit von Inklusionen und Exklusionen. Soziale Arbeit tritt dann auf den Plan, wenn Exklusionen in einer Weise kumulieren, dass sie den Zugang von Individuen zu Funktionssystem blockieren (vgl. Bommes & Scherr 2000: 95). Von daher ist zwar festzustellen, dass die speziellen Funktionssysteme eine individuelle „Durchlässigkeit“ nach deren je eigenen Funktionalitätskriterien verwirklicht haben. Und dennoch „reicht“ diese Porosität nicht für alle Mitglieder einer Gesellschaft aus. Es tauchen Teilhabeprobleme durch Exklusionen auf, die sich für Individuen auf materieller, sozialer oder kultureller Ebene ereignen können. Insofern wird meines Erachtens doch wieder relevant, dass Individuen bestimmte Fähigkeiten erwerben können oder eben nicht. Was wiederum nicht einzig in deren individuellem Leistungsvermögen begründet ist, sondern auch in dem strukturell ungleichen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, der nicht zuletzt auch mit dem Verweis auf unterschiedliche ethnische Herkunft legitimiert werden kann.

Dies ist eines der eindrucksvollsten Ergebnisse der Pisa-Studie: Das Schulsystem der Bundesrepublik selektiert nach Herkunft; so ausgeprägt wie kaum ein anderes in Europa. Somit erreichen die Inklusionsangebote einzelner Teilsysteme - wie beispielsweise der Erziehung, Wirtschaft oder Wissenschaft - auch nur die Individuen, die qua Herkunft über den je gewünschten Habitus und das entsprechende Kapital verfügen können. Bukow und Llyayoras Argumente überzeugen im ersten Moment sehr. Gesellschaft gedacht als funktional differenzierte Systeme inkludieren ihre Mitglieder nicht über ethnische oder kulturelle Merkmale, sondern über Merkmale, die aus der formal rationalen Logik des Prozessierens der jeweiligen Systeme resultieren. Insofern kann rein theoretisch die kulturelle Bindung eines Mitglieds kein Hindernis der Inklusion bilden. Diese logische Feststellung steht jedoch in einem eklatanten Widerspruch zu der empirisch erhobenen Faktizität der Aussage, dass die bundesrepublikanische Gesellschaft insbesondere mit der Arbeitskräfteanwerbung seit der Prosperität der 1950er und 1960er Jahre ethnisch unterschichtet wurde. Warum finden sich bis heute auf den höher dotierten Posten der Wissenschaft und Wirtschaft kaum Menschen allochthoner Herkunft oder nichtweißer Hautfarbe? Mit der Systemtheorie müsste man annehmen, weil deren Qualifikationen nicht den formal rationalen Inklusionslogiken genügen.

Empirische wissenschaftliche Untersuchungen jedoch verweisen auf die Tatsache von Benachteiligung, Marginalisierung und Exklusion allochthoner Kinder, Jugendlicher und Erwachsener (vgl. insb. Abschn. 2.1.2 und 2.1.3). Die Mechanismen solcher Exklusionen finden ihre Basis darin, dass auch die Systemtheorie Normalitätswürfe und einen „Idealtypus des normalen Erwachsenen“ (Bommes & Scherr 2000: 162) kennt:

„Funktionssystem und Organisationen regulieren die Möglichkeiten der Teilnahme von Individuen, indem sie Teilnahmeberechtigte und Nicht-Teilnahmeberechtigte unterscheiden. Dabei weisen Organisationen (...) denjenigen, die sie zulassen, differenzierte Positionen zu und verknüpfen dies mit der differenziellen Zuteilung von relativen Privilegien oder Benachteiligungen, Dispositionschancen oder Zwängen. In diesem Zusammenhang unterscheidet Offe (1996: 274) ‚drei Klassen von Personen: (a) Gewinner, (b) Verlierer und (c) Nicht-Kompetente, Nicht-Teilnahmeberechtigte, ‚Überflüssige‘. (...)

Offe (1996: 274 ff.) fragt im Weiteren nach den sozialen Voraussetzungen für Teilnahme und unterscheidet fünf Essentials, die Individuen in der modernen Gesellschaft erfüllen müssen: ‚Arbeit bzw. arbeitsmarktabhängige Qualifikationen; Legalität (‚clean criminal record‘ bzw. Aufenthaltsrecht bzw. gültige Personaldokumente); intakte oder wiederherstellbare psychische und mentale Gesundheit; soziale und familiäre Sicherheit; ausreichende sprachliche und kulturelle Affinität‘. Damit sind - insbesondere mit Blick auf die Bedingungen legaler Erwerbsarbeit - solche Aspekte hervorgehoben, die zusammengefasst den „Normaltypus“ des gesunden, in familialen Zusammenhängen lebenden, über Staatsbürgerrechte verfügenden, nicht vorbestraften und im Nationalstaat aufgewachsenen Erwachsenen umschreiben, der dann die Beobachtung von Abweichung - Arbeitslose, Unqualifizierte, Kranke, Vorbestrafte, Illegale - strukturiert. An diesen Fällen werden damit Merkmale von Abweichung registriert, die ihre Teilnahme erschweren und Benachteiligung, Stigmatisierung sowie schließlich kumulative Exklusionen mit gesteigerter Hilfebedürftigkeit zu begründen vermögen.

Die Kombination dieser Essentials beschreibt die Muster normalisierter Lebensführung, an dem sich Organisationen als erwartbares Resultat von Karrieren und Individuen als Grundlage zur Ausrichtung ihrer Lebensführung orientieren können, aber nicht müssen.“ (Bommes & Scherr 2000: 162-163)

Hier wird also explizit eine Aussage zur „ausreichenden sprachlichen und kulturellen Affinität“ als Inklusionsvoraussetzung benannt. Damit läuft die Argumentation von Bukow und Llaryora, dass Inklusionen angeblich nur über Merkmale erfolgen würden, die aus formal rationaler Logik der jeweiligen Systeme resultieren, ins Leere.

Nachdem nun die verschiedenen Positionen der Naturalisierung wie auch der Negation kultureller Identität ausführlich dargestellt wurden, bleibt zusammenfassend festzuhalten, dass der defizitorientierte Blick auf Migrationsfamilien im fachwissenschaftlichen Diskurs durch Kritik an zwei wesentlichen Punkten aufgeweicht wurde. Diejenigen, die

die Unterstellung von Defiziten aufseiten der MigrantInnen kritisierten, vermochten in ihrer Argumentation zu zeigen, dass die Theorieangebote der Ethnologie, die in den 1970er Jahren im pädagogischen Diskurs zu finden waren, gerade erst zu einer Ethnisierung und Kulturalisierung dieses Diskurses beigetragen hatten. Die Gründe für Benachteiligungen von MigrantInnen wurden nämlich bei diesen selbst gesucht: In ihrer „Zerrissenheit“ zwischen „zwei Kulturen“. In ihrer angeblich nicht mehr veränderbaren „kulturellen Basispersönlichkeit“, die durch die Sozialstrukturen des Einwanderungslandes (das zudem als kulturell höher entwickelt, als moderner und städtischer bewertet wurde) überfordert würde und deren Kinder deshalb in der Schule abfallen würden, aggressiv oder depressiv oder gar kriminell werden würden. Wieso aber sollte ein Individuum bis zum Vorschulalter eine feste kulturelle Prägung erhalten, die fortan nicht mehr veränderbar sei?

Diese enge Sicht auf das Individuum wich dem Begriff eines Individuums als lebenslangem Kulturproduzenten. Dieses Individuum internalisiert Kultur nicht nur aus Vorhandenem, sondern produziert sie zugleich durch seine gesellschaftliche Praxis. Auch wenn das Individuum je kulturell gebunden sei, sei es dennoch fähig, seine Gebundenheiten zu transformieren. Damit wich zugleich die statische Auffassung von Kultur als monolithischem geschlossenem Block einem dynamischen und prozesshaften Begriff von Kultur. Die Defizitorientierung wurde abgelöst durch die Einführung der so genannten Differenzthese, die besagt, MigrantInnen seien nicht defizitär, sondern eben „anders“. Heute geht man davon aus, dass MigrantInnen fähig sind, bisherige Orientierungsmuster zu revidieren und angesichts neuer Handlungsanforderungen im Einwanderungsland neue und „andere“ Identitäten herausbilden können, die sich als eigenständige Kreationen erweisen, man geht weiter davon aus, dass auch autochthone Individuen quasi in einem Heimspiel vor neuen Herausforderungen einer Gesellschaft stehen, die durch Pluralisierung der Lebensstile und Individualisierung der Lebenslagen charakterisiert ist.

2.3.8 Missbrauch der Kategorie Kultur zu machtpolitischen Zwecken

Mit ihrer Position der Negation kultureller Identität haben Bukow und Llaryora (1988) auf den Bereich gesellschaftlicher Macht verwiesen und die Frage aufgeworfen, inwiefern der in den Kategorien von Kultur und Identität geführte pädagogische Diskurs aktiv zu einer Benachteiligung und Marginalisierung von MigrantInnen beitrage. Sprechen wir im Folgenden also darüber, was als Missbrauch der Kategorie Kultur eingestuft werden kann.

Bukow und Llaryora (1988) sprechen von einer „Soziogenese ethnischer Minderheiten“ als Konsequenz einer Praxis der Zuschreibung, die wiederum eingebunden werde in eine Politik der Ethnisierung. Gegen diese beziehen sie sehr entschiedene Stellung, indem sie formulieren, die aufnehmende und dominante Mehrheitsgesellschaft initiiere

solche Zuschreibungen und führe dann eine Dramatisierung kultureller Differenzen durch, um MigrantInnen ohne eine wirkliche Basis in der Sache selbst als „ethnische Minderheiten“ zu konstruieren und strukturell am Rand der Gesellschaft zu positionieren. Auf diese Weise werde ein Herrschaftsverhältnis legitimiert und reproduziert. Es sei notwendig, den Gebrauch kultureller Konstruktionen und ethnischer Zitate in dieser Funktion zu betrachten.

Auernheimer drückt es so aus: „Der Anlass zur Fetischisierung von ethnischen Merkmalen zu natürlichen Wesenszügen ist in Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen zu suchen.“ (ebd. 2000: 257) Das bedeutet, vor dem Horizont gesellschaftlicher Ungleichheit und Ungerechtigkeit werden ethnische Zitate missbraucht und damit transformiert zu einer Machtstrategie im Sinne Maurers (vgl. Abschn. 1.4.3). Die Kategorie Kultur wird im gesellschaftlichen Kontext für politische Zwecke instrumentalisiert.

Die Kategorien Kultur und Ethnizität erzeugen über ihren Sinn für ein einzelnes Individuum hinaus einen bedeutungsvollen sozialen Bewertungszusammenhang. An dieser Stelle erscheint es zunächst sinnvoll, die Begriffe Kultur und Ethnizität voneinander abzugrenzen. Diehm & Radtke (1999: 83-85) entwickeln, dass der Begriff „Ethnizität“ nicht synonym zu dem der „Kultur“ zu gebrauchen sei. Dennoch sei eine trennscharfe Begriffsunterscheidung nur schwer möglich, weil beide Begriffe dazu dienen, Differenzen zwischen Kollektiven zu markieren, die zu diesem Zweck als Einheiten konstruiert worden wären. Der Ethnizitätsbegriff bezeichne, wann und wie aus kulturellen, sprachlichen und religiösen Unterscheidungen Unterschiede werden, von denen absichtsvoll sozialer Gebrauch gemacht werde (vgl. ebd.). In seiner prägnanten Abhandlung über „Ethnische Gemeinschaftsbeziehungen“ definierte der Soziologe Max Weber bereits vor dem Ersten Weltkrieg ethnische Gruppen als soziale Konstruktionen. Wenn Ethnizität sozial konstruiert ist, was macht dann ihre Bindekraft aus? John Rex (1990: 146) unterscheidet Ethnizität sowohl nach ihrer primordialen wie nach ihrer situationalen Bindekraft.

„Primordialität meint die unhintergehbare individuelle Erfahrung, dass sich kulturelle Praktiken und Denkweisen im Verlauf der Sozialisation durch Habitualisierung in ihren vielfältigen Facetten selbstverständlich und alternativlos in Biographien und kollektive Identitätsentwürfe einschreiben. Demgegenüber - oder in Ergänzung dazu - bezeichnet situationale Ethnizität eine strategisch einsetzbare, temporär verfügbare Ressource, von der Gebrauch gemacht werden kann oder nicht. Je nach Bedarf kann sie zur Durchsetzung von Interessen aktualisiert und in Anschlag gebracht werden“ (zit. n. Diehm & Radtke 1999: 84).

Mit primordialer Bindekraft wird hier mit einem bestimmten Wissenschaftsbezug beschrieben, was an anderer Stelle dieser Arbeit als die Unhintergebarkeit der kulturellen Gebundenheit eines Individuums bezeichnet wurde. Obwohl meiner Ansicht diese Kraft einer Bindung nicht zwangsläufig einer Ethnie zugeschrieben werden muss, ist es wiederum logisch, dass der Fakt der Bindungskraft auch in einer Konstruktion von Eth-

nizität unhintergebar ist. Jene kulturelle Gebundenheit könnten dann nach Rex die betreffenden Individuen als ihre kollektive Identität reklamieren und sich so beispielsweise zu Adressaten von wohlfahrtsstaatlichen Programmen machen.

Interessant an der situationalen Ethnizität ist, dass sie von den Personen mit Kalkül eingesetzt werden kann. In dem Moment arbeitet ein Individuum sozusagen berechnend mit der Erwartungshaltung signifikanter anderer, um sie zu seinem Vorteil zu nutzen. Oder auch nicht. Er spielt mit deren Zuschreibungen und gerät damit in die Lage, das Spiel mit den Zuschreibungen gewissermaßen auch „umdrehen“ zu können. Als Witz existiert so etwas etwa in einer Comedyserie, wenn ein Fahrlehrer zur Fahrstunde zusätzlich zum Fahrschüler seine Familie in das Auto setzt und den Fahrschüler am nächsten Kiosk zum Einkaufen schickt mit der Begründung, das wäre in der Türkei so üblich. Kaum dass der Schüler ausgestiegen ist, lacht die ganze Familie, während der Fahrlehrer sagt: „Und deutsch ist, das zu glauben.“

Die Kategorie Ethnizität erzeugt über ihre Bedeutung für ein einzelnes Individuum hinaus einen bedeutungsvollen sozialen Bewertungszusammenhang, insofern sie eine Ordnung von Dominanz und Unterlegenheit schafft. Einerseits kann Ethnizität für den Einzelnen eine identitätsstützende Bedeutung erlangen. Aus diesem Grund ist bei vielen MigrantInnen ein Prozess der Selbstethnisierung zu beobachten. Insofern ist also Ethnizität ein Ergebnis der Modernität, weil sie in der Form moderner Organisiertheit „wieder aufersteht“, die sich nur der Staffage der Traditionalität bedient und dennoch für den Einzelnen stützend wirken kann. Zugleich wird die Gesellschaft entlang von Ethnizität gesplittet in dominante Mehrheiten und in marginalisierte Minderheiten.

Dies wiederum bringt Mecheril dazu, aus dieser Verfasstheit der Gesellschaft die Relevanz eines Wissens abzuleiten, das über Dominanz- und Differenzphänomene Auskunft gibt (vgl. ebd. 2002: 30). Was ist darunter zu verstehen?

Rommelspacher erläutert, Angehörige der Mehrheitsgesellschaft müssten sich bewusst machen, dass sie Teil der Machtverhältnisse seien und sie in jeder Situation mitkonstituieren. Dominanzkultur ist ein Begriff, den Birgit Rommelspacher in die fachwissenschaftliche Debatte einbrachte. Sie betrachtet u. a. die innerpsychische Beschaffenheit der Individuen, die in und durch ihre gesellschaftlichen Tätigkeiten Unterschiede konstruieren und „Andere“ ausgrenzen. Sie hebt hervor, dass die Beziehungen der Angehörigen der dominanten Mehrheit zu MigrantInnen und ethnischen Minderheiten durch die koloniale und faschistische Vergangenheit geprägt seien. Die Minderheit der Zugewanderten werde noch heute von der Mehrheit ökonomisch, politisch und kulturell ausgebeutet und sei mit Angriffen auf ihre Unversehrtheit konfrontiert. Die Geschichte westlicher Vorherrschaft, und insbesondere die deutsche Geschichte, haben sich in die Psyche eingegraben und äußern sich in Sympathie und Antipathie, in Interesse und Ignoranz. Diese Dominanzkultur werde solange reproduziert, bis man sich die Beziehung und „die Geschichte der Beziehung“ zu den „Anderen“ zum Thema mache und sich damit selbstreflexiv auseinander setze (vgl. Auernheimer 1998: 22).

Es gebe einen fatalen Kreislauf der Dominanz, schreibt Rommelspacher, der durch die Entwertung der Anderen immer mehr und deutlichere Beweise seiner eigenen Überlegenheit suche und so den Zugang zu Macht und Ressourcen legitimieren und verteidigen möchte. Es müsse „uns, als Angehörigen der Mehrheitskultur bewusst werden, dass wir Teil der Machtverhältnisse sind und sie in jeder Situation mitkonstituieren. Denn Kultur und damit auch die Dominanzkultur, bezieht sich auf alle Aspekte des sozialen Lebens, auf die sprachlichen, symbolischen, affektiven und körperlichen Normen und Praxen. Sie äußern sich in unbewussten Gewohnheiten, Wünschen und Gesten, die Menschen in ihre Interaktion einbringen. Ein Aufbrechen der Dominanzkultur bedeutet, sich diese kulturellen Normen bewusst zu machen, sie als veränderbar zu begreifen und dafür Verantwortung zu übernehmen. D.h. das soziale Leben zu repolitisieren“ (Rommelspacher 1998: 101).

Schweigt man beim Gebrauch der Kategorie Kultur von einer ungleichen Macht- und Ressourcenverteilung in der Gesellschaft, so missbraucht man meines Erachtens die Kategorie Kultur.

Programmatische Überlegungen, um die Rede von ‚kulturellen Unterschieden‘ und von ‚kulturellen Identitäten‘ auf ihr Verhältnis zu rassistischen Unterscheidungen zu befragen, erstellt Mecheril (2010). Deren Grundlage bildet die Auseinandersetzung des anglophonen Raums, in dem Rassismus als symbolische Ordnung betrachtet wird. In einer rassismus-kritischen Perspektive geht es um Alternativen zu Unterscheidungen, die an Rassekonstruktionen anschließen (vgl. ebd.: 150). Mecheril bezieht sich auf Helma Lutz (2001), die davon spricht, dass race und „Rasse“ auf unterschiedliche historische Erfahrungen und Entwicklungen verweisen und nur im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu verstehen seien (vgl. ebd.: 151).

Um eine Vorstellung davon zu vermitteln, was mit einem Wissen gemeint ist, das über Dominanz- und Differenzphänomene Auskunft gibt (vgl. Mecheril 2002: 30) beziehe ich mich an dieser Stelle auf die Konzepte anti-rassistischer Erziehung, deren Entwicklung allerdings seit den ersten Initiativen in den 1990er Jahren stagniert (s. Abschn. 2.2.2). Beispielhaft zitiere ich an dieser Stelle konzeptionelle Elemente einer anti-rassistischen Erziehung von Leiprecht:

„ (...) Sensibilisierung für und Infragestellung von monokulturelle/n Normalisierungsmuster/n und Dominanz- und Machtverhältnisse/n; (...) Erweiterung von Kenntnissen über die (strukturellen) Ursachen von sozialer Ungleichheit und Unterdrückung (sowohl im nationalen als auch im internationalen Maßstab); (...) Erweiterung von Kenntnissen über die Ursachen, Erscheinungsformen, Funktionen und Mechanismen von Rassismus; Einleitung von entsprechenden Sensibilisierungsprozessen; Hinterfragung der eigenen (vielleicht ungewollten und unbewussten) Beteiligung an rassistischer Zuschreibung und Ausgrenzung; Erörterung und Erprobung von Veränderungsversuchen; (...) Unterstützung und

Verbesserung der Handlungsfähigkeit von durch Unterdrückung, Benachteiligung und Ausgrenzung betroffene Gruppen, um sie in die Lage zu versetzen, eine ‚Position der Stärke‘ zu erlangen (Empowerment)“ (Leiprecht 2001: 26).

Im anglophonen Raum haben Hall (1994) und Balibar (1990) auf einen neuen Typus des Rassismus aufmerksam. Der französische Theoretiker Etienne Balibar hat den Ausdruck „Neo-Rassismus“, auch „Kultur-Rassismus“ genannt, geprägt. Diese Art des Rassismus basiert auf der in Abschn. 2.3.4 dargelegten Konstruktion des „Wesens“ einer Kultur.

„Der neue Rassismus ist ein Rassismus der Epoche der ‚Entkolonialisierung‘ ... Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus, der sich bei uns um den Komplex der Immigration herum ausgebildet hat, in den Zusammenhang eines ‚Rassismus ohne Rassen‘ (...): eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der - jedenfalls auf den ersten Blick - nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen und Völker über andere postuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten“ (Balibar 1990: 28).

Mecheril (2010) spricht davon, dass dieser Rassismus mit einem Zweischnitt operiert: „Zunächst wird die Unvereinbarkeit kultureller Lebensformen behauptet. Sodann wird die Beschränkung, Kontrolle, Entrechtung oder ‚Rückkehr‘/‘Rückführung‘ der ‚kulturell anderen‘ Gruppe, deren Lebensweise mit ‚unserer‘ unvereinbar sei, angestrebt.“ (ebd.: 153).

In der Bundesrepublik Deutschland werde - wie in den meisten demokratischen Kontexten - zurückgewiesen, dass Benachteiligungen erfolgen entlang einer Unterscheidung und Zuordnung von Menschen nach Gesichtspunkten wie Ethnizität, Kultur, Geschlecht, Religion oder Rassekonstruktionen (vgl. ebd.: 162). Dennoch erfolgen solche Benachteiligungen, wenngleich sie Diskriminierungen genannt werden und als solche im AGG einen Tatbestand definieren, der ggf. juristisch belangt werden kann (vgl. Abschn. 2.1.1). Mecheril (2010) spricht an dieser Stelle von „kontemporärem Rassismus“ (ebd.: 163), den allochthone Menschen oder solche, die dafür gehalten werden, erleben. Von ihnen wird die Forderung erhoben nach einem Dokumentationssystem rassistischer Vorfälle. Da Rassismus offiziell geächtet ist, verbirgt sich kontemporärer Rassismus „hinter Beteuerungen und in Masken, subtil und flüchtig, gleichwohl gesellschaftlich wie individuell wirksam“ (ebd.: 164).

Auch das Schweigen über Unterscheidungen und Zuordnungen, die möglicherweise an Rassekonstruktionen anschließen hat Konsequenzen, denn diese Dethematisierung ermöglicht eine Fortsetzung solcher Praxen. Melter hat in einer empirischen Studie 2006 nachgezeichnet, dass das Sprechen über Rassismus bei Personen, die keine

Rassismuserfahrungen machen, mit Gefühlen der unangenehmen Verantwortung verknüpft sei. Kalpaka (2009) spricht davon, dass PädagogInnen nicht über Phänomene sprechen wollten, die an Rassismus anknüpfen, weil sie dadurch Konflikte, Widersprüche und die Grenzen ihres professionellen Handelns ausblenden wollten.

2.3.9 Kultur als Arena des Kampfs um Deutungen

Wimmer (2004) beschreibt - ähnlich wie Geertz - Kulturen als einen bestimmten Zustand von Vorstellungen, Normen, Anschauungen einer Gesellschaft oder Gruppe von Menschen, innerhalb dessen die einzelnen Mitglieder handeln, denken und fühlen. Dieser Zustand sei durch Aktionen von Menschen veränderbar. Individuen hätten aktiven und entscheidenden Anteil an der Dynamik von Kulturen. Ist somit Kultur endlos dynamisch? In welchem Verhältnis stehen sozialer Wandel und die Dynamik kultureller Prozesse?

Es gab um die letzte Jahrtausendwende eine Phase im Diskurs um Interkulturalität in der Sozialen Arbeit, in der ein dynamischer Kulturbegriff als entscheidende Weiche interpretiert wurde, um selbstkritisch den kulturalisierenden Blick der Professionellen auf ihre Klientel zur Disposition zu stellen und veränderbar zu machen. Man wollte wegkommen von einem statischen Kulturbegriff, durch den im Migrationsfall MigrantInnen aufgrund ihrer Herkunftskultur für ihr Leben „gezeichnet“ und quasi „vorbestimmt“ blieben.

Ein unendlich dynamischer Begriff von Kultur wäre zwar logisch denkbar, aber im wirklichen Leben paradox, weil dies einer dauernden Neuschöpfung aller menschlichen Verhältnisse gleichkäme und jedes Handeln ausschließlich spontan denkbar wäre. Kulturen können sich weder unendlich vervielfältigen, noch sind sie beliebig veränderbar. „Sie enthalten ein jeweils begrenztes Potenzial an Deutungsalternativen und üben gewissermaßen einen ‚Deutungsdruck‘ aus.“ (Lipp 1979: 459).

Das bedeutet, Kulturen sind zugleich mehr oder weniger konsistent und dynamisch. Diesen Charakter zeigt auch die etymologische Betrachtung des Begriffs Kultur konstatiert Wimmer, der das lateinische „cultura“ vom Zeitwort „colere“ herleitet (vgl. Wimmer 2004: 45).

„Die Verwendungsweisen dieses Zeitworts beziehen sich auf *Tätigkeiten* oder Handlungen, die der Veränderung einer Sache (eines Ackers, einer Landschaft oder Insel, eines Bildes, einer Gottesvorstellung etc.) insofern dienen, als durch dieses „colere“ ein vollkommenerer Zustand erreicht werden soll. (...)

Es handelt sich in jedem Fall um einen zielgerichteten Umgang mit Sachverhalten, mit Landschaften, Zeiten, Dingen, indem das, womit jemand umgeht, durch diesen Umgang nicht nur verändert, sondern zu etwas Besserem geformt werden soll. (...)

Das *Hauptwort* ‚cultura‘, das im Lateinischen der Römer noch ganz die Bedeutung von Tätigkeiten hatte (Bearbeitung, Ausbildung, Verehrung etc.) verändert in der modernen Sprache den Gebrauch. Es bezeichnet - etwa in solchen Zusammensetzungen wie ‚Kulturschätze‘, ‚Pilzkultur‘, ‚Kulturschock‘, ‚Hoch-, Volks- oder Subkultur‘ oft auch im Allgemeinwort ‚Kultur‘ - seine Bedeutung hin zur Benennung eines Zustands oder eines Sachverhalts, nicht einer Tätigkeit. Es bezeichnet somit ein *Ergebnis* dessen, was die Tätigkeit des ‚colere‘ bewirkt hat.

In diesem *statischen* Sinn bezeichnet der Begriff den Zustand einer bestimmten Gruppe oder Person, der für eine gewisse Zeit konstant bleibt: *Ergebnisse von Verhaltensweisen*. Man könnte in Anlehnung an eine neuplatonische Unterscheidung, die allerdings in der Reflexion auf den Begriff der ‚Natur‘ getroffen wurde, von einer ‚cultura creata‘ also von einem Kulturzustand sprechen, der unter dem Aspekt des Gegebenseins betrachtet wird. Dieser Begriff ist zu unterscheiden von einer ‚Cultura quae creat‘ also von einem *Kulturhandeln*, das unter dem Aspekt des Einflussnehmens und Gestaltens erscheint, mithin aktiv oder *dynamisch* ist“ (Wimmer 2004: 44. Hervorh. i. Orig.).

Kultur entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und durch die Tätigkeit von Individuen. Die subjektive Entwicklung der Individuen ist auf soziale Beziehungen angewiesen. Nur so können sie signifikante Symbole vermittelt der Sprache herausbilden und dadurch verhindern, dass jede Generation erneut vor der Aufgabe stehe, ihre Welt neu zu erschaffen, also alles von Anfang an lernen zu müssen. Die Gesellschaft, in die ein Mensch geboren wird, hält bereits einen Wissens- und Deutungsvorrat bereit, den die Nachwachsenden nutzen können. Das ist der Sinn, den Kultur zum Funktionieren sozialer Strukturen beiträgt. Allerdings ist dies kein einseitiger Prozess, sondern die Menschen verändern den gesellschaftlichen Deutungs- und Wissenshaushalt im gleichen Moment, in dem sie ihn sich aneignen. Dies hat Mead sehr deutlich in der Entwicklung des Selbst beschrieben. (vgl. Abschn. 2.3.1)

Die Wechselseitigkeit dieses Prozesses wurde vom Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), das zunächst von Richard Hoggart und später von Stuart Hall geleitet wurde, exzellent beschrieben. Dort wurden ‚media studies‘ erstellt, d.h. Film, Fernsehen und Presse wurden zu wichtigen Themen analysiert.

„Fragen der Pädagogik wurden explizit allerdings nur am Rande behandelt, auch wenn das Centre für seine Jugendstudien weltberühmt wurde.“ (Winter 2004: 3)

„Da die Forschungen ihren Ausgangspunkt in konkreten Fragestellungen von praktischer Relevanz haben, fällt es nicht schwer, die Verbindungen zu den Lebenswelten der Untersuchten herzustellen. Dabei beschränken Cultural Studies sich nicht auf die Analyse kultureller Objekte oder Institutionen, sondern untersuchen, wie Menschen in unterschiedlichen Kontexten Kultur schaffen und erfahren, wobei sie deren produktive und transformative Kraft ins Zentrum

rücken.“ (ebd.: 3).

„Stuart Hall hat gezeigt, dass sich auf theoretischer Ebene das Projekt von Cultural Studies zwischen den Paradigmen von Kulturalismus und Strukturalismus entfaltet, was sich sowohl an den Jugend- als auch an den Medienstudien sehr gut zeigen lässt (...). Sie machen nämlich deutlich, dass Strukturen nicht ahistorisch und stabil sind, sondern sie sind immer ‚structures-in-use‘, wobei die ‚uses‘ nicht im Voraus bestimmt werden können ... Zur wissenschaftlichen Untersuchung von aktuellen Fragestellungen, die sich im britischen Kontext ergaben, griffen die Vertreter des CCCS eklektisch und innovativ auf unterschiedliche, dafür geeignete Theorien und Methoden zurück, so dass der Forschungsprozess, wie es bei qualitativer Forschung oft der Fall ist, zu einer Bricolage wurde ... Das auf soziale Veränderung zielende interventionistische Motiv von Cultural Studies wird in den rückblickend von Stuart Hall geäußerten Worten deutlich: ‚Our questions about culture (...) were concerned with the changing ways of life of societies and groups and the networks of meanings that individuals and groups use to make sense of and to communicate with one another (...) cultural studies insist on the necessity to address the central, urgent, and disturbing questions of a society and a culture in the most rigorous intellectual way we have available.‘ (Hall 1996: 336 f.)“ (zit. n. Winter 2004: 4).

Das CCCS entwickelte eine Definition von Kultur, die über ein „Nebeneinander von Pilzkulturen“ hinausführt. Demnach enthält eine Kultur „Landkarten der Bedeutung“, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar mache. Diese Dinge trage man nicht einfach im Kopf. Kultur sei in einem wechselseitigen Transformationsprozess an soziale Strukturen gebunden, sie sei aber auch die Art, wie diese erfahren, verstanden und interpretiert werde. Kulturelle Muster bildeten eine Art historisches Reservoir, ein vorab konstituiertes „Feld der Möglichkeiten“, das stets in Transformation begriffen sei. Kultur habe also einen dynamischen Charakter und sei offen für widersprüchliche Elemente (vgl. Clarke u.a. 1981: 41 ff.).

Straub verweist angesichts des konstruktiven, interaktiven, kommunikativen und diskursiven Charakters kultureller Wirklichkeiten auf die Metapher der Verflüssigung bzw. des Flusses mit der Hannerz 1992 die ethnologischen Analyse ‚komplexer Strukturen‘ gekoppelt hat. Der Begriff von Kultur, von dem er spricht ist bezogen „auf ein von historischen Machtverhältnissen bestimmtes *praktisches Geschehen* und dessen standortgebundene, perspektivische symbolische/sprachliche ‚Repräsentation‘ (...) im Sinne einer ‚indirekten Referenz‘ und ‚Stellvertretung‘.“ (Straub 2007: 17. Hervorh. i. Orig.)

Mit dieser Definition bleibt jedoch noch ungeklärt, wie die Handlungsdimension von Kultur konkreter gefasst werden kann. Die soziale Praxis sei sozial determiniert und kulturell artikuliert, sagt Auernheimer (1999). Die Verhältnisse, die die Menschen zur Produktion ihres materiellen Lebens jeweils eingehen, setzen historisch spezifische Organisationsanforderungen. Begrenzt man Kultur auf symbolische Bedeutungen, so

hat sie die Funktion von Handlungsorientierung, Selbstvergewisserung und Selbstverständigung.

Weiterhin steht Kultur jedoch auch in einer dialektischen Beziehung zum materiellen Lebensprozess, zum technischen Niveau der Produktionsweise (auch der Aufteilung in Landwirtschaft, Industrie, Dienstleistungen etc.) und der soziostrukturellen und sozio-ökologischen Position eines Mitglieds der Gesellschaft. Eine Veränderung der materiellen Lebensbedingungen verändert deshalb das kulturelle Bedeutungssystem. Die Menschen verändern ihre kulturelle Praxis. Kultur wird also prozesshaft durch die Praxis der Menschen.

„Das ‚Gesetz der Gesellschaft‘ und das ‚Gesetz der Kultur‘ (...) sind ein und dasselbe. Diese Strukturen - der sozialen Beziehungen und der Sinnbedeutungen - formen die in der Zeit ablaufende kollektive Existenz von Gruppen. Aber sie begrenzen, sie modifizieren auch die Art, wie die Gruppen leben und ihre gesellschaftliche Existenz reproduzieren. Männer und Frauen werden daher durch die Gesellschaft, Kultur und Geschichte geformt und formen sich selbst. So bilden die bestehenden kulturellen Muster eine Art historisches Reservoir - ein vorab konstituiertes ‚Feld der Möglichkeiten‘, das die Gruppen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln“ (Clarke u.a. 1981: 42).

Wie aber haben wir uns kulturelles Wissen vorzustellen? Wie ist dieses Wissen beschaffen und wie ist es erwerbbar?

„Zu einem großen Teil“ schreibt Straub (2007) ist kulturelles Wissen

„*integraler Bestandteil* einer Praxis, also ein Wissen *der* Praxis, nicht aber ein Wissen *über* die Praxis. Es gehört zu den *komplexen Dispositionen* (...) oder zum *Habitus* (...) einer Person (die als Angehörige eines Kollektivs spricht und handelt). Als leiblich inkorporiertes Wissen steht es für das *know how*, nicht für das *know that*, es manifestiert sich in routiniertem Können, nicht im reflexiven Bewusstsein eines Subjekts.“ (ebd.: 16. Hervorh. i. Orig.) Er führt weiter aus: „Seine Erscheinungs- und Vollzugsform ist das Handeln selbst, die Teilhabe an einer kulturellen Praxis. Es lässt sich nicht vom Hörensagen kennen lernen, sondern nur durch Mittun und Einübung im Laufe der (lebenslangen) Sozialisation bzw. Enkulturation.“ (ebd.: 16)

Aber auch Straub betont die Gleichzeitigkeit von Dynamik und Konsistenz:

„Trotz ihres kontingenten, dynamischen und veränderlichen Status zeichnen sich Kulturen, wie gesagt, durch strukturelle Verfestigungen auf materieller und ideeller, sprachlicher, sozialer, psychischer (kognitiver, affektiver/emotionaler, konativer) Ebene aus. Soziale Institutionen und Regeln etwa haben ihr psychisches Komplement in Dispositionen und Habitus, die den Angehörigen einer Kultur entlastende Routinen und eine gewisse *Erwartungssicherheit* im Umgang miteinander ermöglichen.“ (ebd.: 19. Hervorh. i. Orig.)

Weil jede Kultur symbolischen Charakter hat, folgt daraus, dass jede Kultur und jedes Kulturelement mehrdeutig und für Transformationen und unterschiedliche Artikulationen offen ist. Jede Bestimmung von Kultur kann nur relativ sein, indem Alternativen als Vergleich herangezogen werden. Dies ist besonders in Zeiten gesellschaftlicher Umwälzungen der Fall. Ökonomische Revolutionen, Prozesse des sozialen Wandels, Migrationsbewegungen haben kulturelle Um- und Neubildungen zur Folge. Es macht also Sinn, Kultur als soziale Praxis zu verstehen. Mecheril veranschaulicht das in dem Bild von Kultur als einer Arena des Kampfes um Bedeutungen. Dieses Bild von Kultur ist für die hier zu erstellende Interpretationsfolie fundamental.

Mecheril (2002) kritisiert in seiner Reflexion pädagogischen Handelns unter den Bedingungen der Einwanderungsgesellschaft, dass „Kultur“ zu einem sich reproduzierenden Einheitszusammenhang werde, sobald Auseinandersetzungen sich auf Beispiele, Übungen und Aufgaben interkulturellen Handelns beziehen. Der Spielraum der Arena werde geschlossen und ein Orchester betrete die Bühne:

„Nach einer inzwischen schon etwas überstrapazierten Metapher von Lévi-Strauss verhalten sich die Akteure einer kulturellen Gemeinschaft wie die Mitglieder eines Orchesters, das seine musikalische Darbietung durch eine Partitur organisiert. Was in der Begegnung bewältigt werden muss, ist also das Aufeinandertreffen einer Art ‚konzertierten Verhaltens‘ nach Maßgabe unterschiedlicher ‚Partituren‘ und die Verfangenheit der Beteiligten in dem Versuch, gleichzeitig verschiedene ‚kulturelle Stücke‘ zur Aufführung zu bringen“ (zit. nach Grosch & Leenen 1998: 31).

In diesem Bild kommt den kulturellen Akteuren - den Orchestermitgliedern - die Aufgabe zu, die Musik der Kultur nach vorgegebener Partitur zu spielen. So bekommen die vorgegebenen Partituren etwas Zwanghaftes. Folglich sollten sie bloß nicht mit Mitgliedern anderer Orchester musizieren, denn dann würden Misstöne entstehen. Diese vermeide man also, indem man den Kontakt und das gemeinsame Spiel vermeide. Auf diese Weise, so beschreibt Mecheril werden eine „Wesenheit des Eigenen“ und eine „Wesenheit des Nicht-Eigenen“ erfunden. Dies könne, so Mecheril, als eine „Metaphysik der Kultur“ verstanden werden (vgl. Mecheril 2002: 116).

Aus dem bisher Gesagten, lässt sich zusammenfassen, dass Kulturen signifikante Symbole vermittelt der Sprache herausbilden und sich auch durch diese voneinander unterscheiden lassen. Diese bilden gewissermaßen einen Deutungs- und Wissensvorrat, den nachwachsende Generationen nutzen können. Kulturen erfüllen für soziale Systeme den Sinn, dass nicht jede Generation erneut vor der Aufgabe steht, ihre Welt neu erschaffen zu müssen. Sie findet Deutungsschemata vor. Diese können übernommen oder verändert werden. Heutige Bedingungen lassen sich als Synkretismus aller Kulturen der Gegenwart an so gut wie jedem Ort der Welt beschreiben. So gelangen wir zu einem Begriff, der Kultur als eine Arena des Kampfes um Bedeutungen fasst. Kulturelle Praxen verändern sich, weil Deutungsmuster in die Krise geraten. Akti-

ven und entscheidenden Anteil an der Dynamik kultureller Prozesse haben die Individuen durch ihre Praxen.

2.3.10 Das Potential der Interkulturalität

Welche Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen sich im Fall eines länger währenden und/oder wiederkehrenden Kulturkontaktes? Die Forschungen zu dieser Frage sind in mehreren Disziplinen verankert und sie sind in den Zielsetzungen, Begrifflichkeiten und Arbeitsweisen heterogen. Aus dieser Fülle greife ich einleitend die psychologische Akkulturationsforschung heraus, denn sie scheint mir in ihren Begrifflichkeiten sehr klar strukturiert (vgl. im Folgenden Weidemann 2007: 488-497). Der Kulturkontakt kann dann als auslösendes Moment für das Einsetzen von Akkulturationsprozessen angenommen werden, wenn die Direktheit und eine gewisse Dauer des Kontakts vorausgesetzt werden kann. Die Psychologie bezeichnet Akkulturation als eine ergebnisoffene Reaktion auf Kulturkontakt und interpretiert sie damit nicht zwangsläufig als Annäherung an eine andere Kultur.

Geht man von dem Fall aus, dass Personen mit mindestens zwei Kulturen konfrontiert sind und ihr Verhalten auf beide Kulturen ausrichten müssen, so lassen sich daraus vier mögliche Strategien ableiten. John Berry (2005; 2006) hat zu solchen Akkulturationsstrategien auf der Ebene des Individuums gearbeitet und folgende Bezeichnungen gewählt:

Integration	(Bezug zu beiden Kulturen erwünscht)
Assimilation	(vorrangiger Bezug auf die neue Kultur)
Separation	(vorrangiger Bezug auf die Herkunftskultur)
Marginalisierung	(Ablehnung der Bezüge zu beiden Kulturen).

Jede dieser Strategien betrifft sowohl die Ebene der Einstellungen einer Person wie auch die Ebene ihres konkreten Verhaltens. Allerdings können diese Akkulturationsstrategien, die Individuen wählen, je nach Lebensbereich und zu verschiedenen Zeitpunkten variieren. „Zu den gesicherten Befunden gehört ..., dass Separation mit dem geringsten, Assimilation hingegen mit dem höchsten Ausmaß an Verhaltensanpassungen einhergeht. Integration führt zu selektiven Verhaltensmustern, Marginalisierung zum Verlust alter Verhaltensmuster“ (ebd.: 493).

Akkulturation wird auch in anderen Kontexten nicht als Komplex harmonischer Sozialbeziehungen charakterisiert. Es begegnen sich Menschen mit unterschiedlichen Deutungsschemata, welche zu kommunikativen Missverständnissen und Konflikten führen können. Bereits die erste 1936 formulierte systematische und bis heute theoretisch relevante Definition beschreibt Akkulturation als einen Komplex von Phänomenen, die eine graduelle Mutation der ursprünglichen Kulturmuster in einer oder beiden Gruppen

einleitet (Redfield, Linton und Herskovits 1936 im Memorandum on the Study of Acculturation.)

Exakt dieser Hinweis auf die graduelle Mutation ursprünglicher Kulturmuster ist der Türöffner für den Begriff der Interkulturalität. Dessen Ursprung scheint mir nicht, wie man annehmen könnte, die Verflüssigung des Kulturverständnisses und die Möglichkeit diverser kultureller Zugehörigkeiten zu sein, sondern das Moment der Mutation oder Transformation, das aus dem Kulturkontakt resultiert.

Nachdem wir gerade erst gesehen haben, dass die Psychologie vier Akkulturationsstrategien erforscht und begrifflich gefasst hat, sagt die Hinwendung zum Begriff der Interkulturalität, dass die Starrheit dieses Denkens schon überholt ist, denn zwischen den Akkulturationsstrategien ist Bewegung möglich. Wenngleich es heißt, dass die Akkulturationsforschung in den vergangenen Jahrzehnten ein elaboriertes Forschungsfeld etabliert habe, bleibt an Kritik bestehen, dass ihre Forschungen noch von einem zu statischen Kulturbegriff ausgehen, der die heutige Gesellschaft nicht mehr adäquat und temporär beschreibt. „Problematisch erscheint etwa der zugrunde liegende essentialistische Kulturbegriff, der mit der Auffassung von Personen als ‚Vertreter ihrer Kultur‘ einhergeht.“ (Weidemann 2007: 493)

Interkulturalität ist ein relationaler Begriff. Waldenfels (vgl. ebd. 2000: 245-246) bezeichnet Interkulturalität als Zwischensphäre, als eine Grenzlandschaft, die gleichermaßen verbindet und trennt. Wie schon der Begriff Kultur komplex ist, finden wir dieselbe Komplexität in Bezug auf Interkulturalität vor. Ja, mehr noch, in Bezug auf Interkulturalität ist auch die Metatheorie noch uneindeutig und mit Földes Worten als Black Box zu beschreiben. Da ich untersuche, wie SozialpädagogInnen über interkulturelle Überschneidungssituationen sprechen, entgleitet meiner empirischen Arbeit in dieser Hinsicht ein Bestandteil ihres Forschungsgegenstandes. Selbst in dem 2007 erschienenen „Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz“ von Straub und Weidemann ist zu dem Stichwort Interkulturalität nichts zu finden.

Földes hat 2009 in seiner Arbeit „Black Box Interkulturalität“ den Anspruch formuliert, u. a. zur wissenschaftlichen Interkulturalitäts-Debatte und zum Metatheorie-Diskurs beitragen zu wollen, indem er das Thema ‚Interkulturalität‘ ontologisch im Hinblick auf Begriff, Inhalt und Verwendung untersucht. Er hat eine Variationsbreite von beinahe 30 verschiedenen Verständnissen von Interkulturalität zitiert, von denen manche nicht aus deskriptiven Definitionen sondern aus programmatischen Forderungen bestehen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich an die Definitionen Földes anknüpfen, denn sie scheinen mir derzeit die eindeutigsten und greifbarsten des Diskurses zu sein.

„Nach meiner Ansicht ist nämlich ‚Interkulturalität‘ zunächst einmal auf der Objekt-Ebene (d.h. auf der Ebene der Sache selbst) ein *P h ä n o m e n* und stellt eine Art Beziehung dar (die in der Regel zur Herausbildung einer „dritten Grö-

ße“ führt); auf der Meta-Ebene (d.h. auf der Ebene der Reflexion) hingegen handelt es sich um ein dynamisches und disziplinenübergreifendes Konzept, das sich auf eine Erschließung von Bedingungen, Möglichkeiten und Folgen einer Interaktion zwischen Kulturen richtet (einschließlich auch ihrer Wahrnehmung). (...) Bei Interaktionen von Personen aus konzeptuell unterschiedlichen Lebenswelten kommt somit eine neue (Zwischen-)Kultur zustande, die als eine Art „Interkultur“ (so belegt bei Müller-Jacquier 2004: 94 f.) bzw. terminologisch m. E. noch treffender: als eine *Drittkultur* (alitär) oder *Tertiärkultur* (alitär) zu betrachten wäre, da sie nicht einfach nur etwas „dazwischen“ ist, sondern damit in vielerlei Hinsicht qualitativ Neues vorliegt (siehe Földes 2007: 34 f.). Diese Dritt- bzw. Tertiärkulturen konstituieren sich folglich in Abhängigkeit von ihren Beteiligten, d.h. sie sind nicht beständig und fest, sondern „ereignen sich“, werden permanent neu erzeugt; und zwar im Sinne eines „Dritten Raums“ (vgl. Dirscherl 2005: 12 ff.; Földes 2005: 68 ff.), also im Sinne von etwas weitgehend Neuem, das sich nicht summarisch aus den ursprünglichen zwei Lebenswelten ergibt.“ (Földes 2009: 512-513. Hervorh. i. Orig.)

Aus einer ganz anderen und relativ jungen Disziplin, nämlich der interkulturellen Philosophie, entwickelt Wimmer (2004) einen Begriff der Situation, die er als möglichen Beginn einer „globalen Menschheitskultur“ bezeichnet. Perspektivisch seien dazu seiner Ansicht nach drei Annahmen über die aktuelle Situation denkbar:

1. Die künftige Weltkultur organisiere sich auf eine Weise, die aus keiner der bisherigen Traditionen vorrangig bestimmt sei, sondern stelle etwas Neues dar.
2. Die globale Kultur beschränke sich auf technische und wissenschaftliche Bereiche, während lebensweltlich bestimmende Anschauungen different blieben und immer wieder neue staatliche oder regionale Organisations- und Lebensformen sowie regional dominante Weltanschauungen hervorbrächten.
3. Die Weltkultur werde intern universell dadurch, dass primär eine der früheren intern universellen Kulturen für sie durchgehend bestimmend werde. Dies wäre zu verstehen als eine Ausweitung und Fortentwicklung der okzidentalen Kultur in schrittweiser Überwindung des Besonderen der anderen Kulturen. Kulturelle Diversität¹⁶ würde so stets als Quelle für Konflikte und Behinderung betrachtet werden (vgl. Wimmer 2004: 47-49).

Wimmer selbst hält den ersten Fall für den interessantesten und, wie er glaubt, auch für den wahrscheinlichen Fall: „Es entsteht etwas Neues, nicht nur ein Weiterbestehen alter Differenzen, auch nicht nur eine Ausweitung einer einzigen Tradition.“ (ebd.) Ausschließlich in diesem Fall sei es sinnvoll, von Interkulturalität zu sprechen.

¹⁶ Kulturelle Diversität / cultural diversity: Taylor Cox Jr., einer der führenden Diversity-Wissenschaftler in den USA, fasst den Begriff als den Mix von Menschen innerhalb eines Sozialsystems, die erkennbar unterschiedliche, sozial relevante Gruppenzugehörigkeiten haben (vgl. Cox & Beale 1997: 1). Wird die Unterscheidung auf der Basis von Sprache, Verhaltensnormen, Werten, Lebenszielen, Denkstilen oder Weltanschauungen vorgenommen, hat sie also kulturelle Relevanz, sprechen die Autoren von kultureller Diversität (vgl. Cox & Beale 1997: 2).

Auernheimer weist 2003 darauf hin: „Das ‚inter‘ (lateinisch zwischen) lässt sich sogar im Sinne eines Dritten, einer kulturellen Neuschöpfung, interpretieren, was der Idee des ‚culture-in-between‘ in den Postcolonial Studies entsprechen würde.“ (ebd.: 25)

Dazu haben bisher vorzugsweise solche SozialwissenschaftlerInnen gearbeitet, in deren Bezugsgesellschaften und Biographien schon länger eine Auseinandersetzung mit Migration und kultureller Differenz stattfindet, wie etwa die „Cultural Studies“ (vgl. 2.3.1). Seit circa zwanzig Jahren findet sich dieser Gedanke allerdings auch in der hiesigen pädagogischen Migrationsforschung, die bekanntermaßen aber hauptsächlich Psyche und Identität der MigrantInnen erforscht. Auernheimer etwa schreibt, „dass MigrantInnen angesichts strukturell bedingter neuer Handlungsanforderungen und für sie neuer Kulturmuster (...) ihr bisheriges Orientierungsmuster revidieren und zu kulturellen Neuschöpfungen gelangen“ (ebd. 1994: 30).

An dieser Stelle wird auf die Dissertation von Badawia (2002) zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher junger MigrantInnen mit kultureller Differenz verwiesen. Die Arbeit handelt von einer Studie auf Basis der Grounded Theory. Badawia geht von der These einer bikulturellen Identität dieser Jugendlichen aus und generiert in der Auswertung fokussierter und problemzentrierter Interviews mit solchen Jugendlichen die Theorie des „Dritten Stuhls“, den diese aus ihren beiden Identitäten „zimmern“ würden. Dieses Bild soll verdeutlichen, dass durch die aktive Eigenleistung der Individuen Synthesen von Kulturen möglich seien und kulturelle Zerrissenheit nicht die zwangsläufige Folge für ein Individuum sei¹⁷. Aus einer Metaperspektive betrachtet, erweise sich, so Auernheimer, jede Kultur der Gegenwart als synkretisch, als ein Gemisch, das aus Elementen unterschiedlicher Herkunft zusammengefügt sei. Dies sei ein universalhistorisches Phänomen (vgl. ebd. 1999: 34-35).

Überschritten wird die Theorie der Herausbildung einer „dritten Größe“ (Földes 2009: 512) durch das Konzept der Transkulturalität. Dieses zweite Kapitel kann meines Erachtens nicht beendet werden ohne zumindest erwähnt und kurz skizziert zu haben, in welcher Weise ein theoretisches Konzept das bisher Gesagte überschreiten kann. Der Begriff der Transkulturalität taucht in den Auseinandersetzungen der vergangenen Jahre immer wieder auf und geht auf Welsch zurück, der den traditionellen Kulturbegriff bestehend aus der „Trias von Homogenitätsfiktion, ethnischer Fundierung und äußerer Abgrenzung“ (ebd. 1994: 7). kritisiert.

Welsch (vgl. im Folgenden 1994) ist der Auffassung, in einer Situation der Unterdrückung sei der Bezug auf eigene kulturelle Wurzeln und Identitätsressourcen sicher

¹⁷ Tarek Badawia stützt seine Studie auf eine Stichprobe von 26 bikulturell orientierten Jugendlichen aus dem Rhein-Main-Gebiet, die entweder studieren oder noch das Gymnasium besuchen. Zwölf Männer und vierzehn Frauen im Alter von 19 bis 24 Jahren, deren Eltern aus unterschiedlichen Herkunftsländern kommen. Gemeinsam ist ihnen allen, dass sie aktiv am Leben in der Bundesrepublik teilnehmen, das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, sich als Mitglieder der Gesellschaft verstehen und dabei den nichtdeutschen Anteil ihrer Identität betonen. „Sie wollen zur Mehrheitsgesellschaft gehören und zugleich anders sein.“ (ebd. 2002: 44). Die Jugendlichen verstehen sich als Immigranten, die selbst oder deren Eltern eingewandert sind und deren Lebensperspektive primär auf das Einwanderungsland fokussiert ist.

nützlich und hilfreich. Gleichwohl sei in vielen national befreiten Staaten in Afrika und Lateinamerika zu beobachten, dass ein Bezug auf kulturelle Wurzeln und Ethnien sehr leicht zur inneren Diktatur im Fall des Sieges (vormaliger nationaler Befreiungsbewegungen) führen kann. Deshalb hält er es für fatal, das „alte Kulturdenken der inneren Homogenität und äußeren Abgrenzung“ weiterzuführen, denn: „Es kommt zu einem Chauvinismus der Idiome, zu Fundamentalismen im kleinen wie im großen.“ (ebd.: 8)

In dieser Hinsicht kritisiert er das Konzept der Interkulturalität, denn in ihm würde das traditionelle Kulturkonzept in abgemilderter Form weiter transportiert werden. Welsch sucht einen Kulturbegriff „der deskriptiv der Verfassung unserer heutigen Kulturen angemessen ist und der darüber hinaus auch den normativen Erfordernissen der Gegenwart Rechnung zu tragen vermag“ (ebd.: 1). Seinen Ansatz nennt er das Konzept der Transkulturalität und bezieht sich dabei auf Kulturen westlichen Typs. Kulturen seien durch eine Pluralität möglicher Identitäten gekennzeichnet und wiesen extern grenzüberschreitende Konturen auf; sie seien transkulturell geworden, weil kulturelle Formationen klassische Kulturgrenzen überschreiten würden. Fragwürdig geworden sei insbesondere das Moment einer inneren Vereinheitlichung, wenn man Kulturen als intern homogene Gebilde denke. „So uniform lebt man in der Moderne nicht“ (ebd.: 4). Dies sei das erste deskriptive Manko des klassischen Kulturbegriffs. Zweitens sei das traditionelle Kulturverständnis aufgrund der äußeren Vernetzung von Kulturen fraglich geworden, denn in angeblich so verschiedenen Kulturen träten gleiche Bewusstseinslagen auf. In einem Konzept der Transkulturalität komme es, so Welsch, künftig darauf an, Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken.

2.3.11 Ein kontemporäres Verständnis von Kultur

An dieser Stelle fasse ich aus dem bisher Gesagten zusammen, welches Verständnis von Kultur den Referenzpunkt der Interpretation der empirischen Daten bildet. Auch diese Zusammenfassung spiegelt mein Interesse an der Erstellung einer Interpretationsfolie von Reden über interkulturelle Überschneidungssituationen. Hätte ich Interaktionen in solchen Situationen teilnehmend beobachtet, wären weitere analytische Funktionen des Kulturbegriffs relevant.

Im Prozess der Herausbildung eines Selbst haben wir auf der Mikroebene mit Bezug auf Mead (1973) gesehen, dass die kulturelle Gebundenheit eines Individuums unhintergebar ist. Individuelle und kollektive Zuschreibungen von Bedeutungen sind stets abhängig von der Person des Betrachtens, dem Ort und der Zeit. Betrachten wir auf der Makroebene die Identitätsarbeiten in der funktional differenzierten Gesellschaft, so befinden wir uns in einer Realität, in der die Erfahrung eines einheitlichen Lebenszusammenhangs außer Kraft gesetzt ist. Es gibt in der funktional differenzierten Gesellschaft mehrere und verschiedene Aufgaben und Funktionen, die ein Individuum zu erfüllen hat. Angesichts einer Fülle von Möglichkeiten steht das Individuum vor der Notwendigkeit, auszuwählen. Die Kategorie Identität bildet die zentrale integrative Ver-

knüpfung von individueller und gesellschaftlicher Ebene und kann als eine dynamische Entwicklung beschrieben werden. Das heißt, Bildung von Identität ist eine aktive Handlung, ein Prozess, der nie abgeschlossen ist. Vervielfältigen sich die Zugehörigkeiten, muss das Individuum in aktiver Arbeit die Passungen und Verknüpfungen seiner Identität herstellen. Das Resultat dieser Arbeit hat Krappmann (1969) als „balancierende Identität“ beschrieben. Auernheimer (2000) bezeichnet sie als die Normalform, die sich historisch immer mehr durchsetze (vgl. ebd.: 25). Die qualitative personale Identität von Menschen ist genügend komplex, um biographisch und zeitlich unterschiedliche und zahlreiche kulturelle Zugehörigkeiten und die damit einhergehenden Paradoxien und Widersprüche tragen zu können. Auf der Metaebene allerdings entsteht durch die Pluralisierung der Lebenswelten bei zeitgleicher Individualisierung der Lebenslagen eine Konkurrenz um die „Deutungsmacht“, also um die Durchsetzung je eigener Weltansichten in den unterschiedlichen Bereichen und Systemen (vgl. Tenbrück 1989: 41 ff.). Diese Konkurrenz verweist auf Machtverhältnisse, die den gesellschaftlichen Raum ungleich strukturieren und manche Deutungen bevorzugen, andere unterdrücken und nicht zur Geltung kommen lassen. Die personale individuelle Identität entwickelt sich nicht allein durch eigene Identifikationen, sondern gleichermaßen durch Identitätszuschreibungen von Anderen. Nehmen wir an, dass sich die Konzeption eines Selbst im Verhältnis zu signifikanten anderen formt, entwerfen wir „uns selbst“ in kulturellen Identitäten. Der Begriff der kulturellen Identität ist nur denkbar als kollektiver Begriff durch die Teilhabe an sozialen und kulturellen Praktiken. Als kollektive Identität gibt sie Antwort auf die Frage: „Wer sind wir?“

In Annäherung an den Begriff Kultur besteht die Relevanz dieser Kategorie in der Sozialen Arbeit in Selbstbeschreibungen der Klientel, in Askriptionen der gesellschaftlich Anderen, was die Professionellen der sozialen Arbeit einschließt, und sie besteht im Gebrauch des Begriffs Kultur als wissenschaftlicher Kategorie. Da ich davon ausgehe, dass die SozialpädagogInnen sich in den Interviews gedanklich auf interkulturelle Überschneidungssituationen beziehen, bringt diese Annahme ein Verständnis von Kulturen als geschlossenen Sinnsystemen mit sich.

Mit einer ethnologischen Definition von Kultur grenzt eine Gesamtheit ordnender Sinngebung eine separate Gruppe von Menschen gegenüber anderen Gruppen ab. Auf diese Weise lassen sich Personengruppen voneinander unterscheiden. So zeichnet sich Kultur zunächst als ein Bedeutungsgewebe ab, das Symbole bereitstellt, mit deren Hilfe Individuen sich in einer Gesellschaft orientieren und diese gestalten können. Da Identitätsarbeiten in der funktional differenzierten Gesellschaft in einem machtbestimmten Raum stattfinden, werden in unterschiedlicher Bewertung kultureller Differenzen Ungleichheiten in der Gesellschaft konstituiert und legitimiert. Das Vorhandensein dieser Ungleichheiten markiert zugleich die Grenze dessen, was der ausschließlich ethnologische Blick zu klären vermag. Gäbe es diese Grenze nicht, würde sich Kultur veranschaulichen lassen als ein Nebeneinander von Pilzkulturen oder als Kugelmodell, wie es Herder entwarf. Haben aber Kräfte die Macht, Deutungsmonopole durchzusetzen, benötigen wir ein anderes Bild dessen, was Kultur ist.

In der „Soziogenese ethnischer Minderheiten“ sprechen Bukow und Llaryora (1988) von einer Praxis der Zuschreibung, die eingebunden werde in eine Politik der Ethnisierung. Im Ringen um gesellschaftliche Macht erlangen ethnische und kulturelle Zitate eine Relevanz, die sie aus sich heraus nicht haben könnten. Die Kategorie Kultur wird missbraucht, wenn per Zuschreibung kulturelle Differenzen durch autochthone Angehörige der dominanten Mehrheit dramatisiert werden, um eigene Privilegien verteidigen und erhalten zu können. Über ihre Bedeutung für ein einzelnes Individuum hinaus erzeugt die Kategorie Ethnizität einen bedeutungsvollen sozialen Bewertungszusammenhang, insofern sie eine Ordnung von Dominanz und Unterlegenheit schafft. Damit gelangen wir zu dem Begriff der Dominanzkultur, den Rommelspacher (1995) geprägt hat. Sie spricht von einem fatalen Kreislauf der Dominanz, der durch die Entwertung der anderen immer mehr und deutlichere Beweise seiner eigenen Überlegenheit suche und der nur durchbrochen werden könne durch eine Repolitisierung des sozialen Lebens. Auf Seiten derer, die dadurch als Unterlegene positioniert werden sollen, sprechen Balibar (1990) und Hall (1994) von einem neuen Typ des Rassismus, nämlich dem „Kultur-Rassismus“, der auf der vermeintlichen Unaufhebbarkeit kultureller Grenzen gründet. Mecheril (2010) ergänzt, dass der kontemporäre Rassismus maskiert, flüchtig, schwer nachzuweisen und dennoch gesellschaftlich und individuell wirksam sei.

Da ich annehme, dass sich SozialpädagogInnen gedanklich auf interkulturelle Überschneidungssituationen beziehen, wenn sie aus der Praxis Sozialer Arbeit berichten, ist es mir nicht möglich, kulturelle Identität zu negieren, denn ich gehe damit implizit von Kulturen als „geschlossenen Sinnsystemen“ (Schäffter 1997) aus. Über die Beschaffenheit dieser geschlossenen Sinnsysteme haben wir in dem bisher Gesagten erfahren, dass die Abgrenzungen kultureller Identitäten Membranen zu gleichen scheinen, die Durchlässigkeit und Veränderungen der Konsistenz und Form zulassen. In welchem Verhältnis stehen sozialer Wandel und die Dynamik kultureller Prozesse, wenn wir davon ausgehen, dass Kulturen „geschlossene Sinnsysteme“ darstellen? Dank der Arbeiten des Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) erhalten wir eine Charakterisierung von Kulturen, die deren Konsistenz und Dynamik als wechselseitigen Prozess beschreiben. Kulturen seien ein historisches Reservoir, ein Feld der Möglichkeiten. Sehr publik geworden ist ihre prägnante Definition von Kulturen als „Landkarten der Bedeutung“, die die Dinge für ihre Mitglieder verständlich machen. Kultur wird dynamisch durch die Praxis von Menschen. Da jedoch jede Kultur (verstanden als geschlossenes Sinnsystem) symbolischen Charakter hat, kann - aus einer Metaebene betrachtet - jedes Element jeder Kultur mit verschiedenen Deutungen belegt werden. So kann es zu unterschiedlichsten Bezeichnungen und Transformationen kommen. Aus genau diesem Umstand lässt sich ableiten, warum (neben ökonomischem, technologischem und sozialem Wandel) Migrationsbewegungen in einer Gesellschaft kulturelle Um- und Neubildungen zur Folge haben und konstitutiv für den gesellschaftlichen Prozess werden können.

Die Dynamik von Kulturen ist allerdings endlich, denn ihre Unendlichkeit käme einer dauernden Neuschöpfung aller menschlichen Verhältnisse gleich. Man müsste quasi immer wieder von vorne anfangen, es gäbe nur spontanes Handeln. Tatsächlich spricht man hingegen von einem begrenzten Potential an Deutungsalternativen und davon, dass Kulturen einen gewissen „Deutungsdruck“ (Lipp 1979: 459) ausüben. Das bedeutet, Kulturen sind zugleich mehr oder weniger konsistent und dynamisch. Straub (2007: 17) verweist angesichts des konstruktiven, interaktiven, kommunikativen und diskursiven Charakters kultureller Wirklichkeiten auf die Metapher der Verflüssigung bzw. des Flusses.

Kultur wird also prozesshaft durch die Praxis der Menschen. Dabei kann die Handlungsdimension von Kultur konkreter gefasst werden als kulturelles Wissen, das wir charakterisieren können als leiblich inkorporiertes Wissen, das sich in routiniertem Können, nicht in reflexivem Bewusstsein eines Subjekts manifestiert. Kulturelles Wissen steht für das know how, nicht für das know that. In diesem Sinn lässt es sich nur durch Einübung im Laufe der (lebenslangen) Sozialisation bzw. Enkulturation kennen lernen (vgl. Straub 2007: 16)

Weil jede Kultur symbolischen Charakter hat, folgt daraus, dass jede Kultur und jedes Kulturelement mehrdeutig und für Transformationen und unterschiedliche Artikulationen offen sind. So gelangen wir zu einem Begriff, der Kultur als eine Arena des Kampfes um Bedeutungen fasst.

Den strukturellen Ort, an dem diese Um- und Neudeutungen geschehen, können wir als interkulturelle Überschneidungssituation bezeichnen. An diesem Punkt finden wir uns auf theoretischer Ebene allerdings in einem Diskurs der Uneindeutigkeiten. Zur Definition von Interkulturalität beziehe ich mich auf Földes (2009), der sie als eine Art Beziehung bezeichnet, die zur Herausbildung einer „dritten Größe“ führe. Es entstehe etwas qualitativ Neues (vgl. Földes 2007: 34 f.), das sich abhängig von den Beteiligten „ereigne“ und im Sinne eines dritten Raums permanent neu erzeugt werde.

3. Die Methodologie des Forschungsprozesses

3.1 Forschungsleitende Fragestellungen

Mein Forschungsinteresse besteht darin, Erkenntnisse über die Beschaffenheit jeweiliger beruflicher Selbstverständnisse von SozialpädagogInnen zu gewinnen, die mit Kindern und Jugendlichen beruflich befasst sind. Hier gehe ich von der Annahme aus, dass sich in der Sozialen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen die gesellschaftliche Heterogenität abbildet. Eine Heterogenität, in der Migration ein konstituierendes Element ist. Insofern nehme ich an, dass diese SozialpädagogInnen „automatisch“ auch mit jungen MigrantInnen arbeiten. Prädestiniert für eine empirische Untersuchung beruflicher Selbstverständnisse sind SozialpädagogInnen, die bereits im Beruf arbeiten.

Von welchen Vorannahmen über den Forschungsgegenstand gehen wir nach der Setzung des theoretischen Begriffsrahmens und Erläuterung des Forschungsstandes in den ersten beiden Theoriekapiteln aus?

1. Die gesellschaftlichen Veränderungen, die sich mit einer Pluralisierung der Lebenswelten bei gleichzeitiger Individualisierung der Lebenslagen skizzieren lassen, verändern die Begründbarkeit, Interventionsmöglichkeiten und Erfolgsaussichten Sozialer Arbeit (vgl. Abschn. 1.2).
2. Die Funktion Sozialer Arbeit lässt sich nur klären in Bezug auf die Gesellschaft, als deren Teil sie agiert. Soziostrukturelle, rechtliche und gesellschaftliche Faktoren bilden Bedingungen des Handelns von SozialpädagogInnen (vgl. Abschn. 1.3 und 1.4).
3. SozialpädagogInnen haben während des Studiums wissenschaftliches Wissen zu Sozialer Arbeit erworben und sie verfügen, da sie bereits im Beruf stehen, über einen beruflichen Habitus (vgl. Abschn. 1.1 und Abschn. 1.4.5).
4. Ihr wissenschaftliches Wissen und ihre beruflichen Erfahrungen haben sich zu einem beruflichen Selbstverständnis verdichtet (vgl. Abschn. 1.4.5).
5. SozialpädagogInnen können pädagogische Situationen stets als singuläre Situationen und Einzelfälle betrachten (vgl. Abschn. 1.1. und Abschn. 1.4.1).
6. SozialpädagogInnen können insofern als „Funktionäre“ der sozialen Einrichtungen, in denen sie beschäftigt sind, gelten, wie in den Strukturen dieser Einrichtungen organisationsspezifische Traditionen abgelagert sind, an denen sich jeweils konkret bestimmt, was Fragen, Ziele, Ressourcen und Lösungsmöglichkeiten für welche Klientel in jeweils bestimmten Hilfeprozessen sein können (vgl. Abschn. 1.3.5).
7. In Interaktionen kommt die Steuerungsmöglichkeit der sozialen Einrichtung an eine Grenze und SozialpädagogInnen gewinnen einen Freiraum der Gestaltung ihres beruflichen Handelns. Hier entfalten sich ihre individuellen Wertegesichtspunkte in besonderer Weise (vgl. Abschn. 1.3.6).
8. SozialpädagogInnen sind qua Sozialisation kulturell gebunden (vgl. Abschn. 2.2.5 und Abschn. 2.3.1).

9. Sie sind ebenfalls kulturell gebunden insofern sie in hochgradig verdichteten Strukturen beruflich handeln, die aufgrund verwaltungstechnischer Vorgaben wie Arbeitsbögen, Statistiken und Kompetenzzuweisungen jeweils bestimmte (und sich möglicherweise analog verengende) Sichten auf die Klientel begünstigen (vgl. Abschn. 1.4.1).
10. Da sie selbst Mit-ProduzentInnen kultureller Praktiken in der funktional differenzierten Gesellschaft sind, sind sie zugleich ein potentiell kreatives Moment der Schaffung von etwas Neuem (vgl. Abschn. 2.3.2; 2.3.9; 2.3.10).
11. SozialpädagogInnen und Klientel können sich von interkulturellen Überschneidungssituationen gleichermaßen überraschen lassen ohne dass SozialpädagogInnen dadurch beruflich handlungsunfähig werden müssten (vgl. Abschn. 2.3.10).
12. in Anwendung des Professionalisierungsmodells der Stellvertretenden Deutung ist davon auszugehen, dass beruflich tätige SozialpädagogInnen in der Lage sind, ihr wissenschaftliches Wissen im Einzelfall anzuwenden. Da sich eine so verstandene Professionalität in der Gestalt des Professionellen konstituiert, besteht qualitativ forschend die Möglichkeit, sein berufliches Selbstverständnis zu rekonstruieren und dieses detailliert darzulegen (vgl. Abschn. 1.4.5).

Wissenschaftliche Erkenntnisse, die ich erzielen kann, sind abhängig von den begrifflichen Unterscheidungen, die ich im Theorierahmen gesetzt habe. Die mir mögliche Beobachtungsperspektive „bestimmt sich zum einen aus dem vorausgesetzten begrifflichen Rahmen (dem theoretischen, d. h. den zugrunde gelegten theoretischen Begriffen) und zum anderen aus den diesem Rahmen entsprechenden Forschungsmethoden“ (König & Bentler 2010: 174).

Um genau diese Forschungsmethoden geht es in diesem Abschnitt. Hier müssen die empirische Exploration im Feld und die Theorie in ein Verhältnis zueinander gesetzt werden. Eine mögliche Vorgehensweise wäre, Hypothesen aus der theoretischen Auseinandersetzung abzuleiten, die man anschließend empirisch erhärten und beweisen möchte. Dies ist jedoch nicht der Weg, den ich gewählt habe.

Mein Forschungsdesign ist darauf aus, Erkenntnisse über das zu gewinnen, was im Feld zu finden ist. Alles, was die theoretische Begriffssetzung erbracht hat, dient dazu, meinen Blick in dieser besonderen Weise auf den Forschungsgegenstand lenken zu können. Allerdings nicht in dominanter Weise, denn der methodologische Hintergrund dieser empirischen Arbeit besteht in einem Prozessverständnis und in einer Orientierung an einer gegenstandsbegründeten Theorie, die dem Feld Priorität gegenüber theoretischen Hypothesen einräumt.

Angesichts der Pluralisierung der Lebenswelten und Individualisierung der Lebenslagen schildert Flick, dass eine Feststellung Herbert Blumers (1969; 1978: 118) neue Aktualität gewinnt und damit zugleich die Aktualität qualitativer Forschungsmethoden verdeutlicht: „Die Ausgangsposition des Sozialwissenschaftlers und des Psychologen

ist praktisch immer durch das Fehlen der Vertrautheit mit dem, was tatsächlich in dem für die Studie ausgesuchten Bereich des Lebens geschieht, gekennzeichnet.“ (vgl. und zit. nach Flick 1999: 10)

3.2 Forschungsplanung und Forschungsdesign

Da ich der Gegenstandsorientierung eine exklusive Stellung einräume, gelange ich zu den Charakteristika qualitativer Sozialforschung (vgl. u. a. Flick et. al. 2000: 18; 21). Qualitative Sozialforschung geht davon aus, dass soziale Wirklichkeit das Ergebnis von Prozessen der Herstellung und Beschreibung von Bedeutungen ist. Wie in Abschn.1.2 bereits angedeutet, werden in dieser empirischen Arbeit jene Deutungsmuster relevant, mit denen SozialpädagogInnen die gesellschaftliche Wirklichkeit, in der sie beruflich zu handeln haben, interpretieren. Spreche ich von individuellen Interpretationsweisen, gehe ich davon aus, dass die soziale Wirklichkeit reflexiv und prozesshaft ist, so dass sie unterschiedlich interpretiert werden kann. Aus diesem Grund stehen im Mittelpunkt qualitativer Forschung Kommunikationen und Interaktionen. Interaktionen sind allerdings in meiner Arbeit nur als mündliche Äußerungen über Interaktionen relevant, weil ich sie nicht teilnehmend beobachtet habe. Entsprechend verengt sich der Fokus auf Kommunikationen.

Ich führe Interviews durch, in denen ich ausgewählte SozialpädagogInnen bitte, mir ihre persönliche Sichtweise auf ihr berufliches Handeln im Kinder- und Jugendbereich Sozialer Arbeit zu schildern. Qualitative Sozialforschung legt es dann darauf an, dass dieses geschilderte Sinnverständnis gedeutet werden kann. In meiner Arbeit bedeutet die Rekonstruktion beruflicher Selbstverständnisse einen methodischen Forschungsgang, in dem ich zunächst unterschiedliche Konstruktionen sozialer Wirklichkeiten unterscheiden muss, um dann erkunden zu können, ob und zu welchen unterscheidbaren Figuren beruflicher Selbstverständnisse sich unterschiedliche Konstruktionen sozialer Wirklichkeiten differenzieren und verdichten lassen. In diesem Prozess erst entstehen Hypothesen, die immer wieder entlang der erhobenen empirischen Daten und entlang des Theoriehintergrundes validiert und erhärtet werden müssen. Manchmal aber müssen sie auch verworfen werden. Das ist der grobe Überblick über einen Prozess qualitativer Forschung, der das Ziel hat, berufliche Selbstverständnisse zu rekonstruieren.

Das Prinzip der Prozessorientierung spricht für eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten und für Flexibilität im analytischen Vorgehen. Witzel spricht hier von einem Prozess der wissenschaftlichen Begriffsentwicklung, in dem das Vorwissen, das die Forschenden über den Forschungsgegenstand mitbringen, offen gehalten wird. Hier geht es um möglichst unvoreingenommenes Forschen, das erst im Forschungsprozess „zu stärker strukturierten und reichhaltigeren Begriffen entwickelt wird“ (Witzel 1982: 71). Auf diese Weise ist während des gesamten Forschungsprozesses der Forschungsgegenstand erkenntnisleitend. Es geht in erster Linie darum, dessen

Besonderheiten wahrzunehmen und festzuhalten. Dies ist in Abschnitt 2.1 und 2.2 gesehen.

Für eine Sozialarbeitsforschung sind vor allem Theorien bedeutsam, in denen das Subjekt als eigensinniger Konstrukteur seiner Wirklichkeit erkannt und benannt wird, denn „(...) in dieser subjektbetonten Ausrichtung sind sie für eine Sozialarbeitsforschung und -wissenschaft von Interesse“ (Schmidt-Grunert 2004: 21-22). Etwas abweichend vom generellen Usus steht allerdings in dieser empirischen Arbeit nicht die Klientel als eigensinniger Konstrukteur von Wirklichkeit im Fokus der Betrachtung, sondern die SozialpädagogInnen selbst.

Der Forschungsprozess besteht aus einer Reihe von Entscheidungen entlang eines zuvor entworfenen Forschungsdesigns. Ein solches Design kann man durch die notwendigen Entscheidungen entweder schrittweise wie geplant verfolgen oder aber das Design muss in einzelnen Schritten modifiziert werden.

König und Bentler halten für jede wissenschaftliche Arbeit qualitativer Forschung folgende Schritte für notwendig:

- „1. Schritt: Entwicklung einer präzisen Fragstellung
2. Schritt: Übersicht über den Forschungsgegenstand
3. Schritt: Festlegung des theoretischen Begriffsrahmens
4. Schritt: Festlegung der Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung
5. Schritt: Darstellung und Interpretation der Ergebnisse
6. Schritt: Pädagogische Konsequenzen.“ (ebd. 2010: 176)

Entlang dieser Abfolge möchte ich nun mein Forschungsdesign erläutern und auf jene Abschnitte der Arbeit verweisen, in denen einzelne Schritte detailliert umgesetzt werden.

1. Schritt: Entwicklung einer präzisen Fragstellung

Meine Frage lautet: Welches berufliche Selbstverständnisse entwickeln SozialpädagogInnen in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen?

Mein Forschungsinteresse richtet sich auf berufliche Selbstverständnisse, die sich aus den Erzählungen über ihre Berufspraxis rekonstruieren lassen. Prädestiniert dafür sind SozialpädagogInnen, die bereits im Beruf arbeiten. Nach Klewitz (1987) fasst das berufliche Selbstverständnis „Verhaltensdispositionen, die dem beruflichen Handeln Richtung, Inhalt und Antrieb geben.“ Folgen wir dieser Definition, so beinhaltet sie als Voraussetzungen, dass erstens berufliches Handeln Richtung, Inhalt und Antrieb brauche und zweitens, dass verschiedene und mehrere Verhaltensdispositionen existieren würden, die in der Lage seien, beruflichem Handeln Richtung, Inhalt und Antrieb zu geben. Die Notwendigkeit der Suche nach einem professionellen Umgang mit MigrantInnen ergibt sich aus Erhebungen, die besagen, in der Sozialen Arbeit würden Fehlzuschreibungen, Fehldiagnosen und unsachgemäße Interventionen erfolgen, die in Interaktionsprozessen

sen zu Missachtungen der Identitäten der Klientel und auch zu internen Spannungen in Professionellenteams führen würden (vgl. Leenen u. a. 2002: 81).

2. Schritt: Übersicht über den Forschungsstand

Die berufliche Praxis Sozialer Arbeit mit jungen MigrantInnen als Forschungsgegenstand, aus dem ich berufliche Selbstverständnisse rekonstruiere, ist ein äußerst komplexes Gebilde. In dieser Arbeit findet sich der Teil des empirischen Forschungsstandes zu Sozialer Arbeit in Kapitel 1 und hier insb. im gesamten Abschn. 1.4. Da es aber nicht um berufliche Selbstverständnisse Sozialer Arbeit im Allgemeinen geht, sondern die Frage der Rekonstruktion solcher Selbstverständnisse eingeeengt ist auf die Soziale Arbeit mit jungen MigrantInnen wird im 2. Kapitel in Abschnitt 2.1 dargelegt, in welcher Weise Migration im sozialpädagogischen Handlungsfeld präsent ist und welche Fragen und Probleme damit verbunden zu sein scheinen. Umfassend und abschließend fundiert wird der Forschungsgegenstand erst, indem auch der Forschungsstand zu Variationen von Interkultureller Pädagogik dargelegt wird. Interkulturelle Pädagogik firmiert hier quasi als headline allen pädagogischen und sozialpädagogischen Handelns, das mit Migration und jungen MigrantInnen befasst ist. Dieser Forschungsstand ist im gesamten Abschn. 2.2 beschrieben.

