

Forscher - Praktiker  
) **D i a l o g** (  
Internationale  
Jugendarbeit

**Reader  
zur Theorie-Werkstatt  
„Wie praktisch sind gute Theorien?“**

**Theoretische Ausgangspunkte und ihre Relevanz  
für die Interpretation ausgewählter Beispielsituationen  
im Rahmen internationaler Workcamps**

06. September 2007, Fachhochschule Köln

**Inhalt**

Einführung .....	2
Kritische Begegnungssituationen in internationalen Workcamps .....	3
Kritische Begegnungssituationen in internationalen Workcamps: Annäherung aus Sicht der Jugendarbeitsforschung .....	9
Macht, Zugehörigkeiten und vielfältige Differenzlinien – neue (Licht-)Blicke in der Internationalen Jugendarbeit?!.....	16
Von der „Objektivierung des Anderen“ zum Jugendlichen als Experten seines Alltags: Eine andere Perspektive .....	21
Die sozialpsychologische Sicht .....	24
Einige theoretische Bezüge zu den Workcamp-Szenarien und generelle Überlegungen zu Fragen, die in (interkulturellen) Gruppentreffen aufkommen können .....	28
Bilanz und Perspektiven .....	29

## Einführung

Bereits im Oktober 2006 war bei einem Workshop „Ansätze zu einer neuen Rahmentheorie der Internationalen Jugendarbeit“ der Wunsch nach Spezifizierung und Konkretisierung der Praxisrelevanz dieser Ansätze geäußert worden. Knapp ein Jahr später, am 06. September 2007, ging es bei einem Werkstattgespräch darum, anhand von Beschreibungen „kritischer“ Begegnungssituationen aus internationalen Workcamps zu prüfen, inwieweit sozialwissenschaftliche Theorien aus unterschiedlichen Fachdisziplinen in der Lage sind, einen substanziellen Beitrag zum besseren Verständnis des Prozessgeschehens zu leisten und Hinweise für verständigungs- und lernförderndes Handeln der beteiligten TeamerInnen (und indirekt auch ihrer AusbilderInnen und Coaches) zu geben.

Als Stimulusmaterial für das Werkstattgespräch beschrieb Michaela Mudra (ijgd e.V., Halberstadt) zwei kritische Begegnungssituationen aus unterschiedlichen Workcamps. Diese Schilderungen, die als erster Beitrag in diesem Reader enthalten sind, wurden einige Wochen vor dem Werkstattgespräch an fünf eingeladene SozialwissenschaftlerInnen versandt mit der Bitte um Kommentierung aus der Perspektive des jeweiligen Fachbereichs.



Die in diesem Reader dokumentierten Perspektiven wurden beigesteuert von Prof. Dr. Monika Keller (links im Bild; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin), Anne Winkelmann (3. v.l.; freiberufliche Bildungsreferentin, Berlin), Prof. Dr. Andreas Thimmel (4. v.l.; Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der FH Köln), Dr. Erol Yildiz (Bildmitte, knieend; Institut für vergleichende Bildungsforschung der Universität zu Köln) und Prof. Dr. Alexander Thomas (re.; IKO Institut für Kooperationsmanagement der Universität Regensburg).

Im Werkstattgespräch selbst kommentierten Nikolaus Ell (2. v.l.; YAP Youth Action for Peace, Frankfurt am Main) und Ute Siebler (3. v.r.; ijgd e.V., Bonn) die Fallbeschreibungen sowie die Beiträge der SozialwissenschaftlerInnen aus Sicht der Praxis internationaler Jugendarbeit.

Die zur Deutung der Problemszenarien herangezogenen Theorieelemente stammten aus einem recht umfassenden Spektrum der Sozialwissenschaften: Motivationspsychologie (Teilnahmemotive), Sozialpsychologie (Wahrnehmungs-Erwartungs-Theorie, Theorie der kognitiven Dissonanz, Anomie-Konzept, Perspektivenübernahme), Entwicklungspsychologie (Identitätsentwicklung, Domänentheorie der moralischen Entwicklung), interkulturelle bzw. diversitätsbewusste Pädagogik (Lebensweltorientierung, vielfältige Zugehörigkeiten und Differenzlinien, Intersektionalität), Soziologie (Machtasymmetrien). Andreas Thimmel zog darüber hinaus einen internationalen Vergleich pädagogischer und gesetzlicher Rahmenbedingungen der Jugendarbeit zur Erklärung der beschriebenen Problemlagen heran.

*Ulrich Zeitschel*

## Kritische Begegnungssituationen in internationalen Workcamps

*Michaela Mudra, ijgd e.V., Halberstadt*

### Hintergrund

Die vorliegende Darstellung von kritischen Begegnungssituationen erfolgte nach Gesprächen mit erfahrenen GruppenleiterInnen der ijgd sowie der sorgfältigen Durchsicht von Workcamp-Berichten der vergangenen zwei Jahre. Die Beschreibungen beziehen sich also auf kritische Situationen in Workcamps, welche wiederkehrend von den GruppenleiterInnen aufgegriffen und in ihren Berichten geschildert werden.

Die Angabe von Alter, Geschlecht und Nationalität erfolgt, sofern dies möglich ist, und dient zur genaueren Darstellung der einzelnen Situation. Hierbei handelt es sich um Situationen, welche einen Prozess des Lernens und Verstehens bei sowohl den TeilnehmerInnen als auch der Gruppenleitung anregten. Themen, die in den Workcamps immer wieder aufgegriffen werden, sind: die Rolle der Gruppenleitung, Selbstorganisation (hier in Bezug zur Freizeitgestaltung als auch im Alltag (Einkaufen, Kochen, Ordnung), sprachliche Verständigung, Integration in die Gruppe.

### Pädagogisches Konzept der ijgd

Die Arbeit von ijgd beruht auf folgendem pädagogischen Konzept, das sich auf sechs Säulen stützt: Freiwilligenarbeit, interkulturelles Lernen, soziales Lernen, Selbstorganisation, Emanzipation der Geschlechter, ökologisches Lernen. Diese Säulen sollen im Vorfeld der Situationsbeschreibung zum besseren Verständnis noch einmal kurz vorgestellt werden.

#### Freiwilligenarbeit

Die Jugendlichen nehmen freiwillig und unentgeltlich an diesem Projekt teil. In einem begrenzten Zeitraum engagieren sie sich in einem gemeinnützigen Projekt, in dem sie (a) die Erfahrung machen, einen sinnvollen Beitrag in der Gesellschaft zu leisten und (b) sich neu erleben und so neue Fähigkeiten und Verhaltensweisen an sich kennen lernen können.

#### Interkulturelles Lernen

Konzepte und Modelle interkulturellen Lernens setzen sich mit Erfahrungen kultureller und sozialer Normen, Werte und Verhaltensweisen auseinander. Sie sollen zu einem Abbau von Stereotypen und Vorurteilen beitragen. In unseren Workcamps und Seminaren lernen Jugendliche, sich mit Besitz, Macht, Geld, dem Verhältnis Individuum – Gesellschaft auseinander zu setzen und diesbezüglich Unsicherheiten auszuhalten, eigene Wahrnehmungen und Verhaltensweisen zu reflektieren.

#### Soziales Lernen

Soziale Kompetenz ist ein, wenn nicht das Schlagwort unserer Zeit. Hierbei geht es darum, sich als Teil der Gruppe wahrzunehmen, eigene Interessen durchzusetzen und doch auf die Interessen anderer Gruppenmitglieder zu achten. Die Jugendlichen lernen gemeinsam zu arbeiten, flexibel aufeinander einzugehen, offen für die Eigenart des anderen zu sein, Kritik anzunehmen und zu äußern sowie eigene Handlungen zu reflektieren.

#### Selbstorganisation

Der Begriff Selbstorganisation beschreibt zwei wesentliche Elemente der Organisation in einem ijgd Workcamp: Selbstversorgung und Selbstbestimmung. Ziel ist, dass Jugendliche Verantwortung für sich und die Gruppe übernehmen und an allen Entscheidungen der Gruppe beteiligt sind.

Selbstorganisation meint hier u.a. die gemeinsame Vorbereitung des Essens, das gemeinsame Einkaufen, für die Unterkunft zu sorgen, Gelder zu verwalten. Selbstbestimmung bedeutet, dass die Gruppe ihre Freizeit, Arbeit und das Leben in Gruppe weitgehend selbst organisiert.

### **Emanzipation der Geschlechter**

Mädchen und Jungen werden durch geschlechtsspezifische Rollenbilder geprägt. Die Emanzipation der Geschlechter will zum einen für die Ungleichbehandlung von Mann und Frau in der Gesellschaft sensibilisieren und zum anderen den Jugendlichen die Möglichkeit geben, „ihre Rollen zu erweitern, sich selbst in unterschiedlichen Verhaltensweisen auszuprobieren und ihr Spektrum an möglichen Handlungsweisen zu reflektieren, zu verändern oder auszudehnen“.

### **Ökologisches Lernen**

Ökologisches Lernen soll die Jugendlichen für die Wichtigkeit von Umweltbewusstsein und Umweltschutz in der Gesellschaft sensibilisieren. Aspekte hier sind nicht nur die Mülltrennung, sondern auch die Auseinandersetzung mit dem Massenkonsum und Naturbeherrschung. Dies kann angeregt werden durch Naturerfahrungsspiele oder das Ausprobieren verschiedener Kochrezepte und dem gezielten Einkauf von Bioprodukten, etc.

## **Situationsbeschreibungen**

### **Krisengespräch einer deutsch-slowakischen Gruppenleitung mit einem französischen Teilnehmer**

Gruppenzusammensetzung:

<b>Alter</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Nationalität</b>	<b>Herkunftsland</b>	<b>Wohnort</b>	<b>Status</b>
21	männlich	slowakisch	Deutschland	Großstadt	Leiter
18	weiblich	deutsch	Deutschland	Großstadt	Leiterin
16	männlich	slowakisch	Slowakei	Großstadt	Teilnehmer
16	weiblich	deutsch	Deutschland	Großstadt	Teilnehmerin
16	männlich	serbisch	Serbien	Großstadt	Teilnehmer
17	weiblich	deutsch	Deutschland	Gemeinde	Teilnehmerin
17	weiblich	dänisch	Dänemark	Stadt	Teilnehmerin
16	männlich	französisch	Frankreich	Gemeinde	Teilnehmer
17	männlich	französisch	Frankreich	Gemeinde	Teilnehmer
18	männlich	italienisch	Italien	unbekannt	Teilnehmer
17	weiblich	französisch	Frankreich	Gemeinde	Teilnehmerin
17	weiblich	ukrainisch	Ukraine	Großstadt	Teilnehmerin
18	weiblich	ukrainisch	Ukraine	Großstadt	Teilnehmerin

Dieses Workcamp war von mehreren Herausforderungen begleitet. Die für die Gruppenleitung größte Herausforderung bestand darin, dass mit einer Ausnahme alle TeilnehmerInnen minderjährig waren. Einige TeilnehmerInnen waren von ihren Eltern geschickt worden und hatten sich weder mit iJGD noch mit den Inhalten der Arbeit im Workcamp auseinander gesetzt. Andere TeilnehmerInnen waren gerade wegen der Besonderheit des Projekts in das Camp gekommen und konnten sich gut mit den Inhalten und Zielen des iJGD-Konzepts identifizieren.

Die Gruppenleitung empfand das Alter ihrer TeilnehmerInnen als sehr belastend. Den TeilnehmerInnen fiel es schwer, sich auf das Prinzip von Selbstorganisation einzulassen, eigene Vorstellungen zur Freizeitgestaltung einzubringen und Verantwortung für sich und die Gruppe zu übernehmen, z.B. für Ordnung in der Unterkunft oder für Mülltrennung. Sie erwarteten mehr Leitung von Seiten der TeamerInnen.

