

Grundbegriffe einer interkulturellen Jugendhilfe

Wolf Rainer Leenen

“Für eine Kinder- und Jugendhilfe, die in ihrem Selbstverständnis permanent schwankt zwischen einer Hinwendung zu den benachteiligten Jugendlichen und einer Inblicknahme der gesamten nachwachsenden Generation”¹ ist die Klärung ihrer schon praktizierten und möglichen “Interkulturalität” von besonderer Bedeutung. Gerade weil inzwischen Begriffe wie “interkulturelles Lernen”, “interkulturelle Kompetenz” und “interkulturelle Öffnung” mit großer - vielleicht allzu großer - Selbstverständlichkeit Verwendung finden, macht die Frage Sinn, auf welchem Fundament denn diese Begriffe überhaupt stehen und unter welchen Bedingungen wir von einer “Interkulturellen Jugendhilfe” sprechen sollten.

Der Begriff “interkulturell” hat seinen rasanten Aufstieg u.a. der Fragwürdigkeit seiner begrifflichen Vorläufer zu danken, die meist mit dem Präfix “Ausländer-” arbeiteten (wie in Ausländerpolitik, Ausländerpädagogik oder Ausländerarbeit). Während der Begriff des Gastarbeiters mit seiner Betonung des Exklusionsprinzips, also einer offen angesprochenen zeitlich begrenzten Vorstellung von Aufenthalt, wenigstens eindeutig war, besaß der zentrale Begriff der 70er Jahre, der “ausländische Mitbürger”, eine grundsätzliche Doppeldeutigkeit, einen irritierenden “double-bind” zwischen Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit. Während dem “Mit-Bürger” schon Inklusion versprochen wurde, teilte das kleine Wörtchen “ausländisch” die Welt noch strikt in Deutsche und Nicht-Deutsche, was bei Fragen des Staatsbürgerschaftsrechts ja vielleicht Sinn machen konnte, aber im sozialpolitischen oder pädagogischen Kontext zu einem fragwürdigen Ethnozentrismus führte².

Die interkulturelle Perspektive hat dagegen in Zusammensetzungen wie ‘interkulturelle Erziehung’ oder ‘interkulturelles Lernen’³ eine dialogische Orientierung gesetzt, die insbesondere darauf abzielte, die Wechselseitigkeit der für eine Integration notwendigen Austauschprozesse zu akzentuieren. Der Blick wandte sich damit von den zu integrierenden Fremden zurück auf die deutsche Gesellschaft und ihre Bereitschaft, sich auf die Zuwanderer einzulassen. Voraussetzung für diesen Perspektivenwechsel war eine (vielleicht längst nicht ausreichende, aber doch deutlich) veränderte Einordnung der Migranten auf der Ingroup/Outgroup-Skala. Vor allem die schon länger hier lebenden ArbeitsmigrantInnen und ihre Familien wurden zunehmend, wenn auch noch nicht als Staatsbürger mit vollen Mitgliedschaftsrechten, so doch zumindest als “Wohnbürger” mit verfestigten Aufenthaltsrechten und mit bestimmten sozialen Rechten angesehen⁴.

Das Gleichheitsproblem - eine für den modernen Wohlfahrtsstaat zentrale Bewältigungs- und Gestaltungsaufgabe - wird damit auch mit Blick auf die Migrantenbevölkerung virulent. Allerdings ist die Doppelform, in der sich diese Gleichheitsproblematik stellt, nicht ohne Tücken.

¹ RAUSCHENBACH 2000: 39.

² Zur Fragwürdigkeit der Ausländerpädagogik ausführlich HAMBURGER 1994: 62f.

³ Siehe dazu die Klärungsversuche in: LANDESIINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1994.

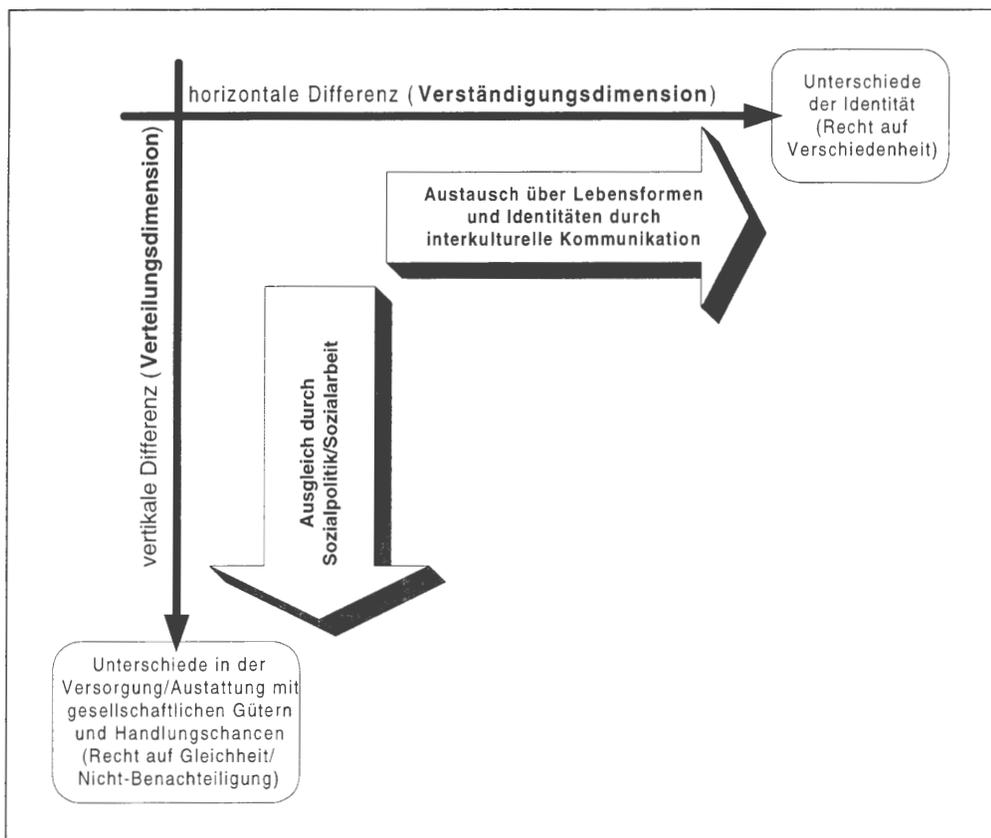
⁴ HAMMAR spricht von “foreign citizens who have permanent residence status, and who are connected to the state by an extensive array of rights and duties” 1989: 84.

Zwei Dimensionen der Gleichheitsproblematik: Verteilung versus Verständigung

Es geht nämlich auf der einen Seite um die klassische Verteilungsproblematik, um Ungleichheit in der Versorgung bzw. Ausstattung mit gesellschaftlichen Gütern und Handlungschancen, und auf der anderen Seite um eine Anerkennungsproblematik, um Unterschiede der Identität. Im Spannungsfeld dieser durchaus miteinander verwandten, aber gänzlich andere Akzente setzenden Gleichheitsziele ist in den letzten Jahren eine Fülle von sehr schwierigen Fragestellungen entstanden (z.B.: ob eine Anerkennung von Differenz das Gleichbehandlungsgebot verletzen darf und wenn ja, unter welchen Bedingungen und in welchem Maße).

Das folgende Schema versucht, die beiden Denkrichtungen durch die Unterscheidung einer horizontalen von einer vertikalen Differenz voneinander abzugrenzen.

1.1 Zwei Dimensionen von Ungleichheit im Migrationskontext



Während in der vertikalen Differenz das Recht auf Gleichheit im Sinne von Nicht-Benachteiligung, also die klassische sozialpolitische Problematik verortet ist, geht es bei der Blickrichtung der horizontalen Differenz um die Anerkennung von ungleicher Besonderheit, also um das Recht auf Verschiedenheit⁵. Während in der vertikalen (Verteilungs-) Dimension Ausgleichspolitik angesagt ist, spricht die horizontale (Verständigungs-) Dimension den notwendigen Austausch über unterschiedliche Lebensformen und die Anerkennung besonderer Identitäten an, was sich vor allem über Kommunikations- und Lernprozesse vollziehen muß.

Man kann zu Recht einwenden, daß man diese beiden Aspekte in der sozialen Realität der Jugendhilfe nicht gut trennen kann, daß sich gerade bei jugendlichen Migranten häufig beide Ungleichheitsdimensionen überlagern und verquicken. Das ist sicher richtig. Dennoch ist die Unterscheidung der beiden Dimensionen ungemein nützlich, wenn man in der verwirrenden Diskussion über integrationspolitische Fragen den Überblick behalten will.

Die Unterscheidung hilft z.B. dabei, einen Umschwung in den Gerechtigkeitsvorstellungen klarer zu beurteilen, der sich in den westlichen Industriegesellschaften zwischen den 70er und den 90er Jahren vollzogen hat und den man als einen Wechsel von der Umverteilungsperspektive hin zur Kultur- und Identitätsperspektive interpretieren könnte. NANCY FRASER hat in diesem Zusammenhang von einem "Wechsel in der Grammatik der politischen Forderungen"⁶ gesprochen, was in dem obigen Schema einer Akzentverlagerung von der Verteilungsdimension zur Verständigungsdimension entsprechen würde. Dieser 'switch' ist zum einen durch das Verschwinden der Systemgegensätze ('im Weltmaßstab' und auf deutschem Boden), zum andern durch weiter zunehmende Wanderungsprozesse und die sich beschleunigende Internationalisierung unserer Gesellschaft befördert worden.

Der Aufstieg des Begriffs 'interkulturell' verdankt sich also ganz offensichtlich auch diesem ("postsozialistischen") Perspektivenwechsel, was in der Diskussion um das Verhältnis von Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft von Anbeginn mit großer Skepsis verfolgt worden ist. Schon früh ist auf die Gefahr eines im Hintergrund wirksamen verdinglichten und undifferenzierten Kulturbegriffs⁷, auf die Möglichkeit kulturalistischer Typisierungen bzw. Stereotypisierungen und auf die Gefahr verwiesen worden, daß damit auch strukturelle Benachteiligungen aus der Optik kultureller Differenz interpretiert werden könnten⁸. Eine analoge Gefahr besteht auch heute noch in einer vereinseitigten Diskussion über die Chancen interkultureller Kommunikation, die die Verteilungs- und Strukturproblematik völlig auszublenden droht.

