

Hamburger Beiträge
zur Erziehungs- und
Sozialwissenschaft

Hrsg. von
Carola Groppe

Heft 14

**Mechtild Gomolla, Anna Joskowski,
Ellen Kollender, Margarete Menz,
Ulrike Ofner, Nadine Rose, Ina Sylvester,
Susanne Timm, Elisabeth Weller,
Nora Weuster (Hrsg.)**

**Bildung, Pluralität
und Demokratie:**

**Erfahrungen, Analysen und
Interventionen in der
Migrationsgesellschaft – Teil II**

Die Autorinnen/Autoren:

Prof. Dr. Wassilios BAROS, Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung an der Universität Augsburg. Arbeitsschwerpunkte: Migration und transformativische Bildungsprozesse, Gerechtigkeitstheorie und politische Pädagogik in der Migrationsgesellschaft (u.a.).

Prof. Dr. María do Mar CASTRO VARELA, Professorin für Diversity mit Schwerpunkt Queer und Gender-Studies an der Alice-Salomon-Hochschule in Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Dekolonialisierungsprozesse, Resistance and Desire, Critical Education.

Hülya ERALP, Referentin der BQM-Beratung Qualifizierung Migration in Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Beratung von Unternehmen zur interkulturellen Öffnung, Beratung und Networking zum Thema Chancengerechtigkeit auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Dr. Rita PANESAR, Referentin der BQM. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Kommunikation, Organisationsberatung, Diversity Management (u.a.).

Dr. Mark TERKESSIDIS, Journalist, Publizist und Migrationsforscher. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Rassismus und Popkultur.

Dr. Uwe ULRICH, Oberstleutnant der Bundeswehr, verantwortlich für den Aufbau und Betrieb der Zentralen Koordinierungsstelle Interkulturelle Kompetenz am Zentrum Innere Führung in Koblenz. Arbeitsschwerpunkte: Innere Führung, Diversity Management, Interkulturelle Kompetenz (u.a.).

Kontakt: Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Postfach 70 08 22, 22008 Hamburg

Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft
Heft 14
Hamburg, Januar 2015

Druck nach Typoskript

© Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung, vorbehalten.
Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikroverfilmung oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Herausgeber reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Printed in Germany
ISSN: 1616-9034
ISBN: 978-3-86818-074-9

Inhalt

<u>Einleitung: Bildung, Pluralität und Demokratie: Erfahrungen, Analysen und Interventionen in der Migrationsgesellschaft, Teil II</u>	4
<i>Mechtild Gomolla, Anna Joskowski, Ellen Kollender, Margarete Menz, Ulrike Ofner, Nadine Rose, Ina Sylvester, Susanne Timm, Elisabeth Weller, Nora Weuster</i>	
<u>„Interkulturelle Öffnung“ – Leerformel oder sinnvolle Gestaltungsoption zur Umsetzung demokratischer Gleichheitsansprüche in modernen Migrationsgesellschaften?</u>	9
<i>Mark Terkessidis</i>	
<u>Weichen Stellen zum Erfolg. Wege zur Chancengerechtigkeit am Übergang Schule – Beruf</u>	19
<i>Hülya Eralp, Rita Panesar</i>	
<u>Gerechtigkeitstheoretische Perspektiven im Kontext erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung</u>	34
<i>Wassilios Baros</i>	
<u>Interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr</u>	54
<i>Uwe Ulrich</i>	
<u>Integrationsregime und Gouvernementalität. Herausforderungen an interkulturelle/internationale soziale Arbeit</u>	66
<i>María do Mar Castro Varela</i>	

Mechtild Gomolla, Anna Joskowski, Ellen Kollender, Margarete Menz, Ulrike Ofner, Nadine Rose, Ina Sylvester, Susanne Timm, Elisabeth Weller, Nora Weuster

Einleitung: Bildung, Pluralität und Demokratie: Erfahrungen, Analysen und Interventionen in der Migrationsgesellschaft – Teil II

Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wird die öffentliche Schule in vielen Ländern mit technologischen, wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Umbrüchen konfrontiert, die unter Begriffen wie *Globalisierung*, *Internationalisierung* und *Transnationalisierung* gefasst werden. Im Gefolge der sogenannten digitalen Revolution und des rasanten Wandels von Produktion und Arbeitswelt, haben Wissen und Bildung immer größere Bedeutung erlangt – nicht nur als Schlüssel zu wirtschaftlichem Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit, sondern auch als Grundlage von Demokratie und sozialem Zusammenhalt. Zugleich tragen anhaltende internationale Migrationsbewegungen und die stetig steigende Zahl von in Deutschland lebenden Kindern mit einem (familialen) Migrationshintergrund in vielen Quartieren neuartige Anforderungen an Unterricht und Schulen heran. Im Jahr 2010 wiesen 19% der deutschen Gesamtbevölkerung einen sogenannten ‚Migrationshintergrund‘ auf. Dieser Anteil nimmt in der jüngeren Bevölkerung weiter zu: Bei den 24-Jährigen stammten ca. 23% und bei den unter 1-jährigen Kindern schon 35% aus Familien mit einer Migrationsgeschichte. In den Metropolen und städtischen Ballungsräumen, aber auch in vielen ländlichen Gemeinden ist die Verschiedenheit, Vielfalt und Hybridisierung von Sprachen, Religionen, Lebensentwürfen und Lebensformen in Klassenzimmern und Schulhöfen längst die Regel.

Das Bildungssystem auf verschiedenen Ebenen geprägt hat aber auch die mit der Globalisierung zusammenhängende Entwicklung eines Rück- und Umbaus des Sozialstaates. Von der Prekarisierung der Arbeits- und Lebensverhältnisse, der wachsenden Kluft zwischen Arm und Reich und den negativen Folgen sozialräumlicher Spaltung sind überdurchschnittlich Personen und Familien aus ethnisch minorisierten Gruppen betroffen. So wächst in vielen Städten und Gemeinden ein großer Teil von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund in benachteiligten Lebenslagen auf, in denen sich materielle Armut, ungünstige sozialräumliche Bedingungen und migrationsbezogene Faktoren wechselseitig verstärken.

Globalisierung und Internationalisierung haben zudem in vielfältiger Weise Einfluss auf die Organisation, Inhalte und Arbeitsweisen in den Bildungsinstitutionen selbst genommen. Wichtige Tendenzen im internationalen Menschenrechtsdiskurs

betreffen die wachsende Beachtung von Bildung als Menschenrecht und des Schutzes vor Diskriminierung als menschenrechtlicher Dimension sowie die Umsetzung des Inklusionskonzepts. Generell verbinden weltweit verbreitete neue Formen der politischen Steuerung die regelmäßige Überprüfung der schulischen Leistungsresultate mit dem Ansatz der lokalen Schulentwicklung in den einzelnen Einrichtungen. Sich aus beiden Entwicklungen ergebende neue anspruchsvolle professionelle Handlungserwartungen und Aufgabenprofile werden häufig von zahlreichen negativen Begleiterscheinungen sogenannter neo-liberaler Sozial- und Bildungspolitik konterkariert. Hierzu zählen nicht zuletzt auch Erscheinungsformen der Arbeitsverdichtung und ein Übermaß an gleichzeitig umzusetzenden Reformen.

Die skizzierten Tendenzen in Bildung und Gesellschaft haben dazu geführt, dass Spannungen in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in Deutschland aktuell deutlich hervortreten. Der Migrationsdiskurs ist dabei von widersprüchlichen Dynamiken geprägt: Auf der einen Seite markieren institutionelle Anpassungsschritte, etwa im Recht, im schulischen Bereich oder im Arbeitsleben eine wachsende Akzeptanz und Normalisierung im Umgang mit nationaler, sprachlicher und religiöser Differenz. Integration wird mittlerweile als öffentlich bedeutsame Aufgabe anerkannt. Unter Beteiligung von Migrant*innenorganisationen wurden symbolträchtige Initiativen wie der Nationale Integrationsplan und Islamkonferenzen auf den Weg gebracht. Auch viele im vergangenen Jahrzehnt schrittweise umgesetzte weniger spektakuläre integrationspolitische Strategien, etwa im Bildungsbereich, beginnen allmählich zu greifen. Zugleich wurde jedoch eine neue Grundsatzdebatte über Integration entfacht. Nicht nur am rechten Rand des politischen Spektrums werden im Rückgriff auf populäre Bilder und Argumente vorhandene Ängste in der Bevölkerung geschürt. Aktuelle Studien belegen, dass in diesem politischen Klima islamophobe und ethnozentristische Orientierungen, wie eine allgemeine ‚Ideologie der Ungleichwertigkeit‘, die sich ebenso gegen arme Bevölkerungsgruppen und Empfängerinnen und Empfänger von Sozialhilfe richtet, dramatisch zugenommen haben. Dadurch werden bestehende Muster der Benachteiligung und des Ausschlusses marginalisierter Gruppen verstärkt.

Der „Arbeitskreis Interkulturelle Bildung“ an der Helmut-Schmidt-Universität hat im Frühjahr 2012 die Debatte über das Verhältnis von Bildung, Pluralität und Demokratie in der Migrationsgesellschaft zum zweiten Mal im Rahmen von sechs Lunch-Lectures aufgegriffen. Die öffentliche Veranstaltungsreihe bot Studierenden und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der HSU wie auch Interessierten aus dem breiteren Hamburger Umfeld ein spannendes Diskussionsforum. Renommierte und erfahrene Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis vermittelten einen Einblick in aktuelle wissenschaftliche Analysen und Kontroversen. Einen weiteren Schwerpunkt

bildeten innovative Praxisstrategien, um im Kontext gegenwärtiger Migrationsgesellschaften alltägliche Muster der Diskriminierung, Benachteiligung und Segregation zu durchbrechen und Räume für demokratische Teilhabe zu eröffnen.

Die Vorträge der Referentinnen und Referenten haben wir im zweiten Band „Bildung, Pluralität und Demokratie: Erfahrungen, Analysen und Interventionen in der Migrationsgesellschaft“ zusammengestellt und für eine breitere Öffentlichkeit aufbereitet^{***}. Dieser umfasst folgende Beiträge:

Mark Terkessidis entwickelt in seinem Artikel eine Programmatik „Interkultur“, die er als pragmatische Wende im Diskurs um Integration auffasst. Ihm zufolge basiert der Begriff der Integration auf einem historischen Einwanderungsregime und ist nach wie vor implizit auf eine Defizitorientierung ausgerichtet. Integration als Konzept verfehle die tatsächlichen Formen von Mobilität, die sich nicht mehr in den Koordinaten von fern und nah abspielten, und die durch die Verflechtungen von Menschen in unterschiedlichen Räumen unter anderem die Basis für unternehmerische Aktivitäten bildeten. Gegen die Perspektive der Integration setzt Terkessidis eine veränderte Blickrichtung. Er nimmt die Routinen und Strukturen gesellschaftlicher Institutionen und Organisationen in den Blick, um die dort eingelassenen Formen von Diskriminierung und Rassismus zu bearbeiten und zu verringern. Vor allem die Gegenwart der Städte, aber auch die Zukunft der Gesellschaft hänge maßgeblich davon ab, wie es gelingt, partizipative, d.h. barrierefreie Strukturen in Organisationen, staatlichen Verwaltungen und zivilgesellschaftlichen Trägern zu implementieren. Ziel müsste es angesichts der Vielheiten im Urbanen sein, die Frage der Gerechtigkeit als Ausgangspunkt institutionellen Handelns immer wieder neu zu formulieren und Einzelschritte zu konkretisieren.

Hülya Eralp und **Rita Panesar** thematisieren die Chancen und Barrieren für Jugendliche mit Migrationshintergrund am Übergang Schule-Beruf. Die Autorinnen konzentrieren sich hierbei auf konkrete Interventionen gegen Benachteiligung auf dem Weg in die berufliche Ausbildung, indem sie bewährte Hamburger Projekte als Best-Practice-Beispiele für die Verbesserung der beruflichen Chancen dieser Jugendlichen vorstellen und rückblickend Bilanz ziehen. Sie betonen dabei insbesondere die speziellen Kompetenzen und Potenziale der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich u.a. aus einer Pluralität der Lebenserfahrungen ergebe, auf welche man – auch angesichts des drohenden Fachkräftemangels – nicht verzichten solle. So seien trotz der bereits erzielten positiven Wirkungen und regen Resonanzen der Initiativen noch weitere Maßnahmen zur Förderung der Jugendlichen und zur interkulturellen Öffnung des Ausbildungsmarktes vonnöten. Einen besonderen Bedarf sehen die Autorinnen in so-

genannten „*Matching*-Aktivitäten“, die zwischen Betrieben und jungen Menschen vermitteln und eventuelle Vorbehalte auf beiden Seiten abbauen sollen.

Wassilios Baros setzt in seinem Beitrag Diskussionen über Bildungsgerechtigkeit, die sich zumeist um Fragen der (Nicht-)Gewährleistung der formalen Gleichheit von Zugangschancen oder die Umverteilung von Ressourcen drehen, einen umfassenderen Ansatz entgegen. Die von Amartya Sen und Martha Nussbaum geprägte Capability-Perspektive und neuere demokratietheoretische Überlegungen erlauben ihm, Konflikte über Gerechtigkeitsfragen in ihren breiteren (migrations)gesellschaftlichen Kontexten und den ihnen innewohnenden homogenisierenden und exkludierenden Tendenzen untersuchen zu können. In der Capability-Perspektive geht es um gleiche Verwirklichungs- und Befähigungschancen. Unter Betonung der Handlungsfähigkeit von Menschen bzw. der Möglichkeiten, „Handlungen an Zielen auszurichten, die eine Bedeutung für einen selbst haben“ (human agency), sind ‘Capabilities’ als kombinierte Fähigkeiten zu verstehen, die sich in dem Passungsverhältnis zwischen Dispositionen und wesentlichen externen Verwirklichungsbedingungen konstituieren. Baros demonstriert das Potential der Capability-Perspektive nicht nur am Beispiel einer Re-Analyse von Interviews mit jugendlichen Schulabgängerinnen und -abgängern über deren subjektive Bearbeitungsweisen ihres erlebten Schulversagens, sondern auch an theoretischen Überlegungen zu aktuellen Migrationstendenzen im Kontext sich dramatisch zuspitzender globaler wirtschaftlicher und politischer Krisen.

Uwe Ulrich berichtet aus seinem Tätigkeitsfeld in der Zentralen Koordinierungsstelle Interkulturelle Kompetenz am Zentrum Innere Führung der Bundeswehr und zeigt damit an, welche vielgestaltigen Verästelungen und Anwendungskontexte interkulturelle Diskurse in der Gegenwart aufweisen. In seinem Beitrag legt er dar, aus welchen Gründen, mit welchen Schwerpunkten und in welchen Formen sich die Bundeswehr mit Interkultureller Kompetenz beschäftigt. Wie Uwe Ulrich hervorhebt lässt sich diese Lehr- und Lernperspektive auf das Grundgesetz zurückführen und reflektiert interne Veränderungen der Bundeswehr hinsichtlich ihrer Zusammensetzung, ihrer internationalen Einbindung und schließlich mit Auslandseinsätzen. Der Beitrag von Uwe Ulrich stellt die Inhalte und Struktur der Lehrgangsmodule vor, die überwiegend berufsbegleitend für Soldatinnen und Soldaten durchgeführt werden. Er betont insbesondere die Ausrichtung auf reflexive Komponenten, die Mehrdimensionalität Interkultureller Kompetenz sowie die Prozessbezogenheit von deren Erwerb.

María do Mar Castro Varela problematisiert in ihrem Beitrag den seit Jahren in Deutschland anhaltenden Integrationsdiskurs und eröffnet kritische Perspektiven auf die Semantik öffentlicher wie fachbezogener Diskurse. Integrationspolitiken stellen laut Castro Varela gouvernementale Praktiken dar, die von der sozialen Arbeit als

„Kontroll- und Normalisierungsregime“ gestützt werden. Die Autorin verweist auf „Leerstellen und problematische professionelle Selbstverständlichkeiten“ in der sozialen interkulturellen Theorie, wie etwa die einer vermeintlich unüberwindlichen kulturellen Differenz, die dazu führen, dass bestimmte Migrantinnen und Migranten oft als Bedrohung der deutschen Demokratie angesehen werden. Sie spricht zudem eine „durchgängige historische Amnesie“ als bestimmendes Element der aktuellen Migrations- und Integrationsdebatten an, galt doch zunächst die Integration von „Gastarbeitern“ als unerwünscht, während sie gegenwärtig durch zahlreiche politische Maßnahmen von der demokratischen Gesellschaft gefordert oder sogar erzwungen wird. Die einseitige Betrachtung des Prozesses der Migration aus der alleinigen, zumal ahistorischen Perspektive der Einwanderungsländer sei problematisch – für ein umfassenderes Verständnis müssten Migrationen und die dazugehörigen Integrationsregime in einen historisch-globalen Zusammenhang gestellt werden.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für die textliche Aufbereitung ihrer Vorträge. Aus der zeitlichen Distanz sei an dieser Stelle auch noch einmal der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften für die Unterstützung der Vortragsreihe – vertreten durch die damalige Dekanin Prof. Dr. Christine Zeuner – ganz herzlich gedankt. Unser herzlicher Dank für die großzügige finanzielle Unterstützung der Veranstaltungsreihe gilt ebenso dem Verein der Freunde und Förderer der HSU, vertreten durch den damaligen Vorstandsvorsitzenden Prof. Dr. Wilfried Seidel und Dipl.-Ing. Karl-Heinz Kolbe. Dafür dass sie die Ringvorlesung in ihrer Konzeption beraten und ideell mitgetragen haben, möchten wir auch Prof. Dr. Thomas Hoppe und PD Dr. Axel Heinrich, ehemals Geschäftsführer des Zentrums für interdisziplinäre Studienanteile (ISA) der HSU sowie Oberst Dr. Uwe Hartmann als damaligen Leiter des Studentenbereichs der HSU unseren Dank aussprechen.

An Gesa Schütt geht ein besonderer Dank für die Redaktion und das Layout des Manuskripts. Anzumerken bleibt noch, dass die inhaltlichen Positionierungen in einzelnen Beiträgen allein in der Verantwortung der Autorinnen und Autoren liegen.

Hamburg, Januar 2015

Mechtild Gomolla, Anna Joskowski, Ellen Kollender, Margarete Menz, Ulrike Ofner, Nadine Rose, Ina Sylvester, Susanne Timm, Elisabeth Weller, Nora Weuster (für den Arbeitskreis Interkulturelle Bildung an der HSU; URL: <http://www.hsu-hh.de/ikvb...>)

***Die Publikation zur ersten Vorlesungsreihe kann online unter <https://web.hsu-hh.de/fak/geiso/fach/pae-ivb/download/publikation-lunch-lectures-2011> abgerufen werden.

„Interkulturelle Öffnung“ – Leerformel oder sinnvolle Gestaltungsoption zur Umsetzung demokratischer Gleichheitsansprüche in modernen Migrationsgesellschaften?

Wo steht die Bundesrepublik Deutschland heute als Einwanderungsland? 50 Jahre nach der Unterzeichnung war das Anwerbeabkommens mit der Türkei im Jahre 2011 zum ersten Mal ein hochhoffizieller Anlass zum Feiern – zum Feiern des Ankommens, der Leistung und der Präsenz der türkischen Migrantinnen und Migranten. Tatsächlich steht die Anwesenheit und auch Zugehörigkeit von Einwanderern nicht länger zur Disposition – das hatte auch die im Jahr zuvor unter negativen Vorzeichen geführte „Sarrazin-Debatte“ gezeigt. Gestritten wird unterdessen „nur“ noch über den Umgang mit den Folgen der Migration. Aus den „Ausländern“, die sich angeblich nur vorübergehend in Deutschland aufhalten, sind nach 1998 „Personen mit Migrationshintergrund“ geworden. Diese Personen werden als Teil der Gesellschaft anerkannt, sind aber keineswegs in allen Dimensionen gleichgestellt. In den letzten Jahren haben der Bund, die Länder und die Kommunen oft in Austauschprozessen mit zivilgesellschaftlichen Akteuren oder der ganzen Bevölkerung fast flächendeckend Integrationskonzepte vorgelegt, und der Prozess wird trotz vieler Widerstände und Trägheiten mittlerweile nachdrücklicher gesteuert denn je.

Soviel zur Habenseite. Ende 2011 stellte sich heraus, dass eine von den Behörden mit der zweifelhaften Bezeichnung „Döner-Morde“ versehene Mordserie von organisierten Rechtsradikalen begangen wurde. Die Aufklärung ergab sich durch Zufälle; tatsächlich hatte die Polizei über zehn Jahre in nur eine und zwar in die falsche Richtung ermittelt – bei den Sicherheitskräften bestand offenbar von vornherein Konsens darüber, dass es sich um einen Fall von organisierter „Ausländerkriminalität“ handeln müsse. Das „Versagen“ der Behörden wurde von offizieller Seite mit deutlichen Worten angesprochen, und im Vergleich zu den 1990er Jahren hat die Politik sensibel auf die Situation der Angehörigen und der anderen Betroffenen reagiert. Die anvisierten Verbesserungen in der Sicherheitsarchitektur allerdings waren hauptsächlich im Bereich der Methodik angesiedelt – eine konsequente inhaltliche Debatte über die Gründe für das „Versagen“ fand nicht statt.

Trotz der grauenhaften Mordserie lässt sich bilanzieren, dass sich in den letzten zehn Jahren in Bezug auf die Einwanderungsgesellschaft mehr getan hat als in den vier Jahrzehnten zuvor. Die Einwanderer sind definitiv angekommen, die Einbeziehung in die gesellschaftlichen Strukturen läuft und der Rechtsradikalismus wird

durchaus entsprechend ernst genommen. Dennoch bleibt ein Unbehagen. Sicher ist es begrüßenswert, wenn explizite Konzepte formuliert werden, wie die Einwanderungsgesellschaft zu gestalten wäre. Zudem sind diese Integrationskonzepte oftmals im Austausch mit Migrantenselbstorganisationen entwickelt worden, was einen Prozess des Kennenlernens befördert hat. Doch die Schwierigkeiten liegen im Begriff der „Integration“ selbst. Tatsächlich stammt die Bezeichnung aus den 1970er Jahren und bezieht sich trotz einer pragmatischen Wendung weiterhin auf die Agenda der Vergangenheit. Während man im nationalen Rahmen mit großer Verzögerung die Folgen des „Gastarbeiter-Systems“ adressiert, hat sich die Gesamtlage längst verschoben – durch die Globalisierung hat sich ein völlig verändertes Mobilitätsschema etabliert, dem der Begriff Integration nicht gerecht wird. Die Zweifel an der Integrationsidee geben viele Politikerinnen und Politiker mittlerweile durchaus zu. Für Unternehmen machen die traditionellen Vorstellungen ohnehin keinen Sinn mehr – Martin Kind etwa, Unternehmer und zudem Präsident des Fußballvereins Hannover 96 meinte auf einem Podium gar, er halte den Begriff der Integration nicht nur für überholt, sondern gar für „stigmatisierend“.¹

Neben diesen Schwierigkeiten mit dem Integrationsbegriff zeigen die Reaktionen auf die Ermittlungsfehler von Polizei und Verfassungsschutz bei der Moderserie von Neonazis, dass es an einer inhaltlichen Debatte über Rassismus fehlt. Zum einen haben eine Reihe von Initiativen im Zusammenhang mit neonazistischer Gewalt in einem Aufruf ganz zurecht gefordert, dass Rassismus endlich beim Namen genannt werden muss: „Es ist unbegreiflich, dass im Zusammenhang mit den NSU-Morden von ‚Fremdenfeindlichkeit‘ die Rede ist. Die Ermordeten waren mitnichten ‚Fremde‘, ‚Türken‘ oder ‚Griechen‘, sondern repräsentieren die Mitte unserer Gesellschaft“.² Zum anderen muss aber auch der strukturelle Rassismus bei den Sicherheitsbehörden zum Thema werden. Die Einmütigkeit, mit der in Richtung der organisierten Kriminalität von „Ausländern“ ermittelt wurde, zeigt nämlich nicht in erster Linie die berüchtigte „Blindheit auf dem rechten Auge“. Die Stoßrichtung belegt vielmehr Routinen in der Polizeiarbeit, eine schematische Zuordnung von Delinquenz zu bestimmten Personengruppen. Solche Routinen wurden im Falle der britischen Polizei in den 1990er Jahren als „institutioneller Rassismus“ bezeichnet.

Insofern geht es darum, die aktuelle Situation besser zu verstehen, eine offene Debatte über Rassismus zu führen und die Konzepte für die Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft neu zu justieren – als „Programm Interkultur“.

¹ „Ist Vielfalt besser?“, Podiumsdiskussion im Historischen Museum Hannover am 14.11.2011.

² „Gegen Neonazis: was jetzt zu tun ist“, in: „die tageszeitung“, 21.11.2011

1. Leben in der Parapolis

Was kennzeichnet nun das aktuelle Mobilitätsgeschehen? Zunächst einmal seine Unübersichtlichkeit. Schon seit geraumer Zeit reicht der Nationalstaat als Bezugsgröße für Einwanderung nicht mehr hin – seine Autonomie wird sowohl im Rahmen einer globalisierten Urbanität als auch einer sich vor allem in städtischen Räumen abspielenden Globalisierung ausgehöhlt. Insofern lohnt sich ein intensiverer Blick auf die Städte. Dort gibt es eine zunehmende Anzahl von Personen, deren Status in Bezug auf den nationalstaatlichen Rahmen aus unterschiedlichen politisch-ökonomischen Gründen nicht eindeutig festzulegen ist. Heute leben in deutschen Städten „Ausländer“ mit einer durchschnittlichen Aufenthaltsdauer von fast 19 Jahren; „Pendler“, die im Durchschnitt für ein halbes Jahr bleiben; „Geduldete“, deren Aufenthaltsperspektive nach einem Jahrzehnt oft immer noch bei einem halben Jahr liegt, „Papierlose“, die als Touristen eingereist sind und deren Existenz von der offiziellen Statistik ganz geleugnet wird. Man findet zahlreiche Studentinnen und Studenten aus anderen Ländern, die eine bestimmte Zeit in der Stadt bleiben, „Expatriates“ jeglicher Couleur, die wegen Arbeit, Liebe oder einer neuen Lebensperspektive in die betreffende Stadt gezogen sind, Zweitwohnungsbesitzerinnen und -besitzer, deren Familien in einer anderen Stadt leben oder auch Touristinnen und Touristen, die mit ihren wiederholten Wochenendtrips und ihrem Szenewissen auf eine zuvor unbekannte Weise ins Gewebe der Stadt eindringen.

Diese Personengruppen stellen sämtlich eine „anwesende Abwesenheit“ dar – sie sind da, aber gleichzeitig auch noch an einem anderen Ort. Diese neue Mobilität hat die geographischen Verhältnisse von Nähe- und Ferne, aber auch von Nachbarschaft völlig verändert. So existieren in der Stadt Räume, die bei ihrer Aktivität nur noch lose mit ihrer direkten Umgebung korrespondieren. In den Niederlassungen transnationaler Unternehmen ist die Umgangssprache Englisch, der Kommunikationsraum global und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stammen aus vielen verschiedenen Ländern und werden vielleicht schon bald an einen anderen Ort versetzt. Tatsächlich handelt es sich dabei um so etwas wie „Parallelgesellschaften“. Gleichzeitig geben die Einwandererinnen und Einwanderer ihre Bindungen an das Herkunftsland nicht mehr auf – schnelle Flugverbindungen, der dauerhafte Besitz von Wohneigentum und das Internet haben für stabile Netzwerke über Grenzen hinweg gesorgt. Diese diasporischen Geflechte bilden zum einen die Grundlage für weitere Einwanderung und zum anderen in zunehmendem Maße die Basis für unternehmerisches Handeln – in diesem Sinne titelte der „Economist“ im November 2011 „The world economy: the magic of diaporas“ und sprach sogar von einem „rare bright spark“ im weltweiten wirtschaftlichen Geschehen. (The Economist 2011 oder Guest 2011)

Im Grunde macht es wenig Sinn, die Urbanität wie in traditionellen Vorstellungen der Polis weiterhin am Maßstab der Sesshaftigkeit zu messen – vielmehr könnte Mobilität als Grundlage gelten. Die beschriebene städtische Formation, die maßgeblich auf Bewegung und Uneindeutigkeit beruht, lässt sich als „Parapolis“ bezeichnen (Holt/Terkessidis 2006). Seitdem die deutsche Statistik auch das Kriterium des Migrationshintergrunds erfasst, ist auch der durchaus dramatische demographische Wandel ins Bewusstsein vorgedrungen – bei den Unter-6jährigen in den deutschen Städten sind die Kinder mit einer Einwanderungsgeschichte bereits durchweg in der Mehrheit, für Frankfurt oder Nürnberg ergeben sich Anteile von über 60% (vgl. 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin 2010, S.54). Und angesichts des allgegenwärtigen Mangels an Fachkräften wird es in Zukunft darum gehen, weitere Einwanderung zu ermöglichen und sogar nachdrücklich zu fördern. Denn in den Jahren zuvor war der gesamtdeutsche Saldo bekanntlich negativ – mehr Personen haben die Bundesrepublik verlassen als hinzu gezogen sind.

Darüber hinaus wird es darum gehen, die Potentiale der vorhandenen Bevölkerung zu entwickeln und auszuschöpfen. Das geht aber nur dann, wenn vorhandene Mechanismen der Privilegierung einen bestimmten Bevölkerungsteils und der Diskriminierung von anderen bekämpft werden. Auf der einen Seite stellt sich die Frage der Partizipation. Gerade angesichts der Finanzknappheit wird es insbesondere für die Kommunen darum gehen, mehr Einwohnerinnen und Einwohner an der Gestaltung des urbanen Geschehens zu beteiligen. Dazu braucht es ein „Recht auf einen Ort“, Formen einer „anational citizenship“ (Kostakostopoulou 2008). Zudem stellt sich in Bezug auf die gesamte institutionelle Infrastruktur der Gesellschaft die Frage der Gerechtigkeit auf eine neue Weise. In der Parapolis müssen alle Gestaltungsansätze von der „Vielheit“ der Bevölkerung im urbanen Raum ausgehen: Inwiefern sind das Bildungssystem, die Gesundheitsversorgung, die Verwaltungen, die Kultureinrichtungen etc., aber auch die zivilgesellschaftlichen Träger auf „Vielheit“ eingestellt? Tatsächlich ist das für die gesellschaftliche Organisation eine Überlebensfrage geworden.

