

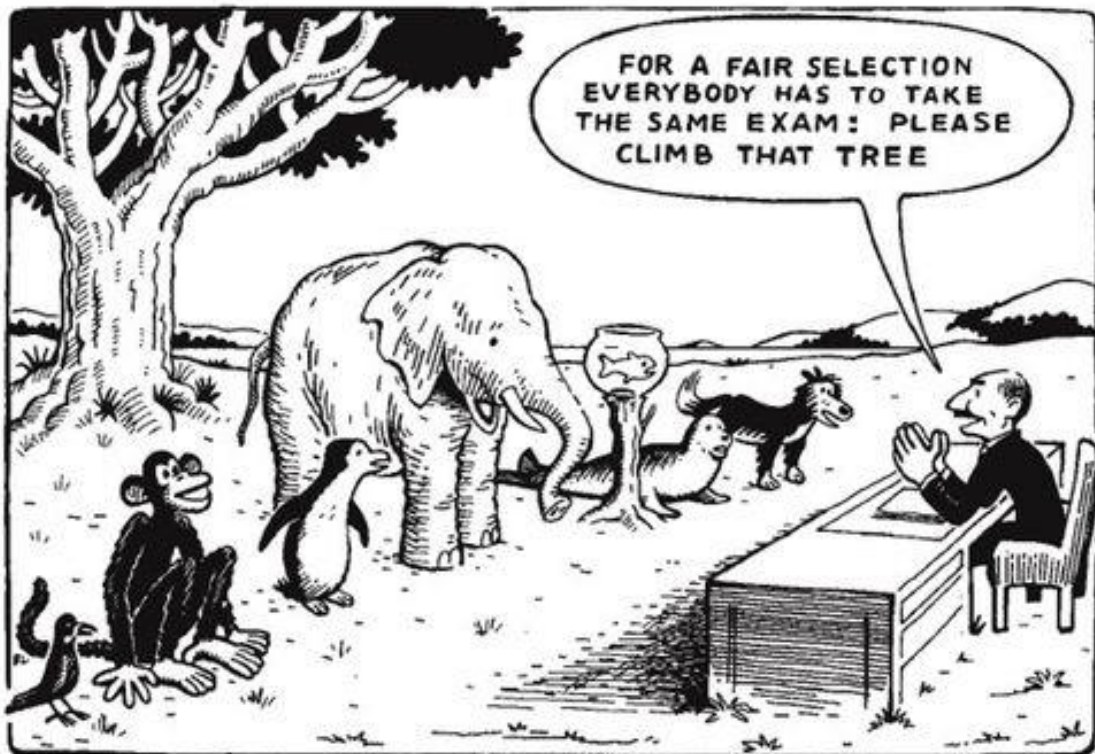
„Diversity“ und Soziale Arbeit

Ein kritischer Umgang mit der Macht von Differenzordnungen

Fachhochschule Nordwestschweiz

Hochschule für Soziale Arbeit

Basel HS 2016



Bachelor Thesis von: Leonie Haefelfinger

Matrikelnummer: 13 - 262 - 019

Eingereicht bei: Frau Sarina Ahmed

Datum: Basel, 9.1.2017

Abstract

Sozialpädagogische Adressierungsprozesse sind in Anbetracht auf In- und Exklusion, sowie Normalisierung und Normierung ambivalent. Durch Neoliberalisierung als auch ökonomische Krisen, verstärken sich solche Zusammenhänge, die wiederum häufig in Bildungs- und Erziehungsprozessen reproduziert werden. Die folgende Bachelorthesis setzt sich mit den Widersprüchlichen und Ambivalenzen diversitätsbewusster, sozialpädagogischer Adressierungsprozessen auseinander. Anhand der Resonanztheorie von Rosa und dem emanzipativen Bildungsverständnis von Freire, werden Impulse und Chancen in Bezug auf die konkreten Adressierungsprozesse aufgezeigt. Zudem wird eine weitere Problematik, welche sich in Bezug auf ein mehrheitlich neoliberal dominierendes Bildungs- und Erziehungsverständnis ergibt problematisiert und reflektiert. Die Verfasserin erhofft sich dadurch eine Sensibilisierung in Bezug auf eigene und/oder gesellschaftlich übernommene Normalitätskonstruktionen, in den jeweiligen Adressierungen.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1. EINLEITUNG | 1 |
| 1.1. BEGRIFFSDEFINITIONEN..... | 4 |
| 1.1.1. „Diversity“ | 4 |
| 1.1.2. Soziale Differenzkategorien | 4 |
| 1.1.3. „Doing Difference“ | 4 |
| 1.1.4. Normalität..... | 5 |
| 1.1.5. Normalität und Soziale Arbeit..... | 5 |
| 2. SCHLAGLICHTER AUF UNTERSCHIEDLICHE ASPEKTE VON DIFFERENZ UND „DIVERSITY“ | 6 |
| 2.1. DIFFERENZ ALS ATTRIBUT SOZIALPÄDAGOGISCHER INTERVENTIONEN..... | 6 |
| 2.1.1. Kritische Reflexion | 7 |
| 2.2. DIFFERENZ ALS VIELFALT DER LEBENSWELTEN..... | 8 |
| 2.2.1. Kritische Reflexion | 9 |
| 2.3. DIFFERENZ ALS AUSDRUCK EINER MACHTVOLLEN DIFFERENZORDNUNG | 9 |
| 2.4. „DIVERSITY“ ALS ANTI-DISKRIMINIERUNGSANSATZ..... | 9 |
| 2.5. "DIVERSITY" ALS ANERKENNUNGSANSATZ | 10 |
| 2.5.1. Kritische Reflexion | 10 |
| 2.6. "DIVERSITY" ALS RESSOURCENANSATZ | 11 |
| 2.6.1. Kritische Reflexion | 11 |
| 2.7. KRITISCH REFLEXIVER DIVERSITY-ANSATZ..... | 12 |
| 2.8. „DIVERSITY“ ALS REGULATIVES PRINZIP SOZIALER ARBEIT | 13 |
| 2.9. ZUSAMMENFASSUNG UND BEANTWORTUNG DER ERSTEN FRAGESTELLUNG | 13 |
| 2.10. WEITERFÜHRENDE GEDANKEN IN BEZUG AUF DIE ERSTE FRAGESTELLUNG | 14 |
| 3. REFLEXIONSPROZESSE | 15 |
| 3.1. REFLEXION IN BEZUG AUF DIE EIGENE NORMALITÄTSMODELLIERUNG UND/ODER EIN VERKÜRZTES, NEOLIBERALES BILDUNGSVERSTÄNDNIS | 15 |
| 3.1.1. Erstes exemplarisches Fallbeispiel | 15 |
| 3.1.2. Reflexion des Fallbeispiels..... | 16 |
| 3.1.3. Zweites exemplarisches Fallbeispiel..... | 16 |
| 3.1.4. Reflexion des Fallbeispiels..... | 17 |
| 3.1.5. Drittes exemplarisches Fallbeispiel | 17 |
| 3.1.6. Reflexion des Fallbeispiels..... | 18 |
| 3.2. REFLEXION IN BEZUG AUF DIE STRUKTURELLE ASYMMETRIE..... | 18 |
| 3.3. REFLEXION IN BEZUG AUF DAS GUTE LEBEN..... | 20 |
| 3.3.1. Exemplarisches Beispiel | 20 |
| 3.4. REFLEXION IN BEZUG AUF DIE RELEVANZ BZW. PROBLEMATIK VON BILDUNG | 22 |
| 4. VERÄNDERUNG VON ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPROZESSEN..... | 24 |
| 4.1. ÜBERLEGUNGEN ZU PÄDAGOGISCHEM HANDELN- UND BILDUNGSPROZESSEN VON FREIRE UND ROSA | 24 |
| 4.2. RESONANZ VERSUS KOMPETENZ | 24 |
| 4.3. WELTBEZIEHUNG..... | 25 |
| 4.4. RESONANZDREIECK | 26 |
| 4.4.1. Fallbeispiel | 26 |
| 4.4.2. Reflexion des Fallbeispiels in Bezug auf „Diversity“ | 27 |
| 4.4.3. Zusätzliche Stimulierungen und Voraussetzungen..... | 27 |
| 4.5. ENTFREMDUNGSDREIECK..... | 28 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 4.5.1. | <i>Fallbeispiel für den Indifferenzmodus</i> | 29 |
| 4.5.2. | <i>Fallbeispiel für einen Repulsionsmodus</i> | 29 |
| 4.5.3. | <i>Reflexion des Fallbeispiels in Bezug auf „Diversity“</i> | 30 |
| 4.6. | DOMESTIZIERENDES VS. BEFREIENDES SOZIALPÄDAGOGISCHES SETTING | 31 |
| 4.7. | DIALOGISCHER PROZESS UND IDEALTYPISCHES DREIECK | 31 |
| 4.7.1. | <i>Interesse am Gegenüber</i> | 32 |
| 4.8. | KRITISCHE BEWUSSTSEINSBILDUNG IN BEZUG AUF „DIVERSITY“ | 33 |
| 4.9. | RELEVANZ VON SELBSTWIRKSAMKEIT | 33 |
| 4.10. | RESONANZMOMENTE IM KONTEXT VON WIDERSPRÜCHLICHKEITEN UND AMBIVALENZEN | 35 |
| 4.10.1. | <i>Fallbeispiel</i> | 36 |
| 4.10.2. | <i>Reflexion in Bezug auf „Diversity“</i> | 36 |
| 4.10.3. | <i>Relevanz der eigenen Stimme von Adressatinnen und Adressaten</i> | 37 |
| 4.10.4. | <i>Echo versus Resonanz</i> | 38 |
| 4.11. | ZUSAMMENFASSUNG BISHERIGER ERGEBNISSE | 39 |
| 4.11.1. | <i>Bildanalyse</i> | 39 |
| 4.12. | BEANTWORTUNG DER ZWEITEN FRAGESTELLUNG | 41 |
| 5. | CHANCEN UND IMPULSE SOWIE KRITISCHE BEZUGSNAME AUF DIE RESONANZTHEORIE VON ROSA UND DER DIALOGISCHE BILDUNGSVERSTÄNDNIS VON FREIRE | 42 |
| 5.1. | RESONANZ UND „DIVERSITY“ | 42 |
| 5.2. | SELBSTWIRKSAMKEITSERFAHRUNGEN | 43 |
| 5.3. | ABBAU VON ASYMMETRIEN | 44 |
| 5.4. | DILEMMA HILFE KONTROLLE | 44 |
| 5.5. | UNFREIWILLIGKEIT | 44 |
| 6. | FAZIT | 45 |
| 6.1. | WEITERFÜHRENDE FRAGEN UND ABSCHLIESSENDES ZITAT | 45 |
| | LITERATURVERZEICHNIS | 47 |
| | EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG | 49 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| ABB. 1: RESONANZDREIEICK (VGL. ROSA 2016B: 46)..... | 26 |
| ABB. 2: ENTFREMDUNGSDREIECK (VGL. ROSA 2016B: 45)..... | 28 |
| ABB. 3: IDEALTYPISCHE ADRESSIERUNG ERSTELLT VON LEONIE HAEFELFINGER..... | 31 |
| ABB. 4: CHANCENGLEICHHEIT IN DER GESELLSCHAFT..... | 39 |
| ABB. 5: DIESER WEG IST KEINER (ROSA 2016B: 80)..... | 45 |

1. Einleitung

Soziale Arbeit als Akteurin sozialer Gerechtigkeit agiert an der Schnittstelle von Subjekt und Gesellschaft und zielt auf den Abbau gesellschaftlicher und sozialer Ungleichheit. Insofern beschäftigen sich Sozialarbeitende mit der Thematisierung, Bearbeitung und Beseitigung sozialer Ungleichheit und mit den individuellen und/oder gesellschaftlichen Ursachen und Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In den letzten Jahren ist in Fachdiskursen Sozialer Arbeit dabei verstärkt der Fokus auf gesellschaftliche Differenzkategorien und ihrer Bedeutung für die Beseitigung aber auch für die Reproduktion von sozialer Ungleichheit gelegt worden (vgl. Blasser/Riegel/Scharathow 2015: 124f.).

Die kritische Reflexion über den Umgang von Differenzen und deren Macht sowie Normalitätskonstruktionen sind insofern grundlegende, wie fachlich und politisch hochaktuelle Aufgabenstellungen Sozialer Arbeit. Als eine zentrale Herausforderung für Fachkräfte in der Sozialen Arbeit besteht insofern darin, dass sie dazu angehalten sind unter den Bedingungen von Dominanz und Differenz herrschaftskritisch zu handeln (vgl. Kessl/Plösser 2010: 7-15).

Differenzordnungen entstehen indem die Differenzlinien einer binären Ordnungslogik folgen. Dabei gibt es drei zentrale Machtaspekte, die den Umgang mit und den Bezug auf Differenzordnungen kenntlich machen und die im Zusammenhang der Diskurse um Differenz als Ungleichheit kritisch herausgestellt werden. Differenzordnungen sind erstens machtvoll, weil jede Subjektwerdung immer im Rahmen vorausgehender Differenzordnungen stattfindet. Das heisst, Differenzordnungen führen dazu, dass Subjekte als z.B. Männer oder Frauen, Arbeitslose oder Beschäftigte, Gesunde oder Behinderte angesprochen werden und durch diese Anrede geordnet, diszipliniert, sozialisiert, eben als Individuen, als Männer oder Frauen, Gesunde oder Behinderte induziert werden. Sozialarbeitende sind demnach, ob sie es befürworten oder nicht, (Re-)Produzenten und Produzentinnen solcher Differenzordnungen. Zweitens sind Differenzen machtvoll, da diese innerhalb von Ordnungen stattfinden, in denen bestimmte Identitätspositionen politisch als auch kulturell privilegierter sind als andere. So wird beispielsweise die Identität „gesund“, „zivilisiert“ automatisch mit einer normalen, anerkannten Position in Verbindung gebracht, währenddessen, „behindert“, „unzivilisiert“, mit einer untergeordneten Position assoziiert wird (vgl. Mecheril/Plösser 2011: 281f.).

Hierbei spielt nach Meinung der Verfasserin zudem die gesellschaftlich dominierende Normalität eine wichtige Rolle. So erfahren beispielsweise nach Ansicht der Verfasserin Musliminnen und Muslime in sogenannten westlichen Gesellschaften eher Diskriminierung als dies bei Christen und Christinnen umgekehrt der Fall ist.

Schlussendlich sind Differenzen machtvoll, weil die binäre Differenzordnung nur Entweder–Oder Entscheidung zulässt. Somit kann sich das Subjekt nur in dieser ausschliessenden Ordnung wie „mit“ oder „ohne Migrationshintergrund“, „schwarz“ oder „weiss“, „selbstständig“ oder „unselbstständig“ „albanisch“ oder „deutsch“ usw. darstellen und verstehen. Machtvolle Wirkung dieser Entweder–Oder Ordnung ist zudem, dass ein Zwang zur Eindeutigkeit besteht im Sinne von Drohung und Abwertung gegenüber Identitätspositionen, die sich dieser Eindeutigkeit entziehen wollen, die beispielsweise mehrfach zugehörig oder uneindeutig sind (vgl. ebd.: 282).

Die Verfasserin geht zudem von der Hypothese aus, dass Differenzordnungen nicht nur machtvoll und gefährlich sind, weil gewisse Identitätspositionen politisch als auch kulturell privilegierter betrachtet werden als andere, sondern auch weil sie häufig (mit Blick auf die Ressourcenausstattung der jeweiligen Person) unwillkürlich mit einer gelingenderen Lebensführung assoziiert werden und auch diese dominierende, neoliberal geprägte Normalitätsvorstellung betreffend, was als gelingendes bzw. zufriedenstellendes Leben betrachtet wird und was nicht in der jeweiligen Adressierung häufig reproduziert wird.

Sicherlich ist Gesellschaft nicht etwas Statisches, sondern befindet sich stets im Wandel und ist somit veränderbar. Schliesslich hat jedes Individuum eine eigene Normalitätsvorstellung, welche wiederum durch den Sozialisationsprozess mitbeeinflusst wird, sich jedoch durch Interaktionen ein Leben lang verändern kann (vgl. Wicker 2005: 14).

Für Sozialarbeitende ist dieses Bewusstsein wichtig, weil sie selbst in hierarchischen Ordnungslogiken wie „normal“, „anders“, „gesund“, „krank“ agieren (vgl. Mecheril/Plösser: 2011: 282). Insofern sind sie nach Meinung der Verfasserin besonderem Masse gefordert sozialpädagogische Adressierungsprozesse, kritisch-reflexiv entgegenzutreten.

Reflexion bzw. eine kritische Bewusstseinsbildung wird jedoch Seitens der Professionellen häufig als individueller Vorgang verstanden, der sich auf die eigene Person fokussiert. Dies wiederum geht mit einer individualisierten Annahme von Lern- und Bildungsprozessen einher. Daher verweist es auf eine individuelle Entwicklung bzw. auf individuelle Veränderungsprozesse der Person – auch wenn in einem sozialen Kontext. Andererseits bezieht es sich auf ein neoliberal inspiriertes verkürztes Lern- und Bildungsverständnis, das vor allen Dingen den Erwerb von Kompetenzen anstrebt, die im Rahmen einer kapitalistischen Gesellschaft erwartet und als notwendig erachtet werden. Dadurch werden die einzelnen in die Verantwortung genommen und strukturelle Bedingungen als auch gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse bleiben weitaus unbeachtet (vgl. Riegel 2016: 294).

Insofern stellt sich die Verfasserin vorliegender Arbeit folgende Fragen:

1. Was sind Widersprüche und Ambivalenzen diversitätsbewusster, sozialpädagogischer Adressierungsprozesse?

2. Welche Problematik ergibt sich aus einem neoliberal inspirierten und verkürzten Bildungsverständnis und welche Impulse und Chancen bietet die Resonanztheorie von Rosa und der dialogische Prozess von Freire, um einen kritischen Umgang im Hinblick auf die Macht von Differenzordnungen und die Diskurse von „Diversity“ in der konkreten Adressierung zu ermöglichen?

Betreffend der Ersten Fragestellung, ergibt sich folgende weitere Frage:

Was gibt es für bestehende Ansätze diversitätsbewusster, sozialpädagogischer Adressierung und inwiefern sind diese mit Dilemmata verbunden?

Um mehr Klarheit zu schaffen, werden in der Einleitung ein paar wichtige Begriffe in Bezug auf die erste Fragestellung definiert. Weiter wird sich die Verfasserin mit dem Begriff der Normalität auseinandersetzen. Danach wird der primären Frage, anhand unterschiedlicher Ansätze und Überlegungen in Bezug auf Diversität in der Sozialen Arbeit nachgegangen. Dargelegte Ansätze werden anschliessend kritisch reflektiert und gegebenenfalls durch eigene Beispiele aus der Praxis erweitert.

In einem zweiten Teil und in Anbetracht auf die zweite Fragestellung, untersucht die Verfasserin die Problematik, welche sich häufig aus einem neoliberal inspirierten und verkürzten Bildungsverständnis ergibt.

Sowohl das emanzipative Bildungsverständnis von Freire, als auch die Resonanztheorie von Rosa, sollen schliesslich Impulse, als auch Chancen einerseits im Zusammenhang mit Diversität und andererseits in Bezug auf die Macht von Differenzordnungen in den konkreten Adressierungsprozessen geben. Vor allen Dingen dann, wenn Adressatinnen und Adressaten sehr andere Normalitätskonstruktionen verinnerlicht haben als pädagogische Fachkräfte. Dies wird mehrheitlich anhand von exemplarisch erfundenen Beispielen aus der Praxis aufgezeigt. In Anbetracht auf die zunehmende Heterogenität und die Notwendigkeit von Neuorientierungen diesbezüglich, beziehen sich die Praxisbeispiele insbesondere auf den interkulturellen Kontext.

In einem Schlussteil werden die Ergebnisse zusammengefasst und schliesslich kritisch reflektiert, sowie weiterführende Fragen und Überlegungen in Bezug auf die Erkenntnisse dargelegt.

1.1. Begriffsdefinitionen

1.1.1. „Diversity“

Das Konzept „Diversity“ hat seinen Ursprung aus dem angloamerikanischen und kann zunächst mit Vielfalt bzw. Heterogenität übersetzt werden. In Deutschland gibt es den Begriff „Diversity“ im Zusammenhang mit Pädagogik, Bildung und Sozialer Arbeit etwa seit Anfang der 1990er Jahre. Seit Beginn der 2000er Jahre kommt der Begriff verstärkt im Kontext managerialer Fragen in Ökonomie und Verwaltung vor. „Managing Diversity“ ist ein Verfahren der Unternehmensführung, dass Differenzen zwischen Individuen (Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie Kundinnen und Kunden) als Stärke und Schlüssel zum Erfolg der jeweiligen Organisation betrachtet (vgl. Stuber 2004 zit. in Mecheril/Plössner: 278). Im Kontext der Sozialen Arbeit wird der Begriff meist mit einer machtkritischen Implikation verwendet. Hier liegt der Fokus im Bereich von sozialen Differenzen als Bezugspunkte für Diskriminierung und soziale Ungleichheit. Mit dem Terminus „Diversity“ kann die Soziale Arbeit auf ein Konzept zurückgreifen, dass einen adäquaten Umgang in und mit gesellschaftlicher Wirklichkeit in Aussicht stellt. Der Begriff steht für eine normative Haltung der grundsätzlichen Bejahung und Würdigung von Diversität. Der Ausdruck „Diversity“ will auf Ansätze der Beobachtung, der Gestaltung sowie der Kritik des Sozialen verweisen (vgl. ebd.: 279).

1.1.2. Soziale Differenzkategorien

Soziale Differenzen respektive Soziale Differenzkategorien können als „Resultate sozialer Konstruktionen“ begriffen werden, welche sich in körperorientierte Differenzlinien (z.B. Geschlecht, Sexualität, Hautfarbe, Gesundheit, Alter) in (sozial-) räumliche Differenzlinien (z.B. Klasse, Nation/Staat, Ethnizität, Sesshaftigkeit/Herkunft, Kultur, Nord – Süd/ Ost – West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand) ordnen lassen.

Benannte Differenzlinien treten als soziale Ordnungskategorien auf, entlang derer Individuen sozial positioniert werden bzw. sich selber entlang dieser Kategorien platzieren (vgl. Mecheril/Plössner 2011: 281).

1.1.3. „Doing Difference“

„Doing Difference“ wird als Prozess beschrieben, durch den sich Individuen mittels Rückgriff auf unterschiedliche Kategorien wie „Kultur“ oder „Geschlecht“ darstellen bzw. entlang dieser Kategorien Attribuierung erfahren. Als am „doing difference“ aktiv Beteiligte, können sich die jeweiligen Personen zu den Differenzen zuordnen, diese in Frage stellen, sie erweitern oder bestätigen (vgl. West, Candance/Fenstermaker, Sarah 1995 zit. in. Mecheril/Plössner 2011:281).

1.1.4. Normalität

Wird Differenz als Anlass sozialpädagogischer Interventionen verstanden, dann bedeutet dies, dass bereits eine Vorstellung über Normalität als auch über Andersheit besteht. Insofern möchte sich die Verfasserin erstmals mit dem Begriff auseinandersetzen.

Was als normal betrachtet wird und was nicht, ist schon seit eh und je Gegenstand philosophischer, politischer, religiöser als auch sozialer Diskurse. Der Begriff „normal“ ist lateinischer Herkunft und wurde ursprünglich in der antiken Bautechnik als Begriff für das Winkelmaß verwendet. Grundsätzlich ist darunter alles zu verstehen, was nicht einer bestimmten Norm entspricht. Dabei ist nicht klar, wie diese Normen zustande kommen, wie sie legitimiert werden und welche Wirkung sie haben. Betreffend dieser Grundlage kann darüber diskutiert werden, ob Normalität ein objektiver Wert darstellt, aus dem subjektivistische Haltungen resultieren oder ob es ein soziales Konstrukt und somit anthropozentrisch ist (vgl. Leufke 2016: 11). Ein Blick auf die Ethnologie und auf sog. fremde Kulturen verdeutlicht, dass Normalität vor allen Dingen im Zusammenhang verschiedener Gesellschaften hervorgeht und thematisiert wird. Zentral ist dabei die hermeneutische Problematik des grundsätzlichen Fallverstehens sowie darüber hinaus das Verstehen als different wahrgenommener Lebensweisen fremder, oftmals nicht westlicher Kulturen. Während in unserer Kultur bestimmte Normen mehr Anerkennung erfahren, werden in anderen Kulturen zum Teil konträre Normen befolgt und begründen somit eine andere gesellschaftliche Normalität. Insofern stellt sich die Frage, ob überhaupt grundlegende, objektive Universalnormen existieren, die für alle Kulturen gelten oder ob Normalität im kulturanthropologischen Verständnis relativ und damit immer vor dem Hintergrund des jeweils individuellen Wertehorizonts zu verstehen ist (vgl. Rolf 1999 zit. in ebd.).

1.1.5. Normalität und Soziale Arbeit

In einer soziologischen und systemtheoretischen Betrachtungsweise wird der Sozialen Arbeit die Behandlung sozialer Probleme übertragen (vgl. Gildemeister 1993/Staub Bernasconi 2005 zit. in Hochuli Freund/Stotz 2013: 34). Soziale Arbeit wird dann begriffen als Funktionssystem gesellschaftlicher Hilfen für Individuen und Gemeinschaften, welche von sozialen Problematiken betroffen sind. Insofern kann darüber diskutiert werden bzw. braucht es einen gesellschaftlichen Definitions- und Aushandlungsprozess, darüber was als soziales Problem gilt und wo Differenzen von der „Normalität“ gesellschaftlicher Lebenspraxis als so tiefgreifend betrachtet werden, dass Hilfe nötig ist – wann also eine soziale Problematik zum Gegenstand für die Soziale Arbeit wird.

Im Unterschied zur Sozialpolitik gehen Sozialarbeitende nicht direkt auf soziale Problematiken ein, vielmehr behandeln sie die persönlichen Probleme, die sich für die Adressatinnen und Adressaten daraus ergeben (vgl. Gildemeister 1993 zit. in ebd.).

2. Schlaglichter auf unterschiedliche Aspekte von Differenz und „Diversity“

Im Folgenden werden unterschiedliche Diskursstränge vorgestellt und anschliessend kritisch mit Bezug auf die Herausforderung von Sozialarbeitenden unter den Bedingungen von Dominanz und Differenz herrschaftskritisch handeln zu müssen eingegangen. Der Schwerpunkt der Ansätze bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte.

2.1. Differenz als Attribut sozialpädagogischer Interventionen

In dieser Lesart wird die Wirksamkeit, sprich, die Macht von Differenzen betont und zugleich versucht diese anzuerkennen. Somit impliziert der Bezug auf Differenz als Unterscheidung sowie auch Abweichung von Normalitätsmustern wesentlicher Bestandteil sozialpädagogischer Adressierungsprozesse. Es überrascht nicht, dass mit folgender Lesart einige Dilemmata verbunden sind. Letztlich (re-)produzieren Sozialarbeitende bei ihrer Adressierung oftmals ihre eigenen, institutionellen und/oder gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen und gegebenenfalls eine Abweichung davon, auch wenn dies häufig unbewusst geschieht. Zudem besteht bei solcher Anschauungsweise die Gefahr mit dem Begriff „Differenz“ automatisch eine Bedürftigkeit und Problembehaftetheit zu assoziieren. So erhält die Soziale Arbeit ihre Konzession nicht zuletzt dadurch, dass Differenzen als Aspekte angesehen werden, die es zu verändern und zu reduzieren gilt. Die sozialpädagogische Bearbeitung einer Differenz, im Sinne der Korrektur einer Normabweichung ist mithin grundlegende Komponente des staatlichen Auftrags an die Soziale Arbeit. In diesem Sinne kommt der Soziale Arbeit, die Subjekte in Form einer aktiven Unterstützung begleitet, die Aufgabe zu, die als „anders“ oder als „problematisch“ markierten Adressaten und Adressatinnen anzupassen und schliesslich zu einer Normalisierung und Homogenisierung der Bevölkerung beizutragen. Zudem stellt sich die Frage, ob und wie die als Differenz in den Blick von Sozialarbeitenden kommenden Abweichungen von Normalitätskonstruktionen thematisch werden. Problematisch dabei ist, dass die Orientierung bestimmter Differenzlinien (z.B. Sexualität, Religion) wiederum zu einer Ausblendung anderer Differenzkategorien (z.B. Gesundheit, Alter) führen kann (vgl. Mecheril/Plösser 2011: 279f.).

Die Verfasserin ist der Meinung, dass dies wiederum mit der eigenen Biographie und damit in Verbindung mit den eigenen Erfahrungen der Professionellen zusammenhängt und zudem von den Medien beeinflusst werden kann. Angenommen, es wird stets ein Bild über Flüchtlinge in der medialen Welt präsentiert, die Täter und Täterinnen von Terroranschlägen sind, hat dies wiederum einen erheblichen Einfluss auf die konkrete Adressierung zwischen

Sozialarbeitenden und Personen, welche seit kurzem bspw. aus Syrien in die Schweiz gekommen sind. Dieser negativ konnotierter Einfluss ist allerdings nach Meinung der Verfasserin nur gegeben, wenn er auf Seiten der Professionellen unreflektiert bleibt. Im Weiteren wird dies anhand konkreter Beispiele aufgezeigt und problematisiert.

Die Soziale Arbeit kann mithin als Verwaltung betrachtet werden, die durch den gleichsam doppelten Bezug auf Differenz im Sinne einer bewussten Grundorientierung auf Personen, welche von der gesellschaftlichen Normalitätskonstruktion abweichen und im Sinne eines praktischen Umgangs mit dieser Abweichung Adressaten und Adressatinnen differenzierend ordnet und diese als normal oder eben anders (re-)produziert (vgl. Plösser 2010 zit. in ebd.). Auf der anderen Seite dienen diese Fokussierungen auf Differenzlinien nicht allein der normalisierenden Anpassung. Nicht zuletzt stellen sie auch den notwendigen Rahmen dar, um fehlende Ressourcen, Diskriminierung und auch Benachteiligungen der Adressatinnen und Adressaten problematisieren zu können. Insofern ist der Bezug auf die gesellschaftlichen Differenzordnungen wie männlich/weiblich, Migrationshintergrund/kein Migrationshintergrund für Sozialarbeitende unverzichtbar, will sie Ausschlusserfahrungen und Benachteiligungen thematisieren oder sich für die Minderung der Auswirkungen gesellschaftlicher Differenzierungspraxen einsetzen (vgl. ebd.). Die Soziale Arbeit ist somit zum einen die Ermöglichung von Handlungsfähigkeit durch beispielsweise die Problematisierung gesellschaftlicher Ausschlüsse, oder durch die Eröffnung von Zugangsmöglichkeiten zu Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten. Und Soziale Arbeit ist auch zum anderen auch „Disziplinierungsmacht“ (vgl. Stehr 2007 zit. in ebd.).

2.1.1 Kritische Reflexion

Hierbei ist nach Meinung der Verfasserin kritisch anzumerken, dass Etikettierungen wie Migrationshintergrund/kein Migrationshintergrund zu pauschal gefasst sind, da Migrationshintergründe sehr unterschiedlich sein können.

Problematisch dabei ist zudem, dass oftmals zwischen Subjekten unterschieden wird, die als „wirkliche“ oder „richtige Andere“ konzipiert werden und denjenigen, die als solche nicht anerkannt oder gezählt werden können. Beispielsweise rückte Anfangs des neuen Jahrtausends, die verstärkte Problematisierung und Thematisierung des Islams und damit zusammenhängend der muslimisch sprechenden Personen in den öffentlichen Diskurs und in den Mittelpunkt der politischen, medialen als auch fachlichen Aufmerksamkeit. Insofern werden muslimische Personen oftmals verstärkt als wirklich andere reproduziert bzw. mit Migrationshintergrund betrachtet, als dies bei anderen Nationalitätshintergründen der Fall ist (vgl. Riegel 2016: 178).

Dies wird in den folgenden beiden Aussagen, welche von einem Lehrer als auch einer Lehrerin auf die Frage über die diverse oder heterogene Zusammensetzung ihrer Klasse und deren Antworten darauf aufgezeigt. Die Aussagen sind aus dem Buch von Riegel 2016.

„Wir haben zwar viele Migrantenkinder, die jetzt Migrationshintergrund haben, aber so richtige, also äh (stockt) ausländische Kinder, die quasi wirklich zu Hause türkisch sprechen, haben wir höchstens so zehn Prozent.“

„[...] wir haben schon ein ausgelesenes Publikum. In meiner Klasse hab ich jetzt eins, ja ein Kind aus Frankreich. Kann man das zählen lassen? Also wirklich, zwei muslimische Kinder sind es bei mir. Und das ist sehr wenig.“(ebd.).

Diese Fokussierung und veränderte Begriffswahl gibt sich in den Antworten der beiden Lehrkräfte wieder. Der Verweis auf das „Kind aus Frankreich“ zeigt hingegen, dass diejenigen, die aus anderen mittel- und auch nordeuropäischen Staaten kommen, im Gegenteil dazu nicht so eindeutig als „anders“ oder „fremd“ kategorisiert werden (vgl. ebd.).

2.2. Differenz als Vielfalt der Lebenswelten

Im folgenden Ansatz geht es um die Hervorhebung von Differenzen beziehungsweise um die Betonung der Vielfältigkeit und Heterogenität von Lebenswelten und Lebensweisen. Dies in Abgrenzung zu der Thematisierung von Differenz als widersprüchlicher Faktor einer sich Ende des 19. Jahrhunderts entwickelten Sozialen Arbeit (vgl. Hahn/Böhnisch et al. 2005 zit. in Mecheril/Plösser 2011: 280). Demnach wird die Soziale Arbeit seit den 1990er Jahren durch solche Ansätze herausgefordert, die auf die sog. Heterogenität von Lebenswelten aufmerksam machen. Vertreter und Vertreterinnen solcher Ansätze sind der Meinung, dass sich durch gesellschaftliche Entwicklungen, wie zum Beispiel der Pluralisierung und Individualisierung oder auch durch Flucht und Migrationsbewegungen, Lebenslagen als auch Lebenswelten von Adressaten und Adressatinnen verändern. Diese Differenzierung kann in einer kulturellen Pluralisierung, Vermischung und Vielfältigkeit von Denk-, Gefühls-, und Handlungsmustern zum Ausdruck kommen. Differenz erweist sich im Zusammenhang dieser eher lebenswelttheoretisch angelegten Thematisierung, nicht mehr als das besondere Andere, sondern als grundsätzliches Phänomen sich differenzierender und pluralisierender Lebenswelten. Unter Bedingungen der Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensmodellen hat es sozialpädagogisches Handeln deshalb zunehmend mit vielfältigen Differenzlinien in ihren jeweiligen kontextspezifischen Verknüpfungen zu tun (vgl. ebd.).
Zugleich entsteht durch die Ausdifferenzierung der Lebenslagen und durch das Brüchigwerden konventioneller Biographieverläufe ein erhöhter Orientierungs- und

Beratungsbedarf, auf den die Soziale Arbeit mit ihren Angeboten zu antworten hat (vgl. Böhnisch/Thiersch et al. 2005 zit. in ebd.).

2.2.1 Kritische Reflexion

Der Ansatz ist nach Meinung der Verfasserin insofern einseitig als dass er nur auf Phänomene wie Flucht, Migration und damit einhergehend eine Pluralisierung in Bezug auf das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Religionen, Sozialisationen usw. verweist, nicht aber auf die Tatsache dass es Menschen mit Krankheiten, Behinderungen, usw. schon immer gab und dies nicht bloss auf gesellschaftlich Entwicklungen deduziert werden kann. Ergänzend zum Postulat, dass die Soziale Arbeit mit ihren Angeboten auf die Ausdifferenzierung von Lebenslagen zu antworten hat, kann gesagt werden, dass auch innerhalb dieser Angebote, die konkrete sozialpädagogische Hilfe stets kritisch hinterfragt werden sollte. Auf das wird im zweiten Teil eingegangen.

2.3. Differenz als Ausdruck einer machtvollen Differenzordnung

Seit Ende der 1970er Jahre wurde die Soziale Arbeit auf die ausgrenzenden und normierenden Aspekte von Traditionen Sozialer Arbeit aufmerksam gemacht, die gesellschaftliche Differenzverhältnisse nicht systematisch berücksichtigen. Die kritische Analyse geht davon aus, dass eine Soziale Arbeit, die bestehende Differenzen ihrer Adressatinnen und Adressaten ausblendet, nicht nur die mit diesen Differenzkategorien verbundenen, ungleichen Lebensbedingungen vernachlässigt, sondern diese sogar noch reproduziert. Mit der Unterstellung der Gleichberechtigung aller Adressaten und Adressatinnen der Sozialen Arbeit, wird somit unterschätzt, dass diese aufgrund ungleicher kultureller, sprachlicher, struktureller, leiblichen als auch anderer Ressourcen, in vielfältiger Weise von den Angeboten Sozialer Arbeit ausgeschlossen werden (vgl. Mecheril/Plösser 2011: 281).