3. Schritt: Festlegung des theoretischen Begriffsrahmens

Im Forschungsfeld der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen werden für jede detaillierte theoretische Darlegung wie auch für die Auswahl eines Samples mehrere Begriffe evident, nämlich einerseits Soziale Arbeit und Professionalisierung in der Sozialen Arbeit und andererseits Migration, Kultur und Interkulturalität.

Der Begriff der Sozialen Arbeit ist in meiner Arbeit fundamental. Das gesamte 1. Kapitel handelt davon. Grundlegend ist zunächst eine Rezeption der Systemtheorie für die Soziale Arbeit, wie sie Bommers und Scherr (2000) entwickelt haben und die in Abschn. 1.3 präzisiert wird. Diese Theorie ermöglicht in der Auswertung der Interviews eine Rekonstruktion der Codes und Scripts der sozialen Einrichtungen, in denen die SozialpädagogInnen, die ich interviewte, damals beschäftigt waren und sie definiert die Aufgabe Sozialer Arbeit als Arbeit an Inklusionshilfen, Exklusionsvermeidung und - falls das nicht umsetzbar ist - als kompensatorische Exklusionsverwaltung. Mit der Frage nach den individuellen beruflichen Leitbildern der interviewten SozialpädagogInnen war eine Erweiterung des Theorierahmens angezeigt. Gestützt auf Oevermanns Professionsmodell der stellvertretenden Deutung führt die Verbindung systematisierten Wissens als kollektiver Norm und individueller Fallinterpretation zu einem Feld vielfältiger Möglichkeiten. Diese Ausführungen finden sich insbesondere in Abschn. 1.4.5. Ich nutze das Professionsmodell der Stellvertretenden Deutung als einen heuristischen Rahmen zur Rekonstruktion beruflicher Selbstverständnisse aus den erhobenen empirischen Daten.

Das gesamte 2. Kapitel dieser Arbeit handelt von Migration, Kultur und Interkulturalität. Der Theorierahmen wird im gesamten Abschnitt 2.3 entwickelt. Da Soziale Arbeit im Wesentlichen als Einzelfallarbeit angenommen wird, ist für die theoretische Fundierung eine Referenzebene der Betrachtung von Individuen grundlegend. Mit Mead wird im

Mikrobereich die Herausbildung eines Selbst nachvollzogen, um dann die Auswirkungen der Verfasstheit einer funktional differenzierten Gesellschaft auf die Identitätsarbeiten von Personen zu betrachten. Der Begriff der Kultur ist in der Sozialen Arbeit in dreierlei Hinsicht relevant, nämlich als Selbstbeschreibung der Klientel, als Zuschreibung durch Andere und als wissenschaftliche Kategorie. Da ich annehme, dass es interkulturelle Überschneidungssituationen sind, auf die sich die SozialpädagogInnen in den Interviews gedanklich beziehen, bringt dies ein Verständnis von Kulturen als „geschlossenen Sinnsystemen“ (Schäffter 1997) mit sich, das in der Tiefe fundiert wird und insbesondere in der Frage möglicher Dynamiken und Abgrenzungen sehr detailliert betrachtet wird. Die Positionen der Verdinglichung, der Naturalisierung und der Negation kultureller Identität werden diskutiert und schließlich wird dargestellt, was als ein Missbrauch der Kategorie Kultur bezeichnet werden kann, um in der Darlegung des Begriffs der Interkulturalität und eines kontemporären Verständnisses von Kultur zu enden, das die theoretischen Annahmen dieses Abschnitts zusammenfasst.

4. Schritt: Festlegung der Forschungsmethodik und Durchführung der Untersuchung

Die Methodologie der Untersuchung wird in diesem Kapitel ausgeführt. Das Design und die Durchführung der Erhebung finden sich in Abschn. 3.3. Zuvor wurde die Forschungsfrage erläutert und die Wahl qualitativer Forschungsmethoden begründet. Im Erhebungsdesign spezifiziert sich die Auswahl auf das Erhebungsinstrument des Problemzentrierten Interviews, die Auswahl des Samples und der Zugang zum Feld werden beschrieben sowie die Anwendung in der Durchführung reflektiert. Im Design der Auswertung wird die Materialgrundlage vorgestellt und die ersten Auswertungsschritte, die von den Vorinterpretationen während des Interviews zur Falldarstellung führen. Jedes Interview gilt hier als ein Fall. Es werden dann die Prozesse offenen Kodierens beschrieben und die Extraktion fallspezifischer thematischer Felder, die dann übergeht in die Suche nach fallübergreifenden zentralen Themen und in das axiale Kodieren. Schließlich führt der hier gewählte Auswertungsprozess zur Herausbildung einer Typologie, die Schritt für Schritt in Abschnitt 3.4.6 beschrieben wird.

5. Schritt: Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt im gesamten 4. Kapitel. Die Ergebnisse des qualitativen Forschungsprozesses bestehen in einer Typologie von drei Typen beruflicher Selbstverständnisse, für deren Repräsentation ich diejenigen Selbstverständnisse gewählt habe, die den jeweiligen Typus am eindeutigsten und klarsten zeigen und die insofern als Prä-Typen gelten. Eine Interpretation der Ergebnisse fließt meines Erachtens in diese Darstellung ein, weil die empirischen Befunde in Form dieser Typologie interpretiert worden sind.

6. Schritt: Pädagogische Konsequenzen

Pädagogische Konsequenzen werden im 5. und letzten Kapitel betrachtet. Hier findet eine weitergehende Interpretation der drei Typen beruflicher Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen statt, indem diese maximal kontrastiert wer-

den, Erklärungsmodelle für die Herausbildung differenter Typen behandelt werden und diese Typologie schließlich in normativer Dimension und das bedeutet in Bezug auf pädagogische Konsequenzen bewertet wird. Die Arbeit endet mit einem Ausblick.

3.2.1 Die Auswahl qualitativer Forschungsmethoden (PZI)

Da SozialpädagogInnen in der Interviewführung geschult und geübt sind, schloss ich in der Auswahl meiner Methode der Datenerhebung ein Verfahren der Expertenbefragung aus. Es war zu befürchten war, dass in diesem Fall lediglich Fachwissen in standardisierten Antworten artikuliert wird. So berichtet etwa Schütze (1977) in einer Untersuchung von Kommunalpolitikern, dass „diese bei bestimmten Themen ‚kalkulierte Darstellungen‘ produzierten“ (Witzel 1982: 76). Statt dieser Selbstoptimierungen wollte ich erreichen, dass SozialpädagogInnen persönlich schildern und gegebenenfalls reflektieren, was in ihrer Berufsbiographie und dem beruflichen Alltag geschieht. Im Mittelpunkt meines Forschungsinteresses stehen individuelle (und kollektive) Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität.

Um mit dem Kontrast zwischen SozialpädagogInnen als einerseits Privatpersonen und andererseits beruflich Tätigen umzugehen, bedurfte es meines Erachtens eines besonderen Verfahrens der Datenerhebung. So wandte ich mich der qualitativen Methodologie der Sozialforschung zu. Welche Vorschläge zur Interviewführung existieren, die das Erreichen einer tieferen Ebene des Sprechens über Wahrnehmungen und Erfahrungen zum Ziel haben? Ich suchte nach Möglichkeiten, das Interview gegebenenfalls anders als ausschließlich mit einem Leitfaden beeinflussen zu können. Zudem wollte ich zumindest die Möglichkeit eröffnen, mit meinen Interviews nicht allein den Ist-Zustand zu untersuchen, sondern auch zu Ergebnissen darüber kommen zu können, wie dieser zustande gekommen ist und wie er sich verändert. Dieser Veränderungsprozess im Blick meines Forschungsinteresses fokussierte meine Auswahl auf Formen der narrativen Interviews bzw. Interviewführungen mit narrativen Anteilen.

In meiner Recherche setzte ich mich intensiv mit dem „Problemzentrierten Interview“ (im Folgenden PZI) als einer Variante des narrativen Interviews auseinander. Mir geht es mit der Rekonstruktion subjektiver Deutungsmuster um eine Untersuchung der Wirkung und Internalisierung bestimmter Strukturen und Politiken. In welcher Weise beeinflussen gesellschaftliche und politische Strukturen das Denken und das Handeln der SozialpädagogInnen. Dabei gehe ich von einer reziproken Abhängigkeit zwischen Subjekt und der es umgebenden Umwelt aus. Dieser theoretischen Vorannahme wird das PZI gerecht. Witzel betont, dass es immer bestimmte gesellschaftliche Strukturen sind, die den Ausgangspunkt für individuelle Bewusstseinsprozesse und Handlungskonsequenzen darstellen (vgl. Witzel 1982: 114). Das PZI kennzeichnen drei Prinzipien, die allerdings zugleich charakteristisch für qualitative Forschung im Allgemeinen sind. Die Prinzipien der Gegenstandsorientierung und der Prozessorientierung sind bereits erläutert worden. Die Verwendung des Adjektivs problemzentriert begründet Witzel

damit, dass „individuelle und kollektive Handlungsstrukturen und Verarbeitungsmuster gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 1982: 67) im Mittelpunkt stehen. Witzel hat 1982 zwar eine bestimmte Methodenkombination vorgeschlagen, wies jedoch darauf hin, dass die Gewichtung und Ausgestaltung der einzelnen Teilelemente des Forschungsdesigns je nach Themenzusammenhang und Zugangsbedingungen zum Feld neu überprüft werden müssten (vgl. Witzel 1982: 71).

Gemeinsam ist allen Leitfadenterviews, dass sie auf einen bestimmten Gegenstand und seine Bedeutung fokussieren und mittels ihrer Halbstandardisierung eine thematische Steuerung ermöglichen. Hier erhalten die Interviewten großen Spielraum zur eigenen Darstellung. Leitfadengestützte Erhebungen dienen der Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen und zielen auf die Entwicklung gegenstandsbezogener Theorien. Sie bewegen sich zwischen den Zielen einer größtmöglich zu erlangenden thematischen Offenheit und einer Strukturierung, um die Vergleichbarkeit von Interviews sicherzustellen. Die Kriterien der Prozess- und Gegenstandsorientierung sind aus der Forschungskonzeption von Glaser und Strauss (1967) übernommen und gelten für alle leitfadengestützten Interviews gleichermaßen. Zugleich ist davon auszugehen, dass all diese Interviews auf bestimmte Probleme zentriert sind (vgl. hierzu Hopf 1991: 178).

Was genau unterscheidet das PZI von anderen Leitfadenterviews und warum erschien es besonders geeignet für meine Untersuchung? Referenzpunkte für die Beurteilung der Angemessenheit von Methoden sind der Forschungsgegenstand, die Fragestellung, die untersuchten Subjekte und die angestrebte Aussage (Flick 1999: 148). Das PZI erweist sich für meinen Forschungsgegenstand als prädestiniert, weil seine Kommunikationsstrukturen Erzählungen von den und Fragen an die Interviewten kombinieren. Wenngleich hier kritisch anzumerken ist, dass dieser Wechsel von Erzählung und Frage-Antwort-Schema von Witzel nur unsystematisch und aus pragmatischen Erwägungen konzipiert wurde. Dennoch ermöglicht es diese Methodologie der interviewenden Person, unergiebige Darstellungen abbrechen wie auch Erzählungen Raum verschaffen zu können.

Der Anwendungsbereich des PZI erstreckt sich auf gesellschaftlich wie biographisch relevante Probleme. Soziale Arbeit mit MigrantInnen ist ein Untersuchungsgegenstand, von dem anzunehmen ist, dass er biographische wie auch gesellschaftliche Relevanz in sich birgt. Die Beantwortung der Forschungsfrage sollte mit der Art der Daten, die mittels des PZI erhoben werden können, zu beantworten sein.

Als angemessen kann das PZI auch in Bezug auf die untersuchten Subjekte gelten. Von der Zielgruppe kann angenommen werden, dass sie sich auf eine Darstellung ihrer subjektiven Sichtweisen einlassen kann, da es sich hier um Personen handelt, die in ihrer Ausbildung und Praxis rhetorisch geschult wurden. Da jedoch die anvisierte Ebene von Aussagen eindeutig über ein so genanntes standardisiertes Expertenwissen hinausgehen soll, bietet sich das PZI als Erhebungsmethode insbesondere deshalb an, weil die interviewte Person hier auch als biographisches Subjekt im Mittelpunkt der

Betrachtung steht und dieser Person mit der „biographischen Methode“ Raum für mögliche Narration gewährt werden soll (vgl. Flick 1999: 105).

Jede Methode hat ein inhärentes Verständnis des Forschungsprozesses und seiner Bestandteile. Gezeigt werden muss, dass die Anlage der eigenen Untersuchung und ihr Verständnis der jeweiligen Schritte mit dem der Methode inhärenten Verständnis übereinstimmen (vgl. Flick 1999: 150). Unter dem Begriff des PZI (vgl. Witzel 1982, 1985) werden im Allgemeinen Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengefasst. Hierbei sollen die Befragten möglichst frei zu Wort kommen, jedoch wird das Gespräch auf eine bestimmte Problemstellung fokussiert. Diese Problemstellung wurde zuvor analysiert; es wurden „bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf angesprochen werden“ (Mayring 1996: 50).

Witzel führt aus, dass die Methodik des problemzentrierten Interviews beansprucht, Handlungen und Vorstellungen verschiedenster situativer Bezüge zu kommentieren und dass es den Befragten möglich ist, die Forschenden zu interpretieren. Kern des Interviews ist, dass die Befragten sich mit sprachlichen Mitteln mit ihrer Weltsicht auseinandersetzen. Dazu ist es nötig, sie als prinzipiell orientierungs-, deutungs- und themenmächtig zu begreifen (vgl. Witzel 1982: 66). Hiervon ausgehend erschien es für eine wissenschaftliche Analyse schon Blumer (1973: 118) nützlich, die zu untersuchenden Personen unmittelbar und praktisch an der Problembearbeitung teilnehmen zu lassen. Insofern handelt es sich bei dem problemzentrierten Interview um ein diskursiv-dialogisches Verfahren. Im Fokus stehen die mündlichen Äußerungen der Befragten. Zur Klärung von deren Sicht auf reflexive soziale Zusammenhänge sind sowohl Korrekturen der interviewten Personen erlaubt wie auch Nachfragen der Interviewenden, um den Erkenntnisfortschritt zu optimieren. Mit demselben Ziel finden während des Interviews Vorinterpretationen statt. Witzel und sein Forschungsteam beharren darauf, „(...) Kernkonflikte und Problemfelder nicht nur auf der Oberfläche widersprüchlich, kürzelnhaft und stereotyp dargestellter Ereignisse und Selbstbilder zu belassen. (...) Der Interviewer versucht, in einem Verstehensprozess die originäre Sichtweise des Befragten zu ermitteln“ (Witzel 1982: 77).

In der so genannten „biographischen Methode“ des PZI ist die Form der Erzählung des Interviewten verankert. Die biographische Methode wird üblicherweise zugleich als Fallanalyse diskutiert. Abels (1975: 230) sieht in Fallanalysen eine Chance, „in intensiven Fallstudien Material zu sammeln, das Aussagen über konkrete Wirklichkeit und die Wahrnehmung dieser Wirklichkeit durch konkrete Personen zulässt“ (Witzel 1982: 78). Die Orientierung auf die Einzelfallanalyse bedeutet, dass detailliertes Material gesammelt wird, das in der Lage ist, die soziale Situation und die subjektiven Verarbeitungsprozesse zu beschreiben (vgl. ebd.: 79). In der Frage nach beruflichen Selbstverständnissen ermöglichen biographische Methoden einen angemessenen Zugang zu Deutungsmustern, auch wenn nicht die Biographie in ihrer Gesamtheit für diese Arbeit interessant ist (vgl. Witzel 1982: 75).

Zusammenfassend bezeichnet Witzel (2000) das problemzentrierte Interview „als ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theorieleitetheit und Offenheit dadurch aufzuheben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert. Entsprechende Kommunikationsstrategien zielen zum einen auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht. Zum anderen werden die angeregten Narrationen durch Dialoge ergänzt, die Resultat ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind. Theoretisches Wissen entsteht im Auswertungsprozess durch Nutzen elastischer Konzepte, die in der empirischen Analyse fortentwickelt und mit empirisch begründeten "Hypothesen" am Datenmaterial erhärtet werden.“

Aufgabe der Interviewenden ist es, den Befragten ihre originäre Problemsicht zu entlocken und auch hinter stereotypen Verkürzungen und Andeutungen auf widersprüchliche Problemsichten zu stoßen. Bereits in der Erhebungsphase - also schon während des Interviews - findet ein Prozess des Verstehens durch die Interviewerin statt. Dessen Ergebnisse bilden eine Art Vorinterpretation, „die damit die anschließende systematischere, kontrollierte, eigentliche Interpretationsphase vorbereitet“ (Witzel 1982: 71). Jede Methode enthält Vorannahmen über den zu untersuchenden Gegenstand. Das ist nicht zu vermeiden. Um einer möglichen mangelnden Kooperationsbereitschaft der Befragten wie auch deren Ablehnung oder Desinteresse entgegen zu wirken, setzt das PZI in erster Linie darauf

„dass in der Wahl eines gesellschaftlich relevanten Problemfeldes und deren (sic!) Thematisierung in geeigneten Kommunikationsformen, die von diesen Problemen Betroffenen sich als solche vom Interviewer/Forscher ernst genommen fühlen können und damit Interesse an einer Thematisierung dieses Problemfeldes gewinnen. Die Betroffenen können damit gegenüber einem Interviewer Vertrauen entwickeln, der nicht nur taktisch-freundlich um weiteres Sprachmaterial bittet (...) sondern deutlich machen kann, dass er sich als Lernender begreift, der sich am Problem orientiert um das Verständnis individueller Deutungsmuster, Handlungskonsequenzen, Wunschvorstellungen und sozialer Rahmenbedingungen bemüht“ (ebd.: 73).

Das PZI sieht vor, dass bereits in der Phase der Datenerhebung Nachfragen an die befragte Person gestellt werden und das Erzählte in einem kommunikativen Prozess zwischen Interviewtem und Interviewerin einer gemeinsamen Vorinterpretation unterzogen wird. Insofern definiert diese Methode qualitativer Forschung die Rolle der Interviewerin als „sich als Lernende begreifend“, deren Nachfragen erwünscht sind, um die am Problem orientierten individuellen Deutungsmuster, Handlungsweisen, Wünsche und sozialen Rahmenbedingungen des Gegenübers besser verstehen zu können.

„Die entscheidenden Momente der Rollendefinition von Interviewer und Befragten finden jedoch während des Interviews selbst statt. Der Interviewer bleibt nicht ein distanziert-interessierter (vgl. z.B. Merton et al. 1956: 178) Fragenvor-

leser und Antwortnotierer, sondern löst sein problemzentriertes Interesse inhaltlich ein. Seine aktive Form des Nachfragens und Bemühens um Detaillierung dokumentiert dem Befragten, dass er es mit einer Person zu tun hat, die bemüht ist, seine Äußerungen und Sichtweisen inhaltlich zu verstehen.“ (Witzel 1982: 94-95)

Witzel und seine damalige Forschungsgruppe begründen diese Definition damit, dass sie davon ausgehen, dass insbesondere bei biographischen Elementen vom Interviewten eine Rekonstruktion früherer Handlungs- und Bewertungsmuster geleistet werden müsse, deren angemessene Analyse durch eine selektive Wahrnehmung und mangelndes Erinnerungsvermögen erschwert würden. Beeinträchtigend sei weiterhin, dass das Gespräch zwischen Interviewer und Interviewtem hierarchisch strukturiert sei. Deshalb sei es nötig, das Gespräch flexibel zu gestalten und sich stärker auf die Entwicklung eines Vertrauensverhältnisses zu konzentrieren, sodass Rückfragen seitens des Untersuchten sowie Korrekturmöglichkeiten seinerseits möglich seien. Eine Hinwendung zu den Problemen der Kooperationsbereitschaft und Kommunikations- und Reflexionskompetenz könne dazu beitragen, thematisches Interesse zu wecken (vgl. Witzel 1982: 72-73). Mey bezeichnet das problemzentrierte Interview als ein "diskursiv-dialogisches Verfahren" (Mey 1999: 145), das zur Optimierung des Erkenntnisfortschrittes mehrere Gesprächstechniken zur Verfügung stellt, die flexibel einsetzbar sind. Witzel selbst unterscheidet zwischen Kommunikationsstrategien, die Erzählungen und Verständnis generieren.

In seinen Ausführungen zu den Kommunikationsstrategien des problemzentrierten Interviews heißt es:

„Das Verhältnis von erzählungs- und verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien (...) verlangen (...) von Befragten zum einen die Generierung und Aufrechterhaltung einer möglichst vom Befragten aufgebauten Erzähllogik, die eine Materialgrundlage für die Erfassung von Sinnzusammenhängen schafft. Deren Entwicklung stellt zum anderen den Ausgangspunkt für die erneute Bemühung dar, zur Ausdifferenzierung und Klärung von kontextgebundenen Einzelelementen Fragen zu stellen, die jene Elemente möglichst weitgehend entindexikalisiert. Der Forscher/Interviewer hat dann die einigermaßen schwierige Aufgabe, sich einerseits in seinem Frageverhalten an der Darstellungslogik der Befragten zu orientieren, um deren subjektive Relevanzsetzungen nicht zu verdecken, darüber hinaus Detaillierungen und thematische Zentrierungen anzuregen, um eine ausreichende Materialgrundlage für seinen Verständnisprozess zu bekommen. Dabei gilt es, den roten Faden der Problemsicht von Untersuchten immanent auszufächern“ (Witzel 1982: 92).

Aufgrund der Zentrierung auf ein problematisiertes Thema werde es möglich, den Forschungsgegenstand in aktiver und dialogischer Form zu explorieren. Die interviewende Person kann begründete Vermutungen in Fragen umsetzen. Zu den erzählgenerieren-

den Kommunikationsstrategien zählen allgemeine Sondierungen. Hier greift die interviewende Person die Erzählsequenz auf, die die befragte Person auf die Eingangsfrage (s. Abschn. 3.3.3) entwickelt hat. Der „rote Faden“, den die befragte Person damit artikuliert hat, soll aufgenommen werden und kann auf diese Weise präzisiert werden. Möglich ist hier auch eine Frage nach konkreten Erfahrungsbeispielen oder biographischen Episoden, vermittels derer unklare Begriffe geklärt werden können und Bezüge zu den Kontextbedingungen des Handelns der befragten Personen hergestellt werden.

Wurden während des Interviews bestimmte Themen ausgeklammert, so werden Ad-hoc-Fragen notwendig, auch um eine Vergleichbarkeit der erhobenen Interviews zu gewährleisten. Diese Fragen ergeben sich aus dem Leitfaden und sollten erst am Ende des Interviews gestellt werden, damit eine Frage-Antwort-Struktur nicht gleich zu Beginn des Gesprächs zementiert wird.

In verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien kann die interviewende Person das vorgängige oder im Interview selbst erworbene Wissen für Frageideen nutzen. Diese Gesprächstechniken seien schwierig zu handhaben. Als „sanfteste Form“ (Witzel 1982: 100) gilt die Technik des so genannten Zurückspiegels. Sie besteht in einer Art Bilanz als Interpretationsangebot des Interviewers zu bestimmten Themen oder Teilaspekten. Sie stützt die Selbstreflexion der befragten Person und eröffnet ihr die Möglichkeit, ihre eigene Sichtweise zu behaupten und die Unterstellungen des Interviewers zu korrigieren. In diesem Sinne ist sie bereits eine Form der kommunikativen Validierung der Vorinterpretationen der Person, die das Interview durchführt.

Auch klärende Verständnisfragen sind bei ausweichenden oder widersprüchlichen Antworten als Gesprächstechnik vorgesehen, da mit ihnen Alltagsselbstverständlichkeiten aufgebrochen werden können. Darüber hinaus nennt Witzel bei ausweichenden, versteckten oder widersprüchlichen Antworten die Gesprächstechnik der Konfrontation, um Detaillierungen von Sichtweisen der Befragten zu fördern. Diese spezifische Sondierung gilt als die heikelste Gesprächstechnik, die voraussetzt, dass ein gutes Vertrauensverhältnis hergestellt wurde. Eine Konfrontation bildet „sozusagen das „Herzstück“ einer vom Interviewer vorgenommenen Vorinterpretation der Explikationen des Befragten. Sie lassen sich besonders günstig dann vornehmen, wenn der Interviewer langsam beginnt, mit der Problemsicht des Befragten vertraut zu werden und auf spezifische Äußerungen aus dem Gesamtbereich der bisherigen Darstellung zurückgreift. Solche Sondierungen sind in der empirischen Sozialforschung weitgehend unüblich“ (Witzel 1982: 101).

3.2.2 Die Auswahl des Samples

Gewählt wird das Sample dieser empirischen Untersuchung aus den Organisationsstrukturen und Tätigkeitsfeldern Sozialer Arbeit. Um diese in einem ersten Schritt systematisch darzulegen, beziehe ich mich auf Krüger (vgl. im Folgenden Krüger &

Grunert 2010: 44-62). Mir erscheint es notwendig, diese Systematik hier zu erläutern, da die Soziale Arbeit im Theorierahmen dieser Arbeit bisher lediglich von Bommes und Scherr (2000: 66) als ein „Komplex von Organisationen“ beschrieben wurde (vgl. Abschn. 1.3.4). Selbstverständlich ist diese Sicht auf Soziale Arbeit aber nicht die ganze Sicht. Diese Reduktion erregte im Vorfeld stets Widerspruch. Deshalb erfolgt an dieser Stelle ein Überblick, denn schließlich ist dies die Gesamtheit, aus der ich eine Stichprobe für meine Untersuchung gezogen habe.

Ein wesentlicher Organisationsgrundsatz Sozialer Arbeit besteht im Prinzip der so genannten institutionellen Subsidiarität. Das bedeutet, Soziale Arbeit wird in einem klar definierten Zusammenspiel von öffentlichen und freien Trägern organisiert. Erbracht werden soziale Dienstleistungen von freien Trägern, die in weiten Bereichen Sozialer Arbeit ein durch das Bundesverfassungsrecht garantiertes vorrangiges Betätigungsrecht haben. Finanziert werden soziale Dienstleistungen allerdings von öffentlichen Trägern, denen auch die Planungs- und Gesamtverantwortung obliegt. Dieses System spiegelt sich in der gesamten heutigen Sozialgesetzgebung der Bundesrepublik Deutschland.

Die öffentlichen Träger differenzieren sich aus in Gebietskörperschaften und sonstigen Körperschaften des öffentlichen Rechts, die in einzelnen Handlungsfeldern existieren (beispielhaft sei hier die Agentur für Arbeit genannt). Die Gebietskörperschaften unterteilen sich in überörtliche und örtliche Träger, die in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, sondern gleichrangig agieren, aber unterschiedliche Aufgaben haben. Überörtliche Träger sind in der Regel die Bundesländer, die zuständig sind für die Landessozialämter und Landesjugendämter, denen gesetzlich bestimmte Aufgabenbereich zugewiesen sind. Örtliche Träger sind Landkreise und die kreisfreien Städte.

Freie Träger der Sozialen Arbeit sind - mit Ausnahme der Kirchen - privatrechtlich organisiert, beispielsweise in der Rechtsform eines eingetragenen Vereines oder einer Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Sie sind die Hauptanbieter sozialer Dienstleistungen. Wesentlich sind hier die sechs größten Wohlfahrtsverbände:

- Arbeiterwohlfahrt (AWO)
- Deutscher Caritasverband (Wohlfahrtsverband der katholischen Kirche)
- Diakonisches Werk (Wohlfahrtsverband der evangelischen Kirche)
- Deutsches Rotes Kreuz (DRK)
- Paritätischer Wohlfahrtsverband (weltanschaulich neutral)
- Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland.

Daneben agieren Kirchen auch allein als freie Träger und auf örtlicher Ebene existieren oftmals kleinere Vereine und operative Stiftungen, die sich als freie Träger betätigen.

Ergänzend zu diesen Trägerstrukturen haben sich bundesweite Dach- und Fachverbände gebildet, deren Funktionen sich ausdifferenzieren in Politikberatung, Förderung fachlicher Innovation, in anwaltlicher Funktion bei der Vertretung von Interessen von

Bevölkerungsgruppen, die dazu selber nicht hinreichend fähig sind sowie in der Absicherung von Pluralität und gesellschaftlicher Beteiligung.

Die wesentlichen Arbeitsfelder Sozialer Arbeit beschreibt Krüger als entweder historisch gewachsen oder durch Rechtsnormen festgeschrieben. Er nennt fünf große Arbeitsfelder.

- Jugendhilfe
- Sozialhilfe
- Gesundheitshilfe
- Sozialarbeit im Bereich der Strafjustiz
- Sozialarbeit im Bereich der rechtlichen Betreuung

Die Jugendhilfe ist das größte und differenzierteste Arbeitsfeld Sozialer Arbeit, dessen historische Wurzeln beinahe 100 Jahre zurückreichen. In der Jugendhilfe sind sowohl öffentliche wie auch freie Träger tätig. Da die Jugendhilfe das Arbeitsfeld ist, in dem ich forsche, beschränke ich mich im Folgenden darauf. Krüger (vgl. 2010) differenziert das Arbeitsfeld Jugendhilfe folgendermaßen aus:

Hilfen zur Erziehung beinhalten

- Erziehungsberatung und Jugendberatung
- Soziale Gruppenarbeit
- Erziehungsbeistandschaft
- Familienhilfe
- Tagesgruppen
- Pflegekinderwesen
- Heimerziehung, betreute Wohnformen
- Intensive Einzelbetreuung
- Hilfen für junge Volljährige
- Hilfen für seelisch behinderte junge Menschen

Jugendarbeit, Jugendschutz und Jugendsozialarbeit beinhaltet

- Jugendarbeit (Jugendzentren, betreute Spielplätze, Fahrten, Aktionen, Jugendaustausch)
- Sozialpädagogischer Jugendschutz
- Jugendsozialarbeit
- Randgruppenbezogene Jugendsozialarbeit

Förderung der Familienerziehung umfasst

- Familienbildung
- Familienfreizeit und Familienerholung
- Partnerschafts- und Trennungsberatung
- Beratung bei der Ausübung der Personensorge
- Gemeinsame Wohnformen für Väter/Mütter und Kinder
- Betreuung von Kindern in Notsituationen

Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege erstreckt sich auf

- Leitung von Kindertagesstätten
- Organisation von Tagespflege
- Fachberatung von Kindertagesstätten

Jugendhilfeplanung ist ein eigenes Tätigkeitsfeld der Jugendhilfe.

Andere Aufgaben der Jugendhilfe bestehen in

- Familiengerichtshilfe
- Vormundschaftsgerichtshilfe
- Jugendgerichtshilfe
- Inobhutnahme.

Im Bereich Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind Prozesse gesellschaftlichen Wandels bereits heute sehr deutlich feststellbar. Die Sprachenerhebung an Hamburger Grundschulen ergab, dass deren Schülerinnen und Schüler neunzig Sprachen in ihren Familien sprechen (vgl. Fürstenau; Gogolin; Yagmur 2003)¹⁸. Insgesamt sind statistische Daten in diesem Feld sehr schwer zu ermitteln, da in der Regel die Statistik nach Staatsangehörigkeit differenziert und nicht nach der aussagekräftigeren Kategorie der Muttersprachlichkeit. Zur Situation der Kinderleben in der Bundesrepublik heißt es im 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung von 1998: „Kinder wachsen heute auf in einer Welt von immer größerer Vielfalt der Menschen, mit denen sie Kontakt haben und von immer größerer Verschiedenheit der Lebensformen, die sie alltäglich erfahren, und sie kommen früher damit in Berührung“ (ebd.: 95). Weiter wird dort beschrieben, dass Kinder Vielfalt in Bezug auf Aussehen, Sprache, Kultur und Religion von Menschen kennenlernen sowie verschiedene Lebensstile, wenn auch - in stratifikatorischer Differenzierung - unterschiedlich ausgeprägt. Das Leben in einer pluralen Gesellschaft konfrontiert Kinder wie Erwachsene mit Widersprüchlichkeiten, Mehrwertig- und Mehrdeutigkeiten, die Auseinandersetzungen verlangen (vgl. ebd.: 96-97). Ausgehend von dieser Situationsbeschreibung hielt ich es für angemessen, ein Sample nicht auf spezielle Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit MigrantInnen zu konzentrieren. Wenn diese Heterogenität existiert, dann sollte sie auch in jeder Regeleinrichtung Sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu finden sein. Eine Liste meiner InterviewpartnerInnen ist in Anhang 1 dokumentiert.

¹⁸ Aus Anlass des „Europäischen Jahres der Sprachen 2001“ initiierte die European Cultural Foundation (Amsterdam) in Kooperation mit der Forschungsgruppe „Babylon“ an der Universität Tilburg das „Multilingual Cities Project“. In den Städten Göteborg, Hamburg, Den Haag, Brüssel, Lyon und Madrid wurden die Sprachen erhoben, die Schülerinnen und Schüler in ihren Familien sprechen. „Ca. 35% der insgesamt 46.190 befragten Schülerinnen und Schüler geben an, zu Hause mindestens eine weitere Sprache außer oder statt Deutsch zu sprechen. (...) Es sind 90 Herkunftssprachen identifiziert worden, die in den Familien der Hamburger Grundschulkinder gebraucht werden.“ (ebd.: 47) „Türkisch steht mit 4.997 Nennungen an der Spitze, gefolgt von Polnisch (1.742) und Russisch (1.686).“ (ebd.: 50) 93% der mehrsprachigen Kinder geben an, zu Hause eine der zwanzig am häufigsten genannten Herkunftssprachen zu gebrauchen. Jede dieser Sprachen wird von mehr als 100 Kindern genannt. (vgl. ebd.: 51) (vgl. Fürstenau; Gogolin; Yagmur 2003)

Die Stichprobe, die ich gezogen habe, hat folgende Struktur:

	InterviewpartnerInnen	alloch- thon	autoch- thon	Kontroll- aspekt	Hilfe- aspekt	weiblich	männlich
1	Frau Claudia Behr, Jugendamt		x	x		x	
2	Frau Jasmina Schölzel, Bezirkliche Flüchtlings- betreuung	x		x		x	
3	Herr Frank Steiner, Leiter des Jugendcafés		x		x		x
4	Herr Deniz Özer, Sozialpädagoge an einer Haupt- u. Realschule	x			x		x
5	Frau Ute Schrader-Beyer, Berufsbildung für Jugendliche		x	halb	halb	x	
6	Herr Leonard Thim, Geschäftsführung einer Entgiftungsstation im Krankenhaus		x	halb	halb		x
7	Herr Wolfgang Maurer, Jugendbewährungshilfe		x	x			x
8	Frau Anita Bergmann, Jugendbereich eines Stadtteilzentrums		x		x	x	
9	Herr Franz Haindling, Erziehungs- Beratungsstelle		x		x		x
10	Frau Cornelia Tornesch, Leiterin von vier ev. Kindertagesstätten		x	halb	halb	x	
11	Frau Solange Delon, Volkshochschullehrin; Berufsvorbereitung für Jugendliche	x		halb	halb	x	

Abb. 3 Struktur des Samples

Kleining entwickelte 1982 einen forschungstheoretischen Ansatz zur maximalen Varianz, den ich in der Auswahl meines Samples in Bezug auf drei Parameter angewandt habe:

- a) Kontroll- und Hilfeanteile jeweiliger Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit
- b) autochthone und allochthone SozialpädagogInnen
- c) Frauen und Männer.

a) Kontroll- und Hilfeanteile Sozialer Arbeit

Ausgehend von dem doppelten Mandat Sozialer Arbeit, das durch ihre Doppelorientierung an Hilfe und Kontrolle zum Ausdruck kommt, wollte ich bezüglich meiner Interviews auch eine Varianz der Ausprägung der Kontroll- und Hilfeanteile erreichen, die der jeweilige Tätigkeitsbereich der SozialpädagogInnen enthält (vgl. Abschn. 1.4.2). Bei einem Teil der Interviews sollte der Kontrollaspekt, bei dem anderen Teil der Hilfeaspekt überwiegen. Es gibt hier keine „Reinformen“, weil jede sozialpädagogische Tätigkeit stets beides umfasst. Deshalb spreche ich je nach Ausrichtung der Tätigkeit von einer überwiegenden Tendenz. In der Auswahl des Stichprobensamples stehen für den stärkeren Kontrollaspekt die Jugendbewährungshilfe, das Jugendamt und die bezirkliche Flüchtlingsbetreuung. Für einen stärkeren Hilfeaspekt stehen der Jugendbereich eines Stadtteilzentrums, das Jugendzentrum, die Kindertagesstätten, Sozialpädagogik in der Schule, Erziehungsberatung. Eine relativ ausgewogene Mischung beider Aspekte findet sich in Berufsbildungseinrichtungen und der Leitung entsprechender Kurse sowie im Drogenentzug.

b) autochthone und allochthone SozialpädagogInnen

Bisherige Untersuchungsergebnisse besagen, dass es in sozialen Einrichtungen unterschiedliche Wahrnehmungen autochthoner und allochthoner MitarbeiterInnen gibt. Diese wurden in Abschnitt 2.2.3 erläutert; insbesondere formuliert wurden sie 1994 von Hinz-Rommel, als er die Ergebnisse seiner empirischen Erhebung von 1992 vorstellte. So sagte er, dass autochthonen MitarbeiterInnen an interkulturellen Fragen nicht oder wenig interessiert seien (vgl. ebd.: 94-96). Sie glaubten sicher und angemessen mit MigrantInnen umzugehen, während allochthone SozialpädagogInnen diese Sicherheit anzweifeln und sie als ein Hindernis in der Kommunikation und im Alltag sozialer Einrichtungen darstellen (vgl. ebd.: 100 ff.). Deshalb lege ich in meinem Forschungsdesign Wert auf eine Varianz der allochthonen und autochthonen Befragten.

c) Frauen und Männer

Ebenso wie ich in sprachliche Formulierungen die weibliche Form stets einschließe, habe ich auch in der Auswahl des Samples die Handlungsmaxime des Gender Mainstreaming verfolgt und auf die Ausgewogenheit weiblicher und männlicher InterviewpartnerInnen geachtet. Im Bereich Sozialer Arbeit insgesamt ist das insofern besonders, als dieser helfende Beruf einen Frauenüberschuss verzeichnet. Allerdings ist die Jugendarbeit ein Arbeitsfeld, in dem wiederum viele männliche Kollegen zu finden sind. So ist es mir gelungen, sechs Frauen und fünf Männer zu interviewen.

Mit der sehr spezifischen KlientInnenzentrierung auf Kinder- und Jugendliche ist die Wahl meines Samples einerseits sehr eng und andererseits wahrscheinlich in sich nicht umfangreich und differenziert genug ist. Deshalb sind generalisierbare Ergebnisse ad hoc nicht zu erwarten, wohl aber soll hier eine Verarbeitungsweise zum Ausdruck kommen, die über dieses Feld hinaus Gültigkeit erlangen könnte. Interessant für den Ausblick dieser Untersuchung wäre dann die Durchführung weiterer Studien, so dass sich der Fall zur Fallgruppe erweitern und einem Puzzle ähnlich fortgeführt werden könnte. Ein ähnliches Vorgehen erfolgte beispielsweise in Untersuchungen zum Rechtsextremismus (vgl. Merkens 2000).

3.3 Design und Durchführung der Erhebungsphase

Nachdem die Wahl des PZI als Erhebungsinstrument bereits begründet und die Auswahl des Samples beschrieben wurde, geht es in diesem Abschnitt um den Zugang zum Feld, um die Herstellung des Interviewleitfadens, seine Erprobung, Revision und Anwendung. Schließlich geht um die Erfahrung der Anwendung des PZI.

3.3.1 Zugang zum Feld

Nach Morse (1994) habe ich in meinem Zugang zum Feld sowohl die primäre als auch die sekundäre Selektion praktiziert. Primäre Selektion bedeutet, ich habe einige Personen gezielt in meine Stichprobe aufgenommen. Orientiert am Verzeichnis sozialer Einrichtungen im „Hamburg Handbuch“ telefonierte ich mit diversen Dienststellen. Ich stellte mich vor, schilderte mein Anliegen, musste meistens die nächste Sitzung des Teams oder die Meinung der Leiterin bzw. des Leiters abwarten. Aufgrund ihres Arbeitsplatzes habe ich auch einzelne Personen zum Interview eingeladen, die ich zuvor kannte. In der sekundären Selektion unterliegt die Zugänglichkeit Restriktionen. In diesen Fällen habe ich meine Interviewpartner über Aushänge bei einzelnen Trägern erreicht. Hier mussten also die an der Untersuchung Teilnehmenden sich selbst aktivieren. Dieser Aushang ist in Anhang 2 dokumentiert. Die jeweils konkrete Art der Kontaktaufnahme ist in Anhang 3 aufgelistet.

3.3.2 Der Interviewleitfaden

Die Begriffe und Kategorien, die mein damaliges Vorwissen ausmachten, wurden im Leitfaden alltagssprachlich formuliert. Das Vorwissen aus dem Jahr 2002 entspricht nicht den theoretischen Vorannahmen, die in Abschn. 3.1 formuliert wurden, denn dazwischen liegen Jahre, in denen ich den theoretischen Begriffsrahmen weiterentwickelt habe.

Die Fragen des Leitfadens 2002 sollten verständlich und offen sein, um die Befragten zum Erzählen anzuregen, möglichst so, dass sie ihre Sichtweisen detailliert entwickeln. Die Fragenkomplexe des Leitfadens wurden in vier Sequenzen gegliedert. Diese Aufteilung diente meiner eigenen Orientierung. In der Interviewsituation habe ich sie flexibel gehandhabt. Die Erstellung eines Leitfadens hat den Vorteil, dass damit die Herangehensweise an den Forschungsgegenstand kontrollier- und vergleichbar wird. Das problemzentrierte Interview stuft den Leitfaden eher als eine Hintergrundfolie ein, auf der es der Person, die das Interview durchführt, leichter möglich ist, beantwortete Fragen gedanklich abzuhaken und so den Umfang und die Intensität des Vorgehens kontrollieren zu können.

Thematisch enthielt der erste Komplex Fragen zur eigenen Position der SozialpädagogInnen, der zweite zur Arbeitsweise der Einrichtung und dem Kreis der NutzerInnen, der dritte Komplex befasste sich mit der Struktur der Einrichtung (Mitarbeiter-, Team- und Leitung) und der letzte schließlich mit der persönlichen Fortbildungssituation. Dokumentiert ist der Leitfaden in Anhang 4 in einer ersten Entwurfsfassung und in Anhang 5 in der eingesetzten Fassung. Nachdem der Interview-Leitfaden erstellt war und ich wusste, dass ich meine GesprächspartnerInnen aus dem Kinder- und Jugendbereich wählen wollte, begann ich aktive Vorarbeiten.

3.3.3 Methoden und Instrumente der Erhebungsphase

Sobald Einverständnis zum Interviewvorhaben signalisiert worden war, wurde ein Termin vereinbart und zeitgleich per Post eine weitere Vorbereitung auf Inhalt und Form des Interviews versandt, die in Anhang 6 dokumentiert ist. Diese Kontaktaufnahme wertet Witzel bereits als Teil des Interviewablaufes.

Hier wurde das Erkenntnisinteresse meiner Arbeit offen gelegt, um sowohl Mutmaßungen über den Untersuchungszweck abzubauen, als auch deutlich zu machen, dass die Explikationen der Interviewten nicht als Ausdruck von intellektuellen Leistungen bewertet, sondern als individuelle Vorstellungen und Meinungen akzeptiert werden (vgl. Berger 1974).

Die Untersuchungsfrage habe ich erläutert als mein Forschungsinteresse in Bezug auf die jeweiligen Berufsbiographien vor dem Hintergrund interkultureller Lern- und Erfahrungsprozesse. In Einschätzung der Bundesrepublik als Einwanderungsland und als plurale Gesellschaft fragte ich, wie SozialpädagogInnen mit den daraus resultierenden Veränderungen umgehen. Der damals genannte Arbeitstitel meines Forschungsvorhabens lautete: „Qualitativ-empirische Untersuchung zur Interkulturellen Kompetenz von SozialpädagogInnen“.

Im Februar 2002 wurden zwei Probeinterviews durchgeführt, um die Interviewtechniken zu trainieren und die Fähigkeit, Fragen möglichst offen alltagssprachlich so zu stellen, dass sie meine GesprächspartnerInnen zum Erzählen anregen. Neben einer kritischen Analyse meiner Kommunikationsstrategien während der Probeinterviews dienten diese

auch dazu, den Leitfaden einer praktischen Prüfung zu unterziehen. Tatsächlich erwies er sich als zu umfangreich. Es mussten Korrekturen vorgenommen werden, die auf eine Vereinfachung der Fragestellungen zielten. Die Änderungen, die ich vorgenommen habe, werden ersichtlich im Vergleich der Anhänge 4 und 5.

Um der biographischen Methode, die ein Teil des PZI ist, gerecht zu werden, wurde das Interview meinerseits mit einer erzählgenerierenden Frage eröffnet. Diese Einleitungsfrage soll das Gespräch thematisch zentrieren und in ihrer Formulierung zugleich auf den Interviewten „wie eine leere Seite“ wirken und die Möglichkeit eröffnen, ihre/seine Erzählung selbst zu strukturieren. Die Eingangsfrage bestand in der Bitte an das Gegenüber, den Verlauf und die Entwicklung der eigenen Berufsbiographie zu schildern. Ich äußerte mein Interesse an möglichst konkreten Erfahrungen auch in Form von Geschichten, Anekdoten, guten Erlebnissen oder Schwierigkeiten.

Den Begriff der Interkulturalität habe ich aus der Eingangsfrage herausgelassen, weil er erfahrungsgemäß verunsichernd wirkt und sehr schnell zu Fragen nach meinem Verständnis dieses Begriffes führen könnte. Das jedoch wäre für die Eröffnung des Interviews kontraproduktiv gewesen, weil es mich in die Rolle einer thematischen Expertin hätte schieben können. Eine solche Interaktion in der Eröffnungssequenz hätte voraussichtlich die Offenheit und den Erzählfluss der befragten Personen minimiert. Ohne das Reizwort der „Interkulturalität“ jedoch kann davon ausgegangen werden, dass die befragten SozialpädagogInnen seit Erhalt des Kurzfragebogens und des Begleitschreibens Zeit hatten, sich thematisch auf ihr Verständnis zu fokussieren. Und genau das ist Sinn und Zweck der erzählgenerierenden Frage. Sie ist ausgerichtet auf die Konstruktion der Wirklichkeit, die die befragten SozialpädagogInnen im Kopf haben, das heißt sie fragt nach den subjektiven Repräsentanzen ihrer Arbeit. Je nachdem, wie lange dann der/die Interviewte das Gespräch selbst strukturierte, stellte ich entweder Nachfragen oder Fragen, die der Leitfaden enthielt. Jedes Interview wurde beendet mit der obligatorischen Schlussfrage, ob die Interviewten noch etwas zu dem Thema sagen möchten, das bisher noch nicht erwähnt wurde.

3.3.4 Das qualitative Forschungsdesign im Kontext der Anwendung des PZI - eine kritische Reflexion

In der Reflexion der Anwendung des problemzentrierten Interviews haben sich für mich als die Person, die die Interviews durchführte, die verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien sowie das Explizieren von Vorinterpretationen, die das PZI vorsieht, als eine Herausforderung erwiesen. An diesen Stellen sind methodische Fehler in der Durchführung der Interviews feststellbar, die auf meine Unerfahrenheit als Interviewerin zurückzuführen sind. So unterbrach ich an manchen Stellen den Erzählfluss meines Gegenübers durch Nachfragen, weil ich befürchtete, das Gespräch käme sonst ins Stocken.

Dieser methodische Fehler wird hier exemplarisch an zwei Beispielen präsentiert. In dem Interview mit Herrn Maurer unterbreche ich in dessen Erzählfluss in der Einleitungssequenz (in Zeile 76-82) insbesondere in Zeile 79. Glücklicherweise findet Herr Maurer aber sofort zurück in seine Erzählung:

„Herr Maurer: *Die Türkei hat vor anderthalb Jahren einen fürchterlichen Währungsschnitt erlebt, wobei die Einkommen der Bevölkerung oder dass der Wert der Währung noch weiter abgesackt ist und die also -.*

Interviewerin: *Das erleben wir ja auch gerade, auf 'ne Art.*

Herr Maurer: *Ja. Ja, ja. Das hat also eine sehr starke, also eine Verarmung der Bevölkerung herbeigeführt, wobei die Türkei aber, in der Türkei kriegt man alles zu kaufen, es ist nicht wie in der DDR.“*

In dem Interview mit Herrn Haindling unterbreche ich den Erzählfluss meines Interviewpartners wiederholt während der Eingangssequenz (die an dieser Stelle von freiwilliger Sozialarbeit in Sri Lanka handelt). Auch Herr Haindling ist jedoch stets wieder zu seiner Erzählung zurückgekehrt.

„Herr Haindling: *Ich komm als Lerner dort hin, äh, um den Menschen auch ein Selbstbewusstsein zu vermitteln, dass sie Europäern äh was beibringen können. Ich hab dort gelernt, wie man mit Wasserbüffeln Reisfelder pflügt, wie man Reis einpflanzt und diese ganzen Dinge. Und meine Aufgabe war, über mein Land zu erzählen, welche Ziele wir angestrebt haben, welche Fehler dabei gemacht wurden. So der ideologische Hintergrund dabei war natürlich, ähm, den Jugendlichen zu helfen, zu differenzieren zwischen den Europäern, die da mit ihren Armbanduhren und den ganzen tollen Sachen ins Land kommen, denen sie nacheifern und sich dann hoch verschulden. Also das war der Hintergrund. Und über unser also Familienleben, so wie die Männer mit Frauen zusammenleben, so die Unterschiede zu ihrer Kultur. So das äh Gleichberechtigte, gleichberechtigter Austausch zwischen den Kulturen. Und vorher bin ich natürlich ordentlich geimpft worden, was Kulturimperialismus ist und wie ich den Menschen dort begegnen soll.*

Interviewerin: *Und Sie waren der einzige Deutsche oder waren da noch andere Europäer, oder?*

Herr Haindling: *Wir waren noch Holländer und Deutsche. Norweger, Holländer, Deutsche.*

Interviewerin: *Hm, hm. Und in welcher Sprache lief das dann?*

Herr Haindling: *in Singhalesisch. Das habe ich gelernt zwei Monate lang, äh, um mit den Kindern und Jugendlichen sprechen zu können. Und mit den äh Leuten, die aus dem Knast kamen, das waren eigentlich überwiegend Intellektuelle, mit denen habe ich englisch gesprochen.*

Interviewerin: *Hm hm. Zwei Monate, das hat gereicht?*

Herr Haindling: *Das reicht, um das Nötigste zu lernen, ne. Also über die Landwirtschaft. Alle Wörter, die mit Landwirtschaft zu tun haben. Wenn ich in den*

Teeplantagen war, alles, was man in Teeplantagen spricht. Alles, was da notwendig ist, ne. (...)“ (Zeile 26-48)

In Umsetzung der Kommunikationsstrategie der spezifischen Sondierung habe ich meine Zusammenfassungen des Gesagten in manchen Sequenzen der Interviews zu stark an eigene Erfahrungen und theoretisches Vorwissen zurückgebunden. Jedoch zeigte sich in der Auswertung, dass mein jeweiliges Gegenüber sich dadurch nicht aus der Fassung bringen ließ, sondern tatsächlich, wie von Witzel (1982: 69) vorhergesagt, seine Ansicht in Entgegnung und Widerspruch zu meiner Interpretation äußerte. Mein Einfluss als Interviewerin führte also keineswegs zu Manipulationen der befragten Personen. Wenn etwas nicht so war, wie sie es hatten ausdrücken wollen, ließen sie meine Interpretation stehen und bemühten sich um eine weitere Detaillierung ihrer Sicht. Auch wenn auf Seiten der Forscherin Fehler gemacht werden, zeigen diese Erfahrungen, dass die interviewten Personen damit umgehen können und in ihren Artikulationen als autonome Persönlichkeiten agieren.

Auch dies soll hier an zwei Beispielen verdeutlicht werden. Im Interview mit Frau Bergmann befindet sich folgende Sequenz:

„Frau Bergmann: (...) Du musst diese Erfahrung vielleicht mal gemacht haben, dass du denkst: ‚Oh‘. Also, dass du so an deine Ohnmachtsgrenze kommst, ne. Dass du so an dein Limit kommst, dass du merkst: ‚So, ja jetzt hab ich hier einen rassistischen Gedanken.‘

Interviewerin: Also selber wahrnimmst, dass du ihn hast? Oder was willst du sagen?

Frau Bergmann: Ja, oder du musst ihn auch erst mal kriegen. Und da musst du diese Erfahrung auch erst mal gemacht haben. Also wo wie ich sagte, diese fiten Frauen.

Interviewerin: Aber meinst du, das Problem ist, das zu kriegen. Ich glaube, das Problem ist auch, damit anzuecken. Weil das Kriegen einfach in bestimmten homogenen Kreisen gar nicht auffällt.

Frau Bergmann: Nee, nee, ich glaube, dann ist die Konfrontation nicht groß genug.“ (Zeile 900-909)

In der anschließenden Sequenz bis Zeile 924 folgt sie argumentativ ihrer Ansicht, dass eine Konfrontation an die persönliche Ohnmachtsgrenze gelangen müsse.

Im zweiten Beispiel beging ich den Fehler, eine Interpretation eines Ereignisses anzubieten, die Herr Haindling aber nicht teilte und deshalb seine Sichtweise detailliert ausführte. Das Ereignis handelt davon, dass ein persischer Forscher, der am Tropeninstitut ein Jahr lang nach Genen forschen sollte, die die Flusserblindungskrankheit auslösen, in die benachbarte Wohnung zog und am Tag seiner Ankunft klingelte und sich bei Herrn Haindling beschwerte, dass es in seiner Wohnung kein Licht gebe.

„Herr Haindling: *Ich wohn da nur. Äh, das würde ich, wenn ich im Ausland wäre, nicht tun. Tja, das hat mir ähm –*

Interviewerin: *Und wie interpretieren Sie das? Also mein erster Gedanke war, vielleicht ist er das gewöhnt aus dem Iran, dass er als Forscher so'ne privilegierte Stellung hat, dass er von hinten bis vorne bedient wird.*

Herr Haindling: *Ja, zum Beispiel, so die Frage. Also er ist ja eigentlich Tierarzt, vom Ursprungsberuf. Was würde er denn machen, wenn eine Katze angefahren wird? ‚Ja, dann würde ich sie zum Tierarzt bringen!‘*

Interviewerin: *Hat er gesagt?*

Herr Haindling: *Gut. Ja. So, das geht so mehr in die Richtung. Dass er so abgehoben ist und alles kann. Abgehoben ist, weil er an seinen Genen forscht, aber keine Glühbirne reindreihen kann. Aber es war 'nen bisschen was anderes. Es war so reininterpretiert, ein interkultureller Vorwurf. Jetzt kommen wir schon hierher und jetzt haben wir noch nicht mal ein Licht in der Wohnung. Nicht wahr, hier werden Ausländer diskriminiert. Und ich war sofort Gewehr bei Fuß, schlechtes Gewissen, weil das Institut XY sich eigentlich drum kümmern hätte müssen - die haben ihn ja hier her gebracht - ja, also schlechtes Gewissen Ausländern gegenüber. Das nagt. Und das macht äh kann zu undifferenzierte Reaktionen, kann zu unbewussten und undifferenzierten Reaktionen führen. Das schlechte Gewissen, was wir haben.“ (Zeile 220-238)*

Manipulativ wirkten lediglich Nachfragen, mit denen sich meine GesprächspartnerInnen „ertappt“ fühlten. Etwa bei der Frage, ob in ihren Büros mehrsprachiges Informationsmaterial ausliege. Beispielsweise Herr Haindling notierte sich diesen Mangel sofort und nahm ihn anschließend während des Interviews auf in seine Veränderungswünsche bezüglich interkulturellen Lernens (Zeile 609-702 und 854-866). Diesen Wunsch hätte er ohne meine Frage nicht geäußert, von daher wurde diese Sequenz aus der Interpretation ausgeschlossen.

Frau Tornesch kann als Beispiel dafür angeführt werden, dass man auch mit spezifischen Sondierungen nicht in jedem Fall eine intensivere Gesprächsebene herstellen kann und standardisierte Aussagen trotzdem überwiegen. Auf die Frage, ob Frau Tornesch Ausgrenzungen unter den Kindern in den Kindertagesstätten beobachtet hätte, antwortet sie:

„Frau Tornesch: (...) *Aber so negative Ausgrenzung hab ich noch nicht erlebt, aber habe ich jetzt auch noch nicht so bewusst darauf geachtet. Aber ich glaube, das wäre mir sonst auch zu Ohren gekommen. Dann wäre das eben als ein Konflikt an mich herangetragen worden.*

Interviewerin: *Na, es gibt auch dieses Beispiel, dass diese kleinen schwarzen Mädchen immer wenn sie malen, blondgelockte weiße Menschen malen.*

Frau Tornesch: *Da müsste ich mal drauf achten, also das weiß ich nicht.*

Interviewerin: *Vielleicht internalisiert haben, dass das -.*

Frau Tornesch: *Ja, das muss ich jetzt sagen, dass ich darauf noch nicht geachtet habe. Nun bin ich aber auch in der Pädagogik nicht mehr so dabei. Und in der einen Einrichtung hatten wir zu wenig schwarze Kinder, als dass mir das da hätte auffallen können. Ich glaub, wenn dann waren das Jungens und die malen nun mal nicht so furchtbar viel. Aber da müsste ich wirklich mal drauf achten. Das weiß ich jetzt nicht.*

Interviewerin: *Hm, hm.*“ (Zeile 331-344)

Gelingen ist mit den Kommunikationsstrategien, die das problemzentrierte Interview vorsieht, in jedem Gespräch mit einer Ausnahme, der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses. Das Gesprächsklima wurde im Verlauf emotionaler. Ein Interviewpartner begann sogar zu weinen, weil er sich von Erinnerungen berühren ließ; einer wurde wütend, mit anderen konnte ich lachen. Indem ich mich auf das Glatteis begeben habe, in spezifischen Sondierungen mein Verständnis des Gesagten wiederzugeben, wurde ich selbstverständlich angreifbarer, saß nicht mehr auf dem „Turm“ scheinbarer Neutralität und Wissenschaftlichkeit. Ich konnte auch falsch liegen und wurde dann von meinen InterviewpartnerInnen korrigiert. Zwar hebt sich damit nicht die hierarchische Struktur der Interviewsituation auf, aber das Gesprächsklima wird offener. Diese Entwicklung war spürbar und schlägt sich meines Erachtens auch in der inhaltlichen Detaillierung des Forschungsgegenstandes während des Interviews nieder.

Nachfragen, spezifische Sondierungen und Vorinterpretationen im offenen Interview waren in der empirischen Sozialforschung lange Zeit unüblich. In der Regel wird dem Interviewer für sein methodisches Vorgehen empfohlen, taktisch zu schweigen, nur bestätigende Bemerkungen von sich zu geben, um damit größere Längen der Antworten zu erreichen und keinesfalls Nachfragen zu stellen, geschweige denn eigene Wertungen einzubringen. Dieses Verhalten gefährde die Position der neutralen Wissenschaftlichkeit. Im Falle unklarer Begriffe oder Formulierungen solle der Interviewer nicht auf der inhaltlichen Ebene nachfragen, sondern auf die Beziehungsebene wechseln. Der Befragte solle einfach weitererzählen.

Witzel kritisiert in seinen theoretischen Annahmen in Bezug auf die Entwicklung ergiebiger Fragen Watzlawicks Modell der Trennung der Beziehungs- und Inhaltsebene als falsch.

„Wie wir bereits ausgeführt haben, kann der Interviewer eine positive Kooperation mit dem Befragten nur herstellen, indem er Verständnisbereitschaft und Interesse an seiner Problemsicht *i n h a l t l i c h* einlöst, d.h. problemzentriert nachfragt. Ein „reines“ Einschwenken auf die Beziehungsebene erscheint nur in Fällen größerer Ängstlichkeit und Gehemmtheit von Befragten am Anfang des Gesprächs notwendig. Diese Probleme können aber gerade im Laufe des Gesprächs abgebaut werden, wenn sich die akzeptierende Haltung des Interviewers in Bezug auf die explizierte Problemstellung dokumentiert“ (Witzel 1982: 101; Hervorh. im Original).

Witzels methodologische Position war lange Zeit sehr exponiert. Witzel kritisiert das empiristische Ideal des Interviews als eines scheinbar neutralen Untersuchungsinstruments, in dem Einflussnahmen der InterviewerInnen minimiert werden müssten.

„Das bedeutet, dass wir die zu entwickelnden Intervieweinflussnahmen als *p o s i t i v e* Bedingungen für die Klärung der subjektiven Sichtweisen unserer Untersuchten behandeln wollen, (...). Negative Elemente, wie z.B. suggestive Fragen müssen allerdings auch wie andere situative Effekte als Daten der Untersuchung betrachtet und entsprechend offengelegt werden (vgl. Cicourel 1970, 1974, Laslett & Rapoport 1975). Darüber hinaus müssen diese Effekte in ihren inhaltlichen und die Entwicklung der Beziehung zwischen Interviewer und Interviewten betreffenden Konsequenzen für das Gespräch kontrolliert werden. Das bedeutet konkret, dass ungeeignete Fragen ermittelt werden, die zu Explikationen führen, die in der Interpretation inhaltlich relativiert oder gar gänzlich eliminiert werden müssen“ (Witzel 1982: 84. Hervorh. im Original).

Auch Strauss warnt davor, das Vor- oder Kontextwissen der Forschenden aus dem Forschungsprozess auszuklammern (Strauss 1994: 36). Die eigenen Erfahrungen und Kenntnisse seien zu reflektieren, ihr Einfluss ist zu kontrollieren und insbesondere in der Auswertung zu berücksichtigen, offen zu legen und fortlaufend zu modifizieren.

Eine große Reflektionsbereitschaft hinsichtlich der Rolle der Forschenden ist erst in jüngeren Auseinandersetzungen im Bereich qualitativer Sozialforschung festzustellen. So wurde innerhalb des Forums Qualitative Sozialforschung unter dem Titel „Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess“ von Katja Mruck und Franz Breuer dieses Thema aufgegriffen:

„Auf der einen Seite finden sich zahlreiche wissenschaftstheoretische Forderungen und methodische Prozeduren, die darauf zielen, den (unkontrollierten) Einfluss der Wissenschaftler(innen) auf den Forschungsprozess und auf dessen Resultate zu unterbinden. Solchen Bemühungen steht die Einsicht entgegen, dass Forschende in Interaktion mit denen, über die sie forschen, diesen Prozess strukturieren - mit ihren (berufs-) biographischen Besonderheiten, mit dem, was disziplinär, (sub-) kulturell, zeitgeschichtlich verfügbar ist. Letzteres gilt in besonderem Maße (aber nicht ausschließlich) für die qualitative Sozialforschung, weil hier wenig standardisierte Verfahren zum Einsatz kommen, die zusätzlich in der Regel mit einer großen Nähe zu den Forschungsteilnehmer(inne)n bzw. mit einer engen Teilhabe in dem jeweiligen Untersuchungsfeld verbunden sind“ (Mruck & Breuer 2003: 1).

Sie kennzeichnen das Dilemma in der Weise, dass qualitativ im sozialen Bereich Forschende regelgeleitet und nachvollziehbar zu möglichst nicht durch das eigene Verständnis „kontaminierten“, validen und reliablen wissenschaftlichen Aussagen kommen

möchten. Jedoch führt die methodologische Eliminierung der Subjektivität der Forschenden oftmals lediglich zu trivialen Faktensammlungen.

Dieses Thema ist schwer anzusprechen, „weil die Forderung nach dem Ausschluss der Subjektivität der Forschenden einer der zentralen Imperative der wissenschaftlichen Neuzeit ist, der sich durch Wissenschaftstheorien in die methodische Praxis der Einzeldisziplinen, in wissenschaftspolitische Steuerungs- und Sanktionsprozeduren und schließlich auch in unsere Köpfe, Herzen und Körper durchzusetzen vermocht hat“ (ebd.: 3).

Gibt es aber Gründe „möglichst präzise und für andere nachvollziehbar ‚von uns selbst‘ - von unseren Vorannahmen und Wahlen, von unserem Erleben und Handeln im Forschungsprozess - zu sprechen? Weil sonst als ‚Logik des Gegenstandes‘, als ‚Merkmal von Objekten‘ erscheint, was vielfältigen Wahlen im Prozess des Forschens geschuldet ist“ (ebd.). Innerhalb der Diskussion wird dann der Frage nachgegangen, was es bedeutet, „wenn Subjektivität als Erkenntniszugang genutzt werden soll bzw. führt und wie führt der Weg vom subjektiven Erleben zu einem Verstehen des/der Anderen und von hier aus wiederum zu einem wie gearteten ‚Gegenstandswissen‘?“ (Breuer 1996: 9)

In der Diskussion wird auf Beiträge verwiesen, in denen „an Beispielen aus der Forschungspraxis die Relevanz von Subjektivität und deren Reflexion als mögliche Erkenntnisquelle im qualitativen Forschungsprozess aufgezeigt werden. Es geht mithin darum nachvollziehbar zu machen, wie soziale, (sub-) kulturelle, (berufs-) biographische und persönliche Charakteristika der Forschenden strukturieren, was erlebt, wahrgenommen, verstanden und veröffentlicht wird. Weil „(a)lle Deutungen ... von Subjekten gegeben (werden), die von einer bestimmten Position aus sprechen und darauf vorbereitet sind, bestimmte Dinge zu erkennen, andere jedoch nicht“, wie Rosaldo (1993: 383) sagt, ist eine unmittelbar damit verbundene Frage: „(W)ie andere - diejenigen, ‚über die‘ geforscht wird ebenso wie andere Forscher(innen) - Einfluss auf den Prozess des Forschens gewinnen können, so dass ‚anstelle des ‚monotonen Singens‘ einer einzigen wissenschaftlichen (und eigentlich autobiographischen) ‚autoritativen Stimme‘ ... die potentielle Vielstimmigkeit von Deutungen“ (Mruck & Mey 1998: 303) im Forschungsprozess sichtbar werden und sich in der Veröffentlichung von Forschungsergebnissen niederschlagen kann.

Soweit der aktuelle Diskurs, auf den an dieser Stelle lediglich verwiesen sei. An Konsequenz für diese Arbeit ergibt sich daraus, in den Auswertungsschritten die Einflüsse meiner Subjektivität (als zugleich interviewende und auswertende Person) sorgfältig offen zu legen, um zu validen und reliablen Daten bezüglich des Forschungsgegenstandes zu kommen.

3.4 Design und Durchführung der Auswertungsphase

Es gibt in der empirischen Sozialforschung keine Auswertungsmethode, die verallgemeinerbar und auf alle Untersuchungsgegenstände anzuwenden wäre. Wissenschaftliches Forschen bedeutet hier, die Auswertungsschritte zu entwickeln, die sowohl der Erhebungsmethode wie auch dem Gegenstand entsprechen. Gefunden werden soll ein nachvollziehbarer, methodisch kontrollierter Weg zur Theoriegenerierung in systematischer Form (vgl. Witzel 1996: 49). Zunächst, so betont Witzel, ist eine Auswertungsphilosophie zu entwickeln im Zusammenhang mit den methodologischen Grundlagen der Untersuchung und der Interaktion in der Erhebungsphase, in der bereits für eine spätere systematische Auswertung Interpretationsprozesse stattgefunden haben (vgl. ebd.: 50).

Das Vorhaben, eine gegenstandsbegründete Theorie zu entwickeln, bedeutet zwar zunächst, den Daten und dem untersuchten Feld Priorität gegenüber theoretischen Annahmen einzuräumen. Jedoch sprechen die Daten nicht unvoreingenommen für sich selbst. Sie sind bereits dem Einfluss meines Alltags- und Fachwissens ausgesetzt, das sich ausdrückt in theoretischen Konzepten über den Forschungsgegenstand und durch die jeweiligen Fragestellungen während der Erhebungs- und Auswertungsphase. Unvoreingenommenheit bedeutet folglich, dass das Wissen der Forscherin ebenso zu einer adäquaten Analyse der Daten gehört wie die Offenheit gegenüber der zu untersuchenden Realität.

3.4.1 Materialgrundlage der Auswertung

Entsprechend der Empfehlungen (vgl. Witzel 1982: 91) wurden die Interviews vollständig transkribiert. Die Transkription erleichtert einen distanzierten Umgang mit dem damaligen Gesprächsverlauf und ihren interaktiven Besonderheiten und sie dient der Kontrollierbarkeit des wissenschaftlichen Vorgehens durch Dritte (vgl. Fuchs 1984: 269-270).

Die Transkriptionen bilden die wichtigste Materialgrundlage der Auswertung. Da das Forschungsdesign keine Authentizität jeden gesprochenen Lautes verlangt, blieb die parasprachliche Interaktion unberücksichtigt. Die transkribierten Texte wurden von der Verfasserin Wort für Wort geprüft und gegebenenfalls korrigiert, um Fehler auszuschließen. Außerdem wurden alle Personen und Einrichtungen sowie Orte anonymisiert. Entgegen der in den Sozialwissenschaften üblichen Anonymisierung in Form von Anfangsbuchstaben wurden die interviewten Personen mit erfundenen Vor- und Nachnamen bezeichnet. Diese Vorgehensweise hat meines Erachtens den Vorteil, dass sich die auf diese Weise anonymisierten Personen den LeserInnen dieser Studie leichter einprägen und die Gefahr von Verwechslungen minimiert wird. Die Transkriptionsregeln finden sich in Anhang 8.

Eine weitere Materialgrundlage sind die unmittelbar nach jedem Interview angefertigten Postskripte (vgl. auch Cicourel 1974). Sie enthalten eine Skizze zu den Gesprächsinhalten sowie zu Atmosphäre und Verlauf des Gesprächs und den Relevanzsetzungen

der InterviewpartnerInnen. Hier wurden auch spontane Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert, die Anregungen für die Auswertung geben können. Der Interviewleitfaden (vgl. Anhang 5) gewinnt in der Auswertungsphase die Funktion einer Manifestation des Vorwissens. In ihm sind die für die Forschungsfrage bedeutsamen Themenbereiche enthalten. Für die Auswertung kann mit diesen Themen der transkribierte Text in einem ersten Durchgang theoriegeleitet kodiert werden.

3.4.2 Von der Vorinterpretation zur Falldarstellung

Im PZI organisiert die Interviewerin bereits während der Erhebungsphase insbesondere in verständnisgenerierenden Kommunikationsstrategien Interpretationsprozesse, die Witzel (1982: 82 ff.) „Vorinterpretation“ nennt. Die Auswertung des problemzentrierten Interviews ist stark an der Grounded Theory orientiert ist und damit eher der Soziologie der Chicagoer Schule, Schütz und der Ethnomethodologie (vgl. Witzel 1989: 227-235 und 1996: 51 ff.) zuzuordnen. In der Auswertungsstrategie wird das Prinzip der Offenheit kombiniert mit der Theoriegeleitetheit.

Seinen Ausgangspunkt hat das Prinzip der Offenheit in den spezifischen Sondierungen während des Interviews, um die „Relevanzsetzungen“ (ebd.: 52) der Interviewten zu erfragen. Der erste Schritt meiner Auswertung bezieht sich auf diese im Verlauf des Interviews sondierten Vorinterpretationen. Diese werden in der Auswertung Satz für Satz deutend nachvollzogen. Jedes Interview gilt als ein Fall. In einem Dossier halte ich meinen Kommentar als Auswerterin über die Beschaffenheit des vorliegenden Materials fest, d.h. ich notiere Besonderheiten des Falls, interpretative Unsicherheiten, außergewöhnliche Ereignisabläufe und methodische Fehler. Witzel (1996: 60) nennt dies „Falldarstellung“.

3.4.3 Fallspezifische thematische Felder durch offenes Kodieren

Der nächste Interpretationsschritt vollzieht sich entlang zweier Linien. In der theoriegeleiteten Linie wird der Text markiert mit Stichworten aus dem Leitfaden. Diese Markierungen können als „thematische Felder“ bezeichnet werden, die in groben Zügen eine Struktur zur Auswertung des Materials hervorbringen. In der anderen Linie werden entsprechend des Prinzips der Offenheit Relevanzsetzungen der Interviewten in deren Begriffen schriftlich festgehalten. Dies ist ein induktiver Handlungsschritt, mit dem man einen Katalog jener Schlagworte erhält, den die Interviewten thematisch für relevant halten.

Diese Markierungen können Grundlage sein für die Entwicklung eines Kodierrasters. Mithilfe von „winMax98“ konnte ich bestimmte Codes bestimmten Textstellen zuordnen. Somit ließ sich in der insgesamt sehr großen Datenmenge eine erste Struktur der Bearbeitung knüpfen (vgl. auch Kühn und Witzel 1999).

Auswertungsideen können Eingang finden in Stichworten oder kleinen Ausarbeitungen, die Glaser und Strauss (1998) „Memos“ nennen und in „winMax98“ ebenfalls angefertigt werden können. Mithilfe dieser Software können also im ersten Auswertungsschritt verwandte Aussagen einander zugeordnet werden und nach In-vivo-Codes (Alltagswissenscodes) sortiert werden. Diese Codes entstehen vorübergehend zur Bezeichnung spezieller Inhalte und thematischer Auffälligkeiten. Es handelt sich hierbei um einen Prozess des offenen Kodierens. Zusammenhänge und Wiederholungen werden markiert und eventuelle Besonderheiten festgehalten. In diesem Auswertungsschritt werden die transkribierten Interviews in ihrer - zu ermittelnden - sequentiellen Abfolge bearbeitet. Sind diese Sequenzen erst einmal herausgearbeitet, so sind auch in dieser Hinsicht Sinnbezüge erkennbar. Auf diese Weise wurden etwa die beiden in der Falldarstellung des Gesprächs mit Deniz Özer enthaltenen in sich abgeschlossenen Kurzgeschichten (vgl. Schmidt-Grunert 2004: 52) „Schülerforum für Kritik“ und „Gülây spuckt“ entdeckt und analysiert. Die erste Kurzgeschichte wird in Abschn. 4.3.5.1, die zweite in Abschn. 4.3.5.2 erörtert.

In dieser Phase ist die Auswertung noch offen für unterschiedliche Stufen von Interpretationen. Allerdings werden die Kodier-Arbeiten in der Weise verdichtet, dass man am Ende dieses Schrittes fallspezifische thematische Felder identifiziert hat. Witzel bezeichnet dies als einen „ausgeprägt theoriegenerierenden Interpretationsschritt“ (ebd. 1996: 65). Diese Themen werden zu prägnanten Aussagen verdichtet und verbinden Originaltextstellen, Paraphrasierungen und analytische Aussagen. Zugleich wird Fall für Fall ein Überblick über den Verlauf der Biographie der Befragten erstellt. Diese berufsbiographischen Beschreibungen sind in Anhang 7 dokumentiert.

3.4.4 Fallübergreifende zentrale Themen und axiales Kodieren

Nun wird auf der handlungspraktischen Ebene der Auswertung die Komplexität des Materials in induktiven Schritten gesenkt durch die Suche nach fallübergreifenden „zentralen Themen“. Diese werden am Text validiert. Die Grounded Theory bezeichnet diesen Prozess des Herstellens von Verbindungen zwischen thematischen Feldern als axiales Kodieren. Jedoch variierten die thematischen Felder von Interview zu Interview sehr. In diesem Zustand waren die Interviews nicht miteinander vergleichbar. Sie bildeten verschiedene Orte eines Landes, für die ich Stadtpläne angefertigt hatte. Wie aber will man etwa Paris mit Marseille vergleichen?

Da sich die vorliegende Untersuchung über einen relativ langen Zeitraum erstreckte, konnte ich den Wechsel zwischen induktivem und deduktivem Vorgehen sehr intensiv betreiben. Ich nahm artikulierte Standpunkte der Befragten und „thematischen Feldern“ der einzelnen Fälle ihre Selbstverständlichkeit und eignete mir im Prozess der Erarbeitung des Theorierahmens dieser Arbeit Wissen in den entdeckten oder fraglichen Bereichen an, um die Gespräche auf einer Grundlage „lesen“ zu können, die über mein Vorwissen zum Zeitpunkt der Erhebung hinausging.

Aber auch dieses Theoriewissen musste auf ein Ziel hin organisiert werden, weil ansonsten der Prozess der Aneignung von Theorie nie abgeschlossen sein würde. Jede neu eroberte Ebene theoretischen Wissens zeigt neue Türen, die geöffnet werden können und neue Horizonte, aus denen wiederum neue Fragen formuliert werden können und so weiter. Zudem besteht in einem „Eine-Person-Forschungsunternehmen“ das Problem, dass Validität stets nur am Text zu erlangen ist, jedoch nur ausgesprochen selten diskursiv in einer Interpretationsgruppe, die sich mit der Auswertung der erhobenen Daten befasst.

Nach mehrmaliger offener Kodierung endete dieser Auswertungsschritt damit, dass ich in der Auseinandersetzung mit der zugrunde gelegten Theorie erkenntnisleitende Fragen formuliert habe. Diese ergaben sich einerseits aus der Theorie zur Funktion Sozialer Arbeit und andererseits aus der Theorie zur Bedeutung von Kultur. Dieser Katalog erkenntnisleitender Fragen bildete die fallübergreifenden zentralen Themen ab. Er ist in Anhang 9 dokumentiert.

3.4.5 Exkurs zu Figuren hermeneutischer Kompetenz in der Sozialen Arbeit

Auch berufliche Selbstverständnisse können sich zu bestimmten Figuren verdichten. An dieser Stelle ist ein Exkurs notwendig, weil solche Figuren im Theorieteil dieser Arbeit noch nicht vorgestellt wurden, allerdings im folgenden Prozess der Generierung einer Typologie eine grundlegende Rolle spielen.

In der Auswertungsphase habe ich für diese Verdichtung den Begriff der „Tendenz beruflicher Selbstverständnisse“ gewählt. Ein tastender, forschender Begriff, den ich schließlich in der Interpretation der Ergebnisse dieser Arbeit ersetzt habe durch den präziseren Begriff der Figur der hermeneutischen Kompetenz, der direkt aus Oevermanns Professionsmodell der Stellvertretenden Deutung abgeleitet ist. Beide Begriffe bezeichnen denselben Gegenstand. In der Präsentation dieser Arbeit spreche ich nur noch von den Figuren hermeneutischer Kompetenz, um nicht zusätzliche Verwirrung zu stiften.

Meiner Ansicht besteht im Anschluss zu Oevermanns Ausführungen ein Klärungs- bzw. Differenzierungsbedarf zu den Begriffen, die er gebraucht. Etlichen SozialpädagogInnen würde es beim ersten Lesen missfallen, unter dem „Fokus Therapie“ geführt zu werden. Möglicherweise würde sich dieses Missfallen auflösen, wenn sie sich damit detaillierter auseinandersetzten. Nichtsdestotrotz besteht hier ein Interpretationsspielraum, da bestimmte Begrifflichkeiten im Diskurs Sozialer Arbeit bestimmte Assoziationen, Bilder und Zuschreibungen erzeugen. Ich reduziere mich an dieser Stelle auf die drei Figuren Coach, Mediator und Anwalt, die allesamt Figuren darstellen, zu denen sich Tendenzen beruflicher Selbstverständnisse verdichten lassen.

In der Regel wird in der Darstellung eines Coaches, Mediators oder Anwalts über die entsprechenden Funktionen beruflichen Handelns gesprochen. Bestimmte Tätigkeitsprofile der Sozialen Arbeit machen das Abdecken mehrerer dieser Funktionen erforderlich. In meinen weiteren Ausführungen beziehe ich mich auf die Genese dieser Begriffe im sozialpädagogischen Diskurs. Das bedeutet, sie sind in solcher Weise im Studium und in beruflichen Fortbildungen relevant und gebräuchlich.

Das Coaching ist ein spezielles Format der Beratungspraxis. Es wird seit mehreren Jahrzehnten als Instrument der Personalentwicklung im Managementbereich der Wirtschaft eingesetzt. Coaching steht der Supervision nahe; in der entsprechenden Literatur werden Coaching und Supervision als zwei Variationen eines „Meta-Konzepts“ (Fallner & Pohl 2001: 38) behandelt. Während Supervision dazu dient, „sich einen komplexen Überblick zu verschaffen“ (ebd.: 39), übernimmt das Coaching „die konsequente Arbeit an den so gefundenen Zielen“ (ebd.). In wissenschaftlich gestützten Coaching-Konzepten hat sich in den vergangenen Jahren ein Wandel von Personal hin zur Persönlichkeitsentwicklung vollzogen. Dieser Wandel ist die Ursache zunehmender Popularität des Coachings im sozialpädagogischen Diskurs. 2006 hat Bernd Birgmeier einen Grundlagentext zur Theorie sozialpädagogischen Coachings publiziert. In den Mittelpunkt der Konzeption eines sozialpädagogischen Coachings rückt Birgmeier eine Klientel, die Hilfe bei Problemen sucht, die sich aus ihrer Situation ergeben. Situative Probleme grenzt er dabei streng ab von Problemen, die sich aus der Person des Klienten selbst ergeben (vgl. Birgmeier 2006: 217). Das Konzept der "Selbstmanagementtherapie" aus der verhaltenstherapeutischen Tradition sieht Birgmeier als möglicherweise tragend für ein sozialpädagogisches Coaching und meint damit „die Arbeiten mit Ressourcen und Stärken, die Beschäftigung mit den Erlebnissen des Klienten und um das Ziel der Verhaltenserweiterung bzw. -flexibilisierung beim Klienten ...“ (ebd.: 223).

Mediation (lateinisch „Vermittlung“) ist eine Form des Konfliktmanagements, die aus dem angelsächsischen Bereich stammt. Sie ist ein strukturiertes Verfahren, mit dem Konflikte beigelegt oder vermieden werden können. Seit Beginn der 1990er Jahre entwickelte sich das Verfahren in der Bundesrepublik Deutschland aus dem Bereich der außergerichtlichen Konfliktregelung hinaus. Dort hatte es sich insbesondere in Ehescheidungsprozessen und Sorgerechtsangelegenheiten bei Scheidungen etabliert und bewährt. Geleitet und verantwortlich durchgeführt wird dieses Verfahren von einer dritten Person, die nicht in den Konflikt involviert ist. Das sind der Mediator oder die Mediatorin. Diese Person strukturiert den Prozess. Für die Inhalte des Prozesses aber sind die Konfliktparteien zuständig, denn der Grundgedanke der Mediation besteht in der Wahrung der Autonomie und Eigenverantwortlichkeit der Konfliktparteien, die deshalb auch selbst am besten wissen können, wie ein Konflikt zu lösen ist. In Mediationsprozessen stehen Schuldzuweisungen - im Unterschied zu Gerichtsverfahren - nicht im Vordergrund. Auch Veränderungen im Verhalten der Mediationsparteien sind nicht ausdrücklich intendiert und auch nur von Interesse, soweit sie zu einer Lösung des

Konflikts beitragen. In diesem Sinn grenzt sich die Mediation von der Psychotherapie ab (vgl. weiterführend Falk et. al. 2005).

Eine sogenannte anwaltliche Funktion von SozialpädagogInnen beschreibt zunächst eine Norm wie auch einen eigenständigen Wert, insofern professionell mit Sozialer Arbeit befasste Personen als Anwalt der Klientel parteiisch agieren sollten. Dieser Wert gewann im normativen Horizont sozialpädagogischen Handelns insbesondere nach dem Nationalsozialismus großes Gewicht, denn seit dem Entstehen der Sozialen Arbeit hatte man die Klientel zunächst als defizitär und als zu erziehend und/oder fürsorgebedürftig bewertet.

Die Überwindung dieser Sichtweise materialisierte sich seit den 1970er Jahren mit Thierschs Konzept einer „Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit“, die die individuellen Probleme der Klientel in deren Alltag sowie deren Sichtweisen und Vorstellung der Problembewältigung in den Fokus stellt. Demzufolge soll eine lebensweltorientierte Hilfe sich konzentrieren auf die sozialen Strukturen, in die die Klientel involviert ist, sich aber darüber hinaus auch anwaltlich - an der Seite der Klientel - stark machen für sozialpolitische Umgestaltungen gesellschaftlicher Verhältnisse, die soziale Probleme verursachen (vgl. weiterführend Thiersch 2005). Advocacy heißt diese Funktion im Angelsächsischen und meint ebenfalls, dass Professionelle der Sozialen Arbeit der Klientel zur Seite stehen angesichts derer konfliktträchtiger Lebenssituation oder biographischer Lebenskrisen.

3.4.6 Der Prozess der Typenbildung (Kelle und Kluge)

Bevor ich mich der praktischen Umsetzung der letzten Auswertungsphase widme, möchte ich zu Beginn dieses Abschnitts den Sinn und Zweck von Typologien erläutern. In der Erstellung der Typologie habe ich mich im Wesentlichen an Kelle und Kluge (2010) orientiert, die den Weg vom Einzelfall zum Typus sehr ausführlich beschreiben. Sie erläutern, dass wesentliche Impulse für den Begriff des Typus von Alfred Schütz (1974) ausgingen, dem Begründer phänomenologischen Soziologie. Schütz versteht Typenbildung elementar als ein Merkmal sozialen Handelns überhaupt. Alltagsweltliches Verstehen und Kommunikation sei, so Schütz, gar nicht möglich ohne beständige Typisierungen.

Zur allgemeinen Definition und Begriffsklärung führen Kelle und Kluge (2010) aus, eine Typologie sei immer das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses. Ein Objektbereich werde anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt. Das soll auf eine Weise geschehen, in der sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind und die Typen sich voneinander möglichst stark unterscheiden. Mit dem Begriff Typus würden die gebildeten Teil- oder Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden könnten (vgl. ebd.: 85).

In der praktischen Umsetzung haben die Prozesse offener, theoretischer und axialer Kodierung einige Probleme mit sich gebracht, da man ständig Gefahr läuft, sich in Spezifizierungen des Einzelfalls zu verfangen und keine Verbindung mehr mit anderen Fällen erkennen zu können. An diesem Punkt halfen die Ausführungen zur Typenbildung meine detailverliebte Spezifizierung wieder verlassen zu können und zu einem simplifizierenden Blick auf das umfangreiche Datenmaterial zu gelangen. Die Kernkategorien, sagt Kelle, sollen zu Beginn nicht sehr präzise sein, um die Vorzüge einer explorativen Forschungspraxis nicht zu verlieren. In Umsetzung dieser Einfachheit habe ich zwei Fragen gestellt, die als heuristischer Rahmen bezeichnet werden können:

- Wie lässt sich die überwiegende Tendenz des Verständnisses von Kultur begrifflich fassen?
- Welche Figuren hermeneutischer Kompetenz sind erkennbar?

Das Verständnis von Kultur und die Figuren hermeneutischer Kompetenz sind die beiden Kategorien, auf deren Grundlage ich dann Merkmalsräume konstruiert habe. Merkmalsräume werden gebildet, „indem für die betrachtete Kategorie theoretisch relevante Merkmale und deren Dimensionen identifiziert werden, ein Vorgang, der in der qualitativen Methodenliteratur manchmal auch als Dimensionalisierung (...) bezeichnet wird“ (Kelle & Kluge 2010: 68). Diese Merkmalsräume bilden die Vergleichsdimensionen der Kategorien. Dem Verständnis von Kultur habe ich die beiden Merkmalsräume starr und dynamisch zugewiesen. Die Figuren hermeneutischer Kompetenz habe ich in die des Anwalts, des Coaches und des Mediators / Vermittlers ausdifferenziert. In der Gesamtheit der Fälle, d.h. in der Gesamtheit der geführten Interviews, ergaben sich dann verschiedene Kombinationen zwischen Kategorien und Merkmalsräumen. Alle denkbaren Kombinationen sind in folgendem Überblick ersichtlich.

Dimensionalisierung der Kategorien

KATEGORIE A	KATEGORIE B	
	Kulturverständnis	
	Merkmalsraum	Merkmalsraum
	B 1 dynamisch	B 2 starr
A 1 Anwalt	A 1 & B 1	A 1 & B 2
A 2 Coach	A 2 & B 1	A 2 & B 2
A 3 Vermittler zwischen Kulturen	A 3 & B 1	A 3 & B 2

Abb. 4a Kategoriendimensionalisierung

Diese Kombinationsmöglichkeiten bildeten nun die Richtschnur, um abermals in die empirischen Daten zu gehen und zu prüfen, in welcher Weise sich Fälle gruppieren lassen und wo sich empirische Regelmäßigkeiten finden ließen. In einer solchen Dimensionalisierung der Kategorie Kulturverständnis wurden die Falldarstellungen

differenziert in diejenigen, deren Kulturverständnis dynamisch ist und in diejenigen, deren Kulturverständnis starr ist.

Anschließend wurden abermals alle Fälle nach drei Figuren hermeneutischer Kompetenz unterschieden. Bei diesen Figuren hermeneutischer Kompetenz handelt es sich um die Figur des Coaches, des Mediators und des Anwalts.

Diese beiden parallelen Unterscheidungen besitzen aber noch nicht genügend Aussagekraft. Aus diesem Grund werden die drei Figuren hermeneutischer Kompetenz mit den Merkmalsräumen kombiniert und in dem folgenden Schaubild dargestellt. Erst die Zuordnung von Merkmalsräumen der Kategorie A (Figur hermeneutischer Kompetenz) zu Merkmalsräumen der Kategorie B (Kulturverständnis) kann zu einer Beantwortung meiner Forschungsfrage nach beruflichen Selbstverständnissen in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen führen. Also wurden Textstellen mit Codes kombiniert und der Theorierahmen herangezogen, um alle sechs möglichen Kombinationen mit Inhalt zu füllen. Im Ergebnis habe ich die Kombinationen, die sich auch empirisch nachweisen lassen, mit einer Überschrift versehen. Es handelt sich hierbei um den:

- Typus der national-kulturellen und ethnischen Spezialisierung
- Typus der Orientierung an der individuellen Biographie
- Typus des Bürgerrechtlers

KATEGORIE A	KATEGORIE B	
Figur hermeneutischer Kompetenz	Kulturverständnis	
	Merkmalsraum	Merkmalsraum
	B 1 dynamisch	B 2 starr
A 1 Anwalt	Bürgerrechtler	A 1 & B 2
A 2 Coach	Orientierung an der individuellen Biographie	A 2 & B 2
A 3 Vermittler zwischen Kulturen	A 3 & B 1	Nationalkulturelle Orientierung

Abb. 4b Kategoriendimensionalisierung

Prinzipiell würden sich alle Kombinationen zu Typen verdichten lassen. Allerdings gibt es Kombinationen, die nicht logisch sind. In der o. a. Kreuztabelle ist dies die Kombination A 3 mit B 1. Zusätzlich lassen sich aus der Kreuztabelle Kombinationen ableiten, die zwar theoretisch möglich wären, die aber im Sample nicht nachweisbar sind. Dies ist die Kombination A 1 mit B2 und die Kombination A 2 mit B 2.

Denkbare Kombinationen, die im Sample nicht nachweisbar sind:

A 3 & B 1	Diese Position ist unwahrscheinlich, denn bei dynamischem Kulturbegriff geht man von transitorischen Entwicklungen aus, wodurch die Möglichkeit, sein berufliches Selbstverständnis auf Vermittlung zwischen Kulturen zu legen, eine unwahrscheinliche Wahl ist.
A 1 & B 2	Kombiniert man ein starres Kulturverständnis mit dem beruflichen Selbstverständnis eines Rechtsanwalts, so ergibt sich eine äußerst konservative Position, die Rechte auf der Grundlage ethnischer/kultureller Zugehörigkeiten geltend machte. Diese Position mag es im Feld geben, kommt aber im Sample nicht vor.
A 2 & B 2	Ein starres Kulturverständnis kombiniert mit dem beruflichen Selbstverständnis eines Coaches von Jugendlichen ist zeitlich der sog. "Ausländerpädagogik" zuzuordnen, deren pädagogischer Anspruch in einer „zweiten Sozialisation“ von Kindern aus Migrationsfamilien bestand, weil man dort von Defiziten ausging (vgl. Abschn. 2.2.2). Im Sample kommt die Position nicht vor.

Die Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge ist der abschließende Auswertungsschritt, in dessen Mittelpunkt es darum geht, „jene sozialen Strukturen aufzudecken, die durch die betrachteten Merkmalskombinationen repräsentiert werden“ (Kelle & Kluge 2010: 91). Im Kern handelt es sich hier um genau die ‚sozialen Regeln‘ und ‚Strukturen‘, von deren Vorhandensein man in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen ausgehen kann. Fraglich ist nur, wie genau diese Strukturen beschaffen sind und welchen Regeln sie folgen, bzw. was die interviewten SozialpädagogInnen darüber berichten, wie sie ihre Arbeit begreifen und organisieren.

Diesen erneuten Gang durch die empirischen Daten habe ich entlang folgender Annahmen durchgeführt:

Jeder Typus hat ein spezifisches Deutungsschema seiner beruflichen Tätigkeiten, ebenso spezifisch ist sein Kulturverständnis. Hiervon ausgehend hat jeder Typus

- eine spezifische Figur hermeneutischer Kompetenz
- einen spezifischen Modus der Einzelfallarbeit
- ein spezifisches Kulturverständnis
- ein spezifisches Theoriewissen, auf das er rekurriert.

In der folgenden Abbildung zeigen die farbigen Markierungen die Zuordnung jeweiliger Fälle zum Typus. So zähle ich zum

- **Typus der national-kulturellen und ethnischen Spezialisierung**
Frau Behr, Herrn Steiner, Frau Schrader-Beyer, Herrn Maurer.
- **Typus der Orientierung an der individuellen Biographie**
Herrn Thim, Frau Bergmann, Herrn Haindling, Frau Tornesch, Frau Delon.
- **Typus des Bürgerrechtlers**
Herrn Özer und Frau Schölzel

	Interview-partnerInnen	Typus der national-kulturellen und ethnischen Spezialisierung	Typus der Orientierung an der individuellen Biographie	Typus des Bürgerrechtlers
1	Frau Claudia Behr, Jugendamt	Sehr großer Anteil: Geht davon aus, die Klientel möchte in der ethnic community verbleiben und sich nicht integrieren. So wüssten autochthone Soz.päd. zu wenig über deren Kultur.	Kein Anteile: setzt Integration und Assimilation gleich und sieht beides als von der Klientel zu erbringenden Akt	Kein Anteil
2	Frau Jasmina Schölzel, Bezirksliche Flüchtlingsbetreuung	Kein Anteil	Hat Anteile: leistet unbezahlte Mehrarbeit, um vertrauensvolle Beziehungen mit Flüchtlingen aufzubauen	Sehr große Anteile mit ‚realpolitischem‘ Akzent
3	Herr Frank Steiner, Leiter des Jugendcafés	Große Anteile, da er die Klientel als unter Kontrolle der ethnic community stehend begreift.	Hat Anteile, da er im Freizeitbereich einen individuellen Zugang zur Klientel braucht	Keine Anteile
4	Herr Deniz Özer, Sozialpädagoge an einer Haupt- und Realschule	Kein Anteil	Hat Anteile, indem er die Prinzipien der modernen Pädagogik vertritt	Repräsentiert diesen Typus eindeutig.
5	Frau Ute Schrader-Beyer, Berufsbildungseinrichtung für Jugendliche	Sehr großer Anteil: Geht davon aus, die Klientel möchte in der ethnic community verbleiben und sich nicht integrieren. So wüssten autochthone Soz.päd. zu wenig über deren Kultur.	Kein Anteile: setzt Integration und Assimilation gleich und sieht beides als von der Klientel zu erbringenden Akt.	Kein Anteil
6	Herr Leonard Thim, Geschäftsführung einer Entgiftungsstation im Krankenhaus	Kein Anteil	Große Anteile: die Klientel erfordere individuellen Zugang; er ist daran auch persönlich interessiert.	Hat Anteile
7	Herr Wolfgang Maurer, Jugendbewährungshilfe	Repräsentiert diesen Typus eindeutig	Kein Anteil, da Kulturalisierungen den Blick verstellen.	Kein Anteil
8	Frau Anita Bergmann, Jugendbereich eines Stadtteilzentrums	Kein Anteil	Repräsentiert diesen Typus eindeutig	Hat Anteile: verlangt politisches Engagement der Professionellen
9	Herr Franz Haindling, Erziehungsberatung	Kein Anteil	Großer Anteil. Die Zugehörigkeit zur Norm ist für ihn selbst gebrochen.	Große Anteile: geht von ethnisch begründeten Exklusionen aus, die an ihm „nagen“.

	Interview-partnerInnen	Typus der national-kulturellen und ethnischen Spezialisierung	Typus der Orientierung an der individuellen Biographie	Typus des Bürgerrechtlers
10	Frau Cornelia Tornesch, Leiterin von 4 ev. Kindertagesstätten	Kein Anteil	Anteile, da sie sich im Widerspruch befindet, nur mit konfessionell gebundenen Klientel arbeiten zu dürfen	Anteile mit betriebswirtschaftlichem Akzent
11	Frau Solange Delon, Volkshochschullehrin; Berufsvorbereitung für Jugendliche	Anteile, da sie die Klientel entlang nationaler Zugehörigkeit beschreibt	Anteile	Anteile mit arbeitsorganisatorischem Akzent

Abb. 5: Zuordnung der Einzelfälle zur Typologie

Im abschließenden Schritt des Auswertungsprozesses wird die entwickelte Typologie genutzt, um in einer selektiven Kodierung theoriegeleitet und deduktiv die jeweiligen Typen mit empirischem Material auszustatten und zu unterfüttern. Dieser Schritt mündet in der Charakterisierung der gebildeten Typen.

Für diese Darstellung habe ich mich auf die Fälle reduziert, die die Charakteristika eines jeden Typen am klarsten repräsentieren. In diesem Sinn gelten sie als „Prototypen“. Der Zweck solchen Vorgehens besteht in einer konkreten Veranschaulichung des jeweiligen Typus. Der Prototyp wird dadurch nicht selbst zum Typus, er repräsentiert ihn nur. So sind in der repräsentativen Fallinterpretation individuelle Besonderheiten des gewählten Repräsentanten von der Veranschaulichung des Typus abzugrenzen (vgl. Kelle & Kluge 2010: 105).

In der Charakterisierung jeweiliger Typen, die in der Präsentation der Ergebnisse in Kapitel 4 ausgeführt wird, bleibt schließlich die Frage, wodurch diese Unterschiede, die zu verschiedenen Typen geführt haben, zustande gekommen sein mögen. Hier wird insbesondere gefragt, ob und in welcher Weise die soziale Einrichtung, in der die SozialpädagogInnen beschäftigt sind - bzw. zum Zeitpunkt des Interviews waren - einen Einfluss darauf haben könnte und ob und in welcher Weise biographische Erfahrungen Einfluss auf den Typus des beruflichen Selbstverständnisses haben könnten.

3.5 Validität und Reliabilität

Eine bedenkenswerte Grenze ist die mit allen Formen narrativer Interviews verbundene Annahme, damit ließe sich Zugang zu den tatsächlichen Erfahrungen und Ereignissen gewinnen. Im Vorgang der Erzählung finden Konstruktionen des Dargestellten in einer spezifischen Form statt und die Erinnerung an Früheres wird von der Situation beeinflusst, in der sie zum Thema werden. Mit anderen Worten ist jedes narrative Interview auch nur das Ergebnis der individuellen Interaktion zwischen den Befragten und mir als Interviewerin. Dies sind Probleme, die der Einlösung einiger der mit dem narrativen

Interview verbundenen Ansprüche hinsichtlich der Validität der Daten im Wege stehen (vgl. Flick 1999: 123).

Reliabilität beansprucht eine Zuverlässigkeit in Bezug auf die Materialanalyse. Reliabilität fragt in der quantitativen Sozialforschung nach dem Grad Genauigkeit, mit dem bestimmte Methoden und Instrumente einen Sachverhalt erfassen können. Würde die Wiederholung einer zweiten baugleichen Untersuchung zu demselben Ergebnis führen? Das sind Fragen, die für die qualitative Forschung sehr schwer zu beantworten sind.

Validität beansprucht zu einer Übereinstimmung eines Ergebnisses mit dem tatsächlichen Sachverhalt zu kommen. Sie fragt danach, ob das, was ich hier als Forscherin als Rekonstruktion präsentiere, tatsächlich das widerspiegelt, was die interviewten SozialpädagogInnen während des Interviews konstruiert haben. Validität soll die Klüfte schließen zwischen Daten, Theorien und der untersuchten Wirklichkeit, besitzt jedoch relationalen Charakter insofern die einzige gültige Wahrheit höchstwahrscheinlich nicht zu finden ist. Aus diesem Grund gibt man sich in der qualitativen Sozialforschung mit „relativ validen“ Ergebnissen zufrieden (vgl. Zeller 1985: 5421).

Da ich das Design dieser Untersuchung allein entworfen, die Daten allein erhoben und anschließend ausgewertet habe, ergibt sich jedoch ein besonderes Interesse an der Validität meiner Forschungsergebnisse. Um das Prinzip der Selbstreflexivität auch in dieser Hinsicht einzulösen, soll an dieser Stelle dargestellt werden, welche Methoden diesbezüglich angewandt worden sind. Es wurde ein Forschungstagebuch angelegt, das über den gesamten Zeitraum der Untersuchung geführt wurde. Regelmäßig fanden zu bestimmten Abschnitten meiner empirischen Arbeit Diskussionen in Doktorandenkolloquien statt und vereinzelt auch in größerer professional community.

Wissenschaftliche Nachprüfbarkeit wurde geschaffen durch standardisierte Fragen an die Daten (in Form des Leitfadens und der erkenntnisleitenden Fragen, die im Anhang dieser Arbeit dokumentiert sind). Während des Forschungsgangs wurde eine Triangulation durchgeführt, indem das methodische Setting insbesondere in der Phase der Auswertung variiert wurde, um die Möglichkeit von Fehlinterpretationen zu verringern. Schließlich verlief meine Kommunikation mit den Daten aus unterschiedlichen Perspektiven. Dies drückt sich insbesondere darin aus, dass zur Interpretation der Daten verschiedene theoretische Erklärungsmodelle einbezogen worden sind; ein Vorgehen, das Denzin (vgl. 1978) als Theorien-Triangulation bezeichnet.

Dennoch gilt: „Interpretation ist immer Konstruktion. Typenbildung ist ein Prozess idealtypischen Verstehens, ist Konstruktbildung“ (Schründer-Lenzen 2003: 107). Soviel also zum methodischen Vorgehensweise dieser Untersuchung.

4. Präsentation der Ergebnisse

Die Ergebnisse werden im Folgenden für jeden Typus in derselben inhaltlichen Reihenfolge dargestellt, soweit das möglich ist.

Zunächst wird der Tätigkeitsbereich des betreffenden Interviewpartners genau beschrieben, da die Tätigkeiten im Kinder- und Jugendbereich der Sozialen Arbeit stark variieren. Mit dem Werkzeug der Systemtheorie wird dann die Semantik des jeweiligen Tätigkeitsbereichs spezifiziert. Indem gezeigt wird, um welche konkrete Funktion Sozialer Arbeit es am jeweiligen Arbeitsplatz geht, präsentieren sich sowohl die Zwänge, denen die Professionellen ausgesetzt sind, weil sie ihre Arbeit nur mit den Mitteln ausführen können, die die jeweilige soziale Einrichtung, in der sie beschäftigt sind, bereitstellen, aber es wird sich systemtheoretisch fundiert auch offenbaren, wo die Ermessensspielräume der SozialpädagogInnen liegen.

Anschließend erfolgt die Rekonstruktion der persönlichen Auffassungen und des beruflichen Leitbildes der interviewten SozialpädagogInnen, die ich berufliches Selbstverständnis nenne. Dieses deutet an, in welcher Weise die interviewten SozialpädagogInnen ihre Ermessensspielräume vermutlich jeweils füllen. Welche Rolle hat die Kategorie Kultur in der jeweils individuellen Gestaltung des professionellen Handelns? Welche Probleme sollen gelöst werden, indem die Kategorie Kultur verwendet (oder auch nicht verwendet) wird?

In der Quintessenz variere ich die Positionen hinsichtlich ihrer je verschiedenen Verwendung des Kulturbegriffs (einschließlich seiner Nicht-Verwendung) und differenziere sie in drei Typen beruflicher Selbstverständnisse aus. Jeder Typus gewinnt in der weiteren Charakterisierung je nach Inhalt seine spezifische Form.

Abschließend wird für jeden Typus die Frage aufgeworfen, aufgrund welcher Aspekte des beruflichen Handelns SozialpädagogInnen dazu gekommen sein könnten, der Kategorie Kultur genau diese Bedeutung zuzuschreiben.

4.1 Der Typus der national-kulturellen und ethnischen Differenzierung,

repräsentiert durch Herrn Maurer

Kategorien der Rekonstruktion des Typus	Typus der nationalkulturellen Differenzierung
Deutung der Kategorie Kultur:	national-kulturelle Differenzierung
Stellenwert der Kategorie Kultur:	dem rechtlichen und sozialen Status übergeordnet
Sichtweise auf die Gesellschaft:	homogene Mehrheit
Gesellschaftliche Einordnung von Kultur:	starr und sehr konfliktreich
Bewertung des Konfliktpotentials	destruktiver Stress / Überforderung / „Crash“
• allgemein:	
• für den Einzelnen:	Überforderung des Einzelnen
• für die Gesellschaft:	gesellschaftlicher Sprengstoff
Sichtweise auf die Klientel:	kulturalisierend: "die Türken" und "die Kurden"
Rede über das berufliche Leitbild:	Mediator / Vermittler
Rede über die Organisation der Einzelfallarbeit:	Kulturvermittler

Abb.6 Typus der national-kulturellen und ethnischen Differenzierung

Herr Maurer, der knapp 30 Jahre als Jugendbewährungshelfer tätig war, hat eine konkrete Vorstellung entwickelt, wie das von ihm formulierte Defizit, nur ungenügend über die kulturellen Hintergründe seiner Klientel orientiert zu sein, zu überwinden sei. Seine Vorstellung, sich explizit mit den kulturellen Hintergründen seiner KlientInnen zu befassen, hat er konsequent verwirklicht, denn er sieht sich als Türkei-Kurdistan-Experte der Jugendbewährungshilfe der gesamten Stadt. In der Spezialisierung von SozialpädagogInnen auf die je unterschiedlichen nationalen/ethnischen Herkunft der Familien der KlientInnen sieht er sein persönliches berufliches Selbstverständnis, das er zugleich als ein Modell der Professionalisierung für die Soziale Arbeit mit jungen MigrantInnen vorschlägt.

In einer ersten Skizze der Interpretation gewinnt dieser Typus Konturen, indem Herr Maurer an einzelnen Punkten sein berufliches Selbstverständnis konkretisiert. Das bestimmende Moment dieses Selbstverständnisses ist ein ethnologisches Verständnis von Kultur. Die so verstandene Kategorie Kultur hat Priorität in der Gestaltung aller beruflichen Tätigkeiten, über die man von Herrn Maurer etwas erfährt. Er beschreibt seine Klientel „kulturell gefärbt“, indem er eine Typologie der Türken und Kurden vorstellt. Sein berufliches Leitbild ist das eines Mediators, der in drei Dimensionen vermittelt, nämlich zwischen der deutschen und der türkischen/kurdischen Kultur, zwischen Eltern und Jugendlichen und zwischen Behörden der Bundesrepublik und allochthonen Probanden. Auch die Kriminalität seiner Probanden erklärt Herr Maurer aus den Inhalten einer vermeintlichen „Nationalkultur“ der Herkunftsfamilien. Jugendliche würden kriminell, um die Normen, die in dieser Herkunftskultur gesetzt seien, erfüllen zu können und um deren Werte lebendig zu halten. Die Kategorie Kultur hat für ihn einen

Stellenwert, der weit über die Bedeutung für einen Einzelnen oder verschiedene Wir-Gruppen hinausreicht. Dementsprechend interpretiert er das Bestehen von kulturellen Differenzen als den Beginn eines „Crashs der Kulturen“. In seinem Deutungsschema sind gesellschaftliche Integration und kulturelle Homogenität gleichgesetzt. Aufgrund dieses Fokus' spricht Herr Maurer darüber, dass er seine Einzelfälle im Alltag Sozialer Arbeit in einem sehr spezifischen Modus bearbeitet. Die Bedingungen besonderer psychosozialer Belastung der Probanden verortet er in den Schwierigkeiten, die er in einem Leben zwischen zwei Kulturen verortet. Die Art und Weise der Präsentation seines Deutungsschemas ist allerdings, wie wir im Folgenden sehen werden, brüchig und widersprüchlich.

4.1.1 Der Tätigkeitsbereich

Herr Maurer ist bei der Jugendbewährungshilfe angestellt, um straffällig gewordenen Jugendlichen dabei zu helfen, sich zu bewähren und damit einer Haftstrafe zu entgehen. Er ist seit 1976 Jugendbewährungshelfer. Er nennt die Jugendlichen, denen er in seiner Arbeit begegnet, „Probanden“. Dies ist die korrekte Bezeichnung für Verurteilte, deren Strafe zur Bewährung ausgesetzt ist während der Bewährungsfrist. 1983 hat er angefangen mit den türkischen Jugendlichen der ganzen Stadt zu arbeiten. Er hat sich auf diese Aufgabe spezialisiert. Zunächst arbeitete er im gesamten Stadtgebiet, dann konzentriert mit den Türken und Kurden eines Stadtteils und danach reduziert auf drei Kerngebiete. Zum Zeitpunkt des Interviews betreut er ungefähr 60 Probanden, in den Jahren zuvor waren 45 der Schnitt. 98 bis 99 Prozent seiner Probanden sind männlich. Er berichtet davon, dass er in den vergangenen 20 Jahren mit türkischen Migrationsfamilien bis zur dritten Generation gearbeitet hat.

Seine Zuständigkeit, sagt er (vgl. Zeile 395-419), erstrecke sich über deren Bewährungszeiten. Diese betragen meist zwei Jahre, manchmal drei. Sie könnten um ein Jahr verlängert werden oder, wenn die jungen Leute „gut laufen“, keine neuen Straftaten begehen, könne man die Bewährungsfrist auch um ein Jahr verkürzen. Dann „*müssen sie wirklich astrein gelaufen sein, regelmäßig zu mir gekommen sein*“ (Zeile 769). Zwei Drittel aller Strafen endeten vor einer Strafhaft mit einer Bewährungsstrafe. An der Gerichtsverhandlung nimmt die Jugendgerichtshilfe teil. Diese gibt danach die Protokolle an die Bewährungshelfer weiter, berichtet Herr Maurer. Gibt es dann Folgeverfahren wegen weiterer Straftaten, gehen die Bewährungshelfer in die Gerichtsverhandlungen. Wenn seine Probanden (bei Bewährungswiderruf) in Haft genommen würden, besuche er sie regelmäßig, weil er sie „nach einer erzieherischen Einschätzung, etwa nach zwei Dritteln“ ihrer Strafe wieder in die Bewährungshilfe bekommt.

4.1.2 Die Semantik der Jugendbewährungshilfe

Bei der Jugendbewährungshilfe handelt es sich um Organisationen der Sozialen Arbeit, deren Hilfeauftrag sich bewegt zwischen der Justiz, dem Jugendamt, der Gesellschaft im Allgemeinen und den jeweiligen KlientInnen und ihren Familien. Die Systemtheorie deutet Kriminalität als Selbstexklusion von Individuen. Gemäß diesem theoretischen Ansatz reagiert die Jugendbewährungshilfe im Grenzbereich zum Rechtssystem auf die Folgeprobleme in der Lebensführung für Individuen und Familien, die von rechtlichen Sanktionen betroffen sind.

Obwohl Bommers und Scherr (2000: 194) Erziehung in der Jugendbewährungshilfe „als reinkludierende Alternative zur Rechtsdurchsetzung mittels Strafe“ definieren, bleibt das Ziel hinsichtlich der Klientel dasselbe, nämlich deren erwünschte Reinklusion und Verhaltensänderung. Die Erlangung möglicher pädagogischer Erfolge ereignet sich in der Jugendbewährungshilfe unmittelbar unter dem Eindruck drohender Sanktionen, schwebt doch die „Rechtsdurchsetzung mittels Strafe“ in der Bewährungszeit wie ein Damoklesschwert über den Probanden. Der Klientel wird die Kontrolle durch einen Jugendbewährungshelfer und ihre zumindest durch physische Anwesenheit erzwungene Teilnahme an einem sozialpädagogischen Hilfeprozess als das kleinere Übel erscheinen als das Erleben von Rechtsdurchsetzung mittels Straftat. Festzuhalten bleibt, dass dieser sozialpädagogische Hilfeprozess nicht unter der Prämisse der Freiwilligkeit stattfindet.

Die Bewährungshilfe ist eines der Tätigkeitsfelder, in denen Soziale Arbeit sehr eng verknüpft ist mit juristischer Vollzugshilfe. Der Kontrollauftrag ist hier dezidiert an die dort beschäftigten SozialpädagogInnen gerichtet - und zwar relativ unabhängig von der Entwicklung der Einzelfälle. Zur Disposition stehen allenfalls die zeitlichen Abstände der Gespräche mit den Probanden. Der Hilfeprozess findet an Terminen statt, zu denen die Probanden erscheinen müssen. Unterlassen sie dies, so haben sie die Folgen dieses Verhaltens zu tragen. Im äußersten Fall kann der dort tätige Sozialpädagoge dafür sprechen, die Bewährungsfrist zu widerrufen. Dann müssen die Probanden in Straftat. Erscheinen sie regelmäßig und werden nicht erneut kriminell, so ist auch eine Verkürzung der Bewährungszeit um ein Jahr möglich. Auf die Entscheidungen in beiderlei Richtung hat ein Bewährungshelfer unmittelbaren Einfluss, insofern er verpflichtet ist, mit der Justiz zusammenzuarbeiten.

Die Tätigkeiten Herrn Maurers umfassen regelmäßige Treffen mit den Probanden, sein Bemühen, sie in Beschäftigungsprogramme oder Arbeit zu vermitteln, seine Besuche im Gefängnis, seine Besuche der Familien. Er ist beratend tätig, gibt Unterstützung bei der Wohnungssuche, führt Gespräche mit anderen Behörden, erstellt Gutachten und Berichte für die Justiz, begleitet Probanden in Strafprozessen.

Das Jugendstrafrecht verleiht dem Jugendbewährungshelfer eine besondere Deutungsmacht, die er in der Bewährungszeit und in Folge-Strafverfahren anwenden kann. Er kann besondere psychische Belastungen der Probanden geltend machen.

Bestimmte Bedingungen psychosozialer Belastungen werden als Einschränkung von Verantwortlichkeit und Schuldfähigkeit der Delinquenten anerkannt. Nicht im ersten Gerichtsverfahren, wohl aber in möglichen Folgeverfahren kann der Jugendbewährungshelfer

- a) für die strafrechtliche Schuld und Verantwortlichkeit als Jugendstrafrecht plädieren;
- b) auf Bewährung hinwirken als Alternative zur Rechtsdurchsetzung mittels Strafe.

In Anwendung der Erkenntnisse des ersten Kapitels geschieht hier also zweierlei: Die institutionelle Einbindung Herrn Maurers in die Jugendgerichtshilfe fokussiert seinen Blick funktional auf solche psychosozialen Belastungen. Es ist für das weitere Leben der Probanden von unmittelbarer Bedeutung, in welcher Weise Herr Maurer solche Belastungen interpretiert. Sein Empfehlungsrecht in Gerichtsprozessen verleiht ihm Definitionsmacht. Man kann vermuten, dass die Probanden ihm gegenüber ihre Belastungen als sehr bedeutend darstellen werden, wenn dadurch die Aussicht entsteht, einer Straftat zu entgehen oder diese abzukürzen. Zumal in den Äußerungen Herrn Maurers sehr schnell deutlich erkennbar ist, dass er die sozialen Hilfen zur Erziehung und die Bewährungshilfe gegenüber der Strafe favorisiert.

Auf diese Weise lässt sich die Semantik des Helfens in der Jugendbewährungshilfe aufschlüsseln. Nun soll der zweite Aspekt des beruflichen Selbstverständnisses verdeutlicht werden, nämlich die Gestaltungsmacht auf der interaktiven Ebene.

4.1.3 Deutungsschemata der professionalisierten Tätigkeit dieses Typus'

Die professionelle Beziehung, die ein Bewährungshelfer als institutionell und juristisch bestimmter Überlegener und ein Proband als Unterlegener eingehen, ist wesentlich durch die Machtasymmetrie charakterisiert. Im kleinsten gemeinsamen Nenner soll sich der Jugendliche bewähren durch „legales Verhalten“ und das Nicht-Begehen neuer krimineller Taten. *„Und gut ist natürlich, wenn er auch charakterlich vernünftig wird und fest wird und aus dieser labilen Phase herauskommt.“ (Zeile 991-993)*

„Und wenn diese Konflikte weniger werden, wenn sie generell mit Problemen besser zurecht kommen, wenn sie einen Arbeitsplatz halten, wenn sie nicht hinschmeißen, die Arbeit, wenn sie mehr Frustrationstoleranz kriegen, wenn der Spannungsbogen ein bisschen höher wird, dass sie belastungsfähiger sind mit irgendwelchen äußeren Problemen, das ist ein Erfolg. So sehe ich dann den Erfolg.“ (Zeile 999-1003)

In Zeile 582-583 spricht Herr Maurer deutlich aus: *„Das ist also eine sehr differenzierte Geschichte, um zu Verhaltensänderungen zu kommen.“*

Herr Maurer spricht von seinem Gegenüber als einem zu erziehenden Gegenüber. Er lerne den Jugendlichen kennen und bewerte dann dessen Handlungen. Zumeist spricht Herr Maurer an dieser Stelle in negativer Konnotation: „*Labil*“. Wohingegen er den durch eine Veränderung des Verhaltens des Jugendlichen zu erreichenden Zustand mit positiv bewerteten Adjektiven belegt: „*Belastbar*“. Diese persönlichen oder subjektiven Maßstäbe münden häufig in einer Kategorisierung der Klientel, deren Parameter nicht eindeutig erkenntlich sind. „*Das ist also bei Drogenleuten häufig, wenn sie wieder mit kriminellen Sachen zu tun haben. Die sind praktisch dann wie Kinder. Man steckt also seinen Kindern, ich schimpfe auch mit denen.*“ (Zeile 997-999)

Herr Maurer spricht darüber, dass er seinen Probanden erkläre, er sei kein Vormund. Der Proband treffe immer die eigene Entscheidung. Er könne den Bewährungshelfer auch wechseln. In Zeile 609 sagt er, er sei sehr frei darin, die Beziehung zu seinen Probanden zu strukturieren.

Ab Zeile 500 schildert er, dass er sie zu einem ersten Gespräch einlädt. Der zweite Besuch gelte der Lebensgeschichte: „*wenn wir hier ihre Lebensgeschichte durchgegangen sind äh, und für mich die Ansatzpunkte dann finde, wo ich anfangen muss zu steuern, weil das ist also für mich ganz wichtig ist, die unterschiedlichsten Lebensschicksale, die da auf den Tisch kommen.*“ (Zeile 530-533) Hausbesuche kündige er lange an. Er bestimme die Frequenzen, in denen die Probanden zu ihm kommen müssten. Anfangs seien diese enger, weil man sich ja erst kennen lernen müsse. Wenn eine gewisse Kontinuität da sei, werde die Frequenz etwas weiter. Jeder Proband erfahre bei seinem Besuch den nächsten Termin.

Herr Maurer sagt zu seinem Selbstverständnis: „*(...) einem jungen Menschen ist mehr geholfen, wenn ein Bewährungshelfer sein Schicksal in Freiheit etwas lenkt und leitet, wenn er darauf Einfluss nimmt, als er im Gefängnis - bei der sozialen Infektion, die da ist, auch kriminelle Infektion - da wird's nicht besser. Und die werden lebensuntüchtig. Die kommen dort sehr viel schlechter raus. Das Rückfallrisiko ist von Leuten, die in Straftat waren, sehr viel höher als von Leuten, die Bewährung bekommen haben.*“ (Zeile 449-454)

Zur Selbsteinschätzung seiner Rolle und Arbeit sagt er:

„*Ich äh akzeptiere den Menschen und ich akzeptiere nicht die Tat. Und versuche auch, die Tat zu bearbeiten und hinzuweisen, da wo ich meine, dass es also, dass man so sich in einer Gesellschaft nicht verhalten kann. Da kommen natürlich subjektive Maßstäbe mit hinein, aber ohne subjektive Dinge läuft das Ganze nicht. Das ist also nicht zu trennen voneinander.*“ (Zeile 1046-1050)

Grundlage ist hier das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Das Individuum, mit dem Herr Maurer zu tun hat, hat gegen die Gesetze, die sich eine Gesellschaft geschaffen hat, verstoßen. Die Gesellschaft hat berechnete Erwartungen an ein Einzelwesen, wie umgekehrt das Einzelwesen Erwartungen an die Gesellschaft hat. Das

ist der Zusammenhang, in dem Herr Maurer von der Relevanz seiner ganz persönlichen, seiner subjektiven Maßstäbe spricht, auf deren Grundlage er zu den Jugendlichen eine professionelle Beziehung eingeht.

Er sagt, ein Interesse am Klienten sowie ein gutes Einfühlungsvermögen seien vorteilhaft. Entsprechend dieses Vorsatzes spricht Herr Maurer von der Notwendigkeit, die Lebens- und Entwicklungshintergründe der delinquenten Jugendlichen zu ergründen, seien diese kulturellen, sozialen, familiären oder persönlichen Ursprungs.

Herr Maurer kritisiert in Zeile 1264 die vermeintliche „*Omnipotenz*“ mancher SozialarbeiterInnen. Entgegen deren Anmaßung hätte man von der Ausbildung her geringere Möglichkeiten. „*Ich würde mir dort realistischere Dinge vorstellen können.*“ (Zeile 1268-1269) Letztlich sei es gesunder Menschenverstand, der in der Praxis nötig sei. Er persönlich hält es für wesentlich, auch seine eigenen Schwächen und Grenzen zu kennen. In den ersten zwanzig Jahren seiner Berufstätigkeit hätte er viele Selbsterfahrungsseminare besucht: „*(...) diese Selbsterfahrung ist 'ne ganz wichtige Geschichte, um seine eigenen Grenzen zu lernen. Auch zu wissen, wie wirke ich auf andere. Das ist ganz wichtig, dass man also als Sozialarbeiter diese Wirkungsweise erfasst, da, wo man seine Ausfälle hat, das, was man nicht so gut handelt*“ (Zeile 1104-1107). Erfolgreiche Sozialarbeit diene letztlich auch der eigenen psychischen Stabilität und verleihe Selbstwertgefühl (vgl. Zeile 1023).

In seiner institutionellen Praxis ist für Herrn Maurer als Jugendbewährungshelfer wesentlich: Seine Zuständigkeit tritt formal in Kraft, sowie kriminelle Akte der Klientel vorliegen, die von der Polizei und den Gerichten verfolgt werden. In Gerichtsverfahren hat er die Definitionsmacht darüber, was als psychosoziale Belastung geltend gemacht wird, die zur Strafmilderung führen kann. Das Ziel seiner Arbeit ist explizit eine Verhaltensänderung seiner Klientel.

4.1.4 Die Kategorien Nationalkultur und Ethnie als vorrangige Unterscheidungsmerkmale

Für Herrn Maurer ist ein ethnologisches Verständnis der Kategorie Kultur zentral, insofern sein vorgeschlagenes Arbeitsmodell darin besteht, dass sich SozialpädagogInnen auf die je unterschiedlichen nationalen Herkunft der Klientel spezialisieren sollten. Die Notwendigkeit einer national-kulturellen Spezialisierung auf eine bestimmte Klientel begründet er wie folgt: „*Wenn ich das bei allen Ausländern, wenn ich mich nun mit anderen Ausländern befasst hätte, dann wäre ich, komme ich auch nicht so tief. Denn die einzelnen Kulturen haben auch alle ihre unterschiedlichen Normen. Man kommt also nicht so weit hinein.*“ (Zeile 337-340) Viele Kollegen wüssten zu wenig. Sie würden als Deutsche wohlmeinende Sozialarbeit leisten. Das allein könne es nicht sein, man könne nicht alle nach einem „*deutschen Bewusstsein*“ glücklich machen (vgl. Zeile 1401-1407).

Für Herrn Maurer ist Kultur das Feld, auf dem er Differenzen seiner Klientel verortet. Deshalb gebraucht er diese Kategorie zur Unterscheidung.

Er konstatiert einen Handlungsbedarf aufgrund der heterogenen Klientel, auf den seines Erachtens mit einem veränderten Anforderungsprofil oder Kompetenzverständnis auf Seiten der Bewährungshelfer reagiert werden sollte. Sein so erzeugter Handlungsansatz richtet sich an zwei Polen aus: Beschaffung von Informationen über die differenzierte National-Kultur und ein vertiefter Umgang mit dieser National-Kultur.

Er präzisiert diesen Wunsch bezogen auf sein Berufsfeld:

„Ich würde mir wünschen, dass die Vorgesetzten hier meine Äh Spezialisierung auf bestimmte, auf das Beschäftigen mit bestimmten Inhalten, kulturellen Inhalten anderer Menschen, mit denen wir hier auch sehr viel zu tun haben - Afrikaner beispielsweise - dass man sich darauf etwas stärker einstellt und auch Menschen, bei Kollegen das Interesse weckt, sich in der Richtung verstärkt kundig zu machen, sich zu informieren. Und aus dieser Information her dann gezieltere Hilfe leistet.

Diese Supervision, die nur vom Allgemeinen drüber gespannt wird, wird Ausländern in der Richtung nicht gerecht. Sondern man muss sich viel mit Ausländern beschaffen, muss aber auch 'ne kritische Distanz gegenüber Ausländern haben, um - oder sollte sich die bewahren - damit man also auch Fehlentwicklungen, das ist ja auch in anderen kulturellen Dingen, damit man die wahrnehmen kann und akzeptieren kann. Ich bin also nicht so, ich bin nicht unkritisch. Man muss kritisch in beiden Richtungen sein und ich vermisse, dass also hier, also nach mir gibt's niemand mehr, der sich irgend mit einer Kultur vertieft umgeht.“ (Zeile 1238-1250)

4.1.5 Die professionalisierte Tätigkeit des Mediators

Herr Maurer sieht seine Position als die eines Vermittlers zwischen den Kulturen. Dabei geht er von folgendem „Normalfall“ aus: Professionelle Personen, die RepräsentantInnen der kulturellen Mehrheit sind, haben es mit KlientInnen zu tun, die „kulturellen Minderheiten“ (nämlich Familien türkischer und kurdischer Herkunft) angehören.

Er beschreibt sein berufliches Tun als Vermittlungstätigkeit in drei Dimensionen:

1. Zwischen der deutschen und der türkischen/kurdischen Kultur
2. Zwischen Eltern und Jugendlichen
3. Zwischen Behörden der Bundesrepublik und allochthonen Probanden.

Dabei durchzieht der Anspruch einer kulturellen Vermittlung auch die zweite und dritte Dimension.

In der ersten Dimension denkt Herr Maurer, dass die hiesige Bevölkerung wenig über „Ausländer“ wisse.

„Und ich empfinde nicht alle Menschen, die etwas gegen Ausländer haben, als ausländerfeindlich, sondern ich sehe viel stärker, dass man so ungeheuer viel wissen muss, um 'ne gewisse Fremdheit zu überwinden. Ich kann mich heute eben unter Türken so bewegen, dass ich mich da nicht mehr fremd fühle. Aber wenn ich einen Menschen als fremd empfinde, dann empfinde ich ihn auch häufig als bedrohlich. Habe kein Verständnis und versuche, den wegzustoßen. Am besten, man schickt die Ausländer alle wieder weg. Es ist also mehr ein Nichtwissen in der Gesellschaft.“ (Zeile 1054-1060)

Um diese Fremdheit überwinden zu können, müsse man sich viele Informationen beschaffen. Eine Beschäftigung mit bestimmten kulturellen Inhalten hält Herr Maurer deshalb für wünschenswert. Er sieht sich in der zweiten Dimension als Mediator der jeweiligen Seite in den Familien der Probanden.

„Das was den, das was ich für die Familie tue oder für den Jungen tue, dass ich jeweils moderiere für die Seite, für die jeweilige Seite als Mediator, wie man sagt, das ist ja das neudeutsche Wort, was wir jetzt haben. Dass man also vermittelt in beide Seiten aus ihrer Sicht. Einmal weil ich natürlich auch aus der deutschen Gesellschaft die Normen, die hier sind, übersetzen kann und ihnen deutlich machen kann. Und auf der anderen Seite deutlich mache, ich verstehe euch, ich weiß, wie ihr denkt und warum ihr so denkt. Warum das bei euch so sein muss. Und dann versuche, einen Weg gegenseitig zu finden. Das ist also eine sehr differenzierte Geschichte, um zu Verhaltensänderungen zu kommen.“ (Zeile 575-584)

Diese Äußerung lässt sich interpretieren als Wunsch, in den Familien für Jugendliche und Eltern gleichermaßen vermittelnd zu wirken. Er möchte den Familien ‚die Normen‘ der hiesigen Gesellschaft deutlich machen. Und er möchte die Eltern seiner Probanden darin bestärken, dass sie es schwer haben in der „deutschen Gesellschaft“ an den „türkischen Normen“ festzuhalten, dass das viele Spannungen mit sich bringe usw. Der Bezug auf Kultur und „andere“ Kulturpraktiken scheint hier einen bestimmten Modus der Bearbeitung der Einzelfälle nach sich zu ziehen. Dabei fällt auf, dass Herr Maurer sich in seinen Erzählungen nicht mehr als Lernender darstellt, sondern als einen Experten, der potentiell schon wisse, wodurch Spannungen und Probleme entstehen würden. Auf diese Weise reklamiert er sein Fachwissen, seine Qualität als Mediator zur Lösung der (von ihm kulturell/ethnisch definierten) Probleme.

Seine Erfolgsaussichten in der Position eines Mediators in den Herkunftsfamilien bewertet er als vielversprechend:

„Aber heute ist das also für mich nicht mehr so problematisch, obwohl ich gerade als Ausländer auch in solchen Familien als Ausländer wahrgenommen werde, aber auch als einer, wo man das Gesicht nicht wahren muss. Jedenfalls nur am Anfang. Dann bricht es aus ihnen heraus. Ich erfahre dann wieder mehr als andere, als ihre gleichen Leute, weil sie dort ja ihr Gesicht verlieren, wenn sie das mitteilen. Dann können sie also eher drüber sprechen, was ihnen misslingt. Und wenn ich ihnen dann sage, oder sie bestätige, wie schwer das ist, ihre jungen Leute nun im Rahmen dieser türkischen Normen aufwachsen zu lassen, dass man das auch als Eltern nicht immer im Griff hat, dann sind sie also häufig erleichtert. Ich erleb's ja immer wieder in den Familien. Und die stehen unter einem ungeheuren Druck.“ (Zeile 340-349)

In der dritten Dimension kleidet er seine Tätigkeiten in Bezug auf Inklusionsvermittlungen und die Vermeidung weiterer Exklusionen seiner Klientel speziell mit dem Futter seines Wissens um vermeintlich kulturelle Differenzen aus:

„Und meine eigene Aufgabe, oder ich sehe es als Aufgabe, auch dort gegenseitig das sich zu übersetzen. Das, was andere Deutsche gar nicht wissen können. Die Instanzen, mit denen ich zusammenarbeiten muss. Es ihnen deutlich zu machen, warum das eine oder andere vielleicht so gelaufen ist aus dem Selbstverständnis der Betroffenen. Das ist also so eine Mittlerfunktion, so eine Maklerfunktion. Die mal gelingt, mal nicht gelingt. Grundüberzeugungen, Vorurteile sind ganz schwer zu überwinden.“ (Zeile 1061-1066)

Diese Aussage kann man so interpretieren, dass der Bezug auf Kultur hier die Funktion hat, den Behörden gegenüber auf ein spezifisches Wissen zu rekurrieren. Herr Maurer möchte den Behörden das „Selbst-Verständnis“ der Betroffenen vermitteln, um Vorurteile abzubauen. „Andere Deutsche“ wüssten viele Dinge nicht, die man nur erfahren würde, wenn man sich vertieft mit einer anderen Kultur auseinandersetze. Die Explikation und Demonstration dieser Spezialisierung hat darüber hinaus die Funktion, den Wünschen und Absichten Herrn Maurers im Kontakt mit anderen Behörden Gewicht zu verleihen, damit sie berücksichtigt werden. Herr Maurer sieht sich sehr selbstbewusst als Fachmann für die türkische und kurdische Kultur. Er hat keinen Zweifel daran, dass er über seine jahrelange Spezialisierung diese Fachlichkeit erworben hat. Was sich anhand des empirischen Materials nicht untersuchen lässt, ist die Frage, ob die Darstellung seiner Klienten anderen Behörden gegenüber auch tatsächlich dem Selbstverständnis der Betroffenen entspricht.

In seiner Definition sozialpädagogischer Professionalisierung in Form national-kultureller Spezialisierungen zieht Herr Maurer allerdings eine klare Grenze, insofern er sich dagegen ausspricht, dass allochthone SozialpädagogInnen diese Stellen einnehmen: *„Und äh Ausländer allerdings, wenn Ausländer ihre Einrichtungen leiten und lenken und steuern, dann kommt da auch häufig ein kulturelles Ghetto hinein, was wieder nicht genügend berücksichtigt, dass in einer deutschen Gesellschaft auch geöffnet*

werden muss für das Leben hier. Nicht nur 'ne Abschottung, 'ne Diaspora. Das ist die Schwierigkeit, die ich wieder bei Ausländern hätte.“ (Zeile 1325-1329)

Ausgehend von seiner Annahme, MigrantInnen wären nicht offen für die „deutsche Gesellschaft“ und entscheiden sich noch in der dritten Generation, ihre Kinder nach „türkischen Normen“ zu erziehen, zweifelt er mit dieser Aussage die Fachlichkeit und Professionalisierung allochthoner SozialpädagogInnen an, indem er mutmaßt, da komme man häufig „in ein kulturelles Ghetto hinein“, in eine „Abschottung, eine Diaspora“. Hingegen hält er es für notwendig, dass SozialpädagogInnen eine kritische Distanz wahren. Man müsse nicht bedingungslos parteiisch mit „den armen“ Menschen anderer ethnischer Herkunft sein (vgl. Zeile 1245-1256).

Weiterhin zweifelt Herr Maurer die Notwendigkeit und Relevanz spezieller Einrichtungen für MigrantInnen an:

„Die Einrichtungen, die für Ausländer da sind, machen meistens, sind meistens oder sind vielfach oder scheinen mir vielfach eine Gruppe zu sein, die zur Selbstbeschäftigung neigt, die ihre Aufgaben selbst erfindet. Und ob sie sehr viel für die Ausländerbehörden bewirken, würde ich gerne in Frage stellen. Ich habe das Gefühl, dass man dort 'nen Arbeitsplatz gefunden hat, in dem man herrlich irgendwie irgendwas machen kann. Ob der bei den Ausländern wirklich ankommt, würde ich sehr in Frage stellen.“ (Zeile 1277-1282)

Gleichwohl ist er an diesem Punkt an anderer Stelle aber auch differenziert, indem er artikuliert: *„Diese äh Supervision, die nur vom Allgemeinen drüber gespannt wird, wird Ausländern in der Richtung nicht gerecht. Sondern man muss sich viel mit Ausländern beschaffen, muss aber auch 'ne kritische Distanz gegenüber Ausländern haben, um - oder sollte sich die bewahren - damit man also auch Fehlentwicklungen, das ist ja auch in anderen kulturellen Dingen, damit man die wahrnehmen kann und akzeptieren kann.“ (Zeile 1244-1248)*

Führt man diese beiden letzten Aussagen Herrn Maurers zusammen, so unterstellt er damit implizit, dass allochthone SozialpädagogInnen seiner Ansicht nicht in der Lage seien, eine kritische Distanz zu wahren und Fehlentwicklungen wahrzunehmen. In diesem Sinne argumentiert er also für die unbedingte Notwendigkeit, dass allein autochthone SozialpädagogInnen effektiv aus einer national-kulturellen Spezialisierung arbeiten könnten, insofern die Soziale Arbeit, die sie leisten, nicht Gefahr lief, in der Abschottung, Diaspora und dem kulturellen Ghetto zu enden.

Interpretiert man diese Aussagen im Hinblick auf Techniken und Mechanismen der Macht, so versteht es Herr Maurer, die privilegierte Stellung autochthoner SozialpädagogInnen in der Einstellungspolitik innerhalb des sozialen Bereiches ethnisch zu begründen, indem er sie als fachlich besser qualifiziert darstellt, da sie „offen“ seien für die deutsche Gesellschaft und deren Werte und Normen teilen. Mit diesem Gestus der

Dominanz wiederum soll der Dominanz erneut „fachliche“ Legitimation und Geltung verschafft werden.

4.1.5.1 Beschreibung seiner Klientel

Indem sich Herr Maurer für eine ethnische Spezialisierung in der Fallbearbeitung entschieden hat, kann er eigentlich gar nicht anders als seine Klientel über deren Zugehörigkeiten zu Nationen und der sich daraus vermeintlich ableitenden nationalen Kultur zu definieren. Er reklamiert auf diese Weise seine Zuständigkeit und sein über die Jahre gewachsenes Expertentum.

Herr Maurer definiert seine Klientel zunächst über die nationale Herkunft ihrer Familien, nämlich „die Türken“ bzw. über deren ethnische Zugehörigkeit, nämlich „die Kurden“ (z. B. in Zeile 1380-1384). In einem nächsten Schritt ordnet er einer bestimmten Nation (oder Ethnie) bestimmte kulturelle Eigenschaften zu. Dies geschieht nicht schematisch oder linear, es erschließt sich aus dem Inhalt seiner Äußerungen: *„Aber ich habe gelernt, dass ich Ausländer akzeptiere. Ich guck mir deren Kultur nun, ob ich über deren Kultur nun was weiß oder nicht. Ich weiß über afrikanische Kulturen gar nichts. Ich weiß, dass wir uns auch auf solche Kulturen einstellen müssen. Afrikaner, das sind Gott sei Dank so wenig, von denen wird's auch nicht verlangt. Aber die, die wir hier haben: die Jugos, die Türken, die Russlanddeutschen, das ist so. Ja, das ist also schwierig. Ich kenne also auch keinen Königsweg dazu.“* (Zeile 1378-1383) Herr Maurer legt also bestimmte Verhaltensweisen als Fragmente einer nationalen Kultur aus.

Auf diese Weise charakterisiert er „die Türken“ folgendermaßen:

Bezogen auf seine Probanden, die teilweise in der dritten Generation aus der Türkei in die Bundesrepublik migriert seien, sagt er: *„Die kommen ja meistens vom Land.“* (Zeile 1089-1090)

Die Türkei basiere auf anderen Werten als die BRD. *„Der Türke“* lebe auf die Gemeinschaft hin. Er lebe nach außen hin. Der Status und die Stellung in einer Gemeinschaft seien wichtig. Man gelte etwas, wenn man etwas geschafft habe. Man zeige auch, was man habe (vgl. Zeile 103-110).

Die Türkei sei ein Staat, der stark von den Vorstellungen lebe, die im Mittelmeerraum und Nahen Osten verortet seien: Man tue etwas für seine Familie, Verwandtschaft. Dies ist sein Euphemismus für Vetternwirtschaft und Korruption, die er dann auch benennt. Diese Einstellung führe dazu, dass die Oberen in der Politik schnellstmöglich zusammenraffen würden, was sie könnten und die Masse immer weiter verarme (vgl. Zeile 71-76).

Gesichtswahrung und Ehre seien für „den Türken“ wesentlich (vgl. Zeile 126-127).

„Die Sippe“ spiele „bei denen“ noch eine viel größere Rolle als „bei uns“. Der Großverband sei da, um Teile der Familie mit über Wasser zu halten. Es werde aber nur gegeben mit der Auflage: ‚Du bist mir zu Dank verpflichtet. Du musst nun auch das tun, was ich will.‘ Die Abhängigkeit wolle „der Türke“ nicht, denn er sei stolz und habe mehr Ehre, wenn er unabhängig sei (vgl. Zeile 324-333).

„Die Türken“ seien viel sauberer „als wir“. Da werde jeden Tag geduscht. Die Körperpflege spiele bei „Türken“ eine große Rolle. Körperkult spiele eine Rolle, Fitness, Bodybuilding, Karate. Kraft und körperliche Stärke hätten für die Ehre eine erhebliche Bedeutung. Deshalb seien also sehr viele „Türken“ in solchen Sporteinrichtungen (vgl. Zeile 354-357).

„ ...und dazu kommt natürlich, dass auch die Asylbewerber - die Türken, die Kurden, die ich hier habe - niemals was über ihre Hintermänner sagen. Das gehört sich einfach nicht. Da ist die eigene Ehre immer viel, oder das Kulturbewusstsein, dass man die nicht anscheißt, ist also auch da.“ (Zeile 685-688)

Wenn ein Gast zu Besuch komme, ehre das eine Familie. Das sei gut für das Sozialprestige. Aus diesem Grund würden sich die Gastgeber in der Bewirtung geradezu übernehmen. Da werde dem Gast eine Üppigkeit vorgetäuscht, die im normalen Leben gar nicht durchgehalten werden könnte. In der Türkei werde weniger gestohlen als hier. Wer dort stehle, falle in der Gesellschaft vollständig durch. Die Gesellschaft kontrolliere das dort auch. Wenn jemand stehle, blamiere er die ganze Familie (vgl. Zeile 783-795).

Die türkischen Jugendlichen seien temperamentvoller. Im Positiven wie im Negativen. Sie würden sehr stark emotional reagieren und lebten das stärker aus als „unsere jungen Leute“ (vgl. Zeile 956-963).

Wer „nicht gemeinschaftsfähig“ sei, habe es in der Türkei schwer. Das sei eine Pranger-Situation. Der kriege eine ordentliche Abreibung und werde sozial ausgegrenzt. Wer im Namen der Ehre handle, dessen Taten würden „nicht so hoch gehängt“. Teilweise gebe es auch noch Blutrache zwischen Familien ohne die Einschaltung offizieller Stellen (vgl. Zeile 966-972).

Herr Maurer hat unter seinen Fällen ein bis zwei Prozent an straffälligen Mädchen, mit denen er arbeite (vgl. Zeile 906-921). Er sagt, die türkische Kultur würde verhindern, dass mehr als ein bis zwei Prozent der Mädchen kriminell würden (was er gegen Sinti und Roma abgrenzt). „Bei anderen Ausländern“ sind seinen Angaben zufolge sieben Prozent Mädchen straffällig (Zeile 945-946).

In Zeile 946-963 spricht er von den „Jungens“, die „er hat“. „Körperverletzungsdelikte und Ehre spielen also eine ganz große Rolle.“ Es gebe im Türkischen böse Sprüche, wie „Fick deine Mutter“, die mit Blut gelöscht werden müssten.

In der Interpretation dieser Aussagen fragt sich, welche Funktion das Erstellen einer solchen Typologie „*der Türken*“ für Herrn Maurer an seinem Arbeitsplatz hat? Meines Erachtens ist dies sein Weg, eine Klientel verwaltbar und im Einzelfall bearbeitbar zu machen, die nicht die kulturellen Normen und Werte teilt, mit denen er sich auskennt. Eingebunden in die Routine seiner Institution erstellt er damit so etwas wie einen Katalog, der ihm als Hilfsmittel dienen soll, um die individuellen Verhaltensweisen seiner KlientInnen einschätzen, ordnen und kategorisieren zu können. Seinen Wunsch, „kulturelle Inhalte“ zu ergründen und erfassen, begründet Herr Maurer damit, dass man aus diesen Informationen heraus gezieltere Hilfe leisten könne. Er versucht das Selbstverständnis der Klienten nachzuvollziehen, deren Familienstruktur und Gebräuche. Er sagt, es sei ihm wichtig, „*die unterschiedlichen Lebensschicksale, die da auf den Tisch kommen*“ zu kennen, um in der Bewährungshilfe Ansatzpunkte zu finden, um zu steuern (vgl. Zeile 530-533).

4.1.5.2 Einschätzung der Kriminalität der Probanden

Die Kriminalität seiner Probanden entwickelt sich nach Ansicht Herrn Maurers aus ihrem Wunsch auszubrechen und ihrer Suche nach Konfliktlösungen:

„Die brechen aus. Die suchen sich Konfliktlösungen, die dann nicht mehr tragen. D.h. zunächst begegnen sie, ja, stehen morgens nicht auf. Äh. Fallen in der Schule ab. Werden in der Schule aggressiv. D.h. es fängt mit nichtkriminellen Verhaltensweisen an. Kriminalität ist immer ein Syndrom an verschiedenen Verhaltensweisen, die alle dazu passen. Sind alles, die leben alle nicht normgerecht. Fallen viele Normen weg. Und eine der Normen ist auch Kriminalität, dass man dann das Tabu der Kriminalität bricht. Und das hat viele Vorstufen, viele Vorläufer, ehe es in diese formelle Situation dessen kommt, dass man also kriminell wird und nun direkt etwas Anti-Soziales tut. Das fängt auch mit schulischen Auffälligkeiten an. Oder fängt, und diese fangen wieder an, dass man irgendwas nicht zu Hause rafft. Dass die Eltern einem bei den Schularbeiten nicht helfen können. Deutsche können normalerweise, kriegen von den Eltern geholfen, wenn sie ja, in Mittelstandsfamilien sowieso. Aber dass 'ne Familie darauf achtet. Die Eltern haben gar keine Zeit, wenn sie viel arbeiten. Nun sitzen sie zu Hause rum. Nun sitzen die Väter den ganzen Tag, ja zu Hause oder gehen ins Café. Die Frauen arbeiten dann vielleicht oder die Frauen sind auch arbeitslos, dann bezieht man Sozialhilfe, erlebt dort die Ausgrenzung. Dann ist nichts mehr. Muss aber. Und die Kinder erleben das, dass Vater und Mutter sich furchtbar streiten. D.h. zu viele Bruchsituationen, zu viel, weil viel mehr Spannung verkräftet werden muss. Und darin sehe ich also unter anderem ein Anwachsen von kriminellen Lösungen, die keine Lösungen sind. Und von kriminellen Konflikten, die zur immer stärkeren, wo der, wo das immer stärker zunimmt. Denn die Jungen, die ich hier habe, haben ja nicht einfache krimi-

nelle Sachen gemacht, sondern die sind immer schon massiver kriminell geworden.“ (Zeile 885-905)

Auch wenn Herr Maurer in einer stratifikatorischen Differenzierung die Familien seiner Klientel auf den unteren gesellschaftlichen Schichten verortet, setzt er nicht sozialstrukturelle Ursachen, sondern differente „kulturelle Normen“ an die erste Stelle. Er erklärt die Kriminalität seiner Probanden aus den Inhalten der „Nationalkultur“, der sie seiner Ansicht nach angehören. So sagt er an anderer Stelle über die „türkische Nationalkultur“:

„Und es ist also wichtig, dass man einen Status hat in der Gemeinschaft, eine Stellung. Und man zeigt auch, was man hat.“ (Zeile 109-110) Und wenn da tatsächlich aber kein Reichtum sei, erlebe er die Folgen dieses Anspruchs in der Arbeit der Bewährungshilfe (Zeile 145-146). Mit anderen Worten würden Jugendliche kriminell, um Normen, die in der Herkunftskultur ihrer Familien gesetzt worden seien, zur Not auch auf illegale Weise zu erfüllen. Damit kulturalisiert Herr Maurer die Ursache der Entstehung von Kriminalität.

„Die äh, ja ein Messerstecher, der also seine Schwiegermutter niedergestochen hat, weil sie Schlimmes über seinen Vater gesagt hat. Ehrbegriffe spielen also ne, Körperverletzungsdelikte und Ehre spielen also eine ganz große Rolle. Der hat mich so schief angeguckt oder so etwas, das ist also etwas, was bei Türken schnell den Pegel nach oben bringt. Und wenn da einer, wenn da einer sagt, es gibt im Türkischen auch böse böse Sprüche, worüber wir anderen vielleicht lachen: ‚Fick deine Mutter‘ oder so was. Das ist, das muss mit Blut ausgelöscht werden. Das kann man so nicht stehen lassen. Das ist von einem, der einen anderen provozieren will, geschieht das, wird also so nicht erlebt, sondern das ist denen dann egal. Das muss dann, da muss was passieren. Oder wenn einer seine Freundin beleidigt hat, und die gesagt hat: ‚Na, die hat ja schon viele Freunde gehabt‘, das reicht, um das Messer zu zücken. Die sind dann, leiden also sehr viel stärker und gucken nicht rechts und nicht links. Wenn ihre Emotion stark aufgewühlt ist.

Sie sind ohnehin ja temperamentvoller. Im Positiven wie im Negativen. Also sie leben das sehr viel stärker aus. Was auch natürlich die Art von jungen Leuten ist. Das haben wir auch bei unseren jungen Leuten stärker. Aber bei Türken ist es noch stärker ausgeprägt. Die reagieren sehr stark emotional.“ (Zeile 948-963)

Mit diesen Aussagen wird die starke Ausprägung einer bestimmten Mentalität auf ethnische Zugehörigkeit zurückgeführt. Anders gesagt betreibt Herr Maurer hier die soziale Konstruktion einer Gruppe von Menschen, denen bestimmte kulturelle Eigenschaften zugeordnet werden. Sein tragendes Denkschema ist dabei die vermeintlich nationale Kultur der Türken. Interpretiere ich seine Äußerung, so soll meines Erachtens eine statisch verstandene „türkische“ Kultur einen stabilen Rahmen bilden, innerhalb dessen die Individuen sehr emotional seien und alles stark auslebten, weil in dieser Kultur die-

ses Verhalten das „normale“ und/oder sozial erwünschte sei. Eine solche Äußerung Herr Maurers zur besonderen Betonung von Emotionalität und Temperament möchte ich auch ins Verhältnis setzen zu Vernunft und Intelligenz, denn - ob beabsichtigt oder nicht - wird hier auch ein Bild kultureller Prägung gezeichnet, in dem das Nicht-Beherrschen von Emotionen auf Kosten der Vernunft und Intelligenz geht.

Zugleich vermutet er die bereits angesprochenen Bedingungen besonderer psychosozialer Belastung seiner Probanden (die - daran möchte ich an dieser Stelle erinnern - in Gerichtsverfahren Milderung in Aussicht stellen) darin, dass die Lebenssituation von „*Ausländern mit anderen kulturellen Normen*“ hier nicht eins zu eins geführt werden könne. Deshalb hätten die Jugendlichen in ihren Familien mehr Spannungen als in deutschen Familien üblich seien. „*Und diese Spannungen begleiten Ausländer auf allen Ecken und Enden und müssen seelisch verkraftet werden. Das macht - und viele schaffen das nicht.*“ (Zeile 882-884)

Interpretiert man diese Aussagen zum Entstehen der Kriminalität seiner Probanden und den Spannungen, die sie im Alltag erleben, kann als Ansatz gelten, dass Herr Maurer über die Konstruktion der für „*Türken*“ angeblich charakteristischen Verhaltensweisen vom Vorhandensein einer kulturellen Identität seiner Probanden ausgeht.

Im Zusammenhang seiner Einschätzung der jugendlichen Kriminalität bezieht sich Herr Maurer auf die Kategorie Kultur, weil er meines Erachtens ausdrücken möchte, dass allochthone Jugendliche mit sehr vielen Spannungen, Ausgrenzungen und Enttäuschungen belastet sind. Verhängnisvoll sind jedoch sein statischer Kulturbegriff und dessen weitere Verknüpfungen.

Herr Maurer sieht die erste kulturelle Prägung seiner Klientel als identitätsstiftend und folgert daraus, dass sie nicht wirklich offen sei für die hiesige Gesellschaft. Er beobachtet, dass sich seine Klientel von Generation zu Generation dafür entscheide nach „türkischen Normen“ zu leben und diese Normen und Werte in der Migration sogar noch höher hängen, als dies im Herkunftsland der Familie der Fall sei: „*Während hier wird das Türkische überhöht.*“ (Zeile 137) Diese Beobachtung stützt seine Meinung, dass sich türkische Migrationsfamilien in der BRD nicht assimilieren und an „das Deutsche“ anpassen würden.

Gleichwohl es seiner Ansicht einen „Crash“ der Kulturen geben werde, weil Europa „*eine multiethnische Gesellschaft mit unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Vorstellungen*“ (Zeile 1359-1360) werde, zeigt Herr Maurer die Neigung, sich jener gesellschaftlichen Auseinandersetzung, die seiner Ansicht nach unausweichlich sei, zu stellen und entwickelt die These, es sei von Vorteil, Vorurteile zu überwinden, sich Informationen über „Ausländer“ zu beschaffen und sich auf „*andere Kulturen*“ einzustellen. Dann könne dieser „Kampf“ „*ein bisschen aufgelockert werden*“ (Zeile 1373-1374).

In Bezug auf den Migrationsprozess seiner KlientInnen sieht Herr Maurer die Einwanderung aus deren heutiger sozialstruktureller Lage nicht unbedingt als gelingendes Lebensprojekt. Er lerne teilweise Familien über drei Generationen kennen, ohne dass sich deren sozialer Status erhöhe und er hab es mit all den Jugendlichen zu tun, die ernste Schwierigkeiten hätte. Insofern werden hier bestimmte Stereotype bestätigt, die für viele andere Familien türkischer Herkunft diffamierend sind.

Wenn es um den Migrationsfall geht, also um das Leben seiner Probanden in der Bundesrepublik, tritt in seinem Denken ein „Crash“, ein unmögliches Ausrichten auf zwei Koordinatensysteme ein. Wenn er von „mehr“ Spannungen spricht, verortet er diese zuallererst in unterschiedlichen „kulturellen Normen“. Mit anderen Worten betrachtet Herr Maurer seine Probanden in dem Moment als im „anderen Koordinatensystem“ defizitäre und dadurch möglicherweise überforderte Wesen. Er spricht nicht davon, dass sie aufgrund ihrer kulturellen Identität vielleicht auch die eine oder andere Ressource haben könnten. Für ihn stehen „mehr Spannungen“ im Vordergrund, die dann manche nicht mehr aushalten könnten.

Die kulturalisierenden Erklärungsversuche Herrn Maurers haben aber auch Grenzen. So hat er in Bezug auf die Verweigerung einer Einbürgerung aufgrund von Kriminalität wie auch in Bezug auf die Abschiebungspraxis straffällig gewordener Jugendlicher nach ihrer Haft ein sehr kritisches Verhältnis zur damaligen Gesetzgebung der Bundesrepublik:

„Deutsche wollen keine Kriminellen hier haben. Obwohl diese Kriminalität ganz in Deutschland entstanden ist. Das sehe ich also gänzlich anders als Politiker, weil ich mir sage, was haben denn, was hat denn die Türkei mit dem Kriminellwerden von jungen Leuten hier zu tun. Das wird aber anders gesehen.“(Zeile 762-766)

Interpretiert man die Aussagen Herrn Maurers, so findet man die Argumentationsmuster des Diskurses der 1970er und 1980er Jahre. Der Dreh- und Angelpunkt des Denkens Herrn Maurers ist der vermeintliche Entwicklungsstand einer nationalen Kultur, wie sie Eltern (oder Großeltern) bis zum Zeitpunkt ihrer Emigration erlebt haben. Auf diese Weise wird das Paradigma einer „kulturellen Prägung“ evident. Daraus wird dann abgeleitet, dass mit der Emigration das verfügbare Verhaltensprogramm von Individuen dysfunktional und überfordert werde. Folge dieser Annahme wiederum ist die sogenannte „Kulturkonfliktthese“ (vgl. Abschn. 2.3.6), in der der Widerspruch zwischen Herkunftskultur und der neuen sozioökonomischen Struktur der Gesellschaft als pathogener Faktor interpretiert und dann zur Erklärung von Kriminalität, Devianz und Krankheit bei MigrantInnen herangezogen wird. Als unbeabsichtigte Folgeerscheinung werden mit dieser Argumentation gerade national-kulturelle und kultur-deterministische Deutungsschemata bestärkt, die auch in Herrn Maurers Äußerungen zu finden sind.

4.1.5.3 Verknüpfung von gesellschaftlicher Integration und kultureller Differenz

Für Herrn Maurer geht die Relevanz kultureller Orientierungen eindeutig hinaus über die subjektive Bedeutung für das Individuum und die ihn umgebenden signifikanten Anderen. Er ist der Ansicht, dass insbesondere kulturelle Differenz im Hinblick auf die Gesellschaftskonstruktion konstitutiv bedeutsam sei. In seinen Verknüpfungen setzt Herr Maurer Einbürgerung und Anpassung gleich. Er sieht, dass der Anspruch an MigrantInnen, sich zu assimilieren, in der BRD gescheitert ist. *„... da haben die eine Beharrung, da können sich die Deutschen noch so stark bemühen: ‚Die müssen sich anpassen, die müssen sich einbürgern‘. Das schafft man nicht.“* (Zeile 307-308)

Herr Maurer meint, eigentlich müssten sich Familien türkischer Herkunft „deutschen Dingen verpflichtet fühlen“. Was für „deutsche Dinge“ das sein sollen, definiert er nicht.

Er zeichnet ein Bild der „gnadenlosen Ausländer“:

„... die Ausländer werden weiter kommen mit allen Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen und werden keine Rücksicht auf deutsche Gefühlsbedürfnisse, auf deutsche Reinheit nehmen. Und die werden hier sein. Und die Deutschen wollen das nicht. ...

Und die Ausländer sind in der Richtung gnadenlos. Die nehmen ihre Rechte, ihre Möglichkeiten legal und illegal wahr, wie immer sie können. ...

wir haben so viel Ausländer, dass heute Türken in Stadtteil A und Stadtteil B sich überhaupt nicht mehr deutschen Dingen verpflichtet fühlen müssen. Die leben in ihrer Kultur dort und nehmen gar keine Rücksicht, dass sie in Deutschland eigentlich sind. Verlangen nur vom deutschen Staat, der ihnen widerwillig gibt und nicht gibt.“ (Zeile 1345-1368)

Gerade aus dem letzten Satz hört man seine Empörung, dass Menschen aus einem Zustand vermuteter kultureller Differenz es überhaupt wagen, etwas vom „deutschen Staat“ zu verlangen. Für Herrn Maurer sind Familien im Zustand einer kulturellen Differenz sozusagen automatisch nicht integriert.

Seiner Ansicht wird es einen „Crash“ geben, weil „die Ausländer“ nicht aufhören werden zu kommen und weil „die Deutschen“ sie nicht wollen.

„Die Deutschen schieben ja weg. Die wollen die Ausländer nicht haben.

Leider hat Deutschland für meine Begriffe tatsächlich den Fehler begangen, äh weil sie Arbeitskräfte genommen haben, zu viele Ausländer hinein zu nehmen. Die deutsche Kultur kann, die deutsche Gesellschaft, so wie ist, verkraftet die nicht. Das gibt ununterbrochene Spannungen.“ (Zeile 1339-1344)

Herr Maurer malt eine Tatsache, die in Europa seit seiner Entstehungsgeschichte Wirklichkeit ist (wenn auch mit Brüchen während des Faschismus), als Dämon an die Wand: *„... wir werden eine multiethnische Gesellschaft mit unterschiedlichen gesell-*

schaftlichen, mit unterschiedlichen kulturellen Vorstellungen in unserem Land. Ob wir Deutsche das wollen oder nicht.“ (Zeile 1358-1360)

Aus dem statischen Kulturbegriff Herrn Maurers folgt ein vermeintlicher Teufelskreis.



Abb. 7 Statisches Kulturverständnis

4.1.5.4 Bearbeitungsmodus der Einzelfälle

Der Bezug Herrn Maurers auf Ethnizität und andere Kulturpraktiken zieht einen bestimmten Modus der Bearbeitung der Einzelfälle nach sich, von dem er berichtet und der nun genauer rekonstruiert wird. Herr Maurer nimmt seine Spezialisierung auf türkische und kurdische Probanden sehr ernst, was sich auch darin ausdrückt, dass er berichtet, die türkische Sprache erlernt zu haben. Er fahre jedes Jahr ein Mal in den Urlaub in die Türkei, habe das Land bereist und sich sehr genau mit dessen ökonomischen, politischen, historischen und philosophischen Hintergründen auseinandergesetzt.

In der Einzelfallarbeit ist Herr Maurer offensichtlich eine bestimmte Strukturierung zur Routine geworden. In Zeile 500-614 schildert er, dass er seine Probanden zu einem ersten Gespräch einlädt, in dem er sich zunächst erkundigt, aus welchen Gebieten deren Familien stammen. Zu diesem Zweck habe er eine Landkarte der Türkei und Kurdistan an der Wand seines Büros aufgehängt und jeder neue Proband stecke ein Fähnchen in seinen Geburtsort oder Herkunftsort seiner Familie. An dieser Stelle des Interviews hat er auch mir diese Landkarte voller Stolz und Fähnchen gezeigt.

Mit diesem Bezug auf die andere Herkunft ihrer Familien möchte Herr Maurer seinen Probanden entgegenbringen, dass er sie in ihrem Anderssein respektiert. Er sieht dieses Ritual quasi als eine erste vertrauensbildende Handlung. Ergänzt wird dieses Ritual dadurch, dass Urlaubsfotos aus der Türkei und Postkarten ehemaliger Probanden die Wände des Büros schmücken.

Herr Maurer berichtet dann, dass die Lebensgeschichte des Probanden durchgegangen werde. Dabei suche er nach Ansatzpunkten, wo „*er anfangen kann zu steuern*“ (Zeile 531-532). Bei dem zweiten Treffen gehe er den Lebenslauf noch einmal durch. Dieser wurde zwar bereits bei Gericht erörtert und diese Unterlagen liegen Herrn Maurer vor, aber dieses Mal sei das Gespräch genauer. Er erfahre dann, welche Geschwister es gebe, was sehr wichtig sei, weil die älteren Geschwister auch befugt seien, Vater- und Mutterstelle zu vertreten und somit potentielle AnsprechpartnerInnen für Herrn Maurer darstellten. Er mache auch Hausbesuche. Nur dürfe er nicht ankündigen, wenn Probleme zu besprechen seien, weil die Probanden dann gar nicht erst kämen. Er werde häufig in die türkischen Familien zum Essen eingeladen.

Über die Gespräche mit den Klienten hinaus ist Herrn Maurer in der Einzelfallarbeit wichtig, dass in der Zeit der Bewährungshilfe Schritte eingeleitet werden, die seinen Probanden helfen könnten, in Zukunft ohne Kriminalität zu leben. In seinen Äußerungen und seiner Haltung wirkt Herr Maurer sehr bemüht im Einzelfall einen Zuwachs der individuellen Ressourcen seiner Probanden zu erwirken - wie etwa eine berufliche Qualifikation - damit sie in besserer Lage als zuvor an der Gesellschaft partizipieren könnten (vgl. Zeile 847-853). Die Art und Weise, in der Herr Maurer darüber spricht, lässt darauf schließen, dass er dieses Engagement mit hohem fachlichem und emotionalem Einsatz betreibt (vgl. Zeile 1121-1125).

4.1.5.5 Bedingungen besonderer psychosozialer Belastung der Probanden

Die Lebenssituation der Familien seiner Probanden sieht er durch diverse Ausgrenzungen determiniert, die diese als frustrierend erleben würden.

„Sondern das ist von vielen Einschnitten abhängig, auch von vielen bewussten und unbewussten Ausgrenzungen, die als Frust auch erlebt werden, und die dazu führen, auch Ausländerfeindlichkeit wahrzunehmen. Die sind sensibilisiert, hypersensibilisiert auf Dinge, die sie dann auch falsch zuordnen. D.h. die sie überüberbewerten an Ausgrenzung, die sie erfahren. Wo sie alles, was, wo sie 'ne Ablehnung erfahren, ist nicht Ausländerfeindlichkeit, aber es wird schnell zu dem gemacht, weil sie das an vielen Stellen eben erlebt haben. Das ist so 'ne Gleichsetzung, die nicht immer ganz stimmig ist, aber in vielen Fällen zutrifft.“
(Zeile 863-870)

Herr Maurer beschreibt hier einen Mechanismus, der aus dem Machtverhältnis zwischen dominanter Mehrheit und unterprivilegierten Minderheiten resultiert. Auch der von ihm gebrauchte Begriff der Diaspora für den Zufluchtsort Bundesrepublik enthält dieses Machtverhältnis. Die Mehrheit grenzt aus. Die Minderheit erfährt das als Frustration. Mit der ständigen Wiederholung dieser Erfahrung würden die Ausgegrenzten dann hypersensibel reagieren. Sie bewerten die erfahrene Ausgrenzung nicht nur über, sie würden sie auch noch falsch zuordnen. Nicht jede Ablehnung sei durch Ausländerfeindlichkeit verursacht, treffe aber in vielen Fällen zu.

Herr Maurer sieht eine fundamentale Kategorie des Ausschlusses im Ausländerrecht der damaligen Zeit:

„Das Ausländerrecht ist immer 'ne Doppelbestrafung, weil die Jungen abgeschoben werden, wenn sie gegen deutsche Gesetze verstoßen, wenn es über zwei Jahre an Strafe ist, läuft immer ein Ausweisungsverfahren, egal ob sie hier aufgewachsen sind, hier geboren sind oder nicht. Und ich hab sehr viele wahn-sinnig tragische Situationen erlebt, dass diese Jungen abgeschoben worden sind, auch in Phasen, wo es dann völlig ruhig schon mit ihnen gelaufen ist. Und ich sehe, ich setze das einer Deportation gleich.“ (Zeile 724-729)

Man muss sich vorstellen, dass Herr Maurer mit den betreffenden Jugendlichen oftmals bereits während der Untersuchungshaft und dann in der Strafhaft gearbeitet hat. Durch die Aussicht auf deren Ausweisung nach Strafe wird diese Form der sozialen Arbeit perspektivlos. Während des Interviews beschreibt Herr Maurer, dass diese Jugendlichen dann im Herkunftsland ihrer Eltern oder Großeltern ein marginalisiertes und trostloses Dasein fristen.

Die Klientel Herrn Maurers gehört in stratifikatorischer Differenzierung meistens der unteren sozialen Schicht an. Wenn die Eltern in die Arbeitslosigkeit oder Sozialhilfe rutschen, erleben Jugendliche die Folgen des weiteren Absinkens ihres Lebensstandards: *„... dann bezieht man Sozialhilfe, erlebt dort die Ausgrenzung. Dann ist nichts mehr. Muss aber. Und die Kinder erleben das, dass Vater und Mutter sich furchtbar streiten“ (Zeile 898-900).*

Von dieser sozialen Lage ausgehend - die sowieso schon einen Ausschluss von vielen gesellschaftlichen Aktivitäten mit sich bringt - sieht Herr Maurer eine Kumulation von Exklusionen in der starken Bürokratisierung des Systems. Diese beginnen beim Fragebogen-Ausfüllen auf dem Sozialamt und setzen sich mit der Meldepflicht bei der Ausländerbehörde fort. *„Und das ganze potenziert sich an formalen bürokratischen Nachfragen bei Ausländern.“ (Zeile 722-723)*

Aus der kritischen Distanz zu seiner Klientel verortet er auch in den Familien seiner Probanden Machtmechanismen im Umgang zwischen den Geschlechtern. Bis zu 95 Prozent seiner türkischen Jugendlichen hätten eine Haltung zu Frauen, die mehr als

fragwürdig sei (vgl. Zeile 1067-1073). Er kritisiert diese Haltung und benennt deren Machtmechanismen, wie zum Beispiel:

„Mit dreizehn, vierzehn, fünfzehn fängt das an. Das ist für uns Deutsche eigentlich gar kein Problem. Das ist für ein türkisches Mädchen, wenn das der Bruder erfährt, vor allen Dingen der ältere Bruder ist also verantwortlich, übernimmt die Rolle des Vaters als Beschützer, dann macht er den Mädchen derartig viel Probleme, die werden dann auch geschlagen und um bloß zu verhindern, dass die Jungfräulichkeit kaputt geht. Wenn die Jungfräulichkeit bliebe, dann wäre man auch noch, dann würde man das lockerer sehen. Aber wehe, wenn das Mädchen nicht mehr Jungfrau ist. Denn dann ist sie nicht mehr an den Mann zu bringen. Dann heiratet kein Türke mehr ein türkisches Mädchen. Das türkische Mädchen ist kaputt und was passiert in vielen Fällen: die türkischen Mädchen fliegen aus der Familie. Werden ausgestoßen.“ (Zeile 211-220)

Ein ebenso wie die Defloration eines Mädchens einschneidendes Erlebnis für die Familie sei es, wenn ein türkischer Jugendlicher straffällig würde und ins Gefängnis komme. Dann sinke das soziale Ansehen der gesamten Familie, ihre Ehre und ziehe Ausgrenzungen nach sich (vgl. Zeile 268-274). Dasselbe geschehe im Herkunftsland Türkei, wenn nach Deutschland Ausgewanderte, die sogenannten Almanchies, bei ihren Besuchen nicht in der Lage seien, Wohlstand zu demonstrieren und großzügige Geschenke zu verteilen (vgl. Zeile 99-110).

4.1.6 Brüche und Widersprüche in der Vorstellung eines Lebens zwischen zwei Kulturen

Es stellt sich die Frage, warum Herr Maurer denkt, dass Migrationsfamilien auch in der dritten Generation noch nach „türkischen Normen“ leben? Immerhin geht es hier um einen Zeitraum von 40 bis 50 Jahren. Darüber hinaus fragt sich, wie er es überhaupt für möglich hält, dass es allochthonen Mitgliedern der hiesigen Gesellschaft gelingen kann, ethnisch definierte kulturelle Werte zu separieren und an ihre Nachkommen verbindlich weiterzuvermitteln?

Herr Maurer versteht unter Kultur in erster Linie eine statische Nationalkultur. Er denkt die kulturelle Identität seiner Klientel als homogene kollektive Identität (vgl. Zeile 1249-1253 und 1380-1384). Dabei wirkt seine Vorstellung, als stülpe sich diese Nationalkultur trotz sich verändernder sozialer Bedingungen wie ein Gefängnis über die Individuen. Er geht davon aus, dass eine „kulturelle Norm“ in der Migration von Generation zu Generation weitergegeben werde. Er könne dies sogar aus der dritten Generation berichten. *„Das Aufgehen in der deutschen Kultur ist nicht, die passen sich nicht an, die assimilieren sich nicht im Prinzip. Sie behalten ihre kulturelle Norm trotz allem. Auch die Jüngeren. Das löst sich nicht auf.“ (Zeile 298-300)*

Betrachtet man seine Ausführungen genauer, so mischt sich dieser starre Kulturbegriff jedoch mit einem dynamischen. Dies geschieht, wenn er beschreibt, wie Familien türkischer Herkunft ihre Kinder erziehen wollen. „*Entweder ich behandle, wenn ich dann Eltern werde, meine Kinder nach den traditionellen türkischen Normen oder nach den deutschen Normen. Und da überwiegt die türkische Norm immer noch. Die deutsche Norm ist also nur bedingt da. Man wird also dann, wenn man für seine eigene Kultur. Das ist die Frage, wie stark man noch in seiner eigenen Kultur verhaftet ist.*“ (Zeile 875-879)

Immanent ist hier eine Vorstellung des Erwerbs von Kultur und der kulturellen Anpassung, die davon ausgeht, dass eine „Herkunftskultur“ ein Individuum stärker prägen als veränderte soziale Bedingungen in der Migration. Der Begriff der kulturellen Prägung legt nahe, dass hier ein eher einseitiger Anpassungsvorgang des Individuums an das vorgefundene kulturelle Erbe stattfindet. Dabei geht Herr Maurer davon aus, dass die Mitglieder einer Familie, die aus der Türkei in die BRD immigriert sind, danach streben, im Inneren der Familie jene kulturellen Werte und Normen zu erhalten, die für die Eltern in ihrem Heranwachsen in der Türkei identitätsstiftend waren. Er verdinglicht quasi die „kulturelle Prägung“ der Eltern und ordnet diese einer bestimmten Lebensphase zu, nämlich der Phase ihres Heranwachsens im Herkunftsland. Zugleich stellt er die Behauptung eines familialen Binnenraumes auf, in dem es möglich sei, jene kulturellen Werte und Normen auch an die Kinder und Enkel weiterzugeben. Bildlich müsste man sich jene verdinglichte kulturelle Prägung als abgeschirmte Kapsel vorstellen, deren Wirksamkeit sich im Inneren durch die familiäre Interaktion und Sozialstruktur entfalte.

Interpretiert man diese Aussagen, so sieht Herr Maurer das Verhältnis zwischen Kultur und Persönlichkeit durchaus als reziprok: Individuen würden einerseits bis in die Feinheiten ihrer inneren Vorstellungswelten „kulturell geprägt“ und würden zugleich ihre Vorstellungen externalisieren, die somit auch für andere sinnlich erfahrbar würden. Zwar beschreibt Herr Maurer den Erwerb einer „Herkunftskultur“ wie eine einseitige mentale Programmierung, legt aber zugleich nahe, dass es sich um eine *Entscheidung* handle, ob man seine Kinder nach „deutschen“ oder „türkischen“ Normen erziehen wolle. Damit wird seine Argumentation in sich widersprüchlich, denn Voraussetzung einer solchen Entscheidung ist, dass ein Individuum die *Möglichkeit* zur Wahl hat. Das ist genau das Gegenteil des Bildes eines Individuums, das gar nicht anders könne, als nur seine während des Heranwachsens im Herkunftsland erworbene „mentale Programmierung abzuspuhlen“. Schließlich ist Herr Maurer der Ansicht, dass die Sicherung eines „kulturellen Status quo“ eine über mehrere Generationen einer Familie mit Migrationshintergrund so entschiedene und aktiv betriebene Angelegenheit ist. Er ordnet diesen Prozess sogar einem Subjekt zu, wenn er sagt, es sei maßgeblich die Mutter, die den Sohn „*kulturell prägen*“ (Zeile 165-166).

Der Dreh- und Angelpunkt des Denkens Herrn Maurers ist der vermeintliche Entwicklungsstand einer nationalen Kultur, wie sie Eltern bis zum Zeitpunkt ihrer Emigration erlebt haben. „*In der Diaspora*“ sei dieser Entwicklungsstand sozusagen eingefroren,

während sich die Kultur im Herkunftsland (auch durch veränderte materielle Lebensbedingungen) weiterentwickelt, würden die Ausgewanderten quasi in der Erinnerungskultur ihres Herkunftslandes verharren.

Herr Maurer trifft folgende normative Aussage:

„Und das, was hier in den türkischen Familien so stark passiert, ist, dass sie ihre Vorstellung von Moral, von Leben, von Kultur – in der Diaspora wird das ja immer stärker gepflegt als im Heimatland. Im Heimatland braucht man's nicht zu pflegen. Da läuft es. Während hier wird das Türkische überhöht. (...) Die Türken hier bewahren also etwas an Ehre, an Ehrvorstellungen, was dort vor 35 Jahren gewesen, gegolten hat.“ (Zeile 134-140)

Er stellt also zwei Thesen auf:

1. In der Diaspora würden die Vorstellungen von Moral, Leben und Kultur „stärker gepflegt“.
2. Im Heimatland brauche man diese Vorstellungen nicht zu pflegen, weil man in diesen kulturellen Praktiken lebe.

„Da läuft es“ kann meines Erachtens nur bedeuten, dass es im Denken Herrn Maurers auch eine Vorstellung von Kultur als Entwicklungsprozess gibt. Es scheint mir wichtig zu sein, dass Herr Maurer als organische Einheit dieses Prozesses die Begriffe Moral, Leben, Kultur und Nation anführt. Daraus lässt sich schließen, dass er die Entwicklung von Moral, Leben und Kultur jeweils spezifisch an nationale Bedingungen gekoppelt sieht. Was genau er unter diesen nationalen Bedingungen versteht, führt er leider an keiner Stelle aus.

Durch die Auswanderung und die anschließende Diaspora würde der Moral, dem Leben und der Kultur der ursprüngliche nationale Boden entzogen. Deshalb müssten nach Aussage von Herrn Maurer hier die ursprünglichen Vorstellungen von Moral, Leben und Kultur stärker gepflegt werden. Unter jener „Pflege“ kann man verstehen, dass Menschen an ihrer „mitgebrachten“ Symbolik und ihren „Bedeutungen“ festhalten wollten. Sie „pflegen“ sie. Und dabei müsste man dann schon fast zwangsläufig davon ausgehen, dass dies inmitten einer materiellen Welt geschieht, die (vielleicht sogar teilweise dieselben) Symbole mit anderen Bedeutungen belegt.

Hier stellt sich nun die Frage, aus welchem Grund Eltern in der Migration so vehement an ihren „kulturellen Normen“ festhalten sollten? Darauf gibt Herr Maurer zwei Antworten. Zum einen vermutet Herr Maurer, das Beharrungsvermögen der Familien, die aus der Türkei eingewandert sind, sei so stark, weil der „kulturelle Gegensatz“ zwischen Muslimen und Deutschland so „massiv“ sei (vgl. Zeile 303-306). Diese These spitzt er dahingehend zu, dass diese Konfrontation in anderen europäischen Ländern wie Griechenland, Portugal, Spanien und Italien nicht so ausgeprägt sei. Er argumentiert

implizit damit, dass kulturelle Normen, die er in diesen Ländern verortet, denen, die er in der Türkei verortet, ähnlicher seien. Er zeichnet ein Bild, in dem der schärfste „kulturelle“ Gegensatz und das stärkste Beharrungsvermögen von „den Muslimen“ verkörpert werden. *„Da prallt etwas aufeinander. Und ob die Gesellschaft das freundlich lösen kann, das glaube ich nicht. Wir haben zu viel. Das Boot ist voll. Das sag ich auch. Aber das Boot kriegen wir nicht mehr leer. Die sitzen alle schon drin und werden noch weitere kommen.“* (Zeile 1355-1358)

Daraus lässt sich ableiten, dass es seiner Vorstellung nach ein Problem der Quantität wäre. Gäbe es weniger „Ausländer“, wäre der vermeintliche Zusammenprall nicht so stark und die Gesellschaft könnte ihn vielleicht freundlicher lösen.

Zum anderen meint Herr Maurer, die Entscheidung, ob man seine Kinder nach „deutschen“ oder „türkischen“ Normen erziehen wolle, sei abhängig vom „Bekanntens-, Freundes- Verwandtenkreis“. Man lebe die Norm des Kreises, dem man sich sozial zuordne. Dort sei der soziale Druck so stark. *„Der Türke“* sei weitgehend von seinen Beziehungen abhängig, er definiere sich über die Beziehungen, wie er von der Gesellschaft, von seinem Kreis gesehen werde. *„Ob ehrenhaft, ob respektvoll oder weniger respektvoll.“* (vgl. Zeile 807-809)

Wenn nun Familien, die aus der Türkei in die Bundesrepublik eingewandert sind, diese Beziehungen auch noch in der zweiten und dritten Generation vorzugsweise mit anderen aus der Türkei eingewanderten Familien knüpfen, lässt sich daraus schließen, dass dies die sozialen Zusammenhänge sind, in denen sie Respekt erwarten können und erleben. Die Kehrseite dieser Schlussfolgerung ist dann, dass andere Beziehungen - nämlich auch die zu autochthonen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft - nicht sehr respektvoll wären.

Ich denke, man kann das „Festhalten an türkischen Normen“, das Herr Maurer an seiner Klientel beobachtet, als einen Prozess der Selbstethnisierung definieren. Und innerhalb dieses Prozesses tritt der Effekt der „Konservierung“ auf, dass nämlich an Werten festgehalten werde, deren Inhalte mit der Zeit auch der „kulturellen Entwicklung“ des Herkunftslandes hinterherhinken. So geht Herr Maurer davon aus, dass für türkische Migrationsfamilien in der Bundesrepublik Vorstellungen von „Ehre“ gelten, die in der Türkei vor 35 Jahren galten (vgl. Zeile 134-143).

Herr Maurer entwickelt die klassische Interpretationsfolie eines Lebens zwischen zwei Kulturen. Für ihn setzt sich eine Nationalkultur aus einzelnen „kulturellen Normen“ zusammen, die von Kultur zu Kultur unterschiedlich sein könnten: *„Da sind also ganz ganz äh besondere Normen und äh diese ja das ist schwer, diese kulturellen Normen, diese anderen kulturellen Normen mit den unseren in Übereinklang zu bringen.“* (Zeile 248-250) Dabei lässt er den Einzelnen als Einheit unberücksichtigt. Er entwickelt die Familie als eine Einheit und die Gesellschaft als deren Außenraum. Innen gelte die türkische Kultur, außen gelte die deutsche. Dies seien die *„zwei verschiedenen Koordi-*

natensysteme“, an denen „sie sich ausrichten müssen“. „Und die perfekte Ausrichtung ist, wenn man sowohl in der deutschen als auch in der türkischen Kultur sich auskennt und schwimmen kann. In beiden Kulturen ohne Brüche. Ohne Brüche geht es aber fast nie, weil man irgendwann Kompromisse machen muss.“ (Zeile 872-874)

Die differenten Kulturen erscheinen in seiner Interpretation als geschlossene Struktur, eben ein Koordinatensystem. Kultur erscheint hier wie ein Gefängnis, das sich über die Familie stülpe, während mit den anderen Regelungen in der Ordnung außerhalb der Familie als Umgangsweise nur Kompromissbildungen in Frage kämen. Aber auch hier verwickelt sich die Argumentation Herrn Maurers in Widersprüchlichkeiten, wenn er das Verhältnis zwischen sozialstruktureller wie rechtlicher Lage seiner Klientel und deren kulturellen Orientierungen schildert. Der Aufenthalts - und damit rechtliche Status - seiner Klientel sei auch in der dritten Generation noch unsicher, weil die straffällig gewordenen Jugendlichen nach ihrer Haft (falls die Strafe über zwei Jahre betrug) abgeschoben würden, wenn sie nicht schon vorher einbürgert worden waren (vgl. Zeile 723-729).

Herr Maurer spricht von beengten Wohnverhältnissen der Familien seiner Probanden (vgl. Zeile 242-243). Zu den türkischen Herkunftsorten der immigrierten Familien sagt Herr Maurer: *„Die kommen ja meistens vom Land“* (Zeile 1090). Auf die Frage, aus der wievielten Generation einer Migrationsfamilie er Jugendliche betreut, sagt Herr Maurer: *„Ich hab die dritte. Und manche, die also jetzt, die schon in der zweiten Generation gehabt habe, hab ich jetzt auch schon in der dritten. Da ist es also auch weitergegangen“* (Zeile 302-303). Seine aktuelle Zustandsbeschreibung ist: *„Sie gehören ja überwiegend der einfacheren Schicht an.“* (Zeile 172-173)

An Herrn Maurers Worten lässt sich eine Entwicklung nachzeichnen, in der die Männer türkischer Migrationsfamilien in der Regel oder vielfach nicht ausgebildet waren, so dass sie mehrere Jobs zur gleichen Zeit ausübten. Auch die Frauen hätten mitgearbeitet und hätten nach Arbeitsschluss oftmals noch Putzstellen. Vater und Mutter hätten sich dann nicht richtig um ihre Kinder gekümmert (vgl. Zeile 145-149).

Weil sie viel arbeiteten, hätten sie keine Zeit, auf die Schularbeiten zu achten und den Kindern dabei zu helfen (vgl. Zeile 893-896). „Ausländer“ seien nach wie vor in einem starken Maß Schulversager und schaffen keine Ausbildung zu Facharbeitern. Deshalb gebe es unter seiner Klientel sehr viele Arbeitslose (vgl. Zeile 843-848). Aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung würden auch deren Eltern oftmals arbeitslos (vgl. Zeile 839-841).

Aus dem Verhältnis zwischen Sozialstruktur und Kultur berichtet Herr Maurer von stattfindenden Rollenverschiebungen in den Familien türkischer Herkunft. Die Mütter und Frauen seien oftmals länger berufstätig, als arbeitslos gewordene Väter und Männer. Das bedeutet, sie verfügten über ein eigenes Einkommen (vgl. Zeile 197-198). *„Und hier kommen sie aber dann; merkt 'ne Frau, sie hat also auch Geld, hat auch Mittel,*

und bringt sich dann ein. Dann gibt es also Ärger zwischen den Ehepartnern, weil dann die Anpassung, die Rollen, äh, da finden Rollenverschiebungen statt, die sehr schwer auszuhalten sind.“ (Zeile 199-202)

Einen weiteren Reibungspunkt zwischen Sozialstruktur und Kultur sieht Herr Maurer darin, dass die Kinder während der Arbeitszeiten der Eltern unbeaufsichtigt seien: *„Dann wird, die Kinder passen sich dann teilweise den hiesigen Normen an, teilweise den kulturellen Normen dort. Und das gibt in den Familien auch unendliche Konflikte.“ (Zeile 157-159)*

An diesen beiden Beispielen wird deutlich, dass Herr Maurer zwar in der Hauptsache davon ausgeht, dass „türkische Normen“ im familialen Binnenraum an die Kinder und Enkelkinder weitergegeben würden. Zugleich artikuliert er jedoch Momente des Bruchs, in denen eine veränderte Sozialstruktur in der Migration (also in Abgrenzung zu der gewohnten Sozialstruktur im Herkunftsland) auch zu einer Veränderung kultureller Orientierungen führt, die in der Regel konfliktreich verlaufe und schwer auszuhalten sei.

Herr Maurer stellt in seinen Vorstellungen der Professionsgestaltung eindeutig die sozial-technische Verwertung von Wissen über Kulturen in den Vordergrund. Anhand der bisherigen Interpretation zeigt sich jedoch, dass der Versuch einer solchen Verwertung Brüche und Widersprüche aufweist. Interpretiert man die Aussagen Herrn Maurers mit Mecheril, so wird deutlich, dass die Präferenz für ein Wissen über andere Kulturen dazu führt, dass der Akteur Sozialer Arbeit seiner Klientel mit Typisierungen gegenübertritt. Damit ist aber „das Moment der Selbstbezüglichkeit des Gegenübers in einer Weise aufgehoben, die der Situation ihre Singularität und ihren pädagogischen Gehalt nimmt“ (Mecheril 2002: 24).

4.1.7 Zusammenhang zwischen beruflichem Handeln und der Bedeutung, die der Kategorie Kultur zugeschrieben wird

Voraussetzung seiner Entscheidung zur national-kulturellen Spezialisierung war die Tatsache, dass seine KollegInnen die Fälle von Kriminalität allochthoner Jugendlicher, deren Familien aus der Türkei oder als Kurden eingewandert sind, nicht übernehmen wollten. Hätte es diese Ausgangslage nicht gegeben, hätte Herr Maurer sich vielleicht nicht in dieser Weise spezialisiert. Er beschreibt sie wie folgt:

„Ja. Früher äh 83 hab ich in ganz der Stadt mit den ersten Türken angefangen. Äh seit 76 bin ich dabei. Da hab ich mir gesagt: ‚Jetzt spezialisierst du dich, jetzt nimmst du mal, jetzt machst du mal etwas, wo alle anderen Kollegen weggelaufen sind, wenn da Türken waren, die dann auch sprachlich schlecht waren, dachte ich: Hier ist ein Feld, wo du also etwas grundsätzlich auch noch mal anfangen kannst. Hab ich mir einfach als Pflicht genommen aus Interesse. Und bin dann so reinge-

kommen, dass ich's heute nicht mehr missen möchte. Ich weiß also heute nicht mehr so sehr, was bei Deutschen läuft. Ich kenn's also nur bei Türken. Ich hab also dann in der gesamten Stadt mit türkischen Probanden angefangen, hab dann viele Jahre in Stadtteil C gearbeitet, habe alle Türken aus Stadtteil C zunächst genommen und dann musste ich, ich konnte dann nur noch die Kernbereiche nehmen. Wir haben jetzt eine äh Anzahl von derzeit sechzig Probanden. Die haben, das hat sich allerdings jetzt erst in den letzten zwei Jahren so verschlechtert, über 45 gehabt; das war also erträglich. Ich hab immer in der Probandenzahl am höchsten gelegen hier. Das ist also grundsätzlich bei mir.“ (Zeile 466-479)

Interpretiert man diese Aussage hinsichtlich der Frage, welche Funktion Herrn Maurers Entscheidung zur national-kulturellen Spezialisierung auf türkische Jugendliche auf der Basis seiner institutionellen Einbindung in die Jugendgerichtshilfe hatte, so war deren Ausgangspunkt das Weglaufen aller anderen Kollegen, „wenn da Türken waren, die dann auch sprachlich schlecht waren“. Systemtheoretisch betrachtet wollten diese KollegInnen mit türkisch-sprachigen Probanden nichts zu tun haben, weil vermutlich mit dieser Klientel bewährte Routinen der Fallbearbeitung irritiert wurden und ins Leere liefen. Diese Klientel war „anders“ und brachte den einzelnen SozialpädagogInnen mehr Arbeit, insofern die traditionellen, institutionell erprobten Muster hier nicht übernommen werden konnten. Herr Maurer hat gerade diese Tatsache auch als seine Chance wahrgenommen, noch einmal etwas grundsätzlich anfangen zu können und hat sich die ethnische Spezialisierung „als Pflicht genommen aus Interesse“.

Die Überlegungen Herrn Maurers lassen sich aus der Interpretation des Interviews folgendermaßen nachzeichnen: Unter der Kategorie Kultur summiert Herr Maurer zunächst alles, was anders als das für ihn Gewohnte ist. Eine Kultur besteht für ihn aus unterschiedlichen Normen und Werten. „Welches sind also die der Türken?“, fragt er sich und spezialisiert sich darauf. Diese Spezialisierung hält er deshalb für notwendig, weil er aus diesem Verständnis und einer realistischen Einschätzung seiner Arbeitskraft sich nicht intensiv mit allen Kulturen aller Probanden befassen kann. Er würde dann an der Oberfläche bleiben (vgl. Zeile 337-340), hat aber an sich selbst den Anspruch, eine Spezialisierung genau und gründlich zu betreiben.

Zugleich äußert Herr Maurer:

„Und darüber wissen Kollegen viel zu wenig. Und in einem solchen Sinne werden viele Einrichtungen für Ausländer auch nicht, auch nicht sinnvoll getätigt. Die sehen sich Deutsche, als Deutsche, die wohlgemeinte Sozialarbeit leisten. Das kann es nicht alleine sein. Es ist in beiden Richtungen notwendig. Und ja, Ausländer haben, müssen Rechte haben, sie haben aber auch Pflichten. Und auch Deutsche haben Rechte und Pflichten. Und man muss nach einem humanen Umgang miteinander suchen. Und man kann nicht alle nach dem deutschen Bewusstsein selig machen.“ (Zeile 1401-1407)

Ausgrenzend in der Jugendbewährungshilfe ist für ihn eine Arbeitsweise, in der autochthone SozialpädagogInnen „*wohlgemeinte Sozialarbeit leisten*“. Das allein könne es nach Ansicht Herrn Maurers nicht sein. Man könne nicht alle nach dem „*deutschen Bewusstsein*“ selig machen. Wie der implizite Kulturbegriff Herrn Maurers nahe legt, ethnisiert er das Bewusstsein der Akteure Sozialer Arbeit. Der Bezug auf die Kategorie Kultur/Ethnie hat an dieser Stelle die Funktion bestimmte Normen anzuzweifeln. Er möchte ausdrücken, dass seine KollegInnen darin verhaftet bleiben, was sie für normal halten. Wohingegen er manchen dieser Normen ihre Selbstverständlichkeit und Normalität nehmen möchte. Daraus könnte dann in seinen Termini sozusagen ein nicht-deutsches Bewusstsein entstehen. Sein ausdrückliches Ziel ist jedoch die Suche nach einem humanen Umgang miteinander.

Herr Maurer hat die Aufgabe delinquente Jugendliche zur Gesetzesloyalität zu erziehen. Er soll sie dazu bringen, die Regeln der Gesellschaft zu akzeptieren und einzuhalten. Er ist damit befasst, die Reinklusion dieser jeweiligen Individuen zu unterstützen. Jeder Proband steht zunächst quer zu diesem Anspruch, sonst wäre er nicht Proband geworden. Ganz gleich welcher Herkunft er ist. Zugleich fokussiert diese Semantik aber den Blick eines Sozialpädagogen auf die „schädlichen Einflüsse“ der Sozialisation wie der sozialstrukturellen Herkunft der delinquenten Jugendlichen. Im Falle Herrn Maurers wird dessen Blick fokussiert auf die „schädlichen Einflüsse“ des Lebens in Familien türkischer und kurdischer Herkünfte einerseits. Und andererseits auf die „schädlichen Einflüsse“ des Bestehens in einer Gesellschaft, die ethnisch definierte Minderheiten ihren Platz in den Unterschichten und der Marginalität zuweist. Zwar zwingt diese Semantik Herrn Maurer nicht, der Kategorie Kultur die exklusive Stellung zu verleihen, die sie in seinem individuellen Deutungsschema hat. Da sie aber diese Stellung hat, sucht er zuallererst auch nach den „schädlichen Einflüssen“ anderer vermeintlich homogener Kulturen, nach den Unvereinbarkeiten solcher Kulturen und wähnt gar den „Crash“ der Zivilisation. Schließlich ist er ja mit „Crashes“ in der individuellen Lebensführung seiner Probanden ständig konfrontiert und zwar in einer Dimension von hoher und ausgeprägter Kriminalität (vgl. Zeile 587).

Allerdings würde sich aus der Semantik der Jugendbewährungshilfe auch der Fokus einer Betrachtungsweise ableiten lassen, die zuallererst nach den Ressourcen sucht und den Momenten, die einen delinquenten Jugendlichen darin unterstützen könnten, fortan ohne kriminelles Handeln auszukommen.

4.2 Der Typus der Orientierung an der individuellen Biographie, repräsentiert durch Frau Bergmann

Kategorien der Rekonstruktion des Typus	Der Typus der Orientierung an der individuellen Biographie
Deutung der Kategorie Kultur:	wandelbare Umgangsweisen von Wir-Gruppen
Stellenwert der Kategorie Kultur:	bedeutsam neben rechtlichem und sozialem Status
Sichtweise auf die Gesellschaft:	gesellschaftliche Heterogenität
Gesellschaftliche Einordnung von Kultur:	dynamisch und konfliktreich
Bewertung des Konfliktpotentials	
• allgemein:	produktiv spannend, Wege eröffnend
• für den Einzelnen:	eine Entwicklungsmöglichkeit
• für die Gesellschaft	eine Bereicherung
Sichtweise auf die Klientel:	individuelle Adressierung der Klientel
Rede über das berufliche Leitbild:	individueller Coach der Jugendlichen
Rede über die Organisation der Einzelfallarbeit:	biographischer Fokus

Abb. 8 Typus der Orientierung an der individuellen Biographie

Frau Bergmann, die im Jugendbereich eines Stadtteilzentrums tätig ist, versteht sich als Coach der Jugendlichen und definiert sozialpädagogische Professionalisierung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Heterogenität als Vermittlungstätigkeit. *„Ich finde Kontakt immer gut. Nicht: ‚Ich bin die Expertin‘, sondern: ‚Es gibt so viele‘.“* (Zeile 1425-1426)

In der Art und Weise, wie sie ihre Berufsbiographie vor dem Hintergrund interkultureller Lern- und Erfahrungsprozesse reflektiert, bilden Widersprüche, Konflikte, Konfrontationen, Streit zwischen real stattfindenden Praxen und deren jeweiliger Interpretation die wesentliche Grundlage. Von ihnen gehe alles weitere aus. *„Es wird dann spannend, wenn es einen Konflikt gibt, wenn Streit da ist.“* (Zeile 918-919) Damit geht sie von einer zunehmenden Pluralisierung der Lebensformen und Orientierungsmuster aus. Sie versteht diese Heterogenität als grundlegende Bedingung der Biographien aller Gesellschaftsmitglieder.

Das sozialpolitische Leitbild Frau Bergmanns besteht in dem Wunsch, dass internationale Zentren für mehr Mitbestimmung und Pluralismus geschaffen würden. Frau Bergmann ist der Ansicht, dass sich soziale Einrichtungen mehr Gedanken zu Interkulturalität machen und diese dann konzeptionell verankern müssten. Damit deklariert sie die Kategorie Kultur als ein probates Instrument zur Unterscheidung einer individuell differenzierten Klientel, während sie zur gleichen Zeit betont, dass sich deren Differenz auch aus individuell differenter Partizipation an pluralen Lebenswelten ergebe. Der Typus der Orientierung an der individuellen Biographie, den sie repräsentiert, gewinnt Form entlang der Prioritäten, vermittels derer Frau Bergmann ihre berufliche Tätigkeit konzipiert und reflektiert. In der interkulturellen Arbeit unterscheidet sie zwischen einer

theoretischen und einer persönlichen Ebene. Es sei nicht ausreichend, allein mit den Jugendlichen als Zielgruppe diese Arbeit zu machen. Auch die SozialpädagogInnen selbst müssten an sich arbeiten. Aus der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle könnten Brüche herbeigeführt werden, durch die man scheinbare Selbstverständlichkeiten in Frage stelle. Unter dieser Voraussetzung habe man als SozialpädagogIn und als soziale Einrichtung eine gute Chance, zu vermitteln.

Frau Bergman wendet sich gegen ein einseitiges Verständnis von Integration und Toleranz. Die Frage eines Umgangs mit Differenz müsse auch die Aussicht enthalten, dass die dominante Mehrheit in der Praxis ihrer kulturellen Gewohnheiten eine differente Minderheit bilden könne. Das könne geschehen, indem man den Bezugsrahmen erweitere. Oft seien es gerade „die Deutschen“, die so anders seien. Sie definiert interkulturelle Überschneidungssituationen individuell verschieden. Weil alle verschieden voneinander seien, müsse man an sich persönlich arbeiten, um die richtigen Fragen herauszufinden, die eine Offenheit für diese Situationen ermöglichen würden. Großen Wert legt Frau Bergmann hier auf das Erlangen eines Bewusstseins um die Relativität eigener Positionen. In Vermeidung oder Abwehr eines solchen Bewusstwerdungsprozesses würden Mechanismen und Techniken der Macht relevant, die sie in verschiedenen Varianten beschreibt: Als Macht der Mehrheit auf ein Deutungsmonopol, als Formen des Einschlusses und der Ausgrenzung mit verschiedenen Legitimationsmustern, als Verhaltensformen zwischen den Geschlechtern, Menschen verschiedenen Alters, unter KollegInnen sowie im Verhältnis zwischen SozialpädagogInnen und KlientInnen. Frau Bergmann ist der Ansicht, dass der Begriff eines „klärenden Gesprächs“ schon eine Bewertung darstelle, die aus kultureller Gebundenheit resultiere und mit der man vor der Wahl verschiedener Ebenen der Metakommunikation zurückweiche. In Fortbildungen zu Interkulturalität solle das Ziel die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit sein. Man müsse wegkommen von Schuldgefühlen und hin zur eigenen Verantwortung in der Gestaltung des Lebens in gesellschaftlicher Heterogenität. In Brüche und Widersprüche verwickelt sich Frau Bergmann, weil sie trotz ihres dynamischen Kulturbegriffs bestimmte Verhaltensweisen bestimmten ethnischen Herkünften zuschreibt.

4.2.1 Berufsbiographische Vorgeschichte

Da Frau Bergmann ihre Erfahrungen und deren Fazit auf ihre gesamte Berufsbiographie und nicht nur ihre jetzige Tätigkeit bezieht, werde ich diese ab dem Zeitpunkt ihres Studiums der Sozialpädagogik genauer ausführen.

Sie sagt, sie habe während ihres Studiums als Honorarkraft an der Alphabetisierung von Sinti-Jugendlichen gearbeitet (vgl. Zeile 137-158). *„Da musste ich noch mal ganz anders rangehen. Vielleicht hat mich das auch auf die politische Bildung noch mehr gebracht, weil ich plötzlich, weil der Rassismus plötzlich 'ne historische Dimension kriegte. Also die gab es vorher auch, aber die war nie so persönlich.“* (Zeile 146-148)

Daraufhin habe sie ihr Anerkennungsjahr im Bereich der politischen Bildung absolviert. Sie habe zum Thema Rassismus mit einer Freundin Seminare für Deutsche an der Volkshochschule geleitet (vgl. Zeile 129-134 und Zeile 173-210).

„Was mich eigentlich interessiert hatte, also durch mein Mich-selbst-fremd-fühlen in der Gesellschaft, was mich interessiert hatte, war immer die Arbeit mit Deutschen. So, ich wollte eigentlich immer ganz gern mit den Deutschen darüber einen Austausch. Und hab dann in der Volkshochschule ähm im Bereich politische Bildung mein Praktikum gemacht.“ (Zeile 131-135)

Nach Beendigung ihres Studiums habe sie ihre erste Anstellung in einem internationalen Stadtteilzentrum bekommen. Was sie daran gereizt habe, *„das war eben von vorn herein, dass es kein deutsches Haus ist“* (Zeile 288-289).

Im internationalen Stadtteilzentrum habe sie zunächst eine Stelle im Jugendbereich erhalten. Sie berichtet, dass die im Studium erlernte Theorie ihr dort eine professionelle Sichtweise ermöglicht habe. Sie habe Gemeinwesenarbeit machen und mit den Stadtteiljugendlichen arbeiten wollen. Dies seien meist türkische Jugendliche gewesen, die im Stadtteil unterversorgt geblieben wären. Dort hätten sich erste Reibungen mit einem kurdischen Kollegen entwickelt, der nicht in der Lage gewesen wäre, parteilich, also an der Seite mit den Jugendlichen arbeiten zu können, die den Wolf (Symbol der MHP¹⁹ - MS) um den Hals getragen hätten. Das sei sehr schwierig gewesen, eine *„Superanforderung“* (Zeile 475), bei der man keine Unterstützung von der Stadt erhalten habe und auch ihre Ausbildung habe ihr keine Umgangs- und Lösungsweise mit derartigen Problemen vermittelt (vgl. Zeile 455-476).

Später habe sie im Veranstaltungsbereich eines internationalen Stadtteilzentrums gearbeitet. In Frau Bergmanns Äußerungen findet sich ein Verständnis von Sozialer Arbeit, aus dem heraus sie die Schaffung von Zentren für mehr Mitbestimmung und Pluralismus als oberste Priorität bewertet. Das sei eine Chance und müsse einfach geschehen. Ihr Anspruch sei jedoch mit den Interessen kurdischen Kollegen und dem kurdischen Vereinsvorstand kollidiert. Deren Interessen hätten ihrer Ansicht nach darin bestanden, in erster Linie Raum für die eigenen Bedarfe zu schaffen. Diese Bedarfe seien auch entstanden durch deren gesellschaftliche Ausgrenzung. Solange bestimmte Gruppen mit so wenig Ressourcen ausgestattet, bzw. die Familien ausgesperrt seien, sagt Frau Bergmann, werde es immer diese Existenznöte geben, so dass existentielle Bedürfnisse abzudecken seien (wie etwa die Vermittlung von Jobs an die eigene Familie). *„... aber du konntest es nicht dulden, weil du so keine politische Arbeit machen kannst. Das ist privat.“* (Zeile 381-382) Dadurch würde dann auch die Soziale Arbeit unterminiert berichtet Frau Bergmann (vgl. Zeile 387-398).

¹⁹ Die Milliyetçi Hareket Partisi (MHP, deutsch: „Partei der Nationalistischen Bewegung“) ist eine rechtsextreme Partei in der Türkei. Sie bildete sich 1969. Nach dem Militärputsch von 1980 wurde die MHP und die mit ihr verbundenen „Grauen Wölfe“ verboten. 1992 durfte die Partei nach einem Volksentscheid ihren alten Namen wieder führen. Der „Wolfsgruß“ ist die Grußform der Grauen Wölfe, die einen Wolf darstellt.

In dieser Situation habe sie sich zerrissen gefühlt, einerseits habe sie dieses Handeln aus Existenznöten nachvollziehen können und andererseits habe sie ihrem Verständnis von Sozialer Arbeit treu bleiben wollen. Da sie eine der MitarbeiterInnen des internationalen Stadtteilzentrums gewesen sei, die dem kurdischen Vorstand nicht familiär zur Loyalität verpflichtet gewesen sei, sei es ihr mit der Zeit gelungen, eine quasi überparteiliche Position einzunehmen. Sie berichtet davon, dass sie ihren kurdischen KollegInnen auf die Finger geklopft habe und dass sie sich für all die weiteren internationalen Gruppen eingesetzt habe, die ebenfalls Raum und Platz im Zentrum beanspruchten. Sie beschreibt dies als „*ganz ganz deutsche Position*“ (Zeile 412), die sie aber in Verantwortung für ihr sozialpädagogisches Konzept habe einnehmen müssen. Sie berichtet, sie sei damit so etwas wie eine Anwältin der Entrechteten in diesem Zentrum geworden. Etliche ihrer kurdischen KollegInnen hätten dieses Konzept des Pluralismus auch unterstützt, seien aber zugleich dem Druck des kurdischen Vereinsvorstands ausgesetzt gewesen (vgl. Zeile 403-449).

Als der Verein habe Bankrott anmelden müssen, habe sie vier Monate lang in der „Chance 2000“ gearbeitet, einem Berufsbildungsprojekt der Bundesregierung (vgl. Zeile 540-568). Seither arbeite sie im Jugendbereich eines Stadtteilzentrums. Auf diesen Arbeitsplatz bezogen werden ihre Äußerungen im Folgenden rekonstruiert und interpretiert.

4.2.2 Der Tätigkeitsbereich

Das Selbstverständnis des Stadtteilzentrums, in dem Frau Bergmann zum Zeitpunkt des Interviews beschäftigt ist, beschreibt sie als offene Einrichtung. Die Angebote des Jugendbereichs reichen von Mädchenarbeit über die Nutzung eines Computerraumes, Berufsvorbereitung bis zur Freizeitpädagogik (vgl. Zeile 589-604). Der Tätigkeitsbereich Frau Bergmanns konzentrierte sich hauptsächlich auf Hilfeprozesse mit der jugendlichen Klientel.

Das Selbstverständnis einer offenen Einrichtung bedeute nicht nur, dass StadtteilbewohnerInnen dort offene Türen finden würden, sondern dieser Anspruch beinhalte auch die Weigerung, sich von bestimmten Gruppen dominieren oder vereinnahmen zu lassen: „*Wir sind 'ne offene Einrichtung. Und dann muss das auch das Kriterium für Alle sein. Es kann nicht sein, dass wir welche ausschließen dadurch, dass wir uns mit Symbolen belegen. Und das geht ganz schnell. Der Ruf ist auch ganz schnell im Stadtteil da. Und dann bist du nicht mehr offen. Ganz einfach.*“ (Zeile 1235-1238)

Ein- und Ausschluss der Klientel wird hier über den örtlichen Einzugsbereich hinaus aus der konzeptionellen Festlegung „offene Einrichtung“ bestimmt. Der Umkehrschluss der Aussage Frau Bergmanns lässt sich dergestalt ableiten: Wer sich demonstrativ mit Symbolen belegt, muss diese entweder ablegen oder gehen.

Das Stadtteilzentrum habe in seiner Ausschreibung der Stelle, die Frau Bergmann mittlerweile einnimmt, eine türkisch sprechende Sozialpädagogin für die Jugendarbeit gesucht. Dabei wäre das weibliche Geschlecht bevorzugt worden, weil Mädchenarbeit ein Bestandteil des Anforderungsprofils sei. Für die offene Jugendarbeit erachtete die Einrichtung PC-Kenntnisse für erforderlich sowie die Fähigkeit berufsorientierende Angebote zu konzipieren und durchzuführen (vgl. Zeile 589-604).

4.2.3 Die Semantik Sozialer Arbeit im Jugendbereich eines Stadtteilzentrums

Insbesondere in Bezug auf Kinder und Jugendliche gilt, dass Soziale Arbeit nicht die einzige strukturell mögliche Alternative einer gesellschaftlichen Reaktionsweise auf Probleme der modernen Gesellschaft darstellt (vgl. BOMMES & SCHERR 2000: 66). Geht man jedoch von dem Vorhandensein verschiedener sich zeitgleich vollziehender Reaktionen aus, so ist in Bezug auf die Soziale Arbeit in diesem Bereich sehr genau zu recherchieren, „in welcher Weise Soziale Arbeit durch die Struktur ihrer Problemlösungen die Zuständigkeit für die sie definierenden bzw. durch sie definierten Problemstellungen gewinnt und welcher Art diese Zuständigkeit ist“ (ebd.).

Das Angebot von Hilfe durch die Soziale Arbeit vollzieht sich allgemein auf der Basis, dass Individuen sozial etablierte Erwartungen nicht erfüllen. Diese Erwartungen sind dabei zu verstehen als durch Funktionssysteme vorgenommene Adressierungen von Individuen. Die Adressierung erfolgt gemäß der Aspekte, die für die Funktionssysteme relevant sind und unter denen sie Individuen in den Blick nehmen. Entsprechen Individuen dieser Adressierung nicht, so wird diese Divergenz als personelles Defizit des Individuums kommuniziert. Die Erwartung des Funktionssystems hingegen wird nicht bewertet. Individuen bedürfen dann der Hilfe bei ihrer Selbstausrichtung und -disziplinierung in Hinblick auf die sozialen Teilnahmebedingungen sowie beim Umgang mit den Folgen sozialer Ausschließung (vgl. ebd.: 158).

„Indem Individuen in der Kommunikation eine „Adresse“ erhalten (...) wird damit auch ihre Relevanz für ein ablaufendes Kommunikationsgeschehen in der Erziehung, der Wissenschaft oder Religion bezeichnet - und mitlaufend ihre Irrelevanz für anderes (...). Die Strukturen der Adressierung artikulieren also Strukturen der sozialen Inanspruchnahme von Individuen.“ (ebd.: 77)

Was bedeutet es konkret, als Kind oder Jugendlicher adressiert zu werden? Brumlik führt dazu aus, dass die Teilnahme an der Gesellschaft eine rationale Handlungsfähigkeit der Individuen voraussetzt, in dem Sinn, dass sie „sich selbst als in Raum und Zeit kontinuierliche Wesen wahrnehmen, Wünsche und Bedürfnisse artikulieren (...) und überlegte, begründete Entscheidungen über ihr eigenes Leben bzw. Beziehungen zu ihren Mitmenschen fällen“ (ebd. 1990: 208). Dies lasse sich als Persönlichkeit bezeichnen.

Eine solche Personalität wird Kindern und Jugendlichen in der Regel aufgrund entwicklungs-psychologischer und medizinischer Annahmen abgesprochen. Diese Einschränkung der Personalität führt zunächst zur exklusiven Zuständigkeit der Familie und des Erziehungssystems für Kinder und Jugendliche. Eingeschränkte Personalität von Kindern und Jugendlichen ist jedoch an sich kein Kriterium, das eine Hilfsbedürftigkeit deutlich macht, die zwangsläufig Soziale Arbeit auf den Plan ruft.

In der Systemtheorie gelten Familien als das einzige soziale System, in dem Individuen in der Kommunikation als ganze Person adressiert würden. In der Familie werde der Einzelne prinzipiell unter dem Gesichtspunkt thematisiert, wie es ihm als ganze Person bei den alltäglichen In- und Exklusionen ergehe (vgl. Luhmann 1990: 208). Dieser Umstand „steigert die Erwartungen und Ansprüche an die Familie“ (ebd.). Gegen die Risiken der Überbelastung und Destruktion solle in Wohlfahrtsstaaten die Familie unter einen besonderen Schutz gestellt werden. In diesem Sinne zähle der Jugendbereich eines Stadtteilzentrums zu begleitenden und unterstützenden Angeboten. Im Brennpunkt des Interesses stehe hier also nicht allein die Vermittlung von Inklusionschancen für die Kinder- und Jugendlichen, sondern auch der Erhalt des Sozialsystems der Familie (vgl. Bommers & Scherr 2000: 182), indem auch zu dessen Entlastung freizeitpädagogisch zu nutzende Räume und Angebote für Jugendliche offeriert würden.

Freizeit- und Jugendpädagogik wendet sich akzeptierend der Klientel in ihrem Umfeld zu. Betrachten wir die Tätigkeiten Frau Bergmanns, so bestehen diese in der informativen Beratung, der kommunikativen Animation und der partizipativen Planung auf das soziale und geographische Umfeld (Familie, peer-groups und den Stadtteil), die Schule und einen späteren Beruf bezogen. Schul- und berufsbezogene Hilfen sollen dabei frühzeitig Einfluss nehmen auf spätere Berufswahl. Systemtheoretisch betrachtet wird hier eine Zuständigkeit Sozialer Arbeit hinsichtlich der Probleme reklamiert, die sich für Jugendliche ergeben können in Bezug auf die Familie, die Wirtschaft, die Erziehung, das Recht und die Politik.

Als Problemstellungen werden von Frau Bergmann verschiedene Aspekte definiert. Diese bestehen in der schulischen, der anvisierten beruflichen und somit sozialstrukturellen Stellung und Perspektive der Jugendlichen und einer Vermittlung von Inklusionschancen in Form von Angeboten der Hausaufgabenhilfe und Konfliktbearbeitung sowie Berufsfindungsangeboten durch die soziale Einrichtung. Weiterhin stellt die Einrichtung von den Eltern schwer zu kontrollierende personelle und materielle Ressourcen zur Verfügung, die den Jugendlichen einen Freiraum für Entspannung, Entdeckungen und ihre individuelle Entwicklung eröffnen. Die von Frau Bergmann explizierten demütigenden Erfahrungen der Jugendlichen sollen durch niedrigschwellige Angebote der Einrichtung kompensiert und aufgefangen werden. Auf diese Weise lässt sich die Semantik einer helfenden Kommunikation im Jugendbereich des Stadtteilzentrums beschreiben, das Frau Bergmann beschäftigt.

Indem für freizeitpädagogische Angebote Personal und Räume bereitgestellt werden, gewinnt der Jugendbereich des Stadtteilzentrums eine herausragende Stellung und damit Zuständigkeit für Jugendliche in einer Altersklasse, in der sie für einen Hort schon zu alt und für das Gastgewerbe noch zu jung sind. Indem ihnen ein Platz geboten wird, an dem sie ihre Freizeit ohne Bevormundung, aber dennoch betreut gestalten können, besteht die Möglichkeit der Einflussnahme durch die betreuenden SozialpädagogInnen. Deren Aufgabenbereich lässt sich beschreiben als Coach der Jugendlichen in deren Suche nach ihrem Platz in der Gesellschaft. Zu den Aufgaben eines Coaches ist auch eine Vermittlungstätigkeit zu zählen in Bezug auf die altersgemäßen Anforderungen und Konflikte mit Eltern, Schule, Gleichaltrigen. Freizeit- und Jugendpädagogik bildet einen situationsorientierten Handlungsansatz, der das Augenmerk auf ein Lernen für den Moment legt. Anregen, arrangieren, animieren, initiieren, koordinieren, verstehen und beraten, fördern, planen und organisieren sind hier die Verben, mit denen sich das Spektrum der Tätigkeiten dort beschäftigter SozialpädagogInnen beschreiben lässt.

Da in der Systemtheorie grundlegend zwischen psychischem und sozialem Sinn unterschieden wird (vgl. Bommers & Scherr 2000: 66-72), ist es nach dieser erfolgten Betrachtung des sozialen Sinns der Kommunikationen im Jugendbereich eines Stadtteilzentrums nun erforderlich, sich die Motive, Absichten und Zielsetzungen der dort tätigen Sozialpädagogin zu verdeutlichen.

4.2.4 Deutungsschemata der professionalisierten Tätigkeit dieses Typus'

Frau Bergmann beschreibt die Klientel aus ihrer Zuständigkeit für den Jugendbereich des Stadtteilzentrums. Dafür relevant ist das Alter der Jugendlichen, das sie als Phase definiert, *„in der sie sich echt abnabeln von ihren Eltern“* (Zeile 1367). Sie berichtet, dass ihre Einrichtung keine Elternarbeit mache und begründet dies mit den Kontrollabsichten der Eltern, die nicht zu unterschätzen seien. Die Jugendlichen würden in einem Alter die Einrichtung besuchen, in dem sie auch mal ganz unbeobachtet in die Gesellschaft hineinschnuppern können sollten. Jedoch spricht sie sich perspektivisch für eine größere Kooperation mit Trägern aus, die Elternarbeit betreiben (vgl. Zeile 1362-1370). Frau Bergmann verortet die Klientel der Einrichtung als im Sozialgefüge unten stehende und Ohnmacht erfahrende Jugendliche. *„Die haben ganz viele demütigende Erfahrungen gemacht, ne. So, also jetzt nicht nur rassistische, sondern auch generell. Und ähm also auch die deutschen Jugendliche, die kommen.“* (Zeile 975-977) Aus dieser sozialstrukturellen Verortung leitet sie als Sozialpädagogin im Jugendbereich ihre Zuständigkeit ab für entsprechende niedrigschwellige Angebote für die Jugendlichen des Einzugsbereichs.

In der Jugendarbeit orientiert sich Frau Bergmann an der sozialpädagogischen Gemeinwesenarbeit²⁰ (GWA). Dieses Verständnis hatte sie bereits in einem früheren Beschäftigungsverhältnis, zu dem sie sagt:

„(...) weil das fing schon gleich an, als ich Jugendarbeit gemacht hab, dass ich so ein Verständnis von Stadtteilarbeit gemacht hab. Also da ist das Studium, ermöglicht dir ja auch professionellere Sichtweisen. So. Und wenn du dann Ansätze von GWA lernst, und ich hab die Theorie immer sehr ernst genommen im Studium. Das wurde mir dann zum Teil so'n bisschen als Praxisferne ausgelegt, aber das war es eigentlich nicht. Ich wollte mit den Stadtteiljugendlichen arbeiten. Wenn du die Jugendlichen in diesem Stadtteil siehst, du siehst die da rum hängen. Das waren türkische Jugendliche, wie hier, zum Teil der Horror für die politische kurdische Organisation, 'ne. Aber die wollten 'ne. Die waren die, die eigentlich echt unterversorgt waren.“ (Zeile 455-463)

Frau Bergmann sagt von sich, sie fühle sich der Theorie der Gemeinwesenarbeit sehr verpflichtet. Sie umzusetzen bedeute die Entfaltung von Sozialer Arbeit mit den Jugendlichen, die im Einzugsbereich, also im Stadtteil leben. Sie berichtet, sie habe ihre Arbeit in früheren Beschäftigungsverhältnissen an dieser Prämisse orientiert und so denke sie auch noch in Bezug auf ihre aktuelle Tätigkeit im Jugendbereich eines anderen Stadtteilzentrums.

Innerhalb dieses Rahmens bezieht sich Frau Bergmann akzeptierend auf die jugendlichen Besucher und Besucherinnen. In der Mädchenarbeit stehe sie ihrer Klientel parteiisch zu Seite und begreife jedes einzelne Mädchen als Expertin ihrer Situation.

Man müsse als Erwachsene/r Empathie mit Jugendlichen leisten und über das entsprechende Instrumentarium verfügen können. Tatsächlich jedoch sei, so Frau Bergmann, im Alltag Sozialer Arbeit zu beobachten, dass SozialpädagogInnen Jugendlichen „das Gesicht zerstören“ (Zeile 799) und es nicht einmal bemerkten. Sie halte es für angemessener, erst einmal empathisch abzuwarten und genau zu beobachten, was geschehe (vgl. Zeile 796-810). Diese pädagogische Haltung sei auch deshalb wichtig, weil sie den Jugendlichen in einem Raum begegne, in dem diese zuallererst ihre Ruhe und Freizeit haben wollten (vgl. Zeile 857-862 und Zeile 973-978).

²⁰ „Gemeinwesenarbeit (GWA) kam nach dem Exil deutscher Sozialarbeit in den 60er Jahren aus den USA und Holland als dritte Methode der Sozialarbeit nach Deutschland. Im Unterschied zur sozialen Einzel(fall)hilfe und Gruppenarbeit weitet sie den professionellen Zielgruppen-Bezug aus auf Bevölkerungsbereiche wie Stadtteile und Gemeinden (Stadtteilarbeit). (...) Heute wird GWA durchgängig als ein Arbeitsprinzip Sozialer Arbeit (...) überhaupt verstanden. Sie begreift die sozio-ökonomischen und politischen Bedingungen im Lebensbereich bzw. Stadtteil als Ursachen sozialer Benachteiligung und Schäden. (...) Die Rolle „beruflicher“ Gemeinwesenarbeiter liegt wesentlich darin, politisch-sozialpädagogische, methodische und aktivierende Funktionen wahrzunehmen. Als Ziele dieser GWA lassen sich formulieren:

- a) Lernen öffentlicher Interessenwahrnehmung/solidarischer Aktion;
- b) Veränderung von Entscheidungsstrukturen/Demokratisierung von Entscheidungsprozessen;
- c) Politisches Lernen durch kollektive Erfahrungen und Parteinahme in aktuellen Konflikten;
- d) Angehen strukturell-institutioneller Problemlösungen;
- e) Einsicht in Problemzusammenhänge statt Parzellierung und Stigmatisierung von Problemsymptomen.“

(Richter-Junghölter 1997: 384-385).

Sie begreife ihren Aufgabenbereich nicht ausdrücklich als erzieherische Tätigkeit. Die mögliche zu erreichende Wirkung sieht sie eher in einer vermittelnden Position (vgl. Zeile 1290-1313). Diese umfasse im jeweiligen Einzelfall Momente der Informationsweitergabe, der Beratung, der kommunikativen Anregung, des Förderns, Verstehens und der Begleitung. Frau Bergmann hält in der niedrigschwelligen Arbeitsweise Kontakt und voneinander lernen für wichtig.

Jugendliche, die viele demütigende Erfahrungen gemacht hätten, müsse man ganz niedrigschwellig angehen. Statt für entscheidungsfreudige schnelle Interventionen auf der verbalen Ebene plädiert sie für Vorsicht. Komme es zum Konflikt, müsse man diesen nicht sofort in einem Gespräch klären.

„Du musst überhaupt nicht, dich da aufbauen und stark sein und Grenzen setzen und Regeln aufbauen. Vielleicht musst du das. Ich glaube, mit bestimmten anderen Jugendlichen musst du das. Aber ich hab das nicht nötig. Und das hab ich echt gelernt, dass man sich ganz anders verständigen kann. Echt mit Ruhe und Abchecken und Blickkontakt und so. Also ich hab zum Beispiel auch Konflikte offen mit zwei Jugendlichen. Kleine. Aber ich lasse mir Zeit, darüber zu reden. Es wird irgendwann mal auf den Tisch kommen. Aber zwischen uns ist es klar, 'ne.“ (Zeile 960-965)

Es sei jedes Mal eine neue Herausforderung, auf welcher Ebene man den Jugendlichen begegnen könne. Das sei nur individuell herauszufinden (vgl. Zeile 765-768). Frau Bergmann beschreibt, dass über die verbale Ebene hinaus mehrere Metaebenen existierten. Man müsse in jedem Fall und immer wieder neu herausfinden, welche dieser Ebenen stimmig sei. Das würde die Sozialarbeit verbessern, damit man besser an einzelne KlientInnen herankommen könne und sie sich besser verstanden fühlten.

Wissen und Respekt der Familienverhältnisse würden für sie nicht bedeuten, unkritisch zu sein oder eigene Positionen zurückzunehmen. Offensichtlich ist sie dafür bekannt, sich positioniert und das Mädchen (oder den Jungen) unterstützend in diese Auseinandersetzung zu begeben (vgl. Zeile 1294-1304).

Über den Einzelfall hinaus sollten die Angebote zur Berufsberatung möglichst früh Hilfestellung geben und Einfluss auf die spätere Berufswahl nehmen, um die Jugendlichen in ihrer Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu unterstützen. Frau Bergmann berichtet, sie lege großen Wert drauf, die Jugendlichen darin zu unterstützen, ihren eigenen Weg (vgl. Zeile 1055-1059) und ihre eigene Identität (vgl. Zeile 723-725) zu finden. Sie möchte den Jugendlichen Mut machen, ihre ganz speziellen Chancen herauszufinden (vgl. Zeile 1349-1354).

Der Tätigkeitsbereich Frau Bergmanns konzentriert sich hauptsächlich auf Hilfeprozesse. Über diese individuelle Ebene hinaus erachtet sie es aus ihrem beruflichen Selbstverständnis heraus für wichtig, dass die Einrichtung sich politisch für die Zielgruppe

und gegen gesellschaftliche Ausgrenzungen engagiere. Man solle das Wissen, das man habe, nicht für sich behalten, sondern politisch umsetzen: „*Also ob das jetzt schulische Benachteiligung ist oder ob das auch Vorurteile sind, 'ne, denen du entgegen treten musst. Das, finde ich, ist schon so'ne Aufgabe.*“ (Zeile 1332-1334) Solange die Gesellschaft so ausgrenzend sei und marginalisierte Gruppen mit so wenigen Ressourcen ausstatte, würde es immer wieder zu Nöten und in der Folge zu Existenzkämpfen kommen, in denen Minderheiten-Gruppen den ganzen Raum Sozialer Arbeit für sich beanspruchen würden (vgl. Zeile 393-397). So würden dann Verteilungskämpfe entstehen, von denen Frau Bergmann glaubt, sie seien überall dort anzutreffen, wo Gruppen nicht gesellschaftlich etabliert seien (vgl. Zeile 347-349).

Meiner Ansicht ist Frau Bergmann sehr sensibilisiert in Bezug auf Mechanismen und Techniken der Macht, denn sie beschreibt deren Wirkungsweise detailliert. Soziostrukturelle und sozioökonomische Kategorien determinieren aus ihrer Sicht die Stellung der Individuen massiv. Machtasymmetrien hält sie in großen wie in kleinen Auseinandersetzungen für wesentlich. Sie verortet Machtmechanismen in der Einrichtung zwischen MitarbeiterInnen und Klientel, in der Umgangsweise der Klientel untereinander und zwischen den Geschlechtern. Darüber hinaus eruiert sie Machtmechanismen in einem Bereich, der begrifflich gefasst werden kann als historische Kollektiv-Erfahrungen. Dort ereignen sie sich etwa zwischen Tätern und Opfern während des Nationalsozialismus und in der historisch getragenen Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus.

4.2.5 Kultur als Kategorie einer individualisierten Adressierung der Klientel

Frau Bergmann spricht in ihrer Praxisreflektion nicht ausdrücklich über kulturelle Differenzen zu oder zwischen ihren KlientInnen und KollegInnen. Gleichwohl werden ihre Ausführungen von einem bestimmten Begriff von Kultur getragen, auch wenn sie diesen an keiner Stelle expliziert.

In ihrer Reflektion der Praxis der Einrichtung definiert sie den „Normalfall“ sozialpädagogischer Praxis als das Zusammentreffen von je kulturell differenten Individuen. Sie sieht Kultur als Feld, in dem sich individuelle Unterschiede lokalisieren lassen würden. Sie sagt, manchmal würden SozialpädagogInnen die Fähigkeit zur Interkulturalität brauchen und macht dies situativ fest an der unter Umständen unterschiedlichen Bedeutungsbelegung verschiedener Symbole und Handlungsweisen:

„Weil du manchmal gar nicht weißt, dass du gerade jemanden bloß stellst. Weil du gar nicht weißt, dass das peinlich sein könnte. ... es gibt bestimmte Sachen, die kann ich jemandem vor seinen Freunden sagen. Ich kann sagen: ‚Also, wie alt bist du eigentlich?‘ Oder so. Und das ist natürlich echt frech. Auch vor seinen Freunden peinlich. Aber das ist im Rahmen. Aber es gibt auch Sachen, die ich nicht machen kann. Zum Beispiel, ihn anfassen. Oder ich weiß nicht was. Und

das kannst du aber bei anderen schon. Und da sind, glaub ich, schon manchmal die Grenzen total unterschiedlich...“ (Zeile 817-825)

In der Symbolik der materiellen Welt und in den Verhaltensweisen beziehungsweise Handlungserwartungen drücke sich ihrer Ansicht eine kulturelle Gebundenheit der Individuen im Sinne eines vorab konstituierten Feldes an Möglichkeiten aus. Symbole könnten für je verschiedene Individuen unterschiedliche Bedeutungen haben (z.B. der Wolf und das Schwert der Jugendlichen). Sie könnten für einzelne Individuen auch rätselhaft und unverständlich bleiben und vor allem könnten sich die Praktiken und Bedeutungsbelegungen von Symbolen auch jederzeit verändern. Das Kulturverständnis Frau Bergmanns ist dynamisch, wobei sie diesen Prozess als in sich widersprüchlich und konfliktreich beschreibt. Widersprüche, Konflikte, Konfrontationen und Streit zwischen real stattfindenden Praxen und deren jeweiliger Interpretation bilden ihrer Ansicht die Grundlage gesellschaftlicher Heterogenität, die wiederum eine Bedingung der Biographien aller Gesellschaftsmitglieder darstelle.

In der Beschreibung ihrer Klientel erachtet Frau Bergmann die jeweilige Nationalität der Jugendlichen für wenig wichtig. Sie ordnet bestimmten Herkünften keine bestimmte Kultur zu. Nicht als nationale vermeintlich homogene Kultur. Im Fokus ihres Blickwinkels stehen die je verschiedenen Individuen, die sie allerdings sehr wohl - in kritischer Selbstreflexion wie in der Reflexion anderer - als kulturell gebunden wahrnimmt: *„Wenn ich jetzt natürlich sag, das sind so die eigenen Werte, dann haben die natürlich schon 'nen kulturalistischen Hintergrund auch.“* (Zeile 1014-1016) Zugleich sieht sie ihre Klientel aber auch als ProduzentInnen von Kultur und möchte ihnen helfen, ihren eigenen Weg zu finden.

Für Frau Bergmann ist es wesentlich, dass SozialpädagogInnen etwas über die je verschiedene kulturelle Gebundenheit ihrer KlientInnen wissen bzw. in Erfahrung bringen. Andernfalls seien sie nicht der Lage, Empathie auszuüben; Grenzüberschreitungen würden wahrscheinlich.

„Wir sind die, die Empathie leisten müssen und wenn wir das nicht können, dann ist das scheiße. So, 'ne. Und es kann eben sein, also du bist zum Beispiel gerade dabei, jemandem gerade richtig das Gesicht zu zerstören, 'ne. Und du merkst das alles überhaupt nicht, 'ne. Und der sieht, dass das jetzt noch weiter geht, wenn er jetzt nicht hier irgendwie rumtobt oder sich entzieht. Und dann wirst du den Konflikt nicht lösen. Aber du setzt dich hin und bist richtig dabei, ihn vor seinen Freunden bloßzustellen. Also echt ihn zu zerstören. So, 'ne. Aber das merkst du gar nicht, 'ne. Du redest doch einfach nur ganz klar mit ihm. Und das sind so Sachen, die einfach ganz oft passieren, 'ne.“ (Zeile 797-804)

Frau Bergmann geht davon aus, dass die gesellschaftliche Heterogenität generell konfliktreich sei. Solche Konflikte ließen sich nicht vermeiden. Sie seien sozusagen der Substanz immanent. Wofür sie plädiert, ist eine Sensibilität der Professionellen in die-

ser Hinsicht, um unbewusste (und wahrscheinlich auch ungewollte) Grenzüberschreitungen und somit individuelle Verletzungen und Eskalationen vermeiden zu können und um solche Konflikte im sozialpädagogischen Handlungsfeld überhaupt handhabbar machen zu können. Unbewusst in der eigenen Kulturgebundenheit verweilend, würden Professionelle oft nicht wahrnehmen, wenn Jugendliche ihnen etwas sagen (wollten), weil sie deren Bezugssystem nicht wahrnehmen oder nicht kennen und das Verhalten der Jugendlichen deshalb wie gewöhnlich, d.h. nach eigenem Usus interpretieren würden:

„Du kannst ein Rauchverbot aussprechen indem du sagst: ‚So hier wird nicht geraucht!‘ Und vielleicht brauchen manche genau diese Ansprache. In ’ner anderen Szene sagst du: ‚Schmeckt die Zigarette?‘ Und das ist, vielleicht würde irgendwie so’n deutscher Jugendlicher vielleicht irgendwie gar nicht darauf reagieren. Der würde vielleicht stehen bleiben und sagen: ‚Ja, die schmeckt!‘ Und schon kommst du nicht weiter. Und so reagieren vielleicht auch manchmal Kollegen. Oder wir selber. Dass wir diese Sachen nicht wahrnehmen. Also die Jugendlichen sagen uns gerade was. Und wir sagen: ‚Ja, die schmeckt‘. Also im übertragenen Sinne. Das sind so Kleinigkeiten. Aber gut.“ (Zeile 843-850)

Konflikte können in verschiedenen Sichten der Symbolik und den ge- oder auch misslingenden Interaktionen des Alltags verortet sein. Die Verschiedenheit löse Auseinandersetzungen aus. Allerdings beschreibt Frau Bergmann den Charakter dieser Auseinandersetzungen nicht unbedingt als Lebens- und Identitätskrisen auslösend. Für sie ist es wichtig, die Bewertung einzelner Verhaltensweisen im Alltag niedrig zu hängen, wie etwa das Tragen von Kopftüchern (vgl. Zeile 1164-1166).

Wie bereits dargestellt, geht Frau Bergmann nicht von Kultur als einem monolithischen Gebilde aus, sondern von kultureller Prozesshaftigkeit. In diesem Prozess eröffne sich in jedem Moment die Möglichkeit der Transformation oder sie könne sich eröffnen. Diese Prozesse kultureller Transformationen sieht sie als in sich konfliktreich und möglicherweise auch widersprüchlich. Sie sagt, man solle nicht verallgemeinern, dass es zwischen verschiedenen Kulturen Schwierigkeiten geben *müsse* (vgl. Zeile 1147-1149). Ihre Wahrnehmung kultureller Transformationsprozesse ist fokussiert auf die involvierten Individuen.

Um das Gesagte zusammenzufassen, hält Frau Bergmann die Kategorie Kultur für relevant in Bezug auf den normativen Anspruch Sozialer Arbeit, den je individuellen Weg herauszufinden, um Kontakt und eine Beziehung zu KlientInnen aufbauen zu können. In der Jugendarbeit ist das die Voraussetzung, um Jugendliche darin unterstützen zu können, ihren je eigenen Weg herauszufinden. Im Rahmen dieser Beziehungsarbeit hält Frau Bergmann es sowohl für nötig, dass sich SozialpädagogInnen mit der eigenen Rolle wie auch mit den kulturellen Hintergründen aller an Interaktionen beteiligten Individuen auseinandersetzen. Daraus ergibt sich dann eine Qualität Sozialer Arbeit, die Frau Bergmann positiv bewertet und die sich materialisiert in vertrauens-

vollen und konfliktfähigen Beziehungen zwischen SozialpädagogInnen als KollegInnen und zu ihrer Klientel, in der Fähigkeit zur Flexibilität der Professionellen und schließlich in ihrer Fähigkeit eine Rolle des Coaches professionell ausfüllen zu können, die sich auch in Bezug auf die Probleme als tragend erweist, die sich für Jugendliche ergeben können hinsichtlich ihrer Familien, und den Funktionssystemen der Wirtschaft, der Erziehung, des Rechts und der Politik.

Die Kategorie Kultur ist in dieser spezifizierten Hinsicht relevant als eine „Arena“ (Mecheril 2002) des Kampfes um Bedeutungen insofern Frau Bergmann Kultur als ein Feld definiert, in dem Symbole und Handlungsweisen mit je individuell verschiedenen Bedeutungen und Bewertungen belegt sind, die sich zudem ständig in Transformation befinden können. Frau Bergmann hat ein kritisches Bewusstsein ihrer eigenen kultureller Gebundenheit, das sie befähigt, immanente Regeln zu explizieren und damit aber auch Alternativen sichtbar und wählbar machen kann. Die Entwicklung dieses kritischen Bewusstseins beschreibt sie als „biographisch gewachsen“ (vgl. bspw. Zeile 4 bis 38). Im Folgenden sollen nun die Ansichten Frau Bergmanns detailliert aufgefächert werden.

4.2.5.1 Die professionalisierte Tätigkeit des Coaches

Ohne sich explizit auf die Kategorie Kultur zu stützen, beschreibt Frau Bergmann als erwartbare Haltung von SozialpädagogInnen in einem Jugendfreizeitzentrum mit niedrigschwelligem Angeboten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Heterogenität: Kontaktfreudigkeit, Neugier und eine Rollendefinition als Lernende. *„Ich finde Kontakt immer gut. Nicht: ‚Ich bin die Expertin‘, sondern: ‚Es gibt so viele‘.“* (Zeile 1425-1426)

In der interkulturellen Arbeit sei es nicht ausreichend, diese auf die Jugendlichen als Zielgruppe zu beschränken. Anders ausgedrückt reiche für die Fähigkeit zur Interkulturalität kognitives Wissen allein nicht aus. Auch die SozialpädagogInnen selbst müssten an sich arbeiten. Die Bereitschaft, die eigene Rolle in Frage zu stellen, hält sie für essentiell. *„Also, ich glaub, dass das mal gebrochen sein muss, dass man Recht hat, mit so Ansprüchen.“* (Zeile 762-763)

Es würde nicht ausreichen, nur oberflächlich an sich zu arbeiten, weil die Angelegenheit „tiefer gehe“. Sie sagt, die besten Konzepte blieben wirkungslos, wenn nicht auch die Professionellen sich selbst konfrontieren und die richtigen Fragen für sich entwickeln würden. Das könne bedeuten, vielleicht auch eine Zeitlang in die Herkunftsländer hiesiger MigrantInnen zu gehen und dort zu versuchen, ein Zusammenleben zu praktizieren (vgl. Zeile 874-876). Hierbei habe Priorität, sich kritisch mit der eigenen Rolle auseinanderzusetzen. *„Also das eigene Selbstverständnis einfach mal mit so bestimmten Sachen. Also einfach Brüche herbeizuführen. Ähm, das, was alles so selbstverständlich ist, mal in Frage zu stellen.“* (Zeile 1384-1386)

Dabei ginge es nicht um ein Verharren in Schuldgefühlen wegen der eigenen Verstrickung in die Dominanzgesellschaft und Rassismus, sondern um eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten. *„So einmal in Bezug auf die Selbstreflektion und dann sollen sie sich meinetwegen auch gerne mit dem Rassismus anderer auseinandersetzen.“* (Zeile 1419-1421)

Frau Bergmann hält es für sinnvoll, wenn SozialpädagogInnen bereits im Studium die Migrantensprachen erlernen würden. *„Ich hab so das Gefühl, du entfremdest dich dann immer ein Stückweit von dem, was andere als Wirklichkeit ansehen, was für andere so selbstverständlich ist. Ne, dann lernst du, du wirst immer, vielleicht wirst du immer offener, dadurch, wenn du angefangen hast, ne andere Sprache zu lernen, oder in eine andere Welt so einzutauchen, so richtig.“* (Zeile 508-512)

Auch wenn sie es für sinnvoll erachtet, Sprachen zu erlernen, um offener werden zu können, hält sie in der direkten Interaktion in der sozialen Arbeit Sprachkompetenz nicht für entscheidend wichtig. Wichtiger als eine Verständigung in den Muttersprachen der Klientel sei im Einzelfall die Nähe zu den Jugendlichen und die Fähigkeit, flexibel darin zu sein, sich darauf einzustellen, dass jemand *„anders funktioniert“* (vgl. Zeile 741 bis 745).

Sie sagt, gesellschaftlich gesehen müssten *„die deutschen Köpfe“* (Zeile 933) anders geöffnet werden und man müsse die Bereicherungen, die sich aus der Vielfalt ergeben, nutzen, weil es ansonsten keine politische Veränderung geben könne. Auch aus psychologischer Sicht sei es immer gut, wenn man über eine Vielfalt von Wegen verfüge, um Konflikte lösen zu können (vgl. Zeile 938-939).

