

Pädagogische Hochschule Freiburg

Master Erziehungswissenschaft

Studienrichtung: Erwachsenenbildung / Weiterbildung

Sommersemester 2019

Master-Arbeit

Interkulturelles Lernen und Diversität in der Internationalen Jugendarbeit

*Optionen im Umgang mit Kultur innerhalb der Internationalen Jugendarbeit
basierend auf kritischen Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘*

Erstkorrektorin:

Prof. Dr. Bettina Fritzsche

Zweitkorrektorin:

Juliane Klopstein

Verfasser:

David Koch

david.koch#posteo.de

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	3
2 Ausgangspunkt: Die Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘ ...6	6
2.1 Das ‚Interkulturelle Lernen‘ auf Basis des Kulturstandard-Konzepts nach A. Thomas.....	6
2.2 Die Kritik an der vom ‚klassischen‘ Verständnis des ‚Interkulturellen Lernens‘ ausgehenden Kulturalisierung.....	10
3 Literaturarbeit: Kritische Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘	16
3.1 Begründung der getroffenen Auswahl an Weiterentwicklungen.....	16
3.2 Schema zur Vorstellung der Ansätze.....	20
3.3 Vorstellung der Weiterentwicklungen.....	22
3.3.1 Diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit (A. Winkelmann et al.).....	22
3.3.2 Reflexive Internationalität (A. Thimmel).....	29
3.3.3 Machtsensibles interkulturelles Lernen (G. Auernheimer).....	34
3.3.4 Interkulturelles Lernen mit einem ‚offenen‘ Kulturbegriff (J. Bolten).....	41
3.4 Zusammenfassende Einordnung der Ansätze.....	48
4 Anwendung: Optionen im Umgang mit Kultur für die Internationale Jugendarbeit	50
4.1 Vorgehen zur Entwicklung der Optionen.....	50
4.2 Vorstellung der Optionen im Umgang mit Kultur.....	53
4.2.1 Option ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘.....	53
4.2.2 Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘.....	58
4.2.3 Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘.....	61
4.2.4 Option ‚Lernen über kulturelle Tendenzen‘.....	65
4.2.5 Option ‚Erlernen von Handlungsfähigkeit in Differenzsituationen‘.....	69
5 Fazit	74
Literaturverzeichnis	85
Abbildungsverzeichnis.....	92

1 Einleitung

„Interkulturelles Lernen“¹ und damit auch ein „Lernen über Kultur(en)“ ist seit Jahrzehnten ein fester Bestandteil von Internationaler Jugendarbeit. Eine deutsch-französische Jugendbegegnung, die ich vor wenigen Monaten für einen Träger durchführte, hatte unter anderem das folgende Ziel: „... Interesse für die Sprachen und die Kultur der Anderen wecken/unterstützen ...“ (EAO 2018). Im Gegensatz dazu heißt es in der Handreichung „More than culture“ in Bezug auf eine diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit: „Es hat sich in der Praxis bewährt, seitens der Seminarleitung auf den Begriff ‚Kultur‘ weitgehend zu verzichten, ...“ (Winkelmann 2014: 32). Damit zeigt sich, dass „Interkulturelles Lernen“ nicht nur eine Konstante innerhalb der Internationalen Jugendarbeit darstellt, sondern dass die damit verbundene Ausrichtung auf „Kultur“ als Kernthema auch sehr umstritten ist.

Grundsätzlich beinhaltet die Internationale Jugendarbeit ein pädagogisch gerahmtes Aufeinandertreffen von jungen Menschen aus unterschiedlichen Ländern. Auf Basis wesentlicher Prinzipien der außerschulischen Jugendbildung wie Freiwilligkeit sowie Teilnehmenden- und Erfahrungsorientierung (vgl. hierzu Wischmeier/Macha 2012: 65 ff.) verbringen die Jugendlichen sowohl Freizeit als auch angeleitete Workshop-Phasen miteinander (vgl. Thimmel 2012: 197 ff., 2013: 403). Internationale Jugendarbeit bezieht sich in der Regel auf internationale Jugendbegegnungen, die während ein bis drei Wochen junge Menschen im Alter von 14 bis Mitte 20 zusammenführen. Sie werden organisiert von Trägern der Jugendarbeit und Jugendbildung wie Jugendverbänden, Jugendhäusern oder Jugendbildungsstätten (vgl. Thimmel 2018: 399). Ihre konzeptionellen Grundlagen spiegeln sich auch in benachbarten Mobilitätsangeboten für junge Menschen wie Freiwilligendienste oder Schulaustausche (vgl. Thimmel 2013: 403, 2018: 399).

„Interkulturelles Lernen“ etablierte sich seit dem Ende der 70er Jahre als konzeptionelles Leitmotiv der Internationalen Jugendarbeit (vgl. Müller et al. 2012: 14 ff.; Thimmel 2018: 400). Bis heute prägt es in wesentlichem Maße diesen Bildungsbereich (vgl. hierzu Thimmel 2015a: 453; Winkelmann 2014: 16). Wie das weiter oben zitierte Lernziel illustriert, ist dabei das von Alexander Thomas vertretene Verständnis vom „Interkulturellen Lernen“ von zentraler Bedeutung. Es verweist auf einen Lernprozess, während dem eine Person sich „fremdkulturelle“ Eigenarten erschließt, um

1 Grundsätzlich benutze ich in meiner Arbeit einfache Anführungszeichen, um einen Begriff besonders hervorzuheben. Wenn ich Begriffe wie „Kultur“ oder „Interkulturelles Lernen“ in einfache Anführungszeichen setze, verweise ich auf die Kontroversität der damit transportierten Vorstellung von eindeutig voneinander abgrenzbaren „Kulturen“. In Abschnitten, in denen ersichtlich ist, dass ein „offener“ Kulturbegriff vertreten wird, verzichte ich auf die Anführungszeichen.

Ich spreche von „Interkulturellem Lernen“ mit großem ‚I‘, wenn ich auf das dominierende Verständnis hierzu verweise. Im zweiten Kapitel gehe ich auf dieses Verständnis näher ein.

eine Handlungsfähigkeit im Umgang mit der entsprechenden ‚Kultur‘ zu entwickeln (vgl. Thomas et al. 2009: 39).

Meine eigene berufliche Tätigkeit für internationale Jugendbegegnungen hat mir die erwähnte Verknüpfung zwischen Internationaler Jugendarbeit und ‚Interkulturellem Lernen‘ deutlich vor Augen geführt. Sie äußert sich in vielen Projekten und auch im Rahmen von Schulungen für Menschen, die zum Beispiel deutsch-französische Jugendbegegnungen anleiten möchten. Im Zusammenhang der deutsch-französischen Jugendleiter*innen-Schulung „BAFA-Juleica“ nehmen der Anspruch „Interkulturalität (er)leben!“ (Volksbund 2019) oder die Frage „Was ist interkulturelles Lernen?“ (JBZ Blossin 2019) eine prominente Rolle ein. Auch die vom Deutsch-Französischen Jugendwerk geförderte Ausbildung als „Interkulturelle Jugendleiterin“² stellt „Fragen und Methoden des interkulturellen Lernens“ (DFJW o.J.) in den Mittelpunkt. Das dominierende Verständnis zum ‚Interkulturellen Lernen‘ wird nicht unbedingt von den ausrichtenden Organisationen gegenüber den Ausbilder*innen explizit eingefordert. Seine prägende Rolle äußert sich jedoch darüber, dass jenes Verständnis in der Regel mit dem sehr präsenten Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ verbunden ist. Materialien wie die deutsch-französische Broschüre zur „Sprachanimation“, mit denen bei den angesprochenen Ausbildungen gearbeitet wird, spiegeln dies wider (vgl. Bailly 2013).

Bereits seit längerem wird sich kritisch mit solch einer Ausrichtung der Internationalen Jugendarbeit auseinandergesetzt. Besonders prägnant wurde die Kritik zuletzt von den Autor*innen des bereits erwähnten, diversitätsbewussten Ansatzes formuliert. Sie heben hervor, dass die Teilnehmenden einer Jugendbegegnung im Zuge des ‚Interkulturellen Lernens‘ einzig als Angehörige einer eindeutig abgrenzbaren ‚Kultur‘ verstanden werden. Sie werden ‚kulturalisiert‘, da ihr Denken und Handeln primär über ‚ihre Kultur‘ gedeutet wird. Solch eine homogenisierende, eindimensionale Sichtweise wird von den Autor*innen des diversitätsbewussten Ansatzes entschieden kritisiert (siehe u.a. Winkelmann 2014: 17 ff.).

Neben ihrer Kritik existieren weitere Beiträge innerhalb der Internationalen Jugendarbeit und darüber hinaus, die das angesprochene Verständnis vom ‚Interkulturellen Lernen‘ hinterfragen und sich mit davon abweichenden Konzepten von ihm abgrenzen (vgl. u.a. Auernheimer 2014: 157; Bolten 2016: 77 f.; Thimmel 2015a: 454). Alle diesbezüglichen Autor*innen greifen das Problem einer ‚Kulturalisierung‘ im Rahmen des ‚Interkulturellen Lernens‘ auf, um in Reaktion darauf eigene Ansätze zu formulieren. Über die letzten Jahre haben sich deshalb eine Vielzahl an Weiter-

2 In meiner Arbeit verwende ich primär gender-neutrale Formulierungen wie ‚Teilnehmende‘ oder ‚Autor*innen‘. Wenn der Satzbau eine Singularform erfordert, nutze ich im Sinne einer bewussten Gegenposition zum ‚generischen Maskulinum‘ die weibliche Form.

entwicklungen hierzu ergeben, die für eine ‚kulturalisierungskritische‘ Internationale Jugendarbeit von Bedeutung sein können. Es ist damit zu rechnen, dass sich im Zuge dieser Ansätze ein anderer Umgang mit Kultur als bisher ergibt. Das anfängliche Beispiel zum diversitätsbewussten Ansatz unterstreicht dies. Es deutet daraufhin, dass ‚Interkulturelles Lernen‘ für eine diversitätsbewusst ausgerichtete Internationale Jugendarbeit kein Leitmotiv mehr ist. Ähnlich könnte es mit anderen konzeptionellen Weiterentwicklungen sein. Die aktuelle Vorrangstellung des ‚Interkulturellen Lernens‘ als Konzeption sowie ebenfalls des Begriffs ‚interkulturelles Lernen‘ würde dadurch innerhalb der Internationalen Jugendarbeit in Frage gestellt.

Mit der vorliegenden Arbeit widme ich mich dem Themenfeld der kritischen Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘. Mein Ziel ist es, näher zu prüfen, welche Weiterentwicklungen basierend auf der angesprochenen Kulturalisierungskritik existieren und wie eine nach ihnen ausgerichtete Internationale Jugendarbeit aussähe. Die Veränderungen, die sich im Umgang mit Kultur ergeben würden, sollen dabei deutlich werden. Meine erste Forschungsfrage lautet deshalb: Welche Optionen im Umgang mit Kultur ergeben sich für die Internationale Jugendarbeit aus den kritischen Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘?

Wenn im Rahmen von Jugendbegegnungen anders als bisher mit Kultur umgegangen wird, wirkt sich dies zwangsläufig auf die Relevanz des Begriffs des ‚interkulturellen Lernens‘ aus. Er könnte weiterhin von Bedeutung sein, dafür aber Gegenstand einer Umdeutung werden. Demgegenüber ist es möglich, dass er, wenn Kultur als Thema zurückgestellt wird, seine Bedeutung verliert. Meine zweite Forschungsfrage ist daher: Welcher Stellenwert kommt dem Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ bei einer Berücksichtigung der kritischen Weiterentwicklungen hierzu in der Internationalen Jugendarbeit zu?

Die Relevanz meiner Arbeit ergibt sich aus ihrem Beitrag zur Diskussion über die konzeptionelle Ausrichtung der Internationalen Jugendarbeit. Eine wesentliche Leistung wird in einem ersten Schritt sein, die von mir ermittelten kritischen Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘ systematisch vorzustellen. Solch eine Übersicht steht meiner Einschätzung nach in der Forschung noch aus. In einem zweiten Schritt trage ich mit meiner Arbeit dazu bei, eine Internationale Jugendarbeit, die sich nach der Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘ richtet, begreiflich zu machen. Die verschiedenen Optionen im Umgang mit Kultur, die ich dabei herleite, können hilfreiche Anhaltspunkte für die pädagogische Praxis sein.

Die Ergebnisse zu meiner zweiten Forschungsfrage erlauben es mir zu beurteilen, ob sich die Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘ durch eine Umdeutung oder allein eine Distanzierung von dem Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ umsetzen lässt. Dies führt mich insgesamt zu einer Einschätzung dazu, ob

die starke Ausrichtung der Internationalen Jugendarbeit auf diesen Begriff und das damit verbundene dominierende Verständnis noch angemessen ist. Meine Arbeit zeigt dabei auf, wie mit dem noch immer aktuellen Spannungsfeld zwischen dem ‚Interkulturellen Lernen‘ als Leitmotiv und der grundlegenden Kritik daran umzugehen wäre.

Der Aufbau meiner Arbeit gestaltet sich wie folgt: Das an die Einleitung anschließende zweite Kapitel widmet sich dem ‚Interkulturellen Lernen‘ und der Kritik daran. Im Anschluss daran stelle ich im dritten Kapitel vier Ansätze vor, die das ‚Interkulturelle Lernen‘ unter Berücksichtigung der angesprochenen Kritik weiterentwickeln. Die Ansätze wurden auf Basis einer umfangreichen und systematischen Literaturrecherche ausgewählt, die ich zu Beginn des Kapitels näher erläutere. Aus den Weiterentwicklungen werde ich im vierten Kapitel verschiedene Optionen zum Umgang mit Kultur in der Internationalen Jugendarbeit ableiten. Jeweils stelle ich die damit verbundenen Ziele für eine Jugendbegegnung, exemplarische Methoden sowie den daraus hervorgehenden Stellenwert des Begriffs ‚interkulturelles Lernen‘ vor. Auf Basis meiner Ergebnisse beurteile ich im Rahmen des Fazits, ob das ‚Interkulturelle Lernen‘ noch ein angemessenes Leitmotiv für die Internationale Jugendarbeit ist. Außerdem werde ich auf die Bedeutung meiner Arbeit für dieses Bildungsfeld allgemein sowie auf Erkenntnisse für meine eigene Bildungsarbeit eingehen.

2 Ausgangspunkt: Die Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘

2.1 Das ‚Interkulturelle Lernen‘ auf Basis des Kulturstandard-Konzepts nach A. Thomas

‚Interkulturelles Lernen‘ ist ein Begriff, der im deutschsprachigen Diskurs zur Internationalen Jugendarbeit eine eigene konzeptionelle Ausrichtung widerspiegelt. Sie reicht bis in die 70er Jahre zurück und nimmt, wie bereits in der Einleitung angesprochen wurde, bis heute eine prägende Rolle in Jugendbegegnungen ein.

Die Internationale Jugendarbeit war in ihren Anfangsjahren nach dem Zweiten Weltkrieg von dem Motiv der Völkerverständigung geprägt (vgl. Müller et al. 2012: 14). Gegenüber dem noch nicht sehr lang zurückliegenden Krieg und den Verbrechen im Zuge des Nationalsozialismus wurden auf der Ebene der Internationalen Jugendarbeit Gesten der Zusammenarbeit erprobt, um auf eine Versöhnung der verschiedenen Gesellschaften hinzuwirken (vgl. Thimmel 2001: 17 ff.). Allein im Aufeinandertreffen und Miteinander von jungen Menschen aus verschiedenen europäischen Ländern lag unabhängig vom genauen Programm einer Begegnung eine große Symbolkraft.

Spätestens seit den 70er Jahren entwickelte sich eine neue Perspektive auf die Internationale Jugendarbeit. Ohne dass der Anspruch der Völkerverständigung aufgegeben wurde, ergab sich mit dem ‚Interkulturellen Lernen‘ ein weiteres konzeptionelles Motiv. Aus wissenschaftlicher Sicht wurde es durch eine von Diether Breitenbach geleitete Studie, die sogenannte „Breitenbach-Studie“, erstmals näher ausformuliert (vgl. Thimmel 2001: 106 ff.). Die unmittelbaren Lernprozesse im Zuge einer Jugendbegegnung zwischen den Teilnehmenden rückten damit in den Mittelpunkt. Sie wurden weniger als ‚Vertreter*innen vormals verfeindeter Länder‘ gesehen, sondern eher als ‚Vertreter*innen verschiedener Kulturen‘. Wie ein Miteinander unter den Voraussetzungen ihrer kulturellen Unterschiedlichkeit gestaltet werden könnte, wurde zur zentralen Frage der Internationalen Jugendarbeit. Werner Müller zeichnete diesen Umbruch mit seiner Dissertation nach und trug mit dazu bei, das ‚Interkulturelle Lernen‘ als konzeptionelles Leitmotiv der Internationalen Jugendarbeit zu etablieren (vgl. Müller 1987; Thimmel 2001: 134 ff.).

Die 1988 von Alexander Thomas formulierte Definition von ‚Interkulturellem Lernen‘ für den Kontext des internationalen Schüler*innenaustauschs hat sich seit dieser Zeit zu einer für die Internationale Jugendarbeit maßgeblichen Referenz entwickelt. Die Formulierung von damals (vgl. Thomas 1988: 83) deckt sich fast vollständig mit der einer aktuellen Veröffentlichung von Thomas: „Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln in fremdkulturellen Handlungsfeldern anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“ (Thomas 2016: 130 f.).

Die Übereinstimmung zwischen den Definitionen von 1988 und 2016 illustriert sehr gut, dass das vor drei Jahrzehnten von Thomas entwickelte Verständnis vom ‚Interkulturellen Lernen‘ für ihn weiterhin aktuell ist. Aus seiner Sicht stellen die damals konzipierten Ideen, welche sich in vielen weiteren Forschungsarbeiten niederschlugen, heute eine Selbstverständlichkeit für die Internationale Jugendarbeit dar (vgl. Thomas 2007: 662). Jener Bildungsbereich und zugleich auch die deutschsprachige Pädagogik insgesamt wurden wesentlich von Thomas’ Ansatz zum ‚Interkulturellen Lernen‘ beeinflusst (vgl. Heiser 2013: 29; Thimmel 2015a: 453). Wenn von ‚interkulturellem Lernen‘ gesprochen wird, verweist dies im Rahmen der Internationalen Jugendarbeit meistens auf das von Thomas’ Ansatz geprägte Verständnis.

Im Mittelpunkt seiner Definition von ‚Interkulturellem Lernen‘ steht die Idee, im Zuge eines ‚Fremdverstehens‘ einen Umgang mit Menschen einer ‚anderen Kultur‘ zu entwickeln. Neben dem

‚fremdkulturellen‘ Orientierungssystem wird sich zugleich auch mit der ‚eigenen Kultur‘ auseinandergesetzt. Demnach entwickelt eine Person ein Bewusstsein für ihre eigenen kulturellen Muster, während sie etwas über eine ‚fremde Kultur‘ lernt. Beispielsweise hängt ein Lernen über die Begrüßungsform der Wangenküsse (‚bises‘) in Frankreich mit einem Blick auf die eigenen Begrüßungsgewohnheiten in Deutschland zusammen.

Hintergrund des ‚Interkulturellen Lernens‘ nach Thomas im Sinne eines Verstehens einer ‚anderen Kultur‘ ist sein Konzept der „Kulturstandards“. Sie stehen für „typische Orientierungsmaßstäbe des Wahrnehmens, Denkens und Handelns“ (Thomas 1991a: 5). Über Kulturstandards wird Kultur näher greifbar, da die konkreten Verhaltens- und Wertmaßstäbe ‚einer Kultur‘ definiert werden. Im Zuge des ‚Fremdverstehens‘ erschließt sich eine Person diese Standards. Für die meisten Mitglieder ‚einer Kultur‘ sind sie „normal, typisch, selbstverständlich und verbindlich“ (Thomas 2016: 35). Es liegt deshalb nahe, dass sie als Orientierungssystem im Umgang mit allen Mitgliedern der betreffenden ‚Kultur‘ genutzt werden.

Thomas hebt hervor, dass im Zusammenhang der Ermittlung von Kulturstandards ‚eine Kultur‘ nicht „definiert, kategorisiert oder vermessen“ (Thomas 2016: 34) wird. Sein Anliegen ist es, Orientierungswissen über verschiedene ‚Kulturen‘ zu entwickeln. Es wird gewonnen aus der Analyse von sogenannten „kritische[n] Interaktionssituationen“ (ebd.: 36) zwischen Angehörigen unterschiedlicher ‚Kulturen‘. Dabei handelt es sich um regelmäßig wiederkehrende Situationen während eines Auslandsaufenthaltes, bei denen abweichende Verhaltenserwartungen aufeinandertreffen. Thomas dokumentiert in seinen Forschungen diese aus Interviews gewonnenen Situationen und lässt sie von ‚bikulturellen Expert*innen‘ auswerten. Es sind Personen, welche beide ‚Kulturen‘ näher kennen und bereits auf wissenschaftlicher Basis kulturvergleichend gearbeitet haben (vgl. ebd.: 36 f.). In Hinblick auf die daraus hervorgehenden Kulturstandards ist Thomas der Ansicht, dass sie „richtungsweisende Hinweise“ (ebd.: 40) für interkulturelle Begegnungen darstellen. Seine Methodik zur Gewinnung der Standards bezieht er gleichermaßen auf den Zusammenhang internationaler Wirtschaftskontakte und den der Internationalen Jugendarbeit (vgl. Thomas 1991b).

Kultur wird von Thomas als ein Bedeutungssystem für „jedes soziale Gebilde, zu [dem] sich Menschen zugehörig fühlen“ (Thomas 2011: 100) verstanden. Sie bezieht sich deshalb nicht nur auf Nationen und Gesellschaften, sondern auch auf Gruppen und Organisationen (vgl. ebd.). Nichtsdestotrotz steht der nationalkulturelle Bezugsrahmen in seinem Konzept eindeutig im Vordergrund. Seine verschiedenen Forschungen setzen sich jeweils damit auseinander, welche Kulturstandards das Verhalten von „Deutschen“ und Angehörigen anderer Nationalstaaten wie „Amerikanern“ oder „Japanern“ prägen (vgl. Thomas 1991b, 2011, 2016). Für den französischen Kontext ergeben sich

dann beispielsweise Standards wie „Autoritätsorientierung“, „Flexibilität“ oder „Nationalstolz“ (Thomas 2011: 111). Im zitierten Beitrag werden diese Kulturstandards genutzt, um das Verhalten von Angestellten eines französischen Unternehmens zu erklären.

Hieraus ergibt sich, dass nationalkulturelle Eigenarten im Zentrum des ‚Interkulturellen Lernens‘ in der Internationalen Jugendarbeit stehen (siehe hierzu auch Thomas/Perl 2010). Dank des Bewusstseins über die kulturellen Orientierungssysteme der jeweils beteiligten Nationen soll sich ein konstruktiver und konfliktfreier Umgang ergeben (vgl. Thomas 1988: 90; Thomas et al. 2009: 39 ff.). Die Fähigkeit hierzu ist Ausdruck einer „interkulturelle[n] Handlungskompetenz“ (Thomas et al. 2009: 39), welche laut Thomas und weiteren Autor*innen eine Schlüsselrolle für das Gelingen von Jugendbegegnungen einnimmt. Mit ihr verbunden ist nicht nur das Wissen über kulturelle Prägungen, sondern auch ein offener, akzeptierender Umgang mit den Unterschieden sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel (vgl. ebd.). In der Begegnungspraxis äußert sich das Bemühen um einen ‚kultursensiblen‘ Umgang darin, dass kulturelle Eigenarten explizit vermittelt werden. Ein sehr markantes Beispiel hierzu war für mich ein Plakat in einer europäischen Jugendbegegnungsstätte, welches „Kulturelle Unterschiede zwischen Frankreich und Deutschland“ auflistete. Es erinnerte an die systematische Charakterisierung von ‚Kultur‘ im Zuge der Kulturstandards.

Teil des Lernens über eine ‚andere Kultur‘ ist auch der Abbau von Vorurteilen. Im Zusammenhang des hier behandelten Verständnisses von ‚Interkulturellem Lernen‘ schlägt sich die diesbezügliche Sichtweise der ‚psychologischen Austauschforschung‘ nieder (vgl. hierzu Thimmel 2001: 150 ff.). Diese unter anderem von Thomas vertretene Forschungsperspektive versteht ein Vorurteil als eine persönliche Einstellung, die sich aus fehlenden Informationen und Erfahrungen ergibt (vgl. Thomas 2016: 86). Wenn im Zuge einer Jugendbegegnung eine ‚andere Kultur‘ näher kennen gelernt wird, kann diese Einstellung verändert und somit die Vorurteile abgebaut werden (vgl. u.a. Müller in Winkelmann 2006: 76).

Winkelmann betrachtet das auf dem Kulturstandard-Konzept basierende ‚Interkulturelle Lernen‘ als „das ‚klassische‘ Verständnis“ (Winkelmann 2014: 17) hierzu. Trotz einer Vielzahl von Kritikpunkten daran, die ich im Folgenden noch näher ausführe, büßte es laut ihr seine Wirkungsmacht nicht ein (vgl. ebd.: 16 f.). Meine eigene Erfahrung aus Jugendbegegnungen bestätigt diese Einschätzung. ‚Interkulturelles Lernen‘ als Leitmotiv der Internationalen Jugendarbeit hält das Anliegen, im Zuge einer Jugendbegegnung die ‚nationalkulturellen Unterschiede‘ zu verstehen, aufrecht. Ein Beispiel hierfür ist die in vielen Fortbildungen verwendete Veröffentlichung des Deutsch-Französischen Jugendwerks zur Sprachanimation. Die darin enthaltenen Methoden zum spielerischen Erschließen einer anderen Sprache werden durch einen Artikel zur interkulturellen

Kommunikation eingeleitet. Er zeigt auf, wie wichtig es sei, sich im Rahmen einer deutsch-französischen Begegnung mit der ‚fremden‘ und der ‚eigenen‘ Kultur auseinanderzusetzen (vgl. Bailly 2013: 68 ff.).³

2.2 Die Kritik an der vom ‚klassischen‘ Verständnis des ‚Interkulturellen Lernens‘ ausgehenden Kulturalisierung

Die starke Ausrichtung der Begegnungspraxis am ‚Interkulturellen Lernen‘ verdeckt die bereits seit dem Aufkommen dieser Idee geführte pädagogische Debatte. Schon in den 90er Jahren wurde sich kritisch mit dem Kulturstandard-Konzept beschäftigt (vgl. Thimmel 2001: 161 ff.). Im darauf folgenden Jahrzehnt intensivierte sich die Debatte im Zuge der Herausbildung der Diversity-Pädagogik. Im Vergleich zu einer auf kulturelle Unterschiede ausgerichteten Interkulturellen Pädagogik wird mit ihr die Anerkennung einer darüber hinausreichenden Vielfalt und zugleich die Bekämpfung verschiedener Diskriminierungsformen angestrebt (vgl. Auernheimer 2016: 44 ff.; Walgenbach 2017: 91 ff.). Die in diesem Zusammenhang entwickelte diversitätsbewusste Soziale Arbeit (vgl. Leiprecht 2008a, 2011) ebnete einer auf Diversität ausgerichteten Internationalen Jugendarbeit den Weg. Sie greift zurück auf Theorien zu Intersektionalität, Antidiskriminierung und Subjektorientierung (vgl. Reindlmeier 2010: 3 ff.; Winkelmann 2014: 10). Im Zuge verschiedener Publikationen bildete sich ein eigener diversitätsbewusster Ansatz der Internationalen Jugendarbeit heraus. Durch ihn wird eine sehr entschiedene Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘ formuliert und folglich ein grundverschiedener Blick auf die damit verbundenen Bildungsprozesse vertreten (vgl. Winkelmann 2014: 17).

Im Mittelpunkt der Kritik steht das Problem der Kulturalisierung. Es drückt eine Sichtweise auf soziales Handeln aus, welche Kultur als eine alles andere überragende Handlungsdeterminante versteht. Eine Person wird in erster Linie als Angehörige ‚ihrer Kultur‘ gesehen. Ihr Verhalten wird ‚kulturell‘ gedeutet, während andere Erklärungen in den Hintergrund rücken. Die Kulturalisierung im Zusammenhang des ‚Interkulturellen Lernens‘ bezieht sich auf ‚nationalkulturelle‘ oder ‚ethnische‘ Unterschiede,⁴ da Kultur primär zur Charakterisierung einer Gesellschaft im Gesamten heran-

3 Der letzte Nachdruck der angesprochenen Veröffentlichung zur Sprachanimation stammt aus dem Jahr 2015. Er beinhaltet den Text der Neuauflage von 2013. Dieser wurde über die letzten Jahre bis in das aktuelle hinein im Rahmen von Schulungen für deutsch-französische Jugendbegegnungen verwendet.

4 Eine ‚Ethnie‘ stellt ähnlich wie eine ‚Nation‘ ein Kollektiv dar, welches durch eine geteilte Erzählung und die Vorstellung einer gemeinsamen Kultur miteinander verbunden ist. Meist wird mit dem Begriff der ‚Ethnie‘ noch stärker als mit dem der ‚Nation‘ die Idee einer geteilten Herkunft assoziiert (vgl. Hormel/Scherr 2016: 188; Nieke 2008: 38 f.). In der Regel bezieht sich Staatlichkeit auf eine bestimmte ‚Nation‘. Da der Herkunftsstaat im ‚Interkulturellen Lernen‘ der zentrale Bezugspunkt ist, rücken folglich ‚nationalkulturelle‘ Unterschiede in den Vordergrund. Kulturalisierung in Bezug auf eine ‚ethnische Herkunft‘ tritt auch auf. Jedoch überwiegt, wie die Studien von Thomas zeigen, der Bezug auf ‚nationalkulturelle‘ Eigenarten. Im Folgenden spreche ich deshalb im Zusammenhang von

gezogen wird. Wie sich oben zeigte, äußert sich dies beispielsweise durch einen Fokus auf die Eigenarten ‚der Deutschen‘ oder ‚der Franzosen*Französinen‘. Die Kulturalisierung im Zuge des ‚Interkulturellen Lernens‘ hat deshalb zur Folge, dass das Verhalten von Teilnehmenden einer Jugendbegegnung in erster Linie auf Basis ihrer nationalkulturellen Zugehörigkeit interpretiert wird (vgl. Reindlmeier 2006: 236).

Der nationalkulturelle Bezug oder Kulturalisierung werden vom ‚Interkulturellen Lernen‘ nicht von vornherein angestrebt. Weiter oben sprach ich beispielsweise an, dass Thomas sein Konzept in einem ersten Schritt offen anlegt. Kultur bezieht sich laut ihm nicht allein auf Nationen und solle auch durch die Kulturstandards nicht ‚kategorisiert‘ werden. Jedoch führt die Idee eines für ein Land verallgemeinerbaren Verhaltens- oder Wertmaßstabes zwangsläufig zu einer ‚national gedachten‘ Kulturalisierung, da die ‚nationalkulturelle‘ Eigenart als wesentliches Element der Verhaltensinterpretation vermittelt wird. Diese Relativierung der anfangs vertretenen Offenheit durch ein auf Verallgemeinerbarkeit angelegtes Konzept findet sich in vielen Ansätzen, die ähnlich wie das der Kulturstandards angelegt sind (vgl. Reindlmeier 2006: 237). Kulturalisierung ist deshalb eine logische Folge der Grundausrichtung des ‚Interkulturellen Lernens‘. Sie kann durchaus entgegen einer anders lautenden Absicht geschehen (vgl. hierzu auch Leiprecht 2008b: 135 f.).

Woraus sich die Kritik daran genau zusammensetzt, werde ich im Folgenden näher behandeln. Drei wesentliche Aspekte von Kulturalisierung werden in der Literatur, die sich kritisch vom ‚Interkulturellen Lernen‘ abgrenzt, herausgestellt: der homogenisierende Blick auf eine Gruppe verbunden mit der Konstruktion ‚kultureller Fremdheit‘, die Eindimensionalität der ‚kulturellen Perspektive‘ sowie das Ausblenden von gesellschaftlichen Machtverhältnissen.

Homogenisierung und Konstruktion ‚kultureller Fremdheit‘

‚Interkulturelles Lernen‘ auf Basis des Konzepts der Kulturstandards vermittelt den Eindruck, dass die Menschen eines Landes gemeinsame Verhaltens- und Denkmuster teilen. Sie sind ‚Vertreter*innen‘ einer spezifischen ‚Kultur‘, welche sich aus ihrer nationalen Herkunft ergibt. Im Kontakt mit ihnen sollen ihre ‚nationalkulturellen Eigenarten‘ berücksichtigt werden. Die Menschen ‚einer Kultur‘ werden deshalb als eine einheitliche, homogene Gruppe verstanden. Für die Begegnung mit einer ‚deutschen Person‘ ist es beispielsweise erforderlich, sich ‚die deutschen Kulturstandards‘ bewusst zu machen, statt ihre jeweilige Individualität zu berücksichtigen. Eine Gesellschaft wird dadurch ‚homogenisiert‘.

Aus kritischer Perspektive widerspricht solch eine Sichtweise den großen Unterschieden in Hinblick auf Verhaltens- und Denkmuster innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Winkelmann 2006: 71

Kulturalisierung vorrangig von der Betonung ‚nationalkultureller‘ Differenz.

f.). Die Vielzahl verschiedener Milieus in einer Gesellschaft, die sich durch eine ähnliche soziale Positioniertheit, ähnliche Erfahrungen und Umgangsformen charakterisieren (vgl. Nohl 2014: 150 ff.), unterstreicht dies. In diesem Sinne beziehen verschiedene Ansätze Kultur explizit nicht auf Gesellschaften insgesamt, sondern auf Milieus (vgl. ebd.) oder die durch die soziale Schicht geprägte „Lebenswelt“ (Nieke 2008: 50, 74). Dass die Frage nach einer ‚deutschen Kultur‘ im Rahmen einer Jugendbegegnung nicht zu einer eindeutigen Antwort und höchstens zur Reproduktion von folkloristischen, alltagsfremden Aussagen führt, bestätigt dies zusätzlich (vgl. hierzu Schwieren 2010: 85). Insgesamt befördert die Vorstellung, dass sich zu einer Kultur eindeutige Standards ermitteln ließen, eine stereotype Sichtweise auf die Personen eines Landes. Das Problem der Stereotypisierung in der interkulturellen Begegnung wird folglich verschärft, statt dass ihm entgegengewirkt würde (vgl. Leiprecht 2008b: 136).

Darüber hinaus widerspricht ein homogenes Verständnis von ‚nationaler Kultur‘ der zunehmenden Vervielfältigung innerhalb von Gesellschaften. Insbesondere die im Zuge von Globalisierung und globalen Krisen zunehmenden Migrationsbewegungen (vgl. Mecheril 2016b: 9 f.) befördern eine kulturelle Durchmischung. Die umfangreiche Debatte zur „Pädagogik in der Einwanderungs- beziehungsweise Migrationsgesellschaft“ unterstreicht diese Realität (vgl. u.a. Hormel/Scherr 2004; Mecheril 2016a). Unabhängig von den anhaltenden politischen Konflikten über die Anerkennung von Multikulturalität in unserer Gesellschaft gehört sie bereits zu unserem Alltag.

Selbst wenn die Präsenz von Menschen unterschiedlicher Herkunft sich als ein Beleg für die Heterogenität einer Gesellschaft verstehen lässt, ist das Bild der ‚multikulturellen Gesellschaft‘ in der Regel ebenfalls Ausdruck einer Homogenisierung. Menschen mit Migrationserfahrung oder näher zurückliegender familiärer Migrationsgeschichte werden als „Migrationsandere“ markiert (vgl. Mecheril et al. 2010: 15 ff.). Aus ihrer Herkunft, ob gegeben oder zugeschrieben, wird eine ‚kulturelle Fremdheit‘ abgeleitet. Der vertretene ‚kulturelle Unterschied‘ wird als entscheidend für ihr Verhalten und Denken angenommen. Diese Sichtweise ereignet sich ebenfalls im Rahmen einer dem ‚Interkulturellen Lernen‘ folgenden Jugendbegegnung. Aufgrund der nationalkulturellen Herkunft wird eine ‚kulturelle Fremdheit‘ konstruiert (vgl. Winkelmann 2006: 68 ff.). Die jeweiligen Teilnehmenden werden als einheitliche Vertreter*innen einer ‚fremden Kultur‘ verstanden. Aus Frankreich zu kommen bedeutet in diesem Sinne, dass die französischen Teilnehmenden durch ihre ‚französische Kultur‘ zwangsläufig ‚anders‘ sind als die deutschen.

Die Eindimensionalität der kulturellen Perspektive

Die Gegenüberstellung von zwei ‚Kulturen‘ im Rahmen eines deutsch-französischen Austauschs beinhaltet neben der soeben kritisierten Homogenisierung eine problematische Eindimensionalität.

Viele Jugendliche, die an einer Begegnung teilnehmen, sind sich ‚trotz‘ der angenommen national-kulturellen Differenz sehr ähnlich. Es verweist darauf, dass viele weitere Differenzkategorien für die Identität und soziale Positionierung einer Person eine Rolle spielen. Näher ausformuliert wird dies mit dem Konzept der Intersektionalität. Es besagt, dass die soziale Position von Menschen geprägt ist durch das Zusammenwirken verschiedener sozialer Zugehörigkeiten, die sich durch Selbst- und besonders Fremdzueweisung ergeben. Im Zuge der gesellschaftlichen Verhältnisse sind die jeweiligen Zugehörigkeiten beziehungsweise Nicht-Zugehörigkeiten entweder mit Privilegien oder Benachteiligungen verbunden (vgl. Eisele et al. 2008: 16 ff.). Intersektionalität eröffnet somit eine multidimensionale Perspektive, da explizit die Verschränkung von verschiedenen Differenzbeziehungsweise Diskriminierungskategorien in den Blick genommen wird (vgl. Marten/Walgenbach 2016: 158). So wird beispielsweise Differenz nicht allein in Hinblick auf Herkunft beleuchtet, sondern zwangsläufig als Ergebnis der Kreuzung verschiedener Differenzlinien wie beispielsweise noch Geschlecht, Alter oder der soziale Status.

Wenn in einer Jugendbegegnung vorrangig eine ‚kulturelle Differenz‘ zum Thema gemacht wird, werden alle anderen Differenzlinien ausgeblendet (vgl. Eisele et al. 2008: 25 f.). Ein sogenannter ‚Interkultureller Abend‘, während dem das eigene Land vorgestellt werden soll, verdeutlicht diesen Fokus. Die Jugendlichen werden aufgefordert, sich selbst als ‚Deutsche‘ zu repräsentieren. Dass ihre Lebenssituation weniger durch das ‚Deutschsein‘, sondern viel eher durch ihr Alter, ihr Geschlecht oder eine Migrationsgeschichte geprägt wird, wird dadurch außer Acht gelassen. Die Grundausrichtung des ‚Interkulturellen Lernens‘ führt dazu, dass die Mehrdimensionalität und damit auch Individualität einer Person in den Hintergrund rückt.

Die Ausblendung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen

Eine weitere Folge einer eindimensionalen, kulturalisierenden Sichtweise ist die Ausblendung gesellschaftlicher Machtverhältnisse (vgl. Winkelmann 2014: 17). Im ‚Interkulturellen Lernen‘ liegt der Schwerpunkt darauf, ‚andere Kulturen‘ anzuerkennen und mit den ‚kulturell Anderen‘ einen konstruktiven Umgang zu finden. Wenn in einer Begegnung interkulturelle Kompetenz bewiesen wird, zeigt eine Person Respekt und Anerkennung gegenüber den vertretenen ‚Kulturen‘ (vgl. Grosch/Leenen 2000: 40). Dahinter verborgene Machtunterschiede und Diskriminierungserfahrungen, besonders auch unabhängig von ‚kultureller Differenz‘, sind kein Thema.

Wie soeben bereits mit dem Ansatz der Intersektionalität angesprochen wurde, bleibt dadurch unberücksichtigt, wie sich eine Vielzahl von Differenzkategorien jenseits von Kultur auf eine gesellschaftliche Privilegierung oder Benachteiligung auswirkt. Je nach Zugehörigkeit ergibt sich aus den gesellschaftlichen Verhältnissen für eine Person jeweils eine machtvolle oder machtarme Position

(vgl. Eisele et al. 2008: 22 ff.). Hintergrund hierfür sind soziale Normen, die sich beispielsweise in Hinblick auf Geschlecht in der Idee ‚männlicher Stärke‘ und umgedreht einer angeblichen ‚weiblichen Schwäche‘ äußern. Ein weiteres Beispiel wäre die dominante Norm der Heterosexualität im Rahmen der Differenzkategorie der sexuellen Orientierung. Die Überkreuzung verschiedener Differenzlinien ergibt jeweils unterschiedliche Diskriminierungserfahrungen. So findet sich eine ‚nicht-weiße‘ Mittelschichtsfrau in einer anderen sozialen Lage wieder als eine ‚weiße‘ Frau aus einem Unterschichtsmilieu. Beide Personen machen andere Diskriminierungserfahrungen, die sich aus den verschiedenen in ihnen vereinten Differenzkategorien ergeben.

Die gesellschaftlichen Machtverhältnisse wirken zwangsläufig auch in eine internationale Jugendbegegnung hinein (vgl. Becker 2016). Im ‚Interkulturellen Lernen‘ wird sich jedoch nicht mit ihnen auseinandergesetzt. Dies hat zur Folge, dass die verschiedenen Benachteiligungen und Privilegierungen, welche die Teilnehmenden in sich vereinen, unberücksichtigt bleiben. Es verschärft den bereits angesprochenen eindimensionalen Blick auf die Teilnehmenden einer Begegnung. Eine Person und ihre Lebenssituation werden nur unzureichend erfasst, wenn Erfahrungen wie Marginalisierungen und Diskriminierungen in Bezug auf verschiedenste Differenzlinien außer Acht gelassen werden.

Darüber hinaus ist es ein wesentliches Anliegen der Internationalen Jugendarbeit zur Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden beizutragen (vgl. Thimmel/Friesenhahn 2015: 99 f.). „Subjektorientierung“, welche darauf abzielt, sich eigenständig gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen zu verorten, spielt hierfür laut des diversitätsbewussten Ansatzes eine große Rolle (vgl. Eisele et al. 2008: 35). Grundsätzlich verweist dies darauf, dass soziale Normen und Rollenbilder kritisch hinterfragt werden. Machtverhältnisse im Sinne einer Zuweisung zu sozialen Gruppen sowie die Wirkung der jeweiligen Normalitätsvorstellungen werden zum Thema (vgl. Winkelmann 2014: 31 f.). So wird nicht nur die Zuordnung von Menschen in die Gruppen ‚Deutscher‘ und ‚Fremder‘ beleuchtet, sondern auch die gesellschaftlich dominante Vorstellung von ‚Deutschsein‘ kritisch betrachtet. Des Weiteren beinhaltet eine Bildung zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen, dass Menschen, die Einengung und Diskriminierung erfahren, ‚bestärkt‘ werden. Es wird Selbstvertrauen sowie Mut aufgebaut, um sich gegenüber möglichen Benachteiligungen zu behaupten und eine selbstbestimmte Lebensweise zu verwirklichen (vgl. Eisele et al. 2008: 41 f.; Winkelmann 2014: 35 f.).

Laut des diversitätsbewussten Ansatzes der Internationalen Jugendarbeit müssen Machtverhältnisse ebenfalls berücksichtigt werden, um näher zu verstehen, wie ‚Vorurteile‘ wirken. Damit wird sich abgegrenzt vom im ‚Interkulturellen Lernen‘ vertretenen Verständnis, dass ‚Vorurteile‘ persönliche

Einstellungen sind, die auf mangelndem Wissen beruhen. Stattdessen verweisen Autor*innen wie Winkelmann darauf, dass sogenanntes „Schubladendenken“ Ausdruck von gesellschaftlichen Machtverhältnissen ist (vgl. Winkelmann 2006: 118, 2014: 21 f.). Es kann nicht einfach abgebaut werden, da jene Bilder fester Bestandteil von sozialen Verhältnissen sind, von denen Benachteiligung und Privilegierung ausgeht. Die Marginalisierung von geflüchteten Menschen ist beispielsweise damit verbunden, dass abwertende Bilder über sie gesellschaftlich vermittelt werden.

Abschließend sind für die Internationale Jugendarbeit auch jene Machtverhältnisse zu erwähnen, die auf globaler Ebene bestehen. Die soziale Ungleichheit zwischen verschiedenen Ländern wird im Zuge der vom ‚Interkulturellen Lernen‘ ausgehenden Kulturalisierung verdeckt. Unterschiede im Verhalten oder in der Lebensweise werden aufgrund eines ‚kulturellen Unterschiedes‘ gedeutet, statt dass Dominanzverhältnisse, die sich auf die sozioökonomischen Verhältnisse auswirken, in den Blick genommen werden (vgl. Winkelmann 2006: 72, 118). Globale Ungleichheiten, die massiv die Ausgangslage einer Partnerorganisation prägen können, rücken dadurch in den Hintergrund. Dass ein Projekt nicht so gelingt wie vorgesehen, wird dann beispielsweise mit einer angeblichen ‚Unstrukturiertheit‘ einer ‚anderen Kultur‘ erklärt.

Infragestellung des ‚Interkulturellen Lernens‘

Die hier vorgestellten Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ verdeutlichen, wie sehr über die letzten Jahrzehnte hinweg dieses ‚Leitmotiv‘ der Internationalen Jugendarbeit hinterfragt wurde. Insbesondere in Anlehnung an eine diversitätsbewusste Pädagogik wurde die Kritik seit den 2000er Jahren nochmals verstärkt. Die Bedeutung einer diversitätsbewussten Perspektive für die Internationale Jugendarbeit wird auch von Autor*innen, welche prägend für das ‚Interkulturelle Lernen‘ waren, gewürdigt. Jedoch vertreten sie dabei die Ansicht, dass sich die verschiedenen Schwerpunkte, die sich im Laufe der Geschichte der Internationalen Jugendarbeit herausgebildet haben, gegenseitig ergänzen würden (vgl. Müller 2014: 136; Müller et al. 2012: 16). Diversität, ‚Interkulturelles Lernen‘ und Völkerverständigung stellen aus dieser Sichtweise komplementäre Konzepte dar. Die These, dass sich die drei Leitmotive gegenseitig ergänzen würden, widerspricht dem enormen Spannungsfeld, das mit der hier vorgestellten Kritik deutlich wurde. Der diversitätsbewusste Ansatz stellt das ‚Interkulturelle Lernen‘ sehr deutlich in Frage und fordert dadurch eine andere Herangehensweise innerhalb der Internationalen Jugendarbeit ein. Zugleich ‚Interkulturelles Lernen‘ und diversitätsbewusste Bildung zu betreiben, erscheint fragwürdig, da menschliches Verhalten in einer interkulturellen Situation auf grundverschiedene Weise gedeutet wird. National verankerte ‚Kultur‘ als wesentlicher Bezugspunkt der Interaktion und des gegenseitigen Lernens wird aus diversitätsbewusster Perspektive zurückgewiesen. Es ist schwer vorstellbar, wie sich unter diesen Vorausset-

zungen diese beiden Sichtweisen ergänzen können. Darüber hinaus erwecken die aktuellen Veröffentlichungen von Thomas den Eindruck, dass eine Verknüpfung von ‚Interkulturellem Lernen‘ und diversitätsbewusster Bildung für ihn kein Anliegen ist (vgl. u.a. Thomas 2016). Er hält an seinem ‚klassischen‘ Verständnis fest. Der diversitätsbewusste Ansatz wird auf diese Weise ausgeblendet.

Eine Internationale Jugendarbeit, welche die hier angesprochene Kritik jedoch berücksichtigen möchte, ist aufgefordert, über das ‚Interkulturelle Lernen‘ hinauszudenken. In den Fokus rückt dadurch die von dieser Arbeit behandelte Frage nach den Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘ und dem sich daraus ergebenden Umgang mit Kultur in der Internationalen Jugendarbeit. Im Folgenden werde ich deshalb verschiedene Ansätze vorstellen, welche auf die hier behandelten Kritikpunkte eingehen und auf dieser Basis Alternativen zum ‚klassischen‘ Verständnis des ‚Interkulturellen Lernens‘ entwerfen.

3 Literaturarbeit: Kritische Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘. Sie drücken jeweils eine kritische Reaktion auf das soeben näher dargelegte, ‚klassische‘ Verständnis hierzu aus. Einzelne oder sämtliche der ebenfalls im vorigen Kapitel aufgeführten Kritikpunkte werden von ihnen vertreten. Im Folgenden werde ich diese Weiterentwicklungen näher darlegen. Zu Beginn erläutere ich, worauf sich die von mir getroffene Auswahl stützt.

3.1 Begründung der getroffenen Auswahl an Weiterentwicklungen

Die Ansätze, welche Gegenstand meiner Arbeit sind, ergaben sich durch eine systematische Prüfung der deutschsprachigen Literatur aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften. Darüber hinaus berücksichtigte ich Verweise aus der erziehungswissenschaftlichen Literatur auf andere Disziplinen.

Ausrichtung der Recherche

Meine Recherche richtete sich nach zwei Hauptkriterien. Zum einen sollte ein Ansatz die weiter oben angesprochene Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘ vollständig oder zumindest ansatzweise widerspiegeln. Zum anderen richtete ich mich danach, dass die jeweiligen Autor*innen sich näher mit der Frage der Ausgestaltung eines Lernprozesses zu einer interkulturellen Gruppenkonstellation beschäftigen. Der Ansatz sollte folglich Anhaltspunkte dafür liefern, wie ein Lernen ‚über Kultur(en)‘ im Rahmen einer Situation ‚kultureller Vielfalt‘ zu gestalten wäre. Dies bedeutet, dass der betreffende Ansatz konkrete Impulse zur Gestaltung von Bildungsarbeit liefern sollte, statt sich beispielsweise allgemein mit dem Bildungssystem oder der Sozialen Arbeit unter den Vorausset-

zungen ‚kultureller Vielfalt‘ zu beschäftigen. Ein expliziter Bezug zur Internationalen Jugendarbeit wurde nicht vorausgesetzt, da Weiterentwicklungen zum ‚Interkulturellen Lernen‘ aus anderen Zusammenhängen gegebenenfalls auf diesen Bildungsbereich übertragen werden können.

Weitere Kriterien betrafen die Relevanz und die konzeptionelle Tiefe eines Ansatzes. Beides drückte sich für mich durch die Anzahl beziehungsweise den Umfang der Veröffentlichungen zur jeweiligen Weiterentwicklung aus. Ausdruck der Relevanz war ebenfalls, dass auf Autor*innen in anderen Werken Bezug genommen wird. Außerdem berücksichtigte ich für meine Auswahl Einschätzungen von Kolleg*innen aus der Internationalen Jugendarbeit sowie von mit dem Thema vertrauten Dozierenden.

Meine Recherche stützte sich auf Übersichten zu theoretischen Konzepten im Zusammenhang von Interkultureller Pädagogik oder interkulturellem Lernen, wie sie zum Beispiel bei Auernheimer (vgl. Auernheimer 2016: 46 ff.), Nohl (vgl. Nohl 2014: 125 ff.) oder Heiser (vgl. Heiser 2013: 15 ff.) zu finden sind. Darüber hinaus führte ich eine umfangreiche Schlagwortrecherche in Bibliothekskatalogen sowie Fachdatenbanken durch. Meine Suche bezog sich unter anderem auf die folgenden Begriffe beziehungsweise Begriffskombinationen: „interkulturelles Lernen“, „kritisch“, „reflexiv“, „diversitätsbewusst“, „Diversität“, „Internationale Jugendarbeit“, „Jugendbegegnungen“ und „Jugendarbeit“.

Ausgewählte Ansätze beziehungsweise Autor*innen

Im Zuge meiner Recherche ermittelte ich zwei Ansätze, die explizit zur Internationalen Jugendarbeit entwickelt worden sind. Dies ist erstens der Ansatz einer diversitätsbewussten Internationalen Jugendarbeit, die von Anne Sophie Winkelmann und weiteren Autor*innen näher ausgearbeitet wurde. Der zweite ist das Konzept der „reflexiven Internationalität“ (Thimmel 2014), das von Andreas Thimmel in Anlehnung an den diversitätsbewussten Ansatz formuliert wurde. Beide Ansätze grenzen sich eindeutig vom ‚Interkulturellen Lernen‘ in seiner ‚klassischen‘ Form ab.

Der dritte von mir ausgewählte Ansatz beziehungsweise Autor, Georg Auernheimer, äußert sich aus einer allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Perspektive. In seinem mehrmals neu aufgelegten Überblickswerk zur Interkulturellen Pädagogik (vgl. Auernheimer 2016) entwirft er ein Verständnis von interkulturellem Lernen beziehungsweise interkultureller Kompetenz, welches Aspekte wie Machtasymmetrien und Diskriminierungserfahrungen einbindet. Seine Auffassung vom interkulturellen Lernen setzt sich deshalb von der durch Thomas geprägten wesentlich ab. Ein weiteres Argument zur Auswahl von Auernheimer war die große Anzahl an Veröffentlichungen von ihm zum interkulturellen Lernen. Über die letzten Jahre hinweg schrieb er regelmäßig Beiträge für Sammelwerke zu diesem Thema.

Der vierte Ansatz ist das von Jürgen Bolten vertretene Verständnis vom interkulturellen Lernen auf Basis eines ‚offenen‘ Kulturbegriffs. Bolten ist Professor für „Interkulturelle Wirtschaftskommunikation“. Auf ihn aufmerksam wurde ich durch einen Kollegen, der eine Sensibilisierungseinheit zur Kommunikation in einer ‚kulturell vielfältigen‘ Gruppe basierend auf Boltens Theorie durchführte. Im Zuge meiner Recherche ergab sich, dass Bolten neben Auernheimer als Hauptreferenz für eine Weiterentwicklung der interkulturellen Kompetenz im Kontext von interkulturellen Trainings angesehen werden kann (vgl. Ang-Stein 2015: 36 ff.). Darüber hinaus ist aus einem von ihm mitbetreuten Master-Studiengang ein umfangreiches Online-Angebot zum „Interkulturellen Lernen“ hervorgegangen (vgl. LpB Thüringen/IWK Universität Jena 2018). Sein Ansatz ist für meine Arbeit von Interesse, da Bolten sich explizit von einem ‚Interkulturellen Lernen‘ im Sinne des Konzepts der Kulturstandards abgrenzt (vgl. u.a. Bolten 2012: 27 f.). Auch wenn er sich nicht von vornherein auf die Internationale Jugendarbeit bezieht, sind Theorien aus dem Bereich interkultureller Trainings hierfür anschlussfähig. Wenn sich im Rahmen von solchen Trainings mit ‚Kultur‘ auseinandergesetzt wird, ähnelt dies der Internationalen Jugendarbeit, da bei ihr ebenfalls Lernprozesse über ‚Kultur(en)‘ im Rahmen von Workshop-Einheiten angestoßen werden.

Unberücksichtigte Autor*innen beziehungsweise Ansätze

Aufgrund des Auswahlkriteriums, dass die hier behandelten Ansätze sich mit der Ausgestaltung eines Lernprozesses im Zusammenhang von ‚kultureller Differenz‘ beschäftigen sollen, kamen andere Autor*innen zum Themenbereich ‚Bildung und Interkulturalität‘ nicht in Frage. Einige Werke, die sich kritisch mit der Interkulturellen Pädagogik auseinandersetzen, haben das Bildungssystem allgemein zum Thema. Astrid Messerschmidt thematisiert die Auswirkungen von Kulturalisierung und dahinter liegenden Machtverhältnissen in der Bildung (vgl. Messerschmidt 2009). Ähnlich weitreichend beschäftigt sich die von Paul Mecheril geprägte Migrationspädagogik damit, wie in Bildungszusammenhängen und auch allgemein in der Gesellschaft ‚kulturelle Fremdheit‘ konstruiert wird (vgl. Mecheril 2016a). Das Anliegen, sich die Konstruktion von sogenannten „Migrationsanderen“ bewusst zu machen und zu hinterfragen (vgl. u.a. Mecheril et al. 2010: 17 ff.), lässt sich näher auf die Bildungsarbeit übertragen (vgl. Schröder 2016). Die damit verbundene Perspektive spiegelt jedoch stark den diversitätsbewussten Ansatz wider und stellt deshalb keine weitere, eigenständige Alternative zum ‚Interkulturellen Lernen‘ dar. Aus demselben Grund wird die von Annedore Prengel entworfene „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 2006) in meiner Arbeit nicht eigens behandelt. Auch der Ansatz von Ulrike Hormel und Albert Scherr deckt sich durch seinen Fokus auf Diversity-Pädagogik und Antidiskriminierung stark mit dem diversitätsbewussten Ansatz (vgl. Hormel/Scherr 2004). Zugleich wird Scherr im Rahmen meiner Arbeit näher berück-

sichtigt, da Thimmel auf ihn sowie auch auf Franz Hamburger näher Bezug nimmt. Auf diese Weise fließt der Ansatz von Hamburger in eine Weiterentwicklung ein, während dieser für sich betrachtet interkulturelle Bildungsprozesse aus einer allgemeinen Perspektive hinterfragt (vgl. Hamburger 2018).

Die Autorinnen Ingrid Gogolin, Marianne Krüger-Potratz und Cristina Allemann-Ghionda setzen sich mit ihren Werken ebenfalls vorrangig damit auseinander, wie Bildungssysteme auf ‚kulturelle Vielfalt‘ beziehungsweise Mehrsprachigkeit reagieren und wie soziale Ungleichheit in diesem Zusammenhang bearbeitet werden müsste (vgl. Allemann-Ghionda 2013; Gogolin/Krüger-Potratz 2010). Eine eigenständige Weiterentwicklung zum ‚Interkulturellen Lernen‘ lässt sich daraus nicht ableiten.

Ähnlich ist es mit den Werken von Wolfgang Nieke, Jan Christoph Heiser und Arnd-Michael Nohl. Nieke konzentriert sich auf eine sozialwissenschaftliche Erörterung des Umgangs mit Wertkonflikten zwischen verschiedenen ‚Kulturen‘ (vgl. Nieke 2008), während auch Heiser durch seine sehr grundlegende bildungsphilosophische Abhandlung zum interkulturellen Lernen keinen klar abgrenzbaren Ansatz zur Gestaltung von Bildungsarbeit liefert (vgl. Heiser 2013). Nohl formuliert eine „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“, welche als kritische Antwort auf die Eindimensionalität des ‚Interkulturellen Lernens‘ zu verstehen ist (vgl. Nohl 2014: 137 ff.). Jedoch behandelt er vorrangig, wie sich die Unterschiede zwischen „Milieus“, die als ein geteilter Erfahrungshorizont verstanden werden, in der Bildung bemerkbar machen. Konkrete Impulse zur Ausgestaltung von Lernprozessen im Sinne eines eigenen Ansatzes stellte ich nicht fest. Höchstens verweist seine ‚Milieu‘-Perspektive auf die bereits vom diversitätsbewussten Ansatz vertretene Mehrdimensionalität.

Mit „Transkulturalität“ (Welsch 2012) existiert eine Analyseperspektive auf kulturelle Austauschprozesse, die von einzelnen Autor*innen genutzt wird, um eine transkulturelle Bildung oder Erziehung zu formulieren (vgl. Datta 2010; Takeda 2012). Grundsätzlich verweist der Begriff ‚Transkulturalität‘ darauf, dass kultureller Austausch und Vermischung hin zu etwas Neuem führt. Folglich sind transkulturelle Inhalte Ausdruck einer globalen oder universell verstandenen Kultur, die sich aus verschiedensten (national-)kulturellen Einflüssen speist (vgl. Pries/Maletzky 2018: 59). Ein meiner Einschätzung nach bis jetzt nicht näher konzipiertes ‚transkulturelles Lernen‘ würde sich in diesem Sinne auf kulturübergreifende Aspekte, die zusätzlich zu den sonstigen kulturellen Bezügen bestehen, richten. Ich verstehe es deshalb als eine mögliche Ergänzung zum ‚Interkulturellen Lernen‘ und nicht als eine Weiterentwicklung. Da Gegenstand meiner Arbeit Ansätze sind, die das

‚Lernen über Kultur(en)‘ kritisch weiterentwickeln, werde ich mich nicht näher mit solch einem ‚kulturübergreifenden Lernen‘ beschäftigen.

Demgegenüber lässt sich Transkulturalität auch als eine Bildung „jenseits von kulturellen Zuschreibungen“ (Hauenschild 2010: 164) auffassen. Eine Weiterentwicklung des ‚Interkulturellen Lernens‘ entsprechend diesem Verständnis ähnelt stark dem diversitätsbewussten Ansatz. Winkelmann hebt hervor, dass zu den Anliegen einer diversitätsbewussten Bildung auch der Begriff ‚transkulturelle Bildung‘ im Fachdiskurs existiert (vgl. Winkelmann 2014: 23). Näher konzipiert wurde bis jetzt aber nur eine ‚diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit‘ und nicht eine ‚transkulturelle‘. Teil meiner Arbeit ist deshalb der diversitätsbewusste Ansatz und nicht ein mögliches ‚transkulturelles Lernen‘.

Die soeben dargelegten Abwägungen im Zusammenhang meiner Materialauswahl führen dazu, dass die Autor*innen Winkelmann et al., Thimmel, Auernheimer und Bolten im Zentrum meiner Arbeit stehen.

3.2 Schema zur Vorstellung der Ansätze

Im vorliegenden Kapitel werde ich die vier ausgewählten Weiterentwicklungen zum ‚Interkulturellen Lernen‘ näher vorstellen. Hierbei richte ich mich nach einer einheitlichen Systematik. Zuerst gebe ich einen Überblick zum jeweiligen Ansatz, indem ich auf die Quellen und übergeordneten Ziele eingehe. Im Anschluss daran werde ich die Anliegen der Ansätze auf Grundlage der folgenden Fragen darlegen:

- Wofür möchte der Ansatz ein Bewusstsein schaffen?
- Welche Haltung und Reflexionen werden angestrebt?
- Wozu möchte der Ansatz befähigen?

Die Antworten zu diesen Leitfragen vermitteln, welcher Lern- und Bildungsprozess von den Ansätzen angestoßen werden soll. Es soll sich eine Gesamtperspektive dazu ergeben, wozu die verschiedenen Weiterentwicklungen sensibilisieren und befähigen möchten. Die Systematik der Vorstellung spiegelt die von der Literatur zu interkultureller Kompetenz verwendeten Lernzieldimensionen wider: Wissen („savoir“), Haltungen („savoir-être“) und Fähigkeiten („savoir-faire“) (vgl. Auernheimer 2013: 62; Bolten 2016: 81; Erll/Gymnich 2015: 11 f.; Reimann 2017: 46, 52).

Meine Frage im Zusammenhang von ‚savoir‘ richtet sich nicht auf Wissen oder Kenntnisse, sondern ermittelt, wozu ein Bewusstsein geschaffen werden soll. Hiermit hebe ich hervor, dass die hier vorgestellten Weiterentwicklungen nicht den Anspruch vertreten, eindeutig kategorisierbares Wissen zu vermitteln. Die Kulturstandards nach Thomas wären ein Beispiel für solch ein spezifi-

ches ‚Kulturwissen‘. Im Gegensatz dazu ist eher ein ‚Bescheidwissen‘ über gesellschaftliche Machtverhältnisse oder die ‚Verschwommenheit‘ von kulturellen Kontexten von Bedeutung. An die Frage zur angestrebten Haltung schließt die nach Reflexionen an, da eine selbstreflexive Haltung Bestandteil aller Weiterentwicklungen ist. Mir ist deshalb wichtig, näher darzulegen, worauf die jeweiligen (Selbst-)Reflexionen abzielen.

Insgesamt soll mit Hilfe dieser Leitfragen deutlich werden, welcher Umgang mit Kultur von den Ansätzen vertreten wird. Teil der Vorstellung ist deshalb auch ein Abschnitt, in dem ich hierzu zusammenfassend eine Einschätzung vornehme („Welchen Umgang mit Kultur vertritt der Ansatz?“). Bei jeder Weiterentwicklung prüfe ich ebenfalls, wie sehr sie die im zweiten Kapitel behandelten Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ widerspiegelt. Jene Kritik ist Ausgangs- und Orientierungspunkt der vorliegenden Arbeit. Deshalb möchte ich hervorheben, welche Überschneidungen zwischen der Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘ und den Weiterentwicklungen hierzu vorliegen („Wie sehr spiegelt der Ansatz die Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ wider?“).

Der Umfang der Abschnitte zu den drei, oben hervorgehobenen Leitfragen variiert von Ansatz zu Ansatz. Dies geht darauf zurück, dass jeweils unterschiedlich viele Anhaltspunkte vorliegen. In der Regel ist der Abschnitt zur Frage, wofür ein Bewusstsein geschaffen werden soll, am umfangreichsten. Es ergibt sich daraus, dass mit dieser Frage wesentliche Grundlagen eines Ansatzes wie die Sichtweise auf Kultur beziehungsweise gesellschaftliche Verhältnisse zur Sprache kommen.

Oft geben die Veröffentlichungen der Autor*innen auch Anhaltspunkte zu weiteren Aspekten, die für einen Ansatz von Bedeutung sind. Für Thimmel gehört beispielsweise zur ‚reflexiven Internationalität‘ auch eine spezifische Gestaltung des Organisationsprozesses einer Jugendbegegnung sowie die Öffnung solcher Maßnahmen für unterrepräsentierte Zielgruppen (vgl. Thimmel 2014: 10, 2015b: 21). Im Vergleich dazu stellt Auernheimer in seinen Veröffentlichungen die Entwicklungsgeschichte der Interkulturellen Pädagogik und somit seines Ansatzes näher dar (vgl. Auernheimer 2016: 38 ff.). Auf diese zusätzlichen Aspekte gehe ich in meiner Arbeit nicht ein.

Die Anliegen der ausgewählten Ansätze sollen im Folgenden dank der genannten Leitfragen möglichst umfangreich dargelegt werden. Für die Planung eines Lernprozesses im Rahmen einer internationalen Jugendbegegnung müssten sie zwangsläufig noch näher zugespitzt werden. Solch eine Anwendung nehme ich im vierten Kapitel vor. Zu den Optionen im Umgang mit Kultur, die sich aus den hier vorgestellten Weiterentwicklungen ergeben, nenne ich konkrete Ziele für die Bildungsarbeit während einer Jugendbegegnung. Im Gegensatz dazu werden sich, wie ich bereits im Rahmen der Begründung meiner Auswahl erwähnte, die Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘ unterschiedlich stark auf die Internationale Jugendarbeit beziehen.

3.3 Vorstellung der Weiterentwicklungen

3.3.1 Diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit (A. Winkelmann et al.)

Aus welchen Quellen ergibt sich der Ansatz?

Der diversitätsbewusste Ansatz zur Internationalen Jugendarbeit orientiert sich an Veröffentlichungen zu einer diversitätsbewussten Pädagogik beziehungsweise Sozialen Arbeit (vgl. u.a. Leiprecht 2008a). Anne Sophie Winkelmann griff in einer Publikation die damit verbundenen Grundlagen auf und brachte dadurch die theoretische Konzipierung einer diversitätsbewussten Internationalen Jugendarbeit auf den Weg (vgl. Winkelmann 2006). Die daran anknüpfende Handreichung von ihr mit Elli Eisele und Wiebke Scharathow hält die wesentlichen Grundsätze des Ansatzes fest (vgl. Eisele et al. 2008). In Ergänzung dazu existieren weitere Artikel (vgl. Becker 2016; Schwier 2010) und ein Forschungsbericht (vgl. Reindlmeier 2010), durch die eine Arbeit aus diversitätsbewusster Perspektive näher erläutert werden. Im Zuge der Gründung und Etablierung des „Netzwerks für DIVERsitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE)“ wurden ebenfalls zentrale Prinzipien hierzu formuliert (vgl. Drücker et al. 2014). Eine 2014 unter Anleitung von Winkelmann veröffentlichte Handreichung für Aktive in der Internationalen Jugendarbeit stellt derzeit die umfangreichste und aktuellste Quelle zur Umsetzung des diversitätsbewussten Ansatzes in der Praxis dar (vgl. Winkelmann 2014).

In Folge der wissenschaftlichen Veröffentlichung von Winkelmann im Jahr 2006 gab es keine weitere Publikation mit einer vergleichbaren theoretischen Tiefe. Es überwiegen bis heute praxisorientierte Handreichungen, die sich aus einzelnen Projektzusammenhängen ergaben. Hierin drückt sich unter anderem aus, dass jenen Personen, die sich auf den Ansatz spezialisiert hatten, eine universitäre Anbindung fehlte.

Welche übergeordneten Ziele werden verfolgt?

Der Ansatz möchte ‚Diversität‘ in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit rücken. Es soll auf die Anerkennung von Vielfalt und zugleich auf ein Bewusstsein über verschiedenste Diskriminierungsformen hingewirkt werden. Vom ‚diversity management‘ wird sich bewusst abgegrenzt. Statt einer auf ökonomischen Nutzen ausgerichteten ‚diversity‘, steht mit ‚Diversität‘ der Mensch an sich und der kritische Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, in die er*sie eingebettet ist, im Fokus (vgl. Drücker 2014: 4).

Hieraus ergeben sich Chancengleichheit, Teilhabegerechtigkeit und Anti-Diskriminierung als wesentliche Anliegen des Ansatzes (vgl. ebd.: 4). Er strebt danach, die verschiedenen Arten von Diskriminierung ins Bewusstsein zu rufen und ein „Empowerment“ für eine Erwiderng zu beför-

dem (vgl. Eisele et al. 2008: 39 ff.). Darüber hinaus zielt der Ansatz darauf ab, dass Ausschlussmechanismen auch innerhalb der Internationalen Jugendarbeit überwunden werden (vgl. Drücker 2014: 5).

Die Internationale Jugendarbeit soll so gestaltet sein, dass die Teilnehmenden im Sinne einer „Subjektorientierung“ in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Selbstbestimmung bestärkt werden. Ihnen soll eine eigenständige Selbstdefinition, in der sich ein kritisch-reflexiver Umgang mit den gesellschaftlichen Verhältnissen ausdrückt, ermöglicht werden (vgl. Eisele et al. 2008: 38).

Wofür möchte der Ansatz ein Bewusstsein schaffen?

Der diversitätswusste Ansatz setzt sich unter Rückgriff auf die Analyseperspektive der Intersektionalität mit den gesellschaftlichen Verhältnissen auseinander (vgl. Eisele et al. 2008: 23 ff.). Diese „Hintergrundfolie“ (Becker 2016: 317) lenkt die Aufmerksamkeit auf die Überschneidungen von verschiedenen Differenzkategorien und die unterschiedlichen sozialen Positionen, die sich daraus ergeben.

Ein wesentlicher Bestandteil des diversitätswussten Ansatzes ist folglich ein mehrdimensionaler Blick auf die Teilnehmenden einer Jugendbegegnung. Statt allein die ‚nationalkulturelle Differenz‘ zu berücksichtigen, soll ein Bewusstsein für das Zusammenspiel aller Differenzlinien, die die Identität und soziale Lage einer Person ausmachen, geweckt werden (vgl. Eisele et al. 2008: 18, 25; Winkelmann 2014: 8, 19). Die Ausführungen im zweiten Kapitel zu Intersektionalität zeigten bereits, dass dadurch eine Teilnehmerin nicht mehr nur als ‚die Deutsche‘, sondern als eine von Geschlecht, sozialem Status, (zugeschriebener) Ethnizität und weiteren Aspekten geprägte Person aufgefasst wird.

Jeder Mensch vereint auf sich andere subjektive Zugehörigkeiten. Diese möglichst weitreichend zu erfassen und dadurch ein Bewusstsein für die individuelle Lage jeder einzelnen Person zu gewinnen, ist ein wesentliches Anliegen des diversitätswussten Ansatzes. Laut diesem ist es wichtig, dass die Teilnehmenden einer Jugendbegegnung sich nicht als ‚Vertreter*innen einer Kultur‘ sehen. Stattdessen sollen sie ihr Aufeinandertreffen als eine „Begegnung zwischen Individuen“ (Winkelmann 2006: 116; Hervorheb. entfernt, DK) verstehen (vgl. hierzu auch Drücker 2014: 5 f.).

Der diversitätswusste Ansatz vermittelt Mehrfachzugehörigkeit als grundsätzliche Eigenart menschlicher Identität. Sie ergibt sich zwangsläufig aus der Vielzahl von Identitätszusammenhängen, die eine Person prägen (vgl. Eisele et al. 2008: 29 f.). Darüber hinaus ist laut ihm über die letzten Jahrzehnte ein mehrdimensionaler Blick gegenüber einer kulturalisierenden Eindimensionalität umso wichtiger geworden. Die Identitätsangebote und damit Zugehörigkeiten haben sich

im Zuge von Globalisierung sowie Modernisierung und Individualisierung enorm vervielfältigt. Einerseits ergeben sich durch den internationalen Austausch neue, oft auch globale Identitätsbezüge wie das Selbstverständnis als internationale Greenpeace-Aktivistin (vgl. Winkelmann 2006: 33 f.). Andererseits werden durch den sozialen Wandel traditionelle Zuordnungen und Rollen aufgebrochen (vgl. ebd.: 41 ff.). Den Menschen steht dadurch eine größere Auswahl an Zugehörigkeiten für ihre Selbstverortung zur Verfügung. Nichtsdestotrotz sind sie einer Fremdzuschreibung bei wesentlichen sozialen Kategorien wie Geschlecht, Herkunft oder sozialem Status ausgesetzt (vgl. Eisele et al. 2008: 33).

Entgegen solcher Gruppenzuweisungen rückt der diversitätsbewusste Ansatz auch eine Mehrfachzugehörigkeit ‚innerhalb‘ dieser Kategorien ins Bewusstsein. So führt die Realität der Migrationsgesellschaft dazu, dass eine ‚(national-)kulturelle Eindeutigkeit‘ obsolet wird (vgl. Winkelmann 2006: 39 ff.). Statt eines klar unterscheidbaren ‚deutsch‘ oder ‚nicht-deutsch‘ drückt die Biographie von vielen Menschen heute ein Nebeneinander von vielen verschiedenen Herkunftsbezügen aus (vgl. Eisele et al. 2008: 34).

Insgesamt öffnet der diversitätsbewusste Ansatz deshalb den Blick für die gesellschaftliche Heterogenität (vgl. Drücker 2014: 5; Reindlmeier 2010: 20 f.). Vom Bild einer einheitlichen Personengruppe, die im Zuge einer Jugendbegegnung auf eine andere trifft, wird entschieden abgerückt. Heterogenität in einer Gruppe und der Gesellschaft allgemein soll als selbstverständlich begriffen werden (vgl. Eisele et al. 2008: 39 f.).

Wie bereits angemerkt, verweist eine intersektionale Perspektive nicht nur auf verschiedene Differenzkategorien, sondern auch auf die Machtverhältnisse, in die sie eingebettet sind. Der diversitätsbewusste Ansatz möchte ins Bewusstsein rufen, welche Diskriminierungen und Privilegien sich aus den Überschneidungen der verschiedenen Differenzkategorien ergeben (vgl. Becker 2016: 315; Eisele et al. 2008: 21 ff.). Es soll sichtbar werden, wie die jeweiligen Normen und damit transportierten Normalitätsvorstellungen zu Benachteiligungen führen. Zum Beispiel wird sich damit beschäftigt, wie sich die dominante Norm der Heterosexualität auf den Alltag und zugleich auch auf Strukturen wie Gesetze auswirkt (vgl. Eisele et al. 2008: 40 f.). Wichtig ist für den diversitätsbewussten Ansatz, dass alle Kategorien, die sich auf Diskriminierung auswirken, gleichermaßen von Bedeutung sind (vgl. Drücker 2014: 5).

Neben den Diskriminierungen und Privilegien im Zuge der sozialen Zugehörigkeiten einer Person wird auch der einengende Charakter von dominierenden Vorstellungen innerhalb der verschiedenen Kategorien und Gruppen behandelt. ‚Nationalkulturelle Eigenarten‘ drücken beispielsweise ein dominantes Verständnis über ‚die‘ Verhaltens- und Denkweisen der Menschen eines Landes aus.

Nicht alle Teilnehmenden aus diesem Land finden sich jedoch darin wieder (vgl. Winkelmann 2014: 19). Der diversitätsbewusste Ansatz ruft ins Bewusstsein, dass soziale Normen Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlung sind. Bestehende Normalitätsvorstellungen, ob in Bezug auf ein Land oder einen anderen Zusammenhang, lassen sich hinterfragen und die von ihnen verdeckten Alternativen offen legen (vgl. ebd.: 31 f.).

Ausdruck der gesellschaftlichen Machtverhältnisse sind ebenfalls dominante Bilder über soziale Gruppen. Autor*innen wie Winkelmann heben hierzu hervor, dass abwertende Vorstellungen, die in der Regel als „Vorurteile“ bezeichnet werden, als „Schubladendenken“ betitelt werden sollten (vgl. ebd.: 21 f.). Der Begriff ‚Vorurteil‘ verweise nämlich auf das problematische, vom ‚Interkulturellen Lernen‘ transportierte Verständnis, dass ein ‚voriges‘ Urteil im Zuge einer Begegnung revidiert werden kann (vgl. ebd.). Im Vergleich dazu ist es ihrer Ansicht nach von Bedeutung, sich die gesellschaftliche Verankerung von „Schubladendenken“ bewusst zu machen (vgl. Winkelmann 2006: 118, 2014: 17). Der diversitätsbewusste Ansatz lenkt deshalb die Aufmerksamkeit auf jene Machtverhältnisse, die dafür sorgen, dass abwertende Bilder über eine Gruppe existieren. Eine abwertende Vorstellung über homosexuelle Menschen wird beispielsweise nicht auf die Person, welche diese als Einstellung trägt, begrenzt. Stattdessen werden gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen zu Sexualität in den Blick genommen, welche solch eine Abwertung befördern.

Welche Haltung und Reflexionen werden angestrebt?

Im Zentrum des diversitätsbewussten Ansatzes steht das Anliegen einer sogenannten „diversitätsbewussten Haltung“ (Winkelmann 2014: 28). Diese beinhaltet einerseits das soeben angesprochene Bewusstsein für Mehrdimensionalität, Heterogenität und Machtverhältnisse. Andererseits reicht eine diversitätsbewusste Haltung darüber hinaus, da sich über sie ein anerkennender Umgang mit der angesprochenen Heterogenität in einer Gruppe beziehungsweise der Gesellschaft allgemein ausdrückt. Der diversitätsbewusste Ansatz zielt darauf ab, Anerkennung und Wertschätzung gegenüber allen Teilnehmenden in ihrer jeweiligen Einzigartigkeit zu vermitteln (vgl. Reindlmeier 2010: 22 f.). Die über eine Gruppe ausgedrückte Vielfalt wird folglich nicht allein zur Kenntnis genommen, sondern positiv gewürdigt. Die Anerkennung der Individualität der Teilnehmenden äußert sich dabei auch über einen wohlwollenden Umgang mit den jeweiligen Eigenarten der Teilnehmenden. Winkelmann illustriert dies mit einem Beispiel zu Teilnehmenden, die während einer Begegnung zu spät kommen (vgl. Winkelmann 2014: 29). Ihr Bedürfnis nach Flexibilität und freier Zeit wird wohlwollend angesprochen, statt es zu verurteilen. Nichtsdestotrotz wird zugleich über die Auswirkung der Verspätung auf die anderen Gruppenmitglieder gesprochen.

Teil einer diversitätsbewussten Haltung ist außerdem eine fragende Grundeinstellung. Im Gegensatz zum im ‚Interkulturellen Lernen‘ sehr präsenten Anspruch des ‚Fremdverstehens‘ schafft der diversitätsbewusste Ansatz Raum für Offenheit und Uneindeutigkeit (vgl. Winkelmann 2006: 117, 2014: 17, 38). Er vermittelt Verunsicherung als selbstverständlichen Teil einer Begegnung, da sich von pauschalen Erklärungsmustern gelöst wird. Die Teilnehmenden werden angeregt, auf kulturalisierende Deutungsmuster zu verzichten. Stattdessen sollen sie Strategien entwickeln, um die jeweils unterschiedlichen Hintergründe einer Situation zu begreifen. Die Bereitschaft, sich auf die Unabgeschlossenheit und auch Widersprüchlichkeit aller beteiligten Personen einzulassen (vgl. Winkelmann 2006: 117), drückt sich ebenfalls über solch eine ‚offene Haltung‘ aus.

In Hinblick auf die vom diversitätsbewussten Ansatz thematisierten gesellschaftlichen Verhältnisse wird eine selbstreflexive Grundhaltung vermittelt (vgl. Eisele et al. 2008: 44; Sinoplu 2014: 21; Winkelmann 2014: 34 f.). Dies bedeutet zum einen, dass sich eine Person mit der Wirkung der gesellschaftlichen Zugehörigkeiten und ihren Normierungen auf sie selbst auseinandersetzt. Zum anderen nimmt sie in den Blick, wie sie selbst in diese Verhältnisse verstrickt ist. Neben der Frage danach, welchen Zuweisungen eine Person ausgesetzt ist, geht es folglich auch darum, wie sie an den bestehenden Zugehörigkeitsordnungen mitwirkt.

Es ist dem diversitätsbewussten Ansatz ein wichtiges Anliegen, dass sich Zuweisungen und Normalitätsvorstellungen nicht nur bewusst gemacht werden, sondern dass sie auch hinterfragt werden. Soziale Kategorien werden als Konstrukte aufgefasst, die überdacht werden sollen (vgl. Eisele et al. 2008: 19 ff.). Dominierende Vorstellungen, zum Beispiel über die Bedeutung von ‚Deutschsein‘, werden bewusst in Frage gestellt (vgl. Winkelmann 2014: 19). Ausschlüsse, die durch diese oder andere Differenzziehungen entstehen, werden sichtbar gemacht. In Anknüpfung daran können alle Beteiligten die Zuweisungen, an denen sie mitwirken, überdenken.

Die vom diversitätsbewussten Ansatz angestrebten Reflexionen bewegen sich dabei zwangsläufig in einem Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Dekonstruktion. Die von ihm vermittelte kritisch-reflexive Haltung zielt darauf ab, die gesellschaftlichen Differenzierungen zu hinterfragen. Zugleich möchte der Ansatz die verschiedenen Diskriminierungen, die mit ihnen verbunden sind, behandeln (vgl. Eisele et al. 2008: 28). Während beispielsweise die binäre Geschlechterlogik in Frage gestellt wird, sollen gleichermaßen die Diskriminierungen, welche Personen in unserer Gesellschaft als ‚Frau‘ erfahren, berücksichtigt werden.

Eine Reflexion über gesellschaftliche Machtverhältnisse beinhaltet laut des diversitätsbewussten Ansatzes auch, sich die Wirkung von dominanten Bildern über soziale Gruppen auf einen selbst bewusst zu machen (vgl. Winkelmann 2014: 39 f.). Teilnehmende einer Begegnung sollen

erkennen, wie gesellschaftlich verbreitete Vorstellungen sich auf ein ‚Schubladendenken‘ bei ihnen selbst auswirken. Sie sollen dazu angeregt werden, für ‚Schubladen‘ in ihrem eigenen Denken wachsam zu sein. Indem sie solche dominanten Bilder bei sich erkennen, können sie sich von ihnen distanzieren und ihren Einfluss auf das eigene Handeln vermindern.

Wozu möchte der Ansatz befähigen?

Im Sinne der bereits angesprochenen ‚Subjektorientierung‘ zielt der diversitätsbewusste Ansatz darauf ab, die Teilnehmenden einer Jugendbegegnung in einer eigenständigen Selbstverortung zu bestärken. Die gesellschaftlichen Verhältnisse werden nicht als festgeschrieben aufgefasst, sondern als ein prägender Rahmen, zu dem eine Selbstpositionierung geschieht. Die auf Klaus Holzkamp zurückgehende Idee von subjektiven „Möglichkeitenräumen“ (Holzkamp in Reindlmeier 2010: 5) wird hierzu vom diversitätsbewussten Ansatz aufgegriffen (vgl. auch Eisele et al. 2008: 35). Eine Jugendbegegnung soll folglich die Teilnehmenden dazu befähigen, ihren jeweils eigenen ‚Möglichkeitenraum‘ zu erschließen und auszugestalten. Hierin drückt sich eine „Ent-Grenzung der eigenen gedachten und für möglich erachteten Lebenssituation“ (Becker 2016: 319) aus. Die Jugendlichen werden ermutigt, sich in Hinblick auf ihre eigene Selbstdefinition auszuprobieren und neu zu entdecken (vgl. Becker 2016: 311, 319; Eisele et al. 2008: 41 f.).

Die Internationale Jugendarbeit bietet sich hierfür ganz besonders an, da sie einen eigenen, ungewohnten Handlungsrahmen darstellt, in dem die sonstigen Selbstverständlichkeiten weniger gelten (vgl. Reindlmeier 2010: 12; Winkelmann 2006: 120). Beispielsweise eröffnen sich individuelle Möglichkeiten zur Definition der eigenen Herkunft. Jugendliche mit Migrationsgeschichte, die in anderen Zusammenhängen auf diesen ‚Hintergrund‘ festgeschrieben werden, erhalten die Möglichkeit zu einer davon abweichenden Selbstdefinition. Sie haben die Wahl, sich allein als ‚deutsch‘ zu definieren oder eine für sie relevante Mehrfachzugehörigkeit herauszustellen.

Die angesprochene Selbstverortung ist mit verschiedenen Formen des ‚Empowerments‘ verbunden, welche über den Kontext der Jugendbegegnung hinausreicht. Erstens bezieht sie sich darauf, dass Jugendliche „Mut und Kraft für einen Transfer in den Alltag“ (Eisele et al. 2008: 42) mitnehmen. Sie sollen bestärkt werden, den im Rahmen der Jugendbegegnung erfahrenen ‚Möglichkeitenraum‘ auf ihre alltägliche Lebenswelt auszuweiten. Hierzu gehört auch, ihnen Stärke im Umgang mit Diskriminierung zu verleihen (vgl. Winkelmann 2014: 35). Ihnen wird vermittelt, dass sie nicht den diskriminierenden, gesellschaftlichen Verhältnissen ergeben sind und ihnen verschiedene Handlungsmöglichkeiten zur Erwidern offen stehen. Der diversitätsbewusste Ansatz möchte dazu beitragen, dass die Jugendlichen neben einem grundsätzlichen Selbstvertrauen für sich konkrete Handlungsweisen zum Umgang mit Diskriminierungserfahrungen entwickeln.

Ein zweiter Aspekt des angestrebten ‚Empowerments‘ betrifft eine gesamtgesellschaftliche Perspektive. Eine diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit ermutigt ihre Teilnehmenden dazu, sich gegen benachteiligende gesellschaftliche Verhältnisse zu engagieren. Hierzu gehört eine Solidarisierung mit Menschen, die von Diskriminierung betroffen sind (vgl. Eisele et al. 2008: 42; Winkelmann 2014: 35). Diese ließe sich zum einen als ein couragiertes Handeln in alltäglichen Diskriminierungssituationen verstehen. Zum anderen drückt sich über sie ein politisches Engagement aus, durch das sich gegen strukturelle Diskriminierung, wie beispielsweise der Ausschluss vieler Migrant*innen vom Wahlrecht, gewandt wird. In einem übergeordneten Sinne möchte der diversitätsbewusste Ansatz Teilnehmende dazu befähigen, sich über die Jugendbegegnung hinaus für ein gleichberechtigtes und friedliches Zusammenleben weltweit stark zu machen (vgl. Eisele et al. 2008: 42 f.).

Neben einem Erwidern gegenüber Diskriminierung zielt der diversitätsbewusste Ansatz auch auf einen kritischen Umgang mit den eigenen Privilegien (vgl. Winkelmann 2014: 36). Menschen sollen sich zum einen ihre Privilegien bewusst machen, um mit der eigenen Macht möglichst verantwortungsvoll umzugehen. Zum anderen sollen Wege ausgelotet werden, um im Sinne eines sogenannten „Power Sharing“ Macht abzutreten (vgl. ebd.). Personen, die von Privilegien profitieren, werden dazu angeregt, Schritte zur Gleichstellung von diskriminierten Gruppen zu unternehmen.

Welchen Umgang mit Kultur vertritt der Ansatz?

‚Kultur‘ beschränkt sich für den diversitätsbewussten Ansatz nicht allein auf einen ethnischen oder nationalen Rahmen. Es ist ein „Bedeutungsmuster und Zeichensystem“ (Leiprecht in Eisele et al. 2008: 15), welches sich auf eine Gesellschaft insgesamt und zugleich auf viele andere Gruppenzusammenhänge beziehen lässt. Hieraus ergibt sich, dass eine Person vielen verschiedenen kulturellen Bezügen ausgesetzt ist. Jedes Individuum gestaltet sein*ihre Verhältnis zu diesen Einflüssen für sich anders (vgl. Eisele et al. 2008: 15 f.). Dieser gestalterische Umgang mit sozialen Einflüssen verweist auf die weiter oben angesprochene Idee des ‚Möglichkeitenraums‘.

Der diversitätsbewusste Ansatz verzichtet jedoch darauf, sich auf Basis solch eines dynamischen und heterogenen Verständnisses explizit mit Kultur auseinanderzusetzen. Stattdessen wird ein anderer Fokus gewählt, indem verschiedene Differenzkategorien sowie ihre Einbettung in gesellschaftliche Machtverhältnisse betrachtet werden. ‚Kultur‘ ist für eine diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit deshalb kein eigenständiges Thema (vgl. Winkelmann 2014: 17).

Höchstens indirekt wird ‚Kultur‘ thematisiert, wenn sich kritisch mit Normalitätsvorstellungen beschäftigt wird. Über Kultur drücken sich im Zusammenhang von ‚Nationalkultur‘ dominante

Selbstverständlichkeiten in Bezug auf ein Land aus, zu deren Hinterfragung der diversitätsbewusste Ansatz anregen möchte (vgl. ebd.: 19 f., 31 f.). Kultur wird situativ als Reflexionsgegenstand aufgegriffen, wenn Teilnehmende sie als bedeutsam für die eigene Identität ansprechen. Aus diversitätsbewusster Perspektive wird diese subjektive Bedeutung von ‚Kultur‘ anerkannt und zugleich einer Verallgemeinerung entgegengewirkt (vgl. ebd.: 20). Es ist Raum für individuelle Erzählungen, während auf generelle Aussagen über ein Land und das Bestimmen ‚einer Kultur‘ hierzu verzichtet wird.

Die enge Verknüpfung von ‚Kultur‘ und ‚nationaler Eigenart‘ führt dazu, dass Winkelmann davon abrät, als Leitung einer Begegnung diesen Begriff zu verwenden. Schlüssiger seien Begriffe wie „Selbstverständlichkeiten“ oder „Normalitätsvorstellungen“ (ebd.: 32). Hierin zeigt sich, dass für den diversitätsbewussten Ansatz kein Anreiz besteht, einen Kulturbegriff, der über den nationalen Kontext hinausreicht, zu etablieren. Die Priorität ist eine andere. Wesentliches Anliegen ist eine Perspektive, die sich vom bislang sehr dominanten Fokus auf ‚nationalkulturelle Eigenarten‘ löst. Da ‚Kultur‘ als Thema einer Jugendbegegnung zu genau dieser Perspektivverengung führt, stellt der diversitätsbewusste Ansatz eine Auseinandersetzung damit zurück.

Wie sehr spiegelt der Ansatz die Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ wider?

Der diversitätsbewusste Ansatz spiegelt die weiter oben dargelegten Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ auf sehr umfangreiche Weise wider. Dies geht darauf zurück, dass jene Kritik Ausgangspunkt einer diversitätsbewussten Internationalen Jugendarbeit ist (vgl. u.a. Winkelmann 2014: 16 ff.). Die Kritikpunkte beinhalten die wesentlichen Grundsätze des diversitätsbewussten Ansatzes oder leiten zu ihnen über.

Die mehrdimensionale Perspektive mitsamt der Hervorhebung von Heterogenität ist die kritische Antwort auf die homogenisierende, eindimensionale Ausrichtung des ‚Interkulturellen Lernens‘. Die von diesem außerdem ausgeblendeten gesellschaftlichen Machtverhältnisse sind ein Kernthema für den diversitätsbewussten Ansatz. Der Analyseperspektive der Intersektionalität folgend wird in den Blick genommen, welche Diskriminierungen und Privilegien sich aus den verschiedenen Differenzbeziehungen in einer Gesellschaft ergeben.

3.3.2 Reflexive Internationalität (A. Thimmel)

Aus welchen Quellen ergibt sich der Ansatz?

Andreas Thimmel lieferte mit seiner Dissertation „Pädagogik der internationalen Jugendarbeit“ eine umfangreiche Übersicht zu den konzeptionellen Grundlagen der Internationalen Jugendarbeit im deutschsprachigen Bereich (vgl. Thimmel 2001). An seinen damaligen Ergebnissen schließen

verschiedene überblicksartige Artikel an (vgl. Thimmel 2012, 2013). Diese beinhalten jedoch genauso wie seine Monografie nur wenig Anhaltspunkte in Richtung einer eigenständigen Konzeption. Seit 2014 veröffentlichte Thimmel verschiedene Artikel und Sammelwerksbeiträge, mit denen er seinen Ansatz mit dem Titel „reflexive Internationalität“ beziehungsweise „reflexive internationale Jugendarbeit“ umreißt (vgl. Thimmel 2014, 2015b, 2015a, 2016). Dabei lehnt er sich stark an den diversitätsbewussten Ansatz an und nimmt zugleich einzelne Akzentuierungen vor, um die Eigenständigkeit der Internationalen Jugendarbeit gegenüber einer allgemein formulierten diversitätsorientierten Jugendarbeit zu betonen (vgl. u.a. Thimmel/Friesenhahn 2015: 97).

Die Abschnitte über seinen Ansatz nehmen in seinen Artikeln nur einen begrenzten Umfang ein. Darüber hinaus sind seine Beiträge sehr ähnlich formuliert. Eine Ergänzung der theoretischen Erwägungen durch Empfehlungen für die Praxis, wie es verschiedene Handreichungen zum diversitätsbewussten Ansatz leisten, liegt nicht vor. Hieraus ergibt sich, dass der Ansatz der ‚reflexiven Internationalität‘ nur verschiedene Grundsätze für die Internationale Jugendarbeit vermittelt, aber selbst kein umfassendes Konzept darstellt. Dies schlägt sich auch in der Länge des nun folgenden Unterkapitels zu seinem Ansatz nieder.

Welche übergeordneten Ziele werden verfolgt?

Thimmel strebt mit seinem Ansatz an, die politische Dimension der Internationalen Jugendarbeit hervorzuheben (vgl. Thimmel 2016: 67 ff.). Diese drückt sich besonders durch einen Reflexionsprozess der Teilnehmenden über ihren nationalstaatlichen beziehungsweise kulturellen Hintergrund aus. Die damit verbundenen Machtverhältnisse sollen in den Blick genommen werden und ein „Wissen um die Pluralität und Veränderbarkeit der jeweiligen Zugehörigkeiten“ (ebd.: 68) vermittelt werden.

Das ‚Nationale‘, welches in eine internationale Jugendbegegnung eingebracht wird, stellt somit einen wesentlichen Reflexionsgegenstand dar. Daneben wird seine alles überragende Stellung aufgebrochen, um weitere Differenzlinien zu berücksichtigen. Der Kontext einer Jugendbegegnung und ihr Verlauf ergeben jeweils, wann und in welcher Weise sich mit den Kategorien „Nation“, „Staat“ und „Gesellschaft“ auseinandergesetzt wird (vgl. ebd.: 69).

Wofür möchte der Ansatz ein Bewusstsein schaffen?

‚Reflexive Internationalität‘ vermittelt die Bedeutung ‚kultureller Einflüsse‘, während sie diese auch in Frage stellt. Hierbei verweist Thimmel auf Ausführungen von Albert Scherr zur Interkulturellen Pädagogik (vgl. Thimmel 2015b: 19): Dieser versteht sie als eine „bewusste Auseinandersetzung mit den kulturellen Einbettungen des eigenen Selbst- und Weltverständnisses“ (Scherr 2015: 46; Hervorheb. entfernt, DK). Der Begriff der ‚kulturellen Einbettungen‘ vermittelt, dass Individuen

nicht ‚eine Kultur‘ in sich tragen. Es wäre laut Scherr verkürzend, Kultur auf Nationalstaaten zu begrenzen und Individuen auf determinierende Weise solch ‚einer Kultur‘ zuzuweisen (vgl. ebd.: 47). Nichtsdestotrotz sei es von Bedeutung, sich bewusst zu machen, dass sich das Selbst- und Weltverständnis einer Person aus der Auseinandersetzung mit den sie umgebenden kulturellen Zusammenhängen ergibt (vgl. ebd.: 54). Teil des Bildungsprozesses ist deshalb, dass eine Person die Wirkung ihrer sozialen und kulturellen Einbettung erkennt und sie näher hinterfragt (vgl. ebd.: 55).

In welcher Weise ‚kulturelle Einbettungen‘ im Rahmen der Internationalen Jugendarbeit berücksichtigt werden, hängt laut Thimmel von der Bedeutung, die die Teilnehmenden ihnen beimessen, ab. In diesem Zusammenhang greift er die Idee der „reflexive[n] Interkulturalität“ (Hamburger 2018: 132) von Franz Hamburger auf. Diese besagt, dass es wichtig sei, die Intentionen von Interkulturalität und ihre Auswirkungen näher zu reflektieren. Insbesondere ein Blick auf unintendierte Folgen ist damit verbunden (vgl. Hamburger 2015: 34 f.). Es wird folglich der Frage nachgegangen, inwiefern durch ‚Interkulturalität‘ Differenzen überhaupt erst geschaffen oder gar verstärkt werden. Der komplette Verzicht auf die Thematisierung einer möglichen ‚kulturellen Differenz‘ kann die Reaktion darauf sein (vgl. ebd.). Hamburger hebt besonders hervor, dass es die Selbstbestimmung einer Person beschränkt, wenn ihr im Rahmen der Bildungsarbeit eine ‚fremde Kultur‘ zugeschrieben wird (vgl. ebd.: 41).

Hieraus leitet sich für Thimmel ab, dass die Entscheidung über die Relevanz von kulturellen Einbettungen bei den Teilnehmenden selbst liege (vgl. Thimmel 2015b: 19). ‚Reflexive Internationalität‘ vermittelt somit ein Bewusstsein dafür, dass die Bedeutung von kulturellen Einflüssen von Person zu Person unterschiedlich ist. Die Bedeutsamkeit kann nicht von außen bestimmt werden, sondern obliegt der individuellen Einschätzung jeder Person. Ihr wird die „Deutungsmacht“ (ebd.) hierzu zugestanden.

Der ‚nationale Hintergrund‘ der Teilnehmenden ist eine ‚kulturelle Einbettung‘, welche bereits durch die grundsätzliche Ausrichtung der Internationalen Jugendarbeit zum Thema wird (vgl. Thimmel 2015a: 464, 2015b: 19). Alle Jugendlichen bringen durch ihre nationalstaatliche Zugehörigkeit Erfahrungshintergründe mit, die „situativ und kontextabhängig“ (Thimmel 2015b: 20) aufzugreifen sind. Im Zusammenhang der ‚reflexiven Internationalität‘ stellt diese zugleich eine Differenzlinie neben anderen dar (vgl. Thimmel 2016: 69). Ein Bewusstsein über die gesamte Vielfalt an gesellschaftlich bedeutsamen Differenzzuweisungen wird genauso wie im diversitätsbewussten Ansatz angestrebt. Die Heterogenität, die sich hinter der ‚internationalen‘ Ausgangslage verbirgt,

soll erkannt werden (vgl. Thimmel 2015a: 464 f.). Welche Bedeutung der ‚nationalen Differenz‘ zukommt, ergibt sich aus den soeben angesprochenen Relevanzsetzungen der Teilnehmenden selbst. Eine Thematisierung des ‚nationalen Hintergrundes‘ verweist ebenfalls auf die damit verbundenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. Thimmel 2015b: 20, 2016: 68). Die Teilnehmenden sollen sich bewusst machen, wie die Ausgestaltung von Staat und Gesellschaft sowie das Verständnis über ‚Nation‘ mit Macht zusammenhängt. Zugleich soll ihnen vermittelt werden, dass sich jene Machtverhältnisse und die sich daraus ergebenden Zugehörigkeiten verändern lassen.

Welche Haltung und Reflexionen werden angestrebt?

Eine ‚reflexive Internationale Jugendarbeit‘ vermittelt eine grundsätzliche Gleichwertigkeit der beteiligten Personen und Länder (vgl. Thimmel 2015b: 20). Gegenseitige Anerkennung ist die Voraussetzung für den gemeinsamen Austausch.

Der von ihr angestrebte Bildungsprozess knüpft am diversitätsbewussten Ansatz an, hebt aber zusätzlich die Reflexion von nationalen Bezügen als Anliegen einer Jugendbegegnung hervor. Folglich nimmt eine reflexive Haltung eine besondere Rolle ein (vgl. ebd.). Die Nationalkonstruktion, welche die Teilnehmenden von ihrem Land kennen, soll näher überdacht werden. Dabei hinterfragen sie die Bedeutung der eigenen nationalen Zugehörigkeit für sie selbst.

In diesem Zusammenhang soll ebenfalls reflektiert werden, inwiefern ein Bezug auf die Kategorie ‚Nation‘ Ausdruck einer stereotypisierenden Grenzziehung sein kann (vgl. Thimmel 2015a: 465). Eine mögliche Reproduktion von Stereotypen sowie hierarchisierende Konstruktionen eines ‚Anderen‘ durch ‚othering‘ sollen erkannt werden. Die unterschiedlichen Wirkungen, die von einem Rückgriff auf die Kategorie ‚Nation‘ ausgehen, können so kritisch überprüft werden.

Darüber hinaus beziehen sich die vom Ansatz beabsichtigten Reflexionen über die ‚nationale Differenz‘ auf politische Themen und geschichtliche Fragen (vgl. Thimmel 2015b: 20). Im Zuge des Austauschs mit Jugendlichen aus einem anderen Land sollen sich Einsichten über Schwerpunkte und Verläufe in diesen Zusammenhängen ergeben. Hierzu gehört auch, dass die Wirkung von Machtverhältnissen auf die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse bedacht wird.

Wozu möchte der Ansatz befähigen?

Der bereits angesprochene Reflexionsanspruch macht im wesentlichen Maße den Ansatz der ‚reflexiven Internationalität‘ aus. Durch ihn drückt sich deshalb in erster Linie das Anliegen aus, eine Fähigkeit zur Selbstreflexion zu fördern. Sie bezieht sich auf gesellschaftliche Verhältnisse und die eigene Verortung darin.

Darüber hinaus äußert sich über die Idee, dass die Relevanz kultureller Einbettungen von den Teilnehmenden selbst abhängt, ein Bestreben zur Stärkung ihrer Selbstbestimmung. Sie werden ermutigt, die für sie bedeutsamen Identitätsbezüge zu ermitteln, statt Fremdzuschreibungen wiederzugeben. Hiermit verbunden ist das bereits im Rahmen des diversitätsbewussten Ansatzes behandelte Prinzip der ‚Subjektorientierung‘. Auch Thimmel hebt die Bedeutung der Internationalen Jugendarbeit als einen Raum zur Selbstdefinition hervor. Sonst geltende Zuweisungen können hinterfragt und umgedeutet werden. Jugendliche, deren Migrationsgeschichte in der Regel hervorgehoben wird, erhalten beispielsweise die Möglichkeit, sich abseits der sonstigen Trennung zwischen ‚deutsch‘ und ‚nicht-deutsch‘ zu verorten (vgl. Thimmel 2015a: 462 f.). Mit ihrer eigenen Selbsterzählung können sie sich entscheiden, welchen Bezug sie zu dem Land herstellen, über das sie an der Begegnung teilnehmen.

Welchen Umgang mit Kultur vertritt der Ansatz?

Indem Thimmel auf den Begriff der ‚kulturellen Einbettung‘ von Scherr zurückgreift, versteht er Kultur als etwas, das plural und losgelöst von einer Begrenzung auf den nationalen Zusammenhang gedacht werden muss. ‚Kulturelle Einbettungen‘ sind zu berücksichtigen, da sie das Selbst- und Weltverständnis einer Person prägen; dies aber nicht als ein determinierender Einfluss, sondern als ein Rahmen, zu dem sie sich in Verhältnis setzt. ‚Kultur‘ ist deshalb ein Reflexionsgegenstand innerhalb einer Internationalen Jugendarbeit im Sinne der ‚reflexiven Internationalität‘. Die Relevanz der verschiedenen ‚kulturellen Einbettungen‘ ist jedoch nicht von außen vorgegeben, sondern wird von den Teilnehmenden bestimmt. Sie selbst beurteilen, wie sehr die verschiedenen kulturellen Bezüge, mit denen sie in Verbindung stehen, für sie bedeutsam sind.

Die Reflexion über Kultur im Sinne von ‚Nation‘ nimmt für Thimmel eine besondere Stellung in der Internationalen Jugendarbeit ein. Ihr organisatorischer Rahmen führt zwangsläufig dazu, dass die Teilnehmenden mit ihrer jeweiligen Gruppe ein Land ‚vertreten‘. Eine Jugendbegegnung eröffnet die Möglichkeit, sich näher mit den Nationalkonstruktionen der verschiedenen Länder und den sich darüber ausdrückenden Machtverhältnissen auseinanderzusetzen (vgl. Thimmel 2015b: 20, 2016: 68).

Wie sehr spiegelt der Ansatz die Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ wider?

Der Ansatz der ‚reflexiven Internationalität‘ greift alle drei im zweiten Kapitel behandelten Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ auf. Auf das Problem eines homogenisierenden Kulturverständnisses wird mit dem Begriff der ‚kulturellen Einbettungen‘ reagiert. Das individuell unterschiedliche Verhältnis von Menschen zu diesen Einbettungen unterstreicht die gesellschaftliche Heteroge-

nität. Die Bedeutung einer mehrdimensionalen Perspektive im Vergleich zur Eindimensionalität des ‚Interkulturellen Lernens‘ wird deutlich, indem Thimmel auf verschiedene Differenzlinien verweist, die gleichermaßen zu berücksichtigen sind. Machtverhältnisse sind ein wichtiges Thema im Zuge der Reflexion über die verschiedenen Konstruktionen von ‚Nation‘, die bei einer Jugendbegegnung präsent sind.

Wie sich die gesellschaftlichen Machtverhältnisse in Bezug auf verschiedene Differenzkategorien äußern, greift Thimmel nicht als eigenes Thema einer ‚reflexiven Internationalen Jugendarbeit‘ auf. Da sein Konzept sich aber stark an den diversitätsbewussten Ansatz anlehnt, ist es denkbar, dass solch eine Sichtweise auch in diesem Rahmen angewandt werden kann.

Insgesamt verzichtet Thimmel darauf, sich wie der diversitätsbewusste Ansatz einer umfangreichen Kritik des ‚Interkulturellen Lernens‘ zu widmen. Er zieht es vor, am Konzept einer diversitätsorientierten Jugendarbeit anzuknüpfen, um eigene Grundsätze speziell für den internationalen Zusammenhang zu formulieren.

3.3.3 Machtsensibles interkulturelles Lernen (G. Auernheimer)

Aus welchen Quellen ergibt sich der Ansatz?

Eine wesentliche Quelle zum Erschließen des Ansatzes von Auernheimer ist das von ihm verfasste Lehrbuch „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ (Auernheimer 2016). Von 1990 bis heute wurde es insgesamt achtmal aufgelegt. Während er mit diesem Buch zum einen einen Überblick über die verschiedenen Themen und Diskursstränge der Interkulturellen Pädagogik liefert, hebt er zum anderen Leitmotive und Inhalte hervor, die seiner Ansicht nach von solch einer Pädagogik befolgt werden sollten. Sie ermöglicht interkulturelles Lernen und trägt zu interkultureller Kompetenz bei. Letztere erläutert er näher im Rahmen eines umfangreichen Beitrags für ein ebenfalls mehrmals aufgelegtes Sammelwerk (vgl. Auernheimer 2013). Eine verdichtete Sicht auf sein Verständnis vom interkulturellen Lernen liefern verschiedene Artikel, die explizit hierzu (vgl. Auernheimer 2004, 2014) oder im Zusammenhang dieses Themas verfasst wurden (vgl. Auernheimer 2000). Sie vereinen Überlegungen zur Interkulturellen Pädagogik allgemein mit einer Auseinandersetzung über das interkulturelle Lernen im engeren Sinne.

Sein Stil, bei dem er eine Vielzahl an Ansätzen aufzählend aufgreift und in sie eigene Gedanken einstreut, führt dazu, dass ‚sein‘ Ansatz sich nicht immer eindeutig abgrenzen lässt. Teilweise distanziert er sich nur andeutungsweise von anderen Ansätzen wie beispielsweise dem Verständnis vom ‚Interkulturellen Lernen‘ von Thomas (vgl. Auernheimer 2004: 627), obwohl sein Konzept im Vergleich zu diesem wesentliche Unterschiede aufweist. In seinem Lehrbuch fehlt sogar eine kritische Einordnung des Ansatzes von Thomas (vgl. Auernheimer 2016: 85 f.). Nichtsdestotrotz

lässt sich aus den Veröffentlichungen von Auernheimer eindeutig ein eigenes Verständnis vom interkulturellen Lernen ableiten, das sich insbesondere aus seinem Ansatz zur interkulturellen Kompetenz speist (vgl. Auernheimer 2013). Er verzichtet zugleich darauf, sich mit einem eigenen Begriff von anderen Konzepten abzugrenzen. Aufgrund des von Auernheimer gewählten Fokus nutze ich für die Überschrift des Unterkapitels zu seinem Ansatz den Begriff ‚machtsensibles interkulturelles Lernen‘.

Welche übergeordneten Ziele werden verfolgt?

Interkulturelle Pädagogik leistet für Auernheimer einen Beitrag zu einer multikulturellen Gesellschaft, die auf den Prinzipien von Anerkennung und Gleichheit beruht (vgl. Auernheimer 2016: 19 f.). Das Zusammenleben in einer von kulturellen Unterschieden geprägten Gesellschaft soll gefördert werden. Wesentlich hierfür ist ein Verständnis gegenüber Differenz im Sinne der angesprochenen Anerkennung und ein gegenseitiges Verstehen der kulturellen Eigenarten. Beides soll zu einer Verständigung beitragen, die sich über einen „interkulturellen Dialog“ ausdrückt (vgl. Auernheimer 2000: 24).

Neben Kultur sind laut Auernheimer zwangsläufig gesellschaftliche Machtverhältnisse zu berücksichtigen (vgl. Auernheimer 2013: 49 ff.). Sie äußern sich in Kollektiverfahrungen wie Rassismus oder Kolonialismus sowie durch kollektiv geteilte Fremdbilder. Verstehen und Verständnis reichen deshalb über die kulturelle Differenz hinaus, da das interkulturelle Lernen auch eine Reflexion über Machtasymmetrien anstoßen soll.

Wofür möchte der Ansatz ein Bewusstsein schaffen?

Ein zentrales Anliegen von Auernheimer ist, die Bedeutung von kultureller Differenz zu vermitteln und sie zugleich nicht einseitig in den Vordergrund zu stellen (vgl. Auernheimer 2013: 64). Im Zuge des interkulturellen Lernens sind deshalb vier Aspekte zu berücksichtigen, welche sich als „Erwartungsdeterminanten“ (Auernheimer 2004: 623) auf die interkulturelle Kommunikation auswirken. Es handelt sich um „Machtasymmetrien“, „Kollektiverfahrungen“, „Fremdbilder“ und „Kulturmuster“ (Auernheimer 2013: 49). Da sie die Wahrnehmungen und Erwartungen der an einer interkulturellen Begegnung beteiligten Personen entscheidend beeinflussen, bedarf es einer Sensibilität für jeden dieser Faktoren.

Über Machtasymmetrien drücken sich unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten beziehungsweise eine ungleiche Verteilung von Ressourcen aus (vgl. Auernheimer 2013: 52 ff.). Hierzu gehören besonders Unterschiede im sozialen und rechtlichen Status, aber auch ein Machtgefälle, welches sich aus unterschiedlichen Sprachkenntnissen ergibt. Im Zuge des interkulturellen Lernens soll beispielsweise Wissen über rechtliche Ausschlussmechanismen, von denen Migrant*innen betroffen

sind, erlangt werden. Darüber hinaus wird ein Bewusstsein über das globale Wohlstandsgefälle angestrebt (vgl. Auernheimer 2000: 26 f.).

Die gesellschaftlichen Machtasymmetrien schlagen sich nieder in Kollektiverfahrungen, welche sich auf das Verhalten der jeweils betroffenen Menschen auswirken (vgl. Auernheimer 2013: 54 ff.). Gegenwärtig sind dies in unserer Gesellschaft besonders Erfahrungen von Diskriminierung und Rassismus. Die fortlaufende Konfrontation mit einer Ausgrenzung als ‚Anderer‘ kann sich beispielsweise in einem erhöhten Misstrauen oder einer verstärkten Verletzlichkeit im Umgang miteinander äußern (vgl. ebd.: 55). Das Konzept der Intersektionalität ist laut Auernheimer von Bedeutung, um die Wirkung von Mehrfachdiskriminierungen näher zu begreifen (vgl. Auernheimer 2013: 54, 2016: 119 f.). Neben aktuellen Diskriminierungserfahrungen können auch historische Kollektiverfahrungen wie der Kolonialismus oder die Shoah für die interkulturelle Kommunikation von Bedeutung sein (vgl. Auernheimer 2004: 623 f.). Sie können sich symbolisch oder auch materiell, im Zuge ihrer Rolle für heutige Verteilungsverhältnisse, auf die Beziehung zueinander auswirken.

Fremdbilder sind eine weitere Einflussgröße, für die im Zuge des interkulturellen Lernens ein Bewusstsein entwickelt werden soll (vgl. Auernheimer 2013: 57 ff.). Hierbei handelt es sich um kollektiv geteilte Bilder über Personengruppen, die sich aus dem gesellschaftlichen Diskurs ergeben. Eine exotisierende und unterordnende Sicht auf ‚den Orient‘, wie von Edward Said analysiert wurde, zählt für Auernheimer hierzu. Ein weiteres Beispiel sind für ihn die seit den Anschlägen von 2001 medial verbreiteten Feindbilder zum Islam (vgl. ebd.: 57). Die jeweiligen Bilder vermitteln den Eindruck einer Fremdheit, die den realen Begebenheiten nicht entspricht. Einzelne Anzeichen nähren die Fremdbilder, während widersprüchliche Informationen ausgeblendet werden (vgl. ebd.: 58). Hintergrund von manchen Fremdbildern sind prekäre Verhältnisse, in denen von solchen Bildern betroffene Gruppen leben. Sie führen zu normabweichendem Verhalten, das zum Stützen eines Fremdbildes aufgegriffen wird (vgl. ebd.: 58 f.). „Vorurteile“ oder „stereotype Vorstellungen“ wären andere, ebenfalls von Auernheimer in Bezug auf Fremdbilder verwendete Begriffe.

Im Rahmen seines Ansatzes nennt er unterschiedliche Kulturmuster bewusst als letzten Aspekt, der bei interkulturellen Kontakten zu berücksichtigen ist (vgl. ebd.: 59 ff.). Er unterstreicht damit, dass kulturelle Eigenarten oft überbewertet würden, auch wenn er gleichzeitig ihre Bedeutung hervorhebt. Kulturmuster organisieren unbewusst unser Alltagsleben, da sie unsere Erwartungen steuern und wir unreflektiert unser Verhalten nach ihnen richten (vgl. ebd.: 59). Auernheimer verweist dabei beispielsweise auf die Forschungen von Thomas zu unterschiedlichen Kulturstandards in Hinblick auf das Distanzverhalten in Europa und den USA. Oft seien mit kulturellen Mustern verborgene

Gesprächsregeln verknüpft, deren Nichtbeachtung die Kommunikation erschwere. Auch äußern sich laut Auernheimer über Kulturmuster unterschiedliche Normvorstellungen, beispielsweise in Hinblick auf Nacktheit und Scham. Sie können Ursache für Irritationen oder Konflikte im gemeinsamen Umgang sein (vgl. ebd.: 60 f.). Sich Kulturmuster bewusst zu machen, trägt somit dazu bei, einer möglichen Konfrontation vorzubeugen.

Für den Umgang mit Kulturmustern weist Auernheimer zugleich auf die Gefahr einer Kulturalisierung hin. Falls die Auswirkungen der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und von Fremdbildern ausgeblendet würden, ergebe sich eine reduzierende Sichtweise auf Personen (vgl. Auernheimer 2004: 627, 2014: 157). Darüber hinaus würden erst Machtasymmetrien dafür sorgen, dass kulturelle Unterschiede einen konflikthaften Charakter annehmen (vgl. Auernheimer 2004: 624). Ungleich verteilte Macht hat zur Folge, dass keine gleichberechtigte Aushandlung von Differenzen stattfinden kann. Umgedreht erleichtern geringe Machtunterschiede einen gegenseitigen Aushandlungsprozess (vgl. Auernheimer 2013: 59).

Kulturmuster führen zu Konflikten, dessen Bedeutungsgrad sehr unterschiedlich ausfallen kann. Auernheimer unterscheidet deshalb zwischen einfachen Verständnisproblemen, Konflikten um die Anerkennung eines bestimmten Selbstverständnisses und grundlegenden Wertkonflikten (vgl. ebd.: 61 f.).

Welche Haltung und Reflexionen werden angestrebt?

Ein zentrales Anliegen eines interkulturellen Lernens nach Auernheimer ist die Vermittlung einer anerkennenden Haltung gegenüber kulturellen Unterschieden und Vielfalt. Sie betrifft zum einen Respekt und Offenheit in Hinblick auf kulturelle Differenz (vgl. Auernheimer 2013: 64, 2016: 19 f.). Zum anderen bezieht sie sich auch auf die Berücksichtigung von Kollektiverfahrungen wie Rassismus (vgl. Auernheimer 2004: 622). Solch eine Sensibilität für Diskriminierungserfahrungen ist verknüpft mit einer empathischen Haltung gegenüber den jeweiligen Betroffenen (vgl. Auernheimer 2014: 155).

Die Anerkennung von Differenz beruht auf dem Grundverständnis einer Gleichheit aller Menschen. Jedem Mensch stehen dieselben Rechte und Partizipationsmöglichkeiten zu (vgl. Auernheimer 2014: 154, 2016: 20). Eine anerkennende Haltung drückt sich somit auch dadurch aus, dass sich für das Postulat menschlicher Gleichheit ausgesprochen wird.

Für eine interkulturelle Begegnung verweist Auernheimer außerdem in Anlehnung an Hinnenkamp darauf, dass eine „demonstrativ kooperative Haltung“ (Auernheimer 2013: 63) einzunehmen wäre. Hierdurch könnten möglichen Machtasymmetrien entgegengewirkt werden und sich einer Kommunikation „auf gleicher Augenhöhe“ (ebd.) angenähert werden.

Da die gesellschaftlichen Machtverhältnisse zwangsläufig in einen interkulturellen Kontakt hineinwirken, ist es unerlässlich, sich reflexiv mit den bereits hierzu angesprochenen Faktoren auseinanderzusetzen. Dies bedeutet beispielsweise, dass sich kritisch damit beschäftigt wird, welches Denken und welche Strukturen Rassismus befördern (vgl. Auernheimer 2004: 625). Daneben wird eine Selbstreflexion zu Fremdbildern angestrebt. Die Hintergründe von Fremdbildern, wie im Falle des Rassismus die koloniale Vergangenheit, sollen dabei näher ergründet werden (vgl. ebd.: 628). Reflektiert werden ebenfalls die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Faktoren. Beispielsweise soll erkannt werden, wie struktureller Rassismus sich auf eine prekäre Lebenssituation auswirkt, die dann zu befremdlichen Verhaltensweisen führt. Letztere tragen, wie bereits angesprochen, dazu bei, dass sich ein bestimmtes Fremdbild verfestigt (vgl. Auernheimer 2013: 62 f.).

Von der Vorstellung eines ‚Abbaus von Vorurteilen‘ distanziert sich Auernheimer (vgl. Auernheimer 2014: 157). Stattdessen soll das interkulturelle Lernen dazu beitragen, einen kritischen Blick auf gesellschaftliche Bilder zu entwickeln, um letztendlich eine Korrektur eigener stereotyper Vorstellungen vorzunehmen (vgl. Auernheimer 2013: 63). Darüber hinaus bezieht sich die vorgesehene (Selbst-)Reflexion auch auf kulturelle Muster. Eine interkulturelle Begegnung wird erleichtert, wenn die Beteiligten sich ihrer eigenen Normvorstellungen und Werte bewusst sind sowie ihre Annahmen über andere überprüfen (vgl. ebd.: 64).

Grundsätzlich wird eine kritische Selbstwahrnehmung angestrebt. Statt sich als ‚vorurteilsfrei‘ auszugeben, ist es laut Auernheimer wichtig, eigenes Befremden und Fremdbilder einzugestehen (vgl. Auernheimer 2004: 626, 2014: 161). Solch eine selbstkritische Haltung erlaubt es erst, sich reflexiv mit den eigenen Vorstellungen auseinanderzusetzen.

Wozu möchte der Ansatz befähigen?

Das interkulturelle Lernen im Sinne Auernheimers ermöglicht einen Umgang mit kulturellen Unterschieden unter Berücksichtigung von Machtverhältnissen. Eine Person soll deshalb dazu fähig sein, die verschiedenen Reflexionen über Machtasymmetrien und Kollektiverfahrungen von Menschen in eine interkulturelle Begegnung einzubeziehen. Sie soll in der Lage sein, Fremdbilder zu identifizieren und eine Korrektur von ihnen vorzunehmen (vgl. Auernheimer 2013: 63). Zugleich ist es wichtig, dass Kommunikationspartner in einer interkulturellen Situation die jeweils wirkenden Kulturmuster durch einen Austausch miteinander erschließen können (vgl. ebd.: 64). Hiermit drückt sich die Fähigkeit aus, unmittelbar in einer Situation kulturelle Einflüsse zu erkennen und ein gegenseitiges Verstehen zu ermöglichen. Dieses unterscheidet sich von einem pauschalen Anwenden von ‚kulturellem Wissen‘.

An das gegenseitige Verstehen und auch das Verständnis im Sinne einer Sensibilität für wirkende Machtasymmetrien knüpft die Verständigung an (vgl. Auernheimer 2000: 24). Sie steht für einen „interkulturellen Dialog“ (Auernheimer 2000: 23), während dem Unterschiedlichkeit anerkannt wird und gleichzeitig gemeinsame Bezugspunkte hervorgehoben werden. Aus einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive bezieht sich dies beispielsweise darauf, die europäische und außer-europäische Begründung von Menschenrechten miteinander zu verbinden. Grundsätzlich zielt solch ein Dialog über unterschiedliche Normen und Werte darauf ab, „situationsadäquate Regeln der Kooperation zu finden“ (Auernheimer 2004: 626). Im schulischen Zusammenhang ist es für solch einen ‚interkulturellen Dialog‘ förderlich, wenn Zusammenarbeit und eine miteinander gelebte Demokratie im Schulalltag etabliert sind (vgl. Auernheimer 2000: 25, 2004: 630). Die Befähigung zur interkulturellen Verständigung stellt sich dadurch grundsätzlich als ein soziales und demokratisches Lernen dar.

Die Veröffentlichungen von Auernheimer liefern darüber hinaus durch seinen aufzählenden Stil noch weitere Anhaltspunkte zu Fähigkeiten, die bestärkt werden sollen. Meist lässt sich nicht näher ermitteln, welchen Stellenwert diese für ‚seinen‘ Ansatz einnehmen. Mehrmals verweist er auf die „antirassistische Erziehung“ (Auernheimer 2000: 26, 2004: 626). Hierbei hebt er hervor, dass sie sich neben einer Reflexion über rassistische Vorstellungen auch darauf bezieht, Zivilcourage gegenüber Alltagsrassismus zu entwickeln.

Welchen Umgang mit Kultur vertritt der Ansatz?

‚Kultur‘ ist ein wesentliches Thema für den von Auernheimer vertretenen Ansatz zum interkulturellen Lernen. Es soll sich bewusst mit Kulturmustern beschäftigt werden. In diesem Zusammenhang bezieht sich Auernheimer unter anderem auf Thomas und den von ihm formulierten Ansatz der Kulturstandards. Für die interkulturelle Begegnung ist es folglich unerlässlich, sich mit kulturellen Eigenarten auseinanderzusetzen.

Daneben spricht sich Auernheimer für eine machtsensible Perspektive auf interkulturelle Situationen aus. ‚Kultur‘ darf nicht das alleinige Thema sein. Stattdessen sind immer auch Machtasymmetrien und Kollektiverfahrungen wie Benachteiligung oder Verfolgung zu berücksichtigen. Kultur als Bestimmungsfaktor einer interkulturellen Begegnung wird deshalb nicht in Frage gestellt, sondern eindeutig bestätigt. Gleichzeitig wird die kulturelle Differenz als Einflussgröße um weitere Faktoren ergänzt. Die Auseinandersetzung mit Kultur verknüpft Auernheimer mit der Reflexion über Machtverhältnisse und gesellschaftlich vermittelte Fremdbilder.

Der Bezug auf den Kulturstandard-Begriff von Thomas unterstreicht, dass sich ein auf den nationalen beziehungsweise ethnischen Kontext begrenzter Kulturbegriff in seinem Ansatz durchsetzt. In

seinem Lehrbuch hebt er die Bedeutung eines heterogenen und offenen Kulturbegriffs, der sich gleichermaßen auf Gruppen und Gesellschaften bezieht, hervor (vgl. Auernheimer 2016: 77). Nichtsdestotrotz unterstreicht er an anderer Stelle, dass sich die Kulturmuster, welche in einer interkulturellen Situation zu berücksichtigen sind, auf „ethnische Kulturen“ (Auernheimer 2013: 59) beziehen. Dieser Fokus schlägt sich in vielen seiner Veröffentlichungen nieder, die meist das Aufeinandertreffen einer „Herkunfts-kultur“ mit einer „Aufnahmegesellschaft“ (Auernheimer 2016: 77) behandeln (vgl. hierzu auch Auernheimer 2000, 2013: 61).

Wie sehr spiegelt der Ansatz die Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ wider?

Der Ansatz von Auernheimer spiegelt die weiter oben dargelegte Kritik teilweise wider. Einerseits wird auf Machtverhältnisse als wesentliches Element von interkulturellem Lernen umfangreich eingegangen. Andererseits fehlt eine konsequente Kritik einer möglichen Kulturalisierung in diesem Zusammenhang.

Im Zuge der vier Faktoren, welche Auernheimer für eine interkulturelle Situation benennt, wird ein Bewusstsein über Machtasymmetrien zu einem elementaren Bestandteil des interkulturellen Lernens. Wie sich Machtverhältnisse in Erfahrungen von Rassismus und Diskriminierung äußern, wird über den Begriff der ‚Kollektiverfahrungen‘ näher behandelt. In diesem Zusammenhang verweist Auernheimer auch auf den Ansatz der Intersektionalität, um Mehrfachdiskriminierungen zu begreifen. Die Reflexion über Fremdbilder stellt ein weiteres Anliegen dar, welches anschlussfähig ist an die anfangs behandelte Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘. Auernheimer kritisiert wie die anderen Autor*innen die Vorstellung, dass Vorurteile ‚abgebaut‘ werden könnten. Ihre Verankerung in gesellschaftlichen Diskursen wird klar hervorgehoben, ohne jedoch zur Sprache zu bringen, inwiefern dadurch gesellschaftliche Machtverhältnisse zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Auernheimer 2004: 624). Nur indirekt wird ein Bezug hergestellt, indem auf einen zirkulären Zusammenhang zwischen strukturellem Rassismus und rassistischen Vorstellungen verwiesen wird (vgl. Auernheimer 2013: 59).

Kulturalisierung als Problem wird angesprochen, jedoch in erster Linie als Konsequenz eines ‚Interkulturellen Lernens‘ gesehen, welches Machtasymmetrien unberücksichtigt lässt. Die weiteren Aspekte von Kulturalisierung, Homogenisierung und Eindimensionalität, werden von Auernheimers Ansatz reproduziert. Eine homogenisierende Sichtweise auf Gruppen im Zuge des ‚Interkulturellen Lernens‘ wird kaum problematisiert und eher befördert. Zum einen wird die Idee von handlungsleitenden Kulturmustern, die sich aus der nationalen beziehungsweise ethnischen Herkunft ergeben, bekräftigt. Zum anderen greift er teils auf noch weitreichendere Homogenisierungen zurück, wenn

er beispielsweise von einem Unterschied in Hinblick auf Scham zwischen „Mittleuropäer[n]“ und „orientalischen ... Kulturen“ (ebd.: 61) spricht.

Der eindimensionalen Perspektive des ‚Interkulturellen Lernens‘ im ‚klassischen‘ Sinne wird durchaus entgegengewirkt, indem auf den Ansatz der Intersektionalität eingegangen wird. Dieser wird jedoch nur in einzelnen Werken aufgegriffen und dient primär dazu, verschiedene Arten von Mehrfachdiskriminierungen zu begreifen (vgl. Auernheimer 2013: 54, 2016: 119 f.). Eine intersektionale Herangehensweise wird nicht genutzt, um die Differenzlinie ‚Kultur‘ in Frage zu stellen. Auernheimer wendet sich gegen eine Überbewertung der kulturellen Differenz, hält aber an der prägenden Rolle von Kulturunterschieden fest. Aus der Eindimensionalität des klassischen ‚Interkulturellen Lernens‘ wird insgesamt eher eine vielschichtige ‚Zweidimensionalität‘. ‚Kultur‘ wird durch eine weitere Differenzlinie, die ich ‚Gesellschaftliche Macht‘ nennen würde, ergänzt. In dieser spiegeln sich Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf die Gesamtheit an sozialen Kategorien, die vom Konzept der Intersektionalität angesprochen werden.

3.3.4 Interkulturelles Lernen mit einem ‚offenen‘ Kulturbegriff (J. Bolten)

Aus welchen Quellen ergibt sich der Ansatz?

Jürgen Bolten vertritt einen eigenen Ansatz zu Interkulturalität, den er in erster Linie auf den unternehmerischen Zusammenhang anwendet. Dies äußert sich besonders in seinem Lehrbuch zur „Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation“ (Bolten 2018). Eine für ein ‚breites‘ Publikum geschriebene Veröffentlichung zur „Interkulturelle[n] Kompetenz“ (Bolten 2012) bezieht sich ebenfalls auf viele Beispiele aus der Wirtschaftswelt. Nähere wissenschaftliche Bezüge ergeben sich aus einem Sammelwerksbeitrag zu seinem Verständnis von Kultur und interkultureller Kompetenz (vgl. Bolten 2011).

Ein wesentliches Forschungsanliegen für Bolten ist darüber hinaus die Ausgestaltung von interkulturellen Trainings. Während internationale Wirtschaftskontakte ein Anlass für solche Trainings sein können, gibt er auch grundsätzliche Anregungen zur Gestaltung des interkulturellen Lernens in einem Seminarzusammenhang (vgl. Bolten 2017b). Am aussagekräftigsten ist hierzu ein Artikel aus einem von ihm mitherausgegebenen Online-Journal. Die diesbezügliche Ausgabe widmet sich dem Thema „(Inter-)Kulturalität neu denken!“ (Bolten 2016).

Während Bolten nicht explizit einen spezifischen ‚Ansatz zum interkulturellen Lernen‘ benennt, drückt sich über sein Verständnis von Kultur, Interkulturalität und interkulturellen Trainings ein eigenes Konzept aus. Die konzeptionellen Grundlagen, welche ich aus den hier genannten Quellen ableite, benenne ich folglich als Elemente ‚seines‘ Ansatzes.

Welche übergeordneten Ziele werden verfolgt?

Boltens Kernidee ist die eines ‚offenen‘ Kulturbegriffs. In Abgrenzung zu einem ‚Interkulturellen Lernen‘, welches sich nach Kulturstandards richtet, vertritt er die Position, dass Kulturen als „fuzzy“ im Sinne von verschwommen und unscharf zu verstehen sind (vgl. Bolten 2018: 46 ff.). Nach diesem Verständnis sollten sich interkulturelle Trainings richten, um sich von einem verkürzenden Kultur-Begriff, der von eindeutig abgrenzbaren kulturellen Einheiten ausgeht, zu lösen (vgl. Bolten 2016: 77 ff.).

Seine Auffassung von Interkulturalität verweist ebenfalls darauf, dass interkulturelle Situationen als Chance zu begreifen sind (vgl. Bolten 2016: 80). Sein Ansatz verschreibt sich deshalb dem Ziel, Kooperation unter der Voraussetzung kultureller Verschiedenheit zu fördern (vgl. Bolten 2017b). Das Synergiepotenzial von interkultureller Zusammenarbeit soll so genutzt werden (vgl. Bolten 2016: 85 f.).

Wofür möchte der Ansatz ein Bewusstsein schaffen?

Bolten grenzt sich mit seinem Ansatz von einem Kultur-Begriff im Sinne von Kulturstandards oder Kulturdimensionen ab. Solch ein ‚geschlossenes‘ Verständnis von Kultur wirke homogenisierend und begrenze Kultur auf einen nationalstaatlichen Zusammenhang (vgl. Bolten 2012: 44 f., 2018: 44 ff.). Kulturen erscheinen dadurch als „Container“, die sich als eindeutige Einheiten voneinander abgrenzen lassen (vgl. Bolten 2018: 46). Im Gegensatz dazu beinhaltet Boltens Ansatz einen ‚offenen‘ Kultur-Begriff. Er stützt sich auf die Idee, dass Kulturen als „fuzzy sets“ (Zadeh in Bolten 2011: 59) zu verstehen sind.

‚fuzzy‘ steht in Boltens Ansatz für die Verschwommenheit von Kulturen. Es gibt nicht allein das Gegenüber von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, sondern verschiedene Grade der Zugehörigkeit. Statt sich mit einer angeblichen ‚Substanz‘ von Kultur zu beschäftigen, richtet sich der Blick deshalb auf die Beziehung einer Akteurin zu verschiedenen kulturellen Kontexten (vgl. Bolten 2011: 59 f.). Von Interesse ist, mit welcher Intensität sich eine Akteurin auf die für sie relevanten Kontexte bezieht und welchen Einfluss sie auf diese ausübt. Verschiedene Kollektive wie Familie, Freundeskreis, ein Unternehmen oder auch der Nationalstaat stehen laut Bolten für einen eigenen kulturellen Kontext (vgl. ebd.). Insbesondere durch die Globalisierung haben sich Bezüge, die über ein einzelnes Land oder auch den nationalstaatlichen Kontext hinausreichen, entwickelt (vgl. Bolten 2016: 78, 2018: 49). Aus dieser Vielzahl an Bezügen ergibt sich eine „kulturelle Mehrfachzugehörigkeit“ (Bolten 2018: 87), die sich von einer eindeutigen Zuweisung zu ‚einer‘ Kultur im Sinne der ‚Container-Logik‘ klar unterscheidet.

Das Verständnis einer „fuzzy culture“ verweist außerdem darauf, dass sich zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten ein „kohäsiver ‚Zusammenhalt‘ “ (Bolten 2011: 60) bilden kann. Hiermit wird ausgedrückt, dass sich durch die Querbezüge der verschiedenen Akteur*innen Verknüpfungen zwischen Kulturen ergeben. Über diese drückt sich ein interkultureller Zusammenhang aus, in dessen Rahmen zugleich auch „Kulturalität“ entsteht (vgl. Bolten 2011: 63 f.), da sich auf eigene Muster verständigt wird. Ein „Synergiebewusstsein“ (Bolten 2012: 168; Hervorheb. entfernt, DK) ermöglicht, das ‚Neue‘, welches aus einer interkulturellen Situation hervorgeht, in den Blick zu nehmen. Ein prozesshaftes, vom ‚fuzzy‘-Begriff geprägtes Verständnis von Kultur erlaubt es erst, die Aufmerksamkeit auf Potenziale der interkulturellen Begegnung zu lenken. Unterschiede sind dann nicht mehr primär der Ausgangspunkt von Missverständnissen und Konflikten, sondern eine Chance zur Entwicklung von Synergien (vgl. Bolten 2016: 80, 82, 2017b).

Die ‚Verschwommenheit‘ von Kultur führt laut Bolten nicht dazu, dass eine homogenisierende Perspektive komplett verworfen wird. Einer ‚fuzzy‘-Logik zu folgen bedeutet für ihn, dass ‚sowohl‘ die Heterogenität ‚als auch‘ die Homogenität von Kultur berücksichtigt wird (vgl. Bolten 2011: 62). Im Rahmen seines Ansatzes wird dies über die Idee ausgedrückt, dass sich an kulturelle Kontexte ‚heranzoomen‘ (ebd.: 68) lässt. Je stärker in eine Kultur ‚hineingezoomt‘ wird, desto heterogener erscheint sie. Ihre Grenzen verschwimmen. Im Vergleich dazu ist es auch möglich ‚herauszuzoomen‘, wodurch eher ein homogener Eindruck zu einem kulturellen Zusammenhang entsteht (vgl. Bolten 2011: 62, 2018: 52).

Auf diese Weise möchte Bolten gleichermaßen ein prozessuales sowie strukturbezogenes Identitäts- und Kulturverständnis einbinden (vgl. Bolten 2016: 79 f.). Homogene Vorstellungen sind laut ihm nicht ‚falsch‘, sondern je nach Anwendungszusammenhang unterschiedlich angemessen (vgl. Bolten 2016: 78 f., 2018: 52). Er schließt deshalb nicht aus, dass verallgemeinerbare Muster zu einem Land bestimmt werden. Kulturspezifisches Wissen ist zwangsläufig auch Teil einer Trainingsarbeit auf Basis seines ‚offenen‘ Kultur-Begriffs (vgl. Bolten 2012: 142 f., 167, 2016: 86).

In seinem Verständnis wird jedoch immer mitgedacht, dass sich hinter Homogenität zwangsläufig auch Heterogenität verbirgt. Im Zuge des ‚Heranzoomens‘ an Kultur wird sich ihr heterogener Charakter bewusst gemacht. Dies hat zur Folge, dass nach einem ‚Herauszoomen‘ eine mögliche Homogenität „unter anderen Vorzeichen“ (Bolten 2011: 67) gesehen wird. Insbesondere in der Auseinandersetzung mit ‚der‘ Kultur eines Landes ist es von Bedeutung näher ‚heranzuzoomen‘, um einer möglichen Stereotypisierung entgegenzuwirken (vgl. Bolten 2012: 141 f.).

Der Begriff „Stereotyp“ wird von Bolten synonym mit „Vorurteil“ verwendet und im Zusammenhang mit „Fremdbildern“ behandelt. Letztere sind für ihn Ausdruck davon, dass eine Selbsteinschät-

zung in Verhältnis zu etwas ‚Fremden‘ und damit ‚Anderen‘ gesetzt wird. In diesen Prozess fließen ebenfalls sogenannte „Metabilder“ ein, durch die Annahmen über Erwartungen an uns vermittelt werden (vgl. Bolten 2018: 103 f.).⁵ Stereotype sind Ausdruck eines Erfahrungsmangels zu einem Zusammenhang, der durch eine verkürzende Vorstellung hierzu ausgeglichen wird. Stereotype Vorstellungen bestätigen sich selbst, indem Personen eigene Erfahrungen genau an ihnen ausrichten (vgl. ebd.: 105 ff.). Bolten nennt das Beispiel einer stereotypen Verknüpfung von Kängurus mit Australien, die sich ‚bewahrheitet‘, wenn eine Reise genau darauf gelenkt wird.

Die Veränderungsdynamiken von Kultur veranschaulicht Bolten mit der Metapher eines Sandbergs (vgl. ebd.: 86 f.). Die unterste Schicht ist sehr veränderungsresistent, da sie die ‚muss‘-Normen widerspiegelt, welche unter anderem in Gesetzen festgeschrieben sind. Demgegenüber drücken die ‚soll‘-Normen der mittleren Schicht soziale Konvention wie kommunikative Stile (vgl. ebd.: 78 ff.) aus, die länger gültig, aber weniger stark formalisiert sind. Die oberste Schicht steht, angelehnt an das Bild des Flugsandes, für individuell verhandelbare, stark kontextabhängige Handlungsregeln (vgl. ebd.: 87). Dieses Schema verdeutlicht einerseits die Existenz und Relevanz von national gefassten Grundnormen. Im Falle Deutschlands äußert sich dies beispielsweise in der Kontinuität der Vorgaben des Bürgerlichen Gesetzbuches (vgl. ebd.: 60 f.). Andererseits veranschaulicht das ‚Sandberg‘-Modell, wie trügerisch es ist, von eindeutigen kulturellen Handlungsmustern auszugehen. Boltens Ansatz vermittelt ein Bewusstsein dafür, dass interkulturelles Handeln in wesentlichem Maße situationsabhängig ist und kulturelle Normen von Person zu Person eine unterschiedliche Relevanz besitzen (vgl. Bolten 2016: 82).

An einzelnen Stellen verweist Bolten auch darauf, dass Machtverhältnisse in interkulturellen Situationen zu berücksichtigen sind. Er nennt Sprache als ein Beispiel, erläutert diesen Aspekt aber nicht näher (vgl. Bolten 2016: 82, 2017b).

Welche Haltung und Reflexionen werden angestrebt?

Im Rahmen eines interkulturellen Lernens nach Bolten wird vermittelt, dass sich alle Interaktionspartner*innen mit gegenseitiger Wertschätzung begegnen (vgl. Bolten 2017b). Hierdurch drückt sich zum einen ein Interesse für das Wissen und die Kompetenzen der anderen aus (vgl. Bolten 2016: 82). Zum anderen lässt sich ein Bezug zu Empathie herstellen, welche für Bolten eine der „Schlüsselqualifikationen“ im Zusammenhang von interkultureller Kompetenz ist (vgl. Bolten 2012: 167).

5 Boltens Verständnis von Fremdbildern sowie deren Bezug zu ‚Stereotypen‘ ist vergleichsweise unpräzise und wird in seinem Lehrbuch ohne Verweis auf andere Literatur dargelegt. Die meiner Ansicht nach unübersichtliche Vermengung von Fremdbildern, Stereotypen, Feindbildern, Rollenbildern und Normalitätsvorstellungen lässt sich nicht eindeutig auflösen.

Interkulturelles Lernen soll eine motivierte Haltung in Hinblick auf interkulturelle Situationen vermitteln (vgl. Bolten 2017b). Da diese zwangsläufig mit Unsicherheit im Zuge von Unterschieden verbunden sind, ist eine Offenheit gegenüber Unbestimmtheit und Dissens von Bedeutung (vgl. Bolten 2012: 166 f.). Letztere hängt eng mit Ambiguitätstoleranz zusammen, welche besagt, dass eine Person mit Unterschiedlichkeit umgehen kann. Gleichzeitig hebt der Ansatz von Bolten hervor, dass es wichtig ist, sich auf die Potenziale des interkulturellen Kontakts zu richten (vgl. Bolten 2016: 86, 2017b). Hierdurch wird eine positive Grundhaltung vermittelt. Sie äußert sich ebenfalls darin, dass misslungene Interaktionen nicht als gescheitert betrachtet werden, sondern als etwas, das bearbeitet werden kann (vgl. Bolten 2016: 82).

Von wesentlicher Bedeutung für den Ansatz von Bolten ist die Reflexion der eigenen Perspektive auf Kultur (vgl. ebd.: 79 f.). Eine Person soll sich damit auseinandersetzen, welche ‚Zoom-Stufe‘ sie gerade anwendet. Sie reflektiert dadurch, wie angemessen die jeweils vertretene Homogenität ist und welche Heterogenität noch mitgedacht werden müsste. Diese Reflexion schließt mit ein, dass Kultur sowohl prozesshaft als auch als Ausdruck von Strukturen zu begreifen ist (vgl. ebd.). Sie bezieht sich außerdem darauf, eigene binäre Denkschemata, die eine eindeutige Unterscheidung zwischen ‚Eigenem‘ und ‚Fremden‘ verursachen, kritisch zu überprüfen (vgl. ebd.: 82).

Die angesprochene Selbstreflexion beinhaltet auch, sich die eigene kulturelle Verortung bewusst zu machen. Eigene Akzeptanzgrenzen sollen erschlossen werden, um zugleich auch ihre Gültigkeit zu hinterfragen. In diese Reflexion soll auch der Einfluss von Machtungleichgewichten einfließen (vgl. ebd.: 80 f.).

Wozu möchte der Ansatz befähigen?

Das von Bolten vertretene interkulturelle Lernen soll zu einem bewussten Miteinander befähigen. Interaktionspartner*innen sollen dazu in der Lage sein, eine „interkulturelle (Co-)Kollaboration“ (Bolten 2016: 80) zu verwirklichen. Diese erfordert, dass mit der in einer interkulturellen Situation gegebenen Unsicherheit konstruktiv umgegangen wird (vgl. ebd.: 86). Unter Einbeziehung aller Beteiligten sind gemeinsame Regeln auszuhandeln, die für alle nachvollziehbar sind (vgl. Bolten 2012: 131, 2017b). Wichtig hierfür ist, dass sich mit den jeweils vertretenen Akzeptanzgrenzen auseinandergesetzt wird, um diese dann wahren zu können. Unterschiede sind deshalb bewusst zu berücksichtigen, statt einen ‚übereilten‘ Konsens auszugeben (vgl. Bolten 2012: 166).

Voraussetzung für eine gemeinsame Aushandlung ist die Fähigkeit, sich selbst positionieren zu können. Interkulturelles Lernen soll dazu befähigen, den eigenen Standpunkt plausibel und zugleich anderen gegenüber auf wertschätzende Weise zu vermitteln (vgl. Bolten 2016: 82). Alle Beteiligten

einer interkulturellen Situationen sollen sie so ausgestalten, dass das damit verbundene Synergiepotenzial zur Geltung kommen kann (vgl. Bolten 2017b).

Die von Boltens Ansatz angestrebte Zusammenarbeit reicht über ein punktuelles Miteinander hinaus. Die Fähigkeit, andauernde Interaktionsbeziehungen aufzubauen, ist deshalb Teil des interkulturellen Lernens. Sie beinhaltet einerseits die weiter oben angesprochenen Reflexionen in Verbindung mit personalen Kompetenzen wie Vertrauen oder Geduld. Andererseits verweist sie darauf, dass eine Person die Fähigkeit entwickelt, unterbrochene oder durch Konflikte gestörte interkulturelle Beziehungen wiederaufzunehmen (vgl. Bolten 2016: 82, 86).

Welchen Umgang mit Kultur vertritt der Ansatz?

Ein interkulturelles Lernen im Sinne Boltens stellt ‚Kultur‘ eindeutig in den Mittelpunkt. Sie ist gleichermaßen Gegenstand von Vermittlung und Reflexion. Der von Bolten vertretene ‚offene‘ Kultur-Begriff führt dazu, dass sowohl Homogenität als auch Heterogenität im Zusammenhang von Kultur berücksichtigt werden. Reflektiert wird darüber, was Kultur ausmacht und welche Sichtweise eine Betrachterin hierzu einnimmt. Durch den ‚verschwommenen‘ Charakter von Kultur und auch die kulturelle Mehrfachzugehörigkeit von Personen verwehrt sich der Ansatz dagegen, eindeutige kulturelle Muster vorzugeben. Nichtsdestotrotz beinhaltet Boltens Verständnis auch das Anliegen, kulturspezifisches Wissen zu vermitteln. Hierzu gehört besonders eine Makroperspektive auf Kultur, welche Normen von nationalkulturellen Kontexten behandelt. Boltens Ansatz zielt darauf ab, dass im Zuge solch einer auf Homogenität ausgerichteten Sichtweise zwangsläufig auch die dahinter liegende Heterogenität mitgedacht wird. Eine generelle Homogenisierung von Kultur wird von Bolten stark kritisiert. Insbesondere in seinen aktuellen Veröffentlichungen problematisiert er deshalb Simulationsmethoden, die vereinfachend zwei abgeschlossene und konträre ‚Kulturen‘ einander gegenüberstellen (vgl. Bolten 2016: 81 ff., 2017b).

Die Auseinandersetzung mit Kultur beziehungsweise Interkulturalität bezieht sich auch darauf, dass Handlungsfähigkeit für Situationen, in denen verschiedene kulturelle Kontexte aufeinandertreffen, entwickelt wird. Die jeweils vertretenen kulturellen Hintergründe werden deshalb nicht inhaltlich bearbeitet. Stattdessen wird grundsätzlich eine Handlungsfähigkeit im Umgang mit Situationen, die von Unbestimmtheit geprägt sind, vermittelt (vgl. Bolten 2017b). Auf eine interkulturelle Situation wird vorbereitet, indem eine Fähigkeit zur Kooperation im Zusammenhang von Heterogenität erlangt wird. Boltens Ansatz vermittelt dabei Interkulturalität als einen Handlungsrahmen, der sich primär durch seinen situativen und unbestimmten Charakter auszeichnet. In seiner Prozesshaftigkeit liegt das große Synergiepotenzial, welches Bolten hierzu hervorhebt, begründet (vgl. Bolten 2016: 80).

In seiner Veröffentlichung von 2012 stellt er zur Entwicklung von interkultureller Handlungsfähigkeit noch ein Planspiel vor, welches auf den nationalen Kontexten der Beteiligten aufbaut (vgl. Bolten 2012: 148 ff.). Demgegenüber rücken in neueren Werken Methoden in den Vordergrund, welche Interkulturalität losgelöst von nationalkulturellen Bezügen behandeln und die kulturelle Mehrfachzugehörigkeit der Beteiligten betonen. Es unterstreicht die Bedeutung einer grundsätzlichen Fähigkeit zum kooperativen Handeln in Unsicherheitssituationen (vgl. Bolten 2017b).⁶

Wie sehr spiegelt der Ansatz die Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ wider?

Zwischen dem Ansatz von Bolten und der im zweiten Kapitel behandelten Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘ bestehen verschiedene Bezugspunkte. Insbesondere die klare Zurückweisung von homogenisierenden Vorstellungen im Zusammenhang des von ihm vertretenen Kultur-Begriffs deckt sich damit (vgl. u.a. Bolten 2018: 47). Demgegenüber bleibt die Konsequenz seiner Kritik aufgrund seiner ‚sowohl als auch‘-Logik offen. Hinzu kommt, dass die weiteren Kritikpunkte nur sehr begrenzt Teil seines Ansatzes sind.

Die Idee eines ‚fuzzy‘, also ‚verschwommenen‘ Kultur-Begriffs vermittelt eine klare Abgrenzung zu einem homogenisierenden Verständnis im Sinne der Kulturstandards. Es wird hervorgehoben, dass sich Kulturen nicht eindeutig abgrenzen lassen und eine kulturelle Mehrfachzugehörigkeit im Rahmen von Interkulturalität von Bedeutung ist. Die ‚Sandberg-Metapher‘ verdeutlicht, dass Kultur einerseits situativ und stark kontextabhängig ist. Andererseits verweist dieses Modell auch auf die Relevanz von auf nationalstaatlicher Ebene festgeschriebenen Normen oder ‚ungeschriebenen‘ sozialen Konventionen in einem Land. Boltens Ansatz wirkt einer möglichen Verallgemeinerung von Eigenarten entgegen, indem er die Notwendigkeit verschiedener ‚Zoom‘-Perspektiven unterstreicht. Heterogenität soll immer mitgedacht werden.

Boltens ‚sowohl als auch‘-Logik zielt darauf ab, Homogenität und Heterogenität gleichermaßen im interkulturellen Lernen zu berücksichtigen. Wie sehr auf diese Weise trotzdem einer homogenisierenden Sichtweise Vorschub geleistet wird, wäre zu diskutieren. Eine heterogen gedachte ‚Homogenität‘ ließe sich einerseits verstehen als eine Vermittlung von kulturellen Tendenzen, die sich gegen Pauschalisierungen verwahrt. Diese würde sich von einer Homogenität, wie sie die Idee der Kulturstandards transportiert, unterscheiden. Andererseits zeigt sich in Boltens Lehrbuch, dass er trotz seines ‚offenen‘ Kultur-Begriffs auf starke Verallgemeinerungen zurückgreift. Beispielsweise zitiert er eine Übersicht an intellektuellen Stilen von Johan Galtung. Das ‚Verschwommene‘ bezieht sich

⁶ Die Ausrichtung sowie einige Methoden der von Boltens Lehrstuhl ausgehenden Lernplattform „Glocal Competence“ veranschaulichen dies (vgl. LpB Thüringen/IWK Universität Jena 2018).

dabei allein darauf, dass zum Beispiel der für Deutschland typische Stil in leicht abgewandelter Form noch in „Osteuropa“ auftritt (vgl. Bolten 2018: 81 ff.).

Die weiteren Kritikpunkte am klassischen ‚Interkulturellen Lernen‘ betrafen, die davon ausgedrückte Eindimensionalität sowie die Ausblendung von Machtverhältnissen. Boltens Ansatz schafft ein Bewusstsein für eine kulturelle Mehrfachzugehörigkeit. Einer eindimensionalen Sichtweise, die sich auf einen einzelnen nationalkulturellen Bezug beschränkt, wird damit entgegengewirkt. Die bei Bolten angesprochene Mehrdimensionalität beschränkt sich jedoch auf kulturelle Zusammenhänge. Darüber hinaus reichende Differenzlinien, wie sie vom Konzept der Intersektionalität hervorgehoben werden, sind kein Thema.

Gleichermaßen setzt sich Bolten nicht näher mit Machtverhältnissen und Diskriminierung auseinander. Dass sich Machtverhältnisse auf interkulturelle Situationen auswirken, erwähnt er nur am Rande. Wie sich über kulturelle Normen Machtverhältnisse ausdrücken, wird von seinem Ansatz nicht behandelt. Auch vertritt er genauso wie der ‚klassische Ansatz‘ die Ansicht, dass Stereotype und Vorurteile auf Erfahrungsmangel basieren. Boltens ‚Känguru-Beispiel‘ illustriert, dass er allein die Verallgemeinerung von verkürzenden Sichtweisen problematisiert. Wie über sozial geteilte Bilder Abwertungen transportiert und somit Machtverhältnisse manifestiert werden, wird von ihm nicht aufgegriffen.

Machtasymmetrien in Hinblick auf verschiedene Differenzlinien und die damit verbundenen (Mehrfach-)Diskriminierungen bleiben ebenfalls unberücksichtigt. Wie über die gesellschaftlichen Verhältnisse Normalitätsvorstellungen transportiert werden, könnte höchstens in Bezug auf kulturelle Zusammenhänge bei Boltens Ansatz reflektiert werden. Selbstpositionierung kann deshalb durchaus zum Thema werden, jedoch nicht als grundsätzliches Anliegen im Sinne der Erschließung eines ‚Möglichkeitenraumes‘ gegenüber den gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Demgegenüber zielt interkulturelles Lernen bei Bolten primär darauf ab, dass Menschen befähigt werden, das Synergiepotenzial einer interkulturellen Situation zu nutzen. Hieran zeigt sich sehr deutlich, dass Boltens Ansatz dem interkulturellen Trainingsbereich entstammt, während die Kritik im zweiten Kapitel Ausdruck einer ‚subjektorientierten‘ Jugendarbeit ist.

3.4 Zusammenfassende Einordnung der Ansätze

Die Vorstellung der vier ausgewählten Ansätze zu einer kritischen Weiterentwicklung des ‚Interkulturellen Lernens‘ zeigte, dass die im zweiten Kapitel erwähnte Kritik in erster Linie vom diversitätsbewussten Ansatz vertreten wird. Die drei Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ (Homogenisierung, Eindimensionalität und Ausblendung von Machtverhältnissen) sind zentrale Anhaltspunkte für eine diversitätsbewusste Internationale Jugendarbeit. Thimmels Ansatz der ‚reflexiven

Internationalität‘ steht ebenfalls in Verbindung mit allen drei Kritikpunkten. Dies geht insbesondere darauf zurück, dass er mit seinen Überlegungen am diversitätsbewussten Ansatz anknüpft.

In den Ansätzen von Auernheimer und Bolten spiegelt sich nur ein Teil der hier behandelten Kritik am ‚Interkulturellen Lernen‘. Ihre Konzepte zeigen Möglichkeiten auf, das ‚klassische‘ Verständnis hierzu kritisch weiterzuentwickeln und zugleich am Thema ‚Kultur‘ beziehungsweise ‚Interkultur‘ festzuhalten. Hierdurch äußert sich eine andere Schwerpunktsetzung im Vergleich zum diversitätsbewussten Ansatz. Winkelmann und die weiteren Autor*innen der diversitätsbewussten Internationalen Jugendarbeit rücken ‚Kultur‘ als Thema eindeutig in den Hintergrund. Von Interesse sind stattdessen die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, über die sich unter anderem verschiedene Differenzbeziehungen sowie Diskriminierungen und Privilegien ergeben. Thimmel hält diese konzeptionelle Ausrichtung aufrecht, greift aber zugleich ‚Kultur‘ und ‚Nation‘ als Reflexionsthemen einer internationalen Jugendbegegnung auf. Das Hinterfragen dieser Kategorien und die Selbstpositionierung der Jugendlichen stehen bei ihm im Vordergrund. Dabei wird sich auch damit beschäftigt, wie sich Machtverhältnisse in den in einer Begegnung vertretenen Nationalkonstruktionen niederschlagen.

Demgegenüber beinhalten die Ansätze von Auernheimer und Bolten auch eine Vermittlung von kulturellen Eigenarten. Während Auernheimer explizit Bezug auf das Konzept der Kulturstandards von Thomas nimmt, distanziert sich Bolten davon. Nichtsdestotrotz ist eine ‚heterogen gedachte Homogenität‘ Teil seines Ansatzes. Für ihn ist kulturspezifisches Wissen ein Bestandteil von interkulturellen Trainings. Auf Machtverhältnisse geht er kaum ein, während Auernheimer diesen eine zentrale Rolle in seinem Verständnis vom interkulturellen Lernen gibt. Er behandelt Aspekte, die im Mittelpunkt des diversitätsbewussten Ansatzes stehen und verknüpft sie zugleich mit einem ‚Lernen über Kultur(en)‘, von dem sich Winkelmann et al. stark abgrenzen.

Diese unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen illustriert das folgende Schaubild (siehe Abbildung 1 auf S. 50). Die Unterscheidung in Bezug auf ‚Machtverhältnisse als Thema‘ und ‚(Inter-)Kultur als Thema‘ stellt eine mögliche Schematisierung dar. Weitere Aspekte sind, wie das vorliegende Kapitel zeigte, ebenfalls von Bedeutung. Beispielsweise drückt sich bei Winkelmann et al. über den Begriff ‚Diversität‘ sowohl ein Bezug auf vielfältige Differenzlinien als auch einer auf die Machtverhältnisse, in die diese eingebettet sind, aus.

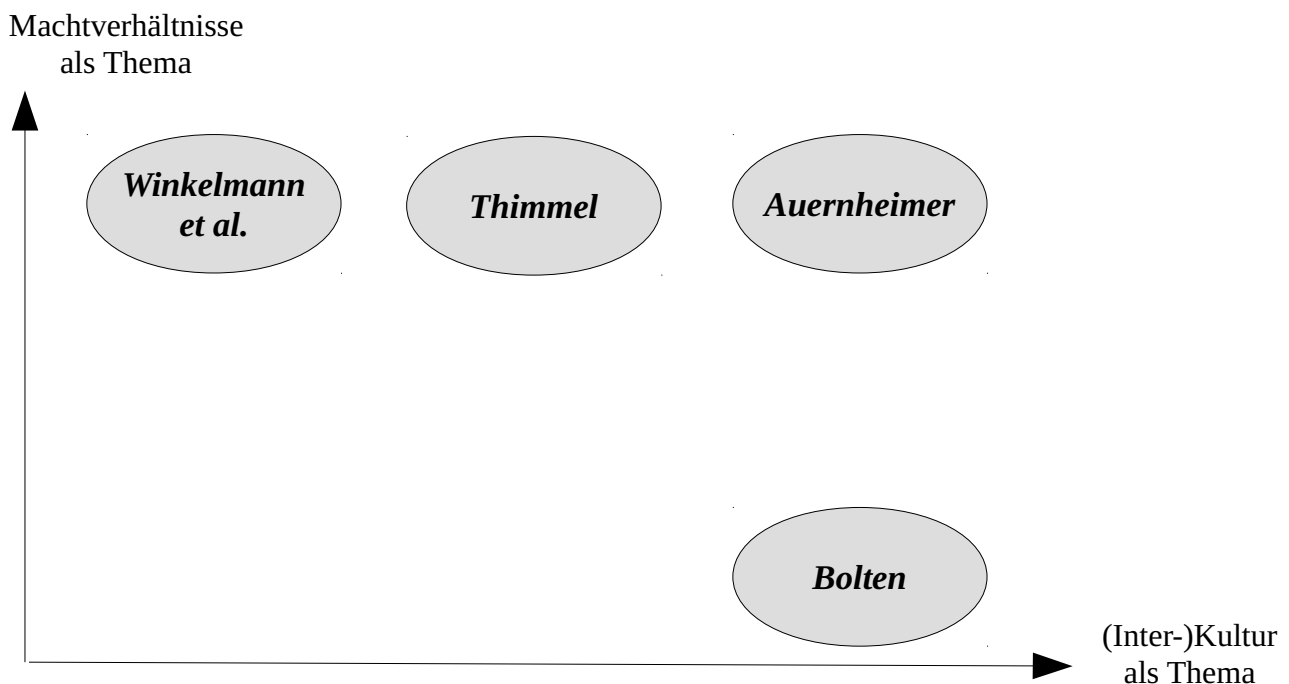


Abbildung 1: Einordnung der Ansätze zur kritischen Weiterentwicklung des ‚Interkulturellen Lernens‘ (Quelle: Eigene Darstellung)

4 Anwendung: Optionen im Umgang mit Kultur für die Internationale Jugendarbeit

4.1 Vorgehen zur Entwicklung der Optionen

Aus den im dritten Kapitel vorgestellten Ansätzen zur Weiterentwicklung des ‚Interkulturellen Lernens‘ leite ich nun Optionen zum Umgang mit Kultur für die Internationale Jugendarbeit ab. Die Optionen spiegeln die Grundausrichtung der verschiedenen Ansätze wider. Der sich jeweils abzeichnende Umgang mit Kultur, der bereits im vorigen Kapitel angesprochen wurde, wird aufgegriffen und näher zugespitzt. Die Optionen lehnen sich jeweils an die Ansätze an, ohne dass sie als Ideen ‚von‘ den entsprechenden Autor*innen zu verstehen sind. Es sind konzeptionelle Zuspitzen, die ich selbst vornehme.

Bei der Formulierung der Optionen halte ich zum einen die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen aufrecht, die über die Abbildung 1 verdeutlicht wurden. Zum anderen binde ich Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘, die von einem Ansatz weniger berücksichtigt wurden, zusätzlich ein. Dabei ist es nicht mein Anliegen, alle Ansätze zu einer Gesamtsynthese zu verknüpfen. Dies widerspräche dem Ziel, die verschiedenen Grundausrichtungen beizubehalten. In eine aus einem Ansatz abgeleitete Option arbeite ich deshalb nur einzelne Impulse von anderen Ansätzen

ein. Es ermöglicht, dass eine Option die Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ stärker als der damit verbundene Ansatz widerspiegelt.

Beispielsweise lässt sich der ‚offene‘ Kulturbegriff von Boltens mit der aus Auernheimers Ansatz abgeleiteten Option verknüpfen. Hierdurch passe ich sein relativ stark homogenisierendes Kulturverständnis so an, dass Heterogenität stärker berücksichtigt wird. Dieser Schritt trägt dazu bei, die entsprechende Option so zu akzentuieren, dass inhaltliche Widersprüche wie das Nebeneinander von Kulturstandards und dem Anspruch eines ‚offenen‘ Kulturverständnisses behoben werden.

Die von mir vorgenommene Formulierung der Optionen im Umgang mit Kultur hat ebenfalls zur Folge, dass ich Boltens Ansatz aus dem Kontext der ‚Internationalen Wirtschaftskommunikation‘ herausnehme. Die von ihm entwickelten Ideen übertrage ich auf den Zusammenhang der Internationalen Jugendarbeit. Ich biete sie dadurch ein in die in diesem Bildungsbereich vertretene Grundidee einer ‚subjektorientierten Jugendarbeit‘. Das ursprüngliche Spannungsfeld zwischen dem ökonomischen Hintergrund von Boltens Ansatz und den Ansprüchen der Jugendarbeit löse ich auf diese Weise auf.

Folgendes Schaubild (siehe Abbildung 2) stellt die von mir entwickelten Optionen überblicksartig dar. Inhaltlich näher erläutert werden sie im Unterkapitel 4.2.

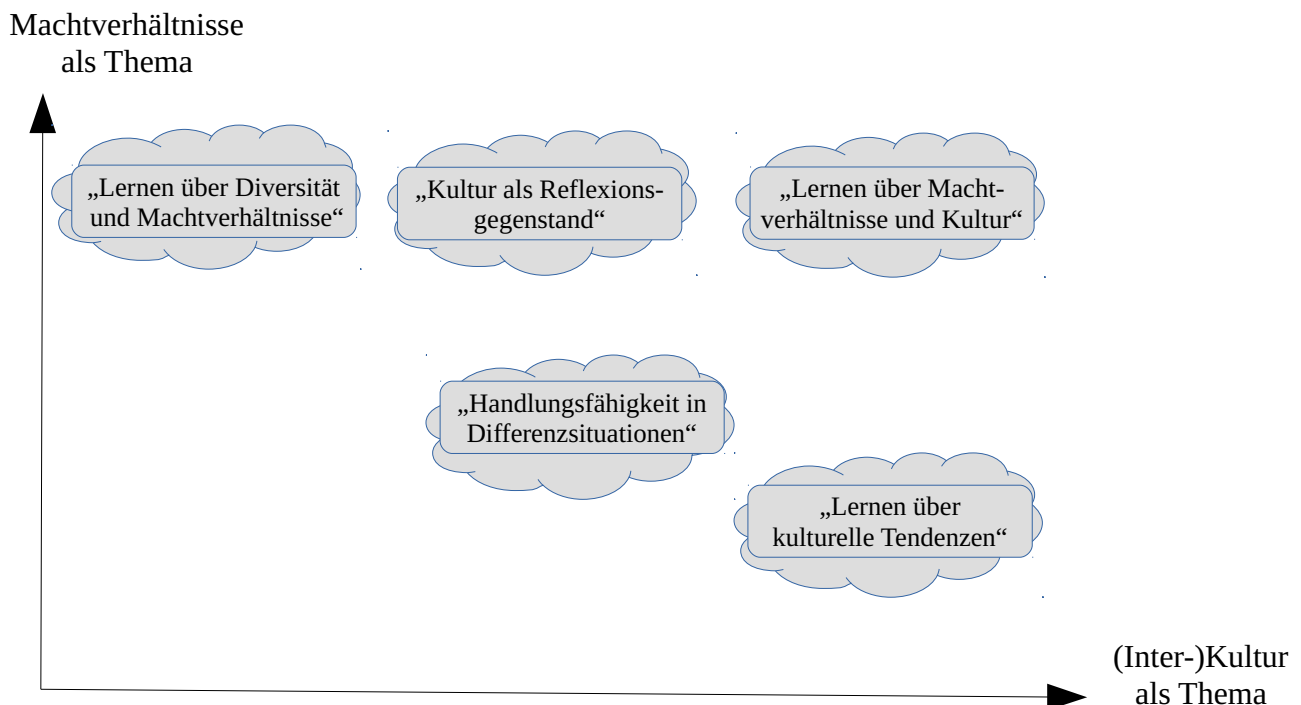


Abbildung 2: Einordnung der Optionen im Umgang mit Kultur innerhalb der Internationalen Jugendarbeit (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Optionen **„Lernen über Diversität und Machtverhältnisse“** sowie **„Kultur als Reflexionsgegenstand“** sind Ausdruck der entsprechenden Ansätze von Winkelmann et al. und Thimmel. Demgegenüber hängt die Option **„Lernen über Machtverhältnisse und Kultur“** nicht allein mit dem Ansatz von Auernheimer zusammen. Wie bereits erwähnt, greife ich Ideen von Bolten auf und binde sie in diese Option ein. Die Auseinandersetzung mit Kultur konzentriert sich dabei auf ein situatives Erschließen von kulturellen Einflüssen. Ein Lernen explizit zu kulturellen Eigenarten weise ich der Option **„Lernen über kulturelle Tendenzen“** zu. In diese besonders auf Boltens Ansatz zurückgehende Option lasse ich verschiedene Aspekte anderer Ansätze einfließen. Beispielsweise hebe ich die Selbstpositionierung gegenüber kulturellen Einflüssen besonders hervor und greife ein auf gesellschaftliche Machtverhältnisse bezogenes Verständnis von Fremdbildern auf. Außerdem sollen die Auswirkung einer Mehrheits- oder Minderheitsposition in der Aushandlung von Kultur bedacht werden. Die Option **„Lernen über kulturelle Tendenzen“** verorte ich deshalb auf der Achse **„Machtverhältnisse als Thema“** höher als den ursprünglichen Ansatz von Bolten. Sein eindeutiger Schwerpunkt liegt weiterhin bei **„(Inter-)Kultur als Thema“**. Da dieser verloren ginge, wenn ich im Rahmen der Option auf das Diversitätsverständnis von Winkelmann et al. einginge, verzichte ich auf solch eine Verknüpfung.

Die Option **„(Erlernen von) Handlungsfähigkeit in Differenzsituationen“** verknüpft Impulse von Bolten, Auernheimer und Winkelmann et al. Sie stellt deshalb einen Umgang mit Kultur dar, der sich nicht primär einem der Ansätze zuordnen lässt. Die nähere Ausrichtung dieser Option hängt davon ab, ob Differenz in ihrem Rahmen aus interkultureller oder intersektionaler Perspektive betrachtet wird.

Die Optionen sind nicht als ein ausschließliches Vorgehen für eine Jugendbegegnung zu verstehen. Wie bereits angedeutet, hängen sie miteinander zusammen und weisen fließende Übergänge auf. Die Wolkensymbole im Schaubild sollen dies zusätzlich unterstreichen. An das **„Lernen über Diversität und Machtverhältnisse“** kann gut mit der Option **„Kultur als Reflexionsgegenstand“** angeknüpft werden. Hierüber drückt sich aus, dass die auch im diversitätsbewussten Ansatz enthaltene Reflexion über **„Kultur“** der an Thimmels Ansatz angelehnten Option zugewiesen wurde. Des Weiteren lässt sich die vom **„Lernen über kulturelle Tendenzen“** ausgedrückte Kulturvermittlung gut in ein **„Lernen über Machtverhältnisse und Kultur“** einbinden.

Trotzdem können die verschiedenen Optionen nicht beliebig kombiniert werden. Die Verknüpfung der Option **„Lernen über Diversität und Machtverhältnisse“** mit **„Lernen über kulturelle Tendenzen“** hätte zwangsläufig konzeptionelle Spannungen zur Folge. Hieran zeigt sich, dass mit diesen beiden Optionen jeweils eine andere Schwerpunktsetzung verbunden ist. Eine Vermittlung von kulturellen

Tendenzen widerspricht dem Anliegen des diversitätsbewussten Ansatzes, verschiedene Differenzlinien und die sich darüber ausdrückenden Machtverhältnisse eindeutig in den Mittelpunkt zu stellen.

4.2 Vorstellung der Optionen im Umgang mit Kultur

Im folgenden Unterkapitel erläutere ich die soeben eingeführten Optionen im Umgang mit Kultur. Zu jeder Option führe ich näher aus, auf welchen Umgang der jeweils gewählte Titel verweist. Im Anschluss daran nenne ich die Ziele, die damit im Zusammenhang der Internationalen Jugendarbeit verbunden sind. Es handelt sich dabei um eine Gesamtübersicht an übergeordneten Zielen. Über sie stelle ich in verdichteter Form dar, welche Lernprozesse bei den Teilnehmenden angestoßen werden sollen. Im Zuge einer internationalen Jugendbegegnung müsste sich gegebenenfalls auf einen Teil der Ziele fokussiert werden. Nach ihnen richtet sich dann die nähere Planung von Inhalten und Workshop-Phasen (vgl. hierzu allg. Hof 2008: 1133). Die hier nicht aufgeführten Feinziele zur Umsetzung der Optionen wären im Rahmen der genauen methodisch-didaktischen Ausgestaltung zu bestimmen.

Um eine Bildungsarbeit im Sinne der behandelten Optionen besser begreiflich zu machen, stelle ich im Anschluss an die Ziele jeweils zwei exemplarische Methoden vor. Dabei gehe ich darauf ein, wie die jeweilige Methode aufgebaut ist und zu welchen Zielen der entsprechenden Option sie beiträgt. Die Methoden richten sich allgemein an Jugendliche und junge Erwachsene. Zur Umsetzung in einer Jugendbegegnung müssten sie an die jeweilige Zielgruppe näher angepasst werden. Die Methoden eignen sich von Zielgruppe zu Zielgruppe unterschiedlich gut. Um den Fokus meiner Arbeit zu wahren, gehe ich auf mögliche Ausdifferenzierungen und Anpassungen nicht ein.

Abschließend beurteile ich, welcher Stellenwert dem Begriff des ‚interkulturellen Lernens‘ im Rahmen der verschiedenen Optionen zukommt. Dabei beschäftige ich mich auch damit, ob die jeweils angestrebten Lern- und Bildungsprozesse einen anderen Begriff als den des ‚interkulturellen Lernens‘ nahe legen.

4.2.1 Option ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘

Kultur ist innerhalb dieser Option kein Thema. Der vertretene ‚Umgang mit Kultur‘ ist folglich ein Zurückstellen von diesem ansonsten sehr präsenten Thema in internationalen Jugendbegegnungen. Statt sich primär mit kultureller Differenz zu beschäftigen, wird auf die gesamte Vielfalt an Differenzlinien, die gesellschaftlich von Bedeutung sind, verwiesen. Dabei wird die Individualität aller Teilnehmenden hervorgehoben, da ein ‚Lernen über Diversität‘ bedeutet, dass die subjektiven Zugehörigkeiten in all ihrer Unterschiedlichkeit berücksichtigt werden. Daneben ist solch ein Lernen eng mit einer Sensibilisierung zu Machtverhältnissen verbunden. Es ereignet sich ein Lernprozess zu

den (Mehrfach-)Diskriminierungen und Privilegien, die mit den verschiedenen Zugehörigkeiten innerhalb einer Gesellschaft verbunden sind. Im Sinne der ‚subjektorientierten Jugendarbeit‘ soll ein Umgang mit diesen Verhältnissen entwickelt werden, der die Selbstbestimmung der Teilnehmenden stärkt.

Kultur wird als Thema nicht ausgeschlossen. Falls die Teilnehmenden hierauf Bezug nehmen, wird es Gegenstand einer Begegnung. In diesem Fall müsste die Leitung zur Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘ übergehen.

a) Ziele der Option ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘

Die Teilnehmenden machen sich bewusst, dass jedes Individuum andere Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Gruppen in sich vereint. Sie erkennen die sich darüber ausdrückende Mehrfachzugehörigkeit und Heterogenität als selbstverständlich für unsere Gesellschaft. Sie entwickeln eine anerkennende und wertschätzende Haltung hierzu. Sie erproben sich darin, sich offen und fragend auf Situationen, die von Unbestimmtheit geprägt sind, einzulassen. Dabei entwickeln sie die Bereitschaft, Uneindeutigkeit zuzulassen.

Die Teilnehmenden machen sich bewusst, wie verschiedene Formen von Differenz und ihre jeweiligen Verschränkungen sich auf das Leben der Menschen auswirken. Sie erkennen Prozesse von Diskriminierung und Privilegierung, die sich aus den verschiedenen Differenzkategorien innerhalb unserer Gesellschaft ergeben. Sie machen sich bewusst, dass sozial geteilte Bilder über Gruppen ein Spiegel der Benachteiligungen sind, mit denen diese Gruppen konfrontiert sind. Sie prüfen, wie die von diesen Bildern transportierten Abwertungen sich auf ihr eigenes Denken auswirken, um ihren Einfluss auf ihre Vorstellungen sowie ihr Handeln möglichst stark zu verringern.

Die Teilnehmenden reflektieren die Selbstverständlichkeiten und Erwartungen, die mit den verschiedenen von ihnen erlebten Gruppenzuweisungen verbunden sind. Sie machen sich bewusst, wie sie selbst an den jeweils verbreiteten Vorstellungen von Normalität mitwirken. Sie hinterfragen die ‚Norm(alität)en‘, die auf sie bezogen werden. Sie stärken ihr Bewusstsein für ein eigenes Selbstverständnis, mit dem sie sich wohlfühlen. Die Teilnehmenden entwickeln Ideen und Wege, um dieses Selbstverständnis im Alltag zu leben. Sie gewinnen Selbstvertrauen dafür, die im Rahmen der Jugendbegegnung erschlossenen Möglichkeiten auch in anderen Zusammenhängen auszuleben.

Die Teilnehmenden entwickeln Handlungsstrategien zur alltäglichen Erwidern von Diskriminierung. Sie bauen Mut auf, um eine selbst erlebte Diskriminierung zurückzuweisen oder sich mit einer betroffenen Person zu solidarisieren. Sie entwickeln Ideen zu gesellschaftlichen und politischen Veränderungen, durch die sich Diskriminierungen überwinden und Privilegien abbauen

lassen. Sie entwerfen Handlungsschritte, um auf diese Veränderungen hinzuwirken, und bestärken sich gegenseitig diesen nachzugehen.

b) Exemplarische Methoden zur Umsetzung der Option ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘

Methode ‚Identitätsmolekül‘

Wie ist die Methode aufgebaut?

Die Methode „Identitätsmolekül“ lädt die Teilnehmenden dazu ein, sich ‚Gruppen‘, denen sie sich zugehörig fühlen, bewusst zu machen (vgl. Winkelmann 2014: 66 ff.). Der Begriff ‚Gruppe‘ ist weit gefasst. Es reicht aus, dass eine Person mit anderen etwas gemeinsam hat; eine Eigenart beziehungsweise Ausgangslage, die einen selbst und die anderen Personen der Gruppe prägen. Beispiele für ‚Gruppen‘ wären Rugby-Spieler:in, in Deutschland zu Hause oder auch Arbeiterfamilie.

Die Methode setzt sich aus drei Phasen zusammen. Während einer ersten Phase notieren die Teilnehmenden für sich selbst die ‚Gruppen‘, zu denen sie sich zugehörig fühlen. Sie werden angeregt, ihre ‚Gruppen‘ in einem molekülartigen Schema anzuordnen. Im nächsten Schritt finden sie sich in Kleingruppen zusammen. Sie stellen den anderen jene Punkte vor, die sie mit ihnen teilen möchten. Im Anschluss notieren alle Teilnehmenden eine Zugehörigkeit, die ihnen wichtig ist und die sie auch offen legen möchten, auf eine Moderationskarte. Die Karten werden gruppiert aufgehängt. Sie sind Grundlage eines Auswertungsgesprächs im Plenum, während dem auf die Vielfalt, die sich über die Karten ausdrückt, eingegangen wird. Außerdem wird besprochen, dass die Methode eine Vielzahl an Zugehörigkeiten abseits der ‚nationalen‘ sichtbar macht.

Es ist möglich in Anknüpfung an die Methode verschiedene soziale Differenzkategorien, die sich wesentlich auf die soziale Position einer Person auswirken zu besprechen. Dies muss losgelöst von den Karten der Teilnehmenden geschehen, um nicht einzelne von ihnen als ‚Diskriminierungs-betroffene‘ zu markieren. Wie sich Kategorien wie beispielsweise Geschlecht, sozialer Status oder (zugeschriebene) Herkunft auf Möglichkeiten und Beschränkungen im Leben von Menschen auswirken, können sich die Teilnehmenden über die Methode ‚Schritt nach vorn‘ erschließen (siehe Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘).

Zu welchen Zielen der Option trägt die Methode bei?

Die Methode ‚Identitätsmolekül‘ trägt dazu bei, dass sich die Teilnehmenden die Vielfalt an subjektiven Zugehörigkeiten innerhalb einer Jugendbegegnung bewusst machen. Sie erkennen die Heterogenität, die sich beispielsweise hinter der Ausgangslage ‚deutsch-französische Begegnung‘ verbirgt. Einer homogenisierenden Kulturalisierung wird somit entgegengewirkt. Auch wird das Bewusstsein der Teilnehmenden für die Individualität und die Notwendigkeit einer fragenden Haltung gestärkt.

Sie werden darauf aufmerksam gemacht, dass viele verschiedene Zugehörigkeiten eine Person prägen. Es unterstreicht, dass wir über den ‚nationalen Hintergrund‘ einer Person kaum ihr Denken und Verhalten erklären können. Darüber hinaus erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, den Stellenwert ihrer verschiedenen Zugehörigkeiten in ihrem Schema kenntlich zu machen. Sie reflektieren dadurch näher über ihr eigenes Selbstverständnis.

Eine Erweiterung mit der Methode ‚Schritt nach vorn‘ (siehe S. 62 f.) würde es ermöglichen, den Zusammenhang zwischen verschiedenen Differenzkategorien und den gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu begreifen. Die Teilnehmenden könnten sich bewusst machen, welche Diskriminierungen und Privilegierungen mit den unterschiedlichen Gruppenzuweisungen innerhalb unserer Gesellschaft verbunden sind.

Methode ‚Forum Theater‘

Wie ist die Methode aufgebaut?

Mit der Methode ‚Forum Theater‘ erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, Alltagsszenen, in denen eine Person Diskriminierung erfährt, nachzuspielen. Sie werden dazu eingeladen, die Szene so zu verändern, dass die dargestellte Benachteiligung überwunden wird (vgl. u.a. Odierna/Letsch 2006).

Das ‚Forum Theater‘ wird in der Regel eingeleitet durch verschiedene theaterpädagogische Aktivierungsübungen. Sie sollen dazu beitragen, dass sich die Teilnehmenden besser darauf einlassen können, selbst Theater zu spielen. In einem nächsten Schritt übernimmt ein Teil der Gruppe die Vorstellung einer Alltagssituation, während der eine Person von Diskriminierung betroffen ist. Die Situation kann vorgegeben werden oder auch aus Vorschlägen der Teilnehmenden gemeinsam bestimmt werden. Ob eine Szene sich nach ‚üblichen‘ Diskriminierungen oder eher einer abstrakten Nachstellung richten soll, wird je nach Handreichung zu dieser Methode anders eingeschätzt. In einer aktuellen Fassung des vom Europarat herausgegebenen ‚Training-Kits‘ zum ‚Interkulturellen Lernen‘ wird unter anderem eine Szene vorgeschlagen, während der eine Roma-Frau aus einem Café herausgeschickt wird (vgl. Sandu/Lyamouri-Bajja 2018: 67). Demgegenüber gibt das Netzwerk für Demokratie und Courage vor, dass die von Diskriminierung betroffene Person allein für eine fiktive soziale Gruppe stehen soll. Sie wird durch ein nicht näher mit Bedeutung aufgeladenes Kleidungsstück wie ein Halstuch von den anderen Personen der Situation abgegrenzt (vgl. NDC 2017: Anlage 18).

Nachdem die Szene einmal komplett vorgespielt wurde, wird sie erneut gespielt, um den Teilnehmenden nun die Möglichkeit zu geben, die Szene zu verändern. Sie halten hierfür das Theaterspiel an einer gewünschten Stelle an und übernehmen die Rolle einer der beteiligten Personen mit

Ausnahme derjenigen, die sich diskriminierend verhält. Sie verändern ihr Verhalten in solch einer Weise, dass ihr Charakter gewahrt bleibt und zugleich die Situation eine Veränderung erfährt. Es werden so lange verschiedene Interventionsmöglichkeiten ausprobiert, bis eine erfolgreiche und plausible Gegenreaktion auf die vorgefallene Diskriminierung gefunden wurde.

Zu welchen Zielen der Option trägt die Methode bei?

Die Methode ‚Forum Theater‘ trägt dazu bei, dass die Teilnehmenden eigenständig Handlungsstrategien entwickeln, mit denen sie Diskriminierung in Alltagssituationen erwidern können. Hierdurch äußert sich die handlungsorientierte Seite der Option ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘. Die Teilnehmenden werden darin bestärkt, in von ihnen miterlebte Diskriminierungssituationen einzuschreiten. Die im Rahmen dieser Option behandelten gesellschaftlichen Verhältnisse werden somit als etwas erfahren, auf das die Teilnehmenden selbst Einfluss haben. Sie machen sich ihre eigene Verantwortung zur Erwidern bewusst und erproben verschiedene Möglichkeiten, um selbst gegen Diskriminierung vorzugehen.

Zu einem ‚Empowerment‘ von Menschen, die von Diskriminierung betroffenen sind, kann die Methode ebenfalls beitragen. Neben einem solidarischen Handeln in der gespielten Diskriminierungssituation lassen sich Erwidernsstrategien aus der Position der betroffenen Person heraus erproben. Darüber hinaus vermittelt die szenische Arbeit grundsätzlich, dass ein Mensch einer Diskriminierung nicht ausgeliefert ist, sondern sich gegen diese wehren kann.

c) Stellenwert des Begriffs ‚interkulturelles Lernen‘ für die Option ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘

Der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ passt nicht zu dem hier vorgestellten Umgang mit Kultur. Mit einem ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘ drückt sich eine klare Abgrenzung zum ‚klassischen‘, weiterhin dominierenden Verständnis vom ‚Interkulturellen Lernen‘ aus. Von einem ‚Lernen über Kultur(en)‘ wird sich distanziert, um die Vielzahl subjektiver Zugehörigkeiten in den Mittelpunkt zu rücken. ‚Kultur‘ als Thema wird nicht komplett ausgeschlossen, aber eindeutig zurückgestellt. Auf eine internationale Jugendbegegnung, welche die hier vorgestellte Option umsetzt, träre deshalb der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ nicht zu.

Es ist ein anderer Leitbegriff erforderlich, um den im Zuge der Option angestrebten Lernprozess zu charakterisieren. ‚Diversitätsorientiertes Lernen‘ oder auch der bereits verbreitete Begriff „Diversitätsbewusste Bildung“ (Winkelmann 2014) würden sich dafür anbieten. Mit dem Begriff ‚machtsensibles diversitätsorientiertes Lernen‘ könnte explizit hervorgehoben werden, dass es der hier vorgestellten Option sowohl um ein Bewusstsein für Vielfalt als auch um eines für Machtverhältnisse geht. Zugleich heben die Autor*innen des diversitätsbewussten Ansatzes hervor, dass für sie der

Begriff ‚Diversität‘ eine bewusste Abgrenzung zu einer ‚diversity-Idee‘, welche gesellschaftliche Machtverhältnisse außer Acht lässt, darstellt (vgl. Drücker 2014: 4). Folglich drückt sich bereits über den Begriff ‚diversitätsorientiertes Lernen‘ die Zielsetzung der hier behandelten Option aus.

4.2.2 Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘

Kultur ist ein wesentliches Thema für die vorliegende Option. Zum einen wird es aufgegriffen, indem auf die verschiedenen kulturellen Einbettungen der Teilnehmenden eingegangen wird. Zum anderen ist es ein Thema, da es Teil einer Reflexion über den ‚nationalen Hintergrund‘ der Teilnehmenden ist. Ein Bezug zu verschiedenen ‚Nationen‘ besteht zwangsläufig durch die Ausgangslage einer internationalen Jugendbegegnung. Hierauf wird mit der Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘ eingegangen.

Die Nationalkonstruktionen, welche die Teilnehmenden in ihren Ländern wahrnehmen, werden aufgegriffen und näher hinterfragt. In Bezug auf ‚nationale Kultur‘, aber auch in Hinblick auf andere kulturelle Kontexte obliegt es den Teilnehmenden selbst näher zu bestimmen, was sie damit verbinden und welche Bedeutung sie ihnen für ihr eigenes Selbstverständnis geben. ‚Kultur‘ ist deshalb kein Vermittlungsgegenstand, sondern der Rahmen für eine kritische Selbstpositionierung.

a) Ziele der Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘

Die Teilnehmenden prüfen, welche kulturellen Kontexte für sie von Bedeutung sind. Sie entwickeln ein Bewusstsein dafür, welche unterschiedlichen Prägungen von diesen Einbettungen ausgehen. Sie erkennen die Heterogenität der Gesamtgruppe, indem sie sich die verschiedenen kulturellen Bezüge, aber auch andere Zugehörigkeiten bewusst machen.

Die Teilnehmenden teilen und reflektieren ihre Erfahrungen dazu, was unter ‚Nation‘, ‚Kultur‘ und ‚Gesellschaft‘ in den Ländern, zu denen sie einen Bezug haben, verstanden wird. Sie erkennen Hierarchisierungen und Marginalisierungen, die sich aus den jeweiligen Vorstellungen dazu ergeben. Die Teilnehmenden reflektieren, wie sich ihre nationalen Bezüge auf ihr Bild von Geschichte und Politik auswirken.

Die Teilnehmenden diskutieren, wer die Ausrichtung von ‚Kultur‘ oder die Idee von ‚Nation‘ bestimmt. Sie erkennen, wie die Machtverhältnisse in diesem Zusammenhang dazu führen, dass Menschen einbezogen oder ausgeschlossen werden. Die Teilnehmenden machen sich ihre eigene Rolle in der Aushandlung des Verständnisses von ‚Kultur‘ und ‚Nation‘ in den sie betreffenden Ländern bewusst. Sie entwickeln ihre eigene Vorstellung zu den ‚Nationen‘ beziehungsweise Gesellschaften, mit denen sie in Verbindung stehen. Sie reflektieren über nationale Kontexte sowie den europäischen und globalen.

b) Exemplarische Methoden zur Umsetzung der Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘

Methode ‚Begriffe-Schema‘

Wie ist die Methode aufgebaut?

Die Methode⁷ gibt den Teilnehmenden die Möglichkeit, verschiedene Kernbegriffe wie ‚Kultur‘ oder ‚Identität‘ in einen Zusammenhang zu bringen und ein eigenes Verständnis hierzu zu entwickeln. Sie arbeiten heraus, welcher Bezug zwischen den Begriffen und ihnen selbst besteht.

Die Methode beginnt mit einer Einzelphase, während der die Teilnehmenden auf einem Blatt Papier ein Schema zu den folgenden Begriffen entwickeln: Kultur(en), Identität, Nation, meine Gruppen, Ich. Die Begriffe liegen ausgedruckt und ausgeschnitten vor, damit sich die Teilnehmenden ihr Bild ‚zusammen puzzeln‘ können. Sie werden angeregt, in ihr Schema grafische Verknüpfungen oder erläuternde Notizen einzubauen. Je nach Ausgestaltung der Methode können auch weitere Begriffe wie ‚Deutsch sein‘, ‚Französisch sein‘ oder leere Begriffszettel eingebunden werden. Letztere können die Teilnehmenden nutzen, um individuell bedeutsame Kernbegriffe zum Themenbereich ‚Kultur, Nation und Identität‘ im Schema zu berücksichtigen.

Die Teilnehmenden fixieren ihr Endergebnis mit Kleber und finden sich dann zu einem Austausch in Kleingruppen zusammen. Dabei gehen sie auf Aspekte ihres Schemas ein, die sie mit den anderen teilen möchten.

Zu welchen Zielen der Option trägt die Methode bei?

Im Zuge der Methode machen sich die Teilnehmenden bewusst, welche Rolle kulturelle und nationale Bezüge für ihre eigene Identität einnehmen. Ihnen wird ermöglicht, eigene Relevanzsetzungen hinsichtlich der verschiedenen Begriffe und der von ihnen dazu bestimmten Inhalte vorzunehmen. Im Austausch mit anderen Teilnehmenden erkennen sie die Heterogenität, die sich über die von Person zu Person verschiedenen Verständnisse ausdrückt.

Je nach Gestaltung der Schemata kann in den Kleingruppen auch auf Ausschlussmechanismen eingegangen werden. Falls Teilnehmende von sich aus hervorheben, dass eine für sie wichtige Zugehörigkeit manches Mal in Frage gestellt wird, könnte darüber reflektiert werden, wie Nationalkonstruktionen und Machtverhältnisse zusammenhängen.

An diesen Themenbereich kann mit der Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘ angeknüpft werden.

⁷ Ich habe die Methode im Zuge eines Seminars von Laura Lösch an der Pädagogischen Hochschule Freiburg kennen gelernt und selbst weiterentwickelt.

Methode ‚Fragen an Nationen – Antworten an Personen‘

Wie ist die Methode aufgebaut?

Die Methode (vgl. Winkelmann 2014: 76 ff.) ermöglicht Teilnehmenden Fragen zu stellen, die sich an die verschiedenen in einer Jugendbegegnung vertretenen nationalen Gruppen richten. Die Antworten werden so formuliert, dass verschiedene Sichtweisen zum Ausdruck kommen können.

Für die Methode finden sich die Teilnehmenden in ihren nationalen Gruppen in unterschiedlichen Räumen ein. Nach einer Gesprächsphase zu ihrem aktuellen Befinden und ihrem Eindruck vom Gruppenprozess werden sie eingeladen, Fragen an die anderen nationalen Gruppen zu formulieren. Die Fragen werden durch Personen aus dem Team, die als Postbot*innen agieren, zu den entsprechenden Gruppen gebracht. Dort wird dann über eine mögliche Antwort diskutiert. Die Teilnehmenden werden ermutigt, ihre verschiedenen, durchaus auch widersprüchlichen Antworten festzuhalten und an die fragende Gruppe zu schicken.

Fragen, die sich auf andere als die nationalen Gruppen beziehen, werden vom Team für eine Beantwortung während einer anderen Phase der Begegnung aufbewahrt. Im Anschluss an die Frage-Antwort-Phase wird der Verlauf der Methode in den Kleingruppen nachbesprochen.

Damit die Methode gelingt, ist es von großer Bedeutung, die Teilnehmenden bei der Entwicklung ihrer Antworten zu begleiten. Den verschiedenen Sichtweisen innerhalb einer Gruppe muss bewusst Raum gegeben werden, damit die jeweilige Vielfalt nicht durch eine angebliche ‚Gruppenmeinung‘ verdeckt wird.

Zu welchen Zielen der Option trägt die Methode bei?

Die Methode trägt dazu bei, dass die Teilnehmenden darüber reflektieren, welche Vorstellungen zu gesellschaftlichen, politischen oder historischen Themen in ihrem Land existieren. Statt allein auf eine dominante Idee zur Beantwortung einer Frage zurückzugreifen, sammeln sie verschiedene Sichtweisen. Die Teilnehmenden werden dadurch bestärkt, eine eigene Position in Hinblick auf das von ihnen ‚vertretene‘ Land einzunehmen. Insgesamt offenbaren die vielschichtigen Antworten sowohl der antwortgebenden als auch der fragenden Gruppe, dass sehr unterschiedliche Positionen und Einschätzungen zu der entsprechenden ‚Nation‘ existieren.

c) Stellenwert des Begriffs ‚interkulturelles Lernen‘ für die Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘

Die Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘ widmet sich explizit dem Thema ‚Kultur‘. Im Vergleich zum klassischen ‚Interkulturellen Lernen‘ setzen sich die Teilnehmenden nicht mit ‚ihrer Kultur‘, sondern mit ihren verschiedenen ‚kulturellen Einbettungen‘ auseinander. Der Begriff des ‚interkulturellen Lernens‘ könnte dafür genutzt werden. Das damit verbreitete Verständnis müsste

jedoch umgedeutet werden. ‚Interkulturelles Lernen‘ müsste sich von einem Lernen über nationale Hintergründe hin zu einem Lernen über kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten wandeln.

Daneben ist das Verständnis von ‚Nation‘ und die Wirkungen des nationalen Hintergrundes ein wesentliches Thema für die hier vorgestellte Option. Die Teilnehmenden prüfen, die von ihnen erlebten Nationalkonstruktionen auf ihre Ein- und Ausschlussmechanismen. Sie reflektieren, welche Relevanz nationale Bezüge für sie haben, und entwickeln ein eigenes Verständnis hierzu. In Hinblick auf die sehr geläufige Verknüpfung von ‚Kultur‘ und ‚Nation‘ würde sich weiterhin der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ für diese Lernprozesse anbieten. Zugleich bietet es sich an, von ‚reflexivem interkulturellem Lernen‘ zu sprechen, um den großen Stellenwert von Hinterfragung und Selbstpositionierung hervorzuheben.

Nichtsdestotrotz wäre es angebracht einen anderen Begriff zu wählen, um die problematische Gleichsetzung von ‚Kultur‘ und ‚Nation‘ nicht zu reproduzieren und die Reflexion nationaler Bezüge eindeutig hervorzuheben. Der Titel von Thimmels Ansatz drückt dies aus: ‚reflexive Internationalität‘. In Anlehnung daran ließe sich von einem ‚reflexiven internationalen Lernen‘ sprechen. Ein weiterer Grund hierfür wäre, dass der Begriff des ‚internationalen Lernens‘ in den 90er Jahren genutzt wurde, um ein Gegenkonzept zum kulturalisierenden ‚Interkulturellen Lernen‘ zu entwickeln (vgl. Thimmel 2018: 400 f.). Die damaligen Ideen flossen letztendlich in den diversitätsbewussten Ansatz mit ein. Somit lässt sich über den Begriff eines ‚reflexiven internationalen Lernens‘ auch die Anschlussfähigkeit der hier behandelten Option an jene zum ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘ ausdrücken.

4.2.3 Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘

Mit dieser Option wird sich sowohl mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen als auch mit kulturellen Einflüssen beschäftigt. ‚Gesellschaftliche Macht‘ wird als wesentliche Einflussgröße für die Ausgestaltung der Lebenssituation von Personen und ihr Verhalten behandelt. Mit ihr ist verbunden, welche Diskriminierungen oder auch Privilegierungen eine Person erfährt. Daneben wird die prägende Rolle von kulturellen Bezügen aufgegriffen. Die Sensibilisierung für einen ‚offenen‘ Kulturbegriff nimmt dabei eine wichtige Rolle ein. Für den Einfluss von Kultur wird ein Bewusstsein geschaffen, ohne dass explizit auf kulturelle Muster eingegangen wird. Stattdessen liegt der Schwerpunkt der Option darauf, dass sich situativ kulturelle Einflüsse erschlossen und bei einer Interaktion berücksichtigt werden.

Eine nähere Vermittlung von kulturellen Mustern ist anschlussfähig an die Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘. Hierfür müsste zu der Option ‚Lernen über kulturelle Tendenzen‘ übergegangen werden. Daneben ist eine Verknüpfung mit der Option ‚Kultur als Reflexionsgegen-

stand‘ nahe liegend. Hierdurch würde nicht nur der Einfluss von ‚Kultur‘ auf Interaktionen reflektiert. Zusätzlich ließen sich die Machtverhältnisse, in denen sich die Aushandlung von ‚Kultur‘ bewegt, in den Blick nehmen. Dies unterstreicht, dass die Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘ den Einfluss dieser beiden Aspekte auf Interaktionen in den Vordergrund stellt. Die Reflexion darüber, inwiefern sich über ‚Kultur‘ Machtverhältnisse äußern, beinhaltet die im vorigen Unterkapitel vorgestellte Option.

a) Ziele der Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘

Die Teilnehmenden machen sich verschiedene Differenzkategorien und ihre Wirkung auf Diskriminierung beziehungsweise Privilegierung bewusst. Sie erkennen die Wirkung von historischen Kollektiverfahrungen, von denen eine Abwertung bis hin zur Entmenschlichung ausging.

Die Teilnehmenden entwickeln eine anerkennende Haltung. Sie machen sich die Gleichheit aller Menschen bewusst und verhalten sich empathisch gegenüber Menschen, die von Erfahrungen wie Ausschluss oder Erniedrigung betroffen sind.

Die Teilnehmenden erkennen stereotype Vorstellungen als gesellschaftlich vermittelte Bilder. Sie machen sich bewusst, wie sich gesellschaftliche Ungleichheit in abwertenden Bildern über marginalisierte Gruppen spiegelt. Sie reflektieren über stereotype und abwertende Bilder, um deren Einfluss auf ihr eigenes Denken und Handeln zu vermindern.

Die Teilnehmenden erschließen sich den ‚verschwommenen‘ und vielseitigen Charakter von Kultur. Sie entwickeln ein Bewusstsein für die kulturelle Mehrfachzugehörigkeit von jedem Individuum.

Die Teilnehmenden können situativ kulturelle Muster erkennen, die das Handeln einer Person prägen. Sie entwickeln die Fähigkeit, sich auf ungewohnte Verhaltens- und Denkmuster einzulassen. Sie reflektieren die Übertragbarkeit der ermittelten Muster auf andere Situationen.

b) Exemplarische Methoden zur Umsetzung der Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘

Methode ‚Schritt nach vorn‘

Wie ist die Methode aufgebaut?

Die Methode „Ein Schritt nach vorn“ ist eine Simulation, während der alle Teilnehmenden eine Rolle erhalten, über die sich eine bestimmte soziale Position ausdrückt (vgl. u.a. GLADT 2009). Diese wird sichtbar, indem ihnen Fragen zu verschiedenen Möglichkeiten im gesellschaftlichen Leben gestellt werden. Bei einem ‚Ja‘ gehen sie von einer Linie, von der alle starten, einen Schritt nach vorn. Falls Personen etwas verwehrt ist, müssen sie bei der entsprechenden Frage stehen bleiben.

Zu Beginn der Methode ziehen alle Teilnehmenden ihre Rolle. Die Rollen berücksichtigen verschiedene Differenzkategorien wie Alter, Geschlecht, sozialer Status, (zugeschriebene) Herkunft, sexuelle Orientierung, Religion oder körperliche Beeinträchtigung. Mögliche Beispiele wären ‚Tochter des US-amerikanischen Botschafters‘, ‚Junger Mann, der aus Afghanistan geflüchtet ist‘, ‚Afrodeutsche Hochschulprofessorin‘ oder ‚Bankdirektor, der einen Rollstuhl nutzt‘. Die Teilnehmenden sollen ihre Rolle geheim halten. Sie werden gebeten, sich in eine Reihe aufzustellen und sich in die Situation ihrer Rolle hineinzusetzen.

Es folgt der Hauptteil der Methode. Während diesem werden Fragen zur Lebenssituationen und der sozialen Teilhabe gestellt: „Kannst du bei der Wahl zum Landtag oder Bundestag deine Stimme abgeben?“, „Kannst du relativ sicher sein, dass du im Zug von Offenburg nach Basel nicht von der Polizei kontrolliert wirst?“ oder „Kannst du dein Leben 3 Jahre im Voraus planen?“. Die Teilnehmenden überlegen für sich, ob die Fragen auf ihre Rolle zutrifft und bewegen sich in diesem Fall einen Schritt nach vorn. Nach ungefähr fünfzehn Fragen werden die Teilnehmenden dazu befragt, wie sie sich in ihrer nun eingenommenen Position fühlen. Es folgt eine Auswertung im Plenum darüber, welche Differenzen in der Simulation eine Rolle spielten und wie sie sich auf die soziale Position jeweils auswirkten.

Zu welchen Zielen der Option trägt die Methode bei?

Die Methode ‚Schritt nach vorn‘ trägt dazu bei, dass die Teilnehmenden sich bewusst machen, wie sich die verschiedenen Differenzzuweisungen, die eine Person in sich vereint, auf ihre soziale Position auswirken. Sie erkennen, wie (Mehrfach-)Diskriminierungen beziehungsweise Privilegien den Grundsatz der Gleichheit aller Menschen verletzen. Sie entwickeln ein Bewusstsein für die gesellschaftlichen Machtverhältnisse und das Ausmaß der sozialen Ungleichheit, welches sich aus diesen Verhältnissen ergibt.

Methode ‚Autobiografie einer interkulturellen Begegnung‘

Wie ist die Methode aufgebaut?

Die Methode basiert auf der Reflexionsübung „Autobiography of intercultural encounters“ (Sandu/Lyamouri-Bajja 2018: 61). Sie lädt die Teilnehmenden dazu ein, eine interkulturelle Begegnung näher zu analysieren. Ich passe sie so an, dass auf den pluralen Charakter von Kultur eingegangen wird.

Der erste Teil der Methode ist eine Einzelphase, während der sich die Teilnehmenden mit einer Begegnung beschäftigen, die von kultureller Differenz geprägt war. Dies bedeutet, dass bei der begegneten Person für sie ungewohnte Verhaltens- und Denkmuster wahrgenommen wurden. Die Teilnehmenden analysieren die Situation mit Hilfe eines Fragebogens, der sich mit verschiedenen

Unterfragen auf folgende Aspekte bezieht: der Rahmen der Begegnung, die Person selbst, die Kommunikation, Gefühle und Gedanken sowie Lernerfahrungen. Die Fragen reichen dabei von möglichen Anpassungen der eigenen gewohnten Kommunikationsweise bis hin zu Veränderungen, welche die Begegnung bei der jeweiligen Teilnehmerin ausgelöst hat. Es ist ebenfalls wichtig zu fragen, welche verschiedenen kulturellen Bezüge eine Rolle gespielt haben könnten; welche für Unterschiede sorgten und welche auch geteilt wurden. In Verbindung damit steht die Frage, wie sicher sich eine Teilnehmerin ist, dass die von ihr vermuteten Kulturbezüge der Grund für die erlebte Differenz waren.

Nachdem sich die Teilnehmenden in Kleingruppen über ihre Begegnungen berichtet haben, finden sie sich zu einer abschließenden Auswertung in der Gesamtgruppe ein. Dabei kann unter anderem auf die Frage eingegangen werden, inwiefern mit den ermittelten kulturellen Mustern auch in anderen Situationen zu rechnen wäre. In diesem Zusammenhang ließe sich auf den ‚offenen‘ Charakter von Kultur eingehen. Darüber hinaus kann eine Verbindung zu weiteren Differenzkategorien und den daraus resultierenden sozialen Positionen gezogen werden. Es ließe sich behandeln, inwiefern die gesellschaftliche Stellung der Person sich auf ihr Verhalten ausgewirkt haben könnte.

Eine weitere Auswertungsebene betrifft die Reflexion über stereotype Vorstellungen. Hierfür diskutieren die Teilnehmenden, was ihnen der nähere Blick auf die Begegnung über die Funktionsweise von Stereotypen vermittelt.

Zu welchen Zielen der Option trägt die Methode bei?

Die Methode trägt dazu bei, dass die Teilnehmenden eigene interkulturelle Erfahrungen näher reflektieren. Sie machen sich die Bedeutung eines ‚offenen‘ Kultur-Begriffs bewusst, indem sie verschiedene kulturelle Bezüge ermitteln und zugleich die Verallgemeinerbarkeit der von ihnen angenommenen Muster hinterfragen. Durch den eigenen Rückblick auf eine Begegnung sowie auch den Austausch mit anderen Teilnehmenden dazu machen sie sich bewusst, welche Haltung und welches Verhalten den Umgang mit Ungewohntem erleichtern.

Je nach Ausrichtung der Auswertung ermöglicht die Methode ebenfalls, gesellschaftliche Machtverhältnisse und ihre Auswirkung auf das Verhalten von Menschen zu reflektieren.

c) Stellenwert des Begriffs ‚interkulturelles Lernen‘ für die Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘

In der Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘ nimmt die Sensibilisierung zu Machtverhältnissen und Diskriminierung eine wesentliche Rolle ein. Dieser Schwerpunkt kann mit dem Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ nicht zum Ausdruck gebracht werden. Der Begriff vermittelt

genauso wie das ‚klassische‘ Verständnis hierzu ein Verstehen von kulturellen Orientierungsmustern. Machtverhältnisse bleiben dabei unberücksichtigt.

Demgegenüber setzt sich die vorliegende Option auch mit kulturellen Mustern, die in eine Begegnung einfließen, auseinander. ‚Kultur‘ wird als eine bedeutende Einflussgröße für menschliches Handeln aufgegriffen. Der Kultur-Begriff ist im Vergleich zu einem auf nationale Eigenarten fokussierten ‚Interkulturellen Lernen‘ auf verschiedene kulturelle Bezüge ausgerichtet. Dies bedeutet, dass im Zusammenhang der Option auf den Begriff des ‚interkulturellen Lernens‘ zurückgegriffen werden könnte, aber zugleich eine Umdeutung im Sinne eines ‚offenen‘ Kulturverständnisses damit verbunden wäre.

Da der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ die hier behandelte Option maximal zur Hälfte erfassen kann, empfiehlt es sich eine begriffliche Erweiterung vorzunehmen. Die Formulierung ‚machtsensibles interkulturelles Lernen‘ wäre eine Möglichkeit, die zwei Schwerpunkte der Option explizit hervorzuheben.

4.2.4 Option ‚Lernen über kulturelle Tendenzen‘

Für diese Option ist ‚Kultur‘ das zentrale Thema. Ein wesentliches Anliegen des Ansatzes ist es, sich mit dem Einfluss von Kultur auf eine Interaktion zu beschäftigen. Kultur ist dabei kein eindeutiger Vermittlungsgegenstand. Während es einerseits darum geht, handlungsleitende Muster zu bestimmen, beinhaltet die Option auch, dass ihre Gültigkeit hinterfragt werden. Der Titel der Option hebt hervor, dass es nicht um ein Lernen über klar abgrenzbare ‚Kulturen‘, sondern um mögliche Tendenzen gehen soll. Sie können nicht absolut gesetzt werden und eröffnen den Teilnehmenden auch die Möglichkeit, sich selbst zu deren Bedeutung für sie zu positionieren.

a) Ziele der Option ‚Lernen über kulturelle Tendenzen‘

Die Teilnehmenden begreifen den ‚verschwommenen‘ Charakter von Kultur. Sie unterscheiden zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten und machen sich kulturelle Mehrfachzugehörigkeit als Eigenart aller Menschen bewusst. Sie entwickeln ein Bewusstsein für die Pluralität und Heterogenität von Kultur.

Die Teilnehmenden entwickeln eine wertschätzende und aufgeschlossene Haltung gegenüber Unterschieden. Sie bauen Motivation auf, sich interkulturellen Situationen und der damit verbundenen Ungewissheit zu öffnen.

Die Teilnehmenden machen sich unterschiedlich stark festgeschriebene Ausformungen von Kultur bewusst. Sie reflektieren die situationsabhängige Relevanz von kulturellen Normen.

Die Teilnehmenden hinterfragen stereotype Vorstellungen. Sie erkennen abwertende Fremdbilder als Ausdruck von gesellschaftlichen beziehungsweise globalen Machtverhältnissen und distanzieren sich von ihnen.

Die Teilnehmenden reflektieren kulturelle Einflüsse, die sie prägen. Sie hinterfragen eindeutige Zuschreibungen. Sie positionieren sich gegenüber den Einflüssen der verschiedenen kulturellen Kontexte, die sie in Bezug auf sich ermitteln.

Die Teilnehmenden berücksichtigen die subjektiv verschiedenen kulturellen Bezüge von Personen in ihrem Umgang miteinander. Sie erkennen die Prozesshaftigkeit und das Potenzial des Aufeinandertreffens verschiedener Kulturen.

Die Teilnehmenden reflektieren, wie sich eine Mehrheits- oder Minderheitsposition auf die Aushandlung von ‚Kultur‘ auswirkt.

b) Exemplarische Methoden zur Umsetzung der Option ‚Lernen über kulturelle Tendenzen‘

Methode ‚Begegnungsformen‘

Wie ist die Methode aufgebaut?

Die Methode „Begegnungsformen“ konfrontiert die Teilnehmenden mit unterschiedlichen Begrüßungsformen und fordert sie zu einer gemeinsamen Aushandlung auf (vgl. Bolten 2017a). Ich passe die Methode so an, dass Begrüßungsformen gewählt werden, die sich auf verschiedene kulturelle Kontexte in den an einer Jugendbegegnung beteiligten Ländern beziehen.

Zu Beginn der Methode ziehen die Teilnehmenden einen Zettel mit einer Begrüßungsform. Auf den Zetteln befinden sich Begrüßungsformen, die in den Ländern der Teilnehmenden anzutreffen sind. Es werden bewusst verschiedene Kontexte aufgegriffen: ‚Händeschütteln‘, ‚Wangenkuss‘, ‚lockere Umarmung‘, ‚Einschlagen‘, ‚Check mit der Faust‘, ‚freundlich Zunicken‘, Die Teilnehmenden werden gebeten, sich im Sinne eines Rollenspiels die von ihnen gezogene Begrüßung als etwas Eigenes und Selbstverständliches zu verinnerlichen. Sie gehen dann gegenseitig aufeinander zu und begrüßen sich. Falls die Gruppe nicht mit Körperkontakt vertraut ist, können Teilnehmende erst nonverbal abklären, ob ihr Gegenüber bereit ist, sich auf die eigene Begrüßung einzulassen.

In einer zweiten Phase sind die Teilnehmenden aufgefordert, sich mit jeder Person, der sie begegnen, auf eine gemeinsame Begrüßungsform zu einigen. In die Aushandlung der ‚neuen‘ Begrüßungsform sollen die von beiden Personen vertretenen Begrüßungen einfließen.

Im Zuge der Auswertung werden die verschiedenen, vorgegebenen Begrüßungsformen gesammelt und über die kulturellen Kontexte gesprochen, zu denen sie passen. Dabei wird herausgearbeitet, dass es zu einem Kontext immer nur Tendenzen und keine verallgemeinerbaren Eigenarten gibt.

Zum selben Kontext können deshalb verschiedene Begrüßungsformen hervorgehoben werden. Weitere Begrüßungen, die den Teilnehmenden vertraut sind, können zusätzlich zu denen der Übung aufgegriffen werden. Darüber hinaus werden die Erfahrungen zur Aushandlung einer gemeinsamen Begrüßung mit eigenen realen Erlebnissen in Verbindung gebracht. Die Teilnehmenden diskutieren darüber, welche Form der Aushandlung anzustreben wäre.

Zu welchen Zielen der Option trägt die Methode bei?

Die Methode trägt dazu bei, dass sich die Teilnehmenden kulturelle Tendenzen in Bezug auf die Begrüßung einer Person bewusst machen. Sie entwickeln zugleich ein Bewusstsein für ein ‚offenes‘ und ‚heterogenes‘ Kulturverständnis, indem sie das Nebeneinander von verschiedenen Begrüßungsformen in einem ähnlichen Kontext erkennen.

Im Zuge der verschiedenen Begegnungen werden die Teilnehmenden mit Situationen konfrontiert, die von Unsicherheit und Unterschieden geprägt sind. Dadurch werden sie angeregt, hierzu eine aufgeschlossene Haltung zu entwickeln.

Durch die verschiedenen Aushandlungserfahrungen arbeiten die Teilnehmenden an ihrer Fähigkeit, einen für beide Seiten angemessenen Umgang mit kultureller Differenz zu finden. In diesem Zusammenhang reflektieren sie darüber, wie eine interkulturelle Aushandlung gestaltet sein sollte.

Methode ‚Mein Land und Ich‘

Wie ist die Methode aufgebaut?

Die Methode ist für binationale Jugendbegegnungen gedacht.⁸ Sie kontrastiert die Vorstellungen einer nationalen Gruppe über das andere Land mit den individuellen Eigenarten der Teilnehmenden. Mögliche Tendenzen werden sichtbar und zugleich wird die Individualität aller Teilnehmenden unterstrichen.

In einer ersten Phase der Methode finden sich die Teilnehmenden in nationalen Gruppen ein. Sie sammeln auf einem großen Plakat mit den Umrissen des anderen Landes Aspekte, die sie für dieses als ‚typisch‘ erachten. Das ‚Typische‘ können Verhaltensweisen oder Vorlieben sein. Es kann sich aber auch auf Persönlichkeiten oder andere Ausdrucksweisen von Kultur wie Kulinarisches beziehen. Wesentlich ist, dass der jeweilige Punkt aus Sicht der Teilnehmenden das andere Land ‚ausmacht‘. Die Gruppe muss sich über alle Punkte, die sie notiert, einig sein.

In einer zweiten Phase werden die Plakate der Gruppen getauscht. Die Teilnehmenden betrachten das Ergebnis der anderen Gruppe und sind gebeten, ihren Namen neben alle Punkte zu schreiben, die sie ‚ausmachen‘. Dabei geht es nicht darum, dass eine Teilnehmerin nur einen vagen Bezug zu

⁸ Die Methode ‚Mein Land und ich‘ wurde von mir im Rahmen meiner Tätigkeit für internationale Jugendbegegnungen entwickelt.

einem Punkt herstellen kann, sondern dass er für sie persönlich von Bedeutung ist. Abschließend heben alle Teilnehmenden mit einem Kreis einen Punkt hervor, der sie selbst ganz besonders charakterisiert. Falls sie diesen Punkt nicht auf dem Poster finden, fügen sie ihn neben der Länderskizze hinzu.

In der Gesamtgruppe prüfen die Teilnehmenden auf Basis der angepassten Poster, welcher Bezug zwischen ihren Vorstellungen zum anderen Land und den jeweiligen Personen besteht. Es wird sich darüber ausgetauscht, welche Aussagekraft in unseren Vorstellungen über andere Länder liegt.

Zu welchen Zielen der Option trägt die Methode bei?

Die Methode trägt dazu bei, dass die Teilnehmenden über die verkürzende Sichtweise von stereotypen Vorstellungen reflektieren. Sie begreifen den Unterschied zwischen dem Bild von einem Land und dem, was die dort lebenden Menschen in Wirklichkeit ausmacht.

Daneben können auch kulturelle Tendenzen zur Sprache kommen. Wenn sich viele Teilnehmende in einem Aspekt wiederfinden, lässt sich dies als ein Anhaltspunkt aufgreifen. Zugleich erkennen die Teilnehmenden, dass es keine eindeutigen kulturellen Eigenarten gibt, da sich in der Regel niemals alle Teilnehmenden durch denselben Aspekt charakterisiert fühlen. Insgesamt wird deutlich, dass von Person zu Person ganz unterschiedliche Aspekte eine Rolle spielen, wodurch die Heterogenität von Kultur begriffen werden kann.

Die Methode ermöglicht es den Teilnehmenden außerdem, sich gegenüber Fremdzuschreibungen in Hinblick auf ihren nationalen Hintergrund selbst zu positionieren. Sie bringen zum Ausdruck, was sie persönlich ausmacht und welcher Bezug zwischen ihnen und den angenommenen kulturellen ‚Eigenarten‘ besteht.

c) Stellenwert des Begriffs ‚interkulturelles Lernen‘ für die Option ‚Lernen über kulturelle Tendenzen‘

Die hier behandelte Option stellt ‚Kultur‘ in den Mittelpunkt des von ihr angestrebten Lernprozesses. Verschiedene kulturelle Bezüge werden in den Blick genommen und ihr Einfluss auf Begegnungen behandelt. Der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ verkörpert sehr gut dieses Anliegen.

Zugleich ist mit der Option ‚Lernen über kulturelle Tendenzen‘ eine Umdeutung des ‚klassischen‘ Verständnisses vom ‚Interkulturellen Lernen‘ verbunden. ‚Kultur‘ wird offen und prozesshaft gedacht. Die bewusste Berücksichtigung von Heterogenität verweist auf eine reflexive Auseinandersetzung mit kulturellen Einflüssen. Die Teilnehmenden positionieren sich gegenüber möglichen kulturellen Tendenzen, statt dass von ihrem Herkunftsland eindeutige Eigenarten für sie abgeleitet werden.

Diese neue Sichtweise auf interkulturelles Lernen stellt eine konzeptionelle Ausrichtung dar, die nicht zwangsläufig mit diesem Begriff verbunden wird. Es empfiehlt sich deshalb, explizit hervorzuheben, dass es sich bei der hier behandelten Option um eine Weiterentwicklung des ‚Interkulturellen Lernens‘ handelt. Ein möglicher Begriff für solch eine Abgrenzung wäre ‚reflexives interkulturelles Lernen‘.

4.2.5 Option ‚Erlernen von Handlungsfähigkeit in Differenzsituationen‘

Für diese Option ist das Lernen darüber, woraus sich Differenz ergibt, also beispielsweise ‚Kultur‘, kein eigenständiges Thema. Stattdessen stellt Differenz eine Ausgangslage dar, zu der die Teilnehmenden eine Handlungsfähigkeit entwickeln. Sie beinhaltet, dass die Teilnehmenden zur Zusammenarbeit unter der Voraussetzung von Unterschiedlichkeit in der Lage sind.

Die Differenz einer Situation kann entweder ‚kulturell‘ oder ‚intersektional‘ gedeutet werden. In beiden Fällen sind die Teilnehmenden aufgefordert mit Heterogenität umzugehen. Im Falle von kultureller Differenz verweist dies auf die Idee eines ‚interkulturellen Dialogs‘.

Die vorliegende Option vermittelt Fähigkeiten, die insgesamt für eine Kooperation in heterogenen Gruppen von Vorteil sind. Im Falle kultureller Differenz werden nicht spezifische kulturelle Eigenarten berücksichtigt, sondern ‚Interkulturalität‘ allgemein als Grund für Heterogenität verstanden. Die nähere Deutung von Differenz wirkt sich folglich nur bedingt auf die Option aus. Einzig wenn analysiert wird, welche Differenzen in einer Situation genau zur Geltung kamen, äußert sich die jeweils verfolgte Schwerpunktsetzung. Je nach Ausrichtung der Option ergibt sich eine Verknüpfung mit dem ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘ oder ein Bezug zum ‚Lernen über kulturelle Tendenzen‘.

Sowohl im Zusammenhang einer kulturellen als auch einer intersektionalen Sichtweise auf Differenz kann auf Machtverhältnisse in einer Gruppe eingegangen werden. Handlungsfähigkeit hängt in beiden Fällen mit der Bearbeitung von Machtungleichgewichten zusammen. Die Erkenntnisse zur Gruppensituation können ebenfalls auf die gesellschaftliche Ebene übertragen werden.

a) Ziele der Option ‚Erlernen von Handlungsfähigkeit in Differenzsituationen‘

Die Teilnehmenden entwickeln ein Bewusstsein für die Heterogenität von Gruppen:

- i) Sie begreifen den ‚verschwommenen‘ und pluralen Charakter von Kultur (Fokus auf kulturelle Differenz).
- ii) Sie machen sich die verschiedenen Kategorien, die gesellschaftlich für Differenz sorgen, bewusst (Fokus auf intersektionale Differenz).

Die Teilnehmenden öffnen sich gegenüber Gruppensituationen, die von Unbestimmtheit geprägt sind. Sie entwickeln eine anerkennende und wertschätzende Haltung im Umgang mit Verschiedenheit. Sie machen sich das Synergiepotenzial heterogener Gruppen bewusst und verstärken ihre grundsätzliche Bereitschaft zur Zusammenarbeit durch eine kooperative Haltung.

Die Teilnehmenden erkennen und berücksichtigen in der Interaktion die Selbstverständlichkeiten, welche die Mitglieder einer Gruppe prägen. Sie können ihre ‚Akzeptanzgrenzen‘ artikulieren und die der anderen respektieren. Die Teilnehmenden entwickeln eine Art der Zusammenarbeit, bei der sie die verschiedenen Fähigkeiten der Mitglieder einer Gruppe berücksichtigen und würdigen. Sie können sich auf ein gemeinsames Ziel und Vorgehen verständigen.

Die Teilnehmenden erkennen Machtungleichgewichte in einer Gruppe und können auf eine gleichberechtigte Zusammenarbeit hinwirken. Sie entwickeln die Fähigkeit zur Konfliktbearbeitung und bauen die Motivation auf, an einem Miteinander festzuhalten. Sie bedenken, auf welche Weise in einer Gesellschaft eine gleichberechtigte Aushandlung von Unterschieden möglich ist.

Die Teilnehmenden reflektieren mögliche kulturelle Muster (siehe i) oder soziale Erfahrungshintergründe im Sinne von Normen und Diskriminierungen (siehe ii), die in eine Interaktion hineinwirken.

b) Exemplarische Methoden zur Umsetzung der Option ‚Erlernen von Handlungsfähigkeit in Differenzsituationen‘

Methode ‚Holzwürfel-Turm‘

Wie ist die Methode aufgebaut?

Die Methode lehnt sich an das „Zuckerturmspiel“ (Huber 2018) an. Während ihr sind die Teilnehmenden aufgefordert, einen möglichst hohen Turm aus Holzwürfeln zu bauen. Im Zuge zweier Phasen sind jeweils unterschiedliche Gruppenkonstellationen und Erfahrungsstände Ausgangspunkt der Übung.

Für die Methode finden sich die Teilnehmenden in möglichst heterogenen Kleingruppen ein. Die Gruppen sind in verschiedenen Räumen oder sitzen weit voneinander entfernt. Sie erhalten kleine Holzwürfel, um mit ihnen während einer vorgegebenen Zeit einen möglichst hohen Turm zu bauen. Nach Ablauf der ersten Phase wechselt eine Person aus jeder Kleingruppe zu einer anderen Kleingruppe. Dieses Mal muss der Turm während eines verkürzten Zeitfensters gebaut werden.

Im Anschluss an beide Phasen wird die erlebte Zusammenarbeit ausgewertet. Dabei wird auch darauf eingegangen, wie das Wissen der in der zweiten Phase neu dazugekommenen Person aufgegriffen wurde.

Zu welchen Zielen der Option trägt die Methode bei?

Die Methode trägt dazu bei, dass die Teilnehmenden die Fähigkeit entwickeln, in einer heterogenen Gruppe ein gemeinsames Vorgehen zu entwickeln. In der ersten Phase erproben sie eine Zusammenarbeit in einer komplett ungewohnten Konstellation. In der zweiten Phase können sie bereits auf erste Vereinbarungen zurückgreifen. Der Wechsel einer Person fordert sie heraus, neues Wissen und noch unbekannte Fähigkeiten zu berücksichtigen. Die Simulation kann das Synergiepotenzial von heterogenen Gruppen vermitteln. Die Teilnehmenden erfahren, dass eine Vielfalt an Ideen und Herangehensweisen eine Gruppe voranbringt.

Im Rahmen der Auswertung reflektieren die Teilnehmenden, in welchem Umfang sie in beiden Phasen auf die verschiedenen Ideen innerhalb ihrer Gruppe eingegangen sind und somit ihr Potenzial ausschöpften. In Hinblick auf die zweite Phase überprüfen sie, wie sich die ‚Gewohnheiten‘ der ersten Phase auf die Einbindung der neuen Person auswirkten. Dabei machen sie sich auch Machtungleichgewichte in ihren Gruppen bewusst. Sie können überprüfen, welche Personen in den Vordergrund getreten sind und welche sich nur wenig oder gar nicht einbringen konnten. Die Teilnehmenden können rückblickend herausarbeiten, welche Verhaltensweisen für eine Kooperation förderlich waren und welche einen ausschließenden Effekt hatten.

Eventuell kann mit der Gruppe besprochen werden, welche Differenzen in solch eine Kooperations-situation hineinwirken. Dadurch ließe sich ein Bewusstsein für die näheren Hintergründe von Heterogenität schaffen.

Methode ‚Barnga‘

Wie ist die Methode aufgebaut?

Die Simulation ‚Barnga‘ verfolgt das Grundprinzip, dass sich die Teilnehmenden Regeln für ein Spiel aneignen und dann nach einem Tischwechsel mit anderen Regeln konfrontiert sind. Es werden verschiedene Tischwechsel vorgenommen, durch die sich aufgrund der jeweiligen Wechselrichtung und der Anzahl der wechselnden Personen immer neue Konstellationen ergeben. Die Simulation existiert unter anderem als Kartenspiel (vgl. Thiagarajan/Thiagarajan 2006) und Würfelspiel (vgl. Winkelmann 2014: 57 ff.). Im Folgenden lehne ich mich an die Beschreibung von Winkelmann an.

Vor Beginn der ersten Spielrunde finden sich die Teilnehmenden an verschiedenen Tischen ein. Dort liegen die Regeln in gedruckter Form aus. Ohne zu sprechen sollen sich die Teilnehmenden die Regeln aneignen. Dadurch bleibt ihnen verborgen, dass an jedem Tisch andere Regeln ausgeteilt wurden. Nachdem die Regelblätter eingesammelt wurden, beginnt das Spiel. Nach jeder der mindestens drei Spielrunden wechseln ein bis zwei Personen in einer vorgegebenen Richtung die Tische.

In der Regel wird die Simulation so gespielt, dass die Teilnehmenden durchgängig nicht reden dürfen. Sie müssen sich dadurch nonverbal verständigen und brauchen länger, bis ihnen bewusst wird, dass an den Tischen unterschiedliche Regeln ausgeteilt wurden. Demgegenüber ermöglicht eine Variante mit Sprechen, dass die Teilnehmenden über die Gestaltung ihrer Regeln diskutieren können.

Während der Auswertung der Simulation wird besonders auf die Strategien eingegangen, mit denen auf die Regelunterschiede reagiert wurde. Die Erfahrungen aus dem Spiel werden außerdem übertragen auf reale Situationen, die von den Teilnehmenden selbst erlebt wurden. Bei einem intersektionalen Verständnis von Differenz würde sich unter Vermeidung des Begriffs ‚Kultur‘ mit Grupsituationen, bei denen eine Person ‚neu‘ war, beschäftigt (vgl. Winkelmann 2014: 59). Bei einer interkulturellen Perspektive werden Beispiele für einen Wechsel zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten auf Grundlage eines ‚offenen‘ und pluralen Kulturverständnisses betrachtet. Dabei ist es sehr wahrscheinlich, dass sich ähnliche Beispiele ergeben. Der Wechsel von einer Schulklasse zu einer anderen kann einerseits als ein Prozess verstanden werden, während dem sich eine Person in eine ‚neue Gruppe‘ einfindet. Andererseits ließe er sich auch als ein Wechsel zwischen zwei verschiedenen ‚kulturellen Kontexten‘ auffassen.

Im Falle eines ‚Lernens über Diversität und Machtverhältnisse‘ würde besonders Wert darauf gelegt, dass der Tischwechsel nicht primär als ein Länderwechsel interpretiert wird (vgl. ebd.). Demgegenüber könnte solch eine Interpretation im Zusammenhang der Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘ aufgegriffen werden. Die Machtverhältnisse in der Regelaushandlung an den Tischen ließen sich übertragen auf die gesellschaftlichen Machtverhältnisse, welche die Aushandlung über die Bedeutung von ‚Nation‘ und ‚nationaler Kultur‘ in einem Land einrahmen.

Im Zusammenhang der Option ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘ ließe sich die Simulation ebenfalls anwenden. Sie würde genutzt, um erlebbar zu machen, dass in interkulturellen Situationen sowohl die jeweils vertretenen kulturellen Muster als auch eine gesellschaftliche Mehr- oder Minderheitsposition eine Rolle spielen.

Zu welchen Zielen der Option trägt die Methode bei?

Die Simulation ermöglicht es den Teilnehmenden, sich in einer von Ungewissheit und Differenz geprägten Situation zu erproben. Sie können an einer offenen und kooperativen Haltung arbeiten. Da durch die unterschiedlichen Regeln zwangsläufig eine Meinungsverschiedenheit ausgelöst wird, lernen die Teilnehmenden mit einer Konfliktsituation umzugehen.

Durch die Tischwechsel entstehen Machtverhältnisse, die wichtige Anhaltspunkte für eine Reflexion über den Umgang mit Differenz liefern. In der Regel treten verschiedene Strategien auf, mit

denen die Teilnehmenden auf die Regelunterschiede reagieren. Hierzu können Anpassung, Regeldurchsetzung oder auch eine gemeinsame Aushandlung gehören. Die Simulation erlaubt es, die verschiedenen Umgangsweisen näher zu analysieren: Wie haben sich die Beteiligten gefühlt? Wie sehr konnten sie jeweils auf die Regeln Einfluss nehmen? In Hinblick auf Beispiele zu Gruppensituationen oder in Bezug auf die Gesellschaft insgesamt lassen sich wesentliche Voraussetzungen für ein gleichberechtigtes Miteinander entwickeln.

Je nach Ausgestaltung der Option erschließen sich die Teilnehmenden andere Hintergründe zu Differenz. Insbesondere wenn die Methode genutzt wird, um über gesellschaftliche Machtverhältnisse zu sprechen, machen sich die Teilnehmenden verschiedene soziale Differenzkategorien bewusst. Eine Reflexion über Gruppensituationen fällt jedoch mit einer interkulturellen Perspektive ähnlich aus wie mit einer intersektionalen, wenn ein ‚offener‘ und pluraler Kulturbegriff genutzt wird.

c) Stellenwert des Begriffs ‚interkulturelles Lernen‘ für die Option ‚Erlernen von Handlungsfähigkeit in Differenzsituationen‘

Im Mittelpunkt der hier vorgestellten Option steht ein Lernen über den Umgang mit Verschiedenheit. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Fähigkeit zur Kooperation innerhalb von heterogenen Gruppen. Der Begriff des ‚interkulturellen Lernens‘ trifft darauf zu, wenn Differenz primär kulturell gedeutet wird und somit Handlungsfähigkeit für kulturelle Differenzsituationen erlangt werden soll. Zugleich reicht das im Rahmen der Option angestrebte interkulturelle Lernen über das ‚klassische‘ Verständnis hierzu hinaus. Da ein ‚offener‘ und pluraler Kulturbegriff vertreten wird, bezieht sich kulturelle Differenz nicht allein auf Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern, sondern auch auf darunter gelagerte kulturelle Kontexte wie einen Freundeskreis oder ein Unternehmen. Derzeit ist der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ meist mit einem Fokus auf nationalkulturelle Unterschiede verknüpft. Nur wenn sich im Bereich der Internationalen Jugendarbeit ein ‚offenes‘ Verständnis hierzu in der kommenden Zeit etabliert, ließen sich die von der Option angestrebten Lernprozesse treffend als ‚interkulturelles Lernen‘ bezeichnen.

Eine intersektionale Perspektive auf Differenz führt zwangsläufig dazu, dass ‚interkulturelles Lernen‘ kein angemessener Begriff für die Option ist. Im Mittelpunkt steht eine Heterogenität, die auf verschiedene Differenzkategorien zurückgeht. Kulturelle Differenz ist höchstens nur eine davon. Es ist sogar möglich, dass sie wie im Rahmen der Option ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘ zurückgestellt wird, um die Aufmerksamkeit bewusst auf andere Formen von Differenz zu lenken. Solch eine Ausrichtung der Option ‚Erlernen von Handlungsfähigkeit in Differenzsituationen‘ verweist deshalb allein auf ein ‚diversitätsorientiertes Lernen‘.

5 Fazit

Zum Abschluss meiner Arbeit werde ich nun ihre Ergebnisse zusammenfassen und darlegen, welche Antworten sich daraus für meine beiden Forschungsfragen ergeben. Daran anknüpfend beurteile ich, ob das ‚Interkulturelle Lernen‘ noch ein angemessenes Leitmotiv für die Internationale Jugendarbeit ist. Darüber hinaus gehe ich auf weitere Punkte ein, die sich aus den Ergebnissen meiner Arbeit für die Internationale Jugendarbeit insgesamt ergeben. Im Anschluss daran erläutere ich, was sich aus meinen Arbeitsergebnissen für meine eigene Bildungstätigkeit in diesem Bereich ergibt. Abschließend benenne ich weiteren Forschungsbedarf, der aus meiner Arbeit hervorgeht.

Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Ausgangspunkt meiner Arbeit war im zweiten Kapitel die Kritik verschiedener Autor*innen am sogenannten ‚klassischen‘ Verständnis des ‚Interkulturellen Lernens‘ innerhalb der Internationalen Jugendarbeit. Dieses zeichnet sich besonders durch das Bestreben aus, sich ‚fremd- und eigenkulturelle‘ Muster zu erschließen. ‚Kultur‘ wird dabei primär als ‚das‘ Orientierungssystem verstanden, welches die Menschen eines Landes miteinander teilen. Insbesondere der Ansatz einer diversitätsbewussten Internationalen Jugendarbeit formulierte eine grundlegende Kritik an solch einem ‚Interkulturellen Lernen‘.

Kritisiert wird, dass der Fokus auf eine ‚nationalkulturelle Differenz‘ die Teilnehmenden eines Landes homogenisiere und ihre subjektive Verschiedenheit außer Acht lasse. ‚Kultur‘ allein als Thema drücke laut der Kritik eine eindimensionale Sichtweise aus. Viele weitere Differenzlinien, welche für die Identität und die soziale Position einer Person von Relevanz wären, blieben dadurch unberücksichtigt. Darüber hinaus würden gesellschaftliche Machtverhältnisse ausgeblendet, wenn eine interkulturelle Begegnung vorrangig als ein Aufeinandertreffen von Personen mit unterschiedlichen kulturellen Mustern verstanden wird.

Im Zuge des dritten Kapitels meiner Arbeit ermittelte ich Lern- und Bildungsansätze von Autor*innen, die auf diese Kritikpunkte Bezug nehmen. Von wesentlichem Interesse waren näher ausformulierte Konzepte zur Gestaltung eines Lernprozesses über ‚Interkulturalität‘. Die Ansätze sollten zumindest einen Teil der erwähnten Kritikpunkte widerspiegeln. Aus meinen Recherchen in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft sowie im Bereich der Veröffentlichungen zu interkulturellen Trainings ergaben sich vier kritische Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘.

Der diversitätsbewusste Ansatz, der auf Veröffentlichungen von Anne Sophie Winkelmann und weiteren Autor*innen basiert, stellt eine klare Abgrenzung zum ‚Interkulturellen Lernen‘ dar. Die

gesamte Vielfalt an Differenzlinien in einer Gesellschaft sowie ein ‚Empowerment‘ zu den damit verbundenen (Mehrfach-)Diskriminierungen stehen im Mittelpunkt. Der Ansatz der ‚reflexiven Internationalität‘ von Andreas Thimmel knüpft daran an, betrachtet aber die Reflexion über Nationalkonstruktionen als wesentlichen Bestandteil der Internationalen Jugendarbeit. Georg Auernheimer setzt sich in seinem Verständnis vom interkulturellen Lernen wie Winkelmann et al. und Thimmel mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen auseinander. Er berücksichtigt zusätzlich ein Lernen über kulturelle Muster, das dem ‚klassischen‘ Verständnis vom ‚Interkulturellen Lernen‘ ähnelt. Jürgen Bolten legt seinen Schwerpunkt eindeutig auf ‚(Inter-)Kultur‘. Machtverhältnisse und Diskriminierung kommen in seinem Ansatz nicht zur Geltung. In Hinblick auf Kultur vertritt er ein ‚offenes‘ und plurales Verständnis, durch das die Heterogenität von Kulturen und die Selbstverständlichkeit kultureller Mehrfachzugehörigkeit betont wird.

Meiner ersten Forschungsfrage folgend („Welche Optionen im Umgang mit Kultur ergeben sich für die Internationale Jugendarbeit aus den kritischen Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘?“) leitete ich im vierten Kapitel aus den vier genannten Ansätzen verschiedene Optionen für die Internationale Jugendarbeit ab. Die Optionen ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘ sowie ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘ sind Ausdruck der Ansätze von Winkelmann et al. und Thimmel. Demgegenüber flossen in die Optionen ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘ sowie ‚Lernen über kulturelle Tendenzen‘ nicht allein die entsprechenden Ansätze von Auernheimer und Bolten ein. Unter Beibehaltung der jeweiligen Schwerpunktsetzung der Autor*innen richtete ich die Optionen so aus, dass sie die Kritikpunkte am ‚Interkulturellen Lernen‘ noch stärker als die ursprünglichen Ansätze widerspiegeln. Die Option ‚Erlernen von Handlungsfähigkeit in Differenzsituationen‘ weist zugleich Bezüge zu Bolten, Winkelmann et al. und Auernheimer auf.

Im Rahmen der Vorstellung der Optionen zum Umgang mit Kultur ging ich näher darauf ein, inwiefern sich für die jeweilige Option der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ nutzen ließe. Die Ergebnisse hierzu ermöglichen es mir, meine zweite Forschungsfrage zu beantworten: „Welcher Stellenwert kommt dem Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ bei einer Berücksichtigung der kritischen Weiterentwicklungen hierzu in der Internationalen Jugendarbeit zu?“

Eine Internationale Jugendarbeit, die sich nach den im Rahmen meiner Arbeit vorgestellten Weiterentwicklungen richtet, lässt sich unterschiedlich stark mit dem Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ in Verbindung bringen. Für die Optionen ‚Lernen über Machtverhältnisse und Kultur‘, ‚Lernen über kulturelle Tendenzen‘ sowie ‚Erlernen von Handlungsfähigkeit in Differenzsituationen‘ kann es in Frage kommen, den Begriff weiterhin zu nutzen. Alle Optionen setzen sich mit der Wirkung von

unterschiedlichen kulturellen Einflüssen auf Interaktionssituationen und den Umgang damit auseinander.

Zugleich erfordert der Rückgriff auf den Begriff ‚interkulturelles Lernen‘, dass das damit verbundene, dominierende Verständnis eine grundlegende Umdeutung erfährt. Derzeit drückt sich über das ‚Interkulturelle Lernen‘ ein Fokus auf ‚nationalkulturelle Eigenarten‘ aus. Demgegenüber werden von den angesprochenen Optionen auch kulturelle Kontexte jenseits davon berücksichtigt und generell der ‚verschwommene‘, heterogene Charakter von Kultur hervorgehoben. Darüber hinaus geht insbesondere die von Auernheimer geprägte Option im Rahmen eines interkulturellen Lernens auch auf Machtverhältnisse ein. Diese konzeptionellen Erweiterungen des Begriffs im Vergleich zum ‚klassischen‘ Verständnis ließen sich herausstellen, indem von einem ‚reflexiven‘ oder ‚machtsensiblen interkulturellen Lernen‘ gesprochen würde. Insgesamt ist der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ für die drei erwähnten Optionen nur passend, wenn die damit verbundenen Weiterentwicklungen ebenfalls assoziiert werden.

Für die weiteren Optionen bietet sich der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ kaum an. Die Option ‚Lernen über Diversität und Machtverhältnisse‘ sowie eine intersektionale Ausrichtung der Option ‚Erlernen von Handlungsfähigkeit in Differenzsituationen‘ stellen eine eindeutige Abgrenzung hierzu dar. Der diversitätsbewusste Ansatz, aus dem sich die besagten Optionen ergeben, stellt das Thema ‚Kultur‘ bewusst zurück. Die Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘ setzt sich demgegenüber damit auseinander. Der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ könnte dafür genutzt werden, wenn dieser die Selbstverständlichkeit von kultureller Mehrfachzugehörigkeit beinhalten würde. Das wesentliche Anliegen der besagten Option ist jedoch, dass sich Nationalkonstruktionen bewusst gemacht werden, um diese zu hinterfragen. Deshalb drückt sich über sie eher ein ‚reflexives internationales Lernen‘ als ein ‚interkulturelles Lernen‘ aus.

Hiermit wird deutlich, dass der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ nur bedingt auf die Weiterentwicklungen des ‚klassischen‘ Verständnisses hierzu zutrifft. Ein Teil der Optionen könnte den Begriff unter der Voraussetzung eines umgedeuteten Kulturverständnisses nutzen, während die anderen sich eher oder sogar klar davon distanzieren. Eine eindeutige Einschätzung zum Stellenwert dieses Begriffs ist nicht möglich, da es, wie meine Arbeit zeigte, nicht nur ‚eine‘ kritische Weiterentwicklung zum ‚Interkulturellen Lernen‘ gibt.

Offenkundig ist, dass der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ in Folge der konzeptionellen Geschichte der Internationalen Jugendarbeit fest verbunden ist mit dem sogenannten ‚klassischen‘ Verständnis hierzu. Durch seinen Fokus auf ‚nationale Kultur(en)‘ steht es stark in der Kritik. Denselben Begriff mit einem gewandelten Verständnis weiterzuverwenden, wie es in Hinblick auf manche der

Optionen möglich wäre, erscheint mir als gewagt. Die konzeptionellen Veränderungen würden dadurch erst auf den ‚zweiten Blick‘ erkannt. Demgegenüber kann der Umbruch, der von allen hier behandelten Optionen ausgeht, durch begriffliche Akzente besser wahrgenommen werden. Sowohl eine Distanzierung mit Begriffen wie ‚diversitätsorientiertes Lernen‘ oder ‚reflexives internationales Lernen‘ als auch begriffliche Nuancierungen wie ‚machtsensibles‘ oder ‚reflexives interkulturelles Lernen‘ tragen dazu bei.

Beurteilung: Ist das ‚Interkulturelle Lernen‘ noch ein angemessenes Leitmotiv für die Internationale Jugendarbeit?

Die eben vorgenommene Schlussfolgerung, dass der Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ nur sehr begrenzt eine kritische Weiterentwicklung hierzu vermitteln kann, ist auch für die Internationale Jugendarbeit insgesamt relevant. Derzeit wird dieser Bildungsbereich noch immer durch das Leitmotiv des ‚Interkulturellen Lernens‘ geprägt. Die Kritik daran verweist auf gesellschaftliche Entwicklungen wie Globalisierung, Modernisierung und Individualisierung, die sich eher noch verstärken werden, als sich wieder zu verringern. Diese Zukunftsperspektive erhöht die Fragwürdigkeit eines ‚Interkulturellen Lernens‘, das von eindeutig abgrenzbaren nationalen ‚Kulturen‘ ausgeht.

Eine Internationale Jugendarbeit, welche die angesprochenen gesellschaftlichen Entwicklungen berücksichtigen möchte, muss sich zwangsläufig weiterentwickeln. Sie müsste ihr bisheriges Leitmotiv anpassen. Wie meine Arbeit zeigt, drängen sich konzeptionelle Veränderungen auf, die sich auf wesentliche Grundideen und auch den Begriff ‚interkulturelles Lernen‘ selbst beziehen. Ein Festhalten daran wäre nur denkbar, wenn zukünftig mit diesem Begriff mehr transportiert würde als das ‚klassische‘ Verständnis hierzu. Ob solch ein konzeptioneller Umbruch aber ohne eine begriffliche Veränderung gelingen kann, ist durchaus offen.

Daneben kann selbst ein umgedeutetes interkulturelles Lernen jene Aspekte nur unzureichend umfassen, welche vom diversitätsbewussten Ansatz und im Rahmen einer ‚reflexiven Internationalität‘ behandelt werden. Ein Bewusstsein für Diversität sowie die Reflexion über Nationalkonstruktionen würden von solch einem Leitmotiv nicht abgedeckt. Themen, die für eine „Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft“ (Thimmel/Chehata 2015) von großer Bedeutung sind, bleiben somit unberücksichtigt.

Das Leitmotiv ‚Interkulturelles Lernen‘, ob in seiner aktuellen oder auch in einer umgedeuteten Form, passt deshalb nicht zu einer Internationalen Jugendarbeit, die auf die gesellschaftlichen „Ver-vielfältig-ungen“ (Eisele et al. 2008) eingeht. Die Berücksichtigung der angesprochenen Kritik führt dazu, dass sich von diesem Leitmotiv gelöst werden muss.

Bedeutung der Ergebnisse für die Internationale Jugendarbeit allgemein

Die Ergebnisse meiner Arbeit weisen daraufhin, dass der aktuelle Fokus auf das ‚Interkulturelle Lernen‘ in der Internationalen Jugendarbeit unzureichend ist. Wie ich soeben ausführte, wird ein auf nationalkulturelle Differenz ausgerichtetes Lernen unseren gesellschaftlichen Verhältnissen und Entwicklungen nicht gerecht. Aus meiner Arbeit ergibt sich deshalb die Forderung nach einer konzeptionellen Neuausrichtung der Internationalen Jugendarbeit zu einem anderen Leitmotiv beziehungsweise anderen Leitmotiven. Die zu Beginn meiner Arbeit behandelte Kritik unterstreicht sehr deutlich die Notwendigkeit solch eines Umbruchs. In welche Richtung sich hierfür orientiert werden könnte, verdeutlichte sich über die von mir vorgestellten Ansätze und Optionen.

Mit meiner Arbeit ist nicht nur eine Forderung nach neuen Leitmotiven für die Internationale Jugendarbeit verbunden, sie vermittelt grundsätzlich ein Bewusstsein dazu, wie sehr das ‚Interkulturelle Lernen‘ in Frage steht. Im Zuge meiner Literaturarbeit stellte ich eine Vielzahl von Autor*innen und Ansätzen vor, die sich alle vom ‚klassischen‘ Verständnis hierzu abgrenzen.

In der konzeptionellen Debatte zur Internationalen Jugendarbeit sind Autor*innen, die für den diversitätsbewussten Ansatz stehen oder sich auf ihn beziehen, durchaus präsent (vgl. u.a. IJAB/FPD 2012). Das Spannungsfeld zwischen dieser Perspektive auf die Internationale Jugendarbeit und dem ‚Interkulturellen Lernen‘ wird jedoch verdeckt, wenn ein in diesem Bildungsfeld etablierter Autor wie Müller davon ausgeht, dass sich beide Ansätze ergänzen (vgl. Müller 2014: 136). In der Bildungspraxis spiegelt sich solch eine Vorstellung beispielsweise in den Standards des Deutsch-Französischen Jugendwerks zur Ausbildung von interkulturellen Jugendleiter*innen. Unter dem Titel ‚Interkulturelles und diversitätsbewusstes Lernen‘ (DFJW 2016: 17) ist der Schulungsinhalt ‚Vielfalt von Kulturen und Mehrfachzugehörigkeit‘ (ebd.) der einzige hervorstechende Bezug zu Diversität. Meine Arbeit zeigte jedoch sehr deutlich, dass sich der diversitätsbewusste Ansatz von einem ‚Lernen über Kultur(en)‘ abgrenzt. Mehrfachzugehörigkeiten betreffen verschiedene Differenzlinien und nicht allein die Zugehörigkeit zu verschiedenen ‚Kulturen‘. Am ehesten behandelt der Ansatz von Bolten kulturelle Mehrfachzugehörigkeit. Die von ihm dabei hervorgehobene Heterogenität von Kultur wird jedoch im angesprochenen Dokument nicht erwähnt.

All dies unterstreicht, dass das Spannungsfeld zwischen ‚Interkulturellem Lernen‘ und den kritischen Weiterentwicklungen hierzu noch viel stärker ins Bewusstsein gerufen werden muss. Es fordert zu einer Positionierung auf. Im angesprochenen Beispiel wird allein der Begriff ‚diversitätsbewusst‘ aus dem damit verbundenen Ansatz herausgelöst, da auf die wesentlichen Prinzipien dazu nicht eingegangen wird. Die konzeptionelle Abgrenzung zum ‚Interkulturellen Lernen‘, die damit verbunden ist, gerät dadurch aus dem Blick. Im Gegensatz zu solch einer Verkürzung sollte sich

insgesamt in der Internationalen Jugendarbeit mit den Ansätzen und Optionen, die meine Arbeit hervorhob, beschäftigt werden.

Bei einigen Trägern der Internationalen Jugendarbeit ist dies zweifelsohne bereits der Fall. Meine Tätigkeit in diesem Bildungsfeld hat mir aber vor Augen geführt, dass in vielen Projekten die erprobten Muster des ‚Interkulturellen Lernens‘ fortgeführt werden. Ein Bewusstsein zu dessen Fragwürdigkeit ist deshalb von großer Bedeutung, um die dortigen Gewohnheiten näher zu überdenken. Es sollte dazu führen, dass Teamer*innen und Träger von internationalen Jugendbegegnungen ein umfassendes Selbstverständnis zu ihrer eigenen Arbeit entwickeln. Hieraus muss sich nicht eine zentrale Ausrichtung der Internationalen Jugendarbeit ergeben. Viel wichtiger ist, dass sich unter Berücksichtigung der angesprochenen Kritik und der damit verbundenen Weiterentwicklungen konzeptionell positioniert wird. Auf dieser Grundlage könnte sich eine selbstkritische Debatte entwickeln, die mit den konzeptionellen Spannungen in der Internationalen Jugendarbeit offen und bewusst umgeht.

Bedeutung der Ergebnisse für meine eigene Bildungsarbeit

Das angesprochene Spannungsfeld zwischen dem ‚Interkulturellen Lernen‘ und insbesondere dem diversitätsbewussten Ansatz war für mich der Anstoß zum Schreiben der vorliegenden Arbeit. Durch meine Tätigkeit in der Internationalen Jugendarbeit erfuhr ich während der letzten Jahre, wie sehr das ‚Interkulturelle Lernen‘ diesen Bereich prägt. Zugleich stieß ich durch den Austausch mit Kolleg*innen und auch im Zuge meines Studiums an der Pädagogischen Hochschule auf verschiedene kritische Ansätze hierzu, die meine eigene Kritik vertieften. Es ergab sich für mich das Erkenntnisinteresse näher zu erschließen, welche Ansätze ein kritisches, reflexives Verständnis zum interkulturellen Lernen vertreten.

Meine Arbeit ermöglichte es mir nun, systematisch verschiedene kritische Weiterentwicklungen zum ‚Interkulturellen Lernen‘ und die daraus resultierenden Optionen im Umgang mit Kultur aufzuarbeiten. Ich gewann dadurch eine hilfreiche Übersicht zur möglichen konzeptionellen Ausrichtung meiner Bildungstätigkeit. Grundsätzlich bestätigte sich dabei meine Position, dass eine kritische Abgrenzung zum ‚Interkulturellen Lernen‘ erforderlich ist. Die Relevanz des vom diversitätsbewussten Ansatz vertretenen Umdenkens verstärkte sich für mich. Zugleich erschloss ich mir aber auch näher, wie sich im Rahmen einer internationalen Jugendbegegnung reflexiv mit Kultur und Nationalkonstruktionen auseinandergesetzt werden kann. Die Option ‚Kultur als Reflexionsgegenstand‘ stellt für mich eine wichtige Ergänzung zu einem Vorgehen dar, das Diversität in den Mittelpunkt stellt.

Demgegenüber betrachte ich die im Rahmen meiner Arbeit behandelten Ideen zu einer reflexiven Kulturvermittlung ebenfalls als einen bedeutenden Impuls für mich. Im Rahmen meiner Tätigkeit für deutsch-französische Jugendbegegnungen habe ich den Eindruck gewonnen, dass es von Interesse sein kann, auch über kulturelle Tendenzen in beiden Ländern ins Gespräch zu kommen. Von der Begrüßungsweise über das Essen bis hin zur Protestkultur habe ich über die Jahre verschiedene kulturelle Muster zwischen beiden Ländern erlebt. Sich hiermit auseinanderzusetzen, kann für einen Aufenthalt im jeweiligen Land Orientierung geben. Zugleich bin ich schon länger der Ansicht, dass es irreführend ist, von einem eindeutigen Muster auszugehen. Meine Arbeit zeigt nun mögliche Wege auf, um mit einer reflexiven Perspektive auf kulturelle Muster einzugehen.

Insbesondere die nähere Auseinandersetzung mit dem diversitätsbewussten Ansatz machte mir erneut das fortlaufende Risiko einer Kulturalisierung bewusst. Damit drückt sich für mich aus, dass ich mich selbst in einem Spannungsfeld zwischen zwei Schwerpunkten bewege. Zum einen greife ich bei meiner Arbeit zunehmend auf die Ideen des diversitätsbewussten Ansatzes zurück. Zum anderen erschließe ich mir mit der vorliegenden Arbeit Wege zu einem Lernen über kulturelle Tendenzen, durch das eine Kulturalisierung vermieden werden soll. Da auch eine Vermittlung von kulturellen Tendenzen zu Kulturalisierung beitragen kann, ist ein andauernder, kritischer Blick auf die eigene Bildungsarbeit unerlässlich.

Eine Bildungstätigkeit, die sich nach den hier behandelten Optionen richtet, trägt in allen Fällen dazu bei, dass einer Kulturalisierung zumindest entgegengewirkt werden kann. Selbstverständlich wird eine kulturalisierende Perspektive am stärksten zurückgewiesen, wenn ‚Kultur‘ als Thema zurückgestellt wird. Meine Arbeit zeigte mir aber auch, dass es weitere Möglichkeiten gibt, um Jugendbegegnungen kulturalisierungskritisch und -sensibel zu gestalten. Sie vermittelt mir einen konzeptionellen Rahmen, der mir für meine weitere Tätigkeit in diesem Bildungsbereich sehr wichtig ist. Er wird mich bei den zukünftigen, von mir geleiteten Jugendbegegnungen und der dafür notwendigen Methodenauswahl beeinflussen. Einzelne Methoden aus dem ‚Interkulturellen Lernen‘, die mir bereits vor meiner Arbeit als kritikwürdig erschienen, kommen nun nicht mehr in Frage für mich. Demgegenüber habe ich neue Ideen zur Gestaltung des Bildungsprozesses im Rahmen einer Jugendbegegnung gewonnen. Sie erstrecken sich von einem ‚diversitätsorientierten Lernen‘ bis hin zu einem ‚reflexiven interkulturellen Lernen‘.

Meine Arbeit ermutigt mich insgesamt, mich zukünftig noch viel ausführlicher als bisher mit der konzeptionellen Ausrichtung eines Projektes zu beschäftigen. Damit ist einerseits für mich verbunden, dass ich näher mit den Trägern dazu in Austausch trete, was sie unter dem Schlagwort ‚interkulturelles Lernen‘ in ihren Programmen verstehen. Andererseits bedeutet es, dass ich in das

Team einer von mir mitgestalteten Jugendbegegnung die Reflexion über das Spannungsfeld zwischen ‚Interkulturellem Lernen‘ und ‚diversitätsorientiertem Lernen‘ hineintrage.

Darüber hinaus regen mich die Ergebnisse meiner Arbeit dazu an, mich in der kommenden Zeit dafür einzusetzen, dass die Debatte zur Ausrichtung der Internationalen Jugendarbeit fortgeführt wird. Insbesondere in das Deutsch-Französische Jugendwerk kann ich mich mit diesem Anliegen einbringen, da ich selbst als Ausbilder für verschiedene Projekttypen dieser prägenden Institution tätig bin.

Weiterer Forschungsbedarf

Abschließend möchte ich den weiteren Forschungsbedarf benennen, der sich aus meiner Arbeit ergibt. Dies betrifft zum einen eine Vertiefung der theoretischen Basis, indem weitere Autor*innen und Ansätze miteinbezogen werden. Zum anderen sollte sich weitere Forschung auf eine nähere Prüfung der aktuellen Bildungspraxis in der Internationalen Jugendarbeit beziehen.

Einige theoretische Bezüge wurden von mir nicht näher in meiner Arbeit behandelt, da sie sich mit anderen von mir verwendeten Ansätzen deckten oder zu wenig Anhaltspunkte zur Ausgestaltung eines Lernprozesses lieferten. Nichtsdestotrotz ergeben sich Impulse, die die hier behandelten Ansätze und Optionen ergänzen könnten.

Hormel und Scherr verknüpfen die Diversity-Pädagogik stark mit der Menschenrechtspädagogik (vgl. Hormel/Scherr 2004: 131 ff.). Aus dieser ließen sich ebenfalls für die kritischen Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘ Anregungen ableiten. Daneben beziehen sich die Autor*innen des diversitätsbewussten Ansatzes und auch Auernheimer auf rassismuskritische beziehungsweise antirassistische Bildung (vgl. Auernheimer 2004: 625; Drücker 2014: 4). Die damit verbundenen Bildungsansätze fließen in die Konzepte dieser von meiner Arbeit behandelten Autor*innen ein. Zugleich könnte eine nähere Auseinandersetzung mit Werken hierzu weitere Ideen für die hier formulierten Optionen liefern.

Die ‚Transkulturelle Bildung‘ griff ich in meiner Arbeit nicht auf, da sie sich unter anderem mit kulturübergreifenden Elementen beschäftigt. In einer Vertiefung meiner konzeptionellen Arbeit könnte nun ermittelt werden, welche Anknüpfungspunkte zwischen den von mir vorgestellten Optionen und einer transkulturellen Perspektive bestehen. Dabei wäre es unter anderem von Interesse, dass mit ‚Transkulturalität‘ auch eine subjektive Verortung gegenüber verschiedenen kulturellen beziehungsweise gesellschaftlichen Bezügen verbunden wird (vgl. Hauenschild 2010: 163 f.; Welsch 2012: 30 ff.). Ob sich daraus weitere Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des ‚Interkulturellen Lernens‘ ergeben, wäre näher zu prüfen. Dabei ist zu beachten, dass durch ‚Transkultu-

ralität‘ ebenfalls die Idee von eindeutigen nationalen ‚Kulturen‘ reproduziert werden kann (vgl. Hauenschild 2010: 161 ff.; Pries/Maletzky 2018: 59).

Der Ansatz einer „Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten“ (Nohl 2014: 142) fand in meiner Arbeit keine Berücksichtigung, da sich aus ihm kein näher ausgearbeiteter Ansatz für die Bildungsarbeit ableiten ließ. Außerdem deckten sich einige Aspekte mit dem diversitätsbewussten Ansatz. Zugleich nutzen die in meiner Arbeit behandelten Weiterentwicklungen bislang nicht den von Nohl verwendeten ‚Milieu‘-Begriff. Diesen auf Basis seines Ansatzes zu erschließen und in die von mir entwickelten Optionen einzubeziehen, könnte dazu beitragen, den pluralen Charakter von Kultur noch stärker hervorzuheben.

Darüber hinaus stellt Nohl gemeinsam mit von Rosenberg die Reichweite des von vielen kritischen Ansätzen vertretenen Reflexionsanspruchs in Frage. Sie verweisen darauf, dass die Reflexionsmöglichkeiten einer Person durch ihre eigene kulturelle Eingebundenheit zwangsläufig begrenzt wären (vgl. Nohl/von Rosenberg 2012: 853 f.). Meine Arbeit folgte einem Bildungsverständnis, welches im Zusammenhang der ‚Subjektorientierung‘ eine gesellschaftliche Einbettung von Individuen berücksichtigt, ihnen aber auch eine reflexive Selbstpositionierung zur Erweiterung ihres eigenen ‚Möglichkeitenraums‘ einräumt. Die Fragen, wie weit Selbstreflexion reichen kann oder wodurch sie begrenzt ist, reichen über meine Arbeit hinaus. Eine nähere Auseinandersetzung damit würde nichtsdestotrotz zu einer theoretischen Vertiefung der von mir vorgestellten Ansätze beitragen.

Neben diesem Forschungsbedarf, der sich auf bereits angesprochene Autor*innen bezieht, bietet es sich auch an, die Recherchen zu kritischen Weiterentwicklungen des ‚Interkulturellen Lernens‘ auszuweiten. Andere Sprachräume wurden von meiner Arbeit nur andeutungsweise berücksichtigt, indem ich auf meine Erfahrungen aus dem deutsch-französischen Bereich zurückgriff. Die Arbeiten der Forscher*innen-Gruppen des Deutsch-Französischen Jugendwerks (vgl. Thimmel 2012: 194 f.) griff ich nicht auf, da meiner Einschätzung nach ihr Forschungsansatz ebenfalls die nationalkulturelle Differenz in den Vordergrund stellt. Nun könnte geprüft werden, ob es trotzdem Anhaltspunkte in ihren Arbeiten zu den von mir behandelten Weiterentwicklungen gibt.

Daneben beschränkt sich mein bisheriger Kenntnisstand über den französischsprachigen Diskurs darauf, dass kritische Ansätze von französischen Autor*innen bis jetzt in dem mir bekannten Teil des ‚deutsch-französischen Bereichs‘ nicht präsent sind. Nähere Recherchen wären hierzu genauso wie zu anderen Sprachräumen erforderlich. Über das kürzlich neu überarbeitete ‚Training-Kit‘ des Europarates zu „Intercultural learning“ drückt sich zweifelsohne eine Weiterentwicklung des ‚klassischen‘ Verständnis aus (vgl. Sandu/Lyamouri-Bajja 2018: 19 ff.). Mit meiner Arbeit ging ich

darauf nicht näher ein, da ich mich auf die deutschsprachige Erziehungs- und Bildungswissenschaft konzentrierte.

Über diesen Fokus ging ich teilweise durch den Bezug auf die Literatur zu interkulturellen Trainings hinaus. Jedoch ist dies nur ein sehr begrenzter Ausschnitt des gesamten wissenschaftlichen Feldes, das sich mit ‚Kultur‘ und ‚Interkulturalität‘ beschäftigt. Die Forschungen anderer Disziplinen finden durchaus Widerhall in den Erziehungswissenschaften und somit den hier behandelten Ansätzen. Nichtsdestotrotz könnte eine Ausweitung des Recherchefokus unter anderem auf die ‚Kulturwissenschaften‘ noch zu weiteren Erkenntnissen führen.

Zusätzlich zu diesen verschiedenen Möglichkeiten einer theoretischen Vertiefung besteht weiterer Forschungsbedarf in Hinblick auf die derzeitige Bildungspraxis in der Internationalen Jugendarbeit. Einerseits könnte eine umfassende Prüfung von Materialien der Trägerorganisationen sowie teilnehmende Beobachtungen bei Projekten dazu beitragen, weitere Impulse für eine kritische Weiterentwicklung des ‚Interkulturellen Lernens‘ zu gewinnen. Andererseits ermöglichen solche Forschungen eine Einschätzung dazu, wie sehr auf die von mir behandelten Ansätze bereits bei internationalen Jugendbegegnungen und Fortbildungen zurückgegriffen wird.

Die Literatur und meine eigenen Erfahrungen verweisen darauf, dass weiterhin das Leitmotiv des ‚Interkulturellen Lernens‘ in der Internationalen Jugendarbeit besteht. Gleichzeitig ereignen sich aber Veränderungsprozesse, die sich unter anderem über die Präsenz des diversitätsbewussten Ansatzes in der wissenschaftlichen Debatte äußern. Dies geht einher mit Veränderungen in der Bildungspraxis. Über die letzten Jahre wurde sich im Zuge verschiedener Projekte mit der Umsetzung einer diversitätsbewussten Bildung in der Internationalen Jugendarbeit beschäftigt (vgl. u.a. Bourgeois 2019; JUGEND für Europa 2011; Thimmel/Chehata 2015; Winkelmann 2014: 84). Wie bereits angesprochen wurde, findet sich der Begriff „diversitätsbewusstes Lernen“ in den Ausbildungsstandards des Deutsch-Französischen Jugendwerks (vgl. DFJW 2016: 17). Die Koordinierungsstelle für den deutsch-tschechischen Jugendaustausch verschreibt sich sogar in ihrem Leitbild explizit einer diversitätsbewussten Bildung (vgl. Tandem 2016). Weitere Forschungen könnten nun ermitteln, wie die damit verbundene Bildungsarbeit gestaltet wird. Wird sich kritisch gegenüber dem ‚Interkulturellen Lernen‘ positioniert oder nur einzelne Ergänzungen ohne größere konzeptionelle Auswirkung vorgenommen?

Forschungsbedarf besteht ebenfalls dazu, welche Bildungsarbeit heutzutage unter dem Schlagwort ‚interkulturelles Lernen‘ betrieben wird. Meine eigene Bildungstätigkeit illustriert, dass die reale Bildungsarbeit wesentliche Unterschiede zu den Inhalten einer Ausschreibung oder eines Programms aufweisen kann. Beispielweise richte ich mich als Ausbilder für die deutsch-französi-

sche Jugendleiter*innen-Schulung BAFA-Juleica stark nach dem diversitätsbewussten Ansatz, obwohl für das Deutsch-Französische Jugendwerk ein wesentlicher Schwerpunkt der Ausbildung „interkulturelle[s] Lernen“ (DFJW o.J.) ist.

Am Ende meiner Arbeit möchte ich nochmals hervorheben, dass die Internationale Jugendarbeit im Zuge der pädagogisch gerahmten Begegnung von jungen Menschen verschiedener Länder einzigartige Bildungsgelegenheiten schafft. Das darin liegende Potenzial kann aber nur ausgeschöpft werden, wenn die Widersprüche zwischen ‚Interkulturellem Lernen‘ und dem Anspruch der ‚Subjektorientierung‘ sowie unserer gesellschaftlichen Vielfalt bewusst bearbeitet werden. Alle Aktiven in der Internationalen Jugendarbeit sind aufgefordert, die konzeptionelle Ausrichtung ihrer Projekte zu reflektieren. Der von verschiedenen Autor*innen und Aktiven angestoßene Umbruch hin zu einer kritischen Weiterentwicklung des ‚Interkulturellen Lernens‘, ob im Sinne einer Distanzierung oder Umdeutung, kann so fortgeführt werden.

Literaturverzeichnis

Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: internationale Perspektiven. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Ang-Stein, Claudia (2015): Interkulturelles Training. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Auernheimer, Georg (2000): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Interkulturelles Lernen. Neudruck. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 18–28.

Auernheimer, Georg (2004): Interkulturelles Lernen und Handeln. In: Sommer, Gert (Hrsg.), Krieg und Frieden Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz, 620–632.

Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 37–70.

Auernheimer, Georg (2014): Interkulturelles Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.), Pädagogische Theorien des Lernens. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz, 153–162.

Auernheimer, Georg (2016): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 8. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bailly, Fabienne (2013): Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen. Deutsch-Französisches Jugendwerk. Text abrufbar unter: <https://www.dfjw.org/media/die-sprachanimation-in-deutsch-franzosischen-jugendbegegnungen.pdf> (Zugriff am 8.7.2019).

Becker, Ulrike (2016): Internationale Jugendarbeit: Eine Analyse von Machtstrukturen unter intersektionaler Perspektive. In: Becker, Ulrike/Friedrichs, Henrike/von Gross, Friederike/Kaiser, Sabine (Hrsg.), Ent-Grenzes Heranwachsen. Wiesbaden: Springer VS, 309–321.

Bolten, Jürgen (2011): Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In: Dreyer, Wilfried/Hößler, Ulrich (Hrsg.), Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 55–70.

Bolten, Jürgen (2012): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung Thüringen.

Bolten, Jürgen (2016): Interkulturelle Trainings neu denken. In: *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 15 (26), 75–92.

Bolten, Jürgen (2017a): Begegnungsformen. Glocal Competence - Materialien und Übungen zum Interkulturellen Lernen. Text abrufbar unter: <http://ikkompetenz.thueringen.de/wp-content/uploads/2017/07/begegnungsformen.pdf> (Zugriff am 30.6.2019).

Bolten, Jürgen (2017b): Interkulturelles Lehren und Lernen: Interkulturelle Lernprozesse neu gedacht. Goethe Magazin Sprache. Text abrufbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20906565.html> (Zugriff am 5.7.2019).

Bolten, Jürgen (2018): Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bourgeois, Odile (2019): Deutsch-französische Fortbildung „Diversitätsbewusste Haltung in der Jugendarbeit“. Tagungsbericht. 12.-16.06.2017 in Nevers (Frankreich). Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ). Text abrufbar unter: <https://www.bkj.de/internationales/wissensbasis/beitrag/deutsch-franzoesische-fortbildung-diversitaetsbewusste-haltung-in-der-jugendarbeit/> (Zugriff am 28.10.2019).

Datta, Asit (Hrsg.) (2010): Zukunft der transkulturellen Bildung - Zukunft der Migration. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

DFJW (Deutsch-Französisches Jugendwerk) (o.J.): Interkulturelle Jugendleiterin und Jugendleiter. Text abrufbar unter: <https://www.dfjw.org/programme-aus-und-fortbildungen/interkulturelle-jugendleiterin-und-jugendleiter.html> (Zugriff am 8.7.2019).

DFJW (Deutsch-Französisches Jugendwerk) (2016): Ausbildungs-Standards zur Ausstellung von DFJW-Zertifikaten im Rahmen von Grundausbildungen für interkulturelle Jugendleiter/-innen. Text abrufbar unter: <https://www.dfjw.org/media/ausbildungsstandards.pdf> (Zugriff am 8.7.2019).

Drücker, Ansgar (2014): Zum Verständnis diversitätsbewusster Jugendarbeit im Netzwerk für DIVERSitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE). In: Drücker, Ansgar/Reindlmeier, Karin/Sinoplu, Ahmet/Totter, Eike (Hrsg.), Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit: Eine Handreichung. Köln, Düsseldorf: transfer e. V., Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA), 4–6.

Drücker, Ansgar/Reindlmeier, Karin/Sinoplu, Ahmet/Totter, Eike (Hrsg.) (2014): Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit: Eine Handreichung. Köln, Düsseldorf: transfer e. V., Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA). Überarbeitete Version von 2015 abrufbar unter: https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2015_IDA_Diversitaetsbewusste__internationale__Jugendarbeit.pdf (Zugriff am 28.10.2019).

EAO (Europäische Akademie Otzenhausen) (2018): Programm der deutsch-französischen Jugendbegegnung „Geschichte, Verantwortung, Werte: junge Menschen gestalten Europas Zukunft“. (Internes Material).

Eisele, Elli/Scharathow, Wiebke/Winkelmann, Anne Sophie (2008): Ver-vielfältig-ungen: Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit. Jena: GlauX.

Erl, Astrid/Gymnich, Marion (2015): Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. 3. Auflage. Stuttgart: Klett Lerntraining.

GLADT (Gays & Lesbians aus der Türkei e.V.) (2009): Einführung Methode: Ein Schritt nach vorn. Text abrufbar unter: <http://hej.gladt.com/archiv/2009-12-15-Methode%20Ein%20Schritt%20nach%20vorn.pdf> (Zugriff am 29.6.2019).

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 2. Auflage. Opladen: Budrich.

Grosch, Harald/Leenen, Wolf Rainer (2000): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Interkulturelles Lernen. Neudruck. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 29–46.

Hamburger, Franz (2015): Das pädagogische Prinzip der Interkulturalität. In: Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (Hrsg.), Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 27–44.

Hamburger, Franz (2018): Abschied von der Interkulturellen Pädagogik: Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Hauenschild, Katrin (2010): Transkulturalität - (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung Interkultureller Bildung? In: Datta, Asit (Hrsg.), Zukunft der transkulturellen Bildung - Zukunft der Migration. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 148–166.

Heiser, Jan Christoph (2013): Interkulturelles Lernen: Eine pädagogische Grundlegung. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Hof, Christiane (2008): Lehren in der Erwachsenenbildung. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/2: Erwachsenenbildung - Weiterbildung. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, 1131–1145.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2016): Kultur, Kulturen und Ethnizität. In: Scherr, Albert (Hrsg.), Soziologische Basics: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 183–190.

Huber, Judith (2018): Das Zuckerturmspiel. Glocal Competence - Materialien und Übungen zum Interkulturellen Lernen. Text abrufbar unter: http://ikkompetenz.thueringen.de/wp-content/uploads/2018/01/Das_Zuckerturmspiel_Anleitung.pdf (Zugriff am 1.7.2019).

IJAB (IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.) / FPD (Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit) (Hrsg.) (2012): Internationale Jugendarbeit wirkt: Forschungsergebnisse im Überblick. Bonn, Köln: IJAB, transfer e.V.

JBZ Blossin (Jugendbildungszentrum Blossin e.V.) (2019): BAFA-Juleica. Text abrufbar unter: <https://www.blossin.de/events/bafa-juleica-ausbildung-vertiefungskurs-stage-dapprofondissement/> (Zugriff am 8.7.2019).

JUGEND für Europa (2011): Dokumentation der Praxiswerkstatt und Expert(inn)enrunde von Praktiker(inne)n und Wissenschaftler(inne)n der internationalen Jugendarbeit zum Thema „Diversitätsbewusste Perspektiven in der internationalen Jugendarbeit“. Text abrufbar unter: https://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-3203/Dokumentation_Hepp11_fin_kl.pdf (Zugriff am 5.7.2019).

Leiprecht, Rudolf (2008a): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik: Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: *neue praxis*, 38 (4), 427–439.

Leiprecht, Rudolf (2008b): Kulturalisierungen vermeiden - zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, Lisa/Farrokhzad, Schahrzad (Hrsg.), Macht - Kultur - Bildung: Festschrift für Georg Auernheimer. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 129–146.

Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

LpB Thüringen (Landeszentrale für politische Bildung Thüringen) / IWK Universität Jena (Bereich Interkulturelle Wirtschaftskommunikation der Universität Jena) (2018): Glocal Competence - Materialien und Übungen zum Interkulturellen Lernen. Text abrufbar unter: <http://ikkompetenz.thueringen.de/> (Zugriff am 5.7.2019).

Marten, Eike/Walgenbach, Katharina (2016): Intersektionale Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Gökçen, Yüksel (Hrsg.), Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, 157–171.

Mecheril, Paul (Hrsg.) (2016a): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

Mecheril, Paul (2016b): Migrationspädagogik - ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 8–30.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Bachelor | Master: Migrationspädagogik. Weinheim; Basel: Beltz.

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder: Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Müller, Werner (1987): Von der „Völkerverständigung“ zum „interkulturellen Lernen“ die Entwicklung des internationalen Jugendaustauschs in der Bundesrepublik Deutschland. Starnberg: Studienkreis für Tourismus e.V.

Müller, Werner (2014): Die Paradigmen der Internationalen Jugendarbeit: Völkerverständigung - Interkulturelles Lernen - Diversität bzw. diversitätsbewusste Haltung. In: Drücker, Ansgar/Fuß, Manfred/Schmitz, Oliver (Hrsg.), Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik: Potenziale, Forschungsergebnisse, Praxiserfahrungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 135–139.

Müller, Werner/Hänisch, Dirk/Thomas, Alexander (2012): Von der „Völkerverständigung“ über das „Interkulturelle Lernen“ zum „Diversity-Ansatz“ - eine Einführung zu diesem Band. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V./Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit (Hrsg.), Internationale Jugendarbeit wirkt: Forschungsergebnisse im Überblick. Bonn, Köln: IJAB, transfer e.V., 9–16.

NDC (Netzwerk für Demokratie und Courage) (2017): Projekttag A: „Alles nur Bilder im Kopf?“. Ein Projekttag zu Diskriminierung, von Rassismus betroffenen Menschen und couragiertem Handeln. (Internes Material).

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nohl, Arnd-Michael (2014): Konzepte interkultureller Pädagogik: Eine systematische Einführung. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Nohl, Arnd-Michael/von Rosenberg, Florian (2012): Interkulturelle Bildungsprozesse in außerschulischen Kontexten. In: Bauer, Ullrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 847–861.
- Odierna, Simone/Letsch, Fritz (2006): Theater macht Politik: Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. Gauting: Institut für Jugendarbeit.
- Pregel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pries, Ludger/Maletzky, Martina (2018): Interkulturalität - Multikulturalität - Transkulturalität. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 55–60.
- Reimann, Daniel (2017): Interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr Franke Attempo.
- Reindlmeier, Karin (2006): „Alles Kultur?“ - Der ‚kulturelle Blick‘ in der internationalen Jugendarbeit. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.), Spurensicherung - Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main: IKO, 235–260.
- Reindlmeier, Karin (2010): create your space: Impulse für eine diversitätsbewusste internationale Jugendarbeit: Eine Handreichung für Teamer/innen der internationalen Jugendarbeit. Text abrufbar unter: <http://www.karinreindlmeier.de/create%20your%20space.pdf> (Zugriff am 5.7.2019).
- Sandu, Oana Nestian/Lyamouri-Bajja, Nadine (2018): T-KIT 4: Intercultural learning. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Text abrufbar unter: <https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/10762748/PREMS+042218+T-kit4+WEB.pdf/37396481-d543-88c6-dccc-d81719537b32> (Zugriff am 5.7.2019).
- Scherr, Albert (2015): Kulturen, Nationen und Pädagogik. Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen und nationalen Einbettungen. In: Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (Hrsg.), Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 45–57.
- Schröder, Birte (2016): Differenz(re-)produktion im interkulturellen Lernen. Eine reflexive Perspektive auf Kultur als Differenzierungskategorie. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 44 (1), 5–28.
- Schwieren, Stephan (2010): Herausforderung (und) Vielfalt. Ansprüche und Wirklichkeit in der Internationalen Jugendarbeit. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.), Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit. Bonn: IJAB, 79–89.
- Sinoplu, Ahmet (2014): Eine diversitätsbewusste Haltung in der internationalen Jugendarbeit. In: Drücker, Ansgar/Reindlmeier, Karin/Sinoplu, Ahmet/Totter, Eike (Hrsg.), Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit: Eine Handreichung. Köln, Düsseldorf: transfer e. V., Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA), 20-23.

Takeda, Arata (2012): *Wir sind wie Baumstämme im Schnee: Ein Plädoyer für transkulturelle Erziehung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Tandem (Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem) (2016): *Diversitätsbewusste Bildung im deutsch-tschechischen Jugendaustausch*. Text abrufbar unter: <https://www.tandem-org.de/wir-ueber-uns/leitbild/diversitaetsbewusste-bildung.html> (Zugriff am 3.7.2019).

Thiagarajan, Sivasailam/Thiagarajan, Raja (2006): *BARNGA: A simulation game on cultural clashes*. Boston, London: Intercultural Press.

Thimmel, Andreas (2001): *Pädagogik der internationalen Jugendarbeit: Geschichte, Praxis und Konzepte des interkulturellen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Thimmel, Andreas (2012): *Konzepte in der internationalen Jugendarbeit*. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V./Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit (Hrsg.), *Internationale Jugendarbeit wirkt: Forschungsergebnisse im Überblick*. Bonn, Köln: IJAB, transfer e.V., 188–203.

Thimmel, Andreas (2013): *Internationale Bildung - Internationale Jugendbildung*. In: Hafenegger, Benno (Hrsg.), *Handbuch außerschulische Jugendbildung: Grundlagen, Handlungsfelder, Akteure*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 403–416.

Thimmel, Andreas (2014): *Von der Völkerverständigung zur reflexiven Internationalität: Internationale Jugendarbeit der Jugendverbände*. In: *Hessische Jugend*, 66 (3), 7–10.

Thimmel, Andreas (2015a): *Internationaler Schüleraustausch in der Migrationsgesellschaft: Auf dem Weg zu einer reflexiven Internationalität*. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: Ein Handbuch*, Bd. 2. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 443–470.

Thimmel, Andreas (2015b): *Reflexive interkulturelle und internationale Jugendarbeit - Konzepte der Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft*. In: Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (Hrsg.), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 11–24.

Thimmel, Andreas (2016): *Die politische Dimension in der internationalen Jugendarbeit*. In: Böttger, Gottfried/Frech, Siegfried/Thimmel, Andreas (Hrsg.), *Politische Dimensionen internationaler Begegnungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 61–73.

Thimmel, Andreas (2018): *Jugendaustausch - Jugendbegegnungen*. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 398–402.

Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (Hrsg.) (2015): *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Thimmel, Andreas/Friesenhahn, Günter J. (2015): *Reflexive Interkulturalität und Internationalität als Rahmungen für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. In: Thimmel, Andreas/Chehata, Yasmine (Hrsg.), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft: Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 95–107.

- Thomas, Alexander (1988): Psychologisch-pädagogische Aspekte interkulturellen Lernens im Schüleraustausch. In: Thomas, Alexander (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach, 77–99.
- Thomas, Alexander (1991a): Einleitung. In: Thomas, Alexander (Hrsg.), Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach, 5–12.
- Thomas, Alexander (1991b): Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Handeln. In: Thomas, Alexander (Hrsg.), Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken, Fort Lauderdale: Breitenbach, 55–69.
- Thomas, Alexander (2007): Jugendaustausch. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz: Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart, Weimar: Metzler, 657–667.
- Thomas, Alexander (2011): Das Kulturstandardkonzept. In: Dreyer, Wilfried/Hößler, Ulrich (Hrsg.), Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 97–124.
- Thomas, Alexander (2016): Interkulturelle Psychologie: Verstehen und Handeln in internationalen Kontexten. Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, Alexander/Perl, Daniela (2010): Chancen, Grenzen und Konsequenzen interkulturellen Lernens im internationalen Schüleraustausch. In: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.), Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit. Bonn: IJAB, 286–302.
- Thomas, Alexander/Utler, Astrid/de Ponte, Ulrike/Schmid, Stefan (2009): Realität und Innovation in der europäischen Begegnung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Volksbund (Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.) (2019): BAFA-Juleica Ausbildung. Text abrufbar unter: <https://www.volksbund.de/jugend-bildung/js-bildungsangebote/bafa-juleica.html> (Zugriff am 28.3.2019).
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Welsch, Wolfgang (2012): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Kimmich, Dorothee/Schahadat, Schamma (Hrsg.), Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: transcript Verlag, 25–40.
- Winkelmann, Anne (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft : Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Winkelmann, Anne Sophie (2014): MORE THAN CULTURE: Diversitätsbewusste Bildung in der internationalen Jugendarbeit. Text abrufbar unter: <https://www.jugendfuereuropa.de/ueberjfe/publikationen/more-than-culture.3628/> (Zugriff am 5.7.2019).
- Wischmeier, Inka/Macha, Hildegard (2012): Außerschulische Jugendbildung: Eine Einführung. München: Oldenbourg Verlag.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einordnung der Ansätze zur kritischen Weiterentwicklung des 'Interkulturellen Lernens' (Quelle: Eigene Darstellung).....	50
Abbildung 2: Einordnung der Optionen im Umgang mit Kultur innerhalb der Internationalen Jugendarbeit (Quelle: Eigene Darstellung).....	51