

JUNGE* JUNGE

Geschlechterreflektierte
Jungen*arbeit in Neukölln

GESCHLECHTERREFLEKTIERTE JUNGEN*ARBEIT IN NEUKÖLLN STÄRKEN!

Auswertungen, Grundlagen, Perspektiven



IMPRESSUM

PROJEKT JUNGE, JUNGE* - GESCHLECHTERREFLEKTIERTE ARBEIT MIT JUNGEN IN NEUKÖLLN STÄRKEN!

Texte rund um diskriminierungssensible Jungen*arbeit und die Schwierigkeiten auf dem Wege.

© cultures interactive e.V., 2022

V.i.S.d.P: Silke Baer

ISBN 978-3-910458-00-0

HERAUSGEBER

cultures interactive e.V.

Mainzer Straße 11

D-12057 Berlin



**cultures
interactive**

Verein zur interkulturellen Bildung
und Gewaltprävention e.V.

E-Mail: info@cultures-interactive.de

Internet: www.cultures-interactive.de

Bestellungen dieser Veröffentlichung unter: info@cultures-interactive.de

AUTOR*INNEN

Fagbola Austen Peter Brandt, Songül Cetinkaya, Katharina Debus, Nicola Canio Di Marco,
Jan Finke, Michael Hackert, Bernard Könnecke, Alper Köksal, Birol Mertol, Jens Schielmann

LAYOUT UND ILLUSTRATION

Satzdigital: www.satzdigital.de



Bezirksamt
Neukölln

be **min** Berlin

Senatsverwaltung
für Stadtentwicklung
und Wohnen

Bezirksamt Neukölln



**SOZIALE
STADT**



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Fonds für
regionale Entwicklung

INHALTSVERZEICHNIS

1 Vorwort.....	6
2 Grußwort aus der Berliner Fachrunde Jungen*arbeit.....	9
3 Was hat Jungenarbeit mit Mädchen zu tun?.....	11
<i>Von Katharina Debus</i>	
4 Spotlights aus der Praxis.....	31
<i>Von Akyer Köksal</i>	
5 „Ich will mich nicht ständig prügeln, weil ich will später nicht in den Knast!“.....	33
<i>Interview mit Jens Schielmann</i>	
6 Acht Praxis-Tipps, bei denen die Teilnehmer*innen zum Stift greifen.....	36
<i>Von Michael Hackert</i>	
7 „Ob Wut, Angst oder Trauer – bei großen Gefühlen greifen die Jungs zum Smartphone“.....	42
<i>Interview mit Jan Finke</i>	
8 Mentoring-Projekt YO!22 (outreach gGmbH).....	47
<i>Von Songül Cetinkaya</i>	
9 „Sind wir nicht alle ein bisschen diskriminiert?“ Zur Einordnung häufiger Probleme von Jungen* und dem Begehren, als diskriminiert anerkannt zu werden.....	49
<i>Von Katharina Debus</i>	
10 Rassismus, Powersharing und die Fallstricke weiß* dominierter Jungenarbeit*.....	68
<i>Interview mit Birol Mertol</i>	
11 Was sollen wir tun?.....	73
<i>Von Fagbola Austen Peter Brandt</i>	
12 Fachkraft ist Bullshit!.....	75
<i>Von Michael Hackert</i>	
13 QueerZ – Intersektionale Praxis am Beispiel eines queeren Festivals.....	77
<i>Von Nicola Canio Di Marco</i>	
14 Und die Schule ...?.....	80
<i>Von Michael Hackert</i>	
15 Leitlinien der AG Geschlechterreflektierte Jungen*arbeit im Bezirk Neukölln.....	85
16 Linksammlung und Ressourcen.....	90



1 VORWORT

Das Netzwerk-Fond-Projekt *Junge, Junge*!* - *geschlechterreflektierte Jungen*arbeit in Neukölln stärken* wurde vom 1.7.2019 bis zum 30.6.2022 durchgeführt. Ausgeschrieben wurde es vom Jugendamt Neukölln, durchführender Träger war der Verein Cultures Interactive.

Übergeordnetes Ziel laut Ausschreibung war es, den Bezirk bzw. einzelne Hotspots sicherer für Frauen*¹/Mädchen* und als nicht heterosexuell gelesene Menschen zu machen. Gelingender Mädchen*arbeit, die es an vielen Stellen im Bezirk bereits gibt, sollte mit antisexistischer Jungen*arbeit ein Pendant an die Seite gestellt werden.

Dass Jungen* und junge Männer* Hauptbetroffene von Gewaltwiderfahrnissen sind und somit von gewaltpräventiver Arbeit mit Jungen* profitieren können, macht die Arbeit in diesem Kontext umso wichtiger.

Um Jungen*verhalten verstehen zu können, bedarf es einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen der Ungleichheit und ihrer habituellen Verankerung in der Persönlichkeit der Einzelnen. Nachhaltige Veränderung kann nur durch sich verändernde Rahmenbedingungen ermöglicht werden (wie dies auch im folgenden Grußwort der Berliner Fachrunde Jungen*arbeit festgestellt wird). Auf individueller Ebene scheinen Erfahrungen von Anerkennung und Verstanden-Werden die Basis von persönlichen Veränderungsmöglichkeiten zu bilden.

Da Adressaten von Jungen*arbeit in Neukölln vielfach von Diskriminierungen betroffen sind, erscheint folgender Dreischritt in der pädagogischen Arbeit zielführend:

1. Entlastung von Männlichkeitsanforderungen, z.B. von stereotypen, macht- und durchsetzungsbasierten Rollenvorstellungen und -praktiken, die Jungen* selber oft einschränken und Risiken aussetzen;

1 Der Asterisk * wird in dieser Broschüre nicht nur zur geschlechtergerechten Schreibweise genutzt, die auch trans* und nicht-binäre Personen einbeziehen und ansprechen soll. Wir markieren damit auch geschlechtsbezogene Begriffe wie Junge*, Frau* etc., um darauf hinzuweisen, dass diese nicht einfach „biologisch“ festgelegt, sondern sozial konstruiert und historisch veränderbar sind. Wenn es dabei zu Irritationen kommt, die zum Nachdenken anregen, ist dies beabsichtigt.

2. solidarisch-kritische Begrenzung der Jungen*(gruppen), etwa bei übergriffigem und raumgreifendem Verhalten, nicht zuletzt Mädchen* oder sozial weniger mächtigen bzw. diskriminierten Gruppen gegenüber;
3. Zugang zu Empowerment-Räumen bzw. Powersharing innerhalb von pädagogischen Institutionen.

Zielgruppen unseres Projektes waren somit neben den konkreten Kindern und Jugendlichen, Einrichtungen der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit sowie Schulen und Schulstationen und deren pädagogisches Personal.

Das Projekt umfasste fünf wesentliche Arbeitsschritte:

1. Vernetzung von Kolleg*innen und Projekten der geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen*,
2. Schaffen von Lernräumen, kollegialer Fall-Beratung und längerfristige Prozessbegleitungen,
3. Inspirierende Praxisbeispiele für Kolleg*innen aus Neukölln
4. Aufbau von Beratungs-Teams aus den Reihen der AG Jungen* Neukölln
5. Erstellung einer Handreichung für Pädagog*innen aus Neukölln

Für die nun vorliegende Abschlussbroschüre konnten wir Katharina Debus gewinnen, zwei grundlegende Artikel beizusteuern. Den Aufschlag macht ein essayistisch geschriebener Basistext zum Verhältnis von Jungen*arbeit und Mädchen*, (2), im hinteren Teil folgt ein weiterer zu Notwendigkeiten und Herausforderungen einer diskriminierungskritischen Weiterentwicklung von Jungen*arbeit (8). Beide Texte sind auf dem Stand der wissenschaftlichen Debatte, gleichzeitig lesbar und lesenswert für jede*n interessierte*n Praktiker*in.

Dem Basistext folgen Spotlights aus der alltäglichen Praxis der Jungen*arbeit in Neukölln unseres Kollegen Alper Köksal sowie ein Interview mit Jens Schielmann, dem Einrichtungsleiter der KJFE Blueberry. Jan Finke berichtet über seinen Ansatz der körperorientierten Selbstbehauptungstrainings mit Jungen* und Songül Cetinkaya vom weg-

weisenden Mentoring-Projekt mit herausfordernden männlichen Jugendlichen in der JFE.

Praxisbeispiele aus 15 Jahren Fortbildungen zu Jungen*arbeit von Michael Hackert runden diesen praktischen Teil ab.

Mit dem Titel „Sind wir nicht alle ein bisschen diskriminiert?!“ beginnt der zweite Teil der Broschüre, dessen Fokus auf dem pädagogischen Arbeiten zu den Verwobenheiten von Geschlechterverhältnissen mit anderen gesellschaftlichen Ungleichheitskategorien liegt. Birol Mertol erläutert auf sehr persönliche Weise die Bedeutung einer rassismuskritisch aufgeklärten Jungen*arbeit, und unter dem Titel „Fachkraft ist Bullshit“ fasst Michael Hackert einige zentrale Erkenntnisse aus 20¹/₂ Tagen Weiterbildung zu „diskriminierungssensibler Jungen*arbeit“ zusammen.

Über den gelungenen Umgang mit der Spannung zwischen Schutz- und Partyraum für junge Queers auf der einen Seite und pädagogischem Lernort für (noch) LSBTIQ-ablehnende Jugendliche auf der anderen Seite berichtet Nicola Canio Di Marco. Michael Hackert zeigt spannende Fall-Beratungen zu Jungen*arbeit im Feld Schule auf.

Die abschließenden Seiten bleiben den noch unveröffentlichten Leitlinien der AG Jungen*arbeit Neukölln und einer Sammlung wichtiger Links und Institutionen vorbehalten.

Wir wünschen allen Lesenden und der Jungen*arbeit in Neukölln das Beste und bedanken uns bei allen, die zu diesem wirklich spannenden und neue Wege beschreitenden Projekt beigetragen haben!

Das Junge, Junge!-Team: Alyer Köksal,
Nicola Canio Di Marco und Michael Hackert*



2 GRUSSWORT AUS DER BERLINER FACHRUNDE JUNGEN*ARBEIT

Seit vielen Jahren wurde von der Berliner Fachrunde Jungen*arbeit gegenüber der Senatsverwaltung, der Politik und den Bezirken immer wieder thematisiert, dass die flächendeckende Implementierung geschlechterreflektierter Jungen*arbeit in die pädagogische Praxis – und das gilt selbstredend auch für andere pädagogische Ansätze – nur dann eine realistische Aussicht auf Erfolg hat, wenn ausreichend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, um die gewünschte Implementierung auch umsetzen zu können. Wiederholt haben wir deshalb unter anderem die Einrichtung einer Berliner Fachstelle für geschlechterreflektierte Pädagogik gefordert. Vor diesem Hintergrund haben die in Berlin an Jungen*arbeit interessierten Strukturen mit großem Interesse verfolgt und begrüßt, dass das Jugendamt Neukölln mit dem Projekt „Junge, Junge*! - Geschlechterreflektierte Jungen*arbeit in Neukölln stärken“ den in dieser Form bisher vielleicht einzigartigen Versuch unternommen hat, geschlechterreflektierte Jungen*arbeit in einem lokal abgesteckten Rahmen nachhaltig zu implementieren. Die erfolgreiche Einwerbung einer größeren Fördersumme aus EU-Mitteln ermöglichte es, in den Jahren 2019 bis 2022 neue Ansätze in der lokalen Jugendarbeit auszuprobieren, Pädagog*innen für die Auseinandersetzung mit geschlechterreflektierter Jungen*arbeit und ihre Umsetzung vor Ort zu gewinnen, eine eng an die Bedarfe vor Ort angebundene ausführliche Weiterbildung anzubieten, Beratung und Begleitung von Fachkräften durchzuführen und die Vernetzung der an Jungen*arbeit in Neukölln interessierten Fachkräfte zu stärken, um nur die von außen am deutlichsten sichtbaren Elemente der Projektarbeit zu skizzieren. Anknüpfen konnte das Projekt dabei an vorausgegangene Prozesse in der Neuköllner AG Jungen*arbeit und die darin formulierten Bedarfe und Wünsche der AG-Aktiven sowie an deren herausragendes Engagement.

Zum Projektabschluss lässt sich nun mit dem Blick von außen konstatieren, dass das zeitlich begrenzt angelegte „Junge, Junge*!“-Projekt Spuren hinterlässt, die vor Ort unbedingt weiterverfolgt werden sollten. Auf inhaltlicher Ebene ist hier vor allem die Schwerpunktsetzung zu nennen, unterschiedliche Ansätze für die (Weiter-)Entwicklung einer diskriminierungssensiblen geschlechterreflektierten Jungen*arbeit nutzbar zu machen. Damit trägt das Projekt dazu bei, bestehende Leerstellen in der Jungen*arbeit zu füllen, und es ist zu wünschen, dass die in dieser Richtung betretenen Pfade weiterverfolgt werden. Auf struktureller Ebene wäre es wünschenswert, wenn die durch die Verfügbarkeit der Projektmitarbeitenden ermöglichten Vernetzungen und die entstandenen Beratungs- und Austauschräume nicht nur erhalten bleiben, sondern sie weiter gut begleitet werden, damit gut vernetzte geschlechterreflektierte Jungen*arbeit auch zukünftig nachhaltig im Bezirk wirken kann.

Was können wir also für zukünftige Implementierungsprozesse für geschlechterreflektierte Jungen*arbeit aus dem „Junge, Junge*!“-Projekt lernen? Es macht Sinn, viel Geld in die Hand zu nehmen, wenn inhaltliche Auseinandersetzung einrichtungsübergreifend gefördert werden soll. Es macht Sinn, den vor Ort in den Einrichtungen tätigen Fachkräften gezielt Weiterbildungs-, Beratungs-, Austausch- und Vernetzungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Das klingt so selbstverständlich, ist es aber im pädagogischen Alltag häufig nicht, in dem oft der Mangel an Zeit und Ressourcen im Vordergrund steht. Strukturell bietet das „Junge, Junge*!“-Projekt also einige Anregungen, die von anderen Bezirken bzw. Kommunen zukünftig für eigene Implementierungsprozesse übernommen werden könnten. Dies könnte geschlechterreflektierte Jungen*arbeit voranbringen.

*Bernard Könnecke, Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V., Koordinator der Berliner Fachrunde Jungen*arbeit*



3 WAS HAT JUNGENARBEIT MIT MÄDCHEN ZU TUN?

Möglichkeiten einer solidarischen Praxis jenseits von Antifeminismus und Selbstbezogenheit

Von Katharina Debus

Jungen* machen Probleme: Wir leben in einer sexistischen, patriarchal geprägten Gesellschaft. Als Teil einer solchen erleben cis Jungen gegenüber Mädchen* Privilegien, sehen sich zu Dominanz aufgerufen und können darüber zu Tätern werden. Dies gilt auch für ihr Verhalten gegenüber weiteren Betroffenen in Gruppen geschlechtsbezogener Diskriminierung wie trans und inter* Menschen verschiedener Geschlechter oder nicht-heterosexuellen Menschen (siehe Kasten zu Begriffserklärungen inklusive der Schreibweise von Mädchen und Jungen[-arbeit] mit Sternchen).

Jungen*arbeit hat ihre Geschichte in der anti-sexistischen Jungenarbeit, die in den 1980er Jahren als Pendant zur feministischen Mädchenarbeit Antworten auf diese Zustände finden wollte. Dabei wurde klar:

Jungen* machen nicht nur Probleme, sie haben auch Probleme und bekommen Probleme gemacht (vgl. den nächsten Artikel zu den Problemen von Jungen*). Darüber hinaus führt sich ein emanzipatorischer pädagogischer Ansatz selbst ad absurdum, wenn er seine Zielgruppe nur als Problemverursacher* versteht und sich nicht auch mit ihren Schwierigkeiten beschäftigt und für ihre Lebensumstände interessiert.

Infolge dieser Erkenntnisse, aber insbesondere auch des Diskurses um Jungen* als Bildungsverlierer* nach den ersten PISA-Veröffentlichungen in den frühen 2000er Jahre, wurde die Perspektive auf die Probleme von Jungen* vermehrt in den Vordergrund gerückt (vgl. zur Bildungsdebatte Debus 2007,

2012a, 2014, Debus/Schweder 2014). Die Geschichte der Jungen(*)arbeit als solidarische, antisexistische Praxis geriet vielerorts aus dem Blick oder wurde undifferenziert kritisiert. Jungen*arbeit riskiert seither, selbstbezogen nur Jungen* und Männer* zu fokussieren und hierarchische Geschlechterverhältnisse sowie die Relationalität (also das gegenseitige Aufeinanderbezogensein) der Lebenslagen verschiedener Geschlechter zu dethematisieren. Mitunter nimmt sie auch anti- bzw. postfeministische Züge an, leugnet also, dass Mädchen* weiterhin von Sexismus betroffen sind und dass Jungen* und Männer* in diesem Kontext privilegiert werden (vgl. kritisch dazu Budde 2014).

In diesem Artikel gehe ich einerseits auf bis heute fortbestehende Probleme von Frauen* (1) und Mädchen* (2) in patriarchalen bzw. sexistischen Verhältnissen ein (ich nehme aus Umfangsgründen in diesem Artikel keine Differenzierung zwischen den beiden Begriffen vor). Ich problematisiere anti- und postfeministische Verhältnisse, die zu einer Verschleierung dieser Probleme beitragen (3), androzentrische Selbstbezüglichkeiten in Teilen der Pädagogik und Forschung rund um Jungen*, Männer* und Männlichkeit (4.1) sowie die Beiträge von Männern* und Jungen* zu den Problemen von Mädchen* und Frauen* (4.3). In zwei weiteren Unterkapiteln erläutere ich die Relevanz von Lebenslagen von Frauen* und Mädchen* auch für die Förderung von Jungen* (4.2) und gebe vielerlei Praxishinweise für sexismuspräventive Jungen*arbeit (4.4).

Dieser Artikel wie auch der Folgende sind der Lesbarkeit halber und auch aus Ressourcen Gründen essayistisch gehalten. Wenn ich Begriffe etc. verwende, die ich eindeutig auf einzelne Autor*innen zurückführen kann, verweise ich selbstverständlich auf diese. An einigen Stellen, an denen ich ein nicht allgemein bekanntes Konzept nur kurz streife, verweise ich ebenfalls auf Artikel aus meinen Kontexten der geschlechterreflektierten Pädagogik, in denen vertieft nachgelesen werden kann, um das Konzept zu verstehen. Darüber hinaus verzichte ich auf Belege.

Mädchen*, Jungen*, Frauen*, Männer*

Ich schreibe in diesem Artikel aus verschiedenen Gründen Mädchen*, Jungen*, Frauen* oder Männer* sowie Jungen*- oder Mädchen*arbeit an verschiedenen Stellen mit Sternchen:

Ich tue dies einerseits, wenn ich von statistischen Daten spreche, die möglicherweise das Geschlecht im Personalausweis erfasst haben und nicht das Identitätsgeschlecht, um auszudrücken, dass ich nicht weiß, ob alle die, die als z.B. Mädchen gezählt wurden, sich auch tatsächlich als Mädchen verstehen.

Vor allem aber nutze ich in diesem Artikel das Sternchen hinter Geschlechtsbeschreibungen, wenn ich fließende Grenzen bzgl. der Betroffenheit von der jeweiligen Aussage ausdrücken will.

Von Dingen, die häufig Mädchen widerfahren, sind oft auch Menschen betroffen, die von anderen für Mädchen gehalten werden, auch wenn sie selbst wissen, dass sie z.B. Jungen oder nicht-binär sind. Das Gleiche gilt umgekehrt für Dinge, die häufig Jungen widerfahren. Ob sie aber in gleicher Weise betroffen sind und dies in ähnlicher Weise verarbeiten oder ob der Mechanismus bei ihnen anders funktioniert, wenn er sich mit Geschlechtsdysphorie vermischt (also dem Schmerz aus der Erfahrung, als das falsche Geschlecht behandelt zu werden), dazu gibt es in der Regel keine oder zu wenig Forschung.

Umgekehrt gibt es auch zu wenig Forschung, wie sich die Erfahrungen von trans Mädchen und inter* Mädchen zu denen von cis Mädchen verhalten (siehe unten zur Begriffserläuterung). Viele der im Artikel besprochenen Mechanismen sind vor allem für cis Mädchen erforscht. Ich gehe davon aus, dass sie auch Wirkung auf trans und inter* Mädchen haben (vgl. Majewski 2018). Ich kann aber nach derzeitigem Wissensstand höchstens vermuten, wie diese Wirkungen funktionieren, wie in ihnen Mechanismen von gesellschaftlichen Weiblichkeitsanforderungen und gesellschaftlichen mit Weiblichkeit verbundenen Diskriminierungen mit Mechanismen von Trans- und Inter*feindlichkeit, von

Geschlechtsdysphorie (also: dem Schmerz, als das falsche Geschlecht behandelt zu werden), von einer äußeren Adressierung als männlich verbunden mit dem Druck, die entsprechende dominant-privilegierte Rolle einnehmen zu sollen, von Verstecken, Coming-Out und Fremddouting, von verschiedenen Varianten von (Nicht-)Passing, von verschiedenen Coming-Out-Altern, von medizinischen Traumatisierungen u.a. vieler inter* Kinder etc. zusammenwirken. Zu diesen Vermutungen fühle ich mich in diesem Text nicht berufen, sondern überlasse sie Menschen, die sich eingehender mit den entsprechenden Lebensrealitäten befasst haben.

Ich habe drüber nachgedacht, ob ich deshalb immer von cis Mädchen schreiben sollte, aber da ich von einer Relevanz auch für trans und inter* Mädchen sowie für als weiblich fremdzugewiesene trans Jungen und nicht-binäre Kinder und Jugendliche ausgehe, käme mir das zu ausschließend und zu kurz gegriffen vor.

Das Sternchen drückt also an diesen Stellen zweierlei aus: die fließende Grenze der Betroffenheit, die nicht immer nach der geschlechtsbezogenen Selbstaussage fragt, und die Grenzen meines Wissens bzgl. der Reichweite meiner Aussagen. Länger nachgedacht habe ich darüber, ob ich, wenn ich über Privilegien von Jungen* oder Männern* spreche, das Sternchen weglassen soll. Ich habe mich letztlich dagegen entschieden, da auch hier mein Wissen zu Erfahrungen von trans Jungen, die fraglos als Jungen passen (im Sinne von Passing, also: als Jungen anerkannt werden), begrenzt ist. In diesem Fall soll das Sternchen dieses Unschärfemoment ausdrücken. Ich bin in dieser Hinsicht allerdings ambivalent (und glaube, dass diese Ambivalenz der gesellschaftlichen Realität und dem eingeschränkten Forschungsstand angemessen ist), was sich an einzelnen Stellen im Text in den Schreibweisen bzw. der expliziten Benennung von Privilegien von cis Jungen oder Männern wiederfindet.

In Begriffen wie Jungen*- oder Mädchen*arbeit soll das Sternchen wiederum das Wissen darum ausdrücken, dass nicht alle Teilnehmenden tatsächlich Jungen bzw. Mädchen sein werden (zuerst wurde diese Schreibweise von Mart Busche und anderen in der Variante mit Unterstrich geprägt und inhaltlich

etwas anders gefüllt, vgl. Busche/Wesemüller 2010, Busche/Cremers 2010). Ich gehe immer davon aus, dass in solchen Gruppen auch trans und inter* Teilnehmende mit anderen geschlechtlichen Selbstverständnissen anwesend sind – geoutet oder nicht-geoutet. Idealerweise tragen Jungen*- und Mädchen*arbeit diesem Umstand Rechnung und heißen alle willkommen, die in irgendeiner Weise – sei es durch Selbst- oder Fremdzuordnung – mit der jeweiligen Geschlechterkategorie etwas zu tun haben und überlassen es den einzelnen, das subjektiv für sie passendste Angebot zu wählen (oder sich durch eine eigentlich nicht zum Geschlecht passendste Wahl vor Coming-Out-Risiken zu schützen), ohne davon auszugehen, dass eine solche Wahl immer eine Aussage über das eigene Geschlecht beinhaltet. Dies ist das mindeste Entgegenkommen, das bei der Wiederholung von Zweigeschlechtlichkeit in pädagogischen Angeboten zu erwarten ist.

Wenn weggelassen (Jungenarbeit), dann beziehe ich mich auf historische Eigenbegriffe vor entsprechenden öffnenden Debatten.

Begriffserläuterungen:

Trans Mädchen sind Menschen, die von sich wissen, dass sie Mädchen sind, denen aber nach der Geburt ‚Junge‘ in die Geburtsurkunde eingetragen wurde. Wenn sie kein Passing als Mädchen haben, dann halten andere Menschen sie oft für Jungen und behandeln sie entsprechend. Sie machen in diesem Fall gemischte Sozialisationserfahrungen, da sie von sich selbst wissen, dass sie Mädchen sind und sich mit gesellschaftlichen und milieuspezifischen Weiblichkeitsbildern auseinandersetzen müssen, wenn sie als Mädchen anerkannt werden wollen, sie aber gleichzeitig von anderen als Jungen behandelt werden. Wenn Andere um ihr Mädchensein wissen, werden sie zusätzlich auch von außen – wenn sie nicht als Mädchen passen: oft ambivalent – mit Weiblichkeitsanforderungen konfrontiert.

Nicht-binäre Menschen sind Menschen, die sich nicht (nur) als weiblich bzw. männlich verstehen. Es gibt viele Möglichkeiten nicht-binärer Selbstverständnisse von zwischen männlich und weiblich über gleichzeitig weiblich und männlich, wechselnde Identifikationen (genderfluid), geschlechtliche

Selbstverständnisse, die sich gar nicht auf die Kategorien männlich oder weiblich beziehen bis hin zu Menschen, die Geschlecht nicht als relevanten Teil der eigenen Identität begreifen (agender) (vgl. ausführlicher <https://nibi.space/start>). Je nach Begriffsdefinition von Transgeschlechtlichkeit, fallen nicht-binäre Menschen unter den Trans-Schirm oder nicht. Ich beziehe mich hier auf die Definition, dass alle Menschen trans sind, deren geschlechtliches Selbstverständnis nicht dem Geschlecht entspricht, das bei Geburt in die Geburtsurkunde eingetragen wurde. Wenn ich also im Folgenden von ‚trans Menschen aller/verschiedener Geschlechter‘ spreche, dann schließt dies nicht-binäre Menschen ein.

Inter* Mädchen sind Menschen, die von sich wissen, dass sie Mädchen sind, deren Körper aber auf der chromosomalen oder hormonalen Ebene und/oder bzgl. der äußeren oder inneren Sexual- bzw. Fortpflanzungsorgane von der gesellschaftlichen Konstruktion eines ‚normalen‘ weiblichen Körpers abweichen, einfach weil menschliche Körper vielfältig sind. Inter* Mädchen können gleichzeitig trans sein, wenn sie bei der Geburt als Jungen eingetragen wurden, oder sie können im Anschluss an Cary Gabriel Costello (2015) ipso sein, wenn sie innerlich und äußerlich in dem Geschlecht leben, das ihnen bei Geburt zugewiesen wurde.

Cis Mädchen sind Menschen, die bei Geburt als Mädchen eingetragen wurden, deren Körper so etwa den gesellschaftlich konstruierten Normalitätsannahmen eines weiblichen Körpers entsprechen, und die auch innerlich und äußerlich als Mädchen leben. Dabei kann es variieren, ob sie sich aktiv und gerne als Mädchen identifizieren, oder ob sie z.B. in Auseinandersetzung mit sexistischen Diskriminierungen auch ein gewisses ambivalentes bzw. wütendes Verhältnis zum Mädchensein haben. Cis Menschen sind nicht nur dann cis, wenn sie sich leidenschaftlich als ihr Geschlecht identifizieren. Der Begriff cis markiert vielmehr ein Gegenüber zur Diskriminierung von trans Menschen, beschreibt also eine privilegierte Position im Cis-Sexismus, also dem Verhältnis, in dem trans Menschen diskriminiert werden.

1 SEXISMUS IN MODERNISIERTEN VERHÄLTNISSEN

Die deutsche Gesellschaft ist geprägt durch mehrere Jahrtausende Patriarchat. Dies trifft auch auf alle weiteren mir bekannten Gesellschaften zu, die kulturell, ökonomisch und durch Migration in einer wechselseitig einflussreichen Beziehung mit den Lebensrealitäten in Deutschland stehen.

Zwar haben Feministinnen* und ihre Mitstreiter*innen vor einem guten Jahrhundert das Wahlrecht für Frauen* in Deutschland erkämpft, seit 1949 sind Frauen* und Männer* laut Verfassung in beiden damaligen deutschen Staaten gleichberechtigt, Ehefrauen* erhielten 1950 in der DDR und 1977 in der BRD das Recht, ohne Erlaubnis ihres Ehemanns einen Beruf aufzunehmen, erzwungener Sex in der Ehe ist seit 1997 als Vergewaltigung strafbar und gerade (2022) beschloss der Bundestag, den §219a abzuschaffen, der es Gynäkolog*innen verbot, darüber zu informieren, welche Formen des Schwangerschaftsabbruchs sie anbieten, da dies als ‚Werbung‘ eingeordnet wurde.

Dennoch ist die reproduktive Selbstbestimmung von cis Mädchen und Frauen und gebärfähigen Menschen anderer Geschlechter weiterhin durch den §218 eingeschränkt sowie die damit einhergehende mangelnde medizinische Ausbildung und Versorgung in Bezug auf Schwangerschaftsabbrüche. Einkommen, Renten, politische und ökonomische Einflusspositionen, Sorgearbeit (Kindererziehung, Pflege usw.) sind immer noch zuungunsten von Frauen* verteilt und Frauen* sind überdurchschnittlich oft sexualisierter Gewalt sowie Gewalt in bzw. nach intimen Partner*innenschaften ausgesetzt, bis hin zu Femiziden (also Frauenmorden).² Viele dieser Ungleichverteilungen, wie auch eine Ungleichverteilung von Orgasmen (vgl. Frederick u.a. 2018, Hombach 2019), betreffen besonders stark Frauen* in heterosexuellen Partner*innenschaften, Mütter* und/oder alleinerziehende Frauen* – sie richten sich also insbesondere gegen Frauen*, die keine fundamentale Distanzierung zu dem

vorgenommen haben, was als erwünscht weiblich gilt. Umgekehrt riskieren Frauen*, die aus genau diesen Weiblichkeitsanforderungen austreten, ein höheres Maß an Einsamkeit bzw. Ausschlüssen, direkten Abwertungen, Aggressionen und Gewalt.

Rechte zu erkämpfen ist ein langer Prozess, Kultur und Ökonomie verändern sich oft noch langsamer. Verbesserungen werden zudem dadurch erschwert, dass diese Gesellschaft bislang noch nicht ausreichend praktische Konsequenzen daraus gezogen hat, dass ‚Normalarbeitsverhältnisse‘ (u.a. die sogenannte ‚Normalarbeitszeit‘, erst recht Anforderungen in politischen und ökonomischen Führungspositionen etc.) weiterhin auf einen Mann* zugeschnitten sind, dessen Ehefrau* sich zu Hause um all die praktischen Dinge des menschlichen Lebens kümmert (vgl. den folgenden Artikel zu Problemen von Jungen*).

Mit anderen Worten: Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern ist auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene noch lange nicht erreicht, nicht einmal zwischen cis Männern und cis Frauen (und umso weniger für trans und inter* Menschen verschiedener Geschlechter). Zwar haben Frauen* und Mädchen* heute bessere Möglichkeiten, sich individuell an Lebenswege anzunähern, die früher alleine Männern* vorbehalten waren (z.B. Karriereorientierung, Autonomie etc.). Sie haben dabei aber schlechtere Ausgangsbedingungen und/oder müssen dafür weitgehend auf das verzichten, was früher als Merkmale eines weiblichen Lebens galt und bis heute oft weiterhin gilt. Beispielsweise müssen sie, wenn sie nicht über genügend Ressourcen verfügen, Kinderversorgung und Haushalt (oft schlecht) bezahlt auszulagern, auf Kinder verzichten, in manchen Milieus auch auf eine Partner*innenschaft, sowie Durchsetzungsfähigkeit und Härte performen, um beruflich oder bzgl. politischer Teilhabe mithalten zu können. Damit wiederum riskieren sie den Verlust der Anerkennung als ‚weiblich‘, als ‚normal‘ und als heterosexuell ‚attraktiv‘ (vgl. ausführlicher zur Modernisierung von Weiblichkeitsanforderungen und den damit einhergehenden Balance-Akten Debus 2012b, Wittenzellner u.a. 2020). Nicht zuletzt setzt ein solcher Erfolg intersektional viele Privilegien in anderen Ungleichverhältnissen wie z.B. Klassismus (Hierar-

2 Es ist für trans und inter* Menschen aller Geschlechter ebenfalls in den meisten Feldern von erhöhten Diskriminierungsrisiken auszugehen. Eine genauere Thematisierung würde den Rahmen dieses Artikels sprengen und zum Teil fehlen auch hier die Daten.

chisierungen nach Klasse/Schicht), Rassismus oder Ableismus (Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen bzw. chronischen Erkrankungen) voraus und steht bei weitem nicht allen Frauen* offen (allerdings auch nicht allen Männern* und erst recht nicht allen nicht-binären Menschen).

So leben wir in einer Gesellschaft, in der einerseits die politischen Erfolge einer Angela Merkel, einer Ursula von der Leyen und einer Annalena Baerbock möglich sind, begleitet von all den geschlechtsspezifischen Anfeindungen, von denen ihr Weg zur Macht geprägt war und ist, in der aber Frauen* als Gruppe weiterhin einen, verglichen mit Männern* der gleichen sozialen Zugehörigkeiten, erschwerten Zugang zu materiellen Ressourcen, politischer und ökonomischer Macht haben und, wenn sie diesen Weg gehen, mehr riskieren als Männer*.

2 ALPHAMÄDCHEN? LEBENSREALITÄTEN VON MÄDCHEN*

Auch Mädchen* und junge Frauen* erfahren heute weiterhin in hohem Maße Sexismus. In Schule und Freizeit erleben sie oft schon von jungem Alter an Objektifizierungen und Sexualisierungen durch Jungen* und Männer*. In teils anderer Form tragen auch Frauen* und Mädchen* zu Objektifizierungen und Sexualisierungen bei, wenn sie andere Mädchen* oder Frauen* z.B. für ‚zu sexuelle‘ Kleidung sanktionieren oder ihnen beibringen, wie sie sich (nicht) bewegen oder verhalten sollen, um nicht zur Zielscheibe männlicher Übergriffe zu werden und/oder um nicht – auch durch Frauen* und Mädchen* – als ‚Schlampe‘ abgewertet zu werden (vgl. u.a. Debus 2021a). Implizit wird dabei ein sehr großer Anteil möglicher Verhaltensweisen als ‚sexuell‘ und gefährlich bzw. sittlich fragwürdig markiert und Mädchen* wird schon von früh auf beigebracht, dass sie potenziell Objekte männlicher Fantasien und Handlungen werden, wenn sie nicht aufmerksam ihr Verhalten kontrollieren, um dies zu vermeiden.

In diesem Sinne sind nicht nur Männer* und Jungen*, sondern auch Mädchen* und Frauen* an victim blaming (also Täter*innen-Opfer-Umkehr) beteiligt, indem sie Mädchen* oder Frauen* als Verursacherinnen* von Gewalt ausmachen, die gegen sie gerichtet wurde, z.B. weil sie ‚wie eine Schlampe‘ angezogen waren, mit einem Jungen* oder Mann* nach

Hause gegangen sind, abends ausgegangen sind etc. Dabei kann es sich einfach um verinnerlichten Sexismus handeln, also um das unüberlegte Wiedergeben erlernter Glaubenssätze. Es kann darum gehen, ein Gefühl des Selbstschutzes und der Kontrolle herzustellen, durch die Annahme, dass Übergriffe etc. nur bei Fehlverhalten passieren. Es kann um Konkurrenz unter Mädchen* und Frauen* gehen oder auch darum, anderen nicht das Recht auf Dinge zuzugestehen, die eine selbst sich aufgrund sexistischer Normen versagt (vgl. vertiefend im Anschluss an Judith Butler zum Mechanismus der Verwerfung, in dem Eigenschaften, auf die eine*r selbst z.B. in geschlechterstereotypen Sozialisationen verzichten musste, auch bei anderen als verwerflich empfunden werden, Stuve/Debus 2012a – dies trifft m.E. bei vielen Mädchen* und Frauen* neben dem Kleidungs-thema auch auf z.B. einen lustvollen und selbstbestimmten Zugang zu Essen oder zu Sexualität zu).

Innerfamiliär kann es bei solchen sexualisierenden Disziplinierungen Müttern*, neben einer Sorge um ihre Töchter*, durchaus auch darum gehen, das eigene Ansehen zu wahren, das mit dem ‚anständigen‘ Verhalten ihrer Töchter* verknüpft wird – dies gilt im Übrigen auch für mehrheitsdeutsche bürgerliche Familien, entgegen dem Stereotyp, das diese Thematik nur auf sogenannte ‚Ehrenkulturen‘ projiziert.

Es bleibt nicht bei verbalen Abwertungen. Mädchen* und junge Frauen* sind auch heute weiterhin in hohem Maße körperlichen Übergriffen, nicht-einvernehmlichem Exhibitionismus und Voyeurismus, Stalking, Beziehungsgewalt und sexualisierter Gewalt ausgesetzt – im öffentlichen Raum, in Bildungsinstitutionen, in Vereinen, Freund*innenkreisen und Familien. Oft normalisieren sie diese Verhältnisse, unter anderem mit von älteren Frauen* erlernten Glaubenssätzen wie ‚Männer sind halt so, da kann man nichts machen‘. Viele berichten von Selbstbeschränkungen, dass sie nicht alleine abends rausgehen oder bestimmte Orte aufsuchen, teils auch nicht mit einer Freundin*, sondern nur in männlicher* Begleitung (vgl. u.a. Calmbach/Debus 2013). Oft gestehen ihnen ihre Eltern diesbezüglich auch ohnehin nicht die gleichen Rechte zu wie ihren Brüdern*. Wieder andere vermeiden nähere Kontakte zu Jungen und Männern komplett, da sie nicht davon ausgehen, sich in diesen schützen oder ‚trotz‘ einer Liebesbeziehung ihren gewünschten Lebensweg gehen zu können. Und nicht wenige normalisieren auch all dies.

Statistisch schiefe Verteilungen

Es sei an dieser Stelle hervorgehoben, dass ich hier über gesellschaftlich verursachte statistisch schiefe Verteilungen schreibe und nicht darüber, wie ‚die‘ Mädchen (mit oder ohne Sternchen) sind. ‚Die‘ Mädchen(*) gibt es nicht. Mädchen* sind ebenso individuell verschieden wie Menschen anderer Geschlechter. Ihre Lebensrealitäten unterscheiden sich sowohl individuell als auch intersektional und sie verarbeiten diese Lebensrealitäten in unterschiedlicher Form.

Was ich hier beschreibe, sind also statistische Häufungen, die etwas mit gesellschaftlichen Geschlechterordnungen zu tun haben. Diese sollen Pädagog*innen *kein Zuschreibungswissen* darüber vermitteln, wie ‚die‘ Mädchen* sind oder leben, sondern vielmehr ihre *Reflexionskompetenz* stärken (vgl. Debus 2015b). Sie sollen also helfen, den Blick für häufige Barrieren in den Leben von Mädchen* zu schärfen, um in der konkreten Arbeit im Dialog mit den spezifischen

Mädchen* auf deren Bedarfe zu schauen und zusätzlich ggf. Hypothesen zu bilden, warum bestimmte Mädchen* z.B. Komm-Angebote der offenen Jugendarbeit seltener bzw. weniger kontinuierlich aufsuchen.

Kein Wissen, das ich hier vermitteln könnte, kann die konkrete und ergebnisoffene, interessierte pädagogische Arbeit mit den einzelnen Kindern oder Jugendlichen ersetzen und es sollte immer eine Offenheit behalten werden, dass diese nicht immer den hier gezeichneten Bildern entsprechen.

In letzterem Falle bzw. auch, wenn die eigenen Erfahrungen als Pädagogin* den hier zugespitzt besprochenen Realitäten nicht entsprechen, kann es interessant sein zu fragen, welche Ressourcen es ihnen/uns ermöglichen, andere Wege zu gehen und andere Erfahrungen zu machen. Darauf aufbauend kann darüber nachgedacht werden, ob es möglich sein könnte, diese Ressourcen auch weiteren Menschen zu eröffnen.

Darüber hinaus werden Mädchen* im Durchschnitt stärker in die familiäre Hausarbeit eingebunden, haben also weniger frei verfügbare Zeit als ihre Brüder. Sie erhalten im Durchschnitt weniger Taschengeld und erhalten in vielen Familien weniger Rechte auf freie Bewegung im öffentlichen Raum, Sexualität etc.

Mädchen* erleben in einem hohen Maße eine Negativbewertung ihrer Körper, von Ekel vor Menstruation und Scheidenausfluss (ein Thema, das cis Mädchen anders trifft als trans Mädchen und manche inter* Mädchen, denen die Abwesenheit von Menstruation als Mangel in ihrem Mädchensein ausgelegt wird) bis hin zu unerfüllbaren Schönheitsnormen und der Aufforderung, viel Energie und Zeit in Körperperformance, Styling, Make-

Up etc. zu stecken. Oft beschreiben sie, dass sie stetig auf ihr Aussehen reduziert werden – durch Sexualisierungen und unangenehme Anmachen, wenn sie als ‚gutaussehend‘ bewertet werden, und durch normierende Abwertungen und ungefragten Rat, die dennoch auch Sexualisierungen und Anmachen nicht verhindern, wenn sie als ‚hässlich‘ bewertet werden. Zudem wird ihnen oft unterstellt, Erfolg in Schule, Beruf und anderen Lebensbereichen durch Sexualität bzw. gutes Aussehen oder aber Quoten ‚erkauft‘ zu haben – ihre Leistungen werden oft weniger gewürdigt und Intelligenz wird als gegenseitig ausschließend mit dem betrachtet, was gemeinhin als schön gilt.

Ihnen wird beigebracht, Probleme und Spannungen im Durchschnitt eher nach innen zu

richten, was sich unter anderem in einem höheren Ausmaß an autoaggressivem Verhalten wie Selbstverletzungen (u.a. Ritzen), Essstörungen, Medikamenteneinnahmen (u.a. Psychopharmaka, Schmerzmittel und Diätmittel) sowie Selbstabwertungen ausdrückt (vgl. u.a. Debus 2012b).

Teile dieser Verhaltensweisen scheinen u.a. auch damit verbunden zu sein, dass es Mädchen* häufig schwerer als Jungen* fällt, sich von Leistungsanforderungen in der Schule abzugrenzen und dort die eigenen Interessen durchzusetzen. Zudem werden Mädchen* in der Schule bis heute oft als ‚sozialer Schmierstoff‘ eingesetzt. Anstatt ihre, im Durchschnitt weniger störend ausgedrückten, Interessen zu berücksichtigen, werden sie beispielsweise zwischen den Unterricht häufig störende Jungen* gesetzt, zum Trösten aufgefordert oder härter gerügt, wenn sie sich ‚unsozial‘ verhalten. Immer wieder berichten Lehrkräfte davon, dass sie Arbeitsgruppen bewusst gemischtgeschlechtlich bilden, damit Mädchen* dafür sorgen, dass die Gruppen halbwegs arbeitsfähig sind – in meinen Worten: damit sie die Lehrkräfte entlasten und einen Teil ihrer Arbeit übernehmen. Geschlechtsbezogene Arbeitsverteilungen in Arbeitsgruppen werden dabei kaum jemals kritisch reflektiert und mit gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen oder familiären Arbeitsteilungen zusammengedacht.

So werden Mädchen* in der Schule oft darin bestärkt, traditionell weibliches, anpassungsbereites Verhalten zu zeigen, das zwar einerseits zu besseren Noten und Abschlüssen führt, andererseits aber Selbstwirksamkeitserfahrungen vermindert – grenzentestendes Verhalten kann Selbstwirksamkeitserfahrungen und damit den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen und Selbstwertgefühlen ermöglichen. Dadurch werden sie weniger dazu ermutigt, die Fähigkeit einzuüben, Interessen selbstbewusst zu vertreten und Grenzen zu setzen, bei Bedarf auch lautstark. Fähigkeiten und Erfahrungen, die in dieser Gesellschaft u.a. für beruflichen Erfolg wichtig sind, werden ihnen dadurch vorenthalten (vgl. ausführlicher zu Geschlecht und der Situation von Mädchen* in der Schule Debus 2007, 2012a, 2014, Debus/Schweder 2014).

Durch beschwichtigende Interpretationen wie ‚Jungen sind halt so, die können nicht anders.‘ oder ‚Der ärgert Dich, weil er Dich mag. Was sich liebt, das neckt sich.‘ werden sie vielmehr dazu eingeladen, grenzüberschreitendes Verhalten von Jungen zu normalisieren, diese zu pädagogisieren und wohlwollend zu interpretieren und die Grenze zwischen zugewandtem und übergriffigem Verhalten zu verwischen – die Verbindung zum Aushalten und Normalisieren missbräuchlicher intimer Beziehungen liegen auf der Hand.

3 POSTFEMINISTISCHE VERHÄLTNISSE

Zugleich ist diese Gesellschaft aber postfeministisch strukturiert. Ich beziehe mich dabei auf den Postfeminismus-Begriff von Angela McRobbie (McRobbie 2010). Sie unterscheidet den alten (und bis heute fortbestehenden) Antifeminismus, der Frauen zurück in alte Rollenmuster drängen will, von einer neueren Form, dem Postfeminismus. Dieser spricht sich zwar, zumindest rhetorisch, für Gleichberechtigung und Chancengleichheit aus, behauptet aber, Frauen* und Mädchen* seien heute bereits gleichberechtigt oder gar privilegiert. Gemeinsam ist der älteren Form des Antifeminismus mit diesem modernisierten Postfeminismus, dass beide Varianten vehement gegen die Verhandbarkeit heutiger Geschlechterverhältnisse, gegen Gleichstellungsbemühungen zum Abbau fortbestehender Benachteiligungen von Mädchen* und Frauen* und gegen Sexismuskritik eintreten. In beiden Spielarten sind ‚Feministin‘ oder ‚Emanze‘ Schimpfwörter. Beide Ansätze zeichnen negative Bilder von Feministinnen*, z.B. als humorlos, übertrieben, hysterisch, sexuell unattraktiv oder erfolglos, aggressiv etc., und auch von Feministen*, u.a. als Frauen gegenüber unterwürfige, unmännliche ‚lila Pudel‘. Sie erschweren so den Einsatz für Gleichberechtigung und können daher beide unter dem Oberbegriff Antifeminismus zusammengefasst werden (vgl. u.a. McRobbie 2010, Hagemann-White 2006, Debus 2012b, 2015a).

Auch (oder vielleicht auch: gerade) unter jüngeren Menschen aller Geschlechter haben postfeministische Perspektiven in den letzten Jahrzehnten an Deutungshoheit gewonnen. Sie fügen sich gut in (meines Erachtens

derzeit zumindest in bürgerlichen Schichten immer noch einigermaßen hegemoniale) neoliberale Sichtweisen ein, denen zufolge unsere Gesellschaft weitgehend gerecht ist und Menschen alles erreichen können, wenn sie sich nur bemühen. Wer in den Verdacht gerät, Opfer zu sein, so drückt es sich auch in der Verwendung des Begriffs als Schimpfwort aus, gilt schnell als Versager*in. Interessenvertretung im Sinne von Lobbying scheint legitim, Diskriminierungskritik hingegen ist ein umkämpftes Feld und es unterliegt politische Konjunkturen, in Bezug auf welche Themen sie in welchem Milieu als legitim anerkannt wird, umkämpft ist oder weitgehend abgelehnt wird. Aktivist*innen gegen Diskriminierung eint die Erfahrung von Angriffen als zu ‚politisch korrekt‘, ‚überempfindlich‘ und ‚aggressiv‘ bis hin zur Täter*innen-Opfer-Umkehr.

Ein Resultat dieser Verhältnisse ist es, dass Mädchen* und junge Frauen* heute einerseits, wie oben angerissen, weiterhin hochgradig von Sexismus betroffen sind, dass sie aber andererseits unter Druck stehen, sich von Feminismus, oder jedenfalls von einem wütenden Feminismus abzugrenzen und zu beweisen, dass sie junge, moderne, leistungsfähige und heterosexuell attraktive Frauen sind. In einer Interviewstudie, die ich 2011 bis 2012 mit Unterstützung verschiedener Kollegen durchgeführt habe (vgl. Calmbach/Debus 2013), zog es sich durch mehrere Milieus, dass die interviewten Mädchen* von teils heftigen sexistischen Widerfahrnissen berichteten, z.B. von Gewalt, langanhaltendem Stalking durch Exfreunde, Abwertungen etc. Hinterher oder währenddessen betonten sie dabei mantrahaft, dass nicht alle Männer* bzw. Jungen* so seien, dass ihr heutiger Freund anders sei, dass sie daraus gelernt hätten und heute drüberstünden, dass eine sich von so was nicht aus der Bahn werfen lassen sollte, sondern es gelassen nehmen etc.

Wut wurde in fast allen Lebenswelten nur in Antwort auf die Frage artikuliert, ob sie mit Mädchen/Frauen befreundet sein wollten, die ihrem eigenen Bild der perfekten Frau ziemlich nahekämen. Dies wurde mit Vehemenz bis hin zu hasserfülltem Tonfall abgelehnt, da ‚so eine‘ einer nur die eigenen Schwachstellen vor Augen führe.

Sexismuswiderfahrnisse wurden hingegen weitgehend emotionslos erzählt und erst auf gezielte Nachfrage konnten auch Gefühle wie Traurigkeit, Enttäuschung und Wut – weiterhin eher in distanzierendem Tonfall – benannt werden. Mir schien dies mit der Anforderung zusammenzuhängen, jeglichen Verdacht von sich zu weisen, wahlweise wehrloses Opfer und damit Versagerin* zu sein oder zu wütende Feministin*.

Einzige Ausnahme waren Mädchen* in ökonomisch sehr prekären Lebenslagen, viele von ihnen auch von Rassismus betroffen, die über ein Jugendzentrum an der Studie teilnahmen. Diese haben sehr offen Wut gegenüber sexistischen Vorfällen und Verhältnissen geäußert.

Meine These ist zum einen, dass bürgerliche Weiblichkeitsnormen relativ konsistent zu ‚gemäßigeren‘ Umgangsweisen anhalten, und daher bürgerliche Mädchen* und Mädchen*, die die Anerkennung bürgerlicher Lebenswelten suchen (z.B. im Rahmen von Bildungsaufstiegen), besonders dazu angehalten werden, Wutäußerungen zu unterdrücken und sich als gemäßigt, ausgeglichen und erfolgreich zu präsentieren. (Allerdings riskieren sie gleichzeitig weniger Sanktionen durch Lehrkräfte, wenn sie diese normativen Grenzen überschreiten, als dies für mehrfachmarginalisierte Mädchen* gilt, die bei gleichem Verhalten z.B. an Gymnasien schneller als aufsässig etc. negativ-bewertet werden.)

Dahingegen lässt sich in prekarisierten und Arbeiter*innenkulturen eine breitere Spannweite von Weiblichkeitsbildern beobachten. Im Rahmen dieser Spannweite erscheint es plausibel, dass vor allem die Mädchen* regelmäßig ein Jugendzentrum mit durchaus ruppigeren Umgangsweisen aufsuchen, die sich in gewissem Maße gegen Jungen* behaupten können oder jedenfalls nicht eingeschüchtert kleinbegeben. Die Mädchen*, die vermittelt über das Jugendzentrum an der Interviewstudie teilnahmen, machen also einen bestimmten Ausschnitt weiblicher Optionen in prekarisierten und Arbeiter*innen-Lebenswelten sichtbar, während andere über die Jugendzentrumseinladung nicht abgebildet werden konnten.

Die Auseinandersetzungen rund um #metoo folgten erst nach dieser Interviewstudie. Ich habe seitdem nur punktuell mit Mädchen* gearbeitet, aber mir scheint seitdem Wut gegen diese Verhältnisse wieder etwas besser artikulierbar geworden zu sein als über einen längeren Zeitraum in den 2000er und frühen 2010er Jahren.

Dennoch normalisieren viele Mädchen* und junge Frauen* sexistische Verhältnisse. Zudem werden auch viele sexistische Aspekte dieser Gesellschaft erst in späteren Altersstufen deutlicher, wenn die Idee, sich individualisiert patriarchalen Mechanismen entziehen zu können, z.B. nach der Geburt des ersten Kindes in einer heterosexuellen Partner*innenschaft krisenhaft scheitert. Nicht zuletzt könnte Schule als Lebenswelt zur Illusion gleichberechtigter, oder gar Mädchen bevorzuegender, Zukunftschancen beitragen, vermittelt doch Schule als System, dass das anpassungsbereite Verhalten vieler Mädchen* Ausdruck von Überlegenheit gegenüber Jungen* sei. Dass dabei viele Fähigkeiten nicht erlernt werden, die später für u.a. beruflichen oder auch politischen Erfolg notwendig sind, wie z.B. Durchsetzungsvermögen auch gegenüber Autoritäten und selbstbewusstes Verhandeln, und dass die Fächer- und darauf aufbauenden Berufswahlen, die insbesondere Mädchen* nahegelegt werden, später zu geringerem Einkommen mit allen Folgeerscheinungen führen werden, ist vielen Mädchen* noch nicht bewusst und wird gesellschaftlich verschleiert. Mädchen für ihre ‚Reife‘ zu loben, wenn sie im System Schule auf Interessenvertretung verzichten und das System am Laufen halten, kann in diesem Sinne durchaus als Bestechung zu unterwürfigem Verhalten verstanden werden.

Oft genug werden dabei Probleme von Pädagog*innen (störendes Verhalten, während anpassungsbereites Verhalten funktional für die Aufrechterhaltung des Betriebs bei schlechten Lern- und Arbeitsbedingungen ist) allzu schnell mit den Problemen der Adressat*innen gleichgesetzt und dabei die Probleme stillerer und anpassungsbereiterer Kinder und Jugendlicher aller Geschlechter übersehen. Dies wiederum scheint dann in einer zirkulären Logik postfeministische Thesen der heute überlegenen vermeintlichen ‚Alphamädchen‘ zu bestätigen.

4 PRAXISTRANSFER: ZUM VERHÄLTNIS VON JUNGEN*ARBEIT ZU MÄDCHEN*

Welche Relevanz hat das dargelegte nun für die Jungen*arbeit oder, anders gefragt: Warum sollten sich Jungen*arbeiter*innen mit den Lebenslagen von Mädchen* beschäftigen? Und wie sollten sie das tun?

4.1 Wider androzentrische Selbstbezüglichkeiten in der Arbeit mit und zu Jungen*, Männern* und Männlichkeit

Ich drehe die Frage zunächst um: Warum sollten sich Jungen*arbeiter*innen (oder auch Forscher*innen zu Jungen*-, Männer*- und Männlichkeitsthemen) *nicht* mit den Lebenslagen von Mädchen* und Menschen weiterer Geschlechter beschäftigen? Das finde ich begründungsbedürftiger.

In der feministischen und der Frauen*forschung sowie in der Frauen*- und Mädchen*arbeit ist es selbstverständlich, gemischtgeschlechtliche Lebenswelten und, damit verbunden, Verhaltensweisen und Lebenslagen von Jungen* und Männern* und die in ihnen entstehenden Dynamiken und Effekte in die eigene Arbeit einzubeziehen, so wie z.B. auch die Arbeit zu Rassismus nicht umhin kommt, sich mit Verhaltens- und Denkweisen rassistisch privilegierter Menschen zu befassen. Wenn wir gegen Diskriminierung arbeiten, komme wir nicht umhin, uns jeweils auch für die diskriminierenden und privilegierten Menschen(gruppen) zu interessieren.

Es ist eine erklärungsbedürftige Eigentümlichkeit gewisser Teile der forschenden und pädagogischen Arbeit zu Jungen*, Männern* und Männlichkeit, sich selbstbezogen nicht oder nur wenig mit den Lebenslagen von Nicht-Jungen* bzw. Nicht-Männern* zu beschäftigen. Es ist meine These, dass dies einen Spiegeleffekt zwischen dem Gegenstand der eigenen Arbeit (Männlichkeit etc.), der Haltung und den Vorgehensweisen der Arbeit darstellt. Hier wird Androzentrismus reproduziert, also die Zentrierung von Menschen, Eigenschaften, Verhaltensweisen etc., die als männlich gelten (vgl. u.a. Debus 2015a bzw. Bourdieu 2005). Mit anderen Worten:

Selbstbezüglichkeit bzw. die Zentrierung von Männern* ist in patriarchale Ordnungen eingeschrieben. Jungen* und Männer* bekommen beigebracht, sich besonders für die eigenen Lebenslagen zu interessieren und Interessenvertretung gilt als legitim, während Mädchen* und Frauen* entsprechend Weiblichkeitsbildern eher zu Empathie, Anteilnahme und Fürsorglichkeit für Andere aufgerufen werden und verstärkt mit Sanktionen rechnen müssen, wenn sie als zu egoistisch gelten. Entsprechend äußern sich in Interviewfragen zu Gerechtigkeit und Geschlecht sehr viele Jungen* nur zu eigenen Unrechtserfahrungen, während sehr viele Mädchen* sich auch für Unrechtserfahrungen von Menschen anderer Geschlechter interessieren (vgl. Calmbach/Debus 2013). Jungen* und Männer* bekommen darüber hinaus beigebracht, dass für ihren gesellschaftlichen und Peergroup-Status die Anerkennung anderer Jungen* und Männer* zentral ist (vgl. u.a. Bourdieu 2005 zu Statusaushandlungen in den ersten Spielen des Wettbewerbs, Connell 2006 zu Hierarchisierungsdynamiken unter Männern*, Illouz 2013 zur Ausrichtung an männlicher Anerkennung in Bezug auf Dating-Partner*innenwahl bei Frauen* und Männern* etc.).³ Es kommt mir daher nicht zufällig vor, dass die Arbeit zu Männlichkeit, Jungen* und Männern* diese Selbstbezüglichkeit spiegelt.

4.2 Qualitätsverlust der Arbeit für Jungen*

Damit geht einerseits ein Qualitätsverlust für die Arbeit mit der Zielgruppe von Jun-

3 Dass diese Ordnung androzentrisch funktioniert, wird u.a. daran deutlich, dass einerseits der Status und nicht selten das Selbstwertgefühl von Mädchen* und Frauen* in vielen Lebenswelten und Altersstufen stark an der Anerkennung bzw. Zuwendung der ‚richtigen‘ (also statushohen) Jungen* bzw. Männer* hängt (ich spreche hier von der Anerkennung durch die ‚großen Jungs‘, vgl. zum Begriff den folgenden Artikel zu Problemen von Jungen*). Dies ist nicht zufällig, sondern Ergebnis historischer Umstände, in denen der rechtliche Status, die ökonomische Lebenslage und der gesellschaftliche Status von Frauen* und Mädchen* von ihren Vätern* und Ehemännern*, später ggf. von ihren Söhnen* abhing und sie daher ihre Lebensumstände vor allem darüber beeinflussen konnten, Energie in die Gewinnung des ‚richtigen‘ Manns* und darauffolgend die Beziehungspflege zu diesem und zu eventuellen Söhnen zu stecken. Bis heute scheinen sich, wie Eva Illouz (2013) herausgearbeitet hat, andererseits auch sehr viele Männer* (und meines Erachtens auch Jungen*) bei der Partnerinnen*wahl ebenfalls daran auszurichten, dass die jeweilige Partnerin* ihren Status in den Augen anderer Männer* erhöht oder zumindest nicht beeinträchtigt (ich unterstelle: dies gilt auch für Männer*beziehungen, dazu hat aber Illouz nicht gearbeitet).

gen*arbeit einher: Die absolut überwiegende Mehrheit der Jungen* lebt in geschlechtergemischten Lebenswelten. Die meisten haben Mütter*, Schwestern*, Mitschülerinnen*, Lehrerinnen* und begegnen alltäglich Frauen* und Mädchen* im öffentlichen Raum, in Freizeit und Medien. Sie entwickeln ihre Selbst- und Fremdbilder nicht nur in männlichen Peergroups und Kontakten, sondern auch in Interaktionen mit Frauen*, Mädchen*, und ggf., je nach Umfeld, anderen Nicht-Männern. Wenn Pädagog*innen also in ihrer Wissensaneignung, Analysefähigkeit, Haltung und ihren pädagogischen Vorgehensweisen Mädchen*, Frauen* und Menschen weiterer Geschlechter ausblenden, können sie den Lebenslagen und Themen der Jungen* nicht gerecht werden.

Dabei enthalten sie ihnen auch die Möglichkeit vor, Themen, die gerade wegen androzentrischer Verhältnisse für Jungen* schwer anzusprechen sind, besprechbar zu machen und ihre Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Eine Ausblendung der Lebenslagen von Nicht-Männern ist also nicht einmal dann sinnvoll, wenn in der Jungen*arbeit ausschließlich selbstbezüglich die Bedarfe von Jungen* zentriert werden.

4.3 Beiträge von Jungen* zu sexistischen Verhältnissen

Diese Ausblendung wird als umso problematischer erkennbar, wenn wir ernstnehmen, dass Jungen* in sexistischen bzw. patriarchalen Verhältnissen privilegiert werden (siehe ausführlicher den folgenden Artikel zu den Problemen von Jungen*) und zentral zu einigen Problemen von Mädchen* und Frauen* beitragen.

Wie ich oben angemerkt habe, sind auch Mädchen* und Frauen* an der Aufrechterhaltung sexistischer Verhältnisse beteiligt (vgl. auch Debus 2012b, 2015a). Neben den oben angesprochenen Aspekten sei noch das Thema der Schönheits-, Styling- und Selbstoptimierungsnormen, Diätvorgaben etc. angesprochen, das zentral auch von Interaktionen unter Mädchen* und Frauen* und von durch Frauen* gemachte Medien beeinflusst wird. Ebenso sei auf die häufigen Angriffe und zwischenmenschliche Isolation ‚zu‘ erfolgreicher bzw. durchsetzungsstarker Frauen* und Mädchen* bzw. von Frauen*

und Mädchen*, die in anderer Form von Weiblichkeitsnormen abweichen, verwiesen. Hieran sind Menschen aller Geschlechter beteiligt. Es muss also auch unter Frauen* und Mädchen* zu den eigenen Beiträgen zu sexistischen bzw. patriarchalen Verhältnissen gearbeitet werden. In einem Artikel zu Mädchen*arbeit oder Koedukation würde ich genauer hierauf eingehen, dieser Artikel fokussiert jedoch Jungen*arbeit.

Jungen* und Männer* spielen eine zentrale Rolle in Abwertungs-, Gewalt- und Diskriminierungswiderfahrnissen und der Einschränkung von Teilhabemöglichkeiten von Frauen* und Mädchen*. Um nur einige Aspekte zu nennen:

Einer der häufigsten Todesgründe von Mädchen* und Frauen* in vielen Altersstufen ist der Femizid, insbesondere der Mord durch Familienangehörige bzw. (Ex-)Partner* oder von ihnen abgewiesene Männer*. Dies gilt nicht nur für sogenannte vermeintliche ‚Ehrentkulturen‘, sondern auch in mehrheitsdeutschen Kontexten und wird in den Medien häufig als ‚Familien-‘ oder ‚Eifersuchtsdrama‘ bagatellisiert. Das Problem beginnt allerdings früher, nämlich mit psychischer, sexualisierter und körperlicher Gewalt. Und es beginnt noch früher mit z.B. nicht-einvernehmlich ausgehandelten Macht- und Dominanzansprüchen in Beziehungen und kontrollierendem Verhalten. So berichten viele Mädchen* u.a. von Eingriffen ihrer Partner* in ihre Kleidungswahl, von Ansprüchen, ihre Sexualität alleine an den Wünschen des Partners* auszurichten oder von Unterwürfigkeitsanforderungen in Gegenwart der Freunde* des Partners*.

Immer wieder ist auch Thema, wie Jungen* oder Männer* ihre Partnerinnen* vor anderen Jungen* oder Männern* abwerten, ihre emotionale Bindung an die Partnerin* herunterspielen und diese v.a. als Sexobjekt beschreiben (z.B. ‚Na ja, ich kuschel halt mit der, damit sie mich ranlässt.‘). Oft ist auch beobachtbar, dass Jungen* emotionale Bindungen an Partnerinnen* oder Freundinnen* komplett leugnen, um vor anderen Jungen* und Männern* besser, autonomer oder ‚männlicher‘ dazustehen. Letzteres finden wir bereits in Freund*innenschaften unter Kindern.

Jungen* und Männer* tragen wesentlich zu Weiblichkeitsnormierungen und Abwertungen bei, sowohl wegen vermeintlich ‚zu viel‘ Weiblichkeitsperformance, z.B. als ‚Tussi‘ oder ‚mädchenhaft‘, als auch wegen ‚zu wenig‘ Weiblichkeitsperformance, z.B. als ‚hässlich‘, ‚unfickbar‘, ‚Schlampe‘, ‚Mannsweib‘, ‚Kampfllesbe‘, ‚Rabenmutter‘, ‚karrieregeil‘ oder ‚unweiblich‘. Und sie sind zentrale Akteure* von Sexualisierungen und Objektifizierungen von Mädchen* und Frauen* – in allen Lebensbereichen.

Viele Jungen* und Männer* verhalten sich – teils bewusst, teils einfach aus mangelndem Bewusstsein – in einer Weise raumgreifend, die die Räume von Mädchen* und Frauen* einschränkt, z.B. durch körperliches Verhalten (z.B. Manspreading, Gehen in der Mitte des Bürger*innensteigs ohne Ausweichen etc.), Redeverhalten (im Phänomen Mansplaining zudem gekoppelt mit Belehrungen und Unterschätzung der Kompetenz von Frauen* und Mädchen*) oder durch Männerbünde bzw. Seilschaften, in denen Zugänge zu Ressourcen in Männernetzwerken verteilt werden. Dazu kommen sexistische Prägungen von (öffentlichen und privaten) Räumen oder Institutionskulturen, die bedingen, dass Mädchen* oder Frauen* mögliche Risiken abwägen müssen, die in diesen Räumen von Männern* oder Jungen* ausgehen könnten, und entsprechend entweder zusätzliche Vorkehrungen bzw. Aufmerksamkeit investieren müssen oder auch die Räume meiden oder seltener aufsuchen. Dies betrifft z.B. bestimmte öffentliche Räume, insbesondere (aber nicht nur) nachts, Ausgeh-Orte, bestimmte Berufsfelder, Hierarchie-Aufstiege, die Aggressionen von Männern* hervorrufen können, Jugendzentren etc. Und es kann auch die Form zweideutiger Witze und Bemerkungen, unwillkommener Komplimente, provozierender bzw. zuspitzender Diskussionen sowie ungerichtet aggressiven Verhaltens annehmen, die bei vielen Mädchen* oder Frauen* Unwohlsein, Befangenheit, Trauer, Wut oder Angst sowie Sorge vor Eskalationen auslösen.

Viele Jungen* und Männern* leisten darüber hinaus keinen gleichen Anteil der insgesamt nötigen und oft auch der von ihnen erwarteten Reproduktionsarbeit, sowohl in Bezug auf Haushalt und Fürsorge gegenüber Kindern und pflegebedürftigen Menschen

als auch in Bezug auf emotionale Fürsorge, Empathie, Herstellung guter Stimmung etc. Nicht wenige von ihnen richten aber Aggressionen gegen Frauen* oder Mädchen*, die sich für diese Themen nicht zuständig fühlen bzw. nur einen gerechten Anteil der Gesamtarbeit übernehmen.

Ich könnte diese Aufzählung fortsetzen, denke aber, es dürfte deutlich geworden sein: Um Lebenslagen von Mädchen*, Frauen*, nicht-binären Menschen und weiteren Nicht-Männern* zu verbessern, ohne dass diese sich dafür komplett ein Leben in Räumen ohne cis Jungen* und Männer* einrichten müssen, muss kritisch mit Jungen* (und auch Männern*) zu sexistischem Verhalten gearbeitet werden.

4.4 Sexismuspräventive Arbeit mit Jungen*

Dass eine kritische Arbeit an Männlichkeitsnormen und Dominanzverhalten auch Jungen* und Männern* zugutekommt, argumentiere ich ausführlicher im folgenden Artikel. Es geht hier also nicht um ein Auspielen der Probleme von Jungen* und Männern* und derer von Mädchen* und Frauen*. Es handelt sich hier nicht um Nullsummenspiele, sondern um eine kritische Arbeit an Verhältnissen, die die Lebensqualität und Gestaltungsmöglichkeiten aller Menschen einschränken, aber in je unterschiedlicher und hierarchisierender Weise – eine kritische Arbeit an diesen Themen kann die Lebensqualität für Menschen aller Geschlechter verbessern. Dies gilt auch für die Auseinandersetzung mit sexistischem Verhalten gegenüber Frauen* und Mädchen*. Einerseits hat dies in der Regel ähnliche Ursachen wie Gewalthandeln und Dominanzverhalten unter Jungen* und Männern*, und andererseits erschließt es Jungen* und Männern* Möglichkeiten, ihre Beziehungsqualität zu verbessern und konstruktiver mit Schwierigkeiten umzugehen.

Ich gehe im Folgenden auf primärpräventive (also: vor Auftreten eines entsprechenden Verhaltens) und sekundärpräventive Ansätze (wenn sich entsprechendes Verhalten bereits zeigt) ein. Tertiärprävention im Sinne von Täter*arbeit (also mit Tätern* schwerer Gewalttaten bzw. Menschen mit gefestigten, geschlossenen sexistischen Weltbildern, die einer kritischen Reflexion nicht mehr zugäng-

lich sind) würde den Rahmen dieses Artikels und meiner Expertise sprengen.

4.4.1 Arbeit an Haltungen und Geschlechterbildern

Grundvoraussetzung einer sexismuspräventiven Arbeit ist, dass Jungenarbeiter*innen nicht selbst sexistische oder anti- bzw. postfeministische Aussagen, Verhaltensweisen oder Logiken wiederholen, sondern diese erkennen und klar Haltung dagegen beziehen. Hier gilt es, selbstreflexiv die eigenen Einstellungen, Wissensbestände und Deutungen der Realität zu prüfen und sich ggf. erweiternd damit auseinanderzusetzen – ich hoffe, dafür in diesem und dem folgenden Artikel einige Anregungen zu bieten. Entsprechende Auseinandersetzungen sollten bei Bedarf auch in Teams, Leitungs- und Auftraggeber*innenstrukturen getragen werden. Hilfreich ist dabei ein solidarisches, mit- und voneinander lernendes Verhältnis zwischen Jungen*arbeiter*innen, Mädchen*arbeiter*innen, Fachkräften und Ehrenamtlichen queerer Pädagogik sowie Fachkräften, die sich mit reflexiver Koedukation (also geschlechterreflektierter Arbeit in geschlechtergemischten Kontexten) beschäftigen.

Darüber hinaus ist eine, die folgenden Anregungen flankierende, Elternarbeit grundsätzlich sinnvoll, diese kann aus Umfangsgründen hier nicht genauer ausgeführt werden.

In der pädagogischen Arbeit mit Jungen* ist für die Förderung nicht-sexistischer Verhaltensweisen zunächst basal, erweiternd und dekonstruktiv zu einengenden Männlichkeitsvorstellungen zu arbeiten und die Jungen* soweit wie möglich von entsprechenden Anforderungen und dem Druck zu entlasten, ständig ‚Männlichkeit‘, Autonomie, Souveränität, Überlegenheit, Coolness etc. zu performen. Dabei sind einerseits kognitive Kritik und verbale ‚Munition‘ notwendig, um sich gegen Normierungen wehren zu können. Diese müssen aber ganzheitlich ergänzt werden durch praktische Erfahrungen, Erprobungen und Übungen alternativer Verhaltensweisen, z.B. in Bezug auf das Zulassen und Zeigen verletzlicher Emotionen, Empathie, Fürsorge (auch unter Jungen*), ‚weichere‘ Körperpraktiken, zugewandte Kommunikation etc.

Darauf aufbauend sollte einerseits selbstreflexiv an den Mädchen*-, Frauen*- und insgesamt Geschlechterbildern von Jungen* gearbeitet werden (Geschlechterbilder meint also auch weitere Bilder rund um geschlechtliche und sexuelle Vielfalt etc.). Ich empfehle, hier weniger individualisierend anzusetzen, indem die Jungen* moralisch für ‚falsche‘ oder ‚schlechte‘ Bilder negativbewertet werden. Vielmehr empfehle ich, die gesellschaftliche Verankerung von Geschlechterbildern und damit verbundenen Gefühlen, Haltungen, Einstellungen und Verhaltensmustern zu thematisieren und mit den eigenen erlernten Sichtweisen der Jungen* zu verknüpfen und entsprechende Bilder so als prozesshaft und veränderbar erkennbar werden zu lassen. Dabei rate ich, tunlichst kulturalisierenden Essenzialisierungen (‚In Deutschland ist das aber so und so.‘ ‚Das Christentum/der Islam/das Judentum sagt dieses oder jenes.‘ etc.) zu vermeiden und diesen aktiv entgegenzuarbeiten, indem kontroverse Diskussionen und Kämpfe um Gleichberechtigung innerhalb aller kulturellen Räume sichtbar gemacht werden. Hierbei ist wichtig, dass die Pädagog*innen nicht ihre eigenen Räume als ‚die Guten‘ darstellen, sondern auch diese als Orte kontroverser Diskussionen und als von Ungleichheitsverhältnissen geprägt kenntlich machen und, wenn dies zur pädagogischen Beziehung passt, auch ihre eigenen Erfahrungen darin als Lernangebote zur Verfügung stellen. So ist es besser möglich, binäre Entgegenstellungen zwischen vermeintlich wesenhaft unterschiedlichen Kulturen, Religionen etc. zu vermeiden.

4.4.2 Kompetenzförderung entlang möglicher Gründe für unbeabsichtigt sexistisches Verhalten

Nicht-sexistisches Handeln erfordert aber nicht nur eine Arbeit an Bildern und Einstellungen, sondern auch an praktischen Fähigkeiten. Dabei sollte untersucht werden, aus welchen Gründen (über Nachahmung und Wiederholung erlernter Muster hinaus) Jungen* in der eigenen Zielgruppe besonders oft sexistisch handeln bzw. auf welche Fragen oder Herausforderungen dieses Handeln eine Antwort ist (vgl. ausführlicher zu subjektiven Funktionalitäten sexistischen Handelns jenseits böser Absichten Debus 2015a).

Statusaushandlungen, Handlungsunsicherheit und Selbstvergewisserung

Manchmal liegt ein solches Handeln in Statusaushandlungen unter Jungen*, männlicher Vergemeinschaftung und ggf. auch in Selbstschutz begründet, um nicht ins ‚Loser-gefilde‘ abzurutschen und damit selbst zur Zielscheibe von Abwertungen, Ausschlüssen und Gewalt unter Jungen* bzw. durch Männer* zu werden (vgl. den folgenden Artikel zu Problemen von Jungen* sowie Stuve/Debus 2012b, Debus 2015a). Dann muss zentral an diesen Formen der Vergemeinschaftung und Abwertung unter Jungen* gearbeitet, aber auch Empathie mit allen vom entsprechenden Verhalten Betroffenen gefördert werden. Und es gilt, für ausreichenden Schutz und Unterstützung für Jungen* zu sorgen, die die entsprechenden Verhaltensweisen nicht mitmachen bzw. ihnen entgegentreten.

Manchmal geht es um Handlungsunsicherheit und/oder identitäre Selbstvergewisserung. Dann sollte an Möglichkeiten des Umgangs mit Unsicherheit gearbeitet werden bzw. an Selbstkonzepten, die Ich-Stärke nicht aus Überlegenheit gegenüber anderen bzw. deren Abwertung ziehen.

Annäherung, Flirt und Umgang mit Zurückweisung

Oft geht es um die Themen Nähe, Anziehung, Flirt, Intimität oder Sexualität. Einerseits muss hier vermittelt werden, welches Verhalten nicht in Ordnung ist. Es müssen klare Grenzen gesetzt und durchgesetzt werden, wenn die Selbstbestimmung, die Teilhabe bzw. das Wohlergehen Anderer durch grenzüberschreitendes, bedrohliches, raumgreifendes bzw. abwertendes Verhalten beeinträchtigt werden. Normalisierungen, Bagatellisierungen und Entschuldigungen unter Verweis auf die vermeintliche ‚Natur‘ bzw. ‚Triebgesteuertheit‘ von Jungen* muss sehr klar entgegengetreten werden – es muss für Zielgruppen aller Geschlechter deutlich gemacht werden, dass auch Jungen* in der Lage sind, sich respektvoll und grenzachtend zu verhalten und dass sie dafür in die Verantwortung genommen werden. Mädchen* sollten nicht dazu aufgefordert werden, Verständnis und Interpretationsleistungen zur Entschuldigung übergriffigen Verhaltens aufzubringen und erst recht sollten sie nicht z.B.

in ihrer Kleidungswahl eingeschränkt werden, um problematisches Verhalten von Jungen* zu reduzieren (vgl. Debus 2021a).

Grenzsetzungen alleine reichen aber nur als Notnagel zur Schadensbegrenzung und finden ihre Grenzen, sobald die Kinder oder Jugendlichen die Einrichtung verlassen. Zusätzlich bedürfen Menschen aller Geschlechter auch der Förderung von Möglichkeiten, wie Wünsche nach Nähe, Intimität und Sexualität grenzachtend und einvernehmlichkeitswährend ausgedrückt und ausgehandelt werden können und welche entsprechenden Möglichkeiten es für Flirt und Annäherung gibt. Für die meisten Menschen ist es eine herausfordernde und potenziell verletzliche Situation, bei sich ein Interesse an einer anderen Person zu entdecken und die Initiative zu ergreifen, wenn nicht klar ist, ob dieses erwidert wird (und selbst bei offensichtlicher und ausgesprochener Erwidern sind Aufregung, Nervosität und Unsicherheit weit verbreitet). Hier helfen Impulse zur Frage, wie herausgefunden werden kann, welche intimen Handlungen willkommen sind und wie auch unterwegs Einvernehmlichkeit hergestellt und ggf. widerrufen werden kann (zu verschiedenen Konsensstrategien, die in BDSM-Szenen entwickelt wurden, aber für alle Formen der intimen Interaktion anregend sein können, vgl. Debus 2021b). Dies kann durch Austausch und auch (grenzachtende!) Rollenspiele zu Kommunikation und Annäherung mit der eigenen Praxis verbunden werden (in Rollenspielen sollte es dabei in der Regel nicht darum gehen, explizit intime Handlungen auszuführen, sondern eher der Prozess gespielt werden, in dem herausgefunden werden kann, ob eine Annäherung erwünscht ist).

Dabei sollte gemeinsam mit den Adressat*innen an für sie realisierbaren Formen der Einvernehmlichkeit gearbeitet werden, anstatt ihnen für sie unrealistische Techniken und Fähigkeiten abzuverlangen. Z.B. können nicht alle Jugendlichen (und auch nicht alle Erwachsenen) über ihre sexuellen Wünsche sprechen oder kennen ihre Grenzen – beides erfordert in der Regel Erfahrung und Übung und bleibt für viele Menschen auch ein Leben lang eine Herausforderung. Wenn die pädagogische Arbeit also nahelegt, dass in jedem Falle vorher ausführliche Gespräche über Wünsche und Grenzen geführt wer-

den müssen, kann dies zu einer Abspaltung der entsprechenden pädagogischen Einheit als unpraktikables ‚Schulwissen‘ führen, das nicht mit dem eigenen Leben und der eigenen Praxis verbunden wird. Hier sind gemeinsame Auslotungs- und Abwägungsprozesse zu verschiedenen Möglichkeiten, ihren Vorteilen und Risiken, sowie damit verbundenen Vorgehensweisen und ggf. grenzachtende (nicht zu intime) Übungen hilfreicher als normative Vorgaben über die Köpfe der Beteiligten hinweg.

Dies muss im Übrigen auch durch eine Arbeit mit Mädchen* sowie durch gemischtgeschlechtliche Arbeit (und durch separate Zusatzangebote für queere Jugendliche) flankiert werden. Solange Mädchen* lernen, dass sie kein Interesse zeigen dürfen, ohne Abwertungen als ‚Schlampe‘ und Übergriffe zu riskieren, so lange müssen in heterosexuellen (bzw. auch bi-, pansexuellen und queeren Junge*-Mädchen*-Konstellationen) Jungen* ‚forsch rangehen‘, wenn überhaupt Nähe oder Intimität entstehen soll, und überschreiten dabei leicht Grenzen. Es muss also relational und mit allen an diesem Thema gearbeitet werden.

Neben der Arbeit zu Annäherung, Flirt sollte auch die Fähigkeit gefördert werden, konstruktiv mit Enttäuschung und Kränkungsgefühlen umzugehen. Dies kann erleichtert werden, wenn wir Freund*(innen)schaften fördern, in denen entsprechende Erfahrungen und Gefühle konstruktiv, grenzachtend und nicht-diskriminierend bearbeitet werden können. Dabei ist es auch sinnvoll, von pädagogischer Seite diskriminierenden Interpretationen entsprechender Situationen durch alternative Deutungsangebote entgegenzuarbeiten.

So scheinen sich u.a. über Gaming-Communities derzeit Incel-Ideologien (‚incel‘ kommt von ‚involuntary celibate‘, also unfreiwillig enthaltsam) bzw. ihre Versatzstücke auszubreiten, die Gefühle von Einsamkeit oder Zurückweisung im heterosexuellen Kontext in massiven Frauenhass wenden und als Schlussfolgerung daraus Gewalttaten bis hin zu Terrorakten gegen Frauen legitimieren. In den gleichen Communities und anderen sozialen Netzwerken werden auch Pick-Up-Artist-Techniken verbreitet, die grenzüberschreitendes und Dominanzverhalten als

vielversprechende Flirtstrategien verkaufen und mit sexistischen Frauenbildern scheinbar legitimieren („Frauen wollen das.“, „Frauen funktionieren so.“). Es sollte aufmerksam betrachtet und ggf. aktiv erkundet werden, ob solche Deutungsweisen in den Lebenswelten der Zielgruppe eine Rolle spielen. Falls ja, sollten sie kritisch bearbeitet und alternative Deutungsangebote und Umgangsweisen angeboten werden.

All dies betrifft nicht nur Sexualität, sondern auch körperliche und nicht-körperliche Annäherungen in Freund*innenschaften etc. Eine entsprechende – immer an die Zielgruppe, ihre Themen und ihr Alter angepasste – Arbeit ist mit allen Altersgruppen sinnvoll und notwendig.

Konflikt- und Kritikfähigkeit, Zivilcourage und solidarische Interessenvertretung

Es kann bei nicht-böswilligem sexistischem Verhalten auch um Fragen des Umgangs mit Konflikten gehen, unter Freund*innen, Mitschüler*innen, Beziehungspartner*innen, Expartner*innen, im Verein, in der Familie etc. Eine Arbeit an konstruktivem Konfliktverhalten auf Augenhöhe kann Alternativen zu Dominanz- und Gewaltverhalten erschließen. Dazu gehört unter anderem die Fähigkeit, nicht jede Kritik oder Grenzsetzung als Ehrkränkung⁴ bzw. Gesichtsverlust abzuwehren, sondern weit genug an sich heranzulassen, um ihre Berechtigung prüfen zu können und infolgedessen ggf. das eigene Verhalten zu überdenken und weiterzuentwickeln. Selbst in Fällen, in denen Kritik nicht als (komplett) berechtigt empfunden wird, kann es konstruktiv sein, darüber nachzudenken, ob daraus dennoch etwas Sinnvolles gelernt werden kann, z.B. über die Perspektiven, Bedürfnisse oder Erfahrungen anderer Menschen.

Wenn es gelingt, Kritik als Lernangebote und Grenzsetzungen als Investition in einen guten Kontakt zu framen und uns idealerweise sogar dafür zu bedanken, kann das helfen, gelernte Sichtweisen zu transformieren, in denen Kritik bzw. Grenzsetzungen häufig als

Angriff, Zurückweisung oder Ausdruck eigenen Versagens empfunden werden. Hier sind Pädagog*innen auch als Lernmodelle gefragt, die ein entsprechendes Verhalten vorleben.

Ein zentraler Aspekt bzgl. Konflikten und dem Umgang mit Kritik ist das Thema Zivilcourage, wenn sich andere Jungen* bzw. Männer* diskriminierend oder übergriffig verhalten. Dies ist für viele Jungen* umso herausfordernder, wenn es sich dabei um Freunde*, Familienangehörige* oder bewunderte Männer* (z.B. ältere Jungen*, Sporttrainer etc.) handelt. Gar nicht so wenige Jungen* äußern in Einzelgesprächen Unbehagen oder Unzufriedenheit mit solchen Verhaltensweisen. Viele greifen aber nicht ein, weil sie keinen Stress haben wollen, bisweilen auch, weil sie (durchaus zu Recht) fürchten, dann selbst zur Zielscheibe zu werden. Es kann hier helfen, durch Gespräche und z.B. auch Rollenspiele Zivilcourage zu fördern. Dazu gehört die Förderung von Handlungskompetenz, von direktem Widerspruch bis zu paradoxen Interventionen (z.B. mögliche Täter* durch unerwartetes Verhalten abzulenken wie laut Singen, Fragen nach der Uhrzeit oder einer Bahnverbindung, ein Gespräch über Fußballergebnisse oder Ähnliches), insbesondere in Situationen, in denen Widerspruch gefährlich werden könnte.

Es ist zudem nötig, die Relevanz von Interventionen deutlich zu machen, u.a. durch Perspektivwechsel, die Empathie für die Situation Betroffener fördert. Oft fehlt (nicht nur Jungen*, sondern auch Jungen*arbeiter*innen) darüber hinaus die Erkenntnis, dass sexistisches Verhalten unter Jungen* bzw. Männern* auch dann problematisch ist, wenn keine Betroffenen anwesend sind. Die Normalisierung sexistischer Verhaltensweisen in Jungen*- oder Männer*gemeinschaften, oder gar die Anerkennung sexistischer Sprüche als lustig, auflockernd, gemeinschaftsstiftend, persönlich verbindend etc., befördert Sichtweisen, dass Frauen*, Mädchen*, nicht-binäre Menschen und auch Jungen* oder Männer*, die entsprechendes vermeintlich normales und akzeptables Verhalten kritisieren, „Spaßbremsen“, überempfindlich, anstrengend, Nestbeschmutzer*, zu „politisch korrekt“ oder Verräter* seien. Es bedarf einer grundsätzlichen Entnormalisierung sexistischer Verhaltensweisen in

⁴ Ich wiederhole mich, aber da dieser Diskurs so stark ist: Die Problematik, Kritik oder Grenzsetzungen als ehrkränkend zu empfinden, tritt nicht nur in den Kulturen auf, die häufig als „Ehrenkulturen“ bezeichnet werden, sondern z.B. auch unter mehrheitsdeutschen, bildungsbürgerlichen Männern, die viel Wert auf ihren sozialen Status legen.

allen Räumen, um Sexismus abzubauen. Dafür muss ggf. auch an alternativen Möglichkeiten von Vergemeinschaftung und Humor gearbeitet werden. Ich möchte dazu ermutigen, dass entsprechende Interventionen, auch wenn sie zunächst (oder auch dauerhaft) ermüdend sein und wirkungslos scheinen mögen, vielleicht sogar erst recht provozierendes Verhalten auslösen, oft dennoch langfristig Wirkung zeigen. Hier ist ein langer Atem gefordert.

Da Jungen*, die Sexismus kritisieren, oft Sanktionen in männlichen* Peergroups riskieren, sollte zudem die Netzworkebildung sowohl zwischen diskriminierungs- bzw. sexistuskritischen Jungen* als auch Menschen aller Geschlechter gefördert werden, um dem Risiko von Angriffen und Vereinzelung etwas entgegenzusetzen.

Auch Interessenvertretung kann ein Thema sein. Dabei geht es nicht immer nur um Konflikte, sondern auch z.B. um raumgreifendes Verhalten zum Vertreten der eigenen Interessen gegenüber Autoritäten etc., das aus dem Blick verliert, dass dabei möglicherweise andere eingeschüchtert oder ihnen der Raum genommen wird. Wie Solidarität praktisch funktioniert, wie in der eigenen Interessenvertretung auch die berechtigten Interessen anderer mitgedacht werden können und wie selbst Interessenkonflikte solidarisch bzw. gerecht ausgehandelt werden können, überfordert schon viele Fachkräfte. Kinder und Jugendliche verfügen häufig über noch weniger Ansätze und Erfahrungen. Hier verknüpft sich sexistuskritische Pädagogik mit Demokratieförderung. Eine Förderung praktischer Kompetenzen und der Abwägungsfähigkeit bzgl. des eigenen Vorgehens kann vielfältige präventive Wirkungen erzeugen und die Partizipationsfähigkeit aller Adressat*innen fördern.

Soziale, Fürsorge- und Abwägungskompetenzen

Bisweilen geht es ganz banal um mangelnde Kompetenzen bei bestimmten Tätigkeiten und Aufgaben. Jungen*arbeit sollte unter anderem soziale und Fürsorgekompetenzen von Jungen* fördern. So zeigten sich Jungen* im Zuge unserer wissenschaftlichen Begleitforschung zu *Neue Wege für Jungs* motiviert, teils auch begeistert und stolz,

wenn sie Haushaltskompetenzen neu erlernen oder ihre bereits vorhandene Kompetenz beweisen konnten oder wenn sie im Rahmen eines eintägigen Praktikums mit Kindern oder pflegebedürftigen alten Menschen gearbeitet haben (vgl. Debus/Stuve 2012). Es zeigte sich, dass einige von ihnen bislang wenige Möglichkeiten hatten, solche Tätigkeiten zu erproben bzw. zu erlernen und dass andere bislang wenig Anerkennung für ihre bereits vorhandenen Erfahrungen in diesen Tätigkeiten erhalten hatten. Dies galt ebenfalls für Abwägungen rund um zukünftige Lebensweisen zwischen Karriere, Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie Freizeit, über die bislang kaum jemand mit ihnen gesprochen hatte (ebd.). Auch in Situationen, in denen es Freund*innen, Partner*innen, Familienangehörigen oder ihnen selbst schlecht geht, fühlen sich Jungen* oft hilflos, weil sie viel seltener als Mädchen* Lerngelegenheiten erhalten oder sich in Peergroups schaffen, wie mit entsprechenden Gefühlen und Situationen unterstützend umgegangen werden kann. Oft nehmen sie Gespräche und Übungsmöglichkeiten mit Interesse auf.

Herausforderung Zugehörigkeitskonflikte

Mit am schwierigsten ist es, wenn nicht-sexistisches bzw. gleichstellungsorientiertes Handeln im Konflikt zu zentralen Einstellungen sehr wichtiger naher Menschen bzw. Gemeinschaften steht, z.B. wenn Kinder oder Jugendliche sehr auf die Familie oder eine Community angewiesen sind, die sehr vehement gleichstellungsfeindliche Positionen vertritt. Hier riskieren sie mit einem Austritt aus entsprechenden Verhaltensweisen ihre Zugehörigkeit bzw. ihre Unterstützungssysteme. Um ihnen Perspektiverweiterungen zu ermöglichen, ist in solchen Fällen ein langer Atem nötig und das Wissen darum, dass sie wahrscheinlich angestoßene Prozesse zunächst nicht nach außen zeigen werden, da damit ein hohes Risiko verbunden wäre. Bei aller Geduld sollten im pädagogischen Vorgehen allerdings nicht im Sinne einer Täter*zentrierung die Auswirkungen entsprechender Äußerungen und Handlungsweisen aus dem Blick geraten. Es gilt, zum Schutz von Betroffenen klare Grenzen zu setzen bis hin zu Ausschlüssen, und auch darüber hinaus die (möglichen) Betroffenen und Widersprüche gegen entsprechende Verhaltensweisen und Aussagen zu stärken, selbst wenn gleich-

zeitig deutlich wird, dass die diskriminierend bzw. übergreifig Handelnden sehr erschwerte Ausgangsvoraussetzungen haben. Einzelarbeit kann hier eine gute Möglichkeit sein, sie kritisch fördernd zu begleiten, ohne andere in Mitleidenschaft zu ziehen.

4.4.3 Dialogisches Vorgehen, Normativität und utopische Momente

Insgesamt ist es hilfreich, dialogisch mit Jungen* über Entstehungsbedingungen und Mechanismen ihres Handelns und Fühlens ins Gespräch zu kommen, ihre Gefühle und Motivationen ernst zu nehmen und auch bei problematischen Verhaltensweisen zu schauen, ob darunter ein Bedürfnis oder Interesse liegt, das differenzierend aufgegriffen und in andere Deutungen oder Verhaltensweisen gewendet werden kann. Es geht weniger um ein ‚Wissen über‘ ‚die Jungen*‘, sondern eher um ein gemeinsames Forschen und Entwickeln.

Dieses Vorgehen ist nicht frei von normativen Vorstellungen. Um Diskriminierung und Gewalt zu reduzieren und Teilhabe-Chancen für alle zu schaffen, müssen an bestimmten Stellen klare Grenzen gesetzt werden. An vielen Stellen geht es aber nicht darum, Jungen* eine irgendwie geartete ‚neue Männlichkeit‘ zu vermitteln mit neuen Normen darüber, wie sie ihr Leben führen sollen. Es geht vielmehr darum, in den Grenzen, die durch den Respekt vor der Selbstbestimmung, Unversehrtheit und Teilhabe anderer Menschen gesetzt werden, Gestaltungs- und Aushandlungsfähigkeiten aller Menschen zu fördern. Wenn manche Jungen* dann in einer ganz geschlechterstereotypen heterosexuellen Beziehung mit traditioneller Aufgabenteilung landen, dies aber mit einem Mädchen* tun, das ebenfalls entsprechende Wünsche hat und bei Bedarf eigene Grenzen setzt, die von dem Jungen* respektiert werden, und wenn die beiden dies im Wissen um mögliche Vor- und Nachteile solcher Beziehungen tun, dann ist das kein Scheitern einer gleichstellungsorientierten Pädagogik, sondern eine Ausübung des Selbstbestimmungsrechts der Jugendlichen. Es geht also nicht darum, die Adressat*innen mit neuen Normen in ganz bestimmte Lebensweisen zu drängen, sondern darum, Gestaltungs-, Abwägungs- und Aushandlungsfähigkeit auf Augenhöhe zu fördern.

Es sollte aber nicht nur Kritik an Stereotypen, Diskriminierung etc. geübt werden, sondern auch selbstverständlich im Querschnitt sowie in gezielten Angeboten positive Bilder von Vielfalt und Gestaltungsfreiheit sichtbar und erfahrbar werden. Darüber hinaus sollten utopische Momente mit Erfahrungen von Verbundenheit, gegenseitiger Solidarität, schönen nicht-stereotyp funktionierenden gemeinsamen Erfahrungen etc. geschaffen werden. Pädagog*innen sollten, wenn die pädagogische Beziehung dies zulässt, darüber hinaus auch eigene Geschichten beitragen, die sichtbar werden lassen, wie schön, lustvoll, berührend, unterstützend etc. gleichstellungsorientierte Umgangsweisen und Beziehungen sein können. Dieser positive Bezug ist ein wichtiger Baustein, um deutlich werden zu lassen, dass für alle Beteiligten etwas zu gewinnen ist (vgl. auch Debus 2018 zur Abwägung zwischen problematisierenden und lustvollen Zugängen zu Vielfalts- und Diskriminierungsthemen im Kontext geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt). Es ist in diesem Sinne durchaus auch als Teil von Jungen*arbeit zu verstehen, positive gemeinsame Erfahrungen zwischen Jungen* und Männern*, Mädchen* und Frauen* sowie Menschen weiterer Geschlechter zu gestalten.

LITERATUR

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Budde, Jürgen (2014): Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis. Opladen: Barbara Budrich.

Busche, Mart/Cremers, Michael (2010): Jungenarbeit und Intersektionalität – und was dieses Thema in einem Mädchenarbeitsbuch zu suchen hat. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. Bielefeld: transcript. S. 223-246.

Busche, Mart/Wesemüller, Ellen (2010): Mit Widersprüchen für neue Wirklichkeiten. Ein Manifest für Mädchenarbeit. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mäd-

chenarbeit weiterdenken. Bielefeld: transcript. S. 309-324.

Calmbach, Marc/Debus, Katharina (2013): Geschlechtsbezogene Differenzen und Gemeinsamkeiten unter Jugendlichen verschiedener Lebenswelten. In: Beirat Jungenpolitik (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 61–121. Online mit veränderten Seitenzahlen unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/jungen-und-ihre-lebenswelten-vielfalt-als-chance-und-herausforderung-80920> [Zugriff: 03.07.2022].

Connell, R. W. (2006): Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS.

Costello, Cary Gabriel (2015): Cis Gender, Ipso Gender. Online unter: <https://trans-fusion.blogspot.com/2015/06/cis-gender-ipso-gender.html> [Zugriff: 07.10.2020].

Debus, Katharina (2007): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? Von Mars, Venus und schicksalhafter Begabung in der deutschen Post-PISA-Debatte. Überarbeitete Diplomarbeit, Freie Universität. Online unter: <https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/2021/06/Geschlechtergerechtigkeit-in-der-Schule-erg.-D.A.-K.-Debus.pdf> [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2012a): Schule - Leistung - Geschlecht. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 137–148. Online unter: <https://jus.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2012b): Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 103–124. Online unter: <https://jus.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2014): Von versagenden Jungen und leistungsstarken Mädchen: Geschlechterbilder als Ausgangspunkt von Pädagogik. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. S. 105–149. Online unter: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2015a): Du Mädchen! Funktionalität von Sexismus, Post- und Antifeminismus als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich. S. 79–99. Online unter: www.open.org/search?identifizier=1004470 [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2015b): ‚Ein gutes Leben!‘. Ansätze, Stolpersteine und Qualitätsmerkmale einer intersektionalen geschlechterreflektierten Pädagogik integrierter Berufs- und Lebensorientierung. In: Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in. Wiesbaden: Springer VS. S. 114-134.

Debus, Katharina (2018): Was heißt das für die Praxis? Konzeptionelle und didaktische Zugänge zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt in der Pädagogik. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. S. 87-120. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung> [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2021a): Bauchfrei und Kopftuch – Eingriffe in die körperliche Autonomie von Mädchen*. Online unter: <https://www.ufuq.de/bauchfrei-und-kopftuch-eingriffe-in-die-koerperliche-autonomie-von-maedchen/> [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2021b): BDSM und Sexualpädagogik. In: Laimbauer, Viktoria/Scheibelhofer, Paul (Hrsg.): Sexualität und Pädagogik. Teil 1: Konzepte & Debatten. Innsbruck: StudienVerlag. S. 98–109.

Debus, Katharina/Schweder, Sabine (2014): Jungen und Mädchen gleichermaßen fördern! Ein Schreibgespräch von www.ganztaegig-lernen.de mit Katharina Debus von Dissens – Institut für Forschung und Bildung e.V. Online unter: http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2014_Schreibgespr%C3%A4ch_Debus_Dissens.pdf [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2012): Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit dem Thema Zukunft zu beschäftigen? In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS. S. 49–65.

Frederick, David A./John, H. Kate St/Garcia, Justin R./Lloyd, Elisabeth A. (2018): Differences in Orgasm Frequency Among Gay, Lesbian, Bisexual, and Heterosexual Men and Women in a U.S. National Sample. *Archives of Sexual Behavior* 47, 1. S. 273-288. Online unter: <https://doi.org/10.1007/s10508-017-0939-z> [Zugriff: 03.07.2022].

Hagemann-White, Carol (2006): Sozialisation – Zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 71–88.

Hombach, Stella (2019): „Orgasm Gap“ Kommst du? *Der Spiegel*, 08.08.2019. Online unter: <https://www.spiegel.de/gesundheit/sex/orgasmus-bei-frauen-es-geht-nicht-nur-um-die-klitoris-a-1280920.html> [Zugriff: 03.07.2022].

Illouz, Eva (2013): Warum Liebe weh tut. Eine soziologische Erklärung. Berlin: Suhrkamp.

Majewski, Daria (2018): Töchter der Räuberin. Zu Differenz und Gemeinsamkeit von cis und trans Weiblichkeit. In: Linkerhand, Koschka (Hrsg.): Feministisch Streiten. Texte zu Vernunft und Leidenschaft unter Frauen. Berlin: Quer. S. 62–78.

McRobbie, Angela (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden: VS.

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012a): Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 27–42. Online unter: <https://jus.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 03.07.2022].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012b): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 43–60. Online unter: <https://jus.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 03.07.2022].

Wittenzellner, Ulla/Klemm, Sarah/Debus, Katharina (2020): Folge #4-6: Weiblichkeit(en). Im Rahmen des Podcasts: Alles für Alle – Im Dissens mit den herrschenden Geschlechterverhältnissen von Dissens – Institut für Bildung und Forschung. 16.09.–02.11.2020. Online unter: <https://dissens.de/podcast> [Zugriff: 03.07.2022].



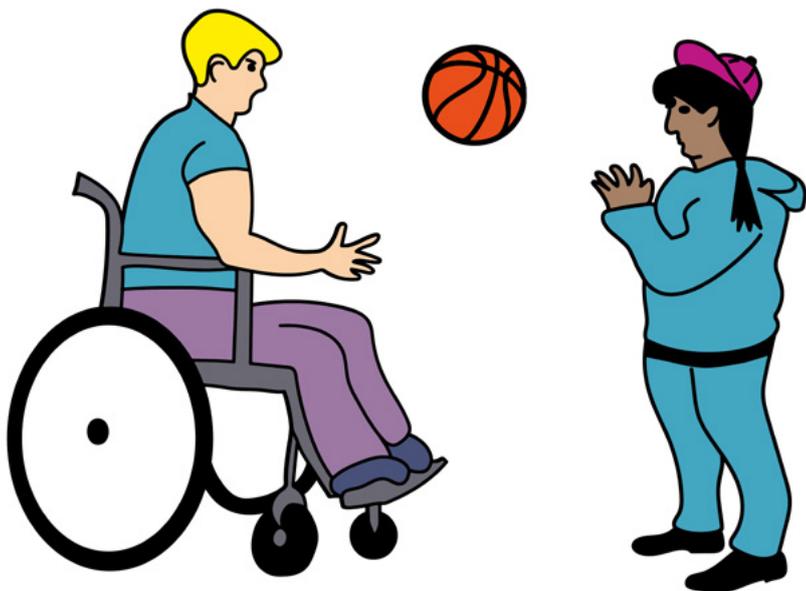
4 SPOTLIGHTS AUS DER PRAXIS

Von Alyer Köksal

Bei einer Übernachtung von Jungen* und Mädchen* in der Einrichtung kommt der Wunsch auf, **Gesichtsmasken** auszuprobieren. Dies wurde von den Mitarbeitenden ermöglicht und das Auftragen der Masken machte den Jugendlichen viel Spaß. Während des Auftragens wurde sich rege über unterschiedliche Effekte der Masken unterhalten. Die meisten Jungen* hatten bisher keine Erfahrung mit Gesichtsmasken und benötigten viel Unterstützung. Zwei der Jungen* hatten jedoch bereits mit (weiblichen) Bezugspersonen Erfahrungen im Bereich Körperpflege(produkte), Wellness und Gesichtsmasken sammeln können. Es wird deutlich, dass männliche Vorbilder und Begleitpersonen, die Mannsein* und Körperpflege bzw. „Wellness“ verknüpfen, oft fehlen. So bleibt Körperpflege/Wellness häufig etwas vermeintlich „Weibliches“ – „Männlichkeit“ wird durch einen fehlenden (positiven) Bezug zum eigenen Körper und dessen Pflege bestimmt. Die Masken-Aktion wurde von der Gruppe positiv aufgenommen – es wurden eifrig Fotos gemacht. Es kam der Wunsch auf, sich auch weiterhin mit den Themen „Schönheit“ und „Körperpflege/Wellness“ auseinanderzusetzen. An diesem Beispiel wird deutlich, wie wichtig es ist, auf entdramatisierende Weise Themen wie „Schönheit“ oder „Körperpflege/Wellness“ zu behandeln und einen sicheren Raum zu schaffen, wo Jungen* neue Erfahrungen machen können und so von Männlichkeitsanforderungen entlastet werden.

Beim offenen **Minecraftspiel** in der Einrichtung wurde parallel und offen sichtbar durch einen Mitarbeitenden im Internet zu den Charakteren des Spieles recherchiert. Dies führte rasch zu großem Interesse seitens der spielenden Kinder und es fanden zahlreiche kurze Gespräche statt. Letztlich wurde von allen akzeptiert, dass die Minecraft-Figuren kein Geschlecht haben. Vor allem bei den jüngeren Kindern löste diese Erkenntnis Erstaunen aus. So ist es dem Mitarbeitenden gelungen, über dieses außergewöhnlich beliebte Computerspiel mit den Kindern und Jugendlichen über nicht-binäre Geschlechteridentitäten in Kontakt zu kommen.

Spontan wurde es Jungen* in der Einrichtung ermöglicht, sich die **Fingernägel** zu lackieren. Die Jungen* waren begeistert und fingen spontan mit Rollenspielen an, bei denen mit dem Wechsel von Geschlechtsidentitäten experimentiert wurde. Auch ein Kollege* lackierte sich daraufhin die Fingernägel bzw. ließ sich diese von den Jungen* lackieren. Ziel war es hierbei, das freudige Experimentieren der Jungen* zu unterstützen und diese vor Abwertung zu schützen. In den Wochen danach kam es immer wieder vor, dass sich Jungen* in der Einrichtung die Fingernägel lackierten oder Kleider trugen. Als manche Kinder erzählten, dass sie wegen der lackierten Fingernägel zu Hause Ärger bekamen, wurde durch das Team Nagellackentferner angeschafft, der dann auch von manchen Jungen* vor dem Nachhause-Gehen zum Einsatz kam.



5 „ICH WILL MICH NICHT STÄNDIG PRÜGELN, WEIL ICH WILL SPÄTER NICHT IN DEN KNAST!“

Interview mit Jens Schielmann

*Im offenen Kinder- und Jugendtreff „Blueberry“ findet seit mehreren Jahren erfolgreiche geschlechterreflektierte Jungen*arbeit statt. U. a. gibt es einen regelmäßigen Jungen*tag in der Einrichtung (neben einem bereits schon vorher etablierten Mädchen*tag). In den letzten Jahren wurde die Jungen*arbeit auch durch das Projekt Junge, Junge*! unterstützt. Jens Schielmann ist Leiter* der Einrichtung.*

Jens, was hat dazu geführt, dass Ihr neben einem Mädchen*- auch einen Jungen*tag in der Einrichtung eingeführt habt?

Unser gesetzlicher Auftrag wird ja in §11 SGB 8 definiert. Da geht es um Heranführung an Selbstbestimmung, dass wir partizipativ arbeiten sollen und interessenorientiert. Und da passt Jungen*arbeit einfach super rein! Weil, wenn es um den Punkt Selbstbestimmung geht, ist es so wichtig, dass die Jungen* in die Rolle versetzt werden, ihre Geschlechterrollen zu reflektieren und in Frage zu stellen. Bei Mädchen* fördern wir das seit Jahren, aber bei Jungen* wird das noch sehr selten gemacht. Die Reflexion ist einfach eine wichtige Grundlage für die Selbstbestimmung. Als Grundlage dafür, neue Perspektiven zu entwickeln.

Der zweite wichtige Punkt ist die Interessenorientierung: Die Jungen* haben gesehen, dass die Mädchen* einen Tag für sich haben, das wollten sie dann natürlich auch. Sie haben sich erst mal nicht gewünscht, sich mit Männlichkeiten auseinanderzusetzen, aber es gab auch Jungen* die z.B. gesagt haben: „Ich will mich nicht ständig prügeln, weil ich will später nicht in den Knast“. Und so was haben wir als Bedarfsbekundung ernst genommen.

Wie läuft so ein Jungen*tag ab?

Es gibt einen Tag in der Woche, da ist nur auf für Mädchen* und einen, an dem im inneren Bereich nur Jungen* Zugang haben. An die-

sen Tagen machen auch jeweils nur Frauen* bzw. Männer* die pädagogische Arbeit. Die restliche pädagogische Arbeit findet dann außerhalb der Einrichtung statt.

Für uns ist es wichtig, dass es ein Raum ist, in dem die Jungen* frei sprechen können, d.h. Vertraulichkeit auch untereinander ist Bedingung. Das, was da passiert, bleibt im Jungen*tag. Und wir hören genau hin, was ihre Themen sind, die Kinder und Jugendlichen sind unsere Auftraggeber*innen.

Wir haben kein vorgegebenes Programm.

Begonnen wird im offenen Setting, in kleinen Gesprächen holen wir die Bedarfe ein. Ein Mal pro Monat machen wir Vollversammlung mit allen Jungen*, hören was los ist, suchen nach Projekten für die Zukunft. Manchmal entsteht auch spontan thematisches Arbeiten. So konnte Kollege Holk recht kurzfristig auf die Bedarfe der Jungen* an Sexualpädagogik reagieren, einfach weil er dafür auch ausgebildet ist. So ab 17 Uhr starten wir dann mit der festen Gruppe.

Wer kommt in die feste Gruppe?

Die feste Gruppe hat sich aus dem Vorjahr entwickelt, als die Finanzierung Gruppenarbeit voraussetzte. Daraus hatte sich eine feste Gruppe entwickelt, die noch Bestand hat. Wesentlicher Teil davon ist auch ein Chat über einen beliebten Social Media Kanal, über den viel und regelmäßig kommuniziert wird. Neue kommen in die Gruppe nur rein, wenn jemand raus geht oder wir es pädagogisch für sehr wichtig halten.

Habt ihr für die Gruppe ein Budget?

Leider nicht in der richtigen Form! – Jungen*arbeit ist in den Köpfen der Geldgeber noch nicht richtig etabliert. Es gibt keine Regelfinanzierung, das bedeutet, dass wir uns immer wieder sehr flexibel an die Förderrichtlinien anpassen müssen. Uns fehlt Planungssicherheit über mehrere Jahre, was aber für die pädagogische Arbeit richtig wichtig wäre! Da müsste sich stark was ändern, das solche Arbeit über Regelfinanzierung gedeckt ist.

Was waren bisherige Highlights der Jungen*arbeit im Blueberry?

Aus Sicht der Kids sicherlich die Fahrten.

Für mich ist es besonders, dass ich in der Jungen*arbeit wirklich die Entwicklung bei den Kindern und Jugendlichen sehen kann. Wie sie Zuschreibungen und Geschlechteranforderungen in Frage stellen. Ihr Blick auf das andere Geschlecht, auf sich selber. Aus Einrichtungsleitersicht stelle ich immer wieder fest, wie die geschlechtersensible Arbeit auf die Gesamteinrichtung ausstrahlt.

Wir arbeiten viel pädagogischer als früher! Das bedeutet für mich, dass wir z.B. nicht mehr sanktionierend arbeiten, z.B. nicht mehr mit Hausverboten arbeiten, sondern bei Problemen wirklich uns sehr stark mit den Kindern/Jugendlichen auseinandersetzen.

Das zeigt sich in der Stimmung der Kinder/Jugendlichen. Wir sind gar nicht mehr sanktionierend. Je gewaltfreier wir sind, desto besser verhalten sich auch die Kids, dazu trägt die Mädchen* und die Jungen*arbeit einen großen Teil bei.

Die intensive pädagogische Arbeit während Jungen*- und Mädchen-Tag strahlt auch auf andere Bereiche ab.

Die Basis davon ist auch, dass wir als Team extrem gut miteinander vernetzt sind. Mädchen*-tag und Jungen*-tag sind im regen Austausch. Beides funktioniert nicht ohne einander.

Wie meinst du das genau?

Am Mädchen*tag, der ja schon länger existiert, thematisieren die Mädchen* häufig, wie sie unter patriarchalen Strukturen leiden. Die Ungerechtigkeiten, dass sie z.B. viel weniger dürfen als die Brüder, viel mehr mithelfen müssen, den Brüdern untergeordnet sind in der Familie, sie einschränkende Rollenzuschreibungen haben. Das ist super wichtig, dass sie da den Raum für haben, das thematisieren und einen Umgang damit entwickeln, und dann ist es ja Humbug, wenn wir das dann umgekehrt nicht mit den Jungen thematisieren und versuchen, deren Perspektiven zu erweitern.

Perspektivisch wollen wir auch unsere begonnenen Experimente mit Crosswork weiter ausbauen, so dass die sich jeweils noch mehr mitbekommen und sehen können. Dieses Jahr hatten wir schon eine gemeinsame Fahrt nach Blossin.

Warum glaubst Du, ist die Jungen*arbeit bei Euch so erfolgreich? Was braucht es, damit Jungen*arbeit gelingt?

Es ist immens wichtig sich an den Kindern und Jugendlichen zu orientieren, an ihren Bedarfen,

ihren Themen. Dass wir ihnen einen Wohlfühl-Raum schaffen, Schutzraum schaffen, sie mitgestalten lassen. Das schafft wirklich eine hohe Identifikation mit dem Haus, aber auch mit dem Jungen*tag, sie gestalten diesen Tag aus mit ihren Inhalten, nicht wie in der Schule, wo sie fremdbestimmt sind!

Oft ist nicht bedacht, welche Last auch auf den Schultern von Jungs* liegt, welche Männlichkeits-Anforderungen an sie gestellt werden, überall die Nummer eins sein zu müssen, sich prügeln zu müssen, immer stark sein zu müssen, keine Gefühle zeigen zu dürfen, sich damit auseinanderzusetzen und das in Frage zu stellen und damit für sie einen Ort geschaffen wird, wo sie das auch ablegen können und sie gucken können, was sie denn selbst sind und was nur irgendwelche Anforderungen und Zuschreibungen sind.

Und als Drittes natürlich unsere Mitarbeiter*innen: Wir haben das Glück, dass wir sehr authentische Mitarbeiter*innen haben, die einen tollen pädagogischen Weitblick mitbringen, sich wirklich Gedanken darüber machen, wo sie mit welchem Kind hin wollen.

Was wünschst Du Dir für die Jungen*arbeit im Blueberry und in Neukölln für die Zukunft?

Finanzierung mit Planungssicherheit steht für mich als Einrichtungsleitung an oberster Stelle

Toll, dass wir externe Kräfte haben, weil die das nötige Quentchen Parteilichkeit mitbringen. Das ist wirklich gut. Das kann ich als Hausangestellter/-leitung gar nicht genauso!

Wir profitieren davon, dass wir ein tolles Honorarkräfte-Team aus Fachkräften haben, die das Hauptberuflich machen, darin gut ausgebildet sind für Sexualpädagogik zum Beispiel und nicht mal nebenbei ... das kostet, zeigt aber auch wirklich Wirkung. Davon bräuhete es wirklich mehr. Leider ist Jugendarbeit grundsätzlich unterfinanziert!

Abschließend will ich nochmal betonen, dass diese enge Verzahnung von Jungen*- und Mädchen*arbeit eines der besten Dinge ist, die wir jemals gemacht haben und ich würde gerne noch mehr Einrichtungen motivieren, sowas auch zu machen.



6 ACHT PRAXIS- TIPPS, BEI DENEN DIE TEILNEHMER*INNEN ZUM STIFT GREIFEN

Von Michael Hackert

Wenn ich in meinen Seminaren nach Erwartungen frage, fehlt das Stichwort „*Methoden und Anregungen für die pädagogische Praxis!*“ nie.

In diesen Text sind Erfahrungen aus mehr als 100 Fortbildungen zu Jungen*arbeit in den letzten 15 Jahren eingeflossen. Inspiriert von meinen Kolleg*innen von Dissens (früher e.V., heute Institut für Bildung und Forschung und Pädagogik und Kunst gGmbH), aus meiner Zeit in der HVHS „alte Molkerei Frille“, aus meinen systemischen Weiterbildungen am Berliner Institut für Familientherapie und Beratung (Bif) und in den letzten Jahren aus intensiver Beschäftigung mit der wertschätzenden/gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg habe ich mir ein Potpourri an Methoden erarbeitet, die in meine pädagogische Praxis einfließen. Einige Beispiele, von denen ich häufiger berichte, wurden mir als anregend zurückgemeldet. Hier seien sie zum ersten Mal aufgeschrieben.

1. ENTLASTUNG VON MÄNNLICHKEITSANFORDERUNGEN BEIM FUSSBALL-SPIEL!

Fußball ist die Paradedisziplin zur Einübung traditioneller Männlichkeitsanforderungen: Härte, Durchsetzungsfähigkeit, Leistung, Übersicht behalten im Kampf, Wir-gegen-Ihr-Mentalität, ...

Die Geschichte des Sports⁵, insbesondere des Fußballs, ist eng verzahnt mit dem Bedarf des modernen Staates nach funktionierenden soldatischen (Männer-)Körpern.

Die Begriffe, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewählt wurden, um den englischen Fachjargon zu übersetzen, stammen fast alle aus der Militärsprache: Sturm, Abwehr, Angriff, Flanke, Schuss und Gegner; auch in der Berichterstattung wird von niedergewalzt, aufopferungsvollem Kampf, ballern und an die Wand spielen gesprochen.

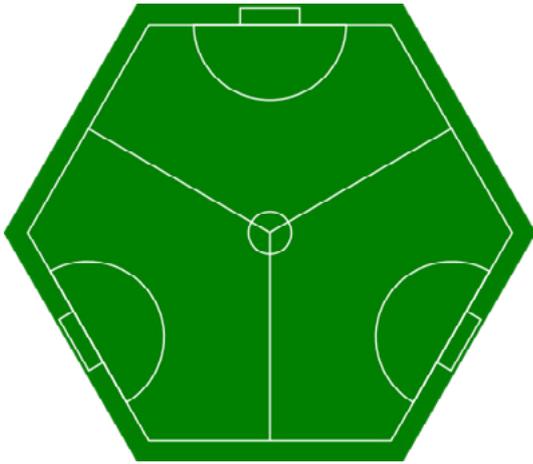
Gerade männliche Teenager, die vom Druck nach Erfüllung männlicher Normen besonders betroffen sind, können sich beim Fußball-Spielen eine Vielfalt von Bedürfnissen erfüllen, ohne in die Gefahr zu geraten, als ‚unmännlich‘ zu gelten: Sie bekommen Anerkennung, Körperkontakt (sogar zärtlicher, liebevoller, stürmischer, naher Körperkontakt unter Jungen* ist möglich, der sonst schnell als homo-verdächtig abgewehrt wird), Bewegung, Verbindung, Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Wirkmächtigkeit u.v.m.

In vielen pädagogischen Settings und Institutionen sprechen sich Jungen* energisch für das Fußballspielen aus, wenn sie selbst bestimmen dürfen, was passiert. Geschlechterreflektiert arbeitende Pädagog*innen schauen kritisch auf das unreflektierte Fußballspiel mit Jungen*. Aber schon mit kleinen Veränderungen kann die Dynamik des Spiels verändert werden:

- **Wechselt zum Beispiel der Torschütze nach dem Tor das Team⁶**, wird die Wir/Ihr-Logik durchbrochen. Es entstehen verwirrende Momente und je nach Spielverlauf verändert sich das Kräfteverhältnis innerhalb des Spiels mehrmals. Verknüpft mit kurzen Auswertungsrunden, in denen die Pädagog*innen auch den emotionalen Teil (die Aufregung, Wut, Freude, Enttäuschung) benennen oder gemeinsam erforschen, kann so auch Fußball spielen zur Entlastung von Männlichkeitsanforderungen beitragen.

5 Vgl.: Jörn Eiben 2015: Das Subjekt des Fußballs.

6 Zum ersten Mal gehört habe ich von dieser Variation durch Joachim Erath, einem ehemaligen Kollegen bei Dissens e.V.



Bildquelle: wikipedia.org

- Ähnliches kann über **DreiseitenFußball** gelingen (https://de.wikipedia.org/wiki/Dreiseitiger_Fußball).

Bei dieser Variante spielen gleichzeitig drei Teams auf einem sechseckigen Feld und es gibt spontane, schnell wechselnde Koalitionen. Gewonnen hat, wer am wenigsten Tore bekommt.

Fragen wie: „Wer ist eigentlich unser Team?“ tauchen auf, im schnellen Wechsel der Bündnisse spielt manchmal ein halbes Team mit den einen, während die zweite Hälfte noch mit dem anderen Team koalitiert. „3-seitiger Fußball ist ein Geschicklichkeits-, und Überzeugungsspiel“. Das um jeden Preis gewinnen Wollen tritt in den Hintergrund.

2. AUS SPASS BALGEN UND RAUFEN

Eine pädagogisch eingebettete Rauferei ist eine herausfordernde Situation, die meine volle Aufmerksamkeit braucht. Ja, es kann Freude, Lust, Spaß bringen, sich zu raufen, sich zu messen, die eigenen Kräfte zu spüren, über- aber auch unterlegen zu sein! Und nochmals ja, häufig „kippen“ diese Situationen um in wirklichen Streit, können die auftauchenden Gefühle nicht (aus)gehalten werden. Und: Sie können Bestandteil sein der „ernsten Spiele des Wettbewerbs“⁸, in denen traditionelle Männlichkeitsanforderungen eingeübt werden. Viele Institutionen,

⁷ <https://www.deepdisc.com/space1999/archive/11.html> (Übersetzung: Michael Hackert)

⁸ Michael Meuser 2008: Ernste Spiele. Zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer.

v.a. Schulen unterbinden dies eher, meist aus Sorge um die Aufsichtspflicht.

Eine andere Möglichkeit ist es, die Kinder und Jugendlichen zu begleiten, z.B. mit der Ansage: „Mir ist wichtig, dass sich hier alle wohlfühlen können. Jede*r von euch kann immer Stopp sagen und ich tue das auch, wenn ich denke, dass die Stimmung kippt“. Dann heißt es dabei zu bleiben, nahe dran, gegebenenfalls runter auf die Knie, Stopp sagen, um zu spiegeln oder zu checken, ob es noch gut ist für alle. Den eigenen Gefühlen trauen und abrechnen, wenn man selbst sich dabei nicht mehr gut fühlt, es nicht mehr (aus-)halten kann. Sich selbst damit zeigen: „Ich habe den Eindruck, dass es für X gerade nicht mehr gut ist, macht mal kurz Stopp!“.

Guter Gesprächsanlass zu vielen Themen, mit allen die dabei waren: über Gefühle wie Wut und Ohnmacht, über Versagensängste oder die Sorge, ausgelacht zu werden, über die Bedeutung von Kraft, Gewaltwiderfahrungen, gegeneinander versus mit- oder für-einander, ...

3. UMGANG MIT BELEIDIGUNGEN UND DISKRIMINIERENDEN SCHIMPFWÖRTERN – SCHIMPFWÖRTER-ABC UND KARUSSELL DER MÄNNLICHKEITSANFORDERUNGEN⁹

(ausführlichere Step-by-Step Anleitung zu finden auf <https://rise-jugendkultur.de>)

Sozialarbeitende und Lehrer*innen berichten oft von Unsicherheiten im Begrenzen von Schimpfwörter-Gebrauch durch Schüler*innen. Manche verbieten es, „Ausdrücke“ zu sagen, was zu interessanten Dynamiken führen kann: - Petzen: „der hat dies oder jenes gesagt“; – Knöpfchen drücken: Schimpfwörter benutzen, um die Pädagog*in zur Reaktion herauszufordern. Aber wie könnte ein anderer Umgang damit aussehen?

⁹ Finanziert von JFF im Projekt Rise-Jugendkultur, welches von der Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien gefördert wird und ab der zweiten Jahreshälfte 2022 auf <https://rise-jugendkultur.de/> erscheint. Herzlichen Dank für die Erlaubnis, die Methodenbeschreibung in diesem Rahmen veröffentlichen zu dürfen! Diese Version ist eine Bearbeitung einer früheren Veröffentlichung aus dem Projekt <https://isgp.dissens.de/fileadmin/isgp/docs/isgp-schimpfwoerter-abc.pdf>

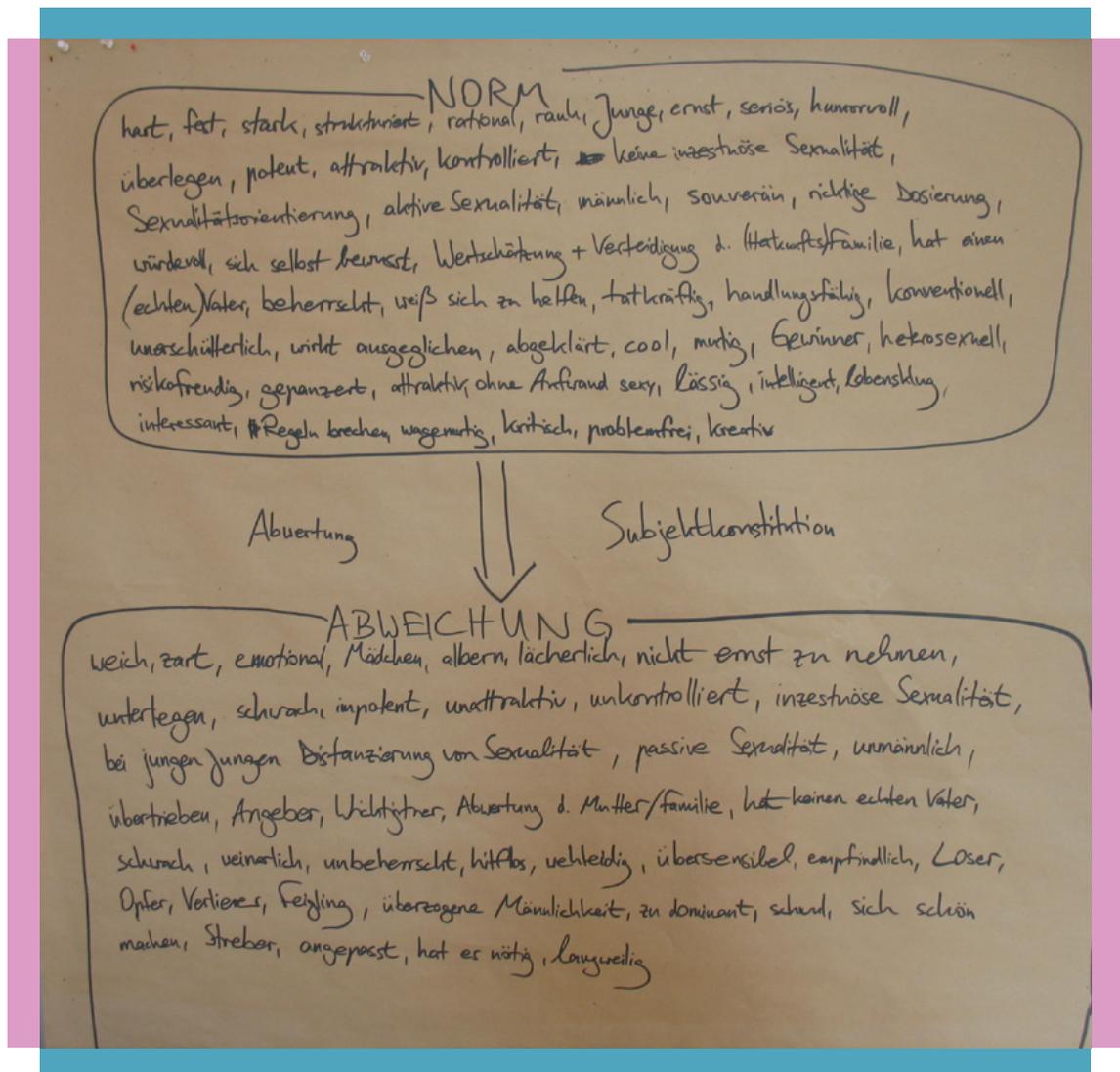


Bild: Katharina Debus

Vorab: Auch hinter Beleidigen und Beschimpfen steckt der Versuch, sich ein Bedürfnis zu erfüllen¹⁰. Sei es, sich seinen Platz in der Gruppe zu sichern, sich mächtig(er) zu fühlen, Grenzen zu setzen, Kontakt herzustellen, ... Was genau, kann von Fall zu Fall herausgearbeitet werden. Das dahinterliegende Bedürfnis zu verstehen, bedeutet nicht, Beleidigungen zu akzeptieren. Aber: es gibt die Möglichkeit, im Kontakt zu bleiben und nach anderen Strategien zu suchen.

Viele Schimpfbegriffe haben einen diskriminierenden Hintergrund. Sie beziehen sich auf eine gesellschaftliche Norm, auf etwas, wie Menschen sein sollten und machen sich über

Abweichungen lustig, beschämen diese und werten sie ab.

In der Methode *Schimpfwörter-ABC* werden Schimpfwörter aufgegriffen, gesammelt und reflektiert, sowohl in ihren Wirkungen, ihrem diskriminierenden Bezugsrahmen als auch in ihren Funktionen.

Jungen* nutzen häufig Begriffe, die auf Männlichkeit abzielen. Daraus lassen sich schnell traditionelle Männlichkeitsanforderungen ableiten. Obwohl sie miteinander ‚chillen‘ wollen, entstehen häufig Dynamiken, bei denen der einzelne ständig auf der Hut sein muss, schlagfertig den nächsten Spruch zu parieren, eine Chance zum Austeilen nutzen oder seinen Platz zu verteidigen.

¹⁰ Grundlagen der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg, z.B. 2013: Was deine Wut dir sagen will: überraschende Einsichten: Das verborgene Geschenk des Ärgers entdecken.

Mit der Methode *Karussell der Männlichkeitsanforderungen* kann es gelingen, diese Dynamiken bewusst zu machen und ggf. neue Verabredungen zu treffen.

Dabei kann entweder mit den Ergebnissen des Schimpfwörter ABC's weitergearbeitet werden, oder mit einer Über-Eck-Frage Männlichkeitsanforderungen direkt abgefragt und gesammelt werden. Die Teilnehmenden werden dann gefragt, was sie glauben, welche Antworten Jungen in ihrem Alter in einer Studie auf die Frage gegeben haben, welche Eigenschaften bei Jungen* beliebte Jungen haben sollten?

(Die Über-Eck-Frage ermöglicht Distanzierung und ehrlicheres Antworten)

Die Sammlung der Ergebnisse kann (unter Verweis auf dazu passende Schimpfwörter, die jetzt aber nicht alle wieder aufgerufen werden sollen, weil sie potentiell sehr verletzend sind) genutzt werden, um daraus die Männlichkeits-Anrufungen zu filtern, mit denen dann weiter gearbeitet wird. Zum Beispiel: Zeige, dass du gut bei Mädchen ankommst! Sei stark und setze ich durch! Lass dir von Lehrer*innen nichts sagen!

Im Anschluss werden Einzelne eingeladen, in die Mitte zu kommen, um zu erfahren, wie es ist, diese Aufforderungen eine kleine Weile lang in Dauerbeschallung von den sie umstehenden anderen Teilnehmenden zugerufen zu bekommen. Diese Gruppenerfahrung öffnet regelmäßig den Raum für tiefgehende Gespräche über Jungen*dynamiken.

Im Alltag markiere ich diskriminierende Schimpfwörter häufig mit einem „AUTSCH“¹¹. So kann ich zeigen, dass ich es mitbekommen habe, nicht gut finde, und muss dennoch nicht jedes mal intensiver darauf eingehen, sondern kann selbst bestimmen, wann ich es thematisiere.

4. SCHNAPP DIR DEN STAB!

Eine Übung mit der Logik: „Wechselspiele zwischen Norm-naher und Norm-herausfordernder Aktion“.

Wer hat Lust, ein Experiment mit zu machen: Schaffst du es, einen nach unten fallenden Stock einzuholen und zu fangen? Es geht

um Reaktionsgeschwindigkeit (und es ist erstaunlich erstaunlich, wer darin gut ist und wer nicht so). Ich gehe reihum und frage, ob der Teilnehmer mitmachen will. „Aber bevor es losgeht, möchte ich dir noch eine Aufgabe stellen, und zwar frage ich dich, ob du mir 2 bis 3 Dinge nennen kannst, die du an dir gerne magst oder die du gut kannst?“ - Viele Jungen* sind nicht gewohnt, ernsthaft positiv über sich zu sprechen¹². Wenn ihnen nichts einfällt, oder die Scham zu groß ist, etwas zu sagen, normalisiere ich das („das geht vielen so!“) und frage, ob sie sich Unterstützung holen wollen. Die anderen könnten mit überlegen, ob ihnen etwas einfällt, was xyz gut kann. So gibt es die Chance auf positives Feedback. Wenn nichts kommt, fällt mir etwas ein (z.B. der Mut, nach Unterstützung zu fragen).

Danach ist der Nächste dran (freiwillig).

5. VOM GEGENEINANDER ZUR FÜRSORGLICHKEIT: RANGELN, KRÄFTEMESSEN UND IGELBALL-MASSAGE

Nach dem gleichen Prinzip wie oben: Männlichkeitsnorm-nahe Aktionen, die sich oft gewünscht werden wie Kämpfen: dem Wunsch nach Rangeln, Kräfte messen untereinander Raum geben. Matten raus, klare Regeln absprechen. Eine/r ist Schiedsrichter*in.

Im Anschluss: Nach dem Gegeneinander und der Anstrengung die Möglichkeit zum Füreinander und Entspannen. Igelbälle (für distanzierten Körperkontakt) als Massage-Instrument. Erst jeder bei sich selbst ausprobieren. Wer hat schon mal massiert? Wer weiß, worauf es ankommt? Gemeinsam sammeln: nicht über die Wirbelsäule, nur auf den Muskeln. Wenn ihr wollt, setzt euch verkehrt herum auf die Stühle, einer massiert, der andere entspannt, dann Wechsel.

Wichtig: Grenzen thematisieren, keinen Gruppendruck erzeugen, Einladung, genau hinzuschauen, mit wem ich mich wohl fühle, oder lieber mich selbst massiere.

11 Inspiriert von Kolleg*innen ABQueer – abqueer.de

12 Siehe Beispiel im Interview mit Jan Finke in dieser Broschüre

6. ÜBER-ECK-FRAGEN (AUS DER SYSTEMISCHEN GESPRÄCHSFÜHRUNG MIT KINDERN¹³)

Klassisch systemische Über-Eck-Fragen können es manchmal erleichtern, dass sich Kinder gegenseitig positives Feedback geben:

„Hat jemand von euch eine Idee, warum ich mich heute so über XY freue?“ – wenn die Beziehung zur Gruppe gut ist, kommen viele positive Rückmeldungen zu XY, die mir noch gar nicht aufgefallen sind, die XY bestimmt erfreuen¹⁴.

7. WENN ICH MICH ÄRGERE ODER EINSCHREITEN MUSS

Wieder die Haltung der GFK (Gewaltfreie Kommunikation): Alles, was wir tun, ist der Versuch, Bedürfnisse zu erfüllen – alles! Pädagogische Professionalität besteht darin, neugierig bleiben zu können, herausfinden zu können, um welche Bedürfnisse es bei meinem Gegenüber wohl gerade geht. Das heißt nicht Zustimmung oder emotionale Unberührbarkeit! Das heißt auch nicht, dass ich bei Gefahr oder akuter Diskriminierung zuschauen und nicht einschreite. Wenn ich einschreiten muss, kümmere ich mich danach wieder darum, zu verstehen: „Ich weiß, du hast gute Gründe für das, was du getan hast, magst du mal erzählen?“ Oder: „Ging es dir eben darum, den anderen zu zeigen, wie stark es dich verletzt hat, dass sie dies oder jenes gemacht haben? Oder ging es dir mehr darum, klarzumachen, dass du auch dazugehörst? Oder war es nochmal was ganz anderes?“

Hilfreich können Auswahlmöglichkeiten sein und Frageformen, damit es nicht in Fremdzuschreibung mündet, sondern zum nach innen Schauen einlädt.

Im Anschluss könnte es dann weitergehen mit der Einladung, gemeinsam nach Wegen zu schauen, wie das soeben herausgefundene Bedürfnis erfüllt werden könnte mit einer anderen (sozial weniger kritischen) Strategie.

„Bist du bereit, mit mir nach Wegen zu schauen, wie du xy z.B. klarmachen kannst, wie scheiße du es findest, H**** genannt zu werden, ohne ihn zu hauen?“

8. CHILLEN – ABER RICHTIG!

Chillen bedeutet abkühlen, sich beruhigen, entspannen und wird von sehr vielen Jungen* als Hauptziel für den Nachmittag in Jugendeinrichtungen angegeben.

Bei näherer Beobachtung fällt auf, dass das gemeinsame Abhängen häufig eher eine erhellende Wirkung hat, daraus häufig Streit-situationen, sich foppen, Witze auf Kosten einzelner u.a. entstehen können.

Im Rahmen des Abschluss-Jungen*- Aktionstages haben wir den Teilnehmenden zwei Smartwatches in die Hand gedrückt, ihnen gezeigt, dass der Puls gemessen wird und sie zum Chillen eingeladen. Im Gespräch wurde geklärt, was chillen bedeutet. Der Auftrag war, zu schauen, ob innerhalb von 15 Minuten der Puls beim Chillen runtergeht, gleichbleibt oder sogar steigt und ob sie Ideen haben, wie Entspannung gefördert werden könnte. Daraus entwickelten sich selbständig kleine Massage-Einheiten, es wurden Entspannungsübungen ausprobiert, die die Kinder/Jugendlichen kannten. Und dabei immer wieder gespannt auf die Smartwatches geschaut, ob der Puls schon sinkt.

Ein sehr schöner Einstieg in das Thema Entspannung!

¹³ Jugendliche denken in der Regel schneller, dass sie nicht ernst genommen werden. Daher braucht es braucht ein gutes Fingerspitzengefühl und Gewöhnung an die ‚seltsamen‘ Fragen

¹⁴ Anton Hergenhan – Aggressive Kinder



7 „OB WUT, ANGST ODER TRAUER – BEI GROSSEN GEFÜHLEN GREIFEN DIE JUNGS ZUM SMARTPHONE“

Interview mit Jan Finke

Kontakt: www.Janfinke.de

Hallo Jan, du hast im Rahmen des Projektes Junge, Junge*! einen Selbstbehauptungskurs mit Jungen* aus der Weise-Schule gemacht. Für uns sind deine Arbeitsweise und dein Blick auf Jungen besonders interessant. Schön, dass du dir dafür Zeit nimmst! Magst du dich erstmal vorstellen?

Ich bin in Göttingen aufgewachsen. Als Schüler fand ich über die dort relativ starke linke Szene Zugang zu Themen rund um Patriarchat, Sexismus und sexualisierte Gewalt. Ein Mitbewohner brachte mich mit Männergruppen, auch therapeutischen, in Berührung. Das habe ich dann lange Jahre praktiziert. In Münster war ich Teil einer Redaktionsgruppe des Männerrundbriefs¹⁵. Später habe ich mich dann auch pädagogisch-therapeutisch weitergebildet in Richtung Beratung für Jungen, die sexualisierte Gewalt erlebt haben. Seit vielen Jahren befasse ich mich intensiv mit chinesischen Heil- und Körpertechniken. Hier praktiziere ich die ganze Bandbreite von Körperarbeit über Meditation, Selbstverteidigung und Kampfkunst. Ich arbeite mit Jungen und Männern von Psychiatrie über Knast bis eben zu Kita, Schule und Jugendlichen, aber auch mit gemischten Gruppen. Ich habe selber 2 Jungen und hatte zwei Brüder, von denen einer mit 31 gestorben ist. Männliche „Tabuthemen“ wie: „sich Hilfe holen“ und Scham haben mich auch persönlich sehr berührt.

Wir hatten dich im Projekt Junge, Junge*! für einen Selbstbehauptungskurs gebucht. Magst du mir erzählen, wie du so was angehst?

Kurz zur Definition vorab: Selbstverteidigung

¹⁵ <https://maennerrundbrief.noblogs.org/> Selbstverständigungsorgan der autonomen Männerbewegung aus den Jahren 1993 – 2002

heißt für mich, ich kann auf der körperlichen Ebene Unheil verhindern, Selbstbehauptung heißt, ich kann mit Worten und Emotionen Dinge lösen, so dass ich gar nicht erst zur Selbstverteidigung komme. Ich mache einen Mix aus beidem.

Der Zielgruppe erkläre ich es wie ein Computer-Spiel: Je schneller ihr „Level 1“ könnt, also zur Ruhe kommt, umso schneller sind wir bei „Level 3“.

Wie definierst du diese „Level“?

Level 1 ist, unter Stress zur Ruhe zu kommen. Zum Beispiel wenn du aus der Schule kommst und siehst, dass da Leute an deinem Fahrrad was machen und du direkt laut schreist und auf sie zurennst und dann erst siehst, oh die sind ja alle 'n Kopf größer als ich, das kann ganz schön gefährlich werden. Vielleicht wäre es besser gewesen, wenn ich zugelassen hätte, dass sie mein Fahrrad schrotten, aber dafür muss ich nichts einstecken.

Level 2 bedeutet wach sein – aufmerksam sein. Bsp.: Wenn du den ganzen Tag Knöpfe in den Ohren hast, dann bekommst du vielleicht gar nicht mit, wenn du bedroht wirst.

Level 3: Wenn du nicht wach genug warst und etwas passiert, gehst du womöglich zu Boden. Um dabei möglichst geschützt zu sein, braucht es Fallschulung, also Judo-Rollen und sowas.

Level 4: Wenn du wach bist, kannst du rechtzeitig versuchen, Grenzen zu setzen, verbal, non-verbal, mit den Augen, körperliche Grenzen. Ein Beispiel wäre, nicht mit durchgestreckten Gelenken stehen (Ellbogen, Knie), weil du dir damit die Kraft und Elastizität nimmst.

Das ist sicher anspruchsvoll zu bewerkstelligen, wie kann man das einüben?

Man kann versuchen, mal einen Schritt nach hinten zu gehen, statt instinktiv immer nach vorne, denn nach vorne kann es auch schnell zur Eskalation führen und da geht es dann wieder zu Schritt eins. Ebenso die Stimme üben über Bauchmassage und Körperspannung und Atmung, Ganz wichtig finde ich auch, Grenzen zu setzen mit den Augen, z.B. in der BVG: Wie kann ich ein Signal setzen, dass mir jemand zu nah kommt, mich

in Ruhe lassen soll. Das üben wir zu zweit ganz oft. Spannend auch, die Unterschiede herausfinden zu lassen zwischen Augenkontakt halten (Ich bin da, ich stehe zu mir), mal auch nicht (ich will gar keinen Ärger, ich gucke weg). Viele denken, wenn ich weg gucke, bin ich gefährdeter, es ist aber genau andersrum. Wir üben das dann immer wieder, dass sie ein besseres Gefühl dafür bekommen und merken, es gibt mehr als eine Möglichkeit. Da merken sie dann: „Die meisten bleiben früher stehen, wenn ich weggucke, weil sie nicht wissen, was jetzt passiert. Und mich nicht einschätzen können. Auch spannend.“

Wenn das mit den Grenzen nicht funktioniert, dann übe ich mit den Kids weglaufen! Je schneller du laufen kannst, um so weniger musst du dich um den andern Scheiß kümmern. Ich vermittele auch:

„Wenn ihr wach seid, könnt ihr 90% der Sachen aus dem Weg gehen.“ Dazu gehören für mich: Ungute Gefühle ernst nehmen, nicht bagatellisieren, lieber auf die andere Straßenseite wechseln, Handy raus und telefonieren, irgendwo klingeln, jemanden ansprechen. Gerade Jungen trauen sich da oft nicht, für sich zu sorgen.

Viele sagen: „Wenn mich jemand beleidigt, muss ich mich doch wehren!“ Ich spiele dann mit den Jungen oft Situationen durch: „Ok, du wehrst dich, beleidigt zurück. Was, wenn kurz darauf seine Kumpels um die Ecke kommen, dann steht es drei gegen einen? Ist es das wert? Es geht nicht darum zu sagen, du darfst dich nicht wehren. Aber wie geht der Weg dann weiter? Und was wären Alternativen? Die Tage, an denen man mal nicht gut drauf ist, kommen immer und da erlebt man dann Probleme.“

Und gerade mit Jungen ist es so wichtig, sie zu ermuntern, sich, nachdem sie etwas erlebt haben, Hilfe zu holen: „Erzähle es deinen Freund*innen, deinen Eltern, vertrauensvollen Personen! Behalte es nicht für dich! Gerade wenn du dich vielleicht schämst, weil du was abbekommen hast, weil du nicht souverän warst.“

Mit der Gruppe aus Neukölln, was würdest du sagen, auf welchen Leveln bist du mit denen gewesen?

Ach ganz unterschiedlich, beim ersten Mal waren es sechs Jungen. Alle schwer belastet, die haben sich fast die ganze Zeit gegenseitig abgehalten vom Mitmachen. Da gab es nur kurze Momente, wo wir eingetaucht sind. Und im Nachhinein hat dann ein Teilnehmer beim nächsten Termin doch fast alles mitbekommen gehabt und noch gewusst. Den hatte ich unterschätzt!

Einmal hatten wir sogar ein Einzeltraining. Insgesamt war es sehr sprunghaft, von Level 2 (Wir sind sehr wach und ruhig und wir können jetzt üben, z.B. auszuweichen) wieder zurück zu Level 1 (wieder ruhig werden). Ich sehe das auch als Ausdruck ihrer Diskriminierungserfahrungen, dass die Aufmerksamkeitspanne extrem kurz war, die Frustrationstoleranz niedrig. Es ist ja auch naheliegend: Wenn ich eh schon total viel Schwieriges habe, ist es so mühsam, mich erst mal noch mehr anstrengen zu müssen. Und meine Erzählung „Hey, wenn ihr euch jetzt in diesem Rahmen dem Schwierigen stellt, könnte es euch mittelfristig richtig Erleichterung bringen“, zieht dann nur bedingt. Da fehlt die Erfahrung damit. Das kommt dann eher, wenn man die Chance hat, länger miteinander arbeiten zu können. Einem Ertrinkenden kann man auch nicht Schwimmen beibringen, das überfordert und nützt nicht. Er braucht einen Rettungsring.

Was habt ihr noch gemacht?

Wir hatten zu starken Gefühlen gearbeitet, ich hatte sie gefragt: „Was macht ihr, wenn ihr Angst habt oder andere starke Gefühle?“¹⁶ Ihre Antwort war immer die gleiche: „Ich gehe zu meinem Handy“. Nur einmal: „Ich gehe aufs Klo.“

Ich habe ihnen ein wenig erzählt, was ich mache: Da gab es Weggucken bis große Ohren bekommen. Handy ist die absolute Lieblingsstrategie für alle. Immerhin haben sie alle eins. Aber es ist auch sehr wenig Spielraum, ich erlebe sie da sehr eingeschränkt!

16 In der chinesischen Medizin werden die Gefühle den 5 Wandlungsphasen zugeordnet: Trauer, Wut, Erregung, Sorgen, Angst

Ich habe mit ihnen Körperübungen gemacht: Selbstmassagen, das fanden sie schon ganz schön irre. Da ist es schon gut, wenn sie ein bisschen mitmachen. Gerade im Bereich Gefühle gibt es schnell die Sorge: „Wenn ich loslasse, kollabiere ich total.“ Und deswegen dann sehr wenig Experimentierfreude. – Wenig Erfahrungen mit mal Ausweinen und danach sieht die Welt wieder besser aus.

Es ist ein schmaler Grat: Ihnen zu zeigen, es gibt da noch mehr in der Welt, Alternativen, die ihr leben könntet. Aber die müssen auch nah genug dran sein an ihrer Welt, so dass es nicht zur sofortigen Überforderung kommt. Ich habe ihre Welt als sehr klein erlebt. Da hätte ich vielleicht, um zu Ruhe und Stille zu arbeiten, mit einem Computerspiel kommen müssen, was weniger laut ist und sie zur Ruhe bringt. Meine Sachen sind da schon sehr weit weg.

Verrätst du uns ein paar Highlights aus deiner Arbeit?

Highlights? Gerne! Es gab ein Schulprojekt, was überhaupt nicht gut gelaufen ist. Da habe ich dann gestoppt und eine Runde gemacht zur Frage: „Was braucht ihr?“. Da haben von zehn Kids sieben gesagt, sie möchten, dass ich sie mehr bestrafe. Ich dachte „Oh nein!“, konnte danach zum Glück aber noch sehen dass sie sich einfach Halt wünschten. Die Erfahrung mache ich auch heute immer wieder, dass es viele Kinder gibt, die sich eigentlich ein ständiges „Auf die Füße treten“ wünschen.

Wie hast du das dann gelöst?

Strafen ist nicht so meine Welt, aber ich habe versucht, ihnen mit großer Klarheit zu begegnen und das hat auch ganz gut funktioniert.

Ein anderes Highlight: eine ähnliche Situation, es ging drunter und drüber, ich war dabei, eine Runde zum Erzählen zu eröffnen und ich habe gefragt: „Irgendwas fehlt hier gerade, oder?“ Ein Teilnehmer meinte: „Ja, wir bräuchten noch ein paar Leute zum Zuhören, weil alle wollen was erzählen.“ Da haben wir dann alle drüber gelacht und es ging weiter.

Drittes Highlight:

Ein Grundschul-Kind mit traumatischer Vorgeschichte, das sehr still und extrem zurückgezogen war, war gegen Ende einer Projektwoche soweit, dass es laut schreien konnte, nach einer Bauchselbstmassage.

Warum Bauchmassage?

Das hilft sehr, nicht aus der Kehle zu schreien, das macht so heiser. Körperspannung, ausatmen, das Kind hat wirklich sehr laut geschrien, zum ersten Mal, die Klasse hat es voll gefeiert, einige haben vor Rührung geweint und er war sehr integriert in diesem Moment.

Wie würdest du deine Arbeitsweise beschreiben? Machst du vorab einen Plan?

Ich habe einen großen Vorrat an Übungen und mache sehr viel intuitiv. Vieles kann man auch nicht wirklich planen. In einer Situation z.B., wir hatten ein Spiel gemacht bei dem jedes Kind in die Mitte geht, seinen Namen sagt und eine Sache, die es an sich mag. Die ganze Gruppe wiederholt das dann („Ich bin Jan und ich kann voll gut tanzen – Du bist Jan und du kannst voll gut tanzen!“) – hat sich ein Junge in die Mitte gestellt und geschrien: „Ich bin der Coolste auf der Welt!“ Ich bin spontan zu ihm hingegangen und hab gesagt: „Das haut nicht hin, du wirst immer nur Enttäuschungen erleben, das bist du einfach nicht.“ Der war völlig perplex, weil der für sich klar hatte: „Das ist meine Performance, mit der ich durch meinen Schulalltag gehe und jetzt kommt mir einer daher, der die anderen Kinder ziemlich begeistert und sagt, das ist nicht so“. Der ist da erstmal ziemlich zerbröselnd und war, glaube ich, sehr traurig. Ich habe ihn eingeladen, nochmal mit was anderem in die Mitte zu kommen, aber das wollte er nicht. Aber in der Auswertungsrunde hat er nochmal gesagt, dass er den Vormittag gut fand.

Was wünschst du dir von möglichen Kooperationspartner*innen?

Dass sie auf die Gruppenzusammensetzung achten: Es macht einfach oft nur eingeschränkt Sinn, die sechs, die gerade nicht mehr beschulbar sind, alle zusammen zu mir zu schicken. Aus Anti-Psychiatrie-Konzepten

gibt es schon lange positive Erfahrungen damit, wenn Belastete mit weniger Belasteten zusammen arbeiten und dabei leichter wieder auf die Beine kommen können, wenn sie aufgefangen werden. Genauso zu schauen, ob man wirklich die zwei, die eher einstecken, mit denen, die eher austreten, zusammen tun muss. Das kann mal gut sein, kann aber auch schnell für beide Seiten überfordernd sein.

Da wünsche ich mir, dass der Träger sich vorher Gedanken macht, was der Schwerpunkt sein soll und mir kommuniziert, wer da kommt. Dann muss ich nicht die ersten Stunden mit Trial & Error rumprobieren, sondern kann z.B. gleich mit Thema: „Eure und die Grenzen von anderen wahrnehmen lernen“ einsteigen.

Mich hat traurig gemacht zu hören, dass einer der Jungen* mit denen ich eine Übung zum Thema „In die Kraft kommen“ gemacht habe, als Hauptstrategie hatte, andere Kinder platt zu machen. Da habe ich ihm womöglich jetzt sogar gezeigt, wie er das noch besser machen kann.

Für was würdest du gerne noch angefragt werden?

Ich finde das super, wenn Schule X auf mich zukommt und z.B. sagt: „Wir haben hier 5 Jungs, die sind so träumerisch, die kommen überhaupt nicht klar.“ Mit denen könnte ich gut daran arbeiten, wie sie ihre Phantasie ausleben können und trotzdem in ihrem Klassenverband sozial nicht so anzuecken. Das wäre ein toller Auftrag. Genauso wie mit 5 Jugendlichen, die ihre Kraft überhaupt nicht bändigen können. Mit denen mache einen Workshop, wie sie ihre überschüssige Energie loswerden. Hätte man wirklich Ressourcen, Leute, die Zeit und Geduld haben, sich mit den Jungen zu beschäftigen, dann würde da bestimmt viel gehen! Und das wäre dann eine sinnvolle Prävention, könnte aber eben gleichzeitig den Jungs wirklich neue Wege aufzeigen.

Vielen Dank, dass du dir Zeit für das Gespräch genommen hast!



8 MENTORING-PROJEKT YO!22 (OUTREACH GGMBH)

Von Songül Cetinkaya

Von April bis Dezember 2021 wurde im ersten Durchlauf eines neuen Mentoring-Projekts im YO!22 mit vier delinquenten männlichen Jugendlichen gearbeitet, die einen erhöhten Förderbedarf aufweisen und über Gruppenangebote nach §11 SGB VIII schwer zu erreichen waren.

Der Kern eines Mentoring-Projekts ist immer, dass ein junger, weniger erfahrener und ein älterer, erfahrener Mensch eine »Förderbeziehung« eingehen. In dieser empathischen Beziehung auf Zeit steht der Mentor (wie ein „Pate“) dem Mentee über einen längeren Zeitraum zur Seite und unterstützt ihn in seiner Entwicklung. Dabei gibt er etwas von seinem Wissen, seinen Erfahrungen und seinen Haltungen weiter. Bei den gemeinsamen Begegnungen kommt dies den Mentees zugute:

1. Wertschätzung fördert ein positives Selbstbild.
2. Sie erhalten neue Anregung, werden ermutigt, sich etwas zuzutrauen und am sozialen Leben teilzunehmen.
3. Sie entwickeln soziale Kernkompetenzen.
4. Gemeinsam geplante Aktivitäten fördern ihre Selbstorganisation.
5. Stärken werden reflektiert und aufgebaut, destruktives Verhalten wird abgebaut.

Solche Prozesse tragen nachhaltig zu einem gelingenden Inklusionsprozess und zu einer stärkeren Teilhabe bei. Außerdem verfolgen Patenschaften mit Jugendlichen folgende Ziele:

1. Unterstützung in der Erlangung von Schulabschlüssen
2. Unterstützung im Übergang in eine Ausbildung
3. Gewalt- und Kriminalitätsprävention

Bei den regelmäßigen Treffen zwischen Mentor und Mentee sind die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen maßgeblich. Wichtig ist, dass der Mentor versucht, die Stärken des Mentees aufzuspüren, dessen eigene Wahrnehmung dafür zu stärken und Stärken durch Freizeitaktivitäten und Bildungsangebote zu fördern. Hierfür soll sich der Mentee auch aus seiner gewohnten Umgebung raus bewegen und viel Neues erleben. Im Idealfall entstehen Berührungspunkte zu unterschiedlichen und unbekanntem Kulturen, Lebenswelten und sozialen Gruppen.

Die Mentoren kommen aus den gleichen Stadtteilen wie ihre Mentees, die jungen Erwachsenen verfügen über ähnliche sozialräumliche und lebensweltliche Erfahrungen. Sie dienen als Vorbilder, Multiplikatoren, Identifikationsfiguren und sind in sozialen Gruppenangeboten tätig. Sie haben Schul-, Hochschul- und Ausbildungsabschlüsse. Das feste pädagogische Personal der jeweiligen Einrichtung steht den Mentoren als Co-Mentoren beratend und unterstützend zur Seite. Je nach Bedarfslage können Räumlichkeiten der Einrichtung für Aktivitäten genutzt werden, Gespräche und Ausflüge begleitet werden, Kontakte zu Beratungs- und Förderungsmöglichkeiten hergestellt werden.

Das Programm beinhaltet konkret:

1. ein wöchentliches Gruppenangebot mit dem Schwerpunkt der geschlechterreflektierten Jungen*arbeit mit sexualpädagogischem Schwerpunkt
2. eine regelmäßige Teilnahme an einem der bewegungspädagogischen Workshops in der Einrichtung oder in einem Verein
3. mindestens weitere 4 Stunden pro Woche für beliebige Aktivitäten zwischen Mentor und Mentee (Hierfür gibt es für jeden Mentee ein kleines monatliches Budget, um Fahrtkosten, Eintrittsgelder etc. auszugleichen)
4. mehrtägige Ausflüge mit Übernachtungen
5. eine Reise mit allen Mentees und Mentoren ins Ausland

Als medienpädagogisches Element und zur Stärkung der Selbstreflexion soll das Projekt von den Jugendlichen selbst in Form von Handyvideos und Fotos dokumentiert werden. In regelmäßigen kurzen Treffen wird das Material mit einer professionellen medienpädagogischen Person gesammelt, gesichtet und archiviert. Es werden zudem Medienkompetenzen für die Fremd-Wahrnehmung und Selbstdarstellung der Jugendlichen auf Social-Media vermittelt.

Zur Qualitätssicherung findet ein monatliches Mentoren-Treffen statt, das dem Erfahrungsaustausch und der Begleitung in schwierigen Situationen dient. Hierfür kommen die Mentoren mit erfahrenen Pädagog*innen zusammen, um sich auszutauschen, sich gegenseitig zu ermutigen, Erfahrungen und Gefühle kritisch zu reflektieren und im Kon-

fliktfall Hilfe zu erhalten oder zu gewähren. „Junge, Junge*!“ übernimmt darüber hinaus eine beratende Funktion in dem Projekt und bietet den Mentoren Supervisionen an. Zur Gewalt- und Kriminalitätsprävention stehen wir auch mit der OGJ des Abschnitts 55 in Kontakt und veranstalten gemeinsam mit diesen Sportwettkämpfe und Infoveranstaltungen, die mit einem gemeinsamen Essen abgerundet werden.

Mit dem Mentoren-Projekt ist es dem YO!22 gelungen, 3 der 4 Mentees in den Regelbetrieb des Jugendclubs zu re-integrieren. Der erhöhte Förderbedarf der Jugendlichen wurde ausgeglichen und abgebaut, oder es wurden Beratungs- und Fördermöglichkeiten gefunden, die sie auf dem Weg dahin begleiten. Die Jugendlichen nehmen teamfähig an Gruppenangeboten des Jugendclubs teil.

9 „SIND WIR NICHT ALLE EIN BISSCHEN DISKRIMINIERT?“

Zur Einordnung häufiger Probleme von Jungen* und dem Begehren, als diskriminiert anerkannt zu werden

Von Katharina Debus

Kürzlich habe ich (pandemiebedingt: online) kurze Einführungsworkshops zu Sexismus für Schüler*innen verschiedener Jahrgangsstufen gegeben. Eines der anonymen Feedbacks war sinngemäß:

Es wurde der Eindruck erweckt, als würden nur Mädchen diskriminiert und als würden aus den Problemen von Jungen immer auch Probleme für andere.

Immer wieder, wenn Diskriminierung und Ungleichheitsverhältnisse kritisch zum Thema gemacht werden, finden wir ein seltsam leidenschaftliches Begehren derer, die im besprochenen Verhältnis privilegiert werden, auch als diskriminiert anerkannt zu werden. Gekoppelt mit Ärger, Wut oder Enttäuschung, wenn der diskriminierungskritische Fokus auf die Menschen gelegt wird, die im jeweiligen Verhältnis tatsächlich strukturelle Diskriminierung erfahren. Dieses Phänomen ist

interessant und auch für die Jungen*arbeit relevant, da es auf weitverbreitete analytische und politische Verkürzungen verweist, die pädagogische Konsequenzen haben. Ich argumentiere in diesem Artikel, dass Männer* und Jungen* im Patriarchat Probleme haben und gemacht bekommen, die nicht im Widerspruch zu ihrer gleichzeitig im Patriarchat privilegierten Position stehen, sondern vielmehr Ergebnis der damit verbundenen Mechanismen sind, und in der Jungen*arbeit einer differenzierten Berücksichtigung bedürfen.

Ich gebe im Folgenden zunächst einen kurzen Einblick in häufige Probleme von Jungen* (1), ordne diese im Kontext von Privilegierung und Diskriminierung differenzierter ein, verbunden mit jeweils kurzen Hinweisen auf pädagogische Schlussfolgerungen (2), komme dann zurück auf mögliche Gründe für das beschriebene Begehren nach Diskriminierungsanerkennung und daraus folgende pädagogische Konsequenzen (3) und ziehe am Ende zusammenfassende Schlussfolgerungen für die Jungen*arbeit (4).

Option für eilige Leser*innen

Kapitel 2 und 3 können unabhängig voneinander gelesen werden, das Fazit bezieht sich auf beide Teile, sollte aber auch zu verstehen sein, wenn nur eines der Kapitel gelesen wurde.

Jungen*, Mädchen*, Männer*, Frauen*

Wie im vorhergehenden Artikel ausführlicher erläutert, verwende ich die Sternchen am Ende von Geschlechtsbezeichnungen, um entweder mein Unwissen auszudrücken, ob in statistischen Erhebungen die Geschlechterfassung immer der Selbstaussage der Menschen entsprach, oder um die fließende Grenze der Betroffenheiten bzgl. meiner Aussagen auszudrücken, da soziale und Diskriminierungserfahrungen nicht immer entlang geschlechtsbezogener Selbstaussagen verlaufen. Außerdem markiere ich so die Grenzen meines Wissens bzgl. der Reichweite meiner Aussagen, da es erheblichen Forschungsbedarf bzgl. der Auseinandersetzungen und Wirkungen von Geschlechteranforderungen auf trans und inter* Kinder, Jugendliche und Erwachsene gibt.

Kurze Erinnerung zu Begriffserläuterungen:
(ausführlicher im vorherigen Artikel):

Trans Jungen sind Menschen, die von sich wissen, dass sie Jungen sind, denen aber nach Geburt ‚Mädchen‘ in die Geburtsurkunde eingetragen wurde.

Nicht-binäre Kinder und Jugendliche verstehen sich nicht (nur) als Jungen bzw. Mädchen, sondern z.B. als beides oder weder-noch.

Inter* Jungen sind Menschen, die von sich wissen, dass sie Jungen sind, deren Körper aber auf der chromosomalen oder hormonalen Ebene und/oder bzgl. der äußeren oder inneren Sexual- bzw. Fortpflanzungsorgane von der gesellschaftlichen Konstruktion eines ‚normalen‘ männlichen Körpers abweichen, einfach weil menschliche Körper vielfältig sind.

Cis Jungen sind Menschen, die bei Geburt als Jungen eingetragen wurden, deren Körper so etwa den gesellschaftlich konstruierten Normalitätsannahmen eines männlichen Körpers entsprechen, und die auch innerlich und äußerlich als Jungen leben. Dabei kann es durchaus so sein, dass sie sich in sexistischen Verhältnissen kritisch gegenüber Männlichkeit verhalten und ebenso wenig begeistert davon sind, mit männlichen Privilegien identifiziert zu werden, wie es rassismuskritische weiße Menschen oft bzgl. ihres Weißseins sind. Der Begriff cis drückt also nicht notwendigerweise eine enthusiastische Identifikation mit Männlichkeit aus (wobei dies durchaus in vielen Fällen zutrifft), sondern eine Privilegierung gegenüber trans Menschen, nämlich in der Regel als ein Geschlecht behandelt zu werden, das der eigenen Identität nicht grundsätzlich widerspricht – was nicht im Widerspruch dazu stehen muss, eine politische Kritik an bzw. menschliches Unbehagen bzgl. der gesellschaftlichen Position und häufigen Verhaltensweisen dieses Geschlechts zu haben.

1 PROBLEME VON JUNGEN*

Jungen* haben in dieser Gesellschaft Probleme und die gilt es, pädagogisch ernstzunehmen. Auch hier spreche ich, wie im vorherigen Artikel erläutert, von statistisch schiefen Verteilungen. Also nicht von Problemen, die alle Jungen* haben, sondern von Problemen, die statistisch gehäuft bei Jungen* auftreten.

Um nur ganz cursorisch einige Aspekte herauszugreifen: Jungen* haben eine höhere Unfallquote und zeigen mehr (nach außen gerichtetes, im Gegensatz zu eher nach innen gerichteten Essstörungen etc.) Risikoverhalten inklusive einer höheren Tendenz zu (für sich und andere) riskantem Konsum von Alkohol und anderen Drogen. Sie sind häufiger Täter* und Betroffene von körperlicher Gewalt im öffentlichen Raum. Auch familiär sind sie häufiger betroffen von körperlicher Gewalt. Sie zeigen im Durchschnitt geringere Schulleistungen, machen schlechtere Schulabschlüsse und verlassen häufiger die Schule ohne Abschluss. Dabei streuen die Leistungen von Jungen* weiter als die von Mädchen*, Jungen* sind also unter den Hoch- und unter den Niedrigleister*innen in der Schule stark vertreten. Gewaltbetroffenheit von Jungen* wird seltener erkannt, es fällt ihnen schwerer, sich Hilfe zu suchen und sie riskieren, dabei nicht ernstgenommen zu werden. Gewalt unter Jungen* wird weiterhin häufig normalisiert mit der Aussage ‚Jungen sind halt so‘. Nicht zuletzt liegt auch die suizid- wie die unfallbedingte Todesrate von Jungen* über der von Mädchen*. Als Männer sind sie darüber hinaus später u.a. in höherem Maße von Obdachlosigkeit betroffen, sie sterben früher und es fällt ihnen (noch) schwerer, Wünsche nach Zeit mit ihren Kindern praktisch umzusetzen.

Also: Jungen* haben Probleme. Und: Sie bekommen Probleme gemacht. Ein Teil der Probleme ist direkt fremdverursacht (u.a. die mangelnde Sensibilisierung von Pädagog*innen für Gewaltbetroffenheit von Jungen*). Ein großer Teil hat hingegen auf der Oberfläche viel mit eigenem Verhalten zu tun, z.B. Risikoverhalten, Schuldistanz, weniger Anpassung an Leistungs- und Verhaltensnormen in der Schule sowie regelwidriges Verhalten und die damit einhergehenden Sanktionen, Gewalthandeln, seltener Hilfe suchen – nicht nur bei Gewalt, sondern auch

z.B. bei gesundheitlichen oder emotionalen bzw. psychischen Problemen etc. Allerdings fällt dieses Verhalten nicht vom Himmel, sondern hat viel mit Sozialisationsbedingungen von Jungen* zu tun, die sie unter anderem dazu anhalten, ständig Souveränität zu beweisen, vor sich und anderen keine Schwächen und Verletzlichkeiten zuzugeben, Unsicherheiten zu überspielen, nicht als ängstlich oder vorsichtig rüberzukommen, sich für den Hauptgelderwerb in Familien zuständig zu fühlen, ihre Attraktivität an Stärke, Autonomie, Status und Geld festzumachen etc. Jungen* bekommen also in dieser Gesellschaft Probleme gemacht – auch sie leiden unter geschlechtsbezogenen Normierungen und Abwertungen.

2 VON FEHLÜBERTRAGUNGEN, NULLSUMMENSPIELEN UND DEM VERHÄLTNISS VON PRIVILEGIEN UND PROBLEMEN

Es ist also meinerseits und auch seitens der meisten Feminist*innen unstrittig, dass Jungen* Probleme haben und gemacht bekommen. Es sei, entgegen der häufigen Behauptung von Männerrechtlern, auch angemerkt, dass es Feministinnen* waren, die zunächst viele dieser Probleme herausgearbeitet haben, lange bevor die heutigen Männerrechtler damit begonnen haben, sich für Probleme von Jungen* zu interessieren.

Allerdings geschieht in der gesellschaftlichen und pädagogischen Debatte, mindestens seit der Skandalisierung der im Schnitt schlechteren PISA-Ergebnisse von Jungen* in den frühen 2000er Jahren, eine Fehlübertragung:

Viele der Probleme von Mädchen* und Frauen* haben mit Privilegien von Männern im Patriarchat zu tun – einer Gesellschaftsordnung, die unter der Dominanz mehrfachprivilegierter Männer entstanden ist und in verschiedensten Transformationen von ihnen erhalten wurde. (Damit soll nicht geleugnet werden, dass auch Frauen* zur Aufrechterhaltung patriarchaler Ordnungen beigetragen haben und dies auch weiterhin tun – eine Gesellschaftsordnung, die grob die Hälfte der Bevölkerung diskriminiert, kann nur unter deren Mitwirkung aufrechterhalten werden. Eine genauere Betrachtung der ambivalenten Verstrickung von Frauen* in

patriarchale Verhältnisse würde aber hier zu weit führen.) Die Mechanismen, Verhaltensmuster und (Gewalt-)Widerfahrnisse, die das Leben von Frauen* und Mädchen* in sexistischen Verhältnissen prägen, sind alle eingebettet in die Aufrechterhaltung patriarchaler Ordnungen, die Männern* gesellschaftlich privilegierten Zugang zu Ressourcen, Macht, Teilhabe und Prestige verschaffen. Das ist nicht das Gleiche wie Lebensqualität. In Herrschafts- bzw. Ungleichheitsverhältnissen und der daraus resultierenden Diskriminierung geht es erstmal um Verteilung von Macht etc. Es lässt sich durchaus argumentieren, dass auch (Mehrfach-)Privilegierte (bzgl. des Gegenstands dieses Artikels: cis Jungen und Männer) in diesen Verhältnissen in ihrer Lebensqualität eingeschränkt werden. Sie hätten aber kollektiv stärkere Möglichkeiten, auf diese Verhältnisse Einfluss zu nehmen.

Nun lassen sich – und damit sind wir bei der Fehlübertragung – nicht umgekehrt die Probleme von Jungen* und Männern* auf etwas, wie das von Männerrechtlern häufig herbeigeschworene Feminat, also eine Herrschaft von Frauen* über Männer*, zurückführen. Sie sind vielmehr weitgehend gleichursächlich mit den Problemen von Mädchen* und Frauen*:

Auch die genannten Probleme von Jungen* und Männern* sind Ergebnisse einer jahrtausende-alten patriarchalen Geschichte, Kultur, Wirtschafts- und (historischen) Rechtsordnung. Sie sind also das Ergebnis einer Gesellschaftsordnung, in der mehrfachprivilegierte Männer Männlichkeitsanforderungen (zu Männlichkeitsanforderungen vgl. Stuve/Debus 2012) und eine Geschlechterordnung durchgesetzt haben, die auch für Jungen* und Männer* Probleme verursachen.

Dabei lassen sich viele der Probleme von Jungen* und Männern* mindestens entlang der folgenden Mechanismen einordnen (wahrscheinlich könnten diese durch weitere ergänzt werden):

2.1 Konflikt zwischen Bedarfen bzw. Bedürfnissen und Männlichkeitsanforderungen

Jungen* und Männer* werden wie gesagt auch heute noch dazu erzogen und bzgl. ihres Status daran gemessen, allzeit Souveränität, Stärke, Handlungsfähigkeit und Autonomie

zu beweisen (vgl. ausführlicher Stuve/Debus 2012). Dies erschwert die Suche nach Hilfe bzw. zum Teil bereits vorher das Eingeständnis, überhaupt ein Problem zu haben bzw. zu dessen Lösung Hilfe zu brauchen – und dies nicht als individuelles Versagen einzuordnen, sondern die gegenseitige Angewiesenheit von Menschen aufeinander als Fakt zu akzeptieren. Oft erschwert es auch die Einsicht, bei bestimmten Problemlagen etwas am eigenen Verhalten ändern zu müssen, um die eigene Situation zu verbessern, sich zu schützen, bessere Beziehungen zu führen etc.

Wenn Jungen* bzw. Männer* (ansatzweise erfolgreich) versuchen, diesen Männlichkeitsanforderungen zu entsprechen, muss das professionelle wie private Umfeld einiges an Interpretationsleistungen und Sachkenntnis erbringen, um verdeckte Bedürfnisse bzw. Bedarfe zu erkennen. Im privaten Kontext wird dies oft von Frauen* bzw. Mädchen* geleistet, verteilt die Last emotionaler Arbeit oft zu ihren Ungunsten und führt zu einer Pädagogisierung ihrer Beziehungen zu Jungen* bzw. Männern*, auf deren Grundlage Aushandlungen auf Augenhöhe und Grenzsetzungen erschwert werden. Im privaten wie professionellen Kontext führt es dazu, dass bestimmte Bedarfe und Bedürfnisse von Jungen* und Männern* häufig nicht oder erst zu spät erkannt werden.

Stereotypisierende Männlichkeitsvorstellungen führen also zu Problemen von Jungen* und Männern* und einer erschwerten Bearbeitung dieser Probleme. Eine kritische Arbeit zu diesen Männlichkeitsbildern und die Förderung alternativer Fühl-, Denk- und Verhaltensoptionen ist ein zentraler Ansatzpunkt für Prävention und Intervention.

2.2 Gewalt unter Jungen* bzw. Männern* und Sanktionen für vermeintlich ‚unmännliches‘ Verhalten

Wenn Jungen* und Männer* an diesen und anderen Männlichkeitsanforderungen scheitern oder sich für ein schöneres Leben ohne ständiges Zurschaustellen von Härte und Dominanz entscheiden, riskieren sie u.a. Gewalt durch andere Jungen und Männer, soziale Abwertung durch Menschen verschiedener Geschlechter und auch u.a. beruflichen Misserfolg, insbesondere in vielen

traditionell männlich geprägten und oft besser bezahlten Berufsfeldern sowie im politischen Feld. Am ehesten können Jungen* und Männer* diesen Weg der Distanzierung von Männlichkeitsanforderungen halbwegs sicher beschreiten, wenn sie

1. ihren Status durch relativ unauffällige Mittel wie Eloquenz, Souveränität und Geld beweisen können, was häufig mit klassistischen Privilegien (Einkommen, kulturelles Kapital etc.) zusammenhängt.
2. sich in relativ sicheren Lebenswelten bewegen. Hier spielen wieder Klasse bzw. Schicht und der Wohnort eine Rolle.
3. gut in gesellschaftliche Bilder progressiver und dabei *erfolgreicher* Männlichkeit passen. Hier ist neben Klasse/Schicht auch noch u.a. eine privilegierte Verortung in Rassismen, Ableismus (also: keine Behinderungen haben), Diskriminierung neurodivergenter Menschen (bestimmte – nicht alle – Erscheinungsformen von Autismus, ADHS oder Hochsensibilität können hier zu Nachteilen führen) und Lookismus/Bodyismus (Hierarchien nach Schönheitsnormen) relevant.
4. körperlich einen Eindruck von Stärke erzeugen können. Hier kommen wieder Lookismus/Bodyismus ins Spiel, in Bezug auf Männlichkeit heißt dies u.a. die Prekarisierung von Männern* bzw. Jungen* mit kleineren, schmaleren, weniger muskulösen Körpern oder auch mit höherer Stimme. Außerdem spielt Ableismus eine wichtige Rolle, also die Prekarisierung von Männern* bzw. Jungen* mit (bestimmten) Behinderungen.
5. verbunden mit dem letzten Punkt: zu den ‚großen Jungs‘ gehören, was sich sowohl auf Alter (Adultismus, in diesem Kontext: Kindheit, Jugend und jungem Erwachsenenalter die Abwertung und Gewaltbedrohung derer, die als ‚die Kleinen‘ gelten) als auch auf Körpergröße, Durchsetzungsfähigkeit, Status/Prestige, Eloquenz, Geld, je milieuspezifisch

anerkannte bzw. erwünschte Gewalt- bzw. verbale Verletzungsbereitschaft gegenüber anderen etc. beziehen kann (vgl. für einige Hinweise zu verschiedenen der vorgenannten Punkte Calmbach/Debus 2013).

Desto weniger subtil Status, Macht etc. abgesichert werden kann, desto weniger können in Bezug auf Männlichkeitsanforderungen prekarisierte Verhaltensweisen kompensiert werden, ohne zur Zielscheibe von Druck und Gewalt unter Jungen* bzw. Männern* zu werden, und desto höher ist der Druck, keinen Zweifel an der eigenen männlichen Härte aufkommen zu lassen und diese ggf. durch überzogen erscheinende hypermaskuline Verhaltensweisen zu beweisen (vgl. ausführlicher Stuve/Debus 2012). Teils gelingt es weniger typischen Jungen* oder Männern*, gemeinsam oder mit Menschen anderer Geschlechter Inseln zu bilden, die dem gemeinsamen Selbstschutz vor solchen Angriffen und der Entwicklung anderer Praktiken dienen, allerdings ist das in Räumen mit Zwangsgemeinschaften wie Schulen oder Stadtteilen insbesondere in Kindheit oder Jugend oft schwerer möglich als in großstädtischen Nischen und bestimmten, weniger auf Härte fokussierten Professionen im Erwachsenenalter.

Ein relevanter Faktor für die Probleme von Jungen* und Männern* ist also die Hierarchisierungslogik und das damit verbundene Gewalthandeln zwischen Männern* und Jungen*, die von Raewyn Connell (2006) unter dem Stichwort Binnenrelationen von Männlichkeit und von Pierre Bourdieu (2005) und darauf aufbauend Michael Meuser (2006) als ernste Spiele des Wettbewerbs beschrieben werden (zusammenfassend vgl. Stuve/Debus 2012). Es ist eine zentrale Aufgabe von Pädagogik, Gewalthandeln, Abwertungen und Peergruppen-Druck wenn möglich zu verhindern und andernfalls weitmöglichst gegenzusteuern, die Betroffenen zu stärken und mit den problematisch handelnden (sekundär-)präventiv zu arbeiten.

Darüber hinaus sollten Pädagog*innen aller Geschlechter ebenso wie Institutionen bzw. Organisationen reflektieren, ob sie selbst einen Beitrag dazu leisten, vermeintlich ‚unmännliches‘ Verhalten abzuwerten und damit einerseits Jungen* bzw. Männer* für Ab-

weichungen zu bestrafen und andererseits Ausstiege aus selbst- und fremdschädigen dysfunktionalen Männlichkeitsmustern zu erschweren. Pädagogisch gilt es, Jungen* und Männer* zu unterstützen, die (auch vorsichtige erste) Schritte aus klassischen Männlichkeitsmustern heraus unternehmen, ihre Vernetzung mit anderen gleichstellungsorientierten Menschen zu fördern, einen achtsamen Blick auf ihre Risiken zu werfen und sich für Probleme ansprechbar zu machen, ohne dabei paternalistisch-behütend ihre Gestaltungsspielräume einzuschränken.

2.3 Kehrseite von Privilegien

Eines der Privilegien von Männern* in dieser Gesellschaft war es über lange Zeit, und ist es in eingeschränkter Form noch immer, sich weitgehend auf die Erwerbsarbeit konzentrieren zu können und Fürsorgearbeit (im Folgenden auch: Care-Arbeit, Reproduktionsarbeit bzw. Sorgearbeit) an Frauen* (Partnerinnen*, Angestellte etc.) auslagern zu können. Besonders ausgeprägt war und ist dieses Privileg in gutverdienenden bzw. besitzenden Schichten, die (Ehe-)Frauen* komplett von der Erwerbsarbeit freistellen können/konnten bzw. die entsprechende Arbeit (in der Regel schlecht) bezahlt auslagern können/konnten. Aber auch in prekarierten Milieus finden wir deutliche Ungleichverteilungen von Fürsorgearbeit zulasten von Frauen* und Mädchen* zusätzlich zu Erwerbsarbeit bzw. Schule.

Die weitgehende Auslagerung von Care-Arbeit ist auch heute noch, und für Menschen aller Geschlechter, die Bedingung für beruflichen und politischen Erfolg, zumindest ab einer bestimmten Stufe der Karriereleiter. Da gesellschaftlich nur wenig Umstrukturierung auf der Ebene der Arbeitsverhältnisse oder auch der Anforderung an politische Tätigkeiten erkämpft werden konnte, erfordert selbst ein nur mittleres Maß an Vereinbarung von Beruf und Sorgearbeit die Fähigkeit, leistungsfähig und verlässlich mit dem ständigen Druck und dem Gefühl, keinem Lebensbereich gerecht zu werden, klarzukommen – sowohl organisatorisch als auch psychisch.

Die historisch weitgehende und noch heute fortdauernde relative Befreiung von Männern* von Fürsorgetätigkeiten in einem Sys-

tem, in dem diese in einem Widerspruch zu beruflichem und politischem Erfolg stehen, bedeutet für diese einen privilegierten Zugang zu Macht, Ressourcen, Einkommen etc. Damit einher geht auch die Anerkennung als wunderbare Väter, wenn diese nur einen Bruchteil dessen leisten, was von Müttern* selbstverständlich erwartet wird.¹⁷

Kehrseite dieses Privilegs aber ist, dass der Kontakt von Vätern* zu Kindern in vielfacher Weise eingeschränkt wird: Jungen* und Männern* werden weniger selbstverständlich soziale und weitere Kompetenzen beigebracht, die einen guten Kontakt zu ihren (späteren) Kindern ermöglichen. Von Männern* wird noch mehr als von Frauen* erwartet, dass sie nach der Geburt eines Kindes beruflich nicht zurückstecken, sondern eher noch motivierter sind, Geld für die Familie zu verdienen (im Umkehrschluss werden sie bei Einstellungen und Beförderungen weniger kritisch daraufhin beäugt, ob sie wohl im Alter seien, bald Kinder zu kriegen und dann weniger belastbar würden). Dieses Bild und die damit verbundenen Realitäten können dann auch in Sorgestreitigkeiten teilweise zu Nachteilen für Väter* führen (wobei genau darauf zu achten ist, in welchen Fällen es tatsächlich Geschlechterbilder sind, die zu unberechtigten Nachteilen für den jeweiligen Vater* führen, und in welchen Fällen gerichtliche Entscheidungen Konsequenzen aus Handlungen des Vaters* sind – dies lässt sich nur im Einzelfall beurteilen).

Entsprechendes ließe sich für eine Reihe weiterer Probleme von Männern* und Jungen* herleiten, unter anderem für die frühere Wehrpflicht, die sich deshalb nur an Männer* richtete, weil nur ihnen überhaupt körperliche Wehrhaftigkeit zugestanden und weil ihre gesamtgesellschaftliche Dominanz unter anderem mit einem Schutzversprechen gegenüber Frauen* und Mädchen* verbunden war. Ganz davon abgesehen, dass sie aus einer Zeit kam, in der gebärfähige Frauen* und auch Mädchen* kaum Möglichkeiten hatten, Geburten zu kontrollieren, und in der Schwangerschaften und Geburten mit einem noch höheren Risiko als heute verbunden waren.

17 Ich empfehle zu diesem Umstand unter anderem den Roman Bittertorte (Sveland 2009).

Zudem gilt auch für die hier genannten Themen, dass sie nicht alle Männer* und Jungen* in gleichem Maße betreffen bzw. betroffen haben, z.B. bzgl. der Risikogestaltung bei Kriegsdiensten bzw. Exit-Strategien aus diesen oder bzgl. der Gestaltbarkeit von Arbeitszeitreduzierungen etc. für Zeit mit Kindern. Privilegien aller Art eröffnen Männern auch in diesen Feldern Möglichkeiten, ihre Nachteile, Risiken und Probleme zu reduzieren. Besonders stark prägen sich die benannten Probleme gerade nicht für mehrfachprivilegierte, sondern für entlang anderer gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse benachteiligte Männer aus.

Nicht übersehen werden sollte in der Genese aller benannten Probleme, dass sie nicht nur aus einer Gesellschaftsform rühren, in der cis Männer ihre Dominanz gegenüber Frauen* durchgesetzt haben, sondern dass im gleichen Zuge, für Deutschland gesprochen, weiße, christliche bzw. christlich geprägte, goy (also nicht-jüdische), (groß-)bürgerliche, heterosexuelle, cis Männer ohne Behinderungen (außer eventuell Kriegsverletzungen) ihre Dominanz gegenüber allen anderen Männern* durchgesetzt und aufrechterhalten haben. Diese doppelte Herrschaft von cis Männern gegenüber Frauen*, Mädchen* und anderen Nicht-Männern sowie von cis Männern gegenüber Jungen* und Männern* spiegelt sich in den verschiedenen Problemfeldern. Die Probleme werden oft besser verständlich, wenn die Perspektive der Ausbeutung und Disziplinierung von Männern* und Jungen* durch cis Männer in den Blick genommen wird (in den Beispielen dieses Kapitels u.a. wirtschaftliche Ausbeutung und Selbstdisziplinierung für Erfolg sowie Ausbeutung durch Kriegsführung für fremdbestimmte Ziele), anstatt in einer Fehlübertragung davon auszugehen, dass es Frauen* und Mädchen* seien, die von den Problemen von Männern* und Jungen* profitieren würden.

Es wären hier also einerseits grundlegende gesellschaftliche Umstrukturierungen nötig, um die aus diesen patriarchalen und intersektional diskriminierenden Verhältnissen erwachsenden Probleme von Menschen aller Geschlechter zu lösen. Pädagogisch kann jenseits einer Schärfung der Einordnungs- und Kritikfähigkeit mit Jungen* an informierten Lebenswegentscheidungen, an sozialen

bzw. Fürsorgekompetenzen (im Sinne praktischer Fähigkeiten der Haushaltsführung, der Verantwortung für Kinder etc., aber auch emotionaler Fürsorge) und an der Fähigkeit der Interessenvertretung im Konflikt mit Männlichkeitsanforderungen, intersektionaler Diskriminierung bzw. Ausbeutung und Normalitätserwartungen gearbeitet werden.

2.4 Passungsprobleme zwischen Männlichkeitsanforderungen und Unterwerfungsanforderungen in Schule und anderen Feldern

Das folgende Thema ist bereits im Punkt zu Konflikten zwischen Bedarfen bzw. Bedürfnissen und Männlichkeitsanforderungen angeklungen, es erhält aber in Bezug auf Schule und auch z.B. prekarierte Arbeitsverhältnisse, Umgang mit repressiven Behörden etc. noch eine andere Wendung.

Ich wiederhole mich: In dieser Gesellschaft gilt weiterhin die Männlichkeitsanforderung, Souveränität zu beweisen, keine Schwächen zu zeigen, erfolgreich zu sein (insbesondere auch im Wettbewerb mit anderen Jungen* bzw. Männern*). Zudem gilt die Anforderung, Dominanz gegenüber Mädchen*, Frauen*, nicht-binären Menschen, nicht-heterosexuellen sowie trans- und intergeschlechtlichen Menschen und nicht zuletzt gegenüber anderen Jungen* und Männern* zu beweisen.

Unterlegenheit gegenüber Nicht-Männern, Nicht-Heterosexuellen und trans Menschen gilt in traditionellen Männlichkeitsordnungen als Gesichtsverlust. Eine gewisse Unterlegenheit gegenüber anderen cis Jungen und Männern kann unter der Bedingung mit Männlichkeitsanforderungen vereinbart werden, dass diese ihre Überlegenheit im Wettbewerb bewiesen haben. Wir finden z.B. in Interviews eine relativ hohe Bereitschaft von Jungen*, einen ‚Ansager‘ zu akzeptieren und hierarchische Strukturen wertzuschätzen, wenn diese Ergebnis des Wettbewerbs unter Jungen und Männern waren, verbunden mit der Hoffnung, bei anderer Gelegenheit vielleicht selbst diese Rolle erringen zu können (unveröffentlichte Interviewteile im Rahmen der Studie zu Calmbach/Debus 2013 sowie Voigt-Kehlenbeck 2009). Konsequenzen einer zu untergeordneten Position habe ich bereits in Kapitel 2.2 besprochen – es besteht also das stetige Risiko eines Abrutschens ins

‚Loser-Gefilde‘ (Voigt-Kehlenbeck 2009), das mit Gewalt, Abwertung und Ausschluss bedroht ist (vgl. Stuve/Debus 2012).

Institutionen, die in hohem Maße Unterwerfungsleistungen fordern, geraten nun in mehrfacher Hinsicht in Konflikt mit dieser Überlegenheits- und Souveränitätsanforderung. Ich gehe zunächst auf das Feld Schule ein und lege dann Pfade für einen Transfer auf andere Felder.

Schule ist eine Institution, in der das Risiko von Abwertungen, Kränkungen und Gesichtsverlust hoch ist. Auch hier finden wir eine Verschränkung mit anderen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen. Neurotypische Jungen ohne körperliche oder psychische Beeinträchtigungen mit einem hohen kulturellen Kapital (also Zugang zu [bildungs-]bürgerlichen Wissensbeständen und sogenannten Kulturtechniken), denen es leichtfällt, in der Schule mitzukommen, haben gute Ausgangsvoraussetzungen, in der Schule erfolgreich zu sein, ohne dafür Schwäche zeigen oder Gesichtsverluste hinnehmen zu müssen. Wenn sie zudem sportlich leistungsfähig sind und mindestens für ihr Alter mittelgroß und mittelbreitschulrig und mindestens eine mitteltiefe Stimme haben, wenn sie nicht zu introvertiert sind, wenn sie mindestens mittel eloquent sind und über einen Humor verfügen, mit dem sie Schlagfertigkeit beweisen können, wenn sie nicht verdächtig sind, schwul oder trans zu sein, wenn sie ab einem bestimmten Alter heterosexuellen Erfolg beweisen, ohne zu anhänglich an ihre Partnerin zu wirken, haben sie eine recht gute Chance, dass sie gelassen-coole Leistungen (zu viel Fleiß wird gefährlich) mit grundsätzlicher Anerkennung durch andere Jungen* und Mädchen* verbinden können.

Wenn sie mehrheitsdeutsch sind, erhöht sich zudem ihre Chance, dass sie bei Lehrkräften ins Bild eines guten Schülers passen und dass ihre (vor der Peergroup für die Männlichkeitsanerkennung notwendigen) Coolness-Beweise eher als Ausdruck von Humor oder vermeintlicher ‚Jungenhaftigkeit‘ anerkannt bzw. akzeptiert, denn als Ausdruck von Aufsässigkeit oder bedrohlicher Männlichkeit sanktioniert werden. Wenn sie nicht ganz so fleißig und engagiert sind, wird ihnen (im Gegensatz zu Mädchen* oder, so meine Be-

obachtung, auch zu rassistisch marginalisierten Jungen*) häufiger Talent zugeschrieben, bis hin zum Bild des faulen Genies.

Jungen*, die nicht gut in der Schule mithalten können, ohne sich mindestens als fleißig und eifrig zu zeigen und damit eine Abwertung als Streber zu riskieren, haben ungleich schlechtere Chancen, Männlichkeitsanforderungen und schulische Anforderungen zu vereinbaren. Wenn sie Schwächen zeigen, wenn sie Unsicherheiten zugeben, wenn sie schlechte Noten traurig oder enttäuschselbstkritisch hinnehmen, kann dies schnell ihren Status, und damit potenziell auch ihre Unversehrtheit bedrohen. Eine Möglichkeit des Umgangs mit diesem Dilemma besteht darin, Unsicherheit, Traurigkeit oder auch Angst vor Reaktionen von Eltern zu überspielen; Fragen verdeckt z.B. durch Sprüche oder Störungen zu stellen, in der Hoffnung, dass das zu einer Beantwortung der Frage ohne Zeigen von Unsicherheit führt; besonders aufzudrehen, wenn Gesichtsverluste ins Haus stehen; sich vom Feld Schule oder zumindest bestimmten Fächern zu distanzieren (wenn etwas für nicht relevant erklärt wird, dann ist es auch nicht relevant, daran zu scheitern); Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit durch Unterrichtsstörungen, Diskriminierung und Gewalthandeln zu beweisen etc. Es ist offensichtlich, dass dies zu einer Abwärts spirale zwischen diesen Verhaltensweisen, Sanktionen und damit einhergehenden neuen Gesichtsverlusten, weiteren problematischen Verhaltensweisen etc. führt.

Das Problem besteht nun nicht darin, dass das Feld Schule gezielt Jungen* benachteiligen würde, und noch weniger darin, dass Lehrerinnen überdurchschnittlich häufig Jungen* diskriminieren würden. Studien zu Lehrkräften zeigen, dass es männliche und weibliche Lehrkräfte gibt, die Jungen bevorzugen und männliche und weibliche Lehrkräfte, die Mädchen bevorzugen. Das Problem ist vielmehr, dass das System Schule einerseits von Bewertung, Hierarchisierung und im Umkehrschluss dem Risiko von Abwertung und Gesichtsverlust charakterisiert wird und es in den wenigsten Fällen unter den Bedingungen schulischer Ausstattung, Klassengrößen, Lehrplandruck, begrenzter pädagogischer Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, Bewertungsanforderungen etc. gelingt, eine wertschätzende Kultur herzu-

stellen, in der alle gleichermaßen in ihren Stärken geschätzt und kompensierend zu ihren Schwächen gefördert werden ohne Abwertung und Gesichtsverlust. Das System Schule erfordert also, selbst bei wohlwollenden Lehrkräften, die so gut handeln, wie sie können, bei allen, die nicht locker erfolgreich sein können, die Fähigkeit zum Umgang mit schlechten Bewertungen und zwar im Vergleich mit anderen, die aufgrund besserer Ausgangsvoraussetzungen, nicht nur wegen mehr Engagement, besser abschneiden. Dies erfordert also für viele Schüler*innen auch die Fähigkeit, damit umzugehen, vorgeführt zu bekommen, dass sie nicht die gleichen Chancen auf Erfolg haben und später haben werden. Dies ist ein grundlegendes Gerechtigkeitsproblem für Menschen aller Geschlechter.

Zudem erfordert Schule als System die ständige Unterwerfung unter Fremdbestimmung: fremdbestimmte Stundentaktung, Bewegen und Stillsitzen auf Befehl, fremdbestimmte Arbeitsweisen und Lernstile, Kooperation, Wettbewerb oder Einzelarbeit auf Anordnung, Leistungsdruck etc. Auch hier: Selbst Lehrkräfte mit guten Analysen, viel Einsicht und Engagement können diese Bedingungen nur begrenzt unterlaufen, weil sie weder Klassengrößen noch Stundentaktungen oder Lehrpläne aushebeln können. Hinzu kommen in der Erfahrung der meisten Schüler*innen Lehrkräfte, die nicht wohlwollend sind, sondern auf z.B. vom System verursachte ‚Disziplinprobleme‘ (oder auch einfach so machtmisbräuchlich) mit Demütigungspraktiken etc. reagieren. Von all dem sind Schüler*innen aller Geschlechter umso mehr betroffen, umso weniger sie im schulischen System auf der Leistungs-, körperlichen und psychischen Ebene mithalten und sich anpassen können.

Bei Jungen* geraten nun obendrein beide Ebenen in einen Widerspruch mit den beschriebenen Männlichkeitsanforderungen – Jürgen Budde (2011, 2012) spricht diesbezüglich von *Passungsproblemen* zwischen *doing pupil* und *doing masculinity*.

Im Gegenzug besteht bei (insbesondere bürgerlichen) Mädchen* eine Gleichförmigkeit zwischen Weiblichkeitsanforderungen (Anpassungsbereitschaft, sozial sein, Autoritäten nicht enttäuschen etc.) und Anforderungen

an *doing pupil*. Dies bedeutet für Mädchen*, denen es gelingt, diesen Anforderungen zu entsprechen, bessere Chancen auf Erfolg in der Schule, gleichzeitig aber auch ein höheres Risiko, sich nicht ausreichend von Leistungs- und Unterwerfungsanforderungen abgrenzen zu können mit Folgen sowohl auf der gesundheitlichen Ebene als auch in Bezug auf verringerte Gelegenheiten zur Aneignung von Durchsetzungs- und Abgrenzungsfähigkeit, Selbstwirksamkeitserfahrungen in Bezug auf Interessenvertretung etc.

Für Jungen* wiederum bedeuten die beschriebenen Passungsprobleme, dass sie bei guten Ausgangsvoraussetzungen schulischen Erfolg und den Erwerb der letztgenannten Kompetenzen verbinden können. Bei schlechten Ausgangsvoraussetzungen hingegen ist das Risiko hoch, dass sie sich entweder in der Schule bemühen und dafür Sanktionen durch die Peergroup hinnehmen müssen und trotzdem nur bedingt erfolgreich sein werden, oder dass sie in eine Spirale aus (oft implizit) protestierendem Verhalten, Sanktionen und Schuldistanz geraten.

Das Problem ist dabei nicht die immer wieder formulierte ‚Feminisierung‘ von Schule. Als ein Thema im Feminisierungsvorwurf wird immer wieder die Anforderung hervorgebracht, still zu sitzen, was angeblich für Jungen* ein größeres Problem sei als für Mädchen*.¹⁸ Dass Schule in Deutschland Unterwerfungs- und Anpassungsbereitschaft erfordert, hat mit ihrer historischen und fortwährenden disziplinierenden Funktion im Kapitalismus zu tun. Wenn überhaupt, ist Schule in den Jahrzehnten seit der Bildungsreform rund um die 1960er Jahre, die in die gleiche Zeit fällt wie die steigende Präsenz von Lehrerinnen an gemischtgeschlechtlichen Schulen, zumindest etwas schüler*innenfreund-

18 Dazu sei zunächst angemerkt, dass auch viele Mädchen* Bewegungsdrang haben, der in der Schule viel zu kurz kommt, nur dass sie ihn im Durchschnitt weniger vehement äußern. Die Frage, ob unterschiedliche Testosteronspiegel (die auch innerhalb der Gruppe der Jungen* variieren, ebenso wie innerhalb der Gruppe der Mädchen* oder der nicht-binären Kinder) etc. dennoch auch zu biologisch bedingten Unterschieden führen, ist vor dem Hintergrund, dass die Stillsitzanforderung vielen Schüler*innen aller Geschlechter nicht guttut, vernachlässigenswert. Unabhängig von dieser Frage ist klar, dass sich für eine lernendengerechte Schule hier dringend etwas ändern müsste und zwar nicht durch pauschalisierte Bewegungszwänge (‚Alle Kinder müssen sich mehr bewegen.‘ ‚Alle Kinder müssen in der Pause raus.‘ etc.), sondern hin zu mehr bedürfnisgerechten Gestaltungsmöglichkeiten.

licher geworden, und auch Jungen machen im Durchschnitt bessere Bildungsabschlüsse als vor der Bildungsreform. Dennoch bleibt noch sehr viel zu tun.

Die andere oft aufgeworfene These ist die der besonderen Benachteiligung von Jungen durch Lehrerinnen. Auf der Leistungsbewertungsebene trifft dies, wie bereits beschrieben, nicht zu. Was allerdings durchaus zu beobachten ist, ist die Tendenz, dass Jungen*, die mit Bildern männlicher Überlegenheit aufgewachsen sind, Mühe haben, die Autorität von Frauen* zu akzeptieren (dies trifft, nur um das Stereotyp direkt zu widerlegen, auch auf mehrheitsdeutsche, bildungsbürgerliche Jungen zu).

Ich habe mich vorrangig mit Passungsproblem zwischen Männlichkeitsanforderungen und dem Feld Schule beschäftigt (vgl. ausführlicher zu Schule und Geschlecht Debus 2007, 2012, 2014, Debus/Schweder 2014). Ich vermute aber, dass diese Probleme in ähnlicher, wenn nicht in verschärfter, Form in anderen repressiven Feldern auftreten, z.B. im Umgang mit dem Arbeitsamt, mit repressiven, prekarierten Arbeitsverhältnissen, in denen absolute Unterwerfung unter Vorgesetzte gefordert wird, im Umgang mit Polizei und insbesondere auch im Gefängnis. Wenn also Jungen* und Männer* in erhöhtem Maße mit Sanktionen in diesen Feldern rechnen müssen, dann könnten hier einerseits, wie oben beschrieben, sanktionsbewehrte Passungsprobleme zwischen Männlichkeitsanforderungen und repressiven Unterwerfungsanforderungen vermutet werden, anstatt Herrschaft von Frauen* über Männer*, andererseits ggf. auch (ich denke insbesondere ans Gefängnis) auch Dominanzverhältnisse unter Männern. Dies müsste allerdings von Menschen untersucht werden, die mehr Sachkenntnisse bzgl. des jeweiligen Felds haben – ich gehe davon aus, dass da viele weitere Faktoren zusammenkommen, die ich nur begrenzt kenne und hier auch aus Umfangsgründen nicht entwickeln kann.

Abschließend ist es mir wichtig, zu betonen, dass die Lösung hier nicht sein kann, alle besser auf Unterwerfung zu trainieren. Im Gegenteil: Wichtige Institutionen und Felder sollten bedürfnisgerechter für alle Adressat*innen gestaltet werden und die Adressat*innen sollten zu Partizipation er-

mutigt werden. *Zusätzlich* dazu ist auch eine kritische Arbeit an Männlichkeitsmustern, Dominanzanforderungen, der Fähigkeit zu auch kritischer Selbstreflexion und einem konstruktiven Umgang mit Unsicherheiten, noch nicht erworbenen Kompetenzen sowie zu Peergroup-Dynamiken etc. zentral in der Arbeit mit Jungen* (und im Übrigen auch mit Pädagogen*, die oft auch ihren Teil zu diesen Dynamiken beitragen, vgl. Debus/Stuve 2016).

2.5 Intersektionale Diskriminierung gegen marginalisierte Männlichkeiten

Wie bereits in den vorherigen Punkten angeklungen ist, streuen die Lebenslagen von Jungen* und Männern* weit entlang intersektionaler Differenzen. Viele Problemlagen zeigen sich insbesondere bei mehrfachdiskriminierten Jungen* und Männern*. Wenn wir genauer schauen, wer auf der Macht- oder Ressourcen-Ebene davon profitiert, dann handelt es sich in der Regel nicht um Frauen* oder Mädchen*, sondern um mehrfachprivilegierte Männer. Eventuelle Diskriminierung richtet sich daher nicht in der Regel gegen sie als Jungen* oder Männer*, sondern folgt einer anderen Ungleichheitslinie und betrifft in dieser Jungen* bzw. Männer* anders als Mädchen* oder Frauen*.

Dass das Schulsystem weiterhin in einem nicht ganz geringen Maße ungelernete männliche Arbeitskräfte produziert, war lange Zeit kapitalistisch funktional, sonst wäre es anders entwickelt und strukturiert worden. Profitiert haben davon meist (groß-)bürgerliche (und auch adelige) Männer, die diese zu schlechten Arbeitsbedingungen ausbeuten konnten. Dass heute im postindustriellen Deutschland weniger ungelernete männliche Arbeitskräfte für die industrielle Produktion benötigt werden, hat nichts mit einer vermeintlichen Herrschaft von Frauen zu tun. Frauen* und Mädchen* der gleichen gesellschaftlichen Schichten landen im Übrigen auch trotz ihrer im Schnitt besseren Schulabschlüsse über andere Mechanismen ebenfalls in prekarierten oder schlecht bezahlten Lebenslagen.

Auch Polizeigewalt, die sich verschärft gegen rassistisch markierte Männer richtet, hat nichts mit einer Privilegierung von Frauen zu tun, sondern ist Ausdruck rassistischer Ver-

hältnisse, die Männer of Color bzw. Männer mit bestimmten Migrationsgeschichten (tendenziell) anders betrifft (u.a. Konstruktion als bedrohlich) als Frauen of Color oder mit den gleichen Migrationsgeschichten (u.a. paternalistische Opferkonstruktionen, bevölkerungspolitische Konstruktion von Bedrohung durch sogenannte ‚Gebärfreudigkeit‘, sexuelle Fetischisierung, aber durchaus auch Konstruktion als aggressiv und bedrohlich). Hieran sind mehrheitsdeutsche Männer wie Frauen beteiligt, die von den entsprechenden rassistischen Ausbeutungs- und Überlegenheitsverhältnissen profitieren.

Es gilt also, einen genauen Blick darauf zu werfen, welche Männer* bzw. Jungen* von welchen Problemen gehäuft betroffen sind, sich die Ursachengefüge anzuschauen – und zwar nicht nur monothematisch auf Geschlecht fokussierend, sondern intersektional – und entsprechende Maßnahmen bzw. pädagogischen Vorgehensweisen zu entwickeln. Andernfalls wird am eigentlichen Problem vorbeigekübelt, wie es z.B. in der Schuldebatte nach der PISA-Veröffentlichung geschehen ist.

2.6 Pauschalisierende Konsequenzen aus dem übergriffigen Verhalten vieler Jungen* und Männer*

Nicht zuletzt sei ein ganz anderer und für gleichstellungsorientierte Jungen* und Männer* oft besonders schmerzhafter Aspekt genannt: Männliche Gewaltausübung, von Dick Pics und nicht-konsensuellem Exhibitionismus bis hin zu körperlicher und sexualisierter Gewalt gegen Frauen* und Kinder*, führen bei vielen Menschen aller Geschlechter zu einer vorsichtig-misstrauischen bzw. zumindest wachsamem Haltung gegenüber allen oder vielen Jungen* und Männern*. Viele haben erfahren, dass selbst bei guter Menschenkenntnis und trotz relativer Vertrautheit von Jungen* bzw. Männern* Gefahr für Andere ausgehen kann. Das führt zu einer gewissen Wachsamkeit, die bei schlechten Erfahrungen auch bis zu Vorbehalten und Ressentiments reichen kann.

Dies ist besonders schmerzhaft für Jungen* und Männer*, die sich selbst respektvoll und grenzachtend verhalten. Sie erleben, dass sie alleine aufgrund ihres Geschlechts als potenzielle Täter beäugt werden, selbst

wenn sie alles richtig machen. Cis Jungen* und Männer* und Menschen mit Penis weiterer Geschlechter (auch nicht-binäre Menschen, Inter* und trans Frauen können einen Penis haben) erleben auch, dass ihre Körper als bedrohlich erfahren werden, selbst wenn sie sich viel Mühe geben, sich respektvoll zu verhalten und möglicherweise sogar, wenn sie übervorsichtig werden. Das kann sehr verunsichernd und schmerzhaft sein. Und es kann auch berufliche Möglichkeiten einschränken, z.B. wenn (durchaus folgend aus Fällen realen sehr strategischen Täterverhaltens) männliche* Erzieher* unter Generalverdacht bzgl. sexualisierter Gewalt gegen Kinder gestellt werden.

Auch hier geht es nicht um Machtgewinn durch Frauen*, sondern es geht um die Folgen eines Systems, in dem Männer* und Jungen* im Schnitt häufiger zu Tätern* werden. Was aber den Schmerz und die Folgen einer ständig erlebten Konstruktion als bedrohlich nicht wegnimmt. Und was es zudem a) Jungen* und Männern*, denen selbst entsprechende Gewalt widerfahren ist, erschweren kann, Hilfe zu suchen, und was b) dazu verleiten kann, bei Frauen* und Mädchen* nicht ausreichend aufmerksam hinzuschauen und dabei Täterinnen*schaft zu übersehen.

Es kann allerdings intersektional durchaus auch geschehen, dass solche Verdächtige doch nicht nur mit Patriarchat zu tun haben, sondern dass allgemeine schlechte Erfahrungen mit Männern* und Jungen* in eine bestimmte Richtung gegen Jungen* und Männer* gerichtet werden, die intersektional entlang anderer Linien diskriminiert werden. So werden neurodivergente, insbesondere autistische Männer häufiger als ‚creepy‘ bezeichnet, auch wenn sie überhaupt nicht übergriffig werden, weil das Gegenüber zu wenig Erfahrung mit Menschen und ihren Beweggründen hat, die bestimmten Verhaltensnormen nicht entsprechen. Wie bereits geschrieben, werden rassistisch markierte sowie ökonomisch prekarierte und proletarische Männer häufig als besonders gewalttätig konstruiert, was die Funktion erfüllen kann, die bürgerliche, mehrheitsdeutsche Gesellschaft als besonders gleichstellungsorientiert darzustellen und schlechte Gefühle, Sorgen, Frustration etc. gegen gesellschaftlich weniger privilegierte Menschen zu richten. (Ich spreche im übrigen nicht

dagegen, sich mit spezifischen Milieus und den in ihