

Interkulturelle Beiträge 42

Mehr **VIELFALT** als gedacht?

Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz
in der Jugendarbeit



Impressum

Interkulturelle Beiträge 42

Diese Publikation wurde gefördert von AKTION Mensch, von der Stiftung „Großes Waisenhaus zu Potsdam“ und durch das Land Brandenburg.



Anti-Bias-Werkstatt – Kooperationspartner des Projektes „Heterogenität in der Jugendarbeit“, www.anti-bias-werkstatt.de



Herausgeber

RAA Brandenburg

Demokratie und Integration Brandenburg e. V.



Benzstraße 11/12 ■ 14482 Potsdam

info@raa-brandenburg.de ■ www.raa-brandenburg.de

Redaktion

Franziska Nagy

Bildnachweise

Titelbild: Kollage aus Bildern von Uta Herbert (PIXELIO) und Stephanie Hofschläger (PIXELIO)

Bild Seite 2: Thorben Wengert (PIXELIO) ■ Bild Seite 4: Jürgen Frey (PIXELIO)

Bild Seite 10: H. Siepman (PIXELIO) ■ Bild Seite 16: Jürgen Treiber (PIXELIO)

Bilder S. 18, 19: Projekt „Heterogenität in der Jugendarbeit“, RAA Brandenburg, 2009-2010

Bild Seite 21: Uli Carthäuser (PIXELIO) ■ Bild Seite 24: Gabriele Planthaber (PIXELIO)

Bild Seite 27: Henry Klingberg (PIXELIO) ■ Bild Seite 32: Almut Bieber (PIXELIO)

Bild Seite 41: Rolf Handke (PIXELIO) ■ Bild Seite 46: Rike (PIXELIO) ■ Bild Seite 55: Marc Tollas (PIXELIO)

Bilder Seite 56, 57: ZWST e. V. ■ Grafiken S. 17, 21, 23: Stephan Ulrich, www.malmann.com

Gestaltung und Satz

VorSprung Design & Kommunikation, www.werbe-vorsprung.de

Druck

Spree Druck Berlin GmbH, www.spreedruck.de

Potsdam, im Oktober 2010

Inhalt

	Vorwort Anti-Bias, die Förderung interkultureller Kompetenzen in der Jugendarbeit und die Nachhaltigkeit von Qualifizierungsprojekten <i>Alfred Roos, Geschäftsführer RAA Brandenburg</i>	2
1.	Eine Einführung in den Anti-Bias-Ansatz <i>Oliver Trisch, Erzieher & Dipl. Pädagoge mit den Arbeitsschwerpunkten Antidiskriminierungsarbeit (Anti-Bias) und Menschenrechtsbildung</i>	4
2.	Integration, interkulturelle Kompetenz und Anti-Bias 10 Reflektionen aus ostdeutscher Perspektive <i>Alfred Roos, Geschäftsführer RAA Brandenburg</i>	10
3.	Heterogenität – ein Thema für die Jugendarbeit in Brandenburg? Ein Rückblick auf das Projekt „Heterogenität in der Jugendarbeit“ <i>Dina Ulrich, Projektleiterin, RAA Frankfurt (Oder)</i>	16
4.	Dokumentation zur Fachtagung der RAA Brandenburg „Raus aus den Schubladen!“ Mit dem Anti-Bias-Ansatz unterwegs in der Jugendarbeit <i>Dina Ulrich, Projektleiterin, RAA Frankfurt (Oder)</i>	21
5.	Einige Teilnehmende der dreimoduligen Fortbildungen schildern ihre Erfahrungen <i>Interviewt von Axel Bremermann, RAA Cottbus</i>	24
6.	Anti-Bias in der Jugendarbeit – eine Chance, eigene Ressourcen zum vorurteilsbewussten Umlernen zu nutzen Coaching im Rahmen des Projektes Heterogenität in der Jugendarbeit <i>Angela Fleischer-Wetzel, RAA Frankfurt (Oder)</i>	27
7.	Weiterentwicklung von Anti-Bias-Methoden für die Jugendarbeit Von der Kunst über den Tellerrand hinaus zu denken, ohne die zentralen Aspekte der Anti-Bias-Arbeit zu verlieren ... <i>Anne Sophie Winkelmann, Anti-Bias-Werkstatt</i>	32
8.	A talkshow that shows we should talk about what we show and how we talk Über das „trial and error“ im Einsatz von Methoden, mögliche Modulationsformen, Einfühlungsvermögen, Eigenreflexion und den Mut, den es braucht, „Anti-Bias“-Methoden in der Jugendarbeit einzusetzen <i>Bastian Petz, SelfSightSeeing Company</i>	34
9.	Den eigenen Anti-Bias-Prozess gehen Überlegungen und Erfahrungen zu der Bedeutung von Selbstreflexion in der Anti-Bias-Arbeit mit Multiplikator_innen <i>Anne Sophie Winkelmann, Anti-Bias-Werkstatt</i>	41
10.	Starke Kinder machen Schule Ein Modellprojekt des FiPP e. V. – Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis <i>Jetti Hahn/Songül Bitiş/Dirk Wullenkord, FiPP e. V.</i>	46
11.	Der Anti-Bias-Ansatz im Projekt „Perspektivwechsel“ <i>Marina Chernivsky, ZWST e. V.</i>	55



Vorwort

Anti-Bias, die Förderung interkultureller Kompetenzen in der Jugendarbeit und die Nachhaltigkeit von Qualifizierungsprojekten

ALFRED ROOS, RAA BRANDENBURG

Alfred Roos, Diplom-Politikwissenschaftler und Theologe, ist seit 2001 Leiter der Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA Brandenburg). Im brandenburgischen Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist er stellvertretender Vorsitzender. Veröffentlichungen liegen vor zu den Themen Menschen- und Bürgerrechte, Asyl- und Flüchtlingspolitik, Rechtsextremismus, Demokratie und Bildung.

Zwei Fragestellungen bewegen die RAA Brandenburg seit mehreren Jahren:

- (1) Mit welchen Arbeitsansätzen lassen sich in Brandenburg interkulturelle Kompetenzen in Erziehung, Bildung und Jugendarbeit fördern?
- (2) Wie begegnen wir – mit entsprechenden Angeboten – der weit verbreiteten Ansicht, dass wir das aufgrund – im bundesweiten Vergleich – geringer Einwandererzahlen gar nicht nötig hätten?

Mit dem hier vorgelegten Abschluss des Projektes „Heterogenität in der Jugendarbeit“ haben wir für die Beantwortung dieser Fragestellungen einige Möglichkeiten erproben und Schritte zur weiteren Profilierung des Themas „Interkulturelles Lernen in der Jugendarbeit in Brandenburg“ gehen können.

Wir sind im Rahmen des Projektes neben den oben genannten Fragestellungen ein weiteres Problem angegangen:

Die langjährige Arbeit in Schulen, Jugendarbeitseinrichtungen und Kitas hat uns deutlich gemacht, dass zusätzlich zu den Angeboten von Multiplikator/innen-Fortbildungen, Fachgesprächen und Workshops in Bezug auf die Frage der „Nachhaltigkeit“, also langfristig wirkender Ergebnisse der Angebote, mehr gehört: Zur Qualifizierung gehört idealerweise auch die Unterstützung der Fortgebildeten

bei der Umsetzung des Erlernten in den Einrichtungen. Wir haben dies im hier vorgestellten Projekt mit einem Coaching-Angebot sicherstellen können. Die Erfahrungen mit diesem begleitenden Projektmodul des Coachings ermutigen uns, im Rahmen unserer Fortbildungsprogramme ein entsprechendes Angebot mehr und mehr vorzuhalten, wenn nicht gar zum Standard entsprechender anspruchsvoller Programme zu erheben. Durch die regionale Verankerung der Niederlassungen der RAA Brandenburg sind solche Angebote auch im Flächenland Brandenburg vor Ort machbar.

Die Ergebnisse unserer Arbeit mit dem Anti-Bias Ansatz können sich sehen lassen:

- (1) Die Förderung interkultureller Kompetenz in der Jugendarbeit ist auch ohne „Import“ von Fremdheit in die ländlichen Regionen möglich.
- (2) Es gibt neben den bewährten Ansätzen der Internationalen Jugendbegegnungsarbeit, die immer nur begrenzte Gruppen erreichen kann, weitere Möglichkeiten erfolgreich interkulturelle Kompetenzen in der Jugendarbeit zu fördern und damit einen Beitrag zur Chancengleichheit und Freiheit von Diskriminierung zu leisten.
- (3) Wir haben mit den entwickelten Formaten praktische Argumente gegen die gemeine Auffassung, Interkulturelles Lernen sei nur etwas für Wedding, Neukölln, Duisburg und in Potsdam

vielleicht für die Bewohner/innen des Wohngebiets Am Schlaatz.

Auch die Landkreise Elbe-Elster und die Prignitz unterliegen den Auswirkungen der Globalisierung und Heterogenisierung der Gesellschaft. Gut ausgebildete Jugendliche verlassen Brandenburg und ziehen in multikulturell geprägte Wirtschaftsregionen. Dies ist zu bedauern, aber kaum zu verändern. Für ihre Lebenswirklichkeit ist interkulturelle Kompetenz essentiell. Aber auch diejenigen, die in Brandenburg bleiben, sind Teil einer globalen Gesellschaft, in der sie ihren Platz finden müssen. Brandenburg selbst braucht in den kommenden Jahren dringend Zuwanderung – neben der Qualifizierung der im Land Verbliebenen. Schon heute werden Fachkräfte und nun auch Auszubildende gesucht, die die Voraussetzung für den Bestand und die Neuansiedlung von Wirtschaftsunternehmen bilden.

Und: Brandenburg hat leidvoll erfahren, dass mangelnde Toleranz, Rassismus und mangelnde Erfahrung im Umgang mit Fremdem zu einem wirtschaftlichen Standortnachteil werden können. Die Landesregierung hat darauf mit dem Handlungskonzept Tolerantes Brandenburg und einem Landesintegrationskonzept reagiert. Das Koopera-

tionsprojekt der RAA Brandenburg, zu dessen Abschluss diese Broschüre veröffentlicht wird, ist ein zivilgesellschaftlicher Beitrag zu diesen beiden staatlichen Konzepten, die für die Zukunft Brandenburgs von größter Bedeutung sind.

Die Weiterarbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz, wie schon die Arbeit im Projekt, kann auf ein inzwischen gewachsenes Netz fachlicher und vertrauensvoller Kooperation zurückgreifen:

Das Projekt ist gemeinsam mit der Anti-Bias-Werkstatt entwickelt und durchgeführt worden. Die Beiträge der Kolleginnen und Kollegen von FiPP e.V. und der ZWST (Zentrale Wohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland) zeigen eine enge Verbundenheit bezüglich der Fragen und Antwortversuche in den verschiedenen Handlungsfeldern. Zu guter Letzt profitieren wir von den Erfahrungen des Projektes KINDERWELTEN (INA/ISTA).

Wir sind dankbar für die immer wieder anregenden Beiträge, Debatten und den wichtigen Erfahrungsaustausch.

Schließlich sei denen gedankt, die das Projekt finanziell ermöglicht haben: die AKTION Mensch, die Stiftung „Großes Waisenhaus zu Potsdam“ und die Landesregierung Brandenburg.



Eine Einführung in den Anti-Bias-Ansatz¹⁾

OLIVER TRISCH

Doktorand an der Universität Oldenburg zum Thema „Theoretische Fundierung und praktische Weiterentwicklung des Anti-Bias-Ansatzes“, Erzieher und Diplom-Pädagoge mit den Arbeitsschwerpunkten Antidiskriminierungsarbeit (Anti-Bias) und Menschenrechtsbildung.

Geschichte & Arbeitsschwerpunkte

Der Anti-Bias-Ansatz wurde Anfang der 1980er Jahre von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Philips in den USA für den Elementar- und Primarbereich ausgehend von der Kritik an dominanzkulturellen, farbenblinden und touristischen Ansätzen interkulturellen Lernens entwickelt (vgl. Derman-Sparks 1989: 7). Anfang der 1990er Jahre wurde der Ansatz in Südafrika nach Ende der Apartheid für die Erwachsenenbildung weiterentwickelt (vgl. ELRU 1997). Nach Deutschland kam der Anti-Bias-Ansatz erst Anfang der 1990er Jahre über das von Inkota e. V. initiierte Projekt „Vom Süden lernen“ (vgl. Reddy 2002: 9 ff.). Heute wird in Deutschland vorwiegend in Berlin, Hamburg und Oldenburg zu und mit dem Anti-Bias-Ansatz gearbeitet. Dabei lassen sich neben dem Bereich der Erwachsenenbildung zwei Arbeitsschwerpunkte ausmachen: Zum einen wird der Ansatz in der Kleinkindpädagogik über das Projekt KINDERWELTEN e. V. in Berlin und bundesweit in verschiedenen Kindertagesstätten umgesetzt und fließt in die Weiterbildung von Erzieher_innen ein (vgl. Wagner/ Hahn/Enßlin 2006). Zum anderen gibt es Bemühungen, den Anti-Bias-Ansatz im schulischen und universitären Bereich zu implementieren (<http://starke-kinder-machen-schule.de> sowie www.anti-bias-werkstatt.de). In der außerschulischen Jugendarbeit finden sich zudem erste mehrjährige Projekte, wie z. B. das im Rahmen dieser Publikation vorgestellte Projekt zur „Qualifizierung Jugendlicher

Das Ziel dieses Beitrages, die Grundzüge des Ansatzes in ansprechender und nachvollziehbarer Form auch für diejenigen Leser_innen²⁾ darzustellen, die selbst noch keine oder wenig Erfahrung mit Anti-Bias-Arbeit haben, ist nicht leicht. Die kognitive und emotionale Intensität und die Atmosphäre dieser Arbeit können nur bedingt durch Worte wiedergegeben werden und das eigene Erleben nicht ersetzen.

Bezugspunkt der folgenden Darstellung sind Seminare und Weiterbildungen für Multiplikator_innen in der Bildungsarbeit, an Hand derer sich einige zentrale Aspekte der Anti-Bias-Arbeit gut verdeutlichen lassen. An die Seminararbeit anknüpfende und weiterführende Fragen wie nach der Messung des „Erfolgs“ einer solchen Maßnahme, den Grenzen des Ansatzes oder auf weitere Einsatzmöglichkeiten, beispielsweise in der Organisationsentwicklung, kann in diesem Rahmen nicht weiter eingegangen werden.³⁾

- 1) Dieser Beitrag erschien in leicht veränderter Form auch in der online-Publikation des EU Projektes „Anti Bias and Intercultural Learning in Context of Youth Work and Informal Education“ (vgl. www.antibias.eu).
- 2) „Leser_innen“? Diese auf den ersten Blick umständlich oder anstrengend wirkende Schreibweise ist der Versuch auch diejenigen Menschen zu berücksichtigen, die sich in die binäre Logik von „Mann“ und „Frau“ nicht eindeutig einordnen können oder wollen. Die Schreibweise soll anregen, über spontane und selbstverständlich erlebte Bilder und Assoziationen, die mit männlichen und/oder weiblichen Personenbezeichnungen (z. B. eine Sekretärin – ein Täter) einhergehen können, hinaus zu denken. Die ungewöhnliche Schreibweise wird als willkommene Irritation herrschender Diskurse begrüßt.
- 3) An dieser Stelle seien nur folgende Hinweis erlaubt: In Bezug auf die Wirkungsforschung bzgl. des Anti-Bias-Ansatzes gibt es bislang nur vereinzelt Untersuchungen. KINDERWELTEN e. V. hat beispielsweise den externen Evaluationsbericht ihres bundesweiten Projektes in Kindertageseinrichtungen veröffentlicht (vgl. www.kinderwelten.net/pdf/kinderwelten-bericht-gomolla_okt07.pdf). In Bezug auf die Grenzen des Anti-Bias-Ansatzes in der Praxisarbeit sei auf den gerade erschienenen Artikel von Bettina Schmidt, Katharina Dietrich und Shantala Herdel (2009) verwiesen (siehe Literaturverzeichnis). In Bezug auf die Frage des Einsatzes im Bereich der Organisationsentwicklung sei wiederum auf KINDERWELTEN e. V. verwiesen. Hier findet sich ein Beitrag zur Arbeit mit der Leitungsebene von Kitas (vgl. www.kinderwelten.net/pdf/17_leiten.pdf).

und Multiplikator_innen mit dem Anti-Bias-Ansatz“ (www.raa-brandenburg.de) oder das von der EU geförderte internationale Projekt „Anti Bias and Intercultural Learning in Context of Youth Work and Informal Education“ (www.antibias.eu). Darüber hinaus gibt es einzelne Projekte, die in einer Kombination mit anderen Ansätzen wie etwa Theaterpädagogik spezifische Themen behandeln, in diesem Beispiel soziale Herkunft und Bildung (www.heimlichebegleiter.de).

Übergreifende Netzwerke auf internationaler Ebene gibt es bislang nur im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung (www.decet.org).⁴⁾ Es bleibt zu hoffen, dass sich für die Arbeitsfelder der außerschulischen Jugendbildung und der Erwachsenenbildung bald ein internationales Netzwerk zur Förderung der Anti-Bias-Arbeit etabliert.

Zentrale Aspekte des Anti-Bias-Ansatzes

Der Anti-Bias-Ansatz zielt langfristig darauf, Diskriminierungen abzubauen und eine (gesellschaftliche) Schiefelage ins Gleichgewicht zu bringen. An Hand des Begriffes „Bias“ (engl.: Voreingenommenheit, Vorurteil oder Schiefelage) lassen sich zwei zentrale Aspekte des Ansatzes verdeutlichen:

Zum einen thematisiert der Ansatz sowohl persönliche Voreingenommenheiten auf individueller Ebene als auch gesellschaftliche Schieflagen auf struktureller und diskursiver Ebene. In der Anti-Bias-Arbeit wird davon ausgegangen, dass „Diskriminierung (...) nicht allein von Vorurteilen Einzelner aus(geht), sondern (...) auf vorherrschenden gesellschaftlich geteilten Bildern, Bewertungen und Diskursen (basiert). Dieser komplexe Zusammenhang reicht in vielen Fällen tief hinein in die institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen von Alltag und (pädagogischem) Handeln“ (Trisch/Winkelmann 2007: 108). Zum anderen verweist die Wahl des Begriffes „Bias“ darauf, dass alle Formen von Diskriminierung in den Blick genommen werden, d.h. „die Ausgrenzung und Herabsetzung von Menschen wird nicht nur in

Bezug auf ethnische oder „rassische“ Merkmale thematisiert, sondern genauso bezüglich des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, körperlicher und geistiger Gesundheit oder etwa der sozialen Schicht etc. Dabei sind besonders die vielschichtigen Verstrickungen und gegenseitigen Abhängigkeiten dieser verschiedenen Dimensionen untereinander von Bedeutung. Damit grenzt sich der Ansatz gegenüber solchen Konzepten ab, die sich z. B. ausschließlich gegen Rassismus wenden“ (ebd.).

Für den Seminarkontext ist weiterhin bedeutend, dass keine Hierarchisierungen der Diskriminierungsformen vorgenommen werden. In der Praxis bedeutet dies beispielsweise rassistische Erfahrungen entlang der Hautfarbe nicht mit Diskriminierung entlang der sexuellen Orientierung zu vergleichen, um zu ergründen welche Erfahrung verletzender ist. Ein offenes Sprechen und ein Austausch über die jeweils eigenen subjektiven Diskriminierungserfahrungen⁵⁾ sind nur möglich, wenn alle ihren eigenen Raum bekommen ohne Angst vor Relativierung der eigenen Erfahrungen. Gleichwohl – und das möchte ich an dieser Stelle hervorheben – geht es hier nicht um ein „Gleichmachen“ aller Diskriminierungsformen. Auf die jeweiligen spezifischen historischen Kontexte und Auswirkungen sollte im Seminarkontext hingewiesen und diese bei Bedarf auch ausführlich thematisiert werden.

Die Frage, welche Diskriminierungsform wohl gravierender sei und daran anknüpfend vorrangig in den Blick genommen werden sollte, macht aus dem Blickwinkel der Anti-Bias-Arbeit auch deswegen keinen Sinn, weil es um die Aufdeckung von Mechanismen und Strukturen des (Gesamt)Phänomens Diskriminierung geht. D.h. es werden immer auch die Überschneidungen von Differenzkategorien wie etwa Geschlecht, Herkunft und Behinderung sowie die Mehrdimensionalität von Diskriminierung thematisiert (vgl. Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008). Die aktuelle Fachdebatte um Intersektionalität nimmt die Überschneidungen von Differenzen übrigens theoretisch in den Blick – der Anti-Bias-Ansatz bietet sich an, die Erkenntnisse dieser Debatte in der Praxis umzusetzen (vgl. ebd.: 23 ff.).

4) DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training) startete 1998 mit dem Ziel, Anti-Bias-Arbeit in Europa zu verbreiten. Dazu gehörte u. a. die Anpassung des Ansatzes an den europäischen Kontext und die Weiterbildung von Multiplikator_innen (vgl. Krause 2004: 22 f.).

5) Wenn es im Kontext von Anti-Bias-Seminaren um die Erinnerung eigener Erfahrungen und Erlebnisse geht, wird bewusst keine Definition von Diskriminierung vorgegeben. Dies kann eine „konstruktive Verwirrung“ zur Folge haben und die Frage aufwerfen, was als Diskriminierung zu gelten hat. Gleichzeitig bietet diese Herangehensweise die Möglichkeit, zuerst einmal alle eigenen Erfahrungen anzuerkennen und über diese zu reflektieren, ohne diese in ein Schema pressen zu müssen.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12

Ein weiterer zentraler Aspekt in Anti-Bias-Seminaren ist der Einbezug der eigenen Erfahrung, und zwar sowohl aus der Perspektive diskriminiert zu werden als auch selbst diskriminiert zu haben. In diesem Zusammenhang wird von der Schaffung eines „beschuldigungsfreien“ (aber nicht wertfreien) Raums gesprochen (vgl. Schmidt/Dietrich/Herdel 2009: 156 f.). Dieser dient dazu, die gegenseitige Empathie in einem Seminarkontext zu fördern, indem ohne Schuldzuweisung die je eigenen Erfahrungen ausgesprochen werden können. Bettina Schmidt, Katharina Dietrich und Shantala Herdel (2009) merken dazu an, dass „diese Seminarform (...) allerdings nicht als Ersatz für geschützte Räume von unterdrückten Gruppen, sondern vielmehr als Ergänzung zu diesen verstanden werden (darf)“ (ebd.).⁶⁾

teln und verwirren, d.h. sie können starke Gefühle hervorrufen, die es in der Folge zu bearbeiten gilt. Anti-Bias-Arbeit kann vor diesem Hintergrund auch als Anstoß zu Heilungsprozessen verstanden werden. Bei der Auseinandersetzung mit den eigenen Diskriminierungserfahrungen ist es von besonderer Bedeutung, die Teilnehmenden dazu anzuregen sich ihren Erfahrungen zu stellen, sich aber gleichzeitig auch nicht zu überfordern. Dazu gehört von Seiten der Seminarleitung auch der Hinweis die eigenen Grenzen zu erspüren und zu achten sowie die Betonung der Freiwilligkeit bzgl. der Teilnahme an allen Übungen.

Vorurteile

In der Anti-Bias-Seminararbeit beginnt die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Diskriminierung mit den jeweils eigenen Erfahrungen. In der Praxis wird hier von „erfahrungsorientiert“ oder im Englischen auch von „start with I“ gesprochen. Auf der Grundlage einer gemeinsam erarbeiteten vertrauensvollen Atmosphäre in einer Gruppe können Anti-Bias-Seminare emotional tief berühren, aufrüt-

Im Rahmen von Seminaren wird zu Beginn oftmals der Themenkomplex Vorurteile in den Blick genommen.⁷⁾ Eine Grundannahme des Ansatzes ist, dass jeder Mensch Vorurteile hat und diese „nicht als individuelle Fehltritte zu sehen sind, sondern in der Gesellschaft als Ideologien institutionalisiert sind und von den Subjekten erlernt werden. Das Bewusstwerden der eigenen Vorurteile und das Ver-



Funktionen von Vorurteilen (Winkelman/Trisch 2007: 113)

- 6) Das Konzept „geschützter“ Raum dient in erster Linie dazu People of Color einen von Mehrheitsangehörigen getrennten Raum zu bieten, um individuelle rassistische Diskriminierungserfahrungen „in einem Rahmen der Vertrautheit und Sicherheit vor potentiell rassistischen Verletzungen“ in einer Gruppe gemeinsam reflektieren zu können (Can 2008: 54).
- 7) Im Seminarkontext bezieht sich die Anti-Bias-Werkstatt auf folgende Arbeitsdefinition: „Bei Vorurteilen (handelt es sich) um Bilder über andere Personen als Angehörige von bestimmten Gruppen. Diese sind mit einer (meist negativen) Bewertung verbunden und können ein bestimmtes Verhalten nahe legen. (...) Vorurteile (sind) nicht losgelöst von strukturellen Bedingungen und gesellschaftlichen Prozessen zu betrachten“ (Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007: Funktion von Vorurteilen: 1).

Verinnerlichte Dominanz

*Unterschiedliche Zugehörigkeiten
und Lebensrealitäten ignorieren*

Eine Erzieherin einer Kindertagesstätte wählt verschiedene Kinderbücher für das Thema Familie aus. Die darin abgebildeten weißen Familien bestehen aus Vater, Mutter, Tochter und Sohn. Andere Lebensrealitäten werden nicht mitgedacht.

Verinnerlichte Unterdrückung

*Eigene Zugehörigkeiten/Lebensrealitäten
ablehnen und verleugnen*

Eine Angestellte aus Ostdeutschland verleugnet ihre Herkunft in ihrem neuen Freundeskreis, indem Sie durch das intensive Lernen eines „unauffälligen Hochdeutsch“ eine andere Realität vorspielt.

Verinnerlichte Machtverhältnisse (in Anlehnung an Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007)

ständnis der dahinter liegenden Strukturen sind die Voraussetzungen für das Lernen neuer Verhaltensweisen“ (Trisch/Winkelmann 2007: 109).

Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert ausdrücklich auch die Funktionen von Vorurteilen und zeigt daran auf, dass das von verschiedenen Seiten angestrebte Anliegen der Vorurteilsfreiheit nicht realisierbar ist (vgl. Trisch/Winkelmann 2007: 11 f.). Das Schaubild veranschaulicht die Gründe, warum Vorurteile trotz besseren Wissens nur schwer abbaubar sind⁸⁾ und weist gleichzeitig über die individuelle Ebene hinaus auf die gesellschaftliche Funktion von Vorurteilen hin (z. B. die Legitimation von Herrschaft). Zentrales Anliegen in der Anti-Bias-Arbeit ist, sich der eigenen Vorurteile bewusst zu werden und auf dieser Grundlage diskriminierendem Handeln entgegen zu wirken. KINDERWELTEN spricht in diesem Zusammenhang von „vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung“ (vgl. Wagner/Hahn/Enßlin 2006: 17).

Verinnerlichung von Machtverhältnissen

In Aufbaukursen werden auch verinnerlichte (internalisierte) Formen von Dominanz und Unterdrückung in den Blick genommen (vgl. Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt 2007). „Internalisierte, d. h. verinnerlichte Machtverhältnisse beschreiben Dominanz- und Unterdrückungsstrukturen, die solange er-

lebt worden sind, dass sie als solche nicht mehr (in allen ihren Ausprägungen) erkannt werden. Sie haben sich über Jahrzehnte oder Jahrhunderte tief in Denk- und Verhaltensmuster eingegraben und sind zur Normalität geworden“ (Trisch/Winkelmann 2008: 62). Die Abbildung 2 soll die Grundidee an Hand einer ausgewählten Ebene verdeutlichen.

Auf der Seite der **verinnerlichten Dominanz** handelt es sich um die Ausblendung und in der Folge Leugnung unterschiedlicher Lebensrealitäten. Die Existenz des „Anderen“ wirkt als Verunsicherung der eigenen Anpassung an die Norm. Zur Aufrechterhaltung der eigenen Normalität wird das „Anderere“ negiert bzw. nicht mitgedacht. In oben genanntem Beispiel bleiben nicht nur andere Hautfarben unberücksichtigt, gleichfalls fehlt es etwa an Ein-Eltern-Familien, Regenbogenfamilien⁹⁾ oder an Familien mit behinderten oder chronisch kranken Kindern oder Elternteilen.

Auf der Seite der **verinnerlichten Unterdrückung** handelt es sich um die Ablehnung und Leugnung der eigenen Zugehörigkeit bei gleichzeitiger Aufwertung anderer Lebensrealitäten, die angestrebt werden. Die vorherrschenden gesellschaftlichen Bewertungs- und Deutungsmuster werden übernommen. In unserem Beispiel wird die eigene tatsächliche Herkunft zugunsten einer uneindeutigen, aber als vermeintlich „höherwertig“ konnotierten verleugnet.¹⁰⁾

8) Gleichwohl ist es möglich an verschiedenen Stellen durch Informationen Vorurteile auf der Wissensebene zu entkräften, dennoch ist gerade auch der emotionale Gehalt von Vorurteilen durch „reines“ Wissen oftmals nicht abbaubar.

9) Mit Regenbogenfamilien sind Familien gemeint, in denen Eltern lesbisch, schwul, bi- oder transsexuell sind.

10) In der Praxis können Beispiele zur Erklärung von Internalisierung Widerstände hervorrufen. Daher sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass alle Beispiele zur Erklärung der Grundidee dienen sollen. Selbstverständlich handeln Menschen nicht grundsätzlich so, wie dies die Beispiele suggerieren könnten – aber es ist keineswegs unwahrscheinlich, dass sich Menschen dergestalt in verinnerlichten Machtstrukturen befinden und diese auch ihr Handeln bestimmen.

Im Anschluss an die ausführliche Thematisierung der unterschiedlichen Facetten von Internalisierungen im Rahmen eines Aufbaukurses können alternative Handlungsansätze erarbeitet werden.

Arbeitsschritte, Herangehensweise & Methoden

In einem ersten Schritt wird also eine Sensibilisierung bzw. Bewusstwerdung angeregt, die zu einem besseren kognitiven und emotionalen Verständnis der eigenen Diskriminierungserfahrungen beitragen soll. Von zentraler Bedeutung ist es, die Verstricktheit des Individuums in gesellschaftliche Machtverhältnisse ständig mit zu reflektieren. Der Begriff Macht schließt im Anti-Bias-Kontext „Privilegien, Fähigkeiten und Ressourcen auf individueller und struktureller Ebene ein. Darunter fallen alle Formen politischer, sozialer, rechtlicher oder ökonomischer Macht, die sich auch in Form von Definitionsmacht ausdrücken kann“ (Herdel 2007: 3).

Auf Grundlage der angeregten Sensibilisierungsprozesse werden in einem zweiten Schritt erste Handlungsansätze für die jeweilige persönliche und/oder berufliche Praxis erarbeitet (vgl. Kübler/Reddy 2002: 89). Diese Phase der Fokussierung auf die eigene Praxis ist von immenser Bedeutung, da Ideen und Impulse gesammelt sowie konkrete Handlungsschritte angegangen werden, ohne die eine Umsetzung der Seminarerfahrungen im (Berufs) Alltag nur schwer möglich ist. Die Erfahrung hat gezeigt, dass zur Implementierung des Anti-Bias-Ansatzes in die jeweilige Praxis eine längerfristige Begleitung nötig ist. Dies stellt beispielsweise für 3-tägige Sensibilisierungsmaßnahmen ein Problem dar, da es in der Regel keine finanziellen Mittel für eine über die „eigentliche“ Maßnahme hinausgehende Begleitung gibt (vgl. Schmidt/Dietrich/Herdel 2009: 165).

In der konkreten Seminar- und Workshoparbeit wird neben der kognitiven auch verstärkt die emotionale Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Vorurteile, Macht und Diskriminierung angeregt. Dazu wird auf unterschiedliche Methoden zurückgegriffen. Die verschiedenen Formen der Auseinander-

setzung auf sprachlicher Ebene (2er-Gruppen, Kleingruppenarbeit, Großgruppe) werden ergänzt durch theaterpädagogische und körperorientierte Methoden wie z. B. das Forumtheater nach Augusto Boal (1989) oder das Szenische Spiel (Scheller 1998): „Dies ermöglicht u. a. auch den Zugang zum Körpergedächtnis, das für die Thematisierung von Diskriminierung und eigenen Erfahrungen von besonderer Bedeutung ist“ (Trisch/Winkelmann 2007: 109). Darüber hinaus gibt es im Seminarkontext immer Phasen, in denen zu Beginn einer Übung die eigene Auseinandersetzung in Form von Einzelarbeit steht (vgl. Schmidt 2007: 3).

In der Anti-Bias-Arbeit wird von einigen Akteur_innen die Offenheit des Konzepts betont, der Ansatz wird „nicht als geschlossenes Programm mit allein spezifischen Anti-Bias-Methoden“ verstanden (Trisch/Winkelmann 2007: 109). Das bedeutet neben der Verwendung von Methoden anderer Ansätze und der beständigen Weiterentwicklung der zentralen Übungen immer auch die Diskussion über Qualitätskriterien im Rahmen des Austauschs und der Zusammenarbeit mit anderen Kolleg_innen der Anti-Bias-Arbeit.

Fazit

Meines Erachtens ist Anti-Bias-Arbeit ein lebenslanger Prozess der Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung und eine grundlegende Lebenshaltung. Die Basis dafür ist die Anerkennung der allen Menschen gleichermaßen innewohnenden Menschenwürde (vgl. Schmidt/Trisch 2009: 1). Anti-Bias-Arbeit wird solange andauern (müssen), „wie gesellschaftliche Ungleichheiten und Schief lagen dazu beitragen, Menschen gleiche Wahlmöglichkeiten und die gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen sowie den Zugang zu diesen zu versagen“ (Trisch/Winkelmann 2007: 110). Dabei darf nicht der Fehler gemacht werden Anti-Bias-Seminare politisch zu instrumentalisieren. Seminare können Prozesse anstoßen und unterstützen, gerade auch im Sinne einer „Selbstreflexion als fachliches Handeln“ (Wagner/Hahn/Enßlin 2006: 22)¹¹⁾ – nicht mehr aber eben auch nicht weniger!¹²⁾

11) Vgl. dazu auch den Artikel von Anne Sophie Winkelmann in dieser Publikation.

12) Anti-Bias-Arbeit ist mehr als ein Bildungskonzept für Seminare. Bettina Schmidt (2009) schlägt daher vor, den Ansatz als Bildungsarbeit, Haltungsarbeit und Organisationsprofil zu verstehen und anzuwenden (vgl. ebd.: 54-63).

Literatur

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Frankfurt a. M.

Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit/Mai, Hanna (Hg.) (2008): Holzwege, Umwege, Auswege: Perspektiven auf Rassismus, Antisemitismus und Islamfeindlichkeit. Düsseldorf.

Can, Halil (2008): Empowerment und Powersharing als politische Handlungsmaxime(n). Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung in 'geschützten' People of Color-Räumen – das Beispiel der Empowerment-Initiative HAKRA. In: Bundschuh/Jagusch/Mai (Hg.). S. 53-56.

Derman-Sparks, Louise (1989): Anti-bias curriculum: tools for empowering young children/Louise Derman-Sparks and the A.B.C. Task Force. Washington DC.

Early Learning Resource Unit (Hg.) (1997): Shifting Paradigms. Using an anti-bias strategy to challenge oppression and assist transformation in the South African context. Lansdowne, South Africa.

Eisele, Elli/Scharathow, Wiebke/Winkelmann, Anne Sophie (2008): Ver – vielfältig – ungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis der internationalen Jugendarbeit. Weimar.

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

Herdel, Shantala (2007): Was ist Anti-Bias? In: Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt (Hg.). S. 1-3.

INKOTA-netzwerk e. V. (Hg.) (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin.

Krause, Anke (2004): Presentation of the DECET Network. In: Van Keulen/Malleval/Mony/Murray/Vandenbroeck: Diversity and Equity in Early Childhood Training in Europe. S. 21-27.
www.decet.org/decet_manual.pdf

Kübler, Annette/Reddy, Anita (2002): Anti-Bias-Trainingsmaterial. In: INKOTA-netzwerk e. V. (Hg.). S. 89-112.

Reddy, Anita (2002): Das Projekt vom Süden lernen. In: INKOTA-netzwerk e. V. (Hg.): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin. S. 9-18.

Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin.

Schmidt, Bettina (2007): Methoden sind nicht alles. In: Europahaus Aurich/Anti-Bias-Werkstatt (Hg.). S. 1-5.

Schmidt, Bettina (2009): Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beiträge zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit. Oldenburg.

Schmidt, Bettina/Dietrich, Katharina/Herdel, Shantala (2009): Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis – kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes. In: Scharathow/Leiprecht (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Taunus. S. 154-170.

Schmidt, Bettina/Trisch, Oliver (2009): Anti-Bias und Kinderrechte – ein tragfähiges Konzept für Schulen? In: www.olivertrisch.de/resources/Anti-Bias-Arbeit+Kinderrechte+Schmidt-Trisch+2009.pdf

Trisch, Oliver/Winkelmann, Anne (2007): Vorurteile, Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt. In: Sir Peter Ustinov Institut (Hg.): Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Wien. S. 107-124.

Trisch, Oliver/Winkelmann, Anne Sophie (2008): Die eigenen Erfahrungen in einen größeren Kontext stellen: Anti-Bias-Arbeit in Theorie und Praxis. In: Bundschuh/Jagusch/Mai (Hg.). S. 61-63.

Wagner, Petra/Hahn, Stefani/EnBlin, Ute (Hg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar.

2



ALFRED ROOS, RAA BRANDENBURG

Alfred Roos, Diplom-Politikwissenschaftler und Theologe, ist seit 2001 Leiter der Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie (RAA Brandenburg). Im brandenburgischen Aktionsbündnis gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit ist er stellvertretender Vorsitzender. Veröffentlichungen liegen vor zu den Themen Menschen- und Bürgerrechte, Asyl- und Flüchtlingspolitik, Rechts- extremismus, Demokratie und Bildung.

Integration, inter- kulturelle Kompetenz und Anti-Bias

10 Reflektionen aus
ostdeutscher Perspektive

1. Interkulturelle Bildung in Brandenburg?

Wer in Brandenburg Angebote interkultureller Bildung unterbreitet, wird in der Regel auf eine von zwei Reaktionen treffen.

(1) Interkulturelle Bildung brauchen wir in Brandenburg nicht. In einem Bundesland, in dem – ich zitiere einen Mitarbeiter aus der politischen Verwaltung wörtlich – „die Ausländerbeauftragte jeden Ausländer mit Handschlag begrüßen kann“, es also kaum „Ausländer“ gäbe, sei interkulturelle Kompetenz nicht so wichtig. Die Idee hinter dieser Aussage ist: Wo viele „Ausländer“ sind, gibt es viele Konflikte zwischen ihnen und der autochthonen („alteingesessenen“, „einheimischen“) Bevölkerung. Interkulturelle Kompetenz heißt dort: unnötige Konflikte vermeiden und mit trotzdem auftretenden Konflikten kompetent, also friedfertig, umzugehen.

(2) Die zweite Reaktion lautet: Gerade im Osten braucht es besonders viel interkulturelle Bildung, weil es im Osten nach wie vor sehr viel Fremdenfeindlichkeit und rechtsextreme Gewalt gegen „Ausländer“ gibt. Interkulturelle Bildung fördert Toleranz und Weltoffenheit und führt so zur Bekämpfung von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.

2. Interkulturelles Lernen in der Jugendarbeit?

Die „Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Förderung der internationalen/interkulturellen Jugendarbeit im Land Brandenburg“, also die Förderrichtlinie des Landesjugendamts, stellt den Zusammenhang her, in dem interkulturelles Lernen gefördert wird. Es sind internationale Begegnungen, in denen (und durch die) interkulturelle Bildung geschieht. Dies bedeutet nicht, dass nicht interkulturelles Lernen auch im Bereich außerschulischer Bildung gefördert werden kann, ohne dass eine internationale Begegnung stattfindet. Aber die Titel der Richtlinien sind ein Indiz für die vorherrschende Auffassung von der Theorie und Praxis interkultureller Bildung. Interkulturelle Bildung in der internationalen Jugendbegegnungsarbeit kann auf gute Erfahrungen in der Jugendverbandsarbeit über mehrere Jahrzehnte zurückblicken, erfolgreich evaluiert und methodisch „up to date“.

3. Interkulturalität in der Jugend- arbeit?

Die interkulturelle Begegnung in der heimischen Jugendarbeit ist dabei eher die Ausnahme. Die Arbeitsteilung in der Jugendhilfe im Bereich der Jugend- und Jugendsozialarbeit hat dazu geführt, dass es auf der einen Seite regelmäßige Jugendarbeit mit autochthonen Jugendlichen gibt, auf der anderen Seite die Jugendarbeit mit zugewanderten

Kindern und Jugendlichen – oder Kindern zugewandter Eltern – häufig geprägt ist durch einen defizitorientierten Blick und die entsprechende sozialarbeiterische Praxis. Eine Begegnung zwischen diesen beiden Praxen findet – aus meiner Sicht – kaum statt. So wenig in der bundesdeutschen Wirklichkeit allgemein die milieuorientierte Jugendsozialarbeit und die klassische Jugendverbandsarbeit zueinander finden, so wenig finden im Besonderen die auf Jugendliche mit Migrationshintergrund ausgerichtete Jugendarbeit und Jugendarbeit der Jugendverbände zueinander. Aus Sicht der außerschulischen Jugendbildung sind interkulturelle Methoden wichtig in der internationalen Begegnungsarbeit, kaum aber in der alltäglichen Praxis. Damit soll das Bemühen von Akteuren gar nicht in Abrede gestellt werden, aber der Blick der klassischen Jugendverbandsarbeit ist nicht auf entsprechend neue Zielgruppen ausgerichtet, sieht man einmal von klassischen Programmen wie „Integration durch Sport“ ab. Wir finden die letztendlich trennende Arbeitsteilung zwischen Sozialarbeit für und mit jugendlichen Migrantinnen und Migranten auf der einen und der Jugendverbandsarbeit auf der anderen Seite wieder in der Trennung z.B. bei den kirchlichen Organisationen: Die Jugendmigrationsdienste sind bei Caritas oder Diakonie angesiedelt, die Jugendarbeit bei den kirchlichen Jugendverbänden.

4. Interkulturalität in der Schule?

Die kritische Bemerkung in Bezug auf die Nachfrage nach interkultureller Bildung in Ostdeutschland (vgl. 1.) beruht vor allem auf Erfahrungen der RAA Brandenburg in der Arbeit mit Schulen. Hier finden wir in besonderer Weise einen Widerspruch zwischen der einerseits hohen Nachfrage nach „interkulturellen Projekten“ und der andererseits oben schon genannten Auffassung, dass „unsere Schüler“ mangels hoher Zuwandererzahlen sowieso nicht in die Verlegenheit kommen, interkulturelle Kompetenz zeigen zu müssen. Einerseits sehen sich die Schulen genötigt, etwas gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus zu tun, indem Projekttag und Aktionen veranstaltet werden, andererseits ist der Umgang mit Vielfalt als Thema der Lehrerfortbildung oder gar als Frage der Schul- und Unterrichtsgestaltung kein sonderlich nachgefragtes Thema. So haben wir als RAA die eigenartige Situation, eine stetige Nachfrage nach interkulturellen Projektwochen beantworten (und über die Landesmittel finanzieren) zu sollen, andererseits mit einer hohen Aus-

dauer die Schulen und Lehrkräfte zu finden, denen der Umgang mit Verschiedenheit im Unterricht und in der Schule eine interessierende Frage ist.

5. Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Naivität

Dabei unterliegen die Hoffnungen auf die Leistung von einzelnen Projekttagen und Projektwochen einer in unserer Gesellschaft recht allgemein verankerten pädagogischen Naivität. So wie z.B. der Besuch von Gedenkstätten der Verbrechen des NS-Systems zur Bekämpfung von rechtsextremen Einstellungen taugen soll, so soll die „Begegnung mit dem Fremden“ oder das Kennenlernen „ausländischer Speisen“ fremdenfeindliche Einstellungen zurückdrängen und Toleranz fördern. Diese pädagogische Naivität, die in den letzten Jahren sowohl von Trägern, wie den RAA in den verschiedenen Bundesländern, als auch von der pädagogischen Wissenschaft kritisiert worden ist, herrscht in der wirklichen Wirklichkeit immer noch vor. Insbesondere dann, wenn symbolische Aktivitäten entfaltet werden müssen. Nicht selten sehen sich sogar Träger unter Druck, diese Nachfragen mit großem Unbehagen bedienen zu müssen. Abgesehen davon, dass es fragwürdig ist, wenn ausgerechnet Migrantinnen und Migranten eingesetzt werden, um Fremdenfeindlichkeit zu bekämpfen, so als sei es die Aufgabe von Juden, den Antisemitismus in Deutschland zu bekämpfen, es ist mehr als fragwürdig, Referentinnen und Referenten mit Migrationshintergrund nach Brandenburg gleichsam zu importieren, um eine Begegnungsmöglichkeit zwischen „Einheimischen“ und „Fremden“ zu ermöglichen. Die Begegnung soll die Perspektivenübernahme und damit das Verstehen der anderen Kultur fördern, so die Annahme der „Begegnungspädagogik“. Allerdings besteht dabei die Gefahr, dass damit auch Stereotype und Klischees transportiert und multipliziert werden, indem einzelne Personen als RepräsentantInnen der gesamten Herkunftskultur wahrgenommen werden und Eigenschaften und Handlungen Einzelner auf Alle („Chinesen“, „Afrikaner“, „Deutsche“, „Schwarze“, „Sachsen“ oder „Inder“) reproduziert werden. Im schlimmsten Fall werden „Differenzerfahrungen“ und Vorurteile verstärkt. (vgl. Kenngott/Style 2003: 105 ff.; Scherr 2003: 45 ff.). Häufig erreicht damit das gut Gemeinte das Gegenteil des Gewollten: Was sollen Kinder und Jugendliche in der Projektwoche lernen, wenn sie schwarze Menschen nur als Trommler kennen ler-

nen: dass die „Schwarzen eben Musik im Blut“ haben und alle Schwarzen deshalb trommeln? Wir sollten uns also fragen, wie wir Zugewanderte in die pädagogische Arbeit integrieren. Warum werden Zugewanderte nicht als Wasserbauingenieur oder Wirtschaftswissenschaftlerin wahrgenommen und befragt, sondern stets als „fremdkulturell“?

Die Kritik an diesen Ansätzen hat dazu geführt, dass Interkulturelles Lernen als Antwort auf rechtsextreme Einstellungen und fremdenfeindliche Mentalitäten in den letzten Jahren häufig in Frage gestellt worden ist.

6. Das Unbehagen am Interkulturellen Lernen

Wie kritisch man auch immer zu den unterschiedlichen Ansätzen steht, deutlich ist das Übergewicht der westdeutschen Perspektive. Ein Großteil der interkulturellen Ansätze, insbesondere Ansätze der „Begegnungspädagogik“, verfehlen im Land Brandenburg die beabsichtigte Wirkung, da Begegnungen mit den oder dem „Fremden“ nur unter Beachtung spezifischer Bedingungen die gewünschten Erfolge bringen. Michaela Glaser und Peter Rieker vom Deutschen Jugendinstitut fassen im Rekurs auf Allport die Bedingungen für erfolgreiches Interkulturelles Lernen in Begegnungen folgendermaßen zusammen:

1. die beteiligten Gruppen sollten in der Kontaktsituation statusgleich sein;
2. die Beteiligten sollten ein gemeinsames Ziel verfolgen;
3. dieses Ziel sollte durch Kooperation zwischen Angehörigen der verschiedenen Gruppen realisiert werden;
4. der Kontakt zwischen den Angehörigen der verschiedenen Gruppen sollte durch Autoritäten, Normen oder Gewohnheiten unterstützt werden (Glaser/Rieker 2006: 22).

Interkulturelles Lernen kann demnach z. B. in internationalen Begegnungen stattfinden, wenn die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen sind. Interkulturelle Begegnungen in alltäglichen Situationen (Kita, Schule, Vereine) sind dagegen in Brandenburg häufig nicht möglich, da ein interkultureller Kontakt (im Sinne der Begegnung von Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Gruppen oder Religionsgemeinschaften) eher die Ausnahme ist. Der Import von „Fremdheit“, z. B. durch die Einladung eines „Afrikaners“ zum Trommelworkshop führt da-

gegen häufig zur oben beschriebenen Verstärkung von Stereotypen.

Besonders schön beschrieben finden wir das Unbehagen mit den genannten pädagogischen Ansätzen in der Evaluation des anonymisierten Modellprojektes eines befreundeten Vereins durch das Deutsche Jugendinstitut: Es ging in dem Projekt darum, dass Schülerinnen und Schüler und Migranten sich persönlich kennen lernen und begegnen sollten.

„Um zu vermeiden, dass die Migranten auf ihre ethnisch-kulturelle Herkunft reduziert und exotisiert werden, kündigt das Projekt den Schulen an, dass sie durch Experten für ein bestimmtes Fachgebiet besucht werden und dass diese Experten dann mit den Jugendlichen arbeiten.“

„Zu einer geradezu paradoxen Ausgangssituation hat das Bemühen der Projektverantwortlichen geführt, Kulturalisierungen zu vermeiden. Obwohl allen Beteiligten klar war, dass es im Projekt um Migration, Migranten in Deutschland und um Fremdenfeindlichkeit geht, wurde im Rahmen der Ankündigungen und zum Teil auch der Programmplanung versucht, den Fokus auf den Beruf oder die Tätigkeit der Referenten zu verschieben. Dies hatte nicht nur zur Folge, dass Jugendliche sowie Lehrerinnen und Lehrer mitunter verwirrt oder verunsichert waren und sich schlecht informiert fühlten.“

„...sowohl von den Schülerinnen und Schülern als auch von den Lehrenden (wurde) die Gelegenheit zur persönlichen Kontaktaufnahme und die Berichte der Refererierenden zu ihren persönlichen Erfahrungen als Highlights des Projektes bezeichnet“ (Glaser/Rieker 2006: 80 ff.).

7. Die Förderung interkultureller Kompetenz in Regionen mit wenig Zugewanderten

Die Zuwandererzahlen im Ost-West-Vergleich erklären leicht, warum Interkulturelles Lernen in Ostdeutschland unter anderen Voraussetzungen stattfindet als im Westen der Republik. In Brandenburg beträgt der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung 2,6%.

Allerdings täuscht diese Zahl über die Realität bezüglich der Situation bei Kindern und Jugendlichen hinweg. Der Mikrozensus 2007 zeigt: 4,8% der Bevölkerung in den ostdeutschen Bundesländern haben einen Migrationshintergrund, in Brande-

burg sind es fast 6%. Unter den 0-5jährigen Kindern haben in den neuen Bundesländern inzwischen über 10% einen Migrationshintergrund und 14% der Familien, also jede siebte Familie. Dabei sind die regionalen Unterschiede in den brandenburgischen Kommunen sehr groß. Die Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg, Karin Weiss, folgert: „Da Brandenburg Zuwanderinnen und Zuwanderer nicht flächendeckend untergebracht hat, sondern sie in verschiedenen Ansiedlungsschwerpunkten Wohnung fanden, zeichnet sich allerdings ein regional sehr unterschiedlicher Bedarf ab. Während es z. B. Kindertagesstätten gibt, in denen es überhaupt keine Zuwandererkinder gibt, gibt es wieder andere, die von 15 bis über 20% von Kindern mit Migrationshintergrund berichten. Dies betrifft Schulen natürlich genauso“ (Weiss 2010: 49). Obwohl wir damit weit von den Zuwandererzahlen in den westdeutschen Großstädten und Berlin entfernt sind, müsste das Thema in den ostdeutschen Bundesländern doch prominenter platziert sein als es heute der Fall ist. Im Blick auf die Kompetenzdebatte (nach PISA und den anderen Vergleichsstudien) gilt die Ausrede der geringen Zuwandererzahlen nicht mehr. Interkulturelle Kompetenz gehört zu den Schlüsselkompetenzen, die Jugendliche in ihrer Bildungsbiographie erwerben müssen. Im Wortlaut der OECD heißt dies: Jugendliche brauchen die soziale Kompetenz, in heterogenen Gruppen agieren zu können, und das bedeutet: Sie brauchen die Fähigkeiten, gute und tragfähige Beziehungen aufbauen und unterhalten zu können, die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum Bewältigen und Lösen von Konflikten. Sie müssen dazu die Perspektiven anderer übernehmen können, Vorstellungen und Ziele (demokratisch) aushandeln und miteinander kooperieren, mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen; Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zeigen. Das heißt aber, dass die Förderung interkultureller Kompetenz jenseits von Projekttagen und interkulturellen Festveranstaltungen als Querschnittsaufgabe von Kita, Schule und Jugendarbeit verstanden werden muss.

8. Demokratie statt Integration? Oder: Man wird es doch (noch) mal sagen dürfen!

Der „Sarrazin-Hype“ hat nicht nur dazu geführt, dass das Thema Integration erneut an die erste Stelle der öffentlichen Agenda rückte und der verschreckte Potsdamer Bürger sich bundesweit im Fernsehen hör- und sichtbar darüber echauffieren konnte, wie sehr er sich (in Potsdam!) durch den Islam bedroht sieht und das nirgendwo laut sagen könne, sondern auch dazu, dass aus der linken Szene das „Netzwerk Kritische Migrations- und Grenzregimeforschung“ deutliche Worte in Richtung Sarrazin und Unterstützer gefunden, die leider – aus meiner Sicht – über das Ziel kräftig hinauschießen.¹⁾ „Demokratie statt Integration“ ist der Aufruf übertitelt, der mit über 3.000 Unterzeichnerinnen und Unterzeichnern (24.10.2010) viele bekannte und weniger bekannte Akteure aus der wissenschaftlichen, politischen und sozialen Praxis vereint. Der Spitzensatz lautet: „Die Rede von der Integration ist eine Feindin der Demokratie.“ Ein Satz, den hoffentlich einige Unterzeichnerinnen und Unterzeichner nur überlesen haben. Warum halte ich diesen Aufruf an dieser Stelle für verfehlt? Er ignoriert, dass gelingende und misslingende Integration mit mehr zusammen hängt als mit Demokratie. Integration beschreibt eine Leistung der Zugewanderten, die umso höher zu bewerten ist, wenn sie die Integration in eine Gesellschaft schaffen, die so wenig einladend, so wenig inklusiv ist, wie die bundesdeutsche Gesellschaft. Wir werden weiterhin über Integration in eine demokratische Gesellschaft und durch demokratische Beteiligung sprechen müssen, da beide Begriffe aus meiner Sicht in der heutigen Gesellschaft aufeinander angewiesen sind. Nicht umsonst interpretiert das aufmerksame Feuilleton die Debatte um Sarrazin als die Debatte einer verunsicherten Gesellschaft, die selbst Angst vor Desintegrationserscheinungen hat, insbesondere die Desintegration sozialer Milieus, deren sichtbarer Ausdruck Segregation und Unterschichtung ist und deren erste Opfer zunächst wirtschaftlich, sozial und politisch deklassierte Zuwanderergruppen sind. Dass das Unbehagen von Menschen, die selbst von Deklassierung bedroht sind, durch den mittelständisch geprägten Karneval der Kulturen der Welt oder interkulturelle Wochen verschwindet, dürfte niemand behaupten wollen.

1) Vgl. www.demokratie-statt-integration.kritnet.org.

9. Demokratische Integration – Was sonst?

Demokratische Integration²⁾ – so schlage ich vor – heißt:

- (1) Integration findet nicht im luftleeren Raum statt. Eine Gesellschaft wie die Bundesrepublik, die Menschenrechte, Demokratie und Chancengleichheit als Fundamente des eigenen Selbstbildes beschreibt, wird sich daran messen können und müssen, wie es gelungen ist, ihre zukünftigen Bürgerinnen und Bürger zu integrieren. Dies betrifft gleichermaßen nachwachsende Generationen wie zugewanderte Bewohnerinnen und Bewohner. Die Anerkennung, als Gleiche/r unter Gleichen alle politischen Rechte wahrnehmen und alle Ämter des politischen Gemeinwesens anstreben zu können, gilt als Zentrum jeglicher Integrationsanstrengung.³⁾ Nachdem die Bundesrepublik sich als Einwanderungsland bekannt und damit ein wenig an Wirklichkeitseinsicht gewonnen hat, kann die demokratische Integration gar kein anderes Ziel haben. Politik, die demokratische Integration verfolgt, muss demnach die Voraussetzungen schaffen, um die Wahrnehmung von demokratischen politischen Rechten – schnellstmöglich – zu gewährleisten. Unter diesem Gesichtspunkt stellt die Förderung von Beteiligung in allen gesellschaftlichen Teilbereichen ein Instrument der Zielerreichung dar.
- (2) *Demokratische Integration* ist nicht beliebig. Sie kennzeichnet eine gesellschaftliche Übereinkunft, dass gesellschaftliche Veränderungen nur demokratisch vollzogen werden können. Es braucht einerseits keine Leitkultur, andererseits ist der Grundsatz der politischen Gleichheit Aller nicht mehr verhandelbar, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz sind konstitutiv und die Geltung von Grundrechten mehr oder weniger in Stein gemeißelt.
- (3) Der Begriff „*demokratische Integration*“ stellt die Offenheit des Gemeinwesens in den Mittelpunkt. Die demokratische und offene Gesellschaft wird gestaltet und ist gekennzeichnet durch die Organisation und Vertretung von Inte-

ressen, Werthaltungen und Überzeugungen, die öffentliche Auseinandersetzung um Zielsetzungen, die friedliche Austragung von Konflikten. Integration heißt damit Beteiligung an der Zukunft der gemeinsamen Gesellschaft. Pluralismus und Heterogenität sind Voraussetzungen für die Veränderung und Weiterentwicklung der Gesellschaft.

- (4) Eine *demokratische Integration* fordert die Stärkung der Chancen demokratischer Beteiligung zugunsten derjenigen, die Staatsbürgerinnen und Staatsbürger werden wollen. Politik und Verwaltung bedürfen deshalb einer interkulturellen Offenheit, gegebenenfalls einer Öffnung, um die Partizipationsmöglichkeiten sensibel zu unterstützen und nicht zu konterkarieren.
- (5) Auch wenn der Begriff der *Inklusion* eine wesentliche Bedingung gelungener Integration hervorhebt – er betont die aktive Seite der aufnehmenden Gesellschaft –, so macht der Begriff der *Integration* deutlich, dass die größte Leistung nach wie vor auf Seiten der Zugewanderten erbracht wird. Die Gesellschaft mag so inklusiv sein, wie sie nur vorstellbar ist: Die öffentlich auch anzuerkennende größte Leistung ist immer den Eingewanderten zuzuschreiben.

10. Sensibilität für Macht, Diskriminierung und den „Anderen“

Der Anti-Bias-Approach als Ansatz politischer außerschulischer Bildung verspricht die Förderung interkultureller Kompetenzen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die für die Integration unserer Gesellschaft unabdingbar sind. Die Integration aller Gesellschaftsmitglieder, der Jungen, der Alten, der sozial abgestiegenen, sozial gegebenenfalls geächteten, der schlecht ausgebildeten, aufgrund technologischer Revolutionen abgehängten (...) Gruppen ist eine Daueraufgabe unserer Gesellschaft. Das einzelne Individuum ist – ohne dass bekanntlich Chancengleichheit herrscht – auf Integration angewiesen, er/sie muss seine/ihre Patchwork-Identität mit den Herausforderungen der rasenden gesellschaftlichen Entwicklung kompatibel machen. Kontingenz ist das

2) Vgl. Roos (2010).

3) Dies bestätigen die Debatten über das (kommunale) Wahlrecht für Ausländerinnen und Ausländer und die Einbürgerung: Ist die Einbürgerung das Ende des Integrationsprozesses oder ist die über das Wahlrecht vollzogene politische Gleichberechtigung ein wichtiges (Hilfs-) Mittel zur Integration?

Schicksal, sie setzt uns immer wieder prekären Situationen aus, die wir zu entscheiden haben, ohne sicher gehen zu können, dass diese Entscheidungen richtig sind. In dieser Situation ist es erforderlich – wie die OECD und andere beschreiben –, dass wir in der Lage sind, in heterogenen Gruppen gemeinsam Probleme zu lösen. Wir haben als RAA Brandenburg entschieden, den Anti-Bias-Approach in unsere Arbeit zu integrieren, weil er für die Anforderungen gerade in unseren durch relativ geringe Zuwanderung geprägten Regionen angemessene Arbeitsansätze bereit stellt:

- (1) Der Anti-Bias-Ansatz setzt sich mit Diskriminierungen auseinander. Es werden dabei nicht nur individuelle Diskriminierungserfahrungen thematisiert, sondern auch deren strukturelle Bedingungen aufgedeckt. Der Anti-Bias-Ansatz bietet nicht nur ein Trainingsprogramm, sondern er bietet, um Chancengleichheit und Diskriminierungsfreiheit zu fördern, auch ein reflexives und analytisches Handwerkszeug, das auf eine Umgestaltung von Strukturen zielt.
- (2) Der Anti-Bias-Ansatz transferiert nicht Fremdheit in eine pädagogische Situation, sondern er knüpft an eigene Erfahrungen als Diskriminierte/er und Diskriminierende/r an, um sich mit Differenz, Ver-

schiedenheit, zugeschriebener Gruppenzugehörigkeit usw. auseinanderzusetzen. Ziel ist die Sensibilisierung für Diskriminierung und Ungleichheit und für deren Bedingungen.

- (3) Der Anti-Bias-Ansatz rekurriert auf eine Vielzahl von Diskriminierungstatbeständen, ohne diese zu gewichten. Er relativiert damit nicht die Tatbestände, wohl aber wird der Umgang mit Heterogenität gelernt, ohne diese auf eine ethnische, nationale, religiöse oder kulturalistische Perspektive zu verkürzen.
- (4) Der Anti-Bias-Ansatz fördert eine Anerkennung diverser „Herkunftskulturen“, in dem er nicht die Differenz, sondern die Gemeinsamkeit von Erfahrungen in den Vordergrund rückt.
- (5) Der Anti-Bias-Ansatz motiviert dazu, über Verhaltens- und strukturelle Änderungen nachzudenken und aktiv zu werden. Er ist dabei kompatibel mit der Forderung des Beutelsbacher Konsenses in der politischen Bildung: Eine Überwältigung der Lernsubjekte – im Gegensatz zu verschiedenen antirassistischen Ansätzen („brown eyed – blue eyed“ z. B.) – ist ausgeschlossen.⁴⁾

Literatur

Glaser, Michaela/Rieker, Peter (2006): Interkulturelles Lernen als Prävention gegen Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit. Halle. DJI.

Kenngott, Eva-Maria/Steil, Armin (2003): Fremdheit als Problem moralischen Lernens. In: Stender, Wolfram/Rhode, Georg/Weger, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Frankfurt a. M. Brandes und Apsel.

Roos, Alfred (2010): Interkulturelles Lernen und demokratische Integration in Ostdeutschland. In: Weiss, Karin/Roos, Alfred (Hg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Freiburg. Lambertus.

Scherr, Albert (2003): Interkulturelle Pädagogik – (k)eine angemessene Reaktion auf Rechtsextremismus? In: Stender, Wolfram/Rhode, Georg/Weger, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Frankfurt a. M. Brandes und Apsel.

Spangenberg, Rainer (2010): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. In: Weiss, Karin/Roos, Alfred (Hg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Freiburg. Lambertus.

Weiss, Karin (2010): Migration, Integration und Bildung im Land Brandenburg. In: Weiss, Karin/Roos, Alfred (Hg.): Neue Bildungsansätze für die Einwanderergesellschaft. Freiburg: Lambertus.

4) Dazu ausführlicher bei Spangenberg (2010).



Heterogenität – ein Thema für die Jugendarbeit in Brandenburg?

DINA ULRICH, RAA FRANKFURT (ODER)

Dina Ulrich, Diplom-Betriebswirtin, Master of European Studies und Mediatorin. Seit 2006 ist Dina Ulrich Projektleiterin bei der RAA Brandenburg in der Niederlassung Frankfurt (Oder). Die inhaltlichen Schwerpunkte ihrer Arbeit bilden die Antidiskriminierungsarbeit – Beratung der Betroffenen der Diskriminierung und Anti-Bias und Fortbildungen im Bereich „Konstruktiver Umgang mit Konflikten“ und „Interkulturelle Kommunikation“.

Ein Rückblick auf das Projekt „Heterogenität in der Jugendarbeit“

Im Mai 2009 startete die RAA Brandenburg in Kooperation mit der Anti-Bias-Werkstatt das Projekt „Heterogenität in der Jugendarbeit“ – ein Qualifizierungsprojekt von Multiplikator/innen und Jugendlichen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Die Fortbildung in drei Modulen richtete sich an pädagogische Fachkräfte in Brandenburg, die in der offenen Jugendarbeit tätig sind. Ziel des Projektes war es, konkrete Angebote und Strukturen in der Jugendarbeit zu entwickeln, die auf dem Anti-Bias-Ansatz basieren. Diese Angebote sollten dazu beitragen, verschiedenen Formen von Vorurteilen und Diskriminierung in den jeweiligen Jugendeinrichtungen etwas entgegenzusetzen.

Der Anti-Bias-Ansatz ist in Berlin mittlerweile ein geschätztes Werkzeug. Vor allem zwei sehr erfolgreiche Projekte, „KINDERWELTEN“¹⁾ des Instituts für den Situationsansatz/Internationale Akademie GmbH an der Freien Universität Berlin und „Starke Kinder machen Schule“ von FiPP e.V. – Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis e.V.²⁾, und auch die Tätigkeit der Anti-Bias-Werkstatt³⁾, haben dazu maßgeblich beigetragen. In Brandenburg mussten wir indes feststellen, dass der Anti-Bias-Ansatz noch wenig bekannt ist.

Als wir den Anti-Bias-Ansatz vorgestellt hatten, hörten wir solche Sätze, wie „Was ist denn das?“ oder „Anti-Bias brauchen wir nicht!“ oder „Bei uns wird nicht diskriminiert!“. Auf unsere Ausführungen,

dass der Anti-Bias-Ansatz viel mehr bietet als die bekannten Ansätze des Interkulturellen Lernens⁴⁾, kamen dann solche Gegenargumente wie z. B. „Wir haben schon genug interkulturelle Kompetenzen!“ und „Das ist sowieso dasselbe wie „Interkulturelles Lernen!“ oder auch „Wir haben ja gar keine Migrant/innen!“, und dann nach einer kurzen Pause „Und wenn wir schon welche haben, dann wird bei uns trotzdem nicht diskriminiert!“.

Trotz dieser Schwierigkeiten bei der Teilnehmerakquise konnte das Projekt mit 14 Multiplikator/innen aus der Jugendarbeit starten.

Ziele und Projektablauf

Das erste Ziel des Projektes war die Fortbildung der teilnehmenden Multiplikator/innen zum Anti-Bias-Ansatz in drei Modulen, sowie ein viertägiges Anti-

.....
*„Was ich mitnehme:
Einen geschärften Blick
für die Schief lagen im
privaten wie beruflichen
Bereich.“* Teilnehmende des Projektes
.....

1) Informationen zum Projekt „KINDERWELTEN“ unter: www.kinderwelten.net.

2) Informationen zum Projekt „Starke Kinder machen Schule“ hier im Band im gleichnamigen Artikel und unter: www.fippev.de.

3) Informationen zur Anti-Bias-Werkstatt unter: www.anti-bias-werkstatt.de.

4) Strategien im Umgang mit Unterschieden im internationalen Überblick in: Wagner, Petra (Hg.) (2008): S. 20 ff.

Bias-Seminar mit Jugendlichen. Im I. und im II. Modul der Fortbildung ging es um die drei Säulen des Anti-Bias-Ansatzes, und zwar um die Sensibilisierung für die Themen: Vorurteile, Macht und Diskriminierung. Im III. Modul haben wir uns mit der Entwicklung der Konzepte und konkreten Handlungsansätzen in der praktischen Jugendarbeit beschäftigt. An diesen vier Tagen konnten wir vielfältige Ideen und auch Seminarkonzepte für die Arbeit mit Jugendlichen erarbeiten.

Ein weiteres Ziel des Projektes – das Coaching der teilnehmenden Organisationen – unterstützte die Teilnehmer/innen des Projektes bei der Implementierung des Anti-Bias-Ansatzes in den jeweiligen Arbeitskontexten. In Regionaltreffen und in Einzelcoachings wurde versucht, entsprechend den vier Zielen der Anti-Bias-Arbeit in Jugendeinrichtungen eine Atmosphäre zu schaffen, die es ermöglicht, ohne Angst verschieden zu sein und sich damit auch wohl zu fühlen.⁵⁾

Heterogenität und Vielfalt in Brandenburg?

Der Anti-Bias-Ansatz, oder auch Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, nimmt nicht ein bestimmtes Merkmal wie etwa Herkunft in den Fokus, sondern bezieht sich auf alle Aspekte, wie z. B. Geschlecht, körperliche Merkmale, Hautfarbe, Religion, Alter etc.⁶⁾ Unter heterogenen Gruppen werden insoweit nicht (nur) ethnisch gemischte Gruppen verstanden, sondern Gruppen, die unterschiedliche Aspekte der Vielfalt umfassen. Aufgrund dieser differenzierten Betrachtungsweise auf Heterogenität relativiert sich auch die Bedeutsamkeit der Anzahl der Migrant/innen bei der Arbeit mit diesem Ansatz in Brandenburg, wo laut der Statistik 6% Menschen mit Migrationshintergrund leben, und diese Tatsache oft als ein Argument gegen Fortbildungen mit interkulturellen Konzepten genannt wird.

Im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes ist Heterogenität und Vielfalt auch in den Gruppen gegeben, die gar keine Migrant/innen haben. Die Übung „Ein Fest bei mir zu Hause“ in einer scheinbar homogenen Gruppe ohne ein einziges Kind mit Migrationshintergrund zeigt immer wieder, wie vielfältig z. B.

„Der wertschätzende Umgang im Seminar hat mich bestärkt, dies auch in meiner Praxis stärker umzusetzen.“ *Teilnehmende des Projektes*

Weihnachten – mehrheitlich als Lieblingsfest genannt – gefeiert wird.

In ländlichen Regionen in Brandenburg haben die Jugendlichen kaum Begegnungsmöglichkeiten mit Menschen mit Migrationshintergrund, dafür werden sie alltäglich mit Stereotypen und Vorbehalten gegenüber Ausländern konfrontiert. Um verstehen zu können, dass es sich dabei um Vorurteile handelt und was solche Vorurteile und Stereotypen bewirken können, bieten die Anti-Bias-Seminare einen guten Rahmen, um mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen.



Niederlassungen der RAA Brandenburg, gelb markiert die Projektorte

5) Ausführliche Information zum Coaching im Projekt „Heterogenität in der Jugendarbeit“ hier im Band im Artikel von Angela Fleischer-Wetzels: „Anti-Bias in der Jugendarbeit – eine Chance, eigene Ressourcen zum vorurteilsbewussten Umlernen zu nutzen. Coaching im Rahmen des Projektes Heterogenität in der Jugendarbeit“.
6) In diesem Artikel wird nicht ausführlich auf Ziele und Methoden des Anti-Bias-Ansatzes eingegangen. Mehr dazu in diesem Band im Artikel von Oliver Trisch: „Einführung in den Anti-Bias-Ansatz“.



Anti-Bias-Fortbildung, III. Modul, Gollwitz,
21.-24.04.2010

Einige unserer Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz

Der Anti-Bias-Ansatz geht davon aus, dass jede/r Vorurteile hat. Problematisch wird es dann, wenn die Menschen glauben, dass ihre Vorurteile wahr sind und ihr Handeln danach ausrichten. Die Beschäftigung mit „sich selbst“, mit eigenen Diskriminierungserfahrungen und auch ein Austausch darüber im geschützten Raum sind ein erster Schritt, internalisierte Dominanz und Unterdrückung zu entdecken und Alternativen zu diesen erlernten Verhaltensweisen zu entwickeln (vgl. INKOTA 2002: 37).

„Was ich mitnehme: Freude an der Beschäftigung mit einem schwierigen/unschönen Thema.“

Teilnehmende des Projektes

Im allgemeinen Sprachgebrauch unterstellen wir bei der Beschreibung von Diskriminierung sofort böse Absichten. Der Anti-Bias-Ansatz geht von einem viel weiter gefassten Verständnis von Diskriminierung aus als das, was sich alltäglich nur auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen

abspielt. Der Anti-Bias-Ansatz nimmt auch kulturell-gesellschaftliche und institutionelle Ebenen in den Blick, was eine vorurteilsbewusste Haltung und die Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe für benachteiligte Menschengruppen zum Ziel hat. Gerade diese kulturell-gesellschaftlichen und institutionellen Ebenen, sowie die Auseinandersetzung mit den so genannten „positiven Vorurteilen“, brachten bei den Teilnehmenden der Anti-Bias-Fortbildung die meisten „Aha-Effekte“ und ließen sie für andere Perspektiven offener werden. Und der von Albert Einstein überlieferte Satz „Welch triste Epoche, in der es leichter ist, ein Atom zu zertrümmern als ein Vorurteil!“⁷⁾ bestätigt nur, dass die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz, die eine vorurteilsbewusste Haltung erzielt und versucht, die vorhandenen Vorurteile zu zertrümmern, ein konfrontativer und vielleicht auch manchmal ein schmerzlicher Prozess für die Teilnehmenden ist.

„In meiner Haltung wurde ich mächtig durchgerüttelt.“ *Teilnehmende des Projektes*

Parallel zum II. Fortbildungsmodul fand ein Seminar mit Jugendlichen statt, welches Kolleg/innen aus der Anti-Bias-Werkstatt durchgeführt haben.⁸⁾ Wie heterogen kann denn eine Gruppe von Jugendlichen aus dem ländlichen Brandenburg sein? Die Heterogenität dieser Jugendgruppe überstieg alle unsere Erwartungen – das waren zwei Gruppen Jugendlicher aus zwei Städten mit Altersunterschieden von bis zu 12 Jahren und auch mit sehr unterschiedlichen Lebenserfahrungen und aus sehr unterschiedlichen sozialen Umgebungen. Am Beispiel dieser Gruppe konnte man ganz deutlich sehen, dass es keiner Migrant/innen bedarf, wenn wir über eine heterogene Gruppe reden. Trotz der mit der Heterogenität der Gruppe verbundenen Schwierigkeiten im Seminarablauf war offensichtlich, dass die Themen „Diskriminierung“ und „Ausgrenzung“ für Jugendliche sehr wichtige und anregende Themen sind. Die Diskussionsrunden in den

7) Forum für Toleranz und Menschenrechte: <http://foref.info>.

8) Mehr dazu in diesem Band bei Bastian Petz: „A talkshow that shows we should talk about what we show and how we talk – Über das „trial and error“ im Einsatz von Methoden, mögliche Modulationsformen, Einfühlungsvermögen, Eigenreflexion und den Mut, den es braucht, „Anti-Bias“-Methoden in der Jugendarbeit einzusetzen“.

.....
„Die Teilnehmer/innen des Seminars wollen von sich aus mehr über das Thema erfahren und recherchieren selbst im Internet. Ich kann feststellen, dass das mehrtägige Seminar eine Veränderung bei den Teilnehmer/innen bewirkte.“ Jugendsozialarbeiter, Teilnehmender des Projektes
.....



Jugendseminar „Anti-Bias“, Blossin,
03.-06.02.2010

.....
„Es hat meinen Blick geschärft, auf Ausgrenzungen stärker zu achten!“
.....

Teilnehmende des Projektes

Pausen und auch nach dem Seminar am späten Abend zeigten, wie sehr die Seminarthemen die Jugendlichen bewegten.

Was in Jugendseminaren mit dem Anti-Bias-Ansatz öfter vorkommt als bei den Fortbildungen mit den Multiplikator/innen, ist aus meiner Erfahrung die so genannte „Opferkonkurrenz“. Wenn wir schon über Diskriminierung reden, dann fangen die Jugendlichen schneller damit an, die Diskriminierungserfahrungen auf die Waage zu legen und zu vergleichen, welche Diskriminierung denn schlimmer sei, z. B. als „Jude“ oder als „Schwuler“ beschimpft zu werden? Und warum greifen die Erwachsenen,

wenn überhaupt, eher ein, wenn es um „Juden“ geht und nicht, wenn es um „Schwule“ oder „Dicke“ geht? „Die Jugendlichen fordern die Anerkennung eigener Opfererfahrungen“⁹⁾ (Fechler 2007: 449), was jedoch nicht zur Hierarchisierung der Diskriminierungserfahrungen führen darf.¹⁰⁾

Ähnliche Diskussionen fanden bei einem weiteren Jugendseminar statt: Jugendliche mit Migrationshintergrund, welche sich öfter aufgrund ihrer Herkunft diskriminiert und ausgegrenzt fühlen, weil sie schon viele Diskriminierungsvorfälle tatsächlich erlebt haben, äußerten sich abwertend und diskriminierend über Kommilitonen mit schwarzer Haut. Diese „Opferkonkurrenz“ und die „Wertigkeitsleiter“ der Menschen oder auch der Migrant/innen¹¹⁾ zu durchbrechen und ins Gespräch mit Jugendlichen zu kommen, Schief lagen zu thematisieren und Jugendliche aufzumuntern, sich gegen Ausgrenzung und Diskriminierung einzusetzen, sich gegenseitig wertzuschätzen und die Unterschiede zu achten, erfordert qualifizierte und motivierte Multiplikator/innen.

.....
„Ich greife eher ein als früher, zum Beispiel wenn Jugendliche sich mit Spitznamen fertig machen!“ Teilnehmende des Projektes
.....

9) Fechler, Bernd (2007).

10) Mehr dazu im Artikel von Oliver Trisch in diesem Band: „Einführung in den Anti-Bias-Ansatz“.

11) Diese „Wertigkeitsleiter“ der Migrant/innen wird momentan sehr stark durch die Debatte in den Medien zur gezielten Migrationsförderung und zu Einschränkungen für bestimmte Menschengruppen z. B. nach Religionsmerkmal unterstützt.

Fazit

Heterogenität und Umgang mit Vielfalt sind auch für Brandenburg trotz der relativ niedrigen Zuwanderungszahlen oder vielleicht sogar deswegen ein sehr wichtiges Thema.

Um Kindern und Jugendlichen Perspektiven zu eröffnen und ihnen zu einer vorurteilsbewusste Haltung zu verhelfen ist es wichtig, die vorhandene Vielfalt in der Gruppe sichtbar zu machen, Unterschiede zu benennen und diese Unterschiede auch zu achten und wertschätzen zu lernen. Weg vom Stempel „normal“ – was ist schon normal? – zu Neugier, Aufgeschlossenheit und Achtung der Unterschiede.

Die Implementierung des Anti-Bias-Ansatzes in der offenen Jugendarbeit birgt zusätzliche Schwierigkeiten, welche es an einer Schule oder in einer Kindertagesstätte nicht gibt: Die Jugendlichen sind nicht jeden Tag da und auch eine feste Gruppe von

Jugendlichen kommt nur selten über einen längeren Zeitraum zusammen. Trotz dieser Schwierigkeiten zeigte das Projekt, dass die Anti-Bias-Seminare die Jugendlichen sensibilisieren und neue Themen aus dem Bereich politischer Bildung für die Jugendeinrichtungen eröffnen. Die RAA Brandenburg können die Jugendeinrichtungen in diesem Entwicklungsprozess unterstützend beraten und Fortbildungen zum Anti-Bias-Ansatz für Multiplikator/innen aus der Jugendarbeit initiieren.

Ich bedanke mich ganz herzlich bei den Kolleg/innen der RAA Brandenburg, die die Realisierung des Projektes unterstützt haben, vor allem bei Axel Bremermann und bei Angela Fleischer-Wetzel, bei den Kolleg/innen aus der Anti-Bias-Werkstatt Anne Sophie Winkelmann und Bastian Petz und auch bei allen Teilnehmer/innen des Projektes für eine sehr angenehme und erfolgreiche Zusammenarbeit.

Literatur

Fehler, Bernd (2007): Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma Pädagogischer Intervention. In Klaus Ahlheim (Hg.): Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung. WOCHENSCHAU Verlag. Schwalbach/Ts.

INKOTA-netzwerk e. V. (Hg.) (2002): Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin.

Petra Wagner (Hg.) (2008): Handbuch KINDERWELTEN. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Herder Verlag. Freiburg im Breisgau.

Dokumentation zur Fachtagung der RAA Brandenburg „Raus aus den Schubladen!“



Mit dem Anti-Bias-Ansatz
unterwegs in der Jugend-
arbeit

08.09.2010, 10:00-17:00 Uhr
Bürgerhaus am Schlaatz
Schilfhof 28, 14478 Potsdam



Die Fachtagung „Raus aus den Schubladen! Mit dem Anti-Bias-Ansatz unterwegs in der Jugendarbeit“ bildete den Abschluss des Projektes „Heterogenität in der Jugendarbeit“ der RAA Brandenburg. Das Projekt wurde in Kooperation mit der Anti-Bias-Werkstatt im Zeitraum von Mai 2009 bis Oktober 2010 durchgeführt.

Das Ziel der RAA Brandenburg ist es, den Anti-Bias-Ansatz in der Jugendarbeit nachhaltig und qualitativ gut im Land zu verankern. Die Fachtagung hat eine weitere Möglichkeit geboten, über den Ansatz zu informieren und die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und diskriminierendem Verhalten in der Jugendarbeit stärker zu thematisieren.

Die Integrationsbeauftragte des Landes Brandenburg Frau Prof. Dr. Karin Weiss und der Geschäftsführer der RAA Brandenburg Alfred Roos begrüßten die Gäste der Tagung.

Am Vormittag hielt Anne Sophie Winkelmann von der Anti-Bias-Werkstatt einen Vortrag zum Thema „Unterschiedlich verschieden und noch immer nicht gleich – Jugendbildungsarbeit im Kontext von Differenz, Macht und Diskriminierung“. Um unterschiedliche Gruppen/Zugehörigkeiten innerhalb einer Gruppe sichtbar zu machen, waren alle Teilnehmenden der Fachtagung eingeladen, die Übung „Ich – ich nicht“ mitzumachen. Die Übung diente dazu, den Blick aus unterschiedlichen Per-

spektiven auf eine vermeintlich homogene Gruppe zu richten. Je nach der Fragestellung wurden andere Differenzen sichtbar. Genauso kann aber auch einer vermeintlich heterogenen Gruppe aufgezeigt werden, dass die zunächst wahrgenommenen (Nicht)Zugehörigkeiten/Zuordnungen (z. B. mit/ohne Migrationshintergrund) nicht die einzigen und die für sich selbst und/oder anderen entscheidenden sind.

Die Vielfalt innerhalb von Gruppen wird im Alltag und in gesellschaftlich vorherrschenden Erklärungsmustern oft ausgeblendet. Vielfach sind es aber gerade diese Gruppenzugehörigkeiten, die den Einzelnen viel bedeuten und eng mit der eigenen Identitätsbildung verknüpft sind.¹⁾ Nach der Übung konnten die Teilnehmer/innen in kleineren Gruppen ihre Eindrücke dazu reflektieren.



WORKSHOP I

Einführung in den Anti-Bias-Ansatz – Vorurteilsbewusstes Lernen und Erziehen

Axel Bremermann, RAA Cottbus
Johanna Schülzke, Teilnehmerin des Projektes

Dieser Workshop war eine Einführung in die Geschichte, Ziele und Methoden des Anti-Bias-Ansatzes. Die Teilnehmer/innen bekamen einen Einblick in diesen reichhaltigen und innovativen Ansatz antidiskriminierender Bildungsarbeit.

WORKSHOP II

Wirkung von Vorurteilen auf Jugendliche? Gestaltung der Angebote und der Umgebung

Angela Fleischer-Wetzel, RAA Frankfurt (Oder)

Dieser Workshop thematisierte die vorurteilsbewusste Gestaltung der Angebote und der Umgebung im Hinblick auf die Kinder- und Jugendarbeit. Angela Fleischer-Wetzel arbeitete im Projekt „Heterogenität in der Jugendarbeit“ als Coach und nahm im Workshop Bezug auf Themen und Beispiele aus der praktischen Arbeit.³⁾

Im Anschluss daran stellten Dina Ulrich und Axel Bremermann von der RAA Brandenburg das Projekt „Heterogenität in der Jugendarbeit“ und die daraus gewonnenen Erfahrungen vor.²⁾

Nach diesen beiden Vorträgen folgte eine Präsentation des Jugendclubs Bumerang e.V. aus Beeskow, der am Projekt teilgenommen hat. Es wurden Erfahrungen der Teilnehmer/innen aus dem Jugendseminar in Blossin, das im Rahmen des Projektes stattgefunden hat, und der anschließenden praktischen Umsetzung vor Ort vorgestellt.

Am Nachmittag von 13:30 bis 15:30 Uhr fanden parallel drei Workshops statt:

- 1) „Demokratie verstehen und leben“ Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit, Europa Haus Aurich, Anti-Bias-Werkstatt.
- 2) Mehr dazu in diesem Band im Artikel von Dina Ulrich: „Heterogenität – ein Thema für die Jugendarbeit in Brandenburg? Ein Rückblick auf das Projekt „Heterogenität in der Jugendarbeit“.
- 3) Mehr dazu in diesem Band im Artikel von Angela Fleischer-Wetzel: „Anti-Bias in der Jugendarbeit – eine Chance, eigene Ressourcen zum vorurteilsbewussten Umlernen zu nutzen. Coaching im Rahmen des Projektes Heterogenität in der Jugendarbeit“.



WORKSHOP III

**Wie Vielfalt Schule machen kann!
Erfahrungen mit dem Anti-Bias-Ansatz
an Berliner Grundschulen**

Jetti Hahn und Cvetka Bovha, FiPP e. V.

Die Kolleg/innen von FiPP e.V. haben mit dem Anti-Bias-Ansatz an Grundschulen in Berlin gearbeitet. Jetti Hahn und Cvetka Bovha stellten die Ergebnisse des Modellprojektes „Starke Kinder machen Schule“ vom FiPP e. V. vor, welches von 2007 bis 2010 durchgeführt wurde.⁴⁾



Anschließend konnten alle Teilnehmenden der Fachtagung einen Einblick in die jeweils anderen Workshops nehmen und in Austausch über die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz treten.



Und zum Schluss einige Rückmeldungen der Teilnehmer/innen der Fachtagung:

„Würde gern noch mehr dazu lernen...“

„Es war für mich eine Auftaktveranstaltung – ich werde mein Wissen garantiert vertiefen.“

„Danke! Wichtiges Thema!“

4) Ausführliche Informationen zum Projekt „Starke Kinder machen Schule“ von FiPP e.V. in diesem Band im Artikel von Jetti Hahn, Songül Bitiş und Dirk Wullenkord „Starke Kinder machen Schule – Ein Modellprojekt des FiPP e. V. – Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis, FiPP e. V. oder unter www.fippev.de.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11



Einige Teilnehmende der dreimoduligen Fortbildungen schildern ihre Erfahrungen

AXEL BREMERMANN, RAA COTTBUS

Axel Bremermann ist Diplom-Politologe und Regionalreferent der RAA Brandenburg in Cottbus. Er arbeitet u. a. als Anti-Bias-Multiplikator, Trainer und Teamer in der Anti-Diskriminierungsarbeit und der interkulturellen Bildung.

Interviewt von
**Axel Bremermann,
RAA Cottbus**

Julia Vollmer, Mitarbeiterin der RAA als Leiterin des Projektes „Interkulturelle Kompetenz in Brandenburg“

„Warum warst du dabei?“

„Ich hatte in meinem eigenen Projekt bereits mit dem Anti-Bias-Ansatz zu tun, da ich schon an Seminaren meines Kollegen Rainer Spangenberg teilgenommen habe. Deshalb wollte ich eine Fortbildung nach dem Anti-Bias-Ansatz auch mal selber erleben. Ich hatte also schon seit längerem großes Interesse am Ansatz und fand es interessant und passend, mehr darüber zu erfahren.“

Ich finde, dass der Ansatz auch gut zu Brandenburg passt, denn er bezieht ja nicht nur ethnische Kategorien in seine Überlegungen ein, sondern alle Dimensionen von Vielfalt. Das geschieht individuell und gesellschaftlich. Außerdem stellt er eigene Erfahrungen im Bezug zur Gesellschaft her.

Auch konkrete Übungen, die mir bis dahin bekannt waren, fand ich sehr gut.

Der Ansatz geht für mich außerdem über andere Ansätze hinaus. Er hebt die oft in der pädagogischen Theorie und Praxis zu findende Spaltung zwischen anti-rassistischen Ansätzen und denen interkulturellen Lernens auf.“

„Welche Anstöße für deine berufliche, pädagogische Praxis hast du bekommen?“

„Mir ist in der Fortbildung klarer geworden, dass es zwischen der Arbeitsweise mit dem Anti-Bias-Ansatz des Projektes KINDERWELTEN und dem Anti-Bias aus Südafrika durchaus Unterschiede gibt. Im

ersteren Ansatz wird stärker mit vier klar definierten Zielen gearbeitet als in letzterem.

Ich kann nun mit gutem Gewissen selber Fortbildungen nach dem Anti-Bias-Ansatz machen, kann Übungen gut anleiten, da ich sie selbst erlebt habe. Das ist einfach was anderes. Ich bin auch selber sensibilisierter, habe nun nicht nur in der Theorie mir die Sache erarbeitet, sondern sie auch in der Praxis erfahren.“

Annette Zimmermann, freiberufliche Teamerin in der Jugendarbeit

„Warum warst du dabei?“

„Ich bin durch einen Kollegen auf den Anti-Bias-Ansatz aufmerksam geworden. Er weckte bei mir das Interesse an einer Fortbildung dazu.“

Ich hatte an dem Ansatz auch Interesse, weil ich zuvor gehört hatte, dass er in vielen Bereichen angewendet werden kann.“

„Welche Anstöße für deine berufliche, pädagogische Praxis hast du bekommen?“

„Der wertschätzende Umgang im Seminar hat mich bestärkt, dies auch in meiner Praxis stärker einzusetzen.“

Ich habe zwar nicht gelernt, wie ich direkt mit jugendlichen Seminaren nach dem Anti-Bias-Ansatz durchführe. Aber mein Blick hat sich geschärft, auf Ausgrenzungen in Seminaren stärker zu achten.

Bei einem deutsch-polnischen Austausch hat das dazu geführt, dass ich bei den Teilnehmenden bei-

der Seiten stark an die Geduld appelliert habe, um ein gegenseitiges Verständnis zu ermöglichen.“

Johanna Wilde, Studentin der Ethnologie und ehrenamtliche Teamerin bei ICJA

„Warum warst du dabei?“

„Ich befasse mich im Studium theoretisch mit Themen, die vom Anti-Bias-Ansatz aufgegriffen werden. Die Themen Kultur und Migration berühren immer auch die Themen Diskriminierung und Macht. Ich konnte das in der Fortbildung nun herunterbrechen auf die Ebene der eigenen Erfahrungen. Ich konnte für berufliche Perspektiven gute Erfahrungen diesbezüglich sammeln.“

„Welche Anstöße für deine berufliche, pädagogische Praxis hast du bekommen?“

„Es hat mir eine Klärung einiger Fragen gebracht, die ich mir zuvor theoretisch gestellt hatte. Ich fand den Ansatz überzeugend. Meiner Meinung nach sollten auch andere pädagogisch Tätige damit erreicht werden. Ich finde, das wäre gesellschaftlich ein großer Nutzen.“

Ich persönlich fühle mich nun auch handlungsfähiger für meine ehrenamtliche Tätigkeit im internationalen, interkulturellen, christlichen Jugendaustausch, bei der ich junge Leute auf Auslandsaufenthalte in der ganzen Welt vorbereite.“

Therese Wigand, Mitarbeiterin des Jugendmigrationsdienstes der Caritas in Fürstenwalde

„Warum warst du dabei?“

„Das Thema hat mich angesprochen. Es ist eine andere Herangehensweise, als die bisherigen, die ich kannte. Der Aspekt Vorurteile ist für mich sehr bewegend, dass alle sie haben und sich ihrer bewusst werden sollen. In Fürstenwalde waren schon vor der Fortbildung Aktionen gelaufen durch die Fachgruppe Migration, bei der ich Mitglied bin. Ich habe auch an der Fortbildung teilgenommen, weil ich gerne lerne.“

„Welche Anstöße für deine berufliche, pädagogische Praxis hast du bekommen?“

„In meiner Haltung wurde ich mächtig durchgerüttelt. Für die Beratung, die ich in meiner Arbeit

mache, war das in der Fortbildung Vermittelte nicht ganz so greifbar, aber die Module haben mir die Ideen des Ansatzes Stück für Stück näher gebracht. Gerade die Langsamkeit, das heißt, den Teilnehmenden den Raum zu geben, den sie brauchen, hat mir gefallen. Ich bin neu ins Denken kommen und habe festgestellt, dass ich noch nicht da bin, wo ich sein will.“

Pädagogisch richte ich meine Seminare zunehmend am Anti-Bias-Ansatz aus, binde es ein in den Schulalltag. Es war auch eine gute Vorbereitung für Jugendliche auf ein Praktikum in Polen. Dabei gab es aber auch Zeitprobleme, da die Seminare doch einiges an Zeit beanspruchten, mehr als gedacht.

Ich habe auch durchs Coaching einiges mitgenommen. Fragen zur Identität von mir und anderen als auch Machtstrukturen bleiben in meiner Arbeit Thema. Der Anti-Bias-Ansatz ist für mich hilfreich, weil er eine Mischung ist aus Methoden und der eigenen pädagogischen Haltung.“

Anita Kumecka, Netzwerk für Konfliktmanagement Frankfurt (Oder)

„Warum warst du dabei?“

„Ich hatte kurz davor eine Fortbildung zum Ansatz Betzavta¹⁾ mitgemacht, was mich umgehauen hat, weil es aus meiner Sicht sehr brutal ist. Da wurde ich von Dina Ulrich gefragt, ob ich bei der Fortbildung mitmachen möchte, als wir gemeinsam in einem Konfliktlotsentraining tätig waren. Dina Ulrich erzählte, dass es beim Anti-Bias-Ansatz viel sanfter und behutsamer zugeht, was ich nun bestätigen kann.“

„Welche Anstöße für deine berufliche, pädagogische Praxis hast du bekommen?“

„Mir ist bewusst geworden, dass es wichtig ist, Dinge vorsichtiger zu formulieren und dass es nicht möglich ist, vorurteilsfrei zu sein, aber sich der Vorurteile bewusst zu werden. Das finde ich für meine Arbeit sehr wichtig. In der Ausbildung von Konfliktlotsen kann ich Anti-Bias-Übungen gut einbauen, dazu gehören unter anderem die Familiennetze oder die Zitronenübung.“

1) Vgl. auch den Beitrag von FiPP e. V. in diesem Band.

Sven Podleska, Jugendsozialarbeiter im Jugendclub Bumerang e. V. in Beeskow

„Warum warst du dabei?“

„Angela Fleischer-Wetzel hat mich in einem Gespräch über den Anti-Bias-Ansatz informiert. Daraufhin habe ich selber etwas recherchiert und mich mit dem Heterogenitätsthema auseinandergesetzt.“

„Warum haben die Jugendlichen aus dem Jugendclub Bumerang e. V. am Jugendseminar teilgenommen?“

„Alle Jugendlichen aus unserem Jugendverein wurden im Vorfeld über die inhaltlichen Themen des Seminars informiert und hatten ein hohes Interesse, mehr über Diskriminierung und Vorurteile zu erfahren. In unserem Jugendverein sind die Jugendlichen immer wieder mit diesen Themen konfrontiert. Aus meiner Sicht als Sozialarbeiter merke ich aber immer wieder, dass die Jugendlichen überfordert sind und nicht den richtigen Umgang mit den Themen „beherrschen“. Hier fehlt es Ihnen an Basiswissen und an konkreten Beispielen, um den „richtigen“ Umgang mit den Themen zu erlernen.“

„Welche Anstöße für deine berufliche, pädagogische Praxis hast du bekommen?“

„Mir wurde das Thema näher gebracht. Ich konnte mehr über den Ansatz erfahren. In der praktischen

Arbeit denke ich jetzt öfters an die vorurteilsbewusste Pädagogik. Ich stelle fest, dass tagtäglich bei mir im Jugendklub Vorurteile benutzt werden, die mir jetzt bewusster geworden sind. Bei bestimmten sprachlichen Entgleisungen interveniere ich jetzt viel eher. Früher habe ich die Sachen viel lockerer genommen.

Unter den Jugendlichen werden Äußerungen schnell genutzt zur Stigmatisierung, meist bezogen auf Äußerlichkeiten. Ich reagiere dabei eher als früher. Ich frage: „Warum hat der diesen Spitznamen?“ Du Dicker, du kleiner Mokel, lahme Ente, das sind übliche Spitznamen, auf die ich jetzt früher eingehe. So verfällt schneller der Reiz, die Spitznamen weiter zu benutzen.

Ich achte darauf, dass die Leute nicht erst in die Ecke gestellt werden, sondern komme dem in einem Gespräch zuvor. Wenn es nicht weitergeht, wähle ich durchaus auch die radikale Form. Zum Beispiel sage ich: „Alle Dicken in eine Ecke und alle Kurzen in die andere, die anderen sind draußen.“ Dann spüren die Jugendlichen durch solche einfachen Übungen die Ausgrenzung.

Ich finde für den Anti-Bias-Ansatz viel Verwendung in der Oberschule, wo ich Projektstage mache. Die Themen sind dann Stigmatisierung, Ausgrenzung und Mobbing, was ich den Jugendlichen mit dem Ansatz auf spielerische und erlebbare Weise klar machen kann.“

Anti-Bias in der Jugendarbeit – eine Chance, eigene Ressourcen zum vorurteilsbewussten Umlernen zu nutzen



Coaching im Rahmen des Projektes Heterogenität in der Jugendarbeit

Der Anti-Bias-Ansatz beabsichtigt gegen Einseitigkeiten und Voreingenommenheiten wirksam zu werden, um so entstandene Schief lagen in Balance zu bringen und alltägliche Diskriminierungen abzubauen. Das Anliegen des Ansatzes besteht darin, die auf die Erfahrungswelt von Jugendlichen aufbauende, intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und persönlichen Vorurteilen sowie mit Macht und Diskriminierung anzuregen. Ein Ziel ist es, Formen unterdrückender und diskriminierender Interaktionen zu verlernen und sich eine gerechtere Haltung zu eigen zu machen. Der Ansatz geht davon aus, dass jede/r Vorurteile hat, sich anderen gegenüber mehr oder weniger oft diskriminierend verhält und dass jeder Mensch im unterschiedlichen Maße von Diskriminierung betroffen ist.

Es liegt die Annahme zugrunde, dass Vorurteile und Diskriminierungen weniger als individuelle Fehlerurteile der Jugendlichen an sich einzuordnen sind, sondern dass diese in der Gesellschaft als Ideologien schon verfestigt vorhanden sind und von den Jugendlichen in frühester Kindheit erlernt und übernommen werden.

Daraus ergibt sich die Chance, durch Bildungsangebote und durch die (Um) Gestaltung des Umfeldes und der Interaktion mit Jugendlichen Prozesse zu initiieren, die es ermöglichen, diskriminierende Verhaltensweisen wieder zu verlernen und institutionalisierte, unterdrückende Ideologien zu hinterfragen sowie dagegen aktiv zu werden.

Gerade in der Jugendbildungs- und -begegnungsarbeit bestehen Möglichkeiten, mit dem Anti-Bias-Ansatz Kinder und Jugendliche zu sensibilisieren und wirkungsvoll Veränderungen in ihren Haltungen bzw. ihres Verhaltens herbeizuführen.

ANGELA FLEISCHER-WETZEL, RAA FRANKFURT (ODER)

Angela Fleischer-Wetzel ist seit 1993 als Sozialpädagogin bei der RAA Brandenburg beschäftigt. Ihre Aufgabenfelder in der Niederlassung Frankfurt (Oder), die für Ostbrandenburg tätig wird, umfassen die Beratung und Fortbildung von lokalen Akteuren im Bereich Integration von Zuwanderern und Stärkung von demokratischem Strukturen im schulischen und außerschulischen Kontext. Durch die Beteiligung an europäischen und außereuropäischen Projekten und die deutsch-polnischen Kooperationen in Ostbrandenburg hat sie vielfältige interkulturelle Erfahrungen gemacht, die sie in ihren Arbeitsbereich in Form von Beratung, Begleitung und Fortbildung an Akteure aus unterschiedlichen Kontexten, wie Schule, Jugendarbeit, Verwaltung und anderen zivilgesellschaftlichen Verbänden einbringt.

Im Rahmen des Projektes *Heterogenität in der Jugendarbeit* und darüber hinaus habe ich mit den teilnehmenden Akteuren aus Jugendclubs und aus dem Bildungsbereich als Coach gearbeitet. Die Anti-Bias-Ausbildung befasste sich hauptsächlich damit, die Sensibilisierung der Teilnehmer/innen in Bezug auf Diskriminierung zu bewirken, den Ansatz mit seiner Philosophie und seinen Möglichkeiten zu beschreiben sowie das Knowhow für den pädagogischen Alltag zu vermitteln. Das projektbegleitende Coaching bot die Gelegenheit, in Jugendclubs das (Lern)Umfeld und die Freizeit- und Bildungsangebote auf vorurteilsbewusste Umsetzung zu untersuchen sowie ein- oder mehrtägige Bildungsveranstaltungen für unterschiedliche Zielgruppen zu konzipieren.

Das Coaching hatte drei Ziele, die durch Einzel- und Gruppenangebote erreicht werden sollten:

1. **Die Praxisbegleitung** – insbesondere bei der Implementierung des Anti-Bias-Ansatzes in den jeweiligen Arbeitskontext der Teilnehmer/innen treten Schwierigkeiten und Unsicherheiten auf, wie Zugänge und Strategien zu entwickeln sind.
2. **Die Selbstentwicklung der Teilnehmer/innen** – durch das Erarbeiten von Strategien und Konzepten für die Arbeit mit dem Anti-Bias-

Ansatz sollte die Stärkung der Rolle als Trainer/in oder Kollege/Kollegin im eigenen Team unterstützt werden.

3. **Die Angebotsentwicklung** – beinhaltet die Konzipierung von speziellen Projekten, Fortbildungen, Seminaren etc. für die jeweils relevanten Zielgruppen, die in den Arbeitskontexten der Teilnehmer/innen angesprochen werden sollen.

In den Coachings wurden die ersten Erfahrungen mit dem Ansatz in der Praxis thematisiert und reflektiert. So wurden beispielsweise einzelne Übungen und deren Wirkung auf Teilnehmende, die im Training ausprobiert worden sind, gemeinsam besprochen sowie nach Alternativen gesucht.

Der Transfer des Trainingswissens der Teilnehmer/innen in den jeweiligen Praxiskontext war im Rahmen des Coachings notwendig, weil nur so individuell auf die speziellen Arbeitsbereiche der Projektteilnehmer/innen eingegangen werden konnte. Anfangs wurde geschaut, welche Veränderungen durch die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz erwünscht und möglich sind, in welchem Maße und an welcher Stelle angesetzt werden soll und wie Umsetzungsstrategien aussehen sollten.

Fast allen Teilnehmer/innen lag daran, bei der Entwicklung von Trainings und Angeboten für spezielle Zielgruppen begleitet zu werden. Die Durchführung eigener Trainings unterstützt in hohem Maße die Entwicklung von Sicherheit in der Arbeit als Anti-Bias-Trainer/in.

Während des Coachings war es wichtig zu schauen, in welchem Maße der Anti-Bias-Ansatz in der pädagogischen Praxis und in den Teams der Teilnehmer/innen implementiert werden soll. So wurden Ansatzpunkte überlegt und Vorgehensweisen für die Arbeit entwickelt. Eine Teilnehmerin berichtete im Coaching darüber, dass in ihrer Einrichtung ein Flyer entwickelt wurde. Dieser Flyer beinhaltete unbeabsichtigt Formulierungen und Bilder, die Vorurteile möglicherweise verstärkten. Im Team wurde dieser Flyer überarbeitet, Formulierungen verändert und so das Selbstverständnis des Angebotes und des Teams im Hinblick auf vorurteilsbewusste Interaktion wirksam gestärkt.

Im Coachingprozess setzten wir uns mit den vier Zielen des Anti-Bias-Ansatzes auseinander. Es fand sowohl die Auseinandersetzung mit den Zielen des Anti-Bias-Ansatzes statt, als auch mit den Hand-

lungsfeldern und den Trainingsphasen, auf die ich im weiteren Text eingehe.

Die Ziele des Anti-Bias-Ansatzes

Die vier klar strukturierten Ziele des Ansatzes sind handlungsorientierend und bauen aufeinander auf, damit bestimmen sie die Vorgehensweise in Jugendeinrichtungen und in der Jugendbildungsarbeit. Im ersten Schritt geht es darum, die Identität der Jugendlichen zu stärken. Dabei ist es wichtig, ihre persönliche Identität genauso einzubeziehen, wie die verschiedenen Familienkulturen und die Bezugsgruppen, zu denen sie sich zugehörig fühlen. Das zweite Ziel ist, den Jugendlichen die Vielfalt in ihrem Umfeld zu verdeutlichen und weitergehende Erfahrungen mit Heterogenität zu ermöglichen. Das dritte Ziel soll für diskriminierendes Verhalten sensibilisieren, Muster und Verhaltensweisen verdeutlichen sowie die Reflexion eigenen Verhaltens unterstützen. Das Aktivwerden gegenüber unfairm und ausgrenzendem Verhalten ist das vierte Ziel. Die Umsetzung des Anti-Bias-Ansatzes in der lokalen Jugendarbeit kann einerseits als Prozess verstanden werden, der den Jugendclub als Organisation verändert und weiterentwickelt. Andererseits entstehen Bildungsangebote direkt für Jugendliche, die auf deren Haltungen und Handlungsoptionen in Bezug auf diskriminierendes Verhalten einwirken sollen.

Die Handlungsfelder der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung

Die Definition der Handlungsfelder¹⁾ für die pädagogische Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz in Einrichtungen ermöglicht in allen Bereichen einen individuellen Zuschnitt, der den jeweiligen Ressourcen und Bedürfnissen angepasst werden kann.

Diese Handlungsfelder sind:

- Vorurteilsbewusste Gestaltung der Interaktionen mit Jugendlichen
- Vorurteilsbewusste Gestaltung der Lernumgebung in der Jugendeinrichtung
- Zusammenarbeit im pädagogischen Team
- Zusammenarbeit mit Akteuren aus dem Erwachsenen- und Umfeld der Jugendlichen z. B. Eltern, Lehrer/innen, Anwohner/innen u. a. Akteure.

1) Handlungsfelder nach KINDERWELTEN für die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten.

Einem längerfristigen Prozess muss die Team-Entscheidung vorausgehen, welche Handlungsfelder in der Einrichtung bearbeitet werden. Für den danach folgenden Zeitraum der Umsetzung ist eine fachliche Begleitung sicherzustellen.

Die Trainingsphasen

Bei der Konzipierung von Bildungsangeboten in Form von Trainings bestand innerhalb des Coachings die Notwendigkeit, die fünf Phasen, in die sich ein Anti-Bias-Training gliedern lässt – Kontaktphase, Sensibilisierungsphase, Konfrontationsphase, Kooperationsphase sowie Reflexionsphase – mit angemessenen Übungen als auch zeitlich und räumlich so zu planen und umzusetzen, dass die jeweiligen Teilnehmer/innen sich gemäß ihrer Kompetenzen als Trainer/innen einbringen können. Die Bildung einer Gruppe, in der ein vertrauensvolles offenes Arbeitsklima herrscht, ist dabei als erster Schritt notwendig, um in der nächstfolgenden Phase den Fokus auf Selbst- und Fremdwahrnehmung im Hinblick auf individuelle Prägungen, Vorurteile, auf eigenes diskriminierendes Verhalten und persönliche Diskriminierungserfahrungen zu richten. Danach ist es erforderlich, eine Konfrontation mit eigenem Verhalten auf wertschätzende Weise zu ermöglichen, um das Nachdenken über eigene Werte zu befördern und Empathie gegenüber anderen Menschen zu entwickeln. In der Kooperationsphase sind Übungen bzw. auch Praxisüberlegungen sinnvoll, die ein konstruktives Miteinander entstehen lassen. Der Reflexion über den Workshop an sich und über neu gewonnenen Erfahrungen, Erkenntnisse und Sichtweisen kommt eine immens hohe Bedeutung zu. Veränderungen in den eigenen Einstellungen und Haltungen, die sich im Workshop entwickelten, werden für den Teilnehmer/die Teilnehmerin und die Gruppe deutlich bewusster, wenn sie öffentlich gemacht, ausgesprochen und/oder aufgeschrieben werden.

Ein weiterer Anspruch, den das Coaching bediente, war die Entwicklung einer vorurteilsbewussteren Öffentlichkeitsarbeit der Träger oder Einrichtungen. Dabei ging es darum, einen Diskussionsprozess dazu anzuregen, wie die Jugendlichen, die die Einrichtung besuchen bzw. die für die Angebote gewonnen werden sollen, mit ihren Merkmalen und Besonderheiten widergespiegelt werden können.

Hilfreich war, interne Diskussionen darüber zu initiieren, wie Vielfalt in der Einrichtung wahrgenom-

men wird, welche Merkmale widergespiegelt und welche Botschaften vermittelt werden. Fragen waren zum Beispiel: Wie sehen unsere künftigen Flyer/Plakate/Internetauftritte etc. aus? Wie stellen wir als Personen die Einrichtung nach außen dar – wie beschreiben wir unser Klientel?

Zwei Beispiele aus der Praxis der Jugendarbeit

Der Jugendclub

In einem Jugendclub im ländlichen Raum sollte zu Ziel I – Stärkung der ICH-Identität und der Bezugsgruppenidentität – gearbeitet werden, um anschließend den Jugendclub so zu gestalten, dass die Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen Merkmalen und Fähigkeiten widergespiegelt werden. An dem Sensibilisierungsworkshop beteiligten sich acht Jugendliche und zwei Jugendarbeiterinnen. Ziel des Workshops war es in erster Linie, die Identität der jugendlichen Teilnehmer/innen zu stärken und im Anschluss daran einen Prozess anzuregen, der eine vorurteilsfreie „Lernumgebung“ im Jugendclub gestalten helfen sollte. Neben der Auseinandersetzung mit Erfahrungen zu eigenem diskriminierendem Verhalten und selbsterlebter Diskriminierung erkannten die Jugendlichen, dass die von ihnen zuvor wahrgenommene Homogenität in der Gruppe der Jugendclubbesucher von mehr Vielfalt geprägt ist, als angenommen wurde. Insbesondere in Hinblick auf den anstehenden Praxisbezug – die vorurteilsbewusste Gestaltung des Jugendclubs also, fand eine rege Beteiligung an der Feststellung des augenblicklichen Status seitens der Jugendlichen statt. Die an den Wänden hängenden gerahmten Fotos von Models, die wenig dem Aussehen der anwesenden Jugendlichen entsprachen, wurden durch großformatige Bilder aus dem Cluballtag und der dörflichen Umgebung ersetzt. Die Türposter (Muskelmann und Bikinischönheit) an den Toiletten für Jungen und Mädchen mussten einer deutlich vorurteilsbewussteren Variante weichen. Die Jugendlichen achteten dabei darauf, dass die herausgearbeiteten Aspekte von der Vielfalt vor Ort dargestellt wurden.

Die Jugendbegegnungsarbeit

Internationale Jugendbegegnungsarbeit stellt im Hinblick auf die Nutzung des Anti-Bias-Ansatzes

bzw. auf interkulturelles Lernen mindestens eine besondere Herausforderung dar. So sollen daran beteiligte Jugendliche lernen, hinsichtlich ihrer Sprachekompetenzen bzw. -defizite über ihren eigenen Schatten zu springen, andere zu unterstützen bzw. sich Unterstützung zu organisieren. Erst dadurch ist es möglich, im Rahmen der Kennenlernphase in Gruppen viele sachliche und emotionale Informationen zu den unterschiedlichen Identitäten und Familienkulturen zu erarbeiten und so ein konstruktives Miteinander für die Begegnung zu gestalten. Anders als bei üblichen Kennenlernübungen und Icebreaker-Übungen wird der eigenen kulturellen Identität und der Familienkultur vordergründig und wertschätzend begegnet. In der Phase der Sensibilisierung wird der Fokus vor allem auf eine Auseinandersetzung gerichtet, die Vielfalt und das Vorhandensein von Vorurteilen bewusst macht und alternativ das Verlernen in Aussicht stellt. Die Jugendlichen bekommen zum Beispiel die Aufgabe, sich an eigene zurückliegende Diskriminierungserfahrungen als Akteure und als Opfer zu erinnern. Im Anschluss daran präsentieren sie in Kleingruppen erlebte Gefühle, Verhaltensweisen und Motive. Durch die interaktive Auseinandersetzung mit diesen beiden Ebenen von Diskriminierung sowie mit den Auswirkungen und Beweggründen zeigen Jugendliche eine Bereitschaft zu lernen, wie sie gegen diskriminierendes Verhalten aktiv werden können. Während der Kooperationsphase entwickeln sie Vorschläge und Strategien insbesondere im eigenen Verhalten, um Veränderungen zu erwirken sowie persönliche Vorurteile bewusster zu hinterfragen.

Dies halte ich als Ergebnis einer Jugendbegegnung für angemessen.

In Anne Winkelmanns Untersuchungen²⁾ zu den Zielen der Internationalen Jugendarbeit spricht sie selbst den *Abbau von Vorurteilen* als formuliertes Ziel sehr kritisch an. Zum einen deshalb, weil in Bezug auf den Begriff der Kulturellen Differenz „... die Vorstellung von mindestens zwei klar voneinander unterscheidbaren Kulturen zugrunde gelegt wird, denen die Teilnehmer/innen quasi anhängen. Die Teilnehmer/innen einer internationalen Jugendbegegnung

scheinen sich primär als Repräsentant/innen unterschiedlicher Welten gegenüber zu stehen, zwischen denen eine Kommunikation nur unter besonderer Anstrengung möglich ist ...“³⁾. Zum anderen kommt sie zu der Aussage, dass „...affektive und kognitive Einstellungen nichts anderes sind, als durch Urteile ersetzte Vorurteile, wenn der Grad an der Zunahme von Informationen hoch genug war, um den nötigen Hintergrund zu verschaffen“⁴⁾. Des Weiteren sieht sie den Abbau von Vorurteilen als Ziel allein problematisch an, weil Jugendliche nach dem Jugendaustausch in die Gesellschaft zurückkehren, in der ihre Vorurteile vorherrschen und entsprechend geprägt worden sind. „Die Auslassung gesellschaftlich-struktureller Rahmenbedingungen im Konzept der IJA bei gleichzeitig offensichtlicher Bedeutung eben dieser in Bezug auf die Einstellungen der Teilnehmenden ist geradezu eine Manifestation der Pädagogisierung von gesellschaftlichen Phänomenen“⁵⁾. Insofern bietet insbesondere der Anti-Bias-Ansatz eine Chance, sich dem interkulturellen Lernen von den eigenen Erfahrungen und Prägungen aus auf wertschätzende Weise zu nähern, Einstellungen zu überprüfen und Veränderungen in den Haltungen anzuregen.

Das Fazit

Die Nutzung des Anti-Bias-Ansatzes in verschiedenen Bereichen der Jugendarbeit ist aus meiner Sicht im besonderen Maße für interkulturelles Lernen geeignet, weil neben einem großen Repertoire an Übungen und Interaktionen die Beschäftigung mit der eigenen Identität, der Familienkultur der Vielfalt aspekt als gewinnbringend auch in sogenannten In-Groups sichtbar wird. Es gelingt leichter, ein offenes konstruktives Gruppen- und Arbeitsklima zu schaffen, wenn beispielsweise ein Opening Circle in der Kontaktphase eine gute Basis dafür schaffen hilft. Ausgrenzungsmechanismen und -strategien können auf konstruktive Weise erkannt und korrigiert werden.

Die Anwendung von Anti-Bias in unterschiedlichen Kontexten zeigt, dass damit Veränderungen in den Haltungen von Jugendlichen möglich sind. Ich wün-

2) Anne Winkelmann (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag. Kapitel 3.2.2.1.

3) Anne Winkelmann (2006).

4) Anne Winkelmann (2006).

5) A. a. O.

sche mir für unsere zukünftige Arbeit, die Etablierung dieses Ansatzes in unterschiedlichen Bereichen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Dabei sollten sich Konzepte von Jugendeinrichtungen bzw. Schulprogramme an der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung orientieren und Akteure in den unterschiedlichen Handlungsfeldern tätig werden. Es war das Ziel des Pro-

jektes, den Ansatz in Brandenburg und Berlin insbesondere in der Jugendarbeit bekannter werden zu lassen und dessen Implementierung zu unterstützen. Das begleitende Coachingangebot hat Kooperations- und Beratungsbeziehungen entstanden lassen, von denen wir uns zukünftig nachhaltige Wirkungen versprechen.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11



Weiterentwicklung von Anti-Bias-Methoden für die Jugendarbeit

ANNE SOPHIE WINKELMANN, ANTI-BIAS-WERKSTATT

Dipl. Interkulturelle Pädagogin, Anti-Bias-Multiplikatorin und freiberufliche Referentin in der Jugend- und Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten Antidiskriminierungsarbeit, kritische interkulturelle und diversitätsbewusste Bildungsarbeit sowie internationale Jugendarbeit, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Oldenburg.

Von der Kunst über den Tellerrand hinaus zu denken, ohne die zentralen Aspekte der Anti-Bias-Arbeit zu verlieren ...

Sehr oft werden wir als Anti-Bias-Werkstatt gefragt, wie wir mit den größtenteils sehr kognitiven Methoden des Anti-Bias-Ansatzes mit Jugendlichen oder jungen Erwachsenen arbeiten. Die Befürchtung, dass die Umsetzung zentraler Methoden in der Form, wie sie etwa im Handbuch „Shifting paradigms“ oder auf der CD „Methodenbox Demokratie-Lernen“ beschrieben sind, für jüngere Menschen nicht mal eben so geeignet sind, teilen auch wir. Nicht weil das Thema Diskriminierung für junge Menschen nicht angemessen wäre, nicht weil es zu komplex oder zu kompliziert ist, sondern weil viele keinen leichten Anschluss an die Erfahrungen, Lebenswelten und Ressourcen von jüngeren Menschen bieten.

Auch das Projekt „Heterogenität in der Jugendarbeit“ hatte sich zur Aufgabe gemacht, die Anti-Bias-Arbeit gemeinsam mit Multiplikator_innen¹⁾ der Jugendarbeit für diese Zielgruppe weiter zu entwickeln. Ein besonderes Element der Weiterbildung stellte dabei ein viertägiges Seminar mit Jugendlichen aus zwei der beteiligten Einrichtungen dar, welches parallel zum zweiten Modul von zwei Kolleg_innen der Anti-Bias-Werkstatt begleitet wurde.

In diesem Rahmen konnten einige weiterentwickelte Methoden erprobt und reflektiert werden und die Erfahrungen wieder in den Kreis der Multiplikator_innen zurück getragen werden.

Im Folgenden werde ich eine Methode, mit welcher wir im Rahmen dieses Seminars gearbeitet haben, kurz vorstellen. Für eine direkte Umsetzung der Me-

thode in der eigenen Praxis halten wir die Beschreibungen allerdings für nicht ausreichend. Sie versteht sich vielmehr als Anregung für die Entwicklung und Weiterentwicklung von Methoden für den je eigenen Kontext und möchte Mut und Lust machen, bereits existierende Methoden zu verändern, ohne dass die darin enthaltenen zentralen Aspekte der Anti-Bias-Arbeit verloren gehen.

Sound check – Bilder übereinander und subjektive Bedeutungen

Eine Methode, die ich gemeinsam mit meinem Kollegen Ahmet Sinoplu für die internationale Jugendarbeit entwickelt habe und die ich im Kontext der Anti-Bias-Arbeit für sehr angemessen halte, um Vorannahmen und gesellschaftlich geteilte Bilder zu reflektieren und den Blick für subjektiv unterschiedliche Bedeutungen zu schärfen, haben wir „Sound check“ genannt.

Dazu werden die Teilnehmenden gebeten, ihr Lieblingslied, bzw. ein Lied, welches für sie besondere Bedeutung hat, zum Seminar mitzubringen. Diese werden vorab von der Seminarleitung auf einem gemeinsamen Medium gespeichert, ohne dass die Teilnehmenden bereits die Lieder der anderen kennen lernen.

Die Übung beginnt damit, dass im Raum groß und sichtbar an den Wänden verteilt die Namen aller Teilnehmenden aufgehängt werden. Nun wird jedes dieser Lieder für ca. eine Minute angespielt

1) Zu der Schreibweise vgl. die Ausführungen von Oliver Trisch in diesem Band.

und alle Teilnehmenden werden eingeladen, zu erraten, um wessen Lieblingslied es sich handelt und sich entsprechend zu diesem Namen im Raum zu positionieren. Dabei darf nicht gesprochen werden und selbstverständlich sind alle, die wissen, wessen Lied es ist, oder deren eigenes Lied es ist, aufgefordert, sich bewusst anders zu positionieren. Gute Erfahrungen haben wir zudem damit gemacht, die Teilnehmenden einzuladen, darauf zu achten, wie sie sich fühlen, wenn Personen bei einem anderen als ihrem Lieblingslied bei ihrem Namen stehen.

Wenn alle Lieder gehört wurden und alle verschiedenen Positionierungen im Raum stattfanden, kommt die Gruppe in einem Stuhlkreis zusammen. Der erste sehr offene Teil der Auswertung kann sich an folgenden Fragen orientieren:

- Wie ist es euch mit der Übung ergangen? Was war leicht? Was war schwierig?
- Was ist euch aufgefallen?
- Was hat euch bei euren Entscheidungen gelehrt? Woher kommen die Zuordnungen, die wir vornehmen?
- Wo wart ihr besonders unsicher?

Spannend ist auch zu fragen, bei wem mehr als 5 Personen richtig standen und bei wem niemand.

Erst im Anschluss daran werden die Geheimnisse gelüftet. Dazu wird jedes Lied noch einmal ganz kurz angespielt, und die entsprechende Person gebeten, kurz aufzustehen und wenn sie möchte in Ruhe etwas darüber zu sagen, welche Bedeutung dieses Lied für sie hat.

Nach dieser Runde beginnt der zweite Teil der Auswertung, möglicherweise mit folgenden Fragen:

- Was hat euch besonders überrascht?
- Was ist euch sonst noch aufgefallen nun nachdem ihr wisst, welches Lied zu wem gehört?
- Wie habt ihr euch gefühlt, wenn Leute fälschlicherweise bei eurem Namen standen?

In der Auswertung sollte thematisiert werden, dass wir bei unseren Einschätzungen über die Musik der anderen nicht nur von dem ausgehen, was wir bereits konkret mit der Person erlebt haben, sondern auch beeinflusst sind von dem, was auf einer gesellschaftlich-kulturellen Ebene mit bestimmter Musik verbunden und in den Medien entsprechend transportiert wird. Hier lassen sich viele Bilder in unseren Köpfen aufspüren, die nicht selten wenig mit der Realität zu tun haben. Im Gegenteil, oft bringen die Erläuterungen zu den subjektiven Bedeutungen der Lieder für die Einzelnen überraschende Erkenntnisse und machen deutlich, wie kreativ und selbstverständlich sich die Einzelnen zwischen den „Schubladen“ bewegen. An konkreten Beispielen entsprechende Widersprüchlichkeiten als Normalfall herauszuarbeiten, ist die Chance und Herausforderung dieser Übung.

Bei unseren bisherigen Erfahrungen mit dieser Methode ist immer wieder deutlich geworden, wie leicht es den Jugendlichen fällt, über diesen Zugang zum Thema Vorannahmen und Bilder übereinander in einen Austausch zu kommen und die dahinterstehenden Mechanismen zu entdecken. Sie alle machen Erfahrungen mit den Zuordnungen der Musikwelt, fühlen sich dadurch einerseits eingeschränkt und sind aber andererseits auch (bewusst oder unbewusst) Nutznießer_innen dieses „Orientierungssystems“. So müssen keine abstrakten Fragestellungen zum Nachdenken anregen, sondern können konkrete Alltagserfahrungen aus ihrer Lebenswelt zum Ausgangspunkt von gemeinsamen Reflexionsprozessen werden.

Und ganz nebenbei entsteht ein Soundtrack für den weiteren Verlauf des Seminars, der verschiedene Stile und Geschmäcker berücksichtigt und die Musikauswahl in den Pausen nicht denjenigen überlässt, die am dominantesten, am schnellsten oder am „coolsten“ sind. Die daraus entstehenden (sehr heterogenen!!) Mix-CD's sind für alle kleine Schätze am Ende des Seminars²⁾.

2) Diese Übung ersetzt keinesfalls eine intensive Auseinandersetzung mit Diskriminierung. Sie dient vielmehr der Hinführung zu diesem Thema.



A talkshow that shows we should talk about what we show and how we talk¹⁾

BASTIAN PETZ, SELFSIGHTSEEING COMPANY²⁾

Diplom-Theaterpädagoge, Kunsttherapeut, Psychologischer Berater, Performancekünstler, Referent in der Jugend- und Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten Persönlichkeitsentwicklung, Selbstwahrnehmung durch interdisziplinäre Kunst, intrapersonelle Kommunikation/Diskriminierung und Gruppendynamik, Entwicklung von Seminarkonzepten und sozialen Kunstprojekten unter dem „Label“ SelfSightSeeing Company.

Über das „trial and error“ im Einsatz von Methoden, mögliche Modulationsformen, Einfühlungsvermögen, Eigenreflexion und den Mut, den es braucht „Anti-Bias“ Methoden in der Jugendarbeit einzusetzen

Mit dem, was hier steht und sich lesen lässt, möchte ich mich ein wenig über den Umgang mit Methoden, mögliche Herangehensweisen sowie die Haltungen von Teamer_innen³⁾ in der Jugendarbeit und meine persönlichen Erfahrungen ausbreiten. Als praktisches Hauptbeispiel werde ich die Methode „Talkshow“, welche wir während des Projektes Heterogenität in der Jugendarbeit entwickelt und umgesetzt haben, beschreiben.

Weiterhin werden die Methode „Hausprojekt“, eine Modulation der Anti-Bias-Übung „Ein neuer Anfang“ und die Methode „Innere Bühne“, welche ich in meiner Arbeit mit Jugendlichen oft einsetzte, kurz beschrieben.⁴⁾

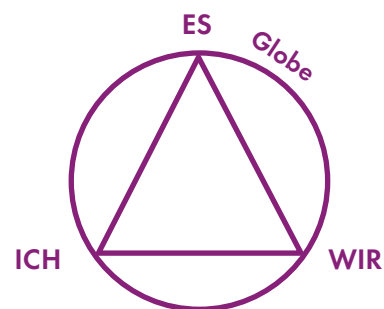
„Trial and Error“

Über den experimentellen Einsatz der Methode „Talkshow“

In der Planungsphase des 2. Moduls der Fortbildung haben wir uns mit den Teamer_innen zusam-

mengesetzt und versucht, den Workshop der Erwachsenen mit dem Workshop der Jugendlichen an bestimmten Punkten zu überschneiden. Dieses Vorhaben hatte von Beginn an experimentellen Charakter.

Bei der Planung eines Anti-Bias-Workshops kann das TZI-Modell⁵⁾ ein hilfreicher Einstieg sein. In der Themenzentrierten Interaktion verwendet man das sogenannte Vier-Faktoren-Modell. Jede Gruppe ist durch vier Faktoren bestimmt: die einzelnen Teilneh-



Grafik: Ruth Cohn

- 1) Sinngemäß auf deutsch: Eine Talkshow, die uns zeigt, dass wir darüber reden müssen, wie wir uns (anderen gegenüber) verhalten und wie wir (über andere/mit anderen) reden.
- 2) Homepage: www.selfsightseeing.com
- 3) Zu der Schreibweise vgl. die Ausführungen von Oliver Trisch in diesem Band.
- 4) Die Methodenbeschreibungen sind nicht dazu gedacht, sie als Vorlage für eigenes Arbeiten zu verwenden, sie geben einen kurzen praktischen Einblick. Um die Methoden in der Praxis anzuwenden, braucht es wesentlich mehr Hintergrundinformationen.
- 5) Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) ist ein Konzept und eine Methode zur Arbeit in Gruppen. Ziel ist soziales Lernen und persönliche Entwicklung. TZI wurde entwickelt von der Psychoanalytikerin und Psychologin Ruth Cohn.

mer_innen (Ich), die Gruppe (Wir), die Aufgabe (Es), das Umfeld (Globe). Die Anerkennung und Förderung der Gleichgewichtigkeit der Ich-Wir-Es-Faktoren im Umfeld ist die Basis der TZI-Gruppenarbeit. Wichtig ist es dabei, einerseits den persönlichen Anteil, eigene Gefühle und Gedanken der Teilnehmer_innen mit ins Gespräch einzubeziehen, die Dynamik der Gruppe zu achten, bewusst zu machen und andererseits den Bezug zum Thema zu halten.

In unserer Situation wollten wir nun die Teilnehmer_innen der Fortbildung mit den teilnehmenden Jugendlichen zusammenbringen. In unserer teilweise überfrachteten medialen Lebenswelt ist uns allen mehr oder weniger das Phänomen der Talkshows bekannt. Hier werden gesellschaftlich aktuelle Themen zur Sprache gebracht (Es)⁶⁾. Sowohl die Jugendlichen als auch die Erwachsenen hatten die Aufgabe, für sie im Projektzusammenhang relevante Themen zusammenzutragen, die sie in einer Talkshow besprechen wollten. Diese Auswahl fand in den Gruppen separat statt. Am Nachmittag trafen wir uns gemeinsam, um auf einer Art Bühne eine Talkshow zu inszenieren. Auf dem Podium nahmen Jugendliche und Erwachsene Platz, die sich zu den Themen als Expert_innen äußern wollten (Ich)⁷⁾. Der Rest der Teilnehmer_innen fungierte als Zuschauer, die sich ebenfalls bei Bedarf an der Diskussion beteiligen konnten. Ziel dieser Methode war es, Themen eher spielerisch zu betrachten und die heterogene Gruppe auf eine gleichberechtigte Ebene zusammenzuführen (Wir)⁸⁾. Die äußeren Rahmenbedingungen (Globe)⁹⁾ betrachtend, hatten wir drei unterschiedliche Gruppen: die Multiplikator_innen, eine Gruppe jüngere Jugendliche und eine Gruppe ältere Jugendliche. Wir wollten in der Methode „Talkshow“ eine Balance herstellen zwischen den Themen: Anti-Bias, dem Zusammenbringen der Gruppen und den Differenzlinien und Wünschen der einzelnen Teilnehmenden.

Nach dem Experiment mit der Methode „Talkshow“ trafen wir uns wieder separat in Gruppen zur Reflexion. Die jüngeren Jugendlichen schienen nicht besonders begeistert zu sein von dieser Methode, einige fragten sich, warum sie das jetzt machen sollten, es sei ja schließlich unsere Idee und nicht ihre. Während der Talkshow kam es bei den Erwachsenen zur Verwendung von einer eher „wissenschaftlichen“ Sprache, welche für einige Jugendliche unverständlich war. Sie fühlten sich durch die Sprache ausgeschlossen und die im Publikum sitzenden jüngeren Jugendlichen verloren das Interesse. Die älteren Jugendlichen hingegen äußerten verärgert, dass sie es unangenehm fanden, dass die Talkshow von den Erwachsenen eher spielerisch verstanden wurde. Sie hatten den Eindruck, dass sie in ihren Themen von den Erwachsenen nicht ernst genommen wurden. Sie hätten sich eine „echte“ Diskussion gewünscht. Die Multiplikator_innen hingegen schienen an der Übung viel Spaß zu haben und erfanden spontan fiktive „Professor-Doktor“-Figuren die absichtlich Gegenpositionen einnahmen. Andere äußerten sich aus dem Publikum in langen Abhandlungen in ihrer „Fachsprache“.

In der Reflexion der Multiplikator_innen wurde darüber diskutiert, wie schnell es passieren kann, aus einer gemeinsamen Sprache auszusteigen und damit vielen Jugendlichen den Zugang zu verunmöglichen.

In unserer Teamreflexion hatten wir den Eindruck, dass die gesamte Übung fehlgeschlagen sei. Auf den ersten Blick mag das sein, doch bei genauerer Betrachtung habe ich mich gefragt, was diese Übung in dem, wie sie war, gezeigt hat und versuchte meine Aufmerksamkeit davon wegzubewegen, was wir wollten, dass die Übung bewirkt.

In der genaueren Reflexion zeigten sich wichtige Erkenntnisse für die Arbeit mit heterogenen Gruppen durch die Durchführung der Methode „Talkshow“.

-
- 6) „ES“ ist ein in der TZI verwendeter Begriff. Er umschreibt die Aufgabe, das Thema und das Ziel der Gruppe. In der Vorbereitung von Anti-Bias-Seminaren versuche ich Themen vorzubereiten, welche aber während des Seminars mit den Zielen der Teilnehmenden austariert werden.
 - 7) „Ich“: die einzelnen Personen mit ihren Anliegen und Befindlichkeiten, Begriff aus der TZI, im Zusammenhang mit Anti-Bias versuche ich die Teilnehmer_innen darin zu fördern, sich zu zeigen mit dem, was sie sind, sich für ihre Bedürfnisse einzusetzen und ihre Grenzen zu wahren.
 - 8) „Wir“: die Gruppe, das Miteinander der Personen, Interaktion, Kommunikation und Dynamik der Gruppe, Begriff aus der TZI. Bei der Planung und Durchführung eines Anti-Bias-Seminars versuche ich die Dynamik in der Gruppe mit einzubeziehen bzw. wahrzunehmen und Interaktionen durch Übungen zu fördern, die Vertrauen und Lebendigkeit in der Gruppe stärken.
 - 9) „Globe“: die äußeren Bedingungen, das Umfeld des Seminars in sozialer, ökologischer, ökonomischer, technischer, räumlicher, zeitlicher Hinsicht, ein Begriff aus der TZI. Bei der Planung und Durchführung von Anti-Bias-Seminaren frage ich mich: Was sind hinderliche/förderliche Rahmenbedingungen, die uns beeinflussen?

Die jüngeren Jugendlichen fühlten sich nicht genügend einbezogen. Sie erlebten, dass die Erwachsenen für sie eine Methode ausgearbeitet hatten, und dass sie diese jetzt toll finden sollten. Das ist eine Situation, die in der Arbeit mit Jugendlichen leicht passieren kann. Der Versuch, sich in die Lebenswelt der Jugendlichen einzuspüren und für sie geeignete Herangehensweisen zu entdecken, verlangt von den Teamer_innen, sich im Kontakt gemeinsam mit den Jugendlichen etwas auszudenken, ihnen Optionen zu geben und sie zu fragen, wie sie sich einbringen möchten. Die älteren Jugendlichen hatten das Gefühl, von den Erwachsenen nicht ernst genommen zu werden, auch das ist ein wichtiger Hinweis in der Arbeit mit Jugendgruppen. Wie können wir als Teamer_innen Jugendlichen ermöglichen, sich als gleichberechtigt wahrzunehmen? Wie schaffen wir es, die konstruierte Differenzlinie Erwachsene/Teamer_in und Jugendliche/Teilnehmende aufzulösen?

Und zuletzt: Wie schaffen wir es als Teamer_innen, eine geeignete Sprache zu verwenden und aufmerksam zu sein, wenn wir den Kontakt zu den Teilnehmenden verlieren?

Auch wenn wir mit einer Methode, in diesem Beispiel „Talkshow“, andere Ziele verfolgten, haben sich wertvolle, wenn auch erstmal unangenehme Einblicke hervor getan. Ich versuche in meiner Arbeit immer mehr zu akzeptieren, dass Übungen ein gewisses Eigenleben entwickeln und ihre Funktion und ihr Nutzen durch die Dynamik der Gruppe an ungeplante Orte getragen werden kann.

In der experimentellen Herangehensweise an Methoden gibt es immer Übungen, die nicht zu funktionieren scheinen. Es hat sich in meiner Erfahrung herausgestellt, dass solche neuen Übungen, die für die Arbeit mit Jugendlichen entwickelt werden, Zeit brauchen, manchmal einige Versuche benötigen, bis sich aus dem „Trial and Error“ eine Form heraus-

schält, die den lebendigen Prozessen der Praxis standhalten kann.

Ich möchte Multiplikator_innen darin unterstützen, zu dem mutigen Experiment ja zu sagen, eigene Methoden zu entwickeln.

„Hausprojekt“

Über den Einsatz der Übung „Ein neuer Anfang“ und Modulationen von Anti-Bias-Übungen in der Jugendarbeit

Durch mein Studium der Kunsttherapie und meiner Arbeit als Performancekünstler bin ich es gewohnt, mich den Wandlungen im Prozess hinzugeben. Neuland zu betreten ist Teil meines Alltags. Meine Arbeit mit Jugendlichen begreife ich meistens als ein Experiment, oder mehr als Performance im sozialkünstlerischen Sinne¹⁰⁾. Ich sehe dabei einen Workshop als Ort, an dem eine Inszenierung stattfindet, eine Performance, in der nicht die Kunst im Vordergrund steht, sondern die persönliche Erfahrung der Teilnehmer_innen.

Jede Gruppe ist anders, deshalb sind auch alle Übungen anders in dem, wie ich sie verwende. Ich versuche Anti-Bias-Übungen für jede Jugendgruppe neu zu modulieren, je mehr ich über die Gruppe weiß, desto besser kann ich mich vorbereiten. Im Prozess der Gruppenarbeit achte ich ständig darauf, was in diesem Moment den Gruppenprozess unterstützt (Awareness)¹¹⁾. Das kann bedeuten, dass ich den kompletten Ablauf eines Seminars während des Seminars neu strukturiere, neue Übungen einbaue und vor allem die geplanten Anti-Bias-Übungen nochmals moduliere, um sie mit der Seminar-situation im Hier und Jetzt¹²⁾ in Kontakt zu bringen. Ich verwende hierbei grundlegende Methoden des NLP¹³⁾. Der gute Kontakt zur Gruppe, das Pacing¹⁴⁾,

10) Die Theorie der „Sozialen Plastik/Sozialen Kunst“, welche von Joseph Beuys entwickelt wurde, besagt, jeder Mensch könne durch kreatives Handeln zum Wohl der Gemeinschaft beitragen und dadurch plastizierend auf die Gesellschaft einwirken.

11) Awareness (englisch: Bewusstsein, Erkenntnis) ist ein Begriff aus der Gestalttherapie von Fritz Perls, er fordert die Teamenden und Teilnehmenden dazu auf, alle gerade vorhandenen und zugänglichen Gefühle, Empfindungen, Themen und Verhaltensweisen wahrzunehmen.

12) Das Hier und Jetzt ist ein Prinzip aus der Gestalttherapie, es besagt, dass im Hier und Jetzt Veränderungen möglich sind. Jetzt ist der Ort, an dem Vergangene Erfahrungen und Vorurteile über die Zukunft Raum haben, sich zu verändern.

13) NLP – Neurolinguistisches Programmieren – ist gleichzeitig ein Kommunikationsmodell und eine Form der Psychotherapie. Viele Anwendungsbereiche der Methode, wie die Manipulation von Menschen in der Werbung, Verkaufs- und Mitarbeitergesprächen, betrachte ich sehr kritisch. Die Methoden an sich wurden jedoch entwickelt, um Menschen in ihrem persönlichen Wachstum zu unterstützen und keineswegs dafür, über sie Macht auszuüben.

14) Beim Pacing (englisch: Schritt halten) geht es darum, Verhaltensweisen in der Gruppe im Kontakt aufzugreifen. Das kann

ermöglicht mir diese für eine Thematik zu sensibilisieren, in dem ich ihre Aufmerksamkeit auf einen neuen Ort fokussiere und ihnen einen Raum für neue Erfahrungen ermögliche, in dem sie sich möglichst sicher und geschützt fühlen (Leading)¹⁵. Im Zusammenhang mit Anti-Bias-Seminaren für Jugendliche bedeutet dies, Methoden in die Lebenswelt und Sprache derer Jugendlichen zu übersetzen, die genau jetzt, in diesem Seminar, mit dem wie sie in diesem Moment sind, mit mir in einem Raum sitzen. Dies verlangt, meiner Ansicht nach von Teamer_innen ein hohes Maß an Spontaneität, Flexibilität, Kreativität, Empathie und Methodenvielfalt.

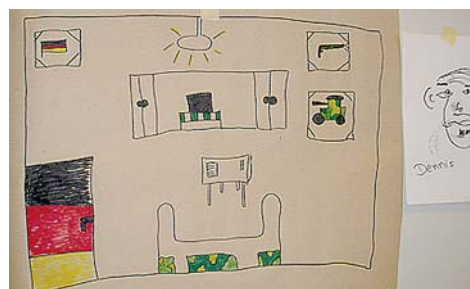
In der Vorbereitung für das Anti-Bias-Seminar im Rahmen des Projektes Heterogenität in der Jugendarbeit versuchte ich gemeinsam mit Anne Sophie Winkelmann, die Anti-Bias-Methode „Neuer Anfang“¹⁶ umzugestalten. In der Originalübung sollen die Teilnehmer_innen eine Auswahl von Menschen auf eine Insel schicken. In unserer Modulation haben wir die Insel mit einem Hausprojekt ersetzt und eine kunstpädagogische Methode eingebaut.

Die Aufgabe der Teilnehmer_innen war es, gemeinsam eine Auswahl zu treffen, welche Bewerber_innen für ein Hausprojekt sie einziehen lassen würden. Als Erstes erhielt jede_r Teilnehmer_in einen Umschlag mit einer kurzen Personenbeschreibung, wie beispielsweise: Studentin, 23 Jahre, schwanger, ein ehemaliger Pornodarsteller oder eine russische Putzfrau. Im Raum lagen Blätter und Stifte. Nun sollten die Jugendlichen in einem Bild beschreiben, was sie denken, wie diese Person ein Zimmer einrichten würde. Nach dem Ende der Übung wurden die Bilder an die Wände gehängt und es gab einen gemeinsamen Ausstellungsrundgang. Jede_r Künstler_in wurde gefragt, was er oder sie gezeichnet hat und warum. Danach folgte der zweite Teil der Übung. In Kleingruppen sollte gemeinsam eine Auswahl von acht Personen getroffen werden, die in das Hausprojekt einziehen dürfen.

Im dritten Teil der Übung wurde die Auswahl präsentiert und gemeinsam darüber gesprochen, wie die Auswahl entstanden ist. Die Teamer_innen fragten die Jugendlichen in der Auswertung:

- Warum wurde Person x besonders häufig ausgewählt und Person y nicht?
- Bei welchen Personen wart ihr euch schnell einig? Bei welchen Personen habt ihr länger für eure Entscheidung gebraucht?
- Wie war es für euch möglich, mit so wenigen Informationen über die Personen eine Entscheidung zu treffen?
- Wie war das Malen der Zimmer? Hättet ihr alle ähnliche Bilder gemalt?
- Welche Bilder hattet ihr dabei im Kopf?
- Woher kommen diese Bilder?
- Seht ihr eine Verbindung zu eurem eigenen Alltag? Gibt es da auch Situationen, in denen ihr Entscheidungen aufgrund von wenigen Angaben treffen müsst?

Die Visualisierung der Bilder im Kopf durch das Zeichnen der Zimmer ist ein Versuch, über das Medium Kunst die Jugendlichen besser zu erreichen als über den rein verbalen Austausch. Die Bilder sind greifbares Material und Jugendliche, die es nicht gewohnt sind, sich beschreibend über Worte auszudrücken, können somit einen besseren Kontakt zu ihrem Ausdruck erhalten. Oft sind innere Bilder über Menschen in tiefen Schichten unserer Seele verankert, welche über Kunst viel direkter in den Ausdruck gelangen als über unsere Sprache¹⁷. Ein Bild ist bleibend, gesprochene Worte verflüchtigen sich.



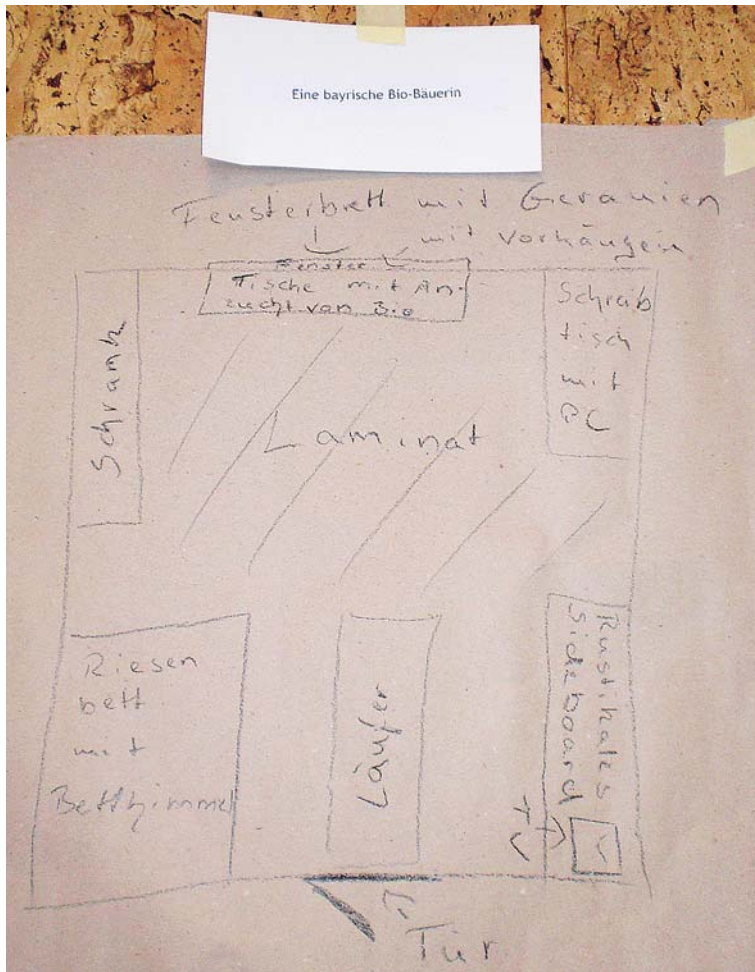
*Hausprojekt:
Das Zimmer vom
ehemaligen Soldat
aus dem Irakkrieg
(Foto: Bastian Petz)*

die Verwendung von Sprache sein, Bewegungen, Kleidung oder das Aufgreifen von Themen, die sich in der Gruppe zeigen. (Methode aus dem NLP).

15) Leading (englisch: Führung) ist ebenfalls ein Begriff aus dem NLP. Im Kontakt zur Gruppe versucht man deren Aufmerksamkeit auf eine neue Erfahrung zu lenken. Dies geht nur, wenn die Gruppe der oder dem Teamenden vertraut. Von den Teamenden verlangt dies einen verantwortungsvollen Umgang mit ihrer Machtposition.

16) Eine ausführliche Beschreibung der Methode finden sie in der Methodenbox Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit.

17) Im Bild werden bewusste und unbewusste Vorgänge sichtbar. Über unsere Sprache zeigen wir meist durch den Verstand vorstrukturierte, gefilterte Informationen. In der Anti-Bias-Arbeit kann es sinnvoll sein, über Methoden aus der Analytischen Psychologie von C. G. Jung und kunsttherapeutischen Methoden diese Filter zu umschiffen und so den Teilnehmenden zu helfen, ihre internalisierten Bilder zu erkennen. Natürlich sollten Methoden aus dem therapeutischen Bereich in der Pädagogik wesentlich vereinfacht und nur zum Zwecke der persönlichen Erkenntnis für Teilnehmende verwendet werden.



Hausprojekt:
Das Zimmer
von einer
bayrischen
Bio-Bäuerin
(Foto: Bastian
Petz)

Nun ist es natürlich so, dass ich Anti-Bias-Methoden durch meinen Blick, meine Wahrnehmungsbille betrachte und sie auch demnach durch meinen Hintergrund als Kunsttherapeut und Theaterpädagoge, das heißt durch meine Kompetenzen, verändere. Das halte ich auch für sinnvoll. Teamer_innen sind einzigartig und diese Einzigartigkeit ist eine Kompetenz. Anti-Bias-Übungen sollten, meiner Ansicht nach, von Teamer_innen so verändert werden, dass die Übung mit ihnen persönlich in Kontakt ist und die Durchführung Freude bereitet oder es zumindest eine gewisse Gespanntheit gibt, was während der Übung passieren wird.

Auch hier möchte ich dazu anregen, den Mut zu haben, sich mit den Anti-Bias-Übungen in der Ju-

gendarbeit auf einen eigenen Weg zu begeben, um dann gewonnene Erkenntnisse und modulierte Übungen in den Kreis von Teamer_innen wieder zurück zu führen.

Die „Innere Bühne“

Über den Einsatz der Methode „Innere Bühne“ in der Jugendarbeit, Selbstoffenbarung und Eigenreflexion von Teamer_innen

Durch meine Jugendarbeit befasse ich mich oft mit meiner eigenen Jugendlichkeit, oder wie ich es in meiner Arbeit ausdrücke, mit dem eigenen inneren Jugendlichen als Persönlichkeitsanteil¹⁸⁾. Als Mensch habe ich als Jugendlicher Erfahrungen eingesammelt, welche nun meist eine Etage tiefer im Unbewussten in mir zu Hause sind. Diese Erfahrungen fangen manchmal an in mir zu „hausen“, wenn ich unter Jugendlichen bin.

Aus diesem Grund versuche ich mich möglichst oft in Eigenreflexion zu üben, um meinen Teilnehmer_innen nicht meine unbearbeitete Vergangenheit über meine Projektion¹⁹⁾ nach Außen überzustülpen.

Fragen, die ich mir stelle, können sein:

- Wie nehme ich die Jugendlichen wahr, wie reagiere ich auf die Gruppe, wie auf einzelne Teilnehmer_innen? Wie reagiert mein Körper?
- Welche Gefühle nehme ich wahr und welche Gedanken kann ich beobachten?
- Könnten meine Reaktionen mit meinen persönlichen Erfahrungen aus meiner Vergangenheit zu tun haben?
- Was für Ansprüche habe ich an das Seminar den Jugendlichen gegenüber und mir gegenüber? Sind diese Ansprüche angemessen? Woher kommen diese Ansprüche?

Diese Reflexion ist für mich ein lebenslanges Abenteuer geworden. Nachdem ich anfangs dachte: „O Gott, das dauert ja ewig“ und „Ich werde nie völlig frei, ohne Vorurteile eine Gruppe begleiten können“, kann ich mittlerweile mit dieser Wahrheit ent-

18) Als Persönlichkeitsanteil wird ein Teil des menschlichen Selbst bezeichnet. Diese Herangehensweise findet sich in unterschiedlichen therapeutischen Ansätzen wieder. Grundsätzlich wird das Selbst, um es begreifbarer zu machen, in Teile zerlegt, man geht jedoch davon aus, dass dies nur eine Metapher ist, das Selbst wird weiterhin als Einheit betrachtet. Dieser Ansatz hat nichts mit der multiplen Persönlichkeitsstörung zu tun.

19) Projektion ist ein Begriff aus der Psychoanalyse von Freud. Sie definiert das Übertragen und Verlagern eines eigenen inneren Konfliktes durch die Abbildung von eigenen Gefühlen, Wünschen und Impulsen, die im Widerspruch zu eigenen und/oder gesellschaftlichen Normen stehen können, auf andere Menschen, Gruppen, Institutionen, Lebewesen oder auch sonstige Objekte der Außenwelt.

spannter umgehen. Dabei haben mich sowohl meine therapeutischen Erfahrungen als auch die Grundhaltung in der Anti-Bias-Arbeit sehr unterstützt.

Die Methode „Innere Bühne“, wurde während des Seminarprozesses des Projektes gestrichen. Das kommt in meiner Praxis oft vor. Es ist ein stetes Üben, Vorstellungen und Pläne loszulassen, die dem lebendigen Lernprozess der Gruppe nicht dienlich sind.

Das bedeutet jedoch nicht, dass die Methode in anderen Zusammenhängen keinen großen Wert haben kann. Da die „Innere Bühne“ eine Methode ist, mit der ich mich seit vielen Jahren befasse und die ich viel in der Arbeit mit Jugendlichen einsetzte, hat sie hier ihren Platz gefunden.

Die „Innere Bühne“ ist ein Kommunikationsmodell²⁰⁾, um mit sich selbst in Kontakt zu gehen, innere Konflikte zu betrachten und zu bearbeiten. In Anti-Bias-Zusammenhängen und speziell im Zusammenhang dieses Projektes kann man die Methode auch als „Innere Vielfalt“, „Innere Heterogenität“ oder „Innere Pluralität“ bezeichnen.

Ich verwende diese Methode sehr unterschiedlich in meiner Praxis und möchte hier nur einen kleinen Einblick in die umfassenden Einsatzmöglichkeiten geben. Erst letzte Woche habe ich mit einer Schulklasse zum Thema Zukunft gearbeitet und die Schüler_innen gebeten zu erforschen, was alles in ihnen los ist, wenn sie entscheiden sollen, welchen Weg sie für ihre Zukunft wählen.

Um die Methode greifbar zu machen, Vertrauen zu bilden und den Jugendlichen zu zeigen, dass ich mich nicht auf eine ihnen übergeordnete Position begeben, erzähle ich von meinen eigenen momentanen echten Konflikten, und wie ich damit versuche umzugehen.

Dafür schreibe ich Namen von inneren Stimmen, Gefühlen, Gedanken und Meinungen in mir auf Karten und lege sie in den Kreis, so dass sie für alle sichtbar sind. Da können dann Karten liegen, die von meinem inneren Perfektionisten, Mister Paul Perfekt, erzählen, der gerade im Konflikt ist mit Frodo Faulpelz. Oder von Leila Liebeskummer, die sich

gerade in ein Zimmer zurückziehen will und keine Lust hat ein Seminar zu teamen. Dann sind da noch Lutz Luftikus, der im Reden vom Thema weit wegfliegt, Andre Abenteuer, der gerade will, dass die Gruppe besonders viel aufregende Action erlebt und klein Bastili, der Angst hat, dass ihn die Leute hier nicht mögen.

Das ist dann nur ein kleiner Einblick in meine innere Pluralität und dient als Anregung für die Jugendlichen, sich mit der eigenen Vielfalt zu befassen.

Meine Erfahrung zeigt, dass dieses komplexe kommunikationspsychologische Modell durchaus sehr gut für Jugendliche begreifbar ist. Die Jugendlichen nehmen sich mit Interesse Zeit, um sich spielerisch mit den inneren Stimmen zu befassen und ihnen lustige Namen zu geben. Später erzählen die Jugendlichen mithilfe ihrer Karten von ihrer inneren Bühne und wer da so alles in ihnen herumspringt. Ich bin immer wieder überrascht und begeistert, was diese Übung in Jugendlichen und in der gesamten Gruppe bewegen kann.

Als ich diese Übung zum ersten Mal einsetzte, hatte ich das Vorurteil, dass Jugendliche mit 14 Jahren niemals in der Lage sind, solch ein Modell nachzuvollziehen. Genau das Gegenteil ist der Fall, ich erlebe Jugendliche oft als Menschen, denen es im Gegensatz zu manchen Erwachsenen viel leichter fällt, mit Fantasie ihrem Inneren zu begegnen. In meinen Seminaren verwende ich seither komplexe Modelle aus der Psychotherapie, Kunst- und Theaterpädagogik, die von vielen Jugendlichen mit Leichtigkeit aufgenommen werden.

Auch erlebe ich, wie wertvoll die Selbstoffenbarung in Seminaren ist. Jugendliche haben aus ihrem familiären Hintergrund und allgemein im Kontakt mit Erwachsenen genug mit fehlender Authentizität und mit paradoxen Botschaften zu tun. Ich erlebe Jugendliche als dankbar, wenn ich von echten Erlebnissen erzähle und mich als verletztlich und nicht perfekt zeige. Dies bedeutet nicht, dass ich in anderen Seminarsituationen Jugendlichen nicht klare Grenzen setzen kann. Ich zeige mich in meiner Verletzlichkeit und in meiner Stärke, und allem was dazwischen wohnt, eben meiner Pluralität und meiner Heterogenität in mir. Im Seminar versuche ich den Transfer von innerer Vielfalt und äußerer Vielfalt in

20) Das Modell, so wie ich es verwende, stammt hauptsächlich von dem Kommunikationspsychologen Friedemann Schulz von Thun, der systemischen Familientherapeutin Virginia Satir und aus der Arbeit von Hal und Sidra Stone.

der Gesellschaft. Natürlich ist dies wie immer ein Experiment, aber genau das ist es ja, was mir daran besonders viel Spaß macht. In diesem Sinne wünsche ich mir von Teamer_innen in der Jugendarbeit, sich auf dieses Abenteuer ins Ungewisse einzulas-

sen und hoffe mit dem kleinen Text, sie darin zu unterstützen, die vielfältigen Möglichkeiten von Anti-Bias in der Jugendarbeit einzusetzen, sie einfach mal auszuprobieren.

Literatur

Bandler, Richard/Grinder, John (1975): The Structure of Magic I: A Book About Language and Therapy. Palo Alto, CA. Science & Behavior Books.

Beuys, Joseph (1978): Jeder Mensch ein Künstler. Auf dem Weg zur Freiheitsgestalt des sozialen Organismus.

Beuys, Joseph (1987): Ein kurzes erstes Bild von dem konkreten Wirkungsfeld der sozialen Kunst. Wangen.

Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett-Cotta. Stuttgart.

Cohn, Ruth C. (1994): Verantworte Dein Tun und dein Lassen – persönlich und gesellschaftlich. Offener Brief an Günter Hoppe. In: Themenzentrierte Interaktion. Theme-centered Interaction. 8. Jahrgang. Heft 2.

Ewert, Friedrich (2008): Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern, Erfahrungen und Reflexionen. VS Research. Wiesbaden.

Dilts, Robert/Grinder, John/Bandler, Richard/de Lozier, Judith (1980): Neuro-linguistic Programming: Volume I – The Study of the Structure of Subjective Experience. Cupertino: Meta Publications. Deutsche Übersetzung (1994): Strukturen subjektiver Erfahrung – Ihre Erforschung und Veränderung durch NLP. Paderborn. Junfermann.

Moreno, Jacob L. (2008): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Stuttgart Thieme.

Perls, Frederick S./Hefferline, Ralph F./Goodman, Paul (1979): Gestalt-Therapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung. Stuttgart.

Perls, Fritz (1980): Gestalt-Wahrnehmung. Frankfurt a. M.

Rolling, Stella/Sturm, Eva (2002): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Darin: Zwischen Agitation und Animation. Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Turia und Kant. Wien.

Satir, Virginia (1988): Meine vielen Gesichter – Wer bin ich wirklich? München.

Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hg.) (2009): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Mit einem Vorwort von Friedemann Schulz von Thun. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen.

Schulz von Thun, Friedemann/Stegemann, Wibke (Hg.) (2004): Das Innere Team in Aktion. Praktische Arbeit mit dem Modell. Rowohlt. Reinbek.

Schulz von Thun, Friedemann (1998): Miteinander reden 3 – Das 'innere Team' und situationsgerechte Kommunikation. Rowohlt. Reinbek.

Stone, Hal/Winkelman, Sidra (1993): Embracing Our Selves: The Voice Dialogue Manual. Nataraj Publishing.

Stone, Hal/Stone, Sidra (1993): Embracing Your Inner Critic: Turning Self-Criticism into a Creative Asset. San Francisco. HarperSanFrancisco.

Den eigenen Anti-Bias-Prozess gehen

Überlegungen und Erfahrungen zu der Bedeutung von Selbstreflexion in der Anti-Bias-Arbeit mit Multiplikator_innen¹⁾



ANNE SOPHIE WINKELMANN, ANTI-BIAS-WERKSTATT

Dipl. Interkulturelle Pädagogin, Anti-Bias-Multiplikatorin und freiberufliche Referentin in der Jugend- und Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten Antidiskriminierungsarbeit, kritische interkulturelle und diversitätsbewusste Bildungsarbeit sowie internationale Jugendarbeit, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Oldenburg.

Der folgende Text nähert sich der Ermöglichung von Bildungsprozessen von Multiplikator_innen mit dem Anti-Bias-Ansatz ausgehend von dem Anspruch an eine permanente Selbstreflexion im alltäglichen und pädagogischen Handeln. Dem zugrunde liegen aktuelle Diskussionen innerhalb der Anti-Bias-Werkstatt sowie zahlreiche Veröffentlichungen von Kolleg_innen innerhalb der letzten Jahre.

Die Anti-Bias-Werkstatt

Die Anti-Bias-Werkstatt versteht sich als eine Arbeitsgemeinschaft zu Anti-Bias. Seit 2002 arbeiten wir mit Standorten in Oldenburg und Berlin auf theoretischer und praktischer Ebene mit dem Ansatz und beziehen uns dabei sowohl auf die US-amerikanischen als auch südafrikanischen Entwicklungen. Im Fokus unserer Arbeit steht einerseits die Durchführung von Seminaren und Fortbildungen mit Studierenden, Multiplikator_innen und anderen Zielgruppen sowie die Weiterentwicklung und theoretische Fundierung des Ansatzes (vgl. www.anti-bias-werkstatt.de). Gleichzeitig sind unsere regelmäßigen mehrtägigen Werkstatttreffen ein Ort der gemeinsamen Reflexion – auch über die eigenen persönlichen und professionellen Erfahrungen und Herausforderungen im Themenfeld Vorurteile, Macht und Diskriminierung.

Wenn wir heute ein Anti-Bias-Seminar beginnen – an der Uni mit Studierenden, in der Bildungsstätte mit Multiplikator_innen – finden sich unterschiedliche Erwartungen im Raum. Es geht Vielen darum, einen Ansatz der Antidiskriminierungsarbeit kennenzulernen und sich mit dem Thema Diskriminierung zu beschäftigen, sich mit den eigenen Erfahrungen auseinander zu setzen und etwas darüber zu erfahren, was Diskriminierung genau ist. Viele wünschen sich auch, konstruktive Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Diskriminierungssituationen zu lernen oder zu entwickeln. Mit im Vordergrund steht oft auch das Bedürfnis, konkrete Methoden für die eigene professionelle Arbeit mit zu nehmen und Ansatzpunkte zu finden, wie das komplexe Thema Diskriminierung mit unterschiedlichen Zielgruppen angegangen werden kann.

So verständlich und wichtig alle diese Bedürfnisse sind, betonen wir in der Ausschreibung, der Programmvorstellung und den Erläuterungen über den Anti-Bias-Ansatz immer wieder, dass es eines aus der Anti-Bias-Perspektive ganz sicher nicht gibt: das klassische Handwerkszeug – was ich in meinem Köfferchen mit mir tragen kann und in genau dieser Form in einem anderen Kontext wieder anwenden kann.

1) Zu der Schreibweise vgl. die Ausführungen von Oliver Trisch in diesem Band.

Methoden ... sind nicht alles

Der Anti-Bias-Ansatz zeichnet sich nicht durch einen festgelegten Kanon von Methoden aus. Zentral ist vielmehr die dem Ansatz immanente Haltung und das dahinter liegende Verständnis um die komplexen Zusammenhängen von Vorurteilen, Macht und Diskriminierung sowie die spezifische Konzeption von Subjekt und Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund wird in Deutschland mit Methoden gearbeitet, die für die Auseinandersetzung mit spezifischen Inhalten des Anti-Bias-Ansatzes übereinstimmen und in ihrer Didaktik auch den theoretischen Grundlagen des Ansatzes entsprechen.

„Viele dieser Übungen sind in einem Dreischritt aufgebaut: ausgehend von (1) der Selbstreflexion eigener Erfahrungen, Hintergründe und Gefühle, wird (2) der Austausch mit anderen angeregt, der wiederum als Grundlage für (3) die Entwicklung von Handlungsalternativen verstanden wird. Dieser Dreischritt in den Methoden selbst entspricht auch den drei Schritten im Prozess der Veränderung hin zu einer diskriminierungsfreien Gesellschaft, wie sie von Valerie Batts für die Anti-Bias-Arbeit generell benannt werden (vgl. Batts 2005: 22 f.). (...) Die Methoden in der Anti-Bias-Arbeit sind durch ein Wechselspiel von affektiven und kognitiven Lerngelegenheiten gekennzeichnet, weil es immer wieder darum geht, die persönliche emotionale Auseinandersetzung mit der kritischen Analyse gesellschaftlicher Macht- und Unterdrückungsverhältnisse in Zusammenhang zu bringen. Gerade diese Verbindung macht den Einsatz von Methoden der Anti-Bias-Arbeit aus und sollte als Intention und Zielsetzung auch für die Teilnehmenden transparent gemacht werden“ (Schmidt 2007: 3). Wir haben bereits vor zwei Jahren einige aus unserer Perspektive zentrale Methoden für die Anti-Bias-Arbeit auf einer CD zusammengestellt, die auf unserer Website für eine Schutzgebühr zu beziehen ist, rufen aber in diesem Zusammenhang immer wieder dazu auf, die vorgestellten Methoden mit den konkreten Zeitangaben sowie den vorformulierten Auswertungsfragen als Anregungen zu verstehen, die für den jeweiligen Kontext hinterfragt und weiterentwickelt werden müssen.

Um die komplexen Inhalte und Herausforderungen der Anti-Bias-Arbeit angemessen vermitteln zu können, bedarf es vieler weiterer Aspekte, die zu berücksichtigen sind. Dabei ist es uns besonders wichtig, das politische Anliegen des Ansatzes immer wieder in den Vordergrund zu rücken: „Zwar geht die Anti-Bias-Arbeit nicht davon aus, dass pädagogische Arbeit politische Bewegungen ersetzen

könnte, aber der Anti-Bias-Ansatz zielt ausdrücklich auf eine Transformation hin zu einer diskriminierungsfreien Gesellschaft. Demnach bedeutet Anti-Bias-Arbeit immer auch eine klare politische Positionierung, die den Abbau von Machtasymmetrien und Diskriminierungen auf allen Ebenen in der Gesellschaft einfordert“ (Schmidt 2007: 4).

Anti-Bias-Seminare können in diesem Sinne einen Raum schaffen, innerhalb dessen sich die Teilnehmenden in einem Gruppenprozess mit ihren Vorurteilen, mit erfahrener Diskriminierung und eigenen diskriminierenden Handlungen auseinandersetzen und zu einem umfassenden Verständnis um die dahinter stehenden Mechanismen gelangen können, indem die subjektiven eigenen Erfahrungen immer in einem Spannungsverhältnis mit dem Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse, Möglichkeitsräume und Norm(alitäts)vorstellungen betrachtet werden. Dabei geht es besonders darum, zu einer Reflexionen entlang der je unterschiedlichen subjektiv bedeutsamen Anknüpfungspunkte der einzelnen Teilnehmenden zu ermutigen, ohne konkrete Lernziele oder Erkenntnismomente für alle gleichermaßen zu formulieren.

„Ich bin mit dem Wunsch nach einem Mehr an Kompetenz für meine pädagogische Arbeit gekommen, aber ich bin sehr froh, dass ich zwischendrin diesen Anspruch hier losgelassen habe und nun am Ende des Seminars sagen kann, einen sehr intensiven persönlichen Prozess erlebt zu haben“. So formulierte es einmal ein Teilnehmer in der Abschlussrunde.

Und natürlich: Ein solcher Prozess findet seinen Abschluss nicht am letzten Seminartag. In der Wieder-Begegnung mit dem eigenen persönlichen und/oder professionellen Alltag nach dem Seminar kristallisieren sich für die Einzelnen bedeutsame Ansatzpunkte und Herausforderungen für die weitere Auseinandersetzung Stück für Stück deutlicher heraus.

Im Gepäck habe ich dafür dann zwar nicht meinen Handwerkskoffer, sondern vielmehr ein Set von neuen „Brillen“, welche mir bei der Neubetrachtung der Zusammenhänge und der Analyse von Ansatzpunkten für Veränderung hilfreich sein können.

Ich möchte im Folgenden einige dieser „Brillen“ und ihre möglichen Effekte und Herausforderungen

vorstellen. Wichtig ist mir dabei zu betonen, dass es sich um eine durchaus subjektive und momentane Auswahl aus einer professionellen wie persönlichen Perspektive handelt und selbstverständlich eine Vielzahl anderer Reflexionsbewegungen bedeutsam sein können.

Diversitätsbewusste Perspektiven – die immerwährende Chance und Notwendigkeit der Vervielfältigung eigener Blickwinkel

Eine vielleicht tägliche Erfahrung auf dem Anti-Bias-Weg ist die Bewusstwerdung von eigenen Vorurteilen und insbesondere der diesen zugrunde liegenden einseitigen Wahrnehmung bzw. Konstruktion von Differenz entlang von nur einem Merkmal. Wir können uns sehr häufig ertappen, wie wir den jungen Mann mit den dunklen Haaren als „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ einsortieren. Vielleicht fällt uns dann aber auf, dass er sein ganzes Leben in Berlin verbringt, dass er aus einer Professorenfamilie kommt, dass er gerade verliebt ist oder dass er eine Ausbildung als Bildhauer macht. Wir können uns auch fragen, was für ihn dieser „Migrationshintergrund“ bedeutet, welche Erfahrungen er im deutschen Alltag macht oder wie (und ob) er sich selbst als Mann versteht.

Ziel einer solchen für sich zu entwickelnden diversitätsbewussten Perspektive in diesem Sinne ist es, diese vielfältigen Aspekte und komplexen Zusammenhänge selbstverständlich mitzudenken und anzuerkennen ohne in die – durchaus verführerische – Falle der Eindimensionalität zu geraten, klare Zugehörigkeiten zuzuschreiben und damit auch herrschende Blicke und Verhältnisse zu reproduzieren.

Diversitätsbewusste Perspektiven – der Fokus auf herrschende Machtverhältnisse und Ungleichheiten an der Schnittstelle verschiedener Differenzlinien

Mit dem mehrdimensionalen Blick auf vielfältige Zugehörigkeiten und der ständigen Aufmerksamkeit gegenüber eigenen Sortierungsversuchen geht gleichzeitig die Frage nach ungleichen Positionierungen in der Gesellschaft einher. Es hilft nicht, bei der Erkenntnis stehen zu bleiben, dass wir ja „alle

irgendwie anders“ sind, wenn mir nicht auch mit einfällt, wie anders der Möglichkeitsraum für etwa Menschen mit einer Gehbehinderung und solchen ohne im Ludwigsfelder Alltag aussieht. An solchen Beispielen kann mir deutlich werden, wie verzahnt die Ebenen von Diskriminierung (die zwischenmenschliche, die institutionelle und die ideologisch-diskursive) miteinander sind und wie die gleichzeitige Positionierung entlang verschiedener Differenzlinien meine Erfahrungen strukturiert. „Der Ansatz der Intersektionalität bietet als Instrument der Analyse von Situationen die Chance, nicht nur zu erfassen, wie unterschiedliche Kategorien als Differenzen innerhalb einer Situation bedeutsam sein können, sondern darüber hinaus die Gleichzeitigkeit dieser in den Vordergrund zu stellen“ (Eisele/Scharathow/Winkelmann 2008: 26, vgl. auch Leiprecht 2008).

Eigene Verstrickung innerhalb der gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnisse

Bei all diesen Beobachtungen und Reflexionen gelingt es uns immer wieder, den Blickwinkel, Gedanken oder die Bewertung einer Situation, die wir an uns selbst wahrnehmen als verstrickt mit vorherrschenden Bildern, gängigen Verhaltensweisen und sozial erlernten Norm (alitäts)vorstellungen zu entlarven. Die theoretischen Überlegungen Klaus Holzkamps zu einem „subjektiven Möglichkeitsraum“ und den Herausforderungen der „Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensbedingungen“ (vgl. Holzkamp 1995: 23; Schmidt 2009: 148 ff.) im Spannungsfeld mit dem Profit an und einem Sich-Einrichten in den Machtverhältnissen lassen sich im eigenen alltäglichen Handeln und Begründen oft erschreckend klar wiederfinden. Dabei ist es mit Sicherheit ein weitreichender und intensiver Erkenntnisprozess, das eigene Zutun zur Aufrechterhaltung von Macht- und Unterdrückungsverhältnissen in vielen kleinen Momenten meines Alltags und die eigenen und selbst mit produzierten Beschränkungen und Unterdrückungen darin wahrzunehmen (vgl. Schmidt 2009: 165 ff.). Tradierte und durch Sozialisation erfahrene Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit etwa wirken sich nicht nur in Diskriminierungen von Frauen aus, sondern lassen auch kaum Spielraum für männliche Positionierungen und Selbstverständlichkeiten abseits der Norm.

Normal – was heißt denn das?

Die Aufmerksamkeit für und Bewusstmachung von im Laufe des Lebens erlernten und bestätigten Vorstellungen von Normalität ist ein zentraler Bestandteil des Anti-Bias-Prozesses. Zu erkennen, wie etwa meine eigenen Vorstellungen von (Liebes) Beziehungen geprägt sind von etwa den Erfahrungen in meiner Familie, medial vermittelten Diskursen und institutionell verankerten und deutlich begrenzten „Angeboten“, und nicht ausreichend Raum bieten für die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse kann zu einem Neu-Verhandeln von Grenzen führen. Wenn es mir gelingt, mein persönliches Erleben in einem konkreten Kontext mit den politischen Dimensionen von Normalisierungsdiskursen und Beschränkungen zu verknüpfen, kann dies als Motor und Motivationen für Veränderungen deutlich weitreichender sein als ein losgelöstes Denken über Diskriminierungssituationen.

Verunsicherungen erfahren und aushalten

Dabei geht das Hinterfragen von Norm(alitäts)diskursen und eigenen für selbstverständlich gehaltenen Positionen und Vorstellungen immer mit der spezifischen Herausforderung einher, Verunsicherungen und eigene Widersprüche als damit zusammenhängend zu verstehen, auszuhalten und als produktive Momente für die eigenen Lernprozesse zu erkennen. Maria do Mar Castro Varela beurteilt in diesem Sinne gerade die Verunsicherung als ein „Gütekriterium“ (Castro Varela 2002: 46) von politischen Bildungsmaßnahmen.

Lernen neu lernen

Damit einher geht dann auch die Erfahrung ganz anderer Wege des Lernens. Dies wird uns dann bewusst, wenn sich zu den theoretischen Erkenntnissen um einen Themenkomplex und an einem Beispiel konkreter Erfahrung und Reflexion ein Gefühl einstellt. Oder wir über die Begegnung mit anderen Personen auf neue Haltungen oder Handlungsmöglichkeiten stoßen. Shantala Herdel stellt in ihren Ausführungen diesbezüglich die schulischen Lehr-Lern-Normalitäten in Frage (vgl. Herdel 2009: 128 ff.). Mit Bezug auf Castro Varela schlägt sie ein Verlernen im Sinne eines Neulernens vor: „Denn sobald wir lernen, wer wir sind, lernen wir auch die

Selbstverständlichkeiten, mit denen wir lernen, als unselbstverständlich wahrzunehmen“ (Castro Varela 2002: 44).

Von Schuld und Scham zu Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit

Alltäglich begleitet uns auf dem Anti-Bias-Prozess und der Auseinandersetzung mit der eigenen Verstrickung in Prozesse von Unterdrückung auch auf der Seite der Diskriminierenden die Konfrontation mit Schuld- und Schamgefühlen. Diesbezüglich ist es immer wieder wichtig und befreiend, diese zwar ernst zu nehmen, sich aber nicht in Selbstvorwürfen zu verlieren, da sie in der Regel nicht zu Konfliktlösungen führen, sondern eher den Weg zu Kommunikation versperren. Stattdessen geht es darum, einen entscheidenden Lernprozess in Gang zu setzen, der auf Vertrauen in die eigene nicht-diskriminierende Handlungsfähigkeit basiert.

Verantwortung übernehmen

Die zentralste aller Erfahrungen im Umgang mit dem lebenslangen Lernprozess ist die, Verantwortung zu übernehmen für das eigene Handeln im Rahmen des möglichen Einflussbereichs und Möglichkeitsraumes. Dies kann in ganz unterschiedlicher Weise geschehen und es darf sich durchaus an den kleinen Momenten des Alltags festmachen. Der Anspruch, couragiert in Diskriminierungssituationen einzuschreiten, kann dabei genauso wertvoll und erstrebenswert sein, wie die Herausforderung mit meiner Machtposition in einer bestimmten Beziehungskonstellation verantwortungsvoll umzugehen.

Austausch mit anderen

Dabei kann und muss es als eine Chance für die Teilnehmenden verstanden werden, dass den emotionalen Herausforderungen der Selbstreflexion nicht isoliert, sondern gemeinsam mit anderen Menschen begegnet werden kann (vgl. Reddy 2002: 37). Der empathische Austausch kann auf der Basis der persönlichen Auseinandersetzung befreiend wirken.

Ausgehend von dieser intensiven kognitiven und emotionalen Auseinandersetzung und der Solidarisierung mit anderen können dann Momente der Unsicherheit geteilt und gemeinsam alternative

Handlungsmöglichkeiten und Strategien gegen Diskriminierung weiterentwickelt werden.

Die vorangegangenen Ausführungen nehmen wenig direkten Bezug auf konkrete Übertragungsmöglichkeiten der Anti-Bias-Arbeit auf die pädagogisch-fachlichen Kontexte im Rahmen der Bildungsarbeit mit verschiedenen Zielgruppen. Selbstverständlich sind auch dazu weitreichende Überlegungen vorhanden und weitere notwendig. Mein Anliegen mit diesem Text war es allerdings, einen

Beitrag zu leisten zu einem Mehr an Verständnis und Anerkennung für die zentrale und immerwährende Bedeutung der Selbstreflexion in der Anti-Bias-Arbeit. Als Mitarbeiter_innen der Anti-Bias-Werkstatt teilen wir dabei die Perspektive des Projektes „KINDERWELTEN“ (www.kinderwelten.org) und verstehen Selbstreflexion als fachliches Handeln als ein zentrales Element der Aus- und Weiterbildung von Multiplikator_innen (vgl. Wagner/ Hahn/Enßlin 2006: 22 ff.).

Literatur

Batts, Valerie (2005): Is Reconciliation Possible? Lessons From Combating "Modern Racism". www.visions-inc.org/Is%20Reconciliation%20Possible.pdf (Stand Dezember 2008).

Castro Varela, Maria do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz – Ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen. S. 35-48.

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

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York.

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

Leiprecht, Rudolf (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. In: neue praxis 04/08. S. 427-439.

Reddy, Prasad (2002): Vorurteile verlernen. Antworten auf die Frage: Was ist Anti-Bias? In: INKOTA-netzwerk e.V. (Hg.). Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin. S. 33-38.

Schmidt, Bettina (2009): Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen. Beitrag zur Klärung theoretischer Grundlagen in der Anti-Bias-Arbeit. Oldenburg.

Schmidt, Bettina (2007): Methoden sind nicht alles. Download unter www.anti-bias-werkstatt.de

Wagner, Petra/ Hahn, Stefani/ Enßlin, Ute (Hg.) (2006): Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar.

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



JETTI HAHN, DIPLOM-SOZIALWISSENSCHAFTLERIN
SONGÜL BITİŞ, DIPLOM-SOZIALPÄDAGOGIN
DIRK WULLENKORD, DIPLOM-SOZIALPÄDAGOGE

Starke Kinder machen Schule

Ein Modellprojekt
des FiPP e.V. –
Fortbildungsinstitut für die
pädagogische Praxis

Drei Jahre enger und vertrauensvoller Zusammenarbeit mit vier Schulstandorten und deren Horten liegen hinter uns – viele besondere Momente und Erlebnisse mit Kindern, Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern. Gemeinsam haben wir einen intensiven Lernprozess durchlebt, in regelmäßigen Unterrichtseinheiten und Projekttagen zu den Themen des Projektes gearbeitet: Ich bin ich, Vielfalt und Verschiedenheit, Kinderrechte und Mitbestimmung im Schulalltag. Es ist eine große Herausforderung mit allen Beteiligten in Schule, diese selber zu verändern, bei den Bedürfnissen und Wünschen derjenigen anzusetzen, die Schule ausmachen. Ausgangspunkt und wichtigster Wegbegleiter dabei war die Arbeit mit dem Anti-Bias-Ansatz: Als Haltung zeigt er sich in einem wertschätzenden Umgang miteinander, der Stärken und Fähigkeiten betont, das Einzelne als einzigartig wahrnehmen und sichtbar werden lässt. Er sensibilisiert und fordert zugleich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Ausschluss auf. Schließlich ermutigt er, sich für gleiche Chancen und Rechte, für die Teilhabe aller an Bildungsprozessen einzusetzen.

Um aufbauend auf dem Anti-Bias-Ansatz ein Projekt für die Arbeit an Grundschulen zu entwickeln und nachhaltig zu verankern, haben für uns am Anfang grundlegende Voraussetzungen gestanden. Das Projekt soll in die schulischen Strukturen am Vor- und am Nachmittag eingebettet sein. Hier sollen Kindern Erfahrungs- und Lernräume angeboten werden, in denen sie Demokratie erleben können und ihre Vielfältigkeit wertschätzend wahrnehmen. Um dies für Kinder umsetzen zu können, ist es wichtig, dass alle für die Verankerung notwendigen Per-

sonen(-gruppen) einbezogen werden. Dies heißt konkret: kontinuierliche Arbeit mit festen Gruppen und Angebote und Zusammenarbeit mit Kindern, Lehrer/innen, Erzieher/innen und Eltern. Im Fokus der Konzeption stehen die Kinder und die These, wenn Kindern Räume gegeben werden, in denen sie frühzeitig eigene Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten erleben und ausleben können, dann hat dies auch positive Auswirkungen auf die Entfaltung ihrer jeweiligen Persönlichkeiten.

Ein Prozess der Entstehung von Teilhaberäumen muss begleitet werden und erfordert eine Vielzahl von kleineren Schritten, in denen die Kinder die notwendigen sozialen Kompetenzen für einen wertschätzenden und demokratischen Umgang miteinander erwerben. Es kann als wenig nachhaltig angesehen werden, wenn dieser Lernprozess nur auf Seiten der Kinder umgesetzt wird. Bei Lehrer/innen und Erzieher/innen geht es genau wie bei den Kindern um das Bewusstmachen von vorhandenen Vorurteils- und Machtstrukturen, die ihr Verhalten und Handeln (gegenüber Kindern) bestimmen können. Dies ist vor allem in Hinblick auf das an Schulen vorzufindende Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen von Bedeutung. Die Reflektion der eigenen Haltung ist wichtig für die Gleichbehandlung aller Schüler/innen.

An (Grund-)Schulen sind es immer noch die Erwachsenen, die bestimmen, welche Räume Kindern zur Entfaltung ihrer Potentiale zugestanden werden. Die Räume, in denen Kinder lernen und sich ausprobieren können. Der Blick der Erwachsenen auf die Kinder mit ihren jeweiligen Persönlichkeiten und die Anerkennung derselben ist von besonderer Be-

deutung, wenn die an Schulen vorzufindende Vielfalt wertgeschätzt und positiv für das Schulleben genutzt werden soll. Daher haben wir uns entschieden, in die Projektkonzeption auch die Fortbildung der Lehrer/innen und Erzieher/innen mit einzubeziehen.

Ziele und Methoden

Der Anti-Bias-Ansatz

Jeder Mensch hat Vorurteile. Bereits im Alter von drei bis vier Jahren übernehmen Kinder Stereotype, negative Haltungen und Ängste gegenüber Menschen, die sich von ihnen und ihnen nahe stehenden Bezugspersonen unterscheiden. Diese Verhaltensmuster beobachten sie in ihrer Familie, in ihrer Kindertagesstätte, in den Medien. Zwar bedürfen Kinder solcher Vorannahmen, um sich orientieren und in einer bestimmten Situation schnell eine Entscheidung treffen zu können. Aber es handelt sich dabei oft um gesellschaftlich gängige und nicht hinterfragte Vorstellungen, die Menschen entlang bestimmter Merkmale unterscheiden und so vorhandene gesellschaftlich konstruierte Hierarchien legitimieren. Vorurteile und daraus resultierende Verhaltensmuster verhindern einen gleichberechtigten demokratischen Umgang miteinander. Diese Verhaltensmuster gilt es, durch präventiv-pädagogische Ansätze so früh wie möglich aufzubrechen.

Die Umsetzung des Anti-Bias-Ansatzes für den Schulalltag erfolgt anhand von vier Zielen¹⁾, die sich auf die Arbeit mit Kindern und Erwachsenen beziehen:

Ziel 1: Ich-Identität und Bezugsgruppen-Identität stärken

- Den eigenen Hintergrund und dessen Einfluss auf das persönliche Handeln bewusst machen.
- Die Stärken der Kinder erkennen und fördern, ihre Bedürfnisse ernst nehmen und ihnen zuhören.

Ziel 2: Umgang mit Vielfalt

- Sensibilisierung für den Umgang mit Vielfalt, insbesondere in der Klasse und in der Schule,
- Kinder befähigen, andere Perspektiven einzunehmen, und sie für ein wertschätzendes mitfühlendes Miteinander stärken.

Ziel 3: Kritisches Nachdenken fördern

- Eigene Auseinandersetzung mit den Themen Vorurteile, Diskriminierung, Schieflagen und Ungerechtigkeiten,
- Kinder für Unterschiede und Ungleichheiten sensibilisieren und ihnen Informationen anbieten, die zum kritischen Nachdenken anregen.

Ziel 4: Handlungsfähigkeit ausbauen

- Sich selber aktiv gegen Ungerechtigkeit und Diskriminierung einsetzen.
- Kinder als gleichberechtigte Partner in demokratischen Aushandlungsprozessen anerkennen.

Anti-Bias-Arbeit sensibilisiert für Ungerechtigkeiten, die jeder selbst erfährt, und die andere Menschen erfahren. Die Stärken des Ansatzes in der praktischen pädagogischen Umsetzung sind das Erleben, das an den Erfahrungen der Beteiligten ansetzt, und die prozessorientierte Arbeit. Die Beteiligten haben die Zeit, die sie brauchen, um selbst zu erkennen und zu benennen, was sie für positive Erfahrungen im Umgang miteinander haben, wo Schwierigkeiten bestehen und welche Verhaltensmuster verändert werden sollten. Gemeinsam erarbeiten sie für alle umsetzbare Lösungen.

Demokratie lernen und leben mit Betzavta

Neben dem Anti-Bias-Ansatz kann für die praktische Arbeit am Thema Demokratie die Methode Betzavta genutzt werden. Betzavta (hebräisch: Mit

.....
„Gemeinsam mit Kindern und Erwachsenen Schulen gestalten, die Kinder stark machen. Um das zu erreichen, arbeiten wir in der pädagogischen Praxis mit vorurteilsbewussten Bildungskonzepten.“

Zitat einer Projektmitarbeitenden

1) Die vier Ziele der Anti-Bias-Arbeit wurden vom Projekt KINDERWELTEN (INA/ISTA gGmbH) in Anlehnung an Louise Derman-Sparks entwickelt und vom Projekt „Starke Kinder machen Schule“ für den Kontext Grundschule modifiziert.

.....
„Bei der Umsetzung von Anti-Bias und Betzavta freue ich mich immer wieder, wie aus dem gemeinsam Erlebten und Erarbeiteten ein Prozess der persönlichen Auseinandersetzung entsteht, der auch für mich immer noch neue Lernmöglichkeiten beinhaltet.“
.....

Zitat einer Projektmitarbeitenden

einander) ist ein Übungsprogramm zur Demokratie-, Menschenrechts- und Toleranzentwicklung aus Israel. Es wurde dort Mitte der 80er Jahre am Jerusalemer ADAM-Institute for Democracy and Peace entwickelt und Mitte der 90er in Zusammenarbeit mit dem CAP (Centrum für angewandte Politikforschung in München) für die Bildungsarbeit in Deutschland adaptiert. Ziel ist es, Selbstreflexion, Empathie sowie demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern, um so den Weg für demokratische Entscheidungsprozesse und gewaltfreie Konfliktlösungen zu bereiten.

Dem Ansatz liegt ein Verständnis von Demokratie als Lebensform und sozialer Idee zugrunde. Damit bekommt er eine politische und pädagogische Aufgabe. Als Methode grenzt er sich klar von klassischer Politikdidaktik ab, die vorwiegend Lernstrategien verfolgt, die der kognitiven Vermittlung und Aneignung von Wissen dienen. Betzavta arbeitet mit gruppendynamischen Übungen und kooperativen Lehr- und Lernformen und setzt stark auf eigenverantwortliches Planen und Handeln. In gemeinsamen Lernprozessen mit anderen werden eigene Denk- und Verhaltensformen kritisch überprüft und damit veränderbar. Verschiedene Fähigkeiten des sozialen Lernens wie Konfliktlösungs-, Wahrnehmungs- und Handlungskompetenzen ebenso wie Durchsetzungsfähigkeit und die Fähigkeit, Position zu beziehen, können so gefördert werden.

Als Methoden ergänzen sich Anti-Bias und Betzavta, weil beide interaktionsbasiert und erfahrungsorientiert arbeiten und darauf zielen, durch Selbst-

reflexion und Perspektivenerweiterung die Achtung von Gleichheitsrechten und Toleranz zu fördern. Beide Ansätze wirken nicht nur darauf hin, bei Einzelnen, sondern auch in Institutionen wie Schulen, demokratische Veränderungen nachhaltig anzustoßen.

Die Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention für den Bildungsbereich

Zusätzlich zu unseren eigenen Visionen und Ideen, wie eine Schule aussehen soll, die Kinder in ihrer Vielfalt wertschätzt und fördert, sehen wir in dem Bezug zu Kinderrechten eine wertvolle unterstützende Grundlage für unsere Projektkonzeption.

Aus unserer Sicht sollten die Achtung und der Schutz der unveräußerlichen Würde die zentrale Leitlinie für alle sein, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Sie sind somit nicht nur Objekte von Schutz und Fürsorge durch Erwachsene, sondern auch Subjekte ihrer eigenen Entwicklung, die sie selbst mitbestimmen können sollten. Leitgedanke der Kinderrechtskonvention ist das in Artikel 3 festgelegte Wohl des Kindes, das Vorrang bei allen Entscheidungen erhalten soll, die Kinder betreffen. Im direkten Zusammenhang mit Artikel 3 der Kinderrechtskonvention steht Artikel 12, der als Grundsatz für die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen gilt: (1) „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“²⁾

Dies stellt umfassende Anforderungen an die Erwachsenen, die in Einrichtungen mit und für Kinder

.....
„Die beste Basis, das Wohl des Kindes zu ermitteln, besteht darin, den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung zu äußern.“
.....

Zitat einer Projektmitarbeitenden

2) Die gesamte UN-Kinderrechtskonvention zum Download unter:
www.national-coalition.de/pdf/UN-Kinderrechtskonvention.pdf

und Jugendliche arbeiten. Sie werden allerdings erst in der jüngeren kinderrechtspolitischen Diskussion stärker betont. Kinder müssen mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Wünschen an Schulen ernst(er) genommen werden. Neben einer Erweiterung der Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten ist hierzu auch eine stärkere Betonung von Selbstständigkeit und Kooperation gegenüber Instruktion und Anweisung gefordert. Es geht also letztendlich auch darum, den Blick auf Kinder zu verändern. Die Kinderrechtskonvention bietet eine wichtige Unterstützung im Rahmen schulischer Entwicklungs- und Demokratisierungsprozesse, da sie klar die Verbesserung der Stellung von Kindern im Blick hat. Der Anti-Bias-Ansatz, der unserer Arbeit zugrunde liegt, lässt sich als inklusives pädagogisches Konzept sehr gut dem Leitgedanken der Kinderrechtskonvention voranstellen: Um Diskriminierungen präventiv entgegenwirken zu können, ist es wichtig, sich ihrer Wirkungsweisen bewusst zu werden. Kinder haben ein Recht auf ein möglichst diskriminierungsfreies Umfeld. Damit haben die Menschen, die sie in ihrem Aufwachen begleiten, auch eine Verantwortung, Kinder zu stärken, sich gegen Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen einzusetzen.

Projektumsetzung

Alle Menschen sind gleich, verschieden und einzigartig. Diesen Grundgedanken für Kinder erfahrbar und erlebbar zu machen, ist die Zielstellung der im Rahmen des Projektes entwickelten vier Lernbausteine. Mit Kindern zusammen, ausgehend von Gemeinsamkeiten, Unterschiede wahrzunehmen und einen wertschätzenden Umgang miteinander zu erleben, ist der Anspruch, der in den Lernmaterialien umgesetzt wird.

Die vier Lernbausteine orientieren sich grundlegend an den vier Zielen „Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität stärken“, „Umgang mit Vielfalt“, „Kritisches Nachdenken fördern“ und „Handlungsfähigkeit ausbauen“. Jeder der im Projekt entwickelten Lernbausteine behandelt eines der vier Ziele als Schwerpunkt, aber auch die anderen Ziele, wenn auch mit unterschiedlicher Gewichtung. Die Bewertung von Gleichheit, Verschiedenheit und Einzigartigkeit hat im (Schul-)Alltag sehr unterschiedliche Bedeutungen. Umso bedeutsamer ist für uns, dass jedes Kind mit seiner Persönlichkeit wertgeschätzt wird und mit dieser im Schulalltag präsent sein kann. In diesem Sinne lernen auch die Kinder ihre

Einzigartigkeit schätzen und üben einen wertschätzenden Umgang miteinander. Wer bin ich? Ich bin ein starkes Kind! Wer gehört zu meiner Familie, wer zu deiner? Dies sind einige Aspekte, die wir gemeinsam mit Kindern, Eltern und pädagogischem Fachpersonal erkunden. Genauso relevant ist für uns, dass Kinder einen kritischen Blick auf gewohnte Verhaltensweisen im Umgang miteinander entwickeln. Eigene Bedürfnisse und die anderer wahrnehmen und dann auch noch sich für sich selbst und andere einsetzen, ist eine große Herausforderung, nicht nur für Kinder. So schauen wir uns gemeinsam mit Kindern Themen wie Fairness im Klassenzimmer oder Mädchen oder Junge sein an.

Einen weiteren wichtigen Bezugspunkt in der pädagogischen Arbeit stellt die UN-Kinderrechtskonvention dar. Was sind Kinderrechte und welche Beteiligungsmöglichkeiten gibt es? Wann habe ich schon mal mitbestimmt? Und wer bestimmt, was ich morgens anziehe oder wann ich abends ins Bett gehe? Und wie finde ich das überhaupt?

.....
„Die Themen wurden mit mir abgesprochen, eigene Wünsche wurden erfragt und berücksichtigt. Flexibilität war vorhanden, so dass eine vorhandene Planung auch schnell einmal verändert werden konnte und nicht ein starres Programm verfolgt wurde.“

Zitat einer Lehrerin

.....

Darüber hinaus ist es uns wichtig, methodisch vielfältig anzusetzen, um den Kindern möglichst abwechslungsreiche Projekteinheiten anbieten zu können. Neben Übungen, in denen Kinder z. B. exemplarisch erfahren können, wie wichtig die Kooperation von allen sein kann, werden die Projekt-tage und Unterrichtseinheiten immer wieder durch spielerische Elemente aufgelockert. Die Kinder haben die Möglichkeit, sich im Theaterspielen auszuprobieren, selbst vor und hinter der Kamera zu stehen und zu fotografieren. Sie können schreiben und malen oder sich über Musikstücke wichtigen Themen mal auf andere Weise annähern. Mitzu-

denken heißt auch, Spaß bei der Projektarbeit haben zu können!

Bei der praktischen Umsetzung wird je nach Standort und Lerngruppe sehr unterschiedlich vorgegangen. Wir haben uns in wöchentlichem Arbeiten zu festen Zeiten im Unterricht erprobt, aber auch das intensive Arbeiten an bestimmten Themen im Rahmen von Projekttagen. Wichtig sind uns die kontinuierliche Präsenz in den Klassen, um soziales Miteinander-Lernen im Schulalltag zu verankern und das gemeinsame Arbeiten mit den jeweiligen Lehrer/innen und Erzieher/innen.

Wie Vielfalt Schule machen kann!

Schule macht uns stark ...

- ... wenn wir unsere Stärken entdecken und entfalten können.
- ... wenn unsere Vielfalt in der Schule als wertvolle Ressource anerkannt und wertgeschätzt wird.
- ... wenn wir an der Gestaltung des Lern- und Erfahrungsraumes Schule teilhaben können.
- ... wenn wir unterstützt und wertgeschätzt werden.
- ... wenn wir gesehen und gehört werden.

Auch 10 Jahre nach den ersten PISA-Ergebnissen arbeiten Schulen und die in ihnen tätigen Personen weiter an der Herausforderung, allen Kindern und Jugendlichen einen gerechteren Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Auch wir als Modellprojekt haben uns dieser Herausforderung angenommen, was uns, den Schulen und beteiligten Personen die Möglichkeit eröffnete, uns gemeinsam auf eine Reise zu begeben, auf der wir vieles ausprobiert und gelernt haben. Wir haben in den vergangenen drei Jahren Einblicke in den Schulalltag an vier Grundschulstandorten erhalten, haben viele Kinder, Pädagog/innen und Schulkonzepte kennen gelernt.

In einem kurzen Rückblick wollen wir uns mit den Fragen beschäftigen: Welche Bedeutung haben Veränderungsprozesse für die verschiedenen Beteiligtegruppen in Schule? Und welche Rückschlüsse lassen sich aus unseren Erfahrungen in der Begleitung und Unterstützung ziehen? Daraus lassen sich, so hoffen wir, wichtige Grundgedanken für zukünftige Schulentwicklungsprozesse ableiten: Was ist wichtig für nachhaltige demokratische Veränderungsprozesse? Was braucht es für gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und externen Projekten?

Eine wichtige Erkenntnis, die wir gewonnen haben, ist, dass es kein einheitliches Konzept geben kann, um Schulen – und damit die Menschen dort – stark zu machen. Jede Schule hat ihre eigene Kultur, die es bei der Planung und Umsetzung von Projekten und Vorhaben mitzudenken gilt. Daher haben wir auch in jeder Schule individuell gearbeitet und versucht, unsere Ziele mit denen der jeweiligen Schule gut abzustimmen. Ein wichtiger Ausgangspunkt ist allerdings, dass Schulen grundsätzlich ein Interesse und eine Bereitschaft für Veränderungsprozesse mitbringen, die in dem Sinne ganzheitlich sind, dass sie auf struktureller Ebene ansetzen, während sie von jeder und jedem Einzelnen mitgetragen und selbst durchlaufen werden. Diesem Anspruch sind wir gefolgt und dabei durchaus auch an Grenzen gestoßen.

Unsere Erfahrungen im Einzelnen

Da es aus unserer Sicht für die Begleitung und Unterstützung wichtig ist, die einzelnen Beteiligtegruppen mit ihren jeweiligen Positionierungen und Interessen wahrzunehmen und zu beachten, wollen wir uns ihnen im folgenden nacheinander widmen: den pädagogischen Fachkräften, den Schüler/innen, den Eltern und uns als Projektteam.

Zunächst einige Erfahrungen mit Blick auf das pädagogische Fachpersonal. Individuelle Lernför-

.....
„Ständig ein offenes Ohr bei den MitarbeiterInnen zu finden, ist schon Stärkung, aber besonders die Unterstützung und Ideenfindung in der Umsetzung von Projekten bereichert die eigene Arbeit. Der wertschätzende Umgang miteinander tut einfach gut und gibt Kraft!“ Zitat einer Erzieherin
.....

derung, Rahmenpläne, gleichberechtigte Bildungschancen – das sind nur einige der Erwartungen, mit denen Pädagog/innen konfrontiert sind. Aus unseren Erfahrungen gibt es (zu) wenig Unterstützung für Lehrer/innen, Erzieher/innen, Pädagog/innen im System Schule. Auch wir sind mit unseren Zielen und Erwartungen an diese Zielgruppe herangetreten und hatten dabei besonders am Anfang verstärkt die Kinder und ihre Bedürfnisse im Blick. Manchmal hat dies zu Überforderungsängsten geführt. Wenn es gelang, darüber zu sprechen und nach den Ursachen zu suchen, konnten eher Lösungen gefunden werden. Das hat oft zur Folge gehabt, dass wir gemeinsam noch einmal Ziele und Aufgaben ausgehandelt und gegebenenfalls Verantwortlichkeiten neu delegiert haben. Häufiger haben wir in diesen Prozessen gelernt, unsere Anforderungen den gegebenen Umständen anzupassen und auch in unserem eigenen Interesse ressourcenorientierter zu planen und zu arbeiten.

Raum für kollegialen Austausch und Beratung

Über unsere Fortbildungsreihe und die kontinuierliche Arbeit im Unterricht sowie am Nachmittag hatten wir die Chance, mit Pädagog/innen gemeinsam Wege zur Projektumsetzung zu finden. Dabei haben wir erfahren, dass es besonders hilfreich für sie ist, wenn sie die Möglichkeit bekommen, sich untereinander auszutauschen. Zusätzlich wird die Begleitung durch externe Projekte und Berater/innen als große Unterstützung und Bereicherung gesehen, die noch einmal andere Perspektiven ermöglicht und zur Qualitätssicherung und -steigerung der eigenen Arbeit beiträgt.

Dafür braucht es aus unserer Sicht zukünftig vor allem strukturell im Schulalltag klar vereinbarte Räume, Zeiten und auch personelle Ressourcen. An manchen Schulen findet sich bereits so etwas wie eine Kooperationsstunde, in der die verschiedenen Teams Zeit finden, um sich kollegial auszutauschen und Vorhaben zu planen. An anderen Schulen haben sich neben den Fachgruppen auch zusätzliche Arbeitsgruppen gebildet, in denen sich die Akteur/innen mit besonderen inhaltlichen Entwicklungsvorhaben der jeweiligen Schule beschäftigen. Hier können wir aus eigener Erfahrung sagen, dass es für Kooperationspartner wichtig ist, diese schon existierenden Strukturen zu kennen und auch an ihnen zu partizipieren.

.....
„Ich wurde zunehmend aufmerksamer für die Bedürfnisse der Kinder, schaute noch mehr in die Familien, suchte mir Unterstützung, um die Kinder fördern zu können.“
.....

Zitat einer Lehrerin

Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und mit Haltungen

Als wichtigen Teil eines intensiven Begleit- und Veränderungsprozesses sehen wir die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle und Haltung. Das bedeutet, eigene Rollen und Bilder Schüler/innen und auch Kolleg/innen gegenüber zu reflektieren und kritisch in Frage zu stellen. Denn schnell kann eine Selektion in „starke“ und „schwache“, „gute“ und „schlechte“ Schüler/innen erfolgen, die festlegend und ausschließend wirken, statt weitere Prozesse zu ermöglichen. Was haben solche Beurteilungen mit eigenen Bildern zu tun? Wie wirken sich die strukturellen Rahmenbedingungen von Benotung und einem stark einengenden Leistungssystem aus? Welche Kompetenzen werden gesehen und welche warum nicht? Die kritische Reflexion und Überprüfung von Rollen und Haltungen wirkt sich unmittelbar auf der Handlungsebene aus: in der Verortung der eigenen Person in Schule, im Austausch und der Begegnung mit Kolleg/innen wie auch mit Schüler/innen.

Die verschiedenen Lernbausteine, die wir in Absprache mit Pädagog/innen entwickelt haben, unterstützten diese Prozesse methodisch sinnvoll. Mit ihrer Hilfe konnten in der pädagogischen Arbeit die Stärken und Kompetenzen der Kinder neu beleuchtet und ihre Ich- und Bezugsgruppenidentität gestärkt werden. Die beteiligten Pädagog/innen hatten die Möglichkeit, ein offeneres, anderes Bild von den einzelnen Kindern zu bekommen und die Kinder einfach mal zu beobachten, ohne das Geschehen leiten zu müssen.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11

.....
„Mir gefällt Mitbestimmung, weil jeder Mensch mitbestimmen dürfen sollte. Das hat mir ganz gut gefallen, weil wir viel gemacht haben und es ein schönes Gefühl ist. Das tut gut. Das macht Spaß.“ Zitat einer Schülerin
.....

Schule anders erleben

Beim Blick auf unsere Arbeit mit Schüler/innen lassen sich ebenso eine Vielzahl von wertvollen Erfahrungen feststellen. Auch sie sind einigen Veränderungen ausgesetzt, die die Organisation ihres Schulalltags betreffen, meist sind sie jedoch kaum daran beteiligt, diesen auszugestalten. Deshalb ist es für sie besonders wichtig, Schule im Unterricht und am Nachmittag anders zu erleben, sich (stolz) zeigen zu dürfen, andere zu sehen und verstehen zu lernen, sich für sich und andere einzusetzen und mitbestimmen zu dürfen.

Durch die Einführung von jahrgangsübergreifenden Klassen lernen Schüler/innen mit Hilfe anderer Lernmethoden. Vor allem gewinnt das Lernen voneinander, das kooperative Lernen, eine andere Bedeutung. Gleichzeitig bringt diese Veränderung mit sich, dass die Gruppenkonstellation mit jedem Schuljahr wechselt. Einerseits eine gute Voraussetzung, um immer wieder den Umgang mit anderen, neuen Mitschüler/innen zu üben, andererseits – das erfuhren auch wir – eine erschwerte Ausgangssituation, um längerfristige Prozesse kontinuierlich begleiten zu können.

Da, wo für Pädagog/innen die Herausforderung besteht, differenzierte Lernangebote zu gestalten, sehen sich Schüler/innen manchmal dem Druck ausgesetzt, zusammenarbeiten zu müssen. Von ihnen wird verlangt, selbständig Aufgaben zu bewältigen in einer Situation, in der viele Schulen über Ressourcen- und Raumknappheit klagen. Diese Themen versuchten wir für Kinder zu öffnen, indem wir ihre Belange und Bedürfnisse darin mit ihnen gemeinsam thematisierten.

Verantwortung teilen

In Aushandlungsprozessen zwischen pädagogischem Fachpersonal und Schüler/innen entstanden so viele wertvolle Momente in den Klassen und Hortgruppen. Davon berichteten uns sowohl die Erwachsenen als auch die Schüler/innen.

Auf der Seite der Kinder steht vor allem die Erfahrung, ernst genommen zu werden und mitbestimmen zu dürfen, was dazu führt, dass das Verantwortungsgefühl wächst. Für die Pädagog/innen ist die Verantwortungsübernahme durch die Kinder oft ein neues Erlebnis: sich selber dabei zu erleben, Verantwortung abzugeben, zu lernen, Räume für Mitbestimmung zuzulassen und sich von der Selbstständigkeit und Ernsthaftigkeit der Schüler/innen überraschen zu lassen. Insgesamt tragen diese Veränderungen zu einer entspannteren Atmosphäre und einem besseren Miteinander bei.

Unsere Erfahrungen mit Eltern konzentrierten sich darauf, dass wir vor allem versuchten, sie im Rahmen der Unterrichtsgestaltung als wichtige und gleichberechtigte Erziehungspartner/innen anzuerkennen und einzubeziehen. Wir beteiligten sie direkt an der Bearbeitung von Unterrichtsgeschehen, indem sie bei unterschiedlichen Themen als

.....
„Oft gibt es Situationen im Unterrichtsalltag (Konflikte, anstehende Entscheidungen), in denen ich ganz bewusst den Kindern und mir Raum und Zeit gebe, um ihre persönlichen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu kommunizieren und damit langfristig einen fairen Umgang miteinander anzubahnen.“ Zitat einer Lehrerin
.....

Gesprächspartner/innen für die Kinder gefragt waren und mit ihnen zusammen Aufgaben erledigten. Wir nahmen selber regelmäßig an Elternabenden teil, um ihnen uns und unsere Arbeit vorzustellen und für Fragen und Austausch zur Verfügung zu stehen. Besondere Highlights waren die Anlässe, bei denen alle zusammenkamen – Schüler/innen, Pädagog/innen, Eltern und wir –, um am Ende von einzelnen Projektabschnitten Erarbeitetes zu bestaunen und zu genießen.

Eltern als Partner/innen anerkennen

Hier allerdings zeigten sich schnell an verschiedenen Stellen deutliche Auswirkungen: Eltern fühlten sich tatsächlich gesehen und in dem Bereich von Schule, der ihnen häufig am meisten am Herzen liegt, dem pädagogischen Alltag, beteiligt. Sie konnten ihr Kind in einer anderen, kooperativen Weise unterstützen und aktiv dazu beitragen, dass sich das Verhältnis von Schule und Eltern verändert. Kleinere Ansätze wagten wir auch in Richtung struktureller Verankerung, indem wir pädagogische Fachkräfte auf Nachfrage dabei beratend begleiteten, Elternabende anders zu gestalten. Wir machten ihnen Mut, Eltern aktiver einzubeziehen und miteinander verstärkt in einen Dialog zu gehen. Wir stellten aber fest, dass auch dies ein langsamer und langwieriger Prozess ist, da er aus unserer Sicht eben auch nicht nur bei der Veränderung der einzelnen Personen ansetzen kann, sondern auch bei den Strukturen. Auch hier braucht es andere, neue Räume für Begegnungen und Austausch, auch zu Fragen, die über das bisherige Alltagsgeschäft von Schule hinausgehen. An manchen Schulen und deren Einrichtungen haben sich deshalb Eltern in Absprache alleine auf den Weg gemacht, um zunächst unter sich eine neue Kultur der Zusammenarbeit zu etablieren, sie treffen sich in Elterncafés oder bilden einen Elterngesprächskreis.

An anderen Standorten haben sich gleich Formen der Kooperation entwickelt. Eltern werden an Schulentwicklungsvorhaben von Anfang an gleichberechtigt beteiligt, in dem sie in Steuerungsgruppen und Entwicklungswerkstätten mitwirken.

Gelungene Teamarbeit

Zu guter Letzt blicken wir auf unser Projektteam und die Erfahrungen, die wir hier als bedeutungsvoll mitteilen wollen. Auch auf dieser Ebene haben wir mit

.....
„Wir haben mit dieser Demokratiarbeit auch eine ziemlich starke Elternarbeit entwickelt, wo Eltern mit ihren persönlichen Stärken sich einbringen können, wo sie präsent sein können, in einem wichtigen Rahmen.“ Zitat einer Hortleitung
.....

einander sehr viel lernen können: Die Vielfalt unserer Kompetenzen und Identitäten hat sich als wertvoll auch für Schüler/innen und deren Eltern erwiesen. Wir haben nicht nur praktisch zu den Themen gleich, verschieden, einzigartig gearbeitet, sondern diese auch ein Stück weit repräsentiert.

.....
„Ich hatte auch die Chance meine eigenen Vorurteile gegenüber Lehrer/innen zu hinterfragen.“ Zitat einer Projektmitarbeitenden
.....

Im Rahmen der begleitenden Fortbildungsreihe und im Laufe der intensiven Zusammenarbeit mit pädagogischem Fachpersonal bei der Gestaltung von Lernangeboten haben auch wir neue und andere Perspektiven kennen lernen und wertschätzen können.

Da jede Schule, jede Lerngruppe ihre eigene Logik hat, haben wir gelernt, uns darin zu bewegen, unsere verschiedenen Sichtweisen gemeinsam zu reflektieren und Altbewährtes mit neuen Ideen zu füllen. Dafür haben wir auch uns regelmäßig Räume geschaffen, um unsere Erfahrungen und unsere Rollen und Haltungen kritisch zu reflektieren. Für den Bereich der Projektentwicklung haben wir in regelmäßigen Sequenzen mit einer unabhängigen Fachberatung den Stand der Dinge analysiert,

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11

haben auf positive Erfahrungen geblickt und versucht, diese beizubehalten und zu stärken. Dabei haben wir uns auch schwierige Momente genau angeguckt und sie genutzt, um Veränderungen vorzunehmen. Für den Bereich der Teamentwicklung haben wir uns supervisorisch begleiten lassen, um unsere eigenen Prozesse im Miteinanderarbeiten reflektieren zu können. Insgesamt war uns das Instrument der kollegialen Beratung sehr hilfreich, um möglichst praxisnah selber von den verschiedenen Perspektiven und Erfahrungen im Team profitieren zu können und neue, alternative Lösungen zu entwickeln. Beide Beratungsebenen (Projektentwicklung und Supervision) sehen wir für die eigene Qualitätssicherung und -entwicklung als wichtige Elemente einer gelungenen Projektarbeit an.

Über allem steht die Wertschätzung und Anerkennung jedes und jeder Einzelnen. Denn nur, wenn ich selbst Wertschätzung erfahre, habe ich die Chance, diese auch weiter zu geben.

Das Projekt Starke Kinder machen Schule wurde vom 01.09.2007 bis 31.08.2010 im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Demokratie und Toleranz“ durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert. Weitere Informationen zum Projekt unter www.starke-kinder-machen-schule.de und www.fippev.de.

Der Anti-Bias-Ansatz im Projekt „Perspektivwechsel“

Einführung

Die ethnische, religiöse und soziale **Vielfalt** der Bundesrepublik Deutschland als Einwanderungsland stellt das bundesweite Bildungssystem vor große Herausforderungen. Sprachbarrieren, kulturelle Befremdung, latente Vorbehalte oder sogar institutionell verankerte Diskriminierungspraktiken gefährden die Qualität der pädagogischen Arbeit und werfen Fragen nach den persönlichen Kompetenzen und förderlichen Bedingungen zum gelungenen Umgang mit **Diversität** auf.

Projekt „Perspektivwechsel“¹⁾

Das Modellprojekt „Perspektivwechsel“ startete im Jahr 2007 in Thüringen auf Initiative der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) und der Landesstelle Gewaltprävention des Freistaates Thüringen. Die Leitziele des Projektes bestehen darin, Multiplikator/innen der Erwachsenenbildung für Vorurteile und Diskriminierung sowie für Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit zu sensibilisieren und sie in ihrer pädagogischen Kompetenz zu stärken. Zu diesem Zweck führt das Modellprojekt Weiterbildungsseminare und Veranstaltungen durch und organisiert einmal im Jahr eine Fachkonferenz.

Der methodische Schwerpunkt des Projektes liegt in dem so genannten *Anti-Bias-Ansatz*. Es ist ein pädagogisches Programm mit einem besonderen Schwerpunkt: Förderung vorurteilsbewusster Bildung zur Prävention von Diskriminierung im pädagogischen, aber auch sozialen, kulturellen und politischen Kontext. Vergleichend lassen sich die Ziele und Methoden des Anti-Bias-Ansatzes im Rahmen der *Pädagogik der Vielfalt* diskutieren, die sich ex-

MARTINA CHERNIVSKY, ZENTRALWOHLFAHRTSSTELLE DER JUDEN IN DEUTSCHLAND (ZWST), BERLIN

Martina Czernivsky ist Diplom-Psychologin und Verhaltenstherapeutin in Ausbildung (IVT). Seit 2004 ist sie in der Entwicklung und Koordination von diversen bildungspolitischen und pädagogischen Programmen tätig. Seit 2007 leitet sie das Projekt „Perspektivwechsel“ (ZWST e. V.), das sie auch gegründet hat. Seit 2005 ist Martina Czernivsky Bildungsreferentin in verschiedenen Bereichen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (Schwerpunkte: Antidiskriminierungspädagogik (Anti-Bias-Ansatz), Interkulturelle Kompetenz, Bildungsarbeit gegen Antisemitismus, Methodenentwicklung und Mediation).

plizit mit der Heterogenität der Menschen sowie deren, meist verkannten, Potentialen für die Gesellschaft beschäftigt. Der *Anti-Bias-Ansatz* ist außerdem als eine Methode zu begreifen, die das diskriminierende Verhalten auf zwischenmenschlicher, soziokultureller und struktureller Ebene zu erfassen versucht und darauf bezogene Handlungsmöglichkeiten entwickelt.

Der Anti-Bias-Ansatz

Geschichte

Der *Anti-Bias-Ansatz* stammt aus dem Bereich der anti-rassistischen Bildung und Erziehung und ist eine geeignete Interventionsform zum reflektierten Umgang mit Differenzen und Voreingenommenheit. Er wurde von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips Anfang der 80er Jahre konzipiert und beinhaltet ein breites Repertoire interdisziplinärer Methoden für eine rassismuskritische und vorurteilsbewusste Praxis.

Die Grundideen des *Anti-Bias-Ansatzes* sind in einem Curriculum dargelegt, das ursprünglich in

1) Das Projekt wurde gefördert durch Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“. In Trägerschaft der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST e. V.) und durch die Landesstelle Gewaltprävention des Freistaates Thüringen. Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter www.zwst-perspektivwechsel.de.



Zum anderen legt der *Anti-Bias-Ansatz* großen Wert auf die Kompetenzförderung von Pädagogen und Pädagoginnen bei ihrem Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung. Der Ansatz will dazu beitragen, die Kompetenzbereiche von pädagogischen Fachkräften und Multiplikator/innen auf der individuellen und zugleich auf der strukturellen Ebene zu erweitern und zu vertiefen.

den USA als Ansatz interkultureller Pädagogik vornehmlich für vorschulische sowie grundschulische Einrichtungen entwickelt wurde mit dem Ziel, Bildungseinrichtungen in Orte der Vielfalt und der Anerkennung zu verwandeln sowie Maßnahmen zu entwickeln, um diesen Prozess nachhaltig zu unterstützen (vgl. Gramelt 2010).

In Deutschland wird mit dem *Anti-Bias-Konzept* seit Ende der 90er Jahre aktiv gearbeitet. Die hauptsächlichen Anwendungsbereiche sind überwiegend Einrichtungen mit den Schwerpunkten interkultureller und anti-diskriminierender Pädagogik im Kontext frühkindlicher und schulischer Erziehung sowie im Bereich der Erwachsenenbildung.

Anwendungsbereiche

Zum einen bietet der *Anti-Bias-Ansatz* pädagogische Methoden zur Optimierung der Bildungsprozesse in der Arbeit mit heterogenen Gruppen. Deren zentrales Anliegen ist es, Räume zu kreieren, die von Wertschätzung, Anerkennung und Empathie geprägt sind, und in denen Kinder und Jugendliche ein bewusstes Selbstbild und positives Zugehörigkeitsgefühl entwickeln können. Ein Beispiel für dieses Tätigkeitsfeld ist die Arbeit des Projektes KINDERWELTEN, in dessen Rahmen der *Anti-Bias-Ansatz* für deutsche Vorschuleinrichtungen adaptiert und eingesetzt wird (mehr dazu Projekt KINDERWELTEN; RAA-Brandenburg u. ä.).

Im Bereich der *Anti-Bias-Arbeit* mit Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext gibt es außerdem Projekte, die den *Anti-Bias-Ansatz* als Methode des sozialen Lernens sowie der historisch-politischen Bildung verstehen und partiell umsetzen (vgl. Gramelt 2010; mehr dazu FiPP e. V.; Projekt „Perspektivwechsel“ u. ä.).

Die Umsetzung der *Anti-Bias-Ideen* in der offenen Jugendarbeit erfolgt ähnlich wie im schulischen Bereich. Weniger die geschichtlichen Themen, vielmehr die Fragen der Identität, der Zugehörigkeit und Ausgrenzung, stehen hier auf der Agenda der Seminararbeit (mehr dazu FiPP e. V.; Perspektivwechsel).

Leitziele und Grundannahmen

Eines der wichtigen Grundprinzipien des *Anti-Bias-Ansatzes* besteht in der Anerkennung der Heterogenität als Leitmotiv des *Andersseins*, die alle Menschen und Gruppen umfasst, da Unterschiede allgemeingültig, sinnvoll und bereichernd sind.

Der Umgang mit der Heterogenität ist jedoch ein konfliktreiches Spannungsfeld, das vor allem Sensibilität und Flexibilität im Umgang mit fremden Bezugssystemen erfordert. Die hier angesprochene Feinfühligkeit beruht in erster Linie auf einer selbstreflexiven und kritischen Perspektive auf die eigenen historischen und sozio-kulturellen Befangenheiten sowie auf die gegenwärtigen Herrschaftspraktiken und Machtstrukturen.

Die Grundannahmen des *Anti-Bias-Ansatzes* lassen den Gedanken der „Bereicherung“ durch die „fremde“ Kultur sowie den politisch korrekten „Toleranzappell“ der dominanten Majorität hinter sich und zielen auf die Dezentrierung vorherrschender Orientierungssysteme im Umgang mit anderen Realitäten. Aus dieser Perspektive gesehen, lassen sich die interindividuellen Unterschiede zwischen Menschen und Gruppen nicht mehr ausschließlich im Rahmen starrer und/oder klar abgegrenzter nationaler, kultureller sowie sozialer Kategorien betrachten. Im Hinblick darauf ist die selbstkritische Reflexion der vereinnahmenden Ethnisierungsstrategien und Kulturalisierungstendenzen ein wichtiges Anliegen der *Anti-Bias-Arbeit*.

„Individuen in der multikulturellen Gesellschaft haben Anspruch auf Respekt und Anerkennung unabhängig von den kulturellen Zuschreibungen, aber sie erwarten diese Anerkennung ebenfalls als Anhänger eigener kultureller Interessen“ (Eppenstein/Kiesel 2009: 182).

Über die ethnisch-kulturellen Diversitätskategorien hinaus spricht der *Anti-Bias-Ansatz* diverse andere

Aspekte der Vielfalt und Differenz an. Dazu gehören – neben den zentralen Unterscheidungsmerkmalen wie Herkunft, Religion und Kultur, Geschlecht und sozialer Status – soziale Kategorien wie Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung und Identität. Vorausgesetzt wird die selbstreflexive Auseinandersetzung mit den oben genannten Differenzlinien und Diskriminierungskategorien, ohne dabei eine besondere Hierarchisierung vorzunehmen. Dabei wird dennoch darauf geachtet, dass jede Diskriminierungs- und Unterdrückungskategorie ihre eigene Geschichte hat.

Die Beschäftigung mit geschichtlichen Aspekten spielt im *Anti-Bias-Ansatz* ebenfalls eine wichtige Rolle – die Reflexion der eigenen Bezüge zur Geschichte eröffnet die Möglichkeit, das Spannungsfeld zwischen Vergangenheit und Gegenwart für sich offen und kreativ gestalten zu lernen. Gelingt es uns die historischen und biographischen Zusammenhänge zu reflektieren, die eigene Stellung dazu zu überdenken und die bisher verborgenen Wissensressourcen zu erschließen, kann dieses Wissen in praxisnahen und entscheidungsrelevanten Handlungsstrategien übersetzt werden. Ist die Bereitschaft zur Reflexion nicht geweckt worden, ist die Veränderung der gewohnten und eingespielten Denk- und Handlungsmuster nicht gegeben.

Anti-Bias-Methoden

Dem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass Diskriminierung nicht ausschließlich auf Vorurteilen und Handlungen einzelner Menschen beruht. Einseitigkeiten gehen zum großen Teil aus strukturell verankerten Normen und Standards hervor und werden im Sozialisationsprozess verinnerlicht. Demzufolge ermöglicht die *Anti-Bias-Pädagogik* eine individuelle und erfahrungsorientierte Annäherung an das Thema „Diskriminierung“. Seine Methoden sind ein geeignetes Medium zur Vermittlung von Inhalten, die nicht auf explizitem Wege ersichtlich werden können. Pointiert formuliert: Der *Anti-Bias-Ansatz* ist kein Methodenkatalog, sondern ein Prinzip, das durch das Bestreben gekennzeichnet ist, die „vertrauten“ Denk- und Handlungsmuster zu analysieren und zu verändern.

Die Methoden lassen die Adressaten und Adressatinnen in einen *vorurteilsbewussten* Dialog treten, in dem ein aktives Erzählen und Zuhören möglich sind. Im Zentrum dieser Diskussionen stehen Auseinandersetzungen mit eigenen sozio-kulturel-

len Normen und Toleranzmaßen, aber auch mit historischen Tradierungen und gesellschaftspolitischen Differenzlinien, die zur Stabilisierung schiefer Machtverhältnisse beitragen. Der Weg des dialogischen Lernens achtet auf die Gleichwertigkeit der erzählten Geschichten, lässt jedoch zugleich deren Subjektivität und Diversität zum Tragen kommen. Das aktive Zuhören ermöglicht die einführende und bewertungsfreie Teilnahme an den subjektiven Erlebenswelten der Erzählenden und setzt das empathische Verstehen der Zuhörenden voraus.

Die Essenz der *Anti-Bias-Arbeit* ergibt sich jedoch nicht nur aus dem Austausch subjektiver Erfahrungen. Die Trainingskonzepte folgen in der Regel einer durchdachten Übungsstruktur. Die gezielt gewählte Vielfalt der Veranstaltungsformen und Vermittlungsstrategien bietet dafür den erforderlichen Rahmen. In den Anti-Bias-Seminaren sind je nach Zeit und Bedarf die Reflexion von individuellen Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozessen, die Exploration von Fall- und Problemsituationen aus dem Alltag der Teilnehmenden sowie die Analyse ihrer Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten vorausgesetzt. In den verschiedenen Gruppensettings – Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, Plenum – lernen die Teilnehmer/innen die biographischen sowie die gesellschaftlichen Realitäten für sich zu erschließen und kritisch zu hinterfragen. Folglich erproben die Teilnehmer/innen Interventionsmöglichkeiten, die in der Praxis zur Anwendung kommen können.



Schlüsselthemen

In erster Linie werden die Grundlagen der Vorurteilsbildung, die Mechanismen der Ausgrenzung sowie die Auswirkungen der Diskriminierung erörtert. Erst im zweiten Schritt erfolgt die Analyse der spezifischen Formen und Wirkungsfaktoren der Diskriminierung.

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11

- Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
- Vorurteile und Stereotype
- Stigmatisierung und Voreingenommenheit
- Strukturelle Machtasymmetrien
- Identitätsbildung und Gruppenzugehörigkeit
- Persönliche Erfahrungen mit Diskriminierung
- Internalisierung von Unterdrückung und Dominanz
- Reflexion eigener soziokultureller Normen und Standards
- Auseinandersetzung mit Kultur als Differenzmerkmal
- Erscheinungsformen von Diskriminierung
- Historischer und aktueller Antisemitismus
- Rassismus und Fremdenfeindlichkeit
- Vielfalt und Diversität
- Handlungskompetenz

Anregungen zum pädagogischen Umgang mit Antisemitismus

Das Phänomen des *aktuellen Antisemitismus* ist eine psychosoziale Disposition, deren Analyse eine besondere Aufmerksamkeit für kognitive, affektive und soziale Prozesse erfordert. Der Ansatz der historisch-politischen Bildung war dennoch eine Zeit lang überwiegend durch struktur-wissenschaftliche Erklärungsversuche der Geschichte geprägt. So sind die in der Hinsicht auf den aktuellen Antisemitismus entwickelten pädagogischen Konzepte eher konventionell und vorwiegend an die Aneignung historischen Wissens um den Nationalsozialismus und die Shoa gekoppelt (vgl. Kiesel/Chernivsky 2008).

Inzwischen müssen neue, zeitgemäße Konzepte zum Antisemitismus entwickelt und umgesetzt werden, indem neben der Vermittlung historischen Wissens auch individuell-biographische Prozesse angestoßen werden, um einen Zugang zu verinnerlichten kollektiven Auslegungen und deren Auswirkung auf die Gegenwart zu eröffnen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass nur oberflächliche Einstellungsveränderungen vorgenommen, und die grundsätzlichen Dispositionen nicht verändert werden.

Am Beispiel der Auseinandersetzung mit aktuellen Erscheinungsformen des *Antisemitismus* ist es das herausragende Anliegen des Projektes „Perspektivwechsel“, die Adressaten und Adressatinnen zu motivieren, sich ihren eigenen Vorurteilsstruktu-

ren zu öffnen. So gesehen basiert die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Antisemitismus auf der selbstreflexiven Analyse tief verankerter *Differenzmarkierungen* zwischen jüdischen und nicht-jüdischen Deutschen. Im Fokus steht die Auseinandersetzung mit historischen Tradierungen und immer noch bestehenden Ressentiments, die das Wahrnehmungsrepertoire von Juden bestimmen und das Machtgefüge zwischen der Mehrheits- und Minderheitsperspektive aufrecht erhalten.

Das Thema „Juden“ ist in Deutschland mit einem Diskurstabu belegt und kann diverse Emotionen hervorrufen, die dann im Seminar aufgegriffen werden müssen. Dieser Prozess kann durch Grundprinzipien und Methoden des *Anti-Bias-Ansatzes* gestützt und vertieft werden. Des Weiteren kann die Problematisierung tabuisierter antisemitischer Deutungsmuster den Zugang zu anderen politisch bedeutsamen Themen wie dem Rechtsradikalismus und der Fremdenfeindlichkeit eröffnen.

Fazit

Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert alle Dimensionen der Diskriminierung, regt zur Reflexion der eigenen sowie der gesellschaftlichen Vorurteilsstrukturen an und zeigt Handlungsoptionen auf (vgl. Trisch/Winkelmann 2007; Chernivsky 2009).

Die zentralen Thesen des Ansatzes lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Jeder MENSCH ist voreingenommen und neigt zu diskriminierendem Verhalten. Der Diskriminierung liegen diverse Haltungen zugrunde, die in Verbindung mit (Definitions) Macht zur Diskriminierung führen können. Eigene HALTUNG und MACHT können bewusst und unbewusst, direkt oder indirekt, eingesetzt werden.

Der Anti-Bias-Ansatz analysiert alle AUSDRUCKSEBENEN der Diskriminierung: Vorurteilsbehaftete Denkfiguren und diskriminierende Verhaltensweisen können sowohl im interpersonellen Bereich, als auch im strukturellen und gesamtgesellschaftlichen Kontext zum Tragen kommen.

Der Anti-Bias-Ansatz nimmt alle DISKRIMINIERUNGSFORMEN in den Blick der kritischen Auseinandersetzung. An dieser Stelle sollten jedoch die Unterschiede in Intensität und Bedeutung verschiedener Diskriminierungsformen beachtet werden: Einige Diskriminierungsformen werden im gesellschaftlichen oder globalen Kontext durch Gesetze und Normen legitimiert. Andere hingegen sind durch die Vergangenheit derartig tradiert und verinnerlicht, dass sie kaum noch als solche wahrgenommen werden.

Der Anti-Bias-Ansatz thematisiert die Institutionalisierung von Vorurteilen und Diskriminierung in gesellschaftlichen und politischen Strukturen. Der Institutionalisierung liegen INTERNALISIERUNGSPROZESSE zugrunde, die Ungleichverhältnisse und Unterdrückung in der Gesellschaft stabilisieren und rechtfertigen.

Eine kritische und vorurteilsbewusste pädagogische Bildungsarbeit bedeutet eine ständige theorie- und praxisbezogene Reflexion des eigenen Handelns im Kontext von GESCHICHTE, SICHTWEISEN, STRUKTUREN, aktuellen DISKURSEN und DOMINANZVERHÄLTNISSEN.

Strategien gegen Diskriminierung werden dann wirksam, wenn wir bereit sind, unsere Vorstellungswelt sowie unser soziokulturelles Selbstverständnis einer KRITISCHEN REFLEXION zu unterziehen. Dazu gehört das Erarbeiten von widerständigen und verändernden Handlungsalternativen.

Das Ziel der Anti-Bias-Arbeit ist eine VORURTEILSBEWUSSTE Position. Diese kann folgendermaßen beschrieben werden: eine systemische (ganzheitliche) Wahrnehmung der individuellen Merkmale von Menschen und Gruppen, ohne diese ausschließlich im Rahmen von starren und klar abgegrenzten nationalen und/oder anderen Kategorien zu betrachten.

GRUNDPRINZIPIEN einer vorurteilsbewussten Bildungspraxis sind: reflektierte Grundhaltung, vorurteilsbewusste Gestaltung von Kommunikation und Interaktion, Herstellung einer wertschätzenden Lernumgebung, kritisches Hinterfragen der dominanten Machtverhältnisse und Internalisierungsprozesse. Wichtig hierbei ist der kritische Umgang mit pädagogischen Arbeitsmaterialien und Methoden.

Resümee

„...Wir können eine Veränderung unserer Praxis nicht nur aus uns selbst heraus schaffen, denn wir alle handeln vor dem Hintergrund unserer eigenen kulturellen Perspektive. Um eine neue Praxis aufzubauen, brauchen wir aber mehr als eine Perspektive. Wir müssen lernen, miteinander ins Gespräch zu kommen und kooperativ zusammen zu arbeiten...“ (aus Derman-Sparks 2001; Übersetzung Projekt KINDERWELTEN).

Im Rahmen der *Anti-Bias-Seminare* werden Pädagogen und Pädagoginnen für ein zielgerichtetes, aber auch ein ergebnisoffenes Handeln sensibilisiert, das zwischen konfrontativen und akzeptierenden, neutralen und parteilichen Strategien balanciert. Sol-

che Handlungsrichtungen sind situationsabhängig und können nicht auf jeden Kontext generalisiert übertragen werden.

Durch den Einsatz von *Anti-Bias-Methoden* wird die Motivation der Zielgruppe erhöht, sich mit tabuisierten und negativ besetzten Themen zu befassen. Hierfür bildet die Analyse eigener Erfahrungen mit Ausschluss und Diskriminierung eine wichtige Grundlage für nachhaltige Empathieprozesse. Des Weiteren ist die Reflexion eigener Vorurteile, Fremdbilder und Kollektiverfahrungen ein wichtiger Ausgangspunkt, um einen individuellen *Perspektivwechsel* zu vollziehen. Eine nachhaltige Veränderung setzt jedoch auch das Erkennen und Hinterfragen struktureller Bedingungen und schiefer Machtverhältnisse voraus.

Literatur

Beelmann, Andrea/Jonas, Kai T. (Hg.) (2009): Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsaspekte. Wiesbaden. VS Verlag.

Chernivsky, Martina (2008): Schülersausstellung. In: *Juden in Deutschland: Selbst- und Fremdbilder: Pädagogisches Begleitmaterial zur Schülersausstellung.* ZWST e.V. Perspektivwechsel – Handreichung.

Chernivsky, Martina (2009): Zum Perspektivwechsel. In: *Perspektivwechsel-Abschlusspublikation.* ZWST e.V. Perspektivwechsel – Handreichung.

Czollek, Leah C./Weinbach, Heike (2008): Lernen in der Begegnung. Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. In: *Reader für Multiplikator/innen in der Jugend- und Bildungsarbeit.* Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (IDA e.V.).

Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit kleinen Kindern in den USA. Projekt KINDERWELTEN. Institut für den Situationsansatz. Internationale Akademie GmbH.

Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kalpaka, Annita (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Versstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: *Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit.* Wochenschau Verlag.

Kiesel, Doron (2004): Zur Migration und Integration der aus der ehemaligen Sowjetunion eingewanderten Juden in Deutschland. In: *Trumah (14).* Zeitschrift der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg. Heidelberg. Universitätsverlag.

Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hg.) (2008): Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim: Beltz.

Schmidt, Bettina: Methoden sind nicht alles. Anti-Bias-Werkstatt. Im Archiv unter: www.anti-bias-werkstatt.de

Trisch, Oliver/Winkelmann, Anne (2007): Vorurteile. Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt. In: *Pelinka, Anton/König, Ilse/Sir Peter Ustinov Institut (Hg.):* Vorurteile in der Kindheit. Ursachen und Gegenstrategien. Braumüller Wien.

Weitere Quellen

Arbeitsmaterialien aus dem Projekt „Perspektivwechsel – Bildungsinitiativen gegen Antisemitismus und Fremdenfeindlichkeit (2007-2010). Im Archiv unter: www.zwst-perspektivwechsel.de

