

Christian Büttner

Differenzerfahrungen und "interkulturelle Integration" in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern

- Theorien, Didaktik und Methoden

Interkulturelle Kompetenz wird weitläufig als eine Verhaltensfähigkeit verstanden, die zur Aufklärung von interkulturellen Missverständnissen beitragen oder diese gar nicht erst entstehen lassen soll (zur ausführlichen Diskussion des Begriffs vgl. E&W 2003). Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ ist zudem - ebenfalls weitläufig - mit der Vorstellung verbunden, diese Verhaltenseigenschaft sei durch informelle Trainings und in relativ kurzer Zeit zu entwickeln. Erwartungen in dieser Richtung (von Teilnehmern *und* Trägern von Trainings) gehen - aus durchaus verständlichen Gründen - oft Hand-in-Hand. So fasst etwa eine Trainerin aus dem Bereich der internationalen Wirtschaftskommunikation, in der es immer schon um Probleme interkultureller Verständigung ging, pointiert zusammen: „Die Teilnehmer meiner Trainings, z.B. zukünftige Auslandsentsandte, wollen natürlich irgendwas an der Hand haben, was ihnen möglichst schnell hilft, sich in der fremden Kultur zurecht zu finden. Im worst-case-scenario verlangen sie dann nach „dos and don'ts“. Das Schlimmste, was mir mal begegnet ist, war, dass jemand gesagt hat, ich kann (,,) kein Seminar mehr besuchen, faxen Sie mir doch einfach eine Liste mit den wichtigsten „dos and don'ts“ für China. Im besseren Fall sieht es so aus, dass sie gerne Handlungsanweisungen haben möchten, mit denen sie sich möglichst schnell zurecht finden können“ (aus dem Videovortrag von Dr. Anette Hamerschmidt, München zur 4. Interkulturellen Sommerakademie der Uni Jena 2003, Quelle: <http://www.db-thueringen.de/>).

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

So überzeugend und effektiv solche einzelnen Bausteine von Trainingskonzepten auch wirken oder sind, sie betreffen die Idee einer Spezialkompetenz, die wenig mit den Verständigungsproblemen von Einheimischen untereinander zu tun zu haben scheint und nur selten mit sozialisationstheoretischen oder entwicklungs- oder sozialpsychologischen Konzepten und schon gar nicht erziehungswissenschaftlichen Ansätzen der Erwachsenenbildung vermittelt ist (vgl. z.B. Thomas 2002). Inzwischen wird immer häufiger diskutiert, ob Kommunikationsprobleme allgemeiner Art - etwa wenn sie zwischen Partnern aus verschiedenen Kulturen Konflikte verursachen - unter dem Stichwort "interkulturelle Kompetenz" nicht unzulässig ethnisiert werden (vgl. Büttner 2004). Aus bikulturellen Beziehungen etwa ist bekannt, wie schwer all-

gemeine Partnerschaftskonflikte zu lösen sind, wenn ihre Komponenten als unabänderliche kulturelle Merkmale gelten (vgl. z.B. Varro/Gebauer 2000).

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

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

Ziel der Veranstaltung war, eine kritische Position zum Konzept "interkulturelle Kompetenz" zu entwickeln, sowie handlungstheoretische und praktische Anregungen für die Begegnung mit Fremdheit zu vermitteln. Das Seminar fand in drei Blockveranstaltungen à 5 Stunden innerhalb von zwei Wochen statt.

Die Differenz als persönliche Herausforderung

Den Seminaarauftritt bildete die ausführliche Kommentierung eines Readers, mit der zugleich die Einstimmung auf die folgenden zu behandelnden Themen sowie die Präsentation dessen erfolgte, was die Teilnehmerinnen zu erwarten hätten. Im Wechsel von praktischen Übungen, theoretischen Erläuterungen und Auseinandersetzungen zu Texten sollten sich die Teilnehmerinnen mit Herkunft und Wirkung von Gefühlen gegenüber dem Fremden auseinandersetzen. Im Zentrum eines ersten Abschnittes standen die Überlegungen des Anthropologen Milton Bennet (vgl. Bennett 2002). Er geht davon aus, dass man Fremdheit um so produktiver begegnen wird, je mehr man eine ethnorelative Haltung einnehmen kann. Randständigkeit gegenüber der eigenen Kultur kann demnach eine gute Ausgangsposition dafür sein, Differenzenerfahrungen zur eigenen Kultur beschreiben und auf andere Kulturen begrifflich übertragen zu können. Bennett geht bei seinem Begriff der interkulturellen Sensitivität von einem Kontinuum aus, das von ethnozentrischen Stadien, beginnend mit der Verleugnung des Unterschiedes, über ethnorelative Stadien bis zur Integration reicht und mit dem sich unterschiedliche Grade kultursensitiver Probleme beschreiben lassen. Im einzelnen versteht er unter der

Verleugnung des Unterschiedes die Unfähigkeit, einen kulturellen Unterschied zu denken. Diese Stufe kann dann beobachtet werden, wenn gut gemeinte, aber ignorante oder naive Ste-

reotype oder übertriebene Aussagen zur Toleranz gemacht werden. Häufig sind sie von Zuschreibungen begleitet wie einem Intelligenzdefizit oder einer Persönlichkeit mit abweichendem Verhalten (Steinzeitgesellschaft, Schurkenstaaten). Sie unterliegen der Tendenz des Abnehmens von Menschlichkeit.