2. Die Frage des institutionellen Rassismus

Hier ist auch die Notwendigkeit einer Debatte über Rassismus angesiedelt. Das Thema wird in Deutschland weiterhin verschämt diskutiert. Zwar gibt es insbesondere auf kommunaler Ebene eine Reihe von Versuchen, die entsprechenden Probleme auch auf der Alltagsebene deutlich anzusprechen, aber in der Öffentlichkeit dominiert weiterhin ein Diskurs der Leugnung. Ein Interview mit Thilo Sarrazin etwa wird von den Journalisten mit der Frage eingeleitet: „Ihr neues Buch hat uns verzweifeln lassen, weil es als rassistisch missverstanden werden kann.“ Worauf Sarrazin antwor-

tet: „Auf Ihren Vorwurf des Rassismus will ich gar nicht eingehen. [...] Ich bin kein Rassist.“ (Ullrich/Topcu 2010) Nun hatte Sarrazin in seinem Buch „Deutschland schafft sich ab“ eugenische Vorschläge zur Verbesserung der Bevölkerung gemacht und zuvor in „Lettre International“ bereits folgende Behauptung aufgestellt: „Die Türken erobern Deutschland wie die Kosovaren das Kosovo erobert haben: durch eine höhere Geburtenrate. Das würde mir gefallen, wenn es osteuropäische Juden wären mit einem um 15 Prozent höheren IQ als dem Rest der Bevölkerung“ (Berberich 2009, S.199). Nicht nur übernimmt Sarrazin hier eines der übelsten Argumente des serbischen Nationalismus (die „Produktion“ von Kindern als Strategie der Usurpation), sondern er unterstellt zudem Juden biologisch eine höhere Intelligenz. Die Frage ist, was an diesen Äußerungen missverstanden werden kann. Und eine weitere Frage wäre: Wenn sich solche Äußerungen nicht unter den Terminus Rassismus subsumieren lassen – wie extrem müssen dann Bemerkungen sein, damit der Begriff überhaupt zur Anwendung kommt?

Nun gibt es aufgrund der Geschichte Deutschlands zweifellos eine Sensibilität, die Rassismus vor allem im Zusammenhang mit den Verbrechen des Nationalsozialismus sieht – und tatsächlich wird der Begriff Rassismus erst bei „extremen“ Phänomenen wie Gewalt oder Neonazismus angewandt. Doch Ersatzbegriffe wie „Fremdenfeindlichkeit“ treffen den Kern nicht: Es geht nicht um Animositäten zwischen Gruppen auf einem Territorium, es geht um die Produktion einer Spaltung zwischen „uns“ und „ihnen“ innerhalb von einer Bevölkerung, also darum, wie „Fremde“ überhaupt erst erzeugt und mit bestimmten Eigenschaften belegt werden. Im Fokus sind dabei nicht die Vorurteile oder moralischen Verfehlungen einzelner, sondern strukturelle Formen der Diskriminierung bei der Zuteilung von Ressourcen und Dienstleistungen sowie allgemein verbreitete, schnell abrufbare Formen von „rassistischem Wissen“ (Terkessidis 1998, S. 83ff.). Insofern wäre das „Versagen“ der Sicherheitsbehörden im Falle der Neonazi-Mordserie ein guter Anlass, das Problem des „institutionellen Rassismus“ bei der Polizei aufzuwerfen. Denn Routinen innerhalb der Polizeiarbeit haben dafür gesorgt, dass die Fälle aus dem deutschen Rahmen entfernt wurden und die Opfer selbst in den Verdacht gerieten, durch kriminelle Handlungen die Verbrechen mit verursacht zu haben.

Der ehemalige Leiter der zeitweise zuständigen Mordkommission in München, Josef Wilfling, bestätigte im Interview, dass er bei den Taten „als Erstes“ an ein „organisiertes Verbrechen“ gedacht habe. Und schickt hinterher: „Es gab in verschiedenen Fällen Hinweise auf einen Kontakt ins Drogenmilieu, und es gab zahlreiche Hinweise auf Inkassokriminalität, Glücksspiel und Geldwäsche“ (Halser 2011). Die hier erwähnten Vergehen wie etwa Geldwäsche muten seltsam an angesichts der geschäftlichen Tätigkeiten der ermordeten Personen – Gemüsehandel, Änderungsschneide-

rei, Imbiss, Schlüsseldienst. Offenbar waren die Ermittlungen dazu angetan, solche „Hinweise“ geradezu hervorzubringen. Die schließlich in Mittelfranken eingesetzte Sonderkommission trug den Namen „Bosporus“, womit deutlich vermittelt wurde, dass diese Verbrechen offenbar außerhalb der Bundesrepublik verortet wurden. Angesichts dieses Szenarios erscheint die Ignoranz gegenüber einer rechtsradikalen Motivation eben nicht intentional, sondern strukturell – das rechtsradikale Umfeld konnte angesichts der routinisierten Verdachtsstruktur gegenüber Personen mit Migrationshintergrund gar nicht ins Blickfeld kommen.

Insofern geht es nicht um das Fehlverhalten einzelner Beamter oder das „Versagen“ der Behörde – selbstverständlich wollten die Sicherheitskräfte jene Fälle aufklären und sind teilweise von den jüngsten Entwicklungen geradezu geschockt. Man kann die Vorgehensweise aber in den Kontext eines „institutionellen Rassismus“ stellen – so wie es im Vereinigten Königreich während der 1990er Jahre getan wurde. Als 1993 im Süden Londons der 18-jährige schwarze Brite Stephen Lawrence aus rassistischen Motiven erstochen wurde, behandelte die Polizei den Fall nicht angemessen – rassistische Motive wurden geleugnet, Freunde des Opfers als Zeugen nicht ernst genommen, die Eltern unsensibel behandelt. Aufgrund dieser Stümperhaftigkeiten konnte bis heute niemand für die Tat verurteilt werden. Die britische Öffentlichkeit verfolgte den Fall eingehend und in den schwarzen Communities brodelte es. Beschwerden verliefen im Sande, bis das Innenministerium 1997 eine unabhängige Untersuchung anregte.

Nach zwei Jahren schließlich veröffentlichte der ehemalige Lordrichter William Macpherson einen Bericht, den man durchaus als Meilenstein der britischen Rechtsgeschichte bezeichnen kann (Macpherson 1999). Denn er stellte fest: In der Polizei des Vereinigten Königreiches existiert institutioneller Rassismus. Macpherson gab sich nicht damit zufrieden, dass die betreffenden Polizeibeamten in allen Befragungen gegen Rassismus Stellung bezogen, und spürte die unbewussten Prozesse der Diskriminierung auf. Diese fand er in gewissen Routinen der Ungleichbehandlung von Minderheiten und vor allem auch in der impliziten, aber höchst wirksamen „Kultur“ der Polizei, die maßgeblich geprägt war von „weißen“ Erfahrungen und Perspektiven. Rassismus wurde im Macpherson-Report nicht als Verfehlung Einzelner betrachtet, sondern als strukturelles Problem: Gesetze, Verhaltensweisen oder Praktiken können völlig neutral wirken, im Ergebnis jedoch diskriminierend sein.

Macpherson beendete seinen Bericht mit 70 Empfehlungen, von denen viele umgesetzt wurden. Der Personalbestand der Polizei hat sich verändert, Anti-Diskriminierungs- und Diversity-Programme wurden verankert und heute kennt die britische Polizei als einzige in Europa Maßregeln gegen das sogenannte racial profi-

ling. Allerdings lassen die anlässlich der Ausschreitungen in britischen Städten 2011 geäußerten Vorwürfe an die Polizei auch Zweifel zu, ob die Maßnahmen in der Praxis umfassend greifen. Die Stoßrichtung der Interventionen jedoch war angemessen: Es muss überprüft werden, ob das „Versagen“ als Zufall gewertet werden kann oder ob Routinen des alltäglichen „Betriebs“ zu den Fehlern geführt haben – die Institution muss auf den Prüfstand. In diesem Sinne würde auch die deutsche Polizei eine Debatte über „institutionellen Rassismus“ benötigen. Dabei sollte der moralische Zeigefinger unten bleiben – es braucht nicht die Art Schulungen, in denen praxisferne „gute“ Dozenten den potentiell „bösen“ Beamten ihre „falsche“ Wahrnehmung unter die Nase reiben. Um die Praxis selbst geht es, um die Routinen, in den alle funktionieren, ohne eigentlich noch zu wissen warum und die der Realität nicht mehr entsprechen.

Unterdessen sind eine Reihe von Polizeibehörden auf Landesebene durchaus auf dem richtigen Weg. In den bevölkerungsstarken Bundesländern werden sehr bewusst Beamte mit Migrationshintergrund angeworben – in Hessen etwa liegt der Anteil mittlerweile bei 17 Prozent. Zweifellos ist Vertrauen eine höchst relevante Ressource der Polizeiarbeit und die Behörden haben erkannt, dass dieses Vertrauen nur dann hergestellt werden kann, wenn eine „Passung“ mit der Bevölkerung hergestellt ist. In einer Stadt wie Frankfurt mit einem Anteil von Einwohnerinnen und Einwohnern mit Migrationshintergrund von etwa 40 Prozent kann eine Polizei nicht mehr funktionieren, die fast ausschließlich aus Beamtinnen und Beamten deutscher Herkunft besteht. Diese Veränderung im Personalbestand ist eine erste wichtige Veränderung im Rahmen eines „Programms Interkultur“. Es handelt sich dabei um einen strategischen Ansatz zur Veränderung von Institutionen und Einrichtungen, der im Gegensatz zu den herkömmlichen Vorstellungen von Integration nicht auf die „Korrektur“ einer angeblich problembeladenen Bevölkerungsgruppe zielt, sondern auf einen Wandel im Regelbetrieb.

3. Das Programm Interkultur

Wie bereits erwähnt gab es in den letzten Jahren eine pragmatische Wende im Begriff „Integration“. Dennoch transportiert die Bezeichnung weiterhin implizit normative Vorstellungen. Die besagen, dass eine Bevölkerungsgruppe existiert – nun Menschen mit Migrationshintergrund genannt – die zu „uns“ dazu gekommen ist und bestimmte Defizite aufweist. Wenn man auf die Debatten der letzten 40 Jahre schaut, dann erweisen sich diese angeblichen Defizite als erstaunlich konstant – stets geht es um Sprachprobleme, patriarchale Familienverhältnisse oder um „Ghettobildung“ bzw. „Parallelgesellschaft“. Diese Defizite sollen schließlich in Sonderprogrammen neben dem Regelbetrieb behoben werden, so dass alle Personen zu einer gewissen „Stunde Null“, etwa dem Schuleintritt, der Norm entsprechen. Diese Vorgehensweise

hat zur Entstehung einer Art „Integrationsindustrie“ geführt, zumeist auf Projektbasis, die allein durch die parallele Förderstruktur darauf angewiesen ist, das Bild vom hilfsbedürftigen Migranten zu erhalten.

Diese gängige Praxis hat zum einen wenig Erfolge gezeigt, zum anderen entspricht sie der aktuellen Situation nicht mehr: Wenn zwei Drittel der Kinder Migrationshintergrund haben: Was wäre dann die Norm? Zudem haben etwa die sogenannten Sprachstanderhebungen gezeigt, dass keineswegs nur die nichtdeutschen Muttersprachler Mängel in der deutschen Sprache aufweisen, sondern auch über ein Viertel der Kinder aus den Familien deutscher Herkunft – Entwicklungsrückstände lassen sich also nicht aus dem Migrationshintergrund ableiten, sondern vermutlich eher aus dem Milieu. Viele Untersuchungen haben gezeigt, dass im deutschen Bildungssystem eine „institutionelle Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2002) existiert, eine selbstverständliche Bevorzugung von Kindern aus intakten bürgerlichen Kleinfamilien. In diesem Sinne muss sich die Blickrichtung umkehren. Es geht nicht länger um die kompensatorische Korrektur von Gruppen mit Defiziten, sondern um die „barrierefreie“ Umrüstung der Institutionen im Hinblick auf die „Vielheit“ der Gesellschaft. Dabei müssen im demokratischen Sinne Individuen im Mittelpunkt stehen, Individuen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, Hintergründen und Referenzrahmen.

Die Veränderung des Personalbestands ist ein erster Schritt – in einer Stadt mit 40 Prozent Bewohnerinnen und Bewohner mit Migrationshintergrund kann es nicht angehen, dass in der Verwaltung der Anteil bei zwei Prozent liegt. Dieses Problem ist unterdessen auch erkannt worden. In den großen Städten fanden oder finden in den Verwaltungen erstmals Erhebungen statt, um überhaupt ein Bild der Verhältnisse zu erhalten. Im Ausbildungsbereich ist die Anzahl der Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte durch eine Reihe von Maßnahmen auch teilweise stark angestiegen. In vielen Bundesländern und Kommunen wird auf politischer Seite ein mehr oder minder expliziter Druck auf alle Einrichtungen ausgeübt, sich in Richtung interkulturelle Öffnung oder „Diversity Management“ zu orientieren. Während ähnliche Bemühungen in den letzten Jahrzehnten zumeist als „lip service“ gelten durften, handelt es sich aktuell um deutlich ernsthaftere Anstrengungen.

Die Veränderung des Personalbestandes kann jedoch nur ein Schritt sein. Der Nutzen in Bezug auf flexiblere „Passung“ und innovative Energie bleibt gering, wenn sich nicht auch die Organisationskultur der Institution oder Einrichtung ändert. Wenn sich das Personal verändert, während innerhalb des Betriebes die Verteilung zwischen jenen, die schon immer die „Richtigen“ waren, und jenen, die „hinzu gekommen“ sind, aufrecht erhalten wird, dann bleibt der Betrieb statisch und die „Neuen“ passen sich wahlweise an oder scheiden schnell wieder aus. Um auf das Beispiel der Polizei

zurückzukommen: Der erwähnte ehemalige Leiter der Münchener Mordkommission meinte im Interview, für die Recherchen im ja lange verdächtigen „Milieu“ der Kleinunternehmer türkischer Herkunft seien auch „türkische Polizeibeamte“ eingesetzt worden (Halser 2011). Zunächst handelt es sich also seiner Auffassung nach nicht um deutsche Beamte, die türkisch sprechen, sondern um „türkische Beamte“. Diese kommen offenbar primär dann zum Einsatz, wenn es notwendig erscheint, die Sprache von Delinquenten zu verstehen. Die Wahrnehmungsroutinen bleiben also intakt: es ist klar, welche Personengruppe unter Verdacht steht. Die Beamten nichtdeutscher Herkunft gehören eigentlich zu einem „ausländischen“ Kontext („Bosporus“) und werden entsprechend für einen bestimmten Zweck instrumentalisiert.

Nun ist dieses Beispiel keineswegs auf alle Polizeibehörden verallgemeinerbar, dennoch zeigt es die Notwendigkeit auf, auch den Wandel der Organisationskultur aktiv anzugehen: Es braucht mehr Differenzierung in der Wahrnehmung, mehr Individualisierung im Betrieb. Personen, die sich reduziert und instrumentalisiert fühlen, sind eben nicht in der Lage, ihr Potential auszuschöpfen und suchen sich schnell ein anderes Betätigungsfeld – das kann nicht im Interesse der Institutionen liegen. Die Veränderung der Regelstrukturen kommt am Ende der ganzen Bevölkerung zugute, denn sie richtet sich eben auf ein „barrierefreies“ Umfeld für Individuen. Die vorhandenen Strukturen der Defizitbekämpfung in Sachen Integration sollten dabei keineswegs schlicht abgebaut werden, sondern das in diesen Strukturen erworbene Know-How muss in die Arbeit des Regelbetriebs eingehen.

Ein solches „Programm Interkultur“ ist nicht in erster Linie eine Frage des Geldes – im Vordergrund steht der Wille, eine neue Realität zu akzeptieren, alte Strukturen zu verändern, vorhandene Arbeitsfelder neu zu vernetzen und zu koordinieren. Dieser politische Wille kann sich etablieren, wenn man neue Modelle für die Einwanderungsgesellschaft findet, funktionierende Modelle. Heute wird Einwanderung in Deutschland gerne am „Modell Neukölln“ diskutiert – unter Betonung der negativen Konsequenzen. Aber Berlin-Neukölln ist ein sehr spezieller Fall. Die meisten Städte mit einem hohen Anteil von Einwohnern mit Migrationshintergrund sind dagegen wirtschaftlich erfolgreich. Man könnte also auch über das „Modell Stuttgart“ sprechen. Jedenfalls hat der Nationalstaat mit seiner Fixierung auf die Vergangenheit als einheitlicher Bezugspunkt ausgedient. In der Vielheit der Urbanität müssen die Bedingungen für einen Prozess geschaffen werden, der eine neue Gemeinschaftlichkeit der Zukunft erst ermöglicht.

Quellen- und Literaturverzeichnis:

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration(2010): 8. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Berberich, Frank (2009): Klasse statt Masse. Von der Hauptstadt der Transferleistungen zur Metropole der Eliten. Artikel im Lettre International, Heft 86, S. 197-201.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Opladen.
- Guest, Robert (2011): Borderless Economics. Chinese Sea Turtles, Indian Fridges and the New Fruits of Global Capitalism. New York.
- Halser, Marlene (2011): Zu viele sind zuständig. Interview mit Josef Wilfling. Artikel vom 16.11.2011, verfügbar unter: www.taz.de/!81977/ (10.06.2013).
- Holert, Tom/Terkessidis, Mark (2006): Fliehkraft – Gesellschaft in Bewegung. Von Migranten und Touristen. Köln.
- Kostakostopoulou, Dora (2008): The Future Governance of Citizenship. Cambridge.
- Macpherson, William (1999): The Stephen Lawrence Inquiry. Verfügbar unter: www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm (10.06.2013).
- Terkessidis, Mark (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen.
- Ulrich, Bernd/Topcu, Özlem (2010): Sind Muslime dümmer? Artikel vom 26.08.2010, verfügbar unter: www.zeit.de/2010/35/Sarrazin (10.06.2013).

Weichen stellen zum Erfolg. Wege zur Chancengerechtigkeit am Übergang Schule – Beruf

1. Einleitung

Diskussionen um das Gelingen oder Misslingen der Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund thematisieren früher oder später den Übergang von der Schule in den Beruf. Hier erfolgt eine Weichenstellung, die die künftigen Lebenswege und Erfolgsaussichten von Jugendlichen wesentlich bestimmt.

In Hamburg hat nahezu die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren einen Migrationshintergrund.¹ Sie selbst oder mindestens ein Elternteil ist aus einem anderen Land nach Deutschland gekommen. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben deutsche oder ausländische Staatsangehörigkeiten, viele von ihnen gehören mittlerweile zur dritten Generation der Einwanderer. Sie sind heterogen – nicht nur hinsichtlich ihrer Migrationsgeschichte, geografischen und sozialen Herkunft, sondern auch in Bezug auf ihre schulischen Voraussetzungen und Lebenslagen sowie Zugangschancen in die Ausbildung.

Inzwischen sind viele Erfolgsgeschichten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bekannt. Die Kompetenzen, die sich aus binationalen Erfahrungen, Krisenbewältigung oder interkulturellem Lernen ergaben, konnten Jugendliche beruflich nutzen. Die Fähigkeit etwa, sich schnell auf neue Arbeits-, Denk- und Freizeitkulturen einzustellen, Sprachen flexibel einzusetzen oder reflektiert und kreativ eigene Lösungsstrategien zu entwickeln. Genauso wie in anderen konstruierten Jugendgruppen gibt es aber auch Jugendliche, denen es nicht so leicht fällt, sich im schulischen Leistungssystem oder am Übergang Schule–Beruf zurechtzufinden.

Zahlreiche Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund verlassen die Schule perspektivlos ohne konkrete Vorstellungen von dem „Danach“. Für diejenigen, die über wenig materielle Rückendeckung, Experimentierfreude oder emotionale Sicherheit verfügen, kann die Orientierungslosigkeit zum Problem werden. Berufsorientierung und Bewerbungsprozesse werden für Jugendliche mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung zur Hürde, viele jobben zunächst, um Geld zu verdienen, oder nehmen eine ausbildungsvorbereitende Maßnahme auf.

¹ Nahezu jede/-r vierte der rund 1,8 Mio. Hamburger/-innen hat einen Migrationshintergrund, unter den Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahre sind es 44,9 Prozent (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2012).

In unserem Beitrag beschreiben wir Chancen und Barrieren für Jugendliche mit Migrationshintergrund am Übergang Schule–Beruf. Wir stellen Hamburger Projekte als Good-Practice-Beispiele für die Verbesserung der beruflichen Chancen Jugendlicher mit Migrationshintergrund vor und ziehen rückblickend Bilanz. Daran anknüpfend erläutern wir Herausforderungen, vor denen ausbildungsrelevante Akteure wie Unternehmen, Schulen, Kammern, Arbeitsagenturen, Träger und zuständige Ministerien stehen, die Chancengerechtigkeit als politischen wie wirtschaftlichen Erfolgsfaktor am Übergang Schule–Beruf sehen. Schließlich zeigen wir Maßnahmen, mit denen zukünftig auf die beschriebenen Herausforderungen reagiert werden kann.

2. Barrieren am Übergang Schule – Beruf

Nahezu alle Regionen in Deutschland beklagen bereits heute einen steigenden Fachkräftemangel. Laut IAB-Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung beträgt das Erwerbspotenzial in Deutschland aktuell (2013) 45 Millionen. Die Zahl wird in den nächsten 40 Jahren um 30 bis 40 Prozent sinken. Die Modellrechnungen prognostizieren, dass mehr als 5 Millionen Arbeitsplätze bis 2030 nicht besetzt werden. Allein in MINT-Bereichen wie Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik wurden im Jahr 2012 210.000 Stellen nicht besetzt (BDWi, Stellungnahme vom 5. September 2012).

Um dem Fachkräftemangel zu begegnen, wird es wichtiger, neben ausländischen Fachkräften auch Potenziale deutscher Arbeitskräfte von heute und morgen in den Blick zu nehmen. Dass sie nicht in Ausbildung oder Arbeit sind, liegt nur zu einem geringen Teil an mangelnden Qualifikationen – viele von ihnen haben ihre Potenziale selbst noch nicht erkannt oder sind an Zugangsbarrieren gescheitert. Fachkräfte sichern heißt also auch: Hürden und damit oftmals unsichtbare oder auch unabsichtliche strukturelle Diskriminierung in den Blick nehmen.

Barrieren sind vor allem an Übergängen in Bildungssystemen nachgewiesen worden (Gomolla 2010, S. 33–50). Wir konzentrieren uns hier auf den Übergang von der Schule in den Beruf, an dem Fragen zu gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengerechtigkeit in mehrfacher Art und Weise kulminieren. Zahlreiche Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen in der Berufsorientierung ihre spezifischen Erfahrungen positiv heraus: z.B. Mehrsprachigkeit, Management- und Dolmetscher-Kompetenzen, die sie in den Familien erworben haben, oder die Fähigkeit, sich schnell auf fremde kulturelle Codes einzulassen. Gleichwohl stehen sie anders als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund vor spezifischen Hürden: Selbst bei gleicher oder überdurchschnittlicher Qualifikation werden Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener zu Vorstellungsgesprächen eingeladen (Liebig 2007, Beicht/Granato 2010). Auch Na-

men spielen eine Rolle. Nach einer Studie der Universität Konstanz erfuhren Bewerber/-innen mit ausländisch klingenden Namen auf dem deutschen Arbeitsmarkt eklatante Benachteiligung. In kleineren Unternehmen war die Ungleichbehandlung sogar noch ausgeprägter: Hier hatten Bewerberinnen und Bewerber mit türkisch klingenden Namen trotz gleicher Qualifikation eine um 24 Prozent geringere Chance auf ein Vorstellungsgespräch (Kaas/Manger 2010).

Die Barrieren am Übergang Schule–Beruf schaden nicht nur den Jugendlichen, sondern der gesamten Gesellschaft. Perspektivlosigkeit und mangelnde Teilhabe sind Treibkräfte für soziale Konflikte und Verteilungskämpfe. Und: Die Jugendlichen, die in der Berufsausbildung scheitern, fehlen der Wirtschaft.

3. Pionierarbeit BQM – Ein Rückblick auf 10 Jahre Engagement

In Hamburg haben Verantwortliche aus Politik und Wirtschaft bereits 2002 die Problematik erkannt: Nachdem die Ausbildungsbeteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund in den 90er Jahren in Hamburg kontinuierlich gesunken war (von ca. 12 Prozent im Jahr 1992 auf 8 Prozent im Jahr 2001), hat die Stadt Hamburg das Thema auf die politische Agenda gesetzt. Auf Initiative des damaligen Ersten Bürgermeisters Ole von Beust wurde im Mai 2002 gemeinsam mit Unternehmen, Kammern, Verbänden, Gewerkschaften und dem Senat ein Handlungskonzept zur Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund vereinbart. Die BQM – damals „Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifikation junger Migrantinnen und Migranten“ – wurde unter der Trägerschaft der KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V. im selben Jahr gegründet, um die Umsetzung des Handlungskonzeptes zu unterstützen.

3.1 Unternehmensansprache

Mit der prominenten Rückendeckung wurde schnell Wirkung erzielt. Unternehmen konnten davon überzeugt werden, ihre zunächst vielleicht existierenden Vorbehalte zu überwinden und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Sogenannte Gästehausgespräche zwischen dem Ersten Bürgermeister, Verantwortlichen von Behörden und Kammern sowie hochrangigen Unternehmen weckten das Interesse der Presse, sodass das Thema auch in der breiten Öffentlichkeit erfolgreich transportiert werden konnte. Schließlich trug eine konkrete, leicht vermittelbare Zielzahl dazu bei, Dynamik unter allen Akteuren zu entfachen: Unternehmen hatten sich im Aktionsplan zur Bildungs- und Ausbildungsförderung junger Migrantinnen und Migranten zum Ziel gesetzt, 1.000 neue Ausbildungsplätze für Jugendliche mit Migrationshintergrund in zwei Jahren zu schaffen. Die am Akti-

onsplan beteiligten Unternehmen übertrafen sich in einem geradezu sportlichen Wettbewerb darin, einen Teil ihrer nicht besetzten Ausbildungsplätze für die Zielgruppe zur Verfügung zu stellen. So konnten die Beteiligten nach zwei Jahren feststellen, dass die Zielzahl von 1.000 um 100 Prozent übertroffen und 2.000 Ausbildungsplätze bereitgestellt wurden. Die BQM hatte einen wesentlichen Anteil an diesem Erfolg. Als Koordinierungs- und Monitoring-Stelle führte sie regelmäßige Beratungsgespräche mit den beteiligten Unternehmen, organisierte umfangreiche Fachveranstaltungen, holte alle ausbildungsrelevanten Akteure an einen Tisch, berichtete mithilfe der Presse über positive Beispiele und trug so dazu bei, Vorbehalte gegenüber Migranten/-innen abzubauen.

3.2 Vermittlung von Jugendlichen

Eine besonders hilfreiche Projektstruktur stellte das Ineinandergreifen von Unternehmensansprache und Coaching Jugendlicher mit Migrationshintergrund dar. Die Vermittlung von Jugendlichen, die auf Ausbildungsplatzsuche waren, erwies sich als Service, der von Unternehmen gerne in Anspruch genommen wurde. Sie konnten davon ausgehen, dass BQM eine gute Vorauswahl und Vorbereitung der Jugendlichen gewährleistete, neben den Zeugnisnoten auch interkulturelle und familiäre Kompetenzen herausarbeitete und ihnen im Recruiting-Prozess wertvolle Unterstützung lieferte. Die im Zuge erfolgreicher Vermittlung aufgebaute Vertrauensbasis führte zu einer kontinuierlichen Zusammenarbeit im Bereich der Ausbildungsvermittlung und Rekrutierung. Um das Know-how in der teilnehmerzentrierten und lösungsorientierten Berufsberatung auch anderen Akteuren am Übergang Schule–Beruf zur Verfügung zu stellen, entwickelte BQM 2012 ein Kompetenzfeststellungsverfahren sowie einen Beratungsleitfaden. Die Publikationen enthalten Hinweise und Instrumente, die es erleichtern, mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund wertschätzend und verständnisvoll in Kontakt zu treten, ihre Potenziale herauszuarbeiten und sie für den Bewerbungsprozess fit zu machen.

3.3 Fachtagung und Preisverleihung

Ganz wesentlich trug die jährliche Fachtagung und Preisverleihung „Vielfalt in Ausbildung und Arbeit“ im Hamburger Rathaus (2006 bis 2011) zur Zielerreichung bei. Die Stadt Hamburg konnte sich mit der Ehrung von Unternehmen, die vorbildlich Strategien des Diversity Managements und der interkulturellen Öffnung umsetzten, bundesweit profilieren. Der Stadtstaat wurde als Vorreiter für die Förderung von Chancengleichheit in der Ausbildung wahrgenommen und präsentierte sich als Plattform für Debatten prominenter Migrationsforscherinnen und -forscher sowie Arbeitsmarktakteure.

Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – das war ein Thema, das zuvor in sozialen Projekten und ehrenamtlichen Netzwerken thematisiert wurde. Nun beschäftigten sich hochrangige Persönlichkeiten aus Wirtschaft und Politik mit der Frage, wie die Ausbildungsbeteiligung zu erhöhen ist. Das Thema und die Zielgruppe erlebten damit eine erhebliche Aufwertung. Auch die beteiligten Akteure von Trägern, Schulen, Arbeitsagenturen, Behörden, Universitäten, die sich mit Fragen von Migration und Chancengleichheit befassten, empfanden den prominenten Rahmen, in dem „ihre“ Themen verhandelt wurden, als Wertschätzung und Stärkung.

3.4 Fortbildungen

Durch die intensive Kooperation mit allen ausbildungsrelevanten Akteuren wurde deutlich, dass die Verbesserung beruflicher Chancen Jugendlicher mit Migrationshintergrund neben der Unternehmensansprache und der Preisverleihung weiterer Maßnahmen bedurfte. Zunächst wurde der Bedarf an intensiver interkultureller Sensibilisierung aller ausbildungsrelevanten Akteure deutlich. Mit Kommunikations- und Konflikttrainings für Ausbildungsverantwortliche und Beschäftigte wurden die Arbeitsergebnisse in multinationalen Teams verbessert. Unsicherheiten gegenüber Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund konnten abgebaut werden. Lehrkräfte und pädagogisches Personal der freien Träger, die im Bereich „Übergang Schule–Beruf“ arbeiteten, wurden mit dem Ziel fortgebildet, nicht nur das eigene pädagogische Handeln vorurteilsbewusst zu gestalten, sondern zudem fähig zu sein, Jugendliche zu stärken. 2011 wurden beispielsweise 50 Veranstaltungen für nahezu 1.000 ausbildungsrelevante Akteure durchgeführt. Die BQM entwickelte mit der Expertise „Interkulturelle Kompetenz als Chance“ ein inzwischen in der dritten Auflage erschienenenes Handbuch, das direkt im Unterricht einsetzbare Instrumente enthält.²

Mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) wurde von Beginn an kooperiert, um Lehrkräfte interkulturell zu sensibilisieren. Um über einzelne Trainings hinaus auch das Gesamtsystem Schule interkulturell zu öffnen, konzipierten BQM und LI 2012 die bundesweit erste „Qualifizierung zur interkulturellen Koordination“. Die 23 teilnehmenden Lehrkräfte initiieren als „Veränderungsakteure“ in ihren Schulen interkulturelle Öffnungsprozesse und koordinieren Maßnahmen zur Elternkooperation, interkulturellen Unterrichtsentwicklung, kultursensiblen Beratung oder Repräsentation von Vielfalt im Schulalltag.

² Hieronymus, Andreas/Hutter, Jörg/Eralp, Hülya/Wöbcke, Carmen (2007): Interkulturelle Kompetenz als Chance – Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 3. Auflage. Hamburg.

3.5 *Einstellungsverfahren*

Auch im Bereich der Unternehmensansprache wurde deutlich, dass neben Beratung und Sensibilisierung strukturelle Veränderungen und konkrete Instrumente notwendig sind, um die gesamte Organisation interkulturell zu öffnen. Die intensiven Gespräche mit Unternehmen zeigten, dass die verwendeten Einstellungsverfahren häufig veraltet waren und die spezifischen Kompetenzen Jugendlicher mit Migrationshintergrund nicht berücksichtigten. Deshalb waren Unternehmen daran interessiert, gemeinsam mit der BQM neue Verfahren zu entwickeln. BQM bildete ein Expertengremium aus Personalverantwortlichen der Unternehmen, Berufsschullehrkräften sowie zwei Wissenschaftlern und entwickelte mit diesen Einstellungsverfahren für fünf verschiedene Berufsbereiche: gewerblich-technische Berufe, Einzelhandel, Bürokaufleute und Kaufleute für Bürokommunikation, Groß- und Außenhandel/Spedition/Logistik, IT-Berufe.

Viele Großunternehmen einschließlich der Unternehmen, die die Verfahren mitentwickelten, tauschten ihre Einstellungsverfahren durch die neu entwickelten aus, übernahmen Module oder ließen sich individuell zu ihrer Rekrutierungspraxis beraten. Auch kleine und mittlere Unternehmen profitierten von den neuen Verfahren und optimierten ihre Einstellungspraxis.

3.6 *Elternkooperation*

Ein weiterer Schwerpunkt der BQM-Arbeit liegt von Anfang an auf der interkulturellen Elternkooperation. Eltern – so zeigen Erfahrungswerte ebenso wie Studien (Einstieg 2006, HASPA Bildungsbarometer 2011) – spielen bei der Berufsorientierung ihrer Kinder eine zentrale Rolle. Erfahrungsgemäß setzen viele Eltern mit Migrationshintergrund auf akademische Berufe, weil sie diese aus ihren Herkunftsländern kennen und mit Karrierechancen verbinden. Der Aufbau und die gute Qualität der dualen Ausbildung in Deutschland sind ihnen häufig nicht bekannt. Sie wollen, dass ihre Kinder bessere Möglichkeiten erhalten als sie selbst hatten, und denken, dass nur ein Studium diese bessere Perspektive ermöglicht. Die Erwartungen stehen jedoch häufig im Widerspruch zu den von ihren Kindern erzielten Schulabschlüssen beziehungsweise zur beruflichen Realität in Deutschland. Außerdem wissen die Eltern häufig nicht, worauf es in einem Bewerbungsverfahren ankommt. Sie können ihre Kinder nicht auf ein Gespräch oder einen Test vorbereiten. Eine Folge davon ist, dass viele Jugendliche mit Migrationshintergrund keine Ausbildung antreten.

BQM entwickelte 2007 im Rahmen des Modellprojekts „Eltern aktiv für die berufliche Zukunft ihrer Kinder“ Formate und Materialien, um Eltern mit Migrationshintergrund

über das Thema Berufsorientierung zu informieren. Das wirkungsvollste Instrument, so auch das Ergebnis einer Evaluation der Pilotphase (Gonzales 2008), war dabei die Schulung von Eltern zu Moderatorinnen und Moderatoren. Die von der BQM geschulten Mütter und Väter engagierten sich ehrenamtlich in ihren Communities und informierten andere Mütter und Väter im Rahmen sogenannter Elterntreffs über das deutsche Schulsystem und mögliche Ausbildungswege für ihre Kinder. Das Modell der Multiplikatorenschulungen wurde von der Behörde für Schule und Berufsbildung sowie der Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt als Erfolgsmodell übernommen und auf sechs Bezirke ausgeweitet. BQM verfügt heute über ein Netz von insgesamt 131 Elternmoderatorinnen und -moderatoren aus 26 Herkunftsländern, die in 5 Jahren über 3.000 Eltern fortgebildet haben.

Auch Unternehmen stellten in den vergangenen Jahren fest, dass ein erfolgreicher Ausbildungsprozess auch von einer guten Kooperation mit den Eltern der Auszubildenden abhängt. Die BQM hat 2012 dementsprechend das „Handbuch Betriebliche Elternarbeit“ bereitgestellt.³

4. „Wir sind Hamburg – Bist Du dabei?“ – Ein Projekt der Stadt Hamburg

Anknüpfend an die Pionierarbeit veröffentlichte der Senat 2006 ein Handlungskonzept zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund.⁴ Ein wichtiges Ziel bestand in der interkulturellen Öffnung der hamburgischen Verwaltung. Der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund an den Auszubildenden sollte innerhalb von fünf Jahren von 5,2 Prozent auf 20 Prozent erhöht werden. 2011 wurde eine Bilanz gezogen, die deutlich machte, dass immerhin ca. 17 Prozent erreicht wurden, jedoch weiteres Engagement notwendig ist.

Das neue Integrationskonzept der Stadt Hamburg hat hier 2013 mit dem Titel „Teilhabe, interkulturelle Öffnung und Zusammenhalt“ angesetzt und die Zielgruppe um Flüchtlinge erweitert. Es ist mit konkreten Zielen und Indikatoren versehen, versteht sich als „Wir“-Konzept, das alle in Hamburg lebenden Menschen anspricht, und wurde dementsprechend mit einem hohen Maß an Partizipation aller relevanten Akteure erstellt.⁵ Der Übergang Schule–Beruf wird in dem Konzept als zentrales Handlungsfeld wahrgenommen. Als Teilziele wurden die Verbesserung der Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Steigerung der Erfolgsquote in der dualen Ausbildung von Jugendlichen und Jungerwachsenen mit Migrationshintergrund, die Verbesserung der interkulturellen Kompetenz der Mitarbeiterinnen und

³ Medvedev, Alexei/Wazinski, Elisabeth (2012): Handbuch Betriebliche Elternarbeit – 5 gute Gründe und 15 Ideen für Elternarbeit in Unternehmen, BQM Beratung Qualifizierung Migration, Hamburg.

⁴ Download unter <http://li.hamburg.de/contentblob/3067844/data/handlungskonzept.pdf>.

⁵ Download unter www.hamburg.de/integration.

Mitarbeiter in den regionalen Standorten der Jugendberufsagentur und die gleichberechtigte Teilhabe von geduldeten Jugendlichen in der dualen Ausbildung genannt.

Der Übergang von der Schule in den Beruf wurde in Hamburg 2012 neu strukturiert. Von Behördenseite wurde der „Trägerdschungel“ und die „Maßnahmenkarrieren“ der Jugendlichen kritisiert. Als Lösung wurde die strukturierte und verstärkte Berufsorientierung in den Schulen ab Klasse 8 sowie die Einrichtung einer zentralen Beratungsinstanz angesehen. In den regionalen Stellen der Hamburger Jugendberufsagentur wurden daher die Angebote der Agentur für Arbeit, der Jobcenter, der Bezirksämter und der Behörde für Schule und Berufsbildung sowie des Hamburger Instituts für Berufliche Bildung HIBB zusammengeführt. Für den hier beschriebenen Kontext ist von besonderem Interesse, inwiefern es der Jugendberufsagentur gelingt, Chancengerechtigkeit zu befördern und Jugendliche mit Migrationshintergrund verstärkt in Ausbildung zu vermitteln.

5. Ist die Arbeit getan?

Die Initiativen der Stadt Hamburg und des Projekts BQM haben ihre Wirkung gezeigt. Die Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat sich verbessert.⁶ Zahlreiche Großunternehmen stellen Jugendliche mit Migrationshintergrund ein. Viele beschäftigen Diversity-Managerinnen und -Manager, die auf Chancengerechtigkeit im Unternehmen achten und Veränderungsprozesse steuern, in denen sie ihre Managementstrategien, Prozesse, Belegschaften sowie Produkte auf die veränderte Struktur der Zielgruppen und Kundenkreise ausrichten.

Behörden, Träger oder Projekte am Übergang Schule–Beruf gehen davon aus, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund – angesichts der Tatsache, dass sie die Hälfte der Schülerschaft ausmachen – zur Normalität gehören. Das Label „Migrationshintergrund“ solle, auch aufgrund der stigmatisierenden Wirkung, abgeschafft werden.

Ist die Arbeit damit getan? Können wir uns anderen Dingen zuwenden? Wissenschaftliche Studien machen deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, ob sie so genannt werden oder nicht, nach wie vor Benachteiligung auf dem Ausbildungsmarkt erfahren und daher weitere Maßnahmen zu ihrer Förderung beziehungsweise zur interkulturellen Öffnung des Ausbildungsmarktes notwendig sind. Der demografische Wandel weist zudem darauf hin, dass sich der Fachkräftemangel

⁶ Zuständige Stellen wie Statistische Ämter oder Arbeitsagenturen differenzieren im Bereich Ausbildung lediglich zwischen Auszubildenden mit deutscher oder ausländischer Staatsangehörigkeit. Da zahlreiche Menschen mit Migrationshintergrund inzwischen deutsche Staatsangehörigkeit haben, sind diese Zahlen wenig aussagekräftig.

zukünftig eher verstärken wird und daher arbeitsmarktpolitische Instrumente notwendig sind.

6. Herausforderungen für die Zukunft

6.1 Interkulturelle Kompetenzen statt „Bauchgefühl“

Viele Personalverantwortliche, die Auszubildende auswählen, haben eine generelle Offenheit und Neugierde gegenüber Jugendlichen unterschiedlichster Herkunft. In ihrer Selbstwahrnehmung sehen sie sich als tolerant und weltgewandt. Wenn Auszubildende vor ihnen sitzen, die den direkten Blick vermeiden, sind sie dennoch irritiert. In den Kulturen⁷ der deutschen Betriebe gilt der offene und gerade Blick als Zeichen von Selbstbewusstsein und Ehrlichkeit. Direkter Augenkontakt wird als normal und einzig „richtig“ bewertet. Einige Bewerberinnen und Bewerber aus anderen Herkunftsländern oder Kulturen empfinden den ständigen Augenkontakt jedoch als respektlos, zu intensiv, offensiv oder geradezu penetrant.

Auch die Strategien, mit denen Bewerberinnen und Bewerber ihre Erfolgsaussichten verbessern möchten, können sich unterscheiden: In einigen Ländern gilt das Sprechen über die eigenen Stärken als pure Angeberei. Ein gewisses Maß an Selbstmarketing gehört jedoch zu den „kulturellen Codes“ der Vorstellungsgespräche in deutschen Firmen – es wird von Bewerberinnen und Bewerbern erwartet.

Missverständnisse können auch auf der Ebene der Kommunikation entstehen. Wie schnell komme ich zum Punkt? Wie wichtig nehme ich das Warming-up? Wie gehe ich mit flachen oder starken Hierarchien um? Wie gut halte ich Unsicherheit aus? Bin ich mir bewusst über das Machtverhältnis in der Gesprächssituation und wie gehe ich sensibel mit Privilegien oder Benachteiligungen um? Vor der Fülle offener Fragen stehen auch Personalverantwortliche, die an sich offen sind. Interkulturelle Kompetenz ist in den Personalabteilungen noch lange keine Selbstverständlichkeit. Die Notwendigkeit, in interkulturellen Situationen angemessen kommunizieren zu können, die Fähigkeit, das eigene Referenzsystem zu analysieren und Unterschiede zu anderen Referenzsystemen auszuhalten, Machtungleichheiten wahrzunehmen oder Aushandlungsprozesse zu gestalten, wird von Personalverantwortlichen jedoch nicht immer gesehen.

⁷ Wir orientieren uns hier an folgender Definition: „Kultur ist das Orientierungssystem, das unser Wahrnehmen, Bewerten und Handeln steuert, das Repertoire an Kommunikations- und Repräsentationsmitteln, mit denen wir uns verständigen, uns darstellen, Vorstellungen bilden. Kultur ist ein veränderbares, offenes System, der kulturelle Wandel ein gesellschaftlicher Produktionsprozess.“ (Georg Auernheimer 1999, S.28/36).

Während viele Großunternehmen mit umfangreichen Kapazitäten im Bereich der Personalentwicklung ihre Rekrutierungsverfahren bereits der veränderten Zusammensetzung der Bewerberschaft anpassen konnten, haben zahlreiche kleine und mittlere Unternehmen (KMU) kaum Kapazitäten schnelle Veränderungsprozesse umzusetzen. Ihre bewährten Strategien greifen nicht mehr. Viele Betriebsinhaberinnen und -inhaber, die gleichzeitig die Funktion eines Personalverantwortlichen ausüben, klagen, dass bei Einstellungsverfahren ihr Bauchgefühl nicht mehr funktioniert. Jugendliche mit Migrationshintergrund können sie häufig nicht einschätzen. Sie wissen nicht, wie sie in entspannten und direkten Kontakt mit ihnen kommen und wie sie deren Kompetenzen erkennen können. Eine mögliche Folge: Sie suchen ihre Auszubildenden aus dem kleiner werdenden Fundus Jugendlicher ohne Migrationshintergrund aus.

In einigen Fällen sind die Barrieren, an denen Jugendliche mit Migrationshintergrund scheitern, auch subtiler. Auf die Frage nach Hobbys müssen einige von ihnen passen, das Konzept des Hobbys ist nicht in allen Migrantenkreisen verbreitet. Ein gezieltes Coaching durch Berufsberaterinnen und -berater oder ein interessiertes Nachfragen von Personalverantwortlichen kann allerdings eine Reihe von Fähigkeiten und Erfahrungen zu Tage führen, die Jugendliche mit Migrationshintergrund als Auszubildende qualifizieren. Wer Familienangehörige bei Behördengängen unterstützt, kann möglicherweise gut kommunizieren, Verwaltungsabläufe verständlich machen oder dolmetschen. Wer Fußball- und Musikveranstaltungen organisiert oder seine Geschwister betreut, hat mit hoher Wahrscheinlichkeit Managementkompetenzen erlernt und ist belastungsfähig. Auf diese oder andere verborgene Kompetenzen müssen Personalverantwortliche nach wie vor aufmerksam gemacht werden. Längst sind nicht alle Leitfäden für Vorstellungsgespräche oder Mitarbeitergespräche auf die neue Zusammensetzung der Bewerberschaft ausgerichtet. Und längst sind nicht alle Rekrutierungs- oder Einstellungsverfahren interkulturell sensibel gestaltet.

6.2 *Besseres Matching: unbesetzte Ausbildungsstellen versus unversorgte Jugendliche*

Bundesweit stehen unbesetzte Ausbildungsstellen unversorgten Jugendlichen gegenüber.⁸ Wie der Berufsbildungsbericht 2013 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung BMBF zeigt, waren 2012 15.700 junge Menschen erfolglos auf der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz. 33.275 Lehrstellen, also doppelt so viele wie im Vorjahr, blieben hingegen unbesetzt.⁹ Auch in den Ländern wird ein

⁸ In Hamburg stieg die Zahl der unbesetzten Berufsausbildungsstellen gegenüber dem Vorjahr um 21,3 Prozent auf 3.948 Stellen (Mai 2012). Damit kamen im Mai 2012 auf jede unversorgte Bewerberin/jeden unversorgten Bewerber 1,3 unbesetzte Stellen.

⁹ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn, S. 5 ff.

Lehrstellenüberhang festgestellt: Ausweislich der Monatsstatistik der Agentur für Arbeit Hamburg (Juni 2012) für den Ausbildungsstellenmarkt Hamburg ist die Zahl der unbesetzten Berufsausbildungsstellen stärker gestiegen (von 3.256 auf 3.948 oder um 21,3 Prozent) als die der unversorgten Bewerberinnen und Bewerber (von 2.935 auf 3.419 oder um 16,5 Prozent).

Welche Ausbildungsplätze unbesetzt bleiben, ist unter anderem abhängig von der Branche: In einigen Branchen wie Verkehrs- und Nachrichtenwesen, Reinigungs- und Körperpflegebranche, Gastgewerbe oder Entsorgungswirtschaft stehen zahlreiche Ausbildungsplätze offen. Für Jugendliche sind die mit diesen Berufen verbundenen schlechten Arbeitsbedingungen, geringen Karrierechancen oder mangelnden Lohnerwartungen schlicht unattraktiv. Das zeigt sich auch in hohen Abbrecherquoten in diesen Branchen.

Der besondere Bedarf liegt zukünftig in Matching-Aktivitäten, die Kontakte zwischen Betrieben mit freien Ausbildungsstellen und unversorgten Jugendlichen herstellen und Vorbehalte auf beiden Seiten abbauen. Um den Bewerberüberhang einerseits und den Fachkräftemangel andererseits aktiv anzugehen, sind Vermittlungsaktivitäten und Veranstaltungen notwendig, die es Unternehmen und Jugendlichen ermöglichen, passgenau zueinander zu finden. Um langfristig erfolgreiche Ausbildungsverhältnisse zu schaffen, müssen die Verantwortlichen in Wirtschaft und Politik zudem die strukturell schlechten Bedingungen in bestimmten Ausbildungsberufen mit in den Blick nehmen.

6.3 Netzwerke, Plattformen und Informationen über Ausbildungsberufe

Eine Studie der OECD kam zu dem Ergebnis, dass bis zu 65 Prozent aller Ausbildungsplätze vor allem in kleineren und mittelständischen Betrieben über Kontakte und Empfehlungen aus dem Bekannten- und Freundeskreis besetzt werden.

Diese Kontakte und Netzwerke waren selten multikulturell zusammengesetzt, Jugendliche mit Migrationshintergrund blieben außen vor. Als hilfreiche Strategien, um hier Barrieren abzubauen und neue Zugänge zu schaffen, haben sich Partnerschaften zwischen Schulen und Unternehmen erwiesen.¹⁰ Auch Praktikantenprogramme können hier hilfreich sein, da sie Jugendlichen mit Migrationshintergrund relativ niedrigschwellig die Möglichkeit bieten, Kontakt zu Unternehmen zu knüpfen. Der Erfolg dieser Strategien ist unter anderem von der interkulturellen Kompetenz der Beteilig-

¹⁰ Vgl. hierzu: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2010): Partnerschaft Schulen – Unternehmen, Handbuch mit Praxisbeispielen. Hamburg.

ten, den zur Verfügung gestellten zeitlichen und finanziellen Ressourcen und dem professionellen Management abhängig.

Verbesserte Kommunikationsflüsse kommen hinzu: Mangelndes Matching gab es in der Vergangenheit auch durch Informationsdefizite. Die Möglichkeiten dualer Ausbildung sowie die Vielfalt der Berufe sind vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund unbekannt. Ihre Vorstellungen von weiteren beruflichen Schritten beschränken sich häufig auf kurzfristige Jobs, Studium oder klassisch bekannte Ausbildungsberufe.¹¹ Gezieltes Coaching bietet die Möglichkeit, Jugendlichen die Chancen dualer Ausbildung in Deutschland zu verdeutlichen, das Berufsspektrum zu erweitern und mit Jugendlichen eine realistische Sicht auf die eigenen beruflichen Möglichkeiten zu erarbeiten.

6.4 *Interkulturelle Öffnung von Schulen*

Wie zahlreiche Studien zeigen (Kalpaka 2009, Gomolla 2009), haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen nicht immer die gleichen Chancen wie ihre Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund. Viele von ihnen erhalten trotz gleicher Leistungen in der 4. Klasse keine Gymnasialempfehlungen. Als Argumente werden angeführt, dass sie Deutsch nicht als Muttersprache haben oder möglicherweise nicht genug Unterstützung aus dem Elternhaus erfahren.

Wie im Pygmalion-Effekt als eine Art „sich selbst bewahrheitende Prophezeiung“ nachgewiesen (InterCultural Resources 1994), beeinflusst die Voreingenommenheit von Lehrkräften Wahrnehmung, Bewertung und letztlich Benotung von Schülerinnen und Schülern aus Minderheitengruppen.

Und umgekehrt gehen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund leicht davon aus, dass sie negativ bewertet werden. Sie interpretieren subtile nonverbale Botschaften, etwa das Maß, in dem sie angeschaut, angelächelt, ermuntert, gefordert oder aufgerufen werden.

„Die Angst davor, dass die eigenen Leistungen auf Basis von negativen Stereotypen über die eigene Gruppe beurteilt und deshalb für unzulänglich befunden werden könnten („Stereotype Threat“), kann die intellek-

¹¹ Vgl. HIBB Ausbildungsreport 2012: „Top-Ten-Berufe“. Für Frauen: Medizinische Fachangestellte, Verkäuferin, Kauffrau im Einzelhandel, Bürokauffrau, Kauffrau für Bürokommunikation, Friseurin, Zahnmedizinische Fachangestellte, Immobilienkauffrau, Gestalterin für visuelles Marketing, Hotelfachfrau; für Männer: Kaufmann im Einzelhandel, Kfz-Mechatroniker, Verkäufer, Fachlagerist, Bürokaufmann, Tischler, Fachkraft für Lagerlogistik, Elektroniker für Energie- und Gebäudetechnik, Industriemechaniker, Koch.

tuelle Leistungsfähigkeit unmittelbar (etwa während einer Prüfung) vermindern. Langfristig kann sie zu einer verringerten Bildungsmotivation beitragen und Verhaltensweisen hervorrufen, die die Schulkarriere nachhaltig beeinträchtigen.“ (Schofield 2006, S. i).

Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwachen Haushalten verfügen aufgrund von negativen Erfahrungen oder Vorurteilen in der deutschen Mehrheitsgesellschaft über ein geringes Selbstvertrauen und zeigen dementsprechend wenig Motivation, Schritte in die Ausbildung zu gehen. Über ihre Potenziale, Stärken und interkulturellen Kompetenzen sind sie sich nicht bewusst beziehungsweise wissen nicht, wie sie diese darstellen und auf die Bedürfnisse der Unternehmen zugeschnitten präsentieren können. Ihr Verhältnis zu Institutionen des Übergangs, der Agentur für Arbeit oder Berufsberatungen ist häufig von Schwellenangst und Frustrationserfahrungen geprägt. Ein gezieltes Coaching, sei es im Rahmen der Jugendberufsagentur oder anderer Coaching-Angebote ist hier notwendig.

Aber auch in den Schulen kann bereits angesetzt werden: Die Motivation Jugendlicher mit Migrationshintergrund wird auch dadurch behindert, dass sie sich nicht gleichermaßen in der Gestaltung des Schulgebäudes oder in Unterrichtsmaterialien und Lehrbüchern wiederfinden. Abgebildet wird hier nach wie vor die weiß-deutsche Mittelstandsfamilie, schwarze Menschen oder Menschen mit Behinderung kommen hier nur selten vor – und wenn, dann als Beispiel für das Exotische, Andere, Ausgegrenzte oder Besondere.

Auch in der Lehrerschaft finden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach wie vor seltener ein Gegenüber aus ihrer Herkunftskultur. Initiativen wie das Netzwerk „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“ versuchen, hier Abhilfe zu schaffen.¹²

Umfangreiche Strategien zur interkulturellen Öffnung von Schulen sind daher notwendig, damit Jugendliche selbstbewusst ihre berufliche Zukunft in den Blick nehmen können und den Übergang Schule–Beruf erfolgreich meistern.

7. Resümee

Die wertvolle Pionierarbeit, die Projekt und Kommunen geleistet haben, hat erfreuliche Wirkung gezeigt. Erfahrungsberichte aus Unternehmen, Schulen und Arbeitsagenturen zeigen jedoch, dass noch lange keine Chancengleichheit auf dem Ausbildungsmarkt erreicht ist. Auch wenn sich private und öffentliche Unternehmen sowie Bildungs- und Sozialeinrichtungen der kommunalen und freien Träger einen

¹² Die Initiative der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius in Hamburg wirbt mit dem Projekt „Mehr Migrantinnen werden Lehrer“ dafür, Abiturientinnen und Abiturienten mit Migrationshintergrund für das Lehramtsstudium zu gewinnen.

konstruktiven Umgang mit Vielfalt auf die Fahnen geschrieben haben, sind noch nicht ausreichende Maßnahmen umgesetzt worden, die langfristig auf Chancengleichheit hinwirken.

Der Fokus auf Jugendliche mit Migrationshintergrund hat diskriminierende Strukturen sichtbar gemacht, die das Lernen und Weiterkommen aller behindern. Und so kommen umgekehrt auch strukturelle Strategien, die die Chancen Jugendlicher mit Migrationshintergrund verbessern allen zugute: Maßnahmen etwa, die Sensibilität für individuelle Erfahrungshintergründe stärken, unbewusste Barrieren in Köpfen und Institutionen zu Tage führen, beziehungsweise dazu beitragen, Vorurteile abzubauen.

Auch wer wegen seiner Hautfarbe, Herkunftssprache, sozialer Herkunft oder seinem Geschlecht benachteiligt wird, profitiert von Plattformen, die einen einfachen Kontakt zwischen Unternehmen und Jugendlichen möglich machen, von Unterrichtsmaterialien, die die Vielfalt der Schülerschaft abbilden, oder von reflektierten Personalverantwortlichen mit Einfühlungsvermögen. Und: Strukturen, die nicht diskriminieren, nützen auch den sogenannten weißen, deutschen, heterosexuellen Männern zwischen 25 und 45. Sie können gemeinsam mit zufriedenen Auszubildenden und dem übrigen Personal Krankheitsstände senken und Kosten sparen. In heterogen zusammengesetzten Teams erweitern sie ihren Horizont und kommen – im Idealfall – zu kreativeren Lösungen.

Quellen- und Literaturverzeichnis:

Auernheimer, Georg (1999): Notizen zum Kulturbegriff unter dem Aspekt interkultureller Bildung. In: Gemende, Marion/Schröer, Wolfgang/Sting, Stephan (Hrsg.): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Weinheim & München, S. 27–36.

Beicht, Ursula/Granato, Mona (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: BIBB-Report 15/10.

BDWi Bundesverband Dienstleistungswirtschaft (2012): Herausforderung demographischer Wandel – Fachkräfte für die Dienstleistungswirtschaft. Stellungnahme vom 5. September 2012, verfügbar unter www.bundesverband-dienstleistungswirtschaft.de/positionen/stellungnahmen/stellungnahmen/article/599/20.html.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Berufsbildungsbericht 2013, verfügbar unter www.bmbf.de/pub/bbb_2013.pdf.

Einstieg psychonomics (2006): Berufswahl in Hamburg 2006. Eine Umfrage unter Hamburger Schülerinnen und Schülern, verfügbar unter www.einstieg-hamburg.de/fileadmin/documents/pdf/studie2006.pdf.

- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2013): Hamburger Integrationskonzept. Teilhabe, Interkulturelle Öffnung, Zusammenhalt. Handlungskonzept des Hamburger Senats. Hamburg. Verfügbar unter www.hamburg.de/integration.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (2001): Materialien Hamburger Ausbildungsmarkt, Daten – Entwicklungen 2001: Anteil der Ausländer an den Auszubildenden und an den Absolventen der Allgemeinbildenden Schulen. Hamburg, Schaubild 7.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2010): Partnerschaft Schulen – Unternehmen, Handbuch mit Praxisbeispielen. Hamburg.
- Gomolla, Mechthild (2009): Interventionen gegen Rassismus. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolph (Hrsg.): Rassismuskritik 2. Schwalbach, S. 41–60.
- Gomolla, Mechthild (2010): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeileiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem – Die Benachteiligung der Migrantenkinder (Interkulturelle Studien), 4. Auflage. Wiesbaden, S. 33–50.
- González, Toralf (2008): Projekt „Eltern aktiv für die berufliche Zukunft ihrer Kinder“, Evaluation der Pilotphase im Auftrag der KWB e. V./BQM – Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten, Hamburg.
- HASPA Bildungsbarometer (2011): Berufsorientierung Hamburger Schüler, verfügbar unter: www.haspa.de/contentblob/Haspa/Karriere/_PDF/PDF_Bildungsbarometer.pdf.
- Hieronymus, Andreas/Hutter, Jörg/Eralp, Hülya/Wöbcke, Carmen (2007): Interkulturelle Kompetenz als Chance – Eine Anleitung zur Entdeckung der beruflichen Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 3. Auflage. Hamburg.
- InterCultural Resources CC (Hrsg.) (1994): Multicultural Teaching and Learning. A Handbook for Trainers. Johannesburg (Südafrika), S. 41–45.
- Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolph (Hrsg.): Rassismuskritik 2. Schwalbach, S. 25 ff.
- Kaas, Leo/Manger, Christian (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment, IZA Discussion Paper No. 4741, verfügbar unter <http://ftp.iza.org/dp4741.pdf>.
- Liebig, Thomas (2007): Labour Market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden, Paris. In: Jobs for Immigrants (Vol.1).
- Medvedev, Alexei/Wazinski, Elisabeth (2012): Handbuch Betriebliche Elternarbeit – 5 gute Gründe und 15 Ideen für Elternarbeit in Unternehmen, BQM Beratung Qualifizierung Migration, Hamburg.
- Schofield, Janet Ward (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, AKI-Forschungsbilanz 5. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), verfügbar unter www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf.

Gerechtigkeitstheoretische Perspektiven im Kontext erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung

1. Das Agonistische im Kampf um Verwirklichungschancen?

Von der Formel „Pflichtgefühl, nicht bloß Mitgefühl“ ausgehend, hebt Amartya Sen in seinem Werk „Ökonomie für den Menschen“ (2000) die Bedeutung von Freiheit und Verantwortung für die menschliche Entwicklung hervor. Freiheit und Verantwortung seien wechselseitig voneinander abhängig. Nach Sen (vgl. ebd., S. 339ff.) sind Konzepte von „gerechter Gesellschaft“ nicht ohne weiteres verallgemeinerbar bzw. übertragbar.

Für den Zusammenhang zwischen Gerechtigkeit und Entwicklung gilt es Sen zufolge zweierlei zu berücksichtigen. Zum einen liege das Schwergewicht beim einzelnen Subjekt: Wie realisiere ich meine Entwicklungschancen? Gleichzeitig hängen die Verwirklichungschancen von der Beschaffenheit der sozialen Umstände ab, für welche Staat und Gesellschaft Verantwortung tragen. Jeder macht vom prinzipiell Bereitgestellten – vorausgesetzt, Opportunitäten liegen überhaupt vor – selbstbestimmten Gebrauch. In Fortführung der Auseinandersetzung mit John Rawls erörtert Amartya Sen Freiheit unter den Gesichtspunkten von ‚Chancen‘ und ‚Verfahren‘. Während mit Chancen das Erzielen erstrebenswerter Ergebnisse gemeint ist, beziehen sich Verfahren auf Prozesse der Entscheidungsfindung. In Zusammenhang mit seiner Abhandlung über ‚Humankapital‘ und ‚Verwirklichungschancen‘ steuert Sen auf die ganzheitliche Perspektive einer ökonomischen und sozialen Entwicklung zu. Dabei muss der Vorrang Sen zufolge nicht auf dem Wirtschaftswachstum liegen. Akzentuiert man nämlich die Freiheit des Menschen, ein erstrebenswertes Leben zu führen, dann ist Wirtschaftswachstum eher funktional für die Ausweitung der Chancen auf ein besseres, frei(er)es Leben. Der Ausweitung der Verwirklichungschancen kommt also als Instrument sozialen Wandels insofern eine besondere, über den ökonomischen Wandel hinausreichende Rolle zu (vgl. ebd., S. 351f.), als sich menschliche Verwirklichungschancen wiederum unmittelbar auf den Wohlstand und die Freiheit der Menschen auswirken.

Was Sen beobachtet und ökonomisch-sozialethisch herleitet ordnet Chantal Mouffe in ihrer soziologisch-gesellschaftskritischen Analyse „Über das Politische“ (2007) einem zugrunde liegenden untilgbaren Antagonismus zu. Dabei betont sie, dass es notwendig sei, Kanäle herzustellen, über welche Antagonismen eine dynamische,

agonistische Form annehmen können. Allein darauf gründet sich die Garantie für einen demokratischen Pluralismus (vgl. ebd., S. 28). In praktischer Hinsicht steht die stets neue Transformierung des Gegensatzes zwischen ‚Ich/Wir‘ und den ‚anderen‘ durch Dialog und Deliberation, gleichwohl kämpferisch und konfrontativ zwischen den gesellschaftlichen Teilhaberinnen und Teilhabern an kollektiven Identitäten. Gesellschaftliche Konflikte brechen in antagonistischer Weise auf, weil/sofern die Kanäle nicht vorhanden sind, über die sie eine „agonistische Form“ annehmen könnten (vgl. ebd., S. 12).

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Positionen können Gerechtigkeitsfragen untersucht werden, in Berücksichtigung der Beschaffenheit, Struktur und Funktion von (Migrations-)Gesellschaften und der ihnen innewohnenden homogenisierenden Tendenzen. Verwirklichungsgerechtigkeit wäre als Prozess, Ergebnis und Ausdruck eines „agonistischen Pluralismus“ zu analysieren, in dessen Rahmen nicht die Suche nach Harmonie und Konsens um jeden Preis vordergründig ist, sondern die Ermöglichung von Diversität in ihren unterschiedlichsten Auffächerungen und Ausdrucksformen. Zuwachs an Handlungsfähigkeit in diesem Sinne würde die Steigerung der individuellen und kollektiven Möglichkeiten zur Artikulation von Interessen, aber auch von Emotionen und Wünschen bedeuten. Gesellschaftliche Strukturen sind dahingehend zu „befragen“, inwieweit sie Räume eines „agonistischen Pluralismus“ für die argumentative Aushandlung von Interessenslagen zwischen Kontrahenten zulassen, oder ob solche Kämpfe mit Verweis auf die Notwendigkeit, dass ein Konsens erreicht werden müsse, eliminiert werden.

2. Bildung und Migration

In der deutschsprachigen Migrationsforschung fanden individuelle Vorstellungen vom ‚guten Leben‘ für die Migrantinnen und Migranten bislang kaum Berücksichtigung. Gefordert wurde hingegen die Orientierung der Subjekte an den sozial und kulturell gültigen Erwartungen des Einwanderungskontextes, denn dies sei die unverzichtbare Voraussetzung für eine gelingende Lebensführung. Im Sinne des Humankapitalansatzes geht es hierbei um Förderung der notwendigen individuellen Voraussetzungen für ein Mitkommen von Heranwachsenden ‚mit Migrationshintergrund‘ in der Schule und in der Gesellschaft. Die Bedeutung des Erwerbs von Bildungsqualifikationen und die Notwendigkeit ihrer Platzierung auf dem primären Arbeitsmarkt kann keineswegs geleugnet werden. Es darf jedoch keinen legitimen Anspruch der kulturellen und politischen Mehrheit geben, der „Migrationsandere nötigte, diese Möglichkeiten anzunehmen“ (Mecheril 2004, S. 221).

Die Reduktion des Bildungsverständnisses auf die Summe von Kompetenzen, um leistungs- und konkurrenzfähig zu sein, oder um „die Fitness in der Schule“ (Esser 2006, S. 539) zu gewährleisten, ist für die Argumentationslinie dieser Ansätze charakteristisch (vgl. hierzu kritisch: Otto/Schrödter 2009). Diese auf Kompetenzförderung ausgerichtete Interventionspragmatik erfreut sich in bildungspolitischen Kreisen gerade durch ihre verblüffende Schlichtheit und Plakativität besonderer Beliebtheit: Interventionsvorschläge, die darauf abzielen, Migrationsandere dazu zu bringen, etwas bestimmtes zu sein oder etwas bestimmtes zu tun, ja, sie in eine messbare Richtung zu verändern, sind zudem mit relativ geringem Aufwand zu realisieren, wohingegen sich eine auf Erweiterung der Verwirklichungschancen und Realfreiheiten (Sen 1985) von Subjekten abzielende Praxis als recht anspruchsvoll erweist und das Homogenitätspostulat der sogenannten ‚Einwanderungsgesellschaft‘ durchaus gefährden könnte.

Der Teufelskreis der Mehrfachbenachteiligung und -diskriminierung von Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem ist durch Gleichheit in den Startbedingungen definitiv nicht zu beenden. Erforderlich ist eine theoretische Perspektive, die sich mit ungleichen Lebens- und Entfaltungschancen für Heranwachsende auseinandersetzt und dabei Chancengleichheit als Gleichheit der Verwirklichungschancen und als Befähigungsgerechtigkeit (Otto/Schrödter 2008) definiert.

Das Ziel „Soziale Gerechtigkeit“ kann gemäß der Capability-Perspektive nicht dadurch erreicht werden, dass jedem Einzelnen, ungeachtet seiner individuellen Bedürfnisse, ein gewisses Maß an Mitteln zur Verfügung gestellt wird. Umverteilung von Gütern bildet zwar eine notwendige, jedoch keineswegs hinreichende Voraussetzung für soziale Gerechtigkeit (Levitas 2004, S. 614; Sen 1995, S. 121), die sich lediglich anhand der Verwirklichungschancen des Subjekts beurteilen lässt. Die Bandbreite der individuell realisierbaren Möglichkeiten gibt darüber Auskunft, inwiefern eine Person die Freiheit besitzt, ein Leben nach ihren Wertmaßstäben zu führen (Sen 2000).

Das Prinzip der Handlungsfähigkeit und -freiheit nimmt in der Capability-Perspektive insofern einen zentralen Stellenwert ein, als es darum geht, „größere Freiheit zu haben, um die Dinge zu tun, die zu schätzen man Gründe hat“ (ebd., S. 30). Unter dem Begriff „human agency“ wird genau diese menschliche Fähigkeit gefasst, seine Handlungen an Zielen auszurichten, die eine Bedeutung für einen selbst haben (Alkire 2005, S. 218). Handlungsfähigkeit kann also nicht gleichberechtigtes Partizipieren an gesellschaftlichen Grundgütern bedeuten, sondern eine gerechte Verwirklichung.

Für eine Migrationspädagogik im Sinne dieser theoretischen Überlegungen wäre danach zu fragen, wie für die Individuen positive (Handlungs-)Freiheiten entstehen, die

von ihnen auch genutzt werden können, und wie sozialpolitisch solche Bedingungen geschaffen werden können, unter denen Menschen befähigt werden, ein gelingendes Leben zu führen. Mit kritisch reflektierendem Blick auf Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen gilt es, die für humankapitaltheoretisch orientierte Konzepte der empirischen Bildungsforschung im Kontext von Migration charakteristische funktionale und „kontextblinde“ Perspektive von Kompetenzdenken und Kompetenzförderung zu überwinden. Gleichzeitig soll die diesen Ansätzen inhärente Tendenz zur Privatisierung von Ursachen und Reproduktionsmechanismen soziale Probleme in Frage stellen.

Der Capability-Ansatz stellt die empirische Bildungsforschung im Kontext von Migration und Bildung vor die Aufgabe, die materiell vorgegebenen Handlungsräume, die symbolisch-kulturellen Aspekte des Lebens in der Migration sowie die politisch-institutionell strukturierten Räume als Bestandteile der objektseitig definierten Bedingungen/Bedeutungen systematisch zu aktorsbezogenen Räumen der subjektiven Handlungsfähigkeiten in Beziehung zu setzen. Menschliches Wohlergehen wird bestimmt als die Reichweite und Qualität des Spektrums und als die Menge effektiv realisierbarer, hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen, für ihre eigene Konzeption eines guten Lebens wertvolle Handlungen und Daseinszustände („doings and beings“) realisieren zu können. Sie richten sich auf die Entfaltungspotenziale und Lebenschancen von Menschen im Sinne ihrer Möglichkeiten zur Wahl und Gestaltung ihres Lebens, d.h. auf die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Menschen ein und für sie mit guten Gründen erstrebenswertes Leben führen können (Nussbaum 1999).

Durch die Interventionsachse (Verwirklichungschancen und Befähigungschancen) wird das auf soziale Gerechtigkeit zielende Erkenntnisinteresse einer am Capability-Ansatz orientierten Migrationspädagogik markiert: Der Fokus liegt auf den Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen, mit dem Ziel, sie mit positiven Freiheiten zu unterstützen, damit sie ihren eigenen Weg bestimmen können (Nussbaum 2000, S. 87; Otto/Ziegler 2010).

3. Versuch einer Operationalisierung des Capability-Ansatzes für migrationsrelevante Fragestellungen

Unter dem Begriff 'Capabilities' werden die Möglichkeiten verstanden, die Personen für ihr Handeln und ihr Sein zur Verfügung stehen. Capabilities unterscheiden sich von bloßen Fähigkeiten oder Kompetenzen. Sie sind als Vermögen im Sinne von kombinierten Fähigkeiten zu verstehen, die sich in dem Passungsverhältnis zwischen Dispositionen und wesentlichen externen Verwirklichungsbedingungen konstituieren

(vgl. Otto/Schrödter 2009). Mit 'Central Capabilities' sind Grundbedingungen gemeint, die für ein menschenwürdiges Leben notwendig und förderlich sind. Die Liste der Grundbedingungen umfasst nach Martha Nussbaum zehn Aspekte: 1. ein lebenswertes Leben von normaler Dauer zu leben; 2. gesund sein können; 3. über den eigenen Körper verfügen können; 4. Sinne, Imagination, Denken; 5. Emotionen ausdrücken und zur Zuneigung fähig sein können; 6. eine Vorstellung vom Guten entwickeln können; 7. in Gemeinschaft mit Selbstachtung leben können; 8. in Sorge zu und in Verbindung mit Tieren, Pflanzen und der Naturwelt leben können; 9. Muße erleben, spielen können; 10. politische und materielle Kontrolle über die eigene Umgebung ausüben können. Diese Capabilities seien universell, in ihrer Konkretisierung jedoch individuell und kulturgebunden.

Das analytische Potenzial des Capability-Ansatzes liegt in seiner präzisen terminologischen Grundlage. Diese ermöglicht eine genaue Differenzierung zwischen strukturellen und empirischen Theorieanteilen (vgl. Kempf 2003, S. 312ff.; 2009, S. 92f.). Der Zusammenhang zwischen wesentlichen externalen Verwirklichungsbedingungen und internen Fähigkeiten zur Entfaltung von Vermögen ist struktureller Natur. „Social Conversion Factors“ und „Personal Conversion Factors“ stehen, bezogen auf kombinierte Vermögen, in einem a priori bestehenden relationalen Zusammenhang, wobei deren Relation zueinander mit den Mitteln der Logik und der Terminologie beweisbar ist. Die begriffliche und logische Ableitung des Passungsverhältnisses zwischen wesentlichen externalen Verwirklichungsbedingungen und individuellen Dispositionen (Kompetenzen) als notwendiger Voraussetzung für die Ausbildung kombinierter Fähigkeiten (Capabilities) bildet einen strukturellen Theoriekern, dessen Wahrheitsgehalt keiner empirischen Prüfung bedarf. Die explizite Herausarbeitung der strukturellen Theorieanteile dient dazu, relevante Forschungsfragen zu explizieren, die einer empirischen Prüfung fähig und auch bedürftig sind. So stellt sich die Frage, ob die für die Entfaltung von Vermögen notwendigen externen Verwirklichungsbedingungen (auf struktureller, sozial-kontextueller und personeller Ebene) vorhanden sind, und wenn nicht: Wie können sie geschaffen werden?

Die von Sen (1980) aufgeworfene Frage, welche Güter (Commodities) von den Subjekten angesichts ihrer besonderen personalen und sozialen Bedingungen tatsächlich angeeignet und entsprechend zu Verwirklichungschancen werden, bildet eine empirische Schlüsselfrage im Rahmen des Capability-Ansatzes. Güter/Opportunitäten werden nicht mechanisch auch zu Verwirklichungschancen für die Personen. Misslungene Aneignungsprozesse können sich auf unterschiedlichen Ebenen abspielen und offenbaren jeweils diverse subtile Spielarten von Capability-Deprivation. Gleichzeitig ‚zwingen‘ sie zur Explikation der sachlogisch begründeten Theorieanteile des Befähigungsansatzes, um auf diese Weise die unterschiedlichen

Ebenen empirisch zu fassen, auf denen es zu Capability-Deprivation gekommen ist. Es seien hier vier Analyseebenen skizziert (knowledge/awareness, means, external factors, aims of action), die eine Explikation des Theoriekerns und einen empirischen Zugang zum komplexen Prozess der Ermöglichung bzw. Deprivation von Verwirklichungschancen leisten können (vgl. Baros/Manafi 2009).

Ebenen der Explikation	Relevante empirische Forschungsfragen	Empirische Theorieanteile im CA
<i>Knowledge u. Awareness</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Unter welchen Bedingungen und für welche Personengruppen besteht kein ausreichender Zugang zu (relevanten) Informationen? - (Wie) Werden Capability Inputs als reale Chancen wahrgenommen? - Unter welchen Bedingungen neigen Adressat(inn)en dazu, „adaptive Erwartungen“ an ihre eigene Lebensführung zu stellen? Und wie wirken sie sich auf die individuellen Verwirklichungschancen? 	Güter/Opportunitäten (<i>commodity</i>)
<i>Means</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche lebensweltlichen und bildungsrelevanten Vorbedingungen haben dazu geführt, dass die aktuellen personalen Fähigkeiten und Kompetenzen des einzelnen zum Entfalten des konkreten Vermögens nicht ausreichend sind? 	Interne Fähigkeiten/Dispositionen
	<ul style="list-style-type: none"> - Verfügen die Betroffenen über die erforderlichen sozio-ökonomischen Ressourcen, weitere vorhandene Chancen nutzen zu können? 	wesentliche externale Verwirklichungsbedingungen (<i>personenbezogen</i>)
<i>External factors</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Auf welche Weise werden durch strukturelle oder/institutionelle Barrieren (wie ungleiche Behandlung) individuelle Verwirklichungschancen verunmöglicht? 	wesentliche externale Verwirklichungsbedingungen (<i>personenunabhängig</i>)
<i>Aims of action</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Unter welchen Bedingungen werden Chancen aufgrund von Zielkonflikten nicht verwirklicht? - Welches ist der soziale Bezug dieser Konflikte? - Unter welchen Bedingungen handeln die Adressat(inn)en eigenbestimmt oder aus Zwang bzw. Ungewissheit? 	Entscheidungsvermögen (<i>prohairesis</i>)

Abb 1: Explikation empirischer Theorieanteile im Capability-Approach

Knowledge/Awareness

Der Aneignungsprozess der Opportunität kann bereits auf der Ebene des Wissens und der Wahrnehmung misslingen. Im ersten Fall wegen Informationsmangel, der nicht auf individuelles Unvermögen hindeuten muss, sondern tiefere soziale Hintergründe haben kann – man denke an die Problematik des fehlenden Zugangs zu bildungsrelevanten Informationen bei unterprivilegierten Familien. Im zweiten Fall wegen der Problematik der Adaption von Präferenzen (Sen 2000; Khader 2009), die eine Anpassung von Beurteilungsmaßstäben und Grundhaltungen an die eigenen ‚objektiven‘ Lebenssituationen und -möglichkeiten bedeutet (vgl. Otto/Ziegler 2007). Die Entscheidung von Subjekten, sich zu arrangieren, sich abzufinden, eine passive Haltung an den Tag zu legen etc., spiegelt oft keine so ‚subjektive‘ Entscheidung wider. Sie hängt vielmehr zusammen mit ihrer Lebenssituation und biographischen Erfahrungen, die für sie aktuell in Form von Handlungsprämissen zu subjektiven Bedingungen werden, unter denen sie ihre Handlungsintention subjektiv als logische Konsequenz ableiten (vgl. Holzkamp 1996). Ihre Aspirationen haben sich ihrer Lebenssituation angepasst (vgl. Nussbaum 2003, S. 33).

Means

Untersucht man die Möglichkeiten einer Person, vorhandene und (für sich selbst als relevant) wahrgenommene Chancen nach ihren Werten zu realisieren, so ist damit gleichzeitig die Problemstellung angesprochen, inwieweit diese Person über die dazu erforderlichen Mittel verfügt. Mittel können sich sowohl auf interne Fähigkeiten als auch auf personenbezogene wesentliche externe Verwirklichungsbedingungen beziehen (z.B. Einkommen, zeitliche Ressourcen, etc.). In ihren beiden Ausprägungsformen sind Mittel als Capabilities in ihrer instrumentellen Funktion (vgl. Unterhalter 2003, S. 5) aufzufassen, d.h. sie sind erforderlich, damit weitere Verwirklichungschancen entfaltet und Vermögen (aus-)gebildet werden können. Fehlen diese Capabilities, verringern sich die Verwirklichungschancen, und so reproduziert sich ein Teufelskreis sozialer Ungerechtigkeit. Verfügt man nicht über die Mittel in ihrer instrumentellen Funktion, um sich Chancen und Opportunitäten anzueignen, weist dies gleichzeitig immer auf Formen einer fortdauernden und im Lebensverlauf akkumulierten Bildungsbenachteiligung hin.

External Factors

Externale Faktoren referieren in diesem Zusammenhang gezielt die personenunabhängigen wesentlichen Verwirklichungsvoraussetzungen, welche – in ihrer objektseitig definierten Dimension – Bedingungen schaffen, die die Verwirklichungschancen von

Individuen maßgeblich beeinflussen können. Die externalen Faktoren machen die objektive Logik menschlichen Handelns aus: Sie markieren objektive Entfremdungsproblematiken (Sève 1972), die sich im Widerspruch manifestieren, dass sich Individuen einerseits in ihrem Selbstverständnis meinen, ihre Lebenssituation und ihre Lebensbedingungen zu kontrollieren, wobei sich andererseits die ‚Geschichte‘ hinter ihrem Rücken abspielt. Diese externalen Faktoren umfassen eine große Bandbreite, die von Formen struktureller und institutioneller Diskriminierung über (Alltags-)Rassismus und sozialen Ausschluss bis hin zu Folgen nationalstaatlicher Homogenisierungsmythen sowie zu Aberkennungsprozessen bei nichtprivilegierten Personengruppen in Folge der Wirtschafts- und Demokratiekrise reichen (vgl. Kap 4.).

Aims of action

Diese Analyseebene fokussiert systematisch subjektseitig definierte Bedingungen (Prämissen) menschlichen Handelns. Deren empirische Prüfung ist von besonderer Bedeutung, weil die Entfaltungspotenziale und Lebenschancen von Menschen im Sinne ihrer Möglichkeiten zur Wahl und Gestaltung ihres Lebens weder einseitig in den individuellen Fähigkeiten gesehen, noch abstrakt in den strukturellen Bedingungen gesucht werden. Es kommt vielmehr darauf an, den Vermittlungsprozess zwischen (objektseitig definierten) und (subjektseitig definierten) Randbedingungen empirisch zugänglich zu machen. Diese subjektseitig definierten Bedingungen bilden die empirischen Voraussetzungen, unter denen die sachlogisch begründeten Theorieanteile des Befähigungsansatzes zum Tragen kommen. Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass die Orientierung des Capability-Ansatzes an der Beurteilung der Betroffenen, welche Zustände und Lebensweisen sie als wünschenswert erachten, nicht bedeutet, dass der Erfolg pädagogischer Interventionen mit Blick auf ihren Beitrag zum subjektiven Wohlbefinden ihrer Adressaten zu evaluieren wäre. Wie weiter oben angedeutet, sind Zielsetzungen und Bedürfnisse von Menschen keineswegs so rein ‚subjektiv‘, wie es subjektive Konzeptionen von Glück und Zufriedenheit nahelegen. Selbst in prekären Lebenslagen mögen Menschen unter Umständen ein hohes Maß an Zufriedenheit angeben (Nussbaum 2003, S. 33). Selbst die Verleugnung prekärer Lebenslagen oder die Überschätzung der Kontrolle über das eigene Leben können auf Formen der individuellen Ausgestaltung der objektiven Entfremdungsproblematik hindeuten. Es kann also weder darum gehen, Menschen zu einer bestimmten Form der Lebensführung zu drängen, noch darum, ihre Glücks- und Zufriedenheitsgefühle zu erhöhen. Denn die Einnahme einer utilitaristischen Perspektive, also die Orientierung stellvertretender Entscheidungen an den subjektiven Deutungen der Betroffenen, ist nicht unproblematisch (vgl. Schrödter 2007, S. 11ff.). Denn es besteht nicht die Möglichkeit, diese subjektiven Präferenzen der Adressatinnen und Adressaten begründet zu kritisieren, geschweige denn diese im Dialog mit den Betroffenen selbst

zu hinterfragen und gegebenenfalls zu erweitern. Eine wichtig zu klärende Frage im Sinne des Befähigungsansatzes ist: Handelt es sich bei dieser Entscheidung um das Ausschlagen einer Wahlmöglichkeit als Ausdruck der Freiheit dieser Person, ihre Lebensweise selbst wählen zu können?

Empirischer Exkurs

Im Rahmen einer Sekundärauswertung (Baros/Kempf 2014) wurde analysiert, wie Jugendliche (Jugendwerkstattteilnehmerinnen und -teilnehmer) das Schulversagen subjektiv verarbeiteten und welche Bedeutung sie Schule und Bildung generell beimessen. Insgesamt wurden 114 Interviews ausgewertet, die unmittelbar nachdem die Jugendlichen die Schule verlassen hatten durchgeführt wurden und daher lebhaftere Erzählungen über die im Schulraum gemachten Erfahrungen beinhalten. Die quantitativ-inhaltsanalytische Auswertung mittels Latent-Klassen-Analysen (LCA) erfolgte vor dem Hintergrund folgender Schwerpunktfragen: (Wie) Reflektieren Jugendliche ihre bisherigen Erfahrungen mit Schule? Lassen sich in ihren Selbstaussagen Hinweise auf wahrgenommene Bedrohung durch Stereotype (vgl. Gomolla 2010) erkennen? (Wie) Thematisieren Jugendliche aus ihrer Perspektive ihren Misserfolg in der Schule? Lassen sich in ihren Erzählungen Formen ihrer Problemdefinition erkennen? Werden Erfahrungen fehlenden Respekts seitens der schulischen Umgebung ihnen gegenüber (vgl. Lange-Vester 2006) geschildert? (Wie) Gehen sie auf die Bedeutung des schulischen Lernens bzw. der Bildung generell für sich selbst ein? Zwei „Central Capabilities“ kommen bei der Analyse besonders zum Tragen: 1. Die „Bedeutung von Gefühlen und Emotionen“ (Förderung der eigenen emotionalen Entwicklung und nicht deren Gefährdung durch traumatisierende Widerfahrnisse, wie Missachtung, Vernachlässigung oder fehlenden Respekt); 2. Die Bedeutung von „Zugehörigkeit, Mitgliedschaft, Sozialität“ im Sinne der Verfügung über soziale Grundlagen für Selbstachtung und Nicht-Demütigung (Würde) wegen Rasse, Geschlechts, sexueller Orientierung, ethnischer Zugehörigkeit (...) sowie aufgrund individueller Bildungspotenziale und -bedürfnisse.

Insgesamt sprechen die Interviews von Prozessen der ‚Initiation nach unten‘ und beschreiben das Szenario des institutionellen Abdriftens vom Regelschulsystem. Die herausgearbeiteten drei latenten Klassen lassen Ähnlichkeiten, aber auch signifikante Unterschiede im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen in der schulischen Umgebung erkennen: Sie reichen von einer indifferenten Haltung, die das Bagatellisieren von negativen Erfahrungen miteinschließt, über das ausdrückliche Eingestehen des persönlichen Sinnverlustes von schulischem Lernen und Bildung bei externer Attribution des schulischen Scheiterns, bis hin zu Formen der Selbstzuschreibung des Schulversagens bei einer gleichzeitigen Aufrechterhaltung einer hohen Bil-

dungsmotivation trotz erhöhter sozialer Vulnerabilität und emotional wahrgenommener sozialer Exklusion. Bei allen Jugendlichen handelt es sich um benachteiligte Personen wegen des Mangels an Verwirklichungschancen, die ihnen zur Verfügung stehen, um erwünschte Lebensweisen zu realisieren (Sen 1985).

Die Analyse weist ausdrücklich darauf hin, dass migrationsanderen Jugendlichen weder die Fähigkeit noch die Bereitschaft fehlt, sich selbst unter erschwerten Bedingungen Bildungsvisionen auszumalen. Trotz dieser Konfliktpotentiale und der negativen Erfahrungen mit Schule und Lehrern nehmen sie Lernen/Bildung wichtiger als alle anderen und zeigen die stärkste Tendenz, die Ursachen für ihre Schulprobleme auf sich selbst zu attribuieren. Der ungemindert starke Bildungswille der Untersuchungspersonen dieser Klasse lässt sich als ein besonderes Moment aktiven Widerstands herausstellen. Die Aufrechterhaltung hoher Bildungsmotivation trotz den Erfahrungen von Missachtung, direkter Beleidigung und Demütigung, fehlender Wertschätzung, mangelnden Respekts ihnen gegenüber und fehlenden Vertrauens der Lehrpersonen in die eigenen Bildungs- und Selbstentfaltungspotenziale ist sehr bemerkenswert, stellt jedoch gewiss kein kulturelles Spezifikum dieser ohnehin sehr heterogenen ‚migrationshintergrundgeprägten‘ Personengruppe dar. Den starken Bildungswunsch und -willen und das Artikulieren der hohen Wertigkeit von Bildung haben wir mit Verweis auf die Arbeiten von Louis-Henri Seukwa (2006) als eine besondere „Kompetenz der Überlebenskunst“ gegenüber Ausschließungsprozessen interpretiert, als eine besondere Widerstandsstrategie zu der „Vulnerabilitätsposition“ (Castro Varela/Dhawan 2004, S. 220) dieser Jugendlichen, als Handlungsstrategien, die sich konstituieren, um die Sozialgrammatik der relativen Deprivation von Verwirklichungschancen individuell auszugestalten.

4. Gerechtigkeitstheoretische Reflexionen im Kontext indignationaler Migration

Statistiken zu den Wanderungsbewegungen des Jahres 2012 nach Deutschland sprechen von insgesamt 1,08 Millionen neu Zugewanderten. Zu verzeichnen sei ein „Wanderungsüberschuss“ (DeStatis 2013b, S. 1) von 0,36 Millionen Menschen. Es handelt sich um den höchsten Wert von Zuwanderung seit 1995. Der in den offiziellen Statistiken verzeichnete Zuzug im Jahr 2012 erfolgte hauptsächlich durch Migrationsbewegungen aus Europa und Asien. Beachtlich ist die Zuwanderung aus europäischen Mitgliedsstaaten (EU-15) wie Spanien, Griechenland, Italien und Portugal und Migrationsbewegungen aus Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU), die von der sogenannten „Finanz- und Schuldenkrise betroffen“ (DeStatis 2013b, S. 1) sind. Auch für das erste Halbjahr 2013 bestätigen die aktuellen Zahlen des Statistischen Bundesamtes die weiter zunehmende Zuwanderung nach Deutschland und

unterstreichen 12% mehr Zuzüge von Menschen mit nicht deutschem Pass als im ersten Halbjahr 2012. Aus den Staaten der EU stieg die Zahl der Zuzüge um 9% an, wobei die Zuwanderung aus EU-Ländern in der Finanz- und Schuldenkrise weiterhin ansteige. So sind etwa aus diesen vier Krisen-Ländern während der ersten Hälfte 2013 insgesamt 64.369 Personen mit ausländischem Pass nach Deutschland zugezogen (vgl. DeStatis 2013c, S. 1).

Diese Wanderungsbewegungen sind im Zusammenhang mit der aktuellen „multiplen Krise“ (Demirovic 2013) in Europa zu betrachten, welche als Finanz- und Wirtschaftskrise samt ihren konkreten Folgen (Abbau des Sozialstaates, ökonomische und soziale Desintegration, zunehmende Prekarisierung) sowie als Demokratiekrise ihren Ausdruck findet. Die Umwandlung der Finanz- und Wirtschaftskrise in eine Staatsschuldenkrise – von der die europäische Peripherie am stärksten betroffen ist – geht einher mit einer politischen und Hegemonie-Krise, deren Kosten der Bevölkerung zugeschoben werden (vgl. Duma et al. 2013, S. 184f). Gleichzeitig werden Klassen- und Interessensgegensätze kaschiert und Kanäle zur Artikulation von Interessen (vgl. Mouffe 2007) durch diverse „Rettungsideologien“ erschwert oder sogar unmöglich gemacht.

Im öffentlichen Diskurs lässt sich eine ideologische Praxis der Verdrehung beobachten: Politökonomisch erklärbare Zusammenhänge und soziale Probleme wie etwa Arbeitslosigkeit, Deregulierung des Arbeitsschutzes, fragile Beschäftigungsverhältnisse, werden bis zur Unkenntlichkeit in

„scheinbar objektive, von jedermann fassbare, der unausweichlichen Globalisierung und der demografischen Entwicklung geschuldete Herausforderungen, auf die der verantwortungsbewusste Staat angemessene Antworten geben muss“ (Bujard 2012, S. 81)

umformuliert.

Kritischer Migrationsforschung kommt dabei die wichtige Aufgabe zu, Komplexität (Human/Cilliers 2013) deutlich werden zu lassen, das heißt sich gegen homogenisierende Perspektiven zu wehren, die ein „vom Widerspruch gereinigtes Problembewußtsein“ (Kamper 1995, S. 127) forcieren. Solch ein „widerspruchsfreies Problembewusstsein“ in Zusammenhang mit der neuen Zuwanderung könnte etwa fabriziert werden, wenn auch dieser Neuzuwanderung erneut mit dem in der Geschichte der Migrationsforschung bekannten Argumentationstenor über Assimilationsnotwendigkeiten und/oder kulturelle Differenzen begegnet, oder mehr noch: wenn in Absehung von der Systemlogik der globalen neoliberalen Weltordnung im Grunde eine Parthenogenese der Migration im transnationalen Zeitalter der Globalisierung suggeriert werden würde.

Karakayali und Tsianos (2005, S. 51ff.) argumentieren in Anlehnung an Yann Moulier Boutang und fassen Migration als eine „spezifische Form politischer Artikulation“ auf. Sie grenzen sich von einer einseitigen, soziale und ökonomische Strukturen ausblendenden Betrachtung des Migrationsphänomens ab und kritisieren zu Recht die in der Migrationsforschung oft zu beobachtende Tendenz, Mobilität lediglich als individuelle Strategie zu betrachten. Migration stelle dabei eine „prekäre Form der Desertion (...) aus denjenigen Bereichen, die den MigrantInnen im globalen System von Arbeitsteilung innerhalb einer Hierarchie von Arbeitsregimen zugewiesen ist“ dar. Es handele sich um eine soziale Bewegung im Sinne eines Widerstands gegen Ungleichheit, einen Widerstand als Praxis der Freiheit und als Moment politischer Artikulation im Sinne von „exit voice“.

Gleichzeitig gilt, dass die „Prozesse der Artikulation und der Antagonismen keine subjektlosen Abläufe“ (Moebius 2006a, S. 162) darstellen. Daher ist es notwendig, von der gesellschaftlichen Vermitteltheit menschlicher Subjektivität ausgehend die Antworten von Menschen auf ihre Lebensbedingungen herauszuarbeiten. Erforderlich ist eine Methodologie, die die Dichotomie von Rationalität und Emotionalität sowie die „Privatisierung des ‚Irrationalen‘, d.h. der Stimmungen, Gefühle, Wünsche“, aufhebt. Diese „Privatisierung des ‚Irrationalen‘“ führe – so Dietmar Kamper (1997, 998) in seinem Beitrag über „Wünsche“ – dazu, dass

„die Allgemeinheit des Begreifens leergemacht [wird, Ergänzt. im Original W.B.], was jegliche Wissenschaft (auch die kritische) zum bloßen Machtkomplizen herabsetzt und zur Teilnahme an der realen Logik der Subsumtion unter das determinierende Verwertungsverhältnis, das Kapital, zwingt“.

Meine These ist, dass die Rekonstruktion individueller und kollektiver Emotionen und insbesondere moralischer bzw. politischer Emotionen wie Empörung, Zorn, Entrüstung (Crichtley 2008; Reichenbach 2000) zweierlei ermöglicht: Zum einen können Migrationsprozesse in ihrer gesellschaftlichen Vermitteltheit verstanden werden und es kann systematisches Wissen gewonnen werden, „über die sozialen Bewegungen der Anziehung und Abstoßung“ (Bataille 1978, S. 42f.), besonders dort, wo „radikal imperative Formen in einer weltweiten Konvulsion der Subversion entgegenstehen, die ihrerseits zäh auf die Befreiung menschlichen Lebens hinarbeitet“ (ebd.). Zum anderen können Erfahrungen mit beschleunigter Prekarisierung sowie deren emotionale Verarbeitung durch die Subjekte spezifische handlungsauslösende Konstellationen bilden und Reflexionen über Lebenserfahrungen und Lebensorientierungen anstoßen. Bildungstheoretisch orientierter, erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung kommt die Aufgabe zu, das Potenzial von moralischen/politischen Emotionen als Anlässe für biographische Transformationsprozesse herauszuarbeiten. Bei die-

sen emotionalen Erfahrungen handelt es sich um „politische Enttäuschung“ als Empfinden eines Mangels an Verwirklichungschancen in einer „höchst ungerechten Welt“, einer Welt „globalisierter Ausbeutung“ (Crichtley 2008, S. 9 und 157). Diese Enttäuschung stellt die „Reaktion auf ein Unrecht oder einen Fall von Ungerechtigkeit“ (ebd., S. 105) dar, die eine „Ethik der Verpflichtung und des politischen Widerstandes“ (ebd.) notwendig erscheinen lässt.

Im Zusammenhang der Neumigration aus Ländern Südeuropas spreche ich von indignationaler Migration (Baros 2014) und bezeichne diese Form der Migration in Anlehnung an die philosophischen Überlegungen von Crichtley als die Artikulation eines „demokratischen Dissenses“, die gleichzeitig den Charakter einer ethischen Forderung impliziert, die in einem Kontext „herrschender Ungerechtigkeit erhoben wird und Zorn hervorruft“ (ebd., S. 111). Es handelt sich also bei der indignationalen Migration um einen Akt von Demokratisierung im Sinne der „Manifestation des Dissenses, in der Demonstration als demonstration, in der sich die Anwesenheit derer, die nicht zählen, manifestiert“ (ebd., S. 156).

Die Deprivation von Capabilities prägt die Kollektiverfahrungen von Menschen in den Prekarisierungsgesellschaften des Europäischen Südens und unterstreicht noch deutlicher eine Homogenitätslogik, wonach „(...) jeder Mensch so viel wert [ist], wie er produziert, d.h. er hört auf eine Existenz für sich zu sein (...)“ (Bataille 1978, S. 10f.). Eine für gerechtigkeits-theoretische Überlegungen weiterführende normative Position wird in der Philosophie Batailles deutlich, die Liebsch (2012, S. 144) wie folgt zusammenfasst:

„Sie [die normative Position] besagt, dass jeder Einzelne als ‚Existenz für sich‘ verstanden werden sollte, die darauf Anspruch hat, in keinem ökonomisierten Leben je aufzugehen. Ein Staat, der diesen Anspruch tilgen würde, wäre als eine Form der Gewalt gegen alle zu kritisieren, die sich dadurch verletzt sehen“.

Diese normative Forderung ist zwar zum Teil in den von Martha Nussbaum formulierten zentralen Capabilities enthalten. Sie verweist aber gleichzeitig auf Möglichkeiten einer Perspektiverweiterung des Ansatzes in Richtung einer allgemeinen beziehungsweise globalen gesellschaftskritischen Perspektive.

Indignationale Auswanderung stellt somit einen spezifischen Reaktionsmodus auf die Deprivation von Verwirklichungschancen dar, die sich in materieller Armut und Prekarität sowie in Aberkennungsprozessen und in der Unumkehrbarkeit von Lebenslagen widerspiegelt.

Prekarität (vgl. Tsianos/Papadopoulos 2006) als verkörperte Erfahrung von Ambivalenzen, welche von Verletzlichkeit aufgrund der Erfahrung der Flexibilität ohne Gewährung jeglichen Schutzes, über Hyperaktivität (sich permanent verfügbar zu halten) und Gleichzeitigkeit (Fähigkeit, zur selben Zeit verschiedene Geschwindigkeiten und Rhythmen multipler Aktivitäten zu bewältigen) bis hin zu Unbehaustheit (im Sinne der Erfahrung von permanenter, lokaler und temporaler Mobilität) und affektiver und physischer Erschöpfung reicht.

Aberkennungsprozesse (vgl. Garz 2006) als Vorgang „der von außen auf das Leben der Betroffenen zugreift“, „sie in ihrer Entscheidungsfreiheit einschränkt“, „sich entsprechend auf eine tiefgreifende Weise auf ihre Lebenspraxis auswirkt und über die Form der Missachtung hinausgeht. Mit Aberkennungsprozessen gehen Prozesse der Desozialisation einher, wobei den Akteuren die alten Selbstverständlichkeiten entzogen werden. Die „multiple Krise“ in südeuropäischen Ländern führt zu Entwertung von Qualifikationen, Existenzgrundlagen und Lebensentwürfen und lässt im Krisenkontext kaum einen ein Ausweg zu. Die Ausweglosigkeit dieser Situation drückt sich nicht zuletzt in der ausgeübten politischen Macht aus, die das Politische im Sinne des Aushandelns von Dissens suspendiert und mit „Polizei“ ersetzt (Ranciere 2003).

Das kritische Potenzial der Rede über indignationale Migration für die Migrationsforschung besteht darin, dass globale Wirtschaftszusammenhänge als Ursachen für Ungerechtigkeit sichtbar gemacht werden und ins öffentliche Bewusstsein treten. Die „Überlebenskunst“ (Seukwa 2006) neuer Zugewanderter nimmt den Charakter einer Souveränität jenseits des Bereichs von Nützlichkeit an. Indignationale Migration ist als Reaktion auf Ungerechtigkeit und Unrecht hochpolitisch: Sie stellt das Homogenisierungsbestreben eines politischen und wissenschaftlichen Diskurses über Migration in Frage, wonach diejenigen, die bereits einmal „nicht zählen“, zum zweiten Mal zu nicht Zählenden macht werden: Denn sie verfügten im neuen Lebenskontext nicht „über Dinge (...), die für die einheimische Gesellschaft von Interesse sind“ (Esser 1998, S. 133). Im Vordergrund steht also nicht die Frage nach den Folgen von Einwanderung für Aufnahmegesellschaften, sondern: Wie werden Mobilitätsfigurationen im neoliberalen globalen Kapitalismus subjektiv erfahren und bewältigt und wie kann die Einwanderungsgesellschaft Migrationsanderen mit ethischer Verantwortung begegnen?

Bildungstheoretische Forschungsperspektiven

Vor dem Hintergrund der Zeitdiagnose einer zunehmenden sozialen Beschleunigung (Rosa 2013) in der globalen, neoliberalen Weltordnung sind Prozesse der Prekarisierung individueller Lebensläufe und die dadurch bedingten Brüche in der biografi-

schen Entwicklung von Subjekten aus einer bildungstheoretischen Perspektive (Koller 1999, S. 165) heraus als Bildungsproblem(e) zu verstehen. Auf welche je unterschiedliche Weise ein solches Bildungsproblem in „individuellen Lebensgeschichten“ durchgreift und auf welcher unterschiedlichen Weise Subjekte mit der Herausforderung umgehen, ein Leben unter Bedingungen beschleunigter Prekarisierung von Lebens- und Arbeitsverhältnissen auszugestalten, ist eine hochbrisante gerechtigkeitsrechtliche Frage für die empirische Bildungsforschung. Im Sinne eines „materialistischen Konstruktivismus“ sucht Keupp nach Erklärungen dafür, wie es dazu komme, dass „Subjekte oder gesellschaftliche Gruppen sich Bedeutungskonstitutionen ihrer sozialen Welt so bilden können, daß sie sich in dieser Welt handlungsfähig fühlen“ (Keupp 1992, S. 39). Die Verunmöglichung des Politischen wäre vom Subjektstandpunkt zum Gegenstand bildungstheoretisch relevanter Reflexionen zu machen. Die hiermit eingeschlagene Forschungsperspektive ist im Kontext einer politischen Bildungsforschung anzusiedeln. Sie geht von subjektiven Selbstartikulationen von Migrant(inn)en aus, fokussiert auf moralisch/politische Emotionen und referiert damit einen bislang kaum erforschten Bereich, nämlich die Bedeutung von politischen Emotionen als Erfahrungsanlässe für transformatorische Bildungsprozesse (Koller 2014). Sie untersucht Bildung als Praxis der Überschreitung bestehender sozialer Ordnungen. Diese Überschreitungspraxis kann nicht zuletzt durch Ironie oder Humor subversiv geschehen. Ähnlich weist auch Bildung – mit Reichenbach (2000) gesprochen – einen subversiven Charakter auf. Sie ist nicht kontrollierbar und lässt sich als Selbstbildung nicht autonom leisten.

„Die Verschränkung von Selbst- und Weltverständnis im menschlichen Bildungsprozess, der Subjektwerdung des Menschen, impliziert nebst den überindividuellen Erfahrungen und Aneignungen immer auch ein weder von außen noch von innen kontrollierbares Element der Selbstwerdung, welches Freiheit genannt werden darf“ (ebd., S. 69).

Dabei handele sich um eine Freiheit, die ihrerseits auf einen produktiven Akt verweise.

„Sie (die Freiheit, Ergänz. im Original, W.B.) findet weder das Selbst noch die Norm oder das Richtige, sondern erfindet sie, nicht beliebig und nicht in beliebigen Situationen, sondern nur in bestimmten Notsituationen und im Hinblick auf das bisher Gekonnte, Gelernte, Gewusste, Geklärte etc., welches nicht mehr ausreicht oder sich als fragwürdig und problematisch erweist. (...) Bildungsprozesse sind demzufolge nicht-souveräne (im Sinne von nicht-autonomen, nicht-selbstbestimmten, Hervorh. im Original, W.B) Transformationsprozesse eines nichtbeliebigen Sich-Erfindens und Sich-Versuchens und als solche Ausdruck menschlicher Freiheit“ (ebd.).

Die Fähigkeit zur Ausgestaltung von Dissens als Bestandteil von Bildung setzt Kommunikation und den Aufbau verantwortungsvoller sozialer Beziehungen voraus: Das von Mouffe (Mouffe 2000, S. 61) präsentierte Verständnis von Verantwortung legt nahe, „den Traum von der totalen Beherrschung und der Fantasie von der Flucht aus unseren allzu menschlichen Lebensformen fallen zu lassen“. Es gehe vielmehr darum, der „Vielheit von Stimmen [...] und dem Bedürfnis, diesen Stimmen Ausdrucksformen zu geben, Rechnung zu tragen, anstatt sich um Harmonie und Konsens zu bemühen“. Nach Critchley (2008) stellt Ethik

„die Erfahrung einer unendlichen Forderung im Zentrum meiner Subjektivität dar, einer Forderung, die mich vernichtet und von mir verlangt, mehr zu tun, nicht im Namen irgendeiner herrschenden Macht, sondern in der Namenlosigkeit eines machtlosen Ausgeliefertseins, einer Verletzlichkeit, einer Verantwortung, die antwortet, einer humorvollen Selbstteilung“ (ebd., S. 159).

Mit seiner „Ethik der Verpflichtung und des politischen Widerstandes“ rückt Critchley – ohne sich explizit darauf zu beziehen – an theoretische Nähe der Philosophie Batailles, in der Souveränität nicht im herkömmlichen Sinne als Selbstbestimmung oder Autonomie versteht, sondern als die radikale „Verweigerung der Macht“, und zwar nicht nur der Macht der Anderen, sondern vor allem der eigenen Macht, der Macht des Selbst, der Selbstbestimmung (vgl. Menke 1999, S. 308). Erst zu einem späteren Zeitpunkt weist Critchley (2011) auf einen Begriff von Ethik in der Philosophie Batailles hin, die weitere Impulse für die eine empirische Rekonstruktion von Bildungsprozessen liefern könnte: Das Loslassen von einem einschränkenden Nützlichkeitsprinzip und von der Zweckrationalität menschlichen Handelns zugunsten der Erlangung einer souveränen Würde durch Infragestellung von Macht (der anderen sowie der eigenen Macht) (ebd., S. 128).

Stefan Moebius (2006b, S. 436) vergleicht den Begriff der Souveränität bzw. „starken Kommunikation“ bei Bataille (Bataille 1999) mit der Sprachkonzeption E. Levinas, der zwischen „Sagen als performativer Zuwendung zum Anderen und Gesagtem als Diskurs“ unterscheidet. „Starke Kommunikation“ bestehe aus echten intersubjektiven Austauschformen, in denen sich Kommunikationspartner dem je anderen zuwenden, sich ihm emotional offenlegen oder aussetzen. In diesem Moment des Ausgesetztseins und der eigenen Verletzlichkeit sehe ich eine für gerechtigkeits-theoretische Reflexionen zu Migration und Bildung weiter zu denkende theoretische Verknüpfung zum Begriff der ethischen Verantwortung bei Judith Butler (2003). Butlers ethiktheoretische Auseinandersetzung ziehe ich an dieser Stelle heran, weil sie den Aspekt der Angewiesenheit auf den anderen als Moment „ethischer Verantwortung“ hervorhebt: Ethische Verantwortung lässt sich aus ihrer Konzeption nicht durch universalis-

tische vom Außenstandpunkt festgelegte Werte bestimmen, sondern wird als Konstitutionsmoment zwischenmenschlicher Kommunikation aufgefasst. Das Eingestehen der eigenen Beschränktheit sieht sie als Indiz von Menschlichkeit: „Leugnen wir unsere Beschränktheit, so verleugnen wir, was an uns menschlich ist. Dieser Verlust scheint mir schwerwiegender als der Verlust jenes Souveränitätsgefühls, das für eine kohärente Subjekttheorie benötigt wird [...] muss man nicht souverän sein, um moralisch zu handeln; vielmehr muss man seine Souveränität einbüßen, um menschlich zu werden“ (ebd., S. 11).

Quellen- und Literaturverzeichnis:

- Alkire, Sabina (2005): Subjective Quantitative Studies of Human Agency. In: Social Indicators Research, 74, 1, S. 217-260.
- Baros, Wassilios/Manafi, Georgia (2009): Approaching Migrant Youth Marginalisation through the capabilities approach. Methodological Proposals. Social Work and Society. The International Online-Only Journal, Vol. 7(1), S. 113-121.
- Baros, Wassilios & Otto, Hans-Uwe (2010): Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgaben interkultureller Bildung. In: Baros, Wassilios/Hamburger, Franz/Mecheril, Paul (Hrsg.): (2010). Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung. Berlin, S. 250-267.
- Baros, Wassilios (2014): Sozialpsychologische Rekonstruktion indignationaler Migration. In: Baros, W./Kempf, W. (Hrsg.): Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung. Berlin.
- Baros, Wassilios & Kempf, Wilhelm (2014): Zur Integration quantitativer und qualitativer Verfahren mittels Latent-Class-Analyse. In: Baros, Wassilios/Kempf, Wilhelm (Hrsg.): Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Bildungsforschung. Berlin.
- Bujard, Otker (2012): Armut im Alter. Ein Problem von gestern? Zur ideologischen Entsorgung der wachsenden sozialen Ungleichheit. In: Butterwegge, Christoph/Bosbach, Gerd/Birkwald, Matthias W. (Hrsg.): Armut im Alter. Probleme und Perspektiven der sozialen Sicherung. Frankfurt/M., S. 80-91.
- Bataille, Georges (1975): Das theoretische Werk I: Die Aufhebung der Ökonomie. München.
- Bataille, Georges (1978): Die psychologische Struktur des Faschismus. Die Souveränität. München.
- Bataille, Georges (1999): Die innere Erfahrung nebst Methode der Meditation und Postskriptum 1953. München.
- Bollnow, Otto Friedrich (2009): Schriften Band III. Einfache Sittlichkeit, Maß und Vermessenheit des Menschen. Würzburg.
- Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt a.M..

- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2004): Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention. In: Roß, Bettina (Hrsg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine antirassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft. Wiesbaden, S. 205-226.
- Critchley, Simon (2008): Unendlich fordernd: Ethik der Verpflichtung, Politik des Widerstands. Berlin, S. 182.
- Critchley, Simon (2011): Impossible objects. New York.
- Demirović, Alex (2013): Multiple Krise, autoritäre Demokratie und radikaldemokratische Erneuerung. In: PROKLA 171, S. 193-215.
- DeStatis (2013a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Vorläufige Wanderungsergebnisse 2012. DeStatis. Wiesbaden. Onlinequelle: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Wanderungen/vorlaeufigeWanderungen5127101127004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 14.02.2014.
- DeStatis (2013b): Weiter hohe Zuwanderung nach Deutschland im Jahr 2012. Nr. 156/2013. DeStatis. Wiesbaden. Onlinequelle: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2013/05/PD13_156_12711.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 14.02.2013.
- DeStatis (2013c): Zuwanderung nach Deutschland steigt im 1. Halbjahr 2013 um 11 %. Nr. 391/2013. DeStatis. Wiesbaden. Onlinequelle: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2013/11/PD13_391_12711.pdf;jsessionid=B43D974100BC7EE125AC1054A8B3131A.cae1?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 14.02.2013.
- Duma, Veronika/Konecny, Martin/Lichtenberger, Hanna (2013): Autoritärer Etatismus und Ausnahmestaat Krisenbearbeitung im historischen Vergleich: Österreich und Griechenland. In: Brie, Michael (2013) (Hrsg.): „Wenn das Alte stirbt ...“ Die organische Krise des Finanzmarktkapitalismus. Zweite Transformationskonferenz der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin, S. 157-189.
- Esser, Hartmut (1998): Ist das Konzept der Integration gescheitert? In: Karl Hugo Breuer (Hrsg.): Jahrbuch für Jugendsozialarbeit XIX, Köln, S. 129-139.
- Esser, Hartmut (2006): Ethnische Ressourcen. Das Beispiel der Bilingualität. Berliner Journal für Soziologie, Heft 4, S. 525-543.
- Garz, Detlef (2006): Weder Solidarität noch Recht noch Liebe - Grundzüge einer Moral der Aberkennung. Aberkennungstrilogie, Teil I. In: Drerup, Heiner/Fölling, Werner (Hrsg.): Gleichheit und Gerechtigkeit. Pädagogische Revisionen. Dresden, S. 51-69.
- Gomolla, Mechtild (2010): Schulische Selektion und institutionelle Diskriminierung. In: Neuenschwander, Markus P./Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Schulübergang und Selektion: Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Zürich, S. 61-90.
- Hirschman, Albert O. (1996): Selbstbefragung und Erkenntnis. München u. Wien.
- Holzkamp, Klaus (1996): Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. In: Forum Kritische Psychologie 36, S. 7-74.
- Human, Oliver/Cilliers, Paul (2013): Towards an Economy of Complexity: Derrida, Morin and Bataille. In: Theory Culture Society, 30(5), S. 24-44.

- Kamper, Dietmar (1995): *Unmögliche Gegenwart. Zur Theorie der Phantasie*. München.
- Kamper, Dietmar (1997): *Wunsch*. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Vom Menschen*. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim und Basel, S. 997-1006.
- Karakayali, Serhat/Tsianos, Vassilis (2005): *Mapping the order of New Migration. Undokumentierte Arbeit und die Autonomie der Migration*. In *Peripherie. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt*, 97/98, S. 35-64.
- Kempf, Wilhelm (2003): *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Bd. 1: *Theorie und Empirie*. Berlin.
- Kempf, Wilhelm (2009): *Methodologie und Methoden der kulturwissenschaftlichen Psychologie*. In: Kempf, Wilhelm & Kiefer, Markus (Hrsg.). *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik*. Band III: *Natur und Kultur*. Berlin, 49-99.
- Keupp, Heiner (1992): *Das Subjekt und die Psychologie in der Krise der Moderne: Die Chancen postmoderner Provokationen*. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 3-4/1992/16, S. 17-41.
- Khader, Serene J. (2009): *Adaptive Preferences and Procedural Autonomy*. *Journal of Human Development and Capabilities*. 9, 2, S. 169-187.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München.
- Koller, Hans-Christoph (2014): *Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse*. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.). *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin & Toronto, S. 19-33.
- Levitas, Ruth (2004): *Beyond bourgeois right: freedom, equality and utopia in Marx and Morris*. *The European Legacy*, 9, 5, 605-618.
- Liebsch, Burkhard (2012): *Leidenschaftliche Souveränität und Unannehmbarkeit der Gewalt. Georges Bataille im Kontext politischer Theorie*. In: Riekenberg, Michael (Hrsg.), *Die Gewaltsoziologie Georges Batailles*, Leipzig, S. 123-150.
- Mecheril, Paul (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel.
- Menke, Christoph (1999): *Ästhetische Souveränität. Nach dem Scheitern der Avantgarde*. In: Hetzel, Andreas/Wiechens, Peter (Hrsg.): *Georges Bataille. Vorreden zur Überschreitung*. Würzburg, S. 301-309.
- Moebius, Stephan (2006a): *Die soziale Konstruierung des Anderen. Grundrisse einer poststrukturalistischen Sozialwissenschaft nach Lévinas und Derrida*. Frankfurt.M./New York.
- Moebius, Stephan (2006b): *Die Zauberlehrlinge. Soziologiegeschichte des Collège de Sociologie (1937-1939)*. Konstanz.
- Mouffe, Chantal (2007): *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt/M..
- Mouffe, Chantal (2000): *Wittgenstein, Politische Theorie und Demokratie*. In: *polylog: Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*, no. 6, S. 53-61
- Nussbaum, Martha C. (1999): *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt.
- Nussbaum, Martha C. (2000): *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press

- Nussbaum, Martha C. (2003): Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 2/3, S. 33-60.
- Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2007): Soziale Arbeit, Glück und das gute Leben – Das sozialpädagogische Potential des Capability Approach. In: Andresen, Sabine/Pinhard, Inga/Weyers, Stefan (Hrsg.): *Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag*. Weinheim und Basel, S. 229-248.
- Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (2008): Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. Zum Verhältnis von Gerechtigkeit und Effizienz. In Grunert, Cathleen/Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Opladen & Farmington Hills, 55-77.
- Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (2009): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden, S. 163-185.
- Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (2010). Political Uses of the Capability Approach – Capabilities as an Educational Task in the Production of Well-Being. In: Otto, Hans-Uwe & Ziegler, Holger (Eds.), *Education, Welfare and the Capabilities Approach*. Opladen: Barbara Budrich, S. 231-236.
- Popp, Maximilian (2012): Alles besser als Athen. In: *Der Spiegel* 16/2012.
- Rancière, Jacques (2003): Politisches Denken heute. In: *Lettre International*, Sommer 2003.
- Reichenbach, Roland (2000): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Habilitationsschrift: Universität Münster
- Rosa, Hartmut (2013): *Beschleunigung und Entfremdung*. Berlin.
- Schrödter, Mark (2007): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen. *Neue Praxis*, Nr. 1., S. 3-28.
- Sen, Amartya K. (1980): Equality of what? In: Sterling M. McMurrin (Hrsg.): *The Tanner Lecture on Human Values*, Bd. 1. Cambridge, S. 197–220.
- Sen, Amartya K. (1985): *Commodities and Capabilities*. Amsterdam.
- Sen, Amartya K (1990): Justice. Means versus freedoms. *Philosophy and Public Affairs*, Bd. 19, S., 111–121
- Sen, Amartya K. (1995): *Inequality Re-examined*. Oxford.
- Sen, Amartya K. (2000): *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München/Wien.
- Sève, Lucien (1972): *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Berlin.
- Seukwa, Louis Henri (2006): *Der Habitus der Überlebenskunst. Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster.
- Tsianos, Vassilis/Papadopoulos, Dimitris (2006): Prekarität: eine wilde Reise ins Herz des verkörperten Kapitalismus. Oder: wer hat Angst vor der immateriellen Arbeit? In: *transversal - eipcp multilingual webjournal* 10/2006.
- Unterhalter, Elaine (2003): Education, capabilities and social justice. Chapter prepared for UNESCO EFA Monitoring Report 2003/

Interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr

1. Einleitung

Betrachtet man die fortschreitende Globalisierung, die Einbindung in internationale Strukturen und die Öffnung für Angehörige anderer Kulturen, verbunden mit dem demographischen Wandel, erscheint die Entwicklung Interkultureller Kompetenz nicht nur für Deutschland als gesamtgesellschaftliche Aufgabe mit strategischer, insbesondere innen- und sicherheitspolitischer Relevanz (Berns 2006; Bachora 2012; Emmrich 2012). Folgerichtig findet diese Thematik mittlerweile in allen relevanten politischen Ressorts Berücksichtigung, sowohl in der Entwicklung Interkultureller Kompetenz des Personals als auch bei der Berücksichtigung des Faktors „Kultur“ bei der Planung und Umsetzung von Einsätzen.¹

Die Bundeswehr ist ebenfalls von diesen Entwicklungen betroffen. Auch militärisches Handeln auf seinen verschiedenen Ebenen und Bezügen erfolgt notwendigerweise immer in einem kulturellen Kontext. Die multinationale Zusammenarbeit mit Verbündeten und Partnern aus der ganzen Welt, der Einsatzauftrag in fremdkulturellem Umfeld und die Vielfalt des Personalkörpers der Bundeswehr, erfordern Interkulturelle Kompetenz. Deren Entwicklung wird daher als integraler Bestandteil eines umfassenden Ansatzes der Persönlichkeitsentwicklung in der Bundeswehr verstanden. Ausgehend von einer begrifflichen Klärung werden die Bedeutung sowie Perspektiven für die Umsetzung dieser Thematik in der Bundeswehr dargestellt (Ulrich 2012, S. 44).

2. Kultur

Menschliches Verhalten und Handeln wird im Wesentlichen durch situative und personale Faktoren bestimmt. Beide sind wiederum komplex verwoben mit den kulturellen Rahmenbedingungen. Auf der Basis der menschlichen Natur und gemeinsamer Kultur entwickelt sich aufgrund der unverwechselbaren biologischen Ausstattung und der individuellen Erfahrungen aber immer eine einzigartige Persönlichkeit. Konflikte einseitig auf kulturelle Ursachen zurückführen zu wollen – d.h. der Blick nur durch die Kulturbrille –, blendet andere Verhaltensursachen insbesondere im Falle von Konflikten aus. Eine differenzierte Betrachtung von Kultur als handlungsbeeinflussender

¹ Im Auftrag des Bundesamtes für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe werden derzeit auf der Basis einer breiten empirischen Untersuchung die Bedeutung von Interkultureller Kompetenz im Bevölkerungsschutz (Hilfs- und Rettungsdienste, Technisches Hilfswerk, Polizeien, Bundeswehr etc.) verdeutlicht und Handlungsempfehlungen (best practise) bis hin zu Ausbildungsmodellen entwickelt (vgl. Schmidt, Hannig & Kietzman 2012).

Faktor insbesondere im Zusammenhang mit Konflikten ist daher angebracht (Leenen u.a. 2005, S. 212; Zentrum Innere Führung 2011, Kapitel 2).

Grundsätzlich lässt sich "Kultur" von "Natur" dadurch unterscheiden, dass sie vom Menschen aus eigenem Willen und Können heraus geschaffen wird, während die Natur uns vorgegeben ist. Kultur ist folglich etwas spezifisch Menschliches. Jeder Mensch wird in eine Kultur hinein geboren und richtet notwendigerweise sein Wahrnehmen, Denken, Werten, Glauben und Handeln daran aus. Er ist gleichzeitig Träger von und Akteur in seiner Kultur. Kulturen sind ineinander verschachtelt, existieren nebeneinander. Es gibt z.B. Subkulturen, generations- und geschlechtsabhängige Kulturen, Arbeits- und Organisationskulturen. Rollensoziologisch betrachtet integriert eine Person in der Regel verschiedene kulturelle Identitäten, unterschiedliche Erwartungen, die an ihn heran getragen werden. Kulturen verfügen, vergleichbar einem Eisberg, über eine wahrnehmbare Oberfläche. Darunter verbirgt sich das Konzept von Werten, Bedeutungen und Interpretationen. Jedoch begegnen sich nicht Kulturen sondern Menschen. Für das Verhalten im Rahmen der Begegnung zweier solcher individuellen „Eisberge“ sind im Allgemeinen drei Sichtweisen maßgeblich: Wie sehe ich mich selbst? Wie sehe ich den Anderen? Wie sieht der Andere mich? Probleme können entstehen, wenn beim Kontakt mit anderen Personen von den sichtbaren Anteilen einer jeweils fremden Kultur unreflektiert auf die dahinter liegenden unsichtbaren Wertkonzepte geschlossen wird. Dies geschieht in der Regel auf der Grundlage von unbewussten wertgebundenen Interpretationen, die wiederum das Produkt der jeweiligen Erfahrungen sind. Hier liegt ein Dilemma begründet, denn dies ist auch gleichzeitig ein fundamentaler mentaler Prozess, der es ermöglicht, Komplexität verstehbar zu machen und somit Handlungssicherheit zu erzeugen. Kurz gesagt: Kultur ist ein, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe notwendiges und typisches Orientierungssystem. Sie umfasst Werte, Normen und Überzeugungen, die sich in Strukturen und Systemen widerspiegeln. In diesem Sinne verstanden, vermittelt Kultur Zugehörigkeit und Verlässlichkeit (Thomas 2001, S. 149ff.; Thomas u.a., 2003, S. 21ff.).

Für den Anwendungsbezug dieses Begriffes ist die „Operationalisierung“ in Form von Kulturdimensionen und -standards wohl am bekanntesten. Diese sind für eine erste Analyse bzw. Beschreibung gut geeignet (Thomas 1997, S. 41ff.). Jedoch birgt deren undifferenzierte Betrachtung stets die Gefahr einer Stereotypisierung (Zentrum Innere Führung 2011, S. 22). Die Einbeziehung des Faktors Kultur in der militärischen Einsatzplanung und Operationsführung ist inzwischen international – wenn auch in verschiedenen Ansätzen und Ausprägungen – anerkannt und gängige Praxis (Holmes-Eber & Salmoni 2008, S. 24ff.; Cimic Centre of Excellence 2011; Zentrum Innere Führung 2011, S. 14ff; Knorr 2012).

Kultur letztlich zu definieren, erscheint jedoch vor diesem Hintergrund nahezu unmöglich (Keller & Tomforde 2007, S. 163). Am ehesten zielführend ist es wohl, Begriffe nicht voneinander abzugrenzen, sondern eine holistische Perspektive einzunehmen und Kultur in einen funktionalen Zusammenhang etwa im Rahmen zwischen Homogenisierung und Differenzierung bzw. Struktur und Prozess zu betrachten (Bolten 2012). In einer solchen Betrachtung würden sich auch emische (Innensicht) und etische (Außensicht) ebenso wie hermeneutisch oder analytisch/empirisch orientierte Ansätze wiederfinden. Erkenntnistheoretisch geht es darum, das Phänomen Kultur nicht nur zu erklären sondern auch zu verstehen.

3. Interkulturelle Kompetenz

Die Fähigkeit des angemessenen Umgangs mit dem Anderssein, dem Anderen, ist als soziale Grundkompetenz aufzufassen und wird in der Bundeswehr als Interkulturelle Kompetenz im weiteren – fast transkulturellen – Sinne verstanden. Sie besteht aus einem Bündel einzelner sozialer Teilfähigkeiten wie z.B. Ambiguitätstoleranz, Empathie, Rollendistanz und Kommunikationsfähigkeit. Im Wesentlichen geht es um eine dem Menschen grundsätzlich zugewandte und gegenüber der, per se existierenden Vielfalt menschlicher Identitäten und Lebensweisen, offenen Grundhaltung. Hieraus resultiert die Bereitschaft – im Bewusstsein der eigenen Identität, Orientierungssysteme und Deutungsmuster – mit dem Anderen bzw. Fremden auf „Augenhöhe“ zu kommunizieren. So kann verhindert werden, dass andere Denk- und Handlungsweisen unbewusst negativ bewertet und im schlimmsten Falle stigmatisiert werden. Gleichsam können auf diese Weise Voraussetzungen wie psychische Stabilität, notwendiges (Selbst-)Vertrauen, innere Balance, Mut und Offenheit entwickelt werden. Neben dem Erwerb bedarfs- und funktionsorientiertem Wissen landeskundlicher und sprachlicher Spezifika sind diese Fähigkeiten für die Bewältigung komplexer, indifferenter Situationen im Umgang mit dem Unbekannten, Ungewohnten und Unverständlichen notwendig (Keller & Tomforde 2007, S. 166f.; Thormann 2008, Ulrich 2011, S. 102f.; Zentrum Innere Führung 2011, Kapitel 2.2).

Der Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen findet im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes in affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Dimensionen statt. „Kopf (Wissen), Herz (Wollen) und Hand (Handeln können)“ werden gleichermaßen angesprochen. Grad und Ausprägung dieser Kompetenz sind abhängig vom Ausbildungsgang, den Verwendungen und somit von erworbenen Erfahrungen und Kenntnissen (Langer 2012).

Grundsätzlich kann dies nur durch einen möglichst ganzheitlichen Lehr-/Lern- und Erfahrungsprozess etwa entlang der Stufen Bewusstsein, Verständnis und schließ-

lich Kompetenz erreicht werden. Daher sollte das Bemühen um die Entwicklung Interkultureller Kompetenz idealtypisch alle Bereiche des Dienstbetriebes durchdringen. Der Begriff Interkulturelle Kompetenz kann zudem mitunter in die Irre führen, wenn damit automatisch die höchste Ausbildungsstufe verbunden wird – inklusive Sprach- und Kulturkenntnisse spezieller Regionen. Die Vermittlung und Stärkung Interkultureller Kompetenz in der Bundeswehr ist sowohl als eigenständiger als auch integraler Bestandteil der Ausbildung zu verstehen. Dabei ist die Aneignung von Wissen (z.B. Grundlagen der Kommunikation oder Landeskunde) relativ unproblematisch. Erfahrungsgewinn durch interkulturelle Begegnung und die Entwicklung oder gar Korrektur eigener Einstellungen hingegen ist ein ständiger und nicht immer bequemer Selbstbildungsprozess. Es geht darum, das Thema emotional positiv zu besetzen, es mit einer guten Portion Erfahrung zu untermauern, mit gutem Beispiel voran zu gehen und es in den gesamten Dienstilltag zu integrieren (Zentrum Innere Führung 2011, Kapitel 2.2). Der Auswahl geeigneten Personals kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die mit Führungs-, Beratungs-, und Ausbildungsfunktionen ausgestattet werden sollen (Thomas 2001).

4. Bedeutung für die Bundeswehr

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und die Freiheitliche Demokratische Grundordnung im Allgemeinen sowie das für die Bundeswehr daraus abgeleitete Konzept der Inneren Führung im Besonderen bilden dabei die normativen Konstanten und das ethische Fundament. Die Forderung nach Interkultureller Kompetenz kann beginnend von der Verpflichtung des zivilen Personals und der Soldaten der Bundeswehr gegenüber der Werteordnung des Grundgesetzes über die Erwähnung in einschlägigen strategischen Dokumenten bis hin auf die Vorschriftenebene abgeleitet werden (Ulrich 2012, S. 46).²

²Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: (Artikel 1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. (Artikel 3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. [...] (Artikel 4) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich. (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.

Weißbuch 2006, (S. 70): „Gleichzeitig sind die Soldatinnen und Soldaten in der neuen Bundeswehr – neben ihrer Funktion als Kämpfer – auch Helfer, Schützer und Vermittler. Dieses Anforderungsprofil verlangt von ihnen Analyse- und Handlungsfähigkeiten, die über rein militärische Aspekte weit hinausreichen. [...] Eine umfassende interkulturelle Bildung schärft das Bewusstsein für die religiösen und kulturellen Besonderheiten in den jeweiligen Einsatzgebieten.“

Verteidigungspolitische Richtlinien 2011, (S. 20.): „Zu den Besonderheiten des soldatischen Dienens zählt, dass der Einsatz mit der Gefährdung von Leib und Leben verbunden sein kann. [...] Der Soldat muss in der Lage sein, zu schützen, zu helfen und zu vermitteln. In den Krisen- und Konfliktszenarien der Zukunft werden dabei hohe Anforderungen an die soziale und interkulturelle Kompetenz gestellt. Führung, Ausbildung und Erziehung der Soldaten sind konsequent darauf auszurichten.“

Kultur ist immer Teil des Rahmens, in dem auch Militär handelt. Militärische Einsätze zur Konfliktprävention und Krisenbewältigung finden regelmäßig im Rahmen multinationaler Zusammenarbeit mit Verbündeten und Partnern statt. Zudem müssen Bundeswehrangehörige, die selbst aus unterschiedlichsten Lebenswelten stammen, darauf eingestellt sein, in Einsätzen des gesamten Aufgabenspektrums in einem für sie fremden Umfeld zu operieren und mit unterschiedlichen Menschen im Einsatzgebiet zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten. Es lassen sich somit drei, sich wechselseitig beeinflussende, interkulturelle Bedeutungszusammenhänge erkennen – die einzelne Person, die Binnenperspektive der eigenen Streitkräfte und mit Blick auf internationale Verwendungen und mögliche Einsätze in einem anderen kulturellen Umfeld eine Außenperspektive (Zentrum Innere Führung 2011 S. 34 ff.; Ulrich 2011 S. 105).

4.1 Bedeutungszusammenhang

Mit Blick auf die Einzelperson kann die Erfahrung kultureller Differenzen einen Stressfaktor darstellen. Häufig kommt es nach einer anfänglichen positiven Grundeinstellung im Ausland aus unterschiedlichsten Gründen zu Verunsicherung oder Frust. Dieser Phase folgt meist der Versuch, die fremde Kultur zu akzeptieren und zu tolerieren, indem man beginnt, sich in der Fremde zurechtzufinden und sich im Idealfall als integriert wahrzunehmen. Diese Integration ist meist auf die Dauer des Einsatzes und auf Elemente beschränkt, die für das Zurechtfinden und Überleben notwendig sind. Das Phasenmodell der Anpassung wiederholt sich bei der Rückkehr in das Heimatland. Vorgesetzte sollten ihr Personal auf diese Anpassungsprozesse und damit verbundenen emotionalen Spannungszuständen vorbereiten (Thomas 2001; Manz 2011).

Für die Bundeswehr gilt es im Sinne einer umfassenden Auftragserfüllung, Soldatinnen und Soldaten beziehungsweise Zivilpersonal unterschiedlichster Biographien zu integrieren und die vorhandenen Potentiale zu nutzen. Das Konzept der Inneren Führung bildet die formalen Voraussetzungen dafür. Zudem bieten z.B. die Kameradschaft und die Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel gute strukturelle Voraussetzungen für eine gelingende Integration. Eine rein instrumentelle Betrachtung der Thematik ist jedoch kaum angemessen. In diesem Zusammenhang von Management, Humankapital, Humanressource zu sprechen, reduziert den Menschen aus-

ZDv 10/1 Innere Führung, (Nr. 620): „Der richtige Umgang mit Menschen, die einen anderen kulturellen Hintergrund haben, die interkulturelle Kompetenz, erhöht die Handlungs- und Verhaltenssicherheit der Soldatinnen und Soldaten und sichert die Akzeptanz von Minderheiten in der Bundeswehr. Im Auslandseinsatz ist interkulturelle Kompetenz zudem eine wesentliche Voraussetzung für die Auftragserfüllung und den Eigenschutz. Vorgesetzte fordern und fördern die interkulturelle Kompetenz ihrer Untergebenen so, dass diese verhaltenssicher und respektvoll sowohl gegenüber der Bevölkerung des jeweiligen Einsatzgebietes als auch gegenüber Angehörigen anderer Nationen auftreten. Vorgesetzte bilden für die Zusammenarbeit in multinationalen Einheiten und Verbände aus.“

schließlich auf das Mittel zum Zweck. Wenn die Menschen in der Bundeswehr sich nicht als Menschen wertgeschätzt fühlen, werden die erhofften synergetischen Wirkungen kaum eintreten. Hier ist die gesamte Palette von weiblichem und männlichem, militärischem und zivilem Personal, Ältere und Jüngere mit unterschiedlichsten Erfahrungen, verschiedener Herkunft und (auch sexueller) Orientierung zu berücksichtigen. Die Herausforderung besteht letztlich darin, die Vielfalt in einer Gruppe nicht durch Anpassung der Einzelnen zu minimieren, sondern diese Vielfalt zu akzeptieren, zu begrüßen und gleichzeitig ein gemeinsames Ziel anzustreben. Der angemessene Umgang mit Vielfalt ist eine Frage engagierter Führung und nicht distanzierter Managements. Diversity Management in diesem Verständnis ist mehr als Quotenregelung, personalstrukturelle Anpassung und die institutionelle Verortung eines Themas. Die Entwicklung Interkultureller Kompetenz hat in diesem Sinne auch identitätsstiftenden Charakter für die Bundeswehr. Es geht vor allem darum, den Menschen als Individuum an- und ernst zu nehmen, seine Potentiale zu erkennen und sie dann entsprechend einzusetzen.

Betrachtet man die verschiedenen Dimensionen von Vielfalt, so könnten praktisch alle auch unter interkulturellen Aspekten gefasst werden, was einen breiten Ansatz zur Vermittlung und Stärkung von Interkultureller Kompetenz unter Einbeziehung der Kerndimensionen von Diversity zielführend erscheinen lässt. Die Anstrengungen um die Stärkung und Vermittlung Interkultureller Kompetenz, die Befassung mit Fragen des Diversity-Managements in Forschung und Lehre, der Beitritt der Bundeswehr zur „Charta der Vielfalt“ sowie die Entwicklung eines gemeinsamen Leitbildes unter dem Motto „Wir. Dienen. Deutschland.“ sind konsequente Schritte auf dem Wege zur Verwirklichung eines inklusiven Ansatzes (Ulrich 2013).

Wird die Bedeutung von Kultur im Rahmen der strategischen Einsatzplanung und der operativen sowie taktischen Umsetzung ignoriert, erhöht sich das Risiko, dass das Ziel eines Auftrages oder Einsatzes nicht erreicht wird. Dies gilt sowohl für Verwendungen im Bereich internationaler Kooperationen und Stäbe (Klein 2001) als insbesondere auch im Einsatz. Zeigen Soldatinnen und Soldaten vor Ort mangelnde kulturelle Sensibilität, kann dies rasch von strategischer Relevanz sein und die Sicherheit der Truppe sowie den gesamten Einsatz bis hin zum Image einer ganzen Nation gefährden. Anders herum ist aber auch davon auszugehen, dass die ernsthafte und durchgehende Berücksichtigung dieser Thematik in der Führungskultur und auf der politisch-strategischen Ebene seine Wirkung auf den Einzelnen und damit schließlich auch auf den Einsatzerfolg nicht verfehlen wird (Tomforde 2010, S. 262ff.). Dazu gehört auch die Entwicklung eines Bewusstseins beim Führungspersonal für die Bedeutung der Thematik in der Einsatzplanung/Operationsführung und für die Zusam-

menarbeit mit entsprechend spezialisiertem Personal. Eine herausragende Rolle spielt hier die Interkulturelle Einsatzberatung.³

4.2 *Motto*

Bezogen auf diese Bedeutungszusammenhänge erscheint das zugegebenermaßen etwas martialische Motto „*Interkulturelle Kompetenz schont die Nerven, schweißt zusammen und spart Blut*“ durchaus berechtigt (Ulrich 2013). Für die Bundeswehr stellt die Interkulturelle Kompetenz eine Schlüsselqualifikation des gesamten zivilen und militärischen Personals dar. Sie wird benötigt, um in multinationalen Streitkräften und im Auslandseinsatz den Auftrag erfüllen zu können. Darüber hinaus hilft sie im Sinne eines inklusiven Ansatzes bei der Integration von Menschen unterschiedlicher Biographien in die Streitkräfte. Es geht darum, einen persönlichen Standpunkt zu entwickeln, ihn nicht der Beliebigkeit preiszugeben sondern mit innerer Überzeugung zu vertreten – einen solchen aber auch anderen zuzugestehen, zu akzeptieren und zu respektieren.

5. **Ausbildungsaspekte**

Interkulturelle Kompetenz wird in der Bundeswehr als integraler Bestandteil in der gesamten Ausbildung betrachtet und funktionsbezogen modular vermittelt. Es handelt sich um eine Schlüsselqualifikation und reduziert sich nicht auf schnell erlernbare Fertigkeiten (Verhaltensregeln) und Wissensbestände, Interkulturelle Kompetenz ist vielmehr als Teil der Bildung stabiler Persönlichkeiten zu verstehen (Zentrum Innere Führung 2011 S. 45). Die inhaltliche Vermittlung erfolgt vorrangig in allen Bereichen, die sich mit Fragen des angemessenen Umgangs der von Vielfalt bestimmten menschlichen Lebenswelten befassen, das heißt, an den Schnittstellen von Menschenführung, Politischer und insbesondere Ethischer Bildung. Die Ausbildung im Themenfeld Interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr wird grundsätzlich in die drei Stufen (1) Grundlagen, (2) Vertiefung und (3) Spezialisierung eingeteilt.

Die *Grundlagenausbildung* umfasst eine kulturallgemeine Sensibilisierung aller Angehörigen der Bundeswehr zu Beginn ihrer jeweiligen Laufbahn. Es geht darum, sich der Bedeutung von Kultur als notwendigem Orientierungssystem bewusst zu werden, ein Bewusstsein für die eigene „kulturelle Brille“ zu entwickeln und die Vielfalt kultu-

³ „Die Interkulturellen Einsatzberater/Interkulturelle Einsatzberaterinnen sind Soldatinnen und Soldaten oder Zivilangestellte der Bundeswehr, überwiegend mit einem abgeschlossenem Studium mit regionalem Schwerpunkt, zum Beispiel Orientalistik, Slawistik, aber auch Geschichte oder Politikwissenschaften.“ Militärische Entscheidungsträger und solches Personal, das im Einsatzgebiet primär mit der Bevölkerung im Kontakt steht, werden zu Fragen der Kultur des Einsatzraumes beraten. Zudem pflegen die Interkulturellen Einsatzberaterinnen und -berater auch selbst Kontakte zu Repräsentanten der örtlichen Bevölkerung. (Zentrum Operative Information 2013).

reller Deutungsmuster zu akzeptieren. Das übergreifende Ziel im Sinne einer ein-satzunabhängigen Basisqualifizierung ist es, die Fähigkeit und Bereitschaft zu stär-ken, sich mit unterschiedlichen Identitäten und Lebenswelten konstruktiv und reflek-tiert auseinanderzusetzen.

Die *Vertiefungsausbildung* wird auf den Grundbetrieb, auf Laufbahnlehrgänge, auf besondere Verwendungen und Funktionen sowie schließlich auf den Einsatz bezo-gen. Dies ist grundsätzlich als eine fachliche Vertiefung der Grundlagen im Rahmen der beruflichen Weiterbildung zu verstehen und erfolgt nicht nur aber insbesondere im Rahmen der modularisierten, lehrgangsgebundenen Ausbildung. Es geht darum, Interkulturelle Kompetenz als einen wesentlichen Faktor bei der Bewältigung des Auftrags zu begreifen sowie deren Bedeutung für erfolgreiches Führen zu erkennen und sein Handeln danach angemessen auszurichten. Bezogen auf den Einsatz wer-den kulturelle Aspekte des konkreten Einsatzgebietes vermittelt. Wo möglich, werden (inter-)kulturelle Aspekte auch in verwandte Themenfelder (z.B. Ethik) sowie insbe-sondere in die praktische Ausbildung (z.B. Verhalten bei Check-Point oder Patrouille) integriert. Im Einsatz werden die militärischen Führerinnen und Führer durch qualifi-zierte interkulturelle Einsatzberaterinnen und -berater in Fragen möglicher Auswir-kungen der Kultur des Gastlandes auf die Auftragserfüllung beraten. Zudem besteht die Möglichkeit, kulturelle Erfahrungen durch Interkulturelle Einsatzberaterinnen und -berater und anderes Fachpersonal zu reflektieren und nutzbar zu machen. Die Ver-arbeitung der im Einsatz gemachten Erfahrungen und das Einleben in der Heimat beinhalten ebenfalls kulturelle Aspekte (z.B. Wertekonflikte, Differenz-Erfahrungen) und werden in die Rückkehrer-Seminare einbezogen. Die hier gewonnenen Erfah-rungen gehen dann im Idealfalle wiederum in die vorbereitende Ausbildung ein (Thomas u.a. (1997); Kapitel 3; Thomas 2001b).

Die *Spezialisierungsausbildung* dient grundsätzlich der Entwicklung von funktions-spezifischen Kompetenzen. Dabei hat die gezielte Personalauswahl und -entwicklung mit dem Ziel einer hohen fachlichen Qualifikation eine hohe Bedeutung. Dies gilt insbesondere für die Ausbildung und Weiterqualifizierung geeigneten Lehr-personals (Multiplikatoren), die in Verantwortung des Zentrums Innere Führung unter Einsatz von qualifizierten Trainern durchgeführt wird.

Für die genannten Ausbildungsabschnitte wurden eine Vielzahl von Methoden und Unterrichtskonzepte entwickelt (Thomas, Kamhuber & Layes 1998) und flächende-ckend bereitgestellt (Zentrum Innere Führung 2006; Zentrum Innere Führung 2011). Zu erwähnen ist insbesondere der „General Intercultural Sensitizer“ bei dem es um die diskursive Behandlung eines kritischen Ereignisses geht (Evers 2001). Zudem wurde im Sinne einer mentalen Checkliste das SPATEN-Modell entwickelt, was die

meisten der hier genannten Aspekte Interkultureller Kompetenz zusammenführt (Thomas 2001, S. 158).⁴ Derzeit wohl am bekanntesten und weitesten verbreitet ist „Dimension Kulturen“, das zentrale Projekt der Politischen Bildung der Bundeswehr zur interkulturellen Sensibilisierung. Es baut auf den positiven Erfahrungen mit interaktivem, spielerischem Lernen auf. Dozentinnen und Dozenten des Zentrums Innere Führung treten in diesem eintägigen Seminar gemeinsam mit zivilen Moderatorinnen und Moderatoren in zumeist bi-kulturellen Teams auf. Die benötigte Ausrüstung wird in Aktionsfahrzeugen mitgeführt, was den Organisationsaufwand für die Truppe stark reduziert (Müller 2012).

In der jüngsten Vergangenheit wurden sowohl für die kulturallgemeine Sensibilisierung, als auch für die kulturspezifische Vorbereitung der Afghanistan-Kontingente sogenannte Trainingsboards entwickelt, die in der Gesamtschau einen „missing link“ im Methodenportfolio Interkultureller Trainings darstellen. Es handelt sich hierbei ganz allgemein um eine visuell ansprechend aufgearbeitete großformatige Ausbildungsunterlage sowie eine Vielzahl von Anlagen. Teams zu je fünf Personen folgen den Anweisungen und setzen sich dabei diskursiv mit den Inhalten auseinander. Der Vorteil dieser Methodik ist, dass in kurzer Zeit viele Personen standardisiert, nachhaltig und motivierend ausgebildet werden können. Es können sowohl kleine Gruppen als auch eine große Anzahl von Personen daran arbeiten. Die didaktische Kernsituation, nämlich die interaktive Diskussion und Erarbeitung eines Themas in Kleingruppen, bleibt unverändert. Die Wirksamkeit der Methode ergibt sich nach derzeitigen Erfahrungen insbesondere aus dem Kleingruppenansatz, bei dem sich der Einzelne nicht „verstecken“ kann und dem hohen Anteil von Eigenreflexion. Zudem bietet die Methode den Vorteil für die Moderation, in den Gruppendiskussionen sehr individuell auf Einzelfragen eingehen zu können. Die Erfahrung zeigt, dass dieses Ausbildungsmittel für die Grundsensibilisierung gut geeignet ist und sich in der Praxis bewährt hat. (Bw aktuell 2011)

6. Perspektiven

Die Stärkung und Vermittlung Interkultureller Kompetenz ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die die Zusammenarbeit mit bundeswehrinternen und -externen Einrichtungen national wie international bedingt. Dies ist nur in einem engen Verbund der betroffenen Dienststellen im Sinne eines vernetzten, interdisziplinären Ansatzes zu leisten. Am Zentrum Innere Führung wurde daher eine Zentrale Koordinierungsstelle Interkulturelle Kompetenz etabliert. Deren Kernaufgaben für die Bundeswehr

⁴ Stoppt den automatischen Bewertungsprozess. Präzisierung der Irritation – Was irritiert mich eigentlich?. Andere Einflussfaktoren isolieren – situativ oder individuell. Thematisieren der eigenen Erwartungen. Eigenkulturelle Standards reflektieren. Nach möglichen fremdkulturellen Standards suchen.

sind insbesondere ein Informations-, Wissens- und Qualitätsmanagements für diesen Themenkomplex. Es geht zunächst um die Harmonisierung und Weiterentwicklung der Ausbildung im Themenkomplex Interkulturelle Kompetenz.

Auf weitere Sicht geht es aber auch darum, ein ressortübergreifendes Netzwerk zu bilden mit dem Ziel, insbesondere die Führung der Bundeswehr in Fragen der Ikk-Ausbildung und ihrer Bedeutung für die Gemeinschaftsaufgabe „Vernetzte Sicherheit“ zu beraten. Vieles wurde bereits implementiert (Thorman 2008, S. 9f.; Ulrich 2011, S. 100ff.) – einiges ist noch offen. Es gilt den seit Mitte der 90er Jahre beschrittenen Weg konsequent weiter zu gehen

Quellen- und Literaturverzeichnis:

- Bachora (2012): Integration von Personen mit Migrationshintergrund beim Militär. Österreich im Ländervergleich mit Deutschland, Schweden und Großbritannien. Wien.
- Berns, Andreas & Whörle-Chon, Roland (2006): Interkulturelles Konfliktmanagement. In: Garein, Sven Bernhard & Klein, Paul (Hrsg.): Handbuch – Militär und Sozialwissenschaft. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Bolten, Jürgen (2012): Reziprozität, Relationalität und Mehrwertigkeit. Ein Plädoyer für einen holistischen Kulturbegriff. Jena. (Manuskript)
- Bw aktuell (2011): Kompetenz vermitteln. Vorstellung des ISAF-Trainingsboards. Verfügbar unter: <http://s337251796.online.de/2011/KW6/swf/10013.swf>
- Cimic Centre of Excellence (2011): Advanced cultural competence. Verfügbar unter: www.cimic-coe.org/content/scope/acc.php.
- Emmrich (2012): Cross Cultural Competence trainings in the German Armed Forces. Chance, Challenges and Limitations. Masterarbeit. Otto von Guericke Universität Magdeburg.
- Evers, Sebastian (2001): Der General Intercultural Sensitizer: Interkulturelle Ausbildung in der Bundeswehr. In: Puzicha & Hansen & Weber (Hrsg.): Psychologie für Einsatz und Notfall. Bonn. S. 161 – 169.
- Holmes-Eber & Salmoni (2008): Operational Culture for the warfighter. Principles and applications. Marine Corps University. Quantico / Virginia / USA.
- Keller, Jörg & Tomforde, Maren (2007): Interkulturelle Kompetenz auf dem Prüfstein: Die Auslandseinsätze der Bundeswehr. In: Krysl, Ludwig (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz – Voraussetzung für erfolgreiche Aufgabenerfüllung postmoderner Streitkräfte. Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie. Wien.
- Klein, Paul (2001): Zusammenwachsen mit Hindernissen. Deutsche und Niederländer im Deutsch-Niederländischen Korps. In: Puzicha & Hansen & Weber (Hrsg.): Psychologie für Einsatz und Notfall. Bonn. S. 170 – 178.