Der Sinn des vorgeschlagenen Schemas besteht darin, die Unabhängigkeit und den eigenständigen Wert der beiden Gleichheitsdimensionen zu postulieren. Im Migrationskontext gilt es, beide Dimensionen im Blick zu behalten und sie auf keinen Fall gegeneinander auszuspielen. Analytisch bedeutet das, auf die Wechselwirkungen und wechselseitigen Verstärkungen zwischen horizontalen und vertikalen Differenzen zu achten. Praktisch bedeutet es, nicht mit Aktivitäten in der einen Dimension Aktivitäten in der anderen Dimension ersetzen zu wollen, also z.B. verteilungspolitische durch pädagogische Interventionen. In diesem Zusammenhang gehört natürlich die klassische Warnung vor der 'Pädagogisierung politischer Probleme'⁹ oder die Vorstellung, durch für alle gleiche strukturelle Hilfsangebote auch automatisch zur einer interkulturellen Verständigung kommen zu können. Im Schul-

⁵ Siehe dazu ausführlicher TAYLOR 1997.

⁶ FRASER 1997: 2.

⁷ Vgl. HAMBURGER 1994: 33-45 (erste Fassung 1987)

⁸ Siehe neuerdings auch ROMMELSPACHER 2000.

⁹ Siehe GROSCH 1980 sowie HAMBURGER, SEUS & WOLTER 1984.

bereich hat man diese „Differenz-Blindheit“¹⁰ treffend „ignorierende Toleranz“¹¹ genannt, die insofern ignorant erscheint, als sie ungleiche Schüler schematisch gleichbehandelt.

Eine forschungspolitische Fernwirkung der zunehmenden Akzeptanz der Verständigungsdimension war, daß zwei bis dahin voneinander getrennte Problembereiche, nämlich die interkulturelle Austauschproblematik in ihrer internationalen Variante und die inländische Kulturkonfliktproblematik, näher zusammengerückt sind und daß die Forschung hierzu die enge Verwandtschaft ihrer Fragestellungen und Konzepte entdeckt hat. Das ist auch der Hintergrund für das enorme Interesse, das seit den 80er Jahren in Deutschland der nordamerikanische „intercultural approach“ gefunden hat, der bezeichnenderweise auf die amerikanische Universitätstradition der „communication studies“ zurückgeht. Es ist u.a. auch diesem Einfluß zu verdanken, daß sich das bis dahin in der deutschen Forschungslandschaft verbreitete Verständnis von Kultur als ethnisch-nationaler Kultur differenziert und erweitert hat.

Entwicklung eines dynamischen, nicht ethnisch eingeengten Kulturverständnisses

In der vor allem durch den sozialen Konstruktivismus beeinflussten neueren Forschungsdiskussion zum interkulturellen Lernen hat sich ein weiter, nicht essentialistischer Kulturbegriff durchgesetzt, der nicht länger auf die Natürlichkeit von Kultur und kulturellen Zuordnungen rekurriert¹². Kulturen sind aus dieser Sicht keine organischen Zusammenhänge essentieller Identitäten, sondern Bedeutungskontexte, in die sich ein Individuum stellen kann, um damit seine Identität zu formulieren. Kulturzugehörigkeit ist also vor dem Hintergrund dieser postmodernen Skepsis gegenüber ein für allemal feststehenden Gruppenidentitäten ein individueller Zuordnungs- und Wahlakt. „Es sind Individuen und Gruppen, die durch ihr Handeln den Wert solcher kulturellen Sinnzusammenhänge bestimmen.“¹³ Kulturelle Zugehörigkeit ist aus dieser Sicht keine einsinnige und statische, sondern eine mehrdeutige und dynamische Angelegenheit. Personen beziehen sich ständig auf mehr als eine kulturelle Sinnschicht, sie sind zwangsläufig an einer Vielfalt von kulturellen Bedeutungssystemen beteiligt, die sie in einem ständigen Fluß des Ausdeutens, des Übernehmens und Verwerfens mitgestalten. „Kulturen sind keine Zwangsjacken, sondern flexible, widersprüchliche und äußerst zwiespältige Verflechtungen von Interpretation und Symbolisierung, durch die dem kollektiven und individuellen Leben Bedeutung verliehen wird.“¹⁴ Dies erklärt auch die Schwierigkeit, zu einem bestimmten Zeitpunkt irgendeine Kultur, z.B. die deutsche oder die türkische Kultur 'auf den Begriff zu bringen'. Wenn die 'essentials' einer Kultur derart im Fluß sind, sich einerseits im Prozeß des sozialen Wandels ständig verändern und andererseits von Personen nie total, sondern immer nur mehr oder weniger übernommen werden, dann stellt sich die Frage, was denn eigentlich im Prozeß des interkulturellen Lernens gelernt werden soll.

1.1.1 Der besondere Charakter interkultureller Lernprozesse

„Interkulturelles Lernen“ war lange Zeit eines der Zauberworte des neu entstandenen gleichnamigen Zweigs der Pädagogik. Inzwischen stellt sich eine gewisse Ernüchterung ein, weil

¹⁰ TAYLOR 1997: 30.

¹¹ CZOCK & RADTKE 1984.

¹² Ausführlicher hierzu LEENEN & GROSCH 1998.

¹³ BENHABIB 1999: 51.

¹⁴ BENHABIB 1999: 52.

die mit dem Konzept verbundenen weitreichenden Zielvorstellungen und Erwartungen sich als nicht so leicht realisierbar erwiesen haben. Wenn man die Schwierigkeiten interkulturellen Lernens genauer verorten will, muß man insbesondere ein sehr verbreitetes Mißverständnis ausräumen: es geht nicht so sehr darum, mehr Wissen über andere Kulturen aufzuhäufen, also "neue Gewißheiten, z.B. durch die Vermittlung von Landeskunde anderer Länder, durch die Vermittlung von Informationen über andere Kulturen und Religionen, durch das Untersuchen und Kennenlernen der sog. Fremden (zu) schaffen"¹⁵ in der Hoffnung, daß sich daraus auch ein besseres Verständnis für das Fremde entwickelt. Es müssen vielmehr selbstreflexive Lernstrategien entwickelt werden. Interkulturelles Lernen hat weniger den Charakter eines Lernens erster Ordnung; seine Besonderheit (und besondere Schwierigkeit) besteht eher darin, daß es sich um ein Lernen zweiter Ordnung handelt, also kein Ergänzungs-, Bestätigungs- und Fortsetzungslernen ist, sondern ein ständiges Umlernen und Neulernen darstellt. Die Brisanz des interkulturellen Lernens liegt darin, daß der kulturelle Apparat, der es uns erlaubt, unsere alltägliche Erfahrungen zu verarbeiten, dabei partiell in Frage gestellt wird. Weil damit der Kern unserer individuellen und sozialen Orientierungsmuster berührt wird, werden drei typische Bedrohungsthemen virulent: die Angst vor Orientierungsverlust, die Angst vor Identitätsverlust und die Angst vor Verlust der Gruppenunterstützung¹⁶.

Über die Schwierigkeiten und Besonderheiten interkulturellen Lernens erfährt man mehr, wenn man sich ansieht, wie die kulturelle Grundausstattung der Person erworben wird. Man spricht bei der Charakterisierung dieser sog. Enkulturation bezeichnenderweise nicht von einem gewöhnlichen Lernprozeß, sondern von einem "Sozialisationsvorgang besonderer Art"¹⁷, den THOMAS aus sozialpsychologischer Sicht folgendermaßen beschreibt: "Nach erfolgreichem Verlauf der sozialen Lernprozesse sind Wahrnehmungs-, Denk- und Beurteilungs- sowie Verhaltensschemata so entwickelt und implementiert, daß der Handelnde über ihre Funktionsweisen, ihre Dynamik und ihre Folgen nicht mehr nachzudenken braucht. Sie sind so in die Handlungsroutine eingegangen, daß sie in der Regel nicht mehr bewußtseinspflichtig sind."¹⁸

Die Entstehung routinierter Normalität macht interkulturelles Lernen zu einer besonderen Herausforderung mit spezifischen Voraussetzungen, weil der Lernprozeß in ein prekäres Spannungsverhältnis zu dem System aus selbstverständlichen Schemata und eingeschliffenen Routinen geraten muß, mit dem Personen ihre jeweilige Alltagswelt bewältigen. Interkulturelles Lernen findet erst dann statt, wenn auch jeweils das Eigene an kultureller Prägung reflexiv in den Blick kommt¹⁹. Aus alledem folgt, daß interkulturelles Lernen überhaupt nicht als ein abgeschlossener Prozeß vorstellbar ist, sondern eher eine Zielrichtung von komplexen Persönlichkeitsveränderungen darstellt.

¹⁵ KALPAKA 1998: 31.

¹⁶ Vgl. ADLER 1976.

¹⁷ STERNECKER & TREUHEIT 1994: 55.

¹⁸ THOMAS 1999: 104.

¹⁹ "Wir lernen, uns in einem Horizont zu bewegen, in dem wir das, was uns vorher als die selbstverständlichen Koordinaten unserer Urteile erschien, nun als mögliche Koordinaten neben denen der uns bislang nicht vertrauten Kultur wahrzunehmen vermögen." TAYLOR 1997: 63f.

²⁰ Siehe ausführlich: LUSTIG & KOESTER 1993.

²¹ Siehe dazu GROSCH, GROB & LEENEN 2000: 8.