Wenn es darum geht, sich darauf einzustellen, dass ein Jugendlicher vielleicht ganz anders als gewohnt funktioniere, könnten das *„deutsche KollegInnen und Honorarkräfte“* (Zeile 757) nicht unbedingt verstehen. Frau Bergmann sieht und respektiert die je eigene kulturelle Orientierung ihrer Klientel. Sie spricht davon, dass die Jugendlichen ihre eigenen Grenzen hätten, die festlegen, wie man mit ihnen in Beziehung treten könne und wie nicht. *„Aber ich hab gelernt, wo die Grenzen sind, wo sich jemand richtig fies angefasst fühlt, ne. Das sind ja oft Sachen, wo es eskaliert. Nicht jetzt hier, sondern überall in den Zentren, 'ne.“* (Zeile 984-986)

Darüber hinaus solle nach Ansicht von Frau Bergmann nicht unterschätzt werden, dass Jugendliche aus Migrationsfamilien mangelnde Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft hätten. Wenn sie Kontakte hätten, dann in anderen Zusammenhängen. Insofern brauchen sie die Kontakte zu autochthonen SozialpädagogInnen. Im Zusammenhang der Darlegung ihres beruflichen Selbstverständnisses berichtet sie von einem Gespräch mit türkischen Mädchen:

„Und dann haben die gesagt, das finden wir ja gerade so gut hier. So. Ihr habt keinen Kontakt mit unseren Eltern. Wo ich dachte: ‚Hm, ein Vorteil, wenn du deutsch

bist. Eindeutig, ne. Du wohnst nicht im Viertel, du hast keinen Kontakt mit den Eltern. Die vertrauen dir einfach Sachen an' und: ,Wir finden es auch interessant, deine Position zu hören. Wir wissen irgendwie, du weißt, was bei uns so ungefähr angesagt ist in der Familie, bei uns Mädchen. Und du denkst aber anders. Und du kommst jetzt aber nicht mit irgendwelchen für uns Klischees.' Also das ist glaub ich 'ne Rolle, die man gut einnehmen kann, ne.“ (Zeile 1294-1300)

Frau Bergmann spricht von guten Chancen zu vermitteln, da sie als Sozialpädagogin nicht im gleichen Viertel wohne. Die Mädchen würden vertrauliche Beziehungen mit den SozialpädagogInnen auch deshalb aufbauen, weil diese eben keinen Kontakt zu ihren Eltern hätten, auch keinen zufälligen im Stadtteil. Wo kein Kontakt sei, könne es auch keine Kontrolle geben. Das spiele eine große Rolle für die Jugendlichen (vgl. Zeile 1317-1369).

Sie sagt außerdem, wenn türkische Jugendliche immer nur Leute aus ihrer Szene trafen, fördere das den türkischen Nationalismus. Aus diesem Grund sei Kontakt zu Jugendlichen mit anderen Migrationshintergründen von Vorteil, denn so könnten sie vielleicht Gemeinsamkeiten entdecken und ihre ganz speziellen Chancen (vgl. Zeile 1335-1377).

Im Zusammenhang der Schilderung einer Rolle, die SozialpädagogInnen ihrer Ansicht in Bezug auf Interkulturalität einnehmen könnten, beschreibt sie fiktiv - d.h. nicht auf eine konkrete Person bezogen - einen kulturellen Transformationsprozess aus der Sicht eines Mädchens aus einer türkischen Migrationsfamilie:

*„Also genau Widersprüche, die auftauchen. ,Also einerseits möchte ich so überhaupt nicht wie ein deutsches Mädchen sein, das finde ich irgendwie furchtbar und andererseits finde ich aber meine Eltern auch spießig und möchte auch nicht so sein wie die sich mich als Mädchen vorstellen. Die haben vielleicht Werte, die mögen in der Türkei ja okay sein, aber für mich sind die überhaupt nicht okay und irgendwie muss ich meinen Weg dazwischen finden, 'ne.“
(Zeile 1304-1309)*

Der fiktive Transformationsprozess, den jenes Mädchen bewältigen möchte, wird beschrieben mit *„irgendwie muss ich meinen Weg dazwischen finden“*. Wo zwischen? Zwischen einerseits dem „furchtbaren“ Sein „deutscher Mädchen“ und andererseits den „spießigen Eltern mit Werten, die ja in der Türkei okay sein mögen.“ Interpretiert man diese Aussage, so deutet sich an, dass Frau Bergmann im Herausfinden des eigenen Weges (Zeile 1055-1059) und der eigenen Identität (Zeile 723-725) der Jugendlichen durchaus eine „dritte“ Position für möglich hält. In ihrem Bild würden dann also die für das Individuum auftauchenden Widersprüche nicht destruktiv als pathogener Faktor wirken, sondern als konstruktiver Faktor, der zur Herausbildung neuer Identitäten der Jugendlichen führen kann (vgl. Abschn. 2.3.10).

Frau Bergmann legt großen Wert darauf, die Jugendlichen darin zu unterstützen, ihren eigenen Weg und ihre eigene Identität zu finden und sieht durchaus auch deren Unterschiedlichkeiten. Sie arbeitet in ihren Ausführungen heraus, dass sie sich die Situationen stets auf individueller Ebene anschaut.

„Weil ich immer nur mit der Einzelnen arbeite. Und das ist glaub ich ganz oft. Das nützt mir gar nichts. Also wenn hier ein Vater auftritt und will gucken, was das Mädchen hier macht, was nützt mir das irgendwie zu wissen, ob der aus Tunesien und ob das da vielleicht üblich ist. Das nützt mir in dem Moment gar nichts, also ich muss einfach ähm mir die Situation genau angucken, weil es gibt einfach so unterschiedliche Geschichten da.“ (Zeile 1055-1059)

*„Ist das für das Mädchen okay, dass der Vater hier hoch kommt und kontrolliert? Was darf der Vater sehen und was darf der nicht sehen. Also da bin ich auch durchaus kooperativ mit den Mädchen, so. Ist überhaupt gar kein Problem. Und auch: Was braucht der Vater. So, ne. Also wo sollte ich Grenzen setzen. Und finde ich, ist die Expertin dann schon die Tochter und ich kann dann einfach nur gucken, also wo ich - ...
Ich muss das mit dem Mädchen durchsprechen, wie ist denn die familiäre Situation? Also manche finden das ja irgendwie ganz toll, wenn da mal ältere Geschwister reingucken. Die genießen das. Und für manche ist es Kontrolle. So.“ (Zeile 1061-1069)*

In diesem Abschnitt berichtet sie von folgender Arbeitsweise: Sie stellt die Empfindungen und Wünsche der jeweiligen Jugendlichen in den Fokus ihrer Reflektionen. Sie setzt sich mit den Jugendlichen auseinander, fragt nach deren Wünschen und Gefühlen und bestimmt ihr konkretes Vorgehen in bestimmten Situationen in erster Linie entsprechend dieser Sondierung, aber auch entlang von Notwendigkeiten, die sie unter Umständen sieht, um andere in solche Situationen involvierte Personen einbeziehen zu können. Insofern sei es ihr egal, - um im oben genannten Beispiel zu bleiben - ob der Vater Kontrolle ausüben möchte oder nicht. Entscheidend sei, wie das Mädchen das aufgrund ihrer familiären Geschichte empfindet. Wenn das Mädchen einen Besuch des Vaters gut finde, halte sie sich daran. Dann erst schaue sie sich den Vater und dessen Bedürfnisse an und überlege, wo sie eventuell Grenzen setzen solle.

Als Fazit ihrer Berufserfahrung meint Frau Bergmann, soziale Einrichtungen müssten sich damit auseinandersetzen, etwas in interkultureller Hinsicht zu verändern. Das müsse jedoch nicht bedeuten, dass MitarbeiterInnen eingestellt würden, die die gleiche Nationalität oder dasselbe Herkunftsland wie ihre Klientel hätten. Auch bei MigrantInnen müsse man die Frage prüfen, wie groß deren Bereitschaft für interkulturelles Lernen überhaupt sei. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle sei wichtig. Da habe sie einen sehr kritischen Blick auf MigrantInnen, denn unter ihren (ehemaligen) „*Kollegen jeglicher Nationalität und Herkunft*“ (Zeile 1571) hätten viele gar keine Lust, sich mit ihrer Rolle und mit Interkulturalität auseinanderzusetzen.

„Und ich hab ganz viele Migrantinnen in der Arbeit erlebt, also, die waren keinen Funken bereit, sich mit ihrer eigenen, also selber wirklich 'ne Auseinandersetzung zu führen mit Interkulturalismus. Oder selber ihre Rolle in Frage zu stellen. Die müssen das zwar, das ist der Vorteil gegenüber Deutschen, die dazu nicht bereit sind. Die müssen das nämlich nicht unbedingt. Ähm, aber die haben da überhaupt keine Lust zu.“ (Zeile 1608-1612)

Frau Bergmann ist der Ansicht, dass eine veränderte Ausbildung in der Sozialpädagogik sich nicht nur den Problemen „der Deutschen“ widmen dürfe, sondern sie müsse beispielsweise ebenso türkische Nationalisten umfassen, die mit Interkulturalität auch ein Problem hätten. Auch innerhalb der Migrantenszene gebe es ethnische Vorurteile; die einen mögen keine Kurden, die anderen mögen „die Afrikaner“ nicht (vgl. Sequenz in den Zeilen 1571-1626).

Frau Bergmann respektiert kulturelle Gebundenheit, sagt aber, dass eine Voraussetzung für Interkulturalität in der Sozialen Arbeit die Bereitschaft sei, die eigene Rolle infrage zu stellen. Dabei scheint es ihrer Ansicht nach keine Bedeutung zu haben, ob diese Infragestellung und die Erfahrung eines Bruchs sich in einer relativ homogenen oder heterogenen Umgebung, in einer Mehrheits- oder Minderheitsposition ereignet haben. Wesentlich ist ihr nur, *dass* es geschehen sei oder geschieht.

4.2.5.2 Kritik an Assimilations- und Toleranzansprüchen an Andere

„Und natürlich gesellschaftlich, 'ne. Sozialarbeit ist ja nur 'ne Nische. Und ich denk, die Köpfe müssen anders geöffnet werden. Die deutschen Köpfe, so .Und ähm ich finde auch diese Integrationsschreie, die ich immer höre, so ähm, ich bin ja überhaupt nicht jemand, die gegen Integration ist. Also ich bin ja nur gegen Assimilation. Aber ich finde ähm, dieses einseitige Verständnis von Integration so blöd, 'ne.“(Zeile 931-936)

Frau Bergmann kritisiert ein Verständnis von Integration als eine einseitig von den MigrantInnen in der BRD zu erbringende Leistung. Dieses Verständnis von Integration setzt sie in ihrer Aussage mit Assimilation gleich. Sie meint, dass „die Deutschen“ Abstand von dem Gedanken nehmen müssten, dass sie in der Position seien, von anderen, nämlich den MigrantInnen, etwas zu erwarten. Sie kritisiert also die Machtasymmetrie dieses Verhältnisses, dessen Koordinaten sie einerseits mit MigrantInnen und andererseits mit „den Deutschen“, also der von ihr nun ethnisch definierten dominanten Mehrheit, festlegt.

Weiterhin kritisiert sie, dass ein exklusives Vorrecht auf Integration von ethnischer Abstammung abgeleitet werde. Sie interpretiert den Begriff Integration gesellschaftskri-

tisch und setzt ihn in Gegensatz zum Begriff der Entfremdung (vgl. Zeile 101 und Zeile 132).

Da Frau Bergmann einseitige „*Integrationsschreie*“ als Forderungen nach Assimilation der MigrantInnen interpretiert, geht sie nicht unbedingt von einem Zustand der Desintegration aus, wohl aber von dem einer gegebenen gesellschaftlichen Heterogenität. „*Und ich denk schon, dass wir Bereicherungen nutzen müssen. Also ich glaube einfach, sonst wird sich politisch nichts ändern.*“ (Zeile 936-937)

Sie stellt die These auf, dass Heterogenität - die sie an dieser Stelle nicht kulturell definiert - Bereicherungen mit sich bringe. Welche Aspekte sie anhand welcher Kategorien als Bereicherungen bewertet, wird während des Interviews nicht artikuliert. Mit „wir“ definiert sie hier die autochthone Mehrheit der Gesellschaft. Davon ausgehend stellt sie die These auf, dass ein „Nutzen“ der Bereicherungen zu politischen Veränderungen beitragen könne. Diese Aussage reicht über das sozialpädagogische Handlungs- und Wirkungsfeld, das sie selbst als „*Nische*“ (Zeile 931) definiert, hinaus.

An anderer Stelle kritisiert Frau Bergmann die Dichotomie von Norm und Differenz, die implizit in der Frage des Umgangs mit Differenz aufgestellt wird. Bereits in der Begründung ihrer Abneigung des Begriffs der Toleranz hat sie als ein Argument angeführt, „*dass es vor allem das Abweichende und das Andere gibt*“ (Zeile 1149-1150).

Sie denkt, das binäre System aus Norm und Differenz sei unbrauchbar, um einen Gegenstand zu betrachten. Insbesondere erregt ihren Widerspruch, wenn die „Norm“ der dominanten Mehrheit zugeordnet werde und die „Differenz“ den Minderheiten. Wenn man wie Frau Bergmann von einer Heterogenität ausgeht, dann ist jedes Teil, jedes Individuum je verschieden. Es gebe dann „die Norm“ und „die Differenz“ nicht mehr, beziehungsweise werden bestehende Normen und Differenzen sozusagen in einem großen Pool neu gemischt und es könnten dann ganz andere Koalitionen und Konflikte auftauchen, die noch gar nicht denkbar seien, solange man von einer Position der dominanten Mehrheit ausgehe.

4.2.5.3 Definition von und Handeln in interkulturellen Überschneidungssituationen

Frau Bergman definiert interkulturelle Überschneidungssituationen als je individuell verschieden: „*Nicht: ‚Ich bin die Expertin‘, sondern: ‚Es gibt so viele‘.*“ (Zeile 1426). Hiervon ausgehend artikuliert sie ihre Vorstellungen von Handlungsfähigkeit und Elementen, die diese einerseits stützen, andererseits aber auch behindern können.

Als substanziellen und unvermeidbaren Ausgangspunkt sieht sie, dass sich SozialpädagogInnen schon in der Ausbildung kritisch mit ihrer Rolle auseinandergesetzten und gelernt hätten, diese zu relativieren (vgl. Zeile 1302-1313).

Um interkulturell arbeiten zu können, müsse man die richtigen Fragen für sich persönlich entwickeln. Auf diese Fragen komme man nur, wenn man akzeptiere, dass man als Teil der Heterogenität selber darin lebe, also involviert und konfrontiert sei. Diese Erfahrung müsse man machen. Um wirklich an einzelne Klienten herankommen zu können, so dass diese sich verstanden fühlten, müsse man an sich arbeiten, um seine Empathiefähigkeit zu erhöhen (vgl. Zeile 876-891). Zugleich müsse man jeweils individuell daran arbeiten, die kulturellen Werte und Normen der Jugendlichen zu verstehen.

Es verbessere das Arbeitsklima, wenn alle Mitglieder des Teams Kompetenz aus der Erfahrung gewonnen hätten, nicht den dominanten Werten und Normen zu entsprechen. Es müsse mal gebrochen worden sein, dass man stets Recht habe mit irgendwelchen Ansprüchen an Andere (vgl. Zeile 321-347 und 763-771).

„Also ich finde immer, echt, die Leute müssen den Sprung ins kalte Wasser machen. Aber wie will man das erreichen? Also wirklich einmal Minderheit sein. Einmal Minderheit sein. Natürlich kann das nach hinten losgehen, aber ich glaube, vieles wird einem vielleicht schon klar.“ (Zeile 1525-1528)

Um die Aussagen Frau Bergmanns mit Hilfe von Mecheril (2002) zu interpretieren, lässt sich zunächst festhalten, dass sie Kultur als Praxis definiert. Weiterhin geht sie davon aus, dass rechtliche und ökonomische Ungleichheit in einer „Beziehung wechselseitiger Beeinflussung“ (ebd.) zur Perspektive Kultur stehen. Genau aus dieser Sichtweise formuliert sie die absolute Notwendigkeit für SozialpädagogInnen, die eigene Rolle zu hinterfragen und zu lernen, diese zu relativieren. Frau Bergmann unterscheidet bezüglich einer interkulturellen Überschneidungssituation das Vorhandensein sowohl differenter Normen wie auch vielfältiger Ressourcen an Handlungsmöglichkeiten der interagierenden Personen. Exakt diese Tatsache enthalte Konfliktstoff und erfordere das Herausfinden der jeweils individuell möglichen - das heißt die der spezifischen Beziehung angemessenen - Bearbeitungsmodi.

4.2.5.4 Mechanismen und Techniken der Macht im beruflichen Handlungsfeld

Im Folgenden wird exemplarisch dargestellt, in welchen Bereichen Frau Bergmann welche Machtmechanismen und -techniken beschreibt.

Unter den Jugendlichen berichtet Frau Bergmann von Ausgrenzungen durch Beschimpfungen aufgrund ethnischer Zugehörigkeit. Sie wisse von einem Fall, *„wo ein Mädchen beschimpft wurde. Also übel beschimpft wurde als Kurdin. Aber das ist nicht hier im Stadtteilzentrum passiert.“* (Zeile 1246-1247)

Weitere Ausgrenzungen fänden auf einer so genannten „Spruchebene“ statt.

„Also ‚Paki‘ nennen sie halt einen pakistanischen Jugendlichen und da mischen wir uns halt ein, aber meistens -. Also es ist immer unterschiedlich. Es gibt Situationen, wo du dich einmischen musst, damit der Jugendliche sieht, er ist nicht allein. Also der sieht dann, er ist nicht alleine, der hat Solidarität. So, ähm. Das kann aber auch auf der Spruchebene schon gut sein. Aber wenn du den dann im Gespräch zur Rede stellst vor dem Betroffenen, das geht nicht. Du musst es dann hinterher und einzeln machen und dadurch kann dann schon mal was verschleppt werden.“ (Zeile 1251-1257)

Eine weitere Machttechnik werde am Alter der BesucherInnen festgemacht. Ältere seien gegen Jüngere übergriffig, ärgerten sie grundlos, wollten sie zu Hilfsdiensten einsetzen. Und sagten dann zu den SozialpädagogInnen: *„Ja, das ist so bei uns Türken“*. (Zeile 1279) Übergriffiges Verhalten gegenüber Jüngeren werde von den Älteren zum Bestandteil einer vermeintlichen türkischen Nationalkultur erklärt, in der Hoffnung mit dieser ethnischen Rechtfertigung von den SozialpädagogInnen unbehelligt zu bleiben. Betrachtet man mit Max Weber u. a. ethnische Gemeinschaftsbeziehungen als soziale Konstruktionen, so lässt sich Ethnizität mit John Rex Ethnizität nach primordialer und situativer Bindekraft unterscheiden. Diese Episode ist ein Beispiel für situationale Ethnizität, die von den älteren Jugendlichen mit Kalkül eingesetzt wird, um sie zu ihrem eigenen Vorteil zu nutzen (vgl. Abschn. 2.3.8).

Aus der Mädchenarbeit berichtet Frau Bergmann, dass für die Mädchen und sie selbst als Pädagogin Toleranz dort ende, wo eine Diskriminierung oder Unterdrückung sichtbar werde. Wenn die Mädchen in der Mädchengruppe unter sich seien, würden sie mehr erzählen und ihre eigenen Anteile an der Gestaltung der Geschlechterrolle würden deutlich werden. So kokettierten sie mit ihrer Opferrolle, wenn sie davon berichten, dass ihre Freunde eifersüchtig seien und auf sie „aufpassen“ würden. Die Mädchen würden den Jungen eine Kontrollfunktion zugestehen.

Für Frau Bergmann würden zwischen den Mädchen unterschiedlicher Herkunft auch unterschiedliche Werte deutlich. Mädchen deutscher Herkunft würden die Eifersucht und Kontrolle ihrer Freunde weniger akzeptieren. In Bezug auf derbe Sprüche gegenüber Frauen seien türkische Mädchen weniger tolerant als deutsche.

Frau Bergmann schildert dann, dass sie in diesen Auseinandersetzungen entscheiden müsse, wann sie interveniere: *„Und da wäre dann vielleicht die Frage also meiner Toleranz. Also wo sag ich den Mädchen: ‚Also nee, jetzt guck mal!‘. Und da kann ich nur sagen, also, was muss ich jetzt benennen und ich muss irgendwie gucken, wie schlimm das für das Mädchen ist, aber ist irgendwie auch ganz klar, dass das einfach nur auf individueller Ebene geht.“* (Zeile 1050-1053)

Machttechniken würden sich jedoch nicht nur zwischen Jungen und Mädchen ereignen, sondern auch unter KollegInnen bzw. im Verhältnis zwischen SozialpädagogInnen und KlientInnen.

So schildert sie, dass es des Öfteren einen Konflikt gebe zwischen einerseits den traditionellen Erwartungen an einen Mann und der Notwendigkeit des Abwartens in der

Arbeit mit den Jugendlichen. Sie beschreibt einen männlichen Kollegen während eines vermeintlichen Klärungsgesprächs folgendermaßen:

„Aber du setzt dich hin und bist richtig dabei, ihn vor seinen Freunden bloßzustellen. Also echt ihn zu zerstören. So, 'ne. Aber das merkst du gar nicht, 'ne. Du redest doch einfach nur ganz klar mit ihm. Und das sind so Sachen, die einfach ganz oft passieren, 'ne. Gerade Männer in der Sozialarbeit machen das also oft. Wie sie sich einstellen dann darauf, 'ne. Auch abzuwarten. Und das ist auch schwer für die, oft, 'ne. Von denen wird einerseits erwartet, dass sie 'nen Mann sind und stark sind und sich durchsetzen und ihren Mann stehen und Vorbild sind und so, 'ne. Und anderer- das wird von uns zum Beispiel ja nicht so erwartet - das ist ja ganz gut, 'ne - und andererseits sollen die dann aber abwarten, ähm, erst mal ganz empathisch werden und erst mal gucken. Das ist auch nicht leicht für die, glaub ich.“
(Zeile 802-810)

Weiterhin gebe es Formen des Einschusses und der Ausgrenzung, die sich aus Zuschreibungen aufgrund historischer Kollektiv-Erfahrungen ergeben.

Aus ihrer Honorartätigkeit der Alphabetisierung von Sinti-Jugendlichen berichtet Frau Bergmann von folgendem Erlebnis: Sinti seien bis heute eine marginalisierte gesellschaftliche Minderheit. In den Familien finde man noch heute überlebende KZ-Opfer und wahrscheinlich seien in jeder Familie auch etliche Mitglieder, die nicht überlebt hätten. Aus dieser Kollektiv-Erfahrung heraus weisen nach den Erzählungen Frau Bergmanns Sinti noch heute „den Deutschen“ bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen zu. Ob sie nun zutreffen oder nicht, erst einmal werde auf diese Weise provoziert. Jede Woche wäre ein Hakenkreuz an die Tafel der Klasse gemalt worden, in der Frau Bergmann unterrichtet habe. Eine historische Dimension kollektiver Erfahrungen werde so zur persönlichen Dimension (vgl. Zeile 149-155).

Die Wirkung dieses Verhaltens beschreibt Frau Bergmann wie folgt:

„Und ich hab die Erfahrung eben bis zum Brechen gemacht, dass ich immer wieder auf die Deutsche reduziert werde. Ne, so. Also ob das in der Siedlung bei den Sinti war. Also da wirst du irgendwie gar nicht deutsch genannt, sondern gleich Nazi. Aber du wirst immer wieder auf diese Rolle ‚Bei euch, bei uns‘ -. Und ob du's hören willst oder nicht, also auch im positiven Sinne: ‚Du bist ja gar nicht wie die anderen‘, rums bist du wieder Deutsche. Und das finde ich daran so besonders schlimm.“ (Zeile 1546-1551)

Frau Bergmann sagt, durch ethnische Zuschreibungen würde eine Persönlichkeit reduziert und in bestimmten Zugehörigkeiten festgepresst, selbst wenn die Zuschreibungen irgendwann nicht mehr nur aus negativen Attributen bestünden, sondern auch aus positiven, den so genannten „Ausnahmen“.

Darüber hinaus hinterfragt Frau Bergmann eigene Lebenshaltungen kritisch. Warum beispielsweise bestätige man um des Friedens im Familienkreis willen die Harmonie mit Rassisten? Die Beantwortung dieser Frage ist auch 60 Jahre nach dem Faschismus wahrscheinlich nicht ohne dessen historische Dimension möglich. Auch hier handelt es sich also um Kollektiv-Erfahrungen, aufgrund deren Menschen sich in eine Täter- und eine Opferseite differenzieren:

„Warum suchen Rassisten mit mir die Harmonie und ich wage es nicht, da reinzuknallen, sondern ich bestätige diese Harmonie. Mir ist diese Harmonie unter Umständen wichtiger als die Gesamtharmonie in meinem Lebensumfeld, in meinen Stadtteilen oder so, ähm. Ich verbünde mich mit jemandem, von dem ich eigentlich denke: ‚Du arschloch!‘ Nur des lieben Friedens willen. Und insbesondere eben nicht bei Fremden auf der Straße ’ne, das ist dann eben auch eine Frage von Zivilcourage ganz oft, sondern eben auch im Bekanntenkreis. Ne, Familienfeiern und dergleichen. Wo du hinterher dann dich bei Freunden auskotzt, ’ne, aber in dem Moment irgendwie Sprachlosigkeit vorherrscht, ’ne. Woran liegt das? So. Und da haben wir halt dran gearbeitet, ’ne. Als Wochenendseminar oder als Woche. Aber das war immer superinteressant, ’ne. Wir sind immer beim Antisemitismus gelandet. Also ohne, auch wenn wir das nicht wollten. So. Das war immer ganz hart. Also plötzlich haben wir gemerkt, wie deutsch das doch ist. Also es ist auch ein europäisches Problem, auf jeden Fall, auch durch den Kolonialismus und so, ’ne. Aber es ist, aber es gibt nicht nur ’nen Eurozentrismus, es gibt echt was ganz spezifisch Deutsches, was überhaupt nicht aufgearbeitet ist. Und das fand ich echt ziemlich gruselig.“ (Zeile 192-207)

An dieser Stelle definiert Frau Bergmann einen Machtmechanismus als spezifisch deutsch. Sie stellt die These auf, dass eine spezifisch deutsche Variante des Antisemitismus existiere.

Bei einem Kollegen hat Frau Bergmann folgendes Verhalten beobachtet, das sie als eine Machttechnik definiert:

„Also wir haben hier letzte Woche diskutiert zum Beispiel. Also wir haben eine Honorarkraft, der ist toll ’ne und die Jugendlichen lieben den und alles, ’ne. Und das ist irgendwie so ein ganzer Kerl, ’nen Deutscher, ’ne. Und der macht manchmal so Sprüche. Zum Beispiel, dann will er abschließen und dann sagt er: ‚So, jetzt Türken raus!‘ Und denn sollen alle lachen. Oder er sagt: ‚Oh, hier sind ja nur Türken im Chat‘ oder so, ’ne. Und dann ist das witzig. Und ich finde das ganz furchtbar, das ist irgendwie so, wie wenn dir immer jemand sagt: ‚Du bist Türke, du bist Türke, du bist Türke!‘“ (Zeile 1539-1545)

Hier führt also ein Sozialpädagoge aus einem besonders guten Verhältnis zu den Jugendlichen eine Form von Humor ein, den Frau Bergmann - im Gegensatz zu ihren KollegInnen - nicht witzig sondern als „unnötige Polarisierung“ (Zeile 1556) empfindet.

Man werde damit immer wieder auf eine ethnische Zugehörigkeit festgelegt und letztlich auch reduziert. Für die betroffenen Jugendlichen könne so ein Verhalten verletzend und anstrengend sein.

4.2.5.5 Das Verbalisieren von Problemen

Viele SozialpädagogInnen würden dazu neigen, im Verbalisieren von Problemen per se eine klärende und deshalb unbedingt anzustrebende Metakommunikation zu sehen. Frau Bergmann hingegen meint, die interaktive Praxis des „klärenden Gesprächs“ stelle schon in der Begriffswahl eine Bewertung dar, die aus kultureller Gebundenheit resultiere. In der sozialpädagogischen professionalisierten Praxis sei das „klärende Gespräch“ - das Verbalisieren von Problemen - als anzustrebender Lösungsweg verankert. Oft fehle ihnen KollegInnen der Mut, andere Lösungswege als dieses „klärende Gespräch“ zuzulassen. Tatsächlich aber gebe es stets mehrere Ebenen der Metakommunikation, nicht nur die verbale. Man müsse in jedem Fall herausfinden, welche geeignet sei. Und das immer wieder überprüfen.

Sie plädiert in diesem Zusammenhang für eine größere Entscheidungsvorsicht. Es gäbe keinen Zwang jeden Konflikt gleich verbal lösen zu müssen und oftmals sei dies eben gar kein Lösungsweg. Es sei auch viel entspannter, wenn man sich die Mühe mache „abzuchecken“, Blickkontakt zu suchen: „Hast du verstanden, hat dein Gegenüber verstanden.“ So könne jeder sein Gesicht wahren und man lasse sich Zeit, darüber zu sprechen, aber irgendwann kämen die Dinge auf den Tisch (vgl. Zeile 965). Sie halte es für dringend notwendig, sich auf Erfahrungen anderer Lösungswege einzulassen und sich so ein entsprechendes Instrumentarium zu erarbeiten (vgl. Zeile 788-790). Für eine/n persönlich sei es auch eine Bereicherung, wenn man eine Vielfalt an Wegen habe, Konflikte lösen zu können (vgl. Zeile 937 bis 940).

Sie berichtet aus ihrer fünf Jahre währenden Partnerschaft mit einem afrikanischen Freund, dass dieser Mann Zugang zu Metaebenen habe, die sie persönlich erst einmal kennen lernen musste, während anders herum er in aller Regel all ihre Metaebenen gekannt habe, denn er lebe seit 15 Jahren in der Bundesrepublik. Aufgrund dieser Erfahrung vermutet sie, dass in der Interaktion mit den Jugendlichen eine wesentliche Rolle spielen könne, dass diese „es nicht über das Herz bringen“, bestimmte Verhaltensweisen anzusprechen und in die Tat umzusetzen. Wenn die Horizonte verschieden seien, würden die Kommunikationen unter Umständen anders funktionieren. Oft sei es die deutsche Gesellschaft, die so „besonders“ sei und nicht „die anderen“ (vgl. Zeile 766-781).

4.2.5.6 Fortbildungen zu Interkulturalität in der Sozialen Arbeit

Nach Aussagen von Frau Bergmann solle in Fortbildungen zu Interkulturalität das Ziel sein, Brüche herbeizuführen, Dinge, die selbstverständlich erscheinen, in Frage zu stellen, die eigene Rolle und das eigene Selbstverständnis zu relativieren (vgl. Zeile 1384-1387). Ihrer Ansicht müsse weiterhin die Erweiterung der eigenen Handlungsfähigkeit ein Ziel von Fortbildungen sein. Zum einen in Bezug auf die Selbstreflektion und zum anderen ihrer Meinung nach auch gerne in der Auseinandersetzung mit dem Rassismus von Anderen. Um dieses Ziel zu erreichen, findet sie Kontakt immer gut und das Durcharbeiten von Situationen und Fallbeispielen. Für wesentlich in diesem Zusammenhang hält sie eigene Grenzerfahrungen.

Wegen ihrer eigenen Tätigkeit in der politischen Bildung ist Frau Bergmann erfahren im Bereich der Fortbildungen und hat diese reflektiert. Sie beschreibt, dass in vielen anti-rassistischen Fortbildungen Priorität habe, dass die TeilnehmerInnen erkennen würden, dass jede/r auch in rassistischen Gedanken verhaftet sei. Zwar sei es erstrebenswert, wenn diese Tatsache in bestimmten Aspekten immer mal wieder zutage käme, weil dies deutlich mache, dass man in Diskussion bleiben müsse. Frau Bergmann meint, es sei an dem Punkt aber auch möglich, dass aus dieser Erkenntnis die eigenen Berührungspunkte noch verstärkt würden. Es könne aber nicht sein, dass die TeilnehmerInnen solcher Seminare dann Angst entwickelten, in ihren Rassismen erwischt zu werden und es daher nur noch um ein „Sauberbleiben“ ginge. Sie sagt, dies sei auch in Bezug auf deren pädagogische Leiterinnen eine Anmaßung.

Sie habe sehr oft die Erfahrung gemacht, dass Seminarteilnehmerinnen „zerrupft“ worden seien und in der abschließenden Reflektionsrunde könne dann keine/r mehr ehrlich sein. Man könne dann nicht mehr sagen: „Das finde ich also überhaupt nicht gut“, denn dann wäre man widerständig und unsensibel und nicht bereit gewesen, etwas zu lernen. Man wäre im Grunde genommen gezwungen zu sagen, dass einem das sehr gut gefallen habe und dass man sehr viel über den eigenen Rassismus herausgefunden habe. Man könne gar nichts anderes in so einem Arrangement machen. Und dies geschehe auch mit einer Regelmäßigkeit, die für sie unglaublich sei.

Dennoch findet sie die Erfahrung der eigenen Grenzen ganz wichtig. Aber für diese Selbsterfahrung fehle ihr noch eine Vorstellung der Inszenierung in Seminaren ohne dass gleich Schuldgefühle ausgelöst würden. Sie denkt, der Lernprozess der Professionellen müsse weg von den Schuldgefühlen und hin zu einer Verantwortung führen.

Schließlich vergleicht sie Veranstaltungen zu dieser Thematik inhaltlich und differenziert sie in zwei Bereiche. Der eine Bereich habe zum Schwerpunkt, mehr Toleranz zu entwickeln. Diesen Bereich kritisiert sie, weil darin die Position der dominanten Mehrheit nicht infrage gestellt werde. Der andere Bereich wolle gegen den Rassismus kämpfen und ginge dann einerseits „Nazis klatschen“ und wolle andererseits den Rassismus in der eigenen Persönlichkeit bekämpfen. Intrapersonell und in der Gesellschaftsstruktur solle etwas bekämpft werden.

Hierzu meint Frau Bergmann, es könne nicht sein, dass man als Voraussetzung erst einmal feststellen müsse, was für ein „*Monster*“ (Zeile 1519) man sei. Sie denkt, man müsse mit mehr Selbstliebe ans Werk gehen, um den strukturellen Rassismus der Gesellschaft sowie die eigenen Anteile daran aufbrechen zu können.

4.2.6 Brüche und Widersprüche im Typus der Orientierung an der individuellen Biographie

Frau Bergmann weist den Begriff der Toleranz mit folgender Aussage zurück:

„Ja, wer hat denn wem gegenüber tolerant zu sein. Das ist doch schon immer ganz klar, wenn die Frage auftaucht. Das richtet sich dann ja eindeutig also an die deutsche Gesellschaft: ‚Seid ihr bitte tolerant mit den anderen!‘ Aber manchmal ist man selber so anders. Alle sind sich total einig irgendwie, dass es so ist. Nur du denkst irgendwie, dass es so ist. Das ist nämlich was spezifisch deutsches, ’ne. Und alle anderen üben bereits supergroße Toleranz. Das kann durchaus auch sein. Das ist aber nie mitgedacht.“ (Zeile 1151-1156)

Hier zieht Frau Bergmann die gestellte Frage nach den Grenzen der Toleranz, die sich konkret auf das pädagogische Geschehen in der Einrichtung bezog, in den Kontext der Entwicklung des Begriffs der Toleranz in der politischen Geschichte der Bundesrepublik. Darin sei er mit einer Konnotation verankert, die Frau Bergmann in ihrer Aussage sachlich und als Gestus der Dominanz anzweifelt. Ihre Antwort ist insofern auch als Kritik an der Fragestellung zu verstehen. In Bezug auf das Interview hätte die Frage mindestens um eine weitere ergänzt müssen. Nämlich, wo Frau Bergmann in Bezug auf KollegInnen und KlientInnen mit Migrationshintergrund auf deren Toleranzgrenzen stößt.

Die Frage der Toleranz könne, so Frau Bergmann, auch in der Weise gelagert sein, dass andere - beispielsweise MigrantInnen - bereits große Toleranz mit Dingen ausübten, die Angehörigen der dominanten Mehrheit selbstverständlich erscheinen mögen. Exakt die Haltung, diese Möglichkeit nicht einzubeziehen, beschreibt Frau Bergmann als „spezifisch deutsch“. Sie schreibt diese bestimmte Verhaltensweise einem „Kollektiv der Deutschen“ zu und nimmt damit eine ethnisierende Zuschreibung vor. An dieser Stelle spricht sie also von Momenten einer kollektiven „deutschen“ Nationalkultur. Ihr Selbstverständnis sich radikal an individuellen Biographien zu orientieren, wird auf diese Weise und an dieser Stelle brüchig.

Es stellt sich die Frage, was Frau Bergmann mit diesem Rückgriff auf eine ethnisierende Zuschreibung ausdrücken möchte? Inhaltlich ist an dieser Stelle die Rede von Machtasymmetrien. Was Frau Bergmann eigentlich kritisiert, ist die Macht der Mehrheit auf ein Deutungsmonopol, ihr Gestus der Dominanz, ihre Weigerung andere Möglichkeiten zu denken oder gar nicht erst auf die Idee zu kommen, das zu tun. Während in

einem interkulturellen Vergleich viele Andere einen zur Disposition stehenden Gegenstand einheitlich in einer bestimmten Weise bewerten mögen, gerät diese Bewertung der hier dominanten autochthonen Mehrheit nur als Differenz zu ihrer Deutung in den Blick.

Im Grunde möchte Frau Bergmann mit dieser Aussage nachhaltig zurückweisen, dass der Appell nach Toleranz nur an die autochthone Gesellschaft gerichtet werde. Da sich Toleranz aber in aller Regel auf Symbole und Verhaltensweisen bezieht, läuft man auf diesem Weg Gefahr, zu einem kulturalistischen Bezug auf kulturelle Differenzen zu gelangen. In dessen Folge werde jedoch, so Mecheril (2002) eine Binnenhomogenisierung bewirkt, was sich hier ausdrückt in Frau Bergmanns Formulierung: „*Das ist nämlich was spezifisch Deutsches*“ (Zeile 1155). So wird im Resultat ein Mechanismus der Macht ethnisch einer Nation zugeschrieben, obwohl Frau Bergmann selbst der Ansicht ist, dass homogene kollektive Nationalkulturen nicht existieren.

Eine weitere ethnischierende Zuschreibung findet sich im Zusammenhang der Schilderung Frau Bergmanns, wie sie auf das Verhalten des Vereins und Vereinsvorstandes eines Stadtteilzentrums reagiert habe, der dort aus existenzieller Not „private Sozialarbeit“ inszeniert habe und damit das internationale Zentrum dominiert habe. Frau Bergmann wertet dieses Verhalten als ein Handeln aus existenzieller Not, als Folge der geringen Ressourcen, über die MigrantInnen in der Bundesrepublik verfügen könnten. Die Interessen von allochthonen KollegInnen würden umso vehementer eingefordert, je ausgrenzender die Gesellschaft ihnen gegenüber sei und bleibe (vgl. Zeile 393-398).

Wenn jedoch das eigene Leitbild der Sozialen Arbeit die Schaffung von Zentren für mehr Mitbestimmung und Pluralismus sei, müsse man dieses sehr wahrscheinlich erfahrungsgemäß auch gegen partikulare Interessen von MigrantInnen als KollegInnen verschiedener Herkunft durchsetzen. Dieses Anliegen und Vorgehen wiederum brachte Frau Bergmann als Sozialpädagogin eines internationalen Stadtteilzentrums in die Rolle der „Überparteilichen“:

„Das ist meine Aufgabe, dazu bin ich halt da. Das ist da mein Platz. Und in dem Augenblick hab ich auch gemerkt, du nimmst hier eine ganz ganz deutsche Position ein, aber du musst die auch einnehmen, du kannst gar nicht anders. So, 'ne. Du wirst tatsächlich schon so was wie eine Anwältin für Entrechtete in diesem Dester.“ (Zeile 410-413)

Sie betrachtet sich in dieser Auseinandersetzung als nicht in Existenzkämpfe involviert. Das habe ihr ermöglicht, eine Position einzunehmen, aus der heraus sie „überparteilich“ habe agieren können. In ihrer Aussage wird abermals ein Mechanismus der Macht - als nicht von Existenzkämpfen betroffene dort arbeitende Sozialpädagogin - ethnisiert, indem sie diese Position der „Überparteilichkeit“ als „*eine ganz ganz deutsche Position*“ (Zeile 412) bezeichnet.

Die Argumentation Frau Bergmanns entwickelt sich insbesondere in ihren deskriptiven und normativen Anteilen in Widersprüche. Deskriptiv bezeichnet sie „Überparteilichkeit“ als „deutsche Position“, normativ jedoch äußert sie die Notwendigkeit, in der konkreten Arbeit niemanden auf seine ethnische Herkunft festzuschreiben. Das sei für die Betroffenen schrecklich und lähmend (vgl. Zeile 1551).

4.2.7 Zusammenhang zwischen beruflichem Handeln und der Bedeutung, die der Kategorie Kultur zugeschrieben wird

Aspekte des beruflichen Handelns, die beeinflusst haben könnten, dass Frau Bergmann dafür plädiert, sich radikal an den Biographien der jugendlichen MigrantInnen zu orientieren, liegen sicherlich in der Besonderheit der Freizeitpädagogik mit Jugendlichen. Zum Einzugsbereich des Stadtteilzentrums, in dem Frau Bergmann beschäftigt ist, zählen autochthone Jugendliche ebenso wie Jugendliche aus Familien verschiedener Herkünfte.

Als Sozialpädagogin steht Frau Bergmann im Jugendbereich dieses Stadtteilzentrums vor der Aufgabe, den Weg herauszufinden, auf dem sie jeweils mit den Jugendlichen in Kontakt treten kann. Dabei bildet Freizeitpädagogik einen situationsorientierten Handlungsansatz. Das bedeutet in Abgrenzung zu anderen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern, dass Frau Bergmann keiner anderen Behörde und keiner dort erlassenen Handlungsanweisung oder einem normativen Ziel zuarbeiten muss. Sie kann sich auf die Situation der Freizeit und deren Ausgestaltung konzentrieren. Diese Tätigkeit hat einerseits die Perspektive, dass Frau Bergmann in aller Regel selten in die Lage gerät, die Jugendlichen zu etwas bewegen zu müssen, wozu diese vielleicht überhaupt keine Lust haben, andererseits hat sie in der erwarteten akzeptierenden (wenn auch kritischen) Haltung an eine Sozialpädagogin in diesem Bereich aber auch die Perspektive, dass sie sich mit vorhandenen Konflikten auseinandersetzen muss, um mit den Jugendlichen arbeiten zu können.

Die Anforderungen Sozialer Arbeit mit Jugendlichen in einem Freizeitbereich legen in gewisser Weise nahe, dass Frau Bergmann zur Ausführung ihrer beruflichen Tätigkeiten sich ihrer Klientel als Lernende nähert und ihre berufliche Rolle immer wieder reflektiert. Erst so entstehen Möglichkeiten, vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, um auf dieser Grundlage die Jugendlichen in ihrer Suche und im Herausfinden eines eigenen Weges zu unterstützen. Diese Beschreibung der besonderen Eigenheiten von Freizeitpädagogik mit Jugendlichen zeigt bereits die Analogie zu Frau Bergmanns Verständnis der Kategorie Kultur als einerseits dynamische Praxis und andererseits möglicherweise individuell verschiedenartiger Partizipation von Jugendlichen an je unterschiedlichen Lebenswelten.

Tatsächlich bleibt aber nach der Interpretation dieses Interviews offen und fraglich, ob Frau Bergmann der Kategorie Kultur diese Bedeutung aufgrund von Aspekten ihres beruflichen Handelns zuschreibt. Wahrscheinlicher scheint zu sein, dass Frau Berg-

mann auch in einem anderen sozialpädagogischen Tätigkeitsbereich Kultur in dieser Weise begreifen und ihr berufliches Handeln entsprechend ausrichten würde. Diese Vermutung ist dadurch belegt, dass sich dieses Kulturverständnis bereits durch ihre berufsbiographische Vorgeschichte gezogen hat. Man findet innerhalb ihrer Berufsbiographie weder einen „Bruch“ noch eine stringente Kausalität zu den jeweiligen Aspekten des beruflichen Handelns, die sie zum Zeitpunkt des Interviews ausübte.

Nach ihrer Ausbildung zur Erzieherin habe sie mehr Freundinnen aus der Türkei und dem Iran als aus der BRD gehabt. Sie habe auch persisch gelernt. Nach ihrer ersten Ausbildung habe sie eine Zeit lang in der Türkei gelebt und gearbeitet. Seit dem Studium habe sie ihren Freundeskreis um Menschen verschiedenster Herkünfte erweitert. Durch diese Kontakte beginne sie immer stärker, sich ein „*ein bisschen fremd zu fühlen*“ (vgl. Zeile 91). Im Studium (und auch schon während der Erzieherausbildung) habe sie sofort Kontakte zu allen aufgenommen, die nicht deutsch gewesen seien. „*Also ich fühle mich denen immer ziemlich verbunden.*“ (Zeile 96-97) Sie vermutet aufgrund ihrer Spracherfahrung. Und aufgrund der Erfahrung in einer „Szene“ der Großstadt gewesen zu sein, „*die noch was anderes hat*“ (Zeile 100).

Im Studium habe das dazu geführt, dass sie sich nur noch in den Bereichen habe „zu Hause“ fühlen können, in denen das „Sich-Fremd-Fühlen“ angesprochen und versucht worden war, das auszudrücken. Und zwar nicht nur auf das Studium, sondern grundsätzlich auf das Zusammenleben mit MigrantInnen bezogen: „*Plötzlich wurde das zu meinem Ding*“, mittlerweile „*machte es mich aus*“. Und so sei sie dann während des Studiums in den Migrationsschwerpunkt gekommen (vgl. Zeile 110).

Aber auch durch ihr Privatleben ziehe sich diese Haltung, wenn sie von ihrer fünfjährigen Partnerschaft mit einem afrikanischen Freund berichtet, der seit fünfzehn Jahren in der Bundesrepublik lebe.

Nach dem Studium habe sie ihr Anerkennungsjahr im Bereich der politischen Bildung gemacht, weil „*mein Anliegen eigentlich nie so war, als Deutsche mit, für MigrantInnen zu arbeiten. Das hatte ich also eigentlich überhaupt nicht vor. Was mich eigentlich interessiert hatte, also durch mein Mich-selbst-fremd-fühlen in der Gesellschaft (...) war immer die Arbeit mit Deutschen. So, ich wollte eigentlich immer ganz gern mit den Deutschen darüber einen Austausch.*“ (Zeile 130-134)

Mit dieser Aussage benennt Frau Bergmann als einen wesentlichen Ausgangspunkt ihrer Ansichten die selbst empfundene Entfremdung in der Gesellschaft. Diese Entfremdung hatte sie offensichtlich dazu mobilisiert, sich insbesondere den Menschen zuzuwenden, die sich vermutlich oder ausdrücklich ebenfalls fremd gefühlt und darüber einen Austausch zu gesucht haben.

4.3 Der Typus des Bürgerrechtlers,

repräsentiert durch Herrn Özer

Kategorien der Rekonstruktion des Typus	Der Typus des Bürgerrechtlers
Deutung der Kategorie Kultur:	wandelbare Umgangsweisen von Wir-Gruppen
Stellenwert der Kategorie Kultur:	dem rechtlichen und sozialen Status untergeordnet
Sichtweise auf die Gesellschaft:	geprägt durch binäre Zugehörigkeitsverhältnisse
Gesellschaftliche Einordnung von Kultur:	dynamisch
Bewertung des Konfliktpotentials	
• allgemein:	Streit, um Demokratie einzulösen
• für den Einzelnen:	hoch, verursacht durch starre Vorgaben
• für die Gesellschaft	Minderheiten / Andere müssen anerkannt werden
Sichtweise auf die Klientel:	abgeleitet aus der prof. Rolle / Position
Rede über das berufliche Leitbild:	Anwalt der Klientel
Rede über die Organisation der Einzelfallarbeit:	Respekt von Andersartigkeit

Abb. 9 Typus des Bürgerrechtlers

Dieser Typus wird ausschließlich von den InterviewpartnerInnen vertreten, die selbst einen Migrationshintergrund haben. Unter den elf Interviews, die ich durchgeführt habe, befanden sich drei mit allochthonen SozialpädagogInnen, die alle zur „ersten Generation“ der MigrantInnen zu zählen sind, weil sie selber in die Bundesrepublik immigriert sind (vgl. Abschn. 3.2.2). Zwei dieser SozialpädagogInnen können zu diesem Typus gerechnet werden, die dritte Interviewpartnerin ist mehr dem Typus der Orientierung an der individuellen Biographie zuzuordnen (vgl. Abb. 5 in Abschn. 3.4.6).

Der Typus des Bürgerrechtlers strebt gesellschaftspolitische und strukturelle Veränderungen an. Gewünscht wird ein ganzes Paket an Veränderungsmaßnahmen, wie etwa ein Anti-Diskriminierungsgesetz (das es zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht gab), Hilfestellung bei Ausgrenzungen im alltäglichen Leben (etwa in der Ausbildung oder während der Wohnungssuche), Etablierung von Migrationsbeauftragten in den Bezirksverwaltungen - Veränderungen also, die weit über eine Ausgestaltung des sozialpädagogischen Berufsfeldes hinausgehen. Hier wird ein Schwerpunkt gelegt auf die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse und wenig Mangel an kulturellem Hintergrundwissen über die Klientel konstatiert, wohl aber ein arrogantes Dominanzverhalten der Mehrheitsgesellschaft in Bezug auf die Richtigkeit geltender Normen und Normalitäten konstatiert und somit zugleich ein Mangel an Offenheit für die Möglichkeit anderer Lebenspraxen mit anderen geltenden Normen und Normalitäten.

Herr Özer, der als Sozialpädagoge an einer Haupt- und Realschule arbeitet, vertritt diese Position am deutlichsten. Er möchte Diskriminierungen (aufgrund ethnischer

Herkünfte, Geschlechtszugehörigkeit, Handicaps) immer auch in den Zusammenhang von Bürgerrechten gestellt wissen mit der artikulierten Konsequenz, dass solches Handeln in einem politischen System repräsentativer Demokratie für diejenigen, die andere diskriminieren, nicht folgenlos bleiben dürfe. Folglich plädiert er für eine Gesetzeslage, aufgrund derer jede/r seine Gleichberechtigung einklagen und gegen Diskriminierungen vorgehen könne.

4.3.1 Der Tätigkeitsbereich

Herr Özer ist zum Zeitpunkt des Interviews Sozialpädagoge an einer Haupt- und Realschule. Er teilt sich mit zwei weiteren KollegInnen zwei Stellen. In der Regel sei es nur in Gesamtschulen vorgesehen, dass SozialpädagogInnen eingestellt würden. Jedoch hätte der Senat vor längerer Zeit beschlossen, dass elf weitere Schulen SozialpädagogInnen erhalten sollten. Darunter sei die Schule, in der Herr Özer arbeitet (vgl. Zeile 98-100). Er beschreibt diese als eine integrierte Haupt- und Realschule und Ganztagschule. Sie sei zum Zeitpunkt des Interviews nach 15 Jahren eine Schule im Stadtteil. Es gebe eine zweisprachige Alphabetisierung (in deutsch und türkisch) in der Grundschule. Die sechsten Klassen würden in bestimmten Fächern nicht wie früher getrennt. Hauptschulklasse und Realschulklasse blieben zusammen, aber es werde situativ durch eine Lehrer-Doppel-besetzung eine Binnendifferenzierung durchgeführt (vgl. Zeile 68-79).

Herr Özer wurde an dieser Schule angestellt, um das soziale Lernen zu professionalisieren. In seiner Funktion als Sozialpädagoge berichtet Herr Özer davon, verschiedene Tätigkeiten auszuüben. Er gestalte Einzelförderung. Zum einen berate er SchülerInnen in Fragen des Umgangs zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Wenn einzelne SchülerInnen nicht aus sich heraus kämen, Angst und Hemmungen hätten, erteile er persönlichkeitsfördernde Einzelstunden. Mit SchülerInnen, die sehr impulsiv seien und eine aggressive Grundhaltung hätten, organisiere er Anti-Aggressionstrainings. Er begleite Schülerteams, die die Aktionsräume der Schule in Eigenregie verwalteten. Ältere böten für jüngere SchülerInnen Basketball und Tanzen an; auch darin begleite er sie. Er organisiere mit ihnen den Klassenrat. Er aktiviere Eltern, wenn diese sich mehr um den Schulalltag ihrer Kinder kümmern sollten. Er organisiere Gruppenangebote und die Mittagspause der SchülerInnen, die in der Schule essen (vgl. Zeile 390). Unter seiner organisatorischen Aufsicht stehen weiterhin der Mädchenraum, der Jungenraum, der Billardraum und weitere Aktivitätenräume der Schule.

4.3.2 Die Semantik der Sozialen Arbeit in der Schule

Die funktionale Differenzierung der modernen Gesellschaft ist mit der Ausdifferenzierung eines Funktionssystems der Erziehung verknüpft (vgl. Luhmann; Schorr 1979; Stichweh 1991). Um die Semantik Sozialer Arbeit in Schulen darstellen zu können,

halte ich im folgenden Exkurs eine Ergänzung des bisherigen Theorierahmens für notwendig, den ich auf die Ausführungen von Bommes und Scherr stütze (vgl. Bommes & Scherr 2000: 188-193).

Die Interaktion in Gestalt des Unterrichts sei als das Kerngeschehen des Erziehungssystems zu betrachten. Deren herausragende Bedeutung drücke sich unter anderem darin aus, dass mit der Schulpflicht die Inklusion aller Kinder und Jugendlichen durchgesetzt wurde. Mit der Schulpflicht gebe es eine Teilnahmeverpflichtung an der Erziehung.

„Das elementare schulische Curriculum ersetzt lokal gebundene Kulturen und Sprachen und etabliert einen homogenen nationalen Verständigungscode (...). Schulische Erziehung, und insbesondere das elementare Schulwesen, zielt daher zunächst und vor allem auf die Erzeugung loyaler, für die politische Kommunikation erreichbarer nationaler Staatsbürger.“ (ebd.: 188)

Die Funktion des Erziehungssystems bestehe in der Qualifikation von Individuen für den Lebenslauf²¹ und die Karriere²² (Luhmann 1997b). Zugleich erbringe diese Funktion damit diverse Leistungen für andere Funktionssysteme und Organisationen. Pädagogische Reflexionstheorien im Erziehungssystem heben folgende Leistungen der Schule hervor:

- Die Qualifizierung und Ausstattung von Individuen mit Wissen und Können
- Die Überlieferung kultureller Gehalte
- Die selektive Zuweisung von Karrierechancen durch Zuteilung von Bildungszertifikaten
- Die Gewährleistung der Beobachtbarkeit von Individuen entlang der Unterscheidungen von Lebenslauf und Karriere
- Die Legitimation der Zuweisung von Chancen und der resultierenden Struktur sozialer Ungleichheit als Folge der im Erziehungssystem zur Geltung gebrachten und dokumentierten Leistungs- und Begabungsunterschiede (vgl. zusammenfassend Klafki 1989).

²¹ Luhmann definiert einen Lebenslauf als eine Beschreibung, die im Laufe des Lebens angefertigt und bei Bedarf revidiert werden kann: „Der Lebenslauf schließt die vergangenheitsabhängige, aber noch unbestimmte Zukunft ein; er ist insofern eine Konjunktural-Biographie. Die Einheit des Lebenslaufs muss also Vergangenheit und Zukunft umgreifen, ohne doch eine teleologische Struktur aufzuweisen. Sie liegt in einer Integration von Nichtselbstverständlichkeiten. Sie ist eine rhetorische Leistung, eine Erzählung. Die Komponenten eines Lebenslaufs bestehen aus Wendepunkten, an denen etwas geschehen ist, was nicht hätte geschehen müssen. (Luhmann 1997a: 18)“

²² „Unter Karriere im allgemeinsten Sinne verstehen wir eine Sequenz von selektiven Ereignissen, die Personen mit positiv oder negativ bewerteten Attributen verknüpfen bzw. solche Verknüpfungen lösen - im Grenzfall mit Leben oder Tod, im übrigen mit zugeschriebenen Kenntnissen und Fähigkeiten, Rollen und Ämtern, Zensuren, Beurteilungen, Reputationsmerkmalen, Mitgliedschaften in sozialen Systemen, Einkünften oder sonstigen erwerblichen Qualitäten.“ (Luhmann & Schorr 1979: 278) Und weiter: „In erheblichen Umfang wird Erziehung heute als Ausbildung geplant, das heißt: als Erwerb von Fähigkeiten, die karrierewirksam eingesetzt werden können. Das hat sein gutes Recht, denn Karriere ist in der modernen Gesellschaft diejenige bewegliche Form, die Individuen und Gesellschaft integriert.“ (Luhmann, 1997a: 27)

Als erziehungsbedürftig und erziehbar gelte prinzipiell jede/r. Die Schulen jedoch hätten ihre eigenen Teilnahmebedingungen und legten im Verlauf ihres Operierens fest, welche SchülerInnen an welchen Organisationsformen der Erziehung teilnehmen dürften. Eine Selektion finde statt, die aber nicht zum generellen Ausschluss führe, sondern zur Teilnahme an unterschiedlichen Organisationsformen, beispielsweise ausgeschlossen von der gymnasialen Laufbahn, aber berechtigt zum Besuch der Realschule. Aus einer egalitären Ausgangslage würden also auf der Basis des Unterrichts Differenzen erzeugt, als deren Kriterium die je unterschiedliche Lernfähigkeit und Begabung der Kinder und Jugendlichen gelte. Davon wiederum werde abhängig gemacht, ob sich weitere Karrierechancen eröffnen oder verschließen. Ein Ausschluss finde erst dann statt, wenn nach Ablauf der Schulpflicht die für eine Anschluss-erziehung geforderten Voraussetzungen nicht erfüllt würden.

Bommes und Scherr stellen die These auf, dass das Erziehungsproblem der Schule vor allem auch ein Homogenisierungsproblem sei: „Schulen sind als Organisationen des Erziehungssystems fortgesetzt mit der Homogenisierung des Anfangs zur Erzeugung von Differenzen zwischen den Schülern sowie ihrer Rehomogenisierung beschäftigt. Nur so können sie Schüler im Gleichschritt in Alterskohorten unterrichten und am Ende mit differenzierten Zertifikaten entlassen.“ (Bommes & Scherr 2000: 190)

Schulische Erziehung erzeuge damit aber auch ihre eigene Exklusionsproblematik. Weil Schulen Erziehungsorganisationen seien (s. dazu z.B. Holzkamp 1993: 349 ff.; Salustowicz 1986), seien sie an den Kindern als SchülerInnen interessiert. Die Kinder würden in dieser Hinsicht inkludiert, woraus allerdings auch Probleme resultierten, die dann den Ansatzpunkt für Soziale Arbeit bildeten. In der schulischen Erziehung werde Soziale Arbeit auf vermittelte Weise relevant, insofern zunächst versucht werde, die eingeschränkte Inkludierbarkeit von Kindern aus hilfsbedürftigen Familien durch verschiedene Maßnahmen mit Blick auf deren Karriere zu kompensieren. Dabei könne es sich etwa um Angebote der Nachmittagsbetreuung, der sozialpädagogischen Familienhilfen oder der Erziehung in Tagesgruppen handeln.

Schulische Kommunikation sei orientiert an der Einhaltung des Lehrplans und an den Erfordernissen der Organisationen von Erziehung. Aus diesem Grund fasse die schulische Kommunikation die SchülerInnen in Klassen zusammen und praktiziere Unterricht in Alterskohorten. Das bedeute aber auch, dass schulische Kommunikation sich nicht an je individuellen Lerninteressen orientiere. Das Verhalten der SchülerInnen müsse auf ein erträgliches Maß reduziert werden, so dass Unterricht in den jeweiligen Klassen einer Alterskohorte durchführbar sei. Die SchülerInnen müssten also diszipliniert werden. Gelingen dies den PädagogInnen, so müsse die daraus resultierende zwanghafte Stille wiederum in Gang gebracht, d.h. es müssten wiederum fachliche Neugier und Lerneifer geweckt werden, um sinnvollen Unterricht durchführen zu können.

In diesem Zusammenhang erzeuge die schulische Kommunikation selbst Inklusionsprobleme insofern Kinder nur mangelhaft bereit und fähig sein könnten, sich selbst zu disziplinieren. Auch in dieser Problematik werde Schulsozialarbeit relevant.

„Diese Form der Sozialen Arbeit wird dann Teil der Organisation Schule oder an den Grenzen der Organisation angelagert, etwa durch Unterbringung im gleichen Gebäude. Soziale Arbeit versucht hier insbesondere durch Beratungsgespräche und freizeitpädagogische Angebote in den Räumen und im Umfeld der Schulen mit den Mitteln der Erziehung die Kinder und Jugendlichen wieder an der Erziehung und an den darüber vermittelten Karriereoptionen auszurichten“ (Bommes & Scherr 2000: 192).

Sozialpädagogik mit so genannten Verhaltensauffälligen oder Lernbehinderten wie auch die Schulsozialarbeit gelte nicht als Ausschluss aus dem Funktionssystem Erziehung, denn das Angebot Sozialer Arbeit in diesem Bereich ziele auf die Erhaltung von Inklusion in die Erziehung mit den Mitteln der Erziehung. Dabei sollten diejenigen Kinder und Jugendlichen von SozialpädagogInnen erzogen werden, die sich in der schulischen Kommunikation als kaum erziehbar erweisen würden. „Es handelt sich um eine Reaktion auf Inklusionsprobleme und Ausschlussprozeduren der Organisationen des Erziehungssystems, die den Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer Erziehungsprobleme hilft - durch Erziehung.“ (ebd.: 192-193)

4.3.3 Deutungsschemata der professionalisierten Tätigkeit dieses Typus'

Herr Özer berichtet, dass die Haupt- und Realschule in einem Stadtteil liege, der vom Senat als sozialer Brennpunkt angesehen werde (Zeile 96). Er sagt, dass auch Illegale diese Schule besuchen würden (Zeile 305). Die Schule selbst charakterisiert er als bewegt und nach vielen Aktivitäten innerhalb der vergangenen 15 Jahre als Stadtteilschule (Zeile 67-70). Über das pädagogische Konzept dieser Schule berichtet er:

„Wir sagen, was Schulkonzept angeht; Schulkonzept in Deutschland sollte sein, dass man die Schulen nicht deutsche Schulen nennt, sondern Schulen in Deutschland. (...) die Tatsache, dass ich dort bin, repräsentiere ich ein Stückchen von dem Konzept ‚Schule in Deutschland‘. Weil ich zweisprachig bin. Unabhängig von meinen Erfahrungen, die ich da vermittele. (...) allein, dass da zwei türkische Lehrer und ein Sozialpädagoge türkischer Herkunft da sind, trägt zu dem ‚Schule in Deutschland‘ bei. (...) Viele Migranten werden angestellt als Qualifikation. Das ist nicht in Ordnung, das ist sogar eine Diskriminierung.“ (Zeile 484-498)

Diese Aussage lässt sich so interpretieren, dass der kritisierte Begriff der „deutschen Schulen“ eine ethnische Definition enthält, die für einen großen Prozentsatz der Schü-

lerInnen, Eltern und PädagogInnen vieler Schulen nicht gültig ist. Herr Özer berichtet an anderer Stelle, dass 55 Prozent der SchülerInnen dieser Schule einen Migrationshintergrund hätten. Der Begriff „deutsche Schule“ betont geradezu ihr Nicht-deutschsein.

Allerdings äußert Herr Özer auch an dem pädagogischen Konzept der „Schule in Deutschland“ Kritik, denn so wie es an seiner Schule umgesetzt werde, würden er und zwei weitere LehrerInnen, die türkischer Herkunft seien, dieses pädagogische Konzept nach außen repräsentieren. Herr Özer bewertet diesen Umstand als eine Diskriminierung, weil damit letztlich eine allochthone Herkunft höher bewertet werde als sein sozialpädagogisches Studium. Seine Tätigkeit an der Schule basiere aber auf dieser beruflichen Qualifikation und nicht auf seiner ethnischen Herkunft und Sprachkompetenz. Herr Özer möchte nicht aufgrund seiner Herkunft als Repräsentant des Konzeptes „Schule in Deutschland“ gelten. Nur seine pädagogische Qualifikation sei dafür ausschlaggebend, dass er in diesem Beruf arbeite.

Am Ende des Zitats spielt Herr Özer auf Einstellungspraktiken im sozialen Bereich an. Dort werde assoziiert, dass mit der Einstellung von MigrantInnen in sozialpädagogische Handlungsfelder, pädagogisches Personal bereitgestellt werde, das mit einer Klientel, die ebenfalls Migrationshintergrund habe, besonders kompetent arbeiten könne. Gegen solche Praxis wehrt sich Herr Özer. Er betont, dass es sich bei einem Migrationsstatus um keinerlei Qualifikation handele. Mit Mecheril (2002) lässt sich diese Aussage in der Weise interpretieren, dass Minderheitenangehörige zwar mit Themen kultureller Differenz und Dominanz lebensgeschichtlich befasst seien. Ein professionelles Handeln jedoch geböte eine Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen sowie ihre Differenzierung und Erweiterung. Genau das geschieht in der Regel in pädagogischen Ausbildungen. Und das ist es, worauf Herr Özer insistiert.

Herr Özer wünscht sich darüber hinaus als Kultur - im Sinn einer Umgangsweise - an der Schule „allgemeinere Schlüssel“ und die Überwindung des Falsch-Richtig-Dualismus'. Er kritisiert eine generalisierte Bewertung von Verhaltensweisen und Ansichten. Die schärfste Form dieser Bewertung sei das duale System aus Falsch und Richtig, das nur Sieger und Besiegte produziere, während das wirkliche Leben facettenreicher sei. *„Also das duale Denken zwischen schwarz und weiß behindert unser menschliches Verhältnis sehr. Am liebsten wäre mir, wenn es das zumindest in sozialen Kontexten nicht gäbe. Aber dieser Dualismus ist da und bewirkt, dass wir plötzlich in ein Loch fallen.“* (Zeile 542-544)

Interpretiert man das Fallen in ein Loch, so wird dieses relevant, wenn eine Handlung als falsch bewertet wurde. Stützt man sich in der Interpretation dieser Aussage auf das system-theoretische Prozessieren der Institution Schule, so würden all diejenigen inkludiert, die „richtige“ Aussagen, Handlungen, Ansichten produzieren. Diejenigen, die „falsche“ Antworten und Aussagen produzieren, würden hingegen exkludiert. Ihnen würde damit suggeriert, sie wären nicht „richtig“ in dem System, sie hätten noch nicht

begriffen, wie man zu Aussagen und Antworten kommen könne, die als „richtig“ bewertet werden würden. Insofern wäre der Falsch-Richtig-Dualismus als eine Kategorie harter In- und Exklusion zu begreifen. Solchermaßen exkludierte Individuen fielen dann „in Löcher“, denn das, was sie für ihre Überzeugung gehalten haben, wurde ja innerhalb der Institution Schule als falsch bezeichnet. Wo und wie könnten sie dann aber eine Orientierung finden, um aus „Falschem“ zu lernen?

Herr Özer führt dazu als alternative Handlungsmöglichkeit aus: *„Und bei uns in der Schule wird auch viel gemacht zwischen falsch und richtig. Unheimlich viel. Dein Verhalten ist falsch! Statt zu sagen, du verhältst dich so, das gefällt mir nicht, was kann es für Hintergründe und so.“* (Zeile 549-552)

Erst wenn man eine Bewertung in falsch oder richtig hinter sich lasse, könne man die Dinge ergründen und schließlich auch anders handeln. Mit anderen Worten plädiert Herr Özer dafür, zunächst einmal nicht aufzuhören die Hintergründe und möglichen Handlungsmotivationen zu erhellen und diese erst sehr viel später zu bewerten, als das in der Schule üblich sei. Nicht als Richter, sondern als Lernender. Und dies keinesfalls im Richtig-Falsch-Dualismus. Für interkulturelle Lernprozesse sei es existenziell, dieses binäre Denksystem hinter sich zu lassen: *„Aber dieses Richtig-und-Falsch-Geschichte, das ist für mich schon eine ganz wichtige Schulkonzepte oder pädagogische Konzept und entscheidet, oder schließt oder öffnet Türen, je nachdem für viele Sachen. Für Kritik oder für Interkulturelles.“* (Zeile 583-586)

Herr Özer sagt, das binäre System aus Falsch oder Richtig würde das Wahrnehmen, Bewerten und Handeln der PädagogInnen steuern und somit auch fundamentalen Einfluss auf die Wahrnehmung, Bewertung und das Handeln der SchülerInnen und Eltern haben. Dieses binäre System konstituiere an der Schule einen bestimmten Sinn, den er in weiteren Ausführungen kritisiert: *„Also falsch und richtig kann es ja nicht geben. Das ist mein Lebensthema sowieso.“* (Zeile 537-538)

4.3.4 Kultur als Kategorie dynamischer Lebenspraxis

Das Wort Kultur benutzt Herr Özer durchgängig nur im Zusammenhang des Begriffs Interkulturalität, zu der er seit vielen Jahren - auch in anderen Beschäftigungsprozessen und in beruflichen Fortbildungen arbeitet.

Ansonsten gebraucht er den Begriff Kultur während des Interviews nur ein einziges Mal:

*Herr Özer: „Na ja, ich denke mir, es müssen allgemeinere Schlüssel da sein. Die Kritikbarkeit. Ich weiß nicht, ob das ein deutsches Wort“ –
Interviewerin: „Kritisierbarkeit.“*

Herr Özer: „Beides. Also nicht nur, sich tausend Gedanken zu machen, okay, das potenziert sich gegenseitig. Das ist nicht der Fall. Diese Kultur fehlt zumindest in den Schulen. Mensch gestern hab ich gefragt, so eine Überschrift. Ja, was ist denn das? Also auch meine Kollegin sagt: 'Es ist falsch!' Ja, was ist denn falsch? (...).

Allein diese Bezeichnung ‚falsch‘. ‚Falsch! Ich würde etwas falsch bezeichnen. Dieses duale Denken. Ich meine, wie willst du mir hier eine richtige Überschrift finden. Nicht von ungefähr kam kein Vorschlag von meiner Kollegin. Natürlich gibt es keine richtige äh Überschrift in Anführungsstrichen. Es ist immer falsch, wenn du nicht bereit bist.“ (Zeile 524-537)

Was können wir daraus schließen, wenn Herr Özer an dieser Stelle sagt: „diese Kultur“ fehle an den Schulen? Wobei der „diese“ präzisiert als Kultur der „allgemeineren Schlüssel“, in der es nicht nur Unterscheidungen zwischen falsch und richtig gäbe. Daraus interpretiere ich, dass für ihn in einer Kultur die Ideen, Werte und Bedeutungen verkörpert sind, die in den Beziehungen, im Umgang mit Dingen, im Glauben, in Institutionen, also in der gesellschaftlichen Organisation des Lebens ihren Ausdruck finden. Das ist meine Interpretation, Herr Özer hat es nicht ausdrücklich so expliziert.

Gehen wir von dieser Interpretation aus, so sind für Herrn Özer in einer Kultur bestimmte Werte verkörpert. Mit seinem Wunsch, von ihm kritisierte Werte durch andere ersetzen zu wollen, geht er darüber hinaus von der tendenziellen Möglichkeit eines solchen Transformationsprozesses (unter gleichen materiellen Bedingungen, die hier konkret als die einer Schule verortet werden) aus. Kultur ist für ihn also nicht nur etwas, das sich in der Organisation sozialen Lebens ausdrückt, sondern zugleich auch etwas, das in einer möglichen anderen Organisation des sozialen Lebens durch die Praxis der Menschen verändert werden könne. Somit liegt seinen Äußerungen ein Verständnis zugrunde, das Kultur als dynamischen und offenen Prozess versteht.

Herr Özer verortet Kulturen quasi in kleineren Einheiten, die er situativ ableitet, wie etwa aus der Situation an der Institution Schule. In obigem Zitat leitet er Kultur parallel aus den Werten ab, die für eine jeweilige Kultur konstitutiv seien. Dieser Wert besteht hier in dem von ihm kritisierten Falsch-Richtig-Dualismus.

Zugleich lässt sich aus einer weiteren Äußerung an anderer Stelle sehen, dass er das Individuum als kleinste Einheit kultureller Transformationsprozesse betrachtet: „*Also dieses differenzieren, genau hinzugucken, Biographien ernst zu nehmen, Menschen ist im Ansatz in der modernen Pädagogik angesprochen.*“ (Zeile 467-469)

Herr Özer führt definitiv während des gesamten Interviews nicht einen einzigen Konflikt auf die Schwierigkeit „zwischen zwei Kulturen zu leben“ zurück. Er konzentriert sich stark auf die Kategorien des gesellschaftlichen Ein- und Ausschlusses.

Konflikte resultieren für ihn aus verletzenden Zuschreibungen und undifferenziertem Denken. Er klagt darüber, dass LehrerInnen seiner Schule sich so sehr vom Falsch-Richtig-Dualismus des Unterrichtsgeschehens bestimmen ließen, dass sie gar nicht merken würden, wenn sie aus undifferenziertem Denken ihre SchülerInnen mit Zuschreibungen etikettieren würden, die fraglich seien. Und er sei traurig und wütend über die Schutzloyalität unter PädagogInnen, mit der Diskriminierungen verdeckt und Auseinandersetzungen verhindert würden.

Herr Özer berichtet, dass 55 Prozent der SchülerInnen seiner Schule einen Migrationshintergrund hätten. Deren Aufenthaltsstatus kenne er nicht so genau, aber es gäbe auch Illegale bei ihnen. In der Beschreibung seiner Klientel hat das Merkmal Kultur keine Bedeutung. Er benutzt allerdings auch kaum sozialstrukturelle Daten, um sie genauer zu beschreiben. Gleichwohl hält es Herr Özer nicht für angebracht und treffend, wenn in diversen Publikationen der Prozentsatz der SchülerInnen, die einen Migrationshintergrund hätten, ständig benannt und betont werde. Er empfindet schon diese Nennung des Migrationshintergrundes als Diskriminierung, denn mit diesem Kriterium würden immer nur Probleme und Konflikte assoziiert.

„... also Schüler mit Migrationshintergrund. Also nächste Angabe Sozialhilfeempfänger. Nächste Angabe Arbeitslose. Und so weiter. Ich finde das sehr interessant. Was heißt das? 40 Prozent ausländische Schüler, was heißt das eigentlich? Als jetzt Angabe. Wenn du sagst. Ist das positiv oder negativ? Wenn ich sage 30 Prozent Arbeitslose ist das 'ne negative Angabe. Also ganz klar in unseren Kontexten als ein konstruktives Adjektiv oder so gesagt. Aber was bedeutet 40 Prozent Migrationshintergrund? Ist das auch so, positiv oder negativ oder wie oder was? ... Wahrscheinlich negativ, weil was sollst du da. Ja, doch negativ. Also per se negativ.“ (Zeile 321-329)

Herr Özer berichtet fach- und sachbezogen von seiner Klientel, den Schülerinnen und Schülern einer Haupt- und Realschule. Bedeutung hat für ihn das Alter der Schüler, weil sich daraus die schwerpunktmäßige Thematik der Projekte ergebe, die er mit ihnen durchführe. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Merkmal Geschlecht, insofern Herr Özer sich offensichtlich auf Angebote für Jungen spezialisiert habe. Religiöse Differenzen habe er zu fast allen Schülerinnen und Schülern, da er bekennender Atheist sei.

In der Reflektion der Praxis berichtet Herr Özer, er habe es mit SchülerInnen zu tun, die den PädagogInnen aufgrund aggressiver oder depressiver Tendenzen im Unterricht aufgefallen seien. In diesem Sinne würden diese SchülerInnen im Schulbetrieb als defizitär gelten. Herr Özer selbst benutzt in der Beschreibung seiner SchülerInnen keine wertenden Attribute.

Diskriminierungserfahrungen sieht Herr Özer ambivalent: *„Ich hab mehr Erfahrung, was Diskriminierungen angeht unter Umständen als weiße Deutsche. Das könnte man*

nutzen oder man könnte das als Barriere für die Interaktion nehmen. Es wird oft auch als Barriere genommen.“ (Zeile 472-474). Eine Lesart dieser Aussage wäre, dass er besonders sensibilisiert sei für machtvoll wie auch ausgrenzende Positionierungen in Interaktionen, auch wenn diese noch unbewusst verlaufen. Herr Özer würde diese dann wohl eher wahrnehmen als sein Gegenüber und könnte sich vermutlich auch eher gegen dominante Positionen behaupten. Was aber kann man sich darunter vorstellen, dass Diskriminierungserfahrungen eine Barriere für die Interaktion bilden könnten? Hier wäre eine mögliche Lesart mit Bezug auf Mead: Wenn die Reaktionen der anderen auf mein Verhalten immer wieder diskriminierend sind, schwindet mein Selbstbewusstsein. Ich betrachte mich durch die Brille der anderen, weil ich so oft eine diskriminierende Reaktion auf mein Verhalten erfahren habe, dass ich nicht mehr offen und selbstbewusst in eine Interaktion gehen kann. Entweder lasse ich mich in einer Interaktion durch Zuschreibungen anderer verletzen oder ich versuche, der Interaktion so schnell wie möglich zu entkommen, um diese schmerzhaft Erfahrung nicht wieder und wieder machen zu müssen.

Seinen Aussagen zufolge, nimmt Herr Özer kulturelle Transformationsprozesse im individuellen Kontakt wahr. Er respektiere und unterstütze seine SchülerInnen in der Herausbildung einer je eigenen kulturellen Orientierung: *„Aber trotzdem, ich verteidige bis zum geht nicht mehr Kopftuch tragen und in die Moschee gehen. Aber trotzdem, ich feiere mit meinen KollegInnen die islamischen Feste für Schüler. Ich mach das. Auch wenn ich jedes Mal sage, dass ich nicht glaube. Ich mach das, weil ich weiß, das bedeutet für sie was.“ (Zeile 573-576)*

Er sagt also, er unterstütze seine SchülerInnen in dem, was für sie Bedeutung habe, auch wenn er selbst von der Sache, um die es geht (in diesem Zitat ist es Religiosität), nicht überzeugt sei. Dabei verschweige er seine Differenzen nicht, setze sich aber dennoch für das ein, was den SchülerInnen wichtig sei.

Über diese einzelne Aussage hinaus, handelt Herr Özer dem Interview zufolge aus dem pädagogischen Selbstverständnis, Biographien seiner SchülerInnen ernst zu nehmen und genau auf jedes Individuum zu schauen, statt Unterschiede mit falsch verstandenen Gleichbehandlungsgrundsätzen einebnen zu wollen (Zeile 467-470).

4.3.5 Das berufliche Selbstverständnis des Anwalts

Die Zuordnung des beruflichen Selbstverständnisses zu der Figur eines Anwalts in der Sozialen Arbeit möchte ich daran veranschaulichen, wie Herr Özer agiert, wenn einer der Schüler seiner Schule mit dem Vorwurf konfrontiert wird, er habe falsche Aussagen gemacht. Wie gesagt, ist Herr Özer der Ansicht: *„Also falsch und richtig kann es ja nicht geben. Das ist mein Lebensthema sowieso.“ (Zeile 537-538)*

Er spricht in Zeile 553-565 über eine Auseinandersetzung auf dem Schulhof. Personen, die nichts mit der Schule zu tun hätten, seien auf dem Schulhof gewesen. Ein Schüler hätte beobachtet, dass Lehrer auf dem Hof gewesen seien, die aber nicht eingegriffen hätten. Diese Lehrer hätten die Schüler nicht rechtzeitig genug geschützt vor diesen fremden Menschen. Auf der anschließenden Schülerratssitzung habe der Schulleiter dem dort anwesenden Schüler gesagt: „Du lügst, das ist nicht wahr!“ Das habe Herrn Özer so aufgeregt, denn dieser Schüler habe das so wahrgenommen. Wie könne der Schulleiter sagen, er lüge? „Lügen“ falle in die Kategorie „falsch-richtig“. Er berichtet, der Schulleiter habe recherchiert und herausgefunden, dass die Lehrer doch eingegriffen hätten. Herr Özer wisse aber ganz genau, dass die Aussage des Schülers Ausdruck sonstiger Erfahrungen sei. Nur habe diese in dem einen Moment nicht zugegriffen. Der Schüler habe gedacht, der Lehrer hätte nicht eingegriffen, weil ansonsten die Lehrer auch nicht eingreifen würden, berichtet Herr Özer. So aber wurde der Schüler nicht weiter befragt, wie er zu seiner Aussage komme, sondern er wurde der Lüge überführt und aus diesem Anlass eine Klassenkonferenz einberufen. Das seien die Produkte dieser Denkweise im Richtig-Falsch-Dualismus, sagt Herr Özer.

