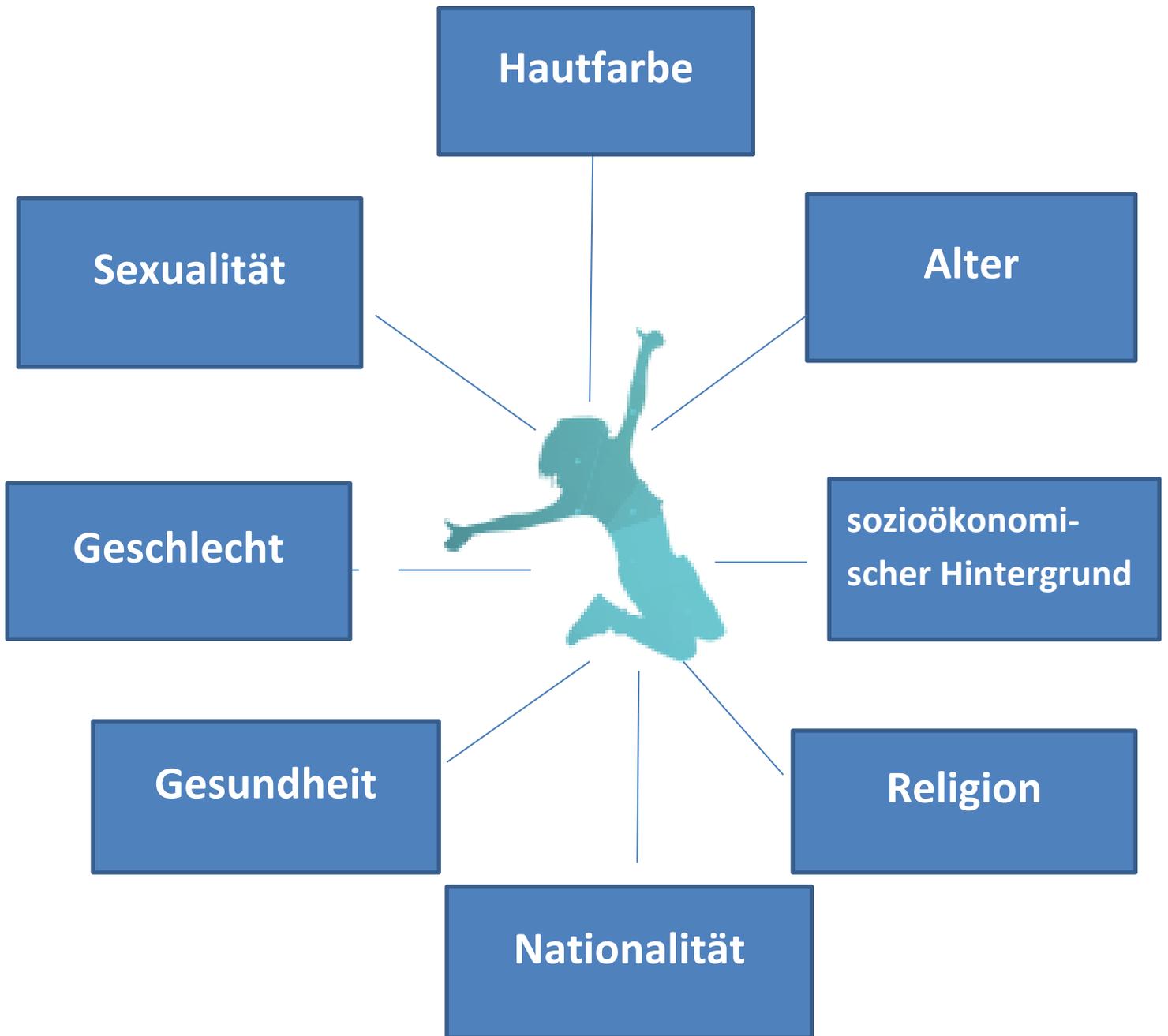


Intersektionelle Ansätze für eine inklusive Kinder- und Jugendarbeit

Inhalt

Vorwort	4
1. Was bedeutet Inklusion?	6
1.1 Definitionen und Konstruktionen von Behinderung	10
1.2 Sexismus, Geschlecht, Gender	11
1.3 Intersektionalität, Rassismus und Diversität	13
1.4 Sprache und Macht.....	15
1.4.1 Leichte Sprache	16
2. Inklusive Orientierung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit.....	17
3. Rechtliche Rahmenbedingungen	17
4. Konzeptionelle Ansätze.....	19
4.1. Konzeptqualität	20
4.1.1 Gemeinsame Festlegung und Beschreibung von Zielen.....	20
4.2. Ergebnisqualität.....	23
4.2.1 Das Erreichen der Adressat_innen	23
4.2.2 Umgang der Jugendlichen mit Mitarbeiter_innen und untereinander	23
4.2.4 Öffentlichkeit und Vernetzung	24
4.3. Strukturqualität	25
4.3.1 Zusammensetzung des Personals	25
4.3.2 Ressourcenverteilung: Geld, Räume, Mobilität	25
4.3.3 Qualifizierung der Mitarbeiter_innen.....	26
4.3.4 Arbeitsorganisation: Arbeitsteilung und –zeiten	26
4.3.5 Beibehaltung der Prinzipien offener Kinder- und Jugendarbeit	27
4.4. Prozessqualität.....	27
Glossar.....	29
Literaturverzeichnis.....	36



Vorwort

Innerhalb des dreijährigen Projektes „Durchblick im Netz“¹ der Bielefelder Fachstelle EigenSinn e.V.² war es ein Teilziel, praxisbezogene, pädagogische Ansätze für eine inklusive Öffnung der Kinder- und Jugendarbeit auf lokaler Ebene zu entwickeln bzw. zumindest eine Vorlage für weitergehende Diskussionen zu schaffen. Diese Aufgabe wurde realisiert im Rahmen des o.g. Projektes in einer Arbeitsgruppe des Facharbeitskreises „Medien und Inklusion“ unter der Mitwirkung verschiedener Bielefelder Akteure der Kinder- und Jugendarbeit über einen Zeitraum von zwei Jahren.

Die aktuelle Kinder- und Jugendarbeit ist vor die Herausforderung gestellt, den bestehenden Ungleichheitsstrukturen entgegen zu wirken und nicht wie mitunter in der Vergangenheit geschehen, diese tendenziell fortzusetzen. Dabei wurden bereits in anderen Bereichen Konzepte entwickelt, die nützlich sein können für die Einbeziehung der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen mit Behinderung, etwa im Bereich der Rassismus sensiblen oder gendersensiblen Kinder- und Jugendarbeit. Besonders, weil Inklusion nicht nur auf Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung bezogen werden sollte, sondern die Einbeziehung und Teilhabe aller Menschen bedeutet und uns Differenzfreundlichkeit lehrt, muss vor allem Altes neu gedacht werden. Zugangsbarrieren müssen abgebaut werden, egal in welcher Dimension der Intersektionalität. Inklusion ist eine Frage der Haltung und es müssen zunächst die Rahmenbedingungen verändert werden. Dabei ist die Selbstreflexion des Einzelnen, der Teams und der Organisationen unabdingbar. Die vorliegenden Ansätze möchten eine Öffnung der Kinder- und Jugendarbeit für alle Kinder und Jugendlichen unterstützen und Möglichkeiten für Entwicklungsprozesse aufzeigen.

Da wie bereits geschrieben, das Rad nicht immer neu erfunden werden muss, haben die Autor_innen dieses Papiers zunächst danach gesucht, welche brauchbaren Grundlagen bereits von anderen erarbeitet wurden, an denen wir anknüpfen bzw. aufbauen konnten. Grundlegend dafür waren die „Leitlinien zur Geschlechtergerechten Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz für das Land Brandenburg“ aus dem Jahr 2013 (Kapitel 2, Kapitel 4)

¹ Das medienpädagogische Präventionsprojekt „Durchblick im Netz“ wird von Aktion Mensch und der Bethe Stiftung gefördert mit dem Ziel, einen risikoarmen und an Chancen ausgerichteten Umgang für Mädchen und Jungen mit und ohne Behinderung zu fördern.

² EigenSinn e.V. ist freier Träger der Jugendhilfe und seit 1991 im Raum Bielefeld tätig im Bereich des erzieherischen Kinder- und Jugendschutzes.

sowie der „Entwurf der Bielefelder Leitlinien der Kinder- und Jugendhilfe des Arbeitskreises Gender und Migration“ (Kapitel 1, Glossar).

Für die Erarbeitung des Entwurfs möchten wir den Mitarbeiter_innen der Arbeitsgruppe „Pädagogische Leitlinien“ innerhalb des Arbeitskreises „Medien und Inklusion“ danken, ebenso der Zurverfügungstellung des „Entwurfs der Bielefelder Leitlinien der Kinder- und Jugendhilfe“ durch den Arbeitskreis „Gender und Migration“. Ein besonderer Dank gilt unserer Mitarbeiterin Alexandra Hoffmann für die zugrundeliegende Recherche, der Zusammenführung der verschiedenen Texte und Ausarbeitung dieses Konzeptes.

Ulrike Mund

Projektleiterin „Durchblick im Netz“

1. Was bedeutet Inklusion?

Inklusion wurde in Deutschland erst mit der UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 in das Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit gerückt ist. Bis dahin gab es weder für Schulen, noch für andere Bereiche der Gesellschaft inklusive Konzepte. Die Konzepte und Haltungen ließen sich bis dato wohl eher als defizitorientiert definieren. Diesen Blick zu verändern, wurde erst in den letzten Jahren durch verschiedene Initiativen auf Länderebene durch Ministerien oder die großen Wohlfahrtsverbände bzw. auf lokaler Ebene durch Akteure der Kinder- und Jugendarbeit oder Jugendämter begonnen. In der Stadt Bielefeld wird aktuell ein kommunales Inklusionskonzept für die verschiedenen Bereiche Arbeiten, Soziales, Wohnen, Freizeit und Kultur, Gesundheit und Pflege erarbeitet. Doch was bedeutet Inklusion für eine konkrete pädagogische Praxis in den jeweiligen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit?

Inklusion meint die Einbeziehung aller Menschen in die Gesellschaft und eine ihren Fähigkeiten entsprechende gerechte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Dafür sollen die Zugangsbarrieren innerhalb der Gesellschaft durchbrochen werden. Somit geht Inklusion über die bloße Integration von behinderten Menschen in die Gesellschaft hinaus. Es geht um die Einbeziehung aller Menschen gleich welchen Geschlechts, welcher Ethnie, welcher Religion oder welcher körperlichen oder geistigen Ausstattung. „Ausgangspunkt aller Ansätze ist die diskriminierungsfreie Wertschätzung und Anerkennung von Heterogenität und die explizite Forderung, dass Menschen nicht auf Grund bestimmter Merkmale gesellschaftlich oder individuell ausgegrenzt werden dürfen.“ (Leitlinien zur Geschlechtergerechten Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz für das Land Brandenburg 2013). Dabei wird Inklusion im allgemeinen Verständnis oft als Prozess für die gesellschaftliche Teilhabe von Behinderten gesehen und Integration als Prozess für die gesellschaftliche Teilhabe von neu zugewanderten Menschen. So brachte eine Passantin ihr Verständnis von Integration und Inklusion beispielhaft auf den Punkt: „Ich glaube, Integration ist für die Ausländer und Inklusion ist für die Behinderten“. Diese Aussage hat ihre Berechtigung, denn der öffentliche und auch, über weite Strecken, der fachliche Diskurs wird genau in dieser Form geführt. Das ist nicht sehr überraschend, schließlich wurde der Inklusionsbegriff erst mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention einer breiten Öffentlichkeit bekannt. Da liegt es nahe, ihn mit der Differenzkategorie Behinderung zu identifizieren – und ihn genau darauf zu reduzieren. Nicht nur in der Praxis herrscht eine weitreichende Verunsicherung darüber, was denn nun wirklich den Unterschied zwischen Integration und Inklusion ausmacht (Schnell 2015). Es scheint kaum mehr eine behindertenpädagogische Praxis zu geben, die sich nicht zumindest selbst als in irgendeiner Weise als inklusiv

ausweist (ebd.). Inklusion bedeutet tatsächlich die Einbeziehung und Teilhabe aller Menschen in bzw. an der Gesellschaft und eine Abwendung der sogenannten „Zwei-Gruppen-Theorie“.

Insbesondere Andreas Hinz (2009) setzt sich im deutschsprachigen Raum vehement für die Überwindung der sogenannten „Zwei-Gruppen-Theorie“, also des Denkens in den Kategorien behindert/nicht-behindert ein, da diesem Denken schon eine separierende Wirkung zukomme. An die Stelle dichotomer Unterscheidungen, von denen behindert/nicht-behindert nur eine ist, solle die Anerkennung menschlicher Vielfalt treten. Es ließe sich demnach in aller Vorsicht formulieren, dass der Inklusion diesem Verständnis folgend der Leitgedanke zugrunde liegt: Inklusion zielt auf das selbstverständliche, gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander der Verschiedenen, wobei das Selbstverständliche darin besteht, dass ihre Unterschiedlichkeit nicht eigens thematisiert werden muss (Schnell 2015). Integration hingegen betont die Unterschiedlichkeit, trägt sie explizit in ihrem Namen, wenn es eben heißt: Gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht-behinderter Schülerinnen und Schüler. Der Leitgedanke der Integration lässt sich daher vielleicht mit der Formulierung zusammenfassen: Integration zielt auf das gleichberechtigte und wertschätzende Miteinander der Verschiedenen, wobei ihre Unterschiedlichkeit explizit thematisiert wird, um Gleichberechtigung und Wertschätzung zu sichern (ebd.). Sowohl in der Geschlechterforschung als auch in der Migrationspädagogik wird auf die Gefahr der Reifizierung von Differenz nachdrücklich verwiesen. Die Diskurse um die jeweilige Differenz können den paradoxen Effekt haben, dass sie nicht zur Aufweichung traditioneller Rollenmuster und vorurteilsbedingter Klischees führen, sondern im Gegenteil zu deren Verfestigung beitragen, weil die jeweiligen Akteure, seien es Frauen, Migranten oder Behinderte eben nur noch unter der Optik der entsprechenden Differenzkategorie im Sinne eines „Otherings“ wahrgenommen werden (ebd.). Während Integration sich – zumindest im Kontext der Sonder- und Heilpädagogik – vorrangig auf Menschen mit Behinderung bezieht, versteht sich das Konzept der Inklusion als ein Ansatz, der alle Menschen einbezieht, die von Marginalisierung betroffen oder bedroht sind. So heißt es in einem viel zitierten Papier der UNESCO: „In several countries, inclusion is still thought of simply as an approach to serving children with disabilities within general education settings. Internationally, however, it is increasingly seen more broadly as a reform that supports and welcomes diversity amongst all learners. It presumes that the aim of inclusive education is to eliminate social exclusion resulting from attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability.“ (ebd.). Inklusion ist also kein „Gleichmachen“, sondern ein Wertschätzen der Unterschiedlichkeit.

Was braucht man also um die Aufgabe der Inklusion zu bewältigen, was wird benötigt um diesen Prozess anzustoßen und voran zu bringen? Zunächst werden Räume der politischen Bildung gebraucht, in denen Menschen, die Diskriminierung erfahren, ermutigt werden für ihre Rechte aufzu-

stehen und dabei die kostbare Erfahrung des Rückhalts einer peer-group und der Solidarität erleben können (Empowerment und Normalisierung). Und es werden Räume benötigt, die es ermöglichen Behinderung, Migrationshintergrund, psychische Erkrankung, „Anderssein“ zu vergessen, Räume, in denen das keine Rolle spielt, in denen Menschen selbstverständlich sein können (Normalisierung und Dekonstruktion). Und es sind Räume erforderlich, in denen eine Gemeinschaft, die als Peers identifiziert werden, die Erfahrung ermöglicht, dass „Anderssein“ in Ordnung ist, dass sich gegen Normalisierung gewehrt werden darf und dass es auch okay ist, einen segregierten Schutzraum zu brauchen und zu wollen – sei es nun ein Frauenschutzraum, eine ethnische Community, eine Lernfördergruppe oder eine Gebärdensprachgemeinschaft (Empowerment und Dekonstruktion) (Schnell 2015). All diese Räume können durch die passenden Konzepte in der offenen Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung gestellt werden. Zudem müssen aus der Inklusionsperspektive heraus, Systeme der Bildung und der Erziehung so gestaltet sein, dass sie sich den Verschiedenheiten von Menschen anpassen, anstatt die Menschen in ihrer Verschiedenheit so zu beschneiden, dass sie in die starren Systeme passen (Leitlinien zur Geschlechtergerechten Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz für das Land Brandenburg 2013). Das heißt, Konzepte sind auf die Vielfalt von Menschen und ihre Lebenslagen auszurichten. Nicht Individuen müssen sich ändern, sondern das System, welches exkludiert. Auch die Kinder- und Jugendarbeit muss reflektiert und verändert werden, um eine möglichst breite Teilhabe und Verschiedenheit zu gewährleisten und möglichst viele Zugangsbarrieren auf diesem Weg abzubauen.

Dabei ist zu beachten, dass es viele Zugangsbarrieren zu allen Feldern der Gesellschaft gibt. Es gibt Exklusionsmechanismen mit Bezug auf Diversität. Nun folgend werden diese auf außerschulische Aktivitäten, wie sie etwa von der offenen Kinder- und Jugendarbeit angeboten werden, bezogen. Daher stehen die folgenden Diversitätskategorien im Mittelpunkt der vorliegenden Ansätze, diese wurden bereits im Rahmen des ersten Kapitels angesprochen:

1. Soziale Herkunft

Kinder aus sozial benachteiligten Familien nehmen eher seltener an außerschulischen Freizeitangeboten teil. Es sei denn, die anbietende Einrichtung liegt in einem Stadtteil mit sogenannten Erneuerungsbedarf. Finanzielle Kosten, in Form von Teilnahmebeiträgen, könnten für Kinder aus sozial benachteiligten Schichten Zugangsbarrieren darstellen.

2. Bildung:

Auch der Bildungshintergrund der Kinder und Jugendlichen hat Auswirkungen auf die Teilnahme. Vor allem, wenn es um die Übernahme von leitenden Aufgaben geht z.B. im Rahmen der Jugendverbandsarbeit.

3. Geschlecht:

Manche Angebote werden mehr von Mädchen, andere mehr von Jungen genutzt. Dabei könnten einige Angebote sowohl für Mädchen als auch für Jungen interessant sein.

4. Handicap:

Grundsätzlich wird betont, dass Kinder und Jugendliche mit Handicap teilnehmen können, wenn gleich spezielle Angebote nicht vorgehalten werden. Es wird aber ebenso angemerkt, dass sie auf die neuen Inklusionsanforderungen nicht vorbereitet werden, so dass es Unkenntnis und Unsicherheit im Umgang mit den Menschen mit Handicap gibt. Bei einem Handicap können nicht nur die räumlichen Bedingungen eine Barriere darstellen, sondern auch eine zu schwere Sprache Kommunikation einschränken.

5. Religion:

Insbesondere bei Einrichtungen, die konfessionell gebunden sind, gibt es konfessionell zumeist wenig Diversität (Zink et al. 2015).

Der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. benennt 2011 sechs Merkmale eines inklusiven Sozialraums (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2011):

In der Arbeit mit Jugendlichen muss darauf geachtet werden, dass alle angemessen gleichbehandelt werden und es nicht zu Diskriminierungen gegenüber einer oder mehrerer Gruppen bzw. Merkmale gibt. Weiter sollte auf Barrierefreiheit in den sozialen Räumen und auf kultursensible Angebote bzw. einen kultursensiblen Umgang miteinander geachtet werden. Darüber hinaus sollten unter den verschiedenen Sozialräumen und innerhalb eines inklusiven Sozialraums Begegnungs- und Netzwerk- sowie Beratungs- und Unterstützungsstrukturen hergestellt werden. Wichtig ist auch, auf Partizipation innerhalb des Sozialraums zu achten, die Teilhabe an Planungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen ermöglicht und unterstützt. Inklusion sollte von Beginn an dazugehören.

Grundlegend - dies ist eines der wichtigsten Merkmale eines inklusiven Sozialraums - muss die

Haltung der pädagogischen Mitarbeiter_innen davon getragen sein, alle mit einzubeziehen, niemanden auszuschließen, eine Wertschätzung der Vielfalt zu geben und eine umfassende Teilhabe aller zu gewährleisten (Schuppner et al. 2014).

Die Diversitäten genauso wie die Merkmale eines inklusiven Sozialraums sind in die vorliegenden intersektionellen Ansätze eingeflossen, damit sie in Konzepten der Kinder- und Jugendarbeit Beachtung finden können und praktisch umgesetzt werden.

Zudem wird durch die genannten Diversitäten deutlich, dass sich ein Konzept der Inklusion auch mit den Kategorien der Migration und des Geschlechts beschäftigen muss und nicht bloß auf beeinträchtigte Menschen zentriert sein kann. Alle vorgestellten Konzepte, auf denen die vorliegenden Ansätze gründen, beziehen sich auf alle Menschen, die alle ein Recht auf Teilhabe an unserer Gesellschaft haben. Daraus resultiert, dass die Ansätze auch migrationssensibel und gendersensibel sein müssen. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Inklusion kein Projekt mit einem Anfang und einem Ende, sondern ein stetiger Prozess ist, der fortlaufend weiterentwickelt wird.

1.1 Definitionen und Konstruktionen von Behinderung

Grundlegend für unser Verständnis von Behinderung ist das Menschenbild der Heilpädagogik. Behinderung kann sowohl aus medizinischer Perspektive als auch aus sozialer Perspektive betrachtet werden. Eine eindimensionale Betrachtung des Begriffs Behinderung ist überholt.

„Die UN-BRK (UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) enthält keine genaue, abschließende Definition des Begriffs Behinderung, sondern legt vielmehr nur ein Verständnis von „Behinderung“ dar und konkretisiert damit den persönlichen Anwendungsbereich der Konvention. Gemäß Artikel 1 Absatz 1 bezieht die UN-BRK alle Menschen ein, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit verschiedenen (einstellungs- und umweltbedingten) Barrieren am vollen und gleichberechtigten Gebrauch ihrer fundamentalen Rechte hindern. Die BRK orientiert sich demgemäß am sozialen Verständnis von Behinderung.“

Walter Thimm übertrug bereits 1975 die soziologische Stigma Theorie Goffmans auf die Behinderungsforschung. Sie erklärte nicht mehr Behinderung als ein Eigenschaftspotential, sondern als soziale Zuschreibung, dies sei der entscheidende Faktor bei der Entstehung von Behinderung (Danz 2011). Danz unterscheidet in ihrem Buch vier Arten des Verständnisses von Behinderung in der Sonderpädagogik:³

Materialistisch-individualistisch: Demnach ist Behinderung eine Schädigung und somit medizinisch bedingt. Sie schränkt psychische und soziale Funktionen und die Integration ein.

Gesellschaftlich-materialistisch: Behinderung ist danach der Niederschlag spezifischer sozio-ökonomischer Verhältnisse.

³ Mit Bezug auf Pristley (1998):

Individualistisch-idealistisch: Hier liegt die identitätsorientierte, rollentheoretische und individualpsychologische Sichtweise zugrunde. Nach ihr ist Behinderung als psychische und soziale Einschränkung mit Auswirkung auf die Identitätsmuster zu verstehen.

Gesellschaftlich-idealistisch: aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive wird Behinderung als Produkt sozialer Interaktionen in bestimmten historischen Situationen beschrieben. (Danz 2011).

Im bundesdeutschen Recht wird die Behinderung im Sozialgesetzbuch IX (dort: § 2 Abs. 1) so definiert: Menschen sind behindert, wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Sie sind von Behinderung bedroht, wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist.

Die jüngeren Definitionen sind sich am ehesten darin einig, dass Behinderung kein Defizit ist, welches einer Person zuzuschreiben ist, sondern, dass die Behinderung durch die Umwelt stattfindet. Auch der Teilhabebericht versteht Behinderung nicht mehr als persönliches Defizit, sondern die Behinderung entstehe durch die Benachteiligung. Wichtig ist dabei auch die Perspektive der Menschen mit Behinderung selbst einzubeziehen, die sich oft weder als behindert noch als krank ansehen. Ein Beispiel sind Gehörlose, die sich nicht als Menschen mit einer Beeinträchtigung wahrnehmen, sondern als Menschen einer anderen Sprachkultur.

In unserem Verständnis von Behinderung ist es wichtig, Menschen mit Behinderung nicht einseitig als Betreute und Menschen ohne Behinderung als Helfende zu sehen. Im Sinne unseres Inklusionsbegriffs, der bereits vorab ausführlich vorgestellt wurde, haben alle Menschen ihre spezifischen Eigenschaften und ein Recht auf Teilhabe in der Gesellschaft.

1.2 Sexismus, Geschlecht, Gender

Sexismus⁴ bezeichnet jede Form der Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres zugeschriebenen Geschlechts sowie die diesem Phänomen zugrunde liegende Geschlechterrollen festschreibende und hierarchisierende Ideologie (vgl. IDA, 2013). Er bezieht sich auf gesellschaftlich erwartete geschlechtsspezifische Verhaltensmuster (Geschlechterstereotype), wobei Männer eine privilegierte Position haben (Patriarchat) und deshalb primär Frauen als von Sexismus betroffen gelten. Aus sozialpsychologischer Perspektive können gleichwohl auch Männer von Sexismus betroffen sein. Sexis-

⁴ Nach Thiele (s. <http://www.gender-glossar.de/de/glossar/item/13-sexismus>)

mus ist kulturell bedingt und institutionell verankert. Da er ein gesellschaftliches Machtverhältnis widerspiegelt, sind die Erscheinungsformen zeitlich und kulturell verschieden und determiniert. Deutlich wird dies z.B. an der Veränderung der Vaterrolle oder auch in der Aufnahme von Frauen in den Militärdienst (vgl. Hollstein 2012; Meuser 2012). Anfang der 1990er Jahre wurde die Definition von Sexismus im poststrukturalistischen Diskurs um die Kritik des heterosexuellen Begehrens sowie der sozialen Konstruktion binärer Geschlechtskörper erweitert und mit dem Begriff des *Heterosexismus* konkretisiert (vgl. Butler, 1991). Zusätzlich zur untergeordneten gesellschaftlichen Position von Frauen wurde die Diskriminierung gegenüber Lesben, Schwulen, Transgender und Intersexuellen diskutiert. Die feministische Sprachwissenschaft unterscheidet zwischen sprachlichem Sexismus im Sinne einer weit verbreiteten sexistischen Denk- und Sprachweise, die tief im alltäglichen Sprechen verankert ist, und sexistischer Sprache, die sich auf gesellschaftspolitische bzw. frauenpolitische Fragestellungen bezieht (vgl. Kegyesné Szekeres 2005, S. 27). Durch Veröffentlichungen wie „Wir Alphamädchen“ (Haaf, Klingner & Streidl 2008) oder „Neue deutsche Mädchen“ (Hensel & Raether 2008) wurde ab Anfang der 2000er Jahre Sexismus in Deutschland unter dem Label ‚Neuer Feminismus‘ bzw. ‚Popfeminismus‘ diskutiert (vgl. Hill 2008, S. 3; Mohr 2008).

Dem Sexismus liegt die Unterscheidung in mindestens zwei Geschlechter zugrunde, bei dem eines von beiden dem anderen untergeordnet wird. Doch was bezeichnet das Wort Geschlecht? Und wie unterscheidet sich dieser Begriff zu dem des Gender? Um welche Kategorien handelt es sich hierbei und inwiefern hängen sie mit Sexismus und dem Thema der Inklusion zusammen?

Zunächst ist wichtig, dass nach dem hier zugrundeliegenden Inklusionsbegriff auch die Gleichberechtigung aller Geschlechter, jeder Sexualität und jedes Gender beinhaltet. Generell kann beim Geschlecht unterschieden werden zwischen dem biologischen Geschlecht (*sex*) und dem gesellschaftlichen Geschlecht (*gender*). Der Begriff Gender verdeutlicht, dass für die Geschlechterzugehörigkeit die Sozialisation von entscheidender Bedeutung ist. Somit sind Geschlechterrollen kein biologisches Phänomen, sondern stellen soziale Zuschreibungen dar. Sie werden in sozialen Interaktionen und symbolischen Ordnungen konstruiert und sind damit veränderbar. Mit *gender* werden scheinbare geschlechtsspezifische Fähigkeiten, Zuständigkeiten und Identitäten in Frage gestellt und kritisiert – danach gibt es keine homogene Gruppe von "Frauen" oder "Männern" bzw. keine Definition für das, was als männlich oder weiblich definiert wird.

Die Gruppe der LGBT umfasst demzufolge Personen, deren Gemeinsamkeit die Nichtzugehörigkeit zur heterosexuellen gesellschaftlichen Norm ist: Es geht um eine sexuelle Orientierung gegenüber einem Partner_innengeschlecht, um Geschlechtsidentität und um körperliche Geschlechtsvariationen.

1.3 Intersektionalität, Rassismus und Diversität

Der aktuelle Forschungs- und Diskussionsstand in der Geschlechter-, Ungleichheits- und Migrationsforschung besagt, dass eindimensionale Modelle, wie z.B. Patriarchat als Beschreibung und Erklärung für Ungleichheiten ausgedient haben. Geschlecht, sozio-ökonomischer Hintergrund und „Rasse/Race“ – Hautfarbe sind neben Sexualität, Alter, (Dis-)Ability/Gesundheit, Religion und Nationalität in der Intersektionalitätsforschung zentrale Kategorien, die kritisch analysiert und als ungleichheitsgenerierende Konstruktionen offengelegt werden. Insgesamt gehen Fachleute von mind. 13 Kategorien, auch Differenzlinien genannt, aus. Weitere Kategorien sind u.a.: Besitz, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand, Sesshaftigkeit/Herkunft, Nation/Staat, körperliche Einschränkung/körperliche Nicht-Einschränkung. Als Mehrebenen-Analyse bietet „Intersektionalität“ einen wirkungsvollen Ansatz für die Durchsetzung von größerer Gerechtigkeit und Chancengleichheit.

Intersektionalitätsforschung ist die Bezeichnung für „kontextspezifische Untersuchungen der Überschneidungen und des Zusammenwirkens verschiedener gesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen und –praktiken im Hinblick auf die oben genannten Kategorien. Es kann eine Wechselwirkung zwischen diesen ungleichheitsgenerierenden Dimensionen geben. Sie können sich verstärken, abschwächen oder verändern. Intersektionell diskriminiert wird eine Person, wenn sie aufgrund von verschiedenen zusammenwirkenden Persönlichkeitsmerkmalen anders behandelt wird, als eine Person ohne diese Merkmale in derselben Situation. Intersektionelle Diskriminierung kann auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen stattfinden:

Auf den Ebenen „Makro- und Mesoebene“ - Gesellschaftliche⁵ Sozialstrukturen inklusive Organisationen und Institutionen

„Mikroebene“ – Prozesse der Identitätsbildung

„Repräsentationsebene“ – Kulturelle Symbole, z.B. Normen und Werte

(Degele/Winker 2009; Becker-Schmidt 2007)

Rassismus⁶

- a) Rassismus ist eine Praxis der Unterscheidung von Menschen. Rassismus konstruiert Menschen als erkennbar different („racialisation“), wobei im Rassismus Differenzen als Unter-

⁶ Nach Mecheril 2004a

schiede der Abstammung und der kulturell-territorialen Zugehörigkeit gelesen werden. Die Unterscheidungsmerkmale, auf die der Rassismus sich bezieht und die er erfindet, sind nationale, ethnische und kulturelle Zeichen, die eine scheinbar selbstverständliche Verbindung miteinander eingehen. Im Ordnungsprinzip des Rassismus werden Menschen eindeutigen Plätzen zugewiesen und klaren Positionen zugeordnet. Rassismus ordnet Körper und die ihnen zugeschriebenen Identitäten und Handlungspraxen im Raum.

- b) Rassismus schreibt bestimmten Merkmalen des Erscheinungsbildes „Mentalitäten“ zu. Er konstruiert eine scheinbar unveränderliche Verbindung körperlicher oder kultureller Zeichen mit scheinbar einheitlichen und stabilen Dispositionen auf der Ebene von „Charakter“, „Intelligenz“ und „Temperament“. Klassischerweise handelte es sich hierbei um eine durch den wissenschaftlichen Rassismus hervorgebrachte biologisch-genetische Verknüpfung von Disposition und Vermögen. Bestimmten Gruppen werden bestimmte statisch gedachte Fähigkeiten, Eigenschaften und Charaktere zugewiesen. Allerdings ist der „biologisch- genetische Rassismus“ im postkolonialen Zeitalter weniger stark verbreitet, »üblich ist jetzt der kulturelle Rassismus« (Hall 1989). Der kulturelle Rassismus postuliert nicht eine Differenz der genetischen, wohl aber eine der sozial-kulturellen Ausstattung von Menschengruppen. Religiöse, linguale und habituelle Merkmale werden nun in den Zusammenhang nicht genotypischer Differenzen, sondern der „kulturellen Identität“ gestellt. Gleichwohl wird auch im kulturellen Rassismus ein „kollektives Wesen“ unterstellt, eine gewissermaßen enkulturierte Natur der „Anderen“ (und komplementär der Natur der Nicht- Anderen) (Balibar 1990).
- c) Rassismus bewertet die „Mentalitäten“ der so definierten und hervorgebrachten „Anderen“ negativ im Sinne von Minderwertigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit, die eigenen „Mentalitäten“ positiv im Sinne von Höherwertigkeit bzw. fraglose Zugehörigkeit. Für diese rassistische Unterscheidungspraxis ist » Dialektik der Ein- und Ausgrenzung« (Terkessidis 1998, S. 78) kennzeichnend. Die deklarierte und praktizierte Minderwertigkeit oder Deplatziertheit der „Anderen“ (Im Sinne von: „Sie“ gehören hier eigentlich nicht hin, da sie einer anderen Kultur zugehören, die an einen anderen Ort gehört.) weist ihnen einen spezifischen Platz im gesellschaftlichen Raum zu.

- d) Rassismus entfaltet sich erst vollständig, wenn die Mittel zum sozialen Wirksamwerden der Unterschiedskonstruktion verfügbar sind. Hier ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass es Ansätze gibt, die davon ausgehen, dass natio-ethno-kulturelle Minderheiten nicht rassistisch sein können; nicht, weil sie die "besseren Menschen" sind, sondern weil sie nicht über die kulturellen, politischen und juristischen Machtmittel verfügen, mögliche rassistische Unterscheidungen strukturell wirksam werden zu lassen. Andererseits gibt es Ansätze, die darauf aufmerksam machen, dass die Verfügung über Machtmittel von sozialem Kontext zu sozialem Kontext unterschiedlich sein kann, natio-ethno-kulturelle Minderheiten also durchaus in bestimmten Kontexten (z.B. einem Stadtviertel) über gewisse Machtmittel verfügen. (Mechril 2010)

Diversität:

In pädagogischen Arbeitsfeldern wird Diversity bzw. Diversität als eine Strategie der Anerkennung von Vielfalt verstanden, durch die einerseits Gleichstellung erreicht und andererseits Unterschiede nutzbar gemacht werden sollen. Geschlecht ist im Diversity-Ansatz eine gleichwertige Dimension oder Verschiedenartigkeit von Menschen neben Alter, Ethnie, Behinderung, sexueller Orientierung, Religion und Lebensstil (Leitlinien zur Geschlechtergerechten Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz für das Land Brandenburg:2013). Somit werden weder Unterschiede betont noch außer Acht gelassen. Sie werden nützlich. Die Unterschiede führen dazu, dass jemand etwas besser kann oder schlechter und sich so in eine Gemeinschaft einbringen kann.

1.4 Sprache und Macht

„Ich gehe mit einer Schwarzen Kollegin in Berlin spazieren. Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit wird eine Touristin, die nach dem Weg fragen will, mich ansprechen. Das heißt sie bestätigt mich als Weiße, die kompetent ist, die sozusagen in Berlin, in Deutschland beheimatet ist; ja irgendwie muss sogar die Sprache weiß sein, könnte man annehmen“ (Aikins/Hoppe 2011).

Sprache symbolisiert Machtstrukturen. Wer besitzt innerhalb einer Gesellschaft Definitionsmacht, wer bestimmt, wer angesprochen, was verschwiegen, was benannt, was wie bezeichnet wird? Weiße Selbstverständlichkeiten einer dominanten Mehrheitsgesellschaft bestimmen hierbei selbstverständlich Zugehörigkeiten ohne die eigene thematisieren zu müssen. Weiß sein heißt als Zugehörige_r angesprochen zu werden. Schwarz sein hingegen heißt, in unserer Gesellschaft außerhalb des weißen Universalismus zu stehen und ist häufig benennenswert und weniger selbstverständlich. Ähnlich ver-

hält es sich mit Menschen, die aufgrund ihrer geistigen Beeinträchtigung oder eines Migrationshintergrunds Texte nicht verstehen, etwa Amtstexte. Ein weiteres Beispiel ist jemand mit einer körperlichen Beeinträchtigung, der schlicht, wie oben im Beispiel, nicht nach dem Weg gefragt werden würde, da er nicht dazu fähig sein kann zu helfen, denn er ist derjenige, dem geholfen werden muss. Auch die sprachliche Verwendung der rein männlichen Form steht für gelebte Machtstrukturen und ist ein Sinnbild für die Vorstellung Mann = Mensch, die alles impliziert und keiner weiteren Erklärung bedarf (Butler 1991). Diese und weitere Beispiele zeigen deutlich bestehende Herrschaftsverhältnisse, die insbesondere in der pädagogischen Arbeit kritisch reflektiert und bewusst behandelt werden sollten, um Kinder und Jugendliche in unserer Arbeit anzusprechen, mit ihnen zu sprechen und ihnen zuzuhören.

„Die besondere Mehrsprachigkeit eines Menschen ist ein Ertrag seines [/ihres] Lebensweges“ (Wandruszka 1990). Dieser Ertrag unterliegt häufig kritischen Bewertungen, durch die verschiedene Sprachen auf- oder abgewertet werden. Diese Bewertungen stellen diskriminierende Zuschreibungen dar, die ein Symbol für die oben beschriebenen Machtstrukturen sind. Die Ausübung der Muttersprache ist Grundrecht eines jeden Menschen. Die Abwertung oder sogar die Negierung dieses Grundrechts ist mit einem erheblichen Eingriff in die Identität eines Menschen gleichzusetzen.

Deutsch als Amtssprache fungiert als verbindendes Element, welches den Zugang zu Bildung und Teilhabe erleichtert. Jede weitere Sprache, die teils oder vollkommen beherrscht wird, muss als persönliche Kompetenz und Ressource wertgeschätzt und gefördert werden. Diese Perspektive sollte Grundlage pädagogischer Arbeit sein, um Vielfalt als bereichernde Normalität zu erfahren. Zudem sollten Machtstrukturen durch das Konzept der leichten Sprache abgebaut werden. Damit die Angebote von jedem verstanden werden können, auch auf körperliche Beeinträchtigungen, wie etwa Blindheit, sollte durch andere Methoden eingegangen werden.

1.4.1 Leichte Sprache

Leichte Sprache ist eine wesentliche Grundlage, um möglichst viele Menschen gleichermaßen mit Informationen zu erreichen. Manche Menschen verstehen keine schwere Sprache. Unter schwerer Sprache werden Fremdwörter, Fachwörter und komplexe Satzkonstruktionen verstanden. Leichte Sprache hilft durch Vereinfachungen nicht nur Menschen mit einer Lernschwierigkeit, sondern beispielsweise ebenfalls an Demenz Erkrankten, Menschen, die nicht gut Deutsch sprechen oder die nicht gut lesen können (Netzwerk Leichte Sprache). Leichte Sprache unterstützt Menschen, selbst zu entscheiden und zu bestimmen. Durch sprachliche Vereinfachungen wird Zugang zu Informationen

ermöglicht und somit die Gestaltung des eigenen Lebens und die Teilhabe an der Gesellschaft unterstützt (Lebenshilfe Bremen 2013).

2. Inklusive Orientierung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit

Eine inklusive Orientierung in der pädagogischen Kinder- und Jugendarbeit ist eine Querschnittsaufgabe und betrifft alle Einheiten, Ebenen, Angebote und Leistungen einer Organisation. Die Entwicklung oder Weiterentwicklung einer Organisation und ihrer Angebote im Sinne dieser Orientierung sollte als Leitungsaufgabe verstanden werden.

Aufbau, Abläufe und Angebote einer Organisation sollten idealer Weise so strukturiert werden, dass Kinder und Jugendliche jeder sozialen und ethnischen Herkunft, jedes Bildungshintergrunds und jeder körperlichen/seelischen Verfasstheit erreicht und Zugangsbarrieren bei der sozialen und außerschulischen Bildung abgebaut werden.

3. Rechtliche Rahmenbedingungen

Die Inklusion hat rechtliche Rahmenbedingungen zum einen über die UN-Resolution, zum anderen über die Bundes- und Landesgesetze in Deutschland und den einzelnen Bundesländern. Somit geben sie dem Prozess der Inklusion nicht nur Bedingungen vor, sondern auch einen Auftrag.

Nach der UN-Behindertenrechtskonvention:

Der Artikel 24 (1) der UN-Behindertenrechtskonvention lautet:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen...“ (Schuppener et al. 2014). Diese Ebenen umfassen neben der schulischen Bildung und der Erwachsenenbildung auch die offene Kinder- und Jugendarbeit. Insbesondere die Freizeitaktivitäten eines Menschen gehören zu seiner Bildung. Die Kinder- und Jugendarbeit ist besonders mit informellen und non-formellen Bildungsprozessen betraut. Sie beinhaltet: Personale Kompetenzen, Soziale Kompetenzen, Kulturelle Kompetenzen, Instrumentelle Kompetenzen und Politische Kompetenzen.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland:

Artikel 3, Abs.3, Satz 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland besagt:

dass niemand „(...) wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden [darf]. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“. Dieses Benachteiligungsverbot garantiert Bürger_innen mit Behinderung und von Behinde-

rung „bedrohten“ Personen, dass sie die gleichen Sozialleistungen und sonstigen Hilfen wie andere Bürger_innen in Anspruch nehmen können. Auch die weiteren einschlägigen Vorschriften gelten für diesen Personenkreis in gleicher Weise.

Seit 2001 regelt zusätzlich der §4 im SGB IX, dass behinderte Kinder nicht getrennt von nicht-behinderten Kindern aufwachsen sollen. Beides kann als Auftrag auch an die Kinder- und Jugendarbeit verstanden werden. Könnten Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung etwa nicht an Angeboten eines Jugendtreffs teilnehmen, wäre dies eine Benachteiligung. Sie würden beim Aufwachsen von Kindern- und Jugendlichen ohne Behinderung exkludiert.

NRW-Landesrecht:

Das NRW- Landesrecht beschreibt in Abs. 1 §4 die Barrierefreiheit:

„Barrierefreiheit ist die Auffindbarkeit, Zugänglichkeit und Nutzbarkeit der gestalteten Lebensbereiche für alle Menschen. Der Zugang und die Nutzung müssen für Menschen mit Behinderung in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe möglich sein; hierbei ist die Nutzung persönlicher Hilfsmittel zulässig. Zu den gestalteten Lebensbereichen gehören insbesondere bauliche und sonstige Anlagen, die Verkehrsinfrastruktur, Beförderungsmittel im Personennahverkehr, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen sowie Kommunikationseinrichtungen.“

Hier fällt auf, dass nicht nur bauliche Barrieren im Gesetz berücksichtigt werden, sondern es wird auch auf andere Barrieren, die abzubauen sind, verwiesen.

In SGV NRW Abs. 2 §7-10 ist die Verpflichtung zur Gleichstellung und Barrierefreiheit festgeschrieben. Dort heißt es:

§ 7 Barrierefreiheit in den Bereichen Bau und Verkehr

(1) Die Errichtung oder die Änderung baulicher Anlagen der in [...] sind entsprechend den bauordnungsrechtlichen Vorschriften barrierefrei zu gestalten.

(2) Absatz 1 gilt auch für sonstige bauliche oder andere Anlagen [...].

§ 8 Verwendung der Gebärdensprache

(1) Hörbehinderte Menschen (Gehörlose, Ertaubte, Schwerhörige, Taubblinde und höresehbehinderte Menschen) und sprachbehinderte Menschen haben das Recht, [...] in Deutscher Gebärdensprache oder über lautsprachbegleitende Gebärden oder andere geeignete Kommunikationsformen zu kommunizieren, soweit dies zur Wahrnehmung eigener Rechte im Verwaltungsverfahren erforderlich ist und eine schriftliche Verständigung nicht möglich ist. Die Träger öffentlicher Belange [...] haben, sofern sie nicht selbst auf ihre Kosten eine Gebärdensprachdolmetscherin oder Gebärdensprachdolmetscher oder eine andere geeignete Kommunikationshilfe zur Verfügung stellen, auf Antrag der Berechtigten die notwendigen Auslagen zu erstatten, die diesen für eine Gebärdensprachdolmet-

scherin oder einen Gebärdensprachdolmetscher oder eine andere geeignete Kommunikationshilfe entstehen.

§ 9 Gestaltung von Bescheiden, amtlichen Informationen und Vordrucken

(1) Die [...] Träger öffentlicher Belange haben bei der Gestaltung von schriftlichen Bescheiden, Allgemeinverfügungen, öffentlich-rechtlichen Verträgen, Vordrucken und amtlichen Informationen die besonderen Belange betroffener Menschen mit Behinderung zu berücksichtigen. Blinde und sehbehinderte Menschen können insbesondere verlangen, dass ihnen Bescheide, Vordrucke und amtliche Informationen kostenlos auch in einer für sie wahrnehmbaren Form zugänglich gemacht werden, soweit dies zur Wahrnehmung eigener Rechte im Verwaltungsverfahren erforderlich ist.

§ 10 Barrierefreie Informationstechnik

(1) Die [...] Träger öffentlicher Belange gestalten ihre Online-Auftritte und -Angebote sowie die von ihnen zur Verfügung gestellten Programmoberflächen im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung schrittweise technisch so, dass sie von Menschen mit Behinderung genutzt werden können.

(2) Das für die Behindertenpolitik federführende Ministerium wird ermächtigt, im Einvernehmen mit den übrigen Ressorts durch Rechtsverordnung nähere Regelungen über die barrierefreie Gestaltung der Informationstechnik im Sinne des Absatzes 1 und die dabei anzuwendenden Standards zu treffen.

Aus diesen Paragraphen ergibt sich der Auftrag zur Inklusion in der Verwaltung. Es wird besonders deutlich, dass bei der Barrierefreiheit, auch rechtlich, nicht nur auf bauliche Maßnahmen einzugehen ist.

4. Konzeptionelle Ansätze

Unter Berücksichtigung der vorangestellten inhaltlichen Definitionen und rechtlichen Bestimmungen wurden die mehrfach zitierten „Brandenburger Leitlinien“ kritisch gegengelesen und um Aspekte, die die Differenzkategorie „Disability“ reflektieren, erweitert. Die Dimensionen pädagogischen Handelns werden hinsichtlich der Konzeptqualität, der Ergebnisqualität, der Strukturqualität und der Prozessqualität betrachtet. Ergänzende Beispiele aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit sollen die Ansätze illustrieren.

4.1. Konzeptqualität

4.1.1 Gemeinsame Festlegung und Beschreibung von Zielen

Ein gemeinsam von Mitarbeiter_innen und Trägervertreter_innen erarbeitetes Leitbild der Einrichtung/ des Angebots mit klaren Aussagen zu den Zielen einer demokratischen, geschlechtergerechten und inklusiven Gesellschaft beschreibt die Ziele der Arbeit. Dabei gilt es, die Beiträge realistisch zu benennen, die das Angebot für die formulierten Ziele leisten kann.

Beispiel: Das Team des koedukativen Jugendclubs, der zumeist offene Angebote und Veranstaltungen durchführt, diskutiert an einem extern moderierten Teamtage intensiv über die Frage, warum nur wenige Jugendliche mit Behinderung den Club besuchen und wie die Angebote und Veranstaltungen gestaltet sein müssten, damit mehr beeinträchtigte Jugendliche sich angesprochen fühlen. Als gemeinsames Ziel wird das Erreichen von beeinträchtigten Jugendlichen festgesetzt. Außerdem wird das Leitbild dahingehend überarbeitet, dass der Jugendclub mittelfristig inklusiv ausgerichtet wird und alle Menschen einbeziehen soll. Dies soll u.a. durch die Thematisierung von Vielfalt jeglicher Form innerhalb der Einrichtung und in Veröffentlichungen (Programmflyer, Homepage) geschehen. Das Team verabredet erste Angebotsveränderungen sowie die Verantwortlichkeiten für die Erarbeitung der notwendigen konzeptionellen Veränderungen im Zeitraum eines halben Jahres. Die Teamleitung sichert zu, die Unterstützung des Trägers zur Weiterentwicklung des Leitbilds einzuholen.

4.1.2 Lebensweltanalyse und Sozialbezug

Um aus den übergeordneten Zielen die konkreten Handlungsziele der Arbeit zu entwickeln, ist es erforderlich, die Lebenswelt der möglichen Adressat_innen aus inklusiver Perspektive zu analysieren. Dazu gehört, die Jugendlichen in ihren Lebenswelten aufzusuchen, Mobilitätschancen und –grenzen zu erkennen und auch ihre virtuellen Räume zu beachten. Insbesondere muss die Einbeziehung der Eltern bedacht werden. Die Verankerung der Arbeit in der Kommune und ihr Sozialraumbezug stellen den strukturellen Rahmen des Angebots.

Beispiel: Bisher basiert die Arbeit der Jugendfreizeiteinrichtung auf der „Kommstruktur“, Arbeitsansatz ist: die Besucher_innen, die kommen, sind die Richtigen. So werden fast ausschließlich Jugendliche ohne Beeinträchtigung erreicht, Menschen mit Beeinträchtigung sind dabei in deutlicher Unterzahl. Nach der Lebensweltanalyse entschließen sich die beiden Mitarbeitenden, zu schauen, wo sich Mädchen und Jungen mit und ohne Beeinträchtigung aufhalten, sie an ihren Aufenthaltsorten gezielt anzusprechen und nach ihren Interessen zu fragen. Dabei kommt es zu unterschiedlichen Ergebnissen: Einige Mädchen und junge Frauen wünschen veränderte Angebote, dazu können die Pädagog_innen mit ihnen Verabredungen treffen. Einige Mädchen und Jungen befürchten nicht an allen Aktivitäten

der Jugendgruppe teilnehmen zu können und dadurch ausgeschlossen zu werden, wie sie es oft in ähnlichen Angeboten erlebt haben. Die Pädagog_innen bieten an, Diversität und Intersektionalität in geschlechtshomogenen Gruppen zu bearbeiten und zukünftig ihr Angebot von vornherein inklusiv zu gestalten.

4.1.3 Handlungsziele

Mit den operationalisierten Handlungszielen beschreiben die Mitarbeiter_innen die konkret zu erreichen und mit Handlungsstrategien unterlegten Ziele der Arbeit. Hierzu gehören auch überprüfbare Ziele in einer zeitlich festgelegten Arbeitsplanung. Sie müssen für jedes Arbeitsfeld inklusiv reflektiert werden unter Nennung der Methoden, mit denen die Adressat_innen erreicht werden sollen.

Beispiel: Die Mitarbeitenden haben sich als Handlungsziel gesetzt, auch Gehörlose Jugendliche in ihre Filmprojekte einzubeziehen. Sie finden zunächst zu keiner gemeinsamen Bewertung, ob es in Gänze gelungen ist und ob das Ziel nicht auf andere Beeinträchtigungen ausgeweitet werden sollte. Sie beschließen, mit den Jugendlichen zunächst einzeln darüber zu sprechen und deren Bewertungen einzuholen, wie sie die Zusammenarbeit untereinander empfunden haben. Diese Rückmeldungen werden dann im Team zusammengeführt und zukünftige pädagogische Interventionen zur Stärkung der Zusammenarbeit in den Filmprojekten durchgeführt.

4.1.4 Beteiligung der Kinder und Jugendlichen

Beteiligung ist ein durchgängiges Prinzip inklusiver Arbeit: Mädchen und Jungen sind entsprechend ihren Fähigkeiten und Lebenswelten adäquat zu beteiligen an der Planung und Durchführung von Angeboten, aber auch an den Regeln des Miteinanders. Dabei ist zu beachten, dass sich die Zugänge nach sprachlichen, kommunikativen, kognitiven und körperlichen Kompetenzen sowie nach sozialen und sozioökonomischen Lebenslagen unterscheiden. Deshalb sind die Formen der Beteiligung auf die jeweiligen Adressat_innen abzustimmen.

Beispiel: Das jährliche Sommerfest des Abenteuerspielplatzes wird traditionell weitgehend eigenverantwortlich von den Nutzer_innen organisiert. Die Pädagog_innen haben es sich zur Aufgabe gemacht, auf eine weitgehend gerechte Verteilung entsprechend der Fähigkeiten der Jugendlichen die Aufgaben zu verteilen und wenn nötig auf Veränderungsbedarf hinzuweisen. Auch wenn es wegen des Spannungsfelds von Eigenverantwortung und pädagogischer Intervention mitunter zu Konflikten kommt, entwickelt sich mit der Zeit ein Grundkonsens, auf eine gerechte Besetzung, bei der die Fähigkeiten und die Verschiedenheit als Chance geachtet werden.

4.1.5 Angebotsgestaltung und Themenauswahl

Zur Herstellung von Inklusion gehören auch explizite thematische Angebote. Dabei geht es nicht nur um Themen wie Körperlichkeit, Sexualität, Partnerschaft, Liebe, Mobilität oder auch Gewalt, Sucht etc. sondern auch um erst auf den zweiten Blick zu behandelnde Themen, wie beispielsweise Erwachsen werden, Abschied und Trauer, Wahlen mit 16, Demokratie etc.. Es geht auch darum, Horizonte jenseits der Normalitätsstereotypen zu erweitern.

Beispiel: In einem Jugendverband werden anstehende Wahlen als Anlass für ein größeres Projekt zu Teilhabe und Benachteiligung genutzt. In Seminaren werden die Wahllisten einiger Parteien auf die Repräsentanz unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen hin analysiert. Es entbrennen heiße Diskussionen über die „Frauenquote“, die Bedeutung sexueller Orientierungen für politisches Handeln, Möglichkeiten angemessener Repräsentanz von Menschen mit Zuwanderungshintergrund, Fragen des Wahlrechts für Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft, die Folgen von unterschiedlichen Sprachkompetenzen für Interessenvertretung, Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung an Wahlen und vieles mehr –und wie diese Faktoren zusammenhängen und sich beeinflussen. Anschließend wird gemeinsam diskutiert, welche Schlussfolgerungen für eine gleichberechtigtere Interessenvertretung auch im eigenen Verband umgesetzt werden könnten.

4.1.6 Evaluation und Überprüfbarkeit der Umsetzung des Konzeptes

Jedes noch so kleine Team muss sich eine Auszeit für diesen zumindest jährlich wiederkehrenden Schritt gewähren. Hierbei werden die Handlungsziele kritisch überprüft und das Konzept weiterentwickelt. So zeigt sich, ob und wie der Träger des Angebotes inklusive Handlungsziele tatsächlich umsetzt und dies in seinen Sachberichten dokumentiert. Als Indikatoren hierfür stehen die unter Punkt 2 genannten Unterpunkte zur Verfügung.

Beispiel: Eine Einrichtung mit langjährigen festen Angeboten („Zirkeln“) im technischen Bereich hat sich als Zielgröße 10 Jugendliche mit Beeinträchtigung in einem eigenen Angebot gesetzt. Das Ziel wird im vereinbarten Zeitraum nicht erreicht, die Auswertung im Team ergibt zwei Ursachenfelder: Der Einstieg in die bisher relativ homogene Jungengruppen fällt vielen Jugendlichen mit Beeinträchtigung schwer, und es fehlen Angebote, die für viele Jugendliche die Motivation zur Beteiligung schaffen können. Das für eine Einrichtung mit fast ausschließlich homogenen Besuchern ambitionierte Ziel wird im darauffolgenden Jahr erreicht, als das Angebot breiter gestaltet wird und vermehrt auf Jugendliche, die sonst nicht die Einrichtung besucht haben zugegangen und ein Internetradio aufgebaut wird.

4.2. Ergebnisqualität

4.2.1 Das Erreichen der Adressat_innen

Je genauer ein Angebot die Adressat_innen erreicht, desto besser ist die pädagogische Arbeit. Dabei sollten die Zielgrößen sowohl qualitativ als auch quantitativ benannt werden. Inklusive Jugendarbeit geht es dabei nicht um die quantitative Ausgeglichenheit als einzigem Indikator, sondern um die nach Zielen des Angebots bestimmte Ergebnisqualität. Auch wenn Angebote durch Freiwilligkeit der Teilnahme und des Zugangs gekennzeichnet sind, sollte in den Konzepten formuliert werden, welche Adressat_innen konkret erreicht werden sollen. Dabei ist die Zusammensetzung von Gruppen zu reflektieren, inwiefern Inklusion ermöglicht wird. Des Weiteren sind Erreichbarkeit des Angebots sowie Mobilitätsfragen zu beachten. Die Räumlichkeiten müssen hinsichtlich eventueller Beschränkungen untersucht werden, möglicherweise durch bauliche Maßnahmen verändert oder durch Assistenz ausgeglichen werden.

Beispiel: In einer sportorientierten Einrichtung werden Jungen bislang vorwiegend durch sportliche Angebote angesprochen. Jungen, die aufgrund körperlicher Einschränkungen nicht an Ballsport- oder Freizeitsportarten teilnehmen können, und Jungen, denen sportliche Betätigung in Jungengruppen keine Freude bereitet, werden deshalb nicht erreicht. Das Team entwickelt deshalb einen neuen Programmschwerpunkt „Bewegung“, der unterschiedliche Angebote in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen von der Traumreise über Tanz und die Rollstuhlsportart Wheel-Soccer bis zu klassischen Ballsportarten vereint. Begleitend werden in verschiedenen Settings die Zusammenhänge von anerkannter Männlichkeit und körperlicher Leistungsfähigkeit besprochen und unterschiedliche Männlichkeitsbilder diskutiert. Beim ersten „Bewegungstag“ im folgenden Sommer präsentieren alle Übungsgruppen erfolgreich ihre Arbeit.

4.2.2 Umgang der Jugendlichen mit Mitarbeiter_innen und untereinander

Ein inklusives Angebot ist gekennzeichnet von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt. Auch dieses vermeintlich subjektive und schwierig zu fassende Handlungsfeld kann mit entsprechenden Indikatoren versehen als Kriterium für die Ergebnisqualität dienen, wie etwa das Begrüßen oder Abmelden bei dem Besuch von Angeboten. Die gemeinsame Suche nach spezifischen Indikatoren führt zum Gespräch über die inklusive Kultur einer Einrichtung.

Beispiel: In der Jugendeinrichtung gibt es zurzeit viele Konflikte, die meist Dominanzansprüche einiger männlicher Jugendlichen gegenüber Mädchen und anderen Jungen zur Ursache haben. Es kommt zu sexistischen Übergriffen und Gewaltandrohungen. Beim Nachdenken über die Situation fragen sich die Teammitglieder, ob das grenzverletzende Verhalten der Jugendlichen etwas mit ihren eigenen

Benachteiligungserfahrungen zu tun haben könnte. So verstehen sie den zu beobachtenden Rückgriff auf hypermaskuline Männlichkeitsinszenierungen auch als eine mögliche Antwort männlicher Jugendlicher auf Ausschlusserfahrungen aufgrund von Rassismus, Armut und/oder Bildungsferne und fehlender Barrierefreiheit. Auf dieser Basis entwickelt das Team ein Konzept für die Arbeit mit den männlichen Jugendlichen mit Dominanzansprüchen, das die Anerkennung der ihnen widerfahrenen Ausschlusserfahrungen beinhaltet–bei gleichzeitiger klarer Grenzsetzung gegenüber Sexismus und Gewaltandrohungen.

4.2.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wesentlicher Aspekt für inklusive Angebote. Sie dient dazu, um etwa Verunsicherungen mancher Eltern über pädagogische Projekte z.B. zu sexueller Selbstbestimmung und Vielfalt begegnen zu können. Des Weiteren sind Absprachen mit Eltern wichtig, um spezifische Bedarfe abzuklären und Teilnahme zu ermöglichen.

Beispiel: Eine Jugendeinrichtung ist sich unsicher wie sie alle Kinder ansprechen kann, besonders auch jene mit Beeinträchtigungen. Durch Fragen, stellen sie fest, dass bei den Eltern oft Unsicherheiten über die Jugendeinrichtung bestehen. Also bietet sie neben den sonstigen Angeboten Elternsprechstunden an, damit sich Eltern über das Angebot der Einrichtung informieren, ihre Sorgen darlegen und mit den Mitarbeitenden besprechen können, welche Angebote zu den Fähigkeiten ihrer Kinder passen oder wie die Angebote umgestaltet werden könnten.

4.2.4 Öffentlichkeit und Vernetzung

Inklusive Arbeit benötigt eine bewusste Vermittlung von Konzepten und der pädagogischen Praxis an das Umfeld von Einrichtungen. Durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit in der Fachwelt und lokalen Medien kann zusätzlich für die inklusive Perspektive sensibilisiert werden. Durch die Beteiligung an fachspezifischen Vernetzungsrunden und Veranstaltungen bleiben Einrichtungen aktuell informiert und können ihr Angebot mit anderen Anbietern vernetzen und somit optimieren. Hierbei können auch Hospitationen unter einander wertvolle Anstöße geben für die weitere Arbeit. Daher muss auch diese Arbeit dokumentiert und reflektiert werden.

Beispiel: In einer großen Freizeiteinrichtung wird ein „Mädchentag“ eingeführt – anknüpfend an die Tradition der geschlechtshomogenen Mädchengruppen, im Bewusstsein der Unabgeschlossenheit der Kategorien „weiblich“ und „männlich“. Der Mädchentag stößt auf Kritik bei einigen Jungen, aber noch stärker bei einigen Fachmännern und Journalisten, die stattdessen einen „Jungentag“ fordern. Das geschlechtergemischte Team der Einrichtung bleibt bei seiner Position und kann dies auch gut mit der konkreten Situation von Mädchen und Jungen in der Einrichtung und dem Nutzen des „Mädchentags“

für die weiter notwendige Stärkung von Mädchen begründen, es hält aber einen „Jungentag“ zurzeit für nicht sinnvoll. Es lädt Nutzer_innen und Kritiker_innen ein, sich an einem zusätzlichen „Tag für alle Geschlechter“ zu beteiligen, an dem Angebote zu geschlechtsbezogener Rollenerweiterung, sexueller und geschlechtlicher Vielfalt und mehr präsentiert werden sollen. Einige Ergebnisse der Workshops des „Mädchentags“ werden kurz darauf öffentlich präsentiert. Zu dieser Veranstaltung werden auch die lokalen Medien eingeladen.

4.3. Strukturqualität

4.3.1 Zusammensetzung des Personals

Welche Angebote Mädchen und Jungen wahrnehmen, hängt auch stark von den Personen ab, die sie anbieten. Die Zusammensetzung des Personals spiegelt die Ausrichtung eines Angebots wieder. Bei Teams muss darauf geachtet werden, dass sie eine möglichst breite Vielfalt repräsentieren, sowohl in kultureller, geschlechtlicher, sexueller, körperlicher und fachlicher Weise. Einrichtungen mit wenigen Mitarbeiter_innen oder nur einer Kraft sollten die Einbindung in ein sozialräumliches Netzwerk und die Zusammenarbeit mit anderen Trägern nutzen.

Beispiel: Für die Geschäftsstelle eines Jugendverbandes soll ein_e Pädagog_in gesucht werden. Es besteht der Wunsch, dass sich bislang unterrepräsentierte Jugendliche im Team wiederfinden. Nach längerer Diskussion besteht Einigkeit, dass neben den üblichen Qualifikationen zu den Kompetenzen der Fachkraft zusätzlich gehören soll, Jugendliche in Coming-out Prozessen sowie im Umgang mit Ausgrenzungserfahrungen unterstützen zu können. Kenntnisse zur Realität gleichgeschlechtlicher Lebensweise werden als Vorteil gewertet. Die Stelle wird entsprechend ausgeschrieben. Im Bewerbungsverfahren erweist sich als bestgeeigneter Bewerber ein offen schwul lebender Pädagoge, der nun eingestellt wird. Der Verband kann so inhaltlich und auf personeller Ebene ein Zeichen setzen und sexuelle und geschlechtliche Vielfalt zu einem Querschnittsthema machen, das sich in den Angeboten an die Jugendlichen wiederfindet.

4.3.2 Ressourcenverteilung: Geld, Räume, Mobilität

Ressourcenverteilung wird erreicht, wenn alle Jugendlichen den individuellen Bedürfnissen angemessene Angebote nutzen können sowie über entsprechende Mobilitätsmöglichkeiten verfügen. Dies bedarf der entsprechenden finanziellen Ausstattung ebenso der räumlichen und medialen Ausstattung. Bestimmter Ausstattungsgegenstände werden und können zum Teil nur von bestimmten Jugendlichen genutzt werden. Es muss jedoch allen Jugendlichen, egal mit welchen Merkmalen, der Zugang zu allen Ressourcen offenstehen und eine ähnliche Mobilität zur Verfügung stehen. Dabei dürfen auch finanzielle Aspekte, wie etwa bei einer Jugendfreizeit, keine Rolle spielen.

Beispiel: *Eine Analyse des Teams einer Jugendfreizeiteinrichtung ergibt, dass fast alle zur Verfügung stehenden Mittel bisher für Ausstattungen eingesetzt wurden, die vorwiegend von männlichen Besuchern ohne Migrationshintergrund und ohne körperliche Beeinträchtigung genutzt werden. Deshalb trifft das Team die Entscheidung, eine von mehreren (Jungen-)Bands gewünschte Neuanschaffung für den Bandübungsraum zu verschieben. Stattdessen wird ein Theater-Projekt finanziert, an dem viele verschiedene Jugendliche Interesse haben.*

4.3.3 Qualifizierung der Mitarbeiter_innen

Inklusive Arbeit ist erlernbar wie andere pädagogische Ansätze auch. Dazu braucht es die Bereitschaft und Wissen, das durch gezielte Lektüre und Fortbildungen erworben werden muss, wenn es nicht in der Erstausbildung vermittelt wurde. Außer einem grundlegenden Training geht es darum, das für das eigene Arbeitsfeld notwendige Wissen zu erwerben und geeignete Methoden zu erlernen. Mitarbeiter_innen müssen daher an entsprechenden Fortbildungen teilnehmen und die Möglichkeit haben sich auf den neusten Stand in Forschung und Praxis zu bringen. Fortbildungen sind ein möglicher Ort der Auseinandersetzung. Fortbildungen sind eine geeignete Möglichkeit sich mit der Thematik auseinanderzusetzen, um die eigene Praxis zu reflektieren und ggf. bestehende Schief lagen und Normalitäten aufzudecken und zu brechen. Fortbildungen können nur als Teamfortbildungen verstanden werden, da nicht „ein_e Expert_in“ für das Thema aus dem Team abgesandt werden soll, sondern vielmehr inklusive Pädagogik als Querschnittsperspektive für das ganze Team verstanden werden muss.

Beispiel: *In einem Jugendclubteam besteht die Auffassung, dass Jugendliche mit inklusiven Angeboten kaum zu erreichen sind. Das Team besucht eine Fortbildung zu geschlechterreflektierter Pädagogik und nimmt das Angebot der Prozessbegleitung bei der Implementierung der Fortbildungsinhalte in die alltägliche Praxis durch externe Berater_innen an. So erarbeiten die Kolleg_innen sich eine veränderte Haltung, mit der sie Angebote entwickeln können, die zur Rollenerweiterung von Mädchen und Jungen beitragen und von diesen angenommen werden.*

4.3.4 Arbeitsorganisation: Arbeitsteilung und –zeiten

Inklusionsfördernde Arbeitsorganisation ist dann erreicht, wenn jede_r Mitarbeiter_in gemäß ihren Kompetenzen, Fähigkeiten und Interessen Tätigkeiten ausübt und die Arbeitsverteilung unter geschlechtergerechten Aspekten beachtet wird. Bei der Wahrnehmung pflegerischer bzw. assistierender Handlungen ist auf die prinzipielle Wahlfreiheit der Jugendlichen zu achten.

Beispiel: *Beim Teamtag der Jugendfreizeiteinrichtung diskutieren die Kolleg_innen, wie sie ihre Zuständigkeiten so gestalten können, dass sie beispielhaft für die verschiedenen Fähigkeiten der verschiedenen Mitarbeitenden stehen. Sie finden schneller als gedacht eine Neuordnung, die allen gut*

gefällt: Der bisher für die Band- und Bühnentechnik zuständige männliche Kollege hat zurzeit eigentlich mehr Lust, sich um den Küchenbereich zu kümmern. Die neue Kollegin freut sich, dass sie die Fahrradwerkstatt übernehmen kann. Die dritte Kollegin kennt sich mit der Bühnentechnik schon gut aus und besorgt sich auf einer Fortbildung das noch fehlende Wissen für die Betreuung des Bandübungsraums. Das Team verabredet, zukünftig die Zuständigkeiten in regelmäßigen Abständen von ein bis zwei Jahren zu tauschen.

4.3.5 Beibehaltung der Prinzipien offener Kinder- und Jugendarbeit

Bei aller Neuausrichtung und dem Anstoßen des wichtigen Prozesses der Inklusion dürfen bestimmte bestehende Prinzipien nicht außer Acht gelassen werden. Dazu gehören die Freiwilligkeit der Jugendlichen Angebote wahrzunehmen oder auch die Selbst- und Mitbestimmung der Jugendlichen bei Angeboten.

Beispiel: Ein Verein möchte sich inklusiv neu ausrichten. Nach kurzer Überlegung im Team, überlegt man sich, die Jugendlichen, die bereits, dass Angebot des Jugendzentrums wahrnehmen miteinzubeziehen und fragen nach Ideen der Jugendlichen. Diese nennen zu den bestehenden Angeboten neue Angebote, an denen auch sie Interesse haben, die allerdings von Beginn an inklusiv ausgerichtet werden sollen.

4.4. Prozessqualität

4.4.1 Umgang im Team, Kritik- und Konfliktfähigkeit

Der Umgang im Team prägt die Kultur einer Einrichtung: Wie die Mitarbeitenden im Team miteinander reden, wer welche Arbeiten wie selbstverständlich übernimmt, wer sie verteilt, worüber gelacht wird, wie mit Konflikten im Team umgegangen wird etc. Dieser Umgang muss im Team immer wieder reflektiert werden.

Beispiel: Bislang haben die Jugendlichen sehr unterschiedlich auf die Ansagen der Mitarbeiter_innen reagiert. Insbesondere wenn die weiblichen Kolleginnen vereinbarte Hausregeln durchsetzen wollen, stoßen sie immer wieder auf Ignoranz. Nur dem männlichen Leiter der Einrichtung und einem weiteren männlichen Kollegen werden ausreichende Durchsetzungsfähigkeiten zugeschrieben – und so werden sie mitunter auch von den Kolleg_innen mit der Aufgabe betraut, kritische Situationen zu bereinigen. Als es zum Konflikt im Team kommt, werden auch mithilfe einer externen Begleitung genaue Absprachen über das Auftreten gegenüber den Nutzer_innen getroffen. Die Umsetzung gelingt überraschend gut, insbesondere, weil sich alle Beteiligten mit der Verabredung wohler fühlen, explizit gleichberechtigt gegenüber den Jugendlichen aufzutreten. Und seitdem bei Klubversammlungen die

Gesprächsleitung zwischen den Kolleg_innen rotiert und der Leiter nicht mehr das letzte Wort hat, besprechen die Jugendlichen ihre Wünsche zunehmend mit allen Kolleg_innen und können Grenzsetzungen durch diese besser akzeptieren.

4.4.2 Selbstreflexivität

Das Werkzeug von Pädagog_innen ist die jeweilige Persönlichkeit. Sie müssen sich mit unterschiedlichen Werten und Normen auseinandersetzen und selbst- bzw. fremdwahrgenommene Defizite und Zuschreibungen bei der Zielgruppe und der Gesellschaft aufarbeiten. Dafür müssen sie sich selbst gut kennen, ihre Wahrnehmung weiterentwickeln und die Reflexion ihres Tuns im Team leisten. Die Bedeutung von Körperbildern und Geschlechterrollen für die eigene Identität und das alltägliche Handeln lässt sich nur durch intensive (Selbst-) Reflexion erreichen. Die Herausforderung für die Mitarbeitenden, mit Widersprüchen umzugehen und die eigene professionelle Rolle dabei zu hinterfragen, bedarf einer regelmäßigen Unterstützung und Begleitung. Unterstützende Maßnahmen zur Selbst- und Fallreflexion sollen angeboten und durchgeführt werden. Dieses Angebot richtet sich an alle Mitarbeitenden einer Einrichtung. Fortbildungen und weitere Auseinandersetzung sind kein Zusatz, sondern etablierter Teil der (täglichen) Arbeit. Kollegiale und fachliche Vernetzungsstrukturen werden aufgebaut und unterstützt. Dabei werden die eigenen Vorurteile bewusst und eine Sensibilität für die Wahrnehmung und Ausschlussmechanismen bei den Jugendlichen geschärft.

Beispiel: Um sich mit den Themen von Körperbildern auseinanderzusetzen wird an einem Nachmittag eine interne Fortbildung im Jugendtreff gegeben. Die dort gelernten Methoden sollen von den Mitarbeiter_Innen auch in den Arbeitsalltag integriert werden.

4.4.3 Beziehungsqualität

Inklusive Kinder- und Jugendarbeit basiert auf der Qualität der Fachkräfte zu den ihnen anvertrauten Mädchen und Jungen. Die Beziehungsqualität der Fachkräfte zeigt sich in einer unterstützenden Grundhaltung und Wertschätzung, insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen. Dabei kann eine kontinuierliche Betreuung durch bestimmte Personen von Nöten sein.

Beispiel: Bereits bei den Einstellungsgesprächen des Kinder- und Jugendtreffs wird den Bewerber_innen das Konzept eines inklusiven Kinder- und Jugendtreffs vermittelt. Es wird darauf geachtet nur Mitarbeiter_innen einzustellen die keine Berührungsängste mit Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen haben.

Glossar

Bodyismus

Der Begriff des Bodyismus bezeichnet den Wunsch nach einem makellosen und gesund aussehenden Körper. Gleichzeitig findet dabei eine Abwertung von Menschen statt, die dem angestrebten Ideal nicht entsprechen. Dies sind zumeist Menschen mit Behinderung oder Menschen deren Körpermaße nicht den gesetzten Idealvorstellungen entsprechen. Degele und Winker (2009) zufolge stellt damit der Körper neben „Rasse“, Klasse und Geschlecht eine weitere Diskriminierungskategorie dar.

Critical Whiteness:

„Critical Whiteness Studies sind ein angloamerikanisches Forschungsfeld, das auf die Macht und Dauerhaftigkeit eines strukturellen Rassismus reagiert“ (Tißberger 2009). Sie wenden sich an eine Weiße Mehrheitsgesellschaft, die sich ihrer privilegierten Lage bewusstwerden soll. Hierbei soll insbesondere die „selbstkritische Rassismusreflexion“ (ebd.) angeregt werden, um bestehende Verhältnisse zu verstören und Macht umzuverteilen.

Cultural studies

Die Vertreter_innen der cultural studies, die aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen kommen, setzen sich auf kritische Weise mit kulturellen Phänomenen auseinander. Dabei werden die Prozesse nicht um ihrer selbst willen erforscht, sondern um Interventionen und Veränderungen kultureller Verhältnisse zu ermöglichen (Hepp 2008). Damit fordern die Perspektiven der cultural studies dazu auf sich selbst und die umgebenden Strukturen kritisch zu reflektieren.

Diversitätsbewusste Jugendarbeit

Innerhalb einer diversitätsbewussten Arbeit gilt Vielfalt als Normalität. Um sich diesem Ziel nähern zu können, ist eine sensible, selbstkritische Haltung nötig, die nicht „Ohne einen konstruktiven Bezug zur expliziten Theoriebildung“ (Leiprecht 2009) auskommt. Hierbei ist es wichtig, „dass beispielsweise die Entwicklung von Geschlechtergerechtigkeit, ein egalitärer Umgang mit Homosexualität, eine kritische Perspektive gegenüber Kulturalisierungstendenzen, die angemessene Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, Rassismuskritik usw. als Querschnittsaufgaben gesehen werden müssen, die in allen pädagogischen Disziplinen und Praxisfeldern zu berücksichtigen sind, um wirksam den Herausforderungen begegnen zu können und Veränderungen zu unterstützen“ (Leiprecht 2009).

Empowerment

„Der Begriff Empowerment lässt sich mit Selbststärkung oder Selbstermächtigung übersetzen. Empowerment-Workshops richten sich ausschließlich an Menschen of colour und haben die Heilung von rassistischer Traumatisierung zum Ziel. Die Gruppen werden von TeamerInnen of colour angeleitet“ (Arapi/Lück 2005). Durch die Schaffung einer geschlossenen Gruppe of colour werden die Verletzungen, die durch rassistische Erfahrungen entstehen, als solche ernst genommen und es soll innerhalb eines geschützten Raums zu einer Stärkung der Teilnehmer_innen kommen.

Gender Gap

Der Begriff „Gender Gap“ ist mit verschiedenen Bedeutungen versehen. So bezeichnet man zum einen den schriftsprachlichen Gebrauch eines Unterstrichs, zur Kennzeichnung einer Lücke im zweigeschlechtlichen Sprach- und Denkschema (z.B. Lehrer_innen). Hierbei verweist der Gender Gap darauf, dass sich nicht alle Menschen den Kategorien „männlich“ oder „weiblich“ zuordnen können oder wollen und bietet diesen Personen so die Möglichkeit sich auch angesprochen und mitgedacht zu fühlen. Zum anderen werden mit dem Begriff beobachtbare Unterschiede zwischen den sozialen Geschlechtern beschrieben: z.B. unterschiedliche Lohnniveaus (Blau/Kahn 2000).

Heteronormativismus

Eine heteronormative Sichtweise ignoriert sexuelle Vielfalt und thematisiert lediglich die Beziehung zwischen Mann und Frau. Die heteronormative Geschlechterordnung muss hierbei dekonstruiert werden, um das ausgrenzende, zweigeschlechtlich aufgebaute System zu verstören und zu öffnen, um die vielfältig existierenden Realitäten von Menschen mitzudenken (Plößer 2005).

Interkulturell/Interkulturalität

Das Konzept der Interkulturalität versucht das Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen zu durchbrechen indem zwischen ihnen ein Austausch hergestellt wird. Die Kulturvorstellung basiert dabei auf einem sog. Kugelmodell, was dem Konzept Kritik eingebracht hat (Welsch 2010). Das Kugelmodell geht davon aus, dass Kulturen nicht ineinander integrierbar sind und aus diesem Grund nur versucht werden kann einen Dialog herzustellen. Die Gefahr liegt hierbei jedoch, dass die bestehenden kulturellen Differenzen beibehalten werden und der Kulturbegriff unhinterfragt genutzt wird (ebd.).

Interkulturelle Kompetenz

Das Suggestieren einer Interkulturellen Kompetenz, die anscheinend durch Trainings etc. erworben werden kann, führt zu Konstruktionen von Fremdheit und fördert Machtasymmetrien. Der Ansatz basiert auf der „Annahme einer spezifisch interkulturellen Fremdheit, deren Überwindung aufgrund

der damit einhergehenden Probleme und Konflikte, zwischen den Kulturen Ziel der Bemühungen sein sollen“ (Winkelmann 2006). Diese Annahme führt dazu, dass erneut, das Fremde konstruiert und ein kulturalisierender Blick gefördert wird. Machtasymmetrien werden nicht analysiert, sondern unhinterfragt hingenommen. Daher sollte die Vorstellung einer Interkulturellen Kompetenz zu Gunsten einer sensibilisierten pädagogischen Haltung weichen.

Intersektionalität

Der Ansatz der Intersektionalität thematisiert Mehrfachdiskriminierungen und ihre Wechselwirkungen untereinander. Intersektionalität findet ihren Ursprung in der Frauenbewegung. „Grundlegend war dabei die Einsicht, dass Frauen nicht nur qua Geschlecht unterdrückt werden, sondern auch als rassistisch markierte Andere sowie aufgrund ihrer Klassenzugehörigkeit“ (Winker/Degeler 2010). Die Lebensrealitäten der Menschen sind sehr vielfältig, um gerechtere Strukturen zu schaffen, müssen diese verschiedensten Realitäten mitgedacht und unterschiedliche Diskriminierungsformen fokussiert und angegangen werden. Hierbei ist es wichtig zu erkennen, dass Diskriminierungen nicht additiv wirken, sondern miteinander verwoben sind „und sich wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern können“ (Winker/Degeler 2010).

Kulturalismus

In den Sozialwissenschaften meint der Begriff „Kulturalismus“ die Überbewertung und unhinterfragte Nutzung der Kategorie „Kultur“ als Erklärungsinstrument für bestimmte Situationen und Verhaltensweisen. „Die Hervorhebung des Kulturbegriffs suggeriert, dass ´Kultur´ die zentrale Differenzdimension sei, auf der die relevanten Unterschiede [...] zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln seien“ (Mecheril 2004b).

Kultur(en)

Kultur wird nicht im Sinne einer abgeschlossenen Sphäre verstanden, die sich von anderen „Kultursphären“ abgrenzt, sondern bezieht sich auf die gesamte Lebensweise (eines Menschen). Diese besteht aus unterschiedlichen Alltagspraxen und Denkweisen, die sich in ständiger Veränderung befinden und (in konkreten Praktiken) immer wieder neu hergestellt werden. Im Gegensatz zur einer statischen Vorstellung von einer sog. Hochkultur lehnt sich unser Kulturverständnis an das der cultural studies an, sodass nicht nur von einer Kultur gesprochen werden kann, sondern viel mehr die Pluralität durch den Begriff Kulturen ihre entsprechende Anerkennung findet. In neueren Veröffentlichungen wird der Kulturbegriff zunehmend kritisch betrachtet, da dieser häufig mit einer ethnischen Differenz gleichgesetzt wird (Kalpaka 2009, Winkelmann 2006).

Leichte Sprache

Meint eine für alle Menschen verständliche Sprache, bei der Wörter, die nicht jedem geläufig seien könnten, erklärt werden. Somit erleichtert sie das Verstehen z.B. der Amtssprache. Dies ist für Menschen mit geringerer Bildung, einer geistigen Beeinträchtigung oder Menschen einer anderen Herkunftssprache eine Erleichterung und ein Schritt zu mehr Teilhabe. Hier miteinbezogen werden sollte auch eine nicht-diskriminierende Sprache.

Menschen mit Migrationshintergrund / Migrant / Migrantin

„Migrant/Migrantin ist eine Bezeichnung, die von Diskursen um Identität, Fremdheit, ethnische und kulturelle Differenz hervorgebracht wird und in die unterschiedliche Unterscheidungsweisen eingehen. Deshalb ist Migrant/Migrantin eine mehrwertige Bezeichnung. Sie ist diffus und kann mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Bedeutungen benutzt werden. Der Gebrauch der Bezeichnung Migrant/Migrantin kann die Wanderungserfahrungen fokussieren, die persönliche oder familiäre Herkunft aus einem nicht-deutschen Gebiet, kann auf kulturelle oder ethnische Differenzen verweisen oder aber zum Ausdruck bringen, dass jemand gemeint ist, der einen nicht-deutschen Pass besitzt“ (Mecheril 2004a). Paradoxerweise zielt die Bezeichnung zumeist „in erster Linie nicht [auf] die Wanderungserfahrung, sondern eher [auf] den rechtlichen Status und eine vermutete und zugeschriebene Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biografie, Identität und Habitus“ (ebd.).

Migrationsgesellschaft

Laut Broden und Mecheril (2007) sind verschiedene Formen (wie z.B. Ein- und Auswanderung, Pendel- und Transmigration) von Wanderung konstitutiv für die deutsche Gesellschaft, sodass sie Deutschland als ein Migrationsland bezeichnen. Im Gegensatz zum Begriff der Einwanderungsgesellschaft umfasst der Begriff Migrationsgesellschaft damit ein „breitere[s] Spektrum an Wanderungsphänomenen“ (ebd.).

Pädagogische Haltung

Eine Haltung meint einen innerlichen Standpunkt, der durch Informationen, Vorbilder und Interessen angeeignet und in Form einer eigenen, tiefen Überzeugung verinnerlicht wird. Diese Haltung wird zum Hintergrund jeglichen Handelns, sei es privat oder beruflich. Eine innere Haltung findet immer und überall Anwendung. Ziel professioneller pädagogischer Arbeit sollte es sein, sich eine sensibilisierte Haltung zu erarbeiten und zu internalisieren.

People of colour

Es handelt sich bei dem Begriff um eine Selbstbezeichnung, der sich aus Schwarzen Bewegungen entwickelt hat (Arapí/Lück 2005). „Der Zusatz ‘of colour’ meint nicht, wie oft fälschlicher Weise übersetzt ‘farbig’, sondern steht für die Perspektive der Betroffenheit von Rassismus“ (ebd.) und grenzt sich somit vom Weiß sein, als Perspektive für das nicht betroffen sein von Rassismus, ab.

Powersharing

Das Powersharing-Konzept geht immer von hierarchisch geprägten Situationen und Lebensräumen aus, in denen es privilegierte- und minorisierte Gruppen gibt. Powersharing meint, dass die privilegierte Gruppe ihre Machtposition erkennt und hinterfragt und es im Folgenden der minorisierten Gruppe ermöglicht, an den Privilegien teilzuhaben, um aus der minorisierten Position herauszutreten. Auch Rosenstreich betont „die Umverteilung von Ressourcen und somit die Abgabe eines Teils der Macht durch die Machtbesitzenden“ (Rosenstreich 2009) als wichtigen Faktor zur Umgestaltung einer Gesellschaft.

Queer

Seit den 1980er Jahren dient der Begriff queer als Selbstbezeichnung für all diejenigen Menschen (GLBT = Gay-Lesbian-Bi-Transsexuals/-gender), die sich nicht in das enge Muster einer heterosexuellen Orientierung zwängen lassen wollen und diese Strukturen infrage stellen (Degele 2008) bzw. sich ihnen quer stellen.

Rassismus

„Rassismus kann als eine soziale Praxis verstanden werden, die eine Gesellschaft nach Hautfarben unterteilt. In rassistischen Diskursen fungieren körperliche Merkmale als Bedeutungsträger innerhalb eines Systems der Differenz“ (Arapí/Lück 2005). Der Wunsch nach Herstellung von Hierarchien und der Festschreibung von Machtverteilung ist dabei als wichtiger Faktor rassistischer Praxen zu erkennen und offen zu legen. Zur Durchsetzung dieser Praxen wird entweder auf phänotypische-, oder sozial-kulturelle Unterschiede verwiesen, die zur Aufrechterhaltung der konstruierten Kategorie „Rasse“ dienen sollen (Mecheril 2004a). Rassismus fungiert demnach in Form von Ausschließungspraxen (Hall 2000), die „die Dominanzverhältnisse durch eine Zweiteilung der Gesellschaft, auf die eine Herabwürdigung und Unterdrückung einer der imaginierten Gruppen erfolgt“ (Arapí/Lück 2005), bestätigen.

Rassismuskritische Perspektive

„Eine (rassismus-) kritische Haltung zum Ansatzpunkt pädagogischer Praxis zu machen bedeutet [...] Praxen jeweils nach ihren Machteffekten zu befragen, d.h. zu reflektieren, welche Wahrheiten die eigene Praxis in Bezug auf den rassistischen Diskurs (re-)produziert“ (Machold 2009). Folglich muss die eigene Verstricktheit in rassistische Diskurse erkannt und aufgebrochen sowie Lernziele gesetzt werden, die eine rassismuskritische Perspektive fördern. Diese Perspektive sollte „Grundhaltung pädagogischen Handelns sein“ (ebd.).

Schwarz und Weiß

Die Begriffe Schwarz und Weiß beziehen sich nicht auf die Hautfarbe eines Menschen, sondern möchten gesellschaftliche Machtverhältnisse aufzeigen. Während der Begriff Weiß auf Menschen verweist, die keine rassistischen Diskriminierungen erfahren haben. Bezieht sich der Begriff Schwarz auf Menschen, die rassistische Diskriminierung durch Weiße Menschen erlitten haben. Die Bedeutungsverschiebung dieser beiden Begriffe wird durch ihre Großschreibung unterstrichen. „Es ist also nicht die Hautfarbe, sondern der soziale Platzanweiser gemeint, der Menschen in einer rassifizierten Gesellschaft Zugänge zu Ressourcen öffnet oder verschließt“ (Arapi/Lück 2005).

Sexismus

„Das gemeinsame Element des Sexismus besteht darin, dass eine Festlegung auf eine sozial definierte Geschlechtsrolle und damit eine Einengung erfolgt“ (Schenk 1979). Diese Einengung verhindert eine freie Entfaltung von Menschen und degradiert sie auf konstruierte Kategorien in Verbindung mit einem gesellschaftlich genormten Verhaltenskodex. Um sich hiervon zu lösen, ist eine Dekonstruktion von Geschlechterkategorien nötig, um Kindern und Jugendlichen eine (wenn auch immer eingeschränkte) freie Wahl bei ihrer Entwicklung zu ermöglichen.

Transkulturell/Transkulturalität

Das Konzept der Transkulturalität geht auf den Philosophen Wolfgang Welsch (1997) zurück und betrachtet Kulturen nicht als abgeschlossene Einheiten, sondern geht von einer stetigen Verwobenheit aus, sodass eine Unterscheidung zwischen „wir und die anderen“ nicht mehr möglich ist. Dabei ist der Prozess nicht auf eine Homogenisierung von Kulturen ausgerichtet, was zu einer einzigen Globalkultur führen würde, sondern verweist darauf, dass Individuen und Gesellschaften verschiedene Kulturformen in sich vereinen. Damit sind Kulturen stark miteinander verflochten und enden nicht an den Grenzen der Nationalkulturen, wie beispielsweise Jugendkulturen, die häufig weltweit vertreten sind. Diese starke Verflechtung ist dabei eine Folge von Migrationsprozessen und der weltweiten Vernetzung von verschiedenen Kommunikationssystemen.

Utopie

Der Begriff leitet sich vom griechischen Begriff οὐτοπία ab, was mit „der Nicht-Ort“ übersetzt werden kann. In diesem Sinne verweist eine Utopie auf eine anzustrebende Gesellschaftsordnung, die bis zum gegebenen Zeitpunkt noch keinen realen Ort besitzt, sondern nur als Gedanke oder Idee existiert. Das Mitdenken von Utopien sollte Grundlage pädagogischen Handelns sein, um Kinder und Jugendliche bestmöglich zu fördern.

Literaturverzeichnis

Aikins, J.; Hoppe, R. (2011): Straßennamen. In: Arndt, S. (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Münster: Unrast-Verlag. S. 521-538.

Arapı, G./ Lück, M. (2005): Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Betrachtung aus anti-rassistischer Perspektive. Bielefeld

Arbeitskreis Gender- und Migration: Entwurf der Bielefelder Leitlinien der Kinder- und Jugendhilfe in der Migrationsgesellschaft.

Balibar, É.; Wallerstein, I. M. (1990): Rasse, Klasse, Nation. Hamburg : Argument.

Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009): Die UN_Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung.

Becker-Schmidt, R. (2007): „Class“, „gender“, „ethnicity“, „race“: Logiken der Differenzsetzung, Verschränkungen von Ungleichheitslagen und gesellschaftliche Strukturierung. In: Klinger, C; Aulenbacher, B.: *Achsen der Ungleichheit. „Politik der Geschlechterverhältnisse“* ; 36. Frankfurt: Campus-Verlag. S. 56-84.

Blau, F. D./ Kahn, L. M. (2000): Gender Differences in Pay. In: Journal of Economic Perspectives 14. S.75–99.

Broden, A./ Mecheril, P. (2007): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. IDA-NWR. Düsseldorf.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: Sozialgesetzbuch (SGB) Neuntes Buch (IX) - Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen - (Artikel 1 des Gesetzes v. 19.6.2001, BGBl. I S. 1046). <http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9/BJNR104700001.html#BJNR104700001BJNG001500000> . Letzter Zugriff: 12.07.2016.

Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Degele, N. (2008): Gender / Queer Studies. Fink. Paderborn.

Degele, N./ Winker, G. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Transcript. Bielefeld.

Deutscher Bundestag: Die Grundrechte.

https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122.
Letzter Zugriff: 12.07.2016.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2011): Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum.

Gildemeister, R. (2010): Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R.; Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. VS Verlag. Wiesbaden. S. 137-145.

Hark, S. (1993): Queer Interventionen. In: Feministische Studien, 11. Jg., Heft 2, S. 103-109.

Hall, St. (1989): Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Das Argument, Jg. 31 (1989), H. 6, 913-921.

Hepp, A. (2008): Cultural Studies. In: Sander, U.; von Gross, F.; Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. VS Verlag. Wiesbaden. S. 142-148.

Hinz, A.; Boban, I. (2015): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Diskurs inklusive Schule. Schulentwicklung inklusiv. Bad Heilbrunn: Klinkhard.

Kalpaka, A. (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, W.; Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Wochenschau Verlag. Schwalbach. S. 25-40.

Lebenshilfe Bremen (2013): Leichte Sprache. Die Bilder. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Leiprecht, R. (2009): Pluralismus unausweichlich? Zur Verbindung von Interkulturalität und Rassismuskritik in der Jugendarbeit. In: Scharathow, W./ Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Wochenschau Verlag. Schwalbach. S. 244 – 265.

Leitlinien zur Geschlechtergerechten Kinder- und Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und den erzieherischen Kinder- und Jugendschutz für das Land Brandenburg (2013).

Machold, C. (2009): (Anti-)Rassismus kritisch (ge-)lesen. Verstrickung und Reproduktion als Herausforderung für die pädagogische Praxis. Eine diskurstheoretische Perspektive. In: Scharathow, W./ Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Wochenschau Verlag. Schwalbach. S. 379 – 396

Mecheril, P. (2004a): Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform. In: Treichler, A., Cyrus, N. (Hrsg.) (2004): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Brandes und Apsel. Frankfurt am Main. S.371-387

Mecheril, P. (2004b): Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Mecheril, P.; Kappeler, M. (2007): „Alles schön bunt hier!“. Zur Kritik kulturalistischer Praxen der Differenz. Bielefeld: Kleine.

Mecheril, P. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen: Gesetz des Landes Nordrhein-Westfalen zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderung (Behindertengleichstellungsgesetz Nordrhein-Westfalen - BGG NRW).

<https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=5420140509100636414>. <Letzter Zugriff: 12.07.2016> <Stand: 09.07.2016>

Netzwerk Leichte Sprache: Halt! Leichte Sprache. Was ist Leichte Sprache? Wie geht Leichte Sprache? Tipps und Tricks.

Plößer, M. (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Ulrike Helmer Verlag. Königstein/Taunus.

Rosenstreich, G. (2009): Von Zugehörigkeiten, Zwischenräumen und Macht: Empowerment und Powersharing in interkulturellen und Diversity Workshops. In: Elverich, G., Kalpaka, A., Reindlmeier, K. (Hrsg.) (2009): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Unrast-Verlag. Münster. S.195-231

Schenk, H. (1979): Geschlechtsrollenwandel und Sexismus. Zur Sozialpsychologie geschlechtsspezifischen Verhaltens. Beltz Verlag. Weinheim.

Schnell, Irmtraud (2015): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schuppener, S.; Bernhardt, N.; Hauser, M.; Poppe, F. (2014): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Terkessidis, M. (1998): Psychologie des Rassismus. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Tißberger, M./ Dietze, G./ Hrzán, D./ Husmann-Kastein, J. (Hrsg.) (2009): Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Peter Lang internationaler Verlag der Wissenschaften. Frankfurt a. M. 2. überarbeitete Auflage

Wandruszka, M. (1990): Die europäische Sprachengemeinschaft. Tübingen: Francke.

Welsch, W. (1997): Transkulturalität. Die veränderte Verfassung von Kulturen. In: Universitas. Orientierung in der Wissenswelt. Deutsche Ausgabe, 52 (1997) 607. S. 16-24.

Welsch, W. (2010): Standbeine dürfen nicht zum Klumpfuss werden. Wolfgang Welsch im Gespräch über eine transkulturell orientierte Gesellschaft - und wie Musik zusammenführen kann. In: Musikforum, 8.Jahrgang, Ausgabe 1 Januar-März 2010.

Wetterer, A. (2010): Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, R.; Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. VS Verlag. Wiesbaden. S. 126-136.

Winkelmann, A. (2006): Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Wochenschau Verlag. Schwalbach.

Zink, Katharina; Gerards, Marion; Frieter-Reermann, Norbert; Genenger-Stricker, Marianne (2015): Freiräume sind das, was Kinder am dringendsten brauchen. Zur Bedeutung außerschulischer Bildungsorte für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen. In: Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung.