

Ansgar Drücker, Karin Reindlmeier, Ahmet Sinoplu, Eike Totter (Hg.)

Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit

Eine Handreichung



Impressum

Düsseldorf 2015

Herausgeber_innen: Ansgar Drücker, Karin Reindlmeier, Ahmet Sinoplu, Eike Totter

im Auftrag von:

Informations- und Dokumentationszentrum
für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA)
Volmerswerther Straße 20
40221 Düsseldorf
Tel: 02 11 / 15 92 55-61
Fax: 02 11 / 15 92 55-69
info@idaev.de
www.IDAeV.de

in Kooperation mit:

transfer e. V.
Grethenstraße 30
50739 Köln
Tel: 02 21 / 9 59 21-90
Fax: 02 21 / 9 59 21-93
service@transfer-ev.de
www.transfer-ev.de

Redaktion: Ulrike Becker, Ansgar Drücker, Navina Njiabi Bolla-Bong,
Karin Reindlmeier, Ahmet Sinoplu, Ali Sirin, Eike Totter
Gestaltung: Gero Wollgarten, Arne Schmidt, Doris Busch
Titelbild: © Oleksiy Mark - Fotolia.com

Diese Broschüre wurde im Rahmen der von transfer e. V. koordinierten Trainingsseminare für Kinder- und Jugendreisen und internationale Begegnungen (TiB) erarbeitet.

Wir danken JUGEND für Europa - Nationale Agentur Erasmus+ für die Begleitung und Unterstützung des Prozesses, in dessen Rahmen das Netzwerk Diversität aufgebaut wurde und diese Handreichung entstanden ist.

Die Autor_innen sind für den Inhalt ihrer Beiträge selbst verantwortlich. Die Beiträge geben nicht notwendigerweise die Positionen der Herausgeber_innen wieder.

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Vorwort

von Ansgar Drücker

„Diversity“ ist in den letzten Jahren zu einem Modebegriff in Unternehmen und Verwaltungen geworden. In der Kinder- und Jugendarbeit finden stärker die Begriffe „Diversität“ und „Diversitätsbewusste Bildungsarbeit“ Verwendung. Im Mittelpunkt steht hier, möglichst vielen jungen Menschen Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen und zu Teilhabe zu ermöglichen und Benachteiligungen auszugleichen. Für Jugendverbände und Träger der Internationalen Jugendarbeit geht es darum, Vielfalt als von vornherein vorhandene Selbstverständlichkeit wahrzunehmen und sensibel für Diskriminierungen und Ausschlussmechanismen zu werden.

Im Laufe des Jahres 2012 hat sich auf Initiative von transfer e.V., JUGEND für Europa – Nationale Agentur Erasmus+ und IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e.V.) bei zwei bundesweiten Treffen ein Netzwerk von Personen mit institutioneller Anbindung und Freiberufler_innen gebildet, die sich über Methoden, Inhalte und theoretische Hintergründe austauschen und Bildungsangebote im Bereich der diversitätsbewussten (internationalen) Jugendarbeit unterbreiten möchten.

Das Netzwerk für diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit (www.netzwerk-diversitaet.de) führt Zugänge zum Themenkomplex Diversität aus der Internationalen Jugendarbeit, aus der rassismuskritischen Arbeit oder Social-Justice-Trainings, aus der politischen Bildungsarbeit oder dem Bereich des Empowerments von jungen Menschen (inklusive der Überschneidungen dieser Ansätze) zusammen.

Diese Handreichung entstand im Rahmen der von transfer e.V. koordinierten Trainingsseminare für Kinder- und Jugendreisen und internationale Begegnungen (TiB). Diese Handreichung gibt im Wesentlichen den Stand der beschriebenen Projekte Ende 2013 wieder. Ich danke allen Autor_innen, die an der Erstellung dieser Veröffentlichung mitgewirkt haben, und allen Kolleg_innen, die im Netzwerk für diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit mitdiskutiert haben.

Die Herausgeber_innen und Autor_innen hoffen, dass die Texte einen kleinen Beitrag zur Verbreitung diversitätsbewusster Ansätze in der (internationalen) Jugendarbeit und der Bildungsarbeit allgemein leisten können und wünschen viel Spaß bei der Lektüre.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort von Ansgar Drücker	1
Kapitel 1: Einführung	
Zum Verständnis diversitätsbewusster Jugendarbeit im Netzwerk für DIVERsitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE) von Ansgar Drücker	4
Entstehung und Angebote des Netzwerks für DIVERsitätsbewusste (internationale) Bildungsarbeit (DIVE) von Ansgar Drücker	7
Social Justice (-Trainings) von Eike Totter	10
Antidiskriminierung/Positive Maßnahmen von Ansgar Drücker	12
Intersektionalität von Karin Reindlmeier	13
Rassismuskritik von Milena Detzner	14
Critical Whiteness Studies von Maik Brunkow	17
Inklusion von Eike Totter	18
Empowerment von Navina Njiabi Bolla-Bong	19
Eine diversitätsbewusste Haltung in der Internationalen Jugendarbeit von Ahmet Sinoplu	20
Kapitel 2: Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit: Die strukturelle Perspektive	
Gelingsbedingungen von diversitätsbewussten Perspektiven in der Internationalen Jugendarbeit von Karin Reindlmeier	24
Selbstcheck Diversität von Karin Reindlmeier	26
Internationale Jugendarbeit unter intersektionaler Perspektive von Ulrike Becker	28
Diversitätsbewusste Bildungsarbeit und Empowerment von John Mukiibi und Ahmet Sinoplu	31
Diversität in der Jugendverbandsarbeit von Ansgar Drücker	37

Kapitel 3: Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit: Die konzeptionell-methodische Perspektive

„Wie im richtigen Leben“ – Diversitätsbewusste Perspektiven in der Aus- und Weiterbildung von Multiplikator_innen *von Karin Reindlmeier* **44**

Social-Justice-Trainings als Methode diversitätsbewusster Internationaler Jugendarbeit *von Eike Totter* **49**

Inklusivere „Energiser“ – Gute Praxis mit Erfolgsaussichten *von Eike Totter* **55**

Kapitel 4: Praxiserfahrungen

„Fit in Europe“ – Ein Projekt zur Mobilität von sozial benachteiligten jungen Erwachsenen aus Rheinland-Pfalz *von Anne Damian, Viola Heipertz-Saoudi und Eike Totter* **60**

Warum sind (nicht stigmatisierende) zielgruppenspezifische Angebote im Rahmen von diversitätsbewusster Arbeit notwendig? – Ein unvollendetes Praxisbeispiel aus der Arbeit des Pädagogischen Zentrums Aachen e. V. *von Navina Njiabi Bolla-Bong* **66**

Kapitel 5: Denkanstöße zum Themenfeld Diversität

Die innerdeutsche Differenzlinie Ost-West in der diversitätsbewussten Pädagogik – Beispiel Internationale Jugendarbeit *von Bianca Ely* **68**

Ein herrschaftsfreies Miteinander – gibt es so etwas überhaupt? *von Ali Sirin* **72**

Warum Diversität? *von Ali Sirin* **73**

Kapitel 6: Serviceteil

Veröffentlichungen **75**

Links **76**

Materialien rund um das Thema Diversität/Vielfalt aus der Vielfalt-Mediathek des IDA e. V. **77**

Antidiskriminierungsstellen in Deutschland **80**

Autor_innenhinweise **83**

Zum Verständnis diversitätsbewusster Jugendarbeit im Netzwerk für DIVERsitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE)

von Ansgar Drücker

Dieser Text beschreibt auf Basis eines gemeinsam erarbeiteten Papiers des Netzwerks für DIVERsitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE) das dort entwickelte Grundverständnis diversitätsbewusster Arbeit. Das Papier (www.transfer.carina.uberspace.de/dive/Dokumente/Gemeinsames%20Papier%20DIVE_endg.pdf) wurde als erster gemeinsamer Nenner verabschiedet, so dass nicht alle Aspekte, die für Einzelne eine wichtige Rolle spielen, hier auftauchen oder den jeweils gewünschten Raum einnehmen können. So stehen zum Beispiel Ansätze, die diversitätsbewusste Bildungsarbeit als Teil einer rassismuskritischen Bildungsarbeit verstehen, gleichwertig neben Ansätzen, die dies genau umgekehrt sehen. Dennoch zeigt sich, dass die gemeinsamen inhaltlichen Anknüpfungspunkte so zahlreich sind, dass es als lohnend und gewinnbringend für alle Teilnehmenden eingeschätzt wird, sie in einem gemeinsamen Papier zu beschreiben.

Wir verwenden bewusst die Begriffe „Diversität“ und „diversitätsbewusste Jugendarbeit“, um deutlich zu machen, dass wir ein anderes Verständnis als die im Unternehmensbereich unter „diversity management“ firmierenden Ansätze verfolgen. Im Vordergrund unseres Interesses stehen weder die Gewinnmaximierung noch die Erschließung bisher unzureichend genutzter personeller Ressourcen, sondern das Ziel, möglichst vielen jungen Menschen Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen und zu Teilhabe zu ermöglichen. Dies ist nicht mit einer grundsätzlichen Ablehnung von im diversity management verbreiteten Ansätzen und Methoden gleichzusetzen – selbstverständlich gibt es hier auch inhaltliche und methodische Überschneidungen –, sondern beschreibt die explizit andere Perspektive und Zielsetzung gegenüber den Ansätzen aus der Wirtschaft.

Wir sind uns dabei bewusst, dass diese sprachliche Unterscheidung nur im Deut-

schen funktioniert, da wir im Austausch mit internationalen Partner_innen oder bei englischsprachigen Texten Diversität mit „diversity“ übersetzen. Dennoch erscheint uns diese Entscheidung im Hinblick auf die Konjunktur des Begriffes „Diversity“ im deutschsprachigen Raum sinnvoll, da sie gleichzeitig für eine gesellschaftliche Verortung steht. Im Mittelpunkt unseres Verständnisses steht der Mensch, und zwar in seiner Gesamtheit, nicht nur in Bezug auf sein Berufsleben, seine Leistungs- oder Funktionsfähigkeit. Diversität stellt somit das gemeinsame Mensch-Sein und die verbindenden Eigenschaften von Menschen stärker in den Vordergrund als beispielsweise ihr Funktionieren in einem vielfältigen Kolleg_innenkreis.

Wir wollen unter der Überschrift Diversität auch Machtstrukturen und strukturelle Benachteiligungen in den Blick nehmen und einer Kritik unterziehen. Insofern steht auch Intersektionalität und damit der Umgang mit Mehrfachdiskriminierung im Fokus unserer Arbeit. Dieses Verständnis beinhaltet gleichzeitig eine Absage an ein naives oder romantisches Verständnis von Diversität, in dem „alles so schön bunt und vielfältig“ erscheint, aber Hierarchien und Diskriminierungen ausgeblendet werden. Ein faszinierter Blick auf Vielfalt kann zwar ein erster Zugang sein, er kann aber auch Zuschreibungen reproduzieren, binäres Denken manifestieren und ein buntes Nebeneinander von ungleichen bzw. ungerechten Lebensrealitäten schon als erfolgreiche interkulturelle Praxis wahrnehmen. Unserer Herangehensweise an das Begriffsfeld Diversität liegt eine Perspektive zugrunde, die Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit für alle als Ziel verfolgt und somit auch Antidiskriminierung als zentrales Element umfasst. Insofern bedeutet diversitätsbewusste Arbeit immer auch Sensibilisierung für und Reflexion von Erfahrungen und Strukturen von Privilegierung und Diskriminierung.

Es ist uns wichtig, dass der Fokus von künftigen Bemühungen nicht nur die „klassischen“ Kategorien der Antidiskriminierungspolitik (Rassismus/ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion/Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Identität) berücksichtigt, sondern auch der soziale Status, die körperliche Verfassung, die geografische Lage etc. mitgedacht werden. Jede Art von Diskriminierung wird zunächst als gleich bedeutsam angesehen. Wir wenden uns daher gegen eine Konkurrenz zwischen verschiedenen Formen von Diskriminierung. Gemeinsames Ziel muss es sein, Exklusion(sgründe) zu identifizieren und zu überwinden.

Ein weiteres gemeinsames Grundverständnis ist das der Inklusion. Vielfalt ist aus unserer Sicht in modernen Gesellschaften von vornherein gegeben. Jenseits weit verbreiteter Etabliertenvorrechte geht unser pädagogisches und gesellschaftliches Verständnis von dem Ziel aus, für alle Menschen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Dies umfasst ggf. auch sogenannte positive Maßnahmen zur Förderung bisher unterrepräsentierter Gruppen oder Einzelpersonen – sei es in Form von Quoten oder Maßnahmen zur Gleichstellung marginalisierter Gruppen.

Es wird deutlich, dass eine diversitätsbewusste Pädagogik die Perspektive der Antidiskriminierung einnehmen und dabei auch strukturelle Diskriminierungen einbeziehen muss, wenn sie vorhandene Benachteiligungen oder Ausgrenzungen nicht ungewollt reproduzieren will. Gleichzeitig wollen wir Individuen natürlich nicht bzw. nicht nur über ihre Gruppenzugehörigkeit (z. B. zu einer benachteiligten Gruppe) wahrnehmen oder gar definieren oder sie auf eine Opferrolle reduzieren. Unterschiede zwischen Individuen müssen anerkannt werden, denn Fähigkeiten, Vorlieben etc. können nicht von sozialen Gruppenzugehörigkeiten abgeleitet werden.

Ziel eines diversitätsbewussten Ansatzes ist eine Erweiterung bzw. ein Wechsel der Perspektive: Diversitätsbewusste Pädagogik will für das Vorhandensein oder die Möglichkeit verschiedener Perspektiven sensibilisieren,

sie will vorhandene oder mögliche Heterogenität bewusst machen und ihre Chancen aufzeigen sowie die oft unbewusste und selbstverständliche Vorannahme, dass alles so ist, wie ich es selbst kenne oder wahrnehme, hinterfragen.

Eine diversitätsbewusste Pädagogik nimmt vielfältige Differenzen in den Blick. Eine Wahrnehmung der sehr heterogenen Lebensformen und Alltagsrealitäten in jedem Land oder der sehr heterogenen Positionierungen innerhalb einer nationalen Teilgruppe in einem internationalen Setting kann helfen, die Fokussierung auf national oder kulturell konstruierte Differenzen zu überwinden und dem Bedürfnis nach Kategorisierung entgegenzuwirken.

Es kann allerdings auch eine Anmaßung oder Überforderung sein, alle Unterschiede in den Blick zu nehmen und bearbeiten bzw. berücksichtigen zu wollen. Daher kann eine situative Schwerpunktsetzung oder bewusste Fokussierung auf einzelne Differenzlinien oder Diskriminierungsformen sinnvoll oder sogar unumgänglich sein. Sie erfolgt dann jedoch aus einer diversitätsbewussten Haltung heraus: Es geht nicht um Diskriminierungskonkurrenz, sondern um eine grundsätzliche Absage an alle Formen von Diskriminierung und eine situative pädagogische oder strategische Abwägung, welche Differenzen in welchen Settings wie bearbeitet werden sollen und können. Wichtig für die diversitätsbewusste Arbeit ist es, Raum für die Differenzkategorien und Diskriminierungserfahrungen zu geben, die innerhalb des Prozesses der jeweiligen Gruppe auftauchen, und entsprechend flexibel damit umzugehen.

Da mehrere Mitwirkende im Netzwerk in der Internationalen Jugendarbeit tätig sind, liegt ein besonderes Augenmerk auf typischen pädagogischen Situationen etwa bei internationalen Jugendbegegnungen. Hier gilt beispielsweise die Anforderung, Teilnehmende nicht in erster Linie als Repräsentant_innen ihres Landes oder einer bestimmten Kultur wahrzunehmen, selbst wenn sie gemeinsame Verhaltensweisen oder Eigenschaften zu haben scheinen. Daraus ergibt

sich auch, dass Teilnehmende nicht für die Politik oder gesellschaftliche Situation in ihrem jeweiligen Heimatland verantwortlich gemacht werden und dass niemand – egal in Bezug auf welche Differenzlinie – selbstverständlich als Vertreter_in für eine bestimmte Gruppe angesehen werden soll.

Im konkreten pädagogischen Handeln drückt sich der diversitätsbewusste Ansatz nicht nur in den gewählten Methoden und der Programmgestaltung aus, sondern die dahinterstehende Haltung wird beispielsweise auch durch eine diversitätsbewusste Thematisierung durch Teamer_innen als eine Form einer niedrigschwelligen diversitätsbewussten pädagogischen Intervention immer wieder deutlich. Um Pauschalisierungen zu vermeiden, sind subjektive Begründungen für alltägliches Handeln innerhalb von heterogenen Gruppen nicht nur zulässig, sondern werden aktiv eingefordert, um Verständnis für die Motivation oder die Absicht der handelnden Personen zu entwickeln, statt vorschnelle Bewertungen vorzunehmen. Nicht nur in diesem Zusammenhang kann es sinnvoll sein, konkrete Alltagsfragen, in denen Diversität möglicherweise auch als problematische Herausforderung spürbar wird, eher in Kleingruppen zu thematisieren, in denen die Wahrscheinlichkeit für ein gegenseitiges Verständnis persönlicher Beweggründe und die Offenheit im Allgemeinen größer sein wird.

Ein weiteres Element einer diversitätsbewussten Jugendarbeit ist ein kritisches Kultur- und Subjektverständnis. In derselben kulturellen und gesellschaftlichen Umgebung machen Menschen ganz unterschiedliche Erfahrungen mit dieser sie umgebenden Realität. In einem so erweiterten Kulturverständnis ist Platz für unterschiedliche Bedeutungen, Widersprüche und für Veränderung und Entwicklung anstelle eines statischen Kulturverständnisses.

Die Vermeidung von kulturellen oder anderen Kategorisierungen bedeutet allerdings nicht, dass Unterschiede nicht ernst genommen würden. Es gibt sie, sie haben unterschiedliche Hintergründe und Ursachen und

sie wirken sich auch in Gruppensituationen aus. Die kritische Perspektive wendet sich vor allem gegen die Überbewertung eindimensionaler oder vermeintlich kulturbedingter Erklärungsansätze für differenzierte und häufig unübersichtliche Gruppensituationen und zielt auf eine Sensibilisierung für die Mechanismen und Effekte hinter solchen vereinfachenden Perspektiven. Außerdem ist es wichtig, eigene Selbstverständlichkeiten selbstkritisch aufzudecken – erst das öffnet häufig den Blick für die Wahrnehmung und Anerkennung anderer Lebensrealitäten.

Die Internationale Jugendarbeit formuliert regelmäßig die Auseinandersetzung mit Vorurteilen als pädagogisches und politisches Ziel. Der diversitätsbewussten Bildungsarbeit geht es neben der Reflexion von Vorurteilen und den dahinter stehenden Mechanismen um eine Erhöhung der selbstreflexiven Kompetenz. Die Bewusstmachung eigener Vorurteile und ein daraus resultierendes kritisches Denken und Handeln soll zu einem anderen Umgang mit in der eigenen Phantasie und im Diskurs auftauchenden Bildern über ‚Andere‘ beitragen.

In Gruppensituationen geht es darum, Vielfalt und Multiperspektivität wahrzunehmen und anzuerkennen, ohne sie einerseits zu überhöhen oder zu werten bzw. zu kategorisieren – und damit indirekt festzuschreiben – oder sie andererseits zu tabuisieren. Gerade in heterogenen Gruppen geht es auch darum, Einzelpersonen untereinander zur direkten Kommunikation miteinander über ihre individuellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ermutigen – und dafür einen pädagogischen Rahmen und eine fördernde Atmosphäre zu schaffen. Dies umfasst die Ermutigung sowohl zum Fragen stellen als auch zum persönlichen Grenzen setzen in Einzel- und Gruppengesprächen.

Wir sind davon überzeugt, dass diversitätsbewusste Methoden die Jugend- und Bildungsarbeit bereichern und weiterentwickeln und die Kompetenzen im aktiven Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt stärken.

Entstehung und Angebote des Netzwerks für DIVERsitätsbewusste (internationale) Bildungsarbeit (DIVE)

von Ansgar Drücker

Im Laufe des Jahres 2012 hat sich auf Initiative von transfer e. V., JUGEND für Europa – Nationale Agentur Erasmus+ und IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V.) bei zwei bundesweiten Treffen ein Netzwerk von Personen mit institutioneller Anbindung und Freiberufler_innen gebildet, die sich über Methoden, Inhalte und theoretische Hintergründe austauschen und Bildungsangebote im Bereich der diversitätsbewussten (internationalen) Jugendarbeit unterbreiten möchten.

Die sich als offenes Netzwerk verstehende Gruppe ist heterogen zusammengesetzt und versammelt unterschiedliche Erfahrungshintergründe und Praxisfelder sowie unterschiedliche individuelle Schwerpunktsetzungen. So sind Zugänge zum Themenkomplex Diversität aus der Internationalen Jugendarbeit, aus der rassismuskritischen Arbeit oder Social-Justice-Trainings, aus der politischen Bildungsarbeit oder dem Bereich des Empowerments von jungen Menschen – inklusive der Überschneidungen dieser Ansätze – repräsentiert und stellen eine wertvolle Vielfalt innerhalb der Gruppe dar. Als weitere theoretisch-konzeptionelle Hintergründe fließen u. a. die Cultural Studies, Post-Colonial Studies, Queer Studies, Gender Studies oder Critical Whiteness Studies ein. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt bei vielen in der Jugendarbeit – häufig in internationalen oder interkulturellen Kontexten –, aber auch in den Bereichen Erwachsenenbildung, Organisationsentwicklung oder Empowerment zu strukturellen Veränderungen.

Entstehungsgeschichte und Hintergrund

Im Juni 2012 haben sich 15 Expert_innen der diversitätsbewussten Jugend- und Bildungsarbeit zu einem Workshop in Köln getroffen und ihr Verständnis von Diversität und diversitätsbewusster Jugend- und Bildungsarbeit diskutiert. An der Vorbereitung des

Workshops waren transfer e. V., JUGEND für Europa – Nationale Agentur Erasmus+, und das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. (IDA) beteiligt. Transfer e. V. beschäftigt sich u. a. im Rahmen der Trainingsseminare für Jungendreisen und Internationale Begegnungen (TiB) mit dem Thema Diversität. transfer e. V. und JUGEND für Europa sind außerdem im Rahmen der jugendpolitischen Initiative JiVE (Jugendarbeit international – Vielfalt erleben) und IDA e. V. u. a. im Rahmen von Social-Justice-Trainings mit dem Thema Diversität befasst. Bei einem weiteren Treffen im Dezember 2012 wurde das „Gemeinsame Papier“ verabschiedet. An der Entwicklung dieses gemeinsamen Verständnisses von diversitätsbewusster Jugendarbeit haben mitgewirkt:

- Ulrike Becker (Promovendin an der Universität Bielefeld, Schwerpunkt Internationale Jugendarbeit unter intersektionaler Perspektive)
- Karima Benbrahim (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. – IDA, Referentin), Düsseldorf
- Borris Diederichs (Deutsch-Französisches Jugendwerk – DFJW, Projektbeauftragter für Integration und Chancengleichheit), Berlin
- Ansgar Drücker (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. – IDA, Geschäftsführer), Düsseldorf
- Julia Motta (Europäische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar, Bildungsreferentin und freiberufliche Trainerin für internationale und interkulturelle Arbeit), Berlin
- Hale Oktav (Bezirksjugendwerk der AWO Baden e. V.)
- Werner Müller (transfer e. V.)

- Karin Reindlmeier (bapob – Berliner Arbeitskreis für politische Bildung e. V.)
- Natalia Seriakova (Trainerin und Coachin), Essen
- Ahmet Sinoplu (freiberuflicher Trainer und Berater in der Internationalen Jugendarbeit), Köln
- Ali Sirin (Planerladen Dortmund)
- Eike Totter (www.totter.eu, Trainer und Coach), Darmstadt

- Anne Sophie Winkelmann (freie Bildungsreferentin), Berlin

Im Laufe des Jahres 2013 wurde auf Basis des „Gemeinsamen Papieres“ ein Flyer zur Vorstellung des Netzwerks (www.netzwerk-diversitaet.de) präsentiert.

Weiterhin wurden gemeinsame Qualitätsstandards erarbeitet, die hier in Auszügen wiedergegeben werden sollen:

Auszüge aus den „Qualitätsstandards im Netzwerk für diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit“

Qualifikation der Mitglieder der Gruppe

Die Qualifikation der Trainer_innen fußt auf unterschiedlichen methodischen und inhaltlichen Schwerpunkten in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern. Vertreten sind Zugänge zum Themenkomplex Diversität aus der Internationalen Jugendarbeit, aus der rassismuskritischen Arbeit oder Social-Justice-Trainings, aus der politischen Bildungsarbeit oder dem Bereich des Empowerments von jungen Menschen. Als weitere theoretisch-konzeptionelle Hintergründe fließen u. a. die Cultural Studies, Post-Colonial Studies, Queer Studies, Gender Studies oder Critical Whiteness Studies ein. Die Verortung des Netzwerks in der Internationalen Jugendarbeit beinhaltet das Mitdenken einer rassismuskritischen Perspektive im Themenfeld Diversität und die Vermeidung von kulturalisierenden Zuschreibungen.

Mitarbeit im Netzwerk

Neben den vorhandenen Mitgliedern ist das Netzwerk offen für weitere Interessierte. Bevor sie ins Netzwerk aufgenommen und auf der Webseite dargestellt werden, sollten sie an einem Netzwerktreffen teilnehmen, um festzustellen, ob ein gemeinsames Verständnis über diversitätsbewusste Jugend- und Bildungsarbeit vorhanden ist. Das Netzwerk führt mindestens einmal jährlich ein Austauschtreffen durch.

Auftritt des Netzwerks

Das Netzwerk tritt unter dem Namen DIVE – Netzwerk für diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit mit der Website www.netzwerk-diversitaet.de und der E-Mail-Adresse info@netzwerk-diversitaet.de nach außen auf. Es wird getragen von transfer e. V., JUGEND für Europa – Nationale Agentur Erasmus+ und IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V.). Für die Kommunikation innerhalb des Netzwerks wird eine von transfer e. V. koordinierte Mailingliste und eine Dropbox eingerichtet.

Zustandekommen von Aufträgen

Aufträge werden direkt zwischen Anbieter_innen aus dem Netzwerk und Auftraggeber_innen vereinbart. Potenzielle Auftraggeber_innen können sich entweder an die zentrale E-Mail- und Kontakt-Adresse des Netzwerks bei transfer e. V. oder über die auf der Website hinterlegten Profile direkt an Anbieter_innen wenden. (...)

In bestimmten Formaten arbeiten wir mindestens in Zweierteams. Dies gilt insbesondere für längere Workshops, Trainings, Fortbildungen und Seminare sowie für Angebote, bei denen bestimmte Differenzlinien eine wichtige Rolle spielen und diese nach Möglichkeit auch in der Zusammensetzung des Teams repräsentiert sein sollen. (...)

DIVE-Referent_innenpool diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit

Im Rahmen der TiB-Seminare zur Qualifizierung im Pädagogischen Kinder- und Jugendreisen und im Internationalen Jugendaustausch wurde ab Sommer 2013 die Möglichkeit geschaffen, den Einsatz von Fachkräften des Netzwerks diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE) für Fortbildungen und Beratungen gemeinnütziger Träger und Initiativen finanziell zu unterstützen. Bildungsangebote aus dem Themenbereich des Netzwerks konnten im Rahmen dieses Referent_innenpools teilgefördert in Anspruch genommen werden. Neben Grundlageneinführungen oder einer Erstberatung zum Thema Diversität war die Beratung auch z. B. bei Workshops, Trainings, Fortbildungen und Seminaren oder für Konzeptentwicklungen möglich. Bevorzugt gefördert wurden:

- Impulse für Einstiege oder zur Integration in laufende Prozesse und Projekte
- Strukturfestigende bzw. -aufbauende Beratungen, z. B. im Rahmen von Qualitätsentwicklungen
- Weiterentwicklung qualitativ hochwertiger Ansätze grenz- und/oder bereichsübergreifender Vorhaben (Kooperation

unterschiedlicher Träger oder Fachdisziplinen, Beteiligung mehrerer Nationen oder Regionen)

Es wurde besonders begrüßt, wenn die zu fördernde Veranstaltung auch für andere Träger bzw. Beteiligte außerhalb der eigenen Organisation offen ist.

Die Förderung erfolgte – zunächst für das Haushaltsjahr 2013 – als formloser Antrag mindestens vier Wochen vor Veranstaltungsbeginn an transfer e. V. Der Antrag musste folgende Angaben enthalten:

- Thema, Ort und Datum der Veranstaltung
- Ziel der Veranstaltung
- Name und Qualifikation der Fachkraft (ggf. nach Beratung von transfer e. V.)
- Format (Fortbildung oder Beratung)
- Zielgruppe und Anzahl der Teilnehmenden
- Tagesordnung bzw. Programm
- Kostenplan (Honorar, Fahrtkosten, ggf. Übernachtung und Verpflegung)

Nach Abschluss der Veranstaltung muss mit der Abrechnung ein Kurzbericht vorgelegt werden.



Netzwerk für **diversitätsbewusste**
(internationale) Jugendarbeit

Auf den folgenden Seiten werden die Begriffe Social Justice, Antidiskriminierung/Positive Maßnahmen, Intersektionalität, Rassismuskritik, Critical Whiteness Studies, Inklusion und Empowerment kurz erläutert.

Social Justice (-Trainings)

von Eike Totter

Social-Justice-Trainings (SJTs) sind Anti-Diskriminierungs-Trainings, die helfen, die gesellschaftlichen Kräfte begreifbar zu machen, die unterschiedliche soziale Gruppen erzeugen. Mit verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen sind Privileg und Unterdrückung, Teilhabe und Ausschluss unmittelbar verknüpft. Während der Trainings werden verschiedene Formen von Diskriminierung (wie Rassismus, Heterosexismus, Klassismus, Antisemitismus etc.) frei von Hierarchisierung in Bezug zueinander gesetzt und bearbeitbar gemacht. Dabei wird pro Modul je eine Diskriminierungsform in den Fokus genommen, aber auch intersektionale Verflechtungen mit anderen Diskriminierungsformen werden deutlich. SJTs erschließen Wissen über aktuelle Befunde, historische Entwicklungen und gesellschaftliche Akteur_innen. Sie machen durch Methoden biografischer Arbeit individuelle Bezüge zu den Lebensrealitäten der Teilnehmenden sichtbar und untersuchen, wie auf individueller, institutioneller und kultureller Ebene das Fortbestehen von Stereotypen als Legitimation von Macht und Unterdrückung gesichert wird. Sie ermöglichen, sich der eigenen Privilegien und Sphären von Einfluss bewusst zu werden. Das Konzept der „Verbündeten“ basiert darauf, eigene Privilegien und Einflüsse kennenzulernen und sie Mitgliedern diskriminierter Gruppen zugänglich zu machen – zu allseitigem Vorteil. Social-Justice-Trainings entwickeln mit diesem Ziel

strategisch konkrete, unmittelbar umsetzbare Ansätze, um Diskriminierung nachhaltig zu unterbrechen und abzubauen.

Voraussetzung dafür ist, in einem einführenden, übergreifenden Grundmodul geschützte, dialogische Räume zu schaffen. In diesen werden unterschiedliche Lebensrealitäten erschlossen. In biografischer Arbeit können eigene Verstrickungen frei von Schuldzuweisungen geklärt und durch Lernen an „Wendepunkten“ bearbeitet werden.

Social-Justice-Trainings haben sich als hilfreiche Methode zur Reduzierung von ungleicher sozialer Teilhabe bewährt. Auch in Bildungs- und Mobilitätsprogrammen können sie sinnvoll angewendet werden: Untersuchungen zeigen, dass bisher erreichte Zielgruppen häufig relativ homogen sind und dass sie denjenigen, die Bildung organisieren, sehr ähnlich sind. In Social-Justice-Trainings können diese übergreifenden Homogenitäten frei von Wertungen bewusst gemacht und Gründe für „blinde Flecken“ in der Wahrnehmung der Gestaltenden der (internationalen) Jugendarbeit untersucht werden. Durch Sensibilisierung kann bewusst gemacht werden, warum Angehörige bestimmter sozialer Gruppen, etwa Menschen mit bestimmten körperlichen und geistigen Bedürfnissen, Menschen mit niedrigem formalen Bildungsstand, Menschen mit eingeschränkten sozialen Möglichkeiten

(und andere) in internationalen Mobilitätsprogrammen deutlich unterrepräsentiert sind.

In der Praxis weisen die Programme in Bezug auf die Struktur der Teilnehmenden häufig deutliche Abweichungen von den erklärten Zielen der Träger, möglichst alle einzubeziehen, auf. Social-Justice-Trainings eröffnen Wege, die diese Diskrepanz verrin-

gern können: Werden die Wahrnehmungen der Akteur_innen zu Teilhabemöglichkeiten mit denen der vermissten Zielgruppen ins Verhältnis zueinander gesetzt, können die Programme gezielt für bestimmte, bisher unterrepräsentierte Gruppen attraktiver und auch zugänglicher gemacht werden. Die Barrieren sind vielfältig und Social-Justice-Trainings helfen, sie in gangbaren Schritten kontinuierlich und strategisch abzubauen.

Antidiskriminierung/Positive Maßnahmen

von Ansgar Drücker

Antidiskriminierungspolitik zielt darauf ab, bestehende Benachteiligungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen auf struktureller Ebene abzubauen, um eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe für alle gesellschaftlichen Gruppen zu erreichen. Eine Haltung der Antidiskriminierung liegt beispielsweise einer diversitätsbewussten (internationalen) Jugendarbeit zugrunde, die sich für eine Teilhabe aller Gruppen an den Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und darüber hinaus auch an anderen gesellschaftlichen Ressourcen einsetzt und auf Basis dieser Zielsetzung einer Erhöhung der Repräsentanz und aktiven Mitwirkung von bisher benachteiligten bzw. unterrepräsentierten Gruppen anstrebt. Maßnahmen einer Antidiskriminierungsstrategie können beispielsweise gesetzliche Regelungen wie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, Quotenregelungen, Selbstverpflichtungen, die Festlegung von Zielzahlen, die Aufnahme von Grundsätzen der Antidiskriminierung in Leitbilder oder Grundsätze von Organisationen und die Einrichtung von Kontakt-, Beschwerde- oder Beratungsstellen bei Diskriminierungen sein.

Der Begriff „Positive Maßnahmen“ (manchmal auch „positive Diskriminierung“ oder „affirmative Maßnahmen“) bezieht sich auf das in den USA entwickelte Konzept der „affirmative action“. Es umfasst gesellschaftspolitische Maßnahmen, die bestehende Benachteiligungen durch eine gezielte Bevorzugung oder Förderung ausgleichen sollen. Zielgruppen Positiver Maßnahmen können beispielsweise Frauen oder bestimmte

ethnische Gruppen sein. Potenzielle Anwendungsbereiche sind beispielsweise der Bildungssektor oder der Arbeitsmarkt. Dass positive Maßnahmen ein wichtiger Baustein von Antidiskriminierungspolitik sein können, schlägt sich beispielsweise im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) nieder, wo es in § 5 heißt, dass eine unterschiedliche Behandlung aufgrund der zugeschriebenen „Rasse“¹ oder der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Orientierung zulässig ist, „wenn durch geeignete und angemessene Maßnahmen bestehende Nachteile wegen eines in § 1 genannten Grundes verhindert oder ausgeglichen werden sollen.“ Das Konzept der Positiven Maßnahmen geht über reine Quotenregelungen – und auch über das Verbot der Diskriminierung bzw. die Einhaltung des Gleichbehandlungsgebots hinaus –, sondern umfasst auch spezielle Bildungsangebote oder Förderprogramme für benachteiligte Gruppen zum Ausgleich bestehender Benachteiligungen oder fehlender Repräsentanz. Eine Schwierigkeit positiver Maßnahmen kann darin bestehen, dass sie den Ursachen von Diskriminierung nicht notwendigerweise entgegenwirken. Durch positive Diskriminierung wird also ein bestehendes Machtgefälle nicht immer abgebaut und die Stigmatisierung der Adressat_innen häufig nicht unterbrochen. Ein weiteres Problem Positiver Maßnahmen kann darin gesehen werden, dass sie – wenn auch in guter Absicht – die Kategorien verwenden, deren Abbau oder deren Bedeutungsverlust sie anstreben.

1 Der nicht dem Stand der Wissenschaft entsprechende Begriff „Rasse“ findet in vielen Gesetzestexten und Texten zur Antidiskriminierung weiterhin Verwendung. Eine kritische Auseinandersetzung des Deutschen Instituts für Menschenrechte mit dem Begriff findet sich unter www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/de-tailansicht.html?tx_commerce_pi1%5BshowUid%5D=95&cHash=a3d1ae88d212f87f2ec6ee7cdef43caa.

Intersektionalität

von Karin Reindlmeier

Der Begriff „Intersectionality“ wurde 1989 von der US-amerikanischen Juristin und Schwarzen Feministin Kimberlé Crenshaw geprägt, die mit dem Begriff „intersections“ auf die Orte hinweisen wollte, an denen sich verschiedene soziale Zugehörigkeiten und Machtdimensionen kreuzen und überlagern, ähnlich wie an einer Straßenkreuzung. Mit dem Konzept Intersektionalität wird der Fokus so auf die Verwobenheit und Verschränkung verschiedener (tatsächlicher oder zugeschriebener) sozialer Zugehörigkeiten wie Geschlecht, soziale Herkunft, Alter, Gesundheit, sexuelle Orientierung etc. gerichtet. Dabei wird davon ausgegangen, dass für jede Person verschiedene Zugehörigkeiten relevant sind, die zudem situativ bedingt mehr oder weniger bedeutsam werden können. Auf diese Weise wird der Blick auf die verschiedenen Formen von Diskriminierung und sozialer Ungleichheit sowie deren Überschneidungen im Sinne von Mehrfachdiskriminierungen gerichtet.

Der Ansatz der Intersektionalität bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für diversitätsbewusste Perspektiven. So kann die Einteilung in als homogen imaginierte Gruppen von ‚Wir‘ und ‚den Anderen‘ aufgebrochen werden, indem verschiedenste Zugehörig-

keiten in den Blick genommen werden, deren Überschneidungen erforscht und dabei auch die Widersprüchlichkeiten und damit verknüpften Machtverhältnisse mit einbezogen werden. Dies ist besonders relevant in Settings wie z. B. der internationalen Jugendarbeit, die durch ein bestimmtes Ensemble von Differenzen definiert werden. So zeichnet sich diese dadurch aus, dass die Teilnehmer_innen aus unterschiedlichen Ländern kommen. Die Differenzlinie ‚aus unterschiedlichen Ländern kommen‘ ist somit die als erstes sichtbare, oft verknüpft mit dem Konzept einer Begegnung ‚verschiedener Kulturen‘. Die Perspektive der Intersektionalität bietet hier die Möglichkeit, den Blick zu weiten und vielfältige Zugehörigkeiten, Lebensformen und Alltagsrealitäten in den Blick zu nehmen – und zwar ausgehend von dem, was für die Teilnehmer_innen jeweils relevant ist. In diesem Sinne ist Intersektionalität als Teil einer diversitätsbewussten Perspektive auch eine Einladung zur Selbstreflexion in Bezug auf die Art und Weise, wie Differenzen wahrgenommen und gedacht werden und welche Konsequenzen sich daraus für die (pädagogische) Arbeit ergeben.

Zum Weiterlesen: www.portal-intersektionalitaet.de

Rassismuskritik

von Milena Detzner

In den letzten Jahren findet in der politischen Bildungsarbeit und der theoretischen Auseinandersetzung mit Rassismus verstärkt der Begriff der Rassismuskritik Anwendung. Der folgende Text soll einen kurzen Überblick darüber geben, was darunter zu verstehen ist, was den Begriff von dem des Antirassismus unterscheidet und auf welche Dimensionen von Rassismus er sich bezieht.

Rassismus ist ein „soziales (Ungleich)Verhältnis“ (vgl. Bönkost 2013, 3). Mit Rassismus wird eine bestimmte Ordnung und Normalität hergestellt und aufrechterhalten (Mecheril 2007, 4), indem Menschen unterschiedlich „hinsichtlich Wissen, Macht und Interessen“ (vgl. Bönkost 2013, 42) positioniert werden, und in ‚Wir‘ und ‚Sie‘ eingeteilt werden.

Vor dieser unterschiedlichen Positionierung liegt die Konstruktion von Differenz (vgl. Kilomba 2010, 42), das heißt bestimmte Unterscheidungsmerkmale werden überhaupt erst konstruiert und als relevant erachtet. Die so entstandenen Gruppen werden mit bestimmten Eigenschaften verknüpft – wobei diese Zuschreibungen naturalisiert werden, das bedeutet, dass davon ausgegangen wird, dass alle Menschen dieser Gruppe diese Eigenschaften (quasi) naturgegeben aufweisen (vgl. ebd.). Daran knüpft die Frage an, wer in einer Gesellschaft die „differenzierende Macht“ (Terkessidis 2004, 98) innehat, welche historischen, politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse also zu Grunde liegen. Konkret äußert sich diese (Handlungs-)Macht in den tatsächlichen Diskriminierungspraxen, die sich auf die zuvor konstruierten Gruppen richten. Mögliche Ausdrucksformen sind der Ausschluss von Ressourcen und gesellschaftlicher Teilhabe, rassistische Gesetze, Gewohnheiten und Normen, aber auch individuelles diskriminierendes Verhalten, Beleidigungen, Gewalt usw.

Mit diesem Verständnis von Rassismus wird ein erster Punkt deutlich, in dem sich die Begriffe Rassismuskritik und Antirassismus voneinander unterscheiden. Antirassismus findet dort statt, wo es um die ganz konkrete Reaktion auf und Abwehr von offenem rassistischen Verhalten, um ein „Ringens um das eigene kollektive und individuelle (Über) Leben“ (Tudor, zitiert nach Bönkost 2013, 20) geht. Hier deutet sich schon an, dass es darauf ankommt, wer sich zu Rassismus verhält, und dass es eine Rolle spielt, dass ich diesen Text aus einer *weißen* Perspektive heraus schreibe. Da ich damit nur diese Sicht erfassen kann, geht es hier letztlich um *weiße* Rassismuskritik¹.

Antirassismus setzt also stärker an konkreten Diskriminierungspraxen an. Dadurch besteht die Gefahr, dass die zuvor erfolgende Differenzkonstruktion sowie die damit verbundenen Machtfragen und die eigenen Verstrickungen in rassistische Strukturen außen vor bleiben – und damit das für die Rassismuskritik grundlegende Motiv der Selbstreflexion. Da Rassismus sich ständig um die Themen Differenz dreht, führt eine unreflektierte Antirassismuserbeit zu einer ständigen Reproduktion ebendieser Differenzen. Ein weiterer Aspekt betrifft den Wortbestandteil „Anti“. Dieser suggeriert zum einen, dass es sich um einen Zustand handelt, der überwunden werden kann, da ja offensichtlich klar erfasst werden kann, wogegen man ist. Zum anderen werden so moralisch zu verurteilende ‚Täter_innen‘ konstruiert. Das trifft auf bestimmte Situationen und aus bestimmten Positionen heraus durchaus zu – es erfasst das Problem „Rassismus als gesellschaftliche Normalität“ aber nicht. „Anti“ suggeriert, dass Rassismus nichts mit einem selbst zu tun hat, es verlagert Rassismus räumlich oder zeitlich (z. B. in gesellschaftlich verurteilte Randgruppen wie Neonazis oder in die NS-Zeit).

¹ Wie später noch erläutert wird, soll eine derartige Positionierung nicht einer Selbstbespiegelung oder bloßen Selbstdarstellung dienen, sondern es soll die spezifische Perspektive der Autorin benannt werden.

So werden eigene rassistische Einstellungen und Verhaltensweisen verleugnet. Das spielt wiederum anderen weit verbreiteten Verleugungsstrategien in die Hände: Es scheint beispielsweise vielen weiterhin schwerzufallen von Rassismus statt von Fremdenfeindlichkeit zu reden, was auch hier lebende Menschen begrifflich noch einmal neu zu ‚Fremden‘ macht. Außerdem wird institutioneller Rassismus kaum thematisiert.

Der Begriff Rassismuskritik hilft hier, da er bereits bei der Differenzkonstruktion und gesellschaftlichen Positionierung der Sprechenden und Handelnden ansetzt und es so möglich wird, einigen Problemen zumindest bewusster zu begegnen. So kann in Trainings, Workshops oder Aktionen beispielsweise immer wieder darauf hingewiesen werden, dass es nicht darum geht bestimmte ‚Gruppen‘, ‚Kulturen‘ o. ä. kennenzulernen sondern darum, wie und wieso diese Gruppen überhaupt entstehen. Dabei gilt es zu bedenken: Auch die gegenwärtigen Formen politischer Bildungsarbeit, rassismuskritischer Konzepte oder Critical-Whiteness-Ansätze sind ebenso wenig in rassismusfreien Räumen entstanden wie die heute weitgehend überholten Ansätze der „Ausländerpädagogik“ oder klassischer „multi- oder interkultureller“ Ansätze. Auch rassismuskritische Ansätze beziehen sich immer wieder auf die Differenzen, die durch Rassismus erst entstanden sind und reproduzieren diese – dieses Dilemma gilt es bewusst zu machen (vgl. Broden 2008, 31).

Von Rassismus sind, in sehr unterschiedlichen Formen, alle Menschen einer Gesellschaft betroffen. Daraus folgt, dass die Ausgangspositionen für Rassismuskritik unterschiedlich sind. Genau wie es ein Unterschied ist, ob männlich oder weiblich sozialisierte Personen sich zu sexistischen Strukturen verhalten und diesen entgegen treten, ist es ein Unterschied ob ich mich als *weiße* Person zu Rassismus verhalte oder ob

dies ein_e *Schwarze* Kolleg_in macht.² Bezüglich der Begriffe *Weiß* und *Schwarz* sind zwei Punkte wichtig: Erstens muss beachtet werden, dass diese nicht etwas tatsächlich Gegebenes beschreiben, sondern im Rahmen von Machtstrukturen entstanden sind und sich eher auf gemeinsam gemachte Erfahrungen bezüglich Rassismus beziehen. Zweitens dürfen diese Bezeichnungen nicht essentialisiert werden, dass heißt ihre Unklarheit und Offenheit (Wer gehört überhaupt dazu?) muss bestehen bleiben, was vor allem bedeutet das Recht auf Selbstbezeichnung anzuerkennen.

Weiße haben innerhalb der gegenwärtigen, rassistisch strukturierten (Macht-)Verhältnisse Privilegien gegenüber *Schwarzen* Menschen, was sich auf den Umgang mit Rassismus auswirkt. Ich kann zu einem Vortrag über racial profiling³ fahren, ohne mir auf der Bahnfahrt dahin über selbiges Gedanken machen zu müssen, während ein_e *Schwarze_r* Kolleg_in dieses Privileg (des nicht-darüber-nachdenken-Müssens) nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit besitzt (vgl. Beitrag über Critical Whiteness in diesem Band).

Diese Erkenntnis macht es notwendig bei jeglichem rassismuskritischem Handeln die eigene Position mitzudenken. Dabei geht es nicht darum, dass derartige Selbstpositionierungen eine Form der kollektiven ‚Buße‘ annehmen, es geht nicht um eine Identitäts-Frage, sondern eher um eine Analyse, was es sozial bedeutet *weiß* zu sein (vgl. Messerschmidt 2007, 56). Da die Dethematisierung von *Weißsein* eine grundlegende Strategie von Rassismus ist, kann schon die Benennung Irritationen und damit Denkprozesse auslösen.

An dieser Stelle ist es wichtig, die Frage der Macht sowie die diskriminierenden Praktiken nicht aus den Augen zu verlieren. Die Reflexion der eigenen Position und gesell-

2 Um die Schreibweisen der Begriffe *Schwarz* und *weiß* gibt es viele Diskussionen. Um zu verdeutlichen, dass es sich eben nicht um ‚neutrale‘ Adjektive, sondern um Konstruktionen handelt, werden sie hier daher kursiv geschrieben. *Schwarz* wird zudem groß geschrieben, da es im Gegensatz zu *weiß*, ein politischer, widerständiger Begriff ist.

3 „Racial Profiling“ bedeutet, dass das „physische Erscheinungsbild, sogenannte ethnische Merkmale [...] als Entscheidungsgrundlage für polizeiliche Maßnahmen wie Personenkontrollen, Ermittlungen und Überwachungen“ (Cremer 2013, 4) dient.

schaftlichen Positionierung sollte nicht dort aufhören, wo sich Fragen von Macht und Privilegierung stellen, sondern es gilt selbstkritisch zu hinterfragen, welche Machtstrukturen hinter der eigenen Position stehen und welche Auswirkungen dies auf konkrete Diskriminierungspraxen hat, denn letztliches Ziel ist das „Ändern von Strukturen, [...] Beziehungen, Begriffen, das heißt das Aufgeben von Privilegien“ (Kilomba 2010, 23, Übersetzung durch die Autorin).

Fazit

Rassismuskritik aus einer *weißen* Perspektive heraus bedeutet also einen ständigen Wechsel zwischen der Reflexion der eigenen Position und der eigenen Privilegien, der Kritik an bestehenden Machtstrukturen, der Arbeit gegen konkrete Ausgrenzungspraxen – und wiederum der ständigen Herstellung von Transparenz darüber, aus welcher Position heraus gesprochen wird. Dies beinhaltet, Strategien der Dethematisierung, der Verlagerung oder Verleugnung von Rassismus entgegenzutreten und rassistische Strukturen bewusst zu machen, „nicht so sehr als moralisches Thema, sondern als psychologischen Prozess, der Arbeit erfordert“ (ebd., Übersetzung durch die Autorin).

Die Begrenztheit der eigenen Praxis und Theorie wird dabei ebenso ersichtlich – es wird nur mit den gegenwärtigen Ansätzen keine rassismussfreie Gesellschaft geben. Das bedeutet aber eben nicht, aufzugeben, zu verzweifeln oder sich anderen Themen zuzuwenden⁴.

Vielleicht hilft es hier, Rassismuskritik wie Kilomba als Prozess zu verstehen, der nur stattfindet, wenn auch erste kleine Schritte gegangen werden, und der sich selbst, seine Umgebung und die beteiligten Akteur_innen mit jedem weiteren Schritt verändert. Durch das Sichtbarmachen von Privilegien, der zugrunde liegenden Machtverhältnisse und Konstruktionsprozesse besteht die Möglichkeit, Umverteilungsprozesse anzustoßen und Verhältnisse zu verändern.

Das, was daraus entsteht, kann dann jeweils Ausgangspunkt für den nächsten Schritt

rassismuskritischer Arbeit sein, mit neuen Debatten, Fragen, Theorien und Praxen.

Literatur

Bönkost, Jule (2013): Rassismuskritik: Eine Frage der Perspektive, in: VIA e. V.: Gesellschaftliche Schieflagen – Kritik an Diskriminierung und ihre Bedeutung für die Praxis, VIA Magazin 4-XIII-13, Duisburg

Broden, Anne (2008): (Selbst-)Reflexivität als Kernkompetenz einer rassismuskritischen Pädagogik, in: Stephan Bundschuh/Birgit Jagusch/Hanna Mai (Hg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, Düsseldorf

Cremer, Hendrik (2013): „Racial Profiling“ – Menschenrechtswidrige Personenkontrollen nach § 22 Abs. 1 a Bundespolizeigesetz. Empfehlungen an den Gesetzgeber, Gerichte und Polizei, hg. vom Deutschen Institut für Menschenrechte, www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/schutz-vor-rassismus/racial-profiling.html

Kilomba, Grada (2010): Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism, 2. Aufl., Münster

Mecheril, Paul (2007): Die Normalität des Rassismus, in: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ 14./15. September 2007, CJD Bonn, www.ida-nrw.de/publikationen/tagungsdokumentationen/tagungsdokumentation.html

Messerschmidt, Astrid (2007): Entnormalisierung und Vermeidung – Vier Muster im Umgang mit Rassismus, in: Tagungsdokumentation des Fachgesprächs zur „Normalität und Alltäglichkeit des Rassismus“ 14./15. September 2007, CJD Bonn, www.ida-nrw.de/publikationen/tagungsdokumentationen/tagungsdokumentation.html

Terkessidis, Marc (2004): Die Banalität des Rassismus, Bielefeld, transcript Verlag

4 Das würde gerade dem Aufgeben *weißer* Privilegien widersprechen, da diese Möglichkeit sich nicht mit Rassismus zu beschäftigen eben nur *weiße* Menschen hätten.

Critical Whiteness Studies

von Maik Brunkow

Die Critical Whiteness Studies (auch: Critical Studies of Whiteness) sind erst vor wenigen Jahrzehnten in den USA entstanden und wurden von den Rassismus- und Postkolonialismusstudien stark beeinflusst. Rassismus beschreibt Machtverhältnisse, die durch eine dominante Gruppe gegen eine subdominante Gruppe durchgesetzt werden. Diesen Machtverhältnissen liegt die Idee zugrunde, dass es unterschiedliche menschliche „Rassen“ mit unterschiedlichen Eigenschaften gebe. Obwohl diese Ideologie biologisch nicht haltbar ist und damit lediglich auf sozialer Konstruktion basiert, findet Rassismus noch immer Einzug in unseren Alltag.

Die Critical Whiteness Studies versuchen nun, eine andere Perspektive einzunehmen: weg von den von Rassismus betroffenen und hin zu den Subjekten und Strukturen, die von Rassismus profitieren. Diese Hegemonie, die insbesondere zu Zeiten des Kolonialismus geprägt wurde und bis heute sowohl global als auch lokal fortwährend umgesetzt wird, soll offengelegt werden, indem die Privilegien (White Privilege) und somit die Vormachtstellung (White Supremacy) von *Weiß*¹ Menschen beschrieben und hinterfragt werden. Es existieren materielle Privilegien, etwa der bessere Zugang zu Bildung oder die freie Wahl, in einem sicheren Bezirk wohnen zu können. Letzteres kann am tragischen Fall von Trayvon Martin verdeutlicht werden, der im Februar 2012 in Sanford, USA, von einem *Weiß*en Mann der Nachbarschaftswache erschossen wurde, weil dieser sich von dem *Schwarzen* Jungen bedroht fühlte. Außerdem wird von symbolischen Privilegien, wie der Zuschreibung von Schönheit oder Intelligenz, gesprochen. Diese Zuschreibung ist zwar nicht immer ans *Weißsein* gebunden, schließt aber häufig automatisch *Schwarzsein* aus. Dazu kommt, dass die Konzeptionen von *Schwarzsein* immer präsent sind, *Weißsein* als Kategorie selbst jedoch nicht. Für *Weiß*e Menschen be-

steht nicht die Notwendigkeit oder gar der Zwang ihre Hautfarbe zu hinterfragen oder sie überhaupt bewusst wahrzunehmen. Sie können dies zwar tun, aber niemand wird sie dazu zwingen können. Während *Weißsein* auf diese Art unsichtbar gemacht wird, privilegieren sich *Weiß*e Menschen gleichzeitig dazu, andere Menschen, die nicht *Weiß* sind, generalisierend zu beschreiben.

Ein gutes Beispiel dazu fand sich 2001, als in der ARD-Talkshow „Friedman“ von Gloria von Thurn und Taxis, einer bekannten *Weiß*en Fürstin aus Bayern, behauptet wurde „Der Schwarze schnackelt gerne“, was der Grund für die hohe Rate von HIV-Infektionen in Afrika sei. Die Critical Whiteness Studies zielen in derartigen Kontexten darauf ab, den rassistischen Gehalt solcher Aussagen nicht nur aufgrund des Inhalts, sondern auch aufgrund der Situation zu analysieren. Das heißt, dass nicht nur die rassistische und stereotypisierende Aussage kritisch hinterfragt werden müsste, sondern auch die Tatsache, dass diese von einer *Weiß*en Frau in einem reichen Land mit überwiegend *Weiß*er Bevölkerung über einen Kontinent getroffen wird, der im globalen Süden liegt und dem Großteil des Publikums nur aus Erzählungen bekannt ist.

Es soll also nicht versucht werden, *Weißsein* als etwas Besonderes zu markieren. Stattdessen soll das rassistische Vermögen, dessen Deutungsmacht *Weiß*en Menschen nicht immer bewusst, dafür aber gesellschaftlich immer präsent ist, beschrieben, gekennzeichnet und kritisch herausgestellt werden. Gleichermaßen kann *Weißsein* nicht als abgetrennte Kategorie im luftleeren Raum betrachtet werden, sondern muss immer in Verbindung mit anderen sozial konstruierten Kategorien, wie beispielsweise Gender, Class oder Dis-Ability gesehen werden. Zudem versuchen die Critical Whiteness Studies die Dialektik von *Weiß* und *Schwarz* zu durchbrechen und untersu-

1 Um die Schreibweisen der Begriffe *Schwarz* und *weiß* gibt es viele Diskussionen. Um zu verdeutlichen, dass es sich eben nicht um ‚neutrale‘ Adjektive, sondern um Konstruktionen handelt, werden sie hier daher kursiv geschrieben.

chen auch, wie südländisch und asiatisch aussehende Menschen oder Jüd_innen in diesem Hegemonialgeflecht untergebracht sind bzw. wie sie sich selbst verorten.

Allerdings stoßen auch die Critical Whiteness Studies bereits auf Kritik. So wird he-

rausgestellt, dass durch die Fokussierung auf *Weiß*e der *Weiß*e Mensch nur eine andere Möglichkeit sucht, sich selbst wieder in den Mittelpunkt zu rücken. Auch dass Forschung in diesem Bereich inzwischen zu einem beachtlichen Teil von *Weiß*en betrieben wird, wird regelmäßig kritisiert.

Inklusion

von Eike Totter

Inklusion bedeutet zunächst theoretisch, dass jedes Individuum voraussetzungslos von der Gesellschaft akzeptiert wird und ohne Weiteres in vollem Umfang an ihr teilhaben kann. Unterschiede und Abweichungen werden dabei wahrgenommen und anerkannt.

Dieses Ziel ist in praktisch keiner sozialen Situation erreicht; es gibt immer Wege, ihm noch näher zu kommen. Praktisch jede_r hat Erfahrungen als ‚Andere_r‘, Ausgeschlossene_r gemacht. Die faktische Unvereinbarkeit von sozialer Realität mit diesem aus den allgemeinen Menschenrechten abgeleiteten Ziel gilt es zu illustrieren und zu analysieren, um schließlich Möglichkeiten der Überwindung aufzuzeigen. Ungleiche Behandlungen und Zugänge müssen dazu identifiziert und mindestens konsequent reduziert oder besser gleich unterbrochen werden.

Zentral ist dabei der Begriff der „Normalität“. Wenn dieser sich an Mehrheiten oder gut sichtbaren Gruppen orientiert, legitimiert und verstetigt er den Ausschluss von Mitgliedern marginalisierter sozialer Gruppen. Geht er dagegen davon aus, dass Vielfalt und Differenz die Normalität darstellen, wird deutlich, dass jeder Mensch in seiner Einzigartigkeit eine Vielzahl von Eigenschaften und Fähigkeiten hat. Wird jemandem Anerkennung oder Zugang aufgrund einzelner

angeblich defizitärer Merkmale oder Zugehörigkeiten verweigert, schadet das nicht nur der Gesamtgesellschaft, weil es an Defiziten orientierte Unterstützungssysteme erforderlich macht. Diese Verweigerung entwürdigt darüber hinaus das Individuum und beraubt soziale Umfelder wichtiger Impulse, Kapazitäten und Einsichten.

Inklusion in der (internationalen) Jugendarbeit bedeutet zum Beispiel, die Mobilitätsprogramme, die ‚für alle‘ gemacht sind, auch tatsächlich für alle attraktiv und zugänglich zu machen. Dieses Versprechen könnte eingelöst werden, wenn die Programme konsequent und umfassend auch entsprechend der Bedürfnisse beispielsweise von Menschen in Rollstühlen, ohne Schulabschluss, ohne Fremdsprachenkenntnisse, mit religiösen Bedürfnissen etc. konzipiert werden. Da Mobilitätsprogramme dafür prädestiniert sind, sich mit dem Eigenen und dem Fremden, mit Gemeinsamkeiten und Individualität auseinanderzusetzen, kann hier ein geeigneter Raum geboten werden, in dem irritierende und unbekannte Lebenswelten bewusst betreten werden. Hier können vordergründigen Defiziten an sie gebundene Fähigkeiten gegenübergestellt und als Stärken sichtbar gemacht werden, hier kann aus einem Neben- ein Miteinander entwickelt werden und hier kann ‚Anders sein‘ im Sinne von verschieden sein als Normalität erfahren werden.

Empowerment

von Navina Njiabi Bolla-Bong

Der Begriff „Empowerment“ wird hier mit Selbst-Ermächtigung übersetzt. Er steht damit für das Recht eines Individuums auf das Erfahren (im Sinne des Bewusstwerdens) und der Entfaltung seiner_ihrer Potenziale, auf allen Ebenen. Hieran wird deutlich, dass Empowerment auch ein reziproker, also wechselseitiger Prozess ist, denn Entfaltung kann nur dann geschehen, wenn sie nicht unterdrückt, versperrt oder mit anderen Mitteln verhindert wird. Daher ist Selbst-Ermächtigung auch der Prozess der Befreiung aus Ohnmachtsverhältnissen, bei gleichzeitigem Erkennen, Aushandeln und Respektieren der eigenen Grenzen sowie derjenigen meines Gegenübers – ein Aufrufen und Zurückgewinnen der eigenen Machtfülle also, ohne damit die Machtfülle eines Gegenübers zu verletzen. Es gilt dabei die Annahme, dass die persönliche Machtfülle letztendlich nie völlig zerstört oder unterdrückt werden kann und sich gerade aus Mechanismen des Sich-Wehrens ein Impuls zum Empowerment entsteht. Damit ist Empowerment letztlich auch ein Selbst-Heilungsprozess, ohne dabei auf einer individuellen Ebene zu verbleiben, sondern diese vor dem Hintergrund struktureller Machtverhältnisse zu sehen.

Für den Kontext des diversitätsbewussten Handelns wird der Begriff des Empowerments hergeleitet aus den Befreiungsbewegungen versklavter und kolonisierter Menschen: An ihrer Geschichte und ihren Erfahrungen wird deutlich, dass Empowerment nicht von außen gemacht wird, sondern dass es eine im wahrsten Sinne des Wortes eigenmächtige, unendlich kreative und vielfältige, aber auch schmerzliche Arbeit ist. Empowerment ist zunächst ein persönlicher Prozess, daneben aber auch ein politischer und sozialer.

Als politischer und sozialer Prozess muss Empowerment umstritten bleiben. Es geht um Wege des selbstbestimmten Handelns und Lebens für jedes einzelne Individuum, nicht nur für eine kleine Minderheit. Diese Tatsache gewinnt Realität gerade in der Auseinandersetzung, in der Reibung und dem Einfordern von „Mehr“ soll aber kein „Jede_r nur für sich“ bedeuten.

Im pädagogischen, diversitätsbewussten Kontext ist eine wichtige Forderung von Empowerment eine individuelle, spezifische Zuwendung und Förderung einer_eines jeden Heranwachsenden. Ziel ist es, gerade jungen Menschen, die Erfahrungen mit zugeschriebenem ‚Anderssein‘, mit Ausschlüssen, mit Diskriminierungen und Rassismen machen, ein Bewusstsein dafür zu geben, dass sie mit ihren Erfahrungen nicht alleine sind und dass sie nicht im Stich gelassen werden. Hierfür ist das Konzept von Role Models (also Vorbildern) enorm wichtig – Identifikationsfiguren, die als erstes ein sicheres Da-sein vermitteln. Diese Sicherheit kann dann dazu führen, ein (Selbst-)Bewusstsein für die eigene(n) Stärke(n), die eigene Machtfülle zu haben, dafür wie das eigene Leben gestaltet werden kann, den Möglichkeiten, eigenen Träumen und Wünschen nachzugehen und auch – trotz Rückschlägen und Misserfolgen – daran zu arbeiten und festzuhalten. Dieses „trotz“ spielt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle, weil es die strukturellen Hintergründe einbezieht. Denn der Empowerment-Ansatz folgt keinem „American Dream“-Muster, nach dem alles erreicht werden kann, wenn man nur hart genug daran arbeitet, fest genug daran glaubt und nie aufgibt. Beim Empowerment-Ansatz im Kontext von Diskriminierungen und Rassismen, die tiefgreifende strukturelle Auswirkungen haben und reale, starke Benachteiligungen und Verletzungen nach sich ziehen können, muss es gerade darum gehen, innerhalb dieser Realitäten nach Spielräumen zu suchen und Möglichkeiten, Räume und Wege aufzuzeigen. Das kann niemand alleine. Deswegen lebt die Selbst-Ermächtigung eines Individuums auch von seinem stabilen Umfeld, von Bezugspersonen, die für einen eintreten, einem zur Seite stehen und einen sicheren Rahmen geben. Empowerment ist damit ein lebendiger und lebenslanger Prozess des Lernens von Eigen-Verantwortung und des Verantwortung-Tragens. Es ist der Prozess des Aufbaus tragfähiger Communitys, von Gemeinschaften, in denen niemand mehr hinten runterfällt.

Eine diversitätsbewusste Haltung in der internationalen Jugendarbeit

von Ahmet Sinoplu

Akteur_innen in der Internationalen Jugendarbeit haben sowohl in Bezug auf Erfahrungen und das konkrete Praxisfeld als auch in Bezug auf eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten (wie z. B. zum interkulturellen Lernen) sowie einer suchenden Haltung nach neuen Ansätzen sehr unterschiedliche Kompetenzen. Theoretische Grundannahmen über die diversitätsbewusste Arbeit, die Auseinandersetzung mit hybriden Identitäten und Differenzierungen sowie die diskriminierungssensible Kontextualisierung gesellschaftlich wirksamer Mechanismen sind noch nicht weit verbreitet.

Ein Diskurs über die eigene Praxis und die Möglichkeiten der Implementierung diversitätsbewusster Perspektiven besteht in Ansätzen, wobei gleichzeitig bereits die Gefahr der ‚Verwässerung‘ des diversitätsbewussten Ansatzes deutlich wird. Besonders Akteur_innen, die sich noch nie zuvor mit dem diversitätsbewussten Ansatz beschäftigt haben und auch keine fragende Haltung zum Beispiel zu vereinfachenden Konzepten des interkulturellen Lernens mitbringen, nutzten den Begriff „diverse“ plötzlich für alles, was sie zuvor als „intercultural“ or „multicultural“ bezeichnet hätten. Im Diskurs werden dadurch auch stark spürbare Widerstände verschiedener Akteur_innen gegen ein gesellschaftskritisches Verständnis von Diskriminierung sichtbar und ein Verständnis von Diversität, das nur den Aspekt der subjektiven Vielfältigkeit in den Vordergrund rückt.

Diese Dynamik verdeutlicht einerseits gewisse Positionierungen der Akteur_innen in der Gesellschaft, andererseits auch individuelle Haltungen, die für die Internationale Jugendarbeit noch stärker reflektiert werden müssten. Ein niedrigschwelliger Zugang zu einem Verständnis von Differenz und Diskriminierung im Kontext gesellschaftlicher und globaler Machtverhältnisse ist notwendig, um Diversität umfassend und ganzheitlich verständlich zu machen.

Auffällig ist, dass abhängig davon, ob die eigene Praxis der Internationalen Jugend-

arbeit als pädagogisches Feld mit einem Bildungsauftrag gesehen wird und je nachdem, welche Haltungen, Erfahrungen und Kompetenzen Akteur_innen haben, sehr unterschiedliche Vorstellungen zu Lernzielen der internationalen Jugendarbeit deutlich werden. Für einige ist die Vorstellung, dass sie als Multiplikator_innen Bildungsprozesse rund um den Themenkomplex Vorurteile, Differenz und Diskriminierung begleiten, sehr weit von ihrer realen Praxis entfernt, in der es aus ihrer Perspektive eher (nur) um ein gutes konfliktarmes Miteinander geht.

Das verdeutlicht, dass die Potenziale und möglichen Ziele der Internationalen Jugendarbeit durchaus stärker fokussiert werden können.

Für die Entwicklung einer professionellen, diversitätsbewussten Haltung in der Internationalen Jugendarbeit sind – neben fachspezifischen Kenntnissen zum Themenkomplex Differenz und Diskriminierung im Kontext gesellschaftlicher und globaler Machtverhältnisse und dem dazugehörigen, vielfältigen methodischen Können – die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, d. h. mit der eigenen professionellen Identität und dem beruflichen Selbstbild ein zentraler Bestandteil.

Eine wichtige Grundvoraussetzung für eine diversitätsbewusste pädagogische Praxis und eine damit einhergehende Haltung ist die kontinuierliche Bereitschaft, das (professionelle) Handeln fachlich und persönlich zu reflektieren und nicht ‚Rezeptwissen‘ anwenden und vermitteln zu wollen. Diese Haltung und das dementsprechende Verhalten, das von (berufs-)biografischen Erfahrungen und Erkenntnissen geprägt ist, gilt es stets zu reflektieren.

Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile: Was ist unter einer diversitätsbewussten Haltung zu verstehen?

Eine diversitätsbewusste Haltung wird sowohl durch das konkrete pädagogische Handeln sichtbar als auch durch konkrete Einstel-

lungen, Orientierungs- und Erklärungsmuster, die die pädagogischen Fachkräfte in ihre Arbeit und in die Gestaltung von Beziehungen einbringen. Dabei wird insbesondere wirksam, wie folgende Fragen jeweils von den Fachkräften beantwortet werden:

- Welches Rollen- und Selbstverständnis habe ich als Jugendarbeiter_in, Trainer_in etc.?
- Welches Lernverständnis habe ich? Was sollen die Jugendlichen lernen? Welche Reflexionsräume schaffe ich?
- Welches Verständnis habe ich zum Thema Diversität und Diskriminierung? Und wie erkläre ich Differenz (für mich, für die Gruppe)?
- Wie thematisiere ich herausfordernde Differenzenerfahrungen?
- Welches Bild habe ich von Jugendlichen? Warum habe ich dieses Bild?
- Wie gestalte ich die Beziehungen zu und mit den Jugendlichen und zu meinem Umfeld (Mitarbeiter_innen, Kooperationspartner_innen etc.)?
- Wie gestalte ich die Praxis und die Rahmenbedingungen mit Bezug auf Homogenisierungen und Zuschreibungen?
- Wie positioniere ich mich zu Themen wie Rassismus, Diskriminierung und Dominanzverhältnissen?
- Wie bin ich in der Gesellschaft positioniert?
- Wie thematisiere und gestalte ich Machtverhältnisse?

Die Antworten und die damit einhergehende Haltung sind geprägt von Einstellungen, die mit der eigenen Biographie zusammenhängen und sich durch konkretes Verhalten sichtbar machen. Jeder Mensch hat eine Haltung zu anderen Menschen und zu bestimmten Themen. Diese Haltung beeinflusst, ob und wie gewisse Themen erörtert und erläutert werden, und zeigt auf, welches Verständnis sowie Welt- und Menschenbild dahintersteckt. Eine Haltung kann sich zum Beispiel auch in der Struktur und Anlage eines Seminars ausdrücken oder in der Art und Weise, wie ich mich ausdrücke, wie ich mich zeige, wie ich den Umgang im Team gestalte, wie ich mit

Konflikten umgehe, welche Fragen ich wann und warum stelle. Durch die konkrete Handlung wird die Haltung deutlich. Dies wiederum kann durch Reflexion bewusst gemacht werden. Eine professionelle, selbstreflexive Haltung ist keine selbstverständliche Alltagskompetenz, sie muss erlernt und bewusst gemacht werden: Was tue ich konkret? Wie? Habe ich eine selbstreflexive, fragende und forschende Haltung? Wie habe ich diese Haltung umsetzen, transportieren können? Welche (positiven/negativen) Erfahrungen habe ich damit gemacht? Was habe ich als besondere Herausforderungen erlebt? Was würde ich beim nächsten Mal anders machen? Welche Ideen habe ich, wie diese Haltung umgesetzt werden könnte? Welche Hintergrundinformationen, Theorien, Reflexionen finde ich um diese Haltung herum wichtig? Was habe ich von den Teilnehmenden und den Kolleg_innen über ihr Erleben der Situation erfahren?

Leichter gesagt als getan

In vielen pädagogischen Konzepten und Zielen von Projekten werden Respekt, Toleranz, Wertschätzung, Anerkennung und Achtung als Grundlagen und als Haltung beschrieben. Jedoch bleiben diese Ziele Lippenbekenntnisse, wenn diese Haltung nicht gelebt und auch in (pädagogische und politische) Strukturen umgesetzt wird.

Individuelle Erlebnisse und Erfahrungen in Bezug auf Diversität prägen die Haltung der Fachkräfte. Dabei spielt sowohl die eigene familiäre Sozialisation eine besondere Rolle als auch die gesellschaftliche und persönliche Verortung. Deshalb ist eine selbstreflexive Arbeit an den (beruflichen) Identitäten eine Grundvoraussetzung für die professionelle, diversitätsbewusste Haltung und für die professionelle Praxis.

Eine bewusste persönliche Auseinandersetzung mit Themen wie Diversität, Diskriminierung und gesellschaftlichen Machtverhältnissen muss dauerhaft initiiert werden, damit die Anerkennung von Diversität sowie das Engagement gegen Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen und -strukturen in der Gesellschaft gefördert werden kann. So kann jede_r bei sich selbst beginnen, um gemeinsam mit anderen auf notwendige gesellschaftliche Veränderungen hinzuwirken.

Literatur

Benbrahim, Karima (2012): Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Herausgegeben im Auftrag des IDA e. V., Düsseldorf

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, Wiesbaden

Booth, Tony (2008): Eine internationale Perspektive auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hg.): Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen – Perspektiven – Praxis, Marburg

Bundesjugendkuratorium (2008): Pluralität und Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs, München

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2011): Soziale (Un)Gerechtigkeit: Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung, Münster

Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/İnci, Dirim u. a. (2010): Migrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 121-137

Eisele, Elli/Scharathow, Wiebke/Winkelmann, Anne Sophie (2008): Ver-vielfältigungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis der internationalen Jugendarbeit, Jena

Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt/London

Europahaus Aurich (2007): Methodenbox Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit, Aurich

Gaine, Brendah/van Keulen, Anke (1997): Anti-Bias-Training Approaches in the Early Years – A guide for Trainers and Teacher, veröffentlicht durch MUTANT (Projectbureau Voor Innovatie in Methodiek en Management, NL) & EYTARN (Early Years Trainers Anti-Racist Network, GB)

Hamburger, Franz (2009): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim

Helsper, Werner (2001): Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers, in: Forschen lernen, 1. Jg., Heft 3, 7-15

Herwig-Lempp, Johannes (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung, Göttingen

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2010): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden

Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Frederike (2002) (Hg.): Vielfalt statt Lei(d)t-kultur – Managing Gender & Diversity in Theorie und Praxis, Münster

Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Prenzel, Manfred/Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Kompetenzdiagnostik, Wiesbaden, 11-29

Isop, Uta/Ratkovi, Viktorija (2011): Differenzen leben. Kulturwissenschaftliche und geschlechterkritische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion (Kultur & Konflikt, Bd. 3), Bielefeld

Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven, in: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/İnci, Dirim u. a. (2010): Migrationspädagogik, Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 77-92

Lutz, Helma/Leiprecht, Rudolf (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung, in: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik, Münster, 114-127

Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.

Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik, in: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Ausgabe 04/2008, 427-439

Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik, in: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit (Politik und Bildung, Bd. 62), Schwalbach/Ts.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/İnci, Dirim u. a. (2010): Migrationspädagogik, Weinheim/Basel

Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Harms, Klaus Henriette/Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), hg. von: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI), München

Reindlmeier, Karin (2009): „Alles Kultur?“ Der „kulturelle Blick“ in der internationalen Jugendarbeit, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Münster, 235-261

Scherr, Albert (2004): Vielfalt, Normalität und Diskriminierung – Ansätze der Diversity-Pädagogik, in: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden

Sinoplu, Ahmet/Winkelmann, Anne (2010): free in MOVE ON. Diversitätsbewusste Reflexionen rund um eine internationale Begegnung zu Hip-Hop, Vielfalt und Diskriminierung mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.) (2010): Forum Jugendarbeit International, Bonn, 90-104

Winkelmann, Anne (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung, Schwalbach/Ts.

Winkelmann, Anne (2007): Internationale Jugendarbeit auf neuen Wegen. Herausforderungen für Theorie und Praxis in der Einwanderungsgesellschaft, in: IJAB (Hg.): Forum Jugendarbeit International. Qualität zeigt Wirkung – Entwicklungen und Perspektiven, Bonn, 87-105

Winkelmann, Anne (2009): Dokumentation zum Vortrag bei der 1. IKUS Tandemtagung: Interkulturelle Kompetenz an Schulen. Überlegungen aus diversitätsbewusster Perspektive, Handout vom 25. August 2009, Bonn

Gelingsbedingungen von diversitätsbewussten Perspektiven in der Internationalen Jugendarbeit

von Karin Reindlmeier

Diversitätsbewusste Perspektiven beinhalten eine gesellschaftskritische Perspektive, die zum Abbau von Diskriminierung und Ausgrenzung beitragen und allen Kindern und Jugendlichen gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen will. Dabei geht es nicht nur um die inhaltliche Ebene und die konkrete pädagogische Arbeit, sondern auch um die Frage, wie auf der strukturellen Ebene innerhalb der Organisationen und von Teams mit Diversität umgegangen wird und was Gelingsbedingungen für die Stärkung von diversitätsbewussten Perspektiven sein können. Um diese soll es im folgenden Beitrag gehen, der Schwerpunkt wird dabei exemplarisch auf dem Feld der Internationalen Jugendarbeit liegen. Ergänzend zum „Selbstcheck Diversität“ (vgl. S. 26) sind diese Gelingsbedingungen ebenfalls als Anregung zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Praxis gedacht.

Internationale Jugendarbeit bietet zunächst einmal aufgrund ihrer Spezifika und Zielsetzungen einen sehr förderlichen Raum für diversitätsbewusste Perspektiven. So geht es explizit darum, einen Raum außerhalb des Alltags zu schaffen, in einem non-formalen Setting, das auf Freiwilligkeit beruht. Dieser non-formale und internationale Kontext erleichtert es, neue Erfahrungsräume abseits des Alltags zu öffnen, in denen Jugendliche sich neu und anders erfahren können, da gesellschaftliche Zuschreibungen und Rollenerwartungen zwar nicht außer Kraft gesetzt werden, aber zumindest weniger stark wirken. In diversitätsbewusster Perspektive können internationale Jugendbegegnungen so zu einem Ort werden, an dem sich die Jugendlichen als Menschen mit sehr unterschiedlichen Bezügen, Positionierungen, Interessen, Lebensrealitäten etc. begegnen und diese gemeinsam erkunden.

Daraus ergibt sich für die Internationale Jugendarbeit vor allem die Frage, wie diese Räume gestaltet werden können, um solche Lernprozesse zu fördern, und wie der

Zugang zu diesen möglichst barrierearm konzipiert werden kann. Vorab stellt sich die Frage, welche Faktoren auf der strukturellen Ebene innerhalb der Teams und Träger hilfreich sind, um diversitätsbewusste Perspektiven in diesem Setting zu stärken.

Die Frage dabei ist u. a., wie viel Gemeinsames es auf Ebene des Teams braucht an inhaltlichen Konzepten, methodischen Ansätzen und pädagogischen Selbstverständlichkeiten. Internationale Jugendarbeit lebt nicht zuletzt von der Heterogenität der Teams in Bezug auf die Lebensrealitäten, Erfahrungshintergründe und beruflichen Selbstverständnisse. Hinzu kommt, dass viele Projekte und damit auch Gruppen- und Teamkonstellationen unter Zeitdruck zustande kommen. Und eben dies ist ein Problem, in dem gleichzeitig auch ein Schlüssel für Veränderungen liegt, wohl wissend, wie schwer dies in der Praxis oft umzusetzen ist: Eine diversitätsbewusste Arbeit braucht die Bereitschaft, die Lust und das Interesse, sich damit im Team auseinanderzusetzen, eine solche Perspektive bewusst zu stärken und funktionierende Teamkonstellationen, in denen eine solche Arbeit möglich ist. Es geht dabei nicht darum, dass alle Teamer_innen die gleichen Konzepte vertreten, sondern es braucht vielmehr etwas Gemeinsames als Basis, auf der eine fruchtbare Arbeit möglich ist. Dies ist allgemein hilfreich für pädagogische Arbeit, in Bezug auf die Weiterentwicklung von diversitätsbewussten Perspektiven aber nochmals von besonderer Bedeutung, um einen mehrdimensionalen Blick, der alles andere als selbstverständlich ist, gemeinsam stärken zu können.

Dieser mehrdimensionale Blick und das Hinterfragen von Normalitäten und Selbstverständlichkeiten stellt eine weitere Gelingsbedingung für diversitätsbewusste Perspektiven dar. Es geht in diesem Sinne um ein Hinterfragen statt Reproduzieren, auch und gerade von Alltagstheorien. Sowohl die Teilnehmer_innen als auch die

Teamer_innen haben Theorien im Sinne von Landkarten im Kopf, mit deren Hilfe sie handeln, sich Dinge und die Welt erklären und in Kontakt mit anderen treten. So ist beispielsweise ‚Kultur‘ als Erklärungsmuster und die Reduzierung von Menschen auf ihre vermeintliche (National-)Kultur tief im Alltagsverständnis verankert, so dass es nicht weiter verwunderlich ist, dass dies auch in internationalen Jugendbegegnungen präsent ist. Umso wichtiger ist es hier, dass das Team gemeinsam andere Erklärungsmuster anbietet, in denen Mehrdimensionales einen Raum hat und Eindimensionales hinterfragt wird, in denen Menschen nicht auf eine Zugehörigkeit reduziert und Widersprüche zugelassen werden. Darüber hinaus geht es auch darum, Situationen zu nutzen, in denen etwas anders ist als gedacht, und die gibt es, lässt man sich darauf ein, sehr zahlreich in jeder Jugendbegegnung.

Geht es um Lernprozesse in internationalen Jugendbegegnungen, so sind es zunächst die Jugendlichen, die in den Blick geraten. Gerade im Hinblick auf die Stärkung diversitätsbewusster Perspektiven sind jedoch auch Lernprozesse auf Ebene des Teams wichtig, und zwar mit ganz ähnlichen Themen und Fragen, die für die Jugendlichen relevant sind. Hilfreich ist auch hier die Lust und Bereitschaft im internationalen Team, sich auf solche Prozesse einzulassen, die zu einer wichtigen Gelingensbedingung wer-

den können, da dies die Chance in sich birgt, Machtunterschiede zwischen Team und Teilnehmer_innen zu verkleinern. Dies bedeutet, dass das Team letztlich mit ähnlichen Fragen beschäftigt ist wie die Jugendlichen – Fragen nach subjektiven Zugehörigkeiten und dem Umgang damit, nach Anerkennung und Wertschätzung, dem Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen, mit Macht und Verantwortung, einem kritischen Umgang mit den eigenen Privilegien, dem Ringen und der Suche nach einer gemeinsamen Basis usw.. Wenn diese Prozesse der Gruppe gegenüber transparent gemacht werden, so bergen sie ein wichtiges Potenzial für Lernprozesse in sich.

Nicht zuletzt geht es auch um die Frage, wie Angebote gestaltet werden müssen, damit auch Jugendliche davon profitieren können, die nicht zu den ‚typischen‘ Teilnehmer_innen gehören und für die oft sprachliche Anforderungen, der Teilnahmebeitrag oder auch die Art des Zugangs zu den Angeboten Hindernisse darstellen. Partizipation im Sinne einer gleichberechtigten Teilhabe ist so eine weitere zentrale Gelingensbedingung einer solchen Arbeit. Bewährt haben sich in diesem Zusammenhang z. B. Kooperationsprojekte mit lokalen Trägern der Jugendhilfe, über die auch solche Jugendlichen teilnehmen können, die von frei ausgeschriebenen Angeboten nicht erreicht werden.

Selbstcheck Diversität

von Karin Reindlmeier

Im folgenden Beitrag soll in Form eines „Selbstchecks Diversität“ eine Möglichkeit vorgestellt werden, wie fördernde und hemmende Faktoren einer diversitätsbewussten Arbeit auf der strukturellen Ebene analysiert und Ansatzpunkte für Veränderungen entwickelt werden können.

Der „Selbstcheck Diversität“ ist eine Weiterentwicklung des interkulturellen Selbstchecks des Landesjugendrings Nordrhein-Westfalen (vgl. www.ljr-nrw.de/fileadmin/content_ljr/Dokumente/Landesjugendring/AG_IKOE-Zeitleiste/2005/ISC_2009_fin_4_Kategorien.pdf). Im Gegensatz zu diesem wird beim „Selbstcheck Diversität“ bewusst auf Möglichkeiten der quantitativen Auswertung verzichtet. Im Mittelpunkt sollen vielmehr offene Fragen stehen, die als Anregung zur Reflexion der eigenen (pädagogischen) Praxis und der damit verbundenen Selbstverständlichkeiten, Strukturen und Handlungsstrategien gedacht sind.

Analog zum interkulturellen Selbstcheck ist auch der „Selbstcheck Diversität“ als Instrument zur Standortbestimmung und Selbstreflexion gedacht, um Prozesse einer diversitätsbewussten Öffnung und Organisationsentwicklung zu begleiten. Es wird dabei davon ausgegangen, dass solche Prozesse als Querschnittsaufgabe zu verstehen sind, die sich auf verschiedene Ebenen beziehen, wie etwa Struktur der Mitarbeiter_innen, Gestaltung der Angebote, Zielgruppen, Öffentlichkeitsarbeit, Leitbild und inhaltliche Schwerpunkte etc. Auf all diesen Ebenen geht es jeweils um das Aufspüren und Hinterfragen der eigenen Selbstverständlichkeiten und Normalitäten und möglicher (unintendierter) Effekte der eigenen Arbeit und Struktur. Ziel dabei ist, mögliche Barrieren und Ausgrenzungsmechanismen zu analysieren und so Anknüpfungsmöglichkeiten für eine diversitätsbewusste Öffnung zu erarbeiten.

Die nun folgenden Fragen sind bewusst allgemein gehalten, um der Heterogenität der

verschiedenen Träger im Bereich der (internationalen) Jugendarbeit gerecht zu werden, trotzdem sind ggf. nicht alle Fragen für alle Träger relevant.

Die inhaltliche Ausrichtung ... oder: Welche Rolle spielt Diversität im Leitbild und Selbstverständnis des Trägers?

- Gibt es eine Verständigung über gemeinsame theoretische Grundlagen und Handlungsstrategien?
- Werden die eigenen theoretischen Begrifflichkeiten und Zugänge offengelegt?
- Sind Diversität und diversitätsbewusste Perspektiven den Mitarbeiter_innen ein Begriff und die Förderung davon ein gemeinsames Ziel?
- Werden diversitätsbewusste Perspektiven bei wichtigen Entscheidungen und Themenfindungen beachtet und einbezogen?
- Gibt es interne Diskussionen zu dem Thema und ggf. Arbeitsgruppen?
- Gibt es interne Fortbildungen, Praxisreflexion, Supervision, Beratung etc. zu dem Themenbereich?
- Stehen dafür materielle Mittel (Gelder etc.) zur Verfügung?

Die inhaltliche Ebene ... oder: Welche Rolle spielen Diversität und diversitätsbewusste Perspektiven in der Gestaltung der Angebote?

- Gibt es thematische Angebote in diesem Bereich?
- Werden diese längerfristig geplant und versucht zu verankern?
- Inwieweit fließen diversitätsbewusste Perspektiven in die methodische Gestaltung der Angebote ein?
- Sind diese als Querschnittsthema z. B. in der Ausbildung von Teamer_innen verankert?

Die Mitarbeiter_innen ... oder: Wer macht hier Angebote?

- Wie verorten sich die Mitarbeiter_innen in Bezug auf die jeweiligen sozialen Zugehörigkeiten (Geschlecht, soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Migrationshintergrund, Bildung, Wohnort etc.)?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen den Mitarbeiter_innen/Teamer_innen und den Teilnehmer_innen/Klient_innen in Bezug auf die jeweiligen sozialen Zugehörigkeiten (Geschlecht, soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, Migrationshintergrund, Bildung, Wohnort etc.)?
- Wie wird damit umgegangen? Sind etwaige Unterschiede und mögliche Folgen bewusst?
- Welche Handlungsstrategien folgen daraus? Gibt es Konzepte, in denen etwaige Widersprüche thematisiert und reflektiert werden?

Die Teilnehmer_innen ... oder: Wer nimmt eigentlich teil?

- Wer nimmt an den Angeboten teil? Wie verorten sich die Teilnehmer_innen in Bezug auf die jeweiligen sozialen Zugehörigkeiten (Geschlecht, soziale Her-

kunft, sexuelle Orientierung, Migrationshintergrund, Bildung, Wohnort etc.)?

- Wie werden die Angebote ausgeschrieben? Sind die Angebote frei ausgeschrieben und/oder gibt es Kooperationsprojekte mit anderen Trägern, um bestimmte Zielgruppen zu erreichen?
- Welche Zielgruppen sollen erreicht werden? Welche werden tatsächlich erreicht?

Die Kooperationspartner_innen und Netzwerke ... oder: Mit wem wird kooperiert?

- Mit welchen Kooperationspartner_innen und Netzwerken wird zusammengearbeitet?
- Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestehen mit diesen? Wo verorten sich die einzelnen Partner_innen?

Die Öffentlichkeitsarbeit ... oder: Wie wird der Träger und seine Arbeit nach außen dargestellt?

- Welche Rolle spielen Diversität und diversitätsbewusste Perspektiven in der Öffentlichkeitsarbeit und der Darstellung nach außen?
- Welche Bilder werden dafür verwendet?

Internationale Jugendarbeit unter intersektionaler Perspektive

von Ulrike Becker

Die Internationale Jugendarbeit birgt besondere Chancen sich dem Thema Vielfalt und Anerkennung zu widmen. Ihr wohnen jedoch, wie durch verschiedene Studien belegt, auch Risiken inne, wie z. B. Vorurteile zu reproduzieren und Teilnehmende als Vertreter_innen ihres Landes festzuschreiben.

Die Bedeutung einer ständigen Reflexion auf unterschiedlichen Ebenen der Projekte erscheint daher als unumgänglich, dies gilt sowohl im Bereich Fachkräfteaustausch und Organisation der Projekte als auch in der praktischen Durchführung und der Erreichbarkeit etc. Sinoplu und Winkelmann drücken dies wie folgt aus: „Aus fachtheoretischer Perspektive gesprochen, stehen wir heute vor der Herausforderung, im Kontext der Einwanderungsgesellschaft eine diversitätsbewusste und dominanzsensible pädagogische Arbeit zu gestalten, die zu einem konstruktiven und kritischen Umgang mit Heterogenität und Komplexität ermutigt und befähigt, ohne dabei soziale oder kulturelle Differenzen festzuschreiben“ (Sinoplu/Winkelmann 2010, 93). Der Ansatz der Intersektionalität hilft hier, gesellschaftliche Machthierarchien kritisch zu beleuchten und zu hinterfragen. „Identitäten werden unter intersektionaler Perspektive als komplex wahrgenommen und anerkannt. Durch diesen Blick wird das Konstrukt einer homogenen Ausgangsgruppe dekonstruiert“ (Becker/Sander 2013).

Daher scheint der Ansatz der Intersektionalität sich zur Sensibilisierung und (Selbst-) Reflexion anzubieten.

Zudem werden in dieser Perspektive Mehrfachdiskriminierungen und ihre Wechselwirkungen in den Blick genommen. Die Fokussierung unterschiedlichster Realitäten sowie verschiedener Diskriminierungserfahrungen verhindert voreilige Zuschreibungen und

lässt somit jede_n Teilnehmer_in einer internationalen Begegnung als Persönlichkeit mit verschiedenen Lebensläufen erscheinen und nicht als Vertreter_in eines Landes. Diskriminierungen werden hier als sehr komplexe und in das Gesellschaftsgeschehen eingeflochtene Systeme verstanden, die omnipräsent sind, die Menschen jedoch unterschiedlich stark betreffen.

Eine *Frau of color*¹ erlebt sowohl Sexismus als auch Rassismus, wobei sich diese Erfahrungen nicht einfach addieren, sondern *kreuzen*. Eine sensibilisierte Haltung repräsentiert sich in dem Bewusstsein, auf diese individuellen Lebenslagen einzugehen, aber auch in dem Wissen einer leider vorliegenden Präsenz täglicher Diskriminierungen im Bereich des Rassismus, Klassismus, Bodyism, Sexismus, Ablism etc.²

Die praktische Umsetzung dieses Ansatzes kann sich neben der benannten sensibilisierten Haltung, die als ständig präsente Hintergrundfolie jede Umsetzung und Durchführung eines pädagogischen Projektes begleitet, in einer bewussten Planung spiegeln. Fragen wie „Wer wird angesprochen?“, „Wie werden die potenziell Teilnehmenden angesprochen?“, „Welche Themen dominieren das Projekt und werden durch diese Themen Teilnehmende ausgeschlossen oder in eine festgeschriebene Rolle gedrängt?“ gewinnen hierbei an Bedeutung.

Auch in der Forschung wird der Ansatz der Intersektionalität genutzt. Winker und Degele (2010) beschreiben die intersektionale Mehrebenenanalyse als ein Instrument, um Diskriminierungen und ihre Folgen innerhalb der Gesellschaft offenzulegen. Sie befragen hierfür u. a. unter verschiedenen Perspektiven Obdachlose nach ihren Erfahrungen. Doch auch innerhalb einer intersektionalen Ungleichheitsanalyse ist eine Fokussierung

1 Zum Begriff Frau/Mann/Person/People of color/Color siehe S. 34.

2 Bodyism bezeichnet Vorurteile gegenüber und die Abwertung von Menschen aufgrund ihres körperlichen Erscheinungsbildes bzw. Körperbaus. – Ablism bezeichnet Vorurteile gegenüber und die Abwertung von Menschen mit Behinderungen aufgrund ihnen fehlender Fähigkeiten oder ihres Erscheinungsbildes bzw. Aussehens.

auf und somit auch ein Auslassen von verschiedenen Kategorien unumgänglich. Winker und Degele begründen dies wie folgt:

„Bei einer solch offenen theoretischen Situation ist es sinnvoll, nicht sofort eine Unzahl von Herrschaftsverhältnissen miteinander verbinden zu wollen. Es wäre schon ein großer Fortschritt, wenn es gelänge zwei Herrschaftsverhältnisse in ihrer Verzahnung auf der Strukturebene theoretisch zu begreifen. [...] Dazu rekonstruieren wir bisherige Ansätze zur Verknüpfung von Kapitalismus und Patriarchat beziehungsweise von Produktions- und Reproduktionssphäre, zeigen, dass diese zu kurz greifen, und verdeutlichen, wie wir uns die Verwobenheiten von Geschlechter- und Klassenverhältnissen auf struktureller Ebene vorstellen.“ (Winker/Degele 2010, 30).

Dies bedeutet, dass Kategorien wie z.B. Geschlecht auf unterschiedlichen Ebenen greifen und wirken. Sie beeinflussen gesellschaftliche Diskurse und prägen Individuen, die innerhalb dieser Diskurse agieren. Die Verflechtungen und Wechselwirkungen von Herrschaftssystemen, wie Patriarchat und Kapitalismus, sind hierbei eng verwoben. Die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Frauen in verschiedenen gesellschaftlichen *Schichten* verdeutlichen die Relevanz dieser Perspektive und implizieren nichtsdestotrotz reduktionistische Perspektiven, die etliche Kategorien außen vor lassen. So gehen sie z. B. weiterhin von einem System der Zweigeschlechtlichkeit aus. Hier zeigt sich, dass der Versuch einer umfassenden Perspektive nicht vollständig gelingen kann. Für die Forschung sowie die praktische Umsetzung bleibt jedoch das sensibilisierende Bewusstsein von komplexen und verflochtenen Realitäten bestehen, die die Gesellschaft und das Leben der Gesellschaftsmitglieder prägen. Winker und Degele gehen hierbei „von einem kapitalistischen System aus und untersuchen für diese Gesellschaftsformation die unterschiedlichen Herrschaftsverhältnisse und deren Wechselwirkungen in der Produktions- und Reproduktionssphäre“

(ebd., 37).

Genau in diesem befinden wir uns ebenfalls mit unseren pädagogischen Angeboten und Settings. Wir agieren innerhalb des Systems, sind Teil von Kapitalismus und Patriarchat. Dies beeinflusst uns auf unterschiedlichen Ebenen, z. B. in der Art unseres Arbeitsverhältnisses oder der Planung von Angeboten. Auch die Internationale Jugendarbeit reagiert auf Angebot und Nachfrage und ist vom öffentlichen Ansehen und von Geldern abhängig. In ihr werden Bilder von Kultur und Geschlecht geprägt und weitergetragen.

Die Internationale Jugendarbeit als Teil des pädagogischen Angebotes für junge Menschen in unserer Gesellschaft, agiert folglich innerhalb des gesellschaftlichen Systems. Nur eine erhöhte Sensibilisierung kann daher Diskriminierungen offenlegen und somit Projekte initiieren, die „Vielfalt als Normalität“ als Motto vermitteln.

In meiner Dissertation untersuche ich Projekte, die sich gezielt diesem Motto widmen, in denen das Wissen um gesellschaftliche Diskriminierungsprozesse vorhanden ist und in denen ihre Wirkungen minimiert werden sollen. Festschreibungen werden hier sensibilisiert offengelegt und neue Bilder geschaffen, um Lebensrealitäten in ihrer Vielfalt anzusprechen und nicht zu übergehen.

Viele Projekte, die sich jungen Menschen widmen, die in verschiedener Hinsicht als benachteiligt bezeichnet werden und in den letzten Jahrzehnten in der Internationalen Jugendarbeit häufig unterrepräsentiert waren, sind in vieler Hinsicht diversitätssensibel gestaltet. Diese Erfahrungen möchte ich aus unterschiedlichen Perspektiven heraus untersuchen und analysieren und freue mich bereits auf die Erkenntnisse, die hoffentlich hilfreich für weitere Projekte in der Zukunft sein können.

Literatur

Becker, Ulrike/Sander, Uwe (2013): Internationale Jugendarbeit unter intersektionaler Perspektive, in: Bock, Karin/Grabowsky, Sonja/Sander, Uwe/Thole, Werner (Hg.): Jugend.Hilfe.Forschung, Baltmannsweiler, 258-274

Sinoplu, Ahmet/Winkelmann, Anne Sophie (2010): free in MOVE ON. Diversitätsbewusste Reflexionen rund um eine internationale

Begegnung zu Hip-Hop, Vielfalt und Diskriminierung mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International. Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit. 2008-2010, Bonn, 90-104

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit, Bielefeld

Diversitätsbewusste Bildungsarbeit und Empowerment

von John Mukiibi und Ahmet Sinoplu

Einleitung

Der Begriff der Diversität ist in den aktuellen pädagogischen Diskursen und Konzepten sehr weit verbreitet. Dabei fehlt jedoch oft eine vorangehende kritische Auseinandersetzung mit diesem Begriff. „Diversität“ umfasst mehr als das aus der Unternehmensentwicklung bekannte Konzept der „Diversity“. Grundlage der Auseinandersetzung mit Diversität ist in diesem Artikel die übergreifende Definition von Rudolf Leiprecht, der unter „diversitätsbewusst“ eine Dachkonstruktion versteht, „deren tragende Säulen die Perspektive der Antidiskriminierung, die Intersektionalität und die Subjektorientierung sind“ (vgl. Leiprecht 2008, 438).

Diese Perspektiven fordern auch viele People of Color ein, die die rassistisch strukturierte Gesellschaft und die ihr innewohnenden Machtverhältnisse zum Thema machen sowie Empowerment und Selbstbestimmung in einer pädagogischen Praxis unterstützen, die auf Partizipation, soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit ausgerichtet sein sollte. Zunächst werden im Folgenden die drei genannten Säulen skizziert, um anschließend die Gruppe der People of Color näher zu beleuchten und den Empowermentansatz einer diversitätsbewussten Bildungsarbeit von oder für People of Color¹ zu beschreiben.

Intersektionalität

Der Ansatz der Intersektionalität als eine Säule einer diversitätsbewussten Perspektive richtet den Blick auf vielfältige Zugehörigkeiten und Differenzlinien sowie deren Beziehungen und Überschneidungen zueinander. Eine Analyse aus dieser Perspektive möchte dazu beitragen, der Einteilung in vermeintlich homogene Gruppen von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ entlang sozialer Kategorien wie nationaler, ethnischer und/oder kultureller Trennungslinien entgegenzuwirken. Der Fokus auf ‚die (kulturell) Anderen‘ wird hierbei ersetzt durch die intersektionelle Perspektive. Mit dem Blick der Intersekti-

onalität können nicht nur verschiedenste Zugehörigkeitskategorien wahrgenommen werden, sondern auch die mit ihnen verbundenen Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Menschen. Dabei sind Differenzen nichts ‚Naturgegebenes‘, sondern soziale Konstruktionen, die immer wieder aufs Neue (re-)produziert werden und sehr wirkmächtig sind (vgl. Reindlmeier 2010, 4). Mechanismen, die den verschiedenen Differenzlinien gemeinsam sind, wie beispielsweise die Fremdzuschreibung, die Defizitorientierung, die Stereotypisierung, die Homogenisierung, die Essentialisierung und die Hierarchisierung, können mit der intersektionellen, diversitätsbewussten Perspektive sichtbar und für unterschiedliche Adressat_innen zum Thema gemacht werden (vgl. Leiprecht 2008, 434).

Subjektorientierung und Partizipation

Aus der Kritischen Psychologie stammt das Konzept der ‚subjektiven Möglichkeitsräume‘, das beschreibt, „dass das individuelle Subjekt weder als vollständig determiniert noch als völlig losgelöst von den sozialen Bedingungen betrachtet werden kann, sondern in jeweils spezifischen Möglichkeitsräumen handelt“ (Holzkamp 1993, 21). Dem entsprechend finden Menschen bestimmte gesellschaftliche Bedingungen vor und haben deshalb unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und Begrenzungen. Für die gesellschaftliche Partizipation sind im Wesentlichen der Zugang zur formellen und informellen Bildung sowie der Bildungserfolg entscheidend, aber auch Fragen von Staatsbürgerschaft. In diesem Zusammenhang werden gesellschafts- und herrschaftskritische Bildungsformate, insbesondere im informellen Rahmen, immer bedeutsamer.

Eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit versucht, eine barrierefreie Entfaltungsmöglichkeit in der Bildung zu schaffen und diese wiederum kritisch zu betrachten. Neben der formalen Wissensvermittlung nimmt dabei die informelle Identitätsarbeit einen beson-

1 Zum Begriff „People of Color“ siehe S. 34

deren Stellenwert ein, bei der die Identitätsbildung als nie abgeschlossen und somit als lebenslanger Prozess angesehen wird. Die Identitätsarbeit ermöglicht außerdem aufzuzeigen, wie Macht und Ordnungssysteme (entlang der Differenzlinien) die Identitätsbildung beeinflussen.

Durch die dynamische Überlappung von Ethnizität, Gender, Klasse und Sexualität bestimmt (vgl. Ha 2009, 52) ergeben sich folglich unterschiedliche gesellschaftliche Ausgangspositionen. Wenn Subjekte aufgrund zugeschriebener Merkmale ausgegrenzt werden, ergibt sich eine weitere Herausforderung für die Identitätsbildung. „Wenn man Menschen und Gruppen auf Grund zugeschriebener oder frei gewählter Identität benachteiligt, so bekommt diese Identität unweigerlich hohe Bedeutung. Dann gibt es zwei Möglichkeiten der Reaktion: Assimilieren – wenn man kann – oder Konflikt“ (Reiterer 2009).

Antidiskriminierung als notwendige Perspektive

Eine diversitätsbewusste Perspektive weist auf strukturelle Dominanzverhältnisse hin und zielt auf den Abbau von gesellschaftlicher Diskriminierung und Ausgrenzung. Für viele Menschen gehören strukturelle Diskriminierungen zum Alltag und prägen alle Lebensbereiche, unter anderem den Zugang zum Bildungs- und Qualifizierungsbereich. Dabei unterstützen das Leugnen von Differenzen oder Privilegien und eine fehlende Sensibilität hierfür die Aufrechterhaltung dieser Strukturen. Gerade im pädagogischen Bereich werden wirksame Unterschiede häufig nicht gesehen bzw. nicht beachtet. Neben einer persönlichen Sensibilität für Unterschiede bedarf es deshalb der gesellschaftlichen Positionierung sowie der Sichtbarmachung von unterschiedlichen Lebensverhältnissen und Lebensentwürfen. Die verschiedenen Differenzlinien ermöglichen ungleiche Zugänge zu Ressourcen und sind somit mit unterschiedlichen Privilegien sowie Ausgrenzungserfahrungen verknüpft. Diese Komplexität erschwert, dass institutionelle Schlechterstellung erkannt wird und im Vergleich zur direkten zwischenmenschlichen Ausgrenzung für viele unbemerkt

bleibt. Eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit muss sich folglich zur Aufgabe machen, institutionelle und strukturelle Diskriminierungen im Sinne des horizontalen Ansatzes so zu thematisieren, dass eine Sensibilität und Reflexivität bei allen Akteur_innen entstehen kann. Doch auch die Thematisierung von Formen der Schlechterstellung gestaltet sich je nach Merkmal und Kontext unterschiedlich. Rassistische Einstellungen des rechtsextremen Teils der Gesellschaft können mühelos öffentlich angesprochen werden. „Hingegen wird der große Teil der Diskriminierung, der in formalen Rechten und organisatorischen Strukturen, Programmen, Regeln und Routinen in zentralen Feldern des sozialen Lebens institutionalisiert ist, ausgeblendet“ (Gomolla 2009, 43). Mechtild Gomolla fordert dementsprechend eine Erziehungs- und Bildungskultur, die zu einer Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung ermutigen soll. Auch müssen politische Instanzen eine führende Rolle übernehmen und berücksichtigen, dass Bildungsungleichheit in keinem politischen Handlungsfeld isoliert bekämpft werden sollte. Mit einzubeziehen ist die integrationspolitische Ebene, die Wohnungs- und Stadtentwicklungspolitik und das Beschäftigungssystem (vgl. Gomolla 2009, 50). Zudem können mehrere Kategorien zusammen zu einer komplexen Ungleichbehandlung führen. Folglich besteht die Herausforderung darin, Exklusion auf einer mehrdimensionalen Ebene zu beleuchten und nicht in einseitigen Erklärungsmustern zu verharren. Die diversitätsbewusste Bildungsarbeit korrespondiert inhaltlich mit dem Konzept des Syndroms der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF)“, das Einstellungen im Bereich von Rassismus, Rechtsextremismus, Diskriminierung und Sozialdarwinismus in einem Konzept zu erfassen versucht. Dieses Konzept bündelt jedoch lediglich die relevanten Vorurteile in der deutschen Gesellschaft. Die diversitätsbewusste Bildungsarbeit hingegen weist darüber hinaus konkret auf die Auswirkungen von Vorurteilen hin, macht die nicht dominanten Kategorien sichtbar, leitet Handlungsstrategien für einen gleichberechtigten Umgang ab und trägt somit zur Subjektbildung der Minorisierten bei. Weiterhin kann diese Form

der Bildungsarbeit verhindern, dass minorisierte Gruppen abgewertet werden und mittels kulturalisierenden, geistigen oder körperlichen Defizitzuschreibungen zu den ‚Anderen‘ gemacht werden (Othering) (vgl. Can 2008, 589). Sie stellt eine sensible Betrachtungsweise in den Vordergrund, bei der die von Diskriminierung Betroffenen nicht ausschließlich als ohnmächtige Opfer angesehen werden und eine Defizitzuschreibung vermieden wird. Folglich wird eine Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen weitgehend vermieden. Des Weiteren werden Ressourcen fokussiert und Identitäten unter Einbeziehung von gesellschaftlichen Exklusionsprozessen beleuchtet. „Die Betonung von Unterdrückung kann allerdings gleichzeitig ein Nachteil sein, zum Beispiel dann, wenn diese Begriffe bei Veränderungsbemühungen in Gestalt pädagogischer Settings (Unterricht, Projekt, Training, Workshop) in personalisierter Weise benutzt werden“ (vgl. Leiprecht/Lutz 2009, 187). Dementsprechend bedarf es einer Haltung, die sich in erster Linie mit der Stärkung marginalisierter Positionen auf unterschiedlichen Ebenen auseinandersetzt.

Empowerment als Prozess der Neugestaltung

Empowerment ist aktuell ein populärer Begriff, der in Fachdiskursen häufig Gebrauch findet. Er wird für die unterschiedlichsten Inklusionsmaßnahmen herangezogen und hat in der praktischen Umsetzung die verschiedensten Facetten, da der Ansatz je nach Kontext unterschiedlich angewandt werden kann. Unter Empowerment wird der Prozess der Mobilisierung der eigenen, noch nicht abgerufenen Ressourcen verstanden. Empowerment ist immer mit Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse verbunden und somit als Ausweitung des Machtzugangs und von Handlungsspielräumen unterdrückter Gruppen auf der Grundlage der Selbstbestimmung zu verstehen (vgl. Rosenstreich 2006, 196).

Folgende grundsätzliche Merkmale kennzeichnen ein Empowerment, das mit einer positiven bzw. gleichberechtigten Veränderung der Lebensverhältnisse der Adressat_innen einhergeht:

- Empowerment richtet sich an Gruppen, die aufgrund der gesellschaftlichen Machtverteilung Diskriminierung auf verschiedenen Ebenen erleben,
- Empowerment widmet sich Diskriminierungserfahrungen und setzt sich mit Formen der Mündigkeit zu den eigenen Lebensverhältnissen auseinander,
- die Stärkung der Autonomie, der Selbstbestimmung und die Aneignung der Definitionsmacht stehen bei dem Prozess im Mittelpunkt und
- der Prozess beinhaltet einen ganzheitlichen und biographischen Blick der Adressat_innen.

Somit setzt Empowerment an dem Punkt an, an dem subjektive Erfahrungen in kollektive Prozesse einfließen. Es ist der Versuch, Menschen das zurückzugeben, dessen sie enteignet worden sind, ihnen ein handhabbares Wissen und Verständnis der strukturell bestimmten, biographischen, sozialen und räumlichen Konstruktion ihrer Lebenswirklichkeit zu vermitteln, sie zu „kontextualisieren“ (vgl. Herriger 1997, 111). Die subjektiven Lebenserfahrungen werden in einen gemeinsamen Kontext eingeordnet und auf den verschiedenen Ebenen rekonstruiert. Auf politischer Ebene möchte Empowerment als Emanzipationsbewegung eine Umverteilung von Macht, um marginalisierte Gruppen mit mehr politischer Macht auszustatten. Auf individueller Ebene soll Empowerment zu einer autonomen Lebensführung und selbstbestimmten Lebensweise ermutigen und anregen. Dennoch benötigt der Prozess des Empowerments neben der politischen und individuellen Ebene die Selbstreflexion. Die selbstreflexive Ebene dient dem Aneignen von Kompetenzen und dem Wechsel zu neuen Perspektiven im Alltag (vgl. Herriger 1997, 12ff). Dabei greift der Prozess des Empowerments auf verschiedenste Methoden zurück, wie zum Beispiel auf Körperarbeit, Biographiearbeit, Rollenspiele oder auf den Einsatz von Vorbildern. Jedoch ist der Einsatz von Vorbildern kritisch zu betrachten, da sie leicht dazu verleiten können, unhinterfragt nachgeahmt zu werden. Diesbezüglich müssen auch die Biographien der Vorbilder in Bezug zu gesellschaftlichen

Machtstrukturen gebracht werden, um ein Bewusstsein der eigenen gesellschaftlichen Position bei den Adressat_innen zu fördern, anstatt diese unhinterfragt die Identitäten und Biographien der Vorbilder übernehmen zu lassen. Hier wird auch deutlich, dass den gesellschaftlichen Strukturen im Empowermentansatz eine besondere Rolle zukommt. Eine Auseinandersetzung mit diesen geht mit einer Beschäftigung mit der eigenen Lebenswelt einher. Dafür können spezifische Räume kreiert werden, in denen Bedürfnisse, Aussichten und Anliegen im ersten Schritt thematisiert und im zweiten angegangen werden können. Folglich gestaltet sich Empowerment als Prozess für die Zielgruppe und ihre spezifischen Belange unterschiedlich. Ein allgemeingültiges Empowermentkonzept, das für alle Zielgruppen gelten soll, ist nach unserem Verständnis deswegen nicht möglich. Im Folgenden wird der Ansatz des Empowerments für People of Color exemplarisch skizziert.

People of Color

Der Begriff „People of Color“ (POC) ist im Vergleich zu anderen Bezeichnungen eine Selbstdefinition von Menschen, die den gesellschaftlichen Rassifizierungsprozessen ausgesetzt sind und im Sprachgebrauch als ‚Andere‘ markiert werden. Den Schnittpunkt bilden gemeinsame alltägliche Erfahrungen, die mit dem Begriff sichtbar gemacht werden. Der Begriff „People of Color“ ist ebenso wie „Schwarz“ und „Weiß“ eine politische und keine individuelle Beschreibung und markiert Positionen in Machtstrukturen. Die Bezeichnung wurde aus dem anglophonen Raum übernommen und etablierte sich durch folgende Bewegungen und Diskurse: Der Begriff wurde durch den Ausdruck „free people of color“ in der Kolonialzeit und in frankophonen Kolonien durch „gens de couleur libres“ vorgeprägt (vgl. Ha 2009, 51). „Als politisch-praktisches wie theoretisches Konzept etablierte er sich jedoch erst durch die Schwarze Bürgerrechtsbewegung der 1960er und dann durch die Selbsthilfe-Bewegung der 1970er Jahre in den USA“ (Arndt/Ofuatey-Alazard 2011, 588). Mittlerweile findet der Begriff POC auch im deutschsprachigen Raum häufiger Verwendung. Hierbei geht es nicht um eine Trennung, sondern um

eine Veränderung durch eine gemeinsame Positionierung der Lebensverhältnisse unterdrückter Gruppen. Betrachtet man diese Entwicklung, wird deutlich, dass Menschen aus minorisierten Positionen sich durch die Selbstbezeichnung als People of Color kritisch an gesellschaftlichen Prozessen beteiligen. Demzufolge entsteht ein Moment des Empowerments, der minorisierte Gruppen zu aktiv Handelnden macht. „Dieser Prozess stärkt diejenigen, die sich äußern, aber er stärkt auch andere, die diese Stimme zu hören bekommen und sich damit identifizieren können“ (Rosenstreich 2006, 197). In Bezug auf die Selbstbezeichnung als POC und die Selbststärkung durch Empowerment kommt der Schaffung eigener, geschützter Räume ein besonderer Stellenwert zu.

Räume der Subjektbildung

Räume für People of Color bieten nur bestimmten Merkmalsträger_innen Zugang und dienen dem gegenseitigen Austausch von Erlebtem und Bedürfnissen. In gewissen Bildungssituationen ist es notwendig und hilfreich, Grenzen zwischen Differenzlinien zu ziehen und punktuell geschlossene Gruppen zu bilden, in denen ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund vorausgesetzt werden kann (vgl. Rosenstreich 2006, 220). Diese Räume haben zwar keine ausschließende Funktion, dennoch dienen sie, wie schon beschrieben, dem offensiven Austausch der gemeinsamen Lebenserfahrungen und bieten diesbezüglich in erster Linie Schutz vor sonst häufig eingeforderten Rechtfertigungen oder Erklärungen. Hier treten Menschen als Subjekte auf, die aktiv ihren eigenen Prozess gestalten, anstatt auf passive Objekte reduziert zu werden. Stereotype können hier durchbrochen werden und die jeweiligen Biographien in Bezug auf die eingeschränkten gesellschaftlichen Entfaltungsmöglichkeiten rekonstruiert werden.

Des Weiteren können sich POC in diesen geschützten Räumen ihrer eigenen Internalisierungen von Bildern etc. bewusst werden, Handlungsstrategien entwickeln und den Umgang mit Kulturalisierungsprozessen, Alltagsrassismus und gefühlter Ohnmacht erlernen oder sich gegenseitig stärken. Dementsprechend ermöglichen geschützte

Räume, dass sich POC nicht nur selbst als aktive Subjekte sehen können, sondern auch, dass sie durch ihren Zusammenschluss gesellschaftlich als lautstark für sich selbst sprechende Gruppe wahrgenommen werden (Repräsentationsmacht).

Herausforderungen für gelingende Empowermentprozesse in geschützten Räumen

Bezüglich der POC-Räume ist zu berücksichtigen, dass auch sie nur bedingt Schutz bieten können, da auch in diesen Räumen Machthierarchien reproduziert werden können (vgl. Can 2008, 54). Sobald die minorisierte Position sichtbar ist, wird sie häufig auf verschiedenen Ebenen instrumentalisiert. Hier stellt sich dann zu Recht die Frage, wer von diesem Prozess profitiert. Deswegen muss Empowerment auch immer mit Powersharing einhergehen, und zwar nicht zwangsläufig allein auf der politischen Ebene. Mit Powersharing ist eine spezielle Bildungsarbeit gemeint, die sich an die konstruierten Mehrheitsgesellschaft richtet, die sich mit gesellschaftlichen (Macht-)Positionen auseinandersetzt und als Querschnittaufgabe in der heutigen Migrationsgesellschaft verstanden werden soll. Diese Bildungsarbeit stellt sich der Herausforderung, Kulturalisierungen sowie eine Objektivierung von POC nicht zu reproduzieren. Im Bildungsbereich müssen POC-Perspektiven konstruktiv in die Regelsysteme einfließen, um einen nachhaltigen Diskriminierungsschutz zu etablieren.

Fazit

Schlussendlich versteht sich die diversitätsbewusste Bildungsarbeit als eine Haltung mit selbstreflexiver Perspektive. Sie richtet ihren Blick auf die eigenen Verstrickungen in Machtverhältnisse, die eigenen verschiedenen Zugehörigkeiten, das eigene (pädagogische) Handeln und dessen (unbeabsichtigte) Effekte. Es geht folglich um eine Haltung, „welche die Komplexität von Zugehörigkeiten vor dem Hintergrund ungleicher Machtverhältnisse sowie der Mehrdimensionalität von internationalen Kontexten berücksichtigt. Wichtigster Bestandteil dieser ist eine Sensibilisierung für unterschiedliche Positionen und Perspektiven, Bedeutungen und Begründungen, welche für ein mehrdimensionales Verständnis des Handelns und Ver-

haltens Einzelner, der jeweiligen Gruppe und ihrer Dynamiken und der all dies rahmenden Zusammenhänge in konkreten Situationen unabdingbar sind“ (Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008, 44).

Außerdem muss die diversitätsbewusste Bildungsarbeit das Powersharing zum Ziel haben, sonst werden Kulturalisierungen und Stereotypisierungen verfestigt und Rassismus reproduziert sowie Differenzen weiterhin missachtet oder übersehen, was letztendlich auf individueller Ebene zur Essentialisierung führt.

Dieser Artikel erschien zuerst in: **Benbrahim, Karima (Hg.) (2012):** Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Herausgegeben im Auftrag des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbildung e.V. (IDA), Düsseldorf

Literatur

Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster

Can, Halil (2008): Empowerment und Powersharing als politische Handlungsmaxime(n). Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung in ‚geschützten‘ People of Color-Räumen – das Beispiel der Empowerment-Initiative HAKRA, in: Bundschuh, Stephan/Jagus, Birgit/Mai, Hanna (Hg.): Holzwege, Umwege, Auswege. Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit, IDA e. V., Düsseldorf, 53-56

Eisele, Elli/Scharathow, Wiebke/Winkelmann, Anne Sophie (2008): Vielfältigkeiten. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit, Jena

Gomolla, Mechthild (2009): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen, in: Scharathow, Wiebke/

Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Schwalbach, 41-60

Ha, Kien Nghi (2009): ‚People of Color‘ als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik, Heinrich Böll Stiftung: www.migration-boell.de/web/diversity/48_2299.asp

Herriger, Norbert (Hg.) (1997): Empowerment in der Sozialen Arbeit – Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/Köln

Holzkamp, Klaus (Hg.) (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M.

Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2008): Diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik, in: neue praxis np 4/08, 427-439

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2009): Rassismus – Sexismus – Intersektionalität,

in: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach, 179-198

Reindlmeier, Karin (2010): create your space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit, Berlin

Reiterer, Albert F.: Moderne und postmoderne Identitäten, Heinrich Böll Stiftung: www.migration-boell.de/web/diversity/48_2272.asp

Rosenstreich, Gabriele (2006): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt a. M./London

Diversität in der Jugendverbandsarbeit

von Ansgar Drücker

Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA), ein Zusammenschluss von 28 Jugendverbänden, hat sich (nicht nur in diesem Reader) bewusst für die Verwendung des Begriffs „Diversität“ anstelle von „diversity“ oder „Diversity“ entschieden, um das eigene Verständnis einer diversitätsbewussten Jugend- und Bildungsarbeit von profitorientierten und auf die Erschließung personeller Ressourcen im Interesse von Unternehmen ausgerichteten Ansätzen zu unterscheiden. Zwar können in beiden Bereichen ähnliche Methoden zum Einsatz kommen, dennoch unterscheiden sie sich in der Zielsetzung fundamental: Die diversitätsbewusste Jugendarbeit versteht sich als gesellschafts- und herrschaftskritischer Ansatz, der Diskriminierung bekämpfen, Inklusion unterstützen und Machtstrukturen hinterfragen will. „Herrschaft“ meint dabei nicht notwendigerweise das „böse“ System, den „Kapitalismus als solchen“ oder „die da oben“, sondern umfasst auch die selbstkritische Reflexion eigener Privilegien, die Reflexion von Auswirkungen eigener Strukturen, Projekte und Veränderungsprozesse auf unterschiedliche Minderheiten bis hin zur Durchsetzung „positiver Maßnahmen“ für bisher benachteiligte oder vernachlässigte Gruppen und Themenbereiche.

Ein weiterer Bezug des IDA zum Thema Diversität ergibt sich aus den Erfahrungen mit Social-Justice-Trainings. Gemeinsam mit dem Planerladen Dortmund hat IDA in mehreren Projekten und Bildungsmaßnahmen wertvolle Erfahrungen mit dieser aus der US-amerikanischen Bildungsarbeit entwickelten Methode gesammelt, die auch in die Auseinandersetzung mit Diversität einfließen. Leah Carola Czollek, Gudrun Perko und Heike Weinbach haben ein deutschsprachiges Social-Justice-Training entwickelt, das sie seit 2001 durchführen, seit 2006 auch in Kooperation mit IDA e. V. und dem DGB-Bildungswerk, Bereich Jugendbildung. Seit 2012 gibt es darüber hinaus zertifizier-

te Social-Justice-Trainer_innenausbildungen an der Fachhochschule Potsdam. Social-Justice-Trainings können mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt werden. Sie setzen sich mit verschiedenen Diskriminierungsformen auseinander und beleuchten dabei die individuelle, die strukturelle und die kulturelle Ebene. Ziel ist es individuelle Handlungsoptionen gegen jede Art von Diskriminierung zu entwickeln.

In der Perspektive von Social Justice tritt der „Nützlichkeitsaspekt“, der bei ökonomisch motivierten Diversity-Konzepten eine wichtige Rolle spielen kann, völlig in den Hintergrund – denn hier geht es um Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit, also um den gleichen Zugang aller Menschen zu gesellschaftlichen Ressourcen, unabhängig von Hautfarbe, Alter, Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Behinderung/Beeinträchtigung.

Von der Integration zur Inklusion

Schließlich schwappen Erfahrungen und Anregungen aus der aktuellen Debatte über den „Modebegriff“ Inklusion in diversitätsbewusste Ansätze hinüber. Inklusion bedeutet Einbeziehung oder Dazugehörigkeit – und zwar von vornherein. Damit umfasst sie auch die bedingungslose Anerkennung der Heterogenität der Menschen. In dieser Perspektive stellt der Begriff Inklusion – weit über den Bereich der körperlichen Verfasstheit hinaus – eine konzeptionelle Erweiterung gegenüber dem Begriff Integration dar, in der ein Abschied von der Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Die“ zum Ausdruck kommt, ohne dabei ungleiche Voraussetzungen und Chancen zu übersehen.

Im herrschenden Verständnis von Integration wird etwas ‚Anderes‘, ‚Fremdes‘, ‚Abweichendes‘, ‚von Außen kommendes‘ in eine bestehende Normalität eingefügt, die dabei weitgehend unverändert und vor allem unhinterfragt bleibt. In der französischen Gebärdensprache führt man für den Begriff

der Integration einen einzelnen senkrecht gestreckten Zeigefinger in die waagrecht gespreizte andere Hand – das symbolisiert schon bildlich den einseitigen Impuls von Seiten der Minderheiten bzw. der Benachteiligten. Es deutet aber durch den Druck auf die gespreizte Hand vielleicht auch schon die durch sie verursachte und daher ihr oft auch zugeschriebene Irritation der Mehrheitsgesellschaft an. Bei aller verbaler Betonung des berühmt-berüchtigten Satzes: „Integration ist keine Einbahnstraße“ bleibt Integration meist eine Aufgabe, die den Minderheiten gestellt wird. Inklusion hingegen nimmt wesentlich stärker als Integration die Mehrheitsgesellschaft und ihre Strukturen in den Blick. Inklusion ist gegenüber Integration nicht nur eine Weiterentwicklung, sondern beinhaltet einen grundlegenden Perspektivenwechsel – im Sinne einer Anpassung des Systems an die Menschen und ihre Bedürfnisse und nicht der Menschen und ihrer Bedürfnisse an das System.

Der Begriff „Inklusion“ wird in der öffentlichen Wahrnehmung – vor allem im bildungspolitischen Kontext – vor allem mit der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen assoziiert. Das erfasst nur einen Teilaspekt seiner Bedeutung. Derzeit erlebt der Begriff eine zunehmende (Wieder-)Ausweitung seines Verständnisses. Im Bildungsbereich tauchte der erweiterte Inklusionsbegriff beispielsweise schon 2008 bei der 48. Weltbildungsministerkonferenz in Genf auf (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. 2009). Dort ging es unter der Überschrift Inklusion um die Bildungsbeteiligung aller benachteiligten Gruppen. Angesprochen wurde beispielsweise eine stärkere Einbeziehung von sozial und ökonomisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen, von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, von jungen Schwulen und Lesben usw. Aber bereits das Wort „Einbeziehung“ – so wohlwollend und positiv es klingt – enthält schon wieder die sprachliche Falle des „Anderen“, nicht von vornherein selbstverständlich dazugehörenden, eigens zu berücksichtigenden. Nicht immer wird es gelingen diese sprachlichen Fallstricke zu überwinden, zumal sich hinter ihnen häufig eine widersprüchliche Realität und eine unvollkommene Praxis verbergen.

Beim Begriff der Inklusion steht die gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen und Prozessen im Fokus, wobei Inklusion über eine formale Gleichberechtigung bei unterschiedlichen Startvoraussetzungen weit hinausreicht und ausdrücklich auch positive Maßnahmen zur Erhöhung der Chancen Benachteiligter umfasst (vgl. S. 18).

Interkulturelle Öffnung

Ein weiterer Zugang des IDA zum Themenfeld Diversität ergibt sich aus Prozessen der Interkulturellen Öffnung, die in den letzten Jahren in der Jugend(verbands)-arbeit immer breiteren Raum eingenommen haben. Konzepte der Interkulturellen Öffnung stehen immer vor der Gefahr, Kategorisierungen zu reproduzieren und Menschen – wenn auch wohlmeinend – über ihren Migrationshintergrund zu definieren, um sie dann durch besondere Maßnahmen in den Verband oder in die Mehrheitsgesellschaft hineinzuholen. Ich erinnere mich gut an einen Wortbeitrag von Mario, einem Naturfreund aus Karlsruhe, auf einer Bundeskonferenz der Naturfreundejugend Deutschlands, bei der es um Interkulturelle Öffnung ging. Er sagte sinngemäß: „Seit zehn Jahren bin ich Naturfreund – heute werde ich zum ersten Mal im Verband als jemand mit Migrationshintergrund bezeichnet.“ Und dennoch war es natürlich gut und richtig, das Thema Interkulturelle Öffnung im Verband zu platzieren, denn dass Jugendverbände für alle jungen Menschen gleichermaßen offen sind, erweist sich trotz aller verbalen Offenheit leider immer wieder als Trugschluss. Eine Betrachtung der von Jugendverbänden erreichten Milieus, etwa auf Basis von Erkenntnissen der jüngsten u18-Jugendstudie von Sinus Sociovision zu Lebenswelten der 14- bis 17-Jährigen (Calmbach u. a. 2012), verdeutlicht, dass vermeintlich auf dem Migrationshintergrund beruhende (unsichtbare) Ausschlussmechanismen der Jugendverbände oft eher soziale, jugendkulturelle oder mit dem Sozial- und Bildungsstatus in Zusammenhang stehende Gründe haben.

Wenn die Analyse beispielsweise der Mitgliederstruktur eines Jugendverbandes die unzureichende Teilhabe einer benachteiligten Gruppe ergibt, entspringt dies einer

soziologischen und ggf. einer politischen Perspektive, die Benachteiligungen qualitativ und quantitativ wahrnimmt. Andererseits sind alle auf der pädagogischen Ebene Tätigen gefordert, diese Unterscheidung, diese Schubladen von beispielsweise „mit“ und „ohne“ Migrationshintergrund, gerade nicht in den Vordergrund zu stellen. Diese Widersprüchlichkeit gilt es anzunehmen und auszuhalten, um sowohl auf der individuellen und pädagogischen als auch auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene weiterzukommen. Fachkräfte müssen es aushalten mit jungen Menschen zu arbeiten, die jede eigene Diskriminierungserfahrung weit von sich weisen, von denen aber in einer soziologischen Betrachtung klar ist, dass sie einer strukturell diskriminierten Gruppe angehören und ihnen möglicherweise individuelle Diskriminierungserfahrungen etwa beim Einstieg ins Berufsleben oder in einer anderen exponierten Situation noch bevorstehen.

Grundsätzlich gibt es zwei parallele Wege der Interkulturellen Öffnung der Jugendverbandsarbeit: Die Öffnung von traditionellen Jugendverbänden und die Unterstützung von Migrant_innenjugendselbstorganisationen (MJSOs). In beiden Bereichen wurden in den letzten Jahren erfreuliche Fortschritte erzielt (vgl. etwa Drücker 2012). Hinzu kommt eine neue und vielleicht überraschende Tendenz bei der Interkulturellen Öffnung von MJSOs: Immer selbstverständlicher finden sich Mitarbeiter_innen aus der Mehrheitsgesellschaft als Hauptamtliche bei MJSOs, zunehmend intensivieren sich die Kontakte und Kooperationen nicht nur mit der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch mit anderen Gruppen junger Menschen oder Einzelpersonen mit „anderen“ Migrationsgeschichten – wenn auch gelegentlich mit einer gewissen Zurückhaltung innerhalb der eigenen Community, in der verschiedene Untergruppen nicht immer konfliktfrei kooperieren, was sich insbesondere bei MJSOs junger Menschen türkischer Herkunft beobachten lässt.

Bei Vorträgen und Referaten zu den Themen Diversität, Interkulturelle Öffnung oder Inklusion bei Jugendverbänden werde ich dafür, dass Verbände und Organisationen

ihren je eigenen Weg finden müssen. Für einen katholischen Jugendverband bedeutet Interkulturelle Öffnung vielleicht eine aktive Hinwendung zu bisher nicht erreichten katholischen jungen Menschen mit Migrationshintergrund, eine Intensivierung des interreligiösen Dialogs oder eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Frage, ob sich die eigenen Angebote – und wenn ja, welche – ausdrücklich an Menschen anderer Glaubensrichtungen oder ohne religiöses Bekenntnis richten, wie mit verschiedenen sexuellen Orientierungen umgegangen wird und welche Folgen das ggf. für die Sichtbarkeit des eigenen religiösen und weltanschaulichen Hintergrundes hat. In einem Sportverein gilt es beispielsweise zu überprüfen, ob die Auswahl und Schwerpunktsetzung unter den angebotenen Sportarten alle Menschen im Einzugsgebiet gleichermaßen anspricht oder ob z. B. die traditionelle Gestaltung von Festen und Events („Bier und Bratwurst“) für alle Gruppen gleichermaßen ansprechend ist. Gerade beim Sport fällt es einerseits leicht, die großen Potenziale für Integration bzw. Inklusion aufzuzeigen und mit positiven lokalen Beispielen zu illustrieren. Andererseits tragen der Leistungsaspekt und die auch zwischen Nationen erzeugte Konkurrenzsituation zu einer nicht unproblematischen Janusköpfigkeit des Sports in Bezug auf seine Potenziale für antirassistische und interkulturelle Bildungsprozesse und Erfahrungen bei. Die Jugendfeuerwehr muss sich beispielsweise mit der Frage auseinandersetzen, wie junge Menschen mit körperlichen oder geistigen Behinderungen mit 18 Jahren in die Freiwillige Feuerwehr integriert werden können (wofür es ermutigende Beispiele gibt). In vielen Bereichen gilt es also, Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen, jahrelang unhinterfragte Praktiken auf den Prüfstand zu stellen – und dabei natürlich die jeweilige Verortung, Ausrichtung und Zielsetzung des Verbandes nicht aus dem Blick zu verlieren, denn mit einer vermeintlich grenzenlosen Offenheit, die zur Profillosigkeit wird und niemanden mehr anspricht, ist keinem Verband gedient.

Die Aufnahme von MJSOs in Jugendringe auf allen Ebenen hat sich in den letzten Jahren als ein wichtiger Faktor für die Inter-

kulturelle Öffnung und Offenheit des Systems Jugendverbandsarbeit erwiesen. Dies betrifft sowohl die Ausrichtung von MJSOs im Hinblick auf das System der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland als auch die Offenheit und Flexibilität der Jugendverbände in den Ringen.

Birgit Jagusch hat aus einer politikwissenschaftlich-soziologischen Perspektive heraus die Position formuliert: „Gleiche Augenhöhe impliziert Umverteilung“ (vgl. u. a. Jagusch 2007). Dem gegenüber steht die Position vieler Jugendringe und Jugendverbände, die Entlassung eigener Mitarbeiter_innen zugunsten des Aufbaus von MJSOs bei insgesamt gleichbleibender Förderung nicht zu befürworten. Hier sind wir also mitten im Alltag und in den Widersprüchen zwischen Theorie und Praxis, zwischen politisch Wünschenswertem und realisierbaren Fördermodellen. Ich finde es begrüßenswert, dass irgendwo zwischen diesen Positionierungen bisher weitgehend konsensual und meist nicht auf die lange Bank geschoben, Wege zur zunehmenden Unterstützung von MJSOs auf unterschiedlichen Ebenen gefunden wurden. Nun gilt es häufig die Ent-

wicklungen strukturell und jugendpolitisch unumkehrbar zu machen, auch und gerade dort, wo Projekte enden, die bisher eine Finanzierung außerhalb der Regelförderung für eine Übergangszeit ermöglichten.

Auch in der Jugendverbandsarbeit geht es darum eine Haltung zu Diversität zu entwickeln: Gibt es ein Bewusstsein dafür, dass die Zugehörigkeit zu einem Jugendring mit Privilegien verbunden sein kann? Gibt es eine Bereitschaft, diese Privilegien auf weitere Träger der Kinder- und Jugendhilfe auszuweiten, auch wenn die Mittel insgesamt nicht steigen? Wird eher besitzstandswahrend agiert? Wird bei Aufnahmeanträgen das Haar in der Suppe gesucht oder werden bewusst hohe Messlatten angelegt? Wird vor allem formal oder mit Sachzwängen agiert und argumentiert?

Dies alles können durchaus legitime, aber nicht auf Interkulturelle Öffnung ausgerichtete Fragestellungen sein. Oder aber wird Offenheit bewiesen, Unterstützung angeboten, werden Brücken gebaut und besondere Bedingungen berücksichtigt? IDA empfiehlt den Jugendringen eine frühzeitige Aufnah-

Beispiele zur Auseinandersetzung mit Diversität aus der Jugendverbandsarbeit

Sozialistische Jugend Deutschlands (SJD) – Die Falken: Herrschaftskritische Perspektiven auf Diversitätskonzepte in der Pädagogik. Potenzial und Grenzen – Beitrag von Melanie Kuhn am 28. April 2012 beim Bundesvorstand der SJD – Die Falken in Oer-Erkenschwick. In diesem Beitrag wird – was nicht überall der Fall ist – auch die Kategorie „Klasse“, also der Sozial- und Bildungsstatus und die damit zusammenhängende gesellschaftliche Platzierung, berücksichtigt.

www.wir-falken.de/themen/queer/6013561.html

Evangelische Jugend im Rheinland: Arbeitshilfe „Vielfalt bereichert“ – Juleica-Diversity-Arbeitshilfe, www.jugend.ekir.de/service/evangelische-jugend-im-rheinland-veroeffentlicht-vielfalt-619.php

DGB Jugend Duisburg/Niederrhein: „Gemeinsam gewinnen“ – Vielfalt denken – Vielfalt achten! Broschüre zum Thema Öffnung – Vielfalt – Inklusion, www.niederrhein.dgb.de/ueber-uns/dgb-jugend/++co++1d2c4d6c-c051-11e1-69e8-00188b4dc422?t=1

Auch in die schwul-lesbische Jugendarbeit hat das Thema Diversität Einzug gehalten, u. a. beim schwul-lesbischen Jugendverband Lambda. Der Verein Diversity betreibt ein LesBiSchwules Jugendzentrum in München und ist Mitglied im Kreisjugendring München Stadt, bei Lambda Bayern und anerkannter Träger der freien Jugendhilfe. Er verantwortet die Webseite www.diversity-muenchen.de und das Projekt www.diversity-muenchen.de/gruppen/diversity-at-school/ zum Thema Diversität in der Schule.

me von MJSOs bei anschließender intensiver Begleitung. Nur wer dazugehört, kann eine selbstbestimmte Entwicklung innerhalb der jeweiligen Vorgaben realisieren und mitgestalten. Wer noch nicht dazugehört, kann nicht auf gleicher Augenhöhe agieren und bleibt in der Rolle des Bittstellers, die keine freie Entfaltung ermöglicht.

Jugendrings sind auch Orte der Interessenvertretung der einzelnen Mitgliedsverbände. Diese stehen zwar an vielen Stellen solidarisch zusammen, aber befinden sich auch in einem – mehr oder weniger offenen – Konkurrenzverhältnis zueinander. Veränderungen im System, z. B. durch neu hinzukommende Verbände oder eine Veränderung von Zugangs- oder Förderkriterien, Messgrößen oder Bewertungsmaßstäben, können zu kontroversen Diskussionen führen. Die Aufnahme von MJSOs kann der Anstoß zu derartigen Prozessen sein, z. B. weil interessierte Verbände die Diskussion nutzen, um bisher Geltendes in Frage zu stellen, oder weil z. B. eine für MJSOs erforderliche Veränderung der Rahmenbedingungen sich auch auf andere Verbände in unterschiedlicher Art und Weise auswirkt und Verbänden der Mehrheitsgesellschaft, die bisher keine Mitwirkungsmöglichkeit hatten, ebenfalls den Zugang ermöglichen würde. In derartigen Situationen sind die Vorstände eines Jugendrings gefragt, eine moderierende und aktiv gestaltende Rolle einzunehmen, damit das Gesamtprojekt der Interkulturellen Öffnung und der Diversifizierung der eigenen Mitgliederstruktur nicht gefährdet wird. Dass einzelne Vorstandsmitglieder oder Geschäftsführer_innen von Mitgliedsverbänden dabei zunächst und vor allem auf die (auch materiellen) Interessen des eigenen Verbandes achten, entspricht in vielen Fällen ihrer Aufgabenbeschreibung und wird somit von ihnen erwartet. Dennoch: Es wäre kurzsichtig, um des augenblicklichen und oft marginalen finanziellen Vorteils wegen auf die gesellschaftlich angezeigte und fachlich notwendige Öffnung der Jugendverbandsarbeit zu verzichten, da diese nur Zukunft hat, wenn sie auch weiterhin größere Teile

der Jugendlichen und der Jugendmilieus erreicht.

Ein simpler Vergleich des Anteils junger Menschen mit Migrationsgeschichte in der Gesamtbevölkerung mit dem in einzelnen Jugendverbänden ist dabei nur wenig aussagekräftig, weil natürlich alle Jugendlichen zwischen den Angeboten der „etablierten“ Jugendverbände und von MJSOs wählen können. Gar nicht so wenige junge Menschen mit Migrationshintergrund sind sowohl in traditionellen Verbänden und Vereinen der Mehrheitsgesellschaft als auch in MJSOs aktiv – dies ist einer der vielen Belege dafür, dass MJSOs keine Parallelgesellschaften sind.

Abschließend sei noch einmal betont, dass Diversität in der Jugendverbandsarbeit mehr bedeutet als Interkulturelle Öffnung. Auch im Bereich der schwul-lesbischen Jugendarbeit und der selbstverständlichen Berücksichtigung von Schwulen und Lesben in der Jugendarbeit jenseits von Heteronormativität gibt es ermutigende Beispiele. Das Mitdenken der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen erlebt unter der Überschrift „Inklusion“ (hier dann im engeren Sinne) gerade eine gewisse Konjunktur, ist aber schon seit Jahren im Blick vieler Verantwortlicher. Eine geschlechtsbewusste Kinder- und Jugendarbeit ist seit Jahrzehnten Praxis und die Einbeziehung von jungen Menschen mit weniger finanziellen Möglichkeiten in Angebote der Jugend(verbands)arbeit zeigt vielfältig auf, wie Träger und Unterstützer_innen von innen und außen selbst Probleme lösen, die Politik und Gesellschaft nicht ausreichend angehen. Trotz vieler positiver Ansätze sind wir aber weit davon entfernt, dass diversitätsbewusste Jugendarbeit durchgehend den Alltag der Jugend(verbands)arbeit erreicht hat. Es bleibt viel zu tun, bis alle Kinder und Jugendlichen an den Ressourcen der Kinder- und Jugendarbeit gleichermaßen teilhaben können. Viele Schritte können die Jugendverbände selbst gehen, für manche benötigen sie politische, gesellschaftliche und auch finanzielle Unterstützung.

Diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit

Innerhalb der Kinder- und Jugendarbeit ist die Auseinandersetzung mit Diversität bisher im Feld der Internationalen Jugendarbeit am intensivsten gelungen. Dies dürfte vor allem damit zusammenhängen, dass die Differenzlinie ethnische bzw. nationale Herkunft in der Internationalen Jugendarbeit bereits vorgegeben ist und das Setting der Internationalen Jugendarbeit erst herstellt. Gleichzeitig wurde das ursprüngliche Konzept der „Völkerverständigung“ und die nach Herkunftsländern kategorisierenden Zuweisungen von Eigenschaften an die teilnehmenden Gruppen bei Internationalen Jugendbegegnungen in der Realität als wenig hilfreich, ja teilweise sogar als hemmend bzw. hinderlich für Verständigung und Austausch erlebt. Stattdessen wird gerade im Kontext einer internationalen Jugendbegegnung deutlich, dass ein bewusster Blick auf die innere Heterogenität der (meist zwei) sich begegnenden Gruppen ebenso zur Differenzierung beiträgt, wie ein bewusster Umgang mit anderen auf der Begegnung relevanten Differenzlinien, wie beispielsweise Geschlecht oder sexuelle Orientierung. Dies hilft einen überzogenen Fokus auf die Differenzen zwischen den (vermeintlich als homogen gedachten) nationalen Gruppen zu vermeiden, ohne vorhandene Unterschiede zu verwischen. So kann während einer Begegnung deutlich werden, dass Unterschiede, die zunächst als Differenzen zwischen deutschen und französischen Teilnehmenden gedeutet wurden, tatsächlich in viel stärkerem Maße als Unterschiede zwischen einer mittelstädtischen deutschen Gruppe aus dem gut situierten Schwaben und einer französischen Gruppe aus der Banlieue von Paris und somit aus der jeweiligen Lebenssituation der Beteiligten heraus zu erklären sind. Im Bereich der Internationalen Jugendarbeit sind in den letzten Jahren Texte entstanden, die auch die Diskussion um Diversität in der Jugend(verbands)arbeit allgemein befruchtet haben. Hier eine Auswahl:

„Create your space“ ist eine Handreichung für Teamer_innen der Internationalen Jugendarbeit, die Karin Reindlmeier im Rahmen des Forscher-Praktiker-Dialogs erstellt hat. Die Broschüre formuliert positive Bedingungen eines diversitätsbewussten Umgangs mit Heterogenität in der Internationalen Jugendarbeit: www.karin-reindlmeier.de/create%20your%20space.pdf

Ebenfalls im Rahmen des Forscher-Praktiker-Dialogs ist die Studie **Ver-vielfältig-ungen – Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit** von Elli Eisele, Wiebke Schathow und Anne Sophie Winkelmann entstanden (Bezug über www.ejbweimar.de/index.php?id=59)

Weitere Ansätze und Artikel für eine diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit sind hier zusammengestellt: www.jugendfuereuropa.de/news/8303/

Dieser Artikel erschien zuerst in: **Benbrahim, Karima (Hg.) (2012):** Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Herausgegeben im Auftrag des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung e. V. (IDA). Düsseldorf. Er wurde für diese Veröffentlichung leicht überarbeitet.

Literatur

Calmbach, Marc/Thomas, Peter Martin/Borchard, Inga/Flaig, Bodo B. (2012): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Düsseldorf

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik: vgl. auch www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/Inklusion-LeitlinienBildungspolitik.pdf, Bonn

Drücker, Ansgar (2012): Vielfältig und engagiert – VJM/MJSO in Deutschland. Vortrag auf der Tagung „Potenziale nutzen – Teilhabe stärken“ von BAMF, BMFSFJ und DBJR am 10. und 11.05.12 in Nürnberg

www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Themendossiers/jugendtagung-2012/Vortraege/jugendtagung-2012_Vortrag_Druecker.pdf?__blob=publicationFile

Jagusch, Birgit (2007): Veränderungsprozesse in der Jugendarbeit: Anerkennung und Umverteilung als Maximen der interkulturellen Öffnung, in: IJAB (Hg.): Forum Jugendarbeit international. 2006/2007 Qualität zeigt Wirkung – Entwicklungen und Perspektiven, Bonn, 208-223

„Wie im richtigen Leben“ – Diversitätsbewusste Perspektiven in der Aus- und Weiterbildung von Multiplikator_innen

von Karin Reindlmeier

Im folgenden Beitrag soll anhand einer Übung exemplarisch gezeigt werden, wie diversitätsbewusste Perspektiven im Rahmen von Fortbildungen thematisiert werden können und welche thematischen Aspekte dabei von Bedeutung sind. Bei der Übung handelt es sich um eine von mir weiterentwickelte Variante der Methode „Wie im richtigen Leben“, mit der ich in den letzten Jahren viel in Fortbildungen gearbeitet habe. Nicht ohne Grund ist sie im Laufe der Zeit zu einer meiner Lieblingsübungen avanciert, da sie sehr viele Themen, Fragen, Aspekte etc. aufgreift, die ich für den Kontext diversitätsbewusster Bildungsarbeit für wichtig halte.

Zielgruppen waren dabei Multiplikator_innen aus der entwicklungspolitischen und rassismuskritischen Bildungsarbeit, aus (internationalen) Freiwilligendiensten und der Internationalen Jugendarbeit. Die Übung bietet sich auch für die Arbeit mit anderen Gruppen an, die hier beschriebene Variante ist jedoch explizit für die Arbeit mit Multiplikator_innen konzipiert.

Ich werde zunächst die Übung und die verschiedenen (Reflexions-)Phasen skizzieren und darauf aufbauend auf verschiedene Dimensionen von diversitätsbewusster Arbeit eingehen, die in der Übung eine Rolle spielen und mit ihrer Hilfe thematisiert werden können. Anschließend soll es im Rahmen eines Ausblicks um die Frage gehen, welche Herausforderungen mit einer solchen Herangehensweise einhergehen können.

„Wie im richtigen Leben“ – Zielsetzungen und die verschiedenen Phasen der Übung

Die Methode ist unter verschiedenen Bezeichnungen (u. a. auch „Wie viele Schritte kannst du gehen“, „Privilegien-Check“ etc.) und Varianten in der politischen Bildungsarbeit verbreitet und kann zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten verwendet werden. Gemeinsam ist diesen, dass es stets darum geht, auf eine spielerische Art und

Weise Gesellschaft zu thematisieren und dabei verschiedene Dimensionen aufzugreifen und zu vertiefen, je nach Zielsetzung des Seminars.

Rollenphase

Zu Beginn wird den Teilnehmer_innen angekündigt, dass sie für die Zeit der nachfolgenden Übung in eine Rolle schlüpfen werden; es sich aber nicht um ein klassisches Rollenspiel handelt, sondern sie aus der Rolle heraus auf eine Reihe von Fragen antworten sollen. Sie bekommen Zettel mit der Kurzbeschreibung der Rolle, die sie während der Übung übernehmen sollen, wie z. B. „ein 52-jähriger Sozialarbeiter im Rollstuhl“, „eine 19-jährige alleinerziehende Mutter“ oder „eine 25-jährige Musikerin, deren Eltern aus Algerien eingewandert sind“. Dabei wird jede Rolle mehrfach verteilt, so dass je nach Gruppengröße immer zwei bis fünf Personen die gleiche Rolle haben. Die Teilnehmer_innen werden gebeten, die Rollen zunächst für sich zu behalten und sich etwas Zeit zu nehmen, um sich in diese einzufühlen, sich z. B. zu überlegen, wie und wo die Person lebt, was sie gerade jetzt macht, wie ihr Alltag aussieht, ihr soziales Netz etc. Dann stellen sich alle an der Längsseite des Raums in einer Reihe auf und es wird angekündigt, dass gleich eine Reihe von Fragen gestellt wird. Antworten die Teilnehmer_innen mit JA, gehen sie einen Schritt nach vorne, bei NEIN bleiben sie stehen. Es gibt keine halben Schritte, so dass die Teilnehmer_innen bei jeder Frage eine klare Entscheidung treffen müssen. Die Schritte sollen dabei möglichst gleich groß sein, so dass sich ggf. vor Beginn ein Probeschritt anbietet. Anschließend werden ca. 15 Fragen gestellt, wie z. B. „Kannst du relativ problemlos eine Wohnung finden?“, „Kannst du ein Kind adoptieren?“ oder „Kannst du dich spontan einer Reise von Freund_innen in die Schweiz anschließen?“.

Sowohl bei der Auswahl der Fragen als auch der Rollen ist wichtig, dass möglichst viele

Bereiche und Differenzlinien miteinbezogen werden, die gesellschaftlich relevant sein können. Meiner Erfahrung nach sind dabei vor allem solche Rollen hilfreich, die auf den ersten Blick etwas verwirrend sein können; außerdem halte ich es für wichtig, dass der verbreiteten Tendenz von Viktimisierungen entgegengewirkt wird.

Reflexionsphase

Die Reflexion der Übung verläuft in verschiedenen Phasen. Zunächst bleiben alle in ihren Rollen an den jeweiligen Endpositionen stehen und es wird angekündigt, dass gleich verschiedene Reflexionsphasen folgen, die jeweils unter einem bestimmten Fokus stehen.

In einem ersten Schritte werden die Teilnehmer_innen gebeten, mit einem Wort zu beschreiben, wie sie sich gerade fühlen und zwar so, dass alle zu Wort kommen und möglichst nicht gleiche Begriffe mehrfach verwendet werden. An dieser Stelle sollen die Rollen noch nicht offengelegt werden. Diese werden dann in einem nächsten Schritt aufgedeckt, indem eine Person anfängt und dann jeweils nachgefragt wird, wer noch dieselbe Rolle hatte. Dabei werden die Teilnehmer_innen gebeten, sich jeweils zu merken, wer in einer „Rollengruppe“ war.

In einem nächsten Schritt sollen alle einen kurzen Steckbrief zu ihrer Rolle schreiben. Dabei ist der Hinweis hilfreich, dass sie sich notwendigerweise ein Bild von ihrer Rolle machen mussten, um auf die Fragen antworten zu können, und dass sie eben diese Elemente jetzt schriftlich in Form eines Steckbriefs festhalten sollen.

Anschließend kommt die gesamte Gruppe wieder zusammen und es wird angekündigt, dass der nun folgende Schritt der Reflexion in Form eines Raumbarmeters besteht, d. h. es werden verschiedene Fragen gestellt und die Teilnehmer_innen gebeten, sich auf einer imaginären Skala im Raum zwischen den entsprechenden Polen anzuordnen. Hilfreiche Fragen bzw. Impulse hierfür sind u. a. „Wie nah an bzw. fern von meiner Lebenssituation ist die Rolle?“, „Mir ist es leicht bzw. schwer gefallen, mich in die Rolle hineinzudenken bzw. zu fühlen“, „Mir ist es

leicht bzw. schwer gefallen, jeweils die Entscheidung zu treffen, ob ich einen Schritt gehe oder stehenbleibe.“ Nach jeder Frage werden die Teilnehmer_innen nach einem kurzen Statement gefragt, warum sie da stehen, wo sie stehen, je nach Gruppengröße alle oder auch nur Einzelne.

Danach kommen alle wieder im Kreis zusammen und es werden verschiedene Aspekte und Fragen vertieft, die während des Raumbarmeters genannt worden sind. Hilfreich als Einstiegsfrage ist dabei, die Teilnehmer_innen zu fragen, woran sie die Entscheidung jeweils festgemacht haben. Darüber hinaus ist es an dieser Stelle ggf. sinnvoll, inhaltliche Fragen nach rechtlichen Rahmenbedingungen zu beantworten, die während der Übung aufgetaucht sind, z. B. zum Adoptionsrecht oder zum Asyl- und Aufenthaltsrecht in Deutschland.

Auswertungsphase

In der nächsten Phase der Auswertung geht es dann um die Steckbriefe zu den Rollen, die die Teilnehmer_innen in einem der vorherigen Schritte verfasst haben. Dazu sollen sie sich zunächst in der „Rollengruppe“ zusammenfinden und sich über die Steckbriefe ihrer Rolle austauschen. Für die Weiterarbeit im Plenum werden sie außerdem gebeten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu notieren, die ihnen in der Art und Weise der Ausgestaltungen der Rollen aufgefallen sind. Diese werden dann Rolle für Rolle im Plenum vorgestellt. Hilfreich ist dabei oft die Frage danach, ob es etwas gab, was sie bei der Ausgestaltung der Rollen überrascht hat, und zwar sowohl von denjenigen, die die jeweilige Rolle innehatten als auch von den anderen aus der Gruppe. Darauf aufbauend geht es dann in einem nächsten Schritt darum, einen genaueren Blick auf die jeweiligen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu werfen. Ein bedeutsamer Aspekt an dieser Stelle ist, woher die Teilnehmer_innen die Informationen hatten, mit denen sie ihre Rollen ausgefüllt haben, da dies viel über die Konstruktion von Bildern aussagen kann. Außerdem ist es spannend, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dahingehend zu analysieren, was sie über die Gesellschaft aussagen, in der wir leben, vor dem Hintergrund, dass diese nicht

zufällig sind, sondern sich vielmehr sehr oft wiederholen.

Den Abschluss der Reflexion auf der Teilnehmer_innen-Ebene bildet die Frage „Wenn ihr jemandem erzählen sollt, worum es in dieser Übung geht: Was sagt ihr dann?“, bevor nach einem Cut durch ein Bewegungsspiel o. ä. die Reflexion auf der Metaebene fortgesetzt wird.

Eigene Praxis

Ziel der Reflexion auf der Metaebene ist, die Übung im Hinblick auf die Übertragung in die eigene pädagogische Praxis und die Möglichkeiten der Übung für eine diversitätsbewusste Arbeit auszuwerten. Dieser Prozess kann je nach Gruppengröße im Plenum oder zunächst in Kleingruppen stattfinden. Dabei sollte es auch um die Frage nach möglichen Herausforderungen und ‚Fallen‘ gehen, die in der Übung liegen können, sowie um konkrete Ideen für Varianten für die eigene Zielgruppe.

Wichtige Aspekte in diesem Zusammenhang sind zum einen, dass die Übung immer wieder neu erfunden werden muss, d. h. die Rollen, Fragen und damit auch die thematische Ausrichtung der Übung muss an die jeweilige Zielgruppe und den jeweiligen Kontext angepasst werden. In der hier beschriebenen Variante gilt es außerdem, eine Balance zwischen „Bilder konstruieren/reproduzieren“ und „Bilder dekonstruieren“ zu finden, da sonst die Gefahr besteht, dass sich Bilder verfestigen. Auch kann die Übung und insbesondere die hier beschriebene Variante sehr komplex werden, so dass man sich darüber bewusst sein sollte, wie viele und welche Fässer aufgemacht werden und wie mit der Übung bzw. den daraus entstandenen Fragen und Themen weitergearbeitet werden soll. Damit einher geht auch, dass sich die Übung immer in einem Spannungsfeld von Informationsvermittlung versus subjektiver Einschätzung bewegt, für das es ebenfalls eine Balance zu finden gilt.

„Wie im richtigen Leben“ –

Dimensionen diversitätsbewusster Arbeit

Im folgenden Abschnitt soll es um Aspekte und Themenbereiche gehen, die wichtige

Dimensionen von diversitätsbewusster Arbeit sind und daher in der Arbeit mit Multiplikator_innen zu dem Thema eine Rolle spielen sollten. Meiner Erfahrung nach werden diese meist recht vollständig bei der Frage danach genannt, worum es in der Übung geht, sie werden also zumindest ansatzweise erfahrbar durch die Übung und sind Schwerpunkte der oben beschriebenen Reflexionsschritte.

Grundlage der Übung sind verschiedene Rollen, in denen unterschiedliche soziale Positionierungen zum Tragen kommen und Fragen, mit deren Hilfe ungleiche Privilegien und Zugänge zu Ressourcen verdeutlicht werden sollen. Im Mittelpunkt der Übung steht somit die Thematisierung sozialer Ungleichheit und verschiedener Formen von (struktureller) Diskriminierung sowie die damit einhergehenden unterschiedlichen Möglichkeiten von gesellschaftlicher Teilhabe. All dies sind wichtige Dimensionen von diversitätsbewusster Arbeit, und zwar im Sinne einer gesellschaftskritischen Perspektive, die zum Abbau von Diskriminierung und Ausgrenzung beitragen will. Darüber hinaus geht es auch darum, Empathie zu entwickeln und sich in die Lebenswelt von jemand anderem hineinversetzen zu können.

Eine weitere Dimension diversitätsbewusster Arbeit, die in der Übung zum Tragen kommt, ist der Ansatz der Intersektionalität. In der Gestaltung der Rollen geht es bewusst darum, verschiedene Differenzlinien zu verknüpfen und deren Überkreuzungen in den Blick zu nehmen. Damit steht nicht eine Zugehörigkeit im Mittelpunkt, sondern der Fokus wird vielmehr auf den jeweiligen sozialen Kontext gerichtet, in dem ein bestimmtes Ensemble von Differenzlinien zu Einschließungs- und Ausgrenzungspraxen führen kann. Diese Sichtweise ist für eine diversitätsbewusste Perspektive grundlegend, da auf diese Weise die Einteilung in als homogen imaginierte Gruppen von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ aufgebrochen werden kann. Die Perspektive der Intersektionalität bietet hier die Möglichkeit, den Blick zu weiten und vielfältige Zugehörigkeiten, Lebensformen und Alltagsrealitäten in den Blick zu nehmen – und zwar ausgehend von dem, was für die

Teilnehmer_innen jeweils relevant ist. In diesem Sinne ist Intersektionalität als Teil einer diversitätsbewussten Perspektive auch eine Einladung zur Selbstreflexion in Bezug auf die Art und Weise, wie Differenzen wahrgenommen und gedacht werden und welche Konsequenzen sich daraus für die (pädagogische) Arbeit ergeben.

Selbstreflexion als grundlegender Bestandteil einer diversitätsbewussten Arbeit ist in der Übung auf verschiedenen Ebenen präsent. Neben der oben beschriebenen Thematisierung von unterschiedlichen Zugängen zu gesellschaftlichen Ressourcen, die auch die eigene Verortung darin miteinschließt, geht es in der hier beschriebenen Variante vor allem um die Reflexion der Bilder, die ich mir von ‚Anderen‘ mache. Wir machen uns notwendigerweise immer Bilder von anderen Menschen, die dann Auswirkungen auf unser Handeln haben. Das an sich ist auch nicht das Problem, da es sich nicht vermeiden lässt. Wichtig insbesondere in der pädagogischen Arbeit ist jedoch, sich dessen bewusst zu sein und die Bilder zu reflektieren. Deshalb bevorzuge ich auch den Begriff „Bilder“ statt „Vorurteile“ oder „Stereotype“, da dieser weniger moralisch aufgeladen ist und dies die Auseinandersetzung damit erleichtern kann. Die Bilder, um die es in der Übung „Wie im richtigen Leben“ geht, sagen einerseits viel über die Gesellschaft aus, in der wir leben, über Zuschreibungen und Normalitäten. Spannend ist in diesem Zusammenhang z. B., die Bilder von den Rollen daraufhin zu analysieren, was jeweils nicht bezeichnet wird und als ‚normal‘ vorausgesetzt wird – so kommen in den Steckbriefen Beschreibungen wie „deutsch“, „heterosexuell“, „weiß“ etc. meist kaum vor, sondern werden stillschweigend vorausgesetzt, solange das ‚Andere‘ nicht explizit benannt wird. Darüber hinaus beinhalten die Bilder auch eine subjektive Dimension, eigene Lebensformen, Erfahrungen mit Zugehörigkeiten, Handlungsstrategien etc. Beide Ebenen, d. h. sowohl die gesellschaftliche als auch die subjektive Ebene der Bilder haben Auswirkungen darauf, wie ich anderen Menschen begegne, was ich ihnen z. B. zutraue, welche Vorannahmen in meine Handlungsstrategien einfließen, wel-

che Lebensentwürfe ich damit verknüpfe etc.

Ausblick: Herausforderungen einer diversitätsbewussten Arbeit

Diversitätsbewusste Perspektiven begreifen Selbstreflexion somit als wichtigen Bestandteil – hinsichtlich der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse, eigener Zugehörigkeiten, des eigenen pädagogischen Handelns und dessen (unintendierter) Effekte. Damit ist eine suchende und fragende Haltung gemeint, die kritisch ist gegenüber der Einordnung von Menschen in Schubladen sowie vereinfachender und festschreibender Erklärungen für das Handeln von Menschen. Diversitätsbewusste Arbeit ist kein fertiges und feststehendes Konzept, sondern beinhaltet eine Reihe von Überlegungen und Herangehensweisen, die davon leben, ausprobiert, reflektiert und verändert zu werden. Weitergedacht bedeutet dies, dass es in diesem Sinne auch keine diversitätsbewussten Übungen und Methoden gibt, sondern es letztlich immer auf die Haltung ankommt, mit der eine Übung durchgeführt wird und vor allem darauf, welche Fragen und Kategorien der Auswertung zugrundegelegt werden.

Mit einer solchen Herangehensweise – und somit auch der Übung „Wie im richtigen Leben“ – können eine Reihe von Herausforderungen einhergehen. So bewegt sich eine diversitätsbewusste Arbeit immer im Spannungsfeld einer „Dramatisierung versus Entdramatisierung von Differenz“ (in Anlehnung an Hannelore Faulstich-Wieland). Es geht in diesem Sinne darum, Differenzlinien ernstzunehmen, ohne Menschen darauf festzulegen und darüber hinaus im Blick zu haben, dass je nach sozialem und situativem Kontext unterschiedliche Differenzen im Vordergrund stehen können und verschiedene Menschen verschieden mit diesen umgehen.

Wie weiter oben beschrieben, geht damit die Frage einher, wie ein mehrdimensionaler Blick eingeübt werden kann, ohne dass die Teilnehmer_innen damit völlig überfordert werden. Oder – anders formuliert – geht es um die Herausforderung, im Umgang mit

Komplexität eine „Sicherheit in der Unsicherheit“ zu finden, ohne auf verkürzende Vereinfachungen zurückzugreifen. Gerade in der Arbeit mit Multiplikator_innen ist es

dabei hilfreich und herausfordernd zugleich, statt festen Konzepten die Lust und Bereitschaft auf Aushandeln, Nachfragen, Hinterfragen... in den Mittelpunkt zu stellen.

Social-Justice-Trainings als Methode diversitätsbewusster Internationaler Jugendarbeit

von Eike Totter

Handlungsbedarf: Homogene Teilnehmende, inkonsistente Lösungsvorschläge

In praktisch allen internationalen Mobilitätsprogrammen für junge Menschen wird eine zu homogene Teilnehmendenstruktur beklagt. Einerseits sind die Programme in der Regel explizit „für alle“ gedacht. Praktisch ist aber festzustellen, dass sozial benachteiligte Jugendliche ungeachtet der formalen Zugänglichkeit der Programme (nicht nur) diese Möglichkeit, sich fortzubilden und Erfahrungen zu sammeln, nur selten wahrnehmen. Judith Dubiski hat bei einer empirischen Untersuchung herausgefunden, dass „Mädchen bzw. junge Frauen zwischen 15 und 17 Jahren mit höherer Schulbildung, ohne Migrationshintergrund und ohne Behinderung [...] deutlich überrepräsentiert“ sind (Dubiski 2010, 386). Alexander Thomas präzisiert im Rückgriff auf eine von ihm, Celine Chang und Heike Abt publizierte Langzeit-Studie: „Alles in allem kann hier sicher nicht von einem Angebot gesprochen werden, dass im Sinne der Chancengleichheit allen Jugendlichen verfügbar ist. Es gibt also Jugendliche[,] die in einem spezifischen Bildungsmilieu aufwachsen, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche, die kein Gymnasium besuchen oder in einem eher bildungsfernen Familienmilieu ihre Jugendzeit durchlaufen und hier nicht beteiligt sind. Zudem sind männliche Jugendliche deutlich unterrepräsentiert“ (Thomas 2010, 21).

Dabei sind die Bemühungen und Beteuerungen der Akteur_innen, dieses Phänomen aufzuweichen, vielfältig: In allen internationalen Mobilitätsprogrammen für Jugendliche gibt es Initiativen, den Anteil sozial benachteiligter Teilnehmender zu vergrößern. Diese sind für sich betrachtet durchaus motiviert und vielversprechend. Leider variieren die benutzten Begriffe (und damit: Problemdefinitionen und -lösungsstrategien) erheblich untereinander. Das gibt zu denken, denn wenn schon unterschiedliche

Begriffe das gleiche Problem der Segregation (das übrigens im gesamten formalen und nonformalen Bildungsbereich besteht) beschreiben, ist zu befürchten, dass die gewählten Maßnahmen sich widersprechen oder auf Symptome eher als auf Ursachen ausgerichtet sind. Es muss also an der Anschlussfähigkeit dieser Begriffe gearbeitet werden, um eine nachhaltige und wirkungsvolle Herangehensweise zu ermöglichen.

Da man mittlerweile weiß, dass gerade Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen, wenn sie denn einmal an einer internationalen Maßnahme teilnehmen, noch deutlichere Fortschritte machen, als diejenigen, die ohnehin bereits erreicht werden¹, sollte ihre verstärkte Einbindung und die Öffnung der Maßnahmen ein wichtiges Ziel sein.

Inklusion

Nachdem der Begriff „Inklusion“ sich in der deutschsprachigen Debatte lange vor allem auf ‚Behinderung‘ fokussierte, ist seine aktuelle Auslegung breiter gedacht. Wie auch in der angelsächsischen Debatte bezieht er sich heute nicht auf dezidierte soziale Kategorien sondern auf gesellschaftliche Teilhabe im Generellen. Er vermag es, gleichzeitig unterschiedliche Kategorien von Diskriminierung und Ausschluss nebeneinander zu denken.

Er kann vermeiden vom Defizit auszugehen. Es hat sich gezeigt, dass die Zuweisung von defizitären Gruppenzugehörigkeiten und die damit intendierte (positive) Diskriminierung von den Zielgruppen nicht als angenehm empfunden wird² und, ohnehin, zur Anerkennung und damit Verfestigung einer machtrelevanten Trennlinie führt. Ein moderner Inklusionsbegriff identifiziert, skandalisiert und überwindet Ausschlussmechanismen. Er nimmt dieser Trennlinie die Legitimation zwischen Macht und Unterdrückung, zwischen Teilhabe und Exklusion zu scheiden.

1 Vgl. Thimmel (2008, 24), Demirović (2010, 401 f.) oder Müller (2002, 137 f.)

2 Vgl. Thimmel/Chehata/Riß (2011, 70 und 152)

Er kann zeigen, wie sehr auch privilegierte Gruppen davon profitieren, wenn ihr Umfeld barrierefreier wird – indem er die Scham, ein zufälliges Privileg auf Kosten anderer zu genießen, erfahrbar macht und den Impuls, dieses unverdiente Privileg zu verteidigen, in eine nachhaltigere Form lenkt.

Exklusion

Was sind also die Trennlinien, die die Teilhabewahrscheinlichkeiten Jugendlicher an internationalen Mobilitätsprogrammen definieren? Glücklicherweise gibt es bereits eine Vielzahl von Untersuchungen, die sowohl die Teilnehmendenschaft als auch die Gründe, warum bestimmte Gruppen nicht zu ihr gehören, beschrieben haben. Leider setzt sich ein systematischer Blick auf die Ausschlusskriterien in aktuellen Debatten noch nicht entsprechend durch. Ein solcher ist aber sehr aufschlussreich, um nachhaltige Inklusionsstrategien zu definieren. Eine Übersicht über bekannte und belegte Exklusionsgründe zeigt, dass und warum es für beide Seiten, Jugendliche mit sozialen Benachteiligungen und Anbietende internationaler Mobilität, schwer fällt zueinander zu finden:

Weniger als 5 % aller Jugendlichen kommen selbst auf die Idee, an einem Austauschprogramm teilzunehmen. Also spielen die Bezugspersonen eine große Rolle – sie müssen dafür sensibilisiert werden, wen sie typischerweise motivieren und wen warum nicht.³ So sind etwa die Jugendverbände wichtige Träger_innen der internationalen Jugendarbeit, erreichen aber nur einen kleinen Teil der jugendlichen Bevölkerung. Beispielsweise sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihnen signifikant seltener organisiert.⁴ Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass bei der vermissten Zielgruppe das Angebot der Internationalen Jugendarbeit überhaupt nicht bekannt ist und wenn, Attraktivität und Wert solcher Programme oft nicht gesehen werden (vgl. Thomas 2010, 24). Die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme steigt mit dem Bildungsgrad (vgl. Jugendpolitik in Europa 2011), was allerdings auch daran liegen könnte, dass

bestimmte Ausbildungsabschnitte (etwa ein Studium) bessere Möglichkeiten und Anreize bieten, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren als andere (etwa eine Lehre). Weitere institutionelle Barrieren treffen nur bestimmte Jugendliche: etwa diejenigen, für die es nicht selbstverständlich ist, einen Reisepass zu haben, weil sie es nicht gewohnt sind zu reisen und/oder für sie und ihre Familien alleine die Gebühren der Ausstellung eine empfindliche Hürde darstellen. Ins Ausland zu reisen bedeutet unter Umständen ein Visum zu benötigen, was für EU-Bürger_innen trivial ist und leicht vergessen wird, für Angehörige anderer Nationen aber eine unüberwindbare Hürde sein kann. Trotz zum Teil sehr komfortabler Förderbedingungen erfordern internationale Mobilitätsprojekte praktisch immer auch eine Eigenbeteiligung. Nicht nur für Menschen, die auf staatliche Unterstützung angewiesen sind, kann dies ein Betrag sein, der große Teile des familiären Budgets ausmacht. Obwohl von Veranstaltenden der Wille Sondermittel für solche Fälle anzuwerben bekundet wird, stellt dies zu oft eine Ausnahme dar. Diese ist mit erheblichen emotionalen Hürden verknüpft, sowohl auf der Seite der Anbietenden als auch der der Nachfragenden (vgl. Dubiski 2010, 391). Langzeitaufenthalte wie Praktika oder Auslandssemester werden dadurch ein unkalkulierbares Risiko für diejenigen, die nicht selbstverständlich davon ausgehen, dass sich die Investition auszahlen wird. Nicht alle bewegen sich in Lebensrealitäten, in denen es selbstverständlich ist, dass sich Leistungsbereitschaft und -fähigkeit auch in lukrativen Anstellungen niederschlägt. Die, denen ungeachtet der eigenen Anstrengungen keine nennenswerten Karrieren zugekraut werden, verinnerlichen diese Einschätzung bald und setzen sie damit in die Realität um.

Sprachbarrieren sind ein weiterer Grund. In bestimmten Programmen werden Englischkenntnisse vorausgesetzt und das Selbstbewusstsein, sich verständigen zu können, ist nicht immer gegeben, selbst bei Jugendlichen, die bereits mehrsprachig sind (vgl. Dubiski 2010, 392). In nicht bildungsbür-

3 Vgl. IJAB (2008, 87)

4 Vgl. Demirović (2010, 400)

gerlichen Umfeldern muss eine besondere Aufmerksamkeit der Elternarbeit gewidmet werden. Es kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass Jugendlichen Unterstützung zuteil wird, sondern, dass der Sinn und erst Recht die Wirksamkeit solcher Programme erst dargelegt werden muss – und dass befürchtete Gefahren für die Jugendlichen, auch kultureller Art, kalkulierbar sind. Die gewählten Medien und Wege der Werbung sind zu überprüfen: Welche Anforderungen werden (auch implizit) gestellt und welche Signale gesendet? Je nach Herkunftsmilieu lassen Bildungserfahrung und biografische Perspektive keinen großen Nutzen in zusätzlichen Bildungsmaßnahmen erkennen (vgl. Detjen 2007, 3 ff.). Darauf sind Programmverantwortliche nicht immer vorbereitet und die entwickelten Programmstrategien können auf derartige Anforderungen nicht reagieren. Eine bessere Ausstattung der Akteur_innen mit Wissen über ihnen unbekannte Lebenswelten und Methoden der Anerkennung und Wertschätzung dieser Lebenswelten ist also ein wichtiges Entwicklungsfeld. Denn die Gefahr, „dieser Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen von vornherein wenig zuzutrauen und ihr damit neue Chancen zu verbauen“ ist sehr real und muss ausgeschlossen werden (vgl. Demirovic 2010, 409).

Lösungsansätze

Da Angebot und Nachfrage offensichtlich nur mit einer bestimmten Zielgruppe reibungslos zusammen finden, muss versucht werden, mehr über die ‚blinden Flecken‘ des Systems herauszufinden. Zwar sind diese gegenseitig, jedoch kann nicht erwartet werden, dass bisher nicht repräsentierte Jugendliche irgendwann ohne weiteres und von selbst Interesse an den für sie belegbar wertvollen Programmen entwickeln. Die Programmgestaltenden tragen dagegen die Verantwortung dafür, dass das explizite Ziel, alle zu erreichen, erfüllt wird. Es liegt, wie bei allen Fragen der Inklusion, an denjenigen, die bereits teilhaben, sich die Exklusionsmechanismen zu erschließen und diese zu eliminieren. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass diejenigen, die die Programme gestalten, denjenigen, die typischerweise teilnehmen, ähnlich sind (vgl. Bourdieu 1989, 285 f.). Dadurch werden Pro-

gramme für letztere attraktiver. Deswegen ist es nicht nur nötig, sich über die Lebenswelten der Unterrepräsentierten zu informieren, sondern auch die eigenen kennen zu lernen: Welche Filter sind wirksam und welche Gemeinsamkeiten haben diejenigen, die gestalten? In welchen Lebenserfahrungen ist die Homogenität so groß, dass andere Erfahrungen nicht ausreichend zur Geltung kommen? Welche vermeintlichen Selbstverständlichkeiten in den Programmpraxen sind inkompatibel mit den Bedürfnissen der nicht Repräsentierten?

Social-Justice-Trainings

Social-Justice-Trainings (vgl. S. 10 ff.) sind eine adäquate Methode, die nötigen Fragen zu stellen, die helfen, die eigenen und die unbekannten Lebenswelten in Beziehung zu setzen. Wie andere moderne Ansätze der interkulturellen Arbeit ermöglichen sie eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung, den Kontakt mit unbekannten Lebenswelten und dem ‚Fremden‘ zugeschriebenen, ungeliebten Teil des ‚Eigenen‘. Social-Justice-Trainings ermöglichen aber noch viel mehr: Sie leiten den Blick gezielt auf die Auseinandersetzung mit Macht und Unterdrückung, mit Zugang und Exklusion. Sie helfen, Diskriminierungsmechanismen ins Verhältnis zu setzen und sich der eigenen Verflechtung bewusst zu werden: Welche Möglichkeiten stehen mir selbst in meiner Rolle als Privilegierte_r zur Verfügung und welche in meiner Rolle als Diskriminierte_r? Welche Lebenserfahrungen haben mich gelehrt, Trennlinien zu ziehen, die immer mit Macht und Teilhabemöglichkeiten zu tun haben? Warum ist es so schwer, diese Trennlinien zu überwinden, was hält mich davon ab, ihrem Einfluss zu widerstehen?

Außerdem suchen Social-Justice-Trainings aktiv nach Möglichkeiten, Diskriminierung und Exklusion im individuellen Einflussbereich zu identifizieren und Schritt für Schritt zu unterbrechen. Sie bieten konkrete Unterstützung, realistische Ziele zu formulieren, die nicht in Überforderung münden. Sie unterstützen Aktivitäten, die nicht abstrakt auf politische Korrektheit zielen, sondern individuelle Bezüge und Relevanz herstellen. Sie motivieren, weil sie zeigen, dass auch mit

kleinem Aufwand sichtbare und anhaltende Erfolge realisierbar sind.

Social-Justice-Trainings bieten dialogische, geschützte Räume, in denen Unsicherheit und eigene Verstrickung thematisiert werden können. Sie helfen, sich mit unbekannten Lebenswelten auseinanderzusetzen. Sie helfen auch, sich der Vielfalt eigener sozialer Gruppenzugehörigkeiten bewusst zu werden. Sie zeigen, dass praktisch jede_r Erfahrungen hat, in denen die eigene Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe zu Diskriminierungserfahrungen geführt hat, wenn auch mit sehr unterschiedlichen Konsequenzen. Auf diese Weise wird erschlossen, wie weit verbreitet Stereotype sind, die auf Gruppen zielen und Individuen treffen. Erfahrungen werden ermöglicht, die unmissverständlich die Erkenntnis unterstützen: Jede Form von Ausschluss ist unerträglich, nicht nur für diejenigen die ausgeschlossen sind. Das gilt vielmehr auch und gerade für diejenigen, die eingebunden sind und nur auf Grund von zufälligen Umständen anderen den Zugang voraus haben.

Transfer

Wie können Social-Justice-Trainings Internationale Jugendarbeit inklusiver und die Diversität der Beteiligten sichtbarer machen? Wie beschrieben wird eine homogene Teilnehmendenstruktur beklagt und die Teilnehmenden ähneln den Anbietenden. Also muss es gelingen, sich mit den Vorstellungen über die, die nicht anwesend sind, auseinanderzusetzen und die Programme so zu verändern, dass alle, also auch sozial benachteiligte Jugendliche, Interesse und Freude an den Programmen entwickeln können.

2012 und 2013 wurden zu diesem Zwecke zwei Langzeittrainings im Rahmen des Programms JUGEND in Aktion durchgeführt. Hier war es Ziel, Multiplikator_innen der Internationalen Jugendarbeit für inklusive Ansätze und für ‚blinde Flecken‘ zu sensibilisieren. In zwei Gruppen hatten etwa 25 Teilnehmende aus verschiedenen Arbeitszusammenhängen und Regionen nach einem einwöchigen Einführungstraining die Möglichkeit, in einer mehrmonatigen Feldphase ihr eigenes Umfeld zu untersuchen

und mit Unterstützung der Trainer_innen Maßnahmen zur Einbindung unterrepräsentierter Menschen zu entwickeln. In einem abschließenden fortgeschrittenen Training von ebenfalls einer Woche Dauer wurden die Ergebnisse zusammengetragen und Ansätze vertieft. Außerdem wurden weiterführende Aktivitäten entwickelt und diskutiert.

Eine erste Evaluation zeigte, dass die Möglichkeiten, inklusiv aktiv zu werden, beträchtlich sind. Die Anzahl und Varianz der durchgeführten Aktivitäten war enorm – was die Angemessenheit des Ansatzes grundsätzlich bestätigt. Allerdings zeigten sich auch Herausforderungen, die in den nächsten Jahren gelöst werden müssen: Vielfältig waren auch die auftauchenden Widerstände. Zeigte sich, dass die Teilnehmendenstruktur aus vielen verschiedenen Regionen und Arbeitsfeldern ein hohes kreatives Potenzial beisteuerte und viele unterschiedliche Ideen kreierte, so waren doch auch einige gemeinsame Standards zu beobachten, die Strukturen vor Veränderung schützten. „Lernen an Wendepunkten“, also an Situationen, die eigenes Verhalten und Gewohnheiten in Frage stellen, ist dann umso schwieriger, wenn ausschließende Gewohnheiten in der gewählten Gruppe verbreitet sind und nicht reflektiert werden. So scheint es im Bildungsbereich immer noch schwierig zu sein, vom generell festgestellten Problem zur individuell durchgeführten Aktion zu kommen und es gibt elaborierte Abwehrmechanismen, die das professionelle ‚Ich‘ vor vermeintlich beschämender Kritik schützen. Die Räume zu schaffen, in denen diese Wendepunkte erreicht und ausgehalten werden können, liegt in der Macht von Social-Justice-Trainings. Allerdings muss beachtet werden, dass es noch einige Entwicklung der Methode in diesem Feld bedarf, um routiniert breite Erfolge zu erzielen. Bisher lohnt es sich sicher, die Prozesse in gebotener Tiefe zu gestalten und sich dafür entsprechend Raum und Zeit zu nehmen. Die zu bearbeitenden Strukturen und Wahrnehmungen sind lange eingespielt und tief verwurzelt. Es muss noch mehr Erfahrung darüber gesammelt werden, welche Impulse Widerstände auslösen und welche nachhaltig motivieren.

Eine Umsetzung von nachhaltigen Ansätzen und eine Entwicklung einer neuen Haltung sind aber möglich. Diese neue Haltung muss davon ausgehen, dass Teilnehmende und Anbietende voneinander lernen, dass es keine Expert_innen und keine Lernenden mehr gibt, sondern Individuen, die im Austausch miteinander stehen und sich gegenseitig inspirieren. Und dass jede Position und jede Anforderung, die jemand mitbringt, real und respektabel ist und dass Gestaltende diese einbinden müssen und ins Verhältnis zu anderen Maßstäben setzen müssen. Dass fehlende Perspektiven hinzugefügt werden müssen, um ein ganzes Bild zu liefern und dieses Bild nicht komplett ist, wenn bestimmte Gruppen von Teilnehmenden nicht repräsentiert sind. Dass nicht mehr davon gesprochen werden kann, dass bestimmte Jugendliche nicht für internationale Mobilitätsprogramme geeignet sind, sondern dass internationale Mobilitätsprogramme für alle Jugendlichen geeignet sein müssen. Dass alle Methoden, wie erprobt und bewährt sie auch sein mögen, darauf hin untersucht werden müssen, ob sie auch für alle geeignet sind. Dass ‚wir‘ und ‚sie‘ aufgelöst werden kann und alle am selben Tisch sitzen sollen, als Individuen mit individuellen Potenzialen.

Der als Erwachsener erblindete Architekt Chris Downey umschreibt diesen Perspektivwechsel mit den Worten „There are two types of people: There are those with disabilities and those that haven't quite found theirs yet“ (Downey 2013). Im Sinne eines umfassenden Inklusionsbegriffes gilt diese Vorstellung natürlich nicht nur für körperliche Behinderungen, sondern für alle Arten von Benachteiligungen.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1989): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M., 3. Auflage

Demirovic, Aida (2010): Politisch (ein-)gebildet in der Internationalen Jugendarbeit? Chancen und Grenzen der politischen Bildung mit sozial benachteiligten Jugendli-

chen in der Internationalen Jugendarbeit, in: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International, Bonn, 398-411

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 32-33/2007: „Politische Bildung“, Bonn, 3-8

Downey, Chris (2013): Design with the blind in mind, www.ted.com/talks/chris_downey_design_with_the_blind_in_mind.html

Dubiski, Judith (2010): Institutionelle Diskriminierung in der Internationalen Jugendarbeit? In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International, Bonn, 385-397

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.) (2008): Herausforderungen und Potenziale internationaler Jugendarbeit, Dokumentation des Zukunftskongresses Jugend Global 2020 vom 23. bis zum 25. Juni 2008, Bonn

Jugendpolitik in Europa (2011): Strategische Zahlen I: Eurobarometer-Flash untersucht „Mobilität zu Bildungszwecken“, www.jugendpolitikineuropa.de/beitrag/strategische-zahlen-i-eurobarometer-flash-untersucht-mobilitaet-zu-bildungszwecken.7522/

Müller, Ingrid (2002): Zertifikate für Teilnehmer(innen) an internationalen Jugendaustauschmaßnahmen. Anerkennung von Schlüsselqualifikationen und Beitrag zur Qualitätssicherung, in: Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e. V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International 2002. Qualitätsentwicklung in der internationalen Jugendarbeit, Münster, 132-143

Statistisches Bundesamt (2005): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Maßnahmen der Jugendarbeit im Rahmen der Jugendhilfe 2004, Wiesbaden

Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit: Geschichte, Praxis und Konzepte des interkulturellen Lernens, Schwalbach/Ts.

Thimmel, Andreas (2008): Zur Entwicklung der Bildungsaufgaben von Jugendarbeit und Schule in der Zukunft, in: eSw – Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit in Westfalen (BK) e. V. (Hg.) (2008): Jugendbildung für die Zukunft. Perspektiven und Modelle im Kooperationsfeld von Jugendarbeit und Schule, Hagen/Westf., 16-28

Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine/Riß, Katrin (2011): Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt JiVE „Jugendarbeit inter-

national – Vielfalt erleben.“ Köln, www.f01.fh-koeln.de/imperia/md/content/personen/a.thimmel/thimmel.pdf

Thomas, Alexander (2010): Internationaler Jugendaustausch – ein Erfahrungs- und Handlungsfeld für Eliten? In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): Forum Jugendarbeit International, Bonn, 18-27

Thomas, Alexander/Abt, Heike/Chang, Celine (Hg.) (2006): Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance. Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung“, Regensburg

Inklusivere „Energiser“ – Gute Praxis mit Erfolgsaussichten

von Eike Totter

Die Schwierigkeit, den Status quo zu verbessern

Was tun? Diversitätsbewusst zu handeln mag theoretisch oder unlösbar klingen, solange man auf einer politisch-abstrakten Ebene verweilt. Die Gefahr, sich „gut gemeint“ auf unerreichbare Ziele zu fokussieren und zu scheitern ist nicht gering: Die sozialen Situationen, in denen Ausschluss, Ungerechtigkeit oder gar Gewalt schon bei gar nicht so genauem Hinsehen unübersehbar werden, sind vielfältig. Unterstützung zu finden, die nicht nur im Geiste, sondern auch tatkräftig einschreitet, ist schwerer als man glaubt: Die sozialen Systeme, die Unterdrückung ausführen, legitimieren und bagatellisieren, sind stabil und eingeschwungen. Sie zu irritieren braucht Kraft und Strategie. So haben Social-Justice-Trainings immer auch tatsächliches Eingreifen zum Ziel. Teilnehmende werden gezielt unterstützt, den Rahmen des individuell Möglichen auszuloten und aktiv zu werden. So kann man Erfolge erzielen, die wiederum motivieren und anstiften sich zu engagieren, die inspirieren und nachhaltig werden.

Not-Wendigkeit in der Praxis

Im Rahmen zweier Social-Justice-Langzeittrainingskurse innerhalb des Programms „JUGEND in Aktion“ ergab sich die Herausforderung, ein relativ sprachlastiges Training in einem non-formalen Rahmen abzubilden. In Social-Justice-Trainings spielen Körperübungen klassischerweise eine untergeordnete Rolle. Der Grund dafür ist, dass diese nur für diejenigen voll zugänglich sind, die keinerlei Einschränkungen ihrer Bewegungsmöglichkeiten erfahren, sei es körperlich oder emotional. Möchte man alle Teilnehmenden gleichermaßen einbinden, werden diese Methoden vermieden. Die sonst so populären Muntermach-Übungen („Energiser“) wurden also bewusst nicht ins Programm aufgenommen. Dieser grundsätzliche Verzicht und der Versuch die Grenzen auszuloten wurde wäh-

rend des einführenden Trainings erläutert. Ungeachtet dessen insistierten die Teilnehmenden mit gutem Grund darauf, dass unterschiedliche Methoden, also auch Bewegung, wichtig sind, um unterschiedliche Lerntypen zu berücksichtigen und ein abwechslungsreiches und aktivierendes Programm zu realisieren. Daraus entstand eine Diskussion, wie weit Inklusion gehen kann und worauf es dabei ankommt. Sie unterstrich die Erkenntnis, dass vollständige Inklusion ein bestenfalls langfristiges Ziel oder auch nur eine Zielrichtung sein kann. Das Repertoire an Methoden, die alle gleichermaßen inkludieren, dürfte verschwindend klein sein und ist (noch?) nicht systematisch identifiziert. In der Praxis kommt es aber nicht zuletzt darauf an, den Status quo zu hinterfragen und wenigstens mit kleinen Schritten dem Ziel Inklusion entgegenzugehen. Die Frage, die sich stellt, ist hier: Wie kann man trotzdem Dynamik und Abwechslung in eine Gruppensituation bringen – und dabei die exkludierenden Elemente reduzieren? Oder: Wie groß ist überhaupt unser Bewusstsein darüber, wen unsere liebsten Methoden ausschließen?

Vom Stolperstein zum Baustein

Diese Ausgangslage bricht ein grundsätzliches Ansinnen auf eine praktische Ebene herunter, nämlich gewohnte und sinnvolle Anforderungen an ein Training zu erfüllen und dabei doch Barrieren zu identifizieren, zu reduzieren oder gar auszuräumen. Wenn also bei Energisern etwa „herumgehüpft“ wird, um die Gruppe aufzuwecken, indem ihre Körper aktiviert werden, stellt sich die Frage: Wie muss eine Methode aussehen, die den gleichen Effekt erzielt und auch für Menschen angemessen ist, die nicht rennen, hüpfen, singen oder fangen können (oder mögen)?

Dieser Herausforderung widmete sich das vertiefende Training des Langzeitkurses: Teilnehmende stellten die von ihnen am

meisten genutzten Energiser der Gruppe praktisch vor. Es wurde darauf aufmerksam gemacht, dass diese in ihrer bekannten Form ausschließende Elemente enthalten und somit nicht uneingeschränkt den Anforderungen des inklusiven Ansatzes entsprechen. Der gegebene Rahmen bot eine gute Gelegenheit, sich mit den Ausschlüssen auseinanderzusetzen.

Im Anschluss an jeden Energiser wurde in einer kurzen Runde festgehalten, durch welche Elemente Teilnehmende ausgeschlossen werden könnten. Am Ende der Trainingswoche wurden diese Ausschlusskriterien in einem Workshop systematisch untersucht. Anschließend konnten konkrete Energiser so „zerlegt“ werden, dass klar wurde, welche Elemente entbehrlich und welche notwendig sind und was genau die Ausschlüsse erzeugt. Damit konnte die Methode mit modifizierten Elementen neu aufgebaut werden. Innerhalb von etwa 30 Minuten entstanden so komplett neue Methoden, die die beabsichtigte Wirkung erzielen und für mehr Teilnehmende möglich und auch attraktiv sind. Außerdem erhöhen sie als Nebeneffekt auch das Bewusstsein dafür, wie sehr typische, weit verbreitete und kaum hinterfragte Methoden Ausschlüsse erzeugen.

Beispiele für exkludierende Elemente

Die gefundenen Elemente muten nicht selten oberflächlich an. Vor allem aber führen sie vor Augen, wie vielfältig die Gründe sein können, einen Energiser nicht zu genießen oder gar nicht an ihm teilnehmen zu können und wie selten dies thematisiert wird. Spontan wurden Anmerkungen zu körperlichen Fähigkeiten wie Sehen, Springen, Gehen oder Greifen gemacht. Aber auch Faktoren wie Sprachkompetenz, Hören und Sprechen oder Lernerfahrungen scheinen in typischen Mobilitätsprogrammen kaum thematisiert zu werden. Sie scheinen also an Mehrheitsbedürfnissen ausgerichtet zu sein oder zumindest von einer homogenen Zielgruppe auszugehen. Das Auffinden von Exklusionsmerkmalen erfordert also, sich mit den Grenzen der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit, mit „blinden Flecken“ auseinanderzusetzen und sich gerade der Lebenswelten, die unterrepräsentiert sind, zu widmen. Eini-

ge Perspektiven, sich die Zugänglichkeit von Energisern zu vergegenwärtigen, sind etwa:

- Religion: Bilder, Rituale, Tabus, Kalender, ...
- Körper: Bewegungsmöglichkeiten, Sensorik, Scham, Größe, benötigte Hilfen, ...
- Geist: Vorwissen, Auffassungsgabe, Kommunikationsstile, ...
- Sprache: Verständlichkeit, (Fremd-)Sprachenkenntnisse, ...
- Lerngewohnheiten: Lerntypen (auditiv, visuell, bewegt, sensorisch, ...), Lernerfahrungen (Erfolg, Umgebungen, Werte, Ziele), ...
- Persönlichkeit: Tabus, Nähe und Intimität, Stereotype, ...

Dies kann natürlich keine vollständige Zusammenstellung sein, für jede Situation oder Methode und für jede Zielgruppe muss speziell danach gesucht werden, welche Faktoren relevant sind. Dabei muss die Gefahr, Stereotypen aufzusitzen, beachtet werden. Es ist also angeraten, sich mit (vermeintlich und tatsächlich) Betroffenen auszutauschen. Nur so können Bedürfnisse verstanden werden um sie anschließend auch angemessen und nachhaltig zu berücksichtigen.

Entwicklungsprozess

Für die Weiterentwicklung von Energisern hat sich während zweier Langzeittrainings und bei einem Workshop während der „Tool Fair 8“ im November 2013 folgender Ablauf als zielführend erwiesen:

1. Präsentation

Teilnehmende präsentieren ein Beispiel, das in ihrer Praxis von besonderer Relevanz ist. Dabei kommt es darauf an, unter möglichst realistischen Bedingungen zu arbeiten und nicht etwa „besonders inklusiv“ sein zu wollen.

2. Untersuchung

Dieses Beispiel wird von der Arbeitsgruppe auf exkludierende Elemente hin untersucht: Wer könnte bei dieser (Teil-)Methode nicht gerne, nur eingeschränkt oder gar nicht mitmachen? Was fühlt sich unangenehm an? Auf welche Perspektiven wird nicht (ausrei-

chend) Rücksicht genommen? Welche Faktoren könnten relevant sein? Hierbei ist es hilfreich, sich (evtl. bereits vorher) die Diversität innerhalb der Gruppe bewusst und zu Nutzen zu machen.

3. Transformation

Mit Hilfe von Werkzeugen aus Social-Justice-Trainings und der Systemtheorie werden die Elemente verändert: Sind sie notwendig? Zu welchem Ziel sollen sie führen? Wie kann das Ziel auch erreicht werden, ohne Personen auszuschließen?

4. Neu-Entwicklung

Die veränderten Elemente werden neu zusammengesetzt und aufeinander abgestimmt. Welche Randbedingungen müssen erfüllt sein, damit die neuen Elemente angewandt werden können? Welche (neuen) Materialien werden gebraucht?

5. Test

Die neue Methode wird mit der Arbeitsgruppe ausprobiert. Funktionieren die Elemente? Wie können enthaltene Module in andere Kontexte und Aktivitäten übernommen werden? Was muss noch weiter bearbeitet werden? Gegebenenfalls kann in wiederholten Versuchen oder Varianten ausprobiert werden, ob die Ziele erreicht werden und wie die neue Methode sich anpassen lässt.

Ergebnisse

Hier werden einige Änderungen für Methoden dargestellt, die zu unangenehmen Situationen führen können. Diese können daraufhin entweder ganz vermieden werden oder es stehen wenigstens Varianten zur Verfügung, die je nach Gruppe und Kontext eine Ausweichmöglichkeit bieten. Dennoch ist zu überprüfen, ob dadurch nicht andere Gruppen benachteiligt werden.

Dabei sollte weniger versucht werden, eine komplett inklusive Methode entwickeln zu wollen – dieser Ansatz scheint zum Scheitern verurteilt. Was aber angestrebt werden kann, ist ein ständig wachsendes Bewusstsein dafür, welche Methode wie verändert werden kann, um unterschiedliche Anforderungen zu erfüllen. Dieses Bewusstsein hilft wach zu sein für die Bedürfnisse der Gruppe,

diese ernstzunehmen und bei auftretenden Einschränkungen offen und souverän aufzutreten, um den Betroffenen dadurch zu vermitteln, dass ihre Anwesenheit und Teilnahme als Individuen als wichtig und wertvoll eingeschätzt wird.

Alle Bedürfnisse können (und sollen) auch nicht immer explizit diskutiert werden. Wird nicht extra abgefragt, wessen Fremdsprachenkenntnisse nicht ausreichen oder wer schlecht hört, wird den betroffenen Menschen erspart, sich zu offenbaren. Dafür muss bei der Auswahl der Methode davon ausgegangen werden, dass jemand mit besonderen Bedürfnissen, die aber nicht bekannt sind, in der Gruppe ist. Diesen Bedürfnissen muss dann konsequenterweise auch Rechnung getragen werden. Kennt man „besondere“ Bedürfnisse im Voraus oder werden sie öffentlich verhandelt, kann speziell auf sie eingegangen werden. Ist sicher, dass bestimmte Bedürfnisse nicht bestehen, müssen diese auch nicht berücksichtigt werden. Dabei besteht die Gefahr, dass die trügerische Sicherheit entsteht, es sei mit einigen wenigen Maßnahmen für alle gesorgt.

Die dominante Mehrheit der Teilnehmenden hat nur in den seltensten Fällen Einschränkungen zu erwarten, denn an sie wird weiterhin mitgedacht – allerdings wird ihr Gefühl, auf Kosten anderer Spaß zu haben, reduziert. Dadurch besteht für Mehrheitsangehörige weniger Anlass, sich für etwaige unverdiente Privilegien zu rechtfertigen oder sie gar zu verteidigen oder eine mitleidige Haltung einzunehmen. Es gelingt leichter, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich alle Teilnehmenden wohl fühlen und sich respektvoll auf Augenhöhe begegnen können. Wer Einschränkungen erfährt, soll diese benennen können, ohne dafür diskriminiert zu werden. Wer sie nicht benennen will oder kann, soll dennoch teilhaben können, ohne dass diese Teilhabe gesondert eingefordert werden muss. Teilnehmende müssen gerade auch bei Scham über vermeintlich negative Zuweisungen Wertschätzung und Respekt erfahren können.

Hier einige Beispiele, wie Änderungen innerhalb eines Energisers aussehen könnten, die seine Anwendbarkeit verbessern:

Ursprünglich	Geändert	Kommentar
Sitzplatz tauschen	Platz mit Sitz tauschen (z. B. Stuhl mitnehmen)	Besser für Rollstuhl-fahrer_innen, schlecht für Gehbehinderte
Verbale Ansage: „Alle, die Schokolade mögen!“ auf Englisch	Ansage auf Englisch plus Bild mit einer Tafel Schokolade zeigen plus schriftliche und mündliche Übersetzung in Muttersprachen und Gebärdensprachen	Verschiedene Kommunikationswege und Stimuli einsetzen
Ball werfen und fangen	Seidentuch aus kurzem Abstand werfen und fangen	Koordination vereinfachen und Angst überwinden
Gegenspieler_in fangen und abschlagen	Seidentuch hinten in den Gürtel o. ä. stecken und versuchen dieses zu berühren	Körperkontakt vermeiden
Spielkarten hochhalten	Bunte Kärtchen hochhalten, neutrale Begriffe zuordnen	Mehr Sinne ansprechen, Sichtbarkeit verbessern
Anweisung rufen	Begriffe an Geste und Objekt koppeln	Mehrere Sinne ansprechen
(Positive oder negative) Eigenschaften pauschal Personen oder Gruppen zuweisen	Persönliche Eigenschaften positiv wahrnehmen und beschreiben, Gruppenzuweisungen vermeiden	Stereotype unterbrechen, Scham und Denunziation reduzieren
Einbettende Geschichte oder verwendete Gesten mit Anleihen von Gewalt, Kampf, Unterdrückung	Gewaltfreie Geschichte einführen	Keine Resonanz mit negativen Erfahrungen und Zuschreibungen bei Teilnehmenden erzeugen und damit den Lernerfolg nicht blockieren
Methoden mit Singen oder Tanzen	Verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten, etwa Summen oder mit dem Oberkörper hin und her bewegen	Hemmschwelle für körperlichen Ausdruck senken und Ausdruck ohne künstlerischen Anspruch positiv aufladen

Transfer

Eine weitere hilfreiche Erkenntnis dieses Prozesses ist, dass es mit wenig Aufwand möglich ist, nachhaltige Änderungen anzustoßen und mehr Wünsche und Bedürfnisse der Teilnehmenden zu berücksichtigen ohne auf Dynamik zu verzichten. Diese Methodik des Zerlegens und Neu-Zusammensetzens ist auch auf viele andere Bereiche der Bildungsarbeit anwendbar. Der hier dargestellte und für Energiser bewährte Ablauf lässt sich grundsätzlich für Ausschreibungstexte, Trainingskonzepte, Veranstaltungsmanagement, Organisationsentwicklung und vieles mehr adaptieren.

Die folgenden Fragen können wertvolle Anreize geben, Programme so zu organisieren, dass auch bisher nicht beachtete Zielgruppen besser angesprochen werden können:

- Veranstaltungsort:
Ist er barrierefrei? Wenn ja: Wird in der Ausschreibung darauf hingewiesen? Wenn nein: Kann die Veranstaltung an einem anderen Ort stattfinden? Ist der Ort gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar? Welche Möglichkeiten gibt es generell, Barrieren zu entfernen?

- Essen:
Ist die Küche auf besondere Diäten eingestellt? Können alle Teilnehmenden davon ausgehen, dass sie sich nicht gesondert um ihre Ernährung kümmern müssen?
 - Teilnahmebeiträge:
Muss ein Eigenanteil gezahlt werden? Ist es möglich unbürokratisch davon befreit zu werden? Welche Art von Beitrag wird erwartet?
 - Ausschreibungstexte:
Welche (Fach-)Sprache und welche Verteilungswege werden benutzt? Werden
- Barrierefreiheit, ein umfassendes Verpflegungsangebot, (Fremd-)Sprachanforderungen oder Vorkenntnisse angesprochen? Für wen könnten die Wortwahl und die (nicht!) genannten Bedingungen unattraktiv sein? Wie ist das Programm ausgerichtet?
- Methodenauswahl:
Werden unterschiedliche Lerntypen berücksichtigt? Welche Sprachkenntnisse sind nötig? Was wird sonst noch als selbstverständliche Voraussetzung erachtet?

„Fit in Europe“: Ein Projekt zur Mobilität von sozial benachteiligten jungen Erwachsenen aus Rheinland-Pfalz

von Anne Damian, Viola Heipertz-Saoudi und Eike Totter

Was ist „Fit in Europe“ und was will es?

„Fit in Europe“ ist ein aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Ministeriums für Soziales, Arbeit, Gesundheit und Demografie Rheinland-Pfalz gefördertes Projekt, das vom Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ism) e. V. umgesetzt wird. Das Projekt ermöglicht seit Ende 2012 jungen Erwachsenen von 18 bis 25 Jahren mit sozialen Benachteiligungen und ohne konkrete Arbeitsmarktperspektive eine Mobilitätserfahrung im europäischen Ausland. Im Rahmen des Projekts wurde ein transnationales Modul erarbeitet, das ein Vorbereitungstraining, einen vierwöchigen Auslandsaufenthalt einschließlich drei Wochen Praktikum in individuell ausgewählten Betrieben sowie eine Nachbereitung umfasst. „Fit in Europe“ ist Teil der rheinland-pfälzischen Arbeitsmarktpolitik und arbeitet mit Trägern arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen für junge Erwachsene zusammen, aus denen die Teilnehmer_innen für das transnationale Modul gewonnen werden.

Motivation von „Fit in Europe“ ist die Erkenntnis, dass eine (internationale) Mobilitätserfahrung für junge Menschen mit sozialen Benachteiligungen sich als seltener und schwieriger umsetzbar als für andere junge Erwachsene darstellt, während gleichzeitig jene Zielgruppen besonders von einer solchen Mobilitätserfahrung profitieren. Zum Beispiel werden in Bildungs-, Betreuungs- und Übergangssystemen jungen Menschen dieser Zielgruppen vielfach exkludierende Merkmale (multiple Vermittlungshemmnisse, Qualifikationsdefizite, psychische Beeinträchtigungen etc.) zugeschrieben, die sie häufig, wenn nicht überwiegend, bereits in einem relativ „deprivierten“ Selbstwertkonzept im Sinne einer eher fatalistischen Einstellung zu den eigenen Entwicklungschancen verinnerlicht haben. Dieses Projekt beruht deswegen auf Freiwilligkeit und versucht mittels konsequenter Anwendung diversitätsbewusster,

anerkennder pädagogischer Methoden, Zuschreibungen zu dekonstruieren und zu vermeiden. Im Gegenteil werden den jungen Menschen Erfahrungsräume geboten, die Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen und damit die Überwindung negativer Grundhaltungen fördern. Diese sollen helfen, zu neuem Selbstvertrauen, Selbstverständnis und Motivation zu finden. Die Umsetzung gestaltet sich folgendermaßen:

Akquise von Teilnehmenden

Die Mitarbeitenden von „Fit in Europe“ präsentieren das Projekt, seine Ziele und Inhalte bei Trägern arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen in Rheinland-Pfalz und stellen die Abläufe sowie Rahmenbedingungen vor. Die kooperierenden Träger informieren Teilnehmende ihrer Maßnahmen über das Angebot und klären bzw. konkretisieren mit einzelnen jungen Menschen ihr Interesse. Bei der Erstellung eines Anmeldebogens und weiterer Unterlagen, wie Lebenslauf und Motivationsschreiben, findet eine erste Konkretisierung von individuellen Zielen und somit eine Einstimmung auf den Prozess, der drei Module Vor- und Nachbereitung sowie den Auslandsaufenthalt umfasst, statt. Außer der Altersgrenze von 18 bis 25 Jahren, der Notwendigkeit, dass die jungen Menschen an einer arbeitsmarktpolitischen, ESF-geförderten Maßnahme in Rheinland-Pfalz teilnehmen und keine akute Drogen- oder strafrechtliche Problematik vorliegt, gibt es keine Ausschlusskriterien. Insbesondere sind Kenntnisse von Fremdsprachen oder ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein keine Voraussetzung für die Teilnahme.

Bis dato war es immer möglich, die zur Verfügung stehenden Plätze im Vorbereitungstraining zu besetzen. Dies ist bei der gewählten Zielgruppe nicht als selbstverständlich zu erwarten und nur durch besonderes Engagement bei der Teilnehmendengewinnung zu erreichen.

Modul 1: Vorbereitungstraining

Als erstes Modul des transnationalen Projekts fungiert eine Vorbereitung, in der bis zu neun Teilnehmende aus unterschiedlichen Orten in Rheinland-Pfalz eine Woche gemeinsam in einem speziell für diesen Anlass konzipierten Training arbeiten. Die Vorbereitung wird von einem Team aus Trainer_in und Projektmitarbeitenden geleitet. Hier wird (außer den dem Projektkonzept zugrunde liegenden Zielgruppenbeschreibungen und den Namen der jeweiligen Teilnehmenden) soweit wie möglich darauf verzichtet, die individuellen sozialen Hintergründe abzufragen, um so den Teilnehmenden zu ermöglichen frei(er) von verinnerlichten Kategorisierungen und Zuschreibungen zu agieren und der Einsortierung in vor allem als defizitär verstandene Schubladen entgegenzuwirken.

Das Training findet explizit nicht am Wohnort der Teilnehmenden statt, so dass sich die jungen Erwachsenen bereits in einer für sie fremden Umgebung mit zu Beginn unbekannten Menschen zurecht- und einfinden müssen – eine Erfahrung, die nicht immer selbstverständlich ist und dennoch essenziell für eine erfolgreiche Teilnahme. Gleichzeitig kann das gewohnte, nicht immer motivierende Umfeld weniger stark einwirken, um Veränderungen in Verhalten und Selbstbild zu vermeiden. Ein neuer Anfang als „unbeschriebenes Blatt“ wird erleichtert und ermöglicht es, das gesamte Projekt mit großem Entwicklungspotenzial zu beginnen.

Ziel des Trainings ist die Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt, der durch die Erfahrung charakterisiert ist, in einem anderen Land mit geringen oder keinen Fremdsprachenkenntnissen, unabhängig von gewohnten Abläufen, fern vom familiären und sozialen Umfeld, mit einer Gruppe von wenig bekannten Menschen eine Zeit des selbständigen Lebens zu verbringen. Inhalte des Vorbereitungstrainings sind u. a. gegenseitiges Kennenlernen, das Erfassen von Ressourcen und die Vorstellung eigener Stärken, Teambuilding, Kreativität und Erfolg bei Problem- und Konfliktlösung, Motivation und Reflexion, interkulturelle Sensibilisierung, Sprachtraining, Informationen

über das Partnerland und Fragen zu Alltag und Selbstorganisation. Die Woche bietet außerdem Gelegenheit, sich auf die fremde Stadt einzustellen und sich nicht zuletzt, per Videokonferenz, mit Aufnahmeorganisation und Ansprechpartner_innen vor Ort und den zu erwartenden Praktikumsplätzen auseinanderzusetzen.

Eingesetzt werden gruppendynamische Methoden, angeleitete Selbstreflexionen, Methoden der systemischen Arbeit zu Beratung und Coaching sowie Krisenintervention. Darüber hinaus spielen Sprachanimation, kreatives Arbeiten und Medien wie Film und Musik eine Rolle.

In dem Training wird Wert darauf gelegt Tabuthemen wie Vorurteile, beispielsweise anhand eigener Diskriminierungserfahrungen, offen zu diskutieren. ‚Fremdheit‘ und ‚Andersartigkeit‘ werden bei konsequenter Vermeidung von Kategorisierungen und unter Dekonstruktion von Eigen- und Fremdwahrnehmung thematisiert, um Offenheit für die gruppenspezifischen Anliegen und Erfahrungsräume zu bewahren und die Fähigkeiten zum Perspektivwechsel zu stärken.

Die Ausgestaltung der Trainingsinhalte und Methoden wird prozessorientiert an die jeweilige Gruppe angepasst, unterschiedliche Lerntypen werden bedient und besondere Lernerfahrungen, etwa traumatischer Fremdsprachenunterricht in der Schule, bewusst aufgefangen und überwunden. Dazu ist es notwendig, einen Grundrahmen zu bieten, der die Lernerfahrungen leb- und begreifbar macht. Da der Begriff „Lernen“ nicht immer angenehm besetzt ist, muss sich auch die Haltung des Teams von typischen Seminar- und Trainingsgewohnheiten verabschieden. Ungeachtet von scheinbaren und oft selbst zugeschriebenen Defiziten muss eine Haltung beständig kultiviert werden, die erkennt und nicht daran zweifeln lässt, dass es sich um Teilnehmende mit Stärken und Schwächen handelt, die alle nötigen Kompetenzen zur erfolgreichen Absolvierung des Programms besitzen. Die Herausforderung dabei ist, sich nicht an den ‚typischen‘ Mobilitätstrainings und ihren nicht selten standardisiert anmutenden Abläufen,

Zielen und Inhalten zu orientieren, sondern neugierig auf die Themen der Adressat_innen zu sein und permanent von ihnen zu lernen, um gemeinsam Bedarfe, Chancen, Herausforderungen und die nächsten, gangbaren Schritte zu definieren.

Im Laufe mehrerer bereits durchgeführter Trainings hat sich dabei herausgestellt, dass die Teilnehmenden über bisherige Wahrnehmungen und konkrete Einschätzungen hinaus belastbar sind. Sie genügen auch hohen Anforderungen an den Lernfortschritt und sind möglicherweise noch motivierter als „typische“ Mobilitätskandidat_innen.

Die Entwicklung und Umsetzung dieser Herangehensweise kann für das Team dagegen außergewöhnlich kräftezehrend sein, da es kurzfristig auf akute Bedürfnisse und Themen reagieren muss. Grundsätzliche Themen stehen fest, aber Materialien und Methoden können oft erst ad hoc ausgewählt werden, um dynamischen Anforderungen zu genügen.

Für die Teilnehmenden bietet diese Herangehensweise jedoch einen neuen, in der Regel nie gekannten Erfahrungsraum in einer neuen Umgebung, mit unbekannten Menschen, die nicht viel über sie (und ihre nicht selten hochkomplexen Biografien) wissen. Ungeachtet von gewohnten Zuschreibungen kann in diesem Rahmen die eigene Person neu präsentiert und ungewohntes ‚neues‘ Verhalten ausprobiert werden. Aussagen von Teilnehmenden wie „Wenn es in der Schule so gewesen wäre wie hier, hätte ich jetzt sicher einen Hauptschulabschluss.“ zeigen, dass diese bewusst andere Herangehensweise an Themen, sich als sinnvolle Methode für junge Erwachsene erweist, Eigeninitiative und Motivation zu wecken, um sich auf Neues einzulassen, sich für vorher fremde Themen zu interessieren und Neues zu lernen.

Es hat sich herausgestellt, dass die Gruppengröße für den Erfolg des Konzepts eine Rolle spielt. Die Vorbereitungstrainings wurden bisher mit vier bis neun Teilnehmenden durchgeführt und es hat sich gezeigt, dass bei einer Gruppengröße über fünf nicht alle

angemessen berücksichtigt werden konnten. Ideal sind also Gruppen bis fünf Personen. Hier ist es möglich, jedem Individuum genügend Raum zu bieten, relevante Bedürfnisse zu äußern und zu bearbeiten. Bei größeren Gruppen mag zudem die Situation an bereits bekannte, negativ besetzte Lernumgebungen erinnern, in denen es leichter ist, unterzutauchen und schwerer, sich zu behaupten.

Modul 2: Auslandsaufenthalt

Am Ende des Trainings entscheiden sich die Teilnehmenden für oder gegen die Teilnahme am Auslandsaufenthalt. Dieser beginnt bereits eine Woche später und dauert vier Wochen. Dabei werden die jungen Erwachsenen von einer Aufnahmeorganisation vor Ort betreut. Es gibt eine_n Ansprechpartner_in, der_die in allen Belangen rund um das Praktikum, das Leben in der fremden Stadt und ggf. in der Gruppe auftauchenden Problemen mit Rat und Tat zur Seite steht.

Vor Ort stehen die Teilnehmenden der Herausforderung gegenüber, ihren Alltag unter realen Bedingungen gemeinsam zu meistern. In der ersten Woche ist ausreichend Gelegenheit, anzukommen und sich einzugewöhnen. Die Erkundung von Umfeld und Stadt mit der Aufnahmeorganisation sowie eine erste Kontaktaufnahme mit dem Praktikumsbetrieb helfen, sich einzurichten. Während der Praktikumsphase ist die Betreuung auf wenige festgeschriebene Präsenzzeiten, etwa ein einmal wöchentlich stattfindendes Sprachtraining, Exkursionen und ein sozio-kulturelles Programm, das kulturelle und soziospezifische Gewohnheiten vor Ort vermittelt, sowie spontane Notwendigkeiten beschränkt.

Die Teilnehmenden leben in Wohnungen zu fünft in einer eigenen Wohngemeinschaft zusammen und müssen sich mit dem zur Verfügung gestellten Verpflegungsgeld selbst versorgen und ihren Alltag eigenverantwortlich organisieren. Wichtiger Baustein im transnationalen Modul ist die Ermöglichung von Selbständigkeit und die Eröffnung gänzlich neuer Erfahrungsräume, da sich die jungen Erwachsenen hier relativ losgelöst von gewohnten familiären

oder institutionellen Rahmenbedingungen ausprobieren können.

Der besondere Nutzen der Teilnahme an diesem bzw. ähnlichen Auslandsaufenthalten kann in der Aufhebung von Negativzuschreibungen im Sinne eines ‚Statuswechsels‘ zum ‚ganz normalen Jugendlichen‘ gesehen werden. Vorbehalte des privaten und institutionellen Umfeldes, aber auch der Selbsteinschätzung bezüglich Lern-, Anpassungs- und Bewältigungsleistungen, können überwunden werden und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit sind leichter möglich.

Eine besondere Wirksamkeit entwickelt dieser Statuswechsel in den Praktikumsstellen im Ausland, wenn die Jugendlichen plötzlich den privilegierten Status „junge_r Deutsche_r“ statt „benachteiligte_r Jugendliche_r“ innehaben, was einen besonderen Perspektivwechsel darstellt.

Dass diese Effekte durchaus realistisch sind, zeigt die nicht untypische Einschätzung einer Teilnehmerin während der Nachbereitung: „In Deutschland habe ich noch nie ein Praktikum zu Ende gebracht. In Frankreich habe ich zum ersten Mal etwas durchgezogen.“ Diese Erfahrung sei für sie ganz neu. Ihre Pläne für die Zeit im Anschluss an den Auslandsaufenthalt zeigen, dass diese Erfahrung für sie maßgeblich war, um sich engagiert um die nächsten anstehenden Schritte zu bemühen und auch motiviert an Vorhaben anzuknüpfen, an denen sie vorher gescheitert war oder die sie bereits aufgegeben hatte.

Die Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘ auf vielen Ebenen ermöglicht den Teilnehmenden, Sachverhalte aus einer anderen Perspektive kennenzulernen, zu gewohnten Sichtweisen ins Verhältnis zu setzen und erweiterte Handlungsoptionen zu entwickeln. Sie setzen sich mit ihrer eigenen Individualität und damit auch der von Anderen auseinander oder bringen sich und Anderen mehr Wertschätzung entgegen: „Jetzt achte ich auch selbst auf die Preise anstatt einfach immer wieder Geld bei Mama einzufordern“, „Mir ist klar geworden, was für einen Luxus ich zuhause habe“, „Das andere Zeitgefühl

hat mir gefallen, das möchte ich manchmal mit in meinen Alltag übernehmen.“ (Teilnehmende während der Nachbereitung).

Das transnationale Modul auf Grundlage des Vorbereitungstrainings fördert über klassische arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten hinaus Selbstmotivation, interkulturelle Kompetenz, mentale und physische Mobilität, Kommunikationsfähigkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Kritik- und Konfliktfähigkeit.

Modul 3: Nachbereitung

Im Anschluss an den Auslandsaufenthalt findet etwa ein bis zwei Wochen nach der Rückkehr eine Nachbereitung statt. Diese wird von den Projektmitarbeitenden durchgeführt. Thema ist die Reflexion des Auslandsaufenthaltes insbesondere im Hinblick auf eigene Strategien, die es ermöglicht haben die Auslandserfahrung zu meistern. Diese Strategien werden herausgearbeitet und unter dem Aspekt des Nutzens für die nächsten individuellen Schritte beleuchtet. Eigene Erfahrungen werden reflektiert, dabei wird auch die Fremdwahrnehmung der Mitreisenden hinsichtlich unterschiedlicher persönlicher Entwicklungen der einzelnen Teilnehmenden berücksichtigt. Darüber hinaus dient das Nachtreffen dem Austausch untereinander über die gemeinsame Erfahrung im Ausland und die weiteren Erfahrungen seit der Rückkehr.

Gemeinsam mit den Trägern in Rheinland-Pfalz werden Anschlussperspektiven für die jungen Erwachsenen erarbeitet. Hierbei geht es um die Auswertung der persönlichen, beruflichen, auf die Gruppe bezogenen, sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen sowie Fragen hinsichtlich eines Transfers in das eigene Umfeld sowie die Ausbildungs- bzw. Berufswegeplanung. Abschließend erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat, ein Praktikumszeugnis und den Europass Mobilität.

Diese Phase ist wesentlich für eine langfristige stabile Nutzung der Effekte und Wirkungen aus der transnationalen Erfahrung, denn es gilt hier insbesondere den ersten ‚Rückfall‘ in den familialen, sozialen und in-

stitutionellen Alltag individuell zu reflektieren, darauf aufbauend weitere Strategien für konkrete Vorhaben zu erschließen und einen positiven nachhaltigen Nutzen aus der Erfahrung zu ziehen.

Bewertung der bisherigen Erfahrungen

Das Projekt „Fit in Europe“ betritt ein Terrain der internationalen Jugendmobilität, das bisher wenig beschrieben und bearbeitet ist. Die Gruppe der üblicherweise an solchen Maßnahmen Teilnehmenden ist erschreckend homogen und die Beteiligung Jugendlicher mit sozialen Benachteiligungen ist praktisch nicht existent. Dabei sind die Randbedingungen und Ausschlussgründe, die eine (Nicht-) Teilnahme fördern, hinreichend bekannt.

Da aber mittlerweile belegt ist, dass gerade benachteiligte Jugendliche besonders von (internationalen) Mobilitätserfahrungen profitieren, wurden bei dieser Maßnahme die bekannten Ausschlusskriterien konsequent berücksichtigt.

Nicht nur wurden den jungen Erwachsenen sämtliche Mittel zur Verfügung gestellt, sondern es wurden die deutlich spürbaren Bedenken, keine eigenen Mittel aufbringen zu können oder gar andere Zuwendungen zu verlieren, offensiv angegangen und immer wieder ernst genommen und bearbeitet.

Auch die Motivation, wozu eine solche Maßnahme denn, auch perspektivisch, gut sein könnte, wurde von Anfang an aufgebaut und mit den für die Teilnehmenden praktisch relevanten Bezügen verbunden. Hier mussten ganz neue Argumentationsstrategien entwickelt werden, da die auf die ‚üblichen Verdächtigen‘ zugeschnittenen Motivationsanreize für diese Zielgruppe kaum überzeugend wirken. So wurde von Anfang an dialogisch mit den Teilnehmenden gearbeitet, um individuelle und realistische Ziele zu erarbeiten, die nicht immer mit den in der Literatur beschriebenen identisch sind. Eine wichtige Gelingensbedingung für die Teilnehmenden war auch, sich das Projekt selbst zuzutrauen. Diese spezielle Zielgruppe kann nur selten auf positive Erfahrungen im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt zurückblicken. Entscheidend für den Erfolg

war also, im Trainer_innenteam eine bedingungslos wertschätzende Haltung zu entwickeln und zu pflegen, die neugierig auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden ist und sich nicht verleiten lässt, standardisierte Übungen und Ansätze direkt zu übertragen. So wird Selbstwirksamkeit erfahren und die Wichtigkeit eigener Einschätzungen und Bedürfnisse sowie die Anerkennung eigener Kompetenzen spürbar gemacht.

Diese konzeptionellen Arbeiten wie auch die Arbeit mit den Teilnehmenden und den Trägern erwies sich als arbeitsintensiver als zu Projektbeginn angenommen. Als Voraussetzung des bisherigen Gelingens werden die frühe Einbeziehung der verschiedenen Beteiligten, die intensive Kooperation zwischen den Akteur_innen (insbesondere die Vor-Ort-Besuche der Praxiskräfte aus Deutschland, der laufende Kontakt zwischen Projektkoordination, Trägern in Rheinland-Pfalz, Trainer_innen der Vorbereitungswochen und den Betreuungskräften im Ausland), die Auswahl der Teilnehmenden durch die vorbereiteten Träger, die Intensität und Flexibilität der Vorbereitungswoche und die pädagogische Betreuungs- und Organisationskompetenz der Aufnahmeorganisation im Ausland benannt.

Nahezu bei allen bisherigen Teilnehmer_innen können sichtbare Selbstwertsteigerungen verzeichnet werden, die sich nicht selten in einer ganz anderen (Körper-)Haltung niederschlagen (Zitat einer Betreuungsperson bei einem Maßnahmenträger: „Das haben sogar die beim Jobcenter gemerkt, an ihrem Auftreten und Ausdruck, dass sie viel selbstbewusster geworden ist.“). Zudem führen sie auch zu deutlichen Motivationsschüben („Lust auf Weitermachen“) bei Wiedereintritt in die Herkunftsmaßnahme – etwa das Nachholen des Schulabschlusses oder den Wechsel in eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme bzw. Ausbildung (Zitat eines Teilnehmers: „Ich hole jetzt erst einmal mein Abitur nach“).

Entgegen bisheriger Bildungserfahrungen konnten der Abbau von fatalistischen (Trägheits-) Haltungen, die Reflexion von fremdbestimmten Erwartungshaltungen, eine

Steigerung von Lernbereitschaft und -fähigkeit in bisher undenkbarem Umfang (Fremdsprache, Autonomie, Sozialverhalten u. a.), Fremdheitstoleranz, Durchhaltevermögen und verschiedene andere Einstellungen und Fähigkeiten sichtbar gesteigert werden.

Die Erfahrung, aufgrund der eigenen persönlichen Leistung eine Herausforderung, wie sie „Fit in Europe“ bietet, gemeistert zu haben und die hierdurch wahrgenommene Selbstwirksamkeit und Selbstbefähigung ist der maßgebliche Erfolgsgewinn für die einzelnen Teilnehmenden. Nicht nur theoretisch sondern auch in der Beobachtung ermöglichte die auf diversitätsbewussten Kriterien fußende Fokussierung auf das Individuum die Selbstwahrnehmung so zu beeinflussen, dass bisherige Abwertungserfahrungen aufgebrochen werden konnten.

Ausblick

Die Ansprache interessierter junger Erwachsener gestaltet sich weiterhin als sehr aufwändig. In den genannten berufsfördernden Maßnahmen sind typischerweise Jugendliche, die von Mobilitätsprojekten oft ausgeschlossen oder nicht berücksichtigt werden

und diesen daher eher wenig motiviert gegenüber stehen, da sie für sich selten realistische Chancen erkennen und sie anders als Bewerber_innen für ‚normale‘ Mobilitätsprojekte erst entsprechend interessiert, begeistert und begleitet werden müssen. Der Ansatz, sie ‚abzuholen‘, wo auch immer sie sich gerade befinden, scheint notwendig und zielführend zu sein – und erfordert ein hohes Engagement und mit Bedacht gewählte Strategien. „Fit in Europe“ wird hier weiterhin wertvolle Erfahrungen sammeln und Strategien entwickeln. Viele ‚blinde Flecken‘ in bekannten Konzepten und erprobten Zusammenhängen konnten aufgedeckt, untersucht und vermieden werden – und die neuen Ansätze sind in der Umkehrung auch flexibel für andere Zusammenhänge und Zielgruppen nutzbar. Der Aufwand pro Teilnehmender_in ist zweifellos größer als in üblichen Mobilitätsprogrammen – dafür kann eine Zielgruppe einbezogen werden, die bisher kaum erreicht wurde, eine Zielgruppe, von der man immer sicherer behaupten kann, dass sie von dieser Art von Programm mehr als von anderen und mehr als Andere profitiert.

Warum sind (nicht stigmatisierende) zielgruppenspezifische Angebote im Rahmen von diversitätsbewusster Arbeit notwendig? – Ein unvollendetes Praxisbeispiel aus der Arbeit des Pädagogischen Zentrums Aachen e. V.

von Navina Njiabi Bolla-Bong

2013 fand zwischen dem Pädagogischen Zentrum Aachen e. V. und der Jugendbildungsstätte Marstall Clemenswerth ein Kooperationsprojekt statt. Ziel des Projektes war die Durchführung einer vom PÄZ modular konzipierten mehrtägigen praxisbegleitenden Jugendleiter_innen-Schulung, die sich ausschließlich an junge Menschen mit afrikanischen Wurzeln richtete.

Dazu heißt es im Flyer-Text:

„Wir, die MitarbeiterInnen des Pädagogischen Zentrums Aachen e. V., in Zusammenarbeit mit der Jugendbildungsstätte Marstall Clemenswerth, möchten mit Dir eine besondere Schulung gestalten, in der Du gemeinsam mit anderen jungen Menschen mit afrikanischen Wurzeln einen Raum bekommst,

- Dich zum_zur Jugendleiter_in ausbilden zu lassen;
- Dich zu beschäftigen mit Themen rund um Deine Identität, mit Deiner Geschichte und Biographie;
- Dich mit der Geschichte Schwarzer Menschen in Deutschland und Europa und deren Verbindungen zum Mutterkontinent Afrika und seiner Geschichte auseinanderzusetzen;
- in dem Deine Erfahrungen mit Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus einen Platz haben;
- im Bereich kreativer Techniken der Kunst, des Tanzes und des Handwerks zu lernen und Dich auszudrücken;
- Methoden und Kompetenzen rund um die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu erlernen;
- Einblicke in die praktische Arbeit und Ideen für die pädagogische Umsetzung des Empowerment-Ansatzes bekommst.“

Die Schulung richtete sich also ausdrücklich an junge Menschen mit afrikanischen Wurzeln. Dies war und ist eine bewusste Entscheidung für eine Gruppe von Jugendlichen, die sehr heterogen ist, da es eine weltweite, über Jahrhunderte gewachsene, vielschichtige afrikanische Diaspora gibt, die auch in Deutschland immer stärker repräsentiert ist. Das Konzept, für diese Zielgruppe ein spezifisches, sich an Empowerment-Ansätzen ausgerichtetes konkretes Angebot zu ermöglichen, resultierte aus den mehr als zehnjährigen pädagogischen Praxiserfahrungen des PÄZ und aus der Feststellung, dass diese Gruppe aufgrund der afrikanischen Wurzeln im bundesdeutschen Kontext spezifische Formen von Rassismus erfährt und vielfach in besonderer Weise stigmatisiert wird. Ganz wichtig war uns hier das Konzept eines geschützten Raums, in dem ähnliche Erfahrungen geteilt und bearbeitet werden können. Genauso wichtig ist es auch, dass darüber hinaus ein konkretes Schulungsangebot vorliegt, das wiederum verschiedene Lernerfahrungen ermöglicht, die nicht nur an den Ressourcen der Teilnehmenden anknüpfen, sondern Fertigkeiten und Wissen vermitteln, die Perspektiven- und Paradigmenwechsel ermöglichen und fördern. Es ging und geht darum, immer wieder zirkuläre, offene Kreise zu ermöglichen: Durch die Schulung zum_zur Jugendleiter_in und der Hinführung in das Feld der offenen Kinder- und Jugendarbeit, das immer noch viel zu homogen besetzt ist, sollen diese jungen Menschen als Peers und letztendlich auch als Role Models sich selbst erfahren und für andere Kinder und Jugendliche eintreten.

Reflexion

Das Projekt konnte im ersten Anlauf 2013 so nicht durchgeführt werden. Dies lag vor allem daran, dass die Schulung bundesweit ausgeschrieben und es schwierig war, aufgrund

der unterschiedlichen Schulferienzeiten Jugendliche zu den geplanten Schulungsterminen zu erreichen und sie für einen so langen Zeitraum (vier Seminarblöcke über ein Jahr verteilt) im wahrsten Sinne des Wortes zu halten. Es gab weiterhin Diskussionen darüber, wer dazugehörig sei, wenn von „jungen Menschen mit afrikanischen Wurzeln“ die Rede ist. Es wurde deutlich, wie schwer es für die Projektverantwortlichen war, sich zu positionieren und an dem Angebot festzuhalten, ohne selbst zu stigmatisieren und auszuschließen. Auch wurde nochmals bewusst, wie heterogen diese ‚Gruppe‘ ist. Für die Jugendlichen selbst war es manchmal ebenso schwierig, sich dieser Gruppe bzw. überhaupt einer Gruppe zuzuordnen, auch

aus Angst vor Stigmatisierung. Denn vielen jungen Menschen mit afrikanischen Wurzeln, fällt es aufgrund erlebter Diskriminierungserfahrungen schwer, sich in Deutschland verortet und heimisch zu fühlen. Andere Jugendliche wiederum waren über das Angebot sehr froh, in der Hoffnung, die Schulungsseminare als Schutz- und Informationsraum nutzen zu können. Letztendlich hängt die erfolgreiche Umsetzung eines zielgruppenorientierten pädagogischen Angebotes davon ab, welche Zugänge zu den Teilnehmer_innen bestehen. Und ob die Inhalte und Methoden des Gruppenangebotes die Heterogenität der Teilnehmenden berücksichtigt sowie Gemeinsamkeiten wahrgenommen und vermittelt werden können.

„Ich wünsche mir, dass absolute Deutungsansprüche auf beiden Seiten aufgegeben werden. Braucht es eine vierte, fünfte und gar sechste Generation dafür? Und was sind die Voraussetzungen? Wohl das Sichtbarmachen der individuellen Erfahrungen. Und der Austausch darüber.“

Stephanie Maiwald (2012): Zurück in die Zukunft. Von Frankfurt West nach Frankfurt Ost. In: Hacker, Michael/Maiwald, Stephanie/Staemmler, Johannes u. a. (Hg.) (2012): Dritte Generation Ost. Wer wir sind, was wir wollen, Berlin.

Die innerdeutsche Differenzlinie Ost-West in der diversitätsbewussten Pädagogik – Beispiel Internationale Jugendarbeit

von Bianca Ely

In der Internationalen Jugendarbeit gibt es eine rege Debatte darüber, wie im Hinblick auf die Vielfältigkeit kollektiver Zugehörigkeiten ein Ansatz der diversitätsbewussten Pädagogik gelingen kann. Der innerdeutschen Differenzlinie Ost-West wird im Erfahrungsaustausch zur pädagogischen Praxis bislang vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Der Beitrag legt nahe, dass Programme der Internationalen Jugendarbeit im Sinne einer diversitätsbewussten Pädagogik ein geeigneter Ort sein können, Herkunft aus Ost- bzw. Westdeutschland aufzugreifen und stereotype wechselseitige Bilder zu hinterfragen und zu zerstreuen.

Großer Bedarf, wenige Räume

Ob es um die Merkel-Biografie und die Enthüllungen um ihre Mitgliedschaft in der FDJ, die Stasi oder die Europakompetenz der Ostdeutschen geht; die DDR und ihre Nachwirkungen bis heute sind im öffentlichen Diskurs dauerhaft präsent. Die Art der Beschäftigung gleicht meistens einem Schlagabtausch, in dem stereotype Bilder vom ‚Ossi‘ und Ostdeutschland gepflegt werden. Es existieren nur wenige Räume, die zur Auseinandersetzung über das heutige Verhältnis von Ost und West einladen, in denen das Sprechen über die DDR, über Ostdeutschland heute und darüber, wie Familien in Ost und West die Zeit nach dem Fall der Mauer erlebt haben, getrieben ist von Neugier, Offenheit und echtem Interesse an der Erfahrungs- und Erlebniswelt Anderer. Dabei erscheinen die Verhältnisse zwischen Ost- und

Westdeutschland durchaus der Rede wert. Auch über 20 Jahre nach der Vereinigung halten sich Negativbilder beständig: Die Forschungsgruppe um Wilhelm Heitmeyer weist in ihrer 2009 erschienenen Folge der Reihe „Deutsche Zustände“ auf tief verwurzelte, wechselseitige Stereotype in Ost und West hin (vgl. Heitmeyer 2009, 21). Deren Beharrlichkeit deutet an, wie dringlich ein Austausch geboten ist. Vor allem die jüngere Generation fordert diesen inzwischen lautstark ein. Es sind die Jüngeren, die den Fall der Mauer als Kinder erlebt haben oder erst danach geboren wurden – jene, die in Gesprächen mit älteren Familienangehörigen spüren, dass das „Damals“ für sie persönlich bis heute eine Rolle spielt und doch häufig gar nicht viel über das Leben ihrer Eltern oder Großeltern in der DDR und der Nachwendezeit wissen, weil das Gespräch darüber auch im Familienkreis gemieden wird und die auch einen öffentlichen Diskurs darüber vermissen (vgl. Staemmler 2011).

Mit dem Beitrag soll eine Leerstelle im Diskurs über diversitätsbewusste Pädagogik abgesteckt werden. Am Beispiel des Praxisfeldes der Internationalen Jugendarbeit möchte ich einige der zahlreichen inhaltlichen Anknüpfungspunkte aufzeigen, die sich für eine Beschäftigung mit der Differenzlinie Ost-West anbieten. Es soll verdeutlicht werden, dass Vieles geradezu im Verborgenen bleibt und sich dem Verständnis entzieht, wenn – neben vielen anderen – nicht auch die Differenzlinie Ost-West in den Blick genommen wird.

Ich verstehe diesen Beitrag insofern als eine Einladung zur weiteren Debatte und zum Erfahrungsaustausch. Es soll herausgestellt werden, weshalb ich das Feld der Internationalen Jugendarbeit für einen geeigneten Ort halte, sich auch mit der innerdeutschen Differenzlinie Ost-West zu beschäftigen.

Ost-West: Leerstelle in der diversitätsbewussten Internationalen Jugendarbeit

Die Internationale Jugendarbeit als ein weitgefasstes pädagogisches Praxisfeld umfasst eine Vielzahl von Jugendaustauschprogrammen und Freiwilligendiensten. Dem Feld wird als Teil einer auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik nicht nur politisch, sondern auch aus pädagogischer Sicht große Bedeutung zugemessen. Erfreulicherweise hat es eine Stärkung diversitätsbewusster Perspektiven im Feld der Internationalen Jugendarbeit gegeben. Gestützt auf die drei tragenden Säulen der Antidiskriminierung, der Intersektionalität und der Subjektorientierung (vgl. Reindlmeier 2010) verfolgt der Ansatz das Ziel, Lernräume zu eröffnen, in denen vielfältige Differenzlinien in ihrer Komplexität, Gleichzeitigkeit und Ambivalenz sichtbar und erfahrbar werden. Praktisch versteht sich der Ansatz als eine reflexive Haltung, die nicht nur die Auswahl der pädagogischen Methoden berührt, sondern vor allem das Rollenverständnis der Leitungspersonen (vgl. Eisele et al. 2008). In ihrer theoretischen Begründung bezieht sich die diversitätsbewusste Pädagogik u. a. auf den deutschsprachigen Diskurs über Intersektionalität (vgl. S. 13). Darin wird die Differenzlinie Ost-West in der Regel aufgeführt. So listen beispielsweise Degele und Winker in ihrer Übersicht sozialstrukturell relevanter Differenzlinien die Kategorie „Region“ auf, die identitäre Bezugnahmen wie Stadt-Land sowie Ost-West bestimmt (vgl. Degele/Winker 2007, 14). Lutz und Wenning subsumieren die Differenzlinie Ost-West unter der globaler gefassten Formel „the west & the rest“, die sowohl ein globales Nord-Süd-Gefälle als auch ein Ost-West-Verhältnis beinhaltet (vgl. Lutz/Wenning 2001, 10). Interessant ist nun, wie diese zumeist auf soziale Ungleichheit bezogenen Forschungsergebnisse in die pädagogische Praxis überführt und für sie nutzbar gemacht werden.

Für den Kontext der Internationalen Jugendarbeit halten Eisele et al. fest, dass „insbesondere entlang der Differenzlinien Ost-West, finanzielle Lage, sozialer Status, Hautfarbe, Kultur oder Religion (...) mit starren Bildern (...) zu rechnen [ist], die unterschiedlich den Lern- und Begegnungsprozess mit beeinflussen“ (Eisele u. a., 18). Konkrete Konsequenzen für pädagogisches Handeln in Bezug auf Ost-West leiten sie von ihrer Feststellung nicht ab. Dennoch ist positiv hervorzuheben, dass die Differenzlinie Ost-West hier überhaupt ins Blickfeld rückt. Denn dies ist eher die Ausnahme, wie Trisch mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Literatur festhält (vgl. Trisch 2013, 141). Auch Beyersdorff und Höhme-Serke wiesen bereits vor einigen Jahren darauf hin, dass das Thema Ost-West im pädagogischen Diskurs weitgehend ausgespart wird. Sie sprechen gar von einem Tabu, die unterschiedlichen Erfahrungswelten und Prägungen im Kontext von Ost-West zu thematisieren. Dies träfe selbst auf Kolleg_innen zu, die ihre Arbeit explizit als diversitätsbewusst orientiert begreifen. Zu stark wirke ihrer Ansicht nach die Nachwendezeit fort, in der alle Kräfte auf „Wiedervereinigung“ und die Betonung der Gemeinsamkeiten gepolt wurden (vgl. Beyersdorff/Höhme-Serke 2008, 160).

„Nation“ als Türöffner

Wie kaum ein anderes pädagogisches Feld legt die Internationale Jugendarbeit nahe, sich mit der nationalen Zugehörigkeit der Teilnehmer_innen zu beschäftigen. Aufgrund der Struktur vieler Programme, in der sich Jugendgruppen aus (mindestens) zwei Ländern begegnen, ist die Differenzlinie „aus verschiedenen Ländern kommen“ meistens die als erstes sichtbare (vgl. Reindlmeier 2010, 3). So wird der Aspekt der nationalen Zugehörigkeit häufig zunächst in den Mittelpunkt gestellt. Eine diversitätsbewusste Perspektive kann dazu beitragen, einer möglichen Homogenisierung von ‚Wir‘-Gruppen entlang der Differenzlinie ‚nationale Zugehörigkeit‘ entgegenzuwirken und weitere Identitätsbezüge zu berücksichtigen, die für die Teilnehmer_innen von Bedeutung sind. Dieser Rahmen ist prädestiniert dafür, vielfältige Bezugnahmen auf ‚nationale Zugehörigkeit‘ zu reflektieren und sichtbar

zu machen. Je nach Zusammensetzung der Gruppe kann dies Themen aufwerfen wie doppelte Staatsangehörigkeit, Aufenthaltstitel, Migration und unterschiedliche Bezugnahmen auf nationale Symbole. Auch die Herkunft aus Ost- bzw. Westdeutschland kann in diesem Zusammenhang auftauchen. Vor allem Trischs Studie weist darauf hin, dass die bloße Anwesenheit ostdeutscher und westdeutscher Teilnehmer_innen in einem Programm nicht zwangsläufig zur Folge hat, dass die Differenzlinie Ost-West inhaltlich zum Tragen kommt. Tatsächlich bedarf es zumeist eines expliziten pädagogischen Impulses, der diesen Austausch ermöglicht (vgl. Trisch 2013, 132). Mithilfe konkreter Fragen können Teilnehmer_innen darin unterstützt werden, eigene individuelle Bezüge zu den Themen DDR, deutsch-deutsche Teilung und Ostdeutschland heute zu erkunden. Die Erfahrung zeigt, dass Fragen, die auf die Differenzlinie Ost-West abzielen, einen spannenden Austausch anregen können. So besteht die Möglichkeit, auf ein mögliches Interesse der Jugendlichen zu reagieren und das Thema Ost-West in die weitere Programmplanung aufzunehmen. Denkbar ist zum Beispiel, dass eine Austauschgruppe für sich beschließt, die deutsch-deutsche Trennung und DDR nicht in das kulturelle Rahmenprogramm ‚abzuschieben‘, sondern in das offizielle Programm aufzunehmen.

„Geschichte“ als Türöffner

Zwischen der Förderlandschaft Internationaler Jugendarbeit in Deutschland und der deutschen Geschichte besteht ein enger Zusammenhang (vgl. Thimmel 2001). Bis heute heben beispielsweise die bilateralen Bestimmungen für den deutsch-israelischen Jugendaustausch die Bedeutung der Geschichte des Zweiten Weltkriegs und des Holocaust hervor. Auch im Begründungszusammenhang des deutsch-polnischen Jugendaustauschs wird explizit auf die Vergangenheit verwiesen. Diese Richtungsweisungen von Fördergebern wirken sich unmittelbar auf die inhaltliche Programmplanung aus. So gibt es beispielsweise kaum deutsch-israelische Jugendbegegnungen, in deren Programmplanung nicht wenigstens eine Gedenkstätte oder ein vergleichbarer Programmpunkt aufgenommen wird, in dem die

NS-Zeit thematisiert wird. Nicht nur, aber vor allem, wenn Gedenkstätten in den ostdeutschen Bundesländern mit einer „doppelten Vergangenheit“ (wie z. B. Buchenwald, Sachsenhausen) besucht werden, bietet es sich an, auch die Unterschiede in den Umgangsweisen mit der Zeit des Nationalsozialismus in Ost- und Westdeutschland zu thematisieren. Vor allem an Orten wie Gedenkstätten, an deren Architektur oder Inschriften der Umgang mit Geschichte in der DDR oftmals erkennbar wird, sollte verdeutlicht werden, dass sich die Geschichtsdarstellungen in Ost und West bis zur Vereinigung zu Gesamtdeutschland stark voneinander unterscheiden (vgl. Trisch 2013, 140). Aussagen über die Entwicklung der Erinnerungskultur in Deutschland beziehen sich in der Regel auf den westdeutschen Erinnerungsdiskurs. Wie in der DDR erinnert worden ist, welche Filme oder Bücher in der DDR den Diskurs über den Zweiten Weltkrieg und das Naziregime geprägt haben, wird dagegen seltener thematisiert. Dabei finden sich darin oftmals Hinweise zum besseren Verständnis auch von heutigen Familienerzählungen in Ostdeutschland. Der Verweis auf die „geteilte“ Erinnerung ermöglicht den teilnehmenden Jugendlichen ein Verständnis für die Multiperspektivität von Geschichte und der Veränderbarkeit von Geschichtspolitik. An ihm wird deutlich, dass im Sprechen über Geschichte auch Aussagen über gegenwärtige Verhältnisse getroffen werden.

Das allgemeine Thema Geschichte eröffnet außerdem Möglichkeiten, Jugendbegegnungsprogramme inhaltlich zu erweitern für familienbiographische Erfahrungen, die die Teilnehmer_innen mitbringen. So ermöglicht z. B. die „Zeitstrahl-Methode“ vielfältige Perspektiven auf Geschichte, verschiedene Ebenen von Erinnerung und familienbiographische Narrationen nebeneinanderzustellen, ohne sie in einer wertenden Weise gegenüberzustellen.

Fazit

Der Bedarf für einen Austausch zu Themen entlang der innerdeutschen Differenzlinie Ost-West ist groß. Er kann dazu beitragen, die Verhältnisse zwischen Ost und West und das gegenseitige Verständnis füreinander

langfristig stärken. Selbstverständlich geht es nicht darum, das Thema Ost-West unter allen Umständen in jedem Jugendaustausch unterzubringen. Ebenso wenig geht es darum, eine Differenz künstlich hervorzuheben oder gar aufzubauschen. Wie für andere Differenzlinien im soziologischen Sinne gilt auch hier, dass die Unterschiede innerhalb einer Gruppe größer sind als zwischen Ostdeutschen und Westdeutschen. Vielmehr geht es darum, sich und die Programmplanung für die Thematik „offen zu halten“ und einen pädagogischen Rahmen für die Auseinandersetzung zur Verfügung zu stellen. Im Sinne einer diversitätsbewussten Internationalen Jugendarbeit setzt dies voraus, auch eigene Haltungen zu reflektieren: Was verbindet mich mit der Geschichte der DDR, was mit westdeutscher Geschichte? Wie habe ich den Fall der Mauer erlebt? Wie sehe ich die heutige Situation in Ostdeutschland? Was ist mein Bild des heutigen Ostdeutschlands bzw. Westdeutschlands? Es ist an der Zeit, die gegenseitigen Bilder vom Osten und vom Westen neu zu besprechen und gegebenenfalls den nötigen Mut für entsprechende Neujustierungen aufzubringen. Es steht bislang aus, vielfältige Geschichten und Erfahrungen in und mit Ostdeutschland sichtbar zu machen. Es sollte deutlich geworden sein, welche vielfältigen Anknüpfungspunkte die Internationale Jugendarbeit für eine Beschäftigung mit der Differenzlinie Ost-West bietet. Es liegt die Vermutung nahe, dass auch weitere pädagogische Praxisfelder sinnvolle Anknüpfungspunkte für diese bislang im Diskurs unterbelichtete Differenzlinie bieten.

Literatur

Beyersdorff, Sabine/Höhme-Serke, Evelyne (2008): Verhältnis zwischen Ost und West – einem Tabu auf der Spur, in: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt

als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau: Herder, 160-170

Degele, Nina/Winker, Gabriele (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Online zugänglich unter: www.tuhh.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf

Eisele, Elli/Scharathow, Wiebke/Winkelmann, Anne Sophie (2008): ver-vielfältigen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis der internationalen Jugendarbeit, Jena

Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2009): Deutsche Zustände, Frankfurt a. M.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten, in: dies. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen, 11-24

Reindlmeier, Karin (2010): create your space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit. Online zugänglich unter www.karinreindlmeier.de/create%20your%20space.pdf

Staemmler, Johannes (2011): Wir, die stumme Generation. ZEIT Online, www.zeit.de/2011/34/S-Generation-Ost

Thimmel, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens, Schwalbach/Ts.

Trisch, Oliver (2013): Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis, Hannover

Ein herrschaftsfreies Miteinander – gibt es so etwas überhaupt?

von Ali Sirin

Innere Ruhe, das Flackern des Feuers, die Gespräche um das Feuer herum – viele haben schon einmal am Lagerfeuer gesessen, haben sich von der Wärme und Helligkeit der Flammen aus dem stressigen Alltag entführen lassen. Zumeist verlaufen die Gespräche am Lagerfeuer entspannt, Geschichten werden erzählt – ein herrschafts- und hierarchiefreies Miteinander eben. Nicht jede_r mag reden, manche_r begnügt sich mit dem alleinigen Zuhören. Fast entsteht das Gefühl, das Feuer ermöglicht den Menschen erst, sich miteinander zu solidarisieren. Dieses solidarische, herrschaftsfreie Miteinander erleben wir auch unter Jugendlichen, die gemeinsam im Park oder am See singen, sich unterhalten, chillen und einfach Spaß haben.

Diese Momente des Miteinanders sind kleine Zufluchten aus dem stressigen, hierarchisch geprägten Alltag – oder verwechseln wir herrschaftsfreies Miteinander mit Geborgenheit? Die entscheidende Frage ist, ob ein herrschaftsfreies Miteinander im Großen, also in der Gesellschaft, überhaupt möglich ist?

Solidarität ist das notwendige Fundament eines herrschaftsfreien Miteinanders. Dies trifft ebenso auf Beziehungen zu. Ein herrschaftsfreier Umgang existiert vielleicht im Freundeskreis, jenseits einer leistungsorientierten Arbeitswelt. Natürlich sind aber auch Familien und Beziehungen keine herrschaftsfreien Räume, gibt es Abhängigkeiten und somit auch Hierarchien.

Die Sehnsucht nach einer besseren, gerechteren Gesellschaft zieht sich durch die ganze Menschheit. In diesem kurzen Text soll aufgezeigt werden, dass in allen Teilen der Welt kulturelle und religiöse Erkenntnisse und Erfahrungen für einen herrschaftsfreien Umgang existieren (oder existierten). Dieser war jedoch lediglich ein Teil der Gesellschaftsverträge, ein Teil eines Glaubens oder einer politischen Ideologie, die an sich hierarchie- und herrschaftsorientiert ist oder sich zumindest in solchen Strukturen bewegt.

So gibt es im Judentum das Mahloquet, im Islam den Sufismus, im Christentum die Mystik. Im Alevitentum gibt es das Muhabbet, das freundliche Gespräch miteinander. Auch die fünf Tugenden im Konfuzianismus (Menschlichkeit, Gerechtigkeit, ethisches Verhalten, Weisheit und Güte) können für einen herrschaftsfreien Umgang stehen, doch die daraus abgeleiteten drei sozialen Pflichten (Loyalität, Verehrung der Eltern und Ahnen sowie Anstand und Sitte) zeugen wiederum eher von Hierarchie und Akzeptanz von Herrschaftsstrukturen. Trotz der beschriebenen Elemente sind die Religionen also auch in sich hierarchisch und mit ihren Geboten einengend für das Individuum.

Die genannten Beispiele illustrieren die Vielfältigkeit der Versuche des Innehaltens in der Welt. Jenseits des Wettkampfes um die Ressourcen kann es ein Miteinander geben, das den Menschen nicht bewertet. Die Ansätze hierfür können im Glauben, in humanistischen Überzeugungen oder in Entwürfen für einen Gesellschaftsvertrag gesehen werden, der ein solidarisches und verbindliches Zusammenleben in der Gemeinschaft gewährleistet.

Ein herrschaftsfreies Miteinander bedeutet, gemeinsam Lösungen zu erarbeiten, sich alle Meinungen anzuhören und so gemeinsame Ziele auszuhandeln, aber auch jene zu akzeptieren, die sie ablehnen.

Die Entwicklung des Diversitätsansatzes ist eine logische Weiterentwicklung der Antidiskriminierungsarbeit. Der Ansatz arbeitet mit verschiedenen Methoden, um u. a. die individuelle und gesellschaftliche Vielfalt im Zusammenleben aufzuzeigen, aber auch diskriminierende Herrschaftskonstrukte näher zu beleuchten. Gerade der ‚reiche Westen‘ mit seiner Überflussgesellschaft konnte es sich leisten, auch die Gesellschafts- und Geisteswissenschaften zu fördern, die sich vertiefend mit diesen Themen auseinandersetzen. Die Entwicklung antidiskriminierender Ansätze erfolgte in diesem Kontext und ist demzufolge selber nie herrschaftsfrei.

Sie resultiert aus der Existenz von Unterdrückung.

Ist ein herrschaftsfreies Miteinander in einer Demokratie möglich, die zugleich eine Leistungsgesellschaft ist? Lässt die kapitalistische Wirtschaft ein herrschaftsfreies Miteinander zu? Dies sind Fragen, über die lange diskutiert werden kann. Aber machen wir uns nichts vor, die Antwort müsste, sollte „Ja“ lauten, heißt aber oft in der Realität „Nein“. Schließlich ist der Mensch in jeder Gesellschaft, Kultur und Religion einem Dogma der Selbstoptimierung, der Hinwendung zur angestrebten Perfektion unterworfen – der Mensch als Projektionsfläche der Fehlbarkeit.

Die Widersprüche in unserer Gesellschaft, das Streben nach einer gerechteren, herrschaftsfreieren Gesellschaft werden in Workshops und Trainings zum Thema Diversität thematisiert. Unsere Gesellschaft lässt nur kleine Nischen des herrschaftsfreieren

Miteinanders zu. Gerade Jugendlichen sollte nicht das Blaue vom Himmel versprochen werden – sie verdienen eine ehrliche Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Zuständen und den Schwierigkeiten des Zusammenlebens.

Die Grenzen eines friedlichen, herrschaftsfreien Miteinanders in unserer Gesellschaft sollten in Trainings zu Diversität berücksichtigt werden, denn sie drücken jeder Gesellschaft ihren Stempel auf. Das Fundament unseres friedlichen Miteinanders ist u. a. eine ausreichende ökonomische Basis, die nicht durchgehend gesichert ist. Trotz der teils tristen, aussichtslosen oder ausgrenzenden Wirklichkeit wollen wir Jugendlichen vermitteln, dass positives und aufgeschlossenes Denken und Handeln ihr Leben und das Zusammenleben ein Stück besser machen kann. Wir wollen zeigen, dass wir durch unser Tun in unserer Gesellschaft erste Schritte für ein solidarisches und herrschaftsfreies Miteinander angehen können.

Warum Diversität?

von Ali Sirin

Wir leben in einer komplexen Gesellschaft, die immer pluralistischer wird. „Die Welt wird im Zuge der Globalisierung zum Dorf“, heißt es oft. Einst vorhandene Grenzen verschwinden und kulturelle, moralische sowie religiöse Anker bieten im Sturm der Veränderungen nicht immer einen Halt im Leben.

Unsere Gesellschaft ist durch den Lebenswandel und die Zuwanderung heterogener geworden. Die Lebensstile der Einzelnen werden bunter, Zugehörigkeiten werden in unserer pluralistischen Gesellschaft mehrfach konstruiert und sind wandelbar. „Dieser Prozess stellt nationale und homogene Vorstellungen von Kultur und Gesellschaft grundsätzlich in Frage“ (Stemmler 2011, 9). Die stetige Veränderung unserer Gesellschaft sowie die Hinterfragung bisheriger

Normen und Werte bringen neue Herausforderungen im Zusammenleben mit sich. Hinzu kommen u. a. die sozialen, politischen und ökonomischen Zwänge, die die ‚Andersartigkeit‘ jenseits der mehrheitlichen ‚Normalität‘ erschweren.

Wir alle machen jedoch im Laufe unseres Lebens nicht nur positive Erfahrungen, die unsere Persönlichkeit prägen. Antisemitismus, Homophobie oder Rassismus u. a. sind bis in die Mitte der Gesellschaft weit verbreitete Diskriminierungsformen. Die Unkenntnis über die vielfältigen Lebensentwürfe und -stile erschwert das Zusammenleben, die Abgrenzung zu ihnen prägt unsere Identität mit. In unserer Leistungsgesellschaft werden Menschen nach ihrer ‚Produktivität‘ beurteilt, über die Arbeit gewinnen sie an

Selbstwert, und wenn ihnen der Zugang zur Arbeitswelt verwehrt bleibt oder Ausschluss aus dieser droht, gedeiht die Existenzangst, worunter wiederum das soziale Miteinander leidet.

„Jeder Mensch ist anders und zugleich wertvoll sowie einzigartig“ möchten wir uns selbst suggerieren, doch die Realität in unserer Gesellschaft, in unserer Welt, sieht anders aus. U. a. hat Wilhelm Heitmeyer mit der Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit thematisiert und aufgezeigt, dass die Diskriminierung, die Feindlichkeit in unserer Gesellschaft zunimmt. Die Aufarbeitung der NSU-Verbrechen, die Diskussion um klischeehafte Kinderbücher und die Angst vor einer ‚Überfremdung‘ durch die Einwanderung spiegeln die Probleme des Zusammenlebens wider. Nicht zu vergessen, dass wir als eine angeblich friedfertige Gesellschaft eines der wichtigsten Waffenexportländer sind und eine Mitverantwortung für Kriege weltweit tragen.

Jeder Mensch verdient Respekt, Wertschätzung und Anerkennung seines Selbst ungeachtet seiner Herkunft, seines Geschlechts, seiner Hautfarbe, seiner sexuellen Identität, seiner Religion und Weltanschauung, einer Behinderung oder des Alters. In unserem Grundgesetz und in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (UNO) werden diese Rechte jedem Individuum zugestanden.

Das Netzwerk DIVE (DIVE-Netzwerk für DIVERSitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit) möchte das Thema Diversität in Deutschland aufgreifen und in die Jugendarbeit integrieren. Der Anspruch unseres Denkens und Handelns – und auch unserer Trainings – ist die Thematisierung des Individuums, das in unserer Gesellschaft fast unvermeidlich einer Kategorie zugeordnet wird, und seine Rolle im Herrschaftskonstrukt hat, sowie die gesellschaftliche Vielfalt.

Die Philosophie unseres Netzwerkes lautet kurz zusammengefasst: Jeder Mensch sollte nicht nur toleriert, sondern auch respektiert werden, denn jede_r bereichert mit seinem_ihrem Leben die Gesellschaft. Konflikte im Alltag sind eine Tatsache – sie müssen jedoch jenseits der Gewalt gelöst werden. Jede_r sollte das Recht haben, die Dimensionen seiner_ihrer Identität ohne gesellschaftliche Nachteile ausleben zu können. Davon jedoch sind wir weit entfernt. Keine Gesellschaft ist frei von Konflikten, wir wollen diese kritisch aufgreifen, thematisieren und einen kleinen Beitrag für ein besseres Zusammenleben leisten.

In unseren Trainings und Workshops thematisieren und diskutieren wir diese Punkte. Auf Grundlage der theoretischen Diskurse versuchen wir Diversität durch praktische Übungen, Diskussionen etc. in den Trainings aufzuzeigen.

Literatur

Stemmler, Susanne (2011): Jenseits des Multikulturalismus: Visionen eines postethnischen Deutschlands, in: Susanne Stemmler (Hg.): Multikultur 2.0., Bonn

Zum Weiterlesen:

Veröffentlichungen

Karima Benbrahim (Hg.) (2012): Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Hg. im Auftrag des IDA e. V., Düsseldorf

Der Reader „Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?“ ist die erste Veröffentlichung des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbildung e. V. (IDA) zu diesem aktuellen Thema. Das Konzept Diversität sucht Erklärungsmuster für Diskriminierungen nicht nur in Verhaltensweisen von Individuen und ihren Interaktionen, sondern auch in institutionellen bzw. strukturellen Rahmenbedingungen. Das Anliegen dieses Readers ist es daher, die Bedeutung von Diversität als Ansatz in der Jugend(verbands)arbeit und Bildungsarbeit aufzugreifen und Handlungsmöglichkeiten für einen individuellen und institutionellen Umgang mit unterschiedlichen Dimensionen von Differenz und den Abbau von Diskriminierungen aufzuzeigen. Diskriminierungsformen wie Homophobie, Sexismus, Klassismus, Ethnozentrismus und Nationalismus rücken damit in den Fokus pädagogischer Fragestellungen und stellen rassistuskritische Konzepte vor neue Herausforderungen.

Der Reader führt – nach einem Grußwort von Christine Lüders, Leiterin der Antidiskriminierungsstelle des Bundes – im Theorie-Teil in die Thematik ein und enthält Hintergrundwissen zur Entstehung des Konzeptes sowie eine Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und pädagogischen Perspektiven des Ansatzes in Deutschland. Die Autor_innen diskutieren in unterschiedlichen Beiträgen Aspekte einer diversitätsbewussten Bildungsarbeit und die damit verbundenen Herausforderungen und Chancen im Umgang mit Differenz und Ungleichheit.

Der Praxisteil widmet sich der pädagogischen und methodischen Umsetzung. Jugendverbände stellen in Projekten erprobte diversitätsbewusste Ansätze vor und verdeutlichen die Relevanz der Thematik für ihren Verband. Darüber hinaus werden Übungen und Methoden zur Sensibilisierung im Umgang mit Un-

terschieden und Diskriminierung vorgestellt, die für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit mit und für Pädagog_innen bedeutsam sind. Im Serviceteil findet sich eine Auswahl von bundesweiten Anlauf- und Beratungsstellen für Betroffene von Diskriminierung oder bei rassistischen Übergriffen. Zudem informiert der Serviceteil über aktuelle Bildungsmaterialien und Arbeitshilfen rund um das Thema Diversität aus der Vielfalt-Mediathek des IDA. Ergänzend zu den Beiträgen werden in Infoboxen Begriffe, Informationen und Empfehlungen für die pädagogische Arbeit zum Thema Diversität gegeben.

Die Publikation kann bei IDA gegen eine Versandkostenpauschale von 3,00 Euro zuzüglich der Portokosten unter www.idaev.de/publikationen/bestellformular bestellt werden.

Eisele, Elli/Scharathow, Wiebke/Winkelmann, Anne Sophie (2008): Ver-vielfältigungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis der internationalen Jugendarbeit, Jena. Zu beziehen unter www.ejbweimar.de

Diese Studie entstand in Kooperation mit dem Forscher-Praktiker-Dialog für Internationale Jugendarbeit und mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Sie arbeitet theoretische Diskurse zu Diversität in Bezug auf das Arbeitsfeld Internationale Jugendarbeit auf und stellt Anregungen für eine Weiterentwicklung der Praxis zur Verfügung.

Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit (2012): Antirassismus und Social Justice. Materialien für Trainings mit Jugendlichen. Hg. von IDA e. V., Düsseldorf, zu beziehen unter: www.idaev.de

Der Reader dokumentiert das Projekt „Antirassismusbildung für Jugendliche mit Elementen des Social-Justice-Trainings“, welches von IDA e.V. mit dem Planerladen Dortmund durchgeführt wurde. Ziel des Readers ist es, Anregungen für die außerschulische Jugendarbeit zu geben, wie in Trainings mit Jugendlichen Rassismus und andere Formen der Ausgrenzung thematisiert und

Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden können. Damit verbindet der Reader eine Einführung in das Konzept der Social-Justice-Trainings mit Übungen, die aus dem Bereich der Antirassismuspädagogik stammen.

Als Praxishilfe für die Jugendarbeit finden sich neben der Evaluation des Projekts und der Train-the-Trainer_in-Ausbildung zum Social-Justice-Trainer_in auch zahlreiche Texte und ausführliche Beschreibungen von Übungen, die in der Jugend- und Bildungsarbeit eingesetzt werden können.

Czollek, Leah Carola/Weinbach, Heike (2008): Lernen in der Begegnung: Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings, hg. von IDA e. V., Düsseldorf

DGB Jugend Duisburg/Niederrhein (Hg.) (ohne Jahr): Gemeinsam gewinnen. Vielfalt denken – Vielfalt achten, Duisburg

Evangelische Jugend im Rheinland (Hg.) (2009): Arbeitshilfe „Vielfalt bereichert“ – Juleica Diversity Arbeitshilfe, Düsseldorf

Heinrich Böll Stiftung (Hg.) (2011): Positive Maßnahmen – kurz und knapp, Berlin

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen

Reindlmeier, Karin (2006): „Alles Kultur?“ – Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit, in: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hg.): Spurensicherung – Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt/London, 235-261

Winkelmann, Anne (2007): Internationale Jugendarbeit auf neuen Wegen. Herausforderungen für Theorie und Praxis in der Einwanderungsgesellschaft, in: IJAB (Hg.) Forum Jugendarbeit International. Qualität zeigt Wirkung – Entwicklungen und Perspektiven, 87-105

Winkelmann, Anne (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau

Links

Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – was ist das eigentlich? Universität Oldenburg: Arbeitspapiere des IBKM, Oldenburg, www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/download/Kulturtextveroeffentl..pdf

Reindlmeier, Karin (2010): create your space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit, Berlin, www.karinreindlmeier.de/create%20your%20space.pdf

Sinoplu, Ahmet/Winkelmann, Anne Sophie (2010): free in MOVE ON. Diversitätsbewusste Reflexionen rund um eine internationale Jugendbegegnung zu Hip-Hop, Vielfalt und Diskriminierung mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen, in: Forum Jugendarbeit International. Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit 2008-2010, 90-104, www.vervielfaeltigungen.de/resources/free+in+MOVE+ON.pdf

Sinoplu, Ahmet/Winkelmann, Anne Sophie (u. a.) (2009): documentation about an international youth project: MOVE ON – a project on diversity and against violence and discrimination. methods for a diversity-conscious educational work and ideas for working with the topic Hip Hop, Berlin, www.vervielfaeltigungen.de/resources/docu_MOVE+ON_fin_s.pdf

Sinoplu, Ahmet/Winkelmann, Anne Sophie (u. a.) (2007): Documentation about an international youth project on diversity and against discrimination. Experiences, outcomes and methods for the international youth work, Berlin, www.vervielfaeltigungen.de/resources/documentation_soundz_fin.pdf

Materialien rund um das Thema Diversität/Vielfalt aus der Vielfalt-Mediathek des IDA e. V.

Im folgenden Abschnitt werden Materialien der Vielfalt-Mediathek des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusarbeit e. V. (IDA) zum Themenfeld Diversität/Vielfalt vorgestellt (www.vielfalt-mediathek.de).

RAA Brandenburg Demokratie und Integration Brandenburg e. V. (2012): Demokratische Schulentwicklung begleiten. Erfahrungen – Anregungen – Herausforderungen, Potsdam

In Kapitel 1 werden das Projekt und seine Grundlagen vorgestellt – warum Demokratie ein Thema für Schulen ist und mit welchen Zielen und Maßnahmen das Projekt aktiv wurde, aber auch, welche Schlussfolgerungen sich aus Projektleitungssicht ziehen lassen. Im zweiten Kapitel werden verschiedene Konzepte demokratischer Schulentwicklung vorgestellt, z. B. die Gestaltung von „Aushandlungsprozessen“, der Anti-Bias-Ansatz oder der Ansatz „Education City“, verbunden mit Beispielen, konkreten Schritten und Tipps. Kapitel 3 gibt einen Einblick in die Praxis, hier schildern Schüler_innen, Schulbegleiter_innen und Lehrkräfte Erfahrungen mit den verschiedenen Ansätzen, Schwierigkeiten und Erfolgsfaktoren. Im vierten Kapitel wird der Blick erweitert – es finden sich Berichte von Demokratieförderung an Schulen in Israel, Großbritannien und den Niederlanden. Hier wird auf Übertragungsmöglichkeiten und Kritikpunkte (Wie demokratisch ist Demokratiebildung?) eingegangen, auf die Bedeutung verschiedener Diskriminierungsformen sowie Werte wie Anerkennung und Gleichwertigkeit, soziale Arbeit an Schulen etc.

Dissens e. V. (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, Berlin

Die Broschüre dokumentiert die Ergebnisse und Methoden des Projektes „Jungenarbeit und Schule“. 15 Texte liefern vielfältige Anregungen zur Reflexion eigener pädagogischer Praxen, vertiefen inhaltliche Aspekte und machen konzeptionelle und methodische Vorschläge. So widmet sich ein Beitrag einer Fortbildungsreihe zum Thema, andere Artikel befassen sich mit homogenisierenden Jungenbildern, biologistischen Stereotypen oder Geschlechtertheorien. Weitere Themenbereiche umfassen Neonazismus und Männlichkeit sowie Aspekte der Neonazismus-Prävention, Intergeschlechtlichkeit und Gender-Training.

Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V. (2012): Vielfalt nutzen. Arbeitsheft, Halle (Saale)

Das Heft, das für Kinder zwischen sechs und elf Jahren konzipiert ist, gibt Anregungen für Spiele und gestalterische Aktivitäten. Die Kinder können so Neues über andere Menschen erfahren und spielerisch kulturelle Vielfalt wahrnehmen. Die Geschichten, Übungen und Spiele helfen den Kindern, sich selbst und eigene Besonderheiten zu beschreiben sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen zu erkennen. Das Heft enthält 14 Themenkomplexe, in denen sich die Kinder mit sich selbst, der eigenen Familie und dem Wohnort sowie anderen Kindern beschäftigen. Darüber hinaus lernen sie, Gefühle und die eigene Meinung auszudrücken und ein faires Miteinander zu praktizieren.

Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V. (2012): Vielfalt nutzen. Begleitheft zum Arbeitsheft Vielfalt nutzen, Halle (Saale)

Das Begleitheft gibt Lehrer_innen und Multiplikator_innen Hilfestellung für die Aufgabenbearbeitung und stellt die einzelnen Themenkomplexe näher vor. Außerdem enthält das Heft Hinweise auf die Lernziele und für weiterführende Diskussionen. Das Material ist im Rahmen des Projekts „Vielfalt nutzen. Diversity Management und Service Learning an Grundschulen in Sachsen-Anhalt“ entstanden, das Partnerschaften zwischen Grundschulen und Migrant_innenorganisationen unterstützt.

Jugendstiftung Baden-Württemberg (2013): Face2Face. Fragen und Aktionen für Vielfalt und Toleranz, Sersheim

Das Leben in der Migrationsgesellschaft wirft viele Fragen auf, für die es keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Lösungen gibt, nur persönliche Antworten. Das Spiel „Face2Face“ will helfen, ins Gespräch zu kommen und sich spielerisch mit Themen wie Demokratie, Vielfalt und Toleranz auseinanderzusetzen. Fragekarten werfen Fragen zu alltäglichen Situationen, Benachteiligungserfahrungen, Zivilcourage oder eigenen Wünschen auf, zu denen die Mitspieler_innen Statements abgeben sollen. Mit Aktionskarten bekommen die Mitspieler_innen Aufgaben gestellt, die sich vor allem mit verschiedenen Formen von Sprache, Religion, Kultur und zwischenmenschlichem Miteinander beschäftigen.

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V. (ZWST) (2010): Das Dilemma der Differenz. Zum pädagogischen Umgang mit Unterschieden und Ausgrenzung, Frankfurt a. M.

Die Broschüre bündelt die Vorträge der Tagung „Dilemma der Differenz“, auf der es um differenzsensible Pädagogik und den Umgang mit Diskriminierung ging, und stellt Ergebnisse der Arbeitsgruppen vor. Nach einer ausführlichen Klärung und Reflexion von Begriffen wie „Integration“, „Gesellschaft“

und „Anerkennung“ und der Frage nach sogenannter „Integrationsunwilligkeit“ wird das Verhältnis von Antisemitismus und Rassismus in der Pädagogik, veranschaulicht anhand der Verbreitung von „Jude“ als Schimpfwort, betrachtet. Die folgenden Beiträge befassen sich mit Vorurteilen und Diskriminierung, es wird ein mehrdimensionales Konzept von Interkultureller Kompetenz vorgestellt, welches Aspekte von Macht und struktureller Diskriminierung einbezieht, und es werden Herausforderungen der pädagogischen Arbeit, die auf nachhaltige gesellschaftliche Veränderungen abzielt, aufgezeigt.

Berufsbildungswerk Waiblingen gGmbH (Hg.) (2011): Das FABI-Handbuch – Materialien zur Förderung der interkulturellen Kompetenz, Waiblingen

Das Projekt „FABI – Platz für Unterschiede“ hatte das Ziel, die interkulturelle Kompetenz von Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf zu stärken. Dazu wurden fünf Unterrichtsmodule entwickelt und erprobt. Der Methodenkoffer enthält sämtliche Materialien zur Durchführung der Module, die auch als einzelne Bausteine eingesetzt werden können. Außerdem befindet sich auf der beiliegenden CD multimediales Material wie Filme oder Powerpointpräsentationen, Berichte und Beispiele aus der Praxis, die als Anregung und Inspiration für eigene Schwerpunkte dienen können und die wissenschaftliche Abschlussdokumentation, die Wirkungen und Ergebnisse des Projektes reflektiert, den Projektansatz und theoretische Grundannahmen erläutert.

Otremba, Katrin/Yildiz, Miriam/Zitzmann, Thomas (2011): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Interkulturelle Öffnung in der verbandlichen Jugendarbeit – Stand, Möglichkeiten und Hindernisse der Realisierung“, Hg.: Fachhochschule Köln und Deutsches Jugendinstitut e. V., Köln/München

Das Thema der Interkulturellen Öffnung gewinnt auch im Bereich der verbandlichen Jugendarbeit zunehmend Bedeutung, wes-

halb es im Rahmen des Programms „VIELFALT TUT GUT“ in einem Forschungsprojekt aufgegriffen wurde. Der vorliegende Bericht erläutert das qualitative Forschungsprojekt und stellt die Ziele, Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse dar. Fokussiert wurden dabei im Wesentlichen zwei Bereiche: Erstens die Rahmenbedingungen interkultureller Jugendverbandsarbeit, also interne und externe Einflussfaktoren, strukturelle und institutionelle Ressourcen, finanzielle, sozialräumliche, materielle, personelle Möglichkeiten, inhaltliche Ausrichtung. Zweitens wurden die Gestaltung der verbandlichen Jugendarbeit und hier vor allem die örtliche Gruppenarbeit betrachtet. Dabei geht es um Interessen, Bedürfnisse, Einstellungen und das Handeln der Teilnehmenden, um Gruppenprozesse, den Einfluss Einzelner auf Themen etc. Der Anhang stellt zusätzlich Grafiken zur Jugendverbandarbeit in Deutschland sowie einige Begriffserklärungen zur Verfügung.

Die Wille gGmbH (Hg.) (2010): „Mekka nicht rum... frag warum...“ Erfahrungen und Strategien im Umgang mit interreligiösen Konflikten in der pädagogischen Arbeit, Berlin

Das Projekt „Streitfall Religion“ bietet Seminare für Jugendliche an, um diesen interreligiösen Kompetenz und eine positive Wahrnehmung von kultureller und religiöser Vielfalt zu vermitteln und konstruktive Konfliktlösungsstrategien zu fördern. Der erste Teil der Broschüre stellt Grundlagen der interreligiösen Arbeit vor. Der zweite Teil „Interreligiöses Konflikttraining für Jugendliche“ stellt Übungen und Methoden des Trainings vor, die sehr ausführlich beschrieben werden und Tipps für die Durch-

führung enthalten. Insgesamt besteht das Training aus fünf Modulen: persönliche Identität, Familien-Identität, Zugehörigkeiten im Spannungsfeld Identitätsstärkung und Ausgrenzungserfahrungen, Konfliktodynamik und Faktoren der Eskalation und Deeskalation, Aufbrechen von Stereotypisierungen und Perspektivwechsel.

Bundschuh, Stephan/Detzner, Milena/Mai, Hanna (Hg.) (2013): Von Action bis Zivilcourage. Bildungsmaterialien aus der Vielfalt-Mediathek, Düsseldorf

Die Broschüre stellt einige in der Mediathek versammelte Materialien ausführlicher vor. In fünf nach inhaltlichen Gesichtspunkten unterteilten Kapiteln finden sich Beiträge mit Hintergrundinformationen, Projektdokumentationen und Übungen, die im Rahmen von Projekten entwickelt und erprobt wurden. Die Kapitel umfassen folgende Themenspektren: Respekt für Vielfalt, (Anti-) Rassismus, (Gegen) Rechtsextremismus, (Gegen) Antisemitismus sowie Migrationsgesellschaft.

Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hg.) (2010): Willkommen Vielfalt. 15 Warming Ups für interkulturelle Trainings, Sersheim

Auf praktischen DIN A5-Karten finden sich hier Übungen, die bei Projekten, Trainings oder Workshops als Auflockerungs- und Kennenlernübungen eingesetzt werden können und die sich für Jugendliche ab 12 Jahren eignen. Sie bereiten spielerisch auf die Themen Vielfalt, Unterschiede, Identität und Interkulturelles Lernen etc. vor und wollen eine positive Atmosphäre für das daran anknüpfende Programm herstellen.

Antidiskriminierungsstellen in Deutschland

1. Öffentliche Stellen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene

Antidiskriminierungsstelle des Bundes
beim Bundesministerium für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend
Glinkastraße 24
10117 Berlin
Tel (Zentrale): 0 30 / 1 85 55-18 55
Telefonische Beratung bei Diskriminierung:
Tel: 0 30 / 1 85 55-18 65
Fax: 0 30 / 1 85 55-4 18 65
beratung@ads.bund.de
poststelle@ads.bund.de
www.antidiskriminierungsstelle.de

Antidiskriminierungsstelle Brandenburg
im Büro der Landesintegrationsbeauftragten
Landesstelle für Chancengleichheit –
Brandenburg
Heinrich-Mann-Allee 103
14473 Potsdam
Tel: 03 31 / 8 66-59 54
kontakt@antidiskriminierung-brandenburg.de
www.masgf.brandenburg.de/cms/detail.php/bb1.c.187975.de

Antidiskriminierungsstelle
der Stadt Hannover (ADS)
Neues Rathaus (Raum 59)
Trammplatz 2
30159 Hannover
Tel: 05 11 / 1 68-4 12 35
Fax: 05 11 / 1 68-4 01 42
antidiskriminierungsstelle@hannover-stadt.de
www.hannover.de/Leben-in-der-Region-Hannover/Soziales/Integration-Einwanderung/Antidiskriminierungs%C2%ADstelle-ADS

Antidiskriminierungsstelle für Menschen
mit Migrationshintergrund der Stadt
München (Amigra)
Burgstraße 4
80331 München
Tel: 0 89 / 23 32 52 55
oder 0 89 / 23 32 44 88
Fax: 0 89 / 23 32 44 80
amigra.dir@muenchen.de
www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Direktorium/Amigra

migration.works –
Diskriminierung erkennen und handeln!
basis & woge e. V.
Steindamm 11
20099 Hamburg
Tel: 040-398426-0
Fax: 040-398426-26
info@basisundwoge.de
www.basisundwoge.de

Landesstelle für Gleichbehandlung –
gegen Diskriminierung von der Berliner
Senatsverwaltung für Integration, Arbeit
und Soziales
Oranienstraße 106
10969 Berlin
Tel: 0 30 / 90 28-18 66
antidiskriminierungsstelle@senias.berlin.de
www.berlin.de/lb/ads

Menschenrechtsbüro der Stadt Nürnberg
Hans-Sachs-Platz 2
90403 Nürnberg
Tel: 09 11 / 2 31-1 03 12
Fax: 09 11 / 2 31-30 40
detlev.janetzek@stadt.nuernberg.de
www.nuernberg.de/internet/menschenrechte

Ombudsstelle – Antidiskriminierungsstelle
im Amt für multikulturelle Angelegenheiten
der Stadt Frankfurt am Main (AmkA)
Lange Straße 25-27
60311 Frankfurt am Main
Tel: 0 69 / 21 23 01 11
Fax: 0 69 / 21 23 79 46
antidiskriminierungsstelle@stadt-frankfurt.de
www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2881

2. Nichtstaatliche Antidiskriminierungsbüros

Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des
Türkischen Bundes Berlin-Brandenburg
(TBB)
Oranienstraße 53
10969 Berlin
Tel: 0 30 / 61 30 53 28
Fax: 0 30 / 61 30 43 10
adnb@tbb-berlin.de
www.adnb.de

Anti-Diskriminierungsbüro Berlin e. V.
Greifswalder Straße 4
10405 Berlin
Tel: 0 30 / 2 04 25 11
Fax: 0 30 / 2 04 25 11
adb_berlin@gmx.de
www.bnr.de/content/adb-antidiskriminierungsbuero-berlin

AntiDiskriminierungsbüro Köln / Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V.
Berliner Straße 97-99
51063 Köln
Tel: 02 21/ 96 47 63 00
Tel: 02 21 / 96 49 67 09
info@oegg.de
www.oegg.de

Anti-Diskriminierungsbüro Sachsen e. V.
Kochstraße 14
04275 Leipzig
Tel: 03 41 / 3 03 94 92
Fax: 03 41 / 3 03 99 71
info@adb-sachsen.de
www.adb-sachsen.de

Antidiskriminierungsbüro Siegen Verein für soziale Arbeit und Kultur Südwestfalen e. V.
Kölner Straße 11
57072 Siegen
Tel: 02 71 / 3 87 83-17 oder 02 71 / 2 50 13 83
Fax: 02 71 / 2 50 13 85
adb-siegen@web.de
www.vaks.info/html/antidiskriminierungsburo.html

Antidiskriminierungsnetzwerk Lübeck der Interkulturelle Begegnungsstätte e. V.
Haus der Kulturen
Parade 12
23552 Lübeck
Tel: 04 51 / 7 55 32
Fax: 0451 / 7 33 45
ikb@hausderkulturen.eu
www.hausderkulturen.eu

Antidiskriminierungsstelle der Interkulturellen Arbeitsstelle für Forschung, Dokumentation und für Beratung e. V. (IBIS)
Klävemannstraße 16
26122 Oldenburg
Tel: 0441 / 88 40 34
Fax: 04 41 / 9 84 96 06
ads@ibis-ev.de
www.ibis-ev.de

Anti-Rassismus Informations-Centrum (ARIC-NRW e. V.)
Friedenstraße 11
47053 Duisburg
Tel: 0203 / 28 48 73
Fax: 0203 / 9 35 74 66
kontakt@aric-nrw.de
www.aric-nrw.de

Arbeit und Leben Bremen e. V.
projekt ADA – Antidiskriminierung in der Arbeitswelt
Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Tel: 04 21 / 69 62 86 40
Fax: 04 21 / 9 60 89 20
info@ada-bremen.de
www.ada-bremen.de

basis & woge e. V.
Antidiskriminierungsarbeit
Steindamm 11
20099 Hamburg
Tel: 0 40 / 39 84 26-0
Fax: 0 40 / 39 84 26-26
info@basisundwoge.de
www.basisundwoge.de

Bund für Antidiskriminierungs- und Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (BDB e. V.)
Sprengelstraße 15
13353 Berlin
Tel: 0 30 / 2 16 88 84
Fax: 0 30 / 2 19 96 896
bdb@bdb-germany.de
www.bdb-germany.de

**Gleichbehandlungsbüro Aachen
beim Pädagogischen Zentrum e. V. (PÄZ)**
Mariahilfstraße 16
52062 Aachen
Tel: 02 41 / 4 90 00 oder 02 41 / 4 01 77 78
Fax: 02 41 / 4 90 04
info@gleichbehandlungsbuero.de
www.gleichbehandlungsbuero.de

**Mittendrinundaussenvor –
Antidiskriminierungsforum.EU**
Postfach 101151
70010 Stuttgart
Tel: 07 11 / 1 65 61 08
Fax: 07 11 / 1 65 64 91 08
kontakt@antidiskriminierungsforum.eu
www.mittendrinundaussenvor.de

**RAA Frankfurt (Oder) – Antidiskriminie-
rungsstelle Frankfurt/Oder**
Wieckestraße 1 A
15230 Frankfurt/Oder
Tel: 03 35 / 5 00 96 63
frankfurt@raa-brandenburg.de
www.raa-brandenburg.de

3. Weitere relevante Institutionen

**Antidiskriminierungsverband Deutschland
(advd)**
Oranienstraße 53
10969 Berlin
info@antidiskriminierung.org
www.antidiskriminierung.org

**Büro zur Umsetzung von
Gleichbehandlung e. V. (BUG)**
Greifswalder Straße 4
Haus für Demokratie und Menschenrechte
10405 Berlin
Tel: 0 30 / 68 83 66 18
Fax: 0 30 / 31 16 03 73
info@bug-ev.org
www.bug-ev.org

**Planerladen e. V.
Servicestelle für Antidiskriminierungs-
arbeit im Handlungsfeld Wohnen**
Schützenstraße 42
44147 Dortmund
Tel: 02 31 / 8 82 07 00
Fax: 02 31 / 8 82 07 01
integration@planerladen.de
www.integrationsprojekt.net

Stiftung Leben ohne Rassismus
Postfach 21 04 36
47026 Duisburg
Tel: 02 03 / 2 96 94 99
stiftung@NRWgegenDiskriminierung.de
www.NRWgegenDiskriminierung.de

Autor_innenhinweise

Ulrike Becker ist Diplom-Pädagogin, pädagogische Mitarbeiterin in der offenen Jugendarbeit und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Bielefeld. Ihre Schwerpunkte sind Intersektionalität und Diversität, Projektentwicklung und -durchführung in der offenen Jugendarbeit, Seminargestaltung und -durchführung, freizeitpädagogische Elemente (Niedrigseilparcours) und Forschungen/Projekte innerhalb der Jugendforschung. Zurzeit promoviert sie zum Thema Internationale Jugendarbeit unter intersektionaler Perspektive.

Kontakt: ulrike.becker@uni-bielefeld.de

Navina Njiabi Bolla-Bong war für das Pädagogische Zentrum Aachen e. V. (PÄZ) in der Integrationsstelle für ZuwanderInnen und ihre Familien (IZ) tätig. Sie ist afrodeutsche Politikwissenschaftlerin, interkulturelle Mediatorin und integral therapeutische Kunst- und Tanzpädagogin. Ein Schwerpunktbereich des PÄZ ist die Empowermentarbeit und rassismuskritische Bildungsarbeit. Sie realisierte 2013 gemeinsam mit Frau Prof. Dr. Bechhaus-Gerst die Wanderausstellung „Aachener Kolonialgeschichte“, eine Projektidee, die im Rahmen der rassismuskritischen Bildungsarbeit des Aachener Gleichbehandlungsbüros entwickelt wurde.

Das PÄZ hat darüber hinaus die Fachbereiche:

- Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge in der Städteregion Aachen (PSZ)
- Migrationsberatung für Erwachsene (MBE)
- GleichBehandlungsBüro Aachen (GBB)
- Interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit
- Opferberatung Rheinland (OBR)
- Sprach- und IntegrationsmittlerInnen Pool (SPRINT)

Maik Brunkow beendete nach einem Aufenthalt in Medellín, Kolumbien, sein Studium der Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Fachhochschule Düsseldorf mit der Untersuchung der Reproduktion von Whiteness

in Werbeplakaten in Einkaufszentren in Medellín, Kolumbien. Zurzeit studiert er Medien- und Kulturwissenschaft an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Anne Damian ist Diplom-Pädagogin (Univ.) mit der Weiterbildung „Train the Trainer“ und seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin im ism – Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e. V., wo sie seit Projektbeginn als Projektleiterin, seit 2014 als Projektkoordinatorin von „Fit in Europe – Aufbau und Umsetzung transnationaler Aktivitäten in Rheinland-Pfalz“ tätig ist. Bis Ende 2013 war sie Projektleitung von „PUG – Perspektive junger UnternehmerGeist – Sensibilisierung von Schüler_innen für unternehmerisches Denken und Handeln“.

Kontakt: anne.damian@ism-mainz.de

Milena Detzner studiert in Bremen Transkulturelle Studien (MA) und ist freiberuflich in der politischen und rassismuskritischen Arbeit tätig. Schwerpunkte sowohl im Studium als auch in der politischen Arbeit sind momentan Antiziganismus, aktuelle Entwicklungen im rechten Spektrum, wie AfD, Pegida etc. sowie Möglichkeiten, rassismuskritische Ansätze, wie die solidarische Unterstützung von Geflüchteten, praktisch umzusetzen.

Ansgar Drücker ist Diplom-Geograf und Geschäftsführer des bundesweit tätigen Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit e. V. (IDA) mit Sitz in Düsseldorf. IDA ist das Dienstleistungszentrum der Jugendverbände für die Themenfelder (Anti-)Rassismus, Rechtsextremismus, Migration, Interkulturalität und Diversität.

Bianca Ely, Jahrgang 1979, geboren in Berlin. Studium der Soziologie und Politikwissenschaften. Interessens- und Arbeitsschwerpunkte: diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit, historisch-politische Bildung, Geschichtspolitik und Erinnerungskulturen und bürgerschaftliches Engagement. Mitbegründerin des Vereins „Perspektive hoch 3“, hervorgegangen aus dem Netzwerk „Dritte Generation Ostdeutschland“.

Kontakt: biancaely@gmail.com

Viola Heipertz-Saoudi ist Diplom-Pädagogin und Systemische Beraterin (DGSF) sowie seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin im ism – Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e. V. Sie ist dort als Koordinatorin des rheinland-pfälzischen Bleiberechtsnetzwerks „InProcedere – Bleiberecht durch Arbeit“ tätig und arbeitete von Mitte 2012 bis Ende 2013 als Projektleiterin im Projekt „Fit in Europe – Aufbau und Umsetzung transnationaler Aktivitäten in Rheinland-Pfalz“.

Kontakt: viola.heipertz-saoudi@ism-mainz.de

John Mukiibi ist Diplom-Sozialpädagoge/Diplom-Sozialarbeiter und war bei Öffentlichkeit gegen Gewalt e. V. im AntiDiskriminierungsBüro Köln tätig. Aktuell ist er im Feld der menschenrechtsbezogenen Bildungs- und Flüchtlingsarbeit tätig.

Karin Reindlmeier ist Pädagogin M.A. und freiberuflich in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig. Arbeitsschwerpunkte sind die Aus- und Weiterbildung von Teamer_innen, Antidiskriminierungsarbeit, Umgang mit Diversität in der Sozialen Arbeit, Erlebnispädagogik und Internationale Jugendarbeit.

Kontakt: www.karinreindlmeier.de

Ahmet Sinoplu ist Diplom-Sozialpädagoge und Trainer in der politischen Jugend- und

Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten Internationale Jugendarbeit, Anti-Diskriminierung und Anti-Gewalt-Training sowie rassismuskritische Bildungsarbeit. Er arbeitet als Projektmanager für deutsch-türkische Begegnungsprojekte.

Kontakt: weltenbummler.initiative@google-mail.com

Ali Sirin ist Diplom-Sozialwissenschaftler, Social-Justice-Trainer sowie Antirassismustrainer und arbeitet beim Planerladen e. V. in Dortmund. Schwerpunkte seiner Arbeit sind Jugend, Empowerment, Diversität und Moderation sowie Mediation.

Eike Totter ist Diplom-Soziologe, freiberuflicher Interkultureller und Social-Justice-Trainer, Systemischer Coach und Berater (www.totter.eu). Er ist tätig in den Bereichen Interkulturelles, Anti-Diskriminierung oder Diversität und arbeitet sowohl mit Programm-Gestaltenden, Trainer_innen und Multiplikator_innen als auch mit jungen Erwachsenen mit und ohne soziale(n) Benachteiligungen. Seine Schwerpunkte sind Diversität und soziale Inklusion, internationale Mobilitätsprogramme, Entwicklung pädagogischer Methoden und Programme sowie Sprachanimation.

Kontakt: dive@totter.eu