- Knorr, Carsten (2012): Interkulturelles Bewusstsein und Interkulturelle Kompetenz. In: Hardthöhenkurier 2/2012. S. 13-18.
- Langer, Phil C. (2012): Erfahrungen von Fremdheit als Ressource verstehen - Herausforderungen interkultureller Kompetenz im Einsatz. In: Anja Seiffert, Phil C. Langer, Carsten Pietsch (Hrsg.): Der Einsatz der Bundeswehr in Afghanistan. Sozial- und politikwissenschaftliche Perspektiven. Schriftenreihe des Sozialwissenschaftlichen Institutes der Bundeswehr. Band 11. Wiesbaden.
- Leenen, Wolf Rainer & Grosch, Harald & Groß, Andreas (2005): Bausteine zur Interkulturellen Qualifizierung der Polizei. Münster.
- Manz, Rolf (2011): Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselqualifikation für Auslandseinsätze der Bundeswehr. In: Unterrichtsblätter 50 (2011).
- Müller, Albrecht (2012): Dimension Kulturen. Programm – Lebensweise verstehen. Verfügbar unter: [http://www.y-punkt.de/portal/a/ypunkt/!](http://www.y-punkt.de/portal/a/ypunkt/)
- Schmelz, Andrea (2012): Interkulturelle Öffnung in der Migrationsgesellschaft. Herausforderungen für Kommunen und Verwaltungen. In: Mondial 1/2012.
- Schmidt, Silke & Hannig, Christian, & Kietzman, Diana (2012): Rettung, Hilfe und Kultur – Informationsflyer. Verfügbar unter: www.rettung-hilfe-kultur.de/.
- Thomas, Alexander & Kammhuber, Stefan & Layes, Gabriel (1997): Interkulturelle Kompetenz – Ein Handbuch für Auslandseinsätze der Bundeswehr. München.
- Thomas, Alexander & Kammhuber, Stefan & Layes, Gabriel (1998): Sensibilisierungs- und Orientierungstraining für die kulturallgemeine und die kulturspezifische Vorbereitung von Soldaten auf Internationale Einätze. München.
- Thomas, Alexander (2001): Interkulturelle Kompetenz: Eine Schlüsselqualifikation für Fach- und Führungskräfte der Bundeswehr. In: Puzicha & Hansen & Weber (Hrsg.): Psychologie für Einsatz und Notfall. Bonn. S. 146 – 160.
- Thomas, Alexander (2001b): Informationsleitsystem zur Gewinnung und Verwendung kulturspezifischer Informationen. In: Puzicha & Hansen & Weber (Hrsg.): Psychologie für Einsatz und Notfall. Bonn. S. 391 – 403.
- Thomas, Alexander & Kinast, Eva & Schroll-Machl (2003): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen.
- Thormann, Mandy (2008): Interkulturelles Lernen in der Bundeswehr. Reader Sicherheitspolitik 7/2008. Verfügbar unter: www.readersipo.de
- Tomforde, Maren (2010): Interkulturelle Kompetenz im Auslandseinsatz: Eine Anforderung an alle. In: MGFA (Hrsg.): Wegweiser durch die Geschichte. Auslandseinsätze. Potsdam.
- Ulrich, Uwe (2011): Interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr. In: Hans Christian Beck, Christian Singer (Hrsg.): Entscheiden Führen Verantworten. Soldat sein im 21. Jahrhundert. Berlin.
- Ulrich, Uwe (2012): Interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr – Verständnis und Perspektiven. Vortrag vom 24.Mai 2012. In: Helmut Schmidt Universität (Hrsg.): Der Offizier im Einsatz. Jahrgangsbuch 2012. Hamburg. S. 43 – 52.
- Ulrich, Uwe (2013): Diversity Management. Ausgabe 2/2013. Verfügbar unter: www.readersipo.de.

Zentrum Innere Führung (2006): Digitale Unterrichtshilfe (DUH) Interkulturelle Kompetenz. Koblenz.

Zentrum Innere Führung (2010): Deutsche Staatsbürger jüdischen Glaubens in der Bundeswehr. Arbeitspapier 2/2010. Koblenz.

Zentrum Innere Führung (2011): Deutsche Staatsbürger muslimischen Glaubens in der Bundeswehr. Arbeitspapier 1/2011. Koblenz.

Zentrum Innere Führung (2011): Interkulturelle Kompetenz in der Bundeswehr. Eine Einführung für Multiplikatoren. Arbeitspapier 3/2011. Koblenz.

Zentrum Operative Information (2013): Konflikte reduzieren, Vertrauen schaffen – mit kompetenter interkultureller Beratung. Verfügbar unter:
www.streitkraeftebasis.de/portal/a/streitkraeftebasis/uleist/ieb

Integrationsregime und Gouvernementalität. Herausforderungen an interkulturelle/internationale soziale Arbeit

„Die innere Kehrseite von Migration heißt Integration. Migrations- und Integrationspolitik gehören zusammen wie zwei Seiten der gleichen Medaille“ (Bade/Oltmer 2004, S. 136).

Den Unterschied zwischen Staat und Gesellschaft hat Michel Foucault einst als Differenz zwischen rechtlich codierter Macht über ein Staatsvolk und biopolitischer Disziplinierung der Bevölkerung bestimmt. Die Gouvernementalität beschreibt er dabei als eine Regierungsform, deren Machttechniken weit über den Herrschaftsbereich des Staates hinausreichen. Sie wird, nach seinen Worten, gebildet aus den

„Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben, die als Hauptzielscheibe die Bevölkerung, als Hauptwissenschaft die politische Ökonomie und als wesentliches technisches Instrument die Sicherheitsdispositive hat“ (Foucault 2000, S. 64).

Die Bevölkerung und ihre Arbeitskraft, ihre Lebensformen, ihr Konsum, ihre Vorlieben und ihr Wachstum, werden zum Gegenstand von Intervention und regulierender Kontrollen. Die Integrationspolitiken, die jeden Aspekt migrantischen Lebens zu erfassen suchen, sind ein exzellentes Beispiel für aktuelle Gouvernementalität. Die pluralen Regime der Integration erweisen sich insoweit als Kontroll- und Normalisierungsregime. Die Institutionen sozialer Arbeit stellen dabei einen großen Teil der disziplinierenden Praxis bereit. So beschäftigt diese sich mit der Frage, in welcher Sprache wo gesprochen wird oder wer welche Religion praktiziert, welche Musik präferiert wird und wer, warum welche Probleme hat. Sie sind aufgrund ihrer ‚Nähe‘ zum eigentlichen ‚Gegenstand‘ der Integration in besonderer Weise dazu ‚befähigt‘ – und erscheinen auch als legitimiert – die integrative Arbeit zu bewerkstelligen. Die theoretischen und praktischen Interventionen einer sich als interkulturell verstehenden sozialen Arbeit sind an den Kreuzungspunkten der zuvor gezogenen Differenzen tätig und ziehen diese auch über ihre eigene Rhetorik immer wieder nach. Im Nachfolgenden wird der anhaltende Integrationsdiskurs, der insbesondere auf Migrantinnen und Migranten und Aussiedlerinnen und Aussiedler zielt, auf seine Konsequenzen hin untersucht, wobei es vor allem darum gehen wird, die Leerstellen und problematischen professionellen Selbstverständlichkeiten, die in der interkulturellen sozialen Theorie durchschimmern offen zu legen.

1. ‚Aufnahmebereitschaft‘ und ‚Integrationsunfähigkeit‘

Migration und Integration erscheinen als diskursiv untrennbares Begriffspaar – und das lange bevor das Reden über ‚Parallelgesellschaften‘ und ‚Ghettobildungen‘ populär wurde. Zuweilen wird Integration als Begriff und Konzept so überstrapaziert, dass es als argumentatives Instrument einer konservativen Rhetorik von den Migrantinnen und Migranten fordert, sich in die deutsche Gesellschaft einzufügen als beizeiten in den Texten Liberaler auftaucht, wo von Politik und Mehrheitsgesellschaft die Integration *der* Migrantinnen und Migranten verlangt wird. Wenn überhaupt ein Konsens auszumachen ist, dann darin, dass Integration ganz allgemein als ein wechselseitiger Prozess zwischen Migrantinnen und Migranten und Aufnahmegesellschaft gesehen wird. Von wem jedoch, welche Leistungen erbracht werden sollen, darüber besteht keine Eindeutigkeit. Steht für die einen der Staat in der Bringschuld, so sind es bei den anderen die Migrantinnen und Migranten die Integrationsbemühungen zeigen müssen. Immer wieder wird im Diskurs um Migration und Integration betont, dass die Grenzen der Aufnahmefähigkeit und Aufnahmebereitschaft der Gesellschaft beachtet werden müssen, während gleichzeitig eingeworfen wird, dass aufgrund der ‚Alterung‘ der bundesdeutschen Bevölkerung Migration unabdingbar ist. Die ‚kulturellen Differenzen‘ und die ‚Grenzen der Aufnahmebereitschaft‘ sollen dabei durch die Regulierung und Kontrolle von Einwanderung gewahrt bleiben. Dabei werden sie quasi naturalisiert und erscheinen schließlich nicht als machtvoll hergestellte Markierungen und soziale Platzanweiser, sondern als immer schon feststehende, unverrückbare Tatsachen. Der Integrationsdiskurs liegt gleichsam auf einem Diskurs der unüberwindlichen Differenz auf. Ausgemachte Differenzen sind etwa die immer wieder betonten ‚Kulturdifferenzen‘, wie auch die Differenzen in der ‚Modernität‘ zwischen Eingewanderten und Einheimischen (vgl. etwa Erel 2004). Migrantinnen und Migranten müssen sich deswegen integrierbar zeigen, indem sie die deutsche ‚Kultur‘ nicht nur akzeptieren, sondern auch verinnerlichen. Erst dann, so der Anschein, finden sie Einlass am Diskurs der ‚Moderne‘ teilzunehmen. Mithin können Migrantinnen und Migranten innerhalb des Integrationsdiskurses nicht nur als bloße Rechtssubjekte auftauchen – wie dies für die Staatsbürgerinnen und Staatsbürger gilt –, die wenn sie sich strafbar machen, sanktioniert werden. Ihre Kontrolle geht unweigerlich weit darüber hinaus. Migrantinnen und Migranten sollen sich etwa an geltende Werte anpassen, d.h. so denken und handeln, wie es der Durchschnitt der Mehrheitsbevölkerung tut. Tun sie dies nicht, so kann dies unter Umständen toleriert werden, aber ein Verdachtsmoment bleibt unausweichlich. Sprich: Migrantinnen und Migranten, die nicht christlich sind, sind verdächtig wie auch Menschen mit Migrationshintergrund, die auf Seiten der ‚falschen‘ Fußballnationalmannschaft feiern, damit ihre Nichtzugehörigkeit unter Beweis stellen. Die moderne Macht, die sich hier artikuliert, regiert

nicht über autoritäre Repression oder wohlfahrtsstaatliche Integration, sondern durch eine Zuweisung sozialer Schicksale. ‚Kultur‘ und ‚Kulturzugehörigkeit‘ mutieren zum Schicksal, dass über Ein- und Ausschluss verfügt.

‚Integrieren‘, aus dem Lateinischen stammend, bedeutet ‚etwas ergänzen‘, ‚vervollständigen‘, ‚erneuern‘ oder ‚wieder ganz machen‘, während ‚Migration‘, ebenso aus dem lateinischen stammend, ‚wandern‘ ausdrückt. Bei der diskursiven Verkopplung dieser beiden Begriffe entsteht folglich ein paradoxes Bild, das sowohl ‚Bewegung‘, als auch ‚Vervollkommnung‘ suggeriert. Transportiert wird dementsprechend auch, dass etwas vorhanden ist, das es zu ‚vervollständigen‘ gibt – eine ‚Kultur‘ beispielsweise. Im Zuge der Diskussion um Integration, die sich nicht selten in ein Gewand von Liberalität, Toleranz und Humanismus hüllt, kommt es auch infolgedessen zu einer weiteren Bedeutungsfixierung von dem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘, die in Konsequenz eine ideologische Exklusion der ‚Anderen‘ begründet und einer essentialistischen Anschauungsweise von ‚Kultur‘, etwa in der Figur einer ‚Leitkultur‘, Vorschub leistet. Verhindert wird damit ein Aufweichen nationaler Grenzziehung, verstärkt dagegen einen nationalen Chauvinismus, der sich speziell seit den Ereignissen in New York am 11. September – aber auch schon lange davor – als anti-islamischer Rassismus Ausdruck verschafft¹.

"Die Integrationspolitik", so Jürgen Fijalkowski definiert, "reguliert die Situation von Zugewanderten nach Grenzübertritt und Aufenthaltsverlängerung" (1997, S. 154). Sie stellt mithin politische Interventionen in einem spezifischen, sozialen und politischen Raum dar. Die Regierungstechnik der Gouvernamentalität verlangt dabei offensichtlich nach Kategorisierung und Parzellierung der Bevölkerung. So wird soziale Arbeit nicht nur unterteilt in interkulturelle und scheinbar allgemeine, sondern darüber hinaus auch spezifische Einwanderungspopulationen diskursiv produziert. Einigen Gruppen ermöglichte diese Parzellierung ihre soziale Position im Laufe der Jahrzehnte deutlich zu verbessern, während andere Kollektive nie eine wirkliche Chance bekommen haben, sichtbare Mobilitätssprünge zustande zu bringen. Das Sprechen über Migrantinnen und Migranten im Allgemeinen ist deswegen in den meisten Fällen ebenso problematisch, wie das nur Sprechen über türkische Einwanderer und Einwanderinnen, als wenn exkludierende Migrationspolitiken nur diese betreffen würden. Tatsächlich zeigen sich Integrations- wie Exklusionsregime notwendigerweise flexibel und variabel – wie im Übrigen auch Rassismuskurse. Waren es in den 1970er Jahren noch die Italienerinnen und Italiener und Spanierinnen und Spanier, die als

¹ Ich bevorzuge die Terminologie "anti-islamischer Rassismus" (siehe auch Attia 1994), weil diese die psychologisierende Wendung, die den Begriff der "Islamophobie" prägt, vermeidet. Die vorgebrachten Argumentationen im Zuge der politischen Debatten um die Integrierung des türkischen Staates in die Europäische Union sind in diesem Zusammenhang ausnehmend lehrreich.

bedrohlich – oder in der weiblichen Variante als unterdrückt – empfunden wurden, so wird dieses Bild mit zunehmender Anwerbung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus der Türkei an letztere weitergegeben. Dem spanischen Kollektiv ermöglicht dies, in Abgrenzung zu den wirklich anderen, eine (Teil-)Zugehörigkeit zu erwerben. Nicht von ungefähr gelten Spanierinnen und Spanier heute als besonders gut integriert:

"Die Gruppe der Spanier ist in allen Beziehungen vergleichsweise erfolgreich, obwohl sie sich zum Zeitpunkt der Einwanderung nicht durch besonders günstige sozioökonomische Daten auszeichnete. Sie verbindet sich in der zweiten Generation weitgehend mit der deutschen Bevölkerung und ist in der dritten Generation in Deutschland nur noch zu einem kleinen Teil sozial und statistisch sichtbar" (Thränhardt 1999, S. 36)².

Die erworbene Unsichtbarkeit wird zum Kriterium einer erfolgreichen Integration, gleichzeitig wird sie anderen Anderen immer verwehrt bleiben. Wer beispielsweise Schwarz ist, bleibt sozial sichtbar, wie hoch immer sein Integrationswille sein mag.

Politische Integrationsforschung, die sich wissenschaftlich der verschiedenen Effekte von Integrationsregime zu bestimmten Zeiten, an spezifischen Orten für die unterschiedlichen Kollektive annimmt, muss sowohl die Widersprüchlichkeiten von Integrationsforderungen, als auch die weniger paradoxen sozialpolitischen Konsequenzen eines fraglos exkludierenden Diskurses herausarbeiten und schließlich die staatlichen Interventionen im Spiegel einer nationalstaatlich, aber auch transnational agierenden Gouvernamentalität einer Analyse unterziehen.

Im Sinne Michel Foucaults machtanalytischer Betrachtungsweise können Integrationspolitiken als ‚Normalisierungs- und Disziplinierungsregime‘ beschrieben werden, die all jenes, welches sich nicht in eine Vorstellung des ‚Normalen‘ und ‚Richtigen‘ fügen lässt, ausschließt und/oder marginalisiert. So schreibt etwa Birgit Rommelspacher, dass der intendierte Ausschluss immer durch eine Normalität gestützt wird, die etablierte Hierarchien stabilisiert, wodurch in Konsequenz eine Dominanz produziert wird, die "vor allem durch Konformität mit der Norm" reproduziert wird (Rommelspacher 1995, S. 36). Insoweit steht nicht zufällig die zunehmende Exkludierung von Migrantinnen und Migranten und Flüchtlingen einer Zunahme von Integrationsforderungen und -maßnahmen gegenüber, die über sich verschärfende staatliche Kontroll-

² Dietrich Thränhardt weist auch darauf hin, dass "[e]ntgegen den landläufigen Annahmen und Stereotypen [...] die Integration der EU-Nationalitäten in Deutschland nicht generell schneller voran[schreitet] als die der Nicht-EU-Angehörigen" (1999, S. 46). Italienische Jugendliche schneiden bspw. wesentlich schlechter in der Schule ab als dies bei den spanischen der Fall ist und sind ebenso schlecht in den Arbeitsmarkt integriert wie die zweite und dritte Generation türkischer Migrantinnen und Migranten.

regime erzwungen werden. Anders ausgedrückt: Die angebliche Liberalisierung von Migrationspolitiken geht *de facto* einher mit einem Mehr an Kontrolle und einem Weniger an Partizipationsmöglichkeiten für Migrantinnen und Migranten und Flüchtlinge³. Daneben kommt es zu einer Verfestigung der Bedeutungsökonomien, die Migrantinnen und Migranten nicht nur auf die Position der ‚armen Anderen‘ geradezu festlegt, sondern ihre Nicht-Integration im Grunde für ausgemacht hält. Dies mag auch ein Motiv für das immer wieder hervorgerufene Erstaunen der Majorisierten sein, wenn diese Migrantinnen und Migranten begegnen, die akzentfrei deutsch sprechen und/oder über hohe Bildungsqualifikationen verfügen. Die Irritation, die diese Begegnungen häufig dominiert, wird getragen von Faszination und einer unspezifischen Aggression⁴. Denn wer Deutsch spricht, sollte auch deutsch sein, und wer nicht deutsch ist, sollte die sogenannte Muttersprache besser als Deutsch beherrschen. Das ist aber, wie wir wissen, nicht immer der Fall.

Die deutsche Nation – dasselbe gilt für Europa – stabilisiert seine Selbstdefinition von demokratischen Rechts- und Sozialstaat mit menschlichem Gesicht immer wieder über das Bild der ‚armen Entwicklungsländer‘, der ‚fundamentalistischen Terrorstaaten‘ und der aus diesen migrierenden und flüchtenden Menschen, die gewissermaßen als Kontrastfolie zur ‚sicheren‘ und ‚wohlhabenden‘ ‚Ersten Welt‘ instrumentalisiert werden. Selbstredend sind die evozierten Bilder rassistischer Natur und zeigen deutliche Kontinuitäten zum Kolonialdiskurs des 19. Jahrhunderts, das die Welt in den ‚zivilisierten Westen‘ und den ‚barbarischen Rest‘ eingeteilt hat. Stuart Halls Diktum "the west and the rest" zeigt sich dabei zweifellos dehn- und pluralisierbar. So fallen in Deutschland, in den 1950er bis hinein in die 1980er Jahre, die sogenannten ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern‘ aus den Peripherien Europas ebenso unter die Kategorie der ‚bedrohlichen Armen‘, wie dies Migrantinnen und Migranten und insbesondere Flüchtlinge etwa aus postkolonialen Kontexten immer noch tun. Ihr angenommener ‚Modernitätsrückstand‘ erweist sich in diesem Diskurs als Gefahr für die Mehrheit.

Integrationsregime entsprechen einem Bündel (sozial-)politischer Maßnahmen, die im Grunde über Jahrzehnte hinweg *deregulierend* waren: Ein Verbleiben der Migrantinnen und Migranten wurde durch zahlreiche Interventionen verhindert, weswegen Klaus Bade und Jochen Oltmer fordern, dass es im Rahmen heutiger politischer Integrationsbemühungen auch eine „nachholende Integrationspolitik“ geben muss, die

³ Dieses Mehr an Kontrolle ist dabei eingebettet in einem Sicherheitsdiskurs, der *peu a peu* auch die allgemeinen Bürgerrechte massiv angreift (vgl. etwa Müller-Heidelberg 2004).

⁴ Der postkoloniale Homi K. Bhabha hat aufzeigen können, wie die "Assimilierung" der Kolonialiserten an die Kolonialherren sowohl das koloniale System stabilisiert hat und gleichzeitig die hegemoniale Macht bedrohte. Die Risse in der Macht wurden dabei durch die Leerstelle, die sich zwischen "Englisch-Sein" und "Angliziert-Sein" auftut, hervorgerufen (vgl. kritisch Castro Varela/Dhawan 2005).

„Folgerungen aus eigenen Fehlleistungen zieht“. Die Historiker fragen sich, ob die Bundesrepublik Deutschland nicht in einer „historischen Bringschuld“ steht, „denn die meisten Zuwanderer haben die begleitenden Integrationsangebote, die heute als notwendig, ja selbstverständlich erachtet werden, nie erhalten“ (Bade/Oltmer 2004, S. 136). Sie deuten damit auf einen interessanten Punkt in den aktuellen Migrations- und Integrationsdebatten, nämlich die durchgängige historische Amnesie, die diese zeigen. Vergessen scheint heute etwa, dass Migranten und Migrantinnen aus den Anwerbeländern bewusst von der Mehrheitsbevölkerung fern gehalten wurden. Dies geschah unter anderem über eine Unterbringung in speziellen ‚Gastarbeiter‘-Unterkünften, die maximal mit sechs Personen belegt wurden. „Wascheinrichtungen mit fließendem Wasser waren bei diesen Unterkünften nicht vorgeschrieben, für je fünfzehn Arbeiter war ein WC vorgesehen“ (Oswald/Schmidt 1999, S. 187). Noch 1960 erklärte die Bundesanstalt für Arbeit, dass eine gemeinsame Unterbringung von deutschen Arbeitern und Migranten nicht wünschenswert sei (ebd., S. 189). Entsprechend war das Bild der ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter‘ geprägt von Feindbildern, die äußerst negativ konnotiert waren: ‚Ausländer‘ waren vor allem ‚schmutzig‘ und zudem ‚bedrohlich anders‘. So bezeichnet Hans Seidel 1966, leitender Arzt der Standard Elektrik Lorenz AG, die ‚Gastarbeiter‘ als „Bakterienausscheider“ und forderte dementsprechend „Keine Ausländer in die Küchen!“ (zit. in Klee 1981, S. 28). Von Integration kann während der ersten Anwerbephase von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in die Bundesrepublik also kaum die Rede sein. Neben der räumlichen Exkludierung wurden staatlicherseits keine deutschen Sprachkurse angeboten, weswegen es nicht verwunderlich ist, dass die erste Migrantengeneration zum Teil immer noch nur über ‚lebensnotwendige‘ deutsche Sprachkenntnisse verfügt. Damals galt die Integration der ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter‘ als gefährlich für den Staatsapparat und die gesetzlichen Regulierungen können fast durchweg als ein Versuch gelesen werden, eine Niederlassung und Integration zu verhindern. Im heutigen Diskurs dagegen ist das neue Schreckensgespenst die Nicht-Integration der Einwanderer und Einwanderinnen, weswegen ein ganzes Arsenal an Instrumenten bereit gelegt und auch mit ökonomischen Ressourcen ausgestattet wurde, um dies zu bewerkstelligen. Auf der gesetzgeberischen Ebene sind hier vor allem die Reformen, wie das Staatsbürgerschaftsrecht und das Erlassen des Zuwanderungsgesetzes zu nennen, während gleichzeitig auf der ‚sozialen‘ Ebene das Essverhalten türkischer Kinder oder die Heiratspraktiken muslimischer Migrantinnen und Migranten debattiert werden. Die Professionellen der sozialen Arbeit sind hier insbesondere für die Berichterstattung aus den ‚Grenzgebieten‘ der Integration von besonderer Bedeutung. Unermüdlich beschreiben sie die ‚Bemühungen‘, aber auch ‚Unfähigkeiten‘ der Migrantinnen und Migranten und Aussiedlerinnen und Aussiedler bei ihrem integrativen Unternehmen. Die Medien übernehmen dann den Part der Skandalisierung und

Pointierung: So ist immer wieder vom Scheitern der ‚multikulturellen Gesellschaft‘ zu lesen, wie auch von den einzelnen Heldinnen und Helden, die die Integration vollbracht haben. Mathieu Rigouste schreibt in der „Le Monde Diplomatique“ im Juni 2005 nicht ohne Zynismus über den Integrationsdiskurs in Frankreich:

„Seit 1995 tritt – beschränkt auf die Welt des öffentlichen Spektakels – vermehrt der Typus des erfolgreichen Integrierten als Sänger, Komiker, Star oder Sportler in Erscheinung: Ein Immigrant, der geschätzt wird, weil er sich eindrucksvoll zur Schau stellt, und der gewöhnlich als mutig, seiner Sache ergeben, servil und leistungsstark dargestellt wird. [...] Kurz, eine gewisse positive Repräsentation des 'Integrierten' wird eingesetzt, um, wie es der herrschenden Linie entspricht, einen wohlwollenden Umgang mit dem Thema Immigration zu beweisen, während das Gros der anderen ausgeschlossen wird.“

2. Sozial- und Arbeitsmarktreformen im Lichte des Integrationsdiskurses

Das Gros der Migrantinnen und Migranten wird nach wie vor von denjenigen gebildet, die als Verliererinnen und Verlierer der Globalisierung bezeichnet werden. Birgit Rommelspacher diagnostiziert in diesem Zusammenhang, dass sich die deutsche Bevölkerung zunehmend abschottet (2002, S. 206). Das bedeutet, dass die Kontakte zwischen sogenannten Einheimischen und Eingewanderten abnehmen, und auch Maßnahmen ergriffen – oder auch unterlassen – werden, um bei Migrantinnen und Migranten ein Zugehörigkeitsgefühl zu unterbinden. Entsprechend kann die Beobachtung, dass Jugendliche in Deutschland sich immer mehr entsprechend ethnischer Zugehörigkeit organisieren, wie dies die 13. Schell Jugendstudie aus dem Jahre 2000 herausgestellt hat (Münchmeier 2000, S. 221ff.), kaum verwundern. Rassistische Übergriffe sind zu einer bedrückenden Alltäglichkeit geworden und die politische Partizipation migrantischer Jugendlicher wird als eher schwach bezeichnet. Darüber hinaus setzt sich der gewaltvolle Diskurs von der ‚Unvereinbarkeit der Kulturen‘ in der Bundesrepublik Deutschland vehement durch und beeinflusst das alltägliche politische Klima. Nicht nur die Reformierung des Staatsbürgerschaftsrechtes wurde im Zuge der Durchsetzung dieses Diskurses auf halber Strecke ausgebremst, sondern auch die Diskussion um die doppelte Staatsbürgerschaft rassistisch aufgeladen. Für manche Bundesbürgerinnen und Bundesbürger ist die Vorstellung von Menschen, die in Besitz einer deutschen und türkischen Staatsbürgerschaft eine *Ungeheuerlichkeit* und ebenso erschreckend wie die immer wieder zitierte ‚Bevölkerungsexplosion‘ und die ‚Ströme‘ von Flüchtlingen, die angeblich an Europas Grenzen auf Einlass warten. Insofern ist es nur folgerichtig, dass die nationalistische Rhetorik der demokratisch gewählten Staatsvertreterinnen und Vertreter zunimmt, während zeitgleich Entdemokratisierungstendenzen sichtbar werden, die gekoppelt sind an den weiteren Abbau des Sozialstaates. In seinem Rückzug greift der Staat gewis-

sermaßen noch einmal machtvoll dort ein, wo er noch Möglichkeiten sieht zu intervenieren. Weswegen auch von einem schwächer werden und gleichzeitig stärker werden des Nationalstaates die Rede ist.

Im Diskurs über Integration wird nur selten über die Alltäglichkeit von Gewalt im Leben von Migrantinnen und Migranten gesprochen. Es gibt zwar diskursive Durchkreuzungspunkte, aber selten wird versucht die beiden Seiten von Einwanderung – Integration und Diskriminierung – in ihrer Abhängigkeit zueinander zu analysieren. Die Hartz-Reformen und das Zuwanderungsgesetz sind hier symptomatisch. Recht bald wurde erkannt, wie diese beiden sogenannten Reformen sich durchkreuzen und eine besondere Form der Gouvernamentalität ausbilden, die Migrantinnen und Migranten für ihre angebliche Nicht-Integration zur Rechenschaft ziehen möchte. Immer noch hoffen zwar einige, dass die damit einhergehenden sozialen Veränderungen, Verbesserungen für die bedeuten, die besonders von sozialer Ungerechtigkeit betroffen sind. Doch viele haben längst schon festgestellt, dass die Hartz-Reformen – insbesondere Hartz IV – ein System sozialer Ausgrenzung nicht nur stabilisiert, sondern auch weiter befördert, und dass das am 01.01.2005 in Kraft getretene Zuwanderungsgesetz eine weitere Spaltung in ‚erwünschte‘ und ‚unerwünschte‘ Einwandererinnen und Einwanderer mit sich bringt.

Im Rahmen der Agenda 2010 wurden seit 2003 mehrere Gesetze zur Reformierung des Arbeitsmarktes, zur Modernisierung der Dienstleistungen, der Arbeitsverwaltung und zum Umbau der sozialen Fürsorgesysteme verabschiedet. Die Gesetzesänderungen führten insgesamt zu erheblichen Einschnitten für das Leben der Menschen, die von Arbeitslosigkeit betroffen und auf Transferleistungen angewiesen sind.

Migrantinnen und Migranten sind dabei von den Arbeitsmarkt- und Sozialreformen auch deswegen besonders betroffen, weil klare Überlappungen der Hartz-Reformen mit ausländerrechtlichen Regelungen auszumachen sind. Menschen mit Migrationshintergrund sind in erheblich höherem Umfang als Deutsche von Arbeitslosigkeit betroffen und tragen dementsprechend auch ein höheres Armutsrisiko. Gemessen an der Arbeitslosenquote waren Migrantinnen und Migranten 2004 mit ca. 20,5% etwa doppelt so stark von Arbeitslosigkeit betroffen wie die Gesamtbevölkerung. Die Sozialhilfequote lag Ende 2002 bei 8,4% gegenüber 2,8% bei der deutschen Bevölkerung. Und nach dem aktuellen Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung liegt auch das Armutsrisiko mit 24% deutlich über der Armutsrisikoquote der Gesamtbevölkerung.

Ein Grund für die hohe Arbeitslosenquote und das erhöhte Armutsrisiko von Migrantinnen und Migranten ist sicherlich, dass sie überproportional oft niedrige oder keine

Bildungsabschlüsse oder keine Berufsausbildung haben. So hatten im Jahr 2004 ca. 70 % der arbeitslosen Migrantinnen und Migranten, aber nur ca. 30% der Gesamtbevölkerung keinen formalen Bildungsabschluss. Über 19% der jugendlichen Migrantinnen und Migranten verließen 2003 die Schule ohne Abschluss. Bekannt – und hinreichend skandalisiert – ist die Tatsache, dass der Anteil nicht-deutscher Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen deutlicher höher als bei deutschen ist, während sie an Gymnasien lediglich mit 4% vertreten sind. Von den 1,9 Millionen Studierenden im Jahr 2003 waren sogar nur 63.000 sogenannte Bildungsinländer, also 3,3%. Im betrieblichen Ausbildungsbereich sank 2003 der Anteil Auszubildender mit Migrationshintergrund insgesamt auf ca. 5%. Allerdings steigt die Ausbildungsquote junger Migrantinnen kontinuierlich an und lag bereits im Jahre 2002 bei 43,5% und damit höher als bei den deutschen Frauen, bei welchen sie im Jahre 1994 bei 35,6% lag. Einschränkend muss dagegen festgestellt werden, dass sich junge Migrantinnen überdurchschnittlich häufig in Berufen wie etwa Arzthelferinnen, Friseurinnen und Verkäuferinnen finden lassen – allesamt Arbeitsbereiche, in denen nicht zufällig für wenig Geld, besonders hart gearbeitet werden muss. Eine gelernte Friseurin beispielsweise verdient im Durchschnitt 600 € im Monat und liegt damit unter der bundesdeutschen Armutsgrenze.

Trotz zahlreicher Versprechen von Seiten der Wirtschaft nimmt die Zahl der Ausbildungsplätze ab und verstärkt damit eine bereits etablierte Struktur sozialer Ungerechtigkeit, die Migrantinnen und Migranten mit besonderer Härte trifft. Wenn auch das Zuwanderungsgesetz einige wenige rechtliche Verbesserungen aufweist, im Großen und Ganzen allerdings sind mit diesem rechtliche Unsicherheiten verschärft worden.

Die Integrationskurse, die vielerorts recht ungeplant angeboten werden und von der Bundesregierung subventioniert werden und der besseren Integration der Migrantinnen und Migranten und Flüchtlinge dienen sollen, werden als fortschrittlich beworben und bedienen sich dabei einer verräterischen Sprache. Dabei sind Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten freilich nicht *per se* abzulehnen, im Gegenteil, jedoch ist es durchweg als problematisch zu bezeichnen, dass diese gleichzeitig als Sanktionsinstrument zum Einsatz kommen. Vielsagender ‚Slogan‘ sowohl der Hartz-Reformen, als auch der Integrationsmaßnahmen ist „Fördern und Fordern“, wobei insbesondere ‚Fordern‘ die deutliche Sprache der Disziplinierung spricht. Der Fallmanager oder die Fallmanagerin kann etwa den Besuch eines Integrationskurses von ALG-II-Bezieherinnen und -bezieherinnen fordern, d.h. erzwingen. Eine Verweigerung der Teilnahme führt dabei nicht nur zur sofortigen Einstellung der Bezüge, sondern hat auch nachteilige Konsequenzen bei einem eventuellen späteren Einbürgerungsantrag. Daneben besteht nach dem Zuwanderungsgesetz kein Anspruch mehr auf eine Nie-

derlassungserlaubnis bei Bezug von Leistungen aus SGB II, während gleichzeitig die bisherige ‚unbefristete Aufenthaltserlaubnis‘ ersatzlos gestrichen wurde.

Während hochqualifizierte Einwandererinnen und Einwanderer sogleich ein Niederlassungsrecht erwerben können – insofern sie ein Mindesteinkommen von jährlich 48.400 € nachweisen –, werden Migrantinnen und Migranten, die in Deutschland aufgewachsen sind und systematisch Diskriminierungserfahrungen in den deutschen Bildungsinstitutionen machen mussten, sanktioniert, bleibt ihr Aufenthalt prekär.

Festgestellt werden kann heute schon eine weitere Abschiebung von Migrantinnen und Migranten aus dem regulierten Arbeitsmarkt und eine zunehmende Marginalisierung bereits minorisierter Bevölkerungsschichten. Nicht umsonst schreibt die Bundesregierung in ihrer Hartz-Info-Broschüre, dass die sogenannten 1-Euro-Jobs – die zu Recht umstritten sind –, insbesondere für Menschen mit Migrationshintergrund und Vermittlungshindernissen geeignet seien. Der Diskurs spricht deutlich von der Eigenverantwortlichkeit für Arbeitslosigkeit, die dann auch noch als Beleg für die Integrationsunfähigkeit bzw. -willigkeit ausgelegt wird.

3. Europäische Biopolitik und Migrationsbewegungen als verflochtene Prozesse

Innerhalb aktueller Migrationsforschung erscheinen besonders zwei Dinge problematisch: Einerseits werden Migrationsbewegungen viel zu häufig als einseitiger, höchstens zweiseitiger Prozess des Gehen und Kommens und eventuellen Wiedergehens beschrieben und auf der anderen Seite werden die Verflechtungen (historisch, sozial, politisch) von Migrationen und die dazugehörenden Integrationsregime kaum analysiert. So entsteht schnell der Eindruck, als würde Immigration und Emigration unabhängig voneinander stattfinden und als ob die Produktion von Herkunfts- und Einwanderungsländer zufällig sei. Zu Recht beklagt Xiang Biao (2004) deswegen, dass globale Migration mehrheitlich aus der alleinigen Perspektive der Einwanderungsländer betrachtet wird. Wie es dagegen zur Auswanderung kommt und was dies auf Dauer für die sogenannten Entsendeländer bedeutet, darüber wurde bisher wenig geforscht. Nur selten werden darüber hinaus in der deutschen Migrationsforschung koloniale Zusammenhänge analysiert und auch nicht die Verflechtungen zwischen innereuropäischen Ein- und Auswanderungen betrachtet. Diese Leerstellen sind keine bloßen Forschungslücken, sondern haben maßgeblich zu einer spezifischen (Miss-)Repräsentation von Einwanderungspopulationen in Deutschland und Migrationsbewegungen im allgemeinen geführt, die im Zusammenhang mit den verstärkten Integrationsdiskurs an weiterer Bedeutung gewinnen (werden).

Mit dem sozialen Phänomen der Einwanderung, das ist bekannt, wird in den verschiedenen Ländern der europäischen Union sehr unterschiedlich umgegangen. Das beginnt bei der Rhetorik öffentlicher Diskurse und endet bei den legalen Instrumenten, die mal die Integration fokussieren, mal als strukturelle Diskriminierung wirksam sind. Kein europäisches Land zeigt sich dabei als *nur* einwanderungsfreundlich, obschon durchaus von Graden der Öffnung und Schließung gesprochen werden kann. Allerdings sind grobe Aussagen, wie „die Niederlande sind ein einwanderungsfreundliches Land, während die Bundesrepublik Deutschland Migrantinnen und Migranten gegenüber feindlich eingestellt ist“, politisch nicht besonders wertvoll. Spannender ist dagegen sich die Migration in Europa, eingebettet in ungleichzeitige Prozesse der Dekolonisierung, Defaschisierung und Demokratisierung, anzusehen. Dies ermöglicht differenziertere Machtanalysen, die nicht nur kontextualisiert sind, sondern zudem Geschichte als „verflochtene Geschichten“ (Conrad/Randeria 2002, S. 17) dechiffriert. Damit einher geht ein Wissen um die Unmöglichkeit eine Geschichte des ‚Westens‘ ohne die Geschichte der Kolonialländer und *vice versa* zu schreiben (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005).

So lassen sich beispielsweise in den Migrationspolitiken Spaniens und Deutschlands, sobald über eine reine Komparatistik hinausgegangen wird, interessante Verknüpfungen und Verbindungslinien nachweisen. Bis zum Tode des Diktators Francisco Franco 1975 war Spanien nichts anderes als ein vom Rest Europas geduldetes katholisch-fundamentalistisches Land. 1959 wurde eine entscheidende Wende in der bis dahin auf Autarkie setzende Wirtschaftspolitik eingeläutet, die vor allem von Technokraten propagiert wurde, welche der ultrakonservativen katholischen Laienorganisation Opus Dei nahe standen. Die Öffnung der Weltmärkte bedeutete neben Auslandsinvestitionen, Aufschwung des Tourismus, auch die Entsendung von ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter‘ nach Mitteleuropa, was in der Folge ein enormes Wirtschaftswachstum bewirkte. Die deutsch-spanischen Abkommen zur Entsendung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer stabilisierten damit die deutsche Nachkriegswirtschaft ebenso wie das faschistische Spanien.

Erst 1977 wurden erste demokratische Wahlen durchgeführt und ein Demokratisierungsprozess eingeläutet. Doch nur langsam erholt sich die Gesellschaft von dem jahrzehntelangen autoritären Faschismus, der das Land von wichtigen demokratisierenden Strömungen und Debatten der Nachkriegszeit mehr oder weniger abgeschnitten hat (vgl. Bernecker/Collado Seidel 1993). Migration firmierte während des Franquismo vor allem in Form von Emigration. Spanier und Spanierinnen wanderten zu Hunderttausenden, insbesondere in andere europäische Länder, in die USA und nach Lateinamerika aus. Die meisten stammen aus den verarmten nördlichen und südli-

chen Peripherien, Galizien und Andalusien⁵. Willkommene ‚Fremde‘ waren in diesem Zeitraum dagegen Touristinnen und Touristen, die gemeinsam mit der ausgewanderten Bevölkerung die größten Devisenbringer des faschistischen Staates darstellten. Heute pendelt der politische Diskurs Spaniens zwischen einer Tendenz zur stärkeren Liberalisierung, Ignorierung und Dramatisierung von Einwanderung. Die koloniale Vergangenheit, ebenso wie der Faschismus, spielen dabei im Diskurs kaum eine Rolle. Von einer Aufarbeitung des Faschismus kann kaum die Rede sein. Es sind die ehemaligen Emigrantinnen und Emigranten, die von Zeit zu Zeit beim Ruf um mehr Toleranz gegenüber Migrantinnen und Migranten symbolisch herhalten. Die Verantwortung gegenüber Migrantinnen und Migranten wird also nicht etwa kolonialgeschichtlich begründet oder als notwendige Demokratisierungsbewegung bewertet, sondern folgt einer Logik von Geben und Nehmen, die sich etwa so liest: Weil viele von ‚uns‘ ausgewandert sind, stehen ‚wir‘ in der Verpflichtung auch ‚andere‘ aufzunehmen und ‚christlich zu behandeln‘. Die Akzeptanz rassistischer Bezeichnungen wie etwa ‚Moros‘ für Menschen aus Nordafrika oder ‚Sudacas‘ für Menschen aus lateinamerikanischen Ländern bleiben im Alltag dagegen auf einem erschreckenden Niveau von Normalität⁶. Und die Ankunft von Migrantinnen und Migranten aus einem krisengeschüttelten Argentinien seit den 1990er Jahren - dritte und vierte Generation spanischer Auswanderer – führte zu massiv bekundeten Ablehnung. Recht bald war von ‚Strömen‘ und ‚Überflutungen‘ die Rede.

Die große Mehrheit der Migrantinnen und Migranten stammt entgegen dominanter Diskurse nach wie vor aus anderen *europäischen* Ländern⁷. 2002 machten Europäerinnen und Europäer rund 43%, in 2004 um die 35% aus. Und Großbritannien und Deutschland⁸ belegten erst 2002 nach Marokko, Ecuador und Kolumbien Platz vier und fünf in den spanischen Einwanderungsstatistiken. Interessanterweise kommen diese allerdings im feindlichen Migrations- und Integrationsdiskurs kaum vor, das heißt, sie werden zumeist nicht als Migrantinnen und Migranten stigmatisiert, sondern als Langzeittouristinnen und -touristen identifiziert und damit auch nicht unter ein Integrationsregime gestellt. Auch wenn es vor allem auf den Balearen immer

⁵ Noch heute wird etwa die Wahl des galizischen Parlaments von den Stimmen aus der Diaspora – v. a. aus Europa und Argentinien – entschieden. Z. T. handelt es sich dabei um Migrantinnen und Migranten der dritten und vierten Generation, die selber nie in Galizien/Spanien gelebt haben.

⁶ Das Phänomen eines massiven anti-islamischen Rassismus, das im gesamten Westen nicht erst seit dem 11. September, aber seit dem massiver sichtbar ist, wird in Spanien mit einer Mischung von ahistorischen, mystifizierenden Nicht-Wissen geführt. Die Muslime gelten seit der Reconquista im 15. Jahrhundert als die bedrohlichen Anderen schlechthin.

⁷ Es ist dies ein quasi nachhallender Effekt der faschistischen spanischen Wirtschaftsöffnung und des während des NS-Regime staatlich geförderten Formen des Massen- und Sozialtourismus wie sie von der Kraft-durch-Freude Organisation propagiert wurde.

⁸ In einigen spanischen Kommunen sind deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger aufgrund der Mehrheitsverhältnisse und des kommunalen Wahlrechts bereits in der Situation die Wahl des Bürgermeisters, der Bürgermeisterin zu bestimmen.

wieder zu feindlichen Äußerungen gegenüber Deutschen kommt, wird in der Regel Migration als eine Bedrohung erst dann gesehen, wenn die Menschen aus den ehemaligen Kolonialländern stammen. Die Assoziationen sind dabei geradezu klassisch kolonial. So ist immer wieder die Rede von der ‚Unzivilisiertheit‘ und ‚sexuellen Ungezügeltheit‘ der lateinamerikanischen Migrantinnen und Migranten (vgl. etwa da Silva Gomes 1994), was freilich nicht in gleicher Weise für europäische Einwanderer und Einwanderinnen gilt. Es sei denn, sie kommen aus Osteuropa.

Seit der Erlassung des ersten Ausländergesetzes Spaniens 1985⁹ haben die unterschiedlichen Regierungen, um die Notwendigkeit von Einwanderung wissend, sechs Regulierungskampagnen organisiert, die vielen *sin papeles* (undokumentierte Migrantinnen und Migranten) über Legalisierung ihres Aufenthaltsstatus, eine Möglichkeit eröffnete, ein würdevolles Leben in Spanien zu beginnen. Man rechnet mit einer Zahl von ca. 1 Millionen Migrantinnen und Migranten, die ohne Papiere in Spanien leben. Diese stammen vor allem von dem afrikanischen Kontinent, aus China und Lateinamerika. Im Alltag treten sie insbesondere als Straßenverkäuferinnen und -verkäufer in Erscheinung, die immer auf der Hut sein müssen, da sie auf der einen Seite geduldet werden und auf der anderen Seite permanenten Kontrollen und Schikanen ausgesetzt sind. Daneben erledigen sie die vielen schlecht bezahlten und quasi ‚unsichtbaren‘ Arbeiten, wie etwa Hausarbeit, Küchenarbeiten, Reinigungsarbeiten etc. und ermöglichen die explosionsartige Expandierung des Treibhausanbaus in Andalusien, die unter anderem dafür verantwortlich sind, dass Erdbeeren das ganze Jahr auch in den deutschen Supermärkten erhältlich sind. Die Bedingungen unter denen die Treibhausarbeiter tätig sind, werden regelmäßig von Nicht-Regierungsorganisationen (NRO) als ‚sklavenähnlich‘ bezeichnet und politisch skandalisiert, allerdings ohne große Resonanz. Ein Ende 1999 verabschiedetes und im europäischen Vergleich relativ liberales Ausländergesetz wurde im Jahr 2000 verschärft, nachdem die konservative Volkspartei (PP) bei den Parlamentswahlen die absolute Mehrheit erhalten hatte. Die Bekämpfung illegaler Einwanderung und der Versuch der Steuerung erwünschter Arbeitsmigration durch Kontingente standen während der letzten Jahre im Vordergrund der spanischen Migrationspolitik. Nach dem spektakulären Regierungswechsel 2004 bemüht sich die sozialistische Regierung um Steuerung, aber auch Begrenzung der Zuwanderung und um eine, wie es heißt, bessere Integration der bereits im Land lebenden Migrantinnen und Migranten. Zu den Maßnahmen zählen neben einer erneuten Amnestie Anfang 2005, die es ca. 800.000 undokumentierten Migrantinnen und Migranten ermöglichte einen Antrag auf Aufenthaltsgenehmigung zu stellen, und darüber hinaus die Bereitstellung von Integ-

⁹ Bis 1985 gab es in Spanien kein Ausländergesetz. Es existierten nur Dekrete und Sonderregelungen für Bürgerinnen und Bürger aus Staaten der sog. „hispanischen Gemeinschaft“.

rationshilfen in den Kommunen. Beide Formen sind Teile von Kontrollregimes, die vornehmlich den Zweck verfolgen, die Einwanderung besser zu regulieren. So bedeute Legalisierung etwa Gewinn an Steuern und die Erfassung von Menschen, die bisher ‚unerfasst‘ im staatlichen Territorium residierten.

Im Gegensatz zu Spanien gibt es in Deutschland bereits seit dem Zweiten Weltkrieg eine mehr oder weniger gesteuerte Einwanderung. Seit den 50er Jahren findet eine aktive Anwerbung von sogenannten ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern‘ statt, die die Lücken in den deutschen Produktionsstätten schließen sollen¹⁰. Daneben kommen auch Menschen, die in Deutschland Asyl beantragen, weil sie in ihren Ländern politisch verfolgt werden. Bereits Ende der 1970er Jahre kommt es zu einem offiziellen Anwerbestopp, der aufgrund der Familienzusammenführung zu einem Anstieg der Migrantinnen- und Migrantenzahlen führt. Der seit Anbeginn der Einwanderung vorherrschende Ausgrenzungsdiskurs verschärft sich in den 1980er Jahren zu einem Exklusionsdiskurs, der nicht nur durch die Medien, sondern auch durch wissenschaftliche Texte und politische Reden stabilisiert wird. Konsequenzen sind, unter anderem die Reformierung des Ausländerrechts (1990) und die faktische Abschaffung des Asylrechts 1993¹¹, aber auch zu vermehrten gewalttätigen rassistischen Übergriffen an Migrantinnen und Migranten und Flüchtlinge. In Erinnerung sind wohl den meisten die Morde von Mölln und Solingen und die Angriffe auf Asylbewerberheime in Rostock und Hoyerswerda. Bereits in den 1980er Jahren ist zum ersten Mal massiv die Rede von den ‚Ausländerinnen und Ausländern‘, die nicht willig seien, sich zu integrieren. Der Diskurs um die angebliche Unwilligkeit zur Integration hat, wie der später aufkommende Diskurs, der von der Unfähigkeit zur Integration spricht, einen instrumentellen und legitimatorischen Charakter, leistet er doch gute Dienste bei der Durchsetzung des Rückkehrförderungsgesetzes im November 1983, das den Versuch repräsentierte, den Einwanderungsprozess mittels finanzieller Anreize zu stoppen bzw. rückgängig zu machen.

Deutsche Staatsbürgerin oder Staatsbürger ist der- oder diejenige, der oder die nach §116 Abs. 1 des Grundgesetzes Deutsche oder Deutscher ist. Bis 1999 galt bekanntermaßen in Deutschland das *ius sanguinis*, das die Staatsbürgerschaft über die Abstammung regelte. Sprich: Deutsch war der-/ diejenige, der/ die deutscher Abstammung war. Erst seit dem Jahre 2000 haben Elemente des Territorialprinzipes *ius soli* in dasselbe Eingang gefunden. Ein Kind, welches in Deutschland geboren wird,

¹⁰ Gültig war damals noch das sog. Rotationsprinzip, welches vorgab, dass die Arbeiter/innen eine Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis für einen begrenzten Zeitraum – zumeist ein Jahr – erhielten. Dies hatte zur Folge, dass Millionen von Menschen nach Deutschland ein- und wieder auswanderten, aber auch, dass die blieben zum Teil keine Zukunftsvorstellungen für ein Leben in Deutschland aufbauen konnten.

¹¹ Beide Gesetzesreformen wurden in Deutschland heftig debattiert und von Teilen vehement abgelehnt.

erhält nun die Staatsbürgerschaft nicht nur wenn eines der Elternteile deutsch ist, sondern auch wenn eines der Elternteile seit mindestens acht Jahren über einen gesicherten Aufenthaltsstatus in Deutschland verfügt. Hinzugefügt wurde bedauerlicherweise die sogenannte Optionspflicht, die besagt, dass die doppelten Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sich mit 18 Jahren für eine der Staatsbürgerschaften entscheiden müssen. Während des politischen Diskussionsprozesses wurde deutlich, inwieweit Staatsbürgerschaft nach wie vor gekoppelt ist an die Evozierung der Nation, die wiederum auf rassistische Vorstellungen von Reinheit und Eindeutigkeit rekurriert. Die angestoßenen Reformen zeigten durchaus positive Impulse für die politische und gesellschaftliche Situation von Migrantinnen und Migranten. Der von vielen erhoffte Kurswechsel in der Migrationspolitik blieb allerdings aus: Immer noch werden Migrantinnen und Migranten hauptsächlich als Belastung und Sicherheitsrisiko betrachtet. Jede muslimische Migrantin, jeder muslimische Migrant könnte etwa ein sogenannter ‚Schläfer‘ sein, der oder die nur darauf wartet, die Grundpfeiler der Demokratie anzugreifen. Ein Diskurs, der europaweit um sich gegriffen hat, und eine kuriose Konkurrenz darüber ins Leben gerufen hat, welches Land am vehementesten von muslimisch-fundamentalistischer Immigration bedroht wird. Interessanterweise machen sowohl Spanien, als auch Deutschland hier ihre angeblich besonders liberale Einwanderungspolitik dafür verantwortlich, die Migrantinnen und Migranten zu viel Freiraum gewähren. Ein im Übrigen typisch kolonialistischer Diskurs.

Die Einführung von Integrationskursen in der Bundesrepublik Deutschland, die teilweise verpflichtend und teilweise auf freiwilliger Basis besucht werden müssen, stößt auf unterschiedliche Resonanz. Fraglich und mehr noch problematisch bleibt die Ausrichtung der Integrationskurse, die auch den Skeptizismus nicht weniger Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Wohlfahrtsverbänden hat aufkommen lassen. Die Sprachkurse sind z.B. lediglich darauf ausgerichtet ein minimales Verständnis der deutschen Sprache zu vermitteln. Ein Niveau was keinesfalls ausreichend für den Eintritt in den ersten Arbeitsmarkt ist. Ohne diese Möglichkeit bleibt indes eine soziale Integration in eine Gesellschaft, deren Mitglieder sich in erster Linie über Erwerbstätigkeit bestimmt, rudimentär. Noch problematischer sind die Orientierungskurse, die sich an zwei Sprachkurse anschließen. Hier soll den Migrantinnen und Migranten, nach Ansicht des Gesetzgebers, die deutsche Kultur und das deutsche Rechtsverständnis vermittelt werden. Die Vorgaben sind jedoch so allgemein gehalten, dass sie den Leitern und Leiterinnen von Orientierungskurse vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten geben. Doch die wenigen Stichworte, die im Informationsmaterial der Bundesregierung gegeben werden, sprechen eine unzweifelhafte Sprache. So findet sich in der Informationsschrift der Bundesregierung zu den Integrationskursen unter der Rubrik ‚Kultur‘ das Stichwort

‚Zeitverständnis‘. Es gehört nicht viel dazu, um dies als das übliche Stereotyp der ewig unpünktliche Migrantinnen und Migranten zu entlarven.

Deutschland sowie Spanien haben es mit einer postfaschistischen Einwanderung zu tun, was unter anderem zur Folge hat, dass beide Staaten darum bemüht sind ihre liberale, weltoffene und soziale Demokratie zur demonstrieren. Demokratisierung hängt in dieser Logik von der Regulierung und Zählung der Migration und dementsprechend Migrantinnen und Migranten zusammen. Dagegen wird im öffentlichen Diskurs die postfaschistische und postkoloniale Verantwortung nie auch nur angesprochen. Nach wie vor sehen sich beide Staaten als (christliche) Gönner und so ist es nicht von ungefähr, dass weder die Deutschen in Spanien, noch die Spanierinnen und Spanier in Deutschland derselben Reglementierungsgewalt, wie etwa die Marokkanerinnen und Marokkaner in Spanien oder die Türkinnen und Türken in Deutschland ausgesetzt sind. Eine sich als transnational verstehende kritische soziale Arbeit könnte diese Schieflage in der Repräsentation von Integrationsregimen herausarbeiten.

4. „...nicht dermaßen regiert zu werden“

Kritik, ist Foucault zufolge, „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden“. Sie stellt eine „reflektierte Unfügsamkeit“ dar (Foucault 1992, S. 12). Internationale Sozialarbeitswissenschaft wäre mithin kritische Wissenschaft, wenn sie auf der einen Seite die Regierungstechniken, die auf Disziplinierung und Normalisierung hingerichtet sind, transparent macht und ihre Effekte zu drosseln sucht und auf der anderen Seite das eigene Beteiligtsein an der Gouvernementalität offen legt und hinterfragt. Eine Foucault'sche Genealogie¹² der Integrationsregime wäre unter anderem in der Lage die Bewegung der Macht nachzuzeichnen und die Veränderung der Regierungsinstrumentarien zu beschreiben.

Innerhalb des Migrationsdiskurses sind dafür transnationale Debatten unerlässlich, die die Verflochtenheit der Integrationsregime zum Thema erheben und folgerichtig Integrationsdiskurse nicht nur vergleicht, sondern in einem globalen und historischen Zusammenhang stellt. So wäre es interessant, die besondere Bedeutung von Tourismus zu Zeiten des Nationalsozialismus und die Einwanderung aus dem faschistischen spanischen Staat durch politische Verfolgung und/oder Verarmungspolitiken Vertriebenen nach Deutschland genauer zu untersuchen. Ein anderes Feld ist zweifelsohne eine Frage für eine postkoloniale soziale Arbeit, die die Einwanderung aus

¹² Bei der Genealogie handelt es sich Michel Foucault zufolge darum, "die Erscheinungsbedingungen einer Singularität in vielfältigen bestimmenden Elementen ausfindig zu machen und sie nicht als deren Produkt sondern als deren Effekt erscheinen zu lassen" (Foucault 1992, S. 37).

den ehemaligen Kolonien Europas nicht allein nationalstaatlich betrachtet, sondern als eingebettet in einer gemeinsamen jahrhundertalten Interessenspolitik Europas beleuchtet. Und schließlich sind Integrationsregime immer auch eine Form der Biopolitik, das heißt, es geht ihnen darum festzustellen, wer wo sein darf oder soll und wie viele von einem vorher konstruierten Kollektiv innerhalb beschriebener Grenzen erwünscht sind. Weswegen eine allgemeine Sozial- und Arbeitsmarktpolitik unmöglich von der Analyse eines Integrationsdiskurses abgetrennt werden kann, noch Sozialarbeitswissenschaft sich auf die Deskription von Instrumenten und Maßnahmen innerhalb eines Sozialstaates begrenzen sollte. Die Disziplinierungstechniken innerhalb des Integrationsdiskurses werden erst verständlich, wenn eine internationale Perspektive eingenommen wird, die nie allumfassend sein kann, aber sich auch nicht selbst begrenzen sollte.

Quellen- und Literaturverzeichnis:

- Attia, Iman (1994): Antiislamischer Rassismus. Stereotypen – Erfahrungen – Machtverhältnisse. In: Siegfried Jäger (Hrsg.): Aus der Werkstatt: Anti-rassistische Praxen. Konzepte-Erfahrungen-Forschung. Duisburg: DISS, S. 210-228.
- Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (2004): Normalfall Migration. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bernecker, Walther L./Collado Seidel, Carlos (Hrsg.) (1993): Spanien nach Franco. Der Übergang von der Diktatur zur Demokratie 1975 – 1982. München: Schriftenreihe der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 67.
- Biao, Xiang (2004): Towards an Emigration Study: A South Perspective. In: EPW (Economic and Political Weekly), Vol. 39, 34.
- Castro Varela, María do Mar (2003): Zur Skandalisierung und Re-Politisierung eines bekannten Themas: 'Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt'. In: dies./Dimitria Clayton (Hrsg.): Migration, Gender, Arbeitsmarkt. Neue Texte zu Frauen und Globalisierung. Königstein/Ts, S. 8-29.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld.
- Conrad, Sebastian/Randeria, Shalini (2002): Einleitung. Geteilte Geschichten-Europa in einer postkolonialen Welt. In: Dies. (Hrsg.): Jenseits des Eurozentrismus: Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften, Frankfurt/New York, S. 9-50.
- Erel, Umut (2004): Geschlecht, Migration und Bürgerschaft. In: Bettina Roß (Hrsg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Perspektiven für eine antirassistische und feministische Politik und Politikwissenschaft. Wiesbaden, S. 179-188.

- Fijalkowski, Jürgen (1997): Integrationspolitik im europäischen Vergleich. In: Steffen Angenendt (Hrsg.): Migration und Flucht. Aufgaben und Strategien für Deutschland, Europa und die internationale Gemeinschaft. Bonn.
- Foucault, Michel (1992). Was ist Kritik?. Berlin.
- Foucault, Michel (2000): Die Gouvernementalität. In: Ulrich Bröckling/Susanne Krasemann/Thomas Lemke (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main, S. 41-67.
- Klee, Ernst (Hrsg.) (1981): Gastarbeiter. Analysen und Berichte. Frankfurt am Main.
- Müller-Heidelberg, Till u.a. (Hrsg.): Grundrechte Report 2004. Zur Lage der Bürger- und Menschenrechte in Deutschland. Frankfurt am Main.
- Münchmeier, Richard (2000): Miteinander – Nebeneinander – Gegeneinander? Zum Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Bd. 1. Opladen, S. 221-260.
- von Oswald, Anne/Schmidt, Barbara (1999): 'Nach Schichtende sind sie immer in ihre Lager zurückgekehrt...'. Leben in 'Gastarbeiter'-Unterkünften in den sechziger und siebziger Jahren. In: Jan Motte/Rainer Ohliger/Anne von Oswald (Hrsg.): 50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte. Frankfurt am Main/New York, S. 184-214.
- Rigouste, Mathieu (2005): Immigrant, aber erfolgreich. In: Le Monde Diplomatique, 11. Jahrgang, 6, S. 6-7.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Text zu Fremdheit und Macht. Berlin.
- Rommelspacher, Birgit (2002): Anerkennung und Ausgrenzung. Deutschland als multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York.
- da Silva Gomes, Ángela María (1994): Cotidianidad y vida de una inmigrante negra. El racismo como primer diálogo de contacto. In: VIRUS (Hrsg.): Extranjeros en el paraíso. Barcelona, S. 139-155.
- Thränhardt, Dietrich (1999): Integrationsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland – Institutionelle und soziale Rahmenbedingungen. In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeit und Sozialpolitik (Hrsg.): Integration und Integrationsförderung in der Einwanderungsgesellschaft. Bonn: Electronic ed., S. 13-46. [<http://library.fes.de/fulltext/asfo/00713a02.htm#LOCE9E2>]