

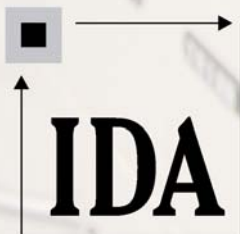


# Diversität

bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie?

Karima Benbrahim (Hg.)

Reader für  
Multiplikator\_innen  
in der Jugend- und  
Bildungsarbeit



Informations- und Dokumentationszentrum  
für Antirassismusbearbeitung e.V.

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

## Impressum

Düsseldorf 2012

Herausgeberin: Karima Benbrahim

im Auftrag des Informations- und Dokumentationszentrums  
für Antirassismuserbeit e. V. (IDA)  
Volmerswerther Str. 20  
40221 Düsseldorf

Tel 02 11/15 92 55-5  
Fax 02 11/15 92 55-69  
info@idaev.de  
www.idaev.de

Redaktion: Karima Benbrahim, Ansgar Drücker, Hanna Mai

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung des Bundesministeriums für Familie,  
Senioren, Frauen und Jugend



ISSN 1616-6027

Gestaltung: Kosma Klosowicz  
Titelbild: © grieze / Fotolia.com  
Druck: Düssel-Druck & Verlag GmbH, Düsseldorf

## Vorwort



### Liebe Leserinnen, liebe Leser,

unsere Gesellschaft wird immer vielfältiger. Bereits jedes dritte Kind in Deutschland unter sechs Jahren hat einen Migrationshintergrund. Unsere Bildungseinrichtungen müssen sich auf diese Situation einstellen und sich der Idee der Teilhabe öffnen. Schulen müssen ein Ort der Gleichberechtigung für alle Jugendlichen werden.

Im Jahr 2006 ist das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz in Kraft getreten. Es verbietet Diskriminierung in Beschäftigung und Beruf aus rassistischen Gründen, wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität.

Leider ist Diskriminierung aber immer noch Realität in Deutschland. Das zeigen mehr als 10.000 Anfragen an die Antidiskriminierungsstelle des Bundes seit 2006, aber auch viele weitere Indikatoren: Frauen verdienen in Deutschland im Schnitt immer noch über 20 Prozent weniger als Männer. Menschen mit einem ausländisch klingenden Namen haben bis zu 24 Prozent geringere Chancen, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden. Die Schaffung inklusiver Schulen, an denen Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen, kommt viel zu langsam voran.

Gesetze alleine können festgefahrene Strukturen, Vorurteile und Stereotype nicht abschaffen. Deshalb ist es unverzichtbar, bereits in der frühkindlichen Bildung, in Schulen, Vereinen und Jugendverbänden Vielfalt zu leben und Akzeptanz zu vermitteln.

Verschiedene Studien und sicher auch Ihre alltägliche Erfahrung zeigen, dass sich an Schulen und in Jugendeinrichtungen das Klima gesellschaftlicher Ausgrenzung und Diskriminierung häufig besonders deutlich manifestiert. Das weiß ich auch aus eigener Erfahrung als ehe-

malige Lehrerin einer Brennpunktschule in Frankfurt am Main. Gerade Jugendliche müssen die Gelegenheit bekommen, über Stereotype, Vorurteile und Ressentiments nachzudenken, zu diskutieren und diese abzubauen. Unterschiedlichkeit ist eine Bereicherung. Dies muss auch in der Jugendarbeit vermittelt werden und ist gerade in einer Lebensphase wichtig, in der Kinder Identitäten suchen und entdecken, sowie Klischees und Rollenzwängen ausgesetzt sind. Das zu vermitteln, ist die ureigene Aufgabe von Jugendverbänden und Bildungseinrichtungen.

Deshalb wünsche ich dem Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e. V., dass diese Broschüre auf ein breites Interesse stößt und dazu beiträgt, die Bedeutung von Vielfalt und den Abbau von Diskriminierungen in der Bildungsarbeit bewusster zu machen.

Mit herzlichen Grüßen,

Christine Lüders

Leiterin der Antidiskriminierungsstelle des Bundes



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	1
Inhaltsverzeichnis .....	2
Einleitung .....	4
<b>THEORIETEIL von Karima Benbrahim</b>	
■ Theoretische Grundlagen zum Konzept Diversität .....	6
■ Geschichtliche Hintergründe .....	8
■ Entwicklungen in Deutschland .....	10
■ Differenz(linien), Intersektionalität und Identität .....	13
■ Konsequenzen für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit .....	18
<b>THEORIETEIL - Aspekte einer diversitätsbewussten Bildungsarbeit</b>	
■ Unterschiede und Ungleichheiten in der Migrationsgesellschaft - Jugend- und Bildungsarbeit im Kontext von struktureller, institutioneller und individueller Diskriminierung <i>Albert Scherr</i> .....	21
■ Diversität und Intersektionalität - Thematisierungen von Gleichheit und Differenz in der rassismuskritischen Jugend- und Bildungsarbeit <i>Maureen Maisha Eggers</i> .....	28
■ Diversity Education in einer diskriminierungskritischen Perspektive <i>Rudolf Leiprecht</i> .....	37
■ Diversitätsbewusste Bildungsarbeit und Empowerment <i>Ahmet Sinoplu und John Mukiibi</i> .....	44
■ Diversität in der Jugend(verbands)arbeit <i>Ansgar Drücker</i> .....	50

## PRAXISTEIL - Diversität und Jugendverbände

■ Differenz under construction - bisherige Erfahrungen und neue Ideen der Umsetzung diversitätsbewusster Bildungsarbeit im Deutschen Jugendrotkreuz <i>Alexandra Hepp</i> .....	56
■ Diversität, Reflexion und Allgemeinbildung - Bildungsgeschehen der Evangelischen Jugendbildungsstätte Hackhauser Hof e. V. in Solingen <i>Wilfried Drews</i> .....	58
■ Für eine Welt, in der jede_r ohne Angst verschieden sein kann - Ansätze einer diversitätsbewussten Bildungsarbeit bei der SJD - Die Falken <i>Michael Dehmlow und Maja Tölke</i> .....	61

## PRAXISTEIL - Methoden und Übungen für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit .....

■ Wie viele Schritte kannst du gehen? .....	66
■ Unterschiede, die einen Unterschied machen können: Machtverhältnisse in der Gruppe .....	70
■ Identitätsblume - eigenen Zugehörigkeiten auf der Spur .....	71
■ Barnga - eine Übung zu Macht und Selbstverständlichkeiten .....	73
■ Neue Brillen - mehrdimensionales Sehen lernen .....	75

## SERVICETEIL

■ Bildungsmaterialien aus der Vielfalt-Mediathek .....	77
■ Beratungsstellen .....	78

# Einleitung

Diskriminierungen finden all­ täglich statt und drücken sich in unterschiedlicher Weise aus. Sie äußern sich in pauschalen Aussagen, Abwertungen und Vorurteilen gegenüber vermeintlich ‚Anderen‘ und sind oft subtil und somit schwer erkennbar. Vorurteile sind nicht wertneutral und nehmen Einfluss auf Einstellungen und Verhaltensweisen von Individuen und unterschiedlichen Gruppen.

Diese Denk- und Handlungsmuster konstruieren Differenzen und Gemeinsamkeiten auf der zwischenmenschlichen, institutionellen und gesellschaftlich-kulturellen Ebene, die Menschen Zugänge zu gesellschaftlicher Teilhabe verwehren. Die Beobachtung und Dokumentation von rassistischer Diskriminierung gehören zum Arbeitsauftrag des IDA e. V., aber auch ihre Verknüpfung mit anderen Ungleichwertigkeitsvorstellungen.

Diskriminierungsformen wie Homophobie, Sexismus, Klassismus, Ethnozentrismus und Nationalismus rücken damit in den Fokus pädagogischer Fragestellungen, da sie bisherige rassistiskritische Konzepte vor neue Herausforderungen stellt. 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.

IDA hat in den Jahren 2011 und 2012 zwei Seminare für Multiplikator\_innen zur diversitätsbewussten (Jugend-)Bildungsarbeit in Hannover veranstaltet. Die Erfahrungen und Auseinandersetzungen, die dort stattgefunden haben, sind in diesen Reader eingeflossen.

Das Konzept Diversität sucht Erklärungsmuster für Diskriminierungen nicht nur in Verhaltensweisen von Individuen und ihren Interaktionen, sondern auch in institutionellen bzw. strukturellen Bedingungen. Es versucht Erscheinungsformen von Diskriminierungen und die

## Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)

Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz verbietet seit September 2006 die direkte und indirekte Benachteiligung von Menschen aufgrund folgender Merkmale:

- Ethnische Herkunft (Menschen nicht-deutscher Herkunft oder Menschen, denen eine andere Herkunft zugeschrieben wird, z. B. aufgrund von Hautfarbe, Name etc.)
- Behinderung
- Religion oder Weltanschauung
- Geschlecht
- Sexuelle Identität
- Alter

Das AGG fördert die Gleichbehandlung von Menschen in Beschäftigung und Beruf und bezieht sich ferner auf Bildung und den Zugang und die Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen, die der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, einschließlich Wohnraum. Gesetzlich sind Diskriminierungen nur wegen dieser genannten Merkmale verboten und umfassen damit nicht Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft. Das Gesetz schützt somit nur vor Benachteiligung aus diesen Gründen und beachtet vorerst keine mehrdimensionale Diskriminierung bzw. Mehrfachdiskriminierung.

Mit den Antidiskriminierungsgesetzen der Europäischen Union und dem 2006 verabschiedeten Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) hat der Kampf gegen strukturelle und institutionelle Diskriminierungen in Deutschland größere politische Bedeutung erlangt.

Barrieren, die die Teilhabe einzelner Gruppen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen verhindern, auf diesen Ebenen zu reflektieren und abzubauen.

In der außerschulischen Bildungsarbeit ist die Beschäfti-

gung mit dem Diversitätsansatz noch relativ neu. Seine Chancen liegen darin, Diversität als Querschnittsthema zu verstehen und z. B. Ansätze zur interkulturellen Öffnung mehrdimensional zu denken, um bisherige persönliche und institutionelle Denk- und Handlungsmuster zu verändern und gegen jegliche Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung vorzugehen. Dies bedeutet Differenzen zwar zu berücksichtigen, sie aber nicht festzuschreiben, um Wertungen und Vorbehalte nicht zu manifestieren. Da Jugend(bildungs)arbeit Orte der Differenzen und Gemeinsamkeiten schafft, an denen sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene kritisch auseinandersetzen und voneinander lernen können, gehört die Sensibilisierung im Umgang mit Differenz und die Auseinandersetzung mit Erscheinungsformen von Diskriminierung zur Aufgabe von Jugendverbänden. Es gilt daher eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit zu etablieren, die Normalitätsvorstellungen und Diskriminierungen pädagogisch reflektiert und Differenz bzw. Verschiedenheit als selbstverständlich betrachtet und positiv bewertet.

Der vorliegende Reader führt im **Theorieteil** in die Thematik Diversität 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 Methoden für Trainings und Workshops zur Sensibilisierung im Umgang mit Unterschieden und Diskriminierung vorgestellt, die für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit mit und für Pädagog\_innen bedeutsam sind.

Im abschließenden **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. Die Materialien werden kostenfrei zum Verleih zur Verfügung gestellt.

Ergänzend zu den Beiträgen werden in **Infoboxen** Begriffe, Informationen und Empfehlungen für die pädagogische Arbeit zum Thema Diversität gegeben.

Wir danken an dieser Stelle allen Autor\_innen für die gute Zusammenarbeit und Karin Reindlmeier für die freundliche Genehmigung, die ausgewählten Methoden in diesem Reader abdrucken zu dürfen. Hanna Mai gebührt unser Dank für die wertvolle Unterstützung beim Lektorat des Readers. Unser Dank gilt zudem dem Bundesministerium für Familie, Senioren,

## Formen der Diskriminierung im AGG

Menschen erleben aus verschiedenen Gründen (direkte/indirekte) Diskriminierungen und Belästigungen im Alltag. Diskriminierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Menschen oder Gruppen aufgrund bestimmter Merkmale schlechter oder anders durch Äußerungen und Handlungen behandelt werden, als andere Menschen oder Gruppen.

Eine **direkte (unmittelbare) Diskriminierung** liegt nach § 3 Abs. 1 AGG vor:

„wenn eine Person eine weniger günstige Behandlung (im Sinne des § 1 AGG) erfährt, erfahren hat oder erfahren würde als eine andere Person in einer vergleichbaren Situation.“

Eine **indirekte (mittelbare) Diskriminierung** liegt nach § 3 Abs. 2 AGG vor:

„wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren Personen gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen (im Sinne des § 1 AGG), es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt.“

Frauen und Jugend, das die vorliegende Broschüre gefördert hat, und Christine Lüders von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes für das Vorwort.

# Theoretische Grundlagen zum Konzept Diversität<sup>1</sup>

Karima Benbrahim

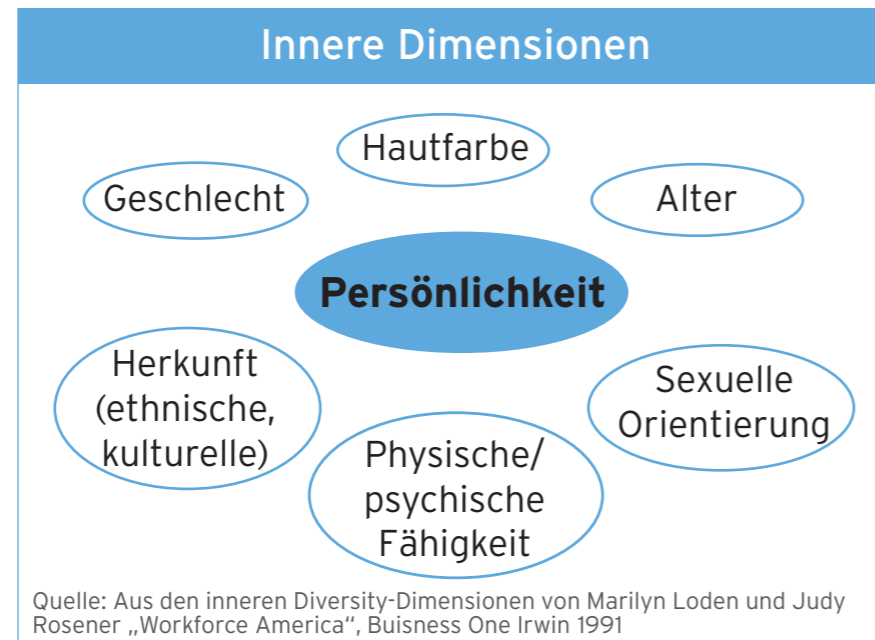
Das englische Wort diversity bedeutet zunächst einmal Vielfalt bzw. Verschiedenheit und kann im Deutschen mit Diversität übersetzt werden. Mit dem englischen Begriff Diversity ist ein umfassendes Konzept der Organisationsentwicklung gemeint, das Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Menschen anerkennt und wertschätzt und den Umgang damit fördert. Da der Diversity-Ansatz oft mit kapitalistisch-ökonomischen und profitorientierten Interessen in Verbindung gebracht wird, soll im folgenden der Begriff Diversität bewusst verwendet werden, um die Abgrenzung zu ökonomischen Ansätzen zu verdeutlichen und die antidiskriminierende Perspektive hervorzuheben. Der Begriff Diversität verweist ferner auf den deutschen Kontext und macht gleichzeitig - anders als z. B. der Begriff Vielfalt - den Bezug zu Diversity-Konzepten deutlich.

Wenn über Diversität gesprochen wird, fallen immer wieder die Begriffe Dimensionen und Merkmale. Der Terminus Dimension weist in diesem Zusammenhang auf Eigenschaften und Merkmale hin, die Menschen voneinander unterscheiden, kategorisieren und sie in Hierarchien einordnen. Der Be-

sitz bestimmter Merkmale kann einem Menschen Vorteile bringen, genauso wie es auch nachteilig für ihn sein kann. Abhängig ist dies vom jeweiligen Kontext und den Machtverhältnissen (vgl. Loden/Rosener 1991, 18).

prägen das Selbstverständnis eines Menschen in einer Gesellschaft und sind daher bedeutsam für das Selbstbild.

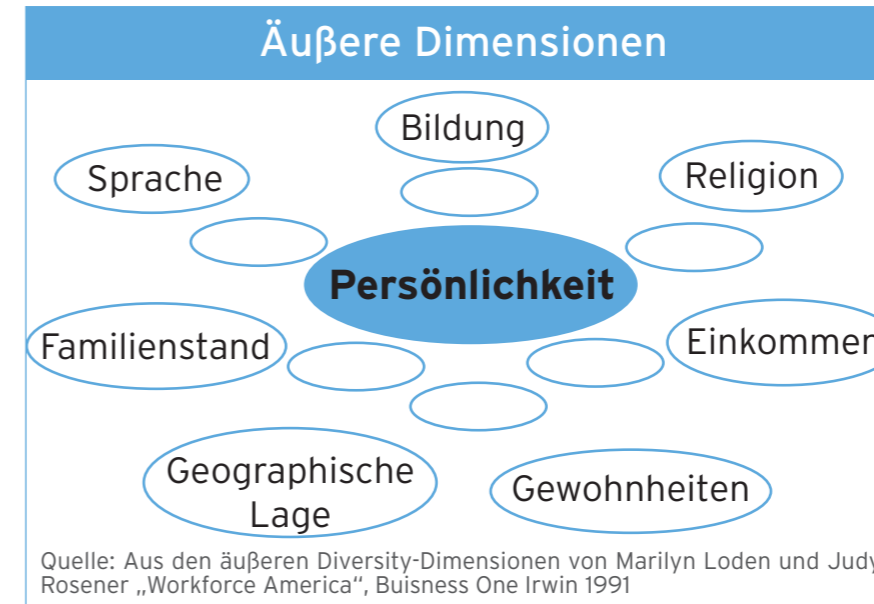
Die äußeren Dimensionen spiegeln erweiterte Merkmale eines



Loden und Rosener unterscheiden dabei zwischen inneren und äußeren Dimensionen. Die inneren Dimensionen umfassen die sechs Hauptmerkmale Hautfarbe, Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft sowie physische und psychische Fähigkeiten, die als Unterscheidungsmerkmale verstanden werden, welche angeboren und unveränderbar erscheinen und den Sozialisierungsprozess und Lebensweg eines Menschen definieren. Sie

Individuum wider, die im Laufe des Lebens hinzugewonnen (z. B. Bildung) oder verloren gehen können (z. B. durch Arbeitslosigkeit). Diese Eigenschaften können sich ändern bzw. Veränderungen der Persönlichkeit hervorrufen. Es sind variable Unterschiede, die Menschen sich im Laufe des Lebens aneignen, die sie verbessern, ändern oder die sie ablegen können (z. B. Einkommen, Berufserfahrung, Ausbildung, Elternschaft, geografische Lage, Religion, Fa-

<sup>1</sup> Für den vorliegenden Beitrag habe ich auf Textauszüge zurückgegriffen, die ich bereits in meiner Diplomarbeit im Jahr 2007 „Diversity Management in pädagogischen Institutionen“ (Benbrahim 2007) publiziert habe. Diese Textauszüge habe ich aktualisiert, überarbeitet, teilweise gekürzt oder erweitert und in den neuen Darstellungs- und Argumentationszusammenhang eingepasst.



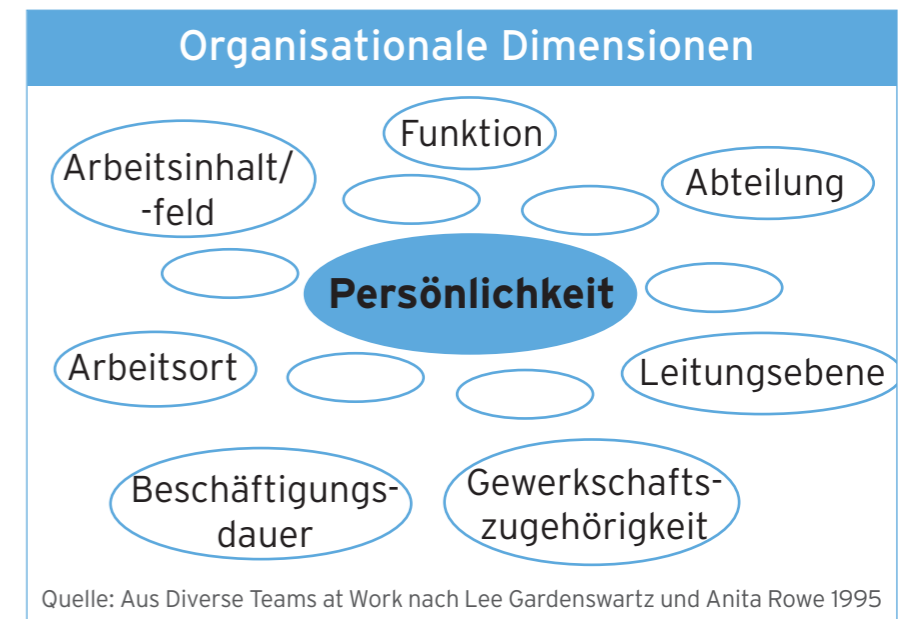
milienstand). Auch hier kann das Besitzen oder Nicht-Besitzen von bestimmten Merkmalen zu Benachteiligungen und Ausgrenzungen führen. Bedeutsam werden innere und äußere Dimensionen durch ihre Auswirkungen auf die Identität eines Individuums und dessen Stellung innerhalb einer Gesellschaft. Anhand der Dimensionen wird deutlich, dass der Diversitätsansatz jeden Menschen einbezieht und dass individuelle und strukturelle Ausgrenzung und Ablehnung aufgrund bestimmter Merkmale erlebt werden.

Der Ansatz wurde von den führenden Diversity-Expertinnen Anita Rowe und Lee Gardenschwartz um die Dimension Persönlichkeit und organisationale Dimensionen erweitert. Der eigenen Persönlichkeit sprechen die Expertinnen eine zentrale Rolle zu, bevor die anderen Attribute Einfluss auf einen Menschen ausüben können.

Die organisationale Dimension stellt den äußeren Teil der Diversity-Dimensionen dar. Sie verdeutlicht, dass das Inneha-

sichtbar werden, ob Personen mit bestimmten Merkmalen in bestimmten Positionen einer Organisation unterrepräsentiert sind. Es wird wahrnehmbar, dass der Besitz bestimmter Merkmale oder Eigenschaften, die nicht der „Norm“ entsprechen (z. B. andere Herkunft/Hautfarbe oder sexuelle Orientierung), Benachteiligungen und Ungleichbehandlungen zur Folge haben kann.

Der Diversitätsansatz ermöglicht vielfältige Zugänge und Sichtweisen. Einerseits beschreibt Diversität das Phänomen, dass diverse Unterschiede Menschen zu einmaligen Individuen machen und andererseits legt der Ansatz eine bewusste Berücksichtigung vielfältiger Unterschiede und ihres Einflusses auf das tägliche Miteinander nahe. Die Denk- und Einstellungsmuster gegenüber Differenz und der Umgang mit „Anderen“ sowie strukturelle Fördermaßnahmen bzw. Strategien, sind hierbei besonders relevant, um benachteiligten Gruppen den Zugang zu ermöglichen.



## Geschichtliche Hintergründe

Der Diversity-Ansatz wurde in den USA entwickelt und eingeführt als Folge der Bürgerrechtsbewegungen und einer anschließenden Antidiskriminierungspolitik. Er wurzelt vor allem in den US-amerikanischen Debatten der 1960er Jahre über institutionellen Rassismus bzw. institutionelle Diskriminierung von minorisierten Gruppen, besonders der Schwarzen Bevölkerung. Die Forderungen nach einer Antidiskriminierungspolitik wurden von der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, gefolgt von Frauen, Homosexuellen, Menschenrechtsgruppen, Student\_innen, Anti-Kriegs- und Umweltbewegungen angestoßen, die für ihre Rechte und Gleichberechtigung kämpften. Durch die Formierung aus sozialen und politischen Bewegungen wurde nicht nur der Rassismus gegen Schwarze Amerikaner\_innen in Frage gestellt, sondern auch zu anderen Diskriminierungsformen wie zum Beispiel Sexismus und Homophobie in Beziehung gesetzt.

Bereits im politischen Programm von John F. Kennedy in den 1960er Jahren wurden die Forderungen der Bürgerrechtsbewegungen in Form der Affirmative Action<sup>2</sup> (Positive Maßnahmen) aufgenommen. Förderprogramme für benachteiligte Gruppen wurden jedoch erst im Jahr 1964 durchgesetzt. Ebenfalls im Jahr 1964 stellte das Bürgerrechtsgesetz (Civil

Rights Act) einen weiteren Meilenstein in der Geschichte der Gleichberechtigung von minorisierten Gruppen dar, da es am Anfang einer Fülle von anderen gesetzlichen Regelungen zum Schutz von Minderheiten stand, die ein Diskriminierungsverbot am Arbeitsplatz auf Grund von Geschlecht, Alter, Hautfarbe, Behinderung, Religion oder ethnischer Herkunft enthielten (vgl. Anderson 2005, 51). Sinn und Zweck dieser Maßnahme war es, Chancengleichheit und Zugangsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungswesen zu erreichen.

Durch das Bürgerrechtsgesetz und durch die Gleichberechtigungssicherung (Equal Employment Opportunity) im Jahr 1965 durch Präsident Johnson änderte sich jedoch nicht genug an der desolaten Lage von minorisierten Gruppen in den USA. Besonders Schwarze Amerikaner\_innen mussten Tätigkeiten, die sonst niemand übernehmen wollte, zu schlechten Arbeitsbedingungen ausüben. Während Weiße Einwander\_innengruppen und Teile der Weißen Arbeiter\_innenklasse einen sozialen Aufstieg verzeichneten, blieb eine Schwarze Unterschicht, die abhängig von der Wohlfahrt und von schlecht bezahlten Jobs blieb.

Die Ausdehnung Schwarzer Ghettos nahm zu, aber es entwickelten sich zunehmend auch eine Schwarze Mittelschicht und

eine Schicht Schwarzer Akademiker\_innen mit radikalen Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit und Gleichberechtigung.

Aufstände in vielen Großstädten zwischen 1964 und 1968 führten zur Gründung radikaler, teils marxistischer, teils nationalistischer Organisationen, die die Ursachen des Rassismus tiefer in der Gesellschaft verwurzelt sahen. Aktivist\_innen kritisierten, dass eine Auseinandersetzung mit Rassismus und sozialer Ungleichheit, die sich auf die Betrachtung ökonomischer und psychologischer Ursachen fokussiere, die eigenständige Dynamik rassistischer Unterdrückung verfehle. Die erkämpften Gesetze und Instrumente zur Bekämpfung rassistischer Diskriminierung und Segregation erwiesen sich als zu langsam und wenig effektiv, um einen gesellschaftlichen Wandel zu bewirken (Gomolla 2010, 65).

Die Diskussionen über institutionelle Diskriminierung bzw. institutionellen Rassismus wurden durch politische Aktivist\_innen der Black-Power-Bewegung wie Stokely Carmichael und Charles Hamilton angestoßen, die den Begriff Institutioneller Rassismus prägten und es durch breite Debatten schafften, dass eine Vielzahl von Institutionen (z. B. Arbeits- und Wohnungsmarkt, Gesundheitsversorgung, Ausbildung, Gerichtsbarkeit, politische Partizipation, Medien) theoretisch aus-

differenziert zu einem allgemeinen Konzept gelangten, das unterschiedliche relevante Diskriminierungsformen (Geschlecht, Klasse, Behinderung, Alter, sexuelle Orientierung) berücksichtigt (Gomolla 2010, 66).

Am Prozess für eine gesetzliche Regelung hinsichtlich der institutionellen Diskriminierung waren in den 1960er bis in die 1970er Jahre Regierungsorgane und Gerichte beteiligt, da gesetzliche und politische Regulierungsmechanismen gefordert waren, nachdem es zu gewaltförmigen sozialen Konflikten zwischen rassifizierten Gruppen gekommen war und die Politik darauf reagieren musste.

Soziale Konflikte und politische Maßnahmen gegen Diskriminierung wurden immer auch wissenschaftlich untersucht. So verschob sich in den 1970er Jahren das Interesse wissenschaftlicher Arbeiten von den Effekten institutioneller Diskriminierung hin zu der Aufklärung ihrer Mechanismen. In dieser Zeit entstanden theoretisch enger gefasste Forschungsansätze, die die Verteilungsprozesse in Organisationen fokussierten (vgl. Gomolla 2010, 67).

Die ersten Diversity-ähnlichen Initiativen einzelner Organisationen zur Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierungen in Unternehmen und Organisationen folgten.

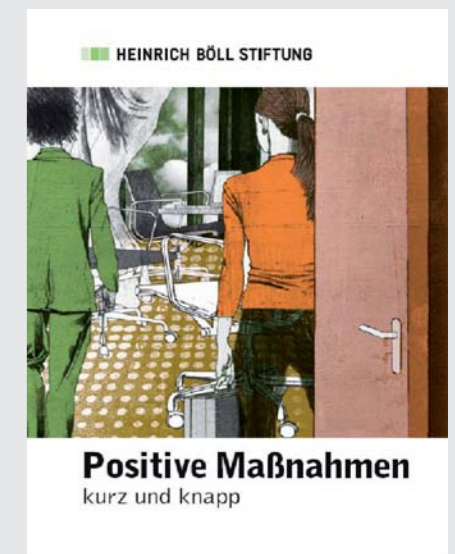
Seit Beginn der 1980er Jahre ist Diversity in den USA ein diskutiertes Thema und taucht unter verschiedenen Begriffen wie „Managing Diversity“ oder nur „Diversity“ auf und wird von dort ausgehend durch interna-

tionale Unternehmen auch in Europa eingesetzt (vgl. Aretz/Hansen 2002, 8). In Deutschland verbreitete sich dieser Ansatz in vielen großen Unternehmen (z. B. Ford, Motorola, Lufthansa) sowie in öffentlichen Organisationen bzw. Verwaltungen.

Neben den wirtschaftlichen Unternehmen gab es viele Nichtregierungsorganisationen (NGOs), die sich mit dem Thema Diskriminierung und dem Umgang mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten befassten, u. a. die 1913 gegründete Anti-Defamation League, die seit 1985 mit ihrem A-World-of-Difference-Institut in New York auf dem Gebiet der Diversity-Education Bildungskonzepte gegen Rassismus, Antisemitismus und Sexismus entwickelt. Das in Deutschland erprobte Bildungsprogramm „Eine Welt der Vielfalt“ ist ein interaktiv angelegtes Diversity- und Anti-Diskriminierungs-Training. Ziel der Workshops ist es, eine Sensibilisierung für den 'kulturellen Filter' zu erlangen und Offenheit für jede Art von Differenz zu fördern und dadurch Diversity-Kompetenz zu vermitteln.

Es geht darum die Teilnehmenden zu befähigen, Vielfalt zu gestalten und Verantwortung für den Abbau von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierungen zu übernehmen.

Der Einfluss sozialer und politischer Bewegungen in den USA hat maßgeblich zur Gleichstellungspolitik und zum Kampf gegen institutionelle Diskriminierung beigetragen. Es waren vor allem jene Bürgerrechtsbewegungen, die sich durch aktive



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

Die Handreichung erläutert kurz und knapp, wie Positive Maßnahmen verstanden und wo sie ergriffen werden können und zeigt Chancen von Positiven Maßnahmen für die Bekämpfung von Diskriminierung und die Förderung benachteiligter Gruppen auf.

Kampagnen und öffentliche Forderungen in der amerikanischen Gesellschaft Gehör verschafft haben. In den USA hat der Diversity-Ansatz seine Wurzeln in der Auseinandersetzung mit Rassismus und anderen Diskriminierungsformen. Er hat daher eine breite gesellschaftliche und politische Bedeutung und ist ferner Gegenstand vieler wissenschaftlicher Disziplinen.

<sup>2</sup> Affirmative Action oder auch Positive Maßnahme bezeichnet institutionalisierte Maßnahmen, die soziale Diskriminierung im Sinne einer Benachteiligung von Gruppen durch Vorteile für diese Gruppe verhindern oder vermindern sollen.

## Entwicklungen in Deutschland

Die Beschäftigung mit dem Konzept Diversität erfolgte im deutschsprachigen Raum in sehr unterschiedlichen Bereichen. Der Begriff **Diversity Management** wird hauptsächlich in der Wirtschaft verwendet mit dem Ziel, ein diskriminierungsfreies Betriebsklima zu schaffen, um die Vielfalt der Mitarbeiter\_innen als Wettbewerbsfaktor und Mittel der Wertschöpfung zu nutzen. Neben der Sensibilisierung von Mitarbeiter\_innen durch Fortbildungsangebote sowie der Förderung der

ternationalisierung und das Streben nach Wettbewerbsvorteilen wurden bis in die späten 1990er Jahre mit „Diversity Management“ nahezu ausschließlich Programme Positiver Maßnahmen assoziiert, die auf die Assimilation und Eingliederung benachteiligter Gruppen zielten.

Im Hinblick auf den Umgang mit **sozialer Ungleichheit und struktureller Diskriminierung** hat die gesetzliche Verankerung des Antidiskriminierungsrechtes (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) im Jahr 2006 ein politisches und gesellschaftliches Zeichen gegen Diskriminierungen gesetzt. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) bietet Klagemöglichkeiten bei Diskriminierung aufgrund von ethnischer Herkunft, Behinderung, Religion oder Weltanschauung, Geschlecht, sexueller Orientierung und Alter und fördert beispielsweise die Gleichbehandlung von Menschen in Beschäftigung und Beruf, die aus den bereits aufgezählten Gründen diskriminiert werden. Das AGG unterstreicht die Notwendigkeit, neue Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien im Umgang mit verschiedenen benachteiligten Gruppen zu entwickeln bzw. zu etablieren. Das AGG bietet somit erstmals ein Gesetz zur Verbesserung rechtlicher Rahmenbedingungen für Betroffene. Insofern ist auf rechtlicher und politischer Ebene eine Anerkennung von Maßnahmen zur Überwindung von Diskriminierungen eingetreten.

Im Bildungswesen kamen die Debatten Mitte der 1990er Jahre um den Begriff „Pädagogik der Vielfalt“, eingeführt von Anedore Prengel (Prengel 1993), bereits in den unterschiedlichsten Disziplinen der Erziehungswissenschaften (Interkulturelle Pädagogik, Feministische Pädagogik und Sonderpädagogik) vor. Sie kreisten vor allem um die Themen Gleichheit und Verschiedenheit, Gleichwertigkeit und Differenz und die Forderung nach Pluralisierung statt Assimilation beziehungsweise Vielfalt statt Homogenität. Im Bildungsbereich stehen Diversitätsansätze, die auf **Menschenrechte, Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit** basieren, im Vordergrund und nicht solche, die vorrangig betriebswirtschaftlichen Interessen dienen. Für das Bildungswesen ergeben sich daraus pädagogische Fragestellungen für einen Umgang mit Diversität für die Lehrenden und Lernenden und es geht um einen professionellen Umgang mit Diversität sowohl aus personenbezogener als auch aus organisationsbezogener Sicht. So müssen Bildungseinrichtungen sich als lernende Organisationen verstehen, die auf unterschiedlichen Ebenen (Leitung, Personalführung, Inhalte und Ziele, Angebote, Qualität) Veränderungen aus einer antidiskriminierenden Perspektive anstoßen können. Das verhindert einen individualisierenden und einseitigen Blick auf pädagogisches Personal bzw. Lehrende als alleinige Verantwortliche für den Umgang mit Differenz und den Abbau

von Diskriminierungen und lenkt den Fokus auf strukturelle Rahmenbedingungen bzw. institutionelle Settings zur Veränderung von Denk- und Handlungsmustern.

Beim Abbau von Diskriminierungen und Zugangsbarrieren muss der institutionelle Wandel immer berücksichtigt werden, d. h. der Abbau von diskriminierenden Verfahrensweisen kann nur durch die Überzeugung von Menschen in den Institutionen erreicht werden. Das beinhaltet auch die Überzeugung von Entscheidungsträger\_innen dahingehend, dass sie institutionelle bzw. strukturelle Veränderungen auf allen Ebenen einer Organisation initiieren. Aus diesem Grund sollte die Einbeziehung von verbindenden Ansätzen (Interkulturelle Öffnung, Gender-Mainstreaming, Rassismuskritische Konzepte, Inklusionskonzept, Aktionspläne gegen Homophobie etc.) als Aufgabe von Einrichtungen und Institutionen in ihren Leitbildern, -werten oder -zielen gelten. Dadurch können im Idealfall eine positive (Selbst-)Identifikationsmöglichkeit für die Einzelnen und neue Zugangsmöglichkeiten für minorisierte Gruppen entstehen (vgl. ebd., 16). Eine langfristige Auseinandersetzung mit Diversität hat die Umgestaltung bisheriger Denk- und Handlungsmuster zur Folge sowie persönliche und institutionelle Veränderungen.

Oft begegnet man dem Irrtum, dass Diversität - verstanden als Vielfalt - mit interkultureller Kompetenz gleichgesetzt wird, was den wesentlich komplexeren Ansatz auf das Kriterium der ethnischen und kulturellen

Herkunft reduziert. Auch wenn es Überschneidungen gibt, ist die Auseinandersetzung mit Diversitätsansätzen mehr als Interkulturalität oder Interkulturelle Öffnung, weil es sich um eine Bandbreite von Kriterien im Umgang mit Differenzen bzw. Differenzlinien handelt, die in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und verschieden wirken. Dem Diversitäts-Ansatz geht es nicht nur um minorisierte Gruppen, sondern um die Aufhebung von Hierarchien und der Aufteilung der Gesellschaft in Privilegierte und Nicht-Privilegierte, d. h. dass eine ernstzunehmende Auseinandersetzung mit Diversität Machtverhältnisse und Privilegien thematisieren muss, da Diskriminierungen nur dort entstehen können, wo Machtverhältnisse wirksam werden. Die Auseinandersetzung mit Macht- und Dominanzverhältnissen ist wichtig, da sie mit politischen und gesellschaftlichen Forderungen verbunden ist, die mit schmerzhaften Erfahrungen von Ausschluss und Diskriminierung Betroffener zu tun haben. Auf der anderen Seite erfordert sie von strukturell Privilegierten ihre gewohnten Machtpositionen und Privilegien als solche wahrzunehmen und aufzugeben bzw. zu teilen. Daher müssen diversitätsbewusste Ansätze sich kritisch mit Ein- und Ausschlussmechanismen von Strukturen auseinandersetzen, da sie sich sonst von der antidiskriminierenden Zielsetzung lösen und Diversität beliebig thematisiert wird, d. h. ohne den gesellschaftlichen Kontext.

Die Berücksichtigung und Einbeziehung von Differenz wird zur Handlungsmaxime des Kon-

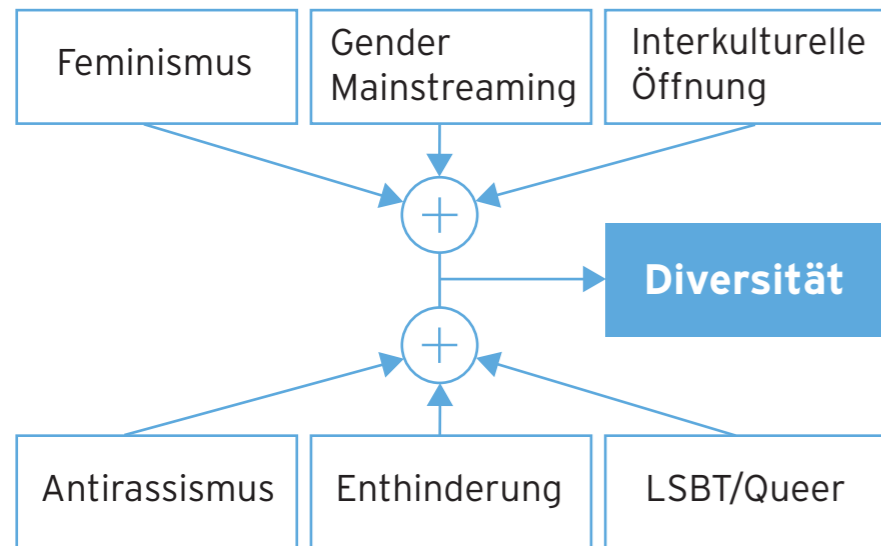
zeptes Diversität, die sich aus der Erfahrung ergibt, dass individuelle Merkmale bzw. Dimensionen zu Ausschlussereignissen von Gruppen führen und ihre Teilhabe an relevanten Prozessen, seien es politische oder gesellschaftliche Prozesse zur Mitgestaltung im Alltag oder Arbeitsleben, nicht sichergestellt ist. Prozesse der Beteiligung setzen jedoch zunächst voraus, dass man bewusst wahrnimmt, was an Verschiedenheit und Gemeinsamkeit tatsächlich vorhanden ist und die Erfahrungen und Lebenswelten, die Menschen betreffen, bewusst und sensibel thematisiert.

In dem politisierten Diversity-Modell von Leah Czollek und Gudrun Perko werden bestehende Theorie- und Handlungsansätze - wie z. B. die Interkulturelle Öffnung für Migrant\_innen im öffentlichen Dienst und in den sozialen Diensten sowie das Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern - miteinander verbunden. Nach der Konzeption des politisierten Diversitätsmodells sollen Differenzlinien und gesellschaftliche Regulative, über die der Status von Menschen bestimmt wird, reflektiert und in der Praxis berücksichtigt werden. In der folgenden Grafik soll veranschaulicht werden, dass Diversität als ganzheitliches Konzept verstanden werden muss. Es soll politische Inhalte, Orientierungen und Ziele der einzelnen Ansätze enthalten (veranschaulicht in der Gleichung F (Feminismus) + GM (Gender Mainstreaming) + I (Interkulturalität) + A (Antirassismus) + E (Enthinderung) + LSBT (Lesbisch, Schwule, Bise-

xuelle und Transgender) = Diversität), aber nie nur die Summe aller Teile sein. Die eigenen Ansätze sollen ihren Legitimationsanspruch behalten und zugunsten der sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen miteinander verbunden werden.

ter, Geschlecht, Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung sowie körperliche Verfasstheit und unabhängig von der ökonomischen 'Nützlichkeit' des jeweiligen Menschen abzielen.

Diversitätsansätze haben demnach unterschiedliche Zielset-



Quelle: Aus der Dokumentation „Diversity (Cultural) Managing und interkulturelle Öffnung von Leah Czollek und Gudrun Perko 2007, 11

Leah Czollek beschreibt mit dem politisierten Diversitätsansatz ein gesellschaftliches Phänomen und eine Praxis, in der es um die Veränderung homogener Institutionen und Praxen hin zu Verschiedenheit, Vielfalt und Heterogenität in ihrer Komplexität geht. So setzt diese Vorstellung bei bestehenden Gesellschaftsanalysen an und nimmt jene Ansätze auf, denen es um die Aufhebung von Hierarchien und der Teilung der Gesellschaft in Macht und Nicht-Macht, in Chancen-Haben und Nicht-Chancen-Haben etc. geht. Der politisierte Diversitätsansatz soll laut Leah Czollek als praktisches Konzept auf gleiche Chancen für alle Menschen, unabhängig von dem jeweiligen sozialen, kulturellen und ethnischen Hintergrund, Religion, AI-

zungen, jedoch vereint sie (partiell) das Ziel, einen Umgang mit Verschiedenheit zu finden und die Teilhabe von benachteiligten Gruppen zu erreichen, um individuelle und institutionelle Diskriminierungspraktiken abzubauen. Im Folgenden werden vier Hauptströmungen in der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Diversität dargestellt, um deutlich zu machen, worin sie sich unterscheiden:

- Eine **(selektive) affirmative Strömung** geht von der Tatsache aus, dass Menschen in pluralen (multiethnischen, multireligiösen) Gesellschaften mit einer sehr großen Vielfalt an Lebensentwürfen, Kulturen, Eigenschaften und Eigenheiten konfrontiert werden und nicht in homogen gedachten Gesell-

schaften leben, sondern zwischen und innerhalb von Gruppen Verbindendes und Trennendes gemein haben (vgl. Nestvogel 2008, 23).

- Eine **normativ-demokratische Strömung** bezieht sich auf Menschenrechts- und Demokratievorstellungen, in denen alle Menschen gleichwertig und gleichberechtigt, d. h. mit denselben unveräußerlichen Rechten ausgestattet sind. Dabei geht es konkret auch um gesetzliche Regelungen, wie sie etwa für die Mitgliedsstaaten der EU zur Gleichbehandlung und zur Antidiskriminierungspolitik getroffen wurden (vgl. ebd.).

- Eine **utilitaristische Strömung** hat sich in der globalisierten Wirtschaft und in Unternehmen unter dem Begriff „Diversity Management“ herausgebildet. Hierbei geht es um die Nutzung der Vielfalt von Markt-, Kunden-, Kooperations-, Fusions- und Mitarbeiter\_innenstrukturen im Interesse der Verbesserung der Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit (vgl. ebd.).

- Eine weitere Strömung ist die der **Ungleichheitskonstrukte**, die Unterschiedlichkeit zwar wahrnimmt, aber nicht anerkennt und wertschätzt, sondern Differenzkategorien im Sinne von Ungleichwertigkeit konstruiert und somit defizitäre Schlüsse im Umgang mit Vielfalt zieht. Die Erscheinungsformen der Ungleichbehandlung sind Rassismus, Ethnozentrismus, Kulturalismus, Antisemitismus, Homophobie, Sexismus, Klassismus etc. (vgl. ebd., 24).

## Differenz(linien), Intersektionalität und Identität

Differenz, Intersektionalität und Identität sind grundlegende Begriffe für den Diversitäts-Ansatz und werden daher im Folgenden genauer erläutert.

### Differenz(linien)

Wenn in den Sozial- und Erziehungswissenschaften von sozialer Differenz die Rede ist, geht es häufig um Unterschiede, die sich zwischen Personen beschreiben lassen; nicht alle Unterschiede, die sich zwischen Menschen feststellen lassen, sind aber bedeutsam. Nicht gemeint sind z. B. Rothaarige oder besondere Begabungen oder Schwächen, durch die Einzelpersonen voneinander unterscheidbar sind. Wenn hier von Differenzen gesprochen wird, dann sind Merkmale und Eigenschaften gemeint, in denen sich elementare Lebenserfahrungen und -prozesse spiegeln (Großmann o. J., 41).

„Differenz ist anders. Es handelt sich um eine flüchtige Kategorie, die sich jedem Versuch der Umfassung und Definition entzieht. Je näher man sich an sie herantastet, desto weiter entfernt man sich tatsächlich, denn Differenz kann - ihrer Natur gemäß - niemals identifiziert werden. Sobald Differenz festzustellen scheint, entschwindet sie plötzlich oder verkehrt sich gar in ihr Gegenteil - sie wird indifferent. Identisch. Denn wo und wann immer definiert wird, gibt es keinen Raum mehr für ihre Entfaltung.“ (Jain 2003, 259)

Diese Definition eröffnet eine interessante Betrachtung des Begriffes Differenz, denn einerseits verdeutlicht sie eine Abgrenzung und eine Einordnung in eine Kategorie, andererseits ist diese Kategorie nicht wirklich festzuhalten, da sie flüchtig und nicht eindeutig zu identifizieren ist. Somit soll Differenz nicht als feste Kategorisierung begriffen werden, sondern als ein bestimmtes Verhältnis bzw. als ein Zwischenraum, den Anil K. Jain als dritten Raum beschreibt (vgl. ebd.).

Differenz wird erst in einem bestimmten Verhältnis, d. h. zu jemand anderem als Differenz gesehen, also durch die Markierung des Anderen. Diese Differenz kann als Leerstelle oder als verbindender Überbrückungsraum aufgefasst werden, da nur dann von Differenz gesprochen werden kann, wenn man sich auf bestimmte andere Kategorien, Dinge, Personen etc. - und damit auf ein (konkretes) Anderes - bezieht. Oder genauer: Differenz entsteht in einer Beziehung. Kennt man folglich die Kategorien, Dinge, Personen und ihre Beziehung(en), so kennt man (annähernd) die Differenz, die sie unterscheidet (vgl. ebd.).

Es gibt selbstverständlich Unterschiede (wie Größe oder Haarfarbe) - ebenso wie es vielfältige Ähnlichkeiten gibt. Wie aber Differenz oder Andersheit konstruiert und definiert wird, ist keineswegs naturgegeben. Es ist entscheidend - und kei-

neswegs zufällig, sondern abhängig von der Definitionsmacht sowie von sozialen, kulturellen und historischen Rahmenbedingungen -, welche Differenzen dazu dienen, den Anderen als Anderen zu identifizieren. Somit gibt es Menschen, die aufgrund ihrer Andersheit oder Differenz ausgrenzt und diskriminiert werden.

### Intersektionalität

Die Debatte um Intersektionalität hat sich in der Genderforschung entwickelt und wurde vor allem von US-amerikanischen Schwarzen Feministinnen vorangetrieben. Kimberlé Crenshaw und Valerie Smith forderten eine Intersektionalitätsanalyse, die davon ausgeht, dass es notwendig und möglich ist, race, class and gender (Ethnizität, Klasse und soziales Geschlecht) in ihrem Zusammenspiel und in Bezug auf die Gleichzeitigkeit ihrer Wirkung zu untersuchen. Ausgangspunkt dieser Argumentation ist die Feststellung, dass alle Menschen am Schnittpunkt (intersection) dieser Kategorien positioniert sind und dort ihre Loyalitäten und Präferenzen entwickeln.

Die Problematik in der Festmachung von Differenzen liegt darin, dass Personen mit Kategoriemerkmalen, wie z. B. Geschlecht, eine scheinbare



Natürlichkeit zugeordnet wird: Geschlechterdifferenzen, unterschiedliche soziale und ethnische Zugehörigkeiten haben, wenn sie innerhalb moderner pluralistischer Gesellschaften bedeutsam werden, nichts Naturhaftes an sich, sondern sind durch und durch kulturell gestaltet und durch Sozialisationsprozesse hergestellt. Dennoch führen die Merkmale, an denen sich die Differenz jeweils festmacht, sowie die Tatsache, dass sich die Individuen z. T. auch mit den damit verbundenen Zuschreibungen identifizieren (können), dazu, dass die so hergestellten Unterscheidungen im Alltagsleben oft den Charakter des Natürlichen haben und als selbstverständlich zu einer Person gehörig wahrgenommen werden (vgl. Großmann o. J., 41).

An den Diversity-Kerndimensionen lässt sich diese Ambivalenz gut verdeutlichen: Alter, Behinderung, religiöse Zugehörigkeit, kulturelle, ethnische und soziale Herkunft, Geschlecht, sexuelle Orientierung - in diesen Differenzen finden sich lauter Attribute, die man problemlos mit konkreten Personen in Verbindung bringen kann, wie z. B. Männer und Frauen, Gesunde und (chronisch) Kranke, Jugendliche und Senior\_innen, Muslim\_innen und Christ\_innen, Weiße Deutsche und People of Color, Arme und Wohlhabende, Homosexuelle und Heterosexuelle. Somit existieren Bilder im Kopf - aus dem Lebensumfeld oder aus den Medien, mit denen konkrete Einzelpersonen verknüpft werden können (vgl. ebd.).

Die Selbstverständlichkeit, mit der solche Zuordnungen vorge-

nommen werden und die Natürlichkeit, mit der das jeweilige Merkmal dann auch zur Person 'gehört', an die gedacht wird, wirken zunächst einmal harmlos, jedoch sind sie es nicht.

Mit diesen Bildern mischen sich nämlich auch Stereotype und Vorurteile, die anhand der vorgenommenen Zuschreibungen auch gesellschaftliche Hierarchisierungen und Ausschlüsse rekonstruieren. Derartige Naturalisierungen sind ausgesprochen problematisch, da sie zu Ungerechtigkeiten führen und eine angemessene Beteiligung aller Gesellschaftsmitglieder an Kultur, Politik und Arbeitsleben in Frage stellen. Aus „Unterschieden, die keinen Unterschied machen“ sollen, werden Diskriminierungsmerkmale, über die sich in vielen Alltagssituationen und Institutionen Machtverhältnisse Wirksamkeit verschaffen (vgl. ebd.).

Ruth Großmann führt an, dass durch die Selbsthilfebewegungen von Frauen, Migrant\_innen und Menschen mit Behinderung die Kritik an Ausgrenzungsprozessen und die Forderungen nach Teilhabe- und Beteiligungsprozessen zum Thema gemacht wurden und dann Ausgrenzungsprozesse sozialwissenschaftlich untersucht worden sind. Mit diesen Bewegungen kann auch die Diskussion um Migration und Rassismus verknüpft werden.

Derartige Diskurse haben vielfältige Erkenntnisse und - damit verbunden - Veränderungsimpulse hervorgebracht. Sie haben politische Initiativen begleitet und neue Forschungen ausgelöst. Erstaunlicherweise hat

das auf diese Weise produzierte Wissen jedoch nicht immer aufklärend gewirkt. Stereotype und Vorurteile sind nicht verschwunden; die Bilder, mit denen diese Unterscheidungen im Alltagsleben wie in den Medien, im Theater oder in der Kunst auf Personen bezogen werden, bleiben auf eine merkwürdige Art von den inzwischen vorliegenden Erkenntnissen unberührt (vgl. ebd.).

Ruth Großmann erklärt dies damit, dass die wissenschaftlich sorgfältig untersuchten und kritisierten Zuschreibungen in der gesellschaftlichen Realität gleichzeitig als Beschreibungsmerkmale für Personen und als gesellschaftliche Ordnungskategorien fungieren und somit eine Kohärenz erzeugen. Die Personenmerkmale und die gesellschaftlichen Ordnungskategorien gehen dabei eine komplexe Verbindung ein, die ihnen Kontinuität sichert und sich zugleich durch große Flexibilität auszeichnet (vgl. ebd.).

Diversitätsansätze können als Instrumentarium für die Benennung von und den anerkennenden Umgang mit Differenzen zwischen Menschen mit dem Ziel, zugunsten von Gleichberechtigung zu enthierarchisieren, einhergehen (Czollek 2007, 11).

Die markantesten Differenzlinien zeigen sich nach Czollek im sozialen und kulturellen Bereich und können folgenderweise benannt werden:

### Soziale Differenzlinien

Umgang mit Natur	Beherrschung der Natur oder Leben im Einklang mit ihr; Fragen des Umweltschutzes
Gender	Mann, Frau, Lesbe, Schwuler, Bisexuelle_r, Transgender, Intersexuelle_r, ...
Generationen	Jung, Alt, ...
Hautfarbe	Schwarz, Weiß, PoC, ...
Klasse	Ökonomische Macht, ökonomische Ohnmacht, Ausbildung, ...
Kultur	Kulturelle Dominanz, kulturelle Minderheit, Religion, ...
Körperliche und mentale Verfasstheit	Norm, Nichtnorm, ...
Sprache	Landessprache, Muttersprache, Mehrsprachigkeit, ...
Geographie	Stadt-Land, Nord-Süd, Ost-West, ...

Quelle: Aus der Dokumentation. Diversity (Cultural) Managing und interkulturelle Öffnung von Leah Czollek 2007, 11

### Kulturelle Differenzlinien, u. a.

Beziehungskonzepte zwischen Menschen; Rangfolge von Geschlechtern
Beziehungskonzepte zwischen Mensch und Gott
Beziehungskonzepte zwischen Mensch und Natur
Zeitkonzepte
Raumkonzepte
Erkenntnistheoretische Zugänge, Denkstrukturen

Quelle: Aus der Dokumentation. Diversity (Cultural) Managing und interkulturelle Öffnung von Leah Czollek 2007, 12

Innerhalb der hier nur unvollständig und vereinfacht aufgezählten Differenzlinien gibt es wahrnehmbare und nicht wahrnehmbare Dimensionen. Die genannten kulturellen Konzepte sind ebenso wenig sichtbar wie z. B. Werte und Einstellungen, sexuelle Orientierung, physische und psychische Fähigkeiten, Mitgliedschaft in Organisationen und Einkommen. Auch nationale Zugehörigkeiten sind nicht immer erkennbar (vgl. ebd.). Mit all diesen Merkmalen und Kriterien sind jedoch Karrierechancen oder Nicht-Chancen, Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten der Teilhabe am öffentlichen Leben und an demokratischen Beteiligungsmöglichkeiten verbunden. Für bestehende Institutionen sind einige

dieser Differenzlinien immer wieder Grund für den Ausschluss bestimmter Menschen (vgl. ebd.).

### Intersektionalitäten

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften ist in jüngster Zeit das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Erweiterung von Differenzlinien gestiegen; es wird jedoch zunehmend deutlich, dass Differenzen nicht nur als separate Linien betrachtet, sondern auch Kreuzungen und Verschränkungen (Intersektionalitäten) derselben bedacht werden müssen. Ilse Lenz zeigt, dass Zuschreibungen nicht nur Ethnizität und Geschlecht, sondern auch die Klassenzugehörigkeit betreffen; daher spricht

sie von einer „dreifachen Vergesellschaftung“ (Lenz 1996). Diese Zuschreibungen spielen in den erziehungswissenschaftlichen Diskussionen über Ungleichheit im und durch das Bildungswesen eine Rolle. Jede Differenzlinie repräsentiert eine bestimmte soziale Positionierung oder Identität und hat gleichzeitig als (naturalisierte oder kulturalisierte) soziale Konstruktion Einfluss auf das gesellschaftliche Leben. Diese Kategorien sind nicht nur soziale Platzanweiser, sondern sie generieren auch die Identität (vgl. Leiprecht 2005). Mit der Intersektionalitätsanalyse können die Wechselbeziehungen der Differenzlinien untersucht werden, um aufzuzeigen, dass die Identität eines Menschen

mehrdimensionale Zugehörigkeiten aufweist und somit auch Mehrfachdiskriminierungen stattfinden. Für Diversitätsansätze, die den Abbau von Diskriminierungen als Ziel verfolgen, ist der intersektionale Ansatz ein wichtiges Instrument zur Untersuchung von Mehrfachdiskriminierungen und deren Einschränkungen.

bei verschiedenen Individuen in unterschiedlichem Maße ausgeprägt sein können. Teilidentität bedeutet, dass Menschen sich nicht nur über eine Differenzlinie identifizieren, sondern mehrere Identitäten durch verschiedene Differenzmerkmale ausbilden.

Demzufolge weist das Identitätskonzept nach Taylor Cox auf die Teilidentitäten bzw. Mehrfachzugehörigkeiten einer Person hin. Frauen sind beispielsweise nicht nur Repräsentantinnen ihres Geschlechtes, sondern können sich auch über andere Merkmale wie Religion, Alter, Hautfarbe oder Bildung von anderen Frauen abgrenzen. Cox untersuchte in einer Studie in einem großen amerikanischen Unternehmen die Relevanz von Geschlechts- und ethnischer Zugehörigkeit. Das Ergebnis zeigte, dass für Schwarze Frauen ihr Geschlecht ebenso wichtig war wie ihre Hautfarbe (vgl. Cox 1997, 43). Durch mehrere Studien konnte Cox nachweisen, dass die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen einen großen Einfluss auf die Mobilität, die Chancen am Arbeitsmarkt und die Platzierung in der Gesellschaft hat.

*„ ... Data from the fields of social and organizational psychology show that group identities are indeed important components of the self-concept for most people...“ (ebd.).*

*[„ ... Daten aus den Bereichen der Sozial- und Organisationspsychologie zeigen auf, dass für die meisten Menschen Gruppenidentitäten, wichtige Komponenten des eigenen Selbstverständnisses darstellen. (Übersetzung: K. B.)]*

Menschen definieren sich zu großen Teilen durch ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe. So unterscheidet Taylor Cox phänotypische und kulturelle Identitätsgruppen. Erstere basieren auf physischen und sichtbaren Ähnlichkeiten wie z. B. Hautfarbe oder Geschlecht. Letztere teilen bestimmte Werte, Normen und Traditionen (vgl. ebd., 43ff.). Nach Cox prägen genau diese beiden Identitätsgruppen die Persönlichkeit eines Individuums am stärksten.

Nach den Erkenntnissen der poststrukturalistischen Geschlechterforschung stehen Identitäten allerdings nicht ein für allemal fest, sondern verändern sich situations- bzw. kontextabhängig. Nach dem Kulturtheoretiker Stuart Hall ist die Identität veränderbar. Er beschreibt es wie folgt:

*„Identität ist weder so vollkommen transparent, noch so unproblematisch, wie wir denken. Statt Identität als eine schon vollendete Tatsache zu begreifen, die erst danach durch neue kulturelle Praktiken repräsentiert wird, sollten wir uns vielleicht Identität als eine Produktion vorstellen, die niemals vollendet ist, sich immer in einem Prozess befindet, und immer innerhalb - nicht außerhalb - der Repräsentation konstituiert wird.“ (Hall 1994, 26)*

Im Umgang mit Differenz sind die Begriffsdefinitionen von Differenz und Identität bedeutsame und gleichzeitig konstitutive Elemente, die nur in einem Anerkennungsprozess vollendet werden können. Anerkennung erfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das

der Achtung. Sie beschreibt eine Art von Achtung, die sich nicht auf ein bloßes Zur-Kennntnis-Nehmen gründet. Um eine Person achten zu können, ist es zunächst notwendig, die Person zu erkennen. In diesem Prozess der identifizierenden Wahrnehmung ist das entscheidende, ob die identifizierte Person von ihrer Umwelt auch respektiert werden soll und kann (vgl. Mecheril 2004, 5).

### Schwarze Deutsche

Der Begriff Schwarze Deutsche (mit Großschreibung) ist eine Selbstbezeichnung von Schwarzen Menschen in Deutschland. Bei den Bezeichnungen ‚Schwarz‘ und ‚weiß‘ geht es aber nicht um die Hautfarbe, sondern um gesellschaftspolitische Zugehörigkeiten bzw. Realitäten, die kenntlich gemacht werden.  
Vgl.: [www.derbraunemob.de](http://www.derbraunemob.de)

Paul Mecheril erläutert, dass sowohl auf der Ebene der Identifikation als auch auf der Ebene der Achtung das Verhältnis von Selbst(an)erkennung und (An)Erkennung durch Andere betrachtet werden muss. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass die Anerkennung ein Prozess ist, der sich - wie die Differenz - erst in einem Verhältnis zu jemand Anderem realisiert; somit geschieht die Festlegung jemanden anzuerkennen und zu akzeptieren durch den Anderen. Es bleibt somit nur die Frage offen, ob eine vorhandene Differenz anerkannt und wertgeschätzt wird oder nicht. Paul Mecheril sagt weiter: „Selbstanerkennung und Frem-

danerkennung sind zwei Dimensionen sozialer Anerkennung. Hierbei ist davon auszugehen, dass Selbstanerkennung sich letztlich nur in den Strukturen der Anerkennung der Anderen entwickeln kann. Die Anerkennung durch Andere ist der Selbstanerkennung vorgelagert“ (ebd.).

Die Anerkennung durch den Anderen ist somit ein notwendiges Element für die Wertschätzung des Eigenen und damit unmittelbar verbunden mit der Anerkennung von Differenz innerhalb der eigenen Identität.

Anerkennung ist allerdings nicht einfach mit wertschätzender Empathie gleichzusetzen, sondern mit einer „Anerkennung als“, genauer einer „Anerkennung als Subjekt“, d. h. die Anerkennungsbemühung ist nicht ungerichtet, sondern bemüht sich um bestimmte Resultate, die um den Begriff der Handlungsfähigkeit kreisen; daher wird hier von einer gerichteten Anerkennung gesprochen (vgl. ebd.).

Eine entscheidende Perspektive ergänzt Paul Mecheril, wenn er feststellt, dass der Begriff Anerkennung oft aus einer Mehrheitsperspektive formuliert wird, die Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen nivelliert. Damit ist gemeint, dass Mehrheiten- und Minderheitenpositionen nicht gleichzusetzen sind, da dann die Macht- und Dominanzverhältnisse, in denen Subjektpositionen geformt sind, nicht (an)erkannt werden. Ferner bleiben diversitätsbewusste Ansätze häufig bei der Sensibilisierung von Individuen stehen und ignorieren dadurch die ei-

### Weißsein

Der Begriff Weiß (mit Großschreibung) stammt aus der Kritischen Weißseinsforschung und beschreibt kein äußerliches Merkmal, sondern verdeutlicht die soziale Positionierung und strukturellen Dominanz in gesellschaftlichen Machtverhältnissen.

gene Verstrickung in Macht- und Dominanzverhältnisse. Wenn die Anerkennung von Mehrheiten- und Minderheitenpositionen in diversitätsbewussten Praxen nicht immer wieder als konstitutives Element gesehen wird, so bleiben im schlechtesten Fall die Marginalisierungsprozesse stabil. Diversitätsbewusste Ansätze sind von ihrem Prinzip her immer zielgruppenübergreifend, d. h. sie schließen Mehrheits- wie auch Minderheitenangehörige ein, denn die Anerkennung der Vielfalt, Kontextualität und Mehrwertigkeit von Zugehörigkeiten ist ein Grundprinzip, das nicht vernachlässigt werden darf.

## Konsequenzen für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit

Welche Konsequenzen ergeben sich für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit aus den dargestellten theoretischen Überlegungen zum Umgang mit Differenz, der Anerkennung und Wertschätzung von Identität(en) und der Antidiskriminierungsperspektive?

Bildungsarbeit versteht sich als eine emanzipatorische Pädagogik, die das Ziel verfolgt, demokratische und gesellschaftliche Fähigkeiten zu fördern, die notwendig sind, um mit gesellschaftlicher Vielfalt und Marginalisierungsprozessen umzugehen. Als zentrales Ziel gilt es zu sensibilisieren, aufzuklären und aktiv zu handeln. Die Bildungsarbeit spielt eine wichtige Rolle im Erlernen eines reflexiven und sensiblen Umgangs mit verschiedenen Differenzen. Menschen mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten und Biographien treffen aufeinander und lernen durch den Austausch von Erfahrungen und Perspektiven voneinander. Non-formale Bildung wie die Jugendverbandsarbeit kann Räume zur Selbstentfaltung und Selbstermächtigung schaffen, da sie ein Stück weit außerhalb des alltäglichen Kontextes steht, in dem gesellschaftliche Verhältnisse und soziale Positionierungen und Zuschreibungen stark wirken. Das ist ein großer Vorteil im Vergleich zur formalen Bildung. Selbstpositionierungen und Normalitätsvorstellungen bezüglich aller Differenzen können in geschützten Räumen an-

erkennend und wertschätzend thematisiert werden. So können auch persönliche und kollektive Handlungsmöglichkeiten für den Alltag entwickelt werden und Formen der Solidarisierung entstehen.

### Umgang mit Differenz

Im Umgang mit Verschiedenheit ist es notwendig, eine Anerkennungs- und Wertschätzungskultur zu etablieren, die sich von Defizit-Konzepten und kulturalisierenden Wahrnehmungsmustern verabschiedet. Soziokulturelle Einflüsse und Hintergründe, unterschiedliche Biographien und Lebenswelten werden nicht als Abweichung und Störung gesehen, sondern als Normalität betrachtet. Das mehrdimensionale Identitätskonzept ist nicht instabil und anders, sondern normal und selbstverständlich. Das Wahrnehmen und Bewusstmachen der eigenen vielfältigen Identität als teils ambivalent und prozesshaft kann einen mehrdimensionalen (intersektionalen) Blick auf sich und Andere schaffen und somit die Konstruktion des Anderen bewusst durchbrechen. Der Umgang mit einer vielfältigen Identität kann so zu einer Selbstverständlichkeit werden, in der sich eigene und gesellschaftliche Identitätszuschreibungen dekonstruieren lassen.

**Wie können eigene Kategorisierungen, Vorurteile und Normalitätsvorstellungen reflektiert**

### und durchbrochen werden?

- Individuelle und gesellschaftliche Unterschiede wahrnehmen und ernst nehmen,
- sich selbst und andere mit verschiedenen Zugehörigkeiten und Hintergründen entdecken und wahrnehmen,
- andere Lebenserfahrungen und -realitäten anerkennen,
- eigene Selbstverständlichkeiten und Normalitätsvorstellungen hinterfragen.

### Auseinandersetzung mit Kultur

Obwohl sich pädagogische Konzepte mittlerweile kritisch gegenüber einem statischen Kulturbegriff positionieren, ist in interkulturellen Konzepten immer noch die Frage nach der „Kultur des Anderen“ als zentrale Differenzkategorie zwischen den Teilnehmenden in der Jugendbildungsarbeit präsent. Der Kulturbegriff wird hier in vermeintlich eindeutigen nationalen, ethnischen und kulturellen Zugehörigkeiten gesehen, die das Verhalten und Denken von Jugendlichen stark prägen und determinieren. Kultur wird somit zu einem homogenen und festgeschriebenen Konstrukt. Der Umgang mit Differenz und die Reflexion von Normalitätsvorstellungen bedeutet in diesem Zusammenhang auch das Reflektieren des Kulturbegriffes. Mit Kultur ist ein flexibles, vielfältiges und sich veränderndes Kulturverständnis gemeint und keines, welches Menschen determi-

niert. Dies bedeutet, dass aus der Zusammensetzung unterschiedlicher Kulturen (Jugendkulturen, Subkulturen, Communities) eigene Kulturen entstehen können und sich Kulturen verändern, aus denen sie hervorgehen.

### Wie gelingt es Homogenisierungen und Festschreibungen zu vermeiden?

- Raum lassen für unterschiedliche Bedeutungen, Verständnisse und Widersprüche von Kultur,
- Kultur gestaltet sich flexibel und kann sich permanent verändern bzw. entwickeln,
- Kultur im Alltag bei jeder Person als Normalität thematisieren,
- kritische und erfahrungsorientierte Auseinandersetzung mit kultureller Norm(alität).

### Antidiskriminierung

Besonders in pädagogischen Bereichen wie in der Jugend(verbands)arbeit und Bildungsarbeit ist es von großer Bedeutung, diskriminierende Denk- und Einstellungsmuster, die sich im Zusammenleben zeigen, zu reflektieren. Die Beschäftigung mit Diskriminierungsformen aus Mehrheits- und Minderheitenperspektive gehört hier zweifellos dazu. Beim Aufgreifen und der Bearbeitung gesellschaftlicher Problemfelder sind die besonderen Lebensbedingungen, Erfahrungs- und Handlungsräume, die Interpretations- und Wahrnehmungsmuster sowie die Interessen der am Bildungs- und Lernprozess Beteiligten zu berücksichtigen. Daraus ergibt sich eine gelingende Verständigung und Kommunikation der

Beteiligten als wichtige Voraussetzung für Bildungs- und Lernprozesse. Für Institutionen und Pädagog\_innen ist dies mit verschiedenen Herausforderungen verbunden, so dass über Hindernisse und Möglichkeiten, die sich aus der gesellschaftlich-strukturellen Positionierung von Gruppen und Minderheiten ergeben, Kenntnisse und Kompetenzen gewonnen und Zugänge geschaffen werden müssen (vgl. Wenning 1999, 11). Pädagog\_innen sollten in der Lage sein, günstige Voraussetzungen für eine gelingende Kommunikation zu schaffen und sie sind darauf angewiesen, über Kenntnisse und Kompetenzen ihrer Zielgruppe zu verfügen, wie zum Beispiel Ursachen und Erscheinungen einzelner Diskriminierungsformen und ihrer Verschränkungen. Eine Herausforderung zeigt sich zum einen darin, Diskriminierung als Erfahrung, die alle Beteiligten aufgrund verschiedener Aspekte, als Diskriminierte und Diskriminierende, mitbringen, zu reflektieren und zum anderen diese mit gesellschaftlichen Dominanz- und Machtverhältnissen zu thematisieren. Insbesondere in solchen Lernprozessen müssen Räume für die Thematisierung eigener Erfahrungen mit Diskriminierung und von Fremd- und Selbstbildern Platz haben, um Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierungen zu entwickeln.

Im Bezug auf diversitätsbewusste Bildungsarbeit bedeutet das, dass Lernarrangements oder Lernsettings präventive und interventive Antidiskriminierungsarbeit beinhalten müssen. Präventive Antidiskriminierungsarbeit meint die Wahrneh-

mung von und die Sensibilisierung für Diskriminierung, die zum Ziel haben Diskriminierungen zu erkennen und nicht selbst zu diskriminieren. Wenn von interventiver Antidiskriminierungsarbeit gesprochen wird, dann handelt es sich nicht nur um die Wahrnehmung von Diskriminierung, sondern besonders um ein Handeln dagegen (vgl. Rosenstreich 2011, 233).

### Wie können Rassismus und Diskriminierung in den Blick gelangen?

- Auseinandersetzung und Thematisierung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen,
- Auseinandersetzung mit Mechanismen und Wirkungen von Vorurteilen und Diskriminierungen anregen (auf individueller, gesellschaftlicher, struktureller Ebene),
- Dominanzverhältnisse und Verstrickungen veranschaulichen und thematisieren.

### Wie werden Macht- und Dominanzverhältnisse und Diskriminierungserfahrungen berücksichtigt und kritisch hinterfragt?

- Reflexion eigener Erfahrungen mit Macht und Diskriminierung,
- Verständnis für Mechanismen und verschiedene Ebenen von Diskriminierung entwickeln,
- Positionierung gegenüber jeglichen Formen von Diskriminierung,
- strukturelle Ebene von Diskriminierung in den Blick nehmen,
- Ermutigen zu antidiskriminierendem Engagement.

### Empowerment

Ein weiteres zentrales Ziel diversitätsbewusster Bildungsarbeit sollte es sein, Beteiligte und

Lernende aktiv zum Handeln zu bewegen und sie in ihren Fähigkeiten zu stärken. Diversitätsbewusste Bildungsarbeit ermöglicht durch ihren partizipativen und proaktiven Ansatz, Differenz zu thematisieren und zu dekonstruieren. Empowermentarbeit ist ein grundlegender Bestandteil diversitätsbewusster Bildungsarbeit und sollte stets mitgedacht werden, wenn es um Beteiligungsprozesse von benachteiligten bzw. diskriminierten Personen geht.

### Wie können Räume eröffnet werden für vielfältige subjektive Zugehörigkeiten und Selbstdefinitionen der Einzelnen?

- Eigene Positionierung und Selbstverständlichkeiten wahrnehmen und entwickeln,
- Raum für eigene Erfahrungen und Widersprüche,
- eigene Selbstverständlichkeiten sowie Normen und Werte einer gesellschaftlichen Gruppe in Frage stellen,
- Handlungsstrategien aus der Opferperspektive reflektieren,
- Entwicklung von Widerstandsperspektiven.

### Literatur

Anderson, Terry (2005): *The Pursuit of Fairness: A History of Affirmative Action*, Oxford: Oxford University Press

Aretz, Hans Jürgen/Hansen, Katrin (2002): *Diversity und Diversity-Management im Unternehmen: Eine Analyse aus Systemtheoretischer Sicht*, Münster u. a.: Lit Verlag

Benbrahim, Karima (2007): *Diversity Management in pädagogischen Institutionen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der

Freien Universität zu Berlin

Cox, Taylor (1997): *Cultural Diversity in Organizations: Theory, Research & Practice*, San Francisco: Berrett-Koehler

Czollek, Leah (2007): *Dokumentation. Diversity (Cultural) Managing und interkulturelle Öffnung von Leah Czollek und Gudrun Perko*, 11-12

Gardenswartz, Lee/Rowe, Anita (1995). *Diverse Teams at Work: Capitalizing on the Power of Diversity*, McGraw-Hill Inc., US

Großmann, Ruth (o. J.): „Man wird nicht als Frau (oder Mann) geboren, man wird es.“ Oder was heißt „soziale Konstruktion“? *ASFH Zeitschrift*. Schwerpunkt Diversity, 42-47

Gomolla, Mechthild (2010): *Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem*, in: Gomolla, Mechthild/Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.): *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 64-67

Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Kulturelle Identität und Diaspora*, Hamburg: Argument Verlag

Jain, Anil K. (2003): *Differenzen der Differenz: Umbrüche in der Landschaft der Alterität*, in: Steyerl, Hito/Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (Hg.): *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, Münster: Unrast-Verlag

Leiprecht, Rudolf (2005): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag

Lenz, Ilse (1996): *Grenzziehungen und Öffnungen. Zum Verhältnis von Geschlecht und Ethnizität zu Zeiten der Globalisierung*, in: Lenz, Ilse/Germer, Andrea/Hasenjürgen, Brigitte (Hg.): *Wechselnde Blicke*, Opladen: Leske+Budrich, 200-228

Loden, Marylin/Rosener, Judy (1991): *Workforce America: Managing Employee Diversity as a Vital Resource*, Burr Ridge: Irwin Professional, 18

Mecheril, Paul (2004): *Anerkennung des Anderen als Leitperspektive interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien* [www.forum-interkultur.net/uploads/tx\\_textdb/22.pdf](http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf) (15.11.2012)

Nestvogel, Renate (2008): *Diversity Studies und Erziehungswissenschaften*, in: Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hg.): *Diversity Studies und politische Bildung*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Rosenstreich, Gabriele Dina (2011): *Antidiskriminierung und/als/trotz... Diversity Training*, in: Castro Varela, María do Mar/ Dhawan, Nikita (Hg.): *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung*, Berlin u. a.: Lit Verlag

Wenning, Norbert (1999): *Ver einheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit*. Opladen: Leske und Budrich

## Unterschiede und Ungleichheiten in der Migrationsgesellschaft - Jugend- und Bildungsarbeit im Kontext von struktureller, institutioneller und individueller Diskriminierung

„Wenn anonyme weiße Terroristen eine Bombe in eine N\*\*\*\*kirche<sup>1</sup> legen und damit fünf Kinder töten, ist das ein Akt des individuellen Rassismus, tief bedauert von den meisten Gruppen der Gesellschaft. Wenn aber in derselben Stadt (...) nicht fünf, sondern fünfhundert N\*\*\*\*babies im Jahr sterben, weil sie keine richtige Nahrung und keine medizinische Hilfe bekommen, und wenn weitere tausend körperlich, seelisch und geistig geschädigt sind, weil sie im Ghetto in Armut und Entbehrung leben müssen, so ist das eine Folge von institutionalisiertem Rassismus. Die Gesellschaft behauptet entweder, sie wisse nichts von diesen Verhältnissen, oder sie ist unfähig, die Situation sinnvoll und effektiv zu ändern.“

(Carmichel 1970: 39, veränderte Schreibweise mit \*: Die Herausgeber\_innen)

### Albert Scherr

Wenn von Diversity die Rede ist, dann geht es um die Idee einer Gesellschaft, in der Vielfalt als positive Qualität betrachtet wird, nicht als Bedrohung. Eine Stärke des Diversity-Konzepts ist zudem darin zu sehen, dass Individuen nicht auf ihre Zugehörigkeit zu einer Kultur oder einer ethnischen Gruppe reduziert werden; vielmehr wird die Frage, was die biografischen und sozialen Bezüge von Identitäten (im Plural!) sind, was Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Einzelnen und sozialen Gruppen begründet, offener und komplexer gestellt (s. Hormel/Scherr 2004: 203ff.). Bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass der Diversity-

Diskurs seinen Ursprung in einer Management-Strategie hat, die es ermöglichen soll, soziale und kulturelle Unterschiede bei den Mitarbeiter\_innen und in der Kundschaft im wirtschaftlichen Interesse von Konzernen und Betrieben zu nutzen. Es geht dann dezidiert nicht um eine Infragestellung der Machtverhältnisse und Ungleichheiten, die ökonomisch funktional bzw. Effekte der Struktur kapitalistischer Marktökonomien sind, sondern allein um einen solchen Umgang mit Unterschieden, der mit wirtschaftlichen Interessen kompatibel ist (s. Scherr 2011).

Demgegenüber betonen kritische Positionen, dass es erforderlich ist, die Forderung nach Anerkennung von Vielfalt syste-

matisch mit den Forderungen nach sozialer Gerechtigkeit zu verbinden. (s. u. a. Adams u. a. 2000; Fraser 2003; Hormel/Scherr 2004; Broden/Mecheril 2007; Leiprecht 2011). Denn, so kann ein zentrales Argument der Kritik zusammengefasst werden, es nützt den Armen, Benachteiligten und Ausgegrenzten nur wenig, wenn sie von den Reichen und Etablierten in ihrer vermeintlichen Unterschiedlichkeit respektiert werden (vgl. Fraser 2003: 29). Ganz im Gegenteil gilt: Zuschreibungen anderer Eigenschaften und Bedürfnisse an Arme, sozial Randständige, Migrant\_innen usw. waren wiederkehrend ein Mittel, um bestehende soziale Ungleichheiten zu rechtfertigen.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Der zitierte Schwarze Bürgerrechtler Stokely Carmichael verwendet im Original den Begriff „Negro“. In der hier aufgeführten deutschen Übersetzung von 1970 steht das Wort „Neger“. Aufgrund der kolonial-rassistischen Geschichte des Wortes haben die Herausgeber\_innen sich für die Schreibweise mit \* entschieden.

<sup>2</sup> Nach dem Muster: Ihre soziale Position ist Folge ihrer individuellen und kollektiven Eigenschaften. Demgegenüber zeigen Elias/Scotson (1993), dass es sich umgekehrt verhält: Benachteiligungen führen zu Lebensbedingungen und Praktiken, die Vorurteile plausibel erscheinen lassen.

Der Zusammenhang von (vermeintlichen und tatsächlichen) soziokulturellen Unterschieden mit sozioökonomischen Ungleichheiten und gesellschaftspolitischen Machtverhältnissen resultiert aus Formen der Diskriminierung: Diskriminierung ist eine Form der Machtausübung, die Unterschiede in Ungleichheiten verwandelt (s. Scherr 2010 und 2012).

Diversity-Konzepte, welche die Anerkennung von Unterschieden „als eine Angelegenheit der Gerechtigkeit“ (Fraser 2003: 44) begreifen, sind deshalb darauf verwiesen, über die Forderung nach Toleranz im Umgang mit soziokultureller Vielfalt hinauszugehen und sich kritisch mit diskriminierenden Gesellschaftsstrukturen, Institutionen und Praktiken zu befassen.

### 1. Migration als Konfliktfeld

Moderne Gesellschaften sind nationalstaatlich verfasste Migrationsgesellschaften innerhalb einer zunehmend globalisierten Weltgesellschaft. Das heißt:

- Politisch und rechtlich handelt es sich um Gesellschaften mit territorialen Grenzen, in denen Staaten das Recht beanspruchen, über den Zugang zu und den Aufenthalt auf ihrem Staatsgebiet zu entscheiden sowie Nicht-Staatsangehörige gegenüber Staatsangehörigen zu benachteiligen.
- Migration ist in doppelter Weise mit Strukturen sozialer Ungleichheit verschränkt: Zum einen mit Ungleichheiten zwischen den Regionen und Staaten der Weltgesellschaft, zum

anderen mit Ungleichheiten innerhalb von Staaten. Folglich ist ein zentrales Merkmal der Migrationsgesellschaft in Konflikten um das Recht auf Zuwanderung und Zugehörigkeit sowie in Konflikten zwischen den Privilegierten und Benachteiligten bzw. Etablierten und Außenseitern zu sehen:

- Unter Bedingungen ökonomischer, politischer und kultureller Globalisierung sind Versuche, Migrationsbewegungen staatlich zu steuern, nur begrenzt erfolgreich. Die enorme Ungleichheit der Lebensbedingungen zwischen den entwickelten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften einerseits und den Ländern der Peripherien andererseits führt zu Migrationsbewegungen, die auch durch aufwändige Maßnahmen der Grenzkontrolle und Grenzsicherung nicht umfassend zu verhindern sind. Diese führen aber dazu, dass Migration zunehmend riskanter wird - oftmals mit tödlichen Folgen.

- Im Fall der Bundesrepublik Deutschland ist Migration eng mit sozioökonomischer Benachteiligung verknüpft. Einwanderung erfolgte seit den 1960er Jahren insbesondere als Anwerbung gering qualifizierter Arbeitskräfte und ihrer Familienangehörigen; eine Überwindung dieser Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem war bis zum Ende der 1990er Jahre politisch nicht angestrebt.

• Vor dem Hintergrund der seit ca. zehn Jahren erfolgten politischen Anerkennung der ‚Tatsache Einwanderungsgesellschaft‘, der Skandalisierung von

Bildungsbenachteiligungen im Kontext der PISA-Studien, der Etablierung eines Anti-Diskriminierungsdiskurses in der EU und in Deutschland, durch soziale Bewegungen und die Konturierung einer selbstbewussten zweiten und dritten Generation von Eingewanderten gewinnt die Kritik der anhaltenden politischen, rechtlichen und ökonomischen Benachteiligung von Migrant\_innen an Einfluss. Die Frage, welche gesellschaftlichen Positionen Migrant\_innen einnehmen sollen, wird zum Konfliktfeld.

• Durch Zuwanderung ist zudem das klassische Modell des Nationalstaates, das eine weitgehende sprachliche und kulturelle Homogenität der Bevölkerung postuliert und darauf ausgerichtet ist, diese Homogenität herzustellen (durch schulische Erziehung, sprachliche und kulturelle Repression, aber auch durch die Vertreibung und Vernichtung von Minderheiten) in Frage gestellt. In der Folge wird die Frage nach der sozialen und kulturellen Einheit des Nationalstaates erneut zum Gegenstand von Konflikten um das gesellschaftliche Selbstverständnis, die Chancen und Risiken soziokultureller Vielfalt, die Möglichkeiten von Integrationspolitik. Dabei wird auch wiederkehrend versucht, ein Verständnis des Nationalstaates als kulturell homogenes Gebilde wiederzubeleben.

Mit diesen knappen Hinweisen war zunächst zu verdeutlichen, dass die Problematik von Migrationsgesellschaften nicht ‚nur‘ in individuellen Einstellungen und Vorurteilen besteht, die

durch Jugend- und Bildungsarbeit angegangen werden können. Zweifellos sind pädagogische Konzepte unverzichtbar, die Jugendliche und Erwachsene zu einer Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen anregen bzw. sie zu aktivem Engagement gegen Diskriminierung und Rassismus motivieren und befähigen.

Darüber hinaus ist es aber für die Jugend- und Bildungsarbeit unverzichtbar, die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse in den Blick zu nehmen, mit denen in der Migrationsgesellschaft Ungleichheiten und Machtverhältnisse zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheiten, Einheimischen und Migrant\_innen, Staatsbürger\_innen und Nicht-Staatsbürger\_innen, Aufenthaltsberechtigten und Illegalisierten hergestellt und aufrechterhalten werden.

Denn manifeste Ausdrucksformen von individueller Diskriminierungsbereitschaft (Rassismen, Nationalismen, Antisemitismen, Antiziganismen usw.) sind nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen, in denen Ungleichheiten und Machtverhältnisse zwischen sozialen Gruppen hergestellt und in Folge dessen als alltägliche Normalität erfahrbar werden. Jugend- und Bildungsarbeit, die sich gegen Diskriminierung und Rassismus wendet, kann nicht ignorieren, dass Jugendliche und Erwachsene politische, rechtliche und ökonomische Benachteiligungen von Migrant\_innen als einen gesellschaftlichen Normalzustand erfahren, der im deutlichen Widerspruch zu der Botschaft steht, dass Alle glei-

che Rechte und gleiche Chancen haben sollen. Damit ist eine folgenreiche Rahmung für die pädagogische Praxis gesetzt.

### 2. Diskriminierungskritik als menschenrechtliche Programmatik, als politisches Programm und als pädagogische Perspektive

Jugend- und Bildungsarbeit hat unterschiedliche Konzepte entwickelt, die sich auf die Situation der Migrationsgesellschaft beziehen. Bei allen Unterschieden, die zwischen den vielfältigen Varianten interkultureller, diversity-orientierter, menschenrechtlicher und antirassistischer Pädagogiken festzustellen sind (s. etwa Hormel/Scherr 2004; Leiprecht 2011; Nohl 2010), kann von einem beschreibbaren Grundkonsens ausgegangen werden: Jugend- und Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft ist durch das Interesse motiviert, ein gleichberechtigtes Zusammenleben und eine selbstbestimmte Lebensführung von Einheimischen und Migrant\_innen zu ermöglichen; einschlägige politische und pädagogische Konzepte wenden sich gegen unterschiedliche Formen der Benachteiligung und Ausgrenzung sowie gegen auf Anpassung (Assimilation; Integration) von Migrant\_innen an vorherrschende soziokulturelle Standards ausgerichtete Forderungen. Leitend ist die Utopie einer differenzfreundlichen Gesellschaft, in der jede\_r gleiche Chancen und gleiche Rechte hat und selbstbestimmt über den individuellen Lebensentwurf sowie über soziale, kulturelle und religiöse Verortungen entscheiden kann.

Von zentraler Bedeutung für ein so gefasstes Verständnis der Zielsetzung von Pädagogik in der Migrationsgesellschaft ist eine grundlegende Anti-Diskriminierungsperspektive. Damit werden Unterschiede primär als mögliche Ursache zu überwindender Diskriminierungen - und nicht als trennscharfe, feststehende und unüberwindbare Abgrenzungen von Geschlechtern, Nationen, Ethnien, Religionen usw. - thematisiert. Die zentrale Frage lautet dann, wie Individuen im Interesse der Gewährleistung von Gleichberechtigung und Selbstbestimmungsfähigkeit in die Lage versetzt werden können, mit den Differenzen bzw. Problemen umzugehen, die aus sozial vorgegebenen Unterschieden resultieren, und nicht, wie unterschiedliche Gruppen lernen können, sich gegenseitig zu tolerieren (vgl. Hormel/Scherr 2004: 14ff.). Diese Perspektive ist aus drei Gründen von besonderer Relevanz:

• Erstens kann sich eine solche Anti-Diskriminierungsperspektive auf das Diskriminierungsverbot der Menschenrechte (s. Bielefeldt 2010) und damit auf eine Grundlage beziehen, die im öffentlichen politischen Diskurs - jedenfalls rhetorisch - als Grundlage des gesellschaftlichen Selbstverständnisses anerkannt ist.

• Zweitens ermöglicht das Diskriminierungsverbot der Menschenrechte eine Verbindung unterschiedlicher Teilaspekte und bietet damit eine übergreifende Grundlage für unterschiedliche (politische und pädagogische) Programmatiken und Konzepte. Denn das Diskriminierungsverbot der Allgemei-

nen Erklärung der Menschenrechte benennt eine bewusst offen gehaltene Liste möglicher Formen von Diskriminierung, es schließt jede Form von Diskriminierung aufgrund tatsächlicher oder zugeschriebener Unterschiede aus.<sup>3</sup>

• Drittens wird in einer Anti-Diskriminierungsperspektive von den grundlegenden Rechten jedes Einzelnen ausgegangen und damit die Problematik von älteren Konzepten des Multikulturalismus und der interkulturellen Pädagogik vermieden, die von klar abgrenzbaren Gruppen oder Kulturen ausgehen, denen Individuen 'angehören'. Demgegenüber wird argumentiert, dass die sozialen und kulturellen Bezüge der individuellen Lebenspraxis vielfältig und heterogen sind sowie dass auch Formen von Diskriminierung, die kulturell (ethnisch, religiös) begründet werden, kritisierbar und kritikbedürftig sind.

Werden die ausdifferenzierten Konzepte der Jugend- und Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft (nicht-rassistische Bildungsarbeit, anti-antisemitische Bildungsarbeit, reflexive interkulturelle Pädagogik, Diversity-Pädagogik usw.) vor diesem Hintergrund als unterschiedliche Ausprägungen einer gegen Diskriminierung gerichteten Pädagogik verstanden, dann wird damit eine übergreifende Rahmung sichtbar, die an den politischen und juristischen Menschenrechtsdiskurs angeschlossen ist sowie eine Verständigung zwischen den ausdifferenzierten pädagogischen Spezialdiskursen ermöglicht.

Diese Rahmung geht zudem deutlich über eine Anti-Vorurteilspädagogik hinaus. Denn Diskriminierung kann nicht zu reichend als Folge individueller Einstellungen und damit einhergehenden Äußerungen und Handlungen verstanden werden.

#### **Exkurs: Diversität, kategoriale Unterscheidungen, Diskriminierung**

Diskriminierung kann als Verwendung kategorialer Unterscheidungen zur Herstellung und Aufrechterhaltung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichheiten verstanden werden. D. h.: Es geht bei Diskriminierung um solche Unterschiede, die Ansatzpunkt für Positionszuweisungen in der Struktur sozialer Ungleichheiten sind. Dazu werden Unterscheidungen verwendet, mit denen Menschen in vermeintlich trennscharfe und stabile Kategorien eingeordnet werden (Männer/Frauen; Kinder/Erwachsene; Staatsangehörige/Ausländer\_innen; Einheimische/Migrant\_innen usw.), die asymmetrisch konstruiert sind und überlegene und unterlegene 'Gruppen' unterscheiden. Problematisch an solchen Kategorisierungen ist nicht nur die damit einhergehende Zuschreibung von Ungleichwertigkeit. Denn die Kategorien selbst sind nicht einfach ein bloßes Abbild der Wirklichkeit, sondern selbst ein Moment der Herstellung sozialer Ordnungen sowie von Über- und Unterordnungsverhältnissen – oder können dies jedenfalls sein. Bekanntlich gibt es keine Rassen, denen Men-

schen angehören, sondern die Unterscheidung von Rassen ist selbst ein Moment des Rassismus und jenseits des Rassismus sinnlos. Evident gibt es nicht selbstverständlich Staatsangehörige und Ausländer\_innen, sondern diese Unterscheidung ist Bestandteil der Einteilung der Weltgesellschaft in Nationalstaaten. Unterscheidungen, mit denen Menschen in diese und andere Kategorien eingeordnet werden, sind also nicht voraussetzungslos und unproblematisch.

Folglich kann eine diskriminierungskritische Perspektive die sozial etablierten Kategorien nicht einfach als unproblematische Mittel der Benennung und Beschreibung von Vielfalt voraussetzen, sondern ist darauf verwiesen, sich damit auseinanderzusetzen, welche Funktion die jeweiligen Kategorien und die Einordnung von Individuen in diese Kategorien für die Zuweisung von Positionen in den Strukturen sozialer Ungleichheit haben.

#### **Was heißt strukturelle und institutionelle Diskriminierung?**

Sozialwissenschaftliche Analysen haben immer wieder aufgezeigt, dass die Benachteiligungen, die in einschlägigen Untersuchungen zur Position von Migrant\_innen im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt, im Hinblick auf politische Teilhabechancen und mediale Repräsentation, bei der Gesundheitsversorgung usw. sichtbar werden, nicht zureichend als Folge benachteiligender Absichten und Handlungen von Einzelnen er-

klärbar sind. Sie sind auch nicht auf Unterschiede der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zurückzuführen. Vielmehr handelt es sich um eine Folge sozialer (ökonomischer, politischer, rechtlicher, soziokultureller) Strukturen, von verfestigten Macht- und Ungleichverhältnissen sowie der Art und Weise, wie Institutionen und Organisationen Positionen in diesen Ungleichverhältnissen zuweisen.<sup>4</sup>

Denn erstens gibt es „stets mehr Personen, die für gehobene Positionen qualifiziert (oder qualifizierbar, A.S.) sind, als es gehobene Positionen gibt“ (Schütz 1957/2011: 225); eine tatsächliche leistungsgerechte Zuweisung von privilegierten und benachteiligten Positionen ist insofern nicht möglich. Zweitens ist Chancengleichheit in der für die gesellschaftliche Positionszuweisung zentralen Institution, im Bildungssystem, nicht gegeben; Bildungschancen sind in hohem Maß abhängig von der sozialen Herkunft. Drittens rufen Versuche benachteiligter Gruppen, ihre Benachteiligung zu überwinden, den Widerstand derjenigen hervor, die als Privilegierte von der Benachteiligung der Benachteiligten profitieren.

Bestehende soziale Ungleichheiten müssen sozial akzeptabel gemacht, begründet und gerechtfertigt werden. Die Konstruktion sozialer Gruppen, die nicht als gleichberechtigte Gesellschaftsmitglieder betrachtet werden und für die es deshalb als zulässig gilt, ihnen benach-

teiligte Positionen zuzuweisen, ist hierzu ein geeignetes Mittel. Für Gesellschaften, in denen es gravierende soziale Ungleichheiten gibt, ist es deshalb schwierig, auf Diskriminierung zu verzichten. Positiv formuliert: Die Verringerung sozialer Ungleichheiten und die Überwindung von Diskriminierung sind einander ergänzende Ziele.

Für strukturelle und institutionelle Diskriminierung ist es keineswegs erforderlich, dass eine absichtsvolle und offenkundige Ungleichbehandlung sozialer Gruppen erfolgt. Denn in zahlreichen Fällen entsteht gegenwärtige Diskriminierung als Folge historisch gewordener Benachteiligungen. Z. B. haben Jugendliche mit Migrationshintergrund schon dann schlechtere Chancen bei der Lehrstellensuche, wenn ihre Eltern arbeitslos und gering qualifiziert sind und deshalb nicht über soziale Kontakte verfügen, welche die Chancen auf eine qualifizierende Ausbildung verbessern. Diskriminierung findet auch nicht 'nur' dann statt, wenn eine direkte Benachteiligung, etwa aufgrund des Migrationshintergrundes, erfolgt. Z. B. werden Schüler\_innen, in deren Familien nicht deutsch gesprochen wird, in der Schule schon dann und dadurch benachteiligt, dass dies seitens der Schule ignoriert und ein familialer Erwerb der deutschen Sprache als Normalfall vorausgesetzt wird. Folglich greifen Strategien und Konzepte, die allein diskriminierende Äußerungen und Handlungen von Einzelnen in den Blick nehmen, zu kurz.

Strukturelle Diskriminierung in der Migrationsgesellschaft resultiert aus den direkten und indirekten Folgen der Verweisung von Migrant\_innen auf gering qualifizierte Positionen auf dem Arbeitsmarkt sowie aus ihrer in die Gesetzgebung eingeschriebenen – nach Migrationshintergrund und Aufenthaltsstatus differenzierten – legalen Benachteiligung, insbesondere beim Arbeitsmarktzugang und bei politischen Teilhaberechten. Eine Kritik struktureller Diskriminierung kann sich deshalb nicht auf eine Kritik biologisch-rassistischer und kultur-rassistischer Diskurse und Ideologien beschränken: Sie kann nur in dem Maß begründet formuliert werden, wie es gelingt, eine Kritik gesellschaftlicher Ungleichverhältnisse mit einer Kritik der „ethnischen Unterschichtung“ (Heckmann 1982: 152ff.) des Arbeitsmarktes, der diskriminierenden Strukturen des Bildungssystems und der rechtlich verankerten Benachteiligung von nicht-staatsangehörigen Migrant\_innen zu verbinden.

Als institutionelle bzw. organisationale Diskriminierung (s. dazu ausführlicher Gomolla 2010; Gomolla/Radtke 2002) werden Handlungs- und Entscheidungs-routinen in Organisationen (Schulen, Betriebe, Behörden usw.) bezeichnet, die benachteiligende Auswirkungen für bestimmte soziale Gruppen haben, benachteiligende Auswirkungen, die durch die ganz gewöhnliche Arbeitsweise der jeweiligen Organisationen, nicht durch problematische Verhaltenswei-

<sup>3</sup> Auf die Grenzen der Reichweite des menschenrechtlichen Diskriminierungsverbots wird im Weiteren aber noch einzugehen sein.

<sup>4</sup> Siehe als klassische Grundlagentexte zu dieser Thematik u.a.: Blumer 1961; Elias/Scotson 1993; Feagin/Booher-Feagin 1986; Tilly 1999.

sen einzelner Mitarbeiter\_innen, zu Stande kommen. In den Blick gerückt wird damit, dass Diskriminierung nicht allein durch generelle gesellschaftliche Strukturen bewirkt wird, sondern auch durch je spezifische Mechanismen auf der Ebene von Organisationen, die für die jeweilige Organisation eine Lösung ihrer organisationsinternen Probleme darstellen. So lösen z. B. Grundschulen das Problem unzureichender Fördermöglichkeiten für Kinder nicht-deutscher Muttersprache, indem sie geringe Deutschkenntnisse als sprachliche Entwicklungsprobleme interpretieren und Schüler\_innen dann in Förderschulen überweisen. Oder: Dienstleistungsbetriebe bevorzugen vielfach nicht-migrantische Auszubildende<sup>5</sup>, weil sie davon ausgehen, dass ihre Kunden migrantische Auszubildende nicht akzeptieren würden und sie ihre Aufgabe nicht darin sehen, auf eine Veränderung von Kundenerwartungen einzuwirken.

Zweifellos sind Praktiken struktureller und institutioneller Diskriminierung nicht immer trennscharf von individuellen Vorurteilen zu unterscheiden, sondern verbinden sich vielfach mit diesen. Zudem haben sie gesellschaftlich akzeptierte Unterscheidungen zur Grundlage, also die Annahme, dass es sinnvoll ist, z. B. zwischen Einheimischen und Migrant\_innen, Deutschen und Ausländern sowie ethnischen Gruppen zu unterscheiden und dass es zulässig

ist, Individuen in diese Kategorien einzuordnen. Ganz ohne ein ideologisches Fundament kommen also auch Formen der strukturellen und institutionellen Diskriminierung nicht aus. Die Pointe der einschlägigen Analysen besteht aber darin darauf hinzuweisen, dass eine Kritik von ethnischen, religionsbezogenen und rassistischen Ideologien und Vorurteilen an Strukturen und institutionelle Verfahren nicht heranreicht, die weder negative Einstellungen noch benachteiligende Absichten voraussetzen, sondern 'nur' die Akzeptanz der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse und der gesellschaftlich akzeptierten Unterscheidungen sozialer Gruppen.

#### Warum sind Analysen struktureller und institutioneller Diskriminierung für die Jugend- und Bildungsarbeit relevant?

Jugend- und Bildungsarbeit ist auf die Einstellungen, Überzeugungen und Praktiken von Jugendlichen und Erwachsenen bezogen; sie kann ihre Adressat\_innen dabei unterstützen, ihre Erfahrungen zu reflektieren, sich mit gesellschaftlich verbreiteten Sichtweisen, mit Stereotypen und Feindbildern kritisch auseinanderzusetzen; sie kann zur Sensibilisierung für Formen und Folgen von Diskriminierung beitragen und zu politischem Engagement anregen und qualifizieren. An die Ursachen struktureller und institutioneller Diskriminierung reicht sie – jedenfalls außerhalb ihrer

eigenen Institutionen (s. dazu Melter 2006) – gleichwohl kaum heran. Damit ist eine Grenze pädagogischer Interventionsmöglichkeiten benannt, die ein politisches Mandat von Pädagogik und Sozialer Arbeit begründet: Das Mandat, eine Politik einzufordern, die zu einer Gesellschaftsgestaltung beiträgt, die pädagogischen Erfordernissen entgegenkommt, statt sie zu konterkarieren.

Um diesen Zusammenhang abschließend noch etwas zu verdeutlichen: Eine Stärke von Diskriminierungskritik liegt darin, dass zu ihrer Begründung auf einen einfachen normativen Grundsatz zurückgegriffen werden kann: Jede\_r soll gleiche Rechte und Chancen haben, unabhängig von den Zufälligkeiten seines Geburtsorts, seiner Hautfarbe, seines Geschlechts usw. Aus diesem menschenrechtlichen Grundsatz, der an eine elementare moralische Intuition anknüpfen kann, lässt sich eine Kritik diskriminierender Strukturen und Praktiken entwickeln.<sup>6</sup> Faktisch wird in der nationalstaatlich verfassten Migrationsgesellschaft jedoch eine folgenreiche Einschränkung dieses Grundsatzes vorgenommen: Nicht-Staatsbürger\_innen werden elementare politische Beteiligungsrechte vorenthalten und Migrant\_innen in Asylverfahren sowie ohne legalen Aufenthaltsstatus (Geduldete) unterliegen massiven Beschränkungen der ansonsten geltenden Rechte. An den Außengrenzen der EU wird in Kauf genom-

<sup>5</sup> Genauer: Auszubildende, deren Aussehen und deren Sprache nicht die Annahme eines Migrationshintergrunds nahelegt.

<sup>6</sup> Gleichzeitig markiert die Nicht-Anerkennung dieses Grundsatzes eine Grenze der Verständigung; deshalb ist die grundlegende Aufgabe von Menschenrechtsbildung darin zu sehen, eine Verständigung über die Idee der gleichen Würde und der gleichen Rechte jedes Individuums zu ermöglichen.

men, dass Maßnahmen der Grenzsicherung gegen unerwünschte Migrant\_innen vielfach tödliche Folgen haben. Das Rätsel, wie man Kinder, Jugendliche und Erwachsene unter diesen Bedingungen davon überzeugen soll, dass die Menschenrechte die Grundlage des gesellschaftlichen Zusammenlebens sind und für jede\_n gleichermaßen gelten sollen, kann Pädagogik nicht lösen. Eine Politik, deren Praxis die Glaubwürdigkeit der Beanspruchung der Menschenrechte beschädigt, schränkt damit die Erfolgsaussichten pädagogischer Interventionen ein. Insofern ist jede Analyse der Ausgangsbedingungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns in der Migrationsgesellschaft auf eine Auseinandersetzung mit den Formen und Folgen von struktureller und institutioneller Diskriminierung verwiesen.

#### Literatur

Adams, Maurianne u. a. (Hg.) (2000): Readings for Diversity and Social Justice: An Anthology on Racism, Antisemitism, Heterosexism, Ableism, and Classism. New York/London

Bielefeldt, Heiner (2010): Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip, in: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden, 21-34

Blumer, Herbert (1961): Race Prejudice as a Sense of Group Position, in: Masuoka, Jitsuchi/Preston, Valien (Hg.): Race Relations. Problems and Theory. New York, 217-227

Brodén, Anne/Mecheril, Paul (Hg.) (2007): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf

Carmichel, Stokely (1970): Der schwarzen Befreiung entgegen, in: Amendt, Gerhard (Hg.): Black Power. Dokumente und Analysen, Frankfurt, 34-48

Elias, Norbert/Scotson, John L. (1993): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt

Feagin, Joe/Booher-Feagin, Clairece (1986): Discrimination American Style. Institutional Racism and Sexism, Malabar

Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik, in: Fraser, Nancy/Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung, Frankfurt, 13-128

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung, Opladen

Gomolla, Mechthild (2010): Institutionelle Diskriminierung, in: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden, 61-94

Heckmann, Friedrich (1982): Ethnischer Pluralismus und Integration der Gastarbeiterbevölkerung. Zur Rekonstruktion, empirischen Erscheinungsform und praktisch-politischen Relevanz des sozialräumlichen Konzeptes der Einwandererkolonie, in: Vaskovics, Lazlo (Hg.): Raumbezogenheit sozialer Probleme, Opladen, 157-181

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

derungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden

Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2011): Diversitätswirksame Soziale Arbeit, Schwalbach/Taunus

Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik, Stuttgart

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe, Münster

Scherr, Albert (2010): Diskriminierung und soziale Ungleichheiten, in: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden, 35-60

Scherr, Albert (2011): Diversity: Unterschiede, Ungleichheiten und Machtverhältnisse, in: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Diversitätswirksame Soziale Arbeit, Schwalbach/Taunus, 79-90

Scherr, Albert (2012): Diskriminierung, Freiburg

Schütz, Alfred (1957/2011): Gleichheit und Sinnstruktur in der sozialen Welt, in: ders.: Relevanz und Handeln 2., Konstanz, 171-250

Tilly, Charles (1999): Durable Inequality, Berkeley University of California Press

# Diversität und Intersektionalität – Thematisierungen von Gleichheit und Differenz in der rassismuskritischen Jugend- und Bildungsarbeit

Maureen Maisha Eggers

## 1. Einleitung

### Princess Pop oder Rocket Pop?

In einer Längsschnittstudie der Open University London in Zusammenarbeit mit dem Sender BBC One werden fünfundzwanzig Kinder interviewt. Alle Kinder wurden im Jahr 2000 geboren und werden in regelmäßigen Abständen über einen Zeitraum von zwanzig Jahren zu verschiedenen Einflüssen und Bedingungen ihres Aufwachsens befragt. Sie werden in ihren Lebenswelten und in Testsituationen beobachtet und zu dokumentarischen Zwecken gefilmt. Ein Schwerpunktthema in ihrem siebten Lebensjahr ist der Einfluss gesellschaftlicher Differenzierungsrealitäten bezogen auf die geschlechtliche Zuordnung. In der Testsituation mit dem Titel 'Princess Pop oder Rocket Pop' (Prinzessin Brause oder Raketen-Brause) stehen die Kinder vor der Aufgabe, eine Wahl zu treffen (Präferenz) und diese Wahl zu begründen. Die 'Raketen-Brause' ist aufgemacht mit gesellschaftlichen Symbolen von Männlichkeit; die Farbe Blau, ein explo-

dierender Streifen, eine Rakete. Die 'Prinzessin-Brause' ist aufgemacht mit gesellschaftlichen Symbolen von Weiblichkeit; die Farbe Pink, eine weiße Prinzessin mit gelben Haaren, ein gelber Zauberstab mit Sternchen. Die 'Raketen-Brause' ist himbeerrot, die 'Raketen-Brause' tintenblau gefärbt. Die gleiche Anzahl von Mädchen und Jungen beteiligt sich an der Aufgabe. Die Kinder dürfen die Brausen eingehend prüfen, sich die Verpackung anschauen und beide Sorten Brause beliebig oft probieren. Die Kinder entscheiden sich alle, bis auf ein Kind, für die ihnen geschlechtlich zugeschriebene Brause. Alle Kinder, bis auf eines, merken nicht, dass es sich um haargenau dieselbe Brause handelt. Die Kinder unterstellen der „männlichen Variante“ der Brause Eigenschaften wie „spritziger“, „dunkler“, „weniger verdünnt“. Die weibliche Variante der Brause wird hingegen als „zu süß“ und „flacher“ eingeschätzt. Kinder sind demnach nach sieben Jahren Anwesenheit in der Gesellschaft bereits verstrickt in der Differenzproduktion (doing difference). Sie stellen Differenzen her, wo keine sind. Sie stabilisieren die Fiktion von Ge-

schlechterbildern. Da es nicht nur ein Kind oder einzelne Kinder sind, die sich in ihrer Wahl oder Begründung ‚irren‘, weist dieses Differenzwissen kollektive Züge auf. Es handelt sich also um etwas Geteiltes. Diese Unterscheidungsarbeit speist sich aus gesellschaftlichen Wissensbeständen. Cengiz Barskanmaz spricht von einem normalisierten Differenzdenken (Barskanmaz 2008, 297). Ein Blick in kommerzielle Kindersender fördert weitere Nötigungen und Zumutungen zu Tage: „Hot Wheels“ und „Hot Watches“ mit Jungen als Werbedarstellern und Jungengruppen als Adressaten – „Hawaii Barbie“, „Barbie's Dreamhouse“, „Outfits, Ponys zum Kämmen und Styling-Utensilien mit Mädchen als Darstellerinnen und Mädchengruppen als Adressatinnen. Jüngstes Beispiel ist das Überraschungsei „Ei Love Rosa“, deklariert als ‚neu und nur für Mädchen‘. Die Überraschung im Ei ist eine leicht bekleidete „Winx Fee“ mit Wespentaille und High Heels.

### Harmful Fictions

Critical Race Theorists<sup>1</sup> sprechen von harmful fictions (ge-

fährliche bzw. schädliche Fiktionen), um als neutral konzipierte gesellschaftliche Verfahren, Prozeduren und Instrumente zu bezeichnen – die aber ein wirkmächtiges, ungleichheitserhaltendes Gepäck bei ihrer Umsetzung entfalten (vgl. Valdes/Culp/Harris 2002). Die CRT-Analysen beziehen sich zuallererst auf Rechtsmittel und Rechtsverfahren aufgrund der Entstehungszusammenhänge der Critical Race Theory im Rahmen der Legal Studies. Sie sind aber seit ihrer Entwicklung auf andere Felder übertragen worden, insbesondere auf die Analyse von Verfahren und Abläufen in Bildungsinstitutionen (vgl. DeCuir/Dixson 2004). Sowohl die Orte der Bildung von Legal Scholars als auch die konkret ausgeübte Rechtspraxis und ihre unterschiedlichen Folgen für ‚unterschiedene‘ gesellschaftliche Gruppen stehen bei dieser kritischen Analyseperspektive im Fokus. Die Hauptkritik auf dieser Ebene lautet, dass die schädlichen Fiktionen durch ihren neutralen, ungeordneten Anschein ihren Beitrag zu und ihre Komplizenschaft bei der Dominanzsicherung verschleiern. Das Wissen über die soziale Wirklichkeit wird durch unterschiedliche Agenten geformt, etwa durch die Medialisierung, Ökonomisierung, Literarisierung und Historisierung. Das So-Sein der sozialen Welt wird unter Zeichen von Ungleichheitsverhältnissen gelernt. Die Selbst- und Weltansichten von Kindern entwickeln sich daher stark geprägt von diesem Ungleichheitswissen.

Gesellschaftliche Geschlechtertexte insbesondere und Differenztexte im Allgemeinen können in Anlehnung an Critical Race Theorists als gefährliche Fiktionen bezeichnet werden. Diese schädlichen Fiktionen sind also ein Mittel der Dominanzsicherung. Sie sind in ihrem eigentlichen Gehalt, wie am Beispiel ‚Princess Pop‘ und ‚Rocket Pop‘ deutlich wird, banal oder gar absurd, aber in ihrer alltäglichen Unentrinnbarkeit sind sie dennoch formend. Ihre Absurdität wird verkannt, wie in dem Fall der siebenjährigen Testpersonen. Dass dieses Verkennen nicht altersabhängig ist, lässt sich an der Praxis von Eltern oder anderen Erwachsenen ablesen, die davon überzeugt sind, dass Jungenspielzeug und Mädchenspielzeug existieren oder von Farben für Mädchen und für Jungen ausgehen. Die Kampagne ‚Ei Love Rosa‘ verdeutlicht auch eine marktförmige Manipulation der Fiktion von Geschlechterdifferenz. Diese Fiktionen sind nicht ungeordnet und beliebig. Sie sind ordnend. Pierre Bourdieu spricht von einer Nötigung durch Systematizität. Damit meint er, dass herrschaftssicherndes Differenzwissen in sämtlichen Formaten des Alltags eingelagert ist. ‚Alles erzählt die gleiche Geschichte‘ über Differenz, über das So-Sein der sozialen Welt. Ganz gleich, ob es sich um Nachrichtensendungen handelt, Unterhaltungsmedien, die Werbung, Rechenaufgaben in Schulbüchern etc. Damit werden dominanzsichernde Konstruktionen systematisch verstärkt.

Im folgenden zweiten Teil dieses Beitrags konkretisiere ich die Fiktion von Differenz- und Ungleichheitskonstruktionen ausgehend von der Geschlechterordnung. Anknüpfend daran erläutere ich, wie Diversität als ein Begriff, der Heterogenität wahrnehmbarer machen soll, genutzt werden kann, um eine einseitige Fixierung auf Differenz zu durchbrechen. Im dritten Teil dieses Beitrages erläutere ich aus rassismuskritischer Perspektive, wie Diversität genutzt werden kann, um das unmarkierte Allgemeine analytisch anzugreifen.

## 2. Diversitätsrelevante Gleichheitsdimensionen und diversitätsrelevante Differenzdimensionen

Diversität verstehe ich als Konvergenzpunkt von Gleichheit und Differenz, d. h. verschiedene Teilidentitäten, die jeweils Felder von Gleichheit und Felder von Differenz berühren. Die Interventionsqualität von Diversität lokalisiere ich im Gelingen einer inhaltlichen Fundierung der Differenzdimensionen und Gleichheitsdimensionen von Heterogenität. Diversität verstehe ich zudem als einen intersektional informierten Blick auf Ungleichheitsverhältnisse. Ich beziehe mich darüber hinaus auf die geschlechtertheoretische Herrschaftskritik Pierre Bourdieus (vgl. Bourdieu 2005). Ihm folgend handelt es sich bei (männlicher) Dominanz als Herrschaftsordnung um ein Phänomen, das auf drei Ebenen in einer wechselseitigen Dyna-

<sup>1</sup> Critical Race Theory (CRT) bezeichnet eine intellektuelle Bewegung, die im Rahmen der Kritischen Rechtswissenschaften in den USA entstanden ist (vgl. Barskanmaz 2009, Valdes/Culp/Harris 2002). Im Wesentlichen greift CRT den neutralen Anschein von Rechtsmitteln an. CRT zielt darauf ab, die Komplizenschaft der Rechtspraxis bei der Sicherung von Hierarchien und rassistischer Dominanz zu enthüllen. Das Konzept der Intersektionalität wurde im Rahmen von Critical Race Scholarship von der

Rechtswissenschaftlerin Kimberlé W. Crenshaw in Auseinandersetzung mit dem Scheitern des rechtlichen Schutzes bzw. Diskriminierungsschutzes für Schwarze Fabrikarbeiterinnen in den USA entworfen. Mit der Arbeitsmarktsituation Schwarzer Fabrikarbeiterinnen im Blick formulierte Crenshaw das Aufeinandertreffen (intersection) von Differenzordnungen.



mik erst seine Stabilität entfaltet. Diese dreifache Verstärkung speist sich aus Hierarchien und Differenzen auf der Ebene der sozialen Praxis, der Ebene der sozialen Strukturen und der Ebene der symbolischen Ordnung. Herrschaft gewinnt ihre Konstanz nach Bourdieu durch ihre Verankerung auf diesen drei Ebenen (vgl. ebd.). Soziale Strukturen bedeutet die Institutionalisierung, die soziale Praxis der Akteur\_innen bezeichnet Handlungsweisen, die kompatibel sind mit der Logik der Herrschaft und die symbolische Ordnung bezeichnet die Konservierung und Verschleierung von Hierarchien in dominanten Alltagssymbolen (Sprachsymbole, Bilder). Es ist demzufolge unzureichend, lediglich die sozialen Strukturen anzuprangern. Ebenso sind Angebote der Bildungsarbeit, die vorwiegend die soziale Praxis von Akteur\_innen im Blick haben, in ihrer Wirkung begrenzt. Nach Bourdieu ist die Ebene der symbolischen Ordnung am schwersten (an-)greifbar und gleichzeitig am hartnäckigsten in ihrem Beitrag zur Dominanzstabilisierung. Diese Ebene muss in der didaktischen Gestaltung berücksichtigt werden, gerade bei Bildungsangeboten, die darauf abzielen herrschaftskritisch zu wirken.

Das in symbolischen Darstellungen von (Geschlechter-)Differenz konservierte Wissen identifiziert Mechthild Bereswill – ähnlich wie Bourdieu – als in Formaten sozialen Lernens besonders schwer thematisierbar (vgl. Bereswill 2004). Dominanz in ihrer Tiefenstruktur zu erfassen, bedeute aber gerade, Geschlechterkonzeptionen in Bildungsangeboten produktiv zu

erschüttern. Bereswill kritisiert, dass Angebote der Bildungsarbeit Geschlechterbilder, Geschlechterdifferenz und die Geschlechtergrenze oftmals reproduzieren, anstatt sie zu irritieren. Der Wandel der Geschlechterverhältnisse hänge, so Bereswill, nicht in erster Linie von der Dialogbereitschaft oder Diskursfähigkeit einiger Frauen und Männer ab. Es gehe auch nicht vorwiegend um die Akkumulation von Genderkompetenz (gendersensible Soft Skills), vielmehr trage ein kontinuierliches Aufdecken und Hinterfragen von Geschlechtergewissheiten zu einer dauerhaften Verschiebung der Geschlechterverhältnisse bei (vgl. ebd., 55-57). Unterkomplexe Konstruktionen von Geschlecht und eher verhaltensorientierte Methoden in Trainings erreichten oftmals den Effekt, die Geschlechterdifferenz fortzuschreiben, anstatt sie anzugreifen. Es müsse darum gehen, in Gender Trainings komplexe Verhältnisse zu durchdenken, zu durchschauen und zu erfahren. Dazu gehöre es beispielsweise die Weiblichkeits- und Männlichkeitserwartungen der Bildungsarbeiter\_innen und der Teilnehmenden zu erfassen und zu Lernanlässen zu formulieren. Unsere eigenen für gewiss gehaltenen Geschlechterbilder gelte es zu irritieren. Es handele sich bei Herrschaftsverhältnissen um Verhältnisse, die auf Anrieb kaum zu durchschauen sind (vgl. ebd., 56-58).

Das Ziel, verborgene Geschlechterkonzeptionen zu hinterfragen, ist meiner Ansicht nach nur durch eine didaktische Aufbereitung der komplexen Wechselwirkung von Dominanzproduktion auf den drei genannten

Ebenen möglich. Bleibt es bei einer oberflächlichen Analyse, dann wären weiterhin zwar Gleichheitsansprüche in aller Munde, diese würden aber nach wie vor die Infrastruktur kaum durchdringen. In diversitätstheoretischer Hinsicht macht es Sinn danach zu fragen, wie die jeweiligen Perspektiven auf Gleichheit und Differenz auf allen drei Ebenen dazu beitragen, die gesellschaftliche Kategorie Geschlecht hierarchisch zu ordnen und die gesellschaftlichen Ungleichheiten zwischen Weiblichkeitskonstruktionen und Männlichkeitskonstruktionen zu verschleiern.

#### **Gemachte Differenzen: Zum Differenzverständnis in diesem Beitrag**

Es handelt sich beim Beispiel 'Rocket Pop' und 'Princess Pop' um die gleiche Brause, aber um 'unterschiedene' Brillen. Es offenbaren sich unterschiedene Referenzwelten nach sieben Jahren Anwesenheit in der Gesellschaft. Daraus ergibt sich die Frage, wie sich nach sieben Jahren die Brillen kollektiv so weit auseinander entwickelt haben können? Mit Bourdieu beantwortet, haben wir es hier mit dem Ergebnis einer konstanten Nötigung zu tun. Unterscheidungsarbeit besteht aus äußeren und inneren Nötigungserfahrungen. Bereits nach sieben Jahren entwickeln Mädchen und Jungen unterschiedene Selbst- und Weltrepräsentationen. Es handelt sich demzufolge bei gesellschaftlichen Differenzen um gemachte Differenzen (vgl. Connell 1999). Wir sind also sozioökonomisch unterschiedene, qua Geschlecht unterschiedene, nach rassistischer Markie-

rung unterschiedene und qua Begehren unterschiedene. Im Sinne eines Arguments für einen diversitätstheoretischen Differenzbezug in der reflexiven Bildungsarbeit ist es wichtig, die Enthüllung dieser schädlichen Fiktionen didaktisch so aufzubereiten, dass sie in ihren Herstellungswegen nachvollziehbar und erfahrbar werden.

#### **Ausgeblendete Gleichheiten: Zum Gleichheitsverständnis in diesem Beitrag**

Es handelt sich bei ‚Gleichheiten‘ im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse um manipulierte Homogenisierungen, also um ‚scheinbare Gleichheiten‘. Am Beispiel 'Rocket-Pop' und 'Princess-Pop' wird durch Nötigungen und Zumutungen eine homogenisierte Gruppe ‚gleicher Jungen‘ produziert. Die Konstruktionsarbeit, die notwendig ist, um Jungen als eine homogene Geschmacksgruppe herzustellen, wird naturalisiert, biologisiert und damit verschleiert. Es erscheint einfach als gegeben, dass Jungen die Farbe Blau mögen, gerne an Fahrgeräten herumzuschrauben, dunklere, spritzigere, konzentriertere Getränke bevorzugen, gerne raufen etc.

Ich möchte zum Thema Herstellung von ‚Gleichheit‘ zwei Auszüge aus einem Text des Psychoanalytikers Erich Fromm ergänzend heranziehen. Die erste Aussage Fromms zur gängigen gesellschaftlichen Vorstellung von der ‚männlichen Stärke‘ lautet:

*„Wir wissen, auf wie schwachen Füßen die männliche Kriegspropaganda, dass die Frauen*

*schwach seien, steht. Wenn ein Mann krank wird, schreit er gleich nach der Mutter. Alte Frauen wissen das. Es ist im Großen und Ganzen so, dass sich in einer Krisensituation in allen Völkern die Frauen mehr bewähren als die Männer, denn Männer werden nervös und ängstlich und laufen eigentlich wiederum zur Mutter oder zur Frau.“* (Erich Fromm 1978, 3)

Ich verstehe diese Aussage Fromms als einen Versuch, dominante gesellschaftliche Männlichkeitsvorstellungen zu brechen, um zu den Nöten von konkreten Männern Zugang zu finden und sie thematisierbar zu machen. Erich Fromms Lesarten, seine Wahrnehmungsfähigkeit hinsichtlich Männlichkeitserfahrungen und Weiblichkeitserfahrungen sind durch seine jahrzehntelange Arbeit in der psychoanalytischen Praxis (und Forschung) geprägt. Sie basieren auf Erkenntnissen, gewonnen aus der Zusammenarbeit mit Menschen, mit Männern in krisenhaften Prozessen, die er bei der Erörterung von Handlungsproblemen und auf der Suche nach Lösungswegen begleitet hat. Insofern unterstelle ich seiner Lesart eine Reflexivität als bedeutende Motivation im Gegensatz zu einer entkontextualisierten Entblößung männlicher Subjekte.

In der zweiten Aussage wird das Symbol Eitelkeit, welches gesellschaftlich als weiblich markiert ist, thematisiert. Es handelt sich hier um den Versuch, eine dominante Konstruktion von Weiblichkeit aufzubrechen, und darüber hinaus um eine Kritik an Freuds ambivalenten Beiträgen zur gesellschaftlichen

Wissensproduktion über Geschlechterdifferenz.

*„Freud hat besonders betont, dass Frauen eitler und narzisstischer als Männer seien. Wenn man über die Eitelkeit der Männer schreiben wollte, würden zehn Bände nicht genügen! Ich glaube, man kann ohne zu übertreiben sagen, dass ein Mann nur ganz selten etwas tut, mit dem er nicht doch irgendwie Eindruck machen will und dass beim Mann das narzisstische Motiv, Eindruck zu machen und zu imponieren, in fast allem liegt, was er macht.“* (Erich Fromm 1978, 3)

Auf der Ebene der symbolischen Ordnung ist diese Aussage eine interessante (diskursive) Intervention. Ich lese sie (ähnlich wie Bourdieus ‚Männliche Dominanz‘) als Angriff auf die Fiktion männlicher Allmacht. Als Verweis auf ihre gezielte minutiöse tagtägliche Produktion. Männliche Lebensweisen werden durch solche Lesarten als ‚verstrickt‘ sichtbarer und wahrnehmbarer und nicht als automatisch ‚erhaben‘, ‚objektiv‘, ‚vernünftig‘ gesetzt. Adriana Cavarero kritisiert vor dem Hintergrund einer kritischen Differenzperspektive, dass in einer Gesellschaft, die auf der männlichen symbolischen Ordnung gründet, der Mann, „der sich universell denkt – als für das ganze Menschengeschlecht repräsentativ“ sieht, sich demzufolge als das einzige „soziale Maß der Welt“ installiert hat (Cavarero 1990, 95). Demzufolge setzt sich nach Cavarero der Mann mit seinen Eigenschaften und mit seinem Arbeits- und Lebensmodell als „Paradigma des ganzen Menschengeschlechtes“

(ebd., 98). Er habe, im Sinne der Dominanzsicherung, keinerlei Interesse daran, seine Parteilichkeit zu reflektieren. Im Gegenteil, er gehe wie selbstverständlich von sich als einem universalen und objektiven Modell aus (ebd., 100).

Männer stehen in der Realität – auf der Ebene ihrer sozialen (Lebens-)Praxis aber offenbar, nach Fromms Aussage zu urteilen, unter einem enormen Druck sich zu ‚produzieren‘ und Eindruck zu schinden. Ich unterstelle Fromm ein Interesse daran, in liebevoll kritischer Hinsicht der konkreten männlichen Erfahrungsvielfalt Raum geben zu wollen. Das ist zumindest für mich nach der Lektüre seiner Arbeiten vorstellbar. Es geht mir also mit dieser Erläuterung nicht darum, Männer schlecht zu machen, sondern mittels Heterogenisierung des Analyseblickes auf Männlichkeitskonstruktionen vielschichtigeren Sichten auf Männlichkeiten zu ermöglichen.

Der Weiblichkeitstext ‚Eitelkeit‘, bzw. ‚eitler‘, verglichen mit dem ‚Princess Pop‘, welcher ‚süßer‘ sein soll, ist in der CRT-Sprache eine harmful fiction. Er führt dazu, Weiblichkeit weniger ernst zu nehmen. Er nötigt bzw. produziert Zumutungen für weibliche Subjekte und er wirkt ordnend. Er ist daher dominanzstabilisierend. Meine zusammenfassende These zum Komplex ‚Gleichheit‘ lautet: Gleichheit wird systematisch verhindert. Dies geschieht durch eine Unterbestimmung von Partikularität, die Notlagen von Männern werden ausradiert (ihre Opfererfahrungen, Angstabwehr und Eitelkeit), um sie als

versteckte Standardisierung menschlicher Existenz zu inszenieren.

Im Sinne eines Arguments für einen diversitätstheoretischen Gleichheitsbezug in der reflexiven Bildungsarbeit muss Homogenisierung ebenfalls als gemacht enthüllt werden. Gleichheit verstehe ich demnach im Sinne eines ‚Streuungsverhältnisses‘. Menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten sind vielschichtig und widersprüchlich ‚gestreut‘. Wir vereinen paradoxe Zusammensetzungen und vielfältige Teilidentitäten in einer Person oder in einem Familienkontext bzw. in den Communities, in denen wir aufwachsen und/oder leben wollen. Menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten werden willkürlich getrennt und polarisiert (etwa entlang der Geschlechtergrenze). Unsere Selbstrepräsentanzen (vgl. Hoeltje 2001) sind eigentlich schillernd, widersprüchlich und potentiell kreativ. Sowohl Frauen als auch Männern stehen vielfältige Selbstrepräsentanzen (Persönlichkeitsanteile) zur Verfügung. Dass einige davon relativ früh brachliegen, während andere übertrieben werden (z. B. die breitbeinige Sitzhaltung von Jungen und Männern sowie das Beine zusammenhalten von Mädchen und Frauen) ist Ergebnis einer konstanten Nötigung.

### 3. Diversität als Angriff auf ‚das unmarkierte Allgemeine‘: Einige Konkretisierungen

#### Zuschreibungspraxen: Gemachte Differenzen

Mitte März 2012 trug ich auf einer Fachtagung in München vor.

Titel der Tagung war ‚Rassismuskritische Bildungs- und Soziale Arbeit‘. Eine große Gruppe interessierter und engagierter Menschen hörte sich die Vorträge an, diskutierte über die Tagungsthemen und über die daraus ableitbaren Handlungsanforderungen. Einen Moment der Irritation verursachte die Schilderung eines Lehrers. Er arbeitete an einer Schule, zu dessen Auftrag es offenbar gehört, auch Jugendliche of Color, offenbar vorwiegend mit einem kurdischen Hintergrund, dabei zu unterstützen, ihren Sekundarabschluss zu erreichen oder nachzuholen. Seine Bemerkung lautete, diese Jugendlichen würden sich weigern, weißen deutschen Lehrerinnen die Hand zu geben. So ein Verhalten sei frauenverachtend und nicht hinnehmbar. Er stellte die Frage, wie man damit umgehen solle. Mir gingen verschiedene Assoziationen durch den Kopf. Ich musste an den Herbst des Jahres 2009 denken – als aufgrund der medialen Berichterstattung zur ‚Schweinegrippe‘ die Frequenz des Händeschüttelns in meinem beruflichen Alltag schlagartig abnahm. Ich erinnerte mich an das vermehrte Auftauchen des kritischen Begriffs ‚Deutschenfeindlichkeit‘ in politischen und öffentlichen Diskussionen über Konflikte und Gewalt an Schulen.

In einer Diskussionsrunde Ende 2010 in der Werkstatt der Kulturen in Berlin war ein Disput an einem ähnlichen Punkt ausgebrochen. Thema der Veranstaltung war ‚Rassismus von Kindesbeinen an‘. In der zweiten Hälfte der Veranstaltung mehrten sich Fragen, inwiefern People of Color, insbesondere

Jugendliche of Color, untereinander selber rassistisch agierten. Der Moderator der Runde, Michel Friedmann zog dazu einen Vergleich. Es ging ihm offenbar um die Frage von Verletzungsmacht. Sein Argument bestand darin, dass wenn Jugendliche of Color weiße Deutsche ‚Kartoffeln‘ nennen, dies genauso verletzend sei wie rassistische Bezeichnungen von weißen Jugendlichen. Dies sei an deutschen Schulen vermehrt vorgekommen. Meine Erwidderung lautete, dass es Jugendlichen of Color an derlei gesellschaftlicher Macht fehle, damit sie diese Idee, die Vorstellung bzw. Gleichsetzung von Weißsein mit Kartoffeln durchsetzen könnten. Solange es sich nicht durchsetzt, dass jedes Mal, wenn eine Kartoffel betrachtet wird, gleichzeitig an Weißsein gedacht wird, sei dieses Argument meiner Ansicht nach nicht berechtigt. Diese Erwidderung löste eine erhitzte Diskussionssequenz aus.

#### Markierungen und Homogenisierungen

Gerade für weiße Kontexte, die sich als progressiv und wohlwollend verstehen, halte ich diesen Zugriff einer diversitätstheoretischen Kontextualisierung von Gleichheit und Differenz für aufschlussreich. Annita Kalpaka spricht in ihrer Kritik dominanter Konstruktionen von Jugendlichen of Color in Praxen der reflexiven Bildungsarbeit von einer pädagogischen Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Diese habe zur Folge, dass über ‚Kultur‘ gesprochen werde, während über ‚Struktur‘ eisern geschwiegen wird (vgl. Kalpaka 2005, 387 und 396). Dem füge

ich hinzu, dass nicht nur über Struktur geschwiegen wird, sondern erst recht über (dominante) Symbole nicht gesprochen werden kann. Ein Beispiel für solche Kulturalisierungspraxen ist die Ansprache über einseitige Differenzkonstruktionen. Kalpaka konkretisiert ihre These an einer Situation, die als ‚Interkulturelles Frühstück‘ markiert ist (vgl. ebd., 387ff). Die Aufforderung lautet: Ausgehend von einem typischen Frühstück, sollen die Kinder (Kinder of Color) das, was sie üblicherweise zuhause essen am nächsten Tag mit in die Schule bringen. Das Ziel ist, über das gemeinsame ‚Interkulturelle Frühstück‘ mehr übereinander zu erfahren. Was der (weiße) deutsche Beitrag zum interkulturellen Frühstück ist, bleibt vorausgesetzt aber gleichzeitig unthematisiert. Die Homogenität und Normalität des (weißen) deutschen Beitrags wird nicht auf der strukturellen Ebene wahrnehmbar als eine dominante Erwartungskonstruktion. Die Heterogenität der weißen deutschen Kinder wird in dieser pädagogisch gestalteten Situation vermutlich nicht thematisierbar sein. Die Kinder of Color hingegen sind mit ihren Beiträgen vor dem Hintergrund der Differenzenerwartungen hypersichtbar. Diese Praxis treibt als vereinnahmende Konstruktionen also gleichzeitig Markierungen und Homogenisierungen voran.

In dem Beispiel des Lehrers auf der Fachtagung in München handelt es sich offenbar um eine engagierte Person, deren Absicht es ist, einen Beitrag dazu zu leisten die Bildungsbarrieren, mit denen Jugendliche of Color ringen müssen, verän-

#### People of Color

Der Begriff Person of Color (PoC) ist eine Selbstbezeichnung für Menschen, die in der Mehrheitsgesellschaft als nicht-weiß angesehen werden und sich wegen ethnischer und/oder rassistischer Zuschreibungen alltäglichen und anderen Formen des Rassismus ausgesetzt sehen. Der Begriff People of Color wurde in der Kolonialzeit durch den Ausdruck „free people of color“ vorgeprägt. Der erste Nachweis für diese Begriffsverwendung stammt laut dem Oxford English Dictionary aus dem Jahre 1781. Seine Ursprünge als politische Selbstbezeichnung liegen in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre. Der Begriff betont eine solidarische Perspektive zwischen verschiedenen rassifizierten Communities und wird zunehmend auch in Deutschland als Selbstbezeichnung verwendet.

Vgl.: Kien Nghi Ha: ‚People of Color‘ als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik [www.migration-boell.de/web/diversity/48\\_2299.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_2299.asp) (06.12.2012)

dernd mitzugestalten. Seine Konstruktionsarbeit erweist sich in rassismuskritischer Hinsicht jedoch als recht problematisch. Er markiert die Jugendlichen of Color als Frauen verachtend und de-markiert gleichzeitig seine eigene weiße Sprecherposition. Er spricht offenbar für ein empörtes weißes deutsches Kollektiv, das diesen Jugendlichen ‚helfen‘ möchte,

aber zugleich an ihrer Unzulänglichkeit zu scheitern scheint. Er homogenisiert die weiße Gruppe, indem er ihr quasi automatisch einen Konsens der fraglosen Frauenachtung unterstellt. Eben diesen Konsens greife ich in meiner Erwidrerung an.

Ich antwortete, dass es zur Aktualität der Frauenverachtung in Deutschland verschiedene Befunde gibt. Dazu zähle der Gender Gap, also die Lohndiskriminierung, die dazu führt, dass Frauen in Deutschland rund 20% weniger verdienen als Männer.

Ebenso zähle dazu die extrem scheinheilige neue Entwicklung der „Bild“-Zeitung, die zum Internationalen Frauentag 2012 verkündete, die Nacktfotos von Frauen nicht mehr auf der Titelseite, sondern in der Mitte des Blattes zu platzieren. Das gehört leider zur gegenwärtigen deutschen Normalität. Insofern sei das Indiz des Nicht-Händeschüttelns, wenn es sich als richtig erweist, eigentlich kompatibel mit dem aktuellen Level der Frauenverachtung in Deutschland.

#### Homogenisierung von Weißsein: Ausgeblendete Gleichheiten

Die rassistisch markierten Jugendlichen of Color im ersten Beispiel sind in ihrer wahrgenommenen sozialen Praxis hypersichtbar als frauenfeindlich diskursiv hergestellt worden.

Die männlichen Redakteure der „Bild“-Zeitung, die sich zum Internationalen Frauentag sogar in einem Gruppenbild auf der Titelseite (uniformiert in schwarzen Anzügen, weißen Hemden, keine Krawatten, schwarzen Schuhen) ablichten ließen, sind vorwiegend weiße deutsche Männer einer bestimmten sozialen Klasse, nämlich aus dem Bildungsbürgertum<sup>2</sup>. Ihre soziale Praxis wird nicht personifiziert und erst recht nicht als ein Problem von Männern ihrer sozialen Klasse gehandelt. Rassismus verursacht also gleichzeitig eine Markierung und eine Verschleierung.

Auf der Ebene der sozialen Strukturen funktioniert Rassismus stark über Homogenisierung. Die Redaktion der „Bild“-Zeitung lässt in ihrer homogenen Zusammensetzung vermuten, dass weiße Männer einer bestimmten sozialen Klasse es leichter haben werden, sich bei der „Bild“-Zeitung zu beteiligen, in ihre Strukturen aufgenommen zu werden und darin aufzusteigen. Versehen mit dem Befund, ja dem Label oder sichtbaren Makel der ‚angenommenen‘ Frauenverachtung, werden es Jugendliche of Color hingegen vermutlich recht schwer haben, in den sozialen Strukturen des Schulsystems aufzusteigen. Betrachtet man die „Bild“-Zeitung als Institution und die Schule aus der Perspektive der sozialen Struktur, dann ist hier eine anhaltende Ungleichverteilung der Gestaltungs- und Entscheidungsressourcen vorstellbar.

Die Ebene der symbolischen Ordnung lässt sich mit dem zweiten Beispiel sehr gut konkretisieren. Offenbar nennen Schwarze Jugendliche und Jugendliche of Color weiße deutsche Jugendliche ‚Kartoffeln‘.

Das kann in vielen verschiedenen Richtungen gedeutet werden: als sprachliche Widerstandshandlung, als gemeine Beschimpfung, als Gegenstrategie, als beabsichtigte Verletzung etc. Was es jedoch nach meinem Verständnis nicht darstellt, ist eine rassistische Handlung. Zu Rassismus als Herrschaftsordnung auf der symbolischen Ebene gehört die Macht, Symbole mittels rassistischer Markierung zu manipulieren. Dazu zählen sprachliche Symbole wie S\*\*\*\*\*fahren als Bezeichnung des Bahnfahrens ohne gültigen Fahrschein, bildliche Symbole wie die Dauerschleife von Krisenreportagen über Gesellschaften von People of Color und nicht zuletzt die Überhöhung von Weißsein über seine Gleichsetzung mit Symbolen wie Wissen, Kultur und Geschichte. Weißsein denkt sich in der Sprache Adriana Cavareros universell – als für das ganze Menschengeschlecht repräsentativ, erhebt sich zum wahren „sozialen Maß der Welt“ und installiert sich mit seinen Eigenschaften samt Arbeits- und Lebensmodell als „Paradigma des ganzen Menschengeschlechtes“ (vgl. Cavarero 1990). Über diese Art von Infrastruktur verfügen Jugendliche of Color nicht.

<sup>2</sup> Darin besteht ein geschickter Schachzug des gesellschaftlichen Symbols „Bild“, das gleichgesetzt wird mit Menschen mit wenig formaler Bildung, in Armut Lebenden oder mit Merkmalen armer gesellschaftlicher Schichten. Dabei werden die Macher der „Bild“, die inhaltlich für die Zeitung stehen – vorwiegend weiße, männliche Redakteure, Journalisten der bürgerlichen, bildungsbürgerlichen Schichten – mit ihren Beiträgen verschleiert.

#### Der intersektionelle Blick und seine Entstehungszusammenhänge im Kontext von CRT

„Unter ‚Intersektionalität‘ wird im weiten Sinne die Gleichzeitigkeit, Mehrdimensionalität, Verwobenheit und/oder Verschränktheit unterschiedlicher Ungleichheitsstrukturen, Diskriminierungen, Identitäten und Repräsentationspolitiken verstanden. Der Begriff geht auf die US-amerikanische Rechtswissenschaftlerin Kimberlé W. Crenshaw zurück. Sie entwickelte den Begriff Ende der 1980er Jahren, um damit die spezifische Diskriminierungserfahrung von Schwarzen Frauen, und damit zusammenhängend, ihre Marginalisierung in feministischen und antirassistischen Diskursen sichtbar zu machen.“ (Barskanmaz 2009, 4)

Diversität und Intersektionalität verstehe ich in Anlehnung an Barskanmaz als unterschiedlich ausgerichtete Wahrnehmungsinstrumente, die zu einem Erfassen der Tiefenstruktur von interdependenten Ungleichheitsverhältnissen gezielt eingesetzt werden können. Mit der Systematizität von Herrschaftsstabilisierung konfrontiert, verdeutlichen sowohl Diversität als auch Intersektionalität die Notwendigkeit einer Systematisierung von Interventionen gegen Dominanzstrukturen auf der Ebene der sozialen Strukturen, der sozialen Praxis und der symbolischen Ordnung. Critical Race Theorists argumentieren in diesem Zusammenhang meinem Verständnis nach in eine Richtung, die ich als ‚infrastrukturelle Antworten‘ begrifflich einfassen möchte. Es reiche eben nicht, wenn progressive

Akteur\_innen Rassismuskritik ‚konsumieren‘, sich Theoriewissen aneignen und schließlich gut anwenden. Vielmehr gehe es darum, eine vielschichtige, systematisierte Infrastruktur kontinuierlich aufzubauen (a systematized body of thought, a set of practices and a set of affiliations. vgl. Crenshaw 2002). Eine solche engagierte Herangehensweise wird als ein aktives Interesse verstanden, nicht lediglich Analysekompetenzen aufzubauen, sondern Diversifizierung auf allen drei Wirkungsebenen von Ungleichheit kontinuierlich voranzutreiben.

In diesem Beitrag habe ich versucht aufzuzeigen, was Diversität zur Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Gleichheit und Differenz leisten kann. Ich habe diskutiert, was Diversität als Angriff auf das Unmarkierte, das als ‚Allgemein‘ verstandene in rassistischer Hinsicht leisten kann. Und schließlich habe ich angedeutet, in welche Richtung der intersektionelle Blick diversitätstheoretisch für die reflexive Bildungsarbeit noch weiter diskutiert werden muss. Im Sinne eines systematisierten Aufbaus einer Infrastruktur gegen rassistische Dominanz sind kollektive Lernhandlungen ein wirksamer Ausgangs- und Zielpunkt des Durchschauens und der möglichen Verschiebung von Nötigungen. Kollektive Lernformate haben mittels Analyseinstrumenten wie Diversität und Intersektionalität die Möglichkeit, vertiefte Einsichten in die gesellschaftliche Entwicklung anzuregen. Sie können Einsichten in die Herstellungsprozesse gesellschaftlichen Differenzwissens vorantreiben. Herrschafts-

kompatibilität wird in kollektiven Prozessen gelernt; es erscheint mir daher plausibel, dass die Enthüllung von Herrschaftssymbolen in kollektiven Prozessen ertragreich sein könnte. Die damit verbundene Hoffnung ist, dass der Aufbau von Analysekompetenzen gegenüber der sozialen Welt – samt ihren Nötigungen, zu einer Erhöhung der Selbstverfügung gesellschaftlicher Akteur\_innen wesentlich beitragen kann.

#### Literatur

Barskanmaz, Cengiz (2008): Rassismus, Postkolonialismus und Recht – Zu einer deutschen Critical Race Theory?, in: Krenzler, Michael (Hg.): Rechtsdienstleistungsgesetz, Baden-Baden, 296-302, [www.kj.nomos.de/fileadmin/kj/doc/2008/20083Barskanmaz\\_S\\_296.pdf](http://www.kj.nomos.de/fileadmin/kj/doc/2008/20083Barskanmaz_S_296.pdf) (16.10.2012)

Barskanmaz, Cengiz (2009): Intersektionalität und das Antidiskriminierungsrecht, in: GLADT e. V. (Hg.): Tagungsdokumentation: Mehrfachzugehörigkeit und Mehrfachdiskriminierung, eine Veranstaltung im Rahmen der Reihe Crosskultur 2009 zwischen dem Internationalen Tag der Toleranz (16. November) und dem Internationalen Tag der Migrant\_innen (18. Dezember), Berlin, [www.gladt.de/archiv/mehrfachdiskriminierung/Mehrfachdiskriminierung.pdf](http://www.gladt.de/archiv/mehrfachdiskriminierung/Mehrfachdiskriminierung.pdf) (16.10.2012)

Bereswill, Mechthild (2004): Wandel im Geschlechterverhältnis – nur eine Frage des Trainings? Theoretische und methodische Fall von Gender Trainings, in: zur Nieden, Birgit/Veth, Silke (Hg.): Feministisch – Geschlechterreflektie-

rend – Queer? Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit, RLS Berlin, [www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/Gender/Bildungsbroschue-re\\_queer.pdf](http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Gender/Bildungsbroschue-re_queer.pdf) (16.10.2012)

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft, Frankfurt a. M.

Cavarero, Adriana (1990): Die Perspektive der Geschlechterdifferenz, in: Ute Gerhard u. a. (Hg.): Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht, Frankfurt a. M., 95-111

Connell, Robert (Raewyn) (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit, Opladen

Crenshaw, Kimberlé Williams (1995): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color, in: Crenshaw, Kimberlé/Gotanda, Neil/Peller, Gary/Thomas, Kendall (Hg.): Critical Race Theory. The Key Writings that Formed the Movement, New York, 357-383

Crenshaw, Kimberlé Williams (2002): The First Decade: Critical Reflections, or 'A Foot in the Closing Door', in: Valdes, Francisco/McCristal Culp, Jerome/Harris, Angela P. (Hg.): Crossroads, Directions and a New Critical Race Theory, Philadelphia, 9-31

DeCuir, Jessica T./Dixson, Adrienne D. (2004): "So When It Comes Out, They Aren't That Surprised That It Is There": Using Critical Race Theory as a Tool of Analysis of Race and Racism in Education, in: Educational Re-

searcher, Vol. 33, No. 5, Theme Issue: Disciplinary Knowledge and Quality Education (Jun. – Jul. 2004), American Educational Research Association - AERA, (Ed.), Washington D.C., 26-31

Eggers, Maureen Maisha (2012): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten?, in: Brilling, Julia/Gregull, Elisabeth; Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): DOSSIER Diversität und Kindheit – Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion, [www.migration-boell.de/web/diversity/48\\_3366.asp](http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_3366.asp) (16.10.2012)

Fromm, Erich (1978): Das Undenkbare, das Unsagbare, das Unausprechliche. Erstveröffentlichung in: Psychologie heute, Band 5 (November 1978), Weinheim, 23-31

Hoeltje, Bettina (2001): Kinderszenen: Geschlechterdifferenz und sexuelle Entwicklung im Vorschulalter, Gießen

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz, in: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Taunus, 387-405

Valdes, Francisco/McCristal Culp, Jerome/Harris, Angela P. (Hg.) (2002): Crossroads, Directions and a New Critical Race Theory, Philadelphia

## Links

Keßler, Sabrina (2012): Rosa Überraschungsei – Feministinnen beschuldigen Ferrero der Verdummung von Mädchen. Süddeutsche.de 21.08.2012, 11:27. Artikel zur ‚Ei Love Rosa‘ Kampagne, [www.sueddeutsche.de/wirtschaft/rosa-ueber-raschung-ei-feministen-beschuldigen-ferrero-der-verdummung-von-maedchen-1.1445761](http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/rosa-ueber-raschung-ei-feministen-beschuldigen-ferrero-der-verdummung-von-maedchen-1.1445761) (16.10.2012)

Open University London in Zusammenarbeit mit BBC One (2008): Kinder unserer Zeit. Folge 19: „Typisch Mädchen – Typisch Junge“, [http://en.wikipedia.org/wiki/Child\\_of\\_Our\\_Time](http://en.wikipedia.org/wiki/Child_of_Our_Time) und [www.bbcgermany.de/EXKLUSIV/programm/77/folge\\_6.php](http://www.bbcgermany.de/EXKLUSIV/programm/77/folge_6.php) (16.10.2012)

Talkrunde mit Michel Friedman, WdK Berlin 24.11.2010. PLAYING IN THE DARK oder Die Rassismus-Falle „Von Kindesbeinen an – Rassismus: Entstehungsgeschichte, Funktionsweisen & Auswege“ (Teil 8), [www.youtube.com/watch?v=ibck8PU4yv4&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=ibck8PU4yv4&feature=related) (16.10.2012)

Titelbild Bild-Zeitung „Das Gruppenfoto“, [www.nzz.ch/aktuell/panorama/bildzeitung\\_schafft\\_seite-1-girl\\_ab\\_1.15616592.html](http://www.nzz.ch/aktuell/panorama/bildzeitung_schafft_seite-1-girl_ab_1.15616592.html) (16.10.2012)

# Diversity Education in einer diskriminierungskritischen Perspektive<sup>1</sup>

Rudolf Leiprecht

## 1. Der Tango und der einzelne Tänzer

Ein Kalenderblatt: Zwei Gestalten sind zu sehen, etwa gleich groß, in enger Umarmung verbunden, die Gesichter einander zugewandt, die Nasen nur einen Zentimeter voneinander entfernt. Das Bild zeigt die Momentaufnahme einer Bewegung; offenbar eine Drehung, der linke Fuß der einen Gestalt befindet sich im geöffneten Schritt der anderen Gestalt, Torsion und Dynamik im Körper sind sichtbar. Das Paar befindet sich in Tanzhaltung, der eine Arm nach oben und die eine Hand in der Hand des Tanzpartners, der andere Arm an dessen Schulter bzw. dessen Rücken. Die beiden sind sich sehr nahe. Ein Lächeln ist auf dem einen Gesicht zu erkennen. Im Hintergrund lassen sich unscharf eine Wasserfläche, eine Art Kaianlage und verschiedene Gebäude ausmachen.

Ich zeige dieses Kalenderblatt häufig bei Vortragsveranstaltungen. Untermalt mit dem Musiktitel Oblivion von Astor Piazzolla, lasse ich Bild und Musik zwei Minuten auf das Publikum wirken und frage anschließend danach, was den Einzelnen durch ‚den Kopf gegangen‘ ist.



Betrachten Sie das Bild. Lassen Sie Ihren Gedanken ‚freien Lauf‘: Welche Assoziationen haben Sie? Was geht Ihnen durch den Kopf?

[Illustration: Charlotte Triebus 2012, [www.charlottetriebus.de](http://www.charlottetriebus.de)]

Mitunter notiere ich die genannten Assoziationen und sortiere sie ein wenig. Meist wissen einige über den argentinischen Tango Bescheid und erkennen, dass es sich bei der eingefrorenen Bewegung des Paares auf dem Kalenderblatt um einen Tanzschritt handelt, der gut zu der gehörten

<sup>1</sup> Für den vorliegenden Beitrag habe ich auch auf Textpassagen zurückgegriffen, die ich bereits an anderer Stelle publiziert habe; so für den Abschnitt 3 (auf Leiprecht 2011, 7), für den Abschnitt 4 (auf Leiprecht 2011, 16-19) und für den Abschnitt 5 (auf Leiprecht 2011, 8-9). Diese Textpassagen habe ich aktualisiert, überarbeitet, teilweise gekürzt oder erweitert und in den neuen Darstellungs- und Argumentationszusammenhang eingepasst.

Musik des Altmeisters des neueren Tangos – Astor Piazzolla – erfolgt sein könnte. Oft wird diese Information noch ergänzt um Vermutungen über den Ort des Geschehens; der Hintergrund wird dann beispielsweise als Hafenanlage in Buenos Aires oder Montevideo identifiziert. Und wieder andere informieren darüber, dass die beiden Männer auf dem Bild vermutlich miteinander üben: Der Tanz wird zunächst ohne Frauen getanzt, um für den Tanz mit Frauen – gewissermaßen dem ‚Ernstfall‘ – gut vorbereitet zu sein. Sie erinnern damit an die Einwanderungsgeschichte Argentiniens und Uruguays: Es waren zunächst vor allem Hunderttausende an allein reisenden Männern, die im 19. Jahrhundert als mittellose Landarbeiter und Handwerker ihr Glück versuchten, in der Hoffnung, dass es ihnen besser ergehen würde als in Europa. „Der Tango“, so Ivonne Lauthardt und Martina Schuster, „wurde zum Ausdrucksmittel ihrer Enttäuschungen und Sehnsüchte. Aufgrund des Frauenmangels wurde er zunächst meist nur unter Männern oder mit Prostituierten in den Bordellen getanzt“ (Lauthardt/Schuster 1998, 102). Der allmählich entstehende und sich immer wieder wandelnde Tango war und ist ein Ausdruck kultureller Mischung: Rhythmen und Trommeln aus Afrika, Lieder aus Europa (vor allem aus Spanien und Italien) und der argentini-schen Pampa, und auch ein Instrument, das Eingewanderte aus Deutschland mit gebracht hatten und das bald für den spezifischen Klang des Tangos stand: das Bandoneon. All dies fügte sich in unterschiedlichen, aber doch typischen musikalischen und tänzerischen Formen und Gesangstexten stets aufs Neue zusammen.

schon und tänzerischen Formen und Gesangstexten stets aufs Neue zusammen.

Eine erste Rückmeldung von mir zu dieser Sammlung von Informationen erfolgt dann in der Form einer Metapher: Wenn ich etwas über den Tango weiß, dann weiß ich noch nicht viel über die einzelnen Tanzenden.

Dies ist ein theoriebezogener Hinweis auf die Wirkung von Makro-Strukturen, wie sie zum Beispiel auch kulturelle Systeme (mit ihren Werten, Normen, Bedeutungsmustern, etc.) darstellen. Ich gehe davon aus, dass diese keine deterministische Wirkung entfalten, sondern vielmehr den Möglichkeitsraum der Einzelnen rahmen und in ihn eingehen, aber innerhalb dieser Möglichkeitsräume kulturelle und strukturelle Verhältnisse und Deutungsmuster interpretiert und subjektive Entscheidungen getroffen werden können, wobei die Prämissen und Gründe für solche Entscheidungen zumindest potentiell der jeweils eigenen Reflexion zugänglich sind. Mit einem Wissen zum Tango und zur Tangokultur und seinen Regeln kann ich vielleicht die Schritte der Tanzenden erkennen, ihren Stil lesen, die Qualität des Gezeigten einschätzen und den Tanz und die Musik in seiner Aktualität und Geschichte einordnen, aber was die jeweiligen Tanzenden fühlen und denken, weshalb sie tanzen, was sie damit verbinden, wie sie mit der Tangokultur umgehen und einen kleinen Beitrag zur Reproduktion und/oder Veränderung der Tangokultur leisten, in welcher Weise und warum dies für die Einzelnen in ihrer jeweiligen Bio-

graphie und Lebenswelt bedeutungsvoll ist usw., all dies weiß ich mit meinem (mehr oder weniger umfangreichen und differenzierten) Wissen zur Tangokultur nicht. Wenn ich auf solche Fragen eine Antwort haben möchte, dann bin ich mindestens darauf angewiesen, dass die Tanzenden sich selbst und mir gegenüber reflexiv öffnen und eine entsprechende Kommunikation mit den Tanzenden gelingt.

## 2. Wann und weshalb Differenzlinien zum Thema machen?

Neben Hinweisen auf den Tango werden als Reaktion auf Bild und Musik aus dem Publikum heraus aber auch immer wieder Vorstellungen über ‚Männlichkeit‘ formuliert: Es wird darauf hingewiesen, dass es zwei Männer sind, die eng umschlungen tanzen, und vorsichtig wird erläutert, dass dies nicht unbedingt den vorherrschenden Vorstellungen hierzulande über Männer und Männlichkeit entspricht. Allenfalls beim Sport und/oder in der Freude über den einen oder anderen sportlichen Erfolg scheinen sich in Deutschland Männer in der Öffentlichkeit so in den Armen zu liegen.

An dieser Stelle macht dann meist jemand darauf aufmerksam – und häufig ist dies eine Frau –, dass es sich auch um homosexuelle Männer handeln könnte: Es wird also nicht getanzt, um sich für den Tanz mit einer Frau vorzubereiten, sondern der Tanz Mann mit Mann ist für sich bereits mit einer spezifischen Form verbunden, die möglicherweise erotisch aufge-

laden ist. Nicht von ungefähr erfolgen solche Hinweise in aller Regel mit einiger Zurückhaltung: Das Publikum, vor dem ich meist vortrage, möchte sich vermutlich nicht dabei ertappen lassen, auch nur den Anschein zu erwecken, als würde es davon ausgehen, dass es sich bei homosexuellen Neigungen um etwas Besonderes handele, um etwas, das – noch schlimmer – möglicherweise nicht zu akzeptieren sei. Und in der Tat: Unter Umständen ist es gar nicht notwendig, eine solche Unterscheidung zu machen, schließlich ist das eigene sexuelle Begehren, ist es nun heterosexuell, homosexuell oder bisexuell ausgerichtet, eine Privatangelegenheit. Dies geht außer den unmittelbar Betroffenen, die im Einverständnis miteinander handeln, niemanden etwas an. Und das Publikum weiß: In der Tolerierung von Homosexualität ist man in Deutschland bereits weit fortgeschritten – wobei wir uns, wenn wir sensibel genug sind, vielleicht höchstens etwas wundern, wieso wir beispielsweise so wenig Männer in der Öffentlichkeit (aber auch in den Medien, in der Werbung etc.) sehen, die sich gegenseitig küssen, während küssende zweigeschlechtliche Paare doch recht häufig zu sehen sind. Heteronormativität wird von vielen leider nicht wahrgenommen.

Im Vortrag versuche ich – als Reaktion auf entsprechende Beiträge aus dem Publikum – solche ‚blinden Flecken‘ zu verdeutlichen. Zudem weise ich darauf hin, dass eine Aufmerksamkeit für diesen Unterschied und solche Unterscheidungen spätestens dort keine Privatsache sind, wo Homosexualität unter-

drückt, verfolgt und verächtlich gemacht wird. Bis Ende der 1980er Jahre war dies auch in Argentinien – und dabei zeige ich nochmals auf das Bild der beiden Tänzer – in überaus deutlicher Weise der Fall. Insbesondere zu Zeiten der Militärdiktatur herrschte ein brutales Unterdrückungssystem, in dessen Rahmen auch Menschen mit homosexueller Orientierung massiv unterdrückt, verletzt und verfolgt wurden. Seitdem hat sich im Laufe des allgemeinen Demokratisierungsprozesses der Gesellschaft auch die Situation für Menschen mit homosexueller Orientierung verbessert. Eine im Staat und in der Zivilgesellschaft in umfassender Weise fraglos gegebene und selbstverständlich anerkannte Orientierung und Lebensform ist Homosexualität (und auch Transsexualität) – ähnlich wie in Deutschland – allerdings immer noch nicht.

Dies führt zum zweiten Satz, auf den ich dann hinweise: Kategorien, Unterscheidungen und Unterschiede, die mit Gruppenkonstruktionen und gruppenbezogenen Zuschreibungen zu tun haben, müssen dann thematisiert werden, wenn es um eine damit verbundene Unterdrückung, Ausbeutung, Benachteiligung, Gewalt, Stereotypisierung und/oder Abwertung geht.

Sehr schnell kann es in meinem Vortrag dann weitergehen mit dem Herausarbeiten der Notwendigkeit einer spezifischen diversitätsbewussten Aufmerksamkeit, über die Professionelle in Arbeitsbereichen von Bildung und Sozialer Arbeit verfügen sollten: Gruppenbezogene Zuschreibungen und Differenzlini-

en zum Beispiel zu Kultur (Tango), Geschlecht (zwei Männer), körperliche Behinderung (das ‚Körperbild‘ der beiden Männer), Generation (zwei relativ junge Männer), sexueller Orientierung (vielleicht homosexuell) und Nationalstaat (Argentinien, Deutschland) kommen sehr selten isoliert und getrennt voneinander vor, sondern sind in den allermeisten Fällen miteinander verbunden (Stichwort Intersektionalität).

## 3. Konstruktionen von ‚Großgruppen‘ und Diskriminierung/Deprivilegierung

Für den biographischen Ausgangspunkt von Subjekten ist der jeweilige ‚soziale Ort‘, an dem sie ‚in die Welt‘ und ‚in eine Gesellschaft‘ hineingeboren werden, bedeutungsvoll. Angesichts sozialer Schichtungs- und Positionierungsverhältnisse kann dieser ‚soziale Ort‘ sehr unterschiedlich aussehen und von Benachteiligung und Ausgrenzung betroffen sein, und oft finden sich in den Diskursen der Gesellschaft machtvolle Begründungen und Rechtfertigungen, die die Verantwortung in das ‚Innere‘ der benachteiligten Subjekte selbst legen und durch essentialisierende Zuschreibungsmuster flankieren, die das jeweilige ‚Innere‘ als biologisches oder kulturelles Resultat von Gruppenzugehörigkeiten behaupten. Die Betroffenen werden dann im Kontext von vereinheitlichenden Konstruktionen zu ‚Großgruppen‘ wahrgenommen und unterschieden, also z. B. die Ausländer, die Türken, die Angehörigen des Islam, aber auch die Schwulen, die Jugendlichen, die Frauen usw. Dabei geht es um Fremd- und

Selbstzuschreibungen, die auf die Bedeutung von Geschlecht, sexueller Orientierung (also entlang von Homosexualität bzw. Heteronormativität), Familiensprache, Religion, Herkunft, Migrationshintergrund, Hautfarbe, sozialer Klasse bzw. Schicht, Alter und Generation und/oder geistiger und körperlicher (Nicht-) Beeinträchtigung verweisen.

All diese Gruppenkonstruktionen tragen zu Differenzlinien bei, die häufig mit mannigfachen Problemlagen, Benachteiligungen und Negativbewertungen, aber auch – auf der jeweils ‚anderen‘ Seite – Privilegien und Begünstigungen einhergehen. Und es ist wenig überraschend, dass entlang dieser Differenzlinien deshalb oft auch unterschiedliche Ressourcen, Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen, Lebensweisen, Krisenbewältigungsmuster usw. festzustellen sind.

#### 4. Diversity Education: gegen ‚Differenzblindheit‘ und für eine diskriminierungskritische Perspektive

Innerhalb der Erziehungs- und Bildungswissenschaften haben sich in den letzten fünfundzwanzig Jahren – und zwar zunächst im angelsächsischen Sprachraum – Ansätze zu Diversity Education herausgebildet (vgl. z. B. Appelbaum 2002). Dabei gibt es eine deutliche Verbindung zu Ansätzen, die beanspruchen, eine anti-diskriminierende Praxis entwickeln zu wollen. So betonte auch der Sozialwissenschaftler und Sozialar-

beiter Neil Thompson bereits in seinem bekannten Buch *antidiscriminatory practice* die Bedeutung von Diversity (vgl. Thompson 1992, 170). Und in Deutschland war es wenig später die Erziehungswissenschaftlerin und Sonderpädagogin Anedore Prengel, die – unter dem Titel „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1993) – gewissermaßen als Pionierin im deutschsprachigen Kontext – den Versuch unternahm, die Fachdiskurse der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Sonderpädagogik, der Geschlechterpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik auf Gemeinsamkeiten hin zu untersuchen: „Gemeinsam ist den Frauen, den Behinderten und den Angehörigen marginalisierter Kulturen [...] die historische Erfahrung von Etikettierung und Diskriminierung [...]“ (ebd., 13). Mittlerweile haben sich, um Menschen in prekären Lebensverhältnissen und kritischen Situationen gerecht zu werden und zugleich das Ziel eines Mehr an sozialer Gerechtigkeit nicht aus dem Auge zu verlieren, auch im Fachdiskurs Sozialer Arbeit (= Sozialpädagogik/ Sozialarbeit) diversitätssensible bzw. diversitätsbewusste Ansätze entwickelt (vgl. z. B. Lamp 2007; Leiprecht 2008; Kessl/Plöber 2010).

Mit dem expliziten Gebrauch des Begriffs Diversity/Diversität sind die jeweiligen Fachdiskurse in Bildung und Sozialer Arbeit allerdings spät dran, wobei die Entwicklung in Deutschland noch zusätzlich verzögert erfolgt.<sup>2</sup> So findet sich im Wissen-

schaftsdiskurs von Biologie und Umweltwissenschaften bereits seit langem der Begriff Biodiversität. Damit ist die biologische Vielfalt der Arten auf der Erde, die Vielfalt innerhalb der Arten sowie die Vielfalt von Ökosystemen gemeint. Diversität an sich wird in diesem Kontext als etwas Positives gesehen: Genetische Vielfalt innerhalb von Arten gilt als eine Voraussetzung, sich verändernden Umweltbedingungen anpassen zu können, und mit dem Begriff Biodiversität wird u. a. die Ausrottung von Arten und ihrer Varietäten kritisiert, wie sie durch die rücksichtslosen Eingriffe von Menschen in die Umwelt und ihre Folgen für Flora und Fauna hervorgerufen werden.

Im Kontext von Bildung und Sozialer Arbeit muss jedoch deutlich sein, dass es bei Diversität um Prozesse geht, die auf spezifisch Menschliches verweisen und nicht auf Biologisches reduziert werden können, d.h. es geht um Einteilungen und Unterscheidungen innerhalb der Menschenwelt, die im Rahmen historischer und gesellschaftlicher Prozesse von Menschen gemacht, mit bestimmten sozialen Bedeutungen versehen und mit unterschiedlicher Dominanz wirksam wurden. Dies bedeutet auch, dass die Thematisierung von Diversität nicht per se darauf zielt, Diversität einen positiven Wert beizumessen oder Diversität zu erhalten.

Diversität muss in den unterschiedlichen Bereichen von Bildung und Sozialer Arbeit viel-

mehr thematisiert werden,

- weil zu beobachten ist, dass entsprechende ‚Einteilungen‘ mit machtvollen Zuschreibungs- und Bewertungsprozessen und mit Festlegungen verbunden sind, die soziale Ungleichheit und Benachteiligung unterstützen und rechtfertigen;

- weil eine Ignoranz gegenüber den vorfindbaren ‚Einteilungen‘ keine Möglichkeit eröffnet, sie in kritischer Perspektive zu thematisieren und diesbezüglich Veränderungsprozesse einzuleiten;

- und weil eine solche Ignoranz auch bedeuten würde, Macht, Dominanz und Privilegierung auf der Seiten derjenigen, die sich eine diesbezügliche Ignoranz am ehesten leisten können, da sie sich hinsichtlich spezifischer ‚Einteilungen‘ in einer relativ privilegierten Position befinden, aus der Wahrnehmung auszuklammern.

Doch nicht nur im Verhältnis zu Biologie und Umweltwissenschaft, sondern auch in Bezug auf den Bereich der Wirtschafts- und Betriebswissenschaften sind die Fachdiskurse in Bildung und Sozialer Arbeit mit einem eigenständigen Begriff von Diversität spät dran. Auch dort hat der Begriff Diversity/Diversity bereits seit vielen Jahren Einzug gehalten, meist in der Kombination mit dem Begriffsteil ‚Managing‘.

Viele Professionelle in Bildung und Sozialer Arbeit, die Diversity-Prinzipien aufgreifen, beziehen sich auf Ansätze aus dem Bereich von Betriebswirtschaft und Wirtschaftsunternehmen.

Dies ist – wenn es die Spezifik des eigenen Handlungsfeldes außer Acht lässt – nicht unproblematisch. Deutlich muss sein, dass im Wirtschaftsbereich und im Bereich von Erziehungs- und Bildungswissenschaften Ansätze des Managing Diversity bei aller Ähnlichkeit auf unterschiedlichen Grundlagen aufbauen und mit unterschiedlichen Logiken und Handlungsvooraussetzungen zu tun haben. Im Wirtschaftsbereich steht der so genannte Business Case im Vordergrund: Managing Diversity muss zur Förderung von Geschäftsinteressen bzw. zur Gewinnmaximierung beitragen, darf diese zumindest nicht behindern. Bezeichnend ist, dass ‚Soziale Klasse‘ oder ‚Soziale Schicht‘ beim Managing Diversity im wirtschafts- und betriebswissenschaftlichen Fachdiskurs bzw. auf der Ebene von an Gewinn orientierten nicht-öffentlichen Unternehmen in aller Regel nicht thematisiert werden. Zu deutlich wird mit dem Hinweis auf solche ‚Einteilungen‘ die im Wirtschaftssystem übliche Hierarchisierung und Differenzierung nach Bildung, Einkommen und Status innerhalb eines Unternehmens angesprochen. Die in der Logik des Wirtschaftens in kapitalistischen Gesellschaften durchaus notwendige Orientierung am Business Case – so machen zum Beispiel die im Bereich von Business Management und Industrial Relations in London und Warwick arbeitenden Wirtschaftswissenschaftlerinnen Gill Kirton und Anne-marie Greene deutlich – führt zudem oft zu einem Verharren am Status Quo gegebener Zuschreibungsverhältnisse: Das Personal wird nach den Bedürfnissen der Organisation

modelliert, wobei die Bedürfnisse des Personals nicht unbedingt im Mittelpunkt stehen – es sei denn, sie sind mit dem Business Case vereinbar (vgl. Kirton/Greene 2000/2005II, 239).

Anders als bei der Führung eines Wirtschaftsunternehmens sollten in Organisationen der institutionalisierten Erziehung und Bildung bei Managing Diversity Ziele wie Chancengleichheit und Soziale Gerechtigkeit im Vordergrund stehen. Dies muss auch in den Wissenschaftsdisziplinen, die sich auf diese Praxisfelder beziehen, reflektiert werden. Das Projekt der Bildungsgerechtigkeit ist zunächst eine ethische Frage von gesamtgesellschaftlichem Format, wenngleich es sich durchaus mit Überlegungen nach mittel- oder längerfristigen sozialen und ökonomischen Folgekosten verbinden kann: Es steht zunächst für sich selbst, einerlei, ob es direkte oder vermittelte Gewinne für eine Organisation verspricht, und es muss notwendig ein nachhaltiges und langfristiges Projekt sein, das nicht durch eine negative Gewinnentwicklung oder durch Kursverluste an den Börsen gestoppt werden darf (vgl. Kirton/Greene 2000/2005II; ähnlich Hubertus Schröer 2006, 60).

Managing Diversity in Organisationen von institutionalisierter Erziehung und Bildung muss zudem eng mit Diversity Education verbunden sein, d. h. es geht um ein inhaltliches Prinzip in der professionellen Praxis, es geht um eine bestimmte – auf Wissenschaft bezogene – Theorie und Praxis von Pädagogik (vgl. Hormel/Scherr 2004, 203ff.).

<sup>2</sup> Wichtige Publikationen stellen für den deutschsprachigen Fachdiskurs auch die Arbeiten von Helma Lutz/Norbert Wenning (2001) und Ulrike Hormel/Albert Scherr (2004) dar.

## 5. Zwischen Skandalisierung und Entdramatisierung

Die Aufmerksamkeit, die bei diversitätsbewussten Ansätzen gefordert ist, ist voraussetzungsvoll und muss theoretisch reflektiert und zugleich offen gegenüber empirischen Phänomenen sein. Es handelt sich hier um eine untersuchende Haltung, die es ermöglicht, ‚mehr‘ zu sehen und zu hören, angemessene Fragen zu stellen und – gemeinsam mit anderen – zu einer verändernden Praxis zu kommen. Es muss dabei jeweils eine sehr anspruchsvolle Balance gefunden werden, wobei mit Balance mindestens dreierlei gemeint ist:

- Erstens müssen zwar – wie erwähnt – aus Gründen der Gerechtigkeit und im Zusammenhang einer Arbeit gegen Benachteiligung und Ausgrenzung Differenzlinien wahrgenommen werden, jedoch dürfen Individuen nicht auf einen bestimmten Unterschied oder eine bestimmte Unterscheidung reduziert werden. Die Grundfrage lautet vielmehr: Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Folgen spielt ein bestimmtes Ensemble von Differenzlinien in einem konkreten sozialen Kontext eine Rolle?

- Zweitens dürfen bei der Berücksichtigung von Unterschieden und Unterscheidungen Menschen nicht in gruppenbezogene Schubladen gesteckt werden, auch dann nicht, wenn eine ganze Bandbreite von zusammenwirkenden Differenzli-

nien berücksichtigt wird. Individuelle Subjekte müssen auch als solche wahrgenommen werden. Dabei muss allerdings deutlich sein, dass sie ‚nicht freischwebend in der Luft hängen‘ (es gibt keine vollständige Autonomie), sondern mit den historischen und gesellschaftlichen Kontexten, in denen sie leben, zu tun haben – jedoch keineswegs so, dass aus einem Wissen über diese Kontexte abgeleitet werden kann, wie genau die einzelnen Subjekte damit umgehen (wenn eine solche einfache Ableitung möglich wäre, würde sich das Nachdenken zu Subjektivität erübrigen).

- Drittens sind Differenzlinien entlang von Gruppenkonstruktionen nicht immer mit sozialen Benachteiligungen, Ausgrenzungsprozessen, Negativbewertungen, Deprivilegierung usw. verbunden. Manches, was im Zusammenhang mit Unterschieden und Unterscheidungen z. B. auf dem Schulhof oder im Freundeskreis passiert, kann durchaus auch harmlos sein, als lustvoll erlebt werden, kurzfristig für die Beteiligten Sinn machen usw. Professionelle in den unterschiedlichen Bereichen von Bildung und Sozialer Arbeit müssen also in der Lage sein, zumindest ansatzweise die jeweilige Bedeutung von Unterschieden und Unterscheidungen für die beteiligten Subjekte und ihre sozialen Kontexte zu erfassen.<sup>3</sup> Handelt es sich um eine bedeutungsvolle Angelegenheit im skizzierten Sinne müssen sie die jeweiligen Unterschiede und Unterscheidungen

thematisieren und hinterfragen können. Dazu gehört u. U. auch, ihrer Entstehungsgeschichte – womöglich verbunden mit Dominanz- und Machtverhältnissen – nachzugehen und Unterdrückung und Benachteiligung zu skandalisieren. Handelt es sich hingegen um eine im skizzierten Sinne ‚unschädliche Geschichte‘, gilt es, Unterschiede und Unterscheidungen ‚stehen zu lassen‘ und/oder Tendenzen einer unnötigen ‚Aufladung‘ mit Bedeutung vorzubeugen, also zu entdramatisieren (vgl. Faulstich-Wieland 2000).

## 6. Abschluss

Ich habe versucht deutlich zu machen, dass für die Theorie, Forschung und Praxis in den unterschiedlichen Bereichen von Bildung und Sozialer Arbeit die Berücksichtigung und Thematisierung von Diversität vor allem in einer Perspektive der Antidiskriminierung sinnvoll ist. Dabei ist die Beziehung zwischen Diversität und Subjekt nicht im Sinne einer Ableitungslogik zu denken: Materielle, strukturelle und diskursive Verhältnisse auf der Makro- und Meso-Ebene gehen in die Möglichkeitsräume der Subjekte ein und diese verhalten sich dazu, sind jedoch durch die Verhältnisse nicht determiniert. Im Gegenteil: Durch das Ergreifen bestimmter Alternativen haben Subjekte – in einem zu berücksichtigenden Maßstab – die Möglichkeit, Verhältnisse zu verändern. Dies gilt auch für die Professionellen in Bildung und Sozialer Arbeit. Offenbar tanzen die Tanzenden

<sup>3</sup> Damit kann auch eine Grenze für das meist recht sinnvolle Mittel der Dekategorisierung einhergehen: Wieso sollte z. B. den homosexuellen Tangotänzern (wenn sie dies denn wären) zu Beginn meines Beitrages ausgedrückt werden, dass die Unterscheidung zwischen ‚Männern‘ und ‚Frauen‘ für sie subjektiv bedeutungsvoll ist?

nicht nur mit Freude und Leidenschaftlich sowie u. U. auch selbstbezogen und selbstgenügsam, sondern können die scheinbar starren und festgezurrtten Verhältnisse, die auf der Makro- und Meso-Ebene Fremdbestimmung, Diskriminierung und Deprivilegierung unterstützen, zum Tanzen – also in Bewegung – bringen. Dabei ist auf den Standort, den Schritt und die Balance der jeweiligen Gegenüber zu achten. Kooperation, Kommunikation und Reflexion sind unverzichtbare Elemente, um auch diesen Tanz zu ermöglichen.

## Literatur

Appelbaum, Peter (2002): Multicultural and Diversity Education: a Reference Handbook. Santa Barbara/Denver/Oxford: ABC-CLIO

Faulstich-Wieland, Hannelore (2000): Dramatisierung versus Entdramatisierung im Kontext von Koedukation und Monoedukation, in: Metz-Göckel, Sigrid/Schmalzhaf-Larsen, Christa/Belinszki, Eszter (Hg.): Hochschulreform und Geschlecht: neue Bündnisse und Dialoge. Opladen: Leske & Budrich, 196-206

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

Kessl, Fabian/Plößler, Melanie (Hg.) (2010): Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen. Wiesbaden: VS

Kirton, Gill/Greene, Anne-marie (2005): The Dynamics of Managing Diversity. A Critical Approach. Elsevier Butterworth-Heinemann

Lamp, Fabian (2007): Soziale Arbeit zwischen Umverteilung und Anerkennung. Der Umgang mit Differenz in der sozialpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld: Transcript

Lauthardt, Ivonne/Schuster, Martina (1998): Tango Argentin. Faszination und Widersprüche, in: Bechdolf, Ute/Projektgruppe ‚Tanzen‘ am Ludwig-Uhland-Institut für Empirische Kulturwissenschaft (Hg.): Tanzlust. Empirische Untersuchungen zu Formen alltäglichen Tanzvergnügens. Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde e. V., 101-111

Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin, in: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Heft 4, 2008, 405-417

Leiprecht, Rudolf (2011): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik, in: Leiprecht, Rudolf (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach i. T.: Wochenschau, 15-44

Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich

Schröer, Hubertus (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen?, in: Migration und Soziale Arbeit (iza). 28. Jg. Heft 1. Frankfurt a. M., 60-68

Thompson, Neil (1992/2006): Anti-discriminatory practice. Erscheint in der Reihe practical social work. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan

# Diversitätsbewusste Bildungsarbeit und Empowerment

Ahmet Sinoplu und John Mukiibi

## 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<sup>1</sup> 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 ‚naturegebenes‘, 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 Zu-

<sup>1</sup> Zu den Differenzlinien zählen in diesem Kontext folgende Kategorien: Geschlecht, Sexualität, Hautfarbe, Ethnizität, Nation, Staat, soziale Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit, Herkunft, Besitz, geographische Lage sowie der gesellschaftliche Entwicklungsstand. Die Differenzlinien bilden die Grundlagen der Organisation moderner Gesellschaften; sie sind durch Spannungsverhältnisse gekennzeichnet, die sich unter bestimmten Umständen verändern können, aber nicht müssen. <http://www.ida-nrw.de/diskriminierung/html/vorurteil> (11.10.2012)

gang 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 zwischenmenschlichen Ausgrenzung für viele un bemerkt. Eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit muss sich folglich zur Aufgabe machen, institutionelle und strukturelle Diskriminierungen im Sinne des horizontalen Ansatzes<sup>2</sup> so zu thematisieren, dass eine Sensi-

bilität 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). Mechthild 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 Menschen-

<sup>2</sup> Der Begriff horizontaler Ansatz bezieht sich auf die im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) genannten Diskriminierungsmerkmale und bedeutet, dass die verschiedenen Merkmale gleichermaßen schutzwürdig sind. [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/UeberUns/HorizontalerAnsatz/horizontalerAnsatz\\_node.html](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/UeberUns/HorizontalerAnsatz/horizontalerAnsatz_node.html) (11.10.2012)



feindlichkeit (GMF)“, das Einstellungen im Bereich von Rassismus, Rechtsextremismus, Diskriminierung und Sozialdarwinismus in einem Konzept zu erfassen versucht. Dieses Konzept bündelt jedoch lediglich die relevanten Vorurteile in der deutschen Gesellschaft. Die diversitätsbewusste Bildungsarbeit hingegen weist darüber hinaus konkret auf die Auswirkungen von Vorurteilen hin, macht die nicht dominanten Kategorien sichtbar, leitet Handlungsstrategien für einen gleichberechtigten Umgang ab und trägt somit zur Subjektbildung der Minorisierten bei. Weiterhin kann diese Form der Bildungsarbeit verhindern, dass minorisierte Gruppen abgewertet werden und mittels kulturalisierenden, geistigen oder körperlichen Defizitzuschreibungen zu den ‚Anderen‘ gemacht werden (Othering) (vgl. Can 2008, 589). Sie stellt eine sensible Betrachtungsweise in den Vordergrund, bei der die von Diskriminierung Betroffenen nicht ausschließlich als ohnmächtige Opfer angesehen werden und eine Defizitzuschreibung vermieden wird. Folglich wird eine Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen weitgehend vermieden. Des Weiteren werden Ressourcen fokussiert und Identitäten unter Einbeziehung von gesellschaftlichen Exklusionsprozessen beleuchtet. „Die Betonung von Unterdrückung kann allerdings gleichzeitig ein Nachteil sein, zum Beispiel dann, wenn diese Begriffe bei Veränderungsbestrebungen 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 Fachkursen 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 Empowerment, welches 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, Rollen-

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

### People of Color

Der Begriff ‚People of Color‘ (POC) ist im Vergleich zu anderen Bezeichnungen eine Selbstdefinition von Menschen, die den gesellschaftlichen Rassifizierungsprozessen ausgesetzt sind und im Sprachgebrauch als ‚Andere‘ markiert werden. Den

Schnittpunkt bilden gemeinsame alltägliche Erfahrungen, die mit dem Begriff sichtbar gemacht werden. Der Begriff ‚People of Color‘ ist ebenso wie ‚Schwarz‘ und ‚Weiß‘ eine politische und keine individuelle Beschreibung und markiert Positionen in Machtstrukturen. Die Bezeichnung wurde aus dem anglophonen Raum übernommen und etablierte sich durch folgende Bewegungen und Diskurse: Der Begriff wurde durch den Ausdruck ‚free people of color‘ in der Kolonialzeit und in frankophonen Kolonien durch ‚gens de couleur libres‘ vorgeprägt (vgl. Ha 2009, 51). „Als politisch-praktisches wie theoretisches Konzept etablierte er sich jedoch erst durch die Schwarze Bürgerrechtsbewegung der 1960er und dann durch die Selbsthilfe-Bewegung der 1970er Jahre in den USA“ (Arndt/Ofuatey-Alazard 2011, 588). Mittlerweile häuft sich auch im deutschsprachigen Raum die Verwendung des Begriffs POC. 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,



### Diskriminiert? Was können sie tun?! Ratgeber für Betroffene

Herausgegeben vom Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg, 2010

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 Merkmals-träger\_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.

und den Umgang mit Kulturalisierungsprozessen, Alltagsrassismus und gefühlter Ohnmacht erlernen oder sich gegenseitig stärken. Dementsprechend ermöglichen geschützte Räume, dass sich POC nicht nur selbst als aktive Subjekte sehen können, sondern auch dass sie durch ihren Zusammenschluss gesellschaftlich als lautstark für sich selbst sprechende Gruppe wahrgenommen werden (Repräsentationsmacht).

#### Herausforderungen für gelingende Empowermentprozesse in geschützten Räumen

Bezüglich der POC-Räume ist zu berücksichtigen, dass auch sie nur bedingt Schutz bieten können, da auch in diesen Räumen Machthierarchien reproduziert werden können (vgl. Can 2008, 54). Sobald die minorisierte Position sichtbar ist, wird sie häufig auf verschiedenen Ebenen instrumentalisiert. Hier stellt sich dann zu Recht die Frage, wer von diesem Prozess profitiert.

Deswegen muss Empowerment auch immer mit ‚Powersharing‘ 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 Querschnittsaufgabe 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-Per-

spektiven konstruktiv in die Regelsysteme einfließen, um einen nachhaltigen Diskriminierungsschutz zu etablieren.

#### Fazit

Schlussendlich versteht sich die diversitätswissenschaftliche Bildungsarbeit als eine Haltung mit selbst-reflexiver 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 diversitätswissenschaftliche 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. Diversitätswissenschaftliche 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](http://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

Holzcamp, Klaus (Hg.) (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Frankfurt a.M. Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2008): *Diversitätswissenschaft und subjektorientierte Sozialpädagogik*, in: *neue praxis np4/08*, 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 diversitätswissenschaftliche internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit*, Berlin

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

#### Queer

Der Begriff queer hat sich in den USA seit Beginn der neunziger Jahre in Abgrenzung und Weiterentwicklung zu Begriffen wie gay, lesbian oder LesBiGay sowohl als Bezeichnung für eine theoretische Richtung (queer theory, queer studies) als auch als Bezeichnung einer neuen Art von politischem Aktivismus (ACT UP!, Queer Nation, Transgender Nation) etabliert. Dieser Schwerpunkt wurde vor allem in den USA erweitert, als dass Sexualität und Geschlecht in ihrer Verknüpfung mit anderen Machtverhältnissen reflektiert wurden und andere gesellschaftliche Regulativa als Geschlechterkategorien (wie Herkunft, Kultur, Hautfarbe, Ability etc.) einbezogen wurden. Unter Queer wird bis heute keine einheitliche Theorie verstanden, sondern ein offenes politisches und theoretisches Projekt.

Vgl.: Gudrun Perko: *Queer Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens*. PapyRossa Verlag: Köln 2005

Des Weiteren können sich POC in diesen geschützten Räumen ihrer Internalisierungen von Bildern etc. bewusst werden, Handlungsstrategien entwickeln

## Diversität in der Jugend(verbands)arbeit

Ansgar Drücker

Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. (IDA), ein Zusammenschluss von 27 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 zertifizierte 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 Zugehörigkeit – 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, indem 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 berühmten 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

### 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](http://www.wir-falken.de/themen/queer/6013561.html) (12.11.2012)

Evangelische Jugend im Rheinland: Arbeitshilfe „Vielfalt bereichert“ – Juleica-Diversity-Arbeitshilfe. <http://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. <http://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 Jugendverband Lambda. Der Verein Diversity betreibt ein LesBiSchwules Jugendzentrum in München und ist Mitglied im Kreisjugendring München Stadt, bei Lambda Bayern und anerkannter Träger der freien Jugendhilfe. Er verantwortet die Webseite [www.diversity-muenchen.de](http://www.diversity-muenchen.de) und das Projekt [www.diversity-muenchen.de/gruppen/diversity-at-school](http://www.diversity-muenchen.de/gruppen/diversity-at-school) (12.11.2012) zum Thema Diversität in der Schule.

rein 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 unter-

schiedlichen 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 benach-

teiligten Gruppe ergibt, entspringt dies einer soziologischen und ggf. einer politischen Perspektive, die Benachteiligungen qualitativ und quantitativ wahrnimmt. Andererseits sind alle auf der pädagogischen Ebene Tätigen gefordert, diese Unterscheidung, diese Schubladen von beispielsweise „mit“ und „ohne“ Migrationshintergrund, gerade nicht in den Vordergrund zu stellen. Diese Widersprüchlichkeit gilt es anzunehmen und auszuhalten, um sowohl auf der individuellen und pädagogischen als auch auf der gesellschaftlichen und politischen Ebene 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 MigrantInnenjugendselbstorganisationen. 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 MigrantInnenjugendselbstorganisationen (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 werbe ich dafür, dass Verbände und Organisationen ihren je eigenen Weg finden müssen. Für einen katholischen Jugendverband bedeutet Interkulturelle Öffnung vielleicht eine aktive Hinwendung zu bisher nicht erreichten katholischen jungen Menschen mit Migrationshintergrund, eine Intensivierung des interreligiösen Dialogs oder eine verstärkte Auseinandersetzung mit der Frage, ob sich die eigenen Angebote – und wenn ja, welche – ausdrücklich an Menschen anderer Glaubensrichtungen oder ohne religiöses Bekenntnis richten 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 geschobene Wege zur zunehmenden Unterstützung von VJMs auf unterschiedlichen Ebenen gefunden wurden – nun gilt es häufig die Entwicklungen strukturell und jugendpolitisch umkehrbar zu machen, auch und gerade dort, wo Projekte enden, die bisher eine Finanzierung 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.



**DGB Jugend Duisburg/Niederrhein (Hg.): Gemeinsam gewinnen. Vielfalt denken – Vielfalt achten! o. J.**

Die Broschüre zum Thema Öffnung – Vielfalt – Inklusion klärt die Vielfalt der Begriffe und bietet Praxisbeispiele und Methoden.

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 Of-

fenheit bewiesen, Unterstützung 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 würden. In derartigen Situationen sind die Vorstände eines Jugendrings gefragt, eine moderierende und aktiv gestal-

tende 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 kurzfristig 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 natür-

lich 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, tatsächlich in viel stärkerem Maße als Unterschiede zwischen einer mittelstädtischen deutschen Gruppe aus dem gut situierten Schwaben und einer französischen Gruppe aus der Banlieue von Paris und somit aus der jeweiligen Lebenssituation der Beteiligten heraus zu erklären sind. Im Bereich der Internationalen Jugendarbeit sind in den letzten Jahren Texte entstanden, die auch die Diskussion um Diversität in der Jugend(verbands)arbeit allgemein befruchtet haben. Hier eine Auswahl:

„Create your space“ ist eine Handreichung für Teamer\_innen der internationalen Jugendarbeit, die Karin Reindlmeier im Rahmen des Forscher-Praktiker-Dialogs erstellt hat. Die Broschüre formuliert positive Bedingungen eines diversitätsbewussten Umgangs mit Heterogenität in der internationalen Jugendarbeit: [www.dija.de/news/newsmeldung/date/handreicherung-fuer-diversitaetsbewusste-internationale-jugendarbeit](http://www.dija.de/news/newsmeldung/date/handreicherung-fuer-diversitaetsbewusste-internationale-jugendarbeit) (12.11.2012)

Ebenfalls im Rahmen des Forscher-Praktikerdialogs ist die Studie *Vielfältigkeiten – Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit* von Elli Eisele, Wiebke Scharathow und Anne Sophie Winkelmann entstanden: [http://www2.transfer-ev.de/uploads/ver\\_vielfaeltig\\_ungen\\_2\\_0.pdf](http://www2.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.jugendfuer-europa.de/news/8303](http://www.jugendfuer-europa.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](http://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](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Themendossiers/jugendtagung-2012/Vortraege/jugendtagung-2012_Vortrag_Druecker.pdf?__blob=publicationFile)

Jagus, 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

## Differenz under construction – bisherige Erfahrungen und neue Ideen der Umsetzung diversitätsbewusster Bildungsarbeit im Deutschen Jugendrotkreuz (JRK)

Alexandra Hepp

Heutige Kinder- und Jugendbiographien sind zunehmend von Differenz und Ungleichheit geprägt. Der pädagogische Anspruch: allen Jugendlichen in der pluralen Gesellschaft Chancen zur gleichberechtigten sozialen Teilhabe zu ermöglichen, avanciert zum politischen Auftrag.

Insbesondere Jugendverbände stehen damit vor der spezifischen Aufgabe, ihre Bildungsarbeit diversitätsbewusst auszugestalten. Dies erfolgt nicht nur aus pädagogischem Idealismus oder politischen Zielsetzungen heraus, sondern auch aus dem pragmatischen Grund der eigenen Nachwuchs- und Zukunftssicherung. Denn der demographische Wandel und die wachsende Bedeutung von Interkulturalität erfordern – gerade auch von sogenannten „etablierten“ Jugendverbänden<sup>1</sup> – einen flexiblen Perspektiven- und Imagewandel: Zukünftig müssen sie attraktiv für alle bzw. verschiedene Kinder und Jugendliche sein.

Das Jugendrotkreuz (JRK), der Jugendverband des Deutschen Roten Kreuzes, dessen Selbstverständnis u. a. im Prinzip der Menschlichkeit wurzelt, hat die herausragende soziale Bedeutung von Vielfalt schon seit längerer Zeit erkannt und 2008 in seiner „Rahmenstrategie zur Aktivierung und Stärkung von Vielfalt im JRK“ zum bildungspolitischen Querschnittsthema deklariert. Damit wurde ein grundlegender Meilenstein für eine explizit diversitätsbewusste Bildungsarbeit quer durch alle Verbandsebenen im JRK auf den Weg gebracht. Das Ziel der „Rahmenstrategie Vielfalt“ war und ist es, die Mitglieder im JRK da-

für zu sensibilisieren, Diversität bzw. Differenzen in Gesellschaft und im Verband maßgeblich als Ressource wertzuschätzen und ihre Kompetenzen im Umgang mit Unterschieden (und Gemeinsamkeiten) zu stärken. Die Vision dahinter: Im JRK soll langfristig ein dynamischer Veränderungsprozess ausgelöst werden, der eine neue konstruktive und selbstverständliche „Kultur der Vielfalt“ generiert.

Als eine der ersten methodischen Herangehensweisen zur konkreten Umsetzung der neuen Strategie erarbeitete der JRK-Bundesverband mit Unterstützung der Bundes-AG „Vielfalt im JRK“ u. a. ein Instrumentarium in Form einer „Checkliste“ zur Überprüfung bestehender JRK-Bildungsangebote (Veranstaltungen, Medien- und Pressearbeit etc.) auf sogenannte „Vielfaltskriterien“. Überprüfungsrelevant waren nicht nur „klassische“ Dimensionen von Vielfalt wie Alter, Geschlecht oder ethnische Herkunft, sondern auch verbandsrelevante Aspekte wie Mitgliedsdauer, Funktion etc. im Verband.

Die insgesamt 19 JRK-Landesverbände wurden aufgefordert, ihre Bildungsarbeit mithilfe der auszufüllenden Checkliste anhand der enthaltenen Kriterien diversitätsorientiert zu „durchleuchten“. Einher ging dieser Selbstcheck-Prozess mit einer Selbstverpflichtung der Landesverbände: Qua Unterschrift ihrer jeweiligen „Vielfalt-Beauftragten“ sollten sich die Landesverbände dazu verpflichten, „eine Kultur der Vielfalt und Wertschätzung zu fördern und konkret etwas zu verändern“.

Bilanzierend war dieser Prozess ein erster Ver-

such, eine Kultur der Vielfalt und eine reale Wertschätzung von Diversität im Verband zu etablieren, der nun in einem weiteren Schritt vertieft werden soll.

Gemeinsam und partnerschaftlich auf Augenhöhe planen das JRK und der „Verein junger Menschen mit Migrationshintergrund“ Young Voice/TGD, der Jugendverband der Türkischen Gemeinde Deutschlands (TGD), derzeit ein diversitätsbewusst ausgerichtetes dreijähriges Kooperationsprojekt: „Die Buntstifter\_innen“.

Es basiert auf der Annahme, dass Chancen für die gleichberechtigte Teilhabe aller Jugendlichen nur durch gemeinsames, konkret praktiziertes Engagement – u. a. auch durch die Einbeziehung von Jugendlichen mit körperlicher und/oder geistiger Beeinträchtigung – geschaffen werden können. Nur auf der Basis gemeinsamer inklusiver Aktionen, durch wechselseitige Beziehungen und Begegnung lassen sich Berührungspunkte abbauen; nur so wird das erwünschte Mit- statt Nebeneinander möglich. Ziel des Projektes ist es, Diversitätsbewusstsein praktisch erleb- und spürbar zu machen, statt nur rhetorisch im Rahmen abstrakter (Alibi-)Diskurse in pädagogischen Fachkreisen zu diskutieren. Dieses soll ganz praktisch so funktionieren, dass Jugendliche mit und ohne familiäre Migrationsgeschichte sowie mit körperlicher und/oder geistiger Beeinträchtigung dazu motiviert und befähigt werden, gemeinsam einen lokalen Aktionstag zu gestalten. Unter Anleitung professioneller Fachkräfte sollen Jugendliche (mit und ohne familiäre Migrationsgeschichte) aus beiden Kooperationsstrukturen gemeinsam zu Tandem-Multiplikator\_innen („Buntstifter\_innen“) ausgebildet und dazu befähigt werden, einen solchen Aktionstag durchzuführen. Abschließend soll ein gemeinsames, inklusiv angelegtes Praxis-Handbuch mit multimedialer Begleit-CD zur diversitätsbewussten „Inklusionsarbeit“ für Jugendverbände entwickelt und herausgegeben werden.

Parallel zu den bisherigen und geplanten Aktivitäten des Bundesverbandes, engagieren sich aber auch verschiedene JRK-Landes- und Kreisverbände schon seit geraumer Zeit sehr aktiv in Sachen diversitätsbewusste Bildungsarbeit oder zumindest in einem Teilaspekt davon – das Bayerische Jugendrotkreuz etwa mit der Ausrichtung auf interkulturelle Öffnung.

Im Kooperationsprojekt „Go together“ der drei Projektpartner Bayerisches Jugendrotkreuz (BJRK), Bayerischer Jugendring (BJR) und Alevitische Jugend in Bayern (BDAJ Bayern) begegnen sich Kinder und Jugendliche gleichberechtigt, öffnen ihre Jugendverbandsangebote füreinander, besuchen gemeinsame Bildungsveranstaltungen und initiieren zusammen lokale Aktivitäten. Somit findet durch den Aufbau persönlicher Beziehungen und das Sammeln von Erfahrungen im interkulturellen Netzwerk, vor Ort und auf den übergeordneten Ebenen, eine Sensibilisierung der Kinder und Jugendlichen mit und ohne familiäre Migrationsgeschichte statt, um die Bereicherung durch Diversität vertieft zu erleben und wertzuschätzen. Auch die Vielfalt der geplanten Veränderungen in der Organisationskultur der drei Verbände ist eine wechselseitig bereichernde Ressource: Beim BDAJ Bayern geht es um die Unterstützung des Aufbaus von Verbandsstrukturen, bei den „etablierten“ BJRK- und BJR-Strukturen um eine interkulturelle Öffnung, wiederum unterstützt durch Anregungen des BDAJ Bayern. Die Projekterfahrungen werden durch Publikationen und Fachveranstaltungen an andere Jugendverbände weitergegeben. Das Projekt „Go together“ wird durch den Europäischen Integrationsfonds, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge und das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen gefördert.

### Fazit

Im Deutschen Jugendrotkreuz ist diversitätsbewusste Bildungsarbeit angekommen – eine Baustelle mit viel Gestaltungsraum und -möglichkeiten bleibt sie!

<sup>1</sup> Von den 113.000 jugendlichen Mitgliedern im Jugendrotkreuz (JRK), dem Jugendverband des Deutschen Roten Kreuzes, verfügen weniger als 4% über einen so genannten Migrationshintergrund. Lediglich 15 von 1.000 JRK-Mitgliedern wurden im Ausland geboren. Damit spiegelt die JRK-Mitgliederstruktur nicht annähernd den repräsentativen Durchschnitt der insgesamt 9,5 Mio. Jugendlichen in Deutschland mit Zuwanderungsgeschichte (ca. 2,3 Mio./ 24%) wider.

## Diversität, Reflexion und Allgemeinbildung – Bildungsgeschehen der Evangelischen Jugendbildungsstätte Hackhauser Hof e. V. in Solingen

Wilfried Drews

Die Evangelische Jugendbildungsstätte Hackhauser Hof e. V. steht in einer Bildungstradition, die unter anderem auf die Friedenspädagogik der achtziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts zurückgeht. Dabei stehen didaktische Ansätze der gewaltfreien, nicht-militärischen Konfliktaustragung im Fokus des Bildungsgeschehens. In den neunziger Jahren wandelt sich die Aufgabenstellung hin zur Auseinandersetzung mit rassistischer Gewalt. Es gilt, ihre Entstehung verstehen und beurteilen zu lernen und Diskriminierung durch die Entwicklung von Zivilcourage entgegenzutreten.

Nicht zuletzt aufgrund des Brandanschlags in Solingen im Jahr 1992 sieht sich der Hackhauser Hof in seiner Bildungsverantwortung besonders herausgefordert. Unter dem Titel Forum Courage veranstaltet die Bildungsstätte Seminare für Jugendliche und Qualifizierungsmaßnahmen für Fachkräfte der Jugendarbeit. Die Angebote für junge Leute heißen beispielsweise „Aus Wut wird Mut“, „Respekt für dich, Respekt für mich“, „Ab durch die Mitte – Cliques, Klamotten und Rechts-Rock“ oder „Zickenterror & Sündenböcke – Mobbing im Alltag“. Hier setzen sich jugendliche Ehrenamtliche mit Vorurteilen, gesellschaftlichen Rassismen sowie Unterschiedlichkeit, Menschenwürde und Vielfalt auseinander. Für Fachkräfte gibt es Fortbildungen zu den Themen „Jugendhaus ohne Rassismus, Jugendhaus mit Respekt“ (vgl. Drews 2000, 3ff.), „Betzavta, Toleranz lernen“, „Eine Welt der Vielfalt“ oder „Elternarbeit mit Migrationsfamilien“.

Ein weiterer Schritt hin zur Öffnung der Bildungsarbeit ergibt sich 2006 aus einer Anfrage des Verbands Islamischer Kulturzentren (VIKZ) (vgl. www.vikz.de, Jonker 2002), für angehende junge Imame eine Juleica-Schulung durchzuführen.

Nach zwei Jahren wird das Format so modifiziert, dass nun sowohl Jugendliche des muslimischen Verbands als auch Ehrenamtliche aus der Evangelischen Jugend paritätisch an der Schulung teilnehmen.

In der Grundüberlegung der Schulung wird davon ausgegangen, dass einerseits jeder junge Mensch über Allgemeinbildung mit einer Vielzahl von Kulturtechniken, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, die er in die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einbringen kann. Andererseits stellt die Lern-Offenheit der Ehrenamtlichen eine notwendige Voraussetzung dar. Die Unterschiedlichkeiten der Teilnehmenden werden als Chance zum Lernen und damit als bereichernd erachtet. Dieses Verständnis kommt dem Ansatz Diversity Management nahe ohne darin aufzugehen. Kritisch ist anzumerken, dass das Motiv Konjunktur hat und ökonomischen Verwertungsinteressen entspricht (vgl. Ehert 2011, 45ff.). Ein Diversity-Education-Ansatz braucht demgegenüber ein Grundverständnis, das nicht ökonomischen, sondern ethischen Prinzipien der Gerechtigkeit folgt. Ein solcher Ansatz kann gelingen, wenn der Gedanke der individuellen Vielfalt mit dem der Mitwirkungsmöglichkeit (Empowerment) und dem der Menschenrechte verknüpft sowie Reflexion zum durchgängigen didaktischen Prinzip erhoben wird. Damit kommen Diversität und Reflexivität (vgl. Munsch 2010, 37.) eine besondere Bedeutung für ein Grundverständnis von Allgemeinbildung zu.

Die Juleica-Grundschulung Diversity (vgl. Drews 2009, 5ff., Drews 2010, 18ff.) ist als fester Bestandteil im jährlichen Angebot etabliert. Unter den Aspekten Unterschiedlichkeit und Partizipation werden nicht nur Basisqualifikationen für die Leitung von Gruppen vermittelt. Es geht auch darum, religiöse Alltagspraxis, Gebräuche und Sitten kennen zu lernen und über Wertvorstellungen

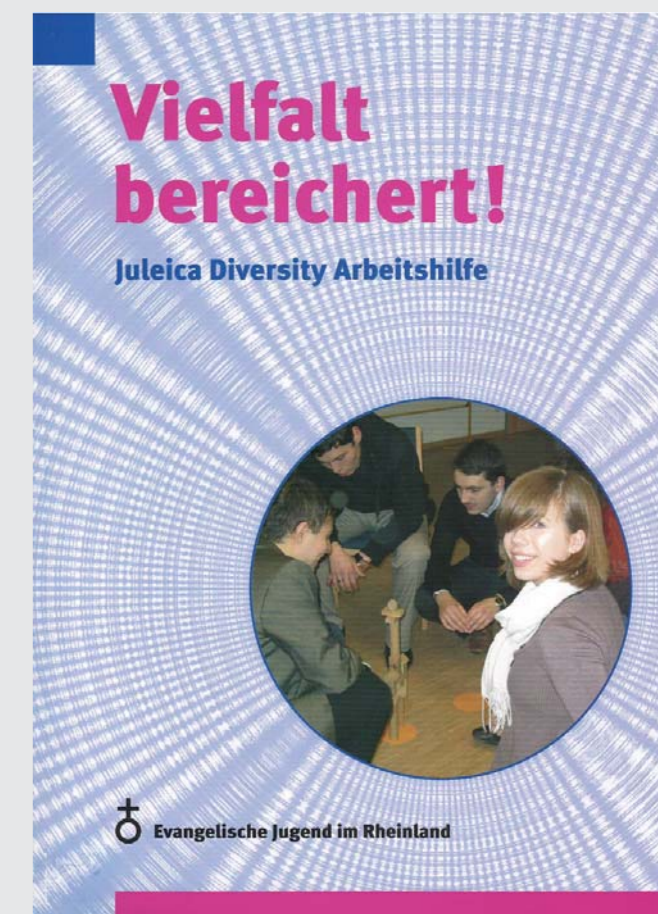
in den Diskurs zu treten. Neben Gesprächen, die sich im informellen Bereich ergeben, sind mittlerweile die christliche Andacht und das muslimische Gebet Bestandteile der Grundschulung. Nach der Andacht stellen sich die evangelischen Jugendlichen den Fragen der muslimischen jungen Menschen. Das Interesse gilt besonders den verwendeten Symbolen und Ausdrucksformen: Warum sitzt ihr im Kreis? Was bedeutet die brennende Kerze? Ähnlich fragen evangelische Jugendliche im Anschluss an das muslimische Gebet: Warum legt ihr die Hände an die Ohren? Was bedeuten die Verneigungen?

Lernen geschieht handlungsorientiert von- und miteinander im Vollzug und in der Reflexion. Dies ist konzeptionell in der paritätischen Gruppensammensetzung angelegt und setzt sich im informellen Bereich fort. Zwischen den Arbeitseinheiten ist Raum für den Austausch über Alltagserfahrungen, die über das offizielle Programm hinausgehen. Dabei kann wahrgenommen werden: Familiäre Erfahrung mit und ohne Migrationshintergrund, religiöse Bindungen, Werte und Lebenseinstellungen sind Teil der Persönlichkeit. Die jungen Leute lernen: Die Religiosität und der Lebenskontext sind mitunter bedeutsame, prägende Teile des anderen Menschen; sie machen jedoch noch nicht die ganze Persönlichkeit aus.

Die Auseinandersetzungen im Seminar sensibilisieren die angehenden Gruppenleiter\_innen für die Vielfalt von Gruppenmitgliedern und deren Anerkennung. Der differenzierte Blick auf die Situation deckt die Täuschungen von Pauschalierungen auf.

Die individuellen Unterschiedlichkeiten korrespondieren mit Gemeinsamkeiten, die für ein Gelingen der Veranstaltung Voraussetzung sind: Sprache, annähernd gleiche Schulbildung, soziales Engagement in einem religiösen Verband und die Offenheit für andere Menschen. Diese Punkte bilden den sogenannten dritten Raum, das heißt eine gemeinsame Grundlage, auf der Lernen möglich wird.

In Kooperation mit einer örtlichen DITIB-Moscheegemeinde und dem Kirchenkreis Solingen geht der Hackhauser Hof ab 2012 neue Wege. Den Auftakt zu einem dreijährigen interreligiösen Projekt bildet das Seminar „Feste feiern“ mit jun-



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

Zum Thema Interkulturelles Lernen hat die Evangelische Jugend im Rheinland (EJiR) in Zusammenarbeit mit dem Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Kirche im Rheinland und der Evangelischen Jugendbildungsstätte Hackhauser Hof e. V., Solingen, eine Arbeitshilfe herausgegeben, die auf einem Juleica-Grundkurs „Gruppenleiten lernen und Unterschiede (be-)achten“ basiert.

Die Arbeitshilfe zur Schulung von Gruppenleitenden richtet sich an muslimische und evangelische Jugendliche, um sie für die Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft zu qualifizieren.

gen Ehrenamtlichen aus der Moscheegemeinde und aus der Evangelischen Jugend. Religiöse Feste im Jahresverlauf werden zum Anlass genommen, um religiöse Praxis und Gebräuche der jeweils anderen Religion kennen zu lernen. In einem Vierschritt von Gleichem, Analogem, Anderem und Gemeinsamem kann hier differenziert werden: Als abrahamitische Religionen beziehen sich Christen und Muslime auf gleiche Quellen. Eine Analogie lässt sich bei Festtagen feststellen, beispielsweise die Himmelfahrt des Propheten Mohammed und die Himmelfahrt Christi. Weiterhin gilt es, das ganz Andere achten zu lernen – für die einen ist es das Osterfest und für die anderen ist es das Opferfest. Schließlich geht es darum, Gemeinsames herauszustellen, beispielsweise bei der Planung und Durchführung eines Festes.

Fortgesetzt wird das Projekt im Jahr 2013 mit einer Juleica-Grundschulung, die den Ehrenamtlichen als Vorbereitung und Qualifizierung für ein gemeinsames Kinderferienprojekt dient. Jugendliche aus der Moscheegemeinde und der Evangelischen Jugend in Solingen entwickeln und gestalten ein Wochenprogramm zum Thema „Wohlfühlwelten“. Das Angebot richtet sich explizit an alle Kinder in Solingen im Alter von 9 bis 12 Jahren, unabhängig von ihrem familiären Hintergrund und ihrer religiösen Zugehörigkeiten. Weitere Stationen sind ein Theaterwochenende mit einer Revue-Aufführung, ein Qualifizierungskurs „Freizeiten leiten lernen“ sowie eine Jugendfreizeit im darauffolgenden Jahr.

### Literatur

Drews, Wilfried (2000): Jugendhaus ohne Rassismus, in: Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in NRW (IDA-NRW) (Hg.): Überblick. Nr. 1., 5. Jg. Düsseldorf, 3-6

Drews, Wilfried (2009): Juleica Grundkurs Diversity „Gruppen leiten lernen & Unterschiede (be-)achten“, in: Evangelische Jugend im Rheinland. (Hg.): Vielfalt bereichert! Juleica Diversity Arbeitshilfe, Düsseldorf, 5-26

Drews, Wilfried (2010): Gruppen leiten lernen & Unterschiede beachten - Juleica-Grundschulung „Diversity“, in: Diakonisches Werk der Evangeli-

schen Kirche in Deutschland e. V. (Hg.): Raus aus dem Abseits. Diakonisches Plädoyer für eine gerechte Jugendpolitik, Stuttgart, 18-20

Ehert, Rebekka (2011): Diversity - Modebegriff oder eine Chance für den strukturellen Wandel?, in: van Keuk, Eva/Ghaderi, Cinur/Joksimovic, Ljiljana/David, Dagmar M. (Hg.): Diversity. Transkulturelle Kompetenz in klinischen und sozialen Arbeitsfeldern, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 43-53

Jonker, Gerdien (2002): Eine Wellenlänge zu Gott. Der „Verband Islamischer Kulturzentren“ in Europa, Bielefeld: Transcript

Munsch, Chantal (2010): Engagement und Diversity. Der Kontext von Dominanz und soziale Ungleichheit am Beispiel Migration, Weinheim und München: Juventa Verlag

## Für eine Welt, in der jede\_r ohne Angst verschieden sein kann - Ansätze einer diversitätsbewussten Bildungsarbeit bei der SJD - Die Falken

Michael Dehmlow und Maja Tölke

Seit längerer Zeit beschäftigen sich die Falken in ihrer pädagogischen Arbeit mit den Herausforderungen einer diversitätsbewussten Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Ausgehend von den kontroversen Debatten um die „Interkulturelle Öffnung“ der Jugendverbandsarbeit hat der Bundesverband der Falken im Jahr 2011 beschlossen, das Thema Vielfalt zu einem Schwerpunkt der Bildungsarbeit zu machen. Dabei ist zunächst festzuhalten, dass wir uns bewusst für den Begriff „Vielfalt“ entschieden haben, auch in Abgrenzung zum Begriff „Diversity“, der in der politischen Debatte, u. a. im Bereich des Diversity-Managements, für eine sehr ökonomische Herangehensweise steht und nicht die pädagogischen Ansätze widerspiegelt, die wir verfolgen wollen.

Wir möchten mit unserer Bildungsarbeit dazu beitragen, über bestehende gesellschaftliche Verhältnisse hinaus zu denken und in unserer pädagogischen Praxis einen bewussten Zustand frei von Diskriminierungen und Ausgrenzung vorweg zu nehmen. Aus diesem Grund haben wir z. B. im Mai 2012 einen bundesweiten Vielfalt-Kongress, unter dem Motto: „Herrschaft bekämpfen - Befreiung leben!“, als Vernetzungs- und Schulungsseminar für Multiplikator\_innen unseres Verbandes durchgeführt. Damit haben wir als sozialistischer Kinder- und Jugendverband zu aktuellen Debatten rund um die Themen Ausgrenzung, Integration, Inklusion, Diversität und Interkulturalität in der Jugendverbandsarbeit diskutiert, verschiedene Methoden ausprobiert und Impulse für die weitere Arbeit im Verband gesetzt. Dabei ist es für unsere pädagogische Praxis wichtig, dass solche Debatten auch für die Adressat\_innen unserer Arbeit verständlich und nachvollziehbar sind. Unser Anliegen ist es nicht vorrangig Teil

akademischer Debatten zu sein, sondern die vorhandenen Spaltungsachsen in dieser Gesellschaft und die damit verbundenen Mechanismen struktureller Ausgrenzung deutlich heraus zu stellen und in einen inhaltlichen Austausch mit Kindern und Jugendlichen einzusteigen, mit dem Ziel gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen und vorhandene Stereotypen, Zuschreibungen und Formen der Ausgrenzung zu überwinden.

Um sich dem Begriff Vielfalt angemessen nähern zu können, war es notwendig, sich mit den in dieser Gesellschaft existierenden Herrschaftsstrukturen auseinanderzusetzen. Für die Sozialistische Jugend sind dabei folgende Fragen zentral: In welcher Weise sind wir im Alltag von Herrschaft und Ausgrenzung betroffen? Was ist eigentlich Diskriminierung? Was sind Mechanismen der strukturellen Ausgrenzung und vorhandene Spaltungsachsen im Hier und Heute? Der Vielfalt-Kongress stellte also einen ersten Startpunkt dar, das Thema aus der Perspektive der sozialistischen Erziehung, ausgehend von unseren pädagogischen Grundsätzen „Erziehung zur Freiheit, Gleichheit und Solidarität“ zu besetzen.

Dabei geht es bei der Bearbeitung der Thematik in unserem Verband explizit nicht „nur“ um Vielfalt, sondern immer auch um die Verknüpfung von Vielfalt und Antidiskriminierung, die über den Begriff der interkulturellen Öffnung weit hinausgeht. Exemplarische Beispiele dafür finden sich in unserer Bildungspraxis sowie in der Gruppen- und Zeltlagerarbeit. So ermöglicht z. B. der Landesverband Hamburg der Falken seit Jahren Flüchtlingskindern die Teilnahme an Kinderzeltlagern, die in diesem Sommer zu einer gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung um die strukturelle rassistische Diskriminierung von Roma und Sinti in Deutschland geführt haben.<sup>1</sup> Ein

<sup>1</sup> [www.wir-falken.de/aktuelles/meldungen/6120624.html](http://www.wir-falken.de/aktuelles/meldungen/6120624.html), [www.taz.de/!98285/](http://www.taz.de/!98285/)



weiteres Themenfeld in Sachen Antidiskriminierung ist die feministische Arbeit des Verbandes, um strukturelle Benachteiligungen von Mädchen und Frauen innerhalb des Verbandes zu überwinden und um in die Gesellschaft zu wirken. Nach unserem Verständnis ist Antidiskriminierung als Voraussetzung für Vielfalt zu verstehen und zwar ausgehend von der politischen Überzeugung, dass der Abbau jeglicher Formen von Diskriminierungen die Voraussetzung dafür ist, dass Vielfalt überhaupt positiv gefasst und in der Kinder- und Jugendbildung praktisch erfahrbar werden kann. Für die pädagogische Praxis in unserem Verband bedeutet das vor allem bewusstseinsbildende Prozesse, hin zu mehr Sensibilität für Mechanismen von Ausgrenzung im Alltag, in Sozialräumen, aber auch in Sprache und Kommunikation zu initiieren. Des Weiteren bedeutet es strukturell benachteiligte Gruppen zu fördern und z. B. Bildungsveranstaltungen so zu konzipieren, dass in konkreten Begegnungssituationen Differenzenerfahrungen oder Konflikte nicht durch Zuschreibungen und Erklärungen von außen (etwa durch die Seminarleitung) verstehbar werden, sondern die Einzelnen die Möglichkeit haben, sich selbst und ihr Handeln unter Rückgriff auf ihnen subjektiv wichtige Zugehörigkeiten und Hintergründe zu erläutern. In der Praxis gibt es für unsere Ansätze erste Beispiele, eines davon ist das modellhafte Tandem-Projekt mit der DIDF-Jugend.

#### **Kooperation und Austausch auf Augenhöhe – diversitätsbewusste Verbandsarbeit in der Praxis: Das Modellprojekt „Gemeinsam stark für Vielfalt“ der DIDF-Jugend und der SJD – Die Falken**

Als ein Beispiel aus der Jugendverbandsarbeit möchte ich nun das am 01.11.2011 begonnene Modellprojekt „Gemeinsam stark für Vielfalt“ der DIDF-Jugend und der SJD – Die Falken darstellen. Das Projekt läuft bis zum 31.10.2014 und verfolgt mehrere Ziele: Zum einen ist übergeordnet die interkulturelle Öffnung der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland als Ziel zu sehen. Durch die Zusammenarbeit der beiden Organisationen wird eine Normalisierung gesellschaftlicher Vielfalt implementiert. Zum anderen vollzieht sich eine interkulturelle Öffnung bei der SJD – Die Falken durch eine professionalisierte Zusammenarbeit mit einer Migrant\_innenjugendselbstorganisation (MJSO). Darüber hinaus geht es um eine nachhal-

tige Stärkung der Strukturen der DIDF-Jugend durch eine Verbesserung der institutionalisierten Verankerung des Verbandes in der Jugendhilfelandchaft und die dadurch verbesserten Partizipationsmöglichkeiten migrantischer Jugendlicher in Deutschland.

Ausgangspunkt für das Projekt waren langjährige Erfahrungen auf lokaler Ebene zwischen DIDF-Jugend und SJD – Die Falken. Die Verwurzelung der beiden Organisationen in der Arbeiter\_innenbewegung hat sich in gemeinsamen Aktivitäten ausgedrückt, so z. B. in Veranstaltungen zum 1. Mai oder in der konkreten Bildungsarbeit. Da beide Verbände als Zielgruppen Kinder und Jugendliche ansprechen und beide Verbände stark ehrenamtlich geprägt sind, finden sich in den Bildungsseminaren und Zeltlagern zahlreiche gemeinsame Themen wieder (z. B. Antirassismus, Antifaschismus, Migration, Bildung und Soziales). Beide Verbände verfolgen ähnliche gesellschaftspolitische Ziele. Sie bieten Freiraum für die Selbstorganisation junger Menschen und für Bildungsprozesse. In der langfristig und strukturiert angelegten Zusammenarbeit sehen wir die Chance für den Verband der SJD – Die Falken, den Prozess der interkulturellen Öffnung, der den Titel „Vielfalt achten, Vielfalt denken, Vielfalt organisieren“ trägt, weiter vorantreiben zu können.

Wie in anderen Kinder- und Jugendverbänden ist es auch Anspruch der Falken in ihrer Arbeit einen Querschnitt der Gesellschaft abbilden zu können. Leider gelingt es gerade auf der Ebene der Verantwortungsträger\_innen nur unzureichend z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erreichen und zu motivieren tragende Funktionen im Verband zu übernehmen und mitzugestalten. Innerhalb des Prozesses der interkulturellen Öffnung entwickelt der Verband im Austausch mit der DIDF-Jugend ein strukturiertes Vorgehen, das dazu beitragen kann, mehr Ehrenamtliche mit Migrationserfahrung als Mitglieder für die Vorstandsarbeit zu gewinnen. Mit dem Modellprojekt verbinden wir außerdem das Vorhaben eine Juleica-Schulung zu konzipieren, die die besonderen Bedürfnisse der DIDF-Jugend als MJSO berücksichtigt, um den Aspekt der Migration und Integration in den Juleica-Schulungen des Verbandes stärker zu berücksichtigen. Hier werden gegenseitige Impulse gesetzt und voneinander gelernt.

Bislang haben nur wenige MJSOs einen regelmäßigen und gleichbleibenden Zugang zu öffentlicher Förderung, einige sind nach §75 SGB VIII als Träger der freien Jugendhilfe anerkannt oder Mitglied in einem Jugendring und noch weniger sind in einem Jugendhilfeausschuss vertreten. Die Migrations- und Integrationspolitik findet also weitgehend ohne Berücksichtigung der Interessenvertretungen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund statt. Ansprechpartner\_innen für Politik und Verwaltung sind häufig allein die Erwachsenenverbände. Die Bedürfnislagen, Zielsetzungen, Perspektiven und Aktivitäten der Erwachsenenorganisationen unterscheiden sich von denjenigen der Jugendorganisationen. Auch der DBJR sieht deshalb die Notwendigkeit, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Organisationen stärker als bisher als Gesprächspartner\_innen wahrgenommen werden und ihnen mehr Chancen zur Teilhabe an der Gestaltung der gesellschaftlichen Prozesse eingeräumt werden. Dies erscheint auch deshalb besonders notwendig, weil die in der Öffentlichkeit virulenten Themen (z. B. im Bereich Bildung, Arbeitsmarkt usw.) oftmals fokussiert auf die junge Generation der Eingewanderten diskutiert werden. Ähnlich verhält es sich hinsichtlich gesellschaftlicher Öffnungsprozesse, bei denen die erfolgreichen Ansätze der etablierten Jugendverbände und deren Integrationskonzepte nur wenig wahrgenommen werden<sup>2</sup>. In diesem Modellprojekt wollen wir beispielhaft herausarbeiten, welche (spezifischen) Bedarfe für eine MJSO bestehen, welche Probleme dabei zu überwinden sind und wie eine strukturierte Arbeit in einigen jugendpolitischen Feldern eine MJSO stärken kann.

Ein weiteres Ziel des Vorhabens ist die Öffnung der eigenen Organisation für einen Verband mit ähnlichen Zielen und Positionen, der aber auf Grund seiner Gründungsmotive die Lebenssituation von Migrant\_innen in der zweiten und dritten Generation spiegelt. So haben junge Migrant\_innen geringere Chancen im Bildungssystem, geringere Chancen einen Ausbildungsplatz zu finden und ebenso geringere Chancen einer existenzsichernden Beschäftigung nachzugehen. Dies setzt sich in vielen Bereichen des Lebens fort, so sind Migrant\_innen häufiger von Armut betroffen,

krank<sup>3</sup> und haben nicht im gleichen Maße Zugang zu gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen wie ein aus der Mehrheitsgesellschaft entstandener Verband. Somit ist das Ziel in der Kooperation mit einer MSJO auch, gegen diese diskriminierenden gesellschaftlichen Mechanismen zu wirken und Schwellen der strukturellen Ausgrenzung zu mindern.

Wir als SJD – Die Falken wollen das Wissen aus unserem Verband, Erfahrungen aus der Bildungsarbeit, Wissen über jugendpolitische Vorgänge, Wissen über finanzielle Fördermöglichkeiten, Zugang zu Ressourcen und Erfahrungen der DIDF-Jugend zur Verfügung stellen und weiter die Erfahrungen der vergleichsweise jungen Verbandsgeschichte der DIDF-Jugend in die Ausrichtung der Arbeit der SJD – Die Falken mit einbeziehen. Das Modellprojekt umfasst fünf Module, die mit unterschiedlichen Prioritäten und nacheinander bzw. parallel verfolgt werden sollen.

#### **Modul 1: Selbstbestimmt mitbestimmen! – Jugendpolitik konkret**

Das Modul 1 beinhaltet die strukturelle Stärkung der DIDF-Jugend. Die DIDF-Jugend möchte an weiteren Orten, an denen sie aktiv ist, ihre Strukturen festigen und neue Strukturen aufbauen. Die Gründung neuer Ortsgruppen und Gliederungsstrukturen gehört ebenso zu den Zielen dieses Moduls wie eine Stärkung auf Landesebene. Im Modul 1 geht es daher im ersten Schritt um das Ziel, die DIDF-Organisationen vor Ort zu anerkannten Trägern der Jugendhilfe zu machen. Das beinhaltet etwa die Anerkennung als freier Träger der Jugendhilfe nach § 75 KJHG und die Aufnahme in Stadt- und Kreisjugendringe bzw. die Mitarbeit in jugendpolitischen Gremien.

#### **Modul 2: Bildungsoffensive**

Grundlage der Verbandsarbeit beider Verbände ist die Bildungsarbeit. Deswegen wirkt dieses Modul besonders verbindend. Im Rahmen einer gemeinsamen „Bildungsoffensive“ sollen Seminar-konzeptionen ausgetauscht oder gemeinsam erarbeitet werden. Ziel ist es, über die direkte Begegnung im Rahmen der gemeinsamen Bildungs-

<sup>2</sup> Vgl. Position 77 des DBJR „Jugendverbandsarbeit und Integration“

<sup>3</sup> Siehe 13. Kinder- und Jugendbericht

arbeit voneinander zu lernen und die praktische Vernetzung zu ermöglichen. Aus diesem Grund beteiligen wir uns an Bildungsveranstaltungen der Partnerorganisation, so haben sich z. B. Vertreter\_innen der DIDF-Jugend am genannten Vielfalt-Kongress der SJD - Die Falken beteiligt und momentan werden gemeinsame jugendpolitische Forderungen zum Themenfeld „Leiharbeit“ diskutiert.

### Modul 3: Interverbandlicher Austausch

Neben der konkreten Begegnungsarbeit streben wir einen strukturierten und regelmäßigen Dialog an. Hierzu gehört die regelmäßige Präsenz in den jeweiligen Verbandszeitschriften (Junge Stimme, Freundschaft und AJ) genauso wie die gegenseitige Präsenz auf bundesweiten Veranstaltungen. Das Projekt wird regelmäßig durch die kinder-, jugend- und bildungspolitische Kommission des Bundesvorstandes unterstützt und begleitet. Die ähnlichen Ziele beider Verbände bieten zahlreiche Ansätze für den interverbandlichen Austausch. Die Antidiskriminierungsarbeit der Verbände bildet jedoch ein besonders günstiges Feld für die ersten Schritte in diesem Modul. Das Thema Antidiskriminierung gehört z. B. zu den zentralen Aktivitätsfeldern aller Verbandsgliederungen. In die Breite wirken kann die Öffnung der Falken-Kampagne „Die Gruppe macht's!“. Die ver-

schiedenen Bausteine der Kampagne fördern die Formulierung gemeinsamer Ziele und ermöglichen weitere Begegnungen.

### Modul 4: Jugendpolitische Interessensvertretung

Modul 4 beinhaltet die jugendpolitische Vertretungsarbeit. Es geht um konkrete Kooperationen in der Vertretungsarbeit in jugendpolitischen Fachgremien (Jugendhilfeausschüsse, IDA e. V., Netzwerk interkultureller Jugendverbandsarbeit und -forschung (NiJaf), Arbeitsgruppen der Jugendringe und Koordinierungsrunden der Jugendhilfeplanung) und Jugendringen. Die Breite reicht vom Erfahrungsaustausch, den verbandlichen Positionierungen bis hin zu förderpolitischen Fragestellungen. Hierfür wird die Gründung von jugendpolitischen Tandems forciert. Durch Instrumente des Mentorings wird Wissen zwischen den Partnern kontinuierlich weitergegeben. Hierdurch soll es der DIDF-Jugend ermöglicht werden, sich stärker jugendpolitisch zu betätigen. Die DIDF-Jugend versteht sich als selbstverständlicher Teil der Jugendverbandslandschaft und möchte sich möglichst auf allen Ebenen - in Stadt-, Kreis-, und Landesjugendringen, in Jugendhilfeausschüssen und in lokalen und bundesweiten Netzwerken - engagieren. Um die Gliederungen der DIDF-Jugend an diese Aufga-

**Was heißt hier VIELFOLLT?**

**Wir und die VIELFOLLT**

Die SJD - Die Falken ist ein unabhängiger politischer Kinder- und Jugendverband. Wir nehmen unsere Interessen in die Hand und leben Selbstorganisation. Eine gewaltfreie, demokratische sowie solidarische Gesellschaft ist unser Ziel. Wir haben Positionen und für diese streiten wir. Daher gilt es, Strukturen zu hinterfragen, um sie für Alle, unabhängig vom Migrationshintergrund, ansprechend zu gestalten.

Sozialistische Jugend Deutschlands - Die Falken

ben heranzuführen, ist die Begleitung vor Ort durch die SJD - Die Falken gefragt.

### Modul 5: Internationale Begegnungen

Die SJD - Die Falken und die DIDF-Jugend verfolgen ähnliche pädagogische Ziele in der internationalen Arbeit: Sie wollen Toleranz und Solidarität zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft fördern und sie dazu motivieren, aktiv für die Rechte benachteiligter und diskriminierter Gruppen einzutreten. Internationale Begegnungen wirken für alle Beteiligten identitätsstiftend, da im Rahmen der internationalen Begegnung die eigene Verbandsarbeit hinterfragt und reflektiert wird. Der verbandsimmanente Gedanke der Völkerverständigung wird praktisch erfahrbar. So kommt es zu einem inspirierenden Erfahrungsaustausch auf internationaler Ebene und zu einer Stärkung der Verbandsaktivitäten im Allgemeinen. Internationale Arbeit ist zentraler Bestandteil einer globalen, vernetzten und vorausschauenden Jugendverbandsarbeit.

### Fazit und Ausblick

Durch das Modellprojekt sind bereits stabile und verlässliche Orte der Zusammenarbeit entstanden. Weiterhin wird es einen regelmäßigen Erfah-

rungsaustausch beider Bundesvorstände und die Zusammenarbeit mehrerer Gliederungen beider Verbände geben. Die DIDF-Jugend wird strukturell nachhaltig gestärkt und kann ihre zusätzlichen Strukturen rein ehrenamtlich stemmen. Im praktischen Austausch ging es bis zu diesem Zeitpunkt (das Projekt läuft nun seit fast einem Jahr) vor allem um das gegenseitige Kennenlernen und das Entwickeln gemeinsamer Handlungsstränge. Das gemeinsame Engagement unserer Verbände wird z. B. momentan gezielt in die Gliederungen getragen und vor Ort mit Leben gefüllt, durch gemeinsame Seminare und Fahrten sowie politische Kampagnen. Am Ende soll eine gestärkte DIDF-Jugend stehen, die endlich als kompetente Partnerin in der bundesdeutschen Jugendverbands- und außerschulischen Bildungsarbeit wahrgenommen wird und ein geöffneter Kinder- und Jugendverband SJD - Die Falken, der neben bestehenden Traditionslinien neue Methoden und Konzepte parat hat, um bestimmte Zielgruppen zu erreichen.

Die Erfahrungen während des Projekts werden mit anderen Kinder- und Jugendverbänden geteilt und nach Projektende durch eine Publikation der weiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht.

**VIELFOLLT organisieren**

Im Kontext der interkulturellen Öffnung machen wir uns stark für eine vielfältige Öffnung, bei der die Kultur als Differenzierungsmerkmal eine untergeordnete Rolle spielt. Die Öffnung für bestimmte Gruppen reproduziert letztlich diese Gruppen nur. Identität ist ein soziales Konstrukt, beeinflusst von unterschiedlichen Faktoren. Es gilt, das Individuum anzuerkennen: Vielfalt achten, Vielfalt denken, Vielfalt organisieren! « Gleichberechtigt Miteinander ».

Unsere Gesellschaft ist bunt und vielfältig. Sie umfasst Menschen mit den unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen, Einschränkungen und Bedürfnissen sowie sozialen Hintergründen. Wer sich alleine mit seinen Alltagssorgen plagen muss, hat kaum den Kopf frei um Gesellschaft zu verändern. In den Gruppenstunden und Zeltlagern der Falken wird Solidarität erlebbar und diese Vielfalt zur Stärke.

**VIELFOLLT? Selbstverständlich!**

# Methoden und Übungen für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit

In diesem Teil des Readers soll es um verschiedene Methoden und Übungen gehen, die hilfreich für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit in der Jugendverbandsarbeit und in der internationalen Jugendarbeit sein können.

Es werden fünf verschiedene Übungen vorgestellt und auf ihre diversitätsbewussten Perspektiven hingewiesen. Die Übungen wurden von Karin Reindlmeier in der Handreichung „create your space“ für die Aus- und Weiterbildung von Teamer\_innen in der internationalen Jugendarbeit zusammengestellt und angewendet, aber sie können auch in abgewandelter Form für die Arbeit mit Jugendlichen genutzt werden.

Wichtig zu erwähnen ist, dass es sich hierbei um keine diversitätsbewussten Übungen handelt, sondern um eine differenzsensible Haltung in den Übungen und Methoden für eine pädagogische Praxis.

**Aus: Methoden und Übungen für eine diversitätsbewusste Praxis, create your space aus Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit, 2010, 31-45**



„Create your space“ steht für Räume schaffen, in denen Lernprozesse stattfinden. Normalitäten und Selbstverständlichkeiten werden in Frage gestellt und Neues ausprobiert.

## Wie viele Schritte kannst Du gehen?

### Themenbereich

Soziale Positionierungen und subjektive Möglichkeitsräume

### Ziele

Bewusstwerden von und Einfühlen in verschiedene subjektive Möglichkeitsräume, die durch unterschiedliche Positionierungen innerhalb der Gesellschaft entstehen; Einstieg in das Thema Macht und soziale Gerechtigkeit, Reflexion der eigenen Positionierungen in der Gesellschaft

### Teilnehmer\_innen

12-30 Personen  
(bei weniger Teilnehmer\_innen die Rollen nicht doppelt vergeben!)

### Material

Rollenkarten und Fragen

### Zeitbedarf

90-120 Minuten (je nach Variationen auch deutlich mehr)

### Anmerkungen

Der Raum muss groß genug sein, damit die Teilnehmer\_innen auf der Längsseite alle nebeneinander Platz haben und acht bis zehn Meter nach vorne gehen können.

### Quelle

In Anlehnung an: DGB-Bildungswerk Thüringen e. V. (Hg.) (2004): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit. Erfurt, 61ff. sowie Europahaus Aurich und Anti-Bias-Werkstatt (Hg). Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Zu bestellen unter: [www.anti-bias-werkstatt.de](http://www.anti-bias-werkstatt.de)

## Ablauf der Übung

Die Teilnehmer\_innen bekommen Zettel mit der Kurzbeschreibung der Rolle, die sie für die Zeit der Übung übernehmen sollen. Dabei wird jede Rolle doppelt verteilt. Bei ungerader Teilnehmer\_innenanzahl sollte drauf geachtet werden, dass die Rolle, die nur einmal vergeben wird, eine ist, die mit möglichst vielen Privilegien verknüpft ist. Die Teilnehmer\_innen werden gebeten, die Rollen zunächst für sich zu behalten und sich an der Längsseite des Raums in einer Reihe aufzustellen. Sie bekommen etwas Zeit, sich in ihre Rollen und den damit verbundenen Alltag hineinzu-denken (ggf. mit Fragen als Hilfestellung). Dann wird angekündigt, dass gleich eine Reihe von Fragen gestellt werden.

Wenn die Teilnehmer\_innen die Frage aus der Rolle heraus mit JA beantworten können, sollen sie einen deutlichen Schritt nach vorne machen, wenn sie mit NEIN antworten, stehenbleiben. Die Schritte sollten dabei möglichst gleich groß sein. Es gibt keine halben Schritte! Wichtig ist dabei zu betonen, dass es bei der Beantwortung der Fragen jeweils um die eigene subjektive Einschätzung geht. Sowohl bei der Auswahl der Rollen als auch der Fragen ist es zentral, dass möglichst viele verschiedene Bereiche und Differenzlinien mit einbezogen werden, die gesellschaftlich relevant sein können.

## Rollen & soziale Positionierungen

- ein 48-jähriger Professor für Physik, verheiratet, 2 Kinder
- ein schwerbehinderter Bibliothekar im Rollstuhl, 51 Jahre
- eine 18-jährige lesbische Auszubildende zur IT-Fachkraft
- eine 32-jährige Bankkauffrau muslimischen Glaubens, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind
- eine 22-jährige Studentin aus Kamerun, die in Berlin Umwelttechnik studiert
- eine 19-jährige alleinerziehende Mutter
- eine 53-jährige Frau, die auf der Straße lebt
- eine 38-jährige Prostituierte, HIV-positiv
- ein 72-jähriger Rentner, der früher als Metallfacharbeiter angestellt war
- ein 34-jähriger Flüchtling aus Afghanistan, der in einem Flüchtlingslager untergebracht ist

- eine 49-jährige arbeitslose Elektroingenieurin
- ein 17-jähriger Punk, der eine Ausbildung zum Zimmermann macht
- eine 52-jährige Rechtsanwältin, die im Europaparlament sitzt

## Fragen

Kannst du...

- > ein Bankdarlehen bekommen?
- > eine zahnärztliche Behandlung bekommen, wenn du sie möchtest?
- > dich nach Einbruch der Dunkelheit auf der Straße relativ sicher fühlen?
- > fünf Jahre im Voraus planen?
- > deinen Wohnort frei wählen?
- > dein nächstes Kind im städtischen Kindergarten anmelden?
- > offen und ohne Probleme deine Religion leben?
- > dich spontan einer Reise von Freunden in die Schweiz anschließen?
- > bei der nächsten Kommunalwahl wählen?
- > es dir leisten, mindestens einmal pro Woche ins Kino oder in die Kneipe zu gehen?
- > relativ problemlos eine Arbeitsstelle annehmen?
- > ein Kind adoptieren?
- > an einer Hochschule studieren?
- > davon ausgehen, dass du die gleichen Karrierechancen hast wie andere Kolleg\_innen mit vergleichbaren Qualifikationen?
- > davon ausgehen, dass dir wichtige Informationen in deiner Muttersprache übermittelt werden?
- > relativ problemlos eine Wohnung finden?

## Reflexion der Übung I

Die Reflexion der Übung verläuft in verschiedenen Phasen. Zunächst bleiben alle in ihren Rollen an ihrer jeweiligen Endposition stehen. Als erstes werden diejenigen gefragt, die eher hinten stehen: Wie war es, öfters stehenbleiben zu müssen? Wie ist es, wenn andere vorankommen – welche Gefühle, Gedanken und Wünsche entstehen dabei? Anschließend werden die Teilnehmer\_innen, die eher vorne stehen befragt: Ab welchem Zeitpunkt habt ihr gemerkt, dass Leute hinten geblieben sind? Wie war es, schnell voranzukommen? Wie fühlt es sich an, wenn ich nicht sehen kann, wo die anderen stehen? Bin ich daran interessiert

zu wissen, wo die anderen sind? In dieser Phase ist es wichtig, dass möglichst alle Teilnehmer\_innen zu Wort kommen. In sehr großen Gruppen oder bei sinkender Konzentration ist es jedoch auch möglich, jeweils nur Einzelne exemplarisch zu befragen. Anschließend werden die Rollen von hinten nach vorne aufgelöst. Dabei fängt die Person an, die am weitesten hinten steht und sagt kurz, welche Rolle sie innehatte. Dann wird danach gefragt, wer noch diese Rolle hatte und die Gruppe gebeten sich zu merken, ob es unterschiedliche Endpositionen gibt. Mit der Auflösung der restlichen Rollen wird ebenso verfahren, bis alle offengelegt worden sind. Als Abschluss dieser Phase werden die Teilnehmer\_innen aufgefordert, die Rollen gut abzustreifen und auszusütteln.

An diesen ersten Teil der Auswertung schließt sich eine kurze Einzelarbeit an, in der die Teilnehmer\_innen gebeten werden, spontan kurze Steckbriefe ihrer jeweiligen Rolle zu erstellen und so das Bild festzuhalten, das sie sich von der jeweiligen Person gemacht haben. Anschließend kommt die Gruppe wieder im Plenum zusammen. Dabei geht es zunächst um den Umgang der Teilnehmer\_innen mit ihren Rollen und den Fragen: War es aus eurer Sicht möglich, die Rolle zu übernehmen? Wie leicht bzw. schwer ist es euch gefallen, jeweils die Entscheidung zu treffen? Woran habt ihr die Entscheidung jeweils festgemacht? – Je nach Diskussionsverlauf können diese oder andere Aspekte noch weiter vertieft werden und weitere Fragen aus der Gruppe aufgegriffen werden. Diese Phase der Reflexion wird dann durch eine Arbeit in den Rollenpaaren unterbrochen. Aufgabe hierbei ist, sich gegenseitig die Steckbriefe vorzustellen und anschließend Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

In der darauf aufbauenden Diskussion im Plenum werden die dabei auftauchenden Aspekte und Fragen vertieft. So kann es spannend sein, einen genauen Blick vor allem auf die Gemeinsamkeiten zu richten, darauf, wie die Rollen ausgefüllt worden sind und auf die Frage, womit dies zusammenhängen könnte. Damit geht auch die Frage einher, woher die Teilnehmer\_innen jeweils die Informationen hatten, mit denen sie die Rollen ausgefüllt haben (vgl. weiterführend zur ‚Arbeit mit Bildern‘ Kalpaka 1994 und 2007).

### „Im richtigen Leben“

An dieser Stelle wird die Reflexion der Übung unterbrochen und die Teilnehmer\_innen werden zu einem weiteren Schritt eingeladen. Mit dem Hinweis darauf, dass die Übung u. a. auch unter dem Titel ‚Wie im richtigen Leben‘ bekannt ist, soll es jetzt um ‚Im richtigen Leben‘ gehen.

Die Teilnehmer\_innen werden gebeten, sich wieder an der Längsseite des Raums aufzustellen. Es wird angekündigt, dass gleich noch einmal dieselben Fragen wie im ersten Durchgang gestellt werden, diese aber dieses Mal in Bezug auf die eigene Person und Lebenssituation beantwortet werden sollen. Anschließend bleiben die Teilnehmer\_innen zunächst wieder an ihren Endpositionen stehen und werden (ebenfalls wieder von hinten nach vorne) nach Gefühlen, Gedanken, Fragen etc. interviewt, die gerade präsent sind.

### Reflexion der Übung II

In der anschließenden Auswertung im Plenum werden diese Themen noch einmal aufgegriffen und vertieft und auf das entstandene Bild der verschiedenen Positionierungen eingegangen. Sehr hilfreich an dieser Stelle ist auch die Frage danach, ob es etwas gab, das die Teilnehmer\_innen überrascht hat sowie abschließend die Frage, was dies für ihre pädagogische Praxis bedeutet bzw. welche Konsequenzen sie dafür daraus ziehen. Den Abschluss der Reflexion auf der Teilnehmer\_innen-Ebene bildet die Frage „Wenn ihr jemandem erzählen sollt, worum es in der 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 im Sinne einer diversitätsbewussten Perspektive 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 Variationen für die eigene Zielgruppe.

### Chancen und Möglichkeiten in diversitätsbewusster Perspektive

Im Folgenden soll exemplarisch auf einige Chancen eingegangen werden, welche die Übung im Hinblick auf eine diversitätsbewusste Perspektive in sich bergen kann. So bietet die Übung u. a. die Möglichkeit, auf eine spielerische Art und Weise ‚Gesellschaft zu thematisieren‘ – Privilegien und ungleiche Möglichkeiten, Machtverhältnisse, soziale Gerechtigkeit etc. Sie ist somit ein Beispiel dafür, wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen und deren Bedeutung und Auswirkungen thematisiert werden können.

Deutlich wird dabei auch, dass die Positionierungen der Einzelnen ambivalent, vielfach und gleichzeitig sind. Dabei können in der Auswertung und Weiterarbeit sehr unterschiedliche Themen und Fragestellungen aufgegriffen werden, so kann die Übung z. B. als Einstieg in die Arbeit zu Bildern über Andere und die gesellschaftliche Funktion davon ebenso genutzt werden wie als Einstieg zur Situation der Menschenrechte in Deutschland (vgl. weiterführend dazu auch Leiprecht/Kerber 2006: 10f.).

Ein zentraler Gedanke der Übung ist die Idee der ‚subjektiven Möglichkeitsräume‘. Mit dem von Klaus Holzkamp und aus der Kritischen Psychologie stammenden Begriff wird versucht, das jeweilige Feld mit all seinen Möglichkeiten, Begrenzungen und Behinderungen zu fassen, in dem das jeweilige Subjekt handelt. Dahinter steht das Verständnis, dass Menschen weder völlig beliebig handeln, noch durch gesellschaftliche Bedingungen determiniert sind, sondern vielmehr bestimmte Bedingungen vorfinden und sich zu diesen in einer spezifischen Art und Weise verhalten.

### Anmerkungen und Variationen

Wie bei jeder Übung ist es auch bei ‚Wie viele Schritte kannst du gehen?‘ wichtig, die Übung immer wieder an die jeweiligen Gruppen und Kontexte anzupassen und die Übung in diesem Sinne immer wieder ‚neu zu erfinden‘. Wichtig ist hier insbesondere, dass die Rollen und Fragen an die jeweilige konkrete Gruppe angepasst werden, z. B. indem in der Arbeit mit Jugendlichen auch die Rollen ‚jugendlich‘ besetzt sind und die Rollen

etwas mit den Themen und der Situation der Gruppe zu tun haben. So kann bei einem Fokus auf Gender z. B. jede Rolle einmal ‚männlich‘ und einmal ‚weiblich‘ besetzt sein. Wichtig dabei ist, dass durch die Rollen möglichst viele verschiedene Differenzlinien (wie Alter, Herkunft, rechtlicher Status, sexuelle Orientierung etc.) thematisiert werden. Es sollten insgesamt ca. 15 bis 18 Spielfragen ausgewählt werden, die ebenfalls möglichst viele verschiedene Bereiche abdecken.

Bei der Verteilung der Rollen sollte darauf geachtet werden, dass nicht eine potenziell marginalisierte/ausgegrenzte Person eine Rolle bekommt, mit der sie sich wieder ‚hinten‘ befindet (z. B. als einziger Schwarzer in einer Weißen Gruppe oder als Außenseiterin in einer Schulklasse). Es geht dabei nicht darum, in jedem Fall die Rollen bewusst zu verteilen, sondern darum, sensibilisiert zu sein, dass es im Hinblick auf einige Teilnehmer\_innen die Notwendigkeit dafür geben kann.

Eine Herausforderung der Übung besteht darin, wie mit dem Spannungsfeld zwischen ‚subjektiver Einschätzung‘ und ‚Informationsvermittlung‘ umgegangen wird. Es geht einerseits darum, dass die Teilnehmer\_innen aus ihrer subjektiven Sicht und ihrem jeweiligen Wissen heraus die Fragen für ‚ihre‘ Rollen beantworten, dies gleichzeitig ggf. aber auch hinterfragt und durch rechtliche Informationen ergänzt und richtig gestellt wird. Die Vermittlung von rechtlichen etc. Informationen kann so bei der Übung je nach Gruppe und Verlauf der Übung eine mehr oder weniger wichtige Rolle spielen. Vermieden werden sollte auf jeden Fall, dass sich Bilder verfestigen, wenn etwa die muslimische Frau mit türkischem Pass hinten steht aber nicht geklärt ist, dass nicht ihre Religion, sondern die Gesetzgebung in Deutschland sie davon abhält, bei den Kommunalwahlen zu wählen.

**Unterschiede, die einen Unterschied machen können: Machtverhältnisse in der Gruppe****Themenbereich**

(Macht)unterschiede in der Gruppe; Gruppenregeln erarbeiten

**Ziel der Übung**

Zusammenhang von Differenzlinien und Macht, Kontextabhängigkeit von Machtverhältnissen am Beispiel der jeweiligen Gruppe verdeutlichen, Vereinbarung von Gruppenregeln

**Teilnehmer\_innen**

6-20

**Material**

Moderationskarten, Plakate und Stifte

**Zeit**

30-60 Minuten

**Raum**

Platz genug für Kleingruppen, die nicht zu eng sitzen sollten

**Quelle**

Reindlmeier, Karin (2010): create your space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer\_innen der internationalen Jugendarbeit, 37-38

**Ablauf der Übung**

Die Gruppe wird nach dem Zufallsprinzip in Kleingruppen zu je ca. 4 bis 5 Personen aufgeteilt. Diese erhalten die Aufgabe, auf Metaplankarten Unterschiede und Aspekte zu sammeln, anhand derer in der Seminargruppe Machtunterschiede auftreten können (nicht müssen!).

Wichtig dabei ist, dass es um die konkrete Gruppe geht und nicht um allgemein in der Gesellschaft relevante Merkmale. Nach ca. 15 Minuten kommen die Teilnehmer\_innen wieder im Plenum zusammen. Eine Kleingruppe fängt an und stellt ihre gesammelten Aspekte und Unterschiede vor. Die folgenden Kleingruppen ergänzen diese

Sammlung, indem sie neue Aspekte kurz erklären und die bereits genannten zuordnen.

**Reflexion (Fragen)**

In der ersten Phase geht es zunächst um die Gefühle und Gedanken, die mit der Übung verbunden sind. Hilfreiche Fragen hierfür sind z. B. „Gab es etwas, das euch überrascht hat?“, „Wie ging es euch mit der Übung?“, „Ist es euch leicht gefallen, Aspekte und Unterschiede zu sammeln?“

Anschließend wird der Blick auf die inhaltliche Ebene gerichtet. Nach einer einleitenden Frage, was den Teilnehmer\_innen in Bezug auf die gesammelten Aspekte auffällt, kann es darauf aufbauend z. B. um die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den einzelnen Aspekten gehen. Interessant ist auch die Frage danach, ob die Teilnehmer\_innen auch Merkmale genannt haben, die unmittelbar in der Kleingruppe zu Machtungleichgewichten führen können.

**„Mir ist wichtig...“ - Vereinbarungen für die Zusammenarbeit erarbeiten**

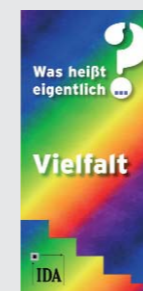
Die Übung eignet sich sehr gut, um in einem weiteren Schritt Vereinbarungen für den Umgang in der Gruppe und im Seminar zu erarbeiten. Ausgehend von der Beobachtung, dass Machtunterschiede Lernprozesse behindern und verhindern können, werden die Teilnehmer\_innen dazu eingeladen, Aspekte zu benennen, die ihnen im Umgang miteinander wichtig sind. Auch hier ist es wichtig zu betonen, dass es dabei um die konkrete Gruppe und die konkreten potenziellen Machtunterschiede geht. Die einzelnen Wortmeldungen werden in Ich-Form auf einem Plakat gesammelt, um deutlich zu machen, dass es sich dabei nicht unbedingt um Bedürfnisse von allen handeln muss. Das Plakat wird deutlich sichtbar im Raum aufgehängt und kann während des Seminars nach Bedarf ergänzt und wieder aufgegriffen ist.

**Anmerkungen und Variationen**

Eine Stärke der Übung kann darin liegen, dass sie einen Raum zur Auseinandersetzung mit der ganz konkreten Situation in der Gruppe in Bezug auf Unterschiede schaffen kann, die zu Machtungleichgewichten führen können. Im Sinne einer diversitätsbewussten Perspektive wird der Blick

dabei vor allem auch auf die Situationsabhängigkeit und Überlagerung verschiedener Unterschiede und Differenzlinien gelenkt. Deutlich werden kann darüber hinaus, dass sich eine Person im Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal in einer Minderheitenposition, in Bezug auf ein anderes hingegen in der Mehrheitsposition befinden kann. Je nach Themen und Zusammensetzung der Gruppe kann es sinnvoll sein, sich ein Merkmal, an dem sich Machtungleichheiten zeigen können, gezielt herauszugreifen und damit vertiefend weiter zu arbeiten, um weitergehende Umgangsmöglichkeiten und Vereinbarungen zu erarbeiten. In internationalen Seminaren und Begegnungen kann ein solches Merkmal z. B. ‚Sprache‘ und der Umgang damit sein.

Die Übung eignet sich einerseits für die Anfangsphase (es braucht jedoch eine ausreichende Basis an Vertrauen und Kommunikation dafür), kann jedoch auch gut im späteren Verlauf von Seminaren oder in (internationalen) Teams, die sich bereits kennen, eingesetzt werden. In solchen Kontexten bietet sie die Möglichkeit, bestehende (Macht)unterschiede zu reflektieren und ggf. zu einem neuen und veränderten Umgang damit anzuregen.

**Flyer: „Was heißt eigentlich ... Vielfalt?“**

Der Flyer nimmt den Begriff Vielfalt, der in der Diskussion über die Migrationsgesellschaft allgegenwärtig ist, unter die Lupe. Was ist mit dem Begriff gemeint? Wann gelten Individuen als vielfältig? Und warum? Ist Vielfalt immer positiv? Was bedeutet das für eine Pädagogik der Vielfalt? Der Flyer zeigt verschiedene Dimensionen und Assoziationen auf, die mit dem Begriff verbunden sind und weist auf das Potential des Begriffs, aber auch seine problematischen Elemente und Stolpersteine hin. Durch seine leicht verständliche Sprache ist er als Bildungsmaterial für den Einsatz in der Jugendarbeit geeignet.

**Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. (Hg.)**

**Identitätsblume - eigenen Zugehörigkeiten auf der Spur****Themenbereich**

Mehrfachzugehörigkeiten, Zugehörigkeiten und Macht

**Ziele**

Eigene Mehrfachzugehörigkeiten wahrnehmen, Sensibilisierung für die Kontext- und Situationsabhängigkeit von Zugehörigkeiten und deren Verknüpfung mit Machtverhältnissen

**Teilnehmer\_innen**

Mindestens 6

**Material**

Arbeitsblätter mit Identitätsblumen mit jeweils ca. 5-6 Blütenblättern

**Zeitbedarf**

ca. 60 Minuten (je nach Variationen auch deutlich mehr)

**Quelle**

In Anlehnung an: Kalpaka, Annita (2007): Unterschiede machen - subjektbezogene Erforschung von Differenzproduktion. Einblick in methodische Herangehensweisen, in: Widersprüche 104, 63-83.

**Ablauf der Übung**

Die Teilnehmer\_innen erhalten die Aufgabe, in Einzelarbeit das Arbeitsblatt auszufüllen und in die dafür vorgesehenen Blütenblätter soziale Gruppen einzutragen, denen sie sich zugehörig fühlen. Dann sollen sie diejenige unterstreichen, die für sie hier und heute die größte Bedeutung hat. Es geht dabei nicht um eine endgültige Festlegung, sondern um eine Momentaufnahme!

Anschließend finden sich die Teilnehmer\_innen in Paaren zusammen und kommen über ihre Identitätsblumen ins Gespräch. Idee dabei ist, die eigene Auswahl zu begründen und sich gegenseitig Genaueres über die Bedeutung der jeweiligen Zugehörigkeiten zu erzählen. Es kann dabei z. B. um angenehme und eher schwierige Erfahrungen

mit diesen Zugehörigkeiten gehen, um die Frage, welche Zugehörigkeit mir wann wie viel bedeutet, wie ich mit diesen Zugehörigkeiten umgehe etc.

### Reflexion der Übung I

Als Einstieg in die Reflexion eignen sich Fragen wie „Gab es etwas, das euch überrascht hat?“, „Wie ging es euch bei dieser Übung?“ etc. Die erste Phase der Reflexion findet dann je nach Gruppengröße in Kleingruppen oder auch im Plenum statt. Schwerpunkt dabei ist, einen genaueren Blick auf die Art der Zugehörigkeiten und den gesellschaftlichen Kontext zu richten. Die folgenden Fragen sind als Hilfestellung und Diskussionsanregung dafür gedacht: Welche der jeweiligen sozialen Gruppen sind gesellschaftlich anerkannt? Welche nicht bzw. welche sind eher marginalisiert? Handelt es sich um selbst gewählte oder um fremdbestimmte Zugehörigkeiten? Kann

ierte Kollektive wie z. B. ‚Ausländer‘)? Welche Gruppen fehlen bei der Gesamtschau des eigenen Arbeitsblatts? Habt ihr Ideen, woran das liegen könnte? (vgl. Kalpaka 2007, S. 67)

### Reflexion der Übung II

Für die Reflexion auf der Metaebene ist es hilfreich, die Reflexionsschleifen auf die Frage hin auszuweiten, was die ausgewählten Zugehörigkeiten und deren Reflexion für die eigene pädagogische Praxis und die eigene Verortung darin bedeuten können. Eine solche Reflexion kann auch hilfreich in einem konkreten (internationalen) Team sein, um gegenseitig mehr von den eigenen Verortungen und ggf. deren Bezügen zu pädagogischen Entscheidungen mitzubekommen.

### Chancen und Möglichkeiten in diversitätsbewusster Perspektive

Die Erkundung eigener Zugehörigkeiten und das Erkennen von Mehrfachzugehörigkeiten sind wichtige Aspekte einer diversitätsbewussten Perspektive, für die mit Hilfe dieser Übung ein Raum geschaffen werden kann. Dabei wird auch der Zusammenhang von Zugehörigkeiten und Macht und somit die Frage von Selbst- und Fremdefinieren ins Blickfeld gerückt. In diesem Zusammenhang werden – als weiteres Element einer diversitätsbewussten Perspektive – auch Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt: „Zugehörigkeiten zu reflektieren bedeutet, sie gewissermaßen zu ‚entselbstverständlichen‘“ bringt es Annita Kalpaka in diesem Zusammenhang auf den Punkt (Kalpaka 2007, 68).

### Anmerkungen und Variationen

Die Übung ist mit anderen Auswertungsfragen und Schwerpunkten auch für die Praxis mit Jugendlichen geeignet und kann hilfreich dabei sein, z. B. in einem internationalen Kontext Gemeinsamkeiten und Unterschiede jenseits von ‚nationalen Differenzen‘ zu veranschaulichen.

### Barnaga - eine Übung zu Macht und Selbstverständlichkeiten

#### Themenbereich

‚Neu in eine Gruppe kommen‘, Umgang mit Regeln und Macht

#### Ziel der Übung

Reflexion des eigenen Umgangs mit Unsicherheit, Macht und Selbstverständlichkeiten; Sensibilisierung für die Bedeutung der Auswertung und Reflexionsfragen von Übungen

#### Teilnehmer\_innen

Mindestens 12, maximal 24

#### Material

Eine Kopie der Regeln und einen Würfel für jede Kleingruppe, Zettel und Stifte

#### Zeit

ca. 90 Minuten

#### Raum

Platz genug für vier Kleingruppen-Tische, die nicht zu eng sitzen sollten

#### Quelle

Reindlmeier, Karin (2010): create your space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit, 41-43

### Ablauf der Übung

Die Teilnehmer\_innen werden per Zufall in vier Kleingruppen aufgeteilt. Für jede Kleingruppe steht in den verschiedenen Ecken des Raums ein Tisch zur Verfügung, auf dem sich jeweils ein Zettel mit den Regeln, ein Würfel und Papier und Stifte befinden. Die Regeln sind dabei an jedem Tisch verschieden, was die Teilnehmer\_innen zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht wissen. Ab dem Moment, an dem sich die Kleingruppen an den Tischen zusammengefunden haben, darf nicht mehr gesprochen werden. Anschließend bekommen die Gruppen etwas Zeit, um sich die Regeln durchzulesen und eine Proberunde zu spie-

len. Nachdem alle die Regeln verstanden haben, werden die Zettel mit den Regeln wieder eingesammelt und das eigentliche Spiel beginnt. Es werden jeweils fünf Runden reihum gewürfelt und dann jeweils die Punkte zusammengezählt.

Nach der ersten Runde werden diejenigen mit der höchsten Punktzahl am jeweiligen Tisch gebeten, im Uhrzeigersinn an den nächsten Tisch zu gehen und dort die nächste Runde mitzuspielen. Nach der zweiten Runde wechseln jeweils diejenigen mit der niedrigsten Punktzahl entgegen des Uhrzeigersinns einen Tisch weiter; nach der dritten Runde geht die Person mit der höchsten Punktzahl einen Tisch zurück und die mit der niedrigsten einen Tisch weiter.

### Spielregeln

Die wichtigste Regel ist, dass bei dem Spiel auf keinen Fall gesprochen werden darf! Es wird reihum im Uhrzeigersinn gewürfelt und die Punkte aufgeschrieben. Nach fünf Runden endet das Spiel und die Punkte werden zusammengezählt.

Die Person mit den dunkelsten Haaren am Tisch beginnt und darf jedes Mal, wenn sie an der Reihe ist, doppelt würfeln.

- 6: Bei einer 6 darfst du noch einmal würfeln und beide Punktzahlen notieren!
- 5: Bei einer 5 muss die nächste Person aussetzen!
- 3: Bei einer 3 darfst du dir 10 Punkte aufschreiben!

Die Person mit den hellsten Haaren am Tisch beginnt und darf jedes Mal, wenn sie an der Reihe ist, doppelt würfeln.

- 3: Bei einer 3 darfst du noch einmal würfeln und beide Punktzahlen notieren!
- 4: Bei einer 4 muss die nächste Person aussetzen!
- 2: Bei einer 2 darfst du dir 10 Punkte aufschreiben!

Die Person mit den kürzesten Haaren am Tisch beginnt.

- 5: Bei einer 5 darfst du noch einmal würfeln und beide Punktzahlen notieren!



#### Flyer: „Was heißt eigentlich ... Identität?“

Der Flyer wirft folgende Fragen auf: Wer bin ich? Welche Faktoren bestimmen meine Identität? Gibt es überhaupt Identität, oder ist jeder Mensch so komplex, dass es eine einzige, unveränderbare, klar umrissene (Ich-)Identität nicht gibt? Was ist „kollektive Identität“? Der Flyer setzt sich mit dem Begriff „Identität“ auseinander und beleuchtet dessen verschiedene Aspekte. Er zeigt, dass jeder Mensch situationsbedingt verschiedene Identitäten hat und diese sich im Laufe der Zeit oder des Kontextes wandeln können. Prägnant formuliert er Thesen, die für einen kritischen Umgang mit dem Konzept Identität plädieren, dessen Bedeutung für die Individuen und die Gesellschaft jedoch anerkennen.

#### Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (Hg.)

ich mir diese aussuchen oder wurde ich hineingeboren? Sind die gewählten Gruppen eher öffentliche oder eher private Gruppen? Und sind sie konkret (also z. B. Gruppen von Menschen, die man kennt) oder abstrakt (größere bzw. konstru-

- 1: Bei einer 1 muss die nächste Person aussetzen!  
6: Bei einer 6 darfst du dir 10 Punkte aufschreiben!

Die Person mit den längsten Haaren am Tisch beginnt.

- 4: Bei einer 4 darfst du noch einmal würfeln und beide Punktzahlen notieren!  
2: Bei einer 2 muss die nächste Person aussetzen!  
1: Bei einer 1 darfst du dir 10 Punkte aufschreiben!

### Reflexion (Fragen) - 1. Reflexionsphase

Die Auswertung der Übung beginnt mit sehr offenen Fragen wie „Wie fühlt ihr euch?“, „Wie war die Übung?“, „Was ist euch aufgefallen?“ etc. Es ist an dieser Stelle wichtig, offen zu legen, dass es an jedem Tisch andere Regeln gab und eine andere Logik, welche Person jeweils das Spiel beginnen soll.

Anschließend werden zunächst diejenigen gefragt, die nach der ersten Runde an einen neuen Tisch gewechselt sind, und zwar dahingehend, wie es für sie gewesen ist, an einen Tisch zu kommen, welche Gefühle und ‚Strategien‘ es dabei gab und was sie konkret in dieser Situation gemacht haben. Dann werden diejenigen gefragt, die zunächst an ‚ihrem‘ Tisch geblieben sind: Wie war es, wenn jemand neu an euren Tisch gekommen ist? Was habt ihr gemacht?

In der weiteren Auswertung wird der Blick auf die Frage gerichtet, nach welchen Regeln jeweils gespielt worden ist und wie sich diese durchgesetzt haben. Weitere hilfreiche Fragen in diesem Zusammenhang sind, wie die Kommunikation über die Regeln stattgefunden hat und in welchen Momenten die Teilnehmer\_innen sich sicher bzw. unsicher gefühlt haben.

Als ein weiterer Schritt in der Auswertung bietet sich ein Transfer in den Alltag an, indem z. B. danach gefragt wird, ob und wo die Teilnehmer\_innen solche Situationen aus ihrem Alltag kennen und wann sie schon einmal in einer Gruppe und/oder Situation waren, in denen ihnen die Regeln nicht gleich vertraut waren.

### 2. Reflexionsphase

Bevor die Auswertung auf der Metaebene fortgesetzt wird, ist es wichtig, durch ein kurzes Bewegungsspiel o. ä. einen klaren ‚Cut‘ zu machen, damit deutlich ist, dass jetzt die Ebene gewechselt wird.

Ein hilfreicher Einstieg in die Metaebene ist die Frage, worum es in der Übung eigentlich ging. Je nach Diskussionsverlauf in der vorherigen Phase werden meist eine ganze Reihe von Elementen und möglichen Themen genannt.

### Anmerkungen und Variationen

Barnga ist unter diesem oder anderen Namen im interkulturellen und internationalen Bereich weit verbreitet und manchmal auch als Kartenspiel bekannt. Oft wird dabei in der Auswertung der Übung die Vorstellung zugrunde gelegt, dass die einzelnen Tische verschiedene ‚Kulturen‘ seien, die nach jeweils eigenen Regeln funktionieren und deren Regeln von den ‚Neuankömmlingen‘ erlernt werden müssten.

Im Hinblick auf eine diversitätsbewusste Perspektive ist es an dieser Stelle hilfreich herauszuarbeiten, was ‚die Tische‘ eigentlich alles sein können - an Situationen, Kontexten, Gruppen, Momenten etc. und welche individuellen Umgangsstrategien es mit den Regeln gibt. Damit kann an die alltägliche Erfahrung von ‚neu in eine Gruppe kommen‘ angeknüpft werden und der Kontext erweitert, statt auf Nationalkultur reduziert zu werden.

In der Auswertung können sehr verschiedene ‚Fässer‘ aufgemacht werden, so dass diese schnell sehr komplex wird. Es bietet sich daher an, im Vorfeld je nach Zielgruppe, Thema des Seminars und der zeitlichen Einbettung eine Vorentscheidung für bestimmte Aspekte und Schwerpunkte zu treffen und diese dann flexibel an den Prozess anzupassen.

### Neue Brillen - mehrdimensionales Sehen lernen

**Themenbereich**  
Praxisreflexion

**Ziel**  
Hinterfragen von eindimensionalen und kulturalisierenden Erklärungsmustern, Blick schärfen für Hintergründe, Beweggründe, Kontexte etc., die in einer spezifischen Situation eine Rolle spielen können

**Teilnehmer\_innen**  
Mindestens 4

**Material**  
Moderationskarten und Stifte

**Zeit**  
ca. 90 Minuten (je nach Gruppengröße und Anzahl der bearbeiteten Situationen auch deutlich mehr)

**Quelle**  
Reindlmeier, Karin (2010): create your space. Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit. Eine Handreichung für Teamer\_innen der internationalen Jugendarbeit, 44-45

### Ablauf der Übung

Die Gruppe wird in Kleingruppen mit je drei bis fünf Personen aufgeteilt. Die Teilnehmer\_innen erhalten die Aufgabe, sich in den Kleingruppen reihum Situationen aus ihrer pädagogischen Praxis zu erzählen, die explizit unter dem Thema ‚Kultur‘ verhandelt wurden und bei denen ein ‚Unbehagen‘ bzw. Ratlosigkeit aufgrund dieser Deutung zurückgeblieben ist, weil die Teilnehmer\_innen den Eindruck hatten, dass noch weitere Aspekte eine Rolle gespielt haben o. ä. Anschließend wählt jede Kleingruppe ein Beispiel aus, mit dem im Plenum weitergearbeitet werden soll. Im Plenum werden die Beispiele dann kurz vorgestellt und dann hintereinander vertiefend bearbeitet. Dabei werden die Teilnehmer\_innen zunächst eingeladen, die jeweilige Beispielsituation zunächst durch die Kulturbrille zu betrach-

ten und den Fragen nachzugehen, was durch die ‚Kulturbrille‘ jeweils in den Blick gerät und was nicht; welche (unintendierten) Effekte dies zur Folge haben kann und inwiefern dieser Blick durch die ‚kulturelle Brille‘ funktional sein kann, was also beispielsweise ein möglicher ‚Gewinn‘ einer solchen Sichtweise ist (vgl. weiterführend hierzu auch Kalpaka 2006).

Anschließend werden die Teilnehmer\_innen gebeten, zu überlegen, welche weiteren Aspekte (wie z. B. soziale Herkunft, Wohnsituation, Geschlecht etc.) in der Situation eine Rolle spielen könnten (nicht müssen!). Diese werden als ‚neue Brillen‘ auf Moderationskarten geschrieben und für einen ‚neuen‘ Blick auf die Situation genutzt. Dabei geht es einerseits darum, zu schauen, welche neuen Vermutungen mit Hilfe der neuen Brillen angestellt werden können und welche Vermutungen jeweils wieder mit den einzelnen ‚Brillen‘ zusammenhängen - also warum ein Aspekt wie Wohnsituation etc. in der beschriebenen Situationen eine Rolle spielen könnte. Je nach Zeit und



### Flyer: „Was heißt eigentlich ... Kultur?“

In der interkulturellen Jugendarbeit existieren verschiedene Vorstellungen über Kultur, kulturelle Differenz und Interkulturalität. Entsprechend unterschiedlich sind die damit verbundenen Ziele der jeweiligen inter-

kulturellen Arbeit. So etwa verstehen die einen Kultur als festumrissenes Set von ‚Sitten und Gebräuchen‘, das andere ‚verstehen lernen‘ sollen, um sich den fremden Lebensgewohnheiten ‚tolerant‘ gegenüber zeigen zu können. Andere gehen von dem Differenz-Ansatz aus, legen in der pädagogischen Arbeit Wert auf die Vermittlung und Erfahrung von Unterschieden, die nicht allein ethnisch/kulturell sein müssen. Der Flyer beschreibt die unterschiedlichen Vorstellungen und Definitionen von ‚Kultur‘ auf anschauliche Weise und eignet sich für den Einsatz in der Bildungs- und Jugendarbeit.

**Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e. V. (Hg.)**

Intensität werden danach weitere Situationen auf die gleiche Weise bearbeitet, wobei die bereits erarbeiteten Brillen jeweils weiter ergänzt werden.

### Reflexion (Fragen)

In der Reflexion der Übung ist es hilfreich, vor allem nach ‚Aha-Effekten‘ und Überraschungsmomenten zu fragen. Außerdem bietet es sich an, danach zu fragen, wo ggf. Schwierigkeiten lagen. In einer vertiefenden Reflexion kann es darüber hinaus um die Fragen gehen, welche Anregungen die Teilnehmer\_innen aus der Übung für ihre eigene Praxis mitnehmen und welche Fragen ggf. neu aufgetaucht sind.

Interpretationsschema ist, mit dem die Welt, Beziehungen zu anderen, die Gruppe, Dinge, die ich nicht verstehe etc., betrachtet und analysiert werden? Welche Bilder und Erklärungsmuster werden auf diese Weise reproduziert? Was wird nahe gelegt und was gerät dabei nicht in den Blick?“ (Reindlmeier 2006: 236)

In diversitätsbewusster Perspektive bietet die Übung durch den Einbezug weiterer ‚Brillen‘ die Möglichkeit, einen mehrdimensionalen Blick auf Situationen einzuüben, verschiedene Differenzlinien und deren Überkreuzungen mit einzubeziehen und Kulturalisierungen zu hinterfragen.

Die Übung kann auch nur in Kleingruppen durchgeführt werden und eignet sich somit auch gut als Methode für die Analyse von Situationen in Teamsitzungen und anderen Settings, in denen es um kollegialen Austausch und Beratung geht. In einem solchen Setting kann es hilfreich sein, ergänzend noch weitere Brillen dazu zu nehmen, um den Blick zu weiten und gleichzeitig zu verdeutlichen, welche Ebenen jeweils relevant sind, gerade dann, wenn es um die Reflexion von Situationen geht, an denen mehrere der Anwesenden konkret beteiligt waren. In Anlehnung an Astrid Schreyögg können solche Brillen z. B. die Frage danach sein, wie klar das gemeinsame Ziel bzw. der gemeinsame Auftrag ist und ob es einen Konsens darüber gibt oder auch Fragen im Hinblick auf die jeweilige Gruppendynamik im Team etc. (vgl. Reichel/Rabenstein 2001, S. 131). Dabei sollte es ebenfalls um die Frage gehen, welche Brillen bisher hauptsächlich benutzt worden sind und durch welche vielleicht zu wenig geschaut worden ist. Die Visualisierung der verschiedenen Ebenen als Brillen kann so den Blick für weitere Aspekte schärfen, die in der Situation relevant sein können und gleichzeitig als Strukturierungshilfe dienen.



### Flyer: „Was heißt eigentlich ... Rassismus?“

In Politik und Pädagogik findet der Begriff Rassismus, der sich in der wissenschaftlichen Diskussion zur Beschreibung von diskriminierendem Verhalten und struktureller Ausgrenzung von Minderheiten durchgesetzt hat, bislang eher selten Verwendung. Vielmehr wird gerne von „Ausländer\_innenfeindlichkeit“ gesprochen. Diese Bezeichnung aber „verschleierte, dass nicht alle ‚Ausländer\_innen‘ gleichermaßen diskriminiert werden und nicht alle, die rassistisch diskriminiert werden, ‚Ausländer\_innen‘ sind“, wie es in dem Flyer heißt. Der Flyer stellt in verständlicher Sprache den komplexen Sachverhalt des Rassismus so dar, dass er als Bildungsmaterial für Multiplikator\_innen der Jugendbildungsarbeit eingesetzt werden kann.

**Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbildung e. V. (Hg.)**

### Anmerkungen und Variationen

Eine mögliche Folge der ‚kulturellen Brille‘, die sich mit dieser Übung gut herausarbeiten lässt, ist, dass dadurch Kulturalisierungen produziert bzw. reproduziert werden können. In diesem Sinne geht es vor allem um die Frage, was ich durch die ‚kulturelle Brille‘ sehe - und was nicht: „Was passiert, wenn ‚Kultur‘ das Wahrnehmungs- und

## Ausgewählte Materialien aus der Vielfalt-Mediathek

### Stiftung SPI Sozialpädagogisches Institut Berlin - „Walter May“ (Hg.): Vielfalt gestaltet. Handreichung zu Diversity in Schule und Berufsvorbereitung



Im Rahmen des Projekts „Vielfalt gestaltet“ vom Sozialpädagogischen Instituts Berlin - „Walter May“ wurde eine längerfristige Prozessbegleitung für Schulen und Ausbildungseinrichtungen entwickelt und intensiv exemplarisch erprobt. Die Handreichung bietet Hinweise und Tipps für Pädagog\_innen, Schulleitungen, Mitarbeiter\_innen in Ausbildungsbetrieben und Interessierten zum Einstieg in die Themenbereiche Diversity, Partizipation und Identität.

### Guder, Heike/Foltin, Claudia: Projekt D. Kompetenz und Vielfalt. Diversityansätze in der Kompetenzfeststellung. Übungen - Erprobungen und Erfahrungen



Diversitätskompetenz kommt in der Migrationsgesellschaft und in einer durch Globalisierung geprägten Arbeitswelt eine zunehmende Bedeutung zu. Dies wurde im Projekt D aufgegriffen, dass den Ansatz sowohl Multiplikator\_innen in Bildungseinrichtungen, Berufsschulen oder Betrieben als auch Auszubildenden, vor allem aus den Bereichen Handel und Bau, vermitteln wollte.

### Azun, Serap/Enßlin, Ute/Henkys, Barbara/Kraus, Anke/Wagner, Petra: Mit Kindern ins Gespräch kommen. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit Persona Dolls®. Das Praxisheft



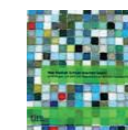
Das Praxishandbuch richtet sich an Pädagog\_innen, die sich mit vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung beschäftigen oder Anregungen für ihre vorurteilsbewusste Praxis suchen.

### Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V. (ZWST) (Hg.): Perspektivwechsel. Theoretische Impulse - Methodische Anregungen



Die Broschüre gibt Akteur\_innen aus der Jugend(bildungs)arbeit Informationen und Methoden zum Umgang mit Diskriminierung und Vorurteilen an die Hand. Einleitend finden sich theoretische Grundlagen des Anti-Bias-Ansatzes und methodisch-didaktische Grundprinzipien des Projektes.

### FiPP e. V. Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis (Hg.): Wie Vielfalt Schule machen kann! Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz an Berliner Grundschulen



Kinder in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit unterstützen, Schulen als Räume etablieren, in denen Partizipation und Demokratie gelernt wird, ein sensibler Umgang mit Vielfalt und eine kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Diskriminierung, das sind einige der Ziele des Projektes „Starke Kinder machen Schule“, welches in dieser Broschüre vorgestellt wird.

### inab - Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft des bfw mbh (Hg.): Vielfalt, Gesellschaft, Die Anderen, Pädagogik, Ich + ich



Die Broschüre gibt einen anschaulichen Einblick in die Seminarpraxis, wie Vielfalt und Antidiskriminierung in pädagogischen Handlungsfeldern umgesetzt werden können.

Schon angeklickt? [www.vielfalt-mediathek.de](http://www.vielfalt-mediathek.de)



## Beratungs- und Antidiskriminierungsstellen

### Öffentliche (staatliche) Stellen auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene

#### Antidiskriminierungsstelle des Bundes beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Glinkastr. 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  
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.masf.brandenburg.de

#### Antidiskriminierungsstelle der Stadt Hannover (ADS)

Neues Rathaus (Raum 59)  
Trammplatz 2  
30159 Hannover  
Tel: 05 11 / 1 68-4 12 35  
Fax: 05 11 / 1 68-4 0142  
www.hannover.de

#### Antidiskriminierungsstelle für Menschen mit Migrationshintergrund der Stadt München (Amigra)

Burgstr. 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.html

#### Arbeitsstelle Vielfalt der Justizbehörde Hamburg

Dammtorwall 11  
20354 Hamburg  
Tel: 0 40 / 4 28 43 21 75  
arbeitsstellevielfalt@justiz.hamburg.de  
www.hamburg.de/justizbehoerde

#### Landesstelle für Gleichbehandlung - gegen Diskriminierung von der Berliner Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales

Oranienstr. 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  
www.nuernberg.de/internet/menschenrechte

#### Ombudsstelle - Antidiskriminierungsstelle im Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (AmkA)

Lange Str. 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

### Nicht-staatliche 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 Str. 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 Str. 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.

Kochstr. 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 Str. 11  
57072 Siegen  
Tel: 02 71 / 3 87 83-17 oder 02 71 / 2 50 13 83  
Fax: 02 71 / 2 50 13 85  
www.vaks.info/html/antidiskriminierungsburo.html

#### Antidiskriminierungsnetzwerk Lübeck der Interkulturellen Begegnungsstätte e. V.

Haus der Kulturen  
Parade 12  
23552 Lübeck  
Tel: 04 51 / 7 55 32  
Fax: 04 51 / 7 33 45  
ikbhl@foni.net  
www.hausderkulturen.eu

#### Antidiskriminierungsstelle der Interkulturellen Arbeitsstelle für Forschung, Dokumentation und für Beratung e. V. (IBIS)

Klävemannstr. 16  
26122 Oldenburg  
Tel: 04 41 / 88 40 34  
Fax: 04 41 / 9 84 96 06

ads@ibis-ev.de  
www.ibis-ev.de

#### Anti-Rassismus Informations-Centrum (ARIC-NRW e. V.)

Friedenstr. 11  
47053 Duisburg  
Tel: 02 03 / 28 48 73  
Fax: 02 03 / 9 35 74 66  
kontakt@aric-nrw.de  
www.aric-nrw.de

#### Arbeit und Leben Bremen e. V.

projekt ADA - Antidiskriminierung in der Arbeitswelt  
Bahnhofplatz 22-28  
28195 Bremen  
Tel: 04 21 / 69 62 86 38 oder 04 21 / 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@basisundwoege.de  
www.basisundwoege.de

#### Bund für Antidiskriminierungs- und Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (BDB e. V.)

Trautenastr. 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 des Pädagogischen Zentrums e. V.

Mariahilfstr. 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

integration@planerladen.de  
www.integrationsprojekt.net

**Stiftung Leben ohne Rassismus**

Postfach 21 04 36  
47026 Duisburg  
Tel: 02 03 / 2 96 94 99  
www.nrwgegendifskriminierung.de

**Opferperspektive e. V. - Beratung für Opfer rechter Gewalt, deren Freund\_innen und Angehörige sowie Zeug\_innen**

Rudolf-Breitscheid-Str. 164  
14482 Potsdam  
Tel: 03 31 / 8 17 00 00  
Fax: 03 31 / 8 17 00 01  
info@opferperspektive.de  
www.opferperspektive.de

**RAA Frankfurt (Oder) - Antidiskriminierungsstelle Frankfurt/Oder**

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

**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 Str. 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**

Schützenstr. 42  
44147 Dortmund  
Tel: 02 31 / 8 82 07 00  
Fax: 02 31 / 8 82 07 01

ISSN 1616-6027