

Differenzerfahrungen und "interkulturelle Integration" in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern

Büttner, Christian

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Büttner, C. (2004). Differenzerfahrungen und "interkulturelle Integration" in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 3(7), 1-18. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-454313>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Differenzerfahrungen und "interkulturelle Integration" in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern

Christian Büttner

Theorien, Didaktik und Methoden

Interkulturelle Kompetenz wird weitläufig als eine Verhaltensfähigkeit verstanden, die zur Aufklärung von interkulturellen Missverständnissen beitragen oder diese gar nicht erst entstehen lassen soll (zur ausführlichen Diskussion des Begriffs vgl. E&W 2003). Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ ist zudem - ebenfalls weitläufig - mit der Vorstellung verbunden, diese Verhaltenseigenschaft sei durch informelle Trainings und in relativ kurzer Zeit zu entwickeln. Erwartungen in dieser Richtung (von Teilnehmern *und* Trägern von Trainings) gehen - aus durchaus verständlichen Gründen - oft Hand-in-Hand.

Interkulturelle Trainings im Bereich von Sozialpädagogik und Sozialarbeit bedienen sich meist eines Selbsterfahrungsaspekts im Zusammenhang mit Kommunikationsbarrieren und Vorurteilsmechanismen, deren Wirkung in Rollenspielsettings bzw. durch spielerische Übungen vermittelt werden. Die Teilnehmer (TN) der Trainings werden z.B. aufgefordert, sich in die Rolle von Bürgern fremder Ländern hineinzusetzen, um in der Konfrontation mit anderen Menschen und anderen Kommunikationsstandards zu erfahren, wie wenig man sich versteht bzw. welche Missverständnisse durch interkulturelle Begegnungen ausgelöst werden können (vgl. z.B. Johann u.a. 1998). Daraus soll bei den Teilnehmern das Motiv entstehen, sich kognitiv mit Menschen fremder Herkunft zu beschäftigen, etwa indem man sich Informationen über fremde Kulturen aneignet. Die Auseinandersetzung mit Vorurteilen, Feindbildern oder Rassismus wird meist durch Übungen befördert, die die Teilnehmer u.U. heftig mit der eigenen unerkannten Fremdenfeindlichkeit konfrontieren, was häufig einen schockartigen Eindruck hinterlässt.

So überzeugend und effektiv solche einzelnen Bausteine von Trainingskonzepten auch wirken oder sind, sie betreffen die Idee einer Spezialkompetenz, die wenig mit den Verständigungsproblemen von Einheimischen untereinander zu tun zu haben scheint und nur selten mit sozialisationstheoretischen oder entwicklungs- oder sozialpsychologischen Konzepten und schon gar nicht erziehungswissenschaftlichen Ansätzen der Erwachsenenbildung vermittelt ist. Inzwischen wird immer häufiger diskutiert, ob Kommunikationsprobleme allgemeiner Art - etwa wenn sie zwischen Partnern aus verschiedenen Kulturen Konflikte verursachen - unter dem Stichwort "interkulturelle Kompetenz" nicht unzulässig ethnisiert werden.

Ich möchte anhand von Resultaten mit einer selbsterfahrungsorientierten Didaktik zeigen, dass und wie die grundsätzliche und im Laufe der Sozialisation vermittelte Haltung zu Differenz, die den Gegensatz des Fremden zum Eigenen ausmacht, thematisiert werden kann und wie sich aus dieser Thematisierung Handlungsoptionen für sozialpädagogische Fragestellungen zu interkulturellen Begegnungen ableiten lassen. Mir geht es dabei insbesondere um eine Verknüpfung von Theorien zu ersten Fremdheitserfahrungen in der frühkindlichen Entwicklung, um die Bedeutung sozialpsychologischer Konzepte zur Inklusion bzw. Exklusion von „Fremden“ in Gruppen, sowie um die Brauchbarkeit dieser theoretischen Ansätze für die Erwachsenenbildung.

Ich stelle dazu Inhalte und Methoden eines Seminars für Erzieherinnen und Sozialpädagogikstudentinnen vor, das in den Studienabschnitt "Thematische Spezialisierung" und in das Kooperationsprojekt "Integrationspädagogik" des Arbeitszentrums Fort- und Weiterbildung des Elisabethenstifts (afw-Darmstadt), der Fachhochschule (FH-Darmstadt) und der Evangelischen Fachhochschule (EFH-Darmstadt) eingebunden war. An dem Seminar nahmen aus diesen drei "Herkunftsländern" je 6 Studierende teil, darunter zwei Männer, eine Studierende mit Migrationshintergrund und eine Studierende aus den neuen Bundesländern. Ich hebe dies besonders hervor, weil im späteren Verlauf des Seminars sowohl geschlechts- als auch migrationspezifische Differenzen eine wichtige Rolle spielten, insbesondere im Zusammenhang mit der deutsch-deutschen Differenz. Diese ist zunächst einmal im Vergleich mit der augenscheinlichen Differenzenerfahrung gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund (auf Grund der Verschiedenheit äußerlicher Merkmale wie z.B. Hautfarbe) nicht unmittelbar erkennbar.

Ziel der Veranstaltung war, eine kritische Position zum Konzept "interkulturelle Kompetenz" zu entwickeln, sowie handlungstheoretische und praktische Anregungen für die Begegnung mit Fremdheit zu vermitteln. Das Seminar fand in drei Blockveranstaltungen à 5 Stunden innerhalb von zwei Wochen statt. Im Wechsel von praktischen Übungen, theoretischen Erläuterungen und Auseinandersetzungen zu Texten sollten sich die Teilnehmerinnen mit Herkunft und Wirkung von Gefühlen gegenüber dem Fremden auseinandersetzen.

Die Differenz als persönliche Herausforderung

Im Zentrum eines ersten Seminarabschnittes standen die Überlegungen des Anthropologen Milton Bennet (vgl. Bennett 2002). Er geht davon aus, dass man Fremdheit um so produktiver begegnen wird, je mehr man eine ethnorelative Haltung einnehmen kann. Randständigkeit gegenüber der eigenen Kultur kann demnach eine gute Ausgangsposition dafür sein, Differenzenerfahrungen zur eigenen Kultur beschreiben und auf andere Kulturen begrifflich übertragen zu können. Bennett geht bei seinem Begriff der interkulturellen Sensitivität von einem Kontinuum aus, das von ethnozentrischen Stadien, beginnend mit der *Verleugnung des Unterschiedes*, über ethnorelative Stadien wie etwa das *Akzeptieren von Unterschieden* bis zur Integration reicht und mit dem sich unterschiedliche Grade kultursensitiver Probleme beschreiben lassen.

Bennett beginnt seinen Text, in dem er diese Stadien interkultureller Sensitivität entfaltet, mit der Beschreibung der für die Menschheit offenbar typischen Fremdheitserfahrung: "Wir Menschen haben uns im Laufe der Evolution von extrem ihr Territorium verteidigenden Promaten zu Wesen mit einem langen Gedächtnis und gezügeltem Temperament entwickelt. Aus dem Erbe unserer Art folgt die Grundhaltung, fremde Gruppen zu meiden, wo wir können oder sie zu töten, wenn wir die Begegnung mit ihnen nicht vermeiden können. Weil wir aber Menschen geworden sind, haben wir dieser Verhaltenslogik den freundlichen Aspekt hinzugefügt, der fremden Gruppe die Chance einzuräumen, sich unserer Lebensart anzupassen, statt getötet zu werden" (Bennett 2002, S. 23; Übers. C.B.). Daraus ergibt sich das didaktische Ziel, sowohl Differenzen im Hier-und-Jetzt, als auch die Prozesse erfahrbar zu machen, in denen die Begegnung mit dem Fremden sowohl freundliche als auch (*ungefährliche!*) feindselige Anteile haben kann, und zwar unabhängig von ethnischen Konnotationen.

Um persönliche Differenzen im Zusammenhang mit Inklusion und Exklusion erfahrbar zu machen, habe ich mir eine Übung ausgedacht, die mehr oder weniger nah am politischen Erfahrungsbereich der TN lag, genügend Phantasiespielraum ließ, um auch schwierigere Gefühlsinhalte artikulieren zu können, von den TN aber eine Einigung verlangte und von der zu hoffen war, das sie auch lustvolle Erfahrungen mit ambivalenten Gefühlen ermöglichen könnte. Ich habe drei etwa gleich große Gruppen mit einer gleichmäßigen Mischung der TN aus den drei verschiedenen beteiligten Institutionen bilden lassen. Damit sollte eine mögliche Herkunftsspannung (drei verschiedene "Länder") zwischen den drei homogenen TN-Gruppen für die Erfahrung von Differenz nutzbar gemacht werden können. Den Gruppen gab ich folgende schriftliche Anweisung:

1. Bilden Sie ein fiktives „Land“, geben Sie ihm einen Namen.
2. Diskutieren Sie Aufnahmekriterien
3. Diskutieren Sie Rituale für den "Einwanderungsprozess"
4. Diskutieren Sie Ausweisungskriterien
5. Fassen Sie Ihre Gruppenergebnisse in einfachen Sätzen/Thesen zusammen
6. Formulieren Sie Minderheitsvoten

Nach einer verabredeten Zeitspanne trafen sie sich wieder im Plenum zu einem Austausch über die Arbeitsergebnisse sowie die Erlebnisse während der Gruppenarbeit. Es waren drei Inseln mit sehr unterschiedlichem Charakter gebildet worden. Gleichwohl wurde in allen die Differenz zwischen den normativen Bestimmungen (wer dazu gehört und wer nicht) sehr aggressiv geregelt bis hin zu detaillierten Erläuterungen, dass Menschen, die die Kriterien nicht erfüllen, z.B. die Klippen hinunter gestoßen würden.

In einer zweiten Reflexionsphase forderte ich die Teilnehmerinnen auf, sich zu ihrer eigenen Position in der Gruppe resp. ihrem Land Gedanken zu machen:

1. Wo befinden Sie sich in Ihrem eigenen Land (Mitte/Rand)?
2. Wo befinden Sie sich im Verhältnis zu den anderen Ländern (außen/innen)?
3. Was bedeutet dies für Ihre eigene Integriertheit? Wo "grenzen" Sie sich ab?

In den anschließenden zahlreichen Präsentationen der Einzelergebnisse kamen alle denkbaren Positionen vor: "Ich fühle mich in meinem Land in der Mitte"; "ich pendele zwischen Mitte und Rand hin und her"; "ich fühle mich am Rand"; "ich fühle mich wohler in einem anderen Land".

Große Betroffenheit rief die Erfahrung hervor, dass man bei allem Spaß zu solchen Gewaltphantasien fähig gewesen sei, wie sie sich in den Ausschlusskriterien gezeigt hätten. Die Teilnehmerinnen erhielten von mir die (beruhigende) Rückmeldung, dass die Gewaltphantasien das Verschwinden der Differenz und nicht aber den wirklichen Tod der Ausgeschlossenen zum Ziel gehabt haben könnten. Auf meine Frage, in wie weit das Verhältnis Männer und Frauen bei den Kriterien eine Rolle gespielt habe, kam keine Antwort, weder der einzige anwesende Mann noch die Frauen griffen diese Frage auf.

Beschreibungen von Differenzen

Von den inzwischen zahlreichen Versuchen, interkulturelle Differenzen zu beschreiben und sich mit ihnen auseinander zu setzen greife ich ein Thema heraus: die bildungsgeschichtliche Herkunft der Vorstellung von "Team" bei deutschen, französischen, englischen und spanischen Studierenden mit ihren unterschiedlichen Herangehensweisen an Team-Kooperation in europäischen Wirtschaftsunternehmen (vgl. Barmeyer 2003). Dieser Zugang hat didaktisch den Vorteil, dass man sich in dem Glauben wiegen kann, so unterschiedlich werde in den verschiedenen Staaten Europas gar nicht erzogen, wie in außereuropäischen, mit deren Migranten besonders große Probleme bestünden.

Barmeyer berichtet, dass die deutschen Studierenden einen Teamgedanken favorisieren, bei dem das Zusammengehörigkeitsgefühl der Teammitglieder im Vordergrund steht, während für die Franzosen dann ein Team attraktiv ist, wenn alle engagiert sind, die Konkurrenz zu schlagen. Die englischen Kollegen dagegen sind zufrieden mit dem Team, das sein Ziel erreichen möchte. Die jeweils fremden Positionen wurden von den Studierenden abgelehnt. Ähnlich gravierende Unterschiede zeigten sich in den Beurteilungen einer geachteten Führungskraft: Während die Franzosen von ihr erwarteten, dass sie Motor ist, die Richtung vorgibt, motiviert, organisiert und kontrolliert, sollte sie nach Meinung der Deutschen eine Kohäsion im Team schaffen, einen Konsens finden, die Mitarbeiter einbeziehen, die Zusammenarbeit koordinieren, alle mit ins Boot nehmen und zwischen Starken und Schwachen ausgleichen. Die spanischen Studierenden dagegen verweigerten die Aufgabe, Kriterien zu nennen! Barmeyer geht davon aus, dass ein wichtiger Teil dieser Unterschiede in den Sozialisationserfahrungen der Kinder während der vorschulischen Bildungsphase begründet sind: Während in den französischen écoles maternelles, die nahezu alle französischen Kinder ab dem Alter von drei Jahren aufnimmt, aufgaben- und konkurrenzorientiert mit festen Lehrplänen durch ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer unterrichtet wird, legen die deutschen Erzieherinnen großen Wert auf individuelle Förderung des einzelnen Kindes, auf sein Wohlergehen und auf spielerisches Lernen.

Diese dem Charakter nach ethnozentrischen Beschreibungen (es gibt schließlich auch Franzosen, die sich zusammengehörig wünschen, Deutsche, die gegen Konkurrenten kämpfen wollen und Spanier, die durchaus ihre Meinung über Vorgesetzte öffentlich machen), lassen erahnen, mit welchen Schwierigkeiten man schon im Zusammenleben mit seinen unmittelbaren ausländischen Nachbarn rechnen muss und worauf es vielleicht bereits in sehr frühem Alter ankäme. Nimmt man hinzu, dass Gruppenarbeit immer auch ein Wissen um die Bedeutung von Prozessen und Strukturen im Zusammenhang mit der Position des Einzelnen in Gruppen bedeutet, dann wäre zu fragen, wie es in Gruppen zum Ausschluss bzw. der Abgrenzung von Gruppenmitgliedern kommt und was die Position des Gruppenleiters damit zu tun hat.

Um die TN aus dem Seminarraum in die virtuelle Welt eines (fremden) Hörsaales der Universität Jena zu "entführen" und ihnen das Gefühl einer ertragreichen Differenz zum Hier-und-Jetzt zu vermitteln, führte ich Ausschnitte aus dem Videovortrag von Christoph Barmeyer (Quelle: <http://www.db-thueringen.de/>) per Beamer vor. Anschließend regte ich eine Diskussion zu Barmeyers Ausführungen an.

Es gab allerdings nur wenige Reaktionen, vor allem von den Erzieherinnen. In ihren Beiträgen kam die deutliche Tendenz zur Harmonisierung der Differenzen im eigenen Land und zur Abgrenzung von Andersartigkeit zum Ausdruck, letztere etwa bei der Rolle der Eltern in französischen *écoles maternelles*. In dem Vortrag war auch die Rede von einem besonderen Eingang für die Eltern, den es vielen in französischen Einrichtungen gibt. Dies war den (deutschen) Erzieherinnen noch fremder als die Unterrichtung der Kinder nach Lehrplänen. Die TN aus den neuen deutschen Bundesländern konnte sich gut mit dem im Film gezeigten französischen Konzept, das von Barmeyer als sehr ähnlich dem in osteuropäischen Staaten klassifiziert wurde, identifizieren. Insgesamt wurde der Beitrag als sehr interessant und anregend empfunden

Die Rolle des Andersartigen, des Außenseiters in Gruppen oder - allgemeiner - desjenigen, gegen den sich die übrigen Teilnehmer abgrenzen, fordert pädagogische Fachkräfte immer wieder heftig heraus. Durch die Aufmerksamkeit, die jemand erhält, der sich am Rand der Gruppe befindet oder dorthin abgedrängt wird, kann es leicht zu einem scheinbaren Machtkampf um die Abhängigkeit von den Gefühlen der Gruppe oder zu der geradezu paradoxen Situation kommen, dass sich die Gruppe beschwert, die Leitung kümmere sich in ihrem Integrationsbemühen bzw. dem Versuch, den Außenseiter vor der Wut der Gruppe zu schützen, nur noch um ihn.

Solche Probleme sind erfahrungsgemäß sehr schwer zu bearbeiten, besonders in Gruppen, die sich in Anfangsstadien des Gruppenprozesses oder in Krisensituationen übermäßig abhängig von der Leitung fühlen. Erst im Laufe der Entwicklung einer Gruppe lernt sie auch *als Gruppe* "sprechen" - lange nachdem die einzelnen sich zu Wort gemeldet haben. Vor allem der Stellvertreter-Mechanismus wird in diesen Stadien häufig genutzt, die eigenen aggressiven Gefühle der Gruppenmitglieder in der Identifikation mit anderen, offen aggressiven Gruppenmitgliedern auszuleben: Aggressive Wünsche, die zu beängstigend sind, als dass sie offen ausgelebt werden dürften, werden in ein Gruppenmitglied oder Teile der Gruppe hineinprojiziert und - sollte sich auf den ersten Blick kein geeignetes Objekt in der Gruppe befinden - so lange daraufhin gearbeitet (z. B. verbales Sticheln, Intrigieren o. ä.), bis diese Gefühle von anderen agiert werden. Damit ist eine "heimliche" Identifikation für den Projizierenden möglich, die ihn selbst "schuldfrei" bleiben lässt.