2.4. „Diversity“ als Anti-Diskriminierungsansatz

Vor allen Dingen die seit den späten 1990er Jahren einsetzende Antidiskriminierungs-Politik hat dazu beigetragen, dass „Diversity“ in Verbindung mit anti-diskriminierenden Ambitionen und Praxen steht. „Diversity“ und „Antidiskriminierung“ sind theoretisch-begrifflich, sowie empirisch unklar. Dennoch kann als Synthese die Hervorhebung des Ungenügens schlichter Gleichbehandlung verstanden werden. Gesellschaftliche Ungleichheit entfaltet sich nicht zufällig, sondern in einer historisch erklärbaren Weise entlang bestimmter Differenzverhältnisse. Aus diesem Grund sind symbolische als auch materielle Vorrechte nicht beliebig im gesellschaftlichen Raum verteilt. Sodann kann sich der Versuch auf

Gerechtigkeit, nicht auf den utopisch, naiven Gedanken einer vollkommenen Gleichheit innerhalb einer Gesellschaft beschränken (vgl. Mecheril/Plösser 2011: 282).

Diversität muss in Bildungs- und Erziehungsprozessen problematisiert werden. Denn die Beobachtung zeigt, dass „Einteilung“ mit Zuschreibungs-, Bewertungsprozessen und mit Festlegungen verknüpft ist, die soziale Ungleichheit und Benachteiligung unterstützen und rechtfertigen. Des Weiteren trägt die Ausblendung jener Unterscheidungsweisen nicht zur Veränderung der Ungleichheits- und Machtverhältnisse bei, sondern hält diese vielmehr instand (vgl. Leiprecht 2008 zit. in ebd.: 283).

2.5. "Diversity" als Anerkennungsansatz

Der Übergang von „Diversity“-Ansätzen, die die Betonung auf Antidiskriminierung setzen, zu Ansätzen, die die Anerkennung von Identitätsentwürfen und Zugehörigkeit hervorheben, ist fließend. Dennoch kann als zentraler Unterschied gesagt werden, dass Antidiskriminierungsansätze, die grundsätzliche Struktur etwa von Institutionen Sozialer Arbeit eher ausser Betracht lassen, während Anerkennungsansätze insofern grundlegender angelegt sind, als dass sie nicht nur für einen Ausgleich und Fairness unter gegebenen Bedingungen plädieren, sondern diese Bedingungen selbst kritisieren.

Anerkennungstheoretisch fundierte Ansätze der interkulturellen, feministischen und der integrativen Sozialen Arbeit als auch dem Gender Mainstreaming geht es vor allen Dingen um die Anerkennung einer bekannten Differenz wie Gender, Kultur oder Beeinträchtigung. Im Vergleich dazu wollen „Diversity“-Ansätze der einseitigen Kategorisierung entgehen und stattdessen die Differenz im Plural, die Subjekte als „unterschiedlich verschieden“ denken und anerkennen (vgl. Lutz/Wenning 2001 zit. in Mecheril/Plösser 2011: 283).

2.5.1. Kritische Reflexion

Bei diesem Ansatz ist kritisch anzufügen, dass „Diversity“-Konzepte mit ihrem erweiterten Fokus auf Differenz im Plural und ihrem Verständnis dieser Differenzen als sozial erfasste Kategorie, nicht dem Umstand diese Differenzen immer auch zu (re-)produzieren entgehen. Denn durch die Anerkennung einer Person als „beeinträchtigt“, als „heterosexuell“ oder als „nicht erwerbsfähig“ wird die Vorstellung einer klaren und natürlichen Einteilbarkeit in Beeinträchtigte und Gesunde, in Homo- und Heterosexuelle usw. (re-)produziert. Soziale Arbeit, die auf Anerkennung von Differenz (en) zielt, schreibt also genau durch diesen anerkennenden Umgang die Dominanzkultur in die anzuerkennenden Differenzen eingelassen sind, fort. Dieser Wirkung kann auch durch "Diversity"-Ansätze nicht schlicht vermieden werden. Denn die anerkennenden Bezüge werden zwar potenziert, nicht aber überwunden (vgl. ebd.).

2.6. "Diversity" als Ressourcenansatz

Beim "Diversity" als Ressourcenansatz werden bestimmte Differenzen als Ressourcen anerkannt und zu bestimmten Zwecken benutzt. Differenzen als Ressource zu betrachten, fördert die Empfindsamkeit gegenüber sozialen Unterschieden und die Verneinung eines Denkens, dass mit (mehr) Differenz gezwungenermassen auch (mehr) Probleme und „mehr Arbeit“ zusammenhängen. "Diversity"-Ansätze bieten bei solch einem Verständnis die Perspektive eines Abbaus von Dominanzkulturen hin zu unterschiedlicher Lebenswelten und Identitätspositionen die als gleichwertig und gleichberechtigt anerkannt werden sollen. Jedoch ist der Umsatz eines solchen Ansatzes ebenfalls mit Dilemmata verknüpft (vgl. ebd.: 284).

2.6.1. Kritische Reflexion

Das Dilemmata bei solch einer Betrachtungsweise ist die Tatsache, dass Sozialarbeitende immer auch mit Adressatinnen und Adressaten im Kontakt sind, die gerade mit Differenzen ausgestattet sind wie bspw. Drogenabhängigkeit, Obdachlosigkeit, Behinderung, Arbeitslosigkeit und diese als (zu bearbeitende) Probleme und nicht als Ressourcen verstanden werden (vgl. ebd.).

Somit wird Differenz in sozialpädagogischer Hinsicht von vornherein mit „Problem“, im Sinne von „Defizit“, „Abweichung“ oder „Gefährdung“ etikettiert und als Aufruf zur Beratung und Betreuung gesehen (vgl. Diehm/Radtke 1999 zit. in ebd.).

Zu problematisieren wäre insofern auch die Frage, wer schliesslich und endlich definiert, welche Differenz von wem und weshalb als Defizit und Problem oder aber als Ressource verstanden wird bzw. wer die Definitionsmacht über diese Einteilung besitzt (vgl. Lamp 2007 zit. in ebd.).

Darüber hinaus wird bei einer Fokussierung von Differenz als befürwortende Ressource verhüllt, dass Differenzen mit Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen einhergehen und genau deshalb auch Gegenstand sozialarbeiterischer Interventionen werden. Mit Rückgriff auf Differenzierungen werden Individuen unterschiedliche öffentliche und private Handlungsspielräume, Ressourcen und Partizipationsmöglichkeiten ermöglicht oder eben verwehrt. Bedeutsam für Professionelle der Sozialen Arbeit sind deswegen weniger die impliziten Ressourcen von Adressaten und Adressatinnen, sondern vielmehr die mit ihnen verbundenen und über Differenz konstruierenden Diskriminierungen, Ungleichheiten als auch Ausschlüsse (vgl. ebd.). Auf den Umgang mit dieser Problematik wird in einem zweiten Teil eingegangen.

2.7. Kritisch reflexiver Diversity-Ansatz

Bei „Diversity“-Ansätzen, die differenz- und machttheoretisch angelegt sind, geht es vor allen Dingen darum, Strukturen und Prozesse evident zu machen, durch die Unterschiede von Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Lebensführung, Identitätskonstruktion zwischen sozial ungleichen Gruppen hervorgebracht werden. Sie widmen sich der Kritik ungerechtfertigter Verallgemeinerungen von Stereotypen und Antipathien und führen zur Sensibilisierung, dass jede Person ein besonderer Einzelner ist. Kritisch reflexive „Diversity“-Ansätze vertreten zudem die Ansicht, dass Gruppenzuordnungen keine eindeutigen Grenzen zwischen verschiedenen Menschentypen aufzeigen. Reflexive „Diversity“-Ansätze bemühen sich darum, die (auch) von Differenzverhältnissen vermittelte Vielschichtigkeit, den Kontext und die Kontingenz des gesellschaftlichen zu erkennen und geltend zu machen (vgl. Hormel/Scherr 2004 zit. ebd.: 285).

Der Sozialen Arbeit wird damit einerseits eine Perspektive auf die Lebenswirklichkeit von Adressatinnen und Adressaten eröffnet, die diese Wirklichkeit in einer spezifischen Weise konstatiert: Als von vielfältigen Differenzverhältnissen durchkreuzte und hervorgebrachte Wirklichkeit, die zwar nicht wesentlich und insofern veränderbar ist, aber eine Geschichte der Insistenz zeigt und folglich von Kontext zu Kontext einen anderen Sinn macht. „Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen spielt ein bestimmtes Aufeinandertreffen von Differenzlinien in einem konkreten Kontext eine Rolle?“ ist die entscheidende Frage, die eine kritisch-reflexive „Diversity“ Sicht nicht auf die Lebenswirklichkeit und Alltagswelt der Adressatinnen und Adressaten beschränkt, sondern ebenso auf die institutionelle und interaktive Wirklichkeit Sozialer Arbeit fokussiert (vgl. Lamp 2008b zit. in ebd.).

Anstelle von einer einzigen Differenzlinie, soll mit „Diversity“ auch eine Berücksichtigung der vielfältigen Verstrickungen von Differenzlinien stattfinden. Das Wissen um die Verwobenheit von Differenz- und Machtverhältnissen und den damit zusammenhängenden Einsichten in die subjektivierenden und privilegierenden Auswirkungen von Differenzordnung, muss praktische Konsequenzen zur Folge haben, denn nur so ist der Ansatz überzeugend. Eine erste Konsequenz für Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter besteht darin, auf das „Preisen von Differenzen“ zu verzichten und stattdessen genau zu beobachten, unter welchen Voraussetzungen das Eintreten von Differenz (en) weniger machtvoll ist. Ein reflexiver „Diversity“-Ansatz ist ein Ansatz, der die Entmachtung von Individuen durch Differenzordnungen problematisiert und für Bedingungen eintritt, in denen Menschen in Würde leben und arbeiten können.

Insofern stellt „Diversity“ keine Lösung dar, sondern muss als eine soziale und politische Praxis verstanden werden, die selbst auf ihre ausschliessenden Effekte zu betrachten ist und sich selbst hinterfragen muss, welche Vorstellungen durch „Diversity“-Ansätze befördert und welche Differenzzusammenhänge zu wenig beachtet werden. Fragen wie „Welche

Ausschlüsse und Diskriminierungen aber auch welche machtvollen Effekte sind mit den jeweiligen Differenzen verbunden?“ soll Beachtung geschenkt werden.

In Anbetracht des Erläuterten kann Soziale Arbeit als eine Profession verstanden werden, die durch ihr diagnostizierendes, kategorisierendes als auch normalisierendes Handeln in besonderer Weise an der Herstellung von Bedeutungen als auch an Wissen über Normalitätskonstruktionen involviert ist. Aus diesem Grund gilt es die einerseits ausgrenzenden Konsequenzen, die durch die Ausblendung von Differenzen in der Sozialen Arbeit produziert werden als auch andererseits, die durch die Anerkennung von Andersheit und Vielfalt zur Geltung kommenden Macht, zu bedenken (vgl. ebd.: 285f.).

2.8. „Diversity“ als regulatives Prinzip Sozialer Arbeit

Die Macht von Differenzordnungen weist daraufhin, dass Heterogenität sowie Pluralität von Adressatinnen und Adressaten nicht nur etwas sein kann, was anzuerkennen ist. Jedoch kann auch nicht ausschliesslich die Kritik an den Ordnungen im Vordergrund stehen, weil Individuen sich im Lichte dieser Ordnungen verstehen und dadurch entsprechend politische, sprachliche als auch kulturelle Praxen bedeutsam werden. "Diversity"-Ansätze plädieren insofern dafür, dass die Auseinandersetzung mit Diversität Aufgabe von Organisationen und Institutionen aller gesellschaftlichen Bereiche, inklusive der Sozialen Arbeit darstellt.

Die Intention dahinter ist, Zusammenhänge so zu beeinflussen, dass die kritisch-reflexive Anerkennung der Vielfalt betreffend Machtwirkungen formell institutionalisiert und informell Teil der jeweiligen Organisationskultur wird.

Fragen wie: „Welche Sprache werden in der Einrichtung gesprochen? Sind Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, welche minoritäre Sprache und Lebensweisen vorweisen ausschliesslich in nachrangigen Stellungen tätig? Beinhaltet die Einrichtung auch Themen die nicht nur der Majorität, sondern auch der Minderheiten sind? sollen Beachtung geschenkt werden (vgl. ebd.: 284).

2.9. Zusammenfassung und Beantwortung der ersten Fragestellung

Zusammenfassend und in Bezug auf die Beantwortung der ersten Fragestellung kann gesagt werden, dass „Diversity“ Ansätze als ambivalente und riskante Praxis der Anerkennung und des Umgangs mit Differenz verstanden werden können. Sie ermöglichen jedoch eine Praxis, die den Ausschluss marginalisierter Positionen und Identitäten potenziell mindert. Zugleich kann der Bezug auf „Diversity“ als eine taktischere Form der Festlegung und Annexion von Differenzen/Identitäten (z.B. zur Leistungssteigerung) eingesetzt werden. Um letztere Gefahr zu minimieren empfiehlt sich, die hegemonialen Wirkungen von „Diversity“ zu problematisieren und das emanzipative Potential dieses Ansatzes durch kritische Reflexion zu stärken. Dennoch bleibt das Dilemma, Differenzen auf der einen Seite anerkennen zu

müssen und im Rahmen dieser Anerkennung auf der anderen Seite, normierend zu sein unauflösbar. Insofern könnte ein Ziel der Sozialer Arbeit sein, eine kommunikative Berücksichtigung von Differenz und Identität, von Fremdheit und Anderssein zu ermöglichen, die dominante Differenzschemata nicht so relevant setzt, dass Subjekte gezwungen oder verführt werden, sich in diesen Schemata darzustellen, und ihnen zugleich Freiheit gewährt wird, sich in diesen Mustern zu artikulieren (vgl. ebd.: 286).

Insofern ist eine diversitätsbewussten Sozialpädagogik erforderlich, die den subjektiven Möglichkeitsraum der Individuen in seiner Begrenzung aber auch in seinen Artikulations- und Veränderungspotenzialen zu berücksichtigen sucht (vgl. Leiprecht 2008a zit. in ebd.).

2.10. Weiterführende Gedanken in Bezug auf die erste Fragestellung

Ein Ziel der Auseinandersetzung mit „Diversity“ könnte demnach sein, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einen geschärften und vor allen Dingen kritisch-reflexiven Blick für alltägliche Ausgrenzungsprozesse, sowie deren Präsenz in ihrem betreffenden Arbeitsfeld kriegen. Werden Beobachtungen solcherart gemacht, könnte dies konkret bedeuten, dass pädagogische Fachkräfte das Gespräch mit ihren Adressatinnen und Adressaten suchen, im Sinne der kommunikativen Berücksichtigung, damit diese die Gelegenheit haben über Ausgrenzungserfahrungen zu sprechen. An dieser Stelle wäre es insbesondere wichtig, dass Betreffende auch die Möglichkeit haben strukturelle Gewalt und Diskriminierung innerhalb der Institution zu problematisieren und nicht nur in Bezug auf deren Umfeld (vgl. Riegel 2016: 248f.). Schliesslich ist die Ignoranz, Verharmlosung und das „Nicht Sehen Wollen“ von Ausgrenzung, Seitens der professionellen Fachkräfte nicht nur verantwortungslos, sondern widerspricht auch dem Berufskodex der Sozialen Arbeit, worin aufgeführt ist, dass Diskriminierung aufgrund von Fähigkeiten, Alter, Nationalität usw. nicht geduldet werden darf (vgl. Berufskodex 2010: 9).

Daher sind Sozialarbeitende immerzu aufgefordert, stets kritisch zu reflektieren, wann eine Differenz aufgrund des Kontextes problematisiert werden muss und wann dies nicht notwendig ist und vielmehr zu einer Reproduktion vorgefertigter Bilder führt.

3. Reflexionsprozesse

Nachdem im vorherigen Kapitel unterschiedliche „Diversity“ Diskurse vorgestellt und kritisch reflektiert wurden, wird sich die Verfasserin im Folgenden mit der Problematik der Macht von Differenzordnungen auseinandersetzen. Dabei wird nochmals verstärkt auf die Tatsache eingegangen, dass pädagogische Fachkräfte grundsätzlich davon ausgehen, dass sie mit Adressatinnen und Adressaten arbeiten, welche aufgrund von Differenzen, im Sinne eines Defizits Hilfe in Anspruch nehmen.

3.1. Reflexion in Bezug auf die eigene Normalitätsvorstellung und/oder ein verkürztes, neoliberales Bildungsverständnis

Wie das eigene, institutionelle und/oder gesellschaftlich dominierende neoliberale Bildungsverständnis und eine Abweichung davon in konkreten Adressierungsprozessen reproduziert werden kann, wird im Folgenden an drei Beispielen verdeutlicht.

Das erste Beispiel bezieht sich nebst einem neoliberal verkürzten Bildungsverständnis auf ein rassistisches Normalitätsverständnis.

3.1.1. Erstes exemplarisches Fallbeispiel

Kontext: Die Situation findet auf einer Beratungsstelle für Asylsuchende statt. Frau A. kommt zum ersten Mal in die Beratung.

Information zur Adressatin A.: Frau A. ist eine kopftuchtragende, muslimische Frau (in diesem Kontext wichtig zu wissen). Sie möchte Auskunft betreffend Kindertagesstätten, da sie mit ihrer jetzigen Situation Zuhause überfordert ist. Aufgrund der Nachfrage der Sozialarbeiterin S. gibt sie an, zwei Kinder im Alter von zwei und vier Jahren zu haben. Das ältere überfordere sie zurzeit sehr und da ihr Mann arbeite und sie alleine mit den Kindern sei, komme sie immerzu an ihre Grenzen.

Information zur zuständigen Sozialarbeiterin S.: Die zuständige Sozialarbeiterin S. lebt seit zehn Jahren in einer Ehe, hat zwei Kinder und ein stabiles Beziehungsnetz.

Beratungsausschnitt: Bereits bei der Begrüssung sieht die Sozialarbeiterin S. das Kopftuch als Zeichen der „unterdrückten Frau“ und daher als Defizit und als Problem, welches ihrer Meinung nach zu bearbeiten und insofern Gegenstand der sozialpädagogischen Adressierung sein sollte. Deshalb spricht sie gleich von Anfang an das Thema „Religion“ an und vermittelt ihr während des Gesprächs ihre Meinung darüber. Unter anderem fragt sie, ob

denn auch sie damit einverstanden sei, dass ihr Mann arbeite und sie Zuhause sei und ob da nicht einmal ein Rollenwechsel nötig wäre.

3.1.2. Reflexion des Fallbeispiels

Das Beispiel zeigt, dass die zuständige Sozialarbeiterin S. bereits eine rassistische Normalitätsvorstellung internalisiert hat, die wahrscheinlich durch die gesellschaftliche, christliche Normalitätsvorstellung zustande kam. Dies führt zum Anliegen ihrerseits der Adressatin A. helfen zu wollen, was mit einer stärkeren Asymmetrie verbunden ist. Indem die Sozialarbeiterin S. vermutlich unbewusst davon ausgeht, dass ihre und die gesellschaftlich dominierende Normalitätsvorstellung die richtige ist, stellt sie sich über die Adressatin.

