INTERKULTURELLES EMPOWERMENT IN SACHSEN

# *3-2-1-Mut! Das Abenteuer Empowerment.*

verband binationaler familien und partnerschaften iaf

# Vorwort

„Man begreift nur, was man selber machen kann, und man fasst nur, was man selbst hervorbringen kann.“
(Johann Wolfgang von Goethe)

Dieses Handbuch ist ein Streifzug durch unsere dreijährigen 3-2-1-Mut!-Praxiserfahrungen und soll den Leser/innen Lust machen, selbst aktiv zu werden und eigene Empowerment-Ideen auszuprobieren. Denn erst das „Selbermachen“ ermöglicht überhaupt ein Verständnis für das persönliche Empowerment und erleichtert die Arbeit mit Gruppen.

Die folgenden sechs Kapitel zeichnen ein vielfältiges Bild aus Empowerment-Theorien, praktischen Erfahrungen und verschiedenen Perspektiven von Teilnehmenden und Trainer/innen. Im ersten Kapitel wird das Fundament unserer Arbeit gelegt. Die unterschiedlichen Texte definieren das Empowerment-Konzept und die interkulturelle Teamarbeit, so wie wir sie verstanden, wahrgenommen und umgesetzt haben. In den Kapiteln 2 bis 4 werden anhand von theoretischen Auseinandersetzungen und praktischen Trainingserfahrungen die drei von uns entwickelten Empowerment-Module beschrieben.

Die drei Module stehen unter den Hauptthemen „Empowerment zwischen Pfeil und Bogen“ (Identität positiv fördern), „Den Unwegsamkeiten trotzen“ (Bewältigungsstrategien gegen Rassismus und Diskriminierung entwickeln), „Mitspielen statt zugucken!“ (Selbstorganisation und Partizipation fördern). Anmerkend soll betont werden, dass die Themen bzw. Modulüberschriften immer nur einen Teil unserer Ziele und Intentionen im Training darstellen und kein Training ausschließlich innerhalb eines Moduls durchgeführt wird. Einige Trainings haben aber eindeutige Schwerpunkte auf einem bestimmten Modul und bieten sich daher zur Veranschaulichung an. Jedem dieser Kapitel geht eine kurze inhaltliche Beschreibung des jeweiligen Moduls voraus. Kapitel 5 widmet sich explizit den Eltern als einer weiteren wichtigen Zielgruppe, neben den Jugendlichen, unseres Projekts.

Im Mai 2010 führten wir die Tagung „Selbst?-Bestimmt! – Empowerment im interkulturellen Bereich: Erfahrungen, Perspektiven“ in Leipzig durch. Diese Tagung wird im abschließenden Kapitel 6 dokumentiert und mit der Frage nach Weiterführungsperspektiven für Empowerment in Sachsen diskutiert. Jedes Kapitel wird außerdem anschaulich mit Zitaten und Erzählungen von Teilnehmer/innen untermalt.

Das 3-2-1-Mut!-Team

# Inhalt


**Ein Empowerment-Projekt entsteht**

Interkulturelle Arbeit in Ostdeutschland 9

**Kapitel 1: Empowerment: Eine Entdeckungsreise zu großartigen Gelegenheiten**

Empowerment: Alter Wein in neuen Schläuchen? – Eine Zeitreise. 15
Wichtig ist, dass der Tod uns noch am Leben findet 19
Leitlinien von Empowerment 22
Chancen und Grenzen von Empowerment 25
Interkulturelle Teamarbeit: Der Weg zum Perspektivenwechsel 26
Interkulturelle Teamarbeit aus Trainer/innensicht 33
Die Rolle des interkulturellen Trainertandems 37
Im Dreisprung zum Empowerment 39

**Kapitel 2: Empowerment-Training zwischen Pfeil und Bogen**

Empowerment – Was hat das mit mir zu tun? 45
Was fällt dir DaZu ein? 46
Freunde sind gut, egal woher 57
Der Krieg im Kosovo 58
„Oh, nein – das Orakel!" – Trainingserfahrungen von Teilnehmer/innen 58
Mein Name ist Samir 62

**Kapitel 3: Den Unwegsamkeiten trotzen**

Bewältigungsstrategien gegen Rassismus und Diskriminierung entwickeln 65
„Gewalt-ich" 78
In Leipzig angekommen 79

**Kapitel 4: Mitspielen statt zugucken. Anleitung zur Partizipation**

Selbstorganisation und Partizipation stärken 83
Ci sono anche io! 84
Wir kannten uns ja selber kaum! 87
Selbstorganisierte Jugendliche – träum' weiter? 90
Wellenreiten statt Ponyhof 93

**Kapitel 5: Auf der Suche nach dem verlorenen Kind**

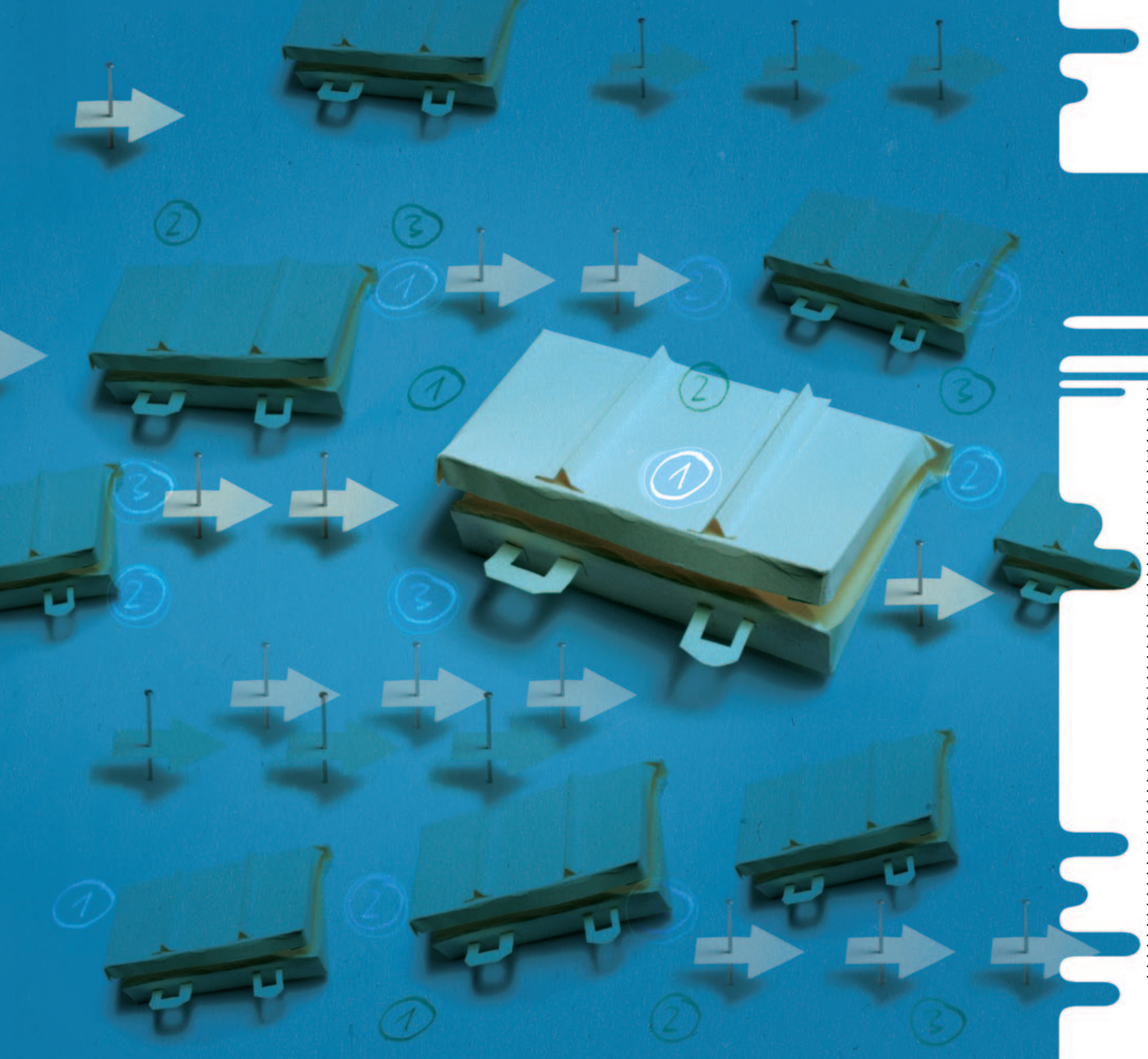
Elternarbeit und Empowerment 101
Lehrbuch für perfekte Eltern? 103
Raum zum Austausch schaffen! 110
Mein Sohn ist kein Fremder, wie ich 114

**Kapitel 6: Selbst? Bestimmt!**

Empowerment von MigrantInnen in Sachsen gewinnt an Zugkraft! 117
Ich will keine Toleranz, ... 119
Culture on the Road – Impulse für die Jugendarbeit 120
Stimmungsbild „Jugendliche und Selbstorganisation" 121
Das Projekt EMPA 122
Wirkungen, Grenzen und Zukunftsperspektiven von 3-2-1-Mut! 123

**Anhang**

Die drei Module des 3-2-1-Mut!-Empowerments 128
Die Autoren und Autorinnen 130
Kooperationen von 3-2-1-Mut! 131
Nachklang 134



**„Reisen ist tödlich für Vorurteile.“**
(MARK TWAIN)

# *Ein Empowermentprojekt entsteht*

Autorin:
Anja Treichel

Die Leipziger Geschäftsstelle des Verbandes binationaler Familien und Partnerschaften wurde 1991 als Außenstelle der Bundesgeschäftsstelle gegründet und arbeitet seither als einzige Anlaufstelle für interkulturelle Familien und zunehmend auch weitere Zielgruppen in den östlichen Bundesländern. Aus den Erfahrungen der Einzelberatung und den Bildungsprojekten der letzten Jahre entstand die Idee eines Angebots, das nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch auf Gruppenebene ansetzt und mit Jugendlichen eine bisher wenig angesprochene wichtige Zielgruppe bedient.

Die Ressourcen der Geschäftsstelle sind mit einer Vollzeit-Mitarbeiterin, temporären Arbeitsgelegenheiten, die durch die ARGE finanziert werden, und anderen kurzfristigen Projektstellen sehr gering. Der Wirkungskreis erstreckt sich demgegenüber auf fast alle östlichen Bundesländer mit einem Fokus auf Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Eine Vielzahl an Arbeitsbereichen (Bildung, Beratung, Verwaltung, Geschäftsführung, Öffentlichkeitsarbeit) verlangt den ganzen Einsatz aller Mitarbeiter/innen und Ehrenamtlicher. Trotz dieser Herausforderung wurde „nebenbei“ die professionelle Projektentwicklung für das 3-2-1-Mut!-Projekt realisiert. Ohne ehrenamtliche Mitarbeiter/innen wäre die Arbeit vor Ort und auch die Entstehung dieses Projektes nicht möglich gewesen. Siri Pahnke, die Projektkoordinatorin, war eine von ihnen und bereichert seit 2006 mit viel Enthusiasmus und der Idee des Empowerments die Arbeit.

## AUFTAKT UND INHALTLICHER FOKUS

Als Initialzündung für das 3-2-1-Mut!-Projekt führten wir 2007 die Tagung „Interkulturelles Leben im Osten Deutschlands zwischen Normalität und Marginalisierung“[1] durch. Wir unternahmen den gewagten Versuch, eine Verbindung zwischen interkulturellen Themen, Familie und Demografie herzustellen – damals (und heute) durchaus keine Mainstreamdebatte: Migrant/innen werden häufig als Individuen, als fest zusammenhaltende Großfamilien mit hoher sozialer Kontrolle oder als Opfer wahrgenommen. Bereits vorhandene

1) Dokumentation zur Tagung unter www.verband-binationaler.de

2) siehe auch den Artikel in o.g. Dokumentation von Michaela Glaser zu diesem Thema

interkulturelle Lebenswelten und eine entstehende interkulturelle Normalität (nicht nur in binationalen Familien) werden kaum zur Kenntnis genommen. In den Neuen Bundesländern verstellt der wichtige, aber allgegenwärtige Blick auf Rechtsextremismus zusätzlich interkulturelle Perspektiven. Die besondere Situation von Migrant/innen in den östlichen Bundesländern[2] ist somit eine wichtige Rahmenbedingung für die Arbeit im interkulturellen Bereich.

So wichtig die Bekämpfung von Rechtsextremismus ist, aus der Sicht der Minderheit sind – individuelle und kollektive – Strategien gegen Rassismus, Diskriminierung, für Inklusion und die Wertschätzung bereits vorhandener interkultureller Normalität viel spannender und wichtiger.

Ausgehend von dieser auf der Tagung 2007 gefestigten Erkenntnis, setzt unser Projekt bei denen an, die von den Ideologien der Ungleichwertigkeit direkt betroffen sind. In Ergänzung zu anderen Initiativen, die der Mehrheitsgesellschaft nahebringen wollen, dass Minderheiten gleiche Rechte haben sollten, haben wir uns zur Aufgabe gemacht, Jugendliche auf ihrem Weg in ein selbstbestimmtes Leben zu begleiten und sie so für die Herausforderungen ihres Lebens stark zu machen.
Welche Möglichkeiten gibt es, Menschen zu unterstützen, ohne sie abhängig zu machen? Wie kann man sie wertschätzen, ihnen auf gleicher Augenhöhe begegnen und sie befähigen ihre Angelegenheiten in die eigenen Hände zu nehmen – ohne sie gleichzeitig als wehrlose Opfer zu stilisieren und ihnen pauschal die Verantwortung für ihre Integration selbst zuzuschreiben?

## IDEE UND VERWIRKLICHUNG

Bereits im Jahre 2006 begannen die Projektkoordinatorin Siri Pahnke und ich mit der Arbeit an der immer konkreter werdenden Projektidee und ihrer Finanzierung. In einer langen und intensiven Projektentwicklungsphase suchten wir Ansätze für die Umsetzung und stellten das Projekt sowohl in unserem Verband als auch außerhalb zur Diskussion. Schließlich beteiligten wir uns an der Interessensbekundung für das Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“ und wurden als Träger unseres Modellprojektes „3-2-1-Mut! – Empowerment-Trainings für Jugendliche mit Migrationshintergrund und begleitende Elternworkshops“ für eine Förderung ausgewählt. Durch das Landesprogramm „Weltoffenes Sachsen“ erhielten wir eine Kofinanzierung und auch die ARGE unterstützte uns durch die Finanzierung zusätzlicher Stellen.

Im September 2007 ging das Projekt an den Start. Ein Büro wurde angemietet, Mitarbeiter/innen gesucht und eingestellt. Unsere Idee konnte tatsächlich umgesetzt werden! Das im Projektantrag beschriebene Konzept basierte darauf, dass die konkreten Inhalte der Trainings und die Akquise der Teilnehmenden durch ein interkulturelles Team konzipiert werden und damit nicht vorweggenommen worden waren – eine große Chance für gestaltungsfreudige, selbstbestimmt arbeitende Menschen. Aber auch eine große Herausforderung für alle Beteiligten, denn die Sicherheit einer im Detail vorgezeichneten Arbeitsaufgabe konnten wir nicht bieten.

Allen, die das Projekt und seine grundlegende Idee tatkräftig unterstützt haben, gilt mein Dank:
Marcela Zuniga, Massoud Shabanpour, Daniela Schmohl, Victor Labra-Holzapfel, Antonio Moscato, Andreas Rauhut, Valentina Campanella, Barbara Barry, Christin Bauer, Matthias Skotnik und Susanne Wiegmann.

Eine demokratische Gesellschaft darf beim Thema Integration nicht nach Größenordnungen fragen!

Nach fast drei Jahren ist das Projekt vorerst beendet. Die Hoffnung, Trainings nach dem Curriculum des 3-2-1-Mut!-Teams im Verband als festes Angebot zu etablieren, hat sich leider nicht erfüllt. Wir sind stolz, das erste Empowerment-Projekt dieser Größenordnung für Migrant/innen unter den besonderen Bedingungen in Sachsen erfolgreich durchgeführt zu haben. Jedoch gefällt uns nicht, dass die Ergebnisse unseres dreijährigen Projektes in irgendeinem Ablagesystem in Berlin verschwinden könnten. Warum werden keine Anstrengungen unternommen, die Arbeit unseres Projektes zu verstetigen? Neue Projekte auch nach der Modellphase zu unterstützen und damit die Nachhaltigkeit der Bundesprogramme zu sichern, ist nicht nur Sache der Organisationen, die sie durchführen oder gar des Projektteams, sondern eine gesellschaftspolitische Aufgabe.
Davon ausgehend, dass Modellprojekte durchgeführt werden, damit die dabei entstandenen Modelle – evaluiert und für gut befunden – anschließend weiter genutzt werden, hoffen wir auf eine Zukunft für die im Rahmen unseres Projektes entwickelten Empowerment-Module.

# *Interkulturelle Arbeit in Ostdeutschland*

Autorin:
Siri Pahnke

Eine zentrale Herausforderung, der sich interkulturelle Vorhaben in Ostdeutschland stellen müssen, ist die geringe Zahl der Migrant/innen. Der geringe Anteil führt häufig zu der vorschnellen Annahme, dass Zuwanderung, Integration und Interkulturalität hier kein Thema seien (MEMORANDUM, 2002). Diese Einschätzung teilen Wissenschaftler/innen mit pädagogischen Fachkräften und das führt dazu, dass interkulturelle Projekte als weniger relevant abgetan werden und somit in der Förderpolitik wenig Beachtung finden (KERBER/

Der Anteil der in den Neuen Ländern lebenden Ausländer an der Gesamtheit der bundesdeutschen ausländischen Bevölkerung beträgt ungefähr 4 %. Mit 10,6 % hat Dresden den höchsten Anteil an Personen mit Migrationshintergrund in den Neuen Bundesländern und Stuttgart mit 50,1 % den höchsten Anteil dieser Gruppe in den alten Bundesländern. (Mikrozensus, 2005)

Das Statistische Bundesamt definiert Personen mit Migrationshintergrund folgendermaßen: Alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der BRD Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.

STROSCHE, 2008). Der Anteil der Bevölkerung ohne deutsche Staatsbürgerschaft ist in den Neuen Bundesländern tatsächlich sehr viel geringer als in Westdeutschland. In Sachsen lebten 2007, je nach Berechnungsgrundlage, zwischen 2,1 % -2,8 % Ausländer/innen (FREDERICKE VON DER HAAS, SÄCHSISCHE AUSLÄNDERBEAUFTRAGTE A.D., 2009). Aus einer rein statistischen Perspektive könnte man meinen, dass Einwanderung kein Thema ist. Allerdings zeigt die Statistik nur ein unzureichendes Bild der tatsächlichen Zuwanderungsgesellschaft Ostdeutschlands. So fallen z.B. große Teile der Spätaussiedler (ca 80%), also deutschstämmige Zuwanderer aus der ehemaligen Sowjetunion, aus vielen Statistiken heraus, obwohl sie eine der relevantesten Zuwanderergruppen im Freistaat Sachsen darstellen (RAMBOLL STUDIE, 2009). Zählt man diese Migrant/innengruppe mit, ergeben sich z.B. für eine mittelgroße Stadt wie Chemnitz ein Migrant/innanteil von ca. 8%. Weiterhin gibt es auch in Ostdeutschland Gebiete bzw. Stadtteile in denen sich Migranten/innen konzentrieren. So haben bestimmte Mittelschulen in Leipzig und Chemnitz bis zu 40% Schüler/innen mit Migrationshintergrund (GLASER, 2008).

Selbst unter der Prämisse, dass die Einwanderungszahlen niedrig sind, ist eine daraus abgeleitete mangelnde Notwendigkeit für Integration und ein gutes Zusammenleben nicht nachvollziehbar. Im Gegenteil: Aus den Fehlern der BRD-Migrationspolitik bzw. deren Ignoranz hätte nach der Vereinigung gelernt werden können.

Eine demokratische Gesellschaft darf beim Thema Integration nicht nach Größenordnungen fragen!

In der Diskussion wird häufig vergessen, dass sich die Gruppe der Migrant/innen in Ostdeutschland sowohl in der Zusammensetzung, als auch in Bezug auf den rechtlichen Status stark von Westdeutschland unterscheidet. Der prozentual größte Anteil der in Sachsen lebenden Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit stammt aus Vietnam (10,9 %), gefolgt von der Russischen Förderation (8,5 %), der Ukraine (7,12 %) und Polen (7,16 %). Betrachtet man hingegen die gesamte Bundesrepublik, so stellt die Türkei mit 25,4 % das Hauptherkunftsland der in Deutschland lebenden Migranten/innen dar, gefolgt von Italien sowie Serbien-Montenegro und Polen (DIE SÄCHSISCHE AUSLÄNDERBEAUFTRAGTE, 2009). Laut eines Berichts der ostdeutschen Ausländerbeauftragten war der Anteil von Migrant/innen ohne gesicherten Aufenthalt im Jahr 2002 in den Neuen Ländern 2-3 Mal so hoch wie in den alten Ländern (MEMORANDUM, 2002). Das heißt, ein weit größerer Teil der Menschen mit Migrationshintergrund ist nicht integrationsberechtigt und hat aus aufenthaltsrechtlichen Gründen keinen oder nur sehr erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt. Viele der in Ostdeutschland lebenden Migrant/innen haben sich ihren Aufenthaltsort nicht ausgesucht, sondern wurden den Ländern zugewiesen.

## OSTDEUTSCHLAND HAT EINE SPEZIFISCHE ZUWANDERUNGSGESCHICHTE

In diesem Zusammenhang ist auch die unterschiedliche Zuwanderungspolitik von West- und Ostdeutschland vor der Wende beachtenswert. In der DDR war die Gastarbeiterpolitik sehr strikt und die „...sogenannten ‚Vertragsarbeiter' lebten von der einheimischen Bevölkerung separiert; über die Arbeit hinausgehende Kontakte gab es kaum und waren von staatlicher Seite auch nicht erwünscht. Nach wie vor sind die Vietnamesen, die größte Gruppe der nach der Wende im Land verbliebenen Ex-Vertragsarbeiter, nur wenig integriert in die ostdeutsche Gesellschaft." (GLASER, 2008). Bis heute kommt ein Normalisierungsprozess, der Migrant/innen und Mehrheitsdeutsche[3] näher zusammenrücken lässt, nur langsam in Gang. Für die Mehrheitsgesellschaft bleibt Zuwanderung ein ferner, exotischer Prozess (PIENING, 2010).

Ostdeutschland ist nicht nur für Mehrheitsdeutsche, sondern auch für Migrant/innen ein Auswanderungsland.

Wie insgesamt in Ostdeutschland ist auch in Sachsen zu beobachten, dass gut ausgebildete junge Menschen abwandern, da kaum attraktive Arbeitsangebote eine längerfristige Bindung ermöglichen. Dies gilt gleichwohl für Mehrheitsdeutsche wie auch für Migrant/innen und Binationale. Hinzu kommt, dass es im Osten eine deutlich höhere Arbeitslosigkeit von Ausländern gibt als im Bundesdurchschnitt – in Sachsen ist die Arbeitslosenquote unter Ausländern mit 39,1 % im Februar 2008 immer noch mehr als doppelt so hoch als die Arbeitslosenquote insgesamt, die sich bei 16,2 % befand (RAMBOLL-STUDIE 2009, S.95). Aus der Beratungsarbeit und den Interviews, die wir mit Migrant/innen im Rahmen unseres Projekts geführt haben, wissen wir, dass die Neuen Länder für Migrant/innen oft nur als Zwischenstation verstanden werden. Auch in unseren Trainings haben wir miterlebt, wie Trainingsteilnehmer/innen sich auf den Umzug nach Westdeutschland vorbereitet haben. Sobald ihr rechtlicher Status es zulässt, emigriert ein Großteil von ihnen weiter in westliche Regionen, in denen sich teilweise Freunde und weitere Familienangehörige niedergelassen haben. Diese Fluktuation, gepaart mit dem geringen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund generell, erschwert für die hier Gebliebenen den Aufbau von Netzwerken, eigenständigen Interessensvertretungen und von Selbsthilfegruppen (GLASER, 2008). Für die interkulturelle Arbeit heißt das, dass es schwierig ist, Kooperationspartner und „Türöffner" im Migrationsumfeld zu finden.

3) Seit einiger Zeit wird im Antirassismusdiskurs z.B. ein weißer* deutscher Staatsbürger ohne Migrationshintergrund als Mehrheitsdeutscher bezeichnet.

*siehe hierzu z.B. „Deutschland Schwarz weiß. Der alltägliche Rassismus" von Noah Sow, Bertelsmann Verlag München, 2008

Die Messer sind hier wohl ausgewandert...

In der medialen Berichterstattung und dem Einwanderungsdiskurs wird der Osten sehr viel häufiger mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in Zusammenhang gebracht als der Westen (MEMORANDUM, 2002). Menschen mit Migrationshintergrund in Ostdeutschland sind stärker als in den alten Bundesländern davon betroffen, als „Exoten" wahrgenommen zu werden und eine starke Unsicherheit im alltäglichen Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit ihnen zu spüren. Sie stoßen nicht selten auf offene Ablehnung, werden als defizitäre Persönlichkeiten wahrgenommen und werden häufiger Opfer rechter Übergriffe. Im Einwanderungsdiskurs wurde in Bezug auf Ostdeutschland lange von „No-Go-Area" gesprochen. Auch in westdeutschen Einwanderergruppen herrscht bis heute ein graues Bild Ostdeutschlands vor, geprägt durch Ereignisse wie die Ausschreitungen in Rostock-Lichtenhagen 1992. Das Thema Migration wird ausschließlich aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft, unter dem Vorzeichen des Rassismus, der als „Ausländerfeindlichkeit ohne Ausländer" gefasst wird, diskutiert. (GLASER, 2008). Die Perspektive der Migrant/innen und die tatsächlichen Enklaven interkultureller Normalität, die es auch in Ostdeutschland gibt, gehen in dieser Perspektive verloren. Die durchaus vorhandenen positiven Beispiele von Integration werden kaum öffentlich gemacht. Besonders deutlich werden diese positiven Effekte z.B. am Schulerfolg ausländischer Kinder in Sachsen: Beispielweise liegt der Anteil ausländischer Kinder, die die Schule nur mit einem Hauptschulabschluss verlassen, bundesweit bei über 41 %, in Sachsen bei weniger als 20 %. Außerdem machen in Sachsen mehr als doppelt so viele Schüler/innen Abitur wie im Bundesdurchschnitt. Dass die ostdeutschen Schüler/innen erfolgreicher sind, liegt – so eine Potsdamer Studie – zum einen an der Herkunft der Migranten/innen, da viele aus Ländern mit einer traditionell hohen Bildungsorientierung stammen. Positiven Einfluss hat auch die breit ausgebaute und in Anspruch genommene Vorschulbetreuung (EBD).

## EMPOWERMENT ALS ANSATZ DER INTERKULTURELLEN ARBEIT IN OSTDEUTSCHLAND

Interkulturelle und antirassistische Ansätze, die in Ostdeutschland Anwendung finden, basieren zum größten Teil auf westdeutschen Bedingungen und Analysen. Diese gehen von einer städtischen Einwanderungsgesellschaft mit einem höheren Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund aus bestimmten Zuwanderungsländern aus und klammern damit viele nicht-urbane Gebiete aus. Auf die besondere Lebenssituation von Migrant/innen in ostdeutschen Städten und Gemeinden oder auf den Aspekt der Abwanderung gehen sie daher nicht ein (GLASER, 2008). Die Adaption dieser Ansätze ist also von großer Wichtigkeit und birgt großes Potential.

Unter den zuvor beschriebenen spezifischen Rahmenbedingungen und der Analyse dieser Spezifika begann die dreijährige Arbeit des 3-2-1-Mut!-Empowerment-Projekts. Die Konzeptentwicklung ist maßgeblich von dieser Situations- und Bedarfsanalyse geprägt. Unsere Orientierung auf Migrant/innen als handlungsfähige und sich selbstorganisierende Akteure hat in verschiedenen Institutionen und bei einigen Kooperationspartnern zu Irritationen und Ablehnung geführt. Im Laufe von drei Jahren ist es uns gelungen, viele Akteure mit und ohne Migrationshintergrund von der Idee des interkulturellen Empowerments zu begeistern und sie für die Chancen interkultureller Normalität im Osten Deutschlands zu gewinnen. Migrant/innen als Akteure zu begreifen und gemeinsam mit ihnen an die Öffentlichkeit zu gehen, ist eines der zentralen Anliegen unserer Arbeit.

### LITERATUR:


Glaser, Michaela (2008): Interkulturelles Lernen in Ostdeutschland – Voraussetzungen, Entwicklungslinien und Perspektiven. Im Rahmen der Fachtagung: Interkulturelles Lernen – eine Herausforderung für die Kinder und Jugendhilfe in Sachsen-Anhalt. http://www.fachtagung-halle.de/index.php?mnu=4, verfügbar am 01.08.2010

Redaktionsgruppe Memorandum (2002): Zuwanderung und Integration in den Neuen Bundesländern. Die Kurzfassung. http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Files/memorandum_kurz.pdf, verfügbar am 01.07.2010

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2008): „Ramboll-Studie" Integration von Zuwanderern im Freistaat Sachsen – Situationsbeschreibung und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Integrationsmaßnahmen, Abschlussbericht Dezember 2008. http://www.tolerantes-sachsen.de/uploadedDocs/Ramboll-Studie.pdf?PHPSESSID=1c98aafca906469617ce5c8d0fb25446, verfügbar am 01.07.2010

Die Sächsische Ausländerbeauftragte (2009): Jahresbericht 2008. Sächsischer Landtag.

Kerber, Anne & Strosche, Franziska (2008): Interkulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis. Im Rahmen des RAA-Projekts: Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit Potsdam. http://www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Analyse_endf_öffentlich.pdf, verfügbar am 01.07.2010

Piening, Günther (2010): Welchen Beitrag können Zukunftswerkstätten gegen Fremdenfeindlichkeit leisten? Was ist gegen die Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland zu tun. Und welchen Beitrag können Zukunftswerkstätten, wie sie auch die Heinrich-Böll-Stiftung initiiert, leisten? http://www.zukunftsgruen.de/web/191.htm, verfügbar am 04.07.2010

Bundesministerium für Senioren, Frauen und Jugend (2009): Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration.

„Die wahre Entdeckungsreise besteht nicht darin, dass man nach neuen Landschaften sucht. Sondern, dass man mit neuen Augen sieht."
(MARCEL PROUST)

# *Empowerment: Eine Entdeckungsreise zu großartigen Gelegenheiten*

## *Empowerment: Alter Wein in neuen Schläuchen? – Eine Zeitreise.*

Autor:
Andreas Rauhut

### DER BEGRIFF EMPOWERMENT

Im folgenden Beitrag wird eine historische Zeitreise mit dem Konzept Empowerment unternommen. Doch zunächst wollen wir uns die etymologische Bedeutung des Begriffs Empowerment näher anschauen: Für das englische empowerment gibt es im Deutschen keine direkte Wortentsprechung. Eine passende und häufige Übersetzung ist „Selbstermächtigung", welche jedoch nicht eindeutig den sozialen, gesellschafts- und menschenrechtspolitischen Aspekt des Empowerment-Begriffs herausstellt.

Auch andere Übersetzungen wie Befähigung, Machtgewinn, Mitwirkung oder Bemächtigung kommen der Bedeutung nahe, treffen sie jedoch nicht vollkommen. Seit den 1960er Jahren steht Empowerment im anglo-amerikanischen Raum für einen neuen Ansatz in der psychosozialen Arbeit. So hat das Konzept und der Begriff Empowerment Einzug in die Debatten um die Rechte von Frauen, Schwarzen, Wohnungslosen und anderen Minderheiten gehalten. Mit Empowerment ist eine eigene Philosophie und eine Bewegung verbunden. Und dafür ist auch ein eigenständiger Begriff, ein Label nötig. Hierzulande findet das Konzept Empowerment seit den 1980er Jahren zunächst im Bereich der Sozialen Arbeit Verwendung, in jüngster Zeit auch in gesellschaftspolitischen Kreisen, wenn es um die Verbesserung der Möglichkeiten von Benachteiligten geht.

„Wir wissen, dass in unserem Arbeitskontext Anglizismen vermieden werden sollten. Eine von Barrieren freie Sprache ist Grundvoraussetzung für eine Begegnung ‚auf gleicher Augenhöhe'. Wir hoffen aber, dass

Em*power*ment an das englische ‚power', das in unsere Umgangssprache Eingang gefunden hat, anschlussfähig wird und wir aus dem Blickwinkel eines neuen Machtbegriffs zur Verbreitung der Philosophie und Tradition einer weltweiten Empowermentbewegung beitragen können." Beate Blank, www.empowerment-consulting.de

## EMPOWERMENT OHNE „EMPOWERMENT-ETIKETTE"

Philip Maede hat in einer seiner Arbeiten zusammengetragen, welche zeithistorischen Geschehnisse bereits Empowerment-Prozesse darstellen, ohne dass überhaupt jemand diese als solche bezeichnen würde (MAEDE, 2002). Dieser Rückgriff auf die Menschheitsgeschichte erweitert den Blick auf Empowerment und erscheint uns als sinnvoll, um die historischen und gesellschaftlichen Bezüge von Empowerment zu illustrieren.

Maede führt zunächst aus der griechisch-römischen Antike die Plebejer auf, welche die Mehrheit der einfachen Bürger/innen im antiken Rom bildeten. Ihnen blieb es verboten, Ämter im Staat auszuüben oder Ehen mit anderen Ständen einzugehen. In mehreren Aufständen und Streiks zwischen dem 5. und 3. Jahrhundert v.u.Z. erkämpften sie ihre Gleichberechtigung mit dem Stand der Patrizier. So wurde das Eheverbot aufgehoben und sie konnten staatliche Ämter bekleiden. Dabei kam dem Amt des Volkstribunen, welcher die Plebejer vor ungerechten Handlungen der Magistraten und Konsule schützte, eine hervorgehobene Bedeutung zu. Ihm war es ebenso möglich, Volksversammlungen einzuberufen. Mit der Lex Hortensia im Jahre 287 v.u.Z. erhielten die Plebejer schließlich die volle politische Gleichberechtigung.
Ein weiteres Beispiel ist die legendäre Geschichte des Spartakusaufstandes im Jahr 73 v.u.Z. Spartakus, einer Gladiatorenschule in Capua entflohen, führte bis zu 70.000 entflohene Sklaven gegen das römische Heer und fügte diesem empfindliche Niederlagen zu. Zu einer großen Bewegung wurde der Aufstand auch, weil sich Spartakus neben Sklaven auch Bauern und verarmte Landarbeiter anschlossen.
Aus der Antike wird von Maede weiterhin noch die Kriegssatire Lysistrata von Aristophanes angeführt. In dieser schließen sich Frauen zusammen, um eine strukturelle Veränderung bewirken zu können. Lysistrata ist gleichzeitig Titel und Heldin dieser Geschichte aus dem Jahre 411 v.u.Z. Sie rief zum „Ehestreik" (die konsequente sexuelle Verweigerung) der Frauen auf, um die Männer zu zwingen, den seit zwei Jahrzehnten andauernden Peloponnes-Krieg zwischen Sparta und Athen zu beenden.

„Das neue Testament der Bibel zeigt, im Gegensatz zur griechischen Antike, Empowerment überwiegend auf der psychologischen Ebene auf. Durch den Glauben an den Herrn geschahen Wunderheilungen, wie in Johannes Kap. 5, Vers 1-18. Jesus sagte zu einem Mann, der schon 38 Jahre lang krank war und an einem heilenden Teich saß, sich aber nicht hineinbewegen konnte: ‚Steh auf und geh!' Der Mann wurde sofort gesund, nahm seine Bahre und ging." (MAEDE, 2002). Nun lässt sich trefflich streiten, ob die biblischen Heilsgeschichten tatsächlich Bezüge zum Empowerment nach heutigem Verständnis aufweisen – zumindest liegt diesem Geist der Bibel eine radikale „Philosophie der Menschenstärken" zugrunde. Auch im vierten Evangelium Lukas Kap. 18-19 ist die Heilung eines Blinden beschrieben, weiterhin gilt die hier prophezeite Befreiung der

„I'm not concerned with your liking or disliking me ... all I ask is that you respect me as a human being."
Jackie Robinson



Gefangenen und Zerschlagenen als Grundlage für die Befreiungstheologie. Diese sich seit den 1960er Jahren von Lateinamerika ausbreitende christliche Strömung interpretiert die biblische Tradition als Grundlage für eine umfangreiche Gesellschaftskritik und weist bereits Empowerment-Bausteine auf.
In der Verbindung von Kinderrechten und Empowerment wird bei Maede als Vorreiter auf den polnischen Kinderarzt, Schriftsteller und Pädagogen Janusz Korczak (1878-1942) verwiesen.

Das Wirken von Janus Korczak: „Während seines Studiums und seiner ärztlichen Laufbahn setzte er sich für arme und verwahrloste Kinder ein. Als junger Erwachsener übernahm er die Leitung eines Waisenhauses, in dem die Kinder nach demokratischen Regeln mit einem möglichst hohen Anteil an Selbstverwaltung und Partizipation lebten. Im Waisenhaus existierte eine Waisenhauszeitung, ein Kinderparlament, ein Kinderplebiszit sowie ein Kameradschaftsgericht. Korczak gründete eine Zeitung von Kindern für Kinder, die 13 Jahre lang als ein Sprachrohr vor allem für jüdische Kinder in Warschau fungierte.
Während der Schoa herrschte jedoch auch im Waisenhaus, das in das jüdische Ghetto umziehen musste, Angst und Misstrauen. Obwohl Korczak die Möglichkeit hatte, nach Israel auszuwandern, entschloss er sich, die 200 Kinder, die in das Vernichtungslager Treblinka abtransportiert wurden, zu begleiten. Bald darauf folgte er den Kindern und Mitarbeiterinnen in den Tod." (MAEDE, 2002)

Korczak versuchte, seine Erfahrungen möglichst nicht in allgemeingültigen pädagogischen Theorien zu verbreiten, sondern verwendete eine narrative Erzähltechnik, um seine Ideen, Beobachtungen und Reflexionen in Worte zu fassen und für andere verständlich zu machen. Korczaks Magna Chartis Libertatis (die als Vorläufer der UN-Kinderrechtskonventionen betrachtet werden kann) fordert:

- Das Recht des Kindes auf seinen eigenen Tod,
- das Recht des Kindes auf den heutigen Tag und
- das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist.

Diese Pädagogik der Achtung fordert eine dialogische Struktur, in der das „Anderssein" des Kindes geschützt werden muss (MAEDE, 2002). In seiner Haltung sind viele Elemente von Empowerment bereits aufzufinden.

## EMPOWERMENT MIT „EMPOWERMENT-ETIKETTE"

Empowerment ist untrennbar mit der Geschichte von sozialen Bewegungen in den USA verbunden. Im Wesentlichen gibt es drei Stränge, welche die Geschichte des Empowerments prägten: Zum einen die Bürgerrechtsbewegung der schwarzen Bevölkerung in den 1950er und 1960er Jahren, zum anderen die feministische Bewegung seit den 1960er Jahren und schließlich die Selbsthilfe-Bewegung ab den 1970er Jahren.

Ursprung der Philosophie und Praxis des Empowerments ist also die Bürgerrechtsbewegung mit ihren Aktionen von gewaltfreiem zivilen Ungehorsam gegenüber der in den USA herrschenden rassistisch-segregativen Politik und Alltagspraxis. Mit kalkulierten Regelverletzungen (Besetzungen, Sitzblockaden oder Boykott-Aufrufen) und gewaltfreiem Widerstand wurden die Muster der Ausgrenzung von Schwarzen öffentlichkeitswirksam aufgezeigt. Diese civil-rights-movements sind eng mit Martin Luther King (1929-1968) ver-

Der Begriff in seinem aktuellen Wortsinn wurde von Barbara Solomon mit ihrem Buch „Black Empowerment: Social Work in Oppressed Communities" 1976 eingeführt.

Demonstration trauernder Frauen vor dem State Capitol in Austin/Texas.

bunden, die größte Bedeutung erreichte der von ihm 1963 initiierte „Marsch auf Washington“ von 250.000 Menschen mit seiner berühmten Rede „I have a dream“. Im industriell geprägten Norden der USA nahm die Mobilisierung der schwarzen Bevölkerung eine militantere Ausprägung an, z.B. unter Führung von Malcolm X (1925-1965) oder der Nation of Islam. Diese civil-rights-movements gaben schwarzen Bürger/innen ein neues Selbstwertgefühl, schafften ein neues politisches Bewusstsein und zeigten ihre Stärke „im Plural des Projektes kollektiver Selbstorganisation [und der] Entwicklung von durchsetzungskräftigen Instrumentarien eines strittigen bürgerschaftlichen Engagements“ (HERRIGER, 2006, S. 25). Diese Bewegungen hatten Ideen aus weiter zurückliegenden Zeiten aufgegriffen, als immer mehr Kolonien ihre Unabhängigkeit einforderten. In dieser Tradition darf auch Mahatma Gandhi (1869-1948) nicht vergessen werden. Der einstige Rechtsanwalt und Anführer der indischen Unabhängigkeitsbewegung gegen die britischen Kolonialherren führte Indien durch seine Methode des zivilen Ungehorsams und der Nichtbeteiligung an britischen Strukturen 1947 in die Unabhängigkeit (MAEDE, 2002).

Als zweite geschichtliche Wurzel des Empowerments führt Herriger die feministische Bewegung an. Bis weit ins 20. Jahrhundert wurden Frauen wesentliche Rechte verwährt, wie das Wahlrecht, das Recht auf Bildung oder auf sexuelle Freiheit. Mit der feministischen Kultur seit den 1960er Jahren eröffneten sich Frauen Möglichkeitsräume für eigene Entwürfe einer kollektiven Identität. Sie entwickelten Wege aus der Opferrolle, schafften Ressourcen von Selbstvertrauen sowie Selbstachtung und erprobten neue Ansätze von Individualität und Lebensmöglichkeiten. Auch wenn die volle Gleichberechtigung der Geschlechter heute noch lange keine gesellschaftliche Realität ist, kann der Feminismus wichtige Erfolge verbuchen (HERRIGER, 2006, S. 25F.).

Einen dritten Strang in der Geschichte des Empowerments bilden die Selbsthilfebewegungen der 1970er Jahre. Auch diese gingen von den USA aus, fanden aber schnell weltweite Verbreitung. Vorläufer bestanden mit den anonymen Alkoholikern oder den Selbsthilfeorganisationen der Kriegsbehinderten bereits seit der ersten Hälfte des vorherigen Jahrhunderts. Sie verstanden sich als Gegenprogramm zu einer staatlichen Fürsorglichkeit, die den Bedürfnissen ihrer Adressat/innen nicht gerecht wurde. Bedeutende Selbsthilfebewegungen entstanden in der Gesundheitshilfe, der Verbraucherschutz-Bewegung und der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung von Menschen mit einer Behinderung. Charakteristisch für Selbstorganisationen ist die Betonung der Betroffenenperspektive, die Initiierung von selbstorganisierten Dienstleistungen, die Inszenierung von sozialer Nähe und Gemeinschaft, die Einnahme einer kritischen Konsumentenrolle sowie die Ausübung eines sozialpolitischen Einflusses (HERRIGER, 2006, S. 29F.).

Darüber hinaus weisen „Community Action“ Programme (Nachbarschafts- und gemeinwesenbezogene Projekte in benachteiligten Stadtteilen), die Gemeindepsychologie (niedrigschwellige psychologische Netzwerke im Stadtteil) und die Kampagnen zur politischen Bewusstseinsbildung in Lateinamerika (wie etwa Paulo Freires Alphabetisierungskampagnen) wesentliche Elemente von Empowerment auf. Gemeinsam ist

Empowerment ist ein Ansatz aus der Bürgerrechtsbewegung in den USA und hat die Selbstbefähigung, -bemächtigung und -bestimmung des Menschen zum Ziel. Weitere Wurzeln sind u.a. die feministische Bewegung und die Selbsthilfe-Bewegung.



diesen Empowerment-Bewegungen der hohe Grad an Selbstorganisation, der starke Drang nach politischer Partizipation und der Charakter einer gemeinsamen Aktion unter Nutzung von verschiedenen Netzwerken. In den beiden anschließenden Beiträgen beschreiben wir, wie die Empowerment-Idee Einzug in die Tätigkeitsfelder der sozialen Arbeit genommen hat. Dies geschieht zum einen aus einer italienischen Perspektive und zum anderen aus einem deutschen Blickwinkel.

**LITERATUR:**

Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

Maede, Philip (2002): Chancen und Grenzen von Empowerment. Dargestellt an den Bewegungen arbeitender Kinder und Psychatrie-Erfahrenen. Diplomarbeit. Köln. http://www.sw.fh-koeln.de/Inter-View/Kindheiten/Texte/Empowerment/EMPOWERM.HTM, verfügbar am 12.8.2010

# *Wichtig ist, dass der Tod uns noch am Leben findet*

Autorin:
Valentina Campanella

Das Konzept des Empowerments wurde in jüngster Vergangenheit oft missbräuchlich genutzt. Es wurde dabei zu einer rhetorischen Hülse oder diente als neues Etikett für alte, bereits bekannte Konzepte. Dies gilt für Deutschland genauso wie für Italien. Trotzdem gibt es einige Unterschiede in der wissenschaftlichen Rezeption des Empowerment-Begriffs. In diesem Artikel soll der Aspekt des Perspektivwechsels diskutiert werden, so wie er vor allem im italienischen Empowerment-Diskurs genutzt wird.

Was ist Empowerment? Wort und Konzept sind eng mit power oder Macht verbunden. Beide Begriffe stellen in diesem Rahmen die Fähigkeit dar, etwas geschehen zu lassen, das sonst nie passieren könnte. Das heißt das Vermögen, Ressourcen, die sowohl individuell als auch gemeinschaftlich vorhanden sind, zu mobilisieren, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. In diesem Sinn ist die Macht keine Ware, kein festes Ausmaß, das man besitzen kann und auch kein Prozess, der die Macht den Reichen nach einem „Robin-Hood-Modell“ entzieht, um sie den Armen zu schenken. Die Macht ist eine Ressource sowohl des Individuums als auch der Gesellschaft, wo alle Individuen Talente und Potentiale haben, die entwickelt werden können bzw. sollen, um schlussendlich einen für sich und damit auch für die Gesellschaft vorteilhaften Zweck zu verfolgen.

Wenn das Konzept power keine eindeutige Interpretation zulässt, entzieht sich besonders das Empowerment einer eindeutigen Definition. Obgleich Empowerment oft als ein vielschichtiges oder fachübergreifendes Konzept beschrieben wird, das psychologische, organisatorische, soziale und gemeinschaftliche Aspekte beinhaltet (PICCARDO, 1995), wird der psychologische Aspekt des Empowerments als primäres Ziel des Eingreifens gesehen. Die Stärkung des eigenen Ichs ist dabei Ausgangspunkt für eine Entwicklung hin zur aktiven Teilnahme in der Gesellschaft (siehe auch Modul 3, des Projekts 3-2-1-Mut!).

„We are all faced with a series of great opportunities – brilliantly disguised as insoluble problems.“
(John W. Gardner)

**DAS GRUNDMODELL DES PSYCHOLOGISCHEN EMPOWERMENTS WIRD VON ZIMMERMAN DURCH DREI KOMPONENTEN BESCHRIEBEN** (ZIMMERMAN, 1995)**:**

Intrapersonal oder Steuerung: Was das Individuum über sich selbst denkt und weiß; die Motivation, seine Situation zu verändern; die Fähigkeit, die Ereignisse seines Lebens zu beeinflussen und die Wahrnehmung, selbst über eigene Handlungen bestimmen zu können. Kurz gesagt: Das „Warum" des inneren und äußeren Handelns.

Interpersonal oder Kritisches Bewusstsein: Analytisches Verständnis der sozialen und politischen Verhältnisse und Machtstrukturen sowie das Wissen um hilfreiche Strategien der Meinungsmobilisierung: Wie werden die Analysefähigkeiten ausgeübt, um das Umfeld besser zu verstehen. Also: Das „Wie" der Machtverhältnisse.

Behavioral oder Aktion und Partizipation: Die zielorientierte Aktion, die man durch die Beteiligung an organisierten Gruppen durchführt, um den sozial-politischen Kontext zu beeinflussen. Also: Das „Was" konkret vom Individuum getan werden kann.

Für Francescato beispielsweise kann das Ziel eines jeden psychologischen Ansatzes nicht beurteilt werden, ohne gemeinschaftliches Engagement und Teilnahme des Individuums zu berücksichtigen (FRANCESCATO, 1988). Die Entwicklung individueller Freiheit und sozialer Gerechtigkeit gehen dabei Hand in Hand. Menschen, die sich als freie Individuen wahrnehmen und die verantwortungsbewusst sind, steigern die Kraft, ihre Stimme kritisch zu erheben. Sie sind dadurch in der Lage, ihre eigenen Rechte durchzusetzen. Damit stärken sie auch die soziale Gerechtigkeit im Allgemeinen. Darüber hinaus ist der Empowerment-Ansatz übereinstimmend als ein dynamisches Wechselspiel zwischen Erwerb von individuellen Kompetenzen und Überwindung externer Schwierigkeiten durch Dialog und Handeln (mit) der Gesellschaft zu verstehen.

**DER BEGRIFF EMPOWERMENT WIRD ZUGLEICH BEZOGEN AUF DEN PROZESS, ALS AUCH AUF DESSEN RESULTAT VERWENDET** (SWIFT, LEVINE, 1987)**:**

Prozess: Durch die Aufarbeitung der eigenen Schwächen, Selbstentfremdung, Machtlosigkeit, Hoffnungslosigkeit und erlernter Hilflosigkeit wird ein seines Selbstwerts beraubtes (disempowered) Subjekt in die Lage versetzt, den eigenen Wert wiederzuerkennen und Kontrolle über sich selbst und das eigene Umfeld zu erlangen. Es wird ein innerer Zustand des Vertrauens in sich selbst und die eigenen Möglichkeiten geschaffen.

Resultat: Erreicht und erhalten werden soll ein Zustand des Gefühls der Ereigniskontrolle und der Fähigkeit, eigenständig Entscheidungen zu treffen – mit einem Wort das Gefühl, sich als „frei" wahrzunehmen.



## LA „PLURIPOSSIBILITÀ" – DIE VIELZAHL DER HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN

In seiner vertiefenden Arbeit am Konzept des psychologischen Empowerments erörtert Bruscaglioni den Begriff Self-Empowerment (BRUSCAGLIONI, 1994). Dessen Wirkungsweise spiegelt den Ansatz der Pluripossibilità wider: Ein Individuum kann aus einer Vielzahl von Möglichkeiten wählen, die es vorher nicht einmal als mögliche Lösungen für seine Schwierigkeiten erkannt hat. Self-Empowerment steht also für „il processo di ampliamento (attraverso il miglior uso delle proprie risorse attuali e potenziali acquisibili) delle possibilità che il soggetto può praticare e rendere operative e tra le quali può quindi scegliere." [1] (BRUSCAGLIONI, 1994, S. 124) Für Bruscaglioni generieren das Fehlen von Wahlmöglichkeiten und die Ohnmacht, Einfluss auf die eigene Zukunft zu nehmen, Frustration und Aggressivität.
Um eine Metapher zu bemühen: Wenn das Unbehagen durch eine hohe Mauer repräsentiert wird, von der eine Person denkt, dass es unmöglich ist, diese zu durchbrechen, führt der Prozess des Empowerments dazu, dass die Person begreift, dass sie einen Schlüssel besitzt, der eine Tür in der Mauer öffnet, die sie vorher gar nicht bemerkt hatte.

## LA „FUNZIONE DESIDERANTE" – DER „INNERE ANTRIEB"

Was ist der Motor, der eine Person antreibt, sich bewusst und verantwortungsvoll zu entwickeln? Meist sind es Bedürfnisse, die Veränderungen hervorrufen. Ein Bedürfnis kann sicherlich eine motivierende Triebfeder sein. Das allein ist aber oft zu wenig oder kann sogar zum Hindernis für eine positive Entwicklung werden. Der Wunsch nach Bedürfnisbefriedigung kann durch ein Gefühl des Unvermögens begleitet werden und so eine passive Einstellung verstärken – dem Wunsch nach Hilfe oder sogar der Abhängigkeit im Bezug auf eine als Experte empfundene Person. Das Bedürfnis allein genügt nicht, auch weil darüber hinaus Veränderung oft Angst verbreitet: Was wird passieren, wenn ich meine Situation verändere? Was ist, wenn es mir dann schlechter geht und ich nicht mehr zurück kann? Empowerment kämpft gegen diese blockierten Lebenswege, die zwischen erträumten Möglichkeiten und der Angst, diese tatsächlich zu erleben, stehen. Empowerment kämpft gegen die Gefangenschaft im vermeintlichen „Schachmatt", in der es nicht möglich ist, im Ausgangszustand zu verharren, aber auch nicht eine Veränderung zu wagen, da keinerlei Lösung in Sicht und alle Chancen verspielt zu sein scheinen (BRUSCAGLIONI, GHENO, 2000). Empowerment wäre hier, zu erkennen, dass es sich „nur" um ein „Schach" handelt, es also durchaus Wege und Handlungsmöglichkeiten aus der Situation gibt. Wenn man sich in einem Raum im Dunkeln befindet und seine Augen schließt, weil es sowieso unmöglich ist, etwas zu erblicken, dann merkt man nicht, wenn es wieder hell ist.

Bruscaglionis Ansatz versucht, neben den Bedürfnissen, die Wünsche der Individuen zu stimulieren. Er baut darauf, dass Personen wünschen, hoffen und träumen. Denn Wünsche sind nicht sonderlich auf das fokussiert, was im Heute fehlt, sondern vor allem auf das, was ich morgen erreichen könnte. Gerade deswegen ist

1) Prozess der Erweiterung der Möglichkeiten, die das Individuum ausüben und zwischen denen es wählen kann. Diese Wahl wird möglich durch eine verbesserte Anwendung seiner aktuellen und potentiellen Ressourcen.

„Jeder weiß, dass ein bestimmtes Ding nicht realisierbar ist, bis jemand kommt, der das nicht weiß und es erfindet."
(Albert Einstein)

die spielerische Komponente in der Arbeit des Empowerments so wichtig. Sie schafft einen Raum, in dem nicht geurteilt und beurteilt wird und in dem das Individuum mit neuen Rollen und Positionen experimentieren kann. Diese funzione desiderante – dieser innere Antrieb – ist der Motor der Empowerment-Arbeit: Nur den problematischen Teil der Situation zu fokussieren, führt oft dazu, zu vergessen, was man eigentlich ändern wollte. Sich ständig zu wiederholen im Sinne von „Ich schaffe es nicht! Ich bin dazu nicht fähig!" bringt häufig mit sich, es letztlich kaum zu wagen, ein Risiko einzugehen.

„Wollen ist zu wenig,
Begehren erst führt dich zum Ziel."
(Ovidio)

Der Empowerment-Ansatz negiert die Probleme eines Individuums nicht, geht aber davon aus, dass die Lösung für diese Probleme nicht in den Problemen selbst liegt. Erst wenn ein Individuum sich von den eigenen Problemen löst und den Blick weitet, erkennt es die sich bietenden Chancen und kann seine Ressourcen, die ihm bereits zur Verfügung stehen, zielgerichtet ausbauen und nutzen. Eine Person, die „empowered" ist, ist nicht frei von Problemen, sondern weiß, wie sie mit diesen Problemen umgehen kann.

### LITERATUR


Bruscaglioni, Massimo (1994): La società liberata. Nuovi fenomeni, opportunità, categorie di pensiero. Franco Angeli, Milano
Bruscaglioni, Massimo; Gheno, Stefano (2000): Il gusto del potere. Empowerment di persone e azienda. Franco Angeli, Milano

Francescato, Donata (1988): Fondamenti di psicologia di comunità. La Nuova Italia Scientifica, Roma

Piccardo Claudia, (1995): Empowerment, Strategie di Sviluppo Organizzativo Centrate sulla Persona. Raffello Cortina, Milano

Swift Carolyn, Levine Gloria (1987): Empowerment: An Emerging Mental Health Technology. In: Journal of Primary Prevention, Springer Netherlands, Heft 8, N. 1-2, S. 71-94

Zimmerman, Marc A. (1995): Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. In: American Journal of Community Psychology. Heft 23, N. 5, S. 581-599


# *Leitlinien von Empowerment*


Autor:
Andreas Rauhut


Empowerment als Philosophie und Konzeption ist in Deutschland in den vergangenen beiden Jahrzehnten in die Bereiche Sozialarbeit, psychotherapeutische Arbeit, Gesundheitsförderung, Behindertenarbeit und auch in die interkulturelle Arbeit eingezogen. Daneben können viele Initiativen der Bürgerbewegung, gesellschaftskritische Gruppen, Akteure mit Aktionen zivilen Ungehorsams, Selbsthilfegruppen etc. ebenfalls starke Empowerment-Impulse für sich beanspruchen. Sie sind gewissermaßen die Akteure, welche in ihrer Haltung und täglichen Praxis selbst Empowerment leben.

Dabei dienen die beschriebenen historischen Wurzeln in der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung als Folie für heutiges Engagement. Viele Impulse und Handlungen aus dieser Pionierzeit des Empowerments werden übernommen und auf die einzelnen Arbeitsbereiche übertragen und angepasst. Damit ist jedoch noch lange nicht gesagt, dass die Leitideen des Empowerments auch tatsächlich in jedem Jugendclub, in jeder Wohngemeinschaft für Menschen mit einem Handicap oder in jeder Familienberatungsstelle umgesetzt werden. Unbestritten ist jedoch, dass Empowerment einen bedeutsamen Platz in den wissenschaftlichen Debatten in diesen Arbeitsbereichen eingenommen hat.

Die wichtigsten Leitlinien des Empowerments für die Soziale Arbeit möchten wir im Folgenden nachzeichnen. Wir folgen dabei Norbert Herriger, der gewissermaßen „die Bibel des Empowerments" für den deutschsprachigen Raum geschrieben hat. Weitere Grundlagenwerke kommen von Wolfgang Stark, Georg Theunissen oder Andreas Knuf. Sie beleuchten Empowerment aus ihren jeweiligen fachlichen Blick der Heilpädagogik oder psychatrischen Arbeit.

## GRUNDIDEEN VON EMPOWERMENT

Herriger beschreibt Empowerment als „Sammelkategorie für alle Arbeitsansätze in der psychosozialen Arbeit, die die Menschen zur Entdeckung ihrer eigenen Stärken ermutigen und ihnen Hilfestellungen bei der Aneignung von Selbstbestimmung und Lebensautonomie vermitteln. Ziel der Empowerment-Praxis ist es, die vorhandenen (wenngleich auch vielfach verschütteten) Fähigkeiten der Adressaten sozialer Dienstleistungen zu autonomer Lebensorganisation zu kräftigen und Ressourcen freizusetzen, mit deren Hilfe sie die eigenen Lebenswege und Lebensräume selbstbestimmt gestalten können. Empowerment – auf eine kurze Formel gebracht – ist das Anstiften zur (Wieder-)Aneignung von Selbstbestimmung über die Umstände des eigenen Lebens." (HERRIGER, 2006)
Welche Grundwerte liegen dem Empowerment-Konzept zu Grunde? Ausgangspunkt ist zunächst eine klare Kritik am tradierten Klientenbild in der sozialen Arbeit, welches bis heute weit verbreitet von einem defizitären Blick auf den Menschen geprägt ist. Die Identitätsentwürfe und lebensgeschichtlichen Erfahrungen von Adressaten sozialer Arbeit werden zumeist als Mangel, Unvermögen und Schwäche wahrgenommen. Hier setzt nun das Empowerment-Konzept an, indem es mit dem alleinigen Blick auf die Minus-Seiten der Biographie bricht. Die Klienten und Klientinnen werden als kompetente Akteure wahrgenommen, die ihr Leben selbstbestimmt gestalten und Lebenssouveränität gewinnen können. Diese „Philosophie der Menschenstärken" bringt Vertrauen in die Fähigkeiten der Menschen, schmerzliche Lebensbelastungen produktiv zu verarbeiten und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen für eine selbstbestimmte Lebensführung zu nutzen. Diese Stärken-Perspektive verweist zugleich auf handlungsbestimmende Leitprinzipien:

- Abkehr vom Defizit-Blickwinkel
- Unbedingte Annahme des Anderen und Akzeptanz seines So-Seins
- Vertrauen in individuelle und soziale Ressourcen
- Respekt vor der Sicht des Anderen und seinen Entscheidungen
- Akzeptanz unkonventioneller Lebensentwürfe
- Respekt vor der „eigenen" Zeit und vor „eigenen" Wegen des Anderen

**Was ist Empowerment?**
(Brainstorming in einer Elterngruppe mit Männern und Frauen)
„Rechte haben – erhalten"
„Keine Vorurteile haben"
„Macht abgeben"
„Sensibilisierung im Osten"
„Zu Wort kommen"
„Sich selbst wahrnehmen, andere wahrnehmen"
„Ermächtigung"
„Innen drin Kraft haben"
„Sensibilisierung der Gesellschaft/Politik/Mehrheitsgesellschaft"
„Mut, diese eigene Power zu zeigen"
„Menschenwürde"
„Macht von anderen übernehmen"
„Kraft/Power"
„Menschenrechte"
„Selbstermutigung"
„Strukturen verändern"
„Wissen, was man kann"

- Verzicht auf etikettierende, entmündigende und denunzierende Expertenurteile
- Grundorientierung an der Rechte-Perspektive, der Bedürfnis- und Interessenslage sowie der Lebenszukunft des Betroffenen (THEUNISSEN, 2002)

Somit basiert das Empowerment-Konzept auf normativ-ethischen Grundüberzeugungen, in denen sich die Achtung vor der Autonomie der Lebenspraxis der Klienten, ein engagiertes Eintreten für soziale Gerechtigkeit sowie die Orientierung an einer Stärkung von (basis-) demokratischen Partizipationsrechten miteinander verbinden.

## VIER EBENEN DES EMPOWERMENTS

Herriger unterscheidet vier Ebenen der Empowerment-Arbeit mit je eigenen methodischen Werkzeugen: Zum ersten die Individualebene: Hier steht die Erweckung bisher verschütteter Ressourcen zum Schöpfen von neuem Mut für Lebensveränderungen im Mittelpunkt. Lebensgeschichtliche Erfahrungen werden durch Methoden des Unterstützungsmanagements (Casemanagement), der Erinnerungsarbeit oder des biografischen Dialoges rekonstruiert und für das Alltagshandeln nutzbar gemacht. Die zweite Ebene ist die der sozialen Netzwerke: Hier geht es sowohl um Unterstützungsnetzwerke im Alltag (Familie, Freundschaften oder Nachbarschaften), als auch um Selbsthilfe-Initiativen und bürgerschaftliche Gemeinschaften. Menschen mit gleichen Anliegen schließen sich zusammen und bündeln ihre individuellen Stärken zur Veränderung ihrer Situation. Als dritte Ebene benennt Herriger die institutionelle Ebene: Sie zielt auf die innere Reform von Verbänden, Verwaltungen und Dienstleistungsbehörden im sozialen Bereich ab. Diese sollen für engagierte Bürger und deren gestaltende Teilhabe geöffnet werden sowie durch flache Hierarchien eine partizipative Entscheidungsstruktur ermöglichen. Schließlich kommt als vierte Ebene die (lokal) politische hinzu: Demokratische Mitwirkung in Form von Bürgerbeiräten, Ausschüssen des Stadtrates oder Bürgerparlamenten ermöglicht sachverständigen Bürgern ein Mandat in der Planung, Gestaltung und Ausführung von politischen Entscheidungen und sozialen Dienstleistungen. In der Rolle als „Experten in eigener Sache" können ihre Belange in die Gestaltung der lokalen Umwelt Einzug halten (HERRIGER, 2006).

## DIE VEREINNAHMUNG DES EMPOWERMENT-KONZEPTES

Über die Arbeits- und Organisationspsychologie rückte das Empowerment-Konzept auch in den Managementbereich vor. Hier ist jedoch der betriebswirtschaftliche Kosten-Nutzen-Faktor der entscheidende Impuls: Es soll die Eigenverantwortlichkeit der Mitarbeiter/innen erhöht werden, um sie leistungsbereiter zu machen. An eine Partizipation in strukturellen oder politischen Prozessen ist in diesem Bereich nicht gedacht, auch ist eine wirkliche Selbstbestimmung nicht vorgesehen. Die Angestellten sollen „mehr bringen" und dafür werden Ideen des Empowerments benutzt, um in einem abgegrenzten Rahmen (Betrieb, Projekt), ein bestimmtes Ziel (Umsatz, Erfolg) zu erreichen (MAEDE, 2002). Ebenso knüpft die politische Leitlinie des

Das Wort „Empowerment" kommt aus dem Englischen: Auf Potentiale bauen, das Positive sehen, Power, die man in sich hat, nutzen



letzten Jahrzehntes vom „aktivierenden Sozialstaat" an die Empowerment-Idee an. Um das Ziel einer umfassenden Arbeitsmarktintegration zu erreichen, werden die Menschen angehalten, eine hohe Eigenqualifikation und Wettbewerbsfähigkeit anzustreben sowie ihre Lebenswelt ständig flexibel und ökonomisch orientiert auszurichten. In dieser neoliberalen Programmatik des „Fördern und Forderns" wird Empowerment instrumentalisiert – eine Achtung der Autonomie der Lebenspraxis jenseits der Verwertungslogik schwindet zusehens. Hiervon ist der Empowerment-Gedanke, wie er sich mit der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung herausgebildet hat, ebenso wie unsere Vorstellungen von einer Arbeit mit dem Empowerment-Konzept, stark abzugrenzen.

### LITERATUR:


Armbruster, Meinrad (2006): Eltern AG - Das Empowerment-Programm für mehr Elternkompetenz in Problemfamilien. Carl Auer Verlag, Heidelberg

Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

Knuf, Andreas (2006): Basiswissen: Empowerment in der psychiatrischen Arbeit. Psychiatrie-Verlag, Bonn

Maede, Philip (2002): Chancen und Grenzen von Empowerment. Dargestellt an den Bewegungen arbeitender Kinder und Psychatrie-Erfahrenen. Diplomarbeit. Köln. http://www.sw.fh-koeln.de/Inter-View/Kindheiten/Texte/Empowerment/EMPOWERM.HTM, verfügbar am 12.8.2010

Miller, Tilly/Pankofer, Sabine (Hrsg.) (2000): Empowerment konkret. Handlungsentwürfe und Reflexionen aus der psychosozialen Praxis. Lucius Verlag, Stuttgart

Stark, Wolfgang (1996): Empowerment: Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Lambertus Verlag, Freiburg i.B.

Theunissen, Georg/Plaute, Wolfgang (2002): Handbuch Empowerment und Heilpädagogik. Lambertus Verlag, Freiburg i.B.


# *Chancen und Grenzen von Empowerment*

Empowerment ist das Bestärken von Menschen zu einem selbstbestimmten Leben. Kernideen von Empowerment (auf deutsch: [Selbst-]Ermächtigung) lassen sich schon lange in der Geschichte, Literatur und Pädagogik wiederfinden. Das Empowerment-Konzept im Sozialbereich ist in den Anfängen der amerikanischen Demokratie verwurzelt. Mittlerweile ist der modisch gewordene Begriff auch in Deutschland zunehmend im Gebrauch. Als (nicht-professionelles und professionelles) Konzept lässt sich Empowerment am besten an seinen Leitideen und Menschenbildern festmachen. Das wohl Bedeutendste daran ist der Paradigmenwechsel: Weg vom Defizit-Blickwinkel, hin zu einer Philosophie der Menschenstärken. Dadurch wird die „helfende Beziehung" in der professionellen sozialen Arbeit neu definiert.

### MÖGLICHE GRENZEN VON EMPOWERMENT

- Empowerment in der sozialen Praxis unterliegt immer noch einem gesellschaftlichen Kontrollauftrag, der sich widersprüchlich auf das Verhältnis Professionelle-Adressatin auswirken kann.
- Durch Empowerment angestrebte Machtveränderungen auf strukturellen Ebenen werden oft von Staat

Quelle: Maede, Philip (2002): Chancen und Grenzen von Empowerment http://www.sw.fh-koeln.de/Inter-View/Kindheiten/Texte/Empowerment/DIPL001.HTM verfügbar am 25.8.2010

und Politik behindert, weil sie als „Herrschende“ wenig Interesse an der Ermächtigung marginalisierter Bevölkerungsteile haben. Außerdem wertet das Empowerment-Konzept hauptsächlich individuell erlebte Macht.

- Der Missbrauch von Macht innerhalb des Empowerments kann Personen oder Institutionen zu einer Machtstellung verhelfen, die andere entmächtigt.
- Das Empowerment-Menschenbild, welches Selbstbestimmung, Kontrolle und Stärke betont, lässt ungern Abhängigkeiten und Schwächen zu.

### MÖGLICHE CHANCEN VON EMPOWERMENT

- Partizipative Bewegungen Gleichgesinnter verhelfen ihren Akteur/innen zu Lernerfahrungen, zu mehr Handlungskompetenz und einem positiveren Selbstwert.
- Professionelle „Hilfe“ durch Empowerment steht vorwiegend im subjektiven Interesse der Hilfeempfänger/in.
- Empowerment verhindert soziale Kontrolle und den gesellschaftlichen Ausschluss von marginalisierten Personengruppen. Auf der strukturellen Ebene bewirkt es eine Entstigmatisierung dieser Personengruppen.
- Mithilfe eines Positivblickwinkels und neuer Impulse werden soziale und psychische Ressourcen neu erschlossen. Auch eine nachteilig eingeschätzte Situation kann positiv verändert werden.
- Wenn man sich auf Widersprüche (z.B. Selbstbestimmung vs. Abhängigkeit) im Empowerment-Konzept einlässt, kann hieraus ein dialektischer Prozess entstehen, der zu subjektiv „richtigen“ Lösungen führt.

# *Interkulturelle Teamarbeit: Der Weg zum Perspektivenwechsel*

Autorin:
Valentina Campanella

Um interkulturelle Teamarbeit beschreiben zu können, erfolgt zunächst eine Einführung in den Begriff Kultur. Weiterhin nähern wir uns den Begriffen Kommunikation, Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz, um auf praktische Erfahrungen aus dem 3-2-1-Mut!-Projekt zu kommen.

Eine gemeingültige Definition von Kultur lässt sich in der Literatur nicht finden. Laut der anthropologischen Definition repräsentiert Kultur ein System von Normen, Verhaltensregeln, Glaubensrichtungen, Einstellungen, Werten, Bräuchen und Gewohnheiten, welche sich in einer mehr oder weniger formalisierten Weise entwickelt haben und innerhalb einer Gesellschaft geteilt werden. Kultur ist „porös“, da sich in der Interaktion mit anderen Kulturen wechselseitige Veränderungen vollziehen. Und sie basiert auf Kommunikation:



Kultur entsteht aufgrund eines beständigen Austausches, dessen Transportmittel vorrangig die Sprache ist. Wenn man andererseits die Kultur als Kommunikation betrachtet, repräsentiert sie nicht mehr ein System, als vielmehr einen interaktiven Prozess, und als Prozess wird sie in diesem Text weiter behandelt.
Edward Hall, Begründer der Interkulturellen Kommunikation als Fachrichtung, unterscheidet zwischen manifester Kultur und stillschweigend erworbener Kultur: Unter ersterer versteht er „Wort und Zahlen“, unter der zweiten den nonverbalen Aspekt der Kommunikation, der situationsbezogen sei und nach Regeln funktioniert, die nicht bewusst, sondern durch Erfahrung und Austausch erworben werden können (HALL, 1998).
Nach Hall ist Kultur Kommunikation und Kommunikation Kultur – aber wenn Kultur Kommunikation ist, was geschieht, wenn sich Personen zweier unterschiedlicher Kulturen begegnen?
Innerhalb der Theorie der Interkulturellen Kommunikation findet sich das Modell der Dritten Kultur von Carley Dodd (DODD, 1998). Dieses Modell beginnt mit der Vorstellung, dass eine Person, die aus Kultur A stammt, auf eine Person aus der Kultur B trifft. Beide bemerken die Unterschiede und spüren Unsicherheiten aufgrund „des Unbekannten“. Im Idealfall beginnen sie eine Kultur C zu schaffen, welche auf einer neuen Kombination von Kontrasten und Ähnlichkeiten basiert. Die Kultur C ist die dritte Kultur, die durch die beiden Teile gebildet wurde, und sie wird in den Versuch zu kommunizieren und zu kooperieren einbezogen. Laut dieses Modells vertreten die Individuen nicht nur ihre eigene Kultur, sondern jeder von ihnen ist viel mehr als das. Ihr Treffen verkörpert die Interaktion zwischen Kultur, Persönlichkeit und interpersoneller Beziehung (DODD, 1998).

## INTERKULTURELLE KOMPETENZ

Genau das passiert, wenn ein kulturell gemischtes Arbeitsteam gebildet wird: Die Teammitglieder lernen sich kennen und versuchen, eine gemeinsame Art der Kommunikation zu entwickeln, indem sie ihre interkulturellen Kompetenzen nutzen. Die interkulturelle Kompetenz ist die Grundvoraussetzung einer befriedigenden Kommunikation und Kooperation von Personen, die aus verschiedenen Herkünften stammen (VGL. THOMAS, 2003). Es handelt sich um das Ergebnis eines Lern- und Entwicklungsprozesses, in welchem die persönlichen Charakteristiken und die Eigenschaften des Einzelnen sich so tief kreuzen, dass zwischen Individuen Kooperation und Kommunikation möglich werden, die auf gegenseitigem Verständnis und Respekt basieren. Der Erwerb dieser Fertigkeit ist als ein langwieriger und kontinuierlicher Prozess des Verstehens und der Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen, der sich auf der Grundlage von Veränderungen des Kontextes und der Gesellschaft vollzieht. (HINZ-ROMMEL, 1994)

Die interkulturelle Kompetenz offenbart sich in der Fähigkeit, die Tatsache der kulturellen Beeinflussung des eigenen Gedankens und des eigenen Fühlens zu verstehen. Dazu gehört das Erkennen, dass jede/r eine besondere „mentale software“ mit sich trägt, die aus der Art und Weise hervorgeht, in welcher sie/er aufgewachsen ist. Denn nur wenn man sich seiner eigenen Identität bewusst ist, wird es möglich, den anderen zu respektieren und zu verstehen. Birgit Wehrhöfer zufolge beruht „Interkulturelle Kompetenz ganz wesent-

Schnittmengen – eine Frage des Perspektivenwechsels

Um ein Beispiel der unterschiedlichen Kommunikationsstile in verschiedenen Ländern zu geben, reicht es, Werbekampagnen großer Unternehmen zu betrachten: So hebt die italienische Version Eleganz und Komfort hervor, also Aspekte des Designs, während die deutsche Ausgabe vorrangig die technischen Aspekte aufzeigt und erst nachstehend die ästhetischen Qualitäten betont.

lich auf der Fähigkeit, die gesellschaftliche und historische Bedingtheit der eigenen ethnisch-kulturellen Identität und der ethnisch-kulturellen Selbstdefinition anderer zu reflektieren. Sie ist Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenz, der Fähigkeit, mit Menschen, die sich durch eine andere kulturelle Identität auszeichnen, sensibel umzugehen. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion soll auch den Grundstein für eine Werthaltung legen, die im weitesten Sinne als eine antirassistische verstanden werden kann. Interkulturelle Kompetenz ist in diesem Sinne mehr als nur eine Sozialtechnik." (WEHRHÖFER, 2006, S. 30).
Und Dodd fügt hinzu: „In sum, the model [Third Culture Model] is an adaptive model, calling for participants to suspend judgement (...) and bias while they engage in a third culture created by the intercultural participants to explore mutual goals and common concerns." (DODD, 1998, S. 6F)

## INTERKULTURELLE HANDLUNGSKOMPETENZ ALS SCHLÜSSELQUALIFIKATION

„Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile."
(Kernprinzip der Gestaltpsychologie)

Am Anfang eines Arbeitsprojektes bilden die Mitarbeiter/innen noch kein Team, sondern ein Zusammensein von Individuen, die noch nichts Gemeinsames haben oder besser, die noch keine gemeinsame Sprache gefunden haben. Wenn das für Gruppen im Allgemeinen zutrifft, muss man dem um so mehr Beachtung schenken, wenn man Gruppen untersucht, die sich aus Individuen verschiedener Herkünfte zusammensetzen. Zeutschel spricht von einer Pionierphase, wenn er sich auf die Anfangsphase der Entwicklung kulturell gemischter Teams bezieht (ZEUTSCHEL, 1999).
Er hält fest, dass sich die Gruppe in dieser ersten Phase Zeit nehmen muss, um ein Niveau an Verständnis für die zentralen Konzepte und Gegenstände der gemeinsamen Arbeit zu erreichen. Die Kombination aus Erwartungen, Befürchtungen und Zweifel der einzelnen Individuen mischt sich mit der Angst und Unsicherheit beim Treffen mit dem Unbekannten. Und jeder fragt sich: Was ist meine Rolle in dieser Gruppe? Wie sehen mich die anderen und was erwarten sie von mir?
Während dieser Phase wird das Team das Ausprobieren an erste Stelle setzen müssen. Die verschiedenen Ansätze werden erprobt und modifiziert, um ein Konzept zu entwickeln, das ein Spiegel der praktischen interkulturellen Arbeit des Teams ist. Neben der Aufmerksamkeit für den Sachaspekt sollte auch Zeit für ein ausführliches persönliches Kennenlernen, informelle Kontakte sowie für die Betrachtung des Kooperationsprozesses und des Gruppenklimas zugestanden werden. Neben dem „Was" der Arbeitsinhalte sollte auch das „Wie", die Prozessqualität der Kommunikation und die Kooperation in den Blick genommen werden (ZEUTSCHEL/THOMAS, 2004).

Dennoch sind oft der Zeitdruck und die fehlende Vorbereitung der gemeinsamen Arbeit die Ursachen von Problemen, welche die Gruppenmitglieder angeben. Sie sehen ihre eigenen Bedürfnisse unbefriedigt, auch jene auf der Beziehungsebene (ZEUTSCHEL, 1999). Effektive interkulturelle Teamzusammenarbeit muss aktiv begleitet und moderiert werden, bestenfalls mit der Hilfe eines sensiblen Supervisors, der nicht nur sach-, sondern v. a. beziehungsorientiert arbeitet. Der Moment des Austausches innerhalb einer gemischten Gruppe wird besonders wichtig, wenn man sich bewusst ist, dass verschiedene Autoren unter den Haupthindernissen der Zusammenarbeit oft die Annahme der Ähnlichkeit (l'assunto di similarità) und den Ethnozentrismus identifizieren (BENNETT, 1998).
Die Menschen sind nicht alle gleich: Diese Behauptung, die banal und abgedroschen erscheinen mag, ist immer noch ein wichtiger Schlüssel bei der Betrachtung der Realität. Das stimmt sowohl für Personen, welche aus verschiedenen Herkünften kommen, als auch für Menschen mit dem gleichen kulturellen Hintergrund. Oft vergessen wir, dass das, was wir denken, nur für uns selbst zutrifft und, dass vielleicht die Person uns gegenüber dieselben Dinge aus einer völlig anderen Perspektive sieht. Die Annahme der Ähnlichkeit überlagert sich mit der Aufmerksamkeit, welche man der Entschlüsselung von Symbolen und nonverbalen Zeichen widmen sollte. Denn schon allein durch das Sehen der Unterschiede kann man die Wirklichkeit in einer flexibleren und einer dem Kontext angemessenen Art und Weise interpretieren. Der Irrtum, dem wir anderenfalls bei der Gruppenarbeit unterliegen, ist, dass die kulturbedingten Unterschiede deswegen zu vernachlässigen seien, weil alle Teammitglieder schlussendlich den selben Gedanken teilen oder die selbe Art haben, zu handeln. Immer noch ist der Austausch mit dem „Anderen" das Hindernis, v. a. wenn Unterschiede zwar wahrgenommen, aber sofort in Kategorien vereinfacht und mittels Stereotype generalisiert werden.

Ist ein Hase ein Hase ein Hase?

Wenn Dodd von der Dritten Kultur spricht, führt er auch das Konzept der „perceived cultural differences (PCDs)" ein (DODD, 1998). Eine starke Unsicherheit (kognitive Ebene) und Angst (emotionale Ebene) sind im interkulturellen Austausch gewöhnlich. Eine Art zu reagieren, ist zum Beispiel die Tendenz, die Behauptungen und Handlungen der anderen Person oder Gruppe zu beurteilen („bei uns funktioniert alles besser"), gutzuheißen oder zu missbilligen, um uns von dem Stress zu entlasten, den das Unbekannte in uns auslöst. Unsere Überzeugung, den Sinn für die angebliche „Normalität" zu besitzen (Ethnozentrismus), gerät ins Wanken, sobald wir uns in anderen kulturellen Kontexten bewegen. Statt zu versuchen, die Sicht der Welt

des Anderen zu verstehen, denken wir, dass unsere Art zu Leben die natürlichste sei. Diese Tendenz verhindert die mentale Öffnung, welche notwendig ist, um Einstellungen und Verhaltensweisen ausgehend vom Blickpunkt des Anderen zu erforschen. In wenigen Worten: Es verhindert den Perspektivwechsel, wie ein Autopilot der ausgeschaltet werden soll, um wirklich den anderen zuhören zu können.
Eine mögliche Reaktion der Arbeitsgruppe auf Probleme, die durch Missverständnisse oder unterschiedliche Arbeitsstile zustande kommen, ist das „Erdulden" von Verhaltensunterschieden im Team. Sei es aus einem überzogenen Toleranzanspruch heraus oder aus Angst, eine weitere Kommunikationshürde zu schaffen, wenn man explizit über die Probleme in der Gruppe sprechen würde. Eine andere mögliche Reaktion wäre, aus Gründen der Höflichkeit oder um kulturelle Offenheit zu beweisen, gar nicht über die Probleme zu sprechen. Es entsteht eine doppelbödige Atmosphäre von vordergründiger Freundlichkeit auf der Basis latenter Konflikte. In diesem Fall wäre allerdings Auseinandersetzung statt Duldung und Rückzug nicht nur wichtig, sondern auch der einzig mögliche Weg zur Problemlösung.

## HÜRDEN BEIM AUFBAU VON INTERKULTURELLEN TEAMS

Wenn es um interkulturelle Teams geht, ist es am wichtigsten, sich darüber im Klaren zu sein, dass auch der Arbeitsstil der Personen stark durch die Herkunft geprägt ist. Die Menschen lernen, welche die erfolgversprechenden und funktionalen Verhaltensweisen sind und reproduzieren diese am Arbeitsplatz. Gerade der Fakt, dass innerhalb der gleichen Kultur ein Grundverständnis über die geltenden Spielregeln besteht, macht die Zusammenarbeit zwischen Individuen erst möglich. Immer noch neigt man dazu, zu ignorieren, dass diese Regeln durch die Kultur gesetzt werden, in der gerade „gespielt" wird, die so genannte dominante Kultur. Diese bewertet ihre Regeln als „logisch", während alle Abweichungen vom allgemeinen Modus als Abweichungen von der „Normalität" gedeutet werden, als würde da ein Fehlen von Kompetenz oder der fehlende Wille zur Zusammenarbeit vorliegen.
Im Falle des 3-2-1-Mut!-Teams ist die Mehrheit der Mitarbeiter/innen deutscher Herkunft, während die Herkunftskulturen der anderen Mitglieder der Gruppe entschieden unterrepräsentiert sind. Das macht sich bemerkbar in einem Ungleichgewicht von Macht, welche die deutsche Kultur – im Sinne von Halls Definition – zur dominanten Kultur macht. In diesem Fall versteht man unter Macht, wie mühelos deutsche Mitarbeiter/innen beispielsweise einen Antrag stellen können und wieviel schwieriger dies für nicht deutsche Mitarbeiter/innen zu erledigen ist. Aufgrund dessen wurde seit dem Beginn des Projektes Zeit für Diskussionen eingeräumt, um die Machtverhältnisse innerhalb der Gruppe und ihre Konsequenzen für die gemeinsame Arbeit zu besprechen. Während dieser Phase konnte jeder seinen eigenen Standpunkt darlegen und eigene Erfahrungen einbringen, damit eine gemeinsame Sprache geschaffen werden konnte.
Im Allgemeinen ist es wichtig zu unterstreichen, dass die Spielregeln geklärt werden müssen. Das ist nur möglich, wenn die Mitarbeiter/innen klarstellen, was ihre eigenen Erwartungen und Vorstellungen von der gemeinsamen Arbeit sind und sie bewusst eine gemeinsame Basis aushandeln, von der die Gruppe in den gemeinsamen Schaffensprozess startet. Das bedeutet, dass man sich der Stärken und Schwächen der Mitglieder des betreffenden Teams bewusst sein muss: Wie werden die Stärken wechselseitig wertgeschätzt und wie nutzen wir unsere Unterschiede? „Kulturell determinierte Stärken und Stilunterschiede müssen als Potentiale für eine effektive und wechselseitig anregende Kooperation stärker ins Bewusstsein von Teamkoordinatoren, -leitern und -mitarbeitern gerückt werden." (ZEUTSCHEL/THOMAS, 2004, S. 3)

In interkulturellen Teams ist nicht nur der Bereich des Einverständnisses kleiner als in Gruppen einer einzigen Kultur, auch die persönlichen Modalitäten der Herangehensweise an die gemeinsame Arbeit sind oft Quelle des Konfliktes zwischen den Mitarbeiter/innen. Auch bezüglich anderer persönlicher Charaktereigenschaften, die gemeinhin oft als Sekundärtugenden betrachtet werden, wie z.B. Kreativität, Kritikbereitschaft, (In-) Formalität von Kontakten oder Eigenverantwortung, besteht in den unterschiedlichen Kulturen kein allgemeiner Konsens. Das kann von Seiten der ausländischen Mitarbeiter/innen zu Hemmungen führen, unkonventionelle Arbeitsweisen oder Arten der Problemlösung zu nutzen aus Angst, von den Kollegen/innen, die der Mehrheitskultur zugehören, als unwissenschaftlich oder „exotisch" beurteilt zu werden.

### SPRACHPROBLEMATIK

Die Sprache, welche mehr ist als ein Mittel der Kommunikation, ist auch ein System der Darstellung der Wahrnehmungen und Gedanken der Personen. Das Eintreten in eine neue Kultur verlangt die Fähigkeit, das spezielle „Grundgeräusch" dieser Kultur wahrzunehmen, wobei der nonverbale Teil der Kommunikation weitaus wichtiger und reich an möglichen Missverständnissen und Unstimmigkeiten gegenüber des verbalen Anteils ist (HALL, 1998).

Auch nichtdeutsche, fachlich hoch qualifizierte Mitarbeiter/innen können Angst haben, einzelne sprachliche Nuancen nicht zu verstehen, nicht ausreichend die fachspezifischen Begriffe zu kennen oder die Schriftsprache nicht genügend zu beherrschen. Bzw. befürchten sie, dass aufgrund ihrer begrenzten Fähigkeit sich auszudrücken, die eigene Fachkompetenz nicht ausreichend gut zum Ausdruck kommt. Aber auch jene Gruppenmitglieder, welche der dominanten Kultur zugehören, können sich durch die Anwesenheit ausländischer Kollegen/innen bedroht fühlen, allein durch die Tatsache, dass diese die Erfahrung machen, in einem anderen Land zu leben, so dass sie im interkulturellen Arbeitsfeld erfahrener und dadurch als „besser" wahrgenommen werden.

An diesem Punkt kommt mir ein Bekannter in den Sinn, der seit vielen Jahren in Deutschland lebt und dem es immer noch Schwierigkeiten bereitet, die nonverbalen Nachrichten seiner Gesprächspartner zu entschlüsseln und bei jedem Scherz seiner deutschen Kollegen/innen das Bedürfnis verspürt, nachzufragen „War das jetzt ein Scherz?" bevor er lacht.

## IST NUN SCHLUSSENDLICH DIE INTERKULTURALITÄT NUR QUELLE VON UNANNEHMLICHKEITEN?

Sicherlich ist die Anfangsphase besonders schwierig, was die Gruppenbildung einer durch verschiedene Herkunftskulturen heterogenen Gruppe betrifft. Aber sobald ein gemeinsamer Weg gefunden ist, auf welchem man sich vorwärts bewegen kann, verfügen diese Gruppen über ein hohes Maß an Potentialen. Interkulturelle Teams sind Arbeitsgemeinschaften, die die Verschiedenheiten ihrer Mitglieder systematisch als ei-

ne Ressource benutzen (PAVKOVIC, 2000). Die unterschiedlichen Arbeits- und Kommunikationsstile sowie die Verschiedenartigkeit der professionellen Perspektiven können sich gegenseitig produktiv ergänzen und in einer neuen und innovativen Form der Zusammenarbeit und der Arbeitsprozesse integriert werden, welche unabhängig von kulturspezifischen Standards und Regeln existieren. Die interkulturellen Teams können über verschiedene Blickpunkte, Methoden und Strategien zur Problemlösung verfügen, welche zusammengenommen mehr als die Summe ihrer Einzelteile sind. Die einzelnen Mitarbeiter/innen können über ihre schon erprobten individuellen Kompetenzen hinausgehen und gemeinsam etwas wirklich Neues erschaffen (interkulturelle Synergie) (ZEUTSCHEL, 1999). Weiterhin kann die gemeinsame Arbeit in einem gemischten Team, wenn sie gelingt und erfolgreich ist, ein Beispiel der interkulturellen Arbeit werden. Nach außen hin sichtbar, liefert sie ein Beispiel, dass Vielfalt zur Normalität wird und diese Wahrnehmung der interkulturellen Arbeit fördert demokratische Strukturen (ZEUTSCHEL/THOMAS, 2004).

## LITERATUR


Bennett Milton J. (1998) (Hrsg.): Intercultural Communication. Selected Readings. Intercultural Press, Yarmouth, Maine

Dodd, Carley H. (1998): Dynamics of Intercultural Communication. McGraw-Hill, Boston et.al

Hall, Edward T. (1998): The Power of Hidden Differences. In Bennett Milton J.: Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings. Intercultural Press, Yarmouth, Maine, pp. 53-67

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994). Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Waxmann, Münster u. New York

Pavkovic, G. (2000): Interkulturelle Beratungskompetenz. Ansätze für eine inter- kulturelle Theorie und Praxis in der Jugendhilfe. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (Hrsg.): Interkulturelle Jugendhilfe in Deutschland. AGJ, Bonn, S. 67-109

Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz: Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik. Heft 14 (1), S.137-150

Wehrhöfer, Birgit, Zur Diskussion um interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Orientierung und interkulturelle Öffnung. In: Mathilde Grünhage-Monetti (2006) (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrationsorganisationen. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2006, S. 28-34 http://www.die-bonn.de/doks/gruenhage-monetti0601.pdf, verfügbar am 16.07.2010

Zeutschel, Ulrich. (1999): Interkulturelle Synergie auf dem Weg: Erkenntnisse aus deutsch/U.S.-amerikanischen Problemlösungsgruppen. In: Gruppendynamik, 30. Jahrg., Heft 2, S. 131-149

Zeutschel, Ulrich; Thomas, Alexander (2004): Zusammenarbeit in multikulturellen Teams. Düsseldorf: Symposion Publishing http://www.osb-i.com/fileadmin/user_upload/Publikationen/Zeutschel_Thomas_Zusammenarbeit_in_multikulturellen_Teams.pdf verfügbar am 16.07.2010




# *Interkulturelle Teamarbeit aus Trainer/innensicht*


Autoren:
3-2-1-Mut!-Team


Vor drei Jahren haben wir im Rahmen des 3-2-1-Mut!-Empowerment-Projektes ein interkulturelles Team aufgebaut. In dieser Zeit sind wir miteinander gewachsen und haben uns gleichzeitig immer weiter differenziert. Die in der Literatur zusammengetragenen und beschriebenen Chancen und Herausforderungen der interkulturellen Teamarbeit haben wir erlebt – teilweise bewusst, teilweise unbewusst. Einige der Herausforderungen haben wir sicher mit Bravour gemeistert, an anderen haben wir uns die Zähne ausgebissen. Wir könnten ein ganzes Buch mit unseren Erfahrungen und Eindrücken zu diesem Thema füllen und je nachdem, wer aus unserem Team gerade den Stift in der Hand hielte, würden neue, sich teilweise widersprechende Perspektiven beschrieben. An dieser Stelle möchten wir Ausschnitte aus unseren verschiedenen Perspektiven präsentieren.

## PERSPEKTIVE EINER TRAINERIN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Über das Thema interkulturelle Teamarbeit wurde schon von vielen Autoren geschrieben, und darüber hatte ich auch schon etwas gelesen. Dennoch habe ich erst verstanden, wie schwierig tatsächlich die Kommunikation in einem interkulturellen Rahmen sein kann, als ich begann, in einem kulturell gemischten Team zu arbeiten.

Als ich meinen Vertrag für dieses Projekt unterschrieben habe, lebte ich seit kaum anderthalb Jahren in Deutschland und hatte noch viele Schwierigkeiten mit der Sprache. Die deutschen Kolleg/innen waren zum Beispiel daran gewöhnt, während des Gesprächs viele Abkürzungen zu nutzen, die ich überhaupt nicht verstehen konnte: ABM, WOS, Gsub... Die erste Hürde bestand im Teamsitzungsverlauf, der sich – abgesehen von den normalen Problemen der Kennenlernphase – für mich besonders schwierig erwies. Die Kolleg/innen waren super organisiert: Eine Person schreibt das Protokoll, die Projektleiterin leitet die Teamsitzung, die mit einer ersten Stimmungsbarometer-Runde anfängt. Ich habe gedacht „Cool! Diese Leute wissen genau, wie man arbeiten soll!“, aber viele Sachen blieben trotzdem für mich unentzifferbar, weil ich natürlich immer zu spät das Thema des Diskurses verstand. Darüber hinaus waren für mich auch die informellen Kontakte schwierig, weil ich zum Beispiel einen Witz nicht sofort, sondern erst nach einigen Minuten (und nach einer entkräftenden Übersetzung in meinem Kopf) begreifen konnte, und dann war es schon zu spät, um zu lachen. Ich beschloss, ich lache auf jeden Fall, auch wenn ich nichts verstanden habe. Aber auch das hat nicht geholfen, weil die Kolleg/innen wahrscheinlich gedacht haben, dass ich total abgedreht bin, ständig zu lachen! Auch hatte ich den gut begründeten Eindruck, dass ich bei der Netzwerk-Arbeit nicht behilflich

sein konnte, weil ich keine Verbindungen und Kontakte mit Institutionen bzw. Multiplikator/innen hatte. Und auf keinen Fall konnte ich mir vorstellen, dass ich irgendwelche schriftlichen Aufgaben übernahm. Also sah ich meine Rolle im Team auf die Trainingsaufgabe begrenzt. Das war in meinem Vertrag festgeschrieben, dennoch fühlte ich mich als kein richtiges Mitglied des Teams.

Erst nach einiger Zeit – und nachdem meine Arbeitsstunden erhöht wurden – habe ich angefangen, meinen Platz im Projekt herauszufinden und selbst zu gestalten. Anders formuliert, habe ich angefangen, mich empowered wahrzunehmen. Und wenn ich jetzt darüber nachdenke, was das heißt, merke ich, dass ich aufgehört habe, mich dafür schuldig zu fühlen, nicht alles gleich erfassen zu können. Jetzt, nach meiner fast dreijährigen Arbeit im 3-2-1-Mut!-Team, kann ich behaupten, dass es vielleicht nicht immer so wichtig ist, den fremden Humor zu verstehen und dementsprechend zu lachen, sondern es ist viel wichtiger, sich die Erlaubnis zu geben, nicht immer in der Lage sein zu müssen, alles verstehen zu können.

## PERSPEKTIVE EINER TRAINERIN OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND

### „FEHLER GEHÖREN DAZU – WIE DAS SALZ IN DER SUPPE."

Eine sehr wichtige Erfahrung, die ich als Leiterin des Trainer/innen-Teams und Trainerin ohne Migrationshintergrund gemacht habe, ist, dass ich Fehler machte und immer noch mache, denn die bloße Lektüre oder auch das eine oder andere Seminar zur interkulturellen Kompetenz kann mich davor nicht schützen. Erst die Praxis und die direkte Auseinandersetzung miteinander hat mir die Möglichkeit gegeben, interkulturelle Zusammenarbeit zu verstehen und meine Position darin zu erkennen. Der Mut zur kritischen Selbstreflexion und das Erspüren persönlicher Grenzen gehörten zum Teamalltag und machten die Arbeit nicht leichter. Interkulturelle Teamarbeit bedeutet für mich, jeden Tag ein wenig herausgefordert zu werden. Das führt zu Kreativität und Aha-Effekten, aber auch zu heftigen Reibungen und manchmal zu Erschöpfungszuständen. Spannend bleibt für mich die Frage, ob die Prozesse, die ich in diesem Team erlebt habe, tatsächlich durch die „interkulturelle" Zusammensetzung entstanden sind oder viel mehr in jedem Team vorkommen und von den jeweiligen Persönlichkeiten abhängen.

### „STRUKTUREN, DIE UNS IMMER WIEDER AUF DIE FÜSSE FALLEN"

Ein schwieriger Punkt für mich war, dass unser Projekt aus der Perspektive von Mehrheitsdeutschen entwickelt wurde und sich diese Tatsache in seinen Anfängen auch widerspiegelte: Strukturell in der Personalaufstellung, die den Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund eine erheblich geringere Arbeitszeit und dadurch weniger Einflussmöglichkeiten zugestand. Ich selbst, die den Antrag mitgeschrieben hat, hatte die Möglichkeit mir die Stelle relativ frei zusammenzustellen. Auf der einen Seite ist das völlig natürlich, schließlich habe ich meine Kraft, meine Fähigkeiten und mein Wissen in diesen Antrag investiert. Auf der anderen Seite steht die Frage, warum es zu diesem Zeitpunkt nicht möglich war, den Antrag gemeinsam mit Leuten mit Migrationshintergrund zu stellen. Inhaltlich zeigte sich die mehrheitsdeutsche Ausrichtung in der starken Fokussierung des Problembereiches „Rassismus". Die personelle Schieflage wurde von Beginn an im Team diskutiert und konnte im Verlauf des Projektes in Absprache und nach dem Willen aller Beteiligten zum Teil ausgeglichen werden. Bis zum Ende des Projektes gab es allerdings eine eindeutige Rollenverteilung, die den deutschen Muttersprachler/innen zentrale Funktionen in der Beantragung von Geldern und Fragen der Antragsabwicklung zuwies und große Teile der Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit überließ.
Ein ganz zentraler Punkt der interkulturellen Teamarbeit macht meiner Meinung nach die Sprache aus. Die Dominanz, die entsteht, wenn Muttersprachler/innen mit Nichtmuttersprachler/innen zusammenarbeiten, ist enorm. Es ist eine große Herausforderung für die Muttersprachler/innen den Gebrauch ihrer Sprache immer wieder zu kontrollieren, bewusst wahrzunehmen und situationsbedingt zu reduzieren. Außerdem ist eine gewisse Gelassenheit gefragt, durch die den Nicht-Muttersprachler/innen Zeit und Raum gelassen werden kann, ihre „Sprache" zu finden und auf der anderen Seite ein „Nichtverstehen-Können" von einem „Nichtverstehen-Wollen" unterscheiden zu lernen.

### „UND NIE IST GENUG ZEIT!"

Für mich ist ganz klar, dass interkulturelle Prozesse Zeit brauchen und dass die genutzte Zeit sich sehr produktiv auf die „eigentliche" Arbeit auswirkt. Die „eigentliche" Arbeit war in unserem Projekt die Konzeption und Durchführung von Empowerment-Trainings. Die interkulturelle Teamarbeit und das interkulturelle Trainer/innentandem stellten dabei Keimzelle und Motor dieser Arbeit dar. Kurzzeitprojekte, die auf einem starken Zeitdruck, hoher Standardisierung und Hierarchien sowie auf einem hohen Leistungsdruck basieren, zerstören die Grundlage, auf der interkulturelle Prozesse stattfinden können. Interkulturelle Teams brauchen Zeit, um handlungsfähig zu werden und um die Kraft zu entfalten, die aus der Vielfalt entstehen kann. Das wird bei Modellprojekten mit begrenzter Laufzeit oft nicht bedacht und eingeplant.

## PERSPEKTIVE EINES TRAINERS OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND

Mit Beginn des Projektes stand für uns als interkulturelles Team die Aufgabe, eine Konzeption für Empowerment-Trainings zu entwickeln und diese dann auch mit Jugendlichen und Eltern durchzuführen. Mit Bedacht wurden Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und auch paritätisch weibliche und männliche Trainer eingestellt. Darüber hinaus haben wir alle eine andere wissenschaftliche Disziplin als Hintergrund. Nicht also genug, dass wir aus verschiedenen Herkunftsländern kommen und entsprechende Sprachen sprechen, sondern zusätzlich noch jeweils aus einem anderen Arbeitsbereich stammen. Dies alles musste erst einmal zusammengeführt werden, um eine gemeinsame Linie für unser 3-2-1-Mut!-Projekt zu finden. Zunächst war der Teambuilding-Prozess von vorsichtigem Abtasten geprägt, doch bald tauchten erste inhaltliche Konflikte auf: Was verstehen wir unter Integration? Wer ist unsere Zielgruppe? Sollen wir Neonazis bekämpfen? Dies führte zu erheblichen Reibungen im Team, so dass sich infolgedessen ein Trainer zurückzog. Nachdem das

Team durch die Einstellung eines neuen Trainers wieder komplett war, konnten das Leitbild und auch die Konzeption unserer Trainingsmodule zusammen erstellt werden. Nach meinem Eindruck „funktionierte“ in dieser Zeit (ca. 1 ½ Jahre der Projektlaufzeit) auch die Zusammenarbeit im Team am effektivsten und nachhaltigsten. Neben der Erarbeitung der Konzeption fiel auch die Erprobung desselben durch unsere Trainings in diese Zeit. Leider konnten wir das Projekt jedoch nicht in dieser Konstellation mit vier Trainer/innen beenden, da im letzten Drittel der Projektlaufzeit erneut der Trainer mit Migrationshintergrund aus dem Team ausgeschieden ist. Hiermit wurde meiner Ansicht nach auch ein Hauptproblem interkultureller, gegenderter und interprofessioneller Teams offen gelegt: Sie sind in ihrer Anordnung sehr statisch. Das heißt, sie können gut arbeiten, wenn alle Rollen (in unserem Fall: Trainerin mit Migrationshintergrund (MH), Trainer mit MH, Trainerin ohne MH, Trainer ohne MH) auch real personell vorhanden sind. Sobald jedoch eine Person wegfällt, ergibt sich ein funktionales Ungleichgewicht, da eine Position und damit eine Perspektive nicht mehr vertreten ist. Die entstandene Lücke in einem Team wird deutlich stärker bemerkbar.

Dass die Zusammenarbeit im interkulturellen Team (übrigens ebenso wie in monokulturellen Teams) von gegenseitigem Respekt, dem gemeinsamen Streben nach einem Ziel und ausgewogener Aufgabenverteilung geprägt sein sollte, versteht sich nach meiner Auffassung eigentlich von selbst. Professionelle Grundsätze gelten hier ebenso, nur sind das Aushandeln und die Umsetzung in unserem Fall mit einem hohen Energieaufwand verbunden gewesen. Vier verschiedene Hintergründe müssen eben erst einmal „unter einen Hut“ gebracht werden.

**WAS BLEIBT?**

Für mich als der deutsche männliche Trainer bleibt als positive Erfahrung die Zusammenarbeit in den Trainings mit meiner Kollegin mit Migrationshintergrund. Nach meiner Auffassung ist diese interkulturelle Trainer-Tandemarbeit ein gelungenes Beispiel gelebter Integration für uns selbst, für die Zielgruppe und auch für deren Umfeld. Gerade für Jugendliche in der Orientierungsphase ist dieser positive Bezug zur Migration sehr fruchtbar. Auch in den Elternworkshops bemerkten wir die positive Resonanz auf diese Konstellation, welche besonders in den hiesigen sächsischen Breitengeraden keineswegs Normalität darstellt.

Einen weiteren positiven Punkt stellt in meinem Rückblick das tatsächliche Gelingen des 3-2-1-Mut!-Projektes dar: Wir konnten als interkulturelles Team eine Konzeption für Empowerment-Trainings erstellen, in welche die Perspektiven aller Trainer/innen eingeflossen sind. Mein Eindruck ist weiterhin, dass wir in unserer Tandem- und Gesamtteam-Zusammenstellung authentisch waren, in dem was wir wollten. Es wurde gemeinsam etwas entwickelt, was vorher so noch nicht da war. Schließlich bleibt mir als simple Frage: Sind unsere Konflikte im interkulturellen Team nun auf die verschiedene Herkunft, Sprache etc. zurückzuführen oder einfach ganz „normale“ zwischenmenschliche Konflikte?



# *Die Rolle des interkulturellen Trainertandems*

Autor: Victor Labra-Holzapfel

Unsere praktische Arbeit hat gezeigt, dass das interkulturelle Trainertandem[2] Vorteile bei der Sozialarbeit auf folgenden Gebieten hat: Integration, Erziehung oder Empowerment von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland.

**AN ERSTER STELLE** steht, dass die Teilnehmer/innen der Trainings sich leicht mit anderen Personen identifizieren, die wie sie selbst Migrationserfahrungen haben. Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass Individuen, die sich als Mitglieder einer Minderheit (ethnisch, kulturell, sprachlich, religiös, sexuell oder beruflich) verstehen, mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu neigen, sich leichter mit Menschen zu identifizieren, die als Mitglieder derselben Gruppe oder derselben sozialen Zugehörigkeitskategorie wahrgenommen werden (TAJFEL, 1984).

**AN ZWEITER STELLE** ist zu erwähnen, dass, wenn Trainer/innen mit Migrationshintergrund eventuell kein „perfektes Deutsch“ sprechen, dieses nicht als Schwäche oder mangelnde Professionalität wahrgenommen wird. Um „Etwas“ zu sagen zu haben, ist es nicht notwenig, eine Sprache hundertprozentig zu beherrschen. Die Selbstverständlichkeit mit der die Fremdsprache Deutsch im Training genutzt wird, kann Teilnehmer/innen ermutigen, diese Sprache selbst zu nutzen, ohne sich der auftretenden Fehler zu schämen. Ähnlich verhält es sich mit dem selbstverständlichen Gebrauch der nicht-deutschen Muttersprache im Training. Die Mehrsprachigkeit wird durch ihre Präsenz als Ressource wahrnehmbar.

**ALS DRITTES** hat sich gezeigt, dass die Interkulturalität der Trainer/innen mit Migrationshintergrund ein arbeitserleichterndes Element für die herkunftsdeutschen Partner/innen ist. Diese haben häufig keine eigenen Migrationserfahrungen und daher sehr viel größere Schwierigkeiten, auf Probleme und Fragen zu antworten, die eng mit dem Migrationserleben verbunden sind. In einem interkulturellen Team nach dem Muster des Trainertandems kann es sinnvoll sein, dass ganz bestimmte Aufgaben oder Probleme an Trainer/innen mit Migrationshintergrund delegiert werden. Die Erfahrungen unseres Modellprojektes zeigen, dass interkulturelle Trainertandems deutliche Qualitätsgewinne bei der Arbeit mit interkulturellen Gruppen erreichen können.

**VIERTENS** wurde deutlich, dass interkulturelle Trainertandems Vorbildcharakter haben und die Vorstellung unterstützen, dass hier und heute die Zusammenarbeit von Deutschen und Ausländern in interkulturellen Teams möglich ist. Die Erfahrung zeigt, dass Synergie und Empathie der psychologische Gewinn sind, wenn deutlich wird, dass Trainer/innen mit denselben Schwierigkeiten konfrontiert sind, denen sich die

2) Trainer/innentandems sind Zweier-Teams die aus einem Mann und einer Frau bestehen, von der immer eine/r einen Migrationshintergrund hat.

Trainingsteilnehmer/innen und ihre Eltern tagtäglich stellen müssen. Darüber hinaus spielt die Begegnung mit Trainer/innen die trotz sprachlicher Schwierigkeiten in der Lage sind, eine aktive und produktive Rolle in der deutschen Gesellschaft zu übernehmen, für die Teilnehmer/innen eine Art Schlüsselrolle, die nicht unterschätzt werden sollte. So antwortete eine Teilnehmerin auf die Frage: Wie findest du den Trainer mit Migrationshintergrund und mich als Team?: „Wenn ein Ausländer mit einem Deutschen arbeitet, finde ich das sehr, sehr gut. Als ich in meiner Heimat war, da habe ich gedacht, ich will Krankenschwester werden. In Deutschland habe ich Angst gehabt, dass ich nicht Krankenschwester werden kann, weil ich Ausländerin bin. Aber du als Ausländer hast auch einen Job in der Schule. Das ist gut, und ich denke ich kann Krankenschwester werden." (Teilnehmerin Evaluationsinterview)

**Wenn wir zu zweit unterwegs sind (Trainertandem), wie ist es für dich?**
„Es ist anders als mit einer Lehrerin, wir haben mehr Zeit mit euch und ihr seid ein Mann und eine Frau und Victor kommt auch nicht aus Deutschland, das gefällt mir gut!"
(Teilnehmerin Evaluationsinterview DaZ-Empowerment-Training)

Im Rahmen der Empowerment-Trainings gab es sowohl für die Teilnehmer/innen wie auch für die Kooperationspartner die Möglichkeit, unmittelbar zu beobachten, dass ausländische Fachkräfte eng mit deutschen Fachkräften zusammenarbeiten können. Eine von allen sehr positiv eingeschätzte Tatsache, die als wertvoller qualitativer Schritt im Prozess der Integration und der zukünftigen Stabilisierung des interethnischen Zusammenlebens in Deutschland angesehen werden muss.

Zusammenfassend sei an dieser Stelle gesagt, dass in Deutschland die Schaffung von mehr und besseren interkulturellen Arbeitsteams eine wichtige Herausforderung der Zukunft darstellt. Sie ist eine Aufgabe von zentraler Bedeutung, wenn man strukturelle Fortschritte in Sachen good practice auf der Linie interkultureller Öffnung und Gleichberechtigung in verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Tätigkeiten (Bildung, Sozialarbeit, Politik, Verwaltung, Krankenpflege, Polizei etc.) erzielen will. Nur so kann ein erfolgreiches Zusammenleben zwischen den Gruppen, die das interkulturelle Erscheinungsbild Deutschlands verändert haben, sichergestellt werden. Im Übrigen ist nicht daran zu zweifeln, dass Deutschland über das 21. Jahrhundert hinaus von ethnischer und kultureller Heterogenität geprägt sein wird (BAUMAN, 2006; BECK, 2007, DUBAR, 2002; NARANJO, 2007).

## LITERATUR:


Bauman, Zygmunt (2006): Modernidad liquida. Fondo de cultura economica. Buenos Aires, Argentina

Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Dubar, Claude (2002): La crisis de las identidades. La interpretacion de una mutacion. Editorial Bellaterra, Barcelona

Naranjo, Claudio (2007): Cambiar la educacion para cambiar el Mundo. Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile

Tajfel, Henri (1984): Grupos humanos y categorias sociales. Biblioteca de psicosociologia. Editorial Herder, Barcelona




# *Im Dreisprung zum Empowerment*


Autorin:
Siri Pahnke


## IN DREI SCHRITTEN ZUM EMPOWERMENT-KONZEPT

Die dreijährige, bis heute andauernde Konzeptentwicklung des Empowerment-Trainings begann mit einer intensiven Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen der Empowerment-Arbeit. Die Interdisziplinarität des Teams (Soziologe/in, Psychologin, Religionswissenschaftler, Philosoph, Sprach- und Kommunikationswissenschaftlerin und Sozialpädagogin) war in dieser Entwicklungsphase sicherlich genauso kreativ, konfliktreich und innovativ, wie die interkulturelle Zusammensetzung des Teams. Die Herkunft (Chile, Italien, Iran und Deutschland), die spezifischen Migrationserfahrungen, die Sprache sowie der Zeitraum, die die Mitarbeiter/innen in Deutschland verbracht haben, beeinflussten den Projektprozess sowie die inhaltliche Ausprägung des Empowerment-Konzeptes wesentlich.

## DIE IN DIESER PHASE ENTWICKELTEN DREI MODULE

1. Identität positiv fördern
2. Bewältigungsstrategien gegen Rassismus und Diskriminierung entwickeln und
3. Selbstorganisation und Partizipation stärken

wurden in drei sechsmonatigen Praxisphasen von September 2008 bis April 2010 mit verschiedenen Jugend- und Erwachsenengruppen erprobt und überarbeitet. Der insgesamt dreijährige Prozess mündete in das hier anhand von Praxisbeispielen und theoretischen Überlegungen nachgezeichnete Empowerment-Training, wie wir es unter spezifisch ostdeutschen Bedingungen für verschiedene Zielgruppen und Rahmenbedingungen entwickelt haben.

**HAUPTZIELGRUPPE** unserer Arbeit waren Jugendliche mit Migrationshintergrund zwischen 13 und 18 Jahren, teilweise arbeiteten wir auch mit jüngeren und älteren Jugendlichen. Wir starteten mit sogenannten „Gruppen im geschützten Raum" (eine differenzierte Diskussion zu diesem Begriff im Kapitel 3), die ausschließlich aus Jugendlichen mit Migrationshintergrund zusammengesetzt waren. Aufgrund der Weiterentwicklung unseres Konzeptes in der Praxis erweiterten wir am Ende der Projektlaufzeit die Zielgruppe und arbeiteten punktuell mit gemischten Gruppen aus Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Wir führten Trainings in Schulstrukturen (vor allem in Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen, aber auch in Regelklassen der Mittelschulen) und der freien Jugendarbeit (offene Freizeittreffs und Jugendclubs sowie im kleinstädtischen Werdau im Umfeld eines Asylbewerberheims) durch.
(EINE DETAILLIERTE LISTE UNSERER KOOPERATIONSPARTNER FINDEN SIE IM ANHANG).

**IN DEN TRAININGS** ging es ums Kofferpacken: Ein leerer Koffer wurde von den Teilnehmer/innen in einem – im Idealfall – sechsmonatigen Prozess mit je zwei Terminen pro Monat langsam gefüllt: Mit Ideen über das eigene Leben, Fähigkeiten und Ressourcen, aber auch mit selbst entwickelten Handlungsstrategien

„Wichtig ist nicht, was man aus uns macht, sondern was wir selbst aus dem machen, was man aus uns gemacht hat."
Jean-Paul Sartre

gegen blöde Anmachen, Ausgrenzung und Rassismus. Der Koffer steht symbolisch für den Rahmen, den wir Trainer/innen schaffen. Mit Methoden der Theater-, Körper-, Biographie- und Medienarbeit ermutigen wir die Teilnehmer/innen, ihre Fähigkeiten und Ressourcen zu erkennen und mit einem Griff in ihren selbst gepackten Ressourcenkoffer nutzbar zu machen. Die Jugendlichen hören einander zu und entdecken gemeinsam neue Möglichkeiten, trotz gesellschaftlicher Barrieren aktiv zu werden. Das interkulturelle Trainer/innentandem schafft Platz und Bewusstsein für eine selbstbestimmte Lebensführung, die das Team so schnell wie möglich wieder entbehrlich macht. Gleichzeitig wird mit Multiplikator/innen, Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen nach Möglichkeiten gesucht, begonnene Empowerment-Prozesse weiterzuführen und ihnen in den bestehenden Strukturen mehr Raum zu geben.

In den Jugendtrainings hat sich bestätigt, dass die Familie einen zentralen Ausgangspunkt für die Arbeit mit den Jugendlichen darstellt. Über die eigene Biographie und die Verbundenheit mit der Familie entwickeln die Jugendlichen ihre Position in der Gesellschaft. In der Pubertät – als kreativer und krisenhafter Phase der Identitätsbildung – werden gerade diese Familienbande besonders zentral. Die Position der Eltern im Integrationsprozess ist eng mit den Möglichkeiten der Jugendlichen verbunden und auch damit, wie sie sich im Alltag zurecht finden.

**DIE ELTERNARBEIT** flankierte die Arbeit mit Jugendlichen. Hier war die Arbeit mit Migrant/innen und Mehrheitsdeutschen von Anbeginn vorgesehen und wurde auch so umgesetzt. Die Elternarbeit fand in Zusammenarbeit mit verschiedenen Vereinen in Leipzig, Chemnitz und Torgau statt. Inhaltlich zielte die Arbeit mit Eltern auf die eigene Sensibilisierung für Empowerment-Prozesse ab und nahm damit die Erwachsenen sowohl als Individuen als auch in ihrer Rolle als Eltern in den Blick. In der praktischen Umsetzung der Elternworkshops ging es inhaltlich um eigene Diskriminierungserfahrungen und den Austausch darüber. Auch in unserem Projekt hat sich gezeigt, dass ernst genommene und selbstsichere Eltern viel größere Möglichkeiten haben, ihre Kinder bei ihren Empowerment-Prozessen zu unterstützen als Eltern, die mit guten Ratschlägen und Erziehungsmethoden nach Hause geschickt werden.

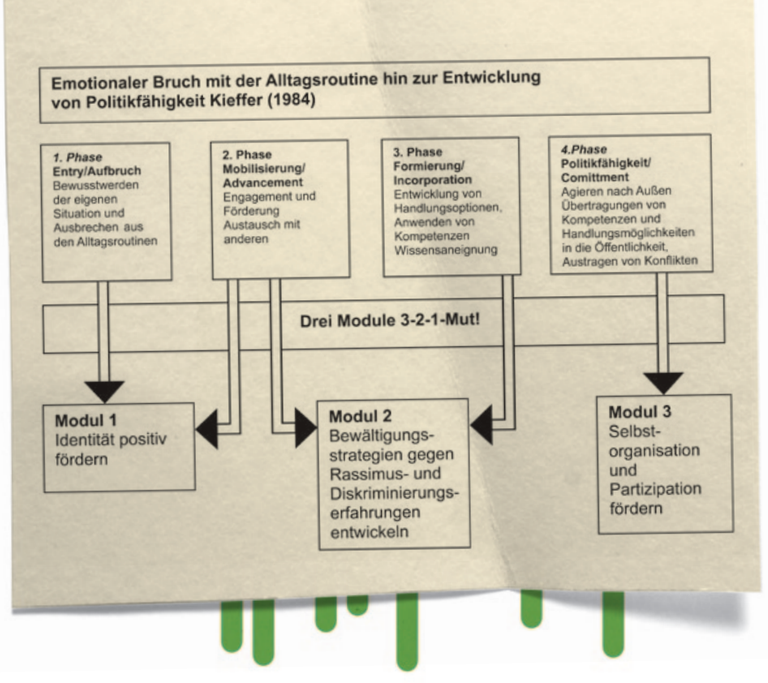
## DREI MODULE

Die drei von uns entwickelten Module orientieren sich an den Empowerment-Ansätzen nach Kieffer (1984), übernommen von Stark und Herriger. Kieffer (1984) wie Herriger (2006) unterscheiden aus einer sozialpsychologischen Perspektive vier Prozessebenen des Empowerments, die auch in unserem Konzept in den drei Modulen zum Ausdruck kommen.
In diesem Sinne sind die drei Empowerment-Module nicht völlig getrennt voneinander umsetzbar, sondern als ineinander verwobene Ebenen und Prozesse zu denken. Je nach Zusammensetzung der Gruppe und den Rahmenbedingungen werden Methoden und Inhalte aus den drei Modulen zusammengestellt und umgesetzt. Das Training passt sich in diesem Sinne stets an den nicht immer geradlinigen, oft sogar chaotisch-kreativen und auf unterschiedlichen Ebenen ablaufenden Empowerment-Prozess der Gruppe an.

**IM ERSTEN MODUL** wird mittels Übungen zur eigenen Wahrnehmung, der Stärkung des Selbstwertgefühls und der Entwicklung von sozialen Kompetenzen in einer geschützten Gruppe „Gleichgesinnter“ (peer group) [3] die eigene Identität gestärkt und gefestigt. Die eigene Wirkungsfähigkeit wird bewusst und greifbar. In den Trainings wird der Alltag reflektiert und die eigene Position innerhalb der Lebenswirklichkeit bewusst gemacht. Dabei werden Stärken und Ressourcen der Teilnehmer/innen sichtbar.

3) Als peer group gelten Gruppen mit Mitgliedern ähnlichen Alters, meist auch ähnlicher sozialer Herkunft und gleichen Geschlechts. „Peergroup“ geht als Fachbegriff aus der Soziologie und Pädagogik zurück auf Charles H. Cooley.






**IM ZWEITEN MODUL** wird ein Zugang zu eigenen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen eröffnet. Hierbei ist der Austausch zwischen Gleichgesinnten zentrale Methode. In der gemeinsamen Arbeit werden Diskriminierungsmechanismen verdeutlicht und eigene Diskriminierungserfahrungen teilbar gemacht. Im weiteren Verlauf werden Strategien für den Umgang mit Rassismuserfahrungen entwickelt. Es geht um die Erlangung eines kritischen Bewusstseins für die problematische Situation sowie die Erfahrung von Unterstützung in einer Gruppe von Gleichgesinnten.

**IM DRITTEN MODUL** wird über konkrete Interessensformulierung und Wissensaneignung der Weg zu selbstorganisiertem Handeln aufgezeigt und erprobt. Die Gruppe geht aus dem „geschützten Trainingsraum“ heraus und tritt mit ihren Interessen, Ressourcen und Stimmen in die Öffentlichkeit. Individuelle Fähigkeiten und Ressourcen werden nutzbar gemacht.
Die beiden ersten Module enthalten jeweils acht bzw. neun auf Kommunikation und Reflexion fokussierte Einheiten. Das dritte Modul beinhaltet ein spezifisches mediales Projekt, welches mit der Gruppe geplant und durchgeführt wird. Hier kann auf bereits vorhandene Strukturen in den Organisationen (Schulen, Jugendzentren) und Angeboten im Umfeld (Beratungsstellen, Sportvereine, Stadtteilparks) zurückgegriffen werden. Wettbewerbe und Ausschreibungen eignen sich hervorragend für die Motivation der Jugendlichen und definieren ein Ziel.

Eine ausführliche Übersicht über die drei Module und die einzelnen Inhalte befindet sich im Anhang.

## EMPOWERMENT-METHODIK – GIBT ES DIE ÜBERHAUPT?

Die Methoden, die wir in der Empowerment-Arbeit nutzen, sind größtenteils bekannten Ansätzen (Theater der Unterdrückten/Forum Theater[4], Anti Bias[5], positiv peer culture[6], Medienarbeit[7], Biographiearbeit, Kommunikationstraining und Anti-Gewalttraining) entnommen, die in der einschlägigen Fachliteratur zu finden sind. Sie wurden jeweils für die Zielstellung unserer Trainings und die spezifische Zielgruppe modifiziert und teilweise neu komponiert. Es gibt unserer Meinung nach nicht DIE Empowerment-Methodik. Die Methodik orientiert sich jedoch an einem Leitziel: Jeder soll erfahren können, dass er in seiner Individualität ein wertvolles und positives Wesen ist, welches Stärken und Ressourcen hat, um handeln und die eigene Lebenswirklichkeit verändern zu können. Die Haltung, mit der wir der Gruppe gegenüberstehen sowie die Atmosphäre, die im Zusammensein entsteht, entscheiden über die Wirksamkeit der Methode. So haben wir uns immer bemüht, den Jugendlichen auf gleicher Augenhöhe zu begegnen und ihre Bedürfnisse, Interessen und Ideen zu unseren Leitlinien zu machen und sozusagen im Rhythmus der Gruppe zu tanzen. Der kreative Umgang mit der Methode benötigt allerdings viel Erfahrung, ein starkes Trainertandem und eine gut funktionierende und reflektierte Kommunikation. Im Gegensatz zu verschiedenen anderen Ansätzen vertreten wir die Ansicht, dass die Trainer/innen viele der Übungen mitmachen können – und auch sollten – um sie mit der Gruppe gemeinsam zu erfahren. Da wir in Zweierteams arbeiten, besteht oft die Möglichkeit für einen der Trainer/innen, in den Prozess einzusteigen. Das hat sich vor allem in der Elternarbeit als Vorteil erwiesen.
An dieser Stelle soll betont werden, dass die Mehrheit der Jugendlichen und Erwachsenen sehr wohl die Ressourcen und Fähigkeiten hat, ihr Leben aktiv zu gestalten und eigene positive Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Das Empowerment-Training bietet den Rahmen, um diese Ressourcen zu erkennen, zu nutzen und weiter zu entwickeln. Einige der vielleicht wichtigsten Erkenntnisse unserer Arbeit schon vorweg: Um Empowerment-Prozesse „von oben" – durch Erziehungsberechtigte – initiieren zu können, ist es wichtig, eigene Empowerment-Erfahrungen und -Prozesse in sich (wieder-) zu entdecken. Auch wir als Sozialarbeiter/innen, Trainer/innen oder Lehrer/innen müssen uns immer wieder Freiraum schaffen, um Neues zu denken und Altes wiederzuentdecken. Es bedarf Mut und Kraft sich den als selbstverständlich hingenommen Grenzen und Barrieren der Arbeit zu widersetzen und sie in Frage zu stellen. Schwierigkeiten und Probleme gehören dazu, sie sollten nicht entmutigen, sondern Anlass geben, neue Lösungswege zu finden und die Perspektive zu wechseln. Wenn wir den Jugendlichen mit einer Idee und dem dazugehörigen Vertrauen und Begeisterung entgegentreten, dann wird es ihnen leichter fallen mitzumachen und (sich) selbst auszuprobieren.
Und last but not least: Empowerment ist immer auch ein Gruppenprozess: Warum also Kraft vergeuden in dem man alles alleine macht, wenn es Gleichgesinnte gibt, die am gleichen Strang ziehen.

Das Empowerment-Training befindet sich durch die Thematik und in seiner (selbst)erfahrungs- und erlebnisorientierten Methodik immer wieder an der Grenze zu therapeutischen Bereichen. Tiefe individuelle Erlebnisse wie z.B. Diskriminierungserfahrungen können in unseren Trainings nicht therapiert werden, sondern in den Bereich des Besprechbaren rücken und damit enttabuisiert und einer späteren Bearbeitung überhaupt erst zugänglich gemacht werden.

4) Augusto Boal, der „Vater" des Forumtheaters: „Wann immer wir Theater spielen, spielen wir nicht nur unseren Konflikt, gestalten wir nicht nur einen Ausschnitt aus dem Leben der Gesellschaft. Wir ergreifen Partei: für die Unterdrückten. Wir wollen Unterdrückung sichtbar machen, in welchem Gewand sie auch auftritt. Theaterspielen ist für uns untrennbar verbunden mit der aufklärerischen, kämpferischen und pädagogischen Rolle des Theaters." (Odierna/Letsch 2006, S. 9)

5) Der Anti-Bias-Ansatz zielt darauf, eine durch Einseitigkeit und Voreingenommenheit entstandene (gesellschaftliche) Schieflage ins Gleichgewicht zu bringen und Diskriminierungen abzubauen. An der Wahl des Begriffes „Bias" (engl.: Voreingenommenheit, Schieflage oder Vorurteil) zeigt sich sowohl ein Spezifikum des Ansatzes als auch die Abgrenzung gegenüber Konzepten der interkulturellen oder antirassistischen Arbeit: Der Anti-Bias-Ansatz fokussiert jegliche Formen von Diskriminierung. Die Ausgrenzung und Herabsetzung von Menschen wird nicht nur in Bezug auf ethnische oder rassische Merkmale thematisiert, sondern genauso bezüglich des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, körperlicher und geistiger Gesundheit oder etwa der sozialen Schicht etc. Dabei sind besonders die vielschichtigen Verstrickungen und gegenseitigen Abhängigkeiten dieser verschiedenen Dimensionen untereinander von Bedeutung. Damit grenzt sich der Ansatz gegenüber solchen Konzepten ab, die sich z.B. ausschließlich gegen Rassismus wenden. Eine weitere Besonderheit des Anti-Bias-Ansatzes ist der Einbezug der individuellen und der gesellschaftlichen/strukturellen Ebene. Diskriminierung geht nicht allein von Vorurteilen Einzelner aus, sondern basiert auf vorherrschenden gesellschaftlich geteilten Bildern, Bewertungen und Diskursen. Dieser komplexe Zusammenhang reicht in vielen Fällen tief hinein in die institutionellen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen von Alltag und (pädagogischem) Handeln. (Winkelmann/Trisch, 2007)

6) „Die tragenden Pfeiler der Positive Peer Culture sind die Überzeugung, dass Jugendliche gegenüber moralischen Werten sensibel sind; dass Problemverhalten vor allem bei Individuen (der Gruppe) auftritt, die über ein eher geringes Selbstwertgefühl verfügen, sich schwach und erfolglos fühlen; dass Jugendliche eine grundsätzliche Neigung zu idealistischen Vorstellungen und zur Fürsorge für andere besitzen; dass die stärkste Erfahrung zur Veränderung der Persönlichkeit eines Menschen die Erfahrung ist, dass man anderen helfen kann". (Opp/ Unger, 2006, S. 66/67) „Die zugrunde liegende Idee des peer counseling – der Beratung durch Gleichgesinnte – beruht dabei auf einem Stärkenansatz, der den Heranwachsenden selbst die Kompetenz und Fähigkeit zutraut, ihre Probleme im Kreis Gleichgesinnter ernsthaft zu bearbeiten und zu bewältigen. (Opp/Unger, 2006, S.13)

7) Wir arbeiten vor allem in Zusammenarbeit mit den freien Radios in Leipzig und Chemnitz sowie mit der professionellen Kamerafrau und Regisseurin Nina Mair. Die Zusammenarbeit mit dem freien Radio Leipzig „Radio Blau" stellt eine Besonderheit innerhalb unseres Projektes dar. Den Jugendlichen und Eltern unserer Trainings wurde nicht nur die Möglichkeit geboten, die Radioarbeit in allen Aspekten der Produktion kennen zu lernen, es bestand immer auch die Möglichkeit, das freie Radio auch weiter für die eigenen Interessen zu nutzen und das alternative Medium aktiv mitzugestalten.

### LITERATUR:

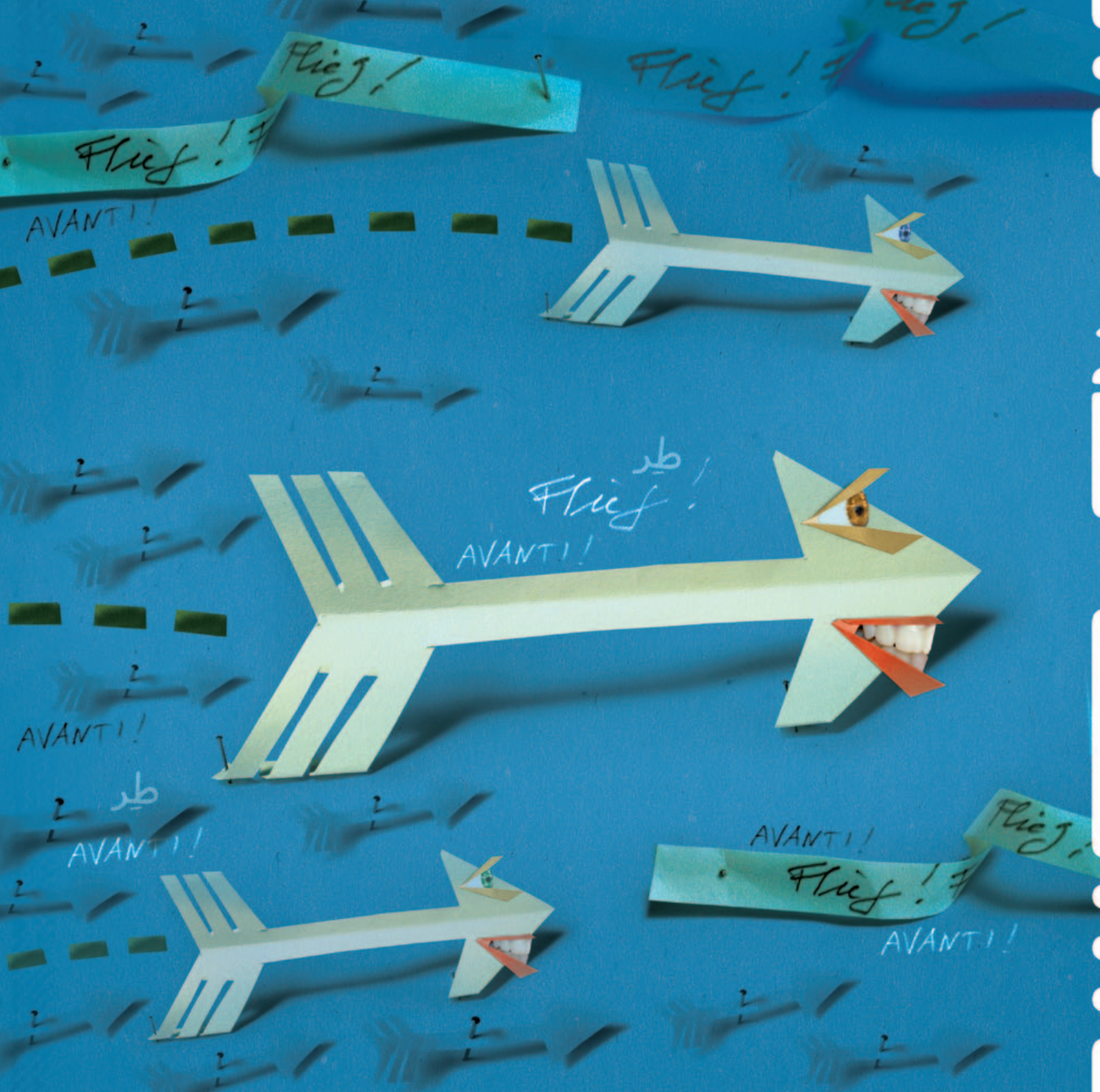

Odierna, Simone; Letsch, Fritz (Hrsg.) (2006): Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. AG SPAK

Opp, Günther; Unger, Nicole (Hrsg.) (2006): Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis. edition Körber-Stiftung, Hamburg

Winkelmann, Anne; Trisch, Oliver (2007): Vorurteile, Macht und Diskriminierung – die Bildungsarbeit der Anti-Bias-Werkstatt. In: Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.): Kind und Vorurteil. Erforschung von Ursachen und Strategien. Wien. S. 107-124

Kieffer, C.H. (1984): Citizen Empowerment: A Developmental Perspective. In J. Rappaport, C. Swift; R. Hess (ebs): Studies in Empowerment. Steps toward Understanding and Action, New York, S. 9-37

Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, S. 131-137. Kohlhammer Verlag, Stuttgart




**„Denn das Leben schreitet nicht zurück,
noch verweilt es beim Gestern. Ihr seid der Bogen, von dem aus eure Kinder
als lebendige Pfeile vorwärts schnellen.“**

(KHALIL GIBRAN)

# *Empowerment-Training*
## *zwischen Pfeil und Bogen*

### *Empowerment – Was hat das mit mir zu tun?*

Grundlage eines jeden Empowerment-Prozesses ist die Bereitschaft zum Umgang mit der eigenen Geschichte und die Entwicklung eines positiven Blickes auf die eigene Identität. Inhaltlich ist unser Modul 1 darauf ausgerichtet, ein Bewusstsein für die eigene Identität mit ihren sehr unterschiedlichen Fassetten zu ermöglichen und damit eine Basis für selbstbewusstes und selbstverantwortliches Handeln zu schaffen. Die Arbeit im Modul geschieht im gruppendynamischen Prozess der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Im gegenseitigen Zuhören und Reflektieren werden Ressourcen und Fähigkeiten, aber auch Ängste und Schwierigkeiten gemeinsam formuliert und bearbeitet. Grundlegendes Element dieses Moduls ist die Förderung eines positiven Selbstwertgefühls in einer Gruppe von Gleichgesinnten (peer groups). Es werden Kommunikations- und Sozialfähigkeiten gestärkt, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf verbalen und non-verbalen Kommunikationstechniken liegt. Außerdem wird die Mehrsprachigkeit der Teilnehmer/innen aktiv in den Trainingsverlauf einbezogen.

Die Interkulturalität der Gesellschaft und des eigenen Lebens wird erfahrbar gemacht und dabei werden die Stärken und Ressourcen von Vielfalt hervorgehoben. Zentrale Methodik des Moduls ist die Biographiearbeit, durch die Schritt für Schritt ganz persönliche Erfahrungen und Empfindungen erschlossen werden. In einer Wanderung durch das eigene Leben werden eigene Fähigkeiten und Ressourcen bewusst gemacht und erst dadurch tatsächlich anwendbar. Hier wird noch einmal auf persönlicher Ebene verdeutlicht, dass der eigene Migrationshintergrund Vorteile und Chancen mit sich bringt und auf der anderen Seite immer

Autorin:
Siri Pahnke

„Wir bestehen alle nur aus buntscheckigen Fetzen, die so locker und lose aneinander hängen, dass jeder von ihnen jeden Augenblick flattert, wie er will; daher gibt es ebenso viele Unterschiede zwischen uns und uns selbst wie zwischen uns und den anderen“
(de Montaigne, 1998)

nur einen Teil der Identität ausmacht. Zur Identitätsarbeit gehört es außerdem, eigene Interessen zu formulieren und Grenzen zu setzen. Ein Schwerpunkt liegt hier in der Einübung der Fähigkeit, „Nein!“ sagen zu können. Weiterhin wird für das Thema Gender und Sexualität sensibilisiert. Zum eigenen Rollenbild und zu der eigenen geschlechtlichen Identität wird diskutiert und Vorurteile werden reflektiert. Abschließend wird in Form von Rollenspielen das Verhalten in Konfliktsituationen, die innerhalb des Trainings thematisiert wurden, erprobt.

Im Folgenden wird am Beispiel von Trainings in Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen (DaZ-Klassen) die Umsetzung des Moduls 1 dargestellt und mit Methodenbeispielen ergänzt. Aufgrund der Zusammensetzung der Teilnehmenden und der Ausgangssituation haben die Inhalte des Moduls 1 „Identität positiv fördern“ hier eine besonders starke Ausprägung. Illustriert wird das Kapitel mit zwei Texten von Teilnehmer/innen eines DaZ-Trainings, sowie einem Interview mit Jugendlichen der „Werdau Immigrants“.

# *Was fällt dir DaZu ein?*

Autor:
Victor Labra-Holzapfel

Was ist eine DaZ-Klasse? Es ist die Kurzbezeichnung von Deutsch-als-Zweitsprache-Klasse, einem Unterrichtskonzept in Sachsen für jugendliche Zuwanderer, die die deutsche Sprache als Schlüsselkompetenz erlernen, bevor sie in den Regelunterricht integriert werden. Das Empowerment war von Anfang an auch als Unterstützungsmaßnahme für die Lehrer/innen und Schüler/innen der DaZ-Klasse konzipiert. Das Trainertandem konzentrierte sich deshalb auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen (wie Selbstwertstärkung, Selbstsicherheit, Lebensfreude, Vertrauensfähigkeit), die in Verbindung mit der deutschen Sprache von grundlegender Bedeutung für den schulischen Erfolg junger Menschen und ihre volle Integration in Deutschland sind.

**Was denkst du über unser Training? Was fällt dir DaZu ein?**

„Ich habe schon Spaß gehabt. Das war interessant. Man musste schreiben und über Gefühle sprechen. Ich spreche nicht gerne über Gefühle. Ich habe nie gedacht, dass man so was machen kann.“
(Eine Teilnehmerin im Evaluationsinterview)



Eine der Kernideen dieser Trainingsarbeit war, die deutsche Sprache als wichtigsten Schlüssel zum Öffnen der Tür zur Integration zu begreifen. Die Tür zur kulturellen Integration hat verschiedene Schlösser, für die es auch jeweils unterschiedlicher Schlüssel bedarf. Die deutsche Sprache ist ein notwendiger, aber kein ausreichender Schlüssel. Nur in dem Maße wie es gelingt, herauszufinden, welches die anderen „magischen Schlüssel“ für den Zugang zu einer gelungenen interethnischen und interkulturellen Integration sind, wird das Überleben in einer Zukunft gelingen, die zunehmend vom „Risiko“ im Sinne von Beck (BECK, 2007) und vom „Zerschmelzen der festen Bezugsgrößen“ (BAUMAN, 2006) bedroht ist.
Vom ersten Augenblick an wurde deshalb die DaZ-Klasse als Grenzbereich aufgefasst, als Ort des Kontaktes und des Konfliktes zwischen Pfeil und Bogen, d.h. dem Bogen, der über die deutsche Sprache, die Lehrer und die Schule vermittelten deutschen Kultur und den jungen Zuwanderern als den individuellen Pfeilen mit ihren unterschiedlichen Sprachen, Migrationsbiographien, kulturellen Traditionen, Ängsten und Hoffnungen.
Bei dieser Problemstellung ist unter migrationspsychologischen Aspekten grundsätzlich davon auszugehen, dass das psychosoziale Empowerment von Migrant/innen ein langfristiger individueller Prozess ist, der manchmal auch kollektiv zum Ausdruck kommen kann. Der Erfolg dieses Prozesses hängt entscheidend von der Fähigkeit der/s Einzelnen ab, ihre/seine Erfahrungen als Ausländer und Zuwanderer neu zu bewerten. Es gilt zu verhindern, dass destruktive oder lähmende Gefühle von Angst, Unsicherheit, Hass oder Misstrauen bei der Begegnung mit anderen ethnischen Gruppen, die als Außenstehende wahrgenommen werden, die Oberhand gewinnen.
Der Prozess der Selbstermächtigung bzw. des Empowerments (HERRIGER, 2006) kann daher nicht von außen erfolgen: Er muss sich beim jeweils Einzelnen von innen her entwickeln. Die Antworten auf die Probleme der kulturellen Integration liegen jeweils in der Person selbst und so müssen einige der unsichtbaren „magischen Schlüssel“ innerhalb und nicht außerhalb des Individuums gesucht werden (NARANJO, 2007). Darum muss man auch, wie es der Psychiater und Gestalttherapeut Claudio Naranjo fordert, die Jugendlichen und Erwachsenen sowie die Eltern und Lehrer/innen dabei unterstützen, in ihr Inneres zu schauen, sich selbst zu erkennen und die Strukturen ihres eigenen Denkens, Fühlens und Handelns zu beobachten und zu verstehen. Gleiches gilt für den Einfluss ihrer nationalen oder familiären Herkunftskultur im Zusammenwirken mit dem Situationskontext, in dem sie sich gerade befinden. Gerade an diesem gemeinsamen Treffpunkt von Kultur, Charakter und Situation kann das selbstermächtigte Individuum, d.h. das Individuum mit einem bewussten Ich, sich angesichts der Konflikte und Herausforderungen des Lebens in einer interkulturellen Gesellschaft für eine positive Lösung entscheiden.

## VON DER THEORIE ZUR PRAXIS: KONKRETES EMPOWERMENT

Bei den Trainings wurden Theaterspiel, Körpersprache, nonverbale Kommunikation und andere pädagogische Techniken eingesetzt mit dem Ziel, persönliche Potentiale und Konflikte sichtbar zu machen, um diese dann wiederum als Grundlagen für die pädagogische Arbeit zu nutzen. Diese Arbeitsweise setzt seitens

**Hast du das Gefühl, dass sich etwas geändert hat, seit dem Training? In der Gruppe, in der Klasse, in der Atmosphäre?**

„In dem Projekt habe ich Euch erzählt, was ich fühle, usw. Danach habe ich immer gedacht, dass es besser ist, mit jemandem zu reden, wie ich fühle, mindestens mit meinen Eltern und Freunden in der Klasse. Ich habe einen Freund gefunden. Wir sind uns nach dem Projekt näher gekommen. Ich habe mehr Freunde gefunden."
(Teilnehmerin, Evaluationsinterview)

der Trainer/innen eine große Flexibilität und Kreativität voraus, bei den Teilnehmer/innen wiederum eine sehr hohe Bereitschaft und Motivation.
Im Folgenden werden jeweils einige der Übungen und Entwicklungen kurz dargestellt, die im Rahmen des Empowerment-Prozesses mit den beiden Teilnehmergruppen besonders relevant waren. Dabei wird der Versuch gemacht – wenn auch etwas bruchstückhaft und willkürlich – den normalen Ablauf einer Trainingssitzung in einem Klassenraum zu beschreiben.

## STIMMUNGSBAROMETER

Eine der Übungen, die zu Beginn einer Sitzung jeweils beste Ergebnisse brachte, war das Erstellen eines Stimmungsbarometers. Es geht dabei um eine räumliche Positionierung im Klassenraum. Die Jugendlichen lernen, sich entlang einer roten Linie auf dem Fußboden (rotes Band oder rote Wolle) zu positionieren, wobei neben dieser Linie Karten mit Symbolen oder Beschriftungen liegen, die mindestens fünf verschiedene Stimmungszustände darstellen (Sehr gut, Gut, Normal, Schlecht, Sehr schlecht). Alle, einschließlich der Trainer/innen, werden gebeten, sich entsprechend ihrer aktuellen Stimmung an der Linie aufzustellen. Das ist eine Einladung zur bewussten Kontaktaufnahme mit der Gegenwart. Nacheinander beantworten dann alle jeweils einzeln die Frage: Wie fühlst du dich in diesem Augenblick?
Mit dieser Übung lernen die Jugendlichen, ihren eigenen Gefühlszustand zu erkennen und diesen anderen Personen aus ihrem Umfeld mitzuteilen. Hierdurch wird die Authentizität des Umgangs mit sich selbst und anderen entwickelt. Diese Übung kann auch mit Fotos oder beschrifteten Karten, die an verschiedenen Stellen auf dem Boden des Klassenraums ausgelegt sind, gemacht werden.

## DIE BEDEUTUNG DES WOHLFÜHLFAKTORS

Ein zentrales und unverzichtbares Element des Trainings bestand darin, die Jugendlichen mit einer Reihe von Spielen aufzuwärmen und so auf das Training vorzubereiten. Das wurde mit Bewegungs- und Gruppenspielen erreicht, die einerseits den Prozess der Vertrauensbildung zwischen den Gruppenmitgliedern erleichterten und andererseits als Einstimmung auf ein bestimmtes, später näher zu behandelndes Thema dienten. Das gemeinsame Spielen und Lachen in der Gruppe bietet den Teilnehmenden auch die Gelegenheit, loszulassen und zu entspannen und so den Fluss negativer Gedanken und/oder Gefühle zu unterbrechen, mit denen sie zum Training gekommen sind. Bei diesen ganz wesentlichen spielerischen Einstimmungselementen wurden so einfache Techniken angewandt wie z. B. Körperspiele, Bewegungen im Klassenraum (mit und ohne Musik), einen Ball werfen, die Augen schließen und sich etwas Schönes vorstellen. Bei diesen Übungen ist es manchmal sehr vorteilhaft, die Muttersprachen der Teilnehmenden durch Übungen mit multilingualen Elementen ins Spiel des Kennenlernens und des Spaßhabens einzubeziehen.

## DIE MACHT DER BILDER

Eine weitere Reihe von Übungen, die sehr erfolgreich und mit viel Tiefgang zur Ermittlung von Individual- und Gruppenbedürfnissen eingesetzt wurden, waren Collagen zu unterschiedlichen Themen. Mit Hilfe von realen Fotos der Teilnehmenden, von Vorlagen aus Zeitschriften, von selbst erstellten Zeichnungen oder von Kombinationen dieser drei Sorten von Materialien wurde es vielen Jugendlichen, die noch nicht das nötige Selbstvertrauen hatten, um Deutsch zu sprechen, ermöglicht, sich nonverbal auszudrücken. Nach und nach entstanden über dieses Basteln die Voraussetzungen dafür, dass die Schüler/innen begannen, mit den anderen unter Zuhilfenahme von Fotos und Ausschnitten aus Zeitschriften zu kommunizieren, was sie dann letztlich auch ermutigte, für die Kommunikation mit ihren Mitschüler/innen die deutsche Sprache zu benutzen. In unterschiedlichen Sitzungen wurden die Teilnehmer/innen aufgefordert, eine Collage zu verschiedenen Themen zu machen, z.B.:

- Identität und Biographie (Wer ich bin, meine Familie, mein Herkunftsland, Hobbies?)
- Was mir gefällt/missfällt an meinem Herkunftsland/Aufnahmeland?
- Was ich aus meinem Herkunftsland vermisse?
- Was ich mir von der Zukunft erträume?
- Welche Probleme habe ich in meinem heutigen Leben?

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass die Jugendlichen mit sehr großer Motivation an diese Art Übungen herangehen und dass, sobald innerhalb der Gruppe eine Vertrauensbasis entstanden ist, jeder dazu bereit ist, sich die Mühe zu machen, seine Arbeit im Plenum vorzustellen (z.B. mit Mitteln des Theaterspiels in einem virtuellen Szenario). Für viele dieser Jugendlichen ist es eine riesige Herausforderung, nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Sprache, sondern unter dem Aspekt ihrer Selbstsicherheit und ihrer Selbstwertschätzung, sich dem Publikum ihrer Mitschüler/innen zu stellen, das aufmerksam zuhört und Fragen zu den persönlichen Geschichten stellt, die auf diese Weise der Gruppe vermittelt werden.

1) Skulpturenarbeit in Anlehnung an die Methodik des Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal

### SKULPTUREN UND RAUM. JENSEITS DER GESPROCHENEN SPRACHE

Eine der im Empowerment-Training angewandten Schauspieltechniken war die Darstellung von Skulpturen [1] durch die Schüler/innen. Dabei fordern die Trainer/innen die Schüler/innen auf, sich vorzustellen, sie seien in einem Museum. Mit Hilfe von Fotos oder durch direktes Vorspielen vermitteln die Trainer/innen den Schüler/innen, was eine Skulptur, ein Bildhauer und was das Material (der menschliche Körper) im Sinne der Übung ist. So wird die Gruppe in die Lage versetzt, das, was sie beobachtet, zu beschreiben. Durch diese Übung lernen die Schüler/innen, mit ihrem eigenen Körper zu experimentieren, indem sie abwechselnd die Rolle der Skulptur bzw. des Bildhauers übernehmen. Im Rahmen dieser Übung kann auch die ganze Gruppe zur Darstellung verschiedener Rollen und Situationen aufgeteilt werden (Bildhauer/in und Skulpturen, Museumsbesucher/in, Museumsführer/in etc.), wodurch sich eine als real empfundene Darstellungssituation ergibt. Zur Anwendung dieser Schauspieltechnik eignen sich besonders Themen des täglichen Lebens wie Lernen, Kochen, Fernsehen, Ballspielen, am PC Arbeiten usw. Ein Vorteil dieser Technik liegt in der Möglichkeit, auf der visuellen, der plastischen und der räumlichen Ebene zu arbeiten, ohne notwendigerweise Sprache einsetzen zu müssen. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass über die plastische Darstellung alltäglicher Szenen hinaus, tiefer gehende und komplexere Themen dargestellt werden können, beispielsweise Grundgefühle wie Freude, Angst, Trauer, Wut, Frustration. Dasselbe gilt für viele gleichermaßen einfache und komplexe, abstrakte Begriffe wie Macht, Ohnmacht, Aggression, Konflikt, Mobbing und Diskriminierung, die in ihrer praktischen Ausprägung zur alltäglichen Erfahrungswelt der Schüler (mit oder ohne Migrationshintergrund) in der Schule, in der Familie oder im Wohnviertel gehören.

### DIE BEDEUTUNG VON RITUALEN

Von zentraler Bedeutung im Rahmen des Empowerment-Trainings war auch die Einführung einer Reihe von Gruppenritualen. Hier ging es um ganz einfache Dinge wie das Sitzen im Kreis mit einer Kerze oder einer Blume als Mittelpunkt. Durch diese kleinen Rituale entstand eine ganz besondere Stimmung in der Gruppe, wenn diese sich zusammenfand, um über ihre geheimen oder persönlichen Themen zu reden. Die Gruppe begann bald, das Training als etwas sich vom normalen Unterricht Unterscheidendes wahrzunehmen. Es entstand das Gefühl, gemeinsam etwas Besonderes zu teilen. Die Schüler/innen empfanden, dass, sobald dieser rituelle und private Kreis gebildet war, ein Raum des Vertrauens und der Privatheit entstand, der von allen respektiert wurde. Gerade in diesen Momenten, in denen Schüler/innen und Trainer/innen im Kreis miteinander sprechen – um eine Übung oder ein Problem zu besprechen, um Feedback zu geben oder zu erhalten – erreicht das Empowerment persönliche und emotionale Aspekte, die mit den anderen geteilt und in der Gruppe bearbeitet werden können. Jedes auch noch so bescheidene Ritual, wie die persönliche Begrüßung aller Anwesenden beim Betreten des Klassenraumes oder eine rituelle Verabschiedung der Gruppe am Ende jeder Sitzung, trägt dazu bei, die Selbstwertschätzung der Schüler/innen zu stärken, die Trainer/innen zu legitimieren und die Bindungen aller Teilnehmer/innen durch gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung zu stärken.



## DIE WICHTIGSTEN AKTEURE DES EMPOWERMENTS IN DER MITTELSCHULE

### DIE LEHRER – MIT IHNEN ODER OHNE SIE?

Ohne die Unterstützung durch die zuständigen Klassenlehrer/innen ist ein Projekt dieser Art von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Dem Beginn eines Trainings muss deshalb eine Phase der Sensibilisierung mit den Lehrer/innen und der Schulsozialarbeiter/in der Schule vorausgehen, um eine geeignete Vertrauensbasis zu schaffen. In dieser Phase ist es absolut entscheidend, offen und direkt auf alle Besorgnisse und Fragen der Schule einzugehen. Status und Funktion des externen Trainerteams sind klar festzulegen. Solange noch irgendein Misstrauen und/oder Widerstand seitens der Schule besteht, ist es besser, den Beginn des Trainings zu verschieben, bis alle Punkte geklärt sind. Die Erfahrung zeigt, dass die Lehrer/innen es nach Bereinigung der ursprünglichen Zweifel begrüßen, im Rahmen ihrer täglichen Herausforderungen durch den allgemeinen pädagogischen Auftrag der Schule, eine gewisse Entlastung von professioneller Seite zu erhalten.

Können die Lehrer/innen am Empowerment-Training teilnehmen? Wenn die Lehrer es wünschen, ist ihre Anwesenheit während eines Teils der ersten Trainingssitzungen sogar zu empfehlen. Das trägt dazu bei, eventuelle Reste von anfänglichen Widerständen und Misstrauen abzubauen. Sobald jedoch eine hinreichende Vertrauensgrundlage zwischen Trainer/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen entstanden ist, ist es zweckmäßig, das Trainertandem alleine arbeiten zu lassen. Dadurch entstehen in der Klasse eine andere Atmosphäre und Dynamik, die es den Schüler/innen erlauben, sich besser zu öffnen.

Sobald die Position der Trainer/innen in der Gruppe auch ohne die Anwesenheit der Lehrer/innen im Trainingsraum legitimiert und gefestigt ist, empfiehlt es sich, Daten und Zeiten festzulegen, zu denen die Lehrer/innen eingeladen werden können, um an den Empowerment-Übungen teilzunehmen. Mit dieser Strategie kann der Methodentransfer zwischen Trainer/innenn und Lehrer/innenn gefördert und an dem weiteren Ziel, die Rolle der Lehrer/innen als Multiplikatoren des Empowerment-Prozesses zu stärken, gearbeitet werden.

Darüber hinaus erlaubt die Einbeziehung der Lehrer/innen in einige der Trainingssitzungen den Schüler/innen, den Lehrer/innen auf einer qualitativ anderen Interaktionsebene zu begegnen. Dadurch wird die Interaktion zwischen ihnen spontaner und entspannter und gewinnt zusätzliche menschliche Nähe. Gleichermaßen wie es eine Reihe von Übungen (Gruppendiskussionen, Collagen, Biographiearbeit, Bewegungsarbeit im Klassenraum) gibt, an denen die Lehrer/innen ohne weiteres teilnehmen können, gibt es auch Übungen mit mehr intimem und privatem Charakter (Gruppenreflexion über schwierige Erlebnisse, abschließende Evaluierungsrunde), deren Ergebnisse innerhalb der Gruppe vertraulich bleiben müssen. Es ist daher wichtig, die Zweckmäßigkeit der Anwesenheit von Lehrer/innen im Vorhinein abzuwägen. Die Kunst liegt darin, den jeweils richtigen Moment für diese Anwesenheit auszumachen, damit das gruppeninterne Klima von Privatheit und Vertrauen als einem der zentralen Aspekte für den Trainingserfolg nicht beeinträchtigt wird.

**Seitdem du das Projekt gemacht hast, hast du das Gefühl, dass sich etwas bei dir geändert hat? Oder dass die Klasse sich geändert hat?**

„Ich bin nicht mehr so schüchtern wie ich war. Wir haben geübt und geübt, über uns zu erzählen. Ich hatte immer Angst, mich vor allen Leuten vorzustellen. Und beim Projekt haben wir geübt. Ich habe mich verbessert."
(Teilnehmerin, Evaluationsinterview)

**Was macht dich richtig wütend oder sauer?**

„Richtig sauer? Echt richtig sauer? Keine Ahnung. Meine Familie beleidigen. Meine Familie und mein Land sind das Beste, was ich habe. Wenn man über mein Land schlecht spricht, kann ich das nicht handeln. Nein, nein."
(Teilnehmerin, Evaluationsinterview)

## DIE SCHÜLER/INNEN. ZWISCHEN KULTURSCHOCK UND SCHULE

Es gehört zu den traditionellen Auffassungen, dass Kinder und Jugendliche im Vergleich zu Erwachsenen in der Regel eine erhöhte Fähigkeit und Flexibilität haben, sich an migrationsbedingte Veränderungen anzupassen. Es besteht auch die Tendenz anzunehmen, dass die psychologischen Auswirkungen der Migration Kinder nicht so stark belasten wie Erwachsene, weil die Jugendlichen mit ihrem „Weniger an Vergangenheit" offener für die Zukunft sind. Diese Auffassung scheint durch die höhere kognitive Flexibilität der Jugendlichen im Vergleich zu Erwachsenen beim Erlernen einer neuen Sprache gestützt zu werden. Darüber hinaus wird angenommen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mit der Einschulung neue Freunde gewinnen und eine neue Identität aufbauen können. Auf diese Weise nehmen sie die Kultur des Aufnahmelandes in sich auf und vergessen letztlich alles, was hinter ihnen liegt. Autoren wie Grinberg und Grinberg (1996), die eine Reihe migrationspsychologischer Probleme untersucht haben, halten jedoch dagegen, dass dieser Standpunkt über die Tatsache hinwegsieht, dass die Minderjährigen üblicherweise von ihren Eltern zur Migration gezwungen werden und häufig in ganz dramatischer und unerwarteter Weise dem Verlust geliebter Menschen, persönlicher Erinnerungen und geliebter Gegenstände ausgesetzt werden. Dieser plötzliche und massive Verlust führt häufig zu einem Verlust von Selbstsicherheit und emotionaler Stabilität und in deren Folge zur Entstehung unterschiedlicher Konflikte, deren restlose Überwindung Jahre und manchmal auch ein ganzes Leben erfordert.

Hinzu kommt, dass das System Familie als harter Kern der frühen Sozialisierung der Kinder einen grundlegenden Einfluss ausübt. Aufgrund der affektiven Bindungen zwischen Eltern und Kindern neigen zugewanderte Kinder und Jugendliche – oder solche mit Migrationshintergrund – oft dazu, sich mit der Welt der Erwachsenen, besonders mit der zurückgelassenen Welt ihrer Eltern zu identifizieren oder sogar zu überidentifizieren. So nehmen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund einerseits am Schulleben in einer durchaus normal und integriert erscheinenden Weise teil, kehren andererseits jedoch Tag für Tag in eine Familienwelt zurück, die in vielen Fällen – bewusst oder unbewusst – mehr auf die Kultur des Herkunftslandes und die zurückgelassenen Erinnerungen ausgerichtet ist als auf eine Identitätsstrategie (BERRY, 1990, DUBAR, 2002), die Assimilierung oder Integration in Bezug auf das neue Lebensumfeld, in dem sie sich befinden.

Die Mehrheit der Jugendlichen, die an den Empowerment-Trainings teilnahmen, befanden sich zu Beginn des Trainings immer noch in einer Schocksituation. Diese fand ihren Ausdruck in Stress, Angst, Desorientierung, Gereiztheit, plötzlichen Stimmungswechseln, Konzentrationsmangel, Erschöpfungszuständen, Kopfschmerzen, Mutlosigkeit. Grund dafür waren eine Reihe von Faktoren, zu denen man sicher die Auswirkungen aus der Kombination der normalen Anforderungen in der Schule (Notwendigkeit, Deutsch zu lernen) und der Notwendigkeit, sich gleichzeitig an radikale Veränderungen der kulturellen Wertvorstellungen und Praktiken (anderes Klima, andere Sprache, andere Ernährungsgewohnheiten und andere Formen des Familienlebens etc.) anzupassen, zählen muss. Das alles kann einen akuten Stress- oder Schockzustand mit Symptomen und Verhaltensweisen bewirken, die so widersprüchliche Gemütszustände wie Euphorie und Depression umfassen können (LABRA-HOLZAPFEL, 2007). Dies passiert vielen Zuwanderern (Kindern und Erwachsenen), die während der ersten Jahre der Zuwanderung oft ein Gefühl der Erschöpfung und der Desorientierung verspüren. Metaphorisch ausgedrückt: Etwas Vergleichbares mit dem Gefühl eines Fisches, der sich plötzlich gegen seinen Willen weit vom Wasser an Land wiederfindet. Von dieser Metapher als von einer Realität ausgehend, ergab sich für die Arbeit mit den Jugendlichen der DaZ-Klasse die Annahme, dass die Jugendlichen mehr über sich selbst wissen, über ihre Probleme und Ressourcen, um wieder atmen zu können, als die Lehrer/innen und die Trainer/innen. Folglich war der Umgang mit den Jugendlichen stets von großem Respekt für ihre interkulturelle Kenntnis und Erfahrung geprägt. Diese Ausgangsposition übernimmt auch die grundlegende Prämisse, dass die eigenen Ressourcen, die diese Jugendlichen nach Deutschland mitbringen für dieses Land sehr wertvoll und wichtig sind. Sie stellen ein hoch einzuschätzendes Humankapital dar mit ihren Sprachen (die meisten sprechen zwei oder mehr Sprachen), ihren Lebensläufen, ihren Gefühlen, ihren Gedanken und ihren Erfahrungen über das Leben in anderen Kulturen.

Vor dem skizzierten Hintergrund war eine der Hauptzielrichtungen des Empowerment-Trainings die Arbeit an den grundlegenden Gefühlszuständen (Freude, Überraschung, Schmerz, Angst, Wut) als Weg zu einem Prozess des sowohl kognitiven wie emotionalen Verständnisses der Rolle, die diese Gefühlsregungen im Leben spielen, der Möglichkeiten, sie zu erkennen und zum Ausdruck zu bringen. Es ging darum, den Jugendlichen die Erkenntnis von der Möglichkeit zu vermitteln, negative und destruktive Gefühlszustände (Angst, Misstrauen) in produktive und befreiende Gefühlszustände (Selbstvertrauen, Freude, Liebe und Respekt für andere) umzuwandeln und so das Selbstwertgefühl zu stärken. Dieser tief liegende, unsichtbare und höchst subtile Wesenskern ist, wie es zahlreiche Untersuchungen zeigen, ein ganz entscheidender Faktor für den Lernerfolg in der Schule (REITER, 2009) und im Verlauf der weiteren Jahre auch für das Gelingen oder Misslingen des Lebens im Beruf, in der Familie und in der Gesellschaft.

Im Einklang mit der eingesetzten Methodologie sind es die Jugendlichen, die das dramatische Muster ihres Lebens weben, und das Training soll ihnen dabei helfen, zu verstehen und zu akzeptieren, dass jeder Einzelne dafür verantwortlich ist, wie seine Geschichte ausgeht. So werden die Schüler/innen beispielsweise ermutigt, so zu fühlen, zu denken und zu handeln, wie es der Dirigent eines Orchesters, der Regisseur eines Films oder einer Theateraufführung tun würde: Die zur Verfügung stehenden Elemente und Ressourcen so zu organisieren, dass ihnen ein kreativer Akt und ein Sprung nach vorn gelingt. Die Fokussierung auf Vertrauen, Zuneigung und gegenseitige Achtung jedes Einzelnen erlaubt es, die körperliche, mentale und emotionale Power, die durch den Migrationsprozess verloren gegangen ist, sowohl auf der individuellen Ebene, wie auch auf der Ebene der Gruppe wiederzugewinnen und zu stärken. So begreifen die Schüler/innen ohne große theoretische Erklärungen, dass sie die Hauptrolle beim Empowerment-Training spielen und, dass sie Deutsch lernen müssen, um mit ihren Lehrer/innen und Klassenkamerad/innen zu kommunizieren. Nach und nach rückt damit die deutsche Sprache von der Peripherie ins Zentrum und wird von den Schüler/innen als ein grundlegendes Hilfsmittel für das Überleben im neuen soziokulturellen Umfeld wahrgenommen.

**Jetzt habe ich Fragen zur DaZ-Klasse und zur Regelklasse. Was ist der Unterschied?**

„Da [in der DaZ-Klasse] weiß ich, dass alle Ausländer sind. Alle versuchen Deutsch besser zu lernen. Das ist einfacher da zu sein als in der Regelklasse. Der eine hilft dem anderen. (...) In der Regelklasse, ich sage nicht, dass die Kinder da böse sind (...). Aber manchmal sind sie es. Da bist du allein und da hilft dir keiner. Und das finde ich nicht normal unter Kindern. Und manchmal sind die Regelklassekinder, finde ich, ein bisschen hinter den Ausländern her."
(Teilnehmerin, Evaluationsinterview)

## DIE ROLLE DER ELTERN. DIE GROSSEN ABWESENDEN IM SCHULBEREICH

Eines der großen Probleme des deutschen Bildungswesens ist sicher die Tatsache, dass viele Bemühungen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu fördern, dadurch verloren gehen, dass der Rückkopplungskreis Lehrer-Schüler-Erziehungsberechtigte nicht funktioniert. Im Falle von Zuwandererfamilien ist die Situation besonders komplex und durch ganz spezielle Schwierigkeiten gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund waren für die Implementierung dieses Empowerment-Projektes zweifellos die mangelnde Beteiligung und der schwierige Zugang zu den Erziehungsberechtigten eine Hürde. Eine der großen Herausforderungen beim Empowerment-Training von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schule ist in der Tat unmittelbar mit den Schwierigkeiten verbunden, Zugang zu den Eltern zu bekommen und ihre Unterstützung für die Trainingsarbeit zu gewinnen.

Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien erfahren schon sehr früh ein gespaltenes Leben voller innerer Spannungen und Konflikte: Zwischen der Wertschätzung und der psychologischen Identifizierung mit der Welt, der Kultur und der Sprache ihrer Eltern einerseits und der Identifizierung (sei sie nun positiv oder negativ) mit ihrem neuen kulturellen und sprachlichen Umfeld andererseits. Diese Spaltung wird mit besonderer Schärfe im Schulalltag erlebt (NARANJO, 2007).

Der Widerspruch, die Spannung und der Konflikt zwischen der Welt der Eltern und des Umfelds im Aufnahmeland hat enorme psychosoziale Auswirkungen auf die spätere Persönlichkeitsstruktur von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die von einer Generation auf die andere übertragen werden können. In vielen Fällen entstehen dadurch die unterschiedlichsten Probleme bei der kulturellen und persönlichkeitsbezogenen Integration, deren soziale, politische und wirtschaftlichen Folgen schwer abzusehen sind (DUBAR, 2002). Bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist dieser Umstand von besonderer Bedeutung, weil viele dieser Jugendlichen in Deutschland stark darunter leiden, mit einem entsprechenden Verlust an Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl, dass ihre Eltern nicht richtig Deutsch sprechen und sie in vielen alltäglichen Situationen (Besuch in der Schule, Hilfe bei den Schularbeiten, Kommunikation mit den Lehrer/innen oder anderen Eltern etc.) nicht unterstützen können. Dieses Problem betrifft natürlich auch die Lehrer/innen an den Schulen. Eine der Lehrerinnen unserer Projekt-Schule wurde in einem Interview zur Mitarbeit der Eltern gefragt. Die wesentlichen Punkte ihrer Antwort:

„Manche Eltern sind sehr interessiert, die kommen regelmäßig, die fragen nach und erkundigen sich nach den Fortschritten ihrer Kinder. Es gibt aber auch viele Eltern, da spricht nur ein Elternteil Deutsch – da fehlt die Kommunikation, die haben dann überhaupt keine Ahnung, was in der Schule passiert (...) Viele Eltern interessieren sich zu wenig für das, was die Kinder in der Schule machen. Darüber sind wir unglücklich. Wir können manche Eltern einfach nicht erreichen, können keine Informationen weiterleiten und nichts nachfragen... Die Rückmeldung fehlt. Es wäre auch wichtig, dass nicht immer nur Einzelgespräche stattfinden, sondern auch Gruppenelterngespräche, dass man mal einen Überblick hat, wer da noch mit im Boot sitzt."

**Hast du mit anderen über das Projekt gesprochen? Mit der Familie oder Freunden?**

„Ich habe mit meiner Mutter und meiner Schwester darüber gesprochen, was ich im Projekt mache und, dass es Spaß gemacht hat. Meine Mutter sagte, wenn es dir Spaß macht, sollte die Trainerin oft zu euch kommen, weil du mit ihr Spaß hast."
(Teilnehmerin, Evaluationsinterview)



## DIE ROLLE DER INSTITUTIONEN. DIE SCHULLEITUNG UND DIE SCHULSOZIALARBEITERIN

Zum Abschluss unserer Betrachtungen über die wichtigsten Akteure beim Prozess des hier behandelten Empowerment-Trainings muss darauf hingewiesen werden, dass ein Projekt dieser Art idealerweise von Anfang an mit der entsprechenden institutionellen Unterstützung seitens der höchstmöglichen hierarchischen Ebene durchgeführt wird, sei es die Schulleitung selbst, die Schulsozialarbeiterin oder eine andere Person mit entsprechenden Befugnissen. Obwohl das selbstverständlich erscheint, ist diese Unterstützung keineswegs leicht zu bekommen. Die Mehrzahl der Schulen und Bildungseinrichtungen ist personell so stark durch ihren eigenen Aufgaben, Probleme und internen Erfordernisse in Anspruch genommen, dass sie nicht automatisch neue Angebote von externen Dienstleistern begrüßen. Darüber hinaus münden viele Projekte, die gut gemeint, aber in ihrer Konzeption und Umsetzung schwach sind, lediglich in einer zusätzlichen Belastung der Bildungseinrichtungen. So ist es kein Wunder, dass viele Schulleitungen mit anfänglicher Skepsis oder sogar offener Ablehnung auf innovative Versuchsveranstaltungen reagieren. Sobald das Eis gebrochen ist, ist es wichtig, eine auf längere Sicht angelegte Zusammenarbeit mit der Schulleitung und der Schulsozialarbeiterin aufzubauen. Letzterer kommt eine entscheidende Rolle zu, wenn es gilt, die Arbeit auf lokaler Ebene unter Einbeziehung weiterer für das Leben an der Schule oder im Stadtviertel wesentlicher Akteure und Kanäle zu verlängern und zu vertiefen.

Hierbei geht es dann wesentlich um die Koordination verschiedener Interaktionsebenen oder -kreise, deren innerer Kern aus der Schule (Lehrer/innen, Schulsozialarbeiter/innen) und ihren „Nutzern" (Schüler/innen und Erziehungsberechtigte) besteht. Zu den weiteren Ebenen zählen verschiedene lokale Akteure, die für das tägliche Zusammenleben im betreffenden Stadtviertel relevant sind, beispielsweise die Polizei, die Gesundheitsdienste, die Kaufleute und ganz allgemein die Einwohner des Viertels. Alle diese Akteure sind Teile eines mikrosozialen Gewebes, die für ein gelungenes interkulturelles Zusammenleben entscheidend sind und die den Ausschlag dafür geben, ob alle von den Vorteilen der interkulturellen Öffnung bzw. des interkulturellen Brückenschlags profitieren können oder im Gegenteil die negativen und destruktiven Folgen interkulturellen Misstrauens ertragen müssen.

Die Institution Schule muss in diesem Sinne aus der Sicht des Autors eine dauerhafte strukturelle Aufgabe im Rahmen des Stadtviertels übernehmen und zu einem Forum für interkulturelle Begegnung und Dialog werden. Aus eben diesem Grund muss die Schule in Deutschland auch als einer der Hauptakteure bei der Schaffung von Integrationsprojekten und -programmen wie den hier beschriebenen betrachtet werden: Dieses jedoch nicht nach dem Muster des „Tropfens auf den heißen Stein", sondern nach dem Vorbild eines koordinierten, nachhaltigen Vorgehens unter Einbindung der verschiedenen jeweils betroffenen sozialen Akteure vor Ort.

Kinder sind keine Puppen.

## DEN BOGEN SPANNEN UND DEN PFEIL VON DER SEHNE SCHNELLEN LASSEN

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass es bei dem hier angesprochenen Empowerment-Projekt darum ging, die persönlichen Ressourcen der kürzlich nach Deutschland zugewanderten Schüler/innen zu heben und zu stärken. Dabei wurde jeweils von der individuellen Identität und von der Muttersprache der Teilnehmenden ausgegangen. Sie wurden ermutigt, sich über diese Ressourcen in ihrer peergroup auszutauschen und so ihr individuelles und kollektives Selbstwertgefühl zu kräftigen. Grundlegendes Kommunikationsmittel war dabei stets die deutsche Sprache, deren Funktion jedoch immer erst dann in den Vordergrund rückte, wenn die jeweilige konkrete Übungssituation es erforderte. In dieser Hinsicht positionierte sich das Empowerment-Tandem als externer Moderator und Helfer: Auf der einen Seite für die eigentliche Aufgabe der Lehrer/innen der DaZ-Klasse, die Vermittlung der deutschen Sprache; auf der anderen Seite auch für die Notwendigkeit, andere, aus migrationsbedingten Belastungen und psychologischen Konflikten geborene psychosozialen Bedürfnisse zum Ausdruck zu bringen, d.h. negative und lähmende Gefühle zu kanalisieren und zu beherrschen wie beispielsweise die Angst oder die Scham, Deutsch zu sprechen, mit Erwachsenen (Lehrer/innen) zu reden, sich der Herausforderung zu stellen, an der Tafel eine Aufgabe zu lösen oder für eine Präsentation vor die Klasse zu treten. Auf diese Weise könnte, bildlich gesprochen, das Empowerment-Training zur Sehne werden, die Bogen und Pfeil mit Blick auf eine erfolgreiche interkulturelle Zukunft verbindet.

### ANMERKUNGEN

(1.) Der Verfasser ist Chilene mit abgeschlossenem Studium der Geschichte und Soziologie in Chile. Zur Zeit arbeitet er an seiner Dissertation in Sozialpsychologie an der Universität von Barcelona. In Deutschland, wo er seit 2002 lebt, hat er eine Ausbildung zum Interkulturellen Berater abgeschlossen. Darüber hinaus verfügt er über umfassende Berufserfahrungen in Chile auf dem Gebiet der Förderung von Jugendlichen und Erwachsenen in sozialen Brennpunkten, sowie im Bereich der Planung und Evaluierung von Sozialprojekten. Der Autor hat sich auf Migrationspsychologie und psychosoziale Beratung spezialisiert und arbeitet als Trainer im Modellprojekt „3-2-1-Mut!“ beim Verband binationaler Familien und Partnerschaften IAF e.V.

(2.) Dieser Artikel ergänzt die theoretischen Ausführungen zum Begriff des psychosozialen Empowerment-Trainings, welche die Grundlagen für das praktische Training waren. Zum Text der theoretischen Ausführungen siehe „Soziale Arbeit“ - Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete, A 20071 E (7/2010), Jahrgang 59.

(3.) Die hier berichteten Trainingserfahrungen beziehen sich auf die DaZ-Klasse der 16. Mittelschule Leipzig, die von Siri Pahnke und Victor Labra-Holzapfel durchgeführt wurden. Die hier dargelegten Gesichtspunkte, Meinungen und Konzepte gehen teilweise über den Rahmen des eigentlichen Modellprojekts „3-2-1-Mut!“ des iaf e.V. hinaus. Sie stellen deshalb weder eine gemeinsame Meinung des für das Modellprojekt verantwortlichen Trainerteams dar, noch sind sie offizielle Meinung des Verbands binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V. Der Inhalt dieses Artikels liegt ausschließlich in der Verantwortung des Verfassers.



### LITERATUR:


Bauman, Zygmunt (2006): Modernidad liquida. Fondo de cultura economica. Buenos Aires, Argentina

Beck, Ulrich (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Berry, John (1990): Psychology of Acculturation. Understanding Individuals Moving between Cultures. In: R. W. Brislin (Ed.): Applied cross-cultural psychology. Newbury Park, (pp.232-253)

Labra-Holzapfel, Victor (2007): Globalisierung, Migration und Trauma. In: Boege, K.; Manz, R. (Hrsg.): Traumatische Ereignisse in einer globalisierten Welt. Interkulturelle Bewältigungsstrategien, psychologische Erstbetreuung und Therapie. Asanger Verlag, Kröning, S. 141-162

Naranjo, Claudio (2007): Cambiar la educacion para cambiar el Mundo. Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile

Gibran, Khalil (1999): El profeta. Editorial Errepar, Buenos Aires, Argentina

Grinberg, L.; Grinberg, R. (1996): Migracion y exilio. Estudio psicoanalitico. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, Espana

Reiter, Anne (2009): Selbstvertrauen. Warum es mutige Schüler leichter haben als schüchterne. In: Focus-Schule 5/2009, S. 10-21

Tajfel, Henri (1984): Grupos humanos y categorias sociales. Biblioteca de psicosociologia. Editorial Herder, Barcelona

Dubar, Claude (2002): La crisis de las identidades. La interpretacion de una mutacion. Editorial Bellaterra Barcelona

Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart


# *Freunde sind gut, egal woher*

**Wer bist Du?**

Meine Muttersprache ist Russisch, ich spreche Ukrainisch, ein bisschen Englisch und Deutsch. Ich bin 15 Jahre alt. Ich gehe spazieren mit Freunden oder in die Disko. Zu Hause höre ich Musik und spreche über Skype mit Freunden aus der Ukraine. Ich mache jeden Tag Sport (Kickboxen). Ich wohne zusammen mit meiner Mutter und meinem Bruder in Leipzig. Ich habe deutsche Freunde – aber nur wenige. Freunde sind gut, egal woher.

Vladimir, 14 Jahre, DaZ-Schüler

**Wie gefällt Dir Leipzig?**

Das Land ist schön, aber es gibt viele Kontrollen auf der Straße oder in der Straßenbahn. Die Schule ist gut. Die Bürokratie ist unangenehm, also die Ausländerbehörde. Das Warten und die vielen Papiere.

**Kannst Du Dich an Deinen ersten Tag in Leipzig erinnern?**

Der erste Tag in Leipzig war nicht gut, im Kopf war ich noch zu Hause. Ich habe viel geschlafen, es war sehr anstrengend. Mein Bruder und meine Mutter haben schon hier gewohnt. Und ich habe beim Spazierengehen Leute kennen gelernt durch meinen Bruder.

**Vermisst Du Deine Heimat?**

Ich bin hier und ich denke ich bin hier, ich vermisse nichts. Mein Kopf und mein Körper sind hier und ich bin nicht mehr da! Ich vermisse nichts besonders.

Was wünschst Du Dir für die Zukunft?
Ich denke es muss was gehen im Sport. Ich muss in der Schule weitergehen. Ich möchte Kickboxlehrer sein und Gruppen leiten.

Wie fandest Du unser gemeinsames Empowerment-Training?
Das Training ist super, ich mag, dass wir lachen und dass wir viel sprechen. Wir haben oft Kopfschmerzen und da ist lachen, reden, spielen und Spaß haben gut.

# *Der Krieg im Kosovo*

Marta, 18 Jahre,
DaZ-Schülerin

Ich wollte etwas über den Krieg im Kosovo erzählen. Ich glaube, dass es für mich schwer ist, davon zu erzählen und vielleicht auch für euch. Vielleicht kann ich nicht gut erzählen, aber ich will euch trotzdem erzählen, was ich gehört und gesehen habe. Ich war 6 Jahre alt, als der Krieg im Kosovo begonnen hat. Die Leute haben viel verloren, viele Leute sind gestorben und andere sind nach Albanien geflohen. Viele Männer, Frauen und Kinder sind ohne Schuld geschlagen und getötet worden. Die Männer kamen ohne Schuld ins Gefängnis. Die Kinder waren traurig, weil sie mit ansehen mussten, wie ihre Eltern und Familien leiden. Die Häuser, alles kaputt. Aber das wird nicht mehr passieren, nie wieder, weil Kosovo jetzt ein eigenes neues Land ist. Viele Leute sind gestorben, aber Kosovo ist heute frei! Heute sind wir traurig über all die Menschen, die wir verloren haben, aber auch zufrieden, weil die Menschen für das seit zwei Jahren freie Kosovo gekämpft haben. Ich hoffe so sehr, dass das alles nie wieder passiert. Nicht nur im Kosovo, auch in anderen Ländern. Weil ich weiß, wie traurig und schwer das ist. Ich freue mich, weil ich ein freies Kind bin und ich machen kann, was ich möchte, ohne dass man mich dabei stören kann. Aber ich frage mich, warum ich nicht im Kosovo leben kann. Ich denke immer an den Kosovo!

# *„Oh, nein – das Orakel!“*

## TRAININGSERFAHRUNGEN VON TEILNEHMER/INNEN

Im Folgenden finden sich Auszüge aus einem Interview mit zwei Jugendlichen aus Werdau, die an einem unserer Video-Empowerment-Trainings sowie an einer Hörspielproduktion teilgenommen haben. Sina ist 18 Jahre und Tara (Namen geändert) 15 Jahre alt. Beide kommen aus Palästina und leben seit ihrer frühen Kindheit in Sachsen. Die Trainings fanden von September 2008 bis Februar 2009 sowie von Mai 2009 bis Juli 2009 im Asylbewerberheim Werdau bzw. in Leipzig statt. Mit dem Videoclip „Falestin“ gewann die Gruppe einen Preis beim Wettbewerb „Heimat (er)finden“ des Landesverbandes Soziokultur Sachsen am 8. Dezember 2008 in Dresden. Das Hörspiel „Echt!Schön!“ wurde am 22. Juli 2009 beim Leipziger Bürgerradio Radio Blau gesendet. Wir haben Sina (S.) und Tara (T.) Fragen bezüglich ihrer Sicht auf die Trainings, ihrer Lebenssituation und ihre Identität gestellt.

Wie war das denn für euch, als wir da einfach so zu euch gekommen sind und euch gefragt haben, ob ihr mit uns einen Workshop machen wollt – und dann auch noch in der Gruppe so ganz persönliche Sachen behandelt haben?
**S.:** „Am Anfang kam ich mir schon ein bisschen unsicher vor. Aber dann hat man schon gemerkt, dass es okay ist, wenn man mit mehreren Menschen zu tun hat. Ich fand die Idee, was zusammen zu machen sehr schön. Man hat sehr viele Stärken und Schwächen gesehen, was man so, im normalen Leben, nie gesehen hätte. Der Teamgeist, den wir dann am Ende entwickelt hatten, den fand ich auch ziemlich gut. Da kamen Sachen raus, was man von den anderen gar nicht gedacht hat. Oder man kannte einige Personen ziemlich gut, aber wo man dann das gehört hat, dachte man: ‚Okay, den kenne ich wohl doch nicht so gut.‘ Es gibt auch viele Sachen, die Freunde von mir noch nicht wussten. Aber irgendwann muss es ja ans Licht.“
**T.:** „Ich fand es auch ein bisschen hart, dass man was erzählt, was man nicht erzählen kann. Zum Beispiel wo ich das mit meinem Bruder erzählt habe – das war hart. So vor allen Leuten. Es war aber in Ordnung. Ich wollte nicht mehr, aber auch nicht weniger erzählen.“

Könnt ihr euch noch daran erinnern, wie es zum Video überhaupt gekommen ist?
**S.:** „Wir haben uns ja am ersten Tag schon ziemlich gestritten wegen des Namens und dann haben wir beschlossen, dass wir was mit Musik machen und beim dritten Treffen haben wir beschlossen, ein Video zu machen. Wegen der Themenfindung haben wir uns halt mal im Kreis zusammengesetzt und da kam raus, dass einer von uns Texte schreibt und so haben wir beschlossen, dass wir damit was machen wollen. Und dann entstand dieses Video. Also ich finde, wenn man spontan was macht – das ist ziemlich gut. Weil, bei Spontansachen kommt immer was Verrücktes bei raus. Wenn man was zigtausendmal plant, geht immer was schief. Also ich find‘s schön, wenn man was spontan macht.“
**T.:** „Ich war mir schon sicher, dass wir da ’nen Rap draus machen. Das war mir gleich klar.“

Wir haben zwischendurch immer mal wieder einige Übungen gemacht. Woran erinnert ihr euch noch und wie war das für euch?
**S.:** „Oh, nein – das Orakel! Bei mir hieß es, ich werde irgendwo in Afrika leben, mein Traumjob wäre Hartz IV-Empfängerin und ich lasse mir viel sagen von meiner Mama. Das Spiel fand ich gar nicht schön.“
**T.:** „Pantomime! Hatte ich noch nie gemacht vorher. Also ich fand‘s lustig.“

Mal zum zeitlichen Aspekt: Wie hat euch das in den Kram gepasst, sich eine Weile lang einmal die Woche zu treffen?
**S.:** „Termine finden und einhalten? Das war so ’ne Sache.“

**T.:** „Am besten ist immer am Wochenende. Oder in den Ferien. Aber da hat die wieder ihr Kind zu Hause und die das und – naja, so halt."
**S.:** „Als es um Termine ging – zum Beispiel als wir nach Leipzig fuhren – hat Dagmar [die Sozialarbeiterin im örtlichen Asylbewerberwohnheim/Name geändert] JEDEM einen FETTEN Brief geschrieben, also so richtig FETT und mit ROT und so, und da konntest du den Termin nicht übersehen oder vergessen. Und dann kamen auch alle!"

Als das Projekt vorbei war – habt ihr euch auch so noch weiterhin ab und an getroffen?
**S.:** „Na ja. Was aus den anderen geworden ist, würde ich schon gern wissen. Es hat sich bestimmt in den zwei Jahren Vieles verändert. Privat und allgemein. Wäre schon ziemlich interessant, das zu erfahren."
**T.:** „Nein, aber ich hätte schon Lust. Mit denen wir das Hörspiel gemacht haben, könnte man was machen. Aber man muss auch wieder Zeit finden. Die hat nicht jeder. Aber da wird nichts Gescheites raus kommen. Bei der ersten Sitzung werden alle da sein, bei der zweiten dann schon weniger und bei der dritten sind vielleicht noch ein, zwei Personen da."
**S.:** „Ich habe auch viele neue Leute kennengelernt dadurch. Das war schon schön. Wenn wir uns jetzt auf der Straße treffen, feiern wir richtig. Vorher haben wir uns nicht mal gegrüßt."

Und würdet ihr sagen, dass es sich in großen Gruppen besser arbeiten lässt? Oder lieber in kleinen?
**T.:** „Es hat beides sein Positives. Wo wir im großen Kreis waren, da hatte man nicht so viel Verantwortung, nur für sich. Aber wiederum im kleinen Kreis konnte man sich einigen. Man konnte sagen, du machst das und du das und das hat auch funktioniert. Bei dem großen Kreis ging es immer, dass ich es doch dem gesagt habe, und die dem und so. Also, es hat beides seine Vorteile und Negatives."
**S.:** „Denk ich nicht so. Weil der große Kreis war ja nicht sooo groß und der kleine war nicht sooo klein. Also jetzt beim Video. Da sind gar nicht so viele weggegangen. Die anderen sind ja dabei geblieben."

Macht ihr auch in der Schule solche Projekte?
**S.:** „In der Schule gibt's solche Angebote überhaupt nicht. Und wenn, dann sollten solche Angebote nicht in der Schule sein. Aber man braucht auch die Gruppe dazu. Wenn schon, dann in einer großen Gruppe. Oder doch in einer kleinen? Ich wüsste aber auch nicht, mit wem ich das machen sollte."
**T.:** „Ich mal zu Hause Bilder – damit bin auch schon glücklich. Nicht wenn der Lehrer kommt und sagt: ‚Mal mal!' Dann mach ich das nicht. Und außerdem: Vor meinem Lehrer zu stehen und den zu interviewen würde ich mich zum Beispiel niemals trauen. Das weiß ich. Ich würde den auslachen, weil der die Fragen nicht so beantwortet wie ich das will. Der kommt dann bestimmt mit so ‚Hoch'-Begriffen."

Wenn ihr euch jetzt mal vorstellt, ihr organisiert so ein Projekt – was wäre euch wichtig? Was müsste unbedingt dabei sein?
**T.:** „Es muss ja nicht immer ein Preis dahinter stecken. Es kann ja auch mal für einen guten Zweck sein. Oder auch nur so zum Spaß. Das sind dann Dinge, wo ich sag, die vergisst man im Leben nicht mehr. Die bleiben."
**S.:** „Du weißt ja auch nicht, was die anderen denken oder mögen. Das weißt du ja nicht. Aber Feiern gehört dazu. Die Feier [nach dem Videotraining, wo auch der Preis beim Wettbewerb ‚Heimat (er-)finden' gewonnen wurde] damals war super! Sein Glück mit anderen teilen, ist ja auch schön."

Weil ihr gerade von der Feier nach der Preisverleihung zum Videotraining zu „Heimat (er-)finden" sprecht – wie war das überhaupt für euch?
**T.:** „Das wir gewonnen haben, wollte keiner glauben. Das war wie ‚Verarsche'. Erst als ich in Dresden war und es selber gesehen habe, hab ich es geglaubt."
**S.:** „Wir sind alle zusammen rein und dann kam auch grad unser Video und da wussten wir – das ist wirklich ernst gemeint, dass wir gewonnen haben! So ein Gefühl hatte ich vorher noch nicht gehabt."
**T.:** „Also ich hatte Kopfschmerzen vom vielen Denken."
**S.:** „Aber es muss ja nicht immer ein Preis sein – wir hatten unseren Spaß auch beim Hörspiel."

Genau – das Hörspiel – was ist denn davon bei euch an Erinnerungen hängen geblieben?
**S.:** „Soviel Spaß wie an dem Tag – das gab's gar nicht! Es war auch lustig, seine eigene Stimme zu hören. Das ist einfach nur schön gewesen beim Aufnahmetag im Radio. Auch als wir draußen saßen und die anderen im Studio eingesprochen haben – das hat man ja von außen gehört und dann haben alle gelacht. Aber man wusste auch, dass man gleich selber dran ist..."

Vielen Dank euch! Das war's schon mit unseren Fragen zu den Trainings mit euch. Jetzt würden wir gern noch ein paar Dinge über euch selbst erfahren. Was habt ihr so für Pläne? Womit beschäftigt ihr euch gern?
**T.:** „Wenn es mit der Chirurgie nichts wird, werde ich Künstlerin."

**Aus dem Rap für den Videoclip „Falestin" beim Wettbewerb 2008 „Heimat (er)finden" des Landesverbandes Soziokultur Sachsen:**
„(...) Ich frag mich, wo bleibt der Menschenschutz, wo bleibt die Gerechtigkeit? Keiner kümmert sich um dieses Land, entdeckt die Wahrheit! (...) Ich schalt den Fernseher an, sitze auf der Couch. Schaue mir im Fernsehen an, was in Falestin geht. Mir kommen die Tränen, jeden Tag die gleiche Scheiße im TV. (...)"

Preisverleihung „Heimat (er)finden", Dresden, Dezember 2008

**S.:** „Am liebsten chille ich 24 Stunden nur vorm PC. Also Musik hören, chatten und was über Religionen lernen. Und telefonieren halt. Manchmal lernen wir auch im Internet Arabisch zu schreiben. Ich lese den Koran ja auf Deutsch. Arabisch geht nicht."

Arabisch geht nicht? Welche Sprache sprecht ihr denn zu Hause?

**S.:** „Zu Hause sprechen wir seit Neuestem mit meinen Eltern deutsch. Also wir unter den Geschwistern reden sowieso ausschließlich deutsch."

**T.:** „Mein Vater macht sich immer über mein Arabisch lustig. Aber dann merkt er, dass sein Deutsch auch nicht besser ist. Das ist immer lustig."

**S.:** „Ich als 15-Jährige kann nicht arabisch lesen. Da schäme ich mich für."

Also sprecht ihr Arabisch eher selten, seitdem ihr in Deutschland seid. Könnt ihr euch eigentlich noch an eure Heimat, an Palästina, erinnern?

**S.:** „Unser Haus ist schon längst weg. Da stehen jetzt Blockhäuser."

**T.:** „Ich kann mich so gut wie gar nicht an mein Land erinnern. Ich spreche ja nicht mal die Sprache richtig. Ich hätte gern die deutsche Staatsbürgerschaft – mit allem anderen kann ich nichts anfangen. Aber wir haben ja nur einen auf drei Jahre befristeten Pass wegen unserer Ausbildung. Unsere Eltern haben nur zwei Jahre[2]."

2) Der Aufenthaltsstatus von Fremden wird mit dem Niederlassungs- und Aufenthaltsrecht (kurz NAG) geregelt. Auszug aus dem NAG:
(a) Dieses Bundesgesetz regelt die Erteilung, Versagung und Entziehung von Aufenthaltstiteln von Fremden, die sich länger als sechs Monate im Bundesgebiet aufhalten oder aufhalten wollen, sowie die Dokumentation des gemeinschaftsrechtlichen Aufenthaltsrechts.
(b) Dieses Bundesgesetz gilt nicht für Fremde, die
1. nach dem Asylgesetz 2005 (AsylG, 2005), BGBl. I Nr. 100, oder nach vorigen asylgesetzlichen Bestimmungen zum Aufenthalt berechtigt sind oder faktischen Abschiebeschutz genießen oder sich nach Stellung eines Folgeantrages (§ 2 Abs. 1 Z 23 AsylG 2005) im Zulassungsverfahren (§ 28 AsylG 2005) befinden, soweit dieses Bundesgesetz nicht anderes bestimmt;
2. nach § 95 des Fremdenpolizeigesetzes 2005 (FPG), BGBl. I Nr. 100, über einen Lichtbildausweis für Träger von Privilegien und Immunitäten verfügen oder
3. nach § 24 FPG zur Ausübung einer bloß vorübergehenden Erwerbstätigkeit berechtigt sind.

# *Mein Name ist Samir,*

Samir, 17 Jahre

auf der Flucht im Jahr 2009 im Frühling kam ich mit einem kleinen Ruderboot in Samos in Griechenland an. In dem Boot waren 30 Leute: Kinder, Männer, Frauen, Jugendliche. Dort waren viele Flüchtlinge wie ich. Am Abend kamen wir in ein großes Heim, ich musste mich entscheiden, wo ich schlafe. Die Räume waren für die verschiedenen Nationen aufgeteilt. Afghanen, Türken, Afrikaner, Araber, Pakistaner, Inder, Iraner. Danach ging ich in dem Raum, wo Türken untergebracht waren, weil es dort mehr Platz gab und bessere Betten. Nach 2 Nächten wurde ich geweckt und Polizisten forderten die türkischen Flüchtlinge auf, in einen Bus zu steigen. Ich habe nichts verstanden und wurde nicht verstanden. Ich sollte einfach in den Bus steigen. Danach fuhren wir zum Hafen, wo ein Schiff wieder in die Türkei zurückfuhr. Ich war sehr verzweifelt, traurig und wütend. Ich bin kein Türke und ich möchte auch nicht in die Türkei. Es half mir niemand, ich musste von der Türkei wieder nach Afghanistan, über den Iran. Nach 9 Tagen war ich wieder in Nimroz, in Afghanistan. Dann bin ich nach Kabul gegangen und habe erneut um Hilfe gebeten. Nach 2 Tagen ging es mit 4 Männern noch mal auf den Weg in eine bessere Welt.

„Ich bin, was ich bin … und das ist alles, was ich bin."
(POPEYE)

# Den Unwegsamkeiten trotzen

## Bewältigungsstrategien gegen Rassismus und Diskriminierung entwickeln

Autorin:
Siri Pahnke

Die positive Bezugnahme zum eigenen Migrationshintergrund und die Annahme einer interkulturellen Normalität sind Grundlagen unserer Arbeit. Der Dichotomisierung von Deutschen und Ausländer/innen wird die Idee der hybriden Identität[1] (HALL, 1994) entgegengesetzt, die jedem Einzelnen die Möglichkeit gibt, sich in seiner Einzigartigkeit und Wandelbarkeit zu definieren und zu positionieren. Auf der strukturellen Ebene sind die Entdeckung (das „Entlarven") und die Bearbeitung von Machtkonstellationen ein zentraler Bestandteil des Empowerments. Es geht einerseits um die Kraft, die jede/r Einzelne über sich selbst und andere erlangen kann, um letztlich ein „erfüllendes Leben" zu führen. Andererseits wird die gesellschaftlich ungleiche Machtverteilung hinterfragt, die es Einzelnen oder ganzen Gruppen von Menschen unmöglich macht, ihre Interessen und Bedürfnisse durchzusetzen.
Besonderes Augenmerk auf diese Problematik legen wir daher im zweiten unserer drei Module auf die Entwicklung von Bewältigungsstrategien gegen Rassismus und Diskriminierung (alle drei Module im Detail siehe Anhang).

Nach dem Anti-Bias-Ansatz geht es im Modul 2 um beide Positionen, die des Diskriminierten und die des Diskriminierenden. Jede und jeder kann – je nach Situation – in die Position des Mächtigen oder des Ohnmächtigen kommen. Der Ansatz weicht in diesem Sinne die Stigmatisierung des absoluten Opfers und damit eine „Schwarz-Weiß-Terminologie" auf. Es soll dabei aber in keiner Weise ignoriert werden, dass Migranten und mehr noch Migrantinnen sehr viel häufiger in „ohnmächtige Positionen" hineingedrängt werden als die Mehrheit der deutschen Männer und Frauen.

1) Hybride Identität bedeutet, dass ein Mensch sich zwei oder mehreren kulturellen Räumen gleichermaßen zugehörig fühlt.

2) Eine genauere Definition des „geschützten Raums“ auf Seite 71

Modul 2 fokussiert auf selbst erlebte Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen. Diese können in unseren Trainings und Workshops in einem „geschützten Raum“[2] mit vertrauten, gleichgesinnten Menschen geteilt und ausgetauscht werden.
Beendet wird das Modul durch eine Auseinandersetzung mit Ideen und Ansätzen, die die Verwirklichung einer freien und gleichen Gesellschaft zum Ziel haben. Hier geht es um allgemeine Menschenrechte, gesellschaftliche Integrationsmodelle, Demokratie und Partizipationsmöglichkeiten. In diesem Kapitel werden die verschieden Aspekte, die zu Modul 2: „Strategien gegen Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen entwickeln“ geführt haben, genauer beleuchtet. Dazu gehört die Definition von Rassismus und Diskriminierung genauso wie die Frage, ob Trainings zu Rassismuserfahrungen in einem „geschützten Raum“ stattfinden können und sollen. Es werden Erfahrungen aus der Praxis beschrieben, in dem viele Beteiligte selbst zu Wort kommen. Mit dem Projekt „Gewalt-ich“ wird ein Training exemplarisch für unsere Arbeit im Modul 2 vorgestellt.

## AUSSCHNITT EINER TEAMSITZUNG UNSERES INTERKULTURELLEN TEAMS:

„Es geht darum, dass die Teilnehmer/innen ein positives Gefühl für sich bekommen und Rassismuserfahrungen sie nicht kaputt machen. Da ist es erst einmal egal, ob der Jugendliche, der als „Neger“ beschimpft wird, die Erfahrung selbst als rassistisch wahrnimmt oder nicht.“

„Rassismus muss bekämpft werden, das ist zentral, und wir müssen die Leute dabei unterstützen, damit umzugehen. Schließlich ist es die Mehrheitsgesellschaft, die diese diskriminierenden Rahmenbedingungen geschaffen hat und es waren nicht die Migrant/innen selbst. Da sehe ich mich in der Verantwortung.“

„Am besten wäre es doch, die Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gemeinsam zu trainieren, denn ihr Alltag ist interkulturell und eine Gruppe ausschließlich aus Migranten im Osten ist ziemlich unrealistisch.“

„Wir dürfen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht in die Situation kommen lassen, dass sie den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund erklären müssen, wie sie sich fühlen und warum Rassismus eine schlechte Sache ist.“

„Soll Rassismus zentrales Thema von Empowerment-Trainings mit Migrant/innengruppen sein?“

„Jugendliche haben so viele Probleme und Schwierigkeiten – Rassismus ist nur eins von vielen Hindernissen, mit denen man sich in der Adoleszenz auseinandersetzen muss. Auch indem wir Probleme bearbeiten, die nicht direkt etwas mit Rassismus zu tun haben, können wir unsere Arbeit machen und die Jugendlichen durch Identitätsförderung gegen Rassismus stärken.“

„Jeder hat seine Art mit Rassismus umzugehen, seine Zeit und seine Möglichkeiten. Wir müssen die Zeit und Eigenarten jedes Teilnehmers/ jeder Teilnehmerin akzeptieren. Rassismuserfahrungen sind etwas schmerzhaftes und sehr persönliches – damit kann ich kein Training beginnen.“

„Zu Hause in Italien würde ich mich als Teil der Mehrheitsgesellschaft auch verantwortlich fühlen. Aber hier bin ich Migrantin und hier habe ich eine ganz andere Perspektive.“

Interkulturelle Teamsitzung am Anfang des Projektes 2008

Schon dieser kurze Ausschnitt zeigt die Komplexität, in der wir uns befinden, sobald wir Rassismuserfahrungen inhaltlich und methodisch bearbeiten wollen. In der Konzeption selbst und in den Trainings hat uns die Verschiedenheit unserer Perspektiven und der Positionen, die wir als Migrant/innen und Deutsche in Bezug auf die Bearbeitung des Themas Rassismus haben, begleitet und beeinflusst.

Vor allem die Trainer/innen mit Migrationshintergrund unterstreichen die Gefahr, Rassismuserfahrungen als „Aufhänger“ für das Thema zu nutzen und an den Anfang eines Trainings zu setzen. Eine intensive und persönliche Auseinandersetzung mit Rassismuserfahrungen braucht Vorarbeit, in der positive Bezüge zur eigenen Identität und Herkunft hergestellt und gestärkt werden. Der Perspektivwechsel vom Opfer zum aktiven (Um-)Gestalter einer Situation ist ein äußerst sensibler Prozess mit zahlreichen Fallstricken. Dieser Prozess bedeutet unter anderem, eine „sichere Situation“ aufzugeben und Verantwortung für sich und das eigene Leben zu übernehmen. Das eigene Leben als gestaltbar zu begreifen und die Opferposition aufzugeben, erfordert einen Paradigmenwechsel, für den es viel Mut und Geduld Bedarf. Die Arbeit an konkreten Diskriminierungserfahrungen wurde daher konzeptionell nicht in den Mittelpunkt unserer Arbeit gestellt. Wir starteten die Trainings mit dem Fokus auf eine interkulturelle Normalität, die allerdings gesellschaftlich noch nicht als solche wahrgenommen und gelebt wird und in der sich die Teilnehmer/innen mit und ohne Migrationshintergrund positionieren müssen. Das Empowerment-Training zielt auf die Aktivierung und Stärkung des Selbsthilfe- und Handlungspotentials der Betroffenen gegen die erlebte Ungleichbehandlung und gesellschaftliche Stigmatisierung. Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen kommen beim Gespräch über Sprache, Ausbildung, Identität, Freundschaft, Familie, Ankommen u.s.w. zum Ausdruck. Wie unter anderem auch unsere Bedarfsanalyse vor Beginn des Projektes zeigte, werden diese von den Betroffenen aus sehr unterschiedlichen Gründen nicht immer offen thematisiert: Sei es, um nicht als Opfer dazustehen, weil die Er-

fahrung zu schmerzhaft ist oder weil die Diskriminierung gar nicht als solche empfunden wurde. Wir gehen davon aus, das erst eine positive Auseinandersetzung eines/r Jeden mit sich selbst eine konstruktive Bearbeitung von schmerzhaften Erfahrungen der Teilidentität[3] zulässt (siehe Modul 1 im Anhang). Wenn Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen jedoch im Laufe der Trainings zur Sprache kommen – und das tun sie relativ häufig (bei Erwachsenen übrigens in stärkerem Maße als bei Jugendlichen) müssen sie als solche auch wahrgenommen und in ihren Ursprüngen bearbeitet werden, um sie bewältigen zu können.
In diesem Kontext steht das Modul 2 „Bewältigungsstrategien gegen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen entwickeln", dessen Inhalte und Methoden je nach Bedarf der Teilnehmer/innen und der spezifischen Zielstellung im Training angewandt werden.

3) „Migrant zu sein, ist nur ein identitätsstiftendes Moment unter vielen. Die Identität ist ein immer währender, kreativer Prozess, in dem verschiedene sich ändernde Erfahrungen, Zugehörigkeiten, Rollen und Rahmenbedingungen von Personen zu einem Ganzen verknüpft werden."
(Keupp, 2005).

## WOVON SPRECHEN WIR ÜBERHAUPT? RASSISMUS UND/ODER DISKRIMINIERUNG

**DISKRIMINIERUNG** bezeichnet alle als nicht gerechtfertigt benachteiligende Unterscheidungen und Handlungen zwischen einzelnen Menschen und Gruppen. Dazu gehört Benachteiligung aufgrund des Geschlechts, der ethnischen Zugehörigkeit und Herkunft, der Religion und Weltanschauung, einer Behinderung, der sozialen Schicht, der sexuellen Orientierung und des Alters.

„Es ist schwieriger, ein Vorurteil zu zertrümmern, als ein Atom."
(Albert Einstein)

In unserer Arbeit beziehen wir uns, wenn es um die Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen geht, auf den Anti-Bias Ansatz (siehe auch Kapitel 1). Dieser Ansatz richtet sich an alle Menschen ungeachtet ihrer ethnischen und sozialen Herkunft und geht davon aus, dass jeder Mensch bereits diskriminiert hat und diskriminiert wurde. In dieser Ausgangsbeschreibung unterscheidet sich der Anti-Bias-Ansatz von anderen Antirassismus-Ansätzen, die die Gesellschaft in Täter (Mehrheitsgesellschaft) und Opfer (Migrant/innen) unterteilen. Im Anti-Bias-Ansatz sind die Ideologien (z.B. Sexismus, Rassismus, Homophobie), auf denen Vorurteile und Diskriminierungen basieren und mit denen ungleiche Machtverhältnisse legitimiert werden, in der Gesellschaft institutionalisiert. In diesem Sinne sind alle Menschen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, von diesen, durch Hierarchien geprägten, Verhältnissen betroffen: Sie handeln in ihnen und ziehen – gewollt oder ungewollt – Nutzen oder Nachteile aus diesen Strukturen. In diesem Zusammenhang steht auch die Annahme des Anti-Bias-Ansatzes, dass alle Menschen Vorurteile haben (HERDEL, 2010). Kategorisierungen, und dazu gehören auch Stereotype und Vorurteile, dienen der Reduktion von Komplexität der Welt und bringen Ordnung und Struktur ins Leben. Diese Reduktionen führen unter anderem dazu, Menschen als „anders" und abgrenzbar zu definieren und sie aufgrund bestimmter, zugeschriebener Merkmale zu bewerten.

Viele diskriminierende Handlungen sind eindeutig auf struktureller Ebene nachweisbar. So befinden sich sehr viel weniger Frauen und Migrant/innen in Führungspositionen als herkunftsdeutsche Männer. Die OECD[4] -Studie von 2007 sowie die PISA[5]-Studie 2003 zeigen deutlich die statistische Ungleichverteilung zwischen Migrant/innen und Herkunftsdeutschen in Bildungsbeteiligung, Arbeitsmarktplatzierung und anderen Determinanten der Lebenschancen (ARTEL ET AL, 2003). Andere alltägliche Diskriminierungen wie neugierige Blicke auf der Straße, Beschimpfungen, Isolation, Infantilisierung oder Ignoranz sind sehr viel schwerer sichtbar und messbar zu machen.

4) Organisation for Economic Co-operation and Development
5) Programm zur internationalen Schülerbewertung

**RASSISMUS** ist in diesem Zusammenhang eine Ideologie oder Haltung, vielleicht auch ein Wertesystem, das die Herabsetzung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft legitimiert und klare Machtverhältnisse zwischen den Gruppierungen definiert. Diese Herabsetzung funktioniert nicht ausschließlich bewusst, sondern wird oft unbewusst durch Sozialisation innerhalb gesellschaftlicher Institutionen (z.B. Schule, Medien, Politik) erlernt. Das Antidiskriminierungsbüro Sachsen beschreibt den Begriff in einem Artikel zu Rassismus in Sachsen folgendermaßen: „Rassismus in Deutschland kann beschrieben werden als ein Ordnungssystem, das Gesellschaft auf grundsätzlicher Ebene strukturiert und durch einen langen historischen Entwicklungsprozess seine derzeitige Form erhalten hat. Es ordnet jeden Menschen einer von zwei Gruppen zu: der Gruppe der Mehrheitsdeutschen oder der Gruppe der Anderen. Die Zuordnung Einzelner basiert auf einer Kombination von Merkmalen wie Aussehen, Nationalität, Herkunft und Sprache. Durch die Zuordnung entstehen zwei Identitäten: ein ‚Wir' (mehrheitsdeutsch) und ein ‚Ihr' (die Anderen). Diese Identitäten sind konstruiert bzw. gemacht, gleichzeitig aber in der Realität sehr wirkungsmächtig." (ADB, 2010, S. 13)

Ganz egal, ob man sich tatsächlich der einen oder anderen Gruppe zugehörig fühlt – gerade Menschen mit Migrationshintergrund, die seit langem in Deutschland leben oder hier geboren sind, lehnen für sich diese dichotome Kategorisierung ab – haben die Zuordnungen in „Wir" und die „Anderen" starken Einfluss auf die gesellschaftliche Anerkennung. Sie wirkt sich gleichermaßen auf eine ungleiche Verteilung von ökonomischen und sozialen Ressourcen eines jeden aus. Die „Anderen" erfahren dabei eine Ausgrenzung oder Abwertung. Sei es, indem den Personen durch Fragen wie „Wo kommst du denn ursprünglich her?" signalisiert wird, dass sie nicht hierher gehören oder, dass sie aufgrund ihres Namens keine Wohnung bekommen. „Rassismus wird in rassismuskritischer Perspektive (...) nicht vorrangig als individuelles Phänomen (rassistische Handlungen von Einzelnen; der irregeleitete Rassist als Ausnahme- und Randerscheinung) untersucht, als Phänomen, das in erster Linie für bestimmte Personen oder Gruppen allein kennzeichnend ist, sondern als Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit." (SCHARATHOW/LEIPRECHT, 2009, S. 9)

## STRATEGIEN DER BEWÄLTIGUNG

Auch die Wahrnehmungs- und Bewältigungsstrategien der Betroffenen sind sehr subjektiv und vielfältig: Sie reichen von positiver Selbstaufwertung nach dem Motto „Wir sind besser (als die Mehrheit)" bis zum verinnerlichten Rassismus, in dem negative Fremdzuschreibung zur Selbstbeschreibung wird (IVANOVA/PASQUALONI, 2010). Diese Strategien sind unter anderem von der Herkunft des Einzelnen, dem Bildungsstand, dem Geschlecht und dem Aufenthalt abhängig (SALENTIN, 2007).

## ES GIBT ZWEI EXTREMPOLE DER BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN

Die Identifikation als Opfer, die Diskriminierungserfahrungen zulässt und die Diskriminierung als zentralen Baustein des eigenen Lebens begreift (HERRIGER, 2006 S. 56)

Und das Gegenteil dessen:

Ein selbstbestimmtes Leben, funktionierende Selbststeuerung und „die Dinge im Griff haben", sprich das Bild des „erfolgreichen Migranten" (HERRIGER, 2006, S. 61).

Strategie 1 bedeutet in letzter Konsequenz, das der/die Betroffene die Verantwortung für das eigene Leben abgibt und jeden Misserfolg in eine Serie von Missverständnissen, als Diskriminierungen einordnet. Grundhaltung ist: „Man will mich hier nicht und deswegen kann ich es zu nichts bringen, egal was ich tue. Da mich sowieso niemand leiden kann, kann ich mich unsozial verhalten, ich verteidige mich ja nur." Damit wird Misserfolg zur selbsterfüllenden Prophezeiung.

Strategie 2 ist geprägt durch die Haltung: „Ich habe es doch auch geschafft, weil ich hart gearbeitet habe." und geht oft mit einer Überidentifikation mit „deutschen Werten" einher. Diese Haltung kann Diskriminierung nicht zulassen, weil sie den eigenen Erfolg als ausschlaggebend für die Reaktionen der Mehrheitsgesellschaft ansieht und nicht das eigene Aussehen oder die Herkunft. In Extremfällen wird Diskriminierung als normal dargestellt: „Wenn in meinem Land so viele Ausländer wären, das würde mir auch nicht gefallen. Und so wie die meisten sich hier verhalten, kann man es verstehen, dass die Deutschen irgendwann sauer werden". Selbst wenn Menschen, die diesem zweiten Glaubenssatz anhängen, objektiv gesehen, stark diskriminiert werden, werden sie dies nicht wahrnehmen. Sie werden jede Kritik an ihrer Person ablehnen – egal, ob sie sich gegen eine Eigenschaft richtet, die ihnen individuell zu eigen ist oder die kulturell zugeschrieben wird.

Beide Strategien oder Haltungen sind ideologisch und gehen an der Realität vorbei, sie arbeiten mit Zuschreibungen und einem statischen Kulturbegriff. Ziel kann es hier nur sein, den Willen zur Gestaltbarkeit des eigenen Lebens zu entwickeln, aber auch die Grenzen zu sehen und sich einzugestehen, dass es Diskriminierung gibt und, dass sie jeden treffen kann. Diese Gratwanderung ist sehr schwierig und erfordert einen hohen Grad an Selbstreflexion.

Auch die von uns befragten Multiplikator/innen beobachten sehr unterschiedliche Bewältigungsstrategien. Haben Sie Handlungsstrategien beobachtet, wie Jugendliche mit eigenen Rassismuserfahrungen bzw. konkreter Ablehnung und Isolation umgehen? Wie sie z.B. auf diskriminierende Sprüche, Gewalt reagieren?

„Viele von ihnen ziehen sich nach so einer gemachten Erfahrung zurück. Sie schließen sich der Gruppe/Gang an, mit der sie sich identifizieren können. Wie manche sagen: ‚Wir machen aus uns nur das, was die Gesellschaft in uns sehen will!' Manche ziehen sich zurück, ohne sich irgendeiner Gruppierung anzuschließen. Sie bleiben von einem sozialen Umfeld außerhalb der Familie isoliert. Und andere wiederum werden gewalttätig und kommen dann zu uns, um ihre Stunden abzuarbeiten."

„Sie reagieren oft mit Gewalt, weil sie sich nicht mit der Sprache ausdrücken können. Oder sie sagen so etwas wie z.B. ‚Ich bin ein Araber und muss mich so verhalten...'"

**Jugendliche antworteten auf unsere Frage „Wie geht ihr mit Diskriminierung um?":**

„Ich ignoriere das einfach."

„Ich war traurig."

„Ich hab mich gewehrt und zugeschlagen."

„Da kann man nichts machen."



„Ignorieren ist eine Lösungsstrategie, wenn sie allein sind. Oder sie rufen Bekannte. Vor allem die Mädchen ignorieren Diskriminierung oder sie rufen andere Mädchen oder Jungen (vielleicht haben sie einen älteren Bruder) zu Hilfe."

„Manchmal ist diese Idee da ‚Ich bin Ausländer, ich darf das!' Da wird aus einem Gefühl der Ungerechtigkeit eine ungerechte Handlung." (AUS INTERVIEWS MIT MULTIPLIKATOR/INNEN)

Jede/r hat seinen persönlichen Zugang zu Rassismuserfahrungen

## GESCHÜTZTE RÄUME FÜR MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND?

Eine zentrale Frage, mit der wir uns in der Konzeption immer wieder beschäftigt haben, war, wer „Gleichgesinnte" sein können und ob die Zusammenarbeit von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in dieser Phase, dem Modul 2, sinnvoll ist. Deshalb soll an dieser Stelle genauer auf das Konzept des „geschützten Raums" [6] eingegangen werden.

Wie auch andere Empowerment-Ansätze (z.B. von HAKRA „Empowermenttraining: Strategien gegen Rassismus und Diskriminierung aus der Minderheitenperspektive" oder von phönix e.V.) halten wir es für sinnvoll, in einem geschützten Raum mit Menschen mit Migrationshintergrund zu arbeiten, wenn es um Rassismuserfahrungen geht. „Menschen, die Rassismus erlebt haben und von Privilegien und Machtressourcen ausgeschlossen sind, haben oft Ängste und treffen in der Mehrheitsgesellschaft mit ihren Empfindungen auf Unverständnis und Ablehnung. Schutzräume helfen, sich mit der Situation auseinanderzusetzen, ohne den omnipräsenten Machtstrukturen ausgesetzt zu sein." (CAN, 2007). Auch wenn die Teilnehmenden unserer Trainings in ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft und Selbstbeschreibung sehr heterogen sind und unter den Migrant/innen selbst verschiedene Machtgefälle und Vorurteile bestehen, spricht vieles dafür, die Teilnehmenden bei der Thematisierung ihrer Rassismuserfahrungen nicht in die Situation kommen

6) Ein „geschützter Raum" meint nach HAKRA ein Training, an dem ausschließlich Menschen mit Migrationshintergrund beteiligt sind. Das gilt für die Teilnehmer/innen, wie für die Trainer/innen. Unsere Trainings im „geschützten Raum" wurden jedoch von einer/einem Trainerin/Trainer ohne Migrationshintergrund mitgestaltet. Dadurch wird die interkulturelle Realität widergespiegelt. Zum Anderen können auch unter Migrant/innen nicht alle Machtverhältnisse und „Dominanzen" ausgeblendet oder neutralisiert werden. Ein „machtneutraler" Raum ist in diesem Sinne nicht herstellbar. Der geschützte Raum beinhaltet viel mehr die Möglichkeit, dass alle Personen der Gruppe sich frei und sicher fühlen können, ihre Erfahrungen, Ängste und Hoffnungen zu teilen und darin von allen Gruppenteilnehmer/innen ernst genommen und respektiert zu werden.

zu lassen, sich mehrheitsdeutschen Teilnehmer/innen erklären zu müssen. Der Integrationsdruck auf Migrant/innen ist generell sehr hoch und die Rassismuserfahrungen werden von den Betroffenen oft verdrängt oder verharmlost. Der „geschützte Raum" bietet die Möglichkeit, sich unbefangen auf die eigenen Gefühle zu konzentrieren und in der gemeinsamen Bearbeitung, Kraft für den alltäglichen Umgang mit dieser leidvollen Erfahrung zu schöpfen. Migrationsspezifische Fragen von Macht, Identität und Zugehörigkeit sind gerade in einer Phase der Selbstreflexion und kritischen Beobachtung der Umgebung sensible Themen, die das Bedürfnis nach Abgrenzung stärken. Dennoch, oder gerade aus diesem letzten Grund, hat unsere Praxis gezeigt, dass die gesamte Empowerment-Arbeit – und damit ist der Empowerment-Prozess über alle drei Ebenen und Module gemeint – sehr wohl in gemischten Gruppen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sinnvoll sein kann bzw. in letzter Konsequenz aufgrund der gesellschaftlichen Realität gar nicht anders zu denken ist.

Die Frage nach geschützten Räumen für Migrant/innen betrifft nicht zuletzt auch die spezifischen, interkulturellen Bedingungen in Sachsen, die in Berlin, Köln oder Stuttgart in dieser Form nicht relevant sind. In Sachsen bzw. Ostdeutschland ist die Zusammenstellung von Gruppen ausschließlich aus Menschen mit Migrationshintergrund ein artifizieller Prozess, da es solche homogenen Gruppierungen so gut wie gar nicht gibt. Die Etablierung einer solchen Gruppe zur Konstruktion eines „Schutzraumes" ausschließlich für Jugendliche oder Erwachsene mit Migrationshintergrund kann leicht zu einer ungewollten Segregation führen und ist – gerade im Jugendbereich – eher kontraproduktiv. Mit dieser Problematik setzten wir uns unter anderem im Rahmen der Trainings in Klassen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) auseinander (siehe Kapitel 2). Hier bestehen geschützte Räume für Jugendliche mit Migrationshintergrund, um ihnen Zeit zu geben, Deutsch zu lernen. Die DaZ-Schüler/innen erleben die DaZ-Klasse als Ausnahmezustand und definieren die Regelklasse als „Normalität" bzw. als anzustrebendes Ziel. Die Aufnahme in eine Regelklasse ist ein schwieriger Weg, der mit Angst und Ausgrenzungen verbunden ist. Die DaZ-Klasse ist ein Schutzraum, in dem Erfahrungen von „Ankommen" und kulturellem Unverständnis geteilt werden können. Solange wir als Empowerment-Trainer/innen ausschließlich in den DaZ-Klassen arbeiten, können wir jedoch unser eigentliches Ziel der selbstbewussten Partizipation im Schulalltag nicht umsetzen. Gleichzeitig hat die Praxis gezeigt, dass die Empowerment-Trainings bis in die Regelklassen wirken, wenn Jugendliche mit Migrationshintergrund selbstbewusster auftreten und leichter Freundschaften knüpfen können. Außerdem finden die Jugendlichen hier eher den Mut, eigene Vorstellungen und Einstellungen ohne Aggressionen im Schulalltag zu thematisieren.
Mit der interkulturellen Zusammensetzung des Trainer/innenteams wurde bewusst eine Ausgangssituation geschaffen, die der interkulturellen Lebenswirklichkeit in Ostdeutschland Rechnung trägt. Diese Konstellation hatte großen Einfluss auf die Empowerment-Arbeit und erzielte vor allem in der Praxis positive Ergebnisse. (Eine ausführliche Beschreibung der Teams und ihrer Erfahrungen findet sich im Kapitel 1)

**Eine Schülerin sagte:**
„Die in der Regelklasse denken irgendwie immer, sie seien was Besseres. Da bin ich gern hier. Hier sind alle gleich."



Das ist auch die Einschätzung verschiedener Multiplikator/innen zum Thema „Geschützter Raum": Da wir gezielt mit Rassismuserfahrungen arbeiten, beschränkt sich unsere Zielgruppe ausschließlich auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. Was halten Sie von der Einrichtung eines „Schutzraums" für Jugendliche?
„Nichts. Denn die Jugendlichen leben hier gemeinsam mit deutschen Jugendlichen. Sie sollen sich für das Leben hier wenigstens etwas begeistern können."
„Integration ist wichtig – Abgrenzung durch ‚Schutzräume' schadet."
„In den ersten drei bis fünf Jahren nach der Ankunft in Deutschland ist die Einrichtung eines ‚Schutzraums' notwendig, denn sie stärkt die Jugendlichen, gibt ihnen Halt und unterstützt ihre Integration."
„Nein (antiintegrativ)?"

Befragungen von Eltern und Jugendlichen haben eindeutig ergeben, dass der Bedarf besteht, in Gruppen mit Teilnehmer/innen mit und ohne Migrationshintergrund zu arbeiten. Solche Trainings können weiterhin einen Schutzraum im Sinne von Vertrauen und Respekt füreinander darstellen. In der Entwicklung gleicher Interessen und Wünsche sowie der Bearbeitung eines gemeinsamen Ziels wird die interkulturelle Realität „geprobt" und ausgetestet. So wurde z.B. der Austausch zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund in verschiedenen Trainings von den Teilnehmer/innen immer wieder als sehr positiv bewertet und als Besonderheit unterstrichen.

„Ich habe mich sehr auf den Tag gefreut, was für mich zu machen. Man sieht halt – egal ob deutsch oder ausländisch – die Wünsche und Bedürfnisse sind die gleichen. Trotzdem gibt es nur wenige Räume, wo so ein Austausch zwischen Migrant/innen und Deutschen möglich ist. Ich würde gern weitermachen." (Binationale Mutter mit afro-deutschem Sohn)

## RASSISMUS UND DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN AUS DREI JAHREN EMPOWERMENT-ARBEIT IN SACHSEN

Fühlst du dich manchmal „anders", weil du oder deine Eltern nicht aus Deutschland kommen?
Ja, natürlich!

Falls ja, inwiefern?
Ich fühle mich nicht ganz deutsch oder kurdisch – eher zwischen zwei Kulturen.
Darüber hinaus... manche Deutsche akzeptieren die Ausländer nicht. Auf der Straße passiert es, dass die Leute mich beobachten.
In Westdeutschland war es total anders. Die Deutschen sind an die Ausländer gewöhnt, es ist für sie normal, mit vielen Ausländern zusammen zu leben. Die Probleme, die ich in Stuttgart in der Schule erlebt habe, waren zwischen Türken und Kurden. Die Lehrer waren aufmerksam, dass keine Probleme im Zusammenleben der Deutschen mit den Ausländern aufkamen, aber sie konnten nichts machen, um die Konflikte zwischen

Aus einem Interview zur Bedarfsanalyse 2007

Türken und Kurden zu lösen. In Leipzig ist die Situation anders, weil es hier ungewöhnlich für die Deutschen ist, einen Ausländer zu treffen. Darüber hinaus sind die Lehrer weniger energisch als die in Westdeutschland und die Schüler haben keinen Respekt vor ihnen.

Der Interview-Auszug deutet an, dass die Wahrnehmung und der Umgang mit Interkulturalität und Rassismus im Westen in der Regel anders sind als im Osten. Eine Beobachtung, die auch von vielen anderen Migrant/innen bestätigt wurde.

„Meine Bekannten aus Westdeutschland fragen mich immer wieder, wie ich so verrückt sein kann, immer noch hier zu leben, zwischen all den Nazis und so. Aber ich fühle mich hier zu Hause, das wird nicht verstanden." (Elternworkshop)
„Wenn ich in Westdeutschland meine Familie besuche, ist alles ganz anders, da ist alles offener. In Ostdeutschland fehlt die Sensibilität, da weiß keiner wie er mit uns Ausländern umgehen soll, man bleibt irgendwie allein, isoliert." (Elternworkshop)

## ERFAHRUNGEN IN DAZ-KLASSEN – AUSZÜGE AUS QUALITATIVEN INTERVIEWS

Nach unserem Training führten wir mit verschiedenen Jugendlichen aus Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen Interviews zu den Themen Diskriminierung und Rassismus. Hier einige Auszüge:

Was magst du überhaupt nicht?
**SCHÜLER:** Was ich nicht mag: Wenn jemand mich beleidigt oder so! Das mag ich nicht.

Und kommt das manchmal vor?
**SCHÜLER:** Zum Beispiel, wenn die mich sehen auf der Straße, dann sagen die manchmal, guck mal, der schwarze Neger und so. Das gefällt mir nicht!

Und was machst du dann?
**SCHÜLER:** Als Erstes frage ich dann: Was hast du gesagt? Ich bin ein schwarzer Neger? Und wenn er oder sie dann noch mal sagt: „Ja, ich habe gesagt, dass du ein schwarzer Neger bist.", dann greife ich ihn an. Oder ich sag es meiner Lehrerin oder so."

Ist dir schon mal was Schlechtes passiert, weil du Vietnamesin bist?
**SCHÜLERIN:** Das war in meiner Klasse. Ich war in der siebten Klasse. Ich will den Namen nicht nennen. Jemand hat zu mir etwas Schlechtes gesagt. Ich habe vergessen, was es genau war. Sie sagte so etwas wie: „Ich hasse Ausländer!" Sie hat mich ausgelacht. Aber das war mir egal.



Aber das war nicht schön, oder?
**SCHÜLERIN:** Ich war traurig. Ich konnte nicht gut Deutsch sprechen. Aber ich habe mir doch Mühe beim Lernen gegeben. Ich weiß nicht...

Es gibt Deutsche, die sagen, alle Ausländer sind doof. Hast du dir schon mal Gedanken darüber gemacht?
**SCHÜLERIN:** Vielleicht? Damals kamen auch viele vietnamesische Leute hierher, die nichts Gutes gemacht haben und die Ausländer waren. Deshalb bekommen die Deutschen diesen Eindruck und denken immer so.

## AUS DEN INTERVIEWS ZUR BEDARFSERHEBUNG 2007

Kannst du eine konkrete Situation beschreiben, in der du dich diskriminiert gefühlt hast?
**SCHÜLER:** Vor drei Jahren habe ich eine Strafe bekommen, weil ich mit meinen Freunden eine Gruppe von Jungs verprügelt habe. Allerdings haben die uns angegriffen und nicht wir die! Vor Gericht war der Richterin alles klar, ich hatte die Schuld und bin viel zu hart bestraft worden! Die hat auch so etwas gesagt wie: „Ausländer, ist ja klar!" Voll der Nazi, diese Frau!

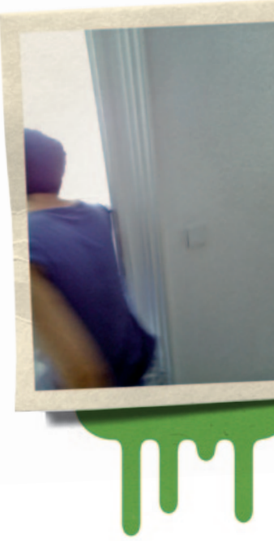
Kannst du eine konkrete Situation beschreiben, in der du dich diskriminiert gefühlt hast?
**SCHÜLERIN:** Im meiner WG, da waren zwei Mädchen, die miteinander befreundet waren. Am Küchentisch haben sie sich gestritten und mich mit hineingezogen. Sie haben mich beschimpft mit: Neger, Schwarze, Schokolade! Die haben mich auch geschlagen (Kopf gegen die Wand). Ich wollte die Polizei rufen, aber am Ende haben die mich überzeugt, nicht auf die Polizei zurückzugreifen.

Was hast du gedacht?
**SCHÜLERIN:** Warum bleibe ich hier? Ich will weglaufen. Ich will nicht mehr hier bleiben.

## ZUSAMMENARBEIT MIT MULTIPLIKATOR/INNEN (LEHRER/INNEN UND SOZIALARBEITER/INNEN)

Der Zugang zur Zielgruppe fand in jedem Fall vor allem durch eine gute Zusammenarbeit mit einer/m „Türöffner/in" statt. In den Schulen waren es die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrer/innen und Schulsozialarbeiter/innen; in der offenen Jugendarbeit die Sozialpädagog/innen, durch deren Unterstützung wir in stabilen Gruppen regelmäßig arbeiten konnten. Uns wurde ein großer Bedarf nach interkultureller Empowerment-Arbeit signalisiert und eine hohe Bereitschaft zur Mithilfe und zum Umdenken entgegengebracht. Durch die teilweise länger als ein Jahr anhaltende Zusammenarbeit konnten Ansätze und Ideen umgesetzt werden, die zu Beginn der Arbeit kaum denkbar und schwer durch Worte vermittelbar waren. Erst in der Praxis konnten sie/wir überzeugen.

„Warum bleibe ich hier? Ich will weglaufen. Ich will nicht mehr hier bleiben."



„Train the Trainer"-Tag, 2009

Im Laufe unserer Arbeit sind wir auf sehr viele Menschen gestoßen, die Jugendliche auf ihrem Weg ins Erwachsenwerden unterstützen. In vielen Fällen wurde Rassismus nicht als relevantes Problem der Jugendlichen wahrgenommen und auch unser Anliegen stieß nicht immer auf Verständnis. Eine Studie von Claus Melter (2006) ergab, dass Pädagogen, die mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeiten, dem Thema Rassismus häufig Abwehrverhalten entgegenbringen. Im Umgang mit dem Thema zeigt sich unter anderem die Strategie des Negierens von Rassismus. Oft besteht Unsicherheit darüber, ob es tatsächlich Rassismus war oder doch etwas ganz anderes. Rassismusvorwürfe werden als problematische Handlungsweisen relativierende Strategie der Jugendlichen abgewertet (MELTER, 2006). Auch das Netzwerk für Demokratie und Courage e.V., um ein ostdeutsches Beispiel zu zitieren, sieht Bedarf für Sensibilisierung und Unterstützung seitens der Sozialpädagog/innen: „Lehrkräfte und Sozialpädagog/innen reagieren sehr unterschiedlich auf die von uns beobachteten Rassismen. Eine eher kleine Gruppe verfügt über ein umfassendes Problembewusstsein und fundierte argumentative Kenntnisse. Viele Pägagog/innen sind überrascht, da die entsprechenden Themen im Schulalltag scheinbar selten angesprochen werden. Sie wirken häufig ratlos, wie mit problematischen Einstellungen und neonazistischen Tendenzen umgegangen werden kann." (NDC SACHSEN, 2010, S. 60)

Auf unsere Frage, ob Rassismus eine Rolle spiele und in ihrer Arbeit ein spezielles Angebot von Nöten ist, antworteten 70 Prozent mit Nein. In der Argumentation lagen Rassismuserfahrungen ganz hinten in einer langen Reihe von Problemen, mit denen Jugendliche zu tun haben.

„Die Probleme unserer Jugendlichen sind unterschiedlich. Sehr viele unserer Besucher leiden unter dem Verlust von Heimat, Freunden und Verwandten. Es fehlt die Anerkennung und sie fühlen sich hier fremd. Viele haben Sprachprobleme und dadurch Schwierigkeiten in der Schule, bei der Ausbildung und beim Studium. Einige unserer Besucher haben Alkohol- bzw. Drogenprobleme. Häufig kommen zu uns junge Menschen, die wegen Gewalttätigkeit ihre gemeinnützigen Stunden abarbeiten müssen." (Sozialarbeiterin)



Teilweise wurde unser Angebot von Empowerment auch mit der Angst verbunden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund durch das Training in ihrem aggressiven Verhalten gestärkt werden könnten. Ganz im Gegensatz dazu ist es das Ziel des Projektes, den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, durch ein gesteigertes Selbstbewusstsein, andere Formen der Problembewältigung als Gewalt und Aggression zu finden.
Ein Phänomen, das uns immer wieder begegnete, war der Kampf des Fachpersonals mit den bestehenden Strukturen und Anforderungen auf der einen Seite und den Bedürfnissen und Herausforderungen der Zielgruppe auf der anderen.

„Wir sind auch nur Menschen; Schule ist sehr vielschichtig; wir haben nicht nur mit Migrant/innen, sondern auch mit Deutschen zu tun. Man möchte sehr viel, aber man muss sich entscheiden, was man tut – woher nehme ich meine Kraft, wofür setze ich sie jetzt ein. Wir brauchen Hilfe und nehmen sie gerne an, aber man darf uns nicht mit Ansprüchen überschütten." (Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache)

In diesem Sinne ist es zwingend notwendig, dass Strukturen so verändert werden, dass das Fachpersonal überhaupt erst in die Lage kommt, selbstreflektive und selbststärkende Arbeit leisten zu können und dadurch Empowerment-Prozesse anzuschieben.

## ZUSAMMENFASSUNG

Unserer Ansicht nach bietet der Empowerment-Ansatz tatsächlich eine sehr wirkungskräftige und sinnvolle Möglichkeit, mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen umzugehen, ohne direkt bei diesem Problemfeld anzusetzen. Die Erfahrung, aufgrund von Herkunft, Sprache und Religion diskriminiert zu werden, ist eine Schwierigkeit von vielen, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen. Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen sind tief verwoben mit Prozessen des Erwachsenwerdens. Sie suchen nach ihrer Identität und ihrem Platz in viel stärkeren und extrovertierteren Formen als es Erwachsene tun. Die Arbeit an der eigenen Biographie, an den eigenen Erfahrungen, Fähigkeiten und Talenten eröffnet erst die Möglichkeit, Rassismus zu bearbeiten.

### LITERATUR:


Herdel, Shantala: Was ist Anti-Bias? http://www.anti-bias-werkstatt.de/resources/3+Was+ist+AB, verfügbar am 01.08.2010

Keupp, Heiner (2005): Patchworkidentität – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. http://www.ippmuenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf 2010, verfügbar am 01.08.2010

Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): Rassimuskritik. Band 2: Rassimuskritische Bildungsarbeit. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

C. Artelt; J. Baumert, N.; Julius-McElvany; J. Peschar (2003): Learners for Life: Student Approaches to Learning. Results from PISA 2000. Paris: OECD.

Mishela Ivanova; Pier-Paolo Pasqualoni. http://www.midasequal.com/de/downloads/modul1/diskriminerung2.pdf, verfügbar am 01.08.2010

Halil Can (2007): HAKRA - Empowerment gegen Rassismus und Diskriminierung aus der Minderheitenperspektive, S. 14-15, In: Interkulturelles Leben 15 Jahre iaf in Ostdeutschland, Leipzig

Autor:
Andreas Rauhut

„Wir sind die Klasse 8, wir hätten die Macht! Doch leider gibt es die Gewalt, die macht vor nichts halt!
Wir finden die Gewalt nicht gut vor der ziehen wir den Hut! Geht der Gewalt aus dem Weg und wenn sie vor dir steht vermeidet sie lieber, dann seid ihr die Sieger!"
(Rap der Projektgruppe „Gewalt-ich")

Stichs, Anja (2006): Expertise Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Sachsen (2002 – 2005) im Rahmen der Evaluation des Programms „Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz", Bielefeld

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Argument-Verlag, Hamburg

NDC Sachsen (2010): Alltagsrassismus bei sächsischen Jugendlichen – Ein Erfahrungsbericht des Netzwerks für Demokratie und Courage. In: ADB (2010): Rassismus in Sachsen, S. 60

Salentin, Kurt (2007): Diskriminierungserfahrungen junger Migranten in Bielefeld. Eine Synthese von Forschung und Lehre. Institut für Interdisziplinäre Konflikt und Gewaltforschung. http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Pressestelle/dokumente/BI_research/30_2007/Seiten%20aus%20Forschungsmagazin_1_07_45_48.pdf verfügbar am 01.08.2010

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Waxmann-Verlag, Münster

Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

# „Gewalt-ich"

## RASSISMUS THEMATISIEREN: PROJEKTWOCHE IN EINER SCHULE ZUM THEMA „GEWALT"

**IST GEWALT EINE LÖSUNG?** Fünf Tage beschäftigten sich die zwölf Schülerinnen und Schüler mit dem selbst gewählten Thema Gewalt und entwickelten eine 60minütige Radiosendung „Gewalt ich", die bei Radio Blau ausgestrahlt wurde. Innerhalb von 3-2-1-Mut! bildete diese Projektwoche die erste Erfahrung mit einer gemischten Gruppe, ungefähr 2/3 der Teilnehmenden hatten einen Migrationshintergrund.
Über generelle Fragen zu Gewalt – was ist das überhaupt und wo fängt sie an – näherten sich die Jugendlichen eigenen Gewalterfahrungen an. Im weiteren Verlauf der Projektwoche wurden anhand des Rollenspiels „Anmache im Bus" eigene Verhaltensmuster erlebbar gemacht. Das Rollenspiel hatte die Situation eines Übergriffs auf einen schwarzen Jugendlichen in einem Bus zum Inhalt. Dieser wird von einem Mitfahrenden zunächst verbal, dann auch körperlich attakiert. Die anderen Mitreisenden nehmen verschiedene Rollen ein, den Angreifer unterstützend, passives Verhalten oder das Opfer schützend.

Noch während des Einstudierens der Szene schilderte eine Jugendliche eine ähnliche Erfahrung:
„Mein Kumpel telefonierte im Bus, auf einmal steht ein Mann auf: Hey was telefonierst du hier so laut du Ausländer, dann hat der erstmal eine geklatscht bekommen ... wurde auch geschlagen, die ganze Zeit sein Kopf runter gedrückt ... ich hatte Angst, ich traute mir nichts zu sagen, weil ich bin ein Mädchen bin und ich bin auch Ausländerin und so ... einer der Typen kam zu mir: Hey, wie kommt es, dass du so eine Hautfarbe hast, wie kommt das, wie sind deine Eltern, ist das normal oder was? Ich wollt nix Falsches sagen, ganz vorsichtig und so." (A., 16 Jahre)
Auch andere Jugendliche berichteten daraufhin von rassistischen Übergriffen im öffentlichen Nahverkehr. So wurde eine Gruppe armenischer und arabischer Jungs von rechten Jugendlichen in der Straßenbahn zum Aussteigen gezwungen, worauf es zu einer Schlägerei kommen sollte. Sie konnten jedoch schnell Verstärkung organisieren und so die Rechten zum Flüchten zwingen.
Im Folgenden kam es zu einem regen Austausch über diese rassistischen und diskrimierenden Erlebnisse. Teilweise wurden die Situationen von den Jugendlichen nachgespielt und verändert, um die eigene Rolle zu reflektieren und Handlungsalternativen zu erproben. Hierfür ist ein sehr vertrauenswürdiger Umgang in der Gruppe Voraussetzung, so konnten dafür auch kleinere Gruppen gebildet werden. Sehr deutlich wurde die befreiende Wirkung des überhaupt „zur Sprache Bringens" dieser Erfahrungen. Zum Teil haben sich die Jugendlichen dann auch dafür entschieden, einige dieser rassistischen Erfahrungen mit in das Hörstück „Gewalt ich" einzubauen und somit der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Der Titel des Stückes spricht in diesem Zusammenhang für sich.
In Einzelgesprächen konnten die Betroffenen gestärkt werden. Die Schüler/innen schilderten in diesen Gesprächen, dass in der Schule kein Raum für diese Themen ist. Sie fühlen sich mit diesen Erfahrungen allein gelassen. In unseren Empowerment-Trainings entstand ein Raum für ihre Erlebnisse und Ängste. Für einen offensiven Umgang mit Rassismus stehen auch die Interviews zu Gewalt- und Rassismuserfahrungen sowie zu Zivilcourage im Hörstück „Gewalt ich".

Gewalt ich - als Podcast auf http://drei-zwei-eins-mut.podspot.de/

# In Leipzig angekommen

Was/wer hat es Dir erleichtert in Leipzig „anzukommen" bzw. Leipzig zu Deinem Zuhause zu machen?

Manuel, 45Jahre, Mosambik, Vater eines 3jährigen Sohnes

Nach Deutschland kam ich 1987. Zunächst lernte ich am Herder-Institut in der Nähe von Berlin Deutsch. In meiner Sprachausbildungsgruppe waren Studenten aus Kap Verde, Angola und Mosambik – Leute, mit denen ich die portugiesische Sprache, meine afrikanische Herkunft und das Ziel, in Deutschland zu studieren, teilte. Dies schaffte in mir ein erstes Gefühl von Zusammengehörigkeit in einem Land, in dem mir die Sprache noch unverständlich, in dem das Wetter für mein Empfinden zu kalt und das Essen gewöhnungsbedürftig war. Anfangs verspürte ich schreckliches Heimweh, vermisste familiäre Wärme und Liebe und die Freunde meiner Kindheit. Öfter kam mir der Gedanke, alles abzubrechen.
Am Herder-Institut waren sie damals ehrlich darum bemüht, uns ausländischen Studenten das „Ankommen" in Deutschland zu erleichtern und uns gleichzeitig kennenzulernen: Wir trafen Kinder in Kindergärten und Schulen sowie Studenten. Wir bekamen die Möglichkeit, über uns und unsere Herkunftsländer zu erzählen, unsere Lieder zu singen. Wir trieben gemeinsam Sport, spielten Theater, unternahmen Ausflüge, so dass bei mir recht bald das Gefühl entstand, ganz Ostdeutschland zu kennen.
Nach der Sprachausbildung kam ich nach Leipzig, wo ich an der Universität mit ihren vielen ausländischen Studenten die ganze Welt fand. Hier fühlte ich mich akzeptiert, als ein Teil vom Ganzen. Meine erste deutsche Freundin öffnete mir die Tür zu einem neuen Familienleben – ich lernte Eltern, Großeltern, ein Zuhause jenseits von Studentenwohnheimen kennen – Beziehungen, die ich bis heute pflege und brauche.
In Leipzigs Süden fühlte ich mich damals – und bis heute – am ehesten zu Hause, vielleicht weil ich hier jede Ecke und viele Leute kenne. Vielleicht auch, weil ich die Leute hier größtenteils als aufgeschlossen und tole-

rant empfinde. Ich habe während all dieser Jahre, die ich in Deutschland lebe, eine neue große Familie gefunden. Familie bedeutet da, wo ich herkomme, mehr als Mama-Papa-Kind und vielleicht Oma und Opa. Zur Familie gehören bei uns sämtliche Verwandte, egal ob Blutsverwandte, Angeheiratete oder angenommene Verwandte, außerdem langjährige Familienfreunde, gute Nachbarn, kann sein ein ganzes Dorf. Für mich ist Familie ein Gefühl, das mit Vertrautheit, Verbundenheit, Hilfsbereitschaft zu tun hat. Natürlich gibt es auch manchmal Krach und Stress, aber das Gefühl der Zusammengehörigkeit wird dadurch nicht in Frage gestellt.

Meine neue Familie besteht jetzt aus zwei Kindern, fünf Frauen und zwei Männern. Außerhalb der Familie hat jeder einen eigenen Freundeskreis. Die Familie und die Freunde unterstützen mich und geben viel Anregung für die Entwicklung des Bewusstseins meines Sohnes. Gleichzeitig tragen sie zur Bewältigung von Konflikten, innerhalb als auch außerhalb der Familie, bei. Diese neue Familie ersetzt mein afrikanisches Dorf, das mir so wichtig ist, sowohl bei der Erziehung meines Sohnes als auch im Streit und der gemeinsamen Freude.

**Auf welche Barrieren bist Du gestoßen? Kannst Du von einer Erfahrung berichten bei der Du aufgrund Deiner Herkunft bzw. Deines Aussehen abgelehnt oder diskriminiert wurdest? Wie bist Du damit umgegangen?**
Schockierend und verletzend war für mich die Erfahrung, bei deutschen Studenten, mit denen ich zusammen lebte und studierte, auf rassistische Ansichten zu stoßen („Vielleicht waren es auch dumme Sprüche!"). Ich lebte damals mit zwei deutschen Jungen und einem mosambikanischen Landsmann in einer Wohngemeinschaft. In meiner Abwesenheit fragte einer meiner deutschen Kommilitonen meine Freundin, warum eine schöne Frau nicht gleichzeitig intelligent sein kann. Auf ihre erstaunte Rückfrage antwortete er, dass eine intelligente weiße Frau keine Beziehung mit einem schwarzen Mann eingehen würde.

Ich hatte damals einen, wie ich glaubte, engen deutschen Freund, wir nannten uns „Bruder". Eines Abends wurde mir und einem Landsmann in einer Disco unmissverständlich angedeutet, dass wir unerwünschte Gäste waren. Nachdem wir das Lokal verlassen hatten, bat uns mein deutscher Freund, nicht in sein Auto einzusteigen. Er hatte Angst davor, dass die nicht erfreuten Diskobesucher sein Auto beschädigen könnten und fuhr allein ab. Solche Erlebnisse haben mich etwas vorsichtiger, wohl auch misstrauischer gemacht.

**Wenn es um Rassismuserfahrungen geht – glaubst Du, dass es gut ist, wenn man diese Erfahrungen erst mal nur mit anderen Betroffenen (Migrant/innen) austauscht?**
Erfahrungen rassistischer Ablehnung machen mich sehr betroffen, es ist nicht leicht darüber zu sprechen. „Who knows it, feels it." Menschen, die Ähnliches erlebt haben, wissen, wie es sich anfühlt, verstehen dich auch ohne viele Worte. Ob Deutsche ohne Migrationserfahrung diese Verletzung nachempfinden können, kann ich nicht sagen. Ich habe ein gemischtes, aufgewühltes Gefühl. Für mich ist es sehr schwer, solche Erlebnisse in ihrer ganzen Emotionalität, mit ihren Ängsten und auch mit der nötigen Wut zu schildern. Ich kann das nur gegenüber sehr nahen, vertrauten Menschen, bei denen ich mich wirklich zu Hause fühle.



**Was verstehst Du unter Empowerment?**
Unter Empowerment verstehe ich den Anreiz und die Förderung zu einer bewussten Selbstwahrnehmung und Selbstwertschätzung von Menschen, die sich irgendwo fremd fühlen oder fremd sind, mit dem Ziel einer Stärkung des Selbstbewusstseins. Das Empowerment-Projekt, so wie ich es empfinde, schafft ein Gemeinschaftserlebnis, ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Stärke, sowohl bei jedem individuell als auch gemeinsam. Der Mensch ist in sich so vielfältig wie die Natur; diese Vielfältigkeit wird noch deutlicher und zugleich reicher im Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen. Es bedarf tatsächlich des Respekts, der gegenseitigen Achtung, Disziplin und Höflichkeit als Grundprinzipien des Zusammenlebens und der Zusammenarbeit in einer Gesellschaft. Fremdenfeindlichkeit und Gewalt demütigen Menschen und wirken langfristig zerstörerisch.

Eigentlich ist es relativ wenig, was die Menschen, die in die Kategorie Migrant/innen gesteckt werden mit einander verbindet. Trotzdem nutzen wir diesen Begriff, da wir immer noch in einer Gesellschaft leben, in der alle Menschen, die dieser Kategorie zugeordnet werden, potentiell rassistischen und diskriminierenden Handlungen ausgesetzt sind.

**MENSCHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND**

**1. AUSLÄNDER**
1.1 Zugewanderte Ausländer
Ausländer der 1. Generation
1.2 In Deutschland geborene Ausländer
Ausländer der 2. und 3. Generation

**2. DEUTSCHE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND**
2.1 zugewanderte Deutsche mit Migrationshintergrund
Spätaussiedler
eingebürgerte zugewanderte Ausländer
2.2 nicht zugewanderte Deutsche mit Migrationshintergrund
eingebürgerte nicht zugewanderte Ausländer
Kinder zugewanderter Spätaussiedler
Kinder zugewanderter oder in Deutschland geborener eingebürgerter ausländischer Eltern
Kinder ausländischer Eltern, die bei Geburt zusätzlich die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten haben (ius soli [7])
Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund, bei denen nur ein Elternteil Migrant/in ist

7) Das ius soli (wörtlich: Recht des Bodens) verknüpft den Erwerb der Staatsangehörigkeit mit dem Geburtsort und wird auch als Geburtsprinzip oder Geburtsortsprinzip bezeichnet.

**„Teilnehmen ist wichtiger als siegen."**
(PIERRE BARON DE COUBERTIN, FRANZÖSISCHER PÄDAGOGE, WIEDERBEGRÜNDER DER OLYMPISCHEN SPIELE)

# *Mitspielen statt zugucken*
## *Anleitung zur Partizipation*

### *Selbstorganisation und Partizipation stärken*

In den folgenden Texten werden die zentralen Elemente von Partizipation und Selbstorganisation in der interkulturelle Gesellschaft umrissen, so wie wir sie für unsere Empowerment-Arbeit nutzen. Konzeptionell spiegelt sich dieser Themenkomplex im Modul 3 „Selbstorganisation und Partizipation stärken" wieder.
Theoretisch folgt das dritte Modul den ersten beiden, die zusammen mit den Jugendlichen bearbeitet werden. Die Teilnehmer/innen entwickeln Selbstorganisationsformen, nachdem sie Kommunikationskompetenzen erworben und geübt, ihre eigenen Bedürfnisse und Ressourcen ausgewertet und problematische Situationen reflektiert haben.
Wir stellten in der praktischen Arbeit fest, dass das Lernen durch Tun genauso wirkungsvoll und erfolgreich ist, wie das stufenweise Lernen. So sind wir mit einigen Gruppen direkt in das dritte Modul eingestiegen, ohne, dass die Jugendlichen an den ersten zwei Modulen teilgenommen hatten. In diesem Fall flossen Elemente aus den ersten beiden Modulen in die Arbeit ein, wurden aber vor allem durch das gemeinsame Handeln bestimmt. Das bedeutet natürlich, dass den Teilnehmenden mehr Raum geschenkt werden muss, um einen gemeinsamen Arbeitsplan zu gestalten bzw. die Selbstorganisation zu unterstützen.

Der gemeinsamen Themenfindung wurde viel Zeit eingeräumt. In demokratischen Prozessen konnten die Jugendlichen sich sowohl in kleinen Gruppen, als auch im Plenum darüber einig werden, welches Thema sie mit welchem Medium (Radio/Video/Foto/Theater) bearbeiten möchten. Eine Grundvoraussetzung für die Gruppenarbeit ist die Analyse der Realität – oder besser gesagt der Gesellschaft – in der sie leben. Selbstorganisation und Partizipation benötigen eine genaue Ortsbestimmung von der aus eine Meinung gebildet

Ein bisschen mehr Partizipation tut nicht weh.

und Rechte eingefordert werden können. Die Arbeit im Modul 3 entwickelt sich durch die Kenntnis und Sensibilisierung für Machtverhältnisse in der Gesellschaft sowie in der Arbeitsgruppe. Denn die Realität der Gesellschaft spiegelt sich in vielen Aspekten – wie z.B. Gender, körperliche Kraft, Aussehen – in den Jugendgruppen wider. Anschließend folgt das Kennenlernen und Verinnerlichen demokratischer Grundprinzipien, indem die Gruppe und die einzelnen Individuen der Gruppe, ihre Regeln selbst mitbestimmen und schützen, gemeinsam Entscheidungen treffen, Ziele formulieren und Arbeitsaufgaben verteilen.
Gewiss gibt eine solche Arbeit Anlass zu Auseinandersetzungen und Konflikten. Voraussetzung einer gelungenen Gruppenkommunikation ist, dass verstanden wird, dass ein Meinungsaustausch und auch Konflikte nicht unbedingt negativ sind. Wichtig ist die Erkenntnis, dass Kommunikation oder Konflikte immer dann kontraproduktiv sind, wenn der Machtbeweis vor der inhaltlichen Auseinandersetzung steht. In der Gruppe werden die Vorteile von Partizipation und Selbstorganisation diskutiert und warum die Meinung der Gruppe stärker als die Stimme einer einzelnen Person ist. Es wird folglich darüber nachgedacht, was ein soziales Netzwerk ist und wie es benutzt werden kann. Mit den Jugendlichen werden schon vorhandene Angebote im lokalen Umfeld recherchiert und Unterstützungsmöglichkeiten ausprobiert. Das Ziel des dritten Moduls ist es, zu handeln, produktiv zu werden und aus dem geschützten Raum des Trainings herauszutreten. Schon ein Ortswechsel, z.B. der Besuch anderer, unbekannter Institutionen gehört dazu.

Nach einem allgemeinen Text zur Bedeutung von Selbstorganisation und Partizipation im interkulturellen Bereich wird auf die konkreten Realisierungsmöglichkeiten im Jugendbereich eingegangen und mit einem Bericht aus zwei Radioprojekten untermauert. Zum Abschluss berichtet das Trainertandem aus seiner Perspektive.

# *Ci sono anche io!*

Autorin:
Valentina Campanella

Im Jahre 1967 kam der Psychologe Warner Wilson zu dem Schluss, dass ein glücklicher Mensch „young, healthy, well-educated, well-paid, extroverted, optimistic, worry-free, religious, married person with high self-esteem, job morale, modest aspirations, of either sex and of a wide range of intelligence“ ist [1].
Ich persönlich finde diese These in hohem Maße katastrophal, aber dies liegt wahrscheinlich nur daran, dass ich viele dieser Merkmale nicht erfülle. Ich finde aber auf jeden Fall, dass das, was Wilson beschreibt, das Bild einer an die Gesellschaft „angepassten“ Person ist, die ich nie werden möchte, weil ich meine kritische Stimme nicht verlieren möchte. Auch wenn es wahr wäre, dass jeder Mensch als Original geboren wird, während die meisten als Kopie sterben, möchte ich versuchen, ich selbst zu bleiben, solange ich es schaffe.
Ich bin davon überzeugt, dass mein Bedürfnis nach Einzigartigkeit und Autonomie des Denkens für mich von besonderer Bedeutung ist, weil ich eine Migrantin bin. Dies ist eine zentrale Frage, die sich Menschen stellt, die in einem fremden Land wohnen, da die Mehrheitsgesellschaft dazu neigt, uns – also die Migrantinnen und Migranten – als zu einer bestimmten Gruppe zugehörig wahrzunehmen. Die Zuschreibung als zugehörig zur Gruppe der Migranten/innen ist durch Eigenschaften gekennzeichnet, die die Mehrheitsgesellschaft ihnen zuschreibt. Das Problem besteht nun darin, dass diese Gruppen nach Kriterien klassifiziert werden, von denen die Mehrheitsgesellschaft annimmt, dass sie der Realität der Menschen dieser Gruppe entspricht. Dies bedeutet aber nicht, dass die Menschen sich immer nach Kategorien benehmen und dementsprechend denken.
Auch da, wo die Gesellschaft den Wert der Andersartigkeit erkennt und schätzt, besteht immer wieder das Risiko, dass selbst die so genannte „Multikulturalität“ zu einer Standardisierung der Unterschiede verkommt, durch die das Anderssein zu einer dogmatisch positiven Sache umgedeutet wird. In der Folge werden Kulturen zu fertigen Produkten reduziert, die statisch und ahistorisch sind. Dadurch läuft das Individuum Gefahr, mit seiner Herkunftskultur pauschal identifiziert zu werden und wird nicht als eigenständige/r Akteur/in dieser Kultur wahrgenommen. Die Möglichkeit, dass das Individuum, mit dem, was ihm als Kultur zugeschrieben wird, in Wechselwirkung stand und steht, diese vielleicht sogar kritisiert und geändert hat, wird ausgeblendet.
Nehmen wir dann auch noch an, dass die Gesellschaft eine wohlwollende Haltung dem Fremden gegenüber einnimmt, passiert das oft und vornehmlich, weil sie seine reale oder potentielle Funktion erkennt, die nützlich für ihre eigene Entwicklung ist. Der/die Migrant/-in wird als „funktioneller Eindringling“ wahrgenommen.

Ich habe überlegt und mich dafür entschieden, dass meine persönliche Rollensuche in der Gesellschaft sich nicht von der zentralen Frage trennen lässt, was diese Gesellschaft für mich tun kann. Sobald ich in Deutschland angekommen war, hatte ich das Bedürfnis, in eine Gruppe einzutreten. Kurz gesagt, ich wollte Freundschaften schließen. Deswegen habe ich mir Mühe gegeben und viele Leute kennen gelernt, die vornehmlich auch Ausländer waren, was meine Identität als Fremde entwickelt und gestärkt hat. Meine weiteren Überlegungen gingen dann allerdings dahin zu erkennen, dass die Zugehörigkeit an sich keine Wirkungen in irgendeine Richtung hat, und dass ich nichts erreichen werde, indem ich einfach über die heimischen Sitten und Gebräuche plaudere. Kurz gefasst, ich habe festgestellt, dass das „Dazugehören“ noch nicht „Partizipation“ bedeutet. Doch was ist überhaupt Partizipation? Ich bin zu dem Schluss gekommen, dass Partizipation nicht einfach „gehören zu“ oder „ein Teil sein von...“ bedeutet, sondern der Begriff sich auf eine Handlung bezieht, die eine Wirkung auf die Gesellschaft hat. Von diesem Blickwinkel aus betrachtet, ist Partizipation tief mit dem Empowerment-Konzept verbunden, welches sich schwer vom sozialpolitischen Engagement trennen lässt.

Wenn Herriger vom politischen Empowerment spricht, bezeichnet er es als den „Erwerb einer ‚partizipatorischen Kompetenz‘ (...) und (...) Aufbau von Solidargemeinschaften und die Einforderung von Teilhabe und Mitverantwortung auf der Bühne der (lokal-)politischen Öffentlichkeit. Politisches Empowerment realisiert sich so in Prozessen der Selbstveränderung (...) wie auch in Prozessen der Sozialveränderung.“ (HERRIGER 2006, S. 198) Aber wer sind die Akteure der Politik? Das Wort Politik stammt aus dem Griechischen und be-

1) „...jung, gesund, gut-bezahlt, extrovertiert, optimistisch, sorgenfrei, religiös, verheiratet, mit hohem Selbstwertgefühl, hoher Arbeitsmoral, moderatem Ehrgeiz, entweder weiblich oder männlich und mit einer großen Bandbreite intellektueller Fähigkeiten ausgestattet“(Wilson 1967, S. 294)

deutet „was die Stadt betrifft“, also sind alle Städter/innen dazu berufen, ihren Bedürfnissen bzw. Wünschen Ausdruck zu geben? Trotzdem könnte das Individuum sich fragen: „Warum soll ich meine ganze Kraft dafür aufwenden, um in der Gesellschaft aktiv zu werden, wenn es schon andere Menschen gibt, die meine Stimme vertreten?“

Ich finde besonders interessant, was weitere Vertreter des Empowerment-Ansatzes dazu sagen, wie zum Beispiel Rappaport: „Das Konzept des Empowerment unterstellt, dass das, was als Defizit wahrgenommen wird, das Ergebnis sozialer Strukturen und mangelnder Ressourcen darstellt, in denen sich vorhandene Fähigkeiten nicht entfalten können. Müssen neue Fähigkeiten gelernt werden, so sind sie am besten in der natürlichen Welt, statt in künstlichen Programmen zu lernen, in denen jeder Beteiligte weiß, dass in Wirklichkeit der Experte die Zügel in der Hand hält“. (RAPPAPORT, 1985, S.270)
Viele Programme, die bisher durchgeführt wurden, um die Einbeziehung der Migranten/innen zu fördern, zeigen die Grenzen der Interventionsmöglichkeiten auf, nämlich dort, wo der Mensch mit Migrationshintergrund total abwesend ist oder lediglich eine spezifische Rolle als „Auswanderer“ übernimmt, während seine Fachkompetenzen und Tätigkeiten weggelassen werden.

„Man hilft den Menschen nicht, wenn man für sie tut, was sie selbst tun können.“
(Abraham Lincoln)

Sachs-Pfeiffer unterscheidet deshalb zwei grundlegende Partizipationsstrategien: die Teilnahme-und die Teilhabe-Strategie (ZIT. IN LENZ 2002, S. 18F.):
**TEILNAHME-MODELL** („Top-down“): Die Expert/innen definieren Probleme und Ziele. Sie übernehmen ebenfalls die Planung der Formen von Beteiligungsprozessen und die Organisation der Vorgehensweisen. Den Betroffenen bleibt die Möglichkeit, zwischen den Varianten erarbeiteter Konzepte, Lösungstrategien und Maßnahmen auswählen zu können.
**TEILHABE-MODELL** („Bottom-up“): Die Betroffenen sind je nach Kompetenzen und Ressourcen von Anfang an für den Prozessverlauf verantwortlich und entwickeln eigene und zu ihren spezifischen Problemen passende Lösungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien. Andererseits begleiten die Expert/innen die Lernprozesse und leisten Unterstützung bei der Entdeckung der eigenen Ressourcen und Stärken.

Natürlich orientiert sich der Empowerment-Ansatz am Teilhabe-Modell, besonders wenn er Formen der Selbtsorganisation unterstützt. Vergessen wir nicht, dass das Empowerment-Konzept in den 1960er Jahren in den USA entstand, als die Bürgerrechtsbewegung, die Frauen-Emanzipationsbewegung und die Independent-Living-Bewegung von Behinderten die Aufmerksamkeit der Gesellschaft gewannen.
Leider verlieren wir die revolutionäre Bedeutung des Empowerments häufig unterwegs aus den Augen, und diese Tendenz beraubt es seiner politischen Komponente (VGL. HERRIGER, 2006). Dabei ist deutlich zu erkennen, dass Partizipation und Selbstorganisation sowohl auf die Gesellschaft als auch auf das Individuum Wirkung zeigen, weil die Akteure/innen des Prozesses positive Selbstwerterfahrungen erleben und Vertrauen in das individuelle und kollektive Vermögen gewinnen sowie Einfluss auf die Steuerung von politischen Entscheidungen nehmen.



Natürlich diskutiert man schon seit einiger Zeit, dass es heutzutage im Migrationsbereich notwendig ist, aus der Fürsorgelogik herauszugehen und, dass dieser Perspektivwechsel erst durch den Schlüsselbegriff der Chancengleichheit realisierbar ist. Genau deswegen erweist es sich als enorm wichtig, dass man sich selbst für seine Rechte engagiert. Denn die Sensibilisierung der Gesellschaft und folglich die politischen Veränderungen in den Institutionen gehen über die Teilhabe der Betroffenen. Nur Partizipation und Selbstorganisation können zu einer Politik der Menschenrechte führen, statt nur eine Politik der Solidarität oder der Toleranz zu unterstützen.

**LITERATUR**


Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der sozialen Arbeit. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

Lenz, Albert und Stark Wolfgang (Hrsg.) (2002): Empowerment. Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation. DGVT Verlag , Tübingen

Rappaport, Julian (1985): Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept des Empowerments anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis, 2, S. 257–278

Wilson, Warner (1967): Correlates of Avowed Happiness, In: Psychological Bulletin, American Psychological Association, Heft 67, Issue 4, S. 294-306


# *Wir kannten uns ja selber kaum!*

Interviewerin:
Zeynep Atay

Weil wir viel von verschiedenen Blickwinkeln halten, haben wir den Spieß einmal umgedreht und eine Teilnehmerin aus einem unserer Elternworkshops gebeten, eines unserer beiden Trainertandems zur eigenen Sichtweise auf ihre Arbeit zu befragen. Konkret handelt es sich um die sehr intensive Trainingserfahrung in Werdau, bei der insgesamt drei Jahre – also fast die komplette Projektlaufzeit – mit den Jugendlichen gearbeitet werden konnte.

Wie war das, was für Trainings habt ihr in Werdau gemacht?
**ANDREAS (A):** Das war für Valentina und mich unsere erste Erfahrung als Trainertandem im September 2008. Im Rahmen der Interkulturellen Wochen trafen wir uns nach einem Vorgespräch, das ich mit den Leuten vor Ort geführt hatte, in einer Villa der Volkssolidarität in der sächsischen Provinz bei Zwickau. Und für uns war ganz erstaunlich, dass da vor uns plötzlich 20 Jugendliche saßen.
**VALENTINA (V):** Der Grund dafür war wohl, dass Du, Andreas, so gute Beziehungen zu dem Sozialarbeiter Mohammed vor Ort hattest und der wiederum einen guten Draht zu den Jugendlichen. Und du kannst gut mit Jungs – was in einer freiwilligen Gruppe echt wichtig ist, also die Jungs zu motivieren.
**A:** Der Bezugspunkt für die Jugendlichen war, dass sie entweder noch im Asylbewerberheim in Werdau wohnten oder zumindest noch diesen Duldungsstatus hatten.

Welche Nationalitäten und Lebensalter hatten die Jugendlichen?
**V:** Die waren zwischen zwölf und 25 Jahre alt und hatten ganz unterschiedliche Herkunftsländer: Palästina,

Pakistan, China, Serbien, Irak, Kurdistan.
**A:** Die überwiegende Zahl waren aber Palästinenser aus zwei Familien, die Anfang der 1990er Jahre nach Sachsen kamen und schon in verschiedenen Unterkünften in Sachsen gelebt hatten.
Das Schöne an der Gruppe war, die sahen alle irgendwie „ausländisch" aus, hatten aber einen breiten sächsischen Akzent. Würde man sie nicht visuell vor sich haben, würde man nicht auf die Idee kommen, dass sie einen Migrationshintergrund haben. Das hat die Klischees vom fremden Aussehen total gebrochen.

Was habt ihr mit den Jugendlichen genau gemacht?
**V:** Wir haben drei Trainings gemacht. Beim ersten Mal haben wir den Wettbewerb „Heimat (er)finden" vom Fond Soziokultur Sachsen vorgestellt. Die Jugendlichen haben gleich ja zur Teilnahme gesagt – sonst hätten wir uns gemeinsam was anderes ausgedacht.
**A:** Ja, da kann ich gleich sagen, wir haben mit der Gruppe vor allem im Modul 3 „Selbstorganisation fördern" gearbeitet. Da war 'ne Gruppe, die freiwillig da ist und die Lust hat, was zu machen, die aber nicht regelmäßig einfach irgendwas machen wollte zu Identität oder so, sondern was mit einem konkreten Ziel. Wir mussten hier etwas definieren, auf das die Jugendlichen hinarbeiten konnten, ein gemeinsames Ziel, das uns vereint. Mit der Gruppe hat das ausgezeichnet funktioniert. Wir haben auch immer wieder das Feedback im Nachhinein bekommen, dass in diesen zwei Monaten eine intensive Beziehung zwischen den Jugendlichen entstanden ist.
**V:** Wir hatten auch eine gute Kooperation mit einer Sozialarbeiterin. Sie hat mit uns gearbeitet und war ein Teil der Gruppe – und das hat viel geholfen. Da hatten wir vor Ort die richtigen Kontakte.
**A:** Sie hatte auch den Kontakt über ihren Sohn zu einem Tonstudio. Und da konnten die Jugendlichen dann selbst einen Termin organisieren und Tonaufnahmen machen. Das war einer der besten Teile des Projekts. Da ist ein ziemlich guter Rap entstanden über die Situation in Palästina. Der dazu entstandene Film hat starke Reaktionen ausgelöst, bis hin zu Leuten, die zu Tränen gerührt waren.

Hattet ihr auch Probleme?
**V:** In dieser Gruppe gab es keine Struktur. Alle waren motiviert und darum sind sie gekommen. Aber es gab keine Pünktlichkeit, keine geschlossene Tür – also keine Struktur. Und für mich war das am Anfang schwer zu verstehen. Ich brauchte einen Platz, wo man ohne Störungen arbeiten kann, so wie in der Schule. Aber das gab es da nicht – und ich würde jetzt im Nachhinein sagen, das war das Schönste an der Gruppe, diese Lebendigkeit. Diese Eigenschaft war die Sache, die die Jugendlichen motiviert hat, frei zu arbeiten – ohne starke Strukturen. Sie waren eben nicht gezwungen!
**A:** Es gab schon einen leichten Druck, denke ich. Einen sozialen Druck durch einen der Sozialarbeiter, aber auch durch die Familien – jeder sollte dabei sein und man hat gleich nachgehakt, wenn jemand mal nicht kam. Also sozialer Druck war schon da. Andersherum auch: Da waren auch mal Leute sauer, weil sie nicht angerufen worden waren wann der nächste Termin ist. Um auf Valentina und die Strukturen zurückzukommen: Dadurch, dass der Raum offen war, haben wir natürlich auch mehr vom Asylbewerberheim mitbekommen.



Da kamen immer wieder Leute und wollten was zu Anträgen und Behördengängen wissen und da haben wir das Leben ganz gut mitbekommen, was für uns sehr wichtig war. Das Heim sieht z.B. von der Bausubstanz her katastrophal aus.

Kommen wir zurück zu den Jugendlichen und eurem Training.
**V:** Unsere erste Erfahrung war dieses Video mit dem Rap und Interviews und dafür haben die Jugendlichen auch einen Preis gewonnen. Das war schön, weil sie haben diese öffentliche Anerkennung bekommen. Und auch in der Schule haben die Lehrer/innen und Mitschüler/innen nachgefragt.
Und dann haben wir sie gefragt, ob sie weitermachen möchten. Da haben wir dann tatsächlich Empowerment mit der Gruppe gemacht. Die Jugendlichen hatten jetzt das Vertrauen, wirklich miteinander an persönlichen Fragen zu arbeiten.
**A:** In diesem Fall haben wir ein „reines" Empowerment-Training gemacht, das heißt ein Training ohne ein konkretes Produkt am Ende. Wir kannten die Jugendlichen ja durch das Video „Unser verlorenes Paradies" und den gewonnenen Wettbewerb. Und dieses Thema „Heimat" war ein Thema, wo sich auch serbische und kurdische Teilnehmer/innen sehr gut mit identifizieren konnten. Sie haben das mitgetragen. Aber es sind dann nicht mehr alle gekommen.
Im Zusammenhang mit dem Video haben wir auch gefeiert, waren Essen und Bowlen und dann noch mal zusammen mit den Eltern gemeinsam Essen. Das war so ein Gipfel und danach ging es ein bisschen runter. Ein paar Jungs haben eine Arbeitsstelle gefunden, das war auch ein Zeitproblem. Zwei Drittel waren noch da. Und ab Frühjahr haben wir mit dem Radio angefangen. Da war die Radioarbeit im Projekt stärker geworden und die Kooperation mit dem freien Radio. Unsere neue Kollegin, die Christin, ist dazu gekommen. Wir hatten die Idee, ein Hörspiel zu machen.
**V:** Und in diesem Fall sind nur die Mädels gekommen. Sie haben „Echt! Schön!" als Titel ausgewählt und das Thema waren unsichere Frauen, die die Chirurgie nutzen wollten, um besser auszusehen, dann aber merken, dass das Aussehen vielleicht doch nicht so wichtig ist.

Ah – das ist was für Mädchen!
**A:** Ich sage auch, dass ich als Junge und Mann nicht mehr so gern nach Werdau gefahren bin, weil mich das Thema nicht interessiert hat – aber ich war auch mal mit Christin da.
**V:** Genau, in dem Fall waren wir nicht immer gegendert oder interkulturell.

Aber die Jugendlichen haben das Thema selbst gewählt?
**V:** Ja, das ist immer so, das ist unsere Haltung.

Konntet ihr durch die Trainings Veränderungen sehen?
**V:** Nicht nur, dass wir Veränderungen gesehen haben, auch die Jugendlichen haben das bemerkt. Sie haben gesagt, dass sie jetzt „austauschfähig" sind. Dass sie vorher miteinander nie so viel gesprochen haben. Dass

sie nun über Gefühle reden. Aber auch die Dynamik haben sie bemerkt. Es gab ein Mädchen, das gerne die Leader-Rolle übernommen hat. Das hat sie aber selbst gemerkt und hat sich ein wenig in den Hintergrund gezogen, so dass auch die anderen der Gruppe etwas sagen konnten. Das kam natürlich nicht von uns, sondern von ihr. Und die anderen sind auch irgendwie gereift, älter geworden.

Und was habt ihr selbst gelernt?

**V:** Wir haben gelernt, zusammen zu arbeiten. Für mich war es richtig schwierig, weil ich die deutsche Sprache noch schlechter konnte als heute. Und es war für mich wichtig, das Andreas präsenter war und geleitet hat. Aber ich habe mich und meinen professionellen Stil weiterentwickelt. Und am Ende war ich plötzlich ich! Und in dieser Gruppe gab es auch eine emotionale Nähe. Wir waren uns wirklich nah. Ich weiß nicht warum, aber die Gruppe hat einfach gut funktioniert. Die Gruppe hat im Vergleich zu allen anderen Gruppen am besten funktioniert.

**A:** Wahrscheinlich auch weil die Gruppe eine freie Gruppe war und nicht in einem Schulumfeld. Wir hatten eine gewisse Freiheit in dem, was wir machen wollen.

Und am Anfang hatte ich vielleicht die Leitungsrolle, aber ich finde, wir haben uns immer gut abgesprochen auf dem Weg im Zug nach Werdau.

**V:** Ja, wir kannten uns ja anfangs kaum, hatten aber immer diese Auto- oder Zugfahrt zusammen!

## *Selbstorganisierte Jugendliche – träum' weiter?*

Autorin:
Christin Bauer

Können Jugendliche durch unsere Trainings tatsächlich in die Lage versetzt werden ihr Leben – dabei in einem ersten Schritt erst einmal ihre Freizeit – zukünftig selbstorganisiert und aktiv zu gestalten? Oder praktizieren die Jugendlichen das bereits und wir merken es nur nicht, weil wir Selbstorganisation in einem zu engen Rahmen betrachten und an möglicherweise veralteten Strukturen festmachen? Brauchen Jugendliche andere Formen von Unterstützung als Erwachsene und welchen Einfluss haben die sie umgebenden Strukturen? In Form eines „Rollenspiels" haben wir verschiedene, teilweise überspitzte Thesen und Perspektiven erschlossen und argumentativ gegenübergestellt.

„Selbstorganisation als Ziel eines Trainings ist schwachsinnig – die Jugendlichen müssen erst einmal ganz grundlegende Dinge wie Kommunikation und Sozialverhalten lernen."

Wir finden: Selbstorganisation ist der Schlüssel, um grundlegende Dinge zu lernen. Oft denkt man gleich an Anträge, Spendenaufrufe, Werbekampagnen oder Ähnliches, wenn es um Eigeninitiative und Aktion geht. Selbstorganisation beginnt jedoch immer zuerst einmal bei einem selbst. Wer sich selbst und damit die eigenen Fähigkeiten und Ressourcen kennenlernt und einzuschätzen weiß, kann auch Verantwortung übernehmen. Nur so gelingt schließlich auch sicheres Auftreten in unsicheren Situationen. Selbstorganisation bedeutet auch, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und sich vor allem zu ENTSCHEIDEN.

„Die Trainer/innen können nicht ständig die Motivator/innen sein, damit die Jugendlichen endlich selbst aktiv werden."

Jede/r braucht Motivation – manchmal mehr und manchmal weniger. Besonders Heranwachsende haben in der Regel weniger Erfahrungen beziehungsweise Wissen über verschiedene Denkweisen (Stichworte: Selbstmotivation und Perspektivenwechsel) oder auch institutionelle und gesellschaftliche Strukturen, in denen eine aktive Einbringung möglich oder auch nötig ist. Somit ist es unserer Meinung nach essentiell, Jugendliche zu motivieren, über ihren bisherigen Wissens- und Erfahrungshorizont hinauszuschauen. Ja, auch wir haben festgestellt, dass Jugendliche häufig und viel Anschub von außen brauchen. Aber das Wort „ständig" ist dabei eher durch „geduldig" und „beharrlich" zu ersetzen: Diese Zeit und Kraft sind Investitionen in eine Zukunft, in der die „ehemaligen Jugendlichen" in der Lage sind, Verantwortung nicht nur zu übernehmen, weil sie dazu beauftragt werden, sondern weil sie es gern und im Bewusstsein aller Konsequenzen für sich und die Gesellschaft tun.

„In relativ kurzen Zeiträumen, wie bei unseren Trainings meist der Fall, ist Selbstorganisation überhaupt nicht möglich. Es braucht eine Weile, bis die Jugendlichen einen Durchblick bekommen und handlungsfähig werden – wer soll sie über diese Zeit hinaus motivieren?"

Das ist ein Problem, das wir tatsächlich haben. Die Zeit, die wir zur Verfügung haben, um mit den Jugendlichen alle Module unseres Konzepts (oder auch nur eines davon) intensiv umzusetzen, ist meist viel zu knapp. Hier sehen wir zukünftig die Notwendigkeit, Empowerment-Prozesse für alle Jugendlichen regelmäßig auf's Tableau zu bringen. Genauso wie man „Glück" als Schulfach einführen kann, sollte Empowerment fester Bestandteil des Schulalltags sein. Auf der anderen Seite können wir nur wiederholen: Viele kleine Erfolgserlebnisse können auch Auslöser für wichtige Entscheidungen im Leben sein.

„Radio zu machen oder an Foto- und Videowettbewerben teilzunehmen, ist zwar Partizipation, aber noch lange keine Selbstorganisation."

Stimmt. Allerdings nur, wenn damit gemeint ist, dass die Motivation für derlei Projekte von außen herangetragen sowie die Infrastruktur zur Verfügung gestellt wurde. Wir sehen dieses „zur Verfügung stellen" jedoch eher als Unterstützung, zukünftig eigene Interessen und Ideen umzusetzen. Und Radio-, Foto und Videoprojekte sind ein sehr großer Schritt in diese Richtung. Das Wissen darüber, dass Infrastruktur überhaupt existiert und Projekte nicht vom Himmel fallen, ist ein erster Schritt in Richtung eigener Projekte, denn dadurch wird klar: Wenn ich das und das noch lerne, kann ich auch so etwas machen...

„Mit Selbstorganisation sind Jugendliche völlig überfordert – selbst Erwachsene haben damit schließlich Probleme."

Jugendliche und ihre Ressourcen und Fähigkeiten werden häufig stark unterschätzt. Natürlich haben besonders Heranwachsende enorm viele andere Probleme, mit denen sie sich – manchmal auch im Wortsinn – tagtäglich herumschlagen müssen. Trotzdem ist es essentiell, ihnen Möglichkeiten und Wege zu offerieren, wie sie ihr Leben für sich selbst ausgestalten und bestimmen können. Damit sie eben nicht zu Erwachsenen werden, die mit Prozessen der Selbstorganisation überfordert sind.

„Die Jugendlichen sollen erst einmal lernen, wie sie sich überhaupt in Strukturen bewegen können, statt diese gleich in Frage zu stellen und umzukrempeln."

Uns geht es in unseren Trainings nicht darum, eine allgemeine „Antihaltung" der Jugendlichen gegenüber etablierten Strukturen, wie z.B. in Schulen, zu evozieren. Vielmehr geht es uns um eine kritische, aber faire und perspektivenreiche Auseinandersetzung mit diesen. So entstehen positive Effekte wie z.B. der Wunsch nach Partizipation – also innerhalb der Schule dem Schülerbeirat beizuwohnen oder sich anderweitig für die eigenen Rechte in der Gemeinschaft aktiv einzusetzen und Strukturen positiv zu verändern. Denn keine Struktur ist so perfekt, dass sie nicht optimierbar wäre. „Sogar" von Jugendlichen.

„Wir versprechen den Jugendlichen, dass sie mitentscheiden und -gestalten können und dann lassen wir sie nach den Trainings wieder mit sich allein. Die Strukturen sind sehr fest (z.B. an Schulen) und lassen die Einmischung von Jugendlichen gar nicht zu."

Deshalb wünschen wir uns eine feste Verankerung des Empowerment-Ansatzes in den bundesdeutschen Lehrplänen, so dass wir und unsere Mitstreiter/innen zukünftig mehr Zeit haben und mit den Jugendlichen intensiver arbeiten können. Einige Schritte in Richtung mehr Mitgestaltung der Jugendlichen in vermeintlich sehr starren Strukturen sind aber dennoch auch nach unseren zwangsläufig weniger intensiven Trainings zu erkennen – z.B. haben einzelne Jugendliche sich auch außerhalb der Trainings weiterhin im Radio engagiert oder helfen als Mentor/innen an den Schulen neu angekommenen DaZ-Schüler/innen, sich besser zurechtzufinden. Und das sehen wir durchaus als große Erfolge an.

„Migrant/innen, die gerade erst nach Deutschland gekommen sind, haben andere Probleme als zu lernen, wie sie sich selbst organisieren können."

Sich selbst zu organisieren, ist eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Integration. Deshalb legen wir sehr großen Wert auf dieses dritte Modul (Selbstorganisation und Partizipation stärken), welches nicht umsonst nach Modul 1 (Identität positiv fördern) und Modul 2 (Bewältigungsstrategien für Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen entwickeln) angesiedelt ist. Erst alle drei Schritte zusammen versetzen jugendliche Migrant/innen in die Lage, ihre Probleme auf effektive und selbständige Weise tatsächlich zu lösen.



# *Wellenreiten statt Ponyhof*

## EIN KLEINER, HÖCHST SUBJEKTIVER EINBLICK IN UNSERE RADIOTRAININGS

Autorin:
Christin Bauer

Die Arbeit mit Medien ist für Empowerment-Prozesse unserer Meinung nach ideal geeignet, da so auch eine Präsentation und Dokumentation eben dieser Prozesse sowie deren Ergebnisse in der breiten Öffentlichkeit möglich sind. Empowerment wird so von außen wahrgenommen und dadurch individuell sowie auf gesellschaftlicher Ebene verstärkt – „Empowerment Plus" sozusagen. Außerdem waren bisher alle Jugendlichen, mit denen wir gearbeitet haben, bezüglich des Themenspektrums Medienrezeption, -nutzung sowie Medienkonvergenz sehr schnell zu motivieren. Das wiederum lässt Rückschlüsse auf ein generell großes Interesse Jugendlicher an Medien zu, beziehungsweise unterstreicht den gesellschaftlichen Konsens diesbezüglich.

Test. Check. Check.
Kann man mich hören?
Nee.
Echt nich'?
Nee.
Scheiße.
Nee, geht schon.

**WIR, W, W, WIR SIND DIE DAZ, D, D, D, DAZ, D, D, D, DAZ, DAZ-KLASSE!** Das ist kein Stottern, das ist der Beginn eines Beatbox-Jingles von Schüler/innen einer Deutsch-als-Zweitsprache-Klasse (DaZ-Klasse) an der 16. Mittelschule in Leipzig. Was ein Jingle überhaupt ist und wie dieser gebastelt werden kann, lernen die 13- bis 18-Jährigen in unseren Radiotrainings. Doch damit nicht genug: Ziel eines jeden Radiotrainings ist ein Audiowerk folgenden Umfangs: Mindestens eine Beitragslänge von zehn Minuten, in der Regel jedoch eine ganze Stunde Material für eine multithematische Magazinsendung.

Doch der Reihe nach: Wer macht mit wem Radiotrainings? Wie lange dauert so etwas? Was genau wird da gemacht? Und wo wird das Ganze schließlich gesendet? Die 3-2-1-Mut!-Radiotrainings fanden sowohl in freien als auch in innerhalb von Regelstrukturen gebildeten Gruppen, wie z.B. an Schulen, statt. Dabei wur-

de unser bewährtes Konzept des interkulturellen und gegenderten Trainertandems beibehalten. Ein Radiotraining kann unterschiedlich intensiv ablaufen und hat entsprechend unterschiedlich viele Trainingseinheiten. Je nach zeitlicher Intensität wurde der inhaltliche Fokus dabei entweder auf die Konzeptualisierung, Planung und Durchführung einer kompletten Magazinsendung mit allen erdenklichen Raffinessen – Jingle, Interview, gebauter Beitrag, Umfrage, Feature, Klangcollage etc. – gelegt oder es wurden nur Teilaspekte behandelt bzw. andere Audioformen gewählt (z.B. ein Hörspiel).

Die am einfachsten zu beantwortende Frage ist die des Senders, der die Produktionen schließlich durch den Äther schickt: Das ist unser Kooperationspartner „Radio blau“. Radio blau ist das nicht-kommerzielle Lokalradio (NKL) in Leipzig und stellt uns neben der Sendezeit auch seine Studios sowie die dazugehörige Sende- und Schnitttechnik – kurz: die komplette Infrastruktur – zur Verfügung. Und da alle anderen Fragen nicht so eindeutig zu beantworten sind, werden im Folgenden zwei Trainings exemplarisch beschrieben.

## 1. TRAININGSBEISPIEL „RADIO WWW – WORLD WIDE WERDAU“

In den Zug nach Werdau steigen, dort angekommen einfach die große, vom Bahnhof abgehende Straße hinunterlaufen und dann kurz vor knapp links abbiegen – das ist alles, was es braucht, um körperlich im Asylbewerberwohnheim Werdau anzukommen. Doch für das anstehende Radiotraining bedurfte es natürlich einer gründlichen Vorbereitung mit dem Resultat einer gut abgestimmten Melange aus Zielformulierung, Methodenauswahl und inhaltlicher Flexibilität im Reisegepäck. Und eben dieses soll im Folgenden neben der Einstreuung persönlicher Eindrücke noch einmal ausgepackt werden.

Die „Werdau Immigrants“ [2] waren zum Zeitpunkt des ersten Radiotrainingstermins im März 2009 meinen beiden Kolleg/innen Valentina und Andreas bereits sehr vertraut. Die Jugendlichen hatten 2008 den Wettbewerb „Heimat (er)finden“ mit einem in einem Training gemeinsam erstellten Video gewonnen. Somit hatte ich kaum Bedenken, dass die Motivation, ein Radioprojekt zu machen, innerhalb der Gruppe schlichtweg nicht vorhanden sein könnte. Im Gegenteil: Als ich gemeinsam mit Valentina und Andreas zum ersten von insgesamt sechs Terminen im Aufenthaltsraum des Asylbewerberwohnheims erschien, saßen auf den Sofas fünf erwartungsfrohe Jugendliche, die uns sehr freundlich begrüßten. Auffällig und ein wenig schade war lediglich, dass keiner von den Jungs aus dem letzten (Video-)Training erschienen war. Neben den Teilnehmerinnen war auch die Sozialarbeiterin des Asylbewerberwohnheims, Anna, anwesend. Sie sollte sich während der folgenden Wochen noch als große (Organisations-)Hilfe erweisen. Doch nun endlich zum eigentlichen Ablauf.

2) Das ist die selbst gewählte Bezeichnung der Jugendlichen für ihre Clique

**AM ANFANG WAR DER KUCHEN.** Nachdem Valentina und Andreas mich den ihnen bereits bekannten Jugendlichen vorgestellt hatten, begannen wir mit einem als „Teatime“ getarnten Stimmungsbarometer. Jede der Teilnehmerinnen erzählte, was bei ihr gerade aktuell ist und ob es ihr zur Zeit eher gut oder eher schlecht geht. Anschließend führten wir dann auch schon die bevorstehende Herausforderung ein: Die Produktion eines Hörspiels – vom Ausdenken der Handlung über die Anpassung dieser an das Format Hörspiel bis zum Einsprechen der Texte, inklusive der benötigten Klänge und Geräusche. Eine diesbezügliche Aufgabenverteilung fand allerdings erst beim nächsten Termin statt. Ursprünglich war unsere Idee, ein Hörspiel über das Neu-Sein an einem bestimmten Ort zu machen, wobei sich ein abstraktes Setting für die Hörspielgeschichte anbot. Deshalb versuchten wir, den Jugendlichen mit dem Vorspielen von originalen Mondlandungs- bzw. Erdumrundungsaufnahmen das Thema nahe zu bringen und ihre Phantasie in dieser Richtung „herauszufordern“. Schließlich fand „unsere“ Idee jedoch keinen Anklang, denn die Jugendlichen hatten bereits sehr genaue Vorstellungen von den Themen, die sie im Hörspiel verarbeiten wollten – was wir natürlich als sehr positiv empfanden. Eine Themensammlung wurde in Form des guten alten Brainstormings schnell zusammengestellt.

Besonders wichtig waren letztlich – für die zu diesem Zeitpunkt noch ausschließlich weiblichen „Werdau Immigrants“ – Themen wie soziale Anerkennung, der Umgang mit dem eigenen Körper sowie Liebesbeziehungen. Beim Punkt soziale Anerkennung nannte eine der Teilnehmer/innen ihren Berufswunsch: Schönheitschirurgin. Und damit hatte die Gruppe einen thematischen Katalysator gefunden, denn jede Teilnehmerin hatte plötzlich sehr konkrete Vorschläge, wie die Handlung der Geschichte verlaufen sollte bzw. was auf keinen Fall fehlen dürfe. An diesem Punkt war das zeitliche Ende der Trainingseinheit erreicht, weshalb wir mit den Teilnehmerinnen vereinbarten, dass sie bis zum nächsten Termin ihre Ideen aufschreiben, um sie dann mit uns gemeinsam zu sortieren und zu einer schlüssigen Geschichte zu verweben. Stichwort Selbstorganisation: Anna, die Sozialarbeiterin des Wohnheims, hatte durch ihre aktive „Memo-Arbeit“ einen nicht geringen Anteil daran, dass diese Verschriftlichungen tatsächlich beim nächsten Treffen mit uns vorlagen.

**TAG DER ZÜNDENDEN IDEEN.** Alle Teilnehmerinnen vom ersten Termin waren zu unserer großen Freude auch beim zweiten Zusammentreffen anwesend. Die Jungs aus dem vorangegangenen Videotraining zu „Heimat (er)finden"? Erneut Fehlanzeige. Valentina hatte zur Einstimmung in die Arbeit am Hörspiel Bilder mitgebracht, auf denen verschiedene Menschen in unterschiedlichen Situationen abgebildet waren. Aufgabe war es, eine der Karten auszuwählen und die darauf befindliche Person so detailliert wie möglich zu beschreiben – natürlich auf rein spekulativer Ebene. Welchen Beruf übt die Person aus? Hat sie viele Freunde? Ist sie klug? Anschließend besprachen wir die „Vermutungen" der Teilnehmerinnen und konnten diese als Basis für eine Diskussion über Stereotype und Vorurteile nutzen. Gleichzeitig diente die Übung dazu, das „Erfinden" von Charakteren für das anstehende Hörspiel zu erleichtern. In einem nächsten Schritt sollten die Teilnehmerinnen sich selbst „verfremden", d.h. sich für sich selbst eine Rolle ausdenken. So wurde u.a. aus Hatice* aus Werdau die Schönheitschirurgin Dr. da Silva aus Brasilien und Monique* war plötzlich der international berühmte Popstar „Verena". Da die Teilnehmerinnen daraufhin sofort ihre Sprechtexte schreiben wollten, setzten wir ihnen unter Visualisierung durch eine Drehbuchtabelle auseinander, dass die Dialoge kurz gehalten werden und nicht künstlich wirken sollten. Um ein besseres Gefühl für die Zeit zu bekommen, sollte jede Teilnehmerin anschließend ein Streichholz anzünden, es halten und solange über irgendetwas reden, wie es brannte. Dieses kurze Zwischenspiel schien übrigens allen sehr gut zu gefallen, da so etwas wie echte Zeitnot ausbrach. Wir fragten nun nach den vorbereiteten Ideen für die Hörspielhandlung und heraus kam Folgendes: Die Teilnehmerinnen hatten sich bereits ohne uns getroffen und ihre Rollen verteilt. Dies geschah terminlich wohl auf Initiative der Sozialarbeiterin hin, inhaltlich jedoch waren die Jugendlichen komplett selbständig ans Werk gegangen. Durch diese sehr intensive Vorarbeit der Teilnehmerinnen war es auch nicht so kompliziert wie angenommen, auszuhandeln, wer welche Rolle bekommt und was irgendwie nicht so gut in die Geschichte passt. Schön war das!

**THEY GOT GAME.** In den folgenden Trainingseinheiten verfeinerten die Teilnehmerinnen ihre Dialoge und nahmen Geräusche auf, nachdem wir sie mit den technischen Details der Aufnahmegeräte vertraut gemacht hatten. Es gab viel Spaß beim Aufnehmen der benötigten Geräusche, wie zum Beispiel auf einer Tatstatur tippen oder in der Zeitung lesen. Aber vor allem Partygeräusche mit dem dazu gehörenden lauten Gegröle und Gekicher standen hoch im Kurs. Nach einigen Nachverhandlungen bezüglich der ursprünglich vereinbarten Rollenverteilung und entsprechend langem Debattieren (wir dienten dabei als „Mediator/innen" zwischen den beiden „Popstar-Anwärterinnen") wurden die Jugendlichen sich schließlich darüber einig, wer letztlich welche Rolle einsprechen sollte. Als besonders kompliziert stellte sich dabei die Besetzung der einzigen, jedoch sehr präsenten, männlichen Rolle im Hörspiel – die des Bauern „Heinrich" – heraus, denn es war nach wie vor kein Junge anwesend. Schließlich übernahm dies nach einer Kombination aus Mehrheitsbeschluss und freiwilliger Meldung das Mädchen mit der tiefsten Stimme. Dabei konnten wir zu unserer Freude feststellen, dass diese Entscheidung aus rein pragmatischen und nicht aus irgendwie gearteten zuschreibungsbedingten Gründen getroffen worden war und keine der Teilnehmerinnen (vor allem nicht „Heinrich" selbst) damit ein Problem hatte. Die endgültige Handlung der so entstandenen Geschichte lässt sich schließlich so zusammenfassen:

* Alle Namen von Jugendlichen wurden von der Redaktion geändert.

Der junge Herr wollte nur mal eben vorbeischauen...



**INHALT DES HÖRSPIELS „ECHT! SCHÖN!"**

Der Bauer Heinrich lebt – „wie es sich für einen Bauern gehört" – auf dem Land. Da er ein moderner Bauer ist (und noch dazu jung und attraktiv), besitzt er natürlich einen an das Internet angeschlossenen Computer. Mit diesem chattet er sich die Finger wund. Und zwar am liebsten mit gleich zwei Damen, die er (bisher) nur virtuell kennt: Popstar Verena und die schüchterne, sich selbst zu „füllig" findende „Nency mit e" (Das „e" war den Teilnehmer/innen wichtig! Der Grund dafür wurde uns leider nicht genannt). Heinrich wird schließlich zur Record-Release-Party von Verena in deren Loft eingeladen. Nency wiederum gelangt auch auf die Party, nachdem sie ein Inserat von Verena in der Zeitung gefunden hat, in welchem diese für den Abend noch eine Bedienung suchte. Nency kellnert dort also, denn sie braucht Geld, um sich eine Fettabsaugung leisten zu können, die sie von Dr. da Silva (Schönheitschirurgin und zufällig auch noch beste Freundin von Verena und deshalb natürlich auf der Party auch zugegen) durchführen lassen will. Einen Termin für die OP hat sie auch schon. Doch auf der Party überschlagen sich – wortwörtlich - die Ereignisse. Wie das Ganze ausgeht, kann auf unserem Podcast unter http://drei-zwei-eins-mut.podspot.de nachgehört werden...

Das natürlich klingende, also sich wie spontan gesprochen anhörende Vorlesen der Texte gestaltete sich allerdings als kleine Herausforderung, so dass dies noch ein wenig geübt werden musste, bevor es endlich nach Leipzig in die Studios von Radio blau gehen konnte, um dort die Aufnahmen zu machen...

**REISE, REISE.** Jetzt hieß es endlich: Rein in den Zug und raus aus selbigem in Leipzig, dort rein in die Straßenbahn und raus aus eben jener in der Paul-Gruner-Straße 62 – und damit rein in die Studios von Radio blau, Leipzigs freiem, nicht-kommerziellen Lokalradio.
Gegen 11 Uhr kamen die Jugendlichen auf eben beschriebenem Wege im Radio an und wir staunten: Plötzlich waren wieder Jungs dabei! Und derer gar gleich drei! Es handelte sich um „Altbekannte" aus dem Videoworkshop mit Valentina und Andreas. Und auf einmal wollten die drei „Abtrünnigen" sogar eine Rolle einsprechen. Das ließen die Teilnehmerinnen so aber nur bedingt zu: Es wurden kurzerhand und sehr kreativ Nebenrollen in die Geschichte eingepflanzt, die dann von unseren seltenen, aber schließlich doch gern gesehenen (und letztlich doch immerhin interessierten) „Zaungästen" besetzt wurden.

„Soviel Spaß wie an dem Tag – das gibt's gar nicht! Es war auch lustig, seine eigene Stimme zu hören. Das ist einfach nur schön gewesen im Radio."
(Ha My*)

„Auch als wir draußen saßen und die anderen im Studio eingesprochen haben – das hat man ja von außen gehört und dann haben alle gelacht. Aber man wusste auch, dass man gleich selber dran ist..."
(Zara*)

## „NIMM DAZ!" – DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IM RADIO

Eine von den Schulen, mit denen wir häufig, gut und eng zusammengearbeitet haben, ist die 16. Mittelschule im Leipziger Osten. Hier haben wir Trainings in so genannten DaZ-, Deutsch-als-Zweitsprache-Klassen, gemacht. Unter anderem waren unsere Radioprojekte als spannende (Mehr)Sprachanwendungsmöglichkeit sehr beliebt. Da wir in Schulen durch die vorhandene Regelstruktur bezüglich der Punkte „feste Zeiten" und „feste Gruppen" sehr gute Arbeitsvoraussetzungen hatten, konnten wir die Trainings aufgrund dieser Faktoren sehr gut im Voraus planen – um unsere Pläne dann doch wieder zu ändern. Und zwar aus folgenden Gründen: Die DaZ-Schüler/innen unterscheiden sich, wie sowieso alle Jugendlichen, innerhalb der DaZ-Klas-

„Themen? Also Aufklärung hatten wir jedenfalls schon."

sen nicht nur von der Herkunft und vom Alter, sondern vor allem in ihren Interessen. Und derer gibt es in manchen Klassen weniger unterschiedliche, aber dafür mit vielen Anhänger/innen und in manchen Klassen wiederum scheint jede/r ein anderes Hobby bzw. andere Interessen zu haben. Ziel war es stets, so viel originäres Material von den Jugendlichen wie möglich in Gesprochenes, Töne, Klänge und Geräusche zu verwandeln. Im konkreten Fall der Trainings mit der DaZ-Klasse 2010 galt es, eine ganze Stunde „Magazinsendung" zu gestalten. Und das bedeutete für uns ein hohes Maß an inhaltlicher Flexibilität, für die Jugendlichen aber auch ein Mehr an Selbstorganisation und Selbstbestimmung. Der Aufbau der Radiobeiträge bzw. ganzer Sendungen ergab sich immer nach den Interessen der „Redaktion" – also der jeweiligen DaZ-Klasse.

In der DaZ-II-Klasse 2010, unserem Beispiel hier, hatten wir besonders viele Themen zu vereinen. Da gab es zum Beispiel als großen, 15 Minuten der Sendezeit verschlingenden Sendungsschwerpunkt einen Singwettbewerb. Mit Moderatorin, Jury, drei Kontrahentinnen und einer Preisverleihung – was eben alles so dazu gehört. Die Jungs boten sich dabei als Jury an, wollten sich aber nicht im Singen messen lassen. Deshalb haben die ausschließlich weiblichen Sängerinnen schließlich auch eine ausschließlich weibliche Jury nominiert. Pech für die Jungs, die aber auch so genug Themen zu bearbeiten hatten. Zum Beispiel machte Jacoub* ein Interview mit Djihan* über seine Erfahrungen in seinem Herkunftsland Afghanistan, und zwar nicht ad hoc, sondern mit vorher ausgedachten Fragen. Und die 15-köpfige DaZ-Gruppe hatte noch mehr Ideen: Stanley* ist an einem (schul)freien(!) Samstag zu einem Freundschaftsspiel von Leipziger Nigerianern gegen Leipziger aus Gambia gegangen und hat die Zuschauer nach dem Spiel zu dessen Verlauf und zur bevorstehenden WM befragt – um dann das Audio-Material in seiner Freizeit schneiden zu lernen. Er hat sich sogar vorgenommen, zukünftig öfter Beiträge für Radio blau zu produzieren. Damit ist Stanley* wohl ein Vorzeigebeispiel in puncto Selbstorganisation Jugendlicher. Nelly* und Mona* haben jeweils ihre Lieblingsgedichte eingesprochen. Inhaltlich eher politisch hat Mona* – zusätzlich zum Gedicht – noch einen weiteren Beitrag produziert: Einen Bericht über die aktuelle Lage ihres Geburtslandes Kosovo.

Eine Besonderheit bei diesem DaZ-Training war es, dass wir gleich zwei Termine direkt im Radio hatten. Einen Termin bereits beim dritten Zusammentreffen und einen weiteren zum Abschluss des Trainings. So konnten die Jugendlichen das in der Schule aufgenommene Material oder im Radio eingesprochene Texte selbst ins Schnittprogramm einfügen, die Lautstärke regulieren, „Ähs" und „Öhs" verschwinden lassen und sogar ein „Musikbett" unter ihre Stimme legen. Viele hatten sich bei dieser Gelegenheit zum ersten Mal selbst sprechen gehört und waren entsprechend überrascht.
Doch wie bekamen wir all diese Themen jetzt in eine Sendung? Und wie hat die Gruppe sie bearbeitet? Die Schüler/innen erhielten für die dafür anberaumte „Redaktionssitzung" Namensschilder mit ihren Namen sowie ihren Aufgabengebieten. Zum Beispiel „Interviewer" oder „Sprecherin Gedicht" oder „Moderator" oder auch „Musikjournalistin". Ein weiterer Vorteil des Arbeitens an Schulen ist übrigens das Vorhandensein von großen Kreidetafeln. Diese lassen sich wunderbar nutzen, um alles, wofür sonst fünf Flipchartpapiere (Minimum) beschrieben werden müssten, anzuschreiben, was an Ideen, personellen Zuständigkeiten und Zeiteinschätzungen in den Raum gerufen wird. Dann nur noch ins Hausaufgabenheft übertragen und unsererseits noch eine Erinnerungsmail an die Schüler/innen schicken, und schon hatten wir beim nächsten Termin nach einer Woche von 15 Schüler/innen vier, die ihr Thema zu Hause tatsächlich weiterbearbeitet hatten. Und das war auch völlig ausreichend, da wir in den Trainings mit der DaZ 2010 genug Zeit hatten, um in Kleingruppen zu texten, zu sprechen und zu recherchieren.

Erstellen des Sendeablaufplans für die Magazinsendung bei Radio blau

Wie in allen Radiotrainings war der letzte Termin auch hier in den Radiostudios vor Ort. An einem Freitag Morgen um 8 Uhr begannen die großen Radio-Intensiv-Aufnahmen. Nach dem Aufwärmen, welches an diesem Tag entgegen der üblichen Trainingsübungen weniger auf soziale Interaktion, sondern mehr auf das Lockern der Stimme sowie Atemübungen fokussiert war, diskutierten die DaZler/innen über die Gestaltung des Booklets der Audio-CD. Diese konnte jede/r Schüler/in nach der Sendung mit nach Hause nehmen – als Erinnerung nicht nur an das Radiotraining, sondern auch an die gemeinsam verbrachte Zeit der Jugendlichen miteinander. Deshalb war es den Teilnehmer/innen auch wichtig, das Booklet mit persönlichen Sprüchen und Bildern zu gestalten. Während der Arbeit an diesem CD-Büchlein fanden die Aufnahmen beitragsweise in den Studios statt, d.h. die Schüler/innen sprachen, entsprechend dem in der Schule gemeinsam erstellten Sendungsplan, nacheinander ihre Texte ein bzw. sangen ihre Lieder für den Singwettbewerb. Nach drei Stunden waren dann schließlich alle Beiträge ins Mikrofon gesprochen oder gesungen, die wir nicht vorher schon mit Hilfe mobiler Aufnahmetechnik in der Schule eingeholt hatten. Jetzt hatten wir also viel Material, das lediglich noch „feingeschnitten" werden musste. Wie bereits kurz erwähnt, gab es einen Teilnehmer – Stanley* – der auch nach den Trainings großes Interesse an der Radioarbeit und damit an der technischen Verarbeitung von aufgenommenem Material zeigte und mit dem ich das Schneiden in seiner Freizeit übte. Somit war er beim Zusammenfügen der Sendungsbestandteile eine große Hilfe. Die fertige Sendung trägt übrigens den Titel „Geschichten aus der DaZ-Klasse".

**„Die erste Hälfte unseres Lebens wird von den Eltern ruiniert, die zweite von den Kindern."**
(CLARENCE SEWARD DARROW, AMERIKANISCHER JURIST)

# Auf der Suche nach dem verlorenen Kind

## Elternarbeit und Empowerment

Autoren:
3-2-1-Mut!-Team

Ziel unserer Empowerment-Arbeit mit Eltern war es, den Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit zu geben, eigene Rassismuserfahrungen aufzuarbeiten und Strategien zu entwickeln, wie sie den Kindern in ihrer Entwicklung beistehen können. Fragen zu Themen: Wie können Eltern ihre Kinder auf die gesellschaftliche Realität vorbereiten? Wie können sie trotz ihrer eigenen Betroffenheit „unbelastete" Erziehungsarbeit leisten? Wie können sich Eltern besser vernetzen und unterstützen? – sollen gestellt und gemeinsam beantwortet werden.

### PRAKTISCHE UMSETZUNG

In der praktischen Umsetzung hat sich sehr schnell gezeigt, dass zwar Eltern erreicht werden können, aber die Schwierigkeit darin besteht, direkt die Eltern der Jugendlichen, mit denen wir Trainings durchführen, zur Teilnahme an Workshops zu motivieren. Die Versuche unsererseits, Eltern im Schulbereich einzubinden, waren nicht besonders fruchtbar. Die Eltern konnten weder durch die Schüler/innen noch die Lehrer/innen erreicht und motiviert werden. Einladungen zu Abschlussveranstaltungen der Schüler/innen wurden von insgesamt drei Eltern wahrgenommen. Gründe dafür waren wahrscheinlich die mangelnde Zeit der Eltern und der schon vorher geringe Kontakt mit der Schule.

Aus diesen Gründen veränderte sich auch der inhaltliche Schwerpunkt der Arbeit. Statt sich auf Empowerment-Prozesse der Jugendlichen zu fokussieren und die Rolle der Eltern in diesem Prozess zu beleuchten, waren es Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen der Eltern selbst, die bearbeitet wurden. Weiterhin

wurden allgemeine Erziehungsfragen und der Umgang damit beleuchtet. Die Brücke zu schlagen, auch die Rolle der Eltern als Unterstützer der Prozesse ihrer Kinder ins Blickfeld zu nehmen, gelang nur teilweise.

## BEDEUTUNG DER ELTERNARBEIT

In den Jugendtrainings hat sich bestätigt, dass die Familie einen zentralen Ausgangspunkt für die Arbeit mit den Jugendlichen darstellt. Hier stimmen die Projektergebnisse mit allgemeinen entwicklungspsychologischen Theorien zur Rolle der Familie in Adoleszensprozessen überein.
Über die eigene Biographie und die Verbundenheit mit der Familie entwickeln die Jugendlichen ihre Position in der Gesellschaft. In der Pubertät – als kreativer und krisenhafter Phase der Identitätsbildung – werden gerade diese Familienbande besonders zentral, wenn auch nicht unbedingt in einem positiven Sinne. D.h. dass eine zu starke Bindung an das Elternhaus, die durch das „Zusammenschweißen" der Familie aufgrund der marginalisierten Position hervorgerufen werden kann, sich negativ auf die Ablösungsprozesse auswirkt, die in der Pubertät stattfinden. Die Position der Eltern im Integrationsprozess ist eng mit den Möglichkeiten der Jugendlichen verbunden und damit, wie sie sich im Alltag zurecht finden.
Aufgrund der besseren Position der Kinder, die durch den Besuch von Bildungseinrichtungen und durch altersbedingt bessere Sprachlernfähigkeiten ihren Eltern im Prozess der Inklusion vorauseilen und sich schneller mit dem Gemeinwesen identifizieren, können verstärkt Parentifizierungsprozesse [1] entstehen, die teilweise durch nicht vorhandene Dolmetscherdienste und den unhinterfragten Einsatz von Kindern und Jugendlichen als Dolmetscher/innen für ihre Eltern noch verstärkt werden. Jugendliche laufen dann Gefahr, zu schnell erwachsen zu werden und eine Verantwortung zu übernehmen, die sie nicht tragen können. Als Ausgleich für diese überfordernden Verhältnisse können die Jugendlichen dazu tendieren, ihre Macht in der Familie verstärkt einzusetzen, auch gegen ihre Eltern, die sie sozusagen „in der Hand" haben. Dabei können z.B. auch Phänomene häuslicher Gewalt von Kindern gegenüber ihren Eltern auftreten.
Diese Prozesse den Eltern sichtbar zu machen, ist eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Empowerment-Prozesse der Jugendlichen. Zu enge familiäre Gebundenheit als Ausdruck der Loyalität gegenüber der Herkunftskultur, die Eltern oft einfordern („hier in der Fremde müssen wir zusammenhalten", „wir wollen nicht, dass unsere Kinder wie die Deutschen werden") als Distinktionsmerkmal zur deutschen Gesellschaft, wo „die Kinder machen können, was sie wollen" oder als Abhängigkeit der Eltern von ihren Kindern, verhindern nachhaltig Prozesse der Selbstbestimmtheit. In der Arbeit mit den Jugendlichen ist dieser Bedarf noch einmal stärker zum Ausdruck gekommen.

Im Folgenden möchten wir unsere Erfahrungen in der Elternarbeit an Hand eines Praxisbeispiels skizzieren und unser Elternkonzept vorstellen.

1) Parentifizierung (v. lat. parentes „Eltern" und facere „machen") beschreibt die Rollenumkehr zwischen Eltern und Kind, wobei die Eltern ihre Elternfunktion unzureichend erfüllen und dem Kind eine nicht kindgerechte, überfordernde „Eltern-Rolle" zuweisen.



# *Lehrbuch für perfekte Eltern?*

Autorinnen:
Siri Pahnke, Valentina Campanella

## ERZIEHEN? WAS HEISST HIER ERZIEHEN?

Ein Kind spielt im Garten. Es sitzt auf dem Boden und trägt nur eine Windel. Es nimmt ein paar Erdkrumen und führt sie zum Mund. Die Mutter steht etwas entfernt und unterhält sich mit ihren Freundinnen. Eine solche Szene wäre in meinem Land ziemlich ungewöhnlich. Und was ich sage ist kein Klischee. Ich behaupte das, was ich mit Sicherheit weiß. Die Omas in der Umgebung würden sofort herbei eilen, um die Mutter auf das Kind aufmerksam zu machen, weil es etwas „Gefährliches" tut.

Die Erziehungsgewohnheiten sowie die Eltern-Kind-Beziehung sind kulturell geprägt. Davon sind viele unserer Teilnehmer/innen überzeugt. In den Diskussionen geht es z.B. um kleine Kinder, die ohne Unterhosen herumlaufen und vermeintlich überall ihre Notdurft verrichten dürfen. Um Großeltern, denen, wenn sie auf Besuch in Deutschland sind, verboten wird, den Kindern zuzulächeln und sie mit Komplimenten zu überschütten. Sie sollten sich nicht so benehmen, weil diese Verhaltensweise in Deutschland nicht üblich ist – im Gegensatz zu ihrem Heimatland. Es geht aber auch um die italienische Pädagogin, die in einer Kinderkrippe in Italien gearbeitet hat und dort von den Omas beschimpft wurde, wenn sie mit den Kindern bei schlechtem Wetter draußen spielte und die in Deutschland das Spielen mit den Kindern im Schnee aber plötzlich als „typisch deutsch" wahrnimmt.

Es ist schwer zu sagen, ob die verschiedenen Erziehungsstile und Vorstellungen tatsächlich immer „kulturbedingt" sind, oder ob es sich vielmehr um Stereotype handelt. Oder ist es viel eher das Umfeld, die Generation oder der Bildungsgrad, die die Erziehung prägen? Fakt ist, dass diese Vorstellungen sehr vielfältig sind und sich teilweise gegenseitig ausschließen, und dass diese Vielfältigkeit in kulturell heterogenen Gruppen höher ist, als in homogenen.

## DER GRUNDPFEILER: ELTERN ALS EXPERTEN ERNSTNEHMEN

Zu Beginn der Konzeptentwicklung haben wir uns gefragt: „Wo liegt der inhaltliche Fokus unserer Arbeit?" und „Welche Haltung oder Funktion wollen wir den Eltern gegenüber einnehmen?"
Im Sinne des Empowerment-Ansatzes sind die Eltern die Experten für die Beziehung zu ihren Kindern. Sie sind die Einzigen, die wirklich etwas erzählen können und praktikable Lösungen für ihre alltäglichen Erziehungsprobleme finden. Wir sehen uns daher auch nicht in der Rolle der Pädagogen und Erziehungsexperten. Unsere Aufgabe ist es vielmehr, einen Raum zu schaffen, in dem der Austausch zwischen den „Experten" stattfinden kann, um von dort gemeinsam mit den Eltern, Inhalte zu bestimmen und Antworten zu finden.
Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass eine Motivation zur Teilnahme tatsächlich das Bedürfnis nach Erfah-

rungsaustausch innerhalb der kulturellen Diversität ist. Die eigenen Gedanken und Ängste in einem Kreis von Gleichgesinnten zu erzählen, wird als genauso wertvoll angesehen, wie mit selbst erfahrenen Erfolgserlebnissen Möglichkeiten aufzuzeigen. Gleichzeitig gibt es ein hohes Interesse daran, „ganz einfach" die Erfahrung erleben zu können, sich in einer Gruppe von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund wohl zu fühlen und verstanden zu werden.

### VON DEN ELTERN GEWÜNSCHTE THEMEN:

- Austausch
- Selbstorganisation – wie schaffen wir es, gemeinsam etwas anzustoßen?
- Schule/Kindererziehung/eigene Rolle im Alltag – Arbeitsmarkt
- Eigene Ressourcen weitergeben können, Ressourcen nutzen können
- Methoden erlernen, die im Alltag helfen

Viele Angebote für Eltern sind nach dem Motto aufgebaut: Wie lerne ich, ein besseres Elternteil zu werden? Unsere Botschaft hingegen ist: Du bist gut – so, wie du bist! Eltern nehmen keine konsumierende und passive Haltung ein, sondern erzählen anderen Eltern, was „Elternsein" für sie bedeutet, welche Schwierigkeiten ihnen begegnen, aber auch, welche Erfolge sie in der Beziehung zu ihren Kindern erlebt haben. Unser Ziel ist es, die positiven Elemente, die Stärke der Eltern-Kind-Beziehung, am Laufen zu halten, vielleicht ein wenig „anzuschubsen" und den unterschiedlichen „Familienrollen" den richtigen Platz zurückzugeben. Eltern haben eine zentrale und herausfordernde Lebensaufgabe: Sie „... sind die Träger von Werthaltungen und Kompetenzen, die von einer Generation in die nächste gegeben werden." (TROMMSDORFF IN FUHRER, USLUCAN, 2005, S. 41) Eltern sind Vorbilder: Die Aktivität des Kindes liegt u.a. seiner Wahrnehmung des elterlichen Verhaltens als Modell für eigenes Verhalten zugrunde und seiner Motivation, dieses Verhalten nachzuahmen (BANDURA, 1977; 1986). „Das Kind wählt aktiv ein Modell für sein Verhalten aus und es zeigt das Verhalten, wenn es dazu motiviert ist und die Fähigkeit zur Nachahmung dieses Verhaltens erworben hat. Somit sind die Bedürfnisse und Kompetenzen des Kindes sowie das Verhalten der Eltern wichtige Elemente im Prozess einer erfolgreichen Erziehung, einschließlich der Art, wie das Kind das elterliche Verhalten erlebt." (TROMMSDORFF IN FUHRER, USLUCAN, 2005, S. 43)
In der Arbeit mit Eltern sollen dementsprechend deren Ressourcen gestärkt und nutzbar gemacht werden. Die Eltern sollten zunächst ihre Bedürfnisse, Wünsche und Rechte erkennen und durchsetzen, um dann erfolgreich und „vorbildlich" mit ihren Kindern zu kommunizieren.

Im Rahmen unseres 3-2-1-Mut!-Projektes arbeiteten wir mit Eltern im Umfeld einer Begegnungsstätte in Torgau, einiger Initiativen in Leipzig, eines Frauentreffs in Chemnitz sowie mit Eltern in binationalen Familien in Leipzig.

## JETZT BIN ICH DA: WORÜBER SPRECHEN WIR HIER EIGENTLICH?

Hier nun ein kurzer, nach Themenkomplexen sortierter und kommentierter Streifzug durch einige Gesprächsrunden und Interviews mit Eltern:



### DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN

„Ich habe keine gute Beziehung zu meiner Schwiegermutter, wahrscheinlich weil ich keine „weiße" deutsche Frau bin. Jetzt habe ich ein Kind und ich befürchte, dass dieses schlechte Verhältnis zwischen uns auch die Oma-Enkel-Beziehung prägen wird."
„Solange nur mir etwas Unangenehmes passiert, ich meine Rassismus und so, kann ich irgendwie damit umgehen. Aber allein die Vorstellung, dass meiner Tochter etwas Schlimmes passieren könnte, schockiert mich."

Ein wichtiger Ansatzpunkt unserer Arbeit ist die Erkenntnis, dass die Sorgen und Ängste der Eltern um ihre Kinder sehr eng mit den eigenen Erfahrungen zusammenhängen. Es besteht eine große Angst, dass die Kinder Diskriminierungserfahrungen erleben könnten, so wie die Eltern sie schon vor ihnen erlebt haben. Eine schmerzliche Erfahrung, vor der man die Kinder beschützen möchte. Die (gefühlte) Lebensqualität der Eltern beeinflusst die Eltern-Kind-Beziehung. Es ist besonders wichtig, dass die Eltern Strategien gegen Diskriminierung entwickeln, um ihre Kinder bei der Überwindung schlechter Erfahrungen zu unterstützen. Es hilft wenig, das Thema zu verdrängen oder zu verleugnen und es braucht Mut und Kraft, es so zu thematisieren, dass es zu bewältigen ist.

### SPRACHPROBLEME

„Meine Kinder korrigieren mich, wenn ich Fehler auf Deutsch mache. Sie sprechen natürlich perfektes Deutsch und sie verstehen nicht, dass es für ihre Mutter schwer ist, eine neue Sprache zu lernen. Manchmal frage ich mich, ob sie sich für mich schämen, wenn ich einen Satz nicht richtig formuliere."

Wie schon in der Einleitung beschrieben, sind die Sprach-Hürden der Eltern stark mit den Grenzen und Rollen innerhalb der Familie verbunden. Wenn die Kinder die Rolle der Dolmetscher und Vermittler zwischen den Behörden und den eigenen Eltern übernehmen, wird die traditionelle Rollenverteilung gestört. Als Konsequenz ist die Familie kein Schutzraum für die Eltern und Kinder mehr, denn die Kinder erfahren (zu)viel über die ökonomischen und sozialen Probleme der Familie und nicht selten auch, welche Probleme die Eltern miteinander haben. Die Kinder übernehmen die Verantwortung für ihre Eltern in einem Alter, wo sie einfach Kinder sein sollten und eigentlich die Unterstützung der Eltern brauchen.

### SCHULE UND LEHRER ALS ANSPRECHPARTNER

„Mit der Schule meines Sohns habe ich wenige Kontakte, manche Lehrer kenne ich gar nicht. Ich verstehe einfach nicht, was sie mir sagen. Aber mein Sohn erzählt mir eigentlich schon alles, was ihm in der Schule passiert."

Wenn die Eltern die Kontakte mit der Schule vermeiden, weil sie keinen Weg finden, um mit den Lehrkräften zu kommunizieren, können die Lehrer/innen dieses Verhalten als Desinteresse für die Kinder deuten. Die Eltern ihrerseits fühlen sich oft von einem wichtigen Teil des Lebens ihres Kindes ausgeschlossen und be-

obachten seine Fortschritte manchmal wie etwas, das sie nicht ganz verstehen können. Oft haben sie auch kaum Kenntnis, wie das Schulsystem in Deutschland organisiert ist und so entsteht das Gefühl, dass sie in keiner Weise ihrem Kind behilflich sein können.

### DIE MEHRHEITSGESELLSCHAFT UND DIE SOZIALISIERUNG

„Ich versuche, mit Deutschen Freundschaft zu schließen, aber ich schaffe es einfach nicht. Die sind nett und alles, aber sie haben mich nicht einmal zu sich eingeladen. Ich hab nette Tee- und Kuchen-Treffs bei mir organisiert und sie haben mir gesagt: „Niemand kann so gut backen wie du!“ Und dann? Bleibe ich trotzdem alleine!“

„Ich würde mich so sehr freuen, wenn mein Sohn auch deutsche Freunde hätte! Aber er lädt nur russischstämmige Freunde zu uns nach Hause ein. Ich verstehe das nicht: Möchte er nicht, dass seine deutschen Freunde seine Mutter kennenlernen? Oder hat er gar keinen deutschen Freund?“

Was die Eltern in Deutschland nicht ganz geschafft haben, das soll vom Kind zu Ende geführt werden. Die Hoffnung, dass das Kind ein besseres Leben als sie haben wird: Die Erwartung, dass es eine Brücke zwischen ihnen und der Gesellschaft schlägt; die Angst, dass es die selben Schwierigkeiten überwinden muss, die sie noch bekämpft haben und mit denen sie sich noch auseinandersetzen müssen – dies sind Themen, die oft Gegenstand unserer Workshops sind.
Welche Erwartungen haben die Eltern an ihre Kinder? Und was erwarten sie auch von ihrem eigenen Leben? Sollen die Kinder einen Ersatz für die eigenen Misserfolge repräsentieren? Die Eltern fühlen sich für ihre Kinder verantwortlich, aber ebenso wichtig ist die Verantwortung für sich selbst.

### ARBEITSLOSIGKEIT UND GESCHLECHTERROLLEN

„Mein Mann ist nicht wie ich. Ich habe immer was zu tun, er bleibt hingegen immer zu Hause und sitzt stundenlang vor der Glotze. Hätte er einen Job, wie damals bei uns, wäre er ganz anders.“

Was bedeutet es für die ganze Familie, wenn ein Elternteil oder beide Eltern arbeitslos sind?
Oft befinden sich die Eltern in einer Situation, die eindeutig prekärer ist als die ökonomischen und sozialen Bedingungen, die sie in ihrem Herkunftsland hatten. Als Konsequenz kommt oft der Gender-Aspekt in Frage, wenn also die Frau plötzlich eine Macht-Position im Elternpaar gewinnt:

„Within the social context of the receiving society, they [the men] have to cope with their concept of masculinity. As a consequence of migration, which often coincides with experiences of discrimination and deprivation, it may be assumed that many of them undergo intensive transformation processes.“ (PFLEGERL, 2002, S. 29)



„Einwander/innen und Migrant/innen werden in ihrer mütterlichen Praxis zudem mit den Frauen- und Mutterbildern der Aufnahmegesellschaft – und ihren normativen Zwängen – konfrontiert, und sie werden beispielsweise an den westlichen Vorstellungen einer singulären Mutter-Kind-Beziehung und entsprechenden Verhaltensweisen gemessen.“ (LEONIE HERWARTZ-EMDEN, 2003, S. 102)

## UNSERE ZIELE: WAS IST MIR WÄHREND DES TRAININGS PASSIERT?

### HAUPTZIELE:

| | |
|---|---|
| Eltern bei Fragen von Diskriminierung ihrer Kinder unterstützen | als Eltern |
| eigene Rassismuserfahrungen thematisieren und austauschen | als Individuen |
| Unterstützung bei Alltags- und Erziehungsfragen anbieten | als Eltern und Individuen |
| Raum für die Bedürfnisse der Eltern als Menschen, Identität der Eltern | als Eltern und Individuen |

Die eigene Identität sollte mehr sein als das Spielen der Mutter- oder Vaterrolle...

### METHODEN:

- Gruppendiskussionen und Feedback
- Selbstbeschreibungen und Selbstpräsentationen
- Beratungsmethoden an die Hand geben: aktives Zuhören, Empathie und Abgrenzung
- Biographiearbeit: Heimat, Bindung an den Heimatort, Migration
- Role Playing: Erlangen von Bewusstsein für die Aufgaben, Ansprüche und Erwartungen als Eltern und Übungsspielraum für eine erfolgreiche Kommunikation. Ziel: Dem Kind zuhören und es bei der Suche nach „seinen“ Antworten und Lösungen unterstützen.

### KURZ GEFASST ERREICHEN WIR MIT UNSEREN METHODEN MITTEL- UND UNMITTELBAR:

- allgemeinen Austausch ermöglichen
- Interessen und Bedürfnisse formulieren
- Rahmen und eine Bühne geben
- Kreativität und Bewegung anregen
- neue Kontakte schaffen und bestehende auffrischen
- Unterstützung beim Zugang zu Behörden, Ärzten, Schul- bzw. Lehrergesprächen

Das interkulturelle Team ist auch in der Elternarbeit eine nicht zu unterschätzende Ressource: Das Team fungiert als Vorbild dafür, dass Deutsche und Migrant/innen zusammen leben und arbeiten können, und dass genau die Themen immer wieder angesprochen werden, die in interkulturellen Beziehungen oft unterdrückt werden: Ungleichbehandlung, sprachliche Dominanz, kulturelle Unterschiedlichkeit und Missverständnisse. Als großer Pluspunkt wird immer wieder wahrgenommen, dass auch der herkunftsdeutsche Trainer tatsächliches Interesse daran hat, die Herausforderungen und Schwierigkeiten der migrantischen Teilnehmer/innen

zu verstehen und damit umzugehen. Die Trainer/innen mit Migrationshintergrund fungieren in diesem Rahmen immer wieder als Verbündete, Vertrauensperson und Sympathieträger. Die Rollen beider Trainer/innen immer wieder in der Gruppe zu thematisieren, ist ein fester Bestandteil der Arbeit.

## ERREICHBARKEIT

Eine zentrale Frage unserer Arbeit ist: Warum sollten die Eltern überhaupt in Empowerment-Workshops kommen? Vielleicht weil es einen Leidensdruck gibt oder sie Probleme mit ihren Kindern haben? Aber wer gibt so etwas schon gern zu?
Wenn die Eltern ein Problem mit ihren Kindern haben, brauchen sie oft eine schnelle Lösung – vielleicht den Ratschlag eines Experten, der schon eine „richtige" Strategie entwickelt hat.

Die Empowerment-Arbeit fordert demgegenüber genau das, was Eltern oft fehlt:
- Zeit
- Muse, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen

In den drei Jahren unserer Arbeit konnten wir diese Hindernisse kaum aus dem Weg räumen. Wir erreichten vor allem Frauen, die für sich entschieden hatten, etwas in ihrem Leben zu ändern und aktiv zu sein. Aber auch diese Frauen kämpfen mit der Zeitnot und einem schlechten Gewissen ihren Kindern oder Partnern gegenüber. Wunderwerkzeuge im Bereich der Teilnehmerakquise sind Freunde und Freundinnen, nahestehende Multiplikatorinnen und engagierte Eltern, sowie die Schülerinnen im Schulkontext. Ein weiterer, viel diskutierter Punkt der Zielgruppenerreichung ist das „Label" mit dem wir starteten. Ein Workshop zur Sprachförderung, ein Bewerbungstraining oder ein Familienmanagement-Kurs motivieren häufig stärker als ein Empowerment-Workshop nach dem Motto „Starke Eltern – Starke Kinder".

Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass die Arbeit in gemischten Elterngruppen besonders sinnvoll ist und auch von den Teilnehmer/innen so erlebt wird: Eltern mit und ohne Migrationshintergrund und binationale Paare stellen die deutsche Gesellschaft dar, so wie sie im Hier und Jetzt aussieht. Wir sind davon überzeugt, dass die Empowerment-Arbeit mit der Entwicklung einer Art von Selbstorganisation beendet werden sollte und dass Selbstorganisation auch und vor allem Partizipation bedeutet. Die Bühne, auf der das alles möglich ist, ist schließlich die Gesellschaft, in der man lebt, und die Akteure und Akteurinnen einer Einwanderungsgesellschaft sind die Menschen sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund.

Leider bleibt noch eine Frage unbeantwortet: Wo sind die Männer? Wo sind die Väter? In unseren Workshops hatten wir in der Regel ein Frauen:Männer Verhältnis von etwa 6:1. Dass die Männer häufiger als die Frauen berufstätig sind, war kein hinreichender Grund und entsprach auch nicht der Realität in unseren Gruppen. Die traditionelle Rollenverteilung in der Familie, dass die Mutter sich oft allein um die Erziehung der Kinder kümmert und deswegen mehr Interesse hat, an einem Empowerment-Workshop für Eltern teilzunehmen, war dagegen schon eine Erklärung. Oft haben wir aber auch bemerkt, dass Frauen neuen Kontakten gegenüber offener sind als Männer. Sie sind häufig kontaktfreudiger und tragen vornehmlich die Veränderungsprozesse in der Familie. „Die Mütter sind es, von denen Veränderungen im familiären Alltag initiiert und organisiert, sowie dem Mann und den Kindern gegenüber vermittelt werden. Dieser Vermittlungsprozess erweist sich als zunehmende „Beziehungsarbeit" der Frau und Mutter in der Familie." (LEONIE HERWARTZ-EMDEN, 2003, S. 101)

Um zum Schluss zu kommen: Wir sind davon überzeugt, dass die Arbeit mit den Jugendlichen nicht von der Arbeit mit ihren Eltern absehen bzw. auf sie verzichten kann und darf. Viele Interventionsinitiativen haben gezeigt, dass die Familie eine besondere Funktion im Integrationsprozess spielt, dass sie ein zentraler Schlüssel ist, um den ersten Schritt in die Aufnahmegesellschaft zu ermöglichen.

**RAHMEN**
- 4 Vormittagstreffen, jeweils ca. 2 Stunden
- 13-15 Frauen/Spätaussiedler/innen
- Gruppe, die schon aktiv ist
- Teilnehmer/innen haben wenig Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft
- leben seit langem in Deutschland
- hohes Bildungsnivau

**THEMEN**
- großer Wunsch nach deutschen Freunden für die Kinder – sie sollen „normal" sein
- hoher Wert der Familie – Wie kann der Zusammenhalt erhalten bleiben?
- Kontakt zur Schule schwierig, wegen Sprache
- Arbeitslosigkeit
- Interesse an Gesundheitsthemen und kulturelle Aktivitäten

**SPEZIELLES VERHÄLTNIS RASSISMUS UND AUSSIEDLER**
- Status als Deutsche
- Aussehen
- Sprache
- Defintion per Gesetz und per Öffentlichkeit

# *Raum zum Austausch schaffen!*

## PRAXISBEISPIEL FRAUENWORKSHOP IN CHEMNITZ

Autorin:
Siri Pahnke

In Chemnitz führten wir gemeinsam mit dem Frauenzentrum Lila Villa ein Empowerment-Training in vier Einheiten (je drei Stunden) durch, das sich an Mütter in interkulturellen Familienbezügen richtete. Die Lila Villa leistet seit Jahren hervorragende Arbeit in der interkulturellen Frauenarbeit und bietet vielen Frauen mit und ohne Migrationshintergrund den Raum für Austausch und eigene Aktionen. Viele der Teilnehmerinnen hatten bereits Kontakt zur Lila Villa oder wurden von Freundinnen zur Teilnahme motiviert. Das Haus verfügt über eine offene, willkommen heißende Atmosphäre und warme, helle Räume – Rahmenbedingungen, die auch für die Gruppenarbeit Gold wert waren.

Die Gruppe bestand aus 5 bis 10 Frauen unterschiedlichster Herkunft mit und ohne Migrationshintergrund. Die meisten der Frauen leben oder lebten in einer binationalen Partnerschaft. Einige der Frauen wohnen schon seit langem in Chemnitz, andere sind erst seit ein bis zwei Jahren in Deutschland.
Der von uns gesetzte Schwerpunkt des Trainings lag auf der Vorstellung des Empowerment-Ansatzes und der Rolle der Teilnehmerinnen als Elternteil in der interkulturellen Gesellschaft. In der Befragung zu den Bedürfnissen und Wünschen der Teilnehmerinnen wurde schnell deutlich, dass die Frauen selbst mit ihren Bedürfnissen und Ängsten zum Schwerpunkt des Trainings werden sollten.

### ERWARTUNGEN DER FRAUEN

### AUSGANGSPUNKT

Der Austausch und der Wunsch, etwas für sich zu tun, standen als wichtigste Bedürfnisse im Mittelpunkt des Trainings. Als größtes Problem wurde die Zeit beschrieben: „Ich will auf jeden Fall etwas Sinnvolles mit der Zeit machen. Für mich ist es ein großer Aufwand herzukommen und bedeutet Geld- und Zeitverlust. Es ist nicht klar, was in diesem Empowerment-Seminar passiert und das macht es mir schwer zu kommen und ruhig zu werden.“
Fast alle Frauen kamen in Hektik, berichteten von Stress und dem schlechten Gewissen, kleine Kinder zu Hause gelassen zu haben. Die Arbeit an vier Terminen im vierzehntägigen Rhythmus stellte sich als große Herausforderung für alle Beteiligten dar und führte in der Praxis dazu, dass zu allen Terminen mindestens fünf Frauen kamen, es aber nicht möglich war, kontinuierlich mit allen zehn Frauen zu arbeiten. Trotz dieser Schwierigkeit war ein vertrautes und intensives Arbeiten möglich.
Wir als Trainertandem entschieden uns dafür, den Frauen vor allem einen Raum zu schaffen, um eigene Empowerment-Prozesse anzustoßen und bei sich selbst anzufangen. Erst nach beendeter Sitzung entwickelten wir das Programm für die nächste Sitzung und versuchten einen ausgewogenen Mittelweg zwischen dem „Weitergehen“ (für die Teilnehmerinnen, die alle Termine wahrnahmen) und dem „Neueinsteigen“ zu finden.

## INHALTLICHE SCHWERPUNKTE

Ein Grundelement des Trainings lag in der Körperarbeit und dem damit verbundenen Loslassen vom Stress und den Sorgen des Alltags. Die Konzentration auf Bewegen im Raum und bewusstes Atmen waren große Herausforderungen, die aber mit der Zeit in Spaß und Leichtigkeit übergingen.

## WER BIN ICH?

Zu Beginn der Arbeit ging es um die Frauen und ihre Biographien. Mit Hilfe von Collagen und Bildern erzählten sie von ihren Familien und Netzwerken, die sie hier in Deutschland haben oder vermissen, vom Heimweh und von ihren Wünschen für die Zukunft. Das gegenseitige Vorstellen der Bilder und die Möglichkeit, sich selbst zu präsentieren und auf Nachfragen zu antworten, haben alle sehr genossen.

## DISKRIMININIERUNG?

Um das Thema Diskriminierungserfahrungen einzuführen, nutzten wir das Inselspiel. In kleinen Gruppen entschieden die Frauen darüber, wen sie auf eine einsame Insel mitnehmen würden – den Nazibäcker oder die lesbische schwarze Philosophin, den muslimischen Handwerker oder die behinderte Heizungsinstallateurin. Es kam zu intensiven Diskussionen in den Kleingruppen, die letztendlich stark nach Funktionen auswählten. Es zeigte sich eine Unterscheidung in der Auswahl zwischen den deutschen und migrantischen Teilnehmerinnen. Einige Migrantinnen betonten z.B. den Wunsch, den Nazis ihre Position zu erklären und sie auch mit auf die Insel zu nehmen. Die zwei herkunftsdeutschen Teilnehmerinnen reagierten darauf mit großer Verwunderung und Ablehnung. Auch der muslimische Glaube und die damit verbundenen Vorurteile wurden thematisiert und diskutiert. Hier ging es vor allem um Ängste, die mit muslimischen Männern in Verbindung gebracht werden und der Schwierigkeit, sich davon zu befreien, ohne direkten Kontakt zu ihnen zu haben.
Außerdem arbeiteten wir bei diesem Themenschwerpunkt mit dem „Forum Theater", einer Methode nach Augusto Boal (VGL. HIERZU THEATER DER UNTERDRÜCKTEN, 1989). Die Frauen stellten in zwei Gruppen Statuenbilder, die für sie Rassismus ausdrücken. Aus diesem Bild entwickelten sie zwei kurze Szenen, die der anderen Gruppe vorgespielt wurden und in die interveniert werden konnte. Hier kamen sowohl persönliche Diskriminierungserfahrungen ins Spiel als auch die der Kinder.
Eine Szene spielte auf einem Spielplatz, auf dem ein Kind aufgrund seines Aussehens von anderen Kindern vom Ballspielen ausgeschlossen wird. Für alle Beteiligten war es schwer, wirksame Veränderungsstrategien zu entwickeln. Die Frauen entwickelten daraufhin ein „Wunschbild", in dem eines der ballspielenden Kinder den Kreis öffnet und alle Kinder davon überzeugt, gemeinsam zu spielen.
Eine weitere Szene spielte in einer Ausländerbehörde, in der die Protagonistin Dokumente an einem Kopierer vervielfältigen muss und mit der Technik nicht zurecht kommt. Sie wird von Passanten angestarrt und vom Antagonisten (Gegenspieler) verbal beschimpft. Die Frauen veränderten in einer ersten Intervention durch selbstbewusste Haltung und feste Stimme der Protagonistin die Situation. In einer weiteren Intervention schaltete sich eine Passantin ein und unterstützte die Protagonistin, wodurch diese sich weniger allein und hilflos fühlte. Experimentell ging auch der Trainer in die Szene hinein und zeigte damit deutlich, dass auch das Geschlecht Wirkung auf die Szene hatte. So waren die Anfeindungen des Antagonisten wesentlich geringer und auch die Blicke der Passanten sehr verhalten.
Mit beiden Szenen hätten wir sehr gerne weiter gearbeitet, konnten aber aus zeitlichen Gründen nur einige Punkte diskutieren und auswerten. Die Frauen empfanden die Theaterarbeit größtenteils als angenehm, obwohl schwierige Themen bearbeitet wurden und waren überrascht über ihre schauspielerischen Fähigkeiten.



## PAARWEISES ARBEITEN

Die Frauen hatten immer wieder die Möglichkeit, in Paaren zu arbeiten und sich gegenseitig beratend zur Seite zu stehen. Eine Übung, die darin bestand, dass jeweils zwei Frauen gemeinsam einen 30minütigen Spaziergang machten, um sich auszutauschen, wurde besonders positiv bewertet.
Die Gruppendynamik unter den Frauen war sehr beeindruckend. Frauen, die schon seit langem in Chemnitz leben und ihren Weg gefunden haben, unterstützten die „neu ankommenden" Frauen mit Rat und Verständnis. Diese Situation brachte allen etwas: Die einen wurden in ihrem Lebensweg bestärkt und konnten erkennen, wie positiv sie mit schwierigen Situationen in ihrem Leben umgegangen sind und andere Frauen konnten erfahren, dass sie nicht allein sind, und dass andere Menschen ähnliche schwierige Situation durchlebt und bewältigt haben.

## TRAINERTANDEM

Das interkulturelle Trainertandem hatte bei diesem Training einen sehr positiven Effekt, der auch von den Teilnehmerinnen betont wurde.
„Erst war nicht ganz klar, welche Rolle die deutsche Trainerin hat und es war wichtig, dass sie als Deutsche mit an den Übungen teilgenommen hat. So wurde auch ihre Position und Perspektive deutlich und das wir diese miteinander austauschen können." Der Trainer mit Migrationshintergrund und Spanisch als Muttersprache wurde sehr positiv aufgenommen. „Ich habe mich in diesem Raum getraut, deutsch zu sprechen. Eigentlich fällt mir das schwer und ich habe schlechte Erfahrungen damit. Natürlich gab es im Training immer wieder Situationen in denen die deutsche Sprache sehr viel Raum einnahm und die Redeanteile der Teilnehmerinnen bestimmte. Sprache wurde immer wieder thematisiert und wir versuchten „Sprachlosigkeit", z.B. durch Körper- und Bilderarbeit auszugleichen.

## AUSWERTUNG FRAUENWORKSHOP CHEMNITZ

- Ich fühle mich jetzt viel besser.
- Jetzt habe ich endlich Mut, hier zu leben und zu wohnen, weil ich weiß, dass ich mein Leben und den Rassismus nicht zu schwer nehmen muss.
- Ich bin mit Skepsis hergekommen, ich stehe nicht so auf Psychorunden, weil ich gelernt habe, dass ich meinen Mann, meine Frau stehen muss. Und doch konnte ich es annehmen für mich.
- Für mich war ein Aha-Erlebnis, als einige von euch gesagt haben, dass ihr (Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund) versucht, die Nazis zu integrieren, indem ihr ihnen euren Standpunkt erklärt.
- Letztendlich hat es mir gut gefallen, ich habe neue Leute kennengelernt.
- Zeitdruck, Familie alleingelassen, Haushalt Katastrophe, sich Zeit nehmen ist schwer!
- Weil ich schon so lange da bin, habe ich eine besondere Stärke, mehr als jemand, der noch nicht so lange da ist – ich kann das nachvollziehen und hatte das auch am Anfang. Ich hatte auch Ängste und hab geguckt, was machen die anderen und muss ich das auch machen? Mit der Zeit lernt man, zu machen, was man möchte.

- Ich bin im Stress angekommen, ich bin auch nicht der Typ, der sich so offen darstellt; bin ein wenig geheimnisvoll, aber man lernt mit der Zeit. Ich fand das Mittagessen ganz toll und die Harmonie und das Rollenspiel.
- Es ist halt schwer neu anzukommen, neu, die Sprache...
- Ich habe mich sehr auf den Tag gefreut, was für mich zu machen. Man sieht halt, egal wo man her kommt, die Wünsche und Bedürfnisse sind die gleichen.
- Wünschen würde ich mir, so was für die Kinder anzubieten. Ich habe wieder ganz viel mitgenommen.

**AUSBLICK**

In Chemnitz haben sich die Frauen untereinander vernetzt und stehen auch jetzt, ein Jahr nach unserem Training, in gutem Kontakt miteinander.

# *Mein Sohn ist kein Fremder, wie ich*

Manuel, 45Jahre, Mosambik,
Vater eines dreijährigen Sohnes

Was wünschst Du Dir für Dein Kind, wie soll Dein Kind aufwachsen?

Ich wünsche mir, dass mein Sohn keine Ablehnung aufgrund seiner Hautfarbe erfahren wird. Er soll durch die Familie und Freunde zu einem selbstbewussten, starken Individuum heranwachsen können! Liebe, Respekt, Harmonie sollen im täglichen Miteinanderleben für ihn als eine Notwendigkeit bewusst sein.

Glaubst Du, dass es Sorgen gibt, die Du Dir um Dein Kind machst, die andere Eltern nicht haben, weil sie keinen Migrationshintergrund haben?

Meine große Sorge und für mich sehr bitter, ist die Umgebung, in der er aufwachsen wird, in der meine ganze Verwandtschaft („mein Dorf") fehlt. Die präsenten Vorbilder meiner Seite werden ihm fehlen, zu seiner Stärkung. Und so muss ich die Verantwortung des ganzen „Dorfes" in der Erziehung meines Sohnes alleine übernehmen, das ist keine einfache Aufgabe für mich.

Machst Du Dir Sorgen, dass Dein Kind Probleme mit Rassismus/Diskriminierung bekommen könnte und hast du eine Idee, wie Du damit umgehen willst?

Nicht wirklich ... nein, darüber mache ich mir keine Sorgen, denn mein Sohn ist kein Fremder, wie ich. Er besitzt die Werkzeuge, die ihm ermöglichen, sich sehr gut zu behaupten und sicherlich auch stark gegen den Rassismus einzusetzen ... die Sprache und der Ort an dem er geboren wurde, werden ihn stark machen. Er wird sich nicht als Fremder fühlen und dadurch die Unsicherheit, die ein Fremder hat, wird er nicht haben!
Ich würde sagen, dass mein Kind mehrkulturell statt interkulturell aufwächst. Interkulturell klingt für mich wie „irgendwo dazwischen". Wäre mein Sohn außerhalb Deutschlands geboren, hätte dort einige Zeit gelebt, käme später nach Deutschland, dann lebte er nicht mehr in seiner alten Kultur und noch nicht in der neuen, sondern interkulturell, zwischen den Kulturen. Ich wünsche mir für meinen Sohn, dass er mit mehreren Kulturen aufwächst und zugleich das Gefühl von Zuhause-Sein und uneingeschränkter Zugehörigkeit hat. Mehrkulturell bedeutet für mich, dass er in einer Familie lebt, in der zwei oder mehr Kulturen vertreten sind. In meinem Fall heißt das: meine und die Kultur der Mama. Durch meine Sprache kann er die Tür zu meiner Herkunftskultur öffnen; eine andere Welt entdecken, in der man auf andere Art und Weise als anderswo auf bestimmte Situationen reagiert. Wenn es mir gelingt, dass sich mein Sohn in zwei Sprachen zu Hause fühlt, dann entsteht für ihn die Möglichkeit, sich unterschiedliche Wahrnehmungs- und Denkweisen anzueignen, verschiedene Arten und Weisen zu empfinden, Gefühle auszudrücken, zu träumen und zu phantasieren, zu feiern und zu trauern, zu erzählen und zu spielen usw.

**„Alles was ich machen kann ist,
ich selbst zu sein, wer immer das sein mag.“**
(BOB DYLAN)

# Selbst?-Bestimmt!

## *Empowerment von Migrant/innen in Sachsen gewinnt an Zugkraft!*

Autor:
Andreas Rauhut

Auf Einladung des Empowerment-Projektes 3-2-1-Mut! sind am 28. Mai 2010 über 60 Akteure aus der sächsischen und bundesweiten Politik, Verwaltung, Hochschule, Schule und der Sozialarbeit zur Tagung „Selbst?Bestimmt! – Empowerment im interkulturellen Bereich“ in Leipzig zusammengetroffen. Beteiligt waren u.a. der Sächsische Ausländerbeauftragte Prof. Dr. Martin Gillo, der Sächsische Migrantenbeirat, das Entwicklungspolitische Netzwerk Sachsen und das Projekt „Empowerment durch Partizipation“ aus Brandenburg. Auch seitens unseres Verbandes Binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. folgten Mitwirkende aus Freiburg, Frankfurt und Köln unserer Einladung.

Empowerment ist ein Ansatz aus der Bürgerrechtsbewegung in den USA und hat die Selbstbefähigung, -bemächtigung und -bestimmung des Menschen zum Ziel. In ihren Grußworten beschrieb Bundesgeschäftsführerin Hiltrud Stöcker-Zafari zunächst die strukturelle Herausforderung und inhaltliche Innovation des 3-2-1-Mut!-Projektes für den Verband, während Anja Treichel, die Geschäftsführerin der Leipziger iaf-Geschäftsstelle, den Entstehungsprozess des Empowerment-Projektes nachzeichnete. Dieser reicht bis zur Tagung „Interkulturelles Leben in Ostdeutschland“ 2007 zurück und hatte besonders die Abkehr vom paternalistischen Blick auf Migrant/innen zum Ziel. Prof. Dr. Martin Gillo, der Sächsische Ausländerbeauftragte verwies in seinen einführenden Worten auf seine eigene binationale Familiensituation. Im Sinne eines gelungenen Zusammenlebens seien die Binationalen die idealen Brückenbauer. Schließlich ermutigte er den Verband, das Empowerment-Projekt zu verstetigen und dafür auch europäische Gelder zu nutzen.

„Der Verband binationaler Familien und Partnerschaften ist prädestiniert, neue Programme auf ihre Nützlichkeit hin zu prüfen. Er kann auch eine Quelle der praxisorientierten Innovation bei neuen Integrationsprogrammen sein. Menschen, die Integration nicht nur als externes Phänomen begleiten wollen, sondern die innerhalb ihrer eigenen Familien das Zusammenleben von unterschiedlichen Kulturen leben und erweitern, sind besonders unterstützungswürdig."
(Prof. Dr. Martin Gillo, Ausländerbeauftragter Sachsen)

*siehe Kooperationspartner im Anhang

Valentina Campanella und Siri Pahnke führten mit einer Übung zu einem Perspektivwechsel in ihre lebhafte Vorstellung der Erfahrungen und Ergebnisse von drei Jahren 3-2-1-Mut!-Projekt ein. Sie gingen der Frage nach, was passiert mit den Jugendlichen, die durch Empowerment gestärkt, aber strukturell oder sozial weiterhin ausgegrenzt sind? In ihrer Projektvorstellung wurde besonders die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern hervorgehoben, die Herausforderung der gemeinsamen Arbeit in einem interkulturellen Team beleuchtet und die drei Module (Identität/Bearbeitung von Rassismus/Partizipation) illustriert.
In der anschließenden Kontrovers-Diskussion fragte Anja Treichel bei Rudaba Badakhshi vom Zentrum für Orientalische Kultur Leipzig, Nabil Yacoub vom Sächsischen Migrantenbeirat, Prof. Dr. Martin Gillo, Sächsischer Ausländerbeauftragter, Miguel Ruiz vom Entwicklungspolitischen Netzwerk Sachsen und bei Thomas Schlüter, Geschäftsführer der Deutsche Angestellten Akademie Leipzig, nach: Empowerment für Migrant/innen – Was hat hier die Mehrheitsgesellschaft zu suchen? Gefordert wurde u.a. eine Abkehr von einer Politik der Toleranz, hin zu einer Begegnung auf Augenhöhe; die Anerkennung der Tatsache, dass auch Sachsen ein Einwanderungsland ist und seine Zuwanderer entsprechend in den Entscheidungsgremien repräsentiert sein sollten sowie erleichterte Bedingungen für eine Arbeitsaufnahme von Migrant/innen.
Nach der Mittagspause, beköstigt wurden wir vom Intercultural Catering der Bunten Gärten Leipzig e.V., folgten zwei Workshops mit praktischen Anregungen zur Empowerment-Arbeit. Im Ersten wurde Empowerment in der Arbeit mit Jugendlichen von Monica Hevelke vom Archiv der Jugendkulturen Berlin und von der vormaligen 3-2-1-Mut!-Projektleiterin Marcela Zúñiga, jetzt Institut für psychosoziale Gesundheit Leipzig, behandelt. Während im zweiten Workshop Esra Erdem vom EMPA Projekt der RAA Brandenburg* und Julia Trinks von ZEOK e.V. Leipzig* Empowerment in der Erwachsenenbildung vorstellten.

Im Folgenden präsentierte Christin Bauer Eindrücke aus den Empowerment-Trainings von 3-2-1-Mut! in Form von Filmen, Tönen und Bildern. Zum Abschluss der Tagung diskutierten wir die Perspektiven von Empowerment im interkulturellen Bereich:
An Schulen sollte ein fester Platz für Empowerment-Trainings mit benachteiligten Schüler/innen geschaffen werden. Integration hat zwei Seiten: Wichtig ist eine Sensibilisierung der Gesamtgesellschaft – hier gilt es ein neues Bewusstsein für Fragen der Migration und Integration zu entwickeln. In der Arbeit mit Migrant/innen ist ein Perspektivwechsel, weg vom Opferblick hin zu den Ressourcen und Fähigkeiten nötig. Damit die Empowerment-Prozesse der Jugendlichen besser begleitet werden können, sind auch die Erwachsenen (Eltern, Lehrer/innen, Multiplikator/innen) stärker zu empowern.

Ein starker Fokus lag auf der Forderung nach der Beteiligung an der aktuellen Erstellung des sächsischen Integrationskonzeptes. Hier gilt es, den von der Staatsregierung verkündeten Paradigmenwechsel in der sächsischen Migrationspolitik auch praktisch umzusetzen. Neben einer Mitwirkung migrantischer Organisationen am Integrationskonzept müssen in dieses konkrete Ziele aufgenommen werden, welche auch überprüfbar gestaltet sind. Weiterhin sollte Empowerment als Leitidee verankert sein und als Förderung festgeschrieben sein. Auszubauen ist die interkulturelle Öffnung, besonders von Behörden, Verwaltung und Schule, einhergehend mit einer Überprüfung der Qualität in den Strukturen und einer Selbstverpflichtung.
Prof. Dr. Gillo verdeutlichte auf dem Podium mit seinem Bild von der Veränderungs-Karawane die hohe Bedeutung von Pilotprojekten, die neue Wege einschlagen und denen die Mehrheit zunächst nur zögerlich, aber bei kontinuierlich fortgesetzter Arbeit dann doch zielstrebig folgt. Deshalb ist eine weitere Förderung, gerade von Empowerment-Projekten in der interkulturellen Arbeit, nötig.

Mit diesem Ausblick, der deutlich machte, dass viele Ideen und Energien vorhanden, aber auch noch viele Baustellen offen sind, endete die Tagung „Selbst?-Bestimmt!" – jedoch nicht ohne mit einem Glas Sekt in der Hand, diese Perspektiven fest und klar im Blick zu haben.
Im Folgenden werden einige Ergebnisse aus der Tagung exemplarisch präsentiert.

## *„Ich will keine Toleranz, ...*

### ... ICH WILL GANZ NORMAL GLEICHBERECHTIGT ZUSAMMENLEBEN" (MIGUEL RUIZ)

Die Teilnehmer/innen der Diskussion waren sich einig: Empowerment unter sächsischen Vorzeichen ist nicht einfach. Einige Rahmenbedingungen sind erforderlich, um überhaupt die Notwendigkeit von Empowerment-Prozessen in Politik und Gesellschaft zu verankern:

Prof. Dr. Gillo bemerkte, dass es notwendig sei, die Ablehnung gegenüber Migrant/innen abzubauen, um Empowerment-Prozesse erfolgreich gestalten zu können. Herr Yacoub berichtete von seinen Erfahrungen der letzten 20 Jahre in Sachsen, wonach die Beteiligung von Migrant/innen nach wie vor ein schwieriges Thema ist. Ohne Mitbestimmungsrechte nützen die besten Integrationskonzepte nichts: Migrant/innen dürfen nicht nur Zuschauer bleiben. Frau Badakhshi berichtete vom Projekt „Weltkiste" und dem Ansatz, in Westdeutschland 40 Jahre lang gemachte Fehler nicht zu wiederholen: Klassische „Ausländerpolitik" zementiert vor allem Stereotypen, statt sie abzubauen. Die Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft ist die andere Seite der Empowerment-Medaille. Dr. Ruiz berichtete von mangelnder Partizipation in allen gesellschaftlichen Bereichen. Wenn Migrant/innen „mitspielen" dürfen (nach den Regeln der Mehrheitsgesellschaft), dann hauptsächlich ehrenamtlich. Wo finden sich in Sachsen Migrant/innen in Angestelltenverhältnissen oder gar in Führungspositionen?

Dr. Schlüter berichtete von seinen Erfahrungen mit einem interkulturellen Team bei der DAA in Leipzig, bei dem 6 von 16 Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund sind. Das hat die Atmosphäre verändert, und das eigene Führungsverhalten wird öfter in Frage gestellt. Die Umstellung bringt einige Anstrengungen mit sich, trotzdem muss man Arbeitgeber überzeugen, dass sie den Schritt wagen. Auf lange Sicht lohnt sich eine interkulturelle Öffnung. Genau diese fehlt z.B. in der Verwaltung: In der Leipziger Stadtverwaltung beispielsweise haben von 4.000 Mitarbeiter/innen 20 einen Migrationshintergrund, bemerkte Frau Badakhshi.

Eine Podiumsdiskussion mit:
Prof. Dr. Martin Gillo, Sächsischer Ausländerbeauftragter
Rudaba Badakhshi, ZEOK e.V.
Miguel Ruiz, ENS Entwicklungspolitisches Netzwerk Sachsen
Dr. Thomas Schlüter, DAA Deutsche Angestelltenakademie Leipzig
Nabil Yacoub, Sächsischer Migrantenbeirat
Moderation: Anja Treichel, iaf Leipzig

Prof. Dr. Gillo fragte, wie man mittelständische Unternehmen ohne Personalabteilung und Personalpolitik erreichen kann, um ihnen zu vermitteln, was sie erwartet, wenn sie Migrant/innen einstellen. Frau Treichel erwähnte die sehr hohe Arbeitslosigkeit von Menschen ohne deutsche Staatsangehörigkeit in Sachsen, die bei ca. 40% liegt. Herr Yacoub forderte eine öffentliche Debatte zu all diesen Fragen. Eine Diskussion im kleinen Kreis, wo alle sich einig sind, führt nicht zu Veränderungen. Prof. Dr. Gillo erwähnte den Gang von Veränderungen: Es braucht Pioniere, die voranschreiten und die Trends aufgreifen, die sich später durchsetzen. In seinem Wirkungskreis, der Politik, kann man sich aber nicht immer nur an die Pioniere halten. Prof. Dr. Gillo bekundete dennoch einen Paradigmenwechsel in der sächsischen Politik: Sachsen spricht sich positiv gegenüber Einwanderung aus und stellt Verbindungen zu demografischen Gegebenheiten her. Frau Stöcker-Zafari, Bundesgeschäftsführerin des Verbandes binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. hinterfragte aus dem Publikum den bekundeten Paradigmenwechsel. Integration ist ein nicht passender Begriff, da er von der Existenz von Mehrheiten und Minderheiten ausgeht. Frau Wetendorf von der Opferberatungsstelle der RAA in Chemnitz lenkte die Aufmerksamkeit auf das in Sachsen vorhandene Demokratiedefizit – dieses zu thematisieren, schließt Fragen von Diversity ein, ebenso Phänomene wie Rechtsextremismus und Alltagsrassismus. Frau Zuniga vom Institut für psychosoziale Gesundheit bemerkte, dass Bekundungen aus der Politik in der alltäglichen Praxis wenig ankommen: Was kann getan werden, um nicht nur Diskurse zu führen, sondern neue Handlungsweisen in der Praxis zu implementieren?

# *Culture on the Road*

## IMPULSE FÜR DIE JUGENDARBEIT

Autorin: Monica Hevelke, Archiv der Jugendkulturen e.V. Projekt „Migrantenjugendliche und Jugendkulturen – Culture on the Road“ (Input-Referat)

Auch wir stellen uns immer wieder in unserem Projekt die Frage, wie man Jugendliche motivieren kann, was man Jugendlichen anbieten kann, und wie man eigentlich Jugendarbeit angehen sollte, so dass auch die Jugendlichen Lust darauf haben – mitzumachen, sich zu beteiligen, einzubringen und im besten Fall auch Verantwortung zu übernehmen und zu tragen.

Diese Fragen führen im Kern zu einem selbst zurück:
„Wieso arbeite ich mit Jugendlichen? Welchen Bezug habe ich zu ihrer Lebenswelt? Was weiß ich darüber? Und welches Ziel verfolge ich eigentlich?“
Der Schlüssel für eine erfolgreiche Jugendarbeit ist, dass man Jugendliche ernst nimmt, ihre Bedürfnisse versucht nachzuvollziehen und aufhört, sie zu bevormunden ... Bei all dem sollte man auch bedenken, dass Jugendliche in Deutschland mittlerweile eine Minderheit sind und meistens der Gesellschaft ziemlich lästig ... Das Engagement hält sich in Grenzen, und agiert wird erst in Politik und Gesellschaft, wenn Jugendliche „negativ“ in Erscheinung treten! Menschen, die mehrsprachig aufwachsen, Migrationserfahrungen haben (eigene oder über die Familie) oder einen besonderen Bezug zu anderen Kulturkreisen und Religionen haben, wollen trotzdem immer gleichwertig behandelt und wahrgenommen werden! Rassismus in all seinen Formen ist Gift, hier spreche ich auch den positiven Rassismus an. Menschen mit so genanntem Migrationshintergrund sind nicht anders – sie sind gleich!!! Sie leben dieselben oder andere Subkulturen, haben dieselben Träume und Wünsche. Nicht die Hautfarbe spielt dabei die entscheidende Rolle, auch nicht der Kulturkreis, sondern das Viertel und die soziale/finanzielle Situation in der man aufwächst, und das sollte allen bewusst sein!
Gemeinsamkeiten finden und nicht auf Unterschieden herumreiten, ist das Ziel! Wie ist unser Ansatz? Wie arbeiten wir? Wir versuchen über Jugend- und Subkulturen ins Gespräch zu kommen, setzen an dem Wissen der Jugendlichen an und bieten ihnen Felder, Gespräche, Tätigkeiten an, die die Jugendlichen in ihrer Freizeit begleiten und beschäftigen. Jugendkulturen folgen dem Prinzip „each one teach one“ und funktionieren meistens auf rein freiwilliger Basis. Sie geben den Raum für ähnliche Interessenslagen und lassen Gleichgesinnte zusammenkommen. Das ist das Attraktive an Sub- und Jugendkulturen. An unseren Projekttagen kommen wir mit jungen Szene-Angehörigen und jungen politischen Bildner/innen an Schulen und Jugendeinrichtungen zusammen. Die meisten sind selbst in Jugendeinrichtungen aufgewachsen und aktiv gewesen und können dadurch ihre Erfahrungen mit den Jugendlichen auf Augenhöhe teilen. Sie werden so zu Vorbildern und Hoffnungsträgern für die Jugendlichen. Es geht darum, gemeinsam eine gute Zeit zu verbringen, voneinander zu lernen und sie in ihren außerschulischen Aktivitäten zu stärken und wertzuschätzen!

# *Stimmungsbild „Jugendliche und Selbstorganisation“*

Mit 15 Teilnehmer/innen aus verschiedenen Berufen im sozialen Bereich diskutierten wir im Anschluss an den Workshop „Jugendliche und Selbstorganisation“ bei unserer Fachtagung im Mai 2010 folgende Fragen:
Welche Motivation brauchen Jugendliche, um an Empowerment-Trainings teilzunehmen? Welche gesellschaftlichen Rahmenbedingungen braucht es, damit Jugendliche Empowerment-Prozesse erleben können?
Um ein Stimmungsbild der aus den Fragen entstandenen Debatte wiedergeben zu können, haben wir einige der meistgenannten Inhalte im Wortlaut notiert:

# Das Projekt EMPA

Autorin: Esra Erdem
Beitrag zur Dokumentation der iaf-Tagung, Leipzig Mai 2010

Das Projekt EMPA – Empowerment und Partizipationsförderung von Drittstaatenangehörigen in den ostdeutschen Bundesländern der RAA Brandenburg verfolgt das Ziel, Migranteninitiativen in ihrer Rolle als zivilgesellschaftliche Akteure zu stärken. Wir verstehen Empowerment als Beitrag zur demokratischen Teilhabe von Zugewanderten am gesellschaftlichen und politischen Leben in Ostdeutschland.

**ZIELE:**

- Förderung des bürgerschaftlichen Engagements
- Sensibilisierung der Mehrheitsgesellschaft
- Entwicklung von Qualitätsstandards

**LAUFZEIT:** Oktober 2008 – September 2011

**THEMATISCHER SCHWERPUNKT:**

Qualifizierung und Vernetzung von...

2009: Migrantenorganisationen
2010: Religionsgemeinschaften
2011: Jugendlichen mit Migrationshintergrund

**Ziele der Qualifizierungsreihe 2009:**
Professionalisierung, Vernetzung und Stärkung der öffentlichen Präsenz von Migrantenorganisationen

**Ziele der Qualifizierungsreihe 2010:**
- Integration durch Engagement in Religionsgemeinschaften
- Entwicklung der Gemeindestrukturen unterstützen
- Anerkennung religiöser Vielfalt in der Einwanderungsgesellschaft

EMPA bietet praxisorientierte Qualifizierungsprogramme an, die auf einem differenzierten Verständnis zivilgesellschaftlichen Engagements beruhen. Entsprechend unterschiedlich sind die Seminarangebote, die für (a) Migrantenorganisationen, (b) Religionsgemeinschaften und (c) junge Erwachsene mit Migrationshintergrund konzipiert werden. Im Sinne eines selbst bestimmten Lernprozesses werden die thematischen Schwerpunkte stets im Dialog mit den Teilnehmenden festgelegt. Sowohl der Einsatz von Dozent/innen mit Migrantionshintergrund als auch der „geschütze Raum“, der einen Austausch unter Personen mit vergleichbaren Erfahrungen ermöglicht, stellen wichtige Rahmenbedingungen des Empowerment-Prozesses dar. In der Evaluation der Fortbildungsreihen 2009 und 2010 wurden diese Punkte von den Teilnehmenden als besonders förderlich für ein gutes Lernklima gewertet. Die Stärkung der öffentlichen Präsenz von ostdeutschen Migranteninitiativen ist ein zweites Anliegen von EMPA. Die Regionalveranstaltungen (in Halle, Jena, Rostock, Kyritz, Leipzig und Dessau im Jahr 2009 sowie in Leipzig, Bad Belzig, Rostock, Halle, Potsdam und Freiberg in 2010) boten den EMPA-Teilnehmenden die Möglichkeit, Erfahrungen im Bereich des Veranstaltungsmanagements zu sammeln, mit eigenen Standpunkten zu migrationspolitischen Debatten beizutragen, sich mit Akteuren der Integrationsarbeit vor Ort zu vernetzen und neue Kooperationspartner zu gewinnen. Gleichzeitig gelang es uns – in Kooperation mit dem Bundesnetzwerk für Bürgerschaftliches Engagement (BBE) – ein Stück weit, ostdeutsche Migrantenorganisationen bundesweit sichtbarer zu machen. Ihre Weiterentwicklung als regional verankerte, professionelle Interessengemeinschaften wird in den nächsten Jahren ein zentrales Anliegen für migrantische Organisationen in Ostdeutschland sein.

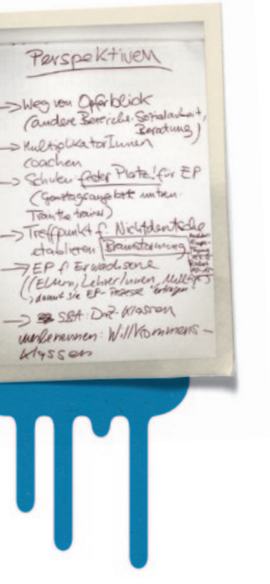
Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Entwicklung von Qualitätsstandards im Bereich der Weiterbildungsangebote für Migrantinnen und Migranten eine dritte Säule des Projektes EMPA darstellt. Die Erfahrungswerte aus den drei Fortbildungsreihen und den Regionalveranstaltungen werden in der Steuerungsgruppe des Projektes ausgewertet und zu einem Leitfaden ausgearbeitet, der auf der EMPA-Abschlusskonferenz (voraussichtlich im Juni 2011) präsentiert und anschließend veröffentlicht werden soll. Ausführliche Informationen zum Curriculum der Fortbildungsreihen, den EMPA-Teilnehmer/innen, dem Projektteam, unseren Kooperationspartnern sowie kurze Publikationen zum Projektverlauf finden Sie bereits jetzt auf unserer Homepage www.projekt-empa.de

**Empowerment durch:**
- Fortbildungen, die sich an den Interessen der Teilnehmenden orientieren
- praxisbezogene Vermittlung von Wissen
- „Geschützten Raum“
- Referent/innen mit Migrationshintergrund
- überregionale, interethnische Vernetzung
- Rahmen für eigene Veranstaltungen

# Wirkungen, Grenzen und Zukunftsperspektiven von 3-2-1-Mut!

Die „Fakten“ – leicht nachweisbar und offensichtlich: In drei Jahren konnten wir in Sachsen ein ganz neues Empowerment-Konzept für Menschen mit Migrationshintergrund entwickeln und praktisch umsetzen. Unser achtköpfiges Team hat interkulturell erfolgreich zusammengearbeitet und die selbstgesteckten Ziele erreicht. Zwei interkulturelle und gegenderte Trainer/innentandems absolvierten mit verschiedenen Jugend- und Elterngruppen unter ganz verschiedenen Rahmenbedingungen zahlreiche Empowerment-Trainings und Workshops. Wir haben über 400 Jugendliche und 100 Erwachsene erreicht und mit ihnen intensiv zusammengearbeitet.
Die Wirkungen von Empowerment nachzuweisen, ist allerdings eine der größten Herausforderungen vor denen wir bei der modellhaften Projektarbeit stehen. Da Empowerment ein sehr intimer und persönlicher Prozess ist, der sich eher langsam und diffus auf verschiedenen Ebenen entwickelt, müssen wir uns auf äußere Ergebnisse, wie die entstandenen Filme und Radiosendungen und auf nonverbales oder, wie im Folgenden, verbales Feedback der Teilnehmer/innen beschränken.

**Herausforderungen bei Bildungsangeboten für Migrantenorganisationen (MOs):**
- Vielfalt in der Professionalität/Schwerpunkten der MOs
- differenzierte Aufbauseminare
- begleitendes Coaching
- Nutzung von Statistiken, Berichten, Studien zu Migration
- MOs eigenes Vokabular und Wissen generieren
- Qualitätsstandards
- Rolle des Bildungsträgers im Empowerment-Prozess




## FEEDBACK DER ZIELGRUPPE

Viele Jugendliche und Eltern sind in den vorhergehenden Kapiteln bereits zu Wort gekommen. Trotzdem möchten wir hier noch einmal die prägnantesten Aussagen – exemplarisch als Vertreter/innen unserer Zielgruppen – zitieren:

**MUTTER:** „Ich bin hier angekommen mit kleinen und großen Problemen. Aber jetzt sehe ich: Die anderen haben die gleichen kleinen und großen Probleme und man ist nicht so einzigartig. Ich habe gute Beratung bekommen von meiner neuen Freundin." (Elternworkshop Chemnitz)

**JUGENDLICHE:** „Am Anfang war es schon so, dass ich meine Ruhe haben wollte. Ich hab auch gar nicht gewusst, was ihr eigentlich genau mit uns machen wollt oder auch was ich jetzt machen soll. Aber dann hab ich schon gemerkt, als die anderen dann auch von sich erzählt haben und so, dass ich plötzlich auch was erzählt hab. Das hat mir gut gefallen, weil auch alle zugehört und sich interessiert haben für das, was die anderen erzählt haben." (Teilnehmer DaZ-Training Chemnitz)

**LEHRERIN:** „Die Arbeit im Empowerment-Projekt schätze ich für unsere DaZ-Schüler/innen, die neu zugewandert sind, als ein dringend notwendiges Ergänzungsprogramm zum DaZ-Unterricht ein, da die Migrant/innen besonders durch interkulturelle Trainer/innen-Teams interkulturelle Normalität erfahren können. Die intensive und vielseitige Gruppenarbeit fördert in besonderem Maße die Identitätsentwicklung der Migrant/innen und ist von einem großen Bedürfnis nach Austausch geprägt. Trotz noch geringer deutscher Sprachkenntnisse erhalten die Schüler/innen in der gemeinsamen Projektarbeit Hilfe zur Stärkung ihres Selbstwertgefühls und können ihre interkulturellen Fähigkeiten entwickeln. Besonders kreativ und produktiv erwies sich die Arbeit der Schüler und Schülerinnen bei der Produktion einer eigenen Radiosendung, die sie sehr stolz machte." (16. Mittelschule Leipzig; DaZ = Deutsch als Zweitsprache)

**VATER:** „Das Empowerment-Projekt, so wie ich es empfinde, schafft ein Gemeinschaftserlebnis, ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Stärke, sowohl bei jedem individuell als auch gemeinsam. Der Mensch ist in sich so vielfältig wie die Natur: Diese Vielfältigkeit wird noch deutlicher und zugleich reicher im Zusammentreffen unterschiedlicher Kulturen. Es bedarf des Respekts, der gegenseitigen Achtung, Disziplin und Höflichkeit als Grundprinzipien des Zusammenlebens und der Zusammenarbeit in einer Gesellschaft." (Elternworkshop Leipzig)

**MUTTER:** „Ich wünsche mir, dass die Neuangekommenen [Teilnehmerinnen, die noch nicht so lange in Deutschland leben, A.d.V.] – ich selbst musste mich am Anfang durchkämpfen und stark werden – ihre Kraft finden und ich denke, dass sie es schaffen werden. Ich wäre wieder dabei bei so einem Treffen. Ich finde es schön, wenn Frauen, die allein zu Hause sind, sich treffen und austauschen können und sich gegenseitig unterstützen." (Elternworkshop Chemnitz)

**SCHULLEITER:** „Das Empowerment-Training verbessert die soziale Integration der ausländischen Kinder und Jugendlichen, indem es hilft, eigene Stärken zu entdecken und in einer fremden Gesellschaft und Kultur gezielt und sinnvoll einzusetzen. Das Selbstwertgefühl der Beteiligten steigt und gibt Mut zur weiteren Integration in die deutsche Gesellschaft. Mit der Gestaltung und Produktion einer Radiosendung beweisen die Kinder und Jugendlichen, dass sie sich in einer ihnen fremden Sprache, ihrer ersten Fremdsprache, ausdrücken können. Der daraus erwachsende Stolz auf das Erreichte gibt Motivation und Antrieb für das weitere Erlernen und Festigen der deutschen Sprache und damit für die Integration in die deutsche Gesellschaft. Das Empowerment-Training ist zu einem unverzichtbaren Bestandteil der sozialen Integration der ausländischen Schüler an unserer Schule geworden." (16. Mittelschule Leipzig)

## BEDEUTUNG DER ERGEBNISSE AUS DEN TRAININGS

Es ist nicht eindeutig, was die Entwicklung eines Produkts – die Erarbeitung einer eigenen Radiosendung, eines Films – über die Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen Einzelner aussagt. Trotzdem sehen wir unsere Ergebnisse auch als Indiz für die Wirksamkeit unserer Arbeit – bestätigt durch das Feedback der Teilnehmer/innen bzw. Akteur/innen.

Durch die von den Jugendlichen erstellten Radiosendungen, Videos und Ausstellungen konnten wir Empowerment für sie selbst und auch für die breite Öffentlichkeit sichtbar bzw. hörbar machen. Bei der Produktion und vor allem beim Senden von verschiedenen Radiosendungen, die wir produziert haben, gab es bei den Teilnehmer/innen immer wieder Aha-Erlebnisse: „So klinge ich?", „Darf ich tatsächlich meine Muttersprache benutzen?", „Bin ich tatsächlich in ganz Leipzig gehört worden?", „Ein richtiges Radio?" Das Hörbar-Werden und Eine-Stimme-Haben war ein Erlebnis, das den Teilnehmer/innen Kraft und Selbstbewusstsein gegeben hat.

### ENTSTANDEN SIND:

**RADIOPRODUKTIONEN**

- Echt! Schön! – Ein Hörspiel, Werdau
- Wir sind die DaZ-Klasse! – Eine Magazin-Sendung, Leipzig
- Geschichten aus der DaZ-Klasse – Eine Magazin-Sendung, Leipzig
- DaZ-Geschichten! – Klang-, Wort- und Rollenspiele, Chemnitz
- Irgendwie Anders – ein interkulturelles und interaktives Hörstück (Ergebnis eines Elternworkshops), Leipzig
- Gewalt-Ich – Sendung um Identität und Gewalt, Leipzig

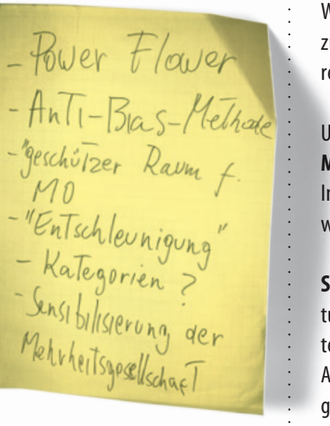
**VIDEOPRODUKTIONEN**

(dokumentarische Kurzfilme)

- Unser verlorenes Paradies
- Angst
- Meine Familie von der Eisenbahnstraße
- Mein erster Tag im Rabet
- Sei spontan! (filmische Dokumentation eines Empowerment-Trainings)

Außerdem fanden zwei Ausstellungen zum Thema „Identität – das bin ich!“ in Schulen in Chemnitz sowie in Leipzig statt, in der die Teilnehmer/innen die Möglichkeit hatten, etwas von sich in ihrer Schule zu hinterlassen und zu sagen: Das bin ich und ich gehe hier zur Schule – ich bin ein Teil davon.

## FEEDBACK DER TRAINER/INNEN




Wir möchten auch unsere Perspektive als Trainer und Trainerinnen auf unsere Empowerment-Arbeit in Bezug auf ihre Wirkungen und Weiterführungsperspektiven darstellen, so, wie sie zu Ende des Projekts während unserer zweitägigen Reflexionstagung deutlich geworden sind.

Unsere Empowerment-Arbeit, obwohl „von oben“ angestoßen, ist ein bedeutender Schritt in zwei Richtungen: **MOTIVATION UND AKTIVIERUNG**, durch die Menschen in schwierigen Situationen ihre Anliegen und Interessen in die eigene Hand nehmen und ihre Ressourcen und Fähigkeiten hierfür einzusetzen und anzuwenden lernen.

**SENSIBILISIERUNG** von Verantwortlichen in Schulen, Jugendclubs, Netzwerken und Beratungseinrichtungen für den Umgang mit diskriminierenden Strukturen und Handlungsweisen. Unsere Arbeit ist ein erster Schritt, der sich auf einzelne Akteur/innen und Institutionen überträgt und von dort ins Rollen kommt. An dieser Stelle sehen wir uns nicht als „Empowerer“, sondern vielmehr als „Provider“, also als „Zur-Verfügung-Stellende“. Jugendliche sind von sich selbst überrascht und Lehrer/innen entdecken ganz neue Facetten an ihren Schüler/innen, die sie bisher nicht kannten. Ein neuer Blick, das Ändern einer Perspektive hilft viel häufiger als vermutet, die Wahrnehmung von sich selbst und anderen zu erweitern. Schulleiter/innen und Ausländer- bzw. Integrationsbeauftragte bekennen sich zur Empowerment-Arbeit und engagieren sich für die Etablierung neuer, das Empowerment fördernde Strukturen. Wir konnten Jugendlichen und Erwachsenen Mut geben, ihren eigenen Weg zu finden und interkulturellen Alltag und dessen Normalität als eine Möglichkeit für ihr Leben zu erkennen.

Diskriminierung und Rassismus sind nach wie vor (leider) enorm wichtige Themen – nicht nur für die Mehrheitsgesellschaft, die diesen Zustand noch immer aufrecht erhält, sondern auch für die Menschen, die davon betroffen sind. Diskriminierung und Rassismus hemmen, blockieren und frustrieren ursprünglich motivierte und integrationswillige Menschen auf ihrem Weg zu voll respektierten Mitbürgern der deutschen Gesellschaft. Darum ist es – neben der Antirassismusarbeit der Mehrheitsgesellschaft – auch so wichtig, Migranten und Migrantinnen zu unterstützen, trotz dieser Blockaden, an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen und diese mitzugestalten. Der Weg hin zu einer antirassistischen Gesellschaft ist weit und Menschen mit Migrationshintergrund können und sollten auf die Erreichung des Ziels nicht warten (müssen), denn sie leben j.e.t.z.t.



**OFFENE STRUKTUREN – STARKES PERSONAL.** Für uns ist es selbstverständlich, dass Empowerment-Prozesse von Jugendlichen am besten dort „wachsen“ können, wo die „begleitenden“ Erwachsenen selbst Empowerment erlebt haben. Eigene Erfahrung von Selbststärkung und Selbstreflexion geben Erwachsenen die Energie und den Mut, Jugendlichen den Raum geben zu können, sich selbst kennenzulernen und auszuprobieren. Empowerment-Arbeit stellt hohe Ansprüche an die Eltern und Pädagog/innen und fordert eine reflektierte, offene und positive Haltung für die Prozesse, die bei den Jugendlichen stattfinden. Diesen Ansprüchen zu genügen, ist – gerade unter hohem zeitlichen, finanziellen und leistungsorientierten Druck – kaum möglich. Für gelingende Empowerment-Arbeit braucht es daher offene und flexible Strukturen, die Freiraum für Entwicklung lassen.

**INTERKULTURELLE TEAMS SIND UNGEWÖHNLICH, BESONDERS UND MACHEN DEN BLICK FREI AUF NEUE PERSPEKTIVEN.** Interkulturelle Teamarbeit hat politische Bedeutung. Das sollte nicht unterschätzt werden. Die Arbeit in interkulturellen Tandems ist immer noch neu – auch wenn Sachsen, ebenso wie Deutschland, genauer betrachtet, seit Jahrhunderten Einwanderungsland ist. Wir haben mit unserer Arbeit die Grenze zwischen bloßer interkultureller Begegnung und gleichberechtigter Zusammenarbeit überschritten. Und darin sehen wir einen unserer größten Erfolge. Wir konnten Jugendlichen das Gefühl vermitteln, dass Herkunft, Sprache und Kultur wichtige Bestandteile von Identität sind, dabei jedoch nicht dazu führen, dass man einander nicht versteht und/oder respektiert. Ganz im Gegenteil: Sie können als Bereicherung oder, was es vielleicht noch genauer trifft, als Normalität anerkannt werden. Durch unsere Zusammenarbeit fördern wir eine Normalisierung von Inter- und Transkulturalität. Für die Erreichung dieses Ziels braucht es neben selbstbewussten und offenen Menschen mit Migrationshintergrund auch engagierte und selbstreflektierte sogenannte Herkunftsdeutsche, die dieses Ideal zusammen leben.

**ALLES IN ALLEM SEHEN WIR „LICHT AM HORIZONT“**, denn in Sachsen gibt es immer mehr Einzelpersonen und Initiativen, die sich „ empowert“, also selbstermächtigt haben und ihre Fähigkeiten, Ressourcen und vor allem ihr Herzblut dafür einsetzen, Diskriminierung und Rassismus zu bekämpfen und gleichberechtigte Teilhabe für sich und andere herzustellen. So gründete sich im letzten Jahr der Migrantenbeirat in Leipzig, die Forderungen nach kommunalem Wahlrecht werden auch im Osten Deutschlands immer lauter, es haben sich interkulturelle Vereine, wie z.B. ProDialog e.V. in Leipzig gegründet, die neue Wege der interkulturellen Zusammenarbeit mitgestalten und leben wollen.

**WEITERMACHEN.**
**SELBST? BESTIMMT!!!**

# Anhang

## Die drei Module des 3-2-1-Mut!-Empowerments

### MODUL 1: IDENTITÄT POSITIV FÖRDERN

| ZIEL | INHALT |
|---|---|
| Kommunikation und Sozialfähigkeit stärken | nonverbale Kommunikation durch Vertrauens- und Beziehungsspiele sowie Theater-Übungen<br>verbale Kommunikation (zuhören, argumentieren, Empathiefähigkeit, Respekt vor der Meinung anderer)<br>Feedback im Kreis |
| Stereotypen erkennen und sich eigener Vorurteile und Klischees bewusst sein | Erkennen der Stereotypen und Generalisierungen sowie deren Funktionen<br>Dekonstruktion von Vorurteilen |
| Sensibilisieren für und fördern von interkultureller Kompetenz | Definition von Kultur<br>Kultur als Prozess statt als Kategorie<br>Perspektivwechsel<br>Leben mit Differenzen als Normalität |
| sich mit der eigenen Biographie auseinandersetzen | Selbstreflexion über die eigene Lebensgeschichte<br>Ressourcen und Fähigkeiten benennen und nutzen lernen |
| positiver Bezug zum Migrationshintergrund | Vorteile als Nichtdeutsche in Deutschland<br>Migration als Trend im Globalisierungsprozess<br>Mehrsprachigkeit<br>Nutzen für die Zukunft (Jobperspektive) |
| Stärkung des Selbstwertgefühls | Fremdwahrnehmung/ Selbsterfahrung<br>Ressourcen und Fähigkeiten erkennen<br>Bedürfnisse erkennen und ausdrücken<br>NEIN-Sagen/ eigenen Schutzraum einfordern |
| Sensibilisierung für Gender/Sexualität | gleichberechtigter Umgang Frau/Mann<br>gesellschaftliche Rollenbilder/Sexismus<br>sexuelle Orientierungen (Homophobie) |
| Problemlösungsstrategien ausprobieren/ Umgang mit Konfliktsituationen | Probleme und Herausforderungen des Alltags benennen, beschreiben und bearbeiten |



### MODUL 2: STRATEGIEN IM UMGANG MIT RASSISMUS UND DISKRIMINIERUNG ERLERNEN

| ZIEL | INHALT |
|---|---|
| Positiven Bezug zu Migrationshintergrund herstellen und erfahrbar machen | Verschiedenheit versus Ungleichheit herausstellen<br>Diversity-Ansatz kennenlernen |
| Verschiedene Formen von Macht erkennen und gemeinsamen Umgang damit erarbeiten | Macht. Was ist das? Machtmechanismen.<br>Wie funktioniert Macht? |
| Diskriminierung erkennen und bearbeiten | Was ist Diskriminierung? Wo gibt es Diskriminierung?<br>Wann wird Verschiedenheit zum Problem? |
| Positionen als Diskriminierte/r und Diskriminierende/r erkennen und bearbeiten lernen | Austausch über eigene (aktive und passive) Diskriminierungserfahrungen<br>Einfluss des öffentlichen Bildes auf die Selbstwahrnehmung |
| Rassismus erkennen und bekämpfen | historische Komponente von Rassismus kennenlernen<br>Rassismus als weltweites Phänomen benennen<br>verdeckter Rassismus<br>institutioneller Rassismus |
| Strategien gegen Alltagsrassismus und Übergriffe erarbeiten | Strategien entwickeln durch den Austausch mit der Gruppe und Rollenspiele |
| „Rassismus mit umgekehrten Vorzeichen" erkennen und bearbeiten | Was sind soziale Konflikte?<br>Selbstethnität<br>Wer ist die Mehrheit/ Minderheit?<br>Abgrenzungsstrategien durch Abwertung |
| Menschenrechte kennenlernen und einfordern | Was sind Menschenrechte und was habe ich damit zu tun?<br>Interessen formulieren und Rechte einfordern<br>Isolation überwinden |
| Erfolgreiche Modelle des Zusammenlebens kennenlernen und ausprobieren | Integration statt Assimilation<br>aktiv werden, Handlungsfähigkeit zeigen<br>Vorteile von Interessengemeinschaften (gemeinsame Bewältigung von Konflikten/ Problemen) |

### MODUL 3: SELBSTORGANISATION UND PARTIZIPATION FÖRDERN

| ZIEL | INHALT |
|---|---|
| Sensibilisierung für Machtverhältnisse in der Gesellschaft | Das Modul wird unter Zuhilfenahme von verschiedenen Medien umgesetzt. Es wird eine Radiosendung (Hörspiel/Themensendung), ein Video oder eine Fotoausstellung konzipiert und gemeinsam gestaltet bzw. durchgeführt. Dabei werden selbst gewählte Themen umgesetzt. Häufig sind Themen wie Mehrsprachigkeit, Biographie, Migration und Gewalt automatisch Bestandteil der Produkte, ohne dass sie forciert werden.<br>Unter dem Motto „Lernen durch Ausprobieren!" entwickelt die Gruppe ein gemeinsames Produkt. Ziel ist es, die eigene Idee umzusetzen und eventuell Wettbewerbe und Ausschreibungen zu nutzen, um eine bessere Sichtbarkeit zu erreichen.<br>Um das soziale Umfeld einzubeziehen wird angeregt, über Hobbys und Interessen zu berichten bzw. über all das, was das Umfeld anbietet. |
| Kennenlernen von demokratischen Grundprinzipien | |
| Kritische Medienkompetenz fördern | |
| Partizipationsmöglichkeiten im direkten Umfeld aufzeigen und nutzbar machen | |
| Partizipation in der Stadt/ Umgebung | |
| Vorteile von Partizipation,Selbstorganisation, Netzwerken aufzeigen | |
| Konfliktfähigkeit in der konkreten Projektentwicklung fördern | |

# Die Autoren und Autorinnen

**SIRI PAHNKE *1978**
Seit 2007 leitende Trainerin im 3-2-1-Mut!-Empowerment-Projekt des Verbandes binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V.
Sie ist Migrationssoziologin und Kulturwissenschaftlerin und seit vielen Jahren Radiomacherin und Projektkoordination für die interkulturelle Öffnung bei Radio blau, dem freien Radio Leipzig. Seit 2009 arbeitet sie auch mit Methoden aus dem Theater der Unterdrückten.

**CHRISTIN BAUER *1981**
Seit 2009 als Medienassistenz im Team des 3-2-1-Mut!-Empowerment-Projekts des Verbandes binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V.
Sie ist als Sprach- und Kommunikationswissenschaftlerin neben den Radiotrainings bei 3-2-1-Mut! auch zuständig für die Koordination sowie technische Betreuung der interkulturellen Redaktion „Inter.kult." bei Radio blau.

**VALENTINA CAMPANELLA *1973**
Seit Januar 2008 ist sie als Trainerin des 3-2-1-Mut!-Empowerment-Projektes des Verbandes binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. tätig.
Sie ist in Italien geboren und studierte Psychologie und Psychotherapie Richtung existentieller Phänomenologie. Sie hat in Florenz sowohl als Kinderpsychologin und Paarberaterin als auch als Counseling Ausbilderin gearbeitet. Seit 2006 lebt sie in Leipzig und versucht zu verstehen, was für sie Integration bedeutet.

**VICTOR LABRA-HOLZAPFEL *1965**
Chilene, seit 2003 in Deutschland. Er arbeitet als interkultureller Berater und Trainer mit Schwerpunkt im Bereich der interethnischen Konflikte und der Migrationspsychologie. Trainer im Modellprojekt 3-2-1-Mut! von 2008 bis 2010.

**ANDREAS RAUHUT *1973**
Trainer im 3-2-1-Mut!-Empowerment-Projekt seit 2008. Er ist gebürtiger Leipziger und hat hier Religionswissenschaft, Arabistik und Politikwissenschaft studiert. Für gut drei Jahre hat er in Zwickau das Kontakt- und Informationsbüro für präventive Kinder- und Jugendarbeit geleitet. Im berufsbegleitenden Studium erwirbt er z.Zt. den Abschluss als Sozialpädagoge.



# Kooperationen von 3-2-1-Mut!

In der dreijährigen Projektlaufzeit von 3-2-1-Mut! wurden vielfältige Kontakte und Kooperationen in Sachsen und darüber hinaus geknüpft. Die Zusammenarbeit bestand schwerpunktmäßig in Form der Ermöglichung unserer Empowerment-Trainings in den verschiedenen Institutionen sowie in einem Fachaustausch. Darüber hinaus entwickelten sich weitere spezifische Kooperationen, wie sich aus der folgenden Auflistung mit den entsprechenden Links für weiterführende Informationen entnehmen lässt.
Wir möchten uns bei allen Kooperationspartnern herzlichst für die vertrauensvolle Zusammenarbeit bedanken – ohne sie wäre 3-2-1-Mut! nicht durchzuführen gewesen.

**LILA VILLA & IAF GRUPPE-CHEMNITZ:** Hier wurden spezielle Elternworkshops für Frauen in zumeist binationalen Familien durchgeführt. Weiterhin entwickelte sich ein intensiver Fachaustausch zur Zielgruppe. WWW.LILA-VILLA.COM

**16. MITTELSCHULE LEIPZIG:** Beginn der Bedarfsanalyse, Durchführung von mehreren Empowerment-Trainings in DaZ-Klassen sowie von Radio- und Videoworkshops, insbesondere in Kooperation mit der Schulsozialarbeiterin vom CVJM Leipzig. WWW.SN.SCHULE.DE/~MS16L/

**RAA SACHSEN** (Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie Sachsen e.V.): Mit den Opferberatungsstellen der RAA in Chemnitz und Leipzig erfolgte eine Vermittlung und ein Fachaustausch zur Zielgruppe. WWW.RAA-SACHSEN.DE

**OFFENER FREIZEITTREFF RABET IN LEIPZIG:** Neben der Entwicklung eines Empowerment-Trainings speziell für Mädchen und der Organisation des Videoworkshops „Woher Wohin" mit öffentlicher Präsentation, veranstalteten wir zusammen mit dem Jugendclub auch Workshops für Multiplikator/innen.
WWW.OFT-RABET.DE

**ASYLBEWERBERHEIM WERDAU:** Im Umfeld des Heimes bildete sich die Gruppe „Werdau Immmigrants", mit dieser führten wir Empowerment-Trainings, sowie je einen Video- und Radioworkshop durch. Mit einem Video und Rap konnte diese Gruppe einen Preis beim Wettbewerb „Heimat (er)finden" des Landesverbandes Soziokultur Sachsen gewinnen.

**HELMHOLTZSCHULE LEIPZIG:** Hier veranstalteten wir Empowerment-Trainings für eine DaZ-Klasse und auch für eine interkulturelle Gruppe sowie einen Radioworkshop, hervorzuheben ist die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin der RAA Leipzig. WWW.HELMHOLTZSCHULE-LEIPZIG.DE

**SCHULE AM FLUGHAFEN CHEMNITZ:** Mit zwei verschiedenen Gruppen entwickelten wir Empowerment-Trainings. Wir erarbeiteten zusammen ein Radio-Hörstück und führten Projekttage gegen Rassismus durch. HTTP://CMS.SN.SCHULE.DE/MSFLUG

**BEGEGNUNGSSTÄTTE ISIB TORGAU E.V.:** Durchführung eines Elternworkshops mit Spätaussiedler/innen, sowie Beteiligung mit einem Vortrag an der Interkulturellen Woche in Torgau.
WWW.VTB-ONLINE.DE/VTB_ISIB.HTM

**RADIO BLAU, FREIES BÜRGERRADIO IN LEIPZIG:** Intensive Zusammenarbeit im Bereich Radio und Empowerment, Erarbeitung mehrerer Radiobeiträge mit Jugendgruppen. Weiterhin erfolgten eine technische Unterstützung und Kooperationen in der Öffentlichkeitsarbeit. WWW.RADIOBLAU.DE

**RADIO T, FREIES BÜRGERRADIO IN CHEMNITZ:** Durchführung eines Radioworkshops mit einer Jugendgruppe und Erstellung eines Hörstücks. WWW.CMS.RADIOT-CHEMNITZ.DE

**ANTIDISKRIMINIERUNGSBÜRO SACHSEN E.V.:** Hier erfolgten ein Fachaustausch, insbesondere zum Umgang mit Diskriminierung, sowie Unterstützung und Austausch zu Empowerment und Beratung.
WWW.ADB-SACHSEN.DE

**ELTERN AG MAGDEBURG:** Empowerment und Elternarbeit standen im Mittelpunkt des Fachaustausches mit der MAPP Empowerment e.G.. Außerdem wirkten wir am Empowerment-Kongress 2009 in Magdeburg mit. WWW.ELTERN-AG.DE

**ARCHIV DER JUGENDKULTUREN BERLIN:** Gemeinsamer Austausch zur Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund, Mitwirkung an den Fachtagungen unseres Projektes. WWW.JUGENDKULTUREN.DE

**FZML (FORUM ZEITGENÖSSISCHE MUSIK LEIPZIG):** Zusammenarbeit im Rahmen des Projekts „Import-Export-Klangort", Vorbereitung und Begleitung dieses Musik-Workshops durch Empowerment-Training, Fachaustausch zur Zielgruppe Migrantenjugendliche. WWW.FZML.DE

**VOLKSHOCHSCHULE DRESDEN:** Kooperation in Form eines Empowerment-Trainings für Studierende mit Migrationshintergrund, Vorbereitung eines Workshops für Eltern. WWW.VHS-DRESDEN.DE

**NETZWERK TOLERANTES SACHSEN:** Mitwirkung im Sprecher/innenrat und Mitorganisation sowie Mitwirkung bei den jährlichen Landestreffen. WWW.TOLERANTES-SACHSEN.DE



**VERBAND BINATIONALER FAMILIEN UND PARTNERSCHAFTEN, IAF E.V.:** Träger des Projektes. Mehr Informationen, auch zur Regionalstelle in Leipzig, unter: WWW.VERBAND-BINATIONALER.DE

**BUNDESPROGRAMM „VIELFALT TUT GUT":**
WWW.VIELFALT-TUT-GUT.DE

**FÖRDERPROGRAMM „WELTOFFENES SACHSEN":**
WWW.FREISTAAT.SACHSEN.DE/WELTOFFEN

**DAS COOOLNET-JUGENDNETZWERK FÜR LEIPZIG:**
WWW.COOOLNET.DE

# *Nachklang*

Hiltrud Stöcker-Zafari
Bundesgeschäftsführerin, Frankfurt
am Main, Oktober 2010

Ein Projektende lädt ein zum Resümieren, stimmt vielleicht erst einmal traurig, aber auch nachdenklich. Nachklingen sollen die vielfältigen Erfahrungen und positiven Ergebnisse der letzten drei Jahre. Kernstück des Projektes stellten Trainings dar zur Schärfung eigener Fähigkeiten, zur Sichtbarmachung von Ressourcen und zur Bearbeitung von Rassismus sowie Diskriminierungserfahrungen. Damit wurden nachhaltige Prozesse angestoßen und begleitet – keine einfache Aufgabe. Veränderungen von Einstellungen und Verhaltensweisen Einzelner sind schwer zu messen, haben aber viel bewegt, denn die Äußerungen der Jugendlichen, Eltern und institutionellen Vertreter/innen in dieser Broschüre sprechen für sich. Im Projekt gelang es, die bearbeiteten Themen mit Medienformaten wie Radiosendungen, Videos und Ausstellungen jugendgerecht und ansprechend aufzubereiten und auch über das Projekt hinaus in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Den Projektmitarbeiter/innen ist uneingeschränkt zuzustimmen, wenn sie mit dem Slogan resümieren: WEITERMACHEN! Diese Aufforderung bietet sich geradezu an, denn die Erfolge des Projekts 3-2-1-Mut! machen Mut: Ein gegendertes, interkulturell zusammengesetztes Team arbeitete erfolgreich zusammen, machte durch sein Auftreten deutlich, dass Interkulturalität Normalität ist und erfüllte somit auch eine Vorbildfunktion für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Es ist daher nur folgerichtig, dass die Jugendlichen durch die angestoßenen Prozesse mit dem Ansatz des Empowerments Kraft bekommen, sich ihrer Stärken bewusst werden und somit Selbstvertrauen entwickeln für eigene Handlungen. Bestätigt werden diese Wirkungen insbesondere von den Lehrer/innen, die das Empowerment-Training als einen integralen Bestandteil an ihrer Schule ansehen.

WEITERMACHEN, die Ansätze von Empowerment bekannter machen, trägt zur Etablierung von Interkulturalität im Alltag bei und drängt rassistische und diskriminierende Verhaltensweisen zurück – Ziele, die durchaus zu erreichen sind. Die Ergebnisse des Empowerment-Projekts in Leipzig stimmen positiv. WEITERMACHEN bedeutet auch ein sich Einlassen auf das Abenteuer Empowerment, ein sich Einlassen auf einen Prozess, dessen Verlauf zu Beginn nicht festliegt, sondern stark von den Aktivitäten Einzelner bestimmt wird. Für ein WEITERMACHEN ist aber auch ein finanzieller Rahmen erforderlich. Allein verbale Bekundungen und das Herausstellen positiver Ergebnisse eines Modellprojekts helfen leider nicht weiter. Der Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. arbeitet an der nachhaltigen Sicherung der Ergebnisse dieses Projektes, Erfahrungen mit dem Ansatz des Empowerments sollten in weitere bestehende Angebote des Verbandes einfließen und letztendlich zu Möglichkeiten der Akquise weiterer finanzieller Mittel führen. Den Mitarbeiter/innen, die am erfolgreichen Verlauf dieses Projektes mitgewirkt haben, sei an dieser Stelle ganz herzlich für die engagierte Arbeit gedankt. Ohne ihren Einsatz wäre der Verband um wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse ärmer.

Unser Dank gilt auch den Förderern – ohne deren Zuschüsse dieses Projekt nicht hätte realisiert werden können.

**Impressum:**

Herausgeber: Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V., 2010

Illustrationen und Satz: Thomas Szabo

Druck: MERKUR Druck- und Kopierzentrum GmbH & Co. KG

verband binationaler familien und partnerschaften iaf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

VIELFALT TUT GUT. JUGEND FÜR VIELFALT, TOLERANZ UND DEMOKRATIE.

Freistaat Sachsen

Weltoffenes Sachsen für Demokratie und Toleranz (WOS)

3-2-1-MUT!