Herr Özer schildert die LehrerInnen im Verhältnis zu ihm als Sozialpädagogen als mächtiger und in der Hierarchie der Institution Schule weiter oben stehend. Wenn diese nicht mit ihm zusammenarbeiten wollten, könnten sie das der Schulleitung mitteilen und müssten es dann auch nicht tun, während Herr Özer den umgekehrten Fall in seinem Interview nicht erwähnt. Er nimmt die LehrerInnen als autoritätsfixiert wahr in Bezug auf die Personen, die in der schulischen Hierarchie oben stehen: *„Ich kann sagen, warum. Weil ich weniger verdiene als sie. Die Tatsache, dass ich weniger verdiene als sie, bin ich in deren Augen - das klingt vielleicht so platt - aber ist hier Feuer? Ich möchte meine Hand da rein legen. Das gleiche was ich sage, wenn das vom Schulpsychologen kommt, dann sagen sie: ‚Oh ja, hm, hm‘.“* (Zeile 401-405)

Innerhalb der Schule, in der Herr Özer arbeitet, scheint es Widersprüche zu geben bezüglich des Arrangements, in dem sich soziales Lernen vollziehen sollte. Herr Özer möchte sich gerne „in den pädagogischen Prozess als Ganzes“ einmischen können, während die Schulleitung und LehrerInnen möchten, dass er das den SchülerInnen in kleinen Gruppen beibringe:

„Also dass ich mich in den pädagogischen Prozess einmische, das ist schwieriger. In den pädagogischen Prozess als Ganzes. Also hier mache ich das zum Beispiel. Aber in den pädagogischen Prozess als Ganzes, da sagen sie: ‚Halt, Stopp!‘ Hat sie mir auch gestern gesagt, die Frau Brühl, die stellvertretende: ‚Ja, das kannst du doch, das kannst du den Schülern beibringen in kleinen Gruppe und so‘. Ja, klar.“ (Zeile 375-380)

„Also wie man Feedback gibt und so. Ja gut, das mach ich. Das sprech' ich an. Aber mit wie viel denn, mit wem denn? Wenn ich jetzt alle anspreche, wo, wo die ganze Gruppe angesprochen ist, also die ganze Gruppe der Einrichtung, dann ist es sofort Spinnerei.“ (Zeile 382-384)

Frau Brühl ist die stellvertretende Schulleiterin. Wenn man der Beschreibung der Tätigkeiten Herrn Özers folgt, scheint es so zu sein, dass das System dieser Schule darauf angelegt sei, „soziales Lernen“ exterritorial zu praktizieren. Es solle nichts zu tun haben mit der Art und Weise, in der der Unterricht organisiert und das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis gestaltet werde. Dieser Bereich scheint Hoheitsgebiet der LehrerInnen und der Schulleitung zu sein, ihr Territorium.

Herr Özer stellt die These auf, dass dieser Dissens nicht nur an seiner Schule zu finden sei. Er hätte das mehrmals so erlebt und SozialpädagogInnen, die an anderen Schulen arbeiteten, berichteten dasselbe. *„Nee, ich sagte Lehrerrollen-SozialpädagogInnen-Konflikt steckt im System drin.“* (Zeile 102)

Das Handlungsfeld Herrn Özers solle, gemäß seiner Aussagen über die Ansprüche der LehrerInnen und Schulleitung, separiert sein und (entweder in Einzelförderung oder in kleinen Gruppen) dort beginnen, wo LehrerInnen überfordert seien, einzelne SchülerInnen nicht mehr erreichen könnten (sei es wegen deren Aggression oder Depression) und wo es den Anschein habe, dass die Eltern sich zu wenig um ihre Kinder kümmern. Herr Özer definiert dies als *„Zuarbeit“* (Zeile 395). Aus dieser Begriffswahl lässt sich eine klare Hierarchie ableiten. Exklusiv sei der Fachunterricht durch Lehrkräfte. Das soziale Lernen sei sekundär bzw. insbesondere dann erwünscht, wenn es „Probleme“ in der Durchführung des Unterrichts gebe.

Herr Özer möchte erreichen, dass der Prozess des sozialen Lernens, als dessen Fach- und Lehrkraft er sich fühlt, von der Schulleitung und den LehrerInnen genauso ernst genommen werde wie der Fachunterricht, also das inhaltliche Lernen in den einzelnen Fächern *„Wenn's ans Eingemachte geht“* (Zeile 469), dann sei nach den Aussagen Herrn Özers immer noch die Schutzloyalität unter LehrerInnen dominant, mit der Auseinandersetzungen verhindert und Konflikte zugedeckt würden (vgl. Zeile 294-299). Was wiederum hinderlich für die Art von Pädagogik sei, die er anstrebe.

Mit anderen Worten scheint es der Schulleitung und dem Lehrkörper um die Erhaltung einer systematischen Ordnung der Schule zu gehen, in der SozialpädagogInnen „soziales Lernen“ exterritorial zu praktizieren hätten. Dies entspricht exakt der systemtheoretisch formulierten Semantik der Sozialen Arbeit an Schulen, die sich an der Einhaltung des Lehrplans orientiert und deshalb darauf aus sei, dass jene SchülerInnen von SozialpädagogInnen erzogen werden sollten, die sich in der schulischen Kommunikation als kaum erziehbar erweisen würden (vgl. Abschn. 4.3.2). Diese Rollenzuweisung empfindet Herr Özer als einschränkend und entwickelt seinerseits pädagogische Vorstellungen, die die Erfordernisse der Organisation von Erziehung wesentlich weiter fassen als die Einhaltung von Lehrplänen. Herr Özer weicht offenkundig auch nicht davor zurück, die Grenzen und Mängel dieser systematischen Ordnung offen zu legen, infrage zu stellen und zu kritisieren. Etwa wenn er während einer Klassenkonferenz ausspreche, dass SchülerInnen von ihrer Erfahrung berichten, dass LehrerInnen in der Regel während der Pausenaufsicht bei Konflikten nicht eingreifen und ihnen schützend

zur Seite stehen würden. Über dieses Verhalten Herrn Özers scheinen die LehrerInnen brüskiert zu sein. Die Richtschnur dieses Verhaltens Herrn Özers ist aber nicht die Provokation, sondern eine Vorstellung, die inhaltlich auf die Einlösung unmittelbarer Demokratie in der Organisierung des sozialen Lernens und Lebens zielt.

Das berufliche Selbstverständnis Herrn Özers besteht darin, dass er eine Demokratisierung der Lernprozesse erreichen möchte. Er möchte sich gerne „in den pädagogischen Prozess als Ganzes“ einmischen können (Zeile 377). Das bedeutet für ihn die Eröffnung und den Gebrauch der Möglichkeit in das ganze System der Institution Schule, bestehend aus SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern intervenieren zu können (vgl. Zeile 184-187). Es ist sein Anliegen, dass SchülerInnen konstruktive Kritik lernen, Kritik ohne Personen zu verletzen und anzugreifen. Er sagt, darüber könne man nicht nur reden, sondern es müssten Strukturen geschaffen werden, in denen sie das auch erproben und praktizieren könnten, ohne sanktioniert zu werden.

„Das was ich machen will, ist einfach, zu versuchen zu professionalisieren, zu kanalisieren und in einen konstruktiven, dass Schüler lernen, wie übe ich Kritik aus, ohne Personen zu verletzen und anzugreifen. Wie geht das? Wenn ich das nicht praktiziere, lernen die das auch nicht. Ich kann denen nicht also laut Lehrer, ich sollte denen sagen. Aber wenn wir ihnen keinen Raum geben, wo sie das ausüben auch, einen geschützten Raum, weil sie wirklich sehr ungeschützt sind und Angst haben. Wie sollen sie das lernen? Also.“ (Zeile 478-483)

Dieses Verständnis basiert auf einem Menschenbild, das auf die Autonomie und Selbstbestimmung der Subjekte aus ist, das also Wert legt auf die Entfaltung kritischer und emanzipatorischer Potentiale. Erst die Realisierung dieser Ansprüche würde Herr Özer als pädagogischen Erfolg verbuchen.

Seit zwei bis drei Jahren trifft sich Herr Özer einmal im Monat mit SozialpädagogInnen aus anderen Schulen, die in Gebieten liegen, die ebenfalls als sozialer Brennpunkt klassifiziert werden. Diese Treffen beurteilt er als hilfreich. Auch die Supervisionsfortbildung, die er absolviert habe, könne er in seinem Tätigkeitsbereich nutzen. Dort habe er gelernt, aus Situationen herauszugehen und sie von außen anzuschauen, also in einem bewussten Vorgang neben sich zu stehen und Dinge zu beobachten.

Für Herrn Özer ist es in der pädagogischen Arbeit vorrangig, genau hinzuschauen, zu differenzieren und Biographien ernst zu nehmen. Das werde in den Ansätzen der modernen Pädagogik so angesprochen, habe sich aber leider noch nicht bis zu seinem Kollegium wirklich herumgesprochen. Mit der folgenden episodischen Erzählung wird die Auffassung Herrn Özers über die Demokratisierung der Lernprozesse an der Schule an einem Beispiel illustriert.

4.3.5.1 Schulische Reaktion auf die Schüler-Forderung nach einem sanktionsfreien Raum

Herr Özer schildert eine Episode, in der er es als undemokratisch bewertet, wenn SchülerInnen der Schule nicht zugesagt wird, dass sie nicht sanktioniert werden, wenn sie Kritik an Lehrerverhalten äußerten (vgl. Zeile 455-459). Demokratie versteht er hier als Gleichberechtigung von Schülern und Lehrern, als gleiche Ausgangsbedingung, um Konflikte ausagieren und lösen zu können.

Diese Episode handelt davon, dass ihm während einer von ihm geleiteten Projektwoche „Mann werden, Mensch bleiben“ Jungen der achten Klasse berichteten, sie würden sich in einem Konflikt in der Schule nicht ernst genommen fühlen. Herr Özer habe ausführlich mit ihnen gesprochen. Aufgrund dieses Gesprächs erfolgten weitere Treffen, in denen überlegt werden sollte, wie Schüler auch das LehrerInnenverhalten kritisieren könnten, ohne befürchten zu müssen, dass sie dafür sanktioniert würden.

Als dieses Thema bei verschiedenen schulinternen Anlässen in die Diskussion gebracht wurde, sei es zu starken Widersprüchen der LehrerInnen gekommen. Die stellvertretende Schulleiterin kritisierte ihn, welches „Fass“ er denn nun öffnen wolle? Herr Özer hingegen ist der Ansicht, das Fass sei schon längst geöffnet, man brauche sich nur auf dem Schulhof umzuhören. Er sagt, er sei erbost gewesen und habe sich weiterhin für die Schaffung eines sanktionsfreien Raums eingesetzt, in dem SchülerInnen Kritik an LehrerInnen ausüben könnten (vgl. Zeile 159-163 und Zeile 472-483).

Diese Haltung entspricht dem Vorgehen Herrn Özers, die Dinge, die geschehen, an einem Begriff von unmittelbarer Demokratie zu bewerten:

„(...) ich versuche den Diskurs rassistische Diskriminierung immer auch als allgemeine Diskriminierung zu sehen, bzw. immer auch den allgemeinen Kontext, in den allgemeinen Diskriminierungskontext einzubringen. Das ist das z. B.: Hier findet eine allgemeine, eine Diskriminierung statt. Ich sag ja, Lehrer haben die Möglichkeit. Schüler haben das nicht. Das ist jenseits der demokratischen Erziehung und Bildung. Das ist nicht demokratisch.“ (Zeile 452-457)

Er sagt, die SchülerInnen würden durch diese Praxis benachteiligt und zurückgesetzt. Er unterstütze seine Schüler in dieser Wahrnehmung, sei also parteiisch für sie, weil sie sich für eine demokratische Struktur einsetzen würden (vgl. Zeile 375-384). In der Weise von der Sinnhaftigkeit ihres Handelns überzeugt, berichtet Herr Özer, er gehe auch in die Konfrontation mit seinen KollegInnen und möchte den Widerstreit.

„(...) mein Ziel ist eine Entspannung zwischen Schülern - ist es ja auch, warum macht man so was, was soll dabei herauskommen? Selbstverständlich eine Annäherung, eine Entspanntheit. Dass Lehrer auch mal gespiegelt bekommen.“ (Zeile 185-187)

Weil sich Herr Özer eine Demokratisierung der Lernprozesse zum Ziel gesetzt hat, kommt er auf den Begriff „Loch“ (Zeile 152) für das Fehlen eines sanktionsfreien Raumes, in dem SchülerInnen Kritik am Lehrerverhalten üben könnten.

„Aber es gibt eben unsere Schulsystem, es gibt so'n Loch. D.h. Lehrer, Schüler haben kein Forum, kein Gremium, um Kritik auszuüben. Lehrer haben diese Möglichkeit. Sie haben die Macht, sie kommen in die Klasse und zack, zack, 'ne, fangen an. Wenn das nicht ausreicht, dann gibt es eine Klassenkonferenz. Alle Lehrer tun sich zusammen, sagen: ‚Hey du und so döt döt döt.‘ Bis zu einem Strafverweis. Was haben Schüler? Sie haben das nicht. Diese Möglichkeit nicht.“ (Zeile 152-157)

Genau diese Position empfinden die am System beteiligten LehrerInnen nach Darstellung Herrn Özers als Affront. Sie hätten schon in der Vergangenheit die Zusammenarbeit verweigert, weil sie Herrn Özer als „zu parteiisch für die Schüler“ empfänden (Zeile 231-232). Herr Özer sagt weiterhin, der Konflikt mit den Lehrkräften wurzele auch in einem unterschiedlichen Menschenbild: *„Und dann kommt vielleicht so 'ne philosophische Haltung, so ein Menschenbild und vieles beißen sich.“* (Zeile 109-110)

Zu dem Menschenbild seiner KollegInnen macht Herr Özer keine Aussage. Er selbst appelliert sinngemäß an die Werte der Demokratie und möchte damit seine KollegInnen (oder sonstige an Konflikten Beteiligte) auf jene Werte verpflichten, die konstituierend seien für das politische System des Staates, in dem Minderheiten und Mehrheit gemeinsam lebten. Er spricht das zwar nirgends so deutlich aus, aber es ist seinem Denken immanent. Er möchte Demokratie nicht nur als politisches System verwirklicht wissen, sondern er möchte eine unmittelbare Demokratie auch in der Organisation des sozialen Lebens einlösen.

Allerdings ist der Begriff „Gleichheit“ für Herrn Özer mit Sicherheit heikel und ambivalent. Dies klingt in der Schilderung einer weiteren Episode an (vgl. Zeile 461-467). Sind die Voraussetzungen heterogen, so müsse nach Aussagen Herrn Özers auch dieser Heterogenität entsprechend je verschieden gehandelt werden. Ansonsten erfolge durch die Absolutsetzung des Anspruchs der Gleichbehandlung eine Ungleichbehandlung durch Gleichbehandlung.

Herr Özer ist in dieser Angelegenheit sehr emotional engagiert und nennt während des Interviews die eigenen Diskriminierungserfahrungen als Ursache dafür. Er sagt, ihn als Migrant zu begleiten aufgrund dieser Tatsache ständige die Notwendigkeit und Suche nach Möglichkeiten Kritik üben zu können, wenn man Diskriminierung, Benachteiligung und Ausgrenzung erfahre (vgl. Zeile 192-198).

Herr Özer ist also aufgrund ethnisch begründeter Exklusionen besonders sensibilisiert und aufgrund dieser Erfahrungen gleichermaßen in der Betroffenenrolle wie seine Klientel. Zugleich begründet er einen auch pädagogischen Handlungsbedarf aus seinem ideellen Leitbild der Einlösung unmittelbarer Demokratie in sozialen Strukturen.

Für Herrn Özer bekommt aufgrund seiner Erfahrungen der Diskriminierung und Ausgrenzung das politische System der Demokratie zeitweise fiktiven Charakter. Genau das versucht er den an Konflikten, Diskriminierung und Exklusionen Beteiligten deutlich

zu machen. Diese Position gewinnt abermals an Schärfe insofern Herr Özer davon berichtet, mittlerweile eingebürgert zu sein und sich als „freiwilligen Deutschen“ (Zeile 829) bezeichnet.

Das bedeutet, er könne formal zwar in einem stärkeren Maße sozial und politisch am gesellschaftlichen Leben partizipieren und könne es aber doch nicht, weil ihm im Alltag weiterhin Hürden der Diskriminierung und Exklusion in den Weg gestellt würden, die zumeist ethnisch begründet seien. So berichtet Herr Özer davon, dass er wegen seines Akzents und Namens unter Wohnungsbewerbern selektiert werde, obwohl er deutscher Staatsbürger sei (vgl. Zeile 826-840). Und als solcher verlangt er in einer widerständigen Position, dass das politische System der Demokratie auch für ihn Gültigkeit haben müsse.

Die Haltung wird hier als Bürgerrechtsposition interpretiert und bezeichnet, weil exakt dieses Vorgehen etwa in der schwarzen Bürgerrechtsbewegung in den USA Ende der 1960er Jahre praktiziert wurde und bis heute darum gerungen wird. Elemente des Ein- und Ausschlusses untersucht Herr Özer in Anwendung des Demokratiebegriffes. An rechtlichen Strukturen kritisiert er explizit das Fehlen eines Anti-Diskriminierungsgesetzes²³ in der Bundesrepublik (vgl. Zeile 843-845) (das es zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht gab) und er bezeichnet das geltende Ausländergesetz als diskriminierend, weil es Einwanderer nicht als solche anerkenne (vgl. Zeile 364-366).

4.3.5.2 Die Kulturalisierung eines Konflikts

Herr Özer hinterfragt mit der Anwendung eines Begriffs unmittelbarer Demokratie sehr genau und kritisch, wer mit welchen Begründungen in- oder exkludiert wird. Aufgrund seiner Biographie ist er besonders sensibilisiert für ethnisch und kulturell legitimierte Diskriminierungen und Ausgrenzungen. Dazu äußert Herr Özer, dass Rassismus immer allgemein mit Diskriminierungen zu tun habe. Es komme in jedem Konflikt darauf an, den Kontext zu erschließen. *“ Weil Interkulturelles ist nicht so was, weil sonst kommen wir immer ins Exotische hinein, wenn wir nicht diesen Kontext erschließen, wenn wir das nicht im Allgemeinen sehen. Also Rassismus hat immer allgemein mit Diskriminierung zu tun. Es ist auch kein deutsches Phänomen, das wissen wir ja schon inzwischen. Und so weiter.“* (Zeile 588-591)

Eine Kulturalisierung aus der Sicht Herrn Özers kann in der Interpretation seiner Aussagen darin bestehen, dass man eine bestimmte Verhaltensweise vordergründig als üblich in einer Kultur verorte, sich damit zufrieden gebe und nicht mehr nach anderen

²³ Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) – umgangssprachlich auch Antidiskriminierungsgesetz genannt – ist ein deutsches Bundesgesetz, das erst 2006 in Kraft trat. Es soll Benachteiligungen aus Gründen der „Rasse“, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität verhindern und beseitigen. Zur Verwirklichung dieses Ziels erhalten die durch das Gesetz geschützten Personen Rechtsansprüche gegen Arbeitgeber und Private, wenn diese ihnen gegenüber gegen die gesetzlichen Diskriminierungsverbote verstoßen. (vgl. Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/Allgemeines_Gleichbehandlungsgesetz, abgerufen am 14.06.2011)

möglichen Erklärungsmodellen frage. Schon wäre man dabei, bestimmte Kulturen zu konstruieren, die es vielleicht so gar nicht gebe, sondern die erst aus den eigenen Zuschreibungen kreiert würden. Das „Exotische“ würde dann bedeuten, dass man nicht nach weiteren und tieferen Erklärungsmöglichkeiten frage und das Einordnen bestimmter Verhaltensweisen als Ausdruck besonders exotischer und fremder Kulturen summiere, die sich „unsereins“ wohl auch nicht zu erklären vermöge.

Im Folgenden wird in der Interpretation einer weiteren episodischen Erzählung die Genese einer Kulturalisierung nachgezeichnet. Herr Özer schildert folgenden Fall (vgl. Zeile 241-300): Letztes Jahr habe eine Schülerin namens Gülay im Treppenhaus auf den Fußboden gespuckt und sei dabei von der Ethiklehrerin gesehen worden. Diese spreche das in der darauf folgenden Ethikstunde an. Laut Aussage der Schülerin habe sie gesagt: „Bei uns in Deutschland wird Spucken auf den Boden geächtet. Wie ist es in deinem Land, in der Türkei?“ Daraufhin habe sich eine Diskussion entsponnen, bis die Lehrerin gesagt habe, sie habe keine Lust mehr. Aber die Schülerin habe das ausdiskutieren wollen und sich darüber aufgeregt, wie die Lehrerin so etwas habe sagen können. Würde sie denken, es sei in der Türkei üblich, auf den Fußboden zu spucken?

Die Lehrerin habe wiederholt, dass sie die Diskussion für beendet halte, und als die Schülerin trotzdem weiter sprach, habe sie sie aus der Klasse geschickt. Als die Stunde zu Ende gewesen sei, komme die Klassenlehrerin und sage zu Gülay, sie habe eine Anordnung nicht befolgt. Aus diesem Anlass habe zwei Tage später eine Klassenkonferenz stattgefunden und Gülay habe einen Verweis bekommen (vgl. Zeile 251-255).

Ihre Schwestern, ehemalige Schülerinnen der Schule, wollten daraufhin mit dem Schulleiter sprechen. Herr Özer hat während des Interviews nicht alle Details dieses Falls ausführen wollen, sagt aber, hier sei eine Diskriminierung festzustellen.

Es sei dann ein Berater von außen hinzugezogen und es sei bei der Schülerrätin eine Klage eingereicht worden. Aber diese habe nichts bewirkt. Die Schülerin habe einen Verweis bekommen. Herr Özer selbst habe mit allen Künsten der modernen Kommunikation versucht, mit der Ethiklehrerin in Kontakt zu kommen. Er habe ihr klar machen wollen, dass er sich mit ihr als Verbündeter auseinandersetzen wolle, nicht gegeneinander. Er und zwei andere Kollegen, türkische Kolleginnen und zwei Sozialpädagogen, hätten sich mit ihr getroffen.

„Am Ende hat sie gesagt: ‚Ja, ich hab mir nichts vorzuwerfen, außer dass ich mir vorwerfe, dass ich ihr kein richtiges Deutsch beigebracht habe.‘ Weil sie meint, sie hätte gesagt: ‚In Deutschland wird das geächtet, wie ist das eigentlich in der Türkei?‘ Ohne dieses mein Land, dein Land. Also, dass sie das falsch verstanden hat und deswegen falsches Deutsch.“ (Zeile 270-274)

An den Anfang der Interpretation dieses Falles sei die These gestellt, dass die Ethiklehrerin den Konflikt mit ihrer Schülerin Gülay kulturalisiert.

Spucken im Treppenhaus einer Schule drückt ein Verhältnis der Schülerin zu ihrer Schule aus. Da der Text keinen Hinweis auf Gülays Befindlichkeit gibt, kann man nur grobe Vermutungen umreißen: Man kann davon ausgehen, dass sie ihren Ort des Lernens nicht besonders mag. Im besten Fall zeigt sie mit dieser Geste Gleichgültigkeit, ansonsten wäre sie eher als Abfälligkeit zu deuten. Vielleicht will sich Gülay mit dem Ausdrücken dieses Gefühls vor anderen SchülerInnen produzieren, vielleicht will sie die herannahende Lehrerin provozieren. Mit Sicherheit aber existiert ein Dissens zwischen der Schülerin Gülay und der Schule.

Die Lehrerin thematisiert diese Begebenheit im Unterricht. In der Art und Weise, wie sie sie zur Diskussion stellt, macht sie daraus allerdings sofort einen Dissens nationaler Zugehörigkeit: „*In Deutschland wird das geächtet, wie ist das eigentlich in der Türkei?*“ (Zeile 272-273)

Was würde diese Lehrerin machen, wenn ein „deutsches Mädchen“ ins Treppenhaus spucken würde? Bei diesem müsste sie ja mit Sicherheit davon ausgehen, dass es weiß, dass Spucken auf den Fußboden „in Deutschland“ geächtet sei. Da bliebe ihr als mögliche oder wahrscheinliche Äußerung: „Ist das bei dir zu Hause so üblich?“ Eine solche Äußerung würde der Schülerin schlechte Umgangsformen aufgrund ihrer (sozialen) Herkunft suggerieren.

Die Ethiklehrerin nimmt Gülay nicht in der Weise ernst, dass das Spucken Ausdruck einer Protesthaltung sein könnte. Oder sie möchte genau das nicht thematisieren. Und das verhindert die Ethiklehrerin erfolgreich, indem sie den Dissens kulturalisiert. Darauf kann die Schülerin eigentlich nur mit Protest gegen die darin suggerierte Herabsetzung reagieren. (Würde sie denken, es sei in der Türkei üblich, auf den Fußboden zu spucken?) Und schon ist Gülay damit befasst, „ihre“ türkische „Nationalkultur“ gegen diese Herabsetzung zu verteidigen.

Und genau das tut Gülay. Sie ist durch diese Äußerung emotional so aufgebracht, dass sie sich weigert, die Diskussion zu beenden. Mit dieser Weigerung verschiebt sie die Auseinandersetzung wieder auf eine andere Ebene, auf der die Lehrerin dann ihre Disziplinarmacht autoritär gebraucht. Auf diesem Niveau erfolgt die Aussprache eines Verweises wegen Nichtbefolgens einer Anordnung der Lehrerin.

Zu dem ursprünglichen Dissens äußert sich die Ethiklehrerin ausschließlich kulturspezifisch. Durch ihre Äußerung: „*In Deutschland wird das geächtet*“ wird Gülays Verhalten herabgesetzt als nicht zur - in angemessenen Umgangsformen gebildeten - Mehrheit der Gesellschaft gehörend. Das macht ihre Diskriminierung - aufgrund ihrer ethnischen Herkunft - aus. In dieser Kulturalisierung eines Dissenses sind die Mechanismen der Exklusion so fein und subtil, dass die Betroffenen sich nirgends erfolgreich dagegen wehren können, obwohl Herr Özer berichtet, sie hätten sich auf verschiedenen Ebenen darum bemüht.

Betrachtet man seine Haltung und professionellen Interventionen, über die Herr Özer in diesem Fall berichtet, so lässt sich daraus ablesen, dass er konzentriert fallspezifisch arbeitet. Dabei fokussiert er Differenzen nicht kulturell. Er nimmt in diesem Fall die differente Wahrnehmung und Deutung des Geschehens durch Gülay und die Ethiklehrerin wahr und handelt davon ausgehend parteiisch für die Schülerin, aber auch kollegial im Bemühen, mit der Lehrerin ein Einsehen und einen Ausgleich zu erreichen.

Herr Özer sagt, er habe versucht, gegen die in diesem Fall erfolgte Diskriminierung Gülays anzugehen. Seine Bemühungen (das Gespräch mit der Ethiklehrerin; die Hinzuziehung eines externen Beraters) seien erfolglos gewesen. *„Oder Gülay, die Schülerin. Ich konnte ihr nicht helfen. Die Berater. Es ist so weggefallen. Mit viel Missgefühl. Aber so, wo ist das Programm?“* (Zeile 891-892)

Im Kontext des Interviews meint Herr Özer, seine Aktivitäten konnten Gülay nicht helfen und auch die Intervention des externen Beraters konnte ihr nicht helfen. Was geblieben sei, seien ungute Gefühle. Es gebe kein Gesetz, kein „*Programm*“ zur Unterstützung von Personen, die von Diskriminierungen betroffen sind, auf das man in einem solchen Konflikt zurückgreifen könne.

Mit dieser Aussage wird abermals belegt, dass Herr Özer im Fall von Kulturalisierungen sowohl eine Betroffenenrolle - nämlich als oftmals selbst davon Betroffener - als auch die Rolle des Pädagogen einnimmt. Das Zusammenfallen dieser beiden Rollen könnte erklären, warum die Erfolglosigkeit seiner Bemühungen den Verweis von Gülay abzuwenden, so „viel Missgefühl“ für ihn mit sich gebracht habe. Selbst als Sozialpädagoge, dem eine bestimmte Funktion innerhalb des Prozessierens des Erziehungssystems zugewiesen wird, konnte er der Schülerin nicht helfen. Auch die Berater, die er zusätzlich um Unterstützung bat, konnten keine einvernehmliche Lösung erreichen. Der letzte Satz seiner Aussage verweist auf einen späteren Abschnitt (4.3.5.4) über Sinn und Ausrichtung interkultureller Trainings und Fortbildungen (vgl. Zeile 862-884). Er moniert an dieser Stelle, dass in den Situationen, in denen Kulturalisierungen nicht nur einzelne Personen diskriminieren, sondern darüber hinaus disziplinarische Maßnahmen nach sich ziehen, keine Hilfe-Programme existieren, die den Betroffenen helfen könnten.

Herr Özer berichtet, trotz seines Scheitern in diesem konkreten Fall, habe er diesen Fall im Rahmen seiner sonstigen beruflichen Aktivitäten unter KollegInnen zur Diskussion gestellt.

Er habe einige Zeit später mit sechs KollegInnen an einer pädagogischen Ganztagskonferenz der Gesamtschulen in einem Außenbezirk der Stadt teilgenommen. Sie hätten dort eine zweieinhalbstündige Einheit angeleitet. Deren Thema war ein interkulturelles. Dort habe er den Fall Gülay mit einer vierseitigen Fallbeschreibung eingebracht. Da dort ein großes Kollegium gewesen sei, sei in sechs Gruppen entlang dieses Falles

mit Rollenspielen eine Klassenkonferenz inszeniert worden, mit dem Auftrag, einen Verweis auszusprechen.

Das sei sehr interessant gewesen. Weil es nicht ihr Fall gewesen sei, hätten die Anwesenden freier damit umgehen können. Herr Özer berichtet von zwei Kolleginnen, die nach der Konferenz während der Auswertung äußerten:

„... Aber ich hab das nicht gesagt, weil ich dachte, na ja, das finde ich scheiße, aber es kann mir auch passieren.' Also dieses Phänomen, diese quasi Schutzloyalität, die zu einem unkritische Haltung führt. Und das ist jetzt hier. Das ist es jetzt hier. Am besten sich gar nicht damit auseinandersetzen. Weil wenn ich mich auseinandersetzen, muss ich mich auch mit den anderen Kollegen auseinandersetzen, also wenn Schüler erzählen, muss ich mich anschließend ... also unter Umständen der nächste Schritt sein, wo man sich sagt. Und sich gegenseitig noch mal Kritik übt.“ (Zeile 293-299)

Mit diesem Erlebnis beschreibt Herr Özer Verhaltensweisen der PädagogInnen, die er als „Schutzloyalität“ bezeichnet. Durch diese würden Diskriminierungen verdeckt werden. Handlungsleitende Motivation sei dabei die von zwei Kolleginnen geäußerte Möglichkeit, dass auch ihnen „so etwas“ passieren könne.

Es ist unangenehm, wenn eigene Verhaltensweisen ans Tageslicht kommen, die bei genauerer Betrachtung andere herabsetzen, beleidigen und ausgrenzen (können). Noch unangenehmer ist es, wenn dieses Verhalten Gegenstand einer Diskussion im Kollegium werden würde.

Natürlich ist sich auch jede Pädagogin und jeder Pädagoge des disziplinierenden Charakters der Schule, in der sie arbeiten, bewusst.

Man denke diesen Fall nur einmal mit anderem Ausgang weiter: Es würde in der Klassenkonferenz festgestellt werden, dass die Lehrerin hier einen Konflikt kulturalisiert und damit die Schülerin Gülay diskriminiert habe. Geschähe es 2011 und wären Voraussetzungen erfüllt, die das „Anti-Diskriminierungsgesetz“ anwendbar machen, könnte Gülay mit ihrer Familie versuchen, eine Dienstaufsichtsbeschwerde gegen die Ethiklehrerin bei der Schulbehörde einzulegen. Hätte der Fall sich genau so ereignet und jedes Bemühen um Mediation wäre gescheitert, hätten sie mit ihrer Beschwerde unter Umständen auch Erfolg haben können.

Herr Özer hinterfragt die Verhaltensweise, die er „Schutzloyalität unter PädagogInnen“ nennt, zum einen kritisch, weil sie Diskriminierungen verdecke und darüber hinaus, weil sie generell undemokratisch sei. Er stellt sich damit auf den Standpunkt der Einlösung einer unmittelbaren Demokratie - nicht nur als politisches System sondern auch in der Organisation des sozialen Lebens - der ihn fernab aller kulturalisierenden Zuschreibungen handlungsfähig sein lässt. Auf eine Pädagogik dieses Inhalts legt Herr

Özer erste Priorität. Daran hinterfragt er in der Einzelfallarbeit auftretende Differenzen und bearbeitet sie fallspezifisch.

4.3.5.3 Momente der Exklusion im Funktionssystem Erziehung und vereinzelte Taktiken der Re-Inklusion

Im Deutungsmuster Herrn Özers spielt eine große Rolle, aufgrund welcher Fakten mit welchen Begründungen In- und Exklusionen in seinem beruflichen Tätigkeitsfeld stattfinden. Eine Kulturalisierung als Form der Exklusion habe ich bereits in der Interpretation der Episode „Gülay spuckt“ geschildert. Herr Özer beschreibt weitere Momente der Exklusion, die er im Schulalltag antrifft.

Er berichtet von der Vorstellungsrunde eines Treffens von PädagogInnen mehrerer Gesamtschulen (vgl. Zeile 319-338). Dort sei die allererste Angabe *„der Anteil der ausländischen Schüler“* an den jeweiligen Schulen gewesen (Zeile 319). Herr Özer meint, wenn man bei der Vorstellung einer Schule schon die Aufzählung ihrer Daten mit dem Migrationsanteil der SchülerInnen beginne, dann sei das diskriminierend für diejenigen, die einen Migrationshintergrund hätten.

Er sagt, man habe damit ausdrücken wollen, dass es Konfliktpotentiale geben könne aufgrund der Höhe des Migrationsanteils. Diesen Grund bezeichnet er als gewissen „berechtigten Anteil“ eines solchen Vorgehens. Aber sei das Grund genug, um den Migrationsanteil in einer Aufzählung an erste Stelle zu setzen? Damit erfolge eine Generalisierung, aus der heraus das Substantiv Migrationshintergrund unausgesprochen mit dem Adjektiv problembeladen gekoppelt werde. In der Sozialen Arbeit werde damit stets eine Problemhäufung assoziiert, ohne sie aber so auszusprechen. Deshalb sei dieser Kontext mittlerweile negativ besetzt. Zudem könne man ihn nie verlassen, weil man seine Herkunft und Abstammung nicht hinter sich lassen könne wie etwa den Sozialhilfebezug oder die Arbeitslosigkeit. Aus diesem Grund stellt Herr Özer die These auf, dass die Kategorie Migrationshintergrund mittlerweile als per se negativ zu bewerten sei.

Weiter kritisiert er den Gebrauch des Begriffs „Ausländer“ (vgl. Zeile 339-368). Es sei begrifflich unmöglich, die gesellschaftlich heterogene Realität in der Bundesrepublik zu fassen. Es gebe dafür kein Wort, sondern immer nur ein binäres System, dessen Komponenten sich ausschließen: Aus- oder Inländer. Herr Özer sagt, weil Einwanderer in der Bundesrepublik nicht als Einwandernde empfangen, sondern „Ausländer“ tituliert werden würden, würden sie durch das staatliche Integrationskonzept stets auf die Vergangenheit und ihre „andere Herkunft“ festgelegt. Der Begriff „Ausländer“ - auch wenn er einfach und seit 40 Jahren geläufig sei - erweise sich auch in Tüddelchen als falsch. *„Es ist und bleibt eine diskriminierende Einordnung.“* (Zeile 344)

Bei Klassenreisen ins Ausland, die sehr selten veranstaltet werden würden, brächten die LehrerInnen oftmals zu spät in Erfahrung, dass SchülerInnen wegen eines fehlen-

den Visums nicht mitreisen dürften. Das sei zwar kein Moment der Exklusion, das von LehrerInnen verursacht werde, aber diese Grenze sei einfach da, berichtet Herr Özer (vgl. Zeile 750-755).

Wenn Eltern nicht nachvollziehen könnten, was in der Schule wie vor sich gehe, weil sie die deutsche Sprache nicht auf einem ausreichenden Verständigungsniveau sprechen, dann hätten sie, so Herr Özer „*Pech gehabt*“ (Zeile 701). Es würden an dieser Schule keine Mittel bereitgestellt, um zu dolmetschen. Das sei eine Grenze. In der Interpretation dieser Aussage sei noch hinzugefügt, dass dieses Moment einer Exklusion bereits auf einem weiteren aufbaut, denn bei geringen deutschen Sprachkenntnissen kann man auch davon ausgehen, dass diese Eltern ihren Kindern nicht oder wenig bei den Schularbeiten helfen könnten.

„Eine wichtige Grenze in der Bildungsprozess ist es natürlich, und das ist nicht selten, dass Schüler von den Lehrern gesagt bekommen: ‚Nee, du kannst das nicht‘. Also kannst nicht Arzthelferin werden, du kannst nicht Abitur machen, nicht Realschulabschluss. ‚Du kannst das nicht.‘ ‚Du kannst das nicht.‘ Dieses ‚Du kannst das nicht‘ erleben, also das sagen so viele Migrantenkinder zu mir wörtlich. Und bei vielen fließt das mit ein, aber du kannst es nicht belegen. Oder ist es vielleicht manchmal so, und davon bin ich überzeugt, diejenige Person selbst, jetzt nicht im bewussten Vorgang macht. Wenn es bisschen auf der Kippe steht, dieses Ziel oder was weiß ich. Und ist das ein Ausländer, einmal mehr dieses: ‚Du kannst das nicht.‘ Und das ist schon auch ‚ne Grenze.“ (Zeile 784-792)

Nach den Worten Herrn Özers handele es sich auch hier um eine Exklusion, deren Mechanismen so fein und unscheinbar seien, dass sie nicht belegbar seien. Somit könne man sie aber auch nur selten zum Thema einer Auseinandersetzung machen und sich dagegen wehren. Wenn Kinder mit Migrationshintergrund „*nicht selten*“ erleben, dass PädagogInnen ihnen sagen: „Du kannst das nicht“, so handelt es sich dabei um pädagogische Entmutigung, um ein Klein-Halten und Klein-Machen dieser SchülerInnen.

Herr Özer spricht davon, dass Selbstdiskriminierung unter Menschen mit Migrationshintergrund weit verbreitet sei. Ihm begegne diese Verhaltensweise sowohl unter SchülerInnen, Eltern als auch unter LehrerInnen. Auch von sich selber kenne er sie. Konkret aufgefallen ist Herrn Özer, dass es in der Elternvertretung der Schule selten MigrantInnen gäbe. Es bliebe fraglich, ob sich die Eltern mit Migrationshintergrund erst gar nicht zur Wahl hätten aufstellen lassen oder ob ihre seltene Anwesenheit in der Elternvertretung der Schule auf konkrete Wahlergebnisse zurückgehe. Herr Özer stellt die These auf, dass dieser Umstand mit der Selbstdiskriminierung der Eltern mit Migrationshintergrund zusammenhänge. Leider geht Herr Özer nicht darauf ein, wie dieser Zusammenhang seiner Ansicht beschaffen sei, aber er beschreibt das Verhältnis, in dem reale Exklusionen und eine Selbstdiskriminierung der Ausgegrenzten stünden, als sich gegenseitig potenzierend (vgl. Zeile 758-759). Diese Form der Exklusion unterbricht die bislang gebildete Kette, insofern sie als ein von Ausgegrenzten selbst produzierter Ex-

klusionsmechanismus zu interpretieren ist. In der Weise, wie Herr Özer den Begriff der Selbstdiskriminierung gebraucht, ist er so zu deuten, dass Menschen „mit Migrationshintergrund“ den gering schätzenden Blick der dominanten Mehrheit so internalisiert haben könnten, dass sie sich selbst so betrachteten und von dieser Geringschätzung ausgingen.

Der geäußerte Wunsch Herrn Özers, sich in den pädagogischen Prozess als Ganzes einmischen zu können, basiert auch auf der von ihm berichteten Erfahrung, dass er zu Beginn seiner Tätigkeit wiederholt zu Übersetzungen eingeladen worden wäre. Er teilt mit, dass ihm zunächst die Rolle der Zuständigkeit für türkische SchülerInnen zugewiesen wurde (vgl. Zeile 514). Mit dieser Aussage bestätigt Herr Özer bisherige Untersuchungsergebnisse, die besagen, dass pädagogischen Fachkräften „mit Migrationshintergrund“ in sozialen Regeleinrichtungen gern die Zuständigkeit für die Klientel verschiedener ethnischer Herkunft zugewiesen werde, insbesondere dann, wenn sie die gleiche Sprache sprechen.

Um einen Moment der Exklusion handelt es sich bei dieser Rollenzuweisung insofern, wie Herr Özer nicht zuerst als Sozialpädagoge gesehen wird, sondern seine türkische Herkunft ihn exklusiv zuständig machen sollte für türkische SchülerInnen - während autochthone SozialpädagogInnen wie selbstverständlich als zuständig für die gesamte Schülerschaft verstanden würden. Allerdings verstand es Herr Özer in seiner beruflichen Laufbahn, sich erfolgreich über diese Grenze hinwegzusetzen: *„Also das wird jetzt nicht mehr so getan, aber am Anfang haben sie mich auch immer so zu Übersetzung eingeladen. Und dann hab ich gesagt: ‚Ich übersetze nicht nur, ja! Ich werde auch meine Meinung hier sagen. Ich bin Pädagoge, nicht Übersetzer.‘ Dann gingen die Einladungen rapide zurück. (lacht).“* (Zeile 515-519)

Befragt nach den Grenzen der Toleranz, die Herr Özer in seinem Arbeitsbereich antreffe, antwortet er außerdem, dass LehrerInnen allochthone SchülerInnen oftmals dazu auffordern würden, von deren Muttersprache ins Deutsche zu wechseln:

„Aber es gibt viele Situationen, die hab ich auch selber erlebt, wo wir-. Z.B. es hat geklingelt oder auf der Klassenreise - das hab ich auch erlebt - Stuhlkreis oder Abendkreis. Zwei Schüler reden da türkisch und Lehrer sagt: ‚Sprich nicht ausländisch!‘ Ich hab mit ihm gesprochen über dieses ‚ausländisch sprechen‘ (lacht). Aber im Alltag auch. Nee. ‚Hier wird deutsch gesprochen‘, wird schon auch oft gesagt. Was ist die Grenze? Sie können sowieso nicht jetzt da sprechen, da sprechen, da sprechen. Das Argument ist, sie möchten mitbekommen, was da gesprochen ist. Sie können sowieso nicht alles mitbekommen. Irgendwie ist es immer so als eine potentiale Gefahr. Da wackelt die Toleranz. Es ist nicht so der Regelfall und immer und so. Aber immer wieder. Und wenn ich mit denen türkisch spreche auch im Rahmen von was weiß ich was, das erhöht natürlich die Legitimität von der Sprache. Zu benutzen auch, also zu sprechen.“ (Zeile 724-735)

Herr Özer sieht in der Aufforderung an die Schüler, von der Muttersprache ins Deutsche zu wechseln weder eine Notwendigkeit aus der jeweiligen Situation noch einen pädagogischen Nutzen. Er interpretiert diese Aufforderung als einen Machtanspruch der LehrerInnen, die die Möglichkeit haben möchten, eine Situation kontrollieren zu können, selbst wenn sie nicht in der Lage seien, alles mithören zu können, was SchülerInnen in einem Raum sprechen würden. Einen muttersprachlichen Dialog zwischen allochthonen SchülerInnen würden autochthone LehrerInnen als potentielle Gefahr interpretieren. An diesem Punkt entwickelt Herr Özer quasi eine Gegenstrategie, indem er davon berichtet, selber vom Deutschen ins Türkische zu wechseln, wenn er mit SchülerInnen spreche. Damit stellt er sich an deren Seite und möchte die Legitimität des Gebrauchs der Muttersprachen in der Institution Schule erhöhen. Das ist die Botschaft, die Herr Özer mit dieser Handlungsweise an seine Kollegen und die SchülerInnen sendet.

An den letzten beiden geschilderten Momenten der Exklusion wird sichtbar, dass Herr Özer durchaus in der Lage zu sein scheint, konkrete Widerstandstaktiken zu entwickeln, die offensichtlich zum Erfolg im Sinne einer Öffnung der Situation führen. Eine Situation, die die autochthonen LehrerInnen durch vorangegangene Anweisungen hatten geschlossen halten wollen.

4.3.5.4 Ansprüche an pädagogische Arbeit und interkulturelle Trainings

Herr Özer berichtet davon, dass er in den vergangenen 20 Jahren im pädagogischen Bereich zu interkulturellen Themen gearbeitet habe. Im Rahmen des Programms ‚Eine Welt der Vielfalt‘ habe er sich spezialisiert auf die Sensibilisierung für Rassismus und für interkulturelle Lernprozesse. Unter anderem habe er Trainingsprogramme mit SchülerInnen und Erwachsenen durchgeführt.

Auf Seminaren und Fortbildungen außerhalb seiner Arbeit an der Schule habe er die Erfahrung gemacht, dass es sehr hilfreich sein könne, mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten, die einen Migrationshintergrund hätten (vgl. Zeile 866-870). Allerdings ließe sich auch das nicht verallgemeinern, weil er in seinem Kollegium ebenfalls mit zwei LehrerInnen zusammenarbeite, die einen Migrationshintergrund hätten. Das Verhältnis zu diesen sei allerdings konfliktreich und gespannt:

„Herr Özer.: Es gibt zwei Kollegen, die gewissermaßen Migrationshintergrund haben, aber die sind nicht -. Gewissermaßen sage ich, weil die sind meine Augen eher assimiliert, weil sie in diesem. Ja, das ist eine griechisch abstammende. Mit denen habe ich am meisten Schwierigkeiten. Bei denen gibt immer ein ‚aber‘. Immer sagen sie ‚aber‘, wenn ich was vortrage. Aber das ist auch ein bekanntes Phänomen, ja. Oder ich habe einen Elterntext geschrieben. Für Eltern, was Schulregeln angeht, einen Entwurf gemacht. Was hat sie, in Grund und Boden - (unver-

ständig). Also mit allen Schikanen hat sie das in Grund und Boden kritisiert. Obwohl wir das gut fanden, trotzdem ist es durchgefallen. Ähm, ja, Moment mal, warum hab ich das gesagt?

Interviewerin: Weil es mit denen noch schwieriger ist. So hast du angefangen.

Herr Özer: Ja, weil sie zwar einen Migrationshintergrund haben, aber es ist nicht, wie soll ich sagen, so tun, als ob sie das nicht hätten. Vielmehr. Es sind ja einige wenige Migrantenkinder, die ja studiert haben. Nicht jetzt. Jetzt studieren wirklich viele. Aber sie sind um die 50. Und das war ja, das waren vier Stück in Hamburg oder was weiß ich. Ist meine Phantasie, was ich sage.“ (Zeile 418-433)

Zum besseren Verständnis sei gesagt, dass auch Herr Özer an die 50 Jahre alt ist und vermutlich die Studienzeit seiner KollegInnen aus nächster Nähe erlebt hat. Auch er hat zu den wenigen AkademikerInnen mit Migrationshintergrund gehört, als er in den 1970er Jahren Betriebswirtschaft studierte (vgl. Zeile 5). Seine beiden KollegInnen an der Schule, die wie er einen Migrationshintergrund haben, bezeichnet Herr Özer als diejenigen, mit denen er am meisten Schwierigkeiten habe. Wenn er etwas vortrage, hätten sie immer Einwände. Als er einen Elterntext zu den Regeln der Schule vorstellte, hätten sie ihn als sprachlich unverständlich in Grund und Boden kritisiert. Und sie waren erfolgreich mit ihrer Kritik: Herr Özer musste seinen Entwurf fallen lassen. Herr Özer vermutet als Grund dieses Verhaltens seiner KollegInnen, dass diese in seinen Augen assimiliert seien. Darunter versteht er, dass sie so tun würden, als hätten sie keinen Migrationshintergrund. Man kann sich vorstellen, dass vermutlich kein autochthone(r) Lehrer des Kollegium es wagen würde, sprachlich nicht perfekte Entwürfe Herrn Özers in der geschilderten Vehemenz zu kritisieren, wie diese beiden KollegInnen, die selber als Betroffene aus der Erfahrung der Immigration kommen. Eine Lesart dieser Aussage besteht in der Schlussfolgerung, dass allein die Migrationserfahrung sowie die Minderheitenerfahrung in der Aufnahmegesellschaft offensichtlich nicht zwangsläufig zu egalitären Beziehungen unter MigrantInnen führen. Assimilation kann wohl den Anpassungsdruck so erhöhen, dass gerade die Menschen, die sich erfolgreich aus der Position einer marginalisierten Minderheit in eine sozial prestigeträchtige Mittelschichtposition hochgearbeitet haben, die Maßstäbe, die sie als Preis der Anpassung erfahren haben, ebenso hoch und streng an andere Menschen mit Migrationshintergrund anlegen. So würde sich erklären lassen, wieso Herr Özer, dessen Interesse wesentlich darin besteht, diese Maßstäbe zu hinterfragen und zu kritisieren, gerade mit diesen beiden KollegInnen „*am meisten Schwierigkeiten*“ habe.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung Herrn Özers wird nun besonders interessant, warum er dennoch die Möglichkeit einräumt, eine Zusammenarbeit mit Menschen, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben, könne hilfreich sein. Zunächst fragt es sich, hilfreich wofür? Herr Özer nimmt diese Bewertung vor im Rahmen einer Bilanzierung seiner Erfahrungen der pädagogischen Arbeit zu interkulturellen Themen. Diese Tätigkeit beginnt er in Zweifel zu ziehen aufgrund seiner Feststellung, dass die AdressatInnen interkultureller Fortbildungen in der Regel Angehörige der Mehrheitsgesellschaft seien. Die Fortbildungen hätte eine monokulturelle Ausrichtung (vgl. Zeile 877).

Diese Aussage bezieht er insbesondere auf das Programm: ‚Eine Welt der Vielfalt‘, in dem er arbeite.

„Neulich hab ich beschlossen, das nicht mehr zu machen, weil ich mich - Ich spreche mich frei davon, weiß deutsche PädagogInnen zu sensibilisieren.“ (Zeile 816-818) LehrerInnen hätten alle Möglichkeiten, sich selbst zu sensibilisieren. Sie hätten studiert, seien AkademikerInnen, sie hätten gelernt, sich mit Sachen auseinanderzusetzen. Dieser Entschluss sei während einer Tagung zum Thema ‚Evaluation der interkulturellen, antirassistischen Programme‘ sechs Wochen zuvor entstanden, an der Herr Özer teilgenommen hatte.

Er berichtet von folgender Situation, die sich dort ereignet habe: Eine anleitende Trainerin der dort diskutierten Programme habe die TeilnehmerInnen zu Beginn darum gebeten, dass jede/r erzählen möge, wie er/sie *„wie er zu diesem Thema gestoßen ist“* (Zeile 857). Herr Özer habe neben ihr gesessen und sei als Erster an der Reihe gewesen. Er sagt: *„Ja, hm hm, wie soll ich sagen. Ja, ich bin mit dem Thema zusammengewachsen.“* (Zeile 858) Diese Aussage konnten offensichtlich alle nachvollziehen. Dann hätten die anwesenden Personen reihum von ihren persönlichen Motivationen erzählt wie beispielsweise Mischehen und Auslandsaufenthalten. Hatice - die zweite Frau außer Herrn Özer mit Migrationshintergrund in dieser Runde - habe gesagt, sie sei nicht auf das Thema gestoßen, das Thema sei zu ihr gekommen.

Als die Runde zu Ende gewesen sei, habe sich Herr Özer gemeldet und zunächst artikuliert, welchen Unterschied es für ihn mache, dass auch Hatice an der Tagung teilnehme. Er sagt, sie habe ihm aus der Seele gesprochen. Auch er sei nicht zu dem Thema gegangen, das Thema sei zu ihm gekommen. Die Art und Weise, in der die Eingangsfrage gestellt worden sei, sei monokulturell ausgerichtet gewesen. Ihn zu fragen, wie er darauf käme, sich mit diesem Thema zu befassen, sei schon fast eine Beleidigung. So könne man die Frage an ihn nicht stellen. Oder sie müsse anders lauten. Oder gar nicht an ihn gestellt werden. Herr Özer ist an diesem Punkt seiner Schilderung noch während des Interviews sehr aufgebracht.

Statt weiterhin wohlmeinende PädagogInnen mit von ihm als monokulturell ausgerichtet interpretierten interkulturellen Trainings zu sensibilisieren, möchte Herr Özer sich damit befassen, wie er sich selbst gegen Ausgrenzungen wehren könne (vgl. Zeile 824-825). Zur Veranschaulichung einer solchen Ausgrenzung berichtet er von seinen Erfahrungen während der Wohnungssuche mit seiner Lebensgefährtin (Heike) und der gemeinsamen Tochter:

*„Ich ruf an. Makler sagt: ‚Ähm, was für eine Nationalität sind sie? Ich sag: ‚Ja, ich bin eingebürgert. Ich bin freiwilliger Deutscher‘. – (Pause)
Makler sagt: ‚Ja, die Wohnung ist vergeben, wenn wir was neues ...‘ Und ich, komisches Gefühl, rufe Heike an. Heike kriegt Besichtigungstermin am gleichen Tag. Das hat sich drei Mal wiederholt. Einmal wurde ich nach meinem Namen gefragt.“*

Ich hab meinen Namen gesagt und dann hieß es: ‚Ja, die Wohnung ist weg.‘ Das hatt’ ich jetzt neulich erfahren. Und ich hatte keinen Mut mehr. Ich hab gesagt: ‚Heike, ich ruf nicht an. Ruf du an‘. Was nutzt mir alle Sensibilisierung und alle Dingsprogramme, mit denen ich mich befasst habe? Was habe ich gemacht? An wen hab ich mich gewendet? Mit wem hab ich gesprochen? Mit paar Freunden und es gab keine Handlungs- äh, keine so richtigen Handlungs-, nicht nur gegen sie vorzugehen, sondern auch in mir. ‚Oh Gott, doch bin ich irgendwie hm hm‘. Also die innere Befindlichkeit war Scheiße. Ja, meine Handlungsraum ist doch klein. Es gab keine Hilfe und Selbsthilfe und was weiß ich, was sollte man machen. Und warum soll ich jetzt äh mich damit befassen, weiße deutsche AkademikerInnen zu sensibilisieren. Statt mir selbst zu helfen, was mach ich? Paar Sachen so festgehalten, wie gehe ich mich meiner inneren Befindlichkeiten um. Also mein Selbstwertgefühl geht hier in dem Moment runter. Wie gehe ich damit um? Ähm, wie kann ich gesetzlich. Also ein Anti-Diskriminierungsgesetz haben wir nicht. Wie geht’s da gesetzlich weiterzuarbeiten, dagegen was zu machen. Wie kann man das kanalisieren. Wie kann man andere Makler. Und so weiter.“ (Zeile 827-840)

Am Beispiel der Ausgrenzung bei der Wohnungssuche verdeutlicht Herr Özer, dass er selbst Hilfe brauche, wenn er durch solche Erfahrungen entmutigt sei. In seiner Schilderung ist die Machtasymmetrie essentiell. Ein Makler kann jemanden in der Wohnungssuche ausbooten. Ganz sicher hat dieser Makler nicht die Berechtigung zu einer ethnischen Selektion in der Wohnungsvergabe. Und dennoch geschieht genau das faktisch, weil der Makler Macht hat, zu entscheiden, wer eine Wohnung bekommt. Genau diese Mechanismen machen es den Betroffenen so schwer, sich gegen solche Exklusionen wehren und behaupten zu können.

In dieser Notsituation gab es keinen Handlungsweg, wie Herr Özer gegen den Makler und die erfahrene Diskriminierung hätte vorgehen können und auch nicht dafür, wie er selber aus der Mutlosigkeit wieder herausfinden und sein Selbstwertgefühl wieder aufbauen könne. Er möchte sich in Zukunft mit den intrapsychischen Prozessen auseinandersetzen, die durch Exklusionserfahrungen ausgelöst würden und mit Wegen, wie Betroffene wieder Mut schöpfen könnten. Und zugleich möchte er sich der Frage widmen, wie man gesetzlich gegen solche Makler vorgehen könne, da bisher ja kein Antidiskriminierungsgesetz existiere (Das AGG gab es zum Zeitpunkt des Interviews nicht).

„Dann hab ich festgestellt, also man sagte das auch, wurde mir auch klar, dass diese Programme eigentlich für Deutsche gemacht sind und nicht für Migranten. Und ich befass mich so dermaßen damit. Ich muss nicht sensibilisiert werden. Zumindest nicht mit diesen Programm. Also das heißt – jetzt noch mal auf den Punkt gebracht - wurde mir klar, diese Täter-Opfer-Geschichte. Wie viele Täter ins Blickfeld gerückt werden und Opfer vergessen. Das kenn ich aus diesem juristischen Kontext auch, als ich im Knast gearbeitet habe. Das war da auch totales Thema, dass man sich viel, die Juristerei sich viel mit Tätern beschäftigt und weniger mit Opfern.“ (Zeile 877-884)

Interpretiert man diese Aussage, so wird deutlich, dass Herr Özer in seinem Vergleich der Täter-Opfer-Beziehungen, wie er sie in der Sozialen Arbeit im Gefängnis erlebt habe, „Deutsche“ mit Tätern gleichsetzt und MigrantInnen mit Opfern. Die interkulturellen Trainings, in denen er in den vergangenen 20 Jahren mitgearbeitet habe, würden die Täter in den Mittelpunkt stellen und MigrantInnen als Opfer weniger berücksichtigen. In dieser Rolle aber erhebt Herr Özer auch persönlichen Handlungsbedarf sowohl aus Erfahrungen im Privatleben wie auch in seinem beruflichen Tätigkeitsbereich: *„Oder Gülay, die Schülerin. Ich konnte ihr nicht helfen. Die Berater. Es ist so weggefallen. Mit viel Missgefühl. Aber so, wo ist das Programm?“* (Zeile 891-893)

Als hilfreich bewertet Herr Özer in diesem Zusammenhang die Arbeit mit anderen KollegInnen und Menschen, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben und Ausgrenzung, Diskriminierung und die daraus resultierende Entmutigung als Betroffene erfahren. Diesen Zusammenhang möchte er zukünftig stark machen.

4.3.6 Brüche und Widersprüche im Typus des Bürgerrechtlers

Die Position Herrn Özers ist charakterisiert durch das Zusammenfallen der pädagogischen Rolle und der Betroffenenrolle. Als Betroffener, der selbst zu einer gesellschaftlichen Minderheit im Einwanderungsland gehört, musste er sich mit Themen auseinandersetzen, mit denen ihn eine dominante Mehrheit konfrontierte in Form von Zuschreibungen, verbalen und nonverbalen Erwartungshaltungen, Diskriminierungen und Ausgrenzungen. Diese Auseinandersetzung führt er für sich persönlich. Darüber hinaus jedoch hat sich Herr Özer durch sein Sozialpädagogik-Studium und die Berufstätigkeit in verschiedenen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit eine bestimmte hermeneutischer Kompetenz geschaffen. Diese Kompetenz lässt sich in der Figur ist eines Anwalts verkörpern, der sich auf Bürgerrechte spezialisiert hat.

In seinem Berufsfeld der Haupt- und Realschule entwickelt diese Position in den Momenten, in denen sich Exklusionen ereignen, eine große Klarheit, Weitsicht und Entschiedenheit, wenn es darum geht, gegen diese anzugehen. Das Zusammenfallen der Betroffenenrolle und der pädagogischen Rolle scheint an diesem Punkt eine sehr produktive Wirkung zu entfalten, insofern von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffene SchülerInnen mit Herrn Özer einen sachkundigen und parteilichen Anwalt an ihrer Seite finden, der aktiv darum bemüht ist, mit ihnen dagegen vorzugehen.

Eine regressive Wirkung scheint das Zusammenfallen dieser Rollen allerdings in dem Moment zu entfalten, wenn diese Bemühungen zu nichts führen. Als er den Verweis Gülays trotz diverser Bemühungen nicht abwenden kann, ist Herr Özer an diesem Punkt der Erfolglosigkeit sehr emotional engagiert, weil es in gewissem Sinn auch um eigene biographische Erfahrungen geht. Dennoch ist aus seinen Aussagen nicht erkenntlich, dass die Regression auf die SchülerInnen übergeht; so bleibt er also professionell.

Die Ambivalenz des Zusammenfallens des von ethnischen Diskriminierungen und Exklusionen persönlich Betroffenen und des beruflichen Selbstverständnisses eines Anwalts möchte ich nicht als Widerspruch oder Bruch bewerten. Das wäre zu stark. Die Problematik, die diese Ambivalenz mit sich bringt, betrifft den Punkt, den Oevermann das Handeln im Fokus Therapie nennt (vgl. Abschn. 1.4.5): Die SchülerInnen wollen die diffuse Sozialbeziehung und Herr Özer muss sich im professionellen Handeln zurücknehmen können und die Gefühle, die berufliches Handeln bei ihm auslöst, beherrschen. Wahrscheinlich habe ich als Berufskollegin während des Interviews einen tieferen Einblick in seine Emotionen bekommen, als er SchülerInnen gewähren würde.

4.3.7 Zusammenhang zwischen beruflichem Handeln und der Bedeutung, die der Kategorie Kultur zugeschrieben wird

Die Art und Weise, in der das Funktionssystem Erziehung organisiert ist, ist meines Erachtens mit prägend für den Typus der Bürgerrechtsposition, den Herr Özer repräsentiert. Der Typus des Bürgerrechtlers geht faktisch über das sozialpädagogische Berufsfeld hinaus, insofern er eine politische Position charakterisiert. Allerdings drückt sich diese politische Position in der konkreten Gestaltung des beruflichen Handelns aus, über die Herr Özer berichtet. Er nimmt zu undemokratischen Strukturen eine widerständische Position ein und findet in seinem Berufsfeld viele fragliche Strukturen und Verhaltensweisen. Soziale Arbeit in der Schule ist ausgerichtet auf Inklusionsvermittlung und Exklusionsvermeidung. SozialpädagogInnen treten dann auf den Plan, wenn LehrerInnen Probleme haben, Kinder zu inkludieren. LehrerInnen exkludieren diese Kinder aus dem Unterricht. Aufgabe des Schul-Sozialpädagogen Herrn Özer soll es dann sein, in der Exterritorialität mit den Mitteln der Erziehung die Inklusion dieser SchülerInnen wiederherzustellen. Schon dieser Arbeitsauftrag widerspricht seinem Anliegen, sich in den pädagogischen Prozess als Ganzes einmischen zu wollen.

Es scheint, als läge Herrn Özer nichts ferner als über Kulturen zu sprechen. Wenn er über eine Kultur spricht, dann über eine, die das gerade Beschriebene bezeichnet. Er nennt sie während des Interviews den Falsch-Richtig-Dualismus. Das Handeln in diesem Dualismus hält Herr Özer für pädagogisch nicht tragbar. Letztlich gibt es in Bezug auf Herrn Özer recht eindeutige Aussagen, dass seine biographischen Erfahrungen zum Typus des Bürgerrechtlers geführt haben. Grund genug, sich diese Position in Bezug auf die beruflichen Anforderungen von SchulsozialpädagogInnen anzueignen, gäbe es allerdings auch. Insofern ist dieser Zusammenhang nicht eindeutig zu klären.

Herr Özer möchte keine Auseinandersetzung um differente kulturelle Praxen. Er fordert eine dezidiert politische Auseinandersetzung ein, weil sowohl in der Gesellschaft wie in der Schule kulturalisierende Argumentationen benutzt würden, um Exklusionen zu begründen. Herr Özer geht nach seiner biographischen Immigrationerfahrung davon aus, dass das Feld der Interkulturalität in der Bundesrepublik untrennbar verknüpft ist

mit Verhältnissen der Dominanz. Insofern schreibt er einem politischen und rechtlichen Wissen und darauf basierendem beruflichen Handeln große Relevanz zu.

Gelingt es exkludierendes und diskriminierendes Verhalten als undemokratisches Handeln darzustellen, das nachteilige Auswirkungen auf das Leben der Betroffenen habe, so dürften solche Handlungen nicht folgenlos für die Verursacher bleiben, die Herr Özer als „Täter“ bezeichnet. Er möchte diejenigen, die diskriminieren, zur Verantwortung ziehen können und sucht nach juristischen Möglichkeiten, um das zu tun. Parallel zu diesen Aktivitäten möchte Herr Özer mit anderen Menschen, die von Diskriminierungen betroffen seien, „Programme“ oder „Trainings“ entwickeln, in denen sie die erfahrene persönliche Herabsetzung, Entmutigung (und gegebenenfalls daraus folgende Selbstdiskriminierung) verarbeiten und das Selbstwertgefühl wieder aufbauen könnten. Dabei betrachtet er das Phänomen der persönlichen Entmutigung als ein Phänomen, das sich aus gesellschaftlichen Strukturen ergibt, in denen Macht und Ressourcen ungleich verteilt sind. Und offensichtlich sind die Kategorien der Unter- und Überordnung so manifest, dass die von Diskriminierungen und Ausgrenzungen Betroffenen solche Trainings für notwendig halten.

5. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Am Ende dieser Arbeit halte ich die Anwendung des Oevermann'schen Modells der stellvertretenden Deutung als heuristischen Rahmen zur Generierung unterscheidbarer Typen beruflicher Selbstverständnisse für gelungen.

In den Theoriekapiteln dieser Arbeit haben wir gesehen, dass es in der Sozialen Arbeit mit MigrantInnen und der Interkulturellen Pädagogik einen starken Wechsel normierender Zielsetzungen im Verlauf der vergangenen 50 Jahre gegeben hat. Nichtsdestotrotz stehen in der Sozialen Arbeit Tätige vor dem Problem, Einzelfälle deuten zu müssen. Sie können sonst nicht handeln. Das wissenschaftliche Wissen, auf das SozialpädagogInnen rekurren und ihre hermeneutische Kompetenz habe ich in meiner Arbeit in drei unterscheidbaren Typen rekonstruiert. Deren Unterschiede spitze ich im Folgenden zu, in dem ich ihre jeweiligen Eigenheiten akzentuiere. Anschließend werde ich nach Ursachen suchen, die diese Verschiedenheit erklären können. Einerseits liegen Ursachen in der Semantik der sozialen Einrichtungen, in denen die SozialpädagogInnen, die den jeweiligen Typus repräsentieren, beschäftigt waren. Andererseits begründen die Biographien der RepräsentantInnen die Verschiedenheit der Typen. Abschließend bewerte ich in normativer Dimension die Stärken und Schwächen jedes Typus' und setze deren Umsetzbarkeit in Bezug zu den aktuellen statistischen Daten des bundesrepublikanischen Migrationsgeschehens. Das Ende bilden Fragen zum Erkenntnisgewinn dieser Arbeit und ein Ausblick.

5.1 Maximale Kontrastierung

Zur maximalen Kontrastierung der drei Typen beruflicher Selbstverständnisse der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen habe ich folgende Systematik entwickelt. Ich gehe davon aus, dass Herrn Maurer, Frau Bergmann und Herr Özer jeweils einen der drei Typen repräsentieren und vergleiche diese drei Typen entlang der Kriterien des Theoriewissens, der hermeneutischen Kompetenz und des jeweiligen Fokus' der Organisation der Einzelfallarbeit. Ein weiteres Kriterium bildet die Gewichtung der Kategorie Kultur im Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Strukturkategorien. Abschließend werde ich die Unterschiedlichkeit darstellen, in der jeder Typus ein jedes Kriterium umsetzt.

Die Gewichtung der Kategorie Kultur im Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Strukturkategorien ist ein spezifisches Kriterium, das aus dem Theoriehintergrund dieser Arbeit abgeleitet ist. In der Darstellung eines jeden Typus wurde jeweils ausgeführt, mit welcher Bedeutung die Kategorie Kultur belegt wird. Die Kategorie Kultur hatte im methodischen Vorgehen der Auswertung eine exklusive Stellung. Je nach spezifischem Kulturverständnis differenzierten sich zunächst unterschiedliche berufliche Selbstverständnisse aus und schließlich die drei Prä-Typen. Frage ich nun nach der Gewichtung der Kategorie Kultur im Verhältnis zu anderen gesellschaftlichen Strukturkategorien, so möchte ich ermitteln, ob der Kategorie Kultur eher Gewicht im ,persönli-

chen Bereich' gegeben wird oder aber, ob die Kategorie Kultur als eine dominante Kategorie eingestuft wird, die die Gesellschaft ordnet. Theoretisch abgeleitet ist dieses Kriterium in erster Linie aus den Ausführungen Bukow und Llaryoras (1988), die in Abschn. 2.3.7 behandelt worden sind. Ohne Zweifel hat die Kategorie Kultur eine Bedeutung für das Individuum und dessen relevante Wir-Gruppen. Und zwar in einer Weise, die unhintergebar ist (vgl. insb. Abschn. 2.3.1). Darüber hinaus bleibt aber als strittige Frage, ob man die Kategorie Kultur als konstituierendes Moment des Zusammenhalts der Gesellschaft sieht, sie also als eine gewichtige Strukturkategorie der Gesellschaft einschätzt oder ob man sie als ein individuelles Attribut, wie etwa die religiöse Zugehörigkeit des Einzelnen sieht? Die Gewichtung der Kategorie Kultur im Verhältnis zu sozialen und politischen Strukturen wird etwas darüber aussagen, wie stark deren Einfluss auf das berufliche, alltägliche und politische Leben eingeschätzt wird. Anschließend werde ich danach fragen, mit welchem Fokus jeweilige Typen ihre Einzelfallarbeit organisieren. Theoriewissen und hermeneutische Kompetenz sind die beiden zentralen Elemente des Oevermann'schen Professionalisierungsmodells der Stellvertretenden Deutung (vgl. Abschn. 1.4.5). Mit dem Kriterium Theoriewissen soll unterschieden und kontrastiert werden, auf welches wissenschaftliche Wissen jeder Typus recurriert. Die hermeneutische Kompetenz soll durch eine Figur charakterisiert werden.

	Gewichtung der Kategorie Kultur	Fokus der Organisation der Einzelfallarbeit	Theoriewissen	Figur hermeneutischer Kompetenz
Typus der nationalkulturellen & ethnischen Differenzierung	politischen und sozialen Strukturen ÜBERgeordnet	kultureller Fokus	ethnologisches Wissen	Mediator
Typus der Orientierung an der individuellen Biographie	bedeutsam NEBEN politischen und sozialen Strukturen	biographischer Fokus	Wissen über Dominanz- und Differenzphänomene	Coach
Typus des Bürgerrechtlers	politischen und sozialen Strukturen UNTERgeordnet	struktureller Fokus	politisches und rechtliches Wissen	Anwalt

Abb. 10 Maximale Kontrastierung der Typen

Gewichtung der Kategorie Kultur in Bezug auf soziale und politische Strukturen

Für Herrn Maurer, der den Typus eines beruflichen Selbstverständnisses repräsentiert, das sich auf national-kulturelle und ethnische Differenzen der Klientel spezialisiert, ist die Kategorie Kultur den sozialen und politischen Strukturen übergeordnet. Aus seinen Aussagen lässt sich schließen, dass er die bestehende gesellschaftliche Heterogenität und daraus ableitbare Konflikte als kulturell determiniert interpretiert. Kulturell determinierte Konflikte würden Druck auf nachwachsende Generationen ausüben und deshalb

als pathogene Faktoren wirken. Herr Maurer nimmt an, es gäbe in Familien, die aus der Türkei eingewandert seien auch hier noch den übergroßen Wunsch einer Außenrepräsentation hätten, die zeige, was man habe und unter Umständen mehr zeigen möchte, als man tatsächliche habe. Jugendlichen fühlten sich diesem kulturellen Wert verpflichtet, weil ihre Eltern von ihnen erwarteten, dass sie ihm nachkommen. Die Einlösung eines solchen kulturell gesetzten Werts könne dann zu Kriminalität führen. Herr Maurer erklärt sich die Kriminalität seiner Probanden auf diese Weise.

Der Typus, der die Kategorie Kultur gewichtiger einstuft als soziale und politische Strukturen, hat ein deterministisches Kulturverständnis, das andere mögliche Ursachen und Motive für Kriminalität ausblendet. Widersprüche zwischen Herkunftskultur der Familien (gerade wenn sie in Form einer Erinnerungskultur traditionelle Werte und Normen idealisiert) und den sozialen und politischen Strukturen der Einwanderungsgesellschaft wirken als „pathogene Faktoren“ (vgl. Bukow & Llaryora 1988). Die Gründe von Kriminalität (betrachtet als von der Norm abweichendes Verhalten) werden bei den Betroffenen selbst und den ihnen zugeschriebenen Merkmalen und Eigenschaften gesucht. Es komme zu Entwicklungsverzerrungen, zu Traditionalismen, zu Regressionserscheinungen unterschiedlicher Art. Aus diesem deterministischen Kulturverständnis wird gesellschaftliche Heterogenität als destruktiv charakterisiert. Man prophezeit den Crash der Kulturen, für den in letzter Konsequenz allochthone Mitglieder der Gesellschaft selbst verantwortlich seien, da diese sich nicht assimilieren wollten. Ein Verständnis, das die Kategorie Kultur für gewichtiger hält als politische und soziale Kategorien begreift differente kulturelle Differenzen einer Minderheit als eine unüberwindbare Barriere zu den kulturellen Praktiken der Mehrheitsgesellschaft. Die Mehrheitsgesellschaft, die dieser Typus ebenfalls mit ethnischen Begriffen beschreibt, bilde eine relativ homogene Einheit, die sich durch „andere“ kulturelle Praktiken bedroht sähe. Es ist davon auszugehen, dass dieser Typus stets positioniert ist inmitten dieser vermeintlich homogenen Einheit einer Mehrheit. Herr Maurer, der diesen Typus repräsentiert, beschreibt genau diese Positionierung als Ausgangspunkt seines beruflichen Handelns als Mediator.

Die politische Dimension gesellschaftlicher Heterogenität wächst sich zu dunklen Bedrohungsszenarien aus, wenn man den Stellenwert der Kategorie Kultur den sozialen und politischen Strukturen überordnet. In der Auswertungsarbeit dieses Typus tauchen unweigerlich Visionen auf, in denen ein Bürgerkrieg unvermeidlich scheint, als müsse man den Atem anhalten, bis es soweit sei und könne vielleicht den Zeitpunkt seines Ausbruchs noch etwas hinauszögern, indem man versucht, „zwischen den Fronten“ Vorurteile abzubauen und zu vermitteln.

Die Position Frau Bergmanns, die den Typus eines beruflichen Selbstverständnisses repräsentiert, das sich an individuellen Biographien orientiert, bewertet die Kategorie Kultur als gleichermaßen bedeutsam neben politischen und sozialen Strukturen. Während Herr Maurer die Konflikte, die in einer gesellschaftlichen Heterogenität gründen, als bedrohlich sieht, bewertet Frau Bergmann sie als Bereicherung. Wenn man, wie

Frau Bergmann, von gesellschaftlicher Heterogenität ausgeht, dann ist jedes Teil der Gesellschaft, also jedes Individuum je verschieden. Bestehende Normen und Differenzen würden sozusagen in einem großen Pool neu gemischt und es könnten bislang nicht vorstellbare Koalitionen und Konflikte auftauchen. Es werde dann spannend, wenn man sich streite. Zugleich verweist Frau Bergmann auf die Strukturen politischer und sozialer Ungleichheit. Individualisierte Lebenslagen sind aus ihrer Sicht massiv determiniert durch die soziale Verortung eines Individuums und dessen Möglichkeit, an pluralen Lebenswelten zu partizipieren. Vor diesem Hintergrund beschreibt sie die Jugendlichen, mit denen sie arbeitet, in erster Linie als Jugendliche, die demütigende Erfahrungen gemacht hätten, ganz gleich welcher ethnischen Herkunft sie seien. Ausgehend von dieser Tatsache schildert sie ein berufliches Selbstverständnis mit dem Anspruch, dass die soziale Einrichtung, in der man angestellt sei, sich politisch für die Zielgruppe und gegen gesellschaftliche Ausgrenzungen engagiere. Professionelle sollten ihr Wissen politisch umsetzen.

Ob der Typus der nationalkulturellen Spezialisierung an solchen Demonstrationen teilnehmen würde, bleibt fraglich, denn er sieht sich eher den Strömen von Einwanderern ausgeliefert und fürchtet, dass unter dem Gewicht von deren anderen kulturellen Praktiken die gewohnte Welt zusammenbrechen müsste. Während der Typus der nationalkulturellen Spezialisierung den Einfluss kultureller Normen und Werte der für die Jugendlichen relevanten Wir-Gruppen dramatisiert, beschwichtigt der Typus der Orientierung an der individuellen Biographie an dieser Stelle und plädiert dafür, kulturelle Spezifika nicht so wichtig zu nehmen.

Die Relevanz der Kategorie Kultur neben sozialen und politischen Kategorien ergibt sich im Typus der Orientierung an der individuellen Biographie daraus, dass jedes Individuum mit relevanten Wir-Gruppen verbunden ist und so auch mit den kulturellen Praktiken dieser Bezugsgruppen. Die Kategorie Kultur wird als individuell bedeutsam betrachtet wie beispielsweise eine religiöse Zugehörigkeit oder bildlich gesprochen, die Einrichtung der eigenen Wohnung. Hat man einen Beruf, in dem man darauf angewiesen ist, vertrauensvolle Beziehungen mit einer (heranwachsenden) Klientel aufzubauen, so ist die Erkundung der Kategorie Kultur im Kontakt mit jedem Individuum bedeutsam, mit dem man es beruflich zu tun hat. Diese Gewichtsreduktion der Kategorie Kultur (im Verhältnis zum Typus nationalkultureller Spezialisierung) ermöglicht dann einen gelasseneren Umgang auch mit differenten kulturellen Praktiken. Sie werden nicht als sehr wichtig bewertet. Wichtig sind sie in Bezug auf die berufliche Anforderung, den Kontakt zur jugendlichen Klientel zu einer vertrauensvollen Beziehung zu verdichten, denn dann müsse man etwas über deren individuelle Biographie wissen und damit auch über deren relevante Wir-Gruppen und die kulturellen Praktiken dieser Bezugsgruppen. In Bezug auf den Alltag und in Hinsicht auf gesellschaftspolitische Dimensionen ist der Typus der Orientierung an der individuellen Biographie hingegen der Ansicht, differente kulturelle Praktiken, wie das Tragen von Kopftüchern, eher niedrig zu hängen.

Herr Özer, der den Typus des Bürgerrechtlers repräsentiert, sieht die Kategorie Kultur im Verhältnis zu sozialen und politischen Strukturen in einer so drastischen Weise untergeordnet, dass er während des langen Interviews den Begriff Kultur nur einmal benutzt. Sein berufliches Selbstverständnis basiert auf der Überzeugung, dass die Demokratie der Bundesrepublik Deutschland vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Heterogenität neu mit Leben gefüllt und abgesichert werden muss. Zu dieser Überzeugung kann man nur gelangen, wenn man den Ist-Zustand als einen nicht-demokratischen Zustand definiert. Und genau das tut Herr Özer im Mikrobereich Sozialer Arbeit, in der Institution Schule, in der er angestellt ist und im gesellschaftlichen Makrobereich. Er ordnet sich nicht der dominanten Mehrheitsgesellschaft zu, sondern bezeichnet seine Zugehörigkeit als bis heute ungeklärt. Das heißt in seinem Fall, seit er in den 1980er Jahren aus der Türkei in die Bundesrepublik eingewandert ist, ist er hier nicht wirklich angekommen. Selbst wenn er mittlerweile einen deutschen Pass besitzt, „freiwilliger Deutscher“ sei, werde er weiterhin durch soziale und politische Strukturen diskriminiert. Letztlich sind es Erfahrungen der Marginalisierung, die mit Diskriminierungen und Exklusionen verbunden sind, und die persönlich schwierige Lage, in die man gerät, wenn die Frage der eigenen Zugehörigkeit ungeklärt ist, die Herrn Özer dazu bringen, rechtlichen und sozialen Strukturen eine übergeordnete Bedeutung zuzuweisen und alle Fragen jeweils individueller kultureller Praktiken als absolut sekundär zu behandeln.

Was heißt das in der Verallgemeinerung? Während der Typus der nationalkulturellen Spezialisierung die Kategorie Kultur im Verhältnis zu politischen und sozialen Strukturen für so gewichtig hält, dass andere kulturelle Praktiken hiesige soziale und dann auch politische Strukturen bedrohen und erschüttern könnten, geht der Typus des Bürgerrechtlers von einer Erosion zumindest der politischen Strukturen aus, indem er sagt: diese Demokratie gilt nicht für alle. In dieser Gesellschaft sind nicht alle gleich und die, die anders sind oder sein wollen, müssen geschützt werden. Auch die berufliche Arbeit muss so gestaltet sein, dass diejenigen, die durch soziale und politische Strukturen ausgegrenzt werden, stark genug werden, um sich gegen Marginalisierungen und Ausgrenzungen wehren können. Der Typus der Orientierung an der individuellen Biographie kommt in diesem Punkt dem Typus des Bürgerrechtlers sehr nahe, geht aber letztlich „für die Zielgruppe“ auf eine Demonstration, während der Bürgerrechtler sich selbst als Teil der Zielgruppe sieht, die eine unmittelbare Demokratie auf der Basis gesellschaftlicher Heterogenität umgesetzt sehen möchte.

Organisierung der Einzelfallarbeit

Wenden wir uns nun dem Fokus der Organisierung der Einzelfallarbeit zu, so ist einleitend festzuhalten, dass jeder Typus beruflicher Selbstverständnisse der Sozialen Arbeit die Notwendigkeit einer Einzelfallarbeit betont, in der Hintergründe, soziale Netzwerke und mögliche Perspektiven genau erarbeitet werden. Und dennoch setzt jeder Typus einen unterschiedlichen Fokus, um dieser Notwendigkeit nachzukommen.

In den späten 1970er Jahren sah Herr Maurer ein Manko der Jugendbewährungshilfe darin, dass SozialpädagogInnen nur ungenügend über die kulturellen Hintergründe

delinquenten allochthoner Jugendlicher orientiert gewesen seien. So habe er sich das Beheben dieses Defizits zur Pflicht gemacht. Zum Zeitpunkt des Interviews sah er sich als Türkei-Kurdistan-Experten der Jugendbewährungshilfe. Er habe in den vergangenen 20 Jahren mit türkischen und kurdischen Migrationsfamilien bis zur dritten Generation gearbeitet; zeitlich parallel betreut er zwischen 45 und 60 Probanden. Erscheinen Probanden zum Erstgespräch, so gehe er mit ihnen zu einer großen Landkarte, die an einer Wand seines Büros hänge und der Proband zeige den Ort, aus dem seine Eltern oder Großeltern stammen. In diesen Ort wird dann ein Fähnchen gesteckt. Dem beruflichen Selbstverständnis einer national-kulturellen und ethnischen Spezialisierung liegt als ideeller Baustein zugrunde, dass bestimmten Nationen (oder Ethnien) bestimmte kulturelle Praktiken zugeschrieben werden. Spricht Herr Maurer über seine 20jährige Berufspraxis mit diesen Probanden, so entfaltet er eine detaillierte Charakterisierung der „Türken“ und „Kurden“, die man quasi als Typologie bezeichnen kann. Das ist seine Basis für die Einzelfallarbeit. Eingebunden in die Routine seiner Institution erstellt er damit so etwas wie einen Katalog, der ihm als Hilfsmittel dienen soll, um die individuellen Verhaltensweisen seiner KlientInnen einschätzen, ordnen und kategorisieren zu können. Auch für die Kriminalität seiner Probanden hat Herr Maurer eine Erklärung, die man als Kulturalisierung deuten muss. Besondere psychosoziale Belastungen verortet dieser Typus in den Schwierigkeiten der Klientel, ihr Leben zwischen zwei Kulturen zu organisieren.

Betrachten wir die Grundlage einer in dieser Weise organisierten Einzelfallarbeit, so spitzt sich der kulturelle Fokus zu einem kulturalisierenden Fokus zu, da der Typus der national-kulturellen und ethnischen Spezialisierung mit äußerst vorgefertigten Bildern und Einschätzungen in die Einzelfallarbeit geht. Wird die Kategorie Kultur so hoch bewertet, durchdringt eine kulturelle Färbung alle regulären Tätigkeiten der Einzelfallarbeit. Durch sein Vorgehen nimmt dieser Typus den pädagogischen Situationen mit der Klientel die Singularität. Mehr noch, er fixiert die Klientel stets von neuem auf ihr „Andersein“, das quasi versinnbildlicht ist in diesen Fähnchen, die in bestimmten Orten von Landkarten der Türkei stecken. Mit einer nationalkulturellen und ethnischen Spezialisierung meint dieser Typus eines beruflichen Selbstverständnisses das „verborgene Regelbuch“ stets griffbereit zu haben, aus dem sich ergebe, was die Klientel charakterisiere. Die Chancen der Klientel auf eine originäre und singuläre Wahrnehmung und Fallbearbeitung sinken damit beträchtlich. Allerdings wird damit auf der Seite des beruflich Tätigen auch fraglich, was Oevermann die stellvertretende Deutung des Einzelfalles nennt.

Im Fokus der Einzelfallarbeit des Typus der Orientierung an der individuellen Biographie steht logischerweise die biographische Arbeit mit der Klientel. In diesem beruflichen Selbstverständnis, das Frau Bergman repräsentiert, schauen sich SozialpädagogInnen Personen und Situationen stets auf individueller Ebene an. Frau Bergmann berichtet von folgender Vorgehensweise in der Einzelfallarbeit: Sie stellt die Empfindungen und Wünsche der jeweiligen Jugendlichen in den Fokus ihrer Reflektionen. Sie setzt sich mit den Jugendlichen auseinander, fragt nach deren Wünschen und Gefüh-

len und bestimmt ihr konkretes Vorgehen in Situationen in erster Linie entsprechend dieser Sondierung, aber auch entlang von Notwendigkeiten, die sie unter Umständen sieht, um andere in solche Situationen involvierte Personen einbeziehen zu können. Es sei ihr egal, ob etwa ein Vater Kontrolle ausüben wolle oder nicht. Entscheidend sei, wie das Mädchen das aufgrund ihrer familiären Geschichte empfinde. Wenn das Mädchen einen Besuch des Vaters gut finde, halte sie sich daran. Dann erst schaue sie sich den Vater und dessen Bedürfnisse an und überlege, wo sie eventuell Grenzen setzen solle. Frau Bergmann begründet diese Ausrichtung der Einzelfallarbeit auch mit den demütigenden Erfahrungen, die Jugendliche erlebt hätten. Statt auf der verbalen Ebene entscheidungsfreudig schnell zu intervenieren, plädiert Frau Bergmann für vorsichtige und umsichtige Annäherungen. Über die verbale Ebene hinaus würden mehrere Metaebenen existieren. Man müsse in jedem Fall und immer wieder neu herausfinden, welche dieser Ebenen stimmig sei. Das würde die Sozialarbeit verbessern, damit man besser an einzelne KlientInnen herankommen könne und sie sich besser verstanden fühlten.

Für den Typus der Orientierung an der individuellen Biographie ist es in der Einzelfallarbeit sekundär, welchen kulturellen Praktiken sich ein Mädchen in ihrer Herkunftsfamilie verpflichtet sieht, also etwa, ob es in Ägypten oder der Türkei „üblich“ sei, Mädchen zu kontrollieren. Dafür interessiert sich dieser Typus erst einmal nicht. Hier steht das Mädchen im Mittelpunkt des Geschehens. Der Zugang zur Klientel ist individuell ausgerichtet. In dieser Gewichtung erhalten andere kulturelle Praktiken nur dann ein Gewicht, wenn sie ein Problem für das Mädchen werden und es dieses Problem äußert. In diesem Sinn entspricht die Organisation der Einzelfallarbeit dieses Typus exakt dem, was im Professionalisierungsmodell der Stellvertretenden Deutung gemeint ist, wenn Oevermann davon spricht, dass der Professionelle sein wissenschaftliches Wissen auf den Einzelnen anwenden soll. Der Einzelne und der unbedingte Anspruch, ihn tatsächlich als Einzelnen, als Individuum wahrnehmen zu wollen und zu können ist hier quasi der Leitstern der Organisation der Einzelfallarbeit.

Herr Özer möchte vom Konkreten auf das Allgemeine schließen und einzelne Begebenheiten im Kontext betrachtet wissen. Schon die Situation, die während des Prozessierens des Systems der Haupt- und Realschule das berufliche Handeln von SozialpädagogInnen evoziert, nämlich verhaltensauffällige SchülerInnen, führt mit der Intervention Herrn Özers zu sehr viel weiter reichenden Ansprüchen seinerseits. Dessen berufliches Selbstverständnis besteht darin, eine Demokratisierung der Lernprozesse erreichen zu wollen. Herr Özer möchte sich in den pädagogischen Prozess als Ganzes einmischen können. Er möchte die Möglichkeit haben, in das ganze System der Schule - bestehend aus SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern - intervenieren zu können. Er kritisiert den Wunsch der Schulleitung, Herr Özer solle exterritorial in Kleingruppen (auffälliger) SchülerInnen das soziale Lernen üben und praktizieren.

Als Anspruch seines beruflichen Handelns beschreibt Herr Özer, er orientiere sich an der modernen Pädagogik, deren Ansatz darin besteht, Biographien ernst zu nehmen,

genau auf die SchülerInnen zu schauen und zu differenzieren. Veranschaulicht bedeutet ein struktureller Fokus der Einzelfallarbeit folgendes Vorgehen. Herr Özer berichtet von verschiedenen Konflikten an der Schule, aus denen er den Schluss zog, die SchülerInnen sollten konstruktive Kritik lernen; Kritik ohne Personen zu verletzen und anzugreifen. Darüber, sagt er, könne man nicht nur reden, sondern es müssten Strukturen geschaffen werden, in denen sie das auch erproben und praktizieren könnten ohne Angst haben zu müssen, dass sie dafür sanktioniert würden.

Vergleichen wir die Organisierung der Einzelfallarbeit des Typus des Bürgerrechtlers mit dem der Orientierung an der individuellen Biographie, so betrachtet der Bürgerrechtler Probleme, von denen SchülerInnen sprechen und die die Anlässe seiner Einzelfallarbeit bilden, nicht ausschließlich als deren individuelle Angelegenheit, sondern sucht sofort nach den Strukturen, die bestimmte Verhaltensweisen fördern oder verhindern, um die Lösung dieses Problems möglichst auf diese Ebene zu verlagern. Einzelförderungen für verhaltensauffällige SchülerInnen (seien sie depressiv oder aggressiv) sind für Herrn Özer eher eine Ultima Ratio. Dieser Typus schaut sehr stringent auf die Strukturen, in die Individuen eingebunden sind. Das bringt für die Klientel mit sich, dass der Typus des Bürgerrechtlers nicht auf der persönlichen Ebene nach möglichen Defiziten sucht, sondern das Individuum wird von persönlichen Schuldgefühlen entlastet, in dem der Bürgerrechtler strukturelle Ursachenforschung betreibt und Lösungen auf dieser Ebene bevorzugt.

Theoriewissen

Die Basis wissenschaftlichen Wissen, auf die das berufliche Selbstverständnis einer nationalkulturellen und ethnischen Spezialisierung rekurriert, ist relativ klar abgegrenzt das ethnologische Wissen. Der so erzeugte Handlungsansatz ist darauf ausgerichtet, sich Informationen über die differente Nationalkultur zu beschaffen und mit dieser vertieft umzugehen. So berichtet Herr Maurer, er habe türkisch gelernt. Er verbringe seit knapp zwanzig Jahren seinen Jahresurlaub in der Türkei. Während seiner ausschweifenden Erzählungen sieht man ihn geradezu als forschenden Ethnologen, der das Land und kulturelle Praktiken erkundet. Er spricht mit mir über den finno-ugrischen Ursprung und die Sprachfamilie der türkischen Sprache, er legt mir den Kemalismus dar, Atatürks Aktivitäten und die politischen Verhältnisse der Türkei. Er berichtet, dass Fleisch sehr teuer sei und die Mieten irrsinnig hoch. Er sagt selbst von sich, dass er mittlerweile mehr über die Türkei wisse, als Probanden, die in der dritten Generation in der Bundesrepublik geboren wurden.

Gehen wir in der Verallgemeinerung dieses Typus davon aus, dass nach Oevermann das theoretische Wissen auf den Einzelfall angewendet werden soll, so hat eine Anwendung ethnologischen Wissens zur Folge, dass die Verhaltensweisen der Klientel kulturdeterministisch gedeutet werden. Die Anwendung solchen Wissens tendiert dazu, sich in einer vermeintlichen Expertenposition zu verdichten, die schon vorher wisse, was die Klientel charakterisiere, wenn sie nur wisse, welcher Nationalität oder Ethnie

sie angehöre. Der Klientel jedoch wird in Anwendung ethnologischen Wissens als relevantem Theoriewissen eine situative und reflexive Handlungsfähigkeit gegenüber eigenem kulturellem Wissen abgesprochen.

Was Frau Bergmann einfordert, ist meines Erachtens ein Wissen, das Mecheril „Wissen über Dominanz- und Differenzphänomene“ (ebd. 2002: 30) nennt. Sie verortet Soziale Arbeit mit jungen MigrantInnen explizit in einem machtstrukturierten gesellschaftlichen Raum und sie zeigt ein sehr differenziertes Wissen über Mechanismen und Techniken der Macht. So wie Frau Bergmann den Typus der Orientierung an der individuellen Biographie repräsentiert, ist es hauptsächlich ein Wissen über Dominanz und Differenzphänomene, auf das sie rekurriert. Frau Bergmann kritisiert in ihren Äußerungen nicht nur die Dichotomie von Norm und Differenz, sondern auch den Gestus der Dominanz, das „milde Wohlwollen“ der dominanten Mehrheit gegenüber differenten kulturellen Praktiken.

Damit KlientInnen sich verstanden fühlen könnten, müssten SozialpädagogInnen an sich arbeiten, um ihre Empathiefähigkeit zu erhöhen. Das würde einerseits bedeuten, SozialpädagogInnen müssten die kulturellen Werte und Normen der Jugendlichen verstehen. Das allein sei aber nicht ausreichend. SozialpädagogInnen müssten darüber hinaus an sich selber arbeiten und eigene Normalitäten hinterfragen. Es verbessere das Arbeitsklima, wenn alle Mitglieder des Teams Kompetenz aus der Erfahrung gewonnen hätten, nicht den dominanten Werten und Normen zu entsprechen. Ist diese Erfahrung biographisch gegeben, hat ein in der Sozialen Arbeit tätiges Team Glück.

Aber was ist, wenn diese Erfahrung biographisch nicht gegeben ist? Genau an diesem Punkt sucht Frau Bergmann nach Möglichkeiten, diesen Erfahrungsprozess zu inszenieren. Solche Möglichkeiten der Inszenierung finden sich im zweiten Kapitel dieser Arbeit, nämlich in Konzepten anti-rassistischer Erziehung, die in den 1990er Jahren entwickelt wurden und deren Entwicklung seither stagniert (vgl. Abschn. 2.2.2 und 2.2.7). Diese Konzepte basieren auf der Annahme, dass sowohl der Alltag wie auch professionelle Interaktionssituationen durch Über- und Unterordnung gekennzeichnet seien. Insbesondere Rommelspacher hebt hervor, dass die Beziehungen der Angehörigen der dominanten Mehrheit zu MigrantInnen und ethnischen Minderheiten durch die koloniale und faschistische Vergangenheit geprägt seien. „Sie äußern sich in unbewussten Gewohnheiten, Wünschen und Gesten, die Menschen in ihre Interaktion einbringen. Ein Aufbrechen der Dominanzkultur bedeutet, sich diese kulturellen Normen bewusst zu machen, sie als veränderbar zu begreifen und dafür Verantwortung zu übernehmen.“ (Rommelspacher 1998: 101)

Beispielsweise Leiprecht beschreibt als ein konzeptionelles Element anti-rassistischer Erziehung die „...Einleitung von entsprechenden Sensibilisierungsprozessen; Hinterfragung der eigenen (vielleicht ungewollten und unbewussten) Beteiligung an rassistischer Zuschreibung und Ausgrenzung; Erörterung und Erprobung von Veränderungsversuchen ...“ (ebd. 2001: 26).

Frau Bergmann hat eigene und andere Erfahrungen aus anti-rassistischen Trainings, von denen sie berichtet, kritisch reflektiert. Für den Typus der Orientierung an der individuellen Biographie sind biographische Brüche quasi konstituierende Momente. Habe man selbst erfahren, wie es sei, zu einer Minderheit zu gehören und nicht der Norm zu entsprechen, so habe das maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung der hermeneutischen Kompetenz in der sozialpädagogischen Arbeit mit jungen MigrantInnen. Dabei ginge es, sagt Frau Bergmann, nicht um ein Verharren in Schuldgefühlen wegen der eigenen Verstrickung in die Dominanzgesellschaft und Rassismus, sondern um eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten.

In Verallgemeinerung dieses Typus ist die Inszenierung eines solchen Bruchs möglicherweise der Weg, um das Gewicht der Kategorie Kultur reduzieren zu können und sie entweder als gleichwertig betrachten zu können neben politischen und sozialen Kategorien, die den gesellschaftlichen Raum strukturieren oder „nur“ als wichtig für die berufliche Anforderung, vertrauensvolle Beziehungen mit der Klientel aufzubauen.

Das wissenschaftliche Wissen, auf das der Typus des Bürgerrechtlers rekurriert, besteht im Wissen über Politik, Recht und politische Auseinandersetzungen. Man kann sagen, Herr Özer reagiert darauf, dass sich im interaktiven Geschehen des Systems der Haupt- und Realschule Kulturalisierungen von Konflikten durch das pädagogische Personal ereignen, indem er solches Handeln des pädagogischen Personals politisiert. Er kritisiert solches Verhalten als undemokratisches Verhalten und möchte mit dieser Art der Kritik eine Einsicht seiner KollegInnen erreichen. Er kann davon ausgehen, dass niemand undemokratisch sein möchte und hofft darauf, dass dies ein Punkt sein könne, an dem seine KollegInnen ihr Verhalten kritisch reflektieren und ihr Verhalten ändern. Gelingt es nicht, eine Einsicht und Verhaltensänderung zu erreichen, so ist er darauf aus, Personen, die so handeln, juristisch belangen zu können.

Die empirischen Daten dieser Arbeit haben in vielen Äußerungen gezeigt, dass es menschlich sehr schwer ist, wenn SozialpädagogInnen auf ihr gegebenenfalls vorhandenes diskriminierendes Verhalten aufmerksam gemacht werden. Diese Kritik ist immer äußerst heikel, weil beruflich Tätige der Sozialen Arbeit sie als persönlich verletzend oder als ihre Professionalität infrage stellend begreifen. Bildlich gesprochen versucht Herr Özer über diesem Minenfeld einen Teppich auszubreiten, indem er die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen, Kulturalisierungen und Exklusionen auf die Ebene der Politik und der politischen Auseinandersetzung zieht. Gleichwohl geht es bei einem theoretischen Wissen um Politik und Recht nicht allein darum.

Worum es dem Bürgerrechtler im Kern geht, sieht man im Vergleich zum Typus der Orientierung an der individuellen Biographie. Meines Erachtens ist ein Wissen um Dominanz und Differenzphänomen für diejenigen in besonderer Weise relevant, die der dominanten Mehrheit angehören. Sie können wissen, dass sie Teil von Dominanzverhältnissen sind, müssen es aber nicht wissen, denn sie leiden nicht unmittelbar darunter. Für das Leiden daran soll in der anti-rassistischen Erziehung sensibilisiert werden

und möglicherweise sollen auch Brüche inszeniert werden, damit die, deren Normalitätsempfinden bislang keine Brüche erfahren hat, Minderheiten nachempfinden können.

Hingegen hat der Typus des Bürgerrechtlers diese Wahl nicht. Er hat mehr als einmal erfahren, nicht der Norm zu entsprechen und als nicht dazu gehörig behandelt zu werden. Er ist das Objekt, das ausgeschlossen wird und er muss subjektiv damit umgehen. Vor diesem Hintergrund gewinnt für den Typus des Bürgerrechtlers das theoretische Wissen über Politik und Recht an Relevanz. So berichtet Herr Özer davon, mittlerweile eingebürgert zu sein, während die Frage seiner Zugehörigkeit auch nach 30 Jahren Immigration noch ungeklärt sei, da er im sozialen Leben weitgehend kontinuierlich als nicht-zugehörig behandelt werde, obwohl er im Besitz dieses deutschen Passes sei. Wenn man Diskriminierung, Benachteiligung und Ausgrenzung erfahre, sagt Herr Özer, suche man ständig nach Möglichkeiten Kritik üben zu können. Die Subtilität der Mechanismen ethnisch und kulturell begründeter Exklusionen macht es den Betroffenen so schwer, sich dagegen behaupten zu können. Für die Personen, die per Zuschreibungen von Diskriminierungen und Exklusionen betroffen sind, ist die politische und rechtliche Lage prekär. Deshalb ist für den Typus des Bürgerrechtlers theoretisches Wissen über Politik und Recht grundlegend.

Figuren hermeneutischer Kompetenz

Die Figur hermeneutischer Kompetenz, zu der sich die Äußerungen Herrn Maurers, als Repräsentant des Typus der nationalkulturellen und ethnischen Spezialisierung, verdichten lassen, ist die des Mediators. Herr Maurer sieht es als seine Aufgabe, zwischen den Kulturen zu vermitteln, wobei er sich selbst „zur deutschen Bevölkerung“ zählt und in der Sozialen Arbeit als „Normalfall“ annimmt, dass Professionelle der Mehrheit der Bevölkerung angehören und mit kulturellen Minderheiten arbeiten würden. Das Gegenüber seiner Vermittlungsaktivitäten bilden einerseits seine Probanden, deren Eltern und Familien und andererseits Behörden, Administrationen sowie gegebenenfalls potentielle Arbeitgeber. Mit diesen Gesprächspartnern möchte er zwischen der deutschen und der türkischen/kurdischen Kultur vermitteln. Die Ziele solcher Gespräche können sehr unterschiedlich sein.

Dieser Typus beschreibt sein vermittelndes berufliches Handeln aus der Position einer Person, die aus Sicht der Familie in die „deutsche Gesellschaft“ hinein vermittelt. Aus Sicht der Familie bedeutet in der Logik dieses Typus, aus der Sichtweise des Mediators, der zu wissen meint, was die Normen und Werte der „türkischen Kultur“ seien. Davon ausgehend möchte er den „Deutschen“ vermitteln, damit „die Deutschen“ verstehen könnten, was die „Türken“ denken und warum sie so denken. Auch die Tätigkeiten in Bezug auf Inklusionsvermittlungen und die Vermeidung weiterer Exklusionen der Klientel sind mit dem Futter seines vermeintlichen Wissens um kulturelle Praktiken „der Türken“ ausgekleidet. Von dieser Vermittlungstätigkeit ausgehend möchte der Mediator eine Verhaltensänderung seiner Probanden erreichen.

Die hermeneutische Kompetenz Frau Bergmanns verdichtet sich zu der Figur des Coaches in der Sozialen Arbeit. Wie in Abschnitt 3.4.5 erläutert, stehen situative Probleme im Mittelpunkt eines sozialpädagogischen Coachings. Der Jugendbereich eines Stadtteilzentrums ist ein Ort, an dem viele situative Probleme zu finden sind. Zur Bearbeitung und Lösung situativer Probleme muss sich die Klientel nicht so tief öffnen als wenn es um persönliche Probleme ginge. Das macht die niedrigschwellige Arbeitsweise eines Jugendzentrums aus, von der Frau Bergmann spricht. Dennoch ist die hermeneutische Kompetenz in der Figur einer Coaches auf eine persönliche Entwicklung der Klientel ausgerichtet. Frau Bergmann berichtet, sie lege großen Wert darauf, die Jugendlichen darin zu unterstützen, ihren eigenen Weg und ihre eigene Identität zu finden. Sie möchte den Jugendlichen Mut machen, ihre ganz speziellen Chancen herauszufinden. Wissen und Respekt der Familienverhältnisse bedeuten für sie nicht, unkritisch zu sein oder eigene Positionen zurückzunehmen. Offensichtlich ist sie dafür bekannt, sich positioniert und die Jugendlichen unterstützend in diese Auseinandersetzung zu begeben.

Frau Bergmann begründet ihre Coachingrolle auch damit, dass eine jugendliche Klientel mit Migrationshintergrund den Kontakt zu autochthonen SozialpädagogInnen in Jugendzentren brauche, weil die Jugendlichen mit ihren Familien und Freunden oft ohne Kontakte zur autochthonen Mehrheitsgesellschaft leben würden und deren Normen und Ansprüche deshalb entweder nicht kennen oder vielleicht doch kennen würden, aber Unterstützung bräuchten, um sie ihren Familien vermitteln zu können. Mit dieser Aussage kommt sie der Figur des Mediators im Typus der nationalkulturellen Spezialisierung sehr nahe.

Eine Differenz besteht erst in der Perspektive der vermittelnden Tätigkeiten beider Typen. Die Logik des Typus der nationalkulturellen Spezialisierung besteht darin, dass kulturelle Praktiken für so maßgeblich gehalten werden, dass sie Delinquenz verursachen können. Im Umkehrschluss wird das Erreichen einer Verhaltensänderung der Klientel nur dann als gelungen bewertet, wenn die Klientel sich von den kulturellen Praktiken der Herkunftsfamilie nicht mehr so massiv beeindrucken lassen würde. Entlang der theoretischen Ausführungen in Abschn. 2.3.10 solle der Proband sich von der Separation entfernen und sich tendenziell davon lösen. Der Typus der nationalkulturellen Orientierung geht davon aus, die Probanden hätten erst in der Assimilation keine Gründe mehr, kriminell zu werden und könnten dem „Druck“ ihrer Herkunftsfamilien widerstehen.

Eine solche Verhaltensänderung möchte Herr Maurer, als Repräsentant dieses Typus, möglichst auf einem Weg erreichen, der nicht die ganze Familie sprengt. Seine Erwartungshaltung ist abgeschwächt aufgrund seiner Beobachtung der gesellschaftlichen Tendenz, dass MigrantInnen sich nicht assimilieren wollten.

Die Perspektive der vermittelnden Tätigkeit des Coaches im Typus der Orientierung an der individuellen Biographie ist nicht an diese Bewertungsskala gebunden und eröffnet

deshalb der Klientel eine viel weiter reichende Entwicklungsmöglichkeit, als der Typus der national-kulturellen Spezialisierung. Nationalkulturell und ethnisch fixiert wird die Klientel stets wieder durch die Brille vermeintlicher kultureller Praktiken der Herkunftsfamilie betrachtet. Die hermeneutische Kompetenz des Typus der Orientierung an der individuellen Biographie ermöglicht es Jugendlichen, sich neu erfinden zu können und ermutigt sie, ihre Grenzen selbst herauszufinden und sich auszuprobieren. In diesem Sinn gewährt der Coach unterstützende vermittelnde Tätigkeiten. Wenn Frau Bergmann von mangelnden Kontakten der Herkunftsfamilien zu erwachsenen Mitgliedern der autochthonen Bevölkerung spricht, dann sie geht sie vom Separatismus der Herkunftsfamilien aus. Sie arbeitet mit den Kindern dieser Familien und sie weiß um die Möglichkeit der graduellen Mutation ursprünglicher Kulturmuster. So sagt Földes (2009), bei Interaktionen von Personen aus konzeptuell unterschiedlichen Lebenswelten komme eine Art „Interkultur“ zustande, die sich in Abhängigkeit von ihren Beteiligten herausbilde und deshalb nicht beständig und fest sei, sondern sich ereigne und permanent neu erzeugt werde im Sinne eines „Dritten Raums“ , soll heißen im Sinne von etwas weitgehend Neuem, das sich nicht summarisch aus den ursprünglichen zwei Lebenswelten ergebe (vgl. ebd.: 513). Frau Bergmann weiß, dass interkulturelle Überschneidungssituationen Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Für die Klientel (und auch für sie selber). Auf dieses Ideal sind ihre vermittelnden Tätigkeiten als Coach der Jugendlichen ausgerichtet.

Die hermeneutische Kompetenz, die dem Typus des Bürgerrechtlers zugeordnet wird, ist die Figur des Anwalts. Für Herrn Özer bekommt aufgrund seiner Erfahrungen der Diskriminierung und Ausgrenzung das politische System der Demokratie zeitweise fiktiven Charakter. In der Folge bildet er ein berufliches Selbstverständnis heraus, dessen zentraler ideeller Baustein eine anwaltliche Tätigkeit ist, um demokratische Rechte dort einzufordern, wo er sie als nicht umgesetzt sieht.

Im System Schule trifft Herr Özer auf eine Semantik, mit der nach den Kriterien Begabung und Lernfähigkeit selektiert wird für unterschiedliche berufliche Laufbahnen. Vor diesem Hintergrund werden Wertegesichtspunkte zum Kampfschauplatz, etwa an der Frage: Wer gilt warum als lernfähig und wer warum als lernunfähig? In einer solchen mehrfach interpretierbaren und auslegbaren Frage hält diese Figur hermeneutischer Kompetenz es für nötig, dass die „schwächsten Glieder“ des Systems, nämlich die SchülerInnen, anwaltlich vertreten werden. Er nimmt deren Lage als „rechtlos“ wahr und so den Deutungen des Kollegiums ausgeliefert. Deutungen, die wiederum weitreichende Folgen für die SchülerInnen haben könnten. Herr Özer vertritt seine Position selbst dann, wenn er in Einzelfällen vielleicht gar nicht persönlich die Vorstellungen seiner SchülerInnen teilt. Er geht als Anwalt davon aus, sie hätten ein Recht darauf, anders zu sein. Aus dieser Positionierung kritisiert er den Falsch-Richtig-Dualismus, mit dem an der Schule differenziert werde, als pädagogisch untragbar. Einen weiteren Anlass wie ein Anwalt der Rechtlosen zu handeln, sieht Herr Özer gegeben, wenn Kinder mit Migrationshintergrund „nicht selten“ erleben, dass PädagogInnen sie durch verbale Äußerungen Klein-Halten und Klein-Machen. Er weist auf das Vorliegen von Feh-

lern im System hin, durch die Ungleichheit produziert würde und die als Inklusionshemmnis zu bewerten seien. An rechtlichen Strukturen kritisiert er explizit das Fehlen eines Anti-Diskriminierungsgesetzes (das es zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht gab) und er bezeichnet das geltende Ausländergesetz als diskriminierend, weil es Einwanderer nicht als solche anerkenne.

In der Verallgemeinerung interpretiert der Typus des Bürgerrechtlers Differenzen in erster Linie als einen Effekt von Machtstrukturen. Die Differenzen, die durch politische und soziale Ungleichheit produziert werden, haben für die Individuen, die diskriminiert und exkludiert werden, weitgehende persönliche Folgen und beeinträchtigen ihr Selbstwertgefühl. Dies ist der ideelle Baustein des anwaltlichen Handelns als Figur hermeneutischer Kompetenz. Das berufliche Handeln des Anwalts prüft jedes Verhalten und jede Struktur daraufhin, ob sie das demokratische Versprechen einlösen oder nicht. Differenzen, die in unterschiedlichen kulturellen Orientierungssystemen gründen, haben lediglich im beruflichen Umgang mit der Klientel eine Relevanz, möglicherweise auch im Privatleben. Aber sie sind nicht wirklich wichtig, weil sie handhabbar sind. Für diesen Typus eignet sich Interkulturalität in einem Kontext gesellschaftlicher Ungleichheit. Strukturelle Veränderungen, die demokratische Ansprüche umsetzen und rechtliches Handeln, das diejenigen belangt, die undemokratisch handeln, haben für diese Figur hermeneutischer Kompetenz erste Priorität.

5.2 Erklärungsmodelle für die Herausbildung differenter Typen

Die Aussage Schützes (vgl. 1994: 189), dass in der Sozialen Arbeit stets die Kulturen der KlientInnen mit denen der SozialpädagogInnen zusammenstoßen, habe ich im Prozess des Interpretierens der empirischen Daten entlang der weiteren Ausführungen Schützes in Abschn. 1.4.1 spezifiziert.

SozialpädagogInnen sind an die „Unternehmenskultur“ der sozialen Einrichtungen gebunden, in denen sie arbeiten. Hier wirken die Semantiken und relevanten Codes des jeweiligen Tätigkeitsbereichs. Aus diesem Grund wurde die Darstellung des beruflichen Selbstverständnisses der interviewten SozialpädagogInnen je speziell betrachtet vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Tätigkeitsfelder, nämlich der Jugendbewährungshilfe, der Freizeitpädagogik und der Sozialpädagogik an Schulen. Dieses Vorgehen resultiert aus der Annahme, dass es ein kontextfreies berufliches Selbstverständnis der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen nicht geben könne. Auernheimer (2002) geht in einem Plädoyer für die Parallelität von Organisationsentwicklung und Weiterentwicklung der individuellen Qualifikation von SozialpädagogInnen sogar so weit zu sagen, dass er den Stellenwert einer persönlichen Qualifikation nicht zu hoch bewerten würde, da die politischen Rahmenbedingungen (denen soziale Einrichtungen verpflichtet sind) einer solchen Qualifikation eher entgegenwirken (s. Abschn. 2.2.5).

Interpretiert man die beruflichen Selbstverständnisse der drei Typen, indem man sie als „Funktionäre“ der sozialen Einrichtungen betrachtet, in denen sie beschäftigt sind,

so bestätigen die Ergebnisse die Annahme, dass berufliche Selbstverständnisse nicht kontextfrei, sondern an das spezifische Tätigkeitsfeld gebunden sind. Die beruflichen Selbstverständnisse der drei Typen werden von den Scripts und Semantiken der sozialen Einrichtungen, in denen sie angestellt sind, beeinflusst, wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise. Insofern also bilden die unterschiedlichen Semantiken und Scripts der sozialen Einrichtungen ein Moment der Erklärung der Herausbildung je verschiedener und unterscheidbarer Typen beruflicher Selbstverständnisse.

Aufgrund der Semantik der Jugendbewährungshilfe hat Herr Maurer die Pflicht, Gutachten über seine Probanden für deren Gerichtsverfahren anzufertigen. Durch das Geltendmachen besonderer psychosozialer Belastungen seiner Probanden ist es ihm möglich, auf eine Strafmilderung hinzuwirken. Diese Pflicht erfüllt Herr Maurer in Anwendung des für ihn typischen Deutungsmusters, d.h. in Anwendung einer Systematik nationalkultureller bzw. ethnischer Differenzierung: Die besonderen psychosozialen Belastungen leitet er so aus einer Verwurzelung seiner Probanden in allochthonen Herkunftsfamilien ab. Sie seien traditionellen Werten jener „nationalen Kulturen“ der Länder verpflichtet, in denen die Eltern oder Großeltern geboren worden sind. Jene Werte würden in der Immigration einen großen Druck auf alle Beteiligten ausüben und sich deshalb zu besonderen psychosozialen Belastungen seiner Probanden verdichten.

Frau Bergmann ist in ihrem Tätigkeitsbereich der Freizeitpädagogik darauf angewiesen eine konfliktfähige Beziehung mit den Jugendlichen aufzubauen. Das legt sowohl nahe, sich selbst als Lernende zu begreifen und die Rolle als Sozialpädagogin immer wieder zu reflektieren wie auch ein dynamisches Verständnis von Kultur. In dem für sie typischen Deutungsschema forscht sie entlang der individuellen Biographie der Jugendlichen, welchen Wir-Gruppen die Jugendlichen sich verpflichtet fühlen bzw. welche Wir-Gruppen eine Anziehungskraft auf die Jugendlichen ausüben. So lässt sich ihr professionelles Selbstverständnis als Coach der je individuellen Entwicklung der Jugendlichen in ihrer Adoleszenz-Phase (vgl. Abschn. 1.4.5) beschreiben. Aus diesem Verständnis sind kulturelle Praktiken wandelbar und vor allem denkt Frau Bergmann, es besteht die Möglichkeit, etwas Neues zu kreieren (s. Abschn. 2.3.10). Das Ideal und Ziel des beruflichen Handelns des Coaches besteht im Typus der Orientierung an der individuellen Biographie darin, dass sich die Jugendlichen ausgehend von einer bikulturellen Identität einen „Dritten Stuhl“ aus ihren beiden Identitäten „zimmern“ würden. Dieses Bild hat Badawia (2002) in seiner Dissertation erstellt. Es soll verdeutlichen, dass durch die aktive Eigenleistung der Individuen Synthesen von Kulturen möglich seien.

Herr Özer, der von sich sagt, seine Zugehörigkeit sei auch nach 30 Jahren Immigration noch ungeklärt, möchte ethnische und kulturalisierende Diskriminierungen im Kontext demokratischen Handelns bewertet wissen. Da er als beruflich Tätiger in der Institution Schule zweifelsohne auf keine basisdemokratisch organisierte Einrichtung trifft, setzt er sich in eine widerständische Position zu den Semantiken und Skripten der Haupt- und

Realschule. Sein berufliches Leitbild der Umsetzung unmittelbarer Demokratie und sein Menschenbild, das auf Autonomie und Emanzipation aus ist, reiben sich an schulischen Strukturen, die darauf ausgelegt sind, Kinder in Alterskohorten unterrichten zu können. Das Prozessieren der Semantik einer Haupt- und Realschule zeigt so aber wie in einem Brennglas das Entstehen und den Verlauf von Kulturalisierungen und Diskriminierungen. Gerade die polarisierende Bürgerrechtsposition Herrn Özers zeigt sehr deutlich auf, was nötig wäre, um individuelle Biographien der Klientel ernst zu nehmen - und wie weit entfernt man im Alltag einer Schule davon sein kann.

Zu ihrer Motivation bezüglich Sozialer Arbeit mit MigrantInnen äußert Frau Bergmann, sie sei immer wieder in Kontakt mit Menschen mit Migrationshintergrund gekommen, weil sie sich selber in der Gesellschaft fremd gefühlt habe. Eigentlich habe sie diesen beruflichen Schwerpunkt gar nicht bewusst angesteuert. Interkulturalität hat für Frau Bergmann eine persönliche Dimension, die sich durch ihre Biographie zieht. Sie sei in einem Stadtteil aufgewachsen, in dem auch viele Familien mit Migrationshintergrund gewohnt hätten. Sie habe Kontakt gesucht zu den Töchtern und sich oft in deren Familien aufgehalten, die aus der Türkei eingewandert wären. Seit sie 14 Jahre alt gewesen sei, sei sie immer auch mit anderen Ansprüchen und Erwartungen konfrontiert gewesen. Mit 15 Jahren habe sie begonnen türkisch zu lernen. Sie habe gelernt, sich in Zusammenhängen zu bewegen, in denen sie nicht immer alles verstehe und in denen es offensichtlich Auffassungen gebe, die sehr verschieden von denen gewesen seien, die sie gelernt habe. Das sei sie seither gewohnt. Sie kenne es von klein auf, Dinge auf verschiedene Arten tun zu können.

Herr Özer sagt, das Thema sei zu ihm gekommen, nicht er auf das Thema. Er ist aufgrund selbst erfahrener Diskriminierungen und ethnisch begründeter Exklusionen besonders sensibilisiert und gleichermaßen in der Betroffenenrolle wie seine Klientel.

Vergleicht man die biographischen Erfahrungen Herrn Özers mit denen Frau Bergmanns, so kann man sagen, Frau Bergmann hat sich in tiefgehenden persönlichen Auseinandersetzungen dem historisch determinierten Fakt gestellt, in einer postkolonialen Gesellschaft zu leben, deren Eltern- und Großelterngeneration zudem die Erfahrung des Nationalsozialismus teilt. Von ihrer Sozialisation in dieser Gesellschaft ausgehend, hat sie nicht mehr ausgeschlossen, dass sie möglicherweise Verhaltensweisen im Gestus der Dominanz produziert, wie sie auch nicht ausschließt, dass sie andere diskriminieren und rassistische Gedanken bekommen könnte. Schon während ihres Heranwachsens hat sie die Erfahrung gemacht, dass man Dinge auf viele Arten tun kann und dadurch wurde offensichtlich häufiger als ein Mal „gebrochen“, dass man immer Recht habe mit seinen Ansichten.

Die biographischen Erfahrungen Herrn Özers gehen allerdings über die Erfahrungen eines solchen Bruchs weit hinaus. Seine Schilderungen veranschaulichen das Scheitern der staatlichen Integrationspolitik seit der „Gastarbeiter-Anwerbung“ Ende der 1960er Jahre. Seine Erfahrungen von Exklusionen, Kulturalisierungen und Diskriminie-

rungen sind, meine ich, menschlich beschämend. Sein Ruf nach Gerechtigkeit wirkt auf mich gleichermaßen erschütternd, imposant und mitreißend. Deshalb bin ich der Meinung, seine biographischen Erfahrungen bilden die unmittelbare Basis der Bürgerrechtsposition, die er einnimmt.

Herr Maurer hingegen sagt dazu, er habe sich auf die Probanden mit türkischem und kurdischem Migrationshintergrund spezialisiert, weil seine KollegInnen in den 1970er Jahren diese Fälle nicht haben wollten. Er habe dann diese berufliche Herausforderung als Chance wahrgenommen. Er hat also ein Defizit der damaligen Jugendbewährungshilfe persönlich als Chance genutzt, um sich beruflich zu entwickeln. Gehen wir von diesem Motiv im biographischen Hintergrund aus, so ist es meines Erachtens anders zu gewichten, als direkte biographische Erfahrungen von Exklusionen und Brüchen in der Dichotomie von Norm und Differenz.

5.3 Die normative Dimension der Interpretation der Ergebnisse

Der Typus der nationalkulturellen und ethnischen Differenzierung, repräsentiert durch Herrn Maurer

Die mündlichen Äußerungen Herrn Maurers über seine Arbeit mit den Probanden, lassen auf eine hohe Motivation schließen und auf intensive flankierende Aktivitäten. Es bleibt der Eindruck, dass er sich sehr engagiert, um seine beruflichen Ziele zu erreichen, nämlich einerseits seine Probanden zu Verhaltensänderungen zu bringen, so dass sie ihre Persönlichkeit stärken und damit andererseits die Barrieren abzubauen, die eine Reinklusion in diverse Funktionssystem bisher verhinderten.

Herr Maurer stellt sich als einen Experten dar, der potentiell schon wisse, wodurch Spannungen und Probleme seiner Probanden entstehen. Nach 30 Jahren Berufspraxis sollte man einem Sozialpädagogen zugestehen, dass er darin erfahren ist, Konfliktparteien zu moderieren und als Mediator zu wirken. Problematisch an der Argumentation Herrn Maurers ist, dass er seine Kenntnis von Spannungen und Problemen mit ethnischen Argumentationen unterfüttert. Herr Maurer ordnet „den Türken“ und „den Kurden“, mit denen er arbeitet, bestimmte kulturelle Eigenschaften zu. Diese Vorgehensweise erfüllt das, wofür Balibar den Ausdruck „Neo-Rassismus“ oder „Kultur-Rassismus“ geprägt hat:

„Der neue Rassismus ist ein Rassismus der Epoche der ‚Entkolonialisierung‘ ... Ideologisch gehört der gegenwärtige Rassismus, der sich bei uns um den Komplex der Immigration herum ausgebildet hat, in den Zusammenhang eines ‚Rassismus ohne Rassen‘ (...): eines Rassismus, dessen vorherrschendes Thema... die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist; eines Rassismus, der - jedenfalls auf den ersten Blick - nicht mehr die Überlegenheit bestimmter Gruppen und Völker über andere pos-

tuliert, sondern sich darauf ‚beschränkt‘, die Schädlichkeit jeder Grenzverwischung und die Unvereinbarkeit der Lebensweisen und Traditionen zu behaupten.“ (Balibar 1990: 28)

Wie zum Beleg dieser Definition lesen wir in der Transkription des Interviews:

„Leider hat Deutschland für meine Begriffe tatsächlich den Fehler begangen, äh weil sie Arbeitskräfte genommen haben, zu viele Ausländer hinein zu nehmen. Die deutsche Kultur kann, die deutsche Gesellschaft, so wie sie ist, verkraftet die nicht. Das gibt ununterbrochene Spannungen.

... die Ausländer werden weiter kommen mit allen Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen und werden keine Rücksicht auf deutsche Gefühlsbedürfnisse, auf deutsche Reinheit nehmen. Und die werden hier sein. Und die Deutschen wollen das nicht. ...

Und die Ausländer sind in der Richtung gnadenlos. Die nehmen ihre Rechte, ihre Möglichkeiten legal und illegal wahr, wie immer sie können.

... wir haben soviel Ausländer, dass heute Türken in Stadtteil A und Stadtteil B sich überhaupt nicht mehr deutschen Dingen verpflichtet fühlen müssen. Die leben in ihrer Kultur dort und nehmen gar keine Rücksicht, dass sie in Deutschland eigentlich sind. Verlangen nur vom deutschen Staat, der ihnen widerwillig gibt und nicht gibt.“ (Zeile 1341-1368)

An einer anderen Stelle seines Interviews spricht sich Herr Maurer dagegen aus, dass allochthone SozialpädagogInnen Arbeitsplätze einnehmen, deren Arbeitsschwerpunkt in Sozialer Arbeit mit MigrantInnen besteht. Damit unterstellt Herr Maurer implizit, dass allochthone SozialpädagogInnen seiner Ansicht nicht in der Lage seien, eine kritische Distanz zu wahren und Fehlentwicklungen wahrzunehmen. In diesem Sinne argumentiert er dafür, dass allein autochthone SozialpädagogInnen effektiv aus einer national-kulturellen Spezialisierung arbeiten könnten, insofern die Soziale Arbeit, die sie leisten, nicht Gefahr liefe, in der Abschottung, Diaspora und dem kulturellen Ghetto zu enden. Interpretiert man diese Aussagen im Hinblick auf Techniken und Mechanismen der Macht, so versteht es Herr Maurer, die privilegierte Stellung autochthoner SozialpädagogInnen in der Einstellungspolitik innerhalb des sozialen Bereiches ethnisch zu begründen, indem er sie als fachlich besser qualifiziert darstellt, da sie „offen“ seien für die deutsche Gesellschaft und deren Werte und Normen teilen. Mit diesem Gestus der Dominanz wiederum soll der Dominanz erneut „fachliche“ Legitimation und Geltung verschafft werden.

Auch das erfüllt leider den Tatbestand dessen, was Rommelspacher als einen fatalen Kreislauf der Dominanz beschreibt, der durch die Entwertung der anderen immer mehr und deutlichere Beweise seiner eigenen Überlegenheit suche und so den Zugang zu Macht und Ressourcen legitimieren und verteidigen möchte. (s. Abschn. 2.3.8)

Als ein letztes Element der Schwäche dieses Typus verweise ich an dieser Stelle auf die Ausführungen Mecherils, der darauf insistiert, dass man in Interaktionen der Sozialen Arbeit dem Gegenüber nicht durch Stereotype und Typologie die Singularität nehmen dürfe, denn auf diese Weise nehme man der Interaktion den pädagogischen Gehalt (vgl. ebd. 2002: 24).

Allein aufgrund seines starren Kulturverständnisses, seiner Typologie der „Türken“ und „Kurden“ kann es Herrn Maurer widerfahren, dass es ihm nicht gelingt, ein Vertrauensverhältnis zu einem Probanden aufzubauen, weil dieser sich falsch etikettiert fühlt. Möglicherweise sieht der Proband sich in Interaktionen mit Herrn Maurer auf den Migrationsprozess seiner Familie reduziert und fühlt sich persönlich nicht wahrgenommen. Dann wäre nach Oevermann die stellvertretende Deutung, die Herr Maurer als Professioneller vornimmt, gescheitert. Herr Maurer würde auf diese Weise den Einzelfall nach den eigenen Wertekriterien messen, aber nicht an Stelle des Probanden. Gleichwohl würde der Proband unter Umständen nicht widersprechen, denn er würde wissen, dass Herr Maurer aufgrund der Semantik seines Beschäftigungsverhältnisses bei der Jugendbewährungshilfe in einer strukturellen Machtposition wäre. Die kann der Proband nur dann zu seinem Vorteil nutzen, wenn mutmaßliche individuelle Belastungen seines vermeintlichen Lebens zwischen den Kulturen als besondere psychosoziale Belastungen im Gerichtsverfahren tatsächlich geltend gemacht würden und er auf diese Weise der Haft entgehen oder diese vorzeitig beenden könnte. Um des persönlichen Vorteils willen würde der Proband vielleicht oder wahrscheinlich schweigen. Aber ist das die Art der Verhaltensänderung, auf die Herr Maurer hinwirken möchte? Ich vermute, sie ist es nicht.

Ein weiteres Argument, das die Schwächen dieses beruflichen Selbstverständnisses vermittelt, ist dessen Reflektion vor dem Hintergrund statistischer Daten. Wenn sich 75 Prozent der in die Bundesrepublik Einwandernden auf 80 Herkunftsgruppen verteilen und in manche Ballungsgebiete MigrantInnen aus 170 verschiedenen Ländern kommen, dann ist eine ethnische und „nationalkulturelle“ Spezialisierung Sozialer Arbeit gar nicht mehr möglich. „Eine wachsende Vielfalt von Herkunftsländern und -kulturen mit einer internen Pluralität von regionalen und lokalen, ethnischen, sprachlichen und religiösen Identitäten und damit verbundenen kulturellen Werten, Traditionen und Alltagspraktiken kennzeichnet die Einwanderungsgesellschaft.“ (SVR 2010: 16) Ganz zu schweigen von der weiteren Ausdifferenzierung der MigrantInnen durch unterschiedliche soziale und rechtliche Lagen „Das Ergebnis ist eine wachsende, oft zu allen anderen Bestimmungsfaktoren von Zuwandereridentitäten quer liegende Divergenz von rechtlichen Statusgruppen, sozialen Gruppen und sozialer Ungleichheit.“ (ebd.)

Der Typus der Orientierung an der individuellen Biographie,
repräsentiert durch Frau Bergmann

Setzen wir den Typus der Orientierung an individuellen Biographien ins Verhältnis zu den statistischen Daten, so wird im 8. Migrationsbericht der Bundesregierung (vgl. Ab-

schn. 2.1.3) beschrieben, dass für junge MigrantInnen die offene Jugendarbeit attraktiv zu sein scheint, während sie sich von etablierten Jugendverbänden weniger angesprochen fühlen würden. „Als Ursachen für die höhere Attraktivität der offenen Jugendarbeit für junge MigrantInnen werden u. a. die Niedrigschwelligkeit des Zugangs, die Verankerung im sozialräumlichen Umfeld, die Unverbindlichkeit sowie die politische, religiöse und weltanschauliche Neutralität der Angebote genannt.“ (8. Migrationsbericht 2008: 316)

Der Jugendbereich eines Stadtteilzentrums, in dem Frau Bergmann zum Zeitpunkt des Interviews angestellt war, ist ein Teil der offenen Jugendarbeit. Im 8. Migrationsbericht werden mehrere Attribute benannt, die die Attraktivität der offenen Jugendarbeit für junge MigrantInnen ausmachen. Die Niedrigschwelligkeit des Zugangs bringt im Grunde genommen eine gewisse Unverbindlichkeit mit sich. Ein/e Jugendliche/r kann kommen oder kann nicht kommen. Er/sie ist immer willkommen, muss sich aber in keiner Weise verpflichtet fühlen. Ein weiteres Attribut ist die Verankerung im sozialräumlichen Umfeld. Es scheint wichtig zu sein, dass ein attraktiver Ort sich in der Nähe des Wohnortes befindet und sozialräumlich verankert ist. Von beidem kann man im Fall des Jugendzentrums, in dem Frau Bergmann arbeitet, ausgehen. Sie selber benennt im Interview (s. Abschn. 4.2.5.1):

„Also die hatten so irgendwie Schiss, dass ihre Eltern was erfahren könnten. Und dann haben die gesagt, das finden wir ja gerade so gut hier. So. Ihr habt keinen Kontakt mit unseren Eltern. Wo ich dachte: ‚Hm‘, ein Vorteil, wenn du deutsch bist. Eindeutig, ne. Du wohnst nicht im Viertel, du hast keinen Kontakt mit den Eltern. Die vertrauen dir einfach Sachen an und: ‚Wir finden es auch interessant, deine Position zu hören. Wir wissen irgendwie, du weißt, was bei uns so ungefähr angesagt ist in der Familie, bei uns Mädchen. Und du denkst aber anders. Und du kommst jetzt aber nicht mit irgendwelchen für uns Klischees.‘ Also das ist glaub ich ne Rolle, die man gut einnehmen kann, ne.“ (Zeile 1293-1300)

In Bezug auf die politische, religiöse und weltanschauliche Neutralität der Angebote des Stadtteilzentrums betont Frau Bergmann sehr entschieden, dass Offenheit auch das geltende Kriterium für alle BesucherInnen sei. (vgl. Abschn. 4.2.2)

In diesem Sinn lässt sich nach der Präsentation und Interpretation der Ergebnisse sagen, dass die Orientierung an der individuellen Biographie ein gelingender Typus des beruflichen Selbstverständnisses Sozialer Arbeit mit jungen MigrantInnen ist. Qualitative statistische Daten (vgl. 8. Migrationsbericht, der 2010 publiziert wurde) und quantitative statistische Daten (vgl. Jahresgutachten des SVR von 2010) zeigen ein Bild voranschreitender gesellschaftlicher Heterogenisierung, so dass ein berufliches Selbstverständnis, dass die Biographie junger MigrantInnen in den Fokus setzt, sich auch als ein kontemporäres berufliches Selbstverständnis der Sozialen Arbeit herausstellt. Auch der Anspruch, die Singularität der pädagogischen Situation zu wahren, wird hier erfolgreich

umgesetzt. Das biographische Vorgehen Frau Bergmanns scheint mir essentiell zu sein in einer Zeit des schnellen gesellschaftlichen Wandels und weitgehender Pluralisierung von Lebenswelten. So sehe ich die Stärken des Typus, den Frau Bergmann repräsentiert. In diesem Typus ist Individualisierung als ein Qualitätsmerkmal Sozialer Arbeit umgesetzt, so wie es Hinz-Rommel (1996: 24) in der Auswertung seiner empirischen Untersuchung als notwendig erachtet hat (vgl. Abschn. 2.2.4).

Möglicherweise hat dieser Typus aber auch Grenzen. Man kann nicht mit aller Sicherheit davon ausgehen, ob eine politische, religiöse und weltanschauliche Neutralität der Angebote aufrechterhalten werden kann, wenn die Verbindlichkeiten Sozialer Arbeit zunehmen, wie es in hochschwelligem Angeboten der Fall ist. Beispielsweise, wenn etwas vorgefallen ist (was etwa den beruflichen Alltag der Jugendämter und der Jugendbewährungshilfe ausmacht) oder wenn dezidiert an dem Abbau von Inklusionsbarrieren gearbeitet wird (wie es etwa SozialpädagogInnen in Schulen, in der Berufsvorbereitung oder in begleiteten Ausbildungen tun). Wahrscheinlich ist, dass sich die Neutralität dann wandelt zu parteilicher Anteilnahme und zur notwendigen Positionierung auch der Professionellen der Sozialen Arbeit. Unverbindlichkeit transformiert sich möglicherweise zu einem Prozess des Erlernens und der verbindlichen Übernahme von Verantwortlichkeit. Möglicherweise ändert sich in diesem Prozess der Typus des Coaches oder er kommt an seine Grenzen.

Der Typus des Bürgerrechtlers,
repräsentiert durch Herrn Özer.

Man könnte denken, die Position des Bürgerrechtlers gehöre der Vergangenheit an, denn schließlich entstand das Interview mit Herrn Özer zu einer Zeit, als es noch kein Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG) gab und noch keine Verlautbarung der Regierung einen Migrationshintergrund definierte. Wie allerdings in Abschn. 2.1.1 bereits erwähnt, findet das AGG nicht in allen gesellschaftlichen und rechtlichen Bereichen Anwendung, da Diskriminierungen nur in bestimmten gesetzlich genannten Situationen verboten werden.

Wenn wir uns fragen, ob nun aber der Schulalltag tatsächlich ein Ort ist, an dem sich Diskriminierungen ereignen und ein Migrationshintergrund sich zum Nachteil der SchülerInnen auswirkt, so möchte ich an dieser Stelle abermals Bezug auf die statistischen Daten aus dem Jahr 2008 nehmen, die in Abschn. 2.1.3 skizziert wurden. Im 8. Migrationsbericht ist zu lesen, dass in den Großstädten mittlerweile die Hälfte aller Kinder, die in Klasse 1 eingeschult werden, einen sogenannten Migrationshintergrund hat. Schauen wir auf das Ende der Schullaufbahn, so wird dort festgestellt:

„Bei den Absolventinnen und Absolventen ohne deutsche Staatsangehörigkeit dominiert auch weiterhin der Hauptschulabschluss. Während rund 70 % der deutschen Schulabgängerinnen und Schulabgänger einen mittleren oder höheren Abschluss erzielen, gilt dies nur für gut 40 % der ausländischen Jugendli-

chen. Besonders eklatant ist der Abstand zwischen deutschen und ausländischen Schulabgängerinnen und Schulabgängern weiterhin bei der Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife. Während im bundesweiten Durchschnitt jede/r dritte deutsche Schüler/in die allgemein bildende Schule mit dem Abitur abschließt, ist es bei den ausländischen Jugendlichen nicht einmal jede/r zehnte.“ (ebd. 2010: 96)

Diese Daten weisen meines Erachtens darauf hin, dass trotz politischer Absichtserklärungen und veränderter rechtlicher Lage der Typus des Bürgerrechtlers weiterhin zeitgemäß ist. Es scheint gerade die Subtilität der Diskriminierungs- und Exklusionsmechanismen zu sein, die es den Betroffenen so schwer macht, sich dagegen wehren und behaupten zu können.

Aus dem Interview mit Herrn Özer kann man vermuten, dass er das enfant terrible des Kollegiums seiner Schule ist. Er scheint derjenige zu sein, der immer wieder den Finger auf Wunden legt. Welche Auswirkungen das hat, ist wiederum nicht zu ermessen. Ich denke, dass es sicherlich für SchülerInnen, die sich in den unteren Segmenten der Gesellschaft und des Bildungssystems befinden, wichtig ist, auf ein professionalisiertes Handeln zu treffen, das sie in ihren politischen Rechten und einer sozialen Haltung des Respekts von Andersartigkeit schützt und unterstützt. Das sehe ich als Stärke dieser Position, die sehr wahrscheinlich des Öfteren für die SchülerInnen wertvoll, wenn nicht gar unverzichtbar ist. Denkbar wäre aber auch, dass Herr Özer durch diesen - im Kollegium bekannten - Typus des Bürgerrechtlers manche Konflikte auflädt. Da es für ihn in jedem Konflikt darum geht, den Kontext zu erschließen, bauscht er möglicherweise einzelne Fälle so sehr auf, dass alle Beteiligten überfordert werden. Dieses Vorgehen könnte auch „nur“ betroffene SchülerInnen überfordern, obwohl sie es ja sind, denen Herr Özer helfen möchte. Oder dieses Vorgehen macht es schwer, im Einzelfall pragmatische Lösungen erwirken zu können. Das sehe ich als mögliche Schwäche dieser Position.

5.4 Ausblick

Was also ist der Erkenntnisgewinn? Diese Frage stellt sich am Ende meiner Arbeit. Tritt Soziale Arbeit auf den Plan, so können wir mit Bezug auf die Rezeption der Systemtheorie nach Bommes und Scherr sehen, dass Figuren Sozialer Arbeit mit jungen MigrantInnen sehr eng zusammenhängen mit dem Kontext des jeweiligen Beschäftigungsverhältnisses der SozialpädagogInnen, sprich der Semantik der sozialen Einrichtung, in der sie tätig sind.

Mit Rückgriff auf Oevermann sehen wir, dass Soziale Arbeit stets dann aktiv wird, wenn bewährte Routinen (die die Zukunft verschließen) in die Krise geraten. Diese Krise ruft nach Schließung und erzeugt diesen entsprechenden Druck der Klientel. Für professionalisierte Tätigkeiten jedoch ist mit der Krise die Zukunft geöffnet. Auf Basis

einer wissenschaftlich fundierten Analyse und bei interaktiver Rekonstruktion des Einzelfalls haben Sozialarbeiter hier auch eine Chance, die Möglichkeit zur Erneuerung zu erkennen und „Neuem“ zum Durchbruch zu verhelfen.

Das ist der eine Pol. Ein Ideal. Und es bedarf sicher sehr genauer und entschiedener professioneller Tätigkeiten, um sich diesem Idealzustand zu nähern.

Der andere Pol ist gekennzeichnet durch das Risiko, dass Soziale Arbeit als Normalisierungsmacht wirkt, wenn Professionelle es versäumen, Werte und Normalitätsvorstellungen (ihre eigenen wie die kollektiv verbindlichen) zu hinterfragen und sich bewusst zu machen, dass auch Normalitäten Prozessen der Veränderung ausgesetzt sind, so dass morgen etwas ganz anderes als normal gelten kann. Junge MigrantInnen sind eine prädestinierte Klientel, an der gesellschaftliche Probleme ausagiert werden können, weil diese Gesellschaft ihre bewährten Routinen, ihre Normalität nicht dadurch gefährdet sehen möchte, weil jemand „anders“ ist oder denkt oder handelt.

Zwischen diesen beiden Polen gibt es im Bereich beruflicher Tätigkeiten in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen eine große Grauzone. Mein Anliegen war und ist es, in genau diese Grauzone vorzudringen, sie zu beleuchten, um dort etwas erkennen zu können. In der theoretischen Vorarbeit war das Grau persönlich verwirrend, denn selbst nach genauester Ermittlung des Forschungsstandes zur Sozialen Arbeit mit MigrantInnen habe ich keinen konsistenten Ansatz gefunden. Ständig fehlte mir etwas oder erregte meinen Widerspruch, so dass ich anschließend dazu übergegangen bin, eine eigene Interpretationsfolie zu erstellen, die sich auf die theoretischen Ansätze bezieht, die ich für notwendig erachtete, um eine angemessene Rezeption beruflicher Selbstverständnisse der Sozialen Arbeit möglich zu machen. Jedenfalls soweit ich das selbst heute ermessen kann.

Der Weg, den ich methodisch mit dieser empirischen Untersuchung gewählt habe, ist mit Sicherheit angreifbar. Typologien sind nie der Weisheit letzter Schluss. Und schon die Methodik allein lässt mich oft die Nase rümpfen und zweifeln. So froh ich in der Auswertungsphase war, als sich Aussagen zu Kategorien und schließlich zu bestimmten Typen verdichteten, um so skeptischer wurde ich, als diese Typologie ausformuliert schwarz auf weiß vor mir lag. Schon wieder Konstruktionen. Davon gibt es in der Sozialen Arbeit doch schon so viele. Und immer ist jemand verärgert, wenn er oder sie einer Konstruktion zugeordnet werden soll. Wahrscheinlich beschweren sich auch die KollegInnen, die ich interviewt und deren Aussagen ich hier zum jeweiligen Typus verdichtet habe.

Gehe ich dann aber zurück zur folgenden Aussage Frau Bergmanns:

„Ich merk auch so, ich hab da auch überhaupt gar keine Lust zu. Immer wieder merk ich, also die einen, die wollen die Toleranz üben. Also das kann's auch nicht sein. Die andern wollen irgendwie gegen Rassismus kämpfen und dann immer in sich selbst. ... Alle bekämpfen irgendwas in sich. So. Aber du kannst

es nicht aufknacken. Du kannst es nicht so aufknacken, du musst wirklich - weiß ich nicht, vielleicht ist das zu kitschig, wenn man sagt, mit mehr Selbstliebe ans Werk gehen, ne. Aber das kann nicht sein, dass man erst mal feststellt, was für ein Monster man ist.“ (Zeile 1508 - 1519)

- dann komme ich wieder in Kontakt mit den Gefühlen zu Beginn dieser Arbeit: Es kann nicht sein, dass man sich in anti-rassistischen Trainings oder interkulturellen Fortbildungen immer wieder wie ein verkappter Rassist fühlen muss, als satt und zufrieden im Schoße der Mehrheitsgesellschaft, als bemüht darum, die Schuld der Eltern und Großeltern als Täter oder Mitläufer während des Nationalsozialismus „wiedergutmachen“ zu wollen, wenn wir mit MigrantInnen arbeiten. Das alles kann es nicht sein. Genau das trifft einen meiner ersten Impulse zu dieser Arbeit.

Selbst wenn ein Professioneller der Sozialen Arbeit seine Verfangenheit in rassistischen Denkschemata nicht reflektiert hat, wird er dadurch nicht zum alleinigen Rassisten. Selbst wenn es in der Selbstreflektion Wüsten und unbearbeitete Traumata gibt - in seiner täglichen beruflichen Tätigkeit nimmt man eine Position ein, die ich hier zu bestimmten Typen verdichtet habe. Mag sein, dass zu anderen Zeiten, in anderen Beschäftigungsverhältnissen und mit anderen jugendlichen MigrantInnen als Klientel dieselben SozialpädagogInnen andere Positionen einnehmen würden oder Mischformen verschiedener Figuren hermeneutischer Kompetenz bildeten oder eine Position beziehen würden, die hier noch gar nicht rekonstruiert wurde. Möglicherweise finden wir auch viel häufiger Mischformen dieser Typen.

All das halte ich für möglich. Und für legitim. Und zwar ohne die Ergebnisse meiner Arbeit anzuzweifeln, denn ich gehe davon aus, dass diese rekonstruierten Typen beruflicher Selbstverständnisse der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen nur so etwas wie Spots sein können.

In der Grauzone habe ich mit Blitz und hoher ASA Zahl des Films fotografiert. Und das, was ich in genau dem Moment gesehen habe, betrachtete ich mit wissenschaftlichen Kategorien Wort für Wort und leitete daraus die besagte Typologie ab. Vorübergehende oder vielleicht auch nur teilweise gültige Typen, an denen wir beobachten können, was die Möglichkeiten und Grenzen des mir berichteten beruflichen Selbstverständnisses von SozialpädagogInnen sind. Diese vorläufigen und möglicherweise unvollständig rekonstruierten Typen sind besser als gar keine, denn das hieße, im Grau zu verharren.

Literaturverzeichnis

A

Abels, Heinz 1975: Alltagswirklichkeit und Situation. Neue Bezugspunkte soziologischer Forschung; in: Soziale Welt, Jg. 26/1975, Heft 2. S. 227-249.

Abels, Heinz 1993: Jugend vor der Moderne. Soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich.

Ackermann, Friedhelm 1999 a: Soziale Arbeit zwischen Studium und Beruf. Eine qualitativ-empirische Studie zur Berufseinmündung von AbsolventInnen des Fachbereichs Sozialwesen. Frankfurt a. M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien.

Ackermann, Friedhelm 1999 b: Professionalisierung ohne Profession? Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ als Auslaufmodell - Ergebnisse einer empirischen Studie; in: Sozial extra, Jg. 23/1999, Heft 10. S. 19-20.

Ackermann, Friedhelm; Seeck, Dietmar 1999: Der steinige Weg zur Fachlichkeit. Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.

Ackermann, Friedhelm 1995: Qualitative Forschung und Professionalisierung Sozialer Arbeit; rundbrief gilde soziale arbeit - GiSA 2, 1995. S. 43-59.

Ackermann, Friedhelm; Owczarski, Silke 2000: Soziale Arbeit zwischen Allmacht und Ohnmacht; in: Kraimer, Klaus (Hg.) 2000: Die Fallrekonstruktion, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG):
<http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html>
abgerufen am 21.02.2011.

Althusser, Louis 1973: Marxismus und Ideologie, Berlin: Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung.

Arbeitsgruppe „Interkulturelle Arbeit“ des Fachbereichstages Soziale Arbeit 2001: „Sechs Thesen zur Interkulturellen Öffnung der Fachbereiche für Sozialwesen“; in: Migration und Soziale Arbeit 2001, Heft 3/4, S. 10 f.

Auernheimer, Georg 1994: Struktur und Kultur. Über verschiedene Zugänge zu Orientierungsproblemen und -strategien von Migranten. Zeitschrift für Pädagogik, 40(1). S. 29-42.

Auernheimer, Georg 1995: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg 1998: Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn.

Auernheimer, Georg 1999: Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende; Schroer; Sting (Hg.) 1999: Zwischen den Kulturen. Weinheim, München: Juventa.

Auernheimer, Georg: Kulturelle Identität - ein gegenaufklärerischer Mythos? In: Räthzel, Nora (Hg.) 2000: Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument.

Auernheimer, Georg (Hg.) 2002: Interkulturelle Kompetenz - ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, Georg (Hg.) 2002: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.

Auernheimer, Georg 2003. Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, Georg 2004: "Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik." Zusammenfassung eines Vortrags auf der Kongress- und Studienwoche des Instituts für LehrerInnenbildung der Universität und des Kantons Bern vom 11.–13.10.2004.

Link: <http://www.hf.uni-koeln.de/30815>, abgerufen am 16.05.2011.

B

Badawia, Tarek 2002: „Der dritte Stuhl“ - Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag.

Baecker, Dirk 1994: Soziale Hilfe als Funktionssystem; in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 23, Heft 2. S. 54 – 72.

Balibar, Etienne 1990: Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Balibar, Etienne; Wallerstein, Immanuel (Hg.) 1990: Rasse, Klasse, Nation - Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument.

Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich 1988: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich 1993: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Beck-Gernsheim, Elisabeth 1992: Familie und Individualisierung. Vortragsmanuskript, 26. Deutscher Soziologietag, Düsseldorf, Oktober 1992.

Beneke, Jürgen 1994: Das Hildesheimer Profil Interkultureller Kompetenz (HPIK). Vorschläge für ein Interkulturelles Assessment Center. In: Institut für Auslandsbeziehungen. S. 65-72.

Berger, Hartwig 1974: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Berger, Peter; Luckmann, Thomas 1969/1987: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Berry, John 2005: Acculturation: Living successfully in two cultures. In: International journal of intercultural relations 29, pp. 697-712.

Berry, John 2006: Contexts of acculturation; in: Sam; Berry 2006, pp. 27-42.

Bhabha, Homi K. 1995, "DissemiNation: Time, Narrative and the Margins of the Modern Nation", in Bhabha, Homi K. 1995: Nation and Narration. London & New York, pp. 291-322.

Birgmeier, Bernd Rainer 2006: Coaching und Soziale Arbeit. Grundlagen einer Theorie sozialpädagogischen Coachings. Weinheim: Juventa.

Blumer, Herbert 1973: Der methodologische Standpunkt des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hg.) 2002: 11. Kinder und Jugendbericht. Berlin.

Bommes, Michael; Scherr, Albert 1996: Sozialarbeit als Exklusionsvermeidung, Inklusionsvermittlung und/oder Exklusionsverwaltung. In: Merten, R. (Hg.): Sozialarbeitswissenschaft - Kontroversen und Perspektiven. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Bommes, Michael; Scherr, Albert 2000: Soziologie der Sozialarbeit. Eine Einführung in Formen und Funktionen organisierter Hilfe. Weinheim und München: Juventa.

Boos-Nünning, Ursula; Hohmann, Manfred; Reich, Hans H. 1976: Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn: Eichholz-Verlag.

Boos-Nünning, Ursula u. a. 1984: Krise - oder Krisengerede? Von den Pflichten einer illegitimen Wissenschaft; in: Reich, Hans H.; Wittek, Fritz (Hg.): Migration - Bildungspolitik - Pädagogik: Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa. Essen/Landau (Berichte und Mitteilungen der Forschungsgruppe ALFA Nr. 16) S. 7 -34.

Boos-Nünning, Ursula; Karakasoglu, Yasemin 2006: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland, 2. Auflage. Münster: Waxmann.

Borelli, Michelle (Hg.) 1986: Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider.

Bourdieu, Pierre et. al. 1993: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. 1. Auflage. Konstanz: UVK. 2. Auflage 1997.

Bourdieu, Pierre 1998: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz: UVK.

Breuer, Franz 1996: Vorbemerkung; in: Breuer, Franz (Hg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 9-11.

Breuer, Franz & Mruck, Katja 2003: Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess - Die FQS-Schwerpunktausgaben (17 Absätze). Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 4(2), Art. 17, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0302233>; abgerufen am 19.07.2012.

Brumlik, Micha 1987: Reflexionsgewinne durch Theoriesubstitution? - Was kann die Systemtheorie der Sozialpädagogik bieten? In: Oelkers, J.; Tenorth, E. (Hg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel: Beltz. S. 323-358.

Brumlik, Micha 1989: Stichwort Symbolischer Interaktionismus; in: Lenzen, Dieter (Hg.) 1989: Pädagogische Grundbegriffe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 764-781.

Brumlik, Micha 1990: Sind soziale Dienste legitimierbar? In: Sachße, C.; Engelhardt, T. (Hg.): Soziale Dienste im Wandel. Neuwied, Bd. 2. S.10-48.

Brumlik, Micha 1996: Das Ich und die Anderen. Zu einer Pädagogik der Interaktion; in: CD-ROM der Pädagogik, Ausgabe 1996. Hohengehren: Schneider.

Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine; Seier, Andrea (Hg.) 1999: Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt a. M.; New York.

Bude, Heinz 1995: Kultur als Problem; in: Merkur Jg. 49/1995, Heft 9/10. S. 775-782.

Bukow, Wolf Dietrich; Llaryora, Roberto 1988: Mitbürger aus der Fremde: Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen: Westdeutscher Verlag. Weitere Auflagen: 1993 und 1998.

C

Cicourel, Aron V. 1970: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt a. M.

Cicourel, Aron V. 1974: Theory and Method in a Study of Argentine Fertility. New York: Wiley.

Claessens, Dieter 1972: Familie und Wertsystem. Eine Studie zur „zweiten soziokulturellen Geburt“ des Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie“. Berlin: Duncker & Humblot GmbH.

Clarke, John I. u. a. 1981: Subkulturen, Kulturen und Klasse; in: Clarke, J. u. a. Jugendkultur als Widerstand: Milieus, Rituale, Provokationen. Honneth, Axel (Hg.), Deutsch von Lindquist, Thomas. Frankfurt a. M: Syndikat

Cox; Beale 1997: Developing Competency to Manage Diversity. Readings, Cases and activities. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Czock, Heidrun 1988: Eignen sich die Kategorien „Kultur“ und „Identität“ zur Beschreibung der Migrationssituation? Bemerkungen zu den Folgen der Kulturkonfliktthese; in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1. S. 76-80.

Czock, Heidrun 1993: Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierungen der Arbeitsmigration. Frankfurt a. M.: Cooperative-Verlag.

Czock, Heidrun; Radtke, Frank-Olaf 1984: Sprache-Kultur-Identität: Die Obsessionen der Migrationspädagogen; in: Stüwe, Gerd; Peters, Friedhelm (Hg.): Lebenszusammenhänge von Ausländern und pädagogische Probleme. Bielefeld 1984, S. 37-79; teilweise nachgedruckt als: Der heimliche Lehrplan der Diskriminierung, in: päd extra 1984, H. 10, S. 34-39.

D

Daheim, Hansjürgen 1992: Zum Stand der Professionssoziologie. Rekonstruktion macht-theoretischer Modelle der Profession; in: Dewe, Bernd; Ferchhoff, Wilfried; Radtke, Frank-Olaf (Hg.): Erziehen als Profession. Opladen: Leske + Budrich. S. 21-35.

Denzin, Norman 1978: The Research Act, New York.

Deutsche Islam Konferenz; Link: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_117/SubSites/DIK/DE/Startseite/home-node.html?__nnn=true - abgerufen am 06.09.2010.

Diefenbach, H.; Renner, G.; Schulte, B. 2002: Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf 1999: Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Dirscherl, Klaus 2005: Der Dritte Raum als Konzept der interkulturellen Kommunikation. Theorie und Vorschläge für die Praxis; in: Bolten, Jürgen (Hg.): Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Positionen, Modelle, Perspektiven, Projekte. Sternenfels: Verl. Wiss. und Praxis. (Schriftenreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation; 9). S. 12–24.

E

Eisenstadt, Samuel 1966: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München: Juventa.

Erdheim, Mario 1990: Aufbruch in die Fremde. Der Antagonismus von Kultur und Familie und seine Bedeutung für die Friedensfähigkeit der Individuen; in: Friedensanalysen 24; Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Erikson, Erik 1971: *Einsicht und Verantwortung*; Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch. 1. Aufl. 1964

Erikson, Erik H. 1973: *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1. Aufl.

Essinger, Helmut u. a. (Hg.) 1984: *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie u. Praxis einer Interkulturellen Erziehung*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

F

Falk, Gerhard; Peter Heintzel, Peter; Krainz, Ewald E. (Hg.) 2005: *Handbuch Mediation und Konfliktmanagement*. Reihe: *Schriften zur Gruppen- und Organisationsdynamik*, Band 3. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 177-219, 259-301, 371-381.

Fallner, H.; Pohl, M. 2001: *Coaching mit System. Die Kunst nachhaltiger Beratung*. Opladen: Leske + Budrich.

Faschingeder, Gerald 2001: *Kultur und Entwicklung. Zur Relevanz sozio-kultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorie*. Frankfurt a. M., Wien: Brandes & Apsel / Südwind.

Fisch, J. 1992: *Zivilisation. Kultur*; in: Brunner, O.; Brunner, W.; Conze, R.; Koselleck, R. (Hg.) 1992: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Band 7. Stuttgart: Klett Cotta. S. 669-774.

Flick, Uwe 1999: *Qualitative Forschung*. Hamburg: Rowohlt.

Flick, Uwe 2000: *Triangulation in der qualitativen Forschung*; in: Flick, U., Kardorff, E. von; Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt. S. 309 – 318.

Földes, Csaba 2005: *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr.

Földes, Csaba 2007: *Interkulturelle Kommunikation: Positionen zu Forschungsfragen, Methoden und Perspektiven*. Wien: Universitätsverlag Veszprém; Praesens Verlag.

Földes, Csaba 2009: *Black Box Interkulturalität: Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick*; in: *Wirkendes Wort*. Trier 59, 2009, 3. S. 503–525. Onlinefassung als PDF, abgerufen am 08.05.2011.

Fraser, Nancy 1995: *From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age*; in: *New Left Review*. 212/1995, pp. 68-93.

Freud, Sigmund 1905: *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*; in: *Gesammelte Werke*, Band V, London 1942.

Fuchs, Werner 1984: *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Fürstenau, Sara; Gogolin, Ingrid; Yagmur, Kutlay (Hg.) 2003: Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

G

Gaitanides, Stefan 1994: Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft; in: Sozialmagazin 2/1994. S. 26-33.

Gall, Rahel; Hitz, Rafaella 1996: Professionelle Identitäten in der Sozialarbeit. Bern: Edition Soziothek.

Gängler, H. 1995: Hilfe; in: Krüger, Heinz-H.; Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 131-138.

Geertz, Clifford 1987 (1. Auflage 1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gemende, Marion; Schröer, Wolfgang; Sting, Stephan (Hg.) 1999: Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zu Interkulturalität. Weinheim und München: Juventa.

Giddens, Anthony 1995: Die Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm G. 1998: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber (1. Aufl. von 1967).

Gogolin, Ingrid (Hg.) 1998: Pluralität und Bildung. Beiträge zweier Symposien des 15. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Griese, H.M. (Hg.) 1984: Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen.

Groddeck, Norbert; Schumann, M. (Hg.) 1994: Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Grosch, Harald; Groß, Andreas; Leenen, Wolf Rainer 2000: Methoden interkulturellen Lehren und Lernens. Saarbrücken, herausgegeben von der ASKO Europa-Stiftung.

Grosch, Harald; Leenen, Wolf Rainer 1998: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens; in: Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Gross, Peter 1985: Vergebliche Liebesmüh. Professionalisierung, Entprofessionalisierung und die Grenzen der Erwerbsgesellschaft. In: Bellebaum, Alfred; Becher, Heribert J.; Greven, Michael Th. (Hg.): Helfen und helfende Berufe als soziale Kontrolle. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 265-291.

Gross, Peter 1994: Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 11-34.

H

Habermas, Jürgen 1981: Theorie des kommunikativen Handelns, Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen 1985: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen 1992: Faktizität und Geltung, Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen 1995: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt a. M.

Habermas, Jürgen 1998: Jenseits des Nationalstaats? Bemerkungen zu Folgeproblemen der wirtschaftlichen Globalisierung; in: Beck, Ulrich (Hg.): Politik der Globalisierung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 67-84.

Hall, Stuart 1994: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.

Hall, Stuart 1999: Kulturelle Identität und Globalisierung; in: Hörning, Karl H.; Winter, Rainer 1999: Widerspenstige Kulturen. Frankfurt a. M.

Hall, Stuart; Paul du Gay (Hg.) 1996: Questions of cultural Identity. London: Sage.

Hamburger, Franz 1983: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft; in: Materialien zum Projektbereich „Ausländische Arbeiter“ 37.

Hamburger, Franz; Filsinger, Dieter; Neubert, Dieter (Hg.) 1984: Ausländer und Wohlfahrtsverbände: Die Entpolitisierung sozialer Probleme durch die Freien Träger; in: Bauer, Rudolph (Hg.): Organisierte Nächstenliebe: Wohlfahrtsverbände und Selbsthilfe in der Krise des Sozialstaats. Opladen : Westdeutscher Verlag. S. 78-89.

Hamburger, Franz 1988: Kriminalisierung von Minderheiten in den Medien: Fallstudien zum "Zigeuner"-Bild der Tagespresse; in: Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Mainz: Pädagogisches Institut.

Hamburger, Franz 2003: Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

Happe, G.; Sengling, D. 1997: Jugendhilfe; in: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Stuttgart, Berlin. Köln.

Hartmann, H., 1972: Arbeit, Beruf, Profession; in: Luckmann, Th.; Sprondel, W. (Hg.): Berufssoziologie. Köln. S. 36-52.

Havighurst, R.J. 1972: Developmental Task and Education. New York.

Heiner, Maja 2004: Professionalität in der Sozialen Arbeit. Theoretische Konzepte, Modelle und empirische Perspektiven. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Heiner, Maja 2007: Soziale Arbeit als Beruf. Fälle - Felder - Fähigkeiten. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Herder, Johann Gottfried 1967: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Frankfurt a. M.

Hillebrandt, Frank 2002: Hilfe als Funktionssystem für soziale Arbeit; in: Thole, Werner (Hg.) 2002: Grundriss Soziale Arbeit, Opladen: Leske + Budrich. S. 215-226 (mehrere Neuauflagen).

Hinnenkamp, Volker 1990: Wie viel und was ist "kulturell" in der interkulturellen Kommunikation? - Fragen und Überblick; in: Spillner, B. (Hg.) Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt a. M.: Peter Lang. S. 46-52.

Hinz-Rommel, Wolfgang 1994: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die Soziale Arbeit. Münster, New York: Waxmann.

Hinz-Rommel, Wolfgang 1996: Interkulturelle Kompetenz und Qualität. Zwei Dimensionen von Professionalität in der Sozialarbeit; in: Migration und soziale Arbeit 3 und 4. S. 20-24.

Hinz-Rommel, Wolfgang; Barwig, Klaus (Hg.) 1995: Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg i.Br.: Lambertus

Hoffmann, Lutz 1990: Die unvollendete Republik. Zwischen Einwanderungsland und deutschem Nationalstaat. Köln: papyrossa.

Hohmann, Manfred 1983; in: Boos-Nünning, Ursula; Hohmann, Manfred; Reich, Hans H.; Wittek, Fritz: Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München.

Hohmann, Manfred (Hg.) 1989: Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster: Waxmann.

Hollstein, Walter; Meinhold, Marianne (Hg.) 1973: Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch. S. 167-204.

Holzkamp, Klaus 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.; New York: Campus.

Honneth, Axel 1994: Kampf um Anerkennung - Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hopf, C. 1991: Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick; in: Flick, Uwe (Hg.) 1991: Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlag Union München. S. 177-181.

Hughes, Everett Cherrington 1965: Professions; in: Lynn, Kenneth S. and the editors of Daedalus (Eds.): The Professions in America. Boston: Houghton Mifflin.

Hurrelmann, Klaus 1983: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften (ZSE), 3. Jg., Heft 1.

J

Jakubeit, Gudrun; Schattenhofer, K. 1996: Fremdheitskompetenz; in: neue praxis 5. S. 389-407.

K

Kalpaka, Annita 2009: Institutionelle Diskriminierung im Blick - Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren; in: Melter, Klaus; Mecheril, Paul (Hg.) 2009: Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung: Schwalbach, S. 25-40.

Kelle, Uwe; Kluge, Susanne 2010: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2. Auflage). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Keupp, Heiner; Höfer, R. (Hg.) 1997: Identitätsarbeit heute. Diverse Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kiesel, Doron 1999: Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft; in: Soziale Arbeit 48 (1999) 10-11. S. 346-354.

Kieserling, André 1999: Kommunikation unter Anwesenden - Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Klafki, Wolfgang 1989: Gesellschaftliche Funktionen und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft; in: Braun; Karl-Heinz; Müller; Odey, R. (Hg): Subjektivität - Vernunft - Demokratie. Analysen und Alternativen zur konservativen Schulpolitik, Weinheim und Basel.

Kleining, Gerhard 1982: Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung; in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 34. S. 224-253.

Kleve, Heiko 1999: Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft. Aachen: Kersting.

Kleve, Heiko 2000: Die Sozialarbeit ohne Eigenschaften. Fragmente einer postmodernen Professions- und Wissenschaftstheorie Sozialer Arbeit. Freiburg i.Br.: Lambertus.

König, Eckard; Bentler, Annette 2010: Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess; in: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.) 2010: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München: Juventa. S. 173-182.

Krämer, Sybille 2001: Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Krappmann, Lothar 1969: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett-Cotta 1993.

Krappmann, Lothar 1997: Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht; in: Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hg.) 1997: Identitätsarbeit heute. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Krüger, Heinz-Hermann; Grunert, Cathleen (Hg.) 2010: Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. aktualisierte und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krüger-Potratz, Marianne 1999: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2. S. 149-165.

Kühn, Thomas; Witzel, Andreas 1999: Berufsbiographische Gestaltungsmodi. Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Arbeitspapiere des Sonderforschungsbereichs 186 der Universität Bremen, Nr.61. Als PDF-Datei abgerufen am 02.10.2012 unter <http://www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper61.pdf>

Kurtz, Thomas 2002: Berufssoziologie. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Kurz-Adam, Maria 1997: Professionalität und Alltag in der Erziehungsberatung. Institutionelle Erziehungsberatung im Prozess der Modernisierung. Opladen.

L

Landwehr, Rolf; Baron, Rüdiger 1995: Geschichte der Sozialarbeit - Hauptlinien ihrer Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Weinheim, Basel: Beltz.

Laslett, B.; Rapoport, R. 1975: Collaborative Interviewing and Interactive Research. Journal of Marriage and the Family, 37. pp. 968-977.

Leenen, Wolf Rainer 1992: Der Arbeitsmarkt für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. Ein kritischer Rückblick auf die 80er Jahre. In: neue praxis 22. S. 503-523.

Leenen, Wolf Rainer; Grosch, Harald 2002: Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich. S. 81 - 102.

Leggewie, Claus 1996: Ist kulturelle Koexistenz lernbar? In: Basler Schriften zur europäischen Integration Nr.14, Institut der Universität Basel. Im Text bezogen auf die Einleitung. Abgerufen am 24.06.2011 unter: <http://europa.unibas.ch/dokumentation/baslerschriften/>

Leiprecht, Rudolf 2001: Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz; in: Leiprecht, Rudolf; Riegel, Christine; Held, Josef; Wiemeyer, Gabriele (Hg.): International Lernen - Lokal Handeln: Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Frankfurt a. M., London. S. 17-46.

Leontjew, Alexej N. 1982: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.

Lipp, Wolfgang 1979: Kulturtypen, kulturelle Symbole, Handlungswelt. Zur Plurivalenz von Kultur; in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 31, Heft 3. S. 450-484.

Puhl, Ria; Burmeister, Jürgen; Löcherbach, Peter 1996: Keine Profession ohne Gegenstand. Was ist der Kern Sozialer Arbeit? In Puhl, Ria (Hg.): Sozialarbeitswissenschaft. S. 167-187. Weinheim: Juventa. zugleich: Sozialmagazin 3/1997, S. 28-40.

Lüders, Christian 1987: Der "wissenschaftlich ausgebildete Praktiker" in der Sozialpädagogik. Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms; in: Zeitschrift für Pädagogik 33, S. 635-653.

Lüders, Christian 1989: Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzepts des Diplomstudiengangs Sozialpädagogik. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Luhmann, Niklas 1973: Formen des Helfens im Wandel der gesellschaftlichen Bedingungen; in: Otto, H.-U.; Schneider, S. (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Neuwied (u. a.): Luchterhand.

Luhmann, Niklas; Schorr, E. 1979: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik; in: ZfPäd. 25 (1979), S. 345-365.

Luhmann, Niklas 1980: Gesellschaftliche Struktur und semantische Tradition, in: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik; Band 1, Frankfurt a. M. S. 9-71.

Luhmann, Niklas 1984: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas 1986: Distinctions Directions. Über Codierung von Semantiken und Systemen; in: Neidhardt, Friedhelm; Lepsius, Rainer (Hg.): Kultur und Gesellschaft.

Luhmann, Niklas 1987: Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum; in: Luhmann, Niklas 1995: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch.

Luhmann, Niklas 1990: Sozialsystem Familien; in: ders.: Soziologische Aufklärung 5, S.196-217.

Luhmann, Niklas 1991: Das Kind als Medium in der Erziehung; in: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., S. 19-40

Luhmann, Niklas 1997 a: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas 1997 b: Erziehung als Formung des Lebenslaufs; in: Lenzen; Luhmann 1997, S. 11-13.

Luhmann, Niklas 2004: Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl Auer-Systeme Verlag.

Lutz, Helma 2001: Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender; in: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.) 2001: Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. S. 215-230.

M

Mack, Wolfgang (Hg.) 1995: Hauptschule als Jugendschule. Beiträge zur pädagogischen Reform der Hauptschulen in sozialen Brennpunkten. Ludwigsburg.

Marcuse, Ludwig 1959: Amerikanisches Philosophieren. Pragmatisten, Polytheisten, Tragiker. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.

Matthes, Joachim 1992: „Zwischen“ den Kulturen? In Matthes Joachim (Hg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs, Soziale Welt: Sonderband 8. Göttingen: Schwartz. Seite 3-12.

Maurer, Susanne 2001: Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik; in Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.) 2001: Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Mayring, Ph. 1996: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 3. Auflage, Weinheim.

Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft 1973 (Hg. Morris, Charles W.) Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 1. Auflage 1973. Hier benutzte Auflage 2004.

Mead, George Herbert 1967: Mind, Self and Society front the Standpoint of the Social Behaviourist, (Ed) Morris, Ch. W. Chicago.

Mecheril, Paul 2002: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen; in: Auernheimer, Georg (Hg.) 2002: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich. S. 15-34.

Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus 2010: Bachelor Master: Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim.

Meinhold, Marianne 1988: Sozio-ökologische Konzepte - alternative Grundlage für die Familienarbeit; in: Hörmann, G. et. al. Familie und Familientherapie. Opladen.

Mentzos, Stavroz 1988: Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt a. M.

Merkens, Hans 2000: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion; in: Flick, Uwe 2000: Qualitative Forschung. Hamburg, Rowohlt. S. 286-299.

Merten, Roland; Olk, Thomas 1996: Sozialpädagogik als Profession. Historische Entwicklung und künftige Perspektiven; in: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.) 1996: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 570-613.

Merten, Roland 1997: Autonomie der Sozialen Arbeit: Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim (u. a.): Juventa.

Merten, Roland 1998: Sozialarbeit - Sozialpädagogik - Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld; in: ders. (Hg.): Sozialarbeit - Sozialpädagogik - Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg i. Br.: Lambertus. S. 11-30.

Merton, R.K.; Kendall, P.L.: Das fokussierte Interview; in: Hopf, C.; Weingarten, E. (Hg.) 1979: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart. S. 171-204. Erstmals 1956 veröffentlicht.

Mey, Günter 1999: Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodische und empirische Erkundungen. Berlin: Köster.

Migrationsbericht Nr.8 2008:

http://www.bundesregierung.de/Content/DE/___Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib,property=publicationFile.pdf, abgerufen am 04.09.2010

Miksch, Jürgen 1985: Ausländerarbeit; in: Kirchliches Jahrbuch für die evangelische Kirche in Deutschland 1981/ 82. Gütersloh.

Miller, Tilly 1999: Systemtheorie und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Stuttgart: Enke.

Mills, C. W. 1966: Sociology and Pragmatism. New York.

Mollenhauer, Klaus 1972: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa.

Mollenhauer, Klaus 2002: Sozialpädagogische Einrichtungen; in: Lenzen, Dieter (Hg.) 2002: Erziehungswissenschaft. Reinbek /Hamburg:rororo. 5. Aufl. 2002, S. 447-476.

Morris, Ch. W. 1979: Pragmatische Semiotik und Handlungstheorie, Frankfurt a. M.

Morse, J. M. 1994: Designing Founded Qualitative Research; in: Denzin, N. K., und Lincoln, Y. S., Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks 1994. pp. 220-235.

Mruck, Katja; Breuer, Franz 2003: Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess - Die FQS-Schwerpunktausgaben. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 4(2), Art. 23, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/696>; abgerufen am 19.07.2012.

Mruck, Katja; Mey, Günter 1998: Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien - zum Konzept einer "Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens" zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft; in: Jüttemann, Gerd; Thomae, Hans (Hg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union. S.284-306.

Müller, Burkhard 1995: Sozialer Friede und Multikultur. Thesen zur Geschichte und zum Selbstverständnis sozialer Arbeit; in: Müller, Siegfried; Otto, Hans-Uwe; Otto, Ulrich (Hg.) 1995: Fremde und Andere in Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Müller-Jacquier, Bernd 2004: ‚Cross-cultural‘ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion; in: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hg.): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge

in interdisziplinärer Perspektive. St. Ingbert: Röhrig. (Saarbrücker Studien zur Interkulturellen Kommunikation mit Schwerpunkt Frankreich/Deutschland; 7). S. 69–113.

N

Nationale Integrationsplan der Bundesregierung; Link:
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf>; abgerufen am 06.09.2010

Nestmann, Frank; Tiedt, Friedemann 1988: Repräsentativuntersuchung Sozialberatung für Ausländer. Endbericht, im Auftrag der Bundes- und Landesministerien für Arbeit und Sozialordnung. Bonn.

Nestvogel, Renate Hg. 1991: Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“. Frankfurt a. M.

Nieke, Wolfgang 1986: Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik; in: Die deutsche Schule Bd. 89.

Nieke, Wolfgang 1995: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen.

Niekrawitz, Clemens 1990: Interkulturelle Pädagogik im Überblick: Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für alle; ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Niemeyer, Christine 2002: Hilfe; in: Lenzen, Dieter (Hg.) 2002: Erziehungswissenschaft. Reinbek bei Hamburg: rororo. 5. Aufl. 2002, S.159-184.

O

Oevermann, Ulrich 1990: Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung. Ms., Frankfurt a. M.

Oevermann, Ulrich 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns; in: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 70-182.

Oevermann, Ulrich 1997: Thesen zur Methodik der werkimmanenten Interpretation vom Standpunkt der objektiven Hermeneutik. Vorgelegt zur 4. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft objektive Hermeneutik e.V. "Immanenz oder Kontextabhängigkeit? Zur Methodik der Analyse von Werken und ästhetischen Ereignissen" am 26./27. April 1997 in Frankfurt a. M.

In: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/4950> - abgerufen am 06.11.2012.

Oevermann, Ulrich 2000: Die Struktur sozialer Deutungsmuster - Versuch einer Aktualisierung. Unveröffentlichtes Manuskript vom Oktober 2000. (38 S.) Frankfurt a. M.

Offe, Claus 1996: Moderne „Barbarei“: Der Naturzustand im Kleinformat; in: Miller, Max; Soeffner, Hans-Georg (Hg.): Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. S. 258-289.

Oswald, Hans 2002: Der Jugendliche; in: Lenzen, Dieter (Hg.) 2002: Erziehungswissenschaft. Reinbeck / Hamburg: rororo. 5. Aufl. 2002. S. 383-404.

P

Parsons, Talcott 1964: Social Structure and Personality. New York: Free Press.

Piaget, J. 1986: Das moralische Urteil beim Kinde (1932 erschienen). München.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) 2007: Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - Neue Chancen. Berlin.

Puskeppeleit, Jürgen; Thränhardt, Dietrich 1990: Vom betreuten Ausländer zum gleichberechtigten Bürger. Freiburg.

R

Radtke, Frank-Olaf 1988: Ausländer-Pädagogik statt Struktur-Politik? Zweifel am weitverbreiteten Qualifikations- und Bildungsoptimismus; in: Neue Praxis 4/1988.

Radtke, Frank-Olaf 1990: Multikulturell - Das Gesellschaftsdesign der 90er Jahre? In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 4/1990. S. 27-34.

Radtke, Frank-Olaf 1997: Multikulturelle Gesellschaft; in: Kneer, Georg; Nassehi, Armin; Schroer, Markus (Hg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe: Konzepte moderner Zeitdiagnosen. München: Wilhelm Fink.

Rauschenbach, Thomas; Gängler, H. (Hg.) 1992: Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

Rauschenbach, Thomas; Krüger, H.-H. (Hg.) 1994: Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim; München: Juventa Verlag.

Rauschenbach, Thomas; Schilling, Matthias 1995: Die Dienstleistenden: Wachstum, Wandel und wirtschaftliche Bedeutung des Personals in Wohlfahrts- und Jugendverbänden; in: Rauschenbach, Thomas; Sachße, Christoph; /Olk; Thomas (Hg.): Von der Wertgemeinschaft zum Dienstleistungsunternehmen. Jugend- und Wohlfahrtsverbände im Umbruch, Frankfurt a. M. S. 321-355.

Rauschenbach, Thomas; Beher, K.; Knauer, D. 1995: Die Erzieherin - Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim/München.

Rauschenbach, Thomas 2002: Der Sozialpädagoge; in: Lenzen, Dieter (Hg.) 2002: Erziehungswissenschaft. Reinbek/Hamburg: rororo. 5. Aufl. 2002. S. 253-282.

Rauschenbach, Thomas; Dux, W.; Züchner, I. (Hg.) 2002: Jugendarbeit im Aufbruch. Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Münster: Votum Verlag.

Redfield, Linton und Herskovits 1936: Memorandum on the Study of Acculturation. Vgl. Stichwort Akkulturation; in: Endruweit, Günter; Trommsdorff, Gisela 2002 (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Reich, Hans H. 1994: Interkulturelle Pädagogik - eine Zwischenbilanz. Multikultur und Bildung in Europa. Bern: Lang.

Renner, Günther 2002: Kinder ausländischer Eltern in der Jugendhilfe; in: Diefenbach, H.; Renner, G.; Schulte, B. 2002: Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut. S. 71-126.

Richter-Junghölter, Gisela 1997: 384-385; in: Fachlexikon der Sozialen Arbeit. Hg.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge. Frankfurt a. M.: Eigenverlag 4. Auflage 1997

Rommerspacher, Birgit 1995: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Rommerspacher, Birgit 1998: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Auflage. Berlin: Orlanda Frauenverlag.

Röpke, Wilhelm 1950 aus:
<http://www.insm.de/insm/Wissen/Lexikon/n/Neoliberalismus.html>; aufgerufen am 30.01.2011

Rosa, Hartmut 2007: Identität; in: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hg.) 2007: Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler

S

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR): Jahresgutachten 2010: Einwanderungsgesellschaft 2010; abgerufen am 03.04.2011 unter: http://www.svr-migration.de/?page_id=1933

Salomon, Alice 1926: Soziale Diagnose. Die Wohlfahrtspflege in Einzeldarstellungen, Band 3. Berlin: Carl Heymann.

Salustowicz, Piotr 1986: Schulsozialarbeit - ein Plädoyer für eine verlorene Sache? Kritische Aufsätze zu der Frage der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Darmstadt: Verlag für wissenschaftliche Publikationen.

Saussure, Ferdinand de 1967 (1916): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin.

Schäfers, Bernhard; Zapf, Wolfgang (Hg.) 1998: Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Opladen: Leske + Budrich. Seite 562.

Schäffter, Ortfried 1997: Lob der Grenze. Grenzüberschreitendes Lernen im Kontextwechsel; in: Kiesel, Doron; Messerschmidt, A. (Hg.) 1997: Pädagogische Grenzerfahrungen. Arnoldsheimer Texte. Frankfurt a. M.

Scherr, Albert 1997: Luhmanns Systemtheorie als soziologisches Angebot an Reflexionstheorien der Sozialen Arbeit; in: Berg, Henk de; Schmidt, Johannes F. K. (Hg.) 2000: Rezeption und Reflexion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 440-468.

Schmalz-Jacobsen, Cornelia; Hansen, Georg (Hg.) 1995: Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon, München: Beck.

Schmidt-Grunert, Marianne 1999: Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Schmidt-Grunert, Marianne 2004: Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Schrader, Achim; Nikles, Bruno; Griese, W. 1976: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Königstein/Ts.

Schründer-Lenzen, Agi 2003: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien; in: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.) 2003: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa.

Schubert, Klaus; Klein, Martina 2006: Das Politiklexikon. 4., aktual. Aufl. Bonn: Dietz.

Schulz von Thun, Friedemann 1992: Miteinander Reden 2 - Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung - Differentielle Psychologie der Kommunikation; Rowohlt: Reinbek.

Schütz, Alfred 1974: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (1932). Frankfurt a. M.

Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas 1975: Strukturen der Lebenswelt, Soziologische Texte Band 82, Luchterhand.

Schütze, Fritz 1977: Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen; Manuskript. Bielefeld.

Schütze, Fritz 1983: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13(3), S. 283-293.

Schütze, Fritz 1994: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Grodeck, N.; Schumann, M. (Hg.), Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg. S. 189-297.

Schütze, Fritz 1996: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W: (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. S. 183-273.

Seckinger, Mike et al. 2009: DJI - Jugendverbandserhebung - Befunde zu Strukturmerkmalen und Herausforderungen, München. S. 13.

Sommerfeld, P., 1996: Professionelles Handeln und berufliche Identität der Sozialarbeit. Forschungsbericht. Fribourg (MS).

Statistisches Bundesamt Deutschland 2007: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Erschienen am 4. Mai 2007,

Staub-Bernasconi, Silvia 1995 a: Soziale Probleme - soziale Berufe - soziale Praxis; in: Heiner, M.; Meinhold, M.; Spiegel von, H.; Staub-Bernasconi, S.: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit. Lambertus: Freiburg i. B.

Staub-Bernasconi, Silvia 1995 b: Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international oder: vom Ende der Bescheidenheit. Bern, Stuttgart, Wien.

Steiner-Khamsi, Gita 1996: Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske + Budrich.

Stichweh, Rudolf, 1991: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hg.) 2007: Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler.

Strauss, Anselm 1969: Einleitung von: Mead; George Herbert: Sozialpsychologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Strauss, Anselm 1994: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München.

Sturzenhecker, Benedikt 1993: Wie studieren Diplom-Pädagogen? Studienbiographien im Dilemma von Wissenschaft und Praxis. Weinheim.

T

Tenbruck, Friedrich 1990: Repräsentative Kultur. In: Haferkamp, Hans (Hg.): Sozialstruktur und Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 20-53, insbesondere S. 20-37. 41-46.

Tenbruck, Friedrich H. 1989: Zum neuen Typus einer modernen Kultur; in: Tenbruck, Friedrich H. 1989: Bürgerliche Kultur. In: ders.: Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Der Fall der Moderne. 2. Aufl., Opladen.

Thiersch, Hans 1978: Alltagshandeln und Sozialpädagogik, in: neue praxis, Heft 1/1978: 6-25 und Thiersch, Hans 2003: 25 Jahre alltagsorientierte Soziale Arbeit – Erinnerung und Aufgabe, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 2/2003. S. 114-130.

Thiersch, Hans 1984: Verstehen oder Kolonialisieren? Verstehen als Widerstand; in: Müller, S.; Otto, H.-U. (Hg.) 1984: Verstehen oder Kolonialisieren? Bielefeld. S. 15-30.

Thiersch, Hans 1997: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Juventa: Weinheim.

Thiersch, Hans 2005: Lebensweltorientierter Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 6. Aufl. Weinheim, München: Juventa.

Thole, Werner; Küster-Schapfl, Ernst-Uwe 1996: Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von Diplom-Pädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42, Heft 6. S. 831-854.

Thole, Werner 2002: Soziale Arbeit als Profession und Disziplin. In: Thole, Werner (Hg.) 2002: Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen: Leske + Budrich. S. 13-59.

Thole, Werner; Küster-Schapfl, Ernst-Uwe 1997: Sozialpädagogische Profis. Opladen: Leske + Budrich.

V

Vertovec, Steven 2007: Super-diversity and its implications, in: Ethnic and Racial Studies, 30: 6, p. 1024–1054.

W

Waldenfels, Bernhardt 2000: Zwischen den Kulturen; in: Wierlacher, Alois (Hg.) 2000: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 26. S. 245-261.

Weber, Max 2006: Wirtschaft und Gesellschaft. Paderborn: Voltmedia.

Weidemann, Doris 2007: Akkulturation; in: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hg.) 2007: Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart: Metzler.

Weik, Elke; Lang, Reinhardt (Hg.) 1995: Moderne Organisationstheorien I. Handlungsorientierte Handlungsansätze Gabler: Wiesbaden. Nur noch erhältlich in der 2. überarbeitete Auflage von 2005.

Welsch, Wolfgang 1994: Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: http://www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf; abgerufen 20.06.2011.

Wenning, Norbert; Lutz, Helma (Hg.) 2001: Unterschiedliche verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.

Wenta, Anke 1997: ‚Individualität serienmäßig‘ – noch unveröffentlichte Studie zur Produktivität der Kategorie der Macht für die Praxis der Sozialpädagogik‘

Wimmer, Michael 1996: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens; in: Combe, Arno; Helsper, Werner 1996 (Hg.): Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M. (4. Aufl. 2000). S. 404-447.

Wimmer; Franz Martin 2004: Interkulturelle Philosophie. Wien: Facultas.

Winter, Rainer 2004: Cultural Studies und kritische Pädagogik; in: MedienPädagogik 3/2002; www.medienpaed.com/03-2/winter03-2.pdf; abgerufen am 02.05.2011.

Witzel, Andreas 1982: Verfahren der qualitativen Sozialforschung, Frankfurt a. M., New York: Campus.

Witzel, Andreas 1985: Das problemzentrierte Interview; in: Jüttemann, Gerd (Hg.) 1985: Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz.

Witzel, Andreas 1989: Das problemzentrierte Interview; in: Jüttemann, Gerd (Hg.), Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Heidelberg: Asanger. S.227-256.

Witzel, Andreas 1996: Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen; in: Strobl; Rainer; Böttger, Andreas (Hg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden Baden: Nomos. S.49-76.

Witzel, Andreas 2000: Das problemzentrierte Interview (26 Absätze). Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 1(1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.htm> Abgerufen am 19.03.2005.

Wulf, Christoph 1999: Bildung als interkulturelle Aufgabe; in: Haushalt & Bildung, 76. Jahrgang, Heft 2, Mai 1999, Hohengehren: Schneider Verlag. S. 66-71.

Wulff, Erich 1978: Persönlichkeit und Psychiatrie am Beispiel einer psychiatrischen Erfahrung aus Vietnam; in: ders. (Hg.): Ethnopsychiatrie. Wiesbaden.

Wundt in Mead, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft 1973. 15. Auflage 2004 (1973: 81-90)

Z

Zehnter Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung: Deutscher Bundestag 1998 – 13. Wahlperiode. Drucksache 13/11368; unter: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/13/113/1311368.pdf>, abgerufen am 25.06.2011.

Zeller, R. A. 1985: Validity; in: Husen, Torsten; Postlethwaite, T. Neville (Hg.): international Encyclopedia of Education 9. pp. 5413-5422.

Eidesstattliche Versicherung

gemäß § 7 (4) der Promotionsordnung
der Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissenschaft
der Universität Hamburg
vom 18. August 2010

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die Dissertation mit dem Titel
Berufliche Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen
- Interviews mit SozialpädagogInnen -

selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt und keine anderen,
als die von mir angegebenen Schriften und Hilfsmittel benutzt habe. Die den
benutzten Werken wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen sind kenntlich
gemacht.

Ich habe keine kommerzielle Promotionsberatung in Anspruch genommen wur-
de.

Meine Dissertation wurde in keinem früheren Promotionsverfahren angenom-
men oder als ungenügend beurteilt.

Ort, Datum

Mareile Schmegner

Präsentation der Forschungsergebnisse

Die Pluralisierung der Lebenswelten bei gleichzeitiger Individualisierung der Lebenslagen sind historisch relativ neue Erscheinungen, die eine Vielfalt an Wertorientierungen, Lebensstilen und -perspektiven generieren und kreieren. Die vorliegende empirische Arbeit mit dem Titel: „Berufliche Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen“ untersucht, wie Soziale Arbeit dieser wachsenden gesellschaftlichen Heterogenität begegnet. Laut Presse- und Informationsamt der Bundesregierung gibt es nur wenige empirische Forschungen zu migrationssensiblen Handeln in der Sozialen Arbeit (2007: 27). Den Forschungsgegenstand dieser Arbeit bilden problemzentrierte Interviews (Witzel 1985) mit elf SozialpädagogInnen, die in Regeleinrichtungen mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Das spezifische Erkenntnisinteresse besteht in der Rekonstruktion der beruflichen Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit mit jungen MigrantInnen, für die das Professionalisierungsmodell der stellvertretenden Deutung von Oevermann (1996) den heuristischen Rahmen bildet. Die leitfadengestützte Erhebung dient der Auseinandersetzung mit subjektiven Sichtweisen und zielt auf die Entwicklung gegenstandsbegründeter Theorien. In diesem Forschungsfeld werden einerseits die Begriffe der Sozialen Arbeit und der Professionalisierung Sozialer Arbeit sowie andererseits die Begriffe Migration, Kultur und Interkulturalität dargelegt. Theoretisch grundlegend ist eine Rezeption der Systemtheorie für die Soziale Arbeit, wie sie Bommes und Scherr (2000) entwickelt haben. Da Soziale Arbeit das bestimmende Handlungsfeld ist, in dem sich Interkulturalität ereignet, ermöglicht diese Rezeption in der Auswertung der Daten eine Rekonstruktion der Codes und Skripte jeweiliger sozialer Einrichtungen. Darüber hinaus ist in der Sozialen Arbeit die Kategorie Kultur aus dreierlei Perspektiven relevant: zunächst als wissenschaftliche Kategorie, dann als Zuschreibung durch die Professionellen und schließlich als Selbstbeschreibung der Klientel. Kulturen werden in dieser Arbeit als zur gleichen Zeit dynamisch und mehr oder weniger konsistent begriffen, während allerdings Interkulturalität als ein Phänomen verstanden wird, das nicht an sich schon vorhanden ist, sondern als eine Situation, die Teilnehmende in Interaktionen aktiv als interkulturelle erzeugen (vgl. Mecheril 2002). In der Auswertung der problemzentrierten Interviews galten die Prinzipien qualitativer Forschung insgesamt. Hier waren keine Hypothesen empirisch zu bestätigen, sondern in mehrfachen Prozessen des offenen und axialen Kodierens schälte sich eine Typologie heraus. Das Ergebnis dieser empirischen Arbeit besteht in drei unterscheidbare Typen beruflicher Selbstverständnisse in der Sozialen Arbeit mit MigrantInnen:

1. Der Typus der national-kultureller Differenzierung
2. Der Typus der Orientierung an der individuellen Biographie
3. Der Typus des Bürgerrechtlers

Zur konkreten Veranschaulichung wird die Darstellung der Ergebnisse reduziert auf jene Fälle, die die Charakteristika eines jeden Typus am klarsten repräsentieren. Abschließend werden diese Typen maximal kontrastiert und normativ bewertet. Aufgrund der vergleichsweise schmalen empirischen Basis sind diese als Prä-Typen zu klassifizieren, die durch weitere empirische Untersuchungen verdichtet und erweitert werden könnten.

Es ist kein Text publiziert worden, der auf dieser empirischen Untersuchung basiert.

Presentation of research results

Pluralisation of life situations and concurrent individualisation of life circumstances are relatively new aspects in history and have created and generated a variety of values, life-styles and perspectives. The following empirical paper titled "Professional Identity in Social Work with Young Migrants - Interviews with Social Workers" will examine the way social work confronts increasing societal heterogeneity. According to the governmental press and information agency, there are only few empirical researches dealing with action sensitive to migration in social work (2007:27). Problem-focused interviews (Witzel 1985) with eleven social pedagogues assigned to work with children and adolescents in regular social institutions constitute the paper's topic of research. The specific cognitional interest lies in reconstructing professional identity working with young migrants, for which Oevermann's model of professionalization of representative patterns (1996) establishes the heuristic frame. Supported by a guideline, the survey's purpose is to involve with subjective perceptions, and its aim to develop subject-founded theories. In this field of research, notions of social work and professionalization of social work are posed on the one hand and notions of migration, culture and interculturality on the other. Adoption of system theories for social work as acquired by Bommers and Scherr (2000) are fundamental. This research examines interculturality as a determining field of action occurring in social work, and the adoption enables an evaluation of data in order to reconstruct codes and scripts of the social institutions concerned. Culture, as a category, is moreover relevant in social work for three different prospects: initially as a scientific category, further by attribution through professionals and finally as a self-definition by clientele. In this area of work, culture is comprehended as simultaneously dynamic and more or less consistent, whereas interculturality is albeit understood as a phenomenon, not inherently present, but as a situation produced by participants actively taking part as interculturals (cf. Mecheril 2002). General principles of qualitative research were applied to the evaluation of problem-focused interviews. There was no need to confirm hypotheses empirically; rather than that, it was a certain typology that became evident by multiple open axial encoding processes.

The result of this empirical work consists in three distinguishable types of professional identity in social work with migrants:

- Type I: national and cultural differentiation
- Type II: orientation by personal biography
- Type III: civil rights activist

By way of concrete visualisation, results will be reduced to those cases representing characteristics of each type most clearly. Concluding, types will be fully contrasted and normatively assessed. Due to the comparatively narrow empirical footing, they should be classified as pre-types that can possibly be consolidated and extended through further empirical research.

No text which based on this empirical research has been published.

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Herkunftsregionen der MigrantInnen Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2008	2.1.2
Abb. 2: Bundesweite Verteilung der MigrantInnen Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2008, modifizierte Darstellung	2.1.2
Abb. 3: Struktur des Samples	3.2.2
Abb. 5: Zuordnung der Einzelfälle zur Typologie	3.4.6
Abb. 4a: Kategoriendimensionalisierung	3.4.6
Abb. 4b: Kategoriendimensionalisierung	3.4.6
Abb. 6: Typus der national-kulturellen und ethnischen Differenzierung	4.1
Abb. 7: Statisches Kulturverständnis	4.1.4.3
Abb. 8: Typus der Orientierung an der individuellen Biographie	4.2
Abb. 9: Typus des Bürgerrechtlers	4.3
Abb. 10: Maximale Kontrastierung der Typen	5.1

Anhänge

Anhang 1

vgl. Abschn. 3.2.2

Liste der InterviewpartnerInnen

Folgende Personen wurden (in der zeitlichen Reihenfolge) im Frühjahr 2002 interviewt:

1. Frau Claudia Behr
Jugendamt - Amt für Soziale Dienste, weiblich, 40 Jahre
Gesamtzeit des Interviews rund 70 Minuten
2. Frau Jasmina Schölzel
Bezirkliche Flüchtlingsbetreuung, weiblich, zwischen 40 und 50 Jahren.
Gesamtzeit des Interviews rund 85 Minuten.
3. Herr Frank Steiner
Leiter des Jugendcafés, männlich, 34 Jahre.
Gesamtzeit des Interviews rund 90 Minuten.
4. Herr Deniz Özer
Sozialpädagoge an einer Haupt- und Realschule, männlich, Anfang 50.
Gesamtzeit des Interviews rund 120 Minuten.
5. Frau Ute Schrader-Beyer
Berufsbildungseinrichtung für Jugendliche, weiblich, 40 bis 50 Jahre.
Gesamtzeit des Interviews rund 94 Minuten.
6. Herr Leonard Thim
Geschäftsführung einer Entgiftungsstation im Krankenhaus, männlich, 47 Jahre.
Gesamtzeit des Interviews rund 140 Minuten.
7. Herr Wolfgang Maurer
Jugendbewährungshilfe, männlich, 65 Jahre.
Gesamtzeit des Interviews rund 145 Minuten
8. Frau Anita Bergmann
Jugendbereich eines Stadtteilzentrums, weiblich, zwischen 30 und 40 Jahren.
Gesamtzeit des Interviews rund 125 Minuten.

9. Herr Franz Haindling
Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Familien, männlich, zwischen 40 und 50 Jahren. Gesamtzeit: rund 110 Minuten.

10. Frau Cornelia Tornesch
Leiterin einer Verbundstelle von vier evangelischen Kindertagesstätten, weiblich, zwischen 30 und 40 Jahren.
Gesamtzeit des Interviews rund 60 Minuten.

11. Frau Solange Delon
Volkshochschullehrerin und Berufsvorbereitung für Jugendliche, weiblich, zwischen 40 und 50 Jahren.
Gesamtzeit des Interviews rund 105 Minuten.

Das hier geschätzte Alter der Interviewten bezieht sich auf das Jahr 2002.

Anhang 2

vgl. Abschn. 3.3.1

Dokumentation des Aushangs im April 2012:

Interviews zu Interkultureller Kompetenz

Hallo, mein Name ist Mareile Schmegner und **ich bin auf der Suche nach Interviewpartnern**, die Sozialpädagogik studiert haben und im Kinder- und Jugendbereich arbeiten.

Ich bin Sozialpädagogin und schreibe am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg eine Dissertation mit dem Arbeitstitel: „**Qualitativ-empirische Untersuchung zur Interkulturellen Kompetenz von SozialpädagogInnen.**“

Ausgangspunkt meiner Arbeit ist, dass ich denke, die Zusammensetzung der Klientel in den sozialpädagogischen Berufsfeldern hat sich derart gewandelt, dass man nicht mehr von der weißen deutschen Bevölkerung als Norm, sondern von der Einwanderungsgesellschaft ausgehen sollte. Diese Tatsache stellt meiner Meinung nach neue Anforderungen für die sozialpädagogische Aus- und Fortbildung. Deshalb möchte ich gern SozialpädagogInnen interviewen, die bereits im Berufsleben stehen und darüber sprechen, wie sie mit diesen Veränderungen in der Praxis umgehen. Der Schwerpunkt, auf den ich mich dabei konzentriere, ist die Soziale Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Genauer gesagt möchte ich gern ein biographisches Interview führen, in dem ich Ihnen Zeit und Raum lasse/gebe, Ihre Berufsbiographie vor dem Hintergrund interkultureller Lern- und Erfahrungsprozesse darzustellen. Ich sage das bereits jetzt, damit Sie genügend Zeit haben, sich darauf einzustellen. Diese Interviewform bedeutet, dass ich zu-

nächst keine weiteren Fragen stellen werde, sondern Sie dürfen reden solange sie wollen und brauchen. Sie haben also die Möglichkeit, Ihre Erfahrungen selbst zu strukturieren, je nachdem, was Ihnen zu dieser Thematik wichtig ist. Ich interessiere mich besonders für Ihre Entwicklung im Beruf bis heute. Schildern Sie bitte Geschichten, Anekdoten, gute Erlebnisse oder Schwierigkeiten. Ich möchte Ihre Erfahrungen möglichst konkret wissen. Ich habe diese Interviewmethode gewählt, weil ich nicht allein den Ist-Zustand in den Blick nehmen möchte, sondern auch untersuchen will, wie er zustande gekommen ist und wie er sich verändert, sozusagen das Geworden-Sein Ihrer Sichtweisen. Anschließend stelle ich sicherlich auch noch Fragen aus meinem Leitfaden.

Mit der Durchführung dieser Interviews bin ich bis Juni 2002 befasst, würde aber Termine gerne möglichst schnell ausmachen. Wahrscheinlich ist es am einfachsten, wenn ich zu einem Interview in Ihre Einrichtung komme. Ich müsste den Termin etwa eine Woche vorher wissen. Erfahrungsgemäß dauert ein solches Interview zwischen 60 und 90 Minuten. Wenn inhaltlich noch weitere Fragen zum Interview bestehen, beantworte ich sie gern. Falls Sie noch InterviewpartnerInnen wüssten, die Interesse hätten, wäre ich auch dankbar. ... Es würde mich freuen, bald von Ihnen zu hören.

Es folgen Kontaktdaten, die hier aus datenschutzrechtlichen Gründen nicht aufgeführt werden.

Anhang 3

vgl. Abschn.3.3.1

Jeweilige Kontaktaufnahme mit den Interviewten

Folgende Personen wurden (in der zeitlichen Reihenfolge) im Frühjahr 2002 interviewt:

1. Frau Claudia Behr, Jugendamt

Als ich die Interviews plante, habe ich Claudia Behr angerufen. Sie war gleich bereit mitzumachen, allerdings unter der Voraussetzung, dass wir das Interview nicht privat sondern in ihrer Arbeitsstelle durchführen. Ich kenne Claudia Behr aus einem Bildungsurlaub, der zum Zeitpunkt des Interviews ein Jahre zurücklag.

2. Frau Jasmina Schölzel, Bezirkliche Flüchtlingsbetreuung

Der Kontakt mit Frau Schölzel kam über eine dritte Person zustande, die mit ihr das interkulturelle Trainingsprogramm „A world of difference“ besuchte. In diesem Lehrgang wurden Menschen, die im sozialen und pädagogischen Bereich arbeiten, zu Trainerinnen und Trainern dieses Programms ausgebildet. Das Interview fand in ihrer Arbeitsstelle statt.

3. Herr Frank Steiner, Leiter des Jugendcafés

Der Kontakt kam folgendermaßen zustande: Ich habe eine Broschüre gelesen, in der über eine Kooperationsgruppe verschiedener sozialer Einrichtungen aus dem Jugendbereich berichtet wurde. Daraufhin habe ich ihn angerufen und gefragt, ob er ein Interview mit mir machen würde. Er war sofort dazu bereit. Durchgeführt haben wir das Interview in seinem Büro, jedoch zu einem Zeitpunkt, als nur ein, zwei vereinzelte Jugendliche mit einem weiteren Mitarbeiter im Café waren.

Eine Besonderheit war sein starkes Selbstbewusstsein, seit Jahren auf Stellen zu arbeiten, die für SozialpädagogInnen beschrieben waren, obwohl er lediglich eine Erzieherausbildung hat. Ich war darüber perplex, weil ich in der Intervieweinladung und Kurzbeschreibung meines Forschungsvorhabens ausdrücklich davon gesprochen hatte, eine Untersuchung zur Interkulturellen Kompetenz von SozialpädagogInnen durchführen zu wollen. Gerade wegen seines starken Selbstbewusstseins und seiner praktischen Erfahrungen, habe ich mich entschlossen dieses Interview in die Untersuchung einzubeziehen, auch wenn Frank Steiner einen anderen Beruf hat.

4. Herr Deniz Özer, Sozialpädagoge an einer Haupt- und Realschule

Der Kontakt mit Herrn Özer kam ebenfalls über dieselbe dritte Person zustande, die mit ihm das interkulturelle Trainingsprogramm „A world of difference“ besucht. In diesem Lehrgang werden Menschen, die im sozialen und pädagogischen Bereich arbeiten, zu Trainerinnen und Trainern dieses Programms ausgebildet. Das Interview fand in der Wohnung Deniz Özers' statt.

5. Frau Schrader-Beyer, Berufsbildungseinrichtung für Jugendliche

Der Kontakt zu Frau Schrader-Beyer kam so zustande, dass ich im „Hamburg Handbuch“ die Telefonnummer des Bildungsträgers erfahren habe, bei dem sie beschäftigt ist. Da dieser ein Landesbetrieb ist, habe ich nach telefonischer Absprache mit einer anderen dort beschäftigten Frau die eingangs zitierte Einladung zum Interview mit der Bitte um Aushang und Weitergabe dorthin geschickt.

Nach einiger Zeit meldete sich dann Frau Schrader-Beyer bei mir und sagte, sie könne sich vorstellen, ein solches Interview durchzuführen. Dieses fand in ihrem Büro statt.

6. Herr Leonard Thim, Geschäftsführung einer Entgiftungsstation im Krankenhaus

Hier läuft der Kontakt so, dass ich mit der Lebensgefährtin Leonard Thims seit langer Zeit befreundet bin. Ich weiß daher allerlei über ihn und er über mich. Das Interview fand in meiner Wohnung statt.

7. Herr Maurer, Jugendbewährungshilfe

Unter Zuhilfenahme des „Hamburg Handbuchs“ habe ich die Geschäftsführerin der Jugendgerichtshilfe angerufen und ihr mein Forschungsvorhaben dargelegt. Darauf erwiderte sie, dass sie einen bestimmten Kollegen im Auge habe, der sich für dieses

Thema sehr eignen würde. Kurze Zeit darauf rief mich Herr Maurer an. Das Interview fand in seiner Arbeitsstelle statt. Der Termin fand am vorletzten Arbeitstag seines Berufslebens statt. Anschließend ist er in den Ruhestand gegangen.

8. Frau Anita Bergmann, Jugendbereich eines Stadtteilzentrums

Frau Bergmann arbeitete circa 5 Jahre vor dem Interview in einem anderen internationalen Stadtteilzentrum, in dem ich das - mittlerweile ins Studium integrierte - Anerkennungsjahr während meiner Ausbildung zur Sozialpädagogin absolvierte. Sie war sofort zu dem Interview bereit, das wir dann in ihrer Arbeitsstelle durchgeführt haben, allerdings zu einer Zeit, als noch keine Jugendlichen anwesend waren. Nach einer Stunde haben wir den zweiten Teil des Interviews vertagt und ihn zu einem späteren Termin durchgeführt.

9. Herr Haindling, Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Familien

Der Kontakt zu Herrn Haindling kam dadurch zustande, dass ich eine seiner Kolleginnen während eines Workshops kennengelernt hatte. Jene Kollegin ist jedoch Psychologin und kam deshalb als Interviewpartnerin nicht in Frage. Auf meine Bitte hin berichtete sie ihren KollegInnen von meinem Untersuchungsvorhaben. Nach einiger Zeit rief dann Herr Haindling bei mir an und erklärte sich bereit dazu. Das Interview fand in der Beratungsstelle statt.

10. Frau Tornesch, Leiterin einer Verbundstelle von vier evangelischen Kindertagesstätten

Frau Tornesch war in ihrem vorangegangenen Beschäftigungsverhältnis als Leiterin einer evangelischen Kindertagesstätte für zwei Jahre meine Chefin. In jener Einrichtung bestand meine Aufgabe in der Sprachförderung von 3 bis 6-Jährigen. Als ich bei ihr anrief, von meinem Forschungsvorhaben berichtete und sie um ein Interview bat, war sie dazu bereit. Sinngemäß erwiderte sie, ich hätte damals der Einrichtung sehr geholfen, indem ich gleich eingesprungen wäre und nun wäre das eine gute Möglichkeit für sie, sich zu revanchieren. Das Interview fand im Konferenzraum ihrer Dienststelle statt.

11. Frau Solange Delon, Volkshochschullehrerin und Berufsvorbereitung für Jugendliche

Ich habe mit Solange Delon zusammen Sozialpädagogik studiert. Das Interview fand abends in meiner Wohnung statt.

Dokumentation des ersten Entwurfs des Interviewleitfadens aus dem Februar 2002

A Eigene Position

Erzählgenerierende Frage:

- Schildern Sie doch bitte einmal, wie Ihre Anfangszeit in dieser Einrichtung verlief und wie ihr Alltag heute verläuft. Ich interessiere mich besonders für ihre **Entwicklung** im Beruf von damals bis heute. Schildern Sie bitte Geschichten, Anekdoten, gute Erlebnisse oder Schwierigkeiten aus typischen Tagesabläufen. Ich möchte Ihre Erfahrungen möglichst konkret wissen. Fangen Sie einfach dort an, wo es Ihnen passend erscheint.

Biographische Fragen:

- Alter, Schulabschluss, Ausbildung wann und wo, Stationen nach dem Ausbildungsabschluss, Berufseinstieg, wie lange in dem Job. Welche sonstigen Qualifikationen und die Entwicklung bis heute.
- Was können und was sollen Sie in dieser Einrichtung machen?
- Beschreiben Sie bitte ihre Tätigkeiten!
- Welche Fähigkeiten braucht man, um in dieser Einrichtung gut arbeiten zu können?
- Wo haben Sie diese Fähigkeiten erworben?
 - Stellenwert der Ausbildung
 - Stellenwert der lebensweltlichen Bezüge/eigenen Herkunft
- Haben Sie persönlich Ziele, Wünsche oder Hoffnungen und Erwartungen für interkulturelle Bildung oder interkulturelles Lernen?
- Welches war eine der motivierenden Situationen, die Sie bisher erlebt haben?
- Wo stoßen Sie in Ihrem Beruf an persönliche Grenzen?
- Wo werden Ihnen institutionelle Grenzen gesetzt?
- Was fehlt, um diese Grenzen überwinden zu können?
- Nehmen Sie Konflikte mit nach Hause?
- Wie verarbeiten Sie diese? Was und/oder wer hilft Ihnen dabei?
- Was denken Sie, welche Vor- oder Nachteile Sie aufgrund ihrer Herkunft in dieser Gesellschaft haben?

- Hatten Sie schon einmal die Erfahrung oder Vermutung, dass KlientInnen mit Migrationshintergrund durch traumatische Erfahrungen geprägt sind? Wenn ja, wie sind Sie damit umgegangen?
- Wie denken Sie darüber, ob und wie ihre Einrichtung ein Schutzraum im Zusammenhang des alltäglichen Rassismus sein könnte?
- Welche Rolle spielt der rechtliche Bereich in Ihrem Arbeitsalltag?
- (Was würde für Sie eine erfolgreiche Integration in Ihre/r Einrichtung praktisch bedeuten? Diese Frage im Hinterkopf behalten, falls jemand von Integration spricht)

B Arbeitsweise der Einrichtung und Kreis der NutzerInnen

- Beschreiben Sie bitte die Angebote ihrer Einrichtung! (Was wird wie warum gemacht?)
- Beschreiben Sie bitte die Zielsetzung ihrer Einrichtung! (Was wird wie warum gemacht?)
- Beschreiben Sie bitte den Kreis der NutzerInnen Ihrer Einrichtung? (Nationalität, Herkünfte, Sprachen, Alter, Geschlecht beschreiben und charakterisieren lassen!)
- Welches sind die Besonderheiten der Klientel? Über welche besonderen Fähigkeiten oder Unfähigkeiten verfügen diese verschiedenen Menschen in Ihren Augen?
- Gibt es besondere Angebote? Wenn ja, welche und warum?
- Braucht man best. Fähigkeiten, um mit (Teilen) der Klientel zu arbeiten? Welche, warum, wo wurden sie erworben?
- Beschreiben Sie bitte die Interaktion verschiedener Gruppen.
- Gibt es unter den NutzerInnen Ihrer Einrichtung eine Hierarchie?
- Wenn ja: Nach welchen Kategorien erfolgt eine Staffelung? Woher kommen diese; wer stellt sie auf? Was folgt aus der Hierarchie für den Alltag Ihrer Einrichtung?
- Wie werden die Angebote von Ihren NutzerInnen angenommen?
- Was bewirkt eine „bunte“ Zusammensetzung der NutzerInnen in Ihrem Arbeitsalltag? Welche Situationen und Erlebnisse gibt es zu berichten zwischen den Polen: Erschwernis und Bereicherung?
- Nimmt Ihre Einrichtung auf religiöse Regeln Rücksicht, z.B. im Speiseplan?

- Welche Feiertage verschiedener Kulturen oder Religionen werden in Ihrer Einrichtung begangen? Wie oft geschieht das?
- Gibt es für Sie und ihre Einrichtung Grenzen der Toleranz (in Bezug auf Interkulturalität)?
- Wie viele Sprachen werden in ihrer Einrichtung gesprochen?
- Welche Rolle spielt Sprachförderung in ihrer Einrichtung und wie wird sie gestaltet?
- Gibt Ihre Einrichtung mehrsprachiges Informationsmaterial heraus? Wie und von wem wird es erstellt und nach welchen Kriterien wird es verteilt?
- Wie wird das Dolmetsch-Problem bewältigt?
- Wie finden Plena oder Elterngespräche und Elternabende statt?

C Struktur der Einrichtung (Mitarbeiter-, Team- und Leitung)

- Beschreiben Sie bitte die strukturellen Hierarchien Ihrer Einrichtung!
- Beschreiben Sie bitte die Arbeitsweise Ihres Teams!
- Was ist die „Philosophie“/Kultur der Einrichtung?
- Welche sprachlichen Kompetenzen gibt es unter den MitarbeiterInnen? Deckt sich diese mit dem Kreis der NutzerInnen?
- Wenn Sie die Einstellungspraxis ihrer Einrichtung gestalten könnten, welche Veränderungen würden Sie vornehmen?
- Welche Veränderung wäre nötig, um Zielsetzungen zu erarbeiten und im Alltag umzusetzen, die sich nicht nur auf „weiße deutsche NutzerInnen“ beziehen?
- Wenn Sie eine Leitung konzipieren könnten, wie würde das hier aussehen? (einschließlich Idealteam)
- Worin sehen Sie Ihre pädagogische Verantwortung in dieser Einrichtung?

D Fortbildungssituation

- Haben Sie die Verpflichtung oder die Wahl sich fortzubilden?
- In welchem Umfang und zu welchen Themen bilden Sie sich fort?
- Wenn Sie eine Fortbildung zu interkulturellen Themen gestalten dürften, wie würde diese aussehen?
- Gibt es Fortbildungswünsche, die Sie darüber hinaus haben?

E Schlussfrage

- Möchten Sie noch etwas sagen, was bisher noch nicht erwähnt wurde.

Anhang 5

vgl. Abschn. 3.3.2

Dokumentation des eingesetzten Interviewleitfadens

Die erzählgenerierende Frage bestand in der Bitte an das Gegenüber, den Verlauf und die Entwicklung der eigenen Berufsbiographie zu schildern. Ich äußerte mein Interesse an möglichst konkreten Erfahrungen auch in Form von Geschichten, Anekdoten, guten Erlebnissen oder Schwierigkeiten

Interviewleitfaden	
<i>Eigene Biographie und Position</i>	
Beschreibung der Tätigkeiten	
Beschreibung der erforderlichen Fähigkeiten	
Wo wurden die Fähigkeiten erworben?	Stellenwert der Ausbildung? Stellenwert der lebensweltlichen Bezüge/eigenen Herkunft?
Ziele, Wünsche, Hoffnungen, Erwartungen für interkulturelle Bildung oder interkulturelles Lernen?	
Was waren motivierende Situationen?	
Was sind Grenzen des Berufs?	
Wo gibt es institutionelle Grenzen?	
Was fehlt, um sie überwinden zu können?	
Welche Konflikte nimmt man mit?	
Was hilft, sie zu überwinden?	
Gesellschaftliche Vor- und Nachteile eigener Herkunft?	
Haben KlientInnen traumatische Erfahrungen?	
Wie war die Umgangsweise damit?	
Ist die Einrichtung ein anti-rassistischer Schutzraum?	
Rolle des Jurisdiktion im eigenen Arbeitsbereich	
Was wäre eine erfolgreiche Integration in der eigenen Einrichtung?	
<i>Arbeitsweise der Einrichtung und Kreis der NutzerInnen</i>	

Beschreibung der Angebote der Einrichtung	
Beschreibung der Ziele der Einrichtung	
Beschreibung der NutzerInnen der Einrichtung	Nationalität, Herkünfte, Sprachen, Alter, Geschlecht
Gibt es besondere Angebote?	
Braucht man spezielle Fähigkeiten, um mit Teilen der Klientel zu arbeiten?	Welche, warum, wo wurden sie erworben?
Beschreibung der Interaktionen mit der Klientel	
Gibt es eine Hierarchie unter den NutzerInnen?	Nach welchen Kategorien erfolgt eine Staffelung? Woher kommen diese; wer stellt sie auf? Was folgt daraus für den Alltag Ihrer Einrichtung?
Wie werden Angebote angenommen?	
Was ist vor dem Hintergrund der Nutzerstruktur eine Erschwernis und was eine Bereicherung?	
Werden religiöse Regeln berücksichtigt?	
Welche Feiertage werden gefeiert?	Wie oft werden sie gefeiert?
Was sind Grenzen der Toleranz der Einrichtung?	
Wie viele Sprachen werden gesprochen?	
Gibt es Sprachförderung?	
Gibt es mehrsprachiges Informationsmaterial?	
Wie wird das Dolmetsch-Problem bewältigt?	
Wie finden Plena oder Elterngespräche statt?	
<i>Struktur der Einrichtung (Mitarbeiter-, Team- und Leitung)</i>	
Strukturelle Hierarchie der Einrichtung?	
Beschreibung der Arbeitsweise des Teams	
Was ist die Philosophie der Einrichtung?	
Was sind sprachliche Kompetenzen der Mitarbeiter?	Deckungsgleich mit NutzerInnen?
Wünscht man eine andere Einstellungspraxis?	
Welche Änderungen wären nötig, um Ziele zu erarbeiten, die sich nicht nur auf weiße deutsche NutzerInnen beziehen?	
Wie würde eine ideale Leitung aussehen?	
Wie würde ein ideales Team aussehen?	
Wie sieht man die eigene pädagogische Verantwortung?	

<i>Fortbildungssituation</i>	
Hat man die Pflicht oder Wahl, sich fortzubilden?	
In welchem Umfang und zu welchen Themen finden sie statt?	
Idealwunsch einer interkulturellen Fortbildung?	
Gibt es Fortbildungswünsche darüber hinaus?	

Anhang 6

vgl. Abschn. 3.3.3

Dokumentation der Einladung zum Interview

Ich bin Sozialpädagogin und schreibe eine Dissertation zum Thema Interkulturelle Kompetenz. Ich denke, die Zusammensetzung der Klientel in den sozialpädagogischen Berufsfeldern hat sich derart gewandelt, dass man nicht mehr von der weißen deutschen Bevölkerung als Norm, sondern von der Einwanderungsgesellschaft ausgehen sollte. Diese Tatsache stellt meiner Meinung nach neue Anforderungen für die sozialpädagogische Aus- und Fortbildung. Deshalb möchte ich gern SozialpädagogInnen interviewen, die bereits im Berufsleben stehen und darüber sprechen, wie sie mit diesen Veränderungen in der Praxis umgehen.

Genauer gesagt möchte ich gern ein biographisches Interview führen, in dem ich Ihnen Zeit und Raum lasse/gebe, Ihre Berufsbiographie vor dem Hintergrund interkultureller Lern- und Erfahrungsprozesse darzustellen. Ich sage das bereits jetzt, damit Sie genügend Zeit haben, sich darauf einzustellen. Diese Interviewform bedeutet, dass ich zunächst keine weiteren Fragen stellen werde, sondern Sie dürfen reden solange sie wollen und brauchen. Sie haben also die Möglichkeit, Ihre Erfahrungen selbst zu strukturieren, je nachdem, was Ihnen zu dieser Thematik wichtig ist. Ich interessiere mich besonders für Ihre **Entwicklung** im Beruf bis heute. Schildern Sie bitte Geschichten, Anekdoten, gute Erlebnisse oder Schwierigkeiten. Ich möchte Ihre Erfahrungen möglichst konkret wissen.

Ich bringe natürlich auch einen Leitfaden an Fragestellungen mit. Wenn Sie fertig sind mit Ihrer Erzählung werde ich daraus sicher einige Fragen stellen.

Erläuterungen bei Nachfragen

Es geht um die Frage, welche Umgangsweise mit den Pluralisierungstendenzen unserer Gesellschaft und der daraus folgenden Heterogenität SozialarbeiterInnen bisher entwickelt haben. Im Laufe meines Studiums der Sozialpädagogik an der Fachhochschule Hamburg stockte in entsprechenden Seminaren und Projekten die Diskussion immer wieder dann, wenn die BRD als Einwanderungsland beschrieben wurde und

daraus Schlussfolgerungen für die Bestimmung Sozialer Arbeit gezogen werden sollten.

Heterogen sind nicht nur ethnische Herkunft, sondern auch der soziale, der kulturelle und der rechtliche Status der Menschen, die in der BRD leben. Eine plurale Gesellschaft bedeutet eine Vielfalt an Wertorientierungen, Lebensstilen und –perspektiven mit steigender Tendenz, so dass die Vielfalt sowohl in sich differenzierter wird als auch immer mehr Menschen erfasst. Diesen Zustand möchte ich mit Heterogenität beschreiben. Mich interessieren dabei besonders die soziokulturelle Pluralisierung, Heterogenität und Migration.

Das Schlagwort für den Umgang mit jener Heterogenität ist die Forderung nach Interkultureller Kompetenz in der Sozialen Arbeit. Allgemein bezeichnet Interkulturelle Kompetenz das fortgeschrittenste Stadium interkulturellen Lernens. Es geht hierbei um die dauerhafte Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können. Aus einer äußeren Perspektive wird in der Fachliteratur Interkulturelle Kompetenz bisher als ein „Set“ von Fähigkeiten beschrieben, die es einer Person ermöglichen, in einer interkulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.

Anhang 7

Abschn. 3.4.1

Berufsbiographische Beschreibungen der Interviewten

1. Frau Claudia Behr, Jugendamt - Amt für Soziale Dienste

Claudia Behr ist 40 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder. Seit 1986 arbeitet sie als Sozialarbeiterin in unterschiedlichen Arbeitsfeldern unterschiedlich intensiv. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie seit längerer Zeit im Amt für Soziale Dienste eines Stadtteils. Es handelt sich um eine städtische Einrichtung des Jugendamtes.

2. Frau Jasmina Schölzel, Bezirkliche Flüchtlingsbetreuung

Frau Schölzel ist verheiratet, hat ein Kind. Sie ist im damaligen Jugoslawien aufgewachsen. Ihr erlernter Erstberuf ist Kauffrau. Zur Sozialpädagogik kommt sie dadurch, dass sie mit ihrem deutschen Ehemann von 1979 bis 1982 in Chile lebt und dort als Nicht-Katholikin in einer katholischen Speisestätte für Kinder armer Leute arbeitete. Ohne Ausbildung und Interkulturelle Kompetenz hätte sie dort „versagt“. Das Ehepaar kehrt nach Hamburg zurück. Dort bekommt sie zunächst ein Kind und beginnt dann Sozialpädagogik zu studieren. Dieses Studium beendet sie 1991/92. Sie wollte schon immer mit Migranten und insbesondere mit Frauen arbeiten. Sie macht anschließend Mädchenarbeit, dann Stadtteilarbeit mit Migranten; ein Projekt in einem Stadtteil; Kunst im öffentlichen Raum.

Seit 1993 - also zum Zeitpunkt des Interviews seit 9 Jahren - arbeitet sie in der bezirklichen Flüchtlingsbetreuung der Behörde. Nebenher hat sich im Stadtteil ein Arbeitskreis gebildet, dessen Schwerpunkt die interkulturelle Öffnung sozialer Einrichtung, die Selbst-Schulung und -veränderung in interkultureller Hinsicht ist. Sie hat diesen Arbeitskreis mit begründet und war seither darin aktiv.

3. Herr Frank Steiner, Leiter des Jugendcafés

Nach Beendigung der Schule mit der Mittleren Reife probiert er alles Mögliche aus und beginnt schließlich mit 23 Jahren in der Fachschule für Sozialpädagogik eine Erzieherausbildung. Schon während der Ausbildung konzentriert er sich sehr früh auf den Schulkind- und Jugendbereich. Sein zweites Praktikum macht er in einer Jugendpension eines großen Trägers. Diese Zeit beschreibt er als sehr prägend. Über Beziehungen findet er eine Anstellung als Sozialpädagoge: Er arbeitet ab 1994 in einem Straßensozialarbeitsprojekt mit gewaltbereiten Jugendlichen in einer norddeutschen Großstadt. Dies ist ein Modellprojekt des Bundeslandes. Dort arbeitet er sieben Jahre. 2000 wechselt er in die Leitungsstelle eines Jugendcafés in seiner Heimatstadt.

4. Herr Deniz Özer, Sozialpädagoge an einer Haupt- und Realschule

Herr Özer ist 1972 aus der Türkei in die BRD immigriert, lebt also seit 30 Jahren hier. Zunächst studiert er BWL, unterbricht dann das Studium wegen Aufenthaltsproblemen und bricht es schließlich ganz ab. 1978 jobbt er in einem Haus der Jugend, arbeitet anschließend 7 Jahre im Kinder- und Jugendbereich eines Stadtteilzentrums, das er mit gegründet hat. Er fängt 1983 an, Sozialpädagogik zu studieren, wählt den Migrationsschwerpunkt. Sein Anerkennungsjahr macht er in einer Gesamtschule, arbeitet anschließend auf einem Bauspielplatz, den er ebenfalls mit einem Kollegen zusammen aufgebaut hat. Anschließend arbeitet er ein Jahr in der Untersuchungshaftanstalt. Dann kommt er als Sozialpädagoge an die Haupt- und Realschule, an der er heute immer noch tätig ist. 1999 reduziert er seine Stunden und arbeitet nebenher freiberuflich, da er mittlerweile eine Supervisionsausbildung abgeschlossen hat.

5. Frau Schrader-Beyer, Berufsbildungseinrichtung für Jugendliche

Frau Schrader-Beyer ist verheiratet und hat drei Kinder. Sie stammt aus einer gläubigen katholischen Familie aus einer - wie sie sagt - konservativen Stadt in Süddeutschland. Ihren eigenen Berufswunsch als Dekorateurin konnte sie nicht verwirklichen und beugte sich deshalb dem Wunsch ihrer Mutter, eine Lehre als Bauzeichnerin zu absolvieren. Im Anschluss ist sie wegen der Krise im Baugewerbe arbeitslos. Sie möchte die enge Heimatstadt verlassen und erfährt über Kontakte aus ihrer gewerkschaftlichen Arbeit, dass VW damals plante, Frauen zu Werkzeugmacherinnen auszubilden. Sie geht in eine andere Stadt und macht diese Ausbildung. Im Anschluss möchte sie nicht in diesem Bereich bleiben, sondern beschließt ihr Abitur nachzumachen und anschließend zu studieren. Während des letzten Semesters der Sekundarstufe II wird sie schwanger. Sie bewirbt sich dennoch für einen Studienplatz. In ihrem Wunschfach Soziologie bekommt sie keinen. Daraufhin schreibt sie sich für das Lehramt ein, wechselt

aber im nächsten Semester ins Sozialwesen, also Sozialpädagogik/-arbeit. Dieses Studium beendete sie 1986. Anschließend findet sie eine Arbeit bei einem freien Berufsbildungsträger, der Ausbildungen für benachteiligte Jugendliche durchführt. Sie heiratet und zieht aus privaten Gründen in eine norddeutsche Großstadt. Direkt nach ihrem Umzug beginnt sie dort ebenfalls bei einem Berufsbildungsträger für Jugendliche zu arbeiten. Sie macht vier Jahre Erziehungsurlaub, weil sie zwei weitere Kinder bekommt. Als sie ca. 1998 ihre Stelle wieder antritt, war der Bildungsträger in einen anderen Stadtteil gewechselt und die Jugendlichen waren nicht mehr gemischtgeschlechtlich, sondern es handelte sich um eine reine Mädcheneinrichtung. Seither arbeitete sie dort in einer halben Stelle, weil sie neben der Erziehung ihrer drei Kinder auch noch ihre Schwiegereltern pflegt.

6. Herr Leonard Thim, Geschäftsführung einer Entgiftungsstation im Krankenhaus

Herr Thim hat zwei Kinder und lebt mit einer neuen Lebenspartnerin und deren Kind zusammen. Er wächst in Süddeutschland auf, kommt mit 16 Jahren auf ein Internat und legt dort 1974 sein Abitur ab. Danach arbeitet er ein Dreivierteljahr als Lagerarbeiter, um Geld für Reisen zu verdienen. 1976 beginnt er eine Lehre als Krankenpfleger. Sein eigentliches Ziel ist es, Medizin zu studieren. Mit dieser Lehre will er die lange Wartezeit überbrücken. Durch die Erfahrungen in der Arbeit im Krankenhaus verwirft er jedoch diesen Berufswunsch und brach auch seine Lehre ab. Er geht dann ein Dreivierteljahr nach Israel, lebt und arbeitet in einem Kibbuz. Dort bekommt er die Nachricht, dass er einen Studienplatz in Sozialarbeit in einer Großstadt erhalten hat. Er zieht dorthin und studiert von 1977 bis 1980. Er lebt circa 14 Jahre in der Stadt. Studienbegleitend jobbt er in einem Krankenhaus auf einer Station für querschnittsgelähmte Patienten. Sein Anerkennungsjahr macht er in Werkstätten für Behinderte. Er lebt in Wohngemeinschaften und arbeitet in mehreren sozialen Projekten. Er macht mehrere solcher befristeter Stellen, hat jedoch noch kein Interesse an einer festen Stelle. Z.B. macht er für ein halbes Jahr Krankheitsvertretung in einem Wohnheim für psychisch Kranke und Behinderte. Er reist zunächst für ein Vierteljahr nach Kalifornien, kommt zurück, arbeitet, um sich Geld für einen neuen Aufenthalt in San Francisco zu verdienen. Von dort aus reist er ein Jahr lang in Südamerika herum.

Wieder zurück arbeitet er sechs Jahre als Betreuer in Jugendwohngemeinschaften. Er arbeitet in einer Ausbildungsstätte für Jugendliche, die in Wohngemeinschaften lebten, die von demselben Träger betreut wurden. Es ist er erste Träger, der bundesweit die Kopplung von Ausbildung und betreutem Wohnen anbietet. Mit seiner Lebensgefährtin reist er nochmals für ein Dreivierteljahr durch Südamerika. Er arbeitet weiter als Sozialarbeiter in den Wohngemeinschaften. Parallel beginnt er in einer norddeutschen Großstadt eine Ausbildung zum Gestaltpsychotherapeuten, pendelt zwischen beiden Städten, weil seine Freundin dort ein Psychologiestudium absolviert. Sie bekommen 1985 ihr erstes Kind. 1987 bekommen sie ihr zweites Kind. Kurz vor der Wende ziehen alle vier nach Hamburg. Dort hat er seine therapeutische Ausbildung abgeschlossen

und anschließend im Drogenbereich verschiedene Projekte zu psychosozialen Betreuung und Beratung aufgebaut. Berufsbegleitend studiert er Erziehungswissenschaft und Psychologie. Wegen seiner vorherigen Tätigkeiten, absolviert er dieses Studium in zwei Jahren und beginnt 1994 den Drogenentzug in einem Krankenhaus aufzubauen. Seither arbeitet er dort.

7. Herr Maurer, Jugendbewährungshilfe

Herr Maurer ist verheiratet. Er hat circa dreißig Jahre als Sozialpädagoge gearbeitet und geht zwei Tage nach dem Interview in Rente.

8. Frau Anita Bergmann, Jugendbereich eines Stadtteilzentrums

Frau Bergmann ist in einem Stadtteil mit vielen MigrantInnen aufgewachsen, hat mit 15 Jahren angefangen, türkisch zu lernen. Mit 17 hat sie ihre Eltern überredet, ihr einen Türkischkurs an der Volkshochschule zu finanzieren, hat dann von Freunden weiter gelernt. Sie will schon immer mit Menschen arbeiten, macht eine Ausbildung zur Erzieherin. Will danach aber keine Sozialarbeit machen und geht in die Türkei, betreut dort drei Monate lang Kinder gut situerter Leute, lebt in deren Familie. Bleibt anschließend noch in der Türkei.

Danach studiert sie in der BRD Sozialpädagogik, pflegt ihre Kontakte zur Türkei und den Freundeskreis. Weil sie türkisch spricht, finanziert sie ihr Studium als Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache. Während des Studiums gelangt sie schließlich doch in den Schwerpunkt Migration. Ihre Diplomarbeit schreibt sie zu Rassismus-Sexismus Widersprüchen. Ihr Anerkennungsjahr macht sie im Bereich der politischen Bildung. Sie leitet zum Thema Rassismus mit einer Freundin Seminare für Deutsche an der Volkshochschule. Nebenbei arbeitet sie als Honorarkraft an der Alphabetisierung von Sinti-Jugendlichen. Sie findet dann eine halbe Stelle in einem internationalen Stadtteilzentrum. Dort arbeitet sie erst im Jugendbildungsbereich, danach in der Veranstaltungsstelle. Anschließend arbeitet sie in der „Chance 2000“ mit Jugendlichen. Danach findet sie eine Stelle im Jugendbereich eines Stadtteilzentrums. Dort arbeitet sie zum Zeitpunkt des Interviews seit drei Jahren.

9. Herr Haindling, Beratungsstelle für Kinder, Jugendliche und Familien

Herr Haindling arbeitet in einer Erziehungsberatungsstelle für Kinder, Jugendliche und Eltern in Hamburg. Er ist verheiratet und hat zwei Kinder. Aufgewachsen ist Herr Haindling in Süddeutschland. Dort hat er 1977 sein Studium in einem Kloster beendet. Der Orden dieses Klosters betreibt weltweit in den Entwicklungsländern verschiedene Projekte. Nach der Beendigung seines Studiums ist Herr Haindling für ein Jahr nach Sri Lanka gegangen und hat dort freiwillige Sozialarbeit gemacht mit ehemaligen politischen Gefangenen, die Dorfentwicklungsprojekte aufbauten für Dropouts in der Landwirtschaft und in den Slums von Colombo und Nigombo.

Zurück in der Bundesrepublik leitet er ein Internat für verhaltensauffällige und lernschwache Kinder. Anfang der 1980er Jahre geht er in eine süddeutsche Stadt und arbeitet dort als Streetworker mit Spätaussiedlerkindern (Russen, Tschechen, Polen).

Anschließend baut er in einem süddeutschen Dorf ein Bildungs- und Sozialzentrum im Kollektiv auf. Die „Gruppe“ will zusammen leben, arbeiten und einen Produktionsbetrieb gründen, um unabhängig von Staatsgeldern Sozialarbeit und politische Bildung zu ermöglichen. Finanziert wird dieses Zentrum über einen Restaurantbetrieb.

1985 geht Herr Haindling in eine norddeutsche Großstadt und arbeitet hier wieder als Streetworker in den Siedlungen, in denen es auch etliche Spätaussiedlerkinder gibt. Danach baut er in einem Außenbezirk gemeindepsychiatrische Projekte - therapeutische Wohngemeinschaften, Begegnungsstätten, Tagesstätten - auf.

Im Anschluss daran hat er fünf Jahre in der Erziehungsberatungsstelle in einem Randbezirk gearbeitet und ist nun seit 1993 in der Beratungsstelle in einem Bezirk beschäftigt, der näher an der Innenstadt liegt. Dort sind seine Schwerpunkte Kindertherapie, Familientherapie und Hypnose.

10. Frau Tornesch,

Leiterin einer Verbundstelle von vier evangelischen Kindertagesstätten

Frau Tornesch ist verheiratet. Sie hat zunächst eine Ausbildung zur Erzieherin gemacht und anschließend lange in diesem Beruf gearbeitet. Dann absolviert sie ein Sozialpädagogik-Studium mit dem Schwerpunkt Soziales Management. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie seit einem halben Jahr als Leiterin von vier evangelischen Kindertagesstätten. Zuvor hat sie eine Kindertagesstätte in einem anderen Stadtteil geleitet.

11. Frau Solange Delon,

Volkshochschullehrerin und Berufsvorbereitung für Jugendliche

Frau Delon kommt aus Frankreich, ist 1981 im Alter von 23 Jahren in die Bundesrepublik gekommen. Zuvor ist sie für 18 Monate in England. Hier arbeitet sie zunächst als Au-pair-Mädchen. Dann beginnt sie französisch an einer Privatschule zu unterrichten und schließlich absolviert sie eine Ausbildung zur Groß- und Außenhandelskauffrau. Sie hat fünf Jahre in der Wirtschaft gearbeitet. Dann hat sie angefangen, Sozialarbeit zu machen, hauptsächlich in einer Übergangseinrichtung für minderjährige Flüchtlinge. Vier Jahre später beginnt sie Sozialpädagogik zu studieren. Sie wählt den Migrations-schwerpunkt, weil sie sich selbst nicht als Deutsche fühlt. Ihr ins Studium integriertes Anerkennungs-jahr absolviert sie in einer deutsch-ausländischen Begegnungsstätte. 2003 beendet sie dieses Studium. Seither arbeitet sie als Honorarkraft an der Volkshochschule. Sie unterrichtet dort in der „Arbeitswerkstatt“, einem jeweils neunmonatigen Vorbereitungskurs für Jugendliche ohne Berufsausbildung, der von der Volkshochschule in Zusammenarbeit mit dem DGB und dem Arbeitsamt organisiert wird. In die-

sem Kurs findet Berufsorientierung und eine mehrmonatiges Praktikum in europäischen Ländern statt.

Anhang 8

vgl. Abschnitt 3.4.3

Transkriptionsregeln

Thema	Darstellung im Transkript / Beispiel	Erläuterungen
Hörersignale werden als normaler Text wiedergegeben		
	Äh, ähm, öh, ah	Verzögerungssignale
	Hm, hm	Verneinung
	Mh, mhm	Zustimmung
Wortabbruch	da-	
Dialekt nicht in Hochdeutsch gesetzt		
Nonverbales	(lacht)	
Lautsprache unbekannter Worte	Almanchies	türkische Bezeichnung für Landsleute, die in Deutschland leben.
Lautsprachliche Wortverbindung	kriegen's	
Unterbrechungen	- verschriftlicht - mit Begründung der Unterbrechung	
Interjektion	ne	Wenn es nicht als Verkürzung von eine gebraucht wird
auffallende Betonungen	mehr	starke Betonung

Anhang 9

vgl. Abschn. 3.4.4

Dokumentation des Katalogs erkenntnisleitender Fragen an die Interviews
zu fallübergreifenden zentralen Themen

1.	Wie wird die Klientel beschrieben? Welche Stellung hat die Kategorie Kultur in dieser Beschreibung?
2.	Wie wird Kultur verstanden?
3.	Auf welche Weise wird das Merkmal Kultur der Klientel in den pädagogischen Handlungsrahmen einbezogen?
4.	Reflektieren die InterviewpartnerInnen ihre eigene kulturelle Gebundenheit? Auf welche Weise tun sie das?
5.	Wo und wie sprechen SozialpädagogInnen über Probleme, die angeblich aus der Schwierigkeit erwachsen, „zwischen zwei Kulturen zu leben?“ Werden Prozesse kultureller Transformation wahrgenommen? In welcher Weise werden sie beschrieben?
6.	Welche Verknüpfungen werden zwischen Integration in die Gesellschaft und differenten kulturellen Orientierungen gezogen?
7.	Überwiegt in der Beschreibung oder Reflektion der Praxis eine Ressourcen- oder eine Defizitorientierung in Bezug auf die Klientel?
8.	Wird die Notwendigkeit der Herausbildung einer je eigenen (und unter Umständen differenten) kulturellen Orientierung gesehen, respektiert und unterstützt?
9.	Wird im professionellen Handeln die Differenz (und der damit potentiell verbundene Konflikt realisiert?) Wenn ja, wird sie reflektiert und fallspezifisch ‚bearbeitet‘?
10.	Was sind die Elemente, die den SozialpädagogInnen in interkulturellen Überschneidungssituationen Sicherheit verleihen und welche verunsichern sie?
11.	Welchen Bedarf an Fortbildungen äußern SozialpädagogInnen?
12.	Welche Kategorien der In- und Exklusion ihrer Klientel (und ihrer allochthonen KollegInnen) bilden SozialpädagogInnen? Lässt sich das „Wie“ des Ein- oder Ausschlusses nachzeichnen? In welchen Figuren existiert es?
13.	Welchen Stellenwert messen SozialpädagogInnen sozialstrukturellen, rechtlichen und sozialen Bedingungen bei? Wie sehen sie diese im Verhältnis zu kultureller Geprägtheit?
14.	Gibt es Vorstellungen zur Professionsgestaltung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Heterogenität?