

Erschienen in: Norbert Cyrus & Andreas Treichler (Hrsg.) (2004). Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Grundlinien, Konzepte, Handlungsfelder, Methoden (S. 371-387). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel

Paul Mecheril

Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform.

Beratung und Migration – drei Paradigmen

In allgemeinen Rekonstruktionen des pädagogischen Diskurses über migrationsbedingte Differenzverhältnisse werden häufig zumindest drei allgemeine Ansätze unterschieden: „Ausländerpädagogik“, „Interkulturelle Pädagogik“ und „Kritik und Reflexion Interkultureller Pädagogik“ (vgl. etwa Auernheimer 2003, S.34-49; Roth 2001, S. 20-106). Diese Unterscheidungen geben weder zeitliche Phasen des pädagogischen Diskurses über migrationsbedingte Differenz wieder, noch bilden sie migrationspädagogische Schulen ab. Die Unterscheidungen müssen eher als Versuch verstanden werden, die pädagogische Reaktion auf migrationsbedingte Pluralität mit Blick auf die Entwicklung von Theoriebildung, bildungspolitische Maßnahmen und mit Blick auf die Praxis pädagogischen Handelns in einer recht groben idealtypischen Sortierung zu unterscheiden.

In dieser recht ungenauen, aber eine allgemeine Sortierung vornehmenden Einstellung ist es sinnvoll, mit Bezug auf Beratung und Migration drei Ansätze zu unterscheiden: „Ausländerberatung“, „interkulturelle Beratung“ und „interkulturelle Dimension der Beratung“. Diese Ansätze können in gewisser Weise als Paradigmen der Reaktion des Diskurses über Beratung auf migrationsbedingte Differenz verstanden werden. Diese Paradigmen korrespondieren weder historischen Abschnitten (so ist das ausländerberaterische Paradigma heute nicht einfach überwunden, sondern findet sich vielmehr unter anderen Bezeichnungen in der gegenwärtigen Beratungspraxis wieder), noch lassen sich empirisch beobachtbare Beratungspraxen in jedem Fall einem Paradigma zuordnen (Beratungspraxen sind

vermutlich viel eher „multiparadigmatisch“ ausgerichtet und beziehen sich fall-, ressourcen- und routinespezifisch seriell und zugleich auf unterschiedliche Paradigmen).

„Ausländerberatung“

Die „Ausländerberatung“ ist daran orientiert, einen Beitrag zur Behebung von Problemen zu leisten, die als Defizite der „Ausländer“ verstanden werden. Die Ausländerberatung ist ein zielgruppenspezifischer Beratungsansatz. Als solcher zementiert er nicht nur die Vorherrschaft des Differenzschemas „Ausländer-Inländer“, er tendiert auch dazu, das Phänomen „Ausländer“ durch Assimilationsangebote oder Rückkehranreize aufzulösen. Die (unterstellte) Differenz zwischen „Ausländern“ und „Nicht-Ausländerinnen“ wird hierbei schnell als Mangel der „Ausländer“ verstanden, der durch Anpassung oder Ausreise zum Verschwinden zu bringen ist.

Organisatorisch ermöglicht wird die Ausländerberatung dadurch, dass die sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Angebote für Migrantinnen und Migranten in der Bundesrepublik Deutschland nach wie vor in „Regelversorgung“ und „Sonderdienste“ eingeteilt sind. Die sogenannten „Sonderdienste“ sind Einrichtungen, die nationalitätsspezifische Beratung anbieten. Beratung findet zumeist in der Herkunftssprache statt. Die Einrichtung dieser Dienste geschah in erster Linie auf Grund (insbesondere arbeitsmarkt-)politischer Maßgaben. Die sogenannten „Regeldienste“ sind formell für alle offen, tatsächlich aber erreichen sie größtenteils nur „Nicht-Migranten“, weil etwa Beratung hier fast ausschließlich in deutscher Sprache stattfindet und die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zumeist Mehrheitsangehörige sind.

Durch diese Aufteilung wurde und wird eine dominante Normalitätsvorstellung hergestellt und stabilisiert. Klientinnen und Professionelle der natio-kulturellen Mehrheit sind die „Regel“. Minderheitenangehörige sind die Ausnahme, für sie gibt es „Sonderdienste“. Die (sozial-)pädagogische Einrichtungen, deren Klientel „nicht-deutsche“ Arbeitnehmerinnen und ihre Familien sind, werden anfänglich von den Wohlfahrtsverbänden eingerichtet. Die Aufteilung der Klientel erfolgt dabei nach religiös-konfessionellen Merkmalen: die Caritas richtete Beratungsstellen für „katholische Spanierinnen und Italiener“ ein, die Diakonie für „christlich-orthodoxe

Griechinnen“ und für „Protestanten“ aus anderen Ländern, während die Arbeiterwohlfahrt Angebote für „nicht-christliche“ Migranten formulierte. Damit waren Migrantinnen aus den allgemeinen Sozialdiensten, die sich etwa nach geschlechtsspezifischen, altersspezifischen oder problemspezifischen (Schuldnerberatung, Familienberatung, etc.) Kategorien orientieren, faktisch nahezu vollständig ausgeschlossen. Zum Teil wurde die Beratung von Menschen gleicher nationaler Herkunft ausgeführt, die über gute deutsche Sprachkenntnisse und Verwaltungskennntnisse verfügten, in der Regel aber pädagogisch nicht ausgebildet waren (vgl. Tiedt & Nestmann 1988). Eine zentrale Aufgabe der „Ausländersozialdienste“ war hierbei und ist nach wie vor die „Rückkehrberatung“. Gerahmt wird die Sonderbehandlung der ehemaligen „Gastarbeiter“ und ihrer Familien von der gesellschaftlichen Wahrnehmung der „Ausländer“ als Problemgruppe. Menschen nicht-deutscher Herkunft werden als „hilfebedürftig“ oder als „sozialer Sprengsatz“ wahrgenommen und dargestellt. Benachteiligungen, ihre Diskriminierungs- und Stigmatisierungserfahrungen treten dabei in den Hintergrund (vgl. Puskeppeleit & Tränhardt 1990). Ein Beispiel: „Wenn ein Südländer erkrankt, steht ihm die ganze Familie bei. Der Bezug zum Körper ist sehr stark, ohne Körper geht gar nichts. Deswegen wird auch für ‚gutes Essen‘ gesorgt. Die südländischen Frauen sind beim Einkaufen sehr pingelig. Fett wird gemieden, die Farbe muß schön sein, Obst und Gemüse müssen frisch sein. Daß nur einmal am Tag gekocht und abends kalt gegessen wird, ist eine Übernahme der deutschen Gewohnheiten, die auch nur deswegen geschehen ist, weil man selten gemeinsam ißt. Diese Veränderung bedeutet für einen Südländer eine große Einschränkung, denn beim Essen wird genossen, und es findet Kommunikation statt. Wahrscheinlich ist es kein Zufall, dass Südländer sehr häufig am Magen-Darm-Trakt erkranken [...]“ (Cicconcelli-Brügel 1986, S. 17).

Dieser Auszug aus einem mit „Psychologische und sozio-kulturelle Aspekte in der Diagnostik und Beratung ausländischer Arbeiterfamilien“ überschriebenen Text aus dem Buch „Ausländerberatung“ von Wolfgang Jaede und Agostino Portera verdeutlicht beispielhaft einige grundsätzliche Probleme ausländerpädagogisch inspirierter Beratungsansätze. Denn nicht nur haben wir es hier mit einer einseitigen Fokussierung von Problemen des „Südländers“ zu tun, die angebotene Erklärung für die Magen-Darm-Probleme „des Südländers“ wird ganz darauf beschränkt, dass es dem Südländer schwer falle, „deutsche Gewohnheiten“ zu übernehmen. Psychosomatische

Beschwerden sind hier Ausdruck der Probleme bei der Übernahme der neuen kulturellen Gepflogenheiten. Unangemessen ist diese Erklärung nun nicht, weil wir davon ausgehen müssen, dass es keine Konflikte in kulturellen Überschneidungssituationen gebe, sondern weil hier, die Belastung („Magen-Darm-Erkrankung“) schlichtweg in den Zusammenhang eines Kulturkonfliktes gestellt und alternative Erklärungen nicht zugelassen werden. Der knappe Hinweis, dass die Familie nur selten gemeinsam esse, weist aber darauf hin, dass die Anwesenheiten der Familienmitglieder zu Hause zeitlich versetzt stattfinden; es ist naheliegend anzunehmen, dass diese Zeitstruktur des Aufenthaltes durch Arbeitsbedingungen wie die Schichtarbeit „des Südländers“ oder sagen wir jetzt besser: des Familienvaters und „Gastarbeiters“ diktiert wird. Mit dieser Möglichkeit eröffnet sich ein ganz anders Spektrum der Erklärung der Magen-Darm-Probleme.

„Interkulturelle Beratung“

Seit Beginn der 1990er Jahre mehrt sich die Kritik an dem Ausschluss von Migrantinnen aus der „Regelversorgung“. Von der Notwendigkeit der „interkulturellen Öffnung Sozialer Dienste“ ist nunmehr vermehrt die Rede (vgl. Veneto Scheib 1998; Gaitanides 1995). Die paritätischen Verbände stellen fest, dass die nationalitätsbezogenen Sozialberatungsstellen zu einer angemessenen Versorgung der Migrantinnen nicht in der Lage seien. Die mangelnden gesetzlichen Regelungen der Sozialberatung führen dazu, dass in der nationalitätsspezifischen Migrantinnenarbeit qualitativ und quantitativ große Unterschiede bestehen, die zur Benachteiligung und Diskriminierung von Migrantinnen bei der Versorgung mit Beratungsangeboten in freier Trägerschaft führen (vgl. Tiedt & Nestmann 1988). Zugleich sind die meisten Regeleinrichtungen nicht auf die Bedürfnisse und Probleme von Migrantinnen ausgerichtet. Die diesen Missstand zu kompensieren suchende Einbeziehung etwa von Sozialarbeiterinnen und -pädagogen mit einem Migrationshintergrund führt nicht sozusagen automatisch dazu, die Mängel in der psychosozialen Versorgung der Migrantinnen aufzuheben, weil zum einen die strukturellen Voraussetzungen für die Arbeit dieser Fachkräfte mangelhaft sind, sie zum anderen nicht ausreichend für die Bearbeitung psychosozialer Belastungen im Themenfeld Migration und Interkulturalität ausgebildet sind. Sie sind entweder mit zu vielen Aufgaben, die sie als

„Ausländerspezialist“ zu erledigen haben, überfordert. Oder aber sie können auf der Trägerebene die herkömmlichen Formen der Sozialberatung nicht reformieren, weil die Wohlfahrtsverbände aus Angst um personelle und materielle Ressourcen eher defensiv und konservativ auf die Notwendigkeit struktureller Änderungen reagieren.

Die mittlerweile allgemein als notwendig akzeptierte sogenannte „interkulturelle Öffnung“ der Hilfe-, Versorgungs- und Unterstützungseinrichtungen (Filsinger 2002) bezieht sich auch auf Beratungsangebote. Mit „interkultureller Öffnung“ ist hierbei gemeint, dass die Beratungsangebote der Regeleinrichtungen mit Bezug auf sprachlich-kulturelle Kompetenzen, hinsichtlich ihrer Mitarbeiterstruktur und ihrer Organisationsform so zu strukturieren sind, dass sie für Migranten und Migrantinnen tatsächlich zugänglich sind (vgl. Barwig & Hinz-Rommel 1995). Hierbei gibt es, wie Dieter Filsinger ausführt (2002, S. 21), unterschiedlich weite Verständnisse von „interkultureller Öffnung“: „Enge Interpretationen konzentrieren sich auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit in den Diensten und Einrichtungen und auf die Einstellung von Personal ausländischer Herkunft bzw. mit Migrationshintergrund. Weitergehende Interpretationen sehen die Notwendigkeit einer Personal- und Organisationsentwicklung bzw. in einer Transformation, die auch die Organisationskultur betrifft. Weite Interpretationen begreifen interkulturelle Öffnung auch als städtisches bzw. sozialräumliches Gestaltungsprinzip bzw. gar als zivilgesellschaftliches Projekt“ (ebd.).

Mit der Krise der fraglosen Verwendung des Schemas „Ausländerin-Inländerin“, mit der Kritik an der Defizitorientierung der Ausländerberatung wird ein zweites Paradigma bedeutsam, das in dem Label „interkulturelle Beratung“ zum Ausdruck kommt. Mit dieser Bezeichnung wird dem Umstand Rechnung getragen, dass kulturelle Differenzen anzuerkennen seien und Beratung sowohl was ihre institutionelle und kommunikative (insbesondere linguale) Angebotsstruktur, aber auch ihre Zielsetzung angeht, nicht selbstverständlich einer Assimilationsanforderung verpflichtet bleiben dürfe. Analog zu der Bezeichnung Interkulturelle Pädagogik akzentuiert der Ausdruck interkulturelle Beratung, dass mit Migrationsphänomenen einhergehende Unterschiede der Lebensformen und Identitäten nicht als Defizite der je Anderen zu verstehen und behandeln seien, sondern dass Unterschiede als Differenzen je spezifisch anerkennenswerte Phänomene darstellten. Interkulturelle Beratung geht davon aus, dass Unterschiede zu respektieren und anzuerkennen seien; diese Unterschiede werden hierbei als „kulturelle Differenzen“ verstanden.

Allgemein meint „interkulturelle Beratung“: *Beratung, die in einer „interkulturellen Situation“ stattfindet.* Beratungsprozesse in „interkulturellen Situationen“ bedürfen, so die paradigmatische Idee interkultureller Beratung, spezifischer differenzsensibler Fertigkeiten, die in der Regel Haltungen, Einstellungen und „Kompetenzen“ umfassen, die auf eine Anerkennung kultureller Differenzen zielen. Ziele, die im Rahmen von interkulturelle Kompetenzansätzen verfolgt werden, geben einen guten Eindruck, was Berater und Beraterinnen in interkulturellen Beratungssituationen zu einem angemessenen Handeln befähigen soll. So sind nach Grosch, Groß und Leenen im Rahmen „interkulturellen Lernens“ folgende Ziele bedeutsam (2000, S. 8): die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen und akzeptieren; fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können, ohne sie (positiv oder negativ) bewerten zu müssen; eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung im Kulturkontakt abschätzen (kulturelle Selbstwahrnehmung); fremde Kulturstandards identifizieren und dazu weitere Sinnzusammenhänge herstellen; Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Perspektiven entwickeln; zwischen kulturellen Optionen situationsgerecht und begründet wählen; zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen. Berater und Beraterinnen, die mit kulturellen Differenzen, zum Beispiel infolge eines „interkulturellen Trainings“, entsprechend der aufgelisteten Punkte umzugehen wissen, entsprechen dem Ideal des Beraters, das dem Paradigma der interkulturellen Beratung zugrunde liegt.

„Interkulturelle Dimension pädagogischer Beratung“

„Interkulturelle Beratung“ kann als eine Bezeichnung gelesen werden, in der die Absetzung von der als paternalistisch und defizitorientiert bezeichneten Ausländerberatung markiert und die notwendige Anerkennung kultureller und ethnischer Differenz betont wird. Das Grundproblem der Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik“ besteht jedoch darin, dass der Versuch, Unterschiede anzuerkennen, die Unterschiede immer schon voraussetzt. Die Hervorhebung des Kulturbegriffs suggeriert, dass „Kultur“ die zentrale Differenzdimension sei, auf der die relevanten Unterschiede in einer „interkulturellen Beratungssituation“ zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln seien.

Das dritte Paradigma des Verhältnisses von Beratung und Migration ist durch die Einsicht gekennzeichnet, dass eine Fokussierung der Kulturdimension in der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten gefährdet ist, zu einer Ausblendung von Verhältnissen rechtlicher und sozialstruktureller Ungleichheit beizutragen. Das Label „interkulturelle Beratung“ verschleierte die Dimension gesellschaftlicher Benachteiligung kulturalistisch. Die Probleme, die mit der unbedachten Verwendung der kulturellen Differenzkategorie einhergehen, sind aber nicht auf diesen Aspekt beschränkt. Mit dem Rückgriff auf das Differenzschema „Kultur“ verbindet sich häufig die Vorstellung von der sozusagen „natürlichen“, wesenhaften, unveränderbaren Zugehörigkeit der und des Einzelnen zu kulturellen Gruppen. Die Differenz zwischen „Migranten“ und „Nicht-Migranten“ gelangt als interkulturelle Differenz nicht nur überaus eingeschränkt und unzureichend in den Blick; die Betonung (und Erschaffung) kultureller Differenz ist gefährdet, Besonderheiten (der Lebenssituation) des Gegenübers als Besonderheit seines „kulturellen Wesens“ zu interpretieren. Der Bezug auf die kulturelle Differenzkategorie tendiert damit zu einer essentialistischen Auffassung von Identität, die dann eine kulturrassistische Praxis bezeichnet, wenn der Hinweis auf die „gegebene kulturelle Andersheit“ direkt oder indirekt der Legitimation der Degradierung und Exklusion der Anderen dient.

Als Konsequenz aus der Kritik an der Kulturalisierungstendenz interkultureller Beratung macht es zunächst Sinn, nicht von interkultureller Beratung, sondern von der *interkulturellen Dimension von Beratung* (Mecheril & Castro Varela 2000) zu sprechen. Unter dieser Perspektive ist das „Interkulturelle“ in Beratung nicht allein auf die Klischeekonstellation "deutsche" Professionelle arbeiten mit „nicht-deutschen“ Klientinnen beschränkt. Und andererseits ist die Situation, in der "deutsche" Beraterinnen mit „nicht-deutschen Klienten" arbeiten nicht notwendig eine „interkulturelle“ Situation. Vielmehr muss die Bezeichnung „interkulturell“ als eine Perspektive verstanden werden, die für die Erhellung *jeder* interpersoneller Beratungskonstellationen und *jedes* Beratungsthemas (nicht allein solcher, in denen „Migranten“ thematisch relevant sind) angemessen und fruchtbar sein *kann*. Beratungssituationen sind also nicht „an sich“ interkulturell (oder nicht interkulturell), sondern sie werden zu „Interkulturellen Situationen“, wenn sie so verstanden werden. Für die „Beratung von Migrantinnen“ wie für die „Beratung von Nicht-Migranten“ (und im übrigen auch für die „Beratung durch Migrantinnen“ wie für „Beratung durch Nicht-Migranten“) gilt, dass jeweils zu prüfen ist, ob mit Bezug auf die behandelten Themen

und die relevanten interpersonellen Beziehungen die Perspektive „interkulturell“ angemessen und fruchtbar ist oder nicht (vgl. genauer Mecheril 2004a).

Die Konsequenzen, die aus der Kulturalisierungskritik an interkultureller Beratung gezogen werden können, sind in erster Linie reflexiver Art. Wer in welcher Situation mit welchem Effekt welche Differenzkategorie verwendet wird unter einem reflexiven Ansatz zur entscheidenden Frage „interkultureller“ Professionalität (Hamburger 1999). Die reflexive Konsequenz besteht letztlich darin, „Kultur“ als ein Deutungsmuster zu verstehen, welches sowohl in Selbst- und Fremdbeschreibungen alltagsweltlicher Handlungssubjekte, also auch in den Beschreibungen und Konzepten von Beratern vorkommt.

Konkret heißt dies, dass in sogenannten „interkulturellen“ Beratungssituationen die Reflexion der Wirkungen, die aus der Zuschreibung „interkulturell“ resultieren, sinnvoll ist. Folgende Fragen können hierbei als eine Art *Heuristik einer reflexiven interkulturellen Beratungspraxis* verstanden werden: a) Wer führt die „Kultur“-Perspektive ein? b) Gilt in Bezug auf die Relevanz der „Kultur“-Perspektive ein Konsens? c) Wie wird „Kultur“ von welchem Akteur gebraucht: als Ursache des Problems, als Bedingung des Problems, als Konsequenz des Problems, als Ressource der Problemlösung? Welche Erklärung wird mit der „Kultur“-Perspektive fokussiert? d) Gilt hinsichtlich des Erklärungsgehaltes der „Kultur“-Perspektive ein Konsens? e) Welches (implizite) Verständnis von „Kultur“ wird hier (von wem) benutzt? f) Was leistet die „Kultur“-Perspektive bei diesem Fall? Was leistet sie nicht? g) Welche Nebenfolgen hat der Gebrauch der „Kultur“-Perspektive bei diesem Fall? Wem schadet die „Kultur“-Perspektive, wem nützt sie? h) Welche Konsequenzen für professionelles Handeln resultieren aus dem fallspezifischen Gebrauch der „Kultur“-Perspektive? i) Welche weiteren zu „Kultur“ alternative Perspektiven zum Verständnis des Falles sind denkbar? Welche hiervon ist sinnvoll? Und welche hiervon sinnvoller als die „Kultur“-Perspektive? j) Inwiefern würde sich das professionelle Handeln unter dem alternativen Ansatz verändern?

„Handlungsfähigkeit“ als Bezugspunkt pädagogischer Beratung in der Migrationsgesellschaft

Beratung ist ein in Verstehens-, Unterstützungs- und Hilfeprozesse eingebundener Typ kommunikativen Handelns, der in unbestimmter Weise auf die Erkundung,

Bewahrung und Stärkung lebenspraktischer Handlungsfähigkeit der oder des Ratsuchenden zielt. Unbestimmt und sogar konstitutiv unbestimmt ist der Kommunikationsmodus „Beratung“, weil der Beratungsprozess, wie Klaus Mollenhauer in seinen klassisch zu nennenden Überlegungen zu dem „pädagogischen Phänomen Beratung“ (1965) anmerkt, mit einer Frage beginnt, die nach einer Antwort zielt, die in der Frage selbst aber nicht enthalten ist. Zu Beginn des Beratungsprozesses ist mithin noch unklar, wie der Beratungsprozess enden wird, und das inhaltliche Ende der Beratung, „der Rat“, *muss* auch unbestimmt sein, weil die Unbestimmtheit des Ausgangs die kommunikative Handlungsform des Beratens von anderen Kommunikationsformen, wie dem Informieren oder dem Unterrichten (vgl. Giesecke 2000, S. 76ff), analytisch abgrenzt. Beratung transformiert Unbestimmtheit (eine Frage, eine Unsicherheit, ein Klärungsbedürfnis etc. des Ratsuchenden) in unbestimmter Weise in eine Orientierung, die aber wiederum im Hinblick auf ihre handlungspraktische Relevanz unbestimmt bleibt und bleiben *muss*. Welchen Ertrag die Ratsuchende aus dem Beratungsprozess zieht und welche praktischen Konsequenzen aus dem Beratungsprozess resultieren, kann nicht vorrausgesagt werden, weil die Voraussage die „Autonomie der Lebenspraxis“ durch eine Art von Bevormundung beschneiden würde. Beratung als idealisierte Grundform pädagogischen Handelns zielt in einer nicht-bevormundenden Weise auf die Bestärkung und Erkundung von (kontextspezifischer) Handlungsfähigkeit des Gegenübers. „Handlungsfähigkeit“ kann hierbei nicht allein als Frage „individueller Vermögen“ verstanden werden. Insofern stellt die Relation zwischen der handelnden, sich selbst beschreibenden, bildsamen Person der Ratsuchenden und den restringierenden und ermöglichenden Handlungsräumen, die für die Ratsuchende bedeutsam sind, den zentralen Bezugspunkt pädagogischer Beratung dar (vgl. etwa Dewe & Scherr 1990).

Wenn wir „Beratung“ in der hier skizzierten Weise verstehen und damit das theoretisierende Nachdenken über Beratung nicht durch ein operatives Verständnis („Beratung ist das, was Beraterinnen tun“) oder durch eine topographische Bestimmung („Beratung ist das, was in Beratungseinrichtungen stattfindet“) von vornherein beschränken, dann beschäftigen wir uns mit Beratung als einer Grundform pädagogischen Handelns. Unter einer solchen Perspektive sollen nun mit Bezug auf das für pädagogische Beratung zentrale Stichwort der *Handlungsfähigkeit* Anforderungen an pädagogische Beratung in einer Migrationsgesellschaft zum

Thema werden. In vielen Texten der deutschsprachigen Diskussion um Beratung und Migration besteht die Tendenz, die Frage der „Handlungsfähigkeit“ weitestgehend auf die Frage der Handlungsfähigkeit von Professionellen zu beschränken. Ausführungen zu „interkultureller Beratung“, die häufig kulturalistische Anleihen bei Konzepten zu „interkulturellem Lernen“ oder „interkultureller Kompetenz“ machen, beschäftigen sich im wesentlichen mit der Frage, unter welchen Bedingungen *Berater und Beraterinnen* mit „interkulturellen Situationen“ angemessen umgehen (sollen, können ...). Mit dieser Perspektive geht aber die Gefahr einher, die Auseinandersetzung mit der Frage nach Zielen und grundlegenden Orientierungen von Beratung aus dem Blick zu verlieren. Es sollte jedoch klar sein, dass die Frage nach der Handlungsfähigkeit der Berater der Frage nach der Handlungsfähigkeit der Ratsuchenden insofern nachgeordnet ist, als die Handlungsfähigkeit erster gewissermaßen als Medium zu verstehen ist, durch das die Handlungsfähigkeit der Ratsuchenden wieder erlangt wird. Handlungsfähigkeit der Beraterinnen ist im Rahmen professioneller Beratung also lediglich eine Art Mittel, das dem letztlich relevanten Zweck von Beratung dient: Stärkung, Erkundung, Ermöglichung, Perspektivierung etc. der Handlungsfähigkeit der Ratsuchenden.

Was „Handlungsfähigkeit“ nun heißt, soll hier zunächst mit Bezug auf anerkennungstheoretische Überlegungen, sodann in einer kritischen Stellungnahme zu solchen Überlegungen angesprochen werden (vgl. ausführlicher Mecheril & Castro Varela 2000, Kapitel 6).

Wir können davon ausgehen, dass Menschen Beratungssituationen in Anspruch nehmen, wenn ihre alltagsweltliche Handlungsfähigkeit eingeschränkt ist. Je handlungsunmächtiger die Ratsuchende ist, desto bedeutsamer wird das Prinzip der Handlungsmächtigkeit. Die etwa unter den Stichworten "empowerment" und "Teilhabe" diskutierte Frage der Ermächtigung stellt hierbei eine wichtige Perspektive von der Beratung dar: "Mit den Begriffen 'empowerment' und 'Teilhabe' verbinden sich in der Beratungsarbeit Konzepte, die die direkt von einer Intervention Betroffenen als aktive Subjekte in den Gesamtprozeß zu integrieren versuchen. Es ist dies der Versuch, einerseits 'Kraft (zurück) zu geben', andererseits nicht nur 'teilnehmen', sondern 'teilhaben' zu lassen. Seitens des professionellen Handelns erfordern entsprechende Vorgehensweisen, daß nicht die Defizite und die mangelnden Fähigkeiten der Betroffenen im Zentrum der professionellen Perspektive

stehen, sondern daß der Blick auf die vorhandenen Kompetenzen wie auch auf die vorhandenen Fähigkeiten zur Mitgestaltung gerichtet wird [...]" (Sickendiek, Engel, Nestmann, 1999, S. 69). "Ermächtigung" ist eine Handlungsperspektive, die sowohl auf performative wie auf legitimatorische Aspekte zielt. "Ermächtigung" hat etwas mit Befähigung und mit Berechtigung zu tun. Es geht also darum, Klienten und Klientinnen in Befähigungsprozessen zu unterstützen, ihnen aber auch deutlich zu machen, dass ihnen bestimmte Handlungsmöglichkeiten und -räume zustehen. Dies weist zugleich darauf hin, dass unter der Ermächtigungsperspektive Schwierigkeiten, Problemlagen, Belastungen auf Seiten der Klientel auch immer als solche verstanden werden, die durch soziale und gesellschaftliche Einschränkungen vermittelt, verstärkt und zum Teil verursacht werden. Wir sehen hier, dass Beratungspraxis (in einer Migrationsgesellschaft) immer auch eine politische Praxis ist, insofern beispielsweise "politische Bildung" im Beratungsprozess den Effekt der Entlastung, aber auch des Erschließens von Teilhabemöglichkeiten umfassen kann.

Die grundsätzliche Perspektive der Handlungsfähigkeit/Ermächtigung kann nun mit Blick auf Anerkennungstheoretische Gedanken differenzierter betrachtet werden (genauer Mecheril 2004b, insbesondere Kapitel 7). Anerkennung ist zu einem analytischen und politischen Schlüsselbegriff der Gegenwart geworden. In der pädagogischen Diskussion wird der Begriff insbesondere in den Bereichen aufgegriffen und diskutiert, die traditioneller Weise als „Orte der Differenz“ verstanden werden, der Feministischen, der Interkulturellen oder Integrativen Pädagogik (zu dieser erziehungswissenschaftlichen „Verortung“ von Differenz: Krüger-Potratz 1999). Mit dem Schlüsselbegriff der Anerkennung scheint der „Differenzpädagogik“ ein normativer und bildungstheoretisch relevanter Ansatz in die Hand gespielt zu sein, der ein grundlegendes Orientierungspotenzial besitzt. Bezogen auf die Interkulturelle Pädagogik heißt es etwa bei Doron Kiesel (1996, S. 220): „Für Handlungen im Kontext der Interkulturellen Pädagogik bildet die moralische Anerkennung des anderen als Mitglied der Gruppe, die eine andere kulturelle Lebensform vertritt, den zentralen Aspekt, da sie Interaktionen zwischen sprach- und handlungsfähigen Angehörigen ethnisch-kultureller Gemeinschaft zu regeln vermag.“ Die Frage nach sozialer Anerkennung hat an Bedeutung gewonnen, da die Bedingungen, die durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse geschaffen worden sind, das Bemühen um Anerkennung scheitern lassen können. Wer nicht anerkannt wird, ist mit einer Realität konfrontiert, die verhindert, dass er und sie in Selbstverhältnisse des

Vertrauens, der Achtung und der Schätzung treten kann (vgl. Honneth, 1994). Missachtung ist nach Axel Honneth jener Aspekt schädigenden Verhaltens, "durch den Personen in einem positiven Verständnis ihrer selbst verletzt werden, welches sie auf intersubjektiven Wegen erworben haben" (1994, S. 212). Sobald Verständnisse und Praxen, die konstitutiv sind für die Art und Weise, in der Individuen sich verstehen und in soziale Zusammenhänge einbringen, nicht gebilligt sind, ist das Gegenteil von Anerkennungsverhältnissen gegeben. Anerkennung ist also eine soziale Struktur, in der es Einzelnen möglich ist, sich als diejenigen darzustellen und einzubringen, als die sie sich verstehen. Der Anerkennungsbegriff ist verbunden mit einer für die Moderne charakteristischen Vorstellung von dem zur Stellungnahme, zum Urteilen und zum Handeln fähigen Subjekt. Insofern geht es bei Anerkennungsforderungen um Bedingungen der Möglichkeit als Subjekt zu handeln. Wo Verhältnisse vorhanden sind, in denen Individuen der Status als Subjekt zukommt, haben wir es mit Anerkennungsverhältnissen zu tun. Und die Idee der Anerkennung zielt auf Verhältnisse der wechselseitigen Identifikation (Erkennung) und Achtung (Anerkennung) in diesem Subjektstatus.

Hierbei ist davon auszugehen, dass die individuelle Selbst-Anerkennung sich in Strukturen der Anerkennung durch Andere entwickelt. Anerkennung durch Andere ist der Selbst-Anerkennung vorgelagert. Missachtungsformen wie Vergewaltigung oder Misshandlung als Gegenteil *emotionaler Zuwendung*, Entrechtung und Ausschließung als Gegenteil *kognitiver Achtung* sowie Entwürdigung und Beleidigung als Gegenteil *sozialer Wertschätzung* (Honneth, 1994; insbes. S. 148ff) verhindern, mit Blick auf die individuelle Entwicklung, die Ausbildung respektvoller Selbstbeziehungen.

Unter einer anerkennungstheoretischen Ausrichtung trägt Beratung einerseits zur Anerkennung von Ratsuchenden als Subjekte bei, und andererseits stärkt sie das Vermögen von Ratsuchenden, sich wechselseitig als Subjekte anzuerkennen. Pädagogisches Handeln kann als Handlungsform verstanden werden, für die es grundsätzlich Sinn macht, danach zu streben, zur Entwicklung und dem Erhalt von Strukturen der Anerkennung beizutragen. Hierbei bezieht sich Anerkennung auf drei Sphären der Subjektivität, die personale, die soziale und die politische Sphäre. Beratung kann zur Anerkennung von Klientinnen als Subjekte beitragen, indem sie beispielsweise Möglichkeiten der Stellung nehmenden Einflussnahme auf relevante Handlungskontexte und Partizipationsstrukturen untersucht, stärkt und ermöglicht

(politische Ebene), indem sie beispielsweise Möglichkeiten der Pflege und Darstellung der sozialen Identität - Kultur, Sprache und `community` - untersucht, stärkt und ermöglicht (soziale Ebene), und indem sie beispielsweise Möglichkeiten der Pflege und Darstellung seiner und ihrer selbst als handlungsfähiges und unabhängige Person untersucht, stärkt und ermöglicht (personale Ebene). Professionelles Handeln, das für innere und äußere Strukturen eintritt, in denen Ratsuchende sich als Subjekte erkennen und achten sowie als Subjekte erkannt und anerkannt werden, kann als "professionelle Anerkennungspraxis" bezeichnet werden. Professionelle Anerkennungspraxis hat es prinzipiell mit zwei Sorten von Aufgaben zu tun. Einerseits mit solchen, in denen das Engagement für Strukturen bedeutsam ist, in denen einzelne als politische, soziale und individuelle Subjekte identifiziert und geachtet werden und sich selbst in dieser Weise anerkennen können. Andererseits geht es bei der professionellen Anerkennungspraxis um das Engagement für Strukturen, in denen sich Individuen wechselseitig als politische, soziale und individuelle Subjekte anerkennen können.

Bisher wurde Anerkennungspraxis im Sinne der Skizzierung eines Ideals angesprochen. Faktisch ist auch die anerkennungstheoretisch fundierte Beratungspraxis eine in Widersprüchen gründende Praxis:

Anerkennung des einen, impliziert Missachtung der anderen: Hiermit ist hier nicht so sehr der Umstand angesprochen, dass jede Anerkennungshandlung zugleich eine implizite Selektion zuungunsten der Befriedigung anderer Anerkennungsbedarfe ist. Vielmehr geht es hier um die Markierung der Frage, was zu tun ist, wenn Anerkennung einer Person damit einher ginge, dass degradierende Tendenzen anderen Personen gegenüber gestärkt würden. Nehmen wir als Beispiel die Beratung etwa eines (verbal, alltagskulturell etc.) rechtsextrem handelnden Mannes, der durch die Beratungssituation Anerkennung erfährt und dadurch in seinem andere Menschen degradierenden Verhalten bestärkt wird.

Die anerkennungstheoretische Ausrichtung beinhaltet einen häufig zu erwartenden Konflikt zwischen der allgemeinen Anerkennungsnorm und dem Bestreben, den Selbstverständnissen der Einzelnen zu entsprechen. Professionelle Anerkennungspraxis wird sich wiederholt mit Situationen zu beschäftigen haben, in denen die Anerkennung des einen, die symbolische oder auch faktische Nicht-

Anerkennung der anderen impliziert. Diese Implikation kann zuweilen sogar notwendig sein, weil sie einen Bestandteil von Selbstermächtigung darstellt.

Widerspruch zwischen Anerkennungsnorm und Alltagsrealität: Es besteht zuweilen eine Spannung zwischen dem normativen Menschenbild des Anerkennungsmodells und denjenigen alltagsweltlichen Selbstverständnissen, die oft Gegenstand professionellen Handelns sind. "Anerkennung als Subjekt" (vgl. auch Scherr 2002) setzt Subjekt-Sein als Norm. Diese normative Vorstellung ist zuweilen den konkreten Alltagssubjekten äußerlich. Sie sind (zuweilen) nicht so sehr daran interessiert, sich "als politische Subjekte wirksam in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen", sondern wollen vielmehr nur in Ruhe gelassen werden oder einen neuen Fernseher. Es ist wichtig solche „Bedürfnisse“ und „Gewohnheiten“ mit Blick darauf zu reflektieren, dass wie beispielsweise Norbert Elias gezeigt hat (1969), der Zivilisationsprozess als Vorgang der Ersetzung von Fremddisziplinierung durch Selbstdisziplinierung zu verstehen ist. Doch diese Einsicht kann nicht bedeuten, dass "wir" - die Intellektuellen, die akademischen Beraterinnen - die Alltagssubjekte aus ihrer unverschuldeten "Selbstunterwerfung" befreien, indem wir sie auf den rechten Weg des Subjekt-Werdens bringen. Dies kann deshalb nicht die Konsequenz sein, weil jede Praxis "des rechten Weges" sehr schnell zu einer Form von Terror wird. Entscheidend ist hierbei die Frage, was nun aus diesen Zusammenhängen für das professionelle Handeln folgt. Diese Frage ist selbstverständlich nicht eindeutig und allgemein beantwortbar, sondern immer nur kontextabhängig beziehungsweise abhängig von der Person, ihrem Anliegen und den Möglichkeiten und Verstricktheiten der Beraterin.

Differenzdilemma: Im Subjektbegriff kommen vorrangig jene Bedingungen individueller Selbsterkenntnis und -anerkennung in den Blickwinkel, die sozialer Art sind. Denn erst in sozialen Verhältnissen der Anerkennung kann der Subjektstatus erworben werden. Individuen werden unter gesellschaftlichen Bedingungen der Anerkennung zu Subjekten. Mit dem Subjekt-Status ist idealer Weise zugestanden, dass das Individuum sich in unterschiedlichen Sphären der intersubjektiven Realität entfalten und darstellen kann. Dieser hier in der idealen Struktur des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft skizzierte Subjektbegriff markiert ein normatives Konzept.

Nun verbinden sich mit der Forderung nach der Anerkennung des Subjektstatus nicht wenige Schwierigkeiten und Unklarheiten. Ich will hier lediglich auf ein Grundproblem

eingehen, das für die Frage der Anerkennung von Identitäten in einer Migrationsgesellschaft hoch bedeutsam ist. Die Forderung nach der Anerkennung der Individuen als Subjekte verlangt von diesen, dass sie sich in jener vorherrschenden gesellschaftlichen und diskursiven Struktur darstellen, einordnen, begreifen und artikulieren, in der Subjekt-Sein überhaupt und dieses je spezifische Subjekt-Sein möglich ist. Damit sind Spannungen, Widersprüche und Paradoxien angesprochen, die kennzeichnend für den Umgang mit Differenz und Identität in einer Migrationsgesellschaft sind. Der Bezug auf (z.B. kulturell-ethnische) Differenz, der wie in Anerkennungsansätzen von einer Bejahung der Differenzen getragen wird, reproduziert und bestärkt die Verhältnisse der Differenz, die immer auch als Verhältnisse der Dominanz, der Über- und Unterordnung verstanden werden müssen. Da, wo Beratung einen Beitrag beispielsweise zur Anerkennung von "Anderen" (Schwarze, Migrantinnen, Ausländer ...) leistet, bestätigt sie das machtvolle Schema, das „Andere“ als Andere hervorbringt (genauer Mecheril 2003).

Die pädagogische Praxis der Anerkennung geht mit Spannungen und Dilemmata einher, die in dem Sinne kennzeichnend für professionelle Praxis sind, als sie nicht durch „technische Tricks“ überwunden werden können. Deshalb reicht es mit Bezug auf Beratung in einer Migrationsgesellschaft nicht aus, das eigene Tun als Anerkennungspraxis zu verstehen. Erforderlich ist im Sinne einer reflexiven Professionalität vielmehr, das Handeln im Hinblick auf seine Effekte zu thematisieren und beständig zu verändern. Wo *institutionelle Bedingungen* vorhanden sind, die Reflexivität als pädagogischen Handlungsmodus nahe legen, kann Beratung als eine sich ihrer ausschließenden Effekte zuwendenden Anerkennungspraxis (im Scheitern) immer wieder gelingen.

LITERATUR

Auernheimer, G. (2003). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.

Barwig, K. & Hinz- Rommel, W. (1995). Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg.

Cicconcelli-Brügel, S. (1986). Psychologische und sozio-kulturelle Aspekte in der Diagnostik und Beratung ausländischer Arbeiterfamilien. In W. Jaede & A. Portera (Hg.). Ausländerberatung. Kulturspezifische Zugänge in Diagnostik und Therapie (S.13-30). Freiburg.

Dewe, B. & Scherr, A. (1990). Beratung und Beratungskommunikation. Neue Praxis 20, H. 6, S. 488-500.

Elias, Norbert (1969): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 2. Frankfurt a.M.

Filsinger, Dieter (2002). Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E & C, Saarbrücken/Berlin (www.eundc.de/download/ex_filsinger.pdf)

Gaitanides, St. (1995). Interkulturelle Öffnung der Sozialen Dienste. In K. Barwig & W. Hinz-Rommel (Hg.). Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Freiburg.

Giesecke, h. (2000). Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim.

Grosch, H., Groß, A. & Leenen W.R. (2000). Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens. Saarbrücken.

Hamburger, F. (1999). Modernisierung, Migration und Ethnisierung. In M. Gemende, W. Schröer & S. Sting (Hg.). Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität (S. 37-53). Weinheim.

Honneth, A. (1994). Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.

Kiesel, D. (1996). Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt a.M.

Krüger-Potratz, M. (1999). Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 2,149-165.

Mecheril, P. und Castro Varela, del Mar M. (2000). Die interkulturelle Dimension psychosozialer Beratung. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

Mecheril, P. (2003). Jenseits von Affirmation und Transformation. Überlegungen zu einer Pädagogik des Anderen. In I. Gogolin, J. Helmchen, H. Lutz & G. Schmidt (Hrsg.) Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik (129-143). Münster: Waxmann.

Mecheril, P. (2004a). Beratung: interkulturell. In. F. Nestmann, U. Sickendiek & F. Engel (Hrsg.) (im Druck). Handbuch Beratung. Tübingen: dgvt.

Mecheril, P. (2004b). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz (im Druck).

Mollenhauer, K. Das pädagogische Phänomen `Beratung´. In: K. Mollenhauer & C. W. Müller (1965): `Führung´ und `Beratung´ in pädagogischer Sicht (S. 25-50). Heidelberg.

Puskeppelit, J. & Thränhardt, D. (1990). Vom betreuten Ausländer zum gleichberechtigten Bürger. Perspektiven der Beratung und Sozialarbeit. Freiburg.

Roth, H.-J. (2001). Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen.

Scherr, A. (2002). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über `soziale Subjektivität´ und `gegenseitige Anerkennung´. In B. Hafener, P. Henkenborg & A. Scherr (Hg.). Pädagogik der Anerkennung (S. 26-44). Schwalbach/Ts.

Sickendiek, U., Engel, Frank, Nestmann, Frank (1999): Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Weinheim.

Tiedt, F. & Nestmann, F. (1988). Repräsentativuntersuchung Sozialberatung für Ausländer. Quantitative und qualitative Analyse des Nachfrage-, Leistungs- und Kooperationsprofils sozialer Dienste für Ausländer (Endbericht). Bonn.

Veneto Scheib, V. (1998). Öffnung der Regeldienste und interkulturelle Kompetenz in der Beratung von Migrantinnen. iza, Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 1/98, 42-44.