

# „Vergiss ..., vergiss nie, ...“

*Jugendhilfe im Einwanderungsland – ein Handbuch*

---

**djela**  
diakonische  
jugendhilfe im  
einwanderungsland



# **Ergebnisse aus dem Projekt djela**

## *diakonische Jugendhilfe im Einwanderungsland*

---

***Andreas Foitzik, Autor***

***Ingrid Scholz, Redaktion***

„Aufgabe der Diakonie ist die Mitgestaltung einer gerechten und solidarischen Gesellschaft.“ – So haben wir es im Leitbild des Diakonischen Werkes Württemberg formuliert. Diakonie will in fairer und kritischer Partnerschaft mit den politisch Verantwortlichen den Sozialstaat mit gestalten und weiterentwickeln. In diesem Kontext steht das Projekt „djela – Diakonische Jugendhilfe im Einwanderungsland“, das unsere Abteilung Kinder, Jugend und Familie in den vergangenen drei Jahren mit Einrichtungen und Diensten der diakonischen Jugendhilfe umgesetzt hat. In diesem Handbuch beschreiben wir die fachlichen Grundlagen für kultursensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe sowie die im Projekt erarbeiteten Ergebnisse im Sinne eines Leitfadens für die Praxis.

Im Einwanderungsland Baden-Württemberg betreiben Träger des Diakonischen Werkes schon seit vielen Jahren Jugendhilfeeinrichtungen und unterstützen und begleiten Familien und deren Kinder – auch mit Migrationshintergrund. Eine Interkulturelle Öffnung ist für Verantwortliche und Mitarbeitende diakonischer Jugendhilfeträger nicht nur eine fachliche Herausforderung. Wichtig war uns eine intensive Reflexion darüber, welches der spezifische diakonische Beitrag zur Bewältigung dieser Aufgabe sein kann. Das Leitbild des Diakonischen Werkes Württemberg gibt dafür Orientierung. „Die Würde des Menschen steht im Mittelpunkt der Diakonie (...). Deshalb gilt die Hilfe der Diakonie allen, unabhängig von Herkunft, Nationalität oder Religion. Die Diakonie achtet die Würde des einzelnen Menschen und setzt sich besonders für die ein, deren Würde missachtet wird.“ Im Zentrum diakonischen Handelns steht der einzelne Mensch, der seine Würde einzig diesem Menschsein verdankt. Wenn er diakonische Hilfe in Anspruch nimmt, dann als Lena, Ayse oder Igor und nicht als Muslimin oder Russlanddeutscher. Eine Interkulturelle Öffnung fordert von uns also nicht zuerst neue Aktivitäten, sondern eine neue Aufmerksamkeit für die besondere Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Diakonisches Handeln befähigt Menschen, ihr Leben als Teil der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten. Diakonische Hilfe setzt bei den Fähigkeiten und Entwicklungschancen von Hilfesuchenden an. Hilfe zur Selbsthilfe, aber auch persönliche Zuwendung und Sorge für Menschen in besonders schweren Notsituationen gehören zu den Merkmalen diakonischen Handelns. Diakonie will Hilfesuchende zur Teilhabe befähigen und ihre individuellen Ressourcen und Perspektiven ernst nehmen. Jugendhilfe und auch die diakonische Jugendhilfe haben Migranten/-innen lange Zeit – wenn überhaupt – einseitig als „Ausländer“ wahrgenommen. Entsprechend wurde eine eher defizitorientierte „Ausländerpädagogik“ konzipiert, deren Ziel es war,

diese Personen möglichst weit an die Mehrheitskultur anzupassen. Heute hat sich demgegenüber eine kultursensible Pädagogik durchgesetzt. In ihr werden Migrantenkinder und -jugendliche in erster Linie als Kinder und Jugendliche gesehen, zu deren Biographie unter anderem auch die Migrationserfahrung (die eigene oder die der Eltern) gehört. Das Ziel ist die Förderung des Zusammenlebens von kulturell verschiedenen Personen auf der Basis von Gerechtigkeit.

Migranten/-innen sind in unserer Gesellschaft nach wie vor überdurchschnittlich von sozialer Benachteiligung betroffen. Die gegenwärtige Gesetzgebung in unserem Land gewährleistet nicht in ausreichendem Maße, dass sich alle hier lebenden Ausländer/-innen als gleichberechtigte und anerkannte Menschen wahrnehmen können. So besteht eine Diskrepanz zwischen dem pädagogischen Anspruch der Interkulturalität und dem juristischen Status quo. Der diakonische Auftrag an die Jugendhilfe ist hier eindeutig. Sie ist ein Angebot, Familien, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, sich ihrer Stärken und Fähigkeiten bewusst zu werden und sie dadurch zur Teilhabe zu befähigen. In diesem Sinne nutzen wir als Diakonie unsere politischen und fachpolitischen Möglichkeiten, Diskriminierung und Ausgrenzung abzubauen.

Ich bedanke mich, auch im Namen des Vorstandes des Diakonischen Werkes Württemberg, bei allen Projektbeteiligten aus Einrichtungen, in freier Mitarbeit und aus der Landesgeschäftsstelle, die mit ihrem Engagement in diesem fachlichen Kontext einen entscheidenden Beitrag für die Weiterentwicklung der diakonischen Kinder- und Jugendhilfe geleistet haben.



Kirchenrätin Heike Baehrens  
stv. Vorstandsvorsitzende des  
Diakonischen Werkes Württemberg

<b>Auf dem Weg zu einer diakonischen Jugendhilfe im Einwanderungsland .....</b>	<b>8</b>
<b>Lesehinweise .....</b>	<b>10</b>
<b>■ Teil I: Grundlagen .....</b>	<b>13</b>
<b>1. Migrationssensibles Arbeiten in der Jugendhilfe.....</b>	<b>14</b>
<b>2. Die Paradoxien der Interkulturellen Öffnung .....</b>	<b>20</b>
<b>3. Migration, Kultur und Geschlechterverhältnisse .....</b>	<b>27</b>
<b>4. Darstellung der djela-Projektstruktur .....</b>	<b>34</b>
<b>■ Teil II: Leitfaden für die Praxisreflexion .....</b>	<b>37</b>
<b>A. Kultur- und migrationssensibles Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen .....</b>	<b>38</b>
■ A1 Die Kunst des Zuhörens .....	39
▪ Interviewprojekte mit Jugendlichen .....	39
▪ Genogramarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund .....	42
■ A2 Der Migrationshintergrund im Fallverstehen .....	42
▪ Ressourcenorientierung im Familienfragebogen .....	44
■ A3 Bildung im Jugendhilfealltag .....	46
▪ Interkulturelle Aktionen mit Jugendlichen .....	47
▪ Kinder-Elternprojekte .....	48
▪ Exkurs: Interreligiöse Erziehung.....	49
■ A4 Umgang mit interkulturellen Konflikten .....	51
■ A5 Umgang mit der Familiensprache .....	53
▪ Sensibilisierung für das Thema im Rahmen von Fortbildungen.....	54
▪ Familiensprache in der Praxis pädagogischer Arbeit .....	55
■ A6 Begleitung von Neuzuwanderern – die Jugendmigrationsdienste .....	56
▪ Was sind die Jugendmigrationsdienste? .....	57
▪ Mögliche Kooperationen .....	59
▪ Formelle Angebote zum Sprachlernen .....	60
■ A7 Sprachförderung .....	60
▪ Informelle Unterstützung des Sprachlernens.....	62
■ A8 Die Begleitung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge .....	63
▪ Besondere Anforderungen in der Begleitung.....	64
▪ Umgang mit Traumatisierung .....	65
▪ Notwendige politische Rahmenbedingungen .....	65
▪ Exkurs: Jugendliche ohne Aufenthaltsstatus .....	66
<b>B. Kultur- und migrationssensible Elternarbeit .....</b>	<b>67</b>
▪ Symbolische Repräsentation der Vielfalt .....	69
■ B1 Projekte der Öffentlichkeitsarbeit .....	69
▪ Zugehende Aktionen .....	71
■ B2 Projekte der Elternbildung .....	74
▪ Das erste Gespräch .....	75
■ B3 Gestaltung der Elternkontakte .....	75
▪ Ideen für die weitere Kontaktgestaltung .....	76
▪ Familien mit restriktiven Erziehungsvorstellungen .....	77
■ B4 Sprachmittlung .....	78
▪ Ein Versuch, Standards zu formulieren .....	79
▪ Die Gestaltung der Sprachmittlung .....	80
▪ Dolmetscherpools .....	81
<b>C. Interkulturelle Öffnung als Prozess der Organisationsentwicklung .....</b>	<b>84</b>
■ C1 Führungsaufgabe: Öffnungsprozesse anstoßen .....	84
▪ Interkulturelle Öffnung als Unternehmensziel .....	85
▪ Leitbilder – Eckpunkte – Zielformulierungen .....	85

▪ Die Rolle der Leitung im Prozess .....	86
▪ Projektstruktur .....	87
■ C2 Projekte auf dem Weg zur Interkulturellen Öffnung .....	87
▪ Auswahl der Akteure .....	88
▪ Ein exemplarischer Ablaufplan .....	88
▪ Nutzen von externer Beratung .....	89
▪ Ergebnissicherung im Qualitätsmanagement.....	91
■ C3 Verstetigung der Entwicklungsprozesse .....	91
▪ Verstetigung über Fachgruppen .....	92
▪ Statistik .....	93
<b>D Personalentwicklung als Schlüssel .....</b>	<b>94</b>
■ D1 Fortbildung und Kompetenzentwicklung .....	94
▪ Kick-Off-Veranstaltungen .....	95
▪ Interne Fortbildungen durch Projekt-Koordinatoren/-innen .....	95
▪ Aktivierende Analyse des Fortbildungsbedarfes .....	95
▪ Systematische Fortbildungs-konzepte.....	96
▪ Exkurs: Interkulturalität als Querschnittsaufgabe in allen Fortbildungen.....	97
■ D2 Einstellung von Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund .....	98
▪ Positive Effekte der Einstellung von Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund .....	99
▪ Arbeitsrechtliche Grundlagen als Hindernis .....	100
▪ Austausch unter den Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund .....	102
■ D3 Interkulturelle Teams .....	102
▪ Beispiele für Diskriminierungserfahrungen .....	103
▪ Aufgabenverteilung im interkulturellen Team .....	104
▪ Umgang mit Mehrsprachigkeit im Team.....	104
▪ Interkulturelle Konflikte im Team.....	105
<b>E. Regionale Verankerung und Planung .....</b>	<b>109</b>
■ E1 Kooperation mit den Migrantenorganisationen .....	109
▪ Vernetzung braucht Gründe .....	114
■ E2 Vernetzung innerhalb der Jugendhilfe .....	116
▪ Größere Vernetzungsprojekte .....	117
▪ Weitere Vernetzungsformen.....	118
▪ Vernetzung „by the way“ .....	118
■ E3 Regionale Integrationsplanung .....	119
▪ Praxisprojekte.....	120
■ E4 Muss Jugendhilfe parteilich sein? .....	122
<b>■ Teil III: Materialien .....</b>	<b>125</b>
<b>Dokument aus dem djela-Projekt .....</b>	<b>126</b>
▪ Zum Stand der Dinge in der diakonischen Jugendhilfe – Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung im Rahmen des djela-Projektes .....	126
▪ zu A2: Ergänzende Fragen zum Fallverstehen in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund.....	132
<b>Ergänzendes Material zu den Themen der Praxisleitfaden .....</b>	<b>132</b>
▪ zu A2: Familienfragebogen .....	133
▪ zu A3: WABE-Methodenkoffer .....	135
<b>Serviceteil .....</b>	<b>137</b>
▪ Wichtige rechtliche Hintergrundinformationen.....	137
■ Linkliste zu den Themen Migration und Integration .....	140
■ Filmliste .....	144
■ Literatur .....	146
▪ Weitere Materialien .....	150

# Auf dem Weg zu einer diakonischen Jugendhilfe im Einwanderungsland

Die diakonische Jugendhilfe in Württemberg bietet allen Mädchen/Jungen und jungen Frauen/Männern und deren Familien Zugang zu den Angeboten der Erziehungshilfe und Jugendsozialarbeit und stellt dort ein migrations- und kultursensibles Handeln sicher.

Eine moderne und offene Jugendhilfe anerkennt die Diversität von Geschlecht, Lebenslagen und Alltagskulturen. Sie ist bestrebt, den daraus entstehenden Bedarfslagen in der Ausgestaltung des Angebots wie im alltäglichen fachlichen Handeln so weit als möglich gerecht zu werden. Dies betrifft alle Kinder und Jugendlichen. Eine interkulturell geöffnete diakonische Jugendhilfe versteht im Besonderen auch Migration als Querschnittsthema.

Nahezu ein Viertel, in manchen Wohnregionen über die Hälfte der Jugendlichen in Baden-Württemberg leben in Familien mit Migrationshintergrund. Diese Gruppe ist überdurchschnittlich von sozialer Benachteiligung und Diskriminierung betroffen und hat damit einen erhöhten Integrations- und Unterstützungsbedarf. Dies muss in allen Konzepten und Angeboten der Jugendhilfe Berücksichtigung finden. Die Jugendhilfe steht vor der Herausforderung, ihre Angebote für Jugendliche mit Migrationshintergrund so zu entwickeln, dass gesellschaftliche Benachteiligungen abgebaut und die gesellschaftliche Teilhabe gesichert werden.

Die diakonische Jugendhilfe leistet mit ihrer Interkulturellen Öffnung einen notwendigen Beitrag zu einer sozial und politisch verantwortlichen Gestaltung einer Einwanderungsgesellschaft. Die soziale Jugendhilfe nimmt neben Kindertagesstätten und Schule geradezu eine Schlüsselstellung innerhalb des institutionellen Systems ein. Wenn es hier nicht gelingt, Chancengerechtigkeit herzustellen, hat dies weitreichende Folgen für die soziale Integration in der Einwanderungsgesellschaft.

Mit dem Projekt „djela“ will die diakonische Jugendhilfe auf der Grundlage der nachfolgenden Eckpunkte den Prozess der Interkulturellen Orientierung befördern.

## 1. Interkulturelles Arbeiten verankern

Diakonische Jugendhilfe sichert, dass Mädchen und Jungen, junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund und deren Familien mit ihren Werten, kulturellen und religiösen Prägungen und Bedarfslagen ihren gleichberechtigten Platz in den verschiedenen Angebotsformen der Jugendhilfe finden. Eine auf den in den Strukturmaximen des 8. Jugendberichts formulierten professionellen Standards basierende Jugendhilfe nimmt Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihren jeweiligen, in Geschlecht, sozialer Lage und individueller Biografie begründeten Lebenslagen wahr und reduziert sie nicht auf ihre Herkunftskultur. Sie anerkennt und fördert den selbstbewussten Umgang mit ihrer Lebenssituation und reduziert sie nicht auf ihre Defizite und ihr abweichendes Verhalten.

## 2. Bestehende Barrieren überwinden

Eine interkulturell geöffnete Jugendhilfe sichert Chancengerechtigkeit, ermöglicht positive Teilhabe und verhindert Ausgrenzung und Diskriminierung. Gemessen an dem bestehenden Unterstützungsbedarf sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in der diakonischen Jugendhilfe unterrepräsentiert. Um die auf beiden Seiten – den Migranten und der Jugendhilfe – bestehenden Barrieren abzubauen, braucht die diakonische Jugendhilfe Konzepte, die Ziele und Ausgestaltung der eigenen Angebote gegenüber Migrantenfamilien zu vermitteln. Auch durch eine gemeinwesenbezogene, zugehende und niederschwellige Gestaltung von Angeboten werden Zugangshindernisse überwunden.

## 3. Interkulturell bilden

Im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages schafft und gestaltet diakonische Jugendhilfe Räume des gemeinsamen Aufwachsens, baut somit Vorurteile ab und fördert die Teilhabe. Gleichzeitig anerkennt sie das Bedürfnis der Migrantenjugendlichen auf Peergruppenbildung und fördert – neben dem Deutschlernen – auch die Sprachentwicklung in ihrer Muttersprache.



#### **4. Religionen anerkennen**

Diakonische Jugendhilfe basiert auf den Werten und Traditionen des christlichen Glaubens. Eine interkulturelle und interreligiöse Erziehung anerkennt die von den Kindern und Jugendlichen in die Einrichtung mitgebrachten Religionen und Traditionen, ermöglicht ihnen, diese im gemeinsamen Alltag zu entfalten, und setzt sich kritisch mit ihnen auseinander.

#### **5. Strukturen verändern**

Der Prozess der Interkulturellen Öffnung ist dauerhafter Bestandteil der Unternehmens- und damit auch der Qualitätsentwicklung diakonischer Einrichtungen. Interkulturelle Öffnung ist kein Zusatzangebot, sondern betrifft die ganze Organisation und erfordert einen langfristigen Entwicklungsprozess auf allen Ebenen. Der Träger hat die Verantwortung, dass alle Konzepte und Leistungsbeschreibungen eindeutige Aussagen zur Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen und Bedarfe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund machen.

#### **6. Interkulturelle Teams entwickeln**

Die Träger fördern die Einstellung von qualifizierten Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund und/oder entsprechenden Sprachkompetenzen. Sie suchen auf der Basis ihres Leitbildes nach Möglichkeiten einer Einstellung für nicht-christliche Mitarbeiter/-innen. Eine kompetente interkulturelle Arbeit ist Aufgabe aller Teammitglieder und muss im Rahmen einer interkulturellen Personal- und Teamentwicklung über Reflexions-Zeit, sowie Fort- und Weiterbildung gesichert werden.

#### **7. Betroffene beteiligen**

Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihre Familien sind bei der Alltagsgestaltung und Weiterentwicklung der Angebote beteiligt. Im Rahmen der politischen Mitwirkung bei der kommunalen Ausgestaltung der Jugendhilfe wird die Migrationsthematik eingebracht. Die formellen und informellen Netzwerke der Migrantinnen und Migranten sind als Ressource anzuerkennen und in die Vernetzungsstrukturen einzubeziehen.

#### **8. Weiterbildung verankern**

„Interkulturelles Arbeiten“ ist als Querschnittsthema wie auch als eigenes Angebot in der Aus-, Fort- und Weiterbildung verankert. Dies erfordert neben Wissensvermittlung zu dem Thema Migration auch selbst-reflexive Lernformen, mit denen Beziehungserfahrungen reflektiert und interkulturelle Handlungskompetenzen erweitert werden.

#### **9. Partei ergreifen**

Das Diakonische Werk Württemberg und seine Dienste und Einrichtungen der Jugendhilfe fordern und fördern im Rahmen ihrer Möglichkeiten die Interkulturelle Öffnung der Gesellschaft und deren Institutionen. Sie mischen sich dort ein, wo es gilt, die soziale Integration junger Menschen, die von Ausgrenzung bedroht sind, zu sichern. Dabei setzen sie sich im Sinne des Empowerment-Ansatzes auf den jeweiligen Ebenen dafür ein, dass aus Betroffenen Beteiligte werden.

#### **10. Öffnung sichern**

Der Verband setzt sich dafür ein, dass Zeiten, Aufgaben und Strukturen, die für den Prozess der Interkulturellen Öffnung und der Professionalisierung der Jugendhilfe notwendig sind, finanziell und institutionell abgesichert werden. Dies erfordert zum einen eine regelhafte Finanzierung der interkulturellen Arbeit, aber auch einmalige Projektmittel für die Initiierung und Etablierung von Schritten der Interkulturellen Öffnung.

Der Weg der Interkulturellen Öffnung bedarf eines langen Atems. Er wird von Ungleichzeitigkeiten zwischen politischen, institutionellen und individuellen Prozessen begleitet sein. Er bedarf daher Energieträger auf allen Ebenen, die an ihrem Platz das Mögliche tun.

## Lesehinweise

**Für die Weiße, die wissen möchte,  
wie sie meine Freundin sein kann.**

**Erstens: Vergiss, dass ich schwarz bin.**

**Zweitens: Vergiss nie, dass ich schwarz bin.**

**(Pat Parker)**

Dieser Gedichtanfang der afroamerikanischen Dichterin Pat Parker zog sich wie ein roter Faden durch unsere Arbeit im Projekt djela. Dabei sehen wir „schwarz“ als Metapher für die/den von Diskriminierung und Benachteiligung bedrohten oder betroffenen „Anderen“. Was bedeutet es, wenn ein/e Jugendliche/r mit Migrationshintergrund von uns einfordert, zu vergessen, dass er Russe, Kopftuchträgerin, Albaner, Muslimin oder Flüchtling ist und dies aber auch gleichzeitig immer mit im Blick zu haben?

Aus dieser doppelten und widersprüchlichen Anforderung ergaben sich die zentralen Reflexionsfragen für die Projektarbeit:

Wie können wir Jugendliche in ihrem – auch kulturellen – Anderssein anerkennen, ohne sie nur unter dieser Perspektive wahrzunehmen? Wie lange bleibt ein Migrant ein Migrant?

Wie kann sich in unseren Einrichtungen die Realität der Einwanderungsgesellschaft angemessen widerspiegeln? Wie können wir darauf reagieren, dass die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einem großen Teil von Ungleichheit und Ausgrenzung geprägt sind, ohne diese Kinder und Jugendlichen nur als Opfer wahrzunehmen?

Ist Interkulturelle Pädagogik eine Sonderpädagogik für eine bestimmte Problemgruppe oder geht es eher darum, „das Allgemeine besonders gut zu machen“ (Hamburger)?

Mit dem Projekt djela haben wir ausgewählte Dienste und Einrichtungen der diakonischen Kinder- und Jugendhilfe unterstützt, Konzepte zu erproben, die zum Ziel hatten, jungen Menschen mit Migrationshintergrund einen gleichberechtigten Zugang zu Erziehungshilfe und Jugendsozialarbeit zu ermöglichen

und ihnen hier eine ihrer Lebenslage und ihren Bedürfnissen angemessene Unterstützung zukommen zu lassen.

Dabei konnten mit geringen Mitteln etliche starke Impulse gesetzt werden. Aus diesen kleinen Schritten der Interkulturellen Öffnung können keine einfachen Rezepte abgeleitet werden. Dieses Handbuch gibt daher nicht nur Beispiele, wie Interkulturelle Öffnung der Jugendhilfe angestoßen und umgesetzt werden kann. Es soll einladen zu einer Reflexion der eigenen Praxis. Eine Reflexion im Sinne eines Nachdenkens über Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen, über gewollte und ungewollte Effekte.

### Zum Aufbau des Handbuches

Der erste Teil des Handbuchs umfasst drei eher **theoretische Grundlagentexte**. Die ersten beiden Texte entwickeln aus jeweils unterschiedlicher Richtung die Frage nach dem Umgang mit Differenz.

Fragt der erste Text nach den Grundlagen für ein „Migrationssensibles Arbeiten in der Jugendhilfe“ und diskutiert dabei die Frage „Was ist interkulturelle Kompetenz?“, geht es in dem zweiten Text „Paradoxien der Interkulturellen Öffnung“ um notwendige institutionelle Lernprozesse.

Der dritte Text „Migration, Kultur und Geschlechterverhältnisse“ bezieht die unterschiedlichen Differenzlinien aufeinander und füllt damit auch eine Lücke, die die Fokussierung auf eine Differenz – hier Migration/Kultur – mit sich bringt. So soll gezeigt werden, wie das Querschnittsthema Gender in die Reflexion einzubeziehen ist.

Abgeschlossen wird dieser Teil von einer kurzen Vorstellung der Projektanlage von djela.

Im **Hauptteil** des Handbuches werden in fünf Kapiteln **Praxisbeispiele** der Interkulturellen Öffnung vorgestellt und diskutiert.

Die ersten beiden Kapitel behandeln die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen (A) und mit Eltern (B). In den nächsten beiden Kapiteln kommen die Prozesse der Interkulturellen Öffnung selbst in den Blick, einmal als Aufgabe der Organisationsentwicklung (C) und zum andern als Aufgabe der Personalentwicklung (D). Das abschließende fünfte Kapitel überschreitet die Grenzen der Institution und reflektiert die Bedeutung des Themas für regionale Planung und Vernetzung (E).

Das Handbuch will mit diesem systematischen Aufbau einen Überblick über die Bandbreite der Aufgaben geben. Die Themen des Handbuches ergeben sich aber doch weitgehend aus den Praxisprojekten. Neben den djela-Projekten sind dabei auch andere mit in die Reflexion eingeflossen, an denen der Autor während der Projektlaufzeit beteiligt war, insbesondere Projekte des Equal-Projektes „ZIP – Zukunftsorientierte interkulturelle Personalentwicklung von Iris e.V. Tübingen“.

Auswahl und Umfang der Themen sagen demnach nicht unbedingt etwas über die jeweilige Bedeutung aus, sondern mehr über das vorliegende Material. So kommen beispielsweise Alltagsfragen der pädagogischen Praxis und Interaktion, wie sie in den Fortbildungen im Mittelpunkt stehen, eher zu kurz, da sie meist nicht direkt Inhalt von Praxisprojekten darstellen.

In drei Exkursen gehen wir auf wichtige Aufgaben- und Fragestellungen ein, die in den Projekten selbst keine unmittelbare Rolle gespielt haben: „Interreligiöse Erziehung“, „Jugendliche ohne Aufenthaltsstatus“ und „Interkulturalität als Querschnittsaufgabe in allen Fortbildungen“.

Aus der Unterschiedlichkeit der Projekte und damit auch der jeweiligen Ergebnisse folgt auch, dass die Textformen in diesem Teil nicht einheitlich sind. Werden in einem Kapitel eher Projekte unkommentiert vorgestellt, steht in anderen die Diskussion im Vordergrund.

Da wir nicht unbedingt davon ausgehen, dass das Handbuch von vorne nach hinten gelesen wird, nehmen wir Dopplungen bewusst in Kauf. Jedes Kapitel soll für sich verständlich sein.

Im abschließenden **Materialteil** dokumentieren wir Materialien aus dem djela-Projekt und haben außerdem einige nützliche Informationen und Hinweise zusammengestellt.

Wir hoffen, dass es uns gelungen ist, Anstöße zur Interkulturellen Öffnung in der Kinder- und Jugendhilfe zu geben und bedanken uns bei allen Mitwirkenden, die dazu beigetragen haben, dass das Projekt „djela“ erfolgreich umgesetzt werden konnte.



# Grundlagen

Teil I

## Leitfaden für die Praxisreflexion

Teil II

## Materialien

Teil III

# 1. Migrationssensibles Arbeiten in der Jugendhilfe<sup>1</sup>

## Interkulturelle Kompetenz als Differenzfähigkeit

Ausgangspunkt der Fachdebatte um interkulturelles Arbeiten war in der bundesrepublikanischen Diskussion meist der Begriff der Interkulturellen Kompetenz. Er verspricht den Mitarbeitern/-innen eine gelingende Kommunikation mit Menschen unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft. Er wird gewissermaßen als Königsweg zu einer erfolgreicherer Arbeit mit Migranten/-innen gehandelt (Mecheril, 2004, S. 108). Die kulturelle Differenz zwischen den Akteuren einer Interaktion schafft Probleme, die dann mittels Interkultureller Kompetenz wieder aufgelöst werden können.

Teilnehmende von interkulturellen Fortbildungen erwarten dort häufig Informationen durch die Herkunftskulturen der Jugendlichen. Mit diesen Hintergrundinformationen erhoffen sie sich, deren Handeln besser verstehen zu können. „Kultur“ wird dabei verstanden als etwas, was man qua Geburt trägt wie eine zweite Haut. Es spielt dabei keine große Rolle, ob kulturelle Merkmale als angeboren („das hat man im Blut“) oder anerzogen gelten, der Effekt ist der gleiche: kulturelle Prägungen sind unmissverständlich, werden von allen Mitglieder einer Gesellschaft geteilt und verändern sich nur sehr langsam. Die Menschen gehen nicht diesen Prägungen um, sondern sind ihnen gewissermaßen passiv ausgeliefert.

Die spezifische Situation der Migration kann allenfalls noch als Kulturkonflikt beschrieben werden, als die dann fast unlösbare Aufgabe, zwischen zwei Kulturen zu leben. Diese Kulturkonfliktthese, die Migranten/-innen schon theoretisch kaum mehr einen aktiven und selbstbewussten Umgang mit ihrer Situation zugesteht, war jahrzehntelang das Leitbild der Migrationsforschung und prägt auch heute noch das Alltagsverständnis vieler Praktiker/-innen.

Inzwischen hat sich in der Fachdebatte ein Verständnis von Kulturen als Landkarten von Bedeutungen<sup>2</sup> durchgesetzt. Menschen handeln und kommunizieren zur Erfüllung ihrer Bedürfnisse mit ihrer Umwelt. Dabei entwickeln sie im gemeinsamen Vollzug von Aktionen und Kommunikation Bedeutungsmuster. Es entstehen kollektive Landkarten von Bedeutungen. Die Landkarte einer Gruppe enthält ein umfassendes Angebot an Orientierungen, stillschweigenden Vereinbarungen und Symbolen für viele Lebenssituationen. Menschen sind immer beteiligt an verschiedenen Gruppen unterschiedlicher Größe und unterschiedlicher Zusammensetzung. Je nach Situation gelten unterschiedliche Landkarten. In der Kommunikation mit Personen aus bisher unbekannten Lebensverhältnissen suchen sie aus dem Pool ihnen bekannter Deutungsmuster nach den am meisten geeigneten oder versuchen gemeinsam eine neue Landkarte zu zeichnen. So entstehen Bedeutungsmuster immer wieder aufs Neue im gesellschaftlichen Handeln, in Kommunikation und der Verständigung darüber, im Bemühen die eigene Situation zu verstehen und nach den eigenen Zielen zu gestalten. Landkarten der Bedeutung sind also keine in sich geschlossenen Systeme, sondern immer in Bewegung und in sich mehrdeutig und widersprüchlich.

Mit diesem Verständnis von Kultur als Konstruktion verändert sich auch die Perspektive einer interkulturellen Praxisentwicklung grundlegend. Nicht mehr das Reden über die Anderen, sondern die Dekonstruktion des Alltagsverständnisses einer festgefügtten, einheitlichen, ethnischen Kultur wird zum Leitmotiv.

<sup>1</sup> Grundlage dieses Kapitels ist ein Fachaufsatz von Johannes Flothow und Andreas Foitzik (2003) als kritische Bilanz der Trainingspraxis der „trainingsgruppe mit esprit“, eine Kooperation des DWW und „Ausländer und Deutsche gemeinsam e.V., Esslingen zur Durchführung von interkulturelle Trainings für verschiedene Praxisfelder, siehe auch Diakonisches Werk Württemberg, Trainings- und Methodenhandbuch Bausteine für die Interkulturelle Öffnung, Stuttgart 2001. In dieser Überarbeitung zuerst veröffentlicht in Andreas Foitzik (2005)

<sup>2</sup> Der aus Großbritannien kommende Begriff von Kultur als „Landkarte der Bedeutungen“ hat sich in der einschlägigen Diskussion in den letzten Jahren immer mehr durchgesetzt, siehe Annita Kalpaka/ Nora Räthzel, 1989, S. 94, oder dieselben 1990, S. 46 f

**Die entscheidende Frage für pädagogisches Handeln unter Bedingungen von auch migrationsbedingter Differenz lautet nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Bedeutsamer sind vielmehr folgende Fragen: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen die Kategorie 'Kultur'!**

**(Mecheril, 2004, S. 116)**

Daraus ergeben sich weitere Fragen. Kann Kulturwissen gar Verstehen verhindern? Kann es also sein, dass die Rede von der „Interkulturellen Kompetenz“ insofern eine Falle ist, als sie bei Störungen, Misserfolg und Unverständnis zu einem reflexartigen Rückgriff auf das Erklärungsmuster von ethnisch definierter Kultur führt? Dass somit jegliches Verhalten von Migranten/-innen mit der Kulturbrille wahrgenommen, also „kulturalisiert“ wird? Demgegenüber stehen berechtigte Einwände, die auf die tatsächlich bestehenden kulturellen Differenzen verweisen. Werden diese Unterschiede mit dem dekonstruktivistischen Ansatz leichtfertig übergangen?

Die Rede von der „Interkulturellen Kompetenz“ wird dann produktiv, wenn sich die damit beschriebene Auseinandersetzung auf die grundlegenden Kategorien Differenz und Andersheit bezieht. Die interkulturelle Dimension wird dann „systematisch und konsequent als allgemeine und nicht als migrations-spezifische Dimension pädagogischer Interaktion betrachtet“ (Mecheril, 2004, S. 109). Dies bedeutet konkret, dass alle pädagogischen Situationen unter der interkulturellen Perspektive verstanden werden und dabei immer der Vorbehalt „Vorsicht vor Kulturalisierungen“ mitgedacht wird.

Interkulturelle Kompetenz wird in diesem Sinne als „Differenz-Fertigkeit“ verstanden, die sich im doppelten Sinne selbst beschränkt: Zum einen beinhaltet sie die Warnung vor der Überbetonung des Differenzaspektes, zum andern geht sie davon aus, dass auch den eigenen (auch professionellen) Konzepten kulturelle Deutungsmuster zugrunde liegen, also nicht nur die Anderen 'anders' sind, sondern auch wir selbst (Mecheril 2004, S. 110).

## Fokus Migration

Wenn wir interkulturelle Kompetenz in dieser Weise als umfassende Perspektive verstehen, die nicht mehr auf das Phänomen ethnisch-kultureller Differenz beschränkt bleibt, brauchen wir eine weitere Perspektive, die der gesellschaftlichen Realität einer Einwanderungsgesellschaft Rechnung trägt.

Der Fokus auf die mit der Migration und den Lebensbedingungen im Aufnahmeland verbundenen Erfahrungen und die daraus resultierenden Handlungsstrategien der Migranten/-innen und ihrer Kinder müssen zum Gegenstand einer Annäherung an die Lebenssituation werden. Migrant zu sein oder aus einer Familie mit Migrationshintergrund zu stammen, bestimmt die Herausforderungen, Fragestellungen und Bedeutungen von Familie, Geschlechterrolle und sozialer Situation oft wesentlich.

Die sozialen Benachteiligungen und Diskriminierung von Migranten/-innen lässt sich anhand der Verteilung von Wohnraum, Einkommen, der Teilhabe an politischer und ökonomischer Macht, beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten, der Chancen im Bildungswesen, der gesundheitlichen Versorgung aufzeigen. Als eine Reaktion der Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit wird deshalb die Interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste und anderer gesellschaftlicher Einrichtungen gefordert. Die Forderung nach Interkultureller Öffnung zielt dabei vorrangig auf eine qualitativ verbesserte Versorgung von Migranten/-innen. Institutionell geht es um eine angemessene Repräsentanz von Migranten/-innen (siehe I.2).

Der Blick wird auf die Allgegenwärtigkeit von Migration gelenkt. Migration gehört zu dem normalen Zustand der Gesellschaft. Will man allerdings die damit angesprochene Personengruppe benennen, bekommt man schnell Probleme<sup>3</sup>. Gerade in der zweiten und dritten Einwanderergeneration sind die alltagsweltlichen Lebensrealitäten alles andere als eindeutig. Ob und wie sich jemand selbst als Migrant/-in oder Nicht-Deutsch definiert, ist von außen nicht eindeutig wahrnehmbar<sup>4</sup>. Dies mitzudenken, ist die grundlegende Voraussetzung, um Menschen mit

<sup>3</sup> Die Begriffe „Migrant/-innen“ oder „Zuwanderer/-innen“ greifen zu kurz, weil die zweite und dritte Generation selbst nie gewandert, respektive migriert ist. Es hat sich daher der Begriff „Menschen (oder Familien) mit Migrationshintergrund“ in der Fachdiskussion durchgesetzt. Paul Mecheril schlägt den Begriff „Migrationsandere“ vor und bringt damit Ausdruck, dass es „Migranten (und Ausländer) nur als relationales Phänomen gibt“. Migrant ist demnach der, der von der Gesellschaft als solcher gesehen wird.



Migrationshintergrund als Handlungssubjekte anerkennen zu können. (Mecheril 2004, S. 24f)

Werden Migranten/-innen als deutende und handelnde Subjekte wahrgenommen, sind nicht Defizite, abweichendes Verhalten und Schwächen im Fokus des Blickes auf die Migrantenjugendlichen, sondern ihr selbstbewusster Umgang mit ihrer Lebenssituation. Dies mag banal klingen, bedeutet jedoch einen Paradigmenwechsel in der Migrationspädagogik, die in der pädagogischen Praxis nach meinem Eindruck immer noch unter den Nachwirkungen des bis in die 80er-Jahre dominanten Defizitansatzes der Ausländerpädagogik leidet (siehe I.2).

### **Schlüsselbegriff Anerkennung**

Ich habe in einem ersten Schritt den zu schnellen Blick auf kulturelle Differenz kritisiert, um danach die Perspektive der Migration als sinnvollere Differenzperspektive vorzuschlagen, nicht ohne auch hier vor einer all zu glatten Grenzziehung zu warnen. Es scheint eine der großen Herausforderungen einer Einwanderungsgesellschaft zu sein, Differenzen nicht zu übergehen, die „Anderen“ aber nicht auf diese Differenzen festzuschreiben und zu reduzieren.

Mit Paul Mecheril sehe ich den Anerkennungs-begriff als „politischen und analytischen Schlüsselbegriff der Gegenwart“, als Antwort der „zunehmenden Wahrnehmung der Relevanz von Differenz“ (Mecheril 2004, S. 213).

**Anerkennung ist eine soziale Struktur, in der es Einzelnen möglich ist, sich als diejenigen darzustellen und einzubringen, als die sie sich verstehen. Insofern geht es bei Anerkennungsforderungen um Bedingungen der Möglichkeit als Subjekt zu handeln. ... Die Idee der Anerkennung zielt auf Verhältnisse der wechselseitigen Identifikation (Erkennung) und Achtung (Anerkennung)**

**in diesem Subjektstatus( ...). Anerkennung durch Andere ist der Selbst-Anerkennung vorgelagert. (Mecheril 2004, S.216)**

Mecheril spricht von drei Ebenen der Anerkennung. Zum einen die Anerkennung als Individuum und einzigartiges Handlungssubjekt. Da der Mensch ein soziales Wesen ist, gehört zur Anerkennung als Handlungssubjekt notwendig auch die Anerkennung als sozial-kulturelles Subjekt, also auch die Anerkennung von Differenz und Heterogenität. Der „Subjektstatus der Einzelnen ist an die Anerkennung des Rahmens geknüpft, in dem sie ihr grundlegendes Selbstverständnis, ihre basalen Handlungskompetenzen und normativen Disponiertheiten, ihre Sprache und Empfindsamkeiten gewonnen und entwickelt haben.“ (Mecheril 2004, S.218)

Als drittes geht es um die Anerkennung als politisches Subjekt mit dem Anspruch auf Gerechtigkeit, Chancengleichheit und der uneingeschränkten Möglichkeit zur Partizipation.

Das Gegenteil von Anerkennung ist Abwertung, Diskriminierung, Entrechtung, Entwürdigung und auch dies lässt sich auf allen drei Ebenen nachzeichnen.

Diese Idee der Anerkennung als Voraussetzung von Zwischenmenschlichkeit hat Parallelen zu Martin Bubers Konzept von Begegnung: „Die wahrhafte Hinwendung seines Wesens zum Anderen schließt diese Bestätigung, diese Akzeptation ein. Selbstverständlich bedeutet solch eine Bestätigung keineswegs schon eine Billigung; aber worin immer ich wider den Anderen bin, ich habe damit, dass ich ihn als Partner eines echten Gesprächs annehme, zu ihm als Person 'Ja' gesagt“.<sup>5</sup>

Das Konzept der Anerkennung<sup>6</sup> ist zum einen ein Ausweg aus dem Differenzdilemma, weil sowohl die Subjektivität, als auch die soziale Verortung des einzelnen in den Blick gerät. Andererseits entkommt es

<sup>4</sup> Diese hybride Form von Identitäten ist dabei eher der Normalfall als die Ausnahme.

<sup>5</sup> Zitiert nach Ferdinand Buer, 1990, S. 92

<sup>6</sup> In meinen Trainings versuche ich den Begriff „Anerkennung“ insbesondere auch von dem Begriff „Toleranz“ abzugrenzen, um den wirklichen Gehalt herauszuarbeiten. „Toleranz sollte nur eine vorübergehende Gesinnung sein, sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen.“ Dieses Goethezitat, das sich nicht auf den ebenfalls beleidigenden Aufenthaltsstatus „Duldung“ bezieht, verweist auf die wörtliche Übersetzung von Toleranz, als Aushalten, Ertragen, Dulden.



ihm doch nicht ganz, schenkt sie den Migranten/-innen doch eine besondere Aufmerksamkeit. Das ist plausibel, weil die spezifische Situation Aufmerksamkeit verlangt, bleibt aber paradox, weil ihr Status als Andere und Fremde dadurch womöglich sogar intensiviert wird.

Nach Franz Hamburger kann die interkulturelle Perspektive als Dauereinrichtung durch die ständige Thematisierung der Differenz eine wünschenswerte Selbstverständlichkeit des Andersseins verhindern, ist aber trotzdem wichtig als Prinzip einer solidari-schen Gegenwirkung in kritischen Situationen, so lange eine zwanglose Anerkennung und Gleichbe-rechtigung nicht gegeben sei<sup>7</sup>.

Konkret heißt das für die Soziale Arbeit mit Migran-ten/-innen, das Allgemeine besonders gut zu kön-nen. Diese Haltung zieht sich wie ein roter Faden durch dieses Handbuch. Aber auch in „interkulturel-len“ Fort- und Weiterbildungen sind ein Großteil der Einheiten keine rein „interkulturellen“ Übungen<sup>8</sup>, sondern Wahrnehmungs- und Kommunikations-übungen, Konfliktbearbeitungsübungen, Praxisrefle-xionen, in denen allgemeine professionelle Haltun-gen und Handlungstechniken reflektiert und geübt werden. Dabei geht es immer auch um die Anerken-nungsperspektive, die ja ihrerseits auch nicht auf Migranten/-innen beschränkt ist.

Vor dem Hintergrund des Themas Migration geht es in der Auswertung dieser Übungen aber vor allem auch in Praxisreflexionen immer wieder darum, zu klären, was daran „interkulturell“ oder „migrationsbedingt“ ist und was nicht.

## Konzept des Perspektivwechsels

Mit dem Anerkennungsbegriff habe ich eine zentrale individuelle wie gesellschaftspolitische Kategorie eingeführt. Für die Reflexionsarbeit brauchen wir Verfahren und Techniken, die die Bedeutung von Anerkennung erlebbar machen. Annita Kalpaka be-schreibt<sup>9</sup> Methoden von Perspektivwechsel und Per-spektivübernahme als zentrale Kategorien für Verste-hensprozesse gerade auch in einem interkulturellen Feld. Sie beschreibt damit Fähigkeiten,

**„die es ermöglichen, vom eigenen Stand-punkt aus, den Standpunkt anderer zu be-rücksichtigen und die Gründe nachzuvollzie-hen, die meinen Gegenüber in seinem Han-deln bewegen, d.h. die Sinnhaftigkeit des je-weiligen Handelns aus der Perspektive und den Lebensinteressen der Handelnden zu begreifen. In diesem Prozess wird auch der je eigene Standpunkt deutlicher. Dabei ist die je eigene Perspektive nicht eine bloß über-nommene Position; sie ist als eine in der Lebensgeschichte begründete und an einem historischen Ort und Zeit entstandene Sicht-weise auf Handlungszusammenhänge zu ver-standen. Möglichst viele solcher Perspektiven nachvollziehen und sie im eigenen Handeln berücksichtigen zu können, bzw. entscheiden zu können, welche und weshalb man sie nicht berücksichtigen möchte, trägt zu einem besseren Verstehen sozialer Prozesse bei und ist deshalb für die eigene Handlungsfä-higkeit im eigenen Arbeitsfeld maßgeblich“. (1996, S. 1)<sup>10</sup>**

Auch das Konzept des Perspektivwechsels kann als allgemeines Prinzip jeglicher menschlicher Be-gegnung verstanden werden. Ihm kommt aber im Kontext von interkultureller Kommunikation und mi-grationssensiblen Arbeiten in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern als konkrete Anerkennungs-

<sup>7</sup> Zitiert nach Paul Mecheril, 2004, S. 96

<sup>8</sup> ... oder wie oben beschrieben insofern interkulturell, als wir in Begegnungen es immer mit unterschiedlichen kulturellen Hinter-gründen zu tun haben ...

<sup>9</sup> Sie bezieht sich dabei vor allem auf Methoden aus dem Psychodrama. Zu den Möglichkeiten des Psycho- und Soziodramas siehe auch ausführlich Andreas Foitzik, 2005.

<sup>10</sup> Mit der Kategorie der „Handlungsfähigkeit“ schlägt Kalpaka hier den Bogen zur „Kritischen Psychologie“, wie sie von Klaus Holz-kamp und Anderen entwickelt wurde. Auch für mich war die Auseinandersetzung mit diesen Arbeiten grundlegend und hand-lungsleitend. Vgl. ausführlicher Annita Kalpaka, 1994, S. 104 ff

praxis eine besondere Bedeutung zu. Kalpaka beschreibt aus ihrer Minderheitenposition als Migrantin, wie sie zur Entwicklung der eigenen Handlungsfähigkeit gar nicht umhin kommt, sich mit den Perspektiven der Mehrheitsgesellschaft zu befassen. Aus eben dieser Position heraus sei für sie aber „die Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel seitens der Mehrheitsgruppen“ ebenfalls „lebenswichtig“, damit ihre Perspektive in einer herrschaftlich strukturierten Dominanzgesellschaft Berücksichtigung finden könne und sie nicht am Rand der Geschehens verweilen müsse. (Kalpaka 1996, S. 2) Für die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft sei diese Perspektivübernahme nicht im wörtlichen Sinne notwendig wie für Minderheitenangehörige. Motivation kann hier der eigene Anspruch auf die Überwindung einer diskriminierenden alltagsrassistischen Normalität sein. Für professionelle Pädagogen/-innen ist es aber auch der zentrale Weg, den Auftrag zu erfüllen, allen Klienten/-innen in gleicher Weise gerecht zu werden. Dies setzt voraus, den „Blick von den Anderen, den Fremden, auf die eigene Wahrnehmung des Anderen zu richten, d.h. anstatt die jeweils Anderen von außen zu studieren, den eigenen Blick auf die Anderen mit zu untersuchen“ (Kalpaka, 1996, S. 9).

### **Interkulturalität als Feld der Verunsicherung und der Ambivalenz**

Auch mit dem Konzept des Perspektivwechsels entgehen wir nicht dem Differenzdilemma. Die Möglichkeiten der Perspektivübernahme sollten selbstkritisch in Frage gestellt werden. Christian Wulf mahnt: „Nicht der Anspruch den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass der Andere different und nicht verstehbar ist, muss zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden.“<sup>11</sup> Eine gelingende Kommunikation ist auf Verstehensprozesse angewiesen. Da aber Verstehen letztlich immer in den Kategorien dessen stattfindet, der versteht, wohnt ihm immer auch eine Machtförmigkeit inne und hat damit in der Illusion des gelingenden Verstehens einen vereinnahmenden, das Differentie assimilierenden Charakter.

Die von Paul Mecheril geforderte „Gleichzeitigkeit von Verstehen und Nicht-Verstehen“ „kündigt die Beziehung zum Anderen nicht auf, begegnet aber der für soziale Beziehungen notwendigen Möglichkeit des Verstehens skeptisch“ (Mecheril, 2004, S. 128).

Interkulturelles Handeln in pädagogischen Zusammenhängen muss demnach auch dann auf die Ermöglichung, Förderung, Differenzierung der Handlungsfähigkeit Anderer als Subjekte zielen, wenn ich mir nicht sicher bin, ob ich ihn verstanden habe und selbst die Erkennbarkeit des Anderen als Anderer unsicher bleibt.

Eine Grundhaltung kultur- und migrationssensiblen Arbeitens ist nicht Verhaltenssicherheit durch Kenntnis des Anderen, sondern eine Sensibilisierung auf mögliche Differenzen, die in der Begegnung nicht aufgelöst werden können, also ausgehalten werden müssen. Diese „Erkenntnis“ bietet nicht mehr Sicherheit, sondern vermindert die Gewissheit, den Anderen richtig verstanden zu haben. Diese Verhaltensverunsicherung ist eine wichtige Voraussetzung einer gelungenen Kommunikation. Sie zuzulassen, ist aber v.a. eine Aufgabe der „kulturellen“ Mehrheit, die es aus der mächtigen Position heraus im Gegensatz zur Minderheit nicht „nötig“ hat, diese Sicherheit aufzugeben.

Indem wir darin zumindest ein Gefühl der Verstehbarkeit bekommen, weicht die Nervosität und das Gefühl irritierender Fremdheitserfahrung. An ihrer Stelle kann wohltuende Gelassenheit treten, man könnte es auch professionelle Distanz nennen, eine für interkulturelle Situationen sehr produktive Haltung. Diese Haltung muss immer wieder in der Situation hergestellt werden.

Paul Mecheril beschreibt diese Haltung als eine von „selbstironischer Fehlerfreundlichkeit“ getragene „Er-Findungskunst, die auf das Gestalten von Kontaktgrenzen und Zwischenräumen abzielt“. (Mecheril, 2004, S. 129)

Interkulturalität „ist eine Chiffre für die Undurchschaubarkeit und die Nicht-Vorhersehbarkeit von

<sup>11</sup> Zitiert nach Paul Mecheril, 2004, S. 128

kommunikativen Situationen, für die Zerstörbarkeit der fraglosen Voraussetzungen des unbedachten wie des bedachten Handelns, für die Grenzen des Berechenbaren, Planbaren und Erwirkbaren“.... Sie „fordert ein Subjekt, das in der Lage ist, sich als Schwaches zu verstehen, ohne sich dadurch aus der Verantwortung zum Handeln und aus der Verantwortung zur Auseinandersetzung mit dem und der Anderen zu verabschieden“ (Mecheril, 2004, S. 131).

Um dies immer wieder zu ermöglichen, brauchen die Handelnden einen Raum für Metakommunikation, die sich auf konkret formulierte Aufgaben beziehen muss, um für die Praxis wirksam werden zu können. Es geht im interkulturellen Lernen immer um ein Lernen im Nachhinein für das nächste Mal.

## Quellen

*Buer, Ferdinand*; Begegnung bei Moreno – Entfremdung bei Marx – zwei unversöhnliche Konzepte zwischenmenschlicher Begegnung, in PSYCHODRAMA, Juni 1990

Arbeitskreis interkulturelles Lernen, Diakonisches Werkes Württemberg, Abteilung Migration und Ökumene Trainings- und Methodenhandbuch – Bausteine für die Interkulturelle Öffnung, Redaktion Andreas Foitzik, Bezug: Heilbronnerstr. 51, 70191 Stuttgart, 2001

*Flothow, Johannes und Foitzik, Andreas*; Qualifizierung der Jugendhilfe in der Einwanderungsgesellschaft, in: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg, ajs Informationen II/2003, Juni 2003, Stuttgart; Bezug: Staffenbergstr. 44, 70184 Stuttgart, info@ajs-bw.de

*Foitzik, Andreas*; Soziodramatische Arbeitsformen in interkulturellen Trainings, Abschlussarbeit der Weiterbildung zum Psychodramaleiter am Morenoinstitut Stuttgart, Gomaringen 2005, Bezug über den Autor.

*Kalpaka, Annita*; Theaterworkshops zum Thema „Macht – Ohnmacht – Alltagsrassismus“ als selbst-reflexive Lernform, in Siegfried Jäger (Hg.); Aus der Werkstatt: Anti-rassistische Praxen, Duisburg, 1994

*Kalpaka, Annita*; Die Bedeutung der Perspektivübernahme für Verstehensprozesse in Erwachsenenbildung und Supervision, Abschlussarbeit für die Supervisionsausbildung am Institut des Rauhen Hauses für Soziale Praxis, Hamburg 1996

*Kalpaka, Annita und Rätzzel, Nora*; Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, in: Leiprecht, Rudi u.a. (Hg.), Theorien über Rassismus, Hamburg, 1989

*Kalpaka, Annita und Rätzzel, Nora (Hg.)*; Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Mundo-Verlag, Leer, 1990

*Mecheril, Paul*; Einführung in die Migrationspädagogik, Beltz, Weinheim und Basel 2004

## 2. Die Paradoxien der Interkulturellen Öffnung

In den letzten zehn Jahren hat der Begriff der Interkulturellen Öffnung eine rasante Entwicklung hinter sich gebracht.<sup>12</sup> Jede/r fünfte Bewohner/-in der Bundesrepublik ist selbst aus einem anderen Land eingewandert oder stammt aus einer Familie, die eingewandert ist. Nicht erst seit der Veröffentlichung der PISA-Studie 2005 ist deutlich, dass ein großer Teil dieser Gruppe nach wie vor nur schwer Zugang zu den Bildungsangeboten der Jugendhilfe und Schule findet. Dies korrespondiert mit sozialen Benachteiligungen auch in anderen Lebensbereichen. Als eine Reaktion auf diese Situation wird deshalb seit einiger Zeit die Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste, der Bildungseinrichtungen und anderer gesellschaftlicher Einrichtungen gefordert.

Die Rede von der Interkulturelle Öffnung gehört inzwischen fast zum guten Ton in der sozialen Arbeit und – etwas abgeschwächt – auch in der öffentlichen Verwaltung. Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass die Praxis den Leitbildern und Konzepten hinterherhinkt<sup>13</sup>. So unterscheiden sich die Artikel zum Thema in den letzten Jahren kaum. Das Anforderungsprofil an eine Interkulturelle Öffnung ist seit Mitte der 90er Jahre weitgehend ausformuliert<sup>14</sup>, doch sind kaum Prozesse zu sehen, bei denen es so auch in der Praxis umgesetzt wurde.<sup>15</sup> Es scheint, es gebe kaum mehr etwas Neues zu sagen. Im Moment bleibt uns nichts übrig, als die verschiedenen kleinen Praxisprojekte zu betrachten und daraus Schlüsse für die Weiterentwicklung des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung zu ziehen (siehe Teil II).

Zunächst werde ich kurz die „Wirkungsgeschichte“ des Begriffs skizzieren und Standards formulieren, die sich im Fachdiskurs der letzten Jahre herausgebildet haben.

Interkulturelle Öffnung ist offensichtlich ein typischer Container-Begriff, der den einen ein kritisches gesellschaftspolitisches Potential verspricht und den anderen doch nicht weh tut. Matthias Lange und Nils Pagels resümieren für interkulturelle Ansätze allgemein, dass „die gemeinsame Diskussionsgrundlage häufig lediglich in dem stillschweigenden Konsens (bestehe), dass das Thema irgendwas mit Ausländer(inne)n zu tun habe und damit, wie die Einheimischen mit ihnen umzugehen haben“ (2001, 65). Für die Interkulturelle Öffnung möchte man ergänzen, dass im Alltagsverständnis der Beteiligten wohl noch eine den „Ausländern/-innen“ wohlwollend zugelegte Haltung mitgedacht wird.

Der Begriff ist insofern ein Kind der 80er Jahre, als dies die Hochzeit der Rede von der multikulturellen Gesellschaft und des interkulturellen Lernens war.<sup>16</sup> Im pädagogischen Fachdiskurs hat vor allem auch die „interkulturelle Kompetenz“ Konjunktur. Ausformuliert als eine „Ansammlung bester menschlicher Eigenschaften“ (Flothow/Foitzik, 2003) verspricht sie schnelle Hilfen. (Mecheril, 2004, S. 107f)

Der Boden war also bereit und zumindest der Begriffteil interkulturell war gesellschaftlich anschlussfähig. Das kritische Potential liegt eher im zweiten Teil des Begriffes. Öffnung steht für ein neues Konzept des Umgangs der Gesellschaft und ihrer Institutionen mit den Migranten/-innen. Dass es sich hier um einen Paradigmenwechsel handelt, zeigt ein Blick auf die Geschichte der interkulturellen Pädagogik.

Paul Mecheril (2004, S. 83f) skizziert die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte als „Dekade der diskursiven Stille“ (Nicht-Wahrnehmung) in den 60er Jahren, gefolgt von der „Dekade des Defizit-Diskur-

<sup>12</sup> Vgl. Hildegard Simon-Hohm, in: Treichler/Cyrus, S. 234f

<sup>13</sup> So kommt der Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen für die Jugendhilfe zu dem Ergebnis, dass eine Interkulturelle Öffnung praktisch noch nicht stattgefunden habe.

<sup>14</sup> Z.B. Wolfgang Hinz-Rommel 1994

<sup>15</sup> Wir kennen ein ähnliches Phänomen aus der Debatte um das Gender-Mainstreaming. Auch hier gibt es viel Literatur, in der Regel aber nur kleine Projekte, und sehr selten – wie gefordert – Prozesse, die die Gesamtorganisation betreffen.

<sup>16</sup> Interessant wäre es, der Frage nachzugehen, warum hier ein unübersetzbarer deutscher Begriff eingeführt wurde.

ses“ (Ausländerpädagogik als Sonderpädagogik) in den 70er Jahren und der „Dekade des Differenzdiskurses“ (Begegnung mit den Anderen als Bereicherung) in den 80ern. In der Praxis der Institutionen der Sozialen Arbeit finden wir auch heute deutliche Prägungen aus allen drei Dekaden: wenn das Thema überhaupt wahrgenommen wird, dann oft mit dem Defizitblick und einer daraus folgenden kompensatorischen Praxis oder aber in einer Idealisierung des Nebeneinander der Kulturen. Erst in den 90er Jahren, der „Dekade des Dominanzdiskurses“, rückte eine Kritik an den Institutionen der Bildung und der sozialen Arbeit selbst in den Fokus. Nicht mehr die rückständigen „Gastarbeiterkinder“ sollten gefördert und assimiliert, nicht mehr die bereichernde Kultur der „Anderen“ in multikulturellen Begegnungsansätzen zelebriert werden, sondern die Kultur der Einrichtungen selbst wurde nun als problemschaffend wahrgenommen.

Hier hatte die Fachdebatte sicherlich auch Rückenwind durch eine Thematisierung rassismustheoretischer Fragen nach Rostock, Mölln und Solingen. Zur gleichen Zeit wurde aber bereits an Stammtischen und in einer zunehmend populistischen Politik das Ende der Illusion einer multikulturellen Gesellschaft verkündet.

In diesem Kontext war das Konzept der Interkulturellen Öffnung also ein Gegenentwurf zu einem immer noch verbreiteten Konzept von Integration, das von „Zuwanderern“ erwartet, eigene kulturelle Prägungen und Bedürfnisse „an der Garderobe abzugeben“ und sich an die Mehrheitskultur, oder wie Birgit Rommelspacher formuliert „Dominanzkultur“, anzupassen. Die zunehmende Akzeptanz des Begriffes war somit auch als ein stiller Protest gegen die Assimilationsforderung zu verstehen und geht einher mit einer langsam und un stetig wachsenden Einsicht, Deutschland als Einwanderungsland anzuerkennen.

In den Materialien zum 6. Familienbericht (2000)<sup>17</sup> wird das Konzept der Interkulturellen Öffnung bezo-

gen auf die Institution Schule treffend auf den Punkt gebracht: „Die Kernfrage ist, wessen Schule ist das hier? Ist es Eure Schule oder ist es unsere Schule? Ist es eine deutsche Schule, oder eine Schule in Deutschland?“

Interkulturelle Öffnung meint also: Die sozialen Dienste und Bildungseinrichtungen reagieren auf eine gesellschaftliche Realität und bemühen sich darum, die bestehende Angebotsstruktur für die spezifischen Bedürfnissen von Migranten/-innen zu öffnen. Dabei stellen sich die Institutionen immer eine doppelten Herausforderung: dem Abbau bestehender Zugangsbarrieren zwischen Migranten/-innen und Institutionen, sowie der Entwicklung des fachlichen Handelns in Bezug auf diese Zielgruppe<sup>18</sup>.

Interkulturelle Öffnung beschreibt damit eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen (institutionellen) Kulturgebundenheit, mit dem Ziel, die Orientierung an der Mehrheitskultur als alleinigen Maßstab für das eigene Wahrnehmen und Handeln in Frage zu stellen und sich als Institution für die Begegnung und Auseinandersetzung mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung zu öffnen. Eine Öffnung in diesem Sinne beschreibt einen Prozess, der auch offen ist für Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen (Institutions-)Kultur.

Diese gesellschaftskritische Perspektive der Interkulturellen Öffnung fordert für Einrichtungen, die sich diesem Prozess stellen, eine gesellschaftliche Unterstützung und finanzielle Absicherung. Zum einen müssen die zusätzlichen Kosten in der Regelfinanzierung enthalten sein, zum anderen brauchen vor allem die Prozesse einen An Schub durch Projektgelder. Dabei ist zu betonen, dass es sich nicht um eine Sonderleistung für Ausländer handelt, sondern zusätzliche Kosten durch eine nachholende Entwicklung aufgrund der jahrelangen Negation der gesellschaftlichen Realität entstünden.<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Zitiert nach Handschuk/Klave 2004, S. 321.

<sup>18</sup> Vgl. z.B. auch Einleitung der „Eckpunkten für eine diakonische Jugendhilfe im Einwanderungsland“, siehe Anhang. Ähnlich auch in Arbeitskreis „Charta für eine kultursensible Altenpflege“ 2002

<sup>19</sup> Z.B. „Memorandum für eine kultursensible Altenpflege“, siehe vorherige Fußnote.



Dass das Konzept der Interkulturelle Öffnung trotz dieses kritischen Potentials wie beschrieben Karriere gemacht hat, hat im Wesentlichen zwei Gründe: es bleibt theoretisch und praktisch wenig eindeutig und daher interpretierbar.

Durch die Betonung der Kultur – statt beispielsweise von Chancengleichheit, Diskriminierung oder gar Rassismus zu sprechen – war es in besonderer Weise in ganz anderem Sinne offen für Interpretation. Kultur ist so weit interpretierbar, dass jede/r das verstehen kann, was in das eigene Konzept passt. So lässt sich auch das multikulturelle Bild der Salatschüssel als bunte Mischung von nebeneinander bestehenden, aber eindeutig definierbaren ethnisch-kulturellen gesellschaftlichen Gruppen gut mit dem Konzept der interkulturellen Öffnung verbinden.

Auch die praktischen Ausformulierungen beispielsweise in Verbandsleitbildern bleiben weitgehend unkonkret und sind daher leicht zu unterschreiben.<sup>20</sup> Es gibt keine messbaren und überprüfbaren Kriterien wie beispielsweise bei einer Quotierung. Es bleibt bei vagen Absichtserklärungen. Politisch und auch für den institutions- oder verbandsinternen Diskussionsprozess mögen das trotzdem wichtige Meilensteine sein. Eine Veränderung der Praxis muss damit noch nicht zwingend einhergehen. Wenn die Konzepte an der Basis ankommen, ist oft zu erleben, dass sie sich mühelos mit einer Praxis verbinden, in der von Empowerment und Partizipation wenig mehr zu sehen ist, sondern es vielmehr nach wie vor um einen spezifischen Umgang mit einer Klientengruppe mit spezifischen Förderbedarf geht.

### **Interkulturelle Öffnung – die institutionelle Perspektive**

Welche Gründe haben aber Institutionen, sich – wie intensiv auch immer – auf einen Prozess der Inter-

kulturellen Öffnung im Sinne einer Qualitätsentwicklung einzulassen? Nach meiner Erfahrung mischen und überlagern sich meist externe Anlässe und interne Motivationen. Externe Anlässe können sein: eine direkte Vorgabe von Kostenträgern (Monitoring)<sup>21</sup>, die Profilierung gegenüber dem Kostenträger oder eine Marktorientierung mit dem Ziel, Zugänge zu neuen Zielgruppen, im Sinne von „Kundengruppen“ zu erschließen. Aus internen Motivationen stellen sich Institutionen dem Thema, wenn ihre bisherigen Konzepte an Grenzen stoßen, weil sie beispielsweise mit bestimmten Zielgruppen nicht mehr zurecht kommen oder wenn sie selbst der Frage nachgehen, warum bestimmte Gruppen, die im Gemeinwesen wohnen, nicht den Weg in die Einrichtung finden (internes Monitoring).

Für die Entwicklung der Interkulturellen Öffnung war es sicherlich maßgebend, dass es diese externen Anlässe und Anreize gegeben hat und gibt. Gerade in Zeiten, in denen viele Einrichtungen der Sozialen Arbeit mit dem Selbsterhalt beschäftigt sind, werden aufwändige Prozesse, die keinen materiellen Nutzen erkennen lassen, schnell als Luxus angesehen und nicht besonders ernst genommen. Paul Mecherils Forderung nach einem konsequenten Monitoring ist also durchaus zu begrüßen. (Mecheril 2004, S. 174) Allerdings wird eine rein äußerliche Motivation kaum von Dauer sein. Für den Prozess selbst ist der Anlass nicht so bedeutend, wie die Kommunikation in der Einrichtung. Bezogen auf die einrichtungsinterne Prozesssteuerung haben sich in den letzten Jahren in der Diskussion Standards etabliert, die hier in aller Kürze skizziert werden sollen.<sup>22</sup>

Interkulturelle Öffnung darf nicht nur „nice-to-have“ sein, sondern setzt eine bewusste Entscheidung für eine Veränderung voraus. Es kann nicht nur um die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Mitarbeiter/-innen gehen, sondern umfasst die gesamte

<sup>20</sup> Dies kann ich aus eigener Erfahrung mit Öffnungsprojekten vor allem auf Verbandsebene bestätigen. Inhaltliche Auseinandersetzungen um einzelne Formulierungen gab es ausschließlich bei kirchlichen Trägern, wenn es um die Forderung nach Einstellung von Migranten/-innen mit nicht-christlichem Hintergrund ging.

<sup>21</sup> So war ich an einem kleinen Öffnungsprojekt der Altenbegegnungsstätten der Stadt Stuttgart beteiligt, das aufgrund der Vorgaben der Stadt zustande kam, dass sich in den Institutionen der offenen Altenarbeit der reelle Migrantenanteil der jeweiligen Stadtteile in der Besucherstruktur der Einrichtungen wiederfindet.

<sup>22</sup> Vgl. z.B. Wolfgang Hinz-Rommel, 1998; Wolfgang Hinz-Rommel, 2000; Arbeitskreis Charta für eine kultursensible Altenhilfe, 2002, S. 43f

Organisation. Dies erfordert eine klare Entscheidung und Beteiligung der Leitungsebene. Gerade an deren tatsächlichen aktiven Beteiligung lässt sich die Ernsthaftigkeit des Prozesses am augenscheinlichsten wahrnehmen. Oft wird das „Problem“ aber an die nächst niedere Hierarchieebene weitergegeben.

Andererseits kann ein Öffnungsprozess nicht nur von oben verordnet werden, sondern bedarf der aktiven Beteiligung der Mitarbeiter/-innen. Ein verordneter Prozess provoziert unnötige Widerstände, bei denen am Ende kaum mehr nachzuvollziehen ist, ob sie inhaltlich begründet sind, oder sich beispielsweise auf die Art und Weise beziehen, wie „wieder einmal von oben noch ein zusätzliche Aufgabe nach unten delegiert wird“.

Aus diesen grundsätzlichen Überlegungen werden verschiedene methodische Vorgehensweisen abgeleitet. Es hat sich bewährt, den Prozess als Projekt zu definieren und eine Projektsteuerungsgruppe einzurichten, deren Aufgaben darin besteht, die Ausgangslage und den Handlungsbedarf zu erkunden, Ziele zu formulieren, sowie Schlüsselprozesse zu identifizieren und Entwicklungsvorschläge zu machen, bzw. sie exemplarisch durchzuführen. Für die beteiligten Mitarbeiter/-innen müssen zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden. Eine interne Kommunikation des Prozesses über die direkt Beteiligten hinaus ist wichtig, damit alle im Boot bleiben.

Der Prozess braucht Zeit und daher eine kurz-, mittel- und langfristige Perspektive. Eine kurzfristige Perspektive kann darin bestehen, dass ein wesentlicher Schlüsselprozess exemplarisch von der Projektgruppe überarbeitet wird. Eine mittelfristige Perspektive kann in der Einbeziehung aller Organisationsbestandteile liegen. Eine langfristige Perspektive zielt beispielsweise darauf ab, dass alle Konzepte und Angebotbeschreibungen einer Einrichtung Aussagen zu dem Querschnittsthema Interkulturalität/Migration beinhalten.

Ich habe bisher die inhaltliche Ebene der Prozesse der Interkulturellen Öffnung nur gestreift. Ausgehend von Impulsen aus der neuer Literatur der Migrationspädagogik<sup>23</sup>, möchte ich nun einige Stolper- und

Marksteine benennen, die für die Weiterentwicklung der Öffnungsprozesse wesentlich sind.

Im ersten Kapitel habe ich bereits ausgeführt, dass die Kulturperspektive durch eine Perspektive auf Migration, bzw. das Leben in einer Einwanderungsgesellschaft ergänzt oder sogar ersetzt werden sollte. Hier soll diskutiert werden, inwieweit auch mit dieser Umorientierung die Differenzperspektive selbst ein doppeltes Problem schafft, indem die Beschäftigung mit den jeweils zu definierenden „Anderen“ immer Gefahr läuft, mit deren Benennung ihr „Anderssein“ ungewollt zu verfestigen und sie auf dieses „Anderssein“ zu reduzieren und ihnen damit ihren Subjektstatus abzuerkennen.

### Umgang mit Differenz

In Frankreich werden aus Furcht vor einer ethnischen Segregation keine Statistiken über ethnisch-kulturelle oder auch Migrationshintergründe geführt. In den USA verspricht man sich von einer solchen Erhebung gerade die Möglichkeit einer Kontrolle der Repräsentanz der einzelnen Gruppen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Zwei unterschiedliche Strategien mit dem gleichen Ziel, Diskriminierung zu verhindern. Dies weist auf ein weiteres Problemfeld der Interkulturellen Öffnung hin. Bei Kultur und Migration gibt es unzählig verschiedene mögliche Differenzlinien: die Staatsangehörigkeit, die nationale Herkunftskultur, ethnische Gruppen, Migrationsfamilien verschiedener Generationen, die von Mecheril vorgeschlagene Differenzierung in „nation-ethno-kulturelle Andere“ (2004, S. 80ff) usw.

Dieses Dilemma lässt sich nicht verhindern ohne den Preis des Verschweigens der Differenzen selbst. Die schwarze US-amerikanische Dichterin Pat Parker schreibt in ihrem Gedicht mit dem Titel „Für die Weiße, die wissen möchte, wie sie meine Freundin sein kann“: „Erstens: Vergiss, dass ich schwarz bin. Zweitens: Vergiss nie, dass ich schwarz bin“. Damit formuliert sie das Grunddilemma jeder interkulturellen, migrations- oder auch, allgemein gesprochen, differenzsensiblen Perspektive.

<sup>23</sup> Vgl. vor allem Paul Mecheril 2004, aber auch Otto/Schrödter 2006

Paul Mecheril<sup>24</sup> spricht von der Unvermeidlichkeit und der Unmöglichkeit der interkulturellen Perspektive. Unvermeidlich deshalb, weil eine Leugnung der Differenz unter dem Motto der Gleichbehandlung der Lebensrealität der Einwanderungsfamilien nicht gerecht wird. Unmöglich trotzdem, weil wir im Reden über die „Anderen“ selbst wiederum zu dem beitragen, was ein Kern des Problems darstellt, nämlich das Denken in „Wir“ und die „Anderen“ zu verfestigen. Ein Denken, in dem die „Anderen“ nicht als „Wir“ gedacht werden können.

Die notwendige Berücksichtigung einer bestimmten Differenz trägt also gleichzeitig dazu bei, diese Differenz aufrechtzuerhalten. Zudem legt eine ethnisierende Perspektive auch den Migrantenjugendlichen nahe, sich selbst in einer unangemessen eindeutigen Weise eine ethnisch definierte Identität zu schaffen.

Alle Diversityansätze tendieren dazu, die Perspektive der Antidiskriminierung zu vernachlässigen. Es geht nicht um die Benachteiligung einer Gruppe, sondern um die Differenz von allen. Auf der anderen Seite läuft das besondere Festhalten und Betonen von Benachteiligung andererseits Gefahr, Defizitansätze zu reproduzieren und Opfer festzuschreiben.

Interkulturelle Öffnung oder auch Migration Mainstreaming als Antidiskriminierungsperspektive muss daher das doppelte Gesicht der Diskriminierung verstehen: Unterschiede zu übersehen oder das Gegenüber auf einen Unterschied zu reduzieren. Diskriminierend sind zum einen all jene Handlungen, Konzepte und Denkweisen usw., die die gesellschaftlichen Heterogenität ignorieren oder aktiv leugnen. Diskriminierend sind aber auch Handlungen, Konzepte und Denkweisen, die den einzelnen Menschen nur mit der eigenen Kulturbrille betrachten.

In der Sozialen Arbeit begegnen uns entsprechend zwei scheinbar gegensätzliche Bewältigungsstrategien im Umgang mit Differenz: das Übersehen von Unterschieden in dem Konzept der Gleichbehandlung oder das Hervorheben von (bestehenden oder vermeintlichen) Unterschieden. (Kalpaka, 1998)

## **Anerkennung als Orientierung**

Die institutionelle Lernherausforderung lässt sich mit folgenden Fragen umreißen:

Wie können wir in unserem pädagogischen Handeln Kinder und Jugendliche in ihrem – auch kulturellen – Anderssein anerkennen, ohne sie nur unter dieser Perspektive wahrzunehmen?

Wie können wir die Realität der Einwanderungsgesellschaft in unserem Handeln, im Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen, aber auch in den Einrichtungen angemessen widerspiegeln, ohne sie auf kulturelle Folklore zu reduzieren?

Oft wird Interkulturelle Öffnung gedacht als das „Tolerieren von Andersartigkeit“. Toleranz hieß allerdings auf Abstand gehen. Toleranz stellt noch keine gleiche Augenhöhe her.

Eine Orientierung bei diesem Lernprozess kann die Perspektive der Anerkennung sein, die bedeutet, in Kontakt zu gehen, dem Anderen gute Gründe für sein Handeln zuzugestehen und sich auf dieser Basis auseinander zu setzen.

Dabei geht es immer um zwei Dimensionen: zum einen die Anerkennung des Anderen als gleichwertig und zum anderen die Anerkennung des Anderen als Subjekt mit dem Recht auf andere – auch kollektive – Identitätsentwürfe. Dies ermöglicht den einzelnen, sich als diejenigen darzustellen, als die sie sich verstehen. Insofern geht es bei Anerkennungsforderungen vor allem darum, Bedingungen herzustellen, die es möglich machen, als „Subjekt zu handeln“. (Mecheril, 2004, S.217)

Die Aufgabe für Öffnungsprozesse besteht also darin, eine Balance zu finden zwischen Repräsentation und Dekonstruktion, zwischen Egalitätsfalle und Differenzfalle. Dies erfordert zum einen eine selbstreflexive Benennung von Differenzlinien. Zum anderen immer wieder die Überprüfung, ob das, was für die Anderen als wichtig erkannt wird, wirklich nur ein Thema für die „Anderen“ ist. Oft werden im Bemühen, das Allgemeine besonders gut zu machen (Hamburger), auch wieder wichtige Hinweise für das

<sup>24</sup> Vortrag beim djela-Fachtag 2004.



Allgemeine erkannt. Insofern ist der oft zitierte Satz „Die Interkulturelle Öffnung kommt allen zu Gute!“ ein wichtiges Korrektiv.

## Fazit

Die beschriebenen zum Teil paradoxen Anforderungen dürfen nun weder zur Lähmung („Ich kann es nicht richtig machen...“) noch zur Beliebigkeit („Ich kann es ohnehin nicht richtig machen ...“) führen. Es geht eher darum, sich auf einen fehlerfreundlichen und kreativen Lernprozess einzulassen, der geprägt ist von einem gelassenen Mut zu handeln und Fehler zu machen, von der Bereitschaft, sich dabei immer wieder verunsichern zu lassen und das eigene Handeln zu reflektieren und von der Offenheit, daraus für das nächste Mal zu lernen. (Mecheril 2004, S. 225)

Ziel kann nicht eine Verhaltenssicherheit durch Kenntnis des Anderen sein, sondern eine Sensibilisierung auf mögliche Differenzen, die in der Begegnung nicht aufgelöst werden können, also ausgehalten werden müssen. Sich darauf einzulassen, bietet nicht mehr Sicherheit, sondern vermindert die Gewissheit, den Anderen richtig verstanden zu haben.

Diese Verhaltensverunsicherung ist eine wichtige Voraussetzung einer gelungenen Kommunikation. Es geht darum, zum Fragen, zur Neugier, zum Dialog

auf Augenhöhe anzustiften. Dies zu lernen, ist aber – wie oben ausgeführt – vor allem eine Aufgabe der „kulturellen“ Mehrheit, die es in ihrer der strukturell „mächtigen“ Position im Gegensatz zu der Minderheit nicht „nötig“ hat, diese Sicherheit aufzugeben. Interkulturelle Kompetenz bedeutet in diesem Sinne, sich auf jede Situation mit der Bereitschaft zur Unsicherheit neu einzulassen. Sie beinhaltet zuerst die kritische Reflexion von eigenen Bildern und Wahrnehmungsstrukturen, die ein „(An-)Erkennen“ behindern, sowie die neugierige Erforschung der Handlungsgründe der „Anderen“. Rezepte für richtiges Handeln gibt es nicht.

Dieses Lernen durch Verunsicherung den einzelnen Akteuren zu ermöglichen, ist die Aufgabe einer Interkulturellen Öffnung. Die Einrichtung selbst muss eine lernende und Unsicherheit aushaltende Organisation werden, um sich zu einer zu einer differenzsensiblen Organisation<sup>25</sup> zu entwickeln. Dabei – und das ist vielleicht das schwierigste – sollten die Prozesse nicht über die Köpfe der Betroffenen – neben den Mitarbeitern/-innen auch die Klienten/-innen (!) hinweg erfolgen.

<sup>25</sup> Im Sinne einer Auflösung der Fokussierung auf die Differenzlinie Kultur/Ethnie/Migration wird immer wieder diskutiert, ein Diversity-Mainstreaming als Organisationsentwicklungsprozess anzustreben. Aus meinen Praxiserfahrungen im Bereich Alten- und Jugendhilfe befürchte ich allerdings, dass Institutionen überfordert sind, alle Differenzlinien parallel zu bearbeiten. In der großen Verschiedenheit aller würde zudem vermutlich jegliche kritische Perspektive verloren gehen. Rein pragmatisch gedacht, kann es eher um ein exemplarisches Erlernen und Einüben von Differenzkompetenz gehen.

## Literatur

Arbeitskreis Charta für eine kultursensible Altenhilfe „Memorandum und Handreichung für eine kultursensible Altenpflege“, Bezug: Kuratorium Deutsche Altershilfe, E-Mail: publicrelations@kda.de, Köln, 2002

Arbeitskreis interkulturelles Lernen, Diakonisches Werkes Württemberg, Abteilung Migration und Ökumene Trainings- und Methodenhandbuch – Bausteine für die Interkulturelle Öffnung, Redaktion Andreas Foitzik, Bezug: Heilbronnerstr. 51, 70191 Stuttgart, 2001

*Flothow, Johannes und Foitzik, Andreas*; Qualifizierung der Jugendhilfe in der Einwanderungsgesellschaft, in: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg, ajs Informationen II/2003, Juni 2003, Stuttgart; Bezug: Staffenbergstr. 44, 70184 Stuttgart, info@ajs-bw.de

*Handschuk, Sabine, Klave, Willy*; Interkulturelle Verständigung in der sozialen Arbeit, Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz, Juventa, Weinheim und München 2004

*Hinz-Rommel, Wolfgang*; Interkulturelle Kompetenz, ein neues Anforderungsprofil an die soziale Arbeit, Münster/New York 1994

*Hinz-Rommel, Wolfgang*; Interkulturelle Öffnung – ein Prozess, in: afw – NOW-Projekt, Arbeitszentrum Fort- und Weiterbildung Elisabethenstift Darmstadt (Hrsg.), Angeworben, Hiergeblieben, Altgeworden, Darmstadt 1998

*Hinz-Rommel, Wolfgang*; Interkulturelle Öffnung als Innovation – Erfahrungen für die Praxis; in Blätter Wohlfahrtspflege 7-8/2000

*Kalpaka Annita*; Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: iza – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Heft Nr. 3 / 4. Frankfurt a.M., 1998

*Lange, Martin, Weber-Becker, Matthias*; Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz, Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V., 0551-548220, Fax: 5482222, Göttingen 1997

*Mecheril, Paul*; Einführung in die Migrationspädagogik, Beltz, Weinheim und Basel 2004

*Otto, Hans-Uwe, Schrödter, Mark (Hrsg.)*; Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Multikulturalismus – NeoAssimilation – Transnationalität, neue praxis Sonderheft 8, Lahnstein 2006

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

### 3. Migration, Kultur und Geschlechterverhältnisse<sup>26</sup>

Das Handbuch konzentriert sich auf die Reflexion der Bedeutung von Migration und Kultur für pädagogisches Handeln und vernachlässigt dabei andere wichtige Differenzlinien, unter anderem auch die Differenzlinie Geschlecht. Nur bei wenigen Themen des

Praxisleitfadens werden Problemlagen, und Handlungsansätze unter dieser Perspektive reflektiert. Die folgenden Impulse sollen am Beispiel Geschlechterrollen andeuten, wie die verschiedenen Differenzlinien aufeinander zu beziehen sind.

#### Vorbemerkungen

Wir beschränken uns in diesem Kapitel weitgehend auf Beispiele von Migranten/-innen mit einem türkischen und muslimischen Migrationshintergrund. Dies hat gute Gründe. Bei kaum einen anderen Thema ist die Kulturalisierung und Ethnisierung der öffentlichen Debatte so stark ausgeprägt wie in den Diskussionen um Geschlechterfragen vor allem bei Muslimen. Gerade hier scheint es uns wichtig, den differenzierenden Blick zu schulen. Außerdem gehen wir davon aus, dass die grundsätzliche Argumentation, aber auch manche beschriebene Phänomene sich auf andere Gruppen verallgemeinern lassen.

Wir begeben uns damit aber auch auf unsicheres Terrain. Im Reden über „Gruppen“ tun wir so, als wenn diese Gruppe zum einen definierbar und zum andern zumindest relativ homogen wären. Beides hat mit der Realität wenig gemein.

Manche sind gerade eingereist, andere leben seit vielen Jahren hier und wieder andere sind hier geboren. Durch die mehr oder weniger stark ausgeprägte soziale Teilnahme in verschiedenen gesellschaftlichen Lebensbereichen verändern sich Menschen und somit auch Geschlechterrollen. Nach 50 Jahren Einwanderungsgeschichte ist also von einer großen Geschlechterrollenvielfalt auszugehen.

Noch aus einem anderen Grund ist das Reden über den Zusammenhang von Geschlechterrollen und Migration nicht unbelastet. Die Diskussion der letzten Jahre ist bestimmt von hoch plakativen Themen wie den Kopftuchstreit oder die Debatte um Ehrenmorde

und Zwangsverheiratung. Verhandelt werden dabei die Unterdrückung der Frau und die Gewalt gegen Frauen in islamisch geprägten Kulturen und deren angebliche Ausbreitung in Deutschland.

Die Thematisierung dieser zweifelsfrei vorhandenen unterdrückenden patriarchalen Gewaltverhältnisse in manchen Migrantensubkulturen läuft einerseits Gefahr von den Geschlechterverhältnissen bei „uns“ abzulenken und die Ausgrenzung aller Muslime zu legitimieren. Ihre Nicht-Thematisierung verharmlost andererseits real existierende Gewaltverhältnisse. Es bleibt, sich dieser widersprüchlichen Aufgabe zu stellen und das Gesagte immer wieder zu hinterfragen, ohne darüber das Reden zu beenden.<sup>27</sup>

Dieses Kapitel kann also als Versuch gelesen werden, wie kulturelle Hintergründe in die Analyse von Geschlechterrollen produktiv einzubeziehen sind. Im Sinne der oben ausgeführten Verschiebung des Fokus Kultur auf den Fokus Migration, erweitert sich der Horizont auf die Fragestellung, wie sich die Migration, der „Integrationsverlauf“ und vor allem auch der „Minderheitenstatus“ auf die Geschlechterrollen auswirkt und welche unterschiedlichen und auf den ersten Blick widersprüchlichen Bewältigungsstrategien darauf von den jungen Migranten/-innen entwickelt werden. Daraus leiten wir ein Modell für einen differenzierenden Blick auf das Handeln der Jugendlichen ab. Abschließend wollen wir pädagogische Konsequenzen beschreiben.

<sup>26</sup> Überarbeitete Fassung des Vortrag „Migration und Geschlechterrollen“ von Halide Özdemir und Andreas Foitzik im Rahmen eines djela-Fachtages im Berufsbildungswerk in Waiblingen am 9.3.2006

<sup>27</sup> Beispielhaft für diese Haltung siehe den Sammelband von Haug und Reimer 2005.

## **Auswirkungen der Migration auf Geschlechterverhältnisse**

Die Migration verändert die Familiensituation grundlegend. Männer und Frauen müssen sich in dieser Situation neu mit Tradition, Geschlechterrollen und Machtverteilung auseinandersetzen. Sie nehmen in vielfältiger und zum Teil unterschiedlicher Weise am gesellschaftlichen Leben teil. An einigen Beispielen wollen wir dies verdeutlichen.<sup>28</sup>

Dabei sind unter anderem zwei Fragen von großer Bedeutung: Ist die Familie gemeinsam migriert oder hat einer der beiden Partner schon längere Zeit in Deutschland gelebt? Wer von beiden hat die Möglichkeit, einer Arbeit nachzugehen?

**Fuat reist nach Deutschland zu seiner Frau, da er nicht arbeiten darf, übernimmt er die Verantwortung für die Erziehung der Kinder und den Haushalt. Seine Frau ist Arzthelferin und bringt das Geld nach Hause. Sie erfährt dadurch mehr Anerkennung und letztlich realen Einfluss, er ist verunsichert in seiner Rolle. Er kann nun so seine Rollenerwartungen nicht mehr durchsetzen. Es gibt Konflikte.**

Auch Kinder und Jugendlichen nehmen unabhängig von ihren Eltern am Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Prozessen teil. Auch dies verändert die familiären Rollenzuschreibungen.

**Gülsün darf als alleinstehende ledige Muslimin ausnahmsweise aus dem Elternhaus ausziehen in eine weit entfernte Stadt, da sie dort eine Jurastudium aufnimmt.**

„Brüche“ in Lebensbiographien und/oder Schicksalsschläge können oft nicht ausreichend aufgearbeitet werden. Die Familien sind dabei oft auf sich alleine gestellt. Sie haben keinen Zugang zu entsprechenden Unterstützungsangeboten, weil sie sie nicht kennen oder die Barrieren zu deren Nutzung zu hoch sind.

**Fatima verliert im Alter von 12 Jahren ihre Mutter bei einem Autounfall. Sie hat acht**

**weitere Geschwister. Von heute auf morgen muss sie die „Mutterrolle“ erfüllen. Sie macht den ganzen Haushalt zu Hause und passt auf die jüngeren Geschwister auf.**

**Frau Kul hat zwei Söhne und zwei Töchter. Ihr Mann verspielt das ganze Geld, kommt ins Gefängnis. Er wird ausgewiesen. Sie ist allein erziehende Mutter mit vier Kindern. Sie hat keine Familienangehörige in Deutschland. Sie schickt die Jungs und die Mädchen gegen ihren Willen im Alter von 12 in die Koranschule in die Türkei.**

Migranten/-innen erfahren in ihrem Alltag aber auch politische, rechtliche und psychosoziale Ausgrenzungen. Sie haben nicht die gleichen Chancen.

**Emine bewirbt sich auf unzählige Ausbildungsstellen. Sie wird zu Einstellungstests und Vorstellungsgesprächen eingeladen. Dort wird sie regelmäßig gefragt, ob sie demnächst ein Kopftuch tragen wird, wann sie heiraten wird und wie viel Kinder sie haben möchte.**

**Aynur wird häufig bemitleidet, dass ihre Mutter ein Kopftuch trägt. Viele gehen davon aus, dass ihre Mutter von ihrem Vater unterdrückt und geschlagen wird.**

Diese Liste von ausgrenzenden Alltagserfahrungen im Leben von jungen Frauen und auch Männern mit muslimischem Hintergrund lässt sich fortsetzen. Der befremdliche Blick auf der Straße, das verunsicherte Anschauen im Bus oder in der Straßenbahn, die öffentlich formulierte Ablehnung von muslimischen Glaubensinhalten, der öffentliche Aufruf zur Abschiebung von Muslimen mit bestimmten Rastermerkmalen, die rechtlich nicht begründete Durchsuchung von islamischen Gemeinden, die Überfälle auf Kopftuch tragende Frauen, sowie die Kündigung muslimischer Frauen aus Betrieben und Arztpraxen. Die Beziehung zwischen Muslimen als Minderheit und der Mehrheitsgesellschaft ist inzwischen hochgradig vergiftet (Badawia, 2005).

<sup>28</sup> Die Beispiele in diesem Abschnitt sind tatsächliche Momentaufnahmen aus Migrantenbiografien. Die Namen sind geändert.

Auf beiden Seiten wird das Geschlechterverhältnis als ein wichtiger Schauplatz der Polarisierung genutzt.

Verunsicherungen durch Migration, Alltagserfahrungen in der Aufnahmegesellschaft, Brüche in den Lebensbiografien sowie Ausgrenzungserfahrungen werden von Familien und Individuen mit Migrationshintergrund je nach Lebenssituation und Persönlichkeit unterschiedlich verarbeitet. Viele können die Chancen der Situation nutzen, wieder anderen gelingt es, die unterschiedlichen Erwartungen auszubalancieren (siehe unten), andere reagieren mit Rückzug auf ihre Herkunftsgruppen.

### **Rückzug als Bewältigungsstrategie**

Der Rückzug kann bedeuten, auf dort tradierte einfache Rollenmuster zurückzugreifen und diese auch gewaltsam innerhalb der Familie durchzusetzen.

**Mehmet wird im Türkeiurlaub mit seiner Großcousine verheiratet, damit er lernt Verantwortung zu übernehmen und sich von seiner deutschen Freundin trennt. Auch er selbst findet das richtig.**

**Özlem braucht nicht mehr in die Schule gehen und soll keine Ausbildung machen. Mädchen heiraten irgendwann und gründen eine Familie, so die Mutter, die seit 25 Jahren in Deutschland lebt.**

**Melek ist 19 Jahre. Ihr Vater hatte sie in allen Lebensbereichen unterstützt. So durfte sie eine Ausbildung machen und einen Freund haben. Nach seinem plötzlichen Tod verändert sich ihr Leben drastisch. Der Onkel fühlt sich verantwortlich für die Erziehung seiner Neffen und Nichten. Melek muss einen ihr unbekannten Mann heiraten.**

Der gewaltsam erzeugte Zusammenschluss der Familie oder der Community kann als Schutz der Identität erlebt werden, als Überlebensstrategie gegenüber der als feindlich erlebten Umgebung. Die Tradi-

tion gibt Rollensicherheit und Verhaltensstabilität in einer Lebenssituation, die von Desorientierung und Verunsicherung geprägt ist.

Trotzdem bleibt es wichtig, im je konkreten Fall unterschiedliche Interpretationen zu prüfen und aufrecht zu erhalten. Zwei mögliche sollen exemplarisch vorgestellt werden.

Ahmet Toprak interviewte türkische junge Männer der zweiten und dritten Generation aus bildungsfernen Familien, die aus dem ländlichen Teil der Türkei eingewandert waren und von ihren Eltern zwangsverheiratet wurden.<sup>29</sup> Sie beschreiben in den Gesprächen eine Doppelmoral, die dem Mann alle Freiheiten gibt und die Frau auf eine untergeordnete Rolle festlegt, und eine Ehrvorstellung, mit der Gewalt in der Ehe, Zwangsheirat, und Ehrenmord gerechtfertigt werden kann. Zum Teil verteidigen muslimische männliche Jugendliche mit Verweis auf islamische Traditionen hier ihre Herrschaftsansprüche und nutzen Ethnizität wissentlich oder unwissentlich als Joker und sind selbst Opfer dieser Verhältnisse.

Toprak interpretiert diese Familienstrukturen als eine Verknüpfung kultureller Traditionen mit negativen Erfahrungen in der Aufnahmegesellschaft. Durch eine unreflektierte Übertragung des ländlichen Erziehungsstils durch die Eltern seien die jungen Männer nicht ausreichend auf die Erfordernisse der globalisierten westlichen Industriegesellschaft vorbereitet. Ihnen würden wichtige Schlüsselkompetenzen wie Frustrationstoleranz, Selbstorganisation, Kritikfähigkeit, eigenständige Meinungsbildung und v.a. oft auch eine Berufsausbildung fehlen. Die tradierten Werte aus dem Herkunftsland (Ehre, Männlichkeit, bedingungslose Verteidigung der Ehre der weiblichen Familienmitglieder usw.) werden überbetont, wenn die jungen Männer in der Gesellschaft keine adäquate Anerkennung oder Perspektive finden. Während selbstbewusste Jugendliche aus der dritten Generation sich von diesen Normen befreien, klammern sich Jugendliche mit wenig Selbstwertgefühl und geringer Bildung und Prestige gerade an diese Werte und betonen sie unter Umständen rigider als die Eltern. (2005)

<sup>29</sup> Seine Thesen sind interessant für die Interpretation dieser Gruppe. Allerdings sind sie nicht repräsentativ und verallgemeinerbar, wie der Titel dieser empirischen Studie „Die türkischen Männer – Das schwache Geschlecht“ (2005) nahe legt.



Eine andere Interpretation des gleichen Verhaltens legt Susanne Spindler vor. Sie interviewte in einem Kölner Gefängnis junge Männer mit Migrationshintergrund und mit langen Gewalt- und Kriminalitätsgeschichten. Dabei zeigte sich, dass kulturelle und religiöse Faktoren bei der Entwicklung ihrer Männlichkeit eher eine Nebenrolle spielen. Alle Jugendlichen berichten von Rassismus und Benachteiligungen in ihrem Alltag, vom Leben in unterprivilegierten und stigmatisierten Quartieren, manche haben Erfahrungen sexualisierter Gewalt in pädosexuellen Milieus. Die Biografien zeigen eine reduzierte Lebenswelt, die von physischer und struktureller Gewalt durchzogen ist – erlittene und ausgeübte. Die gesellschaftlich anerkannten Möglichkeiten, „Männlichkeit“ zu leben, bleiben ihnen oft vorenthalten, sie sind reduziert auf ihren eigenen Körper.

**Männlichkeit wird zum widerspruchsvollen Prozess: Als eine von wenigen Ressourcen dient sie den Jugendlichen zunächst als Orientierung, bestreiten sie dann gewollt oder ungewollt einen Großteil ihres Alltags damit, wird sie aber zur Falle. Die Jugendlichen geraten in einen Kreislauf, der den Einsatz gewalttätiger Formen von Männlichkeit verstärkt, nicht nur die eigene Gewalt, sondern auch die der anderen, nicht nur die individuelle, sondern auch die strukturelle. Es ist richtig, dass sich in den Biografien Stereotype des Mann-Seins finden, aber es wird ebenso deutlich, dass diese die Konsequenz der Lebensbedingungen sind und sein sollen.**

(Spindler, 2006, S. 17)

Die jungen Männer leben diese Formen der Männlichkeit in ethnischen „männerbündischen Zusammenschlüssen“ aus, auch hier durchaus ähnlich anerkannter Formen gesellschaftlicher Männlichkeitskonventionen.

**Es geht in diesen Cliquen weniger um kulturelle Merkmale als verbindendes Element als vielmehr um einen Solidaritätsverbund von den als „Ausländer“ Bezeichneten, die sich**

**durch „doing ethnicity“ in auffälligen Formen präsentieren und inszenieren.**

(Spindler, 2006, S. 16)

Diese beiden Analysen<sup>30</sup> interpretieren sehr ähnliche Phänomene aus verschiedener Perspektive. Die kulturelle Differenz und die jeweiligen Alltagserfahrungen stehen in einem anderen Wirkungszusammenhang zueinander. Beide Herangehensweisen haben dabei ihre Berechtigung und bringen für die pädagogische Praxis wichtige Erkenntnisse.

### **Weiterentwicklung und Ausbalancieren der Erwartungen**

Wenden wir uns nun denen zu, die die oben skizzierten Bewältigungsanforderungen für sich zu einer Weiterentwicklung ihrer Handlungsoptionen nutzen können. Sie entwickeln darin auch einen kreativen Umgang mit widersprüchlichen Geschlechtsrollenerwartungen und eine Erweiterung ihre Rollenvielfalt.

**Eren, eine türkische Architektin, heiratet und zieht zu ihrem Ehemann nach Deutschland. Sie findet sich dann in einer abhängigeren Position wieder – ohne Unterstützung ihrer Familie, ihrer Sprache und mit Schwierigkeiten, Arbeit zu bekommen. Der Ehemann ist Bauarbeiter und möchte nicht, dass sie die deutsche Sprache lernt, einer Arbeit nachgeht. Sie haben völlig unterschiedliche Erziehungsvorstellungen. Dank der Integrationskurse, die sie besuchen muss, lernt sie die deutsche Sprache, erfährt dadurch mehr Selbstbewusstsein und versucht mit viel Durchhaltevermögen ihn „umzuerziehen“. Eine türkische Mutter emanzipiert sich, als sie anfangt, ihr eigenes Geld zu verdienen. Rollenerwartungen des Vaters werden von der Mutter auf den Kopf gestellt. Frauenrolle und Männerrolle werden neu definiert. Werte verändern sich, z.B. auch in der Erziehung der Kinder. Der Vater emanzipiert sich eben-**

<sup>30</sup> Wir haben hier die Tendenz zum Rückzug auf die eigene Ethnie am Beispiel von männlichen Jugendlichen diskutiert. Analog ließe sich das auch für ihre junge Migrant/innen zeigen.

**falls, seine Rollenerwartungen und überhaupt Erwartungen bzgl. Kinder verändern sich. Die Veränderungen brauchen jedoch Zeit und viel Diskussionen.**

Diese Biografien werden uns in der Regel im Jugendhilfealltag seltener begegnen. Sozialarbeit ist oft auch Randgruppenarbeit. Die eigene Erfahrung im beruflichen Alltag dürfen wir nicht vorschnell verallgemeinern, auch wenn das die Medien nahe legen.<sup>31</sup>

Manches, was auf den ersten Blick als ein „Konflikt“ erscheint, ist eher ein Generationenkonflikt, in dem die Jungen und Mädchen lernen, die verschiedenen Erwartungen auszubalancieren.

**Shiela ist ein Kind aus einer akademischen Familie, ihr Vater ist pakistanischen Herkunft, ihre Mutter deutsch-griechischer. Ihr Vater erwartet, dass sie „pakistanische Kleidung“ trägt und sich nur mit einem Kopftuch bedeckt in der Öffentlichkeit zeigt. Shiela trägt das Kopftuch, ihr Vater ist zufrieden mit ihr und vertraut ihr. Sie erhält daher in ihrer Freizeit mehr Bewegungsspielraum.**

Am dem Beispiel der kopftuchtragenden Mädchen lässt sich zeigen, wie wenig bestehende Bilder über andere Kulturen helfen, das Verhalten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verstehen. Kopftuchtragende Mädchen werden als Problemgruppe und als Opfer wahrgenommen. Ihnen wird unterstellt, dass sie mit dem Kopftuchtragen die elterliche Tradition fortführen, sich anpassen oder dazu gezwungen werden. Am Kopftuch wird fälschlicherweise der Grad der religiösen Orientierung gemessen.

Shielas Beispiel lässt sich auch anders lesen. Sie trägt das Kopftuch als Möglichkeit, die eigenen Vorstellungen von Beruf, Bildung, Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gegenüber ihren Eltern durchzusetzen.

Möglicherweise dient das Kopftuch auch als bewusstes Bindeglied zur Elterngeneration, deren Lebensleistung damit gewürdigt wird. Möglicherweise ist das Kopftuch für sie selbst auch ein unverzichtbarer Bestandteil ihrer weiblichen, islamischen Identität, die von ihr nicht als Restriktionsmoment, sondern als Ressource verstanden wird. Die religiöse Orientierung kann im Geflecht der pluralen Möglichkeiten westlichen Musters ein authentischer, eigenständiger und alternativer Lebensstil sein. Die religiöse Orientierung und der Wille nach Selbstbestimmung muss für sie keinen Gegensatz darstellen. Entsprechend gibt es durchaus individuelle Auslegungen im Alltagshandeln.

Schließlich kann das Kopftuch auch eine bewusste Reaktion auf die antiislamische Stimmung sein, eher ein Ausdruck des eigenen Selbstbewusstseins als ein inhaltliches Symbol oder Ausdruck anti-westlicher Werte.

**Der Lebensalltag von islamischen Mädchen mit und ohne Kopftuch ist „von dem Bestreben geprägt, ihre verschiedenen Orientierungen wie etwa die Wahrung der Familiennähe und der berufliche Aufstieg, das Zugehörigkeitsgefühl zur jeweiligen ethnischen Community und den Zugang zur deutschen Gesellschaft, kollektive Eingebundenheit und individuelle Entscheidungsfreiheit sehr individuell miteinander zu verbinden“**

**(Karakasoglu 2003, S. 5).**

Sie bedienen sich dabei mehrheitlich ganz pragmatischer Deutungs- und Bewältigungsmuster innerhalb und zwischen den Optionen Anpassung und Ausbruch. Dies ist auch eine wichtige Voraussetzung für eine aktive Teilhabe an der postmodernen Gesellschaft.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Untersuchungen mit bildungserfolgreichen Migranten/-innen zeigen, dass diese ihren Erfolg auf „Glück“ zurückführen. Ihr „Glück“ waren Menschen, die an sie geglaubt haben, die sie gefordert haben. Die Geschichte(n) bildungserfolgreicher Migranten/-innen können daher auch für die soziale Arbeit interessant sein, da hier sichtbar werden kann, welche Unterstützung und Begleitung erfolgreich war (Maria do Mar Castro-Varela 2007).

<sup>32</sup> Was wir am Beispiel von kopftuchtragenden Mädchen aufgezeigt haben, gilt genauso, wenn auch nicht so symbolisch aufgeladen, für die Lebensentwürfe männlicher Jugendlicher mit Migrationshintergrund.

## Differenz als Erklärungsansatz für das Handeln Jugendlicher

Was bedeutet dies für die eingangs gestellte Frage nach dem Zusammendenken verschiedener Differenzlinien? Wir haben am Beispiel Geschlechterrollen versucht zu zeigen, dass in einer einseitigen Perspektive weder das Handeln der Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch ihre Selbstkonstruktion verständlich werden. Eine monoperspektivische Erklärung wird der Lebensrealität der Jugendlichen nicht gerecht. Wir müssen uns die Mühe machen, die verschiedenen Perspektiven nebeneinander zu denken und miteinander zu verschränken. Jede Perspektive für sich birgt produktive Fragestellungen für eine pädagogische Reflexion, aber auch Fallstricke.

So kann der Blick auf die kulturelle Differenz fruchtbar sein, wenn ich damit nicht vorgefertigte Bilder über „Andere“ reproduziere, sondern die Sozialisationsbedingungen einer konkreten Gruppe beschreibe. Was gilt dieser Gruppe als normal? Womit setzen sich alle Mitglieder gleichermaßen auseinander? Auf welche kollektiven Bilder und Ideen greifen sie zurück, wenn sie das eigene Handeln und die Welt um sich erklären?

Die Perspektive auf die jeweiligen familiären und persönlichen Bewältigungsformen der Migration eröffnet den Blick auf erbrachte Leistungen und Ressourcen. Diese bleiben dann verborgen, wenn vor dem Hintergrund eines engen, ethnischen Kulturbegriffes die Identitätskonflikte der Jugendlichen zwischen der kulturellen Identität der Familie und der Kultur der Aufnahmegesellschaft als dominierende Bewältigungsanforderungen gesehen werden, und

somit die Migration nur als Kulturkonflikt interpretiert wird.

Ein wichtiges Korrektiv für den Blick mit der „Kulturbrille“ ist die Berücksichtigung der sozialen Lage der Familie, bzw. der Person. Viele Phänomene, die unter Umständen auch von den Migranten/-innen selbst kulturell gedeutet werden, erklären sich vielmehr aus mangelnder beruflicher und sozialer Teilhabe. Hier gilt es, Praxen von struktureller Diskriminierung als Hintergrund für das individuelle Handeln wahrzunehmen, ohne dabei die Migranten/-innen in einseitiger Weise auf die Rolle des Opfers gesellschaftlicher Verhältnisse festzulegen.

Für das Thema Gender folgt daraus, die jeweiligen Selbstkonstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit zum Ausgangspunkt zu nehmen, sie aber nicht als natürlich zu essentialisieren. Die sowohl in den Migrantenkulturen wie auch in den Kulturen der Aufnahmegesellschaft vorherrschenden Bilder von Geschlechterrollen sind das Material, dessen sich die Individuen in der Ausgestaltung ihrer Rollen bedienen.

So verlockend eine in der Praxis der sozialen Arbeit oft zitierte Perspektive auf die Individualität jeder einzelnen Person ist, so greift sie doch dann zu kurz, wenn die strukturellen Lebensbedingungen, sowie die angebotenen kulturellen Handlungsmuster aus dem Blickfeld geraten. Ein subjektbezogener Ansatz interessiert sich für die jeweiligen Begründungen für das Handeln, weiß aber um ihre gesellschaftliche Einbindung.

Fokus	Fallstricke	Reflexionsperspektive
<b>Kultur</b>	Homogenisierende Bilder	Sozialisationserfahrungen
<b>Migration</b>	Identitätskonflikt	Bewältigungsformen
<b>Soziale Lage</b>	Defizitblick auf soziale Desintegration	Praxis von Ausschließung und Diskriminierung
<b>Gender</b>	kulturelle Konstruktion	Selbst- und Fremdkonstruktionen von Männlichkeit/Weiblichkeit
<b>Subjektivität</b>	Ausblenden struktureller Benachteiligung	Anerkennung der Handlungsgründe



## Impulse für eine kultur- und migrations-sensible Pädagogik

1. Was lässt sich daraus für die pädagogische Praxis resümieren? Hilfreich ist eine Entpolarisierung der **Debatte um den Islam**. Menschen muslimischen Glaubens sind – wie Menschen christlichen Glaubens – mehr oder weniger religiös, praktizierend oder nicht-praktizierend. Jugendliche bekennen sich zum Islam aus unterschiedlichen Gründen.

Für eine gelingende Integration ist der Islam an sich kein Hindernis. Der Bildungserfolg oder Misserfolg hängt von vielen Faktoren ab, von Geschlecht, sozialer Herkunft, den familiären und individuellen Bildungsaspirationen, den ökonomischen Ressourcen, dem Leistungsprofil, der erfahrenen Unterstützung oder Diskriminierung durch Bildungsinstitutionen, also dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital, über das eine Person im Kontext ihrer Herkunftsfamilie verfügt (Treibel, 2006).

Zuerst sollten wir die Jugendlichen nicht mehr als Repräsentanten des Islam ansprechen, sondern uns für ihren eigenen Bezug zu ihrem Glauben interessieren. Hier werden sie uns als Gesprächspartner nur ernst nehmen können, wenn sie eine grundsätzliche Achtung des Islam erleben. Da viele muslimische Jugendliche über den Islam sehr wenig wissen, kann es für sie eine große Hilfe sein, Basisinformationen über den Islam zu bekommen und dabei auch die wertvollen Beiträge des Islam wie Respekt, Verantwortung, sinnvolle Lebensführung zu entdecken (Badawia, 2006).

### Quellen:

*Badawia, Tarek*; Thesen zur Förderung gesellschaftlicher Partizipation von muslimischen Kindern und Jugendlichen, in: neue praxis 2/2005

*Castro Varela, María do Mar*; Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung. Bielefeld, 2007

*Haug, Frigga / Reimer, Katrin (Hrsg.)*; Politik ums Kopftuch. Argument, Hamburg 2005

*Yasemin Karakasoglu*; Das Selbstverständnis von Kopftuchmädchen und die Jugendhilfe, In: Überblick 2/2003, IDA-NRW

2. In der **Begleitung von jungen Migrantinnen** müssen wir einerseits entgegen dem gesellschaftlichen Mainstream lernen, sie nicht nur als Opfer, sondern als Akteure wahrzunehmen. Nicht jede, die traditionell lebt, leidet. Andererseits brauchen Migranten/-innen, die sich aus familiären Zwängen befreien wollen, Menschen, die an sie glauben. Dabei sollten wir nicht vergessen, dass Emanzipationsprozesse sich nicht über Nacht vollziehen. Rollenvielfalt braucht individuelle Entwicklung und individuelle Erfahrung. Dafür müssen wir Diskussionsräume schaffen, in denen Bewusstseinsbildung stattfinden kann und Meinungen ausgetauscht werden können.

3. Manche Migranten-Jugendliche, vor allem Jungs brauchen und wünschen sich auch eine **klare und konfrontative Haltung**. Dies muss aber immer einhergehen mit einer eindeutigen emotionalen Zuwendung. Nur so kann es gelingen, einzelne zu gewinnen. Pädagogen/-innen müssen nicht zu allem ja sagen und dürfen Grenzen setzen, sollten dabei aber nie die Wertschätzung und Anerkennung des Gegenübers verlieren (Badawia, 2006).

4. Wir müssen die **Grenzen der Pädagogik** wahrnehmen. Sozialarbeit kann nicht alles „retten“, was politisch vernachlässigt wurde. Die „Generation der Überflüssigen“ (Ulrich Beck) braucht eine reelle Perspektive in dieser Gesellschaft. Dies ist nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine politische Aufgabe.

*Spindler, Susanne*; Corpus delicti, Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten, Münster 2006

*Toprak, Ahmet*; Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer. Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre, Freiburg 2005

*Treibel, Annette*; Islam und Integration – ein Gegensatz? – ein soziologisches Plädoyer für eine neue Aufmerksamkeit, in: Sozialmagazin 1/2006

## 4. Darstellung der djela-Projektstruktur

Mit dem Projekt djela wollte die Abteilung Kinder, Jugend und Familie des Diakonischen Werkes Württemberg ihre Mitgliedseinrichtungen bei der Erprobung von Konzepten unterstützen, die jungen Menschen mit Migrationshintergrund einen gleichberechtigten Zugang zu Hilfen der Erziehung und Jugendsozialarbeit ermöglichen und ihnen hier eine ihrer Lebenslage und ihren Bedürfnissen angemessene Unterstützung zukommen lassen. Ausdrückliches Ziel war, mit diesen exemplarischen Prozessen zu einer Interkulturellen Öffnung der diakonischen Kinder- und Jugendhilfe beizutragen.

### **Vorprojekt: Grundlagen für die Interkulturelle Öffnung diakonischer Jugendhilfe**

In drei parallelen Arbeitsansätzen (Teilprojekt I) wurden die Grundlagen für die eigentliche Projektarbeit gelegt (2004):

- Eine quantitative Fragebogen-Erhebung brachte Anhaltspunkte zum Stand der Dinge in den Einrichtungen (siehe Anhang).
- Über eine Pilotberatung mit einer Jugendhilfeeinrichtung wurde das Beratungssetting entwickelt.
- In Kooperation mit Vertreter/-innen aus den Arbeitsfeldern der diakonischen Jugendhilfe erarbeitete das Projektteam ein programmatisches Eckpunktepapier.

### **Die Unterstützung von Einrichtungen**

In der eigentlichen Projektphase (2005/06) wurden 20 Mitgliedseinrichtungen bei Schritten der Interkulturellen Öffnung begleitet. Wesentliche Settings dabei waren: Projektberatung, Qualifizierung, Fortbildung für Führungskräfte, Klausur- und Fachtagungen.

Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen und Handlungsanforderungen bei den Jugendmigrationsdiensten und den Erziehungshilfeeinrichtungen war das Projekt in zwei parallele Teilprojekte gegliedert.

In der Begleitung regionaler diakonischer Jugendmigrationsdienste (Teilprojekt II, siehe A6) war das Hauptanliegen der Umbau der Jugendgemeinschaftswerke zu regionalen Jugendmigrationsdiensten (JMD) und die landkreisbezogene Verankerung und Profilierung in den Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei ging es vor allem um die Erarbeitung von Handlungskonzepten und Instrumenten für institutionelle Kooperationsmodelle, Netzwerke und Steuerung der regionalen Versorgung junger Migranten/-innen.

Bei der Begleitung der Einrichtungen und Dienste aus weiteren Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe (Teilprojekt III) wurden kleine Schritte der Interkulturellen Öffnung definiert und in den Einrichtungen verankert.

Die Auswahl der Projekte erfolgte über eine Ausschreibung und eine ausführliche schriftliche Bewerbung mit einer Beschreibung der Ausgangslage, der Entwicklungsziele, der Einbindung und Bedeutung des Prozesses in die Gesamteinrichtung sowie einer verbindlichen Erklärung zu den eigenen Ressourcen für den Prozess. Nach der Auswahl wurde auf dieser Grundlage vom djela-Team ein/e Berater/in vorgeschlagen und dann zwischen den drei Parteien ein Kontrakt ausgearbeitet, der darüber hinaus einen Projektplan, sowie die Namen der beteiligten Personen mit jeweiligen Zeitressourcen enthielt.<sup>33</sup>

Für die Beratung standen im Teilprojekt III vier, im Teilprojekt II sechs Beratungstage zur Verfügung. Durchgeführt wurden die Beratungen von einem Berater/-innen-Pool, der sich regelmäßig getroffen hat, um zum einen eine einheitlichen Umsetzung von Projektzielen und Beratungsstandards und zum an-

<sup>33</sup> Bewerbungsunterlagen und Vertragsformulare können beim DWW angefordert werden

dem eine Rückkopplung der Ergebnisse der Beratungsprozesse sicherzustellen.

Aufgrund der relativ geringen Beratungszeiten kam der Förderung der Koordinator/-innen ein großes Gewicht zu. Jede Einrichtung benannte ein bis zwei Mitarbeiter/-innen als Koordinator/-innen für das Beratungsprojekt. Bei kleinen Einrichtungen konnte auch eine Führungskraft diese Funktion übernehmen. In größeren Einrichtungen wurden Projektteams gebildet, die von den Koordinatoren/-innen geleitet wurden. Beratungen fanden mit den Koordinator/-innen, dem Projektteam oder auch mit der gesamten Mitarbeiterschaft im Rahmen eines Fachtages statt.

Die Koordinatoren/-innen hatten innerhalb des Prozesses eine wichtige Position. Sie waren für die Umsetzung der einzelnen Handlungsschritte, aber auch für die einrichtungsinterne Koordination und Kommunikation zuständig. Sie sollten ein inhaltliches Interesse am Thema mitbringen aber auch in der Einrichtung über entsprechende Gestaltungsmöglichkeiten (über Leitungsfunktion, themenspezifische Koordinationsaufgaben oder Standing) verfügen, um den Transfer der Beratungsergebnisse in die Einrichtung zu gewährleisten.

Das Projekt djela war für diese Mitarbeiter/-innen auch eine Chance, sich in diesem Themenfeld zu qualifizieren. Sie sammelten in dem Prozess als Koordinator/-innen wichtige Erfahrungen und können nun als Multiplikator/-innen in der Einrichtung wirken.

Die Koordinator/-innen im Teilprojekt III<sup>34</sup> haben daher parallel zu den Beratungsprozessen an einer insgesamt achttägigen begleitenden Fortbildung zu fachlichen Grundlagen interkultureller Arbeit teilgenommen. Über den Austausch und die kollegiale Beratung unter den beteiligten Projekten erfolgte im Rahmen dieser begleitenden Fortbildung eine Erweiterung der thematischen Perspektive über den Beratungsgegenstand der eigenen Einrichtung hinaus.

Für die Jugendmigrationsdienste erfolgte dieser Austausch über eine jährliche Klausurtagung. Für interessierte Koordinatoren/-innen wurde zum Projektende zusätzlich eine zweitägige Fortbildung zur Planung und Durchführung interkultureller Workshops durchgeführt.

Die Führungskräfte waren in der Ausgestaltung der einzelnen Beratungsprojekte aktiv beteiligt. Darüber hinaus mussten sie verbindlich an einer eintägigen Einführungs- und einer halbtägigen Auswertungsveranstaltungen zum Thema „Interkulturalität als Führungsaufgabe“ teilnehmen. Die Leitungsebene war auch im Rahmen einer verbandsinternen Steuerungsgruppe in den Prozess eingebunden. Bei einer Mitgliederversammlung des Fachverbandes konnten die programmatischen Projektergebnisse auch den nicht am djela-Projekt beteiligten Führungskräften vorgestellt werden.

### **Transfer und Öffentlichkeit**

Bei insgesamt vier Fachtagungen (Aufaktveranstaltung, zwei Fachtage, Abschlussveranstaltung) waren neben den direkt beteiligten auch andere Einrichtungen und die Fachöffentlichkeit eingeladen. Neben der Präsentation von Projektergebnisse wurden hier auch Themen aufgegriffen, die in den Projekten selbst nicht oder nur ansatzweise behandelt wurden, so z. B. die Arbeits- und Teamsituation von Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund (siehe auch D3) oder bei der Abschlussveranstaltung die Frage der regionalen Integrationsplanung (siehe auch E3).

Das hier vorgelegte Handbuch ist ein weiterer Baustein für den Transfer über die beteiligten Einrichtungen hinaus. Hier fließen die Ergebnisse der einzelnen Projekte ein. Sie wurden gesichert bei den jeweils letzten Treffen mit den Beratern/-innen, den Koordinatoren/-innen als auch den Führungskräften.

<sup>34</sup> Die Mitarbeiter/-innen der Jugendmigrationsdienste besuchten parallel eine von der BAG Evangelische Jugendsozialarbeit aus- geschriebene modulare berufsbegleitende Qualifizierung



# Grundlagen

Teil I

# Leitfaden für die Praxisreflexion

Teil II

# Materialien

Teil III

## A. Kultur- und migrationssensibles Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen

---

Migrationspädagogik ist keine Sonderpädagogik. Dies aus zwei Gründen. Zum einen zieht sich die Arbeit mit der Zielgruppe „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ durch alle Handlungsfelder der Jugendhilfe. Zum anderen braucht es auch kein besonderes Handwerkszeug. Das Besondere der Sozialen Arbeit mit Migrantinnen und Migranten besteht vor allem darin, das Allgemeine besonders gut zu können (Franz Hamburger). Das „Allgemeine“ meint hier die Ansätze und Methoden der Sozialpädagogik, wie sie für alle Kinder und Jugendliche etabliert und weiterentwickelt sind. „Besonders gut“ meint, dass es nicht reicht, alle gleich zu behandeln, sondern die Methoden für die Arbeit mit Kindern aus eingewanderten Familien zu überprüfen und ggf. zu erweitern.

In einer solchermaßen bewusst und reflektiert gestalteten Arbeit mit Migrantinnen und Migranten wird das Allgemeine auch besonders deutlich. Eine selbstreflexive, kultur- und migrationssensible Öffnung der eigenen Arbeitsweise bedeutet daher vor allem auch eine Qualitätsentwicklung, die allen zu Gute kommt.

Unterschiede zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen ergeben sich zum einen aus von struktureller Benachteiligung gekennzeichneten Lebenslagen, und zum anderen aus einem öffentlichen Diskurs, der von Gruppenkonstruktionen und meist negativen Zuschreibungen geprägt ist.

In diesem Raum bewegt sich auch die konkrete soziale und sozialpädagogische Arbeit in der Jugendhilfe.

Die sich daraus ergebende Spannung zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen durchzieht alle Ansätze und Methoden. In diesem Kapitel soll das an einigen für die Arbeit mit Migranten/-innen wichtigen Aufgaben der Jugendhilfe diskutiert werden. Dabei geht es weniger um die Vorstellung von gelungener Praxis, sondern vor allem um die exemplarische Reflexion von Projekten und Methoden.

Das Besondere steht dann besonders im Vordergrund, wo die Differenz aufgrund spezifischer Lebenslagen besonders ausgeprägt ist: bei neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen (A6) und bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (A8).



## A1 Die Kunst des Zuhörens

Viele Jugendliche, mit denen wir in der Jugendhilfe zu tun haben, bekommen – wenn überhaupt – meist eher negative Aufmerksamkeit, bereiten eher Sorgen, werden eher übersehen, wenn sie nicht auf sich aufmerksam machen. Diesen Jugendlichen fehlt neben realen Zukunftsperspektiven vor allem Anerkennung. Dies umso mehr bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in besonderer Weise von gesellschaftlicher Benachteiligung, negativen, oft rassistischen Zuschreibungen und einer auf Defizite orientierte Sonderbehandlung durch die pädagogischen Institutionen betroffen sind.

Um jemanden anerkennen zu können, muss ich ihn erkennen, also wahrnehmen. Das vielleicht unmittelbarste, naheliegendste Mittel dafür, dass wir als Pädagogen/-innen viel zu selten nutzen, ist das Zuhören. Zuhören nicht im Sinne einer Unterhaltung, sondern als eigenständige Tätigkeit, ohne zu kommentieren, ohne zu belehren, ohne Ratschläge zu erteilen.

Dies hat einen doppelten Nutzen: die/der Zuhörer/in erfährt die Perspektive des Gegenübers, lernt etwas über seine Lebenssituation, kann dies seinen eigenen Bildern und Interpretationen gegenüberstellen, und erhält – besonders in einem professionellen pädagogischen Kontext – auch wichtige Informationen über die Handlungsgründe der/s Jugendlichen. Der/die Jugendliche erhält einen Raum, über den sie/er verfügen kann. Er macht die Erfahrung, als Subjekt gehört zu werden. Sie/er kann sich mit der eigenen Situation auseinandersetzen.

Das heißt nicht, dass wir im Kontakt mit den Jugendlichen nicht auch Position beziehen dürfen, auch Grenzen setzen müssen. Dies ist aber umso wirksamer, wenn die Jugendlichen sich von uns grundsätzlich angenommen und wertgeschätzt fühlen können.

Im Alltag sind Situationen für dieses einfache Mittel schwer herzustellen, da es meist einen vorübergehenden Ausstieg aus der Alltagsinteraktion voraussetzt. Vielleicht „passieren“ solche Situationen auch unerwartet und informell – am ehesten in nicht ganz alltäglichen Gelegenheiten wie einem Ausflug o.ä.. Sie lassen sich aber auch bewusst herstellen. Dafür

braucht es meist einen Anlass. Dies kann – wie in den hier vorgestellten Beispielen – ein Projekt, aber auch ein im Ablauf einer Einrichtung institutionalisiertes Gespräch sein. Für unseren Kontext spannend ist dabei die Frage, wie das Thema Migration darin angemessen thematisiert wird.

### Interviewprojekte mit Jugendlichen

In der Berufsbildungswerk Waiblingen GmbH wurden als Start eines Projektes der Interkulturellen Öffnung Fortbildungen für alle Mitarbeiter/-innen angeboten. Als nächsten Schritt der Auseinandersetzung mit dem Thema Migration bekamen alle die Aufgabe, anhand eines gemeinsam erarbeiteten Leitfadens ein Interview/Gespräch mit einer/m Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu führen.

- Aus welchem Land kommst du/ kommen deine Eltern? Seit wann bist du hier? Weißt du, warum du hier bist?
- Wo und wie hast du Deutsch gelernt? Wie hast du den Schulwechsel nach Deutschland erlebt?
- Wie geht es dir hier in der Einrichtung? Was hilft dir hier? Gibt es etwas, das dir hier fehlt? Was sagen oder denken deine Eltern über die Einrichtung? Hast du noch Ideen, was wir hier anders machen könnten? Gibt es etwas, das du gut kannst und das hier bisher überhaupt nicht gefragt war?
- Mit wem bist du hier so zusammen? Findest du, dass es Cliquen unter den Jugendlichen gibt? Wie geht es dir mit den anderen Nationalitäten hier?
- Hast du das Gefühl, von den Mitarbeiter/-innen anders behandelt zu werden als deutsche Jugendliche?
- Gibt es für dich Unterschiede zwischen deutschen Familien und deiner eigenen Familie? Wie ist das für dich, wenn du dein Herkunftsland

(bzw. das deiner Eltern) besuchst? Wie fühlst du dich dort?

- Wie stellst du dir deine Zukunft in den nächsten fünf Jahren vor? Denkst du, du wirst später einmal eine(n) deutsche(n) Frau (Mann) heiraten? Was würdest du in der Erziehung deiner Kinder anders oder gleich machen wie deine Eltern?<sup>35</sup>

Etliche der beteiligten Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen berichten, wie sich nach den Gesprächen die Beziehungen zu den betreffenden Jugendlichen positiv verändert haben. Was als kleines „Forschungsprojekt“ im Rahmen der Personalentwicklung angelegt war, hat sich als gewinnbringende pädagogische Situation herausgestellt. Eine Stunde ein offenes Ohr einer/s Pädagogen/-in zu erleben, war für die Jugendlichen offenbar eine ungewöhnliche Erfahrung. Sie waren nicht mehr das Objekt der pädagogischen Interventionen, sondern ihre Erfahrung, ihre Sicht bekam Bedeutung. Sie haben die Pädagogen/-innen in einer lernenden Situation erlebt. Ihre Migrationsgeschichte war der Lehrstoff, sie die Experten/-innen.

### Interviewprojekt im Jugendhaus

Eine kleine Einrichtung der offenen Jugendarbeit (KJR Esslingen) mit Besuchern im Alter von 12 – 19 Jahren, davon etwa 70% mit Migrationshintergrund, die meisten laut Mitarbeiter „absolute Problemerkandidaten“ aus der ortsansässigen Hauptschule.

Angeregt durch die Teilnahme an einer interkulturellen Weiterbildung führte ein Mitarbeiter ein Projekt durch, das den Jugendlichen eine Plattform bieten sollte, in der sie sich selbst wiederfinden und den Bürgern/-innen der Gemeinde, die ihnen eher ablehnend gegenüberstehen, Einblick in ihre eigene Lebens- und Gedankenwelt geben können.

In Gespräche mit je zwei bis drei Jugendliche interviewte er die Jugendlichen zu ihrer Lebenssituation. Gemeinsam mit den Jugendlichen macht er Portrait-Fotos, auch eine parallele Renovierungsaktion wurde fotografisch festgehalten, die im Projekt entstandenen Fotografien sollen die „neuen Wände“ schmücken. Der Mitarbeiter transkribierte die Interviews und stellte aus ihnen gemeinsam mit den Fotos ein kleines Buch zusammen, das im Rahmen eines Tages der offenen Tür der Öffentlichkeit vorgestellt wurde.

- Gehst du gerne in die Schule? Falls nein, was sollte sich ändern? Gibt es genügend Freizeitangebote in deiner Stadt/Gemeinde)? Fühlst du dich von der Erwachsenenwelt verstanden?
- Was bedeutet für dich der Begriff Heimat?
- Fühlst du dich sicher in ... ? Gibt es Menschen, denen du vertraust?
- Was macht dich glücklich? Was macht dich traurig?
- Welche Wünsche hast du?

Jugendliche erzählen gewissermaßen als Experten/-innen in eigener Sache über ihre persönlichen Erfahrungen. Die Mitarbeiter/-innen erweitern den eigenen Blick für die Migrationserfahrungen. Die Gespräche dauerten zwischen 30 und 60 Minuten und sollen in angenehmer Atmosphäre stattfinden. Sie können unterschiedlich je nach eigenen Gewohnheiten und der Einschätzung des Gesprächspartners dokumentiert werden: mit einem Erinnerungsprotokoll, mit stichpunktartigen Notizen, aber auch über eine Aufnahme. Die Jugendlichen werden offen über das Ziel des Gespräches aufgeklärt: Es geht darum, mehr über die Erfahrungen, die nicht-deutsche Jugendliche in der Einrichtung machen, zu erfahren. Die Auswahl ist völlig frei. Es „dürfen“ Jugendliche sein, zu denen der Kontakt als eher problematisch wahrgenommen wird, aber auch Jugendliche, zu denen er unproblematisch ist. Mögliche Auswertungsfragen

<sup>35</sup> Dieser Leitfaden wurde in ähnlicher Form im Rahmen eines ZIP-Projektes (Iris e.V. Tübingen) mit dem Berufsausbildungswerk Aalen von Jutta Goltz und Sibylle Walter entwickelt. Erhältlich über den Autor.

können sein: Hat sich durch dieses längere Gespräch die Sicht auf den/die Jugendliche(n) verändert? Gibt es Situationen, die nach diesem Gespräch eine andere Bedeutung haben?

Die Jugendlichen setzen sich in den Gesprächen mit ihrer persönlichen Lebenswelt auseinander. Sie können ungeschminkt von sich erzählen und sich auf Bildern ins rechte Licht rücken. Sie bekommen eine Bühne geboten, ohne Leistung zu bringen müssen und ohne bewertet zu werden. Es wird ihnen zugestanden, Probleme zu haben im Gegensatz zu der üblichen Wahrnehmung, ein Problem zu sein.

Dies ist umso wichtiger, als die meisten der Jugendlichen als Kinder aus Migrantenfamilien dies in

unserer Gesellschaft eher selten erleben. Der Mitarbeiter hat aber vermieden, daraus ein „Ausländerprojekt“ zu machen. Die Jugendlichen werden angesprochen als „Kids“ der Gemeinde. Sie sind nicht wieder „die Anderen“, die eigentlich nicht dazu gehören. Der Impulsgeber interessiert sich für die Bedeutung, die die Jugendlichen ihrem Migrationshintergrund geben.

Insbesondere mit der Frage nach der Heimat wird deutlich, wie vielschichtig die Jugendlichen ihre Lebenssituation reflektieren. Heimat muss nicht hier oder dort sein, sie hat mit Menschen zu tun, mit Räumen, in denen sie sich zuhause fühlen. Das Jugendhaus, das zeigen viele der beeindruckenden Bilder, ist so ein Raum.

## Fazit

Die Reflexion dieser beiden unterschiedlichen Settings von kleinen „Zuhör-Projekten“ deutet das ungenutzte Potential des Zuhörens – insbesondere in der Arbeit mit Menschen, die wenig Raum der anerkannten Selbstinszenierung haben. Diese Art des Zuhörens ist ein Beziehungsangebot auf zumindest zeitweise gleicher Augenhöhe. Der größte Feind des Zuhörens ist die Alltagshektik. Zuhören braucht Freiräume, die sich nicht immer von selbst einstellen. Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind die Barrieren, die es auf beiden Seiten zu überwinden gilt, unter Umständen höher. Umso mehr müssen diese Situationen bewusst hergestellt und reflektiert werden.

Themen und Fragestellungen, die auf den Migrationshintergrund zielen, sind bei öffentlichen Projekten nicht unproblematisch. Ist die Neugierde und das Interesse der/des Pädagogen/-in Ausgangspunkt des Gesprächs, kann ein direkterer Zusammenhang dargestellt werden. Aber auch hier sollten die Fragen möglichst offen formuliert werden und weniger auf kulturelle Unterschiede als auf das Erleben der Situation gerichtet sein.

Auch in Gesprächen mit Familien und Eltern kann die „Kunst des Zuhörens“ zum Einsatz kommen. Der unten vorgestellte Familienfragebogen bietet hierfür Raum (siehe A2).

### ZUHÖREN

**Zuhören drückt aus, dass Andere mich etwas angehen. Es signalisiert Interesse an den anderen. Zuhören ist eine Metapher für die Offenheit, das Offenstehen der Person, die innere Gastfreundschaft. Wer zuhört, macht sich zugänglich und verwundbar, will von Anderen wissen, ist von Anderen beunruhigt, will Anderen antworten. Zuhören widerspricht dem monologischen Bewusstsein, ist kein bloßer Empfang, sondern Zuwendung und Irritation. Wie ein Raum sich verändert, in den jemand eingetreten ist, lässt die Aufnahme des Anderen die aufnehmende Person nicht als die gleiche zurück, die sie vorher war. Zuhören bedeutet Bejahung der Anderen, Angewiesenheit auf ihre Existenz.**

**Christina Thürmer-Rohr**

## A2 Der Migrationshintergrund im Fallverstehen

Ein Schlüsselprozess in der pädagogischen Arbeit ist die Einbeziehung des Migrationshintergrundes in das Verstehen, die diagnostische Interpretation und die partizipative Hilfeplanung.

Aus der interkulturellen Perspektive wissen wir, dass Verstehen nur als gemeinsame Annäherung sinnvoll gedacht werden kann. Die Idee, einen Anderen wirklich verstehen zu können, zielt auf die Assimilation des Fremden, ist eine Form der Vereinnahmung. Das Eingeständnis der Unmöglichkeit des Verstehens würde aber eine gemeinsame Arbeit in Richtung auf Ermöglichung und Differenzierung von Handlungsfähigkeit aufkündigen. Eine Verschränkung von Verstehen und Nicht-Verstehen kündigt die Beziehung zum anderen nicht auf, begegnet aber der für soziale Beziehungen notwendigen Möglichkeit des Verstehens skeptisch.<sup>36</sup>

Ein wichtiger methodischer Ansatz für eine Annäherung an ein „Fallverstehen“ in diesem Sinne ist die biografische Rekonstruktion. In der Arbeit mit den Jugendlichen und/oder deren Eltern geht es darum, Geschichten zu hören, über das, was gewesen ist und darüber, wie das Gewesene in der Konstruktion der Protagonisten/-innen zu dem beigetragen hat und beiträgt, was heute ist. Diese Geschichten sind Momentaufnahmen. Sie sind begründet in dem menschlichen Bedürfnis, Lebensgeschichten einer inneren Logik unterzuordnen, die der – evtl. auch schmerzhaften – Gegenwart Sinn verleihen.

Diese Geschichten hören wir in formellen Verfahren und Prozessen, aber auch in informellen alltäglichen Kommunikationssituationen. In der Gestaltung und Interpretation dieser Konstruktionen geht es wieder um die doppelte Herausforderung: den Migrationshintergrund oder auch die kulturelle Differenz einzubeziehen, die Jugendlichen aber nicht darauf zu reduzieren.

Der banale Satz „Auch Türken haben eine Puber-

tät“ sorgt im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen immer wieder für Aha-Erlebnisse. Die Rektorin einer Schule für Erziehungshilfe beschreibt als wesentliche und spürbare Veränderung einer In-House-Fortbildung: „Während wir früher bei Auffälligkeiten von Migrantenkids sehr schnell interkulturelle Erklärungen parat hatten, nutzen wir diese nun nur noch als eine von verschiedenen möglichen Erklärungsansätzen.“

Es geht also in erster Linie darum, auch mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund genau diese diagnostischen Verfahren anzuwenden, genau den offenen Blick zu haben, der unserem professionellen pädagogischen Standard entspricht. Es braucht hier keine Sonderpädagogik. Aber werden wir damit den Jugendlichen gerecht?

Wir nehmen nur das wahr, was wir kennen. Wir interpretieren das Verhalten der anderen aufgrund der eigenen Normen. Wenn wir lebensweltorientiert arbeiten, müssen wir etwas über die Lebenswelten wissen. Wenn wir biografisch arbeiten, müssen wir etwas über verschiedene mögliche biografische Hintergründe wissen. Wenn wir systemisch arbeiten, müssen wir etwas über die Dynamik von Familiensystemen im Migrationsprozess wissen.

### Genogrammarbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund<sup>37</sup>

Exemplarisch wollen wir den Zugang zum Fallverstehen anhand des Genogramms diskutieren. Hier lässt sich besonders gut zeigen, dass es für die Arbeit mit Migrantenfamilien keiner neuer Methoden bedarf, sondern dass es darum geht, dafür geeignete Methoden zu wählen und sie entsprechend zu erweitern.

<sup>36</sup> Siehe oben im Grundlagentext 1, sowie Paul Mecheril 2004, S. 128

<sup>37</sup> Die Diskussion des Genogramms basiert auf ein Arbeitspapier zum Genogramm von Petra Pfendner (FoBis, Systemisches Institut für Bildung, Forschung und Beratung ([www.fobis-online.de](http://www.fobis-online.de)), getragen vom Sozialtherapeutischen Verein Holzgerlingen und djela-Projektpartner)

Ein Genogramm ist die graphische Darstellung einer Familienkonstellation über mehrere Generationen hinweg. Ein anderes Wort für Genogramm ist Stammbaum. Genogramme sind Beschreibungen einer Beobachter/in oder gemeinsam entwickelte Geschichten. Sie sind nicht die Familie selbst.

Das Genogramm ist von seiner Anlage her eine Methode, die sich auch und insbesondere für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund eignet. Die Arbeit mit dem Genogramm schafft Räume gemeinsam auf ein Problem, auf eine Situation zu sehen. Sie ermöglicht die Reflexion und das Darüber-Reden, das Re- und Dekonstruieren von Familiengeschichten. Sie ermöglichen auch den Blick auf Geschlechterbilder, Entstehung von Verhaltensnormen, Familienkulturen, zeigt Ressourcen auf und das Potential von eigenen evtl. abweichenden Entscheidungen einzelner Personen.

Mit ihr lassen sich die je unterschiedlichen Lebensgeschichten sichtbar machen. Sie ermöglicht es, neben Gemeinsamen auch das Besondere des Gegenübers erkennen zu können, ohne ihn im Vorneherein auf sein Anderssein festzulegen. Besonders aufgrund kultureller Hintergründe, die sich dann auf ethnische, aber auch regionale, schichtspezifische, weltanschauliche, gruppenbezogene, altersbezogene kulturelle Unterschiede beziehen können. Dies gilt im Besonderen bezogen auf unterschiedliche Lebenshintergründe wie eben den Migrationshintergrund mit allen Bewältigungsleistungen und Ressourcen, aber womöglich auch traumatischen Erfahrungen. Besonders aufgrund (bspw. rassistischer) Diskriminierungs- und Abwertungserfahrungen.

Doch es reicht nicht aus, auf die Differenzressource der Methode selbst zu setzen. Ohne eine besondere Sensibilität besteht die Gefahr nur das zu sehen und zu hören, was man kennt. Wie kann ich sicherstellen, dass ich mit der Methode keine Kulturgeschichte reproduziere? Wann sind meine eigenen Bilder so mächtig, dass mir manches verborgen bleibt? Welche Fragen werden eben nicht gestellt, weil eine bestimmte Dimension gar nicht in meinem Vorstellungsbereich ist? Was wird von meinem Gegenüber nicht thematisiert, weil sie/er bestimmte Erfahrungen gemacht hat, die nahe

legen, das eher zu verschweigen oder gar zu verbergen? Inwieweit verhindert meine eigene Unsicherheit gegenüber dem „Fremden“, den Kontakt und die Begegnung, die für eine „normale“ Arbeit mit der Methode notwendig sind?

Das Genogramm kann in der Arbeit mit Menschen, zu denen ich mich in einer kulturellen (oder anderen) Differenz wahrnehme, dann seine Möglichkeiten besonders entfalten, wenn ich nicht (nur) nach kulturellen Kontinuitäten, sondern gemeinsam auch nach Brüchen suche. Diese Brüche können unter Umständen für Angehörige von Minderheiten schwer kommunizierbar sein, da es zum einen den Loyalitätsdruck der Herkunftsfamilie gibt und zum anderen den Wunsch, die Vorerwartungen des Gegenübers zu befriedigen.

Hilfreich für das Gelingen ist eine Haltung der Neugierde und Offenheit für überraschende Ergebnisse. Die Grundfrage ist dann nicht, wo die Familie herkommt. Diese Frage legt nahe, über das Herkunftsland zu reden und die dort vorherrschenden oder wahrgenommenen Normen und Werte etc. zu explorieren. Die Grundhaltung muss die Haltung bleiben, die die Arbeit mit dem Genogramm ohnehin nahe legt. Mich interessiert die Geschichte der Familie und nicht ihre Kultur, oder anders ausgedrückt, mich interessiert die Geschichte der Kultur der Familie mit allen Verwerfungen und Brüchen. Dies ist nicht selbstverständlich, da unser (das heißt der gesellschaftlich dominierende) Blick auf „die Anderen“ diese eher als ethnische, kulturell homogene Gruppe wahrnimmt.

Mit dieser radikal familienbiografischen Herangehensweise wird man auch hybride (vielfältige, überlagerte, gemischte) Zugehörigkeiten herausarbeiten können. Auch das schafft eine besondere Qualität der Interaktion, weil in der Frage nach familienkulturellen Identitäten diese den „Anderen“ hybriden Formen zugestanden werden und der Blick auf individuelle Bewältigungsmuster und kultureller „Neukreationen“ möglich wird.

In einer so gestalteten Arbeit mit dem Genogramm werden auch eigene kulturelle Bilder aufgrund der biografischen „Erdung“ dekonstruiert. Dafür brauche ich eine auf Respekt basierende Neugier und den Mut, eigene Hypothesen in Frage zu stellen bzw.



auch auszusprechen, die Fähigkeit, zuzuhören und die Deutungen der/des Klient/in ernst zu nehmen, ohne die jeweils eigenen Interpretationen zu übersehen, die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Bilder, sowie der eigenen Unsicherheiten und Befangenheiten.

Schließlich brauche ich eine Idee davon, welche Hintergründe und Begründungen für das Handeln meines Gegenübers möglicherweise relevant sind. Das meint nicht ein Wissen um die anderen Kulturen, sondern die richtigen Fragen bezogen auf Kultur, Migration und Rassismus/Diskriminierung. Erweiterte Fragenkataloge können hier eine Hilfeleistung bieten (siehe Anhang).

## Ressourcenorientierung im Familienfragebogen

In dem djela-Projekt des Sozialpädagogischen Vereins Holzgerlingen war ein vorrangiges Ziel, die Klienten/-innen mit Migrationshintergrund in der Sozialpädagogischen Familienhilfe darin zu stärken, ihre Ressourcen sichtbar und für sie selbst nutzbar zu machen.

Dazu wurde mit dem Familienfragebogen ein Instrument entwickelt und getestet, mit Hilfe dessen ein Nachspüren in die jeweiligen persönlichen und kulturellen Lebensmuster und -perspektiven möglich ist. Dies auch, um Ressourcen entdecken zu können, die außerhalb der kulturellen Wahrnehmungsmuster der jeweiligen Professionellen liegen.

Der Familienfragebogen ist in verschiedene Kompetenzbereiche gegliedert (siehe Anhang). Zu diesen Themenbereichen geben zum einen die/der jeweilige Mitarbeiter/-in der Sozialpädagogischen Familienhilfe eine Einschätzung und zum anderen der/die jeweilige Gesprächspartner/-in der Familie selbst. Die unterschiedlichen Einschätzungen werden ausgetauscht.

Mit Hilfe einer Netzwerkkarte, in der die vorhandenen formellen und informellen Beziehungen und Kontakte mit der Familie entwickelt werden, kön-

nen zusätzliche Ressourcen und Entwicklungsmöglichkeiten sichtbar werden. Der Fragebogen liegt auch in türkischer Übersetzung vor, so dass türkischsprachige Familien den Bogen parallel in ihrer Muttersprache ausfüllen können. Bei Bedarf wird das Gespräch von einer muttersprachigen Mitarbeiterin geführt.

Die Ergebnisse sollen dazu genutzt werden, eine Zielbestimmung mit der Familie zu entwerfen. Einzelne Teile des Fragebogens und vor allem die Netzwerkkarte können auch fortlaufend genutzt werden, um Entwicklungen sichtbar zu machen und Zielkorrekturen vornehmen zu können. Zum Abschluss einer Betreuung kann der Fragebogen als Evaluationsmethode eingesetzt werden.

In der Auswertung der Erfahrungen haben die Teams bestätigt, dass mit Hilfe dieses Instrumentes

- Themenbereiche ins Blickfeld geraten, die sonst nicht angesprochen würden,
- Gewichtungen der Familienmitglieder untereinander sichtbar werden,
- den Klienten/-innen selbst nicht bewusste Fähigkeiten und Ressourcen beschrieben werden konnten
- und sich die Perspektive der Familienhelfer/-in ebenfalls erweiterte.

Es gab Rückmeldungen von einzelnen Familien, die sich durch diese intensive Arbeit sehr wertgeschätzt gefühlt haben.

Problemanzeigen gab es ebenfalls. So wurde kritisiert, dass der Einsatz des kompletten Bogens sehr zeitaufwendig sei. Auch hatten manche Familien Schwierigkeiten mit der „Bewertung“ auf einer Skala. Besonders bei Familien, bei denen in der aktuellen Lebenssituation wenig bis keine Ressourcen erkennbar waren, gab es die Befürchtung seitens der Familienhelfer/-innen, dass die Arbeit mit dem Bogen wenig positive Perspektiven eröffnen würde. Andere hatten mit Familien zu tun, die mit dem Bogen sprachlich und/oder intellektuell überfordert schienen.

Es hat sich gezeigt, dass der Bogen je nach der konkreten Situation flexibel eingesetzt werden sollte.

Bei der einen Familie kann es sinnvoll sein, mit dem Bogen am Tisch zu sitzen und gemeinsam,



evtl. in mehreren Sitzungen den Bogen Punkt für Punkt durchzugehen. Bei der anderen Familie wird der Bogen eher als Reflexionsfolie für den Mitarbeiter/-in genutzt, der die einzelnen Punkte in informellen Gesprächen behandelt oder „streift“. Manchmal kann es sinnvoll sein, nur einzelne Teile zu nutzen, weil bestimmte Themen gerade im Vordergrund stehen.

Der Familienfragebogen wurde entworfen für die Weiterentwicklung der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund. Dies hat sich einerseits bewährt. So gab es durch den Familienbogen intensive Gesprächsanlässe auch über interkulturelle Fragestellungen und auch individuellen Bewertungen von Ressourcen und Indikatoren. Andererseits wurde von einzelnen Migranten/-innen wegen der ursprünglichen Überschrift „Kompetenzen/Ressourcen von Migrantenfamilien“ kritisch angefragt, warum sie hier einer Sonderbehandlung unterzogen werden. In der Auswertung hat sich zudem bald gezeigt, dass der Fragebogen kein spezifisches Instrument für „Migrantenfamilien“ sein muss, sondern die Anwendung bei allen Familien möglich und sinnvoll ist.

Der Fragebogen alleine garantiert auch noch keine kultur- und migrationssensible Interaktion. Der Katalog der Fragen kann auch normativ verstanden werden und der Familie so vermittelt werden, als sei das Erreichen einer hohen Bewertung in allen Komponenten das Ziel oder auch die Bedingung, um in

dieser Gesellschaft Anerkennung zu finden.

Ein Beispiel für die Missverständlichkeit von Absicht und Wirkung ist die Frage: „Können Sie sich vorstellen, noch mal woanders zu wohnen“, die in der Intention auf die Ressource der Mobilität abhebt, von den Migranten aber zum Teil deutlich zurückgewiesen wurde, weil die Frage vor ihrem Erfahrungshintergrund so verstanden wurde „Wann geht ihr wieder?!“

Hilfreicher ist sicherlich eine Lesart, dass es hier um verschiedene mögliche Ressourcen geht, die jeweils zu einem bestimmten Ziel führen können. Das Ziel selbst ist in den Fragen nicht vorgegeben, sondern kann aus dem Definieren von Indikatoren gemeinsam konstruiert werden.

### **Notwendig ist also**

- zum einen eine gute Einführung der Mitarbeiter/-innen im Umgang mit dem Fragebogen besonders auch in der Begründung gegenüber der Familie, basierend auf der systemischen Grundhaltung von Autonomie und Ressourcenbesitz bei jeder Person,
- zum andern eine Reflexion der eigenen Haltung sowie des Umgang mit eigenen Bildern und Unsicherheiten
- und drittens ein fortlaufender Austausch über das Instrument zur Fortentwicklung der einzelnen Fragen und möglichen Settings.

## **Fazit**

Mit dem Genogramm und dem Familienfragebogen haben wir beispielhaft für viele einsetzbare Methoden zwei Instrumente diskutiert, die auch zur Diagnose eingesetzt werden.<sup>38</sup> Auf dem Weg von der Annäherung an die jeweilige subjektive Situation des

Kindes oder der/des Jugendlichen bis hin zu einer Hilfe- oder Förderplanung gibt es noch viele weitere Ansatzpunkte für ein kultur – und migrationssensibles Arbeiten. Einige wichtige Aspekte werden im Kapitel zum Thema Elternarbeit dargelegt.

<sup>38</sup> Zur Zeit läuft im Rahmen des ZIP-Projektes (Iris e.V. Tübingen) eine Untersuchung des von der Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH entwickelten hamet (Handwerklich-motorischer Eignungstest) bezogen auf den Einsatz bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Der hamet ist aufgrund seiner Anlage im Vergleich zu anderen Testverfahren gut geeignet. Bestehende sprachliche, geschlechtsspezifische, kulturelle und soziale Unterschiede können im hamet durch die Möglichkeit, einzelne Probanden/-innen gezielt zu unterstützen, ausgeglichen werden. Die Untersuchung beschäftigt sich damit, wie trotz dieser günstigen Anlage bestimmte Faktoren Auswirkungen auf das Ergebnis haben können. Auch bei einigermaßen guten Deutschkenntnissen erfordert der Test eine Kommunikation in der Zweitsprache. Dies kann einen zusätzlichen Stressfaktor und eine erhöhten Konzentrationaufwand bedeuten. Weitere untersuchte Faktoren sind unterschiedliche familiäre Bedingungen (Wurden bestimmte Tätigkeiten in der Familie gefördert?), „kulturelle Bilder“ oder diskriminierende Vorerfahrungen der Proband/innen bei ähnlichen Tests und defizitorientierte Bilder der Testleiter/innen.

## A3 Bildung im Jugendhilfealltag

Bildung ist ein wesentlicher Auftrag der Jugendhilfe. Bildungsprozesse können dabei sowohl bewusst in mehr oder weniger formellen Settings gestaltet werden, oder aber eher informell, gewissermaßen nebenbei mehr oder weniger intendiert in Alltagssituationen, in die Alltagsgestaltung, in die Alltagskommunikation eingeflochten sein. Auch für interkulturelle Bildungsprozesse sind beide Stränge wichtig und bedürfen einer jeweils eigenständigen Reflexion.

In definierten Settings geht es bspw. um eine Auseinandersetzung mit der kulturellen Vielfalt, um eine Bearbeitung von Fremdheitserfahrungen, um den Abbau von Vorurteilen oder um arrangierte Begegnungen. Hierbei stellen sich folgende Reflexionsfragen:

- Wer formuliert die Themen? Sind sie überhaupt für die Jugendlichen relevant?
- Wie thematisiere ich Differenz, ohne dabei der Differenz unter den Jugendlichen Vorschub zu leisten? Wie kann man reden über das Anderssein, ohne das Anderssein festzuschreiben?

Wird Bildung als informeller Auftrag im Jugendhilfealltag verstanden, kann es bspw. darum gehen, wie mit den familiensprachlichen Kompetenzen umgegangen wird (siehe auch A5), wie die Mitarbeiter/-innen auf ausgrenzende, diskriminierende oder rassistische Äußerungen oder Verhaltensweisen reagieren, welche Feste im Jahresablauf gefeiert werden, welche Räume es für unterschiedliche religiöse Bedürfnisse gibt, usw.

Hierbei stellen sich folgende Reflexionsfragen:

- Wird unter dem mehr oder weniger heimlichen Lehrplan des interkulturellen Lernens auch anerkannt, wenn Jugendliche unter sich bleiben, sich also den Zumutungen der Interkulturalität entziehen wollen?
- Werden Jugendliche mit Migrationshintergrund auch in ihrer Peergruppenbildung gefördert?

- Gibt es Standards zum Schutz vor Diskriminierung?
- Wie geht das Team intern mit Differenz und interkulturellen Konflikten um? (siehe D3)

Wenn vom interkulturellen Lernen die Rede ist, werden meist Situationen assoziiert, in denen vermeintlich kulturell unterschiedliche Jugendliche zusammentreffen und in der Begegnung lernen. Dies kann so sein, muss aber nicht. Zunächst geht es um Räume, in denen sich die Jugendlichen mit ihrer subjektiven Lebenssituation auseinandersetzen können. Wie in der geschlechtsspezifischen Arbeit kann es naheliegend sein, bestimmte Erfahrungen mit anderen auszutauschen, die einen vergleichbaren Erfahrungshintergrund haben. Es kann auch in der interkulturellen Bildung sinnvoll sein, formelle oder informelle Gruppenbildungen zuzulassen und auch wertzuschätzen.

In der Praxis begegnen viele Pädagogen/-innen ethnischen Gruppenbildungen mit Skepsis bis Ablehnung. Sie werden mit Segregation, Desintegration, Ghettobildung assoziiert und eher als Problem denn als Ressource wahrgenommen.

Auch wenn eine Gruppe auf den einzelnen tatsächlich – wie bei jeder Gruppenbildung – auch negative Effekte haben kann, so gibt es doch keinen Grund, solche Peergruppenbildungen pauschal abzuwerten. Dies wird zum einen ohnehin eher gegenteilige Effekte haben, weil die Jugendlichen sich in der Erfahrung, von der Dominanzgesellschaft nicht anerkannt zu werden, bestätigt fühlen. Zum anderen werden aber auch mögliche Lernräume damit ignoriert.

Nimmt man die Erfahrung der Diskriminierung und Chancengerechtigkeit ernst, müssten ähnliche Schlüsse gezogen werden, wie in der parteiischen Arbeit mit Mädchen (siehe E4). Ist das biologische Geschlecht jedoch noch ein relativ eindeutiges Zugehörigkeitskriterium, so ist die Frage nach dem Migrationshintergrund in deutlich größerem Maße eine gesellschaftliche Konstruktion, die sich ja auch in

den letzten Jahrzehnten ständig gewandelt hat. Angebote „nur für Migranten/-innen“ sind daher schon allein deswegen nicht unproblematisch, weil damit letztlich unklar bleibt, wer damit gemeint ist. Dagegen einzuwenden ist allerdings, dass die Beteiligten meist sehr gut wissen, ob sie „Ausländer“ sind oder nicht. Trotzdem sollten solche „Grenzziehungen“ nicht von Seiten der Pädagogen/-innen vorgenommen werden, weil sie das Denken in „Wir“ und „die Anderen“ zementieren. Wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund selbst unter den gegebenen Bedingungen die Differenz betonen, ist dies als Strategie des Selbstempowerment anzuerkennen. Auf dieser Grundlage können sich Pädagogen/-innen aktiv auseinandersetzen mit den Handlungen und Positionen der Jugendlichen.

## **Interkulturelle Aktionen mit Jugendlichen**

### **Flaggenaktion**

Die Besucher/-innen eines Schülertreffs entschieden sich dafür, ihre 17 Landesflaggen auf Plakate zu malen und diese an den Fenstern des Schülertreffs anzubringen. Die Flaggen sollten beidseitig bemalt werden, um den Treff zum einen innen zu schmücken, und zum anderen um nach außen Passanten die Interkulturalität des Treffs als positive Besonderheit der Schule sowie des Schülertreffs deutlich zu machen. Aufgrund der Rahmenbedingungen wurde das Projekt weder offiziell als solches angekündigt, noch ein verbindliches Team zusammengestellt, noch gab es feste Zeiten und Vorgaben. Es wurde spontan und bei Interesse an dem Projekt gearbeitet. Somit malten z.B. bis zu drei Kinder an einer Flagge, je nachdem wer gerade da war, Lust hatte und welche Flagge noch gemalt werden musste. Jeder kümmerte sich um das, worauf er bei diesem Projekt gerade Lust hatte und solange er Lust hatte.

Solche Aktionen können hilfreich sein, weil sie den Wunsch der Jugendlichen nach Anerkennung auch in ihrer nationalen Identität entgegenkommen. Allerdings sollten sie mit den Jugendlichen entwickelt werden und nicht über ihre Köpfe hinweg von den Mitarbeitern/-innen.

Dabei muss mitreflektiert werden, dass diese Aktionen immer auch unintendierte Effekte haben können. Wo bleiben die, denen diese nationale Identität nicht so wichtig oder nicht so eindeutig ist? Die hybriden, vielschichtigen, offenen Identitäten kommen in diesem Projekt nicht mehr vor und die Kinder lernen früh, dass es besser ist, als Italiener aufzutreten, denn als nichtidentifizierbares Subjekt.

In anderen Settings – bspw. in der Schulsozialarbeit oder der sozialen Gruppenarbeit – arbeiten Pädagogen/-innen mit kleinen Übungen aus dem Bereich der interkulturellen Trainings.<sup>39</sup>

### **Interkulturelle Übungen**

Eine Übung eröffnet Räume, in denen die Kinder und Jugendlichen sich über Erfahrungen von Dazugehören oder Nichtdazugehören angesichts eigener Fremdheitserlebnisse austauschen. Auch viele Kinder ohne Migrationshintergrund kennen Umzüge, Schulwechsel, neue Gruppen etc. Dabei können die Kinder Diskriminierungen thematisieren, aber auch Wünsche, Hoffnungen und gute Erfahrungen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden bearbeitbar.

In einer anderen Übung malen die Kinder in die verschiedenen Blätter einer Margerite ihre verschiedenen Zugehörigkeiten (Fußballverein, Klasse, Ortsteil ...). Die Nationalität ist allenfalls noch ein Merkmal unter anderen und kann in ihrer Bedeutung relativiert werden.

Andere Übungen arbeiten mit den Bildern, die die Kinder gegenseitig von sich haben. Auch hier

<sup>39</sup> In den djela-Projekten im Berufsbildungswerk in Waiblingen und der Alice-Salmon-Schule wurde in Schulungen der WABE-Methodenkoffer der Jugendwerkstätten Heilbronn vorgestellt. Er stellt viele Methoden für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zusammen. Infos und Adresse im Anhang. Im Literaturverzeichnis im Anhang sind weitere Methodenhandbücher vorgestellt. Die meisten sind eher konzipiert für den Einsatz in Fortbildungen für Erwachsene, doch können etliche Übungen, wie zum Beispiel die hier kurz beschriebenen, auch mit Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden. Die hier genannten Übungen siehe „Trainings- und Methodenhandbuch Bausteine für die Interkulturelle Öffnung“.

werden nicht nur, aber auch nationale Stereotype abgefragt, sondern auch auf Geschlecht oder Hobbys etc. bezogene Bilder.

Auch Medien (Bücher, Filme, Dokumentarfilme)<sup>40</sup> oder Einladungen von Migranten/-innen in die Gruppe können je nach Altergruppe gute Anlässe für Diskussionen sein.

Sehr gut geeignet für interkulturelle Bildungsarbeit sind auch Projekte der Medienarbeit.

### Fotoprojekt

In Reutlingen führte die Tübinger Künstlerin Hanna Smitmans im Auftrag der Stadt ein Projekt mit sieben Jugendlichen der 8. Klasse aus verschiedenen Schultypen durch.<sup>41</sup> Thema waren „Vorbilder“. Daraus entstand ein Fotobuch mit Text und eine Ausstellung in deren Rahmen das Buch präsentiert wurde. Alle am Projekt Beteiligten kamen aus Familien mit Migrationshintergrund. An vier Sonntagen lernten die Jugendlichen Grundlagen von Fotografie und Textarbeit. Sie fotografierten ihre privaten Vorbilder zuhause, die beruflichen Vorbildern an deren Arbeitsplatz, sowie sich gegenseitig an ihren Reutlinger Lieblingsplätzen.

Als direkte Vorbilder dienten hauptsächlich Personen aus dem Familienkreis. Für die beruflichen Vorbilder wurde anhand der Berufswünsche der Jugendlichen nach geeigneten Personen in Reutlingen gesucht. Alle beruflichen Vorbilder waren ebenfalls Migranten/-innen. Die Texte wurden gemeinsam anhand ausführlicher Fragebögen erstellt.

Drei Dinge scheinen uns bemerkenswert an diesem Projekt. Weder die Frage nach den privaten noch nach den beruflichen Vorbildern war auf das Thema Migration fokussiert, wurde aber von den Jugendlichen als Gelegenheit genutzt, ihre eigene Familie

aufzuwerten. Dass auch die beruflichen Vorbilder aus Migrantenkreisen stammen, zeigt eindrucksvoll, wie wichtig diese Vorbilder sind, um sich selbst in diesem Beruf vorstellen zu können.

Aus der Arbeit an dem Thema ergaben sich intensive Kontakt unter den Jugendlichen und auch zu den beruflichen Vorbildern, die zum Teil über die Workshops hinaus erhalten blieben. Besonders schön und wichtig war die Ausstellungs-Eröffnung mit offiziellen Reden und Zertifikat-Überreichung. Die Presse war anwesend und berichtete ausführlich.<sup>42</sup>

### Kinder-Elternprojekte

Gerade in der Arbeit mit Kindern und ihren Familien mit Migrationshintergrund ist die Einbeziehung der Eltern in Bildungsaktivitäten besonders wichtig. Einmal um den Eltern zu ermöglichen, die Lernprozesse ihrer Kinder mitzuverfolgen, und ihnen Anregungen zu geben, wie sie ihre Kinder in diesem Prozess begleiten und unterstützen können. Auf der anderen Seite aber auch, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Eltern positiv zu erleben oder auch sie als interessante Menschen zu zeigen (siehe oben, Fotoprojekt zu Vorbildern).

Zwei Projekte, die im Rahmen des djela-Projektes der Alice-Salomon-Schule entstanden sind, werden unten (siehe B1) vorgestellt. Interessant sind aber auch Projekte wie ein Erzählcafé, in denen Eltern oder Großeltern von Schülern/-innen oder Besuchern/-innen aus ihrem Leben erzählen. Im Rahmen der Aktionsreihe des djela-Projektes in Möckmühl (siehe B1), sollten die Eltern von Schülern/-innen der 6. Klassen einer Realschule von ihren Schulerfahrungen in anderen Ländern berichten. Fokussiert wird dabei nicht so sehr auf Kultur, sondern auf die Migration und das Leben in dem neuen Land.

<sup>40</sup> Siehe Auswahl von Filmen und Linkliste im Anhang, als geeignetes Buch für die Arbeit im Unterricht oder der Sozialen Gruppenarbeit siehe hier Buch von Tahar Ben Jelloun „Papa, was ist ein Fremder? Gespräche mit meiner Tochter“, Berlin 1999 genannt.

<sup>41</sup> Referat für Migrationsfragen der Stadt Reutlingen, Wen ich bewundere, ein fotografisches Buchprojekt mit Reutlinger Jugendlichen unter Leitung von Hanna Smitmans, zu bestellen über: [sultan.braun@reutlingen.de](mailto:sultan.braun@reutlingen.de)

<sup>42</sup> Siehe auch das Fotobuchprojekt unter A1

## Zusammenfassung

Die Diskussion der verschiedenen Ideen hat uns immer wieder zu der Gratwanderung gebracht, dass das Sichtbarmachen und Wertschätzen von kultureller Differenz sehr schnell zu einer Festlegung und Reduzierung der Jugendlichen auf einen Ausschnitt ihrer Individualität führt, sie zu Kulturträgern einer Kultur macht, die für sie unter Umständen gar nicht die Bedeutung hat, die wir ihr zuschreiben. Interkulturelles Lernen darf nicht bei Flaggen, Döner und Volkstanz stehen bleiben. Es muss sorgfältig mit den Jugendlichen ausgehandelt werden, was ihnen etwas bedeutet, was sie von sich zeigen wollen.

Dabei geht es darum, den Kontakt und die Kontaktzeit selbst als wertvoll anzusehen und dies auch zu vermitteln, statt das eigene „pädagogische“ Thema auf Biegen und Brechen durchzuziehen. Es gilt eine Balance zu finden, die Interessen der Jugendlichen aufzugreifen, flexibel zu reagieren, auch

zwischen den Zeilen zu lesen, auf der anderen Seite aber auch Vorschläge zu machen und Ideen zu liefern, herauszufordern und ggf. auch zu konfrontieren. Dies wird am ehesten gelingen, wenn die Themen lebensnah und praktisch, erlebbar anstatt abstrakte Inhalte und Ziele sind. Eine besondere Qualität erhalten die Projekte, wenn sie Erfolgs- und Anerkennungserlebnisse ermöglichen.

Oft können gemeinsame Aktivitäten, wie eine neue Hofgestaltung, die Renovierung des Jugendraumes, ein Graffiti, ein Seifenkistenrennen, ein Fußballturnier etc. mehr gemeinsame gute Erfahrungsräume schaffen, als eine gewollte und im schlechteren Fall aufgesetzte Pädagogisierung der Lebenssituation. Im djela-Projekt der Alice-Salomon-Schule wurde beispielsweise eine Begegnungsreise nach Großbritannien durchgeführt und unter migrationsspezifischen Aspekten ausgewertet.

## Exkurs: Interreligiöse Erziehung

Für konfessionelle Jugendhilfeeinrichtungen stellt sich bezogen auf den Bildungsauftrag der Jugendhilfe auch die Frage nach dem Umgang mit dem eigenen Selbstverständnis, also dem christlichen Profil im Bildungs- und Erziehungsauftrag<sup>43</sup>. In den djela-Eckpunkten heißt es dazu:

**„Diakonische Jugendhilfe basiert auf den Werten und Traditionen des christlichen Glaubens. Eine interkulturelle und interreligiöse Erziehung anerkennt die von den Kindern und Jugendlichen in die Einrichtung mitgebrachten Religionen und Traditionen, ermöglicht ihnen, diese im gemeinsamen Alltag zu entfalten, und setzt sich mit ihnen im Dialog auseinander.“**

Will die diakonische Kinder- und Jugendhilfe ihrem

Auftrag gerecht werden, muss sie anderen Religionen auf gleicher Augenhöhe begegnen, sie als gleichwertig anerkennen, sie aber nicht als gleich vereinnahmen.

Vertreter des sogenannten Beheimatungsmodells argumentieren, dass Kinder und Jugendliche zuerst in ihrer eigenen Religion beheimatet werden müssten, bevor man ihnen die Begegnung mit anderen Religionen zumuten solle. Sie übersehen dabei, dass Kinder und Jugendliche ohnehin in einer pluralistischen Gesellschaft leben, der Umgang mit Andersartigem, Vielfältigen und Fremden längst zu einem Teil ihres Alltags geworden ist. Es geht daher nicht in erster Linie darum, Verunsicherung von dem Kind fernzuhalten, sondern eine Atmosphäre der Wertschätzung und Akzeptanz zu schaffen, in der das Kind sich mit seinen Unsicherheiten, Fragen und seinem jeweiligen Anderssein angenommen, geborgen und zugehörig fühlt.

<sup>43</sup> Wie in vielen anderen Bereichen hilft die Beschäftigung mit Interkultureller Öffnung, sich dem grundsätzlichen Umgang mit Diversität, in diesem Fall der Unterschiedlichkeit von Religion und Religiosität zu stellen. Denn die Auseinandersetzung um die Bedeutung von Religion und Heterogenität beginnt nicht erst mit muslimischen Kindern. Neben Vertretern anderer Religionsgemeinschaften gehören atheistische oder kirchenfernere Familien heute schon zum Alltag der evangelischen Jugendhilfe.



Kinder und Jugendliche sind nicht in erster Linie Repräsentanten einer Religion, sondern begegnen uns in ihrer mehrdimensionalen Identität. Sie sind Mädchen oder Junge, Fan von Borussia Dortmund oder der „Backstreet Boys“, sie sind ehrgeizig oder können gut tanzen, sie spielen gerne Computerspiele oder toben lieber im Hof. Sie sind ängstlich oder Draufgänger, sie lachen gerne oder sind eher stille Typen. Religiosität ist, wenn überhaupt, einer unter vielen Identitätsaspekten. Kinder und Jugendliche nehmen sich gegenseitig kaum als Angehörige einer Religionsgemeinschaft wahr.

Begegnen wir ihnen – in der guten Absicht des interreligiösen Dialogs – in ihrer Rolle als beispielsweise muslimische Kinder, verfehlen wir zum einen die Lebens- und Alltagsrealität der Kinder und legen sie zum andern auf einen – womöglich nicht einmal sehr wesentlichen – Teil ihrer Identität fest.

Der Alltagsbezug vieler Angebotsformen der Jugendhilfe bietet vielfältige Chancen für ein Verstehen des Anderen, das weder Unterschiede leugnen muss, noch den Anderen auf diese Unterschiede festlegt.

Im Zusammenleben oder auch im gemeinsamen Verbringen von freier Zeit entstehen Beziehungen zu einzelnen. In diesen Beziehungen wird eine vorübergehende Teilhabe am fremden Kontext möglich.

Die Kinder und Jugendlichen lernen in der Begegnung, interreligiöses Lernen findet auch im Kontakt mit Mitarbeitern/-innen anderer Religionen statt. Sie sehen das gleichwertige Miteinander eines interreligiösen Teams und erleben das Team als Modell gelebter Dialogbereitschaft. Sie erfahren Religion im Alltag und lernen dabei auch die christliche Tradition in ihrer nicht selten widersprüchlichen Vielfalt kennen. Vor allem werden sie – und auch ihre Familien – aber in dem Gefühl bestärkt, in der eigenen Unterschiedlichkeit angenommen zu sein.

Auf der Grundlage der Anerkennung macht gerade ein offenes kirchliches Profil der Kinder- und Jugendhilfe religiösen muslimischen oder jüdischen Familien ein Angebot, das auch Vertrauen aufbauen kann. Sie bieten an: Religion ist bei uns ein Thema, sie wird nicht ausgeklammert.<sup>44</sup>

Im Mittelpunkt einer interreligiösen Erziehung steht das einzelne Kind, die und der einzelne Jugendliche. Dabei müssen Kinder verschiedener Herkunft auch Elemente ihrer Tradition in der Einrichtung wiederfinden.

Muslimische Feiertage können Anlass für religiöse oder politische Bildung sein. In der Auswahl der Feiertage und ihrer den jeweils anwesenden Kindern und Jugendlichen angemessenen Gestaltung kann eine Normalität der Differenz hergestellt werden. Eben nicht als Sonderaktion, sondern als Alltag.

Dabei sollten wir Kinder und Jugendliche mit Elementen der verschiedenen Religionen vertraut machen und nach Wegen suchen, dass immer wieder möglichst alle bei allem in gleicher Weise mitmachen oder zumindest in guter Weise partizipieren können.

Das Verständnis von Religion als einer Dimension ganzheitlicher Erziehung entspricht dem Konzept des Situationsansatzes, dem es darum geht, Kinder bei der Bewältigung gegenwärtige Lebenssituationen zu begleiten. Dabei geht es nicht um Belehrung, sondern einfühlsame Begleitung der Kinder und Jugendlichen mit ihren Fragen auf ihrem jeweiligem Entwicklungsniveau. Die verschiedenen religiösen Traditionen können hier als Orientierungshilfe angeboten werden.

<sup>44</sup> Eine Teilnehmerin einer djela-Veranstaltung hat von einer Kindertagesstätte in einer schwäbischen Kleinstadt mit einem offenen evangelischen Profil berichtet. Trotz der Alternative nichtkonfessioneller Einrichtungen vertrauen muslimische Familien ihre Kinder besonders häufig dieser evangelischen Einrichtung an. Sie können darauf vertrauen, dass Religion hier eine Rolle spielt. Im Eingangsgespräch wird sehr offen über dieses Thema gesprochen, es wird ein Verzicht auf jegliche missionarische Absichten vermittelt und deutlich gemacht, dass auch andere Religionen in der Einrichtung ihren Platz haben.



## A4 Umgang mit interkulturellen Konflikten

Im Jugendhilfealltag wird es unter den Jugendlichen, aber auch zwischen Jugendlichen und Betreuern/-innen immer wieder Konflikte geben, die vor allem als ethnische Konflikte ausgetragen werden und/oder tatsächlich in unterschiedlichen kulturellen Sichtweisen und Normen eine Ursache haben.

Einige grundlegende Überlegungen zum Thema interkulturelle Konflikte werden wir im Kapitel zu den interkulturellen Teams darlegen (siehe D3). Diese wollen wir hier nicht vorwegnehmen, sondern anhand eines Beispiels für die Arbeit mit Jugendlichen konkretisieren.

Eine Mitarbeiterin einer stationären Einrichtung berichtet folgende „typische“ Problemkonstellation. Immer wieder verweigern türkische Jungs die Hilfe bei der Hausarbeit mit dem Argument

**„Das ist bei uns nicht üblich, türkische Männer machen das nicht!“**

Vor dem Hintergrund bestehender Bilder über „die türkische Familie“ ist dieses Argument der Jugendlichen nahe liegend und daher glaubwürdig. Die Mitarbeiterin steht in der konkreten Situation damit vor einer doppelten Handlungsanforderung. Sie muss sich zum einen in der Sache verhalten (... muss der Junge spülen oder nicht...) und zum anderen die eigene Position begründen.

Wird sie im Sinne einer kultursensiblen Empathie den Jugendlichen aufgrund der vorgebrachten Differenz „anders“ behandeln, ihm also beispielsweise in Absprache mit den anderen Jugendlichen einen anderen Dienst zuteilen, oder aber im Sinne eines pädagogischen Konzeptes des Alltagslernens darauf bestehen, dass der türkischstämmige Junge die Hausarbeit erledigt?

Womöglich gibt es auch Lösungen in Form eines Kompromisses oder als Win-Win-Lösung, in der

beide Konfliktparteien die unterschiedlichen kulturellen Muster aufgreifen und gemeinsam nach einem dritten Weg suchen, der beide „kulturellen“ Systeme anerkennt.<sup>45</sup>

In allen Fällen hat sich die Mitarbeiterin bereits dafür entschieden, dass es sich um einen interkulturellen Konflikt handelt. Was wissen wir aber wirklich über den Konflikt? Zunächst nur, dass der Jugendliche die ethnische Karte („wir Türken“) zieht, um ein konkretes Interesse („keine Hausarbeit“) durchzusetzen.

Für die Entwicklung des Konfliktes entscheidend ist nun nicht die Frage, welche pädagogische Entscheidung die Mitarbeiterin fällt, sondern wie sie diese diskursiv begründet. Wie kann die Mitarbeiterin in dem vorliegenden Fall reagieren? Spielen wir zwei mögliche Antworten durch.

**„Das ist uns egal, bei uns ist das so, dass auch Männer sich an der Hausarbeit beteiligen!“**

Mit dieser Argumentationsfigur nimmt sie die Polarisierung auf, in dem sie auf der Ebene von Wir und die Anderen argumentiert. Der entscheidende Punkt ist, wer in diesem Fall das „wir“ ist.

Nachdem der türkische Jugendliche das „Wir“ aber eindeutig ethnisch definiert hat, ist es aus der Situation nahe gelegt, dass auch das „bei uns“ der Professionellen nicht meint, „bei uns im Haus/Heim/Internat“, oder „nach unserer Hausordnung“, oder „nach unserem pädagogischen Verständnis“, sondern „bei uns in Deutschland“.

Diese Aussage ist zum einen falsch und auch statistisch leicht widerlegbar, und zum anderen bleibt sie auf dem von dem Jugendlichen vorgegebenen Spielfeld, auf dem es keine Lösung außer über Dominanz geben wird.

<sup>45</sup> Neben Dominanz, Kompromiss und Synergie gibt es als weitere Option des Umgangs in (interkulturellen) Konflikten noch die Vermeidung/Flucht. Dies würde im vorliegenden Fall bedeuten, das unangenehme Thema zu umgehen und in irgendeiner Form auszusitzen. Vielleicht auch aus der Angst, nicht in eine kulturelle Falle zu tappen. Siehe ausführlicher zum Umgang mit interkulturellen Konflikten auch AK Interkulturelles Lernen, DWW, Trainings- und Methodenhandbuch – Bausteine zur Interkulturellen Öffnung, Stuttgart 2001, E-11 ff, oder Haumersen/Liebe 1999.

In der Selbstverständlichkeit, mit der sich die Mitarbeiterin auf dieses ethnische Feld begibt, werden die Jugendlichen außerdem darin bestätigt, dass dieses ein wesentliches, diskursives Feld ist. Dabei erleben sie die womöglich emotionale Mitarbeiterin als Vertreterin einer Dominanzkultur, die die anderen Kulturen als minderwertigere von oben herab behandelt. Die darin erfahrene Abwertung wird eher zu weiteren Rückzugstendenzen als zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung führen.

Eine mögliche Reaktion des Jugendlichen könnte der Vorwurf des Rassismus gegenüber der Mitarbeiterin sein. Und auch hier wissen wir wieder nicht sofort, ob es eine Reaktion aus der Hilflosigkeit heraus ist, aus der Erfahrung, damit das deutsche Gegenüber an einem empfindlichen Punkt treffen zu können oder ob es ein berechtigter und überlegter Vorwurf gegenüber einer Person ist, die, wie gezeigt, tatsächlich als Vertreterin einer rassistischen Dominanzgesellschaft argumentiert.

Was würde sich verändern, wenn die Mitarbeiterin folgendermaßen argumentieren würde:

**„Bei uns in Deutschland ist das leider auch so, dass Männer kaum Hausarbeit machen. Das Problem kennen wir hier sehr gut. Auch für die anderen Jungs ist das oft komisch, auch die kennen das nicht von ihrem Vater und trotzdem müssen sie es hier machen. Weil wir wollen nicht, dass die Mädchen die Arbeit für die Jungs mitmachen müssen. Denen macht das auch nicht mehr Spaß. Außerdem wollen wir, dass ihr später mal selbstständig seid. Aber dass das erst mal ungewohnt ist, wenn man das von zuhause nicht kennt, verstehe ich gut.“**

Die Mitarbeiterin verlässt das vom Jugendlichen vorgeschlagene ethnische Spielfeld nicht. Dies hätte sie getan, wenn sie dem Jugendlichen beispielsweise unterstellt hätte, dass er das Argument nur als Vorwand benutzt, weil er zu faul sei.

Sie erkennt also eine kulturelle Differenz als möglichen Hintergrund für das Verhalten des Jungen prinzipiell an. Gleichzeitig verschiebt sie das Spielfeld, da hier nun nicht mehr Türken gegen Deutsche spielen, sondern kulturelle Normen von Männern zum Gegenstand werden.

Wenn die kulturelle Differenz für den Jungen hier eine wirkliche Bedeutung hat, ist nun das Feld für eine offene Auseinandersetzung geöffnet – unabhängig von den möglichen Entscheidungen in der Sache – siehe oben.

Wenn er aber die Kulturkarte tatsächlich nur als Vorwand benutzt hat, vielleicht auch aus der Erfahrung heraus, dass die deutschen Mitarbeiter/-innen hier „verwundbar“ sind, ist seine Strategie an diesem Punkt nicht aufgegangen. Er muss sich auf der Sachebene auseinandersetzen.

Mit einer ähnlichen Haltung gilt es auch dem oben zitierten Rassismusvorwurf zu begegnen: Nicht aus Verletzung oder Ärger zurückschlagen, sondern in der Antwort versuchen, Räume zu öffnen für eine produktive Auseinandersetzung mit dem Thema und den tatsächlichen Erfahrungen des Jugendlichen.

## A5 Umgang mit der Familiensprache

Kaum ein Thema dominiert die Diskussion um die Gestaltung der Einwanderungsgesellschaft in den letzten Jahren so wie das Thema der Sprachförderung. Das Erlernen der deutschen Sprache wird als mehr oder weniger alleiniger Königsweg zur Integration dargestellt. Dieser Argumentationsfigur kann man sich kaum entziehen. Zum einen, weil sie sowohl in der fachlichen, als auch in der breiten medialen Öffentlichkeit allgegenwärtig ist, zum anderen aber auch, weil sie sich im Alltag unmittelbar zu bestätigen scheint, mangelnde Verständigung macht Mühe.

Diese Argumentation ist zum einen bequem, weil sie die „Schuld“ an der mangelnden Integration einseitig den MigrantInnen als Defizit zuschreibt, und damit von eigenen Versäumnissen (der Gesellschaft, der Institutionen etc.) ablenkt. Zum anderen ist sie aber auch politisch und fachpolitisch schädlich, weil sie gegen die Interkulturelle Öffnung in Stellung gebracht wird.

In Institutionen wird der Gebrauch der Familiensprache zunehmend aus „pädagogischen Gründen“ gänzlich untersagt. Als eine Berliner Schule sich in einem Prozess zwischen Lehrern/-innen, Eltern und Schülern/-innen darauf geeinigt hat, andere Sprachen außer der deutschen auf dem Schulhof zu verbieten, hat dies dazu geführt, dass viele Bildungspolitiker dieses Vorgehen generell für alle Schulen so einführen wollten.

In der gleichen Logik weist der Sozialdezernent einer schwäbischen Mittelstadt eine türkische Mitarbeiterin des ASD an, Beratungsgespräche mit türkischen Klienten/-innen auf Deutsch zu führen. Sollten diese des Deutschen nicht mächtig sind, müssen sie eine Übersetzerin mitbringen. Gleichzeitig werden in dieser Stadt Gelder für die Migrantenorganisationen umgewidmet für Sprachkurse.

Man muss dabei gar nicht die Diskussion führen, ob die Einsprachigkeit unserer Gesellschaft auf Dauer so festgeschrieben sein muss. Selbst wenn man die Kompetenz der Verkehrssprache Deutsch als eine wichtige Grundlage für die Teilhabe an der Gesellschaft sieht – und unter den gegebenen Bedingungen wird man dies schlechterdings kaum be-

streiten können –, trägt die beschriebene Argumentationsfigur nicht dazu bei, ihr selbstgestecktes Ziel zu erreichen. Im Gegenteil. Sie birgt eher kontraproduktive Effekte, weil sie unmittelbar mit einer Abwertung der Familiensprache verknüpft ist.

Die Familiensprache wird als Integrationshindernis wahrgenommen, die vielschichtige Bedeutung, die sie für Menschen mit Migrationshintergrund haben kann, gerät dabei völlig aus dem Blick, geschweige denn, dass sie als Ressource erkannt und gefördert wird. Die darin erfahrene Abwertung kann zu einer zunehmenden Abwendung von der Gesellschaft und zu einem Rückzug in die eigene Gruppe führen.

Auch die Sprachforschung kommt zu anderen Ergebnissen. Wer seine Familiensprache sicher beherrscht, wird als Kind/Jugendlicher wesentlich einfacher und schneller eine Zweitsprache erlernen.

Zu wenig thematisiert wird in den Einrichtungen auch das Thema „Halbsprachigkeit“. Wenn Kinder keine Sprache wirklich beherrschen, gehen beispielsweise Ausdrucksmöglichkeiten im Bereich der Emotionalität verloren.

Wichtige Fragestellungen im Zusammenhang mit interkulturellen Öffnungsprozessen wären:

- Wie signalisieren wir die Anerkennung der Familiensprache?
- Wie kann die Vielsprachigkeit einer Einrichtung sichtbar gemacht werden (siehe B1)?
- Wie regeln wir den Umgang mit der Vielsprachigkeit der Einrichtung?
- Wie können wir gegenüber Kindern und Jugendlichen den Stress reduzieren, den es meist bedeutet, die dominante Sprache nicht zu können?
- Wie können die Kinder im Gebrauch ihrer Familiensprache gefördert werden?
- Wie können vor dem genannten Hintergrund die

Deutschkenntnisse der Jugendlichen verbessert werden (siehe A7)?

## Sensibilisierung für das Thema im Rahmen von Fortbildungen

Antworten auf diese Fragen sind weniger in bestimmten Methoden und Handlungsansätzen zu suchen, sondern in der Haltung der Mitarbeiter/-innen. Viele dieser Mitarbeiter/-innen – so erleben wir das häufig bei Fortbildungen – sind von dem oben skizzierten Diskurs beeinflusst und haben wenig Verständnis für die Bedeutung des Themas Familiensprache. Zwei Übungen haben sich bewährt, um für dieses Thema zu sensibilisieren.

Mit der Übung Landkarte setzen sich die Teilnehmenden unter anderem mit eigenen Wanderungs- und oder Fremdheitserfahrungen auseinander. Vor allem eigene Umzüge, zum Teil über Ländergrenzen, zum Teil aber auch nur über kurze Distanzen werden zum Gegenstand der Reflexion.

In der Auswertung dieser Erfahrungen wird die große Dimension des Themas Sprache sehr anschaulich. Einige Auszüge aus der Ergebnissicherung dieser Übung:

- „An meiner Sprache, an meinem Dialekt werde ich sofort als ein von außen kommender, als „Anderer“ erkannt. Mit der Sprache, dem Dialekt werden Eigenschaften verbunden, so wird mein Hochdeutsch als arrogant wahrgenommen. Dies ist für mich ein emotional hoch besetztes Thema.“
- „Wenn ich als Süddeutscher nach Norddeutschland komme, habe ich das Gefühl nicht für voll genommen zu werden. Ich werde auch in meinen fachlichen Kompetenzen abgewertet.“
- „Emotionen kann ich nur in meinem Dialekt ausdrücken. Auch Witze sind oft nicht verständlich. Wenn sie mit mir reden, bemühen sich die Nachbarn noch, doch wenn sie untereinander reden, verstehe ich nichts mehr. So fühle ich mich in Alltagsgesprächen schnell ausgeschlossen. Die Beziehungsgestaltung wird schwierig“.

■ „Es ist sehr verletzend, wenn man ausgelacht wird, weil man etwas Falsches sagt. Auch wenn man sprachlich verbessert wird, kann das Gefühl entstehen, dass man damit abgewertet wird. Das verunsichert.“

■ „Das Sprechen in einer Fremdsprache ist anstrengend, auch daher sucht man sich schnell Leute mit der gleichen Sprache.“

■ „Ganz ohne Sprache ist man nach dem Ankommen sehr einsam und vom kulturellen Leben ausgeschlossen.“

In einer anderen Übung wird eine russische Mathestunde nachgespielt. Die Teilnehmenden finden sich in einem Klassenzimmer wieder und verfolgen einen Unterricht, von dem zumindest die allermeisten kein Wort verstehen. Die Lehrerin ist freundlich und zugewandt, spricht aber kein Wort Deutsch. Auch das Arbeitsblatt mit Aufgaben, die die „Schüler“ zuerst in Einzelarbeit, dann auch an der Tafel lösen müssen, ist auf Russisch. Die dort in Beispielaufgaben vorgeschlagenen Rechenwege sind anders, als sie im deutschen Bildungswesen gelehrt werden.

So banal die „Versuchsanordnung“ klingt, so beeindruckend ist doch die Erfahrung für die Teilnehmenden. Sie erleben den Stress, nichts zu verstehen, erleben wie schnell die Konzentration nachlässt und man sich dem Nachbarn zuwendet, erleben, wie gut es tut, ein paar Worte in der Familiensprache zu wechseln.

Birgit Rommelspacher hat solche Übungen im Rahmen ihres Vortrages auf der djela-Abschlussveranstaltung mit guten Gründen kritisch hinterfragt. Sie erzeugen die Illusion, über einen kurzzeitigen Perspektivwechsel, „die Anderen“ verstehen zu können und verharmlosen damit zugleich die tatsächliche Differenz der Erfahrung. Die Übungen bieten trotzdem einen Einstieg in eine Reflexion der Lebenssituation von Migranten/-innen, in der es darum geht, die eigenen Erfahrungen zwar zum Ausgangspunkt zu nehmen, sie aber auch wieder angesichts der realen Unterschiede zu relativieren.

## Familiensprache in der Praxis pädagogischer Arbeit

Im Berufsbildungswerk Waiblingen werden seit zwei Jahren die neuen Auszubildenden (und deren Eltern) am ersten Tag im Rahmen der Begrüßungsveranstaltung von älteren Auszubildenden in kurzen Statements in verschiedenen Sprachen begrüßt. Dies soll eine kleine symbolische Geste der Anerkennung der verschiedenen Sprachen in der Einrichtung sein (siehe auch B1).

Symbolische Anerkennung kann auch bedeuten, Mehrsprachigkeit nicht nur wahrzunehmen, sondern bewusst rückzuspiegeln: Ein junger Erwachsener, der als Jugendlicher aus der Ukraine eingewandert ist, berichtet ein besonderes Erlebnis seiner Schulzeit. Als er sich gerade mit zwei Freunden auf Russisch unterhalten hat, kam ein Lehrer dazu und ermunterte sie, ihre Familiensprache zu pflegen und nicht zu verlernen. Ein Satz, an den sich der Junge noch Jahre später erinnert, so selten hat er ihn gehört.

Die Anerkennung der Familiensprachen darf jedoch nicht nur in symbolischen Handlungen ausgedrückt werden, die oft zu allgemein und an den konkreten Bedürfnissen der Gegenüber vorbei gehen. Sie muss zudem in den Alltag integriert werden.

Dies könnte in der konkreten Praxis bedeuten:

- Im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung unterstützt ein älterer Jugendlicher den jüngeren in der gemeinsamen Familiensprache.
- In der Jugendberufshilfe ergänzen Arbeitsgruppen in der Familiensprache den Unterricht, in Unterrichtssituationen wird muttersprachlichen Erklärungen explizit ein sanktionsfreier Raum zugestanden.
- In der Wohngruppe wird ein türkischer Video-Film mit deutschen Untertiteln gezeigt.
- Jugendliche bieten in ihrer jeweiligen Mutter-

sprache Führungen durch „ihre Einrichtung“ an. Oder sie führen für andere Jugendliche oder auch pädagogische Mitarbeiter/-innen kurze Sprachkurse durch, die jugendkulturelle oder touristische Bezüge haben könnten („die wichtigsten Schimpfworte auf Russisch, richtig flirten auf Französisch, Polnisch für den Urlaub“).

- In Schulen werden die Muttersprachenlehrer/-innen als Kooperationspartner anerkannt und gemeinsame Projekte initiiert.<sup>46</sup>

Daneben geht es auch um Regelung des Umgangs mit Sprache beispielsweise bei gemeinsamen Gruppenabenden.

In der Wohngruppe für junge Migrantinnen Rosa in Stuttgart gilt der Grundsatz, was im öffentlichen Raum gesprochen wird, müssen alle verstehen können. Trotzdem wird den Mädchen und jungen Frauen zugestanden, in ihrer Familiensprache zu erzählen, sie müssen sich selbst dann aber um eine Übersetzung kümmern. Dies ist oft aufwändig und fordert Geduld ein. Diese Form von Mehrsprachigkeit durchzuhalten, braucht eine bewusste Entscheidung und eine entschiedene Haltung der Pädagogen/-innen.

Dieses Beispiel macht noch einmal den Unterschied deutlich zwischen einer symbolischen Öffnung und einer tatsächlichen Änderung in der Konzeption bzgl. dem migrationssensiblen Arbeiten. Ein Bekenntnis zur Mehrsprachigkeit in einer Einrichtung nutzt nichts, wenn die Mitarbeiter/-innen dies nicht verinnerlicht haben. So kann der Beschluss der Wohngruppe, die Sitzungen mit den Jugendlichen komplett zu übersetzen angesichts des bestehenden Zeitdrucks nur durchgehalten werden, wenn dies nicht nur als Standard auf dem Papier steht, sondern wenn alle Beteiligten dahinter stehen und das Geschriebene vorleben.

Andere Regelungen können je nach Angebot und Situation ebenfalls sinnvoll sein. So kann für bestimmte Situationen Deutsch als gemeinsame

<sup>46</sup> Leider sprechen die vom türkischen Staat geschickten Muttersprachenlehrer/-innen häufig wenig Deutsch und bleiben nur eine begrenzte Zeit im Land, was eine Kooperation erschwert. Trotzdem sollte hier, auch auf politischer Ebene, nach Möglichkeiten gesucht werden, diesen Unterricht besser in das Bildungssystem zu integrieren.



Sprache vereinbart werden, vor allem dann, wenn alle in der Lage sind, sich in dieser Sprache zu verständigen. Für Professionelle mit deutscher Familiensprache bedeutet dies jedoch auch die Notwendigkeit, den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren um so auch Verständnisbarrieren abzubauen (Gebrauch von Dialekt, schnelles Sprechen, lange Schachtelsätze, Trennung von schwieriger Sprache und schwierigem Sachverhalt).

Ein bewusster Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Einrichtung zeichnet sich dadurch aus, dass diese Regeln kommuniziert und begründet werden. Werden sie nicht begründet, reproduzieren sie die Dominanz von Deutsch als einzig gültige Verkehrssprache und tragen zur Abwertung der Familiensprache bei.<sup>47</sup>

Ein mögliches Dilemma bei einer bewussten Anerkennung von anderen Familiensprachen zeigt eine Anekdote im djela-Projekt der JuLe (Jugendhilfe im Lebensfeld) Möckmühl.

Zwei russische Honorarmitarbeiter/-innen waren gebeten worden, den Flyer für eine Veranstaltungsreihe, mit der die Jugendhilfeeinrichtung den Kontakt zu den ortsansässigen Aussiedlerfamilien herstellen und verbessern wollte, zu übersetzen. Beide lehnten dies kategorisch ab, weil sie nicht immer als nichtdeutschsprechende Russen angesprochen werden wollen.

Dies heißt nicht, dass es nicht trotzdem sinnvoll hätte sein können, die Flyer zu übersetzen. Es zeigt aber, dass auch hier wieder die Gefahr der Reduzierung einer Personengruppe auf ein Merkmal als ausgrenzend erlebt werden kann (siehe B1).

## A6 Begleitung von Neuzuwanderern – die Jugendmigrationsdienste

Der Großteil der Kinder und Jugendlichen in der Jugendhilfe gehört zur zweiten, dritten und vierten Generation. Die wenigsten sind selbst „migriert“, und wenn, dann liegt es oft schon Jahre zurück. Daneben gibt es aber auch die Gruppe derer, die über Familiennachzug als Aussiedler oder als Flüchtlinge (siehe auch A8) neu einwandern.

Diese Zielgruppe sieht sich noch einmal eigenen Bewältigungsanforderungen gegenüber. Mit den Jugendmigrationsdiensten gibt es einen Dienst, der speziell auch für die Unterstützung dieser Gruppe zuständig ist. Faktisch werden aber von Seiten anderer Jugendhilfeeinrichtungen die Jugendmigrationsdienste kaum als Kooperationspartner wahr- und in

Anspruch genommen. Diese mangelnde Kooperation schadet beiden Seiten. Die Jugendhilfeeinrichtungen verzichten auf eine wichtige Ressource in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund, aber auch die Jugendmigrationsdienste brauchen die Kooperation, um ihrer Aufgabe, die verschiedenen Hilfesysteme in Bezug auf neu zuwandernde Jugendliche zu koordinieren, gerecht zu werden. Zudem werden sie sich mittelfristig auf Landkreisebene profilieren müssen, um ihren dauerhaften Bestand bei sinkenden Neuzuwandererzahlen zu sichern.

<sup>47</sup> Annita Kalpaka stellt in dem Beitrag „Hier wird Deutsch gesprochen“ in der Analyse einer Praxissituation die Frage, wer hat die Regel, dass nicht Deutsch gesprochen werden soll, zu welchem Zweck festgelegt und kommt zu dem Ergebnis, dass es den Professionellen eher um den kurzfristigen Erhalt von Handlungsfähigkeit ging, die auch im pädagogischen Konzept der Einrichtung festgeschriebenen Grundsätze als Begründung aber nicht mehr auftauchen. In Elverich, Kalpaka, Reindelmeier, 2006.

Mit der Darstellung der Aufgabenfelder und des Selbstverständnisses der Jugendmigrationsdienste wollen wir für eine verstärkte Inanspruchnahme dieser Struktur von Seiten anderer Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe und auch der kommunalen Jugendhilfeplanung (siehe E3) werben. Im Anschluss daran sollen mögliche Kooperationen zwischen JMD und anderen Jugendhilfeeinrichtungen angedeutet werden.

Die Arbeit und das Selbstverständnis der Jugendmigrationsdienste kann aber auch als Schablone für die Frage „Was brauchen neu zugewanderte Migranten/-innen?“ gelesen werden.

## Was sind die Jugendmigrationsdienste?

Die Jugendmigrationsdienste (JMD) verstehen sich als Teil eines künftigen Gesamtintegrationskonzeptes und eines bundesweiten Integrationsprogramms für Zuwanderer.

Sie sind aus den Jugendgemeinschaftswerken hervorgegangen und sind die jeweils für einen Landkreis<sup>48</sup> zuständigen Fachdienste zur Beratung und Betreuung für jugendliche Migranten. Bis vor wenigen Jahren waren sie vorwiegend auf die Zielgruppe Aussiedlerjugendliche spezialisiert und örtlich oft in den Übergangswohnheimen angesiedelt. Im Rahmen der Umgestaltung zu den Jugendmigrationsdiensten gibt es nun eine Zuständigkeit für alle neu zugewanderten Jugendlichen im Alter von 12 – 27 Jahren.<sup>49</sup>

Ihre personelle Ausstattung umfasst im Regelfall eine bis zwei Stellen. Es gibt aber auch einzelne größere Einrichtungen, die über Projektgelder und zusätzliche Jugendhilfeangebote zum Teil über 20 Mitarbeiter/-innen haben.

Sie verstehen die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht als ordnungspolitische Aufgabe, sondern als eine Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe<sup>50</sup>. Jugendmigrationsdienste bieten für neu zugewanderte junge Menschen zunächst einen Schutz- und Schonraum an, in dem sie Sicherheit erfahren und somit ihre Integrationsaufgaben eher bewältigen können. Jugendmigrationsdienste tragen wesentlich dazu bei, dass die Integration in die Angebote anderer Handlungsfelder der Jugendhilfe wie offene und verbandliche Jugendarbeit gelingen kann.

Als Netzwerkpartner vor Ort tragen sie dazu bei, dass Barrieren – die der jungen Menschen und die der Einrichtungen und Dienste – überwunden und Zugänge zu bedarfsgerechten Hilfen und Unterstützungen erleichtert werden.

## Was leisten die Jugendmigrationsdienste?

Das Kernleistungsangebot umfasst die Erstberatung für Neuzuwanderer in den ersten drei Jahren ihres Aufenthalts. Das Beratungsangebot ist bedarfsorientiert und ganzheitlich. Es umfasst alle für die Zuwanderer relevanten Themen, von der Vermittlung in Sprach- und Integrationskurse, der Anerkennung von Dokumenten und Abschlüssen, der Schul- und Berufswahl, der Vermittlung zu anderen Diensten und Einrichtungen bis hin zu Migrationsthemen. Die JMDs arbeiten hier in unterschiedlicher Ausprägung nach Methoden des Casemanagements im Sinne einer individuellen Integrationsplanung.

Das Angebot verbindet eine Kommstruktur als Anlaufstelle mit kontinuierlichen Sprechstunden und Öffnungszeiten mit zugehenden Formen wie der Begleitung der Sprach- und Integrationskurse sowie der Präsenz in Brennpunktstadtteilen.

<sup>48</sup> In Baden-Württemberg werden in nahezu allen Stadt- oder Landkreisen JMD von freien Trägern der Jugendsozialarbeit vorgehalten.

<sup>49</sup> Die JMDs stehen dabei häufig noch vor der Herausforderung, Zugänge zu den neuen Zielgruppen zu erschließen. Manche haben ihren Standort im Wohnheim gegen einen neutralen Ort eingetauscht. Jugendliche anderer Nationalitäten kommen kaum zu einer Beratung in ein „Aussiedlerwohnheim“.

<sup>50</sup> Sie leitet sich aus den Paragraphen §§ 1; 9,3 und 13 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) ab.



Das Beratungsangebot steht bei migrationsspezifischen Problemlagen auch jungen Migranten/-innen offen, die schon länger als drei Jahre in Deutschland leben.

Zum Kernleistungsangebot gehören auch niederschwellige Gruppenangebote wie Seminare, offene Freizeitangebote, Kursreihen, die sozialpädagogische Begleitung von Schülern aus den internationalen Vorbereitungsklassen sowie die Netzwerk- und Gremienarbeit vor allem mit den Angeboten der Migrationserstberatung für Erwachsene (MEB), den Ausländer – und Integrationsbehörden, der ARGE, den Schulen, und der Jugendarbeit. Außerdem verstehen sich die JMDs als Fach- und Anlaufstelle für fachliche Fragen anderer Einrichtungen.

Über dieses Kernleistungsangebot hinaus haben die meisten JMDs ein jeweils eigenes Profil entwickelt. Manche sind auch Träger von Schulsozialarbeit, Jugendhaus, Jugendtreff. Andere haben Angebote im Bereich Jugendberufshilfe, Berufsvorbereitungsmaßnahmen, Bildungsangebote wie Bewerbertraining oder PC-Kurse, oder sind selbst Sprachkursträger. Alle JMDs haben viel Erfahrung in der Projektarbeit und führen zum Teil mit anderen Kooperationspartnern wie Schulen und Jugendhäusern Anti-Gewalt- oder Medienprojekte durch.

Auch inhaltlich gibt es unterschiedliche Profile. Manche JMDs pflegen eine ausgeprägte zugehende Praxis beispielsweise mit Hausbesuchen, andere arbeiten nach Prinzipien der lebensweltorientierten Gemeinwesenarbeit oder haben ihren Schwerpunkt in der geschlechtsspezifischen Arbeit.

Zum Selbstverständnis und zur Aufgabenstellung gehört auch die Bildungsarbeit mit nichtzugewanderten Jugendlichen und die Initiierung und Begleitung der Interkulturellen Öffnung von Diensten und Einrichtungen der sozialen Handlungsfelder z. B. durch interkulturelle Sensibilisierungstrainings, Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit u.ä.

## Selbstverständnis der Evangelischen Jugendmigrationsdienste in Baden-Württemberg<sup>51</sup>

Die JMD nehmen eine zentrale Mittlerposition zwischen Gesellschaft und Migrantenjugendlichen ein. Wir sind einerseits Teil des Hilfesystems, stehen aber gleichzeitig auf der Seite der Migrantenjugendlichen und begleiten sie auf dem Weg in die Gesellschaft.

Durch eine lebensweltorientierte sozialpädagogische Begleitung wird mit einer ganzheitlichen Perspektive das Bewältigungsvertrauen der jungen Migranten/-innen und die Motivation zur Partizipation an der neuen Gesellschaft gestärkt.

### 1. Im Mittelpunkt unserer Arbeit steht das Angebot einer vertrauensvollen Beziehung.

Auf der Grundlage der Anerkennung der Bedürfnisse der Migrantenjugendlichen bieten wir ihnen einen Raum für positive Erfahrungen/Kontakte, auch in konfliktreichen Situationen. Wir wissen, dass manche Migrantenjugendliche einer Begleitung über einen längeren Zeitraum bedürfen. Wir gehen diese Umwege mit und geben neue Chancen. Die Berücksichtigung verschiedener Lebenslagen und spezifischer Bedingungen von jungen Frauen und Männern ermöglicht eine entsprechende Förderung und unterstützt die Auseinandersetzung mit Rollenmodellen der Aufnahmegesellschaft.

**2. Wir entwickeln niederschwellige Angebote.** Der Weg in die Institutionen der Aufnahmegesellschaft ist für manche Migrantenjugendliche konfliktreich und angstbesetzt. Mit flexiblen Angeboten bieten wir Räume des Zugangs. Dabei anerkennen wir auch das Bedürfnis, sich in ethnischen Peergruppen zu treffen. Erst aus dieser Sicherheit heraus gelingen Schritte in die Organisationen der Gesellschaft.

**3. Wir vermitteln in beide Richtungen.** Die beschriebene Mittlerposition ist eine Ressource, von der die Migrantenjugendlichen, aber auch unsere Partner profitieren. Unsere Kontakte und Ver-

<sup>51</sup> Dieses Selbstverständnispapier wurde erarbeitet auf der djela-Klausurtagung der JMD-MitarbeiterInnen im November 2005. Es ist keine offizielle Stellungnahme.

netzungen im Jugendhilfesystem ermöglichen es uns, den Jugendlichen spezifische Wege – auch zur Unterstützungsressourcen anderer Institutionen – aufzuzeigen. Unsere Kenntnis der Zielgruppe ermöglicht es uns, anderen Einrichtungen Zugänge zu dieser Zielgruppe zu ebnen und sie für diese Arbeit zu sensibilisieren.

Dieses Selbstverständnis bietet Ansatzpunkte für alle Jugendhilfeeinrichtungen, insbesondere wenn sie mit neu zugewanderten Jugendlichen zusammenarbeiten. Ihre Haltung beschreiben die Mitarbeiter/-innen der Migrationsdienste als Alltagsbegleiter/-innen in unterschiedlichen Rollen:

- Als eine Art interaktive Suchmaschine (Google), die für alle möglichen Lebensfragen eine Auswahl von möglichen Optionen bereithält,
- als „Hebamme“, die die jungen Migranten/-innen darin unterstützt, das aus sich herauszuholen, was in ihnen steckt,
- als Scout, der sie vor möglichen Gefahren auf ihrem Weg warnt,
- als Manager/-in, der/die die Wege bahnt und
- als Lotse oder auch als „Fremdenführer“, der die Richtung weist.

## Mögliche Kooperationen

Der Jugendmigrationsdienst im Stadt- und Landkreis Heilbronn kooperiert schon länger mit Vereinen und Verbänden, mit dem JMD von In Via – Katholische Mädchensozialarbeit, mit Schulen und Schulsozialarbeit, mit öffentlichen Ämtern sowie den Integrationskursträgern in den jeweiligen Standorten.

Eine neue Art der Kooperation entwickelt der JMD Heilbronn derzeit mit dem Jugendamt der Stadt Heilbronn. Ausgangslage ist die Situation eines Jugendhauses in einem Stadtteil. Hier treffen sich zum einen jugendliche Spätaussiedler/-innen aus dem gesamten Landkreis Heilbronn, die aufgrund ihres Alters einen Führerschein haben und ihre Bekannte und Verwandte aus dem Stadtteil im oder vor dem Jugendhaus treffen. Gleichzeitig ist das Jugendhaus auch Treffpunkt für türkische Jugendliche aus dem Stadtteil. Diese „Mischung“

führte und führt zu heftigen Auseinandersetzungen, die schon mehrmals körperlich ausgetragen wurden. Gemeinsam mit den Vertretern/-innen des Jugendamtes/der Jugendarbeit, Mitarbeitern/-innen des Jugendhauses und des JMD sowie der Stadtteilrunde wird zu Zeit eine Konzeption erarbeitet.

Das Ziel der Kooperation ist, die Situation im und im Umfeld des Jugendhauses zunächst zu beruhigen. Um die jugendlichen Spätaussiedler/-innen besser zu integrieren, werden Angebote entwickelt, die ihnen eine berufliche und gesellschaftliche Perspektive eröffnen sollen. Mittelfristiges Ziel ist der Aufbau einer kultursensiblen Jugendarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus dem Stadtteil.

Auch der JMD Schorndorf arbeitet seit einigen Jahren sehr eng mit einer Drogenberatungseinrichtung und zwei Jugendhäusern zusammen, der JMD Reutlingen betreibt in Münsingen im Auftrag der Stadt ein Jugendhaus und die Schulsozialarbeit.

Ein anderes gelungenes Beispiel für eine mögliche Kooperation von Jugendhilfeeinrichtungen mit den Jugendmigrationsdiensten ist das unten beschriebene Netzwerk Jugend und Migration in Ludwigsburg. Im Rahmen der djela-Projektarbeit hat die Kinder- und Jugendhilfe Karlshöhe einen Bedarf für eine Vernetzung formuliert und auch erste Schritte unternommen. Dabei war schnell klar, dass auch eine relativ große Jugendhilfeeinrichtung wie die Karlshöhe mit der Pflege eines solchen Netzwerkes dauerhaft eher überfordert ist. Über die Kooperation mit den JMDs vor Ort konnte die Netzwerkidee trotzdem umgesetzt werden.

Durch die Bündelung und Vernetzung von fachlichen, personellen und finanziellen Ressourcen der Jugendmigrationsdienste und die der Jugendhilfeeinrichtungen, profitieren beide Seiten von den Kooperationen. Die weitere Entwicklung solcher Kooperationsprojekte ist sinnvoll und anzustreben.

## A7 Sprachförderung

Eine gezielte Sprachförderung ist sowohl für neuzugewanderte Kinder und Jugendliche, aber auch für hier aufgewachsene Jugendliche eine wesentliche Voraussetzung für Chancengerechtigkeit. In Umkehrung der Schuldzuweisung an die Migrantenfamilien ist dies zuerst als Herausforderung an die Schulen und die Institutionen der Jugendhilfe zu sehen.

Die mangelnden Sprachkenntnisse der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind allerdings nicht alleine für ihren Misserfolg im deutschen Schulsystem verantwortlich. Die weit verbreitete These, wer gut Deutsch spreche, sei auch gut in der Schule, wurde nun durch eine Studie des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) zumindest in Frage gestellt. Die Studie basiert auf Forschungen aus den USA, die in Deutschland bisher kaum bekannt waren. Demnach entscheide über einen Bildungserfolg das Vertrauen, das Lehrer in die Fähigkeiten ihrer Schüler setzen. Vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund erwarten die Pädagogen weniger als bei deutschen Schülern. Sie trauen ihnen schlicht viel weniger zu. Diese Vorurteile haben eine paradoxe Wirkung: Die Schüler erbringen dann tatsächlich schlechtere Leistungen.<sup>52</sup> Diese Erkenntnis sollte die Bemühungen um eine gute Sprachförderung nicht relativieren. Sie kann aber den Blick über das reine Sprachlernen hinaus weiten und verweist wiederum auf die zentrale Bedeutung der Haltung, mit der wir den Kindern und Jugendlichen begegnen.

Dies gilt zum einen für formelle Sprachförderangebote wie die Sprachkurse, die zum Teil von Jugendmigrationsdiensten angeboten werden, oder Sprachfördermaßnahmen beispielsweise in der Jugendberufshilfe. Dies gilt aber auch für die sozialpädagogische Begleitung des Sprachlernens im Jugendhilfe-

alltag. Eine wichtige Fragestellung ist hier, wie sie auch im informellen Bereich das Sprachlernen unterstützen können, ohne die Familiensprache abzuwerten, oder zugespitzt: indem wir die Familiensprache anerkennen und aufwerten (siehe A5).

### Formelle Angebote zum Sprachlernen

Der Jugendmigrationsdienst der Bruderhausdiakonie Reutlingen ist Träger von Sprachkursen. In der evaluierten Maßnahme erhielten neuzugewanderte junge Erwachsene – zum Zeitpunkt der Evaluierung ausschließlich mit Aussiedlerstatus – im ersten Jahr nach der Zuwanderung einen einjährigen Sprachkurs verbunden mit berufsorientierenden Maßnahmen und Praktikas<sup>53</sup>. Die Ergebnisse der Evaluierung können als Orientierung, insbesondere für formelle Sprachförderungsangebote gelesen werden.

1. Die Sprachförderung ist erfolgreich durch die Verknüpfung des Sprachunterrichts mit der Integrations- und Berufsorientierung und mit dem Bereich der sozialpädagogischen Begleitung. Die Besucher/-innen des Sprachkurses befinden sich in einer doppelten Übergangspassage, zum einen im Übergang von einem in ein anderes Gesellschaftssystem und zum anderen im Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf. Diese Passagen bringen Verunsicherung mit sich und machen anfällig für Frustration und Desillusionierung. Die hohe Lernmotivation im evaluierten Sprachkurs entsteht durch das Gefühl von Akzeptanz durch die Mitarbeiter/innen und vermittelt durch diese auch das Gefühl von Akzeptanz in der Aufnahmegesellschaft. Diesen Prozess müssen entspre-

<sup>52</sup> „Alleine die Sorge eines Kindes, aufgrund eines Stereotyps vorverurteilt zu werden, wirke sich nachteilig auf intellektuelle Fähigkeiten aus. Die Angst, für dumm befunden zu werden, beeinflusse die Leistung. Die Studie zeigt: Je niedriger die Messlatte der Lehrer, umso wahrscheinlicher ist es, dass die Schüler tatsächlich schlechtere Leistungen bringen. Der Anspruch an die eigene Leistung sinkt, Schulleistungen verlieren an Bedeutung. „Die vorhandenen intellektuellen Fähigkeiten der Kinder werden schlicht untergraben“, kritisiert Amélie Mummendey von der Universität Jena. Die Sozialpsychologin, die an der Studie mitwirkte, warnt davor, das Beherrschen der deutschen Sprache mit Intelligenz gleichzusetzen. Auch an leistungsschwache Schüler müssten hohe Erwartungen gestellt werden, damit diese auch gefördert werden, so Mummendey. Zitiert nach Cigdem Akyol, taz Nr. 8107 vom 24.10.2006.

<sup>53</sup> Die Evaluierung wurde durchgeführt von Andreas Foitzik im Rahmen des Projektes ikarus (DWW/DPWW). Zu beziehen über den Autor.

chende Maßnahmen neben dem klassischen Sprachunterricht bewusst unterstützen.

2. Auch auf der methodischen Ebene findet das seinen Niederschlag. Freies Sprechen und aktive Beherrschung der deutschen Sprache wird dann gefördert, wenn die Themen nahe an der Lebenswelt und praktischen Lernnotwendigkeiten der Teilnehmer/-innen sind. Die Integration von berufsorientierenden und -praktischen (Bewerbungstraining, Computer usw.) sowie lebens- und integrationsbewältigenden Themen ermöglicht auch die Verwendung aktivierender Methoden (Projekte, Rollenspiel, Arbeitsgruppen).

Von der Verknüpfung des Sprachunterrichts mit der Arbeit an Schlüsselqualifikationen und sozialen Kompetenzen profitiert vor allem auch das Sprachlernen. Die in den Sprachkurs integrierte Praktikumszeit ist für die Sprachentwicklung von hohem Wert, weil hier in der Regel Sprachhemmnisse überwunden werden können.

3. Positive Lernerfahrungen müssen unterstützt werden, um negative Etikettierungen zu durchbrechen. Eine wertschätzende Haltung der Mitarbeiter/-innen ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor des Projektes. Die Berücksichtigung und Förderung vorhandener Kompetenzen und Ressourcen gibt den Teilnehmenden das für ein aktives und eigenverantwortliches Handeln notwendige Selbstwertgefühl, das durch die entwertenden Erfahrungen der Migration stark gelitten hat. Die gemeinsame Planung von Aktivitäten, wie ein gemeinsamer Stand am Weihnachtsmarkt sowie die individuelle Gestaltung von Lernphasen mittels neuer Informationstechnologien fördert die Eigenaktivität und Lernmotivation.

4. Die Gruppenstruktur von fast ausschließlich russischsprachigen Teilnehmern/-innen führt zwar zu einer russischen Sprachkultur im Freizeit- und Pausenbereich, ermöglicht aber – unterstützt durch die Ressourcen der teilweise muttersprachlichen Teams – ein Lernklima, das von Gemeinschaft und gegenseitiger Unterstützung und Motivierung geprägt ist. Dabei führt die fast durchgängige Weigerung der muttersprachlichen Lehrkräfte, im Unterricht russisch zu sprechen, zu einer provozierenden und fördernden Dynamik.

Gerade diese Trennung von Unterricht, der die Lernnotwendigkeiten der Aufnahmegesellschaft repräsentiert, und dem Zulassen einer auch durch Muttersprache ermöglichten familiären Gruppenatmosphäre und ein förderndes Abholen („an die Hand nehmen“) in Bereichen außerhalb des Unterrichts, fördert Motivation und Sicherheit.

Auch in der Haltung der Lehrer/-innen spiegelt sich diese Doppelstruktur wieder. Sie begegnen gerade den jungen Teilnehmern/-innen mit Strenge und Einforderung von Disziplin und begegnen damit den Vorerfahrungen der Schüler/-innen. Im Laufe des Kurses verändert sich diese Haltung zu einem eher partnerschaftlich geprägten Unterrichtsstil.

Auch im Jugendhilfealltag ist die Sprachförderung ein Thema.

### **Sprachtest**

Das Berufsausbildungswerk Aalen beschäftigt sich im Rahmen eines ZIP-Projektes (beraten durch Iris e.V., Tübingen) ebenfalls mit der Sprachförderung der Auszubildenden. Zu diesem Zweck wurde u. a. ein Sprachtest durchgeführt, um eine Entscheidungsgrundlage zu haben, welche Auszubildenden einen Förderbedarf haben. Ausgangspunkt des Projektes war die Wahrnehmung, dass Azubis mit Migrationshintergrund aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse Probleme haben, das Ausbildungsziel zu erreichen. Man hätte also genau diese Gruppe dem Sprachtest unterziehen können. Die Projektgruppe hat aber entschieden, alle Jugendlichen zu testen.

Dies ist in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert: Einmal wegen des Testergebnisses. Die Azubis mit Migrationshintergrund (ca. ein Drittel der Jugendlichen im BAW) haben zwar überdurchschnittlich häufig einen Förderbedarf. Unter den Jugendlichen mit Sprachförderbedarf sind aber auch ein Drittel Azubis ohne Migrationshintergrund.

Bemerkenswert ist die Entscheidung, alle Azubis zu testen, auch wegen der Wahrnehmung dieser Maßnahme. Weder der Test, noch die nun angebotene Sprachförderung wird in den Augen der Auszubildenden als „Sondermaßnahme zur Behebung von



Defiziten von Ausländern“ gesehen, sondern als allgemeine Unterstützungsmaßnahme zum Erreichen des Ausbildungsziels.

## Informelle Unterstützung des Sprachlernens

### Alle sind Sprachlehrer/-innen

In dem Projekt im BAW Aalen wurde über das oben beschriebene Vorgehen hinaus erkannt, dass Sprachförderung eine Aufgabe aller Einrichtungsbereiche, -angebote und Unterstützungsleistungen sein muss und sich nicht nur auf eine Förderung in einem kursförmigen Angebot der Sprachförderung vollziehen darf. Sprachförderung wurde in den pädagogischen Alltag als Querschnittsthema fest verankert. Für alle Teilbereiche der pädagogischen Arbeit wurden in den Alltag integrierbare Sprachförderelemente entwickelt, die sicherstellen, dass Sprachförderung als eine Aufgabe aller Mitarbeiter/-innen und aller Unterstützungsformen sein kann und soll. Dies bedeutete eine Reflexion und Identifikation von Elementen der alltäglichen Arbeit, die als Sprachförderung genutzt werden können.

Impulse für die Unterstützungsmöglichkeiten der Jugendhilfe können wir hier aus den Zwischenergebnissen der Untersuchungen des BLK-Programms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) der Universität Hamburg u. a. ziehen.<sup>54</sup>

Das Ziel von FörMig ist die Erarbeitung eines Gesamtkonzeptes für eine durchgängige Sprachförderung von der Kita bis in den Beruf. Internationale und nationale Studien hätten gezeigt, dass kurzzeitige Intensivförderung und Maßnahmen, die sprachliche Defizite ausgleichen wollen, gescheitert seien. Stattdessen sei für eine erfolgreiche Förderung ein langer Atem nötig. US-Studien rechnen mit einer

Förderdauer von sechs Jahren, um nachhaltige Ergebnisse zu erreichen. Für eine erfolgreiche Sprachförderung ist es auch eine zwingende Notwendigkeit, auf die sprachlichen Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen, einzugehen und Mehrsprachigkeit als Ressource zu begreifen.

In England seien die multi-ethnischen Schulen erfolgreich, an denen sich alle Lehrer auch als Sprachlehrer verstehen, die Sprachförderung in Deutschland sei zu segmentiert. Ingrid Gogolin, die Leiterin des Programms fordert eine Zusammenarbeit aller Beteiligten zum Beispiel durch den Aufbau von Netzwerken über die Schulen hinaus. Ziel ist es, die Sprachförderung mit der Umwelt der Schüler/-innen zu verbinden.<sup>55</sup>

In der oben zitierten Evaluierung wurde deutlich, dass das Sprachlernen einer sozialpädagogischen Begleitung bedarf. Während des Sprach- und Integrationskurses sind dafür die Jugendmigrationsdienste zuständig. Aber auch andere Dienste der Jugendhilfe können hier unterstützend wirken. Nur so kann das im Sprachkurs Gelernte ins Alltagsleben integriert werden. Die Jugendlichen dürfen dabei nicht alleine gelassen werden.

Aus den Untersuchungen von FörMig ergeben sich auch erste Hinweise, wie wir im Alltag das Sprachlernen fördern können. Zentral ist, angstfreie Gelegenheiten zum Reden und Schreiben herzustellen. Zum Fördern des Sprechens sollte man möglichst oft bestimmte Sachverhalte von den Jugendlichen wiedergeben lassen, so herausarbeiten lassen, dass möglichst viel verstanden wird. Verständnisschwierigkeiten können dabei verringert werden, wenn der eigenen Sprache/Umgangssprache möglichst viel Kredit eingeräumt wird.

Die eigene Sprache sollte barrierefrei sein: Sie muss entfaltet, kontextreich und redundant sein, um an die Sprachkompetenzen der Lerner/-innen anknüpfen zu können. Neue Begriffe müssen mit

<sup>54</sup> Siehe auch [www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

<sup>55</sup> Siehe auch „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern – Überlegungen zu einem an sprachlichem Lernen und sprachlicher Förderung im gesamten Unterricht orientierten Beitrag der Lehrerbildung Zweiter Phase“ siehe . [http://www.studienseminare-ge-gym.nrw.de/d/ausbildung/tobe/tob02\\_spache\\_seminarkonzept.pdf](http://www.studienseminare-ge-gym.nrw.de/d/ausbildung/tobe/tob02_spache_seminarkonzept.pdf)

schon verstandenen Sachverhalten verknüpft werden: Zuerst gilt es die kontextreichen Langformen zu vermitteln, dann die terminologisierten Kurzformen.

Gelegenheiten zum Schreiben können kleine Schreibformen sein: Schreiben zur Wiederholung, zur Vergewisserung über Zwischenstände oder Teilergebnisse, zur Zusammenfassung, zur Vorbereitung auf ein Gespräch/auf kleinere und größere geplante Redebeiträge, usw.. Noch sinnvoller ist das Schrei-

ben von Fachtexten. Vor allem im außerschulischen Bereich darf dies kein Selbstzweck sein, sondern muss für sie einen erkennbaren Stellenwert in einem Arbeitszusammenhang haben.<sup>56</sup>

Dabei können auch die Möglichkeiten der Einbeziehung der Zweisprachigkeit der Kinder und Jugendlichen (siehe A5) genutzt werden.

## A8 Die Begleitung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge

Eine Gruppe mit einer spezifischen Ausgangsposition und daraus resultierenden besonderen Handlungsanforderung für stationäre Jugendhilfeeinrichtungen sind die Kinder und Jugendliche, die als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen sind und hier insbesondere noch mal die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge. Für die Arbeit mit dieser Gruppe greift der Satz, dass man in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor allem „das Allgemeine nur besonders gut machen müsse“, wohl zu kurz. Es erfordert ein besonderes Wissen, aber auch eine noch klarere Haltung, um diesen jungen Menschen gerecht zu werden.

Nach Baden-Württemberg reisen derzeit offiziellen Angaben zufolge jährlich ca. 160 unbegleitete Kinder und Jugendliche ein.<sup>57</sup> Als „Unbegleitete Minder-

jährige“ gelten dabei Nicht-EU-Bürger unter 18 Jahren, die ohne Begleitung eines gesetzlichen Vertreters einreisen. Für eine angemessene und dem Kindeswohl verpflichtete Begleitung und Unterbringung ist nach den gesetzlichen Grundlagen die Jugendhilfe zuständig<sup>58</sup>.

### Handbuch

Seit einigen Jahren ist die Stiftung „Jugendhilfe aktiv“ (zu Beginn des Projektes noch als „Wilhelmspflege“) mit einem Teil ihrer vollstationären Wohngruppen damit betraut, unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) zu versorgen. Der Umgang mit dieser „neuen“ Personengruppe und den durch diese auftretenden speziellen Anforderungen hat sie veranlasst, im Rahmen des djela-Projektes eine Wohngruppe mit der Entwicklung von Stan-

<sup>56</sup> ebenda

<sup>57</sup> 2005 befanden sich darunter 9 Kinder und Jugendliche, die noch nicht 16 Jahre alt waren. 151 Jugendliche waren 16 und 17-Jährige, davon 33 Mädchen. 2006 waren dies 113 Jugendliche im Alter von 16 bzw. 17 Jahren. Daneben gibt es eine unbekannte Zahl von unbegleiteten Jugendlichen, die aus dem Ausland nach Baden-Württemberg einreisen, die nicht von der LAST erfasst werden, zitierte nach der „Kurzhandreichung zum Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Baden-Württemberg“, herausgegeben von der Liga der freien Wohlfahrtspflege in Baden-Württemberg e.V., Augustenstraße 63, 70178 Stuttgart.

<sup>58</sup> „Gemäß der Neuregelung des Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetzes (KICK) in § 42 Abs. 1 Nr. 3 SGB VIII (in Kraft seit 01.10.2005) (...) ist das Jugendamt berechtigt und verpflichtet, ein Kind oder einen Jugendlichen in seine Obhut zu nehmen, wenn „ein ausländisches Kind oder ein ausländischer Jugendlicher unbegleitet nach Deutschland kommt und sich weder Personensorge- noch Erziehungsberechtigte im Inland aufhalten.“ Nach Geltung des neuen Rechts ist die Einreise als unbegleitete/r Minderjährige/r als eigenständiges Inobhutnahmekriterium festgeschrieben. Die Prüfung einer individuellen Kindeswohlgefährdung entfällt. Zuständig für die Inobhutnahme ist das örtlich zuständige Jugendamt. Die Verpflichtung zur Inobhutnahme gilt für Kinder und Jugendliche bis zur Vollendung des 18. Lebensjahrs“. Ist der Personensorge- oder Erziehungsberechtigte nicht zu ermitteln, ist gemäß § 36 SGB VIII ein Hilfeplan zu erstellen und Hilfe zur Erziehung i.d.R. durch Vollzeitpflege in einer geeigneten Familie oder durch Heimerziehung zu erbringen. Entnommen aus der Kurzhandreichung der Liga, siehe vorherige Fußnote.

dards in der Arbeit für diese spezifische Gruppe zu beauftragen und diese in einem Handbuch festzuschreiben. Auch andere Mitarbeiter/-innen der Stiftung sollen für diese Arbeit eine Arbeitshilfe erhalten. Von dem Projekt erhoffte man sich gleichzeitig eine Qualifizierung der Mitarbeiter/-innen und eine Profilierung der Einrichtung für diese Zielgruppe.

Das „Handbuch für die Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in der stationären Jugendhilfe der Stiftung Jugendhilfe aktiv“<sup>59</sup> enthält Material zu den rechtlichen Grundlagen, Wissen und Umgang zum Thema Traumatisierung und Anmerkungen zu spezifischen Fragestellungen, die sich aufgrund der Aufnahme von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in die Wohngruppe ergeben.

## Besondere Anforderungen in der Begleitung

Eine Voraussetzung für eine gelingende Begleitung sind Kenntnisse über die rechtliche Situation und über Verfahrensabläufe, die zum einen im Kinder- und Jugendhilfegesetz und zum anderen im Asylverfahrensgesetz beschrieben sind. Beide gesetzlichen Grundlagen konkurrieren an einigen wesentlichen Stellen, deshalb sind hier Detailkenntnisse oder gute Kontakte zu Experten von Nutzen.<sup>60</sup>

Worin unterscheidet sich die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge im alltäglichen pädagogischen Umgang in der Jugendhilfe von der „typischen“ Jugendhilfe-Klientel? Welche besonderen Aufgaben und Haltungen ergeben sich in dieser Arbeit? Dazu einige Denkanstöße aus dem Handbuch der Stiftung Jugendhilfe aktiv:

Die Jugendlichen befinden sich in einem Zustand der existenziellen Unsicherheit. Was sie brauchen, ist deshalb zunächst ein Gefühl von Sicherheit. Die Unterbringung in der Jugendhilfe ist für sie eine Zeit lang ihr einziges „Zuhause“. Es ist die Aufgabe der

Mitarbeiter/-innen, dass sie hier ein Gefühl von „Beheimatung“ erleben können.

Insbesondere zu Beginn der gemeinsamen Zeit brauchen die Jugendlichen ein großes Maß an Unterstützung in Alltagsfragen. Viele unbekannte Abläufe müssen erklärt werden, vom öffentlichen Nahverkehr bis zum Schulsystem. Dabei werden von den Betreuern oft Fremdsprachenkenntnisse benötigt oder es muss eine Übersetzung organisiert werden.

Von Beginn an hat die Jugendhilfe die Aufgabe einer anwaltschaftlichen Vertretung. Sie steht an der Seite dieser Klientel und muss sich in Kooperation mit Anwälten und Vormund mit den Behörden auseinandersetzen. Dabei geht es um aufenthalts- und asylrechtliche Angelegenheiten.

Viele Dinge, die sonst einfach sind, werden zu einer aufwändigen Angelegenheit. Ein Beispiel ist die medizinische Versorgung. Die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge haben keine Versichertenkarte. Es muss im Einzelfall jeweils ein Krankenschein bei der Wirtschaftlichen Jugendhilfe beantragt werden. Dieser ist dann 14 Tage gültig, was bedeutet, dass in dieser Frist die Behandlung begonnen haben muss. Die Ärzte sind gehalten, nur das „Nötigste“ zu machen. Das bedeutet in der Praxis, dass nur eine Grundversorgung stattfindet. Der Zahnarzt kann also eine erkennbar nötige Füllung erst dann durchführen, wenn sie eine große, evtl. schmerzhaft Notwendigkeit geworden ist.

Ein anderes Beispiel: Da die Jugendlichen, wie viele andere Flüchtlinge auch, den Status einer Duldung haben, unterliegen sie der Residenzpflicht. Für das Verlassen des Landkreises brauchen sie in jedem Einzelfall eine kostenpflichtige Verlassensurlaubnis, die vorher beantragt werden muss.

Auch das fehlende soziale Umfeld der neu angekommenen Flüchtlinge hat ganz praktische Auswirkungen auf den Alltag der stationären Jugendhilfe. So sind Schließzeiten einer Wohngruppe schwieriger zu organisieren.

<sup>59</sup> Das Handbuch ist für den internen Gebrauch geschrieben (Nachfragen an Stiftung Jugendhilfe aktiv, Frau Onita Sommer, 0711/16 762-33, mail: sommer.onita@jugendhilfe-aktiv.de)

<sup>60</sup> Siehe auch die Kurzhandreichung der Liga, siehe oben.



Eine Biografiearbeit findet mit diesen Jugendlichen – wenn überhaupt – unter anderen Vorzeichen statt. Es liegen meist kaum verlässliche Kenntnisse über die Geschichte der Klienten vor und auch die Sichtweisen Dritter, wie der Eltern oder des sonstigen Umfeldes, können nicht einbezogen werden. Vor allem aber ist es bei den jungen Flüchtlingen aufgrund ihrer spezifischen Situation kaum möglich, biografische Themen offen zu thematisieren. Die Betreuer müssen lernen, mit der Unklarheit der Biografie umzugehen. Dies verlangt von ihnen, sich mit den unsicheren Angaben über ihre Vergangenheit zu arrangieren, nicht nachzubohren, Aussagen stehen lassen zu können, Widersprüche zu akzeptieren. Die jungen Flüchtlinge haben ein Recht auf Verschllossenheit.

Auch eine Elternarbeit kann nicht stattfinden. Die Betreuer können zeitweise zu den wichtigsten Vertrauenspersonen im Leben der jungen Flüchtlinge werden.

Der Fokus der pädagogischen Arbeit liegt auf der „Alltagstauglichkeit“. Es muss die Selbständigkeit gefördert werden. Da sehr unsicher ist, ob im Anschluss noch Jugendhilfe gewährt wird, muss das Ziel sein, bis zum 18. Geburtstag der Jugendlichen die Verselbständigung soweit abzuschließen, dass eine eigenständige Alltagsbewältigung möglich ist.

## **Umgang mit Traumatisierung**

---

Aufgrund von möglichen traumatischen Erfahrungen kann es auch bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen zur Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) kommen. Symptome sind unter anderem wiederholte Schlafstörungen mit Alpträumen, Unkonzentriertheit, aggressives oder stark passives Verhalten mit Rückzugstendenzen, Bauch- oder Kopfschmerzen, generell ängstliches Verhalten, stark pessimistische Sicht der Zukunft oder starke Gefühle der Angst und Verletzbarkeit sowie starke Schuldgefühle, welche zu einem verstärkten Bedürfnis nach Sicherheit und verständnisvoller Unterstützung durch Erwachsene führen.

Wie kann die Jugendhilfeeinrichtung zu einer Entlastung der psychischen Situation der Flüchtlingskin-

der beitragen? Der Zeit nach der Ankunft im Aufnahmeland kommt hier eine besondere Bedeutung zu. Wie beschrieben geht es hier um eine psychische Stabilisierung sowie die Hilfe im fremden, oft unverständlichen Alltag. Besonders ein klar strukturierter Tagesablauf ist von großer Bedeutung. Um die soziale Eingebundenheit zu fördern, sollte dem jungen Flüchtling schnell ein soziales Umfeld zur Verfügung gestellt werden, das ihm Hilfestellungen bietet. Wichtig ist die Anbindung in eine Gleichaltrigengruppe und, wenn vom Jugendlichen gewünscht, auch der Aufbau von Freundschaften zu Landsleuten. Hierfür können bspw. Angebote von Sport- und Kulturvereinen genutzt werden. Zudem gibt es gute Erfahrungen mit der Unterbringung einiger Kinder und Jugendlicher gleicher ethnischer Herkunft in einer Wohngruppe.

Dem Bedürfnis nach einem schützenden und unterstützenden Umfeld soll über den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu einem/einer Betreuer/-in begegnet werden. Dabei wirkt vertrauensbildend, dass die jungen Flüchtlinge sehen, dass sich die Betreuer für ihre Aufenthaltssicherung und andere Belange (bspw. die Begleitung bei Behördengängen) stark machen und sich auch offen zu den eigenen Unzufriedenheiten bzgl. ausländerrechtlichen Regelungen bzw. deren Auslegung äußern. Dahingegen stellt sich eine offene Skepsis bzgl. Altersangaben der Flüchtlinge oder deren Herkunfts- und Einreisegeschichte als wenig förderlich dar. Vielmehr sollten der große Bruch im Leben dieser Kinder und Jugendlicher und die damit verbundenen Leiden gewürdigt und durchgehend im Auge behalten werden.

## **Notwendige politische Rahmenbedingungen**

---

Aus Sicht der Liga der freien Wohlfahrtsverbände Baden-Württemberg sollte ein Konzept entwickelt werden, welches dem besonderen Schutzbedürfnis unbegleiteter Minderjähriger und der neuen Rechtslage Rechnung trägt. Dieses sollte u.a. festlegen, dass das Clearingverfahren außerhalb der Landesaufnahmestelle in Karlsruhe (LAST) in einer Inobhutnahmestelle in freier Trägerschaft durchgeführt wird. Damit gewährleistet man eine Unterbringung der jungen Flüchtlinge in angstfreier Umgebung und

schützt sie vor den typischen Gefährdungen in einer Sammelunterkunft. Die Unterbringung dort sollte so kurz wie möglich sein, damit die weiteren Klärungen in dem Ort vorgenommen werden können, an dem der junge Mensch verbleiben kann.<sup>61</sup>

## Exkurs: Jugendliche ohne Aufenthaltsstatus

Ein blinder Fleck in der Debatte um die Jugendhilfe im Einwanderungsland ist und war auch im djela-Projekt wie in vielen anderen ähnlichen Projekten die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ohne rechtmäßigen Aufenthaltsstatus.

Dies weist auf die Eingebundenheit der Arbeit in das bestehende soziale System hin. Jugendhilfeeinrichtungen überlassen die Definition, für wen sie zuständig sind, weitgehend den Kostenträgern. Die Position, die die evangelische Kirche von Westfalen in ihrer Broschüre „Ohne Recht auf Aufenthalt – illegal“<sup>62</sup> einnimmt, ist zu unterstützen und nachahmenswert:

**Die Lebenslage von Menschen ohne Aufenthaltsrecht erfordert von uns zwingend die Öffnung unserer kirchlich-diakonischen Regeldienste. Hier sollten wir uns selbst in die Pflicht nehmen. Diese Öffnung gilt im Besonderen für**

- **Dienstleistungsangebote im Gesundheitsbereich, insbesondere der Krankenhäuser;**
- **Einrichtungen, in denen Menschen ohne Aufenthaltsrecht zumindest befristet Unterkunft finden können;**
- **Mietobjekte und Gebäude im kirchlichen**

**Eigentum allgemein;**

- **Kindergärten und Einrichtungen der Jugendhilfe;**
- **Schulen und weiterbildende Einrichtungen; Einrichtungen, die sich Frauen in Not zuwenden; dies ist vorrangig für Opfer von sexueller Gewalt notwendig.**

Inwieweit Träger und Einrichtungen Hilfen und Unterstützung für diese Kinder und Jugendlichen anbieten, ist uns nicht bekannt. Es ist zu vermuten, dass in niederschweligen Angebotsformen wie bspw. der Mobilien Jugendarbeit Kinder und Jugendliche ohne Papiere in vielen Fällen auch heute schon ohne viel Aufsehen betreut und unterstützt werden. Auf glattes Eis begibt man sich bei Angeboten der Einzelfallhilfe auf der Grundlage eines Hilfeplanes wie bspw. den stationären oder ambulanten Angeboten im Rahmen der Hilfen zur Erziehung.

Was würde eine Betreuung für die Arbeit bedeuten? Vieles, was wir oben für die Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen beschrieben haben, gilt hier ebenfalls. Darüber hinaus sind die Mitarbeiter/-innen durch die Unsicherheit des Verstoßes gegen gesetzliche Bestimmungen und der Möglichkeit einer Strafandrohung belastet.<sup>63</sup>

Das Thema sollte dringend auch in der Jugendhilfe mit Experten/-innen diskutiert werden. Im Alltag erscheint es womöglich als Randthema. Nach Schätzungen betrug die Zahl der Menschen ohne Aufenthaltsstatus in der Bundesrepublik im Jahr 2003 zwischen einer halben Million und 1,5 Millionen<sup>64</sup>, darunter waren auch viele Kinder und Jugendliche. Dass wir sie nicht sehen, ist die Folge ihrer Isolation.

<sup>61</sup> Vgl. Handreichung, siehe oben.

<sup>62</sup> Zu beziehen über DW der Evangelischen Kirche von Westfalen, Abteilung Soziale Hilfen, Friesenring 32/34, 48147 Münster, Oktober 2000

<sup>63</sup> In Frage kommen hier verschiedene Delikte: Begünstigung einer Straftat oder Strafvereitelung, aber auch die Unterstützung der illegalen Einreise, die mit bis zu fünf Jahren Gefängnis bestraft werden kann. Nach unserem aktuellen Kenntnisstand wird von dieser Strafandrohung bisher nicht Gebrauch gemacht. Trotzdem besteht zumindest eine große Rechtsunklarheit auch im Hinblick auf die Pflicht zur Weiterleitung der Information an die Ausländerbehörden. In einem Rechtsgutachten kommen Alt/Fedor zu der Auffassung, dass beispielsweise Schulleiter und Krankenhäuser im Gegensatz zu Sozialämtern keiner Übermittlungspflicht unterliegen, siehe Jörg Alt, Ralf Fedor; Rechtlos? Menschen ohne Papiere; Karlsruhe 2001.

<sup>64</sup> Da Menschen aus den EU-Beitrittsländern nicht mehr unter die Statuslosen fallen, dürfte die Zahl heute gesunken sein, zitiert nach Wolfgang Krieger u.a., Lebenslage „illegal“ Menschen ohne Aufenthaltsstatus in Frankfurt am Main, hrsg. vom Evang. Regionalverband Fa.M. und dem DW in Hessen und Nassau e.V., Karlsruhe 2006

## B. Kultur- und migrationssensible Elternarbeit

Viele Mitarbeiter/-innen beschreiben als größte Herausforderung in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht die direkte Interaktion, sondern die Arbeit mit deren Eltern bzw. Familie. Barrieren bestehen auf beiden Seiten. Die gängigen Konzepte der Elternarbeit kommen angesichts dieser Barrieren an ihre Grenzen und führen auf beiden Seiten oft zu erneuter Frustration und zur Bestätigung bestehender Bilder.

Die Elternarbeit mit Migrantenfamilien muss daher neue Wege gehen, zumal von ihrem Erfolg noch mehr als sonst der Erfolg einer Maßnahme insgesamt abhängt. Dies gilt für die Angebote der Erziehungshilfe, in denen die Arbeit mit den Eltern ohnehin integraler Bestandteil der pädagogischen Ansätze ist. Dies gilt aber auch für Formen der offenen Jugendarbeit und der Jugendsozialarbeit, in der die Eltern nicht zwingend miteinbezogen sein müssen. In der Arbeit mit Migrantenjugendlichen spricht allerdings vieles dafür, auch hier neue generationenübergreifende Konzepte zu entwickeln. Gerade bei Familien, die den Angeboten aus Unwissenheit oder Misstrauen eher fern stehen, sind vertrauensbildende Maßnahmen notwendig.

### Bestehende Barrieren auf Seiten der Eltern

Mitarbeiter/-innen von pädagogischen Einrichtungen beklagen oft, dass Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum erreichbar sind und sich nicht an den gängigen Angeboten wie Elternabende o. Ä. beteiligen.

Auf der Seite der Migranten/-innen müssen folgende Hintergründe in Betracht gezogen werden, die einem einfachen Zugang zu den Institutionen im Weg stehen<sup>65</sup>:

- Die Rückkehrorientierung der ersten „Gastarbeitergeneration“ sowie fehlende staatliche Integrationsmaßnahmen haben dazu beigetragen, dass manche Migranten/-innen kaum die deutsche

Sprache erlernt und sich auch wenig mit der Zukunftsgestaltung im Alter in Deutschland auseinandergesetzt haben. Zum Teil gehören sie auch der bildungsschwachen Gruppe der ungelernten Arbeiter/-innen an, manche von ihnen sind Analphabeten.

- Manche Migranten/-innen der ersten Generation verfügen über wenig differenzierte Informationen über bestehende Angebote, Dienste und Einrichtungen der Jugendhilfe. Oft sind auch entsprechende Angebote und Berufsrollen im Herkunftsland nicht vorhanden bzw. anders besetzt. Manche Konzepte des Hilfesystems sind auch deswegen schwer verständlich, weil es schon in der Sprache entsprechende „Konzepte“ nicht gibt. So ist das Wort „Lernbehinderung“ in manche Sprachen kaum zu übersetzen. Behinderung wird mit körperlicher oder geistiger Behinderung gleichgesetzt. Für die Eltern, denen gesagt wird, dass ihr Kind in einer Einrichtung für Lernbehinderte gehen soll, passt das nicht zu ihrer Wahrnehmung des Kindes und sie vermuten unter Umständen eine diskriminierende Absicht in dieser pädagogischen Maßnahme.
- Auch besteht Unklarheit und Unsicherheit über die Zusammenarbeit verschiedener Institutionen. Wer bekommt von wem welche Informationen? Viele Migranten/-innen haben Angst vor ausländerrechtlichen Konsequenzen bei Inanspruchnahme von Sozialleistungen und Hilfen, teilweise auch aufgrund fehlender oder falscher Informationen.
- Ein Teil dieser Gruppe ist in seinen Kontakten zu Einrichtungen im Freizeitbereich fast ausschließlich auf Kontakte zu Einrichtungen der eigenen Nationalität, beispielsweise zu Clubs, Cafés, Kirchen und Moscheen, Vereinen oder internationalen Zentren, ausgerichtet. Diese innerethnische „Isolation“ ist zum einen selbstgewählt, aber auch eine Reaktion auf schlechte Erfahrungen mit monokulturell ausgerichteten Institutionen der Aufnahmegesellschaft.

<sup>65</sup> In Anlehnung an eine Zusammenstellung der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen 2001.

- Der Kontakt zu Institutionen und öffentlichen Stellen kann von negativen Erfahrungen, Verständigungsschwierigkeiten und Diskriminierungen geprägt sein, so dass Hemmungen Vorurteile und Unsicherheiten gegenüber den deutschen Institutionen entstanden sind.

### **Bestehende Barrieren auf Seiten der Institutionen**

Barrieren bestehen aber auf beiden Seiten. Auch die Dienste und Einrichtungen der Jugendhilfe sind wenig auf diese Gruppe eingestellt.

- Die Arbeitsüberlastung im Tagesgeschäft lässt wenig Zeit für die Beschäftigung mit dieser Gruppe. Vor allem Einrichtungen mit einer ausgeprägten Komm-Struktur werden manche Migranten/-innen aufgrund der oben ausgeführten Hemmungen und Vorbehalten gegenüber öffentlichen Stellen und Institutionen kaum erreichen.
- Die meisten Einrichtungen haben kaum Kontakt zu Migrantinnen/-innen und ihren Organisationen in ihrem Umfeld.

- Viele Mitarbeiter/-innen haben wenig Information über die sozialpolitischen und sozialgeschichtlichen Hintergründe und die Entwicklung der Migration sowie über die kulturelle, soziale und ethnische Heterogenität der Familien mit Migrationshintergrund.

- In der Regel sind sich weder die Einrichtungen noch die darin handelnden Personen ihrer eigenen monokulturellen Ausrichtung bewusst, weil sie als normal empfunden wird. Der Gedanke, dass genau diese Normalität eine Barriere für andere darstellt, liegt fern.

Wege, um diese Barrieren abzubauen, setzen zum einen im Bereich Öffentlichkeitsarbeit (B1) an, versuchen die Eltern in Bildungsprojekten anzusprechen (B2) oder reflektieren auch die bestehenden Kommunikationswege der Elternarbeit (B3). In all diesen Bereichen geht es auch um Standards zur Sprachmittlung. Dies betrifft im Rahmen einer Jugendhilfeeinrichtung nicht nur, aber doch in erster Linie die Kommunikation mit den Eltern (B4).

## B1 Projekte der Öffentlichkeitsarbeit

Gehen wir davon aus, dass die genannten Barrieren dazu führen, dass manche Eltern den Weg in die Einrichtung nicht gehen können oder wollen, reicht es nicht, nur dann mit den Eltern zu arbeiten, wenn sie zu Elterngesprächen oder Elternabenden kommen. Es braucht zugehende Ansätze, die zum einen die Vielfalt und die Offenheit der Einrichtung symbolisch nach außen darstellen und zum andern auch die eigenen Einrichtung verlassen und auf die Eltern zugehen. Dabei können auch die Migrantenorganisationen als Partner fungieren.

### Symbolische Repräsentation der Vielfalt

Faktisch ist die Vielfalt der Gesellschaft längst in den Einrichtungen der Jugendhilfe angekommen. Doch hat dies nicht überall auch zu einem bewussten Veränderungsprozess geführt. Viele Institutionen der Jugendhilfe sind noch mehr „deutsche Institutionen“ als „Institutionen in Deutschland“. So werden sie auch von den Beteiligten wahrgenommen, sowohl intern von den Mitarbeitern/-innen, als auch von Jugendlichen und vor allem auch von deren Eltern. Die bestehende Vielfalt ist weder nach innen noch nach außen sichtbar.

Eine Öffnung der Einrichtung ist daher auf bewusste Zeichen angewiesen. Wie zeigt man den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wie den Eltern, wie der Öffentlichkeit, dass in der Einrichtung Menschen mit unterschiedlicher familiärer Herkunft willkommen und anerkannt sind?

Projekte der Interkulturellen Öffnung nutzen verschiedene Formen der symbolischen Repräsentation erfolgreich als Türöffner. So sinnvoll diese Ansätze sind, so müssen sie doch vor dem Hintergrund der Frage, welche gewollten und ungewollten Botschaften die Symbole selbst transportieren, reflektiert werden.

#### Begrüßungspostkarte

Das Berufsbildungswerk Waiblingen hat eine Postkarte entwickelt, auf der die 20 wichtigsten in der Einrichtung vertretenen Herkunftsnationalitäten in Form der Nationalflaggen jeweils ergänzt durch ein in die Landessprache übersetztes „Herzlich Willkommen“ zu sehen sind. Immer wieder berichten die Mitarbeiter/-innen von den guten Erfahrungen, die sie im Erstkontakt vor allem mit den Eltern von Migrantenkindern mit dieser symbolischen Willkommensgeste machen.

Die Karte signalisiert: Wir sind eine offene Einrichtung, in der sich Menschen aus den unterschiedlichsten Herkunftsländern willkommen fühlen sollen. Diese Willkommensgeste ist auch deswegen nötig, weil Migranten/-innen eine Grunderfahrung des Nicht-Willkommenseins in diesen Kontakt mitbringen. Die Willkommensgeste als Eisbrecher, als Türöffner. Ähnlich den oft beschriebenen Begrüßungsworten in der Familiensprache, die ja nicht zur Verständigung dienen, sondern im besten Fall Interesse signalisieren, ohne dabei allzu aufdringlich zu sein. Die vorgefertigte Postkarte zeigt darüber hinaus, dass nicht nur eine Person, sondern die Institution sich bewusst mit dem Thema beschäftigt hat.

Die zentrale Symbolik der Postkarte bedient sich mit den Flaggen, einem starken Symbol der Nationalstaaten. Ein erster Einwand könnte sein: Was ist mit den Personen, deren Land mangels Masse nicht ausgewählt wurde, oder die aufgrund ihres Minderheitenstatus eher in der Opposition zu dem mit der Flagge symbolisierten Nationalstaat stehen? Dem könnte man entgegenhalten, dass auch sie trotzdem durch die mit der Karte repräsentierter Grundhaltung der Offenheit angesprochen werden.

Grundlegender ist die Reflexionsfrage nach unbeabsichtigten Effekten. Die im Kreis angeordneten Flaggen symbolisieren den Wunsch, dass alle Länder friedlich nebeneinander leben sollen. Aber eben nebeneinander. Darin taucht das Konzept der multikulturellen Gesellschaft auf, die alle Kulturen so zusammenbringt, dass etwas besseres Neues entsteht. Nur: dafür müssen die Kulturen unterscheidbar und



der einzelne einer Kultur zuordenbar sein. Die Karte signalisiert auch: du bist hier willkommen als Türke oder Albanerin. Sie legt damit nahe, dass man eindeutig zuordenbar ist und reproduziert damit auch die gesellschaftlich dominante Sichtweise, die eine Mehrfachzugehörigkeit oder gemischte, „kreolische“ Zugehörigkeitskonstruktionen ausschließt.

Ein berechtigter Einwand gegen diese Kritik ist, dass viele Migranten/-innen selbst sich eindeutig zuordnen und sich dabei auch auf die Nationalflaggen beziehen. Insofern soll hier auch der Erfolg der Postkarte und die Wirkung im beabsichtigten Sinn nicht in Abrede gestellt werden. Der Einwand greift aber an dem Punkt zu kurz, als dass die Migranten/-innen ja genau unter diesen gesellschaftlichen Bedingungen auf die Möglichkeit einer eindeutigen Zugehörigkeit als Chance der Anerkennung zurückgreifen, die mit der Postkarte reproduziert wird.

Das beschriebene Dilemma lässt sich nicht einfach auflösen. Sicher wäre es falsch daraus zu schließen, auf solche symbolischen öffnenden Aktionen zu verzichten. Interessant wäre es, nach Symbolen zu suchen, die das Bestehende überschreitende Ziele transportieren.

### Internationales Kochbuch und Kinderspiele der Eltern

Die Alice-Salomon-Schule, eine Erziehungshilfeschule in Heilbronn, hat im Rahmen des djela-Projektes eine Aktion durchgeführt und eine andere in Planung, anhand derer sich das beschriebene Dilemma ebenfalls zeigen lässt.

Im Rahmen eines Projektes, an dem Kinder, Eltern und Lehrer/-innen beteiligt waren, wurde ein internationales Kochbuch erstellt.

Bei einem Spieletag sollen Spiele aus der Kindheit der Eltern gespielt werden.

Ziel war neben der symbolischen Darstellung der in der Einrichtung präsenten Differenz jeweils auch ein pädagogisches Anliegen. Beim Kochbuch geht es um die Wertschätzung für die Versorgungsarbeit der Mütter, bei der Spielaktion um die Aufwertung des Spielens mit den Kindern im Alltag.

Die Durchführung des Kochbuchprojektes geht ohnehin weit über eine symbolische Aktion hinaus. Im Entstehen finden reale Kontakte zwischen Lehrern/-innen, Schülern/-innen und Eltern statt (siehe auch Bildungsprojekte A3 und B2).

Das bereits abgeschlossene Kochbuch-Projekt wurde sehr positiv bewertet. Das Kochbuch wurde am Tag der offenen Tür vorgestellt und ist ein schönes Aushängeschild der Schule. Viele waren beteiligt und finden sich darin wieder.

Fragt man nach den unbeabsichtigten Effekten, wird zwischen den beiden Aktionen ein kleiner Unterschied deutlich. Wenn für ein internationales Kochbuch jedes Kind nach einem Gericht gefragt wird, ist zu erwarten, dass typische National Speisen genannt und dokumentiert werden. Dagegen wird nach den Lieblingsspielen der Eltern oder Großeltern gefragt. Hier liegt der Fokus stärker auf der biografischen Dimension als auf der kulturellen. Die Initiatoren/-innen erwarten dann auch eher überraschende Ähnlichkeiten und nicht nur kulturelle Differenz.

Eine alternative Fragestellung für ein Kochbuch könnte zum Beispiel eine Abfrage der Lieblingsgerichte der Kinder ohne Bezug zu der Produktion des Kochbuches sein. Dann gäbe es unter Umständen eine Mischung, die auch zeigt, dass manche Kinder in den Essgewohnheiten sich mehr den nichtzugewanderten Altersgenossen angeglichen haben und andere nicht. Diese wäre eine andere – auch symbolische – Aussage des Kochbuches.



## Zusammenfassung

Die hier vorgetragenen Reflexionen sprechen weder gegen die Begrüßungskarten noch gegen das internationale Kochbuch noch gegen eine große Weltkarte im Eingangsbereich oder ähnliches, sondern für eine selbstreflexive Haltung und eine bewusste Entscheidung.

Dieser Entscheidungsprozess selbst kann für die Beteiligten im besten Fall ein Lernprozess sein. Bei einer von der Möckmühler JuLe (Jugendhilfe im Lebensfeld) initiierten Veranstaltungsreihe gab es einen langen Diskussionsprozess über den Titel der Reihe, in dem um Begriffe gerungen wurde – mit laut eigener Aussage hohen Lerneffekten für die Beteiligten. „Möckmühler aus aller Welt – Gewinn und Chance für unsere Stadt“. Mit dem Begriff „aus aller Welt“ sollen bewusst die „eingeborenen“ Möckmühler mitgemeint sein, mit der Formulierung „Gewinn und Chance“ werden die positiven Seiten der Vielfalt fokussiert, mit den Worten „für unsere Stadt“ definiert

der Titel ein anderes „Wir“, das alle Bürger/-innen der Stadt einschließt.

Aktionen, die stark symbolisch aufgeladen sind und darin auch ihre Wirkung entfalten sollen, müssen sich noch einer weiteren Anfrage stellen: Hält die Einrichtung, was sie symbolisch reklamiert? Was wäre, wenn eine Einrichtung zwar in 20 Sprachen „Herzlich Willkommen!“ auf eine Postkarte schreibt, sich aber weigert, andere Familiensprachen in der Einrichtung anzuerkennen oder eine angemessene Sprachmittlung zu organisieren?

Der Effekt könnte dann ein gegenteiliger als der Gewünschte sein: Die angesprochenen Eltern werden die Karte irgendwann im besten Fall als gelungenes Marketing empfinden, auf das sie „hereingefallen“ sind. Das symbolische muss daher mit einem tatsächlichen Zugehen einhergehen.

## Zugehende Aktionen

Neben den beschriebenen Formen der Außendarstellung der Einrichtung müssen in der Öffentlichkeitsarbeit neue Wege gesucht werden, das Angebot den Familien bekannt zu machen. Die zentrale Aufgabenstellung angesichts bestehender Hürden und Barrieren ist es, niederschwelligere Zugangsmöglichkeiten und zugehende Angebote zu entwickeln.

### Eine Veranstaltungsreihe der JuLe Möckmühl

Anlass des djela-Projektes der JuLe (Jugendhilfe im Lebensfeld) Möckmühl war die Besucherstruktur der Einrichtung. Obwohl in Möckmühl überdurchschnittlich viele Familien mit Aussiedlerhintergrund wohnen, finden sie sich kaum unter den Besuchern/-innen der Einrichtung wieder. Ziel des Projektes war, diesen Familien das Angebot bekannt zu machen und im Kontakt Barrieren abzubauen.

In Kooperation mit vielen anderen örtlichen Einrichtungen wurde eine große Aktionsreihe (siehe oben) auf die Beine gestellt. Die Mediathek organisierte Vorlesestunden in russischer und in türkischer Sprache, die Baptistische Pfadfinderschaft eine Floßbauaktion, das Jugendhaus den Mitternachtsbasketball. Die Kindergärten veranstalteten einen Sternenlauf mit einer Flaggenaktion, auch die „Aktiven Senioren“ machten eine auf die gleichzeitig stattfindende WM bezogene Aktion mit Flaggen.<sup>66</sup> Der russische Chor „Freundschaft“ lud Eltern und Jugendliche zu einem Nachmittag zum gemeinsamen Musizieren russischer Lieder in die Räume der JuLe. Ebenfalls in den JuLe-Räumen bot eine ehemals russische, jetzt gemischte Mädchengruppe Frauen jeden Alters an, sie mit einem „Beauty-Abend“ zu verwöhnen.<sup>67</sup> Dies wurde hauptsächlich von den Müttern genutzt, die dadurch die JuLe kennen lernten.

<sup>66</sup> Zur Kritik der Symbolik von Flaggenaktionen siehe auch oben und A3.

<sup>67</sup> Weitere Kooperationspartner waren die Polizei, Schulen, der Deutsch-Türkische Frauenverein.

Auch wenn die Beteiligung bei manchen Veranstaltungen hinter den Erwartungen zurück blieb, so waren doch die Kontakte und die gemachten Erfahrungen aus der Sicht der Mitarbeiter/-innen sehr wertvoll.

- Eigene Bilder wurden durch andere Erfahrungen verunsichert. So gab es den Vater eines jugendlichen Migranten, der bisher als sehr abweisend und unnahbar galt, dann aber plötzlich bei der Floßbauaktion dabei war.
- Mehr Menschen wissen jetzt, dass es JuLe gibt, und vor allem auch was JuLe ist, nämlich keine „Einrichtung für Behinderte“. Erst über die Kontakte bei der Veranstaltung mit dem russischen Chor haben die Mitarbeiter/-innen erfahren, dass dieses Bild in den Köpfen der Aussiedler/-innen existiert.
- Über diese befristete Aktionswoche sind auch unter verschiedenen Gruppierungen neue und intensivere Kontakte entstanden. Alle, die eingeladen waren, haben mitgemacht<sup>68</sup>. Es besteht die Bereitschaft, die Aktionswoche mit dem gleichen Logo im kommenden Jahr zu wiederholen.
- Manche Aktionen, wie die familiensprachlichen Vorlesestunden, sollen ins reguläre Programm aufgenommen werden.
- Über die Plakate wurde ein wichtiges Signal im Gemeinwesen gesetzt, das allgemein wahrgenommen wurde.

Zwei wichtige Erfahrungen aus diesem Projekt können für andere interessant sein:

- Will man neue Zielgruppen erreichen, macht es wenig Sinn, Flyer irgendwo auszulegen. Erfolgreich war nur die persönliche Weitergabe des Flyers nach dem Motto „von warmer Hand in warme Hand geben“. Dafür braucht es Schlüsselpersonen wie zum Beispiel die Erzieher/-innen des Kindergartens.

- Es hat sich als sehr wichtig herausgestellt, bei öffentlichen Aktionen als Person präsent und ansprechbar zu sein. Nur so bekommt man Kontakt. Familien mit Migrationshintergrund kann es leichter fallen, Vertrauen zu Personen als zu Institutionen zu gewinnen.

### Türkische Führungen am Tag der offenen Tür

Das Berufsbildungswerk Waiblingen hat am Tag der offenen Tür speziell für die Eltern mit türkischem Migrationshintergrund türkischsprachige Führungen angeboten. Dies ist zum einen eine symbolisch zugehende Geste, senkt aber zum anderen konkret die Teilnahmeschwelle für die Eltern, die evtl. befürchten, sonst in dem bunten Treiben eher etwas verloren zu sein. Schließlich bringt es die Möglichkeit, die Struktur der Einrichtung ohne Sprachprobleme darzustellen.

Noch niederschwelliger ist der Zugang für die Eltern bei einer Kooperation mit den Strukturen der Migrantenorganisationen (siehe ausführlicher E1). So kann eine Infoveranstaltung in den Räumen eines Migrantenvereins stattfinden. Interessant kann aber auch sein, dem Verein eigene Räume zur Verfügung zu stellen wie im Rahmen der Aktionsreihe in Möckmühl (siehe oben).

Für gemeinwesenorientierte Angebote (Kindergarten, Schule, JuLe, Soziale Gruppenarbeit etc.) können damit auch die direkt betroffenen Eltern erreicht werden. Bei Einrichtungen mit einem weiteren regionalen Einzugsbereich wird man eher nicht direkt betroffene Eltern erreichen.

Der Nutzen einer Kooperation liegt dann eher in einem Lernprozess auf beiden Seiten, der sich eher langfristig auszahlt. Die Mitarbeiter/-innen machen konkrete Erfahrungen, die ihnen in der Elternarbeit zu Gute kommen. Es ist für beide Seiten einfacher, unbefangene Fragen zu stellen, wenn man nicht in einem Klientenverhältnis steht. Die Mitglieder des Vereins lernen die Jugendhilfe kennen und können

<sup>68</sup> Dafür war sicher auch entscheidend, dass die Einladung so formuliert war, dass die anderen Einrichtungen eingeladen waren, das einzubringen, was sie ohnehin machen wollen, und dadurch wenig zusätzlicher Aufwand auf die Beteiligten zukam. Die JuLe hat sich dabei angeboten, die organisatorischen Aufgaben im Hintergrund zu übernehmen.

als MultiplikatorInnen auch in ihre Community hineinwirken und Vorurteile abbauen.

Das Thema wird inzwischen auch von vielen Vereinen und ihren Dachverbänden sehr ernst genommen. Die Türkische Gemeinde in Deutschland (TGD)

hat beispielsweise die Kampagne „Zukunft für Bildung“ ausgerufen<sup>69</sup> und hat dabei vor allem die Verbesserung der Elternarbeit im Blick. Damit die Kampagne tatsächlich bei den Menschen ankommt, sollen bis 100 Bildungsbotschafter vor Ort in den Kommunen die Eltern informieren und motivieren.

## Zusammenfassende Reflexion

In der Öffentlichkeitsarbeit steckt immer auch die Gefahr der „Betriebsblindheit“. Wirbt man für das eigene Angebot, gerät leicht die offene Frage aus dem Blick, ob das Angebot tatsächlich für die jeweilige Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen passend ist. Dies umso mehr, als es gewissermaßen der rassistische Grundkonsens unserer Gesellschaft ist, besser zu wissen, was für die angeblich unterentwickelten Länder, oder eben auch für die Menschen aus diesen Ländern gut ist, als diese selbst.

Nehmen wir als Beispiel ein Gespräch einer Erzieherin einer Kindertageseinrichtung mit einer aus einem arabischen Land stammenden Mutter. Es geht in diesem Erstgespräch darum, ob das Kind die Einrichtung besuchen soll. Aus der allgemeinen Überzeugung, wie wichtig der Besuch des Kindergartens für die Integration des Kindes ist, entspringt leicht eine Haltung, die Mutter davon überzeugen zu wol-

len, dass es gut für das Kind und auch für sie wäre, das Kind in der Einrichtung anzumelden. Das mag stimmen oder auch nicht. Es geht um die Haltung. Ist sie geprägt von dem beschriebenen „Entwicklungshilfedenken“, das die Ressourcen der Familien nicht wahrnimmt? Dies könnte bei der Frau vermutlich eher den Eindruck erwecken, dass man sie für nicht fähig hält, für die Erziehung der Kinder zu sorgen. Oder ist die Haltung eher geprägt von dem Bestreben, das Angebot bekannt zu machen, damit die Mutter selbst entscheiden kann, was für ihr Kind am besten ist? Denkt die Erzieherin für die Mutter oder ist sie neugierig auf ihre Sicht der Dinge?

Ein zentrales Ziel der Elternarbeit muss also sein die Eltern zu befähigen, mit den Einrichtungen und Angeboten sich zurechtzufinden. Es braucht Projekte der Elternbildung.

<sup>69</sup> Innerhalb der nächsten fünf Jahre – so der Vorsitzende der TGD, Kenan Kolat – soll die Zahl türkeistämmiger Schüler/-innen ohne Abschluss halbiert werden, die Zahl der Abiturienten/-innen soll steigen. Wichtig ist es, nicht nur die Jugendlichen zu erreichen, sondern auch die Eltern. Ihnen soll gezielt das deutsche Bildungssystem erläutert werden. Und sie sollen motiviert werden, sich aktiver in den Schulalltag ihrer Kinder einzubringen. Die Tageszeitungen Hürriyet und Milliyet werden ebenfalls für „Zukunft für Bildung“ werben. Mit Unterstützung der deutsch-türkischen Unternehmerverbände sollen Schulen mit finanziellen Auszeichnungen gefördert werden, die gute Arbeit mit mehrsprachigem Unterricht leisten oder bei der Eltern- und Schülerarbeit vorbildlich sind.

## B2 Projekte der Elternbildung

Bei Projekten der Elternbildung geht es um zweierlei. Zum einen sollen Eltern befähigt werden, sich in dem System der Bildung und Erziehungshilfen zu-rechtzufinden, zum anderen können sie mit ihren Ressourcen in die Bildungsprozesse der Kinder mit-einbezogen werden.<sup>70</sup> Es wird nach den Kompetenzen bzw. Erfahrungen der Eltern gefragt. Die Bot-schaft ist „Wir brauchen euch!“

### Multiplikatorenschulung

Im Rahmen des djela Projektes der Jugendhilfe Hochdorf hat der Initiativkreis TüFaSa (siehe E1) eine Multiplikatorenschulung über die Elternstif-tung Baden-Württemberg durchgeführt. Insgesamt 15 Frauen mit Migrationshintergrund haben daran teilgenommen. In 12 Einheiten gibt es zum einen Informationen zum Thema „Wie funktioniert Schule“ und zum anderen methodische Hinweise, wie das Wissen weitervermittelt werden kann. Ein-geladen wurde über Handzettel, erfolgreicher war aber auch hier die persönliche Einladung durch eine Schlüsselperson.

Die Teilnehmerinnen sind nach eigenem Bekun-den durch die Schulung motiviert, sich weiter zu engagieren. Ein Ziel ist es nun, mit einen Stamm an Multiplikatoren/-innen den türkischen Eltern zum Ende des letzten KiGa-Jahres ein Seminar mit drei bis vier Einheiten zum Thema Schuleinstieg und Schulsystem anzubieten. Die Jugendhilfeein-richtung könnte bei der Durchführung unterstüt-zend mitwirken. Andere Einrichtungen wie die Kin-dergärten können ebenfalls mit Hilfe der Multipli-katoren/-innen jeweils individuell zugeschnittene Veranstaltungen durchführen.

### Elternprojekt des JMD Tübingen

Einen ähnlichen Ansatz verfolgt das Elternprojekt des JMD Tübingen. Im Rahmen eines vom BMFSFJ finanzierten Projektes der ausbildungsori-entierten Elternarbeit sollen die Erziehungskompe-tenzen der Eltern wirkungsvoll unterstützt und

damit die schulische und berufliche Integration der Kinder und Jugendlichen gefördert werden. Darüber erhofft sich der JMD, dass sich die Eltern und Fami-lien über die Teilnahme an dem Projekt in ihrem Stadtteil wohler fühlen und sie den Ort mehr als ihre Heimat wahrnehmen, begreifen und erleben.

In den kommenden Jahren sollen mit verschie- denen Aktionsformen Menschen mit Migrationshin-tergrund erreicht und auch als Paten/-innen und Multiplikatoren/-innen gewonnen werden. In mo-derierten Gesprächsgruppen zu den Themen Er-ziehung, Rolle und Funktion von Eltern tauschen sich die Eltern aus und unterstützen sich gegen-seitig, insbesondere zu der Frage, was es bedeu-tet, Kinder und Jugendliche zu begleiten, sie ernst zu nehmen und zu fördern. Dabei spielen auch die Themen Berufsfindung sowie Umgang mit den neuen Medien eine große Rolle.

Die Initiatoren wollen mit dem Projekt den Betei-ligten vermitteln, dass Migrationshintergrund eine Stärke der Eltern und deren Kinder ist, die für sie selbst und andere sichtbar werden soll. Themen wie Mehrsprachigkeit und interkulturelle Erfahrun-gen sollen zu Kompetenzen entwickelt werden, die für die schulische und berufliche Laufbahn genutzt werden müssen.

### Reflexion

Zentral ist für Projekte der Elternarbeit eine wert-schätzende Haltung. Die Eltern sind die Experten ihrer Situation. Es geht darum, sie dort abzuholen, wo sie stehen, ihre Ideen aufzugreifen.

Auch in der Elternbildungsarbeit besteht die Ge-fahr, mit gut gemeinten „Sondermaßnahmen für Mig-ranten“ an dem tatsächlichen Wissen und Perspekti-ven vorbei diese Gruppe als besonders hilfebedürf-tig zu deklarieren und sie damit auf ein vermeintli-ches Defizit festzulegen.

<sup>70</sup> Ansätze dafür haben wir am Beispiel der Aktionen der Alice-Salomon-Schule (Internationales Kochbuch und die geplante Spieleaktion) beschrieben.

Wie angedeutet muss es eher darum gehen, ihre Kompetenzen einzubinden, sie nicht erziehen, sondern sie zu stärken.

Sicherlich kann es bei Familien mit Migrationshintergrund wichtig sein, einen Überblick zum Angebot zu geben, weil man nicht weiß, ob das Angebot oder die Institution schon bekannt sind. Dies darf nicht dazu führen, dass man Selbstverständliches erklärt und die/der Gesprächspartner/in das Gefühl bekommt, „für dumm verkauft zu werden“. Im Ge-

spräch gilt es rauszuhören, was sie/er bereits weiß und versteht.

Auf politischer Ebene sollte abgeklärt werden, inwieweit die Elternbildungsarbeit als Teil des Auftrags der Kinder – und Jugendhilfe verstanden werden kann. Dies würde bedeuten, das Thema der Elternbildung jeweils mit zu berücksichtigen und auch Finanzierungen diesbezüglich bereitzustellen. Hierfür müsste die Kommunalpolitik gewonnen werden, um so die Nachhaltigkeit derartiger Projekte zu sichern.

## **B3 Gestaltung der Elternkontakte**

---

In fast allen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe gibt es etablierte Methoden der Elternarbeit. In der Regel finden in bestimmten Abständen Elterngespräche oder auch Elternabende statt. Ziel ist es, die Eltern in die Gestaltung einer Maßnahme mit einzubeziehen.

Wenn wir im Folgenden einige Impulse für eine kultursensible Elternarbeit geben wollen, dann geht es nicht darum, einen Standard für alle Familien mit Migrationshintergrund einzuführen. Viele von ihnen verlangen keine besondere Aufmerksamkeit.

Aufgrund der oben genannten Barrieren wie mögliche Unkenntnis des sozialen Hilfesystems oder subjektive oder objektive Diskriminierungserfahrung braucht die Jugendhilfe besondere Zugänge zu manchen Familien. Es geht also darum, ein differenziertes Vorgehen für unterschiedliche Hintergründe zu entwickeln. Dies kann auch Familien ohne Migrationshintergrund betreffen.

### **Das erste Gespräch**

---

Entscheidend für den Aufbau eines Kontaktes ist oft der erste Eindruck. Besondere Sorgfalt sollte also auf die Gestaltung des Erstgespräches gelegt werden.

Oft ist der Ablauf dieses Erstgespräches standardisiert. Es gibt vieles zu klären, die Eltern werden überhäuft mit Informationen. Etliche Unterlagen sind zu unterschreiben.

Für die Eltern kann dieses Gespräch in mehrfacher Hinsicht eine Stresssituation darstellen. Sie fühlen sich hilflos in der für sie unter Umständen neuen und fremden Kultur der Einrichtung, unterlegen gegenüber den Fachleuten, beschämt vielleicht auch wegen des Anlasses. Wenn dann noch Verständigungsschwierigkeiten und kultur- oder migrationsbedingte Vorbehalte dazukommen, kann es für die Eltern schwer werden, zu folgen. Sie schalten ab, fühlen sich überfahren, werden nur ungern wieder kommen.

Dazu kommen in manchen Fällen unterschiedliche Kommunikationsstile. Während manche gerne schnell auf den Punkt kommen, fühlen sich andere unwohl, wenn es gleich „zur Sache geht“, bevor man sich Zeit für die Beziehung genommen hat. Es gilt, aufmerksam zu sein für entsprechende Signale. Insbesondere, wenn man beim Gegenüber ein Misstrauen vermutet oder wahrgenommen hat, lohnt es sich zuerst einen „Tee zu trinken“, d. h. sich mehr Zeit für den Beziehungsaufbau zu nehmen. Mehr Zeit nehmen kann auch bedeuten, statt das vorgesehene Programm des Aufnahmegesprächs durchzuführen, einen zweiten Termin zu vereinbaren.



Für Familien mit Migrationshintergrund ist der Weg des Aufbaus des Vertrauens zu einer Institution oft stark an einzelne Personen gebunden („guter/gute Mann/Frau“). Es kann daher sinnvoll sein, bereits im Erstkontakt eine klare Bezugsperson benennen zu können. Es ist hilfreich, wenn diese Person auch persönlich sichtbar, das heißt nicht nur in der beruflichen Rolle, agiert. Klar ist, dass die berufliche Rolle maßgebend für das Handeln bleibt.

Auch der thematische Aufbau eines solchen Erstgesprächs sollte reflektiert werden. Im ersten Gespräch müssen zwar bestimmte Rahmenbedingungen angesprochen werden, es können aber nicht alle problematischen Punkte abgearbeitet werden. So sollen neben den potentiellen Konfliktfeldern auch die Möglichkeiten der Unterstützung der Einrichtung oder des Angebotes im Mittelpunkt stehen, damit das Gespräch keine rein defizit- und problemorientierte Wendung bekommt. Um das Alltagsleben der Einrichtung transparent zu machen, sind aus dem Alltag gegriffene Geschichten der bessere Weg als abstrakte Konzepte und Ordnungen.

Eine vorrangige Aufgabe in einem Aufnahmegespräch ist eine transparente Vermittlung möglicher Bildungswege und damit verbunden die Möglichkeiten und Chancen, die die Einrichtung dem Kind/Jugendlichen bietet. Vielleicht gibt es Beispiele von erfolgreichen Projekten aus der Einrichtung, die das deutlich machen können.

Wenn das Erstgespräch nicht von den Mitarbeiter/-innen geführt wird, die später für die Betreuung zuständig sind, ist es wichtig, dass die Eindrücke von dem Aufnahmegespräch an die Mitarbeiter/-innen weitergegeben werden, damit diese in der Lage sind, das Gespräch individuell vorzubereiten und ein angemessenes Setting zu wählen. Vielleicht ist es auch möglich, bei den zuweisenden Stellen die Sensibilität zu erreichen, um diesen Informationsfluss schon hier zu gewährleisten. Wenn beispielsweise eine Familie sehr reserviert scheint, kann es sinnvoll sein, entgegen den üblichen Gepflogenheiten das Erstgespräch als Hausbesuch durchzuführen. Ebenso kann dann ggf. eine Sprachmittlung organisiert werden, um den Kontaktaufbau nicht mit Verständigungsproblemen zu belasten (siehe B4).

Eine größere Vernetzung im Aufnahmeverfahren wäre nicht nur aus diesen Gründen wünschenswert.

In den zuweisenden Stellen sitzen wichtige Schlüsselpersonen, von denen die Eltern unter Umständen das erste Mal etwas über die Einrichtung erfahren. Mit den Bildern aus diesen Gesprächen kommen die Eltern bereits zum Erstgespräch. Es lohnt sich hier eng zu kooperieren, und die betroffenen Mitarbeiter/-innen der zuweisenden Stellen zu einer gemeinsamen Fortbildung oder einem Fachgespräch einzuladen.

## Ideen für die weitere Kontaktgestaltung

Vielleicht lässt sich das Misstrauen der Eltern nicht über ein Gespräch abbauen. Die Eltern haben keine Vorstellung über den Alltag in der Einrichtung. Hier kann es sinnvoll sein, nach Möglichkeiten zu suchen, den Eltern einen lebendigen Eindruck zu vermitteln. Die Eltern können zu einem Gruppenabend eingeladen werden, oder die Mutter kocht in der Einrichtung ein Mittagessen, usw.

Dies ist nicht immer einfach und im Einzelfall zu gestalten. Ein Beispiel: Eine Kollegin mit türkischem Migrationshintergrund, die einen Gesprächskreis mit türkischen Frauen leitet, hat berichtet, dass bei einem Treffen ein Mann, der seine Frau zu dem Treffen gebracht hat, sich auch in den Kreis gesetzt hat und zuhören wollte. Die Kollegin hat entschieden, ihn eine Weile sitzen zu lassen, dann ist er gegangen. Sie schätzte die Situation so ein, dass er einen Eindruck von der Runde bekommen wollte, zu der seine Frau regelmäßig geht.

Es hätte natürlich viele gute Gründe gegeben, den Freiraum der Frauen strikt zu schützen. Für die eine Frau hätte es unter Umständen bedeutet, dass sie den Gesprächskreis nicht mehr hätte besuchen dürfen. Dieses Beispiel gibt uns keine Empfehlung für richtiges Handeln, kann aber zeigen, dass es manchmal sinnvoll sein kann, nicht nach festen Glaubenssätzen zu handeln, sondern individuelle Lösungen zu suchen. Dies hat dort Grenzen, wo be-



stimmte Grundsätze pädagogischen Handelns übersritten werden.

Eine weitere Idee aus einem aktuellen Beratungsprozess ist der Einsatz von Mentoren/-innen, mit dem Ziel schwierige Elternkontakte zu halten. Vielleicht gibt es unter den Eltern von früheren Klienten/-innen Mütter oder Väter, die in kritischen Situationen vermitteln können. Diese Mentoren/-innen können auch zu Elternabenden eingeladen werden.

In größeren Einrichtungen bieten sich evtl. auch spezielle Elternabende in der Familiensprache an.

## **Familien mit restriktiven Erziehungsvorstellungen**

Die Arbeit mit manchen Eltern verlangt eine Gratwanderung und erfordert eine ständige Selbstreflexion. Vor allem bei stationären oder teilstationären Angeboten kann es zu einem Konflikt kommen bezüglich dem Ziel, mit den Eltern eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen, und dem gleichzeitigen Anspruch, Kindern in bestimmten Altersphasen auch Freiräume – auch vor ihren Eltern – zuzugestehen.

Dies gilt für alle Eltern, wird aber umso wahrscheinlicher je größer die Differenz der Erziehungsvorstellungen zwischen Einrichtung und Eltern ist. Diese Differenz kann auch kulturelle Ursachen haben. Gerade die Elternarbeit mit konservativen-religiösen Familien mit sehr restriktiven Erziehungsvorstellungen, bringt hier die Mitarbeiter/-innen an ihre Grenzen. Wir wollen im Folgenden mögliche Standards für dieses schwierige Handlungsfeld vorstellen und begründen.<sup>71</sup>

Wir nehmen den Kontakt zu Eltern auf, bevor es Konflikte gibt und bemühen uns um einen durchlaufenden „normalen“ Kontakt. Über den Aufbau einer Beziehung ermöglichen wir eine gute Auseinandersetzung im Konfliktfall.

Gerade bei Eltern, die einer Einrichtung skeptisch gegenüberstehen, ist es problematisch, einen guten Kontakt herzustellen, wenn das Erstgespräch mit einem Konflikt oder der Klärung eines problematischen Verhaltens des Kindes einhergeht.

Wir bereiten uns darauf vor, unsere pädagogischen Konzepte insbesondere in möglichen „kulturellen“ Konfliktfeldern begründen und vermitteln zu können.

Dies mag banal klingen. Doch es zeigt sich bei Nachfragen schnell, dass es vielen Mitarbeitern/-innen nicht leicht fällt, die eigenen Standards zu begründen und so zu erklären, dass sie auch von Laien verstanden werden können.

Wir nehmen die elterlichen Sorgen ernst, auch wenn wir die daraus resultierenden restriktiven Haltungen und Einschränkungen nicht teilen.

Dies bezieht sich beispielsweise auf die Sorge der Eltern um die „Jungfräulichkeit“ ihrer Tochter in einer stationären Einrichtung. Es ist ein Unterschied in der Begegnung mit den Eltern, ob ich ihnen von vornherein niedere, gegen ihre Tochter gerichtete Motive unterstelle, oder davon ausgehe, dass sie aus ihrer Sicht mit dieser Haltung ihren elterlichen Sorgepflichten nachkommen. Wenn die Mitarbeiter/-innen hier vermitteln, an welchen Punkten die Einrichtung ebenfalls versucht Sorge zu tragen, beispielsweise um eine ungewollte Schwangerschaft zu verhindern, wird es eher gelingen, differente pädagogischen Grundsätze darzustellen, ohne dass sich die Eltern in ihrer Rolle angegriffen fühlen.

Eltern stehen wegen der Nutzung der Erziehungshilfeeinrichtung womöglich auch unter Legitimationsdruck gegenüber ihrem Umfeld. Hier ist es unsere Aufgabe, ihnen Argumentationshilfen anzubieten.

Möglicherweise kommt die Skepsis der Eltern gegenüber der Einrichtung gar nicht aus den nun mehrfach beschriebenen Barrieren, sondern aus

<sup>71</sup> Die Anregungen für diese Standards sind entwickelt aus einem laufenden Beratungsprozess im Unterbringungsbereich des Berufsbildungswerkes in Waiblingen.

dem Umfeld der Eltern. Dieses Phänomen ist kein besonderes Migrationsphänomen. Es kann hier aber aus zwei Gründen besonders relevant sein. Einmal, weil es den Eltern unter Umständen ohnehin schwerer fällt, die Sinnhaftigkeit der Maßnahme zu verstehen und damit auch im familiären Umfeld zu begründen. Zum andern kann dieser Legitimationsdruck in Kulturen größer sein, in denen der Familie eine große Bedeutung zukommt und die Inanspruchnahme von staatlichen Hilfen daher als Versagen gewertet wird.

Elternarbeit muss für die Jugendlichen transparent sein, unsere Arbeit mit den Jugendlichen aber auch für die Eltern. Dabei ist uns eine eigene klare Haltung wichtig. Wir vermitteln den Eltern offen, wo sie sich sicher sein können, von uns informiert zu werden, wo es dabei aber auch Grenzen gibt. Auch den Jugendlichen sagen wir, was wir nicht verschweigen wollen/können. Wir vermeiden so auch, ausgespielt zu werden.

In der Arbeit mit bspw. türkischen Eltern geht es auch um den Aufbau von Vertrauen. Gleichzeitig bekommen Mitarbeiter/-innen im Jugendhilfealltag unter Umständen Einblicke in das Privatleben der Jugendlichen, von dem sie den Eltern nichts berichten würden. Ein Beispiel: Ein Mädchen aus einer konservativen türkischen Familie hat in der Einrichtung einen Freund (oder raucht oder ...). Der Erzieher wird nun von den Eltern gefragt, was er wisse.

Diese Ansätze sind in der Praxis noch zu überprüfen und methodisch weiterzuentwickeln. Alleine die Auseinandersetzung in den Teams zu diesem Thema kann den Mitarbeitern/-innen helfen, produktiver mit ihrer Unsicherheit in dem direkten Kontakt zu den Eltern umzugehen.

## B4 Sprachmittlung

Ein Schlüsselprozess vor allem in der Elternarbeit, aber auch in der Arbeit mit neu zugewanderten Jugendlichen ist die sprachliche Verständigung.<sup>72</sup>

Wenige Einrichtungen der Jugendhilfe haben für diesen Prozess bislang definierte Standards entwickelt, nur wenige haben die Möglichkeit geschaffen, auf einen organisierten Pool von internen oder externen Dolmetschern/-innen zurückgreifen zu können.

Die Praxis ist oft eher beliebig und handgestrickt. Mal übersetzen die Kinder selbst, mal Verwandte, mal die Putzfrau. Es ist sicherlich nicht möglich für jede Kommunikationssituation bezahlte qualifizierte

Sprachmittler/-innen hinzuziehen. Es ist daher notwendig zu definieren, wer was übersetzen darf und soll, welche Situationen unabdingbar einer professionellen Sprachmittlung bedürfen.

Eine Ressource, die hier genutzt werden kann, sind zweisprachige Mitarbeiter/-innen in der Einrichtung. Besonders kleine Einrichtungen werden hier schnell an die Grenzen kommen.

Die Organisation und Qualifizierung von Dolmetscherpools ist eine kommunale Aufgabe. Aufgabe der Jugendhilfeeinrichtung ist es, hier einen Bedarf anzumelden.

<sup>72</sup> Zum Thema Verständigung möchten wir an dieser Stelle auf den oben (siehe I.1) ausgeführten Gedanken von Paul Mecheril verweisen. Kommunikation braucht Verstehen. Die Idee, mein Gegenüber verstehen zu können, kann aber auch eine Form der Vereinnahmung, der Kolonisierung sein. Ausgangspunkt der Kommunikation ist die Erkenntnis, dass der andere nicht verstehbar ist. Es geht eher um Verständigung, um eine vorsichtige Annäherung. Dies bedeutet für den Kontext der Sprachmittlung, sich von der Idee zu verabschieden, dass eine „verlustfreie“ Übersetzung möglich ist. Wir müssen uns bewusst sein, dass jede/r die Situation mit der eigenen kulturellen Brille wahrnimmt, und sie entsprechend der eigenen kulturellen Logik interpretiert.

## Ein Versuch, Standards zu formulieren<sup>73</sup>

Damit das Problem der Verständigung angegangen wird, braucht es auf Seiten der Einrichtungen wie der Kommune einen Paradigmenwechsel (siehe A5). Das zu bewältigende Problem ist nicht das Sprachdefizit der Menschen mit Migrationshintergrund, sondern die Tatsache, dass der/die Mitarbeiter/-in der Einrichtung und der/die Klient/-in nicht auf die gleiche Sprache zurückgreifen können. Nicht einer ist das Problem, sondern beide haben ein Problem.

Dies bestärkt eine Haltung bei unserem Gegenüber, dass sie/er sich für die mangelnden Sprachkenntnisse schämt und aus dieser Minderwertigkeit die eigenen Interessen, wichtige Fragen etc. nicht zur Sprache bringt.

Grundsätzlich gilt, dass Betroffene nicht gleichzeitig als Dolmetschende agieren, das heißt die Jugendlichen übersetzen nicht selbst. Wenn der Einsatz von Kindern als Dolmetscher akzeptiert wird, verstärkt dies den ohnehin vorhandenen Rollenkonflikt. Davon abgesehen kann nicht in jedem Fall sicher gestellt werden, dass wirklich das ankommt, was mitgeteilt werden soll und anders herum.

Aber auch der Einsatz von Familienangehörigen, Freunden, Nachbarn als Übersetzer ist oft problematisch. Laien übersetzen fast immer sinngemäß und zusammenfassend, dadurch besteht die Gefahr der Verquickung eigener Interessen sowie Sichtweisen seitens der Laien. Es kommt in Folge oft zu Missverständnissen und falschen Annahmen. Ausnahmen bilden kurze Absprachen oder Informationsaustausch, beispielsweise bezüglich der Bekanntgabe von Terminen.

Es braucht also in manchen Fällen eine dritte Person als Sprachmittler, die die Kommunikation herstellt. Auch bei scheinbar ausreichenden Deutschkenntnissen des Gegenübers sollte stets abgewogen werden, ob der Einsatz von Sprachmittler/-innen nicht doch sinnvoll und notwendig ist, da die Klienten sich im Alltag zwar oft passabel verständigen können, jedoch bei komplizierten Sachverhalten

Verständigungsschwierigkeiten bestehen können.

In manchen Einrichtungen gibt es etliche Personen mit Fremdsprachenkenntnissen, die für Übersetzungen herangezogen werden können. Sie haben dann die Funktion eines Sprachmittlers/einer Sprachmittlerin.

Die Rolle des Sprachmittlers unterscheidet sich von der eines Dolmetschers. Gerade im sozialen Bereich reicht eine rein sprachliche Übersetzung nicht aus. Es braucht oft Mittler/-innen, die sowohl die Denkweisen der Klienten/-innen einschätzen können, als auch die Abläufe, „Spielregeln“ und Konzeptionen der Institution kennen. Gerade das macht den Einsatz von eigenen Mitarbeitern/-innen interessant.

Aus der Sicht der Eltern/beteiligten Jugendlichen repräsentieren die Mitarbeiter/-innen auch in ihrer Sprachmittlerfunktion die Einrichtung und werden nicht als Sprachrohr der eigenen Interessen erlebt.

Die eigenen Mitarbeiter/-innen, die nicht als Dolmetscher/innen ausgebildet sind und unter Umständen auch sprachlich die Zweitsprache nur bedingt beherrschen, können bei möglichen Konfliktgesprächen überfordert sein. Auch, um die eigenen Mitarbeiter/innen vor belastenden Situationen zu schützen, empfiehlt sich für sehr kritische Situationen das Hinzuziehen eines professionellen Dolmetschers, der auch von der anderen Partei als neutral erlebt wird. Zwingend notwendig ist der Einsatz von professionellen Dolmetscher/-innen in allen hochbrisanten/stritten Fällen wie z. B. Herausnahmen, Unterbringungen, strittige elterliche Sorge sowie Umgangsregelungen, Aufdeckung von sexuellem Missbrauch/Misshandlungen.

<sup>73</sup> Folgende Überlegungen entstammen dem Beratungsprozess mit dem Berufsbildungswerk in Waiblingen.

## Die Gestaltung der Sprachmittlung<sup>74</sup>

Folgende Vorschläge beziehen sich auf die Gestaltung von Gesprächen mit internen oder externen Sprachmittlern/-innen.

Nennen wir die gesprächsführende Mitarbeiterin Frau Müller, die Sprachmittlerin Frau Güler und den Klienten Herrn Deniz. Sobald klar ist, dass Frau Müller für das Elterngespräch mit Herrn Deniz eine Sprachmittlung braucht, informiert sie ihre Kollegin, Frau Güler (oder bestellt bei einem Dolmetscherpool eine/einen ehrenamtliche/-n Sprachmittler/-in) und vereinbart ein Vorgespräch, in dem sie Frau Güler Informationen über die Familie Deniz gibt. Hierbei ist auch zu klären, welche Rolle Frau Güler im Gespräch einnehmen und wie das gesamte Setting gestaltet werden soll.

In der Übersetzungssituation selbst stellt Frau Müller ihre Kollegin als Sprachmittlerin vor. Sie übernimmt damit von Beginn an die Initiative. Dies mag für ungeübte Sprachmittler befremdlich wirken. Es ist aber der einfachste Weg, eine klare Rollenaufteilung einzuführen. Erst nach dieser Vorstellung informiert Frau Güler Herrn Deniz kurz über die eigene Rolle und ggf. auch über die tatsächlichen Sprachkenntnisse<sup>75</sup>.

Damit Frau Güler sich ganz auf die Rolle als Sprachmittlerin konzentrieren kann, empfiehlt sich eine Sitzordnung, in der sie neben Herrn Deniz sitzt. Frau Müller hält so während des gesamten Gesprächs den Blickkontakt mit Herrn Deniz. Die Sprachmittlerin hat eine unbeteiligte Position, steht nicht zwischen den beiden Parteien, sondern als Hilfsmittel auf der Seite des Klienten<sup>76</sup>. Durch diese Sitzordnung soll der Kontakt- und Beziehungsauf-

bau zwischen den beiden Gesprächsparteien nicht durch die Sprachmittlerin gestört werden und die Sprachmittlerin nicht in eine „Lobby“-Position für eine der beiden Seiten kommen. Die Aufgabe, die Interessen von Herrn Deniz zu eruieren, hat nicht die Sprachmittlerin, sondern Frau Müller selbst.

Gerade, weil Frau Güler eine Kollegin ist, würde sich der Charakter des Gesprächs verändern, wenn die beiden Kolleginnen nebeneinander Herrn Deniz gegenüber sitzen würden. Frau Güler würde dann von Herrn Deniz in erster Linie als Mitarbeiterin der Einrichtung wahrgenommen und nicht als Sprachmittler/-innen. Wenn dies so gewünscht ist, kann dies ebenfalls ein mögliches Gesprächssetting sein. Wichtig ist eine bewusste Entscheidung. Bei externen Sprachmittlern/-innen gibt es diese Option nicht.

Frau Müller achtet darauf, nur in kurzen Sequenzen zu reden, so dass Frau Güler genügend Zeit hat zu folgen und zu übersetzen. Frau Güler darf und soll ggf. darauf hinwirken, dass beide gesprächsführende Parteien genügend Pausen lassen. Je kürzer die einzelnen Passagen sind, desto geringer ist die Gefahr, dass die Sprachmittlerin in der Zusammenfassung – ohne sich dessen bewusst zu sein – eine eigene Interpretation mit ins Gespräch bringt. Bei längeren Passagen wird zudem fast automatisch der Blickkontakt zwischen der/dem gesprächsführenden Mitarbeiter/-in und dem Gesprächspartner verloren gehen.

Frau Güler übersetzt so nah wie möglich am Gesagten und ohne eigene Interpretation. Das muss nicht bedeuten, dass sie Wort für Wort übersetzt. Es geht um eine sinngemäße Übersetzung, so dass Herr Deniz versteht, worum es geht. So kann es notwendig sein, Fachbegriffe zu umschreiben<sup>77</sup>.

<sup>74</sup> Die folgenden Vorschläge zur Gestaltung der Sprachmittlung sind aus den Grundsätzen verschiedener Dolmetscherpools entnommen, vor allem aus dem Leitfaden der Stadt Ludwigsburg. Unser besonderer Dank geht an Jana Mokali.

<sup>75</sup> Dies betrifft lediglich interne Sprachmittler/-innen, die aus den unterschiedlichen Gründen evtl. nur über eingeschränkte Sprachkenntnisse verfügen. Vielleicht sind sie als Kind nach Deutschland gekommen und sprechen die Sprache nur noch selten. Vielleicht haben sie die Sprache bei einem längeren Auslandsaufenthalt gelernt, der schon zurückliegt, usw. Bei externen Sprachmittlern/-innen sind gute Sprachkenntnisse in der Regel durch die Auswahl der ehrenamtlichen Sprachmittlern/-innen gewährleistet (siehe unten).

<sup>76</sup> Dies gilt auch dann, wenn mehrere Klienten/-innen am Gespräch beteiligt sind.

<sup>77</sup> Im Berufsbildungswerk Waiblingen wurde zu diesem Zweck eine Liste mit Fachbegriffen zusammengestellt, mit Hilfe derer sich die Sprachmittler/-innen vorbereiten können.

Je sicherer Frau Güler in der Situation ist, desto wörtlicher kann sie übersetzen. Ein professioneller Dolmetscher ist angehalten, Wort für Wort zu übersetzen. Wird aber auf die Sprachkompetenzen von mehrsprachigen Mitarbeitern/-innen zurückgegriffen, wird eine wörtliche Übersetzung nicht immer möglich sein, weil der/die Sprachmittler/-in beispielsweise in der Zweitsprache nicht so sicher ist. Trotzdem sollte auch hier das Ziel sein, nahe am Sprachfluss der Gesprächspartner/-innen zu sein. Beide sollen das Gefühl haben, dass das, was sie gesagt haben, auch beim andern so ankommt.

Frau Güler kündigt ihrer Kollegin an, wenn sie den Eindruck hat, dass Herr Deniz aufgrund fehlender Hintergrundinformationen das Gesagte nicht verstehen oder richtig einordnen kann. Würde sie auf „eigene Rechnung“ Erläuterungen hinzufügen, würde dies bedeuten, dass in dem Moment Frau Müller „aus dem Gespräch genommen“ wird. Sie sollte diese Situation aber auch nicht übergehen. Sie kann sich beispielsweise bei Herrn Deniz versichern „Haben Sie das verstanden?“, oder mit einem Blick oder einem kurzen Hinweis, Frau Müller darauf aufmerksam machen, dass sie diese Frage stellen soll. Frau Müller kann dann ggf. das Gesagte ausführlicher erläutern. Dabei wird alles übersetzt. Das gleiche gilt auch andersherum. Auch Herr Deniz könnte verunsichert werden, wenn sich die beiden Kolleginnen unterhalten und er nicht weiß, worum es geht. Dies insbesondere auch, wenn er einzelne Wörter versteht. Es sollte so weit möglich keine nicht-übersetzten Gesprächspassagen geben.

## Dolmetscherpools<sup>78</sup>

Es gibt verschiedene Arten von Dolmetscherpools: Das Berufsbildungswerk Waiblingen ist dabei, einen internen Pool aufzubauen. Dafür wurden in einer Umfrage alle pädagogischen Mitarbeiter/-innen nach ihren Sprachkenntnissen befragt und dann alle Kollegen/-innen mit relevanten Kenntnissen zu einem Treffen eingeladen, bei dem sie zum einen als Experten/-innen für die Erarbeitung von Standards (siehe oben) genutzt wurden und zum anderen mit ihnen gemeinsam nach Möglichkeiten des internen Einsatzes gesucht wurden.

Ein Vertreter des Elternseminars Stuttgart, eine Familienbildungseinrichtung mit einem hohen Migrantenanteil unter festen und freien Mitarbeitern/-innen, berichtete, dass sie gewissermaßen einen informellen Pool haben, da sie um die Sprachkenntnisse wüssten und diese auch anerkennt und genutzt werden. Eine andere Einrichtung berichtete von dem Vorhaben, sich eine kleine Gruppe von ehrenamtlichen Dolmetschern zu suchen und diese zu betreuen, um sie für die eigene Einrichtung einzusetzen.

Daneben nehmen aber auch immer mehr Kommunen das Thema Sprachmittlung ernst und gründen und pflegen externe Dolmetscherpools. Zwei Pools stellten sich im Rahmen der djala-Abschlussveranstaltung vor.

Der Dolmetscherpool Konstanz umfasst ca. 100 Personen, die 45 Sprachen sprechen. Organisiert wird er von Landratsamt und Stadt, es gibt eine zuständige hauptamtliche Verantwortliche für Fortbildung und Werbung und eine ehrenamtliche Person für die Koordination.

Der Pool in Esslingen umfasst ca. 50 Personen mit knapp 30 Sprachen. Es gibt eine Mentorin, die geringfügig auf Honorarbasis entlohnt wird. Sie ist zuständig für die Fortbildung der Sprachmittler/-innen, für Konfliktfälle und ansprechbar in belastenden Situationen. Die konkreten Vermittlungen (150 pro Jahr) laufen über verschiedene Sekreta-

<sup>78</sup> Der folgende Abschnitt fasst die Ergebnisse einer Arbeitsgruppe bei der djala-Abschlussveranstaltung zusammen. Dort wurden die Dolmetscherpools von Esslingen (Angelika Aschenbrenner) und Konstanz (Annette Breitsameder-Grässl und Sho-Inan Widmann) vorgestellt. Jana Mokali brachte Erfahrungen aus den Fortbildungen für die Pools in Ludwigsburg und Reutlingen ein.



riate der Behörden, so dass eine umfassende Erreichbarkeit gewährleistet ist. Angefragt werden können die Sprachmittler/-innen<sup>79</sup> von allen sozialen Einrichtungen, Schulen, Behörden, in Esslingen zusätzlich auch von den Klienten/-innen selbst, die zu einem Gespräch dann einen/eine Sprachmittler/-in mitbringen.

Die Erfahrungen mit den Pools sind unterschiedlich. Schulen nutzen das Angebot erstaunlicherweise kaum von sich aus. Wenn Eltern Sprachmittler/-innen mitbringen und die Lehrer/-innen damit gute Erfahrungen machen, kommen nach den Esslinger Erfahrungen mit der Zeit auch Anfragen von den Schulen selbst. Die neu gegründete ARGE dagegen hat von Beginn an viel genutzt. Eine mögliche Erklärung für dieses unterschiedliche Nutzungsverhalten könnte sein, dass viele alteingesessene Institutionen sich über die Jahre daran gewöhnt haben, zu improvisieren und das nicht unbedingt als ein Problem wahrnehmen.

Weitere Gründe für eine geringe Nutzung können sein, dass sich die Institution nicht primär für die Elternarbeit zuständig sieht oder dass aus politischen Motiven Deutsch als Amtssprache durchgesetzt werden soll, und damit die Aufgabe Verständigung zu organisieren allein bei den Klienten/-innen liegt.

Interessant sind auch die mit den jeweiligen Entstehungsgeschichten der beiden Pools verbundenen unterschiedlichen Auswahlkriterien für die Sprachmittler/-innen. In Konstanz gab es eine politische Entscheidung für die Einrichtung eines Pools und in Folge einen ausgearbeiteten Plan mit einem Anforderungsprofil für die ehrenamtlichen Sprachmittler/-innen. So sollten nur Menschen aufgenommen werden, die die betreffende Sprache als Muttersprache erworben haben oder sehr lange in dem anderen Land gelebt haben. Bei nur Alltagssprachlichen Zweitsprachenkenntnissen könne es vorkommen,

dass Feinheiten, die einen großen Unterschied machen, falsch vermittelt werden.<sup>80</sup>

Die Migranten/-innen, die sich beworben haben, hatten fast ausschließlich hervorragende Kompetenzen und waren großteils berufstätige Akademiker/-innen.<sup>81</sup> In Konstanz gibt es zudem zur Qualitätskontrolle eine Standardabfrage nach der Nutzung an die Einrichtung und den/der Sprachmittler/in.

Der Esslinger Pool hat sich aus einem Projekt der Fachhochschule entwickelt. Die Anwerbung erfolgte ohne Qualitätskontrolle. Aufgrund der ehrenamtlichen Struktur fällt es dann schwer, jemanden, die oder der helfen will, aus Qualitätsgründen wieder auszuschließen. Auch wenn es keine Beschwerden über die Qualität der Sprachmittlung gibt, so weist dies doch auf ein Problem mit ehrenamtlichen Strukturen generell, in der Qualitätsmängel unter Umständen weniger aufgedeckt werden. Ausbleibende Beschwerden können auch daran liegen, dass Übersetzungsmängel von den Beteiligten nicht bemerkt werden oder die Erwartungen an die Qualität der unentgeltlichen Dienstleistungen nicht hoch sind.

Zentral für den Erfolg der Projekte ist die Fortbildung der ehrenamtlichen Sprachmittler/-innen. Um den Fortbildungsbedarf beschreiben zu können, wollen wir zunächst noch einmal mögliche Situationen der Sprachmittler/-innen vor Augen führen.

Eine in Deutschland oder auch eine in Istanbul aufgewachsene junge Frau mit türkischem Hintergrund dolmetscht für eine/n in einem türkischen Dorf aufgewachsenen und erst vor wenigen Jahren nach Deutschland emigrierten Mann. Nur weil sie aus dem gleichen Land kommt, muss sie nicht den selben kulturellen Hintergrund haben. Unter Umständen versteht die junge Frau den alten Mann kaum, will das aber nicht zugeben, um die an sie gesetzte Erwartung nicht zu enttäuschen.

<sup>79</sup> Da die Sprachmittler/-innen aus versicherungsrechtlichen Gründen nur ehrenamtlich arbeiten dürfen, sind nur kleine Aufwandsentschädigungen erlaubt. In Esslingen bekommen die Sprachmittler beispielsweise 10 € pauschal, finanziert über Spenden, darin sind alle Unkosten enthalten. Für die Nutzer ist die Dienstleistung kostenfrei. In Konstanz rechnen sie die tatsächlichen Fahrtkosten mit den Institutionen ab (weil innerhalb des Kreises manchmal auch größere Entfernungen zurückgelegt werden).

<sup>80</sup> Beispielsweise gibt es im Chinesischen keinen Unterschied zwischen „Freund“ und „Bekannter“.

<sup>81</sup> Dies liegt sicher auch an der Struktur der Universitätsstadt Konstanz. In Ludwigsburg haben sich zum Beispiel eher junge Mütter gemeldet, die einen Berufseinstieg suchen.



Oder eine Dolmetscherin kennt bestimmte Fachbegriffe nicht (Beispiel „Psychose“, „Neonatologie“ beim Arztgespräch) traut sich aber nicht, nachzufragen weil sie vor der deutschen Fachkraft nicht als inkompetent dastehen will.

Der/die Sprachmittler/-in ist unter Umständen auch mit spezifischen unausgesprochenen Erwartungen der Landsleute konfrontiert, die hilfebedürftig sind und von ihr Hilfe erwarten, oder versuchen, sie für ihre Interessen zu nutzen und erwarten Loyalität. Es kann sein, dass es in dem Gespräch auch um „heiße“ Themen wie sexuelle Gewalt in der Familie geht.

Als Qualitätsanforderungen an die Sprachmittler/-innen lässt sich daher folgendes Profil erstellen: Er/sie muss nicht nur beide Sprachen beherrschen, sondern braucht auch ein Bewusstsein über die eigene semi-professionelle Rolle. Er/Sie

- moderiert nicht das Gespräch, sondern ist lediglich ein „Hilfsmittel“,
- muss Anonymität gewährleisten und die Schweigepflicht einhalten und
- eine neutrale Position einnehmen, weder als Anwalt des Klienten/der Klientin, noch als Vertreter/-in der Institution.

Um der Aufgabe der Kulturmittlung in Richtung der professionellen Mitarbeiter/innen im Vor – und Nachgespräch gerecht zu werden, braucht sie/er zudem eine interkulturelle Kompetenz im Sinne einer Sensibilität für Kulturfällen.

In den verpflichtenden Fortbildungen lernen die pädagogisch nicht vorgebildeten Ehrenamtlichen nicht nur die Techniken und Settings für die Sprachmittlungssituation, sondern setzen sich intensiv mit schwierigen Situationen auseinander und entwickeln Strategien im Umgang mit Nähe und Distanz.

## Aussichten

Das Angebot der Sprachmittler/-innen wird den Einrichtungen bisher nahezu ohne Gegenleistung angeboten. Ein Ziel müsste sein, hier ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer guten Sprachmittlung zu schaffen, um auf dieser Grundlage die Bereitschaft für eine zumindest minimale Bezahlung dieser Dienstleistung zu erreichen. Mit diesen Mitteln könnte die Begleitung, Fortbildung und Supervision der Ehrenamtlichen verbessert werden.

Notwendig wäre neben den Schulungen für die Sprachmittler/-innen auch eine Schulung oder zumindest ausführlichere Information der Nutzer. Dies findet bisher kaum statt. In Konstanz gibt es Infoveranstaltungen über den Pool, die auch dafür genutzt werden, bestimmte Standards und Gefahren im Sprachmittlungsprozess deutlich zu machen.

Es wäre zu überlegen, dass nur solche Einrichtungen den Pool nutzen können, die sich erstens auf einen Standard verpflichten, in dem die Sprachmittlung als Qualitätsstandard mit bestimmten Abläufen und Techniken beschrieben ist, und die zweitens

ihre Mitarbeiter/-innen in der Gesprächsführung mit Sprachmittlung schulen.

Zuletzt zwei kritische Einwände gegen die ehrenamtliche Struktur der Pools. Auf politischer Ebene ist zu fragen, ob die Beteiligten nicht auch ausgenutzt werden.<sup>82</sup> Dem kann entgegengewirkt werden, wenn der Dolmetscherpool so angelegt ist, dass die Sprachmittler/-innen einen zumindest immateriellen Gewinn haben. Durch entsprechende Förderung kann das Ehrenamt zur beruflichen Qualifikation genutzt werden. Durch die öffentliche Anerkennung ihrer Kompetenzen, die sie aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit und ihrer Migrationserfahrung mitbringen, kann ihnen das auch in ihrer persönlichen Entwicklung nutzen.

Auf der fachlichen Ebene muss die Frage gestellt werden, ob die Aufgabe der Sprachmittlung nicht als professionelle Aufgabe eingefordert werden sollte, anstatt sie für das Sozialsystem kostenfrei ehrenamtlich zu organisieren.

<sup>82</sup> Es gibt einige, aber wenige Berichte, dass nutzende Einrichtungen sehr maßlos und unverschämt in ihren Ansprüchen gegenüber den ehrenamtlichen Sprachmittler/innen waren.

## C. Interkulturelle Öffnung als Prozess der Organisationsentwicklung

Die Gesetzeslage in der Jugendhilfe ist eindeutig: „Jeder junge Mensch hat das Recht auf Förderung seiner individuellen und sozialen Entwicklung, Abbau von Benachteiligungen, Beratung von Eltern, Beitrag zur Schaffung von positiven Lebensbedingungen.“ (§ 8, SGB VIII)

Daraus und aus der Kinderrechtskonvention der UN lässt sich ein Antidiskriminierungsauftrag der Jugendhilfe ableiten<sup>83</sup>: Es reicht nicht aus, alle gleich zu behandeln. Es geht darum, alle gleichwertig zu behandeln. Die in den vorherigen Kapiteln (siehe A und B) beschriebenen Handlungsansätze, Haltungen und Reflexionsaufgaben sind weiterzuentwickelnde Qualitätsstandards auf diesem Weg. Sie umzusetzen, ist Aufgabe aller Mitarbeiter/-innen.

Es ist Aufgabe von Führungskräften und Mitarbeitenden, diese Qualitätsstandards

- aufzubauen und wenn nötig entsprechende Entwicklungen auf den Weg zu bringen (siehe C1), Projekte anzustoßen und zu begleiten (siehe C2),
- durch entsprechende Rahmenbedingungen zu ermöglichen (siehe D und E) und
- zu verstetigen, dauerhaft über das Qualitätsmanagement zu evaluieren und – wenn nötig – weiterzuentwickeln (siehe C3).

Interkulturelle Öffnung ist – wie oben ausgeführt – eine Querschnittsaufgabe und damit in die Organisations- und Qualitätsentwicklung einzubinden. Die Verantwortung dafür liegt bei der Leitung.

### C1 Führungsaufgabe: Öffnungsprozesse anstoßen<sup>84</sup>

Wenn Interkulturelle Öffnung als Organisationsentwicklungsprozess verstanden wird, gilt für das Führungshandeln das Gleiche wie für das pädagogische Handeln. Interkulturelle Öffnung ist keine eigene „Disziplin“. Vieles, was hier als Führungsaufgabe beschrieben wird, mag daher selbstverständlich klingen. Die institutionellen Voraussetzungen dafür zu schaffen, Ungleiches nicht gleich, sondern gleichwertig behandeln zu können, ist aber eine hochkomplexe Anforderung. Die Organisation selbst begibt sich auf unsicheres Gelände, muss zu einer lernenden Organisation werden.

Dies kann nur gelingen, wenn die Führungskräfte zum einen den Weg der Verunsicherung selbst mitgehen und nicht „nach unten“ delegieren und zum anderen soviel Sicherheit vermitteln, dass die Mitarbeiter/-innen sich auf neue Wege einlassen können.

Solange die Interkulturelle Öffnung nur Spielweise für engagierte Mitarbeiter/-innen ist, wird sie wirkungslos verpuffen. Ebenso wird keine Entwicklung dauerhaft möglich sein, wenn sie von den Mitarbeitern/-innen nur als zusätzliche Zumutung „von oben“ empfunden wird.

<sup>83</sup> Noch deutlicher wird dieser Auftrag im folgenden Paragraphen definiert: Grundrichtungen der Erziehung, Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind 1. die von den Personensorgeberechtigten bestimmte Grundrichtung der Erziehung sowie Rechte der Personensorgeberechtigten und des Kindes oder Jugendlichen bei der Bestimmung der religiösen Erziehung zu beachten, 2. die wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes oder Jugendlichen zu selbständigem, verantwortungsbewusstem Handeln sowie die jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen und ihrer Familien zu berücksichtigen, 3. Die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“ § 9, SGB VIII

<sup>84</sup> Quellen dieses Kapitels sind zum einen die Vorträge von Wolfgang Hinz-Rommel und Gari Pavkovic auf den beiden Fachveranstaltungen für die an djela beteiligten Führungskräfte sowie deren Projektauswertungen.

Projekte der Interkulturellen Öffnung können autonome einrichtungsinterne Qualitätsentwicklungsprojekte sein oder aber auch – wie im Fall von djela – mit einer definierten fachlichen Unterstützung gekoppelte Kooperationsprojekte. Für beide Modelle gilt: Es muss von Seiten der Institutionen ein wirkliches Interesse da sein. Wenn die Institutionen die Unterstützung für diese Projektarbeit „nachgetragen“ bekommen, schlägt dies auch auf die Haltung der externen Coaches durch, nicht zu viel verlangen zu können und – überspitzt ausgedrückt – schon dankbar sein, dass man beraten darf. Das gleiche gilt für Projekte, die von aktiven Energieträgern innerhalb der Organisation angestoßen und getragen werden, und von oben eher geduldet als gewollt sind. Es ist in jedem Fall wichtig, die mit dem Projekt entstehenden Kosten (Personaleinsatz, Aufmerksamkeit der Leitung, Zeiten für pädagogische Tage o. Ä.) von Beginn an klar zu benennen. Qualität gibt es nicht umsonst.

Ausgangspunkt für die Interkulturelle Öffnung können die Entwicklung strategischer Ziele und Visionen sein. Deren Grundlage ist eine Analyse der Jugendhelfelandschaft in Hinblick auf qualitative Weiterentwicklungen und notwendige Positionierungen auf dem Markt. So kam beispielsweise der Anstoß für ein djela-Projekt von der Anfrage eines Jugendamtes bezüglich spezifischer Angebote für Migranten/-innen. Eine andere Einrichtung hatte das Ziel, ein spezielles Angebot für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge zu entwickeln.

Andere Institutionen sahen einen umfassenden Prozess der Interkulturellen Öffnung als eine Chance, sich generell mit diesem Thema zu profilieren.

## Interkulturelle Öffnung als Unternehmensziel

Ein sinnvoller Start für einen Prozess der Interkulturellen Öffnung kann eine bewusste Entscheidung der Führungsebene sein, für einen begrenzten Zeit-

raum von ein bis drei Jahren das Thema Migration als Unternehmensziel festzuschreiben. So hat beispielsweise die Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH damit gute Erfahrungen gemacht. Damit wird allen Beteiligten die Bedeutung des Themas klar. Die Leitung hat sich eindeutig positioniert.

Auch wenn eine Projektgruppe andere Abteilungen oder andere Funktionsträger/-innen in den Prozess einbinden will, hat sie durch diese Entscheidung der Führungsebene andere Zugänge. Schließlich wird dieses Signal auch außen wahrgenommen und kann für die Öffentlichkeitsarbeit genutzt werden.

Für die Leitung kann eine solche Entscheidung zur Strukturierung der eigenen Ressourcen nützlich sein. Manche am Projekt beteiligten Führungskräfte beklagten, dass Migration ein Querschnittsthema unter vielen sei und sie der Vielfalt der Herausforderungen „erliegen“ würden.

## Leitbilder – Eckpunkte – Zielformulierungen

Oft wird vorgeschlagen, den Entwicklungsprozess mit einem Leitbildprozess zu beginnen. Wenn wir den gesamten Prozess der Interkulturellen Öffnung aber als einen institutionellen Lernprozess verstehen, der von einer ständigen Reflexion der eigenen Handlungs- und Weiterentwicklungsansätze bestimmt ist, kann ein Leitbild eher am Ende als am Anfang stehen.<sup>85</sup> Doch selbst dies kann dann problematisch sein, wenn damit signalisiert wird, dass der Lernprozess einen Anfang und ein Ende hat, dass Differenzsensibilität also als Zustand einer Organisation erreicht werden kann.

Organisationsentwicklungen haben schon aus pragmatischen Gründen, wenn sie als Projekt angelegt sind, einen definierten Anfang und vor allem ein definiertes Ende. Insofern kann eine Überarbeitung des

<sup>85</sup> Angeregt durch das Projekt Ikarus hat die Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH in einem längeren Diskussionsprozess sein Leitbild ergänzt um den Satz: „Daher steht für uns der Mensch im Mittelpunkt, ungeachtet seiner Herkunft, Nationalität, Religion oder Weltanschauung. Wir begegnen der Vielfalt von Religionen und Lebensentwürfen in unserem Haus mit Achtung, und nehmen sie als Lernfeld für gegenseitige Toleranz, Versöhnung und ein friedliches Miteinander wahr. Bei auftretenden Konflikten legen wir Wert darauf, dass die Würde aller Beteiligten gewahrt bleibt.“

Leitbildes tatsächlich ein Produkt der Entwicklung sein (siehe C3).

Zu Beginn eines Projektes können Eckpunkte stehen, die den Stand der Überlegungen zum Thema grob umreißen und eine allgemeine Arbeitsgrundlage für das Projekt darstellen. Im djela-Prozess haben wir mit einer trägerübergreifenden Arbeitsgruppe auf verbandlicher Ebene Eckpunkte erarbeitet, die auch als eine allgemein gehaltene Vorlage für einen Leitbildentwicklungsprozess genutzt werden können.<sup>86</sup>

Eckpunkte oder auch Leitbilder können dann sinnvoll genutzt werden, wenn sie mit einem breiten Diskussionsprozess verbunden sind und dazu dienen, die gesamte Mitarbeiterschaft einzubeziehen. Wenn dies ohne Impulse von außen und die Reflexion von Praxissituationen geschieht, besteht die Gefahr, dass eher der Status Quo in Worten, die niemandem weh tun, beschrieben wird.

Sinnvoller als Rahmen für den Prozess ist die Formulierung von Handlungsbedarfen und konkreten messbaren Zielen: Beispielsweise soll der Anteil der Migranten/-innen als Nutzer der Jugendhilfe entsprechend der örtlichen Gegebenheiten um einen messbaren Wert erhöht werden, oder alle Leistungsbeschreibungen enthalten Aussagen zur interkulturellen Ausrichtung.

## Die Rolle der Leitung im Prozess

Wie wir gesehen haben, gibt die Leitung die wesentlichen Impulse und formuliert Aufträge. Sie macht transparent, dass die Einrichtung ein Interesse hat, hier etwas zu erreichen. Sie will etwas.

Übernimmt die Führungskraft selbst die Leitung des Projektes, gibt dies dem Projekt einerseits eine hohe Wertigkeit und die Koordination ist mit hoher Handlungskompetenz ausgestattet. Andererseits birgt dies auch verschiedene Gefahren:

- Mitarbeiter/-innen, die im Moment ein problema-

tisches Verhältnis zur Leitung haben, werden ihre Widerstände gegen die Leitung auf das Projekt übertragen.

- Eine Leitung, die ihren Mitarbeiter/-innen „nicht noch etwas zumuten will“ und es daher lieber selbst macht, wird es kaum schaffen, die Mitarbeiter/-innen in die Entwicklung einzubeziehen. Man entwickelt sich aber nur weiter, wenn man gefordert ist.
- Eine Führungskraft kann ungeplant mit Aufgaben beschäftigt sein, die die Existenz der Einrichtung betreffen. Dies kann dann sehr schnell zu einer Unterbrechung oder auch einem Abbruch der Projektarbeit führen.

Es spricht also einiges für eine „echte“ Delegation mit dem Signal des Vertrauens an einen/e Mitarbeiter/-in. Die Leitung verfolgt die Arbeit der Gruppe engmaschig, ist interessiert und fragt immer wieder von sich aus nach. Eine kontinuierliche Einbindung in die Projektgruppe oder zumindest fest vereinbarte Termine, bei denen die Leitung eingebunden ist, ist sinnvoller, als wenn sie erst in einer Krise, z. B. Unklarheiten in der Rolle der Koordination, wieder „im Spiel“ ist.

Die wichtigste Aufgabe der Leitung im Prozess ist es, die notwendigen Zeitressourcen zur Verfügung zu stellen und den Beteiligten ggf. die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung zu ermöglichen.

Sie zeigt Wertschätzung für die Arbeit auf symbolischer Ebene (z.B. Einladung zum Essen), aber auch in dem Bemühen, die Verstetigung der Projektergebnisse über die Projektzeit hinaus zu sichern und dafür die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Die Unterstützung durch die Leitung ist aber nicht nur fördernd, sondern auch fordernd. Sie will Ergebnisse sehen und fördert damit ein ergebnisorientiertes Arbeiten der Gruppe.

Bei externen Projekten hat sich gezeigt, dass eine

<sup>86</sup> Siehe Anhang und auch Teil I.4.

Beratung der Leitung bei der Projektanlage z. B. in Hinblick auf die Besetzung der Koordinatoren/-innenposition, aber auch bezogen auf die Realisierbarkeit benannter Ziele im Verhältnis zu den Ressourcen sinnvoll ist. In jedem Fall muss die Leitung in die Dreiecksauftragsklärung zwischen Berater/in, Koordinator/in und externen Projektträgern aktiv einbezogen sein.

Entscheidend für den späteren Erfolg ist in dieser Phase die Kommunikation nach innen, um die Loyalität

der Mitarbeiter/-innen herzustellen. Am einfachsten wird dies gelingen, wenn die Führungskräfte den Lernprozess nicht delegieren, sondern sich selbst als Lernende mit einbringen.

Sie symbolisieren gewissermaßen unter dem Motto „Vorbild statt Leitbild“ den eigenen Willen zur Veränderung. Widerstände sollten bereits in dieser Phase offensiv angesprochen, als Lernmöglichkeit verstanden und nicht umgangen werden.

## **C2 Projekte auf dem Weg zur Interkulturellen Öffnung**

Wir wollen in diesem Kapitel auf der Grundlage der Auswertung der djela-Projekte und anderer ähnlich angelegten Prozesse notwendige Rahmenbedingungen für die interkulturelle Projektarbeit genauer betrachten. All dies wird manches in Erinnerung rufen, was für die Projektarbeit generell gilt. Aber auch hier gibt es bei Projekten im Feld der Interkulturalität Besonderheiten, die naheliegen, das ohnehin Wichtige besonders ernst zu nehmen.

### **Projektstruktur**

Bei Projekten, die Entwicklungsprozesse in größeren Einrichtungen initiieren sollen, ist die Einrichtung einer Projektgruppe unverzichtbar. Je nach Zielsetzung kann dies ein bestehendes Team sein, in dem ein Entwicklungsprozess exemplarisch angestoßen wird, oder auch eine übergreifende Gruppe, in der alle für das Projektziel wichtigen Bereiche vertreten sind. Wichtig ist hier ein hoher Grad an Motivation und Freiwilligkeit.

Für ein erfolgreiches Projekt braucht es „Energie-träger“ mit einer Vision und gleichzeitig eine Struktur, in der die einzelnen Arbeitspakete auf mehrere Schultern verteilt sind.

Für die Projektlaufzeit stehen daher zum einen ein

oder zwei Mitarbeiter/-innen als Koordinatoren/-innen und einrichtungsinterne Multiplikatoren/-innen mit ausgewiesenen Zeitressourcen zur Verfügung.

Die anstehende Arbeit wird aber auf alle Mitglieder der sich z. B. vierteljährlich treffenden Steuerungsgruppe verteilt. Vereinbarte Arbeitsaufträge werden eigenverantwortlich von den Mitgliedern der Steuerungsgruppe erledigt, die bei Bedarf weitere Mitarbeiter/-innen der Einrichtung an der Planung und fachlichen Weiterentwicklung beteiligen.

Die Projektgruppe wird nur so lange funktionieren, so lange alle im wörtlichen Sinne „beteiligt“ sind. Wenn sich die Gruppe nur noch trifft, um zu hören, was die Koordinatoren/-innen unternommen haben, wird die Verbindlichkeit und Motivation schnell nachlassen.

Auf der anderen Seite kann gerade bei stark reflexiv angelegten Prozessen schnell das Gefühl aufkommen, dass man sich im Kreis dreht und keine sichtbaren Ergebnisse vorzuweisen hat. Dann kann es wichtig sein, dass die Koordinatoren/-innen ggf. mit Unterstützung der Berater/-innen einen Schritt vorwärts machen, indem sie beispielsweise den Stand der Diskussion zusammenfassen, und so Reflexionsprozesse sichtbar machen.

Ein ganz wesentliches und oft vernachlässigtes



Instrument der Projektsteuerung ist das Protokoll der Sitzungen. Dies ist nicht zwingend Aufgabe der Koordination und auch nicht des/der Beraters/-in. Trotzdem kann es sinnvoll sein, hier einen hohen Standard einzuführen und andere Mitarbeiter/-innen ggf. darin zu unterstützen, diesen Standard einzuhalten.

## Auswahl der Akteure

Um einzelne Mitarbeiter/-innen für eine Projektarbeit zu gewinnen, muss zum einen der Nutzen klar sein, den sie dadurch haben. Der fachliche Gewinn für die direkt Beteiligten durch die Fortbildung und die Beratung ist sehr hoch einzuschätzen. Von den Führungskräften im djela-Projekt wurde dies als einer der nachhaltigsten Ergebnisse beschrieben.

Die am den djela-Projekten beteiligten Koordinatoren/-innen selbst benennen als Nutzen den Selbstbildungsprozess der Teams, die Sicherheit durch kollegialen Austausch und die erhaltene Wertschätzung durch Leitung, externe Projektpartner und Berater/-innen. Die Koordinatoren/-innen werden zu Mentoren/-innen des Themas in der Einrichtung und bekommen dadurch auch Anerkennung von anderen Mitarbeitern/-innen.

Zum anderen muss die Projektarbeit für die dafür vorgesehenen Mitarbeiter/-innen von Umfang und zeitlichen Horizont her überschaubar sein. Das Projekt oder zumindest die Projektgruppe muss daher einen definierten Anfang und Ende haben.

Es geht aber nicht nur darum, ob jemand mitmachen will, sondern auch darum, ob diese Person die notwendigen Kompetenzen für die Position z. B. eine/-n Projektkoordinator/-in mitbringt, um ein Projekt erfolgreich durchführen zu können. Neben bestimmten Methodenkompetenzen wie Moderation und Ergebnissicherung geht es vor allem um persönliche Kompetenzen, um die Stellung im Team und die notwendige Anerkennung durch die anderen Beteiligten.

So kann es einem Projekt schaden, wenn die Einrichtung mit der Benennung eines Koordinators noch andere Personalentwicklungsziele verfolgt. Einen Qualitätsentwicklungsprozess zum Thema „Interkulturalität“ reflexiv zu gestalten, kann manche/n Mitarbeiter/in überfordern und dadurch auch in seiner Position sogar eher schwächen.

## Ein exemplarischer Ablaufplan

Der hier skizzierte Ablauf ist an Projekterfahrungen der Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH angelehnt.<sup>87</sup> Die genaue Reihenfolge der einzelnen Schritte kann variieren. Manche Schritte werden sich evtl. auch zirkulär wiederholen.

### 1. Auftrag

Die Leitung formuliert in Absprache mit den betroffenen Teams/Teamleitungen Entwicklungsziele für die Einrichtung (C1).

### 2. Bildung einer Projektgruppe und Benennung von Koordinatoren/-innen

Bei der Bildung der Projektgruppe und Auswahl der Koordinatoren/-innen werden die Auswahlprinzipien Motivation und Kompetenz auf die in Frage kommenden Personen angewandt. Zudem werden die wesentlichen Bereiche (siehe oben) und wichtige Schlüsselpersonen wie die QM-Beauftragte schon jetzt in den Prozess miteinbezogen (C2 und 3).

### 3. Konkretisierung des Auftrags unter Beteiligung der Mitarbeiter/-innen (D1)

Im Rahmen einer Kick-Off-Veranstaltung mit dem Gesamtteam in der Form einer Zukunftswerkstatt oder einer Open-Space-Veranstaltung oder auch eines interkulturellen Trainings werden alle Mitarbeiter/-innen einbezogen und Themen fokussiert (siehe D1).

Evtl. kann die bereits bestehende Projektgruppe nach der Veranstaltung für weitere Mitarbeiter/-innen geöffnet werden. Es kann auch sinnvoll sein, die Projektgruppe erst im Anschluss an diese Veranstaltung zu bilden.

<sup>87</sup> Im Berufsbildungswerk in Waiblingen hat bereits vor dem djela-Projekt über das Projekt ikarus (DWW/DPWW) ein von Susanna Schagerl begleiteter Prozess der Interkulturellen Öffnung begonnen. Nach Ende von djela konnte über das Projekt ZIP-Konzepte von IRIS Tübingen der Prozess auf weitere Einrichtungsteile ausgedehnt werden, so dass hier inzwischen auf eine fünfjährige Entwicklung zurückgeblieben werden kann.



#### 4. Erstellung eines Projektplans

Beschreibung von Ausgangslage, Zielen, Methoden und Zeitplan (C1) unter Einbeziehung der Leitung. Definition von Meilensteinen und möglichen Zeitpunkten für eine Überprüfung des Projektplans. Dabei ist zu beachten, dass sich gerade reflexive Prozesse nicht ohne weiteres durchplanen lassen, sondern Offenheit für Veränderung erfordern.

#### 5. Aktivierung der Mitarbeiter/innen

Um die beteiligten Mitarbeiter/-innen für das Thema zu sensibilisieren, sind verschiedene Methoden geeignet:

- Interviews mit Kindern und Jugendlichen (siehe A 1)
- Befragung von Mitarbeiter/-innen und von Klienten/-innen zum Bedarf an Veränderungsprozessen (Bestandserhebung zu Konfliktsituationen)
- Teilnehmende Beobachtung durch Fachberater/-innen und ressourcenorientierte Rückkopplung

#### 6. Auswahl von Schlüsselprozessen und Erarbeitung neuer Handlungsoptionen (C3)

Für ausgewählte Schlüsselprozesse werden Weiterentwicklungsmöglichkeiten geprüft und entwickelt. Dabei kann auf Literatur – und Internetrecherchen, aber auch auf die Expertise des/der Beraters/-in, oder anderer Experten/-innen zurückgegriffen werden (siehe C3).

Zu den Schlüsselthemen können Fortbildungen für die Projektgruppe oder auch für andere Mitarbeiter/-innen organisiert werden. Auch Kooperationen mit anderen Einrichtungen und auch neuen Partnern/-innen wie Migrantenorganisationen können zur Weiterentwicklung genutzt werden (siehe E1).

#### 7. Rückkopplung mit der Leitung

(Zwischen-) Ergebnisse werden der Unternehmensleitung als Vorschlag vorgelegt, die weiteren Handlungsschritte abgestimmt.

#### 8. Verstetigung und Transfer in die Gesamteinrichtung

Die Ergebnisse werden über die bestehenden Methoden des Qualitätsmanagements (Leitbild, Handreichungen, etc.) als neuer Standard beschrieben (siehe C3).

Die Kommunikation mit den bislang nicht direkt beteiligten Mitarbeitern/-innen darf sich nicht nur auf diese Phase beschränken, ist hier aber besonders wichtig. Dafür sind verschiedene Formen denkbar: ein Fachtag, eine Fortbildung, ein Rückkopplungsprozess über die Teamsitzungen o. Ä. Hier haben auch symbolische Gesten (siehe B1) oder deutlich wahrnehmbare Zeichen ihre Bedeutung.

#### 9. Veröffentlichung der Ergebnisse

Auch über die Grenzen der Einrichtung hinaus können Ergebnisse des Prozesses veröffentlicht werden. Hier sind vor allem kooperierende Einrichtungen und Ämter, aber auch die allgemeine Öffentlichkeit interessant.

#### 10. Beendigung der Projektarbeit

Hier gilt es, die Arbeit der beteiligten Mitarbeiter/-innen zu würdigen. Dies geschieht zum einen auf fachlicher Ebene über eine gründliche Auswertung des Prozesses und eine auch individuelle Ergebnissicherung, zum anderen über eine gelebte Anerkennungskultur durch die Leitung, z.B. ein kleines Geschenk, eine Einladung oder auch ein Zertifikat für die Teilnahme.

Aus der Auswertung des Prozesses ergeben sich meist Hinweise für weiteren Handlungsbedarf. Es bedarf einer neuen Entscheidung für ein neues Projekt. Inwieweit die alte Projektstruktur hierfür genutzt werden kann, ist zu prüfen. Denkbar ist auch die Weiterarbeit der Projektgruppe als eine Art Fachgruppe „Migration“ (siehe C3).

#### Nutzen von externer Beratung<sup>88</sup>

Projektentwicklung kann mit oder ohne eine externe Beratung durchgeführt werden. Dies gilt auch für Prozesse der Interkulturellen Öffnung.

Gegen externe Beratung werden in der Regel entstehende Kosten angeführt. Wir wollen einige Gründe benennen, die nach unserer Erfahrung für eine externe Unterstützung durch kompetente Fachberatung sprechen:

<sup>88</sup> Zusammengetragen aus den Rückmeldungen von Beratern/-innen, Koordinatoren/-innen und Trägern der djela-Projekte.

Neben der Unterstützung bei Strukturierung der Projektplanung, bei der Auftrags- und Rollenklärungen sowie im Konfliktmanagement steigert die externe Beratung ganz offensichtlich den Qualifizierungsgewinn der beteiligten Mitarbeiter/-innen.<sup>89</sup>

Ohne Beratung besteht die Gefahr, mit den Aktionen bestehende Denk- und Handlungsmuster zu reproduzieren. Die externe Moderation von Veränderungsprozessen wird von den beteiligten Akteuren als hilfreicher Rahmen und Unterstützung empfunden, um Bestehendes überprüfen und Neues wagen zu können.

Berater/-innen haben daher gleichzeitig die Aufgabe, den Beteiligten die nötige Sicherheit zu geben und sie darin immer auch wieder zu verunsichern, d. h. sie zu reflexiven Denkprozessen zu „verführen“.<sup>90</sup>

Dies setzt einen ressourcenorientierten Zugang zu den Mitarbeitern/-innen voraus. Der/die Berater/-in bekommt von den Beteiligten schnell auch die Rolle des/der fachkundigen Experten/-in zugeschoben, der bewertet, inwieweit eine Einrichtung migrations- und kultursensibel arbeitet, oder übernimmt sie selbst. Gewinnbringender ist es, wenn der/die Berater/-in die eigene Rolle eher als Moderator/-in von Lernprozessen begreift. So können sich die Mitarbeiter/-innen eher auf neue Prozesse einlassen und mit dem Entwicklungsprozess identifizieren.

Eine externe Beratung ist aber auch deswegen wichtig, weil das Thema Interkulturalität – ähnlich wie bei Gender-Mainstreaming-Prozessen – viel Potential an unterschiedlichsten Widerständen unter den Mitarbeitern/-innen, aber evtl. auch bei den Klienten/-innen birgt:

- es ist politisch brisant, steht in der öffentlichen Diskussion und ist emotional hoch aufgeladen
- vielen ist es ein sehr persönliches Anliegen, so oder so ....

- es gibt oft keine entspannte Gesprächskultur über diese Themen, es bestehen Tabus
- mit der Projektdefinition geht evtl. eine Abwertung der bisherigen Arbeit der Mitarbeiter/-innen einher.

Eine externe Moderation hilft hier gesprächsfähig zu werden, indem sie deutlich macht, dass zunächst alles auf den Tisch kommt, was die Beteiligten beschäftigt. Grenzen gibt es nur bei explizit rassistischen Äußerungen. Der/die Berater/-in kann eine eigene Position einbringen, wichtiger aber ist es, Räume zu öffnen und nicht Fronten zu verhärten.

Widerstände, die auf der fachlichen oder politischen Ebene ausgetragen werden, können aber auch andere Ursachen haben.

- Die das Projekt durchführen sollten, waren in die Entscheidung, zumindest aber in die Ausgestaltung des Projektauftrages nicht aktiv einbezogen.
- Für die beteiligten Mitarbeiter/-innen ist der eigene Nutzen nicht sichtbar – weder bezogen auf den aktuellen Arbeitsplatz noch in Hinblick auf eine persönliche Weiterqualifizierung.
- Es gibt keine oder zu wenige zusätzliche Ressourcen für die projektbeteiligten Mitarbeiter/-innen.
- Widerstände können sich als eine zusätzliche Anforderung, verbunden mit dem Gefühl einer ohnehin zunehmenden Verdichtung und Überforderung, ergeben. Dies wirkt sich vor allem dann negativ auf den Beratungsverlauf aus, wenn die Koordination des Projektes bei der nächsten Führungsebene liegt. Oft sind diese Widerstände auch ein Hinweis auf fehlende Kommunikation im restlichen Team.

<sup>89</sup> Die Koordinatoren/-innen der djela-Projekte sehen als Hauptfunktion, dass die Berater/-innen dem Prozess eine Struktur geben und wichtige Inhalte einbringen. Dazu kommt noch das Coaching in schwierigen Situationen sowie eine motivierende Funktion. Die djela-Berater/-innen selbst nennen als Nutzen externer Beratung das Irritieren im konkreten Projektablauf und damit Anregung zur Reflexion, Anregung zum konzeptionellen Denken und Systematisieren der Arbeit.

<sup>90</sup> Die Rückmeldung einer Koordinatorin eines djela-Projektes: „Die Wahrnehmung und Haltung gegenüber der Zielgruppe ändert sich und differenziert sich durch die Arbeit am Projekt. Interkulturelle Kompetenz bleibt so lange ein Kaugummibegriff, bis man konkret ein Projekt entwickeln und präsentieren muss. Allein zu lesen und/oder eine Fortbildung zu besuchen, bringt da weniger. Aber die durch die begleitenden Fortbildung und den/die Berater/-in erfahrene Irritationen/Anfragen führen zu einer selbstreflexiven Haltung“.

Diese Widerstände ergeben sich mit und ohne Beratung. Mit Beratung sind die Chancen größer, sie produktiv zu wenden.

### C3 Verstetigung der Entwicklungsprozesse

Eine Einrichtung, die sich bewusst und gezielt der Herausforderung der Interkulturellen Öffnung stellt, wird dies in der Regel über ein mehr oder weniger umfangreiches Projektmanagement tun. Unabhängig vom Umfang steht sie dabei spätestens nach Beendigung der Projektphase (und nichts ist fruchtloser und ermüdender als nie endende Projekte) vor der Aufgabe, das Erarbeitete, die Innovation, die Impulse in die Routineabläufe zu integrieren. Naheliegenderweise können dafür bewährte Instrumente des Qualitätsmanagements<sup>91</sup> genutzt werden.

Das Festschreiben im Qualitätshandbuch kann jedoch auch zu einer Art Endlagerung führen, wenn diese Instrumente im Arbeitsalltag keine Relevanz haben. Es muss daher zuerst analysiert werden, welche Instrumente die Mitarbeiter/-innen tatsächlich nutzen. Dafür kann auf Erfahrungen mit ähnlichen Querschnittsthemen (z. B. Gender Mainstreaming) zurückgegriffen werden.

#### Ergebnissicherung im Qualitätsmanagement

Am Beispiel der Kinder- und Jugendhilfe Karlshöhe soll dies verdeutlicht werden.

Es wurden Schlüsselprozesse, die für die interkulturelle Perspektive wichtig sind, identifiziert und im Beratungsprozess soweit bearbeitet, dass im Qua-

litätshandbuch Änderungen vorgenommen werden konnten:

Bei der Aufnahmeanfrage soll in Zukunft auch „Aufenthaltsstatus – Nationalität – Muttersprache – kultureller Hintergrund – Religion“ abgefragt werden. Im Hilfeplan sollen die „besonderen Bedürfnisse“ von Migranten/-innen“ berücksichtigt werden.

Zum Stichwort Partizipation wurde der Satz „Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrer Entwicklung an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen (§ 8 SGB VIII)“ ergänzt mit dem Satz „Dabei soll ihre individuelle Persönlichkeit, Herkunft und Prägung zum Tragen kommen“.

Bei den „Individuellen Zusatzleistungen“ wurde zusätzlich aufgenommen „Dolmetscherdienste“ und die „Übernahme von migrationsbedingten Zusatzkosten (Telefon-/Fahrtkosten)“.

Auch im Berufsbildungswerk in Waiblingen wurden die Verfahrensanleitungen (VA) gesichtet, auf ihre Relevanz für das Thema überprüft und überarbeitet/ergänzt.

So heißt es in der VA- Pädagogische Konzepte nun „Bei der Erstellung eines Konzeptes werden immer die Querschnittsthemen Gender Mainstream und Migration berücksichtigt“.

<sup>91</sup> Siehe zum Thema Qualitätsmanagement auch folgende Materialien: „Qualitätshandbuch Interkulturelle Jugendsozialarbeit“, herausgegeben von der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e. V. (BAG EJSA), Wagenburgstraße 26-28, 70184 Stuttgart, Tel. 0711/16489-0, [www.bagejsa.de](http://www.bagejsa.de) und „Materialien zur Qualitätsentwicklung“, herausgegeben von der Abt. Kinder, Jugend und Familie, DWW, Heilbronner Straße 180, 70191 Stuttgart, [Reichel.A@diakonie-wuerttemberg.de](mailto:Reichel.A@diakonie-wuerttemberg.de)

In der VA Versorgung durch die Großküche, ist der Satz „Für Muslime wird bei Gerichten mit Schweinefleisch ein extra Angebot bereitgehalten“ ergänzt. Bei dem ausführlichen Gesprächsleitfaden zur Krisenintervention wurde die Anmerkung „Klären und bedenken, welche Rolle der Migrationshintergrund spielt“ angefügt.

Diese Festschreibung in den Standards wurde von den Beteiligten als nicht selbstverständlicher Erfolg des Projektes eingestuft, da bestimmte Prozesse nun unabhängig von den Energieträgern des Projektes festgeschrieben seien. Dies ist sicherlich auch richtig und wichtig. Ein ausführlicher Diskussionsprozess innerhalb der Einrichtung hat dazu aber nicht stattgefunden. Die Mitarbeiter/-innen, die damit beschäftigt waren, waren selbst überrascht, wie wenig konkret sich eine migrationssensible Arbeit festschreiben lässt. Abgesehen von den Dolmetscherdiensten und dem erweiterten Essensangebot für Muslime bleibt vieles doch sehr vage.

Ein Kernproblem einer Integration von Ergebnissen der Interkulturellen Öffnung in QM-System ist das Dilemma zwischen dem QM-Blick auf Vereinheitlichung und dem Interkulturellen Öffnungs-Blick auf die Besonderheiten<sup>92</sup>. Oft bleibt dann nicht mehr übrig als eine Erinnerung, den Migrationshintergrund oder wahlweise die kulturelle Herkunft zu berücksichtigen.

Die Gefahr der Beschreibung dieser Besonderheiten liegt zudem darin, dass sie zu gemeinsamen Besonderheiten einer Gruppe gemacht werden und daher zur Konstruktion und Verfestigung von Gruppenzugehörigkeiten beitragen, wo es gilt, diese immer wieder auch reflexiv aufzulösen.

Die Frage nach dem kulturellen Hintergrund im Aufnahmefragebogen greift dann zu kurz, wenn der/die Mitarbeiter/-in, die damit arbeitet dabei nur Migranten/-innen einen kulturellen Hintergrund zugesteht, wovon – nach unseren Erfahrungen – im unreflektierten Alltagsverständnis vieler Mitarbeiter/-innen auszugehen ist.

Diese kritischen Anmerkungen sollen die Wichtigkeit dieses Prozesses nicht in Frage stellen, sondern darauf hinweisen, dass diese Standards beispielsweise für neue Mitarbeiter/-innen in ihrer Allgemeinheit nichtssagend bleiben und erst in der Kombination mit einer kontinuierlichen Arbeit an der reflexiven Haltung der Mitarbeiter/-innen wertvoll werden können. Eine konkrete Möglichkeit dies zu überprüfen, sind entsprechende Prüffragen im Audit-Prozess.

## Verstetigung über Fachgruppen

Neben der Festschreibung von Ergebnissen im QM-System stellt sich auch die Frage einer institutionellen Absicherung nach Ende der Projektlaufzeit. Soll diese nicht nur an dem Engagement und der „Wachsamkeit“ der Projektbeteiligten hängen, muss eine geregelte Form gesucht werden, wie das Erreichte abgesichert und das Thema „am Leben gehalten“ werden kann.

Dafür gibt es verschiedene Möglichkeiten: zum Beispiel die Benennung einzelner Mentoren/-innen, evtl. verbunden mit einer weiteren Qualifizierung, feste trägerinterne Arbeitskreise (Alice-Salomon-Schule und Jugendwerkstätten Heilbronn) oder auch die Weiterentwicklung der Projektgruppe zu einer „Fachgruppe Migration“ (Berufsbildungswerk in Waiblingen). Diese Institutionen haben keinen Projektauftrag im engeren Sinne, sondern sind zuständig für die beständige Überprüfung wichtiger Entwicklungen unter dem Fokus der Migration/Interkulturalität. Dafür brauchen sie allerdings einen klaren Auftrag.

Die Projektgruppe des Berufsbildungswerkes hat diesen Monitoring-Auftrag in Form einer Matrix angelegt, in dem alle bearbeiteten Themengebiete, jeweils zuständige Schlüsselpersonen und wichtige Veränderungen aufgelistet sind. Die Fachgruppe hat nun den Auftrag, halbjährlich oder jährlich zu prüfen, welche der in der Projektphase installierten Schritte fortgeführt wurden, zu ergründen, woran es liegt, dass etwas nicht mehr so läuft, ggf. neue Impulse zu setzen, um die Fortführung

<sup>92</sup> Nach Wolfgang Hinz-Rommel, Vortrag beim Fachgespräch für Führungskräfte.

zu gewährleisten bzw. zu erwägen, die jeweilige Maßnahme zu beenden. Darüber hinaus soll geprüft werden, welche neuen Themen sich aus dem Arbeitsalltag zum Thema Migration ergeben und welcher Fortbildungsbedarf besteht.

## **Statistik**

---

In den letzten Jahren hat sich zunehmend durchgesetzt, bei der statistischen Erfassung nicht mehr nur die Staatsangehörigkeit zu erfassen. Diese hat zwar aufgrund des damit verbundenen Status und der damit verbundenen Privilegien durchaus eine Bedeutung, geht aber an der Realität der Einwanderungsgesellschaft vorbei. Um auch die eingebürgerten Kinder der Migranten/-innen und auch die Aussiedler/-innen mit zu erfassen, wurde beispielsweise im Mikrozensus oder bei Pisa die Kategorie „Migrationshintergrund“ eingeführt. Eine wirklich trennscharfe Kategorie ist dies auch nicht. Wie viele Generationen bleibt man „Ausländer“? Ist es ein erheblicher Unterschied, ob man aus Österreich, Sachsen oder Friesland nach Baden-Württemberg gekommen ist?

Andererseits kann es sehr wichtig sein, die Entwicklung von Belegungszahlen nach solchen Kriterien verfolgen zu können. So gab es in einer beteiligten Einrichtung einen Jahrgang, in dem die Zugangszahlen von Schülern/-innen mit Migrationshintergrund deutlich gesunken sind. Dies war Anlass, den Gründen nachzugehen.

Ebenso kann eine statistische Erfassung des Migrationshintergrundes für politische Argumentationen nützlich sein, beispielsweise wenn es um die Einstellung von Migranten/-innen oder die Bedeutung von Dolmetscherdiensten geht.

Auch hier kommt es also letztlich darauf an, eine reflexive Haltung zu den Zahlen einzunehmen und die Kategorien immer wieder zu überprüfen oder durch andere Fragestellungen zu ergänzen.

## D Personalentwicklung als Schlüssel

Personalentwicklung ist ein Schlüssel auf dem Weg zu einer kultur- und migrationssensiblen Jugendhilfe. Neben der Berücksichtigung entsprechender Kompetenzen in der Personalauswahl und der gezielten Einstellung von Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund (siehe D2) geht es auch darum, die Kompetenz der bestehenden Teams weiterzuentwickeln.

Schließlich gilt es, die interkulturellen Teams zu unterstützen, die in ihnen steckenden Ressourcen nutzen zu können.

### D1 Fortbildung und Kompetenzentwicklung

Über lange Zeit erschöpften sich viele Ansätze der Interkulturellen Öffnung in Mitarbeiterfortbildungen. Sie sind zeitlich, finanziell und vor allem organisatorisch überschaubar. Ihre Wirkung blieb aber letztlich begrenzt.

Noch radikaler fragt Paul Mecheril, ob man mit interkulturellen Fortbildungen nicht mehr zu dem Problem beiträgt, das man auflösen will, weil das Reden über die „Anderen“ und die Betonung des Andersseins die Konstruktion der Differenz reproduziert. Dieser Anfrage kann man dann mit einiger Gelassenheit begegnen, wenn ein Teil der Fortbildung sich mit der Dekonstruktion bestehender Bilder beschäftigt. Trotzdem bleibt die Unsicherheit, ob es hilfreich ist, Migranten/-innen in dermaßen herausgehobener Weise zu „Objekten“ unserer Fortbildungspraxis zu machen.

Die allgemeine Ausblendung von Differenz („Wir behandeln alle gleich“) und die weitgehende Weigerung vieler sozialer und pädagogischer Institutionen, die eigene Kulturgebundenheit wahrzunehmen und zu reflektieren, weisen darauf hin, dass eine explizite Auseinandersetzung mit den Themen Migration, Diskriminierung usw. wichtig ist.

Wirksam wird diese Auseinandersetzung erst dann, wenn sie in einen Entwicklungsprozess eingebunden ist. Solche Prozesse werden meist in Projektform durchgeführt. Die Beteiligung an gelungenen Projektgruppen ergibt den größten Kompetenzentwicklungsgewinn. Die Einrichtung kann über die Projekte sozusagen als Nebenprodukt Spezialisten/-innen für das Thema qualifizieren. Diese können für eine nachhaltige Verankerung eine wichtige Rolle spielen (siehe C2).

Es bleiben die Fragen,

- wie die nicht direkt an den Projekten beteiligten Mitarbeiter/-innen in den Lernprozess einbezogen werden können?
- wie der Fortbildungsbedarf gezielt eruiert werden kann?
- wie die Projektbeteiligten ihre Erfahrungen an die Kollegen/-innen vermitteln können?

Im Rahmen dieses Handbuchs sollen keine Fortbildungskonzepte vorgestellt werden. Wir haben dies an anderer Stelle getan<sup>93</sup>. Allgemeine Qualifizierungsziele sind in dem Einführungstext (siehe I.1) beschrieben und diskutiert. Wir wollen hier nun

<sup>93</sup> Diakonisches Werk Württemberg, Trainings- und Methodenhandbuch Bausteine zur Interkulturellen Öffnung, Stuttgart, 2001; Universität Stuttgart, Interkulturelle Qualifizierung, Stuttgart 2004; Andreas Foitzik, Soziodramatische Arbeitsformen in interkulturellen Trainings, Gomaringen, 2005; Evangelischer Migrationsdienst Württemberg EMDW, Wir machen uns auf den Weg, Stuttgart 2006; siehe auch Handschuck/ Klave, München 2004



mögliche Settings von Inhouse-Fortbildungen diskutieren, wie sie in Öffnungsprozessen sinnvoll sind.

Abschließend stellen wir die sowohl für externe Fortbildungsanbieter als auch für die interne Fortbildungsorganisation relevante Frage, wie das Querschnittsthema „Interkulturalität/Migration“ in andere Fortbildungsveranstaltungen integriert werden kann.

## Kick-Off-Veranstaltungen

Bewährt haben sich eintägige Fortbildungen als Kick-Off-Veranstaltungen für möglichst alle Mitarbeiter/-innen. Hierbei geht es noch nicht um Antworten auf alle Fragen der Mitarbeiter/-innen, sondern um eine Öffnung für den Prozess. Auch die, die später nicht direkt beteiligt sind, haben auf diese Weise eine Vorstellung über die Aufgabenstellung. Unter Umständen werden einzelne Mitarbeiter/-innen motiviert, sich an dem Projekt zu beteiligen. Außerdem können diese Fortbildungen genutzt werden, um Themen und Stimmungen aufzunehmen.

Es ist eine zu diesem Zeitpunkt wichtige und schwierige Leitungsentscheidung, wie verbindlich die Teilnahme geregelt wird. Wird die Fortbildung von manchen Mitarbeiter/-innen als zusätzliche Belastung oder als Belehrung empfunden, kann sich dies auf den Prozess negativ auswirken. Es hat sich trotzdem bewährt, dass hier mit einer hohen Verbindlichkeit die Bedeutung des Themas und die Arbeit der Projektgruppe aufgewertet wird. Wir haben auch erlebt, dass durch einen gelungenen Fortbildungstag auch Zweifler für das Thema gewonnen wurden. Umso wichtiger ist aber die Kommunikation des Themas im Vorfeld.

## Interne Fortbildungen durch Projekt-Koordinatoren/-innen

Ebenfalls nicht unproblematisch sind Fortbildungen, die von den Mitgliedern des Projektteams selbst

gegen Projektende geleitet werden. Es ist zwar naheliegend, die im Projekt erarbeiteten Kompetenzen der eigenen Mitarbeiter/-innen zu nutzen, und es ist auch eine Anerkennung für die Projektmitglieder, mit einer solchen Aufgabe betraut zu werden. Trotzdem sollte man im Sinne der Kollegen/-innen aber auch im Sinne des Themas gut überlegen, ob sie tatsächlich in der Lage sind, mit den eigenen Kollegen/-innen erste Erfahrungen mit einem mit so vielen Widerständen verbundenen Thema zu sammeln. Der Prophet zählt oft wenig im eigenen Land.<sup>94</sup>

Trotz dieser Bedenken gibt es im Rahmen des djela-Projektes Beispiele dafür, dass dies möglich ist. Die djela-Koordinatoren/-innen der Alice-Salomon-Schule für Erziehungshilfe führten einen überaus gelungenen „Pädagogischen Tag“ mit dem gesamten Kollegium durch.

Drei Gründe nannten sie für den Erfolg. Das Thema des Tages war Anerkennung und Wertschätzung und mit dieser Haltung begegneten sie auch ihren Kollegen/-innen. Das Projektteam hatte für diesen Tag keine Botschaft, sie standen dadurch auch nicht extrem für eine Position, an der sich die anderen abarbeiten mussten. Schließlich gab es einen schönen Rahmen außerhalb der Schule.

Wenn eine solche interne Veranstaltung gelingt, ist der Gewinn für die Entwicklung der Organisation höher einzuschätzen als bei einer Fortbildung durch Externe.

## Aktivierende Analyse des Fortbildungsbedarfes

Um die interkulturelle Kompetenz der Mitarbeiter/-innen zu erweitern, wurde im djela-Projekt des Sozialpädagogischen Vereins Holzgerlingen nach einer gemeinsamen Fortbildung mit einem Team-Check gearbeitet. Dabei ging es unter anderem darum, dass sich die Teams der Sozialpädagogischen Familienhilfe ihrer Ressourcen und Entwicklungsbedarfe bewusst werden. Der Fragebogen umfasst eine an Wolfgang Hinz-Rommels (1994) Definition ange-

<sup>94</sup> Im Rahmen einer trägerübergreifenden Weiterbildung haben sich aus diesem Grund drei Teilnehmer/-innen zusammengetan und immer zu zweit in der Einrichtung der dritten eine Fortbildung durchgeführt.

lehnte Aufstellung von Komponenten Interkultureller Kompetenz:

- allgemeine soziale Komponenten wie Empathie, Selbstreflexivität, Konfliktfähigkeit, Ambiguitätstoleranz u. a.
- interkulturell ausgerichtete soziale Komponenten wie Empathie gegenüber erlebter Diskriminierung von anderen u. a.
- handlungsbezogene Komponenten wie Handlungsfähigkeit auch bei ungleicher Macht und Wohlstand oder in kulturellen Überschneidungssituationen, u. a.
- wertbezogene Komponenten wie die Achtung von Menschenrechten u. a.
- wissensbezogene interkulturelle Komponenten wie das Wissen über soziale Konstruiertheit von Ethnien, Erkennen von Rassismus und rechtliches und landeskundliches Wissen u. a.

Auf einer Skala von 1 (kaum vorhanden) bis 10 (voll entwickelt) mussten die Mitarbeiter/-innen zunächst eine Selbsteinschätzung zu den jeweiligen Komponenten eintragen und sich dann noch aus der Perspektive einer Klientenfamilie und aus der der Kollegen/-innen bewerten. Die Ergebnisse wurden im Team diskutiert und summarisch eingesammelt.

Sich selbst in so allgemeinen sozialen Eigenschaften wie Empathie zu bewerten, ist sicherlich nicht ganz einfach und es wundert wenig, dass die Ergebnisse in all diesen Fragen im oberen Viertel der Skala lagen. Lediglich bei den vor allem landeskundlichen Wissensfragen gab es sehr niedrige Selbsteinschätzungen. Ob die jeweiligen Komponenten für das eigene professionelle Handeln als relevant betrachtet werden, wird in dem Bogen nicht abgefragt. Insofern zeigen die Ergebnisse nicht direkt den Fortbildungsbedarf an.

Als Einstieg in einen Entwicklungsprozess ist der Team-Check trotzdem sehr gut geeignet, weil er die Mitarbeiter/-innen zur Selbstreflexion anregt und die Teams ins Gespräch bringt. Über diese Gespräche kann dann auch der Fortbildungsbedarf deutlich werden.<sup>95</sup> Der ressourcenorientierte Ansatz des Fragebogens erleichtert den Mitarbeitern/-innen, sich auf die Frage, was denn eigentlich für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund wichtig ist, einzulassen.

## Systematische Fortbildungskonzepte

Ein gelungener Ansatz, um mit überschaubarem Mitteleinsatz die Kompetenzen einer Einrichtung und ihrer Mitarbeiter/-innen in der Arbeit mit Kindern und Familien mit Migrationshintergrund systematisch zu erweitern, ist das Fortbildungskonzept der Kinder- und Jugendhilfe Linzgau in Überlingen. Ungefähr alle zwei Jahre legt die Einrichtungsleitung ein Schwerpunktthema für interne Fortbildungen fest, in diesem Fall das Thema Migration. Damit ist immer auch ein Organisations- und Qualitätsentwicklungsziel verbunden. Von den ca. 100 Mitarbeiter/-innen wurden 25 für die Fortbildung ausgewählt. Alle Führungskräfte nahmen selbst an der Fortbildung teil. Es wurde darauf geachtet, dass Mitarbeiter/-innen aus allen Angebotsformen (Wohngruppen, Schule, etc.) vertreten waren. Zum Teil hat die Leitung Mitarbeiter/-innen vorgeschlagen, zum Teil die einzelnen Teams.

Die Fortbildung umfasste drei Fortbildungstage in jeweils einigen Wochen Abstand. Die Einrichtung beschreibt schon alleine nach diesen drei Tagen merkbare Veränderungen im pädagogischen Alltag.<sup>96</sup> Im

<sup>95</sup> Mit dem „Interkulturellen Selbsttest – Checkliste für die berufliche und ehrenamtliche Praxis sozialer Arbeit“ hat Wolfgang Hinz-Rommel ein nicht auf die individuellen Kompetenzen, sondern auf den Stand der Interkulturellen Öffnung der Einrichtung fokussierte aktivierende Selbstanalyseverfahren vorgelegt. Hrsg.: DWW, Postfach 101151, 70010 Stuttgart, 1994; siehe auch „Checkliste Interkulturelle Soziale Arbeit“, DWW, Trainings- und Methodenhandbuch, Stuttgart 2001, A-32

<sup>96</sup> Auf die Nachfrage eines externen Kollegen beschreibt eine der beteiligten Führungskräfte den Gewinn für die Erziehungshilfeschule: die Teilnehmer/-innen, aber auch durch deren Vermittlung andere Kollegen/-innen würden nun einen völlig anderen Blick auf die Kinder mit Migrationshintergrund einnehmen. Hätten sie vorher immer zuerst den kulturellen Hintergrund als problemschaffend im Blick gehabt, sehen sie heute auf die vielfältigen möglichen Ursachen von bestimmten Verhaltenweisen. „Auch ein türkischer Junge hat eine Pubertät!“. Außerdem wären die Kollegen/-innen viel gelassener, wenn die Schüler/-innen mit Migrationshintergrund selbst die ethnische Karte ziehen würden und beispielsweise bestimmte Entscheidungen der Lehrer/-innen vor diesem Hintergrund kritisieren.

Fortbildungskonzept von vorneherein angelegt war darüber hinaus der von einem externen Berater begleitete Transfer der Erkenntnisse in die einzelnen Angebotsformen. In diesem Fall sah die Leitung den Bedarf, einige Mitarbeiter/-innen über die allgemeine Sensibilisierung hinaus in diesem Thema zu qualifizieren. In Kooperation mit einer Schule und dem Projekt „Bildungspartnerschaft“ wurde eine einjährige Weiterbildung projektiert, an der nun jeweils sieben Mitarbeiter/-innen und noch weitere Teilnehmer/-innen von außen teilnehmen. Die sieben eigenen Mitarbeiter/-innen sind parallel zu der Weiterbildung als Projektgruppe mit der Umsetzung von Schritten der Interkulturellen Öffnung, in diesem Fall vor allem in Richtung Elternarbeit, betraut.<sup>97</sup>

### **Exkurs: Interkulturalität als Querschnittsaufgabe in allen Fortbildungen<sup>98</sup>**

Paul Mecherils These, man dürfe nur von interkultureller Kompetenz reden, wenn damit nicht nur die Kompetenzen im Umgang mit „Ausländern“ gemeint sei, sondern eine allgemeine Kompetenz im Umgang mit (kultureller) Differenz, legt geradezu nahe, dass das Thema Interkulturalität ein Thema für alle möglichen Themen der Fortbildungspraxis, und damit ein Querschnittsthema ist.

Die Frage heißt dann: Was bedeutet das, was ich gerade vortrage, bespreche, reflektiere etc., wenn zwischen den Akteuren einer Interaktion, Intervention etc.

- eine kulturelle Differenz besteht, die sich auf ethnische, aber auch regionale, schichtspezifische, weltanschauliche, gruppenbezogene, altersbezogene kulturelle Unterschiede beziehen kann,
- eine Differenz besteht bezogen auf unterschiedliche Lebenshintergründe wie eben der Migrationshintergrund mit allen Bewältigungsleistungen und Ressourcen, aber womöglich auch traumatischen Erfahrungen,

- eine Differenz bestehe aufgrund (bspw. rassistischer) Diskriminierungs- und Abwertungserfahrungen.

Diese Reflexion kann man in zwei Formen vornehmen:

- Ich kann dies selbst thematisieren, um die Teilnehmenden am Beispiel des Gegenstandes der Fortbildung für den Umgang mit Differenz zu sensibilisieren.
- Ich kann es dann in kompetenter Weise aufgreifen, wenn es von den Teilnehmenden beispielsweise in der Fallarbeit/Praxisreflexion zum Thema gemacht wird.

Zweiteres sollte man als allgemeinen Qualitätsstandard einfordern können. Bei ersterem muss im Einzelfall entschieden werden, ob und wenn ja, wie viel Raum dafür in angemessener Weise einzuräumen ist. Auch wenn naturgemäß nicht immer alle möglichen Differenzen (Gender, Behinderung, Alter usw.) thematisiert werden können, so sollte man doch eine grundsätzliche Differenzsensibilität als Standard aller Fortbildungen voraussetzen können.

Ein naheliegender Einwand gegen diese Forderung ist, dass der Gegenstand der Fortbildung selbst immanent differenzsensibel ist, wie wir es bei der Methode „Genogramm“ diskutiert haben (siehe A2). Dies wäre im Einzelfall zu prüfen. Es ist nämlich durchaus nicht immer so, dass Methoden und Instrumente so kulturuniversell sind wie sie scheinen. So sind klassische Moderationsmethoden (Clustern, Fokussieren...) oft kritisiert worden, weil sie von der Herangehensweise sehr eurozentristisch und tendenziell bildungsschichtzentriert sind. Es gibt auch andere Möglichkeiten, sich zu einigen.<sup>99</sup>

Wenn wir aber davon ausgehen, dass eine bestimmte Methode oder Arbeitsweise – weil auf das Individuum und/oder das familiäre System bezogen – tatsächlich differenzsensibel ist, ist dann der

<sup>97</sup> Siehe auch zu dem Vernetzungsaspekt dieses Konzeptes E3.

<sup>98</sup> Die folgenden Überlegungen wurden angeregt durch ein djela-Experten/-innengespräch mit Referenten/-innen von FoBis, siehe Fußnote <sup>47</sup>.

<sup>99</sup> Auch die beispielsweise bei djela-Fortbildungen eingesetzte interkulturelle Kommunikationsübung „Stadtplanspiel“ zur Erarbeitung einer gelungenen Kommunikation bei vorhandenen Differenzen mag in bestimmten kulturellen Kontexten einleuchtend und gewinnbringend sein, muss aber nicht für alle anderen Kontexte passen.

Einwand berechtigt? Man kann sicherlich auf die Differenzressource der Methode setzen und doch wird man teilweise nur das sehen und hören, was man kennt.

- Welche Fragen werden eben nicht gestellt, weil eine bestimmte Dimension gar nicht in meinem Vorstellungsbereich ist?
- Was wird von meinem Gegenüber nicht thematisiert, weil sie/er bestimmte Erfahrungen gemacht hat, die nahelegen, das eher zu verschweigen oder gar zu verbergen?
- Wann sind meine eigenen Bilder so mächtig, dass mir manches verborgen bleibt?
- Inwieweit verhindert meine eigene Unsicherheit gegenüber dem „Fremden“, aber auch die eigene (zum Teil spezifisch „deutsche“) Angst/Befangenheit, etwas falsch zu machen, den Kontakt und die Begegnung, die für eine „normale“ Arbeit mit der Methode notwendig sind?
- Wie kann ich sicherstellen, dass ich mit der Methode gegen alle meine Vorerwartungen einzelne Geschichten herauskriege und keine Kulturgeschichte reproduziere?

Zur Umsetzung dieser Standards braucht eine in Fort- und Weiterbildung tätige Person:

- ein bestimmtes Wissen über mögliche Differenzen, in unserem Fall bezogen auf Kultur, Migration und Rassismus/Diskriminierung, nicht als Kulturwissen über „die Anderen“ auf Vorrat, sondern als eine Idee davon, welche Hintergründe und Begründungen für das Handeln meines Gegenübers möglich sind,
- erweitere Fragenkataloge (siehe oben am Beispiel Genogrammarbeit A2),
- dafür auch bestimmte Instrumente (Literaturtipps, Arbeitsblätter ...) in der Hinterhand,
- die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Bilder,
- und zur Reflexion der eigenen Unsicherheit/Befangenheit.

Die Möglichkeiten, die Handlungsfelder der Interkulturellen Öffnung/Kompetenz im Rahmen von Fortbildungen zu bearbeiten, sind auch dadurch begrenzt, dass es häufig institutionelle Hindernisse sind, die eine offene und differenzsensible Arbeit verhindern. Das spricht nicht gegen die Qualifizierung von Mitarbeiter/-innen. Es ist aber wichtig, diese Einschränkung zu thematisieren, einmal zur Entlastung der Teilnehmenden, zum anderen auch in der Hoffnung, dass über diesen Weg, Anstöße für eine institutionelle interkulturelle (im oben beschriebenen weiten Sinne) Öffnung in die Einrichtungen getragen werden.

## D2 Einstellung von Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund

Ein wesentliches Instrument – wenngleich auch nicht der alleinige Königsweg, der Interkulturellen Öffnung ist die interkulturelle Personalentwicklung. Der gezielten Neuanstellung von qualifizierten Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund und/oder mit entsprechenden Sprachkompetenzen wird ein enormes Entwicklungspotential für die Interkulturelle Öffnung zugeschrieben. Für konfessionelle Träger wie das Diakonische Werk wird es in Zukunft auch darum gehen, auf der Basis ihres Leitbildes die Möglichkeiten einer Einstellung nicht-christlicher Mitarbeiter/-innen auszubauen. Nach einer Umfrage unter diakonischen Jugendhilfeeinrichtungen haben

lediglich 5% aller Mitarbeiter/-innen einen Migrationshintergrund, gegenüber einem Drittel der Kinder und Jugendlichen. Immerhin jedes siebte Kind gehört auch formell keiner christlichen Kirche an.

Eine Veränderung dieser unbefriedigenden Situation kann erreicht werden, wenn es zum einen gelingt, ein Bewusstsein für den Gewinn für die Teams herauszuarbeiten und wenn dabei zum anderen qualitative Standards nicht außer Acht gelassen werden. Diese doppelte Aufgabe ist spannend und ein ambivalentes Lernfeld.

Schließlich muss immer wieder darauf hingewiesen werden, dass eine kompetente interkulturelle Arbeit die Aufgabe aller Teammitglieder ist und diese im Rahmen einer interkulturellen Personal- und Teamentwicklung über Reflexionszeit, Fort- und Weiterbildung für die Teams sowie Empowerment-Maßnahmen für die Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund gesichert werden muss.<sup>100</sup> (siehe D3)

## Positive Effekte der Einstellung von Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund

Die Einstellung von Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund löst auf verschiedenen Ebenen wichtige Impulse aus und setzt markante Zeichen, sowohl innerhalb der Institution, als auch in Bezug auf ihre Außenwirkung.

Auf der Ebene der Mitarbeiter/-innen und Teams fördert ein multikulturelles Team die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration und Interkulturalität. Die nichteingewanderten Mitarbeiter/-innen profitieren von dem Wissen und der Erfahrung ihrer Kollegen/-innen in teaminternen Lernprozessen, aber auch konkret, wenn sie ihre Kollegen/-innen als unterstützende Sprach- und Kulturmittler in Interaktionen mit Kindern, Jugendlichen und Familien einsetzen können.<sup>101</sup>

Die Repräsentanz anderer Ethnien und/oder Religionen in der Einrichtung wird von Familien mit Migrationshintergrund als „vertrauensbildende Maßnahme“ wahrgenommen. Dieser Vertrauensbonus wird auch auf die nichteingewanderten Mitarbeiter/-innen übertragen.

Die Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund finden leichter Zugänge zu den kommunikativen Netzwerken der Migranten/-innen und können so das Angebot dort bekannt machen.

Gerade in der Unsicherheit einer Migrationssituation bekommen Gesichter als Türöffner in „gesichtsunabhängigen Institutionen“ (Giddens) einen zentralen Wert. Wenn in diesen Gesichtern Nähe und (kulturelle) Vertrautheit aufscheint, eröffnet dies Räume.

In der Interaktion mit den Familien wird die gemeinsame Sprache als Symbol des Aufeinanderzugehens erlebt. Migranten/-innen, die sich in Deutsch verständigen können, werden in der Kommunikation mit einer/m deutschsprachigen Mitarbeiter/in zwar die Informationen verstehen, die emotionalen Botschaften, der „emotionale Subtext“ (Watzlawick) eines Gesprächs kann dagegen nur in einer muttersprachlichen Kommunikation vollständig verstanden werden (siehe auch A5).

Die Kinder und Jugendlichen werden in dem Gefühl bestärkt, in der eigenen Unterschiedlichkeit repräsentiert und angenommen zu sein. Das Reden in der Herkunftssprache wird als direkter, emotional besetzter, unmittelbarer erlebt. Kritik wird von Landsleuten eher akzeptiert als von Außenstehenden. In den Mitarbeitern/-innen haben die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch positive Vorbilder, mit denen sie sich identifizieren können.

Für diakonische Einrichtung hat die Einstellung von nicht-christlichen Mitarbeitern/-innen, auch bezogen auf das erwünschte interreligiöse Lernen der Kinder und Jugendlichen, einen hohen Wert. Was wir von den Jugendlichen im Umgang miteinander erwarten, müssen wir in unserem Umgang untereinander vorleben. Die Kinder und Jugendlichen lernen in der Begegnung, interreligiöses Lernen findet im Kontakt mit Mitarbeitern/-innen anderer Religionen statt. Sie erfahren Religion im Alltag und lernen dabei auch die christliche Tradition in ihrer nicht selten widersprüchlichen Vielfalt kennen (siehe auch B3).

Nicht zuletzt wird mit einem multikulturell zusammengesetzten Team auch gegenüber der internen

<sup>100</sup> Siehe auch djela-Eckpunkte „6. Interkulturelle Teams entwickeln“, siehe Anhang.

<sup>101</sup> Wenn Migranten/-innen im Team als Informanten genutzt werden, besteht allerdings auch die Gefahr, dass eine persönliche Meinung als allgemeine Aussage der Migranten/-innen gehandelt wird.



wie externen Öffentlichkeit ein Zeichen für Offenheit der Einrichtung gesetzt. Die Einrichtung trägt zu einer gesellschaftlichen Normalisierung der Einwanderungsgesellschaft bei.

Die positiven Effekte liegen also auf der Hand. Dass trotzdem relativ wenige Migranten/-innen in der Jugendhilfe arbeiten, wird vor allem mit dem fehlenden Angebot an qualifizierten Bewerber/-innen begründet. Wenden wir uns also der Reflexion der Einstellungskriterien zu, mit den Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund bewertet werden. Um einer Entwertung Sozialer Arbeit keinen Vorschub zu leisten, ist es sicherlich geboten, spezifische persönliche und fachspezifische Kompetenzen zu beschreiben, anhand derer man die Einstellung begründen kann. Andererseits darf diese Diskussion nicht dazu führen, dass der Eindruck entsteht, man würde Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund generell die Professionalität absprechen.

Begeben wir uns auf dieses nicht einfache Feld und versuchen weitere Kriterien bei der Einstellung von Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund und/oder ohne Mitgliedschaft in einer christlichen Kirche zu benennen und zu reflektieren<sup>102</sup>.

Sie/er muss interkulturell kompetent sein. Migrant zu sein, ist für sich genommen noch keine pädagogische Kompetenz. Der Migrationshintergrund allein garantiert keine professionelle migrations- und kultursensible Arbeit. Wenngleich dies aufgrund der Lebenserfahrung naheliegt, bedarf es doch auch einer bewussten und professionellen Auseinandersetzung. Das Kriterium der interkulturellen Kompetenz macht also Sinn, darf aber nicht auf Migranten/-innen beschränkt bleiben.

Die Einstellung zur Arbeit muss ähnlich sein. Er/sie muss ins Team passen. Wie viel spannungsreiche Heterogenität vertragen, wie viele brauchen wir als Team? Welche Essentiale sind uns wichtig? Wer ist „uns“? Wer spricht hier? Dies darf kein ver-

stecktes Ausschlusskriterium sein.

Der/die Mitarbeiter/-in muss Konfrontationen aushalten können und bereit sein, sich im Team auseinanderzusetzen. Auch dies sollte nicht als Ausschlussklausel für selbstbewusste Migranten/-innen benutzt werden, denen man Polarisierung unterstellt. Allerdings müssen beide Seiten gleichermaßen den Wunsch haben, Konflikte auszuhalten und immer wieder eine gemeinsame Basis zu suchen.

Der/die Mitarbeiter/-in muss hinter dem Leitbild stehen. Gilt dies nicht für alle Bewerber/-innen? Besteht bei Migranten/-innen tatsächlich eine größere Wahrscheinlichkeit, dass dies nicht der Fall ist, so dass eine Überprüfung keine diskriminierende Prozedur ist? Garantiert die Mitgliedschaft in einer christlichen Kirche allein schon die gewünschte diakonische Haltung?

Es gibt inzwischen viele Migranten/-innen mit Abschlüssen im deutschen Ausbildungssystem. Wenn Einrichtungen beklagen, dass aus diesem Kreis zu wenige Bewerbungen bei ihnen ankommen, ist zu überlegen, jenseits von formalen Qualifikationen nach geeigneten Personen für bestimmte Aufgaben zu suchen. Dabei sollte auch geprüft werden, inwieweit andere Ausbildungsgänge im Herkunftsland anerkannt werden können, bzw. durch Nachqualifizierungen aufgewertet werden können.

## Arbeitsrechtliche Grundlagen als Hindernis

Im Zusammenhang mit der Einstellung neuer Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund bieten arbeitsrechtliche Grundlagen einerseits Schutz vor Benachteiligungen (siehe unten), gleichzeitig können sie als Ausnahmeregelungen benutzt werden. Im

<sup>102</sup> Bei einer djela-Fortbildung diskutierten wir dieses Thema anhand der Frage, wie man zu einer Kopftuchtragenden Frau im Team stehen würde. Die Antworten zeigten, wie wenig normal Verschiedenheit ist. Das richtet sich nicht gegen die Personen, die diese Antworten geben, sondern zeigt vielmehr, wie sehr diese in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden sind. „In der Familienhilfe ist eine Polarisierung generell schwierig ...“ „... stört mich persönlich ...“ „... ist in der Außendarstellung schwierig...“ „... hängt von der Einstellung ab ...“



Kontext kirchlicher Anstellungsträger ist hier vor allem die sogenannte ACK-Klausel immer wieder im Gespräch. Sie war ursprünglich als Öffnungsklausel eingeführt worden. Die in der Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen (ACK) zusammengefassten Religionsgemeinschaften verpflichteten sich darin, auch Bewerber/-innen anderer Konfessionen einzustellen. In jedem Einschluss steckt aber eben auch ein Ausschluss, so dass mit dieser Öffnung gleichzeitig festgeschrieben wurde, dass eine Anstellung von beispielsweise muslimischen oder keiner Kirche zugehörigen Bewerber/-innen erschwert oder gar verhindert wird.

Die Realität ist unübersichtlich. So haben manche Landeskirchen (z.B. Berlin-Brandenburg, Hessen-Nassau, rheinische Landeskirche) die Bestimmungen gelockert. Auch bei der djela-Umfrage gaben ein Drittel an, dass die Religionszugehörigkeit bei der Auswahl der Bewerber/-innen keine Rolle spiele. So gibt es in Mitgliedseinrichtungen auch Muslime auf der mittleren Leitungsebene.

Je nach Träger haben wir es zudem mit zwei unterschiedlichen arbeitsrechtlichen Grundlagen zu tun. Laut Kirchlicher Anstellungsordnung für privatrechtlich angestellte Mitarbeiter/-innen (KAO) in Württemberg, zuständig für die Mitarbeiter/-innen der Kirche und deren Werke, ist die Beschäftigung von Mitarbeiter/-innen, die nicht Mitglieder einer der christlichen Kirchen sind, im Regelfall nicht gewollt und nur auf Einzelantrag und durch Genehmigung durch den Oberkirchenrat möglich. Laut den Arbeits-Vertrags-Richtlinien für Einrichtungen der Diakonie (AVR) – zuständig für eigenständige evangelische Träger – ist die Einstellung von Fachpersonen ohne ACK-Mitgliedschaft möglich, sofern diese Ziele, Leitbild und Aufgabenverständnis einer christlich-diakonischen Einrichtungen aktiv mittragen.

Einrichtungsleiter/-innen beklagen, dass durch diese Anstellungshindernisse die aus ihrer Sicht notwendige Anstellung von Migranten/-innen mit beispielsweise türkischsprachigem Hintergrund erschwert wird. Dies ist deswegen hochproblematisch, weil auch kirchliche Träger, gerade wegen ihrer faktischen Monopolstellung für manche Angebote in bestimmten Regionen und der damit nicht vorhandenen Wahlmöglichkeit für die Eltern, verpflichtet

sind, für alle Klienten/-innen ein gleichwertiges Angebot bereitzuhalten.

Große Hoffnungen haben manche kirchenkritische Stimmen auf das Allgemeine Gleichstellungsgesetz (AGG) gesetzt, das die Bundesregierung nach jahrelanger Diskussion unter Druck der EU auf den Weg gebracht hat. Es ist gültig seit August 2006 und verbessert den rechtlichen Schutz vor Diskriminierung. Im § 6 ist der Schutz der Beschäftigten vor Benachteiligungen z.B. auch bei der Anstellung u.a. wegen ihrer Religionszugehörigkeit geregelt. Doch haben die Kirchen in zähem Ringen eine Ausnahmeregel durchgesetzt, die es ihnen nach § 9 weiterhin erlaubt, eigene Religionszugehörige bei der Einstellung zu bevorzugen.

Die Einrichtungen haben jedoch diesbezüglich Spielräume, die es zu nutzen gilt: dies gilt ohnehin für die Einstellung von Migranten/-innen, aber auch im Einzelfall für die Einstellung von nichtchristlichen Mitarbeitern/-innen.

Dabei kann es ein wichtiges Signal sein, schon in den Stellenanzeigen deutlich zu machen, dass Migranten/-innen bevorzugt eingestellt werden. Dies verstößt nicht gegen das Allgemeine Gleichstellungsgesetz. Unterschiedliche Behandlung ist nach § 5 dann zulässig, wenn bestehende Nachteile durch angemessene Maßnahmen ausgeglichen werden. Das heißt, Formulierungen wie „Menschen mit Migrationshintergrund werden bei gleicher Qualifikation bevorzugt eingestellt“, verstoßen somit nicht gegen das AGG, solange damit der geringere Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund ausgeglichen werden soll, oder die Ethnie „als wesentliche und entscheidende Anforderung“ an die berufliche Aufgabe definiert werden kann (§ 8).

## D3 Interkulturelle Teams

Es reicht nicht aus, Migranten/-innen als Mitarbeiter/-innen zu gewinnen. Ein multikulturell zusammengesetztes Team ist noch kein interkulturell arbeitendes Team. Es bedarf vielmehr einer gezielten Teamentwicklung, damit diese Einstellung nicht auf das Team und die fachliche Arbeit eher negative Effekte hat und/oder gegenüber den Migranten/-innen einer erneuten Diskriminierung Vorschub leistet.

Nur dann werden auch die in einem multikulturell zusammengesetzten Team vorhandenen Ressourcen zur Geltung kommen.

Es ist eine wichtige Führungsaufgabe,

- die Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund davor zu schützen, ungewollt in die Rolle des „Ausländerbeauftragten“ gedrängt zu werden,
- ihnen die gleichen Entwicklungsmöglichkeiten anzubieten,
- Möglichkeiten des Austausches miteinander zu schaffen, damit sie selbstreflexiv und bewusst ihre Kompetenz und ihre Professionalität in die Arbeit und die Teams einbringen können,
- den Teams gemeinsame Lern- und Reflexionszeit einzuräumen, damit sie sich von einem multikulturellen zu einem interkulturellen Team entwickeln können.

### Austausch unter den Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund

Ein wichtiger Aspekt interkultureller Teamentwicklung kann auch sein, gezielt Austauschmöglichkeiten unter Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund Raum zu geben. Aufgrund der oben skizzierten Beschäftigungsstruktur kann man davon ausgehen, dass Migranten/-innen in den jeweiligen Teams selten die Gelegenheit zu einem Austausch mit anderen Migranten/-innen haben. Im Rahmen des djela-Projektes haben wir daher eine Fachveranstaltung nur für Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund durchgeführt.<sup>103</sup>

Ziel der Tagung war aus der Sicht der Moderatoren/-innen, Zeit und Raum zu haben, sich mit der Rolle Migranten/-in als professionelle/-r Mitarbeiter/-in in den verschiedenen Arbeitsfeldern der Jugendarbeit, der Erziehungshilfe, der Schulsozialarbeit usw. auseinanderzusetzen. Neben dem Austausch ging es dabei auch darum, Visionen zu entwickeln, wie eine gelungene Teamarbeit aussehen könnte, und eine selbstbewusste, aktive und offensive Haltung einzunehmen, wenn es gilt, sich gegen Zumutungen zu wehren. Der Erfahrungsaustausch ermöglichte es, zum einen verschiedene Handlungsoptionen im Umgang mit unter Umständen auch diskriminierenden Arbeitssituationen zu entwickeln, und sich zum anderen der persönlichen Ressourcen (siehe D2) bewusst zu werden und nach Möglichkeiten zu suchen, diese auf eine gute Art und Weise in die Teams einbringen zu können.

Mit diesem Angebot eines Erfahrungsaustausches verfolgten wir als Verband aber auch eigene Interessen. Wir erhofften uns Impulse für die Weiterentwicklung von Angeboten der interkulturellen Teamentwicklung.

Die Teilnehmenden der Veranstaltung bestätigten in ihrer Rückmeldung den erwarteten Bedarf, die gute Atmosphäre und das schnelle Grundverständnis mit den anderen („Ich habe mich gleich verstanden gefühlt“, „Gut, dass ich mal die Möglichkeit gehabt habe, zu sagen was ich denke und fühle!“ oder „Ich habe mal bewusst erlebt, dass es einen Unterschied macht, ob deutsche Kollegen/-innen teilnehmen oder nicht“) und stimmten darüber ein, dass solche Veranstaltungen regelmäßig angeboten werden müssten.

<sup>103</sup> Diese Veranstaltung wurde von Halide Özdemir und Dean Babic vorbereitet, durchgeführt und dokumentiert. Die Ergebnisse dieser Arbeit fließen auch in dieses Kapitel ein.

## Beispiele für Diskriminierungserfahrungen<sup>104</sup>

Es muss nicht immer problematisch sein, als Migrant/-in in einem multikulturellen Team zu arbeiten. Die Erfahrungen werden so unterschiedlich sein, wie Menschen eben unterschiedlich sind und wie Teams auch unterschiedlich miteinander umgehen. Trotzdem werden immer wieder Teamsituationen von den Betroffenen als diskriminierend erlebt. Migranten/-innen beschreiben als typische diskriminierende Arbeitssituationen erstens die Reduzierung auf ihr Migrantsein, zweitens die Nichtwahrnehmung dieses Teils ihrer Geschichte und ihrer Ressourcen und drittens die Abwertung aufgrund ihres migrantischen Hintergrunds.

### Diskriminierung als Reduzierung

Diese Form der Reduzierung auf das Migrantsein erleben Migranten/-innen,

- wenn sie – oft unreflektiert – die Position des „Ausländerbeauftragten“ zugeschoben bekommen,
- wenn dadurch ungefragt Aufträge dazu kommen, die nicht Teil des Verantwortungsbereichs sind,
- wenn sie so als „professionelle Migranten/-innen“ nur als „Spezialisten“ und nicht als „Allrounder“ ihren Platz im Team finden.

Oft werden sie dabei auch von Seiten der Kollegen/-innen in eine Lobbyposition für die „Ausländer“ geschoben, oder auch nicht entsprechend geschützt, wenn Klienten/-innen dies versuchen. Es wird dann nicht gesehen, wie für manche die „professionelle“ Distanz zu einer zusätzlichen Anstrengung wird.

### Diskriminierung als Nichtbeachtung

Als Nichtbeachtung wird erlebt, wenn spezifische Kompetenzen durch die deutschen Kollegen/-innen nicht gesehen werden, aber auch wenn beispielsweise in einer Fallbesprechung Migranten/-innen die von ihnen eingebrachte interkulturelle

Perspektive ständig rechtfertigen müssen. Dies bringt die betreffenden Kollegen/-innen in eine Situation, in der sie sich entweder resigniert unterordnen oder auf das Thema und ihre Herangehensweise beharrend selbst in die Rolle des/der Lobbyisten gehen.

Besonders deutlich wird dies beim Thema Sprachkompetenz. Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund berichten, dass sie von der Leitung zum einen unter Druck gesetzt werden, ihre Sprachfähigkeiten verbessern zu müssen. Hier wird die Sprachfähigkeit als Defizit wahrgenommen. In anderen Situationen wird die Mehrsprachkompetenz zwar geschätzt und genutzt, andererseits will die Leitung bestimmen, wann und in welchem Kontext die Herkunftssprache gesprochen werden darf. Es wird den Mitarbeitern/-innen teilweise untersagt, mit Klienten/-innen in der gemeinsamen Sprache zu sprechen.

Als Nichtbeachtung wird erlebt, wenn in den Arbeitsabläufen keine Rücksicht genommen wird, wenn Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund z. B. beim Schreiben von Hilfeplänen mehr Zeit bräuchten. Dies führt zu Stress und Überforderung. Eine weitere Folge davon ist, dass ihnen bestimmte Aufgaben nicht zugetraut werden, und sie dadurch schlechtere Weiterentwicklungsmöglichkeiten haben usw.

Als Nichtbeachtung wird erlebt, wenn das Thema in der Einrichtung instrumentalisiert wird: Die Leitung greift das Thema Migration/Interkulturalität auf, um sich mit schönen Leitlinien nach außen zu profilieren und/oder über das Thema Projektgelder zu akquirieren, kümmert sich aber nicht darum, dass das Thema in der Praxis ankommt. Klientenorientierte, migrationsspezifische, bedarfsgerechte Konzeptionen fehlen, obwohl ein hoher Bedarf offensichtlich ist. Es bleibt Sache der einzelnen, oft automatisch Sache der Migranten/-innen, ob etwas vorangeht oder nicht.

<sup>104</sup> Die Beispiele stammen zum großen Teil aus der beschriebenen Veranstaltung, wurden aber ergänzt von Berichten in Fortbildungen und Teamberatungen.

### Diskriminierung als Abwertung

Die bisher genannten Beispiele werden von den Betroffenen als Abwertung erlebt. Abwertung erleben sie darüber hinaus auch in kleinen Gesten, meist versteckt und unausgesprochen. Der Name wird immer wieder falsch ausgesprochen, wegen mangelnder Sprachkenntnis werden auch professionelle Kompetenzen abgewertet u. Ä.

Bereits im Bewerbungsverfahren und beim Einstellungsgespräch werden erste Signale gesetzt. Es wird als persönliche Abwertung empfunden, wenn im Herkunftsland erworbene Berufsqualifikationen in Frage gestellt oder nur zum Teil anerkannt werden. Der besondere Fokus auf persönliche Glaubensfragen beim Bewerbungsgespräch wird als Ungleichbehandlung gewertet.

Eine ganz konkrete Abwertung erfahren die Mitarbeiter/-innen, wenn ihnen der interne Aufstieg verwehrt wird. Auch dies wird meist nicht offensichtlich sein. Aufgrund ihrer Reduzierung auf die Basisarbeiten haben sie womöglich eben nicht gleichermaßen Projekterfahrungen, haben nicht den gleichen souveränen Umgang mit Kooperationspartnern usw.

Ausgehend von diesen Diskriminierungserfahrungen wollen wir nun anhand der exemplarischen Themen Aufgabenverteilung, Sprache und interkulturelle Konflikte einige Merkmale für die Arbeit in interkulturellen Teams beschreiben.<sup>105</sup> Auch hier bedeutet interkulturelle Teamentwicklung nichts anderes, als mit den Unterschieden im Team produktiv umzugehen.

### Aufgabenverteilung im interkulturellen Team

Die jeweiligen unterschiedlichen Kompetenzen der Teammitglieder werden wechselseitig anerkannt. Aufgrund der spezifischen Ressourcen werden unterschiedliche Aufgaben übernommen. Es gibt aber

keine prinzipielle, von den einzelnen Personen abstrahierende, Arbeitsteilung zwischen Teammitgliedern mit und ohne Muttersprachenkenntnisse. Beide Seiten trauen sich grundsätzlich alle Aufgaben zu, die Aufgabenverteilung erfolgt nach persönlichen Kompetenzen und Vorlieben. Dabei wird darauf geachtet, dass Mitarbeiter/-innen, die nicht über ausreichende Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch verfügen, nicht als fachlich weniger kompetent angesehen werden und dadurch weniger verantwortliche Arbeiten zugeteilt bekommen. Es ist eine gemeinsame Aufgabe des Teams, dass in Situationen, in denen die Sprache tatsächlich eine Rolle spielt, dafür gesorgt wird, dass die anliegenden Aufgaben bewältigt werden können (siehe unten).

Mitarbeiter/-innen mit Migrationshintergrund übernehmen auch Führungsaufgaben. So zeigt die Einrichtung, dass sie Migranten/-innen nicht nur Spezialaufgaben überträgt, die sie aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenz ausfüllen können, sie also nicht auf ihr Migrantsein reduziert.

Entscheidend und immer wieder auch problematisch zugleich ist die Kulturmittlerrolle der Muttersprachler/-innen zwischen Institution und Zielgruppe (siehe auch B4). Es ist eine besondere Herausforderung für die interkulturelle Teamentwicklung, damit einen produktiven Umgang zu finden. Nur wenn der Raum dafür geschaffen wird, in einer offenen und wertschätzenden Atmosphäre solche Themen zu behandeln, kann diese Ressource für das Team nutzbar gemacht werden.

### Umgang mit Mehrsprachigkeit im Team

Für Bildungsinländer wird das Thema Sprache in der Regel keine besondere Differenz darstellen. Es gibt aber auch Mitarbeiter/-innen, die sich in der Arbeitssituation in einer Zweitsprache verständigen müssen.

<sup>105</sup> Dieser Abschnitt ist angelehnt an das Kapitel „Vom multikulturellen zum interkulturellen Team“ aus der: „Handreichung für eine kultursensible Altenpflege“, Herausgeber: Arbeitskreis „Charta für eine kultursensible Altenpflege“. Die Autoren/-innen dieses Kapitels waren Ayse Gülec, Evelyn Kloos, Claudia Spahn, redaktionelle Bearbeitung: Andreas Foitzik (Koordinator des Chartaarbeitskreises) Bezug: Kuratorium Deutsche Altershilfe – Wilhelmine-Lübke-Stiftung e.V. (KDA), An der Pauluskirche 3 – 50677 Köln, Tel. (02 21) 93 18 47-0 – Fax (02 21) 93 18 47-6, E-Mail: publicrelations@kda.de

Mitarbeiter/-innen, die im Reden und Denken in der deutschen Sprache nicht sicher sind, müssen ständig eine Übersetzungsleistung erbringen. D. h. sie müssen in wesentlich höherem Maße Konzentrationsleistungen erbringen als diejenigen, die sicher mit der deutschen Sprache umgehen können. Die Übersetzungsleistung verringert die Konzentration auf das Zuhören. Lange Sätze oder unbekannte Fachbegriffe, eine undeutliche oder leise Aussprache oder das Sprechen in einem starken Dialekt erschweren das Zuhören und das Verstehen eines Redebeitrages zusätzlich und reduzieren die Aufmerksamkeit des Gegenübers. Wer alle Aufmerksamkeit darauf verwenden muss, dem Redefluss zu folgen, verliert leichter den Faden und schaltet innerlich ab.

Eine derart missglückte Kommunikation hat Folgen für die Arbeitszufriedenheit der einzelnen, für die Zusammenarbeit im Team und schließlich auch für die Arbeit selbst. Teammitglieder, die die Zweitsprache Deutsch nicht sicher verstehen und sprechen, ziehen sich leicht aus der Kommunikation zurück, sei es aus Angst vor Beschämung, aus Überforderung beim Zuhören oder auch aus Verärgerung, weil sie immer wieder die Erfahrung gemacht haben, dass ihnen nicht aufmerksam zugehört wurde. Wer aber verstummt, kann seine Aufgabe im Team nicht gut erfüllen.

Der ständige Zeit- und Handlungsdruck fördert die Dominanz derer, die die deutsche Sprache ausreichend sicher anwenden und verstehen. Dies verhindert auch die Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen: Um die Informationsweitergabe pragmatisch und zeitsparend zu gestalten, übernimmt eine Kollegin, die die deutsche Sprache beherrscht, sprachliche Aufgaben für den Kollegen, der scheinbar oder real Probleme im Umgang mit der deutschen Sprache hat.

Der Verweis auf die Rahmenbedingungen darf aber nicht die einzelnen aus ihrer Verantwortung für das Kommunikationsgeschehen entlassen. Es sind die Kollegen/-innen, die bewusst oder unbewusst unaufmerksam zuhören, signalisieren, dass es zu lange dauert oder nicht nachfragen, wenn sie einen Redebeitrag nicht verstanden haben. Mag sein, sie wollten eine Kollegin, die sich in der deutschen Sprache nicht so gut ausdrücken kann, durch eine Nachfrage nicht in Verlegenheit bringen. Mag sein,

sie sind grundsätzlich nicht bereit, auf „Schwächere“, weniger deutsch-sprachlich Kompetente Rücksicht zu nehmen und weigern sich langsamer zu sprechen, fallen ins Wort, reagieren mit Ungeduld.

Aber auch die zugewanderten Teammitglieder tragen Verantwortung für die Kommunikation, wenn auch aus einer oft schlechteren Position. Durch Nachfragen könnte deutlich werden, dass man die deutsche Sprache nicht so gut beherrscht; man kann nicht fragen, weil man nicht weiß, wie man fragen soll; eine Nachfrage zu formulieren würde zu lange dauern.

Eine Kultur des Zuhörens und des Redens zu entwickeln, liegt in der Verantwortung jedes einzelnen Teammitgliedes. Konzentriertes und aufmerksames Zuhören lässt der/m Redner/in Zeit, seine/ihre Gedanken und Gefühle in Worte zu fassen. Verständliches Reden und aufmerksam-konzentriertes Zuhören sind ein Ausdruck von Respekt gegenüber dem/r Kommunikationspartner/in. Er/Sie erfährt darin nicht nur eine unmittelbar wichtige Information auf der Sachebene, sondern auch eine persönliche Wertschätzung auf der emotionalen Ebene.

Die Zielperspektive muss sein: In einem interkulturellen Team arbeiten alle Mitglieder gleichberechtigt an einer gemeinsamen Sprachkultur. Sie einigen sich auf eine nicht-diskriminierende Sprache. Es existiert eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens. Der Gebrauch von Muttersprachen (auch von deutschen Dialekten) erzeugt kein Gefühl der Unsicherheit oder Ausgrenzung. Voraussetzung dafür ist, dass sich die Teammitglieder gegenseitig ihre Fachkompetenzen anerkennen, unabhängig von ihren sprachlichen Qualifikationen.

## **Interkulturelle Konflikte im Team**

**Zur Vorbereitung eines Konzertes hat eine Gruppe Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund mit zwei Mitarbeitern/-innen des Jugendhauses ein Treffen vereinbart. Eine der Jugendlichen erscheint nicht zu dem Treffen. Einer der beiden Mitarbeiter, nennen wir ihn Herr Arslan, fährt nachdem auch ein Handyanruf erfolglos war, zu der**



**Familie des Mädchens, um nachzufragen, was los ist. Nach einem langen Gespräch mit den Eltern kommt er nach über einer Stunde mit dem Mädchen im Auto wieder zurück. Es ist nicht klar, was der Hintergrundgrund für das Fernbleiben war. Die anderen Jugendlichen sind inzwischen weg, das Treffen fällt aus, der Kollege, nennen wir ihn Herrn Müller, ist sauer, weil nun die Organisation des Konzerts an ihm hängenzubleiben droht.**

Eine auf den ersten Blick relativ harmlose alltägliche Situation, auf die es viele einfache Antworten geben könnte. Doch oft sind es gerade solch kleine Dinge, die sich mit der Zeit zu Konflikten summieren. Mag sein, dass sich Herr Arslan bei der nächsten Teamsitzung der Kritik seiner Kollegen/-innen gegenüber sieht und sich rechtfertigen muss. Wahrscheinlich bleibt die Situation unbesprochen, die entstandenen Gefühle unausgesprochen, doch wirksam werden sie im Team dennoch.

Die Bedeutungszuschreibungen der einzelnen Teammitglieder sind geprägt von den eigenen Lebenserfahrungen, der beruflichen Erfahrung – also abhängig von der jeweiligen Kultur<sup>106</sup> der Person, die einer Information eine Bedeutung zuschreibt.

Welche Bedeutung wird nun dieser Begebenheit von den Beteiligten gegeben?

**Herr Arslan handelt aus seiner Sicht korrekt, da er über den persönlichen Kontakt mit den Eltern herauskriegen wollte, was der Hintergrund für das Fernbleiben ist. Herr Müller vermutet, der Kollege halte es aufgrund von kulturellen Unterschieden und Wertvorstellungen für wichtiger, Tee zu trinken, als sich um dringend anstehende Aufgaben zu kümmern. Eine andere Kollegin kritisiert, Herr Arslan würde bei seinen Landsleuten Dinge tun, die er sonst nicht tun würde. Ein weiterer Kollege meint, Herr Arslan lasse sich mit seiner Gutmütigkeit von der Jugendlichen ausnützen.**

Bestehen im Team unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen, über die nicht gesprochen wird, ist dies ein fruchtbarer Nährboden für Zweifel, Unsicherheiten, Misstrauen und Ärger.

Der Austausch von und die Diskussion über Bedeutungszuschreibungen im Team fördert die Zusammenarbeit im Team und unterstützt die Herausbildung von gemeinsamen Standards, welche von allen Teammitgliedern in der täglichen Arbeit umgesetzt werden können.

Den einzelnen Mitarbeitern/-innen ermöglicht der Austausch, die eigene Perspektive zu überprüfen, zu erweitern und auch zu verändern. Potentielle Konflikte, die aus einzelnen Bedeutungszuschreibungen entstehen bzw. in ihnen sichtbar werden, werden transparent und können bearbeitet werden, bevor sie sich verfestigen.

Ist der geschilderte „Fall“ nun ein interkultureller Konflikt? Jeder Konflikt beinhaltet, dass unterschiedliche Interessen – deutlich durch gegensätzliche Positionen – vorliegen. Das Vorhandensein eines interkulturellen Konfliktes setzt zusätzlich voraus, dass es zwischen den Konfliktparteien zudem einen Unterschied hinsichtlich kulturell geprägter Verhaltensnormen und -muster gibt.

Das Dilemma besteht nun darin, dass im einzelnen Konflikt auf den ersten Blick nicht zu erkennen ist, inwieweit kulturelle Dimensionen (Verhaltensweisen, Verhaltensnormen und Erwartungen) für das jeweilige Handeln bedeutsam sind oder inwieweit ein Konflikt mit anderen Hintergründen von einer oder beiden Parteien „nur“ kulturell aufgeladen wird. Der soziale Gehalt von Konflikten verschwindet auch für die Akteure oft hinter den nahegelegten ethnischen und kulturellen Deutungen des Konflikts. In der Analyse und Bearbeitung interkultureller Konflikte muss daher zuerst versucht werden, diese nur vermeintlich interkulturellen Hintergründe zu erkennen und beide Ebenen getrennt zu betrachten und dann ggf. zu bearbeiten.

Ein typisches Problem in einem „interkulturellen“

<sup>106</sup> Das Beispiel ist vor dem Hintergrund des Themas der Handreichung eine Situation, an der Personen beteiligt sind, die einen verschiedenen ethnisch-kulturellen Hintergrund haben. Das folgende gilt genauso für Situationen, an denen beispielsweise eine aus dem Bildungsbürgertum stammende Mitarbeiterin und ein Kollege aus einer Arbeitsfamilie beteiligt sind.



Konflikt bei ungleicher Machtverteilung ist die unterschiedliche Wahrnehmung des Konfliktgegenstands. Die „stärkere“ Partei wird sich unter Umständen von der Ungleichheit persönlich distanzieren, aber eher darauf beharren, dass dies nun mal so ist, sie dafür auch nicht verantwortlich und zuständig sei, und dies im konkreten Konflikt keine Rolle spiele („Wir können hier und heute nicht die Probleme der Welt lösen....“). Die „schwächere“ Partei wird dagegen darauf bestehen, das Allgemeine (die gesellschaftlichen Erfahrungen) mit einzubeziehen („Ich bekomme das nicht, weil ich Ausländer bin. Das ist immer so, wir werden einfach nicht anerkannt ...“). In einem Konflikt erleben dies nun beide als persönliche Kränkung und werden die Reaktion ebenfalls so erleben, dass das Gegenüber ihn „nicht verstehen will/kann“.<sup>107</sup>

Konflikte zwischen zwei Teammitgliedern mit unterschiedlicher Herkunft finden vor der Folie der „Dominanzkultur“ (Rommelspacher) statt, die ein Ungleichgewicht in den Machtbeziehungen beider ethnischen Gruppen festschreibt. Der in dieser Dominanzkultur durchscheinende Rassismus kann in der Austragung der Konflikte eine große Rolle spielen. Da die „einheimische“ Konfliktpartei eigene rassistische Anteile an dem Konflikt in der Regel negieren wird, fühlt sie sich durch den Rassismusvorwurf von Migranten/-innen provoziert. Sie unterstellt, dass der Vorwurf als Waffe in der Kommunikation eingesetzt wird, was die Gegenseite ebenfalls als Provokation empfinden kann. Dabei kann das im Einzelfall auch zutreffend sein. Migranten/-innen, deren Alltag von der Erfahrung der Diskriminierung und Ausgrenzung geprägt ist, können aus dem Gefühl der Unterlegenheit in alltäglichen Konflikten unter Umständen den Rassismusvorwurf aufgreifen und ihn als „Waffe“ im Konflikt benutzen, um ihre sozial schwächere Position zu stärken. Dass dies sein kann, heißt aber nicht, dass es im konkreten Fall auch so ist.

In einem aktuellen Konflikt muss es also darum gehen, tatsächliche unterschiedliche Interessen der beiden Konfliktparteien zu benennen und ggf. zum Gegenstand der Bearbeitung zu machen, um zu klären, wie ein konstruktives Miteinander trotz dieser

unterschiedlichen Interessen möglich ist.

Unterschiedliche Kulturen – auch hier in einem weiten, also nicht nur national-ethnischen Sinne – haben auch bestimmte Regeln, wie man sich in einem Konflikt verhalten kann bzw. auch zu verhalten hat. Die Regeln des Gegenübers nicht zu kennen, erhöht die Verhaltensunsicherheit, die ohnehin jeder Konflikt mit sich bringt. Dabei ist unwesentlich, ob die Regeln sich tatsächlich unterscheiden oder nicht. Diese Unsicherheit wird meist mit Dominanz und Unterwerfung „gelöst“. Dem Gegenüber bleibt nur, sich zu unterwerfen oder sein eigenes „Spiel zu spielen“ – mit der Folge, dass die Kommunikation völlig zusammenbricht.

Auch Sprachschwierigkeiten erhöhen die Unsicherheit und erschweren so die Konfliktlösung, zumal dadurch das Verhältnis von Dominanz und Unterwerfung nahegelegt und stabilisiert wird. Wer die dominierende Muttersprache spricht, hat das ungeschriebene Recht, auch die Spielregeln der Kommunikation festzulegen. Sich wiederholende Probleme und Konflikte werden häufig an einzelnen Personen festgemacht. Eine solche Personifizierung ist gerade in multikulturellen Teams eine Gefahr, da die Teammitglieder sich besonders „anbieten“, die keine gleichberechtigte Position im Team haben.

Kommen wir noch einmal zu dem beschriebenen Beispiel.

**Die Leitung entscheidet, dass Herr Arslan zukünftig Hausbesuche mit der Leitung abstimmen muss. Herrn Arslan wird zwar grundsätzlich das Recht zugestanden, diese für das Jugendhaus ungewöhnliche Arbeitsweise einzusetzen. Er aber fühlt sich unter Umständen durch diese Lösung von der Leitung bevormundet und im Stich gelassen.**

Häufig sind wir es gewohnt, durch solche Kompromisse einen Konflikt zu regeln. Dass solche Kompromisse jedoch nicht tragbar sind, bemerken wir spätestens dann, wenn dieser Konflikt verschärft wieder und weiter auftaucht. Die in der Einrichtung entstandenen interpersonellen Konflikte müssen so gelöst

<sup>107</sup> Siehe auch Haumersen/Liebe, S. 28ff

werden, dass alle Konfliktparteien aktiv an der Lösung des Konfliktes beteiligt werden und in ihr einen persönlichen Gewinn sehen.

Mit der beschriebenen Form der Konfliktregelung werden weder die Ursache für das Handeln der Jugendlichen noch die Beweggründe von Herrn Arslan erfasst. Möglicherweise hatte Herr Arslan aus dem Kontakt mit der Jugendlichen Grund zur Sorge. Oder für ihn ist diese zugehende Haltung „normal“. Oder er fand eine Beteiligung der Jugendlichen an dem Treffen für sie selbst oder auch für die Gruppe wichtig.

Viele solcher Konflikte sind unter aktiver Beteiligung des Teams lösbar. Die kommunikativen Kompetenzen der Teammitglieder bilden hierbei die Basis und den Boden für eine Konfliktlösung. Unter Umständen ist es sinnvoll, unparteiische Teammitglieder mit der Konfliktbearbeitung zu betrauen. Bei zugespitzten Konfliktlagen ist ein zusätzlicher Blick von Außen zu empfehlen.

Regelmäßige Supervisionen, an denen alle Teammitglieder sowie Leitungspersonen während der Arbeitszeit verpflichtend teilnehmen, tragen zur Praxisreflexion und somit zur Qualitätssicherung bei. Dies umso mehr, als in der gemeinsamen Bearbeitung von Konflikten immer wieder auch strukturelle Probleme des Arbeitsablaufs Gegenstand der Konfliktlösung sein werden. Das interkulturelle Team überprüft und verbessert in diesem Prozess so kontinuierlich die eigene Arbeitsstruktur gemäß den aktuellen Anforderungen.

Wesentlich ist ein Klima im Team, das es allen Beteiligten und gerade auch den zugewanderten Teammitgliedern leicht macht, Konflikte zur Sprache zu bringen, ohne gleich mit dem Zeitargument ruhiggestellt zu werden. Dies gilt für Konflikte zwischen Teammitgliedern, aber auch für Konflikte mit Jugendlichen oder zwischen Mitarbeitern/-innen und Leitungspersonen. Diese auf einer demokratischen Grundhaltung beruhende Partizipation erhöht auch die Identifikation aller Teammitglieder mit dem Team und auch der Einrichtung.

## Fazit

Das Thema „Umgang in multikulturellen Teams“ ist so emotional besetzt, dass es oft nur vorsichtig oder aber polarisierend und unter Umständen verletzend diskutiert wird. Das „Einüben“ dieser Selbstreflexion mag daher in einrichtungsübergreifenden getrennten Veranstaltungen wie dem oben beschriebenen Fachtag leichter sein. Ebenso müssten für die nichteingewanderten Mitarbeitern/-innen Foren organisiert werden, in denen sie sich „unter sich“ mit den eigenen Privilegien auseinandersetzen.<sup>108</sup> Von den Teilnehmenden des Fachtages wurde auch ein team- und trägerübergreifendes Forum des Austauschs gewünscht, das neben getrennten auch gemeinsame Reflexionsräume bietet.

Letztlich ist und bleibt es aber eine zentrale Aufgabe für Teams und Leitung, in der Einrichtung selbst eine Atmosphäre herzustellen, in der eine offene kritisch-reflexive und wertschätzende Auseinandersetzung in den Teams möglich ist.

<sup>108</sup> Dieser Gedanke wird ausführlich diskutiert in Elverich, Kalapka, Reindelmeier, 2006

## E. Regionale Verankerung und Planung

So wie die/der einzelne/r Mitarbeiter/in den Weg zu einer migrations- und kultursensiblen Arbeitsweise nicht ohne die entsprechenden institutionellen Rahmenbedingungen wird gehen können, so kann auch die einzelne Institution den Weg der Interkulturellen Öffnung nicht ohne die entsprechenden kommunalen, regionalen und politischen Rahmenbedingungen gehen.

Im Rahmen dieses Handbuches wollen wir uns zunächst schwerpunktmäßig auf Bereiche konzentrieren, welche zum unmittelbaren institutionellen Hand-

lungsfeld zu rechnen sind. Dies beinhaltet sowohl Kooperationsbeziehungen zu den Migrantenorganisationen (siehe E1) oder anderen pädagogischen Einrichtungen (siehe E2), wie auch die Vertretung des Themas in der kommunalen Jugendhilfeplanung (siehe E3).

Schließlich wenden wir uns der Frage zu, ob zu einer migrationssensiblen Arbeit nicht auch notwendig eine parteiliche Interessenvertretung gehört – dies auch über den lokalen Kontext hinaus (siehe E4).

### E1 Kooperation mit den Migrantenorganisationen

In fast allen Publikationen zur Interkulturellen Öffnung wird der Vernetzung mit den Migrantenselbstorganisationen (MSO) eine hohe Priorität eingeräumt. Verglichen damit sind die Berichte über tatsächliche Projekte in diesem Bereich eher überschaubar. Das hat vielerlei Gründe.

- Die Netzwerkarbeit von haupt- und ehrenamtlichen Systemen, zumal mit unterschiedlichem Einzugsbereich, ist ohnehin nicht einfach.
- In aller Regel gibt es wenig gewachsene Kontakte, auf die man beim Aufbau einer solchen Kooperation zurückgreifen kann.
- Beide Seiten kennen das System des Gegenübers kaum, was dazu führen kann, dass die ersten Kontakte von großer Vorsicht und Unverbindlichkeit geprägt sind.
- Der unmittelbare Nutzen ist oft nicht unmittelbar sichtbar. Es handelt sich eher um eine langfristige Investition.
- Die Pflege eines solchen Netzwerkes ist für Einrichtungen der Jugendhilfe neben dem Alltagsgeschäft ohne zusätzliche Mittel kaum zu leisten.

Daraus lassen sich folgende Aufgaben ableiten:

- Statt eines appellativen Aufrufs zur Vernetzung mit den MSO geht es darum, den Bedarf, das Interesse und den möglichen Nutzen für die Jugendhilfe zu bestimmen.
- Unverbindliche Begegnungen zwischen Personen aus Jugendhilfe und Vereinen können dazu beitragen, Anknüpfungspunkte herzustellen und vor allem auch mehr über mögliche Bedarfe, Interessen und Nutzen auf Seiten der MSO zu erfahren.
- Schließlich wird es darum gehen müssen, sehr unterschiedliche Kooperations- und Netzwerkformen zu entwickeln, um für die jeweilige Situation passende Optionen zu finden.
  - kleine Netze/Arbeitskreise in einem überschaubaren Feld (Dorf, Kleinstadt oder Stadtviertel),
  - große Netzwerke der Jugendhilfeträger zum fachlich Austausch mit punktueller Zusammenarbeit mit den MSO,
  - bilaterale Kooperationen evtl. auch nur mit einzelnen Schlüsselpersonen statt großer Netzwerke.

Wir wollen hier zunächst zwei gelungene Projekte der Kooperationen mit Migrantenorganisationen auswerten. Vor diesem Hintergrund werden wir versuchen, daraus einige allgemeine Orientierungspunkte für solche Kooperationen abzuleiten.

### Der Initiativkreis „TüFaSa“<sup>109</sup>

Ausgangspunkt für das Kooperationsprojekt der Jugendhilfeeinrichtung Evangelische Jugendhilfe Hochdorf war die Beobachtung auf Leitungsebene, dass die Mitarbeiter/-innen aus den ambulanten Bereichen Soziale Gruppenarbeit, Flexibler Dienst und Erziehungsbeistandschaften überdurchschnittlich häufig in den sozialen Brennpunkten der Stadt Sachsenheim, insbesondere in türkischen Familien eingesetzt wurden.

In diesen oben genannten Angeboten wurde deutlich, dass die Familien mit einer Vielzahl von psychosozialen Belastungen leben, die sich erschwerend auf die Entwicklung und Leistungsfähigkeit der dort aufwachsenden Kinder und Jugendlichen auswirken. Diese türkischen Familien schienen aus Sicht der Einrichtung sozial isoliert und ohne Zugang zu den vorhandenen Betreuungsinstitutionen zu leben. Die Einrichtung ging davon aus, dass die türkischen Familien hohe Schwellen entwickelt hatten, außerhalb des Familien- und Bekanntenkreises Probleme zu signalisieren und entsprechend Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Auf diesem Hintergrund untersuchte die Einrichtung die Problemfelder in den sozialen Brennpunkten der Stadt genauer und brachte in Erfahrung, dass sich eine Vielzahl von Ehrenamtlichen sowie Vertreter/-innen von Schulen und der Stadtverwaltung/Stadtjugendpflege um die Probleme der türkischen Mitbürger/-innen kümmern. Außerdem schien es vereinzelt auch gut funktionierende Unterstützungssysteme und Kontaktformen innerhalb der türkischen Gemeinschaften zu geben. Diese unterschiedlichen Hilfeansätze waren jedoch unkoordiniert, verliefen nebeneinander her und waren von daher in ihrer Wirkung eingeschränkt.

Ziel des Projektes „TüFaSa“ (Türkische Familien in Sachsenheim) war es deshalb, die Unterstützungsangebote durch Synergieeffekte wirkungsvoller zu machen und türkischen Familien den Zugang zu erleichtern. Die bestehenden Angebote und Initiativen sollten durch das Projekt miteinander so koordiniert werden, dass sie dem Bedarf der Familien besser gerecht werden und dass sich die Lebenssituation für die Kinder und Jugendlichen in ihrem direkten Lebensumfeld verbessert.

Der Initiativkreis wurde von den Koordinatoren/-innen des djela-Projektes vor allem durch persönliche Kontaktaufnahmen zu potentiellen Teilnehmern/-innen, zu sozialen Institutionen, Schulen, Kindertageseinrichtungen und dem islamischen Kulturverein initiiert. Sie machten Schlüsselpersonen ausfindig und formulierten zu Beginn das eher allgemein gehaltene Ziel, in einem ersten Treffen einen Austausch über die Situation in Sachsenheim anzuregen, eine Art Bedarfserhebung aufzustellen und unterschiedliche Institutionen hierfür zu vernetzen.

Der Kreis der Interessierten erweiterte sich dann schnell auf bis zu 25 Mitgliedern, darunter neben den Initiatoren/-innen der Sozialen Gruppenarbeit der Evangelischen Jugendhilfe Hochdorf e.V. Vertreter/-innen

- des Jugendhauses und der Stadtjugendpflege
- des Jugendamts/ASD
- der Schulen und Kindergärten
- vom Türkisch-Islamischen Kulturverein
- türkische und deutsche Elternbeiräte.

Knapp ein Drittel der regelmäßigen Teilnehmer/-innen sind türkischer Herkunft.

Die Mitglieder des Initiativkreises arbeiteten trotz des breiten Ansatzes und der Vielfalt der Themen mit hoher Verbindlichkeit. Aus der Bedarfserhebung ergaben sich zwei Unterarbeitskreise zu den Themen „Übergang Kindergarten in die Schule“ und „Sprache und Integration“ mit jeweils eigenen Projekten.

<sup>109</sup> Diesem Text liegt die Auswertung des Projektes durch den Projektberater Axel Pohl und die Koordinatorin Birgit Günther zugrunde. Herzlichen Dank auch an Sibylle Walter (IRIS-Tübingen) für die Zusammenfassung der Präsentation auf der Abschlussveranstaltung.

So entstanden zum Beispiel deutsch-türkische Patenschaften im Rahmen der Deutschkurse des islamischen Kulturvereines. Als Schlüsselpersonen fungierten für die Kontaktabahnung hierbei die Erzieherinnen der am Initiativkreis beteiligten Kindertagesstätte, die bei deutschsprachigen Eltern für Sprachpatenschaften warben.

In einem weiteren Projekt wurden türkische Mütter als Multiplikatorinnen zum Thema Schule ausgebildet. Als ausgebildete Multiplikatorinnen fungieren sie nun als Wissensvermittler rund um das Thema Schule (Funktion des deutschen Schulsystems, Bedeutung der Elternabende, Förderung von Selbstständigkeit) und bieten muttersprachliche Infoveranstaltungen für alle interessierten Eltern mit Kindern vor der Einschulung, in den Räumen der Kindertagesstätte an (siehe auch B2). Weitere Projektideen gibt es zum Thema Übergang Schule-Beruf.

Momentan sind zwei bis drei Treffen des Initiativkreises im Jahr geplant, um die entstandenen Kontakte zu erhalten, sich über Aktuelles auszutauschen und im Miteinander Ideen für Neues zu entwickeln.

Der Initiativkreis ist nach 1 1/2 Jahren intensiver Arbeit und Koordination durch die Jugendhilfe etwas ermüdet. Ohne eine institutionell verankerte Schaltstelle, wie z.B. die Stadtjugendpflege lässt sich das Initiativkreis-Projekt nach Ende der Laufzeit des djela-Projektes nicht auf hohem Niveau verfestigen.

Was wurde erreicht? Für die Familien sind die bestehenden Hilfsangebote der Jugendhilfe transparenter und leichter zugänglich. Wurde vorher von den Familien viel Eigenmotivation erwartet, um den Weg in die Beratungs- und Betreuungseinrichtungen zu überwinden, so konnten durch das Zugehen auf die Migranten/-innen Barrieren abgebaut werden.

Außerdem wurden im Verlauf des Projektes weitere Arbeitsansätze und Zugangsmöglichkeiten zu Migrationsfamilien entwickelt und die Angebote dem Bedarf angepasst.

Auch das Jugendamt ist inzwischen bemüht die

Situation zu verändern. So werden Sprachkenntnisse nicht mehr unbedingt für eine Aufnahme in die Soziale Gruppenarbeit vorausgesetzt. Auch damit wurde eine Hürde für türkische Familien weggenommen.

Die Qualifizierung der eigenen Fachkräfte lief nebenbei beim Aufbau des Initiativkreises: Lokales Wissen und Kenntnisse über Strukturen der Einwandererselbstorganisation, über Lebensbedingungen von türkischen Familien etc. Die direkten Kontakte mit den Kooperationspartnern ermöglichten einen neuen Blick auf die Situation der türkischen Mitmenschen. Das Verhältnis der Mitarbeiter/-innen zum Thema Interkulturelle Öffnung ist laut eigenem Bekunden jetzt differenzierter als vorher.

Ein großer Erfolg war es, alle relevanten Akteure/-innen in Sachsenheim in den Initiativkreis einzubinden, vor allem auch türkische Ehrenamtliche aus dem Umfeld des türkischen Kulturvereins.

Welche Faktoren waren wichtig? Der Ansatz „Nicht über, sondern mit jemanden zu reden“ erfordert bereits bei der Kontaktaufnahme eine besondere Sorgfalt und Reflexionsbereitschaft. Mögliche Schlüsselpersonen wurden recherchiert, der Kontakt zu den Ehrenamtlichen wurde zunächst eher informell gesucht, um Interessen und eventuell auch Empfindlichkeiten herauszufinden. Dabei ging es nicht darum, möglichst viele ins Boot zu holen, sondern die „richtigen“. Ein Treffen in den Räumlichkeiten des islamischen Kulturvereins machte den türkischen Teilnehmer/-innen den ersten Schritt einfacher.

Auf Seiten der Initiatoren/-innen erfordert dieses Vorgehen eine hohe Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf „Strukturlosigkeit“ und Ergebnisoffenheit des Projekts einzulassen. Man lädt jemanden zu einem Prozess der gemeinsamen Bedarfserhebung und des Erarbeitens von Lösungen ein und muss gleichzeitig deutlich machen, dass man noch nicht weiß, wie der Weg dahin ist. Aus der besonders heterogenen Zusammensetzung des Kreises ergaben sich besondere Herausforderungen in Hinblick auf eine gemeinsame fachliche Arbeitsbasis.

Die Initiatoren/-innen sind oft mit völlig konträren



Einschätzungen und Standpunkten konfrontiert – bspw. zu der Frage nach der Rolle der türkischen Sprache. Da sich aus diesen unterschiedlichen Problemdefinitionen auch unterschiedliche Handlungsansätze ergeben, war das Vorgehen von einer behutsamen Klärung gemeinsamer Interessen geprägt, die diese Vielfalt weder zuzudecken suchte, noch beim Austausch von unterschiedlichen Problemanalysen stehen blieb.

Die Mitarbeiter/-innen beschreiben dies als Lernen im Prozess: Der große Begriff Interkulturelle Kompetenz ist mit kleinen konkreten Ideen und Handlungsansätzen gefüllt. So musste beispielsweise im Kreis die Balance zwischen dem Verständnis für die Lebenssituation und den Forderungen an die Migranten/-innen bezogen auf ihren Beitrag zu einem Leben in Deutschland gefunden werden.

Dafür waren die parallelen Fortbildungen und die begleitende Beratung als zusätzliche Reflektions-ebene und Erfahrungsaustausch mit anderen Einrichtungen wesentlich.

Entscheidend war aber laut den Koordinatoren/-innen eine Portion Glück, die persönlichen Beziehungen und Kontakte zu Schlüsselpersonen, und ein selbstbewusstes Eintreten von Mitarbeitern/-innen der Kinder- und Jugendhilfe für die Thematik.

Eine Jugendhilfeeinrichtung kann ein solches Projekt anstoßen und mit externer Unterstützung auch anschieben. Fehlende kommunale Strukturen, an die man ein solches Projekt anschließen könnte, lassen eine längerfristige Pflege des Netzwerkes kaum zu. Für eine Nachhaltigkeit ist eine hauptamtliche Bezugsperson wichtig, damit eine Begleitung der ehrenamtlich Tätigen ermöglicht und auch ein eventueller Wechsel der Engagierten begleitet werden kann.

In einem anderen Projekt war nicht die Vernetzung das Ziel. Die Vereine dienten zunächst als Quelle für wichtige Informationen für die Jugendhilfe.

### Einbeziehung der Migrantenvereine in eine Sozialraumanalyse

Bei der Sozialraumanalyse<sup>110</sup>, die der Sozialtherapeutische Verein Holzgerlingen im Rahmen des djela-Projekts durchgeführt hat (siehe auch E2), wurden in Sindelfingen auch die Migrantenorganisationen (MSO) befragt. Die Interviews wurden bei den türkischen Vereinen durch eine muttersprachliche Mitarbeiterin in türkischer Sprache durchgeführt<sup>111</sup>.

Ziel der Befragung war nicht, ein großes Netzwerk aufzubauen, sondern die Migrantenorganisationen und deren Arbeit für Kinder, Jugendliche und Familien in die Soziale Arbeit einzubeziehen. Die Einzelfallarbeit in der Sozialpädagogischen Familienhilfe hat das Ziel, die Ressourcen der von ihr betreuten Menschen sichtbar zu machen und weiterzuentwickeln. Daher wollten sie auch in Bezug bezogen auf Migrant/innen wissen, welche Angebote auf Seiten ihrer Organisationen vorhanden sind und für die Arbeit nutzbar sein könnten. Aus der Kenntnis der betreuten Familien allein ließ sich das Spektrum dieser Angebote nicht erkennen.

Die Ergebnisse der Befragung der MSO sind auch für andere interessant, da bei jedem Versuch des Aufbaus von Netzwerkstrukturen zu Beginn die Frage steht, welche der vielen und sehr unterschiedlichen Organisationen für eine Kooperation geeignet sind.

Bei einer Diskussion der Ergebnisse der Sozialraumanalyse mit Vertretern/-innen verschiedener Migrantenvereine aus Stuttgart<sup>112</sup> im Rahmen eines djela-

<sup>110</sup> Basierend auf der Zusammenfassung der Ergebnisse durch Petra Pfendtner, Hakimeh Chahin und Melahat Altan.

<sup>111</sup> Diese Mitarbeiterin nahm persönlich Kontakt auf und führte die Interviews in den Räumen der Vereine durch. Eine Kontaktaufnahme zwischen Institution und Vereinen über allgemeine Briefe oder auch Telefonanrufe hat sich dagegen als wenig gewinnbringend erwiesen.

<sup>112</sup> Rino Iervolino, Vorsitzender der Landesarbeitsgemeinschaft der Kommunalen Ausländervertretung (LAKA), Anastasia und Jorgos Koumaniotis, POLIS, Deutsch-Hellenischer Verein e.V., Dejan Perc vom Serbischen Verein "Heilige Sava", Ernst Strohmaier, Bundesgeschäftsführer des Vereins „Deutsche Jugend aus Russland“, Melahat Altan vom djela-Projekt des Sozialtherapeutischen Vereins in Holzgerlingen

Fachtages ergab sich folgendes Bild: Migrantenorganisationen unterscheiden sich nach ...

... **dem Vereinsziel:** Es gibt MSO/Vereine, die stark auf die Wahrung der eigenen kulturellen Identität gerichtet sind, andere verstehen sich eher als Integrationslotsen.

... **der Größe:** Es gibt kleine Vereine mit wenigen aktiven Mitgliedern und sehr große Vereine mit bundesweiten Zusammenhängen.

... **dem Einzugsbereich:** Besonders bei zahlenmäßig kleineren Minderheiten oder auch in ländlichen Gegenden haben die Vereine oft eine sehr überregionale Ausrichtung. Dagegen gibt es in den Städten bei den großen Minderheiten wie der türkischen Minderheit meist auch viele verschiedene Vereine. Sie unterscheiden sich z.B. nach der regionalen Herkunft, bspw. einer türkischen Stadt, oder nach der religiösen und/oder politischen Ausrichtung.

... **der Generation:** Es gibt Vereine, die die erste Generation repräsentieren, aus der Sicht der Jugendhilfe also die Generation der Großeltern und Eltern. Andere Vereine repräsentieren eher die zweite und dritte Generation, deren Vertreter/innen großteils hier aufgewachsen sind.

... **ihren Zugangsmöglichkeiten:** Manche Vereine sind isoliert von deutschen Institutionen, dies betrifft vor allem manche Kulturvereine der ersten Generation. Von ihnen gab es die Klage, dass es von der Seite der deutschen Institutionen wenig Zugehen in den langen Jahren des Bestehens gab. Andere Vereine sind es gewohnt, selbst auf Institutionen zuzugehen, und können die oben genannte Klage der Kulturvereine nicht nachvollziehen.

... **der Professionalisierung:** In Stuttgart ist aufgrund der aktiven Förderung durch die Stadt, aber auch durch den Stadtjugendring in den letzten Jahren eine aktive Beteiligung der Vereine in der kommunalen Bürgerbeteiligung entstanden. Die Vereinsstrukturen haben sich dadurch professionalisiert. Dies ist auf dem Land nicht unbedingt zu erwarten und auch bereits in einer Mittelstadt wie Sindelfingen so kaum anzutreffen.

... **ihren Aktivitäten:** Neben der Organisation von Festen, Freizeitangeboten und Ausflügen engagieren sich manche in der Hausaufgabenbetreuung oder in der Ausgestaltung von Ganztagschulen. Andere vermitteln moderierte mehrsprachige Elternabende, organisieren Seminare und interkulturelle Aktivitäten, beraten bei Ausbildungsplatzsuche und suchen nach konkreten Möglichkeiten der Vermittlung. Andere engagieren sich für einen familiensprachlichen Regelunterricht oder bieten selbst Sprach- oder PC-Kurse an. Wieder andere haben eher eine informell beratende Funktion, verstehen sich beispielsweise als Bindeglied zwischen Migranten-Eltern und Schule, machen informelle Angebote der Erziehungsberatung, unterstützen neuzugewanderte Landsleute oder Mitglieder in schwierigen sozialen Lagen, begleiten und dolmetschen bei Behördengängen usw. Andere sind selbst als Jugendhilfeträger anerkannt (Wohnheime, Kindergärten u.a.) oder betreiben Privatschulen.

Für Jugendhilfeinstitutionen, die Kooperationen aufbauen wollen, wären Kriterien wünschenswert, nach denen sie beurteilen könnten, zu welchem Zweck man mit welchem Verein zusammenarbeiten kann. Eine einfache Antwort ist jedoch nicht zu erwarten. Einerseits scheinen Kooperationen mit den Vereinen am sinnvollsten, die in ihrer Struktur ehrenamtliche sozialarbeiterische Arbeitsfelder abdecken, also besonders wichtige Schnittstellen darstellen. Andererseits könnten auch die eher informellen Leistungen der Vereine, die nicht in diese Kategorie fallen, für die Kooperation wichtig sein.

Eine einfache Kategorisierung scheitert ohnehin an den vielfältigen Differenzlinien. So gehört der serbische Verein „Heilige Sava“ in Stuttgart zur Kategorie „2. Generation“. Er ist vielfach vernetzt, die Grenzen der Beteiligung sind eher durch die Kapazitäten der engagierten Mitglieder gesetzt. Trotzdem versteht sich dieser Verein als Kulturverein zur Festigung der eigenen kulturellen Identität.

Die Befragung der Vereine im Rahmen der Sozialraumanalyse hat sich daher als sinnvolles, wenn-gleich auch aufwendiges Mittel erwiesen, über persönlichen Kontakt herauszufinden, mit welchem Verein eine bilaterale Kooperation vertieft werden soll.

Dieser persönliche Kontakt wird auch von den Vereinen gewünscht. Das beinhaltet sowohl konkrete Wünsche nach fachlicher Beratung für Vereine, als auch den Wunsch nach Anerkennung und Wertschätzung durch Stadt und Institutionen.

Die Befragung ergibt eine Liste mit sehr konkreten Wünschen der Vereine: eine engere Kooperation mit den Behörden und anderen Einrichtungen, finanzielle Unterstützung und Zugang zu Räumen, zu Fußballplätzen oder Schwimmbädern. Gleichzeitig wurden die vielfältigen Ressourcen der Vereine deutlich. Um diese besser zu nutzen, geben die Autorinnen als Ergebnis der Sozialraumanalyse u.a. folgende Empfehlungen:

- Coaching und Fortbildung für MSO in Fragen der Vereinsführung und der Jugendarbeit
- ein interkulturelles Büro zur Koordination der Aktivitäten
- Ausbildung und Finanzierung von Integrationsassistenten/Kulturdolmetschern (siehe auch B4).

## Vernetzung braucht Gründe

Für jede Vernetzung gilt der Grundsatz der Gegenseitigkeit – in einem Netzwerk besteht das Tauschprinzip. Ein einseitiger Nutzen schadet langfristig, die Bilanz ist unausgeglichen.

Für alle Partner sollte gelten: In Kooperationen und Netzwerken nur die Themen und Projekte angehen, die man gemeinsam besser machen kann! Es geht um die Herstellung einer Win-Win-Konstellation (Nutzen – Gewinn – Eigenmotivation) und darum, Synergieeffekte zu erzielen.

Es stellt sich also die Frage, was hat die Jugendhilfe den Partnern zu bieten? Welche Motive sollten bzw. haben unsere Partner? Was haben wir von einer Kooperation? Diese Ziele, Motive, Interessen und Erwartungen müssen – unter Umständen in informellen Vorbereitungsgesprächen – formuliert und abgeklärt werden. Der Nutzen sollte für jeden sichtbar sein. Auf dieser Basis kann man dann auch bewusste Kompromisse eingehen.

Die Ressourcen, die die Jugendhilfe in die Koope-

ration einbringen kann, sind Fachkenntnisse, Informationen, Kontakte und Zugänge zu Ressourcen.

Der gemeinsame Nutzen von Jugendhilfe und Migrantenvereinen besteht im Abbau von Barrieren:

- Die Jugendhilfe macht die eigenen Angebote bei Migrantenfamilien bekannt und vermittelt deren Ziele und Ausgestaltung.
- In Kooperation mit öffentlichen Stellen, Kommunen, Migrationsdiensten und Migrantennetzwerken werden aufsuchende und gemeinwesenbezogene Wege der Öffentlichkeitsarbeit entwickelt.
- Der direkte Kontakt hilft, gegenseitige Barrieren abzubauen, sich kennen zu lernen und einen zukünftigen Kontakt zu erleichtern.

Der direkte Nutzen für die Jugendhilfe bezieht sich auf mögliche Erleichterung und Verbesserung der eigenen Arbeit:

Auf einer formellen oder informellen „Vernetzungslandkarte“ finden sich beispielsweise Adressen mit Anwälten und Ärzten mit spezifischen fachlichen oder sprachlichen Know-how, aber auch Sprachkurse und Dolmetschermöglichkeiten.

Die Mitarbeiter/-innen machen konkrete Erfahrungen, die ihnen in der Elternarbeit zu Gute kommen. Es ist manchmal einfacher, unbefangene Fragen zu stellen, wenn man nicht in einem Klientenverhältnis steht.

Es entstehen Kontakte zu möglichen Inobhutnahme-Familien und/oder Pflegefamilien, die für Kinder aus den jeweiligen Sprachkreisen genutzt werden können.

Die Kontakte können dazu führen, potentielle Sprachmittler kennen zu lernen oder Multiplikatoren/-innen, die mit ihrer Biografie und ihren Kompetenzen für Kinder und Jugendliche Vorbilder sein können.

Über Kontakte mit Migrantenvereinen erreicht man in der Regel nicht konkret betroffene Eltern. Der Nutzen

einer Kooperation liegt also eher in einem Lernprozess auf beiden Seiten, der sich eher langfristig auszahlt. Die Mitglieder des Vereins lernen die Jugendhilfe kennen und können als Multiplikatoren/-innen hier auch in ihre Community hineinwirken und Vorurteile abbauen. Konkret können sie auch Mittler sein, wenn sie die Wege kennen, wie sie bspw. bei schwierigen familiären Verhältnissen wissen, wie sie das Jugendamt oder andere Unterstützungssysteme einschalten können.

Glaubwürdigkeit und Positionierung sind von grundlegender Bedeutung. Dabei geht es nicht um große Willenserklärungen. Symbolische Handlungen der Anerkennung können die Ernsthaftigkeit und die Zielorientierung des Projektes transportieren. Diese Anerkennung muss glaubwürdig sein. Sie hat dort ihre Grenzen, wo ich dem Partner nicht traue.

Netzwerke zu Migrantenorganisationen aufzubauen, heißt für die Mitarbeiter/-innen der Kinder- und Jugendhilfe zunächst auch, sich in „fremde“ Felder zu begeben, Schritte zu gehen, die Unsicherheiten hervorrufen, eventuell auch etwas zu riskieren. Dies kann auch bedeuten, in Vorleistung zu treten, Unstimmigkeiten zu riskieren und Fehlritte in Kauf zu nehmen. Dies ist leichter in einer „bilateralen“ Kooperation als in größeren unpersönlicheren Netzwerken.<sup>113</sup>

Gerade im Kontakt mit islamischen Vereinen haben Einrichtungen und Mitarbeiter/-innen oft Vorbehalte. Manche haben das Bedürfnis, im Vorfeld Erkundungen einzuziehen, inwieweit der Verein fundamentalistische Werte und Positionen vertritt. So berichtete ein Leiter eines Jugendhauses auf einer Fortbildung von seiner Unsicherheit, als eine Raumanfrage der Jugendgruppe eines islamischen Kulturvereins auf seinem Tisch lag.

Natürlich gibt es Grenzen der Kooperation. Koope-

riert man mit Vereinen, die Milli Görüs<sup>114</sup> nahe stehen oder mit nationalistischen Vereinen, denen Kontakte zu den grauen Wölfen nachgesagt werden? Diese Grenzen müssen bewusst gezogen werden und erfordern eine inhaltliche Auseinandersetzung.

Dabei ist eine gute Selbstreflexionsfrage, wie man mit fundamentalistischen christlichen oder womöglich rechtsextremen Gruppen ohne Migrationshintergrund umgehen würde. Würde man sich auch bei der Raumanfrage eines Musikvereins erkundigen, welche Leute dahinter stehen? Nach dem 11. September 2001 hat sich eine antiislamische Stimmung ausgebreitet, die einen rein repressiven und abgrenzenden Umgang mit islamischen Organisationen nahe legt. Dies macht auch vor der Sozialwissenschaft nicht halt. Wenn die Kinder deutscher bürgerlicher Familien zu nationalistischen oder rassistischen Positionen neigen, werden Heerscharen von Psychologen bemüht, dies zu erklären und dann zu bearbeiten. Bei islamistischen Tendenzen wird eher auf Polizei und Verfassungsschutz gesetzt. Es geht hier keineswegs darum, die islamistische Positionen zu verharmlosen. Problematisch ist aber eine vorseilende Abgrenzung.

Im Falle des oben genannten Raumantrages im Jugendhaus stellt sich die Frage, ob es nicht gerade gut wäre, diese Jugendgruppe in öffentliche Räume zu lassen, um überhaupt einen Kontakt zu ermöglichen. In der Kooperation mit der Gruppe kann man prüfen, welche Ziele und Aktivitäten die Gruppe verfolgt. Sollten dann beispielsweise grob frauenfeindliche oder gewaltverherrlichende Positionen vertreten werden, kann eine Raumzusage mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung auch wieder zurückgezogen werden. Eben das gleiche Vorgehen, wie man es auch gegenüber anderen (sub-)kulturellen Jugendgruppen handhaben würde.

Bei Kooperationen könnte eine weitere Prüffrage sein, inwieweit für das Ziel der Zusammenarbeit

<sup>113</sup> Im Rahmen des vom Jugendmigrationsdienste Reutlingen mitinitiierten Netzwerkes „Migration – Integration“ wurden ebenfalls Migrantenvereine eingeladen. Ihre Integration in, eine landkreisweite auf viele, zum Teil konkurrierende Organisationen ausgerichtete Netzwerk, hat sich dabei als problematisch herausgestellt (siehe ausführlicher auch E2).

<sup>114</sup> Die Islamische Gemeinschaft Milli Görüs e.V. (IGMG) ist einer der bekanntesten islamischen Verbände in Deutschland. Sie unterhält enge Verbindungen in die Türkei und ist ein wichtiges Mitglied im Islamrat für die Bundesrepublik Deutschland, einem der muslimischen Dachverbände in Deutschland, und über diesen auch mittelbar Mitglied im 2007 gegründeten Koordinierungsrat der Muslime.

unter Umständen problematische Positionen ein Hindernis sind oder nicht. Dabei ist immer zu überlegen, ob man schon allein durch die Kontaktaufnahme einer Gruppierung zu gesellschaftlichem Ansehen verhilft. Dies gilt für eine Zusammenarbeit mit rechtsextremen Vereinen, mit Sekten oder mit extrem islamistischen Gruppierungen. Auf der anderen Seite führt gerade die aktuelle antiislamische Stimmung zu einer Radikalisierung eines Teils der Muslime in Deutschland. Dem sollten die Institutionen mit einem bewussten Dialogangebot begegnen. Was wir brauchen, sind offene Türen und eine offene Auseinandersetzung. Auch ein traditioneller islamischer Moscheeverein sollte daher als Partner nicht von vorn-

herein ausgeschlossen werden, gerade in kleinen Arbeitskreisen oder beispielsweise für die gemeinsame Organisation einer Informationsveranstaltung zur Vorstellung der Jugendhilfeangebote.

Auf politischer Ebene gilt es, die Migrantenvereine auch bei Überschneidung in der „Kundschaft“ als Partner in der Sozialarbeit und Jugendhilfe und nicht als Konkurrenten wahrzunehmen. Wer die politische und gesellschaftliche Integration der Migranten/-innen befürwortet, muss auch dafür eintreten, dass sie Anerkennung als Träger der Jugendhilfe finden.

## E2 Vernetzung innerhalb der Jugendhilfe

Vernetzung darf nie Selbstzweck sein, dies gilt auch und besonders für die Vernetzung mit anderen Einrichtungen und Trägern der kommunalen Landschaft. Es braucht Gründe (siehe oben). Insbesondere die Jugendmigrationsdienste, aber auch andere Jugendhilfeeinrichtungen sind gerade in der Arbeit mit Migrantenjugendlichen auf Kooperationen und mehr oder weniger formelle Netzwerke angewiesen.

- Zur Verbesserung der individuellen Integrationsplanung in Kooperation mit anderen Institutionen braucht es entsprechendes Wissen über und Kontakte zu den anderen Einrichtungen. Diese Vernetzung definiert sich über den Hilfebedarf der Jugendlichen.
- Zur Verbesserung des Zugangs zu einer neuen Zielgruppe kann eine Kooperation mit Einrichtungen wie Behörden, Sprachkursträger und Schulen notwendig sein.
- Um Migranten/-innen und speziell Flüchtlinge in ihrem Bemühen um einen sicheren Aufenthalt

unterstützen zu können, sind Kooperation mit den entsprechenden Behörden und Ämtern sinnvoll. (siehe A8)

- Zur Verbesserung der Gemeinwesenorientierung der eigenen Arbeit braucht es Wissen und Zusammenarbeit mit Vereinen, sozialen Akteuren usw. Dies orientiert sich an der Lebenswelt der Jugendlichen.
- Zur Verbesserung der Repräsentanz des Themas braucht es Kooperationen mit Politik und der lokalen/regionalen Öffentlichkeit im Sinne einer Lobbyarbeit für jugendliche Migranten/-innen und der Sicherung der eigenen Arbeit.
- Eine überinstitutionelle thematische Vernetzungsstruktur kann für gemeinsame Fortbildungen genutzt werden, die einen Träger allein überfordern. Außerdem können sich daraus für die regionale Planung wichtige Anhaltspunkte ergeben.<sup>115</sup> (siehe E3)

<sup>115</sup> Siehe auch die trägerübergreifende Sozialraumanalyse des Sozialtherapeutischen Vereins Holzgerlingen als eine mögliche Vernetzungsform, die im vorherigen und im folgenden Kapitel beschrieben wird.



## Größere Vernetzungsprojekte

An zwei größeren Netzwerken, dem Arbeitskreis „Migration und Integration Reutlingen“ und dem „Arbeitskreis Jugend und Migration“ Ludwigsburg, waren wir mit dem djela-Projekt beteiligt.<sup>116</sup> Auch wenn beide Netzwerke sich unterscheiden, sollen sie hier gemeinsam diskutiert werden.

Es ging jeweils darum, dem Themenfeld Migration und Integration im Landkreis ein offenes und öffentliches Forum zu geben. Durch das Netzwerk sollte die Kommunikation unter den verschiedenen Trägern von sozialen Unterstützungsleistungen verbessert und die Partizipation der im Landkreis lebenden Bürger/-innen mit Migrationshintergrund an der Ausgestaltung der Integrationspolitik ermöglicht werden. Ziel ist der Aufbau einer langfristig tragfähigen Struktur. Eingeladen waren alle mit der Zielgruppe Jugend befassten Träger<sup>117</sup>, in Reutlingen war der Fokus allgemein auf das Thema Arbeit mit Migranten/-innen gerichtet.

Es gab jeweils mehrere moderierte Treffen eines vorbereitenden Trägerkreises und dann größere öffentliche Foren als Fachveranstaltung oder als Cafe International. Von hier aus wurden konkrete Projekte gestartet, die dann jeweils wieder bei einem jährlichen Plenum vorgestellt werden sollten.

Nach einem Jahr ließ sich – hier am Beispiel Reutlingen – bilanzieren:

- Es gibt eine relativ große personelle Kontinuität. Der Trägerkreis AK setzt sich vor allem aus Fachkräften der Sozialen Arbeit zusammen,

davon ungefähr die Hälfte mit eigenem Migrationshintergrund. Das explizite Ziel, Vertreter/-innen von Migrantenorganisationen als Akteure in den AK einzubinden, konnte nicht umgesetzt werden. Dies mag auch daran liegen, dass die bisherige Arbeitsweise des AK auf hauptamtliche Mitglieder zugeschnitten war – auch sonst gibt es wenige ehrenamtliche Vertreter/-innen im AK. Für die öffentlichen Veranstaltungen konnten Migrantenvereine als Gäste gewonnen werden.

- Das ursprüngliche Ziel einer landkreisweiten Vernetzung hat sich als unrealistisch herausgestellt. Die Beteiligung anderer Kommunen war gering. In Zukunft soll der Fokus auf der Stadt Reutlingen liegen, Vertreter/-innen aus anderen Städten im Landkreis Reutlingen sind als Gäste willkommen. Die Konkurrenz der im AK vertretenen Träger wurde schon zu Beginn benannt, dann aber wenig thematisiert. Auf dem enger werdenden „Markt“ stehen sich manche der Institutionen als Konkurrenten gegenüber.
- Die breite Anlage der Vernetzung mit einer Thematisierung von Migrations- und Integrationsfragen aller Altersgruppen führt dazu, dass nicht alle Anwesenden große Schnittmengen in ihrer Arbeit haben. Dies erschwert es, Synergieeffekte herzustellen. Die Folge: Eine direkte Verbesserung oder Erleichterung der eigenen Arbeit ist nicht unmittelbar sichtbar. Dies könnte durch eine stärker themen- und zielgruppenbezogene Arbeitsweise aufgehoben werden.
- Wie kann eine Struktur gefunden werden, in der die Hauptenergieträger nicht mit dem Erhalt der

<sup>116</sup> Die Jugendhilfeeinrichtung Karlshöhe hat in Ludwigsburg das Netzwerk angestoßen, das dann von dem Jugendhilfeverbund (Evangelischen Bezirksstelle und die Jugendmigrationsdienste der AWO und Caritas) übernommen wurde. In Reutlingen wurde das Netzwerk u.a. vom JMD initiiert und wird inzwischen von der Integrationsbeauftragten der Stadt gepflegt.

<sup>117</sup> Folgende Einrichtungen wurden eingeladen:

- Verwaltung / Politik: Integrationsbeauftragte, Kreisjugendamt, ASD, Jugendhilfeplanung, Oberschulamt, Vertretung des entsprechenden Ausschusses des Stadtrates, Jugendgemeinderat
  - Institutionen der Jugendhilfe: Jugendberufshilfe, Schulsozialarbeit, Erziehungshilfe, Jugendmigrationsdienste, Diakonische Bezirksstelle; zu klären: mobile und offene Jugendarbeit, Kreisjugendring
  - Institutionen der Migrationsarbeit: Migrationsdienste, (freie) Sprachkursträger, Projekte, Dolmetscherdienste, AK Asyl
  - Strukturen der Migranten/-innen: Ausländerbeirat, Migrantenvereine, Religionsgemeinschaften
  - Weitere soziale Akteure: Schulen, Agentur für Arbeit, Job connection, zu klären: AK Sicherheit am Bahnhof, Kirchen, Vereine
  - Fachexperten/-innen: Fachhochschule, Pädagogische Hochschule
- In Ludwigsburg haben einige Unterarbeitskreise mit der Arbeit begonnen und Projekte auf den Weg gebracht, andere sind eingeschlafen.

Struktur selbst beschäftigt sind, sondern Ergebnisse im Sinne der oben formulierten Ziele erarbeiten, die für die Beteiligten unmittelbar hilfreich sind? Eine zentrale Frage war von Beginn an, ob man mehr Gewicht und Energie auf den Aufbau einer Netzwerkstruktur legen oder mit der projektbezogenen Arbeit beginnen sollte. Die Entscheidung für die zweite Option hatte zur Folge, dass viel Energie in die Vorbereitung des Fachtages geflossen ist, der dann auch erfolgreich durchgeführt wurde. Eine projektbezogene Arbeit hat nicht stattgefunden und wurde durch den Fachtag auch nicht auf den Weg gebracht.<sup>118</sup>

## Weitere Vernetzungsformen

Jugendmigrationsdienste stehen immer wieder vor dem Problem, in der Jugendhifefelandschaft nicht wahr- und ernst genommen zu werden. Dies erschwert Kooperationen auf gleicher Augenhöhe.

Das Christliches Jugenddorf (CJD) Oberschwaben hat daher mit seinen vier Jugendmigrationsdiensten zur Vorstellung des JMD-Konzeptes in der Region und Stärkung des Netzwerkes in den jeweiligen Landkreisen zu einem Fachtag eingeladen. Aufgewertet wurde er durch die Einladung von hochrangigen Vertreter/-innen von Jugendamt, Städtetag, Stadt, untere Eingliederungsbehörde etc.. Nach einer professionellen und anschaulichen Vorstellung des JMD-Konzeptes anhand von zwei fiktiven aber praxisrelevanten Fallgeschichten inklusive der Trägeraktivitäten wurde in Arbeitsgruppen landkreisbezogen der Aufbau einer guten Netzwerkstruktur gestartet. Ein lukratives Abendprogramm (ein Projekt musical) rundete den Tag ab.

Wichtig für den Erfolg war die professionelle Organisation: vom Flyer und dem persönlichen Anschreiben mit telefonischen Nachhaken, bis hin zur Ablauforganisation nach dem Vorbild des Eventmanagements (Infomappen, Catering, persönliche Begrüßung, VIP-Service, Fahrdienst).

Der Jugendmigrationsdienst hat mit der Veranstaltung den Schritt an die Öffentlichkeit gewagt und steht nun selbstbewusster in der Jugendhifefelandschaft da. Durch die hochrangigen Gäste haben sie nach eigenem Bekunden eine Aufwertung in ihrem Umfeld erfahren und haben nun andere Zugänge und Kooperationsmöglichkeiten.

Das JMD Schorndorf baut auf eine sehr enge Zusammenarbeit, fast in Richtung einer trägerübergreifenden Teambildung mit vier anderen Einrichtungen (insgesamt drei verschiedene Träger): ein Jugendhaus für jüngere, das gemischt besucht wird, eine Jugendzentrum für ältere, das v.o. von Migranten/-innen besucht wird, die Mobile Jugendarbeit und die Mobile Drogenberatung, die an drei Standorten Streetwork durchführt. Es werden sowohl gemeinsame Veranstaltungen und Freizeitangebote durchgeführt, zu denen die einzelnen nicht in der Lage wären, als auch fallbezogen sehr intensiv zusammengearbeitet. Bei einzelnen Projekten beteiligen sich jeweils die, die gerade freie Kapazitäten haben. Beispielsweise wurde mit der Polizei das Projekt „Gewaltprävention“ durchgeführt. Von Seiten des JMDs wurde der hohe Bekanntheitsgrad bei der Zielgruppe sowie die Sprachkompetenz als praktischer Nutzen für Dolmetschertätigkeiten eingebracht, von der Polizei die Zugänge zu Zuschussquellen. Das Vertrauen in die Kompetenz des JMDs wurde beispielsweise durch Fortbildung der Polizeibeamten durch einen JMD-Mitarbeiter erworben.

## Vernetzung „by the way“

Vernetzung findet immer dann statt, wenn mehrere etwas gemeinsam tun und das oft effektiver, als wenn sie sich zum Zweck der Vernetzung treffen.

Im Rahmen des Projektes Bildungspartnerschaft (PJW und AGJF) findet gerade eine einjährige interkulturelle berufsbegleitende Weiterbildung im Bodenseekreis statt. Ein Drittel der Teilnehmenden sind Mitarbeiter/-innen einer Jugendhifefeinrichtung, ein Drittel arbeiten als Lehrer/-innen an einer

<sup>118</sup> In Ludwigsburg haben einige Unterarbeitskreise mit der Arbeit begonnen und Projekte auf den Weg gebracht, andere sind eingeschlafen.

kooperierenden Brennpunktschule, ein weiteres Drittel sind „Gäste“ aus weiteren kooperierenden Einrichtungen (Jugendamt, Jugendmigrationdienst, u.a.). Die Teilnehmenden der beiden „Bildungspartner“ haben einen institutionellen Entwicklungsauftrag, den sie parallel zu der Weiterbildung umsetzen. Die einrichtungs- und berufsgruppenübergreifende Kooperation ist ein gewolltes Nebenprodukt der Veranstaltung.

Ähnliches lässt sich auch mit kleinen gemeinsamen Fortbildungen oder Fachtagen, mit gemeinsam organisierten Begegnungstagen (JMD Münsingen) erreichen. Vernetzung funktioniert oft am besten projekt-

bezogen, mit einem klar definierten Anfang und Ende. Oft braucht es einen inneren und einen äußeren Kreis. Auch lose Teilnahme muss möglich sein.

Ein Netzwerk ist nicht ständig aktiv. Es benötigt stets einen Anlass zum „Aufwachen“. Um ein Netzwerk zu aktivieren, muss ein Anlass gegeben werden.

Die mehrfach benannte Sozialraumanalyse im Kreis Böblingen ist dafür ein gutes Beispiel. Aus der gemeinsamen Aktivität ist ein Netzwerk entstanden, das immer wieder für einen Fachtag oder andere Aktivitäten genutzt werden kann.

## E3 Regionale Integrationsplanung

Vor dem Hintergrund der Fragestellung, an welchen Punkten die Jugendhilfe eine kommunale Unterstützung braucht, um eine migrationsensible Arbeit entwickeln zu können, wird immer wieder auch die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung des Themas in der Jugendhilfeplanung eingefordert.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind bisher als Querschnittsthema der Jugendhilfeplanung aber wenig präsent. Dies ist umso erstaunlicher, da im Schnitt jeder dritte Jugendliche dieser Gruppe zuzurechnen ist.

Dass die Kategorie „Migration“ in der Jugendhilfeplanung trotz der beschriebenen eindeutigen Relevanz kaum eine Rolle spielt, erklärte der Jugendhilfeplaner des Rems-Murr-Kreises und Sozialwissenschaftler Michael Benda im Rahmen der djela-Abschlussveranstaltung zum einen mit der generellen „Schwierigkeit, Extrawürste zu braten“.

**Die relevanten Schwerpunktthemen der Jugendhilfeplanung der letzten 15 Jahre bezogen sich alle auf das System der Jugendhilfe selber. Umsetzung des KJHG, Lebensweltorientierung, Flexibilisierung der erzieherischen Hilfen, Ausbau der Tagesbetreuung, Kinder-**

**schutz und Sozialraumorientierung einschließlich dem Aufbau entsprechender Berichtssysteme und dem damit verbundenen organisatorischem Umbau waren und sind Themen, bei deren inhaltlicher Ausgestaltung selbstverständlich nach Geschlecht, Alter und Nationalität bzw. Migrationshintergrund differenziert werden muss. Aber diese Themen wurden nicht mit Bezug auf eine bestimmte Zielgruppe relevant, sondern bezogen auf die Art und Weise, wie Jugendhilfe funktionieren soll. Die Diskussion über „Mädchen in der Jugendhilfeplanung“, „mädchengerechte“ oder „integrierte mädchenbewusste“ Jugendhilfeplanung hat die Schwierigkeiten deutlich gemacht, die mit dem Versuch verbunden sind, quer zu den genannten und anderen systemimmanenten Themen eine zielgruppenbezogene Planungslogik einzuführen. Und dies, obwohl viele Fachfrauen dieses Thema befördert haben.**

**(Michael Benda)**

Als weiteren Grund für die geringe Berücksichtigung der Kategorie Migration in der Jugendhilfeplanung nannte Michael Benda den Mangel an „Stakeholders“, also Personen und Institutionen, die hier Inte-

ressen haben und auch vertreten. Während zum Beispiel der Sozialraumdiskurs sowohl von fachlichen auch fiskalischen Erwartungen getragen werde und der Ausbau der Kindertagesbetreuung als gesellschaftliche Notwendigkeit weitgehend anerkannt sei, fehle beim Thema Migration und Integration eine solche Schubkraft“.

Die Jugendmigrationsdienste, die für diese Rolle prädestiniert sein könnten, können sie bisher nicht ausfüllen. Dafür sieht Benda zwei Ursachen.

**Die Finanzierung durch den Bund und die zentrale Steuerung hinsichtlich der Ausgestaltung der Programme entbanden die ehemaligen Jugendgemeinschaftswerke und heutigen Jugendmigrationsdienste von der Notwendigkeit, sich am kommunalen Leistungswettbewerb um Mittel und damit auch an der Jugendhilfeplanung aktiv zu beteiligen. Denn weder ihr Bestand noch die inhaltliche Ausgestaltung ihrer Arbeit wurden durch den Jugendhilfeausschuss und den Kreistag bestimmt, sondern durch das ferne Bonn oder Berlin. Auch die Tatsache, dass vielerorts die Träger der Jugendmigrationsdienste keine Jugendhilfeträger sind, denen die Jugendhilfeplanung als Instrument kommunaler Willensbildung und Entscheidungsfindung vertraut wären, trug zur randständigen Bedeutung dieser Arbeit im Rahmen der Jugendhilfeplanung bei. Trotzdem sind völlig unbeschadet dieser strukturellen Perspektive in der konkreten Arbeit vor Ort oft vielfältige und enge Kooperationsbeziehungen zu den anderen Akteuren in der Jugendhilfe entstanden und wurden lokale Netzwerke gegründet.**

## Praxisprojekte

Verschiedene Versuche dieser lokalen Netzwerke haben wir in den vorhergehenden Kapiteln bereits vorgestellt. So dürfte der jugendhilfeplanerische Gewinn des Initiativkreises „TüFaSa“ sichtbar geworden sein. Diese Form von gemeinwesenbezogenen kleinen Netzwerken bietet sicherlich die meisten Anknüpfungspunkte zu einer kleinräumig ausgerichteten ASD- und Jugendhilfestruktur.

Aber auch die beschriebenen großen Netzwerke sollten von der Jugendhilfeplanung als Ressource gesehen und entsprechend unterstützt und gesponsert, wenn nicht sogar von ihr federführend organisiert werden.

In diesen Netzwerken, insbesondere mit Migrantenvereinen, können Lücken bei den Angeboten sichtbar werden. Die Jugendhilfeplanung kann gemeinsam mit den Migranten/-innen Bedarfsdaten erheben, die eine auch die Kinder und Jugendlichen einbeziehende Planung ermöglicht. Die Institutionen bekommen für ihre eigene Planung und Weiterentwicklung der Angebote dadurch aussagekräftige Informationen.

Die Jugendmigrationsdienste übernehmen hier bereits jetzt viel Verantwortung und werden dies in Zukunft sicherlich noch vertiefen müssen, um der ihr zugeschriebenen Rolle gerecht zu werden. So hat der JMD Heilbronn beispielsweise aufgrund einer eskalierenden Situation im Umfeld eines Jugendhauses gemeinsam mit anderen Akteuren eine Konzeption entwickelt, um langfristig eine kultursensible Jugendarbeit mit Kindern und Jugendlichen in diesem Stadtteil zu etablieren.

### Interkulturelle Sozialraumanalyse

Die Sozialraumanalyse (siehe auch E1 in Bezug auf die Migrantenvereine) des Sozialtherapeutischen Vereins Holzgerlingen erfolgte in einer trägerübergreifenden Arbeitsgruppe mit zwei anderen Jugendhilfeträgern und dem Kreisjugendamt unter der Fragestellung: Wo arbeiten Träger der Jugendhilfe oder der Sozialen Arbeit an Konzepten zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund, welche Angebote für Kinder Jugendliche und ihre Familien haben die Migrantenvereine selbst und wo gibt es mögliche Synergieeffekte und potentielle, für beide Seiten gewinnbringende Formen des Austausches und der Zusammenarbeit.

Nach einem gemeinsamen Fragebogen wurden in städtischen und ländlichen Regionen Interviews per Telefon oder in direktem Gespräch geführt. Die Fragestellungen waren:

- Welche Stellen, Organisationen gibt es und welche Zugänge und Möglichkeiten bieten sie für Migranten/-innen?

- Welche Anlaufstellen werden von welchen Migranten/-innen genutzt?
- Welche Fragestellungen und Themen bringen diese mit?
- Was wäre nach Meinung der Gesprächspartner notwendig, um ein Mehr an Teilhabe zu ermöglichen?
- Mit wem ist welche Organisation in Kontakt (Netzwerkkarte)?
- Über welche Kapazitäten an Zeit, Geld, Räume und Personal verfügen die Organisationen?

Die Ergebnisse der Befragung wurden von der Arbeitsgruppe ausgewertet, in „Verifikationsrunden“ mit einem Teil der Befragten überprüft und in einem schriftlichen Bericht vorgelegt.<sup>119</sup>

Er umfasst Aussagen zu den Aktivitäten der Jugendarbeit, zu den familiensprachlichen Ressourcen im sozialen Hilfesystem, zu Zugängen und passenden Hilfeangeboten, zu Problemlagen der Kinder, Jugendlichen und Familien und macht

neben den oben genannten Empfehlungen in Bezug auf die Migrantenorganisationen auch Vorschläge zu möglichen Maßnahmen in den Bereichen Fortbildung, Jugendhilfeplanung und Leitbildentwicklung. Die Ergebnisse wurden in den Fachausschuss des Landkreises eingebracht.

Welche der Empfehlungen nun tatsächlich umgesetzt werden, lässt sich noch nicht sagen und hängt letztlich von politischen Entscheidungen ab. Es ist allerdings jetzt schon sichtbar, dass etwas in Bewegung gekommen ist, und zwar auf der Ebene der eigenen Einrichtung, auf der Ebene der einbezogenen Akteure, aber auch auf der Ebene der Planung.

Die Familienhilfe des Vereins arbeitet auch in einem Sozialraum des Landkreises, der von der Analyse zunächst nicht erfasst wurde. Da die Mitarbeiter/-innen den Nutzen der Analyse für die anderen Regionen gesehen haben, wollen sie ihren Sozialraum auch nach dem gleichen Muster erfassen. Als es darum ging, dafür Partner in der Jugendhilfe zu finden und auch das dortige Jugendamt mit einzubeziehen, rannte man offene Türen ein. Der Nutzen des Projekts hatte sich offensichtlich herumgesprochen.

## Reflexion

Die zentrale Frage für die Jugendhilfeplanung ist, ob der „Migrationshintergrund“ ein planungsrelevantes Kriterium zur Beschreibung einer Gruppe darstellt. Deutlich wird das an der Ambivalenz aller Statistiken zu diesem Thema. Bisher wurden nur Deutsche und Nicht-Deutsche statistisch erfasst. Mittlerweile hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass dieses Kriterium eine nur geringe Aussagekraft besitzt. Spätestens seit Pisa und dem letzten Mikrozensus vollzieht sich hier ein Wandel hin zur Erfassung des Migrationshintergrundes. Doch ist dieses Kriterium viel aussagekräftiger? Gibt es eine für die Jugendhilfeplanung relevante Gemeinsamkeit? Müsste nicht vielmehr eine kleinräumige lebensweltorientierte Planung automatisch all die auch für Migranten/-innen

planungsrelevanten Aspekte miteinfassen? Was kann es heißen, Migration hier als Querschnittsthema mitzufassen?

Eine vorrausschauende Planung hat Gruppen von Jugendlichen im Auge, die absehbar von der Teilhabe an Bildungssystemen und am Arbeitsmarkt abgekoppelt werden oder dies schon sind. Nicht erst Pisa hat gezeigt, wie unser Bildungssystem eine hinsichtlich des Kriteriums Herkunft diskriminierende Auslese betreibt. Aus diesen Strukturen des Bildungssystems ergibt sich eine Aufgabe für die Planung, die unmittelbar mit dem Thema Migration/Integration verknüpft ist. Die zentrale zu klärende Frage bleibt jedoch: Welche Planungsdaten müssen wir

<sup>119</sup> Zu beziehen über: Sozialtherapeutischer Verein e.V., Altdorfer Str. 5, 71088 Holzgerlingen, [info@stv-holzgerlingen.de](mailto:info@stv-holzgerlingen.de), Tel. (0 70 31) 60 58 89



erfassen, um Maßnahmen, die zu einer größeren Chancengerechtigkeit beitragen, auch politisch zu rechtfertigen?

Im Sinne eines Mainstreamings müsste nicht gefragt werden, „Was brauchen Migranten/-innen an Unterstützungssystemen?“. Vielmehr muss bei allen planerischen Maßnahmen die Frage nach möglichen Ausgrenzungsmechanismen gestellt werden.

Um dies durchzusetzen, braucht das Thema – wie Michael Benda zu Recht feststellt – eine Lobby. In die-

sem Sinne geht es aus der Sicht der Jugendhilfe auch darum, die Jugendhilfeplanung, aber auch andere Foren der kommunalen Öffentlichkeit zu nutzen, um für eine auf Anerkennung zielende Politik zu werben.

Es ist die Aufgabe der Träger und Einrichtungen, im Rahmen der politischen Mitwirkung in der kommunalen Ausgestaltung der Jugendhilfe die Migrationsthematik einzubringen. Soweit möglich sollten dabei den Migrantennetzwerken Räume eröffnet werden, damit sie ihre eigenen Interessen vertreten können.

## E4 Muss Jugendhilfe parteilich sein?

Jugendhilfe findet nicht im herrschaftsfreien Raum statt. Mitarbeiter/-innen in djela-Projekten beschreiben ein sich in den letzten Jahren verschärfendes Klima im öffentlichen Diskurs:

- „Wir werden von den Klienten/-innen, die schlechte Erfahrungen mit Behörden haben, mit denen in einen Topf geworfen.“
- „Die Debatte wirkt sich auch auf unser Team, auf unsere Köpfe aus. Wir diskutieren das heute anders.“
- „Einzelne Personen auf Ämtern nutzen ihren Spielraum zu ungunsten der Klienten/-innen aus.“
- „Das Jugendamt ist rigider, Anforderungen bspw. in der Sozialen Gruppenarbeit sind erhöht worden, Streichungen in der Jugendberufshilfe treffen auch v.a. Migranten/-innen.“

Gleichzeitig stellen kommunale Stellen fest, dass „es keine politischen Forderungen aus dem Feld der Sozialen Arbeit gebe“. So eine Integrationsbeauftragte im Rahmen einer djela-Veranstaltung. Die hier gegebene Antwort einer Sozialarbeiterin, „Jugendhilfeplanung hat eine Holschuld“, reicht zu kurz.

Die öffentliche Debatte, mediale Kampagnen, aber

auch politische Entscheidungen wirken vielfältig auf die Begleitung, Beratung, Betreuung von Migrantenjugendlichen ein. Sie wirken in den Köpfen der Mitarbeiter/-innen. Medial transportierte Bilder tauchen als mächtige Deutungsangebote für alltägliche Situationen wieder auf. Sie wirken aber auch in den Köpfen der Jugendlichen, die zunehmend auf Distanz zu einer Gesellschaft gehen, von der sie in ihrem Erleben oft wie Aussätzige behandelt werden. Nicht zuletzt können auch gesetzliche Regelungen im Ausländerrecht sehr konkrete gravierende Auswirkungen haben.

Es stellt sich daher die Frage: Kann das öffentliche Eintreten gegen Diskriminierung eine Aufgabe der Jugendhilfe sein? Wie politisch muss Jugendhilfe in diesem Feld werden? Versteht sie sich als parteilich? Als Lobby?

Diese Fragen stellen sich

- für die Jugendmigrationsdienste, die als Fachdienste für die sozialpädagogische Begleitung unmittelbar mit den diskriminierenden Strukturen konfrontiert sind,
- für die Arbeit mit Flüchtlingen, für die wesentlich restriktivere Regelungen gelten,
- insbesondere für die Arbeit mit Illegalen, die kaum mehr Rechte als die allgemeinen Menschenrechte für sich in Anspruch nehmen können,
- aber auch für alle anderen Einrichtungen.

Eine parteiliche Positionierung kann ein Türöffner in der Interaktion mit den Jugendlichen sein. Die Kollegen/-innen einer Wohngruppe, die sich im Rahmen des djela-Projektes mit der Unterstützung der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge beschäftigt

haben (siehe A8), berichten, dass die Jugendlichen gemerkt haben, „dass wir uns um ihre Interessen kümmern“. Dies habe sehr beziehungsfördernd gewirkt. Das Klima in der Gruppe habe sich dadurch verändert.

## Reflexion

Der Begriff der Parteilichkeit wurde bisher vor allem im Kontext der Mädchenarbeit<sup>120</sup> diskutiert. Dort ist er inzwischen unter Paternalismusverdacht geraten. Braucht es statt einer Parteilichkeit, aus der heraus „ich mich für meine Klientin, die eher benachteiligt ist, einsetze“ nicht eher eine Haltung von Empowerment im Sinne einer Unterstützung, Befähigung, Ermächtigung der Klientin, für sich selbst zu sprechen? Liegen die Grenzen einer Parteilichkeit, als ein grundsätzliches Akzeptieren der Positionen meiner/s Klient/in nicht auch dort, wo es gilt, Stellung zu beziehen, wenn eine Jugendliche Positionen vertritt, die ich absolut nicht teilen kann?

Aber gilt das Gesagte nicht für alle? Wird hier nicht eine grundsätzliche Haltungen in der Sozialarbeit beschrieben?

Der Unterschied in einer Parteilichkeit bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ergibt sich daraus, dass sie zu einer der Gruppen gehören, die in unserer Gesellschaft von Diskriminierung betroffen sind. Diese Gruppen brauchen unsere Lobby, weil wir im Moment aufgrund der spezifischen Einwanderungsgeschichte Deutschlands keine starken Interessenvertretungen der Migranten/-innen selbst haben und weil es zudem große Unterschiede innerhalb der Gruppe der Migranten/-innen gibt und sie daher ohnehin nicht als Gesamtgruppe vertreten werden können.

Da es nicht reicht, sich auf die Selbstverteidigungsmöglichkeiten zu verlassen, sind wir auf die „old-fashion“-Haltung der Parteilichkeit angewiesen im Sinne einer Sozialen Arbeit, die sich politisch be- greift – nicht im Sinne von paternalistischer Fürspra-

che, sondern verbunden mit der Suche nach Möglichkeiten der Partizipation und des Empowerments.

Eine parteiliche Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession weist über die interkulturelle Fremdkompetenzen hinaus und bezieht sowohl das Wissen um strukturelle Benachteiligung und eine hier ansetzende Lobbyarbeit als auch die Reflexion des eigenen Standpunktes als Weiße/r, als Deutsche/r und den dazugehörigen Privilegien mit ein.

Für beides, die Antidiskriminierungsarbeit, wie die selbstreflexive antirassistische Selbstreflexionsarbeit fehlt es noch an selbstverständlichen Methoden und Settings. Die Auseinandersetzung mit diesen unterschiedlichen Dominanzverhältnissen diversifiziert den Blick. Dies macht Lobbyarbeit und Vernetzung nicht unmittelbar einfacher, bewahrt aber vor der Gefahr des Paternalismus.

Das oben beschriebene Prinzip der Gegenseitigkeit (Herstellen einer win-win-Situation) in Kooperationen kann vor dieser Perspektive in Frage gestellt werden. Aufgrund der ungleichen Machtverteilung sind gerade etwa die etablierten Träger gefordert, eigene Privilegien in Frage zu stellen und Anteile am Verteilungskuchen abzugeben.

Über die beschriebene Projekte gibt es eine fachbezogene Lobbyarbeit in Netzwerken, aber eine Enthaltsamkeit in Bezug auf darüber hinausgehende politische Einmischung. Dies mag aus pragmatischen Gründen richtig sein, da man oft im Stillen mehr erreicht als mit plakativen Aktionen. Doch führt dies auch zu einem bequemen Einrichten in die Verhältnisse. Es käme darauf an, jenseits von taktischen

<sup>120</sup> Eine Arbeitsgruppe mit Birgit Rommelspacher (Berlin) näherte sich im Rahmen der djela-Abschlussveranstaltung der Frage über eine Auswertung der Erfahrung mit parteilicher Mädchenarbeit. Die folgenden Thesen sind aus dieser Diskussion entwickelt.

Erwägungen immer wieder Position zu beziehen zu migrationspolitischen Entscheidungen, die über das unmittelbare Wirkungsfeld hinausgehen.

Eine gemeinsame Erklärung der Verbände mit den Migrantenorganisationen zu der Einführung des Gesinnungstests für Einwanderer aus muslimischen Ländern in Baden-Württemberg im Januar 2006 oder auf lokaler Ebene gegen die Abschiebung einer Familie, deren Kinder im Ort aufgewachsen sind o.ä., ließe sich auf verschiedenen Ebenen rechtfertigen. Diese repressive Politik erschwert die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen, weil sie das Klima verschärft und so zu gesellschaftlicher Po-

larisierung beiträgt, weil sie aber auch für Klienten/-innen konkret diskriminierend ist. Die gemeinsame Aktion auf politischer Ebene wäre eine vertrauensbildende und barrierenabbauende Maßnahme und damit ein denkbar geeigneter Türöffner für weitere gemeinsame Aktivitäten mit den Migrantenvereinen.

Unsere parteiliche Unterstützung von Seiten der Jugendhilfe brauchen schließlich auch und besonders Menschen ohne Papiere (siehe A8). Eine Debatte dazu steht noch weitgehend aus, wäre aber im Sinne einer Politisierung Sozialer Arbeit notwendig.

# Grundlagen

Teil I

# Leitfaden für die Praxisreflexion

Teil II

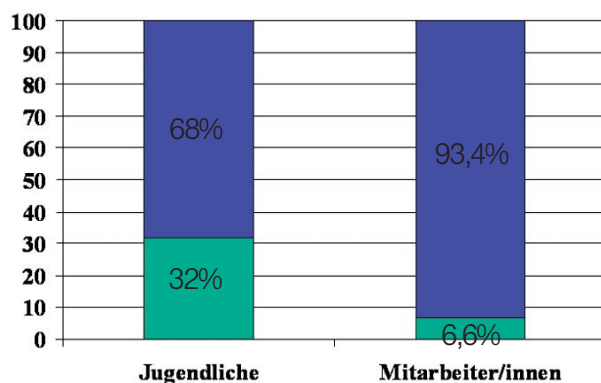
# Materialien

Teil III

## Dokument aus dem djela-Projekt

### Zum Stand der Dinge in der diakonischen Jugendhilfe – Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung im Rahmen des djela-Projektes

Im Rahmen des Teilprojekt 1 des djela-Projektes haben wir im März 2004 eine schriftliche Umfrage bei allen Einrichtungen der diakonischen Kinder- und Jugendhilfe Württemberg durchgeführt. Dabei ging es uns vor allem darum, ungefähre Zahlen über den Anteil von Kindern/Jugendlichen und Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen zu erhalten. Darüber hinaus wollten wir einen Überblick über bereits erfolgte Schritte der interkulturellen Öffnung in den Einrichtungen sowie deren Handlungsbedarf gewinnen. Es konnte uns darum nicht um eine repräsentative wissenschaftliche Untersuchung gehen. So interessant dies wäre, so aufwendig ist es auch. Wir haben aber auch so wichtige Richtwerte<sup>121</sup> zur Entwicklung des djela-Projektes bekommen.



**... mit Migrationshintergrund**

Eine Bemerkung vorneweg. Es ist ein ständiges Problem der Debatte um Zuwanderung und Integration, dass kaum brauchbare statistische Zahlen vorliegen. Dies gilt auch in der Jugendhilfe. In offiziellen Statistiken erfasst wird lediglich die Staatsangehörigkeit: Deutsche – Nicht-Deutsche = Ausländer. Das

alleine ist noch wenig aussagekräftig, vor allem weil damit die Gruppe der Aussiedler/innen und die Eingebürgerten nicht erfasst werden. Daher hat sich in den letzten Jahren in der Fachdiskussion zunächst der Begriff „Einwanderer“ oder „Migrant/innen“ etabliert. Doch auch diese Begriffe bleiben unscharf, weil sie nur auf die Tatsache der Migration selbst abheben und in Deutschland geborene Kinder von Migrantenfamilien streng genommen nicht mit einbeziehen. Deshalb wird immer öfter der etwas sperrige und ungewohnte Begriff „Menschen (oder in unserem Fall Kinder/Jugendliche) mit Migrationshintergrund“ verwendet. Damit wird der Versuch unternommen, die Gruppe zu beschreiben, die für die Debatte um interkulturelle Öffnung relevant ist:

- Menschen, die zumindest vorübergehend in Deutschland leben und entweder selbst nach Deutschland migriert sind oder
- aus einer Familie stammen, in der eine nicht-deutsche Sprache gesprochen wird oder
- eines der Familienmitglieder selbst nach Deutschland migriert ist.

#### 1. Woher kommen unsere Kinder und Jugendlichen?

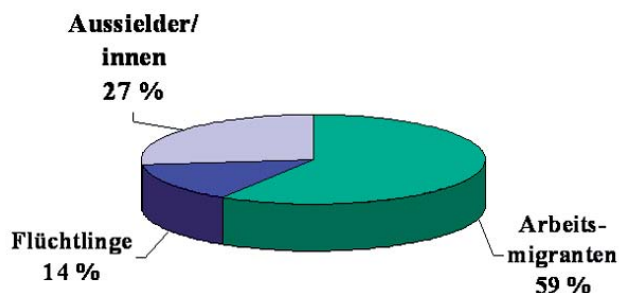
Ein Drittel aller Plätze in den in der Umfrage repräsentierten Einrichtungen sind von Kindern/Jugendlichen mit Migrationshintergrund belegt. Davon sind über die Hälfte Mädchen. Das bedeutet, dass der Anteil von Mädchen hier deutlich höher ist als der Anteil von Mädchen bei allen Kindern und Jugendlichen (ca. ein Drittel). Der Anteil bei den Mitarbeitern/-innen mit Migrationshintergrund liegt mit ca. 6 % deutlich niedriger, wir kommen darauf zurück.

Natürlich erfasst diese Gruppe „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ sehr unterschiedliche Lebenssituationen und familienbiografische Hintergründe. Ein paar wenige Differenzierungen waren uns daher wichtig. Für eine Jugendhilfeeinrichtung ist es vom Betreuungsaufwand ein beachtlicher Unterschied, ob der Jugendliche aus einer italienischen

<sup>121</sup> Bei einem Rücklauf von 25 Einrichtungen der Erziehungshilfe und 16 der Jugendsozialarbeit repräsentieren diese Ergebnisse knapp 7600 Plätze.



## Migrationshintergründe



Familie stammt, die in den 60er Jahren nach Deutschland eingewandert ist oder selbst erst vor kurzem als alleinreisender Flüchtling nach Deutschland gekommen ist. Wir haben auf eine Differenzierung nach Herkunftsländern verzichtet und uns auf eine sicherlich etwas schematische Einteilung in die drei wesentlichen Hintergründe der Einwanderung nach Deutschland in den letzten 50 Jahre beschränkt:

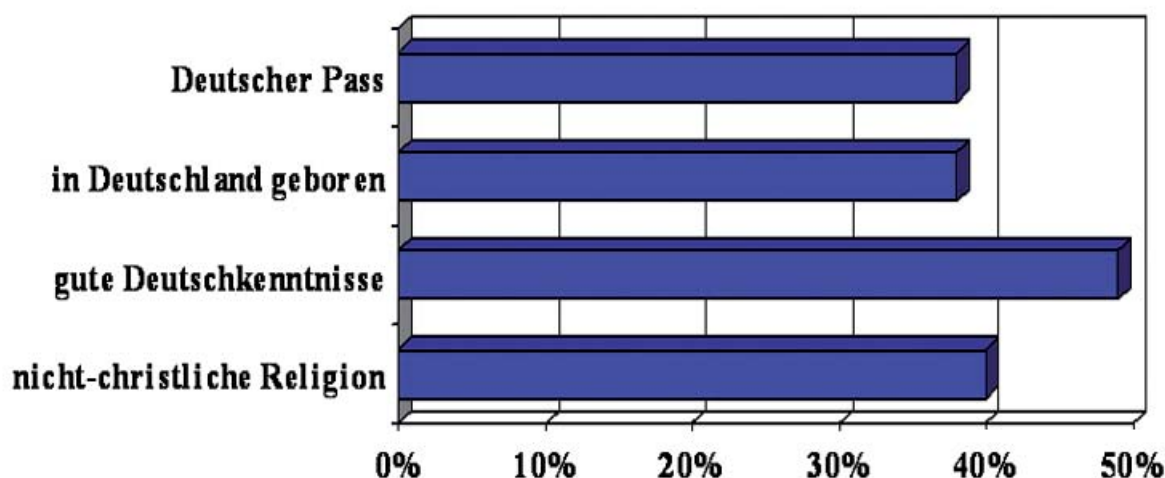
- Der größte Teil (59 %) stammt aus den Familien der Arbeitsmigrant/innen: die sogenannten „Gastarbeiter“, vorwiegend aus den Mittelmeerlandern, die vor allem in den 60er Jahren (bzw. später durch Familienzusammenführung) nach Deutschland gekommen sind
- Die zweitgrößte Gruppe (27 %) sind Kinder und Jugendliche aus Aussiedlerfamilien: Spätaus-

siedler und Familienangehörige. Dieser Anteil wäre allerdings größer, wenn die Jugendmigrationsdienste einbezogen wären. Die JMDs sind aus den Jugendgemeinschaftswerken hervorgegangen, und waren traditionell nahezu ausschließlich für die Betreuung von Aussiedler/innen zuständig. Sie haben daher auch heute noch einen sehr hohen Anteil in diesem Bereich.

- Immerhin jede/r siebte Klient/in der diakonischen Jugendhilfe kommt aus einer Flüchtlingsfamilie (14 %): Asylbewerber im Verfahren, anerkannte Asylbewerber, geduldete Flüchtlinge, Bürgerkriegsflüchtlinge (v.a. aus dem ehemaligen Jugoslawien)

2 von 5 der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren, ebenfalls 2 von 5 haben einen deutschen Pass<sup>122</sup>. Dies zeigt nochmals die bereits angesprochene geringe Aussagekraft der offiziellen Statistiken, die nur auf dieses Merkmal abzielen.

Ein wichtiges Kriterium für den individuellen Betreuungsaufwand sind die Sprachkenntnisse. Wir fragten daher nach „guten Deutschkenntnissen“ als sprachliche Verständigungsmöglichkeit, wie sie für die Betreuung notwendig ist. Die Hälfte aller Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben gute



<sup>122</sup> Hier sind nur ungefähre Angaben möglich, da der Rücklauf geringer war.

Deutschkenntnisse, wobei der Anteil in den stationären Angeboten, den Gruppenangeboten und auch den Einzelfallhilfen deutlich höher ist als in der beruflichen Bildung, der Schulsozialarbeit und den verschiedenen Formen der Jugendsozialarbeit.

Für diakonische Einrichtungen mit einem christlichen Leitbild ist schließlich relevant, welche Religionszugehörigkeiten über Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund repräsentiert sind.

Der Anteil von nicht-christlichen Kindern und Jugendlichen beträgt ca. 40%. Er ist in den Gruppenangeboten höher, in den Einzelfallhilfen eher niedriger. Das bedeutet, dass – legt man die Zahlen dieser kleinen Untersuchung zugrunde – heute in den diakonischen Jugendhilfeeinrichtungen ungefähr jede/siebte bis achte Klient/in einer nicht-christlichen Religionsgemeinschaft angehört.

## 2. Repräsentation in unterschiedlichen Angebotsformen

Der Anteil von Migrant\*innen Jugendlichen schwankt zwischen den unterschiedlichen Angebotsformen beträchtlich.

Es gibt einige spezifische zielgruppenorientierte Angebote mit einem sehr hohen Anteil (85 %), dagegen sind es in den Schulen für Erziehungshilfe nur 15 %. Wenn wir verschiedene Formen zu Gruppen zusammenfassen, bestätigt sich ein oft zitierter Trend, dass Migranten eher in den einerseits nieder-

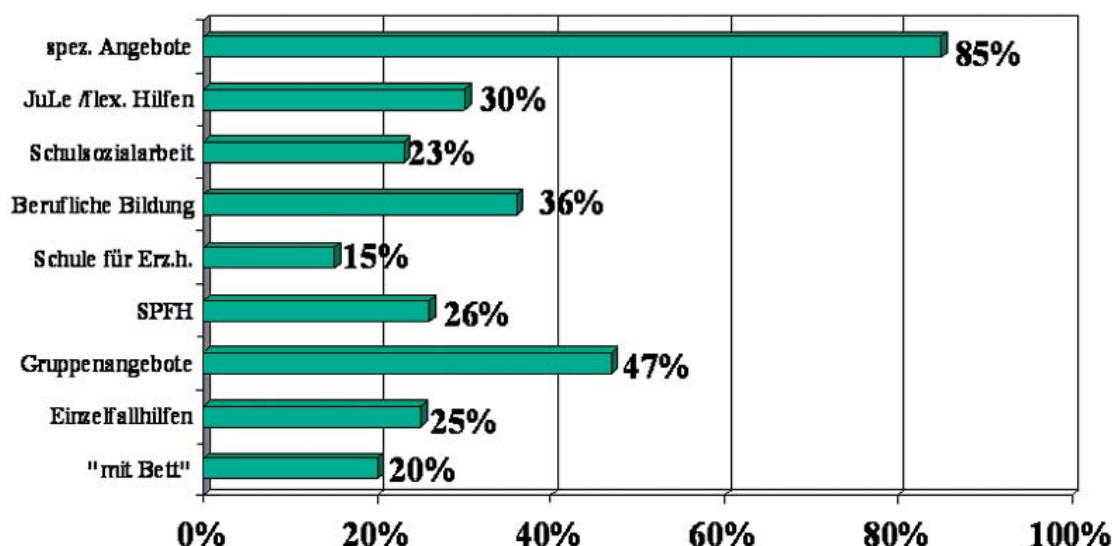
schwelligeren, aber auch billigeren Angeboten zu finden sind. Während in Gruppenangeboten fast jede/r zweite einen Migrationshintergrund hat, ist es bei den Einzelfallhilfen nur jede/r vierte und bei Angeboten „mit Bett“ nur jede/r fünfte.

Um Hintergründe für diese ungleiche Verteilung zu erfahren, fragten wir in unserer Umfrage die Einrichtungen auch danach, ob sie den Eindruck haben, dass in ihren Angeboten Migrant\*innen eher unter- oder überrepräsentiert seien.

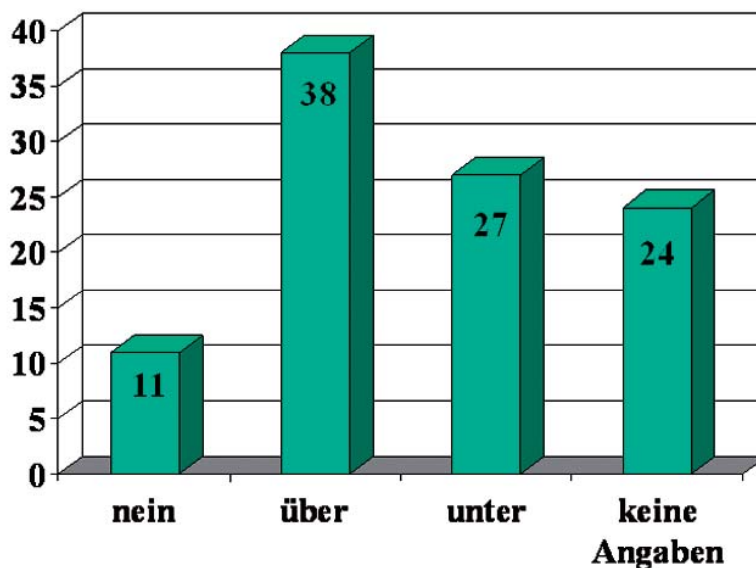
Der größere Teil sprach von einer Überrepräsentation (38%) und begründete dies zum einen mit der sozialen Benachteiligung vieler Migrantenfamilien in Gesellschaft und Arbeitsmarkt, mit der Lage und dem jeweiligen spezifischen Zuschnitt des Angebots, aber auch mit der Zuweisungspraxis der Jugendämter.

Immerhin 27 % gehen aber bezogen auf ihre Einrichtungen davon aus, dass Migrant\*innen unterrepräsentiert sind. Auch hier wird die zurückhaltende Zuweisungspraxis und mangelnde Zugänge der Einrichtungen als Grund genannt. Der größere Teil sucht allerdings die Gründe auf Seiten der Migrantenfamilien: mangelnde Information, Misstrauen gegenüber Behörden und Jugendhilfe, sprachliche Defizite und mangelnde Motivation.

Leider konnten wir im Rahmen dieser kleinen Studie die wirklichen Gründe nicht nachvollziehen.



### Wie sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen repräsentiert?



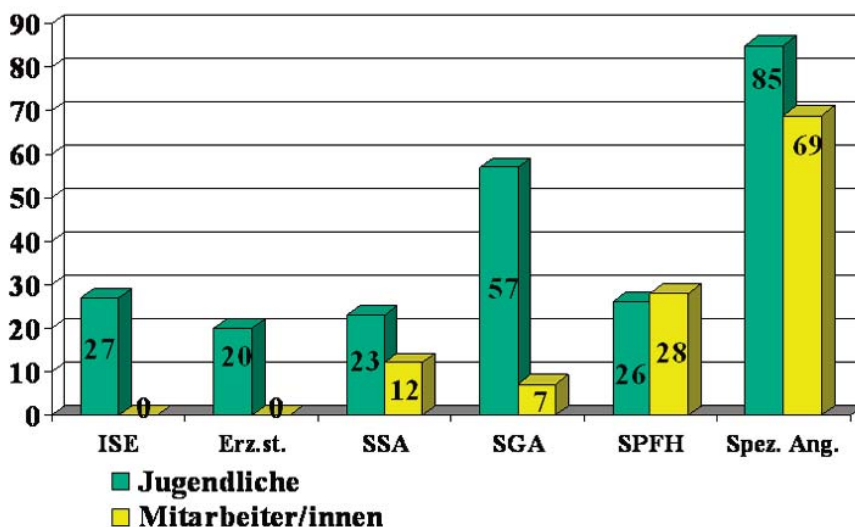
Auch müsste zur Darstellung von Über- und Unterrepräsentation wesentlich detaillierter verglichen und die soziografischen Daten des Einzugsgebietes zugrunde gelegt werden. Die hier vorgelegten Daten sagen mehr über die Perspektive der Einrichtungen. Um die Hintergründe tatsächlich erforschen zu wollen bedürfte es einer größeren, auch qualitativ geführten Untersuchung unter Einbeziehung der Migrantenfamilien.

### 3. Die Mitarbeiter/innen

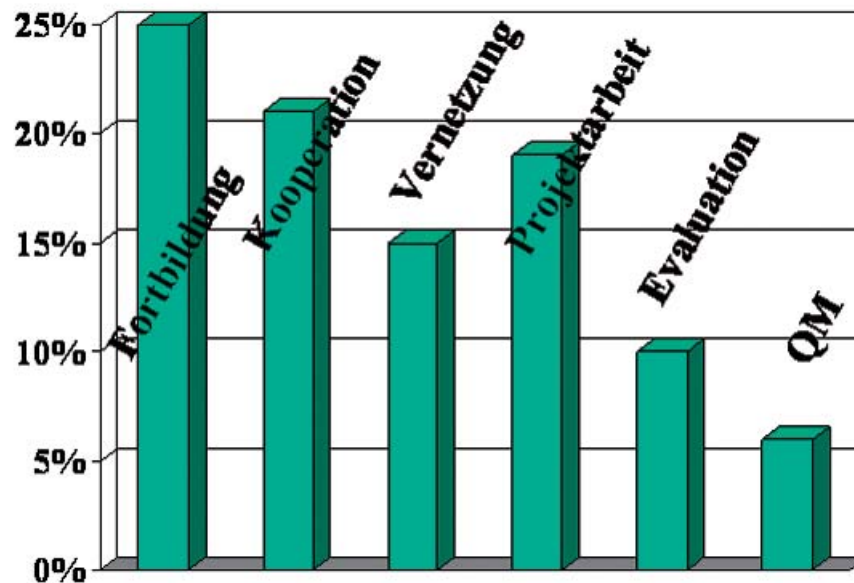
Von den knapp 1400 in der Umfrage erfassten Mitarbeiter/innen haben 92 selbst einen Migrationshintergrund, das sind 6,6 %.

Aber auch hier schwankt der Anteil bezogen auf die verschiedenen Angebotsformen beträchtlich. In der sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) entspricht der Anteil in etwa dem Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (28 bzw. 26 %). In der diakonischen Schulsozialarbeit (SSA) ist er immerhin noch halb so groß (12,5 bzw. 23 %). Dage-

### Vergleich Mitarbeiter/innen und Jugendliche mit Migrationshintergrund in bestimmten Angeboten



## Schritte der interkulturellen Öffnung nach Bereichen



gen arbeitet in der Einzelfallhilfe (ISE) bei einem Migrantenanteil von einem knappen Drittel bei den Klient/innen kein einziger Migrant, ebenso bei den erfassten Erziehungsstellen bei immerhin einem Fünftel Migrantenanteil. Auch in der sozialen Gruppenarbeit (SGA) sind es nur 7%. Bei den Angeboten, die sich an Zielgruppen richten, die zu einem sehr hohen Teil aus Migrant/innen bestehen, arbeiten dann auch auf 13 von 19 erfassten Stellen Migrant/innen.

### 4. Stand der interkulturelle Öffnung

Neben diesem eher statistischen Teil fragten wir auch danach, welche Rolle die Thematik in den Einrichtung spielt, bzw. bisher gespielt hat und welcher Bedarf gesehen wird.

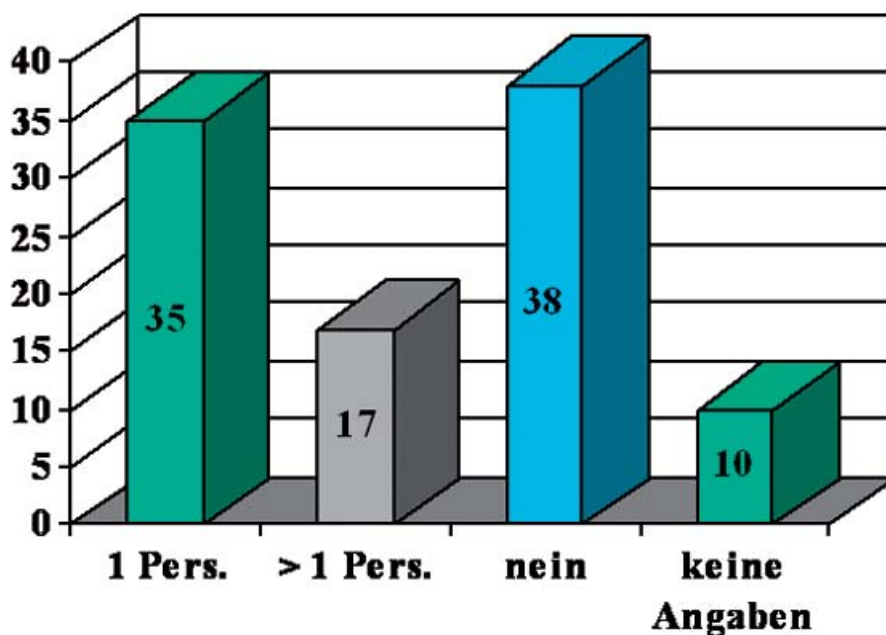
Über die Hälfte (56 %) hat nach eigenen Angaben bereits erste Schritte der interkulturellen Öffnung gemacht, für 27% war das bisher noch kein Thema. Die häufigsten Nennungen hatten dabei die Bereiche Fortbildung (25 %), Leitbild, Kooperation (je 21%) und Projektarbeit (19 %), während die interkulturelle Perspektive in Evaluation (10 %) und Qualitätsmanagement (6 %) noch kaum Eingang gefunden zu haben scheint.

Die in der aktuellen Diskussion oft geforderte Vernetzung und Kooperation mit den Selbsthilfeorganisationen der Migrant/innen findet dabei noch kaum statt. Von den 15 % der Einrichtungen, die angeben, hier zu kooperieren, muss man bei näherem Hinsehen noch einige abziehen. Neben Kooperationspartnern wie Asylladen, Russische Landsmannschaft, Türkischer Verein, Bund der Vertriebenen, Verein von Spätaussiedlern, Griechische Gemeinde oder Griechisch-Orthodoxe Kirchengemeinde wurden auch von manchen auch Vernetzungen mit anderen Ämtern und Institutionen mitbenannt. Die sind für eine interkulturelle Arbeit zwar durchaus bedeutsam, aber eben nicht im eigentlichen Sinne als eine Kooperation mit den Organisationsformen der Migrant/innen zu sehen.

Bei expliziter Nachfrage wird noch mal deutlicher, dass der Bereich Fortbildungen der häufigste und vermutlich vielfach auch einzige Zugang zur interkulturellen Öffnung ist.

Bei immerhin über der Hälfte aller Einrichtungen hat bereits mindestens eine Mitarbeiter/innen zu an interkulturellen Fortbildungen teilgenommen. Bei einem Drittel davon waren mehr als zwei Mitarbeiter/innen beteiligt.

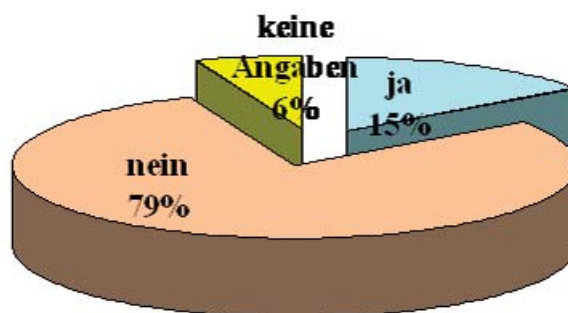
### Teilnahme von Mitarbeiter/innen an Fortbildungen



Trotzdem sieht ein Großteil der befragten Einrichtungen hier noch weiteren Bedarf. Als Themen werden am häufigsten genannt:

- Einführung in die interkulturelle Kompetenz
- Rollenverständnisse und familiären Muster in islamischen Kulturen
- Kulturelle Gründe für Probleme bei der Integration von Aussiedlern
- Methoden der Projektarbeit, Elternarbeit, Multiplikatorenschulung
- Information zu rechtlichen Grundlagen
- Mediation
- Migration und psychische Erkrankung

### Kooperation mit Migrantenorganisationen





## **Ergänzendes Material zu den Themen der Praxisleitfaden**

### **zu A2: Ergänzende Fragen zum Fallverstehen in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund<sup>123</sup>**

#### **1. Migrationsgeschichte(n)**

- Wie war die Migrationsgeschichte? Welche Gründe gab es, sich auf den Weg zu machen?
- Lebt ein Teil der Familie noch im Herkunftsland/ in anderen Ländern?
- Wann sind die jeweiligen Mitglieder der Familie migriert? Alle gleichzeitig? Haben die Kinder zeitweise bei Verwandten gelebt?
- Gehört die Familie einer ethnischen Minderheit an? Gab es Diskriminierungs- /Gewalterfahrungen im Herkunftsland?
- In welcher Generation gab es einen Mobilitätsbruch (Erziehungsstile/Lebensweise, etc.)?
- Sind Teile der Familie re-migriert?
- Welche besonderen Fähigkeiten hatten die Vorfahren entwickelt, in ihren Bedingungen?
- Wie wurden Schwierigkeiten und Krisen gemeistert?

#### **2. Aktuelle Situation der Familie**

- Wie sicher ist der Aufenthaltsstatus?
- Wie ist die Arbeitssituation der Eltern: wird ihre Qualifikation anerkannt? Erfolgte über die Migration ein Statusverlust?
- Wie ist die Wohnsituation der Familie (Brennpunkt, ...)?

- Gibt es wichtige andere familiäre Bezugspersonen für das Kind/den Jugendlichen?
- Unterstützt die Familie mit dem zur Verfügung stehenden Einkommen im Herkunftsland lebende Familienmitglieder?
- Fühlen Familienmitglieder sich aufgrund ihres Migrationstatus stigmatisiert oder benachteiligt?
- Welche Zukunftsperspektive haben unterschiedliche Teile/Generationen der Familie?
- Pendeln manche Familienmitglieder?
- Wie wird die Migration erlebt? Welche von den Eltern als wichtig erlebten kulturellen Wertvorstellungen aus dem Herkunftsland stehen in Konflikt mit jenen in Deutschland (evtl. nur auf Erziehung beziehen)?
- Welche Fähigkeiten bringen sie aus dem Herkunftssystem mit? Wie kamen sie zustande? Wie können diese heute beruflich und privat genutzt werden?

#### **3. Zu den interfamiliären Beziehungen**

- Ist ein Teil der Familie gegen den eigenen Willen migriert?
- Wie hat die Migrationserfahrung die Beziehung zu Eltern/Großeltern/Verwandschaft geprägt?
- Erlebt der/die Jugendliche ein Zwei-Welten-Modell (Hin- und Herspringen zwischen Kultur des Herkunftslands und dem der hiesigen Kultur), wenn ja, sieht er es eher als Ressource oder als Bewältigungsanforderung?
- Stehen die Kinder unter Druck, mit ihrem Erfolg

<sup>123</sup> Einige Fragen übernommen aus: Interkulturelle Modifikation eines Leitfadens zur Erstellung der psychosozialen Diagnose im Allgemeinen Sozialen Dienst/Köln, Aus: Expertise: Interkulturelle Aspekte bei der Durchführung des Hilfeplanverfahrens, erarbeitet von M. Kappel / F. Straus / W. Weiterschan, München 2004, [http://www.agj.de/pdf/3-6/Expertise\\_Interkulturelle\\_Aspekte.pdf](http://www.agj.de/pdf/3-6/Expertise_Interkulturelle_Aspekte.pdf)

den Preis zu rechtfertigen, den die Familie für die Migration bezahlt hat?

- Gibt es in der Familie Kommunikationsbrüche aufgrund unterschiedlicher Sprachen?
- Welche Rolle spielt die Religion – auch vor dem Hintergrund religiöser Diskriminierung?
- Gibt es Konflikte hinsichtlich der Zukunftsperspektive?
- Müssen Kinder bspw. aufgrund von Sprachkenntnissen eine nicht-kindgerechte Rolle übernehmen?
- Fehlt den Kinder aufgrund der Überforderung/Desorientierung der Eltern eine Orientierung/Halt?
- Was beinhaltet „Erziehung“ im Herkunftsland? Was beinhaltet für die Eltern „Erziehung“?
- Welche Botschaften gab es, von den Einzelnen/den Familiensystemen?

## zu A2: Familienfragebogen<sup>124</sup>

### Kompetenzbereich: Elternverhalten/Erziehungskompetenz

- Ich/Wir halte/n den Kontakt zu Schule/Lehrern.
- Ich achte auf Hausaufgaben.
- Ich setze Grenzen und gebe den Kindern einen Rahmen vor.
- Ich rede mit den Kindern.
- Ich weiß wie mein Kind(er) denkt/en.
- Wir Eltern unterstützen uns gegenseitig.
- Wir loben uns und reden Gutes übereinander.
- Mutter/Vater- sprachliche Bildung ist uns wichtig.
- Ich suche/kenne Hilfeeinrichtungen für Hausaufgabenbetreuung/Nachhilfe.
- Ich rede mit dem Kind(ern) über ihre Zukunftsplanung/Zukunftsmöglichkeiten.
- Es ist auch Thema, in anderen Ländern als diesem zu leben.
- Ich kann dem Kind lehren, Schwierigkeiten auszuhalten und zu überwinden.
- Ich fühle mich verantwortlich.
- Ich kann Verantwortung auch abgeben.
- Wir reden auch über Unterschiede in der Erziehung in den verschiedenen Ländern und zu verschiedenen Generationen/Zeiten.

### Kompetenzbereich Familienorganisation

- Wir haben unterstützende Beziehungen zur weiteren Familie.
- Wir geben und erhalten Unterstützung aus der Nachbarschaft oder dem Stadtteil.
- Wir pflegen unterstützende Beziehungen zur Community – wohnortnah.
- Wir verfügen über enge Bande ins Herkunftsland.
- Wir wissen uns Hilfe zu organisieren, wenn wir welche brauchen.
- Wir können/ich kann Hilfe annehmen.
- Offenheit bei Problemen innerhalb der Familie ist möglich.
- Wir reden /denken nach über Unterschiede in den Familienstrukturen.

<sup>124</sup> Der Familienfragebogen des Sozialtherapeutischen Vereins Holzgerlingen wurde entwickelt für den Einsatz im Handlungsfeld der sozialpädagogischen Familienhilfe. Für andere Handlungsfelder müsste er entsprechend modifiziert werden.

- Wir können leicht eigene Zielsetzungen formulieren.

### **Kompetenzbereich Gesundheit**

- Sauberkeit in der Wohnung ist mir wichtig.
- Ich achte dass das Kind immer sauber und gut angezogen ist.
- Über körperliche und gesundheitliche Probleme wird bei uns geredet.
- Gesunde Ernährung ist uns wichtig.
- Ich kann Ärzte zu Rate ziehen, wenn nötig.
- Ich kenne Ärzte / Hilfesysteme der eigenen Sprache, wenn nötig.
- Ich verfüge über Kraft und Ausdauer.
- Ich habe Zugang zum eigenen Körper/ Wohlbefinden.
- Ich achte auf das eigene Erscheinungsbild / das der Kinder.

### **Kompetenzbereich Fähigkeiten**

- Wir/Ich verfüge(n) über spezifische Fähigkeiten – Kenntnisse:
  - Organisationstalent
  - handwerkliche Fähigkeiten
  - traditionelle Kenntnisse
  - Geschichten
  - Lieder
  - Musik
  - ....
- Ich kann Fähigkeiten an Kind(er) weitergeben.
- Ich bin begeisterungsfähig.
- Ich kann Begeisterung mitteilen.
- Ich /wir spreche(n) folgende Sprachen:

- Ich kann folgende Sprachen schriftlich:

- Ich bin interessiert Neues zu lernen.
- Ich kann auch über mich lachen.
- Ich kann die eigenen Positionen reflektieren und weiterentwickeln.
- Ich kann respektvoll eigene Grenzen beschreiben.
- Ich mag und wage Veränderungen und Experimente.
- Ich halte Vereinbarungen ein.

### **Kompetenzbereich Partizipation**

- Ich weiß wie Politik im Umfeld gestaltet wird
- Ich interessiere mich für die Politik im Herkunftsland.
- Ich bin politisch/religiös/interessensspezifisch organisiert.
- Ich weiß welche Hilfsorganisationen vor Ort Angebote machen.
- Ich bin selbst ehrenamtlich aktiv.

### **Kompetenzbereich Umfeldressourcen erschließen**

- Ich kann Freundschaften pflegen und aufbauen.
- Ich weiß über Vereine und Organisationen vor Ort bescheid.
- Ich kenne die Möglichkeiten der Community(s)
- Ich habe unterschiedliche Kontakte zu Migranten und Einheimischen.

### **Materielle Ressourcen**

- Ich habe ein Auto.

- Bin zufrieden mit meinem Wohnraum.
- Ich habe genügend Geld/ finanzielle Unterstützung.
- Die Kinder haben altersgerechte Spielsachen.
- Die Kinder haben genügend Kleidung.

### zu A3: WABE-Methodenkoffer

#### **Seminare, Bildungs-, Trainings- und Begegnungseinheiten**

Das bundesweite Förderprogramm Xenos hat unser Projekt „WABE-Workshop: aktiv Begegnung entwickeln“ ermöglicht. In der Laufzeit von drei Jahren, 01.10.2001–30.09.2004, haben wir Selbst- und Gruppenerfahrungsangebote, Trainingseinheiten, Bildungs- und Begegnungsangebote entwickelt, erprobt in diesem Methodenkoffer zusammenpackt.

Sie finden auf der CD zu 22 Themenblöcken 94 Methoden zur interkulturellen Seminararbeit mit jungen Erwachsenen in Ausbildung, Schule und Beruf. Es werden zwei Seminarplanungen als Beispiele angeboten, beide sind in unserer Einrichtung erprobt und erfolgreiche Bausteine in unseren Qualifizierungsangeboten.

Fremdenfeindlichkeit ist immer auch ein Ausdruck der Angst vor dem Fremden.

Wer keinen Kontakt zu Menschen anderer Kulturen, anderen Generationen und anderen sozialer Milieus außer dem eigenen hat, kann über andere Lebenssituation nur spekulieren.

Das ist die Basis vieler Vorurteile und Aggressionen. In unseren Projekteinheiten haben Jugendliche Gelegenheit, sich aus erster Hand zu informieren, vor Ort zu recherchieren und den authentischen Kontakt zu anderen Menschen zu finden.

Wir nehmen die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Selbsterfahrung, Begegnung, Information und Aus-

tausch im interkulturellen Kontext ernst. In unseren Angeboten stärken wir die Ressourcen des Einzelnen, fördern das Verstehen des Fremden und öffnen neue Handlungsspielräume.

So fördern wir gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Achtung gegenüber Fremden.

Der Anspruch unseres Projektes ist, Situationen zu schaffen, in denen es möglich ist, das eigene Handeln und die eigene Haltung zu reflektieren.

Im eigenen Erleben und Handeln gewinnen Erkenntnisse eine praktische Qualität. Die Übertragbarkeit in den privaten, schulischen und beruflichen Alltag wird in der Gruppe reflektiert und trainiert.

#### **Inhalt unseres Konzepts**

- Selbst- und Gruppenerfahrung
- Abgeschlossene Trainingseinheiten
- Zielgruppenspezifische Bildungseinheiten
- Begegnungsangebote im interkulturellen Kontext
- Zertifikate für interkulturelle Kompetenzen

#### **In der Praxis heißt das:**

- Wir fördern gegenseitiges Verständnis, Toleranz und Achtung gegenüber Fremden und bieten Raum für Begegnung und gemeinsame Erlebnisse.
- Wir üben und trainieren konstruktive Konfliktlösungen in Schule und Beruf, Strategien zur Vermeidung von Gewalt und stärken die Bereitschaft zur Zivilcourage.
- Wir bieten Informationsveranstaltungen und Bildungsmaterial rund um das Thema Migration, Leben im Einwanderungsland und Religionen.

### **Wir kommen auch zu Ihnen!**

Wir erstellen individuell auf ihre Gruppe / Klasse abgestimmte Unterrichtseinheiten und Projekttag zur Prävention und/oder zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Intoleranz.

Unsere Unterrichtseinheiten passen in Bausteinform zusammen und bilden als Projekte eine thematische Einheit. Die Methoden und Übungen sind mehrfach erprobt und die Inhalte sind übertragbar in das private, schulische und berufliche Umfeld der Jugendlichen.

Für Sozialarbeiter, Lehrer und Anleiter bieten wir Fortbildungen zu den Themen „Arbeiten in interkulturellen Kontexten“ und „interkulturelles Training“.

### **Für weitere Informationen sind wir gerne für Sie da:**

Frau Barth-Ried (0 71 31) 8 88 77 – 23  
Herr Ande (0 71 31) 8 88 77 – 22

Jugendwerkstätten Heilbronn e. V.  
Wilhelmstr. 26, 74072 Heilbronn  
Tel.: (0 71 31) 8 88 77-0  
FAX: (0 71 31) 8 88 77-11  
E-Mail: [info@jws-hn.de](mailto:info@jws-hn.de)  
[www.jws-hn.de](http://www.jws-hn.de)



## Serviceteil

### Wichtige rechtliche Hintergrundinformationen

#### Zuwanderungsgesetz<sup>125</sup>

##### Aufenthaltstitel

Es gibt ab 01.01.2005 nur noch zwei Aufenthaltstitel: Aufenthaltserlaubnis und Niederlassungserlaubnis.

Die **Aufenthaltserlaubnis** nach dem Aufenthaltsgesetz ist immer befristet und zweckgebunden. Auflagen (z.B. eine Wohnsitzauflage) sind möglich. Die Niederlassungserlaubnis wird grundsätzlich nach fünf Jahren der Aufenthaltserlaubnis erteilt, wenn die sonstigen Voraussetzungen erfüllt sind. In besonderen Fällen sind kürzere Fristen möglich (z. B. für Asylberechtigte).

Die **Niederlassungserlaubnis** ist unbefristet und auflagenfrei. Voraussetzungen sind u. a. stets 60 Monate Rentenpflichtbeiträge (oder vergleichbare Leistungen) und ausreichende Sprachkenntnisse.

Vor der Erteilung erfolgt eine Regelanfrage zur Prüfung von Sicherheitsbedenken.

##### Arbeitsmigration/Studium

Die Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigung werden in einem Erteilungsverfahren zusammengefasst, zuständig ist die Ausländerbehörde.

Hochqualifizierten (z.B. Wissenschaftler, Spezialisten), denen ein konkretes Arbeitsplatzangebot vorliegt, kann von Beginn an eine Niederlassungserlaubnis erteilt werden.

Die Zuwanderung Selbständiger ist unter bestimmten Bedingungen möglich.

Nach erfolgreich abgeschlossenem Studium besteht die Möglichkeit, die Aufenthaltserlaubnis bis zu einem Jahr zur Suche eines (angemessenen) Arbeitsplatzes zu verlängern.

##### Familiennachzug

Das Kindernachzugsalter liegt grundsätzlich bei 16 Jahren, in einigen Fällen (z.B. Kinder von Asylberechtigten, Unionsbürger/ innen) auch bei 18 Jahren.

##### Einschränkung des Ehegattennachzugs

Der Ehegattennachzug wird von einem Mindestalter beider Partner von 18 Jahren abhängig gemacht. Dies gilt auch für ausländische Ehepartner deutscher Staatsbürger. Zudem müssen die Nachziehenden bereits im Herkunftsland Deutschkenntnisse erwerben – und diese vor der Einreise nachweisen. Ausgenommen sind Ausländer aus Staaten wie USA, Japan und Australien „mit wenig Integrationsbedarf“.

##### Integrationskurse

Für Migrant/innen, die neu einreisen, besteht ein Rechtsanspruch auf Teilnahme an einem Integrationskurs.

Ohne einfache deutsche Sprachkenntnisse besteht eine Teilnahmeverpflichtung am Kurs. Nach den neuen Verschärfungen im Zuwanderungsgesetz kann bis zu 30% des ALG II gekürzt werden, wenn man nicht am Kurs teilnimmt.

Der Integrationskurs umfasst einen Basis- und einen Aufbaudeutschkurs und einen Orientierungskurs. In dem Orientierungskurs sollen Kenntnisse über deutsche Rechtsordnung, Kultur und Geschichte vermittelt werden.

##### Flüchtlinge

Asylberechtigte und Flüchtlinge nach der Genfer Flüchtlingskonvention GFK erhalten nach drei Jahren eine Niederlassungserlaubnis, wenn das BAMF mitgeteilt hat, dass ein Widerruf oder Rücknahme nicht erfolgen soll.

<sup>125</sup> Quelle: Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen – Landesausländerbeirat: <http://www.agah-hessen.de/index.html>, Neuerungen aus der taz vom 14.6.2007

Eine Duldung wird erteilt, wenn rechtliche oder tatsächliche Abschiebehindernisse bestehen und keine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden kann.

Für den vorübergehenden Aufenthalt z.B. von Bürgerkriegsflüchtlingen ist eine Aufenthaltserlaubnis mit einer Dauer von 6 Monaten vorgesehen.

Die Länder werden ermächtigt, Härtefallkommissionen einzurichten. Der Innenminister kann auf Ersuchen der Härtefallkommission einen Aufenthaltstitel abweichend vom Gesetz erteilen.

### „Altfallregelung“

Das neue Zuwanderungsgesetz soll eine sogenannte Altfallregelung für langjährig geduldete Flüchtlinge schaffen. Sie bekommen ein Aufenthaltsrecht, wenn sie sich zum Stichtag 1. Juli 2007 seit mindestens acht Jahren (Alleinstehende) oder sechs Jahren (Familien mit minderjährigen Kindern) in Deutschland aufhalten und ihren Lebensunterhalt selbst bestreiten, nicht straffällig geworden sind und Deutsch können. Anderenfalls erhalten sie die Aufenthaltserlaubnis „auf Probe“ und bekommen bis Ende 2009 Zeit, Arbeit zu finden.

## Staatsangehörigenrecht<sup>126</sup>

### Grundsätze der Einbürgerung

#### Abstammungsprinzip

Ein Kind wird mit der Geburt Deutsche oder Deutscher, wenn wenigstens ein Elternteil deutscher Staatsbürger ist.

Kinder bi-nationaler Ehen können mehrere Staatsbürgerschaften erhalten.

#### Geburtsortprinzip

Wenn Kind von nicht-deutschen Eltern in Deutschland geboren wird, ist es automatisch mit der Geburt Deutsche/r,

- wenn es nach dem 1.1.2000 geboren wurde,
- wenn ein Elternteil sich seit mindestens acht

Jahren gewöhnlich und rechtmäßig in Deutschland aufgehalten hat

- und eine Niederlassungserlaubnis oder eine Aufenthaltserlaubnis-EU besitzen oder freizügigkeitsberechtigter Unionsbürger bzw. gleichgestellter Staatsangehöriger (Island, Liechtenstein, Norwegen, Schweiz) sind.

Das Kind kann gleichzeitig andere Staatsangehörigkeiten erhalten. Mit Erreichen der Volljährigkeit und bis spätestens des 23. Lebensjahres muss es sich entscheiden, ob es die deutsche oder die ausländische Staatsangehörigkeit behalten will.

Doppelte Staatsbürgerschaft ist nur in Ausnahmen möglich, wenn es nach dem Recht des anderen Staates gar nicht möglich oder aus bestimmten Gründen nicht zumutbar ist, die andere Staatsangehörigkeit aufzugeben.

### Regelung für Unionsbürger/innen

Die Einbürgerung unter Hinnahme von Mehrstaatigkeit ist gemäß § 87 Abs.2 StAG für Unionsbürger/innen möglich, soweit Gegenseitigkeit besteht.

Dies gilt für folgende Staaten: Griechenland, Großbritannien, Irland, Portugal, Schweden, Belgien, Finnland, Malta, Frankreich, Italien, Polen, Ungarn, Slowakische Republik, Zypern, sowie Niederlande und Slowenien mit Einschränkungen.

Es ist auch eine Wiederannahme der alten Staatsangehörigkeit möglich.

### Regelung für eingebürgerte Migrant/innen türkischer Herkunft

Nach einer erfolgten Einbürgerung in Deutschland und der damit verbunden Aberkennung der türkischen Staatsbürgerschaft, kann bei den türkischen Generalkonsulaten eine sog. „Rosa Karte“ beantragt werden.

<sup>126</sup> Aus: Wie werde ich deutsch? Eine Broschüre der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration <http://www.einbuergierung.de/index2.htm>

Sie bringt ehemaligen türkischen Staatsangehörigen weitgehend die gleiche Rechtsstellung wie türkischen Inländern (Arbeitsaufnahme, Erbschaft, Handel usw.) Sie dürfen allerdings nicht wählen und kein staatliches Amt innehaben.

Mit der „Rosa Karte“ entsteht keine doppelte Staatsangehörigkeit!

Bei Flüchtlingen wird bei fortbestehender Verfolgung die Mehrstaatigkeit generell hingenommen.

### **Einbürgerung per Antrag**

Ab dem 16. Lebensjahr können Migranten bei den zuständigen Behörden einen Einbürgerungsantrag stellen, für Jüngere können das die gesetzlichen Vertreter tun.

Bedingungen:

- Besitz einer Niederlassungs- oder Aufenthaltserlaubnis (auch EU), oder Staatsbürgerschaft eines EU-Landes oder Island, Liechtenstein, Norwegen, Schweiz.
- 8 Jahre gewöhnlicher rechtmäßiger Aufenthalt in Deutschland (bei Besuch eines Integrationskurses nur 7!), entfällt bei Familienangehörigen
- Lebensunterhalt ohne Sozialhilfe oder Arbeitslosengeld II
- ausreichende Deutschkenntnisse (bei Senior/innen auch geringe Deutschkenntnisse!)
- Keine Verurteilung von über 180 Tagessätzen Geldstrafe oder 6 Monate auf Bewährung Freiheitsstrafe
- Bekenntnis zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes
- Aufgabe der alten Staatsangehörigkeit

Wer alle Voraussetzungen erfüllt, hat einen Rechtsanspruch auf Einbürgerung. Alle anderen können nach dem Ermessen der Behörden eingebürgert werden, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

- kein Ausweisungsgrund, etwa wegen einer Straftat
- eine Wohnung oder andere Unterkunft
- Möglichkeit, sich und die Angehörigen zu ernähren.

Härtefalllösungen sind möglich bei Senior/innen über 60 oder Behinderten.

Für Ehegatten oder eingetragene Lebenspartner gibt es die Möglichkeit der frühzeitigen Einbürgerung.

### **Neuerung nach der Novelle des Zuwanderungsgesetzes 2007**

Bisher konnten sich bisher in Deutschland lebende ausländische Staatsbürger unter 23 Jahren sich einbürgern lassen ohne nachzuweisen, dass sie ihren Lebensunterhalt selbst finanzieren können. Damit sollte verhindert werden, dass Studenten oder Auszubildende ihre Ausbildung abbrechen und arbeiten gehen, um Deutsche zu werden. Diese Einbürgerungserleichterungen für junge Erwachsene sind nun gestrichen. Zudem müssen die Bewerber/innen künftig vor der Einbürgerung Kenntnisse der deutschen Rechts- und Gesellschaftsordnung und der hiesigen Lebensverhältnisse nachweisen – in der Regel durch einen erfolgreichen Einbürgerungstest.

## Linkliste zu den Themen Migration und Integration

---

### Zur Orientierung

- **Linkliste von Pro Asyl**

<http://www.proasyl.de/de/informationen/links/index.html#1205>

- **Linkliste des Bundesamt für Migration und Flüchtlinge**

[http://www.bamf.de/cln\\_042/nn\\_566316/DE/Service/Links/links-node.html\\_\\_nnn=true](http://www.bamf.de/cln_042/nn_566316/DE/Service/Links/links-node.html__nnn=true)

- **Linkliste zum Thema Integration von Spätaussiedlern**

<http://www.buerger-fuer-buerger.de/content/spaetaussiedler-linkliste.htm>

- **Linkliste der BAG KJS**

<http://bagkjs.jugendsozialarbeit.de/> à Xenos-Initiative à links

### Offizielle Adressen

- **Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration**

<http://www.integrationsbeauftragte.de/>

- **Bundesamt für Migration und Flüchtlinge**

<http://www.bamf.de/>

- **Offizielle Infoseite zum Thema Einbürgerung**

<http://www.einbuerbung.de/index2.htm>

- **Übersicht über die Standorte der Jugendmigrationsdienste**

[http://www.jmd-portal.de/\\_template.php?browser=ie](http://www.jmd-portal.de/_template.php?browser=ie)

- **UHNCR**

<http://www.unhcr.de/>

- **Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen – gute Übersicht zu Rechtlichen Grundlagen**

<http://www.agah-hessen.de/index.html>

- **Statistiken und Diagrammen zum Runterladen und Kopieren**

<http://www.auslaender-statistik.de>

- **Statistik des BAMF**

[http://www.bamf.de/cln\\_042/nn\\_566316/DE/DasBAMF/Statistik/statistik-node.html\\_\\_nnn=true](http://www.bamf.de/cln_042/nn_566316/DE/DasBAMF/Statistik/statistik-node.html__nnn=true)

### Initiativen und Verbände

- **Aktion Courage/ SOS-Rassismus**

<http://www.aktioncourage.org> oder [www.sos-rassismus-nrw.de/](http://www.sos-rassismus-nrw.de/)

- **Amnesty International**

<http://www.amnesty.de/>

- **Antirassistisch-interkulturelles Informationszentrum (ARIC):**  
<http://www.aric.de/>
- **Bundesfachverband Unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge**  
<http://www.b-umf.de/>
- **Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (BAG EJSA) e.V.**  
<http://www.bagejsa.de/>
- **Die Unmündigen – Mannheimer Migrantenverein**  
<http://www.die-unmuendigen.de/>
- **DIM-net.e.V. – Dokumentations- und Informationsnetzwerk Flucht& Migration e.V.**  
<http://www.dim-net.de/>
- **Domit – Dokumentationszentrum über die Geschichte der Migration in Deutschland**  
<http://www.domit.de/>
- **Gesellschaft für bedrohte Völker**  
<http://www.gfbv.de/>
- **Human Rights Server des Internationalen Menschenrechtsvereins Bremen**  
<http://www.humanrights.de/>
- **ida e.V. – Informations- und Dokumentationzentrum für Antirassismusbearbeitung**  
<http://www.idaev.de/antirassismus.htm>
- **Info migration der Katholischen Arbeitsgemeinschaft Migration**  
<http://www.kam-info-migration.de/index.htm>
- **Informationsverbund Asyl (DW, Caritas, DRK, AI, Pro Asyl etc.)**  
<http://www.asyl.net/>
- **Interkultureller Rat in Deutschland**  
<http://www.interkulutreller-rat.de>
- **Kanak-Attak –**  
<http://www.kanak-attak.de/ka/links.html>
- **Kein Mensch ist illegal**  
<http://www.contrast.org/borders/kein>
- **Komitee für Grundrechte und Demokratie**  
<http://www.friedenskooperative.de/komitee.htm>
- **Migration-Audio-Archiv; erzählte Migrationsgeschichte**  
<http://www.migration-audio-archiv.de/>
- **Migration online, DGB-Bildungswerk**  
<http://www.migration-online.de/cms/index.html>

■ **Phönix e.V. – für eine Kultur der Verständigung**

<http://www.phoenix-ev.org/>

■ **Pro Asyl**

<http://www.proasyl.de/>

■ **Pro Qualifizierung, Beratungsnetzwerk für Menschen mit Migrationshintergrund**

<http://www.pro-qualifizierung.de/cms/index.html>

■ **Projekt Transitmigration – Forschungs- und Kunstprojekt**

<http://www.transitmigration.org/>

■ **Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V.**

<http://www.verband-binationaler.de/>

■ **Xpedient – Das Antirassismusnetzwerk im Internet**

<http://www.xpedient.org/>

**Thema Aussiedler**

■ **Lernwerkstatt der FH Köln**

<http://www.sw.fh-koeln.de/Lernwerkstatt/>

■ **Verband der Russlanddeutschen**

<http://www.deutscheausrussland.de/rusdeu.htm>

■ **Linkliste zum Thema Integration von Spätaussiedlern**

<http://www.buerger-fuer-buerger.de/content/spaetaussiedler-linkliste.htm>

**Forschung/Publikation**

■ **AID-Informationsdienst von Isoplan –**

<http://www.isoplan.de/aid/index.htm>

■ **Bundeszentrale für politische Bildung – Migration**

[http://www.bpb.de/themen/8T2L6Z,0,0,Migration\\_und\\_Integration\\_in\\_Deutschland.html](http://www.bpb.de/themen/8T2L6Z,0,0,Migration_und_Integration_in_Deutschland.html)

■ **Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS)**

<http://www.uni-duisburg.de/DISS/>

■ **Forschungsgesellschaft Flucht und Migration**

<http://www.ffm-berlin.de/>

■ **Informationszentrum für Rassismusforschung D.I.R. e.V.**

<http://www.uni-marburg.de/dir>

■ **Landeszentrale für politische Bildung**

<http://www.lpb.bwue.de/rechts/rechts.htm>



■ **transcript – Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis**

<http://www.transkript-verlag.de/>

**Medienverleih**

■ **DGB-Bildungswerk**

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

■ **Filme von Terre des Femmes Festival**

<http://www.frauenrechte.de/filmfest/fest2004/filme.html>

■ **Landeszentrale für politische Bildung**

[http://www.lpb.bwue.de/aktuell/puu/3\\_00/AV-Medien.html](http://www.lpb.bwue.de/aktuell/puu/3_00/AV-Medien.html)

■ **EZEB, Evang. Zentrum für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit**

[http://www.gep.de/ezef/index\\_233.htm](http://www.gep.de/ezef/index_233.htm)

■ **WDR-Projekt, erzählte Migrationsgeschichte**

<http://www.migration-audio-archiv.de/>

■ **Medienprojekt der Stadt Wuppertal**

<http://www.medienprojekt-wuppertal.de/>

## Filmliste

### Enthüllungen

zum Kopftuchtragen vom muslimischen Mädchen und jungen Frauen in Deutschland. 27 Minuten, Medienprojekt der Stadt Wuppertal Juli 2000, [www.medienprojekt-wuppertal.de](http://www.medienprojekt-wuppertal.de)

#### *Zielgruppe: Jugendliche*

Der Film wurde von einer kurdischen Filmemacherin mit muslimischen Mädchen zwischen 12 und 22 Jahren gedreht. Sie berichten, warum sie ein Kopftuch tragen und wie ihr privates, schulisches und berufliches Umfeld darauf reagiert. Interviews mit deutschen und türkischen Mädchen und Jungen zeigen aus verschiedenen Sichtwinkeln teils Verständnis und teils Vorbehalte gegen das Kopftuch. Zwei kopftuchtragende Mädchen berichten von ihren Schwierigkeiten bei der Jobsuche.

### deutschland wäre meine richtige heimat ...

Mario di Carlo, Die Unmündigen; Dokumentarfilm, Länge ca. 32 Minuten, 2003, [www.die-unmuendigen.de](http://www.die-unmuendigen.de)

#### *Einsetzbar in Fortbildungen und in der Jugendbildungsarbeit*

„deutschland – wäre meine richtige heimat...“ porträtiert jeweils drei Aussiedlerjugendliche und Jugendliche türkischer Herkunft in Mannheim, die ihre persönlichen Erfahrungen mit Rassismus und Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland schildern. Der Film orientiert sich an Inhalten, die die Jugendlichen in ihrem Alltag bewegen. Anhand der Themen „Schule, Freundschaft, Migration, Aufenthaltsstatus und Staatsbürgerschaft“ beschreiben die Jugendlichen nicht nur ihre Probleme in der Einwanderungsgesellschaft, sondern deuten auch auf ihr ambivalentes Verhältnis zum „Heimatland“ Deutschland hin.

### Schwarzfahrer

Kurzfilm, BRD 1992; Laufzeit: 12 Min., SW; Regie: Pepe Danquart.

#### *Einsetzbar in Fortbildungen und in der Jugendbildungsarbeit*

In der Straßenbahn beschimpft eine ältere Dame einen Schwarzen als „Neger“ und überschüttet ihn mit den gängigen Vorurteilen gegenüber Asylanten und Aussiedlern. Die mitfahrenden Gäste hören es – greifen aber nicht ein. Als ein Kontrolleur zusteigt und die Fahrscheine sehen will, wechselt die Situation ...

Innerhalb kürzester Zeit hat sich dieser Film zum Klassiker des antirassistischen Films entwickelt.

### Video: Jung und Moslem in Deutschland

Dokumentationsreihe von und über junge Moslems, ihren Glauben und ihr Leben; 2005, 183 Min, als DVD oder Video, [www.medienprojekt-wuppertal.de](http://www.medienprojekt-wuppertal.de)

#### *Zielgruppe: Jugendliche*

In dem Videoprojekt „Jung und Moslem in Deutschland“ wurde eine Reihe von Videofilmen von und über junge Moslems in Deutschland produziert. Die Filme, die jeweils ein spezifisches Thema aufarbeiten, wurden angeleitet von Medienpädagog/innen und Filmemacher/innen. Im Mittelpunkt stehen authentische und differenzierte Interviews mit jungen Moslems verschiedener Glaubensrichtungen, verschiedener nationaler und kultureller Herkunft und verschiedenen Geschlechts. Inzwischen ist auch der zweite Teil der Dokumentationsreihe erschienen.

### **Born in the USSR**

15 Minuten, Produktion JGW Reutlingen,  
Tel.: 07121-29171

#### *Für den Einsatz in Schule und Jugendarbeit*

Julia und Vadim sind nicht lange in Deutschland. Julia erzählt, wie aus dem Besuch der Oma in Deutschland ein Aufenthalt für immer wurde. Vadim zeigt sein zurückgelassenes Haus in Kasachstan, Garten und Tiere, deren Verlust ihn heute noch schmerzen. Bilder aus Russland und Kasachstan wechseln mit denen ihrer neuen Lebenswelt in Deutschland. Die Gedanken der beiden lassen uns erleben, was Migration gerade für Jugendliche bedeutet kann und wie viel Kraft und Mut es bedarf, in der neuen Heimat zu bestehen.

### **Das unberührte und rätselhafte Oberösterreich: Das Fest des Huhnes**

Ein Film von Walter Wippersberg, 1992;  
Eine Produktion des ORF-Landesstudios Oberösterreich; ca. 60 Minuten; zu bestellen bei:  
<http://www.migration-online.de>

#### *eher für Fortbildungen geeignet*

Das Verfahren vieler weißer Forscher, die nach Afrika reisen, um ethnologische Studien zu betreiben und anschließend in Dokumentarfilmen die Gewohnheiten und Gebräuche schwarzer Stämme zu interpretieren, hat Wippersberg umgedreht: Schwarzafrikanische Forschungsreisende dringen in die Weiten Oberösterreichs vor, um Sitten und Gebräuche der dort lebenden Stämme zu studieren, und entdecken dabei „völlig neue und in der ethnologischen Literatur bisher nicht beschriebene Kulturphänomene“. Die Kirchen, einst wichtiger Versammlungsort sind leer – dafür drängen sich die Ureinwohner in einem riesigen Zelt zusammen. Dort trinken sie gewaltige Mengen einer gelblichen Flüssigkeit und vertilgen hauptsächlich Hühner. Worauf der Forscher eine Sensation wittert. Das weiße Volk hat ein neues Götzenbild: Das Huhn hat das Lamm abgelöst ...

... „längst ein »Kult-Film in des Wortes doppelter Bedeutung“ (Süddeutsche Zeitung)

### **Das Fenster**

Kurzspielfilm, 10 Minuten, BRD 1991, OPAL  
Filmproduktion, Regie: Ampelakiotou/Schnitzler

#### *Einsatzalter ab 15 Jahren zum Thema Asyl, Abschiebung, Fremdenfeindlichkeit*

Die letzte Station eines Asylverfahrens. Serkan A. und sein Anwalt sitzen einem 5köpfigen Verwaltungsgericht gegenüber. Während Juristen in sachlichem Ton ihre Position einander zur Kenntnis bringen, löst die alles entscheidende Verhandlung bei Serkan eine Flut an Erinnerungen aus: Kindheit, Verfolgung, Misshandlung und Flucht. In seinen Ohren klingt die lange Geschichte seines Gangs durch die Instanzen des Asylverfahrens nach. Am Ende weiß der Bewerber nur einen Ausweg ...

### **Perspektive ungewiss! Junge Flüchtlinge in Deutschland**

im Auftrag von BAG Jugendsozialarbeit;  
12 Minuten, 2003

#### *Zielgruppe: Jugendseminare*

Ein kurzer gut gemachter Interviewfilm mit Zielgruppe Jugendliche. Es werden Flüchtlingsaufnahmelager gezeigt, eine Jugendliche erzählt von ihrer Familie, gesetzliche Regelungen werden erklärt und zwischendurch singt ein Deutschrapper ein emotionales Lied zum Thema.

### **Siehe auch die Linkliste Stichwort „Medienverleih“.**

## Literatur

### Biografische und ethnografische Studien

- **Lachauer, Ulla;** Ritas Leute, Eine deutsch-russische Familiengeschichte, rowohlt, 2003

Eine beeindruckende, fast wie ein Roman lesbare Dokumentation einer Aussiedlerfamilie. Einen Generationenbericht, der es vermeidet in die Kulturfälle zu gehen aber kaum zu überbieten ist an gründlicher Recherche zur Migrationsgeschichte.

- **Spindler, Susanne;** Corpus delicti, Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten, DISS-Verlag, Duisburg 2006

Eine spannende Dissertation mit wissenschaftlichen Anspruch: Einführung in Geschlechterforschung, Zusammenhang von Rassismus und Vergeschlechtlichung, Diskussion zum Thema Kriminalität. Portraits von elf jugendlichen Migranten. Auswertung nach: Familie, Schule, Erwerbsarbeit, Leben als Flüchtling, Sexualisierte Gewalt, Bedeutung von Homosexualität, Beziehungen zu Mädchen und Frauen, Die Clique als Ort der Solidarität, Leben im Gefängnis als junger Migrant, Abschiebung.

- **Toprak, Ahmet;** Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer, Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre, Lambertus, Freiburg 2005

Acht biografische Interviews mit jungen zwangsverheirateten türkischen Migranten aus traditionellen Familien, Darstellung der Bedeutung der Ehe in diesen türkischen Familien, Diskussion des Themas Gewalt in türkischen Familien. Trotz des falschen Titels empfehlenswert zum Verständnis dieser speziellen Gruppe, aber eben nicht für alle türkischen Jungs!

- **Treppte, Carmen:** Ein Kind ist wie ein Diamant, 1999, Hrsg.: Interkulturelle Elternarbeit, Arbeitskreis Neue Erziehung e.V., Poppstraße 10, 10967 Berlin, ISBN 3-9806224-0-1

Spannend zu lesende Gespräche mit türkischen und kurdischen Müttern in Deutschland über Erziehung und erzogen werden

- **Badawia Tarek/ Hamburger, Franz/ Hummrich, Merle;** Wider die Ethnisierung einer Generation, Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung, IKO-Verlag, Frankfurt a.M./London 2003

• Dazu gehören zwei. Über Sozialbeziehungen zwischen Deutschtürken und Deutschen. Ein ethnographisches Studienprojekt des **Ludwig-Uhland-Instituts für Empirische Kulturwissenschaft** der Uni Tübingen, 2006

- **Goecke, Tecleab, Zinkernagel;** „Ich war ein dickes, pickeliges, bebrilltes Kind“ Untersuchung zur Pubertätsentwicklung von deutschen und Migrantenjugendlichen, Herausgeber: Wuppertaler Initiative für Demokratie und Toleranz, Sebastian Goecke, Am Clef 58-62, 42275 Wuppertal

- **Riegel, Christine;** Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung, Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen, Eine sozio-biografische Untersuchung, IKO-Verlag, Frankfurt a.M. 2004

- **Schramkowski, Barbara;** Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. IKO-Verlag, Preis 26,90, Frankfurt a.M./ London 2007

- **Schütze, Dorothea;** „Ich hatte kein Kleingeld ...“ Erfahrungen mit alltäglichem Rassismus in Darmstadt, 16 Gespräche mit Flüchtlingen und Einwanderer/innen, Darmstadt 1996

### Kultur und Rassismus, Theoriebildung

- **Leiprecht, Rudolf u.a. (Hg.);** International Lernen – Lokal Handeln, Interkulturelle Praxis vor Ort und Weiterbildung im internationalen Austausch, Frankfurt 2001

Sammelband mit interessanten Fachbeiträgen zur Kulturdiskussion, Schwerpunkte Jugendaustausch und Interkulturelle Öffnung der Jugendarbeit

- **Haumersen, Petra/ Liebe, Frank;** Multikulti: Konflikte konstruktiv. Trainingshandbuch Mediation in der interkulturellen Arbeit, 1999

Das Buch zur interkulturellen Mediation. Guter Aufbau, gut lesbar, nimmt die Leser/in mit bei der Entwicklung eines spannenden Konzeptes.

- **Flothow, Johannes, Foitzik, Andreas;** Qualifizierung der Jugendhilfe in der Einwanderungsgesellschaft, in: ajs Informationen II/2003, Stuttgart; Bezug: info@ajs-bw.de

- **Hinz-Rommel, Wolfgang;** Interkulturelle Kompetenz, ein neues Anforderungsprofil an die soziale Arbeit, Münster/New York 1994

- **Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hg.);** Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Mundo-Verlag, Leer 1990

- **Kalpaka, Annita:** Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: iza – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Heft Nr. 3 / 4, Frankfurt a.M. 1998

- **Otto, Hans-Uwe/ Schrödter, Mark (Hrsg.);** Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität, neue praxis, Sonderheft 8, Lahnstein 2006

### Migration und Pädagogik – Handlungsfelder

- **Mecheril, Paul;** Einführung in die Migrationspädagogik, Beltz, Weinheim und Basel 2004

Theoretisch anspruchsvoller gelungener Versuch einer Grundlegung der Migrationspädagogik: Geschichte der interkulturellen Pädagogik, Rassismus, Diskriminierung, Kritik interkultureller Kompetenz, der Anerkennungsdiskurs

- **Teuber, Kristin;** Migrationssensible Hilfe zur Erziehung, Widersprüche aushalten und meistern; Fachhochschulverlag, Frankfurt 2004

Allgemeine Grundlagen der Einwanderungsgesellschaft: durch Migration veränderten Umstände der Erziehungshilfe, Rassismus und Subjektivität, Interkulturelle Kompetenz und Migrationssensibilität. Eine leicht lesbare Dissertation.

- **Aktion Jugendschutz Bayern Ahmet Toprak (Redaktion);** Türöffner und Stolpersteine, Elternarbeit als Beitrag zur Gewaltprävention, München, 2004, info@aj-bayern.de

- **Aktion Jugendschutz Bayern, KulturKonflikt? –** Methoden des interkulturellen Konfliktmanagements in der Jugendhilfe

- **Bibouche, Seddik (Hrsg.);** Interkulturelle Integration in der Kinder- und Jugendarbeit – Orientierungen für die Praxis, Weinheim und München 2006

- **Freise, Josef;** Interkulturelle Soziale Arbeit, Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kommunikation, Schwalbach 2005

- **Gropper, Elisabeth;** Zimmermann, Hans-Michael; Zuwanderung, Zugehörigkeit und Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche, Aktion Jugendschutz BW, Stuttgart 2000

• **Leiprecht, Rudolf, u.a. (Hg.);** Rassismus und Jugendarbeit mit Beiträgen von Robert Miles, Helma Lutz, Annita Kalpaka u.a., DISS, Duisburg 1992

• **Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne (Hrsg.);** Schule in der Einwanderungsgesellschaft – ein Handbuch, Schwalbach 2005

• **Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (Hrsg.);** Die Macht der Sprachen, Englische Perspektive auf die mehrsprachige Schule, Münster 2006

• **Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V.,** Migrantenkinder in der Jugendhilfe, mit Beiträgen von Franz Hamburger, Ursula Boos-Nünning u.a., Autorenband 6 der SPI-Schriftenreihe, Eigenverlag, Bezug: info.spi@sos-kinderdorf.de, www.sos-kinderdorf.de/spi

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

### Methoden Interkultureller Trainings

• **Arbeitskreis Interkulturelles Lernen (Diak. Werk Württemberg/ Andreas Foitzik);**

Trainings- und Methodenhandbuch. Bausteine zur interkulturellen Öffnung Eigenverlag, Stuttgart 2001, Grieser.C@diakonie-wuerttemberg.de

Eine umfassende Methodensammlung für interkulturelle Trainings mit Fachpersonen aus den Bereichen der pädagogischen und sozialen Arbeitsfelder. Dazu ausführliche und gut lesbare Hintergrundtexte und viele Materialien.

• **DGB-Bildungswerk Thüringen;** Bausteine zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, Erfurt 1999, Tel.: 0361-5961394, Fax: 5961246

Ein sehr ansprechend gemachter Methodenordner, der mehr für die politische Bildungsarbeit mit Jugendlichen als für interkulturelle Trainings erstellt

wurde. Sehr materialreich und anschaulich. Themen: Rassismus, Arbeitsmarkt, Illegale, Fluchtgründe ...

• **Elverich, Gabi/ Kalpaka, Annita /Reindelmeier, Karin;** Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, IKO-Verlag, Frankfurt a.M. 2006

Sehr empfehlenswert für alle, die sich kritisch mit den Fortbildungskonzepten zum Thema interkulturelle Kompetenz auseinandersetzen wollen. Die Autorinnen reflektieren die erwünschten und un intendierten Effekte der eigene Praxis und anderer Konzepte und gibt damit viele Anregungen für alle Multiplikator/innen.

• **EMDW;** Wir machen uns auf den Weg – Fit für die Kita in der Einwanderungsgesellschaft – Eine Fortbildungsreihe, Redaktion Gisela Wolf, Ulrike Thrien und Jana Mokali, Stuttgart 2006, wolf.g@diakonie-wuerttemberg.de

Die Handreichung für Fachberater/innen, Dozent/innen an Fachschulen für Sozialpädagogik, Fortbildnern/innen und Kita-Leiter/innen enthält methodisch gut aufgearbeitete und praxisorientierte Fortbildungskonzepte für den Kita-Bereich.

• **Handschuk, Sabine/ Klave, Willy;** Interkulturelle Verständigung in der sozialen Arbeit, Ein Erfahrungs-, Lern- und Übungsprogramm zum Erwerb interkultureller Kompetenz, Juventa, Weinheim und München 2004

Ein sehr aktuelles und gut durchdachtes Trainingshandbuch für Fortbildungen mit Mitarbeiter/innen in den Praxisfeldern der sozialen Arbeit. Neben Themen wie Kultur, Wahrnehmung, Umgang mit Zeit, Raum, Geschlechterrollen, Werten, Rassismus, Macht etc. werden auch institutionelle Komponenten ausführlich berücksichtigt.

• **Lange, Matthias/ Weber-Becker, Martin;** Rassismus, Antirassismus und interkulturelle Kompetenz,



Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.,  
0551-548220, Fax: 5482222, Göttingen 1997

Das als Fernkurs zum Selbststudium aufgebaute Buch besticht v.a. durch seinen sehr systematischen Aufbau und seiner kritischen Auseinandersetzung mit den Ansätzen interkulturellen Lernens und anti-rassistischer Praxis. Es ist ein Grundlagen- und kein Praxisbuch.

• **Losche, Helga;** Interkulturelle Kommunikation – Sammlung praktischer Spiele und Übungen, Allingen 1995

Viele praktische und gut erklärte Übungen für interkulturelle Kommunikationstrainings

• Eine Welt der Vielfalt – Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer, ***Trainingsprogramm des World of Differenz -Institut***, Hrsg. Bertelsmannstiftung Forschungsgruppe Jugend und Europa, Gütersloh 1998

• **Johann, Elisabeth u.a.;** Interkulturelle Pädagogik, Methoden-Handbuch für sozialpädagogische Berufe, Cornelsen, Berlin 1998

• **Universität Stuttgart, Internationale Angelegenheiten;** Interkulturelle Qualifizierung, Ein Handbuch für BetreuerInnen von ausländischen Studierenden, Texte von Andreas Foitzik, Stuttgart 2004, zu beziehen über [incoming@ia-uni-stuttgart.de](mailto:incoming@ia-uni-stuttgart.de), 10,00 €

## Weitere Materialien

### Neuer Reader „Impulse“ von IDA

Im Rahmen von Entimon-, Civitas- und Xenos-Projekten sind in den letzten fünf Jahren zahlreiche Publikationen entstanden. Der neue Reader IMPULSE: Bildungsmaterialien aus dem Aktionsprogramm „Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung (IDA) e. V. gibt Multiplikator/innen vielfältige Anregungen für die antirassistische Jugend- und Bildungsarbeit, für zivilgesellschaftliche Initiativen und interkulturelle Qualifizierungsmaßnahmen.

Der Reader bietet Hintergrundinformationen, Projektbeispiele und Übungen für die pädagogische Praxis zu fünf Themenschwerpunkten: Toleranz und Demokratie, (Anti)Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus sowie Interkulturelles, jeweils mit ausgewählten Filme und Multimedia-Paketen.

Der Reader ist kostenlos. Ab 7 Exemplare fallen Portogebühren an. Bezugsadresse: IDA e. V., Volmerswerther Str. 20, 40221 Düsseldorf, Tel: 0211/159255-5, [info@IDAev.de](mailto:info@IDAev.de) [www.idaev.de](http://www.idaev.de)

### Postkartenkampagne „Alltagsrassismus“

Eine sehr interessante Aktion: Im Frühjahr 2006 initiierte das Antidiskriminierungsbüro (ADB) die Postkartenkampagne „Alltagsrassismus“. Diese Kampagne fand im Rahmen der jährlich veranstalteten Internationalen Woche gegen Rassismus, begleitet von einer Podiumsdiskussion statt. Die Podiumsdiskussion „Alle anders – alle gleich? Alltagsrassismus als gesellschaftliche Herausforderung“ wurde vom ADB in Kooperation mit der Stadt Leipzig veranstaltet. [www.adb-sachsen.de/projekte.html](http://www.adb-sachsen.de/projekte.html)

### Memorandum über die Bildungssituation der Immigrantenkinder und –jugendlichen türkischer Herkunft in Baden-Württemberg

herausgegeben von Föderation der Vereine türkischer Elternbeiräte in Württemberg e.V.; zweisprachig deutsch und türkisch, kostenlos zu bestellen über [info@foederation-wuerttemberg.de](mailto:info@foederation-wuerttemberg.de)

### Diskriminierung erkennen und handeln!

Ein Handbuch für Beratungsstellen und MigrantInnenorganisationen auf der Grundlage des Allgemeinen Gleichbehandlungsgrundsatzes (AGG), herausgegeben von migrations.works – Zentrum für Partizipation, basis&woge e.V. (siehe auch <http://www.wogeev.de/wogeev/migrationworks.htm>)

Das Handbuch ist ein Ratgeber und enthält kurze rechtliche und methodische Informationen für den Beratungsalltag.

Ziel ist es, das Erkennen von Diskriminierungen zu erleichtern und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Durch die Dokumentation von Fällen aus der Praxis werden einzelne Etappen im Beratungsprozess erläutert und verschiedene Handlungsoptionen auch in Bezug auf das AGG aufgezeigt.

Das Handbuch ist kostenlos zu bestellen über [birte.weiss@basisundwoge.de](mailto:birte.weiss@basisundwoge.de).

**Herausgeber:**

Diakonisches Werk Württemberg  
Abteilung Kinder, Jugend und Familie

**Redaktion:**

Ingrid Scholz

**Gestaltung:**

Elke Zumbruch, Stuttgart

**Druck:**

Grafische Werkstätte der BruderhausDiakonie, Reutlingen

Diese Materialien dürfen nicht ohne Vereinbarung mit dem Herausgeber für gewerbliche Zwecke genutzt werden.

**Bezugsquelle:**

Diakonisches Werk Württemberg  
Abteilung Kinder, Jugend und Familie  
Postfach 101151  
70010 Stuttgart  
Telefon 0711 16 56-231, 0711 16 56-228  
E-Mail: Reichel.A@diakonie-wuerttemberg.de

---

**Das Projekt wurde gefördert**

**KVJS**  
Kommunalverband für  
Jugend und Soziales  
Baden-Württemberg

