



Verschiedenheit feiern oder Ungleichheiten benennen?

Foto: Gitti Moser, pixelio.de

Fachkonferenz zur Intersektionalität in der Jugendarbeit

Alles neu oder doch nicht?

Vielfalt, Diversity sind prominente Schlagwörter sowohl in der Pädagogik als auch in der Politik. Die Herangehensweise an Verschiedenheit der Diversity-Konzepte, die vielfach Unterschiede als etwas Positives feiern, anstatt Ungleichheiten zu benennen und zu kritisieren, wird jedoch zunehmend kritisch gesehen, so Sandra Smykalla, Professorin für Gender & Intersektionalität in Theorien & Methoden der Sozialen Arbeit in ihrem einführenden Referat zur Fachkonferenz.

In einem Überblick über unterschiedliche Ansätze in der Pädagogik, die sich mit verschiedenen Formen sozialer Ungleichheit beschäftigen, wies Smykalla darauf hin, dass auch Diversity-Ansätze die Gefahr bergen, kulturelle Stereotype festzuschreiben. Im Gegensatz dazu würden sich machtkritische Ansätze, wie beispielsweise Critical Whiteness, Inklusion oder Intersektionalität entwickeln.

Mann – Frau, schwarz – weiß

Intersect bedeutet dabei das überkreuzen oder überschneiden verschiedener Dimensionen von Ungleichheit. Die Anfänge dieses Ansatzes reichen in die 1970er Jahre zurück – in die Zeit des Black Feminism in den USA. Kimberly Crenshaw, eine Mitbegründerin der Critical Race Theory, sprach 1989 erstmals von Intersektion. Sie beschrieb dabei die Situation von schwarzen Frauen in den USA, die von sich überkreuzenden Benachteiligungen betroffen seien: als Frau und als Schwarze. Sie passten damit weder in die damals gängige Betrachtung von Diskriminierung von Frauen noch in die Diskriminierungsmuster

von Schwarzen. Für sie sei es, als befänden sie sich mitten auf einer Straßenkreuzung, wo die Diskriminierung von Frauen und die Diskriminierung von Schwarzen zusammenstoßen. Und auf diesem Kreuzungspunkt seien sie viel größeren Gefahren (der Diskriminierung) ausgesetzt als auf einer einzelnen Straße.

In dieser Betrachtung wird deutlich, dass Diskriminierung und Privilegierung gleichzeitig in einer Person verwoben sein können, zum Beispiel eine Diskriminierung als Frau und gleichzeitig eine Privilegierung gegenüber schwarzen Frauen. Für pädagogische Prozesse bedeutet dies, immer zu reflektieren, an welchen Stellen Menschen von Machtverhältnissen profitieren. Gleichzeitig ist zu hinterfragen, an welchen Stellen Soziale Arbeit an der Herstellung und Aufrechterhaltung von (diskriminierenden) Differenzen beteiligt ist. Es gilt hinzuschauen, wo Essentialisierungen einzelner Gruppen (oder Gruppenmitglieder) stattfindet und damit das Durchkreuzen von Gruppennormen kaum oder nicht möglich wird.

Um der Zielgruppe passende Unterstützung anbieten zu können, bedarf es der Selbstreflexion der Fachkräfte ebenso wie der Verankerung intersektionaler Sichtweisen und Herangehensweisen in der Struktur der Organisation. Irritation anstatt Harmonie kann als Motto gelten.

In der anschließenden Diskussion wurde darauf hingewiesen, dass der Kreisjugendring München-Stadt (KJR) in der Erstellung der ersten Leitlinie Interkulturelle Arbeit und in der Befassung mit der Pädagogik der Vielfalt bereits viele der unter Intersektionalität zusammengefassten Punkte diskutiert hätte. Es gelte deshalb jetzt, dies wieder in Erinnerung zu rufen.

Intersektionalität als Wechselwirkung

Markus Nau von der Fachstelle GIBS des Stadtjugendamtes knüpfte an den Vortrag an und erläuterte die Relevanz von Intersektionalität für die pädagogische Praxis. Diese Relevanz leite sich aus den Inhalten des Sozialgesetzbuches (SGB VIII) ab, das bestimmte Querschnittsaufgaben zur Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen definiere. In der Kinder- und Jugendhilfeplanung in München ist es seit den 1990er Jahren Tradition, von Sonderansätzen und Zielgruppenorientierungen Abschied zu nehmen. Stattdessen geht es darum, das Bewusstsein zu fördern, dass das Ringen um Chancen der Teilhabe als Querschnittsaufgabe begriffen werden muss. Gleichzeitig darf jedoch der Blick für zielgruppenspezifische Benachteiligungen nicht verlorengehen. Die Leitlinien der Landeshauptstadt München nehmen daher auf die spezifischen Lebenslagen, Teilhabemöglichkeiten und Bewältigungsaufgaben von Mädchen und jungen Frauen, Jungen und jungen Männern mit und ohne Migrationshintergrund sowie mit und ohne Behinderung Bezug.

Wichtig sei, Intersektionalität als Wechselwirkung und nicht als Addition von Ungleichheitskategorien zu verstehen. Nau ging dabei auf die Wechselwirkung der vier Kategorien Geschlecht, Klasse, „Rasse“ (aus dem Englischen: race, das hier anders konnotiert ist als im Deutschen) und Körper ein und machte deutlich, wie Ungleichheitskategorien Querschnittsthemen zugeordnet werden können. Zum Abschluss stellte er vor, wie intersektionale Modelle in den Angeboten der Offenen Jugendarbeit genutzt werden können.

Dr. Manuela Sauer,
Grundsatzreferentin, KJR

Intersektionalität als Analysemodell für die Praxis der Jugendhilfe Quergefragt

Seit den 1990er Jahren entwickelt das Stadtjugendamt im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfeplanung für München spezielle Leitlinien¹. Diese stellen die Bedarfe von Zielgruppen als Querschnittsaufgabe für die gesamte Jugendhilfe dar. Durch diese Leitlinien bleiben die zielgruppenspezifischen Bedürfnisse und Benachteiligungen im Bewusstsein. Sie fordern die gesamte Jugendhilfe auf, Teilhabechancen weiter zu verbessern.

und Bewohner, soziale Milieus und soziale Teilhabe der Bewohnerinnen und Bewohner geben. Auf der Ebene der symbolischen Repräsentationen kann betrachtet werden, wie der Ruf des Quartiers ist, über welche dominanten Gruppen dieser Ruf konstruiert wird und welche Wirkung der Sozialraum auf die Identitätskonstruktion der jugendlichen Bewohnerinnen und Bewohner durch Prozesse der Selbst- bzw. Fremdzuschreibung hat. Welche Herausforderungen zur Bewältigung stellen die Sozialstrukturen für Mädchen* und Jungen*, mit unterschiedlichen sexuellen Identitäten, mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Behinderung?

In einem zweiten Schritt kann die Sozialstruktur der Einrichtung analysiert und die Struktur der Nutzerinnen und Nutzer daraufhin betrachtet werden, ob sie kongruent zu der der Bewohnerinnen und Bewohner ist, welche vorherrschenden Normen, welcher Habitus und welchen Ruf die Nutzerinnen und Nutzer repräsentieren und welche Identitätsanteile bei den Jugendlichen dominant gefordert sind. Ebenso wird abermals die Frage gestellt, welche Bewältigungsherausforderungen hierdurch an Mädchen* und Jungen*, mit unterschiedlichen sexuellen Identitäten, mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Behinderung gestellt werden. Darüber hinaus muss die Frage gestellt werden, welche speziellen Jugendlichen durch die soziale Praxis in der Einrichtung ausgeschlossen werden. Welchen Ungleichheitskategorien müssen im besonderen Maße in Betracht gezogen werden, um Diskriminierungen entgegenzuwirken und allen Jugendlichen eine Teilhabe an den Angeboten der Einrichtung zu ermöglichen?



Mehrdimensionale Analysen verhindern Mehrfachdiskriminierungen.

Die Praxis und Steuerung der Jugendhilfe stehen immer wieder vor der Herausforderung, besondere Bedarfe verschiedener Zielgruppen von Jugendlichen in der Planung und dem konkreten pädagogischen Handeln zu berücksichtigen. Intersektionalität als Analysemodell kann dabei genutzt werden, um die unterschiedlichen Querschnittsthemen nebeneinander und gleichberechtigt zu betrachten.

Ungleichheitskriterien in Wechselwirkung

Angelehnt an Winkler und Degele² können die Ungleichheitskategorien Klasse (Herkunft, Bildung, Beruf, Einkommen), Geschlecht (Zweigeschlechtlichkeit, Heteronormativität, Geschlechterhierarchie), „Rasse“ (Kultur, Ethnie, gesetzlicher Status) und Körper (Alter, Attraktivität, körperliche Verfasstheit) auf die verschiedenen Querschnittsthemen bezogen werden. Diese Diskriminierungsdimensionen stehen in Wechselwirkung zueinander und können sich gegenseitig verstärken oder abmildern. Werden diese Ungleichheitskategorien mit den

drei Ebenen sozialer Praxis – „Identitätskonstruktion“, „Symbolische Repräsentation“ und „Sozialstrukturen“³ – in Verbindung gesetzt, können spezifische Ungleichheitskategorien in ihre Wirkung auf Subjekte analysiert werden.

In der Planung von Maßnahmen bedeutet dies, dass die Ebenen sozialer Praxis auf die Ungleichheitskategorien bezogen werden. Mit Blick auf die Sozialstruktur des Quartiers müssen regelmäßige Sozialraumanalysen herangezogen werden, die Aufschluss über den Sozialindex, die Struktur der Bewohnerinnen



Wer weiß, wie die Struktur der Besucherinnen und Besucher der Einrichtung ist, kann besser planen und Benachteiligungen verhindern.

¹ Leitlinien für eine interkulturelle orientierte Kinder- und Jugendhilfe, Leitlinien für die Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen, Leitlinien für die Arbeit mit Jungen und jungen Männern und Leitlinien für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung

² Winkler, Gabriele; Degele, Nina; Intesektionalität – Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, 2009

³ Vgl. ebd. S. 65 ff.

Foto: Marko Junghänel, tagxedo.de

Foto: DBJR, DVD „Blickwinkel“, Journalistenbüro Röhr: Wenzel

Analyse eigener Angebote

Unerlässlich bleibt die regelmäßige Analyse der eigenen Angebots- und Einrichtungsstruktur. Welche Öffnungszeiten werden angeboten, wem ermöglichen diese Öffnungszeiten den Zugang, wem wird er eher verwehrt? Welche Identitätsanteile der Nutzerinnen und Nutzer fordern die Angebote? Ist ein hohes Maß an „Eigenleistung“ nötig bzw. möglich oder werden „Dienstleistungen“ angeboten, die dem berechtigten Bedürfnis nach „Chillen“ nachkommen oder konstruktive Raumeignung verhindern? Richtet sich das Angebot an den „dominanten“ Nutzerinnen und Nutzer aus? Und – wer wird

durch das Angebot ausgeschlossen?

Hinzu kommt die Frage nach dem „Raum“. Was bedeutet die Lage der Einrichtung im Sozialraum für die Nutzung? Welche Möglichkeiten bietet die Größe der Einrichtung? Was repräsentiert der Zustand der Einrichtung, wer wird angesprochen, wer wird abgeschreckt? Was ermöglicht bzw. verhindert die Hausordnung? Welche Identitätsanteile werden durch Aushänge in der Einrichtung bei den Nutzerinnen und Nutzer angesprochen?

Viele dieser Analysen werden bereits jetzt in der Steuerung und Praxis der Jugendhilfe vorgenommen. Intersektionale Analysemodelle können allerdings einen mehrdimensionalen Blick auf alle Jugendlichen ermöglichen. Insbesondere dann, wenn durch eine

Verbindung von Ungleichheitskategorien und sozialen Ebenen Ausgrenzungsmechanismen erkannt werden, die auf Mädchen* und Jungen*, mit unterschiedlichen sexuellen Identitäten, mit und ohne Migrationshintergrund, mit und ohne Behinderung wirken und Strategien entwickelt werden, wie alle Jugendlichen im Sozialraum erreicht werden können. Dies bedeutet auch, dass die Querschnittsthemen keine sich in jährlichen Zyklen abwechselnde Sonderthemen darstellen, sondern eine permanente Anforderung an professionelles Planen und Handeln in der Jugendhilfe sind.

Markus Nau,
Stadtjugendamt München

Ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit in der Jugendarbeit

Kultur-Revolution

Die langjährige Geschichte der „Ausländer-Pädagogik“ in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit im Kreisjugendring München-Stadt (KJR) und deren konsequente Weiterentwicklung zur „Pädagogik der Vielfalt“ steht exemplarisch für die Überwindung der Formen sogenannter „Spezial-Pädagogik“. Diese Geschichte kann man auch als eine Geschichte des Umgangs mit der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit interpretieren.

In den 1960er und 1970er Jahren fiel das Augenmerk der pädagogischen Arbeit auf die sich durch den Zuzug ausländischer Familien verändernde Bildungslandschaft. Das Interesse an der Lebenswelt der Gastarbeiterfamilien und ihrer Kinder führte zur Einführung und Begründung der „Ausländer-Pädagogik“.

Diese Pädagogik entsprach den politischen Zielen einer Assimilationspolitik und fußte auf einem Defizit- und Kompensationsansatz, der als Voraussetzung für eine gelingende Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher ausschließlich deren Anpassungsleistungen sah. Kulturelle Differenz und Fremdheit wurden als Integrationshindernisse definiert. Der Integrationsprozess wurde als einseitiger Vorgang verstanden, bei dem Ausländer von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft Unterstützung erwarten konnten. So sollten Kinder und Jugendliche zunächst in Sprache, Kultur und Gesellschaft des Aufnahmelandes eingeführt werden.

Kultur ist vieldimensional

Der Begriff „Kultur“ wurde als „Nationalkultur“ verstanden – im Sinne eines homogenen, statischen Reservoirs an Traditionen und Ausdrucksformen. Schichtzugehörigkeit, Bildungshintergrund, Dynamik von kulturellen Ausprägungen wurden nicht betrachtet. Diese Sichtweise beinhaltete die



Aus einer Pädagogik des Nebeneinanders ...



... ist eine Pädagogik der kulturellen Vielfalt geworden

Foto: Tim Reckmann, tagxedo.de

Foto: Stephanie Hofschlaeger, pixelio.de

Annahme, dass Individuen über gemeinsame kulturelle Eigenschaften verfügen, die durch nationale Zugehörigkeit definiert werden. Vertreterinnen und Vertreter der Ausländer-Pädagogik gingen davon aus, dass diese Eigenschaften auch in der Migration stabil bleiben. Deshalb wurde als Problempunkt der neuen Ausländer-Pädagogik die Sozialisation der ausländischen Kinder in „zwei Kulturen“ hervorgehoben.

Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre entwickelte sich die Kritik an diesen Konzepten. Auch im KJR wurde ein Paradigmenwechsel hin zur interkulturellen Pädagogik vollzogen. Bei diesem Konzept ging es nicht mehr um eine einseitige Anpassungsleistung, sondern um die wechselseitige Akzeptanz und Toleranz – und die Möglichkeit der gleichzeitigen Bewahrung einer eigenen kulturellen Identität. Zugleich wurde eine neue gesellschaftspolitische Zielperspektive formuliert, in der alle Kulturen gleichberechtigt und nebeneinander existieren und die Gesellschaft gemeinsam gestalten sollten. Das Stichwort „interkulturelle Kompetenz“ zog in die pädagogische Praxis ein.

In den anschließenden erziehungswissenschaftlichen Debatten um interkulturelle Pädagogik geht es bis heute um die Frage nach der Bedeutung von Kultur und Ethnizität. Kritikerinnen und Kritiker einer interkulturellen Pädagogik sahen darin eine Kultu-

ralisierung des sozialen Lebens und sozialer Konflikte. Problematisch sei es, die in einer Gesellschaft vorfindbaren unterschiedlichen Kulturen im Gedanken der ethnischen Differenzlinien systematisch zu fassen.

Mitte der 1990er Jahre kam es im KJR zu einem zweiten Perspektivenwechsel; zum „Abschied von der ethnischen Perspektive“. Im Rahmen eines Modellprojektes wurde die Praxis der interkulturellen Arbeit einer kritischen Reflexion unterzogen und nach neuen Zielen und Methoden gesucht, die einer veränderten gesellschaftlichen Realität gerecht werden konnten. Das Konzept der interkulturellen Pädagogik wurde in der Praxis überprüft. Am Ende des Prozesses standen verbindliche Leitlinien für die pädagogische Arbeit.

Eigenschaften und Zuschreibungen

Bei der kritischen Bewertung der interkulturellen Pädagogik wurde deutlich, dass der Begriff Kultur sich ausschließlich auf die ethnische bzw. nationale Herkunft und Identität bezog. Die Vielfalt der Identitäten bei Kindern und Jugendlichen, deren kulturelle Orientierungen und Lebensentwürfe, mit denen es die Pädagoginnen und Pädagogen in den Jugendeinrichtungen zu tun hatten, war ja umfassender als die ethnisch-nationale Vielfalt. Auch die ethnisch-nationale Fremd-

zuschreibung in den Köpfen wurde dieser Individualität nicht gerecht.

Bei der Erarbeitung der Leitlinien wurde von einem erweiterten und dynamischen Kulturbegriff ausgegangen. Durch diese Betrachtung rückten Kategorien wie Geschlecht, Bildungsstand, soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, alters- und gruppenspezifische Einflüsse in den pädagogischen Fokus. Über bisher praktizierte Ansätze interkultureller Pädagogik hinausgehend, wurde diese Neuorientierung in Anlehnung an Annedore Prengel als „Pädagogik der kulturellen Vielfalt“ definiert.

„Pädagogik der kulturellen Vielfalt“ ist eine Pädagogik, die von reiner Problem- und Konfliktorientierung Abschied nimmt. Sie erkennt Konflikte als Kennzeichen aller pluralen Gesellschaften an und unterstützt bzw. fördert die Fähigkeit zur Konfliktlösung bei Kindern und Jugendlichen. Die „Pädagogik der kulturellen Vielfalt“ verabschiedet sich von einer nur auf Migrantenfamilien gemünzten „Spezial-Pädagogik“. Sie umfasst das gesamte pädagogische Aufgabenfeld und bezieht Mehr- und Minderheitskulturen gleichermaßen ein.

Cumali Naz,
Beauftragter für interkulturelle Jugendarbeit,
KJR

Mehrfachdiskriminierungen in der Schulbiografie

Vorsicht Falle!

Das bayerische Schulsystem mit seiner frühen Festlegung auf Bildungsbiografien diskriminiert Kinder aufgrund des sozialen Status. Lehrkräfte werden dabei fast zwangsläufig in Bewertungsmuster gedrängt, die Vorurteilen und Stigmatisierungen Tür und Tor öffnen. Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) fordert deshalb u.a. ein Zwei-Lehrer-System, um Mehrfachdiskriminierungen zu verhindern. Ein Gespräch mit Simone Fleischmann, seit Mai 2015 Präsidentin des BLLV.

Welche strukturell bedingten Diskriminierungen sehen Sie im bayerischen Schulsystem?

Solche Diskriminierungen begründen sich vor allem aus der sozialen Herkunft der Kinder. Da ist beispielsweise die fürsorgliche Mutter aus einem bildungsbürgerlichen Milieu mit ihrer Tochter Marie-Sophie. Die Mutter vertritt die Interessen ihres Kindes vehement in der Schule. Was passiert? Die Lehrer schauen nur noch auf Marie-Sophie und denken an die Forderungen der Mutter.

Anton aus der gleichen Klasse kommt im gleichen Moment zu kurz. Er hat schlechte Noten, ist nicht gut angezogen und seine

Eltern haben noch nie in der Schule nachgefragt. Die soziale Stellung der Eltern ist also ein Grund dafür, wie Kinder wahrgenommen werden. In diesem Beispiel manifestieren sich verschiedene Diskriminierungen: Geschlecht, Einkommen, sozialer Status oder Kleidung.

Sind diese Diskriminierungen tatsächlich strukturell bedingt?

Sie weisen darauf hin. Die Mutter von Marie-Sophie kämpft für ihre Tochter, weil sie es selbst so gelernt hat. Sie hat Geld und Zeit, um sich umfassend um ihr Kind zu kümmern. Auf diese Voraussetzungen kann Anton nicht bauen. Die Diskriminierungen setzen sich fort, denn der Lehrer wird im Unterricht unterschiedlich mit Marie-Sophie und Anton arbeiten. Die Bildungsbiografien sind so vorgezeichnet.

Das klingt nach einem unabänderlichen Automatismus ...

Der BLLV unterstreicht immer wieder die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer im schulischen Lernprozess. Als Lehrkraft ist man allerdings auch Teil eines Systems, zu dem man loyal stehen soll. Würde man beispielsweise in einer Montessori-Schule arbeiten, wäre die Situation eine andere. Als Lehrer habe ich



Bildungsbiografien beginnen in den Köpfen – Simone Fleischmann kämpft gegen strukturelle Benachteiligungen im bayerischen Bildungssystem

Foto: BLLV

dort die Freiheit, zu sehen, dass Marie-Sophie sehr gut von zu Hause unterstützt wird und könnte mich stärker Anton widmen. In der Regelschule ist es aber fast normal, dass die Eltern von Marie-Sophie mit dem Rechtsan-

walt drohen, wenn die nicht die erwartete Leistung erbringt.

Ändern sich solche Mehrfachdiskriminierungen im Laufe der Bildungskarriere?

Es gibt Lehrerinnen und Lehrer, die eine Woche nach Schulanfang prognostizieren können, wo das Kind bildungsmäßig landen wird. Sie blicken darauf, ob es ein Junge oder Mädchen ist, schauen auf die Interaktionen des Kindes, sehen die finanziellen Ressourcen der Eltern, bewerten die Physiognomie. Zusammengenommen festigt sich so ein bestimmtes Bild.

Andererseits – das ist mir wichtig – die Kolleginnen und Kollegen vor Ort brauchen Handlungsmuster, ein Koordinatensystem, entlang dessen sie ihre Schülerinnen und Schüler jeden Tag steuern können.

In Bayern haben wir ein Schulsystem, das aufgrund von Leistungen, die nach der 4. Klasse bemessen werden, die Kinder auf drei Schularten verteilt. Das nenne ich Diskriminierung.

Kann man diese Klassifizierung je überwinden?

Ja, eine Lösung ist etwa die kollegiale Beratung – gewissermaßen ein Korrektiv im Kreis der Lehrerschaft. Das hilft, sich bewusst zu machen, dass wir in Schablonen denken, die wir überwinden müssen. Professionalität heißt in diesem Fall, seine Schablonen zu erkennen und zu reflektieren. Aus dieser beruflichen Falle kommt man nur raus, wenn kollegiale Hospitationen ermöglicht werden – und zwar in der genuinen Arbeitszeit –

oder Team-Teaching, wie es in Skandinavien üblich ist.

Stichwort Übertritt ...

In diesem Entscheidungsprozess sind Noten maßgeblich. Die entstehen aus Proben, die angeblich objektiv messen. Aber wie objektiv können eine Probe und die entsprechende Korrektur sein? Ich bekomme das Blatt eines Schülers in die Hand, das nach Zigarette riecht. Und schon habe ich ein Bild vom Schüler, seinen Eltern und deren sozialen Status im Kopf. Hier würde übrigens auch ein kollegiales Korrigieren Abhilfe schaffen. Als Verband wollen wir, dass sich an dieser eindimensionalen Leistungskultur etwas verändert. Die Annahme, dass drei Noten einem Kind gerecht werden, ist einfach irrig. Andere Länder machen es vor: In Skandinavien haben die Lehrerinnen und Lehrer wahrscheinlich auch diese Schablonen im Kopf. Aber das System ermöglicht, dagegen anzugehen.

Ich will noch einmal ausdrücklich sagen, dass nicht die Lehrerinnen und Lehrer die „Bösen“ sind. Sie sind Teil eines Sozialisierungsprozesses. Sie wurden beispielsweise während ihrer Ausbildung selbst klassifiziert: als Frau gegenüber einem Mann, in Menschen mit oder ohne Einfluss.

Welche konkreten Forderungen haben Sie bzw. der BLLV?

Um Diskriminierungen zu verhindern, helfen erwiesenermaßen kollegiales Denken und das Zwei-Lehrer-Prinzip. Die Schule muss sich zudem für multiprofessionelle Teams öffnen. Die Ganztagschule bietet dazu beste

Voraussetzungen. Es kann nicht sein, dass nur Kinder, die es aufs Gymnasium schaffen, anerkannt sind.

Vor Mehrfachdiskriminierungen schützt ein ganzheitliches Bildungskonzept. Warum kann ein Kind sich nicht auch dadurch Anerkennung verschaffen, in dem es anderen in der Schule zeigt, wie man bestimmte Gerichte kocht. Wenn andere Kompetenzen als nur die Leistung beim Übertritt zählen, sorgt das für Vielfalt und schützt vor Benachteiligungen. Das ist etwas, das im Übrigen für alle Bildungsgelegenheiten – also auch die außerschulische Bildung – gilt. Außerschulische Lernorte bieten heute schon die Chance, sich als Person mit mehreren Merkmalen zu zeigen und nicht auf eine oder zwei Dimensionen reduziert zu werden.

Stichwort Flüchtlinge ...

Ich sehe in der aktuellen Situation eine Chance. Es wird mehr Lehrerinnen und Lehrer geben, es kommen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in die Klassen, Dolmetscherinnen und Dolmetscher, Psychologinnen und Psychologen werden mit den Kindern arbeiten. Dadurch erreichen wir eine neue Offenheit und eine Kultur des Miteinanders. Das setzt allerdings ein Bildungsmanagement voraus, das nicht nach dem Top-Down-Prinzip arbeitet, sondern Veränderung von unten zulässt. Dass jetzt viele Menschen laut über solche Veränderungen nachdenken, finde ich höchst bemerkenswert und stimmt mich hoffnungsvoll.

Interview: Marko Junghänel

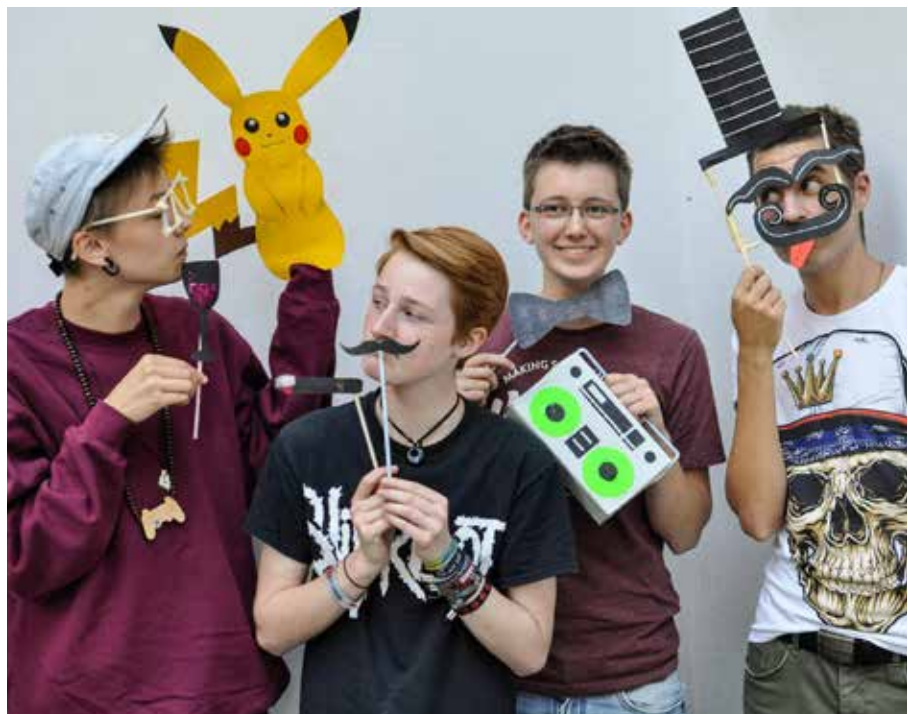
Wie reagiert das soziale Umfeld auf eine Geschlechtsangleichung?

Schwer genug

Menschen, die sich auf den Weg einer Transition – also geschlechtsangleichender Maßnahmen – machen, stehen physisch und psychisch ohnehin vor großen Belastungen. Dieser Weg kann erheblich leichter werden, wenn das soziale Umfeld nicht mit Belehrungen oder gar Vorwürfen reagiert, sondern vorurteilsfrei zulässt, dass sich jeder Mensch zu dem Geschlecht bekennen darf, zu dem er sich zugehörig fühlt. Paul berichtet über seine Erlebnisse seit seinem Coming-out vor 10 Jahren.

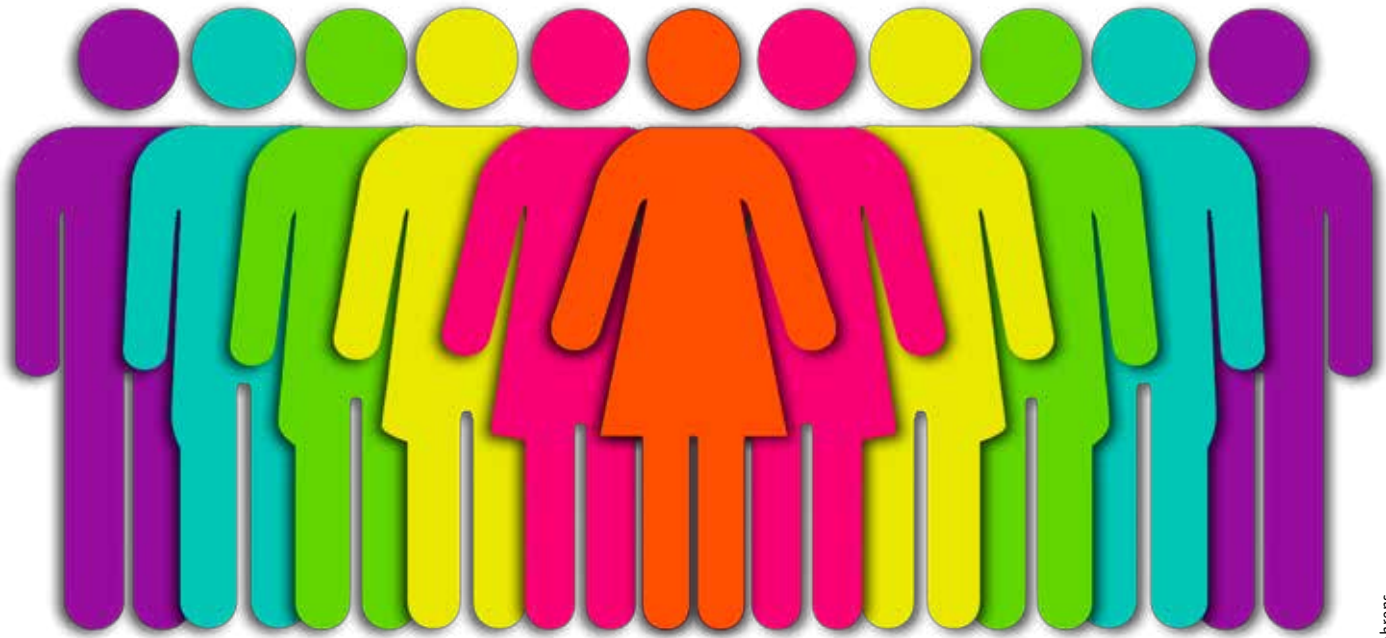
Ist für dich dieses Interview eine Art positive Diskriminierung?

In der Tat haben solche Gespräche etwas Pathologisierendes. Oft wollen die Fragenden alles zu ‚vorher‘ und ‚nachher‘ wissen und überschreiten dabei Grenzen des Intimen. Bestes Beispiel: Unser Jugendzentrum „diversity“ bekommt oft Anfragen von privaten Fernsehsendern, die ein Coming-out vor den Eltern mitfilmen wollen – am besten noch, wenn es an Weihnachten stattfindet.



Wer und was ich sein will, bestimme ich!

Foto: diversity, München



Eine Transition ist eine gewaltige physische und psychische Herausforderung – das Umfeld der Trans-Menschen kann diesen Weg konstruktiv begleiten.

Foto: Klaus Ahrens

Wie hast du während deines Weges zur Geschlechtsangleichung das Verhalten deiner Umgebung wahrgenommen?

Man muss unterscheiden, in welcher Rolle man gerade spricht. Als Privatperson lasse ich Fragen zu mir als Trans-Mann nur bedingt zu. In meiner Funktion als Vorstand des Jugendzentrums kann ich anders agieren. Trotzdem entscheide ich, welche Fragen zu weit gehen. Distanzlosigkeit habe ich im Laufe der Jahre als schlimmste Diskriminierung erfahren.

Wie gehst du heute damit um?

Aufdringlichkeit oder Respektlosigkeit gibt es noch immer. Bei mir persönlich sieht man äußerlich nichts mehr von der Transition. Also fragt auch niemand. Für Leute, deren Äußeres noch nicht dem gewünschten Geschlecht entspricht, ist die Situation oft sehr unangenehm und diskriminierend.

Das beginnt bei der Wahl des Pronomens: Man stellt sich mit seinem neuen Namen vor – das Umfeld ignoriert das aber und verwendet das jeweils andere Pronomen, jenes, das ihnen äußerlich passend erscheint. Das ist verletzend. Solche Situationen tauchen oft in der Schule auf. Man muss schon eine/n coolen Lehrer bzw. Lehrerin haben, der/die ohne Weiteres den Namen in der Klassenliste ändert.

Ist Schule bei diesem Thema überfordert?

Die Rektoren haben Angst, etwas juristisch falsch zu machen – hier spielen Haftungsfragen eine Rolle. Sie wollen sich zu 100 Prozent absichern – der betroffene Mensch ist da sekundär. Den Lehrerinnen und Lehrern geht es ähnlich.

Wie verlief dein Outing?

Ich habe mich mit 15 Jahren in der Schule geoutet. Meinem Direktor war es damals wichtig, dass wir ihm etwas „Amtliches“ vorlegen konnten – ein Dokument, aus dem hervorgeht, wann er zum Beispiel meinen Namen in der Klassenliste ändern darf.

Die Reaktion meiner Mitschülerinnen und Mitschüler hatte ich dramatischer erwartet. Manchmal ist man überrascht, wie gut Leute damit umgehen können, von denen man das gar nicht erwartet hätte. Andererseits gab es auch Freunde, deren Reaktion mich enttäuscht hat, weil sie sich immer als tolerant dargestellt hatten.

Welche konkreten Fremdzuschreibungen hast du erlebt?

Bevor ich mich geoutet habe, hatten mich alle als zu rau und männlich wahrgenommen. Ich habe mich viel mit Jungs geprügelt – das passte nicht in ihr Bild. Ich wurde ständig als Mensch gesehen, der Grenzüberschreitungen begeht.

... und im Prozess der Transition?

Die Sache mit dem falschen Pronomen ist symptomatisch. Die Menschen sprechen uns so an, wie sie es sehen wollen – ignorieren unseren Wunsch nach einem anderen Geschlecht.

Im Jugendzentrum „diversity“ gibt es Gruppen für Schwule, Lesben und für Trans-Menschen? Wie schauen diese Gruppen aufeinander?

In jeder Gruppe findet jeweils eine Suche nach der eigenen Identität statt. Eine Suche, die für alle Jugendlichen essentiell ist.

Trans-Männer, die noch am Anfang sind, werden oft für Lesben gehalten, weil sie androgyn wirken. Diese Trans-Männer wollen und müssen sich aber gegen Lesben abgrenzen und sind vielleicht auf diese Lesben nicht so gut zu sprechen.

Aber das Jugendzentrum will zunächst ein geschützter Raum für alle sein – Abgrenzungen nach innen sind eher die Ausnahme.

Erlebst du auch positive Diskriminierung wie „Ach, du Armer!“

Das gibt es natürlich. Wir versuchen im

Jugendzentrum, unseren Kids jede Menge Selbstbewusstsein mitzugeben. Man darf andere nicht darum bitten, akzeptiert zu werden, sondern selbstverständlich in Anspruch nehmen, dass man Teil der Gruppe ist. Solche Bemerkungen wie „Mit deiner Biografie ist das schon erstaunlich, was du geschafft hast“, sind dem nicht gerade förderlich.

Gibt es heute noch strukturelle Diskriminierungen?

Die Gesellschaft ist natürlich offener geworden. Als Trans-Mensch ist man aber noch heute von Ärzten abhängig. Die einen sind sehr bemüht, dass wir bekommen, was wir an medizinischer und psychologischer Begleitung brauchen. Es gibt aber konservative Ärzte, denen man ausgeliefert ist. Das hängt damit zusammen, dass das Thema in der Ausbildung von medizinischen und pädagogischen Fachkräften kaum eine Rolle spielt. So wird vieles mit Zwangsmaßnahmen verbunden – etwa die Verpflichtung, sich für ein Jahr in psychotherapeutische Behandlung zu begeben. Es würden ohnehin alle machen – also braucht es diesen gesetzlichen Zwang nicht. Das schadet Jugendlichen eher.

Wie sollen pädagogisch Tätige mit dem Thema umgehen?

Ich finde es wichtig, die Menschen so anzusprechen und zu behandeln, wie die es gern möchten. Alles andere führt zum Rückzug der Jugendlichen oder gar zur Vereinsamung. Um Mehrfachdiskriminierungen zu verhindern, ist zudem eine bessere Ausbildung nötig. Es darf keine Berührungängste mehr aufgrund von verschiedenen Geschlechteridentitäten geben. Und das fängt bei scheinbar so simplen Dingen wie dem Pronomen an.

Interview: Marko Junghänel

Tanz als intersektionales Angebot im Club Hasenberg

Rhythm is it!

Im Club – dem Kinder- und Jugendzentrum im Hasenberg-Nord – gibt es seit rund vier Jahren eine feste HipHop- und Breakdance-Szene. 40 Tänzerinnen und Tänzer zwischen 14 und 25 Jahren bilden den Kern der Gruppe. Auch wenn die Jungs mit einem Anteil von etwa 70 Prozent in der Mehrheit sind, unterscheiden sich beide Geschlechter kaum im Hinblick auf Disziplin, Ehrgeiz und die zuverlässige Teilnahme am wöchentlich stattfindenden Training.

Ein Großteil von ihnen nimmt sogar den langen Weg quer durch die Stadt bis ins Hasenberg-Nord auf sich, um dieser Leidenschaft nachzugehen. Hier üben die Jugendlichen altersübergreifend nebeneinander in unterschiedlich großen Gruppen, probieren neue Choreographien aus, geben sich gegenseitig Tipps und haben Spaß bei spontanen Mini-Battles. Manchmal werden wir als Haus-Team gebeten, einen zusätzlichen Tanzraum zu öffnen. Das hat weniger mit dem Bedürfnis nach einem geschlechtshomogenen Setting zu tun, als vielmehr damit, dass sich bestimmte Gruppen für besondere Auftritte vorbereiten wollen.

Nur ein einziges Mal gab es bisher die ausdrückliche Anfrage einiger Tänzerinnen nach einer eigenen Trainingszeit – bewusst abgegrenzt von den männlichen Tänzern, weil sie sich auf „Dancehall“ spezialisieren wollten; eine besonders körperbetonte Ausdrucksform des HipHop.

Tanz überwindet Grenzen

Zur großen Freude des Teams schwappte die Begeisterung für das Tanzen vor etwa zwei Jahren auf unsere jüngeren Stammesbesucherinnen und Stammesbesucher über, die zwischen 10 und 13 Jahren alt sind. Ein bis dahin eher schwach nachgefragter Breakdance-Kurs erhielt durch die Teilnahme von mehreren Jungs aus der unmittelbaren Umgebung Aufwind. Inzwischen musste der Kurs sogar aufgeteilt werden, weil die erfahreneren B-Boys (Breakdancer, Anm. d. Red.) nicht mehr durch die Anfänger ausgebremst werden wollten. Ähnlich mutig wie die Jungs forderten kurz darauf die jüngeren Stammesbesucherinnen eigenen HipHop-Unterricht ein, nachdem sie ihre männlichen Altersgenossen eine Zeit lang beim Tanzen beobachtet hatten.

Da viele der Kinder aus familiären Verhältnissen stammen, in denen die Förderung durch Privatunterricht (z. B. Tanzschule) finanziell nicht möglich ist, profitieren sie ganz besonders vom kostenlosen Tanzangebot. Der Tanzunterricht wird für alle Gruppen im geschlechterhomogenen Rahmen abgehalten, auch wenn Jungen und Mädchen immer neugierig darauf sind, was die ande-



Move your body – im Club Hasenberg spielt die Herkunft kaum eine Rolle

Foto: AM, pixelio.de

ren gerade tun und welche Fortschritten sie machen. Ein gemeinsames Tanzen wird nur im Ausnahmefall, z.B. bei Generalproben, gestattet. Eine tragende Rolle kommt den jeweiligen Trainerinnen und Trainern zu, die als junge Erwachsene und mit einem ähnlichen Werdegang wie ihre Schülerinnen und Schüler authentisch vermitteln können, wo gegenseitige Abgrenzung sinnvoll und legitim sein kann und wo sie eher stört.

Es ist (fast) egal, woher du kommst

Unter den Tanzinteressierten finden sich Kinder und Jugendliche aller Ethnien und Religionen. Im Rahmen des Offenen Treffs führt das durchaus immer wieder zu entsprechenden Diskriminierungen. Doch es fällt uns positiv auf, wie solche ausgrenzenden und dominanten Verhaltensweisen ab dem Moment ausbleiben, in dem das gemeinsame Tanzen beginnt. Mit dieser Zu-

versicht konnten wir im April ein inklusives HipHop-Projekt mit der Otto-Steiner-Schule starten – einer Fördereinrichtung des Augustinum für junge Menschen mit geistiger Behinderung. Nach anfänglicher Skepsis und Verunsicherung bei den Stammesbesucherinnen und Stammesbesuchern wirkte auch hier das gemeinsame Interesse am Tanzen als Bindeglied.

Der Abbau von Ungleichheit durch gelebte HipHop-Jugendkultur gelingt leider nicht immer. Mädchen aus einzelnen Sinti-Großfamilien können oft nicht dauerhaft am Tanztraining teilnehmen. Ihre Familien bestehen darauf, dass sie etwa ab 15 Jahren nur noch Röcke tragen dürfen. Das steht allerdings ihrer Freude am Tanz und den damit verbundenen Erfahrungen von Emanzipation und Selbstverwirklichung im Weg. Eine große Herausforderung für die Offene Jugendarbeit.

Nathalie Dorenberg, Der Club – Jugendzentrum Hasenberg, KJR



Musik und Tanz verbinden

Foto: Jan DJ Rida Dippel, pixelio.de