Zu Beginn des Camps stellte die Gruppenleitung die Regeln des Zusammenlebens vor und erklärten ihre Rolle im Workcamp, in diesem Zusammenhang auch das Prinzip der Selbstorganisation. Außerdem nahmen sie Bezug zu einigen gesetzlichen Einschränkungen, bezüglich Alkohol, Drogen und der Aufsichtspflicht. Von Seiten der TeilnehmerInnen kam es wiederholt zu einigen groben Regelverstößen, wie z.B. Ladendiebstahl, Alkohol- und Drogenmissbrauch, woraufhin das zuständige Büro benachrichtigt wurde. Nach mehreren Gesprächen mit der Gruppe, in denen auf die Gefahren von Alkohol- und Drogenmissbrauch aufmerksam gemacht wurden, zeigten bis auf eine Ausnahme alle Beteiligten Einsicht und Verständnis und akzeptierten für den weiteren Campverlauf die aufgestellten Regeln.

M. aus Frankreich erwies sich von Beginn des Workcamps an als ein schwieriger Teilnehmer. Er ließ sich schwer in die Gruppe integrieren, ignorierte Gruppenregeln, provozierte auf subtile Weise Gruppe und Gruppenleitung und verweigerte die Arbeit. Die Gruppenleitung hatte alles ihr mögliche versucht, M. weiterhin in das Camp zu integrieren, kam aber nun zu dem Schluss, dass er weiterhin keine Einsicht zeigte und sich sein Verhalten mittlerweile negativ auf die Gruppendynamik auswirkte. Auch in einem Gespräch mit angereisten hauptamtlichen ijgd-MitarbeiterInnen zeigte M. kein Verständnis für den Ernst der Situation und die Sorgen der Gruppenleitung und nahm weder die Gruppenleitung noch die hauptamtlichen MitarbeiterInnen ernst. Erst als ihm bewusst wurde, dass er nach dem Gespräch nach Hause geschickt werden würde, zeigte er erstmals Reue. Auf die Frage, was ihn gehindert hätte, die Ermahnungen der Gruppenleitung ernst zu nehmen, antwortete er, die Gruppenleitung sei zu nett gewesen, deswegen habe er sie nicht ernst nehmen können.

Auch A. aus Italien stand aufgrund ähnlicher Vorfälle kurz davor, von der Gruppenleitung nach Hause geschickt werden zu müssen. In den Gesprächen mit Gruppenleitung und den hauptamtlichen ijgd-MitarbeiterInnen kristallisierte sich jedoch heraus, dass es sich bei A. um einmalige Verstöße und ein kindliches Ausprobieren bzw. Testen von Grenzen handelte, er aber grundsätzlich hinter den Gruppenregeln und der Gruppenleitung stand. In dem gemeinsamen Gespräch zeigte er sich einsichtig. Er bekam eine letzte Verwarnung und wurde darauf hingewiesen, dass er bei einem nächsten Verstoß ebenfalls umgehend nach Hause geschickt werden würde.

Um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen, wurde noch am selben Tag ein Krisengespräch mit der gesamten Gruppe einberaumt. Der Gruppe wurde mitgeteilt, dass M. das Camp verlassen müsste und die Gründe dafür wurden tiefgehend erläutert. Den TeilnehmerInnen wurde noch einmal das Prinzip der Selbstorganisation vorgestellt. Sie wurden darauf hingewiesen, dass sie die Verantwortung für ihr eigenes Verhalten und für die Gruppe tragen. Auch die Bedeutung von gegenseitigem Respekt als Grundlage für ein gelungenes Miteinander wurde hervorgehoben. Es zeigte sich, dass bei den TeilnehmerInnen zuvor das Bewusstsein um die eigene Verantwortung für eine funktionierende Gruppe nicht vorhanden gewesen war. Sie reagierten erschüttert auf die Mitteilung, dass M. die Gruppe verlassen müsste, wollten aber zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal darüber diskutieren, wie sie besser mit Problemen und Unterschieden umgehen und was jeder einzelne für eine gute Gruppenatmosphäre beitragen könnte. Die TeilnehmerInnen sahen ein, dass der Respekt für die Gruppenleitung nicht auf wahrgenommener bzw. offensichtlicher Strenge beruhen könne, sondern einer aktiven Auseinandersetzung des Einzelnen mit sich selbst und dem Prinzip der Selbstorganisation bedurfte.

## Gruppendiskussion zur Freizeitgestaltung in einem deutsch-russischen Workcamp

Gruppenzusammensetzung:

Alter	Geschlecht	Nationalität	Land	Wohnort	Status
20	weiblich	deutsch	Deutschland	Stadt	Leiterin
21	weiblich	russisch	Russ. Förderung	Stadt	Leiterin
17	weiblich	deutsch	Deutschland	Großstadt	Teilnehmerin
22	weiblich	deutsch	Deutschland	Stadt	Teilnehmerin
21	weiblich	deutsch	Deutschland	Großstadt	Teilnehmerin
21	weiblich	russisch	Russ. Förderung	Stadt	Teilnehmerin
22	männlich	russisch	Russ. Förderung	Stadt	Teilnehmer
19	männlich	russisch	Russ. Förderung	Stadt	Teilnehmer
19	männlich	russisch	Russ. Förderung	Stadt	Teilnehmer
24	weiblich	russisch	Russ. Förderung	Stadt	Teilnehmerin
19	männlich	russisch	Russ. Förderung	Stadt	Teilnehmer
19	männlich	russisch	Russ. Förderung	Stadt	Teilnehmer
19	weiblich	russisch	Russ. Förderung	Stadt	Teilnehmerin
21	männlich	russisch	Russ. Förderung	Stadt	Teilnehmer

Dieses Workcamp gliederte sich in zwei Teile. Es fand für zwei Wochen in Deutschland statt, anschließend fuhr die Gruppe geschlossen in die Partnerregion nach Russland. Die Gruppenleitung war mit einer Deutschen und eine Russin besetzt.

Schon in den ersten Tagen kristallisierte sich heraus, dass die neun russischen TeilnehmerInnen und ihre Gruppenleiterin komplett andere Vorstellungen und Erwartungen an das Workcamp hatten als die drei deutschen Teilnehmerinnen und die deutsche Gruppenleiterin. Die russischen TeilnehmerInnen wollten hauptsächlich soviel wie möglich von Deutschland sehen. Aufgrund mangelnder Informationen im Vorfeld war ihnen nicht bewusst, was sie erwartete, und sie hatten Schwierigkeiten, sich in die Selbstorganisation einzufinden. So waren sie es z. B. nicht gewöhnt, die Mahlzeiten gemeinsam einzunehmen, was ein bindendes Moment in Workcamps darstellt. Schwerpunkte der Freizeitgestaltung sollten nach ihrem Verständnis Reisen, Sightseeing und Shopping sein. Die deutschen Teilnehmerinnen und die Gruppenleiterin fühlten sich in die Rolle von Animatoren und Reiseleiterinnen gedrängt, die wenig gemein hatte mit dem Sinn von Selbstorganisation. Auf Gruppenentscheidungen, welche die Meinung der Minderheit zu berücksichtigen suchten, wollten die russischen TeilnehmerInnen nicht eingehen, auch das Einfühlen in die enttäuschten Erwartungen der deutschen Teilnehmerinnen fiel ihnen schwer. Während die deutschen Teilnehmerinnen anfangs noch das Gespräch und den Kompromiss suchten, gaben sie diese Bemühungen im Laufe der Zeit auf und akzeptierten, dass sich die Einstellung der russischen TeilnehmerInnen kaum bzw. nur sehr schwer ändern würde. Sie fanden es schade, dass ein ijd-typischer Campalltag nicht möglich war, verstanden aber den Wunsch der russischen TeilnehmerInnen, soviel von Deutschland zu sehen wie möglich, und arrangierten sich letztendlich mit der Situation.

Interessanterweise spiegelten die andersartigen Erwartungen der russischen TeilnehmerInnen eben jene Praktiken der russischen Partnerorganisation wider, die sich mehr in der Rolle des Gastgebers sah. Dort wurde darauf geachtet, dass sich die deutschen TeilnehmerInnen wohl fühlten, sie waren in Gastfamilien untergebracht und wurden umsorgt. Die Freizeitgestaltung war weitgehend vororganisiert. Ein ijd-typischer Campalltag war hier nicht gegeben. Die russischen TeilnehmerInnen übertrugen ihre Erwartungen auf das Workcamp in Deutschland. Sie erwarteten einen strukturierten Campalltag und Freizeitgestaltung. Sie konnten nur schwer nachvollziehen, wa-

rum sie eigene Vorschläge einbringen und selbständig in die Tat umsetzen sollten, sich z. B. nach Abfahrzeiten von Zügen zu erkundigen oder den Fahrpreis zu recherchieren, und wandten sich in diesen Punkten an die Gruppenleiterin und die Teilnehmerinnen aus Deutschland.

Die deutsche Gruppenleiterin kam mit einem ganz anderen Erwartungshintergrund in das Workcamp. Sie freute sich auf den deutsch-russischen Austausch und darauf, viel Zeit mit der Gruppe gemeinsam zu verbringen, ihnen ijgd und deren Arbeit nahe zu bringen. Verständlicherweise fühlte sie sich mit der Situation, die sie vorfand, überfordert. Sie wusste nicht, wie sie den TeilnehmerInnen das Prinzip der Selbstorganisation vermitteln und die Gruppe besser zusammenbringen konnte. Unterstützung von ihrer russischen Leitungskollegin bekam sie nicht, da diese davon ausging, dass sie in Deutschland eher die Rolle einer Teilnehmerin innehatte und erst in Russland aktiv die Gruppenleitung übernehmen würde. In ihrem Verständnis beinhaltete die Aufgabe der Gruppenleitung, Freizeitaktivitäten zu organisieren, und dafür zu sorgen, dass alle TeilnehmerInnen den gleichen Informationsstand hatten und sich wohl fühlten.

Des Weiteren gestaltete sich die sprachliche Verständigung zwischen den beiden Leiterinnen sehr schwierig und ließ einen Versuch scheitern, ihre unterschiedlichen Erwartungen in einem Gespräch zu klären. Daraufhin bat die deutsche Teamerin um Unterstützung der zuständigen hauptamtlichen ijgd-MitarbeiterInnen. Es wurde ein gemeinsames Gespräch mit den Gruppenleiterinnen und anschließend mit der Gruppe vereinbart. Eine Teilnehmerin wurde gebeten, bei Sprachschwierigkeiten zu übersetzen. Im Gespräch mit den Gruppenleiterinnen äußerte die deutsche Teamerin ihre Unzufriedenheit und suchte die Klärung, während es der russischen Teamerin schwer fiel zu verstehen, wo das eigentliche Problem lag, denn sie und die russischen TeilnehmerInnen waren mit dem Workcamp und der Gruppe zufrieden und fühlten sich wohl. Dies wurde im anschließenden Gespräch mit der Gruppe von den russischen TeilnehmerInnen bestätigt, die ebenfalls kein Problem erkennen konnten. Erschwerend kam hinzu, dass die Gruppe für diesen Tag einen Ausflug geplant hatte, und die Bereitschaft, sich mit dem Verlauf ihres Workcamps auseinander zu setzen, entsprechend gering war. Um sowohl ein konstruktives Gespräch als auch den Ausflug der Gruppe zu ermöglichen, wurde die Abfahrtszeit auf den Mittag verlegt und der Gruppe verdeutlicht, dass nicht alle mit dem bisherigen Campverlauf zufrieden waren. Während des Gesprächs kristallisierte sich heraus, dass die russischen TeilnehmerInnen auch deshalb zufrieden waren, weil sie kein starkes Bedürfnis verspürten, den Großteil ihrer Freizeit in der Gruppe verbringen zu müssen. Ihnen lag mehr daran, soviel wie möglich von Deutschland zu sehen. Dies konnten die deutschen TeilnehmerInnen nachvollziehen, aber sie wollten auch etwas mit der Gruppe zusammen erleben, gemeinsam die Abende verbringen, miteinander reden und spielen. Diese Unstimmigkeiten waren im Workcamp bis zu diesem Gespräch nicht kommuniziert worden. Es war zwar eine latente Unzufriedenheit zu spüren, welche für die TeilnehmerInnen aber nicht greifbar war. Auch in diesem Gespräch konnte keine Einigung in dem Sinne erzielt werden, dass die Gruppe nun mehr Spielabende miteinander verbringen würde. Es war jedoch bemerkbar, dass zumindest bei einem Teil der russischen TeilnehmerInnen ein Verständnis für die Bedürfnisse der deutschen Teilnehmerinnen entstand. Auch wenn sich in diesem Camp der Kurs nicht mehr wenden ließ, so setzte bei einigen TeilnehmerInnen doch die Bereitschaft ein, sich mit den Bedürfnissen der anderen auseinander zu setzen und diese in Zusammenhang mit ihren eigenen bzw. denen der Gruppe zu stellen.