Mit der **Abwehr von Unterschieden** meint Bennett, dass das Erkennen von kulturellen Unterschieden mit einer negativen Bewertung aller von der eigenen Kultur abweichenden Variationen gepaart ist: je größer die Differenz, desto negativer die Abwertung. Diese Abwertung ist durch ein dualistisches „wir und die“-Denken gekennzeichnet und häufig von negativen Stereotypen begleitet. Zentral ist der Glaube an eine evolutionäre Entwicklung mit der eigenen Kultur an der Spitze und die Tendenz, andere als unterentwickelt wahrgenommene Kulturen bekehren zu wollen.

Eine **Minimalisierung der Differenz** bedeutet das Erkennen und Akzeptieren der oberflächlichen kulturellen Differenz wie z.B. Essgewohnheiten mit der Einstellung, dass alle Menschen irgendwie im Grunde genommen gleich seien. Die Ähnlichkeit aller Menschen und der Gemeinsamkeit basaler Werte wird betont. Es herrscht die Tendenz, diese Gemeinsamkeit in ethnozentrischen Begriffen auszudrücken wie z.B.: Solange alle Leute grundsätzlich wie wir sind, sollen sie sich auf ihre Art selbst verwirklichen.

Das **Akzeptieren der Differenz** besteht im Erkennen und Wertschätzen kultureller Differenzen in Bezug auf Verhalten und Werte. Die Akzeptanz kultureller Differenzen gilt als eine sinnvolle Lösungsalternative für die Organisation menschlicher Existenz. Es gibt einen Begriff für kulturelle Relativität. Man beginnt, Phänomene im Rahmen ihres Kontextes zu interpretieren. Differenzierungskategorien sind bewusst und ausgearbeitet.

In der **Anpassung an Unterschiede** sind Kommunikationsfähigkeiten entwickelt, die interkulturelle Kommunikation ermöglichen. Die effektive Nutzung von Empathie oder des Wechsels von kulturellen Referenzsystemen, um über kulturelle Grenzen hinweg zu verstehen und verstanden zu werden, steht zur Verfügung.

Schließlich die **Integration der Unterschiede**. Bikultureller oder multikultureller Referenzsysteme sind verinnerlicht. Die Herausbildung einer Definition von Identität, die im Hinblick auf alle Kulturen „randständig“ ist, ist gelungen. Man kann sich selbst als jemand sehen, der sich in einem lebenslangen Lernprozess befindet.

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

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

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

Die Gruppen bekamen ein DIN A 1-Plakat, farbige Stifte, zogen sich jeweils in verschiedene Räume zurück und begannen ihren Gruppenprozess. Nach einer verabredeten Zeitspanne trafen sie sich wieder im Plenum zu einem Austausch über die Arbeitsergebnisse sowie die Erlebnisse während der Gruppenarbeit.

Es waren drei Inseln mit sehr unterschiedlichem Charakter gebildet worden. Gleichwohl wurde in allen wird die Differenz zwischen den normativen Bestimmungen (wer dazu gehört und wer nicht) sehr aggressiv geregelt bis hin zu detaillierten Erläuterungen, dass Menschen, die die Kriterien nicht erfüllen, z.B. die Klippen hinunter gestoßen würden. Zwei Gruppen hatten sehr enge Aufnahme-Kriterien festgelegt. Hier die Gegenüberstellung von weiteren und engeren Kriterien:

Beispiel für weite Kriterien:

Aufnahmekriterien: Fließend den Namen des Landes (Ki-He-Sa-Re-Je-Pe-Ma) aussprechen können (es zählen alle Sprachen, z.B. auch Gebärdensprache)

Aufnahmeritual: beliebigen Tanz aufführen, während man den Namen ausspricht

Partizipation: jede Woche immer samstags große Konferenz/großes Fest mit Musik und Tanz

Ausweisungskriterien: jeder, der sich nicht an die Gesetze hält, wie immer sie auch aussehen mögen (Diskussion ein anders Mal, weil zu langwierig)

Beispiel für enge Kriterien:

Aufnahmekriterien: sich selbst versorgen können; kein Auto fahren; schwimmen; Radfahren (ab 8 Jahre Pflicht); keine chemische Drogen; Gemeinschaftsdienst leisten; Essensvorrat für die erste Zeit mitbringen; nicht mehr als 500 Personen auf der Insel

Aufnahmeritual: schriftlicher Antrag an Inselkonferenz; Leibesvisitation; Überprüfung der Fähigkeiten evtl. durch Wettbewerbsausschlussverfahren; Vertrag mit Aufnahmekriterien und Konsequenzen unterzeichnen; Begrüßungessen und wohnen für 1 Woche

Ausweisungskriterien: wer nicht mehr Radfahren kann; wer niemanden hat, der ihn versorgt; Straffälligkeit (Lug, Betrug und chemische Drogen); in diesem Land gibt es keine Rente; keine Sozialhilfe und keine Sozialarbeiter

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

Machen Sie sich zu folgenden Fragen Notizen:

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

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

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

Beschreibungen von Differenzen

Von den inzwischen zahlreichen Versuchen, interkulturelle Differenzen zu beschreiben und sich mit ihnen auseinander zu setzen greife ich einen von denen heraus, die zwischen verschiedenen europäischen Herkunftsländern zu differenzieren versuchen und diese Differenz aus ihrer bildungsgeschichtlichen Herkunft erklären: den Video-Vortrag über die Kooperation deutscher, französischer, englischer und spanischer Studierenden mit dem Thema der unterschiedlichen Herangehensweisen an Team-Kooperation in europäischen Wirtschaftsunternehmen von Christoph Barmeyer (Strasbourg). Dieser Zugang hat didaktisch den Vorteil, dass man sich in dem Glauben wiegen kann, so unterschiedlich werde in den verschiedenen Staaten Europas gar nicht erzogen, wie in denen, mit deren Migrant*innen besonders große Probleme bestünden.

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

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

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

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

Die Rolle des Andersartigen, des Außenseiters in Gruppen oder - allgemeiner - desjenigen, gegen den sich die übrigen Teilnehmer abgrenzen, fordert pädagogische Fachkräfte immer wieder heftig heraus. Oft handelt es sich um Menschen, deren spezifische Merkmale in der Gruppe hervorgehoben, provoziert oder erduldet werden. In besonderem Maße aber ist der Leiter vom Außenseiter betroffen, weil dieser in einer ähnlich herausragenden Position zur Gruppe steht wie der Leiter selbst. Durch die Aufmerksamkeit, die jemand erhält, der sich am Rand der Gruppe befindet oder dorthin abgedrängt wird, kann es leicht zu einem scheinbaren Machtkampf um die Abhängigkeit von den Gefühlen der Gruppe oder zu der geradezu paradoxen Situation kommen, dass sich die Gruppe beschwert, die Leitung kümmere sich in ihrem Integrationsbemühen bzw. dem Versuch, den Außenseiter vor der Wut der Gruppe zu schützen, nur noch um ihn.

Solche Probleme sind erfahrungsgemäß sehr schwer zu bearbeiten, besonders in Gruppen, die sich in Anfangsstadien des Gruppenprozesses oder in Krisen übermäßig abhängig von der Leitung fühlen. Erst im Laufe der Entwicklung einer Gruppe lernt sie auch *als Gruppe* "sprechen" - lange nachdem die einzelnen sich zu Wort gemeldet haben. Die Beziehungen untereinander werden - sofern man dies als (*deutsche/r* - siehe Barmeyer!) Gruppenleiterin oder Gruppenleiter unterstützt - zunehmend der sprachlichen Reflexion zugänglich. Affekte dagegen bleiben zunächst vor- oder gar unbewusst. Sie spiegeln sich zwar in sprachlichen aggressiven Wendungen oder in Beiträgen zu aggressiven Entscheidungen gegen einzelne Gruppenmitglieder oder Teilgruppen. Sie werden aber, wenn man sie bewusst als aggressiv rückmeldet, in einem frühen oder unentwickelten Stadium des Gruppenprozesses eher "verharmlost", ignoriert oder gar geleugnet.

Vor allem der Stellvertreter-Mechanismus wird häufig genutzt, die eigenen aggressiven Gefühle der Gruppenmitglieder in der Identifikation mit anderen, offen aggressiven Gruppenmitgliedern wiederzuerleben (Stellvertreter): Aggressive Wünsche, die zu beängstigend sind, als dass sie offen ausgelebt werden dürften, werden in ein Gruppenmitglied oder Teile der Gruppe hineinprojiziert und - sollte sich auf den ersten Blick kein geeignetes Objekt in der Gruppe befinden - so lange daraufhin gearbeitet (z. B. verbales Sticheln, Intrigieren o. ä.), bis diese Gefühle von anderen agiert werden. Damit ist eine "heimliche" Identifikation für den Projizierenden möglich, die ihn selbst "schuldfrei" bleiben lässt, ein anderer handelt meist unerkant stellvertretend.

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

Typisch für projektive Identifikation und Projektion ist die Spaltung zwischen extremen Zuschreibungen: aggressiv und harmonisch, Täter und Opfer, gut und böse. Im ersten Fall ist ein Gruppenmitglied oder eine Teilgruppe aggressiv, Täter oder böse, während der Rest sanft, Opfer und gut ist. Im zweiten Fall gilt innerhalb der Gruppe alles als gut und sanft und hat unter der aggressiven Außenwelt in Form etwa anderer Gruppen oder Gruppierungen als Opfer zu leiden. Helm Stierlin hat zwei aus familialen Beziehungen stammende polare Modi beschrieben, die ebenso häufig in gruppalen Beziehungen anzutreffen sind, den Bindungs- und den Ausstoßungsmodus: Wenn der Bindungsmodus dominant ist, "...befindet sich die Familie in der Gewalt zentripetaler Kräfte. Eltern und Kinder verhalten sich nach der unausgesprochenen Annahme, daß die wesentlichen Befriedigungen und Sicherheiten nur innerhalb der Familie erlangt werden können, die Welt außerhalb feindlich und erschreckend aussieht. Diese Annahme findet sich dann in den Einstellungen von Eltern wieder, die nur einen Ausweg sehen, wenn sie mit *ihrer eigenen* Entwicklungskrise konfrontiert sind: ihre Kinder noch fester an sich und das 'Familienghetto' zu binden und die Selbständigkeit der Kinder um jeden Preis zu verzögern und zu verhindern." (Stierlin 1975, S. 50) Beim Ausstoßungsmodus hingegen erleben die Eltern die Kinder als hinderlich bei dem Versuch, aus ihrer Krise herauszukommen: "Im Gegensatz zu den ... bindenden Eltern stoßen diese Eltern ihre Kinder deshalb aus, weil sie die Kinder *nicht wollen*." (ebd, S. 81)

Bindung und Ausstoßung sind nicht zuletzt deshalb wahrscheinlich zentrale Aspekte aggressiver Auseinandersetzung in und mit Gruppen, weil außerordentlich schwer zu unterscheiden ist, wer wann von wem abhängig ist - Gruppe (in Analogie zu den Kindern) und Gruppenleitung in Analogie zu den Eltern) - , wer sich zu welchem Zeitpunkt in einer Krise befindet und wer dann wen ausstößt oder sich gegen eine Ausstoßung zur Wehr setzt. Bion hat einen ähnlich polaren Gruppenzustand beschrieben, die "Kampf-Flucht-Gruppe". In seinem Konzept der drei Grundannahmen ist damit gemeint, "*daß die Gruppe sich zusammengefunden hat*, um gegen etwas zu kämpfen oder davor zu fliehen (Hervorhebung von mir, C.B.). Zu beidem ist

sie unterschiedslos bereit...In der Kampf-Flucht-Gruppe findet der Analytiker seine Versuche zur Aufhellung der Vorgänge durch die Mühelosigkeit behindert, mit der sich emotionelle Unterstützung für Vorschläge mobilisieren läßt, die entweder Haß auf alle psychologischen Schwierigkeiten ausdrücken oder aber Mittel zu ihrer Umgehung darstellen." (Bion 1971, S. 111 f.) Mit anderen Worten: Die Gruppe schließt sich aggressiv gegen den Gruppenleiter zusammen oder die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verbünden sich gegen einen Außenseiter oder Außenfeind. In jedem Fall aber vermeidet die Gruppe in diesem Zustand die Auseinandersetzung mit den Phantasien, die ihren Zusammenhalt bedrohen könnten.

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

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

Die wenigen Anhaltspunkte für männliche und weibliche Gruppenleitung lassen vermuten, dass in Gruppen von Leiterinnen eher mütterliche und von Leitern eher väterliche Funktionen erwartet werden. Roswitha Königswieser hat in dem Titel eines Aufsatzes zu Gruppe und Geschlecht die entsprechenden Übertragungsphantasien an die Gruppenleiterin durch die verschiedenen Rollen charakterisiert, die ihr als Trainerin in Gruppen zugeschrieben werden: "Mutter, Hexe oder Trainerin". (Königswieser 1981)

Übertragen auf die Gruppensituation bietet das Dreieck Teilnehmer-Leitung-Gruppe eine ähnliche Integrationsmöglichkeit ambivalenter Gefühle, vorausgesetzt, der "container" Gruppe verbleibt nicht in "reiner Mütterlichkeit", die alles aufnimmt und erträgt, sondern bietet sich in der Struktur für diese Integration an. Auch dies ist in der pädagogischen Praxis eher die Ausnahme. Vielmehr wird z. B. bei der Suche nach Erklärungen für das aggressive Verhalten von Außenseitern immer wieder auf die familiäre Sozialisation verwiesen. Es wird nicht gesehen, dass im Dreieck Leiterin/Leiter-Gruppe-Außenseiter die mütterliche Funktion des Haltens mit der väterlichen Haltung des Strukturierens (erkennbar etwa an Ausgrenzungsphantasien) heftig und meist unversöhnlich konkurriert. Die Konflikte in Gruppe eskalieren dann meist auch hin zu einem Machtkampf um die Gruppe. Der Außenseiter kann oft erfolgreich einen wichtigen Teil der Gruppe um sich scharen, der bereit ist, um den Preis der Opferrolle sich seinen Macht- und Gewaltphantasien zu beugen.

Nichts erscheint mir für die Balance zwischen Einzelem und Gruppe hilfreicher, und zwar sowohl für ihr psychosoziales Klima als auch für ihre Arbeitsfähigkeit, als dass zunehmend Möglichkeiten entwickelt und gefördert werden, aggressive Spannungen auszutragen. Dazu bieten sich symbolische Darstellungen (etwa durch die in der Gruppe benutzten Metaphern oder andere Elemente von Phantasieproduktionen) ebenso an wie Rituale, deren Bedeutung

um so geringer wird, je weiter sich eine Gruppe auf ihr Ende hin entwickeln kann. Solange die Aggressivität einzelner Gruppenmitglieder probeweise als die Aggression der *Gesamtgruppe* verstanden werden kann (und nicht als Einzelproblem pathologisiert werden muss), sind für eine solche Entwicklung gute Voraussetzungen gegeben. Entscheidend für eine Hilfestellung durch die Gruppenleitung ist dabei, wie sie selbst als Modell handelt und ob und wie sie Tendenzen bestärkt, die Aggressivität der Gruppe ebenso wachsen zu lassen wie ihre anderen (positiven) Gefühle auch. Die Methode:

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

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

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

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

Ich ließ zur Auseinandersetzung mit männlich/weiblich und kultureller Differenz zwei Gruppen bilden. Sie hatten den Auftrag, sich zu zwei Texten, deren Inhalt ich kurz skizzierte, zu zuordnen: "*Hochzeit auf marokkanisch*" und "*Turkish Power Boys*" (Ausschnitt, S. XX-XX). Hier zwei kurze Leseproben, die den Charakter der Texte verdeutlichen:

Textausschnitt Tertilt/Wegener

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

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

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

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

Voraussetzungen ethnorelativer Handlungsoptionen

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

Im Zusammenhang mit dem Problem sprachlicher Verständigung geht häufig die Forderung einher, die diese Differenz durch kompetenten Sprachgebrauch zu minimalisieren, so dass die Herkunftssprache damit zum Teil verleugnet werden muss. Dass aber z.B. sprachlich einwandfreies Deutsch nicht die Garantie für Akzeptanz ist, wird an Folgendem deutlich: Telefoniert ein Deutscher beispielsweise mit einem perfekt deutsch sprechenden Migranten, so könnte er den Eindruck gewinnen, mit einem Deutschen zu sprechen. Sieht er seinen Gesprächspartner dann und stellt fest, dass dieser eine dunklen Hautfarbe hat, könnte er noch denken, dass es sich um einen südländisch aussehenden Deutschen handelt. Identifiziert er allerdings die äußerlichen Merkmale als außereuropäisch, können sich leicht Irritationen einschleichen. Vollends schwierig kann es werden, wenn es sich um einen schwarzen Deutschen handelt.

Eine paradoxe Situation schließlich entsteht dann, wenn ein Migrant aufgrund seiner äußeren Erscheinung für einen Deutschen gehalten wird. Von Einheimischen kann intimsprachlich seine Loyalität gegen „Ausländer“ eingefordert und er als unerkannter Fremder in eine fremdenfeindliche Haltung gegen seinesgleichen genötigt werden. So wurde eine Polin stumme Zeugin einer fremdenfeindlichen Szene, in der sie dann von einer deutschen Frau – für eine Deutsche gehalten – einem fremdenfeindlichen Impetus zuzustimmen aufgefordert wurde. Das Beispiel zeigt, dass es – jenseits aller sprachlichen Kompetenzen – einseitige Grenzen verweigerter Inklusion gibt, betrachtet man Integration vor allem als eine sprachliche Anpassungsleistung der Zuwanderer. Die Aufnahmegesellschaft definiert in diesem Fall die Merkmale von Zugehörigkeit aus der Abstammung!

Dass es um viel weiter gehende Merkmale von Differenzerfahrungen zwischen der familiären Herkunft und der aktuellen Lebenswelt geht, zeigt eine Studie zur Selbstvergewisserung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Mit der Metapher des "dritten Stuhls" versuchen sie zum Ausdruck zu bringen, dass für sie die Auflösung der Spannung aus diesen Differenzerfahrungen in einem dritten Weg, einer - wie es Fakhri Khalik (1998) nennt - synthetischen Identität besteht. Mit dieser Metapher eröffnet sich für die Jugendlichen eine Handlungsoption, die sie von dem Dilemma sich widersprechender Loyalitäten befreit, den Interaktionspartnern allerdings etwas ganz ähnliches abverlangt, wie Kinder ihren Eltern: Ich bin nicht wie Vater und ich bin nicht wie Mutter, ich bin ich, etwas Neues, etwas Anderes. Diese Lösung verweist auf eine inzwischen breit diskutierte Schwierigkeit, denen Kinder im westlichen Kulturkreis mit den von dort stammenden Familienmodellen ausgesetzt sind: der Loslösung aus der Mutter-Kind-Dyade, der Hinwendung zum Vater und schließlich dem Verlassen der engeren Familiensituation in der Adoleszenz.

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

Die zweite Situation betrifft die umgekehrte Richtung zurück zur Mutter. Kann die Mutter das Kind - zweifellos um eine Erfahrung von Fremdheit reicher und somit verändert - wieder annehmen? Würde sie gar akzeptieren, dass das Kind länger bleibt, als sie ursprünglich gedacht

hat? Man weiß heute aus den Erfahrungen mit Scheidungswaisen, dass ihre Verwaisung auf die Erfahrung zurückgeht, weder von dem einen noch dem anderen Partner als jemand angenommen zu werden, der den Wunsch nach beiden Elternbildern in sich trägt und dessen Identitätsbildung im Hinblick auf spätere Partnerschaft wie bei anderen Kindern auch von der gelingenden bzw. nicht gelingenden Integration des männlichen und des weiblichen Bildes vom Menschen abhängt. Und diese werden in erster Linie durch die Erfahrungen mit Mutter oder weiblichem Objekt bzw. Vater oder männlichem Objekt geprägt.

Eine weitere Überlegung schließt sich hier an, die den Übergang von der mütterlichen "Heimat" zur väterlichen "Fremde" betrifft. Er ist geprägt von mehr oder weniger großer Trennungsangst. Der Übergang erfolgt ja vom Kind aus zunächst nicht auf eigenen Beinen, sondern das Kind wird regelrecht übergeben. Das kann mitunter Angst machen, wenn die z.T. wenig sichtbaren Zeichen der Bedeutung des Übergangs zum Fremden übersehen werden (etwa wenn das Kind versichert bekommt, es brauche doch keine Angst zu haben) oder sich die Eltern möglicherweise über solche Anzeichen von Angst hinwegsetzen. Es ist eine ganz ähnliche Angst, die Winnicott (1983) zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen zum Übergangsobjekt und der Enttäuschung der Illusion des Säuglings gemacht hat. Seiner Ansicht nach vertritt das Übergangsobjekt die Brust oder das Objekt der ersten Beziehung, in der Regel die Mutter: "Die Mutter ermöglicht zu Anfang dem Säugling durch eine fast hundertprozentige Anpassung die Illusion, ihre Brust sei Teil seiner selbst" (S. 313). Das Übergangsobjekt verschaffe dem Säugling "...freien Raum für den Prozess des Erwerbs der Fähigkeit, Unterschiede und Ähnlichkeiten zu akzeptieren (S. 306)...Die Übergangsphänomene stellen die Frühstadien im Gebrauch der Illusion dar; ohne sie hat die Vorstellung von einer Beziehung von einem Objekt, das von anderen als etwas außerhalb des betreffenden Menschen Liegendes wahrgenommen wird, keine Bedeutung für diesen Menschen". Man kann selbst bei Erwachsenen beobachten, wie sie in Krisensituationen, in denen sie die Illusion dieser in ihnen liegenden Einheit mit dem ersten Objekt zu ihrer Sicherheit benötigen, sich solcher Übergangsobjekte bedienen.

Die Metapher des Übergangs von der Illusion einer Einheit mit der eigenen Kultur hin zu der fremden ist auch in der Vorstellung eines transkulturellen Raumes enthalten, den zwei aus verschiedener Herkunft stammende Interaktionspartner betreten. Beide müssen die Tür zu dem Raum öffnen, für beide gelten die gleichen Regeln dieses Raumes. Gleichwohl hängt ihre Interaktionserfahrung davon ab, ob es ihnen gelingt, Kontakt über die Regeln aufzunehmen, die erst einmal nur in *diesem* Raum gelten sollen.

Das Problem der Kontaktaufnahme ist nicht auf interkulturelle Begegnungen beschränkt. Überall dort, wo sich Menschen in Angst oder Furcht begegnen, beinhaltet der erste Moment der Begegnung die bange Frage: Wie wird sich die Beziehung entwickeln, freundlich oder feindselig? Hans-Georg Trescher und Urte Finger Trescher erläutern im Zusammenhang mit der "Optimalstrukturierung" für pädagogisches Handeln die Funktion des "Haltens" und der Dreiecks-Struktur, die es dem Kind ermöglicht, "gut" und "böse" als gleichermaßen akzeptable Gefühlsqualitäten zu integrieren anstatt abzuspalten (etwa mit dem Mittel der Projektion): "Das Kind kann seine gute Beziehung zum Vater aufrechterhalten und damit auch sein positives Selbstbild, wenn es in einem Konflikt mit der Mutter von Haß und 'bösen' Gefühlen überschwemmt wird. Diese werden gleichsam neutralisiert. Ich- und Selbstrepräsentanz bleiben unbeschädigt, der Haß auf die 'böse' Mutter und die Liebe zur 'guten' Mutter werden nun nicht mehr als alternierende, einander ausschließende Erlebnisdimensionen erfahrbar, sondern als Anteile der libidinösen Beziehung dieses Kindes zu dieser bestimmten Mutter erlebt." (Trescher/Finger-Trescher 1992, S. 96) Leider müssen wir davon ausgehen, dass dieses idealtypische Modell in der Lebenswirklichkeit nur in ganz seltenen Fällen anzutreffen ist.

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

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

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

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

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

Perspektive Selbst

- Was haben Sie von ihren Partnern/Partnerinnen erwartet, was ist passiert und wie hat dies auf Sie gewirkt?

- Wie haben Sie sich selbst erlebt? Waren Sie mit sich zufrieden, wenn nein: worin nicht?

Perspektive Gruppe

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

- Welche Erwartungen haben Sie zu Beginn verspürt und welche Funktion haben Sie schließlich übernommen?

Anschließend tauschten sich die TN zu ihren Notizen bzw. Erlebnissen aus. Dieser Austausch war wiederum sehr lebhaft und sehr differenziert. Es kamen alle Positionen vor: "Ich wollte in die Gruppe, konnte mich aber nicht verständlich machen"; "ich wollte etwas Eigenes, die anderen haben es immer wieder mit dem schon Vorhandenen verbunden, das hat mich so wütend gemacht, dass ich das Blatt am liebsten zerrissen hätte"; "wir sind nicht zusammenge-

kommen von Anfang/nach vergeblichen Versuchen"; "ich wollte nicht in die Gruppe, obwohl die anderen sich Mühe gegeben haben, mich hinein zu holen". Die letzte Aussage stammte von der TN aus den neuen Bundesländern. Da die TN mit Migrationshintergrund bei dieser Übung nicht anwesend war, konnte nicht verglichen werden, ob es sich bei der deutsch-deutschen Begegnung in dieser die Integration abweisenden Haltung um eine ähnliche Akkulturationsspannung wie zwischen Einheimischen und Migranten handelte. Auf die Frage: „Wer war der Dritte? Der Fremde, das Kind?“ antworteten die Teilnehmerinnen überraschend und schnell: Die „Mutter“ war die dritte, sie hat den Prozess begonnen, sie hat zu harmonisieren versucht! Dies führte die TN zu der Frage: Sind wir als Frauen nicht immer zu schnell mit unseren Versuchen, andere integrieren zu wollen?

Synthese

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

In Europa stehen wir als Staatsbürger demnächst vor genau diesem Problem: Aus den verschiedenen nationalen Identitäten soll eine (*übergeordnete?*) europäische Identität erwachsen. Noch ist offen, ob dies gelingt. Teilt man Bennetts eingangs beschriebene Befürchtung, dass die Menschen nicht nur in historischen Zeiträumen, sondern auch hier und heute mehr dazu neigen, das Fremde, Differenten zur Anpassung zu zwingen oder unerbittlich zu bekämpfen, als sich mit ihm um eine von beiden Seiten aktiv gestaltete Integration zu bemühen, dann macht es auch in den alltäglichen interkulturellen Begegnungen wenig Sinn, eine multikulturelle Synthese zu suchen. Umgekehrt kann eine solche These wahrscheinlich um so besser gelingen, je mehr man in den globalen Rahmenbedingungen von Kolonialisierungsversuchen abrückt - so gut begründet diese auch sein mögen. Das Anlegen der von Bennett beschriebenen ethnozentrischen und ethnorelativen Kriterien etwa an die Forderung westlicher Industriestaaten, die nicht-demokratische Welt möge sich demokratisieren, notfalls mit Hilfe von Krieg, macht deutlich, dass es für interkulturelle Integration nicht nur persönlicher, sondern auch und gerade politischer Anstrengungen bedarf.

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

Ergebnis:

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

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

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

Am Anfang steht der *Dialog* zwischen dem vertrauten und dem fremden Klienten oder der Gruppe - mit welchen Mitteln auch immer. Daraus folgt, dass die anfängliche Sprachlosigkeit und die Unbewusstheit überwunden werden muss, und wenn Ängste "den Mund verschließen", wäre es förderlich, Räume zu schaffen, in denen von den pädagogischen Fachkräften *und* den Klienten sowohl diese Angst als auch der Affekt verstanden werden kann, mit dem die Angst begründet wird. Aloys Leber hat in seinem Konzept des fördernden Dialogs diese Haltung pädagogischer Professionalität so formuliert: "Verstehen heißt, aus der Teilhabe an der vom Partner gestalteten Szene, wahrzunehmen, was der andere emotional bei ihm auslöst und gleichzeitig über entsprechende 'lebenspraktische Vorannahmen' allmählich herauszufinden, um welche frühen Erlebniskonstellationen, um welche Lebensthematik, um welches Leiden es sich handeln könnte. Die Antwort, der Beitrag des helfenden Partners besteht dann darin, das, was er selbst in bezug auf seine Person verstanden hat, in eine Antwort im Rahmen des Dialogs einzubringen. Dabei kommt es darauf an, daß er vorsichtig abschätzt, was er dem anderen hier und jetzt zumuten darf, damit dieser auch das aufnehmen und für sein eigenes Problemverständnis, ja für die Problemlösung verwenden kann, er etwas weniger Angst hat, sich weniger schämen muß, sich mit seinen Kränkungen und bisher geheimen Wünschen zu konfrontieren wagt und was er an überwältigendem bisher aus seinem bewußten Erleben ausgeschlossen hat, allmählich zulassen und bemeistern lernt" (Leber 1989, S. 56).

Die Gestaltung des Dialogs, Trialogs bzw. der Kommunikation in Gruppen setzt voraus, dass man sich wenigstens seiner Rolle hinsichtlich der Differenzwahrnehmung bewusst ist, selbst wenn man dem Ideal der ethnorelativen Haltung nicht genügen kann. Je mehr man aber versucht, auf den Prozess der Gruppe Einfluss zu nehmen, etwa im Hinblick auf eigene Integrationsziele und den Weg dorthin, desto mehr bietet man der Gruppe bewusst oder unbewusst an, dass man sich im Hier-und-Jetzt nach normativen und damit ethnozentrischen Kriterien zu verhalten hat. Auch hier ist die Balance zwischen einer die Kommunikation der Gruppenmitglieder untereinander fördernden Haltung und der ethnorelativen Forderung gefragt, Differenzen in Gruppen akzeptieren zu lernen - selbst wenn dabei Beziehungen entstehen, die sich letztlich "nur" respektieren.

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

Schlussfolgerungen

Es ist ein bekanntes Phänomen, dass von Zeit zu Zeit zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen die passenden Begriffe gesucht werden und dann auch gleich Personen und Institutionen auf den Plan treten, die sich mit vollmundigen Versprechen für professionelle Lösungen anbieten. Bis in den Sozialwissenschaften auf die Probleme und die Lösungsversprechen mit Überprüfungen reagiert wird, kann viel Zeit verstreichen. Dies traf z.B. auf die Gruppendynamik, auf die Mediation und trifft nun vielleicht auch auf die Trainings zu, die zu interkultureller *Kompetenz* verhelfen sollen. Begriffe oder Methoden sind dann allerdings schnell so fest etabliert und über aus dem Boden schießende Berufsverbände institutionalisiert, dass man kaum vermeiden kann, diesen Begriffs- oder Methodentrend zu ignorieren, selbst wenn sich erwiesen hat, dass es sich um alten Wein in neuen Schläuchen handelt.

Verständlicherweise wünschen sich viele Menschen für ihre Probleme schnelle, kostengünstige und bequeme Lösungen sowie die dazu gehörigen Fachleute, die ihnen die Last des Problems und der Lösung abnehmen (und dabei mitunter kräftig kassieren). Der Erfolg der Versprechen wird selten kontrolliert, und da niemand gerne zugibt, dass er sich verkalkuliert hat und es auch keinen großen Sinn macht, etwas an die Öffentlichkeit zu bringen, was keinen Erfolg gehabt hat, geht es mit der Entwicklung der Evaluation von sozialpädagogischen Methoden und Strategien nur sehr schleppend voran. Zudem lässt sich auch die noch so ausgeklügelte Evaluationsstrategie täuschen oder die Ergebnisse verschwinden deshalb in der Schublade, weil es z.B. institutionell oder politisch nicht opportun wäre, sie zu veröffentlichen. Und schließlich halten Menschen selbst dann gerne an ihren Wahrheiten fest, wenn sich anderenorts längst herausgestellt hat, wie verkehrt sie damit liegen (vgl. Watzlawik 19XX).

Ob all dies auch für den Begriff „interkulturelle *Kompetenz*“ und die auf dem Markt sozialpädagogischer Aus- und Fortbildung angebotenen Trainingsmodule gilt, möchte ich hier nicht weiter diskutieren (das habe ich an anderer Stelle begonnen, vgl. Büttner 2001). Gleichwohl scheint mir diese Kompetenz nicht etwas vollständig anderes zu sein als die Fähigkeit, sich so in andere hineinversetzen zu können, dass man Missverständnisse erkennt und kreative Potentiale in sich entdeckt, sie zu überwinden – einerlei, ob es sich um fremde Einheimische oder um Zugewanderte handelt. Dass man Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit auch gegenüber Mitgliedern der eigenen Gesellschaft haben kann, möglicherweise sogar gegenüber seinen Nachbarn, ist trivial. Eine ganze Reihe von populärwissenschaftlichen Veröffentlichungen widmet sich dem Problem misslungener Kommunikation zwischen alten und jungen Menschen (XXX), zwischen Männern und Frauen (z.B. Schmidbauer 1992) oder ganz allgemein menschlicher Kommunikation (Schulz von Thun 1982).

Am meisten überzeugt hat mich die Vorstellung von Milton Bennett, dass man um so eher zur Verständigung mit Fremden in der Lage ist, je mehr man in der eigenen Kultur eine randständige Position einnehmen kann. Dann nämlich hat man aus der Distanz zu denen, die sich in der Mitte der Kultur fühlen, zu *den* Deutschen, eine Differenzerfahrung, die sich begrifflich fassen lässt. Sie kann ebenso davor bewahren, etwa von *den* Türken zu sprechen, wie sie u.U. zu Strategien führt, die die Fremdheit auch zu den eigenen Landsleuten überbrücken hilft. Zur Bearbeitung und Vermeidung von interkulturellen Missverständnissen braucht man die gleiche Haltung gegenüber seinem Kommunikationspartner wie gegenüber jedem anderen fremden Menschen: Man muss sich für ihn interessieren und seine Energien auf das Referenzsystem richten, in dem er kommuniziert, ob es sich um einen Mann oder eine Frau, um einen fremden Deutschen oder einen Migranten handelt. Diese Referenzsysteme kann man nur sehr bedingt auswendig lernen, weil es für jeden Menschen je nach Biographie wieder irgendwie

anders ist. Neben dem Interesse am Kommunikationspartner hilft deshalb keine besondere Kompetenz, sondern eine fragende Haltung, in der man bereit ist, jeweils neu dazu zu lernen.

Statt für eine „interkulturelle *Kompetenz*“, die zusätzlich zu anderen zwischenmenschlichen Kompetenzen erworben werden müsste, plädiere ich für die Verwendung bzw. Beibehaltung des Begriffs „*kommunikative Kompetenz*“ (wenn man denn bei einem Begriff bleiben möchte) in Begegnungen mit Einzelnen und Gruppen. Diese Kompetenz – Grund gelegt in den frühesten Interaktionserfahrungen - sollte mit den Methoden zur *Selbst- und Fremdwahrnehmung* bei den Kandidatinnen und Kandidaten in der Aus- und Fortbildung sozialpädagogischer Berufe weiterentwickelt werden.

Literatur:

- Badawia, Tarik: Der dritte Stuhl, Frankfurt 2002
- Bennett, Milton: In the wake of September 11, in: Leenen, Reiner (Ed.): Enhancing intercultural competence in police organizations, Münster 2002
- Bion, W. R.: Erfahrungen in Gruppen, Stuttgart 1971
- Büttner, Christian: Gruppenarbeit. Eine psychoanalytisch-pädagogische Einführung (Kap. Prozesse), Mainz 1995
- Büttner, Christian: Training für ein Leben mit Vielfalt? Zur Trainerqualität für Erwachsenenbildung in multikulturellen Gesellschaft, in: Organisationsberatung – Supervision - Coaching, 1/2001, S. 69-81
- Büttner, Christian: Fremdheit, Empathie und professionelle Kompetenz, in: Migration 1/2004 (i.E.)
- E&W: Themenheft „Erwägen-Wissen-Ethik“, 2003/Heft 1, Hauptartikel „Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme, Konzepte“ (Alexander Thomas)
- Johann, E./Mecheley, H./Springer, M.: Interkulturelle Pädagogik: Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe, Berlin 1998
- Khalik, Fakhri: Migration und Identität, in: Büttner, Christian u.a. (Hg.): Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem, Gießen 1998, S. 121-132
- Klein, Ingrid: Gruppenleiten ohne Angst, München 1989
- Königswieser, Roswitha: Mutter - Hexe - Trainerin. Was spielt sich ab, wenn eine Frau das Training leitet? In: Gruppendynamik 3/1981, S. 193 - 207
- Leber, Aloys: Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik, in: Iben, Gerd (Hrsg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik, Mainz 1991, S.53 ff.
- Schmidbauer, Wolfgang: "Du verstehst mich nicht!" Die Semantik der Geschlechter, Reinbek (Rowohlt) 1992
- Schulz von Thun, Friedemann (1982): Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Reinbek
- Stierlin, Helm: Eltern und Kinder, Frankfurt 1975
- Tertilt, H.: Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande, Frankfurt 1996
- Trescher, Hans-Georg/Finger-Trescher, Urte: Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Strukturbildung und innerer Struktur, in: Finger-Trescher, Urte/Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Aggression und Wachstum, Mainz 1992
- Varro, Gabriele/Gebauer, G.: Zwei Kulturen – eine Familie, Opladen 1997
- Watzlawick, Paul: Anleitung zum Unglücklichsein, München 1970
- Wegeler, Claudia: "Hochzeit auf marokkanisch". Sozialpädagogische Arbeit mit einer türkisch-marokkanischen Mädchengruppe, in: Büttner u.a. (Hrsg.): Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem, Gießen 1998, S. 151-174

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

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

Autor:

Prof. Dr. Christian Büttner

c/o HSFK

Leimenrode 29

60322 Frankfurt

buettner@mac.com