

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

Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit

Eine Handreichung



Impressum

Düsseldorf und Köln 2014

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

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

im Auftrag von:

transfer e. V.
Grethenstraße 30
50739 Köln
Telefon: +49 221 95921-90
Telefax: +49 221 95921-93
E-Mail: service@transfer-ev.de
Internet: www.transfer-ev.de

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

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

Diese Handreichung wurde teilweise erstellt mit fachlicher Unterstützung durch JUGEND für Europa - Nationale Agentur Erasmus+ JUGEND IN AKTION.

Die Inhalte und Aussagen geben nicht notwendigerweise die Meinung und Position von JUGEND für Europa wieder.

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 (Deutsche Agentur für das EU-Programm JUGEND IN AKTION) und IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung 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 möchten 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 durch Social-Justice-Trainings, aus der politischen Bildungsarbeit oder dem Bereich des Empowerments von jungen Menschen (inklusive deren Überschneidungen) zusammen.

Diese Handreichung entstand im Rahmen der von transfer e. V. koordinierten Trainingsseminare für Kinder- und Jugendreisen und internationale Begegnungen (TiB). 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 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 <i>von Ansgar Drücker</i>	1
Kapitel 1: Einführung	
Zum Verständnis diversitätswusster Jugendarbeit im Netzwerk für DIVERsitätswusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE) <i>von Ansgar Drücker</i>	4
Entstehung und Angebote des Netzwerks für DIVERsitätswusste (internationale) Bildungsarbeit (DIVE) <i>von Ansgar Drücker</i>	8
Social Justice (-Trainings) <i>von Eike Totter</i>	10
Antidiskriminierung/Positive Maßnahmen <i>von Ansgar Drücker</i>	12
Intersektionalität <i>von Karin Reindlmeier</i>	13
Rassismuskritik <i>von Navina Njiabi Bolla-Bong</i>	14
Critical Whiteness Studies <i>von Maik Brunkow</i>	16
Inklusion <i>von Eike Totter</i>	18
Empowerment <i>von Navina Njiabi Bolla-Bong</i>	19
Eine diversitätswusste Haltung in der internationalen Jugendarbeit <i>von Ahmet Sinoplu</i>	20
Kapitel 2: Diversitätswusste (internationale) Jugendarbeit: Die strukturelle Perspektive	
Gelingsbedingungen von diversitätswussten Perspektiven in der internationalen Jugendarbeit <i>von Karin Reindlmeier</i>	24
Selbstcheck Diversität (Frageraster mit offenen Fragen zur Selbsteinschätzung) <i>von Karin Reindlmeier</i>	26
Internationale Jugendarbeit unter intersektionaler Perspektive <i>von Ulrike Becker</i>	28
Diversitätswusste Bildungsarbeit und Empowerment <i>von John Mukiibi und Ahmet Sinoplu</i>	31
Diversität in der Jugendverbandsarbeit <i>von Ansgar Drücker</i>	37
Kapitel 3: Diversitätswusste (internationale) Jugendarbeit: Die konzeptionell-methodische Perspektive	
'Wie im richtigen Leben' - Diversitätswusste Perspektiven in der Aus- und Weiterbildung von Multiplikator_innen <i>von Karin Reindlmeier</i>	44

Social-Justice-Trainings als Methode diversitätswusster internationaler Jugendarbeit <i>von Eike Totter</i>	49
Inklusivere Energiser - Gute Praxis mit Erfolgsaussichten <i>von Eike Totter</i>	55
Kapitel 4: Praxiserfahrungen	
Fit in Europe - Ein Projekt zur Mobilität von sozial benachteiligten jungen Erwachsenen aus Rheinland-Pfalz <i>von Anne Damian, Viola Heipertz-Saoudi und Eike Totter</i>	60
free in MOVE ON - Diversitätswusste Reflexionen rund um eine internationale Begegnung zu Hip-Hop, Vielfalt und Diskriminierung mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen <i>von Ahmet Sinoplu und Anne Sophie Winkelmann</i>	66
Warum sind (nicht stigmatisierende) zielgruppenspezifische Angebote im Rahmen von diversitätswusster Arbeit notwendig? - Ein unvollendetes Praxisbeispiel aus der Arbeit des Pädagogischen Zentrums Aachen e. V. <i>von Navina Njibi Bolla-Bong</i>	75
Kapitel 5: Denkanstöße zum Themenfeld Diversität	
Die innerdeutsche Differenzlinie Ost-West in der diversitätswussten Pädagogik - Beispiel Internationale Jugendarbeit <i>von Bianca Ely</i>	77
Visionen verbinden - Visionen für die Zukunft - „Vision? Wer hat denn noch Visionen?“ <i>von Anna Heidrun Schmitt</i>	81
Ein herrschaftsfreies Miteinander - gibt es so etwas überhaupt? <i>von Ali Sirin</i>	91
Warum Diversität? <i>von Ali Sirin</i>	93
Kapitel 6: Serviceteil	
Veröffentlichungen	95
Links	96
Materialien rund um das Thema Diversität/Vielfalt aus der Vielfalt-Mediathek des IDA e. V.	97
Antidiskriminierungsstellen in Deutschland	100
Autor_innenhinweise	103

Zum Verständnis diversitätswusster Jugendarbeit im Netzwerk für DIVERsitätswusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE)

von Ansgar Drücker

Dieser Text beschreibt auf Basis eines gemeinsam erarbeiteten Papiers des Netzwerks für DIVERsitätswusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE) das dort entwickelte Grundverständnis diversitätswusster Arbeit. Das Papier (<http://transfer.carina.uberspace.de/dive/Dokumente/Gemeinsames%Papier%20DI>) 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 diversitätswusste Bildungsarbeit als Teil einer rassismuskritischen Bildungsarbeit verstehen, gleichwertig neben Ansätzen, die dies genau umgekehrt verstehen. Dennoch zeigt sich, dass die gemeinsamen inhaltlichen Anknüpfungspunkte so zahlreich sind, dass es als lohnend und gewinnbringend für alle Teilnehmenden eingeschätzt wird, sie in diesem Papier zu beschreiben.

Wir verwenden bewusst den Begriff „Diversität“ und „diversitätswusste 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 unterschiedliche Perspektive und Zielsetzung gegenüber den Ansätzen aus der Wirtschaft.

Wir sind uns dabei bewusst, dass diese sprachliche Unterscheidung nur im Deutschen 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 angezeigt, da sie gleichzeitig für eine gesellschaftliche Verantwortung 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 diversitätswusste Arbeit immer auch Sensibilisierung für und Reflexion von Erfahrungen und Strukturen von Privilegierung und Diskriminierung.

Es ist uns wichtig, dass der Fokus von künfti-

gen 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 Hetero-

genität 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 Sortierung entgegen zu wirken.

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 umrissenen 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 hinter ihnen 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 zu ermutigen - über ihre individuellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede - 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 weiter entwickeln 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 für das EU-Programm Erasmus+ JUGEND IN AKTION) und IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung 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 möchten und Bildungsangebote im Bereich der diversitätswussten (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 durch Social-Justice-Trainings, aus der politischen Bildungsarbeit oder dem Bereich des Empowerments von jungen Menschen – inklusive deren Überschneidungen – 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 diversitätswussten Jugend- und Bildungsarbeit zu einem Workshop in Köln getroffen und ihr Verständnis von Diversität und diversitätswusster Jugend- und Bildungsarbeit diskutiert. An der Vorbereitung des

Workshops waren transfer e. V., JUGEND für Europa, Nationale Agentur für das EU-Programm Erasmus+ JUGEND IN AKTION, und das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA) beteiligt. Transfer e.V. beschäftigt sich u. a. im Rahmen der Trainingsseminare für Jugendreisen 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 diversitätswusster Jugendarbeit haben mitgewirkt:

- Ulrike Becker, Promovendin an der Universität Bielefeld, Schwerpunkt Internationale Jugendarbeit unter intersektionaler Perspektive
- Karima Benbrahim (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. – IDA, Referentin), Düsseldorf
- Borris Diederichs (Deutsch-Französisches Jugendwerk – DFJW, Projektbeauftragter für Integration und Chancengleichheit), Berlin
- Ansgar Drücker (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung 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 Papiers ein Flyer zur Vorstellung des Netzwerks (www.netzwerkdiversitaet.de) präsentiert.

Weiterhin wurden gemeinsame Qualitätsstandards erarbeitet, die hier in Auszügen wiedergegeben werden 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 Kon-

zeptentwicklungen 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

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 durch 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 für das EU-Programm Erasmus+ JUGEND IN AKTION) und IDA (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit 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 Zweiertteams. 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. (...)"

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 verkoppelt. 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 kennen zu lernen 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.

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 besonderen körperlichen und geistigen Bedürfnissen, Menschen mit niedrigem formalem 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 auf. Social-Justice-Trainings eröffnen Wege, die diese Diskrepanz verringern können: Werden die

Wahrnehmungen der Akteur_innen zu Teilhabemöglichkeiten mit denen der schmerzhaft 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 sol-

len. 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 auch im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) nieder, wo es in § 5 heißt, dass eine unterschiedliche Behandlung aufgrund der zugeschriebenen „Rasse“ 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.

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 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 Zugehörigkeiten in den Blick genommen werden, de-

ren 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 Navina Njiabi Bolla-Bong

Über Rassismus zu sprechen bedeutet immer auch das Benennen einer Gleichzeitigkeit von interpersoneller und struktureller Gewalt - eine Gewalt, die unter anderem im Versuch entsteht, die eigene Machtfülle zu vergrößern durch die bewusste oder unbewusste Inkaufnahme des Versuches und/oder der Absicht der Einschränkung oder der Ausnutzung bis hin zur Zerstörung der Machtfülle meines Gegenübers. Die vermeintliche Logik, die diesem System, dem ökonomische, politische und sozialpsychologische Aspekte zugrunde liegen, Sinn geben soll, ist die angenommene Unmöglichkeit einer Gleichwertigkeit und somit einer Gleichberechtigung aller Menschen und damit in der Konsequenz die Entstehung von ungerechten bis hin zu Rassismus tragenden Gesellschaften und gesellschaftlichen Systemen. Von einem Empowerment-Ansatz ausgehend wird also die Entmächtigung bis hin zur Fremdbemächtigung und versuchten Zerstörung eines Individuums oder einer Gruppe thematisiert, und zwar in Bezug auf seine_ihre Selbstbestimmtheit, körperliche, spirituelle, religiöse, psychische und geistige Integrität und Unversehrtheit, die ökonomische und politisch-soziale Macht sowie letztendlich die gesamte Identität und Geschichte der_des Entmächtigten.

Opfer von Rassismen kann jede Gruppe werden und rassistische Strukturen, wie sie seit Jahrhunderten weltweit aufgebaut wurden, betreffen uns alle. Wichtig ist es jedoch, nicht zu verkennen, dass es ganz konkrete, geschichtliche Opfer- und Tätergruppen gibt und dass „wir“ im Alltag unterschiedlich betroffen und getroffen werden von Rassismen oder auch unterschiedlich Rassismen ausüben. Wir sind im wahrsten Sinne des Wortes unterschiedlich sichtbar und unsichtbar, angreifbar oder geschützt. Hierbei ist die Ebene der Intersektionalität von Relevanz. Diese macht oft klare Grenz-

ziehungen unmöglich. Positionierung ist aber gleichzeitig ein wichtiger Aspekt der professionellen Auseinandersetzung mit Rassismen, weil sie einer selbstreflexiven Haltung vorangeht. Denn es geht ja letztendlich nicht nur um eine theoretische Auseinandersetzung, sondern um real körperlich und seelisch eingeschriebene und ausgeübte, wenn auch manchmal kaum greifbare Gewalt.

Die Geschichte Schwarzer Menschen möchte ich hier im Sinne der Selbstpositionierung benennen. Schwarz wird als Substantiv groß geschrieben - ein selbstermächtigender Prozess, der die global übergreifende Stigmatisierung aufgrund der afrikanischen Herkunft, der Hautfarbe und damit verbundener phänotypischer Merkmale aufgreift, aber diese Stigmatisierung gerade durch diese explizite Benennung aufheben will.

In der pädagogischen Arbeit mit Heranwachsenden kann uns am deutlichsten bewusst werden, dass Rassismen ein menschliches Miteinander auf Grundlage einer echten Begegnung und Wertschätzung des „Du“ konterkarieren. Gerade die Arbeit mit Heranwachsenden ist aber gleichzeitig der Ort, an dem durch pädagogische Fachkräfte und durch Peers die nachhaltigsten Verletzungen - persönlich wie auch strukturell - geschehen und rassistische Strukturen zur nächsten Generation weitergegeben werden. Untersuchungen in Kindertagesstätten haben ergeben, dass Kinder schon ab einem sehr frühen Alter in der Lage sind, die Machthierarchien der Gesellschaft, in der sie leben, zu benennen, die relevant und konstitutiv sind, und sich auch dementsprechend zu verhalten. Rassismen werden auf mindestens drei Ebenen tradiert: auf der gesamtgesellschaftlichen, zu der auch strukturell verankerte Mechanismen zählen, auf der intimen (durch das direkte Ler-

nen von den nächsten Bezugspersonen, pädagogische Fachkräfte eingeschlossen) sowie auf der unbewusst kollektiven Ebene, die unsere generationelle(n) Geschichte(n) umfasst. In pädagogischen Settings kann eine kontinuierliche Selbstreflexion und Teamsupervision eine immer wieder neu notwendige Positionierung ermöglichen, auch als eine Art der Selbstvergewisserung in Bezug auf Fragen wie „Wo stehe ich gerade? Möchte ich da stehen? Ist das gut so, für mich, für die mir anvertrauten? usw. Dieser Prozess

sollte alle pädagogischen Ebenen und alle am pädagogischen Prozess Beteiligten, also auch Eltern und Heranwachsende, gleichwertig mit einbeziehen. Dabei macht es sehr viel Sinn, solche Prozesse extern begleiten zu lassen, um überhaupt auf Machthierarchien innerhalb von - diversen - Teams bzw. Gruppen, auf Verletzungslinien und Verhalten aufmerksam zu werden (und es hoffentlich auch ein Stück weit transformieren zu können), die durch Rassismen entstanden sind oder Rassismen weiter transportieren.

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 diese Hegemonie, die insbesondere zu Zeiten des Kolonialismus geprägt wurde und bis heute sowohl global als auch lokal fortwährend umgesetzt wird, offenzulegen, indem sie die Privilegien (White Privilege) und somit die Vormachtstellung (White Supremacy) von Weißen Menschen beschreiben und hinterfragen. 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 Weißen 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 Weiße Menschen besteht 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 Weiße 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 Weißen Fürstin aus Bayern, behauptet wurde »Der Schwarze schnackst 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 Weißen Frau in einem reichen Land mit überwiegend Weißer 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 Weißen 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 untersuchen auch, wie südländisch und asiatisch aussehende Menschen in diesem Hegemonialgeflecht untergebracht sind.

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

ausgestellt, dass durch die Fokussierung auf Weiße der Weiße Mensch nur eine andere Möglichkeit sucht, sich selbst wieder in den Mittelpunkt zu rücken. Auch dass Forschung in diesem Bereich zu einem beachtlichen Teil von Weißen betrieben wird, wird regelmäßig kritisiert.

Inklusion

von Eike Totter

Inklusion bedeutet, 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 die Normalität darstellt, 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 leicht ein geeigneter Raum geboten werden, in dem irritierende und unbekannte Lebenswelten bewusst betreten werden. Hier können vordergründigen Defiziten an sie gebundene Fähigkeiten gegenüber gestellt und als Stärken sichtbar gemacht werden, hier kann aus einem Neben- ein Miteinander entwickelt werden und hier kann „Anders 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 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 nicht völlig zerstört oder unterdrückt werden kann und sich gerade aus Mechanismen des Sich-Wehrens gegen Unterdrückung ein Impuls zum Empowerment entsteht. Damit ist Empowerment letztlich auch ein Selbst-Heilungsprozess.

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, 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“.

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 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 zu gestalten ist, 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. 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 eintreten, 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 runter fällt.

Eine diversitätswusste Haltung in der internationalen Jugendarbeit

von Ahmet Sinoplu

Akteure 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 interkulturellem Lernen) sowie einer suchenden Haltung nach neuen Ansätzen sehr unterschiedliche Kompetenzen. Theoretische Grundannahmen über die diversitätswusste 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 diversitätswusster Perspektiven besteht in Ansätzen, wobei gleichzeitig bereits die Gefahr der ‚Verwässerung‘ des diversitätswussten Ansatzes deutlich wird. Besonders Akteure, die sich noch nie zuvor mit dem diversitätswussten 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 Akteure gegen ein gesellschaftskritisches Verständnis von Diskriminierung und für ein Verständnis von Diversität sichtbar, das nur den Aspekt der subjektiven Vielfältigkeit in den Vordergrund rückt.

Diese Dynamik verdeutlicht einerseits gewisse Positionierungen der Akteure 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 Akteure der internationalen Jugendarbeit haben, sehr unterschiedliche Vorstellungen zu Lernzielen der internationalen Jugendarbeit deutlich werden. Für einige ist die Vorstellung, dass sie als Multiplikator_innen die Bildungsprozesse rund um den Themenkomplex Vorurteile, Differenz und Diskriminierung begleiten, sehr weit von ihrer realen Praxis entfernt, in der es aus ihrer Perspektive in der internationalen Jugendarbeit 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, diversitätswussten 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 diversitätswusste pädagogische Praxis und eine damit einhergehende Haltung ist die kontinuierliche Bereitschaft, das (professionelle) Handeln fachlich und persönlich zu reflektieren und nicht „Rezeptwissen“ anzuwenden 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 diversitätswussten Haltung zu verstehen?

Eine diversitätsbewusste Haltung wird sowohl durch das konkrete pädagogische Handeln sichtbar als auch durch konkrete Einstellungen, 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 durch die Biographie geprägt sind und sich durch konkretes Verhalten sichtbar machen. Jeder Mensch hat eine Haltung zu anderen Menschen und zu bestimmten Themen. Diese Haltung zeigt auf, wie gewisse Themen erörtert und erläutert werden und welches Verständnis sowie Welt- und Menschenbild dahinter steckt.

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 eine 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 nur Lippenbekenntnisse, wenn diese Haltung nicht gelebt und auch in (pädagogische und politische) Strukturen umgesetzt werden kann.

Individuelle Erlebnisse und Erfahrungen in Bezug auf Diversität prägen die Haltung der Fachkräfte. Dabei spielt sowohl die eigene familiären Sozialisation eine besondere Rolle als auch die gesellschaftliche und persönliche Verortung. Deshalb ist eine selbstreflexive Arbeit an der (beruflichen) Identität 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 ge-

sellschaftliche Veränderungen hinzuwirken.

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

Literatur

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 (Hrsg.): 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, Inci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/CastroVarela, María do Mar/Inci, Dirim u. a. (2010): Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Weinheim, Basel. S. 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, S. 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)(Hrsg.): Vielfalt statt Lei(d)tkultur - 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 (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, S. 11-29
- Isop, Utta/Ratkovi, Viktorija (2011):** Differenzen leben. Kulturwissenschaftliche und geschlechterkritische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion (Kultur & Konflikt, Bd. 3). Bielefeld
- Leiprecht, Rudolf (2008):** Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Ausgabe 04/2008. S. 427-439
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010):** »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/nci, Dirim u. a. (2010): Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Weinheim, Basel. S. 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. S. 114-127
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005):** Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- Leiprecht, Rudolf (2011):** Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten Sozialpädagogik in Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit (Politik und Bildung, Bd. 62). Schwalbach/Ts.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/nci, 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). Herausgeber: 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 (Hrsg.) (2006): Spurensicherung - Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Münster. S. 235-261
- Scherr, Albert (2004):** Vielfalt, Normalität und Diskriminierung - Ansätze der Diversity-Pädagogik in Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): 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. S. 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. S. 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‘ 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 gestaltet werden kann. Außerdem stellt sich zunächst 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 auseinander zu setzen, 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, die tragen kann und 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 Gelingensbedingung 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 soweit im Alltagsverständnis verankert, 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, indem 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 The-

men 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 werden können, da dies die Chance in sich birgt, dass Machtunterschiede zwischen Team und Teilnehmer_innen verkleinert werden können, da 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 und ähnlichen Fragen. 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.

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

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/interkultureller-selbstcheck). 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 verschiedenen 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 diversitätsbewusster 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 Herkunft, 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, S. 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 erscheint 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 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, Bodyismus, Sexismus, Ablism etc.

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 festschreibende 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 offen zu legen. Sie befragen hierfür unter verschiedenen Perspektiven Obdachlose nach ihren Erfahrungen. Doch auch innerhalb einer intersektionalen Ungleichheitsanalyse ist eine Fokussierung 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 [...]. Daran anknüpfend berücksichtigen wir darüber hinaus auch Rassen- und Körperverhältnisse und konkretisieren die Strukturkategorien Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper“ (Winker/Degele 2010, S. 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 Unterschiede zwischen Frauen in verschiedenen Klassenlagen verdeutlichen die Relevanz dieser Perspektive und implizieren nichtsdestotrotz reduktionistische Perspektiven, die etliche Kategorien außen vor lassen und z.B. auch von einem polaren Geschlechtersystem ausgehen. Hier zeigt sich, dass der Versuch einer umfassenden Perspektive nicht gelingen kann. Für die Forschung sowie die praktische Umsetzung bleibt jedoch das sensibilisierende Bewusstsein von komplexen und verflochtenen Re-

alitäten 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“ (dies. S. 37).

Genau in dieser 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 weiter getragen.

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 offen legen und somit Projekte initiieren, die „Vielfalt als Normalität“ als Motto leben.

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

Die Erfahrungen dieser Projekte, die sich jungen Menschen widmen, die sich in den letzten Jahrzehnten in der Geschichte der Internationalen Jugendarbeit häufig unterrepräsentiert sahen, 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 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. S. 258-274

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

nung zu Hip-Hop, Vielfalt und Diskriminierung mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen. In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.): Forum Jugendarbeit International. Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit. 2008-2010. Bonn. S. 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. Denn der 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 für „People of Color“ 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 entgegen zu wirken. Der Fokus auf ‚die (kulturell) Anderen‘

wird hierbei ersetzt durch die intersektionelle Perspektive. Mit dem Blick der Intersektionalität 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). Dementsprechend 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. 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 besonderen Stellenwert ein, bei der die Identitätsbildung als nie abgeschlossen gesehen 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 oder 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 bleibt im Vergleich zur direkten zwischen-

menschlichen Ausgrenzung für viele unmerklich. 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 aber auch 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 Syndrom 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 Mi-

norisierten 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 Adressaten

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 zurück zu geben, 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. Diesbe-

zöglich 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 deutschsprachen

chigen 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 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 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 Internalisierungen von Bildern etc. bewusst werden, Handlungsstrategien entwickeln und den Umgang mit Kulturalisierungsprozessen, Alltagsrassismus und gefühlter Ohnmacht erlernen oder sich gegenseitig stärken. Dementspre-

chend 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‘ einher gehen, und zwar nicht zwangsläufig allein auf der politischen Ebene. Mit Powersharing ist eine spezielle Bildungsarbeit der konstruierten Mehrheitsgesellschaft gemeint, 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 Verhaltens 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 Stereotypisierung verfestigt und Rassismus reproduziert sowie Differenzen weiterhin missachtet oder übersehen, was letztendlich auf individueller Ebene zur Essentialisierung führt.

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/Jagusch, 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): ver-viel-fältigungen. 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 (11.10.2012)

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 (Hg.) (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 Handrei-

chung 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 (11.10.2012)

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

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

Diversität in der Jugendverbandsarbeit

von Ansgar Drücker

Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit 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.

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 Behinderungen 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, 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“ blieb Integration meist eine Aufgabe, die den Minderheiten gestellt wurde. Inklusion hingegen nimmt wesentlich stärker als Integration die Mehrheitsgesellschaft und ihre Strukturen in den Blick. Und Inklusion ist gegenüber Integration nicht nur eine Weiterentwicklung, sondern beinhaltet einen grundlegenden Perspektivwechsel - 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 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. Auch beim Begriff der Inklusion aber 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.

Ein weiterer Zugang des IDA zum Themenfeld Diversität ergibt sich schließlich 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), kann verdeutlichen, dass vermeintlich auf dem Migrationshintergrund beruhende (unsichtbare) Ausschlussmechanismen der Jugendverbände stattdessen eher soziale, jugendkulturelle oder mit dem Sozial- und Bildungsstatus in Zusammenhang stehende Gründe haben können.

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 quali-

tativ 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 weiter zu kommen. 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. 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 Migrant_innenjugendselbstorganisationen (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 ei-

nen 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 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 eine Art Messgröße für die Interkulturelle 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 eine Positionierung 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 VJMs auf unterschiedlichen Ebenen gefunden wurden - nun gilt es häufig die Entwicklungen strukturell und jugendpolitisch unumkehrbar zu machen, auch und gerade dort, wo Projekte enden, die bisher eine Fi-

nanzierung außerhalb der Regelförderung für eine Übergangszeit ermöglichten. Erste Anzeichen deuten darauf hin, dass im Rahmen einer in den nächsten zwei Jahren anstehenden Änderung der KJP-Richtlinien die besondere Situation von MJSOs, die aufgrund des geografischen Verlaufs der Migrationsströme nach Deutschland nicht im gesamten Bundesgebiet anzutreffen sind, Berücksichtigung finden könnte.

Auch in der Jugendverbandsarbeit geht es um eine Haltung gegenüber Diversität: 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 auszudehnen, 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

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 (12.11.2012)

Evangelische Jugend im Rheinland: Arbeitshilfe „Vielfalt bereichert“ - Juleica-Diversity-Arbeitshilfe www.jugend.ekir.de/service/evangelische-jugend-im-rheinland-veroeffentlicht-vielfalt-619.php (12.11.2012)

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 (12.11.2012)

Auch in die schwul-lesbische Jugendarbeit hat das Thema Diversität Einzug gehalten, u. a. beim schwul-lesbischen Jugendverbands Lambda. Der Verein Diversity betreibt eine 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/ (12.11.2012) zum Thema Diversität in der Schule.

angeboten, werden Brücken gebaut und besondere Bedingungen berücksichtigt? IDA empfiehlt den Jugendringen eine frühzeitige Aufnahme von MJSOs bei anschließender intensiver Betreuung und Begleitung. Nur wer dazugehört, kann eine selbstbestimmte Entwicklung innerhalb der jeweiligen Vorgaben realisieren. Wer noch nicht dazugehört, kann nicht auf gleicher Augenhöhe agieren und bleibt in der Rolle des Bittstellers, die keine freie Entfaltung ermöglicht.

Jugendringe sind gleichzeitig Orte der Interessenvertretung der einzelnen Mitgliedsverbände. Diese stehen zwar an vielen Stellen solidarisch zusammen, aber stehen 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, sei es, weil interessierte Verbände die Diskussion nutzen, um bisher Geltendes in Frage zu stellen, sei es, 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, ist nicht nur legitim, sondern entspricht in vielen Fällen sogar ihrer Aufgabenbeschreibung und wird somit von ihnen erwartet. Und 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.

Dennoch wäre der Vergleich des Anteils junger Menschen mit Migrationsgeschichte in der Gesamtbevölkerung mit dem in einzelnen Jugendverbänden nur wenig aussagekräftig, weil Jugendliche zwischen den Angeboten der „etablierten“ Jugendverbände und von MJSOs wählen können. Gar nicht so wenige junge Menschen mit Migrationshintergrund sind übrigens 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 natürlich 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 auch in der Jugend(verbands)arbeit, ist aber schon seit Jahren im Blick vieler Verantwortlicher in der Praxis. 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 aber 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 wurden. 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, tat-

sächlich 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.dija.de/news/newsmeldung/date/handreicherung-fuer-diversitaetsbewusste-internationale-jugendarbeit/ (12.11.2012)

Ebenfalls im Rahmen des Forscher-Praktikerdialogs ist die Studie *Ver-vielfältigungen - Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit* von Elli Eisele, Wiebke Schathow und Anne Sophie Winkelmann entstanden: www.transfer-ev.de/uploads/ver_vielfaeltig_ungen_2_0.pdf (12.11.2012)

Weitere Ansätze und Artikel für eine diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit sind hier zusammengestellt: www.jugendfuereuropa.de/news/8303/ (12.11.2012)

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. Verlag Haus Altenberg

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik: Eigenverlag (vgl. auch www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf) (12.11.2012)

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, Eigenverlag, Bonn, 208-223

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.

„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.

Zu Beginn wird den Teilnehmer_innen angekündigt, dass sie für die Zeit der nachfolgenden Übung in eine Rolle schlüpfen werden; es geht aber nicht um ein klassisches Rollenspiel, sondern sie sind aus der Rolle heraus auf eine Reihe von Fragen zu antworten. 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 Probe-

schritt 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 entgegen gewirkt wird.

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. Dieser 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 Gruppe wieder zusammen und es wird angekündigt, dass der nun folgende Schritt der Reflexion in Form eines Raubarometers besteht, d.h. es wer-

den 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 hineinzuversetzen 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 Raubarometers 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.

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 ihre Steckbriefe der Rolle austauschen, die sie übernommen hatten. 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 bedeut-

samer 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. 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 verschiedenen 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 dabei auch darum, Empathie zu entwickeln und sich in die Lebenswelt von jemand anderem hineinversetzen 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. 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. vertraue, welche Vorannahmen in meine Handlungsstrategien einfließen, welche 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 ernst zu nehmen, 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 feste Konzepte 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, viel zu 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. 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.“

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 werden, sollte ihre verstärkte Einbindung 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 wird 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. Er kann helfen Räume zu schaffen, in denen erst gar keine Defizite auftauchen sondern die Fähigkeiten und Qualitäten einer_s jeden einzelnen zum Tragen kommen (können). Er kann zeigen, dass auch privilegierte Gruppen davon profitieren, wenn ihr Umfeld barrierefrei(er) wird - und wie groß der Gewinn ist, ein Privileg nicht auf Kosten anderer mit sich zu führen, zu nutzen - und vielleicht sogar aus falscher Scham rechtfertigen und verteidigen zu müssen.

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% der 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. So sind etwa die Jugendverbände wichtiger Träger_innen der internationalen Jugendarbeit, erreichen aber nur einen kleinen Teil der jugendlichen Bevölkerung. Beispielsweise sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihnen signifikant seltener organisiert. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass bei der vermissten Zielgruppe das Angebot der internationalen Jugendarbeit überhaupt nicht bekannt ist und wenn, dann Attraktivität und Wert sol-

cher Programme nicht gesehen wird. Die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme steigt mit dem Bildungsgrad, was allerdings auch daran liegen könnte, dass bestimmte Ausbildungsabschnitte (etwa ein Studium) bessere Möglichkeiten und Anreize bilden, 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 ihnen und ihren 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 trivial ist und leicht vergessen wird, für Angehörige anderer Nationen aber eine unüberwindbare Hürde darstellen 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. 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. Diese dürften eher davon ausgehen, dass ihnen keine nennenswerte Karriere zgetraut wird, wie groß auch immer die Anstrengungen sind.

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. In nicht bildungsbürgerlichen 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. Darauf sind Programmverantwortliche nicht immer vorbereitet und die entwickelten Programmstrategien können auf derartige Anforderungen nicht reagieren. Eine bessere Ausstattung der Akteurinnen und Akteure 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.

Lösungswege

Da Angebot und Nachfrage offensichtlich nur mit einer bestimmten Zielgruppe reibungslos zusammen finden, muss versucht werden, mehr über die blinden Flecken des Systems heraus zu finden. Zwar sind diese gegenseitig, jedoch kann nicht erwartet werden, dass bisher nicht repräsentierte Jugendlichen irgendwann ohne weiteres und von selbst Interesse an den für sie belegbar wertvollen Programmen entwickeln. Die Programmgestaltenden tragen dagegen die Verantwortung dafür, dass die expliziten Ziele, alle zu erreichen, erfüllt werden. 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. Dadurch werden Programme für letztere at-

traktiver. 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 Annahmen machen die Programme, die nicht zu den Bedürfnissen sozial Benachteiligter passen?

Social-Justice-Trainings

Social-Justice-Trainings (vergleiche den Beitrag dazu im Kapitel 1) sind eine adäquate Methode, die nötigen Fragen zu stellen, die helfen, die eigenen und die unbekanntes Lebenswelten in Beziehung zu setzen. Wie andere moderne Ansätze der interkulturellen Arbeit ermöglichen sie eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung, den Kontakt mit unbekanntes Lebenswelten und dem Fremden zuge-schriebenen, 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 unbekanntem Lebenswelten auseinander zu setzen. 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. Auf diese Weise wird erschlossen, wie weit verbreitet Stereotype sind, die auf Gruppenzielen und Individuen treffen. Erfahrungen werden ermöglicht, die unmissverständlich die Erkenntnis unterstützen: Jede Form von Ausschluss ist unerträglich, nicht nur für diejenigen die ausgeschlossen sind. Sondern das gilt 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, auseinander zu setzen 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 Feld-

phase 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 beträchtlich - was die Angemessenheit des Ansatzes grundsätzlich bestätigt. Allerdings zeigten sich auch Herausforderungen, die in den nächsten Jahren gelöst werden müssen: Vielfältig waren auch die aufgetretenen 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. Es muss noch ein besseres Gefühl dafür entwickelt werden, welche Impulse Widerstände auslösen und welche leichter angenommen werden. Die zu bearbeitenden Strukturen und Wahrnehmungen sind lange eingespielt und tief verwurzelt.

Eine Umsetzung von nachhaltigen Ansätzen und eine Entwicklung einer neuen Haltung sind aber möglich. Diese neue Haltung dürfte 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. 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 hinzu gefügt 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.“ Im Sinne eines umfassenden Inklusionsbegriffes gilt diese Vorstellung nicht nur für körperliche Behinderungen, sondern für alle Arten von Benachteiligungen.

Literatur

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

Demirovic, Aida (2010): Politisch (ein-)gebildet in der Internationalen Jugendarbeit? Chancen und Grenzen der politischen Bildung mit sozial benachteiligten Jugendlichen in der Internationalen Jugendarbeit. In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hg.): Forum Jugendarbeit Internatio-

nal. Bonn. S. 398- 411

Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 32-33/2007: „Politische Bildung“. Bonn. S. 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. S. 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.-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. S. 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. S. 16-28

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

Doch was tun? Diversitätsbewusst zu handeln mag abstrakt oder unlösbar klingen solange man auf einer politisch-abstrakten Ebene verweilt. Die Gefahr, sich als „Gutmensch“ auf unerreichbare Ziele zu fokussieren und zu scheitern ist nicht gering: Die sozialen Situationen, in denen Ausschluss, Ungerechtigkeit oder gar Gewalt 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 in die Lage versetzt 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 non-formalem 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 aufgenom-

men. Dieser grundsätzliche Verzicht und der Versuch die Grenzen auszuloten wurde während 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, ständig den Status quo zu hinterfragen und wenigstens mit kleinen Schritten dem Ziel Inklusion entgegen zu gehen. 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 wollen)?

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 auseinander zu setzen.

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 waren. 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 Ex-

klusionsmerkmalen erfordert also, sich mit den Grenzen der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit, mit „blinden Flecken“ auseinander zu setzen und sich gerade der Lebenswelten, die unterrepräsentiert sind, zu widmen. Einige Ansätze, 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? Auf welche Perspektiven wird nicht (ausreichend) Rücksicht genommen? Welche Faktoren könnten relevant sein? Hierbei ist es hilfreich, sich (evtl. bereits vorher) die Diversität innerhalb der Gruppe bewusst und zu Nutze 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 Iterationen 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 zu schaffen, welche Methode wie verändert werden kann, um unterschiedliche Anforderungen zu erfüllen. Dieses Bewusstsein hilft wach zu sein für die Bedürfnisse der Gruppe und bei auftretenden Einschränkungen offen und souverän aufzutreten, um den Betroffenen dadurch zu vermitteln, dass ihre Anwesenheit und Teilnahme als Individuum als wichtig und wertvoll eingeschätzt wird.

Denn 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 entsteht aber auch die trügerische Sicherheit, 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 mit gedacht - 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 Teilnehmende wohl fühlen und 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	Besser für Rollstuhlfahrer_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 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 Bil-

dungsarbeit 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 Sprache und welche Verteilungswege werden benutzt? Werden Barrierefreiheit, ein umfassendes Verpflegungsangebot, 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, aner kennender 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 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 Motivations schreiben, findet eine erste Konkretisierung von individuellen Zielen und somit eine Einstimmung auf den Prozess, der die 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 Rekrutierung 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 attribuierten Schubladen entgegen zu wirken.

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 unbekanntem 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 eige-

ner 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 auseinander zu setzen.

Eingesetzt werden gruppenspezifische 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, musste sich auch die Haltung des Teams von typischen Seminar- und Trainingsgewohnheiten verabschieden. Ungeachtet von im Vergleich zu „typischen“ Teilnehmenden internationaler Mobilitätsprojekte scheinbaren und oft selbst zugeschriebenen Defiziten gelang es, eine Haltung beständig zu kultivieren, 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 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 ist für das Team dagegen außergewöhnlich kräftezehrend, 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 unbekanntem 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 Teilnehmenden angemessen berücksichtigt werden konnten. Ideal waren Gruppen bis fünf Personen. Hier war 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 einen Ansprechpartner, der 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 soziokulturelles Programm, das kulturelle und soziospezifische Gewohnheiten der Partnerländer vermittelt, sowie spontane Notwendigkeiten beschränkt.

Die Teilnehmenden leben in landesüblichen 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 kennen zu lernen, 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 ausein-

ander 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 eigens angewandte 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 der Teilnehmenden 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 institutionellen 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 bedingen, hinreichend bekannt.

Da aber mittlerweile hinreichend 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 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 zurück blicken. 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 Körperhaltung 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.“), sondern auch zu deutlichen Motivationsschüben („Lust auf Weitermachen“) bei Wiedereintritt in die Herkunftsmaßnahme führen - etwa das Nachholen des Schulabschlusses oder den Wechsel in eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme bzw. Ausbildung an-

zugehen (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 auf-

wändig. In den genannten berufsfördernden Maßnahmen sind typischerweise Jugendliche, die solchen Mobilitätsprojekten 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_m 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.

free in MOVE ON

Diversitätsbewusste Reflexionen rund um eine internationale Begegnung zu Hip-Hop, Vielfalt und Diskriminierung mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen

von Ahmet Sinoplu und Anne Sophie Winkelmann

Eine Schublade für benachteiligte Jugendliche

In letzter Zeit ist in den unterschiedlichen Förderprogrammen und Förderprojekten der internationalen Jugendarbeit viel häufiger auch die Rede von Jugendlichen aus »sozial benachteiligten Gruppen« und Jugendlichen »mit erhöhtem Förderbedarf«. Oft wird auch von »bildungsfernen Zielgruppen« und in einem Atemzug dann auch von »schwierigen Teilnehmenden« gesprochen.

Deren Einbeziehung sei besonders aufwendig und herausfordernd – so der Tenor –, da diese Zielgruppe schwer zu erreichen sei, diese Jugendlichen entweder erst gar nicht partizipieren würden oder unzuverlässig seien – also Projekte und Maßnahmen einfach absagen oder mittendrin abbrechen würden und insgesamt schwer zu integrieren seien. Dieser Diskurs und die darin verwobenen Bilder knüpfen nahtlos an die politisch und medial geführte Debatte zu dem Themenkomplex an. Der Blick auf sogenannte benachteiligte Jugendliche ist geprägt von negativen Zuschreibungen und Begrenzungen. Was sie vermeintlich alles nicht können und aber auch nicht wollen, steht deutlich im Vordergrund. Bestandteile dieses vorherrschenden Bildes sind zudem schlechte Schulleistungen, fehlende familiäre Unterstützung, eine Neigung zu Gewalt sowie das diskriminierende Verhalten anderen Gruppen gegenüber. Zudem schwingt in der Debatte oft ein Unterton mit, der den Einzelnen mindestens eine Mitschuld an ihrer Situation attestiert, etwa wenn sie denn die unterstützenden Angebote nicht annehmen.

Wenngleich diese Zusammenhänge dort, wo sie für konkrete Jugendliche Teil ihrer Lebensrealität sind, unbedingt ernst genommen und als besondere Herausforderungen für die pädagogische Arbeit verstanden

werden müssen, ist die Sortierung und Stigmatisierung unter dem Schlagwort »benachteiligte Jugendliche« einem konstruktiven Umgang wenig förderlich. Denn durch eine solche Haltung wird den Jugendlichen jegliche Handlungsfähigkeit innerhalb ihres subjektiven Möglichkeitsraums abgesprochen und ihre subjektiven Begründungen, ihre jeweils unterschiedlichen Biographien, Lebenserfahrungen sowie Ressourcen und Visionen vom Leben geraten aus dem Blick.

Das, was der Begriff eigentlich transportieren möchte und auch könnte, nämlich die realen strukturellen Benachteiligungen, mit denen Jugendliche aus zum Beispiel »armen« Familien mit größerer Wahrscheinlichkeit von vorneherein zu kämpfen haben oder mögliche verinnerlichte Formen von Unterdrückung, die sich im eigenen Selbstverständnis und Handeln mit ausdrücken, stehen in der vorherrschenden Debatte um pädagogische Interventionen meist nicht angemessen im Vordergrund.

Insgesamt lässt sich in dem hier skizzierten Zusammenhang ein Prozess von Kategorisierung und Individualisierung begreifen, der die Muster von Zuschreibung und Ausgrenzung nicht verlässt, welche der Begriff benennen und denen er ursprünglich entgegenwirken wollte. Eine kritische und differenzierte Auseinandersetzung mit dieser Thematik im Rahmen der internationalen Jugendarbeit, wie sie auch an vielen Stellen bereits konstruktiv geführt wird, ist dringend weiter notwendig, um eine Haltung und entsprechende Strukturen zu etablieren, die eine lebenswelt- und ressourcenorientierte Partizipation aller Jugendlichen an den unterschiedlichen Programmen ermöglichen. Die Herausforderung besteht auf diesem Weg darin, die »Benachteiligten-Brille« mit all ihren Zuschreibungen bewusst

zu hinterfragen und dennoch die konkreten Erfahrungen, (strukturellen) Diskriminierungen und Beschränkungen junger Menschen im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse zu berücksichtigen.

Auf die eigene Projektarbeit bezogen ist es dabei sehr hilfreich, sich konkret und ehrlich mit einigen Fragen immer wieder neu zu beschäftigen:

- Mit welchen Jugendlichen arbeite ich konkret?
- Welche Beziehung habe ich zu diesen Jugendlichen?
- Welche Erfahrungen und Hintergründe bringen meine Kolleg_innen und ich mit?
- Welche Formate und Inhalte von Projekten interessieren diese Jugendlichen und können gemeinsam mit ihnen entwickelt werden?
- Was muss ich in meiner Organisation, mit meinen Mitarbeiter_innen, bei mir selbst und in meiner Haltung ggf. überdenken?
- Sind die Strukturen, die Zugänge und die Kommunikationskanäle für alle Beteiligten hilfreich?
- Können diese Angebote auch von der Zielgruppe wahrgenommen werden (strukturell, finanziell, terminlich, gesundheitlich...)?
- Welche Konzepte und Methoden haben sich bewährt? Warum?
- Wurde dieses Angebot von und mit den Jugendlichen entwickelt?
- Wird insgesamt eine wertschätzende Haltung spürbar?

Die Dominanz der Differenzlinie ›Kultur‹

Noch ein weiterer Aspekt ist in Bezug auf den vorherrschenden Diskurs besonders auffällig: In der ›Schublade‹ mit der Aufschrift »benachteiligte Jugendliche« finden sich - Welch' Überraschung - häufig Jugendliche mit einem sogenannten ›Migrationshintergrund‹. Und auch in Bezug auf die so konstruierte Gruppe steht der Praxisdiskurs vor der Herausforderung, die konkreten Diskriminierungserfahrungen von ›nicht-selbstverständlich-als-deutsch-anerkannt-

ten-Menschen‹ ernst zu nehmen ohne die dominanten Sortierungen, Zuschreibungen und Bewertungen zu reproduzieren.

Franz Hamburger bringt es in Bezug auf diese Gruppe auf den Punkt, wenn er schreibt: »Das größte Risiko für Kinder und Jugendliche ›mit Migrationshintergrund‹ ist als solche identifiziert zu werden. Sie werden dabei als verschieden, als ›anders‹ wahrgenommen, einer Kategorie zugeordnet und zukünftig nur noch - oder: vor allem - als Angehörige dieser Kategorie behandelt. Was immer sie tun, es wird im Zusammenhang des ihnen auferlegten Etiketts interpretiert.« (Hamburger 2009, S. 50)

Mit Formen von Ethnisierungen oder Kulturalisierungen dieser Art sind wir im Arbeitsfeld internationale Jugendarbeit in besonderer Weise konfrontiert. Die zentrale Differenzlinie, entlang derer Fremdheit erfahren werden könne und entsprechende Lernprozesse über Differenz möglich seien, ist in der Praxis internationaler Jugendbegegnungen in allererster Linie ›Kultur‹ - meist selbstverständlich verstanden als nationale oder ethnische Kultur.

Diese Grundhaltung findet sich in Lehrbüchern und an Stammtischen, in Hochglanzbroschüren und Bilderbüchern, in Förderprogrammen und in den Erwartungen von Auftraggeber_innen sowie Teilnehmenden. Die damit einhergehenden Perspektiven und (auch unbeabsichtigten) Effekte gilt es daher permanent kritisch zu reflektieren (vgl. Kalpaka 2005, Mecheril 2002).

Diversitätsbewusste Perspektiven in der internationalen Jugendarbeit

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.

Eine solche Herangehensweise wird in

Fachkreisen der internationalen Jugendarbeit bereits seit langem gefordert und das dem zugrundeliegende Ausgangsverständnis und der theoretische Hintergrund sind an verschiedenen Stellen gut aufbereitet nachzulesen (vgl. Winkelmann 2006, Winkelmann 2007, Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008, Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006). Selbstverständlich sind die komplexen Ansprüche nicht direkt und ›mal eben so‹ in die Praxis umzusetzen. Daher wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl von Workshops, Fortbildungen und Werkstätten durchgeführt, in denen wir gemeinsam mit Multiplikator_innen aus der (internationalen) Bildungsarbeit an der konkreten Praxisentwicklung gearbeitet haben.

Für die Reflexion von Konzepten und Praxen internationaler Jugendarbeit haben sich auch hier Fragen als hilfreich erwiesen, die zugleich die zentralen Aspekte einer diversitätsbewussten Perspektive abbilden:

- Gelingt es, Homogenisierungen und Festschreibungen zu vermeiden?
- Wird die Gefahr der Kulturalisierung und Produktion von kulturellen Differenzen explizit problematisiert?
- Geraten Rassismus und Diskriminierung in den Blick?
- Wird ein Raum eröffnet für die vielfältigen subjektiven Zugehörigkeiten und Begründungen der Einzelnen?
- Ist eine subjektorientierte Perspektive Ausgangspunkt der Überlegungen?
- Werden eigene Kategorisierungen, Vorurteile und Norm(alitäts)vorstellungen reflektiert?
- Wird der Blick auf verschiedene Differenzlinien ermöglicht?
- Werden institutionelle, gesellschaftliche und globale Dominanzverhältnisse und Diskriminierungserfahrungen berücksichtigt und kritisch hinterfragt?
- Wird ein konstruktiver Umgang mit Verunsicherungen und Komplexität gestärkt?

Besonders ertragreich ist die Reflexion der

eigenen Praxis, wenn die Fragen möglichst direkt und kleinteilig auf den konkreten Kontext des internationalen Projekts, das spezifische Seminarconcept und die einzelne Methode gestellt werden.

Dabei ist es uns immer wieder wichtig zu betonen, wie zentral die grundlegende Haltung der Leitenden und die im internationalen Team konkretisierte Zielsetzung für eine diversitätsbewusste Arbeit in dem Prozess ist. Eine kritische Methode zum Thema ›Vielfalt‹ etwa in einem Setting durchzuführen, in dem ansonsten niemals die Rede ist von Diskriminierung und verschiedenen Zugehörigkeiten und bei der stattdessen die Sortierung in unterschiedliche Nationalkulturen dominiert, ist sicherlich nicht das Qualitätsmerkmal kritischer Bildungsarbeit.

Im Folgenden möchten wir ausschnitthaft darstellen, wie wir versucht haben, unsere Ansprüche an eine diversitätsbewusste und dominanzsensible Bildungsarbeit im Rahmen des Projektes MOVE ON umzusetzen, welchen Herausforderungen wir dabei begegnet sind und welche Prozesse wir als besonders wertvoll für unser aller Lernprozess erlebt haben. Wir verstehen diese Reflexionen als einen Beitrag zur Praxisentwicklung in eben diesem Arbeitsfeld.

MOVE ON - Ein Projekt zum Thema Vielfalt und gegen Diskriminierung und Gewalt

Die zehntägige Jugendbegegnung MOVE ON hat für Jugendliche aus Deutschland, Türkei, Portugal, Bosnien und Serbien einen Raum geschaffen, in dem ein gemeinschaftliches ›Fortbewegen‹ auf gedanklicher sowie auf körperlicher Ebene realisiert werden konnte. Das gesamte Projekt fand zwischen Juli 2009 und Februar 2010 statt. Es ist Teil eines entstehenden internationalen Netzwerks. Die Fortsetzung des Zyklus ist für 2010 in der Türkei geplant.

Das Projekt wurde im Rahmen des EU-Programms JUGEND IN AKTION gefördert und explizit von und mit jungen Menschen ›mit besonderem Förderbedarf‹ konzipiert.

Die Gruppe setzte sich zusammen aus jungen Menschen zwischen 16 und 27 Jah-

ren, die in Bezug auf verschiedene und oft gleichzeitig wirksame Differenzlinien mit massiven Benachteiligungen in ihrem Lebensalltag konfrontiert sind und die bisher nicht an internationalen Programmen teilgenommen haben. Sie wohnen in Bosnien, Portugal, Serbien, der Türkei und Deutschland.

Teilgenommen haben zum Beispiel Dragan, 19 Jahre, der ohne leibliche Eltern in der Nachkriegszeit in Serbien in einem SOS-Kinderdorf aufgewachsen ist, eine Ausbildung im Tourismusbereich mit großem Ehrgeiz absolviert und Fagott in einem Orchester spielt, Carlos, 22 Jahre, dessen Eltern aus Angola nach Portugal eingewandert sind und der in einer Kleinstadt in einem sozialen Projekt betreut wird und seine Erfahrungen mit Diskriminierung und dem Leben auf der Straße in Rap-Texten verarbeitet, und Songül, 18 Jahre, die in Istanbul in einem sozial schwachen Bezirk lebt, Erfahrungen mit Gewalt in der Familie mitbringt, mit Alkohol zu kämpfen hat und Unterstützung vor allem in einem Jugendzentrum vor Ort findet.

Im Mittelpunkt der gemeinsamen Auseinandersetzung standen die Themen Vielfalt, Diskriminierung und Gewalt. Als Weg der Annäherung an diesen Themenkomplex haben wir Hip-Hop als globales, jugendkulturelles und lebensweltorientiertes Medium gewählt. Dabei haben wir uns sowohl mit den diskriminierenden Elementen innerhalb der Bewegung als auch mit der Entwicklung und Bedeutung von Hip-Hop im Kampf gegen Ungleichheit und Unterdrückung auseinandergesetzt. Die Jugendlichen waren von Anfang an aktiv an der Vorbereitung und Gestaltung des Seminars beteiligt und konnten sich als Expert_innen mit ihren Erfahrungen und Kompetenzen ins Projekt einbringen, so dass regelmäßig die Teilnehmenden zu den Leitenden und Referierenden wurden.

Alle (Teamer_innen, Dolmetscher_innen sowie Teilnehmende) waren gleichermaßen herausgefordert, sich selbst zu hinterfragen, neue Perspektiven zu entwickeln und gemeinsam in Bewegung und Aktion zu kommen.

Wir arbeiteten mit Methoden aus der Antidis-

kriminierungsarbeit und der diversitätsbewussten Bildungsarbeit sowie gewaltpräventiven und medien- sowie tanzpädagogischen Workshops, welche insgesamt für die Jugendlichen einen subjektorientierten Zugang aus ihrer Lebenswelt zu der Thematik eröffneten.

Entlang der eigenen Erfahrungen mit Kategorisierung und Diskriminierung konnte ein Verständnis um die dahinterstehenden Mechanismen und Funktionen entwickelt werden, was sich dann auf das Thema Hip-Hop beziehen ließ. Die Auseinandersetzungen mit vielfältigen Unterschiedlichkeiten innerhalb der Gruppe, subjektiven Zugehörigkeiten aller und rahmenden gesellschaftlichen Ungleichheiten ermöglichten eine mehrdimensionale Perspektive auf die komplexen sozialen Prozesse und zielten ab auf Empowerment und die Entwicklung eines kritischen gesellschaftlichen Engagements.

Herausforderungen der Arbeit im internationalen Kontext

Die Anlage des Projekts als eine im internationalen Team gleichberechtigt durchgeführte Begegnung von und mit Jugendlichen in besonders herausfordernden Lebenssituationen und mit Partnern aus Nicht-EU-Ländern brachte eine Reihe von Herausforderungen mit sich, die wir gemeinsam zu meistern versuchten.

Die größte strukturelle Hürde stellte die Visaerteilung für die bosnische, serbische und türkische Gruppe dar. Bereits zum Vorbereitungstreffen im September, zu dem wir eine_n Teamer_in und eine_n Jugendlichen pro Land eingeladen hatten, wurde einem bosnischen Jugendlichen ohne Begründung das Visum verwehrt. Auch für die Begegnung selbst wurden je einem bosnischem und einem serbischen Teilnehmenden kein Visum erteilt. Wir bemühten uns als Verantwortliche mit Unterstützung der deutschen Nationalagentur JUGEND für Europa um eine Klärung der Hintergründe und eine Lösung, konnten jedoch in allen drei Fällen keine weiteren Informationen erhalten. Die bosnischen Teilnehmenden berichteten von einer respektlosen und teils aggressiven Behandlung, die sie vor Ort in der deutschen

Botschaft in Sarajewo erfahren haben. Es gelang uns an diesem Beispiel die verschiedenen Ebenen von Diskriminierung auf einer zwischenmenschlichen, institutionellen und ideologisch-diskursiven Ebene zu sortieren und deren Dynamik verstehbar zu machen. Dennoch blieb der Prozess für die abgelehnten wie für die anwesenden Jugendlichen aus den beiden Ländern mit starken Gefühlen besetzt, die sie wiederholt im Seminar ausdrückten.

Gerade in der Zusammenarbeit mit jungen Menschen, die ohne elterliche Fürsorge aufwachsen, die selbst arbeitslos sind oder arbeitslose Eltern haben und keine Erfahrungen mit den Antragsverfahren zur Erteilung eines Visums haben, sind Projekte in besonderer Weise auf die Kooperationsbereitschaft seitens der Botschaften, der Nationalagenturen und der Träger angewiesen.

Eine weitere Herausforderung stellten die unterschiedlichen Hintergründe und Erfahrungen innerhalb des internationalen Teams dar, die wir im Vorfeld der Begegnung sowie beim Vorbereitungstreffen gemeinsam herausarbeiten konnten. Es gelang uns durch die intensiven (wenn auch zeitlich sehr beschränkten) inhaltlichen Diskussionen beim Vorbereitungstreffen unsere Erfahrungen und Positionen etwa zum Thema Gender oder zum Verhältnis zwischen Teamenden und Teilnehmenden gegenseitig verstehbar machen und in vielen bedeutsamen Fragen einen Konsens für den Umgang in diesem Seminar finden. Trotz zum Teil sehr unterschiedlicher Perspektiven und Erfahrungen war die Stimmung geprägt von dem Wunsch, sich gegenseitig in der Arbeit erleben, die Erfahrungen miteinander teilen und voneinander lernen zu wollen. Leider konnten jedoch beim Seminar zwei der Teamer_innen kurzfristig nicht selbst dabei sein, was uns herausforderte, in den begrenzten Räumen für Teamsitzungen eine neue Dynamik miteinander und mit den neuen Kolleg_innen zu finden und uns viele grundsätzliche Fragen noch einmal neu zu stellen. Diesen Prozess abseits von dem Handlungsdruck der kommenden Seminareinheiten zu gestalten, sich gegenseitig aufmerksam zuzuhören, die verschiedenen Meinungen wertzuschät-

zen und einen gemeinsamen Weg zu gehen, ist den Teammitgliedern nicht immer nur leicht gefallen. Besonders spürbar wurden dabei auch die Machtverhältnisse im Team und die Unsicherheiten, die in Bezug auf unterschiedliche Erfahrung, unterschiedliche sprachliche und pädagogische Kompetenzen und die verschiedenen Selbstverständnisse im Umgang mit Differenzen zur Sprache kamen. Hilfreich war es für die Zusammenarbeit, die Teambesprechungen immer mit einer Runde zu beginnen, in der die Einzelnen ihr subjektives Befinden teilen konnten und sich für die daraus resultierenden Aspekte ausreichend Zeit zu nehmen. Dennoch wurde deutlich, dass ein neues Team keine gelungene Basis für ein solch komplexes und herausforderndes Seminar darstellt, selbst wenn die Teamer_innen persönlich ebenso starke Verbindungen untereinander entwickelt haben wie die Teilnehmenden.

Wie sieht sie denn jetzt aus, diese diversitätsbewusste Bildungsarbeit?

Einzelne Einblicke in konkrete Seminarsituationen und Methoden sollen an dieser Stelle verdeutlichen, wie Lernprozesse zum Thema Diskriminierung, Macht- und Dominanzverhältnissen und Zugehörigkeiten im Rahmen des Projekts MOVE ON gestaltet werden konnten. Wir bemühen uns dabei, sowohl die konkrete(n) Methode(n) greifbar als auch die dahinterstehende Haltung und daraus resultierenden Prozesse transparent zu machen.

I want to get out of these boxes ...

Den Einstieg in die Auseinandersetzung mit Kategorisierung und Diskriminierung haben wir im Projekt MOVE ON am dritten Tag über die ›Zitronenübung‹ ermöglicht.

Die Teilnehmenden wurden dazu zunächst gebeten, eine Zitrone zu beschreiben. Die meist allgemeinen Beschreibungen wie gelb, saftig, rund etc. werden von der Moderatorin auf dem Flipchart notiert. Daraufhin bekam jede_r Teilnehmer_in eine eigene Zitrone, die in Ruhe betrachtet werden durfte. Nach einigen Minuten wurden die Zitronen wieder eingesammelt, durchmischt und die Teilnehmenden wurden eingeladen ›ihre‹ Zitrone wieder zu finden. In nahezu allen Fällen war

das problemlos möglich.

In dem ersten Schritt der Auswertung wurde daraufhin zusammengetragen, woran die Teilnehmenden die einzelnen Zitronen jeweils wiedererkannt haben und was dabei aufgefallen ist oder vielleicht überrascht hat. Im Anschluss daran ließ sich ein Austausch darüber entspannen, woran die Einzelnen bei dieser Erfahrung denken und inwiefern diese Übung etwas mit ihrem Alltag zu tun hat.

Diese Übung bringt zunächst einmal das Thema Kategorisierungen auf. Zitronen sind auf den ersten Blick erst einmal alle gleich. Aber wenn wir einen genaueren Blick darauf werfen, werden alle Details sichtbar, die eine einzelne Zitrone ausmachen. Dabei ist das Zitronenbeispiel lediglich als Einstieg in das Thema hilfreich. Ein direkter Transfer läuft Gefahr, Unterschiede (z. B. zwischen Zitronen und Äpfeln und damit zwischen verschiedenen Gruppen von Menschen) zu biologisieren und womöglich eine Idee von unterschiedlichen ›Rassen‹ zu nähren. Davon gilt es sich in der Arbeit mit dieser Übung deutlich abzugrenzen.

Die Übung kann dennoch einen Anstoß bieten, über eigene Erfahrungen mit ›Schubladen‹ nachzudenken. Meist erzählen die Teilnehmenden von sich aus im Plenum bereits kleine Beispiele, in denen sie sich nur entlang von einem Merkmal ihrer Person sortiert und beurteilt gefühlt haben. Diese Reflexion lässt sich dann in (vertrauten) Kleingruppen fortführen. Hier sind alle eingeladen, sich jeweils über eine Erfahrung auszutauschen, in der sie sich selbst in eine Schublade gesteckt gefühlt haben, und eine, in der sie andere in eine solche gesteckt haben. Sie können sich diese Situationen reihum erzählen und dabei die Gefühle benennen und auf Kärtchen notieren, die sie dabei begleitet haben. Notieren sollen sie auch die ›Schubladen‹, um die es in ihren Geschichten ging. Dabei ist es wichtig, dass für alle klar ist, dass die geteilten Erfahrungen in der Gruppe bleiben und weder im Plenum noch anderen Freund_innen weitererzählt werden.

Nach der Kleingruppenarbeit und einer

Pause fand zunächst ein gemeinsamer Austausch darüber statt, wie es war, sich an die Situationen zu erinnern und darüber miteinander zu sprechen. Es konnten zunächst die Kärtchen mit den ›Schubladen‹ betrachtet werden und anschließend die Notizen über die empfundenen Gefühle. Von hier aus entspannte sich eine offene Diskussion, die von den Beobachtungen und Gedanken der Teilnehmenden geleitet war. Dabei wurde unter anderem deutlich, welche Bandbreite und Intensität die gesammelten Gefühle haben, die sich auf unser aller Alltagssituationen beziehen und über die wir sonst nicht so leicht sprechen können. Es wurde sichtbar, wie sich die Gefühle zu einer Situation im Laufe des Prozesses damit verändern können. Besonders spannend war der Blick auf die eigene Erfahrung andere ›in Schubladen zu stecken‹, da diese Situationen meist schwieriger zu erinnern und zu besprechen sind und in einer zeitlich begrenzten Auswertung schnell untergehen.

Konstruktive Lernmomente

Im Projekt MOVE ON hat diese Übung einen langen Vormittag eingenommen, an dem für die Gruppe sehr viel passiert ist. Bereits auf die erste Frage nach einer Verbindung zu ihrem Alltag erzählten einzelne Jugendliche im Plenum von einer Erfahrung, die sie zum Beispiel bezüglich ihrer Hautfarbe oder ihrer Nationalität gemacht haben. Manche benannten, wie sie sich in ihrem Alltag von Lehrer_innen oder Sozialarbeiter_innen oft als »schwierige Jugendliche« gesehen fühlen und keinen Ausweg aus dieser Schublade wissen. Leicht konnten viele 100 auch auf die Erfahrungen zugreifen, die sie am Vortag mit einer Übung gemacht hatten, in der es um ihre eigenen Einschätzungen der Lieblingslieder der anderen ging. »Ja klar, da haben wir die anderen ja auch erstmal in eine Schublade gesteckt - krass, wie leicht das geht!« Unter anderem eröffnete sich hier auch ein Raum für die Teilnehmenden der bosnischen Gruppe, von dem für sie erniedrigenden Visaerteilungsprozess zu erzählen.

Nach der Kleingruppenarbeit wurde von vielen Teilnehmenden berichtet, wie gut und spannend es war, sich über diese Erfahrun-

gen austauschen zu können. »Wir haben gemerkt, dass wir alle solche Erfahrungen kennen und ich war total überrascht darüber, wie ähnlich unsere Gefühle waren, obwohl die Geschichten so unterschiedlich waren«, begann ein Teilnehmer, »ich konnte total gut verstehen, wie sich die anderen gefühlt haben«. Eine andere Teilnehmerin berichtete, wie sie das Thema Diskriminierung durchaus schon vorher wichtig fand, aber »jetzt habe ich noch mal gemerkt, wie viel ich selbst in meinem Alltag damit zu tun habe und ich muss sagen, da gibt es ganz schön viele ›Schubladen‹, in denen ich stecke und in die ich andere stecke!«. Es war beeindruckend zu hören, wie diejenigen, die sich anfangs unsicher waren mit der Herausforderung, von ihren persönlichen Erfahrungen zu erzählen, in ihren Gruppen vertrauensvoll öffnen konnten und sich durch den Austausch ermutigt und gestärkt fühlten.

Bei der Ansicht und Diskussion der gesammelten ›Schubladen‹ wurde deutlich, dass sich einzelne auf beiden Seiten wiederfanden. »Das ist echt krass zu sehen, wie ich selbst auch mit genau so einer solchen Brille rumlaufe, obwohl ich genau weiß, wie blöd sich das anfühlt«. Die Auseinandersetzung mit den Gefühlen als Kategorisierte_r machte insbesondere noch einmal deutlich, wie viel Ärger und Wut da versammelt ist und wie schwer es von außen und auch für sich selbst oft ist, dahinter auch die Verletzung und die Trauer zu fühlen und zu sehen. Gerade in der Arbeit mit Jugendlichen in für sie besonders herausfordernden unmittelbaren und strukturellen Lebenssituationen war diese Herangehensweise an das Thema eine Chance, über ihre Gefühle zu sprechen und mit ihren Erfahrungen anerkannt zu werden. Dies hat in der vertrauensvollen Atmosphäre auch dazu beigetragen, dass sie sich leichter mit den Erfahrungen auseinandersetzen konnten, in denen sie selbst andere diskriminieren. Die Auseinandersetzung mit hilfreichen Umgangsweisen, mit beiden Erfahrungen und damit einhergehenden Gefühlen wurde bewusst abseits von moralisierenden Bewertungen geführt. Die Konfrontation mit dem, was der ›richtige‹ oder der ›falsche‹ Weg ist, spiegelt für viele leider eine zentrale Erfahrung ihres Alltags und kann leicht Wi-

derstände hervorrufen, weil darin die eigenen Hintergründe und Bedürfnisse oft nicht mehr gefragt sind. Der ›beschuldigungsfreie‹ Prozess bot die Chance zu erkennen, wie in unterschiedlichen Kontexten und von Person zu Person verschiedene Umgangsweisen damit subjektiv wichtig sein können. Er trug dazu bei, sich darüber bewusst zu werden, wie sehr die eigenen Erfahrungen das Handeln und Sein mit beeinflussen. Und selbstverständlich auch darüber zu reflektieren, was dieses für andere Menschen auslösen kann - ob nun beabsichtigt oder nicht.

Letztlich war die Übung im Seminar MOVE ON sehr hilfreich, um gemeinsam miteinander zu erfahren und zu verstehen, wie wir alle Erfahrungen mit Kategorisierung und Diskriminierung auf beiden Seiten und entlang unterschiedlichster Kategorien machen und sich die dahinterstehenden Mechanismen und damit ausgelösten Gefühle oft ähneln. Dieser Prozess war für die teilnehmenden Jugendlichen sehr wertvoll, da sie sich im Alltag sehr mit Diskriminierung und ›Schubladen‹ konfrontiert fühlen und eher wenig Raum erfahren, über ihre Gefühle damit zu sprechen.

Es ist mit der Übung gelungen, das Thema nicht in einem starren Täter-Opfer-Schema zu diskutieren, sondern die Verstrickung aller in die Mechanismen von Kategorisierung und Bewertung sichtbar zu machen und damit weitreichende Reflexionsprozesse anzustoßen.

Free in MOVE ON

Am deutlichsten brachte einer der Teilnehmer seine Lernprozesse gegen Ende des Seminars auf den Punkt. In einer Einheit mit der Methode Open Space am vorletzten Tag schlug er eine Arbeitsgruppe unter dem Titel ›free in move on‹ vor, um sich darüber auszutauschen, wie frei er sich hier im Projekt fühlt. »Das ist wirklich das Besondere hier, dass ich so sein kann, wie ich bin, und irgendwie auch neu sein kann, weil alles, was zuhause die Leute über mich wissen und denken, spielt hier keine Rolle, und ich kann ein bisschen raus aus diesen Schubladen.« Er erläuterte in der Kleingruppe, dass es ihm besonders auch um dieses Bild geht, immer

der zu sein, der irgendwie Probleme macht oder Probleme hat. Für sich selbst sieht er hier die Möglichkeit, einen ganz anderen Umgang zu erfahren und daraus auch ganz anders handeln zu können. Viele andere bestätigten dies und einzelne betonten, wie sie hier einen Raum erfahren, sich selbst einmal anders zu sehen und zu entwickeln. Ein Teilnehmer aus Serbien brachte seine Erfahrung diesbezüglich in dieser Weise auf den Punkt: »Habt ihr schon mal Gold auf den Straßen in Berlin gefunden? Ich ja! Für mich war es eine unglaublich wertvolle Erfahrung, hier mit euch zu tanzen. Ich komme mir sonst immer so groß und unbeholfen vor und fühle mich dann unwohl, aber hier habe ich eine ganz neue Seite an mir kennengelernt und ich fahre ganz anders nach Hause«.

Einen Raum abseits von herrschenden Zuschreibungen und Erwartungen konnten wir tatsächlich in besonderer Weise auch über die tanzpädagogischen Einheiten schaffen. Während einige der Jugendlichen in der ersten Reflexion vor allem von negativen Erfahrungen mit Tanz in ihrem Leben berichteten und eine große Unsicherheit bis Ablehnung zum Ausdruck brachten, konnten sich am Ende alle in gemeinsam gestalteten Tanzsessions oder Battles mit offensichtlicher Freude und Freiheit bewegen. Der Weg dahin war geprägt von einer Auseinandersetzung mit den (auch gendertypischen) Bildern über Tanz, mit (Leistungs-) Druck und Erwartungen und die im Projekt MOVE ON lebendige Erfahrung des (be)freien(den) Verständnisses von Tanz im Hip-Hop. Über kleine Übungen, Impulse und spontane Aktionen wurde für alle der besondere Raum und die besondere Chance spürbar, sich über das Bewegen auf die je eigene Art und Weise zu zeigen und auszudrücken - gerade in einem Kontext, in dem die verbale Kommunikation deutlich eingeschränkt war.

Die ausführliche Beschreibung des Ansatzes und der Erfahrungen im Projekt MOVE ON sollen verdeutlichen, wie es in der Praxis der internationalen Jugendlichen in der Zusammenarbeit mit weniger privilegierten jungen Menschen möglich ist, die »Benachteiligten-Brille« kritisch zu hinterfragen und dennoch die konkreten Erfahrungen, Diskriminierung

gen und Beschränkungen der Einzelnen im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse thematisierbar zu machen. Die beschriebenen Prozesse zeigen, wie die Entwicklung eines Verständnisses um die komplexen Mechanismen von Diskriminierung und die Anerkennung der schmerzhaften Gefühle und subjektiven Begründungen hinter dem eigenen Handeln die Jugendlichen »empowert« hat. Sie machen sichtbar, wie es möglich ist, einen Raum zu schaffen, in dem sehr persönliche Geschichten geteilt werden können, ohne dass die »Opfer-Rolle« allein im Vordergrund steht. So kann eben auch die eigene Eingebundenheit in systemische Strukturen von Macht und Differenzierung erfahrbar werden und als Ausgangspunkt für eine darauf folgende Reflexion eigener Handlungsmöglichkeiten und Visionen gesellschaftlicher Veränderung genutzt werden.

Zudem ermöglichen die beschriebenen Erfahrungen im Projekt MOVE ON einen Einblick in das Vorgehen diversitätsbewusster Bildungsarbeit im internationalen Kontext und »übersetzen« die theoretischen Ansprüche in gelebte Praxis. Sie heben nochmals hervor, wie die für die Einzelnen relevanten Differenzlinien gemeinsam in der Gruppe erarbeitet werden können und über diese Hinführung auch die übergreifend vorherrschende Schublade »Kultur« als dominante Perspektive hinterfragt werden kann - nicht in Form eines theoretischen Vortrags über den Konstruktcharakter von Nationalkultur, sondern implementiert in die laufenden Prozesse mit der Gruppe und entlang der Erfahrungen und Perspektiven aller Beteiligten.

Eine internationale Begegnung wird nicht automatisch ein offener Raum

Die hier beschriebenen Methoden und Auswertungsprozesse sind selbstverständlich nur kleine Bausteine auf dem Weg zur Ermöglichung diversitätsbewusster Lernprozesse. Zentral für das Gelingen eines Projekts mit den hier formulierten Ansprüchen ist die Haltung der Teamer_innen in Bezug auf das Thema. Dafür braucht es eine intensive und permanente Reflexion eben auch der eigenen Bilder, Erfahrungen, Verständnisse und pädagogischen Ziele.

Dies ist in besonderer Weise zum Beispiel

in Werkstätten und Fortbildungen zum diversitätsbewussten Ansatz (www.vervielfaeltingungen.de) sowie Anti-Bias-Seminaren (www.anti-bias-werkstatt.de) möglich. Letztlich bleibt es aber vor allem eine Herausforderung für jede_n von uns im gelebten Alltag, unsere Räume auch dafür zu finden. Wir wünschen Ihnen allen dabei anregende Prozesse! MOVE ON!

Literatur

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 (2006) (Hrsg.): Spurensicherung - Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M./London

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

Hamburger, Franz (2009): Abschied von der interkulturellen Pädagogik, Weinheim/München

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M./New York

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle - Über den Umgang mit ›Kultur‹ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz, in: Leiprecht, Rudolf; Kerber Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 387-405

Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur - was ist das eigentlich? Universität Oldenburg: Arbeitspapiere des IBKM. Oldenburg. www.staff.uni-oldenburg.de/rudolf.leiprecht/20012.html

Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik, in: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 4/2008, S. 427-439

Mecheril, Paul (2002): ›Kompetenzlosigkeitskompetenz‹. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, in: Aurnheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 15-34

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 - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hrsg.). Forum Jugendarbeit International 2006/2007. Qualität zeigt Wirkung - Entwicklungen und Perspektiven, Bonn, S. 87-105

Dieser Text erschien erstmals In: IJAB - Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.) (2010), Forum Jugendarbeit International, Bonn, S. 90-104

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

Für das Jahr 2013 wurde in einer Zusammenarbeit zwischen dem Pädagogischen Zentrum Aachen e.V. und dem Marstall Clemenswerth die „Praxisbegleitende Jugendleiter_innen-Schulung für junge Menschen mit afrikanischen Wurzeln“ konzipiert.

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 Jugendleiter/Jugendleiterin ausbilden zu lassen;
- Dich zu beschäftigen mit Themen rund um Deine Identität, Deiner Geschichte und Biographie;
- Dich mit der Geschichte Schwarzer Menschen in Deutschland und Europa und deren Verbindungen zum Mutterkontinent Afrika und seiner Geschichte auseinanderzusetzen kannst;
- 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 ausgerichtete konkretes Angebot zu ermöglichen, resultierte aus der Feststellung, dass diese Gruppe aufgrund der afrikanischen Wurzeln im bundesdeutschen Kontext spezifische Formen von Rassismus erfährt und vielfach in besonderer Form stigmatisiert wird. Ganz wichtig war und ist hier das Konzept eines geschützten Raums, in dem ähnliche Erfahrungen geteilt und bearbeitet, vielleicht sogar verarbeitet werden können. Genauso wichtig ist es auch, dass darüber hinaus ein konkretes Schulungsangebot vorliegt, das wiederum verschiedene Lernerfahrungen ermöglicht. 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 wieder als Peers und letztendlich auch als Role Models für andere Kinder und Jugendliche eintreten.

Reflexion

Das Projekt konnte im ersten Anlauf 2013 so nicht durchgeführt werden. Dies lag vor allem daran, dass es sehr schwer war, genügend Jugendliche für das Projekt zu interessieren 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 ist, 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 zuzuordnen, auch aus Angst vor Stigmatisierungen. Den Projektverantwortlichen wurde bewusst, wie sensibel und achtsam hier vorgegangen werden muss, um nicht neue Verletzungen zu (re-)produzieren. Letztendlich kann es als Chance betrachtet werden, dass das Projekt nicht durchgeführt wurde und dass die Erfahrungen, die aber dennoch mit den Jugendlichen gemacht wurden, in den Versuch einer zweiten Schulung mit einfließen 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 in 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, Of-

fenheit 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 voneinander 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, S. 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 nach dem Fall der Mauer 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 inhaltli-

chen 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. 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, S. 14). Lutz/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, S. 10). Interessant ist nun, wie diese zumeist auf soziale Ungleichheit bezogenen Forschungsergebnisse überführt in und nutzbar gemacht werden für pädagogische Praxis.

Für den Kontext der internationalen Jugendarbeit halten Eisele et al. fest, dass „insbesondere entlang der Differenzlinie Ost-West, finanzielle Lage, sozialer Status, Hautfarbe, Kultur oder Religion (...) mit starren Bildern (...) zu rechnen [ist], die unterschwellig den Lern- und Begegnungsprozess mit beeinflussen“ (Eisele u. a., S. 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, S. 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 Kolleginnen und Kollegen zu, die ihre Arbeit explizit als diversitätsbewusst orientiert begreifen. Zu stark wirke ihrer Ansicht nach die Nachwendezeit nach, in der alle Kräfte auf „Wiedervereinigung“ und die Betonung der Gemeinsamkeiten gepolt wurden (vgl. Beyersdorff/Höhme-Serke 2008, S. 160).

„Nation“ als Türöffner

Wie kaum ein anderes pädagogisches Feld legt die Internationale Jugendarbeit nahe, sich mit der nationalen Zugehörigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu beschäftigen. Aufgrund der Struktur der 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, S. 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 Teilnehmerinnen und Teilnehmer 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 Teilnehmerinnen und Teilnehmer 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, S. 132). Mithilfe konkreter Fragen können Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Austausch 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 der Holocausts 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, S. 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 gegenwärtigen Verhältnisse getroffen werden.

Das allgemeine Thema Geschichte eröffnet außerdem Möglichkeiten, Jugendbegegnungsprogramme inhaltlich zu erweitern für familienbiographische Erfahrungen, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit-

bringen. So ermöglicht z.B. die „Zeitstrahl-Methode“ vielfältige Perspektiven auf Geschichte, verschiedene Ebenen von Erinnerung und familienbiographische Narrationen nebeneinander zu stellen, ohne sie in einer wertenden Weise gegenüberzustellen.

Fazit

Der Bedarf für einen Austausch zu Themen entlang der innerdeutschen Differenzlinie Ost-West groß ist. 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 für die innerdeutsche Differenzlinie Ost-West, dass die Unterschiede untereinander 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? 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 Nejustierungen 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 bieten. 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 (Hrsg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 160-170

Degele, Nina/Winker, Gabriele (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. Online zugänglich unter: www.tuhh.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf (letzter Zugriff am 18.06.2013)

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

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2009): Deutsche Zustände. Frankfurt am Main

Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten. in: dies. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 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 (letzter Zugriff am 14.08.2013)

Staemmler, Johannes (2011): Wir, die stumme Generation. ZEIT Online, www.zeit.de/2011/34/S-Generation-Ost (letzter Zugriff am 14.08.2013)

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

Visionen verbinden - Visionen für die Zukunft „Vision? Wer hat denn noch Visionen?“

von Anna Heidrun Schmitt, Vepik e.V.

Die Betrachtung von Diversität beinhaltet immer einen Blick auf Gemeinschaft, auf die Gestaltung unserer Welt gemeinsam und gemeinschaftlich, einer Welt, in der jede/r Platz hat, jede/r gehört wird. Dazu gehört auch das Thema Inklusion als soziologischer und pädagogischer Ansatz der gelebten Wertschätzung von Vielfalt. Dieser Artikel bearbeitet das Thema Vielfalt aus dem Fokus der Gemeinschaft, also aus dem Verbindenden, und schildert die Methode der Visionsarbeit anhand praktischer Einblicke in binationale Projektarbeit mit und von Jugendlichen in Kamerun und Deutschland - ein anderer Ansatz, um Teilhabe und Teilnahme aller zu fördern, der direkt von den Jugendlichen ausgeht.

1. Diversität und Vision

„Was immer an Freude ist in der Welt, entspringt dem Wunsch für das Glück aller anderen; und was immer an Leiden ist in der Welt, entspringt dem Wunsch nach nur eigenem Glück.“ (Dalai Lama)

„Der Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung ändern kann.“ (Francis Picabia)

Diversität bedeutet zunächst Vielfalt. Genauer: Die Gleichwertigkeit von Andersartigkeit und Verschiedenheit. Diversität IST. Als ganzheitliche Haltung bedingt sie die Anerkennung des Reichtums, der aus der Vielfalt der Unterschiedlichkeit der Menschen und Lebensformen erwächst, gegenseitige Wertschätzung von Andersartigkeit und die Bereitschaft und den Willen zu offener aufrichtiger Kommunikation.

Gelebte Vielfalt setzt voraus:

- Wertschätzung für sich selbst und andere und aufrichtige Begegnung; Wahrneh-

mung des anderen; Zeit, um zuzuhören, das heißt auch, den inneren Raum und die Zeit des Begreifens zu haben

- innere Sicherheit, Vertrauen - und Mitgefühl und Liebe
- das Bewusstsein um die eigenen Bedürfnisse und die eigenen Ressourcen, bevor es sie mit den Bedürfnissen und Ressourcen der anderen verbinden kann.
- das Bewusstsein, dass genug für alle da ist; der emotionalen Gewissheit der inneren Fülle, das Wissen, dass materielle Güter nicht (alleine) glücklich machen
- Nach Gandhi: Wahrer Luxus ist Platz zu haben. Platz zum Wohnen, ein ganz persönliches Areal zu haben, Platz zum Denken und Fühlen, Platz für einen eigenen Lebensstil.
- das Wissen um die Bereicherung, die in der Vielfalt liegt
- die Bereitschaft zu teilen, sich mitzuteilen, Ressourcen zu teilen
- die Bereitschaft, aus Vergangenen zu lernen und gleichzeitig, es loszulassen
- die Bewusstheit des Verbundenseins mit allem Leben und des Raums für die Wahrnehmung der Schönheit allen Lebens

Von dieser gelebten Vielfalt sind wir - ob global, national oder gruppenbezogen - aktuell noch recht weit weg. Diversität in dem Sinne ist also per se schon eine Vision. Wie kann ein Weg dorthin aussehen? Wie kann eine Vision diese Haltung der Anerkennung konkret und praktisch unterstützen?

Jede gesellschaftspolitische Veränderung ist ein kreativer Akt, an dessen Anfang eine Vision steht. Visionen sind keine starren Bilder oder Konzepte. Visionen sind sich ständig wandelnde Lebewesen. Sie leben aus der Kraft unserer Überzeugungen. Sie leben aus

der Bedingungslosigkeit unserer Liebe zum Leben. Sie erwachsen unserer Inspiration und sind gleichzeitig Inspiration.

„Wir können ein Problem nicht lösen, solange wir uns innerhalb des Systems, in dem ein Problem entstanden ist, befinden“ (Albert Einstein). Das Entwickeln von Visionen erfordert die grundsätzliche Überzeugung, dass alles möglich ist. Erst im zweiten Schritt kann es darum gehen, die Visionen in unseren spezifischen Lebensweg zu integrieren.

Visionen sind nötig, vielleicht nötiger denn je in einer scheinbar alternativlosen Gesellschaft. Visionen geben Orientierung in einer komplexen und „ver-rückten“ Welt. Sie unterstützen darin, alte Denkmuster zu verlassen und sich auf die Suche nach neuen Lösungen zu begeben.

„Neues entsteht nicht durch den Intellekt, sondern durch den Spielinstinkt, der aus innerer Notwendigkeit agiert. Der kreative Geist spielt mit den Objekten, die er liebt“ (Carl Gustav Jung). Kreativität ist der freie Fluss unseres Selbst, unseres Potentials jenseits des vom Verstand kontrollierten Urteils in gut oder schlecht, richtig oder falsch. Kreativität ist eng verbunden mit unserer Intuition, wird gespeist von dieser und birgt sie gleichzeitig.

Visionen geben uns Ausrichtung und Kraft, unserem inneren Weg zu folgen. Sie stärken uns in unserem Glauben an schier Unmögliches, aus ihnen speisen sich Durchhaltevermögen und Beharrlichkeit im konkreten Tun.

2. Visionen auf die Erde bringen - Berichte aus der binationalen Jugendarbeit

Visionsarbeit ist eine Möglichkeit, Beteiligungsprozesse im Miteinander zu unterstützen, die - etwas abgenutzte, zum bloßen Wort verkommene - Einheit in der Vielfalt anzustreben, jenseits von Gleichmacherei oder Beliebigkeit, von Trennung oder Vereinfältigung; Neues zu finden.

Der Ausgangspunkt ist das Verhältnis des Einzelnen in der Gemeinschaft/Gesellschaft, der Gemeinschaft im Verhältnis zum Ein-

zelnen. Um Diversität als gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme aller zu LEBEN, ist ein anderes Bewusstsein des Miteinanders nötig:

„...Beziehungskultur. Eine Kultur, in der jeder Einzelne spürt, dass er gebraucht wird, dass alle miteinander verbunden sind, voneinander lernen und miteinander wachsen können“ (Hüther, Kommunale Intelligenz, S. 9)

Wofür bin ich da? Wofür bin ich gut? Wo werde ich gehört und gesehen? Wo ist der Einzelne im Individualismus geblieben? Wo ist unser Achten auf unsere gemeinsame Basis, die Welt, geblieben? Wie geht Gemeinschaft? Wie wollen wir leben? Wie geht zuhören, das nicht nur das Eigene hört, sondern alles, das gehört werden will?

Diese Fragen leiten uns in unserer Arbeit. Wir entwickeln und suchen in unserer Arbeit lokal, national und international Möglichkeiten, in ein anderes Bewusstsein des Miteinanders zu kommen: Das bedeutet unbekanntes Land zu betreten, das Verlassen ausgetretener Pfade, wirklich neue Wege zu gehen. „Was bedeutet, dass sich die Wahrheit erst erschließt, wenn ich beginne ‚zu gehen‘. Es gibt keine ‚vorgefertigte Wahrheit‘, sondern nur eine sich ständig - im Dialog mit Anderen - neu ‚gestaltende Wahrheit‘“ (Hans-Peter Dürr: Es gibt keine Materie, S. 62).

In einem binationalen Jugendprojekt arbeiten kamerunische und deutsche Jugendliche miteinander an der Umsetzung ihrer Vision der einen Welt. Die Teilnahme ist freiwillig, die Anzahl von Jugendlichen mit Migrationserfahrung ist auf deutscher Seite relativ hoch, wobei dies u.E. den erlebten Alltag der Jugendlichen widerspiegelt.

Ein Projektturnus dauert ca. 15 Monate. Die wechselseitigen Reisen finden nach ca. neun Monaten statt. Die Jugendlichen treffen sich in beiden Ländern wöchentlich und arbeiten partizipativ und gemeinschaftlich, gemeinsam und mit jeweils eigenen landesinternen Aktivitäten. Workshops vertiefen die Themen und den Ansatz. Im binationalen thematischen Mailaustausch bearbeiten

die Jugendlichen selbst gewählte Themen von Politik über Wirtschaft zu Gesellschaft und Kultur. Alle suchen aktiv nach Geldern, alle machen Öffentlichkeitsarbeit. In Kamerun machen die Jugendlichen selbst organisiert eine wöchentliche Radiosendung, in Deutschland Ausstellungen, Kalender, zahlreiche Marktaktionen u.a.m. Wir arbeiten angebunden an Schulen, jedoch ohne Lehrer_innen. Ehemalige leiten die neuen Clubs - nach einer Schulung - an. Ziel ist weitgehende Selbstorganisation und Selbstverantwortung. Die Begegnungen werden komplett gemeinsam durchgeführt, beim jeweiligen öffentlichen interkulturellen Fest werden die gemeinsamen Ergebnisse per Theater etc. präsentiert und diskutiert. Das Projekt versteht sich als good governance von unten. Wir arbeiten partizipativ und gemeinschaftlich.

Von der individuellen Vision zur gemeinsamen Vision

In der Visionsarbeit werden die Visionen der Einzelnen für eine Welt, in der sie leben möchten, zusammengeführt und bilden damit den Teppich, der soziopolitische Veränderungen webt.

Wichtig dabei ist ein individueller kreativer Zugang, malen, singen, dichten, tanzen, jede Form des Selbstaustauschs, nach Möglichkeit so wenig kopflastig wie möglich: Es gilt, dem eigenen Inneren auf die Spur zu kommen. Der Verstand macht hier oft eng: „Klappt doch eh nicht“. Es geht jedoch darum, alles für möglich zu halten, ohne Schere im Kopf, zu „spinnen“ (Das Spinnen, das feine Weben von Fäden der Verbindung mit der Welt und Menschen, vernetztes Denken, Verweben von Wahrnehmungen und Zusammenhängen wird häufig als Spinnerei, losgelöst von Wirklichkeit wahrgenommen. Indes: Neue Ideen und neues Denken entstehen in kreativen Prozessen und setzen gleichzeitig Kreativität frei.).

Unterstützend wird daher empfohlen, die Arbeit anzubahnen, durch Warm-ups (Ausdrucks-, Stimme-, Körper-, Theater-, Tanzübungen etc.) oder andere kreative Methoden, die erleichtern, bei sich und den Gefühlen/dem Empfinden anzukommen.

Planung eines Projekts von Beginn an

In der längerfristigen Projektarbeit ermöglicht die Visionsarbeit das gemeinsame Konzipieren und Planen des gesamten Projekts von Beginn an mit Beteiligung aller. Die gemeinsame Vision bildet die Grundlage, um weitere konkrete Schritte gemeinsam zu entwickeln. Themen/Inhalte, Methoden/Formen, Organisationsformen/-strukturen intern (Kommunikationsabläufe, Prinzipien, Regeln) und nach außen (Wie agieren wir nach außen? Mit wem? Wo sind Grenzen?) werden entlang der Vision entwickelt, sie dienen ihr: Die Form folgt der Vision.

Das Prinzip „wie innen so außen“ wird so „von alleine“ angewandt: Wenn z.B. die Vision, wie seit 2006 im Jugendprojekt - wenn auch unterschiedlich benannt - ein Voneinanderlernen ist, wäre eine strikt hierarchisch aufgebaute Organisationsform dem zuwiderlaufend - da nur, wenn überhaupt, einseitig vom Anderen gelernt wird. Wenn die Vision Bewusstsein für Gemeinschaft ist, dann muss dieses Bewusstsein auch gruppenintern eingeübt werden und Raum und Zeit dafür geschaffen werden.

Die Konkretisierung der Schritte geht bis hin zum konkreten Zeit- und Aktionsplan, der sich - gemäß dem prozesshaften Arbeiten - natürlich ändern kann.

Visionen lebendig machen

Sich einer Vision anzunähern bedeutet hohe Aufmerksamkeit. Alltag, Schule, Beruf stehen der Vision oft entgegen - das macht sie manchmal vergessen, wir fallen in alte Muster zurück. Es ist nötig, sie immer wieder in Erinnerung zu rufen, sie lebendig zu halten, sie mit Leben zu füllen.

- Das gesamte Programm, Planung, Durchführung und Auswertung erfolgen entlang der Vision; dies gilt auch für Advocacy bzw. Rückmeldungen an Institutionen, Öffentlichkeitsarbeit etc.
- Die Vision dient als Erinnerung, zum Abgleich, zum „Zurückfinden“: Sind wir noch „in der Spur“?
- Die Arbeitsweise und Gruppendynamik wird in Hinblick auf die Vision reflektiert/rückgemeldet.

- Diskussionen/Streitigkeiten/Lösungsvorschläge werden in Hinblick auf die Vision hinterfragt. Ist das im Sinne der Vision, wie ist der Zusammenhang zur Vision? Z.B. wenn in der Gruppe ein Mehrheitsentscheid gemacht wird. Oder wenn Meinungen aufeinanderprallen (Verbot von Homosexualität in Kamerun, Erlaubnis/Duldung in Deutschland) - oft findet sich hinter großen Kontroversen ein gemeinsamer Nenner/Wert (z.B. Recht auf eigenen Ausdruck), der dann wiederum sorgfältig auf die spezielle Situation angewandt werden sollte (Wie kommt es zu der „Denke“ bei deutschen und kamerunischen Jugendlichen?). Wann kann eine Meinungsverschiedenheit stehen gelassen werden, wann nicht, weil sie Grundlagen der Zusammenarbeit zerstört? „Im Gespräch mit P. über Themen wie Homosexualität habe ich geübt, ihre Aussagen nicht als verletzend zu empfinden und böse zu werden, indem ich versucht habe, zu verstehen und hinterfragen, wie es zu ihrer Position kommt, was ich dann auch herausgefunden habe, als sie erklärte, dass ihre Kirche ihre Haltung vorschreibt. Ich versuche immer zu sehen, dass eine Meinung nicht von alleine, sondern durch verschiedenste Einflüsse entsteht und, dass man gerade deswegen eine Person nicht auf Grundlage der Meinung beurteilen sollte.“ (eine deutsche Teilnehmerin)
- Eine Gruppen-Vision kann sich ggf. verändern. Dies gilt es regelmäßig zu überprüfen.
- Auch der Träger/die Projektleitung arbeitet im Sinne der Vision. Er/Sie ist Teil des Ganzen. Die Interventionen der Leitung richten sich nach der Vision. Es gilt, Unbewusstes aufzudecken - und an die eigenen Werte zu erinnern.
- Eine Vision ist keine Regel. So kann z.B. die Vision eines friedlichen Miteinanders nicht als Regel angewandt werden - und bei jedem Verstoß (z.B. Streit) ein Ausschluss stattfinden. Es geht darum, an die inneren Werte anzuknüpfen, und damit eher Fragen zur Selbstreflexion zu stellen, zur Auseinandersetzung anzuregen statt Antworten zu geben.

Eine Vision unterstützt darin, das eigene Denken und Tun in Hinblick auf die Konsequenzen zu überdenken/zu antizipieren (Selbstverantwortung). Sie ist eine Haltung, eine Ausrichtung - die Annäherung bedarf der Einübung und Auseinandersetzung und ist sicherlich nicht konfliktfrei. Eine Vision hilft dabei, dies konstruktiv zu tun. Eine Vision ist wie ein Stern am Himmel, dem man folgt.

“The world today is a quite diverse place, full of so many cultural, social, religious, economic and development cooperation which do have aims and many today have come to a success. For me, it is due to the great happenings and events of the past, which have resulted to the world situation of today which requires the existence or presence of such international bodies so as to promote friendships, love, peace and to make increase the possibilities of identifying, knowing, understanding and accepting the origins of the different cultures existing in the different parts of the world, so as to make the world a better place for all.” (ein kamerunischer Teilnehmer)

“my vision will first of all be in the project. this is to say my vision for the project will be to make students be able to learn from me what i have learned all the years i have been in the project for it is with this that we can constitute a base to change any thing in the world for they will be able to understand some ills that are taking place in the world and can be able to stand for it. for cameroon or my society i will love that every human being should be considered important and when decisions are to be taken concerning the country the voices of the less privileged should be taken in to consideration and this i think will help in the development of my society. i also wish that this world should be considered as one and that every on is free to do what ever he wants so far it will not disturb the peace of others. i will also love that people should be able to share among them and able to cooperate among them for this will enhance the peace of the world.” (ein kamerunischer Teilnehmer)

3. Zur Haltung im Projekt

Visionsarbeit ohne entsprechende Haltung der (An)leitenden bleibt leer. Die Beziehung zum Gegenüber ist ein wesentliches Element beteiligender Arbeit. Beziehung heißt: In Verbindung sein, sich einzulassen, von Herzen aus zu sehen - und auch Nichtgesagtes zu erspüren und ggf. zu benennen.

Wie generell bei der Anwendung von Methoden steht und fällt die Wirksamkeit mit der Haltung der Leitung. Die Leitung gibt die Energie vor. Wenn ich selbst nicht wertschätzend bin, können es auch andere nicht sein, wenn ich selbst nicht in Beziehung bin, können es auch andere nicht sein.

Wenn es darum geht, dass alle ihren Platz haben, alle sich ausdrücken und zeigen können, sich entfalten können, dann ist Voraussetzung:

a) ... eine Atmosphäre zu schaffen, die die Einzelnen und die Gruppe unterstützt, sich sicher und geborgen zu fühlen. Dazu gehören z.B. Runden, in denen jeder sich und sein Befinden ausdrücken kann, nicht-wertend zu sein (also nicht in Richtig/Falsch-Kategorien zu denken) oder es zumindest zu merken und zu benennen; Fehler als potentiell kreativen Akt zu betrachten und prozess- und anliegenorientiert zu arbeiten. Im Kreis gibt es keine „Leader“, keine Hierarchien, Prozesse dauern, so lange sie brauchen - es geht um die Menschen, nicht um den Output. Wertschätzend zu sein, bedeutet auch, offene und aufrichtige Rückmeldung zu geben und anzunehmen: Wir lernen durch Rückmeldung. Das bedeutet auch, nein zu sagen, Verweigerung von Selbstverantwortung zu thematisieren, Konflikte anzusprechen.

„Außerdem habe ich zum ersten Mal erfahren, wie es ist, wirklich Teil einer Gruppe zu sein, in der ich, anders als beispielsweise in der Klasse, jedem vertrauen kann, in der ich mich wohl fühle und selbstbewusst bin und in der das Projekt unsere Gemeinsamkeit ist, mit einer gemeinsamen Vision. Und dass das Wohl der Gruppe schon Motivation genug ist, um sich anzustrengen und zu arbeiten, dass die Arbeit nicht gemessen werden muss und, dass ich mir auch Mühe gebe, wenn ich auf das Ergebnis am Ende keine Note kriege.“ (eine deutsche Teilnehmerin)

“Ich habe v.a. gelernt, wie wichtig eine offene Kommunikation ist, was bedeutet, dass Entscheidungen und Probleme in die Gruppe getragen werden, damit jeder seinen Teil dazu beitragen kann. An meiner persönlichen Entwicklung habe ich am meisten in Bezug auf das Ansprechen und Reden über Konflikte gelernt, denke ich. Früher fiel es mir oft schwer, weil ich mich nicht unbeliebt machen wollte, heute hingegen sehe ich, dass diese An- und Aussprache die einzige Möglichkeit ist, dass sich etwas ändert. Das habe ich auch z.B. in privaten Streitgesprächen gemerkt, bei denen ich klarmachen konnte, dass es sich um Kritik am Verhalten eines Menschen und nicht um Kritik an ihm selbst handelte, ich verstehe das jetzt also auch in Bezug auf mein Verhalten und Kritik daran.“ (eine deutsche Teilnehmerin)

b) ... jenseits des Verstandes zu gelangen und sich für neue Denkstrukturen jenseits von richtig und falsch zu öffnen, wird unterstützt durch kreative Methoden, die das Gefühl erreichen. Übungen aus Theater, Musik, Kunst etc. lassen Themen kreativ er- und bearbeiten und öffnen dabei neue Perspektiven. Das setzt freilich voraus, dass das „Werk“ nicht beurteilt wird, sondern in seinem eigenen Ausdruck gewürdigt wird. Kreativ zu arbeiten ermöglicht, Sachverhalte tiefer zu begreifen, hinter die Oberfläche zu sehen und damit Lösungen zu entwickeln, die komplexer und vielschichtiger sind als rein kognitiv gesteuerte Prozesse. Gleichzeitig erlauben sie jedem/jeder sich auf seine/ihre Weise auszudrücken und sich jenseits von Sprache/Sprachkenntnissen zu verständigen. Schließlich unterstützt es ein tieferes Verankern des Erlebten und Erfahrenen, da Emotionen a) handlungsleitend sind und b) nachhaltiger abgespeichert werden als kognitiv Gelerntes.

c) Zentral ist die Gleichwertigkeit und Gleichgültigkeit von kognitiven und emotionalen Prozessen, Gefühl und Verstand, Analyse und gefühltem Wissen/Intuition und. Hier findet in der klassischen Projektarbeit oft ein Ausschluss, in Form einer Bewertung/Abwertung statt. Es ist zudem nötig, Fähigkeiten wie Mitgefühl, Solidarität, Leidenschaft und Hingabe - u. a. auch als emotionale Intelligenz bezeichnet - den Werten

der Zielstrebigkeit und Wettbewerbshaltung nicht nur beizufügen, sondern ein Gleichgewicht (wieder) anzustreben.

Zeit, Raum um zuzuhören, Raum um zu sprechen, Zeit zu verstehen, Teilen von Freude, Angst und Erfahrungen sind in einer Kultur, die verstärkt seziert und analysiert, Konkurrenz statt Kooperation unterstützt, dringend notwendig.

Es geht darum, zu üben, wie Gemeinschaft geht, die jenseits von Uniformität oder Egozentrik ist. Zu üben, das Herz, als Zentrum unseres Seins, wieder zu spüren und ihm Raum zu geben. Jenseits von Mitleid oder Verhärtung - Mitgefühl bedeutet, andere wahrzunehmen, ganz, als lebendige Wesen.

„Ich habe mich auch durch das Projekt intensiver mit Fragen beschäftigt, die ich mir ohnehin schon gestellt habe. Fragen wie, was es eigentlich heißt, sein eigenes Leben zu leben oder, was meine eigenen Werte sind und wie ich sie vertreten kann und sollte. Es war bereichernd und hat mir geholfen, die Gedanken der anderen Projektteilnehmer zu hören und mit ihnen in den Workshops zu sprechen, um Ordnung in meine eigenen zu bringen.“ (eine deutsche Teilnehmerin)

“Wertschätzung hängt mit Transparenz und Verantwortung zusammen und bedeutet auch, dass man den anderen den Platz geben kann, den sie brauchen (v.a. als Leitung) und dass man selber Platz in der Gruppe bekommt. Wertschätzung ist auch einfach das Zuhören und das Antworten/Meinung zu einem Thema beisteuern. Ich habe gelernt, dass das v.a. auf der Fühlebene passiert und man auch gerne mal über genau diese Gefühle sprechen darf.“ (eine deutsche Teilnehmerin)

“I realise something at the end of the workshop on «empowerment vs dependency» that the most smallest thing that exist on the earth is important for us. - I already use/ apply some: since i'm back in Cameroon all the youths i neglect them before i am now the one who goes closer to exchange with. - I apologise when i've done something bad or a mistake to somebody. - I do not judge

something or someone before trying to understand it or him.“ (ein kamerunischer Teilnehmer)

d) Beteiligung und Gemeinschaft sind nicht voneinander trennbar. Beteiligung ohne Gemeinschaft wird schnell bloßes Sich-zur-Schau-stellen oder „eine Meinung haben“ und mündet oft in versteckter oder sichtbarer Hierarchie. Gemeinschaft ohne Beteiligung wird stumm, unbeweglich, uniformiert - und stagniert.

“Ich habe gelernt, dass ich eine Selbstverantwortung und eine Verantwortung in Bezug auf die Gruppe habe. Jeder ist ständig in der Verantwortung, denn wer sich rauszieht, verlangsamt damit den Gruppenprozess, jeder hat Einfluss auf die Gruppendynamik und Gruppenenergie. Außerdem ist jeder in der Verantwortung, Hierarchien keinen Platz zu geben, indem er sich entweder über oder unter jemanden stellt.“ (eine deutsche Teilnehmerin)

Partizipative Arbeit ist Prozess, und weniger Output. Es geht um eine Veränderung der Haltung. Sie bedeutet, die Verbundenheit wahrzunehmen, die schlicht IST. Und die viele von uns nicht mehr spüren. Das ist innere Arbeit.

Vivre ma vie
C'est m'accepter
C'est accepter les autres
C'est collaborer
C'est construire ensemble
C'est partager ma vision
C'est respecter l'homme et ses accomplissements
C'est communiquer mais pas dominer.
(eine kamerunische Teilnehmerin)

4. Wirkungen

a) Im Projekt kann seit seinem Beginn 2006 festgestellt werden, dass sich die Jugendlichen zunehmend als gemeinsam arbeitend für eine Vision und daraus konkretisierte Ziele verstehen. Gerade in den letzten Jahren fiel auf, dass sie sich v.a. als Jugendliche begreifen, die vor relativ ähnlichen Herausforderungen stehen:

„Außerdem hat sich durch das Projekt meine Haltung zu Menschen anderer Kultur verändert. Vorher hatte ich kein eigenes Bild von Afrika, sondern verband damit nur Bilder aus den Medien. Durch den Austausch und das Erleben des anderen Landes und der anderen Menschen ist mir klar geworden, dass wir, egal ob aus Kamerun oder Deutschland, einfach Jugendliche sind. Mit gleichen Interessen, Beschäftigungen und Sorgen. Natürlich gab es Unterschiede in der Kultur, aber diese waren eher eine Bereicherung als ein Hindernis. So habe ich gelernt, dass ich Verhaltensweisen, die mir fremd und vielleicht „falsch“ vorkommen, ohne Werten betrachten sollte und versuchen sollte, immer den Zusammenhang und die Umstände der Meinung oder Handlung zu sehen. Und, dass meine eigene Meinung auch nicht wahr sein muss und unter wie vielen Einflüssen diese geformt wurde. Dass meine Meinung sich verändern kann und ich auch von den Sichtweisen ganz unterschiedlicher Menschen lernen kann.“ (eine deutsche Teilnehmerin)

“Since last year I am in the project I learned a lot as to express myself to give and defend my point of view, especially to know what it is that equality in the project, but also solidarity but to take matters in hand to understand others and their emotions, whether in their shoes.” (eine kamerunische Teilnehmerin)

b) Das Bewusstsein über, der Glaube an die eigene Handlungsfähigkeit und Wirkung und damit der realen Möglichkeit, sich der Vision anzunähern, ist ein Thema, an dem konstant gearbeitet wird. Dass Veränderung bewirkt werden kann, und wie das gehen kann, ist im Vordergrund. Denn dass etwas verändert werden MUSS, darin sind sich alle Jugendlichen einig.

“Ich habe gelernt, wie wichtig es ist, ein Ziel zu haben, auf das man immer wieder zurückkommt. Die kreativen Methoden waren für mich eine neue Art des Ausdrucks meiner Vision, über die ich mir vorher nie wirklich Gedanken gemacht hatte. Mir ist klar geworden, dass ich etwas ändern kann und nicht denken sollte „was bringt das, wenn ich als einzelner was ändere, ich bin zu klein, um etwas zu ändern“, denn wenn jeder so den-

ken würde, würde sich niemals irgendwas verändern, mein Bewusstsein in Bezug auch die Welt und meiner Rolle darin hat sich also grundlegend geändert.“

“For me, knowing and living the truth, understanding the reasons why they are, is very important. On the other hand, some say its better to pretend and live a quiet life, which to me is no humanity. What about those who have been and are victims of the existence of other people laws and political norms. What I want is to make others aware about the importance of feelings for others and the advantages of working and cooperating together (global participation) with no discrimination, each practicing self responsibilities, no discrimination plus less hierarchy as well. If my country and the world at large can practice the following I've listed above then my vision will be reached. If the whole world first comes together like our project, then the next step, that is arguments or discussion towards solutions to our problems can be easily attained to.”

In einer ethnologischen wissenschaftlichen Arbeit auf Basis narrativer Interviews zur „Agency“ kamerunischer Jugendlicher im Zusammenhang mit dem Projekt werden weitreichende Wirkungen auf das Verhalten im Privatleben und in der Gesellschaft ermittelt: „Wichtig erscheint vor allem, dass im Projekt ein Rahmen geschaffen wird, in dem aufgrund der Prinzipien der Partizipation und der Annäherung an eine wertschätzende Haltung in der Gruppe, ein Raum entsteht, eigene Gedanken und Gefühle zu äußern und von anderen gehört zu werden“ (Nina Labode, Kurzpapier zur Arbeit). Die Ziele und Wünsche für sich und die Welt „weisen eine gemeinsame Tendenz auf mit verschiedenen Ansätzen und Wegen, Veränderung in der Gesellschaft leben und bewirken zu wollen“ (sic).

c) Zu Beginn jedes Turnus wird mit allen Beteiligten ein Oberthema gewählt: Wir arbeiten zu Oberthemen wie Solidarität, Wertschätzung, Handlungsfähigkeit - also immer zu Themen, die im Handlungsrahmen der Jugendlichen liegen. Schwerpunkt, Ansatz und Ziel ist Partizipation und Kooperation -

alle Jugendlichen, die teilnehmen, sind bereit, dies auch einzuüben. Natürlich ist das nicht konfliktfrei, und immer wieder gibt es Jugendliche, die z.B. Hierarchie bevorzugen - darüber wird dann gemeinsam gesprochen, um mit der gemeinsam geteilten Vision abzugleichen. Wir arbeiten grundsätzlich über die Reflexion der Auswirkung einer Handlung/einer „Denke“. Es gibt viele Nebenthemen, die auch einmal nicht explizit auf der Agenda stehen, aber gemäß unserem Ansatz dann behandelt werden, wenn sie „da“ sind, so z.B. Homosexualität, Gender, Rassismus, also vor allem Themen, die Gleichwertigkeit/Abwertung betreffen. Durch die vorhergehende Arbeit ist eine differenzierte und (personell und strukturell) vielschichtige Arbeit an diesen Themen möglich.

"Again, the project has changed my mind perceptions and feelings about mankind and racism, differences on colours [black and white]. at first, i regarded the white colour as superior and the black colour as inferior but thanks to the project, i now regard us as equal through the time and experience i have shared with them. i also had a natural feeling of anger, hatred and fear for the white colour but now, i equally love and accept them as any other human being thanks to our interactions through the project workshops and the trip we carryout." (ein kamerunischer Teilnehmer)

"ich habe gelernt, dass man seine Vorurteile nicht ganz ignorieren kann, aber jedem trotzdem eine Chance geben muss. Es war sehr interessant, denn durch unsere Gespräche ist mir erst klar geworden, dass man sich häufig schon ein Urteil gebildet hat, ohne dass man sich mit der Person oder der Sache um die es geht richtig auseinander gesetzt hat. Ich achte da jetzt immer mehr drauf und versuche diese unbewusste Angewohnheit mir immer gleich bewusst zu machen und Leute anzusprechen." (eine deutsche Teilnehmerin, Feedback zur deutschen Gruppe, keine Reiseteilnehmerin)

"Ich habe in Kontakt mit den Kamerunern erfahren, dass Jugendliche überall auf der Welt Jugendliche sind. Uns verbanden oftmals ähnliche Interessen und auch Probleme,

obwohl unsere Kulturen in einigen Bereichen sehr unterschiedlich sind. Wichtig fand ich auch, sich Vorurteilen, die jeder automatisch irgendwo hat, bewusst zu werden, denn nur dann kann man sie abbauen." (eine deutsche Teilnehmerin, Feedback zu deutscher Gruppe)

Eher als zu interkulturellen Differenzen kommt es zu Vorfällen, bei denen jede/r denkt, er/sie sei der/die Wichtigste - und das unabhängig von der „Nation“ - und hier geht es dann wieder um das Thema Gemeinschaft und „Ich“. Abwertungen sind eher gruppenintern vorhanden, z.B. wenn eine „Out-of-norms“-Kamerunerin (von anderen als „camerounienne“ (pseudo-kamerunisch) bezeichnet wird. Oder wenn nur einige Deutsche sich um das Programm kümmern, und andere nur „mitlaufen“. In der Tiefe betrachtet ist also vielmehr Thema in Kamerun: die vielzitierte afrikanische Solidarität, die, schaut man genau hin, nicht so stark gelebt wird - und wie schwer es ist, aus den Normen auszusteigen. In Deutschland: Das Bewusstsein der Verbundenheit und gegenseitigen Aufeinanderangewiesenseins, und gleichzeitig: die aktuelle Situation in Deutschland und der Welt bewusst zu machen. Häufig ist ein Denken in Stagnation zu verspüren, was sicherlich auch damit zu tun hat, dass wir - zumindest auf den ersten Blick - alles an materiellen Gütern haben, was wir brauchen. Zumal die betroffene Schicht.

„Ich verstehe jetzt, dass es das ist, was wir im Projekt lernen und üben. Ich bin Teil der Gruppe, die Gruppe verlässt sich auf mich, ich verlasse mich auf die Gruppe. Alle übernehmen Verantwortung. Wenn die gesamte Gesellschaft so handelt, dann ist auch ein anderes System möglich: Wir lernen bei uns selber anzufangen und das Gelernte nach außen zu tragen. Die Veränderung der Einstellung kann nicht von heute auf morgen passieren, es ist ein Prozess. Aber wir alle sehen doch, dass es nicht so weitergehen kann, wie es jetzt ist. Dass wir uns selber zerstören. Wir müssen umdenken und den Mut zur Veränderung haben. (eine deutsche Teilnehmerin)

d) Die Werte, nach denen wir arbeiten, wurden von allen gemeinsam entwickelt – und wenn Konflikte, Unmut etc. auftauchen, wird darüber gesprochen. In keinem Fall wird etwas verschwiegen oder gedeckelt – die Atmosphäre ist offen genug, um auch zu sagen, dass das lange Baden, wenn drei andere Leute warten, nervt; oder dass lange Reden unruhig machen, die behaupten, die Wahrheit zu haben – auch wenn das natürlich der Einübung bedarf. Alumni, also ehemalige Projektteilnehmer leiten die neuen Jugendlichen an, mindestens eine/r von ihnen reist jeweils mit und kann wichtige Impulse geben. Und wenn dieser „nur“ darin besteht, etwas auszusprechen, was viele denken, aber sich vorerst nicht trauen zu sagen. Diversität verstehen wir wirklich als die Verschiedenartigkeit ALLER, wir machen hier keinen Unterschied, woher jemand kommt, „was“ jemand ist. Natürlich sind die andere Kultur und Machtverhältnisse, Strukturen, Ungleichheiten und Dominanzverhältnisse Thema – und neben Analyse und Agency wird auch intern sofort angesprochen/reflektiert, wenn ein Verhalten abwertend war oder unreflektiert oder von oben und vice versa von unten. Wie innen so außen: Es geht um Gemeinschaft, um gleichberechtigtes Miteinander. Und es geht um Zuhören. Und um Aussprechen.

5. Schlussbemerkungen und weiter...

Für die Förderung des Weltfriedens und damit der Diversität ist ein Hinterfragen des bestehenden Zustands, das Erfahren der ureigenen Kraft und eine Vision, wie es anders sein kann, nötig. Sowie Tools und Strategien, wie das Eigene in die Welt gebracht werden kann. Das Private ist politisch, das Politische privat.

Bereit sein das aktuell Stattfindende zu leben, das heißt auch zu lernen miteinander zu reden, auch Unangenehmes anzusprechen, voneinander zu lernen, jenseits von Machtgelüsten und strategischen Interessen.

„Daher denke ich, dass Unterscheidung/Trennung (in schwarz/weiß, Anm. d. V.) nicht nötig ist. Es gibt eine Möglichkeit für uns, als eine Familie zu leben. Wir brauchen nur uns selbst in die Lage des anderer zu versetzen,

versuchen mit ihnen zu denken und warum nicht mit ihnen zu träumen. Andere respektieren und v.a. jedeN andereN verstehen.“ (eine kamerunische Teilnehmerin)

„...unsere Art des Arbeitens und Miteinanderumgehens auf die ganze Gesellschaft zu übertragen und so eine Gesellschaft zu schaffen, für die sich jeder verantwortlich fühlt und in der man sich zwar für das Kollektiv nicht aufgeben muss, aber dennoch unabdingbar ist. Der Vergleich ist vielleicht merkwürdig, aber es ist ein bisschen wie ein Buffet. Jeder bringt etwas mit und alle haben mehr. Jeder trägt Verantwortung und wir schaffen gemeinsam mehr.“ (eine deutsche Teilnehmerin)

Diversität – als Beteiligung aller verstanden – ist ein Paradigmenwechsel. Beteiligung aller heißt alle ernst zu nehmen, alle zu hören, alle sprechen zu lassen. Im Kleinen können wir beginnen, eine andere Haltung zu leben. Es braucht: Unsere Entscheidung.

„Ein Bild, das zum Ausdruck bringt, worauf es im Leben, im Zusammenleben und bei der Gestaltung der Beziehungen zur äußeren Welt wirklich ankommt: auf Vertrauen, auf wechselseitige Anerkennung und Wertschätzung, auf das Gefühl und das Wissen, aufeinander angewiesen, voneinander abhängig, und füreinander verantwortlich zu sein.“ (Gerald Hüther: Die Macht der inneren Bilder: Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern, S. 104)

Veränderung beginnt im Bewusstsein jedes Einzelnen.

Literatur

Zitierte Literatur

Hüther, Gerald (2013): Kommunale Intelligenz. Potentialentfaltung in Städten und Gemeinden. Hamburg

Hüther, Gerald (2009): Die Macht der inneren Bilder: Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen

Dürr, Hans-Peter (2012): Es gibt keine Materie. Revolutionäre Gedanken über Physik und Mystik. Amerang

Weiterführende Literatur

Baer, Udo/Frick, Gabriele-Baer (2009): Würde und Eigensinn. Weinheim/Basel

Bliss, Frank/Neumann, Stefan (2007): Zur Partizipationsdiskussion in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit. "State of art" und die Herausforderungen. Bonn

Boal, Augusto/Spiru, Marina/Thorau, Henry (1989): Theater der Unterdrückten: Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin

Drücker, Ansgar auf Basis eines Gesprächs mit Heidrun Schmitt (2010): Das Thema Homosexualität als besondere Herausforderung während einer deutsch-kamerunischen Jugendbegegnung. In Drücker et al. (Hg.): Leitfaden Interkulturell On Tour. Kap: Umgang mit sensiblen Themen, Respekt und Toleranz, Schwalbach/Ts., S. 204-208

Dalai Lama (2011): Rückkehr zur Menschlichkeit. Neue Werte in einer globalisierten Welt. Köln

Dalai Lama (2005): Der Wille zum Frieden. Frankfurt/ M.

Eisenstein, Charles (2012): Keine Forderung kann groß genug sein. Die Revolution der Liebe. Berlin, München

Gellert, Manfred/Nowak, Claus (2004): Teamarbeit - Teamentwicklung - Teambearbeitung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams. Meezen

Hessel, Stéphane und Dalai Lama (2012): Wir erklären den Frieden! Berlin

Hüther, Gerald/Hauser, Uli (2012): Jedes Kind ist hochbegabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. München

Hüther, Gerald (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt/M.

Kabou, Axelle (2001): Weder arm noch ohnmächtig. Eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weisse Helfer. Basel

Langer; Inghard/Langer, Stefan (2005): Jugendliche begleiten und beraten. München

Leutelt, Jasmin (2010): Hierarchiefreiheit in Organisation und Kommunikation: Eine empirische Untersuchung am Beispiel der holländischen Unternehmensberatung Kessels & Smit. Hamburg

Schmitt, Heidrun (2008): Unsere Stimme wird gehört! Internationale Partizipation von Jugendlichen in Kamerun und Deutschland. In Ködelpeter, Thomas/Nitschke, Ulrich (Hg.): Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten. Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel; Teil III: Rahmenbedingungen effizienter Partizipation. Heidrun Schmitt: Unsere Stimme wird gehört. Wiesbaden, S. 111-125

Schmitt, Heidrun: „Zu begreifen, wie viel man selbst in der Welt bewirken kann“ - Youth on the world.“ In: iz3w: Erklärt umkämpft: 60 Jahre Menschenrechte, Juli/August 2008. S.XXV

Spolin, Viola (2010): Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie & Theater. Paderborn

Tulku, Thartang (1994): Geschicktes Wirken. Arbeit erfolgreich meistern. Münster

Yeomans; Thomas (1996): The corona process. Group work in a spiritual context. (vgl. www.psychoanalysisresources.com/CoronaProcess.pdf)

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 jeder mag reden, mancher 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?

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

Diese 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.

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 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 zu erarbeiten, 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 das diskriminierende Herrschaftskonstrukt 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 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 herrschaftsfreien 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, hierarchiefreien 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. 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.“ 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 hinzu, 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 des NSU-Falles, die Diskussion um klischeehafte Kinderbücher und die Angst vor einer „Überfremdung“ durch die Einwanderung spiegeln die Probleme des Zusammenlebens wider. Nicht zu vergessen wäre da noch, dass wir als eine friedfertige Gesellschaft eines der wichtigsten Waffenexporteure sind und eine Mitverantwortung für die Kriege 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 einer konstruierten Gesellschaft unweigerlich 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 jeder bereichert mit seinem Leben die Gesellschaft. Konflikte im Alltag sind eine unwiderrufliche Tatsache - sie müssen jedoch jenseits der Gewalt gelöst werden. Jeder sollte das Recht haben, die Dimensionen seiner Identität ohne gesellschaftliche Nachteile ausleben zu können. Jedoch sind wir weit davon 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.

Zum Weiterlesen:**Veröffentlichungen**

Karima Benbrahim (Hg.): Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Herausgegeben im Auftrag des IDA e. V., ISSN 1616-6027, Düsseldorf: Eigenverlag 2012, 80 Seiten.

Der Reader „Diversität bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?“ ist die erste Veröffentlichung des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuserbeit 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 rassistisch-kritische Konzepte vor neue Herausforderungen.

Der Reader führt - nach einem Grußwort von Christine Lüders, Leiterin der Antidiskriminierungsstelle des Bundes - im Theorieteil 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 über 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 Unterschieden 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 im Falle einer 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-vielfältigen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis der internationalen Jugendarbeit. Glaux-Verlag, Jena, ISBN 978-3-940265-18-0, 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. Herausgegeben von: IDA e. V., Düsseldorf. Zu beziehen unter: www.idaev.de

Der Reader dokumentiert das Projekt „Antirassismuserbeit 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-TrainerIn-Ausbildung zum/r Social-Justice-TrainerIn 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. Herausgegeben 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. S. 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. S. 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, online verfügbar unter www.stiftung-drja.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Russland/create%20your%20space%20fin.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. S. 90-104, online verfügbar unter 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. Online verfügbar unter 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. Online verfügbar unter 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.: Demokratische Schulentwicklung begleiten. Erfahrungen - Anregungen - Herausforderungen, Potsdam 2012

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

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 homogenisierenden Jungenbildern, biologistischen Stereotypen oder Geschlechtertheorien. Weitere Themenbereiche umfassen Neonazismus und Männlichkeit sowie Aspekte der Neonazismus-Prävention, Inter-geschlechtlichkeit und Gender-Training.

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

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.: Vielfalt nutzen. Begleitheft zum Arbeitsheft Vielfalt nutzen, Halle (Saale) 2012

Das Begleitheft zum Arbeitsheft 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 Projektes „Vielfalt nutzen. Diversity Management und Service Learning an Grundschulen in Sachsen-Anhalt“ entstanden, das Partnerschaften zwischen Grundschulen und Migrant_innenorganisationen unterstützt.

Jugendstiftung Baden-Württemberg: Face-2Face. Fragen und Aktionen für Vielfalt und Toleranz

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, Benachteiligungs-erfahrungen, 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): Das Dilemma der Differenz. Zum pädagogischen Umgang mit Unterschieden und Ausgrenzung, 2010

Die Broschüre bündelt die Vorträge der Tagung und stellt Ergebnisse der Arbeitsgruppen vor. Nach einer ausführlichen Klärung und Reflexion von Begriffen wie „Integration“, „Gesellschaft“ und „Anerkennung“ und der Frage nach sog. „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.): Das FABI-Handbuch - Materialien zur Förderung der interkulturellen Kompetenz, 2011

Das Projekt „FABI - Platz für Unterschiede“

hatte das Ziel, die interkulturelle Kompetenz von Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf zu. 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 eventuelles 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: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Interkulturelle Öffnung in der verbandlichen Jugendarbeit - Stand, Möglichkeiten und Hindernisse der Realisierung“, Herausgeber: Fachhochschule Köln und Deutsches Jugendinstitut e. V., 2011

Das Thema der Interkulturellen Öffnung gewinnt auch im Bereich der verbandlichen Jugendarbeit zunehmend Bedeutung, weshalb 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, sozialräumlichen, 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.): „Mekka nicht rum... frag warum...“ Erfahrungen und Strategien im Umgang mit interreligiösen Konflikten in der pädagogischen Arbeit

Das Projekt „Streitfall Religion“ bietet Seminare für Jugendliche an, um diesen interreligiöse Kompetenz und eine positive Wahrnehmung von kultureller und religiöser Vielfalt zu vermitteln und konstruktive Konfliktlösungsstrategien zu fördern. Der erste Teil der Broschüre „A. Soziopädagogischer Ansatz“ stellt Grundlagen der interreligiösen Arbeit vor. Teil „B. Methoden: Interreligiöses Konflikttraining für Jugendliche“ stellt Übungen und Methoden des Trainings vor, die sehr ausführlich beschrieben werden und Tipps für die Durchführung enthalten. Insgesamt besteht das Training aus fünf Modulen: persönliche Identität, Familien-Identität, Zugehörigkeiten im Spannungsfeld Identitätsstärkung und Ausgrenzungserfahrungen, Konfliktdynamik und Faktoren der Eskalation und Deeskalation, Aufbrechen von Stereotypisierungen und Perspektivwechsel.

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

Die vorliegende 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, Migrationsgesellschaft

Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hg.): Willkommen Vielfalt. 15 Warming Ups für interkulturelles Trainings

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 anschließende 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:

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?gsid=lbm1.c.394439.de&_siteid=19

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/integration/referat/antidisk/index.html

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

Arbeitsstelle Vielfalt der Justizbehörde Hamburg

Dammtorwall 11

20354 Hamburg

Tel: 0 40 / 4 28 43 21 75

arbeitsstellevielfalt@justiz.hamburg.de

www.hamburg.de/themen-und-aktuelles/1649800/arbeitsstelle-vielfalt.html

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 31-50 29

Fax: 09 11 / 2 31-30 40

E-Mail: 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 87 65

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)

Tempelhofer Ufer 21

10963 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.adb-berlin.org

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/antidiskriminierungsbu-
ro.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
ikbhl@foni.net
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

AntisRassismus 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
Bahnhofsplatz 22-28
28195 Bremen
Tel: 04 21 / 69 62 86 38 oder 0421 / 69 62 86 39
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.)

Trautenaustraße 5
10717 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 - Antidiskriminierungsnetzwerk in Baden-Württemberg

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) - Antidiskriminierungsstelle Frankfurt/Oder

Wieckestraße 1 A
15230 Frankfurt/Oder
Tel: 03 35 / 5 00 96 63
d.ulrich@raa-brandenburg.de
www.raa-brandenburg.de

3. Weitere relevante Institutionen

Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd)

Tempelhofer Ufer 21
10963 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 Antidiskriminierungsarbeit 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, Semingestaltung 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 ist 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 für das PÄZ eine mobile Ausstellung zur lokalen Aachener Kolonialgeschichte, die unter www.aachen-postkolonial.de eingesehen und auf Anfrage gebucht werden kann. Das Pädagogische Zentrum Aachen e.V. hat darüber hinaus die Fachbereiche:

- Pschosozielles 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.

Anne Damian ist Diplom-Pädagogin und seit 2012 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im ism - Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V., wo sie als Projektleitung in den Projekten „PUG - Perspektive junger UnternehmerGeist - Sensibilisierung von Schüler_innen für unternehmerisches Denken und Handeln“ und in „Fit in Europe - Aufbau und Umsetzung transnationaler Aktivitäten in Rheinland-Pfalz“ tätig ist. Sie absolvierte 2013 die Module Moderation und Visualisierung der Fortbildung „Train the Trainer“.

Ansgar Drücker ist Diplom-Geograf und Geschäftsführer des bundesweite 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 und aufgewachsen in Ostberlin. Studium der Soziologie und Politikwissenschaften. Längere Aufenthalte in Nantes, Frankreich und Tel Aviv, Israel. Referentin im Anne Frank Zentrum Berlin. Interessens- und Arbeitsschwerpunkte: diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit, historisch-politische Bildung, Geschichtspolitik und Erinnerungskulturen. Mitbegründerin des Vereins „Perspektive hoch drei“, hervorgegangen aus dem Netzwerk Dritte Generation Ostdeutschland (Kontakt: biancaely@gmail.com).

Viola Heipertz-Saoudi ist Diplom-Pädagogin und seit 2007 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im ism - Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V., wo sie als Projektleitung im Projekt „Fit in Europe - Aufbau und Umsetzung transnationaler Aktivitäten in Rheinland-Pfalz“ und Koordinatorin im rheinland-pfälzischen Netzwerk „InProcedere - Bleiberecht durch Arbeit“ tätig ist. Seit 2012 ist sie Systemische Beraterin.

John Mukiibi ist Diplom-Sozialpädagoge/ Diplom-Sozialarbeiter und bei der Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. im AntiDiskrimi-

nierungsbüro Köln tätig.
Kontakt: John.Mukiibi@oegg.de

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

Anna Heidrun Schmitt ist freiberufliche Kommunikationstrainerin (DGSS e.V.) und Coach mit Studium Politik/Französisch für Lehramt an Gymnasien. Sie arbeitet rund um das Thema Beteiligung und Gemeinschaft aktuell u. a. an Unis, Schulen und in freien Gruppen/in Einzelberatung. 2006 initiierte sie aufgrund persönlicher Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen in Kamerun das in ihrem Artikel beschriebene Projekt und arbeitet seitdem ehrenamtlich als Projektleitung im Rahmen des gemeinnützigen Vereins Vepik e.V. (www.vepik.de), dessen Gründerin sie ist. Vepik setzt sich mit drei Projekten (Aktivitäten in Deutschland, Frauenprojekt in Kamerun, interkulturelles entwicklungspolitisches Jugend-Partizipationsprojekt) für ein wertschätzendes Miteinander und konstruktive globale Veränderung ein. Seit 2009 finden Schulungen/Fortbildungen in partizipativem Projektmanagement statt. Kontakt: schmitt@vepik.de

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.

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. E-Mail: weltenbummler.initiative@gmail.com

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

Anne Sophie Winkelmann ist freiberufliche Bildungsreferentin in der (internationalen) Jugend- und Erwachsenenbildung. Sie hat interkulturelle Pädagogik studiert und die Entwicklung einer diversitätsbewussten Bildungsarbeit mit gestaltet. Sie ist Gründungsmitglied der Anti-Bias-Werkstatt (www.anti-bias-werkstatt.de) und begleitet seit Jahren Lernprozesse rund um das Thema Differenz, Diversität, Diskriminierung. Gerade entwickelt sie Ansätze der Auseinandersetzung mit Adultismus bzw. den Machtverhältnissen zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen. Kontakt: a.winkelmann@vervielfaeltigungen.de, www.vervielfaeltigungen.de