Dieser Mechanismus ist deshalb als zentral anzusehen, weil mit ihm u. a. auch erklärbar wird, wieso anscheinend wenig oder gar nicht aggressive Gruppenmitglieder einem "Täter" um den Preis der "Opferrolle" folgen und (heimlich) seine Aggressivität anstacheln. Während die Identifikation mit dem Aggressor von eigenen Schuldgefühlen freihält, ist die Projektion nach außen dagegen der Versuch einer Verarbeitung beängstigender Gefühle in der Gruppe durch die Wendung von Aggressivität gegen einen Außenseiter oder fremden Außenfeind. Hier bleibt sogar die gesamte Gruppe schuldfrei, weil im Innenverhältnis die Teilnehmer untereinander "aggressionslos" bleiben: Sie verbünden sich zur gemeinsamen Abwehr ihrer - aus zum Teil nicht kompromissfähigen Unterschieden herrührenden - unbewussten Aggressionen gegeneinander.

Helm Stierlin hat zwei aus familiären Erfahrungen stammende polare Modi beschrieben, die ebenso häufig in gruppalen Beziehungen anzutreffen sind, den Bindungs- und den Ausstoßungsmodus: Wenn der Bindungsmodus dominant ist, "...befindet sich die Familie in der Gewalt zentripetaler Kräfte. Eltern und Kinder verhalten sich nach der unausgesprochenen Annahme, daß die wesentlichen Befriedigungen und Sicherheiten nur innerhalb der Familie erlangt werden können, die Welt außerhalb feindlich und erschreckend aussieht" (Stierlin 1975, S. 50).

Beim Ausstoßungsmodus hingegen erleben die Eltern die Kinder als hinderlich bei dem Versuch, aus ihrer Krise herauszukommen: "Im Gegensatz zu den ... bindenden Eltern stoßen diese Eltern ihre Kinder deshalb aus, weil sie die Kinder *nicht wollen*." (ebd, S. 81) Bion hat einen ähnlich polaren Gruppenzustand beschrieben, die "Kampf-Flucht-Gruppe". In seinem Konzept der drei Grundannahmen ist damit gemeint, "*daß die Gruppe sich zusammengefunden hat*, um gegen etwas zu kämpfen oder davor zu fliehen (Hervorhebung von mir, C.B.). Zu beidem ist sie unterschiedslos bereit" (Bion 1971, S. 111 f.)

Da in der pädagogischen Alltagspraxis nur selten diese tiefenpsychologische Bedeutung von Gruppenprozessen erkannt wird, ist dort die Tendenz weit verbreitet, sich immer wieder neu diesen Abwehrmechanismus der Gruppe selbst zu produzieren, sei es

- dass man die Gruppe bewusst oder unbewusst in Abhängigkeit halten will (z. B. aus Angst vor der Gruppe; vgl. Klein 1989),
- dass man in der (in unserer Kultur gewohnten) Fixierung auf dyadische Beziehungsverläufe die Interaktionen zu den einzelnen Gruppenmitgliedern "privatisiert" ("ich muss mal mit xy über sein aggressives Verhalten reden") und damit die Entwicklung der Gruppenbeziehungen systematisch verhindert oder
- dass die Gruppe die Abhängigkeit an einer Stelle erzwingt, an der ein Gruppenleiter sie partout nicht ertragen kann (etwa um seine Stabilität zu "testen"). Die institutionellen Arbeitsbeziehungen tragen das ihre dazu bei, Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter selbst nur selten aus Abhängigkeitsgefühlen herauswachsen zu lassen und so ihren Klienten gegenüber das Gefühl von Unabhängigkeit "vorleben" zu können, das auch die Gruppenmitglieder vielleicht erreichen möchten. Dies trifft insbesondere auf Pädagogik in beamtenrechtlichen Beziehungen zu. Dort ist die Abhängigkeit ja gewissermaßen ein geronnenes Versorgungsprinzip.

Die wenigen Anhaltspunkte in der Literatur für männliche und weibliche Gruppenleitung lassen vermuten, dass in Gruppen von *Leiterinnen* eher mütterliche und von *Leitern* eher väterliche Funktionen erwartet werden.

Übertragen auf die Gruppensituation bietet das Dreieck Teilnehmer-Leitung-Gruppe eine ähnliche Integrationsmöglichkeit ambivalenter Gefühle, vorausgesetzt, der "container" Gruppe verbleibt nicht in "reiner Mütterlichkeit", die grenzenlos alles aufnimmt und erträgt, sondern bietet sich in der begrenzten Struktur für diese Integration an. In der pädagogischen Praxis wird häufig nicht gesehen, dass im Dreieck Leiterin/Leiter-Gruppe-Außenseiter die mütterliche Funktion des Haltens mit der väterlichen Haltung des Strukturierens (erkennbar etwa an Ausgrenzungsphantasien) heftig und meist unversöhnlich konkurriert.

Nichts erscheint mir für die Balance zwischen Einzelnem, Gruppe und Leitung hilfreicher, und zwar sowohl für ihr psychosoziales Klima als auch für ihre Arbeitsfähigkeit, als dass zunehmend Möglichkeiten entwickelt und gefördert werden, aggressive Spannungen auszutragen. Dazu bieten sich symbolische Darstellungen (etwa durch die in der Gruppe benutzten Metaphern oder andere Elemente von Phantasieproduktionen) ebenso an wie Rituale, deren Bedeutung um so geringer wird, je weiter sich eine Gruppe auf ihr Ende hin entwickeln kann.

Für die Verdeutlichung der Überlegungen zur Rolle von Gruppe und Leitung (aus: Büttner 1995) hatte eine Studentin ein Referat vorbereitet. Sie leitete es durch eine kleine Übung ein: Kleingruppenbildung durch abzählen (drei "erzwungene Gruppen"), die Gruppen bestimmen einen Leiter, der der Gruppe die Aufgabe gibt: eine Reflexion zum Thema "Was kennzeichnet eine Gruppe"? Beim Bericht im Plenum wurden alle Versionen von Leitung und (heimlicher) Co-Leitung sowie die Positionen der Gruppenmitglieder und die damit zusammenhängenden Spannungen thematisiert.

Wie bereits in den Erwartungen an Gruppenleitung beschrieben, spielen in der Gefühlsbalance die Differenzen zwischen den Geschlechtern eine wichtige Rolle in Gruppen, um so mehr, wenn sie mit ethnischen Konnotationen einhergehen. Weibliche und männliche Themen in Gruppen differieren z.T. derart, dass das jeweils andere Geschlecht diese Differenz entweder verständnislos oder angstvoll oder angewidert erlebt. Diese Differenz wird interkulturell besonders dann bedeutsam, wenn es um gleichgeschlechtlichen Gruppen und ihre Themen, Wünsche und Phantasien geht.

In der sozialpädagogischen Arbeit mit einer türkisch-marokkanischen Mädchengruppe z.B. (Wegeler 1998) beschäftigt die Mädchen nicht zufällig die Beziehung der Töchter zu ihren Müttern und die Differenz und der Kompromiss, den sie zwischen ihren westlich beeinflussten Wünschen nach Selbständigkeit im Aussuchen ihrer Ehemänner und den Wünschen ihrer Mütter nach Erhalt der (weiblichen) Traditionen zu finden versuchen: Sie planen und arrangieren in dem sozialpädagogischen Rahmen das Rollenspiel einer marokkanischen Hochzeit, mit der sie den Müttern demonstrieren können, wie gut sie die Traditionen beherrschen, ohne auf ihren "westlichen" Weg zu verzichten.

Die Jungen dagegen schließen sich gerne in Banden zusammen, so auch die *Turkish Power Boys*, türkische Jugendliche aus einer deutschen Großstadt. Ihre Treffen sind - so die Ergebnisse einer soziologischen Feldstudie (vgl. Tertilt 1996) - von Männlichkeitsritualen gekennzeichnet, wie sie mehr oder weniger ähnlich von Aggression und Gewalt geprägt überall auf der Welt zu finden sind. Diese Rituale sind zugleich verknüpft mit ihrem aus den engen Familienbeziehungen stammenden Ehrbegriff. In der Sprache der Jugendlichen spiegelt sich vordergründig die Verknüpfung von Sexualität und Gewalt. Dies kann als Differenzerfahrungen aus der Perspektive der Frauen extrem beängstigend wirken, sind doch männliche Sexualphantasien - ebenfalls überall auf der Welt - häufig mit starken Gewaltimpulsen verknüpft und schlagen sich in entsprechend realen Gewalthandlungen gegen Frauen nieder. Umgekehrt können Männer schwerlich nachvollziehen, welche Spannungen Mädchen in ihren Ablösungsbemühungen gegenüber ihren Müttern erleben und welchen tieferen Sinn das Ritual der Hochzeit dabei hat.

Ich ließ zur Auseinandersetzung mit männlich/weiblich und kultureller Differenz zwei Gruppen bilden. Sie hatten den Auftrag, sich zu zwei Texten, deren Inhalt ich kurz skizzierte, zu zuordnen: "*Hochzeit auf marokkanisch*" und "*Turkish Power Boys*".

Die TN sollten diese Texte lesen und zusammentragen, welche Differenzen für sie wichtig gewesen seien. Ich pendelte zwischen beiden Gruppen hin und her, um den Diskussionsprozess zu beobachten. Bei der Gruppe *Hochzeit auf marokkanisch* fiel mir auf, dass die Teilnehmerin mit Migrationshintergrund vehement für das Festhalten der Herkunftskultur warb, selbst wenn diese im Widerspruch zur Aufnahmekultur stehe. In der Gruppe *turkish power boys* ging es u.a. um eigene Erfahrungen von Differenz zwischen türkischen Männern und deutschen Frauen sowie um die unterschiedlich starken Familienbindungen. Bei der Vorstellung der Differenzenerfahrungen, die die Texte bei den Gruppen hinterlassen hatten verweigerte die Gruppe *turkish power boys* zunächst die Mitteilung. Für die Gruppe *Hochzeit auf marokkanisch* wurde der Text vorgestellt und es wurde ein differenzierter Einblick in die Gruppenergebnisse gegeben. Die Gruppe *turkish power boys* verweigerte danach ein zweites Mal. Ich entschied mich, ihr den Anfang zu bereiten und stellte den Rahmen der soziologischen Untersuchung vor, in dem der Text über die Jugendbande entstanden ist. Danach folgte eine zaghafte Beschreibung, welche Differenzen gesehen wurden (Familienbande). Die männlich-sexuelle Thematik, die in dem Textausschnitt einen breiten Raum einnahm, wurde nicht erwähnt.

Die Eindrücke und deren Klassifizierung als Gemeinsamkeit bzw. Differenz erfolgte danach auf zwei Postern im Rahmen einer Moderation, die ich übernahm. Die TN wurden aufgefordert, jeweils für den Text, den sie bearbeitet hatten, anzugeben, welche dort beschriebenen Elemente ihnen bekannt vorgekommen bzw. fremd erschienen waren. Die TN, die sich mit der *Hochzeit auf marokkanisch* beschäftigt hatten, gaben den Aspekt der Angepasstheit und des heimlichen Widerstandes der Töchter gegen die Mütter sowie die Interessen der Mädchen bzw. deren Themen als bekannt an. Fremd erschien ihnen die Sprache, die Rolle der marokkanischen Mütter, sowie die häusliche Bindung der Mädchen. Gemeinsamkeiten und Differenzen waren etwa gleich verteilt.

Für die TN, die sich mit den *turkish power boys* beschäftigt hatten, war das Zusammengehörigkeitsgefühl der türkischen Familien zum Teil fremd, zum Teil vertraut. Eindeutig fremd waren ihnen aber die unter den türkischen männlichen Jugendlichen geltenden Gruppennormen und die entsprechend als positiv gewerteten Eigenschaften, die deftigen provokativen Beschimpfungen, sowie das Männliche, das ihnen als Frauen im Text begegnet sei.

Bei den Frauen überwog (in Identifikation mit ihresgleichen) die Übereinstimmung mit dem fremden weiblichen Erleben, in Reflektion auf männliches Erleben (in Beziehung zu dem Fremden) gab es eindeutige Ablehnung der Differenz. Der Mann, der an der Gruppe *Hochzeit auf marokkanisch* teilgenommen hatte, gab erst nach auffordernder Rückfrage an, dass er gar nichts mit den Beschreibungen der weiblichen Themen hatte anfangen können.

Voraussetzungen ethnorelativer Handlungsoptionen

Differenzerfahrungen können dort besonders belastend werden oder sein, wo enge Beziehungen die Interaktionspartner dazu drängen, sich für die einen oder anderen etwa ethnischen Identitätsanforderungen zu entscheiden. Dies trifft nicht nur für Migranten zu, sondern in stärkerem Maße für deren Kinder, die in der neuen und für die Eltern meist fremd bleibenden Heimat aufwachsen. Sie fühlen sich einerseits ihrer familiären Herkunft verpflichtet oder werden von Familienmitgliedern bedrängt, sich ethnisch-familiär loyal zu verhalten. Andererseits begreifen sie die neue Heimat als ihre Lebenswelt und müssen oder wollen auch ihr gegenüber loyal sein bzw. bleiben.

Im Zusammenhang mit dem Problem sprachlicher Verständigung geht häufig die Forderung einher, die diese Differenz durch kompetenten Sprachgebrauch zu minimalisieren, so dass die Herkunftssprache damit zum Teil verleugnet werden muss. Dass es um viel weiter gehende Merkmale von Differenzerfahrungen zwischen der familiären Herkunft und der aktuellen Lebenswelt geht, zeigt eine Studie zur Selbstvergewisserung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Mit der Metapher des "dritten Stuhls" versuchen sie zum Ausdruck zu bringen, dass für sie die Auflösung der Spannung aus diesen Differenzerfahrungen in einem dritten Weg, einer - wie es Fakhri Khalik (1998) nennt - synthetischen Identität besteht. Mit dieser Metapher eröffnet sich für die Jugendlichen eine Handlungsoption, die sie von dem Dilemma sich widersprechender Loyalitäten befreit, den Interaktionspartnern allerdings etwas ganz ähnliches abverlangt, wie Kinder ihren Eltern: Ich bin nicht wie Vater und ich bin nicht wie Mutter, ich bin ich, etwas Neues, etwas Anderes.

Dieser als Triangulierung bezeichnete Vorgang findet schon sehr früh in der kindlichen Entwicklung statt, nämlich dann, wenn sich das Kind zum ersten Mal von der Mutter weg zum Vater hin wendet. Er ist der erste "Fremde", die Mutter hingegen das immer schon Vertraute (wie ambivalent ein Kind die Mutter auch erlebt haben mag). Mindestens zwei kritische Situationen im Hinblick auf Differenz können dabei entstehen. Die erste betrifft den Weg zum Vater bzw. dem dritten Objekt. Ist er so wie die Mutter? Kann sie die Differenz, die sie zu ihrem Partner erlebt, akzeptieren, ja dem Kind als etwas vermitteln, das seinen Lebensraum erweitert, es wachsen lässt? Oder traut sie dem Vater, dem Dritten, dem Fremden nicht?

Oder kann sie ihm das Kind nur für kurze Zeit überlassen, immer in Furcht, es nicht unversehr zurück zu bekommen?

Die zweite Situation betrifft die umgekehrte Richtung. Kann die Mutter das Kind - zweifellos um eine Erfahrung von Fremdheit reicher und somit verändert - wieder annehmen? Würde sie gar akzeptieren, dass das Kind länger bleibt, als sie ursprünglich gedacht hat? Eine weitere Überlegung schließt sich hier an, die den Übergang von der mütterlichen "Heimat" zur väterlichen "Fremde" betrifft. Er ist geprägt von mehr oder weniger großer Trennungsangst. Der Übergang erfolgt ja vom Kind aus zunächst nicht auf eigenen Beinen, sondern das Kind wird regelrecht übergeben. Das kann mitunter Angst machen, wenn die z.T. wenig sichtbaren Zeichen der Bedeutung des Übergangs zum Fremden übersehen werden (etwa wenn das Kind versichert bekommt, es brauche doch keine Angst zu haben) oder sich die Eltern möglicherweise über solche Anzeichen von Angst hinwegsetzen.

Überall dort, wo sich Menschen in Angst oder Furcht begegnen, beinhaltet der erste Moment der Begegnung die bange Frage: Wie wird sich die Beziehung entwickeln, freundlich oder feindselig? Besonders ängstliche Kinder, denen noch keine oder nur sehr geringe Rationalisierungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, werden durch Beschwichtigung, keine Angst (vor ihren "bösen" Gefühlen) haben zu müssen, meist noch ängstlicher bzw. misstrauischer. Eine interessante methodische Variante, den Zwischenraum zwischen einem solchen Kind und einem Erwachsenen zu überbrücken, ist von Winnicott mit der Bindfadenmethode beschrieben worden: "...ich mache irgendeine Art impulsiver Linienzeichnung und fordere das Kind, mit dem ich das Interview durchführe, auf, etwas daraus zu machen, und dann zeichnet es einen Schnörkel für mich, damit ich meinerseits etwas daraus machen kann" (Winnicott 1984, S. 201)". Der Bindfaden oder Schnörkel, der vom Interaktionspartner aufgegriffen und (oder) weitergeführt wird, schafft eine Art vorsprachlicher, symbolischer Kommunikation. Diese Methode stellt möglicherweise nicht nur abstrakte Verbindungen her, sie kann auch Anhaltspunkte darüber geben, wie sich die Beziehung weiter entwickeln wird. Sie ist im Zusammenhang mit dem Übergang zum Fremden deshalb von Vorteil, weil sie in der Herstellung von Beziehung nicht auf sprachliche Kompetenzen angewiesen ist.

Ich ließ wiederum drei gleichgroße Gruppen zu Texten bilden, die sich mit der Metapher des *dritten Stuhls*, der Bedeutung von *Sprache und Differenz*, sowie dem Konzept der *Übergangsobjekte und Übergangsphänomene* beschäftigen. Diese Texte sollten in den Kleingruppen gelesen und so diskutiert werden, dass sie im Plenum vorgestellt werden konnten. Dieses Setting diente dazu, die TN auf den nach folgenden Übung geplanten Reflexionsprozess einzustimmen.

Zu der anschließenden Übung forderte ich die TN auf, sich zu dritt zusammenzufinden, wobei bei der Wahl die Partner als möglichst fremd empfunden werden sollten. Jede Dreiergruppe sollte ein leeres Blatt Papier und einen Stift in ihre Mitte auf den Tisch legen und sich auf das einzulassen, was dann passieren würde, und zwar ohne zu sprechen. Schriftsprache war nicht zugelassen! Die Anweisung wurde im Hinblick auf eine mögliche Gruppenaufgabe bewusst offen gelassen, um dem *Prozess*, eine Kommunikation unter Fremden zu beginnen, Raum zu geben.

Einige Gruppen begannen sofort, indem eine TN den Stift aufnahm, etwas zeichnete, den Stift wieder zurück legte, dann eine andere TN den Stift aufnahm, etwas dazu zeichnete usw.. Andere Gruppen verharrten eine Weile abwartend, bis sich eine TN schließlich entschloss zu beginnen.

Nach mehrmaligem Hin-und-Her beendeten die TN ihren (z.T. offensichtlich sehr lustvollen, d.h. mit großem Gelächter begleiteten) Gruppenprozess und notierten sich in Stillarbeit anhand folgender Fragen ihre Erfahrungen mit sich und den anderen:

Perspektive Selbst

- Was haben Sie von ihren Partnern/Partnerinnen erwartet, was ist passiert und wie hat dies auf Sie gewirkt?
- Wie haben Sie sich selbst erlebt? Waren Sie mit sich zufrieden, wenn nein: worin nicht?

Perspektive Gruppe

- Wer ist in Ihrem Arrangement "der/die Dritte"? Welche Erwartungen hatten Sie und welche Funktion hat er/sie schließlich wahrgenommen?
- Welche Erwartungen haben Sie zu Beginn verspürt und welche Funktion haben Sie schließlich übernommen?

Anschließend tauschten sich die TN zu ihren Notizen bzw. Erlebnissen aus. Dieser Austausch war wiederum sehr lebhaft und sehr differenziert. Es kamen alle Positionen vor: "Ich wollte in die Gruppe, konnte mich aber nicht verständlich machen"; "ich wollte etwas Eigenes, die anderen haben es immer wieder mit dem schon Vorhandenen verbunden, das hat mich so wütend gemacht, dass ich das Blatt am liebsten zerrissen hätte"; "wir sind nicht zusammengekommen von Anfang/nach vergeblichen Versuchen"; "ich wollte nicht in die Gruppe, obwohl die anderen sich Mühe gegeben haben, mich hinein zu holen". Die letzte Aussage stammte von der TN aus den neuen Bundesländern. Da die TN mit Migrationshintergrund bei dieser Übung nicht anwesend war, konnte nicht verglichen werden, ob es sich bei der deutsch-deutschen Begegnung in dieser die Integration abweisenden Haltung um eine ähnliche Akkulturationsspannung wie zwischen Einheimischen und Migranten handelte.

Auf die Frage: „Wer war der Dritte? Der Fremde, das Kind?“ antworteten die Teilnehmerinnen überraschend und schnell: Die „Mutter“ sei die dritte gewesen, sie habe den Prozess begonnen, sie habe zu harmonisieren versucht! Dies führte die TN zu der Frage: Sind wir als Frauen nicht immer zu schnell mit unseren Versuchen, andere integrieren zu wollen?

Synthese

Die Zusammenführung des Konzepts von Differenz, dritter Position und Übergang ermöglicht Handlungsoptionen, die die eigene Position, die fremde Position und ein gemeinsames Drittes enthalten. Differenz beschreibt die Notwendigkeit, im Dialog zu einer Synthese zu finden, wenn die Partner interkultureller Begegnungen sich nicht auf Anhub und gemeinsam dem einen oder anderen Referenzsystem zuordnen.

In Europa stehen wir als Staatsbürger demnächst vor genau diesem Problem: Aus den verschiedenen nationalen Identitäten soll eine (*übergeordnete?*) europäische Identität erwachsen. Noch ist offen, ob dies gelingt. Teilt man Bennetts eingangs beschriebene Befürchtung, dass die Menschen nicht nur in historischen Zeiträumen, sondern auch hier und heute mehr dazu neigen, das Fremde, Differente zur Anpassung zu zwingen oder unerbittlich zu bekämpfen, als sich mit ihm um eine von beiden Seiten aktiv gestaltete Integration zu bemühen, dann macht es auch in den alltäglichen interkulturellen Begegnungen wenig Sinn, eine multikulturelle Synthese zu suchen. Umgekehrt kann eine solche Synthese wahrscheinlich um so besser gelingen, je mehr man in den globalen Rahmenbedingungen von "Kolonialisierungsversuchen" abrückt - so gut begründet diese auch sein mögen.

Die Zusammenfassung der Seminarergebnisse moderierte ich in einer Art diskursivem Gruppenprotokoll, das ich auf einem Flipchart zu folgenden Fragen verschriftlichte: Was haben wir erlebt, welchen Stellenwert hat das Erlebte und was bedeuten diese Erlebnisse für sozialpädagogisches Handeln?

Ergebnis:

- Der Begriff "Differenz" im Zusammenhang mit interkultureller Integration ist sehr hilfreich
- Differenzen halten Dialoge zwischen Menschen im Gang
- Die eigene Haltung zu Differenzen bestimmt die Integrationschancen.
- Nur der Dialog kann zu einem Kompromiss/einer Synthese führen.
- Äußere und innere "Räume" sind für interkulturelle Begegnungen hilfreich.
- Wichtig ist, "Settings" zur interkulturellen Begegnung ohne "Gefahr" zu schaffen.

Eine Integration sieht oft anders aus als aus der Perspektive einer pädagogischen Norm und integriert *alle* Gefühle in wechselseitiger Balance, auch die "schwierigen".

Was die gegenwärtige oder die zukünftige pädagogische Praxis anbelangt, lässt sich aus den Erfahrungen der Teilnehmerinnen gewinnen, dass man mit pädagogischen Interventionen meist zu viel des "Guten" plant. Die Integration ist auf jeden Fall etwas, was der zu Integrierende bzw. die Gemeinschaft, in die er sich integrieren soll, selbst leisten muss. Die Differenz mag dabei zwar zunächst hinderlich sein. Sie ist unter der Voraussetzung, dass pädagogische Fachkräfte wenigstens eine Vorstellung von Referenzsystemen haben, in denen sich die jeweiligen Partner zunächst befinden, kein unüberwindliches Hindernis, auch wenn sie zum großen Teil zunächst auf unbewusste Ursachen aus frühen Erfahrungen etwa der Triangulation zurückgeht.

Am Anfang steht der *Dialog* zwischen dem vertrauten und dem fremden Klienten oder der Gruppe - mit welchen Mitteln auch immer. Daraus folgt, dass die anfängliche Sprachlosigkeit und die Unbewusstheit überwunden werden muss, und wenn Ängste "den Mund verschließen", wäre es förderlich, Räume zu schaffen, in denen von den pädagogischen Fachkräften *und* den Klienten sowohl diese Angst als auch der Affekt verstanden werden kann, mit dem die Angst begründet wird. Die Gestaltung des Dialogs, Trialogs bzw. der Kommunikation in Gruppen setzt voraus, dass man sich wenigstens seiner Rolle hinsichtlich der Differenzwahrnehmung bewusst ist, selbst wenn man dem Ideal der ethnorelativen Haltung nicht genügen kann.

Je mehr man aber versucht, auf den Prozess der Gruppe Einfluss zu nehmen, etwa im Hinblick auf eigene Integrationsziele und den Weg dorthin, desto mehr bietet man der Gruppe bewusst oder unbewusst an, dass man sich im Hier-und-Jetzt nach normativen und damit ethnozentrischen Kriterien zu verhalten hat. Auch hier ist die Balance zwischen einer die Kommunikation der Gruppenmitglieder untereinander fördernden Haltung und der ethnorelativen Forderung gefragt, Differenzen in Gruppen akzeptieren zu lernen - selbst wenn dabei Beziehungen entstehen, die sich letztlich "nur" respektieren.

Ein letztes Argument betrifft das Referenzsystem. Dies ist ja nicht nur etwas mehr oder weniger abstrakt Gesellschaftliches. Es schlägt sich höchst konkret in den professionellen Rahmenbedingungen pädagogischer Einrichtungen nieder, in Leitlinien, Konzepten, Arbeitsanweisungen oder Plänen. Diese sind immer direkt oder indirekt auf politische Vorgaben bezogen, die nicht am Ort der Pädagogik geändert - wenngleich abgemildert - werden können. Welche Art von Integration mit welcher Belastung durch Differenz möglich ist, bestimmt sich nicht allein nach den Personen, sondern auch und gerade durch die zugelassenen oder verbotenen Verhältnisse des Eigenen zum Fremden. Die "Arbeit am Rahmen" ist deshalb eine ebenso wichtige wie die Arbeit an der eigenen Person. Dies wäre aber ein neues Thema.

Literatur:

Badawia, Tarik: Der dritte Stuhl, Frankfurt 2002

Bennett, Milton: In the wake of September 11, in: Leenen, Reiner (Ed.): Enhancing intercultural competence in police organizations, Münster 2002

Bion, W. R.: Erfahrungen in Gruppen, Stuttgart 1971

Büttner, Christian: Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung (Kap. Prozesse), Mainz 1995

E&W: Themenheft „Erwägen-Wissen-Ethik“, 2003/Heft 1, Hauptartikel „Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme, Konzepte“ (Alexander Thomas)

Johann, E./Mecheley, H./Springer, M.: Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe, Berlin 1998

Khalik, Fakhri: Migration und Identität, in: Büttner, Christian u.a. (Hg.): Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem, Gießen 1998, S. 121-132

Klein, Ingrid: Gruppenleiten ohne Angst, München 1989

Königswieser, Roswitha: Mutter - Hexe - Trainerin. Was spielt sich ab, wenn eine Frau das Training leitet? In: Gruppendynamik 3/1981, S. 193 – 207

Stierlin, Helm: Eltern und Kinder, Frankfurt 1975

Tertilt, H.: Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande, Frankfurt 1996

Varro, Gabriele/Gebauer, G.: Zwei Kulturen – eine Familie, Opladen 1997

Wegeler, Claudia: "Hochzeit auf marokkanisch". Sozialpädagogische Arbeit mit einer türkisch-marokkanischen Mädchengruppe, in: Büttner u.a. (Hrsg.): Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem, Gießen 1998, S. 151-174

Winnicott, Donald W.: Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, Frankfurt 1984

Winnicott, Donald W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse, Frankfurt 1983