1.1.2 'Interkulturelle Kompetenz' als Kriterium der Qualitätssicherung

Daß man seit einigen Jahren auch in Deutschland aus der amerikanischen Diskussion den Begriff der interkulturellen Kompetenz übernommen hat²⁰, ist u.a. dem wachsenden Problemdruck in der Praxis multikultureller Kontakte zuzuschreiben. Es hat offensichtlich aber auch mit dem Bedürfnis zu tun, die Ergebnisse interkulturellen Lernens fassbarer zu machen, also Erfolge solcher Lernprozesse oder eine gewisse Nachhaltigkeit konstatieren zu können. Wir definieren interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, in bestimmten kulturellen Überschneidungssituationen unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll interagieren und auch langfristig wechselseitig befriedigende Beziehungen zu Mitgliedern anderer Kulturen aufbauen zu können²¹. Mit "interkultureller Kompetenz" wird also über ein "besseres Verständnis für andere Kulturen" hinaus die Verhaltensebene und eine Qualitätssicherung beruflicher Handlungsabläufe anvisiert. Damit sind zwei Funktionen eines ausdifferenzierten Verständnisses von interkultureller Kompetenz angesprochen: (a) die als Qualitätskriterium für Aus- und Fortbildungsmaßnahmen und (b) die als Auswahlkriterium für das Personal. Das eine müßte natürlich das andere bedingen: wenn interkulturelle Kompetenz als Qualitätskriterium der Aus- und Fortbildung ernst genommen würde, müßte es auch als Auswahlkriterium eine Rolle spielen.

Mit einem kritischen Unterton auf den Sozialbereich gemünzt muß man feststellen, daß in anderen Berufsfeldern (z.B. im Bereich der Auswahl von Führungspersonal in Wirtschaftsbetrieben für den Auslandseinsatz und im Bereich der Vorbereitung der internationalen technischen und wirtschaftlichen Zusammenarbeit) schon länger mit differenzierteren Kriterien für interkulturelle Kompetenz gearbeitet wird.

Die nachstehende Übersicht zeigt eine Zusammenstellung aus zwei Profilen interkultureller Kompetenz, die für die Auswahlverfahren der GTZ (also der größten Entsenderorganisation für Personal in der Entwicklungszusammenarbeit) entwickelt wurden.

1.2 Profil „Interkultureller Kompetenzen“

| Interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeitseigenschaften z.B. | Interkulturell relevante soziale Kompetenzen z.B. | Spezifische Kulturkompetenzen z.B. | Berufs- und feldspezifische Kompetenzen z.B. |
|---|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Belastbarkeit • Unsicherheits- und Ambiguitätstoleranz • Kognitive Flexibilität | <p><u>Selbstbezogen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zum Identitätsmanagement <p><u>Partnerbezogen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Rollen- & Perspektivenübernahme <p><u>Interaktionsbezogen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, wechselseitig befriedigende Beziehungen aufzunehmen und zu erhalten | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachkompetenz • Ik Vorerfahrungen • Deutungswissen | <p>Ik Fachkompetenz in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beratung • Projektmanagement • Erziehung & Bildung |

In meiner Zusammenstellung habe ich vier Bereiche unterschieden und dazu auszugsweise und beispielhaft bestimmte Anforderungen benannt: (1) interkulturell relevante allgemeine Persönlichkeitszüge (wie z.B. psychische Belastbarkeit oder Unsicherheitstoleranz; man hätte hier auch noch Fähigkeit zur Streßbewältigung nennen können), (2) interkulturell relevante soziale Kompetenzen (wie z.B. die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme), (3) spezifische Kulturfähigkeiten i.e. Sinne (wie etwa Sprachkenntnisse oder Vertrautheit mit kulturspezifischen Bedeutungs-mustern) sowie schließlich (4) berufs- und feldspezifische interkulturelle Kompetenzen, die sich auf die besonderen Anforderungen in einem bestimmten beruflichen Handlungsfeld beziehen (für die Entwicklungszusammenarbeit wäre hier z.B. Projektmanagement oder das Führen von multikulturellen Arbeitsgruppen zu nennen). Diese vierte Dimension interkultureller Kompetenz (die beruflich-fachliche) ist in mehrerer Hinsicht interessant. Interkulturelle Kompetenz wird nicht mehr als ein abstraktes, für alle möglichen Handlungsbereiche und Formen des interkulturellen Kontaktes gültiges Konzept bestimmt, sondern mit Blick auf konkrete Interaktionen in einem bestimmten beruflichen Handlungsbereich und für das dort benötigte Anforderungsprofil²². Interessant ist weiter, daß ein solches Anforderungsprofil, wenn man es auch für den Sozialbereich entwickeln würde, zugleich eine Diskussion über fachliche Anforderungsprofile auslösen und letztendlich zu einer Überprüfung der Organisationsqualität führen würde. Und schließlich könnte damit vielleicht auch die Diskussion über die notwendige Einstellung von MigrantInnen oder Minderheitsangehörigen und ihre Voraussetzungen²³ auf eine rationale Grundlage gestellt werden.

1.2.1 'Interkulturelle Öffnung' als Lernprozess von Organisationen

Mit diesen Überlegungen sind wir schon mitten im Problemfeld einer notwendigen interkulturellen Organisationsentwicklung. Es macht offenbar wenig Sinn, über Kompetenzsteigerung von Personen zu sprechen ohne entsprechende Organisationsveränderungen in den Blick zu nehmen. Personale Lernprozesse haben nur dann eine Chance auf Nachhaltigkeit, wenn die Organisation diesen Lernprozeß positiv begleitet und stützt. Umgekehrt verkommt eine interkulturelle Weiterbildung zur Alibiveranstaltung, wenn nicht auch für die Personalentwicklung relevante Organisationsbereiche wie Personalauswahl, Besoldungs- und Aufstiegssysteme und letztendlich natürlich auch die Bestimmung des Selbstverständnisses und der Ziele der Organisation sich mit Blick auf die veränderten Umweltbedingungen weiterentwickeln. Das damit geforderte Organisationslernen droht an ähnlichen Widerständen zu scheitern, wie sie bei interkulturellen Lernprozessen von Personen konstatiert werden. Auch hier geht es um eine Re-Vision und Re-Organisation der Wirklichkeitskonstruktionen und des Selbstverständnisses des Systems. Und auch hier wird man der Tendenz, sich gegen solche Veränderungszumutungen abzuschotten, nur mit der Aussicht auf eine höhere Leistungsfähigkeit und Realitätsfähigkeit des Systems entgegentreten können. An dieser Stelle ist der Begriff der interkulturellen Öffnung systematisch richtig plaziert. Interkulturelle Öffnung hat vielfältige Verbindungslinien zum interkulturellen Lernen von Organisationen und zu der von ihnen geforderten Kompetenz²⁴.

²² "Wir betrachten demgemäß 'Interkulturelle Kompetenz' nicht als eine abstrakte, von den übrigen beruflichen Qualifikationen abtrennbare Zusatzkompetenz, sondern als eine besondere Qualifikation für die Erfüllung des allgemeinen beruflichen Anforderungsprofils in interkulturellen Überschneidungssituationen." KREWER & SCHEITZA 1996: 11.

²³ "Denn 'interkulturelle Kompetenz' ist Migrantinnen nicht qua Geburt in den Schoß gefallen, sondern muß entwickelt werden (...)" KALPAKA 1998: 39.

²⁴ LANGE & PAGEL (2000: 10) sprechen insofern auch Organisationen "interkulturelle Kompetenz" zu bzw. ab.

Während es bei dem Begriff der interkulturellen Kompetenz allerdings um den schwierigen Versuch ging, etwas prinzipiell nicht Abschließbares (den interkulturellen Lernprozeß) einzugrenzen und genauer faßbar zu machen, verhält es sich bislang bei dem Begriff der interkulturellen Öffnung genau umgekehrt: Es wird nur in den allerseltensten Fällen gesagt, was denn wie und in welchem Maße geöffnet werden soll. Es wird insbesondere kaum aufgedeckt, im Sinne welcher übergeordneten Ziele eine interkulturelle Öffnung angestrebt, auf welchen Ebenen sie betrieben und schließlich wie sie strukturell verankert werden soll. Der Begriff ist konkurrenzlos akzeptabel, weil alle Beteiligten an der Diskussion die von ihnen präferierte Öffnungsvorstellung auf ihn projizieren können. Das läßt sich beispielhaft auf drei Ebenen zeigen, auf denen sich eine solche Öffnungsdiskussion bewegen kann.

'Interkulturelle Öffnung' der Jugendhilfe in der Verteilungs- und in der Verständigungsdimension

Die Jugendhilfe wird oft dem Dienstleistungsbereich zugeordnet und zwar unter dem Stichwort personenbezogen-interaktiver Dienstleistungen. Damit ist die simple Grundeinsicht der Dienstleistungssoziologie gemeint, daß eine Dienstleistung nur als Koproduktion zwischen Produzenten und Konsumenten gelingen kann. Eine Bildungsmaßnahme, ein Beratungsangebot, eine Erziehungshilfe kann nur im kommunikativen Abgleich mit dem Nachfrager solcher Leistungen Erfolg haben. Interkulturelle Kompetenz auf seiten der Produzenten solcher Leistungen würde sich also dadurch beweisen, daß sie in der Lage sind, solche Koproduktionen nachhaltig und mit wechselseitiger Zufriedenheit über kulturelle Unterschiede hinweg zum Erfolg zu führen. In der Qualitätsdebatte unterscheidet man drei Ebenen, auf denen dieser Erfolg gesucht werden kann. Man unterscheidet Struktur-, Ergebnis- und Prozeßqualität²⁵. Worin könnte eine interkulturelle Öffnung nun gesehen werden? Schauen wir uns das zunächst aus der Verteilungsperspektive an.

Auf jeder der drei Ebenen ließe sich anhand des folgenden Schemas prüfen, wie bzw. inwieweit kulturelle Differenz berücksichtigt wird. Aus der Logik der Verteilungspoblematik (also aus dem Blickwinkel der wohlfahrtsstaatlichen Ausgleichspolitik, der vertikalen Differenz) hat sich ein gewisses Verständnis von kollektiver Gruppenidentität gebildet (z.B. als 'Migrant' oder als 'Ausländer'), das auch eine bestimmte Idee von interkultureller Öffnung nahelegt. Aus einer Logik vergleichbarer Benachteiligungen stellt sich die Frage nach der angemessenen Berücksichtigung von Gruppen (hier von "Minderheiten" oder "Migranten") und ihrer Interessen auf den drei Ebenen.

| | |
|--------------------|---|
| Qualitätsdimension | Interkulturelle Öffnung aus der Verteilungsperspektive |
| Struktur | Sind Positionen in der Leistungsorganisation auch von MigrantInnen besetzt bzw. für MigrantInnen zugänglich? |
| Ergebnis | Werden durch den Inhalt bzw. Gegenstand der Leistungsangebote Migrantengruppen als Nachfrager ausgeschlossen? |
| Prozeß | Werden durch die Art der Leistungserbringung für Migranten Zugangshindernisse aufgebaut? |

²⁵ Vgl. HEINER 1996: 29.

Die Frage ist natürlich, ob eine solche Gruppenidentität, die lediglich aus der (Anspruchs-) Stellung gegenüber dem Wohlfahrtsstaat resultiert, ein hinreichendes Kriterium für interkulturelle Öffnungsprozesse darstellt. Die derzeitigen Differenzierungsprozesse innerhalb der Migrantenbevölkerung sprechen eher dafür, diesen Blickwinkel nicht zu verabsolutieren. Kritische Anfragen lauten hierzu: Wie wird der Interessenausgleich zwischen den unterschiedlichen Benachteiligtengruppen geregelt? Führt die Zementierung bestimmter Anspruchspositionen ungewollt zu einer Fortschreibung der Benachteiligung?

Wenn dieser Blickwinkel einer "korporativen Gerechtigkeit"²⁶ als nicht ausreichend empfunden wird, wenn darin inhaltlich nicht all das eingelöst wird, was wir uns unter interkultureller Öffnung vorstellen, dann liegt das offenbar daran, daß auch eine Betrachtung aus der zweiten Perspektive, aus Sicht der Verständigungsdimension anzustellen ist.

| | |
|--------------------|--|
| Qualitätsdimension | Interkulturelle Öffnung aus der Verständigungsperspektive |
| Struktur | Sind Positionen in der Leistungsorganisation mit interkulturell kompetenten Personen besetzt? Ist die Leitungsebene der Organisation in der Lage, multikulturelle Teams zu führen? |
| Ergebnis | Gibt es Leistungsangebote für unterschiedliche kulturelle Interessenhorizonte? Gibt es offene Verfahren, in denen solche Interessen artikuliert und ausgetauscht werden können? |
| Prozeß | Fühlen sich Personen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund im Prozeß der Leistungserbringung akzeptiert und angemessen behandelt ? |

Die Betrachtung aus der Verständigungsperspektive wirft die prinzipielle Frage auf, ob die Jugendhilfe mit ihrem Angebot auf unterschiedliche Bedürfnisse ihrer Kunden bzw. Klienten konsequent genug eingeht, eine Frage, die neben ihrer grundsätzlichen theoretischen Bedeutung eine hohe Affinität zu der aktuellen Diskussion um eine qualitätsorientierte Kundenorientierung aufweist. Ich halte die Nähe zu dieser Diskussion für einen großen Vorteil: eine moderne Jugendhilfe muss sich generell auf veränderte gesellschaftliche Lebenslagen und unterschiedliche Subkulturen einstellen. Der damit verbundene Qualitätsanspruch legt es nahe, interkulturelle Öffnung (unter dem Blickwinkel der Verteilungs- und der Verständigungsperspektive) als umfassende Querschnittsaufgabe des gesamten Jugendhilfebereiches zu begreifen. Auf dieser Grundlage ist auch abschließend die Ausgangsfrage zu beantworten, ob man überhaupt von einer interkulturellen Jugendhilfe sprechen sollte. Dabei geht es nicht um Wortspielerei, sondern um konzeptionelle Fragen. "Jugendhilfe in der Einwanderungsgesellschaft" oder eine "für verschiedene Kulturen offene Jugendhilfe" sind Formulierungen, die präziser den Qualitätsanspruch beschreiben dem sich die Jugendhilfe heute stellen muß. Ich hoffe, daß Sie auf dieser Tagung eine produktive Diskussion über eine weitere interkulturelle Öffnung der Jugendhilfe führen können.