Zudem wird deutlich, dass die Sozialarbeiterin S. bei der Begegnung mit A. bereits ein Bild „der Kopftuchtragenden Frau“ konzipiert hat. Dieses Bild geht mit der Konstruktion von rassistischen und kulturalistischen Zuschreibungen einher und wird durch den Verweis auf Geschlechter- und Generationsverhältnisse sowie auch Sexualität- und Körperpraxen hergestellt. Problematisch dabei ist, dass dadurch andere Differenzlinien wie zum Beispiel Klassenverhältnisse vernachlässigt und unthematisiert bleiben (vgl. Riegel 2016: 220).

Genauso gut kann es aber sein, dass Frau A. tatsächlich mit ihrer Situation unzufrieden ist und gerne einen Rollenwechsel hätte. Um dies herauszufinden, wäre das Bewusstsein von Frau A. über ihre Lebenssituation bzw. ihre eigene Stimme diesbezüglich wichtig. Angenommen der Rollenwechsel wäre für sie wichtig, könnte die Sozialarbeiterin S. auch dadurch auffindig machen, inwiefern diese Thematik ihrer Ansicht nach auf ihre Religionszugehörigkeit zurück zu führen ist oder nichts damit zu tun hat.

3.1.3. Zweites exemplarisches Fallbeispiel

Kontext: Die Situation ergibt sich in einem Wohn- und Arbeitsintegrationsangebot. Die Institution befindet sich auf einem Gelände und verfügt über ein paar wenige Tiere unter anderem zwei Pferden. Die Arbeiten finden im handwerklichen Bereich statt und werden in einem Laden in der Nähe verkauft. Die Institution gibt an, dass die Zielgruppe für Personen mit einem Mindestalter von 18 Jahren gedacht ist, welche sich in einer schwierigen Lebenssituation befinden.

Information zur Sozialarbeiterin B.: B. ist 30 Jahre alt, hat einen Partner und ist kinderlos. Sie hat letztes Jahr ihr Studium in Sozialarbeit abgeschlossen.

Information zum Adressat T.: Adressatin T. ist 24 Jahre alt. Bis vor kurzem hat sie als Model gearbeitet. Diese Arbeit beschreibt sie als „ganz ok“. Allerdings musste sie stets sehr flexibel betreffend den Arbeitszeiten bzw. den Einsätzen sein, deswegen hat sie die Arbeit

irgendwann abgebrochen um mehr Ruhe und Regelmässigkeit in ihren Alltag zu bringen. Nach Aussage von T. war ihre Mutter sehr enttäuscht, dass sie ihre Arbeit als Model beendet hat, denn diese wollte immer, dass T. wenn sie schon nicht studieren wollte, wenigstens etwas macht, dass angesehen ist. Bis vor kurzem arbeitete T. in einer Mensa und schöpfte dort den Schülerinnen und Schülern das Essen aus. Auch diese Arbeit gefiel ihr gut. Sie war jedoch zunehmend mit allem überfordert, so kam es dazu, dass sie irgendwann zusammenbrach. Die psychiatrische Diagnose lautete demnach: Burnout.

Beratungsausschnitt: Auf Nachfrage von der Sozialarbeiterin B., weshalb sich T. für die Arbeit im Wohnzentrum interessiert, gibt T. an, dass sie sich insbesondere dafür interessiere, da sie auf der Webseite gesehen habe, dass sie über zwei Pferde und Kleintiere verfüge. Das kann die Sozialarbeiterin S. gut nachvollziehen, da sie schliesslich selbst zwei Hunde hat und sich schon ein paar Mal Leute über ihre Liebe zu Tieren lustig gemacht haben. Die Sozialarbeiterin B. spricht das allerdings nicht an und meint schliesslich nur, dass es wichtig sei, dass sie regelmässig zur Arbeit käme und zuverlässig sei, denn damit bestünden längerfristig auch wieder Möglichkeiten im normalen Arbeitsmarkt einer Tätigkeit nachzugehen. Weiter fragt sie nach, ob T. über sportliche Interessen verfüge. Denn Bewegung sei auch sehr wichtig für eine baldige Genesung.

3.1.4. Reflexion des Fallbeispiels

Das Fallbeispiel zeigt primär auf, dass die Sozialarbeiterin B. eine klare Vorstellung davon hat, was T. braucht, damit sie möglichst bald wieder gesund wird. Es wird auch nicht auf die möglichen Gründe eingegangen, weshalb es überhaupt Seitens T. zu einem Burnout kam (was in diesem Setting nach Meinung der Verfasserin sehr wichtig gewesen wäre).

Insofern besteht das ultimative Ziel der Adressierung darin T. aufzuzeigen, was es braucht bzw. an welchen Ressourcen sie sich orientieren kann (sofern sie diese besitzt), damit sie möglichst bald wieder in die dominierende Mehrheitsgesellschaft passt. Auf die Äusserung von T. über ihre Vorliebe zu Tieren geht sie nicht ein und dies sogar obwohl sie selbst eine Liebe für Tiere empfindet. Es scheint, als wäre ihre Rolle jedoch im Moment der Adressierung eine andere und als ginge es ihr darum, genau aufzuzeigen für was die Institution steht. Die klare Rollenverteilung impliziert zudem eine Asymmetrie.

3.1.5. Drittes exemplarisches Fallbeispiel

Kontext: Die Situation findet wie im Fallbeispiel eins auf derselben Beratungsstelle für Asylsuchende statt. Adressat P. kommt nicht das erste Mal in die Beratung und so kann die zuständige Sozialarbeiterin S. (die gleiche wie im ersten Fallbeispiel) im Vorhinein einige Informationen über P. im Adressatinnen und Adressaten Journal nachlesen.

Information zum Adressat: P. ist ein 50 jähriger, alleinstehender Mann. Er kommt aus Eritrea und ist vor drei Jahren als Flüchtling in die Schweiz gekommen. Neben anderen Informationen steht in dem Eintrag (laut Nachfrage), dass P. über wenig Sozialkontakte verfügt. P. kommt zum heutigen Zeitpunkt in die Beratung, da er sich mehr sportliche Aktivität in seiner Freizeit wünscht und Auskunft betreffend Sportvereine in absehbarer Nähe möchte.

Beratungsausschnitt: S. gibt P. Informationen über Sportangebote und Sportvereine in seiner Nähe. Weiter fragt S. nach, ob er auch noch Informationen zu Quartiertreffpunkten, Integrationsangeboten etc. möchte worauf P. verneint. Darauf schaut sie ihn mit mitleidigem Blick an und sagt, dass sie zudem von einem Integrationsangebot wisse, das insbesondere dafür gemacht sei, neue Leute kennen zu lernen und Kontakte zu schliessen. P. verneint jedoch, fast schon schuldig, kein Interesse daran zu zeigen.

3.1.6. Reflexion des Fallbeispiels

Wenn auch nur latent, lässt sich auch in diesem Fallbeispiel die Asymmetrie zwischen P. und S. spüren. P. kommt in die Beratung und möchte eigentlich nur Auskunft über Sportangebote in der Nähe, worauf die zuständige Sozialarbeiterin ihm zusätzliche Informationen über Quartiertreffpunkte, Integrationsangebote usw. zukommen lässt ohne, dass er dies ausdrücklich wünscht. Dies impliziert, dass die Sozialarbeiterin S., von einer grösseren Hilfebedürftigkeit von P. ausgeht, als dieser tatsächlich zu erkennen gibt.

Vielleicht möchte S., dass P. zu mehr Sozialkontakten kommt und denkt, er könnte sich eventuell einsam fühlen. Mit der Information über Integrationsangebote wird zudem das Dilemma der eigentlich gutgemeinten Bemühung um Eingliederung in die dominierende, gesellschaftliche Vorstellung von Normalität sichtbar. Schliesslich impliziert auch der mitleidige Blick, eine klare Vorstellung davon, was Menschen brauchen, um ein gelingendes bzw. zufriedenstellendes Leben zu führen.

3.2. Reflexion in Bezug auf die strukturelle Asymmetrie

Bekanntlich ist eines der Strukturprobleme in der Sozialen Arbeit die Koproduktion und damit einhergehend die Problematik der strukturellen Asymmetrie (vgl. Hochuli, Freund/Stotz 2013: 56).

Diese wird nun anhand des letzten Fallbeispiels genauer analysiert. Es ist unklar, was für ein Verständnis betreffend „gelingender Lebensführung“ die zuständige Sozialarbeiterin S. zum Zeitpunkt des Beratungsgesprächs internalisiert hat und inwiefern der Adressat P. ihrer

Ansicht nach von dieser abweicht und sie das Gefühl hat er braucht mehr Hilfe, als die eigentlich von ihm verlangte Auskunft über Sportangebote. Das Beispiel zeigt jedoch, dass auch hier die sozialpädagogische Adressierung von einer Asymmetrie gekennzeichnet ist.

Denn die Sozialarbeiterin S. geht bereits davon aus, dass Adressat P. mehr soziale Kontakte oder mehr Gemeinschaft braucht (ihre gesellschaftlich übernommene oder persönliche Normalitätsvorstellung), um ein zufriedenstellendes bzw. gelingendes Leben zu führen. Allenfalls wird dies zusätzlich von der dominierenden Mehrheitsgesellschaft erwartet und allein durch die Frage der Sozialarbeiterin S., wird der Adressat P. gewissermaßen unter Druck gesetzt, sich mehr soziale Kontakte anzueignen, damit er, der vorherrschenden, gesellschaftlichen Normalitätsvorstellung entspricht.

Adressaten und Adressatinnen sind Ko-Produzenten und Produzentinnen der sozialen Dienstleistung, diese Koproduktion findet jedoch wiederum vielfach unter Bedingungen von Ungleichheit statt.

Die strukturelle Asymmetrie ist insofern auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Sozialarbeiterin S. aufgrund ihres institutionellen Hintergrunds, ihrem doppelten Mandat von Hilfe und Kontrolle als auch ihres Wissensvorsprungs und ihrer Kompetenz über mehr Macht verfügt als der Hilfesuchende Adressat P. (vgl. ebd.).

Zudem verfügt sie als Repräsentantin einer hilfemächtigen Organisation über Macht.

Die strukturell festgelegte Machtasymmetrie lässt sich im aufgeführten Beispiel unter anderem auch in der Komplementarität der Rollen zeigen.

Insofern sind Sozialarbeitende die hilfemächtigen Professionellen einerseits und die Adressatinnen und Adressaten die hilfebedürftige Klientel mit Kompetenzdefizit und/oder Ressourcendefizit andererseits (vgl. Schwartze 1992 zit. in ebd.).

Am Rande soll zudem erwähnt werden, dass die Asymmetrie in der professionellen Beziehung zusätzlich durch die Geschlechterasymmetrie verstärkt werden kann. Dies kommt dann zum Tragen, wenn einer der Interaktionsbeteiligten ein traditionelles Geschlechtsrollenverständnis männlicher Überlegenheit verinnerlicht hat.

Prinzipiell kann gesagt werden, dass die Antizipation auf Seiten der Professionellen, dass Adressaten und Adressatinnen, welche Soziale Arbeit in Anspruch nehmen über ein Kompetenzdefizit (Einsamkeit, Krankheit, etc.) verfügen, welches ihnen in ihrem Leben zum Problem wird, die asymmetrische Beziehung verstärkt (vgl. ebd.).

An dieser Stelle möchte die Verfasserin jedoch die Aussage, dass Adressatinnen und Adressaten immerzu über ein Kompetenz und/oder Ressourcendefizit verfügen, kritisch analysieren. Es stellt sich die Frage, ob nicht vielmehr der jeweilige Sozialisationsprozess dazu führt, dass sich Adressaten und Adressatinnen gewissermaßen gezwungen fühlen, sich dieser dominierenden Normalität anzupassen bzw. ihr zu entsprechen. Insofern gilt es dies nach Ansicht der Verfasserin, in der sozialpädagogischen Adressierung ausfindig zu

machen. Denn die Tatsache, dass Adressaten und Adressatinnen Hilfe in Anspruch nehmen, impliziert nach Meinung der Verfasserin noch nicht, dass diese über ein Kompetenz und/oder Ressourcendefizit verfügen – vielmehr ist hierbei die subjektive Sicht der Adressatinnen und Adressaten gefragt und inwiefern diese selbst ihre Lebensumstände als schwierig oder zufriedenstellend wahrnehmen.

3.3. Reflexion in Bezug auf das „gute Leben“

Das Faktum, dass in jeder Gesellschaft ein, von einer Mehrheit dominierendes Verständnis von Normalität vorzufinden ist und Personen, welche von dieser Normalität abweichen, anders behandelt werden, wird nach Meinung der Verfasserin durch Institutionen jeglicher Art und damit einhergehend deren vorwiegend neoliberales Bildungsverständnis als auch Vermittlung beeinflusst.

Im Folgenden findet deshalb eine Problematisierung mit dem heutigen Verständnis über ein gelingendes Leben statt. Die Thematisierung soll sozialpädagogische Adressierungsprozesse diesbezüglich kritisch hinterfragen. Anhand eines Beispiels von Rosa, welches von der Verfasserin sinngemäss abgeändert wurde, wird diese Problematik aufgezeigt.

Nach der Problematisierung hierzu, werden Kontemplationen in Bezug auf emanzipatorische Bildungsprozesse innerhalb des Settings aufgezeigt. Die Art und Weise der Bildungsprozesse innerhalb des Settings werden im besten Fall zu einer Optimierung in Bezug auf den Umgang, mit entweder nur empfundenen Differenzen Seitens der Professionellen in Bezug auf ihre Adressatinnen und Adressaten oder tatsächlich für die Beteiligten problematischen Differenzen, welche sie zu bearbeiten wünschen, führen.

3.3.1. Exemplarisches Beispiel

Maria und Anna sind Schülerinnen. In einer Lektion kündigt ihr Lehrer an, dass sie in der übernächsten Veranstaltung eine Präsentation zum Thema „Umweltschutz“ vortragen sollen. Sie haben zwei Wochen Zeit sich darauf vorzubereiten. Maria nimmt ihre Aufgabe sehr ernst. Sie weiss was es für die Qualität eines guten Vortrages braucht und inwiefern sich die Aufmerksamkeit der anwesenden Klassenkameraden und Kameradinnen steigern lässt. Damit sie weiss was es braucht, um ein gelingendes Referat vorzutragen, erkundigt sie sich bei ihrem Vater, welcher Moderator einer Fernsehendung ist. Zunächst fragt sie ihren Vater, ob sie ihm nach dem Schreiben den Vortrag präsentieren kann. Danach räumt sie ihr Zimmer auf um etwas Ordnung zu haben und optimal arbeiten zu können. Sie macht sich einen Zeitplan um genau einzuteilen, wann sie was erledigen möchte und repetiert schliesslich noch einmal, ob sie alles hat um einen guten Vortrag zu präsentieren. Danach macht sie sich auf die Suche nach einem passenden Teilaspekt zum Thema „Umweltschutz“.

Was überzeugt ihre Mitschülerinnen und Mitschüler? Was begeistert sie selbst? Was trifft den Nerv der Zeit? Als sie anfangen möchte zu schreiben, sinkt schon die Sonne des Tages, sie ändert den angefertigten Zeitplan und sagt sich, morgen damit beginnen zu wollen.

Kürzer ist die Geschichte von Anna. Sie setzt sich an den mehr oder weniger ordentlichen Schreibtisch, nimmt ihren Laptop hervor und „googelt“ was sie alles zum Thema „Umweltschutz“ finden lässt. Danach beginnt sie zu schreiben. Zunächst ohne klare Vorstellung davon, was sie schreibt, entsteht nach und nach ein Text, der ihr stimmig erscheint. Am Vortrag selbst bekommen beide dieselbe Note, obwohl die Chancen, dass Maria eine bessere Präsentation halten wird, deutlich höher standen (vgl. Rosa 2016a: 15f.). Das Beispiel macht folgendes deutlich: Maria ist ressourcenorientiert, um nicht zu sagen: ressourcenfixiert. Sie weiss, was sie benötigt, um einen guten Vortrag zu präsentieren: die Techniken, Ihr Vater der Fernsehmoderator ist usw. Allein, der Besitz von oder das Verfügenkönnen über Ressourcen macht allerdings noch keinen guten Vortrag aus. Mehr noch: Die einseitige Fixierung auf die Verbesserung ihrer Ressourcenausstattung verhindert geradezu, dass sie mit Schreiben beginnt. Anna dagegen kümmert sich nicht, oder kaum um ihre Ressourcenlage, sie beschert sich die geeigneten Instrumente und Ressourcen vermutlich erst dann, wenn der kreative Prozess selbst diese erfordert.

Das Beispiel zeigt letztendlich auf, dass genauso wenig, wie eine gute Ressourcenausstattung einen gelingenden Vortrag garantiert, eine gute Ressourcenausstattung ein gelingendes Leben garantiert (vgl. ebd.).

Die Untersuchung der Glücksratgeber der Gegenwart, sowie die politischen Grundideen von Wohlstand oder die dominanten Determinationen von Eudämonie und Lebensqualität zeigt, dass sie im Normalfall für eine Ressourcenfixierung bzw. Optimierung plädieren, die derjenigen Marias in nichts nachsteht: Gesundheit, Geld, Gemeinschaft, dazu häufig auch noch Bildung und Ansehen, werden als die wichtigsten Ressourcen für ein gutes Leben betrachtet. Sie haben sich zum Idealbild des guten Lebens verselbstständigt. Die Frage lautet dementsprechend, wie Individuen reicher, gesünder, attraktiver werden, wie sie ihr soziales als auch kulturelles Kapital erweitern können und usw. (vgl. ebd.).

Daraus resultiert eines der wesentlichen Probleme für die empirische Glücksforschung:

Werden Menschen danach gefragt, ob sie zufrieden sind mit ihrem Leben, antworten sie im Normalfall mit einem Blick auf ihre Ressourcenausstattung: Ich bin gesund, habe einen guten Job, ein geregeltes Leben, zwei gesunde Kinder, ein Haus, viele soziale Beziehungen, genieße hohes Prestige: Ja ich bin glücklich. Und die Ungleichheitsforschung hat hier ihren motivationalen Anker – in der Vermutung, dass diejenigen Personen mit einer besseren Ressourcenausstattung auch ein besseres Leben haben als die anderen. Alles in allem führt eine solche Annahme zu einer Kultur, in der das ultimative Ziel der Lebensführung darin besteht, seine Ressourcenlage zu optimieren: seine berufliche Stellung zu verbessern, sein

Einkommen zu erhöhen, gesünder, attraktiver, fitter zu werden, seine Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern, sein Beziehungsnetz auszubauen und zu stabilisieren, Anerkennung zu erwerben usw. (vgl. ebd.: 16f.).

Ein weiteres Ziel der Auseinandersetzung mit „Diversity“ Diskursen bzw. mit der Macht von Differenzordnungen ist demnach nach der Meinung der Verfasserin, dass Professionelle ein Bewusstsein und ein reflexives Verständnis darüber entwickeln, was ihre persönliche Vorstellung von einem gelingenden Leben ist und einen kritisch-reflexiven Umgang auch damit in den Adressierungsprozessen aufbauen.

3.4. Reflexion in Bezug auf die Relevanz bzw. Problematik von Bildung

Nach Meinung der Verfasserin ist die Problematik in Bezug auf ein neoliberales Bildungsverständnis bzw. Vermittlung in dem Zusammenhang oftmals, dass damit eine schlichte Optimierung der Ressourcenlage (bessere berufliche Stellung erlangen, gesünder, attraktiver, fitter werden usw.) erzielt werden möchte, also auch im Sinne einer schlichten Wissens und Ressourcenaneignung.

Schlichte Wissensaneignung oder schlichte Ressourcenoptimierung ist überspitzt gesagt gleichzusetzten mit einem „Speisevorgang“. Adressatinnen und Adressaten lernen um „intellektuell fett zu werden“ und um das Gelernte dann, ohne kritisch zu hinterfragen, anzuwenden (vgl. Freire 1970: 29f.)

Oder nach Ansicht der Verfasserin noch konkreter auf sozialpädagogische Settings bezogen, bringen ihnen Professionelle Strategien und/oder Umgangsformen bei, damit sie danach ein häufig, im persönlichen Verständnis von pädagogischen Fachkräften, besseres Leben führen können.

In einer solchen Praxis sind dann Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Inhaberinnen und Inhaber von Wissen, während die Adressaten und Adressatinnen nicht mehr als „leere Gefässe“ darstellen, die mit Wissen bzw. Strategien/Methoden aufgefüllt werden sollen. In einer solchen Bildungspraxis stellen Adressatinnen und Adressaten nichts in Frage (vgl. ebd.). Nach Meinung der Verfasserin auch nicht ihre persönliche Lebenslage bzw. die äusseren Faktoren, welche ihre Lebenslage und/oder ihr Lebensgefühl erheblich mitbeeinflussen können.

Natürlich ist es so, dass Bildung ein Menschenrecht darstellt und das gesellschaftliche Kapital repräsentiert. Insofern sorgt Wissen für Zugänge und Teilhabe von Subjekten. Je mehr Personen wissen, je mehr sie die Welt um sich herum begreifen, desto mehr können sie gestaltend eingreifen. Dies soll in den folgenden Überlegungen auch nicht abgestritten werden (vgl. et al. 2015: 74).

Aber Bildungsvermittlung die in Verhältnissen sozialer Differenz und Ungleichheit stattfindet, kann in mehrfacher Hinsicht kritisch analysiert werden. So zum Beispiel die

gesellschaftlichen Kontexte und Bedingungen in denen Bildung vermittelt wird. Damit sind soziale und institutionelle Kontexte, in welchen Bildungsprozesse erfolgen. Gemeint: Das Bildungssystem sowie die institutionellen Settings von Schule und sozialpädagogischen Adressierungsprozessen in den jeweiligen gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Auch nimmt Bildung auf das pädagogische Handeln von Professionellen (Lehrer und Lehrerinnen sowie Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen) Bezug, das auf in- und exkludierende Praktiken untersucht werden kann (vgl. Riegel 2016: 77).

Pädagogisches Handeln ist in Anbetracht der gesellschaftlich verankerten Macht- und Herrschaftsverhältnisse als auch der institutioneller Normierungen und Routinen sowie im Hinblick auf pädagogischer Paradoxien und Ambivalenzen im Umgang mit Differenz und Ungleichheit widersprüchlich. Insofern sind pädagogische Fachkräfte und die im pädagogischen Setting agierenden Subjekte in diese Verhältnisse involviert und stellen diese mit her. Prinzipiell besteht jedoch auch die Möglichkeit, durch pädagogisches Handeln in die Bedingungen einzugreifen und sowohl diese als auch die eigenen Denk- und Handlungsweisen zu reflektieren und zu verändern (vgl. ebd.: 175).

Die Verfasserin ist hierbei der Meinung, dass auch die Denk- und Handlungsweisen der Adressatinnen und Adressaten durch die gemeinsame Interaktion verändert werden können und sollen.

Somit stellt sie sich die Frage, welche Art von Setting und damit einhergehend, welche Art von Bildungs- und/oder Erziehungsprozesse hilfreich sind, damit Adressatinnen und Adressaten trotz gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und trotz ihrer möglichen Abweichungen von der dominierenden Normalitätsvorstellungen der Mehrheitsgesellschaft ein für sie selbst gelingendes und zufriedenstellendes Leben führen können und dennoch die Möglichkeit haben gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und oftmals damit zusammenhängend ihre persönlichen Lebensumständen, nicht schlicht als naturgegeben hinzunehmen, sondern ein kritisches Bewusstsein für diese zu entwickeln.

4. Veränderung von Erziehungs- und Bildungsprozessen

4.1. Überlegungen zu pädagogischem Handeln- und Bildungsprozessen von Freire und Rosa

Für ein Setting, welches gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und damit einhergehend Normalitätsvorstellungen kritisch hinterfragt, braucht es in der Adressierung auf beiden Seiten Reflexion und auf Seiten der Professionellen auch Bescheidenheit (vgl. McLaren/De Lisovoy 2003: 218).

Bescheidenheit bedeutet nach Ansicht der Verfasserin, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen grundsätzlich nicht davon ausgehen, dass Adressaten und Adressatinnen ihre Hilfe aufgrund eines (Kompetenz-)Defizits in Anspruch nehmen, sondern aufgrund einer Abweichung der (erwarteten) dominierenden, gesellschaftlichen oder institutionell verankerten Normalitätsvorstellungen und so jede Art von Überlegenheit im professionellen Setting bestmöglich zu vermeiden versuchen.

Diese, auch wenn vielleicht vorerst utopische Ausgangslage, ermöglicht nach Meinung der Verfasserin, bereits eine andere Herangehensweise.

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass die Verfasserin der Meinung ist, dass diese Ausgangslage nicht dazu führen soll, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen den möglichen Leidensdruck ihres Gegenübers, der eben durchaus aufgrund der Unmöglichkeit der Mithaltung an den dominierenden Normalitätsvorstellungen jeglicher Art (Familiäres/Arbeitsumfeld etc.) erst hervorgerufen und/oder verstärkt werden kann, nicht ernst zu nehmen haben. Vielmehr geht es darum gemeinsam ausfindig zu machen, wie Adressatinnen und Adressaten trotz dieses Leidensdruckes, trotz dieser Abweichung der mehrheitlich, dominierenden Normalitätsvorstellung, ein gelingendes Leben führen können, was bestenfalls dazu führt, dass sie selbstwirksam auf die Welt und damit zusammenhängend auf deren Ungleichheitsverhältnisse zugehen können und ihr nicht hilflos ausgeliefert sind.

4.2. Resonanz versus Kompetenz

Rosa hat seine Überlegungen für Lehrer und Lehrerinnen und deren Unterrichtsstunden geschrieben, allerdings sind nach Meinung der Verfasserin viele, von ihm aufgeführte Gedanken auch auf sozialpädagogische Adressierungsprozesse, welche von Dilemmata, Asymmetrien und Widersprüchen gekennzeichnet sind, übertragbar und ermöglichen eine Optimierung in Bezug auf den Umgang mit Diversität und der Macht von Differenzordnungen. Folgende Kontemplationen werden deshalb hinsichtlich sozialpädagogischer Settings analysiert.

Für eine gelingende Lebensführung braucht es möglichst viele Resonanzmomente. Während Kompetenz das sichere Beherrschen einer Fertigkeit meint oder das jederzeit Verfügbar-Können über etwas, das sich ein Subjekt als Eigentum angeeignet hat, geht es bei Resonanz um das In-Beziehung-Treten mit Jemandem oder einer Sache. Resonanz umfasst dabei ein Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit, das sie von Kompetenz unterscheidet. Kompetenz ist Aneignung, Resonanz dagegen meint Anverwandlung von Welt: Subjekte verwandeln sich dabei auch selbst (vgl. Rosa 2016b: 7).

In der Resonanzpädagogik geht es nicht darum, Performanz und Kompetenz gegen Resonanz zu substituieren oder auszuspielen, sondern vielmehr eine andere Sichtweise auf das Lehren und Lernen einzunehmen. Insbesondere dann, wenn nicht nur Diskurse und Praktiken der Reproduktion von Normalitätskonstruktionen, sondern auch Möglichkeiten zur Veränderung innerhalb des sozialpädagogischen Settings und damit in Verbindung, Bildungsprozessen in den Blick genommen werden wollen, gewinnen nach Ansicht der Verfasserin Momente der Resonanz an Bedeutung.

Wenn das Setting zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Adressatinnen sowie Adressaten zu einem Resonanzraum wird, zieht es die Beteiligten geradezu dahin, auch wenn dies oftmals unbewusst geschieht. Ein Resonanzraum ist ein Ort an dem Adressatinnen und Adressaten das Gefühl haben, dass etwas zu ihnen zurückkommt (vgl. ebd.: 36). Insofern gewinnt der Begriff der Weltbeziehung eines Subjektes an Bedeutung.

4.3. Weltbeziehung

Weltbeziehung ist nicht nur ein Grundbegriff der Resonanztheorie, sondern des Bildungsgeschehens insgeheim. Insofern geht es im Bildungsprozess darum, dass die Relation zwischen Adressatinnen und Adressaten und deren Lebenswelt auf eine positive Art und Weise gestaltet wird. Aus diesem Grund soll das pädagogische Setting möglichst so gehalten werden, dass es für Adressaten und Adressatinnen zum Sprechen gebracht wird. Das ausschlaggebende Kriterium für Bildungserfolg hängt demnach davon ab, wie gut die Beziehung zwischen Adressatinnen und Adressaten und deren Lebenswelt gelingt. Insofern soll ausfindig gemacht werden, welche Weltausschnitte, Menschen, Orte und kulturellen Veranstaltungen Adressatinnen und Adressaten ansprechen und sie gewissermassen zum Klingen bringen (vgl. ebd.: 96). bzw. wo sie Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln können.

Die Qualität der Weltbeziehung kann anhand der Resonanz, Repulsion und Indifferenz dezidiert werden (vgl. ebd.: 127)

4.4. Resonanzdreieck

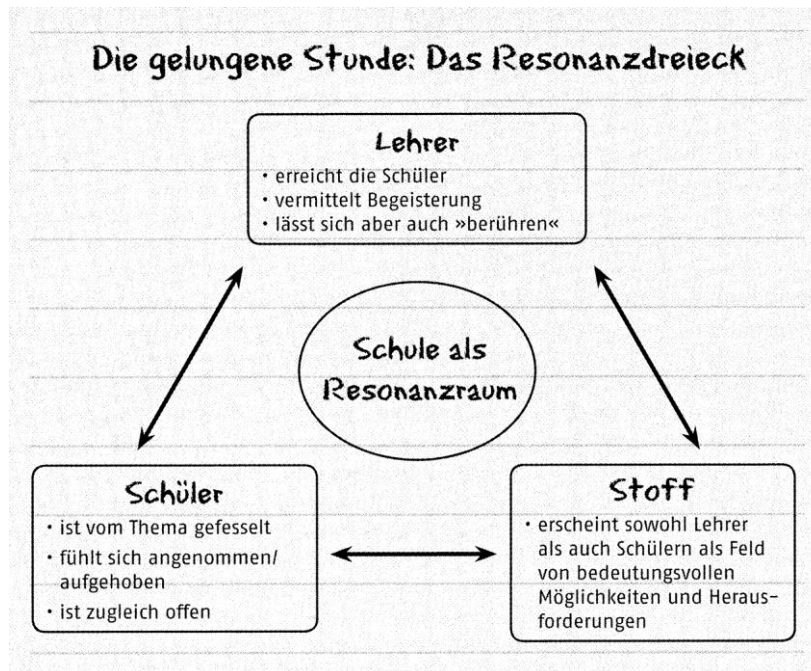


Abb. 1: Resonanzdreieck(vgl. Rosa 2016b: 46)

Das Resonanzdreieck erläutert eine, von Adressatinnen und Adressaten, positiv erlebtes Setting und steht in konträrem Verhältnis zum Entfremdungsdreieck. Beim Resonanzdreieck stehen die Resonanzachsen prinzipiell offen, was bedeutet, dass sich Sozialpädagogen sowie Sozialpädagoginnen und Adressaten sowie Adressatinnen gegenseitig erreichen und motivieren. Beide Seiten sind am Inhalt des Settings und/oder der Arbeit interessiert und im Stande, sich diesen nicht nur anzueignen, sondern auch anzuverwandeln (vgl. ebd.: 126). Dies soll anhand eines exemplarisch erfundenen Beispiels aufgezeigt werden:

4.4.1. Fallbeispiel

So kann es sein, dass in einer Tagesstätte für geistig Beeinträchtigte Menschen Adressatin J. jeden Montag mit der pädagogischen Fachkraft L. im Kurs „Singen“ teilnimmt. Die Adressatin J. freut sich jedes Mal auf das gemeinsame Singen. Denn dort sieht sie nämlich wieder ihre Freunde. Auch mag sie ihre Sozialpädagogin L., mit der sie jedes Mal viel lacht. Selbst wenn das der Adressatin gar nicht bewusst ist, spürt sie implizit jedes Mal, dass diese Welt im „Angebot Singen“ zu ihr spricht, dass sie ihr etwas sagt. Es handelt sich bei dem Setting um einen Resonanzraum, denn da bekommt Adressatin J. das Gefühl, dass etwas zu ihr zurückkommt. Das sind nur kleine Resonanzmomente, die in den Augenblicken mit einem intrinsischen Interesse einhergehen (vgl. ebd.: 36). Auf der anderen Seite freut sich auch die Adressatin L. diesen Kurs zu leiten. Jedes Mal nach dem Singunterricht spürt sie eine grosse Leichtigkeit. Das fröhliche Wesen der Adressatin J. berührt und verändert sie.

4.4.2. Reflexion des Fallbeispiels in Bezug auf „Diversity“

Schon allein der Name der Institution „Tagesstätte für geistig Beeinträchtigte“ impliziert, eine Etikettierung und eine machtvolle Differenzordnung, welche in Bezug auf die Ressourcenausstattung und dem Verständnis von einem zufriedenstellenden Leben, negativ konnotiert ist. Zudem geht der Name mit einer Einteilung in geistig beeinträchtigte und nicht beeinträchtigte Personen einher. Insofern konnte die Adressatin J. in Bezug auf die Inanspruchnahme des institutionellen Angebots nur eine Entweder-Oder Entscheidung treffen, in dem sie sich als „geistig Beeinträchtigte“ ausgab.

Während sie sich in Anbetracht auf den Namen der Institution keiner Eindeutigkeit entziehen konnte, kann sie dies aber nach Meinung der Verfasserin in der konkreten Adressierung mit der Sozialpädagogin S., sofern dies die Sozialarbeiterin S. auch zulässt.

Die Adressatin J. und die Sozialarbeiterin S. sind nicht gleich. Sie sind unterschiedlich, schon allein aufgrund ihrer körperlichen, geistigen als auch seelischen Verfassung. Dennoch zeigt das Beispiel, das gerade diese Verschiedenheit zu einer gegenseitigen Berührung führt und beide verändert.

4.4.3. Zusätzliche Stimulierungen und Voraussetzungen

Eine zusätzliche Stimulierung, wodurch sich das Resonanzdreieck herausbildet und die sozialpädagogische Adressierung aus ihrer Verhärtung lösen kann ist Humor. Humor ist demnach ein entscheidendes Element gelingender Bildungsprozesse. Insofern löst Lachen Verhärtungen, gemeinsames Lachen stiftet eine Veränderung ins Gemeinschaftliche. Es signalisiert wechselseitige dispositionale Resonanz. Wenn pädagogische Fachkräfte ihre Adressatinnen und Adressaten mit einem fröhlichen Lächeln begrüßen, finden sie den richtigen Draht zu ihnen, der zum Resonanzdraht werden kann.

Auch Tränen vor Freude und/oder vor Trauer sind Indikatoren für Verflüssigung von Weltverhältnissen. Wenn Berührung erfolgt sind Tränen ein Indikator dafür, dass dieses Resonanzmoment bzw. ein gegenseitiges Berührtwerden stattgefunden hat.

Wenn Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen Desinteresse und Lustlosigkeit bei Adressatinnen und Adressaten wahrnehmen sind das Zeichen von Verhärtung. Insofern sind pädagogische Fachkräfte gerade dann aufgefordert, die Situation mit Humor zu nehmen, um diese Verhärtung zu lockern. Humor ist eine Grundhaltung mit Unzulänglichkeiten umzugehen. Dieses Lösen von Verhärtung schafft ein Bildungssetting, in denen Fehler gemacht werden dürfen (vgl. ebd.: 108f.).

Hierbei sei auch bereits die nächste Voraussetzung genannt: Ein gelingendes sozialpädagogisches Setting ist ein Resonanzraum, der eine ganz offene Kultur des Umgangs für Diskussionen, Unstimmigkeiten, Irrtümer usw. ermöglicht, mit einer angstfreien

Feedbackkultur. Insofern ist es ein Merkmal der Resonanzpädagogik, völlig angstfrei miteinander sprechen und diskutieren zu können (vgl. ebd.).

An dieser Stelle werden vor allen Dingen auch pädagogische Fachkräfte aufgefordert, einen adäquaten Umgang mit Fehlern zu zeigen und sich nicht als Allwissende über Adressatinnen und Adressaten zu stellen, im Sinne der Bescheidenheit. Vielmehr sollen sie auch selbst offen für „Anverwandlung“ und Bildungsprozesse sein. Wenn die Beteiligten im sozialpädagogischen Adressierungsprozess gegenseitig den Eindruck haben, sich zu erreichen, dann sollte es keine Schwierigkeit sein auf Unwissen hinzuweisen. Sind die Resonanzachsen jedoch schon beschädigt oder gar nicht geöffnet, ist es beidseitig schwierig sein Nichtwissen einzugestehen (vgl. ebd.: 84f.).

4.5. Entfremdungsdreieck

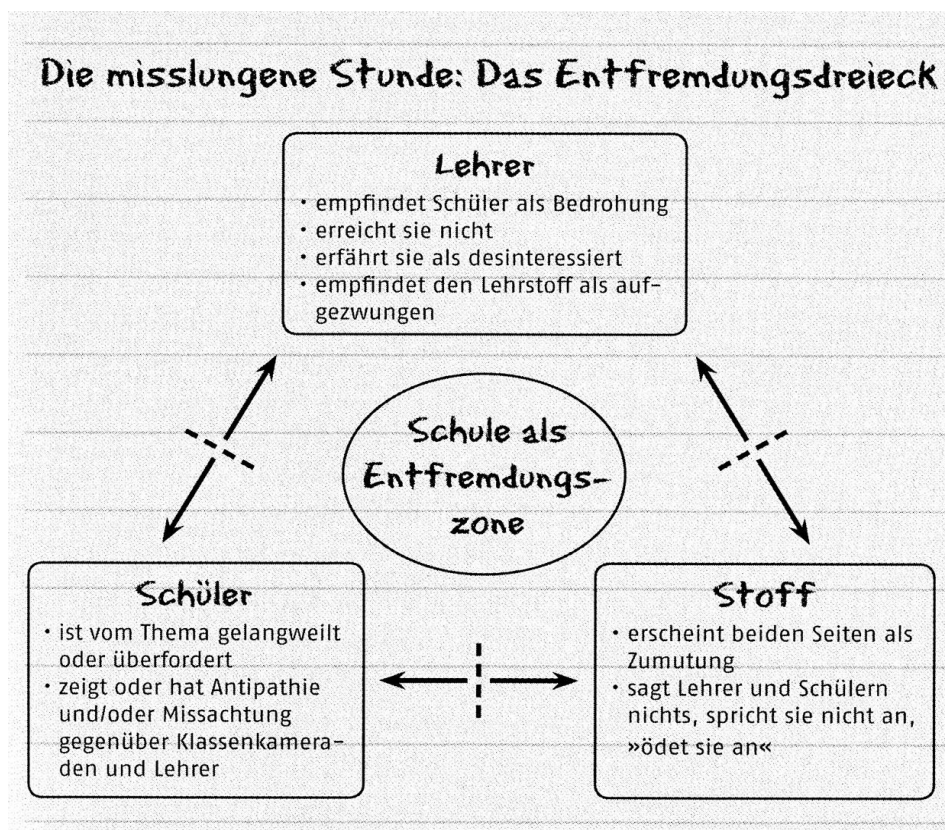


Abb. 2: Entfremdungsdreieck (vgl. Rosa 2016b: 45).

Im Gegensatz zum Resonanzdreieck, beschreibt das Entfremdungsdreieck eine missglückte Unterrichtsstunde. In Bezug auf das sozialpädagogische Setting bedeutet dies, dass Professionelle den Eindruck haben, dass sie ihre Adressaten und Adressatinnen nicht erreichen können. Dies zeigt sich beispielsweise an gegenseitigem Widerwillen in Bezug auf den Inhalt der Adressierung. Es kann aber auch sein, dass sich Subjekte an ihrem

Arbeitsplatz in einem dauernden Indifferenzmodus befinden, im Sinne einer Gleichgültigkeit. Kommt es dort zudem zu Momenten, bei denen sich Individuen zurückgestossen fühlen, beispielsweise in Form von Ausgrenzungserfahrungen, endet dies häufig in einem Repulsionsmodus. Dieser besagt, dass Personen bereits mit feindlichem Widerstand rechnen und ihrerseits auf Ablehnung und Verschliessung gehen (vgl. ebd.: 125f.).

Im Folgenden werden jeweils je ein Fallbeispiel des Indifferenzmodus und des Repulsionsmodus dargelegt und in Bezug auf „Diversity“ reflektiert. Das Fallbeispiel wurde nach einem Beispiel von Rosa sinngemäss erfunden.

4.5.1. Fallbeispiel für den Indifferenzmodus

Bruno kommt aus Eritrea und ist nun seit zwei Jahren in der Schweiz. Er befand sich ein Jahr lang im laufenden Asylverfahren. Nach langem Gedulden und Abwarten, erhielt er schliesslich eine Aufenthaltsbewilligung. Somit konnte er sich für einen Intensivdeutschkurs bei ECAP anmelden und nach einem Jahr in der Jobfactory einer Arbeit nachgehen. Dort traf er seit Beginn auf Leute, mit denen er wenig anfangen kann. Die Welt dort, nimmt er als eine schweigende, indifferente Welt wahr, die mit ihm im Grunde gar keine Beziehung hat. Obwohl er regelmässig dort ist, nimmt er sie als eine Welt wahr, in der er sich zwar bewegt, aber ihm das Gefühl vermittelt gar nicht gesehen zu werden. Bruno trifft auf Leute, die sich kaum für ihn interessieren, in der es keine Rolle spielt, ob er anwesend ist oder nicht und in der er selbst wenig Interesse zeigt. Das ist die Form des Indifferenzmodus. Wenn es Personen nichts mehr sagt und ihnen nichts bedeutet (vgl. ebd.: 37).

4.5.2. Fallbeispiel für einen Repulsionsmodus

Nebst der Tatsache, dass die Welt in der Jobfactory Bruno nichts sagt, fühlt er sich zudem anders als die Übrigen. Er merkt, dass er nicht den Normalitätsvorstellungen seiner Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen entspricht. Dies zeigte sich unter anderem, als er ein paar Mal zu spät in die Arbeit kommt und dass das danach nicht nur Seitens der Chefin des Betriebs ein grosses Problem darstellte, sondern er zudem das Gefühl hatte, von den anderen Ablehnung zu erfahren. Nach den Vorfällen versucht Bruno seiner zuständigen Sozialarbeiterin zu erklären, dass es in Eritrea nicht schlimm war, wenn er zu spät zur Arbeit kam. Diese belächelt ihn jedoch nur und meint, dass er nun in der Schweiz sei und sich an die bestehenden Normen zu richten habe, wenn er etwas in seinem Leben erreichen möchte. Das kann er nicht nachvollziehen. Bruno gerät zunehmend in einen Repulsionsmodus. Repulsion macht soziale Institutionen und Interaktionen gewissermassen zur Kampfzone. Das ist dann der Fall, wenn Adressaten und Adressatinnen diese als feindlich erleben, sprich, als etwas das sie verletzt, dann kämpfen sie letztlich dagegen an und setzen sich zur Wehr (vgl. ebd.: 37-39). Subjekte, denen sich in dem

sozialpädagogischen Setting die Welt verschliesst, nehmen überall Warnsignale wahr, welche auf Repulsion deuten. Sie sehen pädagogische Fachkräfte als Repulsoren und Repulsorinnen, als diejenigen die sie zurückweisen, denen sie bestmöglich aus dem Weg gehen wollen. Adressatinnen und Adressaten mit solchen Problematiken gehen sofort und unmittelbar in den Repulsionsmodus. Aggressives Verhalten und Kampfbereitschaft im Sinne von: „Was will der/ die? Wie der/ die mich schon wieder angesehen hat. Der/ die kann mich nicht leiden!“, sind Folgen davon. Die Form der Weltbegegnung ist dann eine repulsive: Welt ist das, was mir wehtun will (vgl. ebd.: 39).

4.5.3. Reflexion des Fallbeispiels in Bezug auf „Diversity“

In Bezug auf „Diversity“ wäre es an dieser Stelle wichtig gewesen, dass die zuständige Sozialarbeiterin, die Situation aus der kulturellen Perspektive betrachtet hätte. Insofern hätte sie bei der Nachfrage, weshalb Bruno immer wieder zu spät in die Arbeit kommt, schnell gemerkt, dass dies wahrscheinlich mit seinem Zeitverständnis, welches er von Eritrea kennt zu tun hat. Dieses besagt, dass in Eritrea ein langsamer Lebensrhythmus, im Sinne einer polychronen Zeiteinteilung vorherrschend ist. Dies steht im Gegensatz zu dem Schweizer Zeitverständnis, welches monochrom ist. Typisch für ein monochromes Zeitverständnis ist ein hoch strukturiertes, methodisches Arbeiten. Pünktlichkeit gilt ebenfalls als sehr wichtig, zudem werden die Arbeitszeit und die private Zeit streng voneinander getrennt. Im Gegensatz dazu gilt in polychromen Kulturen, dass oftmals viele Dinge gleichzeitig erledigt werden und dass menschliche Beziehungen wichtiger sind als Termine. Subjekte solcher Kulturen gehen sehr flexibel mit Zeitplänen um. Pünktliches Erscheinen hat keine grosse Relevanz (vgl. Fischer et al. 2006: 180).

Dazu hätte sich die Sozialarbeiterin allerdings für Bruno und dessen Lebensumstände und Herkunft interessieren müssen. Das Beispiel veranschaulicht das Fehlen der Reflexionsfähigkeit Seitens der Sozialarbeiterin.

Letztendlich zeigt es auch die Tragik der „kulturellen Invasion“ auf. Damit ist gemeint, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen bewusst oder unbewusst versuchen den Adressaten und Adressatinnen, welche den dominierenden gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen nicht entsprechen an die bürgerlich-kulturellen Lebensformen anzupassen, indem sie deren heimatliche Kultur schlicht ignorieren. Den pädagogischen Fachkräften stellt sich im Prozess der „kulturellen Invasion“ die Aufgabe, Adressatinnen und Adressaten die Achtung der bürgerlichen Werte als höhere Werte beizubringen und damit zu erreichen, dass diese jene nicht in Frage stellen, bzw. möglichst nicht gegen diese reagieren (vgl. Freire 1970: 33).

4.6. Domestizierendes vs. Befreiendes sozialpädagogisches Setting

Während die domestizierende Praxis Subjekte verändern und an die gesellschaftliche dominierende Normierung anpassen möchte, führt die befreiende Praxis zu einer kritischen Bewusstseinsbildung in Bezug auf die bestehenden Verhältnisse in denen sich Adressatinnen und Adressaten befinden (vgl. ebd.: 31).

Insofern werden bei der domestizierenden Praxis gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse nie als Problem thematisiert. Im Gegenteil: sie werden durch eine Art und Weise überliefert, welche das falsche Bewusstsein von Adressatinnen und Adressaten intensiviert.

Bei solch einem Verständnis werden Adressaten und Adressatinnen nicht angehalten, den wirklichen Grund ihrer Realität aufzudecken. Vielmehr sollen sie ihre konkrete Situation so hinnehmen, wie sie ist oder anders ausgedrückt, sich ihr anpassen (vgl. ebd.: 32).

4.7. Dialogischer Prozess und Idealtypisches Dreieck

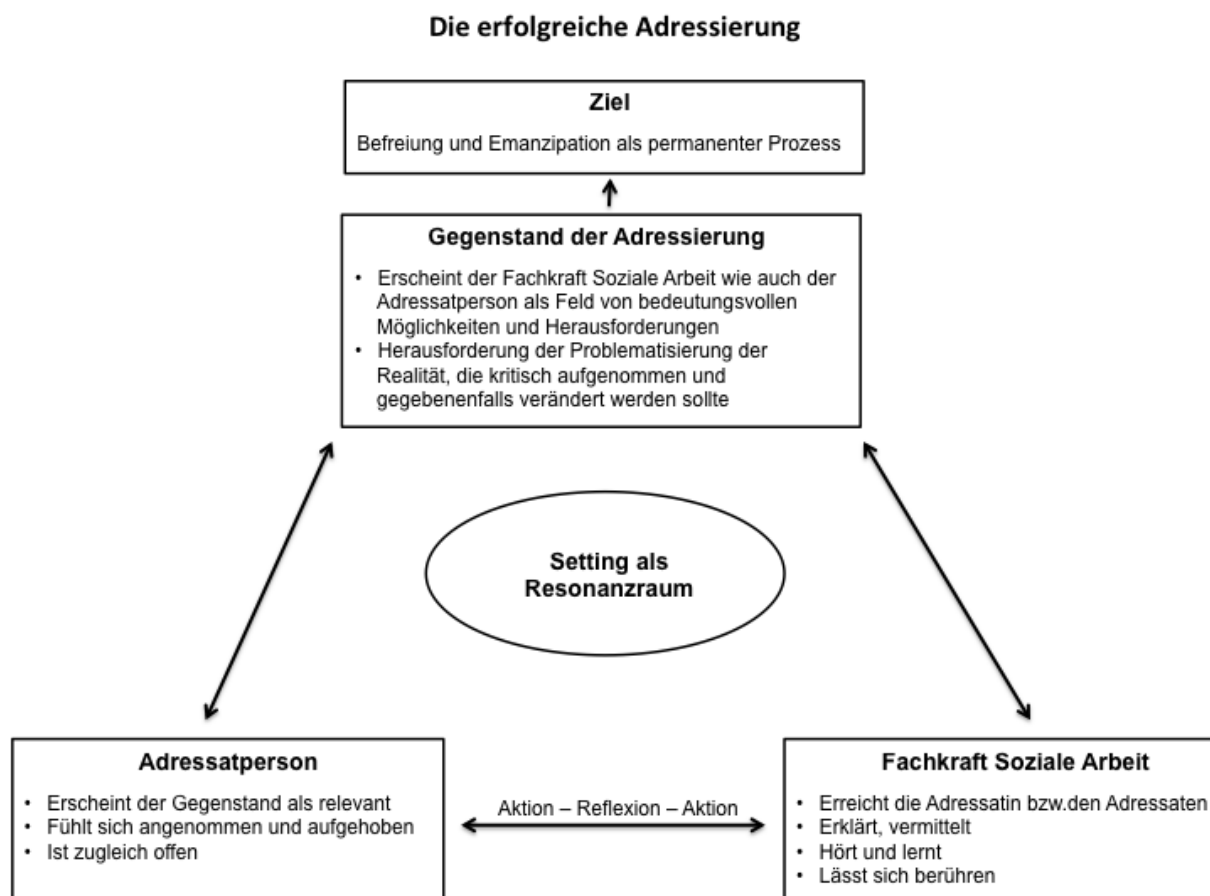


Abb. 3: Idealtypische Adressierung erstellt von Leonie Haefelfinger

Während in dem Resonanzdreieck als auch im Entfremungsdreieck eine klare Asymmetrie erkennbar ist, gilt es diese nach Meinung der Verfasserin im konkreten sozialpädagogischen Setting bestmöglich zu vermeiden, im Sinne der Bescheidenheit von Seiten der pädagogischen Fachkräfte.

Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen werden nicht nur als „Lehrende“, „Vermittelnde“ und „Gestaltende“ verstanden, sondern vielmehr als „Lernende“, die selbst Lern- und Bildungsprozesse durchlaufen. Insofern sind Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen aufgefordert Veränderungsprozesse nicht nur einseitig bei den Adressatinnen und Adressaten zu sehen (vgl. Riegel 2016: 251).

Dies wiederum führt nach Meinung der Verfasserin idealerweise zu einem dialogischen Austausch zwischen den Beteiligten.

In dieser Form kommt es im Bildungsprozess zu einer Unterhaltung zwischen den an ihr Beteiligten in einem reziproken inspirierenden Dialog. Dies soll ein einseitiges Handeln, gemeint als das eine zum Wohlergehen des anderen mindern und damit einhergehend die Asymmetrie zwischen pädagogischen Fachkräften und Adressatinnen bzw. Adressaten reduzieren (vgl. Freire 1970: 28).

4.7.1. Interesse am Gegenüber

Der dialogische Prozess setzt gegenseitiges Interesse voraus. Dies kommt der Tatsache der zunehmenden Heterogenität von Lebenswelten und Erfahrungen entgegen.

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sind demnach aufgefordert immer wieder und insbesondere dann, wenn es zu Widersprüchlichkeiten kommt, die Perspektive ihrer Adressaten und Adressatinnen einzunehmen um dadurch wiederum eine neue Sichtweise zu bekommen. Dies ist vor allen Dingen dann wichtig, wenn pädagogische Fachkräfte glauben, etwas genau zu kennen oder darüber Bescheid zu wissen (vgl. Rosa 2016b: 8).

Aus diesem Grund ist das Interesse am Gegenüber die Basis für einen gelungenen Bildungsprozess. Ohne dieses Moment, sich wechselseitig füreinander zu interessieren, kann die Interaktion nicht in Gang kommen (vgl. ebd.: 43).

Dies kann konkret bedeuten, dass sich der Sozialpädagoge X. mehr und mehr für den Adressaten Y., welcher seit eineinhalb Jahren aus Somalia in die Schweiz gekommen ist interessiert in dem er sich bspw. über die aktuelle Situation in Somalia und somalische Kultur beginnt informiert. Darüber hinaus ist er am Bildungsprozess und an der Idee, sich gegebenenfalls gemeinsam Welt zu erschliessen bemüht. Dieses Interesse führt idealerweise dazu, dass sich auch der Adressat Y. für den Sozialarbeiter X. und damit verbunden, dessen von ihm empfundenen Andersheit zu interessieren beginnt.

Insofern geht die Resonanztheorie davon aus, dass dort, wo Resonanzen in Gang kommen, ein wechselseitiger Antwort- und damit verbunden Verwandlungsprozess stattfindet. Zuletzt sind nicht nur die Adressatinnen und Adressaten hinterher andere als am Anfang des Prozesses, sondern auch die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen haben sich dadurch verändert. Bildung bedeutet in diesem Verständnis nicht, Welt zu beherrschen, sondern die Beziehung zur Welt zu verändern (vgl. ebd.: 44).

4.8. Kritische Bewusstseinsbildung in Bezug auf „Diversity“

Weiter kann es sein, dass während des professionellen Prozesses, Adressat Y. über Rassismus Erfahrungen berichtet, die er seit seiner Ankunft in der Schweiz erduldet.

In solch einem Fall soll die Sozialarbeiter X. nicht neutral sein. Vielmehr ist er aufgefordert auf eine Art und Weise intervenierend einzugreifen, sodass der Adressat Y. seine Sichtweisen von der Welt, die in lähmen, zu überwinden lernt und anstelle dessen einen Umgang für kritisches Denken entwickelt. Insofern geht es um eine gemeinsame Ergründung von Wissen und Welt. Der Inhalt dieses gemeinsamen Bildungsprozesses wird nicht durch die Erfahrung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen vorherbestimmt, sondern muss aus der erlebten Realität der Adressaten und Adressatinnen hervorgebracht werden.

Dabei werden pädagogische Fachkräfte angehalten, nebst der kommunikativen Problematisierung der Macht von Differenzordnungen, keine absoluten Antworten auf die Problematiken, welche Adressatinnen und Adressaten mitbringen, zu geben, sondern ihnen zu helfen, eine Form des kritischen Denkens, in Form von einer kritischen Bewusstseinsbildung beizubringen. Diese bietet Möglichkeit, die Gesellschaft und ihre persönliche Situation nicht nur veränderbar wahrzunehmen (vgl. McLaren/De Lisovoy 2003: 219), sondern nach Meinung der Verfasserin auch auf sie einwirken zu können. Auch hier gewinnt die Selbstwirksamkeit an Bedeutung.

4.9. Relevanz von Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde 1977 von dem kanadischen Psychologen Albert Bandura initiiert und seither in zahlreichen Einzelstudien fortentwickelt (vgl. Rosa 2016a: 270).

Das Konzept wurde in der Arbeits-, Gesundheits- oder Bildungssoziologie, in Deutschland vor allen Dingen von Ralf Schwarzer und seinem Team aufgenommen und nutzbar gemacht. Der Leitgedanke besteht darin, dass es bei der menschlichen Handlungs- und Lernfähigkeit, wie auch der Qualität der menschlichen Weltbeziehung, eine bedeutende Rolle spielt, ob Personen sich zutrauen, Herausforderungen zu prästieren und kontrolliert auf die Welt Einfluss zu nehmen und auf sie einzuwirken. Insofern schreiben Menschen ihrem Tun kausale Wirkung zu. Für die Deutung des Verhaltens von Adressatinnen und Adressaten ist es daher für pädagogische Fachkräfte wichtig ausfindig zu machen, inwiefern diese ihren Handlungsweisen, bzw. ihren Fähigkeiten Wirkungsmacht beimessen. Einfluss bzw. Wirkungserwartungen bestimmen, wie Menschen denken, wie sie sich fühlen, wie sie sich motivieren und wie sie handeln. Subjekte unterscheiden sich demnach in der Überzeugung, in der sie sich zutrauen, Probleme zu meistern und Ziele zu verwirklichen (vgl. ebd.: 271).

Ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartungen, haben laut Forschungsergebnissen einen positiven Einfluss auf Lernerfolge, das Sozialverhalten und auf den Gesundheitszustand,

zusammenfassend auf die grundsätzliche Lebenszufriedenheit. Im Gegensatz dazu sind geringe Selbstwirksamkeitserwartungen die Folge von zunehmender Unzufriedenheit.

Es kann also gesagt werden, dass Selbstwirksamkeitserwartungen ein entscheidendes Indiz für die Beurteilung als auch Kritik der Qualität von Weltbeziehungen insgeheim sind (vgl. ebd.: 272).

Dabei kann zwischen generellen Selbstwirksamkeitserwartungen, welche die Weltbeziehung betreffen und spezifischen Selbstwirksamkeitserfahrungen, die die Einschätzung eigener Kompetenzen und Kontrollmöglichkeiten im Hinblick auf bestimmte Tätigkeitsbereiche messen, unterschieden werden. So kann eine Person zum Beispiel hohe Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf seine künstlerische Fähigkeit haben und niedrige in Bezug auf das Lernen einer Fremdsprache. Nichtsdestotrotz gilt: Wer hohe Selbstwirksamkeitserwartungen hat, traut sich mehr zu. Bekannt ist auch, dass Selbstwirksamkeitserwartungen in der Regel in beide Richtungen selbstverstärkend wirken.

Aus diesem Grund ist das Ausmass von Selbstwirksamkeitserwartung ausschlaggebend, ob Personen sich zutrauen, aktiv in die Welt hineinzugehen und sie mitzugestalten, oder ob sie die Welt auf sich zukommen lassen. Sobald ein Subjekt über hohe Selbstwirksamkeitserwartung verfügt, wird es eher dazu tendieren, die Welt als Feld (erregender) Herausforderungen zu verstehen, als jemand, der sich kaum zutraut, die Umstände zu kontrollieren und Pläne umzusetzen. Insoweit lassen niedrige Selbstwirksamkeitserwartungen die Welt prinzipiell als Feld von Bedrohungen erscheinen (vgl. ebd.: 273).

Personen die hohe Selbstwirksamkeitserfahrungen aufweisen, zeigen zudem mehr und stärkere intrinsische Interessen.

Dies ist für die Resonanztheorie entscheidend und von grosser Bedeutung, denn Selbstwirksamkeitserwartungen können gewissermassen als Resonanzenerwartungen verstanden werden, sprich, als die Erwartung, durch eigenes Handeln die Welt zu erreichen (vgl. ebd.: 273f.).

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass insofern der Handlungsspielraum sowohl für eine instrumentalistisch–kausalistische als auch für eine resonanztheoretische Erklärung gilt.

Es kann gesagt werden, dass die psychologische Forschung bisher deutlich der ersteren zugeneigt war. Insoweit geht es bei der instrumentalistisch–kausalistischen Selbstwirksamkeit um die Fähigkeit, Interessen nachzugehen, Ziele zu erreichen, Welt (und andere Menschen) berechnen und kontrollieren zu können und die eigenen Pläne möglichst ohne Abstriche zu realisieren. So betrachtet bezögen sich Selbstwirksamkeitserwartungen auf stumme Weltbeziehungen; sie wären umso höher, je erfolgreicher Personen in ihrer Bestrebung und instrumentellen Realisierung ihrer Absichten wären.

Tatsächlich ist es jedoch so, dass der positive Effekt von Selbstwirksamkeitserwartungen nicht von der instrumentellen Wirkung der Handlungen, sondern vielmehr von ihrer resonanzstiftenden Qualität abhängen (vgl. ebd.: 274).

Wie bereits Banduras Analysen zeigen, steigt das intrinsische Interesse an einem Weltausschnitt oder Tätigkeitsbereich nicht mit dem erfolgreichen Ergebnis oder der Belohnung für eine Tätigkeit, sondern mit der Erfahrung, der sich im wechselseitigen Prozess ergibt.

Ähnlich hat die Unterrichtsforschung aufgezeigt, dass der entscheidende Faktor für die Qualität des Unterrichtsgeschehens darin liegt, dass Lehrer und Lehrerinnen der Überzeugung sind, ihre Schülerinnen und Schüler erreichen zu können.

Demgegenüber sinken die Schulleistungen erheblich, wenn Lehrkräfte der Überzeugung sind, dass sie nicht an ihre Schüler und Schülerinnen herankommen (vgl. ebd.: 274f.).

Die Ergebnisse der Unterrichtsforschung haben nach Meinung der Verfasserin auch in der pädagogischen Adressierung Gültigkeit. Insofern bedeutet dies, dass es von grosser Wichtigkeit ist, dass pädagogische Fachkräfte davon ausgehen ihre Adressatinnen und Adressaten, trotz Ambivalenzen (v.a. betreffend Reproduktionen und/oder Anerkennung von Differenzen) innerhalb des Prozesses, erreichen zu können.

Auch Mitgestaltung im Sinne des dialogischen Prozesses durch Adressatinnen und Adressaten ist entscheidend.

Denn Anverwandlung als Erzeugung von einer Resonanzbeziehung und einer kritischen Bewusstseinsbildung, verstanden als Möglichkeit gegebene, Lebensumstände und Problematiken verändern zu können, gelingen nach Meinung der Verfasserin nur im Zusammenhang mit Selbstwirksamkeitserwartungen.

4.10. Resonanzmomente im Kontext von Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen

Eine Ausgangslage, in welcher Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im professionellen Setting auf Diskrepanzen, Widersprüche und Ambivalenzen stossen ist in Bezug auf die Resonanzbeziehung und damit verbunden Resonanzmomente und die Förderung der Selbstwirksamkeit prinzipiell von Vorteil, denn die Abwesenheit jeglicher Form des Widerspruchs ist Ausdruck von Entfremdung. Insofern wird Resonanz ohne Momente des Fremdwerdens, des Widerspruchs und des Widerstands oder der Widerspenstigkeit erlahmen. Aus diesem Grund braucht es Augenblicke des gegenseitigen Fremdwerdens und möglicherweise sogar des Aufeinander-Losgehens, damit neue Resonanzen gebildet werden können (Vgl. Rosa 2016b: 52). Dies soll im Folgenden an einem exemplarisch erfundenen Beispiel erläutert werden:

4.10.1. Fallbeispiel

Information zur zuständigen Sozialpädagogin H.: Frau H. ist vierzig Jahre alt hat einen Partner und ist kinderlos. Frau H. hat zuerst Soziale Arbeit studiert, danach einen Master in Gender Studies absolviert und ist nun seit zwei Jahren als Sozialpädagogin tätig.

Grundsätzliche Information zur Adressatin R.: Frau R. ist eine fünfunddreissig Jahre alte Frau und lebt seit drei Jahren mit ihrem Mann zusammen. Seit der Geburt ihres zweiten Kindes leidet sie unter starken depressiven Verstimmungen. Sie hat einen KV - Abschluss und überlegt sich wieder in den Arbeitsmarkt einzusteigen um (laut ihrer Aussage) dadurch einen geregelteren Alltag zu erhalten.

Erstberatungsgespräch: Im Gespräch stellt sich allerdings heraus, dass ihr Wunsch eigentlich ein ganz anderer ist. So bringt sie zum Ausdruck, dass sie eigentlich viel lieber etwas Sinnvolleres (ihre subjektive Sicht) machen und für andere da sein wolle, im Sinne einer sozialen Tätigkeit. Auf die Frage der Sozialpädagogin S. weshalb ihr das soziale Engagement so wichtig sei, betont Frau R. mehrere Male, dass sie Christin sei und sie aufgrund ihres Glaubens das starke Bedürfnis habe, verstärkt für andere da zu sein. Die depressiven Verstimmungen hätten ihrer Meinung nach damit zu tun, dass sie ihre Rolle als Mutter und der Ausblick wieder im kaufmännischen Bereich tätig zu sein, nicht mit ihrer eigentlichen Berufung vereinbaren könne.

Während des Gesprächs merkt die Sozialpädagogin S. wie sie innerlich irritiert ist und Wut über die Aussagen von Frau R. empfindet, denn mit dem christlichen Glauben kann sie gar nichts anfangen und die Betonung der sozialen Tätigkeit aufgrund von christlicher Nächstenliebe versteht sie nicht. Auch Frau R. ist verwirrt über die darauf folgenden Aussagen von der Sozialpädagogin S. So beginnen die beiden Frauen miteinander zu diskutieren und sich gegenseitig zu widersprechen.

Die erste Sitzung führt jedoch bereits zu einem gegenseitigen Berührt-Werden.

Schliesslich gehen beide Frauen nachhause und denken noch lange über die Andersheit bzw. über die gegenseitigen Unterschiedlichkeiten nach.

Die Sitzungen bzw. Interaktionen führen dazu, dass sich beide Frauen mehr und mehr füreinander und deren Unterschiedlichkeiten interessieren und sich dadurch verändern.

4.10.2. Reflexion in Bezug auf „Diversity“

Das Beispiel zeigt, dass die Sozialarbeiterin H. bei der Aussage von Frau R. über ihren christlichen Glauben, bereits eine religiös konnotierte Kategorie und Zugehörigkeit, die wiederum mit Stereotypisierungen in Verbindung steht, festgemacht hat und durch die

Äusserungen von Frau R., bestätigt werden. Es bleibt unklar, ob ihre Wut mit den bisherigen Erfahrungen, welche sie seither mit christlichen Personen gemacht hat, den Büchern welche sie über die Religion gelesen hat etc. zu tun haben. Allerdings führt dies letztendlich zu einer Reproduktion ihrer Normalitätskonstruktion, welche sich in Form von plötzlich auftretender Wut und der klaren Äusserungen ihrer Ansichten und ihrer Meinung ausdrückt, was schliesslich in einer hitzigen Diskussion endet.

Dabei werden andere Differenzlinien und Differenzverhältnisse (wie bspw. das Geschlecht von Frau R. und die sozioökonomischen Verhältnisse usw.) in den Hintergrund gerückt und scheinen für den weiteren Diskurs- und Deutungszusammenhang vorerst weniger relevant zu sein. (vgl. Riegel 2016: 177).

Das Beispiel macht jedoch auch deutlich, dass es genau dieses Unverständnis bzw. diese gegenseitige Irritation war, welche den dialogischen Prozess erst in den Gang setzte und ein kritisches Bewusstsein beiderseits ermöglichte. Schliesslich kommt es dazu, dass beide Frauen nachhause gehen und ihre bisher selbstverständliche Normalitätsvorstellung in Frage stellen.

Insofern kann gesagt werden, dass gerade unterschiedliche Normalitätskonstruktionen eine Chance sein können, sich gemeinsam Welt anzuverwandeln und Stereotypisierungen sowie Berührungängste vor dem Gegenüber abzubauen. Die Auseinandersetzung mit „Diversity“ soll in dem Sinne auch dazu beitragen, dass Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ein Bewusstsein über ihre eigenen Normalitätskonstruktionen entwickeln und dadurch einen geschärften Blick auf Abweichungen dieser bekommen.

4.10.3. Relevanz der eigenen Stimme von Adressatinnen und Adressaten

Wenn es keinen gegenseitigen Widerspruch, keine Herausforderung in der sozialpädagogischen Adressierung gibt, wurde nichts berührt. Insofern sind Momente des Widerspruchs, gegenzeichnet von Herausforderungen auch im Sinne von Verstärkung des Gegenübers, Momente des Berührt-Worden-Seins. Bleibt dies kontinuierlich aus, ist das ein Indiz für fehlende Resonanz (vgl. Rosa 2016b: 53).

Das bedeutet auch, dass in der Interaktion, die eigene Stimme von Adressaten und Adressatinnen zur Entfaltung kommen soll. Pädagogische Fachkräfte sind demzufolge angehalten diese Stimme wahrzunehmen, vor allem dann, wenn sie nicht auf Einklang, sondern Widerspruch stösst, da Adressatinnen und Adressaten sonst keine eigene Stimme zeigen können. Und umgekehrt sollen auch die pädagogischen Fachkräfte ihren Adressatinnen und Adressaten widersprechen können, dieses Widersprechen soll dem Gegenüber allerdings nichts als etwas Feindliches begegnen, sondern als etwas Zugewandtes, das sie betrifft (vgl. ebd.: 33).

Adressatinnen und Adressaten wollen nicht ausschliesslich bestätigt werden in dem was sie schon sind und haben. Vielmehr wollen sie herausgefordert werden und auch auf Widerspruch stossen. Allerdings handelt es sich hierbei um eine Art von Widersprechen, die sie ergreift und bewegt und vor allen Dingen muss das Gegenüber sie ernst nehmen.

Folglich geht es nicht um ein Widersetzen im Sinne einer stummen Weltbeziehung. Aus diesem Grund ist der Unterschied wichtig zwischen Beziehungen, die einen repulsiven Charakter aufweisen, in denen Subjekte abgewertet werden oder sich abgewertet fühlen und Beziehungen, die eine positive Art des Widerspruchs zulassen. Dort wo Individuen sich unverstanden und nicht erreicht fühlen, ist auch keine Resonanz vorhanden.

Schliesslich kann dies auch als Chance für Identitätsentwicklung betrachtet werden. Denn Identität ist nicht etwas Statisches, sondern etwas Veränderbares, das nie wirklich abgeschlossen ist und in Interaktionen erfolgt (vgl. Wicker 2005: 14).

4.10.4. Echo versus Resonanz

Resonanz ist nicht ein Echo, bei dem zurückbestätigt wird, was gerufen wurde, sondern um das Hören einer anderen Stimme. Dazu gehört, dass das Andere einem als Anderes entgegentritt, also durchaus vorerst auch Reproduziert wird. Dies impliziert auch ein gewisses Unverständnis in der Interaktion mit dem Gegenüber, durch Begebenheiten die vorerst nicht anverwandelbar sind (vgl. Rosa 2016b: 21).

Befreiende Bildungsprozesse meinen schliesslich auch, dass es keine Subjekte gibt, die befreien und Objekte die befreit werden müssen. In einem solchen Prozess ist diese Spaltung zwischen den Polen nicht möglich. Vielmehr geht es um eine gemeinsame Bewusstseinsbildung (vgl. Freire 1970: 34).

4.11. Zusammenfassung bisheriger Ergebnisse

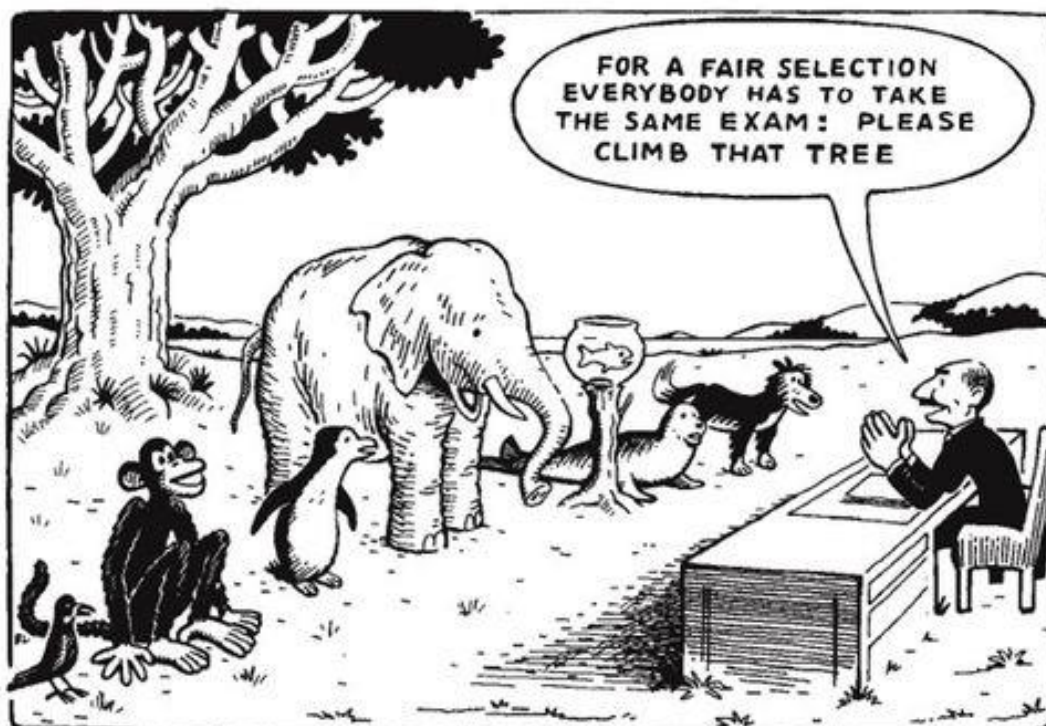


Abb. 4: Chancengleichheit in der Gesellschaft (Quelle: <http://www.kritischestudenten.nl/blog/nieuws/seattle-teachers-students-win-historic-victory-over-standardized-testing/>).

4.11.1. Bildanalyse

Um einen Überblick der gesamten Arbeit zu erhalten, wird die Verfasserin im Folgenden das Bild oben kritisch analysieren und danach im Hinblick auf die Ergebnisse Schlussfolgerungen daraus ziehen.

Dabei stünden die Tiere symbolisch für Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit und der Mann am Tisch für die pädagogischen Fachkräfte. Der Bildrahmen entspricht den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Baum dem „Idealbild eines gelingenden Lebens“. Würde der Mann (die pädagogische Fachkraft) im Sinne der Gesellschaft handeln, so müsste er ausfindig machen, mit welchen Ressourcen die jeweiligen Tiere (Adressatinnen und Adressaten) bestmöglich und schnellstmöglich auf den Baum (Idealbild eines guten Lebens) klettern könnten. Jedes Tier ist allerdings mit anderen Differenzen, die je nach dem als Ressource und/oder als Defizit betrachtet werden, ausgestattet und deshalb müsste der Mann (die pädagogischen Fachkräfte) im Sinne eines neoliberalistischen Bildungsverständnisses und auch im Sinne von „Diversity“ kritisch-reflexiv überlegen, wie das jeweilige Tier bestmöglich und trotz der Probleme, welche prinzipiell die dominierende Mehrheitsgesellschaft als Probleme identifiziert und evtl. dann auch für sie real werden oder

auch schon sind, auf den Baum (Idealbild der Gesellschaft) oder zumindest in Richtung Baum gehen könnte.

Der Affe und der Vogel stehen für die Adressatinnen und Adressaten, welche mit vielen Ressourcen (Definition der Mehrheitsgesellschaft) ausgestattet sind und dem Idealbild der Gesellschaft am ehesten entsprechen, der Elefant bspw. im Vergleich dazu mit wenigen (in Bezug auf das Idealbild der Mehrheitsgesellschaft). Würde der Mann (die pädagogischen Fachkräfte) im Sinne des Individuums, des emanzipatorischen Bildungsverständnisses und im Sinne diversitätsbewusster sozialpädagogischer Adressierung handeln, wäre die Sicht bzw. die Stimme der Tiere (Adressatinnen und Adressaten) der entscheidende Punkt. Fragen wie: Möchte der jeweilige Adressat bzw. die jeweilige Adressatin mit seiner/ihrer körperlichen, seelischen, geistigen Verfassung identifiziert werden oder nicht? Wenn ja stellt sich die Frage, ob die pädagogische Fachkraft die Differenz, welche Adressatinnen und Adressaten in diesem Kontext mitbringen, problematisieren oder nicht. Und vor allen Dingen muss geklärt werden, inwiefern er/sie selbst ihre Lage als Problem empfindet? Ist ihr Lebensziel dem Idealbild (Baum) zu entsprechen bzw. in diese Richtung zu gehen, oder sind sie bereits zufrieden an dem Ort wo sie stehen? Zumal dieser Ort auch ausserhalb des Rahmens sein könnte.

Kritisch an dem Bild ist nach Meinung der Verfasserin und in Anbetracht auf die bisherigen Ergebnisse, dass erstens der Mann (pädagogischen Fachkräfte) distanziert platziert ist, zweitens, dass er selbst nur den Auftrag erteilt und dann den Prozess distanziert zu beobachten scheint und drittens, dass er die Aufgabe nicht in Frage stellt und auch die Tiere (Adressatinnen und Adressatinnen) nicht dazu animiert kritisch zu sein und viertens sich selbst als anders als die Tiere wahrnimmt.

Angenommen, eines der Tiere würde sogar aus dem Bildrahmen fallen und dort bleiben, so gäbe es auch wieder zwei Möglichkeiten für den Mann (pädagogischen Fachkräfte). Entweder er könnte er versuchen das Tier (Adressatinnen und Adressaten) so schnell wie möglich wieder in den Rahmen (Gesellschaft) zu integrieren und somit auch im Sinne der dominierenden Gesellschaft zu handeln oder er würde das Tier (Adressatinnen und Adressaten) selbst fragen, mit was es denkt, dass es zusammenhängt, dass es ausserhalb des Rahmens steht. So wäre auch möglich, dass es der Mann (pädagogischen Fachkräfte) mit einem Tier (Adressatinnen und Adressaten) zu tun hätte, dass aufgrund ihres/seines körperlichen und/oder geistigen Verfassung nicht im Stande ist, eine kritische Bewusstseinsbildung zu entwickeln. Dann müsste es darum gehen, wie das Tier (Adressatinnen und Adressaten) an Ort und Stelle ein möglichst gelingendes Leben führen könnte.

4.12. Beantwortung der zweiten Fragestellung

Zusammenfassend und im Hinblick auf die zweite Fragestellung ist die Verfasserin der Meinung, dass ein verkürztes, neoliberal inspiriertes Bildungsverständnis geradezu verhindern kann, dass Adressatinnen und Adressaten resonanztheoretische Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können.

Dies hängt allerdings immer auch von der jeweiligen Fachkraft, bzw. von ihrer Normalitätsvorstellung ab und inwiefern diese der dominierenden gesellschaftlichen Normalitätsvorstellung entspricht, bzw. nach ihr handelt und denkt.

Dass beispielsweise „gesunde“, „reiche“ Personen mit einer normalen, anerkannten Position in Verbindung gebracht werden, hingegen „beeinträchtigte“ und „arme“ Menschen mit einer untergeordneten Stellung, (vgl. Mecheril/Plösser 2011: 281) welche Hilfe benötigen geht nach Meinung der Verfasserin bei vielen Personen immer auch mit einem Blick auf die Ressourcenausstattung der jeweiligen Person einher. „Gesund“ und „reich“ zu sein, ist im Hinblick auf die Meinung der Mehrheitsgesellschaft gleichzusetzten mit einer höher gewerteten, anerkannten Ressourcenausstattung und laut Rosa hat hierbei die empirische Glücksforschung ihre Probleme, dass Menschen mit Blick auf ihre Ressourcenausstattung, auf die Frage ob ihr Leben gelingt oder nicht, antworten (vgl. Rosa 2016a: 16f.).

Tatsache ist, dass bei einer Ressourcenausstattung wie bspw. Geld und Gesundheit auch mehr Möglichkeiten für den Einzelnen bestehen. Insofern haben Subjekte dadurch bessere Voraussetzungen am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und instrumentalistisch-kausalistische Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln. So bedarf es an dieser Stelle der Klarheit, dass es nach Meinung der Verfasserin nicht darum geht Ressourcen wie Geld, Gesundheit, Prestige, Gemeinschaft etc. abzuwerten.

Solche Ressourcen können durchaus wichtig sein für ein zufriedenstellendes Leben. Problematisch dabei ist allerdings der stetige Optimierungsprozess, der sich daraus ergibt und von sich aus kein Ende nimmt. Denn die eigene Ressourcenlage steht grundsätzlich immer in Relation mit anderen Gesellschaftsmitgliedern, die genauso am Steigerungsspiel beteiligt sind (vgl. Rosa 2016a: 17) und genau solch ein Optimierungsprozesse sind nach Meinung der Verfasserin oftmals in sozialpädagogischen Settings wiederzufinden. Überspitzt gesagt, arbeiten Sozialarbeitende vielfach mit Personen zusammen, welche im Sinne der Mehrheitsgesellschaft und deren Normalitätsvorstellung bzw. deren Idealbild einen Ressourcenmangel aufweisen, weshalb Professionelle schnell dazu tendieren innerhalb des gemeinsamen Prozesses diesen bestmöglich aufzufüllen. Da dies allerdings häufig ein utopischer Gedanke ist, bzw. zum Beispiel eine geistig beeinträchtigte Person nicht in das gesellschaftliche Idealbild passt und sich dies trotz Bemühungen einer Ressourcenoptimierung auch nicht ändern lässt, ist damit allzu schnell die Vorstellung von einem prinzipiell schwereren bzw. unzufriedenerem Leben verbunden. Nach Meinung der

Verfasserin ist jedoch eine Annahme bzw. solch Verständnis gegenüber Adressatinnen und Adressaten sehr problematisch, da damit eine noch grössere Asymmetrie einhergeht, die innerhalb der Adressierung häufig reproduziert wird. Zudem fühlen sich Adressaten und Adressatinnen bei solch einer Ausgangslage nur noch zusätzlich in ihrer Andersheit bzw. in ihrer Differenz, welche in diesem Sinne als Defizit konnotiert wird, bestätigt.

Im Sinne von diversitätsbewussten sozialpädagogischen Adressierungsprozessen, kann es allerdings genauso gut sein, dass eine Person genau unter der Differenz „Armut“ leidet und dieses Problem sehr wohl ernst zu nehmen ist und diesbezüglich eine Ressourcenoptimierung braucht.

So möchte die Verfasserin auch nicht für eine Ignorierung personenbezogener, materieller und/oder immaterieller Ressourcen plädieren. Bekanntlich ist es in der Sozialen Arbeit von grosser Wichtigkeit ressourcenorientiert zu arbeiten und dies soll keinesfalls abgestritten bzw. abgewertet werden. Vielmehr soll es jedoch nach Meinung der Verfasserin um eine Haltung der Offenheit und der beidseitigen Reflexivität gehen, welche zu hören vermag, wenn Adressatinnen und Adressaten schon mit dem, was sie bereits sind und haben, zufrieden sind.

Insofern vertritt die Verfasserin die Meinung, dass idealerweise die Adressatinnen und Adressaten diejenigen sein sollten die definieren, was ein Problem für sie darstellt und was nicht.

5. Chancen und Impulse sowie kritische Bezugsname auf die Resonanztheorie von Rosa und der dialogische Bildungsverständnis von Freire

5.1. Resonanz und „Diversity“

In Bezug auf das Bild und in Bezug auf die „Diversity“ Diskurse kann gesagt werden, dass die Resonanztheorie Chancen und Impulse für alle Beteiligten Tiere (Adressatinnen und Adressaten) als auch dem Mann (pädagogische Fachkräfte) gibt: Dass voneinander lernen und sich gegenseitig berühren können, auch in ihrer gegenseitigen Unterschiedlichkeit und genau dadurch Veränderungen erfahren können.

Nehmen wir an der Mann (pädagogische Fachkraft) befindet sich im gemeinsamen Setting mit dem Vogel (gute Ressourcenausstattung betreffend Idealbild einer Gesellschaft), müsste die pädagogische Fachkraft im Sinne von „Diversity“ nicht schon bereits und mit Blick auf die Differenz (im Sinne der Mehrheitsgesellschaft definiert als Ressource) davon ausgehen, dass die Adressatin bzw. der Adressat sicherlich Richtung Baum (Idealbild, bzw. Ressourcenoptimierung) gehen möchte, sondern auch da ihre subjektive Sicht wahrnehmen.

In dem die Fachkraft zwar reproduziert was sie sieht, aber auch offen dafür ist, ob sie dies zurückbestätigt wird oder nicht.

Resonanzbeziehungen sind nach Meinung der Verfasserin insbesondere deshalb im Umgang mit „Diversity“ hilfreich, als dass sie betonen, wie wichtig diese Sicht oder eben diese Stimme des jeweiligen Adressaten oder der jeweiligen Adressatin innerhalb des Settings ist.

5.2. Selbstwirksamkeitserfahrungen

Zur Macht von Differenzordnungen und der damit einhergehenden Ressourcenfixierung bzw. Optimierung lässt sich sagen, dass die Resonanztheorie, kombiniert mit dem Bildungsverständnis von Freire, Adressatinnen und Adressaten dazu befähigen kann, mehr Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sammeln, was mit einer höheren Lebensqualität einhergeht (vgl. Rosa 2016a: 271).

Beim Bildungsverständnis von Freire handelt es sich nach Meinung der Verfasserin eher um instrumentalistisch-kausalistische Selbstwirksamkeitserfahrungen, wobei es bei Rosa Hartmut insbesondere um resonanztheoretische geht.

Da Adressatinnen und Adressaten aufgrund von derart unterschiedlichen persönlichen und/oder von anderen Personen empfundenen Problematiken Hilfe in Anspruch nehmen, kann diese Unterscheidung relevant sein.

So wird es Adressatinnen und Adressaten geben, die eher resonanztheoretische Selbstwirksamkeit suchen und andere die eher instrumentalistisch-kausalistische Selbstwirksamkeitserfahrungen brauchen. Dies im Sinne einer kritischen Bewusstseinsbildung, gesellschaftliche Ungleichheiten und persönliche Lebensumstände auch veränderbar wahrzunehmen und in den Zusammenhang mit ihren mitgebrachten Leiden zu bringen. Hierbei ist nach Meinung der Verfasserin die Förderung einer kritischen Bewusstseinsbildung, die darauf verweist, dass ihre Schwierigkeiten immer auch mit der jeweiligen dominierenden Normalitätsvorstellung innerhalb einer Gesellschaft zu tun hat und häufig erst durch diese ausgelöst werden kann, wichtig.

Es geht also primär um die individuelle Sichtweise, um die Eudämonie, Entfaltung und Selbstverwirklichung von Adressatinnen und Adressaten.

Wichtig ist, dass Adressatinnen und Adressaten ihre Bedürfnisse, so gut wie möglich aus eigener Motivation d.h. anhand von gemeinsamen Bildungsprozessen, die mit Selbstwirksamkeitserfahrungen einhergehen befriedigen können (vgl. Staub Bernasconi 2005 zit. in Hochuli Freund/Stotz 2013: 34).

5.3. Abbau von Asymmetrien

Was nach Meinung der Verfasserin beide Bildungsverständnisse gemeinsam haben ist, dass Adressatinnen und Adressaten dazu aufgefordert werden sich Methoden, Wissen, Meinungen nicht nur anzueignen, sondern diese auch zu hinterfragen und/oder ihnen zu widersprechen. Dies wiederum fördert einen erheblichen Abbau von Asymmetrien innerhalb des sozialpädagogischen Settings. Zudem vertritt die Verfasserin die Meinung, dass herrschaftskritisches Handeln nur da möglich ist, wo es bereits im Kleinen beginnt.

5.4. Dilemma Hilfe Kontrolle

Dennoch bleibt das Dilemma, Differenzen auf der einen Seite anerkennen zu müssen und im Rahmen dieser Anerkennung auf der anderen Seite, normierend zu sein unauflösbar.

Sowohl die Resonanztheorie als auch das Bildungsverständnis von Paulo Freire bieten keine Antwort auf das Dilemma von Hilfe und Kontrolle innerhalb sozialpädagogischer Adressierungsprozesse vor allen Dingen dann, wenn Adressatinnen selbst und/oder fremdgefährdet sind. Auch ist es so, dass Sozialarbeitende in ihrer täglichen Arbeit oftmals zu wenig Zeit haben, um sich mit ihren Adressatinnen und Adressaten intensiv, im Sinne einer kritisch-dialogischen Bewusstseinsbildung auseinanderzusetzen.

5.5. Unfreiwilligkeit

Besonders in Institutionen wie bspw. im Straf- und Justizvollzug und in gewissen stationären Einrichtungen der Kinder und Jugendhilfe, ist es schwierig entsprechend der befreienden Praxis von Freire und im Sinne der Kontrolle (bei bspw. selbst und/oder Fremdgefährdung) teilweise sogar illegitim. Insofern bekommt hierbei auch die Bedeutung der Erwartungshaltung, dass Sozialarbeitende davon ausgehen ihre Adressatinnen und Adressaten zu erreichen, eine entscheidende Rolle zu. Die Verfasserin ist auch der Meinung, dass vor allen Dingen auch im unfreiwilligen Kontext Resonanzbeziehungen möglich und bedeutungsvoll sein können.

6. Fazit



Abb. 5: Dieser Weg ist keiner (Rosa 2016b: 80).

„Dieser Weg ist keiner“ in der Abbildung oben impliziert letztendlich, dass sowohl die Resonanztheorie von Rosa Hartmut als auch das Bildungsverständnis von Freire, keine Antworten auf die Macht von Differenzordnungen und die sich ergebenden Widersprüche in Bezug auf „Diversity“ Ansätze liefern. Auf das sozialpädagogische Setting bezogen heisst es, dass pädagogische Fachkräfte bereit sein und den Mut haben müssen, Wege auszuprobieren, bei denen sie sich nicht sicher sind, ob sie ans Ziel führen. Dies passt auch zum strukturellen Technologiedefizit bzw. der Nichtstandardisierbarkeit des professionellen Handelns.

6.1. Weiterführende Fragen und abschliessendes Zitat

Entscheidende Fragen, die sich schliesslich und in Anbetracht der Ergebnisse und der unauflösbaren Widersprüche innerhalb von Adressierungsprozessen ergeben, sind nach Meinung der Verfasserin, dass sich Sozialarbeitende vor allen Dingen mehr damit auseinandersetzen, was ihre jeweilige Adressatinnen und Adressaten benötigen, um ein für sie zufriedenstellendes bzw. gelungenes Leben zu führen. Konkret:

In welchem Bereich kann eine Adressatin bzw. ein Adressat resonanztheoretische Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln?

Wo ist es wichtig ihr Leiden in Bezug auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu problematisieren und ein kritisch-reflexives Verständnis dafür zu entwickeln und wo nicht?

Gibt es Möglichkeiten, dass Adressatinnen und Adressaten innerhalb von Institutionen mehr mitgestalten und mitbestimmen können?

Nicht umsonst schreibt Paulo Freire: „Ich habe immer versucht zu denken und zu unterrichten, indem ich einen Fuss innerhalb des Systems hatte und einen ausserhalb.“

Literaturverzeichnis

- Avenir Social (2010). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen. Bern: Avenir Social.
- Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2006). Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. o.O.: Wochenschau Verlag.
- Freire, Paulo (1970). Unterdrückung und Befreiung. Politische Alphabetisierung. In: Schreiner, Peter/Mette, Norbert/Oesselmann, Dirk/Kinkelbur, Dieter/Bernhard, Admin (Hg.). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann. S. 27-41.
- Hipp, Markus/Dürr, Peter/Sailer, Klaus/Sprinkart, Karl Peter (2015). Praxis gesellschaftlicher Innovation. Best Practice-Beispiele aus den Zukunftsfeldern Zivillgesellschaft & Integration, Diversity of Lifestyles. Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Hochuli Freund, Ursula/Stotz, Walter (2013). Kooperative Prozessgestaltung in der sozialen Arbeit. Ein methodenintegratives Lehrbuch. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kessl, Fabian/Plösser, Melanie (Hrsg.) (2010). Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. 1 Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, Fabian/Neumann, Sascha/Bauer, Petra/Dollinger, Bernd/Füssenhäuser, Cornelia. Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.) (2015). Praktiken der Ein- und Ausschliessung in der Sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Leufke, Sarah (2016). Normalität, Toleranz, Vorurteil. Wie wichtig sexuelle Vielfalt im Unterricht wirklich ist. Marburg: Tactum Verlag.
- McLaren, Peter/De Lisovoy, Noah (2003). Paulo Freire (1921-197). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg). Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band von John Dewey bis Paulo Freire. o.O.: Verlag C.H. Beck S. 217-225.

- Mecheril, Paul/Plösser Melanie (2011). Diversity und Soziale Arbeit. Ein Artikel aus dem Handbuch Soziale Arbeit 4. Auflage. München: GmbH & Co KG Verlag.
- Riegel, Christine (2016). BILDUNG-INTERSEKTIONALITÄT-OTHERING. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rosa, Hartmut (2016a). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Rosa, Hartmut/Endres Wolfgang (2016b). Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim: Beltz Verlag.
- Wicker, Hans-Rudolf (2008). *Nationalität, Ethnizität und andere Konstruktionen. Imaginierte Gemeinschaften. Individuelle Identitäten.* Terra Cognita - Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration. Jg. (13) S. 14-17. Bern: Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM.