

Impressum

Social Justice als soziales und politisches Projekt

quer. denken lesen schreiben
ISSN 1860-9805

Herausgegeben vom

Frauenrat und der Frauenbeauftragten
Alice Salomon Hochschule Berlin

Diese Ausgabe wird herausgegeben in Kooperation mit der zentralen Gleichstellungsbeauftragten der FH- Potsdam, Gudrun Perko.

Erstkorrektur:

Dajana Kruse, Stephanie Urgast

Endkorrektur:

Persson Perry Baumgartinger

Verantwortliche Redakteurinnen:

Leah Carola Czollek, Lutz Niestrat, Gudrun Perko

Postanschrift:

Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences
Büro der Frauenbeauftragten/ QUER-Redaktion
Alice-Salomon-Platz 5
12627 Berlin-Hellersdorf
Fon: 030-99245-320 o. -322
Fax: 030-99245-245
E-Mail: quer@ash-berlin.eu
URL: <http://www.ash-berlin.eu/profil/gleichstellung/geschlechtergerechtigkeit/quer-genderzeitschrift/>

Fachhochschule Potsdam
Büro der Gleichstellungsbeauftragten
Friedrich-Ebert-Straße 4
14467 Potsdam
Telefon: +49 (0)331 580-00
Fax: +49 (0)331 580-2999
E-Mail: perko@fh-potsdam.de
URL: <http://www.fh-potsdam.de/gleichstellung.html>

Layout und Satz:

Britta Ruge

Druck:

Bärbel Hübner

Stand:

1. Auflage 18/12: 2000 Exemplare

Abonnement:

Die QUER erscheint zwei- bis dreimal im Jahr und ist kostenfrei zu beziehen. Bestellungen nimmt die Redaktion unter der o. g. Postanschrift entgegen.

Allgemeine Hinweise:

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit schriftlicher Genehmigung der Redaktion. Dies gilt auch für die Aufnahme in elektronische Datenbanken und Mailboxen.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion und Autor_innen arbeiten ehrenamtlich. Wir freuen uns über Zuschriften und Beiträge. Leider können wir jedoch keine Honorare zahlen.

**(Re)Politisierung der Sozialen Arbeit
Social Justice und Klassismus
Diversity Training
und Therapie**

**Social
Justice
als
soziales
und
politisches
Projekt**

**TransPersonen am
österreichischen Arbeitsmarkt
– Ein Forderungskatalog**

Gleichberechtigte Teilhabe
von Kindern
gegen Adultismus

Rezeption:
Ethik für
soziale Berufe

Betriebliche Gesundheitsförderung
und Partizipationsdenken in
Sozialen Integrationsunternehmen

Prävention und Gesundheitschancen
– hilft Yoga soziale Ungleichheiten von
Gesundheitschancen auszugleichen?

Zusammenhänge von
Rassismus und
Antisemitismus in der
postnationalsozialistischen
Gesellschaft

Family goes queer?
Möglichkeiten der
Partizipation in der
Circuspädagogischen
Arbeit

Lesben, Schwule, Bisexuelle und
Trans* mit Kindern im Kampf
um rechtliche Anerkennung

1 Impressum – ISSN 1860-9805

3 Editorial

Grundlagen zu Social Justice

6 *Guðrun Perko*: Social Justice – eine (Re)Politisierung der Sozialen Arbeit

12 *Leah Carola Czollek/ Guðrun Perko/ Heike Weinbach*: Social Justice und Diversity Training

Einzelbeiträge

21 *Josefine Behrendt/ Carolin Wolschke*: Adultismus – ein Expertinnengespräch mit ManuEla Ritz

24 *Patrizia Redzewski*: Gleichberechtigte Teilhabe von Kindern gegen Adultismus

28 *Martina Öhlinger*: Betriebliche Gesundheitsförderung und Partizipationsdenken in Sozialen Integrationsunternehmen

31 *Ingrid Kollak*: Prävention und Gesundheitschancen – hilft Yoga soziale Ungleichheiten von Gesundheitschancen auszugleichen? Reflexionen über eine Studie zur Wirkung von Yoga nach Brustkrebsoperationen

34 *Eveline Y. Nay*: Family goes queer? Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans* mit Kindern im Kampf um rechtliche Anerkennung

39 *Persson Perry Baumgartinger und Vlatka Frketic*: TransPersonen am österreichischen Arbeitsmarkt – Ein Forderungskatalog

43 *Astrid Messerschmidt*: Zusammenhänge von Rassismus und Antisemitismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft

46 *Heike Weinbach*: Klassismus und Therapie

49 *Ramon Krüger und Ariane Keller*: Möglichkeiten der Partizipation in der circuspädagogischen Arbeit

Rezensionen

52 *Angela Redemeyer*: Ethik für Soziale Berufe, Ruth Großmaß/Guðrun Perko, UTB-Schöningh, Paderborn 2011

Liebe Leserinnen und Leser, liebe Leser_innen!

Wir freuen uns, Ihnen wieder die neue Ausgabe der QUER präsentieren zu können. Das Thema dieser Ausgabe ist „Social Justice als soziales und politisches Projekt“, das von verschiedenen Autor_innen in Bezug auf ausgewählte, spezielle Themenbereiche und unterschiedliche Perspektiven diskutiert wird. Das Besondere an dieser Ausgabe ist auch, dass sie in Kooperation des Frauenbüros der Alice-Salomon-Hochschule (für die QUER vertreten durch Leah Carola Czollek) mit dem Gleichstellungsbüro der Fachhochschule Potsdam (Gudrun Perko) konzipiert und erstellt wurde.

In der Rubrik „Grundlagen zu Social Justice als soziales und politisches Projekt“ gibt **Gudrun Perko** zunächst Einblick in die Theorie von Social Justice als partizipative Anerkennung und Verteilungsgerechtigkeit, die gegen jede Form der strukturellen Diskriminierung als Ineinandergreifen von individueller, institutioneller und kultureller Diskriminierung aufbegehrt. Dieses „Gegen-Sein“ evoziert bei Social Justice immer auch ein „Für-Sein“: für die Beteiligungsmöglichkeiten, das Sichtbarwerden und Gehörtwerden, die Inklusion und Partizipation von Menschen ungeachtet ihrer (zugewiesenen) „Identitäten“. Social Justice wird zunehmend in der Sozialen Arbeit aufgenommen, wie mit Beispielen gezeigt wird, und trägt zur (Re)Politisierung Sozialer Arbeit bei sowie dazu, der Bedeutung philosophischer Theorien in der Sozialen Arbeit wieder mehr Gewicht zu verleihen, so ein Resümee der Autorin. Danach stellen **Leah Carola Czollek, Gudrun Perko** und **Heike Weinbach** das von ihnen im deutschsprachigen Raum konzipierte Social Justice und Diversity Training als Antidiskriminierungstraining in seinen Besonderheiten vor: Theoriebezüge, intersektionaler Ansatz, Methoden etc. werden hier ebenso vorgestellt wie konkrete Inhalte und Intentionen des Trainings, das sich nicht zuletzt durch seine neue Methode (Mahloquet) und seine inter-/transkulturellen Kontexte auszeichnet. In diesen Trainings - die als zertifizierte Weiterbildungskurse häufig von Sozialarbeiter_innen beansprucht werden und durch sie in Bereiche der Sozialen Arbeit hineingetragen werden - geht es immer um mindestens eine doppelte Bewegung: einerseits um das Erkennen, Wahrnehmen und Reflektieren von struktureller Diskriminierung und deren Intersektionalität in einem Herrschafts- und Gewaltgefüge und andererseits darum, Handlungsoptionen

gegen jede Form von Diskriminierung und zugunsten von Social Justice aufzuzeigen.

In der Rubrik „Einzelbeiträge“ kommen verschiedene Autor_innen zu Wort. Sie greifen die Intentionen von Social Justice auf und übertragen diese auf ihre jeweiligen Themen. Dabei wird in den einzelnen Beiträgen die Bedeutung von Social Justice nicht wiederholt, sondern es werden die beschriebenen Grundlagen als Ausgangspunkt genommen.

Josefine Behrendt und **Carolin Wolschke** stellen in einem Expertinnengespräch mit ManuEla Ritz das Thema Adulthood vor - ein im Kontext von Social Justice und Diversity wesentliches Thema, das im deutschsprachigen Raum erst zögerlich in Bezug auf soziale Berufe diskutiert wird. **ManuEla Ritz** pointiert in ihren Antworten Adulthood als eine sehr verbreitete und eigenständige Diskriminierungsform gegen Kinder vor allem durch Erwachsene, die bereits da beginnt, wo Kinder verniedlicht werden und durch diskriminierende Äußerungen, Verbote und Gebote sowie Handlungen der Erwachsenen verschiedenste Formen annimmt. **Patrizia Redzewski** nimmt sich ebenfalls des Themas Adulthood an. Sie stimmt mit ManuEla Ritz in der Definition und den Erscheinungsformen von Adulthood überein und setzt einen nochmals anderen Akzent. Dieser liegt darin, dass die Autorin die Verwobenheit (Intersektionalität) von Adulthood mit Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Antiziganismus oder anderen Diskriminierungsformen reflektiert, denen Kinder oftmals gleichzeitig ausgesetzt sind. **Ritz und Redzewski** betonen Selbstreflexion und Sensibilisierung sowie bewusste Entscheidung als Ausgangspunkte für eine Welt ohne Adulthood.

Dass die Idee von Social Justice auch mit Fragen nach Partizipationsmöglichkeit am Gesundheitswesen zu tun hat, darauf gehen **Martina Öhlinger** und **Ingrid Kollak** in Bezug auf unterschiedliche Bereiche ein. **Martina Öhlinger** reflektiert dabei die betriebliche Gesundheitsförderung in Sozialen Integrationsunternehmen im Hinblick auf ein Partizipationsdenken und fragt nach notwendigen Maßnahmen, dieses erfolgreich umzusetzen. Im Zentrum steht dabei die Beteiligung der Mitarbeitenden an betrieblichen Entscheidungsprozessen. Anhand des Projekts BALANCE in Österreich stellt sie in ihrem Beitrag Umsetzungserfahrungen dar, bei denen Diversitätsmerkmale als Grundlage

für eine niederschwellige, aufsuchende Gesundheitsförderung eine zentrale Rolle spielen. Dieses Beispiel regt zur Nachahmung an. **Ingrid Kollak** stellt das Thema „Gesundheit“ in den Kontext von Prävention und Chancen und greift ein spezielles Thema auf, indem sie eine Präventionsstudie für Frauen nach Brustkrebsoperationen vorstellt und deren Ergebnisse im Hinblick auf existierende Gesundheitschancen diskutiert. Dabei fragt sie danach, ob Yoga unterstützend dafür ist, soziale Ungleichheiten von Gesundheitschancen auszugleichen. Dies bejahend resümiert die Autorin, dass Yoga dazu nicht zuletzt aufgrund der leichten Zugänglichkeit und Alltagstauglichkeit sowie der Anpassungsmöglichkeit des Settings an den Bedürfnissen der Einzelnen oder Gruppen beiträgt.

Gender, Queer, Transgender ... sind zunehmend Themen in Diskursen über und Umsetzungen von Social Justice in sozialen Berufen. In unterschiedlicher Weise diskutieren drei Autor_innen diese Themen in kritischen Bestandsaufnahmen von Diskriminierungen und Vorstellungen ihrer Beendigung. **Eveline Y. Nay** fokussiert dabei Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans* mit Kindern im Kampf um rechtliche Anerkennung in der Schweiz. Das verankerte „Partnerschaftsgesetz“ ist auch dortzulande nicht gleichzusetzen mit der Institution Ehe für heterosexuelle Paare, so bestehen Verbote in Bezug auf die Familiengründung mit Kindern, Adoption etc. Dagegen fordern gleichgeschlechtliche sowie lesbisch-schwul-bi-trans* Familien Anerkennung, Partizipation und rechtliche Absicherung. Diese Forderung erweitert Nay mit kritischem Blick auf den Begriff Familie, in dem über den an heterosexuellen Maßstäben gemessenen Terminus insofern hinaus gegangen wird, der nicht nur auf Paare und Generationenverhältnisse reduziert bleiben soll.

Persson Perry Baumgartinger und **Vlatka Frketic** greifen einen historisch relativ neuen, aber weltweit geführten Diskurs und ein politisches Bestreben auf, in dem sie die Forderungen von Rechten durch TransPersonen benennen. Ihre Studie „TransPersonen am österreichischen Arbeitsmarkt“ bestätigt, was andere Organisationen und einzelne TransPersonen öffentlich machen: Strukturelle Diskriminierung gegen TransPersonen verdeutlicht einen vielschichtigen Handlungsbedarf und (politische) Handlungen, die zu einer tatsächlichen gesellschaftlichen Gleichstellung und Anerkennung von TransPersonen in ihren Unterschiedlichkeiten und ihrer Vielfalt führen können.

Rassismus und Antisemitismus sind Bestandteil der Auseinandersetzung im Kontext von Social Justice und bedürfen immer wieder der Reflexion in sozialen Berufen. **Astrid Messerschmidt** wendet sich in ihrem Beitrag gegen die Subsumierung von Antisemitismus unter Rassismus, greift beides in ihren eigenen historischen Kontexten und ideologischen Denkmustern auf und diskutiert gleichzeitig ihre Zusammenhänge. Kolonialismus und Nationalsozialismus sind für die Autorin nicht ähnliche Phänomene, die historisch ein Kontinuum darstellen. Zusammenhänge bestehen darin, dass sie Ausdruck von „kulturellen Identitätsvergewisserungen und nationalistischen Herrschaftsbestrebungen“ sind. In dieser Komplexität reflektiert die Autorin Auswirkungen von Rassismus und Antisemitismus in gegenwärtigen Welt- und Selbstbildern. Sie pointiert dabei, dass Auseinandersetzungen mit dem Kolonialismus und postkoloniale Reflexionen in Europa immer im Kontext einer *postnationalsozialistischen Gesellschaft* geschieht bzw. geschehen muss, und dass es nicht darum gehen kann, Kolonialverbrechen dazu zu gebrauchen, den Holocaust zu relativieren – eine Gefahr, die die Subsumierung von Antisemitismus unter Rassismus birgt. Dagegen zeigt die Autorin – Bezug nehmend auf rassismuskritische Perspektive – Perspektiven für eine antisemitismuskritische Reflexion auf.

Heike Weinbach beschreibt die Hintergründe der Ausgrenzung von armen und bildungsbenachteiligten Menschen im Feld der psychotherapeutischen Versorgung. Sie zeigt dabei auch auf, dass Social Justice und Diversityansätze Perspektivenwechsel unterstützen können.

Ariane Keller und **Ramon Krüger** greifen ein Feld der Sozialen Arbeit auf, indem sie Möglichkeiten der Partizipation in der circuspädagogischen Arbeit diskutieren und danach fragen, welche Überlegungen notwendig sind, damit viele Menschen im Sinne ihrer individuellen Wünsche, Möglichkeiten und Bedürfnisse daran teilhaben können. Dabei setzen sie bei Erfahrungen von Projekten an und beziehen Auseinandersetzungen mit transkultureller Arbeit, Antidiskriminierungsarbeit sowie Gender und Diversity gerechter Arbeit an. Im Zentrum steht die Wahrnehmung und Anerkennung von Differenzen, die Reflexion eigener Stereotypen sowie fachliche Kompetenzen wie u.a. Methodenvielfalt, um den möglichen Diversitäten von Menschen in der circuspädagogischen Arbeit gerecht zu werden.

Mit einer Rezension von **Angela Redemeyer** zum Buch „Ethik für Soziale Berufe“ (Ruth Großmaß/

Gudrun Perko 2011), in dem ein Teil dem Denken von Social Justice gewidmet ist, wird diese Ausgabe der QUER beschlossen.

Diese Ausgabe der QUER hätte einen weitaus größeren Umfang haben können, denn das Thema „Social Justice als soziales und politisches Projekt“

birgt viel mehr Dimensionen als hier aufgenommen werden konnten.

Wir wünschen allen eine anregende Diskussion!

Leah Carola Czollek und Gudrun Perko

Social Justice – eine (Re)Politisierung der Sozialen Arbeit¹

Gudrun Perko

„Die Bedeutung der Diskriminierungskategorie steht in einem augenfälligen Gegensatz dazu, dass eine eigenständige soziologische Thematisierung von Diskriminierung in der Bundesrepublik bislang nur in Ansätzen erfolgt ist.“ (Albert Scherr 2006: 1)

Strukturelle Diskriminierung zur Diskussion zu stellen ist Anliegen von Social Justice als spezifisches Gerechtigkeitsdenken. Dabei ist Gerechtigkeit nie nur eine ethische Frage, die auf Soziales abzielt. Fragen der Gerechtigkeit beziehen sich vielmehr auch auf politische Dimensionen, sind immer auch politische Überlegungen. Metaphorisch kann der Bezug zwischen Ethik und Politik im Sinne des Politischen folgend ausgedrückt werden: „Wenn das Haus schlecht konstruiert ist, bleiben alle Versuche, darin gut zu leben, bestenfalls unbefriedigende Basteleien“ (Castoriadis 1993: 23).² So wird – zusätzlich zur alltäglichen, beruflich-professionellen Reflexion eines gerechten Handelns – zu Recht auch im Kontext Sozialer Arbeit zur Thematisierung der Frage der Gerechtigkeit aufgefordert und dazu, in öffentliche Diskurse über Gerechtigkeit einzugreifen (vgl. Hosemann/Trippmacher 2003).

Dieses Eingreifen – als u. a. öffentliche wissenschaftlich-theoretische Stimme aus der Perspektive Sozialer Arbeit, als individuelles Tun im beruflichen Alltag im Umgang mit Adressat_innen, als leitbildbasierendes Handeln sozialer Institutionen und (Fach-) Hochschulen – bedeutet ein aktives Einmischen in gesellschaftliche Verhältnisse, die auf der einen Seite durch Diskriminierung, Exklusion und gesellschaftliche Ausschließung bestimmter Menschen und Gruppen, auf der anderen Seite durch Inklusions- und Partizipationsbestreben charakterisiert ist. Social Justice als spezifisches Gerechtigkeitsdenken bietet in Bezug auf diese Gleichzeitigkeit einen im deutschsprachigen Raum relativ neuen, aber zunehmend an Bedeutung gewinnenden Ansatz: Strukturelle Diskriminierung

als Ineinandergreifen von Diskriminierung von Menschen auf individueller, institutioneller und kultureller Ebene wird hier als eigenständige Kategorie für die Analyse von Exklusion und gesellschaftliche Ausschlüsse zugunsten von Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit, zugunsten der Partizipation aller Menschen ungeachtet ihrer Diversitätskategorien (wie z. B. Alter, Hautfarbe, zugewiesene „Behinderung“, soziale Herkunft/Klasse, kulturelle Herkunft/Migration u.v.m. oder ihrer „Nützlichkeit“) an gesellschaftlichen Ressourcen (ökonomischen, kulturellen, sozialen, politischen etc.) angesehen.

Social Justice ist in seiner theoretischen Orientierung keine einschlägige soziologische Theorie, sondern kommt in erster Linie aus dem Kontext philosophisch-politischen und politisch-praxisorientierten Gerechtigkeitsdenkens. Wird Social Justice in der Sozialen Arbeit aufgenommen, so trägt es dazu bei, der Bedeutung philosophischen Denkens in der Sozialen Arbeit wieder mehr Gewicht zu verleihen und es trägt zur (Re)Politisierung Sozialer Arbeit bei.

Social Justice als neues Gerechtigkeitsdenken

„Principle of human rights and social justice are fundamental of social work“³ (*International Federation of Social Workers* 2004, Art. 2).

Was in den internationalen ethischen Standards und Richtlinien der Sozialen Arbeit formuliert ist, bedarf einer inhaltlichen Konkretisierung – nicht zuletzt weil in der deutschsprachigen Version Social Justice mit Sozialer Gerechtigkeit übersetzt

- 1 In diesem Beitrag wird der Bezug von Social Justice und Sozialer Arbeit angesichts der seitlichen Begrenztheit herausgegriffen. Zunehmend aber wird Social Justice und Diversity in Bezug auf verschiedene Handlungs- und Praxisbereiche sozialer Berufe herangezogen. Ein erster Schritt dazu ist die Aufnahme des Ansatzes in den wissenschaftlichen Diskurs, wie es z. B. in Bezug auf die Klinische Sozialarbeit und Gesundheitsförderung bereits geschehen ist. Vgl. Czollek/Perko 2009a; 2009b; 2011.
- 2 Ethische und politische Überlegungen im Kontext von Social Justice richten sich auch gegen eine Vorherrschaft der Ökonomie und Ökonomisierung der Sozialen Arbeit.
- 3 „Die Grundlage der Sozialen Arbeit sind die Prinzipien der Menschenrechte und des Social Justice.“ (Übers. G. P.)

wird und das nicht den Kern von Social Justice trifft. Denn im Vergleich zu anderen Gerechtigkeitskonzeptionen (auch den Konzeptionen Sozialer Gerechtigkeit⁴) ist die Auffassung neu, dass es bei Social Justice um die Verteilung *und* die Teilhabe von und an Ressourcen in der Gesellschaft geht: Verteilungsgerechtigkeit bedeutet, eine Gesellschaft dahingehend zu gestalten, dass die Ressourcen so verteilt sind, dass alle Menschen physisch und psychisch in Sicherheit und Wohlbefinden leben können. Anerkennungsgerechtigkeit (bzw. partizipative Anerkennung) bedeutet, eine Gesellschaft so zu gestalten, dass niemand individuell, institutionell und kulturell diskriminiert wird, sondern partizipativ auf allen diesen Ebenen anerkannt wird. Für die Bereiche der Sozialen Arbeit kann im beruflichen Alltag einzelner Sozialarbeiter_innen und im institutionellen Handeln aufgrund ihrer jeweiligen Möglichkeiten Ressourcenverteilung nicht in erster Linie als die gerechte Verteilung von finanziellen Mitteln verstanden werden. Vielmehr können hier die Fragen nach Eröffnung von Räumen, Zeitressourcen, Vermittlung von Diversity gerechten Angeboten etc. bis hin zu Fragen der (mittel- und längerfristigen) Diversity gerechten Personalpolitik in den Mittelpunkt gestellt werden. Die wissenschaftlich-theoretische Einmischung aus der Perspektive der Sozialen Arbeit kann jedoch bei Fragen der Gerechtigkeit umfassender nach Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit eine öffentliche Stimme werden. Neu ist bei Social Justice zudem die Intention, Verteilung und Teilhabe hinsichtlich der Fragen zu erweitern, wer an welchen Stellen aus welchen Gründen über Entscheidungsvermögen und Anweisungsmacht verfügt, wie die Arbeit aufgeteilt ist und welche kulturellen Repro-

duktionsmechanismen dabei eine Rolle spielen. Insofern ist den seit Ende der 1980er Jahre zur Diskussion gestellten Social Justice Theorien die Thematisierung von Macht- und Herrschaftsanalysen als Ausgangspunkt gemeint, wenngleich sie unterschiedliche Fokussierungen aufweisen.⁵ Mit analytischen Bestandsaufnahmen intendiert Social Justice die Beseitigung jeder Form institutioneller und jeder anderen Herrschaft sowie jeder Form von Diskriminierung zugunsten der partizipativen Anerkennung und Verteilungsgerechtigkeit. (Vgl. Young 1996, dazu siehe auch Weinbach 2006, Czollek/Perko/Weinbach 2012)

Iris Marion Young ist von besonderer Bedeutung im Kontext des Social Justice, das in den USA, Großbritannien und anderen angelsächsischen Ländern in Zusammenhang mit sozialen Bewegungen, eng verknüpft mit u. a. Gewerkschafts- und Antirassismusbewegungen sowie mit Sozialer Arbeit, entstanden ist.⁶ Youngs Konzeption setzt bei Unterdrückung bzw. Diskriminierung⁷ und Herrschaft an, die sie mit fünf ineinander verwobenen Formen der Unterdrückung (Ausbeutung, Marginalisierung, Machtlosigkeit, Kulturimperialismus und Gewalt) analysiert und intendiert deren Beseitigung. Unterdrückung bzw. Diskriminierung versteht Young als strukturellen Begriff: Er bezeichnet die Benachteiligung und Ungerechtigkeit, der bestimmte Menschen nicht aufgrund einer Tyrannei oder der Politik Weniger ausgesetzt sind, sondern aufgrund alltäglichen *und* institutionellen *sowie* kulturellen Praktiken „einer wohlmeinenden liberalen Gesellschaft“ (Young 1996: 102). In Youngs Analyse betrifft das z. B. Frauen und Black People. Wird ihre Analyse auf die Bundesrepublik Deutschland bezogen, so zeugen gegen-

-
- 4 Feministische Kritiker_innen wie u. a. Young (1990) und Fraser (2001) sahen sowohl bei Rawls (1975) als auch bei Walzer (1992) und Taylor (1992) Versäumnisse in der Thematisierung von Macht und Herrschaft auf allen Ebenen der Gesellschaft und deren realen Folgen für das Leben von Menschen. Sie setzen damit einen paradigmatischen Wechsel von Konzeptionen Sozialer Gerechtigkeit hin zum Social Justice.
- 5 Die Theorien zu Social Justice weisen unterschiedliche Fokussierungen auf: U. a. Young geht von Macht- und Herrschaftsanalysen aus und fokussiert Social Justice als Verteilungsgerechtigkeit und partizipative Anerkennungsgerechtigkeit. Fraser fokussiert das Projekt, eine Politik der Anerkennung mit einer Umverteilungspolitik zusammenzubringen. Ihnen gemeinsam sind ein umfassendes Partizipationsbestreben und der Ausgangspunkt von Macht- und Herrschaftsanalysen.
- 6 In den USA und anderen angelsächsischen Ländern gibt es Publikationen, die Social Justice in Verbindung mit sozialen Berufen stellen (Vgl. u. a. Solas 2008; Lindsay 2008). Darüber hinaus wurde der Trainingsansatz „Diversity and Social Justice Education“ von Maurianne Adams, Lee Anne Bell und Pat Griffin (1997; 2007) entwickelt. Zudem wird Social Justice z. B. in der Praxis im Community Organizing angewendet. Im deutschsprachigen Raum wurde, angeleitet durch das Konzept in den USA, der Trainingsansatz Social Justice und Diversity von Leah Carola Czollek, Gudrun Perko und Heike Weinbach 2001 neu konzipiert. Eine Einführung dazu findet sich im Beitrag „Social Justice- und Diversity-Training“ in dieser Ausgabe.
- 7 Im Konzept des Social Justice wird im deutschsprachigen Raum der Begriff Diskriminierung verwendet, insofern der Begriff Unterdrückung hier nach wie vor eine andere Konnotation hat als in Youngs Konzeption. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012).

wärtige empirische Studien von struktureller Diskriminierung gegen z. B. Frauen (u. a. geringere Anzahl von Frauen in Leitungspositionen; geringere Bezahlung von Frauen im Vergleich zu Männern in gleichen Positionen; vgl. Datenreport 2008), Migrant_innen und Menschen mit migrantisches Hintergründen (u. a. Benachteiligungen bezüglich Bildung und Berufsmöglichkeiten; vgl. Datenreport 2008) oder Transgender (z. B. am Arbeitsmarkt; vgl. Frketic/Baumgartinger 2008). Studien bezeugen ferner gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit als weitere Diskriminierungsformen in Bezug auf z. B. Antisemitismus, Rassismus, Abwertung von Menschen mit „Behinderungen“, Islamophobie, Sexismus, Homophobie, Obdachlose und deren Interdependenzen (vgl. Heitmeyer 2010). Analysen, die in der etablierten Forschung ein Schattendasein fristen, beschreiben, dass und wie People of Colour aufgrund ihrer Hautfarbe z. B. von akademischen Sphären ferngehalten, an die Peripherien verwiesen und festgezurrert werden und zeugen so von struktureller Diskriminierung (vgl. Kilomba Ferreira 2004). Beispiele von struktureller Diskriminierung sind auch in der Bundesrepublik zahlreich und werden nicht zuletzt im GM (Gender Mainstreaming) in Bezug auf Forderungen nach Gendergerechtigkeit und im AGG (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) mit der Benennung von in Studien erforschten „personenbezogenen Merkmalen“, hinsichtlich derer keine mittelbare oder unmittelbare Diskriminierung oder (sexuelle) Belästigung stattfinden darf, festgehalten (diese Benennung findet im Kontext von Social Justice eine Erweiterung, z. B. mit sozialer Herkunft/Klasse, Lookismus, „Nützlichkeit“; vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012). Jene gesetzlichen Verankerungen einzuhalten und (pro)aktiv gegen Diskriminierung vorzugehen, sind Projekte, Organisationen und Institutionen auf allen ihren Ebenen aufgefordert, so auch Institutionen der Sozialen Arbeit selbst (vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009).

Ursachen von struktureller Unterdrückung bzw. Diskriminierung liegen nach Young in unhinterfragten Normen, Gewohnheiten, in Symbolen, Regeln und Annahmen sowie deren institutionellen Verankerungen, die kollektiv befolgt werden, Ausgrenzung, Marginalisierung etc. und Verletzung sowie konkretes Leiden von Menschen bewirken. Die strukturelle Form der Diskriminierung ist umso hartnäckiger, als es sich nicht um eine identifi-

zierbare Menge weniger Menschen handelt, die in einem bewussten Akt diskriminieren. Dabei negiert der Strukturbegriff nicht, dass es einzelne Akteur_innen gibt, die andere beabsichtigt unterdrücken. Young geht hier nicht mehr von einem Modell der Unterdrückten bzw. Diskriminierten einerseits und Unterdrückenden bzw. Diskriminierenden andererseits aus. Vielmehr betont sie gegen eine simplifizierende Polarisierung, dass Menschen, die strukturell unterdrückt bzw. diskriminiert werden, nicht ausschließlich die „Guten“ oder die „Benachteiligten“ sind, sondern selbst auch in bestimmten Bereichen Anteil an Privilegien haben und selbst an Unterdrückung bzw. Diskriminierung beteiligt sein können. Das gilt selbstredend auch für Sozialarbeiter_innen, die – eingebettet in ein asymmetrisches Macht- und Herrschaftsverhältnis – eine Repräsentationsfunktion der Institution Soziale Arbeit und damit verbunden einer Gesellschaft haben, gleichzeitig jedoch Vermittelnde zwischen Institution, Gesellschaft (gesellschaftlicher Auftrag) und Adressat_innen der Sozialen Arbeit ihren jeweiligen Bedürfnissen und Anliegen sind (vgl. Großmaß/Perko 2011).⁸

Keine der unterdrückten bzw. diskriminierten Gruppen wird auf identische Weise diskriminiert. Vielmehr haben sie eine unterschiedliche Geschichte und Gegenwart. Dennoch gibt es gemeinsame Merkmale von Unterdrückung bzw. Diskriminierung, denn: „Jede dieser Formen kann distributive Ungerechtigkeit nach sich ziehen, aber alle betreffen Anliegen der Gerechtigkeit, die über reine Verteilungsfragen hinausgehen“ (vgl. Young 1996: 101). Unterdrückung bzw. Diskriminierung und ihre auch darüber hinausreichende Intersektionalität⁹ beziehen sich auf soziale Gruppenzugehörigkeiten, wie zum Beispiel Alter, Migration, soziale Herkunft (Klasse), kulturelle Herkunft, Hautfarbe, zugewiesene „Behinderung“, Gender oder sexuelle Identität/Orientierung etc., treffen aber immer den individuellen Menschen mit seinen komplexen Identitäten. Deswegen fällt bei Young die Herstellung von Gerechtigkeit auch mit der Intention ineinander, normative Gruppenidentitäten aufzulösen.

Youngs Theorie bietet die Möglichkeit, strukturelle Diskriminierung als Ineingangreifen von Diskriminierung auf individueller, institutioneller und kultureller Ebene – und deren evozierten Ver-

8 Dieses Verhältnis erinnert an Adorno, der das zentrale Problem der Ethik im „(...) Verhältnis zwischen dem Besonderen, den besonderen Interessen, den Verhaltensweisen des einzelnen, besonderen Menschen und dem Allgemeinen, das dem gegenübersteht“ (Adorno 1996: 33) sieht.

9 Zur Intersektionalität vgl. „Social Justice und Diversity Training“ in dieser Ausgabe.

letzungen gegen Menschen – zu analysieren und wahrzunehmen, überhaupt zu denken. Als eigenständige Kategorie für die Analyse von Exklusion und gesellschaftlichen Ausschlüssen herangezogen, kann das Wahrnehmen von struktureller Diskriminierung Ausgangspunkt für ein denkendes Tun und handelndes Denken im Zeichen von Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit sein. Mit dieser Positionierung von struktureller Diskriminierung erweitert Social Justice soziologische Theorien sozialer Ungleichheit wie sie im deutschsprachigen Raum oftmals rekurrierend auf Pierre Bourdieu diskutiert werden (vgl. Bourdieu: u. a. 1985, 1988; u. a. Burzan 2007; Diezinger/Mayr-Kleffel 2009; Heidenreich 2006; Huster/Boeckh/Mogge-Grotjahn 2008; Stichweh/Windolf 2009). Im Kontext von Social Justice wird nach struktureller Diskriminierung in ihrer jeweiligen einzelnen Erscheinungsform und gleichzeitig in ihrer Intersektionalität gefragt. Das betrifft institutionelle Exklusion (wer hat Zugang zu welcher Bildung, zu welchen Arbeitsplätzen, wer nicht etc.) und

gesellschaftliche Ausschlüsse (wessen Stimme ist öffentlich zu hören, welche nicht; wer ist öffentlich sichtbar, wer nicht; wem gehört ein öffentlicher Ort, wem nicht, d. h. wer darf sich wo aufhalten etc.).

Social Justice – Politisch-Sein gegen (hegemoniale) Macht- und Herrschaftspraxen

Der Begriff Gerechtigkeit kann nicht von dem Begriff des Politischen getrennt werden, insofern Politik alle öffentlichen (inklusive institutionellen) Bereiche umfasst, alle Ebenen der Entscheidungsproduktion, des öffentlichen Handelns, der sozialen und kulturellen Praxen und Verhaltensweisen (vgl. Young 1990).¹⁰

Social Justice – als Gegenteil jeglicher Diskriminierung zugunsten von Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit – fordert dazu auf, politisch zu sein, d. h. eine Politik gegen hegemoniale¹¹ Macht- und Herrschaftspraxen¹² zu thematisieren, zu

¹⁰ Diese Auffassung des Begriffes Politik kommt dem nahe, was Arendt und vor allem Castoriadis mit Politik beschreiben (vgl. Arendt 1967; Castoriadis 1990): Politik kommt vom altgriechischen Polis und wird bei Thukydides folgend definiert: „Andres gar polis, denn die polis, das sind die Menschen“ (Castoriadis 1990: 310). Politik bedeutet demnach „die politische Institution/Konstitution und die Art und Weise, wie das Volk mit den öffentlichen Angelegenheiten umgeht“ (Castoriadis 1990: 310). Davon wird das heutige Verständnis von Politik im Sinne des Politischen bzw. des Politisch-Seins (nicht im Sinne der Parteipolitik) abgeleitet.

¹¹ Hegemonie (altgr. hēgemonía = „Heerführung, Oberbefehl“, von hēgemōn = „Führer, Anführer“) bedeutet die Vorherrschaft einer Institution, eines Staates, einer Organisation oder dazu analog, von Akteur_innen in militärischen, wirtschaftlichen, parteipolitischen, religiösen oder kulturellen Bereichen. Andere Akteur_innen haben gegenüber Machthabenden in der Hegemonie immer nur eingeschränkte Möglichkeiten, eigene Vorstellungen und Interessen durchzusetzen, und das nicht im öffentlich-politischen Bereich mit politischer Beschlusskraft, sondern im agoralen Bereich politischen Handelns (Demonstrationen, Bürger_inneninitiativen, politische Bereiche im Web etc.).

¹² Herrschaft (als institutionalisierte Macht) und Macht (über die Individuen verfügen) greifen ineinander und werden durch die jeweiligen Kontexte zu strukturellen Faktoren, die nicht ohne Weiteres veränderbar oder verschiebbar sind, wengleich sie das Potenzial dazu enthalten. Im Kontext theoretischer Auseinandersetzungen in der Sozialen Arbeit wird in Bezug auf den Machtbegriff immer wieder auf Foucault rekurriert (vgl. Foucault 1983; 2005), der in seinen späteren Werken Macht und Herrschaft voneinander abgrenzt. Foucault wurde zunächst bekannt durch seine Analysen der Geschichte von Klinik, Psychiatrie und Strafanstalten. Später standen seine Theorien zur Verknüpfung von Macht, Wissen, Sexualität und Subjektwerdung im Zentrum. Er formuliert: „Unter Macht verstehe ich hier nicht die Regierungsmacht, als Gesamtheit der Institutionen und Apparate, die die bürgerliche Ordnung in einem gegebenen Staat garantieren. Ebenso wenig verstehe ich darunter eine Unterwerfungsart, die im Gegensatz zur Gewalt in Form der Regel auftritt. Und schließlich meine ich nicht ein allgemeines Herrschaftssystem, das von einem Element, von einer Gruppe gegen die andere aufrechterhalten wird und das in sukzessiven Zerteilungen den gesamten Gesellschaftskörper durchdringt. Die Analyse, die sich auf der Ebene der Macht halten will, darf weder die Souveränität des Staates, noch die Form des Gesetzes, noch die globale Einheit einer Herrschaft als ursprüngliche Gegebenheiten voraussetzen; dabei handelt es sich eher um Endformen. Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kraftverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kräfteverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketteln – oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern. [...] Allgegenwart der Macht: nicht weil sie das Privileg hat, unter ihrer unerschütterlichen Einheit alles zu versammeln, sondern weil sie sich in jedem Augenblick und an jedem Punkt – oder vielmehr in jeder Beziehung zwischen Punkt und Punkt – erzeugt. Nicht weil sie alles umfaßt, sondern weil sie von überall kommt, ist die Macht überall.“ (Foucault 1983; vgl. Großmaß/Perko 2011).

praktizieren und zu realisieren und dabei dem einzelnen Subjekt als Individuum gerecht zu werden, es mit seinen spezifischen Erfahrungen, Bedürfnissen, Zielen, Wünschen etc. in den Mittelpunkt zu rücken. Mit dem Denken von Social Justice geht es nicht nur um eine kritische Abgrenzung zu hegemonialen Politiken der Ungerechtigkeit, die von Macht- und Herrschaftspraxen charakterisiert sind. Diese zu analysieren ist *ein* Schritt; Alternativen und Handlungsoptionen ausfindig zu machen, ist *ein weiterer* Schritt. Hier wird im Kontext von Social Justice das Konzept der Verbündeten (des Verbündet-Seins) eingeführt, in dem Menschen sich für Rechte und Gerechtigkeit einsetzen, ihre eigenen Privilegien reflektieren und bereit sind, Veränderungen in Kauf zu nehmen und sich für solche einzusetzen – auch auf das Risiko hin, dass sich ihr eigener privilegierter Status verändert. Nach diesem Konzept zu handeln, bedeutet nach einer politischen Haltung so zu handeln, dass die Anliegen anderer Menschen auch unsere je eigenen Anliegen sind und wir kein identitäres „Wir“, keine gleichen Identitätsmerkmale als Bedingungen des Einmischens und Handelns haben müssen (vgl. Perko 2005). Das Verbindende bei Social Justice fungiert dabei als Option (lat. optio = „freier Wille“) und Affirmation (lat. affirmatiō = „Versicherung, Beteuerung“, „Bejahung“, „Zustimmung“) gleichermaßen: Option im Sinne einer Entscheidung der je Einzelnen, ihre Individualitäten zugunsten jenes Handelns einzubringen; Affirmation im Sinne der Intention, Diskriminierung auf eine Weise abzuschaffen, die ohne Praxen hegemonialer Herrschaft (strukturelle Diskriminierung mit seinen Begleiterscheinungen wie Herabsetzung, Verachtung, Gewalt, Ausgrenzung u. a.) auskommt (vgl. Capeheart/Milovanevic 2007). Im Konzept des Verbündet-Seins erhält im Kontext von Social Justice der Begriff des Sozialen (sozial von lat. socius = gemeinsam, verbunden, verbündet) seine auch politische Dimension zurück.

Social Justice bietet theoretische Hintergründe und politisch-praktische Anwendungsmöglichkeiten¹³ gegen strukturelle Diskriminierungen und deren Intersektionalität sowie für Handlungsoptionen zugunsten einer anderen, anerkennenden Politik, die – angelehnt an aktuelle Macht- und Herrschaftsanalysen und deren (re)produzierte, struk-

turelle Diskriminierungen – neu konzipiert und immer wieder neu ausgehandelt werden muss. In wissenschaftlichen Beschreibungen der aktuellen Lage der Sozialen Arbeit im internationalen Vergleich (konkretisiert mit den Beispielen u. a. USA, Deutschland und Spanien) wird die Expansion in der beruflichen Sozialen Arbeit (trotz des Hintergrundes einer wohlfahrtsstaatlichen Krisenemanantik) mit unterschiedlichen Erklärungsmustern aufgezeigt (vgl. Züchner 2007). Auch dahingehend wird deutlich, dass Social Justice – dessen Theorien zwar territorial gesehen ihre Ursprünge in den USA haben, aber von Menschen konzipiert wurden, die aus vielen verschiedenen Ländern dorthin, nicht zuletzt als Flucht vor den Nationalsozialist_innen aus Europa, emigrierten und deren Denktraditionen oftmals aus der jüdischen Tradition kommen – international und jeweils national in Bereichen der Sozialen Arbeit an Bedeutung findet bzw. finden soll. Social Justice konkretisiert das, was in internationalen und nationalen ethischen Standards und Richtlinien der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession (Staub-Bernasconi u. a. 2003) und (so meine Betonung in Bezug auf Social Justice) Gerechtigkeitsprofession formuliert ist. Mit der Konkretisierung dessen, was Social Justice bedeutet und worauf es abzielt, verweist das Tripelmandat¹⁴ der Sozialen Arbeit explizit auch auf die politische Dimension Sozialer Arbeit als Aufforderung des sich (pro)aktiven Einmischens zugunsten von Anerkennungs- und Verteilungsgerechtigkeit. – Eine Einmischung, die immer auch die Reflexion eigener (kultureller) Verwobenheiten in Macht- und Herrschaftsräumen und -praxen und ein Denken *für* Etwas voraussetzt: für die Fragen nach Möglichkeiten, für Entwürfe und für Initiativen zugunsten von Social Justice, für die Frage nach der demokratischen Eröffnung von Räumen für alle Menschen und damit letztlich deren Freiheit und Autonomie im ursprünglichen Sinne des Begriffes *auto nomos* als gemeinsame Setzung, Verteilung und Übereinkunft im Zeichen von Social Justice.

Gudrun Perko, Gastprofessorin zu Gender und Diversity an der FH Potsdam. Mitbegründerin und Ausbilderin für Social Justice und Diversity Trainings.

¹³Zur praktischen Anwendbarkeit vgl. „Social Justice und Diversity Training“ in dieser Ausgabe.

¹⁴Tripelmandat in der Sozialen Arbeit: das der Adressat_innen der Sozialen Arbeit, das des Staates und das im Kodex der Sozialen Arbeit formulierte.

Literatur zu Social Justice und Sozialer Arbeit

- Adams, Maurianne/Bell, Lee Anne/Griffin, Pat (Hg.): Teaching for diversity and social justice. A sourcebook, New York und London 1997 (2. Auflage 2007)
- Adams, Maurianne/Bell, Lee Anne/Griffin, Pat (Hg.): Teaching for diversity and social justice. A sourcebook, New York und London 1997 (2. Auflage 2007)
- Adorno, Theodor W.: Probleme der Moralphilosophie. Frankfurt/Main 1996
- Arendt, Hannah: Vita Activa oder vom tätigen Leben. München 1967
- Capeheart, Loretta/Milovanovic, Dragan: Social Justice. Theories, Issues and Movements. New Brunswick/New Jersey. London 2007
- Castoriadis, Cornelius: „Die griechische polis und die Schaffung der Demokratie“ und „Das Gebot der Revolution“. In: Ulrich Rödl (Hg.). Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie. Frankfurt/Main 1990
- Castoriadis, Cornelius: Vom Elend der Ethik. Die Flucht aus der Politik und die Suche nach Autonomie. In: Lettre International. Nr. 23. 1993
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike: Lehrbuch Gender und Queer. Weinheim/München 2009
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: Social Justice. Ein Thema für die klinische Soziale Arbeit – Evaluation einer Fortbildung. In: Jahrbuch klinische Sozialarbeit II, Hg. Silke Gahleitner 2009a
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: Eine konkrete Utopie: Diversity, Intersektionalität und Social Justice in der Gesundheitsförderung. In: Spicker, Ingrid/Lang, Gerd (Hg.). Gesundheitsförderung auf Zeitreise. Herausforderungen und Innovationspotentiale auf dem Weg in die Zukunft. Wien 2009b
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: Das Projekt Social Justice. Handlungsleitend für Interkulturelle Öffnung und Realisierung eines Radical Diversity. In: Klinische Sozialarbeit. Zeitschrift für psychosoziale Praxis und Forschung, Hg. Silke Gahleitner. Nr. 7(3). 2011
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike: Handbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. München/Weinheim 2012
- Fraser, Nancy: Die halbierte Gerechtigkeit. Frankfurt/Main 2001
- Foucault, Michel: Analytik der Macht. Frankfurt/Main 2005
- Foucault, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt/Main 1983
- Frketic, Vlatka/Baumgartinger, Persson Perry: Transpersonen am österreichischen Arbeitsmarkt. Wien 2008
- Großmaß, Ruth/Perko, Gudrun: Ethik in sozialen Berufen. Bielefeld 2011
- Heitmeyer, Wilhelm: Deutsche Zustände. Folge 8. Frankfurt/Main 2010
- Hosemann, Wilfried/Trippmacher, Brigitte (Hg.): Soziale Arbeit und soziale Gerechtigkeit. Grundlagen der Sozialen Arbeit Band 8. Baltmannsweiler 2003
- International Federation of Social Workers/International Associations of Schools of Social Works: Ethics in Social Works. Statement of Principles 2004. Online unter: www.lienkamp-berlin.de/IFSW-IASSW_Ethics_in_Social_Work_2004_engl-dt.pdf*
- Kilomba Ferreira, Grada: Rewriting the Black Body. In: Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola (Hg.). Lust am Denken: Queeres jenseits kultureller Verortungen. Das Befragen von Queer-Theorien und queerer Praxis hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf andere Sphären als Sex und Gender. Köln 2004
- Lindsay, Inabel Burns: A Social Worker, Educator and Administrator. Uncompromising in the Pursuit of Social Justice for All. In: Affilia 28. 2008
- Perko, Gudrun: Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens. Köln 2005. Online unter: <http://www.perko-profundus.de/pub/artikel.htm>
- Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/Main 1975
- Scherr, Albert: Diskriminierung – eine eigenständige Kategorie für die soziologische Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft? Online unter: <http://www.sozialarbeit.ch/dokumente/diskriminierung2.pdf>
- Solas, John: What kind of social justice do social work seek? In: International Social Work, 51 (6). 2008
- Staub-Bernasconi, Silvia: Soziale Arbeit als (eine) „Menschenrechtsprofession“. In: Sorg, Richard (Hg.). Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft. Münster 2003
- Studer (Hg.): Politische Theorie, Differenz und Lebensqualität. Frankfurt/Main 1996
- Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/Main 1992
- Walzer, Michael: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt/Main/New York 1992
- Weinbach, Heike: Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 2006. Online unter: <http://www.social-justice.eu/texte.html>

Young, Iris Marion: Fünf Formen der Unterdrückung. In: Nagl-Docekal, Herta/Pauer, Herlinde/Züchner, Ivo (Hg.). Aufstieg im Schatten des Wohlfahrtsstaates. Expansion und aktuelle Lage der sozialen Arbeit im internationalen Vergleich. Weinheim 2007

Young, Iris Marion: Justice and the Politics of Difference. Princeton/NJ. 1990

Literatur zu Theorien Sozialer Ungleichheit

Bourdieu, Pierre: Sozialer Raum und „Klassen“. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/Main 1985

Bourdieu, Pierre: Homo academicus. Frankfurt/Main 1988

Burzan, Nicole: Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien, Wiesbaden 2007

Diezinger, Angelika/Mayr-Kleffel: Soziale Ungleichheit. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg 2009

Heidenreich, Martin (Hg.): Die Europäisierung sozialer Ungleichheit. Zur transnationalen Klassen- und Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/Main 2006

Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden 2008

Stichweh, Rudolf/Windolf, Paul (Hg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden 2009

Social Justice und Diversity Training¹

Von Leah Carola Czollek, Gudrun Perko und Heike Weinbach

Social Justice und Diversity werden als Trainingskonzept im deutschsprachigen Raum im Bildungsbereich für Jugendliche und Erwachsene zunehmend bekannt. Angeregt durch das US-amerikanische Modell (der Trainingsansatz „Diversity and Social Justice Education“ wurde in den USA an der University of Massachusetts ausgearbeitet; vgl. Adams/Bell/Griffith 1997; 2007) konzipierten Leah Carola Czollek, Gudrun Perko und Heike Weinbach 2001 ein eigenes Social Justice und Diversity Training für den deutschsprachigen Raum. Dabei haben wir eigene Übungen und historische Inputs kreiert, Theorien weitergedacht sowie eine spezifische Methode der dialogischen Gesprächsform für das Arbeiten und der ethisch-dialogischen Haltung entwickelt und sowohl die Methode als auch die Theorie über die Erfahrungen der seit 2001 durchgeführten Trainings im Austausch miteinander und mit Anderen beständig reflektiert und modifiziert. Es bedurfte eines langen Prozesses, um Social Justice und Diversity Trainings in verschiedenen Jugend- und Erwachsenenbildungsbereichen durchzuführen und zudem auch ein Konzept zu entwickeln, mit dem wir Trainer_innen ausbilden.

Seit 2006 bieten wir Trainer_innenausbildungen zu „Social Justice und Diversity“ an (z. B. in Kooperation mit IDA e.V. und dem DGB-Bildungswerk; der Alice-Salomon-Hochschule Berlin; Fachhochschule Potsdam), die mittlerweile auch wissenschaftlich evaluiert sind (vgl. Bundschuh/Jagusch 2009). Die bislang dazu Ausgebildeten des auch wissenschaftlich evaluierten Trainings (vgl. Bundschuh/Jagusch 2009) fungieren als Multiplikator_innen des Trainingsansatzes und führen seit einiger Zeit selbst Trainings in verschiedenen Praxisfeldern durch. So gewinnt der Trainingsansatz im Erwachsenenbildungsbereich und anderen Trainingsbereichen zunehmend an Bedeutung. 2005 gründeten wir ein „Institut Social Justice und Diversity“, bei dem es sowohl um theoretische Erarbeitungen als auch praktische Bezüge sowie Umsetzungsmöglichkeiten des Trainingsansatzes geht (siehe: <http://www.social-justice.eu>). Eine von Czollek, Perko und Weinbach gegründete Gruppe „Social Justice Transnational“ findet sich im Facebook unter: www.facebook.com/home.php?#/group.php?gid=119595641552.

¹ In gekürzter Fassung erscheint dieser Beitrag auch in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit – Abonnement 2012. Online unter: http://verlag.deutscher-verein.de/index.php?main_page=product_info&products_id=80

Erste Verschriftlichungen zu Social Justice und/oder Diversity finden sich bei Czollek/Weinbach (2002), Weinbach (2006), Czollek/Perko (2007; 2008), Czollek/Perko/Weinbach (2009). Einen ersten Einblick zum Training gibt die Publikation „Lernen in der Begegnung: Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings“ (Czollek/Weinbach 2008). Eine umfassende Publikation gibt nun Einblick in das Training: Handbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen (Leah Carola Czollek/Gudrun Perko/Heike Weinbach 2012). Hier finden sich detaillierte Ausführungen zu Theoriebezügen, zu Methode und didaktischen Anwendungsbereichen und zu allen Schwerpunkten im Social Justice und Diversity Training. Materialien für Social Justice und Diversity Trainings finden sich auf unserer Webseite: <http://www.social-justice.eu>.

Aus dem Social Justice und Diversity Training soll kein lizenziertes Programm gemacht werden. Wir verstehen es als Open-Source-Projekt, das von allen Interessierten mit Angaben der Quellen genutzt und weiterentwickelt werden kann. Das Konzept ist grundsätzlich der Idee eines offenen Projektes verschrieben. Doch meint diese Offenheit nicht, dass eine institutionelle Einbindung, etwa in Hochschulen oder anderen Bildungsinstitutionen, dieser widersprechen würde. Denn ein offenes politisches Projekt wie Social Justice und Diversity zeichnet sich dadurch aus, dass es von vielen unterschiedlichen Menschen, Organisationen und Institutionen getragen und weiterentwickelt werden kann.

Das Training gewinnt zunehmend Bedeutung in der Sozialen Arbeit. So sind es viele Sozialarbeiter_innen, die die Ausbildung zum/zur „Social Justice und Diversity Trainer_in“ machen und mittlerweile selbst Trainings durchführen oder in den verschiedenen Praxisbereichen Elemente des Trainings anwenden.

Bedeutung der Begriffe: Social Justice und Diversity

Social Justice ist als Begriff aus den USA kommend nicht einfach ins Deutsche zu übersetzen. Denn die Übersetzung mit „Sozialer Gerechtigkeit“ lässt aus, dass damit im deutschsprachigen Raum vorrangig Konzepte, Interventionen und Aktionen auf den Feldern der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik gemeint sind und manchmal auch Generationenpolitik sowie im Kontext der Bildungspolitik Chancengerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit assoziiert werden. Damit sind nur Teilaspekte des Begriffs Social Justice beschrieben. Deshalb

wird der Terminus Social Justice als partizipative Anerkennungsgerechtigkeit und Verteilungsgerechtigkeit mit seiner spezifischen Intention beibehalten. (Vgl. Weinbach 2006; Czollek/Perko/Weinbach 2012)

Verkürzt dargestellt, bedeutet Verteilungsgerechtigkeit, die Ressourcen in einer Gesellschaft so zu verteilen, dass alle Menschen partizipieren können und physisch wie psychisch in Sicherheit und Wohlbefinden leben können; Anerkennungsgerechtigkeit bedeutet, die partizipative Anerkennung aller Menschen, so dass niemand strukturell, kulturell und individuell diskriminiert wird. Dabei werden Menschen als gesellschaftliche Akteur_innen aufgefasst, die für ihr eigenes Handeln als Individuum oder in einer Gruppe, sich selbst und der Gesellschaft gegenüber Verantwortung übernehmen (vgl. Adams u. a. 1997 n. Czollek/Weinbach 2008).

Diversity bedeutet Vielfalt, Heterogenität, Unterschiedlichkeit und bezieht sich auf die partizipative Anerkennung der Diversitäten von Menschen: Geschlecht/Gender, sexuelle Orientierung, „Hautfarbe“, Alter, kulturelle Herkunft, zugeschriebene „Behinderung“, Klasse und vieles mehr gelten als Diversitykategorien bzw. Diversitydimensionen, aufgrund derer Menschen in positiver oder negativer Weise bestimmt werden, an gesellschaftlichen (ökonomischen, sozialen, kulturellen, institutionellen etc.) Ressourcen teilnehmen können oder davon ausgegrenzt sind. Anders als im Diversity Managing oder Managing Diversity als Konzept in Unternehmen der Wirtschaft, steht hier nicht die Profitmaximierung im Zentrum, sondern Social Justice. Im Training werden Diversitykategorien bzw. -dimensionen in ihrer Intersektionalität, d. h. der intersektionalen Komplexität (inter-, intra- und antikategorial), in den Verhältnissen und in der Wechselwirkung zwischen den Diversitykategorien analysiert und aufgegriffen. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2009)

Das Besondere am Social Justice und Diversity Training

Das Social Justice und Diversity Training wird als Antidiskriminierungstraining verstanden. Das Besondere in Bezug auf vorhandene Trainings im Jugend- und Erwachsenenbildungsbereich liegt in folgenden Momenten:

- Spezifische Theoriebezüge
- Strukturelle Diskriminierung als Ineinandergreifen von Diskriminierung auf individueller, institutioneller und kultureller Ebene

- Diskriminierungsformen: (Selbst)Reflexion und Ausloten von Handlungsoptionen
- Intersektionaler Ansatz: individuelle, institutionelle, kulturelle Dimension
- Methode: Mahloquet als ethisch-dialogische Haltung und als dialogische Gesprächsform
- Spezifische Übungen: sektionale und intersektionale Übungen
- Einbezug historischer und ideengeschichtlicher Kontexte
- (Inter/Trans)Kulturelle Kontexte des Trainingsansatzes: Theorie und Praxis
- Intentionen des Social Justice und Diversity Trainings

Ein Überblick soll diese Besonderheiten veranschaulichen.

Spezifische Theoriebezüge

In vielen Trainings in Erwachsenenbildungsbereichen spielen Theoriebezüge keine große Rolle. Im Social Justice und Diversity Training wird explizit auf unterschiedliche Theorierichtungen Bezug genommen: auf Social Justice Theorien (u. a. Iris Marion Young (1990; 1996) oder Nancy Fraser (2001a; 2001b)), die aus unterschiedlichen Perspektiven und verschiedenen Fokussierungen Macht und Herrschaft und deren realen Folgen für das Leben von Menschen thematisieren und Anerkennungs- sowie Verteilungsgerechtigkeit ins Zentrum stellen. Bezugnahmen finden sich auch auf Pluralitäts- und Handlungstheorien wie z. B. Hannah Arendt (1967; 1970), Cornelius Castoriadis (1984; 1990), denen es um die Anerkennung von Pluralität von Menschen und um die Möglichkeit von Veränderung bestehender Verhältnisse geht. Ebenso rekurriert das Training auf Dekonstruktionansätze, z. B. Jacques Derrida (1972), Judith Butler (2003; 2004), die konstruierte, d. h. gesellschaftlich hergestellte Bedeutungen zu dekonstruieren intendieren. Bei diesen Bezugnahmen arbeiten wir an vorhandenen Theorien weiter, bilden aber auch selbst Theorien, die wir in das Training einbeziehen (z. B. Radical Diversity als politisiertes Konzept, vgl. Czollek/Perko 2007; Queer Theory als pluraler Ansatz, vgl. Perko 2005). Sich auf Theorien zu beziehen meint für das Social Justice und Diversity Training nicht, einzelne Theorien „heilig“ zu sprechen. Vielmehr werden Theorien immer auch als kritisierbar, veränderbar und weiterentwickelbar aufgefasst. (Vgl. Czollek/Perko/Weinbach 2012; vgl. auch den Beitrag „Social Justice – eine (Re)Politisierung der Sozialen Arbeit“ in dieser Ausgabe)

Strukturelle Diskriminierung als Ineinandergreifen von Diskriminierung auf individueller, institutioneller und kultureller Ebene

Im Social Justice und Diversity Training sollen Grundformen von Diskriminierung verstanden, ein Grundverständnis von Diskriminierung erworben werden, eigene Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen und Stereotype reflektiert, eigene Verwobenheiten begriffen werden und gelernt werden, den eigenen Lernprozess zu reflektieren. Ausgehend von Analysen werden Diskriminierungsformen (Antiziganismus, Antisemitismus, Rassismus ...) je einzeln und in ihren strukturellen Verwobenheiten (Intersektionalität) vertiefend behandelt, denen Menschen und Gruppen in der Bundesrepublik ausgesetzt sind. Insofern gilt es immer ein Augenmerk auf die gesellschaftliche Realität zu legen, um jene Diskriminierungsformen aufzugreifen zu können, die sich als neue Phänomene in der Gesellschaft etablieren.

Dabei ist der Schwerpunkt auf strukturelle Diskriminierung gelegt: strukturelle Diskriminierung wird als eigenständige Kategorie für die Analyse von Exklusion und gesellschaftliche Ausschlüsse ins Zentrum der Überlegungen gestellt. Dabei wird das Ineinandergreifen von Diskriminierung auf individueller, institutioneller und kultureller Ebene als strukturelle Diskriminierung bezeichnet. (Vgl. den Beitrag „Social Justice – eine (Re)Politisierung der Sozialen Arbeit“ in dieser Ausgabe)

Diskriminierungsformen: (Selbst)Reflexion und Ausloten von Handlungsoptionen

Ausgehend von einem Grundmodul geht es im Training zurzeit um folgende Diskriminierungsformen:

Ableismus

Strukturelle Diskriminierung von Menschen mit zugeschriebenen „Behinderungen“ und von Menschen mit Bezug auf zugeschriebene Verhaltensmöglichkeiten, physische und psychische Befindlichkeiten

Altersdiskriminierung

Strukturelle Diskriminierung gegen Menschen aufgrund ihres Alters.

Adultismus:

strukturelle Diskriminierung von Kindern

Epiphanismus:

strukturelle Diskriminierung von Jugendlichen

Ageismus:

strukturelle Diskriminierung von alten Menschen

Antisemitismus (und Antijudaismus)

Strukturelle Diskriminierung von, Feindschaft und Hass gegen Juden und Jüdinnen. Der Antijudaismus ist religiös motiviert. Der Antisemitismus richtet sich gegen die rechtliche und politische Gleichstellung von Juden und Jüdinnen.

Antiziganismus

Strukturelle Diskriminierung von Roma und Sinti bzw. Menschen mit Roma- und Sintihintergrund; feindliche Haltung gegenüber Sinti und Roma, die von inneren Vorbehalten über offene Ablehnung, Ausgrenzung und Vertreibung bis zu Tötung und massenhafter Vernichtung reicht.

Klassismus

Strukturelle Diskriminierung und Stereotypisierung mit Bezug auf ihre sozioökonomische Gruppenzugehörigkeit gegen Menschen aus der ArbeiterInnenklasse, gegen arme Menschen, Intellektuelle etc.

Lookismus

Strukturelle Diskriminierung und gesellschaftlicher Ausschluss mit Bezug auf zugeschriebene Formen von Körper, Aussehen, Kleidung.

Ost/West (DDR/BRD)

Strukturelle Diskriminierung, Vorurteile und Stereotypen aufgrund der Herkunft aus der DDR oder aufgrund transgenerationaler DDR-Hintergründe; und umgekehrt strukturelle Diskriminierung aufgrund der Zugehörigkeit zur BRD.

Rassismus

strukturelle Diskriminierung von Menschen mit Bezug auf zugeschriebene „Hautfarben“, „Ethnien“, „Kulturen“, Migrationshintergründe, Sprachen.

Gender: Sexismus/ Heterosexismus

Strukturelle Diskriminierung von Menschen aufgrund ihres Geschlechts sowie die diesen Erscheinungen zugrunde liegende Ideologie. Heterosexismus ist ein Denk- und Verhaltenssystem, das Heterosexualität als die einzig „normale“ Form sexueller Orientierung und Beziehung festschreibt.

© Czollek/Perko/Weinbach 2012

Die Beschäftigung und Vertiefung mit struktureller Diskriminierung erfolgt im Social Justice und Diversity Training in Form von Modulen. Zu allen Modulen werden spezielle Übungen durchgeführt, theoretische und historische Inputs gegeben. Diese Module werden immer weiter entwickelt und ausgearbeitet. Dabei werden Diskriminierungsformen in Form von Modulen je einzeln und in ihrer Intersektionalität auf individueller, institutioneller und kultureller Ebene, also in ihrem Ineinandergreifen als strukturelle Diskriminierung reflektiert.

Gleichzeitig ist es im Social Justice und Diversity Training zentral, die vielfältigen Möglichkeiten von Handlungsoptionen gegen Diskriminierungen aufzuzeigen und zu entwickeln, wodurch die Teilnehmenden je für sich Ideen entwickeln, wo und wie sie zugunsten von Social Justice und Diversity handeln möchten bzw. können. Dabei können sich Vorstellungen eröffnen, *wofür* wir handeln wollen. Hierbei geht es auch um die Frage des Verbündetseins, d. h. wahr- und ernst zu nehmen, dass die Anliegen anderer Menschen auch unsere Anliegen sind (kein identitäres „Wir“ als Handlungsbedingung, vgl. Perko 2005).

Intersektionaler Ansatz: individuelle, institutionelle, kulturelle Ebene

Im Zentrum des Social Justice und Diversity Trainings steht der intersektionale Ansatz. Das bedeutet einerseits, Diskriminierungen je eigens *und* als ineinander verwobene zu begreifen: und zwar immer auf der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene und damit als strukturelle Diskriminierung. Dabei werden Diskriminierungsformen nicht bewertend hierarchisiert. Vielmehr geht es darum, strukturelle Bedingungen zu erkennen, die allen Diskriminierungsformen zugrunde liegen. Dieser Ansatz bedeutet, u. a.:

- unterschiedliche Unterdrückungs- und Diskriminierungsformen als strukturelle Machtverhältnisse zusammen und miteinander verwoben zu denken.
- individuelle, institutionelle und kulturelle Mechanismen und Handlungen mit dem bewussten und unbewussten Ziel, Menschen herabzusetzen, abzuwerten und auszuschließen, zusammen zu denken.
- das Ineinandergreifen von individueller, institutioneller und kultureller Ebene von Diskriminierung aufzugreifen.
- die Thematisierung der Komplexität von Diskriminierung und die Konsequenz, jede Form der Diskriminierung in horizontalen und vertikalen Verbindungen untereinander zu betrachten.
- Überschneidungen, wenn Personen von mehreren Diskriminierungsformen betroffen sind und diese sich aneinander anschließen.
- die Möglichkeit, dass Menschen Ausgrenzungserfahrungen erleben und gleichzeitig selbst Diskriminierungsmechanismen haben, mit denen sie sich selbst an Ausgrenzung beteiligen.

Vgl. Czollek/Weinbach 2008

Im Social Justice Training und in der Ausbildung zum/zur Social Justice Trainer_in wird die Verbindung zwischen den unterschiedlichen Ausgrenzungsmechanismen und Diskriminierungsformen transparent gemacht und zugleich die je einzelnen Diskriminierungsformen reflektiert. Hierbei geht es darum, strukturelle Bedingungen zu erkennen, die allen Unterdrückungs- und Diskriminierungsformen zugrunde liegen. Gleichzeitig gilt es zu begreifen, dass ein miteinander statt gegeneinander Denken und Handeln sinnvoll sind.

Methode: Mahloquet als ethisch-dialogische Haltung und als dialogische Gesprächsform

Im Social Justice und Diversity Training wird eine Trennung zwischen Methode und Didaktik getroffen. Für das Training haben wir eine eigene Methode, die Mahloquet, entwickelt. Diese wurde aus der jüdischen Tradition der Interpretation herangezogen und für das Training modifiziert. Die Mahloquet gilt als dialogische Gesprächsform, die im Training angewendet wird, und zugleich als ethisch-dialogische Haltung, die dem Training zugrunde liegt. Sie ermöglicht eine dialogische Auseinandersetzung mit struktureller Diskriminierung, mehrere Perspektiven zu reflektieren und damit Abstand zu nehmen, von einem Denken, das die je eigene Meinung die einzig richtige sei. Beides „verlangsamt“ bewusst, um so Denkräume zu eröffnen, in denen Prozesse der Auseinandersetzung im nachdenklichen Reflektieren ermöglicht werden. Im Training basieren Übungen und Inputs mit spezifischen didaktischen Orientierungen sowie insgesamt der Umgang mit Teilnehmenden und Trainer_innen untereinander auf der Mahloquet. Sie selbst ist keine Übung, sondern kann im Verlauf des Trainings vermittelt und geübt werden.

Als Gesprächsform hat die Mahloquet folgende Spezifika:

- Keine streng vorgegebenen Redner_innenliste.
- Jede Rede wird gleich gehört und hat gleiches Gewicht.
- Ein Miteinander Sprechen, ohne das eigene ICH ins Zentrum zu stellen.
- Themenbezogene Gespräche.
- Anstelle von Fremdzuschreibungen die anderen Personen fragen.
- Die Hintergründe von Fragen kommunizieren.
- Reflektiertes Sprechen: Selbstreflexion dessen, was Ich sagen möchte.

- Wahr- und Ernstnehmen von Gefühlen anderer Personen.
- Anerkennende (nicht diskriminierende) Sprache.
- Einbezug historischer und gegenwärtiger Sichtweisen als Perspektivenvielfalt.

©Czollek/Perko 2006

Die Offenheit dieser Gesprächsform setzt gleichzeitig normative Grenzen: So geht es u. a. nicht darum, dass wir „alles sagen können“, sondern dass wir im Social Justice und Diversity Training ein reflektiertes Sprechen dahin gehend vertiefen und üben, dass in Sprechpausen, die Denkräume eröffnen sollen, eigene Vorurteile, Stereotype etc. überlegt werden können, um nicht-diskriminierendes Sprechen und Umgehen miteinander zu ermöglichen.

Als ethisch-dialogische Haltung, die dieser Art und Weise des Miteinander-Sprechens und Umgehens zugrunde liegt, ist sie durch spezifische Prämissen gekennzeichnet, die im Social Justice und Diversity Training wesentlich sind:

Haltung des Sprechens und Handelns

- Haltung der Demut, d. h. die Allmachtsphantasie aufgeben, als einzige_r Recht zu haben.
- Gleichwertigkeit verschiedener Denkinhalte: Jede_r darf sprechen und wird gehört; der Beitrag eines jeden Menschen ist gleich wichtig.
- Sich-Einlassen auf Fremdheit: Jede_r ist im Sinne der Gastfreundschaft des anderen Gast.
- Anerkennender und respektvoller Umgang von Menschen miteinander.
- Wechselseitige Übernahme von Verantwortung füreinander: alle sollen die soziale Verantwortung füreinander übernehmen und demokratisch miteinander sprechen und handeln.

Haltung der De-Hierarchisierung

- Im Dialog sind alle Subjekte gleichberechtigt.
- Gleichberechtigtes Verhältnis zwischen den jeweiligen Einzelnen und der Gruppe.
- Es gibt kein Opfer, insofern die Einzelnen weder einer Idee noch einer Gruppe geopfert werden.
- Es gibt kein gewalttätiges Zwingen von Menschen in Strukturen.
- Die kulturelle Identität tritt hinter das Individuum zurück: das Individuum spricht nicht

als Repräsentant_in einer Kultur, sondern für sich, auch wenn es in die jeweilige Kultur eingebettet ist.

- Keine Synthese von Widersprüchen, keine Wahrheitsfindung.
- Keine ein für allemal abgeschlossene Lösung, sondern ein Prozess.
- Win-Win-Lösung, ausgehandelter Kompromiss oder etwas ganz anderes.
- Es geht um keine Belohnung.
- Kein Kampf der Positionen: insofern öffnet es den Zirkel des bewertenden polarisierenden Denkens.
- Infragestellung von Bedeutungen, Werten, Vorstellungen, Bildern ...

Haltung der „Absichtslosigkeit“ des Handelns

- Es geht nicht um Überzeugung des Gegenübers von meiner Meinung.
- Es gibt keine übergeordnete Instanz, die darüber entscheidet, was richtig und was falsch ist (das bedeutet keine Beliebigkeit).

©Czollek/Perko 2006

Der Dialog als Gesprächsform bedeutet in Verbindung mit der ethisch-dialogischen Haltung weit mehr als eine spezifische Form des Gespräches. Denn der gemeinsame Dialog führt zur Möglichkeit des dialogischen Denkens, d. h. eines Denkens, in dem es für Teilnehmende möglich wird, die Themenbereiche des Social Justice und Diversity Trainings jeweils aus mehreren Perspektiven betrachten zu können. Das setzt nicht selten ein Verlernen existierender Vorurteile und Stereotypen voraus, eine „Kompetenz der Kompetenzlosigkeit“ (vgl. Mecheril 1998). So können sich festgezurzte Meinungen über das Zuhören und Fragen sowie über die Auseinandersetzung mit Anderen verändern, können gesellschaftliche Kontexte und strukturelle Bedingungen einbezogen werden, kann die Verwobenheit von Stereotypen in die jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen gesehen und verstanden werden. Damit korrespondiert diese ethisch-dialogische Haltung mit einer politischen Haltung, die sich gegen jede Form von struktureller Diskriminierung zugunsten der partizipativen Anerkennung und Verteilungsgerechtigkeit für alle Menschen ungeachtet ihrer „Hautfarbe“, zugewiesenen „Behinderungen“, ihres Alters, Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung, kulturellen Herkunft, sozialen Herkunft (Klasse) etc. oder ihrer vermeintlichen Nützlichkeit richtet.

Im Social Justice und Diversity Training gibt es keine Garantie dafür, dass alle Teilnehmenden

möglicherweise vorhandenen bzw. verinnerlichten Stereotypen oder Vorurteile etc. aufbrechen, doch erfahrungsgemäß bietet die Mahloquet als dialogische Gesprächsform und ethisch-dialogische Haltung Möglichkeiten dafür.

Spezifische Übungen: sektionale und intersektionale Übungen

In jedem Modul des Social Justice und Diversity Trainings werden eigens entwickelte Übungen durchgeführt (Stereotypenarbeit, Biographiearbeit, Dekonstruktionarbeit, Übungen zu Handlungsoptionen u.v.m.). Die Übungen werden sowohl in Bezug auf die je einzelnen Diskriminierungsformen als auch hinsichtlich ihrer intersektionalen Verbindung ausgeführt. Sie sind in erster Linie kognitiv-dialogisch, wobei „kognitiv“ sehr weit und „dialogisch“ nicht nur als Sprache und Sprechen aufgefasst wird.

Die Übungen

- werden von Trainer_innen angeleitet.
- sind keine Körper- oder Bewegungsübungen: weil diese oftmals ein Diskriminierungsgrund für Teilnehmende sind, deren körperliche Verfasstheit nicht der angeblichen Normalität entspricht.
- sind kognitiv-dialogisch: wobei „kognitiv“ sehr weit gefasst wird und „dialogisch“ nicht nur Sprache und Sprechen meint (vgl. Social Justice Training mit Kindern, mit Menschen, die nicht sprechen können etc.)
- dienen der Vertiefung der jeweiligen Thematik (Module): auf reflexiver und emotionaler Ebene, die über Theorie nicht erreicht werden kann und somit eine andere Ebene hereinbringt.
- sollen niemanden zwingen, etwas zu sagen: denn die (Selbst)Reflexion soll immer so geschehen können, wie es Teilnehmende für sich selbst entscheiden.
- bieten Raum, um etwas zu sagen: so es gewollt wird, wobei die Möglichkeit besteht, über etwas zu sprechen und es zu besprechen (auch hier tragen alle Verantwortung darüber, wie mit dem Erzählten umgegangen wird).
- sind didaktisch oftmals zeitlich absichtlich knapp bemessen: z. B. 5 Minuten, dann PartnerInnenwechsel, dann andere Frage etc., damit die (Selbst)Reflexion nicht durch die kognitive Kontrolle verfärbt wird.
- ...

©Czollek/Weinbach 2008

Einbezug historischer und ideengeschichtlicher Kontexte

In jedem Themenschwerpunkt des Social Justice und Diversity Trainings verdeutlichen historische Inputs durch die Trainer_innen (oder durch die Teilnehmenden) die tiefe gesellschaftliche Verankerung der einzelnen Diskriminierungsformen und ihre Verwobenheiten. Sie zeigen die Produktion von Stereotypen und Vorurteilen im historischen Kontext, ihre Veränderungen, Re/Produktionen und Verfestigungen. Untermauert werden diese oftmals durch Dokumentationsfilme. Die eigens ausgearbeiteten historischen und ideengeschichtlichen Kontexte (z. B. von Antisemitismus, Klassismus, Antiziganismus etc.) werden in Form von Inputs referiert und mit den Teilnehmenden diskutiert oder in Form von Übungen und mit zur Verfügung gestellten Materialien auch von den Teilnehmenden selbst erarbeitet.

(Inter/Trans)Kulturelle Kontexte des Trainingsansatzes: Theorie und Praxis

Die Hintergründe des Social Justice und Diversity Trainings sind sowohl in ihren Theoriebezügen als auch in seinen Bezügen zur Praxis inter- bzw. transkulturell. So ist Social Justice in den USA, Großbritannien und anderen angelsächsischen Ländern aus sozialen Bewegungen heraus entstanden und dort eng mit u. a. Gewerkschafts-, Bürger_innenrechtsbewegungen und Antirassismusbewegungen verknüpft. Die Theorien des Social Justice haben zwar territorial gesehen oftmals ihre Ursprünge in den USA, werden aber getragen von Menschen, die aus vielen verschiedenen Ländern dorthin nicht zuletzt als Flucht vor den Nationalsozialist_innen aus Europa emigrierten und deren Denktraditionen oftmals aus der jüdischen Tradition kommen. Durch Vertreibung und drohende Vernichtung ins Exil gezwungen, haben viele Denker_innen ihre Methoden in den USA oder anderen Ländern weiterentwickelt und praktiziert. Ihre Methoden sind erst in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland verbreitet worden. Es geht also bei einem Social Justice und Diversity Training in der Bundesrepublik Deutschland auch darum, solche Zusammenhänge zu reflektieren.

Gleichzeitig rekurrieren wir im Social Justice und Diversity Training auf eine ethischdialogische Haltung und dialogische Gesprächsform, die aus der jüdischen und damit nicht aus einer „westlichen“ Tradition kommt. Zudem rekurrieren wir im Training auf einen Diversityansatz in seiner Intersektionalität und damit auf die Wurzeln des Begriffes „intersectionality“ (Intersektionalität) bzw.

„intersectional oppression“ (sich überschneidende Unterdrückung), der seine politischen und wissenschaftlichen Ursprünge im amerikanischen „Black Feminism“ hat (vgl. Collins 1998; hooks 2000; Crenshaw 2004).

Intentionen des Social Justice und Diversity Trainings

Die Intention des Trainings besteht u. a. darin:

- die selbstreflexive Auseinandersetzung mit Diskriminierungsformen zu evozieren.
- die einzelnen Diskriminierungsformen inhaltlich, theoretisch, historisch etc. zu vermitteln und ihre Verwobenheit im Sinne der strukturellen Diskriminierung und der Intersektionalität aufzuzeigen.
- die individuelle, institutionelle und kulturelle Ebene von Diskriminierung aufzuzeigen und zu vermitteln.
- Handlungsoptionen aufzuzeigen und zu entwickeln.
- eine neue Methode, die Mahloquet, zu vermitteln und darüber eine spezifische ethische und politische Haltung zu vermitteln.

Dazu kommt bei der Ausbildung zum/zur Social Justice Trainer_in folgende Zielsetzung:

- Supervision anzubieten, wenn Teilnehmende im Laufe der Ausbildung Elemente des Social Justice und Diversity Trainings durchgeführt haben.
- die Teilnehmenden zum/zur Social Justice und Diversity Trainer_in auszubilden, also Trainer_innenwissen, -kenntnisse und -kompetenzen zu vermitteln.

In der Ausbildung zum/zur Social Justice Trainer_in ist diese Zielsetzung verbunden mit der Einteilung der jeweiligen Trainingseinheiten:

- Den selbstreflexiven Teil des Trainings: Inputs, Übungen, Diskussionen etc.
- Der Metaebene als Ort für Fragestellungen der Teilnehmenden: z. B. Fragen nach der Methode, die im Verlauf der Trainingseinheit auf Karteikarten geschrieben und zu einer festgelegten Zeit diskutiert wurden.
- Train-the-Trainer-Ebene: insbesondere durch das Angebot, dass Teilnehmende während der Trainingsausbildung selbst Übungen durchführen können.
- Ebene der Supervision: für die Teilnehmenden, die außerhalb der Ausbildung Erfahrungen mit Social Justice und Diversity Trainings sammeln.

Zur gesamten Ausbildung gehört ferner, dass die Teilnehmenden einzeln oder in Kleingruppen Präsentationen durchführen, mit denen sie vermitteln, was sie im Verlauf des Ausbildungstrainings gelernt haben.

Praxisanwendungen

Social Justice und Diversity Trainings gewinnen im deutschsprachigen Raum immer mehr an Bedeutung. Neben den Train-the-Trainer-Ausbildungen, die wir seit 2006 durchführen, wird dieses Training in verschiedenen Praxisfeldern durchgeführt: in sozialen Projekten (Kinder, Jugendliche, Erwachsene), im Jugend- und Erwachsenenbildungsbereich, im politischen Bildungsbereich, in Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen sowie im ökonomischen Bereich. Zunehmend werden positive Rückmeldungen an das Institut Social Justice übermittelt, die die Verwendung von Elementen des Social Justice und Diversity Trainingsansatzes hervorheben: in der Lehre an Schulen, Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten (vgl. Perko 2012), an Schnittstellen des Job Centers, Projektmanagements, in Beratungen u. v. m.

Hier möchten wir auf ein evaluiertes Training hinweisen, in dem ein Antirassismus-Training mit Elementen von Social Justice mit Jugendlichen durchgeführt wurde. Im Projekt „Antirassismusarbeit für Jugendliche mit Elementen des Social Justice- Trainings“ (Projektträger: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e. V. (IDA; Durchführung: Planerladen e.V.)) durchgeführt von IDA e.V. und Planerladen; Trainer_innen: Darius Sobhan-Sarbandi, Ali Sirin, Brigitte Schwenger, Suat Yilmaz) wurden 21 Trainings in Dortmund und Hamburg für Jugendliche (Alter zwischen 16 und 22; Gesamtanzahl der Teilnehmenden: 162) im Zeitrahmen vom 9. Februar 2009 bis 19. September 2009 à einem Tag durchgeführt. Sie wurden mit standardisierten Fragebögen sowie ausgewählter teilnehmender Beobachtung von Gudrun Perko evaluiert. In den Trainings sollten folgende Elemente des Social Justice erprobt und angewandt werden: Mahlo-

quet als dialogische Methode; Übungen teilweise aus dem Social Justice Training; Intersektionalität von Rassismus in Bezug auf Sexismus und Antisemitismus, wenn es von den Jugendlichen thematisiert wird. Die Evaluierungsergebnisse zeigen als Gesamtbewertung der Trainings durch die Teilnehmenden insgesamt mit dem Mittelwert 1,7 eine sehr positive Bewertung. Die teilnehmende Beobachtung bestätigt diese Ergebnisse. Wird auf die Beurteilung der Elemente des Social Justice und Diversity Trainings (Zufriedenheit mit Inhalten, Übungen, Methode; Behandlung anderer Themen als Rassismus/Intersektionalität, Mittelwert 1,7) geachtet, so fällt auf, dass die Beurteilung der Gruppen bei jenen Trainings positiver ausfällt, bei denen der/die Trainer_in eine Ausbildung zum Social Justice und Diversity Training absolviert hat. Die Möglichkeit, Elemente von Social Justice und Diversity Trainings zu vermitteln, wurde insgesamt mit dem Mittelwert 1,7 von den Teilnehmenden positiv beurteilt. (Eine detaillierte Darstellung der Evaluierungsergebnisse findet sich in Bundschuh/Jagusch 2009.)

Anders als die Ausbildung zum/zur „Social Justice und Diversity Trainer_in“ gibt es für das Social Justice und Diversity Training nicht per se Bereiche, in denen es nicht durchgeführt werden kann. Selbstredend muss es gegebenenfalls modifiziert und in der jeweiligen Praxis erprobt werden.

Leah Carola Czollek, *Gastdozentin an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin. Mitbegründerin und Ausbilderin für Social Justice und Diversity Trainings.*

Gudrun Perko, *Gastprofessorin zu Gender und Diversity an der FH Potsdam. Mitbegründerin und Ausbilderin für Social Justice und Diversity Trainings.*

Heike Weinbach, *Professorin an der Hochschule Neubrandenburg. Trainerin, Mitbegründerin und Ausbilderin für Social Justice und Diversity Trainings.*

Literatur

- Adams, Maurianne/Bell, Lee Anne/Griffin, Pat (Hg.): Teaching for diversity and social justice. A sourcebook, New York und London 1997 (zweite Auflage 2007)
- Arendt, Hannah: Gedanken zu Lessing – Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten. In: Menschen in finsternen Zeiten. Hamburg 1959
- Arendt, Hannah: Vita Activa oder vom tätigen Leben. München 1967
- Arendt, Hannah: Macht und Gewalt. München 1970
- Bundschuh, Stephan/Jagusch, Birgit (Hg.): Antirassismus und Social Justice. Materialien für Trainings mit Jugendlichen. Düsseldorf 2009

- Butler, Judith: Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt/ Main 2003
- Butler, Judith: Undoing Gender. New York 2004
- Castoriadis, Cornelius: Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt/ Main 1984
- Castoriadis, Cornelius: „Die griechische polis und die Schaffung der Demokratie“ und „Das Gebot der Revolution“. In: Rödl, Ulrich (Hg.). Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie. Frankfurt/Main 1990
- Collins, Patricia Hill: Its All in the Family: Intersections of gender, race and nation. In: Hypatia, 13, 3. 1998
- Crenshaw, Kimberle: Intersectionality: the double bind of race and gender. In: perspectives. Frühling 2004. Online unter: <http://www.abanet.org/women/perspectives/Spring2004CrenshawPSP.pdf>
- Czollek, Leah Carola/ Weinbach Heike: Gender- und Gerechtigkeitstrainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern. In: Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie. Barbara Nohr und Silke Veth (Hg.). Berlin 2002
- Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun: Mahloquet als integrative Methode des Dialoges: ein Mediationsverfahren in sieben Stationen. In: Perspektive Mediation. Beiträge zur Konfliktkultur 4/2006, Wien 2006. Online unter: <http://www.socialjustice.eu/texte.html>
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: Diversity (Cultural) Managing und Interkulturelle Öffnung. In: Informieren, qualifizieren, integrieren. Dokumentation. Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein e.V., Kiel 2007
- Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun: Eine Formel bleibt eine Formel... Gender und Diversity gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz. FH-Campus Wien (Hg.). Wien 2008
- Czollek, Leah Carola/ Weinbach, Heike: Lernen in der Begegnung: Theorie und Praxis von Social Justice-Trainings. IDA e.V. (Hg.). Bonn 2008
- Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike: Lehrbuch Gender und Queer. Weinheim/ München 2009
- Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun/ Weinbach, Heike: Handbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. München/ Weinheim 2012
- Derrida, Jacques: Die Schrift und die Differenz. Frankfurt/ Main 1972
- Fraser, Nancy: Die halbierte Gerechtigkeit. Frankfurt/ Main 2001a
- Fraser, Nancy: Recognition without Ethics? In: Theory, Culture & Society, 18, 2001b hooks, bell: Where we stand. Class matters. New York 2000
- Mecheril, Paul: Angelpunkte einer psychosozialen Beratungsausbildung unter interkultureller Perspektive. In: Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Maria del Mar Castro Varela/ Sylvia Schulze/ Silvia Vogelmann/ Anja Weiß (Hg.). Tübingen 1998
- Perko, Gudrun: Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens. Köln 2005. Online unter: <http://www.perkoprofundus.de/pub/artikel.htm>
- Perko, Gudrun/Czollek, Leah Carola: Diversity in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten seiner Umsetzung. In: Paul Mecheril/ Anne Broden (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf 2007. Online unter: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1105/html/index.html>
- Perko, Gudrun: Social Justice in der Lehre. Herausforderungen vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. In: Kossek/ Zwiauer (Hg.): friday lectures – Umbruch, Aufbruch? Zur Diskussion der Hochschulentwicklung und des Bologna-Prozesses. Göttingen/ Wien 2012
- Weinbach, Heike: Social Justice statt Kultur der Kälte. Alternativen zur Diskriminierungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 2006. Online unter: <http://www.social-justice.eu/texte.html>
- Young, Iris Marion: Justice and the Politics of Difference. Princeton/ NJ. 1990
- Young, Iris Marion: Fünf Formen der Unterdrückung. In: Herta Nagl-Docekal, Herlinde Pauer-Studer (Hg.). Politische Theorie, Differenz und Lebensqualität. Frankfurt/ Main 1996
- Young, Iris Marion: Inclusion and Democracy. New York 2000

Adultismus – ein Expertinnengespräch mit ManuEla Ritz

Von Josefine Behrendt und Carolin Wolschke

Adultismus bezeichnet die Machtungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen und ist somit ein Phänomen der Alltagsdiskriminierung auf Grund des bestehenden Altersunterschiedes. ManuEla Ritz ist Antirassismustrainerin und Expertin in der Adultismusforschung und klärt im folgenden Gespräch über die Thematik auf.

In Bezug auf Adultismus sprechen wir von der Diskriminierung von Kindern. Doch was bedeutet eigentlich das Wort „Kind“?

ManuEla Ritz: Oberflächlich betrachtet könnte man meinen, das Wort ‚Kind‘ sei nur die Bezeichnung einer Personengruppe. Schaut man unter die Oberfläche, entpuppt sich diese Bezeichnung jedoch als Kategorisierung und Festschreibung. Jedes Mal, wenn wir das Wort ‚Kind‘ benutzen, haben wir Bilder im Kopf. In meinen Vorträgen über Adultismus lasse ich die Zuhörer_innen manchmal zum dem Wort Kind assoziieren. Dann kommen Aussagen wie „bockig, laut, schmutzig, lustig ...“ Mit anderen Worten, das, was wir gelernt haben, was und wie Kinder sind bzw. sein sollen, sind abrufbare Kategorien, an denen wir bestimmte Sichtweisen, Erwartungen, Forderungen, Regeln usw. festmachen. Mit dem Wort ‚Erwachsene‘ funktioniert das übrigens genauso. Wenn Erwachsene über das Wort ‚Erwachsene‘ assoziieren kommen dann Worte wie „verantwortungsbewusst, viel Arbeit, gestresst ...“. Mit diesen beiden Kategorien nehmen wir eine Gruppenbildung vor. Wir Erwachsenen bilden eine „Wir-Gruppe“ – ungeachtet dessen, dass Erwachsene ja nun wirklich alles andere als eine homogene Gruppe sind - und um dieses herbeiphantasierte ‚Wir‘ so richtig gut funktionieren zu lassen, kreieren wir noch eine Gruppe der ‚Anderen‘. Wir laden unser Selbstbild mit tollen Attributen auf und fremdüberschreiben die weniger tollen, weniger ernstzunehmenden, die „kindischen“ – ein interessantes Wort in dem Zusammenhang – Attribute auf die Menschen, die wir „Kinder“ nennen. Das funktioniert übrigens in den meisten Diskriminierungsformen so: immer wird das Negativ des positiven Selbstbildes derer, die sich zur Norm erklären, auf die so konstruierten „Anderen“ gelegt.

Adultismus ist eine Diskriminierungsform. Häufig diskriminieren Menschen, indem sie eine Identität bilden als Person oder zugehörig zu

einer Gruppe, um sich selbst zu wahren oder zu schützen.

ManuEla Ritz: (...) und/oder um sich selbst zu erhöhen. Im Ursprung heißt das lateinische Verb „discriminare“ trennen bzw. unterscheiden. Hinzu kommt aber, dass das Abgetrennte dann auch anders gesehen und behandelt wird. Und das ist im Kontext von Adultismus ein wichtiger Knackpunkt, denn natürlich behandle ich als Erwachsene andere Erwachsene meist anders als Kinder. Natürlich werde ich meinen 40jährigen Mann nicht auf dem Schoß wiegen und ihm die Flasche geben, was ich mit einem halbjährigen Kind durchaus tue. Mit anderen Worten dieses ‚anders behandeln‘ ist aufgrund real existierender physischer und psychischer Abhängigkeiten vorgegeben. Das ist anders als bei anderen „-Ismen“, wo man das zwar auch lange behauptet hat: „Man könne Schwarze Menschen unterwerfen und versklaven, weil die nicht so zivilisiert sind. Man müsse Frauen zu Hause am Herd halten, weil die nicht so intelligent sind.“ Aber letztlich haben Befreiungsbewegungen dazu beigetragen, dass diese Fremdzuschreibungen durch positivere Selbstbeschreibungen und -behauptung der betroffenen Personengruppen abgeschafft, abgemildert, abgeändert wurden und noch immer werden; denn wir sind ja sowohl im Kontext von Rassismus als auch im Kontext von Sexismus noch lange nicht am Ziel angekommen.

Wo bzw. wann beginnt Adultismus?

ManuEla Ritz: Im Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen gibt es merkwürdige Grauzonen, die auf dieses ‚anders behandeln‘ abzielen. Natürlich nehme ich ein 3jähriges Kind an die Hand, wenn ich über eine befahrene Straße gehe. Das mache ich mit meinem erwachsenen Freund nicht, weil ich davon ausgehe, dass seine Blickhöhe und seine Erfahrungen ausreichen, um den Verkehr zu überblicken. Natürlich mache ich mir keine Sorgen, wenn ich mit einer Freundin im Steakhaus sitze und sie da mit einem megascharfen Messer rumhantiert, aber ich wäre tatsächlich unentspannter, würde ich Ähnliches bei meiner zweijährigen Tochter beobachten. Die Grauzone nun besteht darin, dass ich für mich klar kriege, wo ist diese ‚andere Behandlung‘ tatsächlich abhängig vom Alter, der Größe, der Grob-/Feinmotorik, den tatsächlichen Erfahrungswerten des jeweiligen Kindes, und ab wann diese ‚andere Behandlung‘ aus Gründen der

Bequemlichkeit resultiert. Die Frage also ist; wann werden meine Bilder über Kinder, die ja meine Handlungen und mein Verhalten prägen, zu einer Rechtfertigung meines unter Umständen ganz und gar nicht gerechtfertigten Umgangs mit Kindern. Wann tue oder lasse ich Dinge, nicht um das Kind zu schützen, sondern um mich über sie zu stellen? Und das fängt eben nicht erst an, wo ich Kinder missachte, bloßstelle, belächle oder sie auslache, sie „Gören“ nenne usw. Das fängt vielleicht schon da an, wenn ich sage: „Och, Kinder sind immer so süß. Die sind so niedlich.“ Auch mit diesen vermeintlich positiven Attributen beschreibe ich fremd, setze ein Label.

Ist ein Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern ohne adultistisches Verhalten überhaupt möglich?

ManuEla Ritz: Wenn Adultismus eine Diskriminierungsform ist und heißt, jemanden aufgrund bestimmter Merkmale anders zu behandeln, dann glaube ich das nicht. Schauen wir uns an, wie der Tag eines beispielsweise 7jährigen Kindes organisiert ist. Die Mutter, der Vater, der Wecker oder wer oder was auch immer, sagt dem Kind, wann es aufzustehen hat. Das ist bei den meisten Erwachsenen genauso, aber damit endet auch schon die Überschneidung. Irgendwo liegen Klamotten bereit, die das Kind anzuziehen hat, ganz gleich, ob die olle Strumpfhose kneift oder der Pullover kratzt. In der Küche steht unter Umständen das Frühstück bereits auf dem Tisch, egal, ob das Kind Hunger hat oder nicht, egal ob es Appetit auf das gewohnte Nutellabrot, das allmorgendliche Müsli oder sonst was hat. Dann fegt der für das Kind zuständige Erwachsene - der „Sorgeberechtigte“ also - auch schon mit dem Kind aus dem Haus und liefert es in der Schule ab, wo schon der nächste Erwachsene wartet, der dem Kind sagt, was jetzt gerade dran ist. An dieser Stelle kommt von Erwachsenen oft der berechtigte Einwand: „Wir sind ja alle in der Struktur, wir müssen ja zur Arbeit. Wir müssen ja pünktlich sein und deswegen hängt das Kind sozusagen in dieser Struktur mit drin.“ Und in der Tat leben die meisten Menschen in einem Schnelligkeitsmodus, der Sätze wie „Ich diskutiere jetzt nicht mit dir, du machst einfach, was ich dir sage“ leicht entstehen lässt. Um auf die Frage zurückzukommen; ich glaube nicht, dass es in diesen Strukturen einen wirklich adultismusfreien Raum geben kann. Die Frage aber ist dann: „Wie kann ich Adultismus reduzieren? Was sind wirklich unabdingbare Sachen in meinem Zusammensein mit Kindern? Wo muss ich mich kümmern, damit dem mir anvertrauten Kind nichts Schlimmes passiert? Und wo benutze ich meine Größe, mein Alter, meine Macht nicht

aus Gründen der Schutzbefohlenheit?“ Die Beantwortung dieser Fragen hängt wiederum von meinem Bild von Kindern ab, was im besten Fall kein Universalposter sein sollte, sondern das Bild des jeweiligen Kindes, das da gerade vor mir steht. Was traue ich ihm zu? Was kann und will er/sie allein? Was will er/sie überhaupt? Ich glaube, danach fragen wir Erwachsenen die uns umgebenden Kinder viel zu selten.

Wozu ein Kind bereits in der Lage ist, sollte individuell an jedem einzelnen Kind festgemacht werden. Schwierig wird es dann, wenn Kinder aus organisatorischen Gründen allgemeinen Regelungen in Institutionen folgen müssen. Kann auf die individuellen Bedürfnisse eines Kindes in einer pädagogischen Institution überhaupt in ausreichendem Maße eingegangen werden?

ManuEla Ritz: Wann immer man Menschen - egal welchen Alters - in größere Menschengruppen, in eine Institution steckt, wird der Blick auf den Einzelnen unscharf. Wenn Kinder in Kindertagesstätten oder Kindergärten gesteckt werden und plötzlich zu fünfzehnt oder von mir aus auch „nur“ zu zehnt in einer Gruppe sind, funktioniert der individuelle Blick einfach nicht mehr so ohne Weiteres. Und darüber hinaus; ich war ja früher selbst Erzieherin und weiß daher, in welche Spannungsverhältnisse man in diesem Beruf geraten kann. Da ist das Kind mit seinen Bedürfnissen, da sind viele Kinder mit vielen zuweilen sehr unterschiedlichen Bedürfnissen, da sind die anderen Kolleg_innen, da sind Strukturen wie Tagesabläufe, da ist ein Regelwerk, da sind die Eltern. Ich habe heute noch in meinen Workshops zur Sensibilisierung für Adultismus mit Erzieher_innen zu tun, die sich fragen, für wen oder was sie eigentlich arbeiten. Das finde ich bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass diese Menschen in sogenannten KINDEREinrichtungen tätig sind. In diesen Workshops sage ich den Pädagog_innen immer: „Ihr müsst Euch bewusst machen, dass ihr das System von Adultismus stützt.“ Ich finde, das muss man einfach klar haben: „Ich stütze Adultismus, wenn ich als Erzieherin in einer Kita arbeite, weil es nicht möglich ist, mit zehn Kindern so zu leben, dass ich alle im Blick habe und dass ich bei jedem Einzelnen gucken kann, was für ihn oder sie jetzt gerade wichtig ist.“ Und wenn ich das weiß, „Ich stütze das System“, kann ich was damit machen. Dann kann ich entweder sagen: „Ja na und, ich brauch die Kohle und mach einfach weiter“, oder ich kann sagen: „Okay, ich stütze das System, aber ich gucke, wie ich das System so verändern kann, dass es ein relativ adultismusarmer Raum wird“, oder ich sage: „Ich gehe aus dem System raus.“

Wenn man jedoch aus dem System rausgeht, lässt man es dann nicht weiter bestehen?

ManuEla Ritz: Da habt ihr vollkommen Recht, wenn man das System verlässt, verändert man es nicht, man verschafft sich eigentlich nur für sich selbst ein besseres Gefühl. Oder aber man macht es wie ich, verlässt das System und kommt 15 Jahre später gleichsam durch die Hintertür wieder rein, um dann nicht mit den Kindern, sondern mit den Erwachsenen zu arbeiten.

Wie kann gegen Adulthood vorgegangen werden?

ManuEla Ritz: Ich glaube, wir Erwachsenen müssen endlich anfangen, uns um unseren eigenen Kram zu kümmern. Wir sind ja diejenigen, die Adulthood verursachen, ihn stützen und repräsentieren. Und deshalb sind wir auch diejenigen, die die Situation verändern können. Der gängige Blick auf „hyperaktive Kinder“ und „kriminelle Jugendliche“ - zwei von vielen Labels, mit denen wir ganz selbstverständlich hantieren - und die damit verbundenen (medizinischen) Behandlungen und Sanktionen werden langfristig nichts ändern. Wir müssen zuerst uns selbst in den Blick nehmen. Ich glaube, Selbstreflexion ist in der Auseinandersetzung mit jedweder Diskriminierungsstruktur das A und O. Gerade, vor allem wenn man davon ausgeht, dass Kinder, anders als andere diskriminierte Personengruppen, weniger Möglichkeiten haben, sich effektiv zu wehren. Schraubstöcke in Form von „Wenn du dich nicht benimmst, dann gibt's Hausarrest“ sind unter dem Deckmantel erzieherischer Maßnahmen ganz schnell angesetzt. Und somit sitzen Erwachsene meist am längeren Hebel. Wir müssen uns überlegen, wozu wir diesen längeren Hebel benutzen; um auszuhebeln oder Kinder zu erheben. Neben der notwendigen Selbstreflexion sollten wir endlich damit anfangen, unsere eigene Kindheit in unser gegenwärtiges Leben als Erwachsene zu integrieren. Kindheit ist nicht immer und nicht nur rosa. Traumatische Erlebnisse beginnen nicht erst da, wo Kinder missbraucht oder misshandelt werden. Psychoanalytiker_innen wie beispielweise Alice Miller gehen davon aus, dass traumatische Erlebnisse oft von unserem Bewusstsein abgespalten werden. Doch diese Abgespaltenheit von unserer eigenen Kindheit macht uns unsensibel für die Belange der Kinder von heute. Diese These vertrete ich auch in den Workshops, die ich leite. Ich habe überhaupt keine Lust in solchen Settings mit irgendwem über irgendwelche nicht existenten oder vielleicht existenten Kinder zu reden, die jetzt gerade überhaupt nicht anwesend sind, und das ist auch gar nicht notwendig. Denn wo immer Menschen zusammenkommen, sind ebenso viele

Kindheiten ja schon im Raum, nur leider halt oft verschüttet, abgespalten, idealisiert, romantisiert oder sonst wie verkorkst. Letztlich aber sind wir selbst, wenn es um Kindheit geht, eine Fundgrube für Umdenkmanöver und Lösungsansätze. Wir müssen uns nur selbst anschauen. Ich glaube, dass dieses Abspalten von Teilen unseres Selbst nur mit der Kinderzeit passiert. Ich glaube, dass ich als 70jährige nicht vergessen - sprich abgespalten - haben werde, wie ich mit 40 oder 30 unterwegs war. Aber in scheinbar jedem Alter denken Menschen entweder ungern an ihre Kindheit zurück, verdrängen oder bagatellisieren sie. Ich glaube, dass das wiederum den Grundstein legt, eben nicht klar zu kriegen, wie ich heute mit Kindern umgehe. Ich glaube, wenn ich selber nicht in Kontakt bin mit meinen eigenen Erinnerungen an das, was gut und nicht so gut war, ist mein Blick für das, was ich heute an Gutem oder Nicht-Gutem sehe oder tue nicht klar. Ein Beispiel: Meine Tochter sammelt mit Vorliebe Steine. Irgendwann war meine Mutter zu Besuch, sah überall große und kleine und Eimer mit Kieselsteinen und sagte: „Das schmeißen wir jetzt mal alles weg.“ Es kam zu einem riesigen Drama. Man könnte an der Stelle sagen: „Halb so schlimm! Stell dich nicht so an! Such dir einfach neue Steine!“ oder man versucht zu verstehen. Wenn man sich überlegt, dass Kinder zwar in einer konsumgesteuerten Welt leben, von der sie aber lange ausgeschlossen sind, kann es eine logische Konsequenz sein, sich andere Schätze zu organisieren. Meine Tochter bezeichnete im Streit mit meiner Mutter ihre Steine als Schätze. Niemand, der einigermaßen gesund tickt, würde in irgendjemandes Wohnung gehen und sagen: „Jetzt schmeißen wir deine schönen Sammeltassen oder deine Platten-sammlung einfach mal weg“. Diese beiden Dinge - die Steinsammlung meiner Tochter und das, was manche Erwachsene meinen sammeln zu müssen - sind absolut miteinander vergleichbar, beides hat für den Besitzer einen Wert. Diesen Wert muss ich nicht erkennen oder die Begeisterung für Steine, Sammeltassen, Platten oder sonst was teilen, aber ich kann und sollte ihn respektieren. Wir müssen uns klar machen, dass wir mit derartigen Aktivitäten in die Lebensrealität eines Menschen eingreifen. Und noch eine weitere Überlegung zu der Frage, wie Adulthood reduziert werden kann: Der Familientherapeut Jesper Juul spricht von Rollen, davon, dass Kinder viel zu viel mit Rollen zu tun haben, die wir Erwachsenen spielen. Die Rolle der Mutter oder des Vaters, die Rolle der Erzieherin oder des Lehrers usw. Juuls Plädoyer ist: Kinder brauchen normale, richtige, anfassbare, erwachsene, authentische Menschen und nicht irgendwelche Rollen. Authentisch kann ich aber

am ehesten sein, wenn ich mein Gegenüber nicht auch in eine Rolle stecke. Hier kommt die schöne und oft zitierte Vorstellung von der Augenhöhe ins Spiel. Augenhöhe funktioniert nicht, wenn ich auf jemanden herabschaue. Authentizität und Augenhöhe funktionieren, wenn ich mit mir und meiner eigenen Kindheit, mit meinen eigenen Gefühlen verbunden bin und deshalb mitkriege, wie es dem Menschen an meiner Seite geht. Und das erreiche ich nicht über Abspaltung, sondern über Integration meiner selbst. Leider bekommen das die wenigsten Menschen in der Kindheit gelehrt bzw. wir erfahren selten Unterstützung beim Versuch, unsere Gefühle zu formulieren. Und dann finden wir uns als Erwachsene in Situationen wieder - von mir aus in Diskriminierungssituationen - und raffen nicht, was gerade abgeht. Wir haben vielleicht ein vages Gefühl aber wir können es nicht ausdrücken. Die wenigsten von uns lernen in der Kindheit zu sagen: „Das verletzt mich“. Wir lernen in der Kindheit, Verbote und Sanktionen hinzunehmen. Das Gefühl ist da, aber niemand sagt uns, dass es okay ist, dieses Gefühl auszurücken in Worten oder Taten.

Wie könnte man reagieren, wenn man adultistisches Verhalten im Alltag wahrnimmt?

ManuEla Ritz: Das ist, glaube ich, eine Entscheidungsfrage und auch eine Frage dessen, wie viel

man an Argumentationswillen und -kraft hat. Ich glaube, es gibt drei Spiel- oder „Schlachtfelder“ – je nachdem – auf denen man sich bewegen kann. Man kann sich dafür entscheiden: 1. die Erwachsenen anzusprechen, wenn man Adultismus registriert oder 2. man kann Adultismus zwar registrieren aber in der jeweiligen Situation einfach nichts tun, vielleicht weil man nicht weiß, wie und was. Dabei kann man es belassen oder aber man macht es wie ihr und verarbeitet seine Erfahrungen in einer Bachelor-Arbeit oder man zieht wie ich los und macht Workshops zu dem Thema oder 3. man wendet sich dem Kind zu, spricht es an, spricht mit ihm, teilt mit ihm sein gegenwärtiges Gefühl. Freilich kann man sich auch entscheiden auf allen drei Baustellen aktiv zu werden. Ich für mich finde die Stärkung der Kinder am wichtigsten.

Wir bedanken uns bei ManuEla Ritz für das Gespräch.

***ManuEla Ritz** ist Sozialpädagogin, Antidiskriminierungstrainerin und (Theater)Autorin.*

***Josefine Behrendt** und **Carolin Wolschke** sind Studentinnen an der Fachhochschule Potsdam und haben ihre Bachelorarbeit zum Thema *Adultismus* geschrieben.*

Adultismus in der Vernetzung mit anderen Diskriminierungsformen

Von Patrizia Redzewski

Adultismus ist ein Begriff, der in Deutschland einen geringen Bekanntheitsgrad erreicht hat. Dies trifft sowohl auf die Verwendung des Begriffs in der Alltagssprache zu, wie auch in der Fachliteratur und der pädagogischen Praxis (vgl. Ritz 2008). Wofür steht der Begriff? Adultismus meint die strukturelle Diskriminierung von Kindern.

Adultismus wurde in den 90er Jahren im Kontext von Social Justice und den UN-Kinderrechtskonventionen in den USA erwähnt. Er definiert das Verhalten und die Haltung, auf denen Vermutungen beruhen, dass Erwachsene besser seien als junge Menschen und dadurch eine Berechtigung finden, Handlungen ohne deren Einverständnis zu

vollziehen (vgl. hooks 2000). Folglich beschreibt Adultismus das Machtungleichgewicht, das zwischen Kindern und Erwachsenen besteht (vgl. Ritz 2008). Adultistisches Verhalten ist weit verbreitet, und in Deutschland können Kinder tagtäglich dieser Form von Diskriminierung ausgesetzt sein. Es zeigt sich beispielsweise in Situationen, in denen Kinder von Erwachsenen in alltäglichen Interaktionen nicht ernst genommen, bevormundet und /oder ihnen Kompetenzen abgesprochen werden. Beispielhaft hierfür sind Glaubenssätze wie: Kinder sind zu jung um zu entscheiden, zu jung um zu verstehen, zu unreif um sich eine eigene Meinung zu bilden, zu klein um mitzubestimmen etc. Diese Haltung agiert auf einer Achse, die hierar-

chisch ist und auf Macht basiert. Wie in anderen Diskriminierungsformen findet sich auch hier ein Machtungleichgewicht. Die privilegierte Gruppe der Erwachsenen definiert, wie Kinder zu sein haben. Oftmals sprechen Erwachsene im Namen der Kinder, erklären ihre Gefühle oder reduzieren die Vielfältigkeit, in der Kinder sich ausdrücken auf ein Bild, das von und über junge Menschen tradiert wurde. Dabei werden kindliche Attribute häufig verallgemeinert: „So sind Kinder nun mal!“ Diese Haltung Erwachsener Kindern gegenüber kann in einem starken Maße verinnerlicht sein, so dass einem kritischen Hinterfragen dieser gelebten Normen, Werte und Handlungen mit Unverständnis begegnet werden kann. Dann werden Gesten des Erstaunens und der Abwehr mit Sätzen wie „Ja, wie soll das auch anders sein? Erwachsene haben nun mal die Erfahrung, die Reife, und Kinder wissen noch nicht Bescheid ...“ kommentiert. Dass es sich hierbei um eine Form der Diskriminierung handelt, ist den meisten Erwachsenen möglicherweise nicht bewusst. Umso wichtiger ist es, hier zu sensibilisieren und Bewusstseinswandelungsprozesse in Gang zu bringen. ManuEla Ritz betont, dass: „Regeln (...) einer Vielzahl von Ritualen, Traditionen und Überlieferungen, samt deren Unbedachtheiten (unterliegen). Es bedarf der bewussten Entscheidung jedes Erwachsenen, der mit Kindern lebt und/oder arbeitet, unreflektiert auferlegte Regeln beizubehalten und damit den Teufelskreis adultistisch geprägter Erziehungsmethoden zu stabilisieren oder ihn durchbrechen zu wollen. Letzteres verlangt nach einer Hinterfragung jeder einzelnen gesetzten Regel, ihres Ursprungs und ihres Ziels“ (Ritz 2008: 133).

Adultismus in der Vernetzung mit anderen Diskriminierungsformen

Adultismus ist nicht die erste Form von Diskriminierung, der Kinder ausgesetzt sein können. Kinder können bereits in ihren frühesten Lebensjahren Rassismus, Antisemitismus, Sexismus, Antiziganismus und weitere Diskriminierungsformen erfahren. Adultismus wird dementsprechend intersektional, in der Vernetzung mit anderen Formen von Diskriminierung, erlebt. Intersektionalität bezeichnet die Überschneidung und Verwobenheit unterschiedlicher Unterdrückungs- und Diskriminierungsformen in Bezug auf alle Diversitykategorien und bezieht sich auf die Idee, dass z.B. Adultismus Gemeinsamkeiten und Anschlusspunkte mit anderen Diversitykategorien aufweist (vgl. Czollek, Perko, Weinbach 2009). Kinder werden nicht allein innerhalb ihrer Gruppenzugehörigkeit als junge Menschen wahrgenommen, sondern

immer auch als Akteur_innen innerhalb anderer Gruppen.

Social Justice denkt die Diversität der Akteur_innen innerhalb einer Gesellschaft anhand von unterschiedlichen Kategorien, wie zum Beispiel Gender, Hautfarbe, kulturelle Herkunft, sexuelle Orientierung, körperliche Verfasstheit (Ability), Migrant_innen/Nicht-Migrant_innen, Sprache, Alter, Religion, Stadt/Land, Soziale Klasse etc. Diese Kategorien markieren Differenzlinien, über die der Status von Menschen bestimmt wird. So kann beispielsweise ein elfjähriges Mädchen Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres Alters, ihres Geschlechts und/oder ihrer Herkunft machen. Ein zweijähriger Junge kann Diskriminierung erfahren aufgrund seines Alters, seiner körperlichen Befindlichkeit, seiner Geschlechtszugehörigkeit und/oder seiner sozialen Klasse. Dabei kann schwerlich definiert werden, welche Kategorie zuerst betroffen ist. Gegenteilig ist hier davon auszugehen, dass Kinder und Jugendliche Mehrfachdiskriminierungen ausgesetzt sind und dass dies schon mit ihrer Geburt beginnen kann. Hinzuzufügen ist der Aspekt, dass Kinder auch im Erleben der Diskriminierung beispielsweise ihrer Eltern, Familienangehöriger und/oder Angehöriger ihrer jeweiligen Gruppenzugehörigkeit getriggert und damit auch betroffen sein können.

Adultismus als strukturelle Diskriminierung

Sämtliche Diskriminierungsformen werden als strukturelle Herrschaftsverhältnisse auf der individuellen, der institutionellen und der kulturellen Ebene ausgetragen. So beschreibt bell hooks Adultismus als Misshandlung und betont, dass es durch gesellschaftliche Institutionen, Gesetze, Gewohnheiten und Handlungen unterstützt wird (vgl. hooks 2000).

Auf der institutionellen Ebene sind es beispielsweise Gesetze, die Kinder in ihren Rechten einschränken bzw. ihnen keine oder nur geringfügige Rechte einräumen. So haben Kinder kein legales Recht auf Selbstbestimmung, auf Partizipation an Regelungen von z.B. Schulen, Kindergärten und der Stadtplanung oder auf finanzielle Teilhabe z.B. über geregeltes Taschengeld (vergl. NCBI 2004). Auf gewaltfreie Erziehung haben Kinder und Jugendliche in Deutschland erst seit dem Jahr 2000 ein legales Anrecht; bis dahin waren Gewaltanwendungen in Form von Schlägen gesetzlich erlaubt. Desweiteren wurde die Prügelstrafe in Schulen in der BRD erst in den 70er Jahren abgeschafft. Bis zum heutigen Tag haben schulpflichtige Kinder und Jugendliche noch wenig Mitspra-

cherecht an Schulen, obgleich es Einrichtungen gibt, die bemüht sind, demokratische Strukturen wie Klassen- und SchülerInnenräte einzuführen (vergl. NCBI 2004). Nachfolgend zeigen sich zwei Beispiele für eine differenzierte Sichtweise im Sinne der Intersektionalität bezüglich Diskriminierung gegenüber jungen Menschen.

Kinder, denen aufgrund ihrer körperlichen und/oder geistigen Verfasstheit eine Beeinträchtigung attestiert wird, wurden in vielen Fällen auf sogenannte Sonderschulen verwiesen. Auch wenn mittlerweile im Zuge der Inkrafttretung der UN-Behindertenrechtskonvention vom März 2009 Veränderungen in Form von Partizipation und Inklusion stattfinden, bleiben Menschen mit zugeschriebener körperlicher und/oder geistiger Beeinträchtigung immer noch mit einem Sonderstatus behaftet (vgl. Czollek, Perko, Weinbach 2009).

Ein weiteres Beispiel sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder solche, denen ein Migrationshintergrund aufgrund äußerlicher Merkmale zugewiesen wird. Sie erfahren Diskriminierung und Rassismus aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit, Sprache und/oder ihrer Hautfarbe (vgl. Hahn 2008).

Adultistisches Verhalten findet sich gleichfalls auf der kulturellen Ebene wieder. Beispielsweise in der Art, wie Kinder und Jugendliche in der Werbung dargestellt werden und wie Werbung diese Zielgruppe manipulativ zu potenziellen Käufer_innen heranzieht. Ein weiterer Aspekt, wo unhinterfragte Normen Kinder in ihrer Selbstständigkeit und Partizipation einschränken, sind die Ausstattung von z.B. öffentlichen Gebäuden, Geschäften oder Wohnhäusern. ManuEla Ritz konstatiert, dass die „(...) Welt, die wir kreiern haben, (...) auf große Menschen zugeschnitten (ist)“ (Ritz 2008: 129). Eine der Folgen ist, dass Kinder aufgrund dieser Normierungen länger als notwendig in einer Abhängigkeit von Erwachsenen bleiben und klein gehalten werden (vgl. Ritz 2008).

Auf der individuellen Ebene finden sich adultistische Verhaltensweisen unter anderem in der Haltung Erwachsener Kindern gegenüber. Wie weiter oben bereits erwähnt sind Äußerungen wie: „Du bist zu jung um das zu verstehen!“, „Du hast keine Ahnung! Werd erst mal erwachsen!“ oder „Als ich in deinem Alter war, hatte ich es viel schwerer.“ gängig. Sie entsprechen einer Haltung, die tradiert wird, die zu einem Selbstverständnis vieler Erwachsener gehört und in ihrer Äußerung und Darstellung vor anderen Erwachsenen zu einem „common sense“-Gefühl beitragen können. Diese

möglicherweise als neutral gewertete Haltung beinhaltet die Ausübung adultistischen Verhaltens auch in privaten, für Kinder und Jugendliche intimen Bereichen, wie denen der Familie und in der Beziehung zu den Eltern und weiteren Bezugspersonen (vgl. NCBI 2004).

Es ist wichtig, sich ins Bewusstsein zu rufen, dass Kinder Erwachsene beobachten, sich ein Bild von Erwachsenen machen, ihre Handlungen beurteilen und über sie sprechen. ManuEla Ritz lässt Kinder selbst zu Wort kommen und aus ihrer Sicht über Erwachsene berichten: „Zu adultistischem Verhalten gehört auch, wenn Erwachsene ‚schimpfen, auch wenn man gar nicht schuld ist‘, wie Anna sagt, und ‚Witze erzählen, die Kinder kränken oder beleidigen‘, wie Rashid berichtet. Spitty (sechs Jahre) beschreibt es so: Erwachsene ‚verletzen Gefühle mit bösen Worten‘ - und er gesteht, dass er ‚Angst hat, wenn sie laut schreien.‘“ (Ritz 2008: 128 f.).

Indem Kinder ihre Meinungen und Empfindungen äußern und diese von Erwachsenen gehört werden, gewinnen sie an Bedeutung.

Verinnerlichung von Adultismus

Die Auswirkungen von adultistischem Verhalten sind weitreichend und haben mitunter verheerende Folgen. Und dies bezogen sowohl auf die Gruppe der Diskriminierten, wie auch derer, die Diskriminierung ausüben (vgl. Ritz 2008).

Wie jede andere Form der Diskriminierung kann Adultismus verinnerlicht werden. Das bedeutet, dass Kinder lernen können, die ihnen entgegengebrachten Zuschreibungen anzunehmen und in ihr Selbstkonzept zu integrieren. Sie beginnen folglich ihrer eigenen Meinung nicht mehr zu trauen oder sie erst gar nicht zu entwickeln und fangen an zu glauben, dass Erwachsene alles besser wissen und besser können. Oder sie gewöhnen sich daran, ihren persönlichen Wert an dem zu messen, was ihnen Ältere entgegenbringen und beibringen. Sie fühlen sich dann tatsächlich als weniger wertvoll, wenig vertrauenswürdig, nicht kompetent, nicht klug und intelligent genug. Sie verlieren bzw. gewinnen kaum oder kein Selbstvertrauen und fühlen sich entmutigt, ihre Meinung, ihre Gedanken und Eindrücke zu äußern (vgl. NCBI 2004). Bedenkt man, dass Adultismus nicht unabhängig von anderen Ismen wie Sexismus, Rassismus, Klassismus etc. wirkt, wird sichtbar, dass Kinder mit vielerlei Stressfaktoren umgehen müssen und hohen Belastungen ausgesetzt sein können, die neben der Schule und den Lebensbeziehungen

eine Menge an Energie rauben können. Deshalb ist es sehr wichtig zu erkennen, dass sich nicht selten hinter einer angeblichen Faulheit oder Bequemlichkeit eine Resignation oder eine mehr oder weniger bewusst gewählte Bewältigungs- oder Überlebensstrategie verbirgt (vgl. NCBI 2004).

Indem junge Menschen schon in der frühesten Kindheit adultistisches Verhalten erfahren, erlernen sie es gleichzeitig und kopieren es. Sie beginnen, sich adultistisch gegenüber anderen Kindern zu verhalten. Die Wut und den Schmerz über die Ohnmacht, die sie erfahren haben, geben sie in Form von Unterdrückung anderer weiter und bauen somit den Druck ab, der sich aufgebaut hat (vgl. Ritz 2008). Kinder lernen also schon sehr früh, auch von den Menschen, die sie lieben und achten, dass Unterdrückung „normal“ und in Ordnung ist. Dieses Muster kann dann leicht auf andere Gruppen von Menschen angewandt

werden. Auf Frauen, auf Schwarze, auf Lesben, Schwule, Transgender, auf Arme etc. (vgl. NCBI 2004).

Adultistisches Verhalten wurde von Generation zu Generation weitertradiert und führt letztlich nicht aus einer Spirale von Gewalt- und Ohnmachtserfahrungen hinaus, in der Erwachsene einmal selbst die Verletzten waren. Sich für die Thematik zu sensibilisieren und sich bewusst für einen Weg zu entscheiden, der sich gegen jede Form von Adultismus richtet, führt zu einer Gesellschaftsform, in der konsequente Gerechtigkeit und Gleichwürdigkeit zwischen Kindern und Erwachsenen gelebt werden können.

Patrizia Redzewski ist Lehrbeauftragte an der Alice-Salomon-Hochschule und an der Humboldt Universität zu Berlin.

Literatur

- Boldaz-Hahn, Stefani: „Weil ich dunkle Haut habe ...“ Rassismuserfahrungen im Kindergarten in: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau 2008
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike (Hg.): Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder, Weinheim 2009
- hooks, bell: Feminist theory: from margin to center, Cambridge 2000
- NCBI Schweiz und Kinderlobby Schweiz (Hg.): Not 2 young 2 „Alt genug um...“. Rassismus und Adultismus überwinden, Schaffhausen 2004
- Ritz, ManuEla: Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?“ in: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, Freiburg im Breisgau 2008

Betriebliche Gesundheitsförderung und Partizipationsdenken in Sozialen Integrationsunternehmen

Von Martina Öhlinger

In diesem Beitrag wird das Thema Partizipation im Kontext der betrieblichen Gesundheitsförderung (BGF) in Sozialen Integrationsunternehmen beleuchtet. Nach einem konzeptionellen Einstieg wird der Frage nachgegangen, was zu tun ist, um in Sozialen Integrationsunternehmen BGF mit einem Fokus auf Partizipation erfolgreich umzusetzen. Abschließend werden anhand des Praxisprojekts BALANCE, das in einem österreichischen Sozialen Integrationsunternehmen durchgeführt wurde, Lernerfahrungen aus einer konkreten Umsetzung dargestellt.

Betriebliche Gesundheitsförderung

Den formalen Hintergrund zur betrieblichen Gesundheitsförderung (BGF) liefert die Luxemburger Deklaration, welche von allen Mitgliedern des „Europäischen Netzwerks für betriebliche Gesundheitsförderung“ 1997 verabschiedet wurde. Sie definiert BGF folgend: „Betriebliche Gesundheitsförderung umfasst alle gemeinsamen Maßnahmen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Gesellschaft zur Verbesserung von Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz“ (Europäisches Netzwerk für betriebliche Gesundheitsförderung 1997). BGF ist somit eine moderne Unternehmensstrategie und zielt darauf ab, Krankheiten am Arbeitsplatz vorzubeugen, Gesundheitspotentiale zu stärken und das Wohlbefinden am Arbeitsplatz zu verbessern. Da die aktive Gestaltung betrieblicher Arbeitsbedingungen für Gesundheit eine Veränderung von Organisationsstrukturen und -prozessen darstellt, ist BGF im Kern als eine Organisationsentwicklungsstrategie zu verstehen (u.a. Badura/Hehlmann 2003, Spicker/Schopf 2007). Partizipation ist laut Luxemburger Deklaration neben Ganzheitlichkeit, Integration und Projektmanagement eines der Grundprinzipien der BGF.

Beteiligung der MitarbeiterInnen durch BGF

Unter Partizipation wird ganz allgemein die Teilhabe von Einzelnen und Gruppen an Entscheidungsprozessen verstanden. Damit ist u.a. gemeint, dass eingeholte Meinungen etwa in Form einer Befragung oder eines Gesundheitszirkels zur Entscheidungsgrundlage gemacht werden. Der Partizipationsgrad wird häufig in Form eines Stufenmodells mit Skalen beschrieben (siehe Abb. 1).

Stufe 9	Selbstständige Organisation	Weit über Partizipation hinaus
Stufe 8	Entscheidungsmacht	Partizipation
Stufe 7	Teilweise Entscheidungskompetenz	
Stufe 6	Mitbestimmung	
Stufe 5	Einbeziehung	Vorstufen der Partizipation
Stufe 4	Anhörung	
Stufe 3	Information	
Stufe 2	Erziehen und Behandeln	Nicht-Partizipation
Stufe 1	Instrumentalisierung	

Abb. 1: Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung nach Wright & v. Unger 2007

Wichtig bei der BGF mit einem Organisationsentwicklungsansatz ist, dass sich die MitarbeiterInnen mit den Veränderungen identifizieren und den Prozess aktiv gestalten und kontrollieren können. Eine umfassende BGF bedeutet für jedes Unternehmen zunächst eine tiefgreifende Störung, da BGF in der Regel nicht den etablierten Denk- und Handlungsmustern entspricht (vgl. Grossmann/Scala 2006, 34).

Betriebliche Beteiligungsprozesse im Rahmen von BGF begrenzen sich zumeist auf die Stufen 4 bis 6 (Anhörung, Einbeziehung, Mitbestimmung). Nach oben hin bestünde somit durchaus noch Potenzial für tatsächliches Mit-Entscheiden bezüglich gesundheitlicher Rahmenbedingungen im Unternehmen (Kriener 2009, 84). Projekterfahrungen weisen allerdings darauf hin, dass Beteiligung auf höheren Stufen auf Grund bestehender Organisationskulturen und (Vor-)Erfahrungen selten umgesetzt werden kann. Eine weitere Herausforderung stellt dar, dass umfassende MitarbeiterInnenbeteiligung in Betrieben eher die Ausnahme als die Regel ist (Pirolt/Schauer 2009, 236). Um

diese Beteiligung zu initiieren und zu ermöglichen, braucht es daher fachkundige Begleitung.

Partizipation an Entscheidungsprozessen eines Unternehmens impliziert weiters, dass sich Prozesse in unerwarteter Weise entwickeln können. Dies verlangt sowohl von den Leitungskräften und der Unternehmensleitung als auch von etwaigen FördergeberInnen der BGF entsprechende Flexibilität. So werden oftmals traditionelle hierarchische Strukturen im Zuge eines partizipativen Organisationsentwicklungsprozesses in Frage gestellt.

Soziale Integrationsunternehmen als Setting der betrieblichen Gesundheitsförderung

Soziale Integrationsunternehmen sind Unternehmen und Organisationen, die die soziale und berufliche Integration von Menschen als Unternehmenszweck definiert haben. Auf Lernerfahrungen aus dem Projekt BALANCE, welches in einem Sozialen Integrationsunternehmen in Niederösterreich umgesetzt wird, wird folgend näher eingegangen¹. Die Zielsetzung des Projekts BALANCE für die MitarbeiterInnen des Kernteams (langfristige Beschäftigungsverhältnisse) ist u.a., eine gesundheitsförderliche Arbeitsweise zu ermöglichen und die MitarbeiterInnen diesbezüglich zu unterstützen. Für die beschäftigten Arbeitssuchenden ist das Ziel, die Verbindung von Arbeitsmarkt- und Gesundheitsförderung als einen methodischen Ansatz innerhalb der Organisation zu etablieren.

Soziale Integrationsunternehmen sind ein relativ neues Setting für BGF. Es liegen noch wenige Projekterfahrungen vor. Der Setting-Ansatz basiert auf der Erkenntnis, dass Verhaltensänderungen in Richtung einer gesünderen Lebensweise nicht lediglich durch Aufklärung bewirkt werden können, sondern erst durch Veränderungen von Rahmenbedingungen (z.B. Arbeitsorganisation, Kommunikation, Team- und Führungsverhalten) im Unternehmen.

Es besteht ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Gesundheit (Hollerer 2009) und für viele vorübergehend in Sozialen Integrationsunternehmen Beschäftigte stellt Erwerbsarbeit an sich eine Ressource dar. Durch die tagesstrukturgebende Funktion und die sozi-

alarbeiterische Unterstützung findet häufig eine Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens statt. Charakteristisch ist, dass sich die Arbeitssuchenden häufig in schwierigen Lebenssituationen befinden und BGF nur einen Teil dieser Belastungen aufgreifen kann. Durch dieses „Ausblenden“ von privaten/familiären Problemen, können etwa Mehrfachbelastungen nicht berücksichtigt werden.

Gesundheitszirkel als Instrument der partizipativen Gesundheitsförderung

Als ein zentrales, partizipatives Tool in der BGF² wird folgend näher die Durchführung vom Gesundheitszirkel bei BALANCE beschrieben. Der Gesundheitszirkel stellt einen innerbetrieblichen Arbeitskreis dar, der davon ausgeht, dass jede Person Expertin der eigenen Gesundheit ist. In einem Gesundheitszirkel werden innerhalb von fünf bis sechs ca. 2,5stündigen Treffen gesundheitsbelastende und gesundheitsfördernde Arbeitssituationen erhoben und praxisnahe Lösungsvorschläge erarbeitet. Die Ergebnisse werden im Anschluss von den TeilnehmerInnen des Gesundheitszirkels der Geschäftsführung präsentiert. Bei dem Projekt BALANCE bestand der Gesundheitszirkel für die Arbeitssuchenden aus 8 bis 12 Personen. Im Rahmen von vier Gesundheitszirkeln für Arbeitssuchende nahmen 33 Männer und 4 Frauen teil, wobei alle Gesundheitszirkel von zwei Frauen (Projektleitung und einer Sozialarbeiterin) moderiert wurden. Für das Kernteam fand ebenso ein Gesundheitszirkel mit 10 TeilnehmerInnen aus den Arbeitsbereichen Sozialarbeit, Arbeitsanleitung und Administration statt. Durch die Besonderheiten des Settings Soziale Integrationsunternehmen hat es sich bewährt, den Gesundheitszirkel für die Arbeitssuchenden um folgende Punkte zu modifizieren und zu erweitern:

- Da im Rahmen der BGF nach wie vor der Fokus zu sehr auf das Aufspüren und Beseitigen von Belastungen gelegt wird (Kriener 2009, 76), fiel die Entscheidung, einen Gesundheitszirkel zu konzipieren, der sowohl die Ressourcen als auch die Belastungen erhebt.
- Eine methodische Erweiterung des Gesundheitszirkels stellte dar, dass die GesundheitszirkelteilnehmerInnen nach einer Einführung

1 BALANCE wird gefördert vom Fonds Gesundes Österreich und dem Arbeitsmarktservice Niederösterreich und hat eine Projektlaufzeit von Juni 2009 bis Dezember 2011.

2 Neben dem Gesundheitszirkel gibt es einige weitere Methoden zur ressourcenorientierten, partizipativen Gesundheitsförderung sozial benachteiligter Personen (siehe u.a. Niederösterreichischer Dachverband für Bildung-Beratung-Beschäftigung, www.noeb.at).

zu Präsentationstechniken selbst Teile des Gesundheitszirkels moderierten. Der Gesundheitszirkel stellte einen geschützten Rahmen dar, um sich (häufig erstmalig) in der Rolle der Moderation zu üben. Zum Teil kamen bis dorthin unentdeckte rhetorische Fähigkeiten der MitarbeiterInnen zum Vorschein.

Der Gesundheitszirkel wird zukünftig im Unternehmen alle zwei Jahre wiederholt. Die Ergebnisse sind in die Weiterentwicklung des Unternehmens eingeflossen und haben einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Arbeitsabläufe geleistet.

Lernerfahrungen

Nachfolgend werden die wichtigsten Lernerfahrungen aus der Umsetzung des Projekts BALANCE wiedergegeben:

- Wichtig für einen ganzheitlichen Ansatz der BGF ist, sowohl das Kernteam inklusive Leitungskräften (langfristig Beschäftigten), als auch die Arbeitssuchenden (kurzfristig Beschäftigten) in das Projekt einzubinden.
- Bereits bei der Planung soll darauf geachtet werden, dass in Sozialen Integrationsunternehmen je nach Tätigkeitsfeld unterschiedliche Spitzenzeiten der Arbeitsbelastung vorhanden sind.
- Um das Thema Gesundheit nachhaltig im Betrieb zu verankern, hat sich die Einführung einer/eines „internen Gesundheitsbeauftragten“ bewährt. Diese Person benötigt entsprechende Ressourcen, um auch zukünftig das Thema im Betrieb zu forcieren.
- Diversitätsmerkmale (Bildung, Gender, Sprachkenntnisse, Religion, Alter usw.)

müssen bei der Planung von Maßnahmen jedenfalls mitberücksichtigt werden und als Grundlage für eine niederschwellige, aufsuchende Gesundheitsförderung dienen. Geschlecht soll in jeder Hinsicht Berücksichtigung finden, da bestimmte Problemstellungen in Zusammenhang mit Gesundheit nur mit einer so genannten „Gender-Brille“ sichtbar, analysierbar und bearbeitbar werden.

- Empfehlenswert ist es, dass Gesundheitszirkel, bei einem Überhang der TeilnehmerInnen zu einem Geschlecht, vom jeweils gleichen Geschlecht moderiert werden.
- Aus Anonymitätsgründen kann es günstig sein, wenn der Gesundheitszirkel nicht von jemandem im eigenen Unternehmen moderiert wird, sondern eine unternehmensexterne Person den Zirkel moderiert.

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass Partizipationsdenken bei der Planung, Durchführung und Evaluierung von BGF in Sozialen Integrationsunternehmen eine wichtige Basis darstellt, um die Zielgruppen zu erreichen und um gemeinsam mit ihnen und nicht an ihnen vorbei gesundheitsfördernde Maßnahmen zu planen. Eine wichtige Voraussetzung hierbei ist, als ProjektumsetzerIn gute Kenntnisse über die Zielgruppe und das Setting zu entwickeln, um bestmögliche Wirkungen zu erreichen.

***Martina Öhlinger** ist Gesundheitsreferentin in der Wiener Gesundheitsförderung - WiG mit dem Themenschwerpunkt Gesundheitsförderung für Frauen/Gender.*

Literatur

- Badura, Bernhard/Hehlmann, Thomas (Hrsg.) (2003): Betriebliche Gesundheitspolitik. Der Weg zur gesunden Organisation. Berlin/Heidelberg/New York.
- Europäisches Netzwerk für betriebliche Gesundheitsförderung (1997): Luxemburger Deklaration für betriebliche Gesundheitsförderung in der Europäischen Union. <http://www.netzwerk-bgf.at/> (24.10.2011)
- Grossmann, Ralph/Scala, Klaus (2006): Gesundheit durch Projekte fördern. Ein Konzept zur Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung und Projektmanagement. Weinheim und München.
- Hollederer, Alfons (Hrsg.) (2009): Gesundheit von Arbeitslosen fördern! Ein Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Frankfurt am Main.
- Kriener, Birgit (2009): Wie gesundheitsorientiert ist die betriebliche Gesundheitsförderung. In: Spicker, Ingrid/Lang, Gert: Gesundheitsförderung auf Zeitreise. Wien. S. 76-88
- Niederösterreichischen Dachverband für Bildung-Beratung-Beschäftigung (2011): Productive Ageing. Ein Handbuch für lebensphasenorientiertes Arbeiten in Sozialen Integrationsunternehmen, <http://www.noeb.at/projekte/productive-ageing/toolbox/index.html> (25.10.2011)
- Pirot, Elfriede/Schauer, Gabriele (2009): Vom Projekt Spagat zu Gender Mainstreaming in der betrieblichen Gesundheitsförderung. In: Kolip, Petra/Altgeld, Thomas (Hrsg.): Geschlechtergerechte Gesundheitsförderung und Prävention. München. S. 233-243

- Spicker, Ingrid/Schopf, Anna: Betriebliche Gesundheitsförderung erfolgreich umsetzen. Praxishandbuch für Pflege- und Sozialdienste. Wien.
- Wright, Michael/Block, Martina/Unger, Hella von (2007): Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. Ein Modell zur Beurteilung von Beteiligung. In: Infodienst für Gesundheitsförderung. Zeitschrift von Gesundheit Berlin, 7. Jahrgang, S. 4-5. <http://www.journal-fuer-psychologie.de/jfp-2-2011-05.html> (25.10.2011)

Prävention und Gesundheitschancen – hilft Yoga soziale Ungleichheiten von Gesundheitschancen auszugleichen? Reflexionen über eine Studie zur Wirkung von Yoga nach Brustkrebsoperationen

Von Ingrid Kollak

In der gesundheitlichen Versorgung herrschen teure und invasive Therapien vor. Aber es gibt eine breite und zunehmende Forderung nach mehr Vorsorge und Rehabilitation, die – je nach Kräftelage – das Gesundheitsministerium zu Vorsorge- und Reha-Programmen motivieren kann. Hartmannbund und Pharmedia melden dann Bedenken wegen der hohen Kosten für die Prävention an und äußern Zweifel an deren Nutzen. Nach den Millionen, die durch unnötige Operationen und Behandlungen ausgegeben werden, haben sie bislang nie gefragt. Da scheint System hinterzustecken. Dieser Artikel stellt eine Präventionsstudie für Frauen nach Brustkrebsoperationen vor und diskutiert deren Ergebnisse im Hinblick auf existierende Gesundheitschancen.

Inzidenz und Brustkrebstherapie

Brustkrebs ist die am häufigsten auftretende Tumorerkrankung bei Frauen. Weltweit erkranken jährlich eine Millionen Frauen daran. In Europa gehen 13,5% aller Krebsdiagnosen auf das Konto von Brusttumoren [1]. Obwohl es in der Therapie dieser Erkrankung ein spürbares Umdenken gibt, bleiben die Behandlungen sehr kräftezehrend. Es geht nicht allein um die Operation, sondern um die anschließenden Behandlungen, die lange andauern und viele Nebenwirkungen haben.

Die Brustkrebsdiagnose trifft die meisten Frauen aus heiterem Himmel. Aus einem symptomfreien Alltag werden sie in kürzester Zeit in eine äußerst anstrengende Therapie versetzt. Die Frauen erleben die Brustkrebsdiagnose als außerordentlich belastend, denn sie können weder ihre Prognose

noch die Auswirkungen der Operation und die sich daran anschließenden Behandlungen einschätzen. Dazu kommen die körperlichen Veränderungen durch die Operation, mögliche Einschränkungen der Beweglichkeit und Kraftverlust sowie Schmerzen und Nebenwirkungen durch die postoperative Behandlung. Häufige Nebenwirkungen sind: Erbrechen, Erschöpfung und Haarausfall durch Chemotherapie, Lymphoedem, Hautverletzungen und Husten durch die Bestrahlungen, Hitzewallungen, Schlafstörungen und trockene Schleimhäute durch die Hormontherapie, Fieber, Kopfschmerzen und Durchfall folgen oft nach Immuntherapien.

Hohes Interesse an alternativen Heilmethoden

Aus dieser Situation heraus haben Frauen, die von Brustkrebs betroffen sind, ein hohes Interesse an alternativen Heilmethoden entwickelt. Studien sprechen davon, dass 70 bis 80% der Frauen, die mit Brustkrebs diagnostiziert werden, alternative Heilmethoden nutzen [2]. Unter diesen Methoden hat Yoga einen immer größeren Stellenwert bekommen, da sich damit sowohl körperliche Einschränkungen in der Beweglichkeit und Kraft als auch psychische Belastungen, wie z. B. Angstgefühle und Konzentrationsstörungen angehen lassen.

In Berlin hat in der Zeit von April 2008 bis Oktober 2009 eine Studie „Untersuchung zur Auswirkung von Yoga-Übungen auf die körperliche Fitness und das psychische Wohlergehen bei Patientinnen mit Mammakarzinom“ stattgefunden [3]. Sie wurde von der Alice-Salomon-Hochschule in Kooperation mit dem Brustzentrum der DRK Klinik Westend

und der AOK Berlin-Brandenburg durchgeführt. In dieser Zeit fand regelmäßig ohne Ausfall oder Unterbrechungen zweimal wöchentlich Yogaunterricht statt. Insgesamt wurde 122 Mal Yogaunterricht angeboten mit jeweils rund 75 Minuten.

Das Design der Studie

Die Initiatorinnen der Studie wollten keine sogenannten Entspannungsverfahren, zu denen Yoga, Qi Gong, Tai Chi, Autogenes Training oder Progressive Muskelrelaxation zählen, miteinander vergleichen. Jede Form dieser physisch-psychischen Arbeit hat gute Wirkungen und viele AnhängerInnen. Bei dieser Studie sollten alle Frauen Yoga machen.

Damit die Wirkungen trotzdem nachweisbar würden, sollten die Frauen zeitlich versetzt Unterricht haben. Es wurde also eine Interventionsgruppe gebildet, die ein, zwei Tage nach der Operation mit dem Yogaüben begann und eine Wartegruppe, die nach fünf Wochen startete und als Kontrollgruppe fungierte. Wenn die Frauen der Interventionsgruppe zehn Mal Yogaunterricht hatten, startete die Wartegruppe, die kein Yoga gemacht hatte, und ein Vergleich der Wirkung von Yoga war möglich. Die Einteilung in die beiden Gruppen erfolgte per Losverfahren: Jede Frau, die mitmachen wollte, zog einen Umschlag, in dem dann entweder Interventions- oder Wartegruppe stand. Um die Langzeitwirkung ermitteln zu können, wurden alle Teilnehmerinnen nach drei Monaten erneut befragt.

Einige Ergebnisse der Studie

Die subjektiven Wirkungen von Yoga waren am auffälligsten in den Gesichtern der Frauen nach der Yogastunde zu erkennen. Die Frauen, die in den Yogaunterricht kamen, hatten sich freiwillig bereit erklärt, an der Studie teilzunehmen. Sie hatten also positive Erwartungen, lächelten, waren freundlich. Trotz dieser sichtbar positiven Haltung und Freundlichkeit wirkten die Frauen unkonzentriert und abwesend, wenn sie in die Klasse kamen. Als „Irrlichter“ hat eine Teilnehmerin neu hinzukommende Frauen einmal sehr treffend bezeichnet. Diese freundliche Unbestimmtheit wechselt ganz deutlich hin zu einer Entspannung und Konzentration am Ende der Stunde. Vielleicht ist es schon zu viel, von einer Zuversicht und von einem größeren Selbstvertrauen zu sprechen, aber in diese Richtung ging es schon. Die Ärztinnen im Brustzentrum berichteten von einem deutlichen Rückgang angstgefüllter Fragen.

Die objektiven Wirkungen ließen sich zum Glück auch nachweisen. Das Maß für eine mögliche Veränderung war die Lebensqualität, die durch zwei Standardfragebögen bei Brustkrebserkrankungen ermittelt wurde: EORCT und FACT-B [4]. Sowohl in der Interventions- als auch in der Wartegruppe stiegen die Werte des allgemeinen Gesundheitsstatus sowie der körperlichen Funktionsfähigkeit an. Allerdings nicht so schnell und geringer bei der Wartegruppe. Ebenso gaben die Frauen der Interventionsgruppe häufiger an, weiter Yoga machen zu wollen und durch Yoga ein besseres Bewegungsverhalten erzielt zu haben. Über diese Ergebnisse wurde und wird auf Konferenzen und in Artikeln ausführlich berichtet.

Yoga und Gesundheitschancen

Kommen wir nun zu dem Teil, der für das Thema des vorliegenden Hefts von Interesse ist. Es stellen sich die Fragen: Hilft Yoga soziale Ungleichheiten von Gesundheitschancen auszugleichen und wie sah die soziale Zusammensetzung der Studienteilnehmerinnen aus?

Der Paragraph 20 zur Prävention und Selbsthilfe bietet den gesetzlichen Rahmen der Gesundheitsförderung nach SGB V. Die Gesetzlichen Krankenkassenversicherungen (GKV) haben einen Leitfadensatz der Spitzenverbände zur Umsetzung des § 20 SGB V verabschiedet und aktualisiert diesen fortlaufend [5]. Leistungen zur Prävention sollen den allgemeinen Gesundheitszustand verbessern und insbesondere einen Beitrag zur Verminderung sozial bedingter Ungleichheit von Gesundheitschancen erbringen. Dem Leitfadensatz Prävention kommt die Funktion einer Verwaltungsvorschrift zu, seine Inhalte sind für die Erstattungsfähigkeit von Maßnahmen der Prävention durch gesetzliche Krankenkassen bindend.

Im Handlungsfeld „Stressbewältigung/Entspannung“ wird Yoga im Rahmen des Präventionsprinzips „Förderung individueller Kompetenzen der Belastungsverarbeitung zur Vermeidung stressbedingter Gesundheitsrisiken“ (GKV 2010, S. 55) genannt. Da Yoga ohne Aufwand individuell und in Gruppen geübt werden kann, ist er leicht zugänglich und alltagstauglich. Kinder können ihn in Kindergärten und Schulen üben, Erwachsene am Arbeitsplatz, alte Menschen in Seniorenheimen. Er kann wohnortnah in Volkshochschulen, aber auch abseits täglichen Arbeitens und Wohnens, wie z.B. in einer Rehaklinik oder während einer Kur angeboten werden. Nicht zuletzt gehören Yoga-Klassen zu den Angeboten von Fitnessstudios und natürlich von Yogaschulen. Damit ist er für den

Settingansatz sehr gut geeignet, d.h., er kann überall dort angeboten werden, wo die Menschen arbeiten und wohnen.

Im Fall der Yogastudie stellte sich heraus, dass die Räumlichkeiten der Elternschule, die Schulungen rund um Geburt und Ernährung anbietet, sehr gut für den Gruppenunterricht im Yoga geeignet waren. Die Elternschule liegt auf dem Gelände der Klinik und war ideal für die Frauen der Studie gelegen, die entweder noch in der Klinik lagen oder zur Nachbehandlung und Untersuchung in die Klinik kamen. Auch im Umfeld der klinischen Therapie ist Yoga mit seinem geringen Aufwand leicht zu integrieren.

Die Teilnehmerinnen der Yogastudie

Es ist interessant, einen genauen Blick auf das Sample der Yogastudie zu werfen. 106 Frauen wurden mit der Studie erreicht, von 93 Frauen gab es am Ende auswertbare Daten: 49 aus der Interventionsgruppe und 44 aus der Wartegruppe. Ihr Alter lag zwischen 32 und 84 Jahren, mit einem Durchschnitt von rund 56 Jahren. Von diesen Frauen waren nur drei nicht deutscher Herkunft. 44 hatten einen höheren Bildungsabschluss, 23 einen mittleren und nur 9 einen niedrigen. 57 waren beruflich tätig, 25 nicht. Diese Werte sind untypisch für die (weibliche) Berliner Bevölkerung, die multinationaler und multiethnischer ist und in der durchschnittlich häufiger arbeitslose und weniger hoch qualifizierte Frauen anzutreffen sind. Die DRK Kliniken im Westend liegen in einem sozial gut gestellten Teil der Stadt. Die Frauen unserer Studie waren oft privat versichert oder hatten eine gesetzliche Versicherung, in der überdurchschnittlich viele Versicherte aus höheren Tarifgruppen Mitglieder sind. Aus dieser Perspektive heraus bestätigt unsere Studie die Beobachtung, dass Yoga zumeist von deutschstämmigen Frauen der Mittelklasse geübt wird. Dieses Phänomen steht ganz im Widerspruch der yogischen Tradition, die

nur etwas Zeit und Platz für Yoga fordert. In den alten Sanskrittexten heißt es: Yoga ist für alle da und wer regelmäßig Yoga macht, kann sich lange Jahre an ihm erfreuen. Es wäre also höchst spannend, die Studie ein weiteres Mal in einer anderen Klinik und in einem anderen Stadtteil durchzuführen.

Was wir aus der Studie gelernt haben

Yoga hat eine Wirkung auf die körperliche Fitness und das psychische Wohlergehen bei Frauen nach einer Brustkrebsoperation. Die Ergebnisse sprechen für einen baldigen Beginn des Yogaübens nach der Operation, weil dann die Wirkungen schnell sichtbar werden und Fehlstellungen durch Schonhaltungen und einseitige Belastungen vermieden werden. Der angebotene Unterricht sollte ein für die individuelle Situation abgestimmtes Yoga bieten, das Variationen von Standardpositionen kennt und zeigt [6].

Damit Yoga von vielen Frauen geübt werden kann, sollte es in die Behandlung integrierbar sein von der behandelnden Klinik angeboten und der zuständigen Krankenversicherung finanziert werden. Da Yoga auf eine gute Verständigung beruht, ist es wichtig, dass alle die Hinweise zum Üben verstehen. Dann erst können Bewegung und Atmung synchronisiert und Wirkungen spürbar werden. So wird z. B. nach dem Üben auf einer Körperseite eine kurze Pause zum Vergleich beider Körperseiten gemacht. Die Yogaschulen in Berlin sind multikulturell sowohl im Hinblick auf Lehrende als auch Lernende. Für die Beschäftigten, Patientinnen und Patienten des Gesundheitswesens gilt dies ebenso. Es ist also leicht möglich, Yoga auch in Kliniken in unterschiedlichen Muttersprachen anzubieten. Spannende Studien könnten dazu folgen.

Ingrid Kollak ist Professorin an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin

Literatur

- [1] Ferlay J, Autier P, Boniol M, Heanue M, Colombet M, Boyle P. Estimates of the cancer incidence and mortality in Europe in 2006. *Ann Oncol* 2007; 18(3):581-92/ Ries LAG, Eisner MP, Kosary CL et al. SEER Cancer Statistics Review 1975-2002. Bethesda: National Cancer Institute, 2005/ Gesellschaft epidemiologischer Krebsregister in Deutschland e.V. in Zusammenarbeit mit dem Robert-Koch-Institut. Krebs in Deutschland. Häufigkeiten und Trends. Saarbrücken: Eigenverlag, 2006
- [2] Boon HS, Olatunde F, Zick SM. Trends in complementary/alternative medicine use by breast cancer survivors: comparing survey data from 1998 and 2005. *BMC Women's Health* 2007, 7(4)/ Matthews AK, Sellergren SA, Juo D, List M, Fleming G. Complementary and alternative medicine use among breast cancer survivors. *J Altern Complement Med* 2007, 13(5), 555-562

- [3] Die Darstellung der Ergebnisse basiert auf dem Artikel "Yoga in Patients with Early Breast Cancer and its Impact on the Quality of Life" (im Druck): Friederike Siedentopf, Isabell Utz-Billing, Sabine Gairing, Winfried Schoenegg, Heribert Kentenich (DRK Kliniken Berlin-Westend) und Ingrid Kollak (ASH)
- [4] Sprangers MA, Groenvold M, Arraras JI, Franklin J, Te Velde A, Muller M, Franzini L, Williams A, de Haes HC, Hopwood P, Cull A, Aaronson NK. The European Organization for Research and Treatment of Cancer breast cancer-specific quality-of-life questionnaire module: first results from a three-country field study. *J Clin Oncol.* 1996; 14:2756-2768/ Cella, D.F. et al.: The Functional Assessment of Cancer Therapy Scale: Development and Evaluation of the General Measure. (1993) *Journal of Clinical Oncology* 11, 570-579
- Ebrahim S. Clinical and public health perspectives and applications of health-related quality of life measurement. *Soc Sci Med* 1995 Nov; 41(10):1383-94
- [5] GKV (2010): Leitfaden Prävention. www.gkv-spitzenverband.de (Zugriff am 31.08.2011)
- [6] Kollak, I. & Utz-Billing, I. (2011): *Yoga and Breast Cancer. A Journey to Health and Healing.* Demos. New York

Family goes queer?

Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans*Personen mit Kindern im Kampf um rechtliche Anerkennung

Von Eveline Y. Nay

Die Familie befindet sich im Wandel - so heißt es in der aktuellen Familienforschung.¹ Die Vielfalt an Familienformen wird von politischen Akteur_innen einerseits als Befreiung vom normativen Ideal der bürgerlichen, heterosexuellen Kleinfamilie gepriesen, andererseits wird die Vielfalt als (neo)liberal-individualisierte Unverantwortlichkeit und damit als Gefahr für die Gesellschaft verteufelt. Was Familie ist, steht derzeit zur Diskussion. In der Schweiz wird dabei auch diskutiert, ob und wie Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans*Personen² (kurz: LGBT) mit Kindern als Familie zu fassen seien. Mein Beitrag befasst sich mit der Frage, wie Familie von LGBTs gelebt, welche politischen und rechtlichen Forderungen nach Anerkennung aufgrund welcher rechtlichen Ausgangslage gestellt werden und was dies für die Auffassung von Familie bedeutet.³

We are family?! LGBT mit Kindern

Das scheinbar neue Phänomen von LGBT-Familien erfordert zunächst einen Blick in die Geschichte: „We are family“ ist seit Ende der 1960er Jahre ein Slogan der lesbischswulen Befreiungsbewegung. Der Slogan ist Ausdruck einer sozialen und emotionalen Zusammengehörigkeit unter LGBTs, die sich nicht an einem biologisch-genetischen Verständnis von Familie orientiert, sondern Gemeinschaften meint, die füreinander Sorge tragen.⁴ Wichtig wurden diese Fürsorge-Gemeinschaften insbesondere in der AIDS-Krise, in der sich Schwule, Trans*Personen, Bisexuelle und Lesben in vielfältiger Art und Weise unterstützten – nicht zuletzt aufgrund der häufigen Erfahrung, von der Herkunftsfamilie abgelehnt zu werden. Die Geschichte zeigt auch, dass (lesbische) Feministinnen spätestens seit den 1970er Jahren die traditionelle

-
- 1 Stellvertretend für die Fülle an Literatur zum Wandel der Familie nenne ich feministisch informierte Überblicksdarstellungen: Maihofer, Andrea et. al. *Wandel der Familie: Literaturstudie.* Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung 2001. Gerhard, Ute. *Die neue Geschlechter(un)Ordnung: Eine feministische Perspektive auf die Familie.* In: *Feministische Studien* 2010, Heft 2. S. 194-213.
- 2 Trans*Personen ist eine Bezeichnung für Menschen, die nicht in ihrem bei Geburt zugewiesenen Geschlecht leben. Das Sternchen fungiert als Platzhalter für verschiedene Begriffe und Bedeutungen von Transgeschlechtlichkeit wie beispielsweise Transsexuell, Transgender, Transmann, Transfrau.
- 3 Dieser Beitrag gründet auf mein laufendes, vom Schweizerischen Nationalfonds finanziertes Forschungsprojekt zu LGBT mit Kindern in der Schweiz. Informationen zum Projekt siehe: <http://genderstudies.unibas.ch/nc/zentrum/personen/profil/eigene-seiten/person/nay/content/forschungsprojekte-8/>
- 4 Der gleichnamige Song der Musikgruppe Sister Sledge aus dem Jahr 1979 wurde für LGBT-Communities zur Hymne für einen Begriff von Familie im Sinne nicht biologisch-genetisch miteinander verbundener Gemeinschaften.

Familie als Ort der Festigung von patriarchal herrschaftsförmigen Geschlechterrollen kritisieren und Verwandtschaftsbegriffe, wenn sie beispielsweise Mitaktivistinnen als „Schwestern“ bezeichnen alternativ verwenden. „Familie“ wird also seit längerem kritisiert – aber auch umgedeutet und als Ausdruck für die Solidarisierung im Zuge queer-feministischer Kritiken verwendet.

Seit einigen Jahren bekommt der Slogan „We are family“ eine weitere Bedeutung: Neuerdings berufen sich auch Lesben, Schwule, Bisexuelle und Trans*Personen, die Kinder haben, auf ihn.⁵ Sie bezeichnen sich oft als *Regenbogenfamilien*. Entgegen den erwähnten Gemeinschaften von Menschen, die ohne biologisch-genetische Verbindungen und oft auch ohne Kinder füreinander sorgen, sind *Regenbogenfamilien* Gemeinschaften, in denen LGBTs mit Kindern zusammenleben. Trotz dieser Bedeutungsverschiebung verweist der Begriff *Regenbogenfamilien* auf die Regenbogenfahne als Symbol der LGBT-Befreiungsbewegung und knüpft an ein bewegungsgeschichtliches Verständnis von Familie an, das nicht zwingend auf biologisch-genetischer Verwandtschaft gründet und dennoch solche Bezüge haben kann. Wie setzen sich also solche *Regenbogenfamilien*⁶, *gleichgeschlechtliche Familien* oder *queere Familien*⁷ – oder wie ich sie nenne: Konfigurationen von LGBTs mit Kindern – zusammen? Es gibt Konfigurationen, in denen ein heterosexuell lebendes Elternpaar Kinder gezeugt hat, aber später ein Elternteil eine gleichgeschlechtliche Beziehung eingeht. Ähnlich wie bei einer so genannten Patchworkfamilie entsteht nach der Trennung des verschiedengeschlechtlichen Elternpaars eine *Regenbogenfamilie*, in die die Partnerin der leiblichen Mutter oder

der Partner des leiblichen Vaters integriert werden. Immer häufiger werden Kinder allerdings in gleichgeschlechtlichen Beziehungen geplant und geboren. LGBTs entscheiden sich heute öfter nach ihrem Coming-out Kinder zu haben, und sie realisieren dies auf unterschiedlichste Art und Weise: So tun sich beispielsweise ein Lesbenpaar mit einem Schwulenpaar zusammen und gründen eine Familie mit vier Elternteilen, die gemeinsam Kinder planen, auf die Welt bringen und sie durch ihr Leben begleiten. Andere Lesbenpaare organisieren eine Spermaspende von einem Freund, ohne dass dieser als Teil der Familie gilt. Einige Lesben, sowohl Paare als auch Singles, gebären Kinder durch eine selbst organisierte, anonyme Spermaspende oder nutzen das Angebot von Samenbanken und Fruchtbarkeitskliniken außerhalb der Schweiz. Trans*Personen, die keinen sterilisierenden operativen Eingriff hinter sich haben, setzen ihre Hormoneinnahmen für die Zeugung bzw. Schwangerschaft ab. Einige wenige Schwule realisieren die Familiengründung mit Hilfe einer so genannte Leihmutter, die von Agenturen außerhalb der Schweiz vermittelt wird.

Dieser Einfallsreichtum – der nicht in jedem Fall freiwillig ist, sondern auch, wie ich später ausführte, vor dem Hintergrund rechtlich restriktiver Rahmenbedingungen gesehen werden muss – wächst seit einigen Jahren auch in der Schweiz. In den USA wird seit Mitte der 1990er Jahre von einem Gayby-Boom gesprochen. Meines Erachtens beschreibt jedoch die Bezeichnung Lesby-Boom – in Anlehnung an Charlotte Patterson (1995) – das neuartige Phänomen der LGBT-Familien treffender. Familien werden nämlich hauptsächlich durch Lesben initiiert (was – wie oben erläutert – nicht

-
- 5 Obwohl LGBT schon immer Kinder hatten und/oder mit Kindern leben, wurde Familie lange für Bezüge innerhalb von LGBT-Communities verwendet ohne darunter einen spezifischen Einschluss von LGBTs mit Kindern zu verstehen (Weston 1991; Newton 1993).
- 6 Den Begriff *Regenbogenfamilie* gilt es in diesem Zusammenhang kritisch zu kommentieren. Problematisch ist der Begriff deshalb, weil er den Anschein erweckt, dass alle Konstellationen von Familie darunter zu fassen seien, wodurch Ausschlüsse und Verengungen unbenennbar bleiben. Durch den bunten Regenbogen wird eine Vielfalt von Lebensformen gefeiert, die Diversität machtunkritisch als positiv bewertet und Hierarchisierungs- und Ausschlussprozesse in einer neoliberalen Zeit nur schwer benennbar macht. Mit einem scheinbar einheitlichen Begriff sollen vielfältige Subjektpositionen vertreten werden, was, wie Sushila Mesquita und ich in einem Beitrag zeigen, jedoch gerade nicht der Fall ist (Mesquita / Nay im Erscheinen).
- 7 *Queer* wird im Zusammenhang mit Familie meist als Synonym für lesbischschwul verwendet. Dies entspricht nicht der Bedeutung dieses Ausdrucks wie sie die so genannte *Queer Theory* geprägt hat. *Queer Theory* stützt sich auf politische Aktivist_innen, die die im Englischen abwertende Bezeichnung *queer* für gleichgeschlechtlich Liebende und hegemonialen Geschlechternormen nicht konformen Selbstverhältnissen. *Queer Theory* beschäftigt sich mit der Infragestellung und Überschreitung von Normen bezüglich Geschlecht und Sexualität in ihrer Verschränkung mit Kategorien wie Rasse, Klasse und Behinderung/Befähigung (vgl. einführend bspw. Jagose 1996, Hark 1993, Perko 2005, Czollek/Perko/Weinbach 2009). Um diese pejorative Konnotation von *queer* deutlich zu machen, schlagen Corinna Genschel, Caren Lay, Nancy Wagenknecht und Volker Woltersdorff vor, *queer* mit ‚pervers‘ ins Deutsche zu übersetzen (vgl. Genschel et al. 2001: 9).

bedeutet, dass Schwule nicht Teil von *Regenbogenfamilien* sind oder solche realisieren). Obschon von einem Boom die Rede ist und es immer mehr gleichgeschlechtliche Familien gibt, ist ihre Anzahl im Vergleich zu Familien mit heterosexuellen Eltern nach wie vor klein. Dies zeigt eine Erhebung aus Deutschland, wonach 0,5% aller Kinder in Deutschland mit gleichgeschlechtlichen Eltern aufwachsen (Eggen 2010: 50). Für Frankreich hat das *Institut national d'études démographiques* (INED) die Anzahl gleichgeschlechtlicher Paaren mit gemeinsamem Haushalt erhoben (Digoix et al. 2004) und geschätzt, dass in diesen Haushalten zwischen 24'000 und 40'000 Kinder leben (Festy 2005).

Unter Berücksichtigung gleichgeschlechtlicher Paare und LGBT mit Kindern, die in Gemeinschaften ohne gemeinsamen Haushalt leben, schätzen Forscher_innen wie Martine Gross und Mathieu Peyceré, dass zwischen 250'000 und 300'000 Kinder in Frankreich mit LGBT-Eltern aufwachsen (Gross/Peyceré 2007; Gross 2005). Aufgrund bisher fehlender Zahlen für die Schweiz wurden, ausgehend von diesen Forschungsergebnissen, Schätzungen über die Anzahl Kinder mit gleichgeschlechtlichen Eltern in der Schweiz vorgenommen. Die *Lesbenorganisation Schweiz* (LOS), der Dachverband von Schwulen *Pink Cross*, sowie der *Dachverband Regenbogenfamilien* schätzen, dass zwischen 6'000 und 30'000 Kinder mit gleichgeschlechtlichen Eltern aufwachsen (siehe auch Copur 2008: 29f).⁸ Ein im Jahr 2010 eingeführtes, überarbeitetes Erhebungsinstrument der Volkszählung in der Schweiz fragt neu nach Kindern in Haushalten mit Personen, die in eingetragener und uneingetragener Partnerschaft leben. Die Resultate dieser neuen Daten stehen noch aus.⁹

Queere Familien im Recht?

Die steigende Zahl an Konfigurationen von LGBTs mit Kindern steht im Widerspruch zu den restriktiven gesetzlichen Regelungen, denen diese Fami-

lien begegnen. Gleichgeschlechtliche Elternschaft ist zum einen im Partnerschaftsgesetz geregelt und zum anderen im Fortpflanzungsmedizinengesetz. Zu Erstem: Seit Anfang 2007 haben gleichgeschlechtliche Paare in der Schweiz die Möglichkeit, ihre Partner_innenschaft eintragen zu lassen. Das *Bundesgesetz zur eingetragenen gleichgeschlechtlichen Partnerschaft* (PartG) stellt eingetragene Paare heterosexuellen Ehepaaren in vielen Belangen weitgehend gleich. In einigen Punkten wird jedoch ein klarer Unterschied zwischen gleichgeschlechtlicher Partnerschaft und Ehe markiert.¹⁰ Hinsichtlich gleichgeschlechtlicher Elternschaft zentral ist die Behandlung des Partnerschaftsgesetzes als ein Sondergesetz, das im Gegensatz zum Eherecht nicht Teil des Familienrechts des Zivilgesetzbuches ist. Zudem bestehen explizite Verbote hinsichtlich der Familiengründung mit Kindern. Gemäß Art. 28 des Schweizer Partnerschaftsgesetzes sind Adoption und der Zugang zu fortpflanzungsmedizinischen Technologien für eingetragene Paare verboten. Letzteres wird auch im *Bundesgesetz über die medizinisch unterstützte Fortpflanzung* (FmedG) bestärkt: Alleinstehenden und gleichgeschlechtlichen Paaren oder gar erweiterten Lebensgemeinschaften ist die Anwendung medizinisch unterstützter Fortpflanzung nicht erlaubt (vgl. FmedG, Art. 3 Abs. 2 Bst. A; ZGB, Art. 252).

Diese Verbote widerspiegeln die Auffassung des Gesetzgebers, dass es sich bei eingetragenen Partner_innenschaften nicht um Familien handelt und dass die eingetragene Partner_innenschaft auch „keine Grundlage für eine Familiengründung“ (Bundesrat 2002: 1310, zit. nach Mesquita, im Erscheinen) darstellen soll.¹¹ Wie oben beschrieben, bilden jedoch etliche eingetragene Partner_innenschaften entgegen der Absicht des Gesetzgebers eine Familie. Und es werden immer mehr. LGBT-Organisationen drängen deshalb auf eine Veränderung dieser gesetzlich verankerten Verbote. Der Verein Familienchancen hat im Juni 2010 den Schweizer Legislativinstanzen eine

8 Die hohe Diskrepanz zwischen den stark in ihrer relativen Prozentzahl variierenden Zahlen ist den Bezugswerten aus Deutschland und Frankreich geschuldet. Dies wirft die Frage nach der Reliabilität der Zahlen auf, die Bernd Eggen (Eggen 2010) und auch Marina Rupp (Eggen/Rupp 2011) differenziert erörtern.

9 <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/> [eingesehen am 16.11.2011].

10 Dies hat Sushila Mesquita vertieft analysiert (Mesquita, im Erscheinen).

11 Zu betonen ist hier, dass die gesetzliche Regelung Familien mit gleichgeschlechtlichen Eltern sehr wohl denkt. So regelt das PartG die Pflichten der Partner_in in Bezug auf Kinder: Falls eine Partner_in Kinder hat, soll die Partner_in „der Unterhaltspflicht und in der Ausübung der elterlichen Sorge in angemessener Weise“ (PartG, Art. 27, Abs. 1) nachkommen. Und bei einer Trennung räumt das Gesetz die Möglichkeit „auf persönlichen Verkehr“ (PartG, Art. 27, Abs. 2) ein. Dies zeigt eindeutig die Anstrengung der Legislative, das PartG als Sondergesetz zu gestalten.

Petition mit dem Titel Gleiche Chancen für alle Familien unterbreitet.¹² Gleichzeitig sind im Bundesparlament zwei Motionen eingereicht worden, die die Aufhebung des Adoptionsverbotes für Personen in eingetragener Partner_innenschaft und die Stiefkindadoption für gleichgeschlechtliche Paare ermöglichen soll.¹³ Die Motionen wurden im Herbst 2010 vom Bundesrat mit der Empfehlung auf Ablehnung an das Parlament überreicht, wo das Geschäft derzeit hängig ist.¹⁴ Die Petition hingegen wurde diesen Herbst in den zuständigen bundesparlamentarischen Gremien kontrovers beraten¹⁵ – Die Entscheide stehen noch aus.¹⁶

Familie ist nicht alles!

Die derzeitigen rechtlichen Regelungen gleichgeschlechtlicher Partner_innenschaften bieten also keine Absicherung für *Regenbogenfamilien* – vielmehr sollen solche familialen Lebensweisen möglichst verhindert werden. So ringen LGBT-Familien um ihre Sichtbarkeit und fordern rechtliche Absicherung und Anerkennung. Es stellt sich aber die Frage, wer eigentlich als Regenbogenfamilie gilt bzw. für welche Familien Rechte gefordert werden. Der Slogan „We are family“ erfährt im Licht der bestehenden Regelungen Einschränkungen, aber auch die Kämpfe um Gleichberechtigung verlaufen nicht ohne Ausschlüsse, zugespitzt formuliert: Wie beim Partnerschaftsgesetz sind auch in der Forderung „Gleiche Chancen für alle Familien“ letztlich nicht alle gemeint. Politische Vorstöße wie die erwähnten Motionen und die Petition folgen der

Logik des bestehenden rechtlichen Rahmens, das heisst sie zielen – wie oben ausgeführt – auf eine Veränderung des Partnerschaftsgesetzes ab und fordern eine Angleichung dieses Gesetzes anhand von Rechten, die bisher nur Ehepaaren gewährt werden. Damit beschränken sich die politischen Anstrengungen auf ganz bestimmte gleichgeschlechtliche Familienkonfigurationen, nämlich auf Zweierpaare, die in eingetragener Partner_innenschaft leben und Kind(er) haben. Was als eine wichtige, gar existenzielle Veränderung für diese Familienkonfigurationen gilt, bleibt mit einer solchen politischen Forderung anderen Konfigurationen weiterhin verwehrt. Unsichtbar und rechtlich ungeregelt bleiben diejenigen Konfigurationen, die nicht dem vorgegebenen Idealbild des Paares mit Kind(ern) entsprechen. Der prekäre rechtliche Status von beispielsweise zwei Lesben, zwei Schwulen und deren gemeinsamen Kind(ern) oder auch von Personen, die in Mehrfachbeziehungen gemeinsam mit Kind(ern) leben, gerät gänzlich aus dem Blick und scheint nicht mehr verhandel- oder politisch anfechtbar. Anders ausgedrückt: Die angestrebte Erweiterung der rechtlich anerkannten Familiendefinition wird damit weiterhin an der bisherigen Norm des heterosexuellen Ehepaars mit Kind(ern) als Inbegriff der Familie ausgerichtet. Die rechtliche Anerkennung und Absicherung bliebe beschränkt auf wenige Konfigurationen und wird der gelebten Vielfalt an Familienformen nicht ansatzweise gerecht.

12 Verein Familienchancen, Petition „Gleiche Chancen für alle Familien“, Bern 2009, http://www.familienchancen.ch/mydocs/petitionsbogen_de.pdf [eingesehen am 24.08.2011].

13 Prelicz-Huber Katharina, Motion 10.3444: Aufhebung des Adoptionsverbotes für Personen in eingetragener Partnerschaft, Bern eingereicht 15.06.2010; Fehr Mario, Motion 10.3436: Stiefkindadoption für gleichgeschlechtliche Paare, Bern eingereicht am 15.06.2010.

14 Seine zurückhaltende, ablehnende Position begründet der Bundesrat, die höchste exekutive Instanz der Schweiz, mit der Verabschiedung des Partnerschaftsgesetz im Jahr 2005 per Abstimmung durch die Stimmberechtigten der Schweiz. Diese Abstimmung sei jüngst geschehen und erfordere daher (noch) keine Revision (vgl. Bundesrat 2010). Dem stehen Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage des Meinungs- und Forschungsinstituts *Isopublic* im Auftrag der nationalen LGBT-Organisationen *Lesbenorganisation Schweiz* und *Pink Cross* gegenüber, wonach eine Mehrheit der Schweizer Bevölkerung eine Gleichstellung gleichgeschlechtlicher Partner_innenschaften in Bezug auf Adoptionsrechte befürwortet (vgl. <http://www.los.ch/images/news/files/1426/ResultatUmfrageIsopublic.pdf> [eingesehen am 24.8.2011]).

15 Die Motion wurde in der grossen Kammer des Bundesparlamentes abgelehnt (vgl. Bericht des Nationalratssitzung vom 30.9.2011 http://www.parlament.ch/ab/frameset/d/n/4820/367211/d_n_4820_367211_367227.htm [eingesehen am 16.11.2011]). Die Rechtskommission der kleinen Kammer des Bundesparlamentes hingegen empfiehlt ohne Gegenstimme, der Petition in der anstehenden Beratung im Parlament Folge zu leisten (vgl. Bericht der Rechtskommission des Ständerates vom 15.11.2011 http://www.parlament.ch/d/suche/seiten/geschaefte.aspx?gesch_id=20114046 [eingesehen am 16.11.2011]).

16 Nicht alleine die politische Debatte ist lanciert, es wurde auch auf gerichtlichem Wege vergeblich versucht, das Recht auf Stiefkindadoption seitens einer nicht leiblichen Mutter in eingetragener Partnerschaft zu erlangen. Siehe dazu das Urteil des Schweizerischen Bundesgerichts 5A_774/2010 vom 5. Mai 2011: <http://www.bger.ch/index/jurisdiction/jurisdiction-inherit-template/jurisdiction-recht/jurisdiction-recht-urteile2000.htm> [eingesehen am 24.08.2011].

Mit Blick auf die gelebten familiären Gemeinschaftsformen lässt sich feststellen, dass die aktuellen Forderungen eine Verengung des Familienbegriffs implizieren und nicht zuletzt dafür sorgen, dass auch innerhalb der lesbischwulen und trans* Community ein an heterosexuellen Maßstäben gemessener Familienbegriff hegemonial wird. Problematisch an dieser engen Fassung von Familie sind die damit einher gehenden Ausschlüsse von Familienkonfigurationen jenseits der Zweierelternschaft vom Status der rechtlichen Anerkennung. Auch wenn die derzeitigen politischen Forderungen eine Verschiebung der gängigen Vorstellung einer Familie mit Elternteilen bestehend aus einem Vater und einer Mutter hin zu einem Elternpaar des gleichen Geschlechts beinhaltet, verbleiben sie im normativen Rahmen einer Zweierelternschaft. Dies verhindert – auch wenn diese Forderungen als ein erster Schritt hin zu einer Erweiterung des Familienbegriffs als Ziel interpretiert werden – eine grundsätzliche Infragestellung, was rechtlich als Familie gelten soll.

Eine solche würde nicht einzig paarförmige Intimität entstigmatisieren und rechtlich rahmen, nicht alleine gleichgeschlechtlichen Paaren Zugang zu einer staatlich anerkannten Familie verschaffen und die Privatheit intimer Gemeinschaften auf gleichgeschlechtliche Paare mit Kind(ern) ausweiten. Vielmehr würde eine Politik der radikalen

Infragestellung von Familie die Möglichkeit bieten, vielfältige Formen des emotionalen, erotischen und intimen Lebens in eine öffentliche Debatte zu bringen, diese sichtbar und zugänglich zu machen und von kollektiver Aktivität getragen zu werden. Damit könnte verhindert werden, dass eine Kluft zwischen anerkannten Konfigurationen von LGBTs mit Kind(ern) und solchen Konfigurationen, die in einer Prekarität verbleiben und damit auf einer legalen Ebene nicht wahrnehmbar sind, entsteht. So kommen konsequente Bestrebungen nach Gerechtigkeit im Sinne von „Gleiche Chancen für alle Familien“ nicht darum herum, den Familienbegriff auf Beziehungen zu erweitern, die nicht unbedingt paarförmig sind und zwingend in einem Generationenverhältnis stehen, und die Rahmensezung der Anerkennung zu thematisieren, in Frage zu stellen und zu verändern.

*Eveline Y. Nay, lic. phil. / M.A., ist wissenschaftliche_r Assistent_in am Zentrum Gender Studies der Universität Basel und unterrichtet an verschiedenen Universitäten in den Bereichen Geschlechtertheorien, Queer Theory und Transgender Studies. Derzeit führt Nay ein durch den Schweizerischen Nationalfonds finanziertes Forschungsprojekt zu Konfigurationen von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Trans*Personen mit Kind(ern) in der Schweiz durch. Kontakt: Eveline.Nay@unibas.ch*

Literatur

- Bundesrat, Botschaft zum Bundesgesetz über die eingetragene Partnerschaft gleichgeschlechtlicher Paare vom 29.11.2002.
- Bundesrat, Antwort auf die Motion Mario Fehr 10.3436: Stiefkindadoption für gleichgeschlechtliche Paare, Bern beantwortet am 08.09.2010.
- Copur, Eylem. Gleichgeschlechtliche Partnerschaft und Kindeswohl. Bern 2008.
- Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Weinbach, Heike. Lehrbuch Gender und Queer. Weinheim/ München 2009
- Digoix, Marie / Festy, Patrick / Garnier, Bénédicte. What if same-sex couples exist after all? In: Digoix, Marie / Festy, Patrick (Hg.). Same-sex couples, same-sex partnerships and homosexual marriages. A focus on cross national differentials. Paris 2004. S. 193-210.
- Eggen, Bernd. Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften ohne und mit Kindern: Soziale Strukturen und künftige Entwicklungen. In: Funcke, Dorett / Thorn, Petra (Hg.). Die gleichgeschlechtliche Familie mit Kindern. Interdisziplinäre Beiträge zu einer neuen Lebensform. Bielefeld: transcript Verlag 2010. S. 37-60.
- Eggen, Bernd / Rupp, Marina. Gleichgeschlechtliche Paare und ihre Kinder: Hintergrundinformationen zur Entwicklung gleichgeschlechtlicher Lebensformen in Deutschland. In: Rupp, Marina (Hg.). Partnerschaft und Elternschaft bei gleichgeschlechtlichen Paaren. Verbreitung, Institutionalisierung und Alltagsgestaltung. Zeitschrift für Familienforschung 2011. Sonderheft 7. S. 23-37.
- Festy, Patrick. Le recensement des familles homoparentales. In: Cadoret Anne / Gross Martine / Mécarry, Caroline / Perreau Bruno (Hg.). Homoparentalités. Approches scientifiques et politiques. Paris 2005. S. 109-116.
- Funcke, Dorett / Thorn, Petra (Hg.). Die gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaft mit Kindern. Interdisziplinäre Beiträge zu einer neuen Lebensform. Bielefeld: transcript Verlag 2010.

- Hark, Sabine. Queer Interventionen. In: Feministische Studien 1993, 11. S. 103-109.
- Genschel, Corinna / Lay, Caren / Wagenknecht, Nancy / Woltersdorff, Volker. Vorwort. In: Jagose, Annamarie. Queer Theory. Eine Einführung. Berlin 2001. S. 7-12.
- Gross, Martine. Résultats APGL – enquête 2005. <http://www.apgl.fr/etudes.htm> [eingesehen am 24.8.2011]
- Gross, Martine / Peyceré, Mathieu. Fonder une famille homoparentale. Paris 2005.
- Jagose, Annamarie. Queer theory: an introduction. New York 1996.
- Mesquita, Sushila. Ban Marriage! Ambivalenzen der Normalisierung aus queer-feministischer Sicht (im Erscheinen).
- Mesquita, Sushila / Nay Eveline Y. We are Family?! Eine queerfeministische Analyse affektiver und diskursiver Praxen in der Familienpolitik. In: Bannwart, Bettina / Cottier, Michelle / Durrer, Cheyenne / Kühler, Anne / Küng, Zita (Hrsg.). Keine Zeit für Utopien? Perspektiven der Lebensformenpolitik im Recht (im Erscheinen).
- Newton, Esther. Cherry Grove, Fire Island: Sixty Years in America's First Gay and Lesbian Town. Boston 1993.
- Patterson, Charlotte. Families of the Lesbian Baby Boom: Parents' Division of Labor and Children's Adjustment. In: Developmental Psychology, 1995, Vol. 31, No. 1. 115-123.
- Perko, Gudrun. Queer-Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens. Wien 2005
- Weston, Kath. Families We Choose: Lesbians, Gay Men and Kinship. New York 1991.

TransPersonen am österreichischen Arbeitsmarkt – Ein Forderungskatalog¹

Von Persson Perry Baumgartinger und Vlatka Frketic

Im Rahmen unserer Studie zur Situation von TransPersonen² am österreichischen Arbeitsmarkt (2008) wurden TransAktivist_innen und arbeitsmarktrelevante Einrichtungen interviewt, eine Onlineumfrage für TransPersonen durchgeführt sowie eine Diskussionsrunde zum Thema „Verbesserungen für TransPersonen am österreichischen Arbeitsmarkt? – Ja klar! Aber wie?“ organisiert. Der folgende Artikel ist eine Zusammenfassung jener Forderungen und Vorschläge, die im Rahmen der Studie in der Onlineumfrage und in der Gruppendiskussion zum Thema gemacht wurden.

Weltweit kämpfen immer mehr Organisationen und Einzelpersonen auf unterschiedlichsten Ebenen für die Rechte von TransPersonen. Wichtige Bereiche sind freie Wahl des geschlechtlichen Ausdrucks ohne Bedrohung des Lebens, adäquate medizinische Versorgung, Gleichstellung am Arbeitsplatz u.v.m. Auch in Österreich gibt es einige TransSelbstorganisationen, die noch immer den Großteil der gesellschaftspolitischen Arbeit übernehmen, und langsam werden auch bei LGBT-Abteilungen politischer Parteien, in der Privatwirtschaft wie auch im öffentlichen Bereich transspezifische Belange mitgedacht.

-
- 1 Dieser Text entstand im Rahmen des Projekts „Collective Start“, gefördert vom österreichischen Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit und koordiniert vom Verein maiz; Er erschien erstmals in Malmoe on the web am 16.9.2008; Dies ist eine überarbeitete Version. Die vollständige Studie steht im Internet unter www.diskursiv.at zum Download zur Verfügung.
 - 2 Als TransPersonen bezeichnen wir hier Menschen, die auf unterschiedliche Arten geschlechterüberschreitend leben, was meist nicht mit dem bei der Geburt zugeordneten Geschlecht übereinstimmt. Damit wollen wir möglichst viele permanent oder vorübergehend geschlechterüberschreitend lebende Personen miteinbeziehen: von Menschen, die mehrere Geschlechter leben, über solche, die über medizinische Unterstützung ihren Körper angleichen, bis hin zu Menschen, die ihr TransSein als einen Abschnitt ihres Lebens sehen.

Um sinnvoll gegen Diskriminierungen angehen zu können, sind kurzfristige Strategien, die im Hier und Jetzt wirken, genauso wichtig wie mittel- und längerfristige Maßnahmen, die die Situation von TransPersonen nachhaltig verbessern. Dafür sind politische Entscheidungsträger_innen, Ämter und staatliche Einrichtungen genauso gefordert wie Medien, NGOs im Antidiskriminierungs- und Menschenrechtsbereich, aber auch die Bereiche Soziale Arbeit, Bildung und Einzelpersonen.

Die Studie „TransPersonen am österreichischen Arbeitsmarkt“ von 2008 bestätigt, was Selbstorganisationen von TransPersonen und Einrichtungen für TransPersonen bereits jahrelang öffentlich machen: es besteht noch ein großer Handlungsbedarf, bis TransPersonen in all ihrer Vielfalt ein gleichberechtigter Teil der Gesellschaft sind. Denn „die Anerkennung und Akzeptanz von Geschlechtervielfalt ist ein wesentlicher Aspekt einer modernen europäischen Gesellschaft“ (TGEU Berlin 2008; Übers. d. A.). TransPersonen fordern Anerkennung und Akzeptanz: auf dem Arbeitsmarkt genauso wie in den Medien, in der Medizin genauso wie im alltäglichen Leben. Die Lebensrealitäten von TransPersonen können nur langfristig nachhaltig geändert werden, indem ein Gesellschaftswertesystem hinterfragt wird, das auf zwei Geschlechtern Frau/Mann aufbaut.

Es gibt unzählige Forderungen für die Verbesserung der Situation von TransPersonen in Österreich, die sich auch im Rahmen der Studie einmal mehr aufgedrängt haben. Im Folgenden werden einige der von den Teilnehmenden der Studie eingebrachten Forderungen skizziert.

* Die Zweigeschlechterordnung muss hinterfragt und kritisiert werden.

Diese beim ersten Europäischen Transgender Council in Wien³ mit großer Mehrheit aufgestellte Forderung kann als eine der zentralsten Forderungen von TransPersonen und -Organisationen überhaupt gesehen werden. Es kann nicht sein, dass

es nur die zwei Geschlechter Mann und Frau geben darf, dass ein Mensch ein Leben lang nur eines der beiden Geschlechter leben darf, dass Sexualität nur zwischen Mann und Frau zum Zwecke der Fortpflanzung passieren darf etc. Diese Ordnung entspricht nicht der Realität, auch wenn sie durch Gesetze, Normen und alltäglichen Umgang miteinander geregelt und aufrechterhalten wird.

Medien und ihre Akteur_innen sind dazu aufgerufen, die rigide Zweigeschlechterordnung aktiv zu hinterfragen und über TransPersonen als gleichberechtigte Akteur_innen der Gesellschaft in einer sensiblen und respektvollen Weise aufzuklären. Gleichzeitig müssen Medien für mehr TransPersonen geöffnet werden, damit diese selbstbestimmt als Akteur_innen auftreten können und somit sichtbar aus dem (oft diskriminierten) Randbereich der Gesellschaft heraustreten.

* Keine Diskrepanz zwischen gewähltem Geschlecht und Dokumenten

TransPersonen erleben noch immer Diskriminierungen am Arbeitsmarkt, u. a. weil in den Dokumenten Geschlechtseintrag sowie (geschlechtseindeutiger) Vorname vermerkt sind. Diese sagen nichts aus über die real gelebte Identität bzw. Lebensweise Einzelner aus, sondern spiegeln gesellschaftlich genormte Geschlechterbilder. TransX, ein in Wien, Österreich, seit 1995 aktiver „Verein für TransGender Personen“, fordert schon seit Jahren das Streichen des Geschlechtseintrags aus den Ausweispapieren: „Der Staat soll uns ungeachtet unserer Herkunft, Religion und unseres Geschlechts behandeln. Geschlechtsdeklarationen und Geschlechtsdiskriminierungen in amtlichen Ausweispapieren sind zu streichen“ (TransX-Forderungspaket 2001).⁴ Es kann nicht angehen, dass TransPersonen strukturell diskriminiert werden, weil der Geschlechtseintrag in den Dokumenten nicht mit den von den TransPersonen selbstbestimmten Lebensentwürfen übereinstimmt.

3 Der erste Europäische Transgender Council fand 2005 in Wien statt und wurde von TransX - Verein für TransGender Personen zur Feier seines 10jährigen Bestehens organisiert. 120 Vertreter_innen von 66 Gruppen aus 21 europäischen Ländern nahmen am Council teil (s. www.tgeu.net). Dieser führte zu einer bis heute aktiven europaweiten Vernetzung von Trans-Aktivist_innen (TGEU - TransGender Europe; s. www.tgeu.org).

4 Seit Februar 2010 sind in Österreich Personenstandsänderungen (u.a. Änderung des [geschlechtseindeutigen] Vornamens und Geschlechtes im Geburtenbuch) unter bestimmten Bedingungen ohne operative Zwangsmaßnahmen möglich. Dies erleichtert den Zugang zum Arbeitsmarkt. Trotzdem bleibt die Forderung aktuell, da Schul-/Universitäts- und Arbeitszeugnisse in Österreich nicht nachträglich geändert werden können und somit eine Diskrepanz zwischen gewähltem Geschlecht und Dokumenten wie Schulzeugnis, Lehrabschlusszeugnis, Arbeitszeugnis, Meisterbrief etc. besteht.

* Kündigungsschutz für TransPersonen

Wie die Studie zeigt, kommt es bei 15% der Befragten zu einer Kündigung aufgrund ihres TransSeins, 29% wechseln ihre Arbeitsstelle kurz vor oder nach Outing und/ oder geschlechtsangleichenden Maßnahmen. Andere warten auf einen Vorgesetztenwechsel bzw. ihre Pensionszeit, bevor sie ihr gewähltes Geschlecht (voll) leben. Um diese Missstände auszugleichen, ist ein gesetzlich verankerter Kündigungsschutz für TransPersonen ab ihrem Outing notwendig. Parallel zum Kündigungsschutz sowie anderen rechtlichen Verbesserungen braucht es intensive Antidiskriminierungsmaßnahmen, Aufklärung und Sensibilisierung zu Transphobie und es braucht die Anerkennung von TransPersonen als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft.

* Das Gleichbehandlungsgesetz muss für alle TransPersonen gelten, nicht nur rund um die Geschlechtsangleichung

Gespräche mit TransX, dem Klagsverband⁵, der Gleichbehandlungsanwaltschaft⁶ und TransPersonen in der Diskussionsrunde im Rahmen der Studie haben einmal mehr gezeigt, dass das übliche Verständnis von Geschlecht als Mann/ Frau, das sich auch in Gesetzen niederschlägt, nicht ausreicht für TransPersonen. Das Gleichbehandlungsgesetz⁷ muss auf die Bedürfnisse und die Problemlagen von TransPersonen in einer rigide gehandhabten Zweigeschlechterordnung angepasst und entsprechend erweitert werden.

Damit auch TransPersonen am Arbeitsmarkt wie auch beim Zugang zu und der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen ihre Rechte voll einklagen können, braucht es eine klare und explizite Stellungnahme von staatlicher Seite. Es ist für TransPersonen unabdingbar, dass sie ihre Rechte

auch wirklich einfordern können. Ohne staatliche Unterstützung bleibt es ein Kampf Einzelner für ein Anliegen, das alle in der Gesellschaft angeht: Antidiskriminierung und Gleichbehandlung, Anerkennung und Akzeptanz.

* TransSein als wichtiger Bestandteil in der Bildungsarbeit

TransSein und TransPersonen kamen in Österreich bis zur Veröffentlichung der Studie 2008 im Bildungsbereich – wenn überhaupt – nicht positiv vor⁸. Es kann nicht sein, dass TransPersonen exotisiert und sexualisiert dargestellt werden. Um eine positive, selbstbestimmte Darstellung von TransPersonen als gleichberechtigten Teil einer Gesellschaft zu zeigen, braucht es Antidiskriminierungsarbeit, Aufklärung und Sensibilisierung auf allen Ebenen, besonders im Bildungsbereich. In der Erhebung forderten die Teilnehmenden, dass diese Schulungen v.a. von TransPersonen konzipiert und durchgeführt werden sollen. Besonders Kinder und Jugendliche brauchen positive Beispiele in Lehrunterlagen und Literatur, Filmen, Computerspielen etc. Für nachhaltige Veränderungen „in den Köpfen der Menschen“ ist Bildungsarbeit im Kinder- und Jugendbereich zentral.

* Sensibilisierung in Betrieben – Anerkennung von TransSein als wichtige Ressource in einer diversen und offenen Gesellschaft

Ein Outing am Arbeitsmarkt betrifft nicht nur die einzelnen TransPersonen, sondern auch ihr Umfeld: AMS-Mitarbeiter_innen, Arbeitskolleg_innen, Untergebene, Arbeitgebende etc. Da TransSein noch immer – auch von medizinischer Seite – als Krankheit definiert wird, TransPersonen in den Medien meist fremdbestimmt exotisiert und sexualisiert werden und transunterstützendes Engagement von einzelnen Personen abhängt,

5 Der „Klagsverband zur Durchsetzung der Rechte von Diskriminierungs-opfern“ ist eine NGO mit Sitz in Wien, Österreich. Ihr Ziel ist es, Diskriminierungsopfer dabei zu unterstützen, zu ihrem Recht zu kommen; weitere Informationen unter www.klagsverband.at.

6 Die Gleichbehandlungsanwaltschaft ist eine staatliche Einrichtung in Österreich zur Durchsetzung des Rechts auf Gleichbehandlung und Gleichstellung und zum Schutz vor Diskriminierung; weitere Informationen unter www.gleichbehandlungsanwaltschaft.at.

7 In Österreich gibt es seit 1979 ein Gleichbehandlungsgesetz für die Gleichstellung von Mann und Frau (später: Geschlecht), das 2004 erweitert wurde mit ethnischer Zugehörigkeit, Religion, Weltanschauung, Alter und sexueller Orientierung.

8 Mittlerweile gibt es auch in Österreich verschiedene Ansätze im Erwachsenen- und Jugendbildungsbereich, die Trans* positiv miteinbeziehen, u. a. das Social Justice und Diversity Training von Leah Carola Czollek, Gudrun Perko und Heike Helen Weinbach (siehe „Social Justice – eine (Re)Politisierung der Sozialen Arbeit“ und „Social Justice und Diversity Training“ in diesem Heft) sowie Seminare zu Kritischem Diversity und zum Komplex Sprache–Macht–Geschlecht, die die Autor_innen anbieten.

haben die meisten Personen ein bei weitem unzureichendes Wissen über das TransSein.

Bei vielen größeren und v.a. international tätigen großen Betrieben ist ein Diversity-Ansatz incl. Treffen und Schulungen der Belegschaft Teil der Firmenpolitik, bei kleinen Betrieben fehlen dafür oft die notwendigen Ressourcen. Externe Ressourcen wie etwa Beratungsstellen sind deswegen ein wichtiger Beitrag für eine Gesellschaft mit gleichberechtigten Teilhaber_innen. Diese Ressourcen müssen staatlich zur Verfügung gestellt werden. Externe Stellen können TransPersonen und ihr betriebliches Umfeld in ihrem Outing begleiten. Solche Services müssen kostenlos zur Verfügung stehen. Einige Stellen gibt es in Österreich bereits, v.a. in Wien (etwa die Wiener Antidiskriminierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen). Diese sollen einerseits bekannter gemacht werden und andererseits sollen die Begriffe „Trans“ oder „Transgender“ explizit in der Bezeichnung bzw. im Namen dieser Stellen erscheinen.

Viele Diversity-Ansätze sind oberflächlich und die Betriebe/NGOs bemühen sich nicht um deren Umsetzung. Dafür braucht es Ansätze von politisiertem Diversity⁹ (Czollek/Perko/Weinbach) sowie Kritischem Diversity (Baumgartinger/Frketić).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Situation von TransPersonen am Arbeitsmarkt verbessert werden muss. Hier sollen einige mögliche, in der Studie 2008 geforderte Strategien aufgezählt werden:

- * Selbstbestimmte Interessensvertretung wie etwa Gewerkschaft von TransPersonen, die die Belange von TransPersonen vertritt.
- * Bevorzugung von TransPersonen am Arbeitsmarkt
- * Praxisleitfäden für TransPersonen in Unternehmen und auf Arbeitssuche mit ihren Rechten und Möglichkeiten und realen positiven Beispielen
- * Antidiskriminierungs-, Aufklärungs- und Sensibilisierungsschulungen in allen gesellschaftspolitischen Bereichen (Medien, Bildung, Medizin, Arbeitsmarkt u.a.).
- * Selbstbestimmte Schulungen für TransPersonen über ihre Rechte in allen gesellschaftspolitischen Bereichen

- * Aufzeigen bereits existierender positiver Beispiele in Unternehmen
- * Selbstbestimmte Antidiskriminierungs-, Aufklärungs- und Sensibilisierungskampagnen zum Thema Transphobie
- * Mehr Ressourcen für Selbstorganisationen von TransPersonen
- * Praxisleitfäden in Unternehmen für TransPersonen, Arbeitgebende und Mitarbeiter_innen, etwa in Anlehnung an solche für Wiedereinsteiger_innen
- * Inklusion von TransBelangen in allgemeine Gleichstellungs- und Antidiskriminierungspolitik

*Ziel des Vereins **][diskursiv** ist es, gesellschaftliche Zusammenhänge zu verqueeren, wobei Sprache, Macht und Diskurs wichtige Eckpfeiler darstellen.*

Persson Perry Baumgartinger und Vlatka Frketić sind Sprachwissenschaftler_innen und Erwachsenenbildungstrainer_innen. Begründung des Vereins *][diskursiv*: www.diskursiv.at

9 Zum Politisierten Diversity siehe u.a. Czollek/ Perko/ Weinbach (2011): Radical Diversity im Zeichen von Social Justice. Philosophische Grundlagen und praktische Umsetzung von Diversity in Institutionen. In: María do Mar Castro Varela/ Nikita Dhawan (Hg.): Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung.

Zusammenhänge von Rassismus und Antisemitismus in der postnationalsozialistischen Gesellschaft

Von Astrid Messerschmidt

Antisemitismus wird häufig unter Rassismus subsumiert, wodurch die historischen Unterscheidungslinien und die jeweiligen ideologischen Denkmuster beider Formen stereotypisierender Diskriminierungen zu kurz kommen. Der folgende Beitrag geht auf erinnerungskulturelle Bezugspunkte zu Kolonialismus und Nationalsozialismus ein und diskutiert Antisemitismus und Rassismus in ihren Auswirkungen auf aktuelle gesellschaftliche Selbstbilder.

Rassismus und Antisemitismus

Hinsichtlich der geschichtlichen Ausprägungen und Begründungen unterscheiden sich Rassismus und Antisemitismus, sind aber zugleich beide Ausdruck von kulturellen Identitätsvergewisserungen und nationalistischen Herrschaftsbestrebungen. Die Positionen des hierarchisch definierten Anderen werden unterschiedlich besetzt, dienen aber jeweils einem überlegenen Selbstbild und der Ausdehnung eigener Macht. Während der Kolonialrassismus die Fremden exterritorialisieren konnte, ist der moderne Antisemitismus geprägt von der Vorstellung eines zersetzenden Elements im Inland. Koloniales Wissen bietet dem europäischen Subjekt die Gelegenheit, sich selbst als zivilisiert und aufgeklärt zu stilisieren. Antisemitisches Wissen eignet sich dazu, dieses Selbstbild so auszustatten, dass es auch moralisch bestehen kann. Das „Gerücht über die Juden“ (Horkheimer/Adorno 1994 [1947]) bedient vielfältige Bedürfnisse, sich selbst als nicht verantwortlich für ungerechte Verhältnisse repräsentieren zu können. Es verankert ein Ressentiment gegenüber einer Gruppe, die als intellektuell überlegen betrachtet wird, weshalb der moderne Antisemitismus mit einer grundsätzlichen Intellektuellenfeindlichkeit einhergeht.

Antisemitische Auffassungen und Praktiken haben vielfältige Ausgangspunkte und erfüllen mehrere Funktionen. Gemeinsam ist den heterogenen Anknüpfungen an antisemitische Ideologieelementen bis heute die Neigung, die eigene Handlungsfähigkeit und Verantwortung zu relativieren und sich selbst als Opfer übermächtiger Kräfte darzustellen. Eigenschaften und Praktiken, die als problematisch aufgefasst werden, lassen sich im antisemitischen Denken auf eine Gruppe verlagern, die zuvor als ‚anders‘ identifiziert worden ist, deren Zugehörigkeit zum Eigenen also bezwei-

felt wird. Antisemitismus bietet einen Artikulationsraum für das Unbehagen an der Moderne. Rassistische Auffassungen und Praktiken ermöglichen demgegenüber ein Selbstbild eigener Überlegenheit und Fortschrittlichkeit. Die Moderne wird für sich selbst beansprucht, während die rassistisch markierten ‚Anderen‘ als unmodern erscheinen. Nach 1945 wird der Massenmord an den europäischen Juden und Jüdinnen für antisemitisches Denken instrumentalisiert. Die als Zumutung empfundene Erinnerung an die NS-Verbrechen artikuliert sich in einem Abwehrverhältnis zu den Verfolgten und Ermordeten. Es entwickelt sich ein „Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz“ (Quindeau 2007, S. 162), der als *sekundärer Antisemitismus* bezeichnet wird. Die Ausprägungen des postnationalsozialistischen Antisemitismus zeigen sich vorwiegend in Formen der Derealisierung der Verbrechensvorgänge, deren Relativierung sowie der Täter-Opfer-Umkehr. Erinnerungsabwehr und Relativierungen historischer Erkenntnisse bedingen sich in diesen Abwehrpraktiken gegenseitig. Ein wirksames Instrument dieser Relativierung besteht darin, „die Opfer von damals als die Täter von heute“ erscheinen zu lassen (Holz 2005, S. 59). Klaus Holz sieht in dieser „Umkehrung des Verhältnisses von Täter und Opfer (...) den Kern des Antisemitismus nach Auschwitz“ (ebd.).

Kolonialismus und Nationalsozialismus

In der geschichtlichen Wahrnehmung des Verhältnisses von Kolonialismus und Nationalsozialismus erweist es sich als problematisch, einfach von einer ‚Kontinuität‘ auszugehen, so als führe die koloniale Herrschaftspraxis zwangsläufig zur nationalsozialistischen Vernichtungspolitik. Im Nationalsozialismus wird auf der Grundlage eines ideologisch fundierten Antisemitismus eine spezifisch völkisch-rassistische Praxis eingeführt, die sich vom kolonialen Rassismus unterscheidet. Es handelt sich hier nicht einfach um ähnliche Phänomene (vgl. Kundrus 2006). Zwei Formen des Umgangs mit Kolonialismus und Nationalsozialismus ergeben sich für mich aus diesen Überlegungen: zum einen die Wahrnehmung historischer Diskontinuitäten und jeweiliger Besonderheiten in den Herrschaftspraktiken, zum anderen die Auseinandersetzung mit den gleichzeitig vorhandenen Nachwirkungen beider Geschichtszusammenhänge

in der Gegenwart. Deshalb möchte ich zugleich von einer *postnationalsozialistischen* und von einer *postkolonialen* Erinnerungsarbeit sprechen – einer Arbeit, die das, was sie reflektiert, nicht loswird. Wenn ich heute versuche, eine Aufarbeitung des Kolonialismus anzustossen, dann tue ich das in einer Gesellschaft, in der der Nationalsozialismus nachwirkt. Die Bezeichnung *postnationalsozialistisch* signalisiert die Unabgeschlossenheit der nationalsozialistischen Welt- und Selbstbilder und deren ideologische Nachwirkungen. Dabei bleibe ich dabei, vom *Nationalsozialismus* und nicht vom *Nazismus* zu sprechen, da die völkischen Gemeinschaftsvorstellungen und die Sozialpolitik des NS wesentliche Bezugspunkte einer kritischen Aufarbeitung sind.¹ Die Beschädigungen im Begriff des Sozialismus spiegeln sich darin wider. Demgegenüber erleichtert die Bezeichnung *Nazismus* aus meiner Sicht eine abgrenzende Repräsentation des NS, was insbesondere mit der in Deutschland und Österreich verbreiteten Rede von ‚den Nazis‘ zusammenhängt.

Die Auseinandersetzung mit den Kolonialverbrechen und die Entwicklung einer postkolonialen kollektiven Erinnerungspraxis bedürfen in Europa einer zeitgeschichtlichen Kontextualisierung *nach Auschwitz*. Insbesondere im deutschen Kontext kann die Erinnerung an die Kolonialverbrechen dazu benutzt werden, den Holocaust zu relativieren und die Erinnerung daran zurückzuweisen zugunsten vernachlässigter Geschichten anderer Opfer. Gedächtniskonkurrenzen werden aber weder den historischen Zusammenhängen gerecht, noch den aktuellen Erfordernissen einer sich globalisierenden Erinnerungskultur. Sie verstellen den Blick auf die jeweils spezifische Geschichte. Um die Nachwirkungen von Kolonialismus und Nationalsozialismus in der Gegenwart wahrnehmen zu können, bedarf es einer unterscheidenden Analyse beider Geschichtszusammenhänge. Die postkoloniale Gegenwart nach Auschwitz zeichnet sich dadurch aus, dass die Menschen- und Weltbilder des Nationalsozialismus in ihr nachwirken. Und umgekehrt zeigt sich die postnationalsozialistische Gegenwart als eine, in der die Erfahrung kolonialer Herrschaftspraktiken und die darin erzeugten Bilder von den nicht-europäischen ‚Anderen‘ und dem europäischen Selbst erfahrbar sind. Diese doppelte Perspektive gilt es einzunehmen bei dem Versuch, Bildungsprozesse in einer Gegenwart zeitgeschichtlicher Nachwirkungen zu reflektieren und dabei sowohl Zusammenhänge wie auch

Unterscheidungslinien zu vermitteln (vgl. Messerschmidt 2008). Soll eine postkoloniale Reflexion ohne Ignoranz gegenüber sekundärem Antisemitismus erfolgen, dann bedarf es einer besonderen Aufmerksamkeit für die Tendenzen von Erinnerungsabwehr und Relativierung der Shoah. Denn das postkoloniale Gedächtnis kann dafür instrumentalisiert werden.

Zeitgeschichtliche Bedingungen gebrochener Zugehörigkeiten

Zusammenhänge der postkolonialen wie der postnationalsozialistischen Selbst- und Fremdbilder ergeben sich daraus, dass beide Komplexe das in Deutschland dominierende gesellschaftliche Selbstbild einer inneren Homogenität verfestigt haben. Deutsche können darin weder Schwarze, noch Juden und Jüdinnen, noch Sinti oder Muslime sein. Dieses völkisch-national homogenisierte Selbstbild ist nicht erst seit der massenhaften Anwerbung von Arbeitsmigrant_innen nach 1955 anachronistisch, es war schon davor unangebracht und verdrängte die Präsenz vielfältiger Minderheiten im deutschsprachigen Raum. Im Kontext der Migrationsdebatten werden neue Wege gesucht, dieses Selbstbild zu verändern.

Auf dem Hintergrund der Nichtakzeptanz von Migrant_innen in der deutschen Gesellschaft und der lange gepflegten Ausblendung der Migrations-tatsache entwickelt Paul Mecheril eine Konzeption für eine „Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril 2004, S. 223) und plädiert für eine „Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit“ (ebd., S. 220). Differenz muss dabei nicht verschwinden und sich nicht in Übereinstimmung auflösen. Dennoch steckt im Begriff der Zugehörigkeit ein Spannungsverhältnis zu dem Anspruch, verschieden und fremd sein zu können. Zugehörigkeit signalisiert die Macht gesellschaftlicher Anpassungsforderungen. Mit dem Begriff kommt zum Ausdruck, dass man dazu gehören muss, um in den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen handlungsfähig zu sein. Zugleich eröffnet das Konzept der Mehrfachzugehörigkeiten Spielräume sozialer Akzeptanz und wendet sich gegen die Vereindeutigung von Differenzen. Betrachte ich den Anspruch von Zugehörigkeiten auf dem Hintergrund einer zeitgeschichtlichen Erinnerungsbildung, dann stellen sich Fragen nach dem Preis des Dazugehörens. Die Konfrontation mit den NS-Verbrechen delegitimiert jede Anforderung nach

¹ Im österreichischen Kontext begegnen mir in letzter Zeit häufig die Bezeichnungen *Nazismus* und *Postnazismus*; vgl. Bildpunkt, Frühling 2011: smrt postnazismus (Zeitschrift der IG Bildende Kunst in Österreich).

Identifikation mit der deutschen Gesellschaft. Nur eine ‚kritische Zugehörigkeit‘ erscheint hier angemessen, ohne Identitätsbekenntnisse und Loyalitätsbeteuerungen (vgl. Messerschmidt 2010a). Vor dem Hintergrund der NS-Verbrechen kann es keine ungebrochene Identifikation mit der deutschen Gesellschaft geben. Die Erwartung einer vollständigen Identifikation ignoriert die historischen Gegebenheiten. Solange Bekenntnisse zu einem ungebrochenen ‚Deutschsein‘ verlangt werden, wird sowohl die innere Heterogenität dieser Gesellschaft verdrängt, als auch ein „Wir-Phantasma“ etabliert, dem ein „imaginäres ‚Nicht-Wir‘“ gegenüber gestellt wird (Stuve 2009, S. 258). Gegenüber diesem „Ganz-oder-gar-nicht-Prinzip“ (ebd.) eröffnen Ansätze multiperspektivischer Erinnerungsarbeit Möglichkeiten einer zeitgeschichtlich reflektierten und gebrochenen (Nicht-)Zugehörigkeit – ein Konzept, das sich von Integrationserwartungen verabschiedet (vgl. Messerschmidt 2010b). Dieses Konzept geht aus der Geschichte von Kämpfen, von Verfolgung und Vernichtung hervor. Die Verneinungsform in der Bezeichnung von (Nicht-)Zugehörigkeit signalisiert die Beziehung zu einer unabgeschlossenen Geschichte, mit der kein Frieden zu machen ist, die verstörend bleibt und auf die mit keinem Versprechen einer besseren Zukunft geantwortet werden kann. In der Negativität des Ausdrucks liegt zugleich eine kontroverse Positionierung gegenüber den in der Pädagogik dominierenden Tendenzen, Konflikte zu verdrängen und gesellschaftliche Problemfelder positiv zu besetzen, wenn beispielsweise ‚Interkulturelle Pädagogik‘ als Lösungskonzept angesetzt wird und die Konfrontation mit den strukturellen Problemen der Einwanderungspolitik ersetzt.

Perspektiven für eine antisemitismuskritische Reflexion

Anknüpfend an die aus der Reflexion und Kritik antirassistischer Bildungsarbeit entwickelte „rassismuskritische Perspektive“ (Mecheril 2004, S. 205), bei der die strukturelle Eingebundenheit in rassistische Strukturen sichtbar gemacht wird, kann für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus versucht werden, eine *antisemitismuskritische Perspektive* einzunehmen und damit eine Bildungspraxis zu entwickeln, deren Akteur_innen sich bewusst sind, selbst in die Geschichte und die gegenwärtigen Formen von Antisemitismus involviert zu sein, die Teil der Gesellschaft sind, in der

sie leben. Vorausgesetzt ist somit eine Anerkennung gegenwärtiger Präsenzen und Ausdrucksformen von Antisemitismus. Die Problematik des Antisemitismus kann weder in die Vergangenheit noch an die Ränder der politischen Artikulationen verlagert werden.

Antisemitismus festzustellen, wirkt auf dem Hintergrund des NS im bundesdeutschen Kontext immer besonders anstößig. Im aktuellen migrant_innenfeindlichen Diskurs wird neuerdings versucht, die deutsch-jüdische Geschichte durch Vereinnahmung zu entproblematisieren. Die penetrante Rede von der ‚jüdisch-christlichen Kultur‘ der Deutschen maßt sich ein Selbstbild an, das die deutsche Abwehr- und Assimilationsgeschichte gegenüber den deutschen Juden und Jüdinnen verdrängt zugunsten eines unproblematischen Selbstbildes, mit dem zugleich wieder eine homogene kulturelle Identität behauptet wird. Das Jüdische wird dabei en passant vereinnahmt, ohne wirklich gemeint zu sein. Salomon Korn sieht die rhetorische Funktion dieser Bezeichnung in der Abgrenzung gegenüber den „neuen Fremden“, eine Allianz solle gebildet werden, die sich insbesondere gegen Muslime richtet.² Aus meiner Sicht handelt es sich um eine dominanzgesellschaftliche Vereinnahmung. Sowohl die deutsche Geschichte des Antisemitismus wie auch die deutsche Geschichte des migrant_innenfeindlichen Rassismus werden dabei ausgeblendet. Die Wir-Anrufung steht in einer Beziehung zur Geschichte des modernen Antisemitismus, der in unterschiedlichen Varianten die Entgegensetzung von ‚uns‘ und ‚den Juden‘ betreibt (vgl. Weyand 2010). Nach 1989 wird die Wir-Gruppe verstärkt als eine Opfergemeinschaft derer, die eine geschichtliche Last zu tragen haben, repräsentiert. Im Verhältnis zu den durch Arbeitsmigration eingewanderten Migrant_innen wird die Wir-Gruppe als kulturell-religiös-zivilisatorische Einheit gekennzeichnet, die sich durch Aufgeklärtheit und Rechtsstaatlichkeit auszeichnet. Dabei entwickelt sich eine „Verdinglichung des Aufklärungsbegriffs zu einer quasi-kulturalistischen Kategorie“ (Bielefeldt 2007, S. 53). Ein wesentliches Element der Aufklärung, nämlich die kontinuierliche Selbstkritik wird dabei ausgeschlossen, was Bielefeldt als „das Ende von Aufklärung“ kennzeichnet (ebd.).

Astrid Messerschmidt ist Professorin am Institut für Bildungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

2 Der verwandte Schmerz. Das jüdische Leben in Deutschland war lange vor allem gut für die Deutschen. Diese historische Phase geht nun zu Ende. Ein Besuch bei Salomon Korn, von Georg Diez in der Süddeutschen Zeitung vom 17. Februar 2010, S. 13.

Literatur

- Bielefeldt, Heiner (2007): Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus, Bielefeld
- Holz, Klaus (2005): Die Gegenwart des Antisemitismus. Islamistische, demokratische und antizionistische Judenfeindschaft, Hamburg
- Horkheimer, Max/Theodor W. Adorno (1994) [1947]: Elemente des Antisemitismus, in: dies.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt/M., S. 177-217
- Kundrus, Birthe (2006): Kontinuitäten, Parallelen, Rezeptionen. Überlegungen zur „Kolonialisierung“ des Nationalsozialismus, in: Werkstatt Geschichte, 15. Jg., Nr. 43/2006, S. 45-62
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim
- Messerschmidt, Astrid (2008): Postkoloniale Erinnerungsprozesse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft – vom Umgang mit Rassismus und Antisemitismus, in: Peripherie – Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt, 28. Jg., Heft 109/110/2008, S. 42-60
- Messerschmidt, Astrid (2010a): Kritische Zugehörigkeit als Ausdruck geschichtsbewusster Integrationsarbeit, in: Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V. (Hg.): Unsere Geschichten – eure Geschichte? Neuköllner Stadtteilmütter und ihre Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus, Berlin, S. 25-30
- Messerschmidt, Astrid (2010b): Gegenwartsbeziehungen – Erinnerungsbildung auf der Suche nach zeitgemäßen Perspektiven, in: Einsicht. Bulletin des Fritz Bauer Instituts zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, 2. Jg., Nr. 4/2010, S. 16-21
- Quindeau, Ilka (2007): Schuldabwehr und nationale Identität – Psychologische Funktionen des Antisemitismus, in: Matthias Brosch/Michael Elm/Norman Geißler/Brigitta Elisa Simbürger/Oliver von Wrochem (Hg.): Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland, Berlin, S. 157-164
- Stuve, Olaf 2009: Kein Wir, kein Nicht-Wir. Intersektionalität in der politischen Bildung, in: Lange, Dirk/Polat, Ayça (Hg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Bonn, S. 257-269
- Weyand, Jan (2010): Die Semantik des Antisemitismus, in: Wolfram Stender/Guido Follert/Mihri Özdoğan (Hg.): Konstellationen des Antisemitismus. Antisemitismusforschung und sozialpädagogische Praxis, Wiesbaden: VS, S. 69-89

Psychotherapie und Klassismus

Heike Weinbach

Eine Studie der Universität Duisburg-Essen konstatiert erneut „eine Unterversorgung von Personengruppen mit niedrigem Bildungsstand, d.h. mit Hauptschulabschluss oder darunter, bzw. von Kindern, deren Eltern einen entsprechenden Abschluss vorweisen. Dagegen erscheint die Versorgungslage von Erwachsenen mit höheren Bildungsabschlüssen (ab Fachhochschulreife) und Kindern von Elternteilen mit entsprechenden Abschlüssen deutlich besser. Auch die Auswertung der beruflichen Stellung von Patienten bzw. Elternteilen in der Fragebogenstudie stützt weitgehend die Annahme, dass Angehörige niedriger Sozialschichten unterdurchschnittlich mit Psychotherapie versorgt sind“ (Walendzik 2010).

Die Diskriminierung von sozioökonomisch und bildungspolitisch benachteiligten Menschen in der Psychotherapie ist seit den 1980er Jahren Gegen-

stand von Klassismusanalysen. So seien Menschen der so genannten „unteren Schichten“, die auch ihrer benachteiligten gesellschaftlichen Stellung sozialer und therapeutischer Hilfe bedürften (Heising u.a. 1982, 9), nicht nur therapeutisch unterversorgt, sondern zudem sei die Einstellung der Psychotherapeutinn_en „ablehnend bis feindselig“. Patientinn_en aus der Mittelschicht würden eindeutig bevorzugt (Heising u.a. 1982, 19), so das Ergebnis einer Untersuchung aus den 1980er Jahren: „Viele Therapeuten zeigen sich verärgert darüber, dass die Unterschichtspatienten nicht in den Kategorien der Mittelschicht denken können; da sie dem Therapeuten keine Selbstbestätigung geben können, wird über sie geurteilt, sie seien langweilig und uninteressant; die Therapien sind für den Analytiker frustrierend, ja angststimulierend“ (Heising u.a. 1982, 19). Der Therapeut sei meist froh, „wenn er Unterschichtpatienten

irgendwie loswerden kann, versehen mit der Feststellung, für diese Patienten könne sowieso nichts getan werden“ ((Heising u.a. 1982, 19f.).

Klassismus ist in der US-amerikanischen Psychologie- und Psychotherapie- Diskussion als Problem identifiziert. Die American Psychological Association (APA) veröffentlichte am 6. August 2000 eine Resolution, in der zunächst eine Bestandsaufnahme der Unterschiede zwischen den Lebensrealitäten von armen und reichen Menschen in den USA vorgelegt wurde. Sodann wurde auf die Möglichkeiten und ethischen Verantwortlichkeiten von Psychologinn_en in Form eines Anforderungskatalogs verwiesen. Darin verpflichtet sich die American Psychological Association, ihren Aufgaben auch bezüglich „social justice“ zu entsprechen. Gleich im ersten Punkt des Kataloges wird auf die Bedeutung von „classism“ eingegangen (APA 2000). Nicht ob, sondern wie klassistisch Psychologie sei, wird derzeit in Zeitschriften wie z.B. in „American Psychologist“ diskutiert. Die Bedeutung dieses Begriffs zeigt sich ebenfalls in aktuellen Buchveröffentlichungen, die zumindest im Untertitel diese Unterdrückungsform explizit benennen.

Die Psychologin Bernice Lott von der University of Rhode Island betont (Lott 2002) die Bedeutung der Distanzierung. Unter Distanzierung versteht sie in diesem Zusammenhang: Trennung, Ausschluss, Abwertung, Übersehen und Kennzeichnung von armen Menschen als „Andere“. Diese Diskriminierung würde zusammen mit Vorurteilen und Stereotypen den Klassismus in der Psychotherapie konstituieren (Lott 2002). Die kognitive Distanzierung nimmt vor allem die Form der Stereotypisierung (Lott, 2002, 102) an. So würden armen Menschen negativ konnotierte Charakterzüge zugeschrieben, ihr Verhalten würde mit einer negativen Erwartungshaltung betrachtet und es würde davon ausgegangen, dass sie selbst die Hauptverantwortung an ihrer Armut hätten (vgl. Kemper/ Weinbach 2009). Sie bezieht sich auf Untersuchungen nach der Menschen der Mittelklasse und arme Menschen in verschiedenen Geschäften einkaufen gehen, verschiedene Straßen benutzen, in verschiedenen Restaurants essen, die Kinder oft zu unterschiedlichen Schulen schicken. Dass die Medien kaum die Lebenssituation von armen Menschen schildern und wenn, dann in der Darstellung als Menschen mit negativen Verhaltensformen und der Zuschreibung der Selbstverschuldung, verstärke die Tendenz zu Stereotypisierungen in der Gesellschaft (Lott 2002).

Die soziale Ungleichheit habe dramatisch zugenommen. Sie erhoffte sich daher von der Reso-

lution der APA einen ersten Schritt zur Bewusstmachung für die professionelle Psychotherapie. Nachdenklich verweist sie allerdings auf länger zurückliegende Publikationen, die das Unsichtbar-Machen derer, die nicht mindestens zur Mittelklasse gehörten, durch Psychologinn_en in Theorie und Praxis dokumentieren (Lott 2002, 100f.). Lott übernimmt von Moon und Rolison (1996) die Definition, dass Klassismus aus ungleichen Klassenprivilegien (unverdienter Vorteil und strukturelle Dominanz) sowie gesellschaftlich institutionalisierten Machtverhältnissen resultiere. Macht als Zugang zu Ressourcen, ermöglicht es einer sozialen Gruppe Regeln zu setzen, Diskurse zu bestimmen und die Definitionsmacht über diejenigen zu haben, die weniger Macht besitzen. Dazu gehört aber auch eine Haltung, ein Menschenbild: Menschen, die arm sind, werden als weniger wert definiert (Lott 2002). Abschließend warnt Lott vor einer unsensiblen und paternalistischen Unterstützung durch „Professionelle“ gegenüber sozioökonomisch und bildungspolitisch benachteiligten Menschen. Allerdings stellt sie ein leichtes Umdenken fest und hofft, dass sich Psychologinn_en an diesem Wandel beteiligen, in dem sie sich noch einmal die Resolution der American Psychological Association vergegenwärtigen. Ein Social Justice-Ansatz würde nämlich für Psychotherapeutinn_en bedeuten, den Menschen selbst die Stimme zu überlassen, Empowerment, Partizipation zu unterstützen, Privilegien abzugeben, eigene Verhaltensweisen in Frage zu stellen. Smith fragt in einem Artikel (Smith 2005) in der „American Psychologist“, was Psychotherapeutinn_en davon abhält, Menschen in Armutsverhältnissen mehr therapeutische Unterstützung zu gewährleisten. Sie führt diese bewusste und unbewusste Haltung vor allem auf unhinterfragte Klassismen zurück und stellt ihre Erfahrungen dar, die sie gemacht hat, als sie sich mit ihrem eigenen Klassismus auseinandersetze. Smith betrachtet in einem kurzen Abriss den Umgang der Psychotherapie mit Menschen die über wenig finanzielle Ressourcen verfügen. Eine klare Definition, davon zu geben, was arme Menschen sind, erscheine unrealistisch, da zum einen Armut nicht nur ein finanzielles Problem sei, sondern zudem mit kulturellen Perspektiven, sozialem Status und der Unterscheidung zwischen Hand- und Kopfarbeit verknüpft sei. Zum anderen sei auch noch eine Verknüpfung (Intersektionalität) mit anderen Unterdrückungsformen zu berücksichtigen. In den 1950er und 1960er Jahren war unter US-amerikanischen Psychotherapeutinn_en die Ansicht verbreitet, dass arme Menschen gar nicht die Fähigkeit aufweisen, in einen psychotherapeutischen Prozess einzutreten. Sie wurden ausgeschlossen, als feindlich wahrgenommen, roh

in ihrem Verhalten und in der Sprache markiert, eine Behandlung wurde als Zeitverschwendung angesehen. Vor diesem Hintergrund erließ John F. Kennedy 1963 den Plan, 2000 „Community Mental Health Center“ (CMHC) (Kommunale Zentren für psychische Gesundheit) zu bauen, damit Psychotherapie für alle Menschen erschwinglich werden könne, unabhängig von ihrem Einkommen (Smith 2005, 688). In den 1970er Jahren erschienen in den USA einige Untersuchungen, die die Einstellung von Therapeutinn_en, Klientinn_en aus armen Verhältnissen seien nicht therapiefähig und –willig, als Mythos und Vorurteil entlarvten. Unter anderem wurde dies dadurch belegt, dass Vorbereitungen vor der Therapie seitens der Therapeutinn_en und Klientinn_en oder auch nur der Therapeutinn_en, die Effektivität der Therapie stark fördern würden. Dies gelte sowohl für Gesprächs- als auch für Verhaltenstherapien. Wenn Therapeutinn_en die klassenspezifischen Kontexte und Probleme kennen würden und den Klientinn_en der therapeutische Prozess transparent gemacht werde, sei die Psychotherapie mit armen Klientinn_en nicht von anderen Psychotherapien zu unterscheiden (Smith 2005). Smith zeigt am Beispiel von sechs Publikationen, die nach 2000 erschienen sind, dass noch immer Klassismus innerhalb der Psychologie und Psychotherapie, ja sogar ein neuer Trend

zur Psychiatrisierung, Medikalisierung von armen Menschen bestehe. Dies sei der Fall, obwohl die American Psychologists Association im Jahr 2000 ihre Resolution verabschiedete, und obwohl innerhalb der „multikulturellen Psychologie und Beratung“ Trainings entwickelt wurden, um Differenz zu verstehen.

Smith kommt zum selben Schluss wie vor ihr Lott und Javier/Herron (2002), dass hier eine unbewusste Distanzierung der Psychologen und Psychologinnen vorliege. Sie weist darauf hin, dass diese Barrieren aber durch das Erlangen von Diversity und Social Justice-Kompetenzen durchbrochen werden könnten.

Die Ausbildung zu Psychotherapeutinn_en könnte auch Klassismus-Bausteine eines Social Justice – und Diversitytrainings enthalten, wie es diese bereits für die Sensibilisierung gegenüber anderen Differenzlinien gebe. Die Institutionalisierung dieser Trainings an Hochschulen hätte darüber hinaus den Vorteil, dass auch über Klassismus empirisch geforscht werden könne (Smith 2005).

Dr. Heike Helen Weinbach ist Professorin für Früh-/ Kindheitspädagogik an der Hochschule Neubrandenburg. Email: weinbach@hs-nb.de.

Literatur:

- American Psychologist Association: <http://www.apa.org/>
- Heising, G./ Brieskorn, M./ Rost, W.-D.: Sozialschicht und Gruppenpsychotherapie : Patienten der unteren Sozialschichten und Akademiker im Vergleich ; eine objektpsychologische Fallstudie. Göttingen 1982.
- Javier, R.A., Herron, W.G.: Psychoanalysis and the Disenfranchised: Countertransfer Issues. *Psychoanalytic Psychology* 19, 2002.
- Kemper, A./ Weinbach H.: Klassismus. Eine Einführung. Münster 2009.
- Lotte, B.: Cognitive and Behavioral Distancing From the Poor. In: *American Psychologist*, 57, 2, 2002.
- Moon, D.G./ Rolison, G.L.: Communication of classism. In: Green, J. (Hg.): *Words apart. The Language of Prejudice*. London 1996, 122-138.
- Smith, L.: Psychotherapy, Classism, and the Poor: Conspicuous by Their Absence. In: *American Psychologist*, 60, 7, 2005.
- Walendzik, A./ Rabe-Menssen, C./ Lux, G./ Wasem J./ Jahn,R.: Erhebung zur ambulanten psychotherapeutischen Versorgung 2010 ; Universität Duisburg-Essen 2011.

Möglichkeiten der Partizipation in der circuspädagogischen Arbeit

Von Ramon Krüger und Ariane Keller

Partizipieren kann bedeuten, sich ‚frei‘ an Beteiligungsprozessen beteiligen zu wollen, frei von manifesten Rollen, geprägt von der Möglichkeit, sich dynamisch im Sinne eines individuellen Wandels und einer individuellen Entfaltung (weiter) zu entwickeln. Partizipation ist freiwillig, wird nicht gegeben, kann nicht abgegeben jedoch verhindert werden¹. Wir selbst nutzen in unserer pädagogischen Arbeit die Methode der Circuspädagogik, um mit den verschiedensten Menschen circensisch zusammenzuarbeiten. Circus hat die wunderbare Eigenschaft, Menschen eine völlig „neue Welt“ zu eröffnen bzw. ein Betätigungsfeld, welches fast immer erst einmal fernab ihrer eigentlichen Realität ist. Circus kann einen Raum bereitstellen, den es frisch zu entdecken gilt, noch wertfrei und neugierig, fernab von Alltag und bekannten Strukturen. Diese „neue“ Welt des Circus bietet vielerlei Möglichkeiten, unter anderem, Selbstvertrauen zu festigen oder dazuzugewinnen, sich selbst zu behaupten, den eigenen Körper zu spüren, neue Materialien und Körperübungen auszuprobieren, sich zu präsentieren und vieles mehr. Allerdings ist Circus nicht per se pädagogisch, weil er als Methode genutzt wird. Circuspädagogik birgt viele pädagogische Möglichkeiten. Um dieses Potential nutzen zu können, müssen im Circusprojekt immer wieder die Voraussetzungen für eine Entfaltung der vielfältigen Möglichkeiten entlang den Bedürfnissen der Teilnehmenden neu geschaffen werden.

Wir möchten in diesem Beitrag unsere Gedanken zu den Möglichkeiten von Partizipation in der circuspädagogischen Arbeit umreißen. Im Zentrum steht die Fragestellung, welche Überlegungen von Bedeutung sind im Kontext möglichst vielseitiger Zugänge für möglichst viele Menschen im Sinne ihrer individuellen Wünsche, Möglichkeiten und Bedürfnisse. Bei dem Anspruch, möglichst viele Menschen teilhaben zu lassen, muss auch die Frage nach den Machtverhältnissen gestellt werden, nämlich, wer hat überhaupt, wann und wie Zugang und kann somit partizipieren bzw. sich frei entscheiden, nicht zu partizipieren? Sind die Circuspädagog_innen offen für Differenz, für „Stö-

rungen“, sind sie willens, ihre Angebote den Teilnehmenden anzupassen sowohl in ihrer Planung als auch gegenüber spontanen Variationen während des gemeinsamen Prozesses? Das Zulassen von Partizipation in der circensischen Arbeit kann sowohl den Circuspädagog_innen als auch den Teilnehmenden einen Zugewinn an Perspektiven und Ideen bei der Umsetzung circensischen Spiels bedeuten. Auch kann dies überhaupt erst die Voraussetzung für ein breites Spektrum an Interessierten sein, da die Individualität von Personen zugelassen wird und einfließen darf und zu einem gewissen Grad die Möglichkeit von Selbstverwirklichung gegeben ist.

In dieser Definition wird Partizipation nicht „nur“ als pädagogisches Mittel für eine motivationsfördernde Beteiligung der Menschen an bestimmten Projekten gesehen, also als Mittel, um Menschen zu einer bereitwilligen Teilnahme zu bewegen. Vielmehr ist sie eine Voraussetzung für die Demokratisierung von Strukturen und Abläufen in (pädagogischen) Institutionen. Hier bedarf es einer Analyse der Verhältnisse, wer sich überhaupt an einem Projekt beteiligen kann und wer (nicht) wissentlich aus welchen Gründen ausgeschlossen wird. In Überlegungen über freiwillige und lustvolle Teilnahme stellen sich also folgende Fragen: Wen soll unser Circusprojekt ansprechen? Wen spricht unser Circusprojekt an?

In Zusammenhang mit der Frage nach den Adressat_innen eines entstehenden/bestehenden Projektes sind sowohl Erfahrungen aus der zielgruppenspezifischen Arbeit wie Kinder-, Jugendarbeit und Erwachsenenarbeit als auch Auseinandersetzungen mit Themen der Transkulturellen Arbeit, Antidiskriminierungsarbeit wie/und der Genderarbeit, der Diversity gerechten Arbeit usw. in der Planung ebenso wie in der praktischen Umsetzung von großem Nutzen, um ein Projekt für möglichst diverse Menschen attraktiv zu gestalten.

Partizipation als Basis der circensischen Arbeit bereits während der Planung in ein Konzept einzubeziehen kann auf mehreren Ebenen gesche-

¹ In Anlehnung an die Definition bei: „Unsere Kinderrechte“:
http://www.dochost.de/index.php?option=com_content&task=section&id=12&Itemid=95 (31.08.2011)

hen. Zunächst einmal wird das angestrebte pädagogische Ziel des Circusprojektes auslösen, sich Gedanken über mögliche Zielgruppen bzw. über die Arbeit jenseits einer Zielgruppenbestimmung und über die Wahl eines geeigneten Standortes zu machen. Bei der Standortwahl sollten vor allem auch Erreichbarkeit und Barrierefreiheit² beachtet werden. Entsprechend einer Sensibilität für Differenz sollte hinsichtlich möglicher Bedürfnisse der Teilnehmenden ebenso ein diverses Team zusammengestellt werden. Aus den vorangegangenen Punkten erschließt sich letztlich die Notwendigkeit, die Ansprüche der potentiellen Nutzer_innen erst einmal erfahren zu wollen und sich auf den Weg zu machen, diese zu erfahren, um bereits an diesem Punkt Partizipation mitzudenken und praktisch mit allen Beteiligten im Stadtteil, Sozialraum, in der Schule, im Jugendprojekt mögliche Ziele eines Projektes auszuhandeln und so ein differentes Miteinander gemeinsam zu gestalten.

Nun möchten wir einen kleinen Sprung wagen und praktisch mögliche partizipative Momente während eines Circusprojektes skizzieren. Zumeist beinhaltet ein Projekt mehrere Kurse, in denen die verschiedensten Trainingsdisziplinen angeleitet werden. Hier möchten wir noch einmal das Für und Wider von Zielgruppen-/Zielgruppenfreier Arbeit diskutieren. In unserer Gesellschaft bestehen diskriminierende und ausschließende Strukturen, die die Arbeit mit spezifischen Zielgruppen wichtig werden lassen. Wenn wir also davon ausgehen, dass Menschen in verschiedenen gesellschaftlichen Zusammenhängen diskriminiert werden, ist angezeigt, einen geschützten Rahmen zu schaffen, in dem Menschen, die Gewalterfahrungen machen mussten oder Angst vor diesen Erfahrungen haben, Circus erfahren können und vielleicht überhaupt erst zum Partizipieren bereit sind, wenn sie sich in einem ‚sicheren‘ Raum bewegen können. Dies fordert von den Circuspädagog_innen eine intensive Auseinandersetzung mit diskriminierenden Strukturen und die Kenntnis über antidiskriminierende Strategien. Die Struktur eines offenen Circuskurses birgt andererseits auch viele Chancen und hat durchaus ihre Berechtigung. Bei einem offenen Kurs bietet sich die Chance, Menschen zusammenzubringen, die unter alltäglichen Umständen niemals zusammenkommen würden, da sie keinerlei Berührungspunkte haben. Weiterhin kann mit den

vielfältigsten Eigenschaften, Stärken und Schwächen verschiedener Menschen gearbeitet werden. Im besten Fall können sogar Vorurteile, die aufgrund Nichtkenntnis unbewusste Ängste ggü. unbekanntem Lebensweisen, Bewegungsformen, Ausdrucksformen etc. und damit einhergehendes Denken in Kategorien generieren, abgebaut und oben beschriebene Diskriminierungsstrukturen hinterfragt und aufgebrochen werden. Weiterhin bietet ein offener Kurs die Möglichkeit, Menschen, die sonst in „geschlossenen“ Systemen leben (müssen), wie z.B. im sog. „betreuten Wohnen“, in den sog. „Seniorenheimen“ oder den diversen sog. „Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen“, sich an einem inklusiven Projekt zu beteiligen und auf grundsätzlich offene Strukturen zu stoßen. Natürlich ist die Struktur eines offenen Circusangebotes nur ein Schritt dahin, so viele Menschen wie möglich gleichzeitig partizipieren zu lassen. Um die oben beschriebenen Chancen wahrnehmen zu können, müssen noch viele andere Bedingungen geschaffen werden. Es benötigt auch hier die Kompetenzen der Trainer_innen und/oder Pädagog_innen, die den unterschiedlichsten Ansprüchen der Nutzer_innen gerecht werden, die im Training überhaupt erst einmal eine Atmosphäre schaffen, die möglichst viele Menschen zu einer Partizipation einlädt. Das heißt, zielgruppenspezifische Arbeit als auch konzipiert offene Arbeit sollten immer auch entlang der pädagogischen Ziele ebenso wie der diversen individuellen Lebenswelten und Realitäten überlegt und abgewogen sein.

Circus hat das große Glück, über ein vielfältiges Repertoire an Disziplinen zu verfügen. In Verbindung mit den großartigen Phantasien und Ideen darüber, was Circus sein kann, entsteht ein sehr großes Betätigungsfeld und somit auch eine große Auswahl an kreativen Möglichkeiten der Umsetzung circensischer Projekte. Circus bringt auch nicht nur seine eigenen Disziplinen mit, sondern öffnet sich gern anderen Bewegungsformen und -künsten³. So treten in circuspädagogischen Projekten immer häufiger „klassische“ Circusnummern, die sich zumeist auf die artistische Leistung der Darsteller_innen berufen, in den Hintergrund und es kommt mehr und mehr zu einer Auseinandersetzung und Verschmelzung mit anderen Bewegungs- und Kunstformen wie z.B. Theater, Gesang, Tanz, Improvisation, diversen Sportarten

2 Der Anspruch der Barrierefreiheit bezieht sich hier nicht nur auf sogenannte „Behinderung“, sondern wird erweitert auf Sprache, Kapital, Klasse, Look, Religionszugehörigkeit etc.

3 Gedanken zur Strukturellen Offenheit und Geschlossenheit im Circus siehe: Bachelorarbeit: Ulke, Karl: „Potential und Möglichkeiten der praktischen Umsetzung von menschen- und kinderrechtspädagogischen Ansätzen in der Circuspädagogik“, S. 33-35; Berlin Alice Salomon Hochschule 2011

etc.. Das heißt, Circus könnte sich z. B. dem Fußball öffnen: Einzelne Elemente des Fußballs können in eine Jonglagenummer eingebaut werden und somit erfährt die artistische Disziplin der Jonglage eine Erweiterung und im gleichen Atemzug auch die Sportart Fußball⁴. Dies zeigt, dass Circus grundsätzlich offen ist, unendlich kreativ sein kann und von den Neigungen, Potentialen, Ansprüchen und Phantasien seiner Nutzer_innen lebt, auch in Hinblick auf die Darstellung individueller Lebenswelten, Realitäten, Alltagssituationen. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass Circus nicht nur auf der Bühne, sondern auch hinter den Kulissen, zum Beispiel in Form vom Erschaffen der Bühnenbilder, Gestalten der Kostüme, Bedienen der Technik, Öffentlichkeitsarbeit usw. wirkt. Das heißt, auch Menschen, die aus verschiedensten Gründen Vorbehalte haben aufzutreten, finden möglicherweise eine befriedigende und anerkannte Betätigung in der Circuswelt. Auch eine bewusste Entscheidung gegen eine Teilnahme ist Partizipation. Ist es möglich, sollte hinterfragt werden, warum die Entscheidung so ausgefallen ist, um auftretende Hindernisse „doch noch“ zu beseitigen und/oder einen Moment des Dazu-Lernens für die_den Pädagog_in offen zu halten. Keinesfalls sollte sich ein Circuspädagogisches Projekt am Leistungsgedanken orientieren. Dies bedeutet jedoch nicht, sich einem Laissez-faire-Prinzip hinzugeben. Der Anspruch einer individuell ästhetischen Darbietung sollte sich entlang dem „Können“ der Teilnehmenden inszenieren und entsprechende Anerkennung finden.

Wir möchten nun auf die pädagogischen Kompetenzen und das Arbeitsverständnis der Anleiter_innen eingehen, welche unseres Erachtens benötigt werden, um möglichst heterogene Gruppen partizipativ in circensischen Projekten wirken zu lassen. Wenn auch von großer Bedeutung, spielen nicht nur Konzepte im Kontext von Diversity, nicht nur mögliche Kategorien und Etikettierungen, die anhand möglicher Kriterien angebracht werden, wie z.B. Religionszugehörigkeit, sog. „ethnische Zugehörigkeit“ oder einem sog. „Migrationshintergrund“, sog. „Behinderung“ usw. eine Rolle, sondern schlicht die Tatsache, dass Menschen individuell in ihrem Erleben, ihren Erfahrungen, ihren Geschichten, ihren Phantasien und Wünschen sind. Selbst in einer sogenannten Zielgruppe oder auch einer Gruppe, die aufgrund eines vermeintlich

bzw. zunächst „einenden“ Merkmals zusammengefunden hat und als homogen wahrgenommen wird, stellt sich schnell heraus, dass Menschen verschieden sind und sich nicht anhand einzelner „Merkmale“ grundsätzlich verorten lassen. Es gilt, diese Differenz zunächst einmal wahrzunehmen, anzuerkennen und wertzuschätzen. Anleiter_innen sollten sich nicht vor „Unbekanntem“ „fürchten“, sondern gleichermaßen Neugier und Respekt vor individuellen Grenzen zeigen. Sie sollten sich der eigenen Grenzen bewusst und gegenüber ihren eigenen „Dämonen“/Vorurteilen reflektiert sein. Überhaupt sollten sie das, was sie für ihre Nutzer_innen bereithalten, auch sich selbst zugestehen, allein, um authentische Arbeit leisten zu können. Die_der Anleiter_in sollte eine gewisse Methodenvielfalt bereithalten können, um auf verschiedene Situationen möglichst angemessen reagieren zu können. Da aber nicht für jede Situation eine bestimmte Methode bereitgehalten werden kann, benötigt es auch immer die Fähigkeit, ein bestimmtes situatives und flexibles Können (weiter) zu entwickeln. Flexibilität ist eine Anforderung, die nicht nur in Konfliktsituationen wichtig ist, sondern generell in der Circuspädagogischen Arbeit von hohem Nutzen ist, denn Flexibilität bedeutet auch immer ein hohes Maß an Kreativität. Wenn Ideen der Teilnehmenden „spontan“ im Spiel „verarbeitet“ werden, wenn geplante Abläufe flexibel variiert werden können, dann bedeutet es ein hohes Maß an Partizipation und auch Kreativität, die allen Beteiligten, dem Training und der abschließenden Darbietung (vor Publikum) zu Gute kommen.

Diese Gedanken über Partizipation und Circus stellen sicherlich keine 100%ige Auflistung der Möglichkeiten dar, Ideen der Partizipation in die circuspädagogische Arbeit einfließen zu lassen. Vielmehr muss der Gedanke der Partizipation hinsichtlich der diversen bestehenden Circusprojekte immer wieder neu überdacht, den Ansprüchen angeglichen und reflektiert werden, um ein Projekt partizipativ zu gestalten.

Ramon Krüger und Ariane Keller sind SozialarbeiterInnen.

⁴ Beispiel und weitere Gedanken dazu siehe Christel, Matthias: „Bewegungskünste. Motorisches Lernen in der Zirkuspädagogik.“ S. 17ff und S. 49ff Norderstedt: Books on Demand GmbH 2009

Ruth Großmaß/ Gudrun Perko:
Ethik für Soziale Berufe
UTB Verlag, Paderborn 2011

Rezension von Angela Redemeyer

Ruth Großmaß und Gudrun Perko haben mit ihrem Lehrbuch einen kompakten, in sich schlüssigen und mehrdimensional angelegten Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Diskussionen über ethisches Handeln in professionellen sozialen Kontexten geleistet.

Es gelingt den Autorinnen in hervorragender Weise, die Relevanz von fundierten ethischen Entscheidungen zu begründen, wie sie den Akteur_innen Sozialer Berufe in einer sich dauerhaft im Wandel befindlichen Gesellschaft samt ihrer sich stets verändernden Problemlagen permanent abverlangt werden. Den Anspruch eines professionellen moralischen Handelns arbeiten sie u.a. anhand zahlreicher Fallbeispiele pointiert und nachvollziehbar heraus.

Nach einer theoretischen Einführung der hierfür notwendigen philosophischen Begrifflichkeiten, wie Moral, Ethos und Ethik selbst, stellen die Autor_innen den unverzichtbaren Bezug zu den persönlichen moralischen Gefühlen und der moralischen Intuition der professionell Agierenden her und plädieren dafür, diese hinsichtlich moralischer Entscheidungen in das berufsspezifische Denken einzubeziehen. Großmaß und Perko gehen davon aus, dass subjektive und intuitive Gefühle bei fachlichen Entscheidungsfindungen häufig bemüht, aber nicht kritisch reflektiert werden. Dies halten sie in professionellen Zusammenhängen nur begrenzt für tragfähig, weil moralische Gefühle, moralische Intuition und moralische Urteile keine Begründungen oder Argumente für Entscheidungen liefern (können). Ruth Großmaß und Gudrun Perko machen deutlich, dass eine ethische Reflexion der fortwährenden Praxis bedarf, damit sich eine professionelle ethische Kompetenz entfalten und als selbstverständliches, individuelles Berufsethos festigen kann. In diesem Zusammenhang verweisen sie auf vorhandene Strukturen sozialer Berufe und regen gemäß der praktischen Einübung dazu an, moralische Gefühle, moralische Intuition oder bereits gefällte (moralische) Urteile, vor dem Hintergrund, dass diese sich immer aus der Perspektive der eigenen Lebenswelt und daher in Anlehnung an eigene Verstrickungen innerhalb von Machtstrukturen ausprägen (vgl. S. 38), in Teamzusammenhängen bewusst zur Diskussion zu stellen. Auf Grundlage einer reflexiven dialogischen Auseinandersetzung soll so eine ethisch-

moralisch transparente und begründete fachliche Entscheidung erarbeitet werden können, die nicht stets „bei Null“ begonnen werden muss (vgl. S. 86).

Mit der Einführung von vier Prämissen, bzw. Reflexionskategorien für moralisch ethisches Handeln (Gerechtigkeit, Anerkennung, Verantwortung, Care) in professionellen Zusammenhängen sozialer Berufe, bieten Perko und Großmaß konkrete Ressourcen oder Zugänge, die dabei unterstützen, das „argumentierende Nachdenken/Diskutieren über ethische Aspekte“, das – so eingeführte – „Ethical Reasoning“ zu strukturieren und praxisbezogen anzuwenden (S. 41). Ins Zentrum ihrer Denkbewegungen rücken die Autorinnen mehrfach, in Anlehnung an das Konzept des Social Justice, das Ziel, *allen* und nicht nur einem Großteil der Menschen im Sinne der Ethik ein „gutes Leben“ zu ermöglichen (S. 83). Die philosophischen Konzeptionen von Gerechtigkeit, Anerkennung, Verantwortung und Care liefern ihrer Meinung nach überzeugende Argumente „gegen soziale Ungleichheit, Exklusion, Diskriminierung, Unterdrückung und Marginalisierung von Menschen und/oder Gruppen in ihrer körperlichen und psychischen Verletzlichkeit“ (S. 59).

Jede einzelne Reflexionskategorie/ethische Prämisse wird in ihrer historischen (auch sprachlichen) Entwicklung und in Verknüpfung mit ihren zahlreichen philosophischen Vordenker_innen vorgestellt. Hierbei richten Perko und Großmaß immer auch einen kritischen Blick auf problematische Haltungen, die einige der Philosophen offenbart haben und benennen mehrfach u.a. misogynie (frauenfeindliche), rassistische, antisemitische Bemerkungen, die diese – zum Teil auch eigenen philosophischen Konzepten zum Trotz – formuliert haben.

Es folgt eine jeweilige, mehrdimensionale gegenwarts- und praxisbezogene Verortung der Reflexionskategorien/ethischen Prämissen Gerechtigkeit, Anerkennung, Verantwortung und Care, sowie im letzten Falle eine detaillierte Begründung, warum der englische Begriff verwendet wird. Dieses umfangreiche Kapitel ihres Buches abschließend, schlagen Großmaß und Perko, wie auch schon variantenreich zuvor, die Brücke zur Einbettung/Verstrickung sozialer Berufe in gesellschaftliche/politische Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie zu bestehenden ökonomischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen. Insbesondere verweisen sie wiederholt auf das asymmetrische Machtverhältnis, das Professionelle und Adressat_innen ihrer Arbeit in unterschiedlichen Verankerungen verbin-

det und nach Meinung der Autorinnen die Notwendigkeit von Normen und Regeln für professionelles ethisches Handeln und Entscheiden im Hinblick auf Übernahme einer (philosophisch fundierten) beruflichen Verantwortung begründet (vgl. S. 18). So sehen Ruth Großmaß und Gudrun Perko die Fachkräfte professioneller sozialer Berufe in der Pflicht, – im Sinne der etymologischen Herleitung verstanden als Pflege, Obhut, Fürsorge, Sorgfalt – ethische Entscheidungen zu reflektieren und zu begründen. „(...) es geht darum die Adressat_innen in ihren Bedürfnissen, ihrem Wollen ernst zu nehmen und sie mit kritischem Blick auf gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen und Gegebenheiten dialogisch in Entscheidungen und Handlungen einzubeziehen“ (S. 167). Voraussetzung ist, so die Autorinnen, die Bereitschaft eigene Privilegien zu reflektieren und diese zugunsten eines *Verbündet-Seins* mit den vermeintlichen/konstruierten „Anderen“ auch aufzugeben (vgl. S. 168). Hiermit ist nicht die Negation des asymmetrischen Machtverhältnisses gemeint. Perko und Großmaß fordern die Professionellen der sozialen Arbeit auf, ihre – wenngleich nicht unbeschränkte, so aber dennoch vorhandene – Handlungsfreiheit und ihr moralisches Recht als handelnde Subjekte zu nutzen, um weitere Handlungsräume im Sinne eines professionellen gerechten, anerkennenden,

verantwortungsvollen und sorgenden Agierens zu erschließen und/oder diesbezügliche (institutionelle, strukturelle und gesellschaftliche) Veränderungen zu initiieren (S. 166). Die Autorinnen selbst belassen es hierbei nicht lediglich bei einer Aufforderung, sondern legen mit ihrem skizzierten Aufgabenprofil für Ethikkommissionen, die sich aus einer Metaperspektive auch kritisch-reflexiv auf bereits bestehende berufsethische Prinzipien einzelner Fachverbände in sozialen Berufen beziehen könnten/sollten, gleich einen konkreten Veränderungsvorschlag zur Implementierung ethischer Handlungs- und Reflexionspraxis in alle sozialen Berufsfelder vor.

Ruth Großmaß und Gudrun Perko haben mit Ihrem Lehrbuch sowohl einen philosophisch-theoretisch als auch praxisbezogen fundierten, sehr inspirierenden Beitrag und hinsichtlich der Professionalisierungsprozesse Sozialer Berufe relevanten und interessanten Beitrag geleistet. Dieses Buch ist für Lehrende, Studierende, für Praktiker_innen und alle an ethischen Fragen Interessierte zu empfehlen.

Angela Redemeyer ist Sozialarbeiterin M.A. und akademische Mitarbeiterin an der Fachhochschule Potsdam.