Literatur

- ADLER, P.S. (1976): Beyond cultural identity: Reflections upon cultural and multicultural man. In: SAMOVAR, L.A. & PORTER, R. E. (eds.): *Intercultural communication: A reader*. Belmont. 362-380.
- BENEKE, J. (1994): Das Hildesheimer Profil Interkultureller Kompetenz (HPIK). In: *ifa*. (33). 65-72.
- BENHABIB, S. (1999): *Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung*. Frankfurt.
- CZOCK, H. & RADTKE, F. O. (1984): Der heimliche Lehrplan der Diskriminierung. In: *päd. Extra*. (4). 34ff.
- FRASER, N. (1997): *Justice Interruptus. Critical Reflections on the 'Postsocialist' Condition*. New York London.
- GAITANIDES, S. (1999): Zugangsbarrieren von MigrantInnen zu den sozialen und psychosozialen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung. In: *iza. Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit*. (3+4).
- GROSCH, H. (1980): Wider die Pädagogisierung der Ausländerprobleme oder Ausländer in der BRD = ein gesellschaftliches Problem? In: *Materialien zum Projektbereich Ausländische Arbeiter*. (30). 48-51.
- GROSCH, H.; GROB, A. & LEENEN, W.R. (2000): *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*. Herausgegeben von der ASKO-Stiftung. Saarbrücken
- HAMBURGER, F. (1994): *Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft*. Reihe Migration und Kultur. Frankfurt/M.
- HAMBURGER, F.; SEUS, L. & WOLTER, O. (1984): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. Reflexionen nach einer Untersuchung 'Bedingungen und Verfestigungsprozesse der Delinquenz bei ausländischen Jugendlichen'. In: GRIESE, H. M. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde*. Opladen. 32-42.
- HAMMAR, T. (1989): State, Nation and Dual Citizenship. In: BRUBAKER, W.R. (ed.): *Immigration and the politics of citizenship in Europe and North America*. Lanhan New York London. 81-95.
- HAMMER, M.R.; NISHIDA, H. & WISEMAN, R.L. (1989): Predictors of intercultural communication competence. In: *International Journal of Intercultural Relations*. 13. 449-370.
- HANDSCHUK, S. & SCHROER, H. (1997): Interkulturelle Kompetenz und Jugendhilfe. In : *iza. Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*. (3+4). 77-86.
- HEINER, M. (1996): Evaluation zwischen Qualifizierung, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. In: HEINER, M. (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung durch Evaluation*. Freiburg/Breisgau. 20-42.
- HINZ-ROMMEL, W. (1998): Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Einrichtungen. In: *iza. Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit*. (1). 36-41.
- KALPAKA, A. (1998): Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft - Anforderungen an Aus- und Fortbildung. In: PARITÄTISCHES BILDUNGSWERK BREMEN (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil für pädagogische und soziale Arbeit. Dokumentation eines Fachtages*. Bremen. 23-42.
- KREWER, B. & SCHEITZA, A. (1995): *Vorschläge zur Erstellung eines Auswahlinstrumentes zur "Interkulturellen Kompetenz"*. Unveröffentlichter Arbeitsbericht an die „Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit“. Saarbrücken.

- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (1994): *Zentrale Begriffe Interkulturellen Lernens. Glossar*. Soest.
- LANGE, M. & PAGEL, N. (2000): Interkulturelle Kompetenz. Überlegungen zu kommunalen Ansätzen und Strategien einer interkulturellen Öffnung. In: *iza. Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*. (1). 10-15.
- LEENEN, W.R. & GROSCH, H. (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen*. Bonn. 29-46.
- LEENEN, W.R. , GROSCH, H. & GROB, A. (2000): *Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens*. AES Methoden für interkulturelle Bildung. (Asko Europa-Stiftung). Saarbrücken.
- LUSTIG, M.W. & KOESTER, J. (1993): *Intercultural competence*. New York.
- RAUSCHENBACH, TH. (2000): Kinder- und Jugendhilfe im Wandel. In: *Podium. Siegener Universitätsreden*. (23). 27-42.
- ROMMELSPACHER, B. (2000): Zur Vermittlung interkultureller Kompetenz: Ein Zauberwort für die Lösung aller Probleme? In: STADT GÖTTINGEN (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz in Kommunalverwaltung und Gemeinwesenarbeit. Dokumentation*. Göttingen. 111-119.
- STERNECKER, P. & TREUHEIT, W. (1994): Ansätze interkulturellen Lernens. In: OTTEN, H. & TREUHEIT, W. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Opladen. 31-58.
- TAYLOR, CH. (1997): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt.
- THOMAS, A. (1999): Kultur als Orientierungssystem und Kulturstandards als Bauteile. In: *IMIS-Beiträge (Beiträge des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien)*. Osnabrück. 10. 91-132.

Praxisforum

Interkulturelle Öffnung der Jugendhilfe

Herausgeber: Landeszentrum für Zuwanderung NRW

Redaktion: Emrah Ilgün, Dragan Pavela,
Dr. José Sánchez Otero, Christel Schenk

Druck: Offset Company, Wuppertal
Solingen, im Februar 2001

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Einleitung | 4 |
| <i>Jürgen Schattmann</i> (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW) | |
| Einführung in die Veranstaltung | 7 |
| <i>Wolf Rainer Leenen</i> (Fachhochschule Köln) | |
| Grundbegriffe einer interkulturellen Jugendhilfe | 12 |
| <i>Sabine Handschuck/Hubertus Schröer</i> (Jugendamt der Stadt München) | |
| Interkulturalität als Qualitätsstandard | 23 |
| <i>Paul Friese</i> (Internationales Familienzentrum Frankfurt/Main) | |
| Impulsreferat zum Forum "Familienhilfe" | 37 |
| <i>Mohammad Heidari</i> (Interkulturelle Initiative „Pro Dialog“) | |
| Impulsreferat zum Forum "Angebote für Jugendliche von ethnischen Gruppen" | 43 |
| Ergebnisprotokolle | |
| des Forums "Jugendsozialarbeit und Jugendschutz" | 48 |
| des Forums "Familienhilfe" | 50 |
| des Forums "Erzieherische Hilfen" | 52 |
| des Forums "Angebote für Jugendliche von ethnischen Gruppen" | 54 |
| des Runden Tisches | 56 |
| Anhang | |
| Liste der Teilnehmerinnen und Teilnehmer | 58 |
| Literaturliste zum Thema des Praxisforums | 61 |
| Systematische Darstellung der Ergebnisse der Foren und des Runden Tisches | 69 |
| Handlungsempfehlungen der vorbereitenden Gruppe zum Praxisforum | 79 |
| Tabellen zum Einführungsreferat von Herrn Jürgen Schattmann | 80 |