

Ulrike Becker

# Diversitätsbewusste internationale Jugendbegegnungen

Eine intersektionale Mehrebenenanalyse



**WOCHEN  
SCHAU  
ACADEMY**

Ulrike Becker

# Diversitätsbewusste internationale Jugendbegegnungen



Ulrike Becker

# Diversitätsbewusste internationale Jugendbegegnungen

Eine intersektionale  
Mehrebenenanalyse



**WOCHEN  
SCHAU  
ACADEMY**

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Als Dissertationsschrift angenommen von der Universität Bielefeld  
– Fakultät für Erziehungswissenschaft

Erster Gutachter: Prof. Dr. Uwe Sander, Universität Bielefeld,  
Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 9 Medienpädagogik,  
Forschungsmethoden und Jugendforschung

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Andreas Thimmel, TH Köln, An-  
gewandte Sozialwissenschaften, Institut für Kindheit, Jugend,  
Familie und Erwachsene (KJFE)

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2021

### **[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgend-  
einer Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne  
schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter  
Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Wochenschau Verlag  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-7344-1191-5 (Buch)  
**E-Book** ISBN 978-3-7344-1192-2 (PDF)

# Inhaltsverzeichnis

|   |           |
|---|-----------|
| Abbildungen und Tabellen.....   | 9         |
| <b>1. Einleitung.....</b>   | <b>11</b> |
| <b>2. Internationale Jugendarbeit – Was ist das?.....</b>   | <b>17</b> |
| 2.1 Die internationale Jugendarbeit – eine historische<br>Perspektive .....   | 20        |
| 2.2 Die Internationale Jugendarbeit als Bildungschance.....   | 25        |
| 2.3 Die Frage der Teilhabe in der IJA.....  | 29        |
| 2.3.1 Ein kritischer Blick auf Reproduktionen von<br>Diskriminierungen in der Jugendarbeit.....   | 35        |
| 2.3.2 Benennungspraxen in der IJA und ihre Folgen .....   | 38        |
| 2.4 Diversitätsbewusstsein als Querschnittsaufgabe in der IJA .....   | 40        |
| 2.4.1 Diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit.....  | 42        |
| 2.4.2 Mobilitätsbildung für alle .....  | 45        |
| 2.5 Forschungsstand.....  | 49        |
| <b>3. Theoretische Grundlegung: Sozial benachteiligte<br/>    Jugendliche in Bildungsprojekten der IJA –<br/>    Intersektionalität als Perspektive auf Ungleichheit.....</b> | <b>57</b> |
| 3.1 Bildung und Kultur in der Jugendarbeit .....  | 58        |
| 3.2 Intersubjektivität, inkorporierte Diskurse und kulturelle<br>Identität .....  | 63        |
| 3.3 Intersektionalität – Was ist das?.....  | 67        |
| 3.4 Zugänge zur Internationalen Jugendarbeit unter<br>intersektionaler Perspektive .....  | 71        |
| 3.4.1 Intersektionale Ungleichheitsanalysen – ihre<br>Perspektiven, Chancen und Risiken.....  | 72        |
| 3.4.2 Die vier verwendeten Strukturkategorien.....  | 75        |
| 3.4.3 Die Analyse auf verschiedenen Ebenen .....  | 85        |
| 3.5 Postkoloniale Kritik am Forschungsvorhaben .....  | 91        |
| 3.6 Zwischenfazit: Intersektionalität als Chance für die<br>Internationale Jugendarbeit .....   | 93        |
| <b>4. Anlage und Durchführung der Studie.....</b>   | <b>95</b> |
| 4.1 Das Forschungsinteresse .....   | 95        |
| 4.2 Problemstellung und Forschungsfragen .....  | 98        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.3 Methodologische Einbettung: Praxeologische<br>Intersektionalitätsforschung .....       | 100        |
| 4.4 Methoden der Datenerhebung .....   | 104        |
| 4.4.1 Das Leitfaden-Interview .....  | 104        |
| 4.4.2 Transkriptionsregeln .....   | 106        |
| 4.5 Vorgehen im Forschungsprozess .....  | 106        |
| 4.5.1 Die Analyse auf drei Ebenen .....  | 106        |
| 4.5.2 Die acht Schritte einer intersektionalen<br>Mehrebenenanalyse .....                  | 111        |
| 4.6 Der Feldzugang und die empirische Basis .....  | 114        |
| 4.6.1 Feldzugang .....   | 114        |
| 4.6.2 Die ausgewählten Organisationen .....  | 116        |
| 4.6.3 Die ausgewählten Interviews .....  | 118        |
| <b>5. Die Analyse – Auswertung einzelner Interviews .....</b>                              | <b>121</b> |
| 5.1 Teamer Aaron .....   | 121        |
| 5.1.1 Identitätskonstruktionen von Aaron .....   | 121        |
| 5.1.2 Symbolische Repräsentationen identifizieren .....                                    | 139        |
| 5.1.3 Bezüge zu Sozialstrukturen .....   | 145        |
| 5.1.4 Analyse der Wechselwirkungen zentraler<br>Identitätskategorien auf drei Ebenen ..... | 150        |
| 5.2 Organisatorin Claudia .....  | 153        |
| 5.2.1 Identitätskonstruktionen von Claudia .....   | 153        |
| 5.2.2 Symbolische Repräsentationen von Claudia<br>identifizieren .....                     | 174        |
| 5.2.3 Bezüge zu Sozialstrukturen finden .....  | 182        |
| 5.2.4 Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei<br>Ebenen .....                       | 189        |
| 5.3 Organisator Maurice .....  | 192        |
| 5.3.1 Identitätskonstruktionen von Maurice .....   | 193        |
| 5.3.2 Symbolische Repräsentationen identifizieren .....                                    | 206        |
| 5.3.3 Bezüge zu Sozialstrukturen finden .....  | 211        |
| 5.3.4 Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei<br>Ebenen .....                       | 218        |
| 5.4 Teamer Jerome .....  | 221        |
| 5.4.1 Identitätskonstruktionen von Jerome .....  | 221        |
| 5.4.2 Symbolische Repräsentationen identifizieren .....                                    | 233        |
| 5.4.3 Bezüge zu Sozialstrukturen .....   | 237        |
| 5.4.4 Wechselwirkungen zentraler Identitätskategorien<br>auf drei Ebenen .....             | 244        |

|   |            |
|---|------------|
| 5.5 Gemeinsamkeiten der Teamer*innen.....   | 247        |
| 5.6 Teilnehmer Maik.....  | 248        |
| 5.6.1 Identitätskonstruktionen von Maik.....  | 249        |
| 5.6.2 Symbolische Repräsentationen identifizieren.....  | 265        |
| 5.6.3 Bezüge zu Sozialstrukturen.....   | 271        |
| 5.6.4 Wechselwirkungen zentraler Differenzkategorien<br>auf drei Ebenen.....                                | 275        |
| 5.7 Teilnehmer Thomas.....  | 278        |
| 5.7.1 Identitätskonstruktionen von Thomas.....  | 278        |
| 5.7.2 Symbolische Repräsentationen in Thomas’<br>Aussagen generieren.....                                   | 291        |
| 5.7.3 Bezüge zu Sozialstrukturen.....   | 297        |
| 5.7.4 Wechselwirkungen zentraler Identitätskategorien<br>auf drei Ebenen.....                               | 302        |
| 5.8 Teilnehmerin Jennifer.....  | 305        |
| 5.8.1 Identitätskonstruktionen von Jennifer.....  | 306        |
| 5.8.2 Symbolische Repräsentationen in Jennifers<br>Aussagen generieren.....                                 | 316        |
| 5.8.3 Bezüge zu Sozialstrukturen.....   | 320        |
| 5.8.4 Wechselwirkungen zentraler Identitätskategorien<br>auf drei Ebenen.....                               | 324        |
| <b>6. Analyse aller Interviews: Gesamtschau.....</b>  | <b>327</b> |
| 6.1 Identitätskonstruktionen vergleichen und clustern.....  | 327        |
| 6.1.1 Zentrale Identitätskategorien der Teamer*innen<br>vergleichen.....                                    | 328        |
| 6.1.2 Identitätskonstruktionen der Teamer*innen clustern.....   | 341        |
| 6.1.3 Zentrale Identitätskonstruktionen der<br>Teilnehmer*innen vergleichen.....                            | 342        |
| 6.1.4 Identitätskonstruktionen der Teamer*innen und der<br>Teilnehmer*innen clustern.....                   | 352        |
| 6.2 Strukturdaten ergänzen und Herrschaftsverhältnisse<br>analysieren.....                                  | 355        |
| 6.2.1 Teamer*innen Themengruppe 1: ermächtigen,<br>bestärken, aufklären.....                                | 355        |
| 6.2.2 Teamer*innen Themengruppe 2: Erfahrungstransfer<br>in den Alltag, Alltagsstrukturen durchbrechen..... | 359        |
| 6.2.3 Teilnehmer*innen Themengruppe 1:<br>Perspektivwechsel, individuelle Stärkung.....                     | 362        |

|  |            |
|--|------------|
| 6.2.4 Teilnehmerin Themengruppe 2: an Bildung teilhaben, Softskill im Lebenslauf .....   | 365        |
| 6.2.5 Übersicht zu den vier Gruppen.....   | 367        |
| 6.3 Vertiefung der Analyse genannter Repräsentationen .....  | 368        |
| 6.4 Wechselwirkungen in der Gesamtschau herausarbeiten .....   | 375        |
| 6.4.1 Strukturebene → Identitätsebene und Identitätsebene → Strukturebene .....  | 375        |
| 6.4.2 Repräsentationsebene → Identitätsebene und Identitätsebene → Repräsentationsebene.....   | 377        |
| 6.4.3 Repräsentationsebene → Strukturebene und Strukturebene → Repräsentationsebene.....   | 382        |
| <b>7. Fazit und Ausblick .....</b>   | <b>385</b> |
| 7.1 Welche Folgen von Differenzkategorien lassen sich trotz diversitätsbewusster Bemühungen bei den Teamer*innen und Teilnehmer*innen finden?..... | 385        |
| 7.2 Welche Fremdbeschreibungen lassen sich in den Selbstbeschreibungen der Teamer*innen und Teilnehmer*innen erkennen? .....                       | 387        |
| 7.3 Inwiefern lassen sich Dekonstruktionen/ Neubewertungen von nationalen Kulturvorstellungen in den Aussagen ausmachen? .....                     | 388        |
| 7.4 Intersektionalität und Diversität als Hintergrundfolie für die IJA .....   | 388        |
| <b>8. Internationale Jugendarbeit – wo geht die Reise hin? .....</b>   | <b>391</b> |
| <b>Abkürzungsverzeichnis .....</b>   | <b>395</b> |
| <b>Literaturverzeichnis.....</b>   | <b>397</b> |
| Internetadressen .....   | 409        |
| <b>Danksagung .....</b>  | <b>411</b> |

## Abbildungen und Tabellen

|   |     |
|---|-----|
| Abb. 1: Schularten der Teilnehmenden Internationaler Jugendbegegnungen (Becker 2019, S. 13).....  | 32  |
| Abb. 2: Wechselwirkungen der drei Ebenen im Feld sozialer Praxen (Winker/Degele 2011, S. 79)..... | 110 |
| Abb. 3: Wechselwirkungen zentraler Kategorien von Aaron analysiert auf drei Ebenen .....          | 151 |
| Abb. 4: Wechselwirkungen zentraler Kategorien von Claudia, analysiert auf drei Ebenen .....       | 190 |
| Abb. 5: Wechselwirkungen zentraler Kategorien von Maurice, analysiert auf drei Ebenen .....       | 219 |
| Abb. 6: Wechselwirkungen zentraler Kategorien von Jerome, analysiert auf drei Ebenen .....        | 246 |
| Abb. 7: Wechselwirkungen zentraler Kategorien von Maik, analysiert auf drei Ebenen .....          | 277 |
| Abb. 8: Wechselwirkungen zentraler Identitätskategorien auf drei Ebenen (Thomas) .....            | 304 |
| Abb. 9: Wechselwirkungen zentraler Identitätskategorien auf drei Ebenen (Jennifer) .....          | 325 |
| Tab. 1: Übersicht empirisches Material .....  | 119 |



## 1. Einleitung

---

Demokratiebildung, Partizipation, Toleranz, Solidarität, Umweltbildung, Perspektivwechsel, voneinander und miteinander lernen, der Blick über den Tellerrand – all das sind Schlagworte, mit denen die Internationale Jugendarbeit (IJA) für sich wirbt. Jugendliche in die Welt zu vermitteln, alleine, in Gruppen, für ein Jahr oder eine Woche – die Spannbreite der Projekte ist breit, die Themen sind vielfältig.

Während wir in Europa beobachten, dass nationalistische Ansichten wieder in der Öffentlichkeit diskutiert und besprochen werden dürfen, ohne dass über den darin enthaltenen Rassismus gesprochen wird, erscheinen solche Projekte wieder nötiger denn je. Kann eine Begegnung in der Fremde Jugendliche dazu anregen, ihre eigenen Perspektiven zu hinterfragen und bisher fest etablierte Ansichten aufzubrechen? Eine solche Chance hängt – wie alle pädagogischen Angebote – sowohl von den strukturellen Rahmungen als auch von den Menschen ab, die in diesem Arbeitsfeld agieren. In dieser Diskussion rund um Professionalisierung und Authentizität schwebt der Begriff der Haltung mit, die sich Pädagog\*innen erarbeiten müssen, um Kinder und Jugendliche sensibilisiert zu begleiten. Birgit Behrens (2014) arbeitet Gerechtigkeit als Basiskompetenz für die pädagogische Haltung heraus.

*„Die Basiskompetenz Gerechtigkeit baut also auf Prozessen auf zwei Ebenen. Die eine Ebene ist die des Verstehens von Mechanismen der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Die andere Ebene ist die des Selbstzugangs“ (Behrens 2014, S. 133).*

Hier schwingt ein Aufruf zur Analyse sozialer Ungleichheit mit, einhergehend mit dem Wissen zur eigenen Produktion und Reproduktion der spezifischen gesellschaftlichen Positionierung. Daher widme

ich mich der Internationalen Jugendarbeit als einem möglichen Arbeitsfeld für die dringlich benötigte Demokratiebildung und für eine Verschiebung einengender Perspektiven durch den Ansatz der Intersektionalität. Intersektionalität wird hier als sensibilisierendes theoretisches Konzept und als Analyseinstrument genutzt.

In der IJA besteht ein reger „Benachteiligtendiskurs“, der sich der Frage der Teilhabe und sozialen Ungleichheit widmet. Dieser ist jedoch in eine Schieflage geraten, sodass das Konzept kritischer Reflexion bedarf. Das Forschungsprojekt: „Warum nicht? Studie zum Internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren“, das von 2016-2018 durchgeführt wurde, legt diese Schieflage offen, indem es nachweist, dass die IJA an ihrer Außendarstellung arbeiten muss (Becker/Thimmel 2019). Projekte erscheinen als Luxusangebote für Bildungsgewinner\*innen, Nicht-Teilnehmer\*innen werden in einer Gruppe sogenannter Benachteiligter zusammengefasst, die besonderer Projekte bedürfen und deren Interesse besonders geweckt werden muss. Die interdisziplinäre Studie zeigt jedoch, dass das Interesse milieuübergreifend besteht und die Projekte im Nachhinein auch milieuübergreifend positiv bewertet werden. Zudem ist die Gruppe der Nichtteilnehmer\*innen höchst heterogen und kann nicht unter einem Schlagwort zusammengefasst werden. Nichtsdestotrotz bleibt die Situation bestehen, dass Jugendliche, die eher als bildungsfern beschrieben werden, seltener in den Angeboten zu finden sind. Thimmel sieht hier die Zugänge als Problemursache. Die Projekte werden nicht von der Jugendarbeit aus geplant, die sich dort verortet, wo Jugendliche ihre Freizeit verbringen und wo sich ihr sozialökologisches Umfeld befindet. Während Gymnasien Auslandserfahrungen in ihr festes Programm integrieren, findet sich ein solches Angebot an anderen Schulformen nicht vergleichbar wieder. Jugendarbeit verortet sich jedoch als *für alle offen*. IJA sollte folglich nicht als Bonus für Bildungsprivilegierte angesehen und verortet werden, sondern über den Querschnitt in der Jugendarbeit fest verankert sein. Zudem sollten sich diese global verorteten Projekte mit dem Aspekt der Gerechtigkeit auseinandersetzen. Warum sind Chancen, Reichtum, Teilhabe etc. auf der Welt derart ungleich verteilt? Warum hat

der globale Westen aus kolonialer Geschichte heraus eine Verantwortung für die Situation von Ländern, die als „Entwicklungsländer“ bezeichnet werden? Warum sind es weltweit in Strukturen manifestierte Mächte, die Menschen in unfairer Art und Weise positionieren und sie ihres Mitspracherechts berauben? Wenn wir eine globale Welt angemessen, also global betrachten und uns der Verantwortung widmen, transformieren wir einen Diskurs um Mobilitätsbildung in einen Diskurs um Gerechtigkeit und beginnen mit tatsächlicher Demokratiebildung, die ohne die Frage nach einer gerechteren Gesellschaft nicht auskommt.

Daher orientiere ich mich in dieser Arbeit an Projekten, die Intersektionalität als Perspektive auf soziale Ungleichheit und als Bewusstsein um das Wirken von Mehrfachdiskriminierungen in ihren Wechselwirkungen als Grundlage setzen. Diese analysiere ich mithilfe der intersektionalen Mehrebenenanalyse (Winker/Degele 2010), sodass die bereits sensibilisierten Projekte mithilfe einer kritischen Methode erneut analysiert werden, um das versteckte Wirken von Differenzlinien aufzuspüren oder auch erkennen zu können, wo diese aufgelöst werden konnten.

Hinter den von mir untersuchten Projekten stehen zwei Organisationen, die sich bewusst als diversitätssensibel beschreiben und soziale Ungleichheit bekämpfen wollen. Dies findet sich in ihren Konzepten und Projekten wieder. Um sogenannte sozial benachteiligte Jugendliche zu erreichen und einen Ausgleich gegen soziale Ungleichheit zu schaffen, arbeiten sie mit Einrichtungen der Jugendarbeit/ Jugendsozialarbeit zusammen. Diese Zusammenarbeit zwischen Jugendarbeit und Internationaler Jugendarbeit transformiert das Internationale zur Option für alle Jugendlichen.

Um diese Projekte zu beleuchten und herauszufinden, ob ihre diversitätssensible Vorgehensweise Kategorien aufbrechen kann, gehe ich in der Struktur meiner Arbeit wie folgt vor:

Das *zweite*, einführende Kapitel widmet sich zunächst dezidiert dem Feld der Internationalen Jugendarbeit. Hierbei beleuchte ich sowohl die Historie als auch Teilhabefragen, Forschungsstand und

Gefahren kultureller Zuschreibungen in Projekten der Internationalen Jugendarbeit sowie die Chancen einer differenzsensiblen IJA.

Im *dritten* Kapitel setze ich die theoretische Grundlegung der Arbeit: Die IJA wird als Ort non-formaler Bildung eingeführt. Hierzu definiere ich Bildung in Anlehnung an Marotzki (1990) als Selbstbildung und berücksichtige mit Verweis auf Kelly (2016) und Luhmann (2012), dass Bildungsbausteine immer von der Hegemonie weitergetragenes Wissen und Erkenntnisse implizieren, die Perspektiven von Minderheiten ausgrenzen. Bildungsorte brauchen demnach ein Metawissen über Wissensbestände und eine ausgebildete Reflexionsfähigkeit. Diese Denkrichtung fülle ich mit der Perspektive auf Intersubjektivität (Stojanov 2006), inkorporierte Diskurse (Butler 1997) und der Vorstellung von kultureller Identität (Hall 1994) weiter aus. Nach dieser Grundlegung konzentriere ich mich explizit auf den Ansatz der Intersektionalität, der dieser Arbeit einen theoretischen Rahmen und das Analyseinstrument bietet. Nachdem ich zunächst vorstelle, was unter Intersektionalität zu verstehen ist, und die dahinter stehende Idee in ihrer Historie sowie ihrer momentanen Verortung und Weiterentwicklung vorstelle, konzentriere ich mich auf den Übertrag der Theorie auf die Internationale Jugendarbeit und die sich hieraus ergebenden Perspektiven. In diesem Forschungsprojekt analysiere ich Projekte, die bewusst mit Differenzlinien und ihren Wechselwirkungen umgehen, und untersuche diese mithilfe der intersektionalen Mehrebenenanalyse. Was eine solche Forschung mit Perspektive auf soziale Ungleichheit für Chancen, aber auch für Fallstricke bietet, erarbeite ich in diesem Kapitel und stelle die verwendeten Strukturkategorien Klasse, *race*, Geschlecht und Körper sowie die verschiedenen Analyseebenen vor.

Hiernach werfe ich eine kritische Perspektive auf das Forschungsvorhaben, indem ich mich mit einer postkolonialen Perspektive dem Projekt nähere. Ich beende das dritte Kapitel mit einem Zwischenfazit, in dem ich zusammenfasse, warum der Ansatz der Intersektionalität als Querschnitt in der IJA verankert werden sollte und eine sensibilisierende Perspektiverweiterung darstellt.

Im *vierten* Kapitel stelle ich die Anlage und konkrete Durchführung meiner Studie vor. Hierzu zählt neben dem Forschungsinteresse, der Problemstellung und den Forschungsfragen auch die methodologische Einbettung. Hiernach folgt eine Beschreibung des konkreten Vorgehens im Forschungsprozess mit Darstellung der verschiedenen Forschungsschritte (die acht Schritte der intersektionalen Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele [2010]). Auch den Feldzugang, die ausgewählten Organisationen und Interviewpartner\*innen werden präsentiert, wobei besonders beleuchtet wird, warum der VePo (Verein für politische Bildungsarbeit) und das internationale Netzwerk ausgewählt wurden und an welchen Punkten sich ihre diversitätsbewusste Ausrichtung erkennen lässt.

Im *fünften* Kapitel findet die Analyse (Schritt 1-4) der Einzelinterviews statt. Hier werden die sieben ausgewählten Interviews ausgewertet. Sie werden mit Perspektive auf Identitätskategorien, symbolische Repräsentationen, Bezüge zu Sozialstrukturen als auch in ihren Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf den drei Ebenen analysiert. Damit wird die Gesamtansicht in Kapitel sechs vorbereitet.

Die Ergebnisse werden dann in Kapitel *sechs* nach den Identitätskonstruktionen der Befragten geclustert bzw. thematischen Gruppen zugeordnet. Dabei werden die bisherigen Ergebnisse um Strukturdaten ergänzt und in Herrschaftsverhältnisse eingeordnet. Hiernach wechselt die Perspektive und fokussiert erneut die Analyse von Repräsentationen in den Kernpunkten der Themengruppen, um diese zum Schluss in ihren Wechselwirkungen zwischen den Ebenen herauszuarbeiten. Diese kleinschrittige Analyse schafft Ergebnisse und Einblicke, die bereits während der Analyse das Gesagte immer wieder in den gesellschaftlichen Kontext und hierin regierenden Herrschaftsverhältnissen einbetten. Hierbei wird deutlich, dass die jugendlichen Teilnehmer\*innen neue Konzepte fluider Identitätsbausteine mit globalen Verortungen aufbauen. Hierfür brechen sie gesellschaftliche Repräsentationen von Nationalkultur auf und öffnen sie für Individuen und ihr Recht auf Selbstbestimmung. Außerdem zeigt sich sehr deutlich, welche emanzipative Kraft die Projekte für

die Jugendlichen generieren, die in ihrem Alltag vielfach von sozialer Benachteiligung betroffen sind.

Inwiefern diese Erkenntnisse gewinnbringend für die IJA genutzt werden können und wie die konkreten Fragestellungen der Arbeit beantwortet werden können, fasse ich im *siebten* Kapitel zusammen. Hier erarbeite ich zudem aufgrund der Forschungsergebnisse eine Hintergrundfolie für die IJA, die sich aus Konzepten der Intersektionalität und der Diversität speist.

Ich ende mit einem Ausblick in Kapitel *acht*. Hier entwickle ich konkrete politische Forderungen in Anlehnung an meine Ergebnisse und unterstreiche die Chancen diversitätsbewusster Internationaler Jugendarbeit in einer Welt, die sich zurzeit beängstigend in Richtung einer (Re)-Nationalisierung entwickelt.

## 2. Internationale Jugendarbeit – Was ist das?

Die Internationale Jugendarbeit (IJA) ist als Feld unter § 11 des KJHG (SGB VIII) der Jugendarbeit angegliedert. Sie kann grob in vier Kategorien eingeteilt werden: (1) den Gruppenaustausch bzw. die Jugendbegegnung, (2) die jugendpolitische Zusammenarbeit, (3) die Freiwilligenarbeit und (4) den Fachkräfteaustausch (vgl. Thimmel 2012, S. 133f.).

Das vorliegende Forschungsprojekt befasst sich mit Jugendbegegnungen, hier im Besonderen mit diversitätssensiblen Projekten, die stadtteilorientierte Jugendarbeit und internationale Begegnungen zusammenbringen. Zu den Projekten gehören in der Regel Hin- und Rückbesuche der beteiligten Jugendgruppen; diese Kurzprojekte dauern meist nicht länger als ein bis drei Wochen. Sie können sowohl bi-, tri- oder auch multilateral aufgebaut sein, also zwei oder mehr Länder beteiligen.

Mit ihrer Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen“ haben Alexander Thomas, Heike Abt und Celine Chang (2007) den positiven, bereichernden Einfluss der Teilnahme an Projekten internationaler Jugendarbeit hervorgehoben.

Teilnehmer\*innen (in der Regel bis 25-Jährige) sollen gestärkt und ermutigt werden, vorgefertigte Kategorien zu hinterfragen und anderen jungen Menschen zu begegnen (vgl. Ballhausen 2018, S. 6). In Deutschland gibt es eine Vielzahl von Projekten, die in den Bereich der IJA fallen, was zu einer Unübersichtlichkeit des Feldes

führt. Müller<sup>1</sup> verweist darauf, dass Deutschland „mit Blick auf Informationen und Beratung sowie finanzielle Unterstützung durch öffentliche Gelder, wie zum Beispiel über den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP), die umfassendsten Angebote vorhält“ (Müller 2019, S. 9). Nicht nur ein Referat im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sorgt für Unterstützung des Feldes der europäischen und internationalen Jugendarbeit, sondern auch die eigene *Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.* Durch die Kolleg\*innen von EURODESK wird zumal eine flächendeckende Beratung von Jugendlichen und Trägern ermöglicht. Zudem steht die Nationalagentur JUGEND für Europa für das Programm Erasmus + JUGEND IN AKTION mit ihren Mitarbeiter\*innen den durchführenden Kräften unterstützend zur Seite. Weitere Organisationen, auch aus dem Bereich des Kinder- und Jugendreisens, könnten hier genannt werden. Ich beschränke mich jedoch darauf, lediglich noch auf das Netzwerk des FPD hinzuweisen. **Forschung und Praxis im Dialog** konzentriert sich genau darauf, was der Name anzeigt. Das Netzwerk „leistet einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von internationalen Jugendprogrammen. In diesem Rahmen arbeiten kontinuierlich Wissenschaftler\*innen sowie Verantwortliche aus der Praxis zusammen, um gemeinsam Studien und andere Projekte durchzuführen und deren Ergebnisse in die Praxis umzusetzen“ (Müller 2019, S. 10). Innerhalb meiner Rechercharbeiten zum Feld der IJA durfte ich selbst an einigen Treffen des FPD teilnehmen. Die unmittelbare Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis, das gemeinsame Arbeiten sowie die reziproke Begleitung bei Projektplanungen und -durchführungen führen zu einer praxisorientierten Forschung, die die konkrete Weiterentwicklung des Feldes unterstützt.

---

1 „Werner Müller, Dr. phil., Mitgründer und bis 2016 Leiter von transfer e.V. und in dieser Funktion Projektkoordinator der Zugangsstudie; Mitinitiator und im Zeitraum 2007–2016 Projektleiter des Netzwerks ‚Forschung und Praxis im Dialog Internationale Jugendarbeit‘. Seit Januar 2017 freier Mitarbeiter bei transfer e.V., Mitgründer des Senior Experts Pool: Kinder und Jugendliche unterwegs! (2016)“ (Becker/Thimmel 2019, S. 221).

Durch die Verortung in § 11 KJHG (SGB VIII) muss die IJA für alle offen sein und eine gerechte Teilhabe ermöglichen. Dass dies nicht so ist, sondern vermehrt Jugendliche an den Projekten partizipieren, die eher als bildungsprivilegiert beschrieben werden können, wurde u.a. in der Studie von Alexander Thomas, Celine Chang und Heike Abt offengelegt. Um weitere Zielgruppen zu erreichen, werden unterschiedliche Projekte ins Leben gerufen, z.B. das Pilotprojekt „JiVE. Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“ (2008–2010). Das hieran angegliederte Programm „Kommune Goes International“ (2011–2014) setzt vor allem auf die Ausbildung eines breiten Netzwerks von Unterstützer\*innen, „die, in enger Zusammenarbeit mit Expert\*innen der bundesweiten Fachstellen, Organisationen einbezogen, die direkt mit den bisher wenig erreichten Zielgruppen arbeiteten (z.B. Jugendberufshilfe, Schulsozialarbeit, Jugendzentren)“ (Müller 2019, S. 11f.). Wie sich diese Projekte auf die Zugangsgerechtigkeit der IJA insgesamt ausgewirkt haben und ob sich die Annahme belegen lässt, dass sogenannte *Bildungsbenachteiligte* in den Projekten stark unterrepräsentiert sind, konnte lange nur vermutet, jedoch nicht eindeutig belegt werden. Aus dieser Forschungslücke heraus erwuchs die Studie: „Warum nicht? Studie zum Internationalen Jugendaustausch: Zugänge und Barrieren“, die unter 2.5 eingehend vorgestellt wird.

Die Zielsetzung der Projekte hat sich in den letzten Jahrzehnten immer wieder gewandelt und spiegelt die zeitgenössischen gesellschaftlichen Vorstellungen von der Lebensphase Jugend, von *Interkultureller* Bildung, Austausch, Toleranz, Globalisierung und auch politischen Erwartungen etc. Eine Sensibilisierung im Hinblick auf das Konstrukt *Kultur* und die hiermit einhergehende Gefahr zur Stereotypisierung, spiegelt sich in einigen Konzepten wider, muss jedoch hin zu einer diversitätsbewussten Internationalen Jugendarbeit weiter forciert, internalisiert und etabliert werden. Thimmel entwickelt – u.a. in Anlehnung an Hamburgers Begriffskombination der „reflexiven Interkulturalität“ (Hamburger 2015, S. 34ff.) – das Konzept der „reflexiven Internationalität“ für die Projekte der Internatio-

nenen Jugendarbeit. Nach Hamburger bedeutet reflexive Interkulturalität,

*„dass die Dichotomisierung des Denkens durch das Entgegensetzen zweier oder mehr Kulturen wahrgenommen wird und die Verschärfung des Gegensatzes durch die Konzentration auf den Zwischenraum zwischen zwei oder mehr Kulturen als Folge der Interkulturalisierung verstanden werden kann“ (Hamburger 2015, S. 34).*

Die gesellschaftliche Perspektive schafft somit Realitäten, die sich auf die Unterschiede zwischen kulturellen Zuschreibungen konzentrieren, statt Räume für Selbstdefinitionen zu schaffen. Wichtig ist hierbei auch, was durch den Fokus der Interkulturalität nicht thematisiert wird, worüber in einer reflexiven Interkulturalität aber nachgedacht werden muss: „Vor allem aber richtet sich die Aufmerksamkeit in diesem Fall auf die Untersuchung von sozialen Prozessen, in denen Ungleichheit hinter der Thematisierung von Interkulturalität versteckt wird“ (Hamburger 2015, S. 35). Thimmel arbeitet für die *internationale Jugendarbeit* heraus, dass das *Nationale* bewusst aufgeweicht werden müsse, um Platz zu schaffen für Individuen und ihre Selbstbeschreibungen. Konzepte der IJA müssen hier insbesondere sensibilisiert und reflektiert vorgehen, um unter dem Schlagwort des *Nationalen* nicht Stereotypen zu reproduzieren und Abgrenzungen zu schaffen (vgl. Thimmel 2015, S. 18ff.). Eine genaue Verortung der reflexiven internationalen Jugendarbeit findet in Kapitel 2.3 statt – „Ein kritischer Blick auf Reproduktionen von Diskriminierungen in der Jugendarbeit“. Nachfolgend (Kapitel 2.1) stelle ich den historischen Wandel bis zur heutigen Ausrichtung und Grundprinzipien der IJA vor.

## **2.1 Die internationale Jugendarbeit – eine historische Perspektive**

Gedanken zur historischen Perspektive der IJA habe ich bereits 2013 in einem Artikel zum Thema: „Internationale Jugendarbeit unter intersektionaler Perspektive“ zusammen mit Uwe Sander formuliert und zusammengefasst. Dieser Punkt (2.1) entstand daher in Anlehnung an diese Veröffentlichung (vgl. Becker/Sander 2013, S. 259ff.).

Die Internationale Jugendarbeit hat eine lange Geschichte, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts ihren Anfang in Form eines organisierten grenzüberschreitenden Briefwechsels nimmt. In den 1920er-Jahren werden internationale Kontakte bereits staatlich gefördert und es kommt 1925 zur Gründung des DAAD (Deutscher akademischer Austauschdienst) (vgl. Winkelmann 2006, S. 20ff.). Hierbei steht jedoch die Stärkung des Nationalen durch eine Abgrenzung zu „den Anderen“ im Vordergrund:

*„Durch ein Kennenlernen der Anderen bei gleichzeitiger Abgrenzung von dem Eigenen soll die kollektive Identität im Kontext des deutschen Nationalstaats aufgebaut werden“ (Winkelmann 2006, S. 20).*

Ein perspektivischer Wandel lässt sich nach dem Zweiten Weltkrieg erkennen: Internationale Projekte werden nunmehr als Mittel zu Völkerverständigung und Wiedergutmachung genutzt. Hierbei wird jedoch weitgehend die Westintegration der Bundesrepublik angestrebt (Thimmel 2001, S. 18). Ab Dezember 1950 ist die staatliche Förderung internationaler Jugendarbeit sogar im Bundesjugendplan verankert und generell dominieren in den 1950er-Jahren Ziele, die sich am kulturellen und sprachlichen Austausch orientieren.

Die IJA unterliegt in dieser Zeit einer besonderen Steuerung durch die Politik, so wird sie genutzt, um Antisemitismus zu bekämpfen und der deutschen Geschichte der NS Zeit etwas entgegenzusetzen. Auch der Gründung bilateraler Kooperationen – z.B. das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) 1963 – liegen politische Entscheidungen zugrunde, die Ende der 1960er-Jahre aufgrund ihrer Instrumentalisierung der IJA in die Kritik geraten:

„Wiedergutmachung, Völkerverständigung, Europa‘ haben sich als abstrakte Zielvorgaben abgenützt und die Praxis der ‚Belehrenddidaktik‘ und ‚diplomatenähnlicher Routinen‘ wird von den Jugendlichen abgelehnt“ (Thimmel 2010, S. 498). Die Bedürfnisse der potenziell Teilnehmenden sollen in den Vordergrund gerückt werden. Jugendliche Freizeitinteressen und politischer Anspruch stehen nun innerhalb der IJA konfliktbesetzt gegenüber. Die Kontakthypothese, wonach die reine Begegnung auf internationaler Ebe-

ne ausreicht, um einen Kompetenzerwerb zu erlangen, wird hinterfragt. Die pädagogischen Konzepte werden fokussiert und kritisiert. Zudem kommt eine Diskussion über die Teilhabefrage innerhalb der IJA auf, die die einseitige Zielgruppe von Studierenden und bildungsprivilegierten Schüler\*innen offenlegt und bemängelt. Der Diskurs um die im ersten Bundesjugendbericht 1963 beschriebene Doppellegitimation einer internationalen Jugendarbeit zwischen pädagogischem und politischem Anspruch regt Diskussionen an, die Ende der 1960er-Jahre zu einer Positionierung zugunsten pädagogischer Ziele führt.

Das Freizeitinteresse Jugendlicher soll jedoch nicht außer Acht gelassen werden und auch eine gewisse Skepsis vor politischer Instrumentalisierung speist sich aus der Geschichte der IJA und bleibt bestehen (vgl. Winkelmann 2006, S. 2ff.).

Auch in den 1970er-Jahren bleiben die Anforderungen hoch. Das politische Interesse besteht in der Annäherung an den Osten, pädagogisch gesehen stehen die Projekte auf dem Prüfstand und Studien (bis Mitte der 70er-Jahre meist ausgeführt vom DFJW) werden veröffentlicht, die Diskrepanzen zwischen theoretischer Zielsetzung und praktischer Realität der IJA offenlegen (vgl. Thimmel 2001, S. 34ff.). Insbesondere ein mangelndes theoretisches Fundament innerhalb der wenig strukturierten Planung wird kritisiert und untergräbt die lange unhinterfragte Berechtigung der internationalen Projekte:

*„Da an der ideellen Berechtigung dieser Ziele nicht zu rütteln war, wurden sie nie angezweifelt; innerhalb dieses Rahmens erschienen umfassende inhaltlich-methodische Bemühungen als überflüssig, da die reine Tatsache einer Veranstaltung Legitimation genug für Subventionen war“ (Müller 1987, S. 218).*

Dieser Situation soll mithilfe von Empirie und hieraus resultierender Transparenz begegnet werden. Die sogenannte „Breitenbachstudie“ (1975-1978) wird ins Leben gerufen. Die Autor\*innen dieser Studie unter der Leitung von Diether Breitenbach generieren neue Erkenntnisse und prägen hiermit den Diskurs. Die Bedeutsamkeit von Planung und pädagogisch reflektierter Begleitung treten in den Vordergrund. Auch die Frage nach der gerechten Teilhabe an der IJA in

Bezug auf unterschiedliche gesellschaftliche Positionierungen wird offen gestellt. Im Folgenden wird das sogenannte *interkulturelle Lernen* fokussiert, woraus sich eine folgenschwere Entwicklung ableiten lässt:

*„Auf politisch-analytischer Ebene hatte der Siegeszug einer politisch nicht reflektierten Lesart des ‚interkulturellen Lernens‘ jedoch Nebenfolgen, die von den Autoren der Breitenbach-Studie nicht beachtet waren“ (Thimmel 2010, S. 501).*

Mit dem Einzug des Begriffs der *nationalen Identität* Ende der 1970er-Jahre wird der Begriff der Gesellschaft unreflektiert durch *Kultur* ersetzt (vgl. Thimmel 2001, S. 34). Erst Jahre später, in den 1980ern, wird die Vorstellung einer *nationalen Identität* kritisch hinterfragt.

*„Vor allem nach außen hin wird bis in die 1990er Jahre von den verantwortlichen Politiker(inne)n eine einheitliche nationale Identität (re)präsentiert und die Tatsache der Einwanderungsgesellschaft vehement abgestritten“ (Winkelmann 2006, S. 25).*

Die Vorstellung „von einer homogenen deutschen Kultur“ (ebd.) dominiert in diesem Sinne lange Zeit die Diskussionen in der IJA. Weiterentwicklungen werden vor allem auch vonseiten des FPD (Forschung und Praxis im Dialog) vorangetrieben. Aus Diskussionen zwischen Fachleuten der IJA aus Wissenschaft und Praxis generieren sich neue Fragen; Entwicklungen werden angestoßen und gleichsam aus unterschiedlichen Perspektiven kritisch reflektiert (vgl. Zeutschel/Plantz/Müller 2012).

Die deutsche Wiedervereinigung führt zu deutsch-deutschen Begegnungsprojekten und generiert hierdurch einen neuen Diskurs über die Konstruktion einer homogenen nationalen Gruppe hin zum Fokus auf eine multiperspektivische Realität.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Kritisch erwähnt sei hier, dass die Geschichte der Internationalen Jugendarbeit in der DDR zu wenig Beachtung erhält. Der Jugendaustausch ins sozialistische Ausland war für viele Heranwachsende die einzige Möglichkeit, internationale Erfahrungen zu sammeln. Auch hier wurden durch Projekte der IJA Bildungsprozesse angestoßen.

*„Mit der Vereinigung von BRD und DDR laufen auch die Diskursstränge um die deutsche Identität einerseits und die multikulturelle Realität in Deutschland andererseits ineinander und es lassen sich in vereinzelter Konzeptionen, Zielformulierungen und Leitlinien Hinweise auf Heterogenität der deutschen Bevölkerung finden“ (Winkelmann 2006, S. 26).*

Zu dieser Zeit gewinnt zudem die Idee Europas an Bedeutung und fördert die Gründung und Umsetzung des Programms ‚Jugend für Europa‘.

Auf der anderen Seite erleben Konzepte wie das der Kulturstandards (Thomas 1991), die sich klar an Vorstellungen des *interkulturellen Lernens* und der eher statischen Vorstellungen von Kulturen orientieren, weiterhin eine hohe Nachfrage. Kultur wird hier als unhinterfragte, dominante Kategorie gesetzt.

Politische Intentionen dominieren in den 1990er-Jahren erneut die IJA, die hier genutzt wird, um auf rassistische Ausschreitungen zu reagieren. Die 90er-Jahre sind zudem von einer Orientierung in den Osten Europas geprägt, welche – politisch motiviert – zur Gründung des Ostsee Jugendbüros (1990), des deutsch-polnischen Jugendwerks (1991), des deutsch-tschechischen Koordinierungsbüros-Tandem (1997), des deutsch israelischen Koordinierungsbüros-ConAct (2000) und des deutsch-russischen Jugendaustauschs (2006) führt. Thimmel verweist in diesem Zusammenhang auf einen fehlenden kritischen Diskurs in Bezug auf die politische Instrumentalisierung der Internationalen Jugendarbeit (vgl. Thimmel 2010). In den letzten Jahren sind die Themen rund um Teilhabe und Gefahren von Kulturalisierungen innerhalb der IJA weiter vorangetrieben worden. Die Weiterentwicklung diversitätssensibler internationaler Jugendarbeit wird hierbei u.a. von Projekten wie JiVe (Jugendarbeit international Vielfalt erleben) vorangetrieben, in denen versucht wird, Vielfalt als Normalität zu leben, Diskriminierungen in Form von Fremdbestimmung und Ausschluss ernst zu nehmen und alternative Wege und Kooperationen aufzuzeigen.

Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte waren und sind abhängig von gesellschaftlichen Veränderungen und Einstellungen. Wie die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff

Wandlungen unterliegt und sich die interkulturelle Pädagogik langsam auf den Weg hin zu einer diversitätsbewussten Pädagogik in der Migrationsgesellschaft macht, so lassen sich diese Entwicklungen auch innerhalb des Feldes der IJA nachzeichnen. Dass dies ein langer Weg ist, der immer wieder Rückschritte und Enttäuschungen impliziert, zeigt sich ebenso im Feld der IJA wie in gesamtgesellschaftlichen Einstellungen. Diese manifestieren sich teils auch in Fördervorgaben, die noch Konzepte der *interkulturellen Kompetenz*<sup>3</sup> erwarten und Zahlen zu Teilnehmenden mit Migrationshintergrund fordern. Eine ähnliche Stereotypisierung geht mit der Zuschreibung von *Benachteiligung* einher. Ein sensibilisierendes Wissen über hegemonial wirksame Differenzlinien steht hierbei in seiner Bedeutung außer Frage. Vielmehr geht es um die unreflektierten Zuschreibungsprozesse, die durch solche Fördervorgaben unterstützt werden. Eine Weiterentwicklung der internationalen Jugendarbeit kann sich indes nur festigen, wenn sich auch die Strukturen und Fördervorgaben wandeln und diversitätsbewusst orientieren.

Unter 2.2 beleuchte ich die Chancen der internationalen Jugendarbeit als Bildungsraum (für alle).

## **2.2 Die Internationale Jugendarbeit als Bildungschance**

Die Internationale Jugendarbeit verspricht besondere Bildungsräume für alle Heranwachsenden. Mit der Entscheidung der Jugendlichen, sich für ein internationales Begegnungsprojekt anzumelden, signalisieren sie die Offenheit, sich auf neue, unbekannte Situationen einzulassen. So beschreibt Maurice, Mitarbeiter der VePo (s. 5.4, S. 192ff.) die besonderen Bildungsmomente und -chancen innerhalb einer Begegnung, die es ermöglichen, Themen zu besprechen, die die Jugendlichen im Alltag konsequent abblocken. Auch Matthias

---

<sup>3</sup> Interkulturelle Kompetenz ist ein Konzept, das von statischen Kulturen ausgeht und sogenannte Kulturträger\*innen zu homogenen Gruppen zusammenfasst. Zudem beinhaltet es hierarchische Vorstellungen, in denen Menschen aus der Mehrheitsgesellschaft lernen sollen, wie sie mit „den Anderen“ umgehen sollen. Dies dürfen sie sich dann als Kompetenz attestieren lassen. Ein Konzept, das Selbstbestimmung nur für die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft bereithält.

Witte und Dirk Villanyi erkennen in ihrer Analyse intensivpädagogischer Auslandsprojekte in Anlehnung an Schütz die besonderen Momente, in denen „der Fremde“ zu einer „Krisis des Denkens wie üblich“ (Villanyi/Witte 2006, S. 39) gelangt. Nun sind die dort beschriebenen intensivpädagogischen Auslandsprojekte nur schwer mit einem Kurzprojekt wie einer internationalen Jugendbegegnung zu vergleichen, doch beiden wohnt der Charakter des *Neuen* inne, der den Zugang zu *alternativen* Gedankengängen und Handlungsoptionen erleichtern kann. Verena Aebischer (2008) spricht von einer wissenschaftlich belegten Bereitschaft der Teilnehmenden, neues über das Partnerland zu erfahren:

*„Dabei handelt es sich sowohl um das Entdecken einer anderen Kultur und des Alltagslebens im Partnerland, um das Hinterfragen bestehender Bilder über das Partnerland und seine Lebensgewohnheiten im Vergleich mit den eigenen, die bis dahin als einzige Referenz dienten, als auch um die Bereitschaft, mehr über die jeweiligen Partnerländer zu erfahren“ (Aebischer 2008, S. 92).*

Lernprozesse können jedoch nur in vorherrschendes Wissen integriert werden, sodass diversitätsbewusste Bildungsanregungen nötig sind, die zu einem Aufbrechen von starren Kategorien führen und eine Reproduktion von Vorurteilen verhindern. Anne Sophie Winkelmann (2006) betont diesbezüglich, dass eine „Befreiung“ von Vorurteilen auf der individuellen Ebene nicht möglich sein kann, ohne deren gesellschaftliche Dimension zu berücksichtigen“ (Winkelmann 2006, S. 80). Jugendliche können z.B. die strikte binäre Geschlechterzuordnung, die in unserer Gesellschaft öffentlich vorgelebt wird, nur infrage stellen, wenn es Bildungsräume gibt, in denen sogenannte Selbstverständlichkeiten hinterfragt und erweitert werden.

Hierbei geht es nicht um eine Instrumentalisierung Jugendlicher, die sich einer gesellschaftskritischen Analyse und Auseinandersetzung in Bezug auf Chancenverteilung und immanenten Diskriminierungen annehmen sollen. Vielmehr geht es um eine sensibilisierte Haltung der Pädagog\*innen, die sich an den Jugendlichen und deren Themen orientieren. Hier gilt es, eine intersektionale Perspektive als Querschnittsaufgabe für die Planung und Durchführung der Projekte

einzubringen, um die sehr unterschiedlichen Lebensrealitäten der Jugendlichen zu berücksichtigen. Hierdurch kann es gelingen, Perspektiven zu erweitern und Denkanstöße zu geben. Das heißt, dass Teamer\*innen sich sowohl mit Diskriminierungen und ihren Folgen sowie mit empowernden Ansätzen und Methoden auskennen sollten, um Benachteiligungen mitzudenken und sie mit den Jugendlichen strukturell zu reflektieren und einzuordnen. So kann Bildung und Wissen, auch Wissen um die eigenen Rechte und gesellschaftlichen Funktionsweisen von Diskriminierungen, den\*die Einzelne\*n empowern.

*„Ein großes Bildungspotenzial liegt in der authentischen persönlichen Begegnung, in der Kulturalität, kulturelle Zuschreibung und stereotype Konstruktionen thematisiert oder nichtthematisiert werden können und eine sensibilisierende Auseinandersetzung zur Relevanz bzw. Nicht-Relevanz unterschiedlicher Differenzlinien zu eröffnen ist. Gerade die reflexive internationale Jugendarbeit bietet hierzu einen wichtigen Resonanzboden“ (Thimmel 2015, S. 21).*

Insbesondere die Heterogenität in der eigenen Gruppe muss hierfür thematisiert werden, um Kulturalisierungen zu unterbinden.

Die angeführte Argumentation, die auf eine Sensibilisierung und Perspektiverweiterung durch die Teilnahme an den Projekten der internationalen Jugendarbeit verweist, baut auf einem Bildungskonzept auf, das der emanzipatorischen Pädagogik zuzuordnen ist. Günther Friesenhahn verweist in diesem Zusammenhang unter Berufung auf Mollenhauer, auf das Potenzial der Jugend zur Reformierung und Weiterentwicklung von Gesellschaft:

*„Klaus Mollenhauer (1928-1998) formulierte 1964, es gehe darum in der heranwachsenden Jugend das Potenzial für die gesellschaftliche Änderung zu erzeugen und entwickelte mit anderen eine emanzipatorische (Sozial-)Pädagogik, in der die Handlungsziele sowohl der schulischen als auch der außerschulischen Bildung sich an Mündigkeit und freier Persönlichkeitsentwicklung orientierten“ (Friesenhahn 2014, S. 68f.).*

Friesenhahn erkennt jedoch eine Veränderung des Bildungsverständnisses in Richtung einer ökonomischen Verwertbarkeit. In diesem Zuge gerät auch die Soziale Arbeit unter eine humankapitalisti-

sche Perspektive: „Soziale Arbeit ist u.a. Bildungsarbeit und erbringt in vielen ihrer Arbeitsfelder einen wichtigen Beitrag für die wissensbasierte, gesellschaftliche Weiterentwicklung“ (Friesenhahn 2014, S. 73).

So fällt auch die Mobilitätsbildung<sup>4</sup> unter diese Verwertungslogik. Judith Dubiski, Yasmine Chehata und Andreas Thimmel erkennen in Anlehnung an Brodersen eine Transformation der Vorstellung von *Mobilitätsbildung für alle* hin zu einer *Ideologie der Mobilität*, durch die ein Mobilitätsdruck entsteht (Dubiski/Chehata/Thimmel 2016, S. 300f.). So wird nicht aus Gründen der Zugangsgerechtigkeit für eine Teilhabe aller gekämpft, sondern um kein *Humankapital zu verschwenden*. Während die Ergebnisse der Zugangsstudie belegen, dass die Jugendlichen einen enormen Gewinn aus der Teilhabe an den Projekten ziehen und Mobilitätsbildung zu einer tatsächlichen Perspektiverweiterung führt, werden diese positiven Bildungsergebnisse durch eine reine Verwertbarkeitslogik abgewertet. Zudem erscheint die individuelle Verwertbarkeit des Erfahrenen für diejenigen leichter, die ihre Erfahrungen auf Zeugnisse institutioneller Bildung aufbauen können.

Unabhängig von diesem Diskurs, welche weiteren Chancen sich aus den Bildungserfahrungen der Projekte für die Teilnehmenden generieren lassen, zeigen die Daten der Zugangsstudie deutlich, dass alle Jugendlichen, unabhängig von ihrem Bildungsabschluss, von den Erfahrungen profitieren. Zwar ist die Sorge wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse bei nicht akademisch orientierten Jugendlichen noch größer, doch sie erkennen während der Projekte häufiger als die akademisch gebildeten, dass eine Verständigung trotz sprachlicher Schwierigkeiten möglich ist und gut funktioniert. Diese Er-

---

4 Dubiski, Chehata und Thimmel (2016) setzen sich in ihrem Aufsatz „Youth on the move“?! Mobilität und learning mobility. Europäische Perspektiven auf internationale Jugendarbeit“ kritisch mit der Verwertbarkeitslogik im Zusammenhang mit Mobilitätsbildung auseinander. Sie plädieren dafür, den Begriff der internationalen Jugendarbeit nicht durch den Begriff der Mobilität zu ersetzen und sprechen sich für „eine ergänzende und kritisch-reflexive Verwendung der unterschiedlichen Begriffe“ (Dubiski/Chehata/Thimmel 2016, S. 304) aus. Der Fokus der IJA sollte weiterhin auf die Stärkung der Jugendlichen orientiert sein und nicht auf die Optimierung des ökonomischen Humankapitals.

kenntnis der eigenen Wirksamkeit in Bezug auf die Kommunikation untereinander und die Überwindung von Schwierigkeiten dürfte zu einer Stärkung der Selbstwirksamkeit und des Selbstbewusstseins führen. Auch der Aspekt des *interkulturellen Lernens* zeigt, dass das Interesse der *bildungsferneren* Jugendlichen am Alltagsleben der weiteren Teilnehmer\*innen gewachsen und sogar teilweise nach den Projekten noch nicht genügend gedeckt ist. So sehen sich „Zwei von drei Jugendlichen, die bei Jugendbegegnungen als unterrepräsentiert gelten, [...] sich also von ihren Begegnungserfahrungen auch zu einem längeren Aufenthalt ermutigt“ (Ilg 2019, S. 115). Die Internationale Jugendarbeit scheint demnach nicht nur als Mobilitätsbildung zu fungieren, sondern insbesondere im Sinne einer emanzipatorischen Pädagogik zu wirken.

Ich habe mich in meinem qualitativen Forschungsvorhaben gezielt an Organisationen gewendet, die sich reflexiv den Bildungsmöglichkeiten der IJA zuwenden und diversitätsbewusste Konzepte verwenden. Hierbei orientiere ich mich u.a. an Ausführungen von Anne Sophie Winkelmann, die bereits 2006 in ihrem Buch „Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“ eine diversitätsbewusste Perspektive auf die IJA und ihre Projekte übertragen hat (s. 2.4.1).

Wie der Teilhabediskurs innerhalb der IJA zurzeit aussieht, welchen Weg er beschritten hat und welche Herausforderungen er für die Zukunft zeigt, werde ich im Folgenden beschreiben.

### **2.3 Die Frage der Teilhabe in der IJA**

„Unser Ziel ist es, den internationalen Jugendaustausch von einem Angebot für wenige zu einer Chance für alle jungen Menschen zu machen“ (Giffey 2018).

Dieses Ziel kursiert seit langem in den formulierten Ansprüchen der IJA. So fordert Thimmel u.a. 2015: „Es ist notwendig jungen Menschen mit weniger guten Startchancen zu ermöglichen, Bildung und Freizeit in der internationalen Jugendarbeit als persönliche Bereicherung zu erfahren“ (Thimmel 2015, S. 21).

Durch die Studie: „Warum nicht? Studie zum internationalen Jugendaustausch. Zugänge und Barrieren“ (2019) wird dies erneut bestätigt sowie mit einer neuen Perspektive verbunden, die sich aus den analysierten Daten erkennen lässt. Hierbei geht es explizit um den sogenannten Benachteiligtendiskurs, der die Diskussionen in der IJA in den letzten Jahren häufig mitbestimmt hat. Im bundesweiten Netzwerk „Forschung und Praxis im Dialog – internationale Jugendarbeit“ wird die Studie als interdisziplinäres und multimethodisches Projekt entwickelt. Beteiligt sind das SINUS Institut, das Institut für Kommunikationsmanagement (IKO), das Forschungsprojekt „Freizeitenevaluation“ und der Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der Technischen Hochschule Köln. Die interdisziplinäre Studie wurde sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Methoden erstellt. 2.380 Heranwachsende im Alter von 14 bis 27 Jahren werden hierfür in einer Repräsentativbefragung vom SINUS Institut befragt. Das IKO baut auf den Datensatz auf und befragt 45 Jugendliche intensiv, die bisher nicht an Projekten der IJA teilgenommen haben, um Hinderungsgründe ausmachen zu können und kombiniert die Ergebnisse mit einer Literaturanalyse aus dem Feld. Hinzu kommt eine weitere Auswertung von Fragebögen aus dem Forschungsprojekt „Freizeitenevaluation“, in denen bisher unterrepräsentierte Teilnehmende von ihren Erlebnissen und Erfahrungen mit und in internationalen Jugendbegegnungen berichten. Die Kolleg\*innen der TH Köln mit dem Forschungsschwerpunkt nonformale Bildung führen zudem 40 Interviews mit Expert\*innen durch und befragen eine weitere Gruppe Jugendlicher zu strukturellen Rahmenbedingungen der IJA. Zudem führen sie die Ergebnisse der einzelnen Studien zu einem Gesamtüberblick zusammen (Becker/Thimmel 2019, S. 23f.).

*„Der Forschungsverbund Freizeitenevaluation verantwortet im Rahmen der Zugangsstudie zwei Teilprojekte, die sich in unterschiedlicher Weise auf den Gesamtprozess beziehen bzw. Teil des gesamten Forschungsvorhabens sind [...]. Mit einer Sonderauswertung von Evaluationsdaten wurden die Rückmeldungen sogenannter unterrepräsentierter Teilnehmender analysiert, also Teilnehmer\*innen an internationalen Jugendbegegnungen, die bislang weniger stark*

*vertreten sind, insbesondere Jugendliche mit einem nicht akademischen Bildungsweg“ (Becker/Thimmel 2019, S. 25).*

Hier konnten Daten von 2005 bis 2017 ausgewertet werden. 5.917 befragte Teilnehmende von internationalen Jugendbegegnungen gaben Auskunft über ihre Erlebnisse. Abbildung 1 (Ergebnisse aus der Panelstudie 2017)<sup>5</sup> zeigt die Verteilung der Teilnehmenden internationaler Jugendbegegnungen nach Schulformen. Hier bestätigt sich der vermutete Überhang an Gymnasiast\*innen. Nur 5% der Teilnehmenden besuchen eine Hauptschule und nur 6% befinden sich in einer Ausbildung.

Ergebnisse der Repräsentativbefragung von SINUS als Teil der Zugangsstudie zeigen zudem, dass der Schüler\*innenaustausch zwar insgesamt das bekannteste Angebot internationaler Jugendarbeit ist, hieran aber vor allem Jugendliche aus Elternhäusern mit einem höheren Einkommen teilnehmen.

*„Besonders auffällig sind bei diesem Angebot die bildungsbezogenen Effekte. Vor allem die formal hoch Gebildeten sind überproportional häufig vertreten (43 Prozent im Vergleich zu 27 im Durchschnitt)“ (Borgstedt 2019, S. 44).*

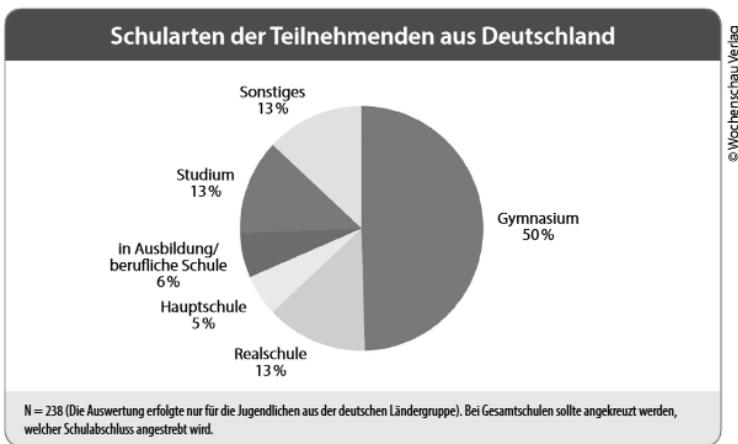
Die Ergebnisse lassen sich zum einen mit den Kosten begründen, die bei einem Schüler\*innenaustausch zumeist von den Familien der Schüler\*innen gezahlt werden müssen, zum anderen mit der festen Etablierung von Austauschprojekten in den Gymnasien. Zudem nehmen Mädchen etwas häufiger an diesen Programmen teil als Jungen. Das Durchschnittsalter liegt bei 15 Jahren. Bei den internationalen Jugendbegegnungen sind Jungen leicht stärker vertreten und es zeigt sich „eine weniger starke sozioökonomische Verengung als beispielsweise der Schüler\*innenaustausch aufweist“ (Borgstedt 2019, S. 46). Auch hier zeigt sich eine überproportionale Teilnahme

---

<sup>5</sup> Die Panelstudie zu internationalen Jugendbegegnungen: „Im Rahmen der Zugangsstudie wurde ein Forschungsprojekt angestoßen, das von Anfang an darauf abzielte, die bislang dürftige Datenlage zu internationalen Jugendbegegnungen auch über die Laufzeit der Zugangsstudie hinaus dauerhaft zu verbessern. Mit diesem Anliegen ist die Panelstudie eng vernetzt mit dem parallelen Aufbau eines Datenreports zur Internationalen Jugendarbeit, der im Jahr 2018, auch mit Ergebnissen aus der Panelstudie 2017 erstellt wurde“ (Ilg/Dubiski 2019, S. 119).

eines finanziell und nach Bildung privilegierten Personenkreises. So schätzen sich 49% der Teilnehmenden als eher wohlhabend ein. 44% der Teilnehmenden lassen sich als hoch gebildet, 38% als mittel gebildet und nur 18% als eher niedrig gebildet beschreiben (gemessen am angestrebten Schulabschluss).

*Abb. 1: Schularten der Teilnehmenden Internationaler Jugendbegegnungen (Becker 2019, S. 13)*



Die hier gezogene Differenzierung nach dem Bildungsstand reduziert Bildung auf die *formale* Bildung und adressiert sogenannte Bildungsbenachteiligte als defizitär. Er soll Transparenz in das Feld der Zugangsgerechtigkeit der IJA bringen. Die Verkürzungen, die hier durch Forschungsperspektiven generiert werden, sollen jedoch mitgedacht werden. Dies ist auch eines der Hauptergebnisse der Zugangsstudie, die einen Aufruf zu einem Perspektivwechsel startet, durch den Nichtteilnehmende nicht länger als Benachteiligte etikettiert werden sollen, sondern die Projekte von den Lebensrealitäten der Jugendlichen, von der Jugendarbeit und partizipativ mit ihnen gestaltet werden sollen.

Der Benachteiligtendiskurs, der seit Jahren in der IJA geführt wird, homogenisiert Betroffene und fügt sie zu einer einheitlich kon-

struierten Gruppe zusammen. Nun zeigt sich, dass das Interesse an internationaler Jugendarbeit jedoch keine Milieuabhängigkeit aufweist. So haben

*„insgesamt 63 Prozent aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 27 Jahren [...] potenziell Interesse an einem Format des internationalen Jugendaustauschs“ (Becker 2019, S. 198).*

Nichtsdestotrotz häufen sich bei den unterrepräsentierten Jugendlichen sowohl eine höhere Sensibilität für vermutete Schwierigkeiten als auch eine stärkere Ausprägung negativer Erfahrungen.

*„Unterrepräsentierte Teilnehmende des internationalen Jugendaustauschs ziehen zwar insgesamt positive Bilanz des Erlebten, im direkten Vergleich macht diese Gruppe aber viele der positiven Erfahrungen seltener“ (Borgstedt 2019, S. 54).*

Silke Borgstedt schließt hieraus, „dass die Formate des internationalen Jugendaustauschs bislang die Bedürfnisse und Ausgangslagen der formal niedrig gebildeten Teilnehmenden, die sich offenkundig von denen der übrigen Teilnehmenden unterscheiden, noch nicht ausreichend berücksichtigen“ (Borgstedt 2019, S. 55). Die Konstruktion von Jugendlichen als homogene Gruppe negiert ungleiche Startbedingungen und strukturell verankerte Benachteiligungen. So betont Albert Scherr, dass

*„diskriminierungsrelevante Kategorien gerade nicht allein in Vorurteilen, Diskursen und Ideologien verankert sind, sondern in einem engen Bezug zu gesellschaftsstrukturell (ökonomisch, rechtlich und politisch) bedingten Positionszuweisungen stehen“ (Scherr 2010, S. 47).*

Bleibt dieser Zustand verschleiert, manifestiert er sich in den weiteren Positionierungen in den Schulen und auch im nonformalen Bereich der Jugendarbeit. Das Gelingen der Biografie Gestaltung fällt auf die Individuen zurück, ohne dass ihre unterschiedlichen Startbedingungen berücksichtigt werden. Helle Becker stellt daher mit Rückbezug auf die Zugangsstudie folgende Forderung auf:

*„Mehr als einmal wurde daher als Schlussfolgerung die Forderung erhoben, Schließungsmechanismen von Schule und Jugendarbeit kritisch zu prüfen und aufzuheben. Angebote Internationaler Jugendar-*

*beit sollten sich grundsätzlich an den Interessen und Stärken junger Menschen orientieren und nicht an vorgeblichen Defiziten“ (Becker 2019, S. 201).*

Zudem benennen viele befragte Fachkräfte, dass es sich bei Projekten der IJA um Luxusaktivitäten handle. Diese Diskrepanz macht deutlich, dass die Projekte der IJA an ihrer Fremd- und Selbstwahrnehmung arbeiten müssen. Die Sichtbarmachung einer Bildungsbenachteiligung sowie hieraus entstehende und hierdurch geförderte sozioökonomische Benachteiligungen Heranwachsender ist hierbei etwas anderes als die Stilisierung im Benachteiligtendiskurs der IJA. Hiernach erscheinen Projekte der internationalen Jugendarbeit als Luxusangebote, die vor allem bildungsprivilegierte junge Menschen ansprechen. Nichtteilnehmende werden so in einer homogenisierten benachteiligten Gruppe zusammengeschlossen. Thimmel (2019, S. 181ff.) fordert daher als ein wichtiges Resultat aus der Zugangsstudie, dass die internationale Jugendarbeit weder einen Benachteiligtendiskurs stilisieren noch die Gründe einer Nichtteilnahme bei den Jugendlichen suchen solle, sondern internationale Projekte von der Jugendarbeit aus planen müsse, sodass sie mit Jugendlichen von deren sozialem Umfeld aus geplant und umgesetzt werden. An diesem Punkt setzen die Organisationen an, die in meinem Forschungsprojekt analysiert werden und die diese hier geforderten Handlungsempfehlungen bereits seit vielen Jahren umsetzen. Auch Merl und Thimmel zeigen, dass die genannten Forderungen, die sich aus den Daten generieren, nicht unerwartet oder gänzlich neu sind. Vielmehr weisen sie schon seit Jahren auf die Gefahren der Etikettierung von Jugendlichen hin. So betonten sie bereits 2011 (S. 8f.), dass gerade durch Förderrichtlinien, die die sogenannten Benachteiligten fördern sollen, Etikettierungen vollzogen werden, die sich in die Betroffenen „einschreiben“ und sie stigmatisieren. Die Unterrepräsentation von Menschen, die einer sozioökonomischen oder bildungsbezogenen Benachteiligung unterliegen und in Projekten der IJA unterrepräsentiert sind, soll hierbei nicht verschleiert werden. Hegemonial wirksame Differenzlinien und hiermit einhergehende Diskriminierungen müssen gesehen und bekämpft werden. Hierbei darf es jedoch nicht

zu einer Fortschreibung von Etikettierungen und Diskriminierungen kommen, indem Jugendliche nach einem binären Code *privilegiert* vs. *benachteiligt* kategorisiert werden.

Im nachfolgenden Kapitel werfe ich einen kritischen Blick auf die Reproduktionen von Diskriminierungen in der Jugendarbeit, um hieraus weitere Schlüsse für die IJA zu ziehen, die der allgemeinen Jugendarbeit zugeordnet ist.

### **2.3.1 Ein kritischer Blick auf Reproduktionen von Diskriminierungen in der Jugendarbeit**

Jugendarbeit, egal ob lokal orientiert oder international ausgerichtet, muss nach ihrem Grundverständnis und als Teil der Kinder- und Jugendhilfe für alle Jugendlichen offen sein. Sie untersteht dem § 11 KJHG (SGB VIII) und orientiert sich an Partizipation und der Förderung von Selbstbestimmung sowie Selbstwirksamkeit (vgl. Chehata/Thimmel 2018, S. 448). Die Jugendarbeit, die breit aufgestellt durch verschiedene kommunale Träger und Jugendverbände, aber auch Jugendbildungsstätten und frei organisierter Jugendgruppen durchgeführt wird, erlebt von öffentlicher Seite seit Jahren finanzielle Kürzungen und Repressionen. Nichtsdestotrotz soll sie viel leisten und sich an der politischen Bildung, der Demokratie- und Subjektbildung aller Heranwachsenden beteiligen und hierfür qualitativ hochwertige Angebote bereitstellen. Um dies zu gewährleisten bedient sie sich gängiger, aus der hegemonialen Mitte heraus generierter Denkmuster, um Projektanträge erfolgreich stellen zu können. In dieser Förderlogik lassen sich u.a. Denkmuster patriarchaler und postkolonialer Strukturen erkennen, die nonformale Bildung im Sinne einer Vergewisserung einer gesellschaftlichen Struktur sehen und die Ungleichheiten horizontal und nicht vertikal betrachten. Konstruktionen vom Wir und die Anderen, von Zentrum und der Peripherie und auch von Kultur und Bildung werden in den Mittelpunkt gesetzt, ohne diese Vorgaben zu reflektieren. Jugendarbeit nimmt somit im Prozess des *Otherings*<sup>6</sup> einen eigenen Part ein. Schon 2010

---

<sup>6</sup> Hiermit sind Handlungen gemeint, in denen Menschen zu anderen gemacht werden, indem zwischen „Nicht Anderen“ und „Anderen“ unterschieden wird. Die hierin im-

betonen Kessl und Plößer diese Prozesse in der Sozialen Arbeit und sensibilisieren das Feld für eine neue Selbstreflexivität (2010, S. 8ff.). So finden sich in den Strukturen der Sozialen Arbeit Etikettierungen implementiert, die Menschen einteilen in z.B. benachteiligt – privilegiert, männlich – weiblich, gesund – krank, muslimisch – christlich etc.

Auch in den Vorstellungen der *interkulturellen* Jugendarbeit verstecken sich Praxen des Otherings, indem Jugendliche eingeteilt werden in Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Homogenisierung und Zusammenfassung von Menschen in spezifische Gruppen nimmt diesen ihr Recht auf Selbstbestimmung,

*„weil sie im Sinne einer Komplexitätsreduktion bestimmte gemeinsame Eigenschaften von Menschen als Grundlage der Benennung auswählt. Die gewählten Eigenschaften werden dann allen Mitgliedern einer benannten Personengruppe zugeschrieben, wobei nicht berücksichtigt wird, ob alle Einzelnen dieser Bezeichnung zustimmen würden“ (Eisenhuth 2015, S. 21).*

Selbstbestimmung wird so zu einem Privileg, das auf Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft beschränkt wird.

Auch wenn Franz Hamburger herauskristallisiert, dass die Interkulturelle Pädagogik eine Weiterentwicklung mit Betonung auf einer *reziproken* Herausforderung zwischen Mehrheitsgesellschaft und Zugewanderten entspreche, verweist er in seinem Buch „Abschied von der Interkulturellen Pädagogik“ (2015) auf deren problematische Verkürzungen und ihren Fokus auf eine rein horizontale Perspektive von Diskriminierungen, in der Menschen beschrieben werden, die nebeneinander leben und in der gemeinsamen Kommunikation geschult werden müssen. Anstelle dieser Perspektive sollte eine Analyse struktureller Implementierungen und hiermit einhergehender Folgen von Rassismen, Klassismen, Sexismen, Bodyismen und weiteren -ismen fokussiert werden, die institutionelle Diskriminierungen entlarve und somit von diesen betroffene Individuen entlaste und stärke.

---

plizierte Hierarchie wird in den Praxen nicht reflektiert und somit durch das Handeln weiter materialisiert (Mecheril/Thomas-Olalde 2011, S. 46f.).

Hilfreich ist hierzu ein Verweis von Albert Scherr (2016), der eine Funktion von Diskriminierungen beschreibt:

*„Diskriminierung besteht in Unterscheidungen, die Benachteiligungen begründen und rechtfertigen. Je höher das gesellschaftliche Ausmaß von Ungleichheiten und Benachteiligungen ist, desto höher ist deshalb auch der Bedarf an Diskriminierungen“ (Scherr 2016, S. 34).*

Der Hinweis auf die gegenseitige Abhängigkeit von Diskriminierungen und Ungleichheiten verdeutlicht, dass die Jugendarbeit sich nicht nur gegen Ungleichheiten und gegen Diskriminierungen einzelner und/ oder ganzer Gruppen wenden muss, sondern dass sie das Zusammenspiel und auch *ihre* Position im System analysieren sollte. Hierbei kann diversitätsbewusstes Handeln bzw.

*„die Diversity-Perspektive als Ermutigung zu einer kritischen Positionierung Sozialer Arbeit in den Auseinandersetzungen begriffen werden, die auf eine Kritik von sozialen Ungleichheiten, Machtbeziehungen und Diskriminierung im unübersichtlichen Gelände einer Gesellschaft begriffen werden, in der u.a. Nationalität, Klasse, Geschlecht, Ethnizität, Alter, psychische und physische Gesundheit relevante und miteinander zusammenhängende Dimensionen sozialer Auseinandersetzung sind“ (Scherr 2011, S. 88f.).*

Jugendarbeit darf nicht die Spaltung Jugendlicher in Mehrheitsangehörige und *Andere* reproduzieren und weitertragen. Als Verantwortliche für individuelle Förderung und Unterstützung bei der Subjektbildung darf sie Heranwachsenden nicht ihre Selbst- durch eine Fremdbestimmung nehmen. Dies geschieht in der Jugendarbeit aber u.a. in einem formal begründeten Zuordnungszwang, der durch Antragslogiken (z.B. in Förderanträgen für sogenannte *sozial Benachteiligte*), Zählen von Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte etc. mitgetragen wurde und wird. In einer reflexiven, diversitätsbewussten Arbeit (hierzu mehr unter 2.4) müssen diese Logiken und die mit ihnen einhergehenden Alltagspraxen durchbrochen werden, um eine Jugendarbeit für alle in der Migrationsgesellschaft zu bieten.

Neben dieser Offenlegung der Reproduktion von Diskriminierungen in der Jugendarbeit braucht diese sowie die internationale Jugendarbeit eine kritische Vorstellung davon, was die Begriffe *Bil-*

*dung, Subjektbildung und Kultur* umfassen, um nicht festschreibend, sondern individuell fördernd arbeiten zu können. Dies werde ich unter 3.1 und 3.2 diskutieren. Zunächst geht es im Folgenden jedoch um eine kritische Perspektive auf Benennungspraxen in der IJA, ein Beispiel für Fremdzuschreibungen von Jugendlichen durch Projekte Internationaler Jugendarbeit.

### **2.3.2 Benennungspraxen in der IJA und ihre Folgen**

Teil der Sozialen Arbeit sind spezifische Benennungspraxen, die Menschen z.B. in Fälle für die Jugendhilfe einordnen. Diese Zuordnungen entspringen u.a. einem gut ausgebauten deutschen Hilfenetz, welches Unterstützung bietet, jedoch auch durch diese Kategorien etikettierend und gesellschaftlich normierend vorgeht. Auch im deutschen Schulsystem finden sich diese Benennungspraxen sowie weitere institutionelle Diskriminierungen. Gomolla und Radtke (2009) legen diese in ihrem Buch „Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ offen. In sozial-konstruktivistischen Konzepten werden Zuschreibungsprozesse in Schulen thematisiert, und neue Perspektiven eröffnen sich (Gomolla/Radtke 2009, S. 59ff.). Der konstruierte Homogenisierungsdiskurs mit selektivem Ausschlussverfahren in den Schulen wird als solcher offengelegt. Bemühungen, das deutsche Schulsystem zu reformieren, werden angestoßen und erste Schritte gegangen. Inklusion wird zum neuen Schlagwort in der Schullandschaft (s. hierzu u.a. Katzenbach 2016, S. 17ff.). Es kristallisiert sich ein neuer Heterogenitätsdiskurs heraus. In diesem sollen Selektionsmechanismen reduziert und Schüler\*innen individuell gefördert werden – ein Ansatz, der sowohl in Projekten der Sozialen Arbeit als auch in Ansätzen der IJA zu finden ist. Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein und Norbert Ricken verweisen jedoch auf Etikettierungsprozesse in diesem.

*„In den pädagogischen Denkfiguren des Heterogenitätsdiskurses wird also mit dieser heterogenitätssensiblen Optik systematisch unsichtbar gemacht, dass Bildungsungleichheit im System selbst entsteht und somit auch seine Akteure an der Erzeugung von Bildungsungleichheit und daraus resultierenden Diskriminierungen mitbeteiligt sind“ (Idel/Rabenstein/Ricken 2017, S. 143).*

Die Nichtbearbeitung der eigenen Verstrickung in die Reproduktion von Diskriminierungen führt zu einer Verschleierung von Herrschaftsverhältnissen und stärkt ein System, das unreflektiert bevorzugt und benachteiligt. Diese Argumentation baut auf dem bisher erarbeiteten auf und zeigt sich u.a. in der unreflektierten Benennung von Menschen als Andere. Benennungen hängen hierbei mit hegemonial gesetzten Bedeutungen zusammen. Es kristallisiert sich die Frage um Benennungs- und Deutungsmacht im Gesellschaftssystem heraus. Zijad Naddaf verweist hierbei in differenztheoretischen Überlegungen zu Zugängen und Barrieren in der IJA auf Normalitätsvorstellungen, „die in der Thematisierung von Barrieren in der Internationalen Jugendarbeit in Erscheinung treten und sich als unhinterfragte Ordnungen aufzeigen lassen“ (Naddaf 2019, S. 150). Durch die klare Einteilung von Jugendlichen in benachteiligt und privilegiert wird ein Synonym zur Vorstellung von normal und anders geschaffen. Naddaf argumentiert weiter,

*„dass Zugänge und Barrieren nicht per se existieren, sondern durch Sprache (Sprechen über) und Praxis (Handeln und Herstellen mit anderen Personen und Institutionen) konstitutiv werden können“*  
(Naddaf 2019, S. 150).

Durch das unreflektierte Sprechen in der IJA können Jugendliche sowohl als Landesvertreter\*innen (die Spanier\*innen, die Deutschen, etc.) als auch als Benachteiligte konstruiert werden. Kulturelle und klassistische Zuschreibungen manifestieren sich so über die Ansprache in den Teilnehmenden. „Denn kulturelle Ordnungen können in ihrer verdichteten Form herrschaftsförmige Züge annehmen und zu ‚harter Materialität‘ bzw. zu ‚begrenzender Realität‘ für Menschen werden“ (Naddaf 2019, S. 148).

Auch in dieser Arbeit kommt es zu Benennungen und Einordnungen. Es wird von Jugendlichen gesprochen, die von sogenannter sozialer Benachteiligung betroffen sind und es werden Projekte fokussiert, die Jugendliche erreichen, die Haupt- und Förderschulen besuchen, bzw. besucht oder auch abgebrochen haben. Hierdurch findet eine Festlegung statt, die Benachteiligung über eine Bildungsbenachteiligung definiert und voraussetzt, dass diese in reziprotem

Verhältnis zu weiteren gesellschaftlichen Benachteiligungen steht. Durch diese Festlegung reproduzieren die Projekte einen Teil des Differenzdiskurses.

Im Sinne einer intersektionalen Forschung soll sensibel hiermit umgegangen und explizit auf Wechselwirkungen und ihre Folgen von Differenzkategorien geschaut werden. Hierbei stehen auch die eigenen Fortschreibungen und Verengungen durch die Fokussierung auf bestimmte Kategorien auf dem Prüfstand.

*„Es muss also ein Perspektivenwechsel vollzogen werden, in dem die sozial selektiven und ambivalenten Prozesse der Konstruktion und die Prozessierung von Differenzen unter Bezugnahme auf Macht- und Ungleichheitsrelationen in den Fokus [rücken]“ (I-del/Rabenstein/Ricken 2017, S. 144).*

Inwiefern hierbei eine diversitätsbewusste Haltung vor Etikettierung und Fremdbestimmung schützen kann, wird im Folgenden analysiert.

## **2.4 Diversitätsbewusstsein als Querschnittsaufgabe in der IJA**

Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu fokussieren ist unabdingbar für das Bearbeiten und Aufarbeiten von Diskriminierungen. Eine intersektionale Perspektive kann hierbei helfen, ungleichheitsgenerierende Strukturen und ihre Folgen offenzulegen und die Verwobenheit von Diskriminierungen transparent zu machen. Doch wie kann eine fairere Gesellschaft aussehen, die diese Perspektive berücksichtigt? Ein viel verwendeter Begriff, der auch als Handlungsmaxime verstanden werden kann, lautet Diversität, bzw. Diversitätsbewusstsein. Im pädagogischen deutschsprachigen Kontext wird der Begriff Diversität in Abgrenzung zum Diversity Begriff verwendet, der aus der Ökonomie stammt und mit einer Humankapital-Perspektive eine Gewinnmaximierung anstrebt. So definiert auch das Netzwerk für diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit (DI-VE) in seinem Positionspapier (2012) sein Verständnis von Diversität in Abgrenzung zum ökonomischen „diversity management“:

*„Im Vordergrund unseres Interesses stehen weder die Gewinnmaximierung noch die Erschließung bisher unzureichend genutzter personeller Ressourcen, sondern das Ziel, möglichst vielen jungen Menschen Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen und zu Teilhabe zu ermöglichen“ ([http://netzwerk-diversitaet.de/Dokumente/DIVE%20Positionspapier\\_2.pdf](http://netzwerk-diversitaet.de/Dokumente/DIVE%20Positionspapier_2.pdf)).*

Dies ist nur möglich, wenn zuvor unhinterfragte Privilegien diskutiert und Ausschlüsse sichtbar gemacht werden. Daher beschreibt Reindlmeier (2015) die Bedeutsamkeit einer intersektionalen Perspektive für eine diversitätsbewusste Bildungsarbeit/Jugendarbeit.

*„Damit steht nicht eine Zugehörigkeit im Mittelpunkt, sondern der Fokus wird vielmehr auf den sozialen Kontext gerichtet, in dem ein bestimmtes Ensemble von Differenzlinien zu Einschließungs- und Ausgrenzungspraxen führen kann. Diese Sichtweise ist für eine diversitätsbewusste Perspektive grundlegend, da auf diese Weise die Einteilung in als homogen imaginierte Gruppen von ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ aufgebrochen werden kann“ (Reindlmeier 2015, S. 46).*

Eine Profession wie die Soziale Arbeit, die auf der einen Seite Differenzierungsprozesse und ihre Folgen thematisiert, auf der anderen Seite auch zu einer Stabilisierung von Differenzierungen durch die Herstellung einer gesellschaftlichen Norm und einer hiervon abweichenden Gruppe beiträgt, muss Diversity als „regulatives Prinzip“ einsetzen (Mecheril/Plößer 2015, S. 328). Hierzu bedarf es vor allem einer ständigen kritischen Selbstreflexion der Mitarbeiter\*innen und der Organisationen/ Einrichtungen sowie einer machtkritischen Gesellschaftsanalyse, die nach Folgen von Differenzen und ihren machtwirksamen Auswirkungen forscht. Eine machtsensible diversitätsbewusste Ausrichtung als Querschnittsaufgabe pädagogischer Arbeit muss sich folgenden Fragen stellen:

*„Welche Sprachen werden in der Einrichtung gesprochen? Sind die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die auch minoritäre Sprachen und Lebensformen repräsentieren ausschließlich in untergeordneten Positionen beschäftigt? Entspricht die Mitarbeiter/innen-Struktur der Struktur der Lebens- und Alltagswelten, die für die Einrichtung relevant sind? Repräsentiert die Einrichtung auch Inhalte, die Inhalte nicht allein der Majorität, sondern auch der Minderheiten sind“ (Mecheril/Plößer 2015, S. 328f.)?*