



=qualspace

GUIDE



élan interculturel

**Entwicklung eines Curriculums für Community Education Facilitators
im Bereich der Intersektion von Gender und kultureller Vielfalt**





élan interculturel



equal space
WWW.EQUALSPACE.EU

Entwicklung eines Curriculums für Community Education Facilitators im Bereich der Intersektion von Gender und kultureller Vielfalt

AutorInnen: Clara Malkassian, Lélia Pournin (Elan Interculturel)

Unter Mitarbeit von: Roza Dimova, Tatyana Kmetova (CWSP), Marta López (REDE),
Doris Kapeller (Peripherie)

Impressum

Elan Interculturel

www.elaninterculturel.com

© 2018

Übersetzung: David Weiss

Layout: Christina M. Weigel | www.erdbeerturm.at

Kontakt Daten der Organisationen



Österreich:

PERIPHERIE – Institut für praxisorientierte Genderforschung in Graz

www.peripherie.ac.at

Center of Women's
Studies and Policies



Bulgarien:

Center of Women's Studies and Policies in Sofia

www.cwsp.bg



élan interculturel

Frankreich:

Elan Interculturel in Paris

www.elaninterculturel.com



Portugal:

Rede de Jovens para a Igualdade in Lisbon

www.redejovensigualdade.org.pt



Inhalt

| | |
|--|----|
| Einleitung | 4 |
| I. Kompetenzmodell | 6 |
| II. Wissen | 11 |
| a. Intersektionalität | 11 |
| b. Zugänge zu Gender, Genderrollen und Diversität im lebenslangen Lernen | 22 |
| c. Gleichberechtigte Beziehungen und sich verändernde Strukturen | 29 |
| d. Intergruppale Dynamiken | 33 |
| Schlussfolgerung | 36 |
| III. Methodik | 37 |
| a. Grundlagen für Community Education Facilitators | 37 |
| b. Grundlagen der Community Education | 41 |
| c. Die kritische Pädagogik von Paulo Freire | 44 |
| d. Augusto Boal und das Theater der Unterdrückten | 47 |
| IV. Vorschlag für ein TrainerInnenmodul | 49 |
| Weiterführende Informationen | 51 |



Einleitung

Europa ist bereits seit der Klassik ein Einwanderungskontinent. Ob innereuropäische oder außereuropäische Migration: Die Gesellschaften, wie wir sie heute kennen, sind das Ergebnis massiver Migrationswellen zwischen verschiedenen Ländern – aus dieser Immigration entstanden auch unterschiedliche Communities. Heute wurde Immigration jedoch zu einem Problem für die europäischen Regierungen. Migrantische Communities erfahren aufgrund eines Anstiegs des Populismus im Lichte der Globalisierung immer weniger Akzeptanz durch die lokale Bevölkerung. Diskriminierung ist allgegenwärtig und Mitglieder, vor allem auch Frauen aus diesen Communities haben immer größere Schwierigkeiten, ihre Träume und Ziele zu verwirklichen.

Zunächst stellt sich die Frage: **Was ist eine Community?** Eine Community kann sich durch viele Kriterien definieren. Einerseits durch die Art der Dinge, die mehreren Menschen gemeinsam sind, wie z.B. Gütergemeinschaften oder Interessensgemeinschaften. Andererseits auch durch gemeinsame Identität, gemeinsames Denken oder Weltanschauung mehrerer Menschen, die eine Gesinnungsgemeinschaft bilden. Die Verbindung dieser Gruppe bildet sich daher in gemeinsamen Interessen, Gewohnheiten, Meinungen und Charaktereigenschaften, oder in ethnischen oder linguistischen Gemeinsamkeiten ab.

Um ein besseres Verständnis von Communities und ihrem Platz in modernen Gesellschaften zu erlangen, ist es essenziell, die verschiedenen Communities in europäischen Gesellschaften aufzuzeigen und die Grundsteine für Community Education zu legen. Laut REDE (Portugal) ist **Community Education** als Intervention zu sehen, die Partizipation und Selbstorganisation von Communities ermöglicht und fördert. Sie zeichnet sich durch Teilhabe, Ermächtigung und die Organisation von Selbstlernprozessen aus und sollte in Zusammenarbeit mit Community-Einrichtungen und zivilgesellschaftlichen Organisationen gestärkt werden. Peripherie aus Graz, Österreich, sieht das Ziel der Community Education in der Einbindung neuer Zielgruppen, vor allem bildungsbenachteiligter Personen, und in der Ausrichtung an ihren Lernprozessen. Wichtig für Community Education ist die eigene Entscheidung der Lernenden darüber, welche Inhalte sie lernen möchten und welche Methoden sie anwenden. Elan Interculturel aus Frankreich sieht Community Education als Möglichkeit für Communities, sich an Zielen zu orientieren, die sie für sich selbst festlegen.

Unser Ziel im Equal Space Projekt ist es, zur Ermächtigung von Frauen und Männern aus den verschiedenen Communities beizutragen, um ihnen dabei zu helfen, Selbstvertrauen zu gewinnen und ihre Ziele zu erreichen. Dies ist die Aufgabe des **Community Education Facilitator (CEF)**. Personen, die diese Rolle auf die eine oder andere Weise übernehmen, finden sich in ganz Europa. In Bulgarien gibt es beispielsweise GesundheitsmediatorInnen – diese sind Personen aus der Community, die vom Nationalen Netzwerk der Gesundheitsmediatoren darauf trainiert wurden, andere Mitglieder ihrer Community in verschiedenen für die Roma-Community relevanten Bereichen zu unterstützen (z.B. sexuelle und reproduktive Gesundheit, Ermächtigung von Frauen, Jugendarbeitslosigkeit etc).



Der Community Education Facilitator (CEF) erfüllt verschiedene Rollen und dient so als Kompass für seine/ihre Community. Er/sie kann Vermittler, Animator oder Katalysator sein und sollte sich mit der lokalen Community, mit NGOs, Institutionen und allen Stakeholdern im Sozialbereich, die in den Prozess des lebenslangen Lernens eingebunden sind, vernetzen. Er/sie sollte eine Integrationsfigur sein, als Mediator oder Empfänger (für Ideen und Anliegen der Community) auftreten und gemeinsam mit der Community nach Lösungen suchen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass Community Education Facilitators nicht rein in der Funktion von TrainerInnen auftreten – vielmehr wird die Rolle des Trainers/der Trainerin weiterentwickelt und kooperativer angelegt. Nicht zuletzt sind CEFs dafür verantwortlich, einzelnen Mitgliedern der verschiedenen Communities Unterstützung zu bieten, basierend auf der gemeinsamen Identität aufgrund von Kultur, Sprache, Religion oder anderer Faktoren.

Den Community Education Facilitators kommen gleichzeitig mehrere zusammenhängende Rollen zu: Sie sind MediatorInnen, TrainerInnen und KoordinatorInnen. Sie handeln einerseits als Mitglieder und VertreterInnen der Community, andererseits als BegleiterInnen interkultureller Praktiken und Prozesse, durch die sie auch als TrainerInnen auftreten.

Einfacher ausgedrückt, wird die Rolle des Community Education Facilitators durch folgende vier Eigenschaften definiert:

- Er/sie ist Teil der Community, in der er/sie arbeitet, oder kennt deren Charakteristika sehr gut
- Er/sie spricht die Sprache(n) der Community und der lokalen Bevölkerung
- Er/sie kennt die kulturellen Charakteristika und Traditionen der Community sehr gut
- Er/sie ist eine Bezugsperson für die Community und konnte ihr Vertrauen gewinnen (bzw. hat das Potenzial, im Laufe der Zeit ihr Vertrauen zu gewinnen). Community Education Facilitators haben die nötigen Kenntnisse und Fähigkeiten und genießen den Respekt und das Vertrauen der Mitglieder der Community.

Unser Zugang zum Thema ist von der **Kritischen Theorie**¹ beeinflusst, einer Denkschule, in deren Zentrum die Evaluierung und Kritik der Gesellschaft und Kultur durch die Anwendung sozial- und geisteswissenschaftlicher Erkenntnisse steht. Die Kritische Theorie ist eine Gesellschaftstheorie mit dem Ziel der Kritik und Veränderung der Gesellschaft als Ganzes, im Gegensatz zur traditionellen Theorie, deren Fokus darauf liegt, die Gesellschaft zu verstehen und zu erklären. Sie folgt zwei Kernideen: Erstens sollte die kritische Gesellschaftstheorie die historischen Eigenheiten einer Gesellschaft im Blick haben. Zweitens sollte sie das bessere Verständnis der Gesellschaft durch einen interdisziplinären Zugang ermöglichen. Im Hinblick auf Equal Space sollte das Ziel also sein, die Emanzipation von den unterdrückenden Bedingungen des Systems zu erleichtern, um Autonomie erreichen zu können. Community Education ermöglicht es Migranten und vor allem Migrantinnen, durch das Verständnis und die Anwendung bestimmter von Community Education Facilitators vermittelter Tools einem vorbestimmten Schicksal zu entkommen. Dazu müssen sie ermächtigt werden und einen gewissen Grad an Autonomie erlangen.

1 Critical theory : Empowerment and autonomy (<https://plato.stanford.edu/entries/critical-theory/>)



I. Kompetenzmodell

- Zugang zu neuen Dimensionen der Community Education -

„Zu arbeiten bedeutet, in eine vorbestimmte Ordnung einzutreten, konform zu sein, wenn möglich auf ‚qualifizierte‘ Art. Arbeiten bedeutet aber auch, mit Ereignissen umzugehen, die über die etablierte Situation hinausgehen. Es bedeutet, dem Unerwarteten, dem Überraschenden, dem Unüblichen gegenüberzutreten.“ – P. Zarifian, Le Monde, 17 April 1996



*In diesem Kapitel möchten wir das von uns entwickelte **Kompetenzmodell** präsentieren, das als Mix aus verschiedenen **Fähigkeiten** (z.B. eine Aktivität oder einen Job gut zu erledigen, vor allem aufgrund der nötigen Übung und Erfahrung), einer speziellen **Einstellung** (d.h. psychisch vorbereitet zu sein) und besonderem **Wissen** (Verständnis eines Themas, das durch Erfahrung oder theoretische Aneignung erlangt wurde) zu sehen ist.*

*Wir denken, dass Community Education Facilitators dieses Kompetenzmodell, das auf einem **interkulturellen Zugang mit Gender-Perspektive** basiert, umsetzen sollten. Dabei möchten wir ihnen jedoch die Möglichkeit und die Zeit geben, sich das Modell so **anzueignen**, dass auch sie sich mit ihrem individuellen Hintergrund und Wissen damit identifizieren können. Das Training ist daher **kreativ** und **innovativ** angelegt, um eine **Lernerfahrung** zu ermöglichen.*

Ein Kompetenzmodell besteht aus Fähigkeiten, Kompetenzen und Wissen, die für die Ausübung einer bestimmten Funktion erforderlich sind. Wichtig ist die Definition eines einheitlichen Modells, das als Basis für alle Funktionen in einer Organisation dienen kann. Jeder Kompetenzbereich ist klar definiert und beinhaltet eine Reihe an Verhaltensindikatoren, die für das Performance-Management genutzt und auf alle Arten von Positionen angewandt werden können.

Das Kompetenzmodell kommt auch in Bezug auf „Wissen, Know-how und zwischenmenschliche Fähigkeiten“ zum Ausdruck. Mit den Worten von Vergnaud und Récopé (2000): „Zu diesen Aktivitäten zählen Gesten, Urteile und rationale Argumentation, Sprache, Interaktionen mit anderen und Affekt“ – daher fallen sie auch in diese Analyseverfahren. Für die Arbeit in einem interkulturellen Kontext sind diese Voraussetzungen zur Schaffung einer erfolgreichen Beziehung mit der Zielgruppe wesentlich.

Üblicherweise, mit Referenz auf den Überblick über Europäische Kompetenzrahmen², wurden Arbeitstätigkeiten immer mit bestimmten Berufen in Verbindung gebracht und stützten sich auf wissensbasierte Qualifikationen, die es dem/der InhaberIn ermöglichen sollten, das „Wissen über etwas“ in ein „Wissen, wie“ umzuwandeln. Zusätzlich dazu sollten Community Education Facilitators jedoch das kompetenzbasierte Modell in einen interkulturellen Zugang mit Genderperspektive integrieren, um ihr durch Training erworbenes Wissen im Bereich

² TRACE, Überblick über Europäische Kompetenzrahmen, verfügbar unter: <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/9.-TRACE-Overview-of-EU-competency-frameworks1.pdf>



Community Education anwenden zu können. Die traditionelle Definition eines Kompetenzmodells ist natürlich essenziell, dennoch möchten wir den Community Education Facilitators die Zeit geben, sich in sensible Themenbereiche einfühlen zu können. Innovation ist daher ein Schlüsselfaktor für uns, da es zwar bereits existierende Profile gibt, die unserer Vorstellung von Community Education ähnlich sind, diese Kompetenzmodelle jedoch nicht genau das abbilden, was wir vermitteln möchten. Was unser Kompetenzmodell einzigartig macht, ist der Fokus auf Intersektionalität in verschiedenen europäischen Arbeitsumgebungen. Kulturschocks können natürlich auftreten – wir versuchen jedoch, den Community Education Facilitators die Fähigkeit zu vermitteln, ihnen auf kreative und innovative Art und Weise gegenüber zu treten und sie in eine Lernerfahrung zu verwandeln. Dies ist jedoch nur möglich, wenn die Community Education Facilitators das Kompetenzmodell vollständig verinnerlicht haben.

Um dieses Ziel zu erreichen, zielt das Kompetenzmodell, das wir den Community Education Facilitators in unseren Trainings vermitteln wollen, darauf ab, das Bewusstsein für Genderperspektiven in einem interkulturellen Kontext zu stärken.

Für Community Education ist es wichtig, dass die Lernenden selbst entscheiden, welche Inhalte sie behandeln möchten, welche Lernmethoden sie dazu anwenden etc. – die Community Education Facilitators müssen daher bereit sein, aus der TrainerInnen-Rolle zu schlüpfen und ein aktives Mitglied der Community zu werden, das seine/ihre Peers unterstützt und vorantreibt. So werden die Community Education Facilitators zu TrainerInnen, die mit der Community eine gemeinsame Mission verfolgen.

Das Kompetenzmodell baut daher auf den folgenden drei Schlüsselementen auf: **Einstellung, Wissen und Fähigkeiten**. Diese werden im Folgenden genauer definiert:





Einstellung ist das Verhalten, das einer psychologischen Disposition entspricht. Für Community Education Facilitators ist es wesentlich, allen Menschen gegenüber offen zu sein. Damit dies möglich ist, muss er/sie in der Lage sein, mit verschiedenen kulturellen Zugängen umzugehen. Darüber hinaus muss er/sie auch gesunde Beziehungen zu verschiedensten GesprächspartnerInnen aufrechterhalten können. Community Education Facilitators müssen daher auch in der Lage sein, sich selbst und ihre Einstellungen zu hinterfragen, um ihre Wahrnehmung eines interkulturellen Zugangs zu schärfen und ihre eigenen Verhaltensweisen in Bezug auf Gender zu reflektieren. Nicht zuletzt erleichtert die richtige Einstellung auch den Austausch mit den Lernenden und trägt dazu bei, eine Beziehung zu schaffen, die auf Vertrauen basiert.

Einstellung

Motivation

Zur Unterstützung der Community bei der Verwirklichung sozialer Mobilität oder einer Veränderung, z.B. Überwindung von Segregation, Zugang zu besseren Lebensbedingungen und besserer Zugang zu Ressourcen.

Einsatz für Gleichstellung

Um für Frauen und Männer den gleichen Zugang zu Bildung bzw. Training zu ermöglichen und sicherzustellen, dass sie in gleichem Maße davon profitieren.

Einsatz für sozialen Dialog über kulturelle/soziale Grenzen hinweg

Um Brücken zwischen den dominanten Gesellschaftsteilen und der Community, die man repräsentiert, zu bauen – wenn möglich mit weiblichen Vertreterinnen, die für die Community sprechen.

Selbstreflexion

Bewusstsein über eigene Privilegien, über Machtverhältnisse (kein Bildungsprozess kann politisch neutral sein) und darüber, dass jede Beziehung von verschiedenen Machtverhältnissen geprägt ist. Verständnis für die Implikationen dieser Machtverhältnisse und für den Umgang damit, da Community Education Facilitators ihre eigenen Geschichten, Erfahrungen und Hintergründe haben.

Dezentrierung (Bewusstsein über eigene Position, Merkmale, Normen, Ressourcen, Motivation).

Fähigkeit zur Selbstpositionierung und Selbstreflexion in einem politischen, wirtschaftlichen und sozialen Kontext.

Haltung und Anti-Anti-Relativismus

Auftreten gegen Ethnozentrismus (der aussagt, dass eigene Werte, Normen und Einstellungen anderen überlegen sind)

Der Kulturrelativismus warnt davor, andere Kulturen aus unserem eigenen Standpunkt oder aus unserer Werthaltung heraus zu beurteilen. In der Tat könnte diese Beurteilung nur voreingenommen sein. Doch was wird dann aus unseren geschätzten Werten und Grundsätzen? Sollen wir alles für möglich erklären? Tabubrüche akzeptieren? Unser interkultureller Ansatz lädt nicht dazu ein. Er erfordert nicht, dass alles vergessen werden



muss, was für wahr, gerecht oder gut befunden wurde. Er regt jedoch dazu an, andere Kulturen zu entdecken, bevor über sie geurteilt wird – unter Umständen können im Rahmen dieser Kulturen Dinge, die anfänglich für eigenartig befunden wurden, bei näherer Betrachtung auch nachvollziehbar, gerecht oder gut erscheinen.

Darüber hinaus rufen wir dazu auf, gegen jene aufzutreten, die unmissverständlich darlegen wollen, dass ihre Kultur alles besser macht, besser weiß – schlichtweg besser ist. Seien Sie kein/e KulturrelativistIn, sondern Anti-Anti-RelativistIn. Seien Sie in der Lage, gegen ein System der Unterdrückung, der Untergrabung von Minderheiten und der Verbreitung entsprechender Ideen innerhalb der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaften aufzustehen.

Gendergerechtigkeit

Die Einstellung sollte nicht an Gender-Stereotype gebunden sein; Offenheit für die Entdeckung des Einflusses von Gender-Unterschieden und sozialen Phänomenen/Verhalten/Interaktion; Fokus auf die Ermächtigung von Frauen

Wissen ist das Verständnis von Informationen zu einem Thema, das durch Erfahrung oder Lernen entweder von einer Einzelperson oder einer Gruppe erlangt werden kann. Wissen ist essenziell für Community Education Facilitators, um ihr Bewusstsein für viele Kriterien und Eigenschaften rund um die verschiedenen Communities, mit denen sie arbeiten, zu erhöhen. Nicht zuletzt ermöglicht es das Wissen der Community Education Facilitators, sie als Bezugs- und Vertrauensperson zu sehen, denen man sich anvertrauen möchte. Durch ihr Wissen über die jeweilige Situation können sie von Themen wie Interkulturalität bis hin zu Intersektionalität tragfähige Lösungen finden.

Wissen

1 - Bewusstsein über Formen der Unterdrückung und Ungleichheiten, mit besonderem Augenmerk auf jene, die in Verbindung mit dem Geschlecht und anderen kulturellen Unterschieden stehen (Kenntnis von Statistiken und anderen Indikatoren für Ungleichheit, Mustern von Stereotypen, Diskriminierung aufgrund von Vorurteilen).

2 - Kenntnis lokaler, regionaler und nationaler Einrichtungen mit Angeboten für Erwachsenenbildung als potenzielle Ressource für soziale Mobilität (nur Face-to-Face Training). Wissen über deren Tätigkeitsbereiche (nationale/lokale Einrichtung, Stakeholder, NGOs).

3 - Kritische Theorie

Ermächtigung und Autonomie . Emanzipation von den unterdrückenden Rahmenbedingungen des Systems, um Autonomie zu erlangen.

4 - Verständnis grundlegender Geschlechterdynamiken zwischen verschiedenen Gruppen, die zu Stereotypen und Diskriminierung aufgrund von Vorurteilen führen.

5 - Verständnis grundlegender Strategien für soziale Mobilität auf individueller oder gesellschaftlicher Ebene. Anpassungsfähigere Strategien für das Erreichen sozialer Mobilität und für geschlechtsspezifische Fragestellungen in Bezug auf soziale Mobilität.



6 - Kulturelle Praktiken (Normen, Werte) mit Bezug auf das Geschlecht seitens der Mehrheitsgesellschaft und der eigenen Gruppe. Anerkennung anderer Wertesysteme und Versuch, diese mit der Ermächtigung von Frauen und Frauenrechten in Einklang zu bringen.

Eine **Fähigkeit** ermöglicht es zu guter Letzt, eine Aktivität oder einen Job gut auszuführen, vor allem auf Basis von Übung und Training. Community Education Facilitators müssen sich die nötigen Fähigkeiten aneignen, um mit vielen verschiedenen individuellen Profilen umgehen und arbeiten zu können. Diese Fähigkeiten sind wesentlich, um einen angenehmen und konstruktiven Austausch mit den Menschen zu ermöglichen, mit denen sie arbeiten.

Fähigkeiten

Non-direktiver Umgang in der Arbeit mit Gruppen oder Einzelpersonen (Ermöglichung und Erleichterung von Gruppenprozessen, offener Dialog, aktives Zuhören, unterstützende Zusammenarbeit und Empathie)

Identifikation von Barrieren in Bezug auf Geschlecht und kulturelle Vielfalt

Ermöglichung echter Partizipation, vor allem von Frauen (Einbindung der Community in Prozesse, keine Instrumentalisierung der Community), Hilfestellung für die Community bei der Ermittlung ihrer eigenen Richtlinien und Ziele und Unterstützung bei der Selbstorganisation der Community – dies umfasst die Fähigkeit, der Community bei der Festlegung ihrer eigenen Ziele und der notwendigen Schritte, um diese zu erreichen, behilflich zu sein.

Empowerment (Ermächtigung; Entwicklung von Autonomie und Selbstbewusstsein, um aktiv aufzutreten)



II. Wissen

a. Intersektionalität



In diesem Kapitel wird das Konzept der **Intersektionalität** behandelt, ein Konzept, das den meisten Menschen nicht ausreichend bekannt ist. Der Begriff bedeutet, dass die **verschiedenen sozialen Kategorien und Ungleichheiten** (Gender, Ethnie, Nation, Klasse, ...) **nicht für sich alleine, voneinander isoliert konzeptualisiert werden können**, sondern dass ihre „Intersektionen“, also ihre Schnittmengen, berücksichtigt werden müssen. Jeder Faktor wirkt sich dabei auf die sozialen Machtverhältnisse aus, entweder alleine oder in Interaktion mit anderen Faktoren.

Dieser Abschnitt des Leitfadens stützt sich auf mehrere AutorInnen, die zu diesem Konzept arbeiteten. Degele und Winker (2009) liefern beispielsweise einen fruchtbaren Beitrag zur Frage der Auswahl und Gewichtung der Kategorien. Sie unterscheiden zwischen drei Ebenen, die miteinander interagieren: **Gesellschaftsstruktur, Repräsentation und Identität**. Diese werden unten im Detail ausgeführt. Die verschiedenen Ebenen sollten von den Educators klar dargelegt und berücksichtigt werden. Sie müssen Diversität als Teil eines größeren institutionellen Konzepts behandeln. Educators können die Diversität der Lernenden erhöhen (Migrationshintergrund, sprachliche Bildung, Geschlecht, kulturelle Aspekte, sozioökonomischer Status, ...). Sie sollten sich der Gefahr der Stereotypisierung bewusst sein und können ihr entgegenzutreten, indem sie ihr Wissen über soziale und kulturelle Kontexte einsetzen und Diversität als Ressource betrachten.

Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen. (Walgenbach 2012: 81)

Definition: Unter dem Begriff Intersektionalität wird das Ineinandergreifen verschiedener durch strukturelle Kategorien erzeugter Ungleichheiten verstanden. Die Theorie der Intersektionalität **zielt daher darauf ab, die Wechselwirkung verschiedener Faktoren sozialer Ungleichheit zu analysieren und darzulegen, dass Formen der Unterdrückung und Benachteiligung** nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können, sondern ihre Verflechtungen und Interaktionen in den Fokus gerückt werden müssen. Durch die Beobachtung verschiedener struktureller Kategorien wie Gender, Ethnizität, Klasse, Nationalität, Sexualität oder Alter soll gezeigt werden, dass keine dieser Kategorien nur für sich selbst steht, sondern sie die sozialen Machtverhältnisse sowohl alleine, als auch in Interaktion mit anderen Kategorien beeinflussen. Das Konzept der Intersektionalität kann so als Weiterentwicklung der Genderforschung betrachtet werden, die es ermöglicht, mehrfache Ungleichheit und Unterdrückung zu analysieren, die durch Gender alleine nicht erklärt werden könnte.



Geschichte: Die Ursprünge des Intersektionalitätsparadigmas liegen im Black Feminism und in der Critical Race Theory. (Crenshaw 1989, Chebout 2011) In der Zwischenzeit wurde Intersektionalität jedoch zu einem produktiven Konzept für verschiedene Analyseelemente, vor allem in den Gender Studies. (Davis 2008a: 68) Auf internationaler Ebene findet Intersektionalität auch Eingang in andere Theorie-, Politik- und Praxisbereiche, wie z.B. Kulturwissenschaften oder Menschenrechtsdiskurse der Vereinten Nationen.

Bezug zu Gender

Intersektionalität ist ein Begriff, der vor allem in Zusammenhang mit der Erforschung sozialer Ungleichheit (und deren Bekämpfung, z.B. durch Antidiskriminierungsgesetze) diskutiert wird. So ist ein Mensch nie nur „Frau“ oder „Mann“ (und damit entlang der herrschenden Geschlechterhierarchie unterschiedlich positioniert), sondern auch: „InländerIn“ oder „AusländerIn“, ErwachseneR oder Kind, wohlhabend oder arm etc. Diese und andere soziale Unterscheidungen schaffen Hierarchien, die Menschen privilegieren bzw. benachteiligen. Ein intersektionaler Zugang versucht, die „Überkreuzungen“ (Intersektionen) der unterschiedlichen Machtstrukturen in den Blick zu bekommen, um zu verstehen, welche Effekte diese haben und wo Strategien zur Veränderung von Machtstrukturen ansetzen können.⁴

Auswahl und Gewichtung der Kategorien

Wenn verschiedene soziale Kategorien berücksichtigt werden, tritt unweigerlich die Frage nach der Auswahl und Gewichtung der Kategorien auf: Welche Kategorien werden als relevant betrachtet, welche werden unter Umständen marginalisiert, abgewertet oder verdeckt? Da die Debatte über Intersektionalität in der Tradition der US-amerikanischen Debatte über Rasse, Klasse und Gender steht, zählen diese drei Kategorien möglicherweise zu den am häufigsten genannten. Zusätzlich dazu sind in der europäischen Debatte weitere Analysekatgeorien wie Alter, Sexualität oder Nationalität relevant. (David 2008b)

Folgende Fragen stellen sich in diesem Zusammenhang: Wer entscheidet, wann diese Liste als vollständig zu betrachten ist? Welche Kategorien werden als relevant betrachtet, welche können auf eine Kategorie reduziert werden? Die Beantwortung dieser Fragen kann durch historische, geographische, politische und kulturelle Faktoren beeinflusst werden. Zusätzlich dazu bestimmen auch Forschungsinteressen, Theorien oder politische Ausrichtungen die Auswahl und Gewichtung der Kategorien. (Walgenbach 2012) Es ist daher auch für die Debatte rund um das Konzept der Intersektionalität zutreffend, dass Wissensproduktion immer als „situert“ und „partikular“ zu betrachten ist. (Haraway 1991)

Degele und Winker (2009) liefern einen produktiven Beitrag zur Frage der Auswahl und Gewichtung von Kategorien – sie leiten die Relevanz der jeweiligen Kategorien aus verschiedenen Analyseebenen ab. In ihrer Mehrebenenanalyse unterscheiden die Autorinnen zwischen drei Ebenen, die miteinander interagieren: die Ebene der Gesellschaftsstruktur, die Repräsentationsebene und die Identitätsebene (Degele/Winker 2009: 18-62)

4 <http://genderplanet.univie.ac.at/begriffsuniversum/intersektionalitaet> (04/09/18)



Für die **Ebene der Gesellschaftsstruktur** ist die Zahl relevanter Kategorien begrenzt. Laut Degele und Winker sind diese Kategorien Gender, Klasse, Rasse und Körper (Alter, körperlicher Zustand, Gesundheit und Attraktivität). Diese Kategorien werden als strukturelle Kategorien klassifiziert und laut den Autorinnen deduktiv aus der sozialen Analyse des modernen Kapitalismus ermittelt.

Für die **Identitätsebene** muss hingegen von einer grundlegenden Offenheit gegenüber verschiedenen Kategorien ausgegangen werden. Diese werden daher induktiv im Forschungsprozess ermittelt.

Dasselbe gilt für die symbolische **Repräsentationsebene**, die sich auf Normen oder Ideologien bezieht. Laut den Autorinnen ermöglicht die Mehrebenenanalyse Vielfalt und vermeidet Arbitrarität in der Auswahl der Kategorien. (Degele/Winker 2009:206)

Fokus Macht und Machtverhältnisse

Im Gegensatz zu den konzeptuellen Feldern der Diversität oder Heterogenität ist die Forschung bzw. der Diskurs zu Intersektionalität dadurch gekennzeichnet, dass ihr Fokus ausschließlich auf Macht und Dominanz liegt. Dies ist nicht immer der Fall, z.B. wenn man bedenkt, dass in der Bildungsdebatte in Bezug auf Heterogenität Dimensionen wie Leistungsheterogenität, Arbeitstempo, Motivation oder Lerntypen verhandelt werden. (Becker et al 2004:4, Altrichter/Messner 2004:66) Auch in Affirmative Diversity Diskursen werden nicht nur Dimensionen von Diskriminierung behandelt, sondern beispielsweise auch „Beschäftigungsdauer“ oder „Fachkompetenz“. (Stuber 2004)

Leiprecht und Lutz (2005) beschreiben den Fokus auf Macht und Dominanz sogar als „Mindeststandards“ für die Bildung einer Theorie der Intersektionalität: In der Forschung zu Intersektionalität sind Unterschiede und soziale Ungleichheiten immer als Ergebnis von Auseinandersetzungen über Macht und Verteilung und als legitimierende Diskurse für Ausbeutung, Marginalisierung und Benachteiligung zu sehen. (Leiprecht/Lutz 2005: 221ff.) Gender, Ethnie oder Klasse sind in westlichen Gesellschaften durch strukturelle Dominanz gekennzeichnet. (Walgenbach 2007:56) Als Dimensionen sozialer Ungleichheit strukturieren sie unsere Gesellschaft auf fundamentale Art und Weise und beeinflussen die Chancen einzelner Personen. (Hradil 1999) Sozialstrukturelle Kategorien haben eine zuteilende Funktion für Subjekte. Sie wirken wie soziale Platzanweiser: Sie bestimmen, welche Schule man möglicherweise besuchen wird und regeln den Zugang zu bezahlter Arbeit oder zu spezifischen Segmenten des Arbeitsmarktes. (Beer 1990, Degele/Winker 2009:25ff.)

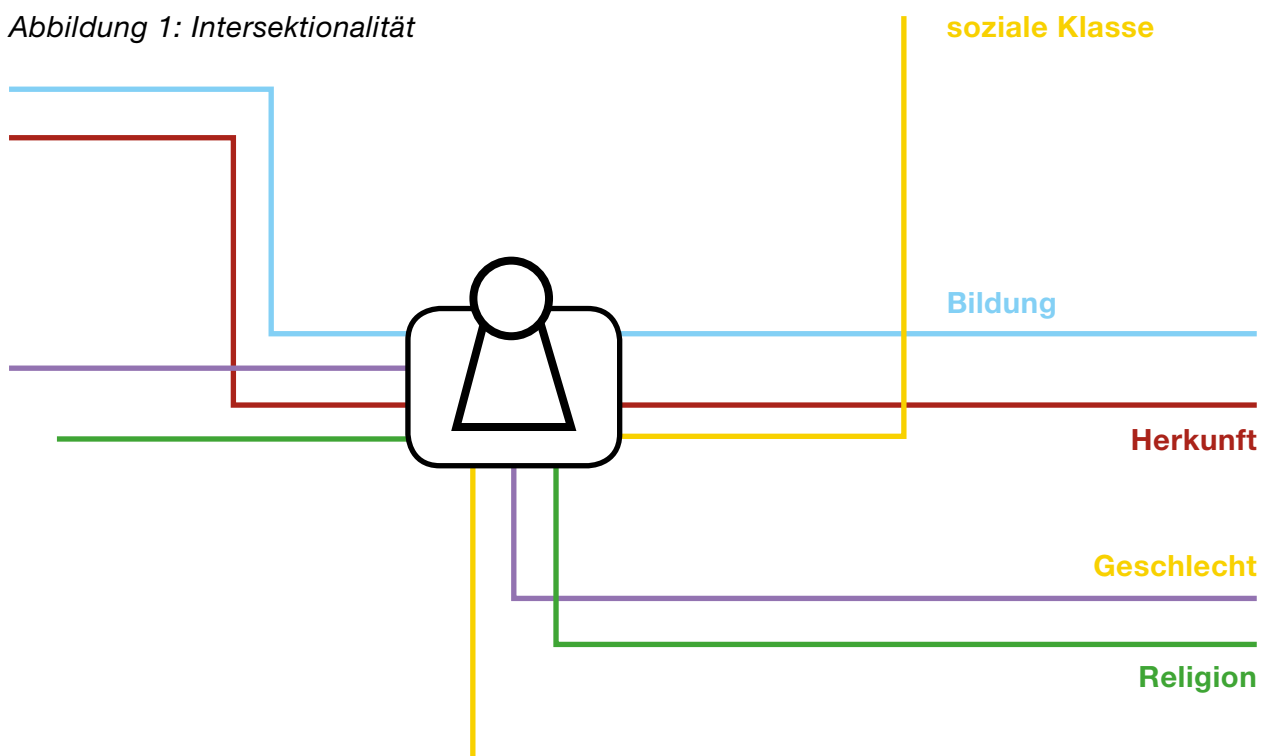
Intersektionalität in der Bildung

Das Bild der Kreuzung soll darlegen, dass die Analyse von Diskriminierung multidimensional erfolgen muss, und dass die Wechselbeziehung zwischen verschiedenen Dynamiken



von Diskriminierung (z.B. zwischen Rasse und Gender) berücksichtigt werden muss. Jedes menschliche Wesen ist also selbst eine „Kreuzung“ verschiedener Machtlinien. Die Gruppenzugehörigkeiten einer Person (Hautfarbe, Religion etc.) und die Machtposition der jeweiligen Gruppen (privilegiert/benachteiligt) beeinflussen ihre/seine Handlungsoptionen.

Abbildung 1: Intersektionalität



Quelle: Götze Kolle, reproduced: <http://kulturshaker.de/paedagogik-der-begegnung/machtkritische-ansaeetze/intersektionalitaet/> (03/04/18)

Intersektionalität macht uns bewusst, dass selbst Menschen, die gegen dieselbe Form von Diskriminierung kämpfen (Rassismus, Sexismus, Ableismus etc.), aufgrund anderer Gruppenzugehörigkeiten dennoch unterschiedliche Sichtweisen und Interessen haben können.

Bei der Betrachtung von Gruppen kann auch ein Netzwerk an Differenzlinien erkannt werden, das über Macht/Privileg oder Machtlosigkeit/Unterdrückung mitentscheidet. Die Gruppe kann in verschiedenen Situationen in unterschiedliche Machtgruppen geteilt werden.

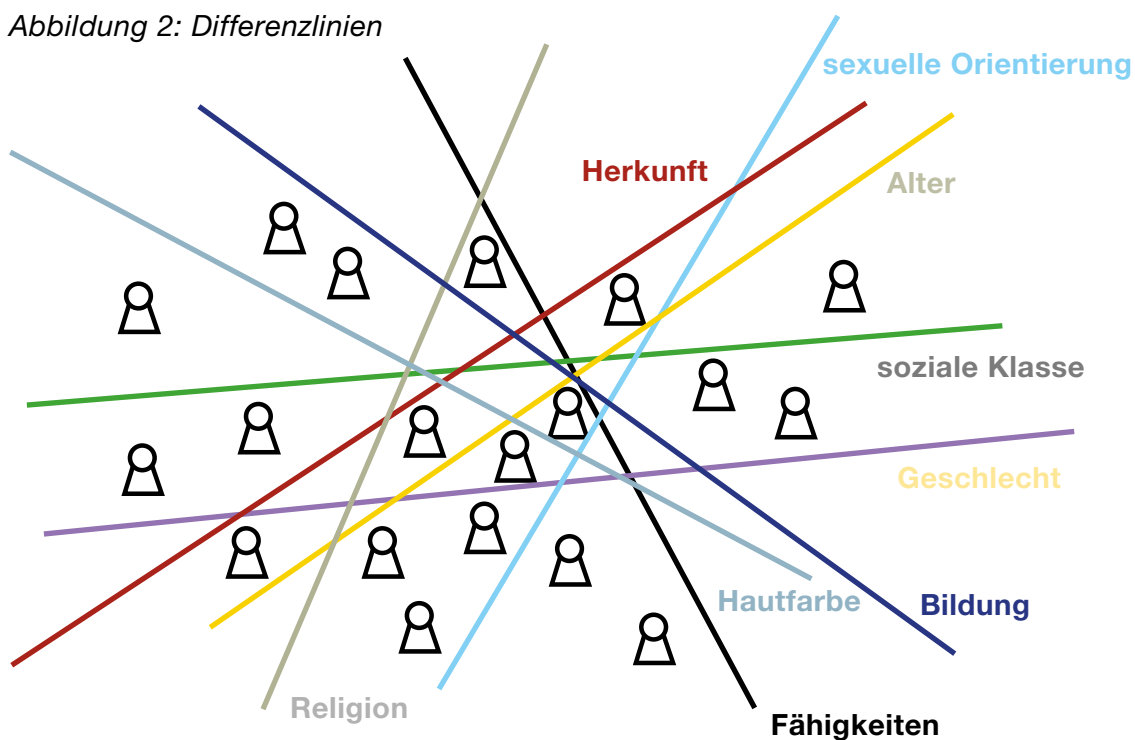
Nehmen wir z.B. eine Schulklasse. Wenn ein/e SportlehrerIn festlegt, dass Mädchen nicht Fußball spielen dürfen, teilt sich die Klasse nach dem Geschlecht. In diesem Fall sind alle Mädchen benachteiligt. Geht es hingegen um Schnelligkeit bei einem Leistungstest, sind all jene benachteiligt, deren körperliche Fähigkeiten nicht den Vorgaben des Leistungstests



entsprechen. Plant die Klasse einen Auslandsaufenthalt, können SchülerInnen mit sozial schwächer gestellten Eltern unter Umständen nicht teilnehmen, während sich BrillenträgerInnen mit der Bezeichnung „Brillenschlange“ unwohl fühlen. Wie sieht die Situation jedoch für eine/n übergewichtige/n, unsportliche/n SchülerIn mit Brille und arbeitslosen Eltern aus? Er/sie ist von allen genannten Diskriminierungsbeispielen betroffen. Werden derartige Konstellationen und Mehrfachdiskriminierungen von Lehrkräften bedacht?

Warum überrascht es niemanden in der Gesellschaft, dass Mädchen aus MigrantInnenfamilien, die auch aus niedrigeren sozialen Klassen stammen, oft keine Empfehlung für ein Gymnasium erhalten, obwohl sie den gleichen schulischen Erfolg haben wie andere SchülerInnen, die eine solche Empfehlung sehr wohl erhalten?

Abbildung 2: Differenzlinien



Quelle: Götz Kollé, reproduced: <http://kulturshaker.de/paedagogik-der-begegnung/machtkritische-ansatze/intersektionalitaet/> (03/04/18)



Intersektionale Pädagogik – intersektionale pädagogische Haltung

Wichtig ist hier, dass es nicht darum geht, verschiedene soziale Ungleichheiten zu summieren, sondern um die Verflechtungen und Interaktionen verschiedener Kategorien. Intersektionalität ist also das Abkommen von absoluter Kategorisierung und das Verschwimmen von Grenzen. Von großer Wichtigkeit ist auch die Wahrnehmung von Komplexitäten.

Intersektionalität bietet einen Orientierungsrahmen und ist ein Paradigma, eine Theorie und ein Analysesystem, mit dem die Verflechtungen verschiedener Dimensionen sozialer Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, wie z.B. Gender, Rasse, soziales Milieu/Klasse, Körper (Migrationshintergrund, Nationalität, Ethnie, Sexualität, sexuelle Orientierung, Behinderung, Generation etc.), bearbeitet werden können.

Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen. (Walgenbach 2012:2)

„Intersektionelle Diskriminierung liege vor, wenn – beeinflusst durch den Kontext und die Situation – eine Person aufgrund verschiedener zusammenwirkender Persönlichkeitsmerkmale Opfer von Diskriminierung wird.“ (Gummich 2014) Einige Menschen müssen, aufgrund eines oder mehrerer unterschiedlicher „Merkmale“, häufig mit ungleicher Behandlung oder Diskriminierung leben. Oft sind uns diese Diskriminierungen gar nicht bewusst und strukturell geprägt.

Beispiel: Fragen wie „Woher kommst du?“, „Warum sitzt du im Rollstuhl?“, „Bist du ein Junge oder ein Mädchen?“ sind vielleicht nicht böse gemeint, können aber für die betreffenden Personen unangenehm sein.

Hinterfragen: Warum interessieren mich diese Fragen eigentlich?

- In welcher Situation befindet sich die Person und könnte die Frage unangenehm/nervig usw. sein?
- Warum will ich die Antwort überhaupt wissen?
- Was ändert sich durch die Antwort für mich?

„Oft haben solche Fragen weniger mit dem Interesse an der Person zu tun, eher geht es um das Bedürfnis, die Person in eine Schublade zuzuordnen oder die eigene Neugierde zu befriedigen.“ (Initiative Intersektionale Pädagogik bei GLADT/Senatsverwaltung Berlin: 8)

Das Konzept der Intersektionalität wurde entwickelt als Antwort auf die Unfähigkeit verschiedener Einzelanalysen von struktureller Ungleichheit, komplexe Wechselbeziehungen zwischen Formen der Unterdrückung wahrzunehmen. (Scambor/Busche 2009: 3)



Begriffe wie Heterogenität, Diversität/Diversity, Verschiedenheit oder Vielfalt sind mittlerweile zu einem selbstverständlichen Bestandteil unterschiedlicher pädagogischer Diskurse geworden. Ein professioneller Umgang mit ‚Verbesserung mit Heterogenität‘ soll dabei nicht zuletzt zu einer Verbesserung von Bildungschancen und zur Verminderung von ‚Bildungsrisiken‘ beitragen. (Emmerich/Hormel 2013: 9)

Die intersektionale Perspektive nimmt Heterogenität ebenso in den Blick wie soziale Ungleichheitsverhältnisse. Sie lotet Möglichkeiten und Herausforderungen im Bildungsbereich aus und reflektiert die Gefahr von Stereotypisierung und die Festschreibung von Differenz. Intersektionale pädagogische Ansätze richten den Blick auf verschiedene soziale Kategorien und die damit zusammenhängende Ungleichheits- und Machtverhältnisse (insbesondere im Bildungssystem, der Institution Schule und im eigenen Unterricht). Die intersektionale Perspektive kann als Strategie und Analyseinstrument im pädagogischen Feld verwendet werden, um Zuschreibungen zu hinterfragen und zu dekonstruieren, sowie „Mechanismen der Grenzziehung und der Normierung im pädagogischen Handeln und deren (gesellschaftlichen und institutionellen sowie situativen) Kontexte sichtbar und ‚bearbeitbar‘ machen.“ (Riegel 2014: 30)

Kriterien

Die folgenden Kriterien sind wichtig für die intersektionale pädagogische Haltung:

- **Ein wichtiges Kriterium in der intersektionalen Pädagogik (auch in der Diversity Education usw.) ist, dass ein Perspektivwechsel vollzogen wird: Weg vom differenzgeprägten Blick auf „die Anderen“, sollte der Fokus auf die Konstruktion des „Fremden/Anderen“ sowie auf strukturelle und soziale Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gerichtet werden. Weiters kann hier auf Dominanzverhältnisse und Machtstrukturen geachtet werden. Wichtig ist das Bewusstsein, dass „das Eigene“ und „das Andere/das Fremde“ immer soziale Konstruktionen sind, die von einer Vielzahl an strukturellen und sozialen Gegebenheiten beeinflusst werden.**

PädagogInnen haben eine inklusive Grundhaltung und fundierte wissenschaftliche Kenntnisse, mit Diversität im Rahmen eines institutionellen Gesamtkonzeptes umzugehen. PädagogInnen können die Vielfalt der Lernenden, z.B. in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Geschlecht, besondere Bedürfnisse, kulturelle Aspekte, sozio-ökonomischen Status, Bildungshintergrund, Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen, für ihre Tätigkeit produktiv nutzen. Sie sehen jegliche Kompetenz als Ressource und Potenzial an. Sie sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen. Ihr Wissen um soziale und kulturelle Kontexte versetzt sie in die Lage, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen. (Braunsteiner et al. 2014)



- **Des Weiteren muss jeder und jede Pädagogin ihre/seine eigene Praxis begutachten und reflektieren und nicht andere bewerten. (Riegel 2014: 26)**

Gegenstände der Reflexion sind laut Riegel (vgl. Riegel 2014):

- konkrete Situationen und Interaktionen aus der Praxis
- die eigene Normsetzung, eigene Auf- und Abwertungen
- die eigenen Denk- und Handlungsmuster - und damit verbundene Gefahren der Reproduktion der Dominanzverhältnisse
- die eigenen sozialen Positionen und damit verbundenen Privilegien, von Machtverhältnissen in päd. Beziehungen usw.

- **Intersektionale Pädagogik soll keine Perspektive auf die persönlichen Defizite einer Person einnehmen, sondern deren Vielfältigkeit als Ressource sehen.**

„Die TeilnehmerInnen sollten nicht als pädagogische Objekte betrachtet werden, denen bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften fehlen. (...) Vielmehr sollten die Teilnehmenden als kompetente AkteurInnen akzeptiert werden, selbst dann, wenn ihr Verhalten manchmal problematisch erscheint.“ (Scambor/Busche 2009: 11)

- **Intersektionale Pädagogik soll gleichzeitig einen kritischen Blick auf Identitäten und Zugehörigkeiten werfen, um Ein- und Ausschluss zu vermeiden/zu reduzieren, welche persönliche Freiheiten/Wahlmöglichkeiten einschränken oder verhindern.**

Es kann sehr hilfreich sein, TeilnehmerInnen zu ermutigen, bewusst und strategisch Gebrauch von Identitäten und sozialen Zugehörigkeiten zu machen, anstatt sie als etwas „Naturgegebenes“ zu akzeptieren, das entweder komplett bejaht oder abgelehnt werden muss. (Scambor/Busche 2009: 12)

Beispiel: Eine in Österreich aufgewachsene junge Frau mit türkischen Wurzeln, die sich dieser ethnischen Gruppe (z.B. familiär) zugehörig fühlt, kann sich gleichzeitig auch als Teil der Mehrheitsgesellschaft sehen, wenn es in einer Situation nützlich ist, aber in einer anderen Situation wieder davon distanzieren.

- **Intersektionale Pädagogik sollte identitätskritisch angelegt werden. Dies bedeutet, dass eine Person nicht auf einzelne (oder mehrere) Merkmale/Kategorien festgeschrieben und diese als unabänderbare Wahrheit gesehen werden sollten. Identität kann als strategische, fluide Option (vgl. Scambor/Busche 2009) verstanden werden.**

„Identität sollte als eine strategische Option gesehen werden und nicht als widerspruchsfreie Wahrheit.“ (Scambor/Busche 2009: 11)



Beispiel: Oftmals entwickeln Menschen Zugehörigkeit und Stolz zu einer Gruppe aufgrund von gesellschaftlichen Unterdrückungsmechanismen. In einer identitätsstiftenden Gruppierung ist es oft leichter, mit Diskriminierungsformen umzugehen und es ist möglich, sich sogar – entgegen gesellschaftlicher Normen – stolz und gestärkt zu präsentieren.

Der intersektionale pädagogische Ansatz oder die intersektionale pädagogische Haltung fordert (Selbst)Reflexion, Kritik am gesellschaftlichen Normsystem und einen Veränderungswillen für gesellschaftlich, strukturell verankerte Ungleichheitsmechanismen ein. Hier sollen vorherrschende, einschränkende und ausschließende Denk- und Ordnungsmuster, ein- und ausgrenzende Praxen kritisch betrachtet und analysiert werden. Weiters sollen die eigene soziale Positionierung und die dazugehörigen Privilegien, und gesellschaftlich geprägte Strukturen von Dominanz und Unterordnung sowie Machtverhältnisse kritisch in den Blick genommen werden.

Wenn Ungleichheiten/Diskriminierungen thematisiert werden, kommen auch immer die persönlichen Handlungen, Äußerungen sowie eigene Haltungen, Normen, Werte und Privilegien ins Spiel. Intersektionalität als Haltung nimmt die „strukturellen und individuellen Ungleichheiten und ihre Verschränkung“ wahr und versucht zugleich, „einen kritischen Blick auf potentielle ‚neue Exklusionen‘ zu werfen, um diese immer wieder aufs Neue zu dekonstruieren.“ (Busche/Cremser 2012:5) In der pädagogischen Handlung bedeutet dies, dass - neben dem bereits oben angesprochenen Perspektivenwechsel auf die eigene Person und Position - auch auf der Inhaltsebene und Handlungsebene geschaut werden muss, welche Strukturkategorien in der Situation zum Tragen kommen und welche sogar zu Benachteiligungen und Ungleichheiten führen (können).

- **Die intersektionale pädagogische Perspektive versucht eine Verbindung zwischen Strukturen und den subjektiven Lebenslagen herzustellen und braucht hierfür einen reflektierenden und historisierenden Umgang mit Kategorien.** Planungen des sozial- und bildungspolitischen Handelns gehen von konkreten Situationen sozialer Ungleichheit aus und zielen auf die Veränderung von Strukturen zur Verbesserung der Situation Einzelner und der Gesellschaft ab.
 - **Inhalt:** Auf der Ebene der Inhalte fokussiert Intersektionalität die multiplen Überlagerungen von Strukturen der Ungleichheit, die einzelne Menschen in Gesellschaften und Bildungssettings unterschiedlich positionieren. (PH Salzburg 2015, Online). Greifen wir zum Beispiel die Lebensrealitäten migrantischer Frauen auf. Durch individuelle Fragestellungen und das Einbeziehen der Lebensrealitäten der Frauen werden gesellschaftliche Dominanzverhältnisse herausgearbeitet und auf gesellschaftliche Analyse-kategorien zurückbezogen. Daher ist es sehr wichtig, die Inhalte auf den Interessen migrantischer Frauen aufzubauen.



Mögliche inhaltliche Fragestellungen (nach Olav Stuve, vgl. Stuve, Online)

Individuelle, alltägliche Ebene

- Welche Themen beschäftigen migrantische Frauen?
- Welche Themen sind von großer Bedeutung?
- Welche Konventionen spielen für migrantische Frauen eine Rolle?
- Gibt es unterschiedliche Konventionen in unterschiedlichen Bezugsgruppen? ...

Repräsentationsebene

- Wie wird über migrantische Frauen gesprochen?
- Wer spricht über migrantische Frauen?
- Über welche migrantischen Frauen wird häufig/wenig gesprochen?
- Welchen Ruf/welches Image haben sie?
- Wie werden migrantische Frauen dargestellt?
- Wie reagieren migrantische Frauen darauf? ...

Strukturebene

- Frage nach Bedeutung von z.B. sozialer Klasse, Geschlecht und Ethnizität?
- Welche sozialen Hintergründe sind da? Welche ökonomischen Verhältnisse?
- Wie und wie stark werden soziale Unterschiede von den Frauen selbst benannt?
- Welche Rolle spielt das Geschlecht in der individuellen Lebensplanung?
- Wird das Geschlecht oder unterschiedliche Männlichkeiten/Weiblichkeiten explizit thematisiert?
- Gibt es explizite Geschlechternormen als Bezugspunkte?
- Gibt es migrantische Frauen mit einem nicht klaren Aufenthaltsstatus?
- Ist Rassismus ein Thema?
- Werden kulturelle oder religiöse Verhältnisse explizit benannt? .

Intersektionale Analyse:

- Themen, welche an der Oberfläche liegen, sollten angesprochen werden. Z.B. Soziale Bezüge, welche von Bedeutung sind; Anforderungen an die Frauen; Widersprüchliche Anforderungen an migrantische Frauen und Minderheiten
- Möglichkeiten zum Empowerment (Selbtermächtigung)
Migrantischen Frauen sollte eine respektvolle, aber auch kritische Haltung vermittelt werden

• PädagogInnen als Vorbilder:

Ganz klar sollte gesagt werden, dass die Community Education Facilitators, TrainerInnen und die Erwachsenenbildungseinrichtung (z.B. Leitbild) einen ganz klaren Standpunkt zu Diskriminierung usw. einnehmen müssen. Wichtig ist auch, dass Educators und TrainerInnen unterschiedliche Perspektiven einnehmen können. Daher wäre es von Vorteil, wenn das Team auch unterschiedliche Lebensrealitäten repräsentiert. Sichtbarkeit gelebter Vielfalt und



Toleranz sind ein wichtiges Zeichen. Es sollte zu keinen Themenzuweisungen in der KollegInnenschaft kommen und beispielsweise eine Trainerin mit schwarzer Hautfarbe über Rassismus, ein schwuler Trainer über Homosexualität und ein/e TrainerIn mit türkischen Wurzeln über Migration sprechen, sondern die Themen von allen Lehrpersonen getragen werden.

Mögliche Fragestellungen zur Analyse der handelnden Educators:

- Wer macht welche Arbeiten?
- Welcher Community Education Facilitator übernimmt welche Funktionen?
- Wer trainiert welche Fachrichtungen? In welchen Bereichen trifft man eher Männer/Frauen?
- Repräsentiert die KollegInnenschaft bestimmte soziale Funktionen, Zugehörigkeiten, Gruppierungen?



b. Zugänge zu Gender, Genderrollen und Diversität im lebenslangen Lernen

„Kultur ist ebenso männlich wie weiblich und kann nicht dazu verwendet werden, die Verletzung grundlegender Rechte eines Teiles der Bevölkerung zu rechtfertigen“ (II Gipfel der Afrikanischen Union, Maputo 2003)



In diesem Kapitel wird erläutert, dass heute der Umstand, ein Mann oder eine Frau zu sein, durch Unterschiede charakterisiert wird, und dass es geschlechtsbasierte **Ungleichheiten und Diskriminierungen gibt**. Wir beginnen mit einigen wichtigen Begriffen wie **Geschlecht** (biologisches Konzept), **Gender** (soziokulturelles Konzept), **Geschlechtsidentität** (persönliche Konzeption des eigenen Geschlechts) und **Ausdruck der Geschlechtlichkeit** (wie wir unser Geschlecht zeigen).

Anschließend versuchen wir darzulegen, wie das **Gender-Konzept in verschiedenen Kulturen weiterentwickelt** und das typische binäre Modell nach und nach verändert und transformiert wurde, um anderen Gender-Systemen Raum zu geben. Ein Absatz widmet sich auch speziell dem **weiblichen Geschlecht**, da es noch immer als Nachteil betrachtet wird, eine Frau zu sein.

Wir sprechen in diesem Kapitel auch darüber, wie das Konzept in die **Bildung** eingeführt werden kann, da es wichtig wäre zu wissen, welche Möglichkeiten Community Education Facilitators haben, um ihren Lernenden, deren berufliche und private Leben sehr stark von traditionellen Konzepten von Geschlechterrollen beeinflusst sind, Geschlechtergleichheit näherzubringen. Sie müssen darauf Acht geben, gendergerecht zu agieren und gender- sowie intersektionalitätssensible Mechanismen in den Lernprozess zu integrieren.

Nicht zuletzt denken wir, dass dieser Bereich der Erwachsenenbildung den idealen Raum dafür bietet, Gesetze zu **Frauenrechten** und **Geschlechtergerechtigkeit** bekannt zu machen und Community Monitoring für genderbasierte Diskriminierung und Gewalt zu organisieren.

In heutigen Gesellschaften ist der Umstand, ein Mann oder eine Frau zu sein, durch Unterschiede geprägt, bei denen es sich, obwohl sie in ihrer Genese eine biologische Grundlage haben, um soziale und kulturelle Unterschiede handelt, die zu Ungleichheit und Diskriminierung aufgrund des Geschlechts führen. Daher ist es so wichtig, über diese Unterschiede nachzudenken und das Konzept des Gender dafür als zentrale Achse der Reflexion zu betrachten.

Das Paradigma des lebenslangen Lernens ist zwar ein fundamentaler Baustein der Wissensgesellschaft, nicht jede/r hat jedoch dieselben Möglichkeiten und denselben Zugang zu Ausbildung und Training – diese Unterschiede werden vor allem auf Gender-Ebene sichtbar. Obwohl die meisten Länder ähnliche Konzepte und Überlegungen in Bezug auf Geschlechtergleichheit haben, behandeln sie in der formalen, der non-formalen und der informellen Erwachsenenbildung verschiedene Themen in verschiedenen Ausmaßen, um bestehende Ungleichheiten auszugleichen.

Die Kernkonzepte der Intersektionalität sind den Educators auf verschiedenen Ebenen des Lehr- und Lernprozesses wenig bekannt. Zwei Punkte sind für die Entwicklung eines effektiven Bildungsmusters wesentlich: (1) Das individuelle Selbst ist eine Integration multipler



Identitäten (Gender, Rasse und Ethnizität sind Kernelemente, andere Identitätsmerkmale wie Kultur, Rolle, sexuelle Orientierung, Religion, Klasse und Behinderung sind jedoch ebenso wichtig), und (2) verschiedene Umgebungen können Aspekte der eigenen Identität unterstützen oder blockieren.

Was ist Gender? Sind Geschlecht und Gender dasselbe?

Um etwas Licht in diese Frage zu bringen, beginnen wir mit der Erklärung einiger grundlegender Konzepte.

Geschlecht ist ein biologisches Konzept, das sich auf physische oder physiologische Unterschiede zwischen Männern und Frauen bezieht. Diese Unterschiede können sich in primären Geschlechtsmerkmalen (Geschlechtsorgane) oder sekundären Geschlechtsmerkmalen, die sich üblicherweise während der Pubertät ausprägen (wachsende Brüste und breitere Hüften bei Frauen oder Bartwuchs und Adamsapfel bei Männern, neben anderen Faktoren wie Intimbehaarung, Muskelaufbau, Größe, ...), ausdrücken.

Gender ist ein soziokulturelles Konzept, das bestimmte Faktoren identifiziert und festigt, die zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft dem Mann-sein oder Frau-sein zugeschrieben werden – so z.B. soziale Eigenschaften, Rollen, Aufgaben, Funktionen, Pflichten, Verantwortlichkeiten, Stärken, Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse. Gendereigenschaften können daher von einer Gesellschaft zur anderen variieren. Beispiel: Viele Dinge, die für Frauen heute normal sind, wie einen Abschluss oder einen Job zu haben, waren für die Generation unserer Großmütter nicht zu erwarten.

Geschlechtsidentität ist die persönliche Konzeption des eigenen Geschlechts. Darunter werden das innerliche Gefühl und der Ausdruck des Geschlechts durch Verhalten und persönliches Auftreten jeder Person verstanden. Geschlechtsidentität kann mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht übereinstimmen oder auch nicht.

Unter **Ausdruck der Geschlechtlichkeit** wird unsere bewusste oder unbewusste Entscheidung darüber verstanden, wie wir unsere Geschlechtsidentität durch Auftreten, Verhalten, Handlungen, Interessen und soziale Interaktionen in bestimmten Kontexten zum Ausdruck bringen. Dieser Ausdruck kann sich, abhängig davon, wie wir uns fühlen und was wir tun, verändern. Er steht außerdem in Bezug zu Geschlechterrollen, einer Reihe an Normen, Vorschriften und kulturellen Repräsentationen, die allgemein in einer bestimmten sozialen Gruppe oder Kultur als angemessen für Männer und Frauen betrachtet werden, hauptsächlich abhängig von den sozialen Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit – wenn auch mit Ausnahmen. Diese Rollen werden von einer Gesellschaft oder Kultur vorgeschrieben und leiten sich von Geschlechterstereotypen ab.

Wenn Sie mehr über Konzepte und Definitionen erfahren möchten, werfen Sie bitte einen Blick in die Bibliographie.



Aber... Wie viele Geschlechter gibt es?

Die gängigste Abbildung von Geschlecht in westlichen Gesellschaften ist das binäre Modell, das nur zwischen männlich und weiblich unterscheidet. Außerhalb dieses Modells existiert jedoch ein breiteres Spektrum, das andere Geschlechtssysteme mit drei oder mehr Geschlechtern beinhaltet. Manche präkoloniale Stämme amerikanischer Ureinwohner gingen beispielsweise von der Existenz eines dritten Geschlechts aus und nannten es „Two spirit“ (double spirit). Dieser Begriff umfasste all jene Menschen, die sich, aus persönlichen oder spirituellen Gründen, nicht als weiblich oder männlich identifizierten, sondern flexiblere Geschlechtsformen und die Rollen und das Erscheinungsbild beider Geschlechter annahmen. Auch die „Hijras“ aus Indien identifizieren sich als drittes Geschlecht und sind Teil einer höchst respektierten religiösen Kaste, der die magischen Geschenke des Glücks und der Fruchtbarkeit zugeschrieben werden. Nicht zuletzt die Fa'afafine, ein anerkanntes drittes Geschlecht aus Samoa. Ihnen wird bei Geburt traditionell das männliche Geschlecht zugeschrieben, sie wachsen jedoch in Familien, die bereits zu viele Kinder haben, als Frauen auf.

Dies sind nur einige Beispiele unter vielen. Mit den Worten von Águeda Suárez, Doktorin der Soziologie: *„Während wir im Westen immer über Binarität und ausschließende Begriffe sprechen, gibt es in Wahrheit über die ganze Welt verteilt alte Stämme und Gemeinschaften, in denen die Dinge nicht so klar sind und die mit Ambiguitäten spielen. Es handelt sich um Gesellschaften, deren soziosexuelle Ordnung viel näher an der Natur liegt.“* [Eigene Übersetzung]

Doch selbst wenn wir unsere eigene Kultur näher betrachten, können wir sehen, dass unser Geschlechtssystem heute nicht so binär ist wie es scheinen mag. Die Sozialpsychologin Sandra Bem brachte den Gedanken auf, dass Männlichkeit und Weiblichkeit eher als unabhängige Dimensionen betrachtet werden könnten, anstatt sich gegenseitig auszuschließen. Sie entwickelte das Bem Sex-Role Inventory (BSRI)⁵, ein Inventar geschlechtlicher Rollen, das es Individuen erlaubt, sich mit männlichen und weiblichen Eigenschaften (Androgynität) oder mit keinen der beiden (Geschlechtsneutral) zu identifizieren.

Eine weitere, neuere Theorie, die das binäre Geschlechtsmodell herausfordert, ist die Queer-Theorie⁶, ein Feld der kritischen Theorie, das in den frühen 1990er Jahren aufkam. Die Queer-Theorie lehnt traditionelle Kategorisierungen von Geschlecht und Sexualität, wie männlich/weiblich, heterosexuell/homosexuell, bisexuell oder transsexuell ab. Sie plädiert für fließende Kategorien, in der Annahme, dass Geschlecht und Sexualität von Menschen sehr divers und viel flüid sind, als es diese universellen und festgelegten Kategorien zulassen. Laut Judith Butler, Autorin von *Das Unbehagen der Geschlechter* (engl. Originaltitel: *Gender Trouble*) und Vorreiterin der Queer-Theorie, können nicht alle Geschlechter benannt, aber über die Kontinuität von Geschlechtern gesprochen werden.

Geschlecht und Kultur

Da wir nun etwas über das Geschlecht und seine Konstruktion lernen konnten, widmen wir uns der Entwicklung des Konzepts in verschiedenen Kulturen, vor allem in jenen, die ein

⁵ Bem, S. L. (1981). *Bem Sex-Role Inventory: Professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

⁶ Die Queer theory als Konzept wurde von Teresa de Lauretis 1991 in einem Workshop an der Universität Santa Cruz in Kalifornien vorgestellt. Für sie hat die Queer Theorie das Ziel, die kulturelle und sexuelle Homogenisierung in akademischen Diskursen zu Homosexualität rückgängig zu machen bzw. sich dagegen zu wehren.



binäres Geschlechtsmodell anwenden und sehr häufig vorkommen, wie unsere westlichen Kulturen.

Alle existierenden Geschlechtssysteme auf dieser Welt sind durch Bildung, politische und wirtschaftliche Systeme, aber auch durch Kultur und Traditionen institutionalisiert. Wie es die Vereinten Nationen formulieren: „Das Konzept des Geschlechts muss klar als übergreifende soziokulturelle Variable verstanden werden. Es ist eine übergeordnete Variable, im Sinne dessen, dass Geschlecht auch auf alle anderen übergreifenden Variablen wie Rasse, Klasse, Alter, Ethnie etc. angewandt werden kann.“⁷ Problemstellungen bezüglich Geschlecht sowie auch Gleichstellung müssen daher auf globaler Ebene behandelt werden, da sie über kulturelle Grenzen hinweg bestehen.

Aktuell wird es in der patriarchalen Welt, in der wir leben, noch immer als Nachteil betrachtet, eine Frau zu sein. Frauen sind nach wie vor auf der ganzen Welt mit Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert, nur weil sie Frauen sind, also aufgrund ihres Geschlechts. Es stimmt zwar, dass sich diese Schwierigkeiten manchmal ähnlich sind, meistens erreichen sie jedoch unterschiedliche Ausmaße und unterscheiden sich von Kultur zu Kultur.

Kulturelle Vielfalt ist ein universales Phänomen. Historisch betrachtet lebten häufig verschiedene Gruppen in multikulturellen Gesellschaften zusammen – dieses Zusammenleben bereicherte die verschiedenen Kulturen. Andererseits wurden dadurch jedoch auch einige Konflikte hervorgerufen, die häufig auftraten, wenn die Rechte von Frauen aus kulturellen, religiösen oder traditionellen Gründen in Frage gestellt, eingeschränkt, verletzt oder missachtet wurden. Dies ist in verschiedensten Kulturen sehr üblich, selbst in Gesellschaften mit weniger kultureller Vielfalt. Hier kann beispielsweise auf schädigende Praktiken verwiesen werden, die in verschiedenen Kulturen noch immer durchgeführt werden: Weibliche Genitalverstümmelung, Kinder- und Zwangsheirat, Ehrenmorde, Zwangsisolation etc. Wichtig ist zu betonen, dass schädliche Praktiken nicht nur in weit entfernten Gesellschaften zu finden sind, sondern sich auch unsere westlichen Kulturen zum Teil diskriminierende und Frauenrechte missachtende Normen, Werte und kulturelle Praktiken etablierten. So gibt es beispielsweise in Europa einen immer deutlicheren Trend, Frauen ihre sexuellen und reproduktiven Rechte zu verwehren, vor allem in Ländern mit politisch rechts stehenden Regierungen.

Es ist üblich zu denken, dass die kulturellen Praktiken nicht-westlicher Gesellschaften am schädlichsten für Frauen sind. Dieser Zugang „verstärkt [jedoch] nicht nur die künstliche Dichotomie zwischen Moderne und Tradition, Westen und Osten oder Norden und Süden, sondern lässt auch wichtige Aspekte des Lebens von Frauen in der einen wie in der anderen Kultur unsichtbar werden“⁸. Überdies bietet er auch einen falschen Lösungsansatz an, indem er vorgibt, dass die Frau durch die Eliminierung einer bestimmten schädlichen Praxis befreit ist und nicht mehr unter Diskriminierung leidet. Diese Annahme ist nicht korrekt, da, wie wir bereits sehen konnten, die Unterordnung von Frauen über kulturelle Praktiken und Traditionen hinausgeht und wirtschaftliche, politische, soziale und religiöse Wurzeln hat.

⁷ <http://www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/factsheet2.pdf> [Eigene Übersetzung]

⁸ Los derechos culturales y los derechos de las mujeres son derechos humanos y como tales, deben ser gozados en igualdad (Cultural rights and women's rights are human rights, as such, they shall be enjoyed in equality). Alda Facio, Anya Victoria. Revista Europea de Derechos Fundamentales, primer semestre 2017: 29, 47-70. [Eigene Übersetzung]



Die Aufrechterhaltung diskriminierender Praktiken ist auch von jenen abhängig, die Machtpositionen innehaben (sozial, politisch, religiös oder wirtschaftlich), wobei es sich üblicherweise um Männer handelt. So betrachtet ist es sehr schwierig, alle kulturellen Normen und Werte zu eliminieren, die zur Aufrechterhaltung des Status Quo beitragen, von dem sie profitieren.

Nicht zuletzt müssen wir bei der Bekämpfung kulturelrelativistischer Positionen, die der Universalität von Frauenrechten entgegenstehen, nicht nur die soziale Bedeutung und die Interessen hinter den kulturellen Normen und Praktiken beachten, sondern auch die verschiedenen Lebensrealitäten der Menschen und die jeweilige Geschichte, mit besonderem Augenmerk auf die Erfahrungen von Frauen.

Wie können Community Education Facilitators mit Gender Equality Konzepten arbeiten?

Die Arbeit in der Erwachsenenbildung mit vulnerablen Gruppen wie MigrantInnen, Flüchtlingen und Minderheiten auf den Community-Ebenen verschiedener Länder zeigt sehr gut, in welchen komplexen Mustern Gender und seine kulturellen Konnotationen interagieren. Initiativen für bildungsbenachteiligte Frauen zielen darauf ab, gleiche Möglichkeiten zu schaffen, inklusive der Fähigkeit, nicht nur wirtschaftlichen, sondern auch sozialen und persönlichen Fortschritt zu erzielen – dies ist grundlegend für die menschliche Entwicklung und erfordert multiple Bildungsansätze und -techniken. Neben der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten ist es auch üblich, den Fokus auf die wichtigsten Eigenschaften von Genderbewusstseins-Politiken zu legen, mit dem konkreten Ziel

1) Traditionelle und vorherrschende Geschlechterrollen und Stereotype sowie unterschiedliche Überzeugungen und Werte verschiedener Kulturen in Bezug auf die Rolle von Frauen in der Gesellschaft zu hinterfragen

2) Diskriminierung, Gewalt und Belästigungen aufgrund des Geschlechts zu bekämpfen, unter anderem durch Bewusstseinsbildung unter den Lernenden für ihre Rechte

Der Vergleich von Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden zwischen Bildungsangeboten für Migrantinnen, geflüchtete Frauen und Frauen aus Minderheitengruppen ist eine gute Möglichkeit, um Community Education Facilitators in Europa praktische Hilfestellung und Unterstützung in der Schaffung eines angemessenen Klimas sowie Informationen zum Unterrichten, fachliche Inhalte und Einschätzungen aus einer Perspektive der geschlechtlichen und kulturellen Diversität zu bieten. Abhängig vom jeweiligen Umfeld werden manche Aspekte besser oder schlechter angenommen werden als andere.

Wichtig ist auch zu wissen bzw. zu ermitteln, inwieweit die Community Education Facilitators in der Lage sind, den Lernenden, deren berufliche und persönliche Leben stark von traditionellen Konzepten und Geschlechterrollen geprägt sind, Konzepte der Geschlechtergleichstellung näher zu bringen und zu vermitteln. Schließlich können unter Umständen auch die Community Education Facilitators eher konservative Einstellungen zu Gender-Themen



haben und traditionelle, stereotype Ideen und Erwartungshaltungen vermitteln. Die meisten Community Education Facilitators sind nicht darauf trainiert, Geschlechtergleichstellung im Zuge des Trainings zu fördern. Die Vermittlung eines Grundwissens über Problematiken und **Gleichstellungskonzepte** in Bezug auf das Geschlecht und ihre Interaktion mit kultureller Vielfalt und kulturellen Traditionen ist daher ein Muss in Trainingsprogrammen für jene, die anschließend Bildungs-, Bewusstseinsbildungs- oder andere Aktivitäten mit der jeweiligen Zielgruppe durchführen. Effiziente Monitoring-Werkzeuge zur Ermittlung, ob dieses Wissen vollständig verstanden wurde und sich auch im Verhalten und im Umgang der Educators mit Gender und kultureller Diversität der Lernenden erfolgreich widerspiegelt, sind essenziell zur Verbesserung der Kompetenzen der Educators.

Gendersensibilität der Educators ist jene Grundkompetenz, die es ihnen ermöglicht, gender- und intersektionalitätssensible Mechanismen in den Lehrprozess zu integrieren und zu vermeiden, dass diese Faktoren unbeachtet bleiben. Ein Verständnis struktureller Gender- und Intersektionalitäts-Spezifika, die sich in verschiedenen Dimensionen wie z.B. Alter, Rasse, Ethnie, Staatsbürgerschaft oder familiärer Status unterscheiden, führt zu effizienten Methoden und einem Lernumfeld, das die erwünschten Bildungsergebnisse ermöglicht, z.B. Veränderung der Einstellungen und Ansichten der Lernenden und besseres Verständnis über ihren eigenen Genderstatus.

Gender ist jedoch nur einer von vielen Faktoren, die die Interaktion der Lernenden miteinander und mit den Educators beeinflussen können. Vorhergehende Bildungserfahrungen und Ethnie sind laut ExpertInnen zwei der weiteren Faktoren, die für ein Ungleichgewicht in der Beteiligung am Unterricht verantwortlich sein können. Die Educators sollen das Geschlecht deshalb nicht ignorieren, müssen aber darüber hinausblicken und das nötige Verständnis dafür haben, dass sich Genderfaktoren verschiedenartig äußern, da sie mit anderen Faktoren wie Rasse, Klasse, Nation etc. interagieren. Dieser Zugang und die Anwendung inklusiver Techniken werden am ehesten benötigt, wenn Wissen und Fähigkeiten in Kursen für sehr stark benachteiligte und vulnerable soziale Gruppen vermittelt werden, die ein hohes Risiko für Armut, Diskriminierung oder Gewalterfahrungen aufweisen – so z.B. sehr junge oder ältere Frauen, alleinerziehende Mütter, Frauen, die aufgrund von Pflegeverpflichtungen langzeitarbeitslos sind oder Migrantinnen, Frauen aus Minderheitengruppen und geflüchtete Frauen.

Eine der benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten wäre z.B. die Anerkennung der Unterschiede der Lernenden untereinander oder zwischen ihnen und der breiten Gesellschaft, und die aktive Einbindung ihrer Erfahrungen in den Lernprozess, mit besonderer Aufmerksamkeit auf Geschlechtergerechtigkeit. Dies könnte dadurch erreicht werden, dass Problemstellungen bzw. Themen kultureller Vielfalt erkannt werden und die „kulturelle Kompetenz“ sowohl der Educators als auch der Lernenden erhöht wird, um es ihnen zu ermöglichen, im Kontext kultureller Unterschiede effektiv zu arbeiten. Die Wertschätzung von Diversität erfordert die Schaffung einer offenen, unterstützenden und zugänglichen Umgebung, in der Unterschiede akzeptiert und wertgeschätzt werden und ein positiver Umgang damit stattfindet – dies ist die Verantwortung der Educators, um sicherzustellen, dass alle TeilnehmerInnen ihr größtmögliches Potenzial zur Erreichung der festgelegten Ziel ausschöpfen.



Eine weitere wichtige Aufgabe der Educators liegt darin, zu verstehen, durch welche Art von Barrieren Erwachsene, vor allem Frauen, neben ihren vielfältigen Verpflichtungen davon abgehalten werden, an Lernprozessen teilzunehmen. Darunter finden sich z.B. Zeitmangel, finanzielle Barrieren, Selbstbewusstsein, Interesse, keine ausreichenden Informationen über Lernmöglichkeiten, terminliche Probleme und andere Herausforderungen (Angst vor Veränderung der täglichen Routine bzw. vor Veränderung im Allgemeinen) oder Probleme der Vereinbarkeit mit ihren beruflichen, familiären oder Community-Rollen. Educators haben die wichtige Aufgabe, den gender- und kulturbezogenen Hintergrund von Ungleichheiten in der Teilnahme und Interaktion im Rahmen der Lernsettings zu erkennen, zu dokumentieren und daran zu arbeiten und allen Personen die nötige Aufmerksamkeit zu geben, um ein vergleichbares Bildungsergebnis zu ermöglichen. Die Fähigkeiten und Erfahrungen der Educators können ihnen dabei helfen, den Einfluss von Gender- und kultureller Vielfalt auf die Dynamik in den Lernsettings und die Lernergebnisse besser zu verstehen.

Erwachsenenbildungsangebote bieten den idealen Raum für Dialog und für die Vermittlung grundlegender Konzepte der Gender-Theorie. Sie bieten überdies die Möglichkeit, über Gesetze betreffend Frauenrechte und die Gleichstellung der Geschlechter zu informieren und Community-Monitoring für genderbasierte Diskriminierung und Gewalt, vor allem für jene traditionellen kulturellen Praktiken, die die Gewährleistung von Frauenrechten behindern, zu organisieren.

Einige AutorInnen betonen, dass Kunst, wenn sie als pädagogische Methode in der Erwachsenenbildung eingesetzt wird, einen wesentlichen Beitrag leisten kann. Durch sie bekommen Lernende die Gelegenheit, die Welt neu zu denken, Machtverhältnisse und existierende Ungleichheiten sichtbar zu machen und neues Wissen und neue Möglichkeiten für sich zu schaffen.

Wie von vielen PraktikerInnen deutlich betont wird, kann das Thema Ungleichheit nicht behandelt werden, ohne auch Männer einzubinden. Erwachsenenbildung kann einen Beitrag dazu leisten, an diesem Thema zu arbeiten, und nimmt eine besondere Rolle dabei ein, die Ansichten beider Geschlechter über Genderrollen weiterzuentwickeln. Dies erfordert auch die Teilnahme von Frauen und Männern an Lern- bzw. Bildungsangeboten. In unseren Untersuchungen zeigte sich auch, wie wichtig es ist, exklusive Lernangebote nur für Frauen zu schaffen.

Wie Untersuchungen zeigen, sind jene Personen, die bereits einen höheren Bildungsstand vorweisen, eher dazu geneigt, nach Lernaktivitäten und Bildungsangeboten – formal oder non-formal - zu suchen und daran teilzunehmen als Personen mit niedrigerem Bildungsstand. Frauen und Männer, denen Bildungschancen verwehrt wurden oder denen die Motivation zu lernen fehlt, benötigen Unterstützung bei der Weiterentwicklung ihrer Ansichten zu Genderfragen.



c. Gleichberechtigte Beziehungen und sich verändernde Strukturen



Als „soziale Mobilität“ bezeichnet man einen Prozess, in dem eine Person die soziale Gruppe wechselt, ihren sozialen Status ändert und infolgedessen ihre Lebensumstände und ihren Lebensstil anpasst. Sie umfasst **jede Veränderung der grundlegenden Charakteristika sozialer Positionierung, inkl. der individuellen Attribute des sozialen Status jeder Person – Bildung, Qualifikation, Beruf, Migration etc.**

In diesem Kapitel versuchen wir die diversen Gründe für soziale Mobilität (wirtschaftliche Gründe und steigende Ungleichheiten, **Restrukturierung der Gesellschaftsstruktur oder demographische Unausgewogenheit in verschiedenen Teilen der Welt oder innerhalb einer Gesellschaft**) zu erklären, und versuchen zu ermitteln, welche Fähigkeiten und welches Wissen ein Community Education Facilitator haben sollte, um dieses Thema zu behandeln. Er/sie muss natürlich die Theorien der sozialen Mobilität und ihre verschiedenen Aspekte kennen. Er/sie benötigt auch soziale und interkulturelle Kompetenzen, das bedeutet Fremdsprachenkenntnisse, Wissen über vertrauensbildende Maßnahmen und die Bereitschaft, das eigene Bewusstsein für fremde Kulturen in der Kommunikation mit Personen unterschiedlicher Kulturen, Ethnien und Nationalitäten zu schärfen. Er/sie muss auch selbst motiviert sein und eine motivierende Strategie für den Lernprozess entwickeln. Nicht zuletzt sollte er/sie über kulturelle Eigenheiten, Traditionen, den Platz der Frau in einer Gruppe, Gesetze, Normen und existierende Integrationsdienstleistungen sowie über traditionelle und moderne Gesellschaften informiert sein.

Welches Wissen sollten Community Education Facilitators über das Thema soziale Mobilität haben?

Im Allgemeinen bezeichnet soziale Mobilität die Bewegung von Gruppen oder Einzelpersonen auf der Suche nach besseren Verwirklichungsbedingungen und einem besseren Leben. Community Education Facilitators müssen zumindest teilweise über die Theorien der sozialen Mobilität und ihre verschiedenen Aspekte Bescheid wissen, da die Zielgruppen, mit denen sie arbeiten werden, einen Bezug zu diesem Phänomen haben. Das Thema der sozialen Mobilität wurde von verschiedenen DenkerInnen und SoziologInnen schon lange Zeit besetzt, bevor das Phänomen unter dieser Bezeichnung in die moderne Soziologie eingeführt wurde und sich etablieren konnte. Als modernes System wissenschaftlicher Konzepte wurde das Thema erstmals von Pitirim Sorokin erwähnt.

Im weiten Sinne des Wortes bedeutet soziale Mobilität **jede Veränderung der grundlegenden Charakteristika sozialer Positionierung, inkl. der individuellen Attribute des sozialen Status jeder Person – Bildung, Qualifikation, Beruf, Migration etc.** Das bedeutet, dass wir, wenn wir von sozialer Mobilität sprechen, jede Bewegung im sozialen Raum meinen, die mit einem Individuum in Verbindung steht.

Soziale Mobilität ist ein komplexer Prozess. Durch sie können wir nachverfolgen, wie sich die soziale Situation eines Individuums oder einer Gruppe von einem Moment zu einem anderen veränderte.



Unter sozialer Mobilität oder unter sozialer Umsiedlung verstehen wir den Prozess des Wechsels der sozialen Gruppe einer Person und die Änderung des sozialen Status dieser Person sowie die dazugehörigen Veränderungen seiner/ihrer Lebensumstände und seines/ihrer Lebensstils.

Warum ist Wissen über soziale Mobilität wichtig für Community Education?

Die effiziente Kommunikation zwischen Personen verschiedener Nationalitäten, aus verschiedenen Gruppen oder Sub-Gruppen zählt heute zu den aktuellsten Themen in Europa. Dieser Prozess war bereits in den letzten Jahrzehnten zu beobachten und steht in enger Verbindung mit der Personenfreizügigkeit und erleichterter Mobilität im Allgemeinen. Heute treffen verschiedene Kulturen ständig aufeinander und wir werden auch im täglichen Leben mit verschiedensten Verhaltensweisen konfrontiert. Für Community Education Facilitators ist es sehr wichtig, über die Prozesse sozialer und räumlicher Mobilität Bescheid zu wissen, und soziale und interkulturelle Kompetenzen zu besitzen, d.h. Fremdsprachenkenntnisse, Wissen über vertrauensbildende Maßnahmen und die Bereitschaft, das eigene Bewusstsein für fremde Kulturen in der Kommunikation mit Personen unterschiedlicher Kulturen, Ethnien und Nationalitäten zu schärfen.

Gründe für soziale und räumliche Mobilität

Dem klassischen Verständnis von sozialer Mobilität folgend wissen wir, dass es keine menschliche Gesellschaft ohne Mobilität gab. Die Ursachen für soziale Mobilität sind offensichtlich der Existenz und Funktion einer Gesellschaft immanent. Überdies zeigen (und beweisen) historische Entwicklungen und Fortschritte der Zivilisation, dass der Umfang und das Ausmaß sozialer Mobilität im Laufe der menschlichen Geschichte im Steigen begriffen ist, und es ist kein Zufall, dass manche AutorInnen dem Phänomen eine besonders wichtige Rolle in der Modernisierung der Gesellschaft zuschreiben. In diesem Sinne ist die Suche nach den Ursachen für das Phänomen im weitesten Sinne als Antwort auf die Frage nach seiner Funktion zu betrachten.

Die Gesellschaft bietet in ihren verschiedenen Entwicklungsphasen ihren Mitgliedern ungleiche Möglichkeiten zur Mobilität. Die individuellen Gründe für Mobilität hängen von zahlreichen Faktoren ab, die oft zusammenhängen. Die häufigsten Faktoren, vor allem für unsere Zielgruppen – MigrantInnen und Roma – sind:

• Wirtschaftliche Gründe und steigende Ungleichheiten

In den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts bildeten sich in entwickelten Ländern Ungleichheiten aus. Die Wirtschaft verändert sich mit dem Übergang zur postindustriellen, hoch technologisierten Gesellschaft radikal, die Industrie steht am Beginn einer Krise und die Arbeitslosigkeit steigt.



- **Restrukturierung der Gesellschaftsstruktur**

Hier geht es vor allem um politische Faktoren, die jedoch zum Teil auch mit wirtschaftlichen Handlungen in Verbindung stehen. Politische Regimewechsel, Revolutionen, Kriege – alle Arten von Ereignissen, die soziale und politische Systeme umstürzen, spielen hier eine Rolle. Sie sind wichtige Faktoren, die die gesamte soziale Struktur drastisch verändern und praktisch unbegrenzte Möglichkeiten der sozialen Mobilität eröffnen. In der Soziologie gibt es dafür zahlreiche Beispiele, heute können wir derartige Ereignisse und die soziale Mobilität, die daraus resultiert, selbst beobachten – so z.B. der Umsturz kommunistischer Regime in osteuropäischen Ländern, die weit verbreiteten Migrationsbewegungen in Europa infolge der Konflikte in Syrien etc.

Die soziale Mobilität der Projektzielgruppen resultiert aus ähnlichen Kontexten – der Suche nach besseren Lebensbedingungen aus wirtschaftlichen Gründen, Armut sowie erschütternden Ereignissen wie Kriegen oder dem Wechsel politischer Regimes durch Staatsstreiche etc.

- Der dritte Faktor ist **demographischer Natur und steht in Verbindung mit einem Ungleichgewicht der demographischen Trends in verschiedenen Teilen der Welt und innerhalb von Gesellschaften.**

Abhängig vom Subjekt der Bewegung wird zwischen individueller sozialer Mobilität und Gruppenmobilität unterschieden. Individuelle Mobilität liegt vor, wenn die Bewegung von einem Individuum, unabhängig von anderen durchgeführt wird. Im Falle von Gruppenmobilität erfolgt die Bewegung kollektiv – diese liegt vor, wenn sich die soziale Bedeutung einer gesamten Gruppe, Schicht oder anderen Kategorie der Bevölkerung ändert. Migration ist eine Form der sozialen Mobilität, die die Übersiedelung von Menschen von einer Niederlassung zur anderen oder von einer Region zur anderen mit sich bringt. Migration findet nicht immer in Massen statt – in ruhigen Zeiten betrifft sie auch kleine Gruppen oder Einzelpersonen.

Welches Wissen und welche Fähigkeiten, die in direkter Verbindung zum Thema soziale Mobilität stehen, sollten sich Community Education Facilitators aneignen?

- **Persönliche Motivation** – zunächst ist es wichtig, dass CEFs selbst hoch motiviert sind, um der Zielgruppe für ihre Entwicklung zu adäquater Veränderung verhelfen zu können. Es ist außerdem wichtig für CEFs, das Wissen und die Fähigkeiten zu besitzen, um motivierende Handlungen zur Einbindung, z.B. von Frauen, in die Trainingsaktivitäten setzen zu können
- **Fähigkeiten zur Entwicklung einer Motivationsstrategie** für die Arbeit mit der Zielgruppe. Verwendung verschiedener Ansätze, die den Spezifika der Zielgruppe am nächsten kommen. Die Motivationsstrategie muss auf die Zielgruppen (Roma, MigrantInnen, Flüchtlinge) und die verschiedenen spezifischen Kulturen, denen sie zugehörig sind, zugeschnitten werden. Module zum Thema Motivation sollten darauf abzielen, Fähigkeiten zum Ver-



ständnis fremder kultureller Stereotype zu entwickeln und sie bei der Planung bestimmter Handlungen zu berücksichtigen.

- **Fähigkeiten und Wissen zur Entwicklung einer Bildungsstrategie** – was kann der Zielgruppe im Bildungsbereich angeboten werden, z.B. Berufsausbildung, Sprachlernen, Bildungsabschlüsse oder non-formale Bildung;
- **Wissen über kulturelle Eigenheiten, Traditionen und den Platz von Frauen in einer Gruppe, Community**
- **Wissen und Information über Gesetze, Normen und vorhandene Integrationsdienstleistungen** (Überblick über angebotene Dienstleistungen vor Ort – z.B. Sprachkurse, Eingliederung in ein Bildungssystem, Recht zur Nutzung des Gesundheitssystems, Jobmöglichkeiten und Berufsausbildung/Umschulung, vorhandene Selbsthilfegruppen und Gemeinschaftszentren) an jenem Ort, an dem mit der Zielgruppe gearbeitet wird. CEFs müssen über detailliertes Wissen über lokale Integrationsmaßnahmen verfügen, um soziale Mobilität und landesspezifische Systeme sozialer Mobilität zu unterstützen.
- **Wissen über eine traditionelle und modern Gesellschaft:** Es ist wichtig, die Besonderheiten traditioneller und moderner Gesellschaften zu kennen, um einfach mit Gruppen aus traditionellen Gesellschaften in Kontakt zu kommen. Die Arbeit mit diesen Gruppen gestaltet sich auch etwas schwieriger – dazu zählen manche MigrantInnen und manche Roma Gruppen. Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte dargelegt:

Traditionelle Communities – die erweiterte Familie/Verwandtschaft ist die Hauptstruktur; Beziehungen werden durch Bräuche/Traditionen etc. aufrechterhalten; soziokulturelle Phänomene; nachfolgende Generationen werden in unkritischer Akzeptanz der traditionellen Bräuche aufgezogen; soziale Mobilität ist in traditionellen Communities selten. Auch die Basis einer traditionellen Gesellschaft ist sehr eng gefasst – eine kleine Gruppe von Menschen, in der jede/r alles über den/die Andere/n weiß. In einer traditionellen Gesellschaft, in der Veränderung langsam vorstättengeht, lehnen die Menschen Veränderung eher ab oder versuchen sie bestmöglich zu ignorieren.

Moderne Communities – üblicherweise außerhalb der Familienbeziehungen; die wirtschaftliche Aktivität der Menschen findet außerhalb der familiären Grenzen/der Verwandtschaft statt. Die moderne Hierarchie unterscheidet sich von der traditionellen – sie stützt sich auf das von Einzelnen Erreichte und sieht Mobilität daher als etwas sehr Gutes an. Man kann also in verschiedenen Communities, in verschiedenen Rollen und mit verschiedenen Aufgaben agieren; vererbte Werte werden von nachfolgenden Generationen häufig kritisch hinterfragt; Bräuche/Traditionen verlieren ihre Rolle als Hauptbindeglied und Erklärungsmodell für alles und regeln nicht mehr das soziale Leben. Die moderne Gesellschaft (in der es schnelle und dauerhafte Veränderungen gibt) akzeptiert Veränderungen, erwartet sie und versucht sogar, daraus Vorteile zu ziehen.



d. Intergrupale Dynamiken



*In diesem letzten Abschnitt behandeln wir Stereotype, mit Hilfe derer wir das Verhalten von Menschen, egal ob aus unserer Gruppe oder nicht, erklären, und die sich in allen Gesellschaften auf dieselbe Art zeigen. Wir versuchen, das Konzept „Gruppe“ und die Dynamiken zwischen verschiedenen Gruppen zu definieren. **Kategorisierungen sind davon abhängig, wie Individuen oder soziale Gruppen miteinander und mit ihrer Umwelt interagieren.** Für CEFs ist es daher wichtig zu versuchen, vorurteilsbehaftete Kategorisierungen oder Ansichten über andere Gruppen bei allen Personen auszuräumen. Mit diesen eher vereinfachenden Gedanken kategorisieren wir Menschen aufgrund unserer subjektiven Kriterien und Stereotype können sich schnell verbreiten.*

Zu guter Letzt stellen wir einige Charakteristika von Gruppendynamiken dar, z.B. Interaktionen, die Entstehung von Normen, das Vorhandensein gemeinsamer kollektiver Ziele, Emotionen, Gefühle, Unbewusstes, ...

„Wenn ich mit meiner Relativitätstheorie recht behalte, werden die Deutschen sagen, ich sei Deutscher, die Schweizer werden sagen, ich sei ein Bürger der Schweiz, und die Franzosen, ich sei Weltbürger. Erweist sich meine Theorie als falsch, werden die Franzosen sagen, ich sei Schweizer, die Schweizer werden sagen, ich sei Deutscher, und die Deutschen, ich sei Jude.“ (Albert Einstein)

Glücklicherweise für die Schweizer und die Deutschen erwies sich die Relativitätstheorie als korrekt. Dieses Zitat von Einstein illustriert auf mehrere Arten, worum es in diesem Curriculum geht. Neben dem großen Wissenschaftler Einstein gibt es noch Einstein den Juden, Einstein den Deutschen, Einstein den Einwohner Frankreichs oder der Vereinigten Staaten von Amerika, Einstein den Physiker. Einstein war Teil mehrerer verschiedener sozialer Kategorien, aber auch ein Individuum, das Teil der größten aller Gruppen war – der Menschen. Die Zuschreibungen sind ebenso real wie willkürlich. Die Zugehörigkeit zu einer Kategorie anstelle einer anderen kann oder kann nicht zu Vorurteilen und Diskriminierung führen. Wäre die Relativitätstheorie nicht korrekt gewesen, könnte der Autor nur ein Fremder sein, und auch hier nicht bloß irgendein Fremder. Würden die Franzosen so hart arbeiten wie die Deutschen, wären die Juden so ehrlich wie die Schweizer, wären die Deutschen so kreativ wie die Franzosen und die Schweizer so intelligent wie die Juden – die Welt wäre ein wunderbarer Ort. Würden die Deutschen sparen wie die Juden, die Schweizer sich selbst so ernst nehmen wie die Franzosen, wären die Juden so zwanghaft wie die Schweizer und würden die Franzosen kochen wie die Deutschen – es gäbe Tränen. Diese Reihe an Zuschreibungen entspricht Stereotypen - positiver und negativer Art, näher oder weniger nahe an der Realität, variabel in Bezug auf Zeit und Ereignisse. Im täglichen Leben verwenden wir derartige Zuschreibungen regelmäßig, um das Verhalten der Menschen zu erklären, unabhängig davon, ob sie Teil unserer Gruppe sind oder nicht.

Dieselben Realitäten und Interaktionsmuster treten in allen Gesellschaften zum Vorschein. Auch das Konzept der Gruppe ähnelt sich in allen Ländern, obwohl es mehrere Definitionen gibt. Einerseits als Gruppe von Menschen, die ein gemeinsames Schicksal teilen, z.B. Verfol-



gung oder Wertschätzung als Gruppe (siehe Lewin 1948). Andere (Sherif & Sherif 1969) hingegen sehen die Unterschiede zwischen Gruppen in ihrem strukturellen Charakter: Gruppen sind implizite oder formale soziale Strukturen. Die Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern organisieren sich nach Rollen und Macht- bzw. Statushierarchien. Die Familie ist hierfür ein gutes Beispiel. Für einzelne Personen ist die Zugehörigkeit zu diesen Kategorien von großer Wichtigkeit und beeinflusst ihr Verhalten ebenso stark wie die Zugehörigkeit zu kleineren oder abgetrennten Gruppen innerhalb der Struktur.

Zur Analyse der verschiedenen Dynamiken zwischen Gruppen wurden einige Theorien von verschiedenen AutorInnen entwickelt. Eine der relevantesten Theorien in diesem Kontext ist die realistische Konflikttheorie (engl. realistic conflict theory, RCT). Laut Sherif müssen die funktionalen Beziehungen zwischen Gruppen analysiert werden, um das Verhalten zwischen Gruppen zu verstehen. Deren Grundlagen sind nicht nur in zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Gruppe zu finden, wie von individualistischen Theorien vorgeschlagen. Beziehungen zwischen Gruppen können als kompetitiv oder kooperativ beschrieben werden. Im ersten Fall entstehen Konflikte durch den Wettbewerb um konkrete (z.B. Waren oder Territorium) oder abstrakte (Macht) Ressourcen. Im zweiten Fall entsteht Kooperation durch die Verfolgung eines gemeinsamen Ziels, das nur durch aktive gegenseitige Unterstützung erreicht werden kann. Laut Sherif liegt der Ursprung von Wettbewerb und Konflikt also in Zielen. Sie rufen Vorurteile und Voreingenommenheit zwischen Gruppen hervor. Beispiele für Konflikte auf Basis der Orientierung an Zielen sind u.a. Konfrontationen zwischen Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretungen während Vertragsverhandlungen, Debatten zwischen politischen Parteien im Wahlkampf oder Kriege, die aus wirtschaftlichen oder territorialen Konflikten entstehen.

“I will love you, the time to see in this beauty spot a wart”⁹. Dieses Zitat reflektiert die Ambiguität, die Kategorisierungen inhärent ist. Es zeigt, dass die gleiche Wirklichkeit auf verschiedene Art kategorisiert werden kann, lässt den/die LeserIn jedoch im Dunklen darüber, ob die Wirklichkeit die Einteilung in Kategorien bestimmt, oder ob es im Gegenteil die Kategorien sind, die die Wahrnehmung der Wirklichkeit einschränken. Beide Alternativen konnten UnterstützerInnen gewinnen, die entweder dem Subjekt oder dem Objekt der Kategorisierung hohe Priorität gegeben haben. Die Alternativen wurden jedoch auch von zahlreichen AutorInnen in Frage gestellt, die Kategorisierungsprozesse durch die Interaktion des Subjekts mit dem wahrgenommenen Objekt bestimmt sehen. Diese, noch immer sehr neue (bzw. aktuelle), Ansicht scheint sehr zufriedenstellend, vor allem wenn sie auf die Kategorisierung einer „sozialen Realität“ angewandt wird, die dem Rahmen der Reflektion, in den sie das wahrnehmende Subjekt eingrenzen möchte, zu widerstehen vermag (eine Tomate kann nicht darauf reagieren, wenn sie als Obst oder Gemüse kategorisiert wird – eine Person kann jedoch darauf reagieren, wenn sie als intelligent oder dumm kategorisiert wird). Während Kategorisierung davon abhängig ist, wie Individuen oder soziale Gruppen miteinander oder mit ihrer Umwelt interagieren, nimmt sie jedoch auch gleichzeitig Einfluss auf diese Interaktionen. Wenn ich nach einem Streit mit einer Person zu dem Schluss komme, dass ihr Pigmentfleck nur eine einfache Warze ist, ihre Koketterie bloß Selbstgefälligkeit und ihre Freundlichkeit nur Heuchelei, wird diese Änderung meiner



Kategorisierungen wahrscheinlich die Art und Weise beeinflussen, wie ich mit dieser Person interagiere. Kategorisierung ist dem Austausch, in dem sich Individuen mit ihrer Umwelt befinden, sowohl vor- als auch nachgelagert. Daher ist es so wichtig für CEFs, zu versuchen, die Ansichten jeder Person über andere Gruppen oder Kategorien, denen gegenüber Vorurteile vorhanden sind, zu ändern. Schließlich kategorisieren wir Menschen mit diesen vereinfachenden Gedanken nur aufgrund unserer subjektiven Kriterien und Stereotype verbreiten sich schnell.

Charakteristika von Gruppendynamiken

Im Folgenden werden die sieben grundlegenden Charakteristika von Gruppendynamiken, die als typisch für Primärgruppen betrachtet werden, und die jeweiligen sie definierenden Kriterien vorgestellt:

Interaktionen: Jedes Mitglied der Gruppe agiert und reagiert mit Bezug auf ein anderes Mitglied oder die gesamte Gruppe, auf direkte Art, unvermittelt. Das Verhalten, die Interventionen, die ausgedrückten Meinungen sind keine persönlichen Ausdrücke sondern werden, zumindest teilweise, davon bestimmt, was andere tun oder sagen – dies nennt man wechselseitigen Einfluss.

Die Erarbeitung von Normen: Auch „Verhaltensregeln“ genannt, werden diese Normen langfristig in einer Primärgruppe erarbeitet. Sie repräsentieren, was als gut erachtet wird und welche gemeinsamen Werte in der Gruppe vorhanden sind.

Vorhandensein eines gemeinsamen, kollektiven Ziels: Dieses ist das Bindemittel der Gruppe.

Vorhandensein kollektiver Emotionen und Gefühle: Entsprechen den Situationen, in denen sich die Gruppe gemeinsam in kollektiven Aktionen und Reaktionen engagiert.

Erarbeitung einer informellen Struktur: emotional, Verteilung von Sympathie/Antipathie; Einflusskanäle; Position „populärer“ und „abgelehnter“ Mitglieder; Bildung von Cliques oder Untergruppen. Geschieht informell und oft unbewusst – diese Struktur kann den Gegensatz zu einer von außen aufgezwungenen formalen Struktur bilden.

Vorhandensein eines kollektiven Unbewussten: Die gemeinsame durchlebte Geschichte der Gruppe, ihre kollektive Existenz, ihre Vergangenheit sind Quellen latenter Probleme, die, ohne aktuell im Bewusstsein präsent zu sein, Teil des Lebens und der Reaktionen der Gruppe sind.

Schaffung einer inneren Balance und eines Systems stabiler Beziehungen mit der Umwelt: Durch die Unbeständigkeit ihrer Existenz schafft die Gruppe ein doppeltes System der Balance: intern und extern. Wenn die Balance durch bestimmte Ereignisse gefährdet wird und die Gruppe dies überlebt, tendiert sie dazu, eine neue Balance zu schaffen.



Schlussfolgerung

In diesem Curriculum wurde versucht, Intersektionalität als eine Verflechtung bzw. Schnittmenge sozialer Kategorien wie Gender, Ethnie, Nation oder Klasse zu definieren, und diese nicht isoliert voneinander zu betrachten. Anschließend wurde erklärt, dass der Umstand, ein Mann oder eine Frau zu sein, durch Unterschiede geprägt ist, bei denen es sich, obwohl sie in ihrer Genese eine biologische Grundlage haben, um soziale und kulturelle Unterschiede handelt, die zu Ungleichheit und Diskriminierung auf Basis des Geschlechts führen.

Überdies ist unser Geschlechtersystem heutzutage nicht so binär wie es scheinen mag, und Männlichkeit und Weiblichkeit könnten eher als unabhängige Dimensionen betrachtet werden, als sich gegenseitig auszuschließen. Wir betonten zudem, dass es in der patriarchalen Welt, in der wir leben, noch immer als Nachteil betrachtet wird, eine Frau zu sein, und Frauen leider auf der ganzen Welt nach wie vor nur aufgrund dessen, dass sie Frauen sind, mit Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert werden. Es stimmt zwar, dass sich diese Schwierigkeiten manchmal ähneln – meistens erreichen sie jedoch unterschiedliche Ausmaße und unterscheiden sich auch von Kultur zu Kultur.

Nebenbei bemerkt ist kulturelle Diversität als universales Phänomen zu betrachten – verschiedene Gruppen haben im Laufe der Geschichte in multikulturellen Gesellschaften immer koexistiert und diese Koexistenz bereicherte die verschiedenen Kulturen. Sie hat jedoch auch manche Konflikte hervorgerufen, die häufig dann entstanden, wenn Frauenrechte auf Basis von Kultur, Religion oder Tradition in Frage gestellt, eingeschränkt, verletzt oder abgelehnt wurden.

Wir erarbeiteten schließlich einige erforderliche Eigenschaften für Educators, wie z.B. Gendersensibilität als grundlegende Kompetenz, die es ihm/ihr ermöglicht, gender- und intersektionalitätssensible Mechanismen in den Lehrprozess zu integrieren.

Community Education Facilitators müssen auch zumindest teilweise die Theorien der sozialen Mobilität und ihre verschiedenen Aspekte kennen, da die Zielgruppen, mit denen sie arbeiten, eine Verbindung zu diesem Phänomen haben.

Zuletzt schrieben wir über intergrupale Dynamiken, da die Zugehörigkeit von Menschen zu einer Kategorie oder der anderen entweder zu Vorurteilen und Diskriminierung führen kann, oder nicht. Die Beziehungen zwischen Gruppenmitgliedern werden daher durch Rollen und Hierarchien in Bezug auf Macht und Status organisiert.

Nachdem wir nun die strukturellen Geschlechts- und intersektionalen Spezifika verstehen, die sich in Dimensionen wie z.B. Alter, Rasse, Ethnie, Staatsbürgerschaft, familiärer Status etc. unterscheiden, versuchen wir im folgenden Teil, einige effiziente Lehrumgebungen, Methoden und Tools zu finden. Wir müssen dadurch den gewünschten Bildungserfolg ermöglichen – inklusive Veränderung der Einstellungen und Ansichten der Lernenden, um ihnen ein besseres Verständnis ihres eigenen Gender-Status zu vermitteln.



III. Methodik

a. Grundlagen für Community Education Facilitators



In diesem dritten Teil, der Methodik, versuchen wir den CEFs einige Tipps und konkretere Orientierung zu Forschung und Methoden zu geben. Hier definieren wir die Grundlagen für Community Education Facilitators. Wir wählten non-formale Bildungssettings auf Basis der Lernenden und ihrer Bedürfnisse, weil wir denken, dass diese sich an einem bestimmten, definierten Zweck orientieren, flexibel sind, eher praktisch als theoretisch angelegt sind und einen kontinuierlichen Prozess des lebenslangen Lernens repräsentieren. Sie bietet Unterstützung für das Leben von Einzelpersonen oder einer Community und nicht nur individuelle Fähigkeiten und Wissen. Non-formale Bildung basiert auf gegenseitigem Vertrauen und Respekt und ermutigt dazu, nachzufragen und zu reflektieren.

Andere wichtige Charakteristika non-formaler Bildung sind:

- das Lernen in **Kleingruppen**, die durch ein **gemeinsames Ziel** und durch die Handlungen zum Erreichen dieses Zieles geeint werden
- die **Kommunikation**. Diese ist essenziell für die Gruppe, da es wichtig ist, dass jegliche Informationen seitens eines Gruppenmitglieds von allen anderen Mitgliedern verstanden und wahrgenommen werden.
- der **Gruppenbegriff**. Das Bewusstsein, zu einer Gruppe zu gehören, kommt erst mit der Akzeptanz ihrer Eigenschaften und mit dem Bewusstsein, Teil einer **Community** zu sein.

Was ist non-formale Bildung, was sind ihre Vorteile? (Mit speziellem Fokus darauf, wie man mit Gruppen arbeitet und was man mit ihnen tun kann)

Non-formale Bildung ist in ihrer Natur zweckmäßiges Lernen, das in einem vielfältigen Umfeld stattfindet. Sie ist freiwillig und orientiert sich an den Lernenden und ihren Bedürfnissen. Dank non-formaler Bildung werden zahlreiche Schlüsselkompetenzen und Fähigkeiten entwickelt, um die persönliche und berufliche Entwicklung der TeilnehmerInnen im Bildungsprozess zu fördern.

Non-formale Bildung wird als eine Reihe an Prozessen definiert, die speziell und spezifisch für die Bedürfnisse des Trainings und der Zielgruppe entworfen wurden, und garantiert üblicherweise kein bestimmtes Bildungsniveau. Diese alternativen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten werden aus verschiedenen Gründen in Anspruch genommen. Von manchen Personen, weil sie bei der Entwicklung ihres Potenzials, ihrer Interessen und Möglichkeiten von formalen Bildungseinrichtungen nicht genügend Unterstützung erhalten. Von anderen, weil es ihnen non-formale Bildungssettings ermöglichen, an bestimmten persönlichen, kognitiven, sozio-emotionalen, Bildungs- oder sozialen Defiziten zu arbeiten, auf die das formale Bildungssystem nicht angemessen eingehen kann. Nicht zuletzt konnten einige Personen mit Hilfe alternativer Lernmethoden ihre eigene Fähigkeit im Umgang mit realen oder potenziellen sozialen Risiken in ihrem Leben und ihrem Umfeld verbessern.



Non-formale Bildung wendet pädagogische und soziale Methoden und Lernaktivitäten an, die für die spezielle Zielgruppe (Kinder, Erwachsene, Frauen etc.) angemessen sind. Non-formale Bildung ist extracurriculares Lernen, das unter aktiver Einbindung der Facilitators und der TeilnehmerInnen geplant und umgesetzt wird.

Charakteristika non-formaler Bildung:

- innovatives Bildungsangebot, entwickelt um dringende Probleme in einer Gesellschaft, Gruppe oder Community zu lösen
- an einem bestimmten, definierten Zweck orientiert; behandelt spezifische Probleme
- kann nach der Probephase dabei helfen, Programme, Projekte oder Politiken in einem bestimmten Bereich zu entwickeln
- Flexibilität – der/die TeilnehmerIn steht im Zentrum
- non-formale Bildung ist eher praktisch als theoretisch orientiert
- non-formale Bildung ist aus wirtschaftlicher Sicht profitabler, da sie in vielen unterschiedlichen Settings und Umgebungen organisiert werden kann
- sie stellt einen kontinuierlichen Prozess lebenslangen Lernens dar

Der Zweck non-formaler Bildung liegt eher darin, Unterstützung für das Leben von Einzelpersonen oder einer Community zu bieten, als nur individuelle Fähigkeiten und Wissen zu vermitteln. Non-formale Bildung basiert auf gegenseitigem Vertrauen und Respekt und ermutigt dazu, nachzufragen und zu reflektieren.

Vorteile non-formaler Bildung (NFE):

Non-formale Bildung orientiert sich am Prinzip des lebenslangen Lernens, nicht nur des Lernens für bestimmte Vorteile. Der Lernprozess mit den Methoden non-formaler Bildung ist nicht nur nützlich, sondern auch angenehm. Im Gegensatz zu formalen Bildungssystemen ergreifen die Lernenden die Initiative, nicht die Lehrenden. Mit anderen Worten: Die Lernenden können so viele Informationen erhalten, wie sie möchten.

Non-formale Bildung fordert die Lernenden dazu heraus, effektive Wege zu ihrer eigenen Entwicklung, Verbesserung und ihrem Wachstum zu suchen.

Vorteile:

- Non-formale Bildung schafft ein Umfeld, das zu innovativem und kreativem Denken ermutigt und in dem der direkte Weg von einer Idee zur Realisierung sichtbar ist. In diesem Lernumfeld steht die Aneignung theoretischen Wissens in direkter Verbindung mit der praktischen Umsetzung dieses Wissens.
- Die informelle Umgebung ist ein Treffpunkt für freiwillige Teilnahme. An deren Anfang steht ein erklärtes inneres Bedürfnis, das sich durch persönliches Interesse ausdrückt.



- TeilnehmerInnen sind höchstwahrscheinlich hoch motiviert und gewillt zu interagieren und Wissen und Fähigkeiten auszutauschen. Das Umfeld ist geprägt von konstanter Interaktion und der Entwicklung von Potenzialen.
- Die erlernten Fähigkeiten, Kompetenzen und das angeeignete Wissen entsprechen den Bedürfnissen einer sich schnell verändernden und dynamischen Umgebung.
- Non-formale Bildung reduziert die Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden, was die Voraussetzungen für mehr Sicherheit und innere Ruhe im Arbeitsprozess schafft und zu effektiveren Resultaten führt.
- Zwischen allen am Bildungsprozess beteiligten Personen werden Beziehungen hergestellt, wodurch die Möglichkeit zu potenziellen Partnerschaften in zukünftigen Initiativen, Projekten etc. geschaffen wird.
- Sie ermutigt die TeilnehmerInnen dazu, ihre Potenziale zu entwickeln und lebenslang zu lernen.

Um qualitative TeilnehmerInnengruppen zu formen, die aktiv in den Bildungsprozess einbezogen werden können, sind einige grundlegende Schritte und Voraussetzungen nötig:

- Vorabsammlung spezifischer Informationen zur Community, mit denen gearbeitet werden kann, inkl. Informationen zu: Bedürfnissen/Interessen potenzieller TeilnehmerInnen, Motivation für die Teilnahme, zeitliche und räumliche Ressourcen zur Durchführung, Ermittlung der Schlüsselpersonen aus der Zielgruppe, mit denen während der nächsten Schritte kommuniziert werden kann etc.
- Erhebungen zur spezifischen Situation einer Community – kulturelle Eigenheiten, Traditionen, der Platz der Frau in der Community, mögliche Kommunikationskanäle und Verbreitung von Informationen, vertrauenswürdige Personen, spezifische Probleme und Bedürfnisse der Community
- Auf Basis der Informationen wird ein Programmentwurf mit Themen für non-formale Bildung entwickelt und TeilnehmerInnen eingeladen. Die vorgeschlagenen Themen sollten nahe an den tatsächlichen Bedürfnissen der Community sein, um sicherzustellen, dass motivierte Personen teilnehmen und sich eine gute Gruppe bilden kann

Erfahrungen aus Gruppentrainings zeigen, dass **Kleingruppen** bevorzugt werden (12-15 Personen) – vereint durch ein gemeinsames Ziel und die Aktivitäten zur Erreichung dieses Ziels. Unmittelbare persönliche Kommunikation ist die Basis für emotionale Beziehungen, die Annahme und Akzeptanz von Gruppenregeln und Sanktionen. Im Laufe der Zeit manifestieren sich charakteristische Gruppenphänomene – Gruppendruck und ein Gruppenwesen. Der/die TrainerIn kann diese sinnvoll als Korrektiv nutzen, wie z.B. durch von der Gruppe festgelegte Sanktionen, die ermutigend, zurechtweisend oder hemmend wirken und so die Erfüllung der Gruppenregeln bewirken können, die auch sozialer Natur sind.

Kommunikation ist essenziell für die Gruppe. Durch Kommunikation (gemeinsame Aktivität) werden verschiedene Ideen, Interessen, Stimmungen, Gefühle oder Positionen ausge-



tauscht. Wichtig ist, dass alles, was ein Gruppenmitglied an Information bietet, von anderen als einzigartig verstanden und angenommen wird. Es ist Hauptaufgabe des Trainers/der Trainerin, dies sicherzustellen, was vorhergehende Ausbildung erfordert.

Die Gruppe ist ein starker Einflussfaktor. Beim Aufbau des „Selbst“ einer Person spielt Kommunikation eine entscheidende Rolle, da man mit anderen in Beziehung tritt und sich so selbst erkennt. Der Ideenreichtum der anderen kann auch die eigenen Ideen beeinflussen. Die psychologischen Eigenschaften der Gruppe können in Kategorien wie **Gruppeninteressen, Gruppenbedürfnisse, Gruppennormen, Gruppenwerte, Gruppenansichten oder Gruppenziele** eingeteilt werden. Das Bewusstsein, Teil einer Gruppe zu sein, entsteht erstmals durch die Akzeptanz ihrer Eigenschaften, also durch das Bewusstsein, Teil einer **Community** zu sein. Dieses zu schaffen ist eine wichtige Rolle der Gruppe.





b. Grundlagen der Community Education



In diesem zweiten Teil unserer Methodik definieren wir Community Education (die Verschmelzung von Bildungsarbeit und Community-Arbeit) durch soziale Ziele wie die Integration formalen, non-formalen und informellen Lernens, die Verbindung von Bildungsarbeit mit Community-Arbeit oder regionaler Entwicklung, die Beteiligung lokaler NGOs oder sozial benachteiligter Personen, ...

Anschließend wird erklärt, dass es verschiedene Arten von Communities gibt (abhängig von Ort, Interessen, Berufsleben etc.), was zur Definition der Community Education als Konzept führt, das Menschen verbindet, die durch einen oder mehrere emotionale, soziale, ethnische oder lokale Faktoren verbunden sind – dies ermöglicht individuelle und kollektive Entwicklung in einer sozialen, kulturellen oder intellektuellen Dimension.

In diesem Kapitel diskutieren wir auch die theoretischen Grundlagen, durch die Community Education von anderen Bildungsansätzen unterschieden werden kann: Was ist Lernen? Was ist Bildung? Was ist der Unterschied zwischen „Lernen im täglichen Leben“ und „Lernen in einem sozialen Raum“?

Community Education ist eine Verschmelzung von Bildungsarbeit und Community-Arbeit. Die historischen Wurzeln von Community Education finden sich vor allem im englischsprachigen Raum, wo Community Education weiterhin auf verschiedene Arten umgesetzt wird (Buhren 1997, Stahl 2004, Tett 2010). Eine zweite Tradition entwickelte sich in Lateinamerika auf Basis der Theorien von Paulo Freire.

Community Education unterscheidet sich von traditionellen Lernsettings durch Inhalte, Methoden und Ziele. Dies wird auf Basis internationaler Literatur weiter unten ausgeführt. Auf dieser Basis werden auch Kriterien für unsere Definition entwickelt.

Community Education - Definition

In der internationalen Literatur liegen sehr unterschiedliche Definitionen von Community Education vor, denen jedoch gemeinsam ist, dass Ziele des lebenslangen Lernens mit sozialen Zielen verbunden werden.

Weitere empirisch regelmäßig erwähnte Grundlagen sind (Buhren 1997, Scottish Government 2010, Stahl 2004):

- Verbindung von Bildungsarbeit mit Community-Arbeit oder regionaler Entwicklung
- Schaffung von Lernmöglichkeiten innerhalb und für die Community
- Einbindung formalen, non-formalen und informellen Lernens
- Bottom-up-Ansatz
- Teilhabe und Ermächtigung sozial benachteiligter Personen
- Einbindung lokaler NGOs



In der internationalen Literatur kann keine allgemeingültige Definition gefunden werden. Auch die Teilung des Konzepts in „Community“ und „Bildung“ erweist sich als schwierig. Community ist ein schwammiges, schwer definierbares Konzept. Tett (2010) definiert drei Arten von Community:

- Community, die von einem gemeinsamen Lebensmittelpunkt abgeleitet wird (Dorf, Nachbarschaft, Stadtviertel)
- Community, die aus geteilten Interessen wie Religionszugehörigkeit oder Ethnie entsteht
- Community, die auf Basis desselben Berufs oder derselben sozialen Funktion gebildet wird

Für Community Education sind üblicherweise die ersten beiden Definitionen relevant. Tett (2010) warnt vor einer zu romantischen Definition von Community: Einerseits ist die Bildung einer Community nicht per se etwas Positives, da sie auch Anzeichen für Segregation in einer Gesellschaft sein kann. Andererseits bedeutet z.B. ein gemeinsamer Wohnort nicht automatisch, dass eine gemeinsame Identität oder andere soziale Verbindungen entstehen.

Tett betont daher: „Diese Konzeptualisierung verschiebt den Fokus von der Arbeit mit Menschen, die sich in derselben Situation und am selben Ort in homogenen Gruppen befinden – Tönnies Gemeinschaft – zur Arbeit mit Menschen in verschiedenen Situationen an verschiedenen Orten, aber mit denselben Problemen.“ (Tett 2010:14, eigene Übersetzung, eigene Hervorhebung)

Obwohl sich Community Education de facto oft an benachteiligte Personen richtet, ist sie kein bildungspolitischer Ansatz, der sich ausschließlich an diskriminierte Zielgruppen richtet.

Buhren (1997) definiert Community Education wie folgt: Community Education ist ein Bildungs- und Trainingskonzept für Menschen, die durch einen oder mehrere emotionale, soziale, ethnische oder lokale Faktoren verbunden sind, wodurch individuelle und kollektive Entwicklung in der sozialen, kulturellen oder intellektuellen Dimension ermöglicht wird. Er betrachtet das Konzept als demokratischen Ansatz, durch den sich nicht nur Einzelpersonen weiterentwickeln, sondern auch das Kollektiv und die Gesellschaft als Ganzes.

Inhalte und Methoden

In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dargelegt, die die Abgrenzung der Community Education von anderen Bildungsansätzen ermöglichen.

Was ist Lernen? Was ist Bildung?

Unter Lernen verstehen wir die Ausweitung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Umgang mit verschiedenen Lebenssituationen ermöglichen. (Siebert 2010) Darauf zielt unter anderem auch lebenslanges Lernen ab - das ganze Leben hindurch soll auf natürliche



Art gelernt werden. Auch die Bildungspolitik der Europäischen Union weist dieselbe Zielsetzung auf – sie soll aktive Bürgerschaft und Beschäftigungsfähigkeit verbessern. (EU-Kommission 2000)

Insgesamt gibt es eine Vielzahl an Lernkonzepten. Nachfolgend werden die wichtigsten für Community Education dargelegt:

Situiertes Lernen verbindet soziale und situative Erfahrungsinhalte mit entsprechenden biografischen Lernprozessen. (Mikula 2008) Lernen findet in dieser Perspektive immer in einem gesellschaftlichen und situativen Kontext statt.

Community Education kann auch als Alternative zu klassischen Lehrmethoden verstanden werden. Dies z.B. in Bezug auf konstruktivistische Lerntheorien, die besagen, dass wir aufnehmen, was wir verstehen, was kompatibel ist, was wir nützlich und bemerkenswert finden. (Siebert 2003)

Subjektive Lerntheorien betonen auch, dass das vermittelte Wissen der Lehrenden nicht automatisch dem aufgenommenen Wissen der Lernenden entspricht. (Mikula 2008)

Lernen im täglichen Leben

Mittlerweile wird allgemein anerkannt, dass Lernprozesse nur zu einem kleinen Teil in Bildungseinrichtungen stattfinden. Menschen lernen am Arbeitsplatz, zuhause und in Gemeinschaften, das bedeutet im Austausch mit Familie, Freunden, Nachbarn und anderen Personen, zu denen sie eine soziale Beziehung haben (beim Sport, in Vereinen oder bei gemeinsamem zivilgesellschaftlichem Engagement). **Community Education plant und gestaltet Lernprozesse in der Community.**

Lernen im täglichen Leben ist individuell relevant. Der Lernprozess selbst ist nicht das Ziel, aber der Zweck zur Erreichung des Ziels. (Küchler 2009) Organisiertes Lernen wurde üblicherweise vom täglichen Leben entkoppelt, sollte jedoch damit verbunden sein. (Funke 2010)

Lernen im sozialen Raum

Community Education hebt das soziale Lernen hervor. Auch wenn Lernen ein individueller Prozess ist, wird es durch soziale Beziehungen mit Personen in der Umgebung gefördert. Lernprozesse finden beinahe immer in einem direkten oder indirekten sozialen Kontext statt. (Deinet/Reutlinger 2011) Aus der Perspektive des Lernens im sozialen Raum werden öffentliche Räume als Lernorte wahrgenommen. (Frey 2004)



c. Die kritische Pädagogik von Paulo Freire



Hier wird zunächst auf die Herkunft Paulo Freires und seinen Platz in der Erziehungswissenschaft eingegangen. Anschließend legen wir seine Vision einer kritischen Pädagogik dar, für die er eine Vorreiterrolle einnahm. Allgemein formuliert ist kritische Pädagogik eine Bildungstheorie, die Lernenden dabei helfen soll, Dominanzverhältnisse in der Gesellschaft und die Überzeugungen und Praktiken, die diese hervorrufen, zu hinterfragen und herauszufordern.

Sein Buch **Pädagogik der Unterdrückten** ist heute ein Referenzwerk für PädagogInnen weltweit und wurde zu einer der Stützen einer Bildungsbewegung, die unterdrückende Praktiken der traditionellen Schulen hinterfragt und eine Transformation hin zu demokratischeren und gleichberechtigteren Zugängen schaffen möchte. Der Bildungsprozess wird auch als politischer Prozess gesehen.

Anschließend wird die kritische Pädagogik in drei relevante Aspekte zusammengefasst: Die Betonung des dialogischen Prinzips, die Wichtigkeit von Praxis im Bildungsprozess und das Bewusstsein über Unterdrückung durch Bildung. Der soziale Prozess ist dabei wichtig, da niemand alleine lernt.

“Wir alle wissen etwas. Wir alle ignorieren etwas. Deshalb lernen wir immer.” Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997) war ein brasilianischer Pädagoge und Philosoph, der sein Leben der Bildung, vor allem unterdrückter und ärmerer Menschen, widmete. Freire wurde in Recife in eine ärmere Familie der Mittelklasse geboren. Er erfuhr bereits in jungem Alter, während der Großen Depression 1929, was Armut und Hunger bedeuten. Diese eigene Erfahrung beeinflusste seinen Einsatz für ärmere Menschen und die Entwicklung seiner pädagogischen Theorie maßgeblich.

Freire studierte Recht und promovierte 1959 in Philosophie und Geschichte der Pädagogik mit seiner Dissertation **Educação e atualidade brasileira** (Bildung und Gegenwart Brasiliens), in der er den Grundstein für seine Methode legte: Jeder Bildungsprozess muss sich an den Lebensumständen des Individuums orientieren. In Freires eigenen Worten: *„Ich wollte unbedingt studieren, konnte aber nicht, da es mir unsere wirtschaftliche Situation nicht erlaubte. Ich versuchte zu lesen und im Unterricht aufmerksam zu sein, verstand aber nichts wegen meines Hungers. Ich war nicht dumm. Es mangelte mir nicht an Interesse. Meine sozialen Umstände erlaubten mir keine Bildung. Die Erfahrung zeigte mir einmal mehr die Beziehung zwischen sozialer Klasse und Wissen auf.“* (Gadotti, 1994:5, eigene Übersetzung)

Heute zählt Freire zu den einflussreichsten Pädagogen des 20. Jahrhunderts. Seine Ideen beeinflussten und beeinflussen nach wie vor Emanzipationsbewegungen in Lateinamerika und viele andere demokratische Prozesse auf der ganzen Welt und sein Vermächtnis ist eine wahrhaftige Inspirationsquelle für all jene, die im pädagogischen Bereich tätig sind.



Freie und die kritische Pädagogik

Allgemein ausgedrückt ist kritische Pädagogik eine Bildungstheorie, die Lernenden dabei helfen soll, Dominanzverhältnisse in der Gesellschaft und die Überzeugungen und Praktiken, die diese hervorrufen, zu hinterfragen und herauszufordern. Sie kann als Theorie und Praxis bezeichnet werden, in der die Lernenden ein kritisches Bewusstsein erlangen.

Paulo Freire war einer der Vorreiter dieser Pädagogik, neben anderen Autoren wie Henry Giroux¹⁰ oder Peter McLaren. Sein Buch Pädagogik der Unterdrückten ist heute ein Referenzwerk für PädagogInnen auf der ganzen Welt und wurde zu einer der Stützen einer Bildungsbewegung, die unterdrückende Praktiken traditioneller Schulen hinterfragt und nach Transformation zu demokratischeren und gleichberechtigteren Methoden strebt.

Für Freire gibt es keinen Bildungsprozess, der nicht auch als politischer Prozess zu sehen ist. Bildung sollte daher auf der ganzen Welt zu einem politischen Prozess werden. Betrachtet man den Umstand, dass jedes Subjekt aus jedem Raum und jeder sozialen Position heraus Politik macht, kann auch die Schule als Institution sich dieser politischen Konstruktion nicht entziehen.

Wissen muss ausgehend von den verschiedenen Realitäten erzeugt werden, die die beiden politischen Subjekte, die am Bildungsprozess beteiligt sind, nämlich Lehrer und Schüler, beeinflussen. Der Lehrer muss den Schüler dazu anleiten, über die Gesellschaft nachzudenken, in der sie leben, und ihren Lernprozess zu entwickeln. Der Schüler selbst kommt nicht ohne Wissen und Kultur in das Klassenzimmer. Im Gegenteil, er bringt bereits Vorwissen mit, das aus der Reflektion verschiedener sozialer Realitäten entsteht. Dieses Vorwissen wird zur Basis für die Erlangung neuen Wissens. Schüler erlangen Wissen nicht nur durch die Beziehung mit dem Lehrer, sondern auch durch jene mit ihren MitschülerInnen. Sie werden zu aktiven, sozialen, kritischen DenkerInnen in der Gesellschaft oder Gemeinschaft, der sie angehören.

In der kritischen Pädagogik von Paulo Freire leiten die Lehrenden daher die Lernenden dazu an, repressive Theorien und Praktiken, inkl. jene im schulischen Umfeld, zu hinterfragen. Die kritische Pädagogik ermutigt die Lernenden auch dazu, befreiende Antworten zu finden, sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene, die ihre aktuellen Lebensbedingungen verändern können. Die kritische Pädagogik strebt also nach sozialer Transformation und Emanzipation der Menschen durch Bildung.

Die relevantesten Aspekte für das Verständnis der kritischen Pädagogik und die Theorien Paulo Freires können in drei wesentlichen Punkten zusammengefasst werden:

- **Betonung des dialogischen Prinzips (dialektische Pädagogik):** Wissen wird durch Dialog erlangt, der es ermöglicht, aus einem naiven ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln. Dialog ist in dieser pädagogischen Theorie ein wesentlicher Faktor, da die Methode demokratisch angelegt ist und den Lernenden dadurch ermöglicht, Dinge zu äußern und gehört

¹⁰ Der Begriff „Kritische Pädagogik“ wurde von Henry Giroux in seinem 1992 erschienenen Buch Theory and Resistance in Education verwendet.



zu werden, und da Dialog auch zur Stärkung der Fähigkeit des kritischen Denkens nötig ist. Für Freire ist kritisches Denken eine unverzichtbare Fähigkeit der menschlichen Existenz und der Demokratie.

- **Bedeutung der Praxis** im Bildungsprozess: Dieses Konzept der Praxis wird mit Freires Worten als „*Reflexion und Aktion in der Welt, um sie zu verändern*“¹¹ beschrieben. Das Konzept der Praxis sollte also in seinen Dimensionen verstanden werden: Reflexion und Aktion. Aktion bietet die Möglichkeit, die Welt zu verändern, was Menschen von anderen Spezies unterscheidet. Reflexion ist die Fähigkeit von Männern und Frauen, über ihre Leben, ihre Realitäten und Beziehungen nachzudenken, sie zu reflektieren, und daraus ihre eigene Emanzipation zu schaffen und in der Lage zu sein, sich selbst zu verwirklichen.
- **Bewusstsein - “conscientização”**- der Unterdrückten durch Bildung: Ein Prozess, durch den sich die Person ihrer sozialen, politischen und wirtschaftlichen Realitäten und Emanzipationsmöglichkeiten bewusst wird, Aktionen gegen unterdrückende Elemente dieser Realitäten setzt und diese nicht mehr nur kritisch reflektiert. Dieses Bewusstsein (conscientização) impliziert also eine Aktion, eine Transformation der unterdrückenden Strukturen.

Wenn wir all diese Faktoren berücksichtigen, können wir daraus schließen, dass jeder Bildungsprozess ein politischer Prozess und für Freire auch ein sozialer Prozess ist, der niemals individuell stattfindet, da niemand alleine lernt. Aus seiner Sicht lehren und lernen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden zur selben Zeit.

Zu guter Letzt ist es wichtig zu betonen, das selbst das Konzept der kritischen Pädagogik nicht als homogen zu betrachten ist und von einer Vielzahl an Ideen und Konzepten anderer AutorInnen und Felder beeinflusst wird (Politik, Wirtschaft, Kultur, Soziologie oder Feminismus). Als Gemeinplatz kann gesagt werden, dass sich die kritische Pädagogik durch ein unaufhörliches Streben nach sozialer Transformation, Gerechtigkeit und der Gleichstellung von Frauen und Männern auszeichnet.

Dieses Streben nach sozialer Transformation und Gleichstellung ist unserer Meinung nach sehr wichtig für Community Education Facilitators, um in einem Trainingsprogramm lernen und lehren zu können, das die Intersektionalität der Unterdrückung und Diskriminierung berücksichtigt, besonders jene, die mit Gender oder kultureller Diversität der Zielgruppe in Verbindung stehen. Die kritische Pädagogik, wie oben erläutert, ist dabei eine der interessantesten Methoden zur Erreichung dieser Ziele. Ein Lernprozess, in dem jede/r zugleich lernt und lehrt, in dem der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden durchgehend gefördert wird und in dem beide Seiten die Wichtigkeit der Reflexion ihrer Realitäten begreifen und Handlungen setzen, um diese zu verändern. Die kritische Pädagogik ist ein idealer Zugang zur Einführung einer intersektionalen Sichtweise in der Bildung und zur Bewusstseinsbildung durch Emanzipation und Ermächtigung. Dies kann zu einer gleichberechtigten und gerechten Gesellschaft führen, in der jede/r die Freiheit hat, sein/ihr Leben auf Basis universaler Werte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Nicht-Diskriminierung zu gestalten, unabhängig von Herkunft, Rasse, Klasse, Religion, Überzeugungen, Gender, sexueller Orientierung, Alter, Identität etc.

11 Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*, 30th Anniversary Edition, Nueva York: The Continuum Publishing Group Inc., p. 51



d. Augusto Boal und das Theater der Unterdrückten



In diesem letzten Teil wird das „Forumtheater“ behandelt, eine Technik des **Theaters der Unterdrückten**, das von **Augusto Boal** in Brasilien geschaffen und entwickelt wurde. Die Technik wurde während der Militärdiktatur entwickelt und verbreitete sich in den 1970er Jahren in Frankreich und Europa, zur Unterstützung von Personen, die systematisch von einer sozialen Gruppe misshandelt oder diskriminiert wurden.

Diese populäre Theatertechnik, die „**von Menschen für Menschen**“ entwickelt wurde, ermöglicht die Stärkung des Bewusstseins über Unterdrückung, aber auch den Einsatz der auf der Bühne entwickelten Strategien im Rahmen realer Kämpfe um Emanzipation. Im Zentrum steht der Übergang von der Geschichte des Einzelnen zum sozialen Problem durch eine Erfahrungsreise, die Empfindungen, den Körper, Erinnerungen, Träume und den Geist anregt. Menschen werden dazu ermutigt, die Bühne der Geschichte zu betreten, DarstellerInnen in ihren eigenen Kämpfen zu werden – Emanzipation wird zu einem Prozess, einem „**aktiven Werden**“.

„Es ist zutreffend, dass in Ermangelung einer klaren Definition seitens des Entwicklers des Theaters der Unterdrückten viele Interpretationen möglich sind. Vielleicht ist es auf den dialektischen Geist Augusto Boals zurückzuführen, auf sein Bewusstsein, dass Prozesse die Welt unaufhörlich verändern, dass er niemals eine allumfassende Definition der Unterdrückten, der Unterdrücker oder der Unterdrückung liefern wollte. In seinen Werken findet sich keine klare Beschreibung dieser Begriffe, dennoch nehmen sie stets Bezug darauf. Seine Schriften bieten kein vollständiges Porträt, sondern einzelne Zeichnung aus aufeinanderfolgenden Pinselstrichen.“¹²

„Zu sagen es gäbe Unterdrückte und Unterdrücker ist keine Vereinfachung der Welt, wie häufig behauptet wird. Im Gegenteil, es bedeutet das Problem aufzugreifen, über eine einfache Moralität hinauszugehen, die nur gute Menschen und Menschen mit bösem Wesen gegenüberstellt. Es ist zu akzeptieren, dass Identitäten nicht festgemacht sind, sondern sich kontinuierlich verändern – ,die Unterdrückten definieren sich nicht in Beziehung zu sich selbst, sondern in Beziehung zu ihrem Unterdrücker‘ (Boal 2004a:293, eigene Übersetzung). Nur eines bleibt wahr: ,Wenn Unterdrückung existiert, muss sie beendet werden!‘“¹³

Wenn wir von unterdrückten Menschen sprechen, dann meinen wir Individuen, die von einer sozialen Gruppe, mit oder ohne die Unterstützung gesellschaftlicher Strukturen, systematisch misshandelt oder diskriminiert werden.

Diese Theatertechnik zielt darauf ab, Werkzeuge zur Emanzipation und Autonomie einer Person zu liefern, ihre Umgebung zu verstehen, Handlungen zu deren Veränderung zu setzen – innerhalb des fiktionalen Raums des Theaters – und so gesellschaftliche Transformationen zu entwerfen. Techniken wie Forumtheater, Bildtheater, unsichtbares Theater, Zeitungstheater etc. wurden daher von Boal nicht geschaffen, um von KünstlerInnen oder professionellen TheaterschauspielerInnen umgesetzt zu werden, sondern von den Unterdrückten selbst, die bis dahin ihren Platz als „SpectActors“ (gleichzeitig Akteure und Zuseher) einnahmen und

¹² Augusto Boal, The theatre of oppressed (eigene Übersetzung)

¹³ Augusto Boal, The theatre of oppressed (eigene Übersetzung)



nun ermutigt werden, selbst die Bühne der Geschichte zu betreten, AkteurInnen in ihren Kämpfen zu werden, um Emanzipation als Prozess, als „aktives Werden“ zu postulieren (Charbonnier 2013:85, eigene Übersetzung).

Diese populäre Theater Technik, die „von Menschen für Menschen“ entwickelt wurde, ermöglicht die Stärkung des Bewusstseins über Unterdrückung, aber auch den Einsatz der auf der Bühne entwickelten Strategien im Rahmen realer Kämpfe um Emanzipation. So ist das Theater der Unterdrückten Teil eines doppelten Emanzipationsprozesses: Auf individueller Ebene durch die Entwicklung eines kritischen politischen Bewusstseins, das die strukturelle Analyse des Systems von Produktion und Ausbeutung ermöglicht, auf kollektiver Ebene durch die Dynamik der Mobilisierung, die es auslöst, da es keine Emanzipation des Individuums ohne die der Gesellschaft gibt. (Adorno 2001:186, eigene Übersetzung)

Von Beginn an geht es darum, das Individuum und die Gruppe in eine dynamische Situation zurückzuführen. Es geht um das Finden der Bilder, die die Wirklichkeit beschreiben, und so um die Entschlüsselung dieser Wirklichkeit, um das Abstand nehmen von Erfahrungen und das Einfangen politischer Beziehungen. In der Tat handelt es sich dabei um ein Bürgerziel: Zu verstehen und zu wissen wie all dies funktioniert, wo es stattfindet, was es bedeutet heißt, auf die Realität einwirken zu können.

Das Theater der Unterdrückten weist die Eigenschaft auf, dass es den TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe nicht den Zugang durch Theorie oder den Zugang durch das täglich Leben bietet, sondern beides zur selben Zeit: Es geht um den Übergang von der Geschichte des Einzelnen zu einem gesellschaftlichen Problem durch eine Reise, die Empfindungen, den Körper, Erinnerungen, Träume und den Geist anregt. Es geht um die Ausbildung des Geistes und des Willens. Die Methode ermöglicht daher jenen, die das Vertrauen in ihre schöpferische und denkerische Fähigkeit verloren haben, diese Fähigkeiten wiederzuerlangen und ihnen Zugang zu Konzeptualisierung und Schöpfung zu geben. Im Forumtheater geht es um Machtdynamiken – jene, die im täglichen Leben über keine starke Stimme verfügen können sich auf der Bühne Gehör verschaffen. Wir können mit ihren Geschichten arbeiten und versuchen, durch die Schaffung von Bewusstsein darüber, wie Unterdrückung und Macht funktionieren, gesellschaftliche Transformation zu erreichen.

Aus diesen Gründen möchten wir Community Education Facilitators einbinden, die diese Technik dazu verwenden können, den Worten all jener Personen Gewicht zu geben, die das Gefühl haben, sich nicht öffentlich ausdrücken zu können bzw. nicht gehört zu werden. Sie können dadurch ihren Platz finden und ihre Integration fördern.





IV. Vorschlag für ein TrainerInnenmodul



Im Folgenden präsentieren wir die **Struktur des Toolkit**. Wir möchten eine grundlegende und innovative Trainingsunterlage für den Umgang mit Gender und kultureller Vielfalt in der Erwachsenenbildung aus einer intersektionalen Perspektive schaffen. Die **Implementierung einer intersektionalen Sichtweise auf Gender und kulturelle Vielfalt in Programme zur Erwachsenenbildung ist von großer Notwendigkeit**, da Diskriminierung die Inklusion und aktive BürgerInnenenschaft eines großen Teils unserer Gesellschaften negativ beeinflusst, der dadurch gezwungen ist, sozial benachteiligt zu leben.

Der Toolkit wird in vier Hauptteile gegliedert sein: **Einleitung** (Warum gibt es diesen Toolkit?), **Module** für Face-to-Face Training, **Glossar** mit den grundlegenden Konzepten und **Bibliographie** mit nützlichen Quellen für Community Education Facilitators.

Wir schlagen die Entwicklung von sechs Modulen für TrainerInnen unter Anwendung des **Community Education Ansatzes** vor. Jedes Modul wird eine Einführung mit den nötigen Hintergrundinformationen aus dem Curriculum, drei bis vier Aktivitäten mit Anweisungen für die TrainerInnen und Angaben zu benötigtem Material, Zeit sowie den wesentlichen Schritten und Evaluierungsmethoden für das Modul beinhalten.

Auf Basis dieses Curriculums für Community Education Facilitators und unter Berücksichtigung des von uns präsentierten Kompetenzmodells wird ein Toolkit für Face-to-Face Training von Community Education Facilitators entwickelt. Hauptziel ist dabei, eine grundlegende und innovative Trainingsunterlage zum Umgang mit Gender und kultureller Vielfalt in der Erwachsenenbildung aus einer intersektionalen Perspektive zu schaffen.

Das Konzept der Intersektionalität, insbesondere in Bezug auf Gender und kulturelle Vielfalt, wurde in der Wissenschaft bereits behandelt und gewinnt mehr und mehr an Wichtigkeit in soziologischen Untersuchungen und Forschung. Trainings, die dieses Feld für die Erwachsenenbildung und Prozesse des lebenslangen Lernens öffnen, sind jedoch relativ rar – die Anwendung eines Community Education Zugangs ist sogar noch seltener zu beobachten.

Wir wissen, dass Barrieren in der Erwachsenenbildung in klarer Verbindung zu sozialen Kategorien wie u.a. Gender, Rasse, Klasse, Religion oder sexuelle Orientierung stehen. Wir wissen auch, dass die Rollenverteilung, Verantwortlichkeiten und Möglichkeiten, die wir nicht nur in der Bildung sondern im gesamten Leben haben, auf die Kategorien zurückzuführen sind, denen wir zugehörig sind oder die uns die Gesellschaft zuschreibt. Obwohl der Bedarf an intersektionalen Perspektiven auf Gender und kulturelle Vielfalt in der Erwachsenenbildung anerkannt ist, wurde noch nicht tiefergehend an ethnischer oder genderbasierter Diskriminierung gearbeitet. Diese Diskriminierung beeinflusst jedoch die Inklusion und aktive BürgerInnenenschaft einer sehr großen Gruppe unserer Gesellschaften auf negative Art und zwingt sie dazu, ein Leben in sozialer Benachteiligung zu führen.



Unsere Herausforderung ist daher, Community Education Facilitators im Bereich Gender und Diversität auszubilden und dabei eine intersektionale Perspektive und einen Community Education Zugang zur Anwendung zu bringen, der verschiedene Strategien miteinander verknüpft, die die Struktur von Bildungssystemen verändern können.

Um diese intersektionale Perspektive in die Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen einzuführen und die Faktoren Gender und kulturelle Vielfalt zu etablieren, entwickeln wir diesen Toolkit für Face-to-Face Training, der speziell darauf abzielt, Personen auszubilden, die mit MigrantInnen, Minderheitengruppen oder Flüchtlingen arbeiten. Der Bedarf, Gleichstellung in Bezug auf Gender und Diversität in Erwachsenenbildungsstrategien, Programmen und Arbeitsmethoden für gesellschaftlich ausgegrenzte MigrantInnen und Minderheitengruppen zu etablieren, ist dabei unser wichtigstes Innovationselement, nicht nur für diesen Toolkit, sondern für das gesamte Projekt.

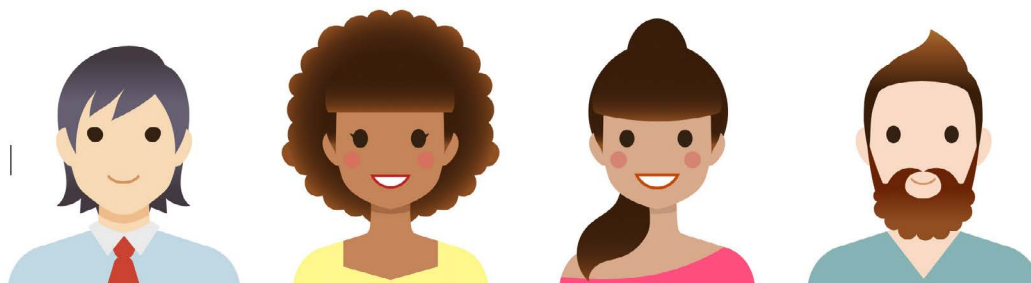
Der Toolkit wird in vier Hauptteile gegliedert: Einleitung (Warum gibt es den Toolkit?), Module für Face-to-Face Training, Glossar mit grundlegenden Konzepten und Bibliographie mit nützlichen Quellen für Community Education Facilitators.

Wir schlagen die Entwicklung von sechs Modulen für TrainerInnen unter Anwendung des Community Education Ansatzes vor. Jedes Modul wird eine Einführung mit den nötigen Hintergrundinformationen aus dem Curriculum, drei bis vier Aktivitäten mit Anweisungen für die TrainerInnen und Angaben zu benötigtem Material, Zeit sowie den wesentlichen Schritten und Evaluierungsmethoden für das Modul beinhalten.

Die Module für TrainerInnen werden wie folgt aufgebaut sein:

1. Zum Einstieg: Eisbrecher bzw. Aktivitäten zum Kennenlernen und zur Integration in die Gruppe
2. Community Education: Die Community als Ressource in der Bildung
3. Soziale Konstruktion von Gender, Diversität und Identität: Bearbeitung von Gender-Stereotypen/Gender in unterschiedlichen kulturellen Kontexten
4. Gleichberechtigte Beziehungen und sich verändernde Strukturen: Gender und der Umgang mit Beziehungen/Gender und soziale Beziehungen
5. Intersektionalität: Aufdecken von Machtbeziehungen und verdeckten Faktoren, die Gender und kulturelle Vielfalt beeinflussen
6. Die Rolle des lebenslangen Lernens: Erstellen einer persönlichen Bildungsplans

Wir hoffen, Ihnen den Toolkit bald zur Verfügung stellen zu können, und dadurch dazu beizutragen, Intersektionalität sowie Gender und kulturelle Diversität in die Erwachsenenbildung und Community-Arbeit einzuführen und zu etablieren.





Weiterführende Informationen

Zum Thema Intersektionalität

Altrichter, Herbert / Elgrid Messner (2004): Gefahr: Entmischung und Polarisierung. Über den Umgang mit Heterogenität in der Lehrerschaft. In: Becker, G. / Lenzen, K.-L. / Stäudel, L. / Tillmann, K.-J. / Werning, R. / Winter, F. (ed.): Heterogenität: Unterschiede nutzen- Gemeinsamkeiten stärken. Seelze.

Becker, Gerold / Klaus-Dieter Lenzen / Lutz Stäudel / Klaus-Jürgen Tillmann/Felix Winter (ed.) (2004): Heterogenität: Unterschiede nutzen- Gemeinsamkeiten stärken. Seelze.

Busche, Mart / Cremers, Michael (2012): Jungenarbeit und Intersektionalität. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/buschecremers/> (15/04/18)

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

Chebout, Lucy (2011): Wo ist Intersectionality in bundesdeutschen Intersektionalitätsdiskursen? – Exzerpte aus dem Reisetagebuch einer Traveling Theory. In: Smykalla, Sandra; Vinz, Dagmar (ed.): Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster, pp. 43-57.

Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum 139, pp. 139-167.

Crenshaw, Kimberlé (2004): Intersectionality. The Double Bind of Race and Gender. Interview mit der Zeitschrift Perspective. www.abanet.org/women/perspectives/Spring2004CrenshawPSP.pdf (15/04/18).

Davis, Kathy (2008a): Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. In: Feminist Theory 9, pp. 67-86.

Davis, Kathy (2008b): Intersectionality in Transatlantic Perspective. In: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz, Münster, pp. 19-35.

Degele, Nina / Winker, Gabriele (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld.

Emmerich, Markus / Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität-Diversity-Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Springer Verlag VS, Wiesbaden.

Gummich, Judy (2004): Schützen die Antidiskriminierungsgesetze vor mehrdimensionaler Diskriminierung? Oder: Von der Notwendigkeit die Ausgeschlossenen einzuschließen. In: Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des Türkischen Bundes in Berlin-Brandenburg (2004): Mehrfachzugehörigkeit als Bürde oder Chance? – Die Gesichter des QueerSeins & MigrantIn-/ SchwarzSeins, Berlin.



Haraway, Donna (1991): Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Haraway, Donna: Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature. New York, pp. 183-201.

Hradil, Stefan (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland, Opladen.

Initiative Intersektionale Pädagogik bei GLADT e.v. / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin: I-päd -Intersektionale Pädagogik. Handreichung für Sozialarbeiter_innen, Lehrkräfte und die, die es noch werden wollen. Ein Beitrag zu inklusiver pädagogischer Praxis, vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Berlin Download unter: <http://ipaed.blogspot.de/images/IPD.pdf> (15/04/18)

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/ Anne Kerber (ed.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach / Ts., pp. 218-234

Makkonen, Timo (2002): Multiple, compound and intersectional discrimination: Bringing the experiences of the most marginalised to the fore. http://cymke.org/s/intersectional-discrimination_-bringing-marginalized-to-fore.pdf (05/04/18)

McCall, Leslie (2001) Complex inequality. Gender, class, and race in the new economy (Perspectives on gender), New York.

Riegel, Christine (2014): Intersektionalität als Reflexionsinstrument für professionelles Handeln in der Migrationsgesellschaft. Beitrag zur Fachtagung Integration – Eine Frage der Perspektive?! Stuttgart.

Scambor, Elli/Busche, Mart (2009): Intersektionales Mainstreaming Online unter: <http://www.zebra.or.at/zebratl/95art/95artikel5.html> (15/04/18)

Stuber, Michael (2004): Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen-den Erfolg durch Offenheit steigern. München.

Stuve, Olav: Intersektionale fallbezogene Pädagogik in Intersektionale Gewaltprävention. Download unter: http://dissens.de/isgp/docs/isgp-fallbezogene_intersektionale_paedagogik-20-072009.pdf (15/04/18)

Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele / Hornscheidt, Antje / Palm, Kerstin: Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen, pp. 23-64.

Walgenbach, Katharina (2012): Intersektionalität - eine Einführung. (Quelle: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/walgenbach-einfuehrung/>) (04.04.2018)

Butler, Johnella E. (2017): Intersectionality and Liberal Education, Liberal Education 103 (3/4): <https://www.aacu.org/liberaleducation/2017/summer-fall/butler>.



Zu Gender-Theorien und Zugängen

Bessa, A. M. / Rodrigues, N. / Coelho, R. (2010): Género e Interculturalidade: uma abordagem não formal” – de Mulher para Mulher – 2ª Edição, financiado pelo Fundo Social Europeu. Lisboa: RPJIOH.

Gómez, Suárez, A. (2009): El sistema sexo / género y la etnicidad: sexualidades digitales y analógicas. Revista Mex. Sociol [online]. 2009, vol.71, n.4 [citado 2018-05-29], pp. 675-713.

Facio, A., Victoria, A. (2017): Los derechos culturales y los derechos de las mujeres son derechos humanos y como tales, deben ser gozados en igualdad. Revista Europea de Derechos Fundamentales, primer semestre 2017: 29, pp. 47-70.

Ramírez Belmonte, C., (2008): Concepto de género: reflexiones, Ensayos, 2008 (8), pp. 307-314.

Rodríguez Blanco, E., (2009): Género, Cultura y Desarrollo: Límites y oportunidades para el cambio cultural pro-igualdad de género en Mozambique. Instituto Complutense de Estudios Internacionales, Universidad Complutense de Madrid.

RPJIOH (2013, 2ª ED.): Kit Pedagógico sobre Género e Juventude - Educação não formal para o mainstreaming de género na área da juventude: RPJIOH.

RPJIOH (2006): Argumentário a favor da Igualdade de Género -perceber e saber do que falamos. Lisboa: RPJIOH.

Links

PDF important concepts underlying gender mainstreaming: <http://www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/factsheet2.pdf>

Social Problems: Continuity and Change: <http://open.lib.umn.edu/socialproblems/chapter/4-1-understanding-sex-and-gender/>

PDF Fabíola, Rohden, gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0839136.pdf>

Marcos Felipe Gonçalves Maia, Damião Rocha and Idemar Vizolli : Cultural identity, diversity and difference: a look at gender and sexuality in education: <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/viewFile/375/212>

Pdf Eugenia Rodríguez y Ane Iturmendi Vicente, Igualdad de Género e Interculturalidad: Enfoques y estrategias para avanzar en el debate, May 2013: http://iknowpolitics.org/sites/default/files/atando_cabos_may30.pdf



Jennifer L. Black, Cultural Differences: Sexual Identity, Gender Identity, and Sexual Orientation: <https://owlcation.com/social-sciences/psychological-Cultural-Differences-Sexual-Identity-Gender-Identity-and-Sexual-Orientation>

Comité Coordinador de la Red de Defensorías de Mujeres de la FIO, Cultura, género y derechos humanos : <http://www.defensordelvecino.com.uy/wp-content/uploads/2013/11/Cuadernillo-Cultura-G%C3%A9nero-y-DDHH.pdf>

IDENTITY MOSAIC in a multi-cultural society, Theories and activities: <http://www.tici.eu/uk/wp-content/uploads/sites/3/2018/01/IO2-UK-identity-mosaic.pdf>

Etnic sexualidad, Investigación en grupos étnicos e sexualidade : <http://eticsexualidad.webs.uvigo.es/es/sociedades-con-generos-multiples/>

A map of gender-diverse cultures, 11/08/15: http://www.pbs.org/independentlens/content/two-spirits_map.html/

Wikipedia, Gender system: https://en.wikipedia.org/wiki/Gender_systems

JOURNAL ARTICLE, Cheryl de la Rey, Culture, Tradition and Gender: Let's Talk about It, Agenda: Empowering Women for Gender Equity, No. 13, Culture and Tradition (1992), pp. 78-86: https://www.jstor.org/stable/4065618?seq=1#page_scan_tab_contents

Gender and Gender Identity: <https://www.plannedparenthood.org/learn/sexual-orientation-gender/gender-gender-identity>

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice (2009): Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe.

Gender equality: Success factor for lifelong learning strategies! LLLPlatform Position, 2015: <http://lllplatform.eu/policy-areas/inclusive-education/gender-equality/>

Valenzuela Persico Camila (2014): Lifelong learning and equal gender opportunities: a social justice approach, Revista Internacional de Organizaciones, no 12, junio, 27-44, RIO, N° 12, 2014 <http://www.revista-rio.org>

Mujtaba, Bahaudin G.. (2011). Diversity Awareness And Management In Adult Education. Journal of College Teaching & Learning (TLC). 10.19030/tlc.v1i3.1927. https://www.researchgate.net/publication/266249113_Diversity_Awareness_And_Management_In_Adult_Education

Clover Darlene, Feminist and gender theories in adult education, 24/06/15: <https://www.elmmagazine.eu/articles/feminist-and-gender-theories-in-adult-education/>

Petruskevich Lori: Individual Differences: the effects of diversity in the ESL classroom, University of Alberta, 1997: <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp04/mq21246.pdf>



Mohorčič Špolar Dr. Vida A.: <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/how-can-adult-learning-help-address-gender-inequality>

Intersectionality and Well-Being. Diversity & Democracy, Winter 2018, Vol.21 No.1: <https://www.aacu.org/diversitydemocracy>

LitBase, UNESCO's Effective Literacy and Numeracy Practices Database: <http://litbase.uil.unesco.org/?menu=1>

Zu gleichberechtigten Beziehungen

Petya Kabakchieva. Spatial mobility and social inequalities, Annuaire de l'universite de sofia "st.kliment ochridski", 1992

Faculté de philosophie, livre sociologie, tome 102

Bart Shaw, Loic Menzies, Eleanor Bernardes and Sam Baars; LKMco

Philip Nye and Rebecca Allen; Education Datalab; Ethnicity, Gender and Social Mobility; 28 December 2016; Social Mobility Commission

Zur intergruppalen Dynamik

Pdf La Dynamique des groupes : https://moodle.insa-toulouse.fr/pluginfile.php/50603/mod_resource/content/2/La%20dynamique%20des%20groupes-600Ko.pdf

Jean-Michel Motta, Management, La dynamique des groupes, Pour une application dans le travail en équipe, 23 juin 2003: <https://www.cadredesante.com/spip/IMG/pdf/doc-83.pdf>

Ndiaga NDIAYE, Dynamique de groupe: <https://fr.scribd.com/doc/39111441/DYNAMIQUE-DE-GROUPE>
http://archives.lesechos.fr/archives/cercle/2012/03/20/cercle_44784.htm#cdoPPmIIBE1JMb7W.99

Richard Y. Bourhis, Jacques-Philippe Leyens, Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes, Editions Mardaga, 1999

Zu den Grundlagen der Community Education

Tett, Lyn, Community Education, Learning and Development, Edingburgh. 2010



Zur kritischen Pädagogik

Franco Patiño, S. (2013). La educación como praxis transformadora. *Pedagogía y Saberes*, 0(36), 45-56. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.36pys45.56>

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*, 30th Anniversary Edition, Nueva York: The Continuum Publishing Group Inc.

Gadotti, M. (1994). *Reading Paulo Freire: His life and work*. State University of New York Press, Albany.

Gómez Torres, J., & Gómez Ordoñez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Revista PRAXIS*, 0(66), 181-190. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983>

Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F.: Siglo XXI.

Muros, Beatriz. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=01420083002488>.

Zu Augusto Boal

Lit. Teor. Hist. Crít., Volumen 16, Número 1, p. 41-79, 2014. ISSN electrónico 2256-5450. ISSN impreso 0123-5931.

Boal, Augusto 1989. *Teatro del oprimido 1. Teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.

Sophie Coudray, *Le théâtre de l'opprimé*, *Recherches & éducations*, 16 | 2016, 65-77.

Links

theatrons.com Website: <http://www.theatrons.com/impro-augusto-boal.php> (05/04/18)

Compagnie Naje Website: <http://www.compagnie-naje.fr/note-sur-la-methode-augusto-boal/> (05/04/18)

Presentation document of the Force Nez compagnie : <http://www.forcenez.org/wp-content/uploads/2016/03/Dossier-de-pr%C3%A9sentation-th%C3%A9%C3%A2tre-forum-A-table.pdf> (05/04/18)

