

Forscher - Praktiker
> D i a l o g <
Internationale
Jugendarbeit

**Praxisforschung ‚Umgang mit Differenzlinien und Heterogenität
in der Praxis internationaler Jugendarbeit‘**

Karin Reindlmeier

create your space
Impulse für eine diversitätsbewusste
internationale Jugendarbeit

Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit

Gefördert aus Mitteln des
Kinder- und Jugendplans des Bundes



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Vorwort	1
1. Einleitung	2
2. Horizonte und Verortungen: Diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit	3
Intersektionalität: verschiedene Differenzlinien und deren Überkreuzungen in den Blick nehmen.....	3
„Doing difference“	4
Differenz als Ungleichheit: Antidiskriminierung als notwendige Perspektive.....	4
Subjektorientierung: Menschen als Subjekte ernst nehmen	5
Eine diversitätsbewusste Haltung als selbstreflexive Perspektive	5
3. Die Praxisforschung „Umgang mit Differenzlinien und Heterogenität in der Praxis internationaler Jugendarbeit“	7
Hintergrund und Kontext der Praxisforschung	7
Forschungsdesign und Durchführung	7
Weiterentwicklungen und neue Blickwinkel: Von „Differenzlinien“ zu „Heterogenität“	9
Forschungsstil und Auswertungsstrategien	10
4. create your space: Auf der Suche nach gelingender Praxis	12
Räume für diversitätsbewusste Lernprozesse schaffen.....	12
Internationale Jugendarbeit als (besonderer) Raum.....	12
Etwas Gemeinsames als Basis: nicht zu viele Würmer und Kröten schlucken	13
Kontinuität: es weitergehen lassen.....	14
Einen Raum für das Team: Lernprozesse im Team fördern	15
Von Differenzlinien, Zugehörigkeiten und subjektiven Möglichkeitsräumen.....	16
Unterschiede, die einen Unterschied machen bzw. machen können	17
Heterogenität und Zugehörigkeiten erkunden.....	19
Räume für Gegenerfahrungen	21
Anerkennung und Wertschätzung: „Sie tun so gut, die Ressourcen“	21
Normalitäten und Selbstverständlichkeiten in Frage stellen.....	23
Partizipation: sich den Raum aneignen und diesen nutzen	25
„Dass man Dinge halt auch mitbestimmen kann“	25
„Eine gute Vorbereitung mit allen“	26
„Das hat was mit mir zu tun“	26
Den Raum erkunden – und: Die Landkarte ist nicht das Gebiet!	28
Großer Bruder & Co.: pädagogische Konzepte und Selbstverständlichkeiten	29
„Das Theorie-Dings“: Landkarten von Heterogenität	30
5. Methoden und Übungen für eine diversitätsbewusste Praxis	31
Wie viele Schritte kannst du gehen?	32
Unterschiede, die einen Unterschied machen können	37
Identitätsblume – eigenen Zugehörigkeiten auf der Spur	39
Barnga – eine Übung zu Macht und Selbstverständlichkeiten.....	41
Neue Brillen – mehrdimensionales Sehen lernen.....	44
6. Literatur	46
Über die Autorin	48

Vorwort

Ein Buch zu schreiben bedeutet viele Stunden zurückgezogene Arbeit am Schreibtisch und dennoch schreibt es sich nicht alleine. Vielmehr fließen viele Fäden darin zusammen, aus den verschiedensten Diskussionen und gemeinsamen Projekten, so dass viele Leute an der Entstehung mitbeteiligt sind.

Ein besonders großes Dankeschön an Anne Sophie Winkelmann für die gemeinsamen Projekte und Diskussionen und die Begleitung des Schreibprozesses, Gabi Elverich für die vielen Gespräche über Freud und Leid qualitativer Sozialforschung und das Lesen der unterschiedlichen Fassungen dieses Textes, Ina Wabnitz für die Endkorrekturen, Tobias Schwarz für die Hilfe beim Layout, Harald Hahn für die Unterstützung auf den verschiedensten Ebenen, Johannes Friedrich Reichert für den konsequenten Blick auf Ressourcen, Annita Kalpaka für die vielen Diskussionen während der Entstehung des Buches „Spurensicherung“ und darüber hinaus, von denen ich immer noch zehre.

Ein besonderer Dank geht an alle an der Forschung beteiligten Jugendlichen und Teamer_innen für das mir entgegengebrachte Vertrauen, die zahlreichen Gespräche und schönen Momente sowie an meine Kolleg_innen vom bapob – Berliner Arbeitskreis für politische Bildung e.V. für die gemeinsame Arbeit und die Versuche, mehr Reflexion und inhaltlichen Austausch in den pädagogischen Alltag zu bringen.

Das Projekt wurde durch die Unterstützung des Forscher-Praktiker-Dialogs Internationale Jugendarbeit und insbesondere das Engagement von Prof. Dr. Andreas Thimmel (FH Köln), Prof. Dr. Günther J. Friesenhahn (FH Koblenz) und Dr. Werner Müller (transfer e.V.) sowie die finanzielle Förderung durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erst möglich gemacht – ein herzliches Dankeschön dafür!

Berlin, im Februar 2010

Karin Reindlmeier

1. Einleitung

Eine zentrale Idee dieser Publikation ist es, den Blick bewusst auf gelingende Praxis in der internationalen Jugendarbeit zu richten, um so Gelingensbedingungen einer diversitätsbewussten Perspektive auf die Spur zu kommen. Dabei soll es vor allem um all die ‚kleinen‘ Dinge gehen, die pädagogische Arbeit ausmachen – um Situationen, Fragen, Diskussionen, Lernprozesse, Aha-Erlebnisse. ‚create your space‘ steht dabei als Sinnbild und Klammer: Dafür, Räume zu schaffen, zu öffnen, in denen Lernprozesse stattfinden, Normalitäten und Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt und Neues ausprobiert werden kann.

Das Buch ist ein Kind der Praxisforschung ‚Umgang mit Differenzlinien und Heterogenität in der Praxis internationaler Jugendarbeit‘, die von Mai 2008 bis Dezember 2009 in Kooperation mit dem Forscher-Praktiker-Dialog internationale Jugendarbeit stattfand und durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördert wurde. Im Rahmen der Praxisforschung wurden Feldforschungen in drei internationalen Jugendbegegnungen durchgeführt. Dabei stand die Frage nach dem Stellenwert, dem Verständnis und dem Umgang mit Heterogenität und Differenzlinien im Mittelpunkt. Mit Hilfe von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews mit den Teamer_innen wurde der Frage nachgegangen, welche Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität jeweils eine Rolle spielen, wodurch diese bedingt sein könnten und was beobachtbare Effekte davon sind. Ziel dabei war, Gelingensbedingungen eines diversitätsbewussten Umgangs mit Heterogenität in der internationalen Jugendarbeit herauszuarbeiten und auf diese Weise zur Weiterentwicklung diversitätsbewusster Perspektiven in diesem Arbeitsfeld beizutragen. Eine wichtige Rolle spielte dabei die Praxisreflexion mit den beteiligten Teamer_innen und weiteren interessierten Fachkräften der internationalen Jugendarbeit, und zwar sowohl im Rahmen der Interviews als auch im Rahmen von Praxiswerkstätten, in denen Themen und Aspekte aus der Forschung mit interessierten Teamer_innen diskutiert und reflektiert wurden.

Die vorliegende Publikation soll in diesem Sinne einen Einblick in die Forschung und deren Ergebnisse geben und diese für die Praxis nutzbar machen. Die Auseinandersetzung mit den skizzierten Gelingensbedingungen soll dabei als Anregung für die Reflexion und Weiterentwicklung pädagogischer Arbeit dienen, indem auf diese Weise Kategorien und Aspekte vorgestellt werden, mit denen die eigene Praxis befragt werden kann.

Zum Aufbau des Buches: Dieses Buch und die Praxisforschung sind eingebettet in die Weiterentwicklung diversitätsbewusster Perspektiven in der internationalen Jugendarbeit. Was dies konkret bedeutet, welche Horizonte und Verortungen damit einhergehen und welche Begriffe in diesem Zusammenhang wie benutzt werden, soll im ersten Kapitel dargestellt werden. Im zweiten Kapitel geht es dann um die Praxisforschung im Sinne eines ‚kleinen‘ Forschungsberichts. Im dritten Kapitel werden als Ergebnisse verschiedene Gelingensbedingungen für eine diversitätsbewusste Praxis skizziert, die sich im Zusammenhang mit der Forschung herauskristallisiert haben. Im letzten Kapitel werden darauf aufbauend Methoden und Übungen vorgestellt, die für eine Praxisreflexion in diesem Sinne hilfreich sein können.

Viel Spaß beim Lesen, Ausprobieren, neu Denken, auf den Kopf stellen ...!

2. Horizonte und Verortungen: Diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit

Diese Publikation und die zugrunde liegende Praxisforschung verstehen sich als Teil der Weiterentwicklung diversitätsbewusster Perspektiven im Bereich der internationalen Jugendarbeit. Was damit konkret gemeint ist und was dies für die pädagogische Praxis in diesem Bereich bedeuten und verändern kann, soll im folgenden Kapitel kurz skizziert werden. Eine ausführliche Darstellung dieser theoretischen Überlegungen und deren Übertragung auf die Praxis internationaler Jugendarbeit findet sich in „vervielfältigungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit“ (Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008), auf der die Praxisforschung und die vorliegende Publikation aufbauen.

Angelehnt an Rudolf Leiprecht ist mit ‚diversitätsbewusst‘ eine Dachkonstruktion gemeint, „deren tragende Säulen die Perspektive der Antidiskriminierung, die Intersektionalität und die Subjektorientierung sind“ (Leiprecht 2008b: 438). Im Folgenden soll zunächst dargestellt werden, was mit diesen drei Säulen gemeint ist und anschließend aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten und Weiterentwicklungen eine solche Perspektive für die internationale Jugendarbeit beinhalten kann.

Intersektionalität: verschiedene Differenzlinien und deren Überkreuzungen in den Blick nehmen

Internationale Jugendarbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sich Jugendliche aus verschiedenen Ländern begegnen. Die Differenzlinie ‚aus verschiedenen Ländern kommen‘ ist somit die als erstes sichtbare. Oftmals verknüpft mit dem Konzept von Nationalkultur und der ‚Begegnung verschiedener Kulturen‘, scheint der Fokus auf Kultur als Differenzlinie in internationalen Jugendbegegnungen naheliegend zu sein, was sich u. a. in der quasi selbstverständlichen Verknüpfung von internationaler Jugendarbeit und interkulturellem Lernen zeigt.

Diversitätsbewusste Perspektiven verstehen sich in diesem Kontext als bewusste Erweiterung des Fokus auf Kultur im engeren Sinne, indem weitere Differenzlinien wie Geschlecht, soziale Herkunft etc. miteinbezogen werden. Dies bedeutet nicht, dass Kultur jede Bedeutung abgesprochen wird – es ist vielmehr als Anregung zu verstehen, Situationen nicht quasi automatisch mit der ‚Kulturbrille‘ zu betrachten, sondern andere Differenzlinien als ‚Brillen‘ mit einzubeziehen. Es geht somit vor allem auch um einen genauen Blick darauf, welche Zugehörigkeiten für die Jugendlichen in welchen Situationen relevant sind, und dies bewusst auch jenseits nationaler Zugehörigkeiten.

Unter dem Stichwort Intersektionalität bzw. Intersektionalität als Analyseperspektive soll in diesem Sinne der Blick darauf gerichtet werden, vielfältige Zugehörigkeiten und Differenzlinien mit einzubeziehen und deren Beziehungen und Überschneidungen zu erforschen: „Mit einer diversitätsbewussten Perspektive stehen ... nicht mehr ein einzelnes und isoliertes Gruppenmerkmal im Mittelpunkt ... sondern es wird zuerst nach den sozialen Kontexten gefragt: Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Folgen spielt ein bestimmtes Ensemble von Differenzlinien in einem konkreten sozialen Kon-

text eine Rolle? Und danach: Weshalb, in welcher Weise und mit welchen Folgen wird in diesem sozialen Kontext beispielsweise die Frage nach der Kultur besonders bedeutsam?“ (Leiprecht 2008b: 434)

Der Ansatz der Intersektionalität als Teil einer diversitätsbewusste Perspektive kann so dazu beitragen, der „Einteilung in homogenisierende Gruppen von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ entlang sozialer Kategorien wie nationaler, ethnischer und/oder kultureller Trennungslinien entgegenzuwirken, indem der Fokus auf ‚die (kulturell) Anderen‘ ersetzt wird durch eine Perspektive, die verschiedenste Zugehörigkeitskategorien als bedeutsam wahrnimmt und die mit ihnen verbundenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen sowie ihre gesellschaftliche Bedeutung unter der Prämisse wirkender Machtverhältnisse in den Blick nimmt.“ (Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008: 20f.)

‚Doing difference‘

Die hier vertretene Perspektive auf Differenz geht davon aus, dass es sich bei Differenzen wie Geschlecht, sexuelle Orientierung etc. nicht um etwas ‚naturegebenes‘ handelt, sondern um soziale Konstruktionen, die immer wieder aufs Neue produziert und reproduziert werden. Dies darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Differenzen als soziale Realität sehr wohl existent und wirkmächtig sind.

Hilfreich an einer solchen diversitätsbewussten Perspektive ist, dass damit die Mechanismen in den Blick geraten, die mit den verschiedenen Differenzlinien verbunden sind. „Solche Mechanismen – also zum Beispiel Fremdzuschreibung, Defizitorientierung, Stereotypisierung, Stigmatisierung, Homogenisierung, Essentialisierung und Hierarchisierung – können unter dem Dach *Diversität* zum *gemeinsamen* Thema für *unterschiedliche* Adressatengruppen und Ansätze gemacht werden.“ (Leiprecht 2008b: 434, Hervorhebungen im Original). Dabei geht es sowohl um die Gemeinsamkeiten als auch um die Unterschiede in Bezug auf die einzelnen Mechanismen und Differenzlinien. Thematisiert wird so die Produktion von Differenz und die soziale Konstruiertheit von Kategorien und Differenzlinien. Lerngegenstand in diesem Sinne ist dann z. B. nicht mehr ‚kulturelle Differenz‘, sondern deren Herstellungsprozess, wodurch auch der Kontext und der Ort, an dem gehandelt wird, fokussiert wird.

Differenz als Ungleichheit: Antidiskriminierung als notwendige Perspektive

Verschiedene Differenzlinien sind mit ungleichen Zugängen zu Ressourcen und somit mit unterschiedlichen Privilegien und Ausgrenzungserfahrungen verknüpft. Die „Achsen der Differenz“ müssen somit auch immer als „Achsen der Ungleichheit“ (Klinger/Knapp 2005) verstanden werden, „die gesellschaftliche Verhältnisse auf lokaler und internationaler Ebene strukturieren, indem sie Macht und Privilegien entlang eines dualistischen Schemas zuweisen.“ (Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008: 21) Mit einer diversitätsbewussten Perspektive ist daher gleichzeitig immer auch eine gesellschaftskritische Perspektive gemeint, die strukturelle Dominanzverhältnisse mit einbezieht und zum Abbau von Diskriminierung und Ausgrenzung beitragen will.

Weitergedacht bedeutet dies, dass Antidiskriminierung auf verschiedenen Ebenen ein wichtiger Bestandteil einer diversitätsbewussten internationaler Jugendarbeit sein sollte: Auf der inhaltlichen Ebene geht es dabei nicht unbedingt darum, dass Diskriminierung explizit inhaltliches Thema der Begegnung ist, sondern dass diese Perspektive als Querschnittsthema mitgedacht wird und Lernprozesse zur Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Antidiskriminierung angestoßen werden. (vgl. weiterführend hierzu auch Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008: 40f.) Auf einer strukturellen Ebene Möglichkeiten zu schaffen, wie Angebote der internationalen Jugendarbeit für alle Jugendlichen tatsächlich offen und zugänglich gemacht werden können, sind ein weiterer wichtiger Schritt im Sinne einer solchen Perspektive – so dass Teilnahmebeiträge, sprachliche Anforderungen etc. kein Hindernis darstellen.

Subjektorientierung: Menschen als Subjekte ernst nehmen

Mit einer diversitätsbewussten Perspektive geht ein Subjektverständnis einher, das davon ausgeht, „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). Mit diesem aus der Kritischen Psychologie stammenden Konzept der ‚subjektiven Möglichkeitsräume‘ 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.

Eine solche Sichtweise ist gerade auch für eine pädagogische Arbeit zu Differenz sehr hilfreich, da sie die Möglichkeit bietet, den konkreten Umgang und das subjektive Verhältnis der Einzelnen in Bezug auf verschiedene Differenzlinien zu thematisieren. Ein wichtiger Bestandteil einer diversitätsbewussten Perspektive ist in diesem Sinne „eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Identitätskonstruktionen, anstatt sich auf das Lernen über ‚die Anderen‘ zu konzentrieren.“ (Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008: 35) In den Mittelpunkt gerückt wird dabei auch der jeweilige situative Kontext, da davon auszugehen ist, „dass die Relevanz der verschiedenen Bezugspunkte, die zur individuellen und sozialen Identitätsarbeit genutzt und zur Begründungen von Handlungen herangezogen werden, je nach Kontext und Situation variiert.“ (Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008: 36)

Eine diversitätsbewusste Haltung als selbstreflexive Perspektive

Eine diversitätsbewusste Perspektive umschreibt in erster Linie eine Haltung und ein sich ‚bewusst sein‘ über die Implikationen und möglichen Fallstricke der eigenen Arbeit. In diesem Sinne ist Selbstreflexion – hinsichtlich der eigenen Verstrickung in Machtverhältnisse, eigener Zugehörigkeiten, des eigenen (pädagogischen) Handelns und dessen (unintendierter) Effekte – ein wichtiger Bestandteil einer diversitätsbewussten Praxis.

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) Damit ist vor allem auch eine suchende und fragende Haltung gemeint, die kritisch ist gegenüber Kulturalisierungen und Essentialisierungen: „Heterogenität wahrzunehmen und anzuerkennen geht dann einher mit der Selbstverständlichkeit, verschiedene Fragen zu stellen, nach unterschiedlichen Begründungen zu forschen und mehrere Perspektiven einzunehmen, um sich einem Menschen oder etwa einem Konflikt zu nähern.“ (ebd.)

3. Die Praxisforschung ‚Umgang mit Differenzlinien und Heterogenität in der Praxis internationaler Jugendarbeit‘

Im folgenden Kapitel geht es im Sinne eines ‚kleinen‘ Forschungsberichts um die Praxisforschung, die den Ausgangspunkt und die Grundlage dieses Buches bildet. Damit wird ein Einblick in die Idee, Herangehensweise und Schwerpunkte in der Auswertung gegeben und Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung und Reflexion von Praxis skizziert, die aus der Forschung entwickelt werden können. Ein ausführlicher Forschungsbericht wird ebenfalls in 2010 erscheinen.

Hintergrund und Kontext der Praxisforschung

Die Praxisforschung ist eingebettet in die Versuche und Bewegungen, diversitätsbewusste Perspektiven in der internationalen Jugendarbeit weiterzuentwickeln. In den letzten Jahren wurde in diesem Bereich auf theoretischer Ebene einiges diskutiert, publiziert und in der Praxis ausprobiert. Was jedoch fehlte, war ein genauere Blick auf die konkrete Begegnungspraxis, um die Erfahrungen der Teilnehmer_innen und Teamer_innen stärker in den Prozess einzubeziehen. Ziel der hier dargestellten Praxisforschung ist es, einen forschenden Blick auf die Praxis internationaler Jugendbegegnungen zu richten und der Frage nachzugehen, wie in diesem Kontext mit Differenzlinien und Heterogenität umgegangen wird. Auf diese Weise soll versucht werden, diversitätsbewusste Perspektiven möglichst nah entlang der Bedürfnisse und Erfahrungen aus der Praxis weiterzuentwickeln und diese immer wieder rückzukoppeln.

Forschungsdesign und Durchführung

Die Praxisforschung umfasst teilnehmende Beobachtungen und problemzentrierte Interviews sowie Praxiswerkstätten mit den an der Forschung beteiligten Teamer_innen sowie weiteren interessierten Multiplikator_innen. Im Mittelpunkt standen dabei Feldforschungen in drei internationalen Jugendbegegnungen im Sommer/Herbst 2008, deren Rahmenbedingungen im Folgenden kurz skizziert werden. Aufgrund der zugesicherten Anonymität bleiben die Beschreibungen dabei teilweise bewusst ‚vage‘.

Bei der Jugendbegegnung JB01 handelte es sich um eine deutsch-bosnische Jugendbegegnung, die im Sommer 2008 in Brandenburg stattfand. Thematisch ging es in der Begegnung um das Thema Migration, um Gründe für Zu- und Abwanderung und die Idee, dies künstlerisch mit dem Medium Wandmalerei umzusetzen. Träger auf deutscher Seite war eine Jugendbildungsstätte, zu deren Arbeitsschwerpunkten u. a. internationale Jugendbegegnungen gehören. Die Gruppe auf bosnischer Seite bestand aus sieben Studierenden, die im Bereich der Jugendarbeit als Multiplikator_innen arbeiten und sich untereinander bereits kannten. Auf deutscher Seite war die Begegnung anfangs freigeschrieben, es fanden sich auf diesem Weg allerdings keine Teilnehmer_innen. Kurz vor Beginn der Begegnung signalisierte ein Jugendclub aus Berlin-Marzahn Interesse an einer Teilnahme, so dass die Gruppe auf deutscher Seite letztlich aus acht Jugendlichen

bestand, die regelmäßig die offenen Angebote des besagten Jugendclubs besuchen. Teilweise befanden sich diese in Ausbildungen bzw. gingen noch zur Schule, ein nicht unerheblicher Teil hatte die Schule abgebrochen. Das Team der Jugendbegegnung bestand aus vier Personen: Eine Teamerin der internationalen Jugendarbeit, die seit langem freiberuflich für die Bildungsstätte arbeitet, zwei Betreuer_innen aus dem Jugendclub und einer Mitarbeiterin der bosnischen Partnerorganisation, die gleichzeitig auch als Dolmetscherin fungierte. Das Team lernte sich erst vor Ort kennen, da es kein gemeinsames Vorbereitungstreffen gab.

Die Jugendbegegnung JB02 fand im Herbst 2008 in Berlin statt. Es handelte sich dabei um eine deutsch-französische Jugendbegegnung zum Thema Hip Hop und Diskriminierung. Auch hier kannten sich jeweils die Gruppen bereits untereinander, auf deutscher Seite kamen diese aus demselben Stadtteil Berlins über eine Jugendeinrichtung, die gleichzeitig Träger der Begegnung war. Auf französischer Seite war der Träger ein Verein der Jugend- und Stadtteilarbeit aus einer südfranzösischen Stadt, der bereits seit Jahren Projekte der internationalen Jugendarbeit durchführt. Die jugendlichen Teilnehmer_innen hatten in ihrem Alltag viel Kontakt zu dem Verein und kamen ebenfalls alle aus demselben Stadtteil. Das Team bestand aus insgesamt sechs Personen, zwei Teamerinnen sowie ein Praktikant auf deutscher Seite, zwei Teamer der französischen Partnerorganisation sowie eine Dolmetscherin. Bis auf die Dolmetscherin und den Praktikanten hatten alle an einem gemeinsamen Vorbereitungstreffen teilgenommen.

Ebenfalls im Herbst 2008 in Berlin fand die Jugendbegegnung JB03 statt. In dieser tri-nationalen deutsch-französisch-italienischen Jugendbegegnung ging es thematisch um Lebensperspektiven von Jugendlichen. Auch hier kannten sich die Gruppen aus den einzelnen Ländern bereits untereinander. Das Projekt war ursprünglich explizit als Kooperationsprojekt zwischen Sozialer Arbeit und internationaler Jugendarbeit konzipiert worden, aufgrund verschiedener Probleme und Veränderungen im Vorfeld (Krankheit, Jobverlust, Schwangerschaft etc. auf Seiten des eigentlich vorgesehen Teams) fand es jedoch in veränderter Form statt. Die Gruppe auf deutscher Seite waren Jugendliche aus einem Berliner Jugendzentrum. Auf italienischer Seite handelte es sich eher um einen informellen Zusammenhang von Jugendlichen, die sich über die italienische Teamerin kannten. Die Jugendlichen aus Frankreich kannten sich und den französischen Betreuer über eine Jugendfreizeiteinrichtung. Das Team bestand aus fünf Personen: Auf italienischer Seite eine Teamerin der internationalen Jugendarbeit sowie ein Hospitant, auf deutscher Seite eine Teamerin und auf französischer Seite ebenfalls ein Teamer der internationalen Jugendarbeit sowie der Betreuer der Gruppe aus Frankreich.

Im Mittelpunkt des Forschungszugangs standen teilnehmende Beobachtungen sowohl der formellen wie teilweise auch informellen Situationen der Jugendbegegnungen sowie von Teamsitzungen. Ergänzend wurden am Ende der Begegnung jeweils kurze Auswertungsinterviews mit den Teamer_innen durchgeführt, um deren spontane Gedanken, Gefühle, Eindrücke, Fragen etc. zu der jeweiligen Begegnung einzufangen. Ein bis zwei Monate nach der Begegnung fanden darüber hinaus längere Reflexionsinterviews mit den beteiligten Teamer_innen statt, in denen auf der Basis einer ersten Auswertung der Feldnotizen und der Fragen und Themen der Interviewpartner_innen die Begegnung reflektiert und einzelne Aspekte vertieft wurden. Um der Idee von Praxisforschung als Praxisreflexion Rechnung zu tragen, fanden begleitend zum Forschungsprozess Praxiswerkstätten statt, in denen Themen aus der Forschung – wie beispielsweise die Frage nach den Begriffen ‚Heterogenität‘ und ‚Differenzlinien‘ oder nach den eigenen Zuge-

hörigkeiten und deren Bedeutung für die pädagogische Arbeit – diskutiert und reflektiert wurden, verbunden mit dem Versuch, kreative Methoden aus der Jugend- und Erwachsenenbildung für die Forschungs- und Praxisreflexion nutzbar zu machen. Die Werkstätten dienten so auch zur kommunikativen Validierung der Forschungsergebnisse. Begleitend zum Forschungsprozess wurde regelmäßig ein Forschungstagebuch geführt und Memos angefertigt, um Gedanken, Ideen, Vermutungen über Zusammenhänge, Eindrücke, Gefühle, Theorieversatzstücke, spontane Einfälle, Fragen etc. festzuhalten.

Ein Kriterium für die Auswahl der Jugendbegegnungen war, dass es sich dabei um thematisch orientierte Begegnungen handeln sollte, die einen Seminarcharakter aufwiesen, d.h. in denen zumindest teilweise auch mit Übungen gearbeitet wurde, und die darüber hinaus thematisch im weitesten Sinne etwas mit dem Themenfeld Heterogenität, Zugehörigkeiten, Diskriminierung etc. zu tun hatten. Im Forschungsdesign waren dabei zunächst folgende Fragen als Aufmerksamkeitsrichtungen erarbeitet worden: Welche Verständnisse von Kultur werden explizit und implizit in der Begegnung verwendet? Wie beziehen sich die Teilnehmenden selbst auf ‚Kultur‘? Welche anderen Differenzlinien bzw. entsprechend auch übergreifenden Gemeinsamkeiten werden mit einbezogen und zum Thema gemacht? Welche Situationen werden zum Ausgangspunkt von Lernprozessen, welche nicht? Welche Verortungen, Zugehörigkeitsverhältnisse und Differenzenerfahrungen sind für die Teilnehmer_innen selbst bedeutsam? Inwiefern wird Raum gelassen für ihre subjektive Positionierung? Wird diese anerkannt und in der weiteren Arbeit darauf Bezug genommen? Die Fragen waren dabei eher als Orientierung denn als Leitfaden gedacht, da es vor allem um einen offenen Zugang zum Feld ging, mit der Idee, erst im Laufe des Forschungsprozesses dem auf die Spur zu kommen, was alles wichtig, hilfreich, weiterbringend etc. sein kann zum Thema ‚Umgang mit Differenzlinien und Heterogenität‘.

Weiterentwicklungen und neue Blickwinkel: Von ‚Differenzlinien‘ zu ‚Heterogenität‘

Im Folgenden soll noch kurz auf zwei Verschiebungen bzw. Zuspitzungen eingegangen werden, die sich im Verlauf der Praxisforschung als hilfreich und weiterbringend erwiesen haben. Zum einen erwies sich der Begriff Heterogenität als eine sehr hilfreiche Erweiterung des Fokus auf Differenzlinien, da auf diese Weise sowohl die verschiedenen Differenzlinien und damit verbundenen Machtverhältnisse gefasst werden können, der Begriff gleichzeitig aber auch Raum für anderes lässt, das in Bezug auf Heterogenität eine Rolle spielen kann, wie (unterschiedliche) Bedürfnisse, Interessen, Erfahrungen, Fähigkeiten, Ressourcen, Erwartungen etc. Dies hat sich zu einer Perspektive verdichtet, in der Heterogenität als alltägliche Herausforderung und als Normalfall begriffen wird, was als Kernkategorie in der Auswertung mit ‚Umgang mit Heterogenität‘ gefasst wird: nämlich dass alle Gruppen, mit denen wir es in der pädagogischen Arbeit zu tun haben, per se heterogen sind und es deswegen immer um den Umgang mit Heterogenität geht. Auf diese Weise wird der Fokus auf Heterogenität und weniger auf die einzelnen Differenzlinien gerichtet (vgl. hierzu auch Leiprecht 2008a). Außerdem lenkt dies den Blick auf die Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität, sowohl auf Ebene der Pädagog_innen als auch auf Ebene der Jugendlichen sowie auf deren Kontext und mögliche Folgen davon. Außerdem beinhaltet eine solche Perspektive die Frage danach,

wie Heterogenität als Normalfall in den einzelnen Seminareinheiten, Übungen, informellen Momenten, Themen etc. mit gedacht und umgesetzt wird.

Der Schwerpunkt der Praxisforschung hat sich darüber hinaus vor allem auch auf die Teamer_innen und deren Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität verschoben. Hintergrund für diese Entscheidung war die Beobachtung, dass es zahlreiche Parallelprozesse zwischen Team und Gruppe gab, was den Umgang mit Heterogenität betrifft und dass ein wichtiges Potenzial – oder auch potenzielles Problemfeld – im Umgang des Teams mit Heterogenität liegt, und zwar sowohl in Bezug auf die Teilnehmer_innen als auch in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität innerhalb des Teams. Hinter diesen Überlegungen und Zuspitzungen stand immer auch die Frage danach, wie überhaupt internationale Jugendarbeit auf die Frage nach den relevanten Differenzlinien und Zugehörigkeiten erforscht werden kann und welche forschungsmethodischen Fragen und Probleme sich dabei stellen können. Aufgrund der Anlage dieser Publikation wird diese Frage im Folgenden nicht weiter vertieft werden, jedoch Teil des Forschungsberichtes sein.

Forschungsstil und Auswertungsstrategien

In Anlehnung an Franz Breuer wird hier der Begriff Forschungsstil zur Beschreibung der wissenschaftlichen Herangehensweise bevorzugt, da es nicht um eine bestimmte Technik bzw. Methode geht, sondern vielmehr um einen Stil, wie wissenschaftliches Wissen erzeugt wird und die Frage danach, was diesen auszeichnet. In diesem Sinne ist „die Wahl einer wissenschaftlichen Methodik als eine Festlegung hinsichtlich der Interaktion mit dem fokussierten Gegenstand“ zu verstehen (Breuer 1998: 9).

Die Praxisforschung folgt der Forschungslogik der Grounded Theory, d.h. dass sich der zugrunde liegende Forschungsstil u. a. durch folgende Elemente auszeichnet: Charakteristisch für die Grounded Theory ist ein zyklischer Prozess, in dem nicht zwischen Datenerhebung und Datenauswertung unterschieden wird, d.h. diese laufen verschränkt ineinander ab und wiederholen sich spiralförmig (vgl. Strauss 1998, Strauss/Corbin 1996, Breuer 2009). Feldforschung stellt dabei einen sehr passenden Zugang für eine solche Forschungslogik dar, weil diese „ein intensives, nahes geduldiges ... Einlassen auf Personen, Probleme, Situationen, Institutionen, Interaktionen im Untersuchungsfeld, die Erforschung von Phänomen-im-Kontext“ (Breuer 1998: 15) ermöglicht. Dies bedeutet auch, dass die Forscher_innen sich in der Modell- und Theorieentwicklung von der Empirie leiten lassen und das Ziel somit eine gegenstandsbezogene Theorieentwicklung ist. Der Ausgangspunkt der Theorieentwicklung liegt so in den Konzepten der Handelnden, d.h. es wird versucht, ausgehend von konkreten Interaktionssituationen etc. „allgemeinere Ordnungsstrukturen, Regeln o. ä. herauszufinden, an denen die Beteiligten bzw. Handelnden (in eigener impliziter oder expliziter Sicht) sich orientieren. Unser Hauptaugenmerk gilt dabei also der (Methodik einer) Entdeckung bzw. Entwicklung von Theorien unter Anknüpfung an bzw. Ausnutzung von Schemata, Modellen etc. *im Feld*, wobei die vorgefundenen Konzepte rekonstruiert, expliziert, systematisiert und theoretisch weiterverarbeitet werden.“ (Breuer 1998: 21, Hervorhebung im Original)

Im Rahmen der Auswertung wurde ergänzend auf das Verfahren des zirkulären De-konstruierens nach Jaeggi/Faas/Mruck (1998) zurückgegriffen. Der Begriff leitet sich dabei aus dem konkreten Vorgehen ab: „Unser Ausgangsmaterial ist ein Text, um den

herum wir uns in kreativen Gedankenschleifen intuitions- und theoriegeleitet bewegen. Damit ‚dekonstruieren‘ wir zirkulär und rekursiv den Text und setzen ihn anschließend so zusammen, daß implizite Sinngehalte sichtbar werden können. Auf diese Weise findet ein mehrfacher Perspektivenwechsel statt, durch den wir Bausteine für eine Theorie über unseren Forschungsgegenstand finden, die neuartige Erkenntnisse verspricht.“ (ebd.: 5f.) Das Verfahren greift auf viele Elemente aus der Grounded Theory zurück, bietet aber darüber hinaus den Vorteil, dass es eine Pendelbewegung zwischen einem sehr genauen und einem eher ‚überblicksmäßigen‘ Blick auf das Material fördert (vgl. dazu auch Willmann/Hüper 2004). Im Rahmen der Praxisforschung wurde es so vor allem dazu genutzt, die Interviews als Einheit zu fassen und zu analysieren.

Als erster Schritt der Auswertung wurde das Material offen kodiert, d.h. das Material entdeckt und ‚befragt‘, (vorläufige) Kategorien aus diesem herausgearbeitet und versucht, diese zu benennen und erste Zusammenhänge herzustellen. In der Logik der Grounded Theory schließt sich an diese Phase des offenen Kodierens das axiale Kodieren an. Dabei geht es vor allem darum, die Kategorien zu differenzieren und Zusammenhänge zwischen diesen herzustellen. Als Strukturierungshilfe dafür dient u. a. das Kodierparadigma nach Strauss, bei dem die einzelnen Kategorien mit Hilfe von bestimmten Fragen weiter erforscht werden. Dabei geht es neben Fragen nach den Ursachen eines bestimmten Phänomens um den Kontext, in dem das Phänomen auftritt und um dessen Eigenschaften. Außerdem wird nach den Strategien der Akteur_innen gefragt, danach, wie diese mit dem Phänomen umgehen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben (vgl. Strübing 2004: 27).

Konkret wurde auf diese Weise das Phänomen ‚Umgang mit Heterogenität‘ erforscht. Dabei wurden unterschiedliche Umgangsweisen damit analysiert und Hypothesen gebildet zu Handlungsstrategien – wie, dass verstärkt auf eine Kategorie zurückgegriffen wird, Heterogenität ignoriert oder auch versucht wird, Kategorien aufzubrechen. Dabei wurde jeweils auch nach Konsequenzen der einzelnen Strategien gefragt und entsprechende Vermutungen aufgestellt sowie der Blick gleichzeitig auf den Kontext und die in diesem Sinne ‚intervenierenden Bedingungen‘ gerichtet. Letztlich ist so das ‚Kernstück‘ der Auswertung das Erforschen der Bedingungen, des Kontextes, des Umfeldes, der Wechselwirkungen, Konsequenzen etc. von Handlungsstrategien in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität geworden. Der Fokus lag dabei vor allem auf der Erkundung von Gelingensbedingungen eines diversitätsbewussten Umgangs mit Heterogenität. Ein weiterer Aspekt waren die verschiedenen Alltagstheorien und impliziten Wissensbestände, die in den Begegnungen präsent sind (auch hier wieder primär mit Fokus auf die Teamer_innen), wie z. B. das jeweilige pädagogische Selbstverständnis oder auch Konzepte zu Heterogenität, Diskriminierung und anderen inhaltlichen Aspekten.

4. create your space: Auf der Suche nach gelingender Praxis

Im folgenden Kapitel geht es darum, Gelingensbedingungen einer diversitätsbewussten Perspektive und eines diversitätsbewussten Umgangs mit Heterogenität als Teil der Ergebnisse der Praxisforschung zu skizzieren. Diese sollen zu einem ‚anderen‘, einem ‚neuen‘ Blick auf die Praxis anregen und Kategorien für die Betrachtung und Analyse der eigenen pädagogischen Arbeit zur Verfügung stellen.

Räume für diversitätsbewusste Lernprozesse schaffen

Lernprozesse in diversitätsbewusster Perspektive brauchen Räume, und es gibt Räume und Rahmenbedingungen, die dafür förderlich und andere, die eher hinderlich sind. In diesem Sinne soll es einleitend um den Blick auf diejenigen Bedingungen und Voraussetzungen gehen, die eine gute Grundlage für eine diversitätsbewusste Praxis bilden.

Internationale Jugendarbeit als (besonderer) Raum

Eine der einleitenden Fragen in den Reflexionsinterviews mit den Teamer_innen war die Frage nach den Zielen, die diese mit internationaler Jugendarbeit verbinden. In den Antworten steckt ganz viel davon, was das Besondere, das Schöne, das Bereichernde an internationaler Jugendarbeit sein kann: „*Das Ziel, ich finde da passiert so viel ...*“ (B10 in JB03-R02, 10) „*Das kann wirklich ein Leben verändern. Ich denke, dass man sich das nicht so klar macht ... Das kann ein Leben verändern, so etwas erlebt zu haben*“ (B9 in JB03-R01, 23) „*das Trennende zwischen den Köpfen abbauen oder so. Das heißt, das Leben ist ... Es gibt ganz viele andere Sachen*“ (B9 in JB03-R01, 23).

Internationale Jugendarbeit bietet für eine diversitätsbewusste Perspektive so erst einmal per se einen ‚fördernden‘ Raum qua ihrer Grundanlage: Geht es doch dabei explizit darum, einen Raum außerhalb des Alltags zu schaffen, in einem non-formalen Setting, das auf Freiwilligkeit beruht. Non-formale Bildung, verstanden als Möglichkeit zur informellen Bildung außerhalb des formalen und institutionellen Rahmens wie z. B. der Schule wird als wichtiges Ziel der internationalen Jugendarbeit formuliert, das allerdings bisher oft noch unzureichend zu Kenntnis genommen wird (vgl. Friesenhahn/Thimmel 2005: 301f.). Der non-formale und internationale Kontext erleichtert es, neue Erfahrungsräume abseits des Alltags zu öffnen, in denen Jugendliche sich neu und anders erfahren können, da gesellschaftliche Zuschreibungen und Rollenerwartungen zwar nicht außer Kraft gesetzt werden, aber zumindest weniger stark wirken. In diversitätsbewusster Perspektive können internationale Jugendbegegnungen so zu einem Ort werden, „an dem die Einzelnen explizit als Menschen mit verschiedenen Bezügen, Zugehörigkeiten, sozialen Positionierungen und Erfahrungen in den Blick geraten und ernst genommen werden“ (Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008: 41). Internationale Jugendarbeit ist in diesem Sinne ein „ideales Lernfeld für die persönliche und gruppenbezogene reflexive Beschäftigung mit kollektiven Identitätszuschreibungen.“ (Thimmel 2001: 273)

Etwas Gemeinsames als Basis: nicht zu viele Würmer und Kröten schlucken

„Und es war eben von Anfang an der Wurm drin“ – so eine Teamerin im Abschlussinterview einer Jugendbegegnung, die aufgrund verschiedener organisatorischer Probleme und sehr unterschiedlicher Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmer_innen eine Vielzahl von Herausforderungen mit sich brachte.

Um bei dem Bild zu bleiben: Der Wurm war von Anfang an drin. Er kam nicht irgendwann, vielleicht wirkte es so, als wäre es irgendwann zu einer ‚Wurminvasion‘ gekommen, aber bei genaueren Hinsehen wäre selbst diese von Anfang an absehbar gewesen (dies war auch das Fazit aller beteiligten Teamer_innen an der Begegnung). Somit stellt sich die Frage, wie es dazu kommen konnte. Oder, andersherum formuliert im Sinne eines Blicks auf Gelingensbedingungen: Was hilft dabei, nicht zu viele Kröten und Würmer zu schlucken? Wie viele dürfen es sein? Und wann droht es zu kippen? – Konkret: Wie viel Gemeinsames braucht es als Basis – auf der Ebene der Gruppe, des Teams, inhaltlicher Konzepte, methodischer Ansätze, Arbeitsweise, Partizipation, Sympathien – damit eine fruchtbare Basis für Lernprozesse geschaffen werden kann?

Um noch einmal das Bild vom Wurm aufzugreifen, der von Anfang an drin war: Viele Projekte und damit auch Gruppen- und Teamkonstellationen in der internationalen Jugendarbeit kommen unter Zeitdruck zustande. Und eben dies ist ein Problem, in dem gleichzeitig auch ein Schlüssel für Veränderungen liegt, wohl wissend, wie schwer das in der Praxis oft umzusetzen ist: „Ich glaube, eine erste Sache, die verändert werden sollte, ist, wie soll ich sagen, niemals eine Jugendbegegnung unter Zeitdruck zu machen. Wenn es eine Konstellation gibt, die nicht funktioniert, dann sollte man es lassen.“ (B9 in JB03-R01, 169)

Dies auch deshalb, weil es innerhalb der konkreten Begegnung schwierig ist, an Konstellationen, die nicht funktionieren, in denen der Wurm drin ist, noch etwas zu verändern – es geht dann in erster Linie um Bewältigung, darum, noch irgendetwas mit der Situation zu machen: „... wenn du einmal dort bist, ist nicht mehr viel zu machen. Das heißt, wenn du einmal in dieser Konstellation bist, die nicht gut ist, kannst du diese Situation nur noch irgendwie managen, damit nicht alles kaputt geht, damit nicht alles in Scherben zerspringt oder so. Aber das was man tun kann, muss man vorher tun. Das heißt, wenn man telefoniert und sich sagt ‚ja, aber weißt du‘ ...“ (B9 in JB03-R01, 173)

Es braucht etwas Gemeinsames als Basis, sowohl auf der Ebene der Teilnehmer_innen als auch auf der Ebene des Teams, das eine Basis schafft, die tragen kann und an der andockt werden kann, um sich gemeinsam an verschiedenen Stellen zu finden und etwas teilen zu können: „Sie waren nicht am selben Punkt, aber sie haben sich um bestimmte Sachen herum gefunden. Leute, die die gleichen Interessen haben, die etwas sehr schnell teilen. Zum Beispiel weiß ich, dass, wenn ich Begegnungen mit Jugendlichen durchgeführt habe, die auch ... Also, die erste, die wir gemacht haben etc. Aber ich versichere dir, wir hatten nichts zu tun. Wir mussten nichts tun. Am Ende des ersten Abends, sie umarmten sich, sie haben was damit gemacht.“ (B9 in JB03-R01, 165)

Eine gemeinsame Basis ist letztlich auch eine Grundvoraussetzung für ein funktionierendes Team: „Also dass man da möglichst gut einen gemeinsamen Nenner findet und nicht den kleinsten.“ (B1 in JB01-A01, 52) Dies ist sicherlich gültig für internationale Jugendarbeit bzw. pädagogische Arbeit im Allgemeinen, in Bezug auf die Weiterentwicklung von diversitätsbewussten Perspektiven aber nochmals von besonderer Bedeu-

tung, um einen mehrdimensionalen Blick, der alles andere als selbstverständlich ist, gemeinsam stärken zu können. Neben inhaltlichen Gemeinsamkeiten geht es dabei auch darum, „dasselbe zu verstehen“, über das zu reden, „was wichtig ist“: *„Es gibt so einen gewissen Moment, in dem man das Gefühl hat, dass Leute zusammen sind, die den Eindruck haben, dasselbe zu verstehen.“* (B9 in JB03-R01, 65) *„Das heißt, dass man es schafft, das zu machen, über das zu sprechen was wichtig ist. Und über nichts anderes. Also etwas, wo man dann sagen kann, dieses hier ist das, was wir heute im Blick haben müssen.“* (B9 in JB03-R01, 67)

Weiter gedacht schließt sich hier die Frage an, wie die jeweiligen Teamkonstellationen und internationalen Teams eigentlich zustande kommen. Auffällig dabei ist, dass alle Teamer_innen, die in den Forschungsprozess eingebunden waren, immer wieder betont haben, wie wichtig es sei, *„wie man wirklich Partner auswählt, mit denen man zusammenarbeiten will, Partner_innen, dass man da, das nicht dem Zufall überlässt so, sondern sich schon vorher stärker mit auseinander setzt.“* (B6 in JB02-A01, 21), eben dies aber nur in seltenen Fällen passiert und dann eher auch als Ausnahme dargestellt wird: *„Wobei ich da inzwischen auch ein bisschen verwöhnt bin, weil ich die Arbeit schon so lange mache und eben auch gerne längerfristige Kooperationen habe, also ich arbeite mit Personen nicht mit Institutionen, ... ich bin auch schon mitgegangen mit einer Person, also wenn die den Verein verlässt, mache ich trotzdem mit der Person das weiter und nicht mit dem Verein und da baut sich natürlich auch was auf ... Und sich zu kennen und zu schätzen macht total was aus.“* (B10 in JB03-R02, 66)

Auch hier spielen sicherlich die Rahmenbedingungen internationaler Jugendarbeit eine wichtige Rolle. Innerhalb dieser Rahmenbedingungen gibt es jedoch Spielräume, die oft nicht genutzt werden, und wenn sie genutzt werden, zu einer Gelingensbedingung werden können – nämlich dann, wenn der Auswahl der Partner_innen eine wichtigere Bedeutung beigemessen und vor allem Abschied von der Vorstellung genommen wird, dass alle mit allen arbeiten können (müssen): *„In meiner Organisation sagen sie immer: Ja, aber die Frage der Personalisierung, die ist nicht gut. Das ist nicht gut, so zu funktionieren. Denn wenn eine Begegnung immer mit den gleichen Personen im Team durchgeführt wird, verhindert diese eine Weiterentwicklung auf der Ebene der Einrichtung. Folglich muss irgendwer für irgendwen einspringen können, um irgendeine Form von Begegnung durchführen zu können. Aber gut, das ist ein Hirngespinnst. Ich glaube nicht, dass das stimmt.“* (B9 in JB03-R01, 183)

Kontinuität: es weitergehen lassen

Kontinuität im Team, sich kennen, etwas Gemeinsames entwickeln können und Anknüpfungspunkte für ein nächstes Mal zu haben, kann in diesem Sinne als eine wichtige Gelingensbedingung formuliert werden.

Das Thema Kontinuität bzw. fehlende Kontinuität ist im Rahmen der Forschung auf verschiedenen Ebenen sehr präsent gewesen, sowohl als Gelingensbedingung als auch als Herausforderung und Schwierigkeit internationaler Jugendarbeit. Internationale Begegnungen sind in den meisten Fällen als Kurzzeitprojekte angelegt, die danach ‚einfach vorbei‘ und nicht in den Alltag der Jugendlichen eingebettet sind. Gleichzeitig wurde gerade diese Kontinuität und Einbettung in den Alltag als wichtig und hilfreich betont: *„Das war eben im Vorfeld, beide Pilotprojekte hatten eine Kooperation von So-*

zialarbeitern und Menschen der internationalen Jugendarbeit und insofern waren die Sozialarbeiter, die ursprünglich dabei gewesen wären, hatten da schon einen Weg hinter sich, so – oder wir hatten schon gemeinsam einen Weg hinter uns. In beide Richtungen, also wie gesagt, so an welche Regeln und Hierarchien ein Jugendclub, ein staatlich geförderter Jugendclub gebunden ist, war mir vorher so auch nicht klar und andererseits aber auch die Chancen, die so eine langfristig eingebundene Sozialarbeit bietet.“ (B10 in JB03-R02, 46)

Ein weiterer Aspekt von Kontinuität ist die Frage nach der Nachbereitung – im Team, für sich selbst, mit den Jugendlichen, in der eigenen Einrichtung bzw. mit Kolleg_innen. Diese Frage wurde in allen Reflexioninterviews thematisiert – mit ähnlichen Antworten: ab und zu gab es noch Treffen mit den Teilnehmer_innen im Nachhinein, zum Teil kurze Gespräche mit einzelnen Kolleg_innen, aber eher zwischen Tür und Angel. Wenn es im Nachhinein noch einen Austausch im Team gab, dann meist nur darüber, was in den Seminarbericht geschrieben werden sollte. Nachbereitung von internationalen Jugendbegegnungen scheint also eher die Ausnahme denn gängige Praxis zu sein. Oder, wie es einer der beteiligten Teamer ausdrückte: *„Aber mais le rapport, c'est das ist einfach vorbei.“* (B9 in JB03-R01, 219)

Auch hier spielen Rahmenbedingungen eine Rolle. So werden Vorbereitungstreffen in den meisten Fällen finanziell gefördert und sind in diesem Sinne Teil einer Normalität internationaler Jugendbegegnungen geworden. Für Nachbereitungstreffen gibt es hingegen nur in Ausnahmefällen, wie etwa bei Pilotprojekten Fördergelder, so dass es nur selten einen offiziellen Rahmen für die Nachbereitung gibt – der aber auf jeden Fall sehr hilfreich wäre. Eine Rolle spielt sicherlich aber auch, dass Reflexion generell in der pädagogischen Arbeit meist kein hoher Stellenwert beigemessen wird, diese eher eine Ausnahme denn etwas Alltägliches ist. Insofern ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass sich die auch in der Nachbereitung bzw. Nicht-Nachbereitung von internationalen Jugendbegegnungen zeigt.

Eine interessante Gegenerfahrung in diesem Zusammenhang waren die Reflexionsinterviews mit den einzelnen Teamer_innen. Diese dauerten meist ein bis zwei Stunden, teilweise mit denselben Personen auch mehrfach – und waren in diesem Sinne ein nicht zu unterschätzender Zeitaufwand. Sie stellten einen Rahmen dar, um Praxis zu reflektieren und dies zu ‚legitimieren‘. Und wurden ausnahmslos von den Teamer_innen als sehr hilfreich erlebt. In diesem Sinne waren sie ein schönes Beispiel dafür, wie Praxisforschung auch als Praxisreflexion funktionieren kann.

Einen Raum für das Team: Lernprozesse im Team fördern

Geht es um die Frage von Lernprozessen in internationalen Jugendbegegnungen, so sind es zunächst die Jugendlichen, die in den Blick geraten. In der Praxisforschung hat sich jedoch gezeigt, dass auch und gerade auf der Ebene der Teams Lernprozesse wichtig sind, und zwar mit ganz ähnlichen Themen und Fragen, die für die Jugendlichen relevant sind. Eine diesbezügliche Beobachtung aus der Praxisforschung war, dass zwischen den Teamer_innen oft vergleichbare Prozesse ablaufen wie zwischen den Jugendlichen, so dass es in vielerlei Hinsicht Parallelprozesse gibt, die es sich lohnt, anzuschauen und in die pädagogische Arbeit mit einzubeziehen – und dass in diesem Sinne auch parallele Lernprozesse vonnöten sind. In diesem Sinne halte ich es, auch und vor

allem aus Verantwortung den Jugendlichen gegenüber für wichtig, dass auch das internationale Team Lust und Bereitschaft für solche Prozesse hat und sich dafür Raum nimmt – so wie eine der an der Forschung beteiligten Teamer_innen dies ausdrückte: „... also ich finde es wichtig für ein Team sich darauf zu verständigen, dass es Raum braucht, dass das Team Raum braucht und dass die Prozesse da wichtig sind, dass sie ausstrahlen, also dass man da eine Verantwortung hat, die, auch miteinander einen Weg zu gehen irgendwie.“ (B6 in JB02-A01, 21) Weiter gedacht bedeutet dies auch, dass das Team Zeit braucht für solche Prozesse, die eben nicht zwischen Tür und Angel stattfinden können und somit auch Teamsitzungen einen Platz im Programm brauchen. Und es birgt die Chance in sich, dass auf diese Weise Machtunterschiede zwischen dem Team und den Jugendlichen verkleinert werden können, da dies bedeutet, dass das Team letztlich mit ähnlichen Fragen beschäftigt ist wie die Jugendlichen – Fragen nach subjektiven Zugehörigkeiten und dem Umgang damit, nach Anerkennung und Wertschätzung, dem Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Interessen, mit Macht und Verantwortung, dem Ringen und der Suche nach einer gemeinsamen Basis und ähnlichen Fragen. Und dass es vor allem auch Fragen sind, die die Teamer_innen umtreiben – und nicht nur Antworten. Wenn diese Prozesse der Gruppe gegenüber auch transparent gemacht werden, so bergen sie darüber hinaus ein wichtiges Potenzial für Lernprozesse in sich.

Von Differenzlinien, Zugehörigkeiten und subjektiven Möglichkeitsräumen

Das Spezifische an internationalen Jugendbegegnungen ist, dass sich Jugendliche aus verschiedenen Ländern begegnen. Die Differenzlinie ‚aus verschiedenen Ländern kommen‘ ist somit eine, die als erstes in den Blick fällt, da sie bereits in der Anlage des Feldes angelegt ist. Bei den in die Forschung einbezogenen Jugendbegegnungen kam außerdem noch hinzu, dass es sich um Begegnungen von mehr oder weniger festen Gruppen aus verschiedenen Ländern handelte, d.h. die Teilnehmer_innen aus den einzelnen Ländern kannten sich vorher und kamen aus jeweils ähnlichen Kontexten.

Auf den ersten Blick scheint somit für die Lernprozesse in dem spezifischen Kontext internationale Jugendarbeit eine Differenzierung in nationale Gruppen naheliegend. Die spannende Frage in diesem Zusammenhang ist, was hier in welcher Situation auf welche Weise eigentlich genau einen Unterschied macht, welche Differenzlinien für wen eine Rolle spielen und wie damit umgegangen wird – sowohl von den Teilnehmer_innen als auch von den Teamer_innen. Und welche weiteren Unterschiede – Bedürfnisse, Erwartungen, Interessen, Selbstverständnisse etc. darüber hinaus im Sinne eines heterogenen Kontextes noch eine Rolle spielen.

Wie kann ein mehrdimensionaler Blick darauf gerichtet und verschiedene Brillen benutzt werden, die Machtverhältnisse, die mit Differenzlinien einhergehen, miteinbezogen werden etc. – dies sind Fragen, die sich aus einer diversitätsbewussten Perspektive an dieses Setting stellen und somit eine wichtige Rolle in der Praxisforschung gespielt haben. Im Rahmen der vorliegenden Publikation und dem Fokus auf Gelingensbedingungen soll es im Folgenden vor allem um solche Situationen und Herangehensweisen gehen, in denen eine mehrdimensionale Perspektive auf Differenz zum Tragen kam.

Beim Blick auf Differenzlinien stellt sich immer auch die Frage nach dem subjektiven

Umgang damit. Ein sehr hilfreiches Konzept, um sich mit solchen Fragen zu beschäftigen ist das aus der Kritischen Psychologie stammende und von Klaus Holzkamp entwickelte Konzept der ‚subjektiven Möglichkeitsräume‘ (vgl. Holzkamp 1993: 21). Mit dem 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 – in einem bestimmten Feld von Möglichkeiten.

Unterschiede, die einen Unterschied machen bzw. machen können

Im nächsten Abschnitt soll es zunächst um die Frage gehen, welche Differenzlinien in den drei skizzierten Jugendbegegnungen konkret von Bedeutung waren: Welche spielen explizit eine Rolle, welche eher implizit, und jeweils für wen und in welchen Situationen? Auf welche wird wie wann Bezug genommen?

Wie bereits weiter oben beschrieben, gab es z. T. erhebliche Unterschiede zwischen den Gruppen aus den einzelnen Ländern, die sich jedoch bei genauerer Betrachtung nicht unbedingt in allen Fällen als ‚nationale Differenzen‘ fassen lassen, so dass sich somit die Frage stellt, was es genau ist, das einen Unterschied macht. Davon ausgehend, dass Zugehörigkeiten nicht statisch, sondern jeweils situativ mehr oder weniger bedeutsam sind, kann es außerdem hilfreich sein, den situativen Kontext mit in den Blick zu nehmen und dabei auch der Frage nachzugehen, welches Geflecht und welche Überkreuzungen von Differenzlinien in einer spezifischen Situation von Bedeutung sind.

In zwei der drei Jugendbegegnungen spielte ‚Bildung‘ als Differenzlinie eine bedeutende Rolle, und zwar sowohl aus der Perspektive der Jugendlichen wie auch der Teamer_innen. In der deutsch-bosnischen Jugendbegegnung bestand die Gruppe aus Bosnien ausschließlich aus Studierenden, während die Jugendlichen aus Deutschland größtenteils die Hauptschule besuchten, die Schule abgebrochen hatten oder Auszubildende waren. Ein großer Unterschied bestand auch in den sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, sowohl auf die jeweilige Erstsprache als auch auf Fremdsprachen- und insbesondere Englischkenntnisse bezogen. Bei den Teilnehmer_innen aus Bosnien handelte es sich außerdem um Multiplikator_innen aus der Jugendarbeit, die bereits über zahlreiche Erfahrungen mit Seminarkontexten, Übungen und Präsentationen verfügten und darin sehr sicher und routiniert wirkten. Die Jugendlichen aus Deutschland hingegen fühlten sich angesichts dieser Konstellation („die können ja alle Englisch!“; „das sind ja alles Studenten“) „einfach nur dumm“ und wirkten sehr verunsichert.

Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf diese Differenzlinie waren so prägend für die Jugendbegegnung. Interessant ist jedoch auch, den Blick darauf zu richten, durch was die Situationen im Einzelnen charakterisiert waren, in denen diese Differenzlinie virulent wurde. Schaut man sich unter dieser Fragestellung den Kontext genauer an, so wird deutlich, dass vor allem in den ersten Tagen der Jugendbegegnung eine inhaltliche und eher kognitiv ausgerichtete Auseinandersetzung mit dem Thema Migration im Vordergrund stand und so ein ‚Theorie-Dings‘ sehr viel Raum einnahm, das in der Erwartungsabfrage von den Jugendlichen aus Deutschland als Befürchtung geäußert worden war, als etwas, das nicht passieren sollte. Hinzu kamen sehr unter-

schiedliche Erwartungen, die durch mangelnde Kommunikation im Vorfeld der Begegnung noch gefördert worden waren: So stand bei den Teilnehmer_innen aus Deutschland vor allem das Bedürfnis nach Urlaub und Freizeit im Vordergrund, während die Gruppe aus Bosnien sich intensiv inhaltlich auf die Begegnung vorbereitet hatte und vor allem diskutieren wollte.

Die Differenzlinie Bildung ist ohne Frage eine, die in dieser Begegnung eine Rolle spielt und auch darüber hinaus im Kontext internationaler Jugendarbeit von Bedeutung ist. Eine derartige Bedeutung hat sie aber vor allem auch durch die Gestaltung des Settings und den Umgang mit ‚Theorie‘ bekommen. Im weiteren Verlauf der Begegnung wurde mehrfach mit erlebnispädagogischen Mitteln gearbeitet, in denen diese Differenzlinie in den Hintergrund trat und andere Differenzlinien und Unterschiede an Bedeutung gewannen.

Geschlecht bildete eine weitere Differenzlinie, die in allen Begegnungen mehr oder weniger explizit eine Rolle gespielt hat und einen Bezugspunkt sowohl für die Jugendlichen als auch die Teamer_innen darstellte. Auch hier steht außer Frage, dass es sich dabei um eine relevante Differenzlinie handelt, spannend ist jedoch auch hier, den Blick auf den Kontext zu richten, wann diese besonders an Bedeutung zu gewinnen scheint. So spielte der Bezug darauf vor allem in der deutsch-französischen Begegnung zu Hip Hop und Diskriminierung eine wichtige Rolle. Zwei Hypothesen dazu: Im Kontext der inhaltlichen Arbeit zu Diskriminierung ging es explizit auch um Sexismus, so dass es eine Sensibilisierung für dieses Thema gab, zumal dieses mit einer Reihe von sehr kontroversen Diskussionen einherging. Außerdem stellte die Differenzlinie Geschlecht für beide Teamerinnen einen wichtigen Bezugspunkt ihrer Arbeit dar, so dass diese ‚Brille‘ beispielsweise auch in den Teamsitzungen präsent war.

Ähnliche Beobachtungen beziehen sich auf die Differenzlinie ‚Migrationshintergrund‘. Diese war ebenfalls präsent, jedoch je nach Setting und beteiligten Personen sehr unterschiedlich, insbesondere was die Bezugnahme darauf anging. In diversitätsbewusster Perspektive lässt sich hier als Gelingensbedingung formulieren, dass es ebenso wie bei anderen Differenzlinien wichtig ist, es den Jugendlichen selbst zu überlassen, wie subjektiv bedeutsam für sie ihr Migrationshintergrund in bestimmten Situationen ist oder auch nicht. Ein häufiges Phänomen, das eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt ist, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in internationalen Jugendbegegnungen oft zum ersten Mal selbstverständlich als ‚Deutsche‘, ‚Franzosen‘ etc. angesehen werden und nicht – wie so oft in ihrem Alltag – auf ihren Migrationshintergrund reduziert werden.

Interessant in Bezug auf die Differenzlinie ‚nationale Herkunft‘ waren darüber hinaus verschiedene Beobachtungen, die aufzeigen, worin sich diese Differenzlinie konkret zeigen kann und welche im Sinne einer Gleichzeitigkeit verschiedener Differenzlinien sich mit dieser überlagern. Das folgende Beispiel stammt dabei aus der deutsch-bosnischen Jugendbegegnung (JB01), in der es in einer Seminareinheit um Jugendarbeit und Partizipation in beiden Ländern ging, mit der Idee, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Ein Thema in dieser Diskussion war auch die Frage, was für Jugendliche jeweils wichtig ist und was sich diese als Möglichkeiten im Rahmen von Jugendarbeit wünschen. Die Differenzlinie ‚nationale Herkunft‘ bzw. ‚Gesellschaftssystem‘ spielte dabei insofern eine bedeutende Rolle, als dass die Rahmenbedingung von Jugendarbeit in beiden Ländern sehr unterschiedlich sind, was sich in der Diskussion

und auf Nachfragen immer mehr verdichtete. Auch der historische Rahmen und in diesem Zusammenhang vor allem der Krieg, der für das Leben der Jugendlichen aus Bosnien eine bedeutsame Rolle spielt bzw. gespielt hat, wurde dabei thematisiert. Überlagert wurden diese Aspekte durch die Differenzlinien ‚Bildung‘ und ‚sozialer Hintergrund‘ sowie teilweise auch ‚Alter‘, die wie bereits beschrieben innerhalb dieser Gruppe entlang nationaler Kategorien liefen. In der Diskussion schälte sich immer mehr heraus, dass die Jugendlichen aus beiden Ländern aus ganz verschiedenen Perspektiven auf dieses Thema blickten und sich dies mit den im weitesten Sinne nationalen Rahmenbedingungen von Jugendarbeit verwob: So waren die Jugendlichen aus Deutschland alle Besucher_innen eines Jugendclubs und nutzen regelmäßig die dortigen offenen Angebote. Die Jugendlichen aus Bosnien hingegen waren eher Multiplikator_innen im Bereich der Jugendarbeit, d.h. sie engagierten sich für andere Jugendliche, indem sie diese in ihrem Engagement unterstützten und sich für eine verbesserte Infrastruktur in diesem Bereich in Bosnien einsetzten. In der Diskussion und einem anschließenden Gespräch mit der bosnischen Teamerin wurde deutlich, wie weit die Jugendlichen aus Bosnien eigentlich von den ‚normalen Jugendlichen‘, also der Zielgruppe von Angeboten der Jugendarbeit entfernt waren, und wie wenig sie deren Lebenswelt teilten. Die Begegnung mit den Jugendlichen aus Deutschland war daher nicht nur eine Begegnung mit Jugendlichen aus einem anderen Land, sondern vor allem auch mit Jugendlichen mit anderen sozialen Hintergründen und, zugespitzt formuliert, mit der Zielgruppe der eigenen Arbeit. Im Kontext der internationalen Jugendarbeit erlebten und lebten sie diese Begegnung aber unter der Prämisse von Anerkennung und Gleichheit und nicht von Fürsorge und Hilfe.

Eine weitere interessante Beobachtung in Bezug auf die Differenzlinie ‚nationale Herkunft‘ war, dass viele Jugendliche entsprechende Fragen quasi automatisch auf ihre regionale Herkunft, meist im Sinne ihres konkreten Stadtteils bzw. Ausschnitts aus ihrem Stadtteil herunter brachen. So bezogen sich die Jugendlichen aus Berlin in der deutsch-bosnischen Jugendbegegnung beim Länderabend/interkulturellen Abend während der Begegnung immer wieder auf Berlin und beantworteten etwaige Fragen dementsprechend („Ach so, ich dachte in Berlin“). Nur Traditionen und andere traditionelle Elemente wurden nach Bayern verlagert.

Die Differenzlinie ‚Alter‘ war ebenfalls eine, die in allen Jugendbegegnungen präsent war und einen Bezugspunkt für die Jugendlichen und Teamer_innen bildete. Interessant ist jedoch auch hier, in welchen Situationen diese genau zum Tragen kam und was diese auszeichnete. So erschien es in vielen Situationen zunächst so, als wäre ‚Alter‘ eine sehr wichtige Differenzlinie, bei genauerer Betrachtung stellte sich dann heraus, dass dies so gar nicht stimmte: die vermeintlich Älteren waren de facto jünger oder gleich alt.

Heterogenität und Zugehörigkeiten erkunden

Im folgenden Abschnitt sollen im Sinne einer gelingenden Praxis Herangehensweisen und Situationen aus den beobachteten Jugendbegegnungen skizziert werden, in denen ein mehrdimensionaler Blick auf Differenzlinien zum Tragen kam. Auf diese Weise soll herausgearbeitet werden, was Elemente einer diversitätsbewussten Perspektive in diesem Zusammenhang sein können.

Die folgenden Beispiele beziehen sich dabei vor allem auf die deutsch-französische-italienische Jugendbegegnung (JB03), in der vor allem die Gruppen aus Frankreich und Italien sehr unterschiedlich waren (die Gruppe aus Deutschland befand sich in vielerlei Hinsicht ‚dazwischen‘). Es stellte sich somit die Frage, welche Differenzlinien in diesem Fall in welchen Situationen konkret für wen eine Rolle spielten bzw. von Bedeutung waren. Zunächst einleitend die diesbezügliche Einschätzung der deutschen Teamerin dazu:

„Also diese französische Gruppe und diese italienische Gruppe waren schon sehr verschieden. Die italienischen Jugendlichen waren alle arbeitslos, hatten aber für sich, glaube ich, waren da an einem anderen Punkt in ihrem Leben, also einfach das gesellschaftskritisch auch in Frage zu stellen und teilweise auch politisch engagiert oder gesellschaftspolitisch engagiert und die jugendlichen Franzosen hatten, also die meisten von ihnen, also jetzt benutze ich das selber diese Gruppe aus dem Vorort von Lyon, ganz stark jungorientiert, mit dem Wunsch zum Militär zu gehen und sich an der Disziplin reiben. Einerseits solche hierarchischen Strukturen zu suchen als Zukunftsvorstellung, weil du darüber halt dann einen Job und gutes Geld und Mädchen kriegst und das war. Ja, und deswegen ging es halt ihnen auch darum sozusagen Grenzen auszutesten, so. Und ich glaube, diese italienische Gruppe Jugendliche, also ist ja auch natürlich, ob du, ob du aus Rom kommst und aus einem besetzten Haus oder ob du aus einem Vorort von Lyon aus einem Kastenbau kommst das ist natürlich auch ein großer Unterschied. Also das war einfach ein anderer persönlicher Weg, den, den die hinter sich hatten, glaube ich.“ (B10 in JB03-R02, 56)

Deutlich wird in diesem Zitat, dass es jeweils auch sehr stark auf den subjektiven Umgang der einzelnen Jugendlichen mit Zugehörigkeiten und damit einhergehenden Einschränkungen und Begrenzungen ankommt, und es somit hilfreich sein kann, eben diesen „persönlichen Weg“ zu beleuchten und darüber ins Gespräch zu kommen. Es handelt sich also um verschiedene Strategien der Lebensbewältigung, die transparent werden. In der besagten Jugendbegegnung versuchte das Team dies zum einen mit Hilfe von Übungen herauszuarbeiten, die stark an der konkreten Lebenswelt der Jugendlichen ansetzen, wie z. B. der im nächsten Kapitel beschriebenen Übung ‚Mein Stadtteil‘. Auf diese Weise gelang es, die jeweiligen Lebenswelten zu visualisieren und als Diskussionsgegenstand zugänglich zu machen.

Hilfreich in dieser Jugendbegegnung war auch, dass das Team sich bemühte, den Blick konsequent auf die Jugendlichen als Einzelne und nicht als Teil der nationalen Gruppe zu richten sowie sich verantwortlich für alle Jugendlichen zu fühlen:

„Also das wird ja pädagogisch auch umgesetzt, also wir haben da nicht umsonst, hatte Christoph eben vorgeschlagen, wir sind alle für alle Jugendlichen verantwortlich und wir wollen sie möglichst schnell mit ihrem Namen kennen lernen und in ihrer Individualität, so das, das ist einfach ein ganz anderer Ansatz als zu sagen: ich bringe meine Gruppe, so wie ich mit denen ins Kino gehe, bringe ich sie jetzt nach Berlin.“ (B10 in JB03-R02, 40)

Auf diese Weise konnte auch das Bild der zunächst vermeintlich homogen erscheinenden ‚französischen Gruppe‘ aufgebrochen werden und die sehr präsenten Konflikte um das Gruppenleben und die Einhaltung von Regeln auf eine differenziertere Weise geführt werden, da es um einzelne Jugendliche und nicht mehr um ‚die französische Gruppe‘ ging. So wurde mehr und mehr deutlich, wie heterogen diese Gruppe eigentlich

war und dass die französischen Jugendlichen sich auch im Rahmen der Begegnung sehr unterschiedlich verhielten.

Neben Herangehensweisen, die den Fokus auf die Heterogenität innerhalb vermeintlich homogener kollektiver Gruppen richten, erwiesen sich auch solche als sehr hilfreich, in denen plötzlich andere Unterschiede zum Tragen kamen und Differenzlinien, die bisher im Vordergrund standen, an Bedeutung verloren haben. Dazu zählten vor allem verschiedene Elemente aus der Erlebnispädagogik, da dadurch bewusst Situationen geschaffen wurden, in denen alle ‚gleich‘ bzw. zumindest ‚gleicher‘ sind, weil auf einmal andere Unterschiede und Dinge eine Rolle spielen: *„Das ist so eine Möglichkeit, all das weiterzuentwickeln: indem man Kontexte und Räume schafft, in denen alle auf das Gleiche zurückgeworfen werden. Also solche Sachen wie Erlebnispädagogik oder Hochseilgarten, wo alle oben stehen und Angst haben zu fallen, weil es so tief ist – egal wer du bist.“* (B9 in JB03-R01, 155) Besonders gut zu beobachten war dies in dem bereits weiter oben skizzierten Beispiel aus der deutsch-bosnischen Jugendbegegnung, in der beim Klettern die sonst sehr präzente Differenzlinie ‚Bildung‘ in den Hintergrund rückte und es sogar im Gegenteil eher die Jugendlichen aus Deutschland waren, die sich kompetent und sicher fühlten.

Das Thema Zugehörigkeiten wird meist vor allem in Bezug auf die jugendlichen Teilnehmer_innen diskutiert. Eine wichtige Rolle für internationale Begegnungen spielt darüber hinaus jedoch auch die Frage, wie damit innerhalb des Teams umgegangen wird, da dies Auswirkungen auf die Zusammenarbeit und inhaltliche Gestaltung der Begegnung hat: Welche Zugehörigkeiten sind für mich relevant? Und: Was bedeutet das für meinen Umgang damit? Wo liegen möglicherweise ‚weiße Flecken‘?

Räume für Gegenerfahrungen

Räume für Gegenerfahrungen – das impliziert, dass diese nicht alltäglich und in diesem Sinne neu und anders sind. Und dass diese bewusst geschaffen werden müssen, eben weil sich sonst das ‚Normale‘ spätestens durch die Hintertür wieder einschleicht. Und auch hier geht es oft um ganz kleine Dinge – die in der pädagogischen Praxis jedoch in den meisten Fällen alles andere als selbstverständlich sind, und, wenn sie Raum bekommen, zu wichtigen Gelingensbedingungen werden können – auch und gerade für eine diversitätsbewusste Perspektive und einen mehrdimensionalen Blick auf Zugehörigkeiten.

Anerkennung und Wertschätzung: „Sie tun so gut, die Ressourcen“

„Fehlerfreundlichkeit, Betonung der Stärken, Experimentierfreude: Das alles klingt fast schon selbstverständlich. Dies aber in der täglichen pädagogischen Praxis zu vertreten, ist alles andere als einfach. Es bedeutet, den Mut zur Lücke und zum Unvollkommenen zu verteidigen, und sich von perfektionistischen Forderungen der Vorgesetzten, Teilnehmerinnen oder Eltern nichts ins Bockshorn jagen zu lassen.“ (Renoldner/Rabenstein/Scala 2007: 45)

Das Thema Anerkennung und Wertschätzung hat in der Praxisforschung eine so große Rolle gespielt, dass es sich gut als Kern- bzw. Schlüsselkategorie geeignet hätte, um die

herum die anderen Aspekte gruppiert werden könnten. Und zwar sowohl auf der Ebene der Teilnehmer_innen als auch auf der Ebene des Teams. Die Anerkennung von mir als Subjekt mit all meinen Zugehörigkeiten, Bedürfnissen, Wünschen, Erfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen ist zugespitzt formuliert die Grundlage für jegliche Lernprozesse in diversitätsbewusster Perspektive.

Und doch ist dies oft kein alltägliches Erlebnis, sondern fällt umso mehr dann als etwas Besonderes auf, wenn diese Anerkennung und Wertschätzung plötzlich den Raum ausfüllt. So wie in einem der Abschlussinterviews, das in den Feldnotizen dazu als „ein selten schönes Erlebnis :-“ titulierte wird. Das Interview fand als Gruppeninterview mit drei Teamer_innen statt und war letztlich vor allem ein Gespräch der Teamerinnen untereinander, das geprägt war von einer Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung und vom Interesse daran, sich zuzuhören, etwas zu begreifen und in Erfahrung bringen zu wollen.

Auf der Ebene des Teams spielte das Thema (gegenseitiger) Anerkennung bzw. ein Mangel daran eine zentrale Rolle und ist gleichzeitig ein Knackpunkt in Bezug auf das Funktionieren des Teams: denn letztlich ist Anerkennung eine Voraussetzung dafür, sich als gleichberechtigter und verantwortlicher Teil des Teams zu fühlen und sich einbringen zu können, mit den eigenen Ideen, Perspektiven, Erfahrungen, Ressourcen.

Internationale Jugendbegegnungen stellen in vielerlei Hinsicht sowohl in Bezug auf die Jugendlichen als auch in Bezug auf das Team einen sehr heterogenen Kontext dar. Gerade in solchen heterogenen Kontexten, in denen die Hintergründe, Bezüge, Erfahrungen und die eigenen Vorstellungen von dem, was ‚normal und richtig‘ ist so unterschiedlich sind, ist Anerkennung und Wertschätzung ein besonderes Thema, lauert doch die Gefahr des Nicht-Ernst-Nehmens an jeder Ecke.

Die internationalen Teams von Jugendbegegnungen sind oft nicht zuletzt aufgrund der beruflichen Hintergründe und Selbstverständnisse sehr heterogen, insbesondere in Kooperationsprojekten mit Einrichtungen der lokalen Jugendarbeit bzw. Jugendsozialarbeit vor Ort. Es geht um unterschiedliche Konzepte in der Arbeit mit Jugendlichen, unterschiedliche Ziele und inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Themen und Sichtweisen, die im Vordergrund stehen oder eben nicht. Und all dies wird meist implizit verhandelt und mündet oft genug in einem Gefühl der mangelnden Anerkennung und Wertschätzung auf den verschiedenen Seiten: Betreuer_innen der Jugendlichen vor Ort, die mit ‚ihrer‘ Gruppe in der Jugendbegegnung sind, fühlen sich nicht ernst genommen in ihrer Erfahrung mit diesen Jugendlichen und ihren pädagogischen Konzepten, die oft andere sind als die im Rahmen der internationalen Jugendarbeit gängigen. Und die Teamer_innen der internationalen Jugendarbeit wiederum leiden an mangelnder Anerkennung angesichts der Annahme, dass internationale Jugendarbeit vermeintlich jeder machen kann: *„Du machst seit 25 Jahren Jugendbegegnungen und hast sehr viel Erfahrung in dem Bereich. Und dann kommst du irgendwo an und bist der Übersetzer oder so (lacht). Schließlich gibt es so einen Moment, in dem es so etwas wie Anerkennung gibt. Nicht irgend so ein Status, aber Anerkennung der Funktion des interkulturellen Vermittlers oder irgendwie so etwas. Wofür nützt das also genau? Und das, ich glaube, dass diese Tatsache eine Grenze darstellt. Das heißt, das stellt eine Grenze dar in Bezug auf die Möglichkeiten zu.... Und das, das ist vielleicht Professionssoziologie oder irgend so was. Das ist grenzwertig davon zu leben. Deshalb kannst du davon auch nicht leben.“* (B9 in JB03-R01, 133)

Um noch einmal auf das oben kurz skizzierte Beispiel eines „selten schönen“ Abschlussinterviews zurückzukommen: Ein großes Potenzial in eben dieser Begegnung lag darin, dass es eine große gegenseitige Wertschätzung gab in Bezug auf die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe und Rollen der einzelnen Teamer_innen in der Begegnung, verbunden mit dem Versuch zu erkunden, was die Jugendlichen in eben dieser Situation brauchten, was sie mitbrachten und wie dies gemeinsam im Rahmen der Begegnung umgesetzt werden konnte – die aufgrund ihrer Ausgangsvoraussetzungen zunächst einmal keine besonders förderlichen Rahmenbedingungen bot.

Eine gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung im Team ist somit auch eine Voraussetzung bzw. zumindest eine sehr förderliche Rahmenbedingung dafür, dass die Jugendlichen Anerkennung und Wertschätzung mit all ihren Ressourcen, Bedürfnissen, Interessen und Schwierigkeiten bekommen und sie somit als Subjekte ernst genommen werden. Gerade für sog. ‚benachteiligte Jugendliche‘ ist dies eine seltene Erfahrung, die oft wenig mit ihrem Alltag zu tun hat und in diesem Sinne eine wertvolle Gegenerfahrung darstellen kann. Dazu gehört als Gelingensbedingung auch der konsequente Blick auf Ressourcen, anstatt sich an den Defiziten abzuarbeiten.

Normalitäten und Selbstverständlichkeiten in Frage stellen

Um Gegenerfahrungen zu ermöglichen, sollten – wie weiter oben beschrieben – bewusst Normalitäten und Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt werden, da sich sonst das Gewohnte und vermeintlich ‚Normale‘ spätestens durch die Hintertür wieder hinein schleicht.

Es geht in diesem Sinne um ein Hinterfragen statt Reproduzieren – auch und gerade von Alltagstheorien. Sowohl die Teilnehmer_innen als auch die Teamer_innen haben Theorien im Sinne von Landkarten im Kopf, mit deren Hilfe sie handeln, sich Dinge und die Welt erklären und in Kontakt mit anderen treten. So ist beispielsweise ‚Kultur‘ als Erklärungsmuster und die Reduzierung von Menschen auf ihre (vermeintliche) Nationalkultur soweit im Alltagsverständnis verankert, dass es nicht verwunderlich ist, wenn dies auch in internationalen Jugendbegegnungen oft präsent sein kann bzw. ist, zumal die Differenzlinie ‚aus verschiedenen Ländern kommen‘ genau das Besondere an internationaler Jugendarbeit ist.

Umso wichtiger ist es hier, dass das Team gemeinsam andere Erklärungsmuster anbietet, in denen Mehrdimensionales einen Raum hat und Eindimensionales bewusst hinterfragt wird, indem Menschen nicht auf eine Zugehörigkeit reduziert und Widersprüche bewusst zugelassen werden. Beispielsweise die Jugendlichen als Individuen zu sehen und nicht von ‚le groupe France‘ etc. zu sprechen.

Wichtig dabei ist, dass es dabei eine Einigung im Team darüber gibt, weil das Ganze sonst schwierig bis unmöglich wird und nicht zusammenpasst: *„Also, mein Eindruck ist, dass Yassid ganz von so einem Ansatz von Nationalkulturen ausgegangen ist und eigentlich letztlich auch trotz stundenlanger Gespräche gar nicht kapiert hat, was jetzt der Ansatz eher von uns ist. Und dass wir halt so mit Bildern brechen wollten, das war gar nicht sein Ansatz, er hat ständig selber Bilder reproduziert, also schon beim Vorbereitungstreffen. Das hat einfach inhaltlich überhaupt nicht zusammen gepasst, so.“* (B10 in JB03-R02, 38)

Darüber hinaus geht es auch darum, bewusst Lernsituationen zu nutzen, in denen es um Irritationen geht, darum, dass etwas ‚anders ist als gedacht‘ – und die gibt es, lässt man sich darauf ein, sehr zahlreich in jeder Jugendbegegnung und auch sonst in allen Alltagssituationen. Das folgende Zitat einer Teamer_in bezieht sich auf die deutsch-bosnische Jugendbegegnung (JB01) und die dort aufgetretenen Irritationen:

„Ich fand das auch sehr witzig eigentlich am Anfang, also dieser, Selma meinte gerade, Schock, wie anders das ist, aber, ich glaube es gab von, sowohl von den deutschen Teilnehmern als auch von den Teilnehmern aus Bosnien, einen Moment von: Oh wie krass! Bei den einen ‚die haben ja, die studieren alle‘ oder ‚ha, da sind welche bei eben, die sind von zu Hause mal abgehauen oder da ist es zu Hause sehr schwierig‘. Und es ist aber oft sehr, also relativ oft auch gerade umgekehrt, also es ist halt oft in den Köpfen dieses Bild, in Bosnien ist der Lebensstandard niedriger und man hat weniger Chancen und in Deutschland ist das eben alles erstrebenswert, die Leute haben alles, verschiedenste Möglichkeiten und brauchen eigentlich nur zuzugreifen und dann ist alles einfach. Und dieses umgedreht, also wenn man das jetzt quasi als europäische oder, oder internationales voneinander, miteinander lernen sieht, dann finde ich das auch eine ziemlich witzige Konstellation, die so würde ich auch sagen, gar nicht so erwartet war, auch von, sowohl von den Teilnehmern als auch vom Team das so mit zu integrieren. Vielleicht haben wir das gar nicht genug ausgeschöpft als Möglichkeit von Vielfalt, von miteinander lernen, weil: Wenn wir deutsche Studenten und deutsche Jugendliche aus Marzahn in eine Gruppe packen würden, dann gäbe es in vielen Sachen wahrscheinlich ähnliche Irritationen, Unverständnis, Fragen, das finde ich an dieser Sache eigentlich ziemlich, ja, witzig eigentlich schon.“ (B1 in JB01-A01, 68)

Irritierend für die Jugendlichen war in dieser Begegnung jeweils, dass die Bilder, die sie von der jeweils anderen nationalen Gruppe hatten, von Anfang an nicht nur in Frage gestellt, sondern letztlich auf den Kopf gestellt wurden, da die jeweils andere Gruppe ‚anders anders‘ als gedacht war. So entpuppten sich die vermeintlich benachteiligten Jugendlichen aus Bosnien als Studierende und Gymnasiasten, die als Multiplikator_innen in der Jugendarbeit tätig waren, während die vermeintlich mit allen Chancen und Möglichkeiten ausgestatteten Jugendlichen aus Deutschland meist einen sehr schwierigen familiären Hintergrund hatten, zur Hauptschule gingen bzw. die Schule abgebrochen hatten. Die vermeintlichen nationalen Differenzen waren somit in erster Linie soziale Differenzen bzw. von diesen stark überlagert. Herausfordernd an der Situation war, dass die deutschen Teilnehmer_innen durch diese Irritation sehr stark verunsichert waren und sich minderwertig fühlten, so dass die Frage nach dem pädagogischen Umgang mit der Situation stellenweise sehr schwierig war. Im Sinne einer diversitätsbewussten Perspektive macht dieses Beispiel deutlich, dass es „ähnliche Irritationen, Unverständnis, Fragen“ (ebd.) auch in anderen alltäglichen Kontexten gibt und internationale Jugendarbeit, wenn sie Irritationen als Lernchancen aufgreift, somit einen Beitrag zu einem diversitätsbewussten Umgang mit Heterogenität im Alltag leisten kann.

Partizipation: sich den Raum aneignen und diesen nutzen

Im folgenden Abschnitt soll noch einmal das Bild von internationalen Jugendbegegnungen als Raum aufgegriffen werden und anhand von Beispielen aus der Praxisforschung der Frage nachgegangen werden, wer sich diesen Raum wie aneignet und nutzen kann. Partizipation in diesem Sinne ist ein wichtiger Bestandteil und Ziel einer diversitätsbewussten Perspektive (vgl. dazu u. a. Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008: 41f.), und zwar auf verschiedenen Ebenen, bei denen es – als gemeinsames Element – jeweils darum geht, wie alle am Projekt Beteiligten weitestgehend miteinbezogen werden können.

Partizipation und die Frage nach den Lernprozessen, die darin für Jugendliche stecken können, ist ein zentrales Ziel für internationale Jugendarbeit. Verknüpft damit ist die Frage nach den Inhalten, den Prozessen in der Begegnung und was diese mit den Jugendlichen zu tun haben, wann diese sagen können „das hat was mit mir zu tun“. Darüber hinaus stellt sich die Frage auch auf der Ebene des Teams: Wie können alle beteiligten Teamer_innen möglichst gleichberechtigt miteinbezogen werden – auch und gerade in Kooperationsprojekten zwischen Sozialer Arbeit und internationaler Jugendarbeit?

Auf beiden Ebenen geht es vor allem auch um die Frage, wie im Vorfeld Partizipation stattfinden kann – weil das der Zeitpunkt ist, an dem vieles entschieden wird, auch darüber, wie letztlich der konkrete Raum der Jugendbegegnung aussehen wird. Bewusst einen Rahmen für Partizipation schaffen, oder wie einer der beteiligten Teamer dies formulierte: *„Etwas zu machen, das im Sinne von Mitverantwortung und gemeinsamer Entscheidungsfindung ist, etwas demokratisches. Ich glaube, die einzige Art und Weise wie dies funktionieren kann ist, echte demokratische Räume einzurichten.“* (B9 in JB03-R01, 157)

„Dass man Dinge halt auch mitbestimmen kann“

Partizipation wurde von allen an der Praxisforschung beteiligten Teamer_innen als wichtiges Ziel internationaler Jugendarbeit genannt, gerade auch für sog. ‚benachteiligte Jugendliche‘: *„... und dann ein zweites [Ziel], wir arbeiten ja mit einem stark partizipativen Ansatz, ihnen zu zeigen, dass man Dinge halt auch mitbestimmen kann, weil sie das häufig nicht gewöhnt sind, sondern ja sehr stark in so einer Realität sind, wo das Gefühl hast, so es wird von allen Seiten Grenzen gesetzt und dein, dein persönlicher Blick ist nicht gefragt, so.“* (B10 in JB03-R02, 12)

Partizipation hängt eng mit Eigenverantwortung und der Übernahme von Verantwortung zusammen. Bezogen auf die jugendlichen Teilnehmer_innen meinte eine Teamerin dazu *„was mir bei Jugendbegegnungen so wichtig ist, zu schulen in Eigenverantwortung oder einen Raum zu geben, Eigenverantwortung, aber mit Blick auf die Menschen, die um mich herum sind, zu üben. Da noch mehr Raum zu geben, eigene Erwartungen realisieren zu können.“* (B1 in JB01-R01, 35) Dies lässt sich genauso auf die Ebene der Teamer_innen übertragen, so dass Lernprozesse im Hinblick auf Partizipation auch auf dieser Ebene wichtig und fruchtbar sind – nicht zuletzt aus Verantwortung den Jugendlichen gegenüber.

„Eine gute Vorbereitung mit allen“

Auch in Bezug auf Partizipation ist es wichtig, die Zeit vor der eigentlichen Begegnung und insbesondere die Vorbereitungstreffen in den Blick zu nehmen, da hier ein Stück weit ein Rahmen gesetzt wird, der förderlicher oder eben auch hinderlicher für Partizipation sein kann. Weiter gedacht bedeutet Partizipation als Ziel von internationaler Jugendarbeit, dass die Jugendlichen auch konsequent in den Vorbereitungsprozess der jeweiligen Begegnung miteinbezogen werden müssten, damit diese wirklich zu ‚ihrer‘ Begegnung werden kann:

„Und eine weitere Sache, die verändert werden sollte ist, eine gute Vorbereitung zu machen, an der alle beteiligt sind, auch die Jugendlichen. Weil so kann man dann schon wissen, welche Art von Begegnung interessant für die Teilnehmer_innen sein kann. Dann braucht es während der Begegnung auch nicht tagelange Auseinandersetzung um Disziplin und Gruppenregeln, weil die Jugendlichen sofort in etwas drin sind, das sie motiviert. Die Sachen, also die Ideen für das Programm und so müssen einfach dem angepasst sein, was die Jugendlichen interessiert. Und weil so jede_r für sich seinen Platz in der Begegnung finden kann, können auf diese Weise auch viele Schwierigkeiten vermieden werden.“ (B9 in JB03-R01, 169)

Es geht in diesem Sinne letztlich vor allem auch darum, dass alle beteiligten Jugendlichen und Teamer_innen einen Platz für sich finden können. Dazu gehört z. B. in Vorbereitungstreffen Rollen und Verantwortlichkeiten zu klären, in einen gemeinsamen Lernprozess einzusteigen und zu versuchen, die verschiedenen pädagogischen Ansätze, Bedürfnisse und ‚Landkarten‘ miteinander zu erkunden.

„Das hat was mit mir zu tun“

Einen Platz für sich finden: Neben der Möglichkeit, sich selbst einbringen zu können, braucht es dafür vor allem das Gefühl, dass „das was mit mir zu tun hat“. Es war in allen Begegnungen beispielsweise spannend zu beobachten, wie die Jugendlichen mit den angebotenen Übungen zur Sprachanimation umgegangen sind, wie sich dieser Umgang im Laufe der Zeit meistens verändert hat, und zwar dann, wenn dies auf einmal nicht mehr ‚komische Übungen‘ waren, sondern etwas, das als hilfreich empfunden wurde und in diesem Sinne etwas mit ihnen zu tun hat. So begannen Teilnehmer_innen, Begriffe vom Flipchart abzuschreiben, nachzufragen und machten mit Spaß bei den Übungen mit. Manchmal braucht es Zeit, um Dinge und deren möglichen Nutzen für sich zu entdecken und sich diese in diesem Sinne aneignen zu können. Gerade bei dem Beispiel Sprachanimation spielen dabei jedoch noch mindestens zwei weitere Elemente eine wichtige Rolle. Zum einen ist die Frage, wie die Übungen und überhaupt Sprachanimation als Idee eingeführt werden und ob erklärt wird, warum dies gemacht wird. In diesem ‚erklären, warum ich etwas tue‘ liegt ein ganz zentraler Punkt, der eine wichtige Gelingensbedingung von internationaler Jugendarbeit und insbesondere auch einer diversitätsbewussten Perspektive in diesem Feld sein kann. Und – zurück auf das Beispiel Sprachanimation – kann es wichtig und sinnvoll sein, sich nicht nur auf die ‚offiziellen‘ Sprachen der Begegnung zu konzentrieren, sondern alle im Raum vertretenen Sprachen mit einzubeziehen und auf diese Weise wertzuschätzen.

Die folgende Geschichte bezieht sich auf eine in den Forschungsprozess eingebundenen Jugendbegegnung (JB03), in der es im Laufe der Woche eine spannende Entwicklung

auf Ebene des Gruppenprozesses und der inhaltlichen Auseinandersetzung gab und an der sich exemplarisch aufzeigen lässt, was für Elemente bei dieser ‚Kurve‘ eine Rolle gespielt haben könnten – und was in diesem Sinne Gelingensbedingungen wären. Das ‚Material‘ dafür sind zum einen die Feldnotizen und deren Auswertung sowie die Reflexionsinterviews mit den beteiligten Teamer_innen, innerhalb derer der Prozess gemeinsam reflektiert und Hypothesen zu der ‚Kurve‘ erarbeitet worden sind.

Setting: Eine trinationale Jugendbegegnung mit sog. ‚benachteiligten Jugendlichen‘ zum Thema Lebensperspektiven. Die ersten Tage sind geprägt von Diskussionen um das Gruppenleben und Regeln dafür, die immer wieder gebrochen werden und neu verhandelt werden müssen. Ein Teil der Teilnehmer_innen schläft während der Seminarzeiten, inhaltliche Diskussionen gibt es kaum, und wenn, dann mit wenigen.

In der zweiten Hälfte der Woche ändert sich dies. Angefangen mit einem Morgen, als alle Teilnehmer_innen plötzlich pünktlich im Seminarraum sind – zum ersten Mal. Und die Atmosphäre ist anders, völlig verändert: *„Es ist zu etwas anderem übergegangen. Sogar in den Vorschlägen. Danach hatten die Jugendlichen Ideen, Einfälle, Gedanken.“* (B9 in JB03-R01, 97) Die Teilnehmer_innen sind plötzlich ‚da‘, interessiert – nicht alle immer und durchgehend, aber so, dass insgesamt auf einmal ein inhaltliches Arbeiten möglich wurde. Eine Teamerin brachte dies folgendermaßen auf den Punkt: *„... gegen Ende finde ich, haben wir ziemlich gut die Kurve gekriegt, also sowohl die Jugendlichen, als auch wir als Team mit den Jugendlichen, sie echt da abzuholen, wo sie sind und das dann auch noch eine ziemlich gemütliche Arbeitsatmosphäre entstanden ist, die auch inhaltlich dann durchaus spannend wurde.“* (B10 in JB03-R02, 18)

Es waren sehr verschiedene inhaltliche Sachen, bei denen die Jugendlichen plötzlich ‚da‘ waren, was die Frage aufwirft, ob es dennoch einen gemeinsamen Nenner gab, ob es auch bzw. vor allem was mit dem Zeitpunkt innerhalb der Begegnung zu tun hatte oder was sonst eine Rolle gespielt haben könnte. Denn was sicherlich eine Rolle gespielt hat ist, dass es in dieser Gruppe einen langen Prozess, einen „irre langen Anlauf“ (B10 in JB03-R02, 58) brauchte, damit das Zusammenleben funktionierte und inhaltliche Arbeit überhaupt möglich wurde.

„Und der andere Punkt, ist wahrscheinlich dann trotzdem, was als Gruppendynamik passiert ist, da war das intensive Wochenende mit Besuch in Sachsenhausen, glaube ich, hat eine große Rolle gespielt. Das war was, was sie, da konnte keiner mehr weg schlafen, das hat sie wirklich gepackt, so. Und das hat dann ein inhaltliches Interesse geweckt.“ (B10 in JB03-R02, 22) Tatsächlich war die Diskussion nach dem Besuch in der Gedenkstätte eine derjenigen, die rückblickend in der Reflexion am intensivsten im Gedächtnis geblieben ist und an der sich auch Jugendliche aktiv beteiligt haben, die sonst nie von sich aus das Wort ergriffen haben bzw. sonst oft auch im wortwörtlichen Sinne geschlafen haben. All dies fand in einer Atmosphäre statt, die von ‚wirklichem‘ Interesse und ‚Berührt sein‘ geprägt war, in der es eine Diskussion aus eigenem Interesse und nicht aus einem „Wir sind hier in einem Seminar und sollen diskutieren“ heraus gab. Eine wichtige Rolle hat dabei auch die Art und Weise gespielt, wie das Team die Diskussion moderiert hat und den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben hat, ihre eigenen Fragen für die Diskussion zu finden, anstatt diese vorzugeben und in eine bestimmte Richtung zu lenken.

Einen weiteren solchen Moment einer solchen intensiven Atmosphäre gab es während einer Übung, die zum vertiefenden Kennen lernen gedacht war: Die Teilnehmer_innen

bekamen in länderspezifischen Kleingruppen die Aufgabe, ihr Stadtviertel gemeinsam auf ein großes Plakat zu malen (die Jugendlichen kamen jeweils aus derselben Nachbarschaft und ähnlichen Milieus). Die Plakate lösten viele Nachfragen und Diskussionen aus und visualisierten im wortwörtlichen Sinne die Lebenswelten der Jugendlichen und deren Unterschiede. Die Jugendlichen aus Frankreich hatten ihre Banlieue aufgemalt und genossen es sichtlich, anhand des Plakates etwas von sich erzählen zu können, dies als Weg zu haben, etwas ausdrücken zu können, was ihnen auf diesem Weg sichtbar leichter als sonst fiel. Und es gab in alldem ein starkes Element von Wertschätzung und Anerkennung. Auf diese Weise wurden Differenzen in den Lebens- und Erfahrungswelten der Jugendlichen sichtbar und auf diese Weise auch begreifbarer.

Eine dritte intensive Diskussion griff einen Satz auf, den jemand aus der Gruppe auf ein Plakat geschrieben hatte, das als ‚Berliner Mauer‘ an der Wand hing und als Nachbereitung für einen Tag in Berlin zu dem Thema gedacht war. Im Laufe der Zeit schrieben die Jugendlichen immer mehr Wörter, Sätze, Sprüche auf die Wand, sehr unterschiedlicher Art. Einer davon war: „On a fait les 399 coups et il nous reste un à faire, c’est réussir notre vie.“ Das Team griff diesen Satz auf, und zwar als die Frage „Was bedeutet es, etwas aus seinem Leben zu machen?“ Daraus ergab sich eine spannende Diskussion um Lebensperspektiven und -wünsche, Ängste, Begrenzungen und Hoffnungen. Ein wichtiges Element in der Diskussion war, dass die Teamer_innen sich ebenfalls mit ihren Fragen und Gedanken dazu an der Diskussion beteiligten, die in vielen Punkten ähnlich zu denen der Teilnehmer_innen waren, was sehr viel Nähe und Verständnis herstellte. Und last but not least: Die Frage kam von den Teilnehmer_innen selbst.

Und genau darin liegt der Schlüssel: Es geht in diesem Sinne vor allem um die Art des Fragens, die Fragen der Jugendlichen aufgreift und Raum für Antworten lässt, wie es in dem folgenden Zitat auf den Punkt gebracht wird:

„Eine Hypothese wäre, dass es die Art und Weise ist, wie das Ganze angeleitet und durchgeführt wird, wie Fragen gestellt werden. Also dass die Frage nicht lautet ‚Und was willst du später mal machen?‘ ... sondern dass sie auf eine Art und Weise gestellt wird, dass sie angenommen werden kann. Und vor allem auch, dass wir eben von etwas ausgegangen sind, dass sie selbst gemacht haben. Also etwas von ihnen aufzugreifen, um so Fragen zu stellen über etwas, das sie selbst gesagt haben, was einer von ihnen gesagt hat. Ich glaube, auch das ist wichtig. Also dass es etwas ist, das von ihnen kommt, dass sich an einem bestimmten Punkt einer von den Jugendlichen die Frage gestellt hat, was es bedeutet, etwas aus seinem Leben zu machen. Es sind nicht wir, die die Frage gestellt haben ... Das könnte es vielleicht sein ... Ja, ich glaube, dass man nur auf die Fragen antwortet, die man sich selbst stellt.“ (B9 in JB03-R01, 107)

Den Raum erkunden – und: Die Landkarte ist nicht das Gebiet!

Im folgenden Abschnitt soll noch einmal das Bild von internationalen Jugendbegegnungen als Raum aufgegriffen und der Frage nachgegangen werden, was hilfreich dabei sein kann, diesen zu erkunden und welche ‚Landkarten‘ dabei eine Rolle spielen. Hintergrund hierfür ist die in der Praxisforschung gemachte Beobachtung, dass ein gegenseitiges Begreifen der Landkarten als wichtiger Moment einer diversitätsbewussten Perspektive und gelingender Praxis in diesem Sinne begriffen werden kann.

Mit ‚Landkarten‘ sind dabei Theorien im weitesten Sinne gemeint – also all die Dinge, die uns dabei helfen, die Welt und unsere Handlungen darin zu erklären: „Eine Theorie ist eine höchst lebenspraktische Notwendigkeit: Sie ordnet unsere Erfahrungen und erklärt uns die Welt.“ (Renoldner/Rabenstein/Scala 2007: 44) Geht man davon aus, dass es mindestens so viele Landkarten wie Menschen und „sehr unterschiedliche Landkarten von ein und demselben Gebiet“ (ebd.) gibt, so wird der Versuch, meine Landkarte begreifbar zu machen und andere Landkarten zu be-greifen zu einer wichtigen Zielsetzung insbesondere auch von pädagogischer Arbeit. Und dies umso mehr in einem so heterogenen Kontext wie dem der internationalen Jugendarbeit, in dem sehr verschiedene Landkarten eine Rolle spielen können, und zwar sowohl auf Seiten der Teilnehmer_innen als auch auf Seiten der Teamer_innen.

Großer Bruder & Co.: pädagogische Konzepte und Selbstverständlichkeiten

Internationale Jugendarbeit als Arbeitsfeld ist geprägt durch ein sehr interdisziplinäres und heterogenes Setting, in dem Teamer_innen mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen, pädagogischen Konzepten, Erfahrungen und Motivationen zusammenarbeiten.

Teilweise lassen sich diese u. a. auch biographisch begründen – so waren in zwei Jugendbegegnungen Teamer beteiligt, die in sehr ähnlichen Lebenswelten wie ‚ihre‘ (sog. ‚benachteiligten‘) Jugendlichen aufgewachsen waren und in den Reflexionsinterviews dies als wichtigen Beweggrund für ihre Arbeit mit den Jugendlichen beschrieben: sie sich in diesem Sinne vor allem auch als „große Brüder“ sehen würden, die sich auch im Alltag mit den Jugendlichen treffen und Ansprechpartner auf einer ‚Geschwisterebene‘ wären. Vor allem in der deutsch-französischen Jugendbegegnung (JB02) stand dieser Haltung auf der Seite der deutschen Teamerinnen eine Haltung gegenüber, die eher von ‚professioneller Distanz‘ gekennzeichnet war. Diese verstanden sich vor allem als Sozialpädagoginnen, die im Alltag mit den Jugendlichen arbeiteten, darüber hinaus aber wenig biographische Anknüpfungspunkte an deren Lebenswelt hatten.

Besonders sichtbar wurden solche verschiedenen Haltungen und Selbstverständnisse in den Kooperationsprojekten zwischen internationaler Jugendarbeit und lokaler Jugendarbeit vor Ort, die in ihrem jeweiligen besonderen Setting sehr unterschiedliche Anforderungen stellen, eine Teamerin brachte dies folgendermaßen auf den Punkt:

„Und eine Sache, die nicht genügend berücksichtigt wird ist, dass es eben nicht das Gleiche ist, ob du die Jugendlichen zweimal zehn Tage während der Jugendbegegnung triffst ... oder ob du sie seit zwanzig Jahren hast und sie noch weitere zwanzig Jahre sehen wirst. Das ist nicht das Gleiche, das bringt sehr unterschiedliche Dinge mit sich, eine andere Präsenz und ...“ (B9 in JB03-R01, 151)

Geht man davon aus, dass diese Heterogenität der Normalfall internationaler Jugendarbeit ist, so stellt sich auch hier die Frage danach, was Gelingensbedingungen im Sinne einer diversitätsbewussten Perspektive sein können. Ein aufschlussreiches Beispiel hierfür ist die deutsch-bosnische Jugendbegegnung (JB01), in der es wie bereits weiter oben beschrieben einen sehr bewussten Umgang mit den unterschiedlichen beruflichen Hintergründen und Selbstverständnissen gab, was letztlich dazu führte, dass diese Heterogenität als Ressource genutzt werden konnte.

In diesem Sinne geht es nicht darum, dass alles geklärt werden muss; viel wichtiger kann es sein, neugierig zu sein auf das, was vielleicht anders ist, Fragen zu stellen und zu verstehen, dass es ein anderer Kontext ist, wie in dem nächsten Zitat, das sich ebenfalls auf ein Kooperationsprojekt zwischen internationaler und lokaler Jugendarbeit bezieht, deutlich wird: „... aber Bettina und ich haben da Unterschiede zwischen Kurzzeit- und Langzeitpädagogik einfach gesehen, wir haben daran gemeinsam gearbeitet und da dann auch gemeinsame Wege gefunden, und das war eine Bereicherung.“ (B10 in JB03-R02, 44)

Letztlich geht es also ganz viel um Kommunikation, um miteinander reden und vor allem auch darum, die eigenen Herangehensweisen nicht für ‚normal‘ und ‚selbstverständlich‘ zu halten, wie dies eine weitere beteiligte Teamerin ausdrückte:

„... also ich glaube die direkte Kommunikation ist einfach total, also es ist mir oft sehr wichtig, also ich glaube eigentlich daran, dass es mal, ganz viele Kommunikationsprobleme oft an einem zu wenig an Kommunikation liegen, weil zu viel für selbstverständlich gehalten wird. Und manchmal, wenn man Sachen einfach mal durchgeht, einen Tag durchspricht, eine Methode durchspricht, sich einfach nur mal erzählt, man da sehr viel auch merkt auch über die Beweggründe der anderen, die Hintergründe, diese ganzen impliziten Geschichten. Und gerade international ist das so wahnsinnig wichtig.“ (B1 in JB01-A01, 63)

„Das Theorie-Dings“: Landkarten von Heterogenität

Eine diversitätsbewusste Perspektive in der internationalen Jugendarbeit zielt vor allem auf die Bewusstmachung und Einbeziehung der zahlreichen Differenzlinien ab, die in diesem Bereich eine Rolle spielen. Eine zentrale Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt ist, wie die Teamer_innen Heterogenität jeweils wahrnehmen und welche pädagogischen Entscheidungen sie auf Grundlage dieser Wahrnehmung treffen. Dies schließt auch die Frage mit ein, welche Differenzlinien dabei in den Blick geraten und welche nicht. Neben der Frage nach den Begriffen, die dabei verwendet werden, geht es dabei auch um die Alltagstheorien zu Heterogenität, die dabei jeweils eine Rolle spielen.

Gerade im internationalen Bereich kann eine solche Verständigung über Begriffe sehr hilfreich und weiterbringend sein, braucht allerdings ihren Raum. In diesem Sinne stellt sich auch die Frage, wie die Arbeit an und mit den verschiedenen ‚Landkarten‘ in der pädagogischen Arbeit stärker verankert werden kann, sei es im Rahmen der Aus- und Weiterbildung, des Fachkräfteaustausches oder der Reflexion im kollegialen Rahmen. Einige methodische Anregungen dazu sollen im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

5. Methoden und Übungen für eine diversitätsbewusste Praxis

Im letzten Teil dieses Buches soll es um verschiedene Methoden und Übungen gehen, die hilfreich für eine diversitätsbewusste Praxis in der internationalen Jugendarbeit sein können. Exemplarisch werden fünf verschiedene Übungen dargestellt und auf ihre Möglichkeiten im Hinblick auf eine solche Praxis befragt. Bezugspunkt für die Anwendung ist dabei jeweils die Aus- und Weiterbildung von Teamer_innen der internationalen Jugendarbeit, d.h. die Übungen sind jeweils für den Fortbildungskontext beschrieben, sie sind in abgewandelter Form jedoch auch für die Arbeit mit Jugendlichen geeignet.

Die jeweiligen Übungen sind dabei vor allem als Beispiele für die Reflexion von Praxis zu verstehen, indem sie eine kreative Herangehensweise an die vorgestellten Fragestellungen, Themen und Gelingensbedingungen einer diversitätsbewussten Perspektive ermöglichen. Die Idee dabei ist auch, Wege aufzuzeigen, wie Methoden aus der Jugend- und Erwachsenenbildung für die Reflexion von pädagogischer Praxis und Praxisforschung in diesem Bereich nutzbar gemacht werden können. So wurden die skizzierten Übungen z. B. im Rahmen der Praxiswerkstätten eingesetzt, in denen Themen und Fragen aus der Praxisforschung mit den beteiligten Teamer_innen und weiteren Interessierten rückgekoppelt und vertieft wurden. Ebenso lässt sich damit mit Kolleg_innen in Teamsitzungen oder Vorbereitungstreffen für internationale Begegnungen mit einem erlebnis- und erfahrungsorientierten Zugang die eigene pädagogische Praxis reflektieren und weiterentwickeln.

Noch eine Sache vorweg: Es gibt in diesem Sinne keine ‚diversitätsbewussten Übungen‘. Letztlich kommt es immer auf die Haltung an, mit der eine Übung durchgeführt wird und vor allem auf die Fragen und Kategorien, die der Auswertung der Übung zugrunde gelegt werden. Ein und dieselbe Übung kann so auf sehr unterschiedliche Weise angewendet werden und in der Praxis eine sehr unterschiedliche Gewichtung und Zielsetzung bekommen. Trotzdem gibt es Übungen, die sich aufgrund ihrer Anlage zunächst einmal gut bzw. besser als andere dafür eignen, verschiedene Elemente einer diversitätsbewussten Perspektive wie Mehrdimensionalität, den Einbezug verschiedener Differenzlinien und gesellschaftlicher Machtverhältnisse in der pädagogischen Praxis Rechnung zu tragen. Um solche Übungen soll es im Folgenden gehen (vgl. zu diesen Fragestellungen auch Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006).

Wie viele Schritte kannst du gehen?

Themenbereich: soziale Positionierungen und subjektive Möglichkeitsräume

Ziele: Bewusst werden 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, S. 61 ff. sowie Europahaus Aurich und Anti-Bias-Werkstatt (Hg). Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Zu bestellen unter 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 hineinzudenken (ggf. mit Fragen als Hilfestellung). Dann wird angekündigt, dass gleich eine Reihe von Fragen gestellt wird. 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 miteinbezogen 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-jähriger 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 auszuschütteln.

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 auftauchende 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 richtige 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. 15-18 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 und 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
Ziele: 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
Zeitbedarf: 30-60 Minuten
Anmerkungen: Die Übung eignet sich für die Anfangsphase eines Seminars, es braucht jedoch eine ausreichende Basis an Vertrauen und Kommunikation dafür.
Quelle: In Anlehnung an: Europahaus Aurich und Anti-Bias-Werkstatt (Hg.). Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. Zu bestellen unter www.anti-bias-werkstatt.de und Kübler, Annette/Reddy, Anita (2002): Anti-Bias-Trainingsmaterial. In: Inkota-Netzwerk e.V. (Hg.): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin, S. 98 ff.

Ablauf der Übung

Die Gruppe wird nach dem Zufallsprinzip in Kleingruppen zu je ca. 4-5 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 der Übung I

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.

Chancen und Möglichkeiten in diversitätsbewusster Perspektive

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.

Anmerkungen und Variationen

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, 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.

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: mind. 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, S. 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 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. konstruierte 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 Fremddefinitionen 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, S. 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.

Barnga – eine Übung zu Macht und Selbstverständlichkeiten

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

Ziele: 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

Zeitbedarf: ca. 90 Minuten

Anmerkungen: Die Übung ist auch als Kartenspiel bekannt, allerdings meist mit anderen Zielsetzungen (s. u.).

Quelle: In Anlehnung an eine Idee von Anne Sophie Winkelmann und SOUNDZ OF BERLIN. Documentation about an international youth project on Diversity and against Discrimination. Experiences, Outcomes and Methods für international youth work. Ein Projekt des Berliner Arbeitskreises für politische Bildung e.V. www.bapob.de

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 spielen.

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!

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 der Übung I

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.

Reflexion der Übung II

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. Gerade in der Arbeit mit Multiplikator_innen ist es außerdem sehr wahrscheinlich, dass zumindest ein Teil die Übung bereits kannte, meist als Kartenspiel und ggf. auch in unterschiedlichen Varianten. An dieser Stelle eignet sich die Übung und vor allem deren Auswertung sehr gut, um aufzuzeigen, wie bedeutsam die Auswertungsfragen für die Zielsetzung einer Übung sind und wie unterschiedlich diese Phase je nach Fragestellungen verlaufen kann.

Chancen und Möglichkeiten in diversitätsbewusster Perspektive

Eine besondere Chance der Übung liegt wie bereits erwähnt genau darin, dass viele Teilnehmer_innen diese bereits kennen, wenn auch mit Karten und anderen Auswertungsfragen. Barna ist unter diesem oder anderen Namen im interkulturellen und internationalen Bereich weit verbreitet. 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 werden.

Anmerkungen und Variationen

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

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

Teilnehmer_innen: mind. 4

Material: Moderationskarten und Stifte

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

Quelle: nach einer Idee von Anne Sophie Winkelmann und in Anlehnung an Astrid Schreyögg et al. In: Reichel, René/Rabenstein, Reinold: kreativ beraten. Methoden, Modelle, Strategien für Beratung, Coaching und Supervision. Münster 2001, S. 131.

Ablauf der Übung

Die Gruppe wird in Kleingruppen mit 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 betrachten 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 Intensität werden danach weitere Situationen auf die gleiche Weise bearbeitet, wobei die bereits erarbeiteten Brillen jeweils weiter ergänzt werden.

Reflexion der Übung

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.

Chancen und Möglichkeiten in diversitätsbewusster Perspektive

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 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. Es geht dabei explizit darum, dass es sehr wahrscheinlich ist, auch im Kontext internationaler Jugendarbeit Kulturalisierungen zu (re)produzieren. Weitergedacht bedeutet dies, dass es hilfreich sein kann, diese Möglichkeit mitzudenken, um Kulturalisierungen zu reflektieren, wenn sie denn eingetreten sind.

Anmerkungen und Variationen

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.

6. Literatur

BREUER, Franz (1998): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen. (Download unter <http://www.qualitative-forschung.de/information/publikation/modelle/breuer/>)

BREUER, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden.

EISELE, Elli/SCHARATHOW, Wiebke/WINKELMANN, Anne Sophie (2008): vielfältigkeiten. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit. Jena.

ELVERICH, Gabi/KALPAKA, Annita/REINDLMEIER, Karin (Hg.) (2006): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M./London.

FRIESENHAHN, Günther J./THIMMEL, Andreas (2005): Internationale Jugendarbeit: Rückblick und Ausblick. Geschichte der internationalen Jugendarbeit. In: Friesenhahn, Günther J./Thimmel, Andreas (Hg.) (2005): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Schwalbach/Ts., S. 292-315.

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

JAEGGI, Eva/FAAS, Angelika/MRUCK, Katja (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten (2. überarbeitete Fassung). Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2. (Download unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/291/>)

KALPAKA, Annita (1994): Jede Menge Bilder – Arbeiten mit Bildern an den eigenen Bildern. In: Bündnis für Toleranz und Zivilcourage (Hg.) (2004): Wie die Elefanten auf die Bäume kommen. Villigst.

KALPAKA, Annita (2006): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht/Kerber (2006), S. 387-405.

KALPAKA, Annita (2007): Unterschiede machen – subjektbezogene Erforschung von Differenzproduktion. Einblick in methodische Herangehensweisen. In: Widersprüche 104, S. 63-83.

KLINGER, Kornelia/KNAPP, Gudrun-Axeli (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, ‚Rasse‘/Ethnizität. In: Transit – Europäische Revue. Heft 29.

LEIPRECHT, Rudolf (2008a): Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule – von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. In: Seemann, Malwine (Hg.) (2008): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg.

- LEIPRECHT, Rudolf (2008b): Diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. In: neue praxis np 4/08, S. 427-439.
- LEIPRECHT, Rudolf/KERBER, Anne (2006): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.
- LEIPRECHT, Rudolf/KERBER, Anne (2006): Einleitung. Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In: Leiprecht/Kerber (2006), S. 7-23.
- REICHEL, René/RABENSTEIN, Reinhold (2001): Kreativ beraten. Methoden und Strategien für kreative Beratungsarbeit, Coaching & Supervision. Münster.
- REINDLMEIER, Karin (2006): „Alles Kultur?“ – Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich/Kalpaka/Reindlmeier (2006), S. 235-261.
- RENOLDNER, Christa/RABENSTEIN, Reinhold/SCALA, Eva (2007): einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit. Münster.
- STRAUSS, Anselm (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
- STRAUSS, Anselm/CORBIN, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- STRÜBING, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.
- THIMMEL, Andreas (2001): Pädagogik der internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens. Schwalbach/Ts.
- WILLMANN, Marc/HÜPER, LARS (2004): Möglichkeiten und Grenzen schulinterner Beratung. Eine Grounded-Theory-Studie zur paradoxalen Rollenstruktur und Rollenidentität von Beratungslehrerinnen. Berlin.
- WINKELMANN, Anne (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung. Schwalbach/Ts.

Über die Autorin

Karin Reindlmeier, geboren 1973, Studium der Erziehungswissenschaft und Europäischen Ethnologie in Berlin. Freiberufliche Bildungsreferentin in der (internationalen) Jugend- und Erwachsenenbildung sowie wissenschaftlich und publizistisch tätig. Arbeitsschwerpunkte: Aus- und Weiterbildung von Teamer_innen, Antidiskriminierungsarbeit und Erlebnispädagogik.

www.karinreindlmeier.de