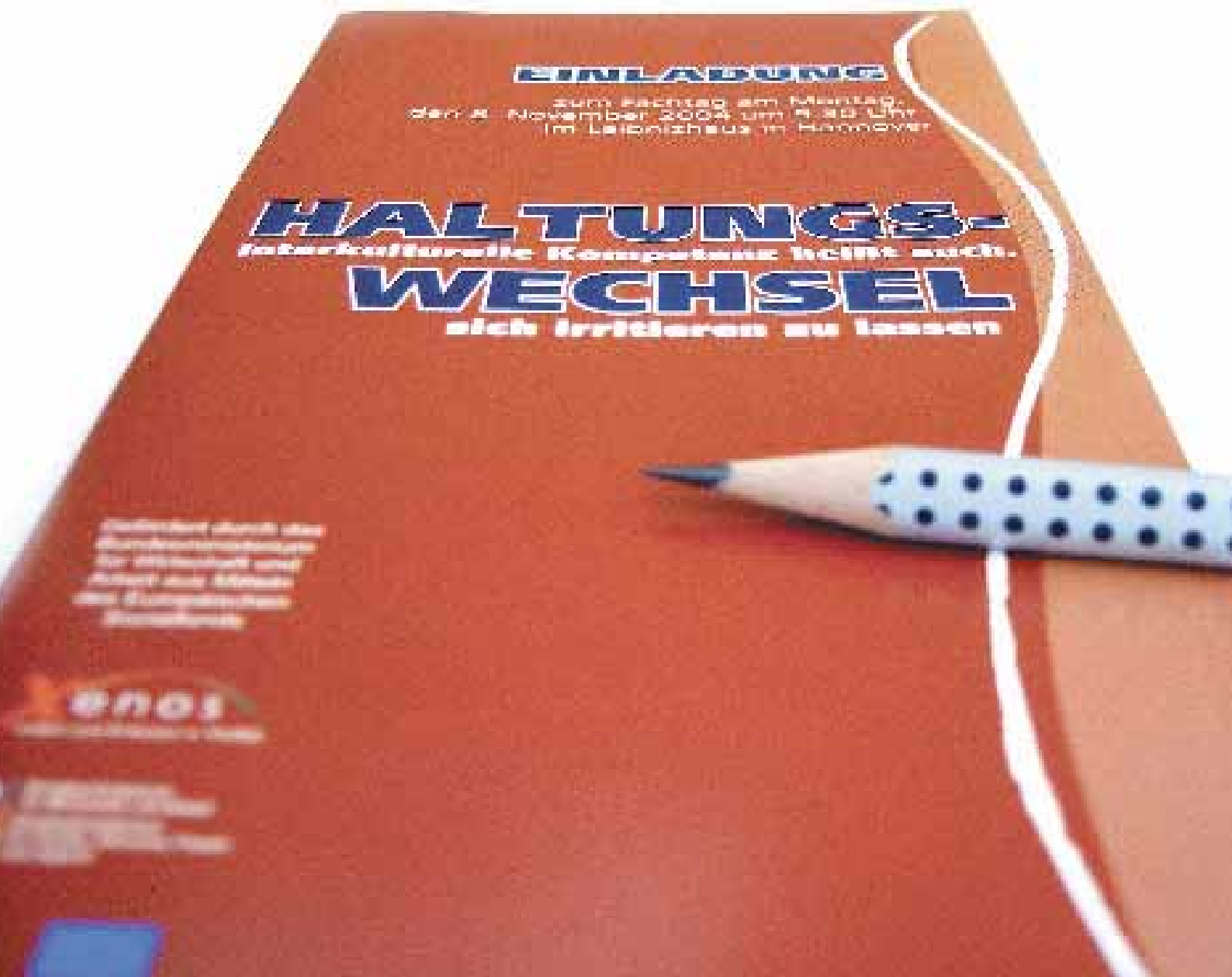


# DER BLICK

Weitergemacht ...

# ZURÜCK

... weitergedacht



Ein Bericht von Karin Manneke über die Fachtagung  
**„Haltungsverwechsel – Interkulturelle Kompetenz  
heißt auch, sich irritieren zu lassen“**

der **LAG JAW** Niedersachsen  
am 8. November 2004 im Leibnizhaus in Hannover

Gefördert durch das Bundesministerium für Wirtschaft  
und Arbeit aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds



## Inhalt

### Gedanken zum Tagungsthema

Karin Manneke: Haltungswechsel – Interkulturelle Kompetenz heißt auch, sich irritieren zu lassen	3
---	---

### Einführung in die Tagung

Manfred von Hebel: Begrüßung	6
Karin Manneke: Inhaltliche Vorbemerkungen	7

### Die Vorträge

Paul Mecheril: Vom Blick der einen auf die anderen. Beschränkungen – Dilemmata – Perspektiven	8
Mekonnen Mesghena: Vielfalt (an)erkennen, fördern und gestalten	16

### Die Workshops

Workshop 1 / Friedeborg Rocher-Gilson: „Begegnung“ – Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Beratung	20
Workshop 2 / Maria do Mar Castro Varela: „Verletzlichkeit“ – Beratungsstrategien überdacht	22
Workshop 3 / Gabriele Wiemeyer: „Betzavta“ – eine Methode zur Entwicklung von Toleranz, Wertschätzung und diversity-gerechten Lösungswegen	24
Workshop 4 / Dr. Barbara Weißbach: „Diversity“ – Vom Vorteil diverser Belegschaften in Organisationen	26

### Das Abschlussplenum:

Interkulturelle Kompetenz – zwischen Irritation und Handlungsfähigkeit?	29
Cathrin Germing: Tagungsbobachtungen	29
Karin Manneke: Gedanken zum Tagungsverlauf	30

<b>Literaturtipps und Links</b>	30
---------------------------------	----

<b>Danksagung</b>	31
-------------------	----

<b>Impressum</b>	31
------------------	----

**Gedanken von Karin Manneke zum Tagungsthema:**

## **Haltungswechsel – Interkulturelle Kompetenz heißt auch, sich irritieren zu lassen**

Die in diesem Bericht dokumentierte Veranstaltung fand am 8. November 2004 statt. Am selben Tag wurde der niederländische Filmemacher Theo van Gogh ermordet. Van Gogh hatte – so hieß es in den Medien – einen Film über die Unterdrückung der Frau im Islam gemacht. Danach war die niederländische Gesellschaft aufgewühlt, und in den deutschen Medien fragte man sich, ob die Integration in der multikulturellen Gesellschaft gescheitert sei, und warnte vor sogenannten Parallelgesellschaften.

Die in Somalia geborene Mitarbeiterin von van Gogh, niederländische Parlamentsabgeordnete und radikale Kritikerin des Islams, hatte sich versteckt. Im Januar 2005 verließ sie ihr Versteck und kehrte laut Bericht in der Frankfurter Rundschau vom 19. Januar 2005 in einem gepanzerten Fahrzeug ins Parlament zurück. Der Prozess gegen den mutmaßlichen Täter – einen gebürtigen Marokkaner – beginnt am 26. Januar 2005.

Am 15. Dezember wurde dem deutschen Parlament ein Entwurf für ein Antidiskriminierungsgesetz zur Beratung und Verabschiedung vorgelegt. Die Integrationsbeauftragte Frau Beck begrüßte das Antidiskriminierungsgesetz als einen wichtigen Baustein für eine Kultur der Gleichbehandlung, die eine entscheidende Voraussetzung für die Integration darstelle (Presseerklärung der Integrationsbeauftragten vom 15.12.2004).

Ein Ausschnitt von 10 Wochen Geschichte um die Jahreswende 2004/2005. Diese wenigen Zeilen zeigen, wie affektgeladen, wie überkomplex, wie schwierig das Thema ist und wie viel Druck es erzeugt. Druck erzeugt den Wunsch nach schnellen Lösungen und Rezepten.

Es gibt keine Rezepte – und schnelle erst recht nicht – für ein gutes Zusammenleben von Nicht-Migrant/inn/en mit Migrant/inn/en.

Die lange Diskussion über das Zuwanderungsgesetz, Diskussionen darüber, ob Deutschland ein Einwanderungsland ist oder nicht, ob Deutschland eine Migrationsgesellschaft ist oder nicht, ist politisch benutzt worden und hat polarisiert.

Integration oder Nicht-Integration von Migrantinnen und Migranten hat auch etwas mit Fremdenfeindlichkeit und latentem oder offenem Rassismus zu tun.

### **Ambivalenzen und Dilemmata**

Beschäftigt man sich mit dem Thema Migration und Migrant/inn/en, stößt man auf vielen Ebenen auf Widersprüche, Ambivalenzen und Dilemmata. Nur eines davon will ich hier benennen: Die political correctness verbietet uns Fremdenfeindlichkeit, aber tatsächlich haben wir Vorurteile und feste Bilder von Menschen aus anderen Kulturen, die diese festschreiben. Aufgrund der political correctness dürfen wir aber nicht darüber reden, um sie aufzuweichen, um andere Erkenntnisse und Erfahrungen

zu machen. So müssen wir uns auch nicht auseinander setzen – mit uns und mit den anderen. Die Zuschreibungen und Bilder wirken aber trotzdem – latent und umso wirksamer.

Aber wer ist hier mit „wir“ gemeint und darf dazugehören? In welchen Momenten sagt man „wir“? Die sozialen Gruppen sind in der modernen Gesellschaft so ausdifferenziert, dass ein „wir“ immer seltener wird: Wir Frauen, wir Sozialdemokraten, wir Lehrer, wir Sozialarbeiter – das kommt nicht flüssig von den Lippen, denn eine verbindende Identität, die ein „wir“ rechtfertigt, ist eher abhanden gekommen. Nur in Bezug auf Migrant/inn/en funktioniert, greift dieses „wir“ noch und vereint stark differenzierte Gruppen mit eigentlich unterschiedlichen Interessen: Wir Deutschen ohne Migrationshintergrund. Vielleicht ist deswegen dieses „wir“ so hartnäckig?

### **Und wer sind die „anderen“?**

Wie wirken die latenten Zuschreibungen und Vorurteile auf Migrant/inn/en, wenn sie nicht thematisiert werden? Double-bind nennt man eine Doppelbindung an widersprüchliche Informationen, die Verwirrung hervorruft. Die Informationen, die Rückmeldungen, die die Migrant/inn/en nonverbal aufnehmen, stehen im Widerspruch zu den verbalen. Die Wissenschaft von der Kommunikation lehrt uns, dass der Mensch in inkongruenten Situationen – also wenn nonverbale und verbale Signale sich widersprechen – den nonverbalen glaubt.

In solchen inkongruenten Kommunikationssituationen kann man sagen und machen, was man will – es ist immer falsch.

Migrant/inn/en nehmen Abwertung und Ausgrenzung unterschwellig und strukturell wahr. Wenn sie diese Wahrnehmung aber thematisieren, grenzen sie sich noch stärker aus, weil sie sich nicht korrekt verhalten. Sie müssen diese Wahrnehmung abspalten. Ist die Abspaltung eine Anpassungsleistung der Migrant/inn/en?

Etwas wahrzunehmen, aber nicht thematisieren zu dürfen, bedeutet einen Sprachverlust. Alle, die z. B. versuchen, über Diskriminierung von Frauen zu sprechen, haben die Erfahrung gemacht, wie feinfühlig die Wahrnehmung und wie differenziert die Sprache sein muss, um Diskriminierung zu erkennen und zu thematisieren.

Es gibt Parallelen zwischen dem Leben in rassistischen Strukturen und dem Leben von Frauen im Patriarchat.

Frauen haben formal die gleichen Rechte wie Männer und sind doch in Positionen mit Entscheidungskompetenzen viel weniger vertreten. Viele Frauen haben viel Talent, arbeiten und arbeiten, verzichten auf Familie und erreichen nicht die Positionen, die ihnen zustehen.

Kommunikationen mit doppelten widersprüchlichen Botschaften bringen dem Sender Macht und machen den Emp-

fänger kirre. Mit Doppelbindungen hat man andere gut im Griff; sie funktionieren wie Zwickmühlen im Mühlespiel.

Die political correctness verhindert, über Machtverhältnisse zu sprechen: Es kann nicht sein, was nicht sein darf!

Doppelbindungen, Paradoxien kann man als solche nur durch Reflexion erkennen – und durch das Entwickeln von Sprache, die die Reflexion und ihre Erkenntnisse trägt.

### **Im Xenos-Projekt TANDEM gab es diesen Widerspruch auch:**

Auf der rhetorischen Ebene fanden alle das Thema Chancengleichheit für jugendliche Migrant/inn/en, Interkulturalität, Förderung von Migrant/inn/en wichtig, aber tatsächlich wurde nichts dafür getan.

Im Rahmen des Xenos-Projektes TANDEM wurde diese o. g. rhetorische Beteuerung bei gleichzeitiger tatsächlicher Ablehnung der Umsetzung auch deutlich:

Ziel des Projektes TANDEM war, dass Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in ein Praktikum gehen und dort voneinander lernen. Die Mitarbeiter/innen der Beratungsstellen für arbeitslose Jugendliche in Niedersachsen sollten die Jugendlichen zu zweit in die Praktika schicken und sie auf ihren Wegen des betrieblichen und interkulturellen Lernens begleiten.

Das Projekt TANDEM wurde nicht angenommen. Die Evaluation fragte nach Gründen und hat einen Kernsatz als Antwort herausgeschält: „Interkulturelles Lernen, Integration von Migrant/inn/en ist (sehr) wichtig, aber...“

### **Vom Sichtwechsel zum Haltungswechsel zum...?**

Der erste Xenos-Fachtag „Sichtwechsel – weit weg ... nah dran. Interkulturelle Kompetenz in der Jugendsozialarbeit“ am 9. Oktober 2003 in Hannover ging davon aus, dass wir uns interkulturelle Kompetenzen aneignen müssen, um „kulturelle Überschneidungssituationen“ zu verstehen, um Missverständnisse zu vermeiden.

Beispiele aus der Wirtschaft und dem sozialen Bereich sollten zeigen, wie man sich interkulturelle Kompetenzen aneignet. Die Herangehensweisen in der Wirtschaft unterscheiden sich von denen im sozialen Bereich.

Diese Differenz war dann aber gar nicht das hauptsächliche Thema der Veranstaltung, denn eine der beiden Hauptreferent/inn/en, Cathrin Germing – sie war auf dem zweiten Xenos-Fachtag Tagungsbeobachterin – konfrontierte die Definition von interkultureller Kompetenz in dem Einladungsflyer

„Interkulturelle Kompetenz ist die grundlegende Fähigkeit, die es einer Person ermöglicht, in einer interkulturellen Überschneidungssituation unabhängig, flexibel, sensibel, angemessen und damit wirkungsvoll zu handeln“ mit der Frage: Was ist eine kulturelle Überschneidungssituation?

Missverständnisse in einer Gesprächssituation können aufgrund der Hierarchie, des sozialen Gefälles entstehen und beruhen nicht immer auf kulturellen Unterschieden – auch wenn die Gesprächspartner aus unterschiedlichen Kulturen stammen.

Der zweite Xenos-Fachtag, von dem dieser Tagungsbericht handelt, folgte dem Motto: „Haltungswechsel – Interkulturelle Kompetenz heißt auch, sich irritieren zu lassen“.

Einer der beiden Hauptreferenten, Dr. Paul Mecheril, setzte sich gleich mit meinen Ausführungen in der Einladung und in der Begrüßung auseinander: Es geht nicht um Verstehen, es geht um Repräsentationen. Migrantinnen und Migranten sitzen in Deutschland nicht an den Stellen, an denen etwas entschieden wird. Warum ist das so?

Mit diesen beiden Veranstaltungen habe ich – wie sich später zeigte – die Entwicklung in der Disziplin, die sich mit Migration und Pädagogik beschäftigt, wiedergegeben: von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik zur Migrationspädagogik. Die Paradigmenwechsel, die jeweils aus der Kritik an der Ausländerpädagogik und aus der Kritik an der interkulturellen Pädagogik entstanden sind, werden schon an den Begriffen deutlich (Paul Mecheril stellt in seinem Beitrag für diesen Tagungsbericht die unterschiedlichen Konzepte gegenüber).

Warum ist uns nicht aufgefallen, dass es so ist, dass Migrantinnen und Migranten sich nicht selbst vertreten? Lenkt die Beschäftigung mit der interkulturellen Kompetenz davon ab?

### **Klebt interkulturelle Kompetenz unsere Sinne zu?**

So sind die beiden Veranstaltungen aufeinander bezogen, sie stellen eine Weiterentwicklung in der Auseinandersetzung mit dem Thema dar im produktiven Dialog zwischen Veranstalterin und Referent/inn/en.

Wie würde wohl eine dritte Veranstaltung heißen?

## Einführung in die Tagung

Das mit europäischen Mitteln finanzierte Bundesprogramm gegen Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit „Xenos – Leben und Arbeiten in Vielfalt“ bot die finanzielle Möglichkeit, sich im Rahmen einer Veranstaltung mit dem Thema Interkulturalität auseinander zu setzen.

In der Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit in Niedersachsen war ich – Karin Manneke – zuständig für die Koordination des Xenos-Projektes TANDEM und habe in diesem Rahmen die beiden Veranstaltungen konzipiert und durchgeführt. In diesem Bericht möchte ich durch die Tagung führen, die Atmosphäre auf der Tagung wiedergeben, Vorträge kommentieren und zwischen den einzelnen Beiträgen überleiten. Die einzelnen Vorträge der Referent/inn/en ergänze ich mit Literaturtipps und themenbezogenen Adressen im Internet.

In der Einladung nahm ich die Thesen aus der Einladung zum ersten Xenos-Fachtag auf und ging mit ihnen einige Schritte weiter:

## Interkulturelle Kompetenz ist wichtig – aber manchmal auch schädlich

### Interkulturelle Kompetenz ist wichtig!

Die leitenden Motive der interkulturellen Pädagogik sind: Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft, die Haltung des Respekts für Andersartigkeit, die Befähigung zum interkulturellen Verstehen und die Befähigung zum interkulturellen Dialog. Motive, die (fast) jeder unter-schreiben kann!

Interkulturelle Kompetenz ist die grundlegende Fähigkeit, die es einer Person ermöglicht, in einer interkulturellen Überschneidungssituation unabhängig, flexibel, sensibel, angemessen und damit wirkungsvoll zu handeln.

### Interkulturelle Kompetenz kann schaden!

... denn nicht alles, was als kulturelle Überschneidungssituation erscheint, ist eine! Mit dem Erwerb von interkultureller Kompetenz läuft man auch Gefahr, vor-schnell Situationen als interkulturelle Interaktionen zu

beschreiben, die keine sind. Situationen drücken auch soziale Verhältnisse aus und spiegeln Hierarchien wider. Bewertet man alle Situationen, in denen sich Menschen aus unterschiedlichen Kulturen begegnen, als kulturelle Überschneidungssituation, findet eine Kulturalisierung statt, die vorhandene (Macht-)Verhältnisse manifestiert. Interkulturelle Kompetenz muss die Reflexion des eigenen gesellschaftlichen Standortes mit einbeziehen, denn das Leben als Mehrheit in der Mehrheitskultur bedeutet, aus einer dominanten Position heraus zu agieren und zu kommunizieren. Wenn man Migrant/inn/en aus dieser mononationalen Perspektive heraus zu verstehen versucht, bestätigt man sich immer nur selbst.

Vielleicht ist folgender Leitsatz hilfreich: „Wenn du glaubst, etwas verstanden zu haben, werde skeptisch!“ In diesem Sinne wünschen wir uns auch für diese Veranstaltung: Lassen Sie sich irritieren!

## Begrüßung

Manfred von Hebel, der Geschäftsführer der LAG JAW, begrüßte die 75 Teilnehmer/innen.

### Das Programm Xenos:

## Mit praxisnahen Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Diskriminierung



Ich begrüße Sie im Namen der Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit in Niedersachsen – Jugendaufbauwerk herzlich zum Xenos-Fachtag „Haltungswechsel – Interkulturelle Kompetenz heißt auch, sich irritieren zu lassen.“

Schön, dass Sie sich auf den Weg gemacht haben, um diesen Tag mit uns hier im Leibnizhaus zu verbringen. Sie haben sich für heute von Ihren Alltagsgeschäften befreit und

teilweise eine weite Anreise in Kauf genommen, was das Thema der Veranstaltung und uns als Veranstalter ehrt.

Diese Veranstaltung findet im Rahmen eines Xenos-Projektes statt. Xenos ist ein Programm des Bundes, das aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert wird.

Auf unserem ersten Xenos-Fachtag vor einem Jahr stellte eine Vertreterin des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, das für die Koordination des Programms zuständig ist, Xenos so vor:

„Die Bundesregierung hat zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit unter Einbeziehung arbeitsmarktorientierter Bereiche eine langfristige und



nachhaltig angelegte Strategie entwickelt. Ein wesentlicher Pfeiler dieser Strategie ist das Bundesprogramm „Xenos – Arbeiten und Leben in Vielfalt“.

Die Bundesregierung hat damit zum einen auf die Herausforderung komplexer gesellschaftlicher Strukturen in einer zusammenwachsenden europäischen Gemeinschaft reagiert, zum anderen war das aber auch eine Reaktion auf die gewaltsamen Übergriffe im Jahre 2000.

Die Bundesregierung hat zur Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements das Bündnis für Demokratie gegen Extremismus und Gewalt geschaffen. Die unter dem Dach dieses Bündnisses entstandenen Förderprogramme Xenos, Civitas und Entimnon decken die verschiedenen Aspekte einer gemeinsamen Strategie ab. Xenos verfolgt dabei das Ziel, Maßnahmen, die sich gegen die Ausgrenzung und Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft richten, mit Ansätzen gegen Fremdenfeindlichkeit, Intoleranz und Rassismus zu koppeln. Projekte und Projektverbände im Rahmen von Xenos müssen damit zwei Aspekte miteinander verbinden – arbeitsmarktbezogene Aktivitäten sollen inhaltlich und methodisch-didaktisch mit Maßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus gekoppelt werden. Ansatzpunkte bieten beispielsweise die Berufsschulen, Einrichtungen der Berufsorientierung, Betriebe, Beschäftigungsgesellschaften und Träger außerbetrieblicher Aus- und Weiterbildung. Gerade sie liegen im Brennpunkt der Migrationskonflikte, weil hier einheimische und eingewanderte Menschen ihre Beziehungen regeln müssen“ (Bericht über den ersten Xenos-Fachtag, Seite 6; Quelle und Bezug siehe Literaturtipps und Links).

Die heutige Veranstaltung findet im Rahmen unseres Xenos-Projektes TANDEM statt, das am 1. Januar 2003 begann und Ende dieser Woche ausläuft.

## Inhaltliche Vorbemerkungen

*Mit zwei meines Erachtens schönen aussagekräftigen Zitaten aus aktueller Literatur lenkte ich den Blick aufs Thema:*

## Vom Sichtwechsel zum Haltungsverwechsel



Diese Veranstaltung ist die inhaltliche Fortsetzung des Xenos-Fachtages vom letzten Jahr, der hieß: „Sichtwechsel – weit weg ... nah dran. Interkulturelle Kompetenz in der Jugendsozialarbeit“.

Auf diesem ersten Fachtag haben wir uns damit auseinander gesetzt, was denn interkulturelle Kompetenz ist, in welchen Bereichen sie warum nötig ist und wie sie trainiert und eingesetzt wird. Es ging darum, wie man es schaffen kann, Verhalten und Lebensweisen zu verstehen, die einem aufgrund einer anderen Kultur auf den ersten Blick unverständlich erscheinen.

Den Kern des Projektes TANDEM bilden Jugendliche mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, die gemeinsam in einem Betrieb ein Praktikum absolvieren, dabei etwas über sich und den anderen erfahren und sich in der Arbeitswelt orientieren.

Die Jugendlichen wurden über die früheren RAN/RABaZ-Stellen in Niedersachsen gefunden und betreut.

Begleitende Workshops boten einen Raum zur Reflexion dieser Erfahrungen.

Das Thema Interkulturalität und Migration ist auf der theoretischen Ebene in aller Munde – in der Praxis ist das Thema aber kein Selbstläufer, eher ein Randthema –, was auch den Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit Minderheiten widerspiegelt.

Die Geschäftsstelle der LAG hat sich diesem Thema verschrieben und wird es weiterentwickeln.

Die Evaluation des Xenos-Projektes TANDEM hat uns wertvolle Hinweise gegeben, um unsere Arbeit auszurichten.

Auch dieser Fachtag wird in unsere weitere Arbeit einfließen.

Wir hoffen, dass auch Sie Anregungen für Ihre Praxis daraus ziehen können.

Ich wünsche uns allen einen anregenden Tag und übergebe an Frau Manneke, die das Projekt TANDEM leitete und diesen Fachtag vorbereitet hat.

Der Perspektivwechsel als methodisches Vorgehen ist hilfreich dabei: Man wechselt den Standort der Betrachtung und versteht besser. Aber es gibt keinen objektiven Standort!

So geht der Titel dieser Veranstaltung einen Schritt weiter – er spricht von Haltungsverwechsel und nimmt den Betrachter in die Pflicht, über seinen Standort, von dem aus er betrachtet, nachzudenken: seine gesellschaftliche Position, seine Normen und Werte, seine Zuschreibungen, seine Vorannahmen – der Betrachter muss sich von seinem Standort lösen und ein kleines Stückchen über sich selbst stellen.

Elisbeth Beck-Gernsheim schreibt in ihrem neuen Buch „Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten“:

„Der Grundgedanke lautet ganz schlicht: Nur wer bereit ist, einen bewusst transnationalen Blick zu entwickeln, kann die Lebenswelt jener Gruppen verstehen, die sich außerhalb der Mehrheitsgesellschaft befinden. Nur wer aus den Gewohnheiten und Gewissheiten des mononationalen, monokulturellen Blicks sich herauslöst, kann den Missverständnissen und Mythen entkommen, die die Migrationsdebatten in Deutschland kennzeichnen“ (Beck-Gernsheim 2004, S. 17).

Übertragen auf die konkrete Beratung mit Migrantinnen und Migranten bedeutet das Folgendes:

„In der systemischen Therapie wird in diesem Zusammenhang von einer ‚Grundhaltung der respektvollen Neugier‘ gesprochen. Diese ist nicht als Sensationslust zu verstehen, sondern als offener, nicht von Wertungen und Urteilen verstellter Zugang auf die jeweilige andere Kultur, etwa im Sinne Foucaults, der eine Form von Neugier fordert, die sich nicht anzueignen versucht, was zu erkennen ist, sondern die sich gestattet, sich von sich selbst zu lösen“ (von Schlippe, El Hachemi, Jürgens 2003, S. 51).

Wie Sie hören, alles ganz schön komplex und kompliziert – aber sehr spannend.

Die beiden Fachtage kennzeichnen auch die Linie meiner Entwicklung in der Aneignung des Themas.

In den knapp zwei Jahren habe ich in Bezug auf das Thema Feuer gefangen und werde auch nach Ende des Projektes beruflich am Thema weiterarbeiten.

Die heutige Veranstaltung wird so ablaufen wie im Programm ausgedrückt. Der erste Referent ist Dr. Mecheril von der Universität Bielefeld:

Er gibt einen kurzen Überblick über die Geschichte der interkulturellen Pädagogik, die früher Ausländerpädagogik hieß, und entwickelt anhand der Kritik an den Postulaten der interkulturellen Pädagogik seine Thesen.

### Literaturtipps und Links

Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2002.

Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt 2003.

Beck-Gernsheim, Elisabeth: Wir und die Anderen. Vom Blick der Deutschen auf Migranten und Minderheiten. Frankfurt am Main 2004.

von Schlippe, Arist; El Hachimi, Mohammed; Jürgens, Gesa: Multikulturelle systemische Praxis. Ein Reiseführer für Beratung, Therapie und Supervision. Heidelberg 2003.

Manneke, Karin: Mitgemacht ... Erlebnis/Ergebnis ... nachgedacht. Ein Bericht über die Fachtagung

„Sichtwechsel – weit weg ... nah dran. Interkulturelle Kompetenz in der Jugendsozialarbeit“ der LAG JAW Niedersachsen am 9. Oktober 2003 im Leibnizhaus in Hannover

Der Tagungsbericht des ersten Xenos-Fachtages ist kostenlos zu beziehen bei der LAG JAW, Kopernikusstraße 3, 30167 Hannover, Telefon 0511 – 121 73 - 0 und steht auf der Webseite [www.nord.jugendsozialarbeit.de/pdf/Tagungsbericht.pdf](http://www.nord.jugendsozialarbeit.de/pdf/Tagungsbericht.pdf) zum Download zur Verfügung.

Informationen über das Programm „Xenos – Arbeiten und Leben in Vielfalt“ finden Sie auf der Seite [www.xenos-de.de](http://www.xenos-de.de)

Informationen über das Xenos-Projekt TANDEM finden Sie auf [www.nord.jugendsozialarbeit.de](http://www.nord.jugendsozialarbeit.de)

## Die Vorträge

*Dr. Mecheril freute sich, eingeladen worden zu sein, besonders weil seiner Meinung nach der Text im Einladungsflyer zur Veranstaltung eine differenzierte Sichtweise auf das Thema erkennen ließ – eine Herangehensweise an die interkulturelle Professionalität, die weder affirmativ noch nur kritisch daherkomme und nicht so tue, als wisse sie Rezepte.*

*Er ging auf die Dramaturgie der beiden Xenos-Fachtage ein, die thematisch aufeinander bezogen waren, was ihm erst durch die Begrüßungsworte deutlich geworden war. Den Titel seines Vortrages „Vom Blick der einen auf die anderen“ empfand er durch die Hervorhebung des Visuellen fast als einen Rückschritt.*

*Obwohl die beiden in der Einleitung genannten Zitate aus seiner Sicht wichtige Aussagen trafen, geht es ihm in der interkulturellen Professionalität nicht in erster Linie darum, annektierende Neugier und die mononationale Perspektive zu vermeiden. Seine Kernfrage war: Wer hat etwas davon, eine mononationale Perspektive zu pflegen? Oder anders ausgedrückt:*

**Interkulturelle Professionalität hat mit der Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen zu tun.**

*Der Vortrag von Dr. Mecheril entwickelte sich anders als in meinen einleitenden Worten angekündigt.*

*Die Geschichte von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik und die Kritik an der interkulturellen Pädagogik ließ er in seinem frei gehaltenen Vortrag weg. Dieser Punkt ist in seinem unten folgenden Beitrag nachzulesen.*

*Der Vortrag von Dr. Mecheril soll hier nicht in Gänze wiedergegeben werden, weil die mündliche Rede den Kontext, die Zuhörer/innen und Gestik, Mimik und Tonfall des Redners/der Rednerin braucht, um verstanden zu werden. Die mündliche Sprache darf mehr als die schriftliche, ihr verzeiht man, wenn sie plakativ ist – der schriftlichen hingegen nicht.*

*Der Vortrag von Dr. Mecheril war bewusst plakativ und bewegte die Zuhörer und Zuhörerinnen, er erzeugte Affekte. In der anschließenden Kaffeepause wurde lebhaft über seine Thesen diskutiert: Sie fanden leidenschaftliche Zustimmung, wurden aber auch von einigen Teilnehmer/innen als Zumutung empfunden.*

*An dieser Stelle will ich einige Mutmaßungen und Fragen über die Rezeption des mündlichen Vortrages ausführen – ausgehend von meiner eigenen subjektiven Wahrnehmung und den Rückmeldungen von Kolleg/inn/en.*

## Vom Blick der einen auf die anderen. Beschränkungen – Dilemmata – Perspektiven

### Gedanken von Karin Manneke zur Rezeption des Vortrags von Dr. Paul Mecheril

**„Vom Sprechen über andere oder von der Befugnis, andere zu vertreten“. Was hat die Rezeption mit dem Thema „Wir und die anderen“ zu tun?**

Die Hauptthese des Vortrags war: Die Struktur der deutschen Gesellschaft verhindert, dass Migrantinnen und Migranten auf allen Ebenen am gesellschaftlichen Leben teilhaben können, und mehr noch: Sie vertreten sich noch nicht einmal selbst! Die Diskussion über die interkulturelle Kompetenz lenkt von diesem Tatbestand ab.

Bei einigen Zuhörer/innen erzeugte diese These – mit Nachdruck vorgetragen – Zustimmung. Sie bekräftigten, dass endlich jemand ausspricht, was sie die ganze Zeit gedacht haben; dass sie ein komisches Gefühl haben, Migrant/inn/en immer nur als Klienten zu erleben und für sie zu sprechen; dass Migrant/inn/en trotz guter Ausbildungen nicht in den entscheidungsrelevanten Posten tätig sind etc.

Andere empfanden die Ausführungen als Zumutung; man solle sich als eingeladener Referent an die Abma-

chungen halten und die Veranstaltungs-Teilnehmer/innen nicht brüskieren; die Thesen seien zu sehr zugespitzt.

Die ablehnende Reaktion kann entstehen, wenn man als dem Thema zugewandte/r Zuhörer/in die Thesen der Rede personalisiert, sich persönlich angesprochen fühlt und sich dann durch den Vortrag entlarvt, vorgeführt, beschämt sieht, weil man persönlich das Postulat der political correctness, nicht diskriminierend zu sein, nicht erfüllt. Worauf sind die polaren Reaktionen zurückzuführen – sind sie eine Widerspiegelung der Ambivalenzen, die im Thema liegen? Warum wird die Zuhörerschaft gespalten? Spiegelt sich das Thema in den Reaktionen der Zuhörer/innen wider? Wer ist befugt, über wen zu sprechen?

Oder anders ausgedrückt: Gäbe es andere Reaktionen, wenn dieselben Thesen mit dem gleichen Temperament von einem Referenten vertreten worden wären, der nicht anders wäre, der nicht „fremd gemacht“ wäre? Dürfen Personen, die anders aussehen als die Mehrheit, sich dominant – for-



dernd, nicht klagend – zeigen? Dürfen sie so sichtbar werden und in den kritischen Dialog mit der Mehrheit gehen?

In der Rezeption spiegelt sich das Thema „Wir und die anderen“ wider. Ich nahm eine mehrfache Irritation durch Redner und Rede wahr, beides wirkt zusammen:

### **Erstens:**

Dr. Mecheril sprach von „wir“; er benutzte den Begriff „wir“ und sah anders aus als die Mehrheitsangehörigen. Meinte er mich als Zuhölerin mit „wir“ – das irritiert! Musste ich mich von ihm mit dem „wir“ angesprochen fühlen? Wer ist mit dem „wir“ gemeint: Wir Migranten – oder wir Deutschen oder wir Männer oder wir Akademiker? Er führt in seiner Person zusammen, was für uns nicht zusammengehört. „Fremd aussehen“ und „wir“ sagen, das erzeugt Affekte.

Indem er „wir“ sagt, fühle ich mich zwar durch die Thesen seiner Rede nicht angegriffen, es bleibt aber ein eigentümliches Gefühl – eben eine Irritation.

Er vereinnahmt, integriert uns mit dem „wir“, wo wir Abgrenzung gewohnt waren. Es kann auch etwas Bevormundendes haben – wie z. B. ein „wir“ in der Ansprache an kranke und alte Menschen oder Kinder, wodurch diese ihren Subjektstatus verlieren.

Oder ist es selbstverständliche Integration: Deswegen applaudieren Kolleginnen mit Migrationshintergrund?

Wenn er und wir „wir“ sind, wer sind dann die anderen? Oder ist dieses „wir“ ein ironisches „wir“?

### **Paul Mecheril**

## **Interkultureller Pädagogik mangelt es an Eindeutigkeit, nicht aber an Paradoxien und Dilemmata**



Konsequenzen der Zuwanderung und Emigration, der Pendelmigration und Einwanderung sind konstitutiv für die hiesige gesellschaftliche Realität: Deutschland ist ein Migrationsland. In Frankfurt beispielsweise, dem Zentrum des Rhein-Main-Gebietes,

das eines der größten Migrationsräume in Europa ist, gelten nahezu 40 Prozent der Einwohner und Einwohnerinnen als Migranten. Jeder dritte junge Mensch in der EU weist einen Migrationshintergrund auf. Ende 2000 lebten ca. 7,3 Millionen Menschen ohne deutschen Pass in Deutschland. Dies entspricht einem Anteil von knapp 9 Prozent an der Gesamtbevölkerung. Mehr als die Hälfte dieser Gruppe lebte 2001 länger als 10 Jahre in Deutschland, ein Drittel länger als 20 Jahre. Die Zahl der Einbürgerungen betrug im Jahr 2000 etwa 187.000 und ein Jahr später rund 178.000. Die mit Migration einhergehenden Wandlungsprozesse berühren hierbei nicht allein spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern vielmehr Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im

### **Zweitens:**

Der Referent versprachlichte das, was Migrant/inn/en wahrnehmen; er sprach von rassistischen Strukturen; er beschrieb Machtverhältnisse. Für die Mehrheitsangehörigen ist es angesichts des Nationalsozialismus ein Schock, zu hören, dass in heutigen gesellschaftlichen Wahrnehmungen und Verhältnissen rassistische Strukturen zu erkennen sind. Der 60. Jahrestag der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz verstärkt diesen Schock.

Er thematisiert das, was die political correctness nicht vorsieht, was sie eigentlich abspaltet. Wir sind es gewohnt, dass Analysen von gesellschaftlichen Verhältnissen in der Sprache entweder akademisch verklausuliert oder politisch nebulös, weil ein breites Spektrum von Meinungen und Wählern einbindend, daherkommen und eher keine zugespitzten Thesen enthalten, die auch den Widerspruch provozieren.

Alles zusammen erzeugt bei uns Widersprüchlichkeit, irritiert. Die Bilder passen nicht zusammen. Das Spiel mit der deutschen Sprache, die ironische, manchmal zynische Beschreibung von Verhältnissen verstärkte den Eindruck von Irritation.

Der folgende wissenschaftliche Beitrag führt das aus, was in dem Vortrag angerissen wurde, unterfüttert die Thesen und ergänzt sie. Der Text geht weitgehend auf die neuste Veröffentlichung von Paul Mecheril zurück: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim 2004 (siehe Literaturtipps).

Ganzen. Migration betrifft in einem so entscheidenden Maße gesellschaftliche Wirklichkeit, dass der Ausdruck *Migrationsgesellschaft* angemessen ist.

### **Anwesenheit von Migrant/inn/en irritiert und verunsichert moderne Gesellschaften in ihrem Selbstverständnis**

Migration, das kann mittlerweile als Konsens gelten, ist unvermeidbar, nicht selten heißt es sogar, dass Deutschland aus demographischen und ökonomischen Gründen Zuwanderer brauche. Gleichzeitig ist Migration mit Problemen und Schwierigkeiten verbunden. Diese Schwierigkeiten können aus zwei Perspektiven beschrieben werden. Zum einen geht die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten auf allen gesellschaftlichen Funktionsebenen mit Aufgaben der Neugestaltung einher. Dies kann als *pragmatisch-technisches Problem* bezeichnet werden. Diese werden etwa als Herausforderungen für den Wohlfahrtsstaat beschrieben und untersucht (vgl. Treichler 2002; Bommers 1999). Zum anderen werden moderne Staaten, die an Gerechtigkeits- und Egalitätskonzepten orientiert sind, durch die Anwesenheit von Migranten, die sich in der Regel in marginalen und marginalisierten Positionen wiederfinden, in ihrem Selbstverständnis, gerechte

Gesellschaften zu sein, irritiert und verunsichert. Migration stellt insofern für – ihrer Programmatik nach – egalitäre Gesellschaften auch ein *moralisches Problem* dar.

Problembeschreibungen unter pragmatisch-technischer wie auch moralischer Hinsicht sind charakteristisch für das Verhältnis von Pädagogik und Migration. Pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen werden sowohl unter der Perspektive *Handlungsfähigkeit* als auch unter dem Gesichtspunkt *Legitimität* durch die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten herausgefordert. Von der *Tatsache der Migration* ist Pädagogik in vielerlei Hinsicht grundlegend betroffen. Nicht nur gewohnte Praxen und Institutionalisierungsformen pädagogischen Handelns, auch pädagogische Selbstverständnisse und Programme werden unter Bedingungen der Vielfalt von ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und demokratisch nicht legitimierbarer Ungleichheit prekär bzw. in ihrem prekären Status sichtbar.

Probleme im Umgang mit Heterogenität als Normalfall. Zwei knapp drei Jahrzehnte auseinander liegende Zitate mögen die historische Normalität illustrieren:

*„Unser Erziehungs- und Bildungssystem und darüber hinaus unsere Gesellschaft ist vor die Aufgabe gestellt, jetzt und in Zukunft Millionen ausländischer Arbeiter und ihre Familien zu integrieren.*

*Die Gesellschaft und ihre Institutionen können sich dieser Aufgabe nicht entziehen.*

*Sie haben sie bisher nach Art und Grad so hinhaltend und abwehrend heruntergespielt, dass heute und in der allernächsten Zukunft eine schwere und bedrohliche Hypothek abzutragen ist, die durch Ignorieren nur um so schneller weiter wächst“ (Müller 1974, S. 9).*

*Trotz einiger Fortschritte, schreibt Marianne Krüger-Potratz (2001, S. 32f), „haben wir bis heute keine Schule, die in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit von sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität als Normalfall ausgeht und keine Lehrerbildung, die zukünftige Lehrkräfte aller Fächer und aller Schulstufen resp. -formen für diese neue ‚Normalität‘ in Schule und Gesellschaft qualifiziert.“*

### **Pädagogische Reaktionen auf migrationsbedingte Heterogenität**

Wer sich, um es in Weiterführung der bekannten Formulierung von Max Frisch zu sagen, für die Geschichte des pädagogischen Umgangs mit dem Phänomen interessiert, dass man Arbeitskräfte rief und Menschen kamen und *blieben*, wird in den vorhandenen Einführungsbüchern zu dem Thema auf eine historische Darstellung stoßen, die mittlerweile zum Selbstverständnis des Fachgebietes Interkulturelle Pädagogik gehört. In ihrem ursprünglichen Format hat sie Wolfgang Nieke 1986 vorgestellt.

Er unterscheidet drei Phasen in der Entwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über den Zusammenhang von Arbeitsmigration und Erziehung bzw. Bildung. Die erste Phase ist die der „Ausländerpädagogik als kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik“,

die zweite Phase besteht in der grundlegenden Kritik an der ersten Phase und die dritte Phase schließlich steht unter der Überschrift „Interkulturelle Erziehung für eine multikulturelle Gesellschaft“. Wenn dieses Modell fortgeschrieben würde, müsste heute zumindest noch eine vierte Phase hinzugefügt werden, die etwa „Kritik und Reflexion interkultureller Pädagogik“ heißen und vor allem auf die mit der interkulturellen Pädagogik verknüpfte Kulturalisierungs- und Pädagogisierungstendenz in der Bearbeitung strukturell verursachter Probleme der Ungleichheit und Benachteiligung (vgl. etwa Diehm & Radtke 1999, S. 146ff) aufmerksam machen würde. Wichtig ist hierbei allerdings unter „Ausländerpädagogik“ und unter „interkultureller Pädagogik“ weder mehr oder weniger klar abgrenzbare historische Abschnitte des pädagogischen Diskurses noch trennscharf voneinander unterscheidbare pädagogische Programmatiken zu verstehen, sondern beide Bezeichnungen zu nutzen, um Prinzipien des pädagogischen Umgangs mit dem im Migrationszusammenhang fokussierten Problem des und der Anderen in einer idealtypischen Einstellung zu rekonstruieren.

Auf die Fraglichkeit der Differenz von interkultureller Pädagogik und Ausländerpädagogik als vermeintlich unterscheidbare historische Episoden ist häufig hingewiesen worden. So hat Georg Auernheimer (1996, S. 10) kritisch gegen das weiter oben angesprochene Phasenmodell von Nieke eingewandt, dass es sich bei diesem Modell um eine unilineare Rekonstruktion des Diskurses handele, die die Geschichte als Abfolge relativ homogener Abschnitte rekonstruiere, wodurch einerseits Kontroversen in einer „Phase“, aber auch das gleichzeitige Nebeneinanderbestehen unterschiedlicher Ansätze übergangen werde. Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke (1999, S. 127ff) weisen darauf hin, dass die Kategorie „Ausländerpädagogik“ letztlich erst in der Kritik an der Ausländerpädagogik entsteht: „Die systematische Beschreibung der ‚Ausländerpädagogik‘ selbst war bis auf wenige Ausnahmen motiviert durch die Absicht, sie als pädagogische Praxis zu überwinden. Ihre Konstitution als Gegenstand der Beobachtung und Reflexion begann mit dem Versuch, sie zu überwinden“ (ebd., S. 127).

Ausländerpädagogik und interkulturelle Pädagogik stellen also weniger historisch abgrenzbare Phasen dar; die Bezeichnungen korrespondieren eher (positiv und negativ formulierten) pädagogischen Prinzipien in der konzeptuellen Reaktion auf migrationsbedingte Pluralität. Mit Bezug auf die gegenwärtige Situation ist das ausländerpädagogische Prinzip also nicht „überwunden“, sondern in (sich meist „interkulturell“ nennenden) Konzepten und Praxen nach wie vor bedeutsam.

## Der und die natio-ethno-kulturelle Andere in Ausländerpädagogik und interkultureller Pädagogik

	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Konzept des Anderen	spezifischer Anderer	universeller Anderer
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Kompetenz	Identität
Relationierungsform	Defizit	Differenz
Behandlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Behandlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

### Kritik der interkulturellen Pädagogik:

Seit Anfang der 1980er Jahre findet das Wort „interkulturell“ im Zusammenhang mit Bildung, Erziehung und Pädagogik Verwendung. „Interkulturelle Pädagogik“ war zunächst ein positiver Ausdruck, in dem die programmatische Absetzung von der als paternalistisch und defizitorientiert bezeichneten Ausländerpädagogik markiert und die erforderliche Anerkennung gegebener kultureller und ethnischer Differenz betont wurde (vgl. Mecheril 2004, Kap. 3). In Kennzeichnungen wie folgenden kommt aber zum Ausdruck, dass es sich bei der kulturellen Differenz, die im Rahmen interkultureller Pädagogik zum Thema wird, um eine migrationsbedingte Differenz handelt:

- Interkulturelle Bildung wird verstanden als pädagogische „Reaktion, theoretischer und kultureller Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft“ (Homann 1989, S. 12).
- „Interkulturelle Pädagogik versucht der Tatsache Rechnung zu tragen, daß unser Bildungswesen von Angehörigen verschiedener Kulturen und Ethnien besucht wird“ (Prenzel 1993, S. 63).
- „Die Interkulturelle Pädagogik [...] geht auf Folgen der Arbeitsmigration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück. Ihre Entwicklung ist – nicht nur in Deutschland – von dieser Migrationsbewegung angestoßen worden, die eine neue Art von Multikulturalität mit sich gebracht hat“ (Auernheimer 2003, S. 9).

Das Grundproblem der Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik“ besteht darin, dass der Versuch, einer *Verschiedenheit* „Rechnung zu tragen“ (Prenzel), eine spezifische Verschiedenheit immer schon voraussetzt und damit zweierlei befördert (vgl. ausführlich Mecheril 2004, Kap. 4). Die Bevorzugung des Kulturbegriffs suggeriert, dass „Kultur“ die zentrale Differenzdimension sei, auf der die relevanten Unterschiede der Besucher und Besucherinnen des Bildungswesens zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln sind. Dieses Problem ist in den selbstkritischen Reflexionen der Disziplin immer wieder herausgestellt worden (etwa Auernheimer 1996; Czock 1993; Hamburger 1994). So wie die „Kritik des Defizitansatzes zugunsten des Differenzansatzes [...] in den [19]80er Jahren zu einer Art selbstverständlicher Übung [wird]“ (Krüger-Potratz 1999, S. 155), so wird in den 1990er Jahren die Kritik an der Kulturalisierungstendenz des „interkulturellen“ Ansatzes zu einem Standard pädagogischer Rhetorik.

Doch die kritische Rhetorik löst ein Kardinalproblem nicht: Entweder ist „interkulturell“ als Perspektive für die Be-

schäftigung mit von Migrationsprozessen hervorgebrachter Pluralität zu eingeschränkt und in dieser Einschränkung problematisch, oder aber „interkulturell“ wird als universelles Verhältnis einander kulturell Unvertrauter zu weit interpretiert und kann spezifische Hintergründe, auf denen Migrationsphänomene zu verstehen sind (etwa Rassismus und ethnisch-symbolische Zugehörigkeitsordnungen; vgl. Mecheril 2004, Kap. 6), nicht angemessen berücksichtigen. Solange „interkulturelle Pädagogik“ keine Pädagogik ist, die sich mit der kulturellen Pluralität hochdifferenzierter Gesellschaften in allgemeiner Einstellung beschäftigt und im Wesentlichen eine Pädagogik ist, die sich mit Pluralisierung und Diversifizierung als Resultat von „Migration“ beschäftigt, bleibt *Interkulturelle Pädagogik* als Bezeichnung einer erziehungswissenschaftlichen Fachrichtung unklar. Denn als Bezeichnung suggeriert sie, dass sie die mit Migrationsphänomenen verbundene Tatsache der Diversifizierung und Pluralisierung von Problemlagen, Bildungsanliegen und -voraussetzungen sowie die Vielfalt der Bildungsverläufe in einer Migrationsgesellschaft unter der Kategorie „Kultur“ beschreibt und behandelt und auch ihre eigenen Reaktionen unter der Kategorie „Kultur“ zum Thema macht. Diese mit der Bezeichnung einhergehende Beschränkung ist im theoretischen und konzeptuellen Diskurs der interkulturellen Pädagogik alles andere als der naive Regelfall (vgl. Mecheril 2004, Kap. 3). Gleichwohl wird der Diskurs mit dem Wort „Kultur“ etikettiert – dies ist zumindest missverständlich:

- Essentialisierung kultureller Zugehörigkeit und Differenz,
- Kulturalistische Reduktion sozialer Verhältnisse,
- Gleichsetzung kultureller Zugehörigkeit mit nationaler und ethnischer Zugehörigkeit,
- Fest-Stellung des und der Anderen,
- Nicht-Thematisierung der Kennzeichen des Ortes, an dem gehandelt wird.

### Mehrfach diskriminierende Wirkung des Rekurses auf Kultur:

- Gegenüber wird verfehlt,
- Produktivität der Kultur: Andere werden erzeugt,
- Verschleierung materieller, sozialstruktureller Aspekte,
- Legitimation der Benachteiligung und des Aussetzens (pädagogischen) Handelns.

### „Sprechen über“ oder: Die Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen

Häufig sind es Mehrheitsangehörige, die zu interkulturellen Themen Stellung beziehen. Diese Realität wird kaum

in Frage gestellt, aber man stelle sich vor, es wären in erster Linie Männer, die auf Tagungen und Fortbildungen über Geschlechterdifferenzen sprächen, damit Karriere machten, Geld für ihre Beiträge von Instanzen erhielten, die offensichtlich ein nur geringes Interesse daran haben, dass die bestehende Ordnung, von der vorrangig Männer profitierten, nicht gefährdet wird. Dieses Szenario erscheint bizarr. Aber eben eine vergleichbare Bizarrität prägt die Realität im Bereich der deutschsprachigen Migrations- und Interkulturalitätsforschung, wobei das Groteske darin besteht, dass dieser Zustand im interkulturellen Themenfeld sehr selten problematisiert wird.

„Es wird kaum thematisiert, dass die Vorstellung von Pluralität sich nicht auf Migrantinnen- und Migrantenorganisationen erstreckt. Das Land und die Kommunen treten bisher nicht oder nur ansatzweise in eine Diskussion um die Berücksichtigung der Interessen dieser Gruppen ein. Auch und vor allem die Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege halten sich in dieser Frage eher bedeckt. Sie begreifen sich als Interessenvertretung für die Zugewanderten und verbleiben im paternalistischen Denken“ (Boos-Nünning / Karakaçoğlu 2002, S. 57 f.):

„Zwei alternative Ansätze müssen deshalb diskutiert werden:

- die Aufnahme der Migrantenselbstorganisationen in die Gruppe der anerkannten Träger der freien Wohlfahrtspflege, und zwar auf allen Ebenen, sowie deren Berücksichtigung bei der Verteilung der Ressourcen gemäß dem Anteil der Zugewanderten im Stadtteil, in der Stadt oder in der Region (Quotierungssystem),

oder

- Angebote der freien Träger in Stadtteilen oder Regionen mit einem hohen Anteil an Zugewanderten werden durch stadtteil- oder gemeinwesenorientierte Angebote ersetzt, in die sich die freien Träger und damit auch die Selbstorganisationen einbringen können“.

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

### **„Sprechen über“ Minderheitsangehörige geht häufig mit einer privilegierten Situation einher**

Wenn Heterosexuelle über Schwule oder Lesben sprechen, wenn Mehrheitsangehörige über Minderheitenangehörige schreiben, wenn das Zentrum über die Peripherie schreibt, wenn Aristokraten sich über Bauern unterhalten, wenn Inländerinnen über Ausländer sprechen, dann haben wir es mit einer spezifischen Situation des Aussagens zu tun. Für sie ist charakteristisch, dass

sich Erfahrungs- und Selbstverständnisszusammenhang des Sprechers von dem des Gegenübers unterscheiden. Es handelt sich um Etablierte-Außen-seiter-Beziehungen (vgl. Elias / Scotson 1993), um Beziehungen der Macht also.

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

### **„Sprechen über“ sagt mehr über den Sprechenden als über den Besprochenen aus**

Das, wir können sagen, objektivierende und fixierende Sprechen über Andere erzeugt Einschreibungen. „Sie beschreiben uns“, lässt Salman Rushdie in den Satanischen Versen (1989) eine Romanfigur sagen, „[...] sie haben die Macht der Beschreibung, und wir sind den Bildern unterworfen, die sie sich von uns machen“. Beschreibungen Anderer können ein Instrument der Unterwerfung, der Bändigung und der Domestizierung dieser Anderen darstellen. Bilder, Symbole, Aussagen sind Phänomene der Macht, welche sich – willentlich oder nicht – den Selbstverständnissen, Handlungsweisen und Erfahrungen einschreiben. Und diese Ein- oder Beschreibungen bleiben nicht ohne Auswirkungen auf diejenigen, die beschrieben werden.

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



## „Sprechen über“ ist eine Frage der Macht

Gretchenfrage: Wer spricht mit welcher Legitimation und mit welcher Macht ausgestattet? Diese Frage offeriert eine sehr bedeutsame Aufmerksamkeitsrichtung für pädagogisches Handeln in einer vielfältig von Differenz- und Machtlinien durchzogenen Migrationsgesellschaft. Es geht darum, das Sprechen-Können als eine Ressource zu verstehen, die unterschiedlich verteilt ist. Sprechen-Können meint hierbei nicht schlicht den Gebrauch einer Sprache, sondern eine legitime Weise des Gebrauchs, die, weil sie Wirkungen hat, Macht besitzt (vgl. etwa Castro Varela / Dhawan 2003). Die Repräsentationsfrage, um die es hier geht, also die Frage danach, wer befugt und zuständig ist, bestimmte Inhalte im Namen bestimmter Gruppen oder für diese Gruppen zu vertreten, macht deutlich, dass das sogenannte interkulturelle Handeln Bestandteil des umkämpften Bereichs der Selbst- und Fremddarstellung ist. Vieles spricht dafür, das Thema der Repräsentation so auf den deutschsprachigen „interkulturellen Diskurs“ zu beziehen, dass dieser Diskurs als Krisengestalt in Erscheinung tritt. Es geht darum, deutlich zu machen, wo Darstellungen des Anderen, Verlautbarungen über die Fremden, Repräsentationen des Nicht-Eigenen als hegemoniale Praxen angesehen werden müssen, weil sie die sogenannten Anderen, Fremden, Nicht-Eigenen im Status von Objekten halten. Subjekte der Rede, der Diskurse sind in der Regel die Nicht-Anderen und die Nicht-Fremden. Sie sind mit Definitions- und Bildmacht ausgestattet. Es gehört unseres Erachtens zu einer Art „interkultureller Professionalität“, wenn die Frage, wer befugt ist, über wen mit welchen Effekten zu sprechen, kritisch und von der Idee der Veränderung der Verhältnisse inspiriert wieder und wieder gestellt wird; auf der Ebene des medial-politischen, des wissenschaftlichen Diskurses, aber auch ganz konkret mit Bezug auf pädagogische Handlungsbereiche (Wer darf in einer Beratungsstelle, einer Schule über wen mit welchen Effekten sprechen?).

### Die Authentifizierung der „anderen Stimme“ schreibt die Anderen als andere fest

Wer das Thema „Sprechen über“ problematisierend auf den interkulturellen Diskurs im deutschsprachigen Raum bezieht, macht kritisch zum Thema, dass die interkulturelle Debatte in der Bundesrepublik immer noch durch Mehrheitsangehörige dominiert wird.

Allerdings können wir an dem Satz *„Die interkulturelle Debatte in der Bundesrepublik wird immer noch dominiert durch Mehrheitsangehörige“* einige (erkenntnis-)politische Probleme markieren, die entstehen, wenn die Frage der Repräsentation problematisiert wird. Zunächst wohnt jeder problematisierenden Thematisierung, insbesondere wenn sie sich gegen Selbstverständliches und eingeschliffene Routinen richtet, ein Potenzial der vermeintlichen Destruktivität inne. Sobald die Repräsentationsfrage gestellt wird, sobald bezweifelt wird, dass ungleiche Verhältnisse der Verlautbarung, der wirksamen Thematisierung symbolisch und faktisch unproduktiv sind, wird eine Unruhe in den Diskurs eingebracht, die im Zweifel paradoxe Nebeneffekte hat. Denn gerade in wohlwollenden, um den guten Ton und den Nutzen für das Gegenüber bemühten pädagogischen Zusammenhängen scheint kein Vorwurf überstei-

gerter zu sein als jener, der bekundet, dass pädagogisches Handlungsvermögen Dominanzverhältnisse wiedergebe und in diese Komplizenhaft verstrickt sei. „Dominierung“ klingt ungeheuerlich. Die Ungeheuerlichkeit wird dadurch verstärkt, dass Sätze wie der oben zitierte personalisieren. Dominanzverhältnisse werden an der (wirksamen) Position bestimmter Gruppenmitglieder festgemacht. Dies ist nun aber kein abstrakter analytischer Hinweis, sondern wirkt als eine Art konkreter Vorwurf. Die Problematisierung von Repräsentationsverhältnissen – wenn Minderheitenangehörige einfordern, für sich selbst zu sprechen – wirkt sehr schnell als Hinweis auf moralisch bewertete Versäumnisse und Fehler konkreter bisheriger Sprecher/Akteure (Mehrheitsangehörige). Schnell ist damit eine Situation des wechselseitigen Vorwurfs, des Angriffs und der Abwehr durch Gegenangriff, der neuerlichen Abwehr verknüpft. Neben dem Effekt der Bekräftigung von Gruppendifferenzen („die Minderheitenangehörigen“ und „die Mehrheitsangehörigen“) ist hervorhebenswert, dass mit dem moralisch gerahmten und häufig affektiv geladenen, eher kleinlichen Streit die Frage aus dem Blick gerät, um die es gehen sollte: Wie ist es möglich, dass wir gerechtere Verhältnisse schaffen (wobei dieses „wir“ einer interkulturellen Pädagogik prinzipiell unklar bleiben, ständig verhandelt, überlegt und auch revidiert werden muss).

### Problematisierung des Sprechens-Über erzeugt Unruhe im Diskurs

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



verhältnisse – die Kritik am Gender-Mainstreaming ist hier instruktiv – als raffinierte Form der Bestätigung einer ökonomischen Logik wirken, die gelernt hat, dass es *profitabel* ist, wenn Minderheiten (womöglich sogar in ihrer Sprache) symbolisch sichtbar sind und sich äußern.

Und trotz dieser bedenkenswerten Einschränkung ist es wichtig, bestehende Dominanzverhältnisse im Migrationsdiskurs zu benennen, denn, so schreibt die feministische Wissenschaftstheoretikerin Sandra Harding, die soziale Gruppe, „die in einem Fachgebiet die Möglichkeit hat, wichtige Problematiken, Konzepte, Annahmen und Hypothesen zu definieren, [hinterlässt] ihre sozialen ‚Fingerabdrücke‘ auf dem Weltbild [...], das auf den Ergebnissen der Forschungsprozesse dieses Feldes aufbaut“ (1994, S. 207).

### **Interkulturelle Professionalität ist (selbst-)reflexive Auseinandersetzung und Handeln**

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

So wichtig individuelle und psychologische Reflexion ist, so verfehlt ist eine Beschränkung auf sie. Reflexivitätsempfehlung verbleibt im psychoanalytischen Gestus und konzentriert sich vorrangig auf das Bewusstmachen der kulturell bedingten, angstabwehrenden „Verzerrung“ durch den Akteur.

Bourdieu's Verständnis wissenschaftlicher Reflexivität wird durch dreierlei charakterisiert: „Erstens: Ihr Gegenstand ist primär nicht der individuelle Wissenschaftler, sondern das in die wissenschaftlichen Werkzeuge und Operationen eingegangene *soziale und intellektuelle Unbewußte*; zweitens: Sie ist ein *kollektives Unternehmen* und nichts, was dem Wissenschaftler individuell aufzubürden wäre; und drittens: Sie will die *wissenschaftstheoretische Absicherung der Soziologie* nicht zunichte machen, sondern *ausbauen*“ (Wacquant 1996, S. 63; Hervorh. dort).

An den skizzierten praktischen Problemen und prinzipiellen Dilemmata ist implizit vielleicht zweierlei deutlich geworden: Es braucht spezifische didaktische Überlegun-

gen, die konstruktive Möglichkeiten der Thematisierung der Repräsentationsfrage erkunden. Diese interkulturell pädagogische Didaktik würde in Rechnung stellen, dass die Thematisierung der Frage, wer über wen spricht, einen bestimmten Kontext der Kritik, die nicht moralisierend ist, benötigt, damit die Auseinandersetzung konstruktiv verlaufen kann. Zum zweiten ist angeklungen, dass die Thematisierung keinen „Königsweg“ aufzeigen wird. Denn jede Lösung, jede strategische Praxis operiert mit (neuen/anderen) Einseitigkeiten und Verkürzungen. Jede pädagogische Praxis produziert (neue) Ausschlüsse. Deshalb macht *die Problematisierung der Problematisierung der Repräsentationsfrage* deutlich, dass sich interkulturelles Tun nicht aus der beständigen Notwendigkeit der (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung entlassen kann.

Hierbei ist es aber wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass Reflexivität von pädagogisch Handelnden nicht schlicht einforderbar ist, sondern eine bestimmte Ausbildung (an Hochschulen und in Weiter- und Fortbildung) braucht, die eine Auseinandersetzung mit „Interkulturalität“ als Einübung in Reflexivität versteht und weniger Handlungsrezepte anbietet. Zweitens muss die Frage der Beschaffenheit der institutionellen Orte, an denen pädagogisches Handeln stattfindet, zum Thema werden. Reflexivität stellt dann eine fruchtbare Grundlage produktiv und konstruktiv non-technologischen pädagogischen Handelns dar, wenn dieses im und am Ort des Handelns einen Resonanzraum findet. Reflexives Handeln bedarf reflexiver Orte. An diesen Orten könnten folgende Fragen sinnvoll gestellt werden:

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

Dr. Paul Mecheril,  
Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik,  
Paul.Mecheril@uni-bielefeld.de

### **Quellenangaben**

Quellen, die sich auf die Themen Migration, Interkulturalität, interkulturelle Pädagogik beziehen:

Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1996.

Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt 2003.

Bommes, M.: Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf. Opladen 1999.

Boos-Nünning, U. / Karakaçoğlu, Y.: Partizipation und Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen. In:

Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München 2002, S. 47-67.

Czock, H.: Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Frankfurt/Main 1993.

Diehm, I. / Radtke, F.-O.: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999.

Elias, N. / Scotson, J. L.: Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M. 1993.

Hall, St.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg 1994.

Hamburger, F.: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/Main 1994.

Krüger-Potratz, M.: Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/1999, S. 149-165.

Krüger-Potratz, M.: Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In: Rat für Migration e. V. (Hrsg.): Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück 2001, S. 31-40..

Mecheril, P.: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim 2004.

Müller, H.: Alarm für die Schule: Die Erziehung und Berufsbildung ausländischer Kinder droht zu scheitern. In: Müller, H. (Hrsg.): Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart 1974.

Nieke, W.: Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 4/1986, S. 462-473.

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.

Treichler, A. (Hrsg.): Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethnische Minderheiten – Probleme, Entwicklung, Perspektiven. Wiesbaden 2002.

### Literaturtipps und Links

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

Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim 2004.

Brubaker, Roger: Staats-Bürger. Hamburg 1994.

Müller, Siegfried / Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Verstehen oder kolonialisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1986.

Boos-Nünning, Ursula / Karakaçoğlu, Yasemin: Partizipation und Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinder-

dorf e.V. (Hrsg.): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München 2002, S. 47-67. (zu beziehen für 3,50 Euro unter [www.sos-kinderdorf.de/spi](http://www.sos-kinderdorf.de/spi)).

Brodén, Anne / Mecheril, Paul: Zur sozialen Thematisierbarkeit des Interkulturellen. Gedanken zur Frage der Repräsentation in pädagogischen Kontexten. In: Überblick Nr. 2-3/2004. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (kostenlos zu beziehen über [www.ida-nrw.de](http://www.ida-nrw.de)).

*Der nächste Referent, Mekonnen Mesghena, arbeitet bei der Heinrich-Böll-Stiftung in Berlin. Er ist zuständig für den Bereich „Interkulturelles Management“.*

*In der Heinrich-Böll-Stiftung gibt es zwei Gemeinschaftsaufgaben: „Geschlechterdemokratie“ und „Interkulturelles Management“. Beide werden als Querschnittsaufgaben verstanden und entsprechend auf allen Ebenen der Organisation verankert.*

*Auf der Internetseite stellt die Heinrich-Böll-Stiftung den Bereich „Interkulturelles Management“ so vor:*

*„Die Heinrich-Böll-Stiftung setzt sich für eine demokratische Einwanderungsgesellschaft ein. Dies ist ein Leitbild unserer politischen Bildungsarbeit. Das Thema Migration wird bei allen Projekten und Maßnahmen der Stiftung berücksichtigt – bei der Projektentwicklung, bei der Suche nach KooperationspartnerInnen sowie beim Aufbau von Stiftungsstrukturen.*

*Migration ist ein zentrales Thema unserer Zeit. Im Laufe dieses Jahrhunderts haben Flucht und Auswanderung stark zugenommen. Die Gründe reichen von Verfolgung über Krieg bis hin zu politischen und wirtschaftlichen Krisen. Dies führt Menschen unterschiedlicher Herkunft, Identität oder Kultur zusammen.*

*Hier sind Politik, Gesellschaft und Wirtschaft besonders gefordert. Traditionen, Sitten und Werte der Aufnahmeländer geraten häufig in Konflikt mit der neuen Realität. Um solche Spannungen zu lösen, müssen wesentliche Bereiche unserer Gesellschaft umgestaltet werden“ ([www.boell.de](http://www.boell.de)).*

*Interkulturelles Management / Diversity ist nach Meinung von Herrn Mesghena ein politisches Thema, aber auch ein Thema der Organisationsentwicklung und -kultur; das müsse man erkennen, damit umgehen, experimentieren und Instrumente anwenden.*

*Die erste Herausforderung sei, ein Verständnis für Vielfalt zu entwickeln. Der zweite Schritt sei die Umsetzung: Was macht man damit? Welche Instrumente gibt es? Welche politischen Commitments gibt es und wie geht die Gesellschaft, gehen die Organisationen, die Institutionen – sei es Schule, Regierung, öffentliche Verwaltung – damit um?*

## Vielfalt (an)erkennen, fördern und gestalten



Am Anfang des 21. Jahrhunderts scheinen Politik, Wirtschaft und andere Teile der Gesellschaft die bundesdeutsche Realität und den Handlungsbedarf in der Einwanderungs- und Integrationspolitik klar erkannt zu haben. Deutschland braucht eine sachliche

Debatte und von Vernunft geprägte Entscheidungen über die Gestaltung der Einwanderungs- und Integrationspolitik. Der historische „Paradigmenwechsel“ in der Zuwanderungsdebatte – nämlich von der Verleugnungspolitik „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ zur Anerkennung der Realität „Deutschland ist ein Einwanderungsland“ – bietet Chancen, eine wichtige Dimension der gesellschaftlichen Vielfalt endlich wahrzunehmen, anzuerkennen und zu gestalten.

Abgesehen von dieser seltsamen „politischen Wirklichkeit“ ist die Interkulturalität Deutschlands jedoch längst eine gesellschaftliche Realität, die darauf wartet, politisch gestaltet zu werden. Nur ein modernes und weltoffenes Land, das seinen republikanischen Verpflichtungen nachkommt sowie die kulturellen, sozialen und ökonomischen Interaktionen aller Menschen in der Gesellschaft offensiv fördert und gestaltet, kann in Zeiten fortschreitender Globalisierung mithalten. Deutschland als Teil eines vereinigten Europas im 21. Jahrhundert muss den Anforderungen eines modernen Staates gerecht werden.

Gesellschaftliche Integration setzt aber Chancengleichheit und gleiche Rechte in allen wichtigen Bereichen von Gesellschaft, Wirtschaft und Politik voraus: im Arbeitsmarkt, in Bildung, beim Wohnen, beim öffentlichen Dienst, der bei den Angeboten sozialer Dienstleistungen sowie bei kulturellen und Freizeitaktivitäten. Eine aktive Politik, die Chancengleichheit in der Gesellschaft verankern will, kann dabei auf verschiedene und vielfältige politische und praktische Ansätze, Konzepte und Instrumente zurückgreifen: Anti-Diskriminierungsgesetz, Gleichstellungspolitik, Equal Opportunity Policy, Affirmative Action, Diversity Management etc.

### Integrationspolitik in Deutschland

Den Zugang zu Integrationsangeboten auf spezielle Zuwanderergruppen zu beschränken macht politisch daher wenig Sinn. Die Integrationspolitik soll sich vielmehr auf vergleichbare Problemlagen – wie etwa Bildungs- und Sprachdefizite – ausrichten. Das Gesamtkonzept der Sprachförderung, das auf Bundesebene sowohl Spätaussiedler als auch andere Zuwanderergruppen umfassen wird, ist beispielsweise ein erster Schritt in die richtige Integrationsrichtung.

Gerade die Investition in Sprachfähigkeit von Neubürger/innen ist eine Investition in gesellschaftliche Integration.

Sinnvoll ist deshalb ein dem niederländischen Vorbild vergleichbares Angebot von umfassenden Sprach- und Orientierungskursen in der ersten Phase des Aufenthalts, die allen legal Zugewanderten mit langfristiger Aufenthaltsperspektive gleichermaßen offen stehen. Dieses Angebot sollte gezielt mit Anreizen verbunden werden. So könnte z. B. bei nachziehenden Familienangehörigen die erfolgreiche Teilnahme an einem Sprach- und Orientierungskurs mit dem Recht auf unmittelbaren und unbeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt verknüpft werden.

Die überdurchschnittliche Erwerbslosigkeit unter Neuzuwanderern in Deutschland resultiert häufig auch aus den überaus komplizierten Regelungen des Arbeitsmarktzuganges. Ein erheblicher Teil von Zuwanderern hat überhaupt keinen oder nur einen nachrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt – d. h., sie bekommen nur Arbeitsgenehmigungen für Arbeitsplätze, für die keine Deutschen oder bevorrechtigten Ausländer zur Verfügung stehen. Angesichts der hohen Arbeitslosigkeit ist dies faktisch ein Ausschluss. Dadurch bleiben allen voran Asylbewerber sowie ein Teil von Inhabern einer befristeten Aufenthaltserlaubnis auf die Sozialsysteme angewiesen. Der größte Teil der restlichen Migrant/innen findet Arbeit vorwiegend im Niedriglohnbereich.

Obgleich die Greencard-Initiative des Bundeskanzlers von mehreren Seiten – allen voran der Wirtschaft – deutlich begrüßt wurde, bleibt diese politische Handlung ein Beispiel dafür, dass es an Konsequenz fehlt. Während andere westliche Zielländer für hoch qualifizierte Fachkräfte auch die banalen menschlichen Bedürfnisse nach Familie und Niederlassung in ihrer jeweiligen Einwanderungs- und Integrationspolitik mit berücksichtigen, schießt Deutschland weiterhin auf das gescheiterte Modell des „Rotationsprinzips“, bei dem lediglich die Fehler der „Gastarbeiterpolitik“ der vergangenen Jahrzehnte mit den heute noch bestehenden fatalen integrationspolitischen Konsequenzen wiederholt würden.

### In die Zukunft investieren: Beispiel Bildung

Die Integration von Menschen in einer Gesellschaft – ob multikulturell oder nicht – kann als sozialpolitischer Prozess nur dann gelingen, wenn auch die Kommunikation innerhalb der Gesellschaft funktioniert. Neben einigen wichtigen sozialpolitischen Indikatoren sind vor allem Sprache und Bildung essentielle Instrumente der Kommunikation. Menschen, deren Zugang zu solchen sozialpolitischen Integrationsinstrumenten beschränkt ist, haben Probleme, am sozialen, politischen und ökonomischen Leben der Gesellschaft teilzuhaben.

Die Innovationsfähigkeit einer Gesellschaft hängt entscheidend von Qualifikation und Bildungsstand der Bevölkerung ab. Die internationalen Vergleiche (z. B. PISA- und IGLU-Studien) haben deutlich gemacht, dass die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen

Herkunft nicht zu unterschätzen ist. Diese Studien haben auch deutlich gemacht, dass das Bildungspotenzial insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht genügend gefördert und ausgeschöpft wird. Diese fehlende Chancengleichheit verhindert Integrationsprozesse und ist daher in einem Einwanderungsland nicht hinnehmbar. Ein offensichtliches Problem ist dabei das deutsche stark selektierende Bildungssystem. Solche Barrieren verhindern die Entfaltungsmöglichkeiten vieler Teile der Gesellschaft und bedeuten für die Gesellschaft eine Verschwendung vorhandener Ressourcen. Ein kurzer Blick über die Grenzen veranschaulicht, dass hierzulande über den herrschenden naiven Kulturalismus hinaus in dieser Hinsicht doch einiges nachzuholen ist.

### **Hier nur einige allgemein bekannte Beispiele zum Vergleich:**

**Kanadas** auf die Anerkennung kultureller Eigenständigkeit von Migrant/inn/en und Minderheiten zielende Staatsideologie dürfte – weltweit betrachtet – als das erfolgreichste Modell gelten. In Europa haben insbesondere Großbritannien, Schweden und die Niederlande die inklusivsten Bildungssysteme. Allen hier genannten Ländern ist gemein, dass durch eine erleichterte Einbürgerungspraxis (nach fünfjährigem Aufenthalt) die volle politische Partizipation von Migrant/inn/en und Minderheiten fester Bestandteil der jeweiligen politischen Systeme ist.

In **Großbritannien** werden Elemente einer staatsbürgerlich-politischen Bildung mit einer reflektierten antirassistischen Pädagogik verknüpft. Das britische System versucht dadurch, strukturelle Diskriminierung von Minderheiten abzuschaffen, und verpflichtet die Schulen gleichzeitig, Strategien zur Auseinandersetzung mit Rassismus zu entwickeln. Die konsequente Einbindung von Minderheiten in den Schuldienst ist dabei ein wichtiges Instrument, die strukturelle Benachteiligung zu überwinden.

**Schwedens** Bildungssystem zählt zu den integrativsten Modellen Europas. Bereits in den frühen Schuljahren werden große Anstrengungen unternommen, die sprachliche Kompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund zu fördern. Diese Anstrengung trifft gleichermaßen sowohl auf die schwedische als auch auf die Muttersprache zu. In den Schulen erhalten die Kinder Unterricht in der Muttersprache, um vorhandene Kompetenzen zu stärken und auch als Ausdruck gesellschaftlicher Anerkennung. Gleiches gilt auch für höhere akademische Qualifikationen. Dadurch können sich Migrant/inn/en sowohl in das schwedische Bildungssystem als auch in die Arbeitswelt schnell integrieren.

Die **Niederlande** haben vor allem ein Konzept entwickelt, bei dem Neuankömmlinge ziemlich frühzeitig mit einem Integrationsangebot konfrontiert und dadurch zur Integration motiviert werden. Nach erfolgreichem Abschluss des Integrationskurses sollen sie dann möglichst schnell in das Bildungssystem bzw. in den Arbeitsmarkt integriert werden. Eine Evaluation der Integrationskurse durch das niederländische Innenministerium ergab aller-

dings, dass das Konzept deutliche Schwächen aufweist, weil die Angebote nicht immer an die Bedürfnisse und Qualifikationen der Einwanderern angepasst („maßgeschneidert“) sind.

Selbst das in Zuwanderungsangelegenheiten relativ unerfahrene **Norwegen** bietet Migrant/inn/en mit akademischer Qualifikation (Abitur, Fachhochschule, Hochschule ...) die Möglichkeit, ihr Studium in der neuen Heimat entweder auf Norwegisch oder Englisch durchzuführen. Bis zum Abschluss ihres Studiums haben die neuen Bürger/innen dann die Gelegenheit, die norwegische Sprache zu lernen und soweit zu beherrschen, dass sie in die Arbeitswelt integriert werden können.

In **Frankreichs** Bildungssystem werden auf der Grundlage der republikanischen Idee einer nationalen Identität Werte einer egalitären Gesellschaft vermittelt, in der alle Bürger/innen frei und gleich sind. Auch das französische pädagogische Konzept knüpft – ähnlich wie in Kanada und Großbritannien – an die vorhandenen Antidiskriminierungsgesetze an. Multikulturelle Orientierungen werden dagegen abgelehnt. Gleichzeitig wird viel Wert darauf gelegt, Diskriminierung auf allen Ebenen zu bekämpfen.

In Deutschland ist im Gegensatz zu den erwähnten Beispielen überhaupt kein Konzept erkennbar – weder das einer multikulturellen (Kanada, GB, Schweden) noch das einer republikanischen (Frankreich) Gesellschaft.

### **Chancengleichheit und Gleichstellungspolitik**

Deutschland bleibt weiterhin in Sachen Gleichstellung und Chancengleichheit im Vergleich zahlreicher westlicher Demokratien – z. B. USA, Großbritannien, Frankreich, Schweden etc. – ein Entwicklungsland. Während die hier erwähnten Länder teilweise bereits seit Jahrzehnten umfassende und für unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen – je nach sozialer und historischer Konstellation der Gesellschaften – gültige Politik der Chancengleichheit, Gleichstellung und Anti-Diskriminierung aktiv gestalten, ist in Deutschland die Gleichstellungspolitik weiterhin beschränkt auf die Frauengleichstellung.

In Deutschland existiert eine Gleichstellungspolitik, die darauf gerichtet ist, Geschlechtergerechtigkeit herzustellen. Neben verbindlichen Policies und verschiedenen Commitments von Institutionen und Unternehmen existieren außerdem konkrete Implementierungsinstrumente, die Frauengleichstellungspolitik umzusetzen. Gender-Mainstreaming ist beispielsweise ein wichtiges Instrument, das auf vielen Ebenen angewandt wird.

Das sowohl für den öffentlichen Dienst wie auch für die Privatwirtschaft gültige Frauengleichstellungsgesetz existiert seit 2001 (ab 1994 Frauenförderungsgesetz). Seit 1999 wurde das Gender-Mainstreaming als Querschnittsaufgabe und durchgängiges Leitprinzip eingeführt. Das bestehende Gleichstellungsinstrument ließe sich sinnvoll auch auf weitere Zielgruppen erweitern. Rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen des bestehenden politischen Instruments sind:



- einzelfallbezogene Quote
- Rechte von Gleichstellungsbeauftragten, einschließlich des Klagerechts
- explizite und konkretisierte Verbote – auch mittelbarer – Diskriminierung
- Vorgaben für effektivere Gleichstellungspläne – auch bei Personal- und Stellenabbau
- verbesserte Regelungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Darüber hinausgehende Gleichstellungspolitik existiert in Deutschland nicht. Diese Politik ist weder für andere Gruppen der Gesellschaft beabsichtigt, noch wird sie praktisch angewandt.

Daher ist ein Umdenken dringend notwendig.

### **EU-Richtlinie gegen Diskriminierung (RICHTLINIE 2000/43/EG DES RATES)**

Zur Herstellung von Chancengleichheit und zur Umsetzung von Gleichstellungspolitik ist eine Politik, die Diskriminierung verbietet, unabdingbar. Deutschland hat bislang kein umfassendes Gesetz, das über Gender hinausgehende Diskriminierungen in der Gesellschaft verbietet. Der unausweichliche Anstoß in diese Richtung kommt nun durch die längst überfällige EU-Richtlinie gegen Diskriminierung.

In der EU-Richtlinie sind bezüglich der Bekämpfung von Diskriminierung und der Gestaltung von Vielfalt und Diversity zwei Artikel von besonderer Relevanz:

*„(9) Diskriminierungen aus Gründen der Rasse oder der ethnischen Herkunft können die Verwirklichung der im EG-Vertrag festgelegten Ziele unterminieren, insbesondere die Erreichung eines hohen Beschäftigungsniveaus und eines hohen Maßes an sozialem Schutz, die Hebung des Lebensstandards und der Lebensqualität, den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt sowie die Solidarität. Ferner kann das Ziel der Weiterentwicklung der Europäischen Union zu einem Raum der Freiheit, der Sicherheit und des Rechts beeinträchtigt werden.“*

*„(12) Um die Entwicklung demokratischer und toleranter Gesellschaften zu gewährleisten, die allen Menschen – ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft – eine Teilhabe ermöglichen, sollten spezifische Maßnahmen zur Bekämpfung von Diskriminierungen aus Gründen der Rasse oder der ethnischen Herkunft über die Gewährleistung des Zugangs zu unselbständiger und selbständiger Erwerbstätigkeit hinausgehen und auch Aspekte wie Bildung, Sozialschutz, einschließlich sozialer Sicherheit und der Gesundheitsdienste, soziale Vergünstigungen, Zugang zu und Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen, mit abdecken.“*

Mit dem seit Dezember 2004 vorliegenden Gesetzentwurf der rot-grünen Regierungskoalition zum Antidiskriminierungsgesetz unternimmt Deutschland nun einen wichtigen Schritt zur Erfüllung der menschenrechtlichen Verpflichtungen.

Der Gesetzentwurf verfolgt folgendes Ziel:

Die Verhinderung oder Beseitigung von Benachteiligungen aus Gründen

- der ethnischen Herkunft,
- des Geschlechts,
- der Religion oder Weltanschauung,
- einer Behinderung,
- des Alters,
- der sexuellen Identität.

In seinem Ansatz geht der Gesetzentwurf daher über die EU-Richtlinie hinaus, die im zivilrechtlichen Bereich hauptsächlich ein Diskriminierungsverbot aufgrund der ethnischen Herkunft vorsieht. Der Gesetzentwurf sieht neben arbeits- und zivilrechtlichen Regelungen auch die Einrichtung einer Antidiskriminierungsstelle des Bundes vor, welche der Zuständigkeit des Bundesfamilienministeriums unterliegen wird.

Die Schwächen des vorliegenden Gesetzentwurfs werden genau bei der institutionellen Verankerung der Antidiskriminierungsstelle gesehen. Zum einen wird die fehlende Unabhängigkeit der Antidiskriminierungsstelle durch die Anbindung an ein Ministerium befürchtet, zum zweiten wird die mangelnde Ausgestaltung des Verbandklagerechts, was eine effektive Möglichkeit darstellen würde, strukturell und institutionell bedingter Diskriminierung entgegenzutreten. Als eine andere Schwachstelle in dem Gesetzentwurf wird die fehlende Entlastung von Diskriminierungsopfern bei der Beweislast gesehen.

### **Diversity**

„Einwanderungsgesellschaft“ ist mehr als eine statistische Ansammlung von Zugewanderten. Damit gemeint ist auch die Fähigkeit einer Gesellschaft, mit Vielfalt, Differenz und Minderheiten umzugehen – Schlüsselkompetenz auch für Innovation. „Diversity“ gibt in modernen gesellschaftlichen, institutionellen und unternehmerischen Zusammenhängen Kompetenz, starkes Potenzial und Produktivkraft. Diversity ist ein gesellschaftspolitisches sowie organisatorisches Konzept, das sich nicht an Defiziten, sondern mehr an vorhandenen Potenzialen von Menschen orientiert. Daher ist „Diversity-Management“ eine selbstverständliche Anforderung an Gesellschaften, Institutionen und Unternehmen.

Was ist aber mit „Diversity“ gemeint? Eine auf Vielfalt, Chancengleichheit und Gleichstellung beruhende Definition von Diversity lautet:

*„The concept of diversity encompasses acceptance and respect. It means understanding that each individual is unique, and recognizing our individual differences. These can be along the dimensions of race, ethnicity, gender, sexual orientation, socio-economic status, age, physical abilities, religious beliefs, political beliefs, or other ideologies. It is the exploration of these differences in a safe, positive, and nurturing environment. It is about understanding each other and moving beyond simple tolerance to embracing and celebrating the rich dimensions of diversity contained within each individual.“*



Kern-Dimensionen von Diversity sind:

- Interne Dimensionen: Geschlecht, Ethnizität, Hautfarbe, Alter, sexuelle Orientierung, physische Fähigkeiten.
- Erweiterte Dimensionen: Sprache, Religion, Bildung/ Ausbildung etc.
- Von Organisation/Unternehmen zu definierende weitere Dimensionen: Position, Hierarchie, Denk- und Arbeitsweise etc.

Diversity in Deutschland ist inzwischen vor allem bei multinationalen Konzernen angekommen. Dennoch herrschen in den meisten Organisationen und Unternehmen Monokulturen vor. In der Regel werden Mitarbeiter/innen gesucht, die „hineinpassen“, es gibt eine bestimmte Vorliebe für „Typen“.

### **Die Zukunft heißt Europa**

Da Deutschland weiterhin auf dem Gebiet der Chancengleichheit, Gleichstellung und Anti-Diskriminierung erhebliche demokratische Defizite aufweist, kann eine zeitgemäße Integrationspolitik nur eine europäische sein.

Vorhandene nationale Gesetze und Verordnungen müssen daher auf ihre Zukunfts- und Europatauglichkeit hin überprüft werden. Trotz furchterregender Standpunkte mancher europäischer Innenminister erweist sich die Europäische Union bei der Gestaltung von Einwanderungs- und Diversity-Fragen bislang doch eher als Integrationsmotor, wenngleich sie auch auf die Interessen und Empfindlichkeiten der Mitgliedstaaten Rücksicht nehmen muss. Sie geht von der Prämisse aus, „dass die Einwanderung nicht aufzuhalten ist und angemessen geregelt werden muss“.

Und die europäische Integration bleibt weiterhin ein gutes Beispiel gelebter Diversity.

Mekonnen Mesghena  
Heinrich-Böll-Stiftung  
Stabsstelle Migration / Interkulturelles Management / Diversity  
Fon 030 / 2 85 34 - 240  
www.boell.de  
diversity@boell.de

## Die Workshops

Nach der Mittagspause wurde in vier Workshops gearbeitet, deren Beiträge und Thesen im Folgenden dokumentiert sind.

### Workshop 1 Friedeborg Rocher-Gilson

## „Begegnung“ – Umgang mit Unterschiedlichkeit in der Beratung



### Ankündigung

Im Workshop werden Kernfähigkeiten im transkulturellen Dialog vorgestellt und miteinander erprobt.

Die Freiheit, die eigene persönliche und professionelle Haltung wechseln zu können, erfordert eine Offenheit dafür, in unterschiedlichen Logiken denken, fühlen und handeln zu können. Fokus im transkulturellen Dialog ist, miteinander zu denken und die Sichtweisen, Annahmen und Bewertungen zu erkunden, die dem jeweiligen Denken und Handeln zugrunde liegen. Diese Form des kollektiven Denkens und Erkundens geht auf Martin Buber und David Bohm zurück und wurde von Mitarbeiter/innen am Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston, im Kontext von Entwicklungsprozessen in Organisationen weiterentwickelt.

In der alltäglichen Kommunikation erfahren wir häufig Konfrontationen. Bei einer wachsenden Vielfalt unterschiedlicher Lebensvorstellungen und Lebensentwürfe sowie unterschiedlicher kultureller Erfahrungen besteht oft der Wunsch nach guten Dialogen auch im Beratungskontext. Wie entsteht Fruchtbare und Neues zwischen den Menschen?

### Inhalte und Verlauf

Der Prozess, Dialogkompetenz zu erwerben, ist in gewisser Weise ein Prozess der Selbstbefreiung von einer begrenzten Sichtweise von Kommunikation. Dialogische Kommunikation mit Andersartigkeiten (transkultureller Dialog) ist möglich, wenn Dialogkompetenz jenseits aller kulturellen Determinierungen und Einschränkungen vollendet werden kann. Management von Unterschiedlichkeit und kultureller Vielfalt bedeutet, dass die Verantwortlichen die unterschiedlichen Berufs- und Lebenserfahrungen, Sichtweisen, Werte und Weltanschauungen als Kapital wahrnehmen und wertschätzen und die daraus erzielbaren Synergieeffekte nutzen. Dabei ist es wesentlich, Dialogkompetenz zu besitzen, um die scheinbar gegensätzlichen Charaktere der Menschen und Kulturen zu integrieren und sie in komplementäre Teile eines integralen Ganzen zu transformieren.

Der Dialog ermöglicht eine neue Qualität in professionellen und persönlichen Gesprächen

### Der Dialog ermöglicht eine neue Qualität in professionellen und persönlichen Gesprächen

Im Workshop wurden Kernfähigkeiten dieses Dialogverfahrens vorgestellt und eine erste Praxiserfahrung ermöglicht.

Folgende Gegenüberstellung macht den Unterschied zwischen einer Debatte und einem Dialog deutlich:

Vergleich der Haltungen		
Debatte	←--→	Dialog
wissen	←--→	herausfinden
antworten	←--→	fragen
gewinnen/verlieren	←--→	miteinander teilen
ungleich	←--→	gleich
Macht	←--→	Respekt/Achtsamkeit
eine Sache beweisen	←--→	zuhören
eine Position verteidigen	←--→	neue Möglichkeiten erkunden

Da diese Art des gemeinsamen Denkens und Sprechens für viele anfangs fremd ist, muss man sich zu Beginn eines Dialogs auf einige Prinzipien verständigen.

Diese Prinzipien sind:

- Haltung eines Lerners verkörpern,
- Offenheit,
- zuhören,
- produktives Plädieren,
- „Sprich vom Herzen“.

## **Kernfähigkeiten im transkulturellen Dialog**

(in unterschiedlichen „Logiken“ denken, dühlen und dandeln lernen)

### **Radikaler Respekt**

Die andere Person ist in ihrem Wesen unter Achtung ihrer Lebensgeschichte und Gewordenheit als legitim anzuerkennen. Dies beinhaltet ein wesentliches Element von Empathie: Ich akzeptiere nicht nur, wer du bist, ich versuche auch, die Welt aus deiner Perspektive zu sehen.

### **Verlangsamung**

In unserer Kultur haben Geschwindigkeit und Effizienz herausragende Bedeutung erlangt. Der Dialog kann im Gegensatz dazu den Prozess unserer Kommunikation verlangsamen und uns dadurch die Möglichkeit geben, einen anderen Rhythmus zu entwickeln. Wenn wir das Denken beobachten wollen, müssen wir versuchen, es zu verlangsamen. Die Bedeutung des Gedachten und seine Wirkung im Kontext unseres Verhaltens können so aufgespürt werden.

## **Annahmen und Bewertungen suspendieren**

Es fällt uns im Alltag kaum auf, wie selbstverständlich die „Brille“ ist, die unsere Wahrnehmung prägt und begrenzt, weil uns diese Art des Wahrnehmens während unseres Lebens, unserer Sozialisation gewissermaßen in „Fleisch und Blut“ übergegangen ist. Schnelle Bewertungen, schnelles Abschätzen und Einordnen schaffen uns vermeintliche Sicherheiten. Ein zentrales Ziel im Dialog ist es, diese automatischen Kettenreaktionen, entstehend aus unseren unbewusst gespeicherten Mustern, abzubrechen – durch Verlangsamung und Achtsamkeit.

### **Eine erkundene Haltung üben**

Im Dialog zeigt sich, wie wichtig es sein kann, eine einfache, aufrichtige Frage zu stellen. Die einfache Aussage: „Ich weiß nicht – aber ich möchte gern etwas darüber erfahren“ in einer Haltung von Neugierde, Achtsamkeit und Bescheidenheit kann optimale Lernmöglichkeiten eröffnen. Wenn ich im Dialog in der Lage bin, meine Rolle als Wissender für das aufzugeben, was anders ist, als ich es bereits kenne, kann ich „unschuldige“ Fragen stellen aus dem Bedürfnis, etwas wirklich verstehen zu wollen.

### **Quelle:**

Hartkemeyer, M. / Hartkemeyer, J. F. / Dhority, L.F. : Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart 2001

Friedeborg Röcher-Gilson  
Supervisorin, Mediatorin und Dialogprozessbegleiterin  
interkulturell  
Königstr. 70, 53115 Bonn  
Fon 02 28/261 90 19  
Fax 02 28/261 90 20  
supervision@roeher-gilson.de, www.supervision-frg.de

## **Literaturtipps**

Hartkemeyer, Martina / Hartkemeyer, Johannes F. / Dhority, L.Freeman: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart 2001.

Bohm, David: Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart 2002.

Ehmer, Susanne: Dialog in Organisationen. Praxis und Nutzen in der OE. Eine Untersuchung. Beiträge zur Supervision, Band 14. Kassel 2004.

## „Verletzlichkeit“ – Beratungsstrategien überdacht



### Ankündigung

Menschen sind in unterschiedlichem Maße und in unterschiedlicher Art und Weise von sozialer Diskriminierung betroffen (und darüber hinaus selten nur von einer Form). Dies macht sie auch in unterschiedlicher Weise

verletzlich. Das Konzept der Verletzlichkeit versucht nun Differenzen nicht an der Person, sondern an der sozialen Position, die diese besetzt, festzumachen. Eine solche Vorstellung stellt durchaus eine Herausforderung für „klassische Beratungssettings und -strategien dar.

Nach einer kurzen Einführung ins Thema wird es darum gehen, zusammen zu erarbeiten, inwieweit eine solche Vorstellung auch interkulturelle Beratung herausfordern kann. Im Mittelpunkt soll dabei die eigene Praxis stehen.

### Inhalte und Verlauf

Im Workshop ging es darum, die Machtaspekte in einer Beratungssituation zu reflektieren. Als Reflexionsfolie wurde hierfür das Konzept der „Verletzlichkeit“ angeboten. Nach einem ersten Schritt, bei dem die Fragen behandelt wurden, was die Teilnehmenden unter Beratung verstehen und was das spezifische an einer interkulturellen Beratung ist, folgte ein kurzer Input. Dieser wird im Nachfolgenden in Auszügen vorgestellt. Abschließend wurde über die Konsequenzen einer solchen Vorstellung für die eigene Praxis reflektiert.

Bei „Beratung“ handelt es sich um ein kommunikatives Setting, bei dem nicht selten Mehrheitsangehörige und Minderheitenangehörige zusammentreffen. Die Situation ist dabei immer durch Machtstrukturen gekennzeichnet. Menschen suchen Rat und/oder Hilfe und wenden sich hierfür an eine Institution und deren Professionelle. Die Konstellation „Professionelle/r – Hilfesuchende/r“ ist dabei bereits durch ein Machtgefälle charakterisiert. Darüber hinaus sind Menschen – Professionelle oder Laien – in sehr unterschiedlichem Maße und in mannigfacher Art und Weise von sozialen Diskriminierungen betroffen. Die sich daraus ergebenden heterogenen Verletzlichkeitspositionen beeinflussen unweigerlich jede Beratungssituation.

### Das Konzept der Verletzlichkeit

Das Konzept der Verletzlichkeit kann soziale Differenzen und ihre Konsequenzen für die Beratungsarbeit aufzeigen. Es spricht dabei sowohl von sozialen Positionen, die mit spezifischen Verletzlichkeiten einhergehen, als auch von Widerstandspotenzialen, die die zugewiesene soziale Position herausfordern können (vgl. genauer Castro Varela / Dhawan 2004, S. 216ff.).

Die soziale Position, die auch darüber entscheidet, welchen Verletzlichkeiten ein Subjekt ausgesetzt ist, ist jedoch nicht für immer festgelegt. Sie kann sich schnell verändern: „... etwa wenn sich mit der Wahl des Partners/der Partnerin das kulturelle Umfeld ändert – oder auch wenn sich die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppierung mit dem beruflichen Status, dem Alter oder dem Gesundheitszustand ändert. Es ist auch eine Frage der persönlichen Zuordnung, wie man sich z. B. politisch positioniert, ob und inwiefern man von Ein- und Ausschließungsprozessen betroffen ist“ (Rommelspacher 2002, S. 205).

Potenziell ist jeder und jede von Diskriminierung betroffen, doch die Häufung von Privilegien variiert deutlich zwischen den diversen sozialen Gruppen (vgl. ebd., S. 205f.). So konnte die PISA-Studie erneut zeigen, dass es viel wahrscheinlicher ist, einen guten Bildungsabschluss zu erreichen, wenn die Eltern auch über einen solchen verfügen und auch wenn die Eltern Mehrheitsangehörige sind. MigrantInnen aus Arbeiterfamilien haben dagegen – statistisch gesehen – nur sehr geringe Chancen auf dem Ausbildungsmarkt und damit auch auf dem Arbeitsmarkt. Nicht umsonst zeigt sich dieser deutlich ethnisch segregiert.

Im Folgenden werden die wichtigsten Risikofaktoren und die möglichen Widerstandspotenziale aufgelistet. Dabei geht es nicht darum, einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Es soll lediglich sichtbar gemacht werden, wie multifacettiert sich soziale Verletzlichkeit darstellt und welche Faktoren Widerstandspotenziale erhöhen (können).

### Risiken

Legal Status, Alter, Geschlecht, Schichtzugehörigkeit, sexuelle Orientierung/Identität, körperliche Mobilität, gesundheitliche Verfassung, rassifizierbare Kriterien (z. B. phänotypische Merkmale wie die Hautfarbe, Herkunft/ethnische Zugehörigkeit, religiöse Zugehörigkeit etc.), Wohnort (Peripherie/Zentrum), Beschäftigungsverhältnis, Staatsangehörigkeit usw.

### Widerstandspotenziale

Bildung, ökonomische Ressourcen, Rückzugsmöglichkeiten, Sprachkompetenz, biographische Ressourcen, Flexibilität/Mobilität, soziale Ressourcen, Community (Unterstützung), Vertrautheit mit der Umgebung, einklagbare Rechte usw.

Die genannten Risiken stellen die andere Seite sozialer Privilegien dar. Wer etwa deutsche Staatsbürgerin ist, ist privilegiert gegenüber einer Frau, deren Aufenthaltsstatus begrenzt ist. Eine junge gesunde Frau ist privilegiert im Vergleich zu einem chronisch erkrankten Mann usw. (vgl. auch Castro Varela 2004). Die Seite der Widerstandspotenziale zeigt dagegen, dass ökonomische Ressourcen

cen und Bildung Diskriminierungen auf unterschiedliche Weise entgegenstehen. Mitglieder der zweiten Generation von Migrant/inn/en, die die Bildungschancen nutzen konnten, sind anderen Ausschließungen ausgesetzt, als dies die Mitglieder der ersten Einwanderergeneration nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland waren, sofern diese aus den Peripherien Europas entstammen. Ihre soziale Verletzlichkeit machte sie zu attraktiven Objekten eines expandierenden Kapitalismus. Zusätzlich sorgte ein repressives juristisches System in Deutschland dafür, dass die soziale Verletzlichkeit stabilisiert oder gar erhöht wurde. Dazu zählen Maßnahmen wie die Nicht-Gewährung von Deutschkursen, was dazu führte, dass Migrant/inn/en sich nur schlecht verbal und schriftlich zur Wehr setzen konnten und eine nur begrenzte Aufenthaltserlaubnis, die zur Folge hatte, dass Menschen eine Integration gar nicht erst anstreben, da diese von der Aufnahmegesellschaft nicht gewollt war.

Das Konzept der sozialen Verletzlichkeit bietet nun ein Analyseinstrument, welches Homogenisierungen umgeht und Widerstandsformationen differenzierten Analysen zugänglich macht. So machen die aufgelisteten Widerstandspotenziale im Zusammenhang mit den Verletzlichkeitsrisiken deutlich, dass Menschen, die auf einer bestimmten sozialen Verletzlichkeitsposition sind, immer auch Widerstandspotenziale zur Verfügung haben, die zum Teil ignoriert werden und in der Beratung keine Berücksichtigung finden. So kann eine lesbische Rollifahrerin eher Widerstand gegen Repressionen leisten, wenn sie beispielsweise deutsche Staatsbürgerin ist und über einen Universitätsabschluss verfügt, der sie in die Lage versetzt, Rechtstexte zu verstehen und so Widersprüche gegen Amtsanmaßungen verfassen zu können. Eine Migrantin der ersten Generation, die des Deutschen nicht kundig ist und sich im deutschen Rechtssystem nicht gut auskennt, hätte weitaus weniger Möglichkeiten der Gegenwehr.

### **Verlernen und Beratungspraxis**

Das Denken des Interkulturellen erfordert eine Fähigkeit, die ich als die „Fähigkeit, sich irritieren zu lassen“ bezeichnet habe, denn je heterogener Gruppen sind, desto größer ist das mögliche Feld der Irritationen und Missverständnisse. Aus diesem Grunde spielt m. E. die sogenannte „gute Intention“ im Rahmen der (interkulturellen) Beratung nur eine zweitrangige Rolle. Keineswegs ist es dabei irrelevant, ob jemand vorsätzlich verletzt und beleidigt wird oder ob dies unintendiert geschieht. Die Verletzungen mit oder ohne Intention sind erst einmal dieselben und zudem abhängig von der sozialen Position die eingenommen wird. Konkret: Die Beleidigung einer Frau durch eine Polizistin hat andere Folgen als die durch eine Nachbarin. Die Machtkonstellation und die damit einhergehende Bedrohung sind in erstem Fall weitaus verschärfter. Das Wissen darum, dass es nicht ausreicht, „Gutes tun zu wollen“, beunruhigt professionelles Handeln, denn es verlangt nach einem Bewusstsein, das die eigene Verletzungsgewalt anerkennt. Je privilegierter die eigene Position ist, desto höher ist dabei die Verletzungsgewalt. Professionelles Handeln in psychosozialen

Kontexten ist immer machtgesättigt und das Risiko, zu verletzen, ist immer präsent. Insoweit scheint es notwendig, Sensitivität zu entwickeln, die eigene Wahrnehmung zu schärfen, die beschränkte Perspektive des Selbst herauszufordern und sich kritisch zu dem System, welches das Selbst mit Privilegien ausgestattet hat, zu stellen. Deswegen geht es immer auch um einen Prozess des Verlernens und nicht nur um den Erwerb neuer Kompetenzen. Die Diskussion um interkulturelle Kompetenz dreht sich deswegen m. E. im Kreise, denn solange die eigenen Privilegien unbearbeitet bleiben, wird die Konstellation der Kommunikation grundsätzlich so bleiben, wie sie ist: machtgesättigt. Die Gefahr liegt nun darin, dass eine solche unhinterfragte Kommunikation bestehende Strukturen sozialer Ungerechtigkeit stabilisiert, statt sie herauszufordern.

Die unterschiedlichen sozialen Positionen machen auf strukturelle Machtunterschiede aufmerksam. Werden diese nicht ignoriert, so steht der Weg zu einer Beratungspraxis offen, der die bestehenden Verhältnisse nicht stabilisiert, sondern im Gegenteil herausfordert. Dafür ist meiner Ansicht nach eine Praxis des Verlernens von Vorteil. Verlernen ist dabei immer ein sozusagen dekonstruktiver Akt, eine Praxis, die neue Räume eröffnet, indem neue Perspektiven eingenommen werden können. Das Verlernen der eigenen Privilegien ist gleichwohl ein durchaus unangenehmer Prozess, der mit einschließt, dass gelernt wird, zu denen sprechen zu können, die von Privilegien ausgeschlossen sind, ohne von ihnen verlacht zu werden. Und es bedeutet, sich selber ernst zu nehmen und sich der Hinterfragung durch die anderen zu stellen. Denn immer noch scheint die psychosoziale Praxis das „wir“ und die „anderen“ nicht nur zu stabilisieren, sondern auch die Beziehung der beiden Gruppen so zu strukturieren, dass nur „wir“ von den „anderen“ wissen müssen, während „wir“ uns zu kennen glauben und die „anderen“, wenn sie mit uns zusammenleben wollen, dies auch tun sollten.

### **Literatur**

Castro Varela, María do Mar: Die Frage der Gerechtigkeit in der Jugendarbeit. Gender-Mainstreaming Chancen und Grenzen. In Gender-Mainstreaming in der Antirassismusbearbeitung. Reader des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung (IDA), Düsseldorf 2004.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita: Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention. In Bettina Ross (Hrsg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Weiterdenken für antirassistische, feministische Politik-/wissenschaft. Opladen 2004, S. 203-225.

Rommelspacher, Birgit: Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York 2002.



María do Mar Castro Varela,  
Seminarleiterin, freie Wissenschaftlerin und Lehrbeauftragte am Institut für Genderzukunft der Philipps-Universität Marburg

Arbeitsschwerpunkte Interkulturalität, Migration, Diskriminierung, Gender Studies, Utopieforschung und postkoloniale Theorie.

Herbrandstraße 1, 50825 Köln

Fon 02 21/8 00 01 42

www.castro-varela.de, castrovarela@web.de

### Literaturtipp

In 2005 erscheinen von Maria do Mar Castro Varela „Soziale (Un)Gerechtigkeit. Antidiskriminierung, Dekolonisierung und Demokratisierungsprozesse“ (Hrsg.) und „Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung“ (gemeinsam mit Nikita Dhawan).

Castro Varela, Maria do Mar u.a. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen 1998

### Workshop 3 Gabriele Wiemeyer

## „Betzavta“ – eine Methode zur Entwicklung von Toleranz, Wertschätzung und diversity-gerechten Lösungswegen



### Ankündigung

Das in der israelischen Friedenspädagogik entwickelte Trainingsprogramm „Betzavta (dt. „Miteinander“) versteht Demokratie nicht nur als Staatsform, sondern vor allem auch als Verhaltensform, die in allen Situationen umsetzbar ist.

In einer Vielzahl von Übungen geht es darum, das spannungsvolle Verhältnis von Freiheit und Gleichheit nachzuempfinden sowie ein qualitatives Demokratieverständnis und eine Haltung selbstverständlicher Wertschätzung zu entwickeln. Kreative Vorschläge für ein der Vielfalt der Bedürfnisse gerecht werdendes Konfliktmanagement runden das Programm ab. Die gewonnenen Erkenntnisse sind hilfreich im privaten wie im beruflichen Miteinander der verschiedensten Arbeitsfelder.

Im Workshop wird eine der Übungen durchgeführt sowie die dem Programm zugrunde liegende Theorie und Methodik/Didaktik erläutert.

### Inhalte und Verlauf

Im Mittelpunkt des Workshops stand das Demokratie-, Menschenrechts- und Toleranztrainingsprogramm „Betzavta“, das vom „ADAM-Institute for Peace and Democracy“, Jerusalem, entwickelt und unter dem Titel „Miteinander“ vom „Centrum für angewandte Politikforschung“, München, und der „Bertelsmann Stiftung“ für deutsche Verhältnisse adaptiert wurde.

Der Überzeugung folgend, dass Demokratie nicht nur die Umschreibung für ein bestimmtes Staats- und Gesellschaftssystem ist, sondern als Verhaltensform in allen Situationen des Alltags umgesetzt werden kann, geht es in einer Vielzahl von Übungen und spielerischen Ak-

tivitäten darum, demokratische Prinzipien erfahrbar zu machen. Das Training ermöglicht den Teilnehmenden, das spannungsvolle Verhältnis von Gleichheit und Freiheit und die Vor- und Nachteile eines demokratischen Systems nachzuempfinden und ein ‚qualitatives Demokratieverständnis‘ zu entwickeln.

Im Mittelpunkt des Lernprozesses steht die Auseinandersetzung mit dem demokratischen Grundprinzip ‚Anerkennung des gleichen Rechts aller auf größtmögliche Freiheit‘. Kern der spezifischen Methodik/Didaktik ist die Umwandlung externer demokratierelevanter Konflikte in interne Dilemmata. Auf diese Weise wird ein Prozess in Gang gesetzt, der die Wahrnehmung des/der andere/n als Subjekt fördert, der/die so unterschiedliche und vielfältige Bedürfnisse hat wie man selbst, und zu einer ‚Haltung der selbstverständlichen Wertschätzung‘ führt. Kreative Vorschläge zum ‚demokratischen Konfliktmanagement‘ runden das Konzept ab.

Das Programm eröffnet vielfältige Erfahrungsfelder, die der Klärung des eigenen Umgangs mit demokratischen Prinzipien, Differenz, Toleranz und Wertschätzung dienen, und enthält inhaltliche und methodische Anregungen, die für das private und berufliche Miteinander und das Konfliktmanagement in verschiedensten Arbeitsfeldern genutzt werden können.

Im Rahmen des Fortbildungstags wurde zunächst eine foliengestützte Einführung zu Hintergrund, Zielsetzung und Methodik/Didaktik von „Betzavta“ gegeben und im weiteren eine Übung durchgeführt und reflektiert.

## Einführung

„Betzavta – Miteinander“

## Hintergrund

- Entwicklung: ADAM-Institute for Democracy and Peace, Jerusalem
- Adaption: Centrum für angewandte Politikforschung, München, und Bertelsmann Stiftung

## Ziele

Entwicklung

- eines „qualitativen Demokratieverständnisses“
- einer Haltung der „selbstverständlichen Wertschätzung“
- demokratischer Konfliktbearbeitungskompetenz

## Inhaltlicher Kern

**Anerkennung des gleichen Rechts aller  
auf größtmögliche Freiheit**

## Programm-Bausteine:

**Demokratische  
Prinzipien**

**Mehrheit – Minderheit**

**Grundrechte**

**Gleichheit  
vor dem Gesetz**

**Wege zur  
demokratischen  
Entscheidungsfindung**

## Pädagogische Arbeit auf drei Ebenen

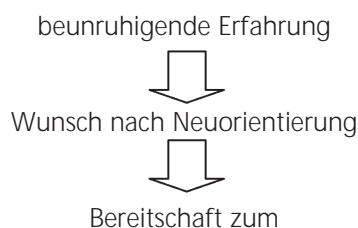
1. Vermittlung demokratischer Werte
2. Erfahrungsorientiertes Lernen
3. Gruppendynamischer Prozess

## Lernprozessgestaltung

Fußt auf Lawrence Kohlbergs entwicklungspsychologischem Stufenmodell der moralischen Entwicklung: Stimulierung moralischen Bewusstseins durch Angebote von jeweils auf einer höheren Stufe angesiedelten Dilemmata

Umfasst:

- a) Umwandlung äußerer demokratierelevanter Konflikte in innere Dilemmata



- b) Prozess der demokratischen Entscheidungsfindung

## zu a) Stufen der Umwandlung Konflikt in Dilemma

Erste Übungsphase (erfahrungsorientiert):

1. Umstrittenes demokratierelevantes Thema wird induziert

2. Gegenseitige Positionen kommen zum Ausdruck

Zweite Übungsphase (kognitiv-verbalorientiert):

3. Erweiterung des Themas => Dilemmata, Fragetechnik geprägt von jüdischer Disput-Kultur

4. Allen „Perspektiven“ wird gleicher Raum gegeben, die handlungsleitenden Bedürfnisse (aller) werden zum Ausdruck gebracht

5. Wahrnehmung des anderen als jemand, der genauso berechnete Bedürfnisse hat wie man selbst => aus „Gegner/innen“ werden Menschen, die schlicht eine andere Wahl getroffen haben

## zu b) Prozess der demokratischen Entscheidungsfindung

Ausrichtung nicht in erster Linie an Lösung – Gefahr der Unterdrückung von Minderheitenbedürfnissen – prozessorientiert

## Übung

### „Die Notwendigkeit eines Vertrages“

ist der Titel der ersten im Workshop durchgeführten Übung. Sie stammt aus dem ersten Baustein „Demokratische Prinzipien“ des „Betzavta“-Programms und stellt die klassische Einstiegsübung dar.

Ganz bewusst wird dieser Titel nicht genannt, um die Teilnehmenden in keine bestimmte Richtung zu lenken. Vielmehr wird eingeladen zu einem ersten Erfahrungsfeld, für das es kein ‚richtiges‘ und kein ‚falsches‘, kein ‚erwünschtes‘ und kein ‚unerwünschtes‘ Verhalten gibt.

„Da, wo nach 20 Minuten die meisten Karten sind, darf eine Regel verkündet werden, die für alle im Raum für den gesamten Fortbildungstag verbindlich gilt. Die einzige Bedingung ist, dass sie die Auswertung nicht verhindert“ ,

lautet dann die knappe Übungsanweisung, die – nachdem jede/r Teilnehmende eine Karte mit seinem Namen beschriftet hat – verlesen wird. Weitere Vorgaben werden nicht gemacht, auf Nachfragen wird lediglich die Anweisung noch einmal vorgelesen.

Mit dieser Übungsanweisung wird eine Art gesetzloser Ursituation induziert und ein Kernthema der Demokratie, das Spannungsfeld individuelle Freiheit versus gesellschaftsvertragliche Bindung, eröffnet. Das, was die jeweilige Gruppe am jeweiligen Ort und zur jeweiligen Zeit daraus macht, ist jedes Mal anders.

Dies gilt sowohl für den Prozess als auch für das Ergebnis selbst, das dieses Mal am Ende des zwanzigminütigen Prozesses so aussah:

**Regel:** „Ab sofort duzen wir alle uns bis zum Ende der Fachtagung“

Das Ergebnis und der Prozess, der zu dem Ergebnis geführt hat, bzw. das Verhältnis von Ergebnis und Prozess sind gleichermaßen Gegenstand der Reflexionsphase. Diese wird explizit nicht als ‚Auswertung‘ verstanden, sondern als zweite Übungsphase, da der Prozess hier – nun allerdings unter Einsatz dilemma-orientierter Fragetechnik moderiert – weitergeht.

„Bist du mit der Regel einverstanden und wirst du dich daran halten? Wenn ja – warum? Wenn nein – warum nicht?“

Ist die Frage, zu der jede/r Stellung beziehen muss. Jedem und jeder Perspektive wird möglichst gleich viel Raum gegeben und der komplexe Verlauf des zwanzigminütigen Geschehens aufgeblättert. Dabei werden handlungsleitende ‚stillschweigende Annahmen‘ transparent und die Palette unterschiedlicher handlungsleitender Bedürfnisse ebenso deutlich wie die Gefühle und Reaktionen, die das jeweils eigene Verhalten bei jemand anderem ausgelöst hat.

Die Moderation hat dafür Sorge zu tragen, dass keines der zum Ausdruck kommenden Motive ‚bewertet‘ wird, unlauterer als ein anderes dasteht. ‚Lust an Macht‘ steht gleichberechtigt neben ‚Macht als Verantwortungsübernahme‘, „die Karten abgeben“ an eine Person des Vertrauens ist genauso legitim wie „die Karten in der Hand haben“ zu wollen.

Wie der/die eine oder andere sich in dem jeweiligen Prozess verhalten hat, welche Wahl er/sie getroffen hat, ist

seine/ihre Entscheidung. Aber der Zuwachs an Kenntnis über die Motive, Bedürfnisse und Wechselwirkungen, die in der zweiten Übungsphase (Reflexion) zutage treten, führt zur Konfrontation mit der Frage, ob er/sie diese beibehalten oder revidieren bzw. in Zukunft einen anderen Weg ausprobieren möchte. Dies ist letztlich die Basis für einen Zuwachs an Verantwortungsübernahme für das eigene Verhalten in einem (demokratischen) Prozess, einen Zuwachs an Empathie und einen Zuwachs an Bereitschaft nach umfassenden demokratischen Lösungen zu suchen, die dem Prinzip „Anerkennung des gleichen Rechts aller auf größtmögliche Freiheit“ gerecht werden.

### Schlussbemerkung

Anknüpfend an die Fragestellung der Schlussbetrachtung „Interkulturelle Kompetenz zwischen Irritation und Handlungsfähigkeit?“ kann einmal mehr auch für diese Erfahrung mit „Betzavta“ gesagt werden, dass das Hineinführen in Irritation – hier Dilemmata – ungewohnt, unbequem ist, aber gerade deshalb auch motiviert für die Suche nach Lösungswegen, die der Vielfalt (der Bedürfnisse) gerecht zu werden suchen.

Gabriele Wiemeyer  
Trainerin für Betzavta und Eine Welt der Vielfalt  
Nikolausberger Weg 57, 37073 Göttingen  
Fon 05 51/48 43 52  
gabi.wiemeyer@web.de

### Literaturtipps und Links

[www.betzavta.de](http://www.betzavta.de)

Eine Welt der Vielfalt unter: [www.ewdv-berlin.de](http://www.ewdv-berlin.de)

## Workshop 4 Barbara Weißbach

# „Diversity“ – Vom Vorteil diverser Belegschaften in Organisationen



### Ankündigung

In diesem Workshop sollen folgende Themen angesprochen werden:

- Welche „Diversity“ finden wir in welchen Typen von Organisationen? Hintergründe und Motive

- Folgen von Diversity: Vorteile und Nachteile – wer nimmt sie wie wahr?
- Diversity-Kompetenzen in Organisationen entwickeln:
  - „Mapping“ : Unterschiedlichkeit wahrnehmen und bewusst machen
  - „Bridging“ : Dialoge zwischen diversen Gruppen initiieren
  - „Integrating“ : Aufgabenorientierung in diversen Teams fördern

- Betriebliche Beispiele des bewussten Umgangs mit Diversity
- Perspektiven des Diversity Management.

### Inhalte und Verlauf

#### Managing Diversity – das Konzept im Überblick

Was es mit Diversity auf sich hat: Diversity meint in erster Linie die Anerkennung von Unterschiedlichkeit, Andersartigkeit und Individualität. Dazu gehören zunächst die besonders ins Auge fallenden Unterschiede wie die Zugehörigkeit zu einer Ethnie, Hautfarbe, dem Geschlecht oder einer Altersgruppe; weitere Unterschiedlichkeiten stellen der nationale und kulturelle Hintergrund, die Religionszugehörigkeit und spirituelle Orientierung, die sexuelle Ausrichtung, Leistungsfähigkeit aufgrund von Behinderung, Familienstatus dar. Weniger ins Auge fallen auf den ersten Blick unterschiedliche Arbeitsstile und berufsbedingte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, die für

Kommunikation und Kooperation im beruflichen Umfeld jedoch von enormer Bedeutung sind.

**Diskriminierung abbauen:** Das Konzept stammt aus den USA – dem klassischen Einwanderungsland, das sich bereits seit ca. zwei Jahrzehnten der Herausforderung kultureller Vielfalt zu stellen hatte: Wie antworten Gesellschaft und Arbeitsmarkt auf unumkehrbare und unübersehbare Bedingungen? Eine dieser Antworten bestand zunächst in Kampagnen und Gesetzgebungen, die sich gegen die Diskriminierung von Menschen in Unternehmen aufgrund von Rassen- und Geschlechtszugehörigkeit, Hautfarbe, Religion, Behinderung, sexueller Orientierung, Alter und Schwangerschaft richtete.

**Synergieeffekte erzeugen:** Einen Kick im Hinblick auf die Entwicklung des Diversity-Konzepts erhielt die Antidiskriminierungskampagne durch die Idee, die außerordentlich heterogene Arbeitsbevölkerung der USA zum strategischen Faktor zu machen, wenn es um die Erschließung neuer Märkte und Kundenpotenziale ging. Das bedeutete: Merkmale und Eigenheiten von Individuen und Gruppen gezielt als strategische Ressource einzusetzen und ökonomischen Nutzen für das Unternehmen daraus zu ziehen.

**Beispiel: Erschließung neuer Kund/innen/gruppen.**

Wenn ein Produkt oder eine Dienstleistung gezielt an eine bestimmte Kund/inn/engruppe verkauft werden soll, erzielt man die größeren Verkaufserfolge, wenn die potenzielle Kund/inn/engruppe von derselben Geschlechts- und Altersgruppe im Unternehmen angesprochen wird. Die Vielfalt der KundInnenbedürfnisse wird durch die Vielfalt der Beschäftigtenstruktur quasi gespiegelt.

**Beispiel: Expansion auf neue Märkte.** Unternehmen, die ihre Produkte grenzübergreifend oder interkontinental vermarkten wollen, brauchen dazu Mitarbeiter/innen, die sich sicher in fremden National- und Geschäftskulturen bewegen können.

**Beispiel: Rekrutierung von Beschäftigten auf sich rasch verändernden Arbeitsmärkten.** Bisher dominante Gruppen auf dem Arbeitsmarkt (z. B. männlich, Akademiker, weiß, Inländer, verheiratet) werden zahlenmäßig kleiner. Demgegenüber wächst anteilig die Zahl jüngerer Bewerber/innen mit Migrationshintergrund relativ rasch.

**Beispiel: Personalbindung.** Für Großunternehmen und KMU gilt gleichermaßen: Die Fluktuation von Personal ist teuer. Mit besonderen personalpolitischen Angeboten für eine „diverse“ Belegschaft kann Fluktuation deutlich eingeschränkt werden, so etwa mit Anreizsystemen, vorausschauender Laufbahnplanung, Netzwerkbildung und Angeboten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Mitarbeiter/innen, die Eltern sind oder werden.

**Beispiel: Unterschiedliche (Arbeits-)Stile und Wissensbestände für erhöhte Flexibilität nutzen.**

Dass Menschen in Unternehmen sich in ihren Wissensbeständen und Arbeitsstilen unterscheiden, ist im Prinzip bekannt. Dennoch wird häufig versucht, sie auf bestimmte Wissensdomänen und Vorgehensweisen zu verpflichten.

In Unternehmen, die bereits über viel Erfahrung mit Diversity verfügen, weiß man: Die Kombination der Stile bringt das Surplus, das zum Beispiel hilft, Fehlentwicklungen frühzeitig zu identifizieren oder entscheidende Vorteile bei Vermarktungsstrategien zu erreichen.

**Voraussetzungen für das Management einer vielfältigen Unternehmenswelt:**

Managing Diversity bedeutet, dass Menschen sich nicht mehr in eine zentrale Leitkultur des Unternehmens einpassen müssen. Anders-Sein bedeutet dann auch nicht länger, als Mitglied einer Minderheitsgruppe im Vergleich zu den Angehörigen der Mehrheitsgruppe Defizite zu haben. Der „mainstream“ der Anpassung der anderen an die einen verliert in Konsequenz an Gültigkeit. Um Anders-Sein wirklich als Chance zu nutzen, müssen Entscheidungsträger/innen in erster Linie bereit sein,

- ihre eigenen Grundannahmen über Mehrheits- und Minderheitengruppen zu überprüfen
- offen zu sein für ganz neue gedankliche Szenarien der „einen“ und der „anderen“ im Unternehmen
- am Abbau von Vorurteilen und Stereotypen mitzuarbeiten
- innerbetriebliche Dialoge und Diskurse zwischen den „einen“ und den „anderen“ in Gang zu setzen
- geduldig und einfühlsam an der Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung für stereotypisierendes und diskriminierendes Verhalten zu arbeiten ...
- ... und sich dann reflektiert der Überwindung der Kommunikations- und Kooperationsbarrieren zwischen den verschiedenen Gruppen zuzuwenden.

**Diversity-Kompetenz entwickeln**

Vor allem das Management sowie mittlere und untere Führungskräfte sind als erste Zielgruppen gefragt, wenn es darum geht, Vielfalt und Unterschiedlichkeit nicht als Problem und Defizit, sondern als Ressource oder zumindest als „Normalfall“, mit dem man rechnen und umgehen können sollte, wahrzunehmen. Eine Möglichkeit der Entwicklung von Diversity-Kompetenz im Unternehmen wurde im Workshop 4 vorgestellt: In vielen deutschen Unternehmen gibt es multikulturelle Belegschaften. Viele der Beschäftigten arbeiten als gering Qualifizierte. Untere Führungskräfte wie Vorarbeiter/innen und Schichtleiter/innen erleben enormen Stress, weil sie mit einer Gruppe, in der bereits die Sprachverständigung nicht funktioniert, dennoch hohe Leistungsziele erreichen müssen, wie termingerechte Lieferung und hohe Qualität des Produkts. Hier kann die Entwicklung von Diversity-Kompetenz im Unternehmen bedeuten: Der Sachverhalt wird im Management (z. B. in der Produktionsleitung) erkannt, und man beschließt gemeinsam, die Folgen mangelnder Verständigungsfähigkeit nicht auf die unteren Vorgesetzten abzuwälzen – sie sind ja auch sehr oft gering qualifiziert und mit der Lösung kommunikationsbedingter Probleme am Arbeitsplatz schlicht überfordert. Das Management kann beschließen, an den Rahmenbedingungen etwas zu ändern, damit sprachliche Verständigungsschwierigkeiten zukünftig die Qualität der Arbeit nicht mehr so

stark beeinträchtigen. Eine solche „Stellschraube“ an den Rahmenbedingungen kann die Einführung von Foto-Qualitätshandbüchern, die großflächige Verwendung von Piktogrammen und die Einrichtung von Video-Ecken sein. Auf diese Weise können Mitarbeiter/innen sich im wahren Sinn des Wortes ein Bild von ihren Arbeitsprozessen, den unbedingt einzuhaltenden Verfahren und dem Einsatz ihrer Hilfsmittel machen. Untere Vorgesetzte können diese Visualisierungsmittel aktiv nutzen und um die Komponente des Zeigens ergänzen. Vormachen, Nachmachen, Feedback-Geben und Wiederholungen solcher Schleifen sind mit Hilfe von Visualisierungsmitteln gut möglich und produzieren nachweislich gute Leistungsergebnisse. Sowohl den Mitarbeiter/innen als auch den Schichtleiter/innen wird damit viel Stress genommen.

Sprachliche Verständigung ist jedoch nur ein Element von Diversity-Kompetenz. Ein anderes besteht beispielsweise in der Achtsamkeit gegenüber der kulturellen Herkunft von Beschäftigten und ihren religiösen Geboten. So gibt es in der Bundesrepublik Unternehmen, die etwa im Ramadan für ihre muslimischen Beschäftigten die Kantineöffnungszeiten bis nach Sonnenuntergang verlängern und auf den Speiseplänen die Sonnenuntergangszeit für jeden Tag aufdrucken. Auch Sonderregelungen für die Teilnahme am Freitagsgebet in der Moschee werden getroffen. Viele Mitarbeiter/innen muslimischen Glaubens fühlen sich auf diese Weise geachtet und entwickeln so auch stärkeres Engagement für den Arbeitsprozess. Ebenso fühlen sich Beschäftigte mit Migrationshintergrund respektiert und geehrt, wenn sie sich mit ihrem Herkunftsland beispielsweise in der Firmenzeitung vorstellen können. Auf diese Weise transportieren sie für ihre Kolleg/innen auch: „Ich bin hier nicht einfach nur neben dir am Fließband – ich bin jemand, der einen Weg hinter sich hat und der liebe Menschen weit weg zurücklassen musste. Ich bin jemand, der jeden Morgen am Werkstor ein Stück von sich aussperren muss, weil hier so anders gearbeitet wird als da, woher ich komme“ usw.

Diversity-Kompetenz im Bereich hochqualifizierter Arbeit kann heißen: Wenn ein Unternehmen zur besseren Erschließung ausländischer Märkte beispielsweise Ingenieur/innen oder Betriebswirt/innen aus anderen Ländern und Kontinenten einstellt, sollte im Arbeitsumfeld ein Bewusstsein für fremdkulturelle Führungsstile und Arbeitsorganisation entwickelt werden. So kann etwa deutschen Führungskräften vermittelt werden, dass die hierzulande übliche Direktheit in der Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeiter/innen Menschen aus ostasiatischen Ländern vor den Kopf stoßen kann. Sie sind in ihren Herkunftsländern in eine Unternehmenskultur hinein sozialisiert worden, in der die Wahrung von Harmonie und Gesicht, Würde und Ehre einen ganz hohen Stellenwert hat. Direktes Feedback und direkte Kritik passen überhaupt nicht zu diesen Werten. Deutsche Vorgesetzte mit Mitarbeiter/innen aus Kulturen, in denen diese Werte sehr bedeutsam sind, können lernen, wie man Kritik mit vorsichtigen Signalen transportiert.

Beispiele dafür, wie Unternehmen mit kultureller Diversity umgehen, sind im Workshop präsentiert worden und stammen aus dem vom BMBF und der Europäischen Union geförderten Projekt „Kompetenzentwicklung in interkulturell zusammengesetzten Teams“, für das die Autorin dieses Beitrags die wissenschaftliche Begleitung übernommen hat.

Barbara Weißbach  
IUK GmbH  
Institut für sozialwissenschaftliche Technikforschung  
Stockumer Str. 259, 44225 Dortmund  
Fon 0231 / 728 16 42, Fax 0231 / 728 16 41  
www.iuk.com, info@iuk.com



## Das Abschlussplenum

# Interkulturelle Kompetenz – zwischen Irritation und Handlungsfähigkeit?

*Im Abschlussplenum gaben eine Tagungsbeobachterin und die vier Referentinnen eine Zusammenfassung der Arbeit in den Workshops.*

*Als Tagungsbeobachterin ging Cathrin Germing am Nachmittag durch die oben beschriebenen Workshops, sammelte Eindrücke und stellte sie dem Abschlussplenum zur Verfügung. Frau Germing hielt auf dem ersten Xenos-Fachtag vor einem Jahr eines der beiden Hauptreferate mit dem Titel: „Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit“ (Referat siehe Tagungsbericht „Mitgemacht“).*

*Sie schreibt derzeit an ihrer Dissertation zu dem Thema „Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsarbeit mit benachteiligten jungen Erwachsenen“ (Arbeitstitel) und hat einen Lehrauftrag in der Arbeitsstelle „Interkulturelle Pädagogik“ an der Universität Münster.*

## Cathrin Germing: Tagungsbobachtungen



Meine Aufgabe auf diesem Fachtag war die Beobachtung der Tagung. Dementsprechend habe ich heute Vormittag die Vorträge gehört und bin am Nachmittag durch alle Workshops gegangen. In jedem Workshop war ich etwa 15 bis 20 Minuten.

Meine Eindrücke sind natürlich hoch subjektiv.

Sehr positiv ist mir aufgefallen, dass das Thema des Tages „Haltungswechsel und Irritation“ in allen Workshops vertreten war. Teilweise sind diese Schlagworte tatsächlich auch wörtlich gefallen – zumindest in den paar Minuten, in denen ich da war. In allen Workshops wurde durch Übungen oder Folien irritiert bzw. ist das Gefühl der Irritation aufgekommen. Mein Eindruck war, dass einige Workshops sehr praxisbezogen waren, wobei in anderen mehr diskutiert wurde. Die Workshops waren unterschiedlich stark besetzt, von sechs bis sechzehn Teilnehmer/innen. Die Atmosphäre scheint in allen sehr gut gewesen zu sein. Ich jedenfalls habe mich überall wohl gefühlt. Wahrzunehmen war eine hohe Bereitschaft, sich mit dem Thema auseinander zu setzen – eine hohe Bereitschaft, sich irritieren zu lassen.

Ob die Professionalität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und ihr Selbstverständnis hinterfragt wurden, vermag ich nicht zu beurteilen. Ich hatte den Eindruck, dass sich einige in ihrer Person durch die Übungen stark verunsichert fühlten.

Ich habe auch die Frage des Vormittags – aufgeworfen in dem Vortrag von Herrn Mecheril – gefunden: Wer definiert interkulturelle Zusammenhänge? Es wurden in den Workshops viele Bezüge zu den beiden Vorträgen am

Vormittag hergestellt. Themen, die angesprochen wurden, waren bspw.: In welcher Weise wird ausgeschlossen? In welcher Weise werden „andere“ möglicherweise produziert? In welcher Weise ist kommunikativer Einbezug anderer möglich?

Es hat mich gefreut, dass das, was momentan in der Forschung vertreten wird, sich in der Praxis wiederfindet. Es ist nicht alles hundertprozentig übertragbar, aber es war da.

Mein Fazit für dieses Podium ist: Nach meinen Eindrücken in den Workshops würde ich die Fragestellung für das Podium lieber umbenennen. Es sollte nicht „Interkulturelle Kompetenz – zwischen Irritation und Handlungsfähigkeit?“ heißen, sondern meine Vorschlag wäre: „Von der Irritation zur Handlungsfähigkeit!“

Cathrin Germing  
Universität Münster  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
und Sozialwissenschaften  
Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik  
Georgskommende 33, 48143 Münster  
cathrin.germing@web.de

## Karin Manneke: Gedanken zum Tagungsverlauf

Die vier Referentinnen stellten kurz ihre Konzepte und ihre Arbeit in den Workshops vor. Sie teilten die Einschätzung, dass in den Workshops eine erste Berührung, Sensibilisierung und auch Irritation stattfand und man gerne weitergemacht hätte.

An dieser Stelle soll nicht wiederholt werden, was schon in den Darstellungen der einzelnen Workshops formuliert wurde, sondern die vorhandenen Gemeinsamkeiten sollen komprimiert werden – sie sind mir beim Abhören des Mitschnitts aufgefallen:

Der Dialog, das Konzept der Verletzlichkeit, Betzavta und Diversity haben folgende Gemeinsamkeiten:

1. Stillschweigende (Vor-)Annahmen und Situationen, die zu Bildern, zu Denkweisen und Handlungsweisen führen, werden ausgesprochen und untersucht.

Der Dialog macht das, indem er das Sprechen verlangsamt, um dem Denken auf die Spur zu kommen.

Das Betzavta-Training wandelt äußere Konflikte in innere Dilemmata um, und das Konzept „Verletzlichkeit“ integriert reale Verhältnisse der Sprechenden in den Gegenstand ihrer Kommunikation.

Der Diversity-Ansatz lässt Unterschiedlichkeit gleichwertig nebeneinander stehen und integriert sie.

(Das Training „Eine Welt der Vielfalt“ – das auf dem ersten Fachtag vorgestellt wurde – stört und hinterfragt Wahrnehmungen.)

2. Es wird Raum geschaffen, in dem etwas Neues entstehen kann

Im Dialog entstehen durch gemeinsames Denken neue Ideen.

Das Betzavta-Training initiiert einen radikal demokratischen Aushandlungsprozess und ermöglicht und fördert demokratischere Lösungen für Konflikte.

Im Konzept „Verletzlichkeit“ wird durch das Verlernen von Privilegien Definitionsmacht neu verteilt.

Im Diversity-Ansatz werden durch die Integration von divergierenden Interessen neue Strukturen und Produkte gestaltet.

3. In allen Ansätzen und Konzepten geht es um veränderte Interaktion und verändertes Handeln.
4. Allen Ansätzen geht es um Abbau von Hierarchien und Gestaltung von Zukunft.

Es sind Konzepte und Methoden, die vermeintliche Sicherheiten und Gewissheiten in Frage stellen. Deswegen erzeugen sie Widerstand, Befremden oder das Gefühl von Irritation. Das Zulassen und Aushalten von Unsicherheiten, Widersprüchen, Dilemmata, ohne gleich in neue Sicherheiten zu fliehen, ermöglicht Visionen und Utopien.

So endete die Diskussion im Plenum mit Widersprüchlichkeiten und Dilemmata, und das war gut so!

Ein dritter Fachtag könnte heißen: „Was tun?“ oder um im Rhythmus der vorherigen Veranstaltungstitel zu bleiben:

„Handlungswechsel – Interkulturelle Kompetenz heißt auch, sich einzumischen!“

### Literaturtipps und Links

Treichler, Andreas / Cyrus, Norbert (Hrsg.): Handbuch. Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main 2004

Schorb, Bernd: Was guckst du, was denkst du? Der Einfluss des Fernsehens auf das Ausländerbild von Kindern und Jugendlichen. Hrsg: Unabhängige Landesanstalt für Rundfunk und neue Medien (ULR). Kiel 2003 (Kostenlos zu beziehen unter [www.ulr.de](http://www.ulr.de)).

Heimannsberg, Barbara / Schmidt-Lellek, Christoph J. (Hg.): Interkulturelle Beratung und Mediation. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven. Köln 2000

Boos-Nünning, Ursula / Karakaçoğlu, Yasemin: Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin 2004. [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)

Ofner, Ulrike Selma: Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin 2003.

Schule und Migration. Brücken in die Zukunft. 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin 2004. [www.boell.de](http://www.boell.de)

Littmann, Katja / Tonn, Ellen: Arbeitsmarktrelevante Kompetenzen von Migrantinnen (AKOM). Abschlussbericht eines Projektes an der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften. Hamburg 2003

Bundesinstitut für Berufsbildung. Good Practice Center: Förderung von Migrantinnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote. Dokumentation eines Workshops am 24./25. September 2001 in Bonn. [www.good-practice.bibb.de](http://www.good-practice.bibb.de)

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten von Prof. Dr. Ingrid Gogolin u.a.. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. [www.blk-bonn.de](http://www.blk-bonn.de)

Fischer, Veronika: Interkulturelle Kompetenz in der fachwissenschaftlichen Diskussion. [www.iiz-dv.de/deutsch/aktuelles/erfurtliteratur/Fischer.htm](http://www.iiz-dv.de/deutsch/aktuelles/erfurtliteratur/Fischer.htm)

Landeszentrum für Zuwanderung: Interkulturelle und antirassistische Trainings – aber wie?. Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten. Dokumentation der Tagung am 18./19. Januar 2001. [www.lzz-nrw.de](http://www.lzz-nrw.de)

Wehrhöfer, Birgit: Qualitätsstandards in der Antidiskriminierungsarbeit. Beitrag zur Tagung. Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen [www.lzz-nrw.de](http://www.lzz-nrw.de)

[www.integrationsbeauftragte.de](http://www.integrationsbeauftragte.de)

[www.migration-online.de](http://www.migration-online.de)

[www.good-practice.bibb.de](http://www.good-practice.bibb.de)

[www.idaev.de](http://www.idaev.de)

## **Impressum**

Herausgeber:

Landesstelle Jugendsozialarbeit

Kopernikustraße 3, 30167 Hannover

Tel. 05 11/121 73 - 0, Fax 05 11/121 73 37

Mail: [lagjaw.nds@jugendsozialarbeit.de](mailto:lagjaw.nds@jugendsozialarbeit.de)

Konzept und Redaktion: Karin Manneke, [www.KarinManneke.de](http://www.KarinManneke.de)

Layout und Titelbild: Zeichenmacher CRAPO, [www.crapo.de](http://www.crapo.de)

Druck: interdruck GmbH

Auflage: 300

## ***Danke!***

*Alle Referentinnen und Referenten  
haben mir ihre Redemanuskripte  
zur Verfügung gestellt bzw. die  
Inhalte der Workshops zusammen-  
gefasst. Vielen Dank dafür!*

*Karin Manneke*