Dokumentation

sfbb
Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg

DISSENS e.V.

BJF
Berliner Fachrunde Jungenarbeit

Men at Work

Jugend- und Familien Infobüro Neukölln

ARBEITSKREIS JUNGEN FORDERUNG
STEGLITZ / ZEHLENDORF

Mannege
Information und Beratung für Männer e.V.

GUTTEMPLER
... SELBSTHILFE UND MEHR

Simone Gogol
... wenn Ihnen die Worte fehlen

AG-Jungen Neukölln

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **4**

Einführung

Prof. Dr. Detlef Pech: Jungen und Jungenarbeit 5

1. Referate

1.1. Prof. Dr. Detlef Pech: Zwischen Selbstinszenierung und Pädagogisierung – Jungen auf dem Weg zum eigenen Leben 8

1.2. Koray Yılmaz-Günay: Gefährliche Jungen? 16

2. Workshops

2.1. Kontakt- und Beziehungsarbeit mit herausfordernden Jungen (Referent: Michael Hackert – Dissens e.V.) 29

2.2. Sexuelle Gewalt an Jungen in den neuen Medien (Referenten: Marek Spitczok von Brisinski & Wolfgang Werner – berliner jungs) 33

2.3. Handreichungen für emanzipatorische Jungenarbeit – ein inklusives Entwicklungsmodell zur Bearbeitung von Sexismus und Homophobie (Referenten: Koray Yılmaz-Günay und Caro Köhler – GLADT e.V.) 34

2.4. Was eröffnet Jungen „Neue Wege“ – und was verhindert sie? – Schlussfolgerungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Neue Wege für Jungs (Referent: Olaf Stuve – Dissens e.V.) 43

2.5. Jungenarbeit – Wie fange ich an? Erste Schritte zu einer veränderten Praxis. (Referent: Bernard Könnecke – Dissens e.V.) 53

Anhang

Berliner Fachrunde Jungenarbeit 57

Referent_innen 58

Vorwort

Jungenarbeit ist in Bewegung. An vielen Orten, an denen pädagogisch mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird, wird über geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen (und Mädchen) nicht nur nachgedacht, sondern auch einiges bereits umgesetzt. Das geschieht im Kita-Bereich, in der Schule und in der Jugendhilfe, in der politischen Bildung, der Jugendarbeit, den Hilfen zur Erziehung und anderswo. Mit zunehmender Praxiserfahrung geraten dabei auch die alten Konzepte und Ansätze der Jungenarbeit in Bewegung und müssen sich immer wieder neuen Fragen stellen. Deshalb haben wir den 3. Berliner Fachtag Jungenarbeit unter den Titel „Jungenarbeit in Bewegung“ gestellt und den Teilnehmer_innen und uns als Veranstalter_innen einen Tag für die Reflexion, für Diskussionen und das Kennenlernen neuer Ansätze in der Jungenarbeit gegönnt.

In dieser Dokumentation sind die Beiträge der Referent_innen des Fachtags versammelt. Detlef Pech hat zusätzlich einen Überblicksartikel zum Thema beigesteuert, der an den Anfang gestellt ist. Wie immer sind die Texte in sehr unterschiedlichen Formen gehalten, und wir hoffen, dass sie in all ihrer Unterschiedlichkeit für alle Leser_innen eine Vielzahl anregender Gedanken enthalten, die die Praxis der Jungenarbeit in Berlin weiter befördern können.

Bei der Durchführung des 3. Berliner Fachtags Jungenarbeit haben wieder eine Vielzahl von Personen und Institutionen mitgewirkt, denen wir herzlich danken: Den Referent_innen für ihre Beiträge zum Fachtag und zu dieser Dokumentation, dem Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin Brandenburg (SFBB), Dissens e.V. und Mannege e.V. als Mitveranstalter_innen, dem Guttempler-Haus Neukölln für die Nutzung der Räumlichkeiten, der AG Jungen Neukölln für großartige organisatorische Unterstützung, dem Jugend- und Familieninfobüro Neukölln für die Übernahme des Anmeldeverfahrens und Simone Gogol für die Redaktion dieser Dokumentation. Und wir danken den Mitgliedern der Berliner Fachrunde Jungenarbeit als Veranstalterin des nun schon 3. Berliner Fachtags Jungenarbeit für ihre Mitarbeit und Unterstützung.

Für die Vorbereitungsgruppe (Michael Becker, Michael Grützner, Bernard Könnecke, Karol Koska, Heiko Rolfes, Marek Spitczok von Brisinski)

Bernard Könnecke
Dissens e.V.
Sprecher der AG „Geschlechterdifferenzierte Kinder- und Jugendarbeit Marzahn-Hellersdorf“

Einführung[1]

JUNGEN UND JUNGENARBEIT

Detlef Pech

Die Geschichte der Jungenarbeit ist eine Erfolgsgeschichte. Allerdings nur auf den ersten Blick. In den vergangenen 20 Jahren hat sich Jungenarbeit als pädagogisches Handlungsfeld etabliert. Dies ist u.a. bedingt durch die mediale Aufmerksamkeit für Jungen, die 1990 mit dem Band „Kleine Helden in Not" von Schnack und Neutzling begonnen hat und bis heute ungebrochen besteht.

Nur stellt sich die Frage, ob es in der öffentlichen Berichterstattung wirklich um Jungen geht oder doch eigentlich weiterhin um Zuschreibungen an Jungen. Der Fachdiskurs liegt in Teilen „neben" der öffentlichen Diskussion, mit anderen Akzentuierungen. Die Bezugspunkte der Jungenarbeit sind indes nur teilweise geklärt.

Verkürzungen und Zuschreibungen

Die öffentliche Aufmerksamkeit für das „Jungenproblem" fokussierte in den 1990er Jahren einen anderen Aspekt als gegenwärtig. Ausgangspunkt für die Notwendigkeit die Jungen stärker in den Blick zu nehmen, war insbesondere der Aspekt der Gewalt: „Spitzenreiter der Liste aussagekräftiger sozio-demographischer Kriterien für die Auffälligkeit für Gewaltbefürwortungen und -handeln ist eindeutig das Kriterium der Geschlechtszugehörigkeit" (Möller 1997, S. 37). *Abgeleitet hieraus wurde ein pädagogischer Handlungsbedarf, der nicht selten zu einer Gleichsetzung von Jungenarbeit und Gewaltprävention führte* und damit oft in einer Engführung der Perspektiven auf Jungen mündete (vgl. Wölfl 2001). Veränderungen in den Zuschreibungen setzten sich nur langsam durch; dabei war der Hinweis, dass – mit Ausnahme der Sexualisierten Gewalt – Jungen nicht nur die Hauptgruppe der Gewalttäter, sondern eben auch die Hauptgruppe der Gewaltopfer seien, ein entscheidender (vgl. Grote 2003).

In den vergangenen knapp zehn Jahren wird das „Jungenproblem" unter einem anderen Schwerpunkt betrachtet. Seit dem so genannten PISA-Schock 2001 stehen Jungen als „Bildungsverlierer" im Zentrum des Interesses. Doch auch dieses ist eine Verkürzung.

Jürgen Budde konnte 2008 bezogen auf die Schulleistungsstudien aufzeigen, dass die pauschale Behauptung, Jungen seien Bildungsverlierer, so nicht tragfähig ist. Zwar ist es tatsächlich so, dass weniger Jungen als Mädchen das Abitur machen, Jungen den Grossteil der Schüler an den Förderschulen stellen und sie in den Schulleistungsstudien stärker als Mädchen in den unteren Kompetenzstufen vertreten sind, doch ist dies nur ein Ausschnitt.

Werden diese Ergebnisse differenzierter betrachtet, so zeigt sich bspw. dass es so etwas wie „Geschlechterterritorien" (vgl. Budde 2009) in den Fächern gibt, d.h. die Leistungen nicht pauschal in allen Fächern zuungunsten der Jungen ausfallen. Es zeigt sich, dass Jungen auch auf der höchsten Kompetenzstufe sehr nachdrücklich vertreten sind, und – vielleicht der wichtigste Einwand – dass sich Probleme nach formalen Schulabschluss bzw. Nicht-Abschluss verschieben. In der Gruppe der 20-Jährigen bilden nicht mehr Jungen die anteilig auffälligste Gruppe ohne Schulabschluss, sondern Mädchen mit ausländischer Staatsangehörigkeit (vgl. Motakef 2009). Es sei angemerkt: Der so gängige Begriff „Migrationshintergrund" kann in offiziellen Statistiken keine Verwendung finden, da er – mal abgesehen von der Problematik einer Definition – nicht erhoben werden darf.

In einer weiterhin geschlechtshierarchisch strukturierten Gesellschaft „machen" Jungen mehr aus ihren Bildungsabschlüssen. Dieses letzte Argument ist ein deutliches Indiz dafür, dass die Zentrierung auf Jungen als Bildungsverlierer eher ideologisch gedeutet werden muss. Ein gegeneinander

[1] „Jungen und Jungenarbeit" aus: Thema Jugend 3/2010, Münster 2010, S. 1 bis 4.

Ausspielen der problematischen Lebenssituationen von Mädchen *und* Jungen erscheint mir nicht nur als schlicht falscher Ansatz, sondern als ein politisch und pädagogisch nicht vertretbarer.

Die Geschlechtszugehörigkeit ist nur ein Faktor

Betrachtet man die Gruppe der Jungen genauer, zeigt sich: Es sind nicht „die" Jungen, sondern es sind bestimmte Jungen, die im Kontext des Bildungssystems besonderen Exklusionsrisiken ausgesetzt sind, nämlich zum einen Jungen aus bildungsfernen Milieus und zum anderen Jungen mit Migrationshintergrund. Die Gefahr des Ausschlusses beinhaltet folglich mehrere Risikofaktoren, von denen eben nur einer der des Geschlechts ist. Und auch dies ist tatsächlich als Risikofaktor zu verstehen – nicht als Zwangsläufigkeit.
Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat sich in den vergangenen Jahren aus guten Gründen dem Aspekt der Resilienz zugewandt und nicht mehr nur Fragen dahingestellt, warum bestimmte Gruppen besondere Probleme z.B. im Bildungssystem haben, sondern warum einzelne aus eben diesen Risikogruppen trotz besonders schlechter Startbedingungen erfolgreich sind. Dies ist gewiss ein lohnender Weg, um gezielte Hilfsangebote zu entwickeln.

Zusammengefasst kann formuliert werden, dass Jungen im öffentlichen Diskurs bislang nicht Aufmerksamkeit erhalten, weil geschlechtsstereotype Zuschreibungen die Entwicklungsmöglichkeiten von Jungen in ihrem eigenen Leben begrenzen würden, sondern weil Jungen Probleme machen, weil sie gesellschaftliche Erwartungen nicht zufriedenstellend einlösen. Es ist ein Defizitblick auf Jungen – und dieser richtet sich insbesondere auf den Bereich der Schule aus, wie Corinna Voigt-Kehlenbeck 2009 festgehalten hat und damit auf den Aspekt von Leistung, die zu erbringen wäre.
Insbesondere der öffentliche Diskurs über Jungen kann immer noch so zusammengefasst werden, wie es Ulf Preuss Lausitz bereits in einer Sammelbesprechung 1998 tat, indem er die Überschrift wählte: *„Wann ist ein Mann ein Mann? Neues über ein Defizitwesen".*

Jungenarbeit: Keine Defizit-Reparatur

Ein Blick in die Fachliteratur zeigt indes, dass Jungenarbeit sich andere Ziele als jene der „Defizit-Reparatur" setzt. Hier, z.B. bei Jantz und Grote (2003), wird Jungenarbeit als Hilfe in der Persönlichkeitsentwicklung angesehen – ein Aspekt, der sich in der öffentlichen Debatte kaum wiederfindet. Für mich heißt dies, dass Jungenarbeit sich an den Interessen von Jungen orientieren sollte – also Unterstützung in der Entwicklung „des eigenen Lebens" sein müsste.

Es gibt durchaus gute Gründe dafür, die Interessen von Jungen als Ausgangspunkt von Jungenarbeit zu nehmen. Der für mich wichtigste ist, dass Jungenarbeit ansonsten außerhalb des „eigenen Lebens" und dessen subjektiv gewünschter wie geplanter Entwicklung angesiedelt wäre. Möglichkeitsräume auch für Abgrenzungen von stereotypen und hegemonialen Männlichkeitsentwürfen *können* nur *innerhalb* des „eigenen Lebens" entfaltet werden – auch wenn sie in ihrer Entwicklung auf ein „Außen", also ein Gegenüber als Dialogpartner angewiesen als auch auf gesellschaftliche Bedingungen, die Entwicklungen ermöglichen oder auch verhindern, verwiesen sind. Würde sich Jungenarbeit auf das sozial „Nicht-Gewünschte" innerhalb des Lebens der Jungen konzentrieren, so könnte sie den „Defizitblick", also einen Ansatz, der nicht auf eine aus der Subjektgeschichte sinnvolle Entwicklung ausgerichtet wäre, sondern auf eine gesellschaftlich gewünschte Entwicklung zielte und ein Verständnis von Pädagogik in der Jungenarbeit nur als Steuerungsinstrument angesehen würde, nicht verlassen.

Wenn ich für Jungenarbeit eine Orientierung an den Interessen und dem „eigenen Leben" von Jungen einfordere, liegt die Frage danach nahe, was denn diese Interessen ausmachen könnte, inwieweit sie wissenschaftlich fassbar, empirisch beschreibbar sind. Angesichts eines durchaus entfalteten Diskurses über Jungenarbeit kann es überraschen, an dieser Stelle mehr oder weniger auf eine Leerstelle zu treffen.

Männer in der Arbeit mit Jungen

Nicht wenige Organisationsprinzipien der Jungenarbeit haben ihren Ursprung in der Orientierung an der Mädchenarbeit. Hierzu zählt bspw. das Verständnis von Jungenarbeit als Jungengruppenarbeit als auch nahezu durchgehend erhobene Forderung einer männlichen Leitung in der Jungenarbeit. Beides erscheint mir indes eher als „Übernommenes" und nicht aus einem professionellen Selbstverständnis und durchdachter, begründeter Konzeptionen entwickeltes (vgl. Pech 2009).
In der öffentlichen Diskussion Widerhall findet insbesondere die Forderung nach mehr Männer im Bereich früher/kindlicher Bildung. Angesichts von ca. 90% Grundschullehrerinnen und klar über 95% Erzieherinnen ein zunächst überaus plausibler Gedanke. Teile dieser Debatte sehe ich kritisch. Zum einen werden mehr Männer in der Grundschule u.a. mit dem Verweis auf die schlechten Leistungen von Jungen in den Schulleistungsstudien gefordert und damit die „Feminisierung" von Schule als Argument für problematische Entwicklungen zumindest implizit thematisiert. Dies

ist nicht nur vor dem Hintergrund, dass die Schulleistungen von Jungen und Mädchen ausgerechnet zum Ende der Grundschulzeit, wo die Verteilung der Geschlechter im Lehramt am unterschiedlichsten ist, sich in den entsprechenden Leistungsstudien nicht signifikant unterscheiden und zum anderen keinerlei tragfähige empirische Daten für einen Unterschied der erbrachten Leistungen in Abhängigkeit des Geschlechts der unterrichtenden Person vorliegen (vgl. Cornelißen 2007).

Die Forderung nach mehr Männern in den Bildungsinstitutionen sollte meines Erachtens nicht am Leistungsbegriff ausgerichtet sein, sondern an der Persönlichkeitsentwicklung von Jungen und Mädchen – wird so argumentiert entsteht eine andere Form von Bedarf an Präsenz. Zum anderen ist es nicht beliebig, welchen Männern Mädchen und Jungen in den Bildungsinstitutionen begegnen. Die gegenwärtigen Bestrebungen zielen häufig darauf ab, einfach mehr Männer in Kita und Grundschule zu bringen – und dies lässt sich m.E. nicht anders beschreiben als eine Entprofessionalisierung der frühen Bildungsinstitutionen. Auf eindeutige Qualifikationen zugunsten einer bestimmten Präsenz der Kategorie Geschlecht in den Institutionen zu verzichten, ist kaum fachlich zu begründen.

Der Forschungsstand

Empirische Daten über Jungen, ihr Leben als Jungen und ihre Interessen liegen kaum vor. Dies mag daran liegen, wie Jürgen Budde schon 2005 feststellte, dass die Männlichkeitsforschungen sich bislang eher auf die „Besonderheiten", sei es im Sinne von gewalttätigen Jungen und Männern oder auch von Lebensentwürfen in denen sich Männer mehr oder weniger gezielt von traditionellen Vorstellungen distanzieren, bezogen haben, aber der *Alltag des männlichen Geschlechterhandelns nur selten fokussiert wurde.* Buddes als auch Sabine Jöstings und Ruth Michaleks Studien deuten den Perspektivwechsel zu diesem – nur schwer erklärbaren, aber deutlich zu konstatierenden – Desiderat der Forschungen zu Männlichkeiten an. Jungenarbeit selber war ebenfalls bislang nicht Gegenstand von Forschung; den Handlungsbedarf an dieser Stelle mahnte Corinna Voigt-Kehlenbeck 2009 nochmals nachdrücklich an.

Nichtsdestotrotz hat sich die dünne empirische Lage auf die Publikationstätigkeit zu Jungenarbeit nicht ausgewirkt. Dort scheint es kaum Probleme mit dem Beschreiben „wie Jungen so sind" und was pädagogisch an Angeboten für sie notwendig sei, zu geben. Die Jungen selber kommen dabei nur selten zu Wort – sie werden beschrieben oder besser: Es wird über sie geschrieben und pädagogisch konzipiert. Ich fürchte, wenn von Jungen die Rede ist, handelt es sich oft eher um *Vorstellungen* von und *Zuschreibungen* an Jungen.

Ein resümierender Blick auf den aktuellen Diskussions- und Forschungsstand zeigt:

- Vorliegende Arbeiten ebenso wie öffentliche Diskussion sprechen zumeist *über* Jungen, selten aber mit ihnen – d.h. Jungen werden nur selten als Akteure ihres eigenen Lebens betrachtet.
- Das Interesse an Jungen beruht auf einer Problembeschreibung – das Konstatieren von Defiziten oder anders: gesellschaftlich nicht-gewünschtem Verhalten („Bildungsverlierer"; „Gewalthandeln";…) dominiert die Legitimation fachlicher und öffentlicher Diskurse.
- Das Feld der Jungenarbeit ist bislang weitestgehend unerforscht.
- Befunde zu Lebenslagen von Jungen liegen durchaus vor, insbesondere international – allerdings wurden die Daten im Wesentlichen im schulischen Bereich gewonnen, womit ein system- und erkenntnistheoretisches Problem einhergeht, denn Jungen in der Schule argumentieren innerhalb einer „Funktion", nämlich als Schüler.
- Insbesondere im öffentlichen Diskurs werden Bildungsbenachteiligungen von Jungen und Mädchen gegeneinander diskutiert – ein differenzierter Blick auf die Bildungslagen verweist darauf, dass sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen Benachteiligungen existieren, die eben nicht nur von der Kategorie Geschlecht abhängen, sondern bedingt sind von Phasen und Sektoren des Bildungssystems.

(Zusammenstellung auf Grundlage von: Voigt-Kehlenbeck 2009; Michalek 2009; Pech 2009; Budde 2009; Motakef 2009) ■

1. Referate

1.1. Prof. Dr. Detlef Pech: Zwischen Selbstinszenierung und Pädagogisierung - Jungen auf dem Weg zum eigenen Leben

...ein Spaziergang durch die Facetten des Jungendiskurses

Eröffnung:

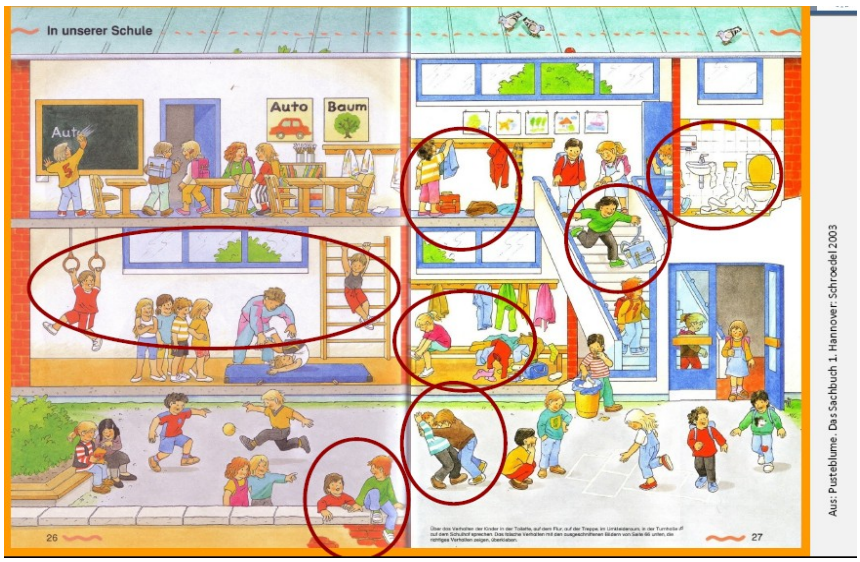
Inszenierung oder Pädagogisierung?

- Zukünftige Lehrer_innen begegnen Jungen.
- Kräfte messen im Sinne von Prügeln gehört zum Selbstbild der Jungen.
- Sie präsentieren dies reflektiert, mit Charme.
- …und die zukünftigen Lehrkräfte sind amüsiert.

Zuschreibungen:

Die dritte Vorstellung ist bereits in dem Begriff „Kind“ enthalten, es ist die der Geschlechtslosigkeit. [...] Der Unterschied zwischen den Begriffen „Mensch“ und „Kind“ scheint mir in seinem Gebrauch zu liegen. Immer dann, wenn wir konkret empirisch werden – und nicht zum Beispiel anthropologisch – beziehen sich die Aussagen bei Erwachsenen auf die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter. Konkretes Verhalten von Grundschuljungen und Grundschulmädchen wird überwiegend unter dem Begriff „Kind“ verhandelt.“ (Scholz 2001, S. 18)

Was ist zu sehen?



Es geht also auf diesem Bild…

…gar nicht um Schule, wie die Überschrift behauptet, sondern um Regeln.

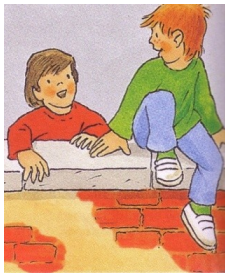
…nur vordergründig um das Verhalten von Kindern und eigentlich um das Verhalten von Jungen und Mädchen.

…um die Vorstellungen der Autor_innen, wie Kinder sich – nicht – zu verhalten haben.

…um stereotype Vorstellungen, wie Jungen und Mädchen sich verhalten.

Was ich sehe…

Jungen prügeln sich – üben Gewalt aus



Jungen brechen Regeln – und begeben sich dabei in Gefahr

Jungen zerstören Dinge – auch jene, die für alle wichtig sind

...und Mädchen fallen nicht auf, sondern räume auf?

Zur Konstruktion des Kindes :

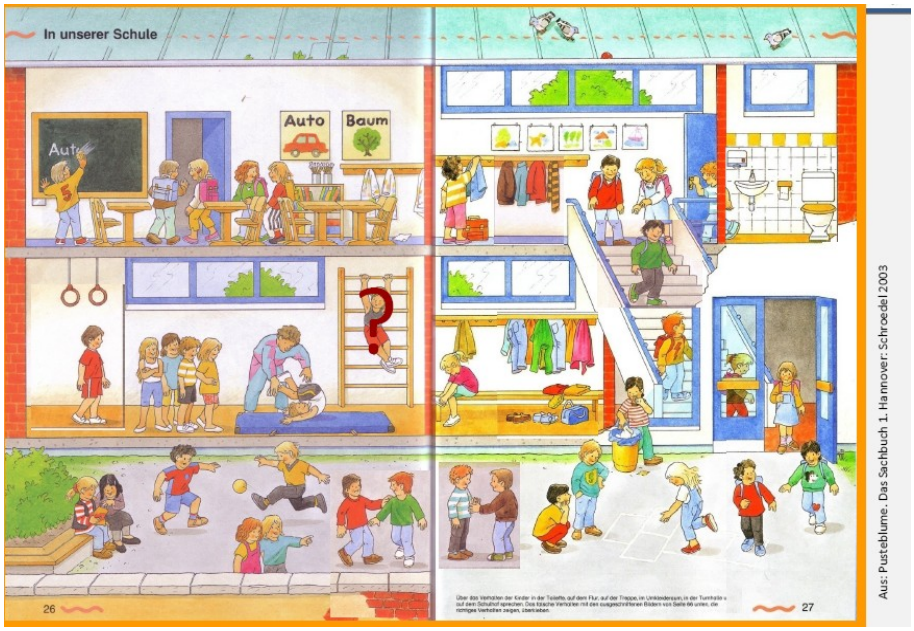
Gleichzeitigkeit von Unschuld und Monstrum

Ambivalenz von Natur und Zivilisation

Geschlechtslosigkeit

(Scholz 2001)

Was gesehen werden sollte:



Welchen Bildern von Jungen sollen Jungen begegnen?

Zentrale Momente der aktuellen Debatte um Jungen

nach Corinna Voigt-Kehlenbeck (2009)

- „Jungenproblem“ – Reden über Jungen
- Probleme von Jungen in und durch Schule
- Adressaten statt Akteure – fehlende Forschung über Jungenarbeit

Leitbilder:

Der benachteiligte Junge – Eine so nicht haltbare Beschreibung

Sind die schlechteren schulischen Leistungen von Jungen etwas Neues? ➘

Oder gibt es so etwas wie Geschlechterterritorien?

Warum stimmen eigentlich Jungen der Aussage, sie seien benachteiligt, nicht zu? ➘

hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten

Es sind nicht die Jungen

➘ Es sind bestimmte Gruppen von Jungen, die zu „Bildungsverlierern“ werden.

➘ Die Kategorie Geschlecht ist nur *eine* Variable zur Kategorisierung der Exklusionsrisiken.

Tabelle 1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I nach deutschem

Pass im Schuljahr 2005 in Prozent; Quelle Statistisches Bundesamt nach Stanat 2008, S. 701

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Deutsche Schüler und Schülerinnen	18,3	27,1	35,9
Ausländische Schüler und Schülerinnen	42,1	21,6	15,7

Es sind nicht die Jungen:

- Geschlecht
- Soziales Milieu
- Migrationshintergrund

Mindestens diese drei Faktoren sind ausschlaggebend für Schulerfolg.

→ Es sind Jungen und Mädchen – mit spezifischen Problemlagen.
Ich verweigere mich einer Diskussion, die das als „Gegeneinander" betrachtet.

Tabelle 2: Bildungsbeteiligung von 20-Jährigen differenziert nach Geschlecht und Staatsbürgerschaft in den alten Bundesländern aus dem Jahr 2000 in %; Quelle: BMBF/Weißhuhn/Rövekamp 2002, S. 35

	Deutsche Männer	Deutsche Frauen	Ausländisch Männer	Ausländisch Frauen
Allgemeine oder Fachgebundene Hochschulreife	22,8	28,6	15,1	22
Ohne allgemein bildenden Abschluss	2,9	2,5	7,5	14

Arbeit mit Jungen:

„Vertretungsunterricht Sport. ‚Spielen wir Fußball?' lautet regelmäßig die Frage einer mehr oder weniger großen Gruppe von Kindern, und genauso regelmäßig tut sich durch andere Kinder lautstark Ablehnung kund. [...] Gehe ich auf den Vorschlag, Fußball zu spielen, ein, [...] kann ich mich auf eine ziemlich nervenstrapazierende Sportstunde gefaßt machen. Schon das Auswählen der Mannschaften gestaltet sich äußerst mühsam. Die ‚Könner' wollen unter sich bleiben, und geht es dann endlich los, gerät das Spiel immer wieder ins Stocken durch endlose Diskussionen über bestimmte Spielpässe, über meine (Fehl-)Entscheidungen ... Diese Vertretungsstunden bestätigen meine unterschwellig vorhandene Meinung: Fußball ist Schwachsinn!" (Binnewitt 1997, S. 5)

Pädagogische Instrumentalisierungen von Jungeninteressen

oder

Unterstützung in der Entwicklung eines „eigenen Lebens“

„Die Pause ist zu Ende und die Jungen der vierten Klasse kommen vom Fußballspielen auf dem Schulhof zurück in den Klassenraum. Ein kurzes Gespräch entwickelt sich, in dem die Jungen davon berichten, dass auch Sophie, ein Mädchen aus ihrer Klasse, sehr gut Fußball spielen kann. Am nächsten Tag in der Jungengruppe geht es um Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Die Jungen denken darüber nach, was Jungen besonders gut können. Sehr schnell sind sie sich einig: Jungen können Fußball spielen und Mädchen nicht. Der Einwand, sie hätten gestern doch erzählt, Sophie könne sehr gut Fußball spielen, löst ein längeres Schweigen aus. Dann sagt einer der Jungen sehr energisch: ‚Aber die ist ja auch kein richtiges Mädchen.'“ (Pech 2007).

Jungenarbeit als pädagogisches Setting?

- Jungenarbeit sei in erster Linie eine Frage des Bewusstseins und nicht der Methode: Jungen würden als Jungen gesehen und nicht bloß als „Kinder” oder „Jugendliche”;
- Jungenarbeit sei die Begegnung eines möglichst erwachsenen Mannes mit einem Jungen. Sie sei damit Hilfestellung auf dem Weg zum Mann-Sein;
- Jungenarbeit erfordere von dem, der sie betreibt, unabdingbar eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Mann-Sein und der eigenen Mann-Werdung.

(Jantz/Grote 2003)

Prinzipien in der Arbeit mit Jungen:

- Prinzip des geschützten Raumes
- Prinzip der Verschwiegenheit
- Prinzip der männlichen Leitung
- Prinzip der Klarheit
- Prinzip der Subjektorientierung
- Prinzip der Freiwilligkeit
- Prinzip der Handlungsorientierung

(nach Boldt 2001)

Orientierung an Interessen:

Wünsche von 16 17-Jährigen, was sie in der freiwilligen Jungengruppe bearbeiten wollen:

„Die Liste lautete: Mädchen kennen lernen, das 1.Mal, Saufen, Homosexualität, Konkurrenz um

ein Mädchen, Freundschaft, Brutalität/Gewalt.“ (Herrschelmann 2005, S. 24)

Es gibt gute Gründe, warum Mädchenarbeit von Frauen gemacht wird.

↘

Gibt es auch gute Gründe, warum Jungenarbeit von Männern gemacht werden soll?

„Ob aus der Zunahme weiblicher Lehrkräfte seit den 60er Jahren und dem gleichzeitigen Sichtbarwerden von schulischen Defiziten von Jungen auf einen Kausalzusammenhang zwischen beiden Trends geschlossen werden kann, ist keineswegs sicher. Es könnte sich um eine Scheinkorrelation handeln. Denn die Schulleistungen von Mädchen und Jungen unterscheiden sich am Ende der Grundschulzeit weniger als in späteren Schuljahren voneinander, obwohl doch gerade die Kinder in der Grundschule besonders häufig von Lehrerinnen unterrichtet werden. Ebenso fraglich ist, ob die größeren Unterschiede im Schulerfolg der Mädchen und Jungen in Ostdeutschland auf den größeren Anteil von Frauen an den Lehrkräften in den ostdeutschen Bundesländern zurückzuführen ist. Im einen wie im anderen Fall sind vertiefende Analysen notwendig, um den vermuteten Zusammenhang zu erhärten“

(Cornelißen 2007, S. 84).

Entwicklung von Männlichkeit:

Es gibt kein empirisches Indiz, dass die fachlichen Leistungen von Jungen sich mit dem Geschlecht der unterrichtenden Person verändern.

↘

Die Argumentation für Männer in der Jungenarbeit ist eine andere: Nämlich das „Fehlen“ von Alltagserfahrungen im Umgang mit Männlichkeit.

Die fehlenden Männer – die abwesenden Väter
(nach Pech;1999)

- besonders
- geheimnisvoll
- wichtig

Absicherung von Männlichkeit als Abwertung von Weiblichkeit (nach Engelfried;1997)

Konklusion:
Vorliegende Arbeiten ebenso wie öffentliche Diskussion sprechen zumeist *über* Jungen, selten aber mit ihnen – d.h. Jungen werden nur selten als Akteure ihres eigenen Lebens betrachtet. Das Interesse an Jungen beruht auf einer Problembeschreibung – das Konstatieren von Defiziten oder anders: gesellschaftlich nicht-gewünschtem Verhalten („Bildungsverlierer"; „Gewalthandeln";…) dominiert die Legitimation fachlicher und öffentlicher Diskurse.
Das Feld der Jungenarbeit ist bislang weitestgehend unerforscht. Befunde zu Lebenslagen von Jungen liegen durchaus vor, insbesondere international – allerdings wurden die Daten im Wesentlichen im schulischen Bereich gewonnen, womit ein system- und erkenntnistheoretisches Problem einhergeht, denn Jungen in der Schule argumentieren innerhalb einer „Funktion", nämlich als Schüler.
Insbesondere im öffentlichen Diskurs werden Bildungsbenachteiligungen von Jungen und Mädchen gegeneinander diskutiert – ein differenzierter Blick auf die Bildungslagen verweist darauf, dass sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen Benachteiligungen existieren, die eben nicht nur von der Kategorie Geschlecht abhängen, sondern bedingt sind von Phasen und Sektoren des Bildungssystems.

Finale: Wie eindeutig ist eindeutig? (Fotografiert in Lüneburg 2005)

1.2. Koray Yılmaz-Günay: Gefährliche Jungen? Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Arbeit mit Jungen

Die Arbeit mit jungen „Migranten", „Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft" oder mit „jungen Männern mit Migrationshintergrund" findet nicht im luftleeren Raum statt. Deswegen kann ich heute hier auch nicht so tun, als würde ich im Vakuum und nur über sie sprechen können. Unsere Gesellschaft ist geprägt von vielen Ungleichheitsverhältnissen, die nicht parzelliert vorkommen, sondern immer in bestimmten Zusammenhängen. Geschlecht und Herkunft stehen in diesem Vortrag also erst einmal im Vordergrund. Sie stehen allerdings gemeinsam im Vordergrund und deswegen mag es an der einen oder anderen Stelle so klingen, als hätte es nichts mit Jungenarbeit zu tun, was ich Ihnen sage. Ich bin jedoch überzeugt, dass es tatsächlich an jeder Stelle dieses Vortrages explizit um Jungenarbeit geht.

Es wird mir dabei in erster Linie darum gehen, Ihnen eine Perspektive zu verdeutlichen, die ich kontextualisierende Perspektive nennen möchte. Sie können das auch „Haltung" nennen. Es geht mithin um einen „Vordergrund" und seine Wechselverhältnisse mit Hinter- und Seitengründen.

Entstanden ist diese Perspektive vor allem im GLADT-Projekt **„**Homosexualität in der Einwanderungsgesellschaft – Handreichungen für emanzipatorische Jungenarbeit" (2008/09). Von der Praxis im Projekt, in dem es darum ging, gemeinsam mit pädagogischen Fachkräften Methoden zu Geschlechterkonstruktionen und Homophobie zu entwickeln, werden wir nachher im Workshop sprechen können, den ich mit meiner Kollegin Caro Köhler anbiete. Hier berichte ich von den Überlegungen, die uns geleitet haben – und von den Ergebnissen, die im Projektverlauf entstanden sind. Auch wenn es – zumindest hier im Vortrag – nicht um konkrete Handlungsanweisungen geht, bin ich optimistisch, dass die meisten von Ihnen damit in der eigenen Praxis etwas anfangen können.

Auf der Internetseite des Ferrari-Club Deutschland heißt es: **„**Sie möchten sich mit gleichgesinnten Ferraristi treffen, gemeinsame Ausfahrten unternehmen und sich über Ihr Fahrzeug austauschen, dann treten Sie dem FCD doch bei. **Voraussetzungen:** Sie sind Eigner eines Ferrari." Demgegenüber ist das Arbeitsfeld, von dem wir bei diesem Fachtag sprechen, kein exklusiver Club. Das KJHG zum Beispiel sagt nicht: **„**jeder junge Mensch, der bestimmten optischen Vorstellungen entspricht" und auch nicht: **„**jeder junge Mensch, dessen Verhaltensweisen bestimmten Normen entsprechen" oder **„**der dies und das besitzt". Und trotzdem entstehen in den unterschiedlichsten pädagogischen Settings immer wieder Widersprüche, Probleme und Schwierigkeiten, die wir geneigt sind, in Verhältnis auf Migration,

„Kultur" und bisweilen auch Religiosität zu diskutieren:

- Wie gewichte ich, was ich sehe und nicht verstehe?
- Muss ich etwas tun?
- Was kann ich tun?

Eine zunehmend multiethnische und multireligiöse Realität in Schulen, Jugendfreizeitstätten, bei der mobilen Sozialarbeit oder in Ausbildungsvorbereitungskursen, in denen mit Jugendlichen und vor allem mit Jungen gearbeitet wird, trifft auf eine im Wesentlichen monoethnische Jungenarbeit (Konzepte, Methoden, Teamzusammensetzungen etc.). Es scheint bisweilen sogar, dass einigen Herausforderungen nur noch mit repressiven Methoden beizukommen ist – gerade wenn Sie sich die Debatten um Intensivstraftäter oder den Entzug von Kindergeld unter bestimmten Bedingungen anschauen. Das ließe sich getrost auch mit „Kapitulation von Pädagogik" umschreiben.

1. Wir leben in einer Gesellschaft, die sehr unübersichtlich und schnelllebig geworden ist

Weder die Arten, wie wir arbeiten, noch die Arten, wie wir leben oder miteinander kommunizieren, sind vergleichbar mit der Zeit, als die meisten hier im Raum ausgebildet wurden. Youtube und Facebook haben das Leben mindestens so sehr verändert wie die massenhafte Arbeitslosigkeit seit den 1990er Jahren und die Debatten über Krieg und „Kampf der Kulturen" im neuen Jahrtausend. Die Schere zwischen Arm und Reich klafft weit auseinander. Und mindestens so weit klaffen vermeintlich die so genannten „Kulturen" auseinander, von denen niemand weiß, was sie sind und was sie umfassen. Der soziale Zusammenhalt bröckelt, selbst wo er im Vorbeigehen nur gestreift wird. Die Frage, welche Werte uns zusammenbringen oder zusammenhalten, wird ganz zu Recht gestellt. Und in den aller seltensten Fällen seriös beantwortet.

Das verändert unsere Vorstellungen von Gesellschaftlichkeit, also vom Zusammenleben in einem komplexen Gebilde, mit Menschen, die so sind wie wir, aber auch mit Menschen, die anders sind als wir. Es verändert nicht zuletzt unsere Vorstellungen von uns selbst. Das, was wir für unser Privatleben halten, ist im Wesentlichen das, was uns die Gesellschaft ermöglicht. Ein Beispiel nur unter vielen: Unsere Partnerschaftsmodelle müssen sich einer immer flexibleren Ausgestaltung von Arbeit anpassen. Denn froh ist, wer überhaupt einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz hat, bzw. wer nur einen Job hat und nicht drei verschiedene. Dahinter müssen eigene Bedürfnisse häufig zurückstehen, aber auch die Bedürfnisse unserer Partner. Unsere Wert- und Normvorstellungen sind ohne ihre soziale und ökonomische

Rahmung nicht denkbar. Mit allen Konsequenzen auch für Geschlechtlichkeit und Geschlechtsausdruck, die sich damit aus- und umbilden.

Berlin hatte es da in den letzten beiden Jahrzehnten besonders schwer. Beide Teile wurden gründlich entindustrialisiert. Ostberlin aufgrund anderer Voraussetzungen als Westberlin, aber für beide lässt sich feststellen, dass ein großer Teil der Arbeitskräfte in der Produktion ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr gebraucht wurde. Dass es da Spezifika bei den Geschlechtern gibt, muss ich in diesem Kreis nicht ausführen. Wie naturgegeben wiederholte sich das Phänomen, dass manche Leute als Erste entlassen werden sind und als Letzte wieder in den Arbeitsmarkt kommen. So sind viele Frauen zurückgeworfen worden auf die Familie, auf das unmittelbare Wohnumfeld und auf vermeintlich überkommene Vorstellungen von „Frau"-Sein, das jetzt wieder aufgehen soll in Mutterschaft, Haushalt und den sozialen Beziehungen in der Nachbarschaft. Diejenigen, die heute beklagen, dass so viele Frauen Kopftücher tragen und ihren Kiez nicht verlassen und dies auf Herkunft und Religiosität zurückführen, übersehen allzu oft, dass diese Frauen in den Siebzigern oft genug Minirock und auffälliges Make-up trugen. In der Zwischenzeit hat sich bei den wenigsten die „Kultur" oder die „Religion" geändert. **Etwas Anderes muss passiert sein.**

Das trifft auch für Menschen zu, die noch nicht arbeiten und vielleicht noch nicht einmal einen Ausbildungsberuf gewählt haben. Eine Befragung, die wir vor zwei Jahren zu Beginn unseres Projekts durchgeführt haben, hat dies überdeutlich gezeigt. Von Hellersdorf bis Steglitz und von Reinickendorf bis Neukölln haben uns Lehrer, Jugendarbeiter_innen, Streetworker_innen und andere pädagogische Fachkräfte berichtet, dass die Selbstdefinitionen und die Partnerschaftsvorstellungen in den letzten zehn Jahren wesentlich konservativer geworden sind. Das betrifft so zentrale Fragen wie vorehelichen Sex, Treuevorstellungen, Kinderwunsch, das Anstreben einer Ehe wie auch Berufs- und Karrierewünsche der Einzelnen. Es wird niemanden überraschen, dass die Ablehnung gleichgeschlechtlicher Liebe und Sexualität sich laut Befragung parallel dazu entwickelt hat.

Die zweite Gruppe, die von dem Phänomen der Entindustrialisierung weit über Durchschnitt betroffen war, sind Migrant_innen aus der ersten Generation. Und gerade dort, wo Geschlecht und Migration zusammenkommen, bei Migrant_innen, blieb tatsächlich außer Haushalt, Familie und Nachbarschaft oft wenig anderes übrig, wo Sinnstiftung überhaupt noch möglich war.

Ein Wort übrigens zu dem Begriff „Migrant_innen": In der Einengung, in der das Wort heute benutzt wird, – also vor allem im Bezug auf Menschen aus der Türkei und aus arabischen Ländern, die von staatlichen Transfers leben – handelt es sich vor allem um Menschen, die sich ökonomisch nicht mehr verwerten können – oder zum Beispiel aufgrund eines Flüchtlingsstatus'

sich nicht verwerten lassen dürfen. Die Vielzahl der Eltern, über deren Kinder wir heute hier sprechen, ist – überspitzt gesagt – außerhalb ihres Sozialraums und der eigenen vier Wände nichts wert.

Dass es sich dabei real nicht um *die* Migrant_innen handelt, sondern um einen Ausschnitt, muss ich hier nicht lang ausführen. Wir haben in den letzten fünf bis sechs Jahren lernen müssen, dass türkische Eltern, die ihre Kinder aufs Privatgymnasium schicken, arabische Ärztinnen und ex-sowjetische Akademiker_innen, deren Bildungsabschlüsse nicht oder nur schleppend anerkannt werden, uns nicht zu interessieren haben. So wenig übrigens wie Weiße aus Nordamerika, Norwegen oder der Schweiz. Heikel wird es nur, wenn jemand aus dem so genannten „Kulturkreis" kommt. Auch wenn katholische Menschen aus Polen, assyrische aus der Türkei oder jüdische aus Aserbaidschan im Prinzip ganz ähnliche Erfahrungen machen, zwingt uns der Diskurs, bestimmte Herkünfte und insbesondere eine Religion zum Debattenthema zu machen. Dass ich den Begriff heute hier so undifferenziert benutze, ist dem unglücklichen Hintergrund geschuldet, vor dem wir alle sprechen: Ethnizität und Religiosität zählen heute alles, eine gescheite Gesellschaftsanalyse nichts.

2. Wir leben in einer Gesellschaft, in der manches aber auch so bleibt, wie es ist.

Von der Wertlosigkeit der erwähnten Gruppen geht heute vor allem eine ganze Reihe gutbezahlter Meinungsbildner_innen aus. Regale lassen sich füllen mit der Literatur, die „Expert_innen" aus eigener „Betroffenheit" oder – weil es manchmal drunter eben nicht geht – aus großer Sorge um das christliche Abendland verfassen. Erstaunlich, dass niemand sich schämt, solche Texte zu schreiben, zu drucken oder zu verkaufen. Wäre die Qualität von Büchern über das Judentum oder das Christentum ähnlich, würde schon längst ein Krisenstab der Bundesregierung existieren, der die Verrohung, Verlotterung und Armseligkeit der Lese- und Denkgewohnheiten zum Thema hat.

Thilo Sarrazin hat uns jüngst immer wieder darauf hingewiesen, dass die sozio-ökonomische Funktion von „Türken" und vor allem „Arabern" sich auf den Obst- und Gemüsehandel und darüber hinaus vor allem auf die Produktion vieler kleiner neuer „Kopftuchmädchen" beschränke. Die Rede von der Integrationsunwilligkeit – respektive: Integrationsunfähigkeit – ist aber älter und vor allem weiter verbreitet. Die reicht bis in den gesellschaftlichen Mainstream hinein – bis an die Frühstückstische, wenn Sie so wollen. Die Unvereinbarkeit von so genannten Kulturen gehörte schon zum Kernbestand aller rassistischen Argumentationen in den 1980er Jahren. Die Debatte über Integration hat die Debatte um Einwanderungs-Beschränkungen abgelöst, gerade seitdem faktisch mehr Leute aus Deutschland wegziehen als neue

nachkommen. Denn „das Boot ist voll" lässt sich niemandem mit Restverstand heute noch verkaufen.

Die jüngste Neuerung ist der Islam. Immer häufiger lesen, sprechen und schreiben wir von „den Muslimen" und ihrer Religion. Spätestens nach dem Mord an dem niederländischen Regisseur Theo van Gogh – 2004 – sind über Nacht auch in Deutschland alle kurdischen, türkischen, arabischen, bosnischen und kosovarischen Migrant_innen und deren Nachkommen zu Muslimen erklärt worden. Auch die christlichen, jüdischen, jezidischen und anderen nicht-muslimischen Migrant_innen aus diesen Ländern. Selbst die die atheistischen. Denn die Entscheidung, wer zu „denen" gehört, folgt allein optischen Kriterien. Wer hat schon Zeit nachzufragen, ob jemand überhaupt religiös ist?

Wenn wir heute ein Problem in der Familienberatungsstelle des Bezirks haben, wenn sich Jugendliche mit arabischem Migrationshintergrund in der Schule antisemitisch äußern oder schwule Männer von türkeistämmigen Jugendlichen auf der Straße angemacht werden, fragen wir uns alle reflexhaft: „Was sagt wohl der Koran dazu?" Kundige ziehen die Prophetenüberlieferungen hinzu, und wer keine Zeit hat, religiöse Werke selbst zu studieren, fragt den Imam der nächstgelegenen Moschee oder Alice Schwarzer, die die Szene der Spezialist_innen jüngst bereichert hat.

Ob wir uns die Ausfälle der herkömmlichen Rechten anschauen oder das so genannte „Unbehagen", das nun also auch Menschen wie Alice Schwarzer neuerdings beim Gedanken an den Islam heimsucht: Es ist gerade sehr in Mode, die Bevölkerung in ein „Wir" und in ein „Die" einzuteilen. Diese Gruppen verhalten sich dann auch irgendwie zu einander – nur eines dürfen sie nicht: sich überschneiden. Ganz wie auf der internationalen Ebene, wo es einen „Clash der Zivilisationen" geben soll, müssen auch die Phänomene im Heimatland fein säuberlich sortiert sein nach „Kulturblöcken". Wenn Sie darin die Fortsetzung des Immergleichen erahnen, sind Sie vermutlich auf der richtigen Spur.

Bitte denken Sie 10 Sekunden nach über die folgenden zwei Fragen:

- Wie viele Beiträge haben Sie in den letzten vier, fünf Monaten zum Thema „Islam" gelesen, gehört oder gesehen?
- Wie viele davon wurden aus der Perspektive von Muslim_innen erzählt?

Es ist augenfällig, dass das meiste, was zum Thema publiziert wird, von Nichtmuslim_innen über Muslime gesagt wird. Wenn Muslim_innen gebeten werden, etwas von Gewicht zu sagen, sollen sie sich bitte vor allem über die Verhinderung von „Ehrenmorden", Zwangsverheiratungen oder von häuslicher Gewalt äußern. Wahlweise dürfen sie auch eine gute Meinung zu Schwulen und Lesben haben. Diese muss dann bitte aber auch explizit artikuliert werden.

Komisch, dass das meiste, was direkt von Muslim_innen kommt, direkt mit Geschlechterkonstruktionen und Sexualität zu tun hat. Zu den Lehrplänen in Schulen jedenfalls, zum gerechteren Zugang zu Hilfen zur Erziehung, zur Absenkung der Mehrwertsteuer für Hotelbetriebe oder zur Laufzeit von Atomkraftwerken können andere sprechen. Es gehört zu den Seltsamkeiten, dass zu allem und jedem ein ökumenischer Gottesdienst organisiert wird, auch wenn es sich um ein rein weltliches Thema handelt. Wissen Sie, zu wie vielen ökumenischen Gottesdiensten Repräsentant_innen von Muslim_innen eingeladen werden?

Die künstliche Trennung der Gesellschaft in „Wir" und „Ihr" ist in meiner Lebenszeit nicht seltener geworden, eher kommt sie heute breiter und öfter vor. Was früher die so genannten „Ausländer_innen" waren, sind heute die „Muslim_innen", die „Woche des ausländischen Mitbürgers" ist vom „interreligiösen Dialog" abgelöst worden, aber wie auch beim christlich-jüdischen Dialog ist hier das Wichtige das Miteinander-Reden. So wie heute immer noch gesagt wird „Deutsche und Juden" – als wenn es keine deutschen Juden oder jüdischen Deutschen gäbe –, so wird die Spaltung der Gesellschaft in Deutsche und Nichtdeutsche auch im Bezug auf Migration von Generation zu Generation fortgesetzt. Hauptsache, wir bleiben im Gespräch. Hauptsache, es ist klar, wer auf welcher Seite des Tisches sitzt oder wer den Stuhlkreis moderiert. „Zusammenleben mit Muslimen" ist ein prima Projekttitel. Die Herausforderung „Zusammenleben mit Christen" würde in keinem Ministerium, das Fördergelder vergibt, besonders gut ankommen.

Und wenn wir schon bei staatlicher Finanzierung von Rassismus sind: Der Fragebogen von Christian Pfeiffer (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen), der gerade in Berliner Schulen kursiert, schlägt genau in diese Kerbe. Die Studie, der der Fragebogen dient, soll untersuchen, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Religiosität, Integrationsdefiziten und Delinquenz. Die Studie geht wie selbstverständlich von einem blutsmäßigen Verständnis von Deutschsein aus. Die Macher_innen der Studie interessieren sich explizit nicht für die Sozialisation der Befragten, sondern für ihre Abstammung. Kinder, bei denen ein leiblicher Elternteil außerhalb Deutschlands geboren wurde oder nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt, füllen einen anderen Fragebogen aus als die so genannten „deutschen". Sie beantworten dann Fragen wie: „Wie denkst du über die Leute deiner Herkunft, die in Deutschland leben?" oder „Wie oft wurdest du in den letzten 12 Monaten, weil du kein Deutscher bist…" bzw. „Wie ist deine Meinung zu folgenden Aussagen über Deutsche?"

Da steht wirklich: weil du kein Deutscher bist. Nur damit es niemand vergisst. Deutsche sind nachwievor die, die diese Jugendlichen nicht sind. Kinder, die hier geboren und aufgewachsen sind, wie auch Kinder, die – vielleicht schon als Säugling – aus dem Ausland adoptiert wurden, um es noch einmal deutlich zu sagen, können nach dieser Studie nicht als Deutsche gelten. Sie

gelten explizit als „Nicht-Deutsche". Der aktuelle Bundesgesundheitsminister hätte seine Freude an einer Studie, die das Land Berlin bezahlt. Damit wird Neuntklässler_innen für die nächsten 60 Jahre beigebracht, ob sie zum Club gehören oder nicht. Damit wird ein weiteres Mal auf eine Generation verzichtet. Der gravierende Unterschied zum Ferrari-Club Deutschland ist der, dass von dieser Zugehörigkeit ein wenig mehr abhängt als Prestige und Status.

Hier liegt die zentrale Bedeutung des Begriffs „Kultur", wie er hierzulande verstanden wird. Einerseits soll Deutsch die einzige und alleinige Schulhofsprache der Jugendlichen sein, sie sollen glauben, wenn sie lesen: „Berlin braucht dich", sie sollen Werte, Normen, Rechte und Pflichten verinnerlichen und sagen und verteidigen lernen, dass sie „deutsch" sind. Gleichzeitig – als Farce und als Tragödie – wird Zugehörigkeit aktiv verweigert. Es ist dies ein Dilemma, das nicht den Jugendlichen angelastet werden darf, sondern getrost den zuständigen Erwachsenen, die Entscheidungen treffen. Der Lebenszusammenhang von Jugendlichen ist selbstverständlich auch geprägt von der Einwanderung der Eltern oder Großelterngeneration. Und in der Tat sitzen sie oft zwischen zwei Stühlen. Sie sind hin- und hergerissen. Aber nicht zwischen der vermeintlichen Herkunftskultur, deren Teil sie nicht mehr sind, und der vermeintlichen Aufnahmegesellschaft, deren selbstverständlicher Teil sie umstandslos sein könnten, sondern zwischen den widerstreitenden Informationen, die sie fortwährend von den offiziellen „Deutschen" erhalten: Aus solchen Studien, aus Schulbüchern, wo meistens gar niemand abgebildet ist, der so aussieht wie sie, aus den Medien, die sie vor allem im Zusammenhang mit Gewalt erwähnen usw. **Es scheint, mehr als eine privilegierte Partnerschaft ist im Moment wirklich nicht drin. Selbst mit deutscher Staatsangehörigkeit nicht.**

3. Wie entsteht eine Identität angesichts solcher Hintergründe?

Wer immerzu hört, er sei muslimisch und deswegen nicht deutsch, wird irgendwann tatsächlich davon ausgehen, dass er es nicht ist. Sie sehen häufiger als ich die Halsketten, Uhren oder Aufkleber und anderen Accessoires mit nationalen und nationalistischen Symbolen (die Umrisse von Palästina oder von Kurdistan, die drei Halbmonde der rechtsextremen „Grauen Wölfe", Nationalfahnen etc.), Sie hören häufiger als ich: „Ich bin Albaner", „meine Heimat ist Kosovo" und ähnliches. Wenn Sie mit den Jugendlichen in ihrer Schule oder Jugendeinrichtung oder in Ihrer sozialintegrativen Gruppenarbeit schon einmal über Homosexualität gesprochen haben, werden Sie wissen, dass das vermeintliche Argument: „Im Islam ist das verboten" eins der häufigsten ist. Vielleicht auch: „In unserer Kultur gibt es das nicht."

Pädagog_innen, die eine solche Äußerung hören, haben unterschiedliche Analyse-Möglichkeiten und, daraus abgeleitet, sehr verschiedene Reaktions-Möglichkeiten.

a) Sie können das Gespräch an der Stelle abbrechen, weil sie es nicht besser wissen als die Äußernden. Dann machen sie sich schlau und arbeiten später an der Thematik Islam/Homosexualität weiter. Denn sie vermuten, dass die Äußerung vor dem Hintergrund einer Theologie oder Religionspraxis getätigt wird, die nun einmal so ist wie sie ist. In diesem Fall wundern sie sich nicht, sondern nehmen hin, dass hier also eine „kulturelle Verschiedenheit" vorliegt und bilden sich fort.

b) Sie verlagern das Gespräch, um herauszufinden, warum ein solches Argument überhaupt funktional ist. Denn in der Tat wundern sie sich, warum Kinder, deren Eltern schon in Deutschland geboren und ausgewachsen sind, gerade diese Identifikationen suchen.

Die allermeisten Lehrer_innen sind weiße Deutsche, die christlich sozialisiert sind. Dies trifft auch für das Personal in den meisten Jugendfreizeiteinrichtungen zu. Dem gegenüber steht eine Nutzer_innen-Struktur, die immer diverser und komplexer wird. Hier finden zwischen Pädagog_innen und Jugendlichen Aushandlungsprozesse statt, die der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft dienen – einer Gesellschaft, die permanent signalisiert: Du bist anders. Und das Signal ist eins, das mit Macht gesendet wird. Etwas banalisiert gesagt – aber wirklich nur etwas –: **Sie werden für die rassistischen Ausschlüsse verantwortlich gemacht, wegen der es sich geradezu anbietet zu sagen: „Ich bin nicht deutsch und ich bin muslimisch – und das ist auch gut so!"**

Ich kann das nicht dick genug unterstreichen: Muslimisch-Sein und Nichtdeutsch-Sein sind soziale Identitäten, die nur zu verstehen sind vor dem Hintergrund einer Gesellschaft, die sich nachwievor gern als weiß, als deutsch, als christlich sieht. Dazu gehört unter Umständen auch das Wissen, an welcher Stelle ich mein Kreuz machen muss, wenn ich in einer Studie gefragt werde, wie wichtig mir meine Religion ist. Diese Art „Muslimisch-Sein" funktioniert nur hier, weil sie hier notwendig ist, um überhaupt irgendetwas sein zu können.

Es lohnt sich also, hierher zu sehen. Es lohnt sich zu verstehen, in welcher Gesellschaft wir hier leben. Allzu oft schauen wir nach Saudi Arabien, wo Frauen von Feuerwehr-Männern bis vor kurzem nicht aus brennenden Häusern gerettet werden durften. Und wer belegen will, dass „der Islam" gar nicht so schlimm ist, wie alle immer behaupten, schaut gern auf mehrheitlich muslimische Länder, in denen in irgendeinem Fach proportional mehr Frauen studieren als in Deutschland. Aber weder die Abwertung von Frauen noch die relative Höher-Repräsentation in anderen Ländern helfen uns dabei, die Geschlechterverhältnisse in Deutschland zu verstehen, so wie sie im Zusammenspiel mit anderen Einschluss- und Ausschlussmechanismen jeden Tag aufs Neue spezifisch hergestellt werden. Es hilft uns nicht zu bedauern, dass Marokko keine Königin, sondern leider nur einen König hat. Es hilft uns aber auch nicht zu jubeln, weil die

Türkei viel früher als Deutschland ein weibliches Regierungsoberhaupt hatte.

4. Stand geschlechterreflektierter Pädagogik mit Jungen

Unter anderem hier setzt die geschlechterreflektierte Pädagogik an: Sie wendet die Perspektive auf die eigene Arbeit und schaut, wie gesellschaftliche Ungleichheit entlang des Geschlechts entsteht und aufrechterhalten wird. Oder aufgeweicht werden kann. Und vielleicht sogar perspektivisch abgeschafft. Denn Geschlecht existiert nicht als etwas, das uns angeboren wird, es ist etwas, das gesellschaftlich und in direkter Interaktion immer wieder von neuem hervorgebracht wird. Schon auf den ersten Blick offenbart sich dabei, dass es unterschiedliche Männlichkeiten gibt, die uns angetragen werden – und die wir mit-produzieren. Das Geschlecht, welches auch immer wir haben, ist immer gemacht. Es lohnt sich also, „die" Jungen nicht als eine Gruppe und Einheit zu sehen, sondern zu schauen, von welchen wir konkret sprechen, mit welchen wir konkret arbeiten. Denn der Kampf um die eigene Männlichkeit ist einer, der nicht nur gegen Frauen und Mädchen geführt wird, sondern auch gegen andere, konkurrierende Männlichkeiten – ob in der Jungengruppe oder beim Sport. Jugendliche Migranten, vor allem solche, die aus aufenthaltsrechtlichen oder schichtspezifischen Gründen benachteiligt sind, können wir ohne Mühe zu den „marginalisierten Männlichkeiten" zählen.

Ob wir von der Gewalt- und Straftatenprävention sprechen, von der Berufsorientierung oder der Erweiterung von Handlungsrepertoires ganz allgemein: Die bestehenden Ansätze für die Arbeit mit Jungen sind zumeist von weißen Deutschen für weiße Deutsche gemacht. Das ist umso bedauerlicher, als dass die demographische Situation in Berlin nicht zurückzudrehen ist. Das heißt, dass Jungenarbeit sich möglichst bald auf die gesellschaftliche Realität einstellen muss. Damit meine ich hier vor allem: Es wird notwendig sein, neben einer konsequent antisexistischen Ausrichtung der Arbeit auch konsequent antirassistische Ansätze zu entwickeln, denn die Reflexion von Geschlecht muss einhergehen mit der Reflexion auch dieses Ungleichheitsverhältnisses. Und zwar am besten in der Richtung, die Olaf Stuve beim letzten Fachtag „intersektionale Jungenarbeit" genannt hat. **Ich hoffe, ich strapaziere Ihre Geduld nur sanft, wenn ich wiederhole: Eine antisexistische Ausrichtung soll darin die Norm sein. Und zweitens: Diese Norm kann nur antirassistisch gedacht und gemacht sinnvoll funktionieren.**

Konkret bedeutet dies für unterschiedliche Jungen Unterschiedliches: Während es bei den einen darum gehen wird, die Privilegierungen nicht nur aufgrund des Geschlechts, sondern auch aufgrund der Herkunft, Hautfarbe, Religion etc. sichtbar zu machen, wird es für andere notwendig sein, Empowerment-Angebote zu machen: Denjenigen, die von Rassismus betroffen

sind, muss Selbstbestimmung, autonomes Entscheiden und Handeln überhaupt erst ermöglicht werden. Und von Rassismus betroffen sind längst nicht nur jugendliche Migranten, es sind ebenso Sinti, es sind ebenso schwarze Deutsche und Juden/Jüdinnen, die familiengeschichtlich in den letzten paar Jahrzehnten und zum Teil Jahrhunderten gar keine Migrationserfahrung aufweisen. Sie sind trotzdem auf allen Ebenen Rassismus ausgesetzt. Denn es ist nicht Herrn Pfeiffers Erfindung und Alleinstellungsmerkmal, nach dem Blut von Menschen zu fragen statt nach Staatsangehörigkeit oder Sozialisation. In der Schule, in der Nachbarschaft, im Fernsehen, auf dem Amt und manchmal selbst im Freundeskreis oder in einer Partnerschaft lernen alle schnell, wer zum „Wir" gehört – und wer nicht.

5. Geschlecht ist ohne Herkunft nicht denkbar – Herkunft ohne Geschlecht auch nicht.

Sie lesen vielleicht gelegentlich von schwulenfeindlicher Gewalt im öffentlichen Raum. Anders als die meisten Fälle lesbenfeindlicher Gewalt schafft die es mittlerweile tatsächlich – zumindest gelegentlich – in die Tageszeitungen. Die Berichte gehen einher mit der Ursachensuche und verweisen dann auf rechtsextreme oder rechtsextrem orientierte junge Männer in einer bestimmten Altersgruppe. Oder sie verweisen auf männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund in derselben Altersgruppe. Während über Homophobie als ideologischem Element des Rechtsextremismus kaum etwas bekannt zu sein scheint, erklärt sich bei der anderen identifizierten Tätergruppe die Gewalt quasi von selbst: Patriarchat ist da ein Wort, Kultur, Religion, gelegentlich auch ländliche Herkunft. Ähnlich wie bei anderen Gewaltvorkommen ist die Vorstellung, eine bestimmte Maskulinität sei kulturell oder religiös als Schicksal vorherbestimmt und führe quasi automatisch zu Delinquenz, ein ausreichender Erklärungsansatz. Quasi „natürlich" korrespondiert damit eine bestimmte Femininität, die vor allem zum Opfer taugt (Verbot des Schwimmunterrichts, häusliche Gewalt, Kopftuchzwang, Ermordung, Genitalverstümmelung, Zwangsverheiratung etc.). Es ist bedauerlich, dass wir in dieser Debatte nicht längst schon viel weiter sind. Denn sehr wohl gibt es sehr gescheite Untersuchungen zur Homophobie im Rechtsextremismus – und sehr wohl kennen wir alle sehr unterschiedliche Männlichkeiten und Weiblichkeiten, die sich mit dem Phänomen Migrationshintergrund exzellent vertragen. **Dass Migration zu einem Schicksal stilisiert wird – also zum prädestinierten Opfer männlicher Gewalt bzw. zum Täter männlichen Geschlechts – ist nicht so sehr die Schuld derjenigen, die das am eigenen Leib, an der eigenen Psyche und am eigenen Gefühlshaushalt erleben müssen. Es ist die Schuld einer Debatte, die Delinquenz zur Regel und humane Einstellungen und Verhaltensweisen zur Ausnahme erklärt.**

Sie erinnern sich an Edmund Stoiber. Als er in Bayern noch Ministerpräsident war, erkannte er sein Herz für die Rechte zwangsverheirateter Frauen. Edmund Stoiber würde es nie schaffen, im Bildwörterbuch unter dem Eintrag „Feminist" abgedruckt zu werden. Er würde es vermutlich auch nicht in unserer Zeit wollen, wo Alice Schwarzer für die BILD-Zeitung schreibt. Deutlicher als viele andere brachte er sein Interesse auf den Punkt: Zwangsweise verheiratete Kurdinnen und Türkinnen = guter Grund, Zuwanderung zu beschränken oder zumindest zu erschweren. Heute sind Stoibers Überlegungen Teil des Zuwanderungsgesetzes. Wozu sein Engagement für Geschlechtergerechtigkeit noch geführt hat, vermag ich nicht zu sagen.

Sie erinnern sich an die konservative Landesregierung in Baden-Württemberg, die sich erdreistete, einbürgerungswilligen Menschen, die von Beamt_innen als muslimisch identifiziert wurden, sehr intime Fragen zu stellen. Nicht alle Fragen waren so plump wie die, was Betroffene tun würden, wenn ihnen zur Kenntnis kommt, dass jemand in der Nachbarschaft Bomben baut. Unter anderem wurde auch gefragt: Wie würden Sie reagieren, wenn Ihr Sohn sich als schwul outen würde? Das ist eine ausgesprochen interessante Frage. Würde es Sie auch interessieren, wie der aktuelle Ministerpräsident des Bundeslandes die Frage beantworten würde? Die Landesregierung von Baden-Württemberg war damals um nichts homo-freundlicher als heute – aber immerhin ging es darum, ein „aufgeklärtes", „zivilisiertes", „emanzipatorisches" Kollektiv zu schaffen, in das die Ein–Bürgerung natürlich nicht so einfach sein kann. Zu den Kuriositäten gehört hier sicher auch, dass der Lesben- und Schwulenverband in Berlin sich über das bisschen Zärtlichkeit von rechts freute und emsig forderte, dass es diesen Muslim-Test am besten auch in Berlin geben soll. Ob er damit auch im Namen von lesbischen Migrantinnen und schwulen Migranten sprach, ist eine dieser interessanten Fragen.

Sie erinnern sich sicher auch an eine der Musliminnen mit Kopftuch, die Lehrerin werden wollten. Während niemand ein Problem hatte – oder hat – mit Tausenden kopftuchtragender Putzfrauen, erregte jede einzelne Anwärterin auf ein Lehramt ein immenses öffentliches Interesse. Vielleicht sogar ein öffentliches Ärgernis. Ich will Ihnen weitere Beispiele ersparen – und auch einen Ausflug in die Geschichte, in der es ganz ähnliche Figuren und Argumentationsmuster gegeben hat. Es wird reichen zu wissen, dass schon die Kolonisation des größten Teils der Welt unter anderem mit einer Intervention in „ungerechte" Geschlechterverhältnisse bzw. „widernatürliche" Sexualpraktiken begründet worden ist. Wenn es darum geht, den „weniger werten" Männern die eigene Herrschaft aufzudrücken, kann die Ungleichbehandlung von Frauen ruhig mal einen Moment im Vordergrund stehen.

Was diese wenigen kurzen Darstellungen meiner Meinung nach zeigen, ist Folgendes:

Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität sind immer ethnisiert oder religiösisiert, wie auch

die Vorstellung von ethnischen Gruppen immer etwas mit Sexualität und Geschlecht zu tun hat. In diesem Kreis muss ich sicher nicht weiter ausführen, was der Einsatz nicht-weißer weiblicher Hilfskräfte mit der Emanzipation weißer Frauen im globalen Norden und Westen zu tun hatte und hat. Offensichtlich funktioniert Geschlecht als gesellschaftsstrukturierende Kategorie weder historisch noch aktuell allein. Geschlecht, als ein Strukturmerkmal unserer Gesellschaft, kann in seinen Auswirkungen nur verstanden werden, wenn es in seinen Überschneidungen und Überlappungen mit anderen Einschluss- und Ausschlussmechanismen analysiert wird. Die Wissenschaft sagt neuerdings „Intersektionalität" dazu – und meint im Wesentlichen das, was schwarze Feministinnen seit Jahrzehnten anmahnen, ohne je vom Mainstream ernstgenommen worden zu sein.

Das, was im Feminismus früher konsequent Klasse genannt wurde und was heute gern Schicht oder Milieu genannt wird, und das, was heute als „Kultur" benannt wird, sind Teil von Geschlecht, so wie Geschlecht Teil von ihnen ist. Denn es handelt sich dabei nicht um eine bloße Addition, bei der drei Phänomene nebeneinander stehen und eine Summe ergeben, sondern um eine Verschränktheit von Anbeginn. Es ist durchaus möglich, dass weiße, deutsche, christlich sozialisierte Frauen gesellschaftlich höher stehen als männliche Migranten aus einem mehrheitlich muslimischen Land. Denn Patriarchat und Rassismus und soziale Ungleichheit entscheiden gemeinsam darüber, wo jemand steht. Die dominanten Bilder von männlichen Migranten sind mehr als die Vorstellung vom Mannsein plus die Vorstellung von der Gruppe der Migrierten und ihrer Nachkommen.

Wenn also das Gespräch über bestimmte Geschlechterkonstruktionen geht – wie etwa die Frau mit Kopftuch oder den hypermaskulinen jugendlichen Gewalttäter nichtdeutscher Herkunft – reden wir auch – und zwar leider immer nur implizit, ohne es ausführen zu müssen – über grundsätzlich andere, nämlich „unsere" Geschlechterkonstruktionen, die „natürlich" viel gesitteter, friedliebender und zivilisierter sind. Gewalt gibt es hier wie dort. Denn die Menschen werden nicht der lieben Ordnung willen in diese und jene sortiert, sondern weil das einigen Gruppen die Möglichkeit zur Herrschaft über andere Gruppen gibt. Die einen gibt es nur, weil es die anderen gibt.

6. Zum Abschluss

Wir werden einer Mediendebatte und einer gesamtgesellschaftlichen Diskussion in der pädagogischen Praxis nichts Gescheites entgegensetzen können, wenn wir nicht dazu kommen, in der konkreten Arbeit zu berücksichtigen, was – ich möchte es wieder etwas trivialer sagen – eigentlich normal sein sollte. Ich meine wirklich das Wort in seinem engen Sinn:

normal. Nämlich: Die Jungen wahrzunehmen wie sie sind und ihnen zukommen zu lassen, was allen zusteht. Und uns selbst wahrnehmen: als Erwachsene, die aufgrund eigener Verortetheit etwas Bestimmtes verkörpern. Alle haben eine Hautfarbe. Alle haben eine sexuelle Orientierung. Alle haben bestimmbare Vorstellungen von ihrer Geschlechtsidentität. Es muss in einer Gesellschaft, die von Ungleichheiten geprägt ist, darum gehen, möglichst bewusst mit eigenen Privilegierungen – oder Nicht-Privilegierungen – umzugehen. Im Interesse der Jungen und Jugendlichen. Aber auch, um den eigenen Arbeitsalltag zu erleichtern. Pädagogik kann nicht alles und muss nicht alles können. Gelegentlich lohnt es sich, die Verantwortung denen zurückzugeben, deren Wort mehr zählt als das eigene.

Über gute Beispiele, gelungene Praxis und die in dieser Runde gebündelten Erfahrungen und Kenntnisse zu sprechen, werden wir heute noch viel Gelegenheit haben. Ich bedanke mich erst einmal für Ihre Geduld und Ihre Aufmerksamkeit – und freue mich auf Ihre Fragen, Kommentare und Kritiken.

Vielen Dank!

2. Workshops

2.1. Kontakt- und Beziehungsarbeit mit herausfordernden Jungen

(Referent: Michael Hackert – Dissens e.V.)

Achtung Psychoanalyse!
Es geht im Folgenden um Beschreibung vereinfachter kindlicher Bewältigungsaufgaben, mit deren Hilfe Anregungen für die Interpretation von Jungenverhalten gegeben soll. Diese Geschichte stammt aus einem weißen, mittelschichtgeprägten VaterMutterKind(er) Hintergrund.

Gliederung:

Überblick: Entwicklungspsychologische Phasen
Einübungsphase
Phase der Wiederannäherung
Identifikatorische Liebe
Verknüpfung mit Geschlecht
Strukturprinzipien von Männlichkeit
Bedeutung für die Arbeit mit Jungen

Entwicklungspsychologische Phasen:

Überblick:
Einübungsphase: ca. 8. - 14. Monat
die Krise der Wiederannäherung: ca. 18. - 24. Monat
Identifikatorische Liebe: 2. - 4. Lebensjahr
Allumfassende Phase: 4./5. Lebensjahr
Ödipale Phase: 6./7. Lebensjahr
Postkomplementäre Phase

Einübungsphase (ca. 8 - 14 Monat)

Neue Fähigkeiten:
Krabbeln , babbeln, laufen
Gefühl für die Beständigkeit der Welt
Euphorische Grundstimmung!

Wiederannäherungsphase (ca. 18. – 24. Monat)

Aus neuen Fähigkeiten entstehen Bewältigungsaufgaben:

Autonomie vs. Abhängigkeit

Trennung vs. Verbundenheit

Kämpfe um Anerkennung des eigenen Willens

Paradoxon:

Anerkennung der eigenen Autonomie durch die „Mutter“

Reaktionsmöglichkeiten der „Mutter”:

⇨ eher autoritär-bestrafend:

- Liebesentzug, drohen, Bestrafung

⇨ eher nachgebend:

- es Recht machen wollen
- Angst haben, schlechte Mutter zu sein

Was erlebt das Kind?

⇨ autoritär:

- Übereinstimmung und sicherer Kontakt braucht Unterordnung

⇨ nachgebend:

- kein „überlebendes“ Gegenüber
- Kontaktlosigkeit, Isolation

Reaktionsweise: Identifikatorische Liebe

Hinwendung zum „Vater“ bzw. anderen Elternteil

Identifikation = Ich bin wie DU!

Zwei Aspekte:

erweiternd: Selbstrepräsentation als Person mit eigenem Willen und Begehren

defensiv: Abwehr von Gefühlen der Ohnmacht, Angst, Passivität

Identifikatorische Liebe

- je belasteter die Beziehung zur „Mutter“, desto mehr Abwehrbedarf
- je zärtlicher, versorgender der „Vater“
  - je ausgeglichener die Fürsorgetätigkeiten
  - desto weniger die Möglichkeit, Ambivalenzen abzuspalten und auf Vater und Mutter zu verteilen

Achtung Geschlecht!

Auf die identifikatorische Liebe reagieren Väter...

- ihren Söhnen gegenüber oft mit Gegenidentifikation.
  - „Du bist wie ich!“
- ihren Töchtern gegenüber häufig mit Irritation.
  - „Du bist wie Mama!“

Mädchen:

- werden auf die Beziehung mit der Mutter verwiesen,
- wenden Gefühle der Wut/ Trauer oft nach Innen,
- entwickeln Begehren nach Menschen, die ihr Omnipotenzgefühl bewahrt haben

Jungen:

- müssen / dürfen Gefühle der Abhängigkeit / Ohnmacht / Angst weniger spüren und durcharbeiten
- bekommen Hilfe bei der Individuation

Überblick:

Präödipale Phase:

- mit beiden Elternteilen identifiziert
- Aneignung geschlechtlicher Verhaltensweisen
- Protest und Position des „sowohl als auch“

Ödipale Phase:

- „Entweder – Oder“ Logik
- Betonung des Geschlechtsunterschiedes
- Verlust und Neid
- Heterosexuelle Idealisierung vs. Aufgabe gegengeschlechtlicher Identifikation

Strukturprinzipien männlichen Verhaltens:

- Externalisierung: Außenorientierung, Projektion abgespaltener Anteile auf andere
- Rationalität: Gefühlskontrolle, Durchdringung
- Allein sein: übertriebene Autonomie, keine Hilfe holen können
- Stummheit: viel reden ohne was zu sagen, Angst vor Gefühlen
- Benutzung: Funktionaler Umgang mit sich selbst und anderen:
  eigener Körper = Maschine, Frau = (Sex-)Objekt

Männliches Verhalten <u>auch</u> als Abwehr begreifen!

Und wenn alles ganz anders ist...?

alleinerziehende Mütter,Väter, mit wechselnden PartnerInnen,...

familiäre Erlebensebene

gesellschaftliche Normebene

Bsp: Jochen (Penis abgeklebt)

Bedeutung für die Arbeit mit Jungen:

- Der/die überlebende „Andere“ sein:
  - weder bestrafend / autoritär / beziehungsabrechend
  - noch als Kumpeltyp /„Mutti“, alles mitmachen
- Die doppelte Position:
  - Verständnis für die Gefühle / Bedürfnisse des Jungen
  - Selbstbezug
- schafft Raum zum „Durcharbeiten” von Gefühlen (Bps. sga)

Bedeutung für die Arbeit mit Jungen:

Voraussetzung

- Auseinandersetzung mit eigener männlich / weiblicher Sozialisation
- Wissen um die eigenen verdrängten, unliebsamen Anteile

2.2. Sexuelle Gewalt an Jungen in den neuen Medien

(Referenten: Marek Spitczok von Brisinski & Wolfgang Werner – berliner jungs)

„berliner jungs" ist ein Projekt der Einrichtung HILFE-FÜR-JUNGS e.V.

Wir bieten:

- interaktive Prävention in Schulen und Jugendclubs
- Aktionen in pädosexuellen Aktivfeldern
- Multiplikatorentrainings
- Beratung und Begleitung
- kollegiale Supervision
- Ort für Ausbildung von Praktikanten
- Hilfen nach SGB VIII

Das Internet ist auch nicht mehr das, was es mal war:

- das alte Internet
- Chats, Blogs und Newsgroups
- soziale Netzwerke

= Hier ist Prävention möglich.

- Proxyserver,
- V-TunnelCloud-Computing
- Peer-to-peer-Netzwerke

= Hier ist Prävention kaum möglich.

Es folgt ein Beispiel aus dem guten alten Internet:
Eine Seite wird durch www.berlinerjungen.de aufgerufen, und im Fenster des Browsers erscheint der Inhalt mit spärlich bekleideten Jungen bis 14 Jahren.

Chats: Bei Jappy.de kann nach Alter, Geschlecht und Postleitzahl gesucht werden, ohne sich vorher anzumelden. Hier werden Jungen angechattet, mit bestimmten (verbotenen, pornografischen) Inhalten angelockt und Verabredungen im realen Leben vereinbart. Es gibt keinen Notknopf.

schülerVZ: Im Gegensatz zu Jappy keine Suche ohne vorherige Anmeldung möglich.

Knuddels.de: Hier werden kleinere Kinder angesprochen.

Google Suchwörter

sex:	etwa 609 Millionen Treffer
Bildung:	30 Millionen Treffer
Hilfe für Jugendliche:	3 Millionen
Prävention:	2,3 Millionen Treffer

Prävention:

- Medienkompetenz / Wissensvermittlung
  - Jungen, Erziehungsberechtigte, Fachkollegen
- Kenntnis von seriösen Seiten (Bsp.)
  - www.watchyourweb.de (BM Jugend)
  - www.jugendschutz.net
  - www.klicksafe.de

Peer-to-Peerkonzepte greifen gut.

Medienkompetenz:

- Ich weiß, was ich von mir Preis geben darf:

– Ich gebe keine Telefonnummern raus.
– Ich verabrede mich nur an sicheren Orten im Beisein meiner Eltern.
– Ich weiß, wie ich meine Daten im Netz schütze.

- Ich weiß, dass viele Dinge im virtuellen Raum nicht wahr sind (Setcards, Alter, Geschlecht und Angebote).
- Ich weiß, dass es Angebote gibt, die viel Geld kosten (auch, wenn ich mich im Internetcafé nicht auslogge).
- Ich weiß, dass es auch ein „reales“ Leben gibt.
- Ich kenne die Hard- und Software, die mich schützen kann.

Prävention bezüglich Neuer Medien kann nicht vom realen Raum getrennt werden:

- Onlinefreunde verabreden sich in der realen Welt.
- Pornobilder entstehen im realen Raum, werden dann ins Netz gesetzt oder anderweitig versandt.
- Dokumentation des Missbrauchs kann ins Netz gestellt werden (um Geld zu machen, sich wichtig zu machen, oder um andere zu erpressen).

- Es sind Menschen, die sexuelle Gewalt gegenüber Jungen anwenden und keine Bits und Bytes.

Täterstrategien pädosexueller Männer und Frauen im Überblick

Andere Gefahren im Netz:

- nicht kindgerechte Onlinespiele
- Abzocke durch kostenintensive Seiten (Klingeltöne, IQ-Test, Downloadcenter, Antivirenprogramme)
- Computersucht
- Rechtsextremismus
- Gewalt (Cyber-Bullying, Dissen)
- Handys (bluetooth, Handyweb, MMS)

Ein sehenswertes Filmhighlight von www.klicksafe.de: „Wo ist Klaus?"
Alles Weitere im Netz auf: www.jungen-netz.de

2.3. Handreichungen für emanzipatorische Jungenarbeit – ein inklusives Entwicklungsmodell zur Bearbeitung von Sexismus und Homophobie

(ReferentInnen: Koray Yılmaz-Günay und Caro Köhler – GLADT e.V.)

Vorbemerkung: In dieser Dokumentation des Workshops wird durchweg von Jungen geschrieben. Dies ist dem Kontext des Fachtags Jungenarbeit geschuldet. Die hier vorgestellten Methoden sind für alle Jugendlichen geeignet.

Ablauf des Workshops:

- Kurze Vorstellung des Projekts HEJ-Handreichungen für emanzipatorische Jungenarbeit
- Methode: Typisch Mädchen – Typisch Junge?
- Methode: Memory
- Diskussion

HEJ-Handreichungen für emanzipatorische Jungenarbeit:
GLADT e.V. wird von vielen Seiten als ein Kompetenzzentrum für Fragen rund um Homophobie, Rassismus, Sexismus und Transphobie sowie die Überschneidung/Überlappung dieser Phänomene wahrgenommen. So gibt es immer wieder Anfragen von Schulen an GLADT, in schon eingetretenen Diskriminierungsfällen Schüler_innen in diesen Themen zu sensibilisieren. Diese „Feuerwehreinsätze“, bei denen Ansprechpartner_innen von „außerhalb“ der Institution im Notfall kommen, sehen wir inzwischen als eine Form der Aufklärungsarbeit an, die nur nachhaltig wirken kann, wenn sie flankiert wird durch Maßnahmen, die den Schulalltag insgesamt verändern. Wir denken etwa, dass es viel sinnvoller ist, wenn Lehrkräfte oder die Schulsozialarbeit selbst diese Themen in ihren Arbeitsalltag integrieren (Unterrichtseinheiten, Ausflüge, Begegnungs- oder Gesprächsangebote etc.). Die Erfahrung zeigt, dass viele pädagogische Fachkräfte nicht wissen, wie sie „schwierige“ Phänomene ansprechen sollen und wie sie auf Äußerungen und Verhaltensweisen reagieren sollen, gerade wenn sie von Jungen stammen, die Migrationshintergrund haben oder die selbst Diskriminierungserfahrungen machen. Mit den Handreichungen wollen wir dazu beitragen, dieses Problem zu lösen.

Das Projekt „Homosexualität in der Einwanderungsgesellschaft – Handreichungen für emanzipatorische Jungenarbeit“ hatte eine Laufzeit von März 2008 bis Dezember 2009. Es wurde in diesem Zeitraum aus dem Aktionsprogramm II „Vielfalt fördern, Zusammenhalt stärken“ des Berliner Integrationsbeauftragten gefördert. Die Ergebnisse werden unter www.HEJ-Berlin.de auch über die Projektlaufzeit hinaus zur Verfügung gestellt, denn geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen, männlichen Jugendlichen und erwachsenen Männern, gerade im Zusammenhang mit den Phänomenen Migration/Rassismus, steckt nicht

nur in Berlin in den Kinderschuhen.

Ein Ziel des Projektes war es, zu realistischen Einschätzungen zu kommen, inwiefern es frauen-, lesben-, schwulen- und transfeindlichen Einstellungen, Äußerungen und Verhaltensweisen unter Berliner Jugendlichen gibt. Wir befragten hierfür knapp über 60 Fachkräfte, Jugendliche und einzelne Jungengruppen an Oberschulen, Grundschulen und in Jugendeinrichtungen. Ein Teil der Gespräche fand auch mit Streetworker_innen und anderen pädagogischen Fachkräften statt. Mit ihnen gemeinsam haben wir alters- und geschlechtsspezifische Methoden entwickelt, die der auffälligen Überrepräsentanz männlicher Jugendlicher zwischen 14 und 24 Jahren bei Vorkommen körperlicher Gewalt gerecht werden. Ein weiteres Ziel war es, Ansätze für eine Pädagogik zu erarbeiten, die nicht daran scheitert, dass in vielen Schulen, Jugendeinrichtungen und pädagogischen Projekten Kinder und Jugendliche mit den unterschiedlichsten Hintergründen hauptsächlich weißen, deutschen, christlich sozialisierten (Sozial-)Pädagog_innen entgegenstehen.

Nicht nur wenn es um Menschen mit Migrationshintergrund geht, scheint eine „intersektionale“ Herangehensweise lohnenswert: Ethnische, geschlechtliche, sexuelle und andere Selbst- und Fremdzuschreibungen sind keine isolierten Phänomene. Eine Pädagogik, die der Komplexität unserer Gesellschaft gerecht werden will, sollte die Überschneidungen/Überlappungen der Phänomene in sich aufnehmen. Entstanden sind fünf Handreichungen zu den Themen Homosexualität und Homophobie; Geschlechterkonstruktionen und Sexismus; Identität; Wertvorstellungen; Gewalt.

Im Workshop stellten wir zwei der entwickelten Methoden vor und führten sie exemplarisch mit den Teilnehmenden durch.

Methode 1: Typisch Mädchen – Typisch Junge?
→ unter www.HEJ-Berlin.de > Material > Unsere Methoden

Aufgabenstellung:
In der Mitte der Teilnehmer_innen werden ca. 50 Bilder von Menschen verteilt. Es wird Zeit gelassen, dass sich alle die Bilder in Ruhe anschauen können. Dann erst wird die Aufgabe gestellt: „Suche dir ein Bild aus, dass du ‚typisch Junge' findest“.
Wenn zwei das gleiche Bild nehmen wollen, können sie sich nebeneinander setzen und es teilen.
Im Workshop wurden vier Teilnehmer_innen gebeten, sich Bilder auszusuchen und ihre Auswahl zu begründen. Die genannten Stichworte wurden an die Flipchart geschrieben. Danach wurde bei jedem einzelnen Stichwort die gesamte Gruppe gefragt, ob es auch für

„typisch Mädchen“ gelten kann. Die genannten Äußerungen wurden dann ergänzt.
Unter Anderem wurden folgende Stichworte genannt:

Typisch Junge	**Typisch Mädchen**
Muskeln zeigen	andere Art von Muskeln; je nach Kontext; Körperkult; Tina Turner
Stärke	eher emotionale Stärke; Frau, die dem Mann den Rücken stärkt
markante Gesichtszüge	eher „weicher“ Ausdruck
Bartwuchs	nur ungewollt
clever & smart	clever & smart
freundlich & offen	freundlich & offen
Fußball	(nicht mehr aufgegriffen)

Anhand der Frage, ob diese Eigenschaften jeweils auch „typisch Mädchen“ sein können, gab es bei jedem einzelnen Stichwort eine rege Diskussion. Es ging in der Diskussion um

- Vorbilder für Jungen → Orientierung, wer als männlich gilt
- typische, geschlechtsspezifische Angebote (für Jungen Fußball, für Mädchen Tanzen)
- historischer Kontext des Junge-Seins
- regionaler Kontext bzgl. Vorstellungen von Geschlecht
- Ungleichheit ist nicht schlimm, aber die unterschiedliche Wertungen, die damit einhergehen; Hierachisierung von Jungen über Mädchen; Abwertung von Begriffen wie Manns-Weib
- gesellschaftlich erwartete/erwünschte Verhaltensweisen, Aussehen, etc. beeinflussen uns
- Zwangsoperationen an Menschen mit intersexuellen Merkmalen → zum Jungen/Mädchen gemacht werden; Einteilung in ein System, das nur zwei Geschlechter kennt
- Abwertung von Schwulen (= keine „richtige“ Männlichkeit)

Zusammengefasst wurden sehr viele Aspekte genannt, die gesellschaftlich als zugehörig zu einer geschlechtsspezifischen Sozialisation angesehen werden. Sie führen dazu, dass bestimmte Vorstellungen von Junge-Sein gesellschaftlich positiv bewertet werden und andere nicht als Teil der Entwicklung zum „richtigen Mann“ gelten.

Es wurde auch erwähnt, dass die in der Tabelle genannten Eigenschaften nicht typisch männlich oder weiblich, sondern personenabhängig sind. Es ließe sich also nicht pauschal

sagen, ob die einzelnen Eigenschaften auf die als homogen gedachte Gruppe „Jungen“ zutrifft, da diese in Wirklichkeit sehr heterogen ist.

Hinweise zur Methode:
Weitere Fragen, die im Workshop nicht bearbeitet wurden, die aber Teil der Methode sein können:
→ Wo verortest du dich selbst?
→ Welche Eigenschaften treffen auf dich zu?
→ Gibt es Eigenschaften von den Mädchen, die auf dich zutreffen, obwohl du dich als Junge* verortest? (*hierbei auf die Selbstbezeichnung der Teilnehmer_innen zurückgreifen)
→ Gibt es mehr als zwei Geschlechter?

Wichtig bei dieser Methode ist, auf die soziale Konstruktion von Geschlecht zu sprechen zu kommen. Informieren Sie sich im Vorfeld über Trans*-Realitäten (Transsexualität, Transgender, DragKings, etc.) und über Intersexualität. Falls eines dieser beiden Themen nicht aufgegriffen wird, bringen Sie es selbst in die Diskussion ein, z.B. durch die letzte Frage unter „Hinweise zur Methode“.

<u>Hinweise zur Auswahl der Bilder:</u>
In Schulbücher, Fernsehen, Werbung, Zeitungen etc. werden meistens Menschen dargestellt, die als Teil der Mehrheitsgesellschaft (weiß, deutsch, christlich sozialisiert, ohne Beeinträchtigung, „gutaussehend“, etc.) gesehen werden. Sehr viele Menschen aus der tatsächlichen Gesellschaft werden hingegen nicht repräsentiert. Oft gibt es auch nur stereotype Darstellungen von Menschen, die rein äußerlich als nicht zu der Mehrheitsgesellschaft zugehörig angesehen werden. Diese Gruppen werden zudem meistens als in sich homogen angesehen.
Bei der Auswahl der Bilder ist darauf zu achten, dass sich die Zielgruppe in irgendeiner Art und Weise in den Bildern als repräsentiert empfindet, z.B. hinsichtlich Alter, Herkunft, Beeinträchtigung etc. Wichtig ist auch, dass phänotypisch möglichst viele verschiedene Menschen abgebildet werden. Gut ist es, wenn Bilder dabei sind, die in der allgemeinen Vorstellung als „untypisch“ gesehen werden, nicht nur bezogen auf Geschlecht.
Um nicht „für“ die Jungen zu überlegen, welche Charaktere sie repräsentiert sehen möchten, empfiehlt es sich, gemeinsam Bilder aus Zeitschriften, die sowohl Sie als auch die Jungen mitgebracht haben, auszuschneiden. Wichtig ist hierbei, dass die Jungen beim Aussuchen noch nicht wissen, welche Aufgabe sie gestellt bekommen. Helfen Sie Ihnen beim Ausschneiden, so dass auch Bilder verwendet werden, die Sie selbst repräsentiert sehen möchten.

Methode 2: Memory

Die Spielkarten (Bilder) werden mit der Bildseite nach unten auf einer Pinnwand quadratisch nebeneinander gepinnt oder auf dem Boden verteilt. Die Teilnehmer_innen werden in zwei Teams geteilt. Danach wird bestimmt, welches Team zuerst anfängt. Die erste Person dreht zwei beliebige Karten mit der Bildseite nach oben, und innerhalb der ersten Gruppe wird argumentiert, warum die Personen auf den Bildern ein Paar sein könnten. Wenn die Gruppe, die die Karten aufgedeckt und Argumente gesammelt hat, die andere Gruppe überzeugen kann, darf das Kartenpaar behalten werden. Dann ist die zweite Gruppe dran mit Aufdecken und Argumentieren. Wenn die Argumentation die anderen nicht überzeugen kann, werden die Karten wieder am gleichen Platz verdeckt abgelegt. Danach ist die nächste Person aus der anderen Gruppe dran. Das Spiel endet, wenn alle Karten zu Paaren zugeordnet wurden. Gewonnen hat die Gruppe, die die meisten Kartenpaare gesammelt hat.

Im Workshop hat beispielhaft jede Gruppe nur einmal argumentiert, warum die beiden gezogenen Personen ein Paar sein können.

Dieses Memory ermöglicht, über verschiedene Konstellationen von Liebespaaren zu reden, und es muss bei allen Paaren (nicht nur bei gleichgeschlechtlichen) argumentiert werden, warum diese beiden zusammengehören können. Wenn Sie Bilder von bekannten Persönlichkeiten einsetzen, kann dies bei der Diskussion dazu führen, dass die Argumentationen eher phantasielos werden, da von dem Wissen über diese realen Personen ausgegangen wird und auf dieser Basis argumentiert wird. Andererseits kann es aber auch noch Tage danach zu Diskussionen und Kopfzerbrechen führen, wenn Sie die sexuelle Orientierung der abgebildeten Personen nicht verraten („Ist sie nun wirklich lesbisch oder nicht?“).

Auch beim Memory gelten die o.g. Hinweise zur Auswahl der Bilder:

- die Bilder sollten zur Lebenswelt der Zielgruppe passen
- es sollten möglichst unterschiedliche Menschen abgebildet sein
- es sollen als „untypisch“ angesehene Charaktere auftauchen (z.B. ein weinender Bodybuilder, eine Fußball spielende Frau mit Kopftuch, etc.)

Weitere Beispielbilder gibt es in der Handreichung zu Homophobie unter http://hej-berlin.de/archiv/2010-04-06 HR - Homosexualitaet und Homophobie.pdf (HEJ-Berlin > Handreichungen > Homosexualität & Homophobie)

Diskussion:

In Bezug auf die Praxis in der Jungenarbeit wurden – angestoßen durch die beiden Methoden – u.a. folgende Punkte genannt:

- Unterschied zwischen sozialem und biologischem Geschlecht beachten und thematisieren
- Wie können wir Stereotype von Jungen nicht reproduzieren? (z.B. durch die Art der Angebote)
- Wir selbst müssen in der Lage sein, die Perspektiven zu wechseln und verschiedene Blickwinkel und Standpunkte in die Diskussion zu bringen.
- Wir sollten sensibler damit werden, Ausgrenzungen zu erkennen und diese dann zu thematisieren, insbesondere, wenn die ausgegrenzten Jungen eher „unsichtbar" sind.
- Reflexion des eigenen Umgangs mit Geschlecht
- Wie viel Wissen haben wir selbst über als „anders" geltende Lebensweisen, wie z.B. Homosexualität, Trans*-Realitäten, Islam etc.? → Wir sollten uns informieren, um dann kompetent argumentieren zu können. Reicht das Wissen oder haben wir eine andere Vorbildfunktion, wenn wir selbst einen Migrationshintergrund haben, wenn wir selbst homosexuell sind?
- Wie viel Wissen haben wir über die Lebensrealität der Jungen? Was wissen wir über ihre soziale Herkunft und den gesellschaftlichen Kontext, wie z.B. aktuelle Mediendebatten, die ihre Herstellung von Identität beeinflussen können? Wie beeinflussen Strukturen die Privilegierung/Benachteiligung der Jungen?
- Persönlichen Bezug herstellen durch Biographie-Arbeit und die Jungen die Bilder, mit denen gearbeitet wird, selbst heraussuchen lassen
- Den Jungen nicht aufdrängen, was sie denken sollen, sondern mit dem, was gesagt wird, umgehen können.
- „Schwul" als Schimpfwort hat oft nichts mit dem eigentlichen Phänomen zu tun; das Schimpfwort aufgreifen und diese Lebensweise als eine gleichwertige von vielen Möglichkeiten thematisieren; Vorurteile entkräften
- Kontinuität der Thematisierung von nicht-normativen Lebensweisen liegt bei uns selbst; diese Themen immer wieder aufgreifen.
- Homosexualität nicht nur in Bezug zu Sexualität setzen, sondern als Lebens- und Liebensweise thematisieren

- Wie viel müssen wir mit den Jungen gemeinsam haben, um als Verbündete erkannt zu werden? Oder reicht Wissen um ihre Situation und Empathie?

2.4. Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit Zukunft zu beschäftigen? – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Neue Wege für Jungs

(Referent: Olaf Stuve – Dissens e.V.)

Das bundesweite Projekt *Neue Wege für Jungs* wurde in den vergangenen fünf Jahren wissenschaftlich begleitet. War die erste Begleitung darauf ausgelegt, sich einen Eindruck darüber zu verschaffen, wie Projekte im Rahmen von *Neue Wege für Jungs* verbreitet sind und bei Jungen und Pädagogen und Pädagoginnen ankommen, so ist die zweite Phase von der Frage geprägt gewesen, was eigentlich konkret in den Angeboten der Jungenpädagogik passiert? Werden neue Wege für Jungs geebnet und gegangen oder werden alte Pfade ausgetreten. Wurden in der ersten Untersuchungsphase per Fragebogen quantitative Daten im größeren Maßstab erhoben und ausgewertet, so konzentrierte sich die zweite Phase mit der Frage nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen der Jungenpädagogik auf die Erhebung qualitativer Daten über Beobachtungen und Interview bzw. Gruppendiskussionen.
In diesem Text liegt der Fokus auf folgende Fragestellungen: 1. **Selbstbeschreibungen von Jungen**: Wie sind die Selbstbeschreibungen von Jungen bezüglich des Interesses an der Erprobung sozialer Tätigkeiten? Wie vielfältig sind die beruflichen Perspektiven der Jungen? Welchen Familienkonzeptionen hängen die Jungen an? Diese Selbstbilder der Jungen kontrastieren wir mit den **Jungenbildern von Pädagog_innen** (2.). Dabei haben wir vier Schemata pädagogischer Sichtweisen auf Jungen herausfinden können: a) Jungen machen zu wenig Erfahrungen in manchen Bereichen, b) Jungen fehlt es an Reife, c) Jungen fehlt es an vielfältigen Vorbildern und d) Jungen konkurrieren. Im Anschluss daran werden wir exemplarisch **„Spaß" als didaktische Funktion im Setting der Jungenförderung** problematisieren (3.). Im vierten Abschnitt werden **Empfehlungen für eine weitere Jungenförderung** benannt (4.), um in einem kurzen Fazit die Frage der Überschrift zu beantworten.

1. Selbstbeschreibungen von Jungen

Jungen haben ein breites Interesse an der Erprobung sozialer Tätigkeiten

Alle interviewten Jungen haben großes Interesse an der Erprobung sozialer Tätigkeiten. Alle Jungen, die freiwillig oder verpflichtend an einem Haushaltsparcours oder an einem Praktikum in einem sozialen Beruf (Pflegeheim, Kindergarten, Kinderkrippe, Krankenhaus) teilgenommen haben, berichten davon, dass es Spaß gemacht habe. Sie seien überrascht gewesen von ihren Kompetenzen, es sei schön gewesen, gebraucht zu werden, die Anerkennung, die ihnen von Klient_innen und Mitarbeiter_innen entgegengebracht wurde, hätten sie genossen, die Kinder

seien süß gewesen, für die berufliche Entscheidungen hätten sie etwas gelernt, etc.
Die Jungen, die sich zugunsten eines alternativen Angebots gegen ein Schnupperpraktikum in einem „Frauenberuf“ entschieden hatten, erklärten, dass sie beispielsweise gerne in einen Kindergarten gegangen wären, wenn sie gewusst hätten, dass das möglich gewesen wäre. Sie fühlten sich schlecht darüber informiert, was unter „Frauenberufe“ zu verstehen war.

Vielfalt bezüglich beruflicher Perspektiven

Die beruflichen Perspektiven von Jungen sind vielfältig. Zirka die Hälfte unter ihnen interessiert sich für männlich konnotierte Berufe; sie würden weiblich konnotierte Berufe zwar gerne erproben, aber nicht später ausüben. Neben einer weiteren großen Gruppe unentschlossener Jungen interessiert sich immerhin circa 1/8 der Jungen dezidiert für soziale Berufe. Im Folgenden einige repräsentative Stimmen von Jungen, die nicht nur geschlechtliche Konnotationen berücksichtigen:

> „Okay, also ich könnte mir das nicht vorstellen im Krankenhaus zu arbeiten. Weil ich lieber Zahnarzt werden will oder Anwalt.“ (Gymnasiast, Mittelstufe)
>
> „Ich find', Kindergärtner als Zivi ist schon gut, aber Kindergärtner als Job, das find ich nicht so gut. Ich finde das passt nicht so richtig. Das sind so viele Kinder und ich glaub', die Frauen machen das besser als die Männer. Ich hab noch nie mitgekriegt, wie ein Kindergärtner mit Kindern umgeht.“ (Gymnasiast, Mittelstufe)
>
> „Also ich kann‘s mir vorstellen, später da zu arbeiten, aber ich will nicht, weil ich fünf Jahre Abitur machen muss für so was, Erzieher. Das find ich scheiße. Fünf Jahre lang. Und ich verabschiede mich vom Interview.“ (Hauptschüler)
>
> „Interviewerin: Und dir, würd' dir das Spaß machen, später im Kindergarten zu arbeiten?
>
> Junge: Sehr sogar. Aber ich weiß nicht, vom Lohn her weiß ich nicht, wie das so ist. Aber eigentlich würd' ich versuchen, was anderes sein zu wollen. Was ärztliches oder Polizist oder so was in die Richtung, womit man auch anderen helfen kann.“ (Realschüler)
>
> „Junge 1: Und ich könnte mir auch ziemlich gut vorstellen, dass ich den Beruf ausübe, Erzieher im Kindergarten.
>
> Junge 2: Ja, ich weiß nicht, Erzieher ist auch was für mich. Ich will im Krankenhaus oder im Kindergarten, mir ist es egal, Hauptsache soziale Arbeit.“ (Realschüler)

Migrationshintergrund und soziale Schicht haben in unseren Ergebnissen bzgl. beruflicher Interessen insofern eine Rolle gespielt, als dass Jungen, die eine andere Schulform als das Gymnasium besuchen, sich stärker an sozialen Berufen interessiert zeigen. Jenseits von Fragen der asymmetrischen Verteilung auf die unterschiedlichen Schulformen hat sich Migrationshintergrund nicht als differenzierender Faktor erwiesen.

Verengung bezüglich Familienkonzeptionen mit Ausnahmen

In allen Gruppediskussionen haben die Jungen bezogen auf die Frage nach Zukunftsvorstellungen geäußert, dass sie heterosexuell heiraten und Kind(er) haben wollen. Zwei von den interviewten 53 Jungen können sich vorstellen, auch eine Zeit lang zur Kinderbetreuung zu Hause zu bleiben, wenn genug Geld da ist. Wenige von ihnen können sich vorstellen, Teilzeit zu arbeiten. Als Voraussetzung des Kinderkriegens nennt die überwältigende Mehrheit der Jungen, dass sie einen Job haben, mit dem sie ihre Familie ernähren können, sodass es der innerfamiliären Verhandlung frei überlassen ist, ob die Partnerin arbeitet oder nicht – deren Verdienst erscheint in den Sichtweisen der meisten Jungen als optionales Zubrot, woraus sich nicht zuletzt erklärt, weshalb beispielsweise der Erzieherberuf auch von manchen inhaltlich deutlich interessierten Jungen als nicht einkommensstark genug empfunden wird. Mehrere der Jungen präferieren eine traditionelle Rollenverteilung, ohne dabei gleichstellungsfeindlich sein zu wollen. Folgende Dialogpassage zeigt exemplarisch, wie mit den Ambivalenzen der Jungen tendenziell eine Traditionalisierung von Familien- und Geschlechtervorstellungen einhergeht:

„Junge 1: Und auch so zwei Kinder, einen guten Job, damit man die Familie ernähren kann und ein großes Haus.

Interviewerin: Und wie ist das, wenn eure Frau auch arbeiten will?

Junge 2: Find' ich eigentlich nicht unbedingt so schlimm, aber, ja. Ich find' das nicht unbedingt so schlimm.

Junge 3: Also, wenn meine Frau arbeiten gehen will, dann halt entweder nur morgens oder mittags, weil wenn ich auch abends um Sechs oder so nach Hause komm, (lachend) bisschen Zeit für sich haben.

Junge 1: Ja, mir würde das auch nicht, wär nicht schlimm, wenn meine Frau arbeiten gehen würde, aber ich würd‘s halt schöner finden, wenn sie zu Hause auf die Kinder, halt auf die Kinder aufpassen würde.

Interviewerin: Das heißt, ihr selbst habt keine Lust, auf die Kinder aufzupassen?

Junge 1: Es geht.

Junge 2: Ist ja nicht unbedingt so schlimm, aber ich würde schon lieber arbeiten gehen. Ich weiß nicht, ich denke, das ist auch irgendwo der Männerjob. Okay (lachend) ich bin jetzt nicht irgendwie frauenfeindlich oder so (lacht), aber ich denk' auch, ich würde schon irgendwie arbeiten, weil ich hab' jetzt keine Lust die ganze Zeit zu Hause rumzuhocken und auf die Kinder aufzupassen.

Junge 2: Ja, ich will jetzt nicht so den ganzen Tag, dass ich meine Kinder nie sehe,

irgendwie arbeiten und dass ich dann nie frei kriege oder so. Ma guck'n. Is ja auch noch 'ne Weile hin."

Auf interessante Weise zeigt sich in dieser Passage, wie die Jungen einen eindeutigen Gleichstellungsbezug vertreten, der dann aber zu nicht mehr führt, als dass sie die imaginierte Ehefrau oder Lebenspartnerin zu nichts zwingen wollen. Sie wünschen sich irgendwie auch Zeit mit ihren Kindern zu verbringen. Bei vielen besteht eine eindeutige Karriereorientierung, die eine praktische Vereinbarkeit dieser drei Ansprüche schwierig werden lässt und in der Zukunftsvorstellung eher zu einer traditionellen Aufgabenteilung zwischen ihnen als Mann und ihrer zukünftigen Partnerin führt.
Desto näher mit den Jungen an der aktuellen Lebenswirklichkeit gearbeitet wird, desto weniger traditionelle Vorstellungen werden dabei von ihnen entwickelt; desto abstrakter und weiter weg, desto größer ist die Traditionalisierungs-Tendenz.

2. Jungenbilder von Pädagog_innen

Nach diesem kursorischen Einblick in die Vorstellungen der Jungen zu den genannten Fragestellungen soll im folgenden Abschnitt auf die Bilder der Pädagog_innen über die Jungen eingegangen werden. Aus der Kontrastierung der Selbstrepräsentationen der Jungen mit den Fremdbildern der Erwachsenen resultieren jeweils unterschiedliche Spannungsverhältnisse mit unterschiedlichen pädagogischen Folgewirkungen, die wir hier nur andeuten können.

Bild A: Jungen machen zu wenig Erfahrungen in manchen Bereichen

Jungen – so das das Bild der Pädagog_innen, kommen nicht unbedingt auf die Idee, dass Tätigkeiten im sozialen Bereich etwas für sie sein könnten, weil der „ja eher weiblich konnotiert ist". Die pädagogische Folgerung aus dieser Vorstellung läuft darauf hinaus, Jungen die Möglichkeit zu schaffen, entsprechende Erfahrungen „nachholen" oder ganz einfach machen zu können. „[D]adurch, dass sie regelmäßig in soziale Einrichtungen gehen, wachsen auch ihre sozialen Kompetenzen", so die einfache und einleuchtende Konsequenz. Die Intention ist, den Jungen in bestimmten Bereichen „also speziell den männlichen Schülern, eine Welt zu offerieren, die sie teilweise nicht kennen."
Begründet wird das Bild zum Teil mit der eigenen Erfahrung und dem retrospektiven Wunsch, es in der eigenen Jugend selbst anders ermöglicht bekommen zu haben

„Als ich selber in dem Alter war, hatte ich auch überhaupt gar keine Ahnung von den Dingen (Bügeln, Essenspläne machen, Geschenke packen ...) und als ich dann ausgezogen bin, bin ich da wirklich ins kalte Wasser gesprungen – und so kalt muss das Wasser ja nicht

sein.“ (Realschullehrer)

Dieses Bild der Pädagog_innen korrespondiert mit den Selbstbeschreibungen der Jungen auf der Ebene der Interessen an sozialen Tätigkeiten, wobei sich der Grad realer Erfahrungslosigkeit beispielsweise bei Haushaltstätigkeiten oder im Umgang mit kleinen Kindern individuell ausdifferenziert. Die Jungen formulieren Interesse an für sie neuen Tätigkeitsbereichen unabhängig davon, ob sie sich vorstellen können, an diesen berufliches Interesse entwickeln zu können oder auch nicht (vgl. S. 2), und bemängeln, dass es für solche Erfahrungen im schulischen Alltag wenig Raum gibt.

Bild B: Jungen fehlt es an Reife

„Mit den Jungen der 9. Klasse kann man zum großen Teil Schnupperpraktika in Frauenberufen nicht machen, da gibt es zu viele Widerstände, die sind noch nicht so weit. Es wurde allen angeboten und vier machen das gerade, weil sie’s gerne wollen, aber da gehört Mut zu, die werden als schwul und so bezeichnet.“ (Gymnasiallehrer)

Die hier formulierte Vorstellung, dass die Schüler eines 9. Jahrgangs „nicht so weit“ seien, um Schnupperpraktika in so genannten Frauenberufen zu machen, kollidiert zumindest mit dem von uns weiter oben beschriebenen Interesse der Jungen an den damit verbundenen Tätigkeiten.

Mit der Erklärung des Lehrers wird ein von ihm wahrgenommenes Desinteresse hingenommen und nicht weiter hinterfragt. Damit wird auch darauf verzichtet Angebote zu schaffen, die es den Jungen – oder zumindest einigen Jungen – ermöglichen, Interesse zu entwickeln und zu formulieren. Vielmehr werden eigene Vermittlungsstrategien als mögliche Gründe für das Desinteresse der Jungen unhinterfragbar gemacht.

Zu möglichen problematischen Vermittlungsstrategien zählen in diesem Fall einerseits mangelnde Informationen darüber, um welche Berufe und damit verbundenen Tätigkeiten es sich überhaupt handelt. So haben die Jungen mit Frauenberufen spontan ausschließlich niedrig qualifizierte und von ihnen als ausbeuterisch empfundene Berufe oder Jobs assoziiert. Außerdem ist die Bezeichnung „Frauenberufe“ dann problematisch, wenn die Bezeichnung nicht selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht wird: Soll gerade die vergeschlechtlichte gesellschaftliche Arbeitsteilung zum Thema gemacht werden – und hierfür ist Zeit und inhaltlich-pädagogische Kompetenz nötig – kann die Verwendung des Begriffs durchaus Sinn machen. Bleibt der Begriff allerdings pädagogisch unbearbeitet stehen, fungiert er als gesellschaftlicher Platzanweiser: Ein „richtiger“ Junge interessiert sich nicht für diese Berufe, sondern muss erst dazu ermutigt werden. Interesse an diesen Berufen ist daher für einen „richtigen“ Jungen etwas Anormales. Die Jungen geraten dadurch in eine (Zwei-) Geschlechterfalle, die es ihnen erschwert, ihr mögliches Interesse an Beruf oder Tätigkeit und die dahingehend gerichteten Erwartungen der Pädagog_innen mit den nahegelegten

Geschlechtervorstellungen zu verbinden. Sollen die Jungen also einfach zu Schnupperpraktika in weiblich konnotierten Berufen ermutigt oder verpflichtet werden, dann empfiehlt sich die Verwendung beschreibender Begriffe wie „soziale Berufe“, „Dienstleistungsberufe“ etc.
Zu guter letzt wird gar nicht mehr überlegt, was andere Gründe sein könnten, die Jungen einengen. So spricht der Lehrer in dem Zitat zwar den Peergruppendruck an, in dem er darauf hinweist, dass es schon einen gewissen Mut braucht, ein Schnupperpraktikum zu machen, da diejenigen Jungen „als schwul und so bezeichnet“ würden, benennt es aber nicht mehr als Peergruppendruck, sondern macht aus diesem Problem, das auf männliche Normierungspraxen hinweist, ein entwicklungspsychologische Problem des „die sind noch nicht so weit“.
Dieses Bild bewahrheitet sich bei den interviewten Jungen nicht. Bei angemessener Vermittlung der Möglichkeiten zeigen sich alle unsere Interviewpartner alters- und schulformübergreifend interessiert an der Erprobung sozialer Tätigkeiten. Dies bestätigt sich auch einerseits bei der großen Zusprache im beobachteten freiwilligen Angebot und andererseits im positiven Echo der Teilnehmenden eines verpflichtenden Angebots für alle Jungen der 7. und 8. Klassen.

Bild C: Jungen fehlt es an vielfältigen Vorbildern

In diesem Bild finden sich wichtige und zugleich hochproblematische Anteile wieder, wie sie in den Debatten um Jungenarbeit häufig vorzufinden sind. Zum einen wird konstatiert, dass die gesellschaftlichen Anforderungen an Jungen/Männer immer widersprüchlicher werden. Exemplarisch fasst das ein Interviewpartner folgendermaßen zusammen:

> „Wenn ich mich jetzt entscheide hart zu sein, dann heißt es, du bist nicht weich genug, entscheide ich mich empathisch zu sein, für Kinder zu sein, dann ist man ein Softie und Weichei.“

Jungen, so das Bild von Teilen der Jungenarbeit, würden auf diese Anforderungen mit Traditionalisierung reagieren. Der Grund für diese Reaktion sei der Mangel an vielfältigen Männervorbildern, was durch das Angebot der Jungenförderung ausgeglichen werden soll. Als wichtiger Ansatzpunkt der pädagogischen Arbeit mit Jungen wird daraus „also dieser Mann-zu-Mann Kontakt“ abgeleitet, wodurch die Jungen Vorbilder erleben sollen. Auf diese Weise findet eine bedeutsame Verschiebung von den Interessen und Erfahrungen der Jungen, die in den Hintergrund treten, hin zu der Person des Pädagogen, die in den Vordergrund tritt, statt. Der Jungenarbeiter selbst wird zum Zentrum der Jungenarbeit gemacht.
Diese Sichtweise ist schwierig mit den Selbstaussagen der Jungen abzugleichen. Verschiedene Aspekte dieses Bildes von Pädagogen über Jungen erweisen sich allerdings als problematisch. Zunächst haben wir die angenommene Traditionalisierung bei den Jungen bzgl. gegenwartsbezogener Tätigkeiten nicht beobachten können. Vielmehr schien eine Traditionalisierung der Vorstellungen der Jungen in manchen Fällen gerade erst durch

bestimmte pädagogische Interventionen hervorgerufen. Dies ging zumeist damit Hand in Hand, dass die Interessen und Erfahrungen der Jungen in den Hintergrund gerückt wurden und die Person des Jungenarbeiters mit seinen Themen in den Vordergrund rückten.

3. Spaß als didaktischer Einsatz

Eine der bereits beschriebenen Annahmen, wie sie von Seiten mancher Pädagog_innen zu hören sind, ist, dass die Jungen an einer ernsthaften Beschäftigung mit den Themen soziale Kompetenzen und Tätigkeiten sowie Zukunftsplanung kein Interesse hätten. In den beobachteten Angeboten wurde – als Konsequenz dieser Annahme – auf einen bestimmten didaktischen Einsatz von Spaß zurückgegriffen, der als Überlistungsstrategie bezeichnet werden kann. Auf diesen Einsatz soll eingegangen werden, da wir annehmen, dass es sich dabei um ein relativ verbreitetes Motiv handelt.

Hier soll nicht grundsätzlich gegen Spaß in der Arbeit mit Jugendlichen oder Jungen argumentiert werden. Spaß kann für eine angenehme Lernatmosphäre sorgen, die Arbeit auflockern, Entlastungsmöglichkeiten bieten und zum Aufbau positiver Kontakte zwischen pädagogischen Professionellen und Kindern bzw. Jugendlichen (auch untereinander) führen.

Auffällig war jedoch, dass unter den Spaßstrategien jene dominant waren, die traditionelle Männlichkeit bestätigen, nämlich (Hetero-) Sexualisierungen, auf Konkurrenz und Härte angelegte Spiele und die Betonung von Schlagfertigkeit. Häufig fanden die Jungen die Spaßangebote zunächst bei weitem nicht so spaßig wie die Jungenarbeiter. Beispielsweise reagierten die Jungen nicht interessiert, als ein Jungenarbeiter ohne Anlass seitens der Jungen während der Erklärung eines Rollenspiels anmerkte, dass damit keine BDSM-Rollenspiele wie Herr und Sklavin oder so gemeint seien. In einer anderen Situation sollten die Jungen Studiengänge nennen, in denen sie bei der Partnerinnensuche sehr erfolgreich wären. Auf eine offensichtliche Ratlosigkeit der Jungen über die geschlechtlichen Verteilungsquoten von Studiengängen, beharrte der betreffende Jungenarbeiter auf diesem Ratespiel mit der Bemerkung, dass sie mal darüber nachdenken sollten, wo sie besonders einfach eine Freundin finden würden, weil in dem Studiengang besonders viele Frauen und besonders wenig konkurrierende Männer studieren würden. Die Jungen waren in beiden Fällen deutlich weniger an (Hetero-) Sexualisierungen, dafür deutlich mehr an berufsbezogenen Informationen bzw. ernsthaften inhaltlichen Auseinandersetzungen interessiert als die Jungenarbeiter.

Neben der Tatsache, dass diese Spaßstrategien in ihrer beobachteten Einseitigkeit traditionelle Männlichkeitsmuster stärken und denjenigen Jungen Schwierigkeiten bereiten, die diesen nicht entsprechen, drängt sich der Gedanke auf, dass durch diese Form des Einsatzes von Spaß eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den benannten Themen eher verhindert wird, obwohl

die Jungen sich eine solche dringlich wünschen. So gaben Jungen bei solchen Einheiten oder Angeboten auch an, den Sinn nicht verstanden zu haben, während Einheiten mit praxisbezogenen Erfahrungen oder ernsthafter Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema besser bewertet wurden.

4. Gelingensbedingungen von Angeboten

Aus den bisherigen Darstellungen sollen einige Schlussfolgerungen gezogen werden.
Angebote für Jungen, die darauf angelegt sind, deren Zukunftskompetenzen zu stärken, sollten an unmittelbare für die Gegenwart relevante Fragestellungen und Kompetenzen gekoppelt sein. Jungen formulieren oftmals Interessen an jenen konkreten Angeboten, in denen sie Erfahrungen machen können, die ihnen aus welchen Gründen auch immer bis dahin verwehrt gewesen sind. Diese Angebote können von Schnupperpraktika bis zum Üben haushaltspraktischer Tätigkeiten reichen. Erfahrungen machen ist ein zentraler Aspekt. Manche Jungen reden dann auch gerne über diese Erfahrungen, anderen reicht die praktische Erfahrung aus. Gibt es ein Angebot zur verbalen Reflektion der gemachten Erfahrungen, sollte darauf geachtet werden, dass diese nicht wieder in das Muster der Aufteilung in Geschlechterreviere verfallen.
Manche Jungen äußern über gegenwartsbezogene Erfahrungen hinaus ein hohes Interesse an Informationen und Auseinandersetzungen zum Thema Zukunft (Berufswahl, Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche etc.) und bemängeln, dass es hierfür zu wenige Angebote gibt, andere steigen dahingegen direkt aus, wenn es entweder zu abstrakt wird oder aber in Themenbereiche geht, in denen sie mit ihrer gesellschaftlich bedingten Chancenlosigkeit konfrontiert werden.
Die Aufteilung der Angebote in Jungen- und Mädchenangebote leuchtet den Jungen nicht leicht ein. Die Dramatisierung von Geschlecht durch die Angebote läuft hohe Gefahr von Stereotypisierung bzw. Unverständnis. Dies spricht nicht prinzipiell gegen Jungen- und Mädchenangebote, allerdings braucht es hierfür ein gutes Konzept und Zeit, um die Dramatisierung zu erklären und wieder in ent-dramatisierte Erklärungsweisen zu überführen. Unter Dramatisierung wird in der Fachliteratur die explizite Betonung und Bezugnahme auf Geschlecht verstanden; beispielsweise, indem geschlechtliche Zugehörigkeit expliziert oder zur Grundlage von (monoedukativen) Gruppeneinteilungen gemacht wird. „Entdramatisierung“ hingegen zielt auf die Individualisierung, Differenzierung und die Berücksichtigung der Unterschiedlichkeiten unter Jungen (und unter Mädchen) sowie weiterer Kategorien sozialer Ungleichheit und begreift Geschlechterkompetenz eher als Reflexionswissen. Paradoxerweise wirkt die Aufteilung in Mädchen- und Jungengruppen in der Regel dramatisierend, und dennoch

kann die konkrete Arbeit in Jungen- und in Mädchengruppen auch besonders geeignet sein, Räume zur Entdramatisierung von Geschlecht zu schaffen.

Widerstreitend stellt sich die Diskussion über die Frage dar, ob Angebote freiwillig oder verpflichtend sein sollten. Hier haben wir beobachtet, dass verpflichtende Schnupperpraktika für gesamte 7. und 8. Jahrgänge sehr unproblematisch erschienen und wenig Widerstände bei den Jungen hervorriefen. Anders jedoch bei der freiwilligen Option ein Schnupperpraktikum in einem so genannten „Frauenberuf", wo die Gefahr der Verbesonderung (othering) durch die Peer Group besonders hoch erschien. Die Jungen, die Interesse an einem Praktikum formulierten, liefen Gefahr, homophoben Zuschreibungen ausgesetzt zu werden. Verpflichtung bietet also die Möglichkeit, Neues auszuprobieren, ohne in einen Konflikt mit Peergroup-Druck und tradierten Männlichkeitsvorstellungen zu geraten. Allerdings ist hierbei wichtig, dass hier nicht defizitorientiert argumentiert wird, da ansonsten Verpflichtung eher mit Bestrafung assoziiert wird.

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang auch die Vermittlung und Benennung von z.B. den Berufen, um die es in den Schnupperpraktika gehen soll. So kann die Bezeichnung „Frauenberufe" die Reaktion hervorrufen, dass die Jungen meinen qua Bezeichnung nichts mit diesen Berufen zu tun haben zu können bzw. Interessebekundungen von der Peergroup sanktioniert werden. Die Bezeichnungen bedürfen also Erklärungen. Außerdem sollte konkretisiert werden, welches Spektrum mit den Berufsbezeichnungen gemeint ist. Geht es beispielsweise ausschließlich um pflegerische und soziale Berufe, dann sollte dies auch in der Bezeichnung zum Ausdruck kommen.

Umstritten war in den Gesprächen mit den Expert_innen die Frage nach dem „richtigen Alter" der Jungen, in denen ihnen Schnupperpraktika oder andere Formate zur Beschäftigung mit Berufs- und Zukunftsplanung angeboten werden sollten. Manchen waren die Schüler des 9. Jahrgangs noch zu jung (Gymnasialschüler), andere fanden angemessene Angebote für Schüler der 5. Klasse bereits richtig. Was uns in diesem Zusammenhang wichtig erscheint ist, dass bei allen Schülern, egal welchen Alters, die Vorstellungen über Zukunft in der Regel stereotypisierende Effekte mit sich gebracht haben. Wenn jedoch Fragen bearbeitet wurden, die sowohl für ihre gegenwärtige Situation wie auch für die Zukunft eine Rolle spielten, dann waren die Jungen an den Aufgaben, Tätigkeiten, Anforderungen interessiert. Eine Zuordnung von Tätigkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem Geschlecht hat kaum eine Rolle gespielt.

Die Dreigliedrigkeit des bundesdeutschen Schulsystems hat negative Effekte für die Angebote der Berufsorientierung für Jungen im Rahmen von Neue Wege für Jungs und erfordert die Aufmerksamkeit, dass den Jungen auch realistische Perspektiven eröffnet werden sollen, ohne die Selektionseffekte selbst zu wiederholen. Das heißt, wenn Jungen beispielsweise ein Schnupperpraktikum in Kitas angeboten wird, dann muss auch mit bedacht werden, dass die Ausbildung zum Erzieher mittlerweile oftmals Abitur verlangt. Daher sollten im Informationsteil

über die Ausbildungswege auch verschiedene Berufe im selben Feld aufgezeigt werden.
Für die Betreuung von Praktika an den Praktikumsstellen haben wir die Beobachtung gemacht, dass die Jungen in Kitas einen eher leichteren Zugang zu den Kindern hatten als beispielsweise im Altenheim zu alten Menschen. Hieraus ergeben sich Konsequenzen für die Erfordernisse einer Praktikumsbetreuung. Soll mit dem Praktikum nicht nur das Interesse an Fürsorge-Tätigkeiten im privaten Bereich geweckt sondern auch die Berufswahl tangiert werden, erfordert eine Praktikumsbetreuung auch Informationen über Berufsbild und –alltag, bestenfalls in einem ernsthaften Gespräch über schöne und schwierige Seiten des Berufs.
Zu guter Letzt ist eine Einbettung der einzelnen Angebote in das Netzwerk von Neue Wege für Jungs ein Faktor, der ein Gelingen des Angebots fördert. So haben wir beobachten können, dass beispielsweise die Nutzung der Materialien von Neue Wege für Jungs vor Ort sehr hilfreich ist. Hervorzuheben ist dabei neben dem Haushaltsparcours der Film „Eigentlich wollten ich Fußballprofi werden“, dessen Einsatz wir verschiedentlich beobachtet haben und der von Jungen- wie von Pädagog_innen-Seite durchgehend positiv eingeschätzt wurde und teilweise eher auf soziale Kompetenzen ausgelegte Angebote aus Sicht der Jungen vorteilhaft durch Berufsinformationen ergänzt hat.

5. Fazit

Den Beobachtungen der zweiten Phase der wissenschaftlichen Begleitung von Neue Wege für Jungs folgend, zeigen Jungen häufig ein großes Interesse daran, neue Erfahrungen machen zu können. Es liegt ein großes Potenzial für jungenpädagogische Angebote darin, diese Interessen aufzugreifen und mit ihnen zu arbeiten.
Auf Seiten von Jungenarbeitern scheint jedoch allzu häufig eine gegenläufige Annahme – Jungen hätten prinzipiell kein Interesse an Fragen der Berufs- und Lebensorientierung – dominant zu sein. Daraus leiten sie eine Art Überlistungspädagogik ab, die viel Energie darauf verlegt, mit spielerischen Methoden und spaßigen Angeboten die Jungen auf eine ‚richtige Spur‘ zu bringen. Auf diesen Verwirrungen wird viel Zeit vertan, die für ernsthaftere Auseinandersetzungen über die gestellten Fragen fehlt. Dieses Fazit soll als Aufforderung an Jungenpädagog_innen angesehen werden, die Interessen der Jungen ernst zu nehmen und eine subjektorientierte Jungenpädagogik an die Stelle einer Überlistungsstrategie zu setzen.

2.5. Jungenarbeit – Wie fange ich an? Erste Schritte zu einer veränderten Praxis

(Referent: Bernard Könnecke – Dissens e.V.)

Im Workshop wurden in einem Einstiegsvortrag zunächst mögliche Herangehensweisen an die niedrigschwellige Implementierung geschlechterreflektierter Jungenarbeit in die praktische pädagogische Arbeit in Einrichtungen vorgestellt. Danach wurden methodische Anregungen präsentiert und gemeinsam diskutiert, anschließend erfolgte die Vorstellung diverser pädagogischer Materialien.

Thesenartiger Einstiegsvortrag:

Jungenarbeit – Wie fange ich an? Erste Schritte zu einer veränderten Praxis.[1]

– Klein anfangen.
– Thema und Methode genau überlegen.
– Konflikte riskieren.
– Homogenisierungen vermeiden.
– Vielfältige Seiten von Jungen fördern.
– Unterschiedliche Lebenslagen von Jungen einbeziehen.
– Nichtheterosexuelle Lebensweisen offensiv thematisieren.
– Opfererfahrung von Jungen thematisieren.
– Jungenarbeit initiiert Bildungsprozesse bei Jungen.
– Da muss ein Mann 'ran – oder besser gerade nicht!?
– Mann-Sein allein ist kein Programm.
– Männer in die pädagogische Arbeit – aber bitte mit Qualifizierung.
– Ab und zu den Blick auf die Fernziele richten.

Beispiele niedrigschwelliger praxisbezogener Umsetzungsmöglichkeiten geschlechterreflektierter Jungenarbeit in der Einrichtung

Runde mit Gefühlsbarometer

Vielen Jungen mit starker Orientierung an traditionellen Männlichkeitsbildern fällt es schwer,

[1] Die Thesen basieren auf meinem Text „Jungenarbeit konkret. Erste Schritte zu einer veränderten Praxis.", erschienen in: Klein, Christine/Schatz, Günther (Hg., 2010): Jungenarbeit präventiv! Vorbeugung von sexueller Gewalt an Jungen und von Jungen. München. S. 47-53.
Eine frühere Fassung des Textes wurde für die Dokumentation des 2. Berliner Fachtags Jungenarbeit ausgearbeitet und enthält weiterführende Anmerkungen und Schlussfolgerungen sowie Literatur- und Materialienempfehlungen, die hier nicht wiederholt werden sollen. Dieser Text kann unter http://www.dissens.de/de/dokumente/dissens-jungenfachtag-sept2008.pdf. heruntergeladen werden.

ihre Gefühlslagen auszudrücken. So wird die Frage „Na, wie geht's Dir heute?" häufig mit einem neutralen „Gut!" im Sinne von „Alles o.k.!" beantwortet. In der Sozialen Gruppenarbeit bei Dissens e.V. haben wir die altbekannte Methode der „Is'was-Runde" zu Beginn der Gruppenstunden etwas verändert: Der Junge, der den herumzugebenden Stein (oder Ball o.ä.) in der Hand hält, ist gebeten, der Gruppe zu erzählen, wie es ihm jetzt gerade geht. Zur Vereinfachung nutzen wir ein Gefühlsbarometer, das auch einfach gemalt an der Wand hängen kann: 1 ist ganz schlecht, 10 ist supertoll. Dazwischen sind viele Stimmungen möglich. Die Antwort beginnt also meistens mit einer Zahl, die dann erläutert wird. Wenn nur eine Zahl genannt wird, kann nachgefragt werden: Warum ist bei Dir heute nur 3? Darauf kann, muss aber nicht geantwortet werden. Wenn im Verlauf des Erzählens deutlich wird, dass die Stimmung gerade besser oder schlechter ist, als anfangs mit der Zahl ausgedrückt wurde, kann die Zahl jederzeit korrigiert werden.
Ziele: Diese Variation der Einstiegsrunde unterstützt Jungen darin, die eigenen Gefühle wahrzunehmen und sie anderen mitzuteilen und die Mitteilungen der anderen Gruppenteilnehmer wahrzunehmen. Dies ist auch für die konkrete Gruppenstunde sinnvoll, weil so alle voneinander erfahren, mit welchen Gefühlslagen sie jeweils da sind.

Dazu ein Beispiel aus der Praxis: X. benennt als seine Stimmung 5 bis 6, ganz o.k.. Er erläutert dann seinen Tag und teilt dabei mit, dass er am Vormittag aus dem Unterricht verwiesen wurde, nachdem er seine Lehrerin mehrfach heftig provoziert hatte. Jetzt hat er eine Konferenz und möglicherweise eine längere Suspendierung vom Unterricht zu erwarten, da er sich schon mehrfach ähnlich verhalten hatte und ihm im Wiederholungsfall Sanktionen angedroht worden waren. X. hat sich noch nicht getraut, seiner Mutter zu berichten, was jetzt auf ihn zukommt. Im Gespräch in der Runde korrigiert er seine Stimmungszahl langsam nach unten. Er selbst und alle anderen Gruppenteilnehmer haben etwas besser verstanden, dass X. gerade unter starkem Druck steht und deshalb nicht so gut drauf ist.

Mach's mit! Der Jugendtreff sucht das Super-Kondom-Werbeplakat!
Mit den Plakat- und Postkartenserien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) lässt sich gut zu Kondomen arbeiten. Wir veranstalten z.B. einen Wettbewerb, bei dem das beste Kondomplakat gekürt werden soll. Dies geht am einfachsten per Akklamation. Ein Mann (oder mehrere Personen) aus dem pädagogischen Team trägt ein Plakat nach dem anderen am Publikum vorbei, und per Applausometer wird festgestellt, welche Plakate ins Finale kommen. Das Finale ergibt dann die von der Gruppe ausgewählten besten Plakate, die natürlich jetzt in der Einrichtung aufgehängt werden.
Hier sind viele Variationen denkbar. Wichtig ist jedoch, dass immer die Plakate und nicht Teilnehmende in den Wettbewerb treten. Das ganze Setting sollte nicht zu ernsthaft gestaltet

werden, sondern eher einen niedrigschwelligen Show-Charakter haben. Sexualpädagogik darf Spaß machen!

Ziele: Kondome und damit ihre Nutzung werden außerhalb sexualpädagogischer Einheiten zum Thema gemacht. Die Präsenz in der Einrichtung, der spielerische Umgang mit den Werbematerialien durch Pädagog_innen und Jugendliche unterstützt einen positiven Bezug auf Kondome und männliche Verantwortung für Schwangerschaftsverhütung und Infektionsprävention. Es werden Anknüpfungspunkte für mögliche weiterführende Gespräche geschaffen.

Materialien: Auf der Seite der BzgA können verschiedene im weitesten Sinne sexualpädagogische Materialien bestellt werden. Die Plakate der Serie „klassisch" finden sich unter http://www.bzga.de/infomaterialien/machs-mit-kampagne-klassisch-plakate-und-aufkleber/. Die BzgA bietet auch Postkarten an, die zur eigenen Entwicklung weiterer Plakatmotive auffordern.

Filme als hilfreiches Mittel der geschlechterreflektierenden Jungenarbeit

Manchmal kann es sinnvoll sein, die notwendigen Thematisierungen der Beschäftigung von Jugendlichen mit Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen mit filmischen Mitteln zu unterstützen. Das hat u.a. den Vorteil, dass Jungen dabei zuschauen können, wie andere sich mit inneren Konflikten beschäftigen, die vielleicht auch mit ihnen selbst zu tun haben, die Thematisierung aber zunächst auf der filmischen Ebene und damit bei anderen (fiktiven) Personen verbleibt. Nach der Vorführung kann (aber muss nicht!) das Gespräch gesucht und gefragt werden: Kennt Ihr ähnliche Situationen?

Eine kleine Auswahl geeigneter Filme für die Auseinandersetzung mit tradierten Geschlechterbildern:

- The Beautiful Thing
- Billy Elliot – I will dance (Analyse von Olaf Stuve in der Dokumentation des 2. Berliner Fachtag Jungenarbeit, siehe unter http://www.dissens.de/de/dokumente/dissens-jungenfachtag-sept2008.pdf, Filmheft unter http://www.film-kultur.de/filme/billy_elliot.html)
- Kick it like Beckham
  (Filmheft unter http://www.bpb.de/publikationen/AZ7W3Y,0,Kick_it_like_Beckham.html)
- Netto
- Sommersturm
  (Filmheft unter http://www.bpb.de/publikationen/P8FRCP,0,Sommersturm.html)
- Status Yo
  (Filmheft unter http://www.bpb.de/publikationen/A46T74,0,Status_Yo!.html)

Geschlechtergerechte Sprache

Die Haltung von Pädagog_innen und die Ziele geschlechterreflektierter Jungenarbeit müssen sich in der Benutzung einer geschlechtergerechten Sprache adäquat ausdrücken. Das bedeutet, dass die männliche Form (z.B. Sozialarbeiter) nicht annähernd ausreichend eine vorhandene Gruppe von Sozialarbeiter_innen (oder Erzieher_innen) in ihrer Vielfalt beschreiben kann. Deshalb sollte sie ersetzt, erweitert, variiert, verdreht werden. Der Fantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt.

In diesem Beitrag wird der Unterstrich benutzt, wenn Gruppen unabhängig von ihrem Geschlecht benannt werden (z.B. Pädagog_innen). Dies soll auf den Zusammenhang von Sprache, Geschlecht und Repräsentation hinweisen und der normativen Zweigeschlechtlichkeit, die nur Frauen und Männer umfasst, entgegenwirken. Der Zwischenraum verweist auf die vielen Menschen, die sich keinem dieser beiden Geschlechter (ganz) zuordnen wollen oder können. An den Stellen, wo ausdrücklich Männer oder Jungen(-gruppen) gemeint sind, wird auf den Unterstrich zumeist verzichtet.

Es ist kein unwichtiges oder gar nerviges Nebenthema, wenn Menschen versuchen, auf Genauigkeit bei der Benutzung einschließender Benennungen zu achten. Gerade männliche Pädagogen können hier ihrer Verantwortung gerecht werden und Jungen (und Mädchen) durch die Benutzung geschlechtergerechter Sprache vorleben, dass die inklusive Wahrnehmung vieler möglich ist.

Anhang:

Die Berliner Fachrunde Jungenarbeit

In der „Berliner Fachrunde Jungenarbeit“ arbeiten Vertreter der zwölf Bezirke Berlins mit dem Ziel, die geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen in Berlin voranzubringen. Informationsaustausch, Vernetzung, gemeinsame Projekte und Veranstaltungen sollen die Jungenarbeit entwickeln. Wir sehen es als unsere Aufgabe an, bestehende Projekte zu beraten und Männer und Frauen in Einrichtungen und Verwaltungen zu ermutigen, in die aktive Auseinandersetzung mit Jungen, ihren Wünschen und Hoffnungen, ihren Fragen und Problemen zu gehen. Wir sehen es ebenso als unsere Aufgabe an, die Verbesserung der strukturellen Ausstattung der Jungenarbeit im Land Berlin voranzubringen. Wir leisten Unterstützung bei der Umsetzung fachlicher Standards (verbindlich niedergelegt in den „Berliner Leitlinien geschlechtsdifferenzierter Mädchen- und Jungenarbeit“ und im „Handbuch Qualitätsmanagement der Berliner Jugendfreizeitstätten“) in Einrichtungen, Projekten und Maßnahmen der Berliner Jugendhilfe – zum Beispiel durch diesen Fachtag.
Gemeinsam mit der Fachrunde „Quo vadis Mädchenarbeit“ setzen wir uns seit geraumer Zeit für die Einrichtung einer „Berliner Fachstelle Geschlechterbewusste Mädchen- und Jungenarbeit“ ein.

Kontakt: Heiko Rolfes Tel.: (030) 9 02 91 51 04
Mail: haiko.rolfes@charlottenburg-wilmersdorf.de

Referent_innen:

Dr. Detlef Pech
ist Professor für Grundschulpädagogik/Lernbereich Sachunterricht an der Humboldt-Universität Berlin. Er ist seit 20 Jahren in der Forschung zu Männlichkeiten und der Jungenarbeit tätig.

Koray Yılmaz-Günay
ist Vorstandsmitglied des Vereins Gays & Lesbians aus der Türkei Berlin-Brandenburg e.V. (GLADT).

Michael Hackert
ist Mitarbeiter beim Dissens e.V. Die Schwerpunkte seiner Arbeit dort liegen in den Bereichen Hilfen zur Erziehung, Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Fortbildung.

Marek Spitczok von Brisinski
ist Mitarbeiter beim Projekt „berliner jungs" des HILFE-FÜR-JUNGS e.V. Seine Schwerpunkte sind theatertherapeutische Ansätze, klienten- und traumazentrierte Beratung, Jungenarbeit und Prävention von sexueller Gewalt an Jungen.

Wolfgang Werner
ist Ansprechpartner für Jungs beim Projekt „berliner jungs". Er ist Mitbegründer des SUB/WAY Berlin e.V.

Caro Köhler
ist Mitarbeiterin beim Verein Gays & Lesbians aus der Türkei Berlin-Brandenburg e.V. (GLADT).

Olaf Stuve
ist wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Dissens e.V. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Gender und Bildung, Gender und Gewaltprävention sowie Intersektionalitätsforschung.

Bernard Könnecke
ist beim Dissens e.V. wissenschaftlicher Mitarbeiter in den Bereichen Jungenarbeit, politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Fortbildung. Zurzeit ist er in dem Projekt Jungenarbeit und Schule tätig.