## Zusammenfassung

Die geschilderten Situationen stehen exemplarisch für Krisensituationen bzw. Lernsituationen auslösende Momente, wie sie in jedem Workcamp auftreten können. Auftretenden Problemen liegen zumeist unterschiedliche Erwartungen der TeilnehmerInnen und der Gruppenleitung zugrunde. Diese lassen sich oftmals durch Gespräche klären. Manchmal können dadurch, dass kein Kompromiss gefunden werden kann, aber auch ernsthafte Konflikte im Workcamp entstehen.

Wir konnten beobachten, dass selbst unlösbar geglaubte Konflikte geklärt werden konnten, sofern die Bereitschaft, sich mit eigenen Verhaltensmustern und Vorurteilen auseinander zu setzen, vorhanden war. Oftmals mussten die Konflikte an die Gruppe kommuniziert werden, damit sich ein Bewusstsein für den Ernst von Unstimmigkeiten entwickeln konnte.

In den Fällen, wo keine Einigkeit erzielt werden konnte, war es möglich, bei den TeilnehmerInnen und der Gruppenleitung zumindest das Bewusstsein zu schärfen, dass Probleme auftreten können und eine große Herausforderung darin besteht, diese für alle verständlich zu kommunizieren.

## **Kritische Begegnungssituationen in internationalen Workcamps: Annäherung aus Sicht der Jugendarbeitsforschung**

*Andreas Thimmel, Fachhochschule Köln*

### **Aussagen über den systematischen Ort der kritischen Begegnungssituationen**

Die Interpretation ist disziplinär der Jugendarbeitsforschung als Teilbereich der Erziehungswissenschaft / Sozialpädagogik zugeordnet. Die institutionellen, professionellen, rechtlichen, finanziellen, fachlich-pädagogischen und organisatorische Aspekte sind mit einzubeziehen. Pädagogische Theorien beziehen sich auf pädagogisches Handeln in pädagogischen Institutionen. Bei der Jugendarbeit handelt es sich um eine „jugendpädagogische Institution“.

### **These 1: Internationale Jugendarbeit (IJA) ist Teil der Jugendarbeit. Der theoretische Diskurs / Forschung über IJA ist Teil der Jugendarbeitsforschung bzw. -theorie.**

Kinder- und Jugendarbeit ist ein wichtiges sozial- und jugendpädagogisches Handlungsfeld und Teil des Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsangebotes für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene.

Hier wird der Begriff Jugendarbeit (J) und nicht Kinder- und Jugendarbeit verwandt, um die Eigenständigkeit im aktuellen Diskurs gegenüber Familie und Kindheit zu markieren. Jugendarbeit ist integraler Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe. Den rechtliche Rahmen bildet seit 1991 das KJHG, insbesondere die §§ 11 und 12. Die Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft, die Interdependenz von Autonomie und sozialer Dimension, die Bezugnahme auf die Interessen und Lebenswelt der Jugendlichen einerseits und die Integration in ein demokratisches Gemeinwesen andererseits sowie die Orientierung an Partizipation sind sowohl rechtlich vorgegeben als auch im Fachdiskurs unumstritten. Das subsidiäre Verhältnis zwischen öffentlicher und freier Trägerschaft ist für die Jugendpolitik konstitutiv. Die Position der Jugendverbände wird besonders hervorgehoben in § 12. Der Ehrenamtlichkeit eines Teils der pädagogischen Akteure ist insbesondere in der Jugendverbandsarbeit bedeutsam. Jugendverbände und andere gemeinnützige Verbände spielen in der IJA eine bedeutende Rolle.

Jugendarbeit erhält ihre Begründung aus der Entwicklungstatsache, sie ist in erster Linie Jugendförderung, Zeit und Raum für Geselligkeit und Freizeit sowie Ort bzw. Gelegenheitsstruktur nicht-formaler Bildung. Sie wendet sich an alle Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland. Jugendarbeit als Teil von Sozialpädagogik hat damit nicht nur für „benachteiligte“ Jugendliche ein Mandat. Sie ist abzugrenzen von Jugendsozialarbeit (§ 13 KJHG), von Präventionsangeboten und den Hilfen zur Erziehung, die sich an spezielle Gruppen von Jugendliche wenden, die als benachteiligt oder gefährdet „definiert“ werden und einer besonderen Förderung bedürfen (Defizitorientierung / Problemjugendliche). Die Teilnahme an Aktivitäten der Jugendarbeit ist freiwillig. Jugendarbeit kann mit unterschiedlichen anderen Bereichen kooperieren (Schule, Jugendberufshilfe usw.).

Zum organisatorischen Ort: Jugendarbeit ist in erster Linie auf der Ebene der Kommunen und Landkreise verankert. Sie ist eingeordnet in die kommunale Sozial- Jugend- und Bildungspolitik. Der Bund steuert in einigen Teilbereichen über den Kinder- und Jugendplan des Bundes, die Jugendwerke, Fachorganisationen und thematische Initiativen, z. B. zu den Themen: Geschlecht/

Gender, Migration/Interkulturelles, Internationales/EU-Jugendpolitik, Jugendpolitik, Jugendarbeit und Schule, politische und kulturelle Bildung. Die Finanzierungsstruktur der IJA hat eine Sonderstellung gegenüber anderen Teilbereichen der Jugendarbeit. Dies hat weitreichende, bisher noch wenig erforschte Folgen.

Workcamps und andere Träger der internationalen Jugendarbeit, die nicht in der lokalen / kommunalen Jugendarbeit verankert sind, bilden eine Besonderheit im Gesamt-Spektrum der Träger der Jugendarbeit. Ihr Ansatzpunkt ist nicht die zentrale Kategorie des lokalen Ortes kommunaler Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit. Sie wenden sich mit zumeist offenen oder halboffenen Angeboten an Jugendliche allgemein. Die Gemeinsamkeit dieser jungen Erwachsenen besteht z.B. im zeitlich begrenzten Interesse an der Teilnahme an einem Workcamp. Träger bzw. ihre Projekte in der IJA werden über den Kinder- und Jugendplan vom Bund gefördert. Die Maßnahmen sprechen in der Regel Jugendliche und junge Erwachsene aus bildungsnahen Milieus in der BRD an. Sie wenden sich oft an bildungsnahen Gruppen, bzw. werden von bildungsfernen Jugendlichen weniger genutzt. Zur Verifizierung dieser Aussage fehlen verlässliche empirisch-quantitative Daten über die oft behauptete Mittelschichtorientierung in der IJA. Hier besteht sowohl ein Forschungs- als auch Interpretationsdefizit. Es beteiligen sich mehr junge Frauen als junge Männer an Workcamps. Das hier besprochene Format der Workcamps wird von der Trägergruppe der Workcamp-Veranstalter / Jugendgemeinschaftsdienste angeboten. Es ist ein Format neben anderen.

## **These 2: Die internationale Jugendarbeit ist ein eigenständiges Praxis- und Theorie- bzw. Forschungsfeld**

Es gibt eine Anzahl von Rahmenbedingungen für die IJA, die daraus erwachsen, dass es sich hierbei um einen öffentlich geförderten Bereich mit eigenen Finanzstrukturen handelt. Forschung und Theoriebildung in diesem Bereich ist besonderen Rahmenbedingungen ausgesetzt. Ohne öffentliche Förderung gäbe es keine IJA. Die Förderung ist in der Regel reine Projektförderung. Nur wenige Träger haben zur Koordination verschiedener Maßnahmen langfristig finanzierte Mitarbeiter. Die Maßnahmen setzen auf der bestehenden Infrastruktur an. Wird diese in den Kommunen, Bundesländer, Jugendverbände zurückgefahren, hat dies auch langfristig Folgen für die IJA.

In der IJA allgemein werden bi-, tri- und multinationalen Aktivitäten unterschieden, thematisch orientierte Reisen mit Begegnungscharakter sowie Workcamps. Oft gilt das Prinzip der Hin- und Rückbegegnung. Die Jugendlichen lernen z. B. gemeinsam in gemischtkulturellen Gruppen, sie arbeiten an gemeinsamen Themen, leben miteinander und verbringen gemeinsam ihre Freizeit. Die Aktivitäten dauern meist zwischen 7 bis 21 Tage und finden in der Regel in den Schulferien statt. Träger der Maßnahmen sind Jugendverbände, kommunale Jugendarbeit, Jugendbildungswerke, Jugendbildungsstätten sowie Vereine und andere freigemeinnützige Träger.

Auf der Begründungsebene lassen sich drei Ebenen unterscheiden: Die jugendpädagogische, jugendpolitische und außenpolitische Perspektive.

Jugendpädagogisch stehen die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer (TN), ihre Identitätsbildung sowie Interaktions-, Kommunikations- und Verstehensprozesse mit den am Lernprozess beteiligten Personen aus anderen Nationen im Mittelpunkt. Es geht um Sensibilisierungsprozesse für vermeintlich „Eigenes“ und „Fremdes“, aber auch um interkulturelle und internationale Kompetenz als relevante Schlüsselqualifikation moderner Gesellschaften und einer weltweit orientierter Wirtschaft.

Die jugendpolitische Dimension findet sich in der bi-, tri- oder multilateralen Zusammenarbeit zwischen Akteuren der Jugendarbeit aus verschiedenen Ländern, z. B. Jugendverbänden, anderen NGOs und Vertretern staatlicher Jugendarbeit.

In der länderbezogenen Prioritätensetzung, in bi- oder multinationalen Abkommen zeigt sich die außenpolitische Dimension. Die Aktivitäten der IJA sind ein Baustein auswärtiger Kulturpolitik, Ausdruck und Beleg guter Zusammenarbeit oder Medium zur Verbesserung der Beziehung zwischen verschiedenen Staaten. Die Aktivitäten der zivilgesellschaftlichen Akteure können in ihrer Summe – nicht bezogen auf jede einzelne Maßnahme – eine relevante Wirkung im Sinne von Völkerverständigung, „Guter Nachbarschaft“, Interkulturalität in der Einwanderungsgesellschaft und Europäischer Staatsbürgerschaft für sich beanspruchen.

In den verschiedenen Settings der IJA werden nationalstaatliche und kulturelle Zuschreibungen reflektiert, es geht um Perspektivenwechsel und Grenzüberschreitung. Diese informelle Bildung führt bei den TN auch zu einer sensibleren Wahrnehmung der Bundesrepublik als Einwanderungsland. (Weitere Themen laufen entweder versteckt oder bewusst thematisiert mit: politisch-historische Bildung, insbesondere Erinnerung im Kontext der nationalsozialistischen Verbrechen, politische Bildung allgemein, Macht, Dominanz, nationale Identität usw. ).

Aus dem Selbstverständnis der Bundesrepublik als Sozialer Demokratie ergibt sich die Forderung nach Chancengleichheit, Partizipation und Teilhabe am „Habitus der Internationalität“ für Jugendliche aus allen Milieus und Bildungsgängen. Dies impliziert eine öffentlich geförderte Infrastruktur, wie sie sich in der Bundesrepublik in 50 Jahren entwickelt hat, und um die uns andere Länder beneiden. Nachhaltigkeit in der IJA ist nur möglich, wenn ein Mindeststandards an Infrastruktur und kontinuierlicher Personalausstattung in der Jugendarbeit erhalten bleibt und der Bund seine wichtige Rolle in der IJA weiter offensiv spielt.

### **Analyse der Fallbeispiele im Sinne einer qualitativen Interpretation**

Im ersten Beispiel ist die Gruppe multikulturell zusammengesetzt, die Verkehrssprache ist Englisch. Die Organisation (Finanzen, Ausschreibung, Abwicklung) liegt bei der deutschen Organisation – dies wird zumindest angedeutet.

Als Quelle des Textes werden erfahrene GruppenleiterInnen und Workcamp-Berichte genannt. Anzunehmen ist, dass es sich bei den GruppenleiterInnen um ehrenamtliche bzw. eventuelle Honorar-MitarbeiterInnen handelt. In der Regel haben sie eine trägerspezifische interne Fortbildung absolviert und haben früher selbst an Workcamps teilgenommen. Diese Rekrutierungsmethode hat eine lange Tradition und viele Vorteile, allerdings kommt sie aktuell an ihre Grenzen, was hier nur angedeutet werden kann. Die Bezugnahme auf Gruppenpädagogik verweist auf die pädagogische Konzeptionen gemeinnütziger Träger.

Die genannten „kritischen Begegnungssituationen“ werden als typisch / wiederkehrend bezeichnet. Kritisch ist hier zu interpretieren als „den normalen Ablauf störend“, irritierend. Aus Sicht der Jugendpädagogik sind dies oft Bildungsgelegenheiten, wenn es gelingt, sie als solche zu erkennen und zum Thema pädagogischer Aktivität zu machen. Betrachtet wird im Folgenden die Interaktionsebene der am Workcamp Beteiligten.

Vier zentrale Themen werden als wichtig genannt: Rolle der Gruppenleitung, Selbstorganisation in bezug auf Freizeit und Alltag, sprachliche Verständigung, Integration in die Gruppe. (Hierbei han-

delt es sich um Themen der Gruppenpädagogik, das Internationale/Interkulturelle tritt dahinter zurück.)

Insgesamt geht das pädagogische Konzept von einem hohen moralischen Anspruch aus. Auch kann an dieser Stelle nicht geklärt werden, ob es sich wirklich um eine Konzeption handelt oder (nur) um abstrakte normative Vorgaben. Zur Konzeptionsentwicklung in der Jugendarbeit liegen inzwischen in der Jugendarbeitsforschung umfangreiche Überlegungen vor, aktuell das von Sturzenhecker und Deinet (2007) herausgegebene Buch zur Konzeptionsentwicklung.

Zur Situationsbeschreibung: Die TeilnehmerInnen sind unter 18 Jahren und einige Teilnehmer sind von ihren Eltern geschickt worden. Unklar bleibt erstens, ob die Autorin des Textes die gewählte Konzeption für Jugendliche ab 16 Jahre für sinnvoll halten oder nicht. Zweitens wird nicht ersichtlich, ob das „von Eltern geschickt“ für Jugendliche aus einzelnen Ländern besonders stark zutrifft. Wir erfahren nichts über die Partnerorganisation. Wir wissen drittens aus dem Arbeitsalltag in der IJA auch, dass trotz aller organisatorischen Vorkehrungen jüngere Jugendliche an dem Workcamp teilnehmen. Viertens spricht die Autorin von einer heterogenen Zusammensetzung, nicht im Hinblick auf die Nationalität, sondern darauf, dass es Jugendliche gab, die mit dem Konzept vertraut waren und andere nicht. Ob die nationale Zuordnung bei dieser Thematik eine Rolle spielt, erfahren wir nicht.

War die Gruppenleitung auf eine solche Zusammensetzung (worst case der Adressatenzusammensetzung) systematisch vorbereitet? Gab es eine Konzeption wie Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren an Selbstverwaltung herangeführt werden? Diese Jugendlichen sind in der Regel Schüler und an die Rolle der Lehrer gewohnt. Aus den Forschungen in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule wissen wir um die Schwierigkeiten, die Jugendliche diesen Alters haben, mit einer pädagogischen Rolle, die nicht die Lehrerrolle ist, zurechtzukommen. Die Aussage: „Sie erwarten mehr Leitung von den TeamerInnen“ ist deshalb nicht verwunderlich.

Die Gruppenleitung stellt die Regeln auf und vor, einschließlich der gesetzlichen Einschränkungen, die sich auf Alkohol, Drogenmissbrauch und auf Zigarettenkonsum beziehen wird. Zur Einhaltung der Regeln werden die Jugendlichen mit Argumenten konfrontiert, die der (vermeintlichen) Verunft der Erwachsenen entspricht. Inwieweit Jugendliche aus unterschiedlichen Ländern unterschiedlich mit dieser Rahmensetzung umgehen, ist eine interessante Fragestellung über bisher in der vergleichenden Jugendarbeitsforschung keine Informationen vorhanden sind.

Ein Jugendlicher wird allerdings explizit erwähnt: M. aus Frankreich wird als schwierig bezeichnet. Welche Rolle spielt dabei, dass er aus Frankreich kommt? Handelt es sich um einen Jugendlichen, der einer besonderen Förderung / Aufmerksamkeit / Grenzsetzung bedarf? Wenn ja, dann hat Jugendarbeit nach § 11 hier ihre Grenzen. Es sollte dann nur noch im Einzelfall auf professioneller, fachlicher Ebene mit ihm gearbeitet werden kann. Dann wäre eine Verweisung an einen Experten notwendig. Dazu fehlt aber oft das Problembewusstsein in den Institutionen, die (manchmal von pädagogischen Allmachtsphantasien und einer starken Moral geleitet werden, die ein solche Verweisung nicht vorsehen). Der angereiste Mitarbeiter der Geschäftsstelle fungiert als Joker von außen. Aber auch er – so suggeriert der Bericht – wird vom Jugendlichen nicht ernst genommen.

Hat die Organisation ein Diagnoseinstrument um im konkreten Fall entscheiden zu können, ob es für die Gruppe, die ehrenamtlichen Teamer, den betroffenen Jugendlichen zumutbar ist, weiter an dem Projekt teilzunehmen? Was ist, wenn der Verantwortliche in der Partnerorganisation dem ausgesprochenen Verweis nicht zustimmt. In anderen Ländern herrscht diese Trennung innerhalb der Jugendarbeit nicht, da es keine eigenständige Jugendarbeit als pädagogischen Bereich nicht

gibt. Der Teamer aus dem anderen Land hat vielleicht eine umfassendere Pädagogik der „Allzuständigkeit“. Der Jugendliche erklärt sein Fehlverhalten wie folgt: Die Gruppenleitung sei zu nett gewesen. Aus vergleichender Jugendhilfeforschung ist zu fragen: Hat er in Frankreich andere pädagogische Personen kennen gelernt? Waren die weniger nett? Vielleicht verweist dies auf eine andere Rolle pädagogischer Fachkräfte in Frankreich und in der Bundesrepublik im Sektor der Jugendförderung nach §11. Können wir davon ausgehen, dass in Frankreich ein pädagogischer Stil vorherrscht, der auf Belehrung, Wissensvermittlung fixiert ist und mit hierarchischen Methoden arbeitet? Diese Fragestellung ist auch im Hinblick auf osteuropäische Länder von Bedeutung.

Das Nachhause-Schicken scheint die letzte Notbremse in diesem Setting zu sein. Nach intensiver Beratung zwischen Gruppenleitung und hauptamtlichen Mitarbeiter wird eine Entscheidung gefällt. An die Organisation ist zu fragen: Wird denjenigen, die zu entscheiden haben, die Zeit und das Geld zugestanden, sich bedarfsgerecht weiterzubilden und gibt es entsprechende Weiterbildungsangebote für Ehrenamtliche (Diagnosefähigkeit)?

Im Text wird das Fehlverhalten eines anderen Jugendlichen als „kindliches Ausprobieren“ interpretiert. Damit wird suggeriert, dieses Verhalten sei hinnehmbar und noch innerhalb der Normalitätsvorstellung. Dann wird von einem Lernprozess in der gesamten Gruppe berichtet. Im Tenor des Berichtes fehlen der Bezug auf unterschiedlich kulturelle Interpretationen. Es fehlt die pädagogische Überzeugung, dass Konflikte als Bildungsförderung angesehen und bearbeitet werden können. Haben die vermeintlichen „Störungen“ lediglich den Ablauf gestört oder werden sie Anlass für informelle Bildung, die dann von den Teamern in Szene hätte gesetzt werden können?

Beim zweiten Szenario handelt sich um eine Hin- und Rückbegegnung im Rahmen eines Workcamps. Zur Interpretation der geschilderten Situation kann auf Erfahrungen in der IJA im Kontext der Diskussion um Qualität (z.B. Qualitätsmerkmale von 1995) zurückgegriffen werden.

Es treffen zwei pädagogische Konzepte aufeinander. Wie weit wird die von deutscher Seite gewählte Pädagogik der Selbstorganisation auch dann implementiert, wenn sie den pädagogischen Grundsätzen der russischen Seite nicht entspricht? Ein pragmatischer, aber nicht immer befriedigende Antwort ist die Teilung der „Dominanz“ je nach Gastgeberrolle. Also diejenige Organisation, die die Gastgeberrolle hat, bestimmt auch den pädagogischen und organisatorischen Stil der „gemeinsamen“ Veranstaltung.

Grundsätzlich ist dabei zu überlegen, welche Vorinformationen und Vorabsprachen zwischen den internationalen Partnern getätigt sein müssen, um ein Projekt „gemeinsam“ anzugehen. Dazu müssen die Beziehungen wachsen (Zeit, Verlässlichkeit, Nachhaltigkeit). Erfolg ist sowohl von persönlichem Engagement aber auch der strukturellen Anbindung abhängig.

Zu fragen ist, wie im internationalen Kontext mit Russland die Erwartung bei der deutschen Seite bestehen kann, es könne überhaupt zu einem trägerorganisations-typischen Camp kommen. Diese Position ignoriert die Gastgeberrolle der anderen Seite und die andere pädagogische Konzeption. Hier fehlt eine notwendige Perspektivenübernahme.

Die Konflikte beziehen sich sowohl auf die Sprach- und die Freizeitfrage. Hierzu liegen Konzepte vor, die das Touristische als Bildungsgelegenheit interpretieren und ernst nehmen (Bayerischer Jugendring 1980). Abschließend beschreibt der Text, wie ein Workcamp ein Ort der Bildungsförderung sein könnte und damit mit aktuellen Überlegungen in der Jugendarbeitsforschung verbunden werden kann.

## Vorschlag zur Bezugnahme der IJA auf den Diskurs über Jugendarbeit

Seit einigen Jahren gibt es einen breiten Konsens über die Bedeutung von non-formaler Bildung in der Jugendarbeit, ohne dass der Freizeitaspekt verdrängt wird. Dieser Diskurs wird als Bildungsdiskurs in der Jugendarbeit seit Albert Scherr (1997) zur subjektorientierten Jugendarbeit sowie in Texten von Burkhard Müller (z. B. Müller, Schmidt & Schulz, 2005) geführt.

Die Unterscheidung in formelle, informelle und non-formale Bildung ist international anerkannt; in der Bundesrepublik dominiert jedoch im öffentlichen Bewusstsein und in der Arbeitswelt die Fixierung auf die formelle Bildung der Schule (Zertifikationsgesellschaft).

„Mit informeller Bildung sind demnach die Prozesse jugendlicher Selbstbildung gemeint, die sich unabhängig von pädagogischen Bildungsangeboten und Absichten abspielen“ (Müller, Schmidt & Schulz, S. 11). Informelle Bildung nimmt die Aneignung der Subjekte in den Blick und ist anschlussfähig an den erziehungswissenschaftlichen Begriff der Bildsamkeit, im Sinne der vorausgesetzten Eigentätigkeit der Adressaten von Bildung.

„Non-formale Bildung bezeichnet dem gegenüber immer die pädagogisch intendierte Förderung solcher informellen Prozesse der Selbstbildung und zwar soweit sie außerhalb von formalen Bildungsveranstaltungen (Schulunterricht, Ausbildung usw.) stattfinden“ (Müller, Schmidt & Schulz, S. 11). Das besondere Bildungsverständnis der Jugendarbeit geht über Erfahrungslernen hinaus: Bildung ist dann gegeben, wenn eine reflektierende Auseinandersetzung mit Erfahrungen erfolgt.

In der neueren Literatur wird Jugendarbeit als Ort informeller Bildung beschrieben. Die bereits genannte Publikation von Müller, Schmidt und Schulz (2005) mit dem Titel „Wahrnehmen können: Jugendarbeit und informelle Bildung“ charakterisiert Jugendarbeit als Bildungsförderung und diese wiederum zentral als „Kunst der Wahrnehmung“. Diese Position lässt sich auf die internationale Jugendarbeit beziehen.

In dem Buch werden zur Interpretation einzelner Szenen jeweils eine These formuliert, die dazugehörige Szene dicht beschrieben, interpretiert und Vorschläge zur Generalisierung formuliert, so z.B. die These „Konflikte sind in der Jugendarbeit nicht einfach nur etwas Negatives und Störendes, nicht einmal dann, wenn Gewaltdrohung und Sanktionen mit im Spiel sind. Sie können vielmehr dann zum produktiven Moment werden, wenn die Arbeit an den Lösungen zugleich als Bildungsangelegenheit wahrgenommen wird.“ (Müller, Schmidt & Schulz, S. 82)

Die Autoren haben folgende thematische Kategorien gewählt, die hier nur stichwortartig genannt werden können:

### Jugendarbeit als Lern-Ort für differenzierte Beziehungsformen

- Geschlechtliche Identität und Inszenierung geschlechtsbezogener Themen
- Geschlechtsspezifische Angebote und die Selbst-Thematisierung Jugendlicher
- Beziehungen im Kontext geschlechtlicher Identitätsfindung

### Jugendarbeit als Ort interkultureller Erfahrungen

- Recht auf Anders-sein: Was ist erlaubt, was normal ? Zugehörigkeit: Was ist Muttersprache?
- Interkulturelles Projekt: Wer hat welche Vorurteile?

### Jugendarbeit als Aneignungsort für Kompetenzen

- Praktisches Nutzen von und Umgang mit Computern
- Kompetenzen: „Jugendarbeit bietet auch jenseits der durch Angebote und Projekte geplanten Vermittlung von praktischen Erfahrungen und Kompetenzen unerwartete Gelegenheiten für jugendliche Selbstbildungsprozesse. Dies zu entdecken und sensibel zu fördern, ist eine Aufgabe der Mitarbeiterinnen.“ (Müller, Schmidt & Schulz, S. 144)

- Bewältigung von Alltagsproblemen
- Geschlechtliche Identität und Inszenierung geschlechtsbezogener Themen

### **Jugendarbeit als Ort der Erprobung von Verantwortungsübernahme und Ehrenamtlichkeit**

- Optionen der Eigenverantwortlichkeit Praktische Kompetenzen
- Mitarbeit und Ehrenamtlichkeit: z. B. Juleica, Partizipation: JUZ-Runde / Kommune

### **Jugendarbeit als Ort ästhetischer Selbstinszenierung**

- Ästhetische Raumeignung zwischen Angebot und Veränderung (Selbstinszenierung und Performance, Körper-Ästhetik, Pädagogischer Umgang mit den Inszenierungsideen Jugendlicher)

### **Verpasste Gelegenheiten? Ort ästhetischer Selbstinszenierung**

- Verpasste Gelegenheiten durch Nicht-Wahrnehmung
- Verpasste Gelegenheiten durch einseitige Wahrnehmung der pädagogischen Aufgabe
- Verpasste Gelegenheiten durch Über-Pädagogisierung

## **Literatur**

Deinet, Ulrich & Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) (2005) *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. (3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Friesenhahn, Günter J. & Thimmel, Andreas (Hg.) (2005) *Schlüsseltexte: Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

Müller, Burkhard; Schmidt, Susanne & Schulz, Marc (2005) *Wahrnehmen können: Jugendarbeit und informelle Bildung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus

Scherr, Albert; Kiesel, Doron & Thole, Werner (Hg.) (1998) *Standortbestimmung Jugendarbeit: Theoretische Orientierungsversuche und empirische Befunde*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Studienausgabe 2004).

## **Macht, Zugehörigkeiten und vielfältige Differenzlinien – neue (Licht-)Blicke in der Internationalen Jugendarbeit?!**

### Einige Diskussionsanregungen

*Anne Winkelmann, Berlin*

Bereits seit einigen Jahren lässt sich in der pädagogischen Fachdiskussion verstärkt eine Debatte um Differenz, Pluralität, Heterogenität und Gleichheit ausmachen, welche sich um einen veränderten Blickwinkel auf die gesellschaftlichen Verhältnisse bemüht. Ein steigendes Bewusstsein um die Vielfältigkeit von Realitäten lässt sich mittlerweile nicht nur in den theoretischen Ansätzen der spezifischen Fachrichtungen, sondern auch in der Allgemeinen Pädagogik beobachten (vgl. Krüger-Potratz 1999, 161). Auch in Bezug auf die Praxis, etwa in der Jugendarbeit oder in der Lehrer(innen)ausbildung, gewinnt die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Heterogenität an Bedeutung (vgl. Lutz & Leiprecht 2003).

Es ist davon auszugehen, dass sich die Heterogenität einer jeden Gruppe, die sich heute zusammenfindet, entlang einer Vielzahl von unterschiedlichen Differenzen ausmachen lässt. Die ‚Differenzlinien‘ strukturieren das gesellschaftliche Feld und stellen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen nicht nur „soziale Platzanweiser“ dar, sondern erschaffen zudem Identitäten und Orientierungen. Von besonderer Relevanz ist der Hinweis auf die Komplexität all jener Kategorien in sich, die vielfältigen Möglichkeiten einer subjektiven Zuordnung und das jeweils subjektive Verhältnis, in dem die Einzelnen zu der jeweiligen Kategorie stehen. Die Differenzen und ihre Bedeutung sollen damit nicht geleugnet, vielmehr gilt es diese im Hinblick auf die scheinbare Natürlichkeit und ihre Funktion kritisch zu hinterfragen.

Andere aktuelle Theoriebezüge stellen aus meiner Sicht die neueren Überlegungen zu Identitäten und Zugehörigkeiten dar, sowie der verstärkte Fokus auf unterschiedlich wirksame Machtverhältnisse in der internationalen Situation.

Im Folgenden möchte ich versuchen, anhand der Situationen aus der Praxis aufzuzeigen, inwiefern diese neuen diversitätsbewussten Ansätze für die Praxis anwendbar sind und welche neuen Perspektiven und Interpretations- und Handlungsmöglichkeiten sich daraus ergeben.

### **Beispiel 1: Krisengespräch mit französischem Teilnehmer und deutsch-slowakischer Gruppenleitung**

#### **Zugang über die Frage nach Machtverhältnissen**

Es kann davon ausgegangen werden, dass in einer solchen internationalen Situation, in der viele Menschen mit unterschiedlichen Erwartungen, Erfahrungen und Hintergründen zusammen kommen, vielfältige Machtasymmetrien bestehen. Welche Machtverhältnisse dabei in einer Situation bedeutsam sind und welche konkreten Auswirkungen dies haben kann, gilt es im Hinblick auf verschiedene vorherrschende und institutionalisierte „Achsen der Ungleichheit“ (Klinger & Knapp 2005) zu betrachten. Machtungleichgewichte ergeben sich dabei nicht nur entlang der Kategorien Geschlecht, Ethnizität und Klasse. Im Mikrokosmos der Begegnung lassen sich vielfältige weitere Aspekte ausmachen, welche etwa für die Handlungs- und Definitionsmacht der Beteiligten ausschlaggebend sein können bzw. auf die in Konfliktsituationen aktiv zurückgegriffen werden kann. Es ist davon auszugehen, dass die Auswirkungen von herrschenden Machtasymmetrien für dieje-

nigen deutlicher spürbar sind, die sich auf der nicht-mächtigen, nicht-privilegierten Seite befinden. Daher gilt es sich in der konkreten Situation behutsam fragend der Thematik zu nähern.

Möglicherweise spielen folgende Dynamiken eine Rolle:

### **Machtverhältnis Teamer/innen - Teilnehmer/innen**

- ◆ Selbstorganisations- und Partizipationsanspruch vs. Macht und Verantwortung seitens der Teamleitung
- ◆ Widersprüchliche Botschaften an die Teilnehmenden  
„Was wollen die von uns? Wir sollen das ganze Ding hier selbst organisieren aber die sagen uns die Regeln??“
- ◆ Unterschiedliche Erfahrungen mit Autorität  
„Dann soll sie halt klare Ansagen machen! So nett, wie sie das immer gesagt hat, konnte ich das nicht ernst nehmen“
- ◆ Unterschiedliche Erwartungen an die Rolle der Teamleitung  
„Wie kann ich eine verantwortungsvolle Begleitung sicherstellen und eine gute Balance zwischen Freiräumen und Grenzen einhalten? Was kann ich der Gruppe zutrauen?“

### **Machtverhältnis der Teilnehmenden untereinander**

- ◆ Erfahrene IJGD-Fans vs. unvorbereitete Ferienfreizeiterfahrer/innen
- ◆ Soziale Herkunft
- ◆ Sprachkompetenz
- ◆ Freunde in der Gruppe

### **Machtverhältnis Mann - Frau**

- ◆ Anerkennung der Macht- und Verantwortungsposition der Teamerin vs. Abwertung als Frau

### **Zugang über die Frage nach Identität / Zugehörigkeit**

Die Entwicklung des Selbst- und Weltverständnisses junger Menschen ist heute als ein überaus komplexer Prozess der Identifikation und Abgrenzung zu verschiedenen Gruppen. zu verstehen.

Heiner Keupp und andere sprechen dabei von „alltäglicher Identitätsarbeit“, die vom Subjekt zu leisten ist (vgl. Keupp et al. 1999). Identität wird also lange nicht mehr als etwas feststehendes, abgeschlossenes betrachtet, was uns ein Leben lang begleitet. Stattdessen entwickelt sich unsere Identität in einem ständigen Prozess individueller Lebensausgestaltung und Auseinandersetzung und wird im alltäglichen Handeln und Sein immer wieder hergestellt.

→ Auf dieser Grundlage stellt sich aus meiner Perspektive die Frage nach dem Zugehörigkeitsgefühl von M. bezüglich der verschiedenen Gruppen innerhalb der Gesamtgruppe. Fühlte er sich zugehörig zu Gruppen, durch die er selbstverständlich Sicherheit und Anerkennung innerhalb der Gruppe/n erhalten konnte? Wie wurde seine Position von den anderen Teilnehmenden wahrgenommen? Was wurde ihm von außen zugeschrieben? Gab es im Seminarablauf genügend Anknüpfungsmöglichkeiten, die eine Identifikation mit der Gruppe bzw. mit Teilgruppen erleichtert hätten?

Damit eröffnet sich auf der einen Seite eine große Chance, unterschiedliche Selbsterfahrungen in ein dynamisches Verhältnis zueinander zu bringen und ein subjektiv als „passlich“ erfahrbares Selbstverständnis herauszubilden und immer wieder aufs neue handlungsfähig zu bleiben

Die individuellen Möglichkeiten diese Chance zu nutzen, sind allerdings in Abhängigkeit von den „objektiv gegebenen“ materiellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen eines Individuums zu betrachten. Besonders bedeutsam ist dabei die grundlegende Erfahrung der Anerkennung, des „Angenommen-Seins“ in der Gesellschaft, durch die das Vertrauen in die eigene Handlungsfähig-

keit und eine gelingende Selbstverortung und Zugehörigkeit ermöglicht bzw. gestärkt werde (Keupp 2001, S. 13). Und zum anderen die Erfahrung von Partizipationsmöglichkeiten und Demokratie auf der interaktiven Ebene, wodurch die grundlegende Fähigkeit, „Dinge auszuhandeln, Konflikte, Lebenskonzepte miteinander auszustreiten“ gewonnen werde (ebd.).

→ Hier stellt sich die Frage, welche grundlegende Erfahrung von Anerkennung und Partizipationsmöglichkeiten M. mitbringt? Welchen sozialen Status hat seine Familie in Frankreich? Welche Erfahrungen hat er persönlich gemacht?

Was auf der einen Seite als eine Art Befreiungsprozess erlebbar ist, birgt auf der anderen Seite das Risiko der Überforderung. Für viele Menschen wird es heute als ein Verlust, als Verunsicherung und Orientierungslosigkeit erlebt, dass der ehemals vorgegebene Identitätsrahmen nicht mehr eindeutig funktional für die aktuelle Lebensbewältigung ist.

→ Hier stellt sich die Frage, inwiefern der Kontext des Workcamps mit dem Anspruch der Selbstorganisation, der Emanzipation der Geschlechter, den unterschiedlichen Teilnehmenden etc. bestimmte Vorstellungen von Identitäten und Rollenverhältnissen, die für M. bisher selbstverständlich waren, irritiert und ihn überfordert haben.

In diesem Sinne kann es weiterführend sein, danach zu fragen, welche subjektive Funktionalität sein Verhalten für M. selbst eventuell hatte. Was konnte er daraus ziehen, sich ganz bewusst abzugrenzen von der Gesamtgruppe? Was hat es ihm gebracht, derjenige zu sein, der am längsten kontra gibt? Was hat er möglicherweise versucht auszugleichen?

## **Beispiel 2**

### **Gruppendiskussion zur Freizeitgestaltung in einem deutsch-russischen Workcamp**

#### **Zugang über die Frage nach der Internationalen Zusammenarbeit auf Ebene der Organisationen**

Es wird deutlich, dass die Zusammenarbeit der Partnerorganisationen im Vorfeld des Workcamps nicht gut funktioniert hat. Sich über Erwartungen, die Rollenverteilung im Team und eventuell ein Grobprogramm bereits vorab zu verständigen ist die Basis für eine gute Zusammenarbeit vor Ort. Dies sollte zunächst auf Seiten der Institutionen geklärt sein, bevor sich die internationalen Teamer/innen den Detailabsprachen widmen.

#### **Zugang über die Frage nach bedeutsamen Differenzlinien und ihren Überschneidungen**

Wenn wir den Blick auf Begegnungssituationen im internationalen Kontext richten spielen eine Vielzahl von Differenzen eine Rolle. Dabei steht nie eine Differenzlinie alleine im Raum, vielmehr erschaffen gerade die Wechselwirkungen verschiedener Differenzlinien Identitäten und Orientierungen und Bedeutungen (vgl. Leiprecht & Lutz 2005; Winkelmann 2006, 93; Krüger-Potratz & Lutz 2002). Sie alle strukturieren die Wahrnehmung und bringen soziale Positionierungen hervor.

Übertragen auf Alltagssituationen ergibt sich ein komplexes Geflecht, in dem sich Differenzlinien kreuzen und verschränken. Durch den Einbezug der jeweils subjektiven Verhältnissen Einzelner zu eben diesen Differenzlinien wird das komplexe Geflecht noch verfeinert. Die Anordnung der Differenzlinien entsteht keinesfalls zufällig, sondern ist von der Situation und dem gesellschaftlichem Kontext beeinflusst.

→ In Bezug auf das vorliegende Beispiel gilt es nun genau zu betrachten, wie sich die unterschiedlichen Erwartungen an die Workcamp-Situation und der Umgang damit interpretieren lassen. Ohne weit reichende Informationen über die einzelnen Teilnehmer/innen und vor allem eine dialogische Auseinandersetzung mit allen Beteiligten lassen sich die subjektiven Begründungen für die jeweili-

ge Positionierung im Nachhinein jedoch nicht rekonstruieren. Die Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen beeinflussen die Einzelnen zwar in Bezug auf Haltung und Verhalten, sie determinieren sie jedoch nicht. Daher kann im Folgenden nur fiktiv und beispielhaft aufgezeigt werden, wie sich die Dinge miteinander verhalten könnten. Ich gehe nun einmal frei ausgewählt davon aus, dass innerhalb der Gesamtgruppe insbesondere die Differenzlinien Klasse, Wohnort, Position der Gesellschaft und Kultur eine Rolle spielen. Nehmen wir an, die Teilnehmenden der russischen Gruppe gehören mehrheitlich der wohlhabenden Klasse in einer der größeren Städte Russlands an. Eine ganz konkrete kulturelle Gruppe innerhalb der Gesamtbevölkerung Russlands, innerhalb derer es möglicherweise eine große Bedeutung hat, nach Deutschland zu fahren, das Land zu bereisen und mit vielen Einkäufen und Geschenken zurück zu kommen und wo evtl. wenig positive Erfahrungen mit kollektiv organisierten Feriencamps und Spieleabenden vorhanden sind. Und nehmen wir an, dass die Teilnehmenden der deutschen Gruppe mehrheitlich aus der Region kommen, für sie weder die Sehenswürdigkeiten, noch die Einkaufsmöglichkeiten eine große Bedeutung haben und sie nicht über das Geld verfügen, viele Einkäufe zu tätigen und ein Großteil bereits seit Jahren immer nur mit Gruppen zum Zelten vereist.

Ein besonderer Augenmerk gilt dabei dem Aspekt der unterschiedlichen Positionierung der Gesellschaft innerhalb des weltweit herrschenden Machtgefüges. Es ist anzunehmen, dass es für Jugendliche aus Russland eine Chance darstellt, und etwas Besonderes bedeutet, einmal in Deutschland gewesen zu sein. Diese Möglichkeit möchten sie vielleicht aus ihrer Perspektive besonders nutzen.

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal betonen, dass diese Erklärung rein spekulativer Natur ist und insbesondere dazu dienen soll, das Zusammenspiel der Differenzlinien und die dadurch bedingte Mehrdimensionalität und Komplexität der Situation zu verdeutlichen.

In der internationalen Begegnungssituation ist die Differenzlinie Nationalkultur bereits durch die Anlage stark betont und verstellt durch ihre Präsenz leicht den Blick auf andere Differenzlinien, die dadurch als weniger relevant in den Hintergrund geraten.

→ So kann es möglicherweise auch in diesem Workcamp passiert sein, dass die unterschiedlichen Interessen vorrangig auf der Ebene eines nationalkulturellen Unterschieds interpretiert wurde und die Hervorhebung dieser Differenzlinie zu der anfangs scheinbar sehr ausgeprägten Homogenität innerhalb der beiden Gruppen beigetragen hat.

Gegen Ende der Begegnung zeichnet sich eine Aufweichung dieser klaren Linie ab. Innerhalb der russischen Gruppe zeichnen sich verschiedene Umgangsweisen mit der Situation ab. Dies ließe sich meines Erachtens mit der oben genannten Verhältnisbeziehung zu den eigenen Positionierungen und Hintergründen erklären.

Bedeutsam ist an der Annäherung über die Theorie der Intersektionalität, dass sich durch die Idee der Überkreuzung keine einfach addierbaren Differenzen ergeben, sondern eine je subjektiv unterscheidbare Realität der Einzelnen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Bedeutungen. Die Einbeziehung weiterer relevanter Differenzlinien würde also weitaus mehr Aufschluss geben über die Beweggründe Einzelner – auch im Hinblick auf dem Umgang mit der Gruppendiskussion – und auch ein Mehr an Unterschieden innerhalb der nationalen Gruppen sichtbar machen. Über diesen Weg ergeben sich dann auch wieder vielfältige Anknüpfungspunkte in Bezug auf das Thema Zugehörigkeiten, Identität und es können neue Räume der Selbstverortung und Fremdwahrnehmung möglich werden.

## Literatur

- Keupp, Heiner et al. (1999) *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg.
- Klinger, Cornelia & Knapp, Gudrun-Axeli (2005) *Achsen der Ungleichheit ? Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, »Rasse« / Ethnizität*. Transit Europäische Revue. Heft 29,  
[http://www.iwm.at/index.php?option=com\\_content&task=view&id=232&Itemid=230](http://www.iwm.at/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=230)
- Krüger-Potratz, Marianne & Lutz, Helma (2002) *Sitting at a crossroads - rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz*. Tertium Comparationis, 8(2), S. 81-92.
- Landeshauptstadt München: Stelle für interkulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001) *Baustelle Identität. Zu Sanierungsarbeiten an einem beschädigten Konstrukt*. Dokumentation der Fachtagung am 8. März 2001. München.
- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2005) *Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht*. In: Leiprecht & Kerber (Hg.)
- Winkelmann, Anne (2006) *Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung*. Schwalbach/Ts.
- Winkelmann, Anne (2007) Internationale Jugendarbeit auf neuen Wegen: Herausforderungen für Theorie und Praxis in der Einwanderungsgesellschaft. In IJAB (Hg.), *Forum Jugendarbeit International: Qualität zeigt Wirkung – Entwicklungen und Perspektiven*, S. 87-105.

## Von der „Objektivierung des Anderen“ zum Jugendlichen als Experten seines Alltags: Eine andere Perspektive

*Erol Yildiz, Universität zu Köln*

### Theoretische Überlegungen

Ich werde mich nicht direkt auf die einzelnen Krisensituationen beschränken und nach lokalen situationsspezifischen Ursachen fragen, sondern die Vorfälle in den Gesamtzusammenhang stellen und von da aus argumentieren.

Als Hauptproblem erscheint mir zunächst, dass sich die Jugendlichen dazu genötigt fühlen, sich mit vorbestimmten Regeln zu identifizieren. Diese vor allem von der deutschen Teamleitung vorgenommene Regelzentrierung kann, was offensichtlich auch geschehen ist, mit den Erwartungen der übrigen Beteiligten kollidieren und einen konstruktiven und pragmatischen Umgang mit der Begegnungssituation verhindern, also kontraproduktiv wirken.

Solche Begegnungen sind keine Alltagssituationen, sondern künstlich erzeugte Interaktionen mit vorbestimmten Zielen und Rahmenbedingungen. Diese Begegnungssituationen sind für die beteiligten Individuen etwas Neues, das erst verstanden und handhabbar gemacht werden muss. Da die beteiligten Jugendlichen keine „anonyme Menge“ darstellen, sondern über unterschiedliche individuelle Hintergründe, Erfahrungen, Lebensentwürfe verfügen, treffen unterschiedliche und zum Teil widersprüchliche Welten aufeinander und werden je nach Situation miteinander in Beziehung gesetzt und individuell reflexiv bearbeitet.

Darüber hinaus stellen solche Begegnungskontexte keine neutralen Situationen dar, sondern sind durch implizite und explizite asymmetrische Macht- bzw. Statusverhältnisse strukturiert, die zwar nicht direkt sichtbar werden, aber indirekt einen gewissen Einfluss auf die Gestaltung der Begegnungssituation ausüben. Zum einen haben Teamleiter die Befugnis, die Regeln aufzustellen, zu kontrollieren und bestimmte Handlungen als abweichend zu definieren und zu sanktionieren. Zum anderen kann man auch die globalen Machtverhältnisse und damit einhergehende Bilder über die „Anderen“, die bei der Gestaltung der Begegnung eine Rolle spielen (können) (die Zentrum-Peripherie-Logik), nicht außer acht lassen. Drittens können solche Begegnungen mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen (wie es bei den russischen Jugendlichen und der Teamleitung der Fall war) einhergehen, die im Zusammenhang mit Lebensbedingungen und praktischen Erfahrungen der Betroffenen betrachtet werden müssen und nicht von vornherein als Problem definiert werden sollten. Für den einen ist diese Jugendbegegnung eine Routine mit einem pädagogischen Impetus und für den anderen vielleicht ein einmaliges Ereignis und die einzige Möglichkeit, mobil zu werden und ein anderes Land kennen zu lernen. Denn es sollte auch berücksichtigt werden: Wir haben eine globale Hierarchie der Mobilität. Das heißt, dass bestimmte Mobilitätsbewegungen anerkannt und als Kompetenz wahrgenommen werden und andere wiederum als Migration kontrolliert und skandalisiert werden.

In solchen Begegnungssituationen treffen dann Jugendliche mit ihren unterschiedlichen Geschichten und „Normalitäten“ aufeinander. Die Frage ist nun, wie man damit umgeht. Wie die hier genannten Beispiele zeigen, scheint eine Begegnungssituation mit vorbestimmten Vorstellungen und Regeln nicht geeignet zu sein, weil dadurch die Identifikation mit der Situation und die Motivation, sich konstruktiv damit auseinander zu setzen, verhindert wird. Das heißt, dass solche strikt gere-

gelten Begegnungssituationen für einen offenen Dialog und für einen Aushandlungsprozess nicht förderlich sind.

Unter diesen Bedingungen werden die beteiligten Jugendlichen dazu genötigt, individuelle (Gegen-) Strategien zu entwickeln, um mit der Situation umzugehen. Gegen die vom Team aufgestellten Regeln zu opponieren, sie nicht zu beachten, sich provokativ zu verhalten und bestimmte Normalitäten in Frage zu stellen, wäre eine Strategie, um mit der Situation – nämlich selbst keine Kontrolle zu haben – umzugehen.

Spätestens bei der Auswertung stellt sich die Frage, wie solche Krisensituationen gedeutet werden und ob dabei die Lebenskontexte der Betroffenen mit bedacht werden.

Wie solche Krisensituationen interpretiert werden, hängt auch mit dem *Wissen* der beteiligten Teamleiter über die „Anderen“ zusammen, das häufig nicht mit den Alltagswirklichkeiten, den Lebensbedingungen der betroffenen Jugendlichen korrespondiert. Die Bilder über die „Anderen“, die in konkreten Situationen als Wegweiser der Wahrnehmung fungieren, sind zum Teil auf den öffentlichen Umgang hierzulande zurückzuführen. So wurden in der BRD beispielsweise migrantische Lebensentwürfe und migrationsbedingte Differenzen regelmäßig als „Identitätsdefekt“ wahrgenommen und mit entsprechenden kompensatorischen Maßnahmen darauf reagiert. Dies hat vor allem damit zu tun, dass herkömmliche Kategorien wie „Identität“ stets in Verbindung mit Sesshaftigkeit diskutiert wurden. Historisch betrachtet hat diese krisenhafte Wahrnehmung von „Identität“ den Diskurs über die „Anderen“ von Anfang an begleitet. Die Metapher „zwischen zwei Kulturen“ oder „zwischen zwei Stühlen“, die immer wieder zur Beschreibung von „Anderen“ herangezogen wird, unterstellt eine Situation „kultureller Schizophrenie“.

So werden Jugendlichen auf binäre Kategorien wie „Deutsche“ und „Ausländer“ oder „Wir“ und „die Anderen“ reduziert. Sind solche Kategorien erst einmal etabliert, wird dieses gesellschaftliches Wissen ständig reproduziert und bestätigt. Den gesamten Macht/Wissen-Komplex kann man in Anlehnung an Michel Foucault (1973) als (ethnisches) Dispositiv bezeichnen, das in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft als Rezeptwissen fungiert. Dabei handelt es sich nicht um individuelle „Vorurteile“, die durch pädagogische Maßnahmen abgebaut werden können, sondern um einen gesellschaftlichen Wissensbestand, der als Ergebnis des bisherigen Umgangs mit „Anderen“ zu betrachten ist.

Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die Identitätsforschung über die „Anderen“ stets durch eine spezifische pädagogisch-paternalistische Haltung dominiert wurde. Ein Ergebnis dieser Orientierung ist die Thematisierung eines angeblichen Identitätsdefizits, das durch gezielte Maßnahmen kompensiert werden müsste. Diese defizitorientierte Deutung gehört längst zur Normalität und etabliert einen ethnischen Blick auf die Gesellschaft, prägt unsere Wahrnehmung des Anderen und erzeugt den Mythos ethnischer Identität. Von diesem Blick scheint auch die internationale Jugendarbeit nicht verschont geblieben zu sein.

### **Perspektivenwechsel: Jugendliche als Erfinder ihrer Wirklichkeit**

Wir sollten uns von der hegemonialen Normalität, in der die Jugendlichen als defizitär und als Objekte wahrgenommen werden, verabschieden und die Betroffenen in ihrer Individualität als kompetente Experten ihres Lebens in den Mittelpunkt rücken. Dies erfordert, dass wir unser Denken von Kategorien wie Einheit, Ganzheit und Identität befreien, die ein intellektuelles Konstrukt der europäischen Aufklärung darstellen. Es ist an der Zeit, die soziohistorische Wirksamkeit der Vorstellung von „Identität“ kritisch zu reflektieren, da „Identität“ historisch schon immer als ein Ordnungsprinzip fungiert hat, das Menschen oder Kulturen als klar begrenzte Einheiten auffasst (vgl. Yildiz 2007). Sie hängt mit einer Logik der Immobilität zusammen, die mit der Abwertung von

Sie hängt mit einer Logik der Immobilität zusammen, die mit der Abwertung von Mobilität und Entwurzelung einhergeht. Aus dieser Logik erscheint Ambivalenz oder Uneindeutigkeit in der europäischen Moderne als Skandal (vgl. Bauman 1992, 21).

Der Perspektivenwechsel bedeutet auch, dass die Lebensbedingungen, unter denen die Jugendlichen leben, deren praktische Erfahrungen, Lebensentwürfe, individuellen Präferenzen und Visionen ernst genommen und zum Ausgangspunkt pädagogischer Maßnahmen gemacht werden. Die Jugendlichen ernst zu nehmen bedeutet, dass man sie nicht direkt mit vordiktierten Regeln konfrontiert und künstliche Fronten schafft, sondern Ihnen die Möglichkeit einräumt, sich auf die neue Situation auf je spezifische Weise einzustellen und auf diese Weise einen gemeinsamen pragmatischen Umgang miteinander zu finden, eine *soziale Grammatik*, mit denen sie sich identifizieren können. Die Jugendlichen sollten die Möglichkeit bekommen, ihre biographischen Erfahrungen und Kompetenzen, die sie mitbringen, bei der Gestaltung und Definition der Situation als Ressourcen zu nutzen.

So kann den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, die Begegnungssituation, in der sie sich befinden, neu zu definieren und mit neuen Bedeutungen zu versehen. Auf diese Weise werden unterschiedliche Geschichten, Wirklichkeiten, Lebensentwürfe etc. im Dialog neu verknüpft. Die Begegnung wird zu einer Reise in verschiedene Welten und damit zu einem Projekt, in dem vergangene und gegenwärtige Bruchstücke zusammengesetzt werden, man sich sozusagen „neu erfinden kann“. Diese Verbindung ist nicht etwas, was in „Wirklichkeit“ schon besteht und darauf wartet, entdeckt zu werden, sondern eine Verbindung, die durch diese Reise selbst hervorzubringen und herzustellen ist.

## Die sozialpsychologische Sicht

Alexander Thomas, Universität Regensburg

### Grundthese

IJGD organisiert nicht einfach nur internationale Jugendbegegnungen, sondern hat einen klaren pädagogisch-didaktischen Anspruch ausgedrückt in:

- (1) Freiwilligenarbeit
- (2) interkulturelles Lernen
- (3) soziales Lernen
- (4) Selbstorganisation
- (5) Geschlechteremanzipation
- (6) Ökologisches Lernen

IJGD erwartet, dass sich die Teilnehmer mit diesem „pädagogischen Konzept“

- identifizieren
- Vorkenntnisse, Vorerfahrungen, Einstellungen, Fertigkeiten mitbringen
- sich in diesen „Handlungsfeldern“ weiterentwickeln und Kompetenzen erwerben

### Zum Krisengespräch der deutsch-slowakischen Workcamp-Leitung mit dem französischen Teilnehmer

#### Grundproblematik

Hohes Maß an gruppengebundener Heterogenität bezüglich

- der Initiative zur Teilnahme,
- programmspezifischer Vorinformation
- des entwicklungspezifischen Reifegrades (Alter)

#### Theoretische Zugänge:

##### (1) Sozialpsychologie

**a) Hypothesentheorie** der sozialen Wahrnehmung (Personen, Situationen) und der Handlungsmöglichkeiten (Erfahrungs-, Ereignis-/Lernfeld).

Erläuterungen: „Die Interpretation und Wahrnehmung externer Reize, wie Freiheitseinengung, dissonante Informationen, Informationen über Vergleichspersonen und über Erregungszustände usw. sind in entscheidendem Maße davon abhängig, auf welche kognitive Prädisposition diese Information fällt. Diese Theorie umfasst bereits einige Aspekte der Konsistenztheorie, wenn man die Beendigung des Prozesses der Hypothesenprüfung als einen Zustand ansieht, bei dem eine Übereinstimmung (Gleichgewicht) zwischen Reizinformation und Erwartung erreicht ist. In der Sprache der Dissonanztheorie erzeugt das Auftreten der hypothesenkonträren Information kognitive Dissonanz, die entweder durch Änderung der Hypothese oder Umbewertung der Information reduziert werden kann. Die Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung macht spezifische Aussagen darüber, wie die Person den Konflikt verarbeitet. Entscheidend ist der Verankerungsgrad der Hypothesen sowie der Zuverlässigkeitsgrad der Information.“ (Lilli & Frey, 1993, S. 49)

##### b) Wahrnehmungs-Erwartungs-Modell

Erläuterungen: „Jeder Wahrnehmungsvorgang beginnt mit einer Erwartungshypothese (perceptual set oder cognitive predisposition), die der Beobachter aus seinem kognitiven Reservoir auswählt. Bis zu einem gewissen Grad entscheidet die gewählte Hypothese darüber, was wahrgenommen

wird. Eine Person kann dabei nur eine (im Extremfall eine Super- oder Monopolhypothese) oder mehrere Hypothesen haben. Diese Hypothesen können ranggeordnet und von unterschiedlicher Stärke sein“ (Lilli & Frey, 1993, S. 53)

### **c) Theorie der kognitiven Dissonanz**

Erläuterungen: „Kognitive Dissonanz erzeugt eine Motivation, die entstandene Dissonanz zu reduzieren. Diese Reduktion kann auf verschiedene Weise durch Veränderung des kognitiven Systems erfolgen:

- Addition neuer Kognitionen
- Subtraktion von dissonanten Kognitionen (Ignorieren, Vergessen, Verdrängung)
- Substitution von Kognitionen: Subtraktion dissonanter bei gleichzeitiger Addition konsonanter Kognitionen“ (Frey & Gaska, 1993, S.277)

### **Entwicklungspsychologie**

Überforderung auf Grund der Anforderungen, die das „Pädagogische Konzept“ stellt. Die Teilnehmer waren noch in einer Entwicklungs-/Sozialisationsphase, in der diese Probleme noch nicht zur Bewältigung anstanden und sie brachten deshalb auch keine Erfahrungen mit.

### **Differentielle Psychologie**

#### **a) Konzept der Anomie (Gesetz- und Normlosigkeit)**

Erläuterungen: Ein Zustand der Vereinsamung, Isoliertheit, innerer Orientierungslosigkeit, der Macht- und Hilflosigkeit.

Verlust der Orientierung an sozialen Normen (repräsentiert durch Teamer) tritt ein, wenn der Einzelne nicht mehr einer gerechten Behandlung seines Verhaltens sicher ist. Als Persönlichkeitskonstrukt (Trait) spielt die Entfremdungsthematik eine Rolle.

M. aus Frankreich bringt offensichtliche anomische Tendenzen mit. Diese werden durch den hohen Anspruch des „Pädagogischen Konzepts“ stark aktiviert und verstärkt. Hinzu kommt der Gruppendruck. Die auf „Selbstorganisation“ eingestellten Teamer bieten keinen Halt, sie repräsentieren keine Normen, denen „blind“ zu folgen ist.

### **Zur deutsch-russischen Gruppendiskussion über gemeinsame Freizeitgestaltung**

#### **Grundproblematik:**

Divergente Erwartungen, an das was in den Workcamps passieren wird und soll zwischen:

- deutschen und russischen Teamern
- deutschen und russischen Teilnehmern

#### **Theoretische Zugänge:**

#### **Sozialpsychologie**

#### **a) Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung und des sozialen Handelns**

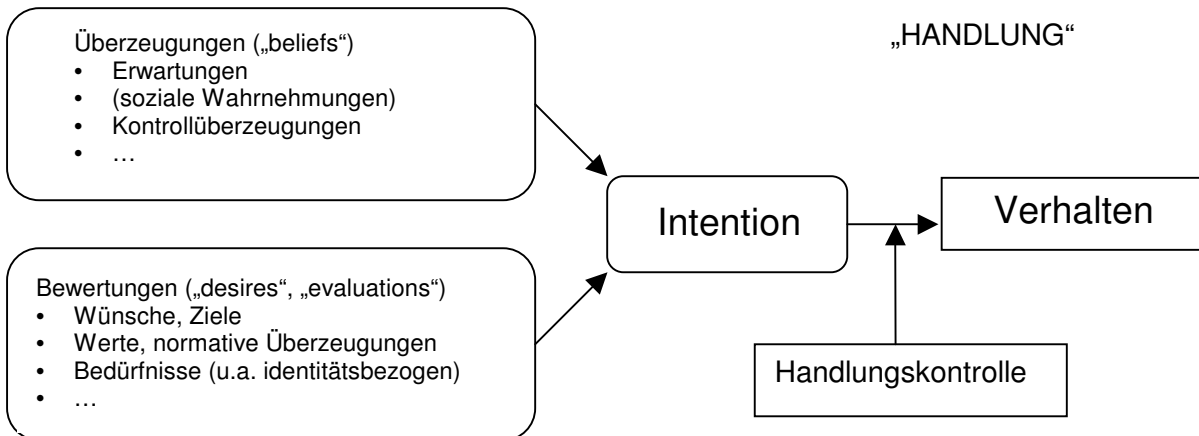
#### **b) Theorie der kognitiven Dissonanz**

#### **c) Handlungstheorien**

#### **d) Erwartungs-Wert-theoretische Handlungserklärung**

Erläuterungen: „Ihre Grundannahme, die zugleich für alle Erwartungs- Wert- Theorien kennzeichnend ist, ist ebenso einfach wie überzeugend: Vorausgesetzt, Personen haben Zeit genug zu überlegen, dann wird ihre Absicht der beste Prädiktor für ihr Verhalten sein. Die Absicht hängt vor allem von zwei Komponenten ab: zum einen von der Einstellung („attitude“) der Person zur fraglichen Handlung, zum anderen von ihren subjektiven Normen. Die Einstellung wiederum setzt sich aus

einer kognitiven und einer evaluativen Komponente zusammen: Was erwartet die Person für Folgen aus dem fraglichen Verhalten und wie bewertet sie diese?“ (Greve, 2002, S.304)



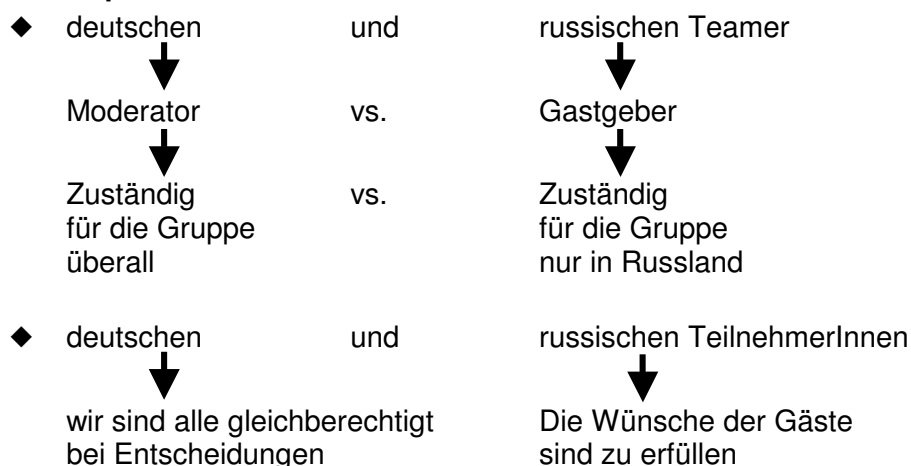
Erwartungs-Wert-theoretische Handlungserklärung (Greve, 2002, S.306)

**e) Theorie des Intergruppenverhaltens**

Erläuterungen: „Es sind nicht die individuellen Einstellungen und Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder gegenüber der eigenen und der anderen Gruppen, die das Verhältnis der Gruppen zu einander bestimmen, sondern genau umgekehrt: Die Beziehungen zwischen der eigenen und der anderen Gruppe bestimmen Einstellungen und Verhalten der Mitglieder zueinander. Die Beziehungen zwischen den Gruppen wiederum sind bestimmt durch die objektiven Interessen der eigenen Gruppe im Verhältnis zur anderen Gruppe, wenn diese Interessen im Konflikt zueinander stehen, wenn also beide Gruppen zueinander in negativer Abhängigkeit stehen, dann wird das Verhältnis eher durch Wettbewerb zwischen den Gruppen bestimmt; abwertende Einstellungen sowie feindseliges Verhalten gegenüber den anderen, gleichzeitig aber besonders positive Einstellungen und erhöhter Zusammenhalt innerhalb der eigenen Gruppe sind die Folge. Wenn hingegen die Gruppe zur Erreichung ihrer Ziele voneinander abhängig sind, also in einem Verhältnis der positiven Interpendenz zueinander stehen, so ist es im Sinne der Erreichung der Ziele funktional, sich wechselseitig kooperativ, unterstützend und freundlich zu verhalten“ (Mummenday & Otter, 2002, S.96-97)

**Interkulturelle Theorie**

**a) kulturspezifisch determiniertes Rollenverständnis** seitens der



## **b) kulturspezifisches Kommunikationsverhalten**

Das jeweils kulturspezifische Hintergrundwissen, die Selbstverständlichkeiten, das was sowieso klar ist, wird nicht thematisiert und nicht kommuniziert: Es besteht kein Mitteilungszwang. So ist für die russischen TeilnehmerInnen nicht klar, wo das Problem liegt. Sie entwickelten kein Bewusstsein, kein Verständnis und allenfalls zum Schluss eine Ahnung, was die deutschen Teilnehmer vermissten.

## **Literatur**

Frey, D. & Irle, M. (Hg.) (1993) *Theorien der Sozialpsychologie. Bd. 1: Kognitive Theorien.* (2. Auflage). Bern: Hans Huber

Frey, D. & Irle, M. (Hg.) (1993) *Theorien der Sozialpsychologie. Bd. 2: Interaktions- und Lerntheorien.* (2. Auflage). Bern: Hans Huber

## **Einige theoretische Bezüge zu den Workcamp-Szenarien und generelle Überlegungen zu Fragen, die in (interkulturellen) Gruppentreffen aufkommen können**

*Monika Keller, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin*

### **Entwicklungspsychologische Perspektive**

- ◆ Altersangemessene Gestaltung der Begegnungen
- ◆ Pubertät als schwierige Zeit in der Auseinandersetzung mit Regeln
  - Rolle der Autorität (Gruppenleiter) vs. Gruppe
  - Regeln sollten in der Gruppe ausgehandelt werden
  - Sanktionierung sollte durch die Gruppe und nicht (allein) durch die Autorität erfolgen
  - Übernahme einer problematischen Rolle Einzelner in der Gruppe als missglückte Anerkennungssuche
  - Gruppendynamik insbesondere in der Pubertät sehr wichtig

### **Moraltheoretische Perspektive (Domänentheorie der moralischen Entwicklung)**

- ◆ Teilnehmer müssen die Unterscheidung verschiedener Typen von Regeln verstehen
  - konventionelle Regeln sind verhandelbar
  - moralische (oder auch gesetzliche Regeln) sind nicht verhandelbar

### **Sozialpsychologische Perspektive**

- ◆ Problem unklarer und divergenter Erwartungen
- ◆ Problem wechselseitiger Stereotypen insbesondere bei interkulturellen Begegnungen
- ◆ Notwendigkeit der Klärung von unterschiedlichen Erwartungen
- ◆ Austausch von Zielen, Erwartungen, praktischen Aufgaben)
  - Vor der Begegnung sowohl mit Gruppenleitern als auch evtl. mit Teilnehmern
  - In der Gruppendiskussion (auch vermittelt über Übersetzer)

### **Perspektivenübernahme und Empathie**

- ◆ Verständnis von und Einfühlung
  - in fremde Lebenswelten
  - in die Situation Anderer



**Moderation und Dokumentation  
der Theorie-Werkstatt**

Ulrich Zeuschel, transfer e.V., Henstedt-Ulzburg  
ulrich.zeuschel(at)wt.net.de

**Koordination und Kontakt**

Dr. Werner Müller, transfer e.V., Köln  
werner.mueller(at)transfer-ev.de

(c) 2007    Forscher-Praktiker-Dialog  
Internationale Jugendarbeit