

Dokumentation • Documentation
Internationale Fachtagung
International Seminar

Materialheft 1/2004

Gegen Gewalt und Rassismus.
Trainingskonzepte in Deutschland und Europa

Against violence and racism.
Approaches to trainings in Germany and Europe

9.–12. Oktober 2003

Evangelisches Johannesstift Berlin-Spandau

➔ www.yes-forum.org/ja-gegen-rassismus

 **entimon**
gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Die Internationale Fachtagung wurde über das Europäische Jugendprogramm und durch das Programm Entimon des BMFSFJ gefördert.

The international seminar is supported by the European Youth Programme and the Programme „Entimon“ of the German Youth Ministry (BMFSFJ).

Impressum

Herausgeberin:

Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V. – BAG EJSA

Wagenburgstraße 26–28

70184 Stuttgart

Tel. (0711) 16 48 9-0

Fax (0711) 16 48 9-21

eMail: mail@bagejsa.de

www.bagejsa.de

➔ www.yes-forum.org/ja-gegen-rassismus

Konzeption und Redaktion: Jürgen Hermann / Thomas Vollmer

Fotos: Nicole Rebmann

Layout: Bernd Brozio, Dußlingen

Druck: Druckerei Deile, Kusterdingen; Copy-Druck Sander, Tübingen

Stuttgart, Februar 2004

Inhalt / content

- 5 Grußwort Bundestagspräsident Wolfgang Thierse
Greeting by the president of the German Parliament
- 7 Einleitung / introduction
- 9 Begrüßung
Greeting
Jürgen Hermann, Thomas Vollmer
- 12 Die Bedeutung des Interkulturellen Lernens
The meaning of intercultural learning for young people
Birgit Jagusch
- 18 Erziehung zu Demokratie und Toleranz
Education towards democracy and tolerance (summary)
Florian M. Wenzel
- 26 Die Arbeit und Aufgabenstellung der Europäischen Stelle zur Beobachtung
von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC)
The work and the tasks of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)
Marina Roncoroni
- 33 Das EU-Aktionsprogramm Jugend für Europa – Unterstützung von Antirassismuserbeit
The EU Action Programme Youth for Europe- support for anti-racism activities
Christof Kriege
- 40 Workshop 1 Conflict Resolution
Martin Krajcik
- 42 Workshop 2 Interkulturelle Kompetenz – was ist das und wie geht das?
Workshop 2 Intercultural competence – what does it mean and how does it work?
Barbara Habig, Gabriele Sester
- 46 Workshop 3 Affekte unter Kontrolle
Workshop 3 Affects under control
Tim Girisch
- 51 Workshop 4 Building the city, building the citizen
Simona Spagna
- 53 Workshop 5 „Rock & Water“-Programm
Richard Normann
- 55 Workshop 6 „Das Eine-Welt-der Vielfalt“-Trainingsprogramm
Workshop 6 The “A world of difference” training programme
Eren Ünsal
- 57 Workshop 7 Cool Man - Mit weniger Gewalt durch den Alltag
Workshop 7 Cool Man - approaching daily life with less violence
Dominik Erdinger
- 62 Workshop 8 Projekt „Interkulturelle und antirassistische Projektkoordination“ (IKaP)
Workshop 8 Project “Intercultural and anti-racist project coordination”
Karamba Diaby
- 67 Workshop 9, part I: Training for Racial Equity and Inclusion
Nike Carstarphen
- 69 Workshop 9, part II: The BaFaBaFa Intercultural Simulation Game
Geza Gosztonyi
- 73 ReferentInnen und TrainerInnen / Speakers and Trainers
- 76 Eindrücke von der Fachtagung: Projektgalerie, Arbeitsgruppen, Diskussionsrunde
Impressions of the Seminar: Project exhibition, work groups, round table discussion
- 78 Tagungsprogramm / agenda
- 81 TeilnehmerInnenliste / list of participants



Grußwort des Präsidenten des Deutschen Bundestages, Wolfgang Thierse, anlässlich der internationalen Fachtagung der „Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V.“ zum Thema „Gegen Gewalt und Rassismus – Trainingskonzepte in Deutschland und Europa“ vom 9. bis 12. Oktober 2003 in Berlin-Spandau

Greeting by the president of the German parliament Wolfgang Thierse on the occasion of the international seminar of „Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V.“ on Approaches to training in Germany and Europe “against violence and racism” from 9th October to 12th October in Berlin-Spandau

Antirassismus-Seminare, Gewalt-Deeskalations-Training, Affekt-Kontrollkurse – vieles, was diese Fachtagung anbietet, sollte in unserer Gesellschaft eigentlich überflüssig sein. Tatsächlich sind sie leider bitter notwendig. Immerwieder zeigt die Erfahrung, wie dringlich Engagement gegen Gewalt und Rassismus in Deutschland, in ganz Europa ist. Die Gründe für Fremdenfeindlichkeit und soziale Ausgrenzung sind vielfältig: Offenheit und Gastfreundschaft mit dem Ziel der Integration bei vielen Bürgerinnen und Bürgern stehen bei nicht wenigen Gefühle der Fremdheit und Distanz gegenüber. Leider gibt es auch jene Gruppe, denen die in unserer Mitte lebenden Ausländer als Sündenbock dienen – bis hin zu den verachtenswerten Gewalttaten fremdenfeindlicher Rechtsextremisten. Ihnen entgegenzutreten ist überall gefordert – von jedem! Erfreulicherweise gibt es inzwischen – auch im europäischen Rahmen – immer mehr Bürgerinitiativen gegen Rassismus und Ausgrenzungen. Das sind gute Signale für eine Bürgergesellschaft, die Gewalt und Fremdenfeindlichkeit nicht zulassen will.



Wolfgang Thierse

Ebenso wichtig sind allerdings Initiativen, die präventiv ansetzen, möglichst frühzeitig aufklären über die Chancen von sozialem Lernen und interkulturellen Begegnungen. Auch das sind Beiträge zu einer Gesellschaft, in der wir ohne Angst verschieden sein können. In diesem Sinne wünsche ich der internationalen Fachtagung der „Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V.“ in Berlin-Spandau einen erfolgreichen Verlauf.

Anti-racism seminars, violence-de-escalation training, affect-control courses – many of the courses offered during your conference should be unnecessary in our society. However, they are unfortunately very necessary. Experience has shown again and again how important it is to combat violence and racism in Germany and in the whole of Europe. There are many reasons for xenophobia and social exclusion. On the one hand there are people in our societies who show openness and hospitality with the objective of integration, but there are also those who show feelings of alienation and distance. Unfortunately there are also people who make migrants living in our societies their scapegoats- this can even lead to contemptible violent acts committed by xenophobic right-wing extremists. Everybody has to act against them- everywhere! I am very pleased to see that there are more and more action groups against racism and exclusion, also on a European level. These are promising signs for a civil society which does not tolerate violence and xenophobia.

Nevertheless, equally important are preventive initiatives which inform people as early as possible about the opportunities for social learning and intercultural meetings. These are also contributions to building a society where people can be different without fear. In this spirit I wish you a successful international seminar.

Wolfgang Thierse

Präsident des Deutschen Bundestages / President of the German parliament



Die Dokumentation der Internationalen Fachtagung *Gegen Gewalt und Rassismus: Trainingskonzepte in Deutschland und Europa* vom 9.–12.10.03 in Berlin-Spandau umfasst die Impulsreferate sowie ausführliche Beschreibungen der Workshops. Das Tagungsprogramm sowie eine Liste der TeilnehmerInnen und TrainerInnen finden Sie im Anhang der Dokumentation.

Die Konferenzsprache war Deutsch und Englisch. Die Impulsreferate wurden in die jeweilige andere Sprache übersetzt. Auch in den Workshops standen professionelle Übersetzerinnen zur Verfügung. Vereinzelt, z.B. während der Arbeit in Kleingruppen, konnten eventuelle Sprachbarrieren durch mehrsprachige KollegInnen überbrückt werden. Dieser Mix spiegelt sich auch in der Dokumentation wider. Eingereichte Texte in Englisch finden die LeserInnen im Original, Texte auf Deutsch wurden sowohl im Original wie auch in Übersetzung veröffentlicht.

Wir haben mit der Dokumentation die Ergebnisse der Internationalen Fachtagung zusammengetragen. Sie soll einerseits den KollegInnen, die an einer persönlichen Teilnahme verhindert waren, einen Einblick in die KollegInnen-, Länder- und Themenvielfalt gewähren, zum anderen gute Erinnerungen wecken und somit zum Nachlesen anregen.

The documentation for the international conference “Against violence and racism. Approaches to training in Germany and Europe” from 9 –12th October 2003 in Berlin-Spandau includes the keynote speeches but also an exhaustive description of the respective workshops. The conference programme and the list of participants are attached to the documentation.

The conference languages were German and English. The keynote speeches were translated into the respective other language. We also had professional interpreters at our disposal for our workshops. In isolated cases, for example when working in little groups, language barriers were overcome with the help of multilingual colleagues. This mix is also reflected in this documentation. The texts which were submitted in English have been published in their original language, German texts have been published in German and have also been translated.

This documentation brings together the results of the international conference. On the one hand it is meant to allow those colleagues who could not come to get an insight into the diversity of colleagues, countries and topics. On the other it is aimed at bringing back pleasant memories and providing a stimulus for further reading.





Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit e.V. (BAG EJSa) ist die 1949 gemeinsam vom Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche und der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland gebildete Dachorganisation für evangelische Jugendsozialarbeit. Sie fördert und unterstützt junge Menschen bei der Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf oder bei Krisen während des Hineinwachsens in Beruf und Gesellschaft. Bei der Wahrnehmung dieser Aufgaben fördert sie die Arbeit von Einrichtungen der Jugendberufshilfe, von Jugendwohnheimen, Förderschulen und von mehr als 120 Jugendmigrationsdiensten (früher: Jugendgemeinschaftswerken) sowie Initiativen und Modellprojekten in allen Bereichen der Jugendsozialarbeit wie z. B. Schul- und Mädchensozialarbeit. Die BAG EJSa ist die Schnittstelle zwischen Praxis und Politik und vertritt auf Bundesebene die Belange von Jugendlichen und ihren Eltern sowie die Interessen der zuständigen sozialen Einrichtungen.

Um diese Ziele auch auf europäischer Ebene effektiv zu verfolgen, gründete die BAG EJSa im Jahr 2001 gemeinsam mit Partnerorganisationen aus England, Frankreich und Italien das Y.E.S. FORUM. Heute zählen bereits neun Organisationen aus sieben europäischen Ländern zu den Mitgliedern von Y.E.S. Forum (Ewiv). Y.E.S. steht für „Youth and European Social Work“ und versteht sich als Forum für den dauerhaften Dialog über die Belange und Interessen von sozial ausgegrenzten bzw. von sozialer Ausgrenzung bedrohten Jugendlichen. Die gleichnamige virtuelle Dialogplattform www.yes-forum.org dient als verbindendes Element und ist das Informations- und Kommunikationsinstrument des Netzwerkes.

Das Netzwerkprojekt JA „Gegen Rassismus“ – Y.E.S. *against racism* wird seit mehr als einem Jahr federführend von der BAG EJSa in Kooperation mit dem Y.E.S.-Forum koordiniert. Es hat die Förderung von Toleranz und Demokratie und die Bekämpfung von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit in Deutschland und Europa zum Ziel und ist überzeugt, dass Fremdenfeindlichkeit dann



The network project JA „*gegen Rassismus*“ – “Y.E.S. *against racism*” has been coordinated under the overall charge of BAG EJSa in co-operation with the Y.E.S. Forum (EEIG) for more than one year now. Its objectives are to promote tolerance and democracy and combat violence and xenophobia in Germany and Europe. We are convinced that xenophobia can be fought effectively if we unite

Dear colleagues,

The Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit (Federal working group on protestant youth work e.v.) (BAG EJSa) was founded in 1949 by the Diakonisches Werk (social welfare organisation) of the Protestant Church and the working group of Protestant youth in Germany as the umbrella organisation of protestant youth social work. It promotes and supports young people preparing for traineeships or working life and crisis situations related to the transition to working life and society. In performing these tasks, it also advances the work of institutions working in the fields of vocational youth guidance, youth residences, remedial schools and more than 120 youth migration services (former youth community organisation) as well as initiatives and model projects in all fields of youth social work, such as social work in schools or with girls. BAG EJSa is the interface between real-life experience and politics and defends the interests of young people, their parents and the social institutions responsible on the federal level.

In order to be able to pursue these objectives efficiently at the European level as well, in 2001 BAG EJSa founded the Y.E.S. FORUM together with its partner organisations from England, France and Italy. Today, 9 organisations from seven European countries have already become members of the Y.E.S. FORUM (EEIG). Y.E.S. is the acronym for “Youth and European Social Work” and considers itself a forum for a permanent dialogue on the affairs and interests of socially excluded young people or those who are threatened by social exclusion. The virtual dialogue platform of the same name, www.yes-forum.org, is the binding element and the network’s information and communication tool.

wirksam bekämpft werden kann, wenn es zu einer Bündelung von Aktivitäten kommt und wenn AkteurInnen zur gegenseitigen Stärkung und für eine breitere Öffentlichkeit miteinander in Verbindung treten. Die Schwerpunkte der Projektarbeit insgesamt wurden nach fünf Themengebieten gegliedert: Information, Schulungskonzepte, lokale Netzwerkentwicklung, transnationale Vernetzung, Multi Media. Ein weiterer Schwerpunkt der Projektaktivitäten lag auf der Nutzung der Informations- und Kommunikationsplattform www.yes-forum.org/ja-gegen-rassismus für Diskussionsprozesse und den Informationsaustausch innerhalb des Netzwerkes sowie der Projektdarstellung nach außen.

An unserem Netzwerkprojekt JA „Gegen Rassismus“ – Y.E.S. *against racism* nehmen die Trägergruppen übergreifend Entimon- und Xenos-Projekte aus Deutschland teil. Zu der Kerngruppe zählen das JGW Wismar (Demokratie und Toleranz - Miteinander arbeiten und leben), die Stiftung Evangelische Jugendhilfe St. Johannis Dessau (Interkulturelles Training in Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit), s'putnike im CJD Nienburg JGW (Kein Fingerbreit der Fremdenfeindlichkeit) und der Verein für Jugendhilfe und Sozialarbeit e.V. Fürstenwalde (L-E-B-E-N: Lebensgestaltung durch Erfahrung, Bildung, Entwicklung im Netzwerk). Wir begrüßen es jedoch, wenn wir weitere AkteurInnen aus Deutschland und ganz Europa für diese Idee begeistern können. Interessierte KollegInnen sind daher eingeladen, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Im Rahmen dieses Netzwerkprojektes äußerten KollegInnen den Vorschlag, verstärkt den Austausch sowohl innerhalb Deutschlands, aber auch mit gleichgesinnten AkteurInnen aus ganz Europa auszubauen. Gerade im Hinblick auf die EU-Erweiterung 2004 sollen auch Projekte aus Mittel- und Osteuropa einbezogen werden. Während unserer face-to-face Netzwerktreffen sowie während Chats und in Dialogforen auf der virtuellen Kommunikationsplattform yes-forum.org/ja-gegen-rassismus entstand die Idee, deutschland- und europaweit Projekte zu identifizieren, die Schulungskonzepte in ihrer Arbeit mit Jugendlichen anbieten. Solche Schulungen bzw. Trainings haben das gemeinsame Ziel, Jugendlichen, insbesondere benachteiligten Jugendlichen, interkulturelles Erleben zu ermöglichen, rassistischem und gewalttätigem Verhalten vorzubeugen bzw. abzubauen und die Andersartigkeit von Menschen als Chance zu erleben.

JA „Gegen Rassismus“ – Y.E.S. *against racism* hat sich auf die Suche nach diesen Projekten und KollegInnen begeben und ist fündig geworden. Mit Hilfe von Kontakten unserer Netzwerkprojekte, aber auch über das Y.E.S.-Forum ist es uns gelungen, ein vielfältiges Programm zu präsentieren. Während des insgesamt 4-tägigen Seminars erwarten wir mehr als 50 KollegInnen, die in 14 verschiedenen europäischen Ländern in den Bereichen Interkulturelles

our activities and if the various actors come together in order to provide mutual support and reach a broader public. The main work of the project has been divided into five key areas: Information, training concepts, development of local networks, transnational networking and multimedia. Another key area of project activities has been the use of the information and communication platform www.yes-forum.org/ja-gegen-rassismus for discussion processes and an information exchange within the network as well as the presentation of the project to the outside world.

The groups of organisations which carry out Entimon and Xenos projects participate in our network project "Y.E.S. *against racism*". The core groups participating include JGW Wismar (youth community organisation, Wismar): "Demokratie und Toleranz- Miteinander arbeiten und leben" (Living and working together in democracy and tolerance), the Stiftung Evangelische Jugendhilfe St. Johannis Dessau (foundation of protestant youth guidance St. Johannis Dessau): "Interkulturelles Training in Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit" (Intercultural training in schools, job training, working life and free time), s'putnik at the CJD Nienburg JGW (Christian Youth Village, Nienburg Youth Community Organisation): "Kein Fingerbreit der Fremdenfeindlichkeit" (Not an inch of xenophobia) and the Verein für Jugendhilfe und Sozialarbeit (Association for youth guidance and social work): "L-E-B-E-N Lebensgestaltung durch Erfahrung" (L-I-F-E life planning through experience, education and development). We would nonetheless welcome it if we were able to convince other actors in Germany and Europe of the merits of our idea. Interested colleagues are therefore invited to get in touch with us.

In the context of this network project, colleagues proposed extending the exchange within Germany but also with like-minded colleagues on the European level. Projects from the Central and Eastern European States should also be integrated, especially in the light of the EU enlargement in 2004. In the course of our face-to-face network meetings as well as during our chats and in dialogue forums on the virtual communication platform, yes-forum.org/ja-gegen-rassismus, we had the idea of identifying projects in Germany and on the European level which offer training in their work with young people. Such training events have the common objective of enabling young people, especially young people with less opportunities, to experience interculturalism, to prevent or reduce racist and violent behaviour, and to see the "difference" in people as an opportunity.

"Y.E.S. *against racism*" started searching for these projects and colleagues and was successful in doing so. With the help of the contacts established through our network activities, but also through the Y.E.S. forum, we are able to present a varied programme. During our 4-days seminar we are expecting more than 50 colleagues from 14 different

Lernen, Antigewalt-Training und Anti-Rassismus-Arbeit tätig sind.

Das Netzwerkprojekt JA „Gegen Rassismus“ – *Y.E.S. against racism* ist ein von der Bundesregierung gefördertes ENTIMON – Programm. Deshalb freuen wir uns insbesondere, dass heute Frau Weidenfeld vom BMFSFJ und Frau Keppke von der Gesellschaft für soziale Unternehmensberatung (gsub) anwesend sein können. Die gsub führt das Entimonprogramm im Auftrag der Bundesregierung durch. Außerdem begrüßen wir Herrn Brüggemann vom Deutschen Jugendinstitut. Das Deutsche Jugendinstitut ist mit der Auswertung und Evaluation dieses ENTIMON-Programmes beauftragt.

Wir freuen uns und finden es ermutigend, dass wir mit unserem Anliegen die Unterstützung des deutschen Bundestagspräsidenten Wolfgang Thierse finden (vgl. Grußwort). Wir wünschen uns allen eine interessante Fachtagung, wertvolle Eindrücke für die praktische Arbeit sowie bereichernde und faszinierende Begegnungen mit KollegInnen aus ganz Europas.

Jürgen Hermann / Thomas Vollmer, BAG EJSA

European countries working in the fields of intercultural learning, anti-violence training and anti-racism work.

The network project “*Y.E.S. against racism*” is an Entimon project supported by the Federal government. That is why we are particularly pleased that Ms. Weidenfeld of the Federal Department of Family, Seniors, Women and Youth and Ms. Keppke of the ‘gsub’ (the association of social management consultancy) are present today. The gsub carries out the Entimon project on behalf of the Federal government. The Deutsche Jugendinstitut (German Youth Institute) is employed with the task of evaluating and analysing this Entimon programme. We are pleased and find it encouraging that our field of work is supported by the President of the German Parliament, Wolfgang Thierse (cf. greeting). We would like to wish everybody an interesting conference, useful impressions for their practical work as well as enriching and fascinating encounters with colleagues from all over Europe.

Birgit Jagusch, Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuarbeit e.V. (IDA), Düsseldorf

1. Was heißt „Interkulturalität“?

Wie der Begriff nahe legt, verbirgt sich hinter Interkulturalität etwas, das

- 1) mit Kultur(en) zu tun hat und das sich
- 2) – abgeleitet vom lateinischen Wort inter – zwischen verschiedenen Kulturen abspielt.

Es handelt sich um ein dynamisches Konzept, welches von seiner Zielsetzung her im Wesentlichen auf den Austausch, das Vermitteln zwischen mehreren Kulturen gerichtet ist, im Gegensatz beispielsweise zum Begriff der Multikulturalität, der vornehmlich eine Zustandsbeschreibung ist, die Beschreibung des Zustandes von vielen Kulturen, die neben- oder miteinander bestehen. Multikulturalität impliziert also zunächst noch nicht, ob und wie sich diese Kulturen zueinander verhalten. Weiterhin setzt das Konzept des interkulturellen Lernens, im Gegensatz zu dem kompensatorischen Ansatz der Ausländerpädagogik, der MigrantInnen eher als defizitär und hilflos betrachtete, die Vorstellung eines gleichwertigen, aber dennoch nach wie vor als „anders“ wahrgenommenen Menschen gegenüber.

Die primäre Ausgangsbasis des interkulturellen Lernens ist die als elementarer Bestandteil des Lebens perzipierte Kultur, welche als prägend und ausschlaggebend für die Eigen- und Fremddefinition vorausgesetzt wird. Dabei gehen Wissenschaft und Pädagogik von einem erweiterten „Kultur-Begriff“ aus, der über die evidente Ebene von Literatur, Kunst oder Musik hinausgehend, vor allem auch unsichtbare Normen, Einstellungen, Wahrnehmungsmuster, Ideen und Denkweisen umfasst, die gemeinsam das System Kultur bilden. Kultur stellt somit ein Orientierungssystem dar, an dem Mitglieder einer „Kulturgruppe“ ihr Handeln ausrichten und durch das sie in ihrem Wahrnehmen, Gedanken, Fühlen und Handeln beeinflusst werden.¹

Die Fixierung auf Kultur als bestimmendes Element des Lebens und somit Ansatzpunkt der Pädagogik ist jedoch nicht unumstritten. Gerade in den letzten Jahren hat sich Skepsis gegenüber der kulturalisierenden Pädagogik herauskristallisiert. Die Probleme und Gefahren, die in die-

¹ Vgl. Friesenhahn, Günter J.: Kultur und Ethnizität, in: Friesenhahn, Günter J. (Hg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit, Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten, Schwalbach, Ts.: Wochenschau Verlag, 2001, S. 70

1. What does “interculturalism” mean?

As the term suggests, interculturalism is something which

- 1) Is related to culture(s)
- 2) Is derived from the Latin word inter and takes place between different cultures.

It is a dynamic concept, the fundamental objective of which focuses on the exchange and mediation between different cultures, in contrast to the term multiculturalism, for instance, which primarily describes the situation of many cultures existing side by side or with each another. Therefore, in the first instance, multiculturalism does not suggest whether and in which way these cultures behave in relation to each other. Furthermore, the concept of intercultural learning comprises the idea of an equal person, but one who is perceived “differently”. This is in contrast to the compensatory approach of migrant pedagogy, which tends to view migrants as deficient and in need of help.



sem Konzept liegen und auf die bei der Konzeption eines Projektes des interkulturellen Lernens geachtet werden sollte, werden im Anschluss thematisiert. Zunächst geht es jedoch darum herauszufinden, was Interkulturelles Lernen charakterisiert.

Innerhalb der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, in denen Interkulturalität von Bedeutung ist, gibt es erhebliche Varianten bezüglich der Definition. Dennoch kann ein verbindendes Leitmotiv erkannt werden, welches den unterschiedlichen Erklärungsmodellen gemein ist: es geht prinzipiell um die Frage, wie Menschen, die unterschiedliche kulturelle Hintergründe besitzen, egalitär, friedlich und konstruktiv zusammenleben und voneinander partizipieren können. Der prozessorientierte Ansatz, der davon ausgeht, dass Interkulturalität nicht etwas ist, das man besitzt oder auch nicht, sondern sich erwerben muss, namentlich interkulturelle Kompetenz, lässt sich definitorisch in Anlehnung an Grosch/Groß/Leenen folgendermaßen formulieren:

„Unter interkultureller Kompetenz wird ein Set von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.“²

Ein zentraler Aspekt hierbei ist, dass die Konstruktion von Identität und Differenz eine ausschlaggebende Rolle spielt, die Perspektive der eigenen Kultur und die der fremden Kultur, die es zu entdecken und zu verstehen gilt. Durch die Abgrenzung von Personen, die nicht zu der eigenen Gruppe gehören, wird eine eigene Identität herausgebildet, die eigene Gruppe, das eigene soziale Umfeld bildet die „kollektive Identität“. Aufgabe des interkulturellen Lernens ist es, ausgehend von diesen Eigen- und Fremdheitserfahrungen, Raum zu schaffen für die Anerkennung der „Anderen“ als prinzipiell egalitär und Interesse, Verständnis und Neugier an diesem wie auch immer wahrgenommenen „Anderen“ zu wecken. Anerkennung beschreibt in diesem Zusammenhang einen Prozess der Akzeptanz und Achtung, ein Erkennen der Individualität und deren Respektierung. Aufgrund der Tatsache, dass es keine in sich geschlossenen, homogenen Kulturen gibt und sich jeder und jede von uns tagtäglich in verschiedenen Formen in solchen „kulturellen Überschneidungssituationen“ befindet, ist der Erwerb interkultureller Kompetenz auch und gerade für junge Menschen bedeutsam.

a. Ziele interkulturellen Lernens

Dementsprechend können folgende Ziele des interkulturellen Lernens formuliert werden: Die Teilnehmenden eines Projektes des interkulturellen Lernens sollen

² Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf Rainer: Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens, Saarbrücken: ASKO Europa Stiftung, 2000, S. 8

The primary, fundamental basis of intercultural learning is culture, perceived to be a fundamental part of life and which is presupposed to be formative and decisive in one's self-definition and the definition of others. In this context, science and pedagogy work on the basis of an extended "definition of culture" which goes beyond the obvious level of literature, art and music and which in particular deals with invisible norms, attitudes, perception patterns, ideas and ways of thinking, which all together form the cultural system. Culture therefore represents a reference system which determines how members of a "cultural group" behave and which influences their perception, thoughts, feelings and behaviour⁴.

However, this fixation on culture as the defining element of life, and therefore the starting point of pedagogy, is disputed. This culturalising pedagogy has been greeted with scepticism, especially in recent years. The problems and dangers of this concept, which have to be taken into account when planning an intercultural learning project, will be addressed at a later stage. First of all we have to find out what characterises intercultural learning.

There are considerable differences regarding the definition of interculturalism within the different scientific disciplines concerned with it. Nevertheless, there is a leitmotif common to all the different explanatory models: In principle it concerns the question of how people from different cultural backgrounds can live together and partake of each other in an egalitarian, peaceful and constructive way. The process-orientated approach assumes that interculturalism is not something that one possesses (or not), but something which has to be acquired, namely, intercultural competence and can be described as follows by Grosch/Groß/Leenen:

"Intercultural competence is a set of abilities which allow a person to act independently, efficiently and with cultural sensitivity in a situation of cultural overlap."⁵

A central aspect in this context is that the construction of identity and difference plays a decisive role, the perspective of one's own culture and that of the foreign culture that has to be discovered and understood.

The dissociation from people who do not belong to one's own group creates an individual identity; one's own group, one's own social environment forms the "collective iden-

⁴ cf. Friesenhahn, Günter J.: Kultur und Ethnizität, in: Friesenhahn, Günter J. (Hg.): Praxishandbuch internationale Jugendarbeit, Lern- und Handlungsfelder, rechtliche Grundlagen, Geschichte, Praxisbeispiele und Checklisten, Schwalbach, Ts.: Wochenschau Verlag, 2001, p. 70

⁵ Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf Rainer: Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens, Saarbrücken: ASKO Europa Stiftung, 2000, p. 8

- sich mit Elementen anderer Kulturen auseinander setzen. Es soll Interesse an anderen Kulturen geweckt werden, um dadurch Offenheit, Verständnis und Respekt für andere Kulturen zu entwickeln;
- daraus resultierend und darauf aufbauend, Kenntnisse über andere Kulturen erwerben, welche in den Alltag transferiert werden sollen;
- eine Basis für die Akzeptanz der „Anderen“ als gleichberechtigt schaffen und mögliche eigene oder gesellschaftliche Vorurteile wahrnehmen und entschleiern. Ein Ziel des interkulturellen Lernens ist es, fremde Kulturen wahrnehmen zu können, ohne diese zu bewerten, gleichgültig ob positiv oder negativ;
- die eigene Kultur reflektieren und hinterfragen, um so möglicherweise einen Prozess der persönlichen Veränderung in Gang zu setzen;
- und schließlich die Fähigkeit erwerben, Konflikte austragen zu können und Spannungen, die sich möglicherweise zwischen Kulturen ergeben können, aushalten und akzeptieren zu können.

Diese Elemente lassen sich innerhalb verschiedener Kompetenzebenen systematisieren, die auch innerhalb einer interkulturellen Begegnung zum Tragen kommen:

1. Analysekompetenz: Zentral ist hierbei die Vermittlung von Wissen über die eigene und fremde Kultur(en) und Lebenssituationen.
2. Handlungskompetenz, d.h. die Ausbildung der Fähigkeit, eine Begegnung mit einer fremden Kultur bewusst gestalten zu können (bezogen auf Kommunikation, Sprache, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit). Die Fähigkeit, mit anderen in Dialog zu treten, sollte nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern wird erst erworben. Weiterhin ist die Entwicklung von gleichermaßen Empathie als auch von Ambiguitätstoleranz essentiell. Es ist nicht selbstverständlich, dass man im Umgang mit anderen Menschen Unsicherheit, Unwissen, Fremdheit oder Mehrdeutigkeiten aushalten kann, ohne sich entweder zurückzuziehen oder eine eigene - oftmals falsche - Interpretation des Nichtverstandenen vorzunehmen.
3. Reflexionskompetenz, d.h. das Erkennen, dass jeder Mensch von kulturellen Werten, Einstellungen und Normen beeinflusst wird, die das Selbst- und Fremdbild beeinflussen, ohne jedoch stets auch einen konkreten Realitätsbezug haben zu müssen und somit nicht immer in Übereinstimmung mit der Lebenswirklichkeit der wahrgenommenen Personen stehen. Diese Erkenntnis ermöglicht einen Perspektivenwechsel, der offen für die Reflexion von Eigen- und Fremdbild macht, um dadurch Stereotypisierungen erkennen zu können bzw. vermeiden zu helfen. Interkulturelles Lernen hat zudem die Aufgabe, die Herausbildung einer so genannten flexiblen Identität zu unterstützen, welche die Voraussetzung für (Inter-)Akti-

“tivity”. It is the objective of intercultural learning to prepare the foundations for recognition of the “other” as a principally egalitarian person on the basis of this self-experience and outside experience, and to raise interest, comprehension, and curiosity in this “other” – however they may be perceived. In this context, recognition describes a process of acceptance and respect, recognition of and respect for individuality. As there are no homogenous, closed-off cultures and as each of us is confronted with “cultural overlaps” in different situations and ways every single day, acquiring intercultural competence is particularly important for young people.

a. Objectives of intercultural learning

Accordingly, the following intercultural learning objectives can be formulated as follows: The participants of an intercultural project should

- Be confronted with elements of other cultures. Their interest in others cultures should be awakened in order to develop openness, comprehension and respect for other cultures;
- Acquire knowledge about other cultures as a result of and founded on this interest, which should be transferred to everyday life;
- Create a basis for the acceptance of the “other” as a person with equal rights and reveal their own possible prejudices or those of society. One of the goals of intercultural learning is to be able to perceive foreign cultures without judging them, either positively or negatively;
- Reflect and analyse their own culture, perhaps to start a process of personal change;
- Finally, acquire the ability to solve conflicts and to endure and accept the tensions that can arise between different cultures.

These elements can be systematised within different competence levels, which are also important for intercultural contact:

1. Competence to analyse: Here the transfer of knowledge about one’s own or the foreign culture and circumstances plays a central role.
2. Competence to act means developing the ability to organise contact with a foreign culture purposely (referring to communication, language, the ability to work in a team and the capacity to solve conflicts). The ability to enter into dialogue with other people should not be assumed to be present; it has to be acquired. Neither should one assume that insecurity, lack of knowledge, reserve and ambiguity when coming in contact with other people can be endured without withdrawing oneself or trying to make one’s own sense of the matter, thereby often misinterpreting the situation.

onen innerhalb von Überschneidungssituationen schafft. Eine reine Informationsvermittlung ohne selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen – oft unbewussten – Befangenheit und der Funktion der Konstruktion von Fremdbildern, beinhaltet die Gefahr, dass das vermittelte Wissen nur insoweit und ausschließlich selektiv verarbeitet wird, wie es mit dem eigenen konstruierten Bild übereinstimmt.

So wichtig das Erwerben interkultureller Kompetenz also in der Gesellschaft ist, so elementar wie interkulturelle Pädagogik in Hinblick auf die Zukunft in Deutschland ist, so gibt es doch auch Grenzen der interkulturellen Pädagogik: Probleme, die sich bei der Konzeption eines interkulturellen Projekts ergeben und auf die kurz eingegangen werden soll.

2. Fallen des interkulturellen Lernens

Soviel zu den theoretischen Überlegungen, was Interkulturalität bzw. interkulturelles Lernen eigentlich als Element der Pädagogik charakterisiert. Was jedoch in der Theorie als richtungweisender, moderner und viel versprechender Ansatz zum Umgang mit verschiedenen Kulturen innerhalb eines sozialen Raums klingt, sowohl auf der Mikroebene, also in Schule, Jugendclub, Freundeskreis, Familie als auch auf der Makroebene – bezogen auf die Gesamtgesellschaft, das Zusammenleben in der Bundesrepublik Deutschland – ist in der Realität bisweilen schwierig umzusetzen. Gegenüber dem Konzept des interkulturellen Lernens haben sich nach einem etwas unreflektierten Anfangsoptimismus einige Bedenken entwickelt, welche das Konzept auf seine inhärente Problematik hin untersuchen.

b. Kultur ist ein dynamischer Prozess

Auch wenn eine interkulturelle Begegnung immer ein dynamischer Prozess ist, bei dem sich Jugendliche mit verschiedenen kulturellen Hintergründen begegnen, wird Kultur häufig noch als statische Einheit angesehen. Es wird eine Homogenität der Kultur vorausgesetzt, die verschiedene, in sich geschlossene Einheitskulturen generiert. Diese Vorstellung ist meines Erachtens allerdings falsch, da die Überschneidungen der persönlichen Lebensbedingungen es unweigerlich mit sich bringen, dass sich Jugendliche Elemente aus verschiedenen Kulturen zu eigen machen, sich eine so genannte Patchworkidentität schaffen, welche die angenommene Homogenität der Kulturen ad absurdum führt und es gleichzeitig so problematisch macht, mit dem Konzept der Kultur in der Pädagogik zu operieren. Jugendliche haben ganz verschiedene Lebensentwürfe, die es nicht möglich machen, eine einzige für alle gemeinsame Kultur zu definieren. Keine Kultur besteht unabhängig von anderen Kulturen, es herrschen stets Beziehungen zwischen den einzelnen Kulturen, die sich gegenseitig beeinflussen und verändern.

3. Competence to reflect, i.e. recognising that everybody is influenced by cultural values, attitudes and norms which in turn influence one's self-image and image of others, but which are not necessarily always concretely related to reality, and thereby do not always correspond to the perceived person's real life. This realisation enables a change of perspective, making people receptive to reflecting on one's self-image and image of others, which in turn helps to identify and avoid stereotypes. Furthermore, intercultural learning has the objective of supporting the development of a so-called flexible identity which is the prerequisite for (inter)action in overlap situations. A pure transfer of information, without self-reflection of one's own prejudices (of which one is often not aware) and of how outside images are constructed, bears the danger that the transferred knowledge is only absorbed selectively and insofar as it corresponds to one's self-constructed picture.

However important the acquisition of intercultural competence is in society and however elementary intercultural pedagogy is with regard to the future in Germany, there are, nevertheless, limits to intercultural pedagogy. There are problems that arise in the conception of an intercultural project which shall now be mentioned briefly.

2. The traps of intercultural learning

Therefore these are some of the theoretical reflections about what characterises interculturalism or intercultural learning as an element of pedagogy. However, what seems in theory to be a trend-setting, modern and promising approach for dealing with different cultures within a social sphere – on the micro level, referring to school, youth clubs, circles of friends, family, as well as on the macro level, referring to society as a whole, living together in the Federal Republic of Germany – has so far proved difficult to implement. After a somewhat unreflected optimism at the beginning, the concept of intercultural learning has been confronted with some reservations which point to and examine the concept's inherent problems.

b. Culture is a dynamic process

Even though intercultural contact is a dynamic process where young people with different cultural backgrounds meet each other, culture is often considered as a static unit, a homogeneity of cultures which generates different, closed-off cultural units. However, I think this idea is wrong, as overlaps in personal circumstances inevitably bring young people to adopt various elements of different cultures, creating a so-called patchwork identity. This reveals the absurdity of the assumed homogeneity of cultures and also makes it so difficult to operate with the concept of culture in pedagogy. Young people have different life plans which make it impossible to define one single culture common to us all. No culture exists independently of others, there are always relations between

Kulturen entwickeln sich demzufolge, sind abhängig von ganz unterschiedlichen Variablen, wie dem gesellschaftlichen und historischen Kontext und sind nicht eindeutig gegeneinander abgrenzbar. Je nach den verschiedenen sozio-ökonomischen, gesellschaftlichen und psychologischen Determinanten, die den jeweiligen Lebenslagen zugrunde liegen, können sich Kulturen verändern, unterschiedliche Elemente dominant sein oder verschwinden. Das bedeutet, dass je nachdem, wie ein Jugendlicher sozialisiert wird, welche gesellschaftlichen, familiären, politischen, ökonomischen und religiösen Einflüsse seine Lebenswelt prägen, in welchem Kontext er sich bewegt, er ganz unterschiedliche kulturelle Elemente aufnimmt oder abgibt. Das also, was man vielleicht zunächst mit einer bestimmten Kultur assoziiert, muss nicht zwangsläufig auch im Alltag eines Jugendlichen eine Rolle spielen.

c. Die Fokussierung auf Kultur kann eine Realitätsreduktion bedeuten

Die Annahme dessen, was Kultur ausmacht und welche kulturellen Aspekte das Leben von Jugendlichen bestimmen, korrelieren nicht immer mit der Realität. Die Lebenswelt eines Jugendlichen auf eine perzeptierte Kultur zu verengen, bedeutet unter Umständen, die wirklichen prägenden Einflüsse zu verkennen und Jugendliche auf Dinge zu reduzieren, die unter Umständen für ihn oder sie gar keine Rolle spielen. Interkulturelles Lernen muss also zwingend aus diesen Zuschreibungen und Stereotypisierungen ausbrechen.

Da sich Jugendliche, wie gesagt, ihre eigenen Patchwork-Biographien schaffen, ist es gut möglich, dass Jugendliche verschiedener Herkunftskulturen, die sich aber in ähnlichen Lebens- oder sozialen Lagen befinden, viel mehr miteinander gemeinsam haben, als sie trennt und die Fokussierung auf die Herkunftskultur erst Barrieren schafft, die zunächst gar nicht vorhanden waren. Der Blick ausschließlich auf vermeintlich dominante kulturelle Aspekte kann unter Umständen dazu führen, dass der Kultur eine wesentlich höhere Bedeutung zugeschrieben wird, als sie eigentlich de facto besitzt. Es besteht also zumindest die latente Gefahr, dass durch die Hervorhebung der Kultur Vorurteile nicht abgebaut, sondern vielmehr verstärkt werden. Dementsprechend kann interkulturelles Lernen kontraproduktive Effekte hervorrufen, wenn es nämlich die Lebens- und Verhaltensweisen simplifizierend auf kulturelle Unterschiede reduziert und die Komplexität menschlichen Verhaltens außer Acht lässt.

Kultur besitzt in unterschiedlichen Lebenslagen ganz unterschiedliche Bedeutungen. Manchmal sind kulturelle Aspekte wichtig, um das Verhalten eines Menschen zu verstehen, manchmal ist Kultur jedoch auch vollkommen irrelevant. Deshalb sollte immer bedacht werden, in welchen Situationen, unter welchen Rahmenbedingungen man auf Kultur rekurriert. Beispiel: Bei einer Musikver-

individual cultures which influence and change each other. Cultures therefore develop and they depend on totally different variables, such as social or historical context and cannot be clearly distinguished from each other. Cultures can change, different elements can dominate or disappear, depending on the different socio-economic, social and psychological determinants underlying the respective life situations. This means young people absorb and cast off quite different elements depending on the way they are socialised and on the social, family-related, political, economic and religious influences that characterise their personal lives, and on the context they find themselves in. In other words, things that we might associate with a certain culture do not necessarily play a role in young people's everyday lives.

c. Focussing on culture can mean a reduction of reality

Assumptions on what makes up a culture and which cultural aspects determine the lives of young people do not always correspond to reality. Narrowing down the lives and worlds of young people to culture could, under certain circumstances, mean misjudging the elements that really do influence their worlds and reducing young people to things which may not even be important to them at all. It is therefore imperative that intercultural learning breaks free of these ascribed attributes and stereotypes.

As already stated, since young people create their own patchwork identities, it is certainly possible that many more things unite young people of different cultural origins, who find themselves in similar life situations or circumstances, than divide them, and focussing on their culture of origin would create barriers that did not exist before. Considering supposed dominant cultural aspects exclusively can, in certain circumstances, lead to more value being attached to culture than it de facto has. There is, thus, at least a latent danger that this emphasis on culture does not break down prejudices, but intensifies them. Therefore intercultural learning can have a counterproductive effect, namely when it simplifies and reduces ways of life and behaviour to cultural differences without taking into consideration the complexity of human behaviour.

Culture has different meanings in different situations. Sometimes cultural aspects are important for understanding the way a person behaves, but sometimes culture is absolutely irrelevant. Because of this, one should always consider which situations and in which context culture is taken into account.

I would like to give you an example. At a musical event the culture of origin concerned does not play an important role when it is the music itself that is the focus. All that matters is whether the musicians play their instruments well, are able to read music and play in tune with each other. In the first instance, whether they are of Turkish, Japanese, German or Spanish origin is irrelevant. The cultural context in

anstellung ist die jeweilige Herkunftskultur eine eher von unerheblicher Bedeutung, wenn es um den Aspekt der Musik alleine geht. Hierbei ist lediglich wichtig, ob die MusikerInnen ihre Instrumente beherrschen, Noten lesen können und im Zusammenspiel harmonieren. Ob es sich dabei um TürkInnen, JapanerInnen, Deutsche oder SpanierInnen handelt, ist zunächst unerheblich. Wie man eine Geige oder Posaune spielt, ist prinzipiell nicht abhängig davon, in welchem kulturellen Kontext man sozialisiert wurde und sich bewegt. Dies wird erst dann wichtig, wenn es um die Auswahl der Stücke geht, die gespielt werden. Dann stellt sich allerdings heraus, ob sich beim Zusammenspiel die jeweils dominante Kultur durchsetzt und die Auswahl der Stücke diktiert, oder ob alle Beteiligten dazu beitragen können, welche Musik gemacht wird.

d. Vorsicht vor Paternalismus

Ein weiterer Bereich, der interkulturelle Projekte problematisch machen kann, ist die Tatsache, dass Konzepte des interkulturellen Lernens häufig noch ausschließlich von „Mehrheitsdeutschen“ gemacht werden, die sich überlegen, wie das Leben von MigrantInnen wohl sein mag, und dabei oft die Realität nur am Rande tangieren. So ernsthaft man sich auch bemüht, einen stereotypenfreien Ansatzpunkt für ein interkulturelles Projekt zu finden, soviel man auch über das Leben von MigrantInnen weiß, ob aus eigener Erfahrung oder aus der theoretischen Aneignung durch Literatur, authentisch sind nur diejenigen, die in und mit der entsprechenden Kultur leben. Wichtig ist es deshalb, dass interkulturelle Projekte nicht von „Mehrheitsdeutschen“ für MigrantInnen, sondern mit ihnen gemacht werden. Die paternalistische Herangehensweise, die manchmal ein interkulturelles Projekt bestimmt und zu Recht von MigrantInnen kritisiert wird, kann daher häufig zu gegenteiligen Outputs führen.

Vorschläge für Standards des interkulturellen Lernens³

- Erkennen Sie die Anderen als anders an, ohne sie darauf festzulegen;
- Ersetzen Sie nicht eine Konstruktion von Kollektiven durch eine andere;
- Respektieren Sie, dass MigrantInnen handelnde Subjekte sind, wie andere Menschen auch und beugen dadurch Paternalismus vor;
- Unterstützen Sie die Handlungsfähigkeit von MigrantInnenselbstorganisationen ;
- Öffnen Sie Projekte auch strukturell für MigrantInnen

which one lives and in which one has been socialised does not generally determine the way one plays the violin or the trombone. This only becomes important when it comes to selecting the pieces of music to be played. Yet, at that moment it does become evident whether the dominant culture is imposing its will and dictating the selection of pieces, or whether the suggestions of all participants are being taken into account.

d. Be aware of paternalism

Another problem intercultural projects face is that intercultural learning concepts are often exclusively drawn up by “majority Germans” whose ideas of how the life of a migrant might be are often not very realistic. However hard one tries to find an approach for an intercultural project which is free of stereotypes, however much one might know about the life of migrants, either from one’s own experience or through literature, only those who live in and with the culture concerned are authentic. It is therefore important that intercultural projects are not devised by “majority Germans” for migrants, but together with them. The paternalistic approach which sometimes determines the form of an intercultural project, and which is therefore rightly criticised by migrants, can often lead to output contrary to the desired.

Suggestions for standards of intercultural learning⁶

- Accept the other as someone who is different without framing them as such
- Do not replace a construction of collectives with another
- Respect the fact that migrants are acting subjects like other people, thereby preventing paternalism
- Support the capacity to act of migrant self-organisations
- Open your projects structurally to migrants as well

Informations- und Dokumentationszentrum
für Antirassismuarbeit e. V. (IDA)
Volmerswerther Str. 20
40221 Düsseldorf
Tel: +49 2 11 / 15 92 55-5
Fax: +49 2 11 / 15 92 55-69
www.idaev.de

³ Weitere Vorschläge für Projektstandards sowie deren ausführliche Erläuterung siehe: www.projekte-interkulturell-nrw.de/such_ja/o4standa/o4main.htm, herausgegeben von IDA-NRW.

⁶ Other proposals for project standards and their explanations see: www.projekte-interkulturell-nrw.de/such_ja/o4standa/o4main.htm, published by IDA-NRW.

Florian M. Wenzel, Centrum für angewandte Politikforschung / Center for applied Policy Research (CAP), Universität München / University Munich

Einleitung

Erziehung zu Demokratie und Toleranz findet als pädagogische Praxis in zahlreichen Programmen und Projekten der politischen Bildung statt. Der vorliegende Beitrag möchte in diesem Kontext eine theoretische Einordnung geben. Dazu werden zunächst die Begrifflichkeiten von Demokratie und Toleranz thematisiert. Anschließend wird eine Systematisierung von vier möglichen Menschenbildern vorgenommen, mit denen an Erziehung zu Demokratie und Toleranz herangegangen werden kann, um jeweils Vor- und Nachteile zu thematisieren. Ergänzt wird diese theoretische Einordnung durch die Vorstellung unterschiedlicher Dimensionen des Lernens, die im pädagogischen Kontext sinnvoll sind. Dies ermöglicht schließlich zusammenfassend die Skizze einer Didaktik der Toleranz, die in der pädagogischen Umsetzung dem gerecht wird, was sie inhaltlich und theoretisch fordert. Als Postskriptum wird die Problematik der Evaluation von Erziehung zu Demokratie und Toleranz thematisiert und Thesen für eine sinnvolle Herangehensweise an Evaluation in diesem Feld vorgestellt.

Die Begriffe Demokratie und Toleranz

Erziehung zu Demokratie und Toleranz fußt auf zwei Begriffen, die zentral für politische Bildung sind. Bei näherer Betrachtung stellen sie sich als komplex dar: Demokratie und Toleranz beinhalten keine vorgefertigten Erziehungsziele, keine Wertpakete, denen wir uns durch geeignete Inhalte oder Methoden geradlinig nähern könnten. Demokratie wird in einem Projektbericht des Europarates folgendermaßen charakterisiert: „What is certain is that democracy is a perfectible project and it has its own internal contradictions. It does not pretend to be a perfect form of governing“ (Council for Cultural Cooperation 2000, 11). Zu den inhärenten Widersprüchen zählen Integration vs. Abgrenzung, Gemeinschaft vs. Individualität, Universalität vs. Lokalität. Diese Widersprüche befinden sich in einem nie endenden Prozess der Aushandlung. Demokratie bleibt in diesem Sinne immer ein Projekt, das nicht technisch reduzierbar ist auf eine Formel, die universell gilt und erfüllt werden kann. Demokratie wird als der immer neue Versuch verstanden, die Stimme des „Anderen“ wahrzunehmen und zu integrieren. Der Widerspruch, die Erfahrung des Konflikts, die reflektiert werden, sind Grundvoraussetzungen, damit ein solches sich selbst balancierendes und steuerndes System lebendig bleibt. Demokratie ist der Name dieses Systems, das sich nicht

Summary

Education towards democracy and tolerance is used as a pedagogical practice in numerous political education programmes and projects. This contribution would like to assign a theoretical category to it. To this end, first of all the terms ‘democracy’ and ‘tolerance’ are discussed. We then proceed to a systematisation of four possible human representations that can be used for education towards democracy and tolerance for analysing the respective advantages and disadvantages. This theoretical categorisation is supplemented by the presentation of different dimensions of learning, which are useful in a pedagogical context. Finally, this allows a summarised outline of the didactics of tolerance, which fulfil the content-related and theoretical requirements of its pedagogical implementation. The problems related to the evaluation of education towards democracy and tolerance are analysed thereafter and theories concerning a useful evaluation method in this field are presented.

(Because of the length of the text, just a summary is provided in English)



in Hinblick auf Sicherheiten, sondern mit Hilfe des „Nein“ stabilisiert (Luhmann 1987, 507).

Wie dem Rechnung tragen, dieser Dialektik gerecht werden? Es geht zunächst darum, den Machbarkeitsanspruch gerade demokratischer Bildung aufzugeben und wahrzunehmen, dass es um Prozesse geht – Prozesse, die immer wieder einzigartig sind, nie vollständig planbar oder bis ins Letzte generalisierbar. Dies bedeutet auch, auf vorab festgelegte Wertskalen oder ethische Normen zu verzichten. Konkret kann überlegt werden, wie eine „ideale Demokratie“ aussähe – in der Gestaltung wird Teilnehmenden politischer Bildung schnell klar, dass das Ideal in Gefahr einer Selbsterstörung steht und zahlreiche, immer neue Möglichkeiten der eigenen Veränderung und Integration von Unvorhergesehenem benötigt. Die „ideale Demokratie“ ist nie fertig, sie ist ein Zukunftsprojekt, wenn sie lebendig und der Verschiedenheit gerecht werden möchte. Nur so kann sich auch Gerechtigkeit als ausgleichender Wert von Demokratie ereignen. Sie entsteht im Miteinander durch Begegnung mit dem Anderen immer neu: „Die Gerechtigkeit ist der Zukunft geweiht, es gibt Gerechtigkeit nur dann, wenn sich etwas ereignen kann, was als Ereignis die Berechnungen, die Regeln, die Programme, die Vorwegnahmen usw. übersteigt. Als Erfahrung der absoluten Andersheit ist die Gerechtigkeit undarstellbar“ (Derrida 1996, 57). Demokratisches Lernen heißt also: immer neu mit Prozessen umgehen und sich immer neu vom Anderen (der Meinung, der Kultur, des Standpunktes) überraschen lassen können.

Aber haben wir nicht mit Toleranz einen Begriff, der Respekt vor dem Anderen als zentral ansieht und so einen Grundwert für Demokratie darstellt? Die Palette der Toleranz zugeschriebenen Bedeutungen und vor allem Bewertungen reicht von „moralischer Wertschätzung bzw. demokratischer Tugend bis zu ihrer Verurteilung als repressive Praxis oder permissive Selbstaufgabe“ (Forst 2000, 119). Es ergeben sich Paradoxien, wenn Toleranz im Extrem betrachtet wird: Erstens reduziert die Logik der absoluten Toleranz jeglicher Andersheit diese Andersheit als solche ebenso wie der rechtsextreme Skinhead, der den Anderen physisch zerstören möchte. Auch an der Tatsache, dass das Anders-Sein des Skinheads (seine Erziehung, Sozialisation, Lebenssituation) nicht toleriert wird, zeigt sich die Unmöglichkeit von Toleranz als einer universellen Formel (Zizek 1998, 46).

Zweitens ist der normative Anspruch von Toleranz beliebig instrumentalisierbar für unterschiedlichste strategisch-politische Ziele, für den Erhalt einer bestimmten (Minderheiten)Kultur ebenso wie für die Öffnung und Veränderung dieser Kultur. Toleranz wird gegenüber der Einzigartigkeit der je eigenen Forderung eingeklagt, die den scheinbar beliebigen Ansprüchen der anderen Seite gegenüber gestellt wird, welche relativierbar sind und somit nicht toleriert werden müssen. Toleranz ist zu einem „frei flottierenden Signifikanten“ (Zizek 2001, 339) geworden, der nicht klar definierbar ist.

Welche Konsequenzen hat diese Definitions- und Deutungsvielfalt für gesellschaftliche Debatten und pädagogische Programmatiken? Lässt sich mit dem Begriff überhaupt sinnvoll arbeiten, wenn er eine solche Deutungsvielfalt transportiert? Wilhelm Heitmeyer beantwortet diese Frage negativ und argumentiert, dass „Toleranz in seinen öffentlich dominierenden Interpretationen und Verhaltensaufforderungen nicht die Lösung von schwierigen interethnischen oder interreligiösen Beziehungen darstellt, sondern Teil des Problems ist“ (Heitmeyer 2003, 32). Er spricht von „riskanter Toleranz“, die „moralgesättigt“ und „gefährlich attraktiv“ daherkomme und als „catch-all-term“ sozialstrukturelle Probleme einer globalisierten Welt – wie etwa Desintegration – auf den Umgang mit kultureller Differenz verkürze. Zentral für einen produktiven Umgang mit Toleranz ist die Vermeidung von Moralismen sowie von Gleichgültigkeit, die im Relativismus endet. Als sinnvoll erweist sich die Fokussierung auf den Konflikt, ein Aufeinandertreffen verschiedener Werte und Normen, als Ausgangspunkt für die Notwendigkeit von Toleranz (Feldmann / Henschel / Ulrich 2000). Wenn die Diskussion um Toleranz sich am Konfliktbegriff und möglichen Handlungsoptionen im Konflikt fest macht, kann produktiv und lösungsorientiert mit ihm gearbeitet werden. Dennoch bleibt das Paradox, dass Toleranz keine umfassende Lösung für gesellschaftliche Probleme darstellt, sondern immer dann thematisiert werden muss, wenn sie abgelehnt wird.

Menschenbilder

Die Art, wie wir pädagogisch mit Menschen umgehen und uns selbst verorten, hängt entscheidend von unserem Menschenbild ab. Dieses ist in Projekten und Programmen oftmals nicht explizit vorhanden, wirkt aber in die konkrete pädagogische Praxis. Im Folgenden werden vier grundlegende Menschenbilder⁷ vorgestellt und ihre Relevanz für Demokratie-Lernen erörtert. Damit kann eine Einordnung verschiedener pädagogischer Herangehensweisen erleichtert werden und entschieden werden, welcher Ansatz in welchem Kontext sinnvoll ist.

Eigenschaftsmodell

Nach diesem Menschenbild hat jeder Mensch weitgehend unveränderliche Eigenschaften, die unabhängig von äußeren Veränderungen oder Einflüssen sind. Diese stabilen Eigenschaften verleihen jedem Menschen einen individuellen Charakter. In der Psychologie hat Fritz Riemann mit seinem Klassiker Grundformen der Angst eine moderne und detaillierte Systematisierung der unterschiedlichen Charaktere und ihrer Chancen und Risiken im Alltag beschrieben. Aus der Pädagogik von Gruppen begegnet dieses Modell in der Beschreibung von unterschiedlichen Se-

⁷ zur folgenden Einteilung in ähnlicher Form vgl. auch König / Volmer, 12 ff.

minarteilnehmern als „Tieren“, etwa dem Bär, der immer brummelnd-verschlossen ist oder der Giraffe, die immer den Überblick behält. Dieses Modell geht vom Ist-Zustand von Menschen aus. Für das Demokratie-Lernen kann dieses Menschenbild bedeuten, dass die Grundhaltung des Moderators gegenüber der Gruppe davon geprägt ist, die unterschiedlichen Eigenschaften der Teilnehmer zu analysieren und zu entscheiden, wie jede und jeder ihren (gesellschaftlichen) Platz finden kann, der sinnvoll ist. Reflexionsangebote können dazu dienen, dass die Einzelnen sich ihrer Eigenschaften besser gewahr werden und Konsequenzen für ihr Verhalten im gesellschaftlichen und politischen Kontext erkennen. Dies kann bedeuten, sich zu vergegenwärtigen, dass bestimmte Situationen zu meiden sind und andere Möglichkeiten da sind, die eigenen Stärken sinnvoll in den demokratischen Prozess einzubringen. Dieses Menschenbild findet in Projekten Anwendung, die Toleranz und Zusammenleben mit Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt kombinieren und an der Schnittstelle Schule / Beruf eine Vorbereitung auf gesellschaftliche Anforderungen leisten wollen. Nachteil dieses Menschenbildes ist die Statik in der Reflexion von Eigenschaften und wichtiger noch, die damit verbundene Unfähigkeit, die Veränderbarkeit von sozialen Systemen und Organisationen in den Blick zu nehmen. Die gesellschaftliche Realität wird als gegeben voraus gesetzt und Zielgruppen politischer Bildung sollen möglichst reibungslos in dementsprechend adäquate Rollen verteilt werden, ohne dass diese selbst problematisiert werden.

Verhaltensmodell

Das Verhaltensmodell sieht den Menschen als Maschine. In seiner extremen Form geht es soweit, die These aufzustellen, der Mensch sei nichts anderes als eine „black box“, in der Umweltreize nach einem bestimmten, aber undurchschaubaren Mechanismus verarbeitet werden, und dann zu bestimmten Reaktionen führen. Dieses Modell geht davon aus, dass der Mensch konditioniert werden kann, d.h. dass unerwünschtes Verhalten geschwächt und erwünschtes Verhalten durch positive Verstärkung gefestigt werden kann. Wenn ein erfolgreiches Verhalten einer Gruppe oder einer Gesellschaft erreicht werden soll, so geht es darum, das richtige Verhalten an den Tag zu legen und so zu handeln, dass die Reaktionen der Anderen entsprechend hilfreich sind.

Für die Haltung als Trainer kann dies bedeuten, stark auf Regeln für den gemeinsamen Umgang miteinander zu achten und diese immer wieder „einzutrainieren“, um so letztlich zu einem demokratischeren Umgang miteinander zu kommen. Die Regeln werden nach diesem Menschenbild als bewährte Orientierungsmarken vermittelt. Die Reflexion durch Übungen kann hier dazu dienen zu erkennen, welches Verhalten in bestimmten Situationen bestimmte Reaktionen der Anderen ausgelöst hat und davon zu lernen, sich in Zukunft „richtig“ im Sinne von Demokratie und Toleranz zu verhalten. Hier liegt der Fokus

auch darauf, nicht so sehr seine innere Einstellung oder Eigenschaften kennen zu lernen, sondern durchaus auch pragmatisch hilfreiches äußeres Verhalten zu trainieren, um besser miteinander umgehen zu können. Anwendung findet dieses Modell in einer Reihe von klassischen Verhaltenstrainings, die für ein reibungsloseres Miteinander in der Gesellschaft sorgen sollen.

Das Problem dieses Modells besteht darin, zwar die Flexibilität der Menschen anzuerkennen, doch demokratischen und toleranten Umgang als äußere Verhaltensformen festzulegen. Ein Beispiel hierfür ist die Diskussion um die „politisch korrekte Sprache“, die das Anliegen hatte, einen angemesseneren gleichberechtigten Umgang der Menschen miteinander zu fördern, doch in der Gefahr steht, zum Verhaltenskorsett zu werden. Als Konsequenz kann solch „gutes“ Verhalten leicht als heuchlerisch empfunden werden und als hohle Geste, die nicht tatsächlich so gemeint ist. Auf Seminaren kann dies die Spontaneität und unterschiedlichen Charaktere der Teilnehmer verhindern und zum Vorwurf des „Gutmenschentums“ führen, das glaubt, pauschal zu wissen, wie Demokratie und Toleranz umzusetzen seien.

Interaktionsmodell

Jeder Mensch macht sich aufgrund von unterschiedlichen Erfahrungen bestimmte Vorstellungen und Bilder der Welt. An diesen Bildern orientieren wir uns und handeln nach ihnen. Dieses Modell geht davon aus, dass jeder Mensch eine „innere Landkarte“ in sich trägt, mit bestimmten Traditionen, Glaubenssätzen und Erfahrungen, an denen er sich orientiert. Diese Landkarte entspricht nicht der äußeren Welt, denn diese ist in ihrer Komplexität gar nicht direkt zugänglich. Dieses Modell geht also davon aus, dass wir uns die Wirklichkeit „konstruieren“. Dies bedeutet, dass es vor allem darauf ankommt, sich seiner eigenen Konstruktionen bewusst zu werden und deren Konsequenzen zu kennen. Der „pädagogische Konstruktivismus“ von Horst Siebert verortet Lernen deshalb als Lernen zweiter Ebene, wo es nicht so sehr auf bestimmte Inhalte oder richtige Verhaltensweisen ankommt, sondern auf das Klären der eigenen Sichtweise der Welt. Lernen ist nicht die Vermittlung von Inhalten, sondern die Reflexion eigener Deutungen. Konstruktivismus ist eine der aktuellen Bezugstheorien von Demokratie-Lernen, die Demokratie und Toleranz nicht nur als äußeres Verhalten, sondern vor allem als Reflexion und Austausch von Deutungen (inneren Landkarten) versteht.

Im Austausch innerhalb einer Gruppe können unterschiedliche Sichtweisen einander begegnen und verdeutlicht werden, welche unterschiedlichen Perspektiven es auf der Welt gibt. Toleranz- und Demokratie-Lernen heißt dann, die Pluralität von Perspektiven anzuerkennen und zu begreifen, dass es keine einzig richtige gibt. Dadurch können auch neue Einträge auf der eigenen inneren Landkarte ermöglicht werden, die neue Brücken und Wege zu anderen Menschen bilden. Erstarrte Deutungen werden problema-

tisiert, verflüssigt, ein neuer Referenzrahmen geschaffen. Im Seminar kann es dann darum gehen, wem es wie weit gelungen ist, die eigenen inneren Deutungsmuster der Landkarte zu erkennen und auch zu bereichern. Der Prozess des Lernens tritt in den Vordergrund, während fertige Lösungsangebote eine untergeordnete Rolle spielen. Nicht richtiges oder falsches Wissen und Handeln steht zur Debatte, sondern die kritische Hinterfragung verschiedener Einstellungen auf Wirklichkeit. Hier werden Toleranz und Demokratie als nie endender Prozess sichtbar, der immer wieder neu aufgegriffen werden muss. Es geht nicht darum, richtig und gut zu handeln, sondern angemessen und „variabel“ in unterschiedlichen Situationen.

Das Problem dieses Modells ist die Begrenzung auf das Individuum. Mit dieser Haltung geht es beim Demokratie-Lernen darum, was die Einzelnen gelernt, reflektiert und für sich persönlich mitgenommen haben. Doch diese Dinge mögen sich in einem anderen strukturellen Kontext wie Beruf und Familie wieder ganz anders darstellen. Die individualistische Sichtweise verhindert somit die Wahrnehmung der Bedeutung einer Eigenwirklichkeit des Sozialen, die immer qualitativ mehr ist als die Addition einzelner Teile. Dies führt in Seminaren des Demokratie-Lernens dazu, dass die soziale Einmaligkeit, die Konstellation der konkreten Teilnehmer zueinander, vernachlässigt und als nicht relevant betrachtet wird.

Systemmodell

Das Systemmodell bricht mit den linearen Vorstellungen der anderen Modelle. Während Eigenschaften, Verhaltensweisen und auch innere Landkarten zumindest prinzipiell nach Kausalketten von Ursache – Wirkung erklärbar sind, ist dies in der Betrachtung von Wechselwirkungen innerhalb von Systemen nicht mehr möglich. Die gegenseitige Beeinflussung von vielen Faktoren der Wahrnehmung und Handlung und Reflexion darüber führt zu einer Eigenwirklichkeit, die nicht mehr aus den Komponenten ableitbar und damit auch prinzipiell unvorhersehbar ist. Seinen Ursprung hat dieses Modell in der Regelungstechnik und Kybernetik, wo Wechselwirkungen von Input und Output thematisiert werden und in der Ökologie und Biologie, in der zusätzlich zu Rückkopplungsprozessen Evolution und Anpassung stattfinden. Für den gesellschaftlichen Bereich ist Niklas Luhmann der herausragende Vertreter der Systemtheorie.

Systemtheorie lenkt im pädagogischen Kontext den Blick weg vom Individuum zur Gruppe. Es geht nicht so sehr darum, einzelne Individuen – sei es durch Reflexion oder Verhaltensänderung – tolerant und „demokratiefit“ zu machen, sondern die evolutionäre Selbstorganisationsfähigkeit einer Gruppe zu ermöglichen und so Demokratie und Toleranz als Fähigkeit zu begreifen, mit Komplexität im sozialen Kontext umzugehen und Unterschiede und Gegensätze so zu verarbeiten, dass Demokratie insgesamt als Prozess weitergehen kann. Das bedeutet auch, als Moderator sensibel für das jeweils sinnvoll Ermöglichen-

de einer konkreten Gruppe zu sein – die Einhaltung von Regeln kann dann genauso Sinn machen wie an anderer Stelle Witz, Ironie oder auch Sturheit. Immer ist dabei wichtig, die Gruppe (einschließlich des Moderators) als Gesamtwirklichkeit in ihrer Einmaligkeit zu betrachten und eine Sensibilität für Demokratie und Toleranz als nie voll verwirklichtes Programm zu vermitteln.

Die Eigenwirklichkeit von Systemen ist nicht nur in der gegenseitigen Beeinflussung ihrer Elemente zu sehen, sondern auch zeitlich. In der pädagogischen Praxis wurde ausgehend von Kurt Lewin eine Typologie von Gruppenprozessen entwickelt, die beschreibt, welche unterschiedlichen Phasen mit jeweils unterschiedlicher Eigenwirklichkeit Gruppen im Verlauf eines Seminars durchlaufen. Immer wieder wird dabei betont, dass der Gruppenprozess aber nicht „machbar“ sei, letztlich im Konkreten immer unvorhersehbar abläuft. Die Dynamik sollte von der Moderation anerkannt werden und prozessorientiert mit ihr gearbeitet werden⁸. Dies kann nicht durch einen hohen Aufwand an inhaltlicher Vorbereitung geschehen, sondern durch die Offenheit und Sensibilität für Ereignisse und Zufälle innerhalb des Lerngeschehens. Lernen und Bildung findet durch Reflexion von Inhalten in einem sozialen Kontext statt und ist nicht vollständig planbar. Gruppendynamik ist deshalb auch eine der Bezugstheorien für Demokratie-Lernen, weil sie den sozialen Faktor von Gruppen in zeitlicher Hinsicht aufgreift und somit Demokratie als Prozess verdeutlicht.

Für den Umgang mit einer Gruppe bedeutet dies, dass demokratisches Lernen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Seminar unterschiedliche Dinge bedeuten kann. Mögen am Anfang Orientierung und Sicherheit, die Vermittlung von Übersicht und Transparenz nötig sein, so kann es in der Phase von Konfliktodynamik darum gehen, jenseits des methodischen Vorgehens die aktuelle Gruppenwirklichkeit als realen Fall der Auseinandersetzung zu thematisieren und Demokratie und Toleranz daran zu verdeutlichen. Auch ist die Einbeziehung des Moderators in die soziale Dynamik wichtig, er ist Teil der Gruppe und ihres Prozesses. Demokratie und Toleranz verwirklichen sich unterschiedlich je nach Zeitpunkt, die Teilnehmer können so lernen, soziale Dynamik im gesellschaftlichen Alltag zu beachten.

Die Grenzen dieses Modells zeigen sich in der Vernachlässigung der individuellen Verantwortlichkeit für Handeln. Wenn die soziale Eigenwirklichkeit und gruppendynamische Prozesse sehr stark betont werden, kann dies auch als Entschuldigung oder Rechtfertigung für eigenes Verhalten missbraucht werden. Selbstorganisation und Gruppengeschehen dürfen nicht als Vorwand für Beliebigkeit dienen. Zudem wird mit diesem Modell die Rolle des Moderators im Prozess des Demokratie-Lernens zunehmend problematisch: als Teil der Gruppe und Beteiligter der Dynamik hat er keine prinzipiell andere Rolle als die des Teilnehmers. Er kann Lernprozesse initiieren, wird sich aber in

⁸ vgl. hierzu Geißler, S. 147 ff.

Zielrichtung der Selbstorganisation der Gruppe paradoxerweise selber überflüssig machen.

Zusammenfassend kann aufgrund der vorgenommenen Typologisierung festgehalten werden: aus dem Interaktions- und dem Systemmodell können einzelne Elemente als fruchtbar für Demokratie-Lernen gelten. Die Bezugstheorien von Konstruktivismus, Systemtheorie und Gruppendynamik können zusammen genommen einen Rahmen bieten, um Demokratie- und Toleranzlernen angemessen zu verstehen und eine Einordnung für die theoretische Praxis zu bieten. Auf die Personalität der einzelnen Akteure sollte gerade im Lernen in kleineren Gruppen geachtet werden, ohne die immer gegebene soziale Dynamik in ihrer Offenheit zu vernachlässigen.

Dimensionen des Lernens in politischer Bildung

Bildung und das pädagogische Selbstverständnis beginnen mit einem Paradox, welches immer wieder beiseite geschoben und verdrängt wird, um pragmatisch handlungsfähig zu bleiben: Erziehung hat etwas mit der Freiheit des Menschen zu tun und kann sich nicht in technischen Machbarkeitsvorstellungen erschöpfen: „Gäbe es für Erziehung eine funktionsfähige Kausaltechnologie, könnte auf dieser Basis nicht nur eine einheitliche Organisation, sondern auch eine theoretisch konsolidierte, praxisanleitende Erziehungswissenschaft aufgeführt werden“⁹. Das scheint trotz der Definition von Kompetenzanforderungen und Schlüsselqualifikationen nicht möglich zu sein, denn all diese Zielvorstellungen müssen gerade in der politischen Bildung immer wieder reflexiv bearbeitet werden, um so als freiheitliche Handlungsoptionen für Individuen zugänglich zu werden und nicht als technische Lerninstrumente rezepthaft angewendet zu werden: „Bildung wird in der geisteswissenschaftlichen Tradition als Emanzipation, im Resultat also als Freiheit begriffen“¹⁰. Politische Bildung in Deutschland betont Multiperspektivität und die Freiheit des Individuums bereits im Beutelbacher Konsens¹¹ durch das Überwältigungsverbot des Schülers und die notwendi-

ge Darstellung gegensätzlicher Meinungen und Perspektiven. Sie ist durch Selbstreferenz, also durch den Bezug des Gelernten auf sich selbst, gekennzeichnet. Das Gelernte wird in Beziehung gesetzt zu Anderem, verändert und neu bewertet. Das Lerngeschehen wird dadurch komplex und letztlich technisch nicht mehr beherrschbar. Vor allem da Ursachen keine klar definierten Wirkungen mehr haben: „Die Selbstreferenz tritt faktisch so massenhaft auf, und zwar in den psychischen Systemen je individuell wie auch im System der sozialen Kommunikation, dass sie von einem Standpunkte aus ohnehin nicht mehr zu überblicken ist, zumal dieser Standpunkt als der des Lehrers selbst aktiv im System involviert ist.“¹²

Politische Bildung muss dennoch mit bestimmten Inhalten operieren und findet sich innerhalb eines bestimmten gesellschaftlichen Wertekontextes. Doch gerade in partizipatorischen und erfahrungsgebundenen Lernarrangements wird immer deutlicher, dass diese Inhalte nur Angebote und Rahmen sein können, innerhalb derer die Lernenden ihre eigene Wirklichkeit anschließen und ihre Perspektiven und Bedürfnisse in gegenseitigen Austausch bringen. „Dies kann nicht durch einen hohen Aufwand an inhaltlicher Vorbereitung geschehen, sondern durch die Offenheit und Sensibilität für Ereignisse und Zufälle innerhalb des Lerngeschehens. Eine solche Pädagogik „müsste auf die Garantie der „Jederzeitigkeit“ des Ablaufs verzichten und könnte nur dann zugreifen, wenn sich geeignete Konstellationen ergeben“¹³ Dieses Aufgreifen von Stichworten, Meinungen und Perspektiven dient letztlich auch dazu, den Blick weg vom einzelnen lernenden Individuum zur Gruppe insgesamt zu lenken. Der Prozess des Lernens tritt in den Vordergrund, während fertige Lösungsangebote eine untergeordnete Rolle spielen. Nicht richtiges oder falsches Wissen und Handeln steht zur Debatte, sondern die kritische Hinterfragung verschiedener Einstellungen zur Wirklichkeit.

Lernen und Bildung finden durch Reflexion von Inhalten in einem sozialen Kontext statt und sind nicht vollständig planbar.¹⁴ Das folgende Schema verdeutlicht die Dimensionen des Lernens für politische Bildung:

	Lernangebot und Methode	Ziele	Menschenbild
1. Dimension	Konzepte und Fakten:		
	Inhalte und Werte, Orientierung und Bestätigung	Wissen und Kompetenz	Fremdbestimmt
2. Dimension	Identität und Sozialität:		
	Perspektivenwechsel, Konfrontation und Irritation	Reflexion, Verantwortung	Reflexionsfähig
3. Dimension	intentional nicht möglich	Selbstorganisation, Freiheit	Autonom

⁹ Luhmann / Schorr (1982), S. 9

¹ Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, S. 196

¹¹ abrufbar unter: www.lpb.bwue.de/beutels.htm.

¹² Luhmann / Schorr (1982), S. 17

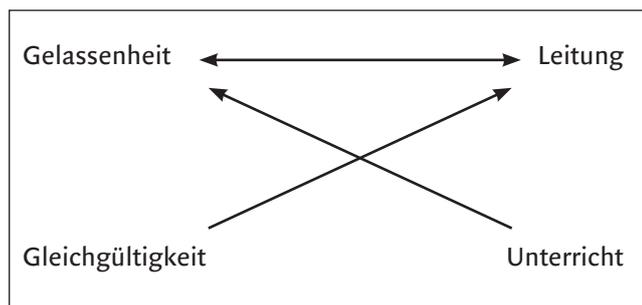
¹³ Luhmann / Schorr (1982), S. 29

¹⁴ Für weitere Implikationen dieser Sichtweise in Hinblick auf Didaktik die Rolle des Lehrenden vgl. Seberich / Wenzel in Breit / Schiele, S. 241–256

Politische Bildung findet in allen diesen unterschiedlichen Dimensionen statt. Die Zielrichtung neuerer politischer Bildung ist die 3. Dimension, die die anderen Dimensionen integriert. Politische Bildung versteht sich so zunehmend als Demokratie-Lernen, das sozial orientiert ist und das Politische als eine Lebensform ansieht, die nicht auf die Sphäre des Staates beschränkt ist. Deutlich wird das Ausgangsdilemma von Bildung in der 3. Dimension: im Seminar wird modellhaft erprobt, wie Individuen soziale Gruppen selbstorganisiert und verantwortungsbewusst operieren können und fähig werden, immer neue Herausforderungen ihrer Umwelt aufzunehmen, ohne durch Ausgrenzung zu erstarren. Dies kann durch kein noch so ausgereiftes Bildungsprogramm garantiert werden.

Didaktik und Grundhaltung für Erziehung zu Demokratie und Toleranz

Nach der Betrachtung der verschiedenen Menschenbilder und den unterschiedlichen Dimensionen des Lernens sollte deutlich sein, dass eine bestimmte Grundhaltung für die pädagogische Arbeit mit Gruppen entscheidend ist. Das nachfolgende Wertequadrat¹⁵ verdeutlicht die Bezugswerte einer Didaktik der Toleranz, die sich der Grenzen ihrer Machbarkeit bewusst ist.



Im Vordergrund einer Didaktik der Toleranz steht ein Spannungsverhältnis, das verhindert, das Toleranzlernen zu moralisierendem Gutmenschentum führt. Eine Didaktik der Toleranz braucht sehr wohl eine Leitung in zweifacher Hinsicht: Erstens im Sinne eines inhaltlichen Lernangebotes, das sich der demokratischen Tradition verpflichtet weiß und zweitens im Sinne einer sozialen Führung einer Gruppe von Lernenden. Dieser Wert der Leitung muss aber in ausgehaltener Spannung zur Gelassenheit stehen, die immer wieder auch sein lassen kann, was aktuell in einem Seminar oder einem Projekt des Toleranzlernens geschieht. In diesem Gegenwert zu Leitung ist das Bewusstsein der Freiheit verankert, als Grundvoraussetzung, dass sich Lernen eigenverantwortlich und selbstorganisiert „ereignen“ kann.

Die unteren Begriffe des Schemas zeigen Übertreibungen des jeweiligen Positivwertes an. So kann zu starke Leitung in Unterrichten in ein „Unter-Richten“ abgleiten, das zur

Bevormundung wird und vorgefertigte Inhalte vermitteln möchte, und damit auf didaktischer Ebene der Grundannahme der Toleranz widerspricht. Auf der anderen Seite kann Gelassenheit in Gleichgültigkeit umschlagen, die alles gleich gelten lässt und somit Toleranz auf didaktischer Ebene als Relativismus missversteht, der Teilnehmende in die Orientierungslosigkeit entlässt.

Als Entwicklungsquadrat enthält das Schema eine normative Komponente: wo zuviel Gleichgültigkeit herrscht, muss Leitung in die Hand genommen werden, wo zu viel Unterricht ist, sollte Gelassenheit geübt werden. Die Entwicklungslinien verlaufen also zu den konträren Positivwerten und nicht zu den jeweiligen Positivwerten, um eine Gegenbalance zu erreichen.

Abschließend lassen sich aus diesem Werte- und Entwicklungsquadrat Grundhaltungen für eine Didaktik der Toleranz ableiten, die als Orientierungsraster für Bildungsprojekte im Kontext von Toleranz/Intoleranz gelten sollten, wenn diese kohärent und fundiert sein sollen:

- Achtung und Achtsamkeit sind entscheidend für die systemische Sicht. Die Eigenwirklichkeit von Systemen sollte geachtet und sie nicht als Objekte behandelt werden, über denen der Moderator steht und sein Wissen an sie direkt vermitteln kann. Damit ist auch Achtsamkeit wichtig, vor allem den Prozessen und der momentanen sozialen Wirklichkeit einer Gruppe gegenüber.
- Zuwendung steht damit in Verbindung. Das Machbarkeitsdenken sollte aufgegeben werden und eine Ruhe und Gelassenheit entwickelt werden, um beobachten zu können, was gerade passiert. Der Moderator ist hier eher Zuhörer denn Akteur.
- Bescheidenheit gegenüber der Komplexität sozialer Wirklichkeit und ihrer Wechselwirkungen ist entscheidend. Hier muss auch die fundamentale Intransparenz sozialer Systeme anerkannt werden, was in der Konsequenz bedeutet, keine Rezeptangebote in Form von Techniken oder Verhaltensweisen zu machen.
- Vertrauen ist das positive Korrelat zur Bescheidenheit. Oft entwickeln sich Gruppen und Systeme „von selbst“, die Gruppendynamik nimmt ihren Lauf in unterschiedlicher Ausprägung und die Moderation sollte diese Art der Selbstorganisation weitestgehend zulassen und im besten Falle der Gruppe ermöglichen, selbst arbeitsfähig zu werden und differenziert zu reflektieren.
- Spontaneität ist immer da nötig, wo Prozesse in ihrer Einmaligkeit wertgeschätzt werden sollen. Spontaneität ist aber keine Technik, sondern eine Bereitschaft, auf das Jetzt zu achten und damit produktiv umzugehen. Im Sinne des starken Konzepts von Freiheit bedeutet dies, dass auch Trotz, Sturheit, Witz, Intoleranz und Ironie in bestimmten Situationen zu erfolgreicher Selbststeuerung von demokratischen Prozessen beitragen können. Mit dieser Perspektive wird Erziehung zum „Gutmenschentum“ vermieden und statt dessen

¹⁵ Zur Bedeutung von Wertequadraten vgl. Friedemann Schulz von Thun (1989): *Miteinander Reden 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*, S. 30ff

die Faktizität der unterschiedlichen und kreativen Weltbezüge von Menschen ernst genommen und in das demokratische Spiel mit eingebracht.

- Konflikte und Missverständnisse sind kein zu vermeidendes Übel, sondern können in der realen Situation der Gruppe – oft zwischen oder jenseits der Übungen auftretend – als Lernchance genutzt werden.
- Reflexion und Selbstreflexion von unterschiedlichen Deutungen und blinden Flecken sollte immer wieder stattfinden können. Statt gesicherter Ergebnisse sollten Nachdenklichkeit und Schlüsselerlebnisse im Vordergrund stehen. Dies gilt insbesondere auch für den Moderator, Ausbildner oder Projektleiter selbst.

Postskriptum: Die Problematik der Evaluation

Erziehung zu Demokratie und Toleranz im Kontext politischer Bildung sieht sich zunehmend mit der Herausforderung Evaluation konfrontiert. Evaluation wird häufig als Verunsicherung erlebt, tritt von außen an Bildungskontexte heran und ist in Begrifflichkeit wie Anspruch unklar. Im Folgenden werden vier Thesen skizziert, die den Weg weisen sollen zu einem Verständnis von Evaluation, das sich für politische Bildung eignet:¹⁶

- Evaluation muss die Werte und Ziele dessen, was evaluiert wird, reflektieren
Evaluation muss zu Erziehung, zu Demokratie und Toleranz "passen". Dies ist nicht im Sinne eines Erfüllungsgehilfen zu verstehen, sondern in der Konsistenz der Werte und Ziele. Evaluation scheidet bisher häufig, weil sie in Vorgehen und Erhebung als "intolerant" erlebt wird und Werte wie Transparenz und Offenheit vermissen lässt. Evaluation sollte im besten Falle partizipativ vorgehen und schon in der Erarbeitung einer Evaluationsfrage alle Beteiligten und Betroffenen (Stakeholder) mit einbeziehen und sie ermächtigen, den Evaluationsprozess weitgehend selbst in die Hand zu nehmen.
- Evaluation sollte mit einer wertschätzenden Perspektive an politische Bildung herantreten¹⁷
Politische Bildung fokussiert häufig auf gesellschaftliche Probleme und Kontexte, die als defizitär erlebt werden. Diese Defizitorientierung versperrt häufig den Blick für kreatives Innovationspotential. Evaluation verstärkt diese Abwärtsspirale, indem sie nur nach dem fragt, was nicht funktioniert. Wertschätzende Eva-

luation dagegen setzt an dem Potential an, das bereits sichtbar ist, nutzt es und bestärkt es, um in der Konsequenz zu Handlungen und Aktionen zu motivieren, die sich in positiven Erfahrungen gründen.

- Die hauptsächliche Funktion von Evaluation politischer Bildung ist Klärung, Dokumentation von Innovation und die Förderung von Potential
Evaluationen werden häufig in Auftrag gegeben, um Wirkungen und gesellschaftliche Veränderungen wissenschaftlich darzulegen. Dieser Anspruch an Evaluation ist – vor allem bei gegebenen Ressourcen – kaum je einlösbar. Evaluation sollte sich an dem Nutzen für die Beteiligten und Betroffenen orientieren und deshalb eine klärende und dokumentierende Funktion einnehmen. Evaluation ist häufig die erste systematische Reflexionsmöglichkeit von Zielen, Konzepten und Erfolgskriterien für die eigene Arbeit. Dies kann motivieren, Kräfte in konkretere Richtungen zu bündeln.
- Beteiligte und Betroffene sollten ermutigt werden, Evaluation in ihre Projekte zu integrieren
Evaluation sollte ihrem Anspruch nach keine externe Bewertung sein, sondern von Beteiligten und Betroffenen selbst in die Hand genommen werden. Besonders Selbstevaluation eignet sich hierfür. Um dies zu ermöglichen, ist ein pragmatischer und handlungsorientierter Umgang mit Vorgehen und Erhebungsmethoden nötig. Ziel einer Evaluation politischer Bildung ist nicht eine quasi wissenschaftliche Darlegung von Messdaten, sondern die soziale Vernetzung unterschiedlicher Perspektiven, die als hilfreich für die eigene Arbeit erlebt wird. Deshalb sollte das methodische Vorgehen möglichst nah an den pädagogischen Kompetenzen der Beteiligten und Betroffenen orientiert sein.

Bibliographie

- Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog (Hrsg.) (2002): Das Ende der Toleranz? Identität und Pluralismus in der modernen Gesellschaft. München: Piper
- Breit, G. / Schiele, S. (Hrsg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung
- Council for Cultural Cooperation (Hrsg.): Project on "Education for Democratic Citizenship": C. Birzéa. Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. Strasbourg 2000
- Derrida, J.: Gesetzeskraft. Der mystische Grund der Autorität. Frankfurt 1996
- Dunn, S. / Fritzsche, K. P. / Morgan, V. (International Network „Education for Democracy, Human Rights and Tolerance“) (Hrsg.) (2003): Tolerance Matters – Inter-

¹⁶ Zu einer ausführlichen Darstellung der Problematik und einer möglichen Vorgehensweise für Evaluation politischer Bildung siehe Wenzel / Ulrich 2003

¹⁷ Zu einem methodischen Vorschlag für ein wertschätzendes Vorgehen in Evaluation siehe Wenzel 2003

- national Educational Approaches. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Edelstein, W. / Fauser, P. (2001): Demokratie lernen und leben – Gutachten zum Programm In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Förderung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft Nr. 96
- Feldmann, E. / Henschel, T. R. / Ulrich, S. (2000): Toleranz – Grundlage für ein demokratisches Miteinander. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Forst, R. (Hrsg.) (2000). Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt und New York: Campus
- Geißler, K. A.: Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied. Beltz Weiterbildung, 2. Auflage Weinheim 1999.
- Georgi, V. / Ulrich, S. / Wenzel, F. (2003): Education for Democracy and Tolerance in Germany. In Dunn / Fritzsche / Morgan (Hrsg.), S. 85–115
- Heitmeyer, W. (2003): Riskante Toleranz. Moralgesättigt und gefährlich attraktiv. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Ethische Aspekte der interkulturellen Zusammenarbeit. Ausgabe 1, 2003, S. 32–34
- König, E. / Volmer, G.: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Deutscher Studienverlag, 7. Auflage Weinheim 2000
- Luhmann, N. / E. Schorr (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Maturana, H. / Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München: Scherz
- Riemann, F. (1961): Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München/Basel: E. Reinhardt
- Schulz von Thun, F. (1989): Miteinander Reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Hamburg: Rowohlt.
- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungsarbeit. Neuwied: Luchterhand.
- Ulrich, S., unter Mitarbeit von J. Heckel, S. Rappenglück und F. M. Wenzel (2001): Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Uhl, K. / Ulrich, S. / Wenzel, F.M. (Hrsg.): Was können wir messen? Wirkungsevaluation politischer Bildung. Gütersloh. Bertelsmann Stiftung
- Wenzel, F.M. / Ulrich S. (2003): Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Wenzel, F.M./ Seberich, M. (2002): Handeln reflektieren – Demokratie erleben. Das Projekt Erziehung zu Demokratie und Toleranz. In Breit / Schiele (Hrsg.), S. 241–256
- Wenzel, F.M. (2003): Selbstevaluation wertschätzend gestalten. Methodisches Vorgehen in sechs Schritten. In: Uhl / Ulrich / Wenzel (Hrsg.) (2003)
- Walzer, M. (1996). On Toleration. New York: Yale University
- Wierlacher, A. (Hrsg.) (1996): Kulturthema Toleranz. Zur Grundlegung einer interdisziplinären und interkulturellen Toleranzforschung. München: Iudicium
- Zizek, S. (1998): Ein Plädoyer für die Intoleranz. Wien: Passagen
- Zizek, S. (2001): What is wrong with Tolerance? In: Rösen, J. (Hrsg.) (2001): Kulturwissenschaftliches Institut, Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen, Jahrbuch 2000/2001. Essen: Eigenverlag

Korrespondenzadresse:

Florian M. Wenzel
 Akademie am Centrum für angewandte
 Politikforschung
 Kirchstraße 2
 85416 Oberhummel
 Tel./Fax 08761 334 665
 florian-marinus.wenzel@weihenstephan.org

Marina Roncoroni, EUMC

Die Arbeit und Aufgabenstellung der Europäischen Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC) / The work and the tasks of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)

Marina Roncoroni, EUMC

Überblick über die Arbeit der EUMC

Die EUMC ist eine unabhängige Einrichtung der Europäischen Union und wurde durch die Verordnung Nr. 1035/97 des Rates 1998 geschaffen. Das Hauptziel der Beobachtungsstelle mit 30 MitarbeiterInnen besteht darin, der Gemeinschaft und ihren Mitgliedstaaten objektive, zuverlässige und vergleichbare Informationen über rassistische, fremdenfeindliche und antisemitische Phänomene auf europäischer Ebene bereitzustellen. Die Beobachtungsstelle als Querschnittsorganisation untersucht Ausmaß und Entwicklung der Phänomene und Erscheinungsformen von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus, analysiert ihre Ursachen, Folgen und Auswirkungen sowie Beispiele bewährter Praktiken. Um diese vielgestaltige Zielsetzung zu erfüllen, wurden der Beobachtungsstelle folgende Aufgaben übertragen:

- sie richtet ein Europäisches Informationsnetz über Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (RAXEN) ein und koordiniert es;
- sie arbeitet mit den Informationsübermittlern zusammen und erstellt ein Konzept für eine abgestimmte Nutzung der Datenbanken;
- sie führt Forschungsarbeiten, Erhebungen und Studien durch, die einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden;
- sie schafft einen öffentlich zugänglichen Dokumentationsfonds;
- sie entwickelt Methoden, um eine bessere Vergleichbarkeit der Daten auf europäischer Ebene zu erzielen;
- sie entwickelt dazu Indikatoren und identifiziert Kriterien zur Erfassung von Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung in ihren unterschiedlichen Manifestationen;
- sie initiiert die Veranstaltung von Rundtischgesprächen auf einzelstaatlicher Ebene;
- sie führt Informationsveranstaltungen zu den Schlüsselthemen durch;
- sie arbeitet Schlussfolgerungen und Gutachten für die Gemeinschaft und ihre Mitgliedstaaten aus;

Overview of the EUMC's work

The EUMC is an independent institution of the European Union and was established by Council Regulation No 1035/97 in 1998. The Monitoring Centre has 30 employees and its primary task is to provide the States with objective, reliable and comparable information on racism, xenophobia and anti-Semitism at the European level. The Monitoring centre is a cross-section organisation and studies the extent and development of the phenomena and manifestations of racism, xenophobia and anti-Semitism, and analyses their causes, consequences and effects as well as examples of best practice. In order to be able to fulfil this varied objective the Monitoring centre takes charge of the following tasks:

- It creates and coordinates a European Information Network on Racism and Xenophobia (RAXEN);
- It cooperates with those providing the information and establishes a concept for the concerted use of the databases;
- It conducts research, surveys and studies which are disseminated to a wide public;
- It creates a documentation fund which is open to the public;
- It develops methods aimed at creating a better comparability of data on the European level;



- sie veröffentlicht einen Jahresbericht über den Stand von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in den Mitgliedstaaten.

Ergebnisse der Jahresberichte

Seit Aufnahme ihrer Tätigkeit hat die EUMC vier Jahresberichte veröffentlicht. Die wichtigsten Ergebnisse hieraus sind folgende:

Generell werden zu wenige rassistische, fremdenfeindliche und antisemitische Vorfälle aufgenommen. Opferstudien zeigen, dass nur ein kleiner Teil von rassistischen Vorfällen systematisch registriert wird. Statistiken sind meist nicht zuverlässig. Nur einige Mitgliedstaaten wie Österreich, Deutschland, Belgien, die Niederlande, Schweden und das Vereinigte Königreich führen detaillierte offizielle Aufzeichnungen über Straftaten im Bereich des Rassismus und der rassistisch/ ethnisch motivierten Diskriminierung. Die meisten Beschwerden über Diskriminierung betreffen die Bereiche Arbeitsmarkt und Arbeitsleben, gefolgt von Zugangsproblemen von Minderheiten zum Wohnungsmarkt und im Bildungsbereich.

Die rechts-orientierte Szene ist weiterhin präsent und besonders im Internet aktiv. Von neonazistischen Organisationen und unterstützenden Gruppierungen begangene rassistische Straftaten in unterschiedlichen Erscheinungsformen und unterschiedlicher Ausprägung werden aus den meisten EU-Mitgliedsstaaten gemeldet. Das EUMC wird demnächst eine Studie seiner RAXEN Partner über das Ausmaß fremdenfeindlicher Übergriffe und Straftaten veröffentlichen.

Im Internet ist ein erheblicher Anstieg von Rassismus zu verzeichnen. Laut Forschern des Simon-Wiesenthal-Zentrums ist die Zahl rassistischer Websites in Europa von einer im Jahr 1995 auf 2 100 im Jahr 1999 gestiegen. In Deutschland hat sich die Zahl rassistischer Websites zwischen 1999 und 2000 verdoppelt. Die Musikszene gilt zunehmend als zentraler Anlaufpunkt für rechtsextremistische Gruppen in Europa. Die Zielgruppen sind u.a. Linie Roma und Flüchtlinge aus arabischen und afrikanischen Ländern sowie jüdische Einrichtungen und Personen.

Die allgemeine Situation hat sich noch verschärft: Nach den Terroranschlägen gegen die Vereinigten Staaten hat unser Anliegen größte Bedeutung erlangt. Wie befürchtet, verzeichnet das EUMC eine Zunahme von Antisemitismus und Islamphobie. Es könnte in der Gemeinschaft zu einer Ausgrenzung und Fundamentalisierung ethnischer, religiöser und kultureller Minderheiten kommen. Rechtsradikaler Populismus und Extremismus könnten als Gewinner hervorgehen. Und die Entwicklung (zunehmende Islamphobie und Antisemitismus) scheint uns Recht zu geben.

Durch das RAXEN-Netz konnten wir außerdem sehr schnell und effizient auf den Anschlag gegen die Verei-

- It develops indicators for this and identifies criteria for registering xenophobia and discrimination in their different forms;
- It initiates the organisation of round table talks on national level;
- It organises events on the key issues;
- It draws up conclusions and reports for the Community and its Member States;
- It publishes an annual report providing information about the situation regarding racism and xenophobia in the Member States.

Results of the annual reports

Since the commencement of its activities the EUMC has published four annual reports. Here are the most important results:

In general, too few racist, xenophobic and anti-Semitic incidents are reported to the police. Victim studies show that only a small number of racist incidents are systematically registered. Statistics are, for the most part, unreliable. Detailed and official records on criminal offences in the field of racism and racist-motivated discrimination only exist in a few Member States like Austria, Germany, Belgium, the Netherlands, Sweden and the United Kingdom. Most complaints regarding discrimination concern the labour market and working life, followed by problems encountered by minorities with regard to access to the housing market and to education.

The right-wing scene is still present and is particularly active on the Internet. Most Member States report on racist criminal offences in their different forms and differing extents committed by neo-nazi organisations and supportive groups.

The EUMC will shortly publish a study of its RAXEN partners on the level of xenophobic assaults and offences.

An enormous increase in racism on the Internet is to be noted. According to researchers of the Simon-Wiesenthal Centre, the number of racist websites has risen from one in 1995 to 2100 in 1999. In Germany, the number of racist websites has doubled from 1999 to 2000. It is said that the music scene is increasingly becoming a central meeting point for right-wing groups in Europe. Their target groups are, inter alia, Romany and refugees from Arab and African countries as well as Jewish institutions and people.

The general situation has become worse. After the terrorist attacks against the United States, our area of concern has acquired the utmost importance. As feared, the EUMC has recorded an increase in anti-Semitism and Islamophobia. This could lead to exclusion in the Community and fundamentalisation of ethnic, religious and cultural minorities. Right-wing populism and extremism could be the winners. Developments (increasing Islamophobia and anti-Semitism) seem to confirm this.

nigten Staaten am 9.11.2001 reagieren. Innerhalb von 14 Tagen waren wir in der Lage, einen Bericht über die Lage der islamischen Gemeinschaften in den 15 Mitgliedstaaten nach den Terroranschlägen vom 11. September vorzulegen. Die EUMC ergänzt diese kurzfristige Initiative durch eine längerfristige regelmäßige Beobachtung und Berichterstattung über Einstellungen/Vorfälle gegenüber Minderheiten in den Mitgliedsstaaten.

Doch es gibt auch positive Entwicklungen in der Europäischen Union und ihren Mitgliedsstaaten:

Die Charta der Grundrechte

Die Bekräftigung der Grundrechte und der Nichtdiskriminierung in der EU erfolgte mit der Proklamation der Charta der Grundrechte auf dem Europäischen Gipfeltreffen in Nizza am 7. Dezember 2000. Diese Charta zielt darauf ab, die Grundrechte im Lichte der Weiterentwicklung der Gesellschaft und des sozialen Fortschritts zu schützen, indem sie diese Rechte sichtbar macht.

Gesetzgebung

Die Europäische Union hat ein Antidiskriminierungspaket verabschiedet. Die Richtlinie des Rates zum Artikel 13 des Amsterdamer Vertrages zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft wurde am 29. Juni 2000 verabschiedet. Diese Richtlinie schafft einen verbindlichen Rahmen zur Bekämpfung der Diskriminierung aufgrund der Rasse in der gesamten EU und sollte bis zum Juli 2003 in das einzelstaatliche Recht der Mitgliedstaaten umgesetzt werden. Dies hat noch nicht in allen Mitgliedsstaaten stattgefunden. Bestandteil dieses Pakets ist auch das Aktionsprogramm der EU für 2001-2006 zur Bekämpfung der Diskriminierung. Es fördert Maßnahmen, die auf die Verhütung und Bekämpfung von Diskriminierungen aus verschiedenen Gründen wie Rasse, ethnische Herkunft, Religion oder Weltanschauung abstellen. Es verfügt über Haushaltsmittel in Höhe von circa 100 Millionen Euro.

Das RAXEN-Netz

Die wichtigste Entwicklung der Beobachtungsstelle ist RAXEN, das neue Europäische Informationsnetz über Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (RAXEN). RAXEN ist das Herzstück unserer Aktivitäten und unseres Auftrags. Es zielt darauf ab, Daten und Informationen über Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene zu sammeln. RAXEN kann als eine Art „Frühwarnsystem“ für die Europäische Union fungieren. Diese Aufgabe wird mit Hilfe der von der EUMC in Auftrag genommenen nationalen Anlaufstellen (National Focal Points) erfüllt. Diese sammeln und koordinieren Informationen in enger Zusammenarbeit mit der EUMC

With the help of the RAXEN network we were able to react very quickly and efficiently to the attack against the United States on September 11th. Within 2 weeks we were in a position to present a report on the situation of the Islamic communities in the 15 Member States following the attacks. This short-term initiative has been complemented by a longer-term, regular monitoring and reporting procedure on attitudes/incidents concerning minorities in the Member States.

Yet there are also positive developments in the European Union and its Member States.

The Charter of fundamental rights

With the proclamation of the Charter of fundamental rights at the European summit in Nice on December 7th 2000, the fundamental rights and the principle of non-discrimination within the EU were reaffirmed. This Charter aims at the protection of the fundamental rights in light of society's ongoing development and social progress by making these rights more evident.

Legislation

The European Union has adopted a package of anti-discrimination measures. With regard to Article 13 of the Treaty of Amsterdam, the Council's Directive on the implementation of the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin was adopted on June 29th 2000. This Directive, which creates a binding framework for all the EU Member States in their fight against discrimination on the grounds of racial or ethnic origin, was to be implemented into national law in the Member States by July 2003. However, so far implementation has not been carried out in all the Member States. One part of this package of measures is the Community's Action Programme to combat discrimination (2001-2006). It promotes measures aimed at preventing and combating discrimination based on racial and ethnic origin, religion or belief. The budget for the Action Programme amounts to approximately 100 million euros.

The RAXEN Network

The most important achievement of the Monitoring Centre is RAXEN, the new Racism and Xenophobia European Network (RAXEN). RAXEN lies at the heart of all our activities and tasks. RAXEN is charged with the collection of data on the phenomena of racism, xenophobia and anti-Semitism, at the national and at the European level. Hence RAXEN should serve as an "early warning system" for the European Union. To fulfil this role it is being supported by the National Focal Points that were commissioned by the EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia). In close cooperation with the EUMC and the

und den anderen nationalen Anlaufstellen in den derzeitigen und zukünftigen EU-Mitgliedstaaten.

RAXEN war nach weitreichenden Konsultationen mit Forschungszentren, Nichtregierungsorganisationen, Fachzentren, den Sozialpartnern u.a. eingerichtet worden. Ziel ist es, den Bedarf der Nutzer von Anfang an zu integrieren. Zunächst wurde in allen EU-Mitgliedstaaten sowie den zukünftigen Mitgliedsstaaten die „Bestandsaufnahme“ erfolgreich abgeschlossen; sie dient als Wegweiser für Organisationen, als Grundlage zur Entwicklung geeigneter Maßnahmen und Veröffentlichungen. Sie ermittelte innerhalb der EU, „wer - wo - was weiß“, d.h. welche Stellen in welchen Ländern über welche Informationen verfügen. RAXEN wird nicht nur die Basis für Informationen sein, sondern auch die Grundlage darstellen für zukünftige politische Empfehlungen an die Mitgliedstaaten, für Berichte und Veröffentlichungen. Die wichtigsten Schwerpunktthemen für die Datensammlung durch die nationalen Anlaufstellen sind: der Arbeitsmarkt, die Erziehung, rassistische Gewalttaten und Diskriminierung, die Gesetzgebung und der Wohnungsmarkt. In diesem Jahr werden wir die Datenglage in diesen Bereichen noch vertiefen und uns vor allem auf die Vergleichbarkeit der Daten konzentrieren.

Die EUMC kooperiert – insbesondere durch RAXEN – mit einschlägigen Organisationen auf einzelstaatlicher Ebene, z.B. mit Nichtregierungsorganisationen, Forschern, Regierungsorganisationen, Sozialpartnern, Vertretern der unterschiedlichen Konfessionen und anderen wichtigen Akteuren. Die EUMC ist eine Netzwerkorganisation und versucht, Brücken zu schlagen zwischen den verschiedenen in diesem Bereich tätigen Schlüsselorganisationen und Menschen.

Runde Tische

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Mandats der EUMC ist die Durchführung von Rundtischtreffen auf einzelstaatlicher Ebene der EU-Mitgliedstaaten sowie auf europäischer Ebene. Zu diesem Zweck unterstützt die EUMC die Veranstaltung Runder Tische in den Mitgliedsstaaten, um den Austausch von Informationen und bewährter Praxis sowie die Ermittlung von Schlüsselthemen anzuregen. Auch in diesem Bereich ist das EUMC als Netzwerkorganisation tätig. Unser Ziel besteht darin, die wichtigsten Akteure zusammenzubringen. Innerhalb der letzten vier Jahre fanden in allen der 15 Mitgliedstaaten Nationale Runde Tische statt. Einmal jährlich veranstaltet die EUMC eine Europäische Rundtischkonferenz, auf der die nationalen Vertreter die Schlüsselthemen vorstellen und ein gemeinsames Arbeitsprogramm festgelegt wird. Das EUMC organisiert spezielle Expertenworkshops zu Schlüsselthemen für Mitglieder der nationalen Runden Tische und veranstaltete beispielsweise u.a. gemeinsam mit ECRI (European Commission Against Racism and Xenophobia) einen Workshop

other national NFP's, they collect and coordinate information in the old and new EU Member States.

RAXEN was set up after intensive consultation with research centres, non-governmental organisations, centres of expertise, social partners etc. The aim is to embrace the needs of the users from the very outset. In a first step, an analysis has been successfully conducted in all the old and new Member States and which now serves as a guide for the organisations and as the starting point to developing adequate measures and publications. With the help of this analysis it was possible to determine who knew what within the EU and where this knowledge was available, i.e. to identify the information available in each country held by which organisations or institutions. Not only will RAXEN be the foundation for such information, but it will also be considered the basis for future political recommendations by the Member States, as well as for reports and publications. The key issues for data collection by the National Focal Points were the following: the labour market, education, acts of violence with racist overtones and discrimination, legislation and the housing market. In the course of 2004 we will expand data collection in these fields and above all concentrate on the comparability of the data.

The EUMC cooperates – notably with RAXEN – with relevant organisations at the national level, e.g. with non-governmental organisations, researchers, governmental organisations, social partners, representatives of the different denominations and other key players. The EUMC is a network organisation that tries to build bridges between the different key organisations and actors active in this field.

Round Table Meetings

Another important aspect of the EUMC's mandate is the organisation of round table meetings of the EU Member States at the national level as well as at the European level. The EUMC supports the organisation of round tables in the Member States in order to improve the exchange of information and to stimulate the identification of examples of “good practice” and key issues. In this respect the EUMC also acts as a networking organisation. Our aim is to bring together the key players. Over the past four years round table meetings were held in all 15 Member States. Once a year the EUMC organises a European Round Table Conference to give national representatives the opportunity to discuss key issues and where a joint work programme is then determined. The EUMC organises special expert workshops on key issues for the participants of the national round tables and, for example, it also arranged a workshop in Strasbourg in cooperation with the ECRI (European Commission Against Racism and Xenophobia) on the occasion of the International Day for the Elimination of Racial Discrimination on 21 March 2003.

am Internationalen Tag gegen Rassismus (21. März 2003) in Strasbourg.

Mit den Runden Tischen greift die Europäische Beobachtungsstelle die spezifischen Probleme und Möglichkeiten in den Mitgliedstaaten auf. Dadurch versucht das EUMC einen regen Informations- und Erkenntnistransfer von und zu den Mitgliedsstaaten zu etablieren und einen Überblick über die wesentlichen Kernfragen in den jeweiligen Mitgliedsstaaten zu bekommen. Das EUMC unterstützt die nationalen Runden Tische zum Beispiel durch:

- das Informationsnetzwerk RAXEN, das über 25 Nationale Koordinierungsstellen („National Focal Points“) in den EU Staaten verfügt
- unsere Forschungsergebnisse, die wir zur Verfügung stellen
- die gemeinsame Identifizierung von Schlüsselfragen
- Informations- und Erkenntnistransfer
- unsere Dokumentation und Datenbank
- die Veröffentlichung unserer Studien

Maßnahmenpaket der EU zur Antidiskriminierung

Antidiskriminierungsmaßnahmen sind für die EUMC von höchster Bedeutung. Um die Umsetzung des Maßnahmenpaketes der EU zur Antidiskriminierung zu unterstützen, hat die EUMC verschiedene Initiativen ergriffen:

Erstens durch die direkte Unterbreitung von Vorschlägen und diesbezügliche Empfehlungen während des Prozesses der Erstellung von Richtlinien (Richtlinie zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft, Richtlinie zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf) und des Aktionsprogramms.

Zweitens haben wir ein gemeinsames Projekt mit der Migration Policy Group abgeschlossen, das einen Überblick über die Rechtsvorschriften und die Gesetzgebung in den Mitgliedsstaaten gibt. Wir haben 2001-2002 einen Überblick über die zu dieser Zeit gültige Gesetzgebung in den Mitgliedsstaaten im Vergleich zu den EU-Richtlinien erarbeitet, um die Umsetzung der Richtlinien zu unterstützen. RAXEN hat einen Informationsbeitrag für das Aktionsprogramm der EU bereitgestellt.

Beispiele für weitere Aktivitäten der EUMC

Das EUMC hat ein breites Spektrum an Projekten initiiert, um enge Netze zu schaffen und Brücken zur Zivilgesellschaft zu bauen. Die EUMC gibt Studien zu Schlüsselthemen in Auftrag, die veröffentlicht wurden bzw. demnächst veröffentlicht werden, z.B. über:

With these round table meetings the European Monitoring Centre addresses the specific problems and opportunities that exist in the Member States. In so doing, the EUMC tries to establish a regular exchange of information and knowledge between the different Member States and tries to acquire an overview of the core issues in the respective Member States. The EUMC supports the national round table meetings with, for example:

- The RAXEN Information Network which has more than 25 “National Focal Points“ in the EU Member States
- The publication of our research results
- The joint identification of key issues
- The exchange of information and knowledge gained
- Our documentation and data base
- The publication of our studies

The EU’s actions to combat all forms of discrimination

Measures to combat all forms of discrimination are of utmost importance for the EUMC. To assist in the implementation of the EU’s actions in the fight against discrimination, the EUMC has launched several initiatives:

First, with the direct presentation of proposals and corresponding recommendations during the process of drafting directives and the Action Programme (e.g. the Directive on the implementation of the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin, the Directive establishing a general framework for equal treatment in employment and occupation).

Second, we have concluded a joint project with the Migration Policy Group, giving an overview of legal provisions and legislation in the Member States. In 2001-2002, with the aim of supporting the implementation of the Directives, we compiled information on the Member States’ current legislation and compared it to the EU’s Directives. In addition, RAXEN provided further information for the EU’s Action Programme.

Additional/further activities of the EUMC

The EUMC has initiated a wide range of projects to create close networks and build bridges within civil society. The EUMC commissioned studies on key issues that have been published or will be published in the near future. For example on:

- Racially-motivated crimes and offences,
- Racism and cultural diversity in the media,
- Internet, racism and soccer,
- Discrimination in the labour market,
- Integration models for Muslims in five European cities,

- Rassistische Verbrechen und Straftaten,
- Rassismus und kulturelle Vielfalt in den Medien,
- Internet, Rassismus und Fußball,
- Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt
- Integrationsmodelle von Muslimen in 5 europäischen Städten
- Zugang von Roma Frauen zu sozialen Dienstleistungen und medizinischer Versorgung
- Islamphobie
- Antisemitismus

Diese Daten wurden bereits bzw. werden in unsere RAXEN-Datenbank integriert.

Die Charta der Europäischen Politischen Parteien für eine nicht-rassistische Gesellschaft

Im Rahmen der EUMC wurde eine „Charta der Europäischen Politischen Parteien für eine nicht-rassistische Gesellschaft“ erarbeitet. Die Charta wurde von über 80 politischen Parteien unterzeichnet. Durch die Umsetzung dieser „Charta“ haben wir einen weiteren Schritt zur Bekämpfung von institutionellem Rassismus und zur Beeinflussung der Parteien zum Wandel und zu positiven Maßnahmen unternommen. Das Forschungsnetzwerk „TEPSA“ hat einen Bericht vorgelegt mit Implementierungsvorschlägen.

Workshops und Studien

Wir haben 20 Workshops zu verschiedenen Themen wie „Die Verminderung rassistisch motivierter Gewalt – EXIT-Projekte“ sowie zu „Kernthemen“ für Vielfalt und Gleichheit, aber auch zur Angleichung der Datenerfassung auf europäischer Ebene, organisiert. Anfang 2003 haben wir mit Runden Tischen über Möglichkeiten und Problemstellungen des inter-religiösen Dialogs, sowie zu den Themenbereichen Antisemitismus und Islamphobie auf aktuelle Entwicklungen in Europa und im internationalen Kontext reagiert.

Wir haben neue Formen der Zusammenarbeit mit privaten Stiftungen geschaffen und gemeinsam mit dem Europäischen Stiftungszentrum ein Projekt, eine Wegweiser-Broschüre veröffentlicht über private Stiftungen im Bereich der interkulturellen Arbeit. Dieses Verzeichnis „Funding Minorities and Multiculturalism in Europe“ (Finanzierung von Minderheiten und Multikulturalismus in Europa) wurde im Mai 2001 veröffentlicht und ist ein wertvolles Instrument für alle in diesem Bereich Engagierten, z.B. Nichtregierungsorganisationen. Das Verzeichnis gibt einen Überblick, auf welchen Gebieten und Bereichen die privaten Stiftungen engagiert sind. Dieses gemeinsame Projekt eröffnet uns neue Chancen zur Zusammenarbeit: Private Stiftungen in Europa geben jährlich 1,6 Milliarden Euro für unsere Belange aus. Unsere Zusammenarbeit mit privaten Stiftungen wird fortgesetzt und verstärkt. Wir haben ebenfalls unsere Zusammenarbeit mit den Mitgliedsstaaten intensiviert und

- Access of Roma women to healthcare and social services,
- Islamophobia,
- Anti-Semitism,

This data has either already been integrated into the RAXEN data base or will be in the near future.

The Charter of the European political parties for a Non-Racist Society

With the help of the EUMC, a “Charter of European Political Parties for a Non-Racist Society“ was drafted. The Charter was signed by more than 80 political parties. With the implementation of this “Charter”, we took another step forward in the fight against institutionalised racism and we encouraged political parties to endeavour to translate the words of the Charter into concrete, positive measures. The research network TEPSA (Trans European Policy Studies Association) has presented a report with proposals for its implementation.

Workshops and studies

We have organised 20 workshops on different subjects such as “The prevention of racially motivated violence – EXIT projects“ and on other “core issues“ regarding diversity and uniformity, as well as on the adjustment of data collection methods at the European level. In response to current developments in Europe, we organised round table meetings at the beginning of 2003 to provide a forum for discussing the opportunities and problems of inter-religious dialogue, as well as on issues such as Anti-Semitism and Islamophobia.

We created new forms of cooperation with private foundations and together with the European Foundation Centre we have published guidelines on private foundations that are active in the field of intercultural relations. This directory, entitled “Funding Minorities and Multiculturalism in Europe“, was published in May 2001 and is a valuable instrument for all those working in this field, e.g. non-governmental organisations. The directory presents an overview of the private foundations’ activities in the different fields and sectors. This joint project offers us new ways of cooperation: In Europe, private foundations spend 1.6 billion euros annually on activities that are of great relevance to us. Our cooperation with private foundations will continue and will expand. We have also intensified our cooperation with the Member States and hold regular meetings with the so-called “Liaison Officers”, i.e. our contact persons in the governments of the Member States.

The media

We are aware of the great importance of the media and its influence on the opinion making process of the population. Herein lies the crucial responsibility of the media; the

führen regelmäßige Treffen mit den sogenannten „Liaison Officers“, d.h. unseren Ansprechpartnern bei den Regierungen der Mitgliedstaaten durch.

Bereich Medien

Wir wissen um die herausragende Bedeutung, die den Medien in der Meinungsbildung der Bevölkerung zukommen. Sie sind wesentlich daran beteiligt, Vorstellungen zu prägen. Daraus erwächst die zentrale Verantwortung, bereits in der medialen Darstellung von interkulturellen Zusammenhängen ein positives Klima für das Zusammenleben zu schaffen und Vorurteilen oder der Entstehung von „Feindbildern“ und Stereotypen vorzubeugen. Die Informations- und Kommunikationsstrategie des EUMC ist darauf abgestimmt, die von uns gesammelten Daten so objektiv, informativ und verständlich wie möglich sowohl einem „Fachpublikum“ als auch der breiteren Öffentlichkeit nahe zu bringen.

Dazu bedienen wir uns unterschiedlicher „Kommunikationsinstrumente“:

- Unsere Webseite wird ständig aktualisiert und „nutzerfreundlich“ gestaltet. Sie dient als „Visitenkarte“ mit der wohl weitestgehenden Verbreitungsmöglichkeit. Für die Zukunft ist eine interaktive Gestaltung geplant, um den Informationsaustausch weiter zu erleichtern und zu erweitern.
- Die Abteilung Öffentlichkeitsarbeit steht im regelmäßigen Kontakt mit den großen Medienanstalten und kommuniziert Presseerklärungen zu wichtigen Ereignissen
- Anhand der täglichen Auswertung der wichtigsten europäischen Printmedien wird unser Pressespiegel erstellt, der, neben unserer RAXEN-Datenerfassung, die Grundlage für die Einschätzung von Entwicklungen auf dem Gebiet „Fremdenfeindlichkeit“ in den Mitgliedsstaaten bildet.
- 2002 wurde die Studie „Racism and Cultural Diversity in the Mass Media“ veröffentlicht, die einen hervorragenden Überblick über den Umgang der Medien mit den Themen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in allen EU Mitgliedsstaaten bietet. Die Untersuchung beinhaltet auch eine Bestandsaufnahme von bewährter Praxis im Medienbereich und ist auf außerordentlich positive Resonanz gestoßen.

Durch die sorgfältige Analyse der so gesammelten Informationen verfügt das EUMC über die Möglichkeit, die Funktion eines „Seismographen“ innerhalb der EU wahrzunehmen und als eine Art „Frühwarnsystem“ wesentlich zur Prävention von fremdenfeindlichen Tendenzen beizutragen.

Unsere Studien, weitere Projekte und Konferenzprotokolle sind auf der Website des EUMC unter www.eumc.eu.int veröffentlicht.

presentation of intercultural relations should contribute to inducing a positive climate which makes living together in peace possible. Spreading prejudices, making a bogeyman out of a culture and creating stereotypes must be guarded against. The information and communication strategy of the EUMC insures that the data collected by us is made available as objectively, informatively and comprehensibly as possible – this holds true for an expert audience as well as for the general public.

To achieve this we use a whole set of different “communication tools”:

- Our website is constantly being up-dated and is constructed in a user-friendly manner. It serves as our “business card“ with an ability to spread information as widely as possible. For the future, an interactive design is planned, which will further ease its use and expand the service of information exchange.
- The PR department is regularly in touch with the large media companies and communicates press releases on important events.
- By evaluating the most important European print media daily, we construct our press review. The press review and our RAXEN data acquisition form the basis for our assessment of developments in the field of xenophobia in the Member States.
- In 2002 the study “Racism and Cultural Diversity in the Mass Media“ was published, providing an excellent overview on the media and how it deals with topics such as racism and xenophobia in all the EU Member States. The study also included a review of best practice in the media and received overwhelmingly positive feedback.

Thanks to the meticulously conducted analysis and the information it provided, the EUMC is now able to act as a “seismograph” or “early warning system” within the EU and contribute significantly to the prevention of xenophobic tendencies.

Our studies, other projects and the minutes of the conferences are published on the EUMC website under www.eumc.eu.int.

EUMC Rahlgasse 3 A-1060 Wien, Tel: +43-1-580 38, Fax: +43-1-580 30-93 E-Mail: marina.roncoroni@eumc.eu.int

Christof Kriege, Jugend für Europa / National Youth Agency, Bonn

1. Das EU-Aktionsprogramm Jugend für Europa

Eine europäische Jugendförderung besteht bereits seit 1988 mit den Programmen Jugend für Europa I (1989 – 1991), Jugend für Europa II (1992 – 1999) und dem Europäischen Freiwilligendienst (ab 1996 – 1999). Das jetzige EU-Aktionsprogramm JUGEND, das eine Laufzeit von 2000 – 2006 hat, ist gestützt auf Art. 149 des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (Vertrag von Rom 25.03.1975) und den Beschluss Nr. 1031/ 2000/ EG des Europäischen Parlaments zur Einführung des Aktionsprogramms JUGEND. Es hat ein Gesamtvolumen von rund 520 Mio Euro; Deutschland erhält nach einem festgelegten Verteilerschlüssel jährlich daraus rund 7,9 Mio Euro (=13,94 %). Europaweit wurden im Jahr 2000 über 10.000 Projekte mit einer Teilnahme von 103.784 jungen Menschen gefördert.

2. Bildungsziele des EU- Aktionsprogramms

2.1 Politische Ziele

- Unterstützung zur Ausübung der Rolle mündiger BürgerInnen
- Aktiver Beitrag zum Aufbau Europas
- Aktive Teilnahme junger Menschen am öffentlichen Leben
- Aktive Beteiligung der Jugendlichen (Partizipation)

2.2 Lernziele der beteiligten jungen Menschen

- Erhöhung der Mobilität junger Menschen
- Unterstützung beim Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen
- Kennen lernen anderer Kulturen
- Anreiz zu Eigeninitiative und Kreativität
- Toleranz- und Solidaritätsfähigkeit zur Rassismusbekämpfung
- Persönliche und berufliche Schlüsselqualifikationen

3. Förderpolitische Ziele des EU-Aktionsprogramms

- Aktive Beteiligung von Jugendlichen
- Einbeziehung benachteiligter Jugendlicher (Benachteiligung wird verstanden als kulturelle, geografische, sozioökonomische, geschlechtsspezifische und durch

1. EU Action Program „Youth“

Support measures at the European level have existed for young people since 1988 with the Youth for Europe I (1989–1991), Youth for Europe II (1992–1999) and the European Voluntary Service (from 1996–1999) programmes. The present EU Action Programme, YOUTH, for the period 2000–2006 is based on article 149 of the treaty establishing the European Community (treaty of Rome 25.03.1975) and Act Number 1031/200/CE of the European Parliament on the introduction of the Action Programme Youth. Funds have a total volume of about 520 million euros; Germany obtains about 7.9 million euros (= 13.94%) annually, according to a fixed scale of distribution. In 2000, more than 10,000 projects with 103,784 young people participating across Europe received financial support.

2. Educational Targets of the EU Action Programme

2.1 Political targets

- To support young people in becoming politically mature citizens
- Active participation in the European Construction
- Active participation of young people in public life
- Active involvement of young people (participation)

2.2 Learning goals of the young people participating

- To increase the mobility of young people
- To support them in the acquisition of knowledge, abilities and competences
- To become acquainted with other cultures
- Encouraging the development of their own initiative and creativity
- Promoting tolerance and solidarity as a safeguard against racism
- Key personal and vocational qualifications

3. Political support objectives of the EU Action Programme

- Active participation of young people
- Involvement of disadvantaged young people (caused by a less-privileged cultural, geographical, socio-eco-

- körperliche, geistige, soziale Behinderung entstehende Benachteiligung
- Unterstützung multilateraler Partnerschaften
- Förderung des interkulturellen Lernens
- Stärkung längerfristiger Beziehungen
- Weiterentwicklung gleichberechtigter internationaler Kooperation
- Gleichberechtigte Beteiligung beider Geschlechter
- Einbindung der Projekte in die alltägliche Jugendarbeit
- Projekte mit den Assoziierten Ländern

- economic or gender-specific background or by physical, intellectual or social disabilities)
- Support of multilateral partnerships
- Promotion of intercultural learning
- Strengthening of long-term relations
- Further development of equal international cooperation
- Equal participation of both sexes
- Integration of the projects in the daily working life of young people
- Projects with associated countries

4. Förderstruktur

4. Support structure

Aktion 1	Aktion 2	Aktion 3	Aktion 4	Aktion 5
Jugendbegegnung in Programmländern	Europäischer Freiwilligendienst (EFD) mit Programmländern	Jugendinitiativen & Future Capital	Gemeinsame Aktionen	Unterstützende Maßnahmen
Jugendbegegnung mit Drittländern	Europäischer Freiwilligendienst (EFD) mit Drittländern	Netzwerkprojekte von Jugendinitiativen		Unterstützende Maßnahmen mit Drittländern

Action 1	Action 2	Action 3	Action 4	Action 5
Youth exchange in Programme countries	European Voluntary Service (EVS) with Programme Countries	Youth Initiatives & Future Capital	Joint Actions	Support Measures
Youth exchanges with third countries	European Voluntary Service (EVS) with third countries	Network projects of Youth Initiatives		Support Measures with third countries

5. Antragsberechtigung und Zuschussbedingungen

Antragsberechtigt sind Organisationen und Einrichtungen im Jugendbereich, Jugendorganisationen, Kommunale Jugendämter, Träger der freien Jugendhilfe, andere lokale, regionale, nationale und europäische Einrichtungen für Jugendliche sowie Jugendliche, die sich für eine Jugendinitiative als Gruppe zusammenfinden, oder ehemalige Freiwillige im Europäischen Freiwilligendienst (EFD).

Zuschüsse werden als Festbeträge und Anteilfinanzierung bewilligt. Es gibt keine Vollfinanzierung, sondern nur Konfinanzierungen. Sollen Projekte bezuschusst werden, darf weder eine Förderung durch ein anderes Bildungsprogramm der EU noch eine Maßnahme mit Zuschüssen aus Bundesmitteln (des Kinder- und Jugendplans, des Deutsch-Polnischen Jugendwerks oder des Deutsch-Französischen Jugendwerks) vorliegen.

5. Entitlement to submit applications and eligibility

Organisations and institutions working with young people, youth organisations, local youth welfare departments, independent youth guidance organisations, other local, regional, national and European institutions for young people as well as young people who form a group aimed at creating a youth initiative, or former volunteers in the European Voluntary Service (EVS) are entitled to submit applications.

Grants are allocated as fixed amounts or as proportional funding. The total costs cannot be covered; there is only co-funding. Projects that wish to obtain funding should not be receiving support from any other EU educational programme or from federal funds (the Child and Youth Plan, The German-Polish Youth Office or the Franco-German Youth Office)

6. Maßnahmen der Europäischen Union gegen Rassismus

(aus: „Die europäischen Institutionen im Kampf gegen Rassismus“, 1997. Zu Grunde liegende Aktionsprogramme der Gemeinschaft: EMPLOYMENT-Horizon, URBAN, Programm zur städtischen Entwicklung, Sozialfond ADAPT, Maßnahmen in Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung SOKRATES, LEONARDO, COMENIUS, JUGEND, seit 1995 Projekt „Städte gegen Rassismus“, „Aktionsprogramm für die Chancengleichheit von Männern und Frauen“)

In all diesen aufgezählten Programmen der EU spiegeln sich Aspekte wider, um Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zu bekämpfen und Toleranz, gegenseitiges Verständnis und Demokratie zu fördern. Allen Maßnahmen der EU gegen Rassismus liegen die Vorbeugung als vorrangige Herangehensweise und die Wahrung der Subsidiarität (Grenzen der Zuständigkeit) zugrunde. Politische Elemente wie Erhöhung des Lebensstandards und der Lebensqualität, Festigung des ökonomischen und sozialen Zusammenhaltes der Gemeinschaft, soziale Integration Benachteiligter, Aktionen zur Förderung von benachteiligten Gebieten, Aktionen auf dem Arbeitsmarkt zur Verbesserung der Chancen von ZuwanderInnen, ethnischen Minderheiten, Flüchtlingen sowie der Sinti und Roma, Unterstützung von Partnerschaften auf lokaler Ebene, die die lokale Demokratie fördern und eine lokale multikulturelle städtische Umwelt zum Ziel haben, sowie die Förderung von Chancengleichheit bzw. Gleichbehandlung und Abbau von Diskriminierung im Wirtschaftsleben und am Arbeitsplatz sind weitere Kennzeichen dieser Programme.

Zudem soll die Öffentlichkeit nicht zuletzt mit Hilfe der Medien für die Bekämpfung von Vorurteilen sensibilisiert werden. Es werden wissenschaftliche Untersuchungen über den Umfang von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus durchgeführt, NRO bei der Erarbeitung von Berichten über Rassismus unterstützt und ergriffene Maßnahmen der Mitgliedsstaaten veröffentlicht. Besonderen Wert wird auf kulturelle und bildungspolitische Strategien gelegt. So werden Kulturaustausche von Jugendlichen in Schule und Beruf und Maßnahmen zur Verbesserung der Bildung von Kindern der WanderarbeiterInnen (Sinti und Roma) gefördert.

Eine zentrale Aufgabe der Rassismusprävention nimmt die Förderung der interkulturellen Bildung und Erziehung ein-sowie die Entwicklung langfristiger Sensibilisierungsprozesse. Notwendige Strategien stellen sich im Einzelnen wie folgt dar:

- innergemeinschaftlicher Jugendaustausch
- Jugendaustausch mit Drittländern
- Jugendinitiativen mit Drittländern

6. Anti-racism measures of the European Union

(From: „Die europäischen Institutionen im Kampf gegen Rassismus“ (The European institutions in the fight against racism), 1997 On the basis of the following Community Action programmes: EMPLOYMENT-Horizon, URBAN, Programmes for urban development, Social Fond ADAPT, Measures in the field of general and vocational education SOKRATES, LEONARDO, COMENIUS, JUGEND, since 1995 “Cities against racism“ project, “Action Programme on equal opportunities for men and women”)

All these EU Programmes reflect aspects of the fight against xenophobia and racism and the promotion of tolerance, mutual understanding and democracy. Prevention as the priority approach and the preservation of subsidiarity (limiting competences) underlie all these EU measures against racism. Political elements such as the improvement of the standard of living and the quality of life, the strengthening of the economic and social cohesion of the Community, the social integration of the disadvantaged, activities to promote less-privileged areas, labour market activities to improve the prospects of migrants, ethnic minorities, refugees, Sinti and Romany, support of partnerships on the local level promoting local democracy with the objective of a local multicultural urban environment, the promotion of equal opportunities or equal treatment and reduction of discrimination in business life and at work are further hallmarks of this programme.

A further aim is to raise the public’s awareness of the fight against prejudice, not least with the help of the media. Furthermore, scientific studies on the extent of racism, xenophobia and anti-Semitism are carried out, support is given to NGOs when drawing up reports on racism and measures taken by the Member States are published. Particular emphasis is laid on cultural and educational policy strategies. In this way, a cultural exchange in schools and working life and measures to improve the education of migrant workers’ children (Sinti and Romany) are promoted.

One of the key tasks in the prevention of racism is the promotion of intercultural education and the development of long-term processes to raise awareness. To this end, the following measures are essential:

- Youth exchange programmes among EU countries
- Youth exchange programmes with third countries
- Youth initiatives with third countries
- Youth initiatives and voluntary service
- Development of specific teaching strategies for “intercultural education“
- Assistance in teacher training
- Promotion of foreign language teaching in schools, especially of languages spoken by migrants

- Jugendinitiativen und Freiwilligendienst
- Entwicklung von speziellen Lehrstrategien „interkulturelles Lernen“
- Unterstützung bei der Ausbildung von LehrerInnen
- Förderung des Fremdsprachenunterrichts an Schulen, insbesondere in Sprachen, die von ZuwanderInnen gesprochen werden
- Förderung von antirassistischem Lehrmaterial
- Entwicklung von speziellem Lehrmaterial

Um Rassismus wirkungsvoll zu bekämpfen, wird desweiteren eine europäische Ausbildungsstrategie für PolizistInnen im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung erarbeitet. Hier geht es um die Demonstration von Fairness, Toleranz und Verständnis, Nichtdiskriminierungspolitiken in den Polizeiorganisationen, Information über Rassismus und die Ausbildung im Umgang mit rassistischer Gewalt und Fremdenfeindlichkeit. Rassistische Verbrechen müssen überwacht und geahndet werden. Dazu dient die Schaffung einer europäischen Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und die Unterstützung von NRO's, die die rassistischen Zwischenfälle überwachen. Außerdem kann die internationale Zusammenarbeit weiterverbessert werden, indem die Zusammenarbeit mit der EU-Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (EKRI) und des europäischen Ausschusses für Migrationsfragen (CDMG) beim Europarat vertieft wird.

7. Folgende grundlegende Schwerpunkte einer europäischen Jugendpolitik sind umzusetzen:

7.1 Partizipation von Jugendlichen

7.2 Information

7.3 Ausbau der Freiwilligenarbeit

7.4 Verbesserung des Wissens über Jugendliche

7.5 Jugendarbeit als Schwerpunkt europäischer Politik

7.6 Berücksichtigung von Jugend in weiteren Politikbereichen:

- Bildung, lebenslanges Lernen, Mobilität
- Soziale Integration
- Kampf gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit unter Jugendlichen
- Beschäftigungspolitik mit dem Ziel „Integration aller Menschen in den Arbeitsmarkt“

8. Kriterien interkulturellen Lernens und Kriterien antirassistischen Lernens

8.1 Was umfasst interkulturelles Lernen?

(nach Friesenhahn, Günter in: Praxishandbuch internationale Jugendarbeit, 2001)

- a) Interkulturelles Lernen ist ein Erfordernis unserer Zeit
- Kenntnisse über andere Kulturen erwerben

- Promotion of anti-racist educational materials
- Development of specialist educational materials

Additionally, in order to combat racism effectively, a European training programme for police officers who are confronted with racism and discrimination will be drawn up. Firstly, this training programme will concentrate on demonstrating fairness, tolerance and understanding. Secondly, it will focus on non-discrimination policies within police organisations; supplying information on racism and providing training on how to deal with racially motivated violence and xenophobia. Racist crimes must be monitored and punished. The European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia was created for this reason. It is supported by NGO's that monitor racist incidents. Furthermore, international cooperation can be improved by working more closely with the European Commission Against Racism and Xenophobia (ECRI) and the European Committee on Migration (CDMG) of the Council of Europe.

7. The following fundamental principles of a European youth policy have to be implemented:

7.1 Youth participation

7.2 Information

7.3 Expansion of voluntary services

7.4 Deepening knowledge about young people

7.5 Youth work as a main focus of European policies

7.6 Integration of youth interests in more political fields:

- Education, life-long learning, mobility
- Social integration
- The fight against racism and xenophobia among teenagers
- Employment policies aiming at the “integration of everyone into the labour market“

8. Criteria for intercultural and anti-racist education

8.1 What is intercultural education comprised of?

According to Günter Friesenhahn in “Praxishandbuch internationale Jugendarbeit”, 2001 (Practical guidelines in international youth work, 2001)

- a) Intercultural education is a necessity of our time
- Learn more about foreign cultures
 - Develop an interest in and show open-mindedness towards other cultural lifestyles
 - Recognise that intercultural encounters are enriching
 - Make an active effort to become acquainted with other ways of life

- Neugier und Offenheit für andere kulturelle Lebensformen entwickeln
- erkennen, dass interkulturelle Begegnung eine Bereicherung darstellt
- sich mit anderen Lebensformen auseinander setzen
- Vorurteile gegenüber Fremden/m wahrnehmen
- Andere/s als gleichberechtigt akzeptieren lernen
- Eigene kulturelle Standpunkte analysieren und kritisch reflektieren
- Spannungen aushalten lernen und zu Veränderungen bereit sein
- Konsens über das Zusammenleben in einer Gesellschaft finden
- „interkulturelle Konflikte“ friedlich austragen
- Entstehung und Funktionsweisen von Rassismus erkennen und sich gegen Rassismus engagieren

b) Interkulturelle Arbeit ist geprägt von gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen

c) Der pädagogische Auftrag ist, das Neue authentisch erfahrbar und erlernbar zu machen.

d) Die strukturelle Seite der Handlungskompetenz ist zu reflektieren

e) Interkulturelles Lernen ist ganzheitliches Lernen mit kognitiven und emotionalen Aspekten

f) Interkulturelles Lernen führt an die kulturell geprägten Deutungs- und Wahrnehmungsmuster, d.h. interkulturelles Lernen führt an die eigenen Gefühle, Bewertungen, Akzeptanzschwellen und Selbstreflexivität

g) Interkulturelles Lernen berücksichtigt die Überforderung und Abwehrhaltungen von jungen Menschen

h) Interkulturelles Lernen verläuft in drei Schritten: Ethnozentrismus -> Aneignung von kulturellem Orientierungswissen -> akzeptierendes Handeln

i) Interkulturelles Lernen zielt auf individuelle und gesellschaftliche Veränderungen

j) Nicht zwanghaft Vorurteile abbauen wollen, sondern Bewusstmachen ihrer Ursachen

8.2. Was ist darüber hinaus antirassistisches Lernen ?

In Anlehnung an Bourdieu, 1983, wird Rassismus wie folgt beschrieben:

a) eine Gruppe von Menschen schreibt anderen Menschen Eigenschaften, Merkmale und Dinge zu

b) die zugeschriebenen Eigenschaften, Merkmale und Dinge sind immer negativ besetzt

c) diese Eigenschaften, Merkmale und Dinge werden benutzt, Vorrechte zu definieren (strukturelle Dominanz)

d) Eigenschaften, Merkmale und Dinge sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kapitalien) der Dominierten werden negiert.

8.3 Aufgaben einer antirassistischen Jugendbildungsarbeit:

a) Erlernen und modellhaftes Erleben, dass kulturelle Eigenschaften, Merkmale und Dinge gleichwertig nebeneinander sind.

- Identify prejudices towards strangers
- Accept others as equals
- Analyse one's own cultural attitudes and reflect upon them in a critical light
- Learn how to deal with tensions and be open to change
- Find a consensus on coexistence in society
- Settle "intercultural conflicts" peacefully
- Understand how racism arises and functions, and take action against it

b) Intercultural work is characterised by social and political conditions

c) The educational mandate consists of allowing people to experience and learn new ideas.

d) Reflect on the structural aspect of the ability to take action

e) Intercultural education follows a holistic educational approach and includes cognitive and emotional elements

f) Intercultural education deals with interpretations and patterns of perceptions that are rooted in a specific culture. It makes the individual think about his/her own emotions, attitudes and tolerance levels, thus promoting self-reflection

g) Intercultural education considers the excessive demands placed on the young and their defensive strategies.

h) Intercultural education takes place in three stages: Ethnocentrism -> acquiring a sense of 'cultural orientation' -> acting in a spirit of acceptance.

i) Intercultural education strives to bring about changes at the personal level, as well as in society at large.

j) Existing prejudices should not be countered with force. Rather, the aim is to understand the roots of these prejudices.



b) Ursachen von Rassismus reflektieren und bearbeiten:

- Desintegrationstheorie
Die Desintegrationstheorie geht davon aus, dass Individualisierung, Konkurrenzdenken und Geldorientierung Folgen gesellschaftlicher Desintegrationsprozesse sind und zur Ursache von Rassismus werden.
 - Kommunikationstheorie
Die Auseinandersetzung dreht sich hier um die Frage, ob Medien Rassismus als Antwort auf soziale Problemlagen auslösen oder vermeiden können oder ob sie in ihrer Wirkung völlig neutral sind.
 - Modernisierungstheorien
Modernisierungstheorien dienen der Deutung und Erklärung von Rassismus auf der Grundlage der Individualisierungstheorie. Die Auflösung traditioneller soziokultureller Milieus führt zur Auflösung Sinn stiftender Milieus. Orientierungslosigkeit vieler Menschen wird als ursächlich für Rassismus angesehen.
 - Vorurteils- und Autoritarismusforschung
Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt entstehen nach dieser Theorie durch die mangelnde Erfahrung mit demokratischen Institutionen und Verhaltensweisen.
- c) Auseinandersetzung mit rassistischen Machtverhältnissen (struktureller Rassismus)
- d) Bewusstseinsbildung sollte an den unterschiedlichen Erfahrungen von Dominanten und Dominierten ansetzen.
- Dominierte brauchen Unterstützung bei der Entwicklung und Durchsetzung eigener Perspektiven.
 - Dominante müssen oft erst lernen, dass es legitime andere Perspektiven gibt und was alles als Rassismus wahrgenommen werden kann.
 - Alle stehen vor dem Problem, dass sie soziale und politische Konflikte zwar im zwischenmenschlichen Kontakt aushalten müssen, aber nicht durch Freundschaft allein verändern können.
- e) Als Resultat des Lernens werden konkrete antirassistische Aktionen geplant und entwickelt. Diese Aktionen sollen nachhaltig wirksam sein.

9. Wirkungsstrukturen antirassistischer außerschulischer Jugendbildungsarbeit

- richtig angeleitetes interkulturelles Lernen ist (auch) ein Schritt in Richtung Rassismusprävention
- wenn gut geplant, durchdacht und durchgeführt, löst Jugendbildungsarbeit oftmals nicht vorhersehbare Einstellungsveränderungen bei Teilnehmenden aus der Gruppe inkl. Gruppenleitung aus.
- nicht alle internationalen Jugendbegegnungen müssen einen antirassistischen Fokus haben
- nicht entmutigen lassen, aber auch eigene Kompetenzdefizite verändern
- internationale Jugendförderprogramme für die Begegnungsmaßnahmen in Anspruch nehmen
- gute Öffentlichkeitsarbeit erreichen

8.2. And beyond all that – what does anti-racist education mean ?

According to Bourdieu, 1983, racism is described as follows:

- a) A group of people ascribes certain characteristics, features and elements to another group of people
- b) The ascribed characteristics, features and elements always have negative connotations
- c) These characteristics, features and elements are used to define prerogatives (structural dominance)
- d) The positive characteristics, features and elements, as well as skills and abilities (capital), of those dominated are negated.

8.3 The tasks of anti-racist youth education activities:

- a) Learning and experiencing in the framework of accepted models that different cultural characteristics, features and elements are all equal.
- b) Considering and treating the causes of racism:
 - Disintegration theory
The disintegration theory holds that individualisation, the competitive mindset and a focus on money are consequences of the disintegration processes in society and lead to racism.
 - Communication theory
The debate centers on the question of whether racism as a response to social problems can be triggered or avoided by the media or whether the way the media affects the population is fully neutral.
 - Modernisation theories
Modernisation theories serve to analyse and explain racism predicated on the individualisation theory. The break-up of traditional socio-cultural milieus leads to the disappearance of milieus that define and give meaning. The lack of orientation suffered by many people is seen as a cause of racism.
 - Research into prejudices and authoritarianism
According to this theory, racism, xenophobia and violence arise because of insufficient experience with democratic institutions and behavioural patterns.
- c) Dealing with racist power relations (structural racism)
- d) Understanding should be developed based on the different experiences of those dominating and those being dominated.
 - Those being dominated need support to develop and enforce their own perspectives.
 - Those dominating often have to first learn that there are other legitimate perspectives and have to be made aware of all the ways racism can be perceived.
 - All face the problem of having to endure social and political conflicts in interpersonal contact while knowing these cannot be changed by friendship alone.
- d) Concrete anti-racist activities are planned and developed on the basis of what has been learned. These activities should have a lasting effect.

- methodische Fortbildungen im Feld Antirassismuserarbeit besuchen
- sich Hilfe holen, Beratung einfordern (z.B. IDA e.V., Düsseldorf, www.ida-ev.de)

JUGEND für Europa
Deutsche Agentur JUGEND
Heussallee 30
D-53113 Bonn
Tel.: +49 228 9506220
Fax: +49 228 9506222
jfe@jfemail.de
www.jugendfuereuropa.de

9. Structures of anti-racist youth education activities outside school

- Interculturalism, when taught correctly, is (also) a step towards racism prevention
- When planned, thought out and executed in the right manner, youth education activities often trigger unforeseeable changes in the attitudes of group participants, including the group leaders.
- Not all international youth gatherings have to have an anti-racist focus.
- Do not become demoralised, but do redress one's own skills deficits.
- Make full use of international youth support programmes for meetings and measures
- Perform good public relations work
- Attend method training sessions in the field of anti-racism activities.
- Seek help, ask for advice (e.g. IDA e.V., Düsseldorf, www.ida-ev.de)

Workshop 1: Conflict Resolution

Martin Krajcik, HaBiO, Bratislava

Participants of the workshop conflict resolution had the possibility to actively participate in the group activity - they experienced conflict situations in a safe environment and in a fun/relaxed way. Participants (up to 18) could encounter the approach – how they solve the conflicts and clash situations they might get involved in. Through the workshop the participants got to know each other, they learned to move, to play and to discuss alternative solutions in conflict situations.

After the activity, participants were provided with a short introduction to alternative ways of conflict resolution. Two theories were presented:

1. Position and interest theory and
2. Possible resolving of conflicts involving two parties.

Aim:

To help young people solve conflicts in daily life and to search for alternatives.

Objectives

To give young people the opportunity to:

- Experience a conflict in a safe environment in a fun/relaxed way
- Identify how participants themselves behave in conflict situations
- To discuss alternative solutions for conflicts.

Activities:

Warm up, introduction, energiser, ice-breaker.

First round of activities was oriented on getting to know each other and setting up a group.

Realisation of activities:

1. Getting to know each other

Aim:

To know your neighbour and people around you

Task: Participants were divided into pair – according to their preferences (they were advised to be in pair with a



person, they were not in contact yet). With pens and papers provided they were asked to question each other in order to get to know them better. The questions were oriented at the name of a person, the interests, the field of work and country. Each person was supposed to write/ draw all this information on the paper and present it to the whole group afterwards.

2. Human Knot

Aim: To enable people to get closer, to solve one problem situation together

Task: Participants were asked to stand in the circle, very close to each other. They were asked to close their eyes and lift up their right hand and catch one hand they can hold. When everyone got his/her

hand, they were asked to lift up their left hand and to find another hand to hold. When everyone fulfilled this task, they were allowed to open their eyes. The next task was to unfold the knot.

Core activity of the workshop: Role-play – what to do with money?

The group is presented with the following challenge:

You are in a young people's group, to whom has been given a small amount of money to be used for one group activity. You are attending a meeting to discuss how to spend the money. You must decide at this meeting and find a solution without the help of a youth worker.

Each member of the group receives one roleplay card, that describes his/ her role within the group (the roles described might change according to the group settings). The participants should do their best to meet their needs but must keep this to themselves and not tell others what their role is.

The roles are as follows:

- I want to go on a trip to the mountains
- I want to go sailing
- I want to go to watch a football match

- I do not care what we do, but do not like the person to my left – I will disagree with all that he says
- I do not want to go on a trip. I want to spend the money on a computer instead
- I like NAME (one member of the group) and agree with everything sHe says
- I cannot swim (but do not want the rest of the group to know) and do not want to do anything involving water
- I do not like NAME (one member of the group) and do not want him/ herto be in the group
- I find myself agreeing with everybody each time they make a suggestion

You can also use other roles (for example give one person the role of co-ordinating the discussion) or appoint observers who can give feedback once the roleplay is finished.

You should give the group a limited amount of time for the exercise, 30–60 minutes are recommendable depending on the size and experience of the group.

Afterwards discuss the following with the group (use observers notes if available):

- How well were your needs met?
- How did you feel as a result of this?
- What happened to increase the conflict?
- What helped to resolve it?
- What are alternative ways to resolve conflict in groups?

Furthermore it should be introduced a short theoretical input on alternative ways of solving the conflicts. At the end it is required to evaluate the workshop.

Workshop 2: Interkulturelle Kompetenz – was ist das und wie geht das?

Workshop 2: Intercultural competence – what does it mean and how does it work?

Barbara Habig / Gabriele Sester, Anne Frank Zentrum, Berlin

Das Anne Frank Zentrum ist die deutsche Partnerorganisation des Anne Frank Hauses, Amsterdam, und macht seit vielen Jahren Erfahrungen im Bereich der historisch-politischen, anti-rassistischen und interkulturellen Bildungsarbeit.

Das Anne Frank Zentrum koordiniert bundesweit Ausstellungsprojekte, führt Trainings- und Qualifizierungsmaßnahmen durch und bietet im Rahmen seiner Berlin-Arbeit Projektveranstaltungen für Schulklassen und Jugendgruppen an.

1. Ein Gesamtkonzept an interkulturellen Lernmaterialien

Das Anne Frank Zentrum verfügt über ein Gesamtkonzept an interkulturellen Lernmaterialien für alle Altersgruppen zwischen 4 und 18 Jahren. Unsere Materialien, die sich in der täglichen und praktischen Arbeit der PädagogInnen unmittelbar einsetzen lassen, wurden von internationalen Expertenteams in enger Kooperation mit dem Anne Frank Haus, Amsterdam, entwickelt. „Das bin ich“, „Das sind wir“ und „Das schaff ich schon!“ sind die Titel dieser Lernpakete, die seit 1995 in fünf europäischen Ländern zum Einsatz kommen (Dänemark, Luxemburg, Niederlande, Deutschland und Österreich).

Die Materialien gehen von folgenden pädagogischen Prinzipien aus:

- Sie greifen die alltägliche Erlebniswelt von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft auf und machen ihre konkreten Erfahrungen in Kita, Schule und auch zu Hause zum Ausgangspunkt. In den Materialien werden nicht die scheinbar „typischen Merkmale“ bestimmter ethnischer Gruppen oder deren „Probleme“ dargestellt, sondern Alltagsgeschichten einzelner Kinder, die ihre Persönlichkeiten so beschreiben, wie sie es selbst möchten.
- Gemeinsamkeiten werden betont und erfahrbar gemacht, ohne die Unterschiede und die Individualität des einzelnen zu ignorieren.
- Kinder und Jugendliche werden angeregt, positive Erfahrungen mit Vielfalt, wie z.B. Mehrsprachigkeit, zu machen und diese nicht als Erschwernis zu begreifen.

2. Einführungsveranstaltungen

Um diese Materialien und deren pädagogische Prinzipien deutschlandweit bekannt zu machen, veranstaltet das

The Anne Frank Centre is the German partner organisation of the Anne Frank House, Amsterdam, and has for many years gained experience in the field of historical-political anti-racist and intercultural education.

The Anne Frank Centre coordinates exhibition projects nationwide carries out training and qualification measures and with its work in Berlin it offers projects for school classes and youth groups.

1 A broad range of intercultural educational material

The Anne Frank Centre is equipped with a broad range of intercultural educational material suitable for all age groups between 4 and 18. Our material employs a daily and hands-on learning approach for pedagogues, and was developed by international expert teams in cooperation with the Anne Frank House, Amsterdam. „That is me“, „That is us“ and „I can easily do that!“ are the titles of these learning packages, which have been used in five European countries since 1995 (Denmark, Luxembourg, the Netherlands, Germany and Austria).

The educational material is based on the following educational theory principles:

- It addresses situations in the everyday lives of children and teenagers of different ethnic origins and focuses on their personal experiences in day care, school and at home. The material does not depict the seemingly “typical characteristics” or “problems” of specific ethnic groups, but rather presents personal stories of the day-to-day life of individual children who describe their personalities in the way they choose.
- The material allows the children to discover and experience things they have in common, yet without ignoring differences or the uniqueness in every child.
- The children and teenagers are encouraged to see how diversity enriches, e.g. by understanding multilingualism as something positive and not as an obstacle.

2. Introductory events

To make these educational materials and their pedagogical principles known nationwide, the Anne Frank Centre holds introductory events lasting a day or longer that are primarily directed to multipliers but also to teachers, educators and social education theorists.

Anne Frank Zentrum ein- bis mehrtägige Einführungsveranstaltungen, die sich vor allem an MultiplikatorInnen, aber auch an LehrerInnen, ErzieherInnen und SozialpädagogInnen richten.

2.1 Die Ziele ...

Mit den Seminaren verbinden wir folgende Ziele:

- Die TeilnehmerInnen sollen die Materialien kennen lernen und deren Ansatz interkulturellen Lernens
- Die TeilnehmerInnen sollen sich mit ihrer eigenen Sozialisation auseinandersetzen und Vorurteile und Rassismen bei sich selbst entdecken
- Die TeilnehmerInnen sollen sensibilisiert werden für Formen von Alltags- und institutionellem Rassismus und ihre eigene Position in der Gesellschaft erkennen
- Die TeilnehmerInnen sollen Handlungskompetenzen und Methodenkompetenzen erwerben, um gegen Diskriminierung in ihrem Arbeitsalltag und anderswo vorgehen zu können

2.2 ... und deren Umsetzung

a. Interkulturelles Lernen als Pädagogik der soziokulturellen Vielfalt

Ein wesentlicher Aspekt unserer interkulturellen Seminare ist, den interkulturellen Ansatz der vom Anne Frank Haus herausgegebenen Materialien zu vermitteln und zur Diskussion zu stellen. Wir verstehen unter interkultureller Pädagogik mehr als nur die Begegnung mit fremden „Kulturen“, vor allem wenn der Begriff „Kultur“ auf Nationalität oder Ethnie reduziert wird – wie es leider in vielen Konzepten noch immer der Fall ist. Interkulturelle Pädagogik, wie sie in den Materialien umgesetzt ist, gibt keine Antworten auf die Fragen „Wie sind die Türken?“ oder „Was essen die Afrikaner?“. Ein Ansatz dieser Art, auch wenn er gut gemeint ist, fördert Stereotype und Rassismen, anstatt sie abzubauen. Vielmehr geht es uns darum, ein Konzept von Kultur zu vermitteln, das weiter, offener und dynamischer ist. Jede Gesellschaft setzt sich zusammen aus Individuen mit ganz unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten, familiären Zusammensetzungen, körperlichen Erscheinungen, rechtlichen Ausgangssituationen, Bildungsmöglichkeiten etc.

Interkulturelle Pädagogik ist keine sonderpädagogische Maßnahme für „Ausländer“, sondern richtet sich an alle Kinder und Jugendlichen, egal welcher Herkunft, welcher Hautfarbe, welchen Geschlechts oder welcher sozialen Schicht. In den Materialien werden MigrantInnen und andere diskriminierte Gruppen als selbstverständlicher Teil unserer Gesellschaft dargestellt. Dabei steht die Arbeit mit kulturübergreifenden Themen, die allen gemeinsam sind, im Vordergrund. PädagogInnen dafür zu sensibilisieren und ihnen Denk- und Handlungsmuster mit auf den Weg zu geben, die sie über nationale oder ethnische Zuschreibungen hinaus blicken lassen, ist deshalb ein wesentliches Ziel unserer Seminarangebote.

2.1 The objectives...

The seminars aim to achieve the following objectives:

- The participants should become familiar with the educational material and understand the approach of intercultural learning.
- The participants should reflect upon their own socialisation and discover prejudices and racist attitudes they might harbour themselves.
- The participants should be sensitised to recognising forms of everyday as well as institutionalised racism and understand their own position within society.
- The participants should learn ways and methods of combating discrimination in their everyday work lives and elsewhere.

2.2 ... and their implementation

a. Intercultural learning as education on socio-cultural diversity

An essential element of our intercultural seminars is to convey the ideas and the intercultural approach of the educational material published by the Anne Frank House, and to put it forth for discussion. We believe that intercultural education includes more than just encountering foreign “cultures“. This holds especially true whenever the term “culture“ is reduced to nationality or ethnicity, as is unfortunately still very often the case in the minds of many. Intercultural education, as it is applied in the educational material, does not give answers to questions such as “What are the Turks like?“ or “What do Africans eat?“ Such an approach – even though it might be well-intended – promotes stereotypes and racist attitudes instead of diminishing them. In our approach we want to convey the much wider cultural concept, more open and more dynamic. Every society consists of individuals with completely different life styles, family structures, physical features, legal situations, educational opportunities etc.

Intercultural education is not a special education measure for “foreigners“, but in fact is directed at all children and teenagers irrespective of their ethnic origin, skin colour, gender or the stratum in society to which they belong. In the educational material, migrants and other groups that are discriminated against are presented as a natural part of our society. The focus is on dealing with cross-cultural subjects which we all have in common. One of the primary objectives of our seminars is to sensitise educators in a way that allows them to identify this common ground and to give them patterns for thinking and acting that allow them to look beyond national and ethnic stereotypes and characteristics.

b. The personal perspective and the role of society
Since German educators overwhelmingly belong to the majority sectors in society and due to their own socialisation and education they might run the risk of passing

b. Die individuelle Sichtweise und die Rolle der Gesellschaft

Da PädagogInnen in Deutschland zum größten Teil der Mehrheitsgesellschaft angehören und aufgrund ihrer Sozialisation und Ausbildung in der Gefahr stehen, ihre Sichtweisen als die normalen, selbstverständlichen weiterzugeben¹⁸, ist es uns wichtig, in den Seminaren eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Prägung anzuregen. Als PädagogIn – unabhängig ob im Westen oder Osten Deutschlands sozialisiert – muss ich mich zuerst als Teil dieser Mehrheitsgesellschaft begreifen. Ich muss meine selbstverständlichen Sichtweisen hinterfragen und meine damit verbundenen Privilegien, die ich als weißeR, (im Westen) christlich-sozialisierteR Mittelschicht-PädagogIn mit Fach(hoch)schulabschluss genieße. Auch das gehört zu interkultureller Kompetenz.

Sensibilisierungsübungen sind ein Weg dort hin. Für die TeilnehmerInnen soll nachvollziehbar werden, wie Vorurteile entstehen, worauf Diskriminierung beruht, wie Ausgrenzung entsteht und welche Konsequenzen Rassismus für die Opfer hat. Da die eigene Vorstellungskraft und Empathie aber Grenzen hat, spielt die Perspektive von Minderheiten in den Seminaren eine wichtige Rolle: Durch Beispiele aus den Materialien (wenn z.B. Irfan, ein unbegleitetes Flüchtlingskind, von seinen Erfahrungen in einem Waisenhaus erzählt oder Hakan davon, wie es ist, sich aufgrund seines Aussehens als nicht-dazugehörig zu fühlen) oder anhand zusätzlicher Filme und Bücher wird die Perspektive von diskriminierten Gruppen thematisiert. Das bringt uns dazu, über unsere eigene TäterInnen- bzw. Opferrolle nachzudenken und nicht bei individuellen Vorurteilen stehen zu bleiben, sondern die gesellschaftliche und politische Dimension mitzudenken. Rassismus darf deshalb nicht auf Individuen reduziert werden, weil er auch immer Ergebnis der Verhältnisse ist, in denen wir leben und handeln. Diese können nicht unbeachtet bleiben, sondern müssen zum Thema gemacht werden, wenn wir tatsächlich Veränderungen herbeiführen wollen.

Neben Sensibilisierungsmethoden und Übungen geschieht die Auseinandersetzung mit institutionalisiertem Rassismus außerdem über Vorträge, z. B. über die Geschichte und Gegenwart (ost- und west)deutscher Migrationspolitik oder über diskursive Methoden, mittels derer konkrete Fälle von Diskriminierung auf ihre Ursachen hin untersucht werden.

c. Praxis- und TeilnehmerInnenorientierung

Unsere Seminarangebote sind praxisorientiert. Das Üben und Ausprobieren von konkreten Methoden, die den Materialien entnommen sind, soll von der Theorie, die hinter den Materialien steht, in die Praxis überleiten. Die Teilneh-

on their perceptions as “normal“ and “self-evident”¹⁹. In our seminars we therefore attach great importance to the reflection of ones’ own identity and upbringing. As an educator – irrespective of whether I was socialised in East or West Germany – first of all I have to understand myself as part of the majority of society. I have to question the views I take for granted as well as the privileges I enjoy as a white, educated, middle-class educator in a (West-German) Christian-orientated environment, as this, too, is an essential element of intercultural competence.

Sensitisation exercises are one way to achieve this aim. The participants are taught how prejudices are formed, what discrimination is based on, how social exclusion occurs and what the consequences of racism are for the victims. Since one’s own imagination and empathy is limited, the perspectives of minorities plays an important role in the seminars: With examples given in the educational material (e.g. Irfan, an unaccompanied refugee child, sharing his experience of an orphanage, or Hakan, describing his feelings when being excluded by others because of his appearance) and with additional movies and books, the perspective of groups that were discriminated against is made the subject of discussion. All this makes us reflect upon our own roles as perpetrators or victims and enables us to think about the societal and political dimension instead of clinging to our old, individual prejudices. . Racism should therefore not be reduced to individuals since it is also always the result of the circumstances in which we live and act. These circumstances cannot go unnoticed, but rather they must be addressed if we really want to bring about a positive change.

Besides these sensitisation methods and exercises, we make use of lectures to acquire a better understanding of how to deal with institutionalised racism. Lectures were given on the history and the current situation of (East and West) German migration policy and on the discursive methods which allow us to analyse the causes of actual cases of discrimination etc.

c. A hands-on approach oriented towards the participants

All our seminars use a hands-on approach. Practical exercises and the usage of precise methods that are based on the educational materials, bring together the theoretical aspect of the subject and its practical application. This provides participants with an idea of the methodological diversity of the material and they also learn methods which they can use directly after the seminars in their own working environment. By using this approach we increase their methodological competence . The orientation towards practical elements also necessitates an exchange of

¹⁸ siehe auch Beschluss der Kultusminister-Konferenz vom 25.10.1996.

¹⁹ Also see the Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs’ resolution of October 25, 1996.

merInnen sollen dadurch einen Einblick in die methodische Vielfalt der Materialien bekommen und Methoden kennen lernen, die sie nach dem Seminar unmittelbar in ihrer Praxis zum Einsatz bringen können. Dadurch steigern wir ihre Methodenkompetenz. Praxisorientierung bedeutet aber auch Erfahrungsaustausch: konkrete Situationen, seien es konkrete Diskriminierungserfahrungen oder konkrete Beispiele von Ausgrenzung im Alltag werden zum Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den Inhalten gemacht. Probleme, Stolpersteine aber auch positive Beispiele im Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt werden im Seminar beschrieben, diskutiert und ausgewertet. Im Falle negativer Erfahrungen wird gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten gesucht. Soweit als möglich soll die Einsetzbarkeit der Materialien bei diesen Lösungsvorschlägen mitgedacht werden, damit auf das Wissen über Probleme auch das Handeln folgen kann und somit die Handlungskompetenz der TeilnehmerInnen gestärkt wird.

3. Interesse?

Das Anne Frank Zentrum vermittelt ReferentInnen und führt in Kooperation mit interessierten Einrichtungen Workshops, Seminare und Fortbildungen durch. Dabei haben wir zwar klare Bausteine, die Bestandteil jeden Seminars sind, aber keine Standard-Programme. Unsere Angebote entwickeln wir an den Bedürfnissen der AuftraggeberInnen und angepasst an die jeweilige Zielgruppe, den Zeitrahmen und die lokalen Gegebenheiten.

Bei Interesse wenden Sie sich an das

Anne Frank Zentrum – Interkulturelle Qualifizierung
Gabriele Sester
Rosenthaler Straße 39
10178 Berlin
Tel: +49 30 – 30 87 29 88
Fax: +49 30 – 30 87 29 89
sester@annefrank.de
www.annefrank.de

Das Anne Frank Zentrum ist Mitglied der AG Netzwerke gegen Rechtsextremismus und wird im Rahmen des Projektes VARIABEL aus Mitteln des Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit und des Europäischen Sozialfonds gefördert.

experience; clearly-defined situations, either real-life discrimination or real examples of social exclusion in everyday life, are the starting point for debates on these issues. Problems and stumbling blocks as well as positive examples of being exposed to society's diversity are described, discussed and evaluated in the seminar. In the case of negative experiences, the participants look for possible solutions together. Whenever possible, the educational materials should also be used when searching for possible solutions. This allows the participants not only to be aware of the problems, but also enables them to tackle them and hence strengthen their own capacity to take action.

3. Interested?

The Anne Frank Centre can put you in touch with instructors and, with the close cooperation of interested institutions, it carries out workshops, seminars and further training sessions. Although all our seminars include two core elements, there is no standard programme. All courses are oriented towards the needs of the customer and are adjusted to the respective target group, the time frame and the local conditions.

Please feel free to contact the Anne Frank Centre if you are interested.

Anne Frank Zentrum – Interkulturelle Qualifizierung
Gabriele Sester
Rosenthaler Straße 39
10178 Berlin
Tel: +49 30 – 30 87 29 88
Fax: +49 30 – 30 87 29 89
sester@annefrank.de
www.annefrank.de

The Anne Frank Centre is a member of the “AG Network against racism” (AG Netzwerke gegen Rechtsextremismus) and in the framework of the VARIABEL project is supported with funds from the Federal Ministry of Economics and Labour and the European Social Fund.

Workshop 3: Affekte unter Kontrolle

Workshop 3: Affects under control

Tim Girisch, Forum für Bildung und Bewegung, Preußisch Oldendorf

Das Thema Gewalt spielt in allen Arbeitsbereichen eine große Rolle. Gewalt ist Bestandteil unseres täglichen Miteinanders und geht immer von Menschen aus. Ein Blick auf unsere Lebensweisen macht deutlich, dass die Rücksichtslosigkeit untereinander größer, die Gewalt körperlicher und affektbesetzter geworden ist. Gewalt hat überall die gleiche Struktur. Wenn man etwas auf diesem oder jenem Wege nicht erreicht, greift man zu „Machtspielen“. Je größer die Ohnmacht in einer Situation, desto stärker der Wunsch nach Macht. Ist diese mit moderaten Mitteln nicht zu erreichen und die Spannung nicht auszuhalten, potenziert sich das Ohnmachtsgefühl und gleichzeitig der Wunsch nach Macht. Gewalt wird eine Lösung!

Der tatsächliche Umgang mit dem Phänomen Gewalt ist jedoch paradox, weil auf der einen Seite Gewalt zutiefst verpönt und Anlass steter Diskussionen ist, aber auf der anderen Seite sozial akzeptiert wird. Gesellschaftlich und politisch betrachtet bestehen gegen Gewalt in jeglichem Sinne inzwischen keine Bedenken mehr; Gewalt und Sexualität sind kommerzialisiert, öffentlich und scheinbar normal. Es scheint, als gäbe es nichts mehr außer Gewaltvideos, Reality-Reportagen und Computerspiele mit gewalttätiger Handlung, mit denen die heutige Jugend wirklich begeistert, fasziniert und gefesselt werden könnte. Wir reden über den Umgang mit Gewalt, über Konzepte und Ideen gegen Gewalt. Wir übernehmen dadurch Verantwortung für die Dinge, die um uns, mit uns und durch uns geschehen.

Soziale Verantwortung muss praktiziert werden. Dies tatsächlich umzusetzen bedeutet, einen täglichen Kampf auszufechten. Es gilt jedoch: Kämpfen ohne soziale Verantwortung ist destruktiv. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass Verantwortung übernehmen nichts anderes heißt, als für etwas zu stehen, d.h. stehen zu bleiben. Ziel hierbei ist, konstruktiv kämpfen zu lernen, um nicht destruktiv arbeiten zu müssen. Dabei geht es nicht um öffentliche Kämpfe gegen Andere oder Etwas, sondern um die Kämpfe in uns selbst, die Schlachten zwischen Wunsch und Realität, welche dann wiederum auch Ursache von Gewalt gegen andere sind.

Im sozialen Kontext und speziell auf der Ebene der Beziehungen sind Grenzüberschreitungen die Grundform jeder verbalen und nonverbalen Gewalt. Bei eigener Verunsicherung unterstellt man dem anderen automatisch Böswilligkeit, Unfähigkeit oder Minderwertigkeit. Man sichert sich selbst ab durch die Entwicklung oder Aufrechterhal-

The issue of violence plays an important role in all fields of activity. Violence is part of our every day life and is always instigated by human beings. Taking a look at our ways of life allows us to identify the following tendencies: A lack of consideration for others is on the increase; violence is ever more physical and laden with affects. Wherever it occurs, violence has the same structure. Whenever people do not reach their goals in one way or another, they resort to "power games". The weaker one feels in a given situation, the stronger the desire for power. If this power cannot be obtained through normal means, and if the tension can no longer be endured, the feeling of powerlessness arises as a result and so too does the desire for power. Violence then seems to be the solution!

Yet, the way the phenomenon of violence is dealt with seems rather paradoxical; on the one hand violence is deeply frowned upon and provides for an ongoing debate, and on the other it is socially accepted. The use of violence in any form does not seem to be questioned anymore, neither socially nor politically; violence and sexuality have become an apparently normal and public commodity. It seems as if we were surrounded by violent videos, reality reports and computer games (with violent content) that are able to really grab the attention of today's youth. We talk about how one should deal with violence and we discuss concepts and ideas for reducing violence. In so doing, we accept responsibility for things that take place around us, with us and because of us.

Social responsibility must be practised. Yet actually doing so means signing up for a daily fight. However, one truism remains valid: Fighting violence without social responsibility is destructive. On reflection it becomes clear that accepting responsibility means nothing other than defending something. The aim here is to learn how to fight constructively so that we do not work in a deconstructive manner. However, this process is not about an open fight with other persons or things. Rather, it is about the inner struggle inside each of us - the struggle between desires and reality, which, in turn, can be the cause of violent behaviour towards others.

In the social context, and especially on the relationship level, the crossing of certain boundaries constitutes the basic form of violence, verbal or non-verbal. Whenever one feels insecure, the other is automatically accused of being mean, incompetent or inferior. One tries to protect one-

tung eines Feindbildes. Die dualistische Entweder/ Oder – Struktur der Beziehungen bringt es mit sich, dass automatisch nur der eine „gut“ ist, wenn der andere „böse“ ist. Das System, in dem wir leben, ist stets bemüht, sich selbst zu erhalten. Man kämpft darum, wer TäterIn (böse, schuld) und wer Opfer (gut) ist und gleichzeitig darum, wer dominieren darf, wer wertvoller, klüger oder besser ist. Solch eine Struktur gleicht einem Nullspiel – was der eine hat, hat der andere nicht, etwas zu geben bedeutet Verlust anstatt Gewinn. Je größer die Angst vor dem eigenen Untergang, desto gefährlicher ist der Trend, alles daran zu setzen, bei den Siegern zu sein.

Statt Gewalt mit Gewalt zu beantworten, sollten wir uns um Abrüstungsschritte bemühen. Dazu ist es notwendig, sich mit den psychischen Grundlagen der Gewalt auszukennen. Man sollte vor allem die eigene Beziehung zu dem gewalttätigen Anderen gut kennen. Entscheidend ist die schrittweise Verbesserung der Beziehungen und das damit einhergehende Bewusstsein, selbst gut ausgerüstet zu sein – mit einer vielfältigen Fülle an Handlungsalternativen. Zur Waffe, sei es verbal oder körperlich, greift nur, wer sich bedroht fühlt oder dem nichts anderes einfällt. Konflikte sollen nicht gescheut oder vertuscht werden, denn sie sind bis zur Grenze der Unerträglichkeit Bestandteil von Wachsen und Werden. Es gilt die Fruchtbarkeit von Konflikten zu erhalten und nicht beherrschbare Eskalationen zu vermeiden. Ziel ist hier das Kämpfen um das eigene Gleichgewicht, nicht gegen Destruktion anzutreten. Das heißt ganz konkret, Konflikte sollten ausgetragen werden, Abrüstungsverhandlungen müssen geführt werden. Gewalt ist nicht Ausdruck oder zwangsläufiges Ergebnis von Konflikten, sondern Symptom der Vermeidung von Konflikten. Jede Störung kann als Chance zur Weiterentwicklung gesehen werden, Vermeidung bedeutet Rigidität, Stillstand.

Zur Herbeiführung einer gezielten Veränderung in der Wirklichkeitskonstruktion des Menschen muss man zunächst diese Wirklichkeit kennen. Die wirkliche Welt offenbart sich ausschließlich dort, wo unsere Konstruktionen und Erhaltungsmechanismen scheitern. Was wir in der Regel angeben können, sind die Versuche mit dem Problem fertig zu werden – wenn das gewünschte Ergebnis damit nicht herbeigeführt werden konnte, so verwenden wir alle – Mensch oder Tier – das Unglücksrezept des „mehr desselben“ und schaffen uns mehr desselben Leidens. Versuchte Lösungen sind also jene Mechanismen, die das Problem nicht nur lösen, sondern vielmehr erhalten und vertiefen. So entstehen ein Teufelskreis und immer wieder die Entwicklung von scheinbar neuen, besseren Ideen. Ziel sollte jedoch sein, neue Lösungsformen zu entwickeln und sich nicht am Defizit festzuhalten – die Entwicklung von Handlungsalternativen.

Bereits Heinz von Foerster (Professor für Biophysik) sagte: „Willst du erkennen, lerne zu handeln!“ Daraus resultiert

self by constructing or maintaining a ‘bogeyman’ image of someone else. This dualistic “either /or” structure in relationships automatically leads to a situation where one side can only be “good” if the other is “evil”. The system we are living in constantly tries to preserve itself. We fight about who is the perpetrator (evil, guilty) and who is the victim (good). And at the same time we try to define who should dominate, who is more valuable, more intelligent or better. Such a structure resembles a zero-sum game; one side possesses what the other side lacks; hence giving is perceived as losing instead of winning. The greater the fear of one’s own failure, the more dangerous is the tendency to do everything in one’s might to belong to the winners.

Instead of reacting to violence with violence, we should make efforts to disarm. However, to do so it is necessary to be aware of the psychological reasons for violence. Above all, one should know one’s own relationship to the violent other very well. What is decisive is a gradual improvement in relations and the realisation, as a consequence thereof, that one is himself/herself well-equipped with a multitude of alternative ways of acting. Only those who feel threatened and see no other solution will resort to violence, either verbal or physical. Conflicts should not be avoided or covered up, because as long as they are still within the tolerable they are a part of growing up and evolving. It is about tapping into the productive energy that conflicts provide while preventing them from becoming situations that cannot be controlled. It is about fighting to keep one’s own balance, not to combat destruction. In concrete terms this means conflicts should be acted out and disarmament negotiations held. Violence is neither the expression nor inevitable result of conflicts; in fact it is the symptom whenever conflicts are avoided. Any contention can hence be seen as another opportunity to develop oneself further; whereas avoiding conflicts equates to rigidity and stagnation.

In order to successfully bring about change in the reality construction of people, one first has to understand this reality. This reality only reveals itself when our constructions and the mechanisms we use to maintain it collapse. What we can usually offer are attempts to overcome a problem. When these attempts do not lead to the desired result, all of us, whether human beings, animals, resort to a recipe for suffering, namely “more of the same“ and compound that same suffering. Tried solutions are those mechanisms that not only can solve the problem, but can also sustain it or make it worse. This leads to a vicious circle and the continuous development of seemingly new and better ideas. However, the aim should be to find new solutions instead of clinging to shortcomings, and to develop alternative ways of acting.

Heinz von Foerster (Professor for biophysics) already said: “If you desire to see, learn how to act!” This statement

die Annahme: Willst du handeln, so musst du verstehen. Willst du verstehen, so musst du dich bewegen! Bewegung ist hier der Schlüssel zum Begreifen, zum Verstehen der Zusammenhänge, auf einfache aber dennoch komplexe Art und Weise. Es geht um das Sich-Bewegen, das Bewegen in einer Welt für mehr Friedfertigkeit und Autonomie. Zielsetzung einer Autonomiebildung ist immer, sich so oder anders entscheiden zu können (nach S. Freud), denn der Mensch ist als Individuum nur frei, sprich verantwortlich und autonom, wenn er seine Individualität als ein totaler Mensch in jedem seiner menschlichen Verhältnisse zur Welt – Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen, Denken, Anschauen, Empfinden, Wollen, Tätigsein, Lieben – bestätigt, dass heißt, wenn er nicht nur frei von etwas, sondern auch frei zu etwas ist. (Marx, 1968) Delinquenz und Abhängigkeit/ Sucht beispielsweise können von daher als die Fähigkeit des Einzelnen, sich in aller Freiheit so oder anders entscheiden zu können angesehen werden.

Doch wie begegnen wir, als körperorientiert arbeitende BegleiterInnen und TherapeutInnen, nun dem „Problem“ Gewalt und Rassismus?

Der Grundgedanke hinsichtlich der Heilung durch Bewegung ist sehr alt. Es ist deshalb nicht neu, dass Bewegung die Persönlichkeitsentwicklung fördert und zudem Raum gibt, Lebensweisen und Gefühle auf individuelle Art und Weise zum Ausdruck zu bringen. Behandlung und Begleitung, wie in unseren Arbeitsbereichen gewünscht bzw. vorgesehen, verlangen Kontaktaufnahme zur Person, ihrem Wesen. Dies umfasst u.a. Körperkontakt und Berührung. Dadurch wird die Person nicht nur äußerlich, sondern auch in ihrer gesamten Lebenserfahrung und Gefühlswelt angesprochen.

Dazu werden zunächst zwei Glaubenssätze vorgestellt, die u.a. das Fundament des körperorientierten Systems „Affekt-Kontroll-Training“ (A.K.T.) bilden und gleichzeitig Handlungsorientierung im komplizierten zwischenmenschlichen Kommunikationsprozess geben.

1. Kommunikation gelingt nur, wenn auf eine Initiative eine konstruktive Reaktion möglich ist.
2. Kommunikation findet immer in vier Bereichen statt.
 - a. Sensomotorisch (sichtbares Verhalten, Haltung, Bewegung)
 - b. Kognitiv (Sprache, Verstand, Wissen, Logik)
 - c. Emotional (Empfindungen, Gefühle)
 - d. Spirituell (Glauben, Sinn, Weltbild)

Gewöhnlich werden diese vier Handlungsfelder getrennt betrachtet und speziellen Disziplinen zugeordnet, für welche es wiederum spezielle didaktische und methodische Instrumente gibt. In der Auseinandersetzung mit einem/r KlientIn/ KundIn sieht man sich dann dem hochkomplexen Wesen „KlientIn“ gegenüber, welche/r recht unspeziell wirkt und handelt. Überwiegend kog-

leads to the following assumption: If you want to act you have to understand. If you want to understand you must move! So, movement as such is the key to understanding - to understanding the different contexts in a simple but still complex manner. It is about moving oneself; about moving in a world of more peace and autonomy. The aim of becoming autonomous is to be free to decide either this way or that (according to S. Freud), since the human being as an individual can only be free, i.e. responsible and autonomous, if he/she confirms his/her individuality as an all-embracing human being in each of the human relations with the outside world. These includes seeing, hearing, smelling, tasting, feeling, thinking, observing, sensing, desiring, being active and loving. In other words, not only being free of something but also being free towards something. (Marx, 1968) Delinquency and dependency/addiction, for example, can be understood as the individual's ability to decide in all freedom in one way or another.

Yet how do we – as body-oriented working consultants and therapists – face the “problem” of violence and racism? The basic idea of healing through movement goes back a long way. It is therefore not new to say that movement enhances one's self-development and allows room to express feelings and different ways of living in a personal and individual manner. Treatment and support, as needed and expected in our fields of work, require taking up contact with the individual person, their inner being. This includes physical contact, which means that communication with the person does not only take place on an external level, but also embraces his/her whole life experience and emotional being.

For this, the first two approaches will be presented that form the basis of the body-oriented system entitled “Affect-Control-Training“ (A.K.T.) and also provide guidance on how to act in rather complicated interpersonal communication processes.

1. Communication is only possible when a constructive reaction to an initiative is possible.
2. Communication takes place in four realms.
 - a. Sensomotoric (visible behaviour, posture, movement)
 - b. Cognitive (speech, mind, knowledge, logic)
 - c. Emotional (impressions, feelings)
 - d. Spiritual (beliefs, purpose, world view)

Usually, these four fields are considered individually and assigned to specific disciplines, each of which is equipped with its own didactic and methodological instruments. In meetings with a customer, one finds oneself confronted with a highly complex being, who in fact appears and acts in quite an ordinary manner. As they are overwhelmingly cognitively-orientated, participants are confronted with

nitiv orientiert, werden die Beteiligten meist mit einer Fülle von Botschaften konfrontiert, die über Hören und Sprechen hinaus ihre Wirkungen haben, die nicht mehr wahrgenommen werden. Konflikte (Zusammenstöße, die Energieverlust und Abrieb bedeuten) treten auf und sind eher belastend als nützlich. Um dem Anspruch eines umfassenden Kommunikationssystems zu genügen, ist es sinnvoll, auch die drei anderen Begegnungsebenen wahrzunehmen und zu betreten. Botschaften werden immer ganzheitlich entwickelt, gesendet und empfangen. Um diese zu verstehen, müssen die Frequenzen wohl abgestimmt sein und dürfen nicht unvollständig oder sogar widersprüchlich wirken.

Was bedeutet dies für die Praxis? Wenn die oben genannten Theorien bewiesen und schließlich praktisch umgesetzt werden sollen, muss ein Weg beschriftet werden, der bestimmte Eigenschaften aufweist. Sowohl sensomotorisch, kognitiv, emotional und spirituell muss der Weg für alle Beteiligten begehbar (verstehbar), d.h. ohne spezielle Ausrüstungen und Fähigkeiten zu meistern sein, als auch für verschiedene Transportmittel (Logik, Gefühl, Einsicht) beschaffen und tragfähig sein. Außerdem muss er mehrere gleichwertige Ziele anbieten und nicht nur auf ein Ergebnis fixiert sein. Die Idee des körperorientierten Trainings erfüllt diese Bedingungen. Affektkontrolltraining bedient alle Ebenen, auf denen Kommunikation stattfindet. Der ressourcen-/ lösungsorientierte Ansatz und seine Grundannahmen zusammen mit der buddhistisch durchdrungenen Budoethik und den salutogenetisch bedeutenden Teilen der fernöstlichen Bewegungskünste geben eine umfassende, hilfreiche und leicht trainierbare Handlungs- und Haltungsempfehlung. Die Möglichkeit zu begreifen und dadurch zu wachsen, geschieht durch tatsächliches Be-greifen, durch Erfahren in der Bewegung. Durch anderes Benennen/ Bewerten bekommen Konflikte eine andere Potenz (bereits ein kleiner Schritt in eine andere Richtung verändert die Sichtweise).

Ressourcen- und lösungsorientiert heißt auch, sich an alles zu trauen, was in uns ist. Auch gewalttätige Gedanken oder Handlungen sollen wahrgenommen und erlebbar gemacht werden. Eine Abspaltung dieser Ressourcen ist die Angst davor, die Kontrolle/ Beherrschung zu verlieren. Sich um unsere Ressourcen zu kümmern, sie zu entdecken, uns zu bewegen und sie für eine Entwicklung zu nutzen – diese Haltung führt uns weg vom Dualismus und hin zu einer dialektischen Sichtweise. Im Training werden vormals unbeherrschbare (Affekt-) Gegensätze erlebt, bearbeitet und sogar genießbar (Kontrolle) als ein Teil des ganzen Ich's. Die sichtbar gewordene Pro/ Contra – Dialektik führt aus der Regression und Vermeidung heraus und ermöglicht so ein durchaus emanzipatorisches Neugestalten von inter- bzw. intrapsychischen Haltungen und Handlungen. Extreme Lösungen können durch Alternativen natürlich



a multitude of messages which leave behind traces far beyond the mere listening and speaking process but that can no longer be perceived. Conflicts (clashes that lead to a loss of energy and attrition) arise and are more of a burden than a benefit. To meet all the requirements of a comprehensive communication system, it is useful to perceive and enter into the other three realms as well. Messages are always developed, sent and received as a whole. To understand them, a real fine-tuning of frequencies is required and they must not be allowed to appear incomplete or contradictory.

What does this mean in practice? If the above mentioned theories are to be proved and, ultimately, implemented, a path must first be chosen that contains certain characteristics. This path must be walkable and comprehensible in a sensomotoric, cognitive, emotional and spiritual manner for all participants, i.e., without requiring special walking equipment or skills for the journey. In addition, this path must allow for different means of transportation (logic, emotions, understanding). Furthermore, this path must lead to several equivalent destinations and should not concentrate on one destination only. The concept of body-oriented training meets this requirement. Affect-Control-Training stimulates all the levels where communication takes place. The resources/ solutions oriented approach and its basic principles, together with the Buddhist-inspired Budo-ethics and the salutogenic elements of the Far Eastern martial arts, provide a comprehensive, helpful and easy-to-learn recommendation on how to think and act. The opportunity to 'grasp', and therewith to grow, arises from actually grasping, from experiencing movement. By naming and evaluating conflicts differently, they receive a different potency (even a small step in a different direction changes one's perspective).

The resources /solutions oriented approach also means trusting in everything that is in us. Even violent thoughts or actions should be perceived and allowed to be felt. Denying these resources takes us back to the fear of losing control. But if we pay attention to our resources, if

vermieden werden, aber Töten und getötet werden sind mögliche Lösungen! (Die allerletzte zwar, aber möglich)

Im Workshop wird ein Einblick in die theoretischen Hintergründe des AKT gegeben und gleichzeitig die Möglichkeit eröffnet, über den Weg der Bewegung Lösungsmöglichkeiten für Konflikte kennen zu lernen und bewusstes Handeln, klares Empfinden und verantwortungsvolles Tun praktisch zu erleben.

we discover them, move and use them to develop, we will turn away from the dualist approach and towards a dialectic perspective. During training, formerly uncontrollable (affect) extremes are experienced, dealt with and even enjoyed (control) as part of the whole Me. The then visible pro/ contra dialectic leads participants away from regression and avoidance and allows a real emancipatory re-modelling of inter and intra-psychological attitudes and actions. Of course, extreme solutions can be avoided with alternatives, but killing and being killed are possible solutions! (Indeed the worst one, but still possible).

The workshop gives an overview of the theoretical principles of AKT and allows participants to get to know possible conflict solutions through the medium of movement, and to experience first-hand conscious actions, clarity of feeling and responsible conduct.

Workshop 4: Building the city, building the citizen

Simona Spagna, Association pro Pentidattilo

The idea of the workshop was to make participants reflect and act on the theme of “environmental violence”, as described in the principles that guides the topics and the projects of the Association pro Pentidattilo.

The Association pro-Pentidattilo has tailored his educational and training approach for citizenship education starting from and valuing the characteristics of local environment. Pentidattilo is a small village in the south of Italy, in an area difficult to reach, and undergoing a progressive abandoning from the local population looking for “something better” somewhere else. The village itself was abandoned more than 30 years ago and reconstructed one km away towards the sea side. At present only 100 people inhabit the new village that has many empty houses. The old village is not inhabited but some houses have been renovated in the last years through the association. The type of violence the project aims to overcome is “environmental violence” mainly due to: weather conditions, especially high temperature and lack of rain; lack of water supply, especially during the summer time, which obliges the inhabitants to have tanks for personal use; continuous wind and dust; a dry landscape where farming is not possible; fire as a real enemy as the excessive dry conditions of the limited vegetation are a very good channel for carrying fire. All this leads to very difficult living conditions and poverty and economic and cultural marginalisation, in fact the area is far from tourist circuits and the village can only be reached by one secondary road; consequently the local population does not consider the village and the area attractive and shows indifference towards the developments.

The challenge of the project is to start educational activities for young people from all over Italy and Europe by using the village as a laboratory for citizenship education and, at the same time, to take advantage from the young people coming from all over as a resource for the local and community development project. The guide lines of the association, in fact, are defined into two slogans: The first one is “Back to life, back to dignity” targeting the local population and aiming at bringing back hope by providing concrete opportu-

nities for a sustainable social and economic development of the village in order to counteract emigration.

The second one, “Building the city, building the citizen”, targeting young people from all over Europe by offering training and educational activities promoting active citizenship through the reconstruction work of the old village of Pentidattilo.

The activity realized during the seminar was a board game in which people could measure themselves in their way of living and participating inside a community. The group was composite by 20 people from different countries, so first of all we needed to describe the environment of Pentidattilo, also with images and slides as informational support. Then we started to play the game, considering to be in a more general and undefined context and to be “common citizens”. The idea was to divide the participants into two groups and introduce them in two “imaginary cities” where they were the citizens and so they had to decide and play around the social policy of their own community and to protect the rights they considered important.

The themes of the game were:

- social rights
- citizenship
- environment

The players voted for the kind of city they wish to live in and the amenities they wish to enjoy.

The issue addressed included:

- Social solidarity
- The implication of paying taxes
- The value of local democracy



The related rights are:

- The right to social security
- The right to property
- The right to a healthy environment

The objectives are:

- To develop responsibility to the community
- To understand the importance of social welfare to community life
- To promote values of solidarity
- To illustrate the political component; the right to participate in the exercise of political power and in parliamentary institutions
- To discuss about the social component of citizenship, which relates to the right to the prevailing standard of living and equal access to education, health care, housing and minimum level of income

It has also been important for the realization of the workshop the activity of debriefing and evaluation we did after the game, in fact with it the participants have been invited to reflect and analyse their way of promoting and protecting social rights in the game but, which is more important, in the daily life.

The debriefing was about few important questions:

- How did the City Council meetings go? How were decisions made? Democratically? In which way are they working in our own country?

- In what kind of city would we prefer to live in? Why?
- Are the social conditions in our own country the same of the game?
- Is it right to give money out of the own pocket to contribute to the social well-being of the community? And why?
- Is it worth paying higher taxes in order to have a better community life for all? Or would you prefer to keep all your salary and buy things you need and want?
- What was the situation with respect to the two cities at the end of the game? Were they in the land of equality or in the land where people were selfish and egoistic? How about your own country?

The most important result – we consider from this activity – is the fact that a group of 20 participants reflected on concrete and real violence experiences that differ from common ideas about violence. During the workshop we tried to strike against (here in theory, there in practice) the violence of pessimism, discrimination and “environment”. At the same time it was tried to increase the motivation and the enthusiasm of local population and to orient this enthusiasm on daily engagement for the sustainable and social development of a society.

Workshop 5: Rock & Water program

Richard Normann, Energie Motion, Deventer

This program offers teachers and social workers a new way to interact with boys through physical / social teaching (though the program can also be taught to girls). Physical exercises are constantly linked with mental and social skills. The program leads from simple self-defence, boundary and communication exercises to a strong notion of self-confidence. The program offers a framework of exercise and ideas about boys and manhood to assist becoming aware of purpose and motivation in their life. Topics include: intuition, body language, mental strength, empathic feeling, positive feeling, positive thinking and positive visualising. Sexual harassment, homophobia, life goals, desires and following an inner compass.



Energy-motion

Four leading threads are interrelated in the program:

1. Grounding, centring and focusing

Learning how to stand firm and relaxed. How to concentrate your breath in your belly and focus attention (first external, later transformed to an internal goal)

2. The golden triangle of body-awareness – emotional awareness – self awareness

Emotions are expressed in the body by way of muscular tension. Therefore, increasing body awareness can lead to more insight and experience of one's own patterns of reaction which in turn can offer a chance to deepen and further develop emotional awareness and self awareness.

3. Communication

The development of physical forms of communication as a basis for the development of other, more verbally oriented, forms of communication.

4. The Rock & Water concept

The tough, immovable rock attitude versus the mobile, communicative water attitude. This concept can be developed and applied at various levels: The physical, the mental and the social level. At a physical level it means that an attack can be parried by firmly strained muscles (rock) but also – and often even more effectively - by moving along with the energy of the attacker (water). At a social level – for instance in a conversation – it is also possible to choose between a rock or a water attitude and the same choice applies to the way in which one maintains relationships with others. Finally, at a spiritual level, the apparent opposites between rock and water disappear. Insight and experience come about when a realisation occurs that both ways are needed to reach self-fulfilment and that people, in their deepest essence, are connected to each other and travel along a path together.

The Rock & Water Mansion

Step 1: Safety and self-defence

Discovery of energy / guiding energy / mastering or controlling energy. Grounding, centring and focusing

Step 2: Standing up for yourself

The accent is generally on the training of mental skills such as the rules of confrontation and the exercises with boundaries and intuition. There the rock and water principles are generally examined and trained in mental and social areas.

Step 3: Personal possibilities, qualities & responsibilities

Boys and girls are made to get used to the idea that every human being possesses his own arsenal of possibilities and qualities. Tolerance and respect make this development possible

Step 4: The inner compass: personal development

Within every human being there are powers that have to be used and developed and must not be neglected. Boys are made to become aware that these personal possibilities and qualities in a person's life appear as an inner compass that - initially at a subconscious level – gives direction to their personal path of development.

Step 5: the inner undercurrent: relatedness & solidarity

Following the inner compass gradually leads to a deeper

awareness of identity. The awareness of having an individual compass that directs an individual process of development now changes to the deeper awareness of being a part, and forming a whole, with (all) other people (and everything that is).



Energy-motion

The goals of rock and Water

Rock and water aims at the following goals:

- The program aims to assist boys in their development to adulthood and to become real, fine authentic man (self-realisation) who are conscious of their own power and responsibility within society and the involving tasks.
- Self-realisation is only possible with the right amount of self-confidence. From this real trust in oneself grows the trust to dare and listen to feeling, intuition and the inner voice that gives direction and guidance on one's path through life. That is why the accent in this course is put on the development of self-confidence, self-knowledge and self-respect, boundary awareness, self-awareness and intuition.
- Self-realisation goes together with the development of morality. The awareness that people are really connected and form an organic whole logically implies a

growing respect for people with different lives and of another opinion. It is the basis for insight and tolerance and that is why it is the starting point of this course. That is also why discussions about standards and values form an important part of the group discussions.

- A specific goal of the course is teaching the boys to deal with power, strength and powerlessness. Boys can be perpetrators of violence, also of sexual violence, but they can also be victims. That is why on the one hand they are taught to defend themselves from various forms of violence, and on the other hand they are thought to grow more aware of boundaries and crossing them.

A gender-specific approach

Rock & Water was developed as a gender-specific program, especially meant for boys. Experiences show that girls can profit from and enjoy the program as much as boys do. However, boys and girls clearly differ at a number of levels. They undergo a different socialisation and therefore, they have to go on a different path of development and are confronted with different tasks of development. That is why the Rock & Water program works best in gender-specific groups.

Freerk Ykema

The rock & water program is developed by Freerk Ykema. He has been a physical Education and Remedial Teacher and counsellor at Schagen in the North of the Netherlands in a comprehensive school. In 1995 he trailed the Rock & Water course at his school to address boys motivation and self-confidence. He now trains teachers in countries throughout the world to deliver the Rock and Water course. In 2000 the course won a national award in the Netherlands for targeting boys education. Further information: www.rotsenwater.nl, or Richard Normann, mobil: +31-6-16476318, energy-motion@planet.nl

Eren Ünsal, Türkischer Bund, Berlin

Ursprung des „Eine-Welt-der-Vielfalt“ Instituts

Das Eine-Welt-der-Vielfalt Programm gründet historisch auf der Arbeit der Anti-Defamation-League. Die Anti-Defamation League (ADL) ist eine Menschenrechtsorganisation, die 1913 in Chicago von Mitgliedern des B'nai B'rith gegründet worden ist. Neben dem Kampf gegen Antisemitismus engagiert sich die ADL gegen jede Form von Vorurteilen und Diskriminierungen.

1985 entwickelte das regionale New England Büro des ADL das „A World of Difference“- Programm als Reaktion auf ethnische und religiöse Spannungen in Boston. Das Projekt verband Medien, das Bildungssystem und eine breite Koalition von Bevölkerungsgruppen, um eine wirksame öffentliche Kampagne gegen Diskriminierung und Rassismus durchzuführen. Unter der Verwendung des Modells aus Boston wurden „Eine-Welt-der-Vielfalt“- Projekte in weiteren regionalen Büros überall im Land ins Leben gerufen. 1992 wurde das „Eine-Welt-der-Vielfalt“- Institut in New York gegründet, um alle „Eine-Welt-der-Vielfalt“- Programme zusammenzuführen und die Entwicklung neuer Programme zu ermöglichen.

Ziele des „Eine-Welt-der-Vielfalt“- Programms

- Sensibilisierung für soziale und kulturelle Vielfalt und Differenz
- Verständnis für die eigene soziale und kulturelle Identität entwickeln
- Kenntnisse über persönliche und institutionelle Vorurteile und Diskriminierungen und ihre Wirkungen vermitteln
- Einfühlungsvermögen / Empathie entwickeln
- Infragestellung von eigenen Vorurteilen, und Selbstverantwortung für den Abbau von jeder Art der Diskriminierung übernehmen
- Ansätze für kurz- und längerfristige Lösungsstrategien gemeinsam entwickeln
- Aktionen unternehmen, um MultiplikatorInnen beim Aufbau von Rahmenbedingungen zu unterstützen, in denen die soziale und kulturelle Vielfalt Anerkennung bekommen soll, und alle Menschen zuversichtlich ihren Selbstwert sowie ihre soziale Identität erkennen und akzeptieren können.

Origins of the “A World of Difference“ Institute

The World of Difference programme is historically based on the work of the Anti-Defamation League. The Anti-Defamation League (ADL) is a human rights organisation founded in 1913 in Chicago by members of the B'nai B'rith. In addition to the fight against anti-Semitism, the ADL is engaged in combating all forms of prejudice and discrimination.

In 1985, the ADL New England regional office developed the “A World of Difference“ programme in response to ethnic and religious tension in Boston. The project encompassed the media, the educational system and a broad coalition of population groups, in order to carry out a really effective campaign against discrimination and racism. Using the Boston model, additional “A World of Difference“ projects in other regional offices all over the country came into existence. In 1992 the “A World of Difference“ Institute in New York was set up in order to bring together all the “A World of Difference“ programmes under one roof and to enable the development of new programmes.

Aims of the “A World of Difference“ programme

- Create an awareness of social and cultural diversity and differences
- Help participants develop an understanding of their own social and cultural identity
- Transfer knowledge of individual and institutionalised forms of prejudice and discrimination and their effects
- Develop a capacity for understanding and empathy
- To question our own prejudices and assume personal responsibility for reducing all forms of discrimination
- Develop approaches for short and longer-term solution strategies together
- Undertake activities to support multipliers in setting up framework conditions in which social and cultural diversity are recognised and all people can accept their own self-worth and social identity with confidence.

Core elements of the “A World of Difference“ programme

- Opening of the workshop, creation of an atmosphere of trust

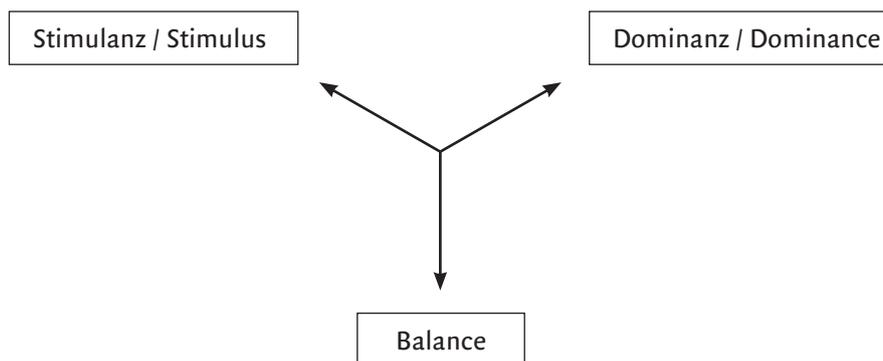
Kernelemente des „Eine-Welt-der-Vielfalt“- Programms

- Eröffnung des Workshops, Schaffung eines vertrauensvollen Klimas
 - Soziale und kulturelle Identitäten: unsere sozialen Zugehörigkeiten und kulturelles Bewusstsein; die Vorteile der Vielfalt
 - Genaue Betrachtung von Vorurteilen und Voreingenommenheit: Die Wirkung von Vorurteilen und Diskriminierung
 - Die Rolle der Sprache sowohl bei der Schaffung einer gemeinsamen Basis als auch bei der Perpetuierung von Voreingenommenheit
 - Strategien, um der Voreingenommenheit und Diskriminierung entgegen zu wirken
 - ‚Der nächste Schritt‘: Aktionspläne entwickeln; Abschluss und Evaluation des Workshops
- Social and cultural identities: Our social belonging and cultural awareness, the advantages of diversity
 - Precise observation of prejudices and bias, the effects of prejudice and discrimination
 - The role of language in the creation of a common basis as well as in the perpetuation of bias
 - Strategies for bias and discrimination
 - Develop ‘The Next Step’ action plans, conclusion and evaluation of the workshop

Dominik Erdinger, CJD Bodensee-Oberschwaben, Friedrichshafen

Der Workshop Cool Man – mit weniger Gewalt durch den Alltag zeigte theoretische Aspekte verschiedener Erklärungsmodelle für die Entstehung von Aggression auf. Er stellte Ziele und Merkmale des Anti-Aggressivitätstrainings® und des Coolnesstrainings® vor. Die Inhalte wurden unter Einbezug praktischer Übungen (Übungen zur Körpersprache, Zugänge zu Gefühlen, Grenzen erfahren, Umgang mit Konflikten) vermittelt.

Zu Beginn des Workshops wurden die drei „limbischen Instruktionen“ (nach Häusel) erläutert. Dabei ist zu beachten, dass statistisch gesehen, bei Männern die Stimulanz- und Dominanz-Instruktion, bei Frauen jedoch die Balance-Instruktion stärker ausgeprägt ist. Beachtenswert ist auch, dass eine ausgeprägte Dominanz-Instruktion im Widerspruch zu dem steht, was gemeinhin als „emotionale Intelligenz“ bezeichnet wird. (Häusel bemerkt dazu, dass gerade stark dominanzorientierte Menschen durch Normen, Werte und dazugehörige Kontrollinstanzen in den Grenzen sozial-verträglichen Verhaltens gehalten werden sollten.) Dieses Modell könnte auch erklären, warum Gewalttäter zum größten Teil männlich sind. Diese Erklärung könnte ergänzend und parallel zu den bekannten soziologischen und psychologischen Erklärungsmustern gelten.



Anschließend wurden verschiedene Erklärungsmodelle für die Entstehung von Aggression vorgestellt und diskutiert:

- Aggression als Trieb
- Frustrations-Aggressions-Hypothese
- Aggression als erlerntes Verhalten
- Aggression als Reaktion auf Verletzung mindestens einer limbischen Instruktion

Im Anti-Aggressivitätstraining® (AAT®) und dem Coolnes-

The workshop entitled Cool Man – approaching daily life with less violence highlighted theoretical aspects of various models that try to account for the emergence of aggression. It presented the goals and hallmarks of Anti-Aggressiveness Training® and the Coolness Training®. The contents of the workshop included practical exercises (exercises on body language, accessing feelings, experiencing boundaries, dealing with conflicts).

The workshop began by explaining Häusel's three "limbic instructions", whereby one should be aware that statistically, the stimulus and dominance instructions are more pronounced in men, and the balance instruction is more pronounced in women. What is also worth noting is that a distinct dominance instruction is in conflict to what is commonly described as "emotional intelligence". (On this Häusel comments that people with an especially strong dominance orientation should be kept within the boundaries of socially tolerated behaviour through norms, values and the associated authorities.) This model could also explain why violent offenders are mostly men and could apply in parallel and as a complement to known sociological and psychological explanatory models.

Thereafter, various explanatory models on the emergence of aggression were presented and discussed:

- Aggression as a driving force
- Frustration-aggression hypothesis
- Aggression as learned behaviour
- Aggression as a reaction to the injury of at least one limbic instruction

Anti-Aggressiveness Training® (AAT®) and Coolness Training® (CT®) are based on the theory that "aggression is

straining® (CT®) geht man von der These „Aggression als erlerntes Verhalten“ aus. Und was erlernt wurde kann auch wieder verlernt werden. Desweiteren kann Aggression – wertneutral - auch als Selbstbehauptungs-Energie betrachtet werden. Entscheidend ist, wie die Aggressionen ausgelebt werden. Darum wird in den Trainings nicht versucht, den Teilnehmern ihre Aggressionen zu nehmen. Vielmehr wird trainiert, mit den eigenen Aggressionen sozialverträglich um zu gehen. Folglich ist der Begriff „Anti-Aggressionstraining“ unpräzise, er hat sich jedoch etabliert und wird jedoch wie soeben beschrieben verstanden.

Für die Teilnahme an einem AAT® oder einem CT® gelten Ausschlusskriterien, die während des Workshops kritisch reflektiert wurden. Die Zielgruppe der Jugendlichen schließt TeilnehmerInnen mit Drogenkonsum, aktuellem Alkoholkonsum und diagnostizierter psychischer Erkrankung aus. Zudem gibt es intellektuelle Grenzen, da das Training zu einem großen Teil auf der Transferleistung von unter „Laborbedingungen“²⁰ erworbenen Erkenntnissen auf den Alltag basiert. Die Erfahrung zeigt, dass Personen mit Lernbehinderungen oft diesen Transfer nicht bewerkstelligen können, auch wenn sie in den Übungen selbst positiv mitgearbeitet haben. Es gilt auch festzustellen, dass das AAT® eine Maßnahme der Tertiärprävention (Rückfallprophylaxe) mit ca. sieben Teilnehmern und einem Zeitrahmen von rund 60–90 Stunden darstellt, das CT® andererseits ist eher im Bereich der Primärprävention angesiedelt mit ca. 14 Teilnehmern und einem Zeitumfang von 30–50 Stunden. Ein CT® kann sowohl für Jugendliche mit gewaltaffinem Verhalten als Prävention, als auch für Jugendliche mit Verhaltensweisen, die sie zu potenziellen Opfern prädestinieren, als Persönlichkeitsstärkung konzipiert werden. Es empfiehlt sich jedenfalls in der Regel nicht, die beiden entsprechenden Zielgruppen zu mischen.

Ein AAT® oder CT® besteht aus drei Phasen: in der ersten Phase wird die Gruppe zusammengeführt und die Motivation gestärkt. In der zweiten Phase geht es um die Konfrontation/Auseinandersetzung mit der Tat. In der dritten Phase um das Training alternativer Verhaltensweisen. Die Übergänge zwischen den einzelnen Phasen können fließend sein. Zum Abschluss werden die TeilnehmerInnen dazu verpflichtet, in ihrem Umfeld Probleme gewaltfrei zu lösen (Heilemann erteilt im Jugendjustizvollzug in Hameln den „Gesellenbrief zum gewaltfreien Schläger“). In der Methodik der einzelnen Trainingstermine sollte darauf geachtet werden, dass wenig theoretisch erklärt oder diskutiert, sondern Vieles praktisch ausprobiert und geübt – eben trainiert – wird. Theoretisch wissen viele Ge-

learned behaviour“, and that what has been learned can be unlearned. Furthermore aggression – as a neutral value – can also be seen as energy for self-assertion. What matters is how the aggression is acted out. That’s why the training sessions do not try to banish aggression from the participants. Rather, the training focuses on how to deal with one’s own aggression in a socially accepted way. Consequently, the term “Anti-Aggressiveness Training“ is not fully accurate, but it has become an accepted term and is nonetheless understood as has just been described.

Participation in AAT® or CT® depends on a set of elimination criteria, which were looked at in a critical light during the workshop. The target group - young people - excludes participants who take drugs or are consuming alcohol or who have diagnosed mental illnesses. There are also intellectual limits since to a large extent the training is based on transferring knowledge gained under “laboratory conditions“²³ to daily life. Experience has shown that people with learning disabilities often cannot execute this transfer, even if during the exercises they responded positively. What must also be recognised is that AAT® is a form of tertiary prevention (a relapse prophylactic) with about seven participants and a time frame of about 60-90 hours; CT® on the other hand lies more in the area of primary prevention with about 14 participants and a time frame of about 30–50 hours. CT® can be seen as a preventative measure for young people with a tendency towards violent behaviour as well as a way to strengthen the character of young people who display the behavioural patterns that make people potential victims. Mixing the two target groups is not generally recommended.

AAT® and CT® are made up of three phases: The first phase brings the group together and boosts motivation. The second phase is about confronting /dealing with the act. The third phase examines alternative patterns of behaviour. The transition from one phase to another does not have to be obvious. In the closing stage the participants are obliged to solve problems in their environment without violence (in the execution of justice for juveniles in Hameln Heilemann issues a “certificate of apprenticeship as a violence-free violent offender“). Attention must be paid to make sure the methodology used in the individual training sessions involves little theoretical explanation or discussion; instead it should focus on practical implementation and practising – i.e. on training. In theory many violent offenders know that they are not allowed to use violence, yet they have a lack of alternatives when it comes to real-life situations. The methods from the educational theory that have proved useable and successful in practice are those that include the physical aspect of the participants. What

²⁰ Soziale Trainings finden immer unter „Laborbedingungen“ statt, da sie stets innerhalb künstlich hergestellter Rahmenbedingungen abgehalten werden.

²³ Social training always takes place in “laboratory conditions”, as it is kept permanently within artificially constructed framework conditions.

walttäter, dass sie keine Gewalt anwenden dürfen. Ihnen fehlen jedoch im Ernstfall die Alternativen. Als praktisch anwendbar und erfolgreich haben sich Methoden aus der Erlebnispädagogik erwiesen, welche die Körperlichkeit der TeilnehmerInnen mit einbeziehen. Wichtig ist es, mit den TeilnehmerInnen Einheiten zum Thema Körpersprache abzuhalten, nicht um sie selbst zu Experten in diesem Bereich auszubilden, sondern um ihnen ihre Selbstwirksamkeit zu spiegeln.

Ein zentrales Element beim AAT® ist der „heiße Stuhl“, eine Methode, die ihren Ursprung im Psychodrama findet. Hintergrund für den Einsatz dieser Methode ist die Annahme, dass sich viele Gewalttäter selbst vor den emotionalen Folgen ihrer Taten schützen müssen, um nicht selbst unter der Tat zu leiden (Verdrängungsmechanismen). Bildlich gesprochen fahren sie vor sich eine Jalousie herunter, um die unangenehmen Erinnerungen und negativen Gefühle der Tat nicht an sich heran zu lassen. Zweck und Ziel des „heißen Stuhls“ ist es, diese Jalousie zu öffnen. Sobald den Tätern sich ihr Blick auf die Tat wieder öffnet, muss der „heiße Stuhl“ beendet werden. Beim „heißen Stuhl“ befindet sich der Täter in der Mitte eines Kreises und wird vom Trainer und den anderen GruppenteilnehmerInnen mit seiner Tat, seinen Verhaltensweisen etc. konfrontiert. Eine Strategie kann auch die Irritation des Täters sein. Der professionelle Trainer behält die Kontrolle und die Verantwortung für den „heißen Stuhl“. Im Vorfeld wird mit den Gruppenmitgliedern – in Abwesenheit des „Täters“ – ein Ablaufplan für die Durchführung der Methode „heißer Stuhl“ besprochen. Ziel der Irritationen und Konfrontationen ist es, die Energie vom krampfhaften „Herunterdrücken der Jalousie“ abziehen. Ist der Blick des Täters wieder frei und der „heiße Stuhl“ beendet, muss sofort eine Nachbesprechung mit der gesamten Gruppe stattfinden. In Einzelfällen muss die Person, die auf dem „heißen Stuhl“ saß auch noch im Anschluss betreut werden. Die Dauer eines „heißen Stuhls“ liegt erfahrungsgemäß zwischen 1,5–3 Stunden (inklusive Vor- und Nachbesprechung). Äußerst wichtig ist die Auswahl der Zielgruppe: Täter, die über keine oder nur schwache Verdrängungsmechanismen verfügen, sind nicht die ideale Zielgruppe für ein AAT®, da mit ihnen auch ohne diese starke Konfrontation erfolgreich gearbeitet werden kann. Hier trägt der Trainer eine große ethische Verantwortung, da die Grenze, an der ein „heißer Stuhl“ beendet werden muss, nicht überschritten werden darf. Zusätzliche direkte Konfrontationen sind für den Täter nicht mehr hilfreich, sobald er seiner Tat wieder „ins Auge blicken“ kann (d.h. nach „Öffnen der Jalousie“), sie wären vielmehr ein Quälen des Täters. Überhaupt müssen die TrainerInnen für sich selbst die Unterscheidung zwischen Täter und Tat geregelt bekommen! Mag die Tat noch so brutal und verachtenswert sein, so bleibt doch die Würde des Täters als Person unantastbar! TrainerInnen, die wenig Erfahrung mit der Zielgruppe besitzen, haben anfangs oft starke Be-

is important is to include workshop units that focus on body language, not to make them experts in this area but to mirror their own self-effectiveness.

A central element of AAT® is the “hot seat“, a method which has its origins in psychodrama. The use of this method is based on the assumption that many violent offenders have to protect themselves from the emotional consequences of their acts, so that they themselves do not suffer from the act (suppression mechanisms). It is as if they put up a screen so as not to let the unpleasant memories and negative feelings associated with the act get to them. The purpose and aim of the “hot seat“ is to remove this screen. As soon as the offender opens their eyes to the act again, the “hot seat“ has to be terminated. With the “hot seat“ method, the offender finds himself/herself in the middle of a circle and is confronted by the trainer and the other group participants with his/her act and behaviour patterns etc. One strategy can also be to irritate the offender. The professional trainer keeps control over and responsibility for the “hot seat“. A plan of how the “hot seat“ exercise will proceed is discussed with group members in advance – in the absence of the “offender“. The aim of the irritation and confrontation is to release the energy frantically invested in “keeping up the screen“. Once the offender has a clear view again and the “hot seat“ is over, a follow-up discussion must be held with the entire group immediately. In some cases the person who sat on the “hot seat“ must also be looked after afterwards. In our experience a “hot seat“ lasts between one and a half to three hours (including the discussions before and after). What is extremely important is the selection of the target group: Offenders who have no or weak suppression mechanisms are not the ideal target group for AAT®, as it is possible to work successfully with them without this powerful confrontation being necessary. With “hot seats“ the trainer has a large ethical responsibility, as the limit at which a “hot seat“ should be ended may not be exceeded. More direct confrontation once the offender is able to look his act directly “in the eye“ again (i.e. once the screen is down) is not helpful for the offender; it is more a form of torture. In general the trainers must be able to differentiate themselves between the offender and the act! However brutal and contemptible the act may be, the dignity of the offender as a person remains inviolable! Trainers who have little experience with the target group often have strong reservations and prejudices to begin with. They have to be aware of these and find a positive way of accessing the participants. Mixed-gender groups are not a problem, but the majority of participants at the moment are male. A mixed-gender pair of trainers has proved itself beneficial with male-only groups as well.

Participation in a AAT® or CT® should be voluntary. This is often not the case, for example when the participants are ordered to take part by the juvenile court. It is therefore important to try and breed intrinsic motivation during the

rührungsängste und Vorurteile. Sie müssen sich dieser bewusst werden und einen positiven Zugang zu den TeilnehmerInnen finden. Gemischtgeschlechtliche Gruppen sind kein Problem, zur Zeit ist jedoch der Größte Teil der Teilnehmer männlich. Auch bei ausschließlich männlichen Gruppen hat sich ein gemischtgeschlechtliches TrainerInnenpaar als förderlich erwiesen.

Die Teilnahme an einem AAT® oder CT® sollte freiwillig sein. Oft ist dies nicht der Fall, wenn zum Beispiel die Teilnehmer auf Weisung des Jugendrichters am Training teilnehmen. Es muss daher versucht werden, innerhalb der ersten Sitzungen eine intrinsische Motivation zu fördern. (Beispielsweise könnte den Teilnehmern angeboten werden, dass sie in diesem Training lernen können, mit weniger Stress durch ihr Leben zu kommen. Dieses Ziel ist sehr häufig ein Anliegen der Jugendlichen.) Dies ist insbesondere wichtig, weil die Teilnehmer – wie die meisten Menschen – ihre eingeschliffenen und über Jahre trainierten Verhaltensweisen nur ungern verändern. Diese Veränderung ist oft schmerzlich. Innerhalb des Trainings muss daher immer wieder Ausgleich durch positive Erlebnisse geschaffen werden, die auch Spaß machen dürfen.

Beim AAT® und CT® handelt es sich um keine Therapie, sondern um ein Verhaltenstraining! Nach Erhebungen des ISS e.V. liegt die Erfolgsquote des AAT® im Fünf-Jahres-Zeitraum bei 80%. Das heißt 80% der TeilnehmerInnen an einem AAT® wurden im Zeitraum von fünf Jahren nach der Tat nicht durch weitere schwere Gewalttaten auffällig. Es handelt sich also dabei um ein Training, das für eine spezielle Zielgruppe sehr erfolversprechend ist.

Als ein letzter inhaltlicher Schwerpunkt des Workshops wurde der Geniepunktscout²¹ vorgestellt. Unsere Gesellschaft ist in ihrer gesamten Grundeinstellung stark defizitorientiert. Dies zeigt sich u.a. darin, dass Schulnoten nicht für Leistungen gegeben werden, die erbracht wurden, sondern für die, die nicht erbracht wurden (Fehler). Oder es zeigt sich in der Einstellung eines typisch schwäbischen Chefs, der denkt “nicht geschimpft ist schon genug gelobt“. – Es handelt sich um das Bild des halbvollen bzw. halbleeren Glases, aber inhaltlich geht es noch deutlich weiter. – Häufig verfallen gerade Menschen mit einem geringen Selbstwertgefühl darauf, bei ihren Mitmenschen nach deren Schwachstellen zu suchen. Indem sie diese identifizieren und benennen, können sie zumindest vorübergehend ihr Selbstwertgefühl scheinbar aufwerten (in Relation). Sie können sich beweisen, dass ihr gegenüber noch schlechter ist.²² Mit dieser Grundhaltung nehmen sie sich jedoch die Möglichkeit, von ihren Mitmenschen zu lernen, da sie nur die Aspekte sehen, in denen ihre

initial sessions. (For example one could highlight the possibility of learning to go through life with less stress during the training, which is often the wish of young people.) It is especially important to do so as the participants – like most people – do not like to change the behaviour patterns they have taken years to establish and cultivate. Such changes are often painful. Therefore the training must always balance this out with positive experiences, which may also be fun.

AAT® and CT® are not forms of therapy, but are behavioural training! According to information gathered by the ISS e.V. (Institute for Social Work and Social Education), the success rate of AAT® over a five-year period is 80%. That means 80% of AAT® participants would not be found to commit further serious acts of violence in the five-year period following the act. Therefore, for a specific target group, it is very promising training.

The “Geniepunktscout” (genius points scout)²⁴ was presented as the last main aspect of the workshop. Our society, in its general outlook, has a strong orientation towards what is lacking. This can be seen, for example, in the fact that school marks are not given for what has been achieved, but for what has not been achieved (mistakes). This outlook can also be seen in the attitude of a typical Swabian boss, who holds the view that “not telling someone off is praise enough“. It is about the image of the half-full or half-empty glass, but the significance goes a lot deeper. People with low self-esteem often fall into the pattern of searching for weaknesses in their fellow human beings. By identifying and labelling these, they can, at least temporarily, seem to boost their self-esteem (relatively). They can prove that the other is worse than they are.²⁵ Yet this fundamental attitude excludes the possibility of learning from their fellow human beings as they only see the aspects in which their fellow men are (even) worse than they are. It is particularly these people that should be shown how to look for the strengths in others and acknowledge these (looking for points of genius: genius points scout). They can then learn from their fellow human beings and develop their own personalities.

More information on AAT®, CT®, quality standards and on-the-job training to become AAT® and CT® trainers, is available from the ISS e.V.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., am Stockborn 5 – 7, 60439 Frankfurt am Main, Germany; www.iss-ffm.de

²¹ Begriff und Modell nach Michael Heilemann

²² Aus systemischer Sicht kann dieser Vorgang in eine symmetrische Eskalation in den negativen Bereich übergehen.

²⁴ Term and model by Michael Heilemann

²⁵ From a systemic viewpoint this practice can cross over to negative areas in a symmetric escalation.

Mitmenschen (noch) schlechter sind, als sie selbst. Gerade mit diesen Menschen sollte trainiert werden, bei ihrem Gegenüber nach seinen Stärken zu suchen und diese anzuerkennen (Geniepunkte suchen: Geniepunktscout). Dann können sie von ihren Mitmenschen lernen und ihre eigene Persönlichkeit weiterentwickeln.

Nähere Infos zum AAT®, CT®, Qualitätsstandards und er berufsbegleitenden Ausbildung zum AAT®- und CT®-Trainer gibt es beim Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V., am Stockborn 5–7, 60439 Frankfurt am Main, Germany; www.iss-ffm.de

Literatur zum Thema Gewalt-Prävention in der Jugendarbeit / Literature on violence prevention in youth work:

1. Literatur direkt zum Thema AAT®/CT®/Konfrontative Pädagogik / Literature specifically on AAT®/CT®/confrontative pedagogy:

Colla, Scholz, Weidner (Hrsg.) Konfrontative Pädagogik Mönchengladbach 2001

Heilemann Michael Schläger „studieren“ Sozialkompetenz in Deegener 1999

Korn Judy, Mücke Thomas Gewalt im Griff; Band 2 Weinheim und Basel 2000

Toprak Ahmet „Ich bin eigentlich nicht aggressiv“ Theorie und Praxis eines Anti-Aggressions-Kurses mit türkischstämmigen Jugendlichen Freiburg i. Br. 2001

Weidner, Kilb, Kreft (Hrsg.) Gewalt im Griff; Band 1, Weinheim und Basel 1997

2. weiterführende Literatur / further literature:

Andersen Marianne Miami Theatersport und Improtheater Planegg 1996

Bacon Stephen Die Macht der Metapher Alling 1998 (Deutsche Erstauflage)

Birkenbihl Vera F. Jeden Tag weniger ärgern München 2002

Birkenbihl Vera F. Warum wir andere in die Pfanne hauen ... Paderborn 2003, 2. Auflage

Birkenbihl Vera F. Kommunikationstraining Landsberg-München 2003, 23. Auflage

Birkenbihl Vera F. Kommunikation für Könner ...schnell trainiert Lndsberg-München 1998, 5. Aufl.

Burg Dani Teamstärke lernen – Erlebnispädagogische Projekte Luzern 2001

Christliches Jugenddorfwerk Deutschland e.V. (CJD) Hrsg. Schritte gegen Gewalt – Band 1 Erscheinungsformen und Handlungsstrategien Ebersbach 2001

Deegener Günther (Hrsg.) Sexuelle und Körperliche Gewalt – Therapie jugendlicher und erwachsener Täter Weinheim 1999

de Zanger Jan Dann eben mit Gewalt Kevelaer 1991 (3. Aufl. ?)

Findeisen, Kersten Der Kick und die Ehre München 1999

Glasl Friedrich Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte und Berater Bern/Stuttgart 1990, 2. Aufl.

Glasl Friedrich Selbsthilfe in Konflikten Stuttgart und Bern 2000, 2. Aufl.

Goleman Daniel Emotionale Intelligenz München 1999, 11. Aufl.

Griffel Rose (ajs Hrsg.) Power statt Gewalt Stuttgart 2000

Gropper Elisabeth, Zimmermann Hans-Michael (Hrsg.), ajs Jahrestagungsband Raus aus Gewaltkreisläufen Stuttgart 2000

Guggenbühl Die unheimliche Faszination der Gewalt München 1997, 2. Aufl.

Hacker Friedrich AGGRESSION Düsseldorf und Wien 1993, 2. Aufl.

Häusel Hans-Georg Think Limbic! Planegg/München 2002, 2. Auflage

Heineman, Rauchfleisch, Grüttner Gewalttätige Kinder Frankfurt am Main 1995 (2.Aufl.?)

Heitmeyer Wilhelm u.a. Gewalt – Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus Weinheim und München 1998, 3. Aufl.

Hirigoyen Marie-France Die Masken der Niedertracht München 2000, 4. Auflage

Hirigoyen Marie-France Wenn der Job zur Hölle wird München 2002

Hurrelmann, Rixius, Schirp u.a. Gewalt in der Schule Seinsheim und Basel 1999, 2. Aufl.

Kast Verena Abschied von der Opferrolle Freiburg-Basel-Wien 2003

Ledoux Joseph Das Netz der Gefühle – Wie Emotionen Entstehen München 2001

Molcho Samy Körpersprache im Beruf München 2001 (Taschenbuchausgabe)

Mühlisch Sabine Mit dem Körper sprechen Wiesbaden 2000, 1. korr. Nachdruck

Nunn Doug Show ab! Planegg 1999

Nolting Hans-Peter Lernfall Aggression Reinbeck bei Hamburg 2002, 21. überarbeitete Auflage

Olweus Dan Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können Bern Göttingen, Toronto, Seattle 1996, 2. Aufl.

Petermann/Petermann Training mit aggressiven Kindern Weinheim 2001, 10. Aufl.

Senninger Tom Abenteuer leiten Münster 2000

Schiffer Eckhard Warum Hieronymus B. keine Hexe verbrannte Weinheim, Berlin 1994

Schwarz Gerhard Konfliktmanagement Wiesbaden 2001, 5. Auflage

„Brot für die Welt“ Konflikte XXL (CD-ROM) Tübingen 2002

Walker Jamie Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule Frankfurt am Main 2001; 4. Aufl.

Walker Jamie Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe 1 Frankfurt am Main 2000, 4. Aufl.

Workshop 8: Vorstellung und Erfahrungen des Projektes „Interkulturelle und antirassistische Projektkoordination“

Workshop 8: Presentation of and experiences made in the “Intercultural and anti-racist project coordination”

Dr. Karamba Diaby, DAA – Interkulturelle Bildung, Halle

Durch die Finanzierungen des Landes Sachsen-Anhalt und des Vereins „Miteinander e.V.“ wurde zum 01.11. 2000 die Projektstelle eines interkulturellen und antirassistischen Projektkoordinators (IKaP) eingerichtet. Die Trägerschaft des neu ausgeschrieben Projektes obliegt seit Januar 2002 der Deutschen Angestellten-Akademie GmbH (DAA).

IKaP hat den Abbau der in der Bevölkerung latent vorhandenen Fremdenfeindlichkeit und die Förderung der interkulturellen Kompetenz zum Ziel und versucht einen wesentlichen Beitrag für ein demokratisches und welt-offenes Sachsen-Anhalt zu leisten. Das Projekt hat sich die Weiterentwicklung und Verbreitung interkultureller Weiterbildungs- und Sensibilisierungsmaßnahmen für Behörden, Firmen und Institutionen zum Ziel gesetzt.

Vorbehalte in der Mehrheitsbevölkerung, Diskriminierungen, gewalttätige Übergriffe und organisierter Rechtsextremismus, aber auch die geringe interkulturelle Kompetenz von Institutionen sind nicht geeignet, ein Klima von Akzeptanz zu schaffen, das Integrationsbereitschaft fördert. Eine Möglichkeit, diesen Tendenzen entgegenzuwirken und die interkulturelle Kompetenz der gesellschaftlichen Mitte anhaltend zu fördern, ist die Schaffung eines verstärkten Angebotes an Weiterbildungen.

Schwerpunkte des Projektes IKaP sind:

- Veranstaltungen zur Sensibilisierung von MultiplikatorInnen und zur Erhöhung ihrer interkulturellen Kompetenz
- Verankerung des Themas Fremdenfeindlichkeit in der Fortbildung für Beschäftigte der erzieherischen und lehrenden Berufe
- Erarbeitung eines Angebotskatalogs mit Modulen/ Konzepten zur antirassistischen und interkulturellen Bildungsarbeit (unter Berücksichtigung der einzelnen Zielgruppen)
- Auf- und Ausbau eines landesweiten Netzwerks zur interkulturellen Bildung
- Evaluation, Auswertung und fachliche Begleitung interkultureller und antirassistischer Seminare
- Mitarbeit in der Lehrerfortbildung zum Thema „Rechtsextremismus und seine jugendkulturelle Verankerung“
- Beratungen von MultiplikatorInnen (LehrerInnen, SozialpädagogInnen, Einzelpersonen) und Initiativen bei der Vorbereitung großer interkultureller Maßnahmen

With financial support from the Land of Saxony-Anhalt and “Miteinander e.V.” (“Together”), on 01.11. 2000 the project office of an intercultural and anti-racism project coordinator (IKaP) was set up. Sponsorship of the newly announced project has been the responsibility of the DAA (German Employee Academy) since January 2002.

IKaP has the goal of breaking down latent but existing xenophobia in the population and of promoting intercultural competence and tries to make a significant contribution to a democratic and cosmopolitan Saxony-Anhalt. The project has set itself the objective of developing and disseminating intercultural training and measures to raise awareness for public authorities, companies and institutions.

Reservation in the majority of the population, discrimination, violent assaults and organised right-wing extremism, as well as a low level of inter-cultural competence within institutions, are not conducive to creating a climate of acceptance which will encourage integration. One possibility of counteracting these trends and of continuously promoting the intercultural competence of the masses is to increase training possibilities.

The key areas of the IKaP project are:

- Events to raise awareness among multipliers and to increase their intercultural competence
- Anchoring the topic of xenophobia in training for those who work in the education and teaching professions
- Drawing up a services catalogue with modules/concepts for anti-racist and intercultural training activities (under consideration of the individual target groups)
- Building and extending a nationwide network for intercultural training
- Evaluation of and professional support for intercultural and anti-racism seminars
- Participate in teacher training on the topic of “right-wing extremism and its rooting in youth culture“
- Advising multipliers (teachers, social educational scientists, individuals) and launching initiatives for the preparation of major intercultural measures
- Prepare and carry out symposiums / workshops nationwide on intercultural education and anti-racism activities.

From January to December 2002 209 events in 33 towns and communities in Saxony-Anhalt were held and coordi-

- Vorbereitung und Durchführung von landesweiten Fachtagungen/Workshops zum Thema interkulturelle Bildung und antirassistische Arbeit.

Von Januar bis Dezember 2002 wurden unter der Koordination von IKaP 209 Veranstaltungen in 33 Städten und Gemeinden Sachsen-Anhalts durchgeführt, davon waren 86 Fortbildungsveranstaltungen für MultiplikatorInnen und BerufsschülerInnen. Dabei konnten die ReferentInnen insgesamt ca. 2000 deutsche InteressentInnen schulen. 83 Prozent dieser Veranstaltungen wurden von ReferentInnen mit Migrationshintergrund durchgeführt (d.h. 177 Veranstaltungen). Obst- und Trommelworkshops sowie die Herstellung afrikanischen Haarschmuckes – Angebote, von denen weiter unten noch die Rede sein wird – haben in lediglich 30 Veranstaltungen (14 % der Gesamtveranstaltungen) stattgefunden.

Referentenauswahl

Das Besondere bei diesem Projekt ist, dass vorrangig MigrantInnen engagiert werden. Anders als in vielen anderen Projekten, in denen über MigrantInnen gesprochen wird, wenden sich MigrantInnen im Rahmen des Projektes IKaP selber an die Mehrheitsgesellschaft. Selbstverständlich ist auch hier die Gefahr vorhanden, bestehende Klischees zu bedienen. Deshalb ist die Teilnahme der ReferentInnen an einer durch das Projekt durchgeführten Schulung unverzichtbar. Darüber hinaus sind folgende persönliche Voraussetzungen für den Einsatz als ReferentIn bei IKaP wichtig:

- Fachliche und kommunikative Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Bereitschaft zum gesellschaftlichen Dialog
- Sprachkompetenz

Gegenwärtig besteht der ReferentInnenpool aus 35 ReferentInnen und 9 KünstlerInnen bzw. Künstlergruppen aus 25 Ländern Afrikas, Asiens, Lateinamerikas und Europas, die insgesamt 50 verschiedene Themen behandeln. Dieser Einsatz von MigrantInnen in schulischen und außerschulischen Veranstaltungen steht in Einklang mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz “Globales Lernen“, in dem es u.a. heißt: “Auch für den Unterricht über die ‘Dritte Welt‘ ist es wünschenswert, mit Angehörigen dieser Länder direkt ins Gespräch zu kommen. Diese müssen freilich ihrerseits zum interkulturellen Dialog bereit sowie zum kompetenten Gespräch über Entwicklungsfragen bereit und in der Lage sein.“ (in: „Eine Welt/ Dritte Welt“ und in „Unterricht und Schule“ – Beschluss der Kultusministerkonferenz)

Während die Mehrheit der ReferentInnen von IKaP MigrantInnen mit gesichertem Aufenthaltstitel, StudentInnen und deutsche StaatsbürgerInnen sind, kommen die KünstlerInnen meist aus der Gruppe der Flüchtlinge. Die Qualität dieses ReferentInnenpools lässt sich nicht nur an der Zahl der HochschulabsolventInnen und StudentInnen

notated by IKaP. 86 of these consisted of further training for multipliers and pupils of vocational schools. The course instructors trained about 2000 interested people in total in Germany at these events. 83 percent of these events were carried out by course instructors with a migration background (i.e. 177 events). Fruit and drumming workshops as well as the production of African hair accessories – events which will be discussed later on – took place at just 30 events (14 % of the total).

Selection of course instructors

What is special about this project is that it is mostly migrants that are employed. In contrast to many other projects where migrants are merely talked about, in the framework of the IKaP project it is the migrants themselves who address society. Of course, this also carries the danger of serving existing clichés. That is why it is imperative that the course instructor takes part in one of the training sessions held by the project. In addition the following personal requirements are important for working as a course instructor with IKaP:

- Subject-related competency and communicative skills
- Intercultural competence
- Willingness to engage in dialogue with society
- Verbal skills

The pool of course instructors currently stands at 35 course instructors and 9 artists or artistic groups from 25 countries in Africa, Asia, Latin America and Europe, who address 50 different topics in total. The use of migrants for school and non-school events is in keeping with the resolution of the “Global Learning“ Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs, which states, amongst other things, that “To teach about the third world, ideally it should be possible to speak directly to native citizens of these countries. For their part, they must be willing to enter into an intercultural dialogue and be ready and able to conduct a competent discussion on development issues.“ (From: “Eine Welt/ Dritte Welt“ and “Unterricht und Schule“ – resolution of the Standing Conference of Ministers of Education and Cultural Affairs)

While the majority of IKaP course instructors are migrants who have secured the right of residence, students and German citizens, the artists are mostly refugees. The quality of this pool of course instructors is not only evident in the number of university graduates and students, but also in the wide range of countries they come from. A central task of the project was always the acquisition of competent course instructors from as many different countries as possible. Another was to try and attract female course instructors in particular. Specifically, the approach of IKaP is to increase the possibilities of raising intercultural awareness through personal contact to migrants and a direct exchange of experiences. This is based on the assumption that the ability to understand oneself and strangers is an important prerequisite for integrating migrants. The

messen, sondern auch an der Vielfalt der Herkunftsländer. Eine zentrale Aufgabe des Projektes war immer die Gewinnung kompetenter ReferentInnen aus möglichst vielen verschiedenen Ländern. Zum anderen galt es besonders, Frauen als Referentinnen zu gewinnen. Der Ansatz von IkaP besteht im Besonderen darin, durch den persönlichen Kontakt zu MigrantInnen und den direkten Erfahrungsaustausch die interkulturellen Sensibilisierungschancen zu erhöhen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Befähigung zum Selbst- und Fremdverstehen eine wichtige Voraussetzung für die Integration von Zuwanderern darstellt. Die Veranstaltungen sind als Dia-, Folien- oder Videovorträge sowie als Workshops konzipiert. Bei allen Modulen sind praktische Übungen geplant. Neben den zweistündigen Veranstaltungen werden auch mehrtägige Seminare (1,5 bis 2 Tage) durchgeführt.

Workshops und kulturelle Angebote zum Abbau von Vorurteilen und gegen Gewalt

„Es ist leichter, einen Atomkern zu spalten als ein Vorurteil“ hat der Physiknobelpreisträger Albert Einstein einmal geschrieben. Aufgrund der Besonderheiten der politischen Bildungsarbeit in dem Bundesland Sachsen-Anhalt, in dem die Mehrheit der Bevölkerung - ohne je persönliche Begegnungen mit MigrantInnen gehabt zu haben - definitiv ausschließt, mit ihnen in Kontakt kommen zu wollen, ist es notwendig, sich viele phantasievolle Methoden auszudenken, um zunächst überhaupt miteinander ins Gespräch zu kommen. Deshalb werden bei IkaP neben klassischen Trainingsseminaren und Vorträgen zu „fremden“ Sitten, Bräuchen und Religionen verschiedene Workshops mit kulturellem Charakter (z.B. Obstworkshop, Interkulturelles Kochen, Trommelworkshop, Afrikanischer Haarschmuck) angeboten.

Solche Workshop- Methoden werden oft pauschal als folkloristisch abgetan. Dabei wird verkannt, dass es bei diesen Ansätzen nicht primär um Wissensvermittlung geht. Sie dienen vielmehr dazu, überhaupt eine verständigungsorientierte Öffnung der TeilnehmerInnen gegenüber den ReferentInnen zu schaffen. Zum einen werden in einem offeneren Klima unpopuläre oder gar rassistische Gedanken eher geäußert und provozieren somit zur Auseinandersetzung, zum anderen können die TeilnehmerInnen über das anscheinend vordergründige Thema des Workshops hinaus zum intensiveren Austausch untereinander wie auch mit den ReferentInnen zu Themen wie Migrations- und Fluchtursachen, sozialer Benachteiligung von MigrantInnen usw. angeregt werden.

Im folgenden sollen einige dieser Workshops sowie Reaktionen von TeilnehmerInnen dargestellt werden.

Obstworkshop

Der Obstworkshop ist ein gut geeignetes Mittel, um Diskussionen über andere Kulturen, Religionen, die Ausländerproblematik sowie über Fluchtursachen in Gang zu

events take the form of slide shows, presentations, video screenings and workshops. Practical exercises are planned for all modules. In addition to the two-hour events, seminars of one to two days are carried out.

Workshops and cultural services to break down prejudices and combat violence

“It is easier to split an atomic nucleus than it is to break down the barriers of human prejudice“ as Albert Einstein, winner of the noble prize for physics once wrote. Due to the particular nature of political educational activities in the federal land Saxony-Anhalt, where the majority of the population definitively excludes the possibility of wanting to come into contact with migrants – despite never having had personal contact with them, it is necessary to think up many different and creative methods for even enabling a dialogue between them. That is why at IkaP, in addition to traditional training seminars and lectures on “foreign” customs, conventions and religions, a range of workshops of a cultural nature are on offer (e.g. fruit workshops, intercultural cooking, drumming workshops, African hair accessories).

Such workshop methods are often flatly dismissed as being mere folklore workshops. Yet this attitude misses the point; this approach does not primarily aim to spread knowledge, but to create a spirit of openness and understanding on the part of the participants towards the course instructors. Firstly, in a more open climate, unpopular or even racist thoughts are voiced sooner, therefore provoke a discussion, and secondly, participants can be stimulated to talk about matters above and beyond the ‘given’ subject of the workshop, including with the course instructor, on topics like the causes of migration and becoming a refugee, social discrimination against migrants etc.

The following section describes some of these workshops and the reactions of the participants.

Fruit workshop

The fruit workshop is a good way of starting discussions about other cultures, religions, the problems associated with foreigners and the causes for fleeing one’s homeland and of creating open-mindedness among participants. The various tropical fruits are also a symbol of the diversity in our society and an illustration of individuality. In the same way as there are ways of opening the exotic fruits without violence and preparing and presenting them for consumption, people can learn to deal with others without using violence and to respond to their individuality.

The fruit workshop also serves to illustrate the problems of global trade, which, inter alia, include that the rich countries lay down the price they are prepared to pay the producing countries. The importing countries become richer and richer at the cost of the producing countries, while increasing poverty and a ruthless exploitation of resources mean the situation in these countries becomes increas-

bringen und um Aufgeschlossenheit bei den TeilnehmerInnen zu erreichen. Die verschiedenen tropischen Früchte sind ein Sinnbild der Vielfalt innerhalb unserer Gesellschaft und verdeutlichen zugleich die Besonderheiten des Einzelnen. Genauso wie es Möglichkeiten gibt, die exotischen Früchte gewaltfrei zu öffnen und ästhetisch für den Verzehr vorzubereiten, kann man lernen, mit anderen Menschen gewaltfrei umzugehen und auf ihre Eigenheiten einzugehen.

Durch den Obstworkshop kann auch die Problematik des Welthandels verdeutlicht werden, die unter anderem darin besteht, dass die reichen Länder festlegen, welchen Preis sie bereit sind, an die Erzeugerländer zu zahlen. Die importierenden Länder werden auf Kosten der Erzeugerländer immer reicher, während die Situation dort durch wachsende Armut und rücksichtslose Ausbeutung der Ressourcen immer dramatischer wird. Den ReferentInnen gelingt es, mit Hilfe der pädagogischen Umsetzung des Themas „Tropische Früchte“ eine der Fluchtursachen zu erläutern und den Zusammenhang zwischen Welthandel, Armut und Flucht in der globalisierten Welt darzulegen.

Die TeilnehmerInnen kennen natürlich die vorgestellten Obstsorten wie Banane, Orange, Ananas, Mango, Erdnüsse und Kokosnuss. Neu ist aber für viele die Art und Weise, wie man schnell und unkompliziert die Früchte für den Verzehr vorbereiten kann. So können die Anwesenden noch Anregungen für den Alltag mitnehmen, und als positiver Nebeneffekt stellt sich eine Entkrampfung der Seminaratmosphäre ein.

Dieser Abschnitt kam bei den Jugendlichen am besten an. Es stellte sich wieder als wichtig heraus, dass die SchülerInnen nicht nur theoretische Informationen bekommen sollten, sondern dass der praktische Bezug auf keinen Fall fehlen darf. Die Jugendlichen waren sofort begeistert bei der Sache. Das Anfassen, Kosten und Mitmachen war für alle TeilnehmerInnen eine gelungene Abwechslung. Herr Dr. Diaby zeigte ihnen, wie man die Reife von Früchten prüfen kann, wie Bananen richtig geschält werden, wie eine Mango und eine Ananas korrekt geschnitten wird und wie man eine Kokosnuss ohne Hilfsmittel öffnet.

Um das Seminar effektiver zu gestalten, sollte, meiner Meinung nach, der Obstworkshop als Hauptteil eingebaut werden. Das gemeinsame Interesse am Obst lockert automatisch die Stimmung der Gruppe auf und öffnet sie für interkulturelle Themen. Die Begeisterung der Jugendlichen war so groß, dass sie Herrn Dr. Diaby um ein neues Treffen gebeten haben, wo gemeinsam ein Gericht aus Senegal gekocht werden soll. Der Wunsch nach einem erneuten Treffen zeigt, dass dieses Seminar überaus erfolgreich war und macht deutlich, dass die Jugendlichen trotz zunehmender sozialer Probleme bereit sind, sich mit interkulturellen Themen auseinander zu setzen.

Ausbilderin in Halberstadt (Veranstaltung am 06.08.02)

ingly dramatic. With the help of educational materials supporting the topic of “Tropical Fruits“, the course instructor manages to explain one of the causes for refugees and to outline the relation between world trade, poverty and refugees in the globalised world.

Of course the participants know the fruits presented, e.g. banana, orange, pineapple, mango, peanuts and coconut. What is new for many is the way one can prepare the fruits for consumption quickly and easily. In this way the participants can take home suggestions for daily life and a positive side-effect is that the atmosphere of the seminar becomes more relaxed.

This part was especially well received by the young people. Once again it emphasised the importance of giving school pupils not just get theoretical information, but also experience of practical implementation. The young people were immediately enthusiastic. Touching, tasting and joining in were a nice change for all participants. Dr Diaby showed them how you can check the ripeness of a fruit, how to peel bananas correctly, how to cut pineapples and mangos correctly and how to open a coconut with bare hands.

To organise the seminar more effectively, in my opinion the fruit workshop should be integrated as the main part. The common interest in fruit automatically relaxes the mood of the group and opens it to other intercultural topics. The young were so delighted that they asked Dr Diaby for another meeting where the participants would cook a Senegalese dish together. The desire to meet again shows that this seminar was a great success and clearly illustrates that the young are willing to deal with intercultural issues despite increasing social problems.

Trainer in Halberstadt (Event on 06.08.02)

Drumming workshop

The drumming workshop is also a target of criticism from some educational theorists and social scientists, especially in the old federal states. Cultural appearances by drumming groups and the activities in drumming workshops only serve to confirm clichés, in their opinion.

I admit that there is the danger of confirming existing prejudices if one African artist appears before a target group, drums, sweats and goes. Most inquiries to the IKaP project consist of teachers and multipliers phoning up to express their enthusiasm and interest in the project because, as they say, “we have people who drum so beautifully“. Yet there is another aspect. The drumming workshop must also be understood as a medium which helps to create the basis for a dialogue among target groups who would presumably reject a normal discussion on the topic of racism. To avoid the danger of producing clichés, however, the following requirements must be met in preparing for the event and just before the event begins:

Trommelworkshop

Auch der Trommelworkshop steht in der Kritik, die z.B. von einigen Pädagogen und Sozialwissenschaftlern, besonders aus den alten Bundesländern, formuliert wird. Mit kulturellen Auftritten von Trommelgruppen bzw. mit der Arbeit in Trommelworkshops werden nach deren Meinung nur Klischees bestätigt.

Ich gebe zu, dass die Gefahr der Bestätigung von Vorurteilen besteht, wenn es nur darum geht, dass ein(e) Afrikanische(r) KünstlerIn zu einer Zielgruppe kommt, trommelt, schwitzt und geht. Das Projekt IKaP erhält Anfragen in der Form, dass LehrerInnen und MultiplikatorInnen anrufen und sich mit Begeisterung für das Projekt interessieren, weil wir „Leute haben, die so schön trommeln“. Es geht aber auch hier um etwas anderes. Auch der Trommelworkshop muss als ein Angebot verstanden werden, mit dessen Hilfe eine Gesprächsgrundlage bei Zielgruppen geschaffen wird, die vermutlich ein normales Gespräch zum Thema Rassismus ablehnen würden. Um der Gefahr der Klischeeproduktion zu entgehen, müssen allerdings folgende Voraussetzungen in der Vorbereitungsphase der Veranstaltung und unmittelbar vor Beginn der Veranstaltung erfüllt werden:

- Die Zielstellung des Projektes, nämlich die Vermittlung interkultureller Kompetenz durch gegenseitiges Kennenlernen und Begegnung, wird ausführlich vorgestellt.
- Die Veranstaltung darf nicht nur aus dem Trommelworkshop allein bestehen.
- Der/die qualifizierte ReferentIn muss mit den Teilnehmern der Veranstaltung arbeiten und ihnen nicht nur sein/ ihr Können präsentieren.
- Der/die qualifizierte ReferentIn muss über Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen, um eine Diskussion leiten zu können und Fragen der TeilnehmerInnen zu beantworten.
- Der/die qualifizierte ReferentIn muss mit den TeilnehmerInnen der Veranstaltung ins Gespräch kommen, um das Vorurteil „die können nur trommeln“ zu entschärfen.
- Während der Veranstaltung muss auf Probleme des alltäglichen Zusammenlebens von Deutschen und MigrantInnen eingegangen werden. Dabei muss inhaltlich auf Fluchtgründe und Aufenthaltsbedingungen von MigrantInnen hingewiesen werden.

Sind alle diese Bedingungen erfüllt, dann ist der Trommelworkshop nur ein Vehikel zu wichtigen inhaltlichen Auseinandersetzungen mit dem Thema Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Die Erfahrungen der letzten Jahre untermauern diese These zusätzlich. Bildungseinrichtungen und andere Institutionen führten mit dem Projekt IKaP Veranstaltungen durch, auf deren Basis kontinuierlich gearbeitet werden konnte. Die bereits für 2004 bestehenden Anfragen für weitere Nachfolgeprojekte bestätigen zusätzlich den Erfolg dieser Strategie.

- The objective of the project, namely to impart intercultural competence by participants and artists meeting and getting to know each other, is given explicit priority.
- The event must not be allowed to exist only as a drumming workshop.
- The trained course instructor must work with the event participants and not just be there /present their skills.
- The trained course instructor must have basic knowledge of the German language in order to lead a discussion and answer participants' questions.
- The trained course instructor must come into conversation with the event participants to defuse the prejudice that "all they can do is drum".
- The event must address problems in daily life encountered by Germans and migrants and, in particular, reasons for fleeing one's homeland and the conditions for residence required by migrants must be pointed out.

If all these requirements are met, then the drumming workshop is merely a vehicle for an important and substantive discussion on racism and xenophobia. Moreover, experience gathered in the last few years backs up this theory. Training establishments and other institutions carried out events within the IkaP project in such a way that the work could be built upon. The requests for follow-up projects already received for 2004 also demonstrate the success of this strategy.

Workshop 9 – Part I: Training for Racial Equity and Inclusion

Dr. Nike Carstarphen, Alliance for Conflict Transformation – ACT Europe, Barcelona

Overview

The purpose of this presentation was:

- to provide an analytical framework for understanding and comparing different approaches to training
- to help participants better understand and differentiate between various approaches and strategies for training for racial equity and inclusion that are available in the US
- to explore how research findings in the US can be applied to a European context
- to help participants better select and/or design training programs that match their needs, underlying assumptions, and contexts

It was presented an overview of analytical framework used in research conducted Dr. Fehler! Textmarke nicht definiert. (ACT) of in-depth interviews and observations of trainings of ten selected organizations in the US that represent a diverse range of philosophies of conflict and approaches for achieving racial/ethnic equity and inclusion. The organizations reviewed are non-profit, non-governmental organizations that work with community groups and leaders in the US. The participants served by the organizations include youth, educators, community leaders and activists, political leaders, religious leaders, members of different types of community group and local government, and corporations, among others.

The presentation summarized the analytical framework, including:

1. Levels of Analysis – individual, intergroup, institutional/structural
2. Problem Analysis – assumptions of the sources of racial/ethnic problems and oppression
3. Theories of Change – implicit understanding of how program strategies and actions will bring about the desired changes or out comes through individual, intergroup, and/or social change (e.g., individual change in attitudes, new behavioral skills, self-awareness, intergroup acknowledgement, forgiveness and alliances, structural change)
4. Intended Outcomes – the goals and expected outcomes of the trainings

Activity

After a brief presentation of the analytical framework using one of the case-study examples to illustrate the approach,

the group was divided into four small groups for a focused discussion. In the small groups, participants were asked to first reflect on their own work and think about the levels of analysis reflected in their work, and their underlying assumptions about the problem (what causes or perpetuates racism), their theories of change, and their intended outcomes. Next, participants were asked to share their underlying assumptions.

Debrief and Discussion

Following the small group discussions, the groups returned to the large group. They were asked to share any insights they gained from the self-reflection and discussion. People discovered wide variations in the levels of analysis people focused on, their definitions of the problems, theories of change and desired outcomes. However, they also recognized the value of all approaches and agreed that generally most people were working towards similar long-term goals. Several people also commented that they seldom have time for such reflection and found it useful.

It was presented more examples of different approaches to training in the U.S. that reflected different theories of practice: prejudice reduction, healing and reconciliation, anti-racism, diversity/multiculturalism, and democracy building. The group discussed how the analytical framework can be useful in their work, but ran out of time for in-depth discussion.

The major points emphasized throughout the workshop were:

- Individuals and organizations working on anti-racism projects need to periodically self-reflect on their un-



derlying assumptions of the work they do in order to maximize their positive effects. Unfortunately, we're often so busy with all the day-to-day work we have, we rarely take the time for such reflection.

- When searching for specific tools and techniques to incorporate into trainings (e.g., activities learned at conferences and other trainings), it is important to understand the underlying assumptions of those tools and techniques in order to effectively use and adapt them to one's own projects.
- Whoever defines the problem and solutions has power. Therefore, project design, implementation and evaluation need to use participatory process to define the problems and solutions with all stakeholders.
- In the U.S., (and in this conference room), the majority of people who come to these types of conferences and

initiatives are from the dominant/majority culture with few people from oppressed/minority cultures. What does this say about our ability to engage in anti-racism work? How can we attract a more multicultural cohort of people to these efforts so we can engage in real intercultural education and anti-racism work?

The complete report of Dr. Ilana Shapiro's publication, "Training for Racial Equity and Inclusion: A Guide to Selected Programs," can be downloaded for free from the Aspen Institute at: <http://www.aspeninstitute.org/aspeninstitute/files/lmg/pdf/training.pdf>

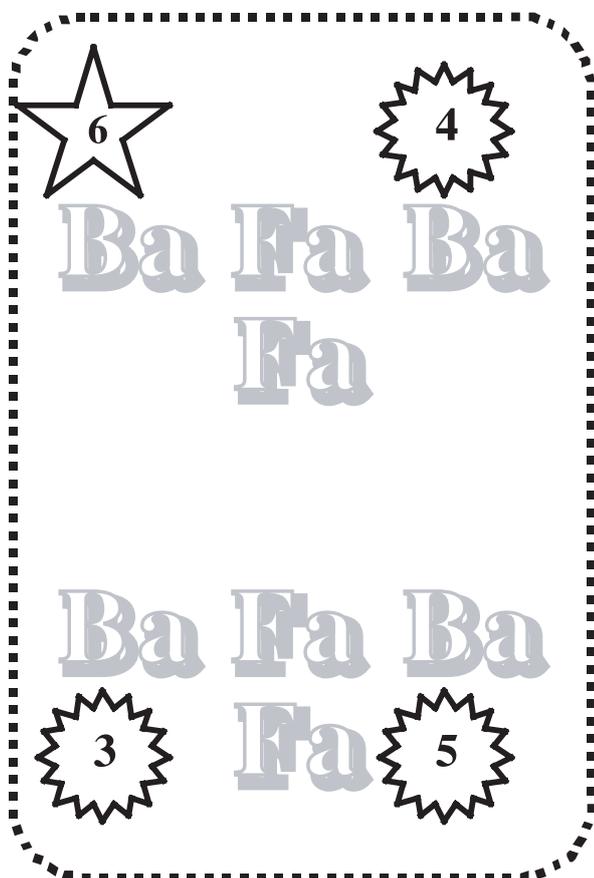
For more information about this workshop or ACT, feel free to contact Nike Carstarphen, Director of ACT Europe at: nikec@conflicttransformation.org

Workshop 9 – part II: The BaFaBaFa Intercultural Simulation Game

Geza Gosztonyi, Association of Nonprofit Human Services of Hungary, Budapest

BaFaBaFa Intercultural Simulation Game is one of the most famous classic games for understanding intercultural diversity and developing tolerance and co-operation. It might sound a bit strange for intercultural trainers, but the game was originally developed for GI Joes (American soldiers) who were trained to survive in foreign countries without knowing the language of the population. Later on the Business Sector also realised the usefulness of the game e.g. in the effectiveness-raising of the multinational companies' managers, therefore you might find expensive training offers of BaFaBaFa on various Internet sites. Due to this for-profit interest the Nonprofit Sector trainers had to change the copyrighted version of the original game time to time, therefore hundreds of variations, analyses and feedbacks can be downloaded from other web-sites as well.

The BaFaBaFa Intercultural Simulation Game we played in Berlin was based on a freely distributable version developed by Morgan Toal in 1995, but we had to adapt it to the actual characteristics of our trainees as follows. BaFaBaFa



is a very flexible game in its time-scale (from 2 hours until 2 days), and in the numbers of the players (from 12 to 40 players). For preparation it is rather important to know the number of the players involved, because the trainers have to produce the sufficient number of play cards:

Aim of BaFaBaFa

The BaFaBaFa intercultural simulation game aims to guide the participants to a personal understanding about the differences of the various groups/societies/cultures. We planned to work on the following questions:

- How do we perceive an unknown group of people/culture/society?
- Which are the steps of the understanding process?
- Is it possible to get rid of our prejudices?

BaFaBaFa simulation illustrates the danger of making assumptions about the characteristics or traditions of other cultures and the way they pertain to that culture's values. People tend to attempt attaching meaning to the actions of people in other cultures based on the traditions and values of their own culture. They can also develop a false sense of security about the accuracy of their assumptions when they happen to be correct with one or more of their assumptions. Due to a lack of time we were not able to answer all of these challenging questions, but according to the oral feedback the personal experience of the players was just enough shocking, and they all agreed that BaFaBaFa game had offered a significant learning experience for them. We have to face quite often such situations in which we 'do not understand' the behaviour of an other person or group of people/culture/society, or we explain their actions as if they were following the rules of our society/culture.

Realisation of the BaFaBaFa game

In the process of the BaFaBaFa simulation we created two groups of twelve participants each in order to create "two societies" with absolutely different values and daily routines. Due to the unlimited variations in the training bibliographies for creating groups we do not describe our version now. The Simulation game started with the distribution of the 'Playing Cards' and the 'Societal Rules'. The two groups played the game in two different but nearby rooms. Following, please find the handouts with the instructions for the two groups:

Group A: You are a ‘ROUNDER’

Your primary goal in life is to: be friendly and keep harmony.

You do this by: shaking people’s hands and asking them about the health of females. You wish to know everything about the other female (grandmothers, wife, daughters, schoolmates, female colleagues, etc.)

1. The Rounders are a matriarchal society. Rounders shake hands constantly with everyone they meet, and the only thing Rounders ever talk about is the health of their female relatives.
If a person does not shake hands, or does not talk about the health of their female relatives, they are not being friendly. If any Rounder sees this unfriendly behaviour, they all walk away from that person.
2. The Rounders have a Queen, who is the tallest woman in the group. From time to time she will stand on a chair, and hold up her winning cards. Whenever this happens everyone in the room throws their cards in the air and applauds and cheers the Queen. After this everybody picks up 5 new cards and continues playing.
3. While a woman may approach a man, a man may not approach and speak to a woman without being spoken to first.
4. The rudest thing in the world a man can do is to approach a woman and speak to her before being spoken to first. If this happens, everyone witnessing the event must escort the man out of the room.
5. The Rounders play cards to build relationship according to the following rules:
A woman always wins over a man and has the right to take away one of his cards after a long conversation about the health of the females.
A taller person always wins over the smaller one, if they have the same sex.
Men have no rights at all with women.
The Queen has the possibility to give cards to someone as a reward for friendly behaviour or as a rescue.
6. Trading of the Rounders must start with a question: “BafaBaFa?”
7. The nonverbal answer might be:
No (by raising your hands up like an “U”. This means: I go for praying.)
Yes (by crossing your arms before you like an “X”. This means: Yes I would like to change.)

We had no previous information about the gender composition of the groups, therefore we left out nearly all gender-related elements from the game we had planned before.

We think that the enclosed rules above fit to all groups with any gender composition.

The most important role of the moderator in Group A was to help the participants to understand the significance of the long conversations, but it was only the moderator who knew the success/failure point of the game: due to the limited number of playing cards (each player had only five cards) the length of one circle of the game (until the predetermined victory of the Queen) depends from the length of the interpersonal communications. The five cards offered only five rounds for the Queen, because according to these rules she was the all time winner. Players liked most to make noise and disorder by throwing their cards in the air and applaud the Queen’s victory. The rules of Group A were more simple than in Group B, therefore Group B needed much more explanation time.

Group B: You are a ‘SQUARE’

Your primary goal in life is to: collect 5 cards in a numbered row, each number in a different colour.

You do this by: performing the ‘Trading Card Ritual’.

- 1) Squares do not ever speak any English. Squares speak only about trading.
- 2) The “Trading Card Ritual” begins with two people meeting face to face.
- 3) You start with 5 cards. Each card has a number on the upper left corner from 1 to 9. All the other information on the cards are irrelevant.
- 4) Your goal is to get 5 numbers in a row, but each from a different colour. You try to do this by performing the “Trading Card Ritual” with anyone else you meet in the room.
- 5) The active trader starts trading with a question: “BafaBaFa?”
- 6) The nonverbal answer might be:
 - a) Yes (by raising your hands up like an “U”)
 - b) No (by crossing your arms before you like an “X”)
- 7) You have to name the card you are looking for like this:
Give the color of the desired card by using the first letter of it and add any vowel to it, like:
Blue might be: Ba, Be, Bi, Bo, Bu
Green might be: Ga, Ge, Gi, Go, Gu
Purple might be: Pa, Pe, Pi, Po, Pu
Red might be: Ra, Re, Ri, Ro, Ru
White might be: Wa, We, Wi, Wo, Wu
Yellow might be: Ya, Ye, Yi, Yo, Yu
Give the number of the desired card by using the first letters of your first and second name, and add any vowels to each so as to make a syllable from them. Each syllable represents one number. Example:

If your name is Jürgen Hermann and you need the red five, than you might say: Ro + Ja, Hi, Ja, Ho, Ja
 If your name is Thomas Vollmer and you need the blue three, than you might say: Ba + To, Va, Ti
 The nonverbal answer might be again:

- a) Yes (raise your hands up like an “U”)
 - b) No (cross your arms before you like an “X”)
 - c) Repeat it (make circles with your hands = start from number 7. above)
- 8) After the first partner is requesting the card, the second person might have the same option using the same rules.
- 9) Maybe cards are exchanged, maybe not, the next step is that each person finds another one to trade with.

The rudest thing in the world anyone can do is not to follow the Trading Ritual. If this happens, hit your forehead with your palm to show disapproval, and walk away.

These rules were appreciated most by those participants who had difficulties with the English language. However, it was not easy to learn and use the BaFaBaFa language. The more they learned it the more they enjoyed to practice it. It was quite hard not to speak English or German in Group B. Each player drew 5 cards from the pack of cards. There were only two important elements on a playing card: its colour and the number in the star of the upper right corner. All other information on the card had only misleading functions.

After the trainers had given some time for both groups to practice their special rules (played cards according to the given rules), ‘Observers’ were selected in each group to visit the other society in disguise (as if they were vanished invisible), study their behaviour, try to understand the basic values and goals there, and give a short feedback about their experiences in their original group. From this time on the game was even more enthusiastic for everybody, because participants who had seen the hesitation of the ‘Observers’ did not (more or less) believe them. Everybody wanted to become the next observer to see the ‘other reality’ personally.

The next part of the game was to select 1–2 volunteer ‘Immigrants’ in both groups, who received the task not only to observe, but actively participate in the other society. (The number of the „Immigrants” depends on the total number of the players.) This part of the game was the most shocking experience for the players, because when they believed that they have understood the rules of the other society, and they believed that they could act effectively according to them, they had to experience that they could not understand anything. The ‘Immigrants’ returning back to their original group described the other society as being

‘unfriendly’ to them. Three ‘wave of Immigrants’ visited the neighbouring group. The next Immigrant’s feedback was sometimes more detailed and informative than the previous one, some other times these feedbacks were totally confusing.

Plenary Discussion

The most important part of all such simulation games is the plenary discussion. A flip chart was used to categorise the differences and commonalities of the two societies. The ‘Observers’ and ‘Immigrants’ who visited the ROUNDERS described Group A as a communicative, polite and familiar society, because they talked so much. Group B created a vision on Group A as a sick (!) society, because everybody talked there about the bad health of their female relatives before trading the cards. Group B could not understand the rules of Group A, therefore they defined them as a society without rules, and without any interest in trade. While one of the Immigrants from Group B left the room of Group A they cheered, because they celebrated their Queen just in that given moment. But the player who had left them explained to her original group that she felt a bit upset with the others, because they celebrated her departure vividly. Visitors in both groups shared their frustrations not to be welcomed and not to be treated equally in the other group, because of their lack of information about the rules of the other society. The most frustrating experience of the visitors was to pass through the ignorance towards the visitors in contradiction with their kindness towards each other. At the same time they did not even know how to ask about the exact rules. One of the ‘Immigrants’ from Group B collected cards from the ground in Group A during the moments of celebration, but she did not feel her action as a theft.



‘Observers’ and ‘Immigrants’ who visited the SQUARES described Group B as an impolite, cold, unsatisfied, workaholic (trading only without any personal questions) society, with whom it is hard to get through, because they do not touch each others, and trade without real conversations. The visitors found that the trade in Group B has no logic at all; however it has become clear before them, that the rules might hide behind the colours and the numbers in the “Star”-Symbol of the cards.

What could we do to prepare ourselves as a trainer to work with members of another culture?

Based only on the time (approximately one hour) that we spent immersed in our assigned culture for the BaFaBaFa Simulation Game, many participants found it difficult not to evaluate observations of the other culture without comparing them to our newly adopted culture. As trainers, we must be able to respect the traditions and values of the cultures our trainees come from. As soon as we attach less value to one trainee’s culture than others, we put that person at a disadvantage in our training. It’s virtually impossible not to exhibit some characteristics attributed to the culture in which you were raised. For this reason, trainees will be unable to hide many of the differences between them and other trainees and between them and the trainer. To avoid unfair assumptions, it is useful for a trainer to understand about the cultures, in which their trainees grow up. At the least, the trainer should be exposed to some cultural differences prior to dealing with the participants. This experience with certain cultures can help with the understanding of differences in general. This understanding can also be expanded to encompass other unknown cultures the trainer may encounter.

Participating in the BaFaBaFa Simulation Game helps the trainers to prepare dealing with the wide variety of trainees from a wide variety of backgrounds that they are bound to encounter. The way the different groups reacted to each other in the simulation can help trainers recognize signs of discrimination between the participants of other trainings. Just being aware of some of the pitfalls in attaching his or her values to the actions of others can help the trainers recognize these prejudices in him or herself. In order to avoid bias and prejudice, one must continually evaluate his/ her feelings and reactions to others, as well as be willing to ask oneself if these feelings and reactions are based merely on assumptions about an alternative culture. Trainers must always strive to present an environment in their activity that is emotionally safe for all the trainees. In order to achieve such an environment, a trainer must not only be aware of his or her own prejudices, but also of those from other participants. It is the trainers responsibility to mind the participants conduct so that everybody can feel safe. Furthermore, the source of many, if not most of the misunderstandings in the BaFaBaFa Simulation was lack of effective communication. A trainer can prepare to communicate with trainees from different cultures by recognizing some of the common pitfalls in this communication. A trainer can learn to speak common dominant languages of his or her trainees, but because it’s unrealistic to know the dominant language of every trainee the trainer will come across. Learning one or more new languages can give the trainer insight as to what a trainee whose first language is not English must deal with every day. Developing and practicing alternative forms of communication, such as gestures, and learning to speak in simplistic terms can also help.

Carstarphen, Dr. Nike

is a founding member and the Europe Director of Alliance for Conflict Transformation, Inc. (ACT), a non-profit organization dedicated to expanding the knowledge and practice of conflict transformation and peacebuilding in US and international communities. She is an experienced facilitator, trainer, and researcher in conflict and peacebuilding analysis, intervention and evaluation with international, national and local governmental and non-governmental organizations, communities and educational institutions. Her specialties include conflict resolution training, community building, intergroup and intercultural relations. She has worked with multiethnic communities, public policy makers, government ministers, NGO leaders, community activists, at-risk youth, educators and police from around the world. Nike holds a Ph.D. in Conflict Analysis and Resolution from George Mason University, an MA in International Relations, specializing in Peace and Conflict Resolution, from American University, and an MBA from University of Houston. She has published conflict research articles in internationally recognized journals and books and has taught at George Mason University and American University.

Diaby, Dr. Karamba

ist deutscher Staatsangehöriger und gebürtiger Senegalese: Er lebt seit 1986 in Halle und ist seit 1996 im Bereich Interkulturelle Arbeit im Land Sachsen-Anhalt beschäftigt. Seit 01. November 2001 ist Karamba Diaby Projektleiter für interkulturelle Bildung bei der Deutschen Angestellten-Akademie, Zweigstelle Halle (DAA).

Dr Karamba is a German citizen who was born in Senegal. He has lived in Halle since 1986 and has been working in the field of intercultural work in Saxony-Anhalt since 1996. He has been the manager of the intercultural training project at the Halle branch of the German Employee Academy (DAA) since 1 November 2001.

Erdinger, Dominik

geb. 1966 in Oberammergau, verbrachte vor seinem Studium der Sozialarbeit mehrere Lehr- und Wanderjahre unter anderem mit Aufhalten in einer Missionsstation in Südamerika. Die Ausbildung zum Sozialarbeiter absolvierte er an der Katholischen Stiftungshochschule Benediktbeuern mit einem einjährigen Aufenthalt am Institut für Stadtteilbezogene Soziale Arbeit und Beratung in Essen (ISSAB). Nach dem Studium war er zunächst vier Jahre lang

als Streetworker in der Drogenszene im ländlichen Raum tätig. Im Jahr 2000 begann er als Jugendberufshelfer im Berufsvorbereitungsjahr beim CJD Bodensee-Oberschwaben. In der Zeit von Herbst 2000 bis Frühjahr 2002 machte er beim ISS e.V. die Ausbildung zum AAT(R)/CT(R)-Trainer. In der Zwischenzeit hat Dominik Erdinger bereits CT(R) an den Berufsschulen in Überlingen (Bodensee) und Singen (Hohentwiel) durchgeführt, wobei auch besondere Konzeptionen für die Durchführung an beruflichen Schulen entwickelt wurden.

Born in 1966 in Oberammergau, before his studies in social work he spent several years travelling and teaching including stays in a missionary station in South America. He completed his training to become a social worker at the Catholic-foundation University, Benediktbeuern, with a one-year stay at the Institute for Community-Related Social Work and Consultation (ISSAB) in Essen. After his studies, he first worked for four years as a street worker on the drugs scene in rural areas. In 2000 he started as a careers advisor at the Christian Youth Foundation (CJD) in Bodensee-Oberschwaben for the young in their preparatory year before starting work. From autumn 2000 to spring 2002 he completed his training as an AAT(R)/CT(R) trainer at the Institute for Social Work and Social Education (ISS e.V.). Since then Dominik Erdinger has already carried out CT(R) training at the technical colleges in Überlingen (Bodensee) and Singen (Hohentwiel), also developing special concepts for carrying out this type of training at technical colleges.

Girisch, Tim

geb. 1968 in Bremerhaven, ist selbstständiger Krankengymnast und Sportphysiotherapeut. Er war mehrere Jahre in der forensischen Psychiatrie Haldem tätig. Er absolvierte Zusatzausbildungen im Bereich der Psychomotorik/Motopädie und in alternativen Behandlungsmethoden. Auf nationalen und internationalen Veranstaltungen und Wettkämpfen betreute er Sportvereine und Mannschaften. Tim Girisch studierte Psychologie. Seit 1989 trainiert er aktiv Aikido im Dojo „Schoß Haldem“. Er ist Mitglied des A.K.T.- Teams und Mitbegründer des Forums für Bildung und Bewegung.

Born in 1968 in Bremerhaven, Tim Girisch is a self-employed physiotherapist and sports physiotherapist. He worked for several years in forensic psychiatry in Haldem. He completed additional training in the area of psy-

chomotomics/ mototherapy and in alternative treatment methods. He attends sports clubs and teams at national and international events and competitions. Tim Girisch studied psychology. Since 1989 he has been practicing Aikido in the „Schoß Haldem“ dojo. He is a member of the A.K.T. team and co-founder of the Forum for Education and Movement.

Gosztonyi, Géza

coming from Budapest/Hungary, got a diploma in Engineering in 1976, a diploma in Sociology in 1983 and in 2000 a diploma in Supervision. He has already more than 20 years working experience in social policy theory and practice. From 1991 till 1993 he was working for a Community Development and Family Assistance Center in Budapest as a social worker and university lecturer. Afterwards he was engaged as a program manager with the Hungarian Foundation for Self-Reliance. In the years of 1994/95 Géza Gosztonyi was the International Director of a Non-profit Information and Training Center. Since 1995 he is working as a director of the Regional Ressource Center for Social Welfare.

Habig, Barbara

geb. 1954 in Paderborn, absolvierte von 1974 bis 1979 eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin an der Fachschule für Sozialpädagogik in Paderborn. Nach mehrjähriger Berufstätigkeit als Erzieherin folgte von 1986 bis 1993 ein Magisterstudium in den Fächern Ethnologie, Soziologie und Alt-Amerikanistik an der Freien Universität Berlin. Seitdem ist sie als freiberufliche Referentin bei verschiedenen Trägern tätig, mit den Schwerpunktbereichen Globales Lernen und Interkulturelles Lernen. Zeitgleich war sie als freie Mitarbeiterin und Dozentin in verschiedenen Bereichen beschäftigt. Seit August 2003 hat sie außerdem die Projektleitung des „Eine Welt im Freizeit und Erholungszentrum“-Projektes übernommen.

Jagusch, Birgit

Birgit Jagusch, born in 1976. She studied political science, history and culture/communications in Duisburg and Portsmouth (GB). Since 2001 she works as a consultant for the information and documentation centre for work against racism (IDA) in Düsseldorf. Amongst the work priorities are the organisation and implementation of conferences and workshops concerning questions of (anti-) racism and intercultural learning, the consulting of youth organisations in the process of implementing institutional and organisational interculturalism and the qualification of organisations of young migrants to be able to participate actively and on an equal level in the German system of child and youth care.

Krajcik, Martin

born in 1975 in Bratislava/Slovakia, trained to be a Registered General Nurse (Diploma) and studied from 1997

till 2002 Social Work (MA) at the university of Bratislava. Since 2002 he is engaged as the co-ordinator of the European youth and adult learning project called “Knowing me – knowing you” and of the project “European youth research on sexual minorities”. Since that time Martin Krajcik is also working with the National Agency for Youth Mobility of the European Commission`s Youth Programme in the post of the freelance trainer on several training courses, and he is the co-ordinator of the youth and Masculinity training. Since 2003 he is coordinating the community project called IMAGO (Community, educational and training centre). Moreover, he is working with Truc Spherique (Non-formal and Non-governmental art community organisation), employed as a freelance trainer, consultant and co-creator of a long term project for young volunteers.

Kriege, Christof

geboren 1963 in Bonn, Sozialpädagoge, seit Dezember 2000 Programm Referent bei Jugend für Europa, Deutsche Agentur für das EU-Aktionsprogramm JUGEND. Früher Tätigkeiten in der ausserschulischen Jugendbildung und verschiedenen Praxisfeldern der Jugendhilfe.

Born in 1963 in Bonn, Christof Kriege is a social educationalist and has been a programme course instructor for the National Youth Agency, German agency for the EU's European Youth Programme, since December 2000. Previously he worked in youth training outside the school arena and in various practical fields in youth support.

Normann, Richard

born in 1970 in Varsseveld / Netherlands, works freelance as a course trainer. Richard completed a conflict and deescalation training in 1996. In addition he attended different courses for massage therapy and similar technics in the Netherlands and Nepal. Richard offered numerous group works and trainings in different settings (e.g. in primary schools) in the Netherlands and abroad. However, he is specialized in teaching social skills to young boys. Recently he published different articles in professional journals in the Netherlands.

Roncoroni, Marina

born in 1952 in Berlin, Germany. 1972-76: studies at the Pedagogic Institute Berlin, teacher for English & German in Berlin; 1991-99 worked in the Office of the Commissioner for Foreigners' Affairs of the Berlin City Administration, responsible for intercultural communication and diversity training, 1999 - present employed with the European Monitoring Centre on Racism & Xenophobia (EUMC) in Vienna, Department for Communication & External Relations.

Spagna, Simona

born in 1978 in Reggio Calabria/Italy, studied from 1996 till 2001 Political Sciences at the university of Messina.

She passed various training courses, e.g. a course on Management of Human Resources and a course on Human Rights education with young people. Now Simona Spagna is the Coordinator of a Decentralized cooperation project of "Territorial animation" and since 2003 she is also coordinating development projects in the Balkans for the Consorzio Pluriverso Scarl, a consort of social cooperatives which realizes development projects in "Third countries". Furthermore she is a Volunteer of the Association for Pentidattilo since 2000 and organizing with them national training courses on Human rights for Italian speaking countries.

Ünsal, Eren

studierte von 1990 bis 1996 Erziehungswissenschaften an der Freien Universität Berlin. In den Jahren 1992 bis 1996 arbeitete sie in der sozialpädagogischen Betreuung von Familien, Jugendlichen und Kindern in den Bezirksämtern Berlin Neukölln und Kreuzberg mit. Von 1997 bis 2002 war Eren Ünsal Geschäftsführerin einer interkulturellen Kindertagesstätte des Türkischen Elternvereins in Berlin. Zur gleichen Zeit leitete sie das zweijährige EU-Projekt „Vernetzungs- und Koordinationsstelle für MultiplikatorInnen der türkischen Elternvereine in Deutschland“. Seit 1997 ist Eren Ünsal als freie Referentin, Trainerin und Moderatorin tätig, Schwerpunktbereiche sind hierbei u.a. die Bildungs-, Integrations- und Jugendpolitik sowie Antidiskriminierungs- und interkulturelle Kompetenztrainings. Seit 2002 arbeitet sie außerdem in dem Projekt „Interkulturelles Praktikum zur Integration und inneren Einheit. Berufsorientierung und interkulturelle Kompetenz für sozial benachteiligte Jugendliche“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit.

Eren Ünsal studied educational science at the Free University, Berlin, from 1990 to 1996. From 1992 to 1996 she

worked in social education for families, young people and children at the local authorities in Berlin Neukölln and Kreuzberg. From 1997 to 2002 Eren Ünsal was the manager of an intercultural day-care centre of the Turkish Parents Association in Berlin. At the same time she headed the two-year EU project "Integration and coordination office for multipliers in the Turkish Parents Association in Germany". Eren Ünsal has been working since 1997 as a free-lance course instructor, trainer and presenter, her key areas here include education, integration and youth policies as well as anti-discrimination and intercultural skills training. Since 2002 she has also been working as a science and research officer with the project entitled "Intercultural internships for integration and inner unity. Career guidance and intercultural skills for socially disadvantaged young people".

Wenzel, Florian M.

Studium der politischen Theorie, Philosophie und Pädagogik in Edmonton (Kanada), Essex (Großbritannien) und München. Von 1999 – 2003 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Projektes „Erziehung zu Demokratie und Toleranz“ am Centrum für angewandte Politikforschung München. 2003 Gründung der „Akademie Wissen – Bildung – Kompetenz“. Prozessbegleiter für Open Space, Appreciative Inquiry und Partizipative Evaluation.

Florian M Wenzel studied political theory, philosophy and educational science in Edmonton (Canada), Essex (UK) and Munich. From 1999 – 2003 he was a science and research officer for the "Education for Democracy and Tolerance" project at the Center for Applied Policy Research, Munich. In 2003 he founded "Akademie Wissen – Bildung – Kompetenz" (Knowledge, Education and Skills Academy). Process consultant for Open Space, Appreciative Inquiry und Participative Evaluation.

Eindrücke von der Fachtagung:
Projektgalerie, Arbeitsgruppen,
Diskussionsrunde

Impressions of the seminar:
Project exhibition, work groups,
round table discussion





Donnerstag, 9. Oktober 2003 – Thursday, 9 October 2003

Bis / until 14.30 Anreise / arrival of participants

- 15.00–16.00 Begrüßung und Einführung / Welcome and Introduction
Jürgen Hermann, Thomas Vollmer (BAG EJSA)
- 16.15–17.00 Einführungsreferat: Die Bedeutung des interkulturellen Lernens für junge Menschen
Keynote: The importance of intercultural learning for young people
Birgit Jagusch, Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA), Düsseldorf
- 17.15–18.00 Einführungsreferat: Erziehung zu Demokratie und Toleranz
Keynote: Education for democracy and tolerance
Florian M. Wenzel, Centrum für angewandte Politikforschung / Center for applied Policy Research (CAP), Universität München / University Munich
- 18.30 Abendessen / dinner
- 20.00–22.00 Projektgalerie: Projekte der Anti-Rassismusbearbeitung aus Deutschland und Europa stellen sich vor
Project exhibition: Presentation of projects promoting democracy and tolerance in Germany and Europe

Freitag, 10. Oktober 2003 / Friday, 10 October 2003

- 9.00–9.30 Impulsreferat: Anti-Rassismusbearbeitung im europäischen Kontext
Keynote: Anti-racism work in an European context
Marina Roncoroni, Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (EUMC), Wien
European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), Vienna
- 9.30–12.30 Vorstellung von drei Trainingskonzepten der Anti-Rassismus und Anti-Gewalt-Arbeit/Workshop presentation of elements and exercises of three training schemes ,against violence and racism‘
- Workshop 1 „Conflict Resolution“
Martin Krajcik, Social Worker (MA), Trainer, Bratislava, Slowakei
- Workshop 2 „Das sind wir 2 – Das schaff‘ ich schon!“
Barbara Habig, Trainerin, Anne Frank Zentrum, Berlin
- Workshop 3 „Affekte unter Kontrolle“ / Affect-Control-Training
Tim Girisch, Trainer, Forum für Bildung und Bewegung, Pr. Oldendorf
- 12.30 Mittagessen und Pause / Lunch break
- 14.00–17.00 Vorstellung von drei Trainingskonzepten der Anti-Rassismus und Anti-Gewalt-Arbeit/Workshop presentation of elements and exercises of three training schemes ,against violence and racism‘
- Workshop 4 „Building the city, building the citizen“
Simona Spagna, Trainer, Associazione Pro-Pentedattilo, Italien

Workshop 5 “Rock and Water Programme–Physical and Social teaching with Boys”
Richard Normann, Trainer, Energie Motion, Niederlande

Workshop 6 „Das Eine-Welt-der Vielfalt“-Trainingsprogramm / „A World of Difference”
Eren Ünsal, Diversity-Trainerin, Sprecherin Türkischer Bund Berlin-Brandenburg / Speaker of the Turkish Alliance Berlin-Brandenburg

17.00–17.30 Plenumsdiskussion zur Tagesauswertung / Plenum discussion for evaluation of today’s activities

20.00 Gemeinsames Abendessen im Stadtteilzentrum Alte Feuerwache in Berlin-Kreuzberg mit lokalen AkteurInnen der Anti-Rassismuarbeit
Dinner at the intercultural center “Alte Feuerwache” in Berlin-Kreuzberg together with local social workers involved in anti-racism work

Samstag, 11. Oktober 2003 / Saturday, 11 October 2003

9.15–9.30 Gemeinsamer Start in den Tag / Introduction of today’s working schedule

9.30–12.30 Vorstellung von drei Trainingskonzepten der Anti-Rassismus und Anti-Gewalt-Arbeit / Workshop presentation of elements and exercises of three training schemes ‘against violence and racism’

Workshop 7 „Cool Man–Mit weniger Gewalt durch den Alltag“
Dominik Erdinger, Sozialarbeiter und AAT (R) / CT (R)–CJD Bodensee Oberschwaben

Workshop 8: Interkulturelle Pädagogik – Praxiserfahrungen aus den neuen Bundesländern
„Intercultural education – Field experiences in the Eastern German states”
Dr. Karamba Diaby, Interkulturelle und Antirassistische Projektkoordination, DAA Halle

Workshop 9
Teil 1 / part 1: „Training for Racial Equity and Inclusion: A guide to selected programs in the USA (90 min)“
Dr. Nike Carstarphen, Mediation, Director Alliance for Conflict Transformation Europe, Barcelona
Teil 2 / part 2: “BaFaBaFa–Intercultural Simulation (90 min)”
Géza Gosztonyi, Association of Nonprofit Human Services of Hungary

Mittagessen und Pause / Lunch Break

14.30–15.30 Impulsreferat “Das Europäische Jugendprogramm: Unterstützung und Förderung von Anti-Rassismuarbeit“
Keynote: „The European Youth Programme: Promotion of tolerance and democracy–supporting international anti-racism projects“
Christof Kriege, Jugend für Europa / National youth agency, Bonn

15.45–17.15 Workshopangebote / workshop sessions

A. Transfer und Weiterentwicklung von Trainingskonzepten
Schwerpunkt „Interkulturelle Kompetenzen“
Discussion and transfer of training schemes: what can you use for your own practice from the sessions before? Focus: Intercultural learning
Gabi Moser, Dr. Nike Carstaphen, Géza Gosztonyi, Dr. Karamba Diaby

B. Transfer und Weiterentwicklung von Trainingskonzepten
Schwerpunkt “Umgang mit Gewalt und Aggressionen”
Discussion and transfer of training schemes: what can you use for your own practice from the sessions before? Focus: Violence and aggressions
Dominik Erdinger, Richard Normann

C. Nutzung Europäischer Förderprogramm: Planung und Durchführung von antirassistischer internationaler Projektarbeit, Jugendbegegnungen, Fachkräfteaustauschen, Konferenzen und Seminaren
Make use of the European Youth Programme—Preparation and Implementation of international anti racism measures: youth exchanges, study visits, conferences and seminars
Christof Kriege, Thomas Vollmer

18.30 Buffet / Dinner Buffet

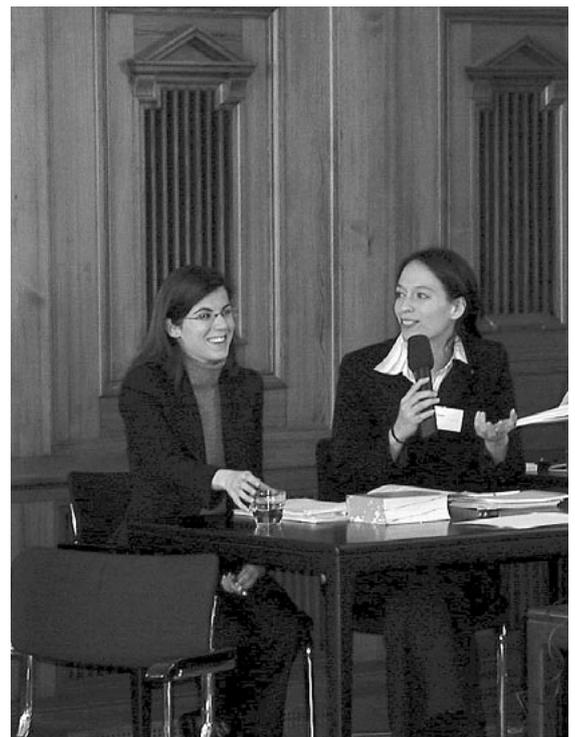
Sonntag, 12. Oktober 2003, Sunday, 12 October 2003

9.15–10.15 Berichte aus den Workshops vom Vortag / Reporting back from the workshops

10.30–12.00 Gesprächsrunde: Mobilität und Migration in Europa: Konflikte und Chancen für die Entwicklung unserer Gesellschaftssysteme
Round table discussion: Mobility and migration in Europe. Opportunities and threats for the development of our societies.
Teodora Borghoff, Zhaba Facilitators Collective, Rumänien
Dr. Nike Carstarphen, Alliance for Conflict Transformation, Barcelona
Dr. Karamba Diaby, Interkulturelle und Antirassistische Projektkoordination, DAA Halle
Jasmine Böhm, ZARA – Verein für Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit, Wien
Harald Klier, Leiter der Antidiskriminierungsstelle Brandenburg im Büro der Ausländerbeauftragten des Landes Brandenburg
Moderation: Edith Kresta, Die Tageszeitung (TAZ), Berlin

12.00–12.30 Evaluation und Ausblick / Evaluation and future perspectives

12.30 Imbiss und Abreise / Snack and departure



Übersetzung während der gesamten Veranstaltung / translation during the entire event: Isabel Netzeband, Gwen Walka

Liste der TeilnehmerInnen / List of participants

Name	Organisation	E-mail
Aksu-Yagci, Solmaz	JGW Reutlingen, Germany	solmaz@gmx.de
Böhm, Jasmine	ZARA - Verein für Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit, Wien, Austria	jasmine.boehm@zara.or.at
Bonometti, Giovanna	TBZ Königs-Wusterhausen gGmbH 15741 Königs-Wusterhausen, Germany	spinometti@t-online.de
Borghoff, Teodora	Zhaba Facilitators Collective Timisoara, Romania	Visator@home.ro
Borgmann, Michael	Theaterpädagoge, Berlin, Germany	mibo37@gmx.de
Breunig, Anna	JGW Reutlingen, Germany	anna.breunig@jgw-reutlingen.de
Brüggemann, Ulrich	Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI) Regionale Arbeitsstelle Halle, Halle, Germany	ulrich.brueggemann@dji.de
Buck, Günter	BAG Evang. Jugendsozialarbeit e.V. Stuttgart, Germany	buck@bagejsa.de
Cadima, Pedro	Vertigem - Associacao para a Promocao do Património, Leiria, Portugal	info@vertigem-app.pt
Campolo, Daniele	Associazione pro pentidattilo Pentedattilo, Italy	dacampo@virgilio.it
Carpentier, Elke	DAA - Interkulturelle Bildung Halle, Germany	Elke.Carpentier@daa-bw.de
Carstarphen, Nike	Alliance for Conflict Transformation Barcelona, Spain	nikec@conflicttransformation.org
Cecchi, Riccardo	ENAIIP Lucca, Lucca, Italy	Enaipprogettiaadolescenti@enaip.lucca.it
Chicote, Florencio	Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin	florenico.chicote@tbb-berlin.de
Coiffet, Héléne	CNLAPS, Aix Les Bains, France	contact@cnlaps.asso.fr
Diaby, Dr. Karamba	DAA - Interkulturelle Bildung, Halle, Germany	k.diaby@daa-bw.de
Diarra, Aïda	Youth Express Network, Srasbourg, France	y-e-n@wanadoo.fr
Dorian, Jano	AIESEC, DiploFoundation Thessaloniki, Greece	janodorian@yahoo.com
Erdinger, Dominik	CJD Bodensee-Oberschwaben Friedrichshafen, Germany	dominik.erdinger@cjd-bodensee- oberschwaben.de
Feldmann, Renate	Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. Berlin, Germany	as-bausteine@bildungsteam.de
Flegel, Brigitte	Westfälische Klinik für forensische Psychiatrie Lippstadt, Germany	
Freygang, Tatjana	Diakonisches Werk, Neukölln-Oberspree e.V., Berlin, Germany	tatjanafreygang@web.de
Gerlach, Nicole	GewaltAkademie Villigst, Münster, Germany	marjo@muenster.de
Girisch, Tim	Forum für Bildung und Bewegung Preußisch Oldendorf, Germany	Tim.Girisch@gmx.de
Gnüchwitz, Martin	TBZ Königs-Wusterhausen gGmbH Königs-Wusterhausen, Germany	gnuechwitz@tbz.de
Gosztonyi, Géza	Association of Nonprofit Human Services of Hungary, Budapest	ggkk@axelero.hu
Gratzl-Ploteny, Susanna	Internationales Zentrum für Kulturen und Sprachen (IZKS), Wien, Austria	izks@atnet.at
Habig, Barbara	Anne Frank Zentrum Berlin e.V. Berlin, Germany	sester@annefrank.de

Liste der TeilnehmerInnen / List of participants

Name	Organisation	E-mail
Heiser, Anke	Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V. Berlin, Germany	As-bausteine@bildungsteam.de
Hermann, Jürgen	BAG Evang. Jugendsozialarbeit e.V. Stuttgart, Germany	hermann@bagejsa.de
Hogan, Steve	Warrington Youth Service Orford, Warrington WA2 OJF, UK	shogan63@hotmail.com
Huschke, Jenny	TBZ Königs-Wusterhausen gGmbH Königs-Wusterhausen, Germany	Jenny.Huschke@web.de
Jagusch, Birgit	Informations- u. Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit e.V. Düsseldorf, Germany	birgit.jagusch@idaev.de
Janu, Ivana	OPU, Praha 1, Czech Republic	pravni@opu.cz
Kassai, Ildikó	Association of Nonprofit Human Services of Hungary, Budapest, Hungary	kassai@send.hu
Keppke, Andrea	gsub - Servicestelle entimon, Berlin, Germany	andrea.keppke@gsub.de
Kirsch, Jana	DAA – Interkulturelle Bildung, Halle, Germany	ja-ki@gmx.de
Klauder, Heinz	Sozial-Forum e.V., Kappeln, Germany	forum.kappeln@t-online.de
Klier, Harald	Antidiskriminierungsstelle Brandenburg im Büro der Ausländerbeauftragten des Landes Brandenburg, Potsdam, Germany	harald.klier@masgf.brandenburg.de
Krajcik, Martin	HaBiO, Bratislava, Slovakia	mkrajcik@ananas.sk
Krebs, Astrid	Dien Hong – Gemeinsam unter einem Dach e.V., Rostock, Germany	XenosDH@aol.com
Kriege, Christof	Jugend für Europa, Bonn, Germany	kriege@jfemail.de
Maihoff, Carlos-Sotero	GewaltAkademie Villigst Neue Lernpraxis, Köln, Germany	carlos@neuelernpraxis.de
Markert, Christian	Drehpunkt, Berlin, Germany	jazzoptimist@gmx.net
Marschall von, Andrea	Dissens e.V., Berlin, Germany	andrea.v.marschall@dissens.de
Moser, Gabi	Jugendhilfe und Sozialarbeit e.V. Projekt L.E.B.E.N., Fürstenwalde, Germany	gabi.moser@jusev.de
Netzeband, Isabel	Translation, Berlin, Germany	isanetzeband@web.de
Normann, Richard	Energie Motion, Deventer, Netherlands	energy-motion@planet.nl
Oliveira, Eva	Vertigem – Associacao para a Promocao do Património, Leiria, Portugal	info@vertigem-app.pt
Rasidgil, Yasmin	Fiambreira Obrera, Madrid, Spain	diskomarkt@yahoo.com.mx, tornasol2@wanadoo.es
Rebmann, Nicole	WDR Aktiv, Sozialwerk, Köln, Germany	nrebmann@gmx.de
Roncoroni, Marina	Europäische Stelle zur Beobachtung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit Wien, Austria	marina.roncoroni@eumc.eu.int
Schmid, Claudia	Kath. Verband für soziale Dienste im Kreisdekanat Warendorf e.V. Warendorf, Germany	schmid@skm-warendorf.de
Schulz, Jana	Justizvollzugsanstalt Gera, Gera, Germany	jana.schulz@t-online.de
Schulze, Florian	Stiftung Evang. Jugendhilfe St. Johannis, Dessau, Germany	migra-De@stejh.de
Spagna, Simona	Associazione pro pentidattilo Pentedattilo, Italy	simonaspagna@hotmail.com
Steimle, Hans	BAG Evang. Jugendsozialarbeit e.V. Stuttgart, Germany	steimle@bagejsa.de
Stein, Markus	Alte Feuerwache, Berlin, Germany	ambulantehilfe@alte-feuerwache.de

Name	Organisation	E-mail
Trielli, Mirco	ENAIP Lucca, Lucca, Italy	enaiprogettiadolescenti@enaip.lucca.it
Ulbrich, Lutz	Villigster Deeskalationsteam, Gewaltakademie Villigst, Bielefeld, Germany	Lutz.Ulbrich@genion.de
Ünsal, Eren	Türkischer Bund, Berlin, Germany	eren.uensal@t-online.de
Usta, Momade Rafik	Zebef e.V., Ludwigslust, Germany	usta@zebef.de
Vollmer, Thomas	BAG Evang. Jugendsozialarbeit e.V. Stuttgart, Germany	vollmer@bagejsa.de
Walka, Gwen	Translation, Berlin, Germany	gwalka@gmx.de
Weidenfeld, Nicole	Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin, Germany	nicole.weidenfeld@bmfsfj.bund.de
Wenzel, Florian M.	Akademie am CAP (Centrum für angewandte Politikforschung), München, Germany	florian-marinus.wenzel @weihenstephan.org
Wolfsgruber, Gabi	IJAB e.V., Bonn, Germany	gwolfsgr@hotmail.com
Yigit, Nuran	Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin Berlin, Germany	nuran.yigit@tbb-berlin.de