

Julia Steinfurt-Diedenhofen/Holger Vinke

Fremdenfeindlichkeit im Alter

Implikationen für eine sozialraumorientierte interkulturelle Geragogik

1. Fremdenfeindlichkeit im Alter – Verortung im aktuellen geragogischen Diskurs

Deutschland hat sich im Laufe der letzten 60 Jahre von einem Aus- zu einem Einwanderungsland entwickelt (vgl. Butterwegge 2011, S. 16). Migration wird spätestens seit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 (AufenthG) als Normalfall betrachtet. Die Bundesrepublik versteht sich erst seit dem Jahr 1998 offiziell als Einwanderungsland, obwohl faktisch schon seit den 1950er Jahren eine sich stetig verstärkende Tendenz in diese Richtung festzustellen ist. Wie in anderen westlichen Industrieländern ist auch die demografische Entwicklung in Deutschland geprägt durch eine Zunahme der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei gleichzeitiger Schrumpfung und Alterung der einheimischen Bevölkerung (vgl. Butterwegge 2011, S. 25f.). Neben dieser Entwicklung ist in Deutschland sowie in Europa eine weite Verbreitung von Fremdenfeindlichkeit zu beobachten. Ausländerfeindlichkeit und Antisemitismus sind nach der Studie „Vom Rand zur Mitte – Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland“ der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) aus dem Jahr 2006 häufig anzutreffende Einstellungsmuster in Deutschland. Demnach glauben über 30 Prozent der Deutschen, dass ihr Land in einem gefährlichen Maß durch die vielen Ausländer überfremdet sei; weitere 28,2 Prozent stimmten der Aussage in Teilen zu (vgl. Robertson-vonTrotha 2012, S. 12f.). Im Rahmen des Projekts „Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus“ des Forums Berlin der FES wurden für eine Zustandsbeschreibung von Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung in Europa repräsentative Daten der Universität Bielefeld herangezogen. Diese wurden in acht europäischen Ländern im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Europa (GFE-Europe) erhoben (vgl. Zick u.a. 2011, S. 11ff.). Dabei wurde festgestellt, dass (im Querschnitt betrachtet) mit dem Alter die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (hier neben Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Islamophobie und Antisemitismus auch Sexismus und Homophobie) ansteigt. Je älter also die Befragten sind, desto häufiger äußern sie Vorurteile gegenüber den genannten Gruppen (ebd., S. 90ff.). Dies bestätigt auch eine aktuelle Studie der Universität Leipzig aus dem Jahr 2013 zu rechtsextremen Einstellungen in Deutschland. Insgesamt wurden mehr als 16.000 Menschen in einem Zeitraum von zehn Jahren befragt. Auch hier wird eine stark verbreitete Ablehnung von Ausländern festgestellt, wobei es zwischen Osten und Westen gravierende Unterschiede gibt. Besonders bedeutsam hierbei ist, dass sich die

Ost- und Westdeutschen mit zunehmendem Alter in negativer Weise annähern. Bei den über 80-Jährigen übertrifft der Westen mit 32,8 Prozent sogar den Osten (31,5%). Auch eine Verharmlosung des Nationalsozialismus ist überwiegend bei älteren Westdeutschen zu erkennen (vgl. Rötzer 2013). Kritisch anzumerken ist hier jedoch, dass ein aktueller Bedarf an Untersuchungen zu Fremdenfeindlichkeit im Alter deutlich wird, jedoch aufgrund der derzeitigen empirischen Erkenntnislage unklar bleibt, ob es sich hier um Kohorteneffekte oder Effekte infolge des Lebensalters handelt.

Ein weiteres Phänomen ist in Bezug auf Fremdenfeindlichkeit im Alter zu beachten: Die Bedrohung des sozialen Status sowie damit einhergehende Ängste bezogen auf die Lebensperspektive und den Arbeitsplatz können zur Verfestigung rechtsextremer Einstellungen führen (vgl. Robertson-vonTrotha 2012, S. 13). Menschen, die sich eher als benachteiligt bzw. krisenbedroht sehen, stimmen eher der Annahme einer Überfremdung Deutschlands zu (vgl. Rötzer 2013). Bedenklich wird dies, wenn aktuelle Zahlen zum Thema Altersarmut hinzugezogen werden. Auch wenn zur zukünftigen Entwicklung von Altersarmut keine empirisch gesicherten Vorhersagen gemacht werden können, so kann dennoch gesagt werden, dass Veränderungen in der Arbeitswelt, wie die Zunahme von gering bezahlten Tätigkeiten, lange Phasen von Arbeitslosigkeit und Selbstständige mit unzureichender Absicherung, zu einem Anstieg der Altersarmut führen werden. Grund sind die ausbleibenden Zahlungen in die Rentenkassen (vgl. Woratschka/Eubel 2011). Nach derzeitigen Einschätzungen läuft die Rentenversicherung Gefahr, die Verhinderung verbreiteter Einkommensarmut im Alter nicht mehr gewährleisten zu können (vgl. Bäcker 2012, S. 65ff.).

Somit steht das Thema Altersarmut, gerade mit Blick auf zukünftige Entwicklungen, zunehmend im Mittelpunkt sozialpolitisch, wissenschaftlich und journalistisch geprägter Fachdiskurse. Weiterhin ist davon auszugehen, dass sich aufgrund der demografischen und sozialpolitischen Entwicklungen die bereits problematischen Haltungen und deutlichen Tendenzen zur Fremdenfeindlichkeit im Alter durch z.B. wahrgenommene Unsicherheiten, wie die Bedrohung des sozialen Status im Alter, eher verfestigen bzw. verschlimmern. Insgesamt ist Ausländerfeindlichkeit und Rassismus im Alter nach den hier aufgeführten Erkenntnissen als ein Handlungsfeld zu bewerten, dem aus einer ethischen Verantwortung heraus präventiv, insbesondere unter der Perspektive von Bildung und Lernen heraus, begegnet werden sollte.

Die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dieser Herausforderung auseinandersetzt, ist die Geragogik. Sie wird verstanden als „die Pädagogik des alternden und alten Menschen“ (Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 11). Die gezielte Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen im Alter wird dabei als Gegenstandsbereich verstanden. Sie sollen bewusst initiiert und begleitet werden. Geragogik meint dabei sowohl die Wissenschaft als auch die Praxis (ebd.). Sie entwickelt Impulse in Bezug auf die Schaffung und Gestaltung informeller Lernarrangements und die Konzeptionierung zugehöriger Bildungsarbeit. Dabei ist die Geragogik in Theorie und Praxis auf den interdisziplinären Dialog angewiesen. Die Bildung im Alter wird auch als ein Aufgabenfeld der Erwach-

senenbildung gesehen. In diesem Kontext endet sie jedoch häufig mit der Beendigung der Berufstätigkeit. Die Geragogik widmet sich in Abgrenzung dazu u.a. der Bildung in der nachberuflichen und nachelterlichen Lebensphase. Als Wissenschaft und Praxis steht sie in einem interdisziplinären Austauschverhältnis zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Fragen des Alterns beschäftigen (ebd., S. 57ff.).

Im Zusammenhang des Lebenslangen Lernens umfasst Geragogik heute den Prozess des Lernens im Alter vor dem Hintergrund der persönlichen Lebensgeschichte und der gesellschaftlichen Entwicklungen unter Einbezug der Entwicklung von Handlungskompetenz (Bubolz-Lutz 2010, S. 114).

Im Folgenden werden Implikationen geragogischer, interkultureller Interventionen als Bildungsanlass auf der Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit konkretisiert.

2. Interkulturelles Lernen als Bildungsanlass im Alter

Generell ist der Erwerb interkultureller Kompetenzen ein Teilaspekt des Lebenslangen Lernens und setzt an unvoreingenommenen Haltungen und Einstellungen gegenüber Menschen anderer Kulturen an. In der Pädagogik ist eine Vielzahl interkultureller Konzepte und Methoden entwickelt worden (vgl. Erll/Gymnich 2010, S. 148ff.). Innerhalb der Geragogik jedoch findet dieses Themengebiet bislang noch eher randständige Beachtung. Interkulturelles Lernen findet im Rahmen von erwachsenenbildnerischer Arbeit dann statt, wenn

eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf sein Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden (Thomas 2014, S. 162).

Diese Verschränkung von Reflexion und Handlung (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 26) ist auch Kernpunkt des geragogischen Bildungsbegriffs. Auf der Ebene des Subjekts beginnen folglich interkulturelle Lernprozesse neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme auch mit der Reflexion eigener kultureller Orientierungssysteme. Auf den Ebenen der Beziehungs- und Gesellschaftsorientierung wird infolgedessen interkulturelles Lernen dann als erfolgreich bewertet, wenn „eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt“ (Thomas 2014, S. 162).

Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit, insbesondere in ihrer Funktion als Gerechtigkeitsprofession, fokussiert interkulturelles Lernen auf die Ermöglichung, Erhaltung und Entfaltung sozialer Gerechtigkeit in der Gesellschaft. Aus einem diszi-

plinären Verständnis heraus lässt sich der abstrakte Begriff der sozialen Gerechtigkeit auf Basis des Capabilities Approach nach Martha Nussbaum und dem Capability Approach nach Amartya Sen gerechtigkeits-theoretisch fundieren (vgl. Faller/Heinrich/Thieme 2013, S. 98). Mit dem Begriff „Capabilities“, im Sinne von Befähigung oder Verwirklichungschancen, ist gemeint, dass Menschen ihr eigenes Konzept des guten Lebens entwickeln und realisieren können müssen. Wie Kunz und Puhl (2011) in der Einführung zu ihrem Sammelband zum Arbeitsfeld Interkulturalität anmerken, können hier Rückwirkungen der, u.a. aufgrund von Zuwanderung, veränderten demografischen Zusammensetzung Deutschlands auf das Selbstverständnis sowie die professionellen Hilfe- und Unterstützungsstrukturen der Sozialen Arbeit ausgemacht werden (ebd., S. 9f.).

Die interkulturelle Soziale Arbeit und Pädagogik stehen in der Tradition der Menschenrechte und somit der Erziehung hin zum demokratischen Verständnis, zum Frieden und zum Antirassismus. Sie werden als Antwort auf Fragen in der sozialen Entwicklung wie Migration und Multikulturalität, Grenzerweiterungen und Globalisierung gesehen (vgl. Yildiz 2011, S. 37). Interkulturalität ist dabei ganz klar in Abgrenzung zum *Multikulturalismus* zu sehen, welcher neben der Anerkennung verschiedener Kulturen und der Forderung der Verschmelzung dieser doch eher eine Koexistenz von Menschen unterschiedlicher Kulturen in demselben physischen Raum anstrebt. Kultur wird so zur kollektiven Identität und Differenz zementiert und kann damit als unbewegliches Argument für Nationalismus und Diskriminierung gesehen werden. Differenz erfährt im Multikulturalismus eine besondere Bewertung. Der *Transkulturalismus* wird dabei als Gegenpol verstanden, da er die Bedeutung der Gemeinsamkeit in den Vordergrund stellt. Er negiert jegliche bestehende Differenzen und Gegensätze von Fremd- und Eigenkultur und stellt die Verflechtung der Kulturen zu etwas Eigenem in den Vordergrund. Sowohl dem Multikulturalismus als auch dem Transkulturalismus kann der Vorwurf gemacht werden, dass sie einen globalen Rassismus ohne Rasse und ohne Raum befördern. Der *Interkulturalismus* verortet sich zwischen diesen beiden Polen. Er ist ein Prozess zwischen Heimischen und Zugewanderten bzw. zwischen den dominierenden Mehrheitskulturen und den Minderheitskulturen. Er bezieht sich auf einen Prozess des Bewusstseins und der Erkenntnis, der aus der selbstreflexiven Wahrnehmung und der Erfahrung der Pluralität von Kulturen erwächst. Aus der Wahrnehmung kultureller Vielfalt erfolgen eine multiperspektivische Sichtweise sowie eine interkulturelle Identität (vgl. Schröder 2011, S. 44ff.).

Interkulturalität beschreibt treffend das Aufeinanderprallen von unterschiedlichen, auch widersprüchlichen Regeln, Verhaltensweisen und Orientierungsmustern. Der Begriff thematisiert Minderheit und Mehrheit und damit Machtstrukturen, Dominanzkulturen und Diskriminierungen. Der Begriff Interkulturalität verweist auf Heterogenität, Ambivalenz und Differenz und damit auf notwendige Lernprozesse in einer globalisierten Gesellschaft (ebd., S. 49).

Die Entwicklung geragogischer Interventionen mit der zentralen Fokussierung von Interkulturalität ist ein gemeinsames Thema der Erziehungswissenschaft (hier: Erwachsenenbildung) und der Sozialen Arbeit. Das Erlernen interkultureller Kompetenzen ist zwar nicht an ein bestimmtes Alter gebunden, birgt aber gerade mit zunehmendem Lebensalter eine besondere Herausforderung. Bislang werden ältere Migranten in der Geragogik als von Exklusion bedrohte Minderheit, deren Lebenslage u.a. durch migranten- und altersspezifische Problemlagen gekennzeichnet ist, wahrgenommen. So ist bspw. die Teilnahme von älteren Migranten an Bildungsangeboten signifikant geringer (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 124). Ihre sozialen Kontakte sind innerethisch beschränkt und ihre psychosoziale sowie gesundheitliche Situation ist im Vergleich wesentlich schlechter. Folglich ist für ältere Migranten interkulturelles Lernen besonders notwendig. Für die älteren Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft lassen sich in der Literatur ebenfalls kaum geragogische Angebote finden (vgl. Marschke 2005).

3. Entfaltung unterschiedlicher Formen der Diskriminierung

Um konkrete Angebote in Forschung und Praxis ausarbeiten zu können, ist zunächst zu untersuchen, wie die Entstehungsbedingungen von Fremdenfeindlichkeit in einem gesellschaftlichen und individuellen Rahmen einzuordnen sind und in welchen Ausprägungen Fremdenfeindlichkeit (auch und gerade in der Mitte der Gesellschaft) vorzufinden ist. Die folgende Begriffserläuterung erfolgt unabhängig von Lebensalter und -phase. Sie ist in dieser Form generalisierbar und bezieht sich nicht explizit auf ältere Menschen, schließt diese jedoch unbedingt mit ein. Weinbach (2007) versteht gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit wie Antisemitismus, Islamophobie, Fremdenfeindlichkeit/Xenophobie und Rassismus als Diskriminierungsprozesse (ebd., S. 211). Er definiert *Diskriminierung* im sozialwissenschaftlichen Sinn als

politische, ökonomische und/oder kulturelle Ausgrenzung, soziale Benachteiligung, Herabsetzung von Menschen aufgrund sozialer Gruppenzugehörigkeiten. Die Zuordnung zu einer sozialen Gruppe kann als Selbst- oder Fremdzuschreibung [...] erfolgen (ebd., S. 211).

Die Übergänge zwischen Unterdrückung, Diskriminierung und Gewalt werden als fließend beschrieben (ebd.).

Nach Rydgren (2012) kann *Fremdenfeindlichkeit* im engeren Sinn mit dem Glauben daran beschrieben werden, dass der Mensch „von Natur“ aus unter „den seinen“ lebt und gegenüber „andersartigen Menschen“ entsprechend feindselig gestimmt ist. Solange die hier als fremd bezeichneten Gruppenmitglieder der Eigengruppe im sozialen oder geografischen Sinn nicht zu nahe kommen, und damit als Bedrohung für materielle Interessen oder sogar die eigene Identität (Gebrauche, Sitten, Überzeugungen etc.) gesehen werden, muss die Feindseligkeit nicht zum Tragen kommen. Fremdenfeindlichkeit wird auch als Furcht vor dem Fremden verstanden (ebd., S. 40f.). Kerner

(2009) hält eine klar umrissene Definition von Rassismus im Kontext von Rassismustheorie und -forschung für umstritten. Aus zeitgenössischer Perspektive dient der Begriff „Rassismus“ als

Bezeichnung eines diffusen Feldes unterschiedlichster und global verbreiteter Diskriminierungs- und Ausgrenzungsphänomene, denen Personen aufgrund einer selbst- oder fremdzugeschriebenen, als biologisch oder kulturell fundiert wahrgenommenen Gruppenzugehörigkeit ausgesetzt sein können (ebd., S. 44f.).

Rydgren (2012) versteht *Rassismus* im herkömmlichen Sinn „[...] als eine Ideologie [...], welche die grundlegenden Ungleichheiten und die hierarchische Ordnung verschiedener biologisch definierter Rassen einfordert“ (ebd., S. 40). Kerner (2009) fordert eine weite Konzeption von Rassismus. Demnach ist Rassismus nicht nur als Überzeugung bzw. Äußerung von Personen und als Set von Handlungen zu begreifen, sondern auch als Prozess der Bedeutungskonstruktion sowie als Ideologie, politisches Projekt, Verhalten und Rechtsstruktur zugleich. Phänomene wie Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit und Islamophobie sind folglich nicht kategorial vom Rassismus zu unterscheiden, sondern eher als unterschiedliche Variationen desselben zu analysieren und zu betrachten (ebd., S. 56ff.). In Anlehnung an Foucaults Machttheorie beschreibt Kerner Rassismus weiterhin als mehrdimensionales Phänomen. Dabei unterscheidet sie drei Dimensionen: eine epistemische, eine institutionelle und eine personale Dimension. Sie unterstellt zwischen diesen Dimensionen wechselseitige Abhängigkeiten, aber auch partielle Ununterscheidbarkeits-effekte (vgl. ebd., S. 37f.). Das Ziel dieses Modells ist es, die Komplexität von Rassismus in ihrer Entstehung und Erhaltung theoretisch zu fassen.

In der *epistemischen Dimension* werden rassistisches Wissen sowie entsprechende Diskurse über Ethnizität, Religion, nationale Identität und „Rasse“ umfasst. Bei rassistischem Wissen handelt es sich zumeist um eine nicht-adäquate Repräsentation der Wirklichkeit, nicht selten ausgehend von Fehl- oder Überinterpretationen empirischer Beobachtungen. Problematisch dabei ist, dass rassistische Diskurse durch die Zuschreibung von Wahrheit soziale Wirkungsmächtigkeit erlangen, die sie dazu befähigen, Wirklichkeiten selbst zu schaffen (vgl. ebd., S. 38ff.). Bei der *institutionellen Dimension* wird von institutionellen Settings ausgegangen, welche strukturelle Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung ermöglichen. Dabei spielen staatliche Institutionen wie das Recht, aber auch gesellschaftliche wie der Arbeitsmarkt und private wie die Familie eine Rolle. Die beiden letzteren Institutionstypen können staatlich geformt und beeinflusst sein. Die Institutionalisierung von Rassismus ist meist an epistemischen Elementen wechselseitig angebunden. Dies lässt sich z.B. an Diskursen um homogene Nationen und restriktiven Einwanderungsbestimmungen deutlich machen (vgl. ebd., S. 40f.).

Der Gegenstandsbereich der *personalen Dimension* übersteigt bewusste Überzeugungen und Einstellungen von Individuen, welche oftmals rassistische Diskurse

aufrechterhalten bzw. reproduzieren. Die personale Dimension erstreckt sich auf Aspekte wie die Identität, die Subjektivität sowie auf Subjektivierungseffekte, die von rassistischen Diskursen und Institutionen ausgehen (vgl. ebd., S. 41f.). Nach sozialpsychologischen Aspekten bildet und konstruiert sich die Identität in einem lebenslangen, gerade im Alter bedeutsamen Prozess (vgl. Steinfort 2010, S. 212) u.a. durch die Abgrenzung vom Bild des Anderen, der Alterität. In der Interaktion wird die Identität in der Regel immer wieder neu ausgehandelt und durch Rückmeldungen verfestigt sich so ein Selbstbild. Dies wird durch bestehende soziale Strukturen gestützt. Dabei unterliegen die Reaktionen bekannter Interaktionspartner auf die eigenen Identitätswürfe einer gewissen Vorhersagbarkeit und liefern so eine Vertrautheit mit den Kommunikationsstrategien innerhalb der eigenen Gruppe/Kultur. Die Identifikation mit dieser stärkt das Vertrautheitsgefühl zusätzlich, was zur Stabilisierung der Identität führt. Die Kultur fungiert somit als identitätsstiftendes Orientierungssystem (vgl. Erll/Gymnich 2010, S. 61f.). Dieses System kann aus einer soziologischen Perspektive nach Bourdieu kritisch betrachtet werden. Das Individuum wird durch das Ausbilden eines klassenspezifischen Habitus in die Lage versetzt, an der sozialen Praxis teilzunehmen und sie hervorzubringen. Es ist nicht frei, sondern bis in sein Inneres vergesellschaftet und somit ausgestattet, aber auch begrenzt durch vorgebildete Denk- und Handlungsdispositionen, welche es zur sozialen Praxis befähigen. Der Habitus enthält Schemata, welche die Wahrnehmung, Ordnung und Interpretation der sozialen Wirklichkeit sowie eine Handlungsfähigkeit in dieser ermöglichen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011, S. 112f.). Er bildet sich schon ab frühester Kindheit in der Interaktion mit der Welt aus und ist folglich nicht angeboren. Das Individuum wird jedoch mit der Geburt in soziale Zusammenhänge einbezogen und tritt in eine aktive Auseinandersetzung mit der Welt, die es umgibt (vgl. Kraus/Gebauer 2002, S. 61).

Diesen *sozialen Raum* beschreibt Bourdieu als ein Bild, um soziale Prozesse zu verdeutlichen, und stellt ihm einen angeeigneten physischen Raum gegenüber, welcher der Logik eines starren Raumes folgt, in dem sich soziale Prozesse vollziehen (vgl. Löw 2001, S. 182).

Erst über die Tätigkeit des Menschen wird ein Territorium zum sozialen Raum und die Menschen erfahren dementsprechend den Raum als Ortszusammenhang von zugänglichen Möglichkeiten und einschränkenden Verwehungen (Köster u.a. 2010, S. 16).

Er ist Ort gesellschaftlicher Entwicklungen, Kulturen und Widersprüche und wird so maßgeblich vom strukturellen Wandel wie der alternden Gesellschaft oder der Entwicklung hin zur Einwanderungsgesellschaft beeinflusst. Marginalisierungen und Exklusion in bestimmten Territorien sind als sozialräumlich induziert zu behandeln. Beim Sozialraum handelt es sich um eine sozial konstruierte und relationale Anordnung von Individuen. Der Raum und das Soziale prägen sich wechselseitig (vgl. ebd., S. 16f.). Die Unterscheidungsprinzipien sowie Bewertungs- und Denkschemata, die

sich im Habitus niederschlagen, haben Einfluss auf die Praxis der Lebensführung wie Handlungen, Meinungsäußerungen und Besitztümer. Sie erhalten folglich ihren sozialen Sinn dadurch, dass sie die soziale Zugehörigkeit zu einer Gruppe bzw. Klasse ausdrücken (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 35ff.).

Der Mensch ist also als Träger sozial(-räumlich) vorgeformter Rollen zu sehen (ebd., S. 77). Dementsprechend sind gewisse Meinungsäußerungen repräsentativ und identitätsstiftend für die jeweils zugehörigen Klassenmitglieder zugleich. Die gesellschaftliche Mitte in Deutschland z.B. zeigt sich in Bezug auf Fremdenfeindlichkeit ambivalent. So werden entsprechende rechtsextremistische Aussagen verurteilt. Dennoch werden gewisse rechte Positionen geteilt, ohne dass eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten erfolgt. Alltagsrassismus, wie die Rede vom Asylbetrüger oder „den“ autoritären und fanatischen Muslimen, ist ein unreflektierter Bestandteil der Mitte der Gesellschaft (vgl. Rommelspacher 2012, S. 48ff.). In der vom Habitus ermöglichten Praxis bezieht sich das Individuum auf die in der Gesellschaft vorgefundenen Strukturen und Institutionen. Es eignet sich diese an, verändert sie und schafft sie neu. Die Gesellschaft und das Individuum erzeugen sich folglich wechselseitig (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 77f.).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass das Thema Diskriminierung in seinen dargestellten Facetten auf der theoretischen Ebene fundiert ist, jedoch auf der Handlungsebene im Kontext interkultureller Alternsbildung kaum beachtet wird. Der Zugang über den sozialen Raum eröffnet nah- und lebensweltliche Verortungen von Lernarrangements, wie sie im Folgenden weiter ausgeführt werden, um Diskriminierung primär auf der personalen Dimension, und darüber auch auf der epistemischen und institutionellen Dimension, abzubauen.

4. Implikationen einer interkulturellen – am Sozialraum orientierten – Geragogik

Die divergierenden Formen und Ausprägungen von Diskriminierung wie Fremdenfeindlichkeit und Rassismus entfalten sich und sind verankert in individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen – teilweise unreflektierten – Haltungen und Denkweisen. Hier ergeben sich eine Vielzahl von Ansatz- und Ausgangspunkten für interkulturelle Lernprozesse. Auf der Basis bestehender Ansätze der Geragogik sollen daher nun Implikationen einer interkulturellen, im Sozialraum der älteren Menschen ansetzenden Geragogik entworfen werden, die die Notwendigkeit der Entwicklung interkultureller Kompetenzen verdeutlichen.

Der Sozialraum beschreibt also im soziologischen Sinn eine Wechselwirkung zwischen der räumlichen Beschaffenheit und der sozialen Situation der dort Lebenden. Die Aneignung des Sozialraums ist abhängig vom Lebensalter. In der Lebensphase des Alters steigen die Nahräumlichkeit und die Distanzempfindlichkeit. Ältere Menschen nehmen einen räumlichen Bruch wahr. Die unmittelbare Wohnumgebung wird zum

wesentlichen Lebensraum. Dieser ist als Bildungs- und Aneignungsraum folglich Ausgangspunkt und Ziel geragogischen Handelns (vgl. Köster u.a. 2010, S. 16f.). Somit könnte er auch im interkulturellen Lernen im Alter eine bedeutende Rolle spielen. Sozialraumorientierte Arbeit hat im pädagogischen Sinn u.a. den Anspruch, Individuen im Sozialraum zusammenzuführen und gegenseitige Lern- und Verständigungsprozesse zu initiieren. Sozialräumliche Ansätze halten zunehmend Einzug in die Altenarbeit und Altenbildung (vgl. Karl 2009, S. 33). Generell fokussiert die Ausrichtung am Sozialraum diesen als Bezugsgröße, an dem sich professionelles Handeln orientiert. Zugrunde gelegt wird hierzu ein zweistufiger Sozialraumbegriff, nämlich ein administrativer sowie ein subjektiver, prozessualer Begriff,

der das Denken zweier unterschiedlicher Akteure berücksichtigen muss: Erstens der Sozialverwaltung, die die Grenzen des Sozialraums administrativ zieht und den Erfolg sozialraumorientierter Sozialer Arbeit an administrativen Sozialraumindekatoren misst. Hinzu tritt zweitens die Perspektive der jeweiligen Zielgruppe, für deren Handlungen und Sinnzuschreibungen davon abweichende Grenzen des Sozialraums relevant sind (Schönig 2014, S. 17).

Somit geht es in der Praxis, oftmals in Form diverser Methoden wie etwa Sozialraumerkundung oder Netzwerkarbeit, vorrangig um ein Handlungskonzept (vgl. ebd., S. 20).

Eine im Sozialraum verankerte interkulturelle Geragogik zielt auf subjektiver Ebene¹ auf

- die Weiterentwicklung der Persönlichkeit – u.a. durch die Auseinandersetzung mit bestehenden Wertevorstellungen und die Einbindung in bestehende und künftige Lebenszusammenhänge,
- die Befähigung, Beziehungen zu „Fremden“ zu gestalten – u.a. durch sozialen Austausch und die Anerkennung des gegenseitigen Angewiesenseins als konstituierende Faktoren menschlicher Existenz sowie
- die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – u.a. durch die aktive Mitgestaltung des Gemeinwesens unter den Bedingungen des demografischen Wandels.

Didaktisch sollten Lernprozesse, die auf den Abbau diskriminierender Haltungen und den Aufbau interkultureller Kompetenzen zielen, alle drei Ebenen berücksichtigen. Da auf der Ebene des Subjekts Überzeugungen und Werte häufig über den gesamten Lebenslauf sehr stabil und eher resistent gegenüber Veränderungen sind, üben sie einen erheblichen Einfluss auf die Lernbereitschaft aus (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 150f.). Hier gilt es zunächst, „wertoffene“ Lernsituationen zu schaffen, in denen

1 Die von Schönig (2014) vorgeschlagene Systematik der administrativen Sozialraumorientierung kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden, wäre jedoch ein interessanter Ausgangspunkt weiterer Überlegungen und Entwicklung gerade innerhalb der Sozialen Arbeit.

persönliche Wertvorstellungen artikuliert, reflektiert und ggf. reorganisiert werden können. Weiterhin muss sich Bildung im Alter auf den konkreten Lebenskontext der Zielgruppe und die Handlungsebene, etwa die Anbahnung und Gestaltung neuer stärkerer Beziehungen, beziehen.

Sowohl in der Geragogik als auch im Bereich des interkulturellen Lernens zeigt sich, dass die initiierte und ggf. professionell begleitete Begegnung zweier sich fremder Gruppen (unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher kultureller Herkunft) zum Abbau von Vorurteilen und zum Aufbau von Beziehungen führen kann (vgl. Freise 2011, S. 200; Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 186; Karl 2009, S. 37; Fonet-Betancourt 2007, S. 107; Straßburger 2012). Der Sozialraum stellt dabei einen lebensweltlichen Zusammenhang her. Entsprechende Bildungsarrangements sollten im Gefüge des Lebensraums angesiedelt werden (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 152). Die lebensweltliche Analyse durch die Begegnung des Sozialraums schafft Handlungsspielräume und erweitert die Ressourcen. Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit älterer Menschen ist dabei ein Hauptziel (vgl. Köster u.a. 2010, S. 113f.). Ein sozialraumanalytischer Ansatz verstärkt die Komponente der Erfahrung, denn gerade im Alter findet das Lernen vor dem Hintergrund der Erfahrung statt (ebd., S. 82). Die interkulturelle Begegnung im Sozialraum kann so eine Erfahrung sein. Die Beziehung zwischen Menschen, die in der ganzheitlichen Begegnung aufgebaut wird, kann als eine Art kreatives Kraftfeld gesehen werden. Eine interkulturelle Soziale Arbeit muss Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft schaffen, damit Toleranz, Respekt und Dialogfähigkeit eingeübt werden können (vgl. Freise 2011, S. 200). Der interkulturelle Dialog soll eine Haltung des Zusammenlebens ermöglichen.

Die eigene Identität soll dabei nicht aufgegeben, sondern reflexiv betrachtet und durch Gegenseitigkeit und Unterschiedlichkeit transformiert werden (vgl. Fonet-Betancourt 2007, S. 108f.). Eine Motivation, sich auch im Alter mit dieser Weiterentwicklung der sozialen Identität zu befassen, ergibt sich analog zu den Feststellungen des intergenerationellen Lernens. Neue Kultur- und Generationenkonstellationen werfen Fragen und Probleme auf, für die keine historischen Vorbilder herangezogen werden können. Diese könnten jedoch im Dialog bearbeitet werden. Die Stärken und Ressourcen der beteiligten Gruppen können in neuen Bildungssettings sichtbar und nutzbar gemacht werden, um so Perspektiven für die Zukunft zu eröffnen (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 186). Durch die Begegnung in Form eines existenziellen Miteinanders soll Bildung als ein Geschehen gesehen werden (ebd., S. 72). Dabei werden die Formen des Lernens in ein Miteinander-, Voneinander- und Übereinander-Lernen unterschieden. Beim Miteinander-Lernen geht es darum, eine Bereitschaft zu fördern, sich neues Wissen über ein gemeinsames thematisches Interesse anzueignen. Das Voneinander-Lernen erfolgt unidirektional. Jeweiliges Expertenwissen wird dabei ausgetauscht. Das Übereinander-Lernen negiert einseitiges Expertenwissen und das wechselseitige Kennenlernen steht im Vordergrund (vgl. Karl 2009, S. 38). Erweitert wird diese Theorie des Lernens in der Begegnung um die Lernspirale, die beim

Erwerb interkultureller Kompetenzen beschrieben wird. Wo diese einsteigt und wie sie genau verläuft, hängt vom Lebens- und Lernverlauf des Individuums ab. Meistens wird die Spirale durch konkrete Erfahrungen initiiert. Um aus positiven, aber auch negativen kulturellen Differenzenerfahrungen, die in der Interaktion gesammelt werden, ein bewusstes interkulturelles Wissen zu erzeugen, ist Selbstreflexivität unumgänglich. Damit ist der Wechsel zwischen kommunikativer und kognitiver Ebene sowie die Transformation von bereits erworbenem impliziten Handlungswissen in explizites interkulturelles Wissen gemeint. Folglich wird die gemachte Erfahrung mit dem bereits erworbenen Wissen über fremde Kulturen bewusst abgeglichen. Affektive Teilkompetenzen sollten in einem gewissen Rahmen bereits vorhanden sein (Interesse, Aufgeschlossenheit). Aber erst die konkrete Begegnung bildet Fremdverstehen und Ambiguitätstoleranz aus (vgl. Erll/Gymnich 2010, S. 148f.).

Durch interkulturelles Lernen sollen die Menschen, sowohl der kulturellen Minderheit als auch der Mehrheitsgesellschaft, dazu befähigt werden, fremdenfeindliche Haltungen und Rassismus ab- sowie interkulturelle Kompetenzen aufzubauen. Auf der geragogischen Ebene lassen sich Ansätze finden, die ein lebenslanges Lernen unter der Prämisse der Identitäts- und Kompetenzentwicklung fördern. Der Mensch muss auch im Alter als soziales Wesen dazu befähigt werden, mit gesellschaftlichen Veränderungen umgehen zu können. In einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft sind interkulturelle Kompetenzen auch im Alter von großer Bedeutung. Diese lassen sich aber nur weiter ausbilden, wenn stereotype Bilder von Menschen aus anderen Kulturen bearbeitet und aufgegeben werden. Der Sozialraum, als entscheidender Lebens- und Lehrraum vor allem im Alter, bietet oftmals interkulturelle Kontakte, die häufig gemieden werden. Die begleitete und initiierte Begegnung durch eine geragogisch und interkulturell orientierte Soziale Arbeit kann das interkulturelle Lernen fördern. Die hier genannten methodischen Beispiele sollen dabei als Anregung dienen.

In diesem Beitrag weitgehend unbehandelt bleibt die Frage nach dem Zugang sowohl zu fremdenfeindlichen älteren Menschen als auch zu älteren Migranten, die meist abgeschottet in einem sehr engen Lebensraum in innerkulturellen sozialen Beziehungen leben. Die Motivation, voneinander und übereinander zu lernen sowie verfestigte Haltungen aufzugeben, ist meist sehr gering, vor allem im Alter, wenn noch keine interkulturellen Kompetenzen im Leben erworben wurden. Deutlich wird, dass die Ebenen, auf denen Fremdenfeindlichkeit ausgebildet und geformt wird, in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. So fordert auch Straßburger (2012) eine Dekonstruktion verallgemeinernder Diskurse durch die Professionen (ebd.). Um einem bestehenden Diskurs entgegen zu treten, ist die Schaffung eines Gegendiskurses notwendig. Weder auf interkultureller noch auf geragogischer Fachebene lassen sich einschlägige Konzepte oder Methoden zum Thema Fremdenfeindlichkeit im Alter finden. Beide Fachrichtungen müssen sich den Auswirkungen der demografischen Entwicklung möglichst präventiv stellen. Damit ist nicht nur eine zunehmend alternde Mehrheitsgesellschaft gemeint, sondern auch die Zunahme

von Menschen aus fremden Ländern und Kulturen durch Migration. Es bedarf weiterer wissenschaftlicher und praktischer Erkenntnisse, welche die beteiligten Disziplinen gleichermaßen und in Wechselwirkung zueinander betrachten. Entsprechende Entwicklungen auf epistemischer Ebene haben Einfluss auf gesellschaftlich geteiltes und institutionalisiertes Wissen. Denn nach Foucault wird Wissen im Diskurs geformt. Neben einem fachwissenschaftlichen Diskurs kann ein gesellschaftlicher Diskurs durch die Gestaltung des Sozialraums maßgeblich beeinflusst werden. Der Sozialraum spielt eine bedeutende Rolle für habitualisierte Haltungen sowie Denk- und Verhaltensweisen. Durch die begleitete selbstreflexive Begegnung können Vorurteile ab- und Beziehungen aufgebaut werden. Wichtig ist dabei, den Menschen in seinem Lebenskontext zu verstehen. Das Meiden interkultureller Kontakte fördert verfestigte Stereotype. Gerade im Alter sind der Lebensraum und die sozialen Kontakte sehr begrenzt, so dass keine positiven Erfahrungen mit dem Fremden gemacht werden können. Die Soziale Arbeit muss auf fachlicher und praktischer Ebene das interkulturelle Lernen und die Geragogik zusammenbringen. Kritisch anzumerken bleibt, dass sich die hier aufgeführten Erkenntnisse eher auf die derzeitige Altengeneration beziehen. Fundierte Aussagen über die zukünftigen Haltungen zu Menschen aus anderen Kulturen in der Mehrheitsgesellschaft lassen sich nicht treffen. Dennoch muss der hier skizzierte Diskurs unter Beachtung des demografischen Wandels (Zunahme an Einwanderern und alten einheimischen Menschen) sowie der Entwicklung der Altersarmut aus einer interkulturellen und geragogischen Perspektive heraus weitergeführt und geformt werden.

Literatur

- Bäcker, G. (2012): Altersarmut und Rentenreformvorschläge: Fallstricke einer einseitigen Debatte. In: Bosbach, G./Birkwald, M./Butterwegge, C.: Armut im Alter: Probleme und Perspektiven der sozialen Sicherung. Frankfurt a.M., S. 65–79
- Bubolz-Lutz, E. (2010): Geragogik. In: Jordan, S./Schlüter, M. (Hg.): Lexikon Pädagogik – Hunderte Grundbegriffe. Stuttgart, S. 114–115
- Bubolz-Lutz, E./Göskens, E./Kricheldorf, C./Schramek, R. (2010): Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart
- Butterwegge, C. (2011): Zuwanderung in Deutschland. Eine historische Betrachtung des Wanderungsgeschehens und der Migrationspolitik. In: Kunz, T./Puhl, R. (Hg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. München, S. 16–31
- Erll, A./Gymnich, M. (2010): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart
- Faller, C./Heinrich, M./Thieme, N. (2013): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Sozialpädagogische Deutung der Kategorie der (Un-)Gerechtigkeit (Teil 2). In: Soziale Arbeit, H. 3, S. 98–105
- Fornet-Betancourt, R. (2007): Interkulturalität in der Auseinandersetzung. Frankfurt a.M.
- Freise, J. (2011): Kompetenzen in der Interkulturellen Sozialen Arbeit: Respekt, Empathie, Konfliktfähigkeit, Unvoreingenommenheit. In: Kunz, T./Puhl, R. (Hg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. München, S. 193–203
- Fuchs-Heinritz, W./König, A. (2011): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz

- Karl, F. (2009): Einführung in die Generationen- und Altenarbeit. Regensburg
- Kerner, I. (2009): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt a.M.
- Köster, D./Kolland, F./Gankova-Ivanova, Z./Ranga, M./Luminita, S./Wanka, A. (2010): SEELERNETZ. SeniorInnen in Europa lernen in Netzwerken – Das forschungsbasierte Handbuch. Ein europäisches Modell. Witten
- Krais, B./Gebauer, G. (2002): Habitus. Bielefeld
- Kunz, T./Puhl, R. (Hg.) (2011): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. München
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Marschke, B. (2005): Was Hänschen nicht lernt, lernen Hans und Hasan. Interkulturelle Pädagogik für ältere Erwachsene. URL: www.diezeitschrift.de/22005/marschke05_01.htm
- Robertson-von Trotha, C. (Hg.) (2012): Rechtsextremismus in Deutschland und Europa. Rechts außen – Rechts ‚Mitte‘? Baden-Baden
- Rommelspacher, B. (2012): Ambivalente Beziehungen: Die ‚Mitte‘ der Gesellschaft und der rechtsextreme Rand. In: Robertson-von Trotha, C. (Hg.): Rechtsextremismus in Deutschland und Europa. Rechts außen – Rechts ‚Mitte‘? Baden-Baden, S. 47–56
- Rötzer, F. (2013): Ausländerfeindlichkeit ist in Deutschland weit verbreitet. URL: www.heise.de/tp/druck/mb/artikel/38/38826/1.html
- Rydgren, J. (2012): Fremdenfeindlichkeit und radikaler Rechtspopulismus: ein Teufelskreis? In: Robertson-von Trotha, C. (Hg.): Rechtsextremismus in Deutschland und Europa. Rechts außen – Rechts ‚Mitte‘? Baden-Baden, S. 39–46
- Schönig, W. (2014): Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze. 2., vollst. überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Schröer, H. (2011): Interkulturalität. Schlüsselbegriffe der interkulturellen Arbeit. In: Kunz, T./Puhl, R. (Hg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. München, S. 44–57
- Steinfurt, J. (2010): Identität und Engagement im Alter. Wiesbaden
- Straßburger, G. (2012): Sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Interkulturelle Öffnung und Sozialraumorientierung Hand in Hand. URL: www.sozialraum.de/sozialraumorientierte-interkulturelle-arbeit.php
- Thomas, A. (2014): Wie Fremdes vertraut werden kann. Wiesbaden
- Weinbach, H. (2007): Diskriminierung. In: Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden, S. 211
- Woratschka, R./Eubel, C. (2011): Altersarmut – Wenn die Rente nicht reicht. URL: www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2011-09/altersarmut-konzepte
- Yildiz, Y. (2011): Von der Ausländersozialarbeit zur interkulturellen Sozialen Arbeit. Pädagogische Paradigmenwechseln zwischen provisorischer Arbeitsmigration und dauerhafter Einwanderungssituation. In: Kunz, T./Puhl, R. (Hg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. München, S. 32–43
- Zick, A./Küpper, B./Hövermann, A./Langenbacher, N. (Hg.) (2011): Die Abwertung der Anderen – Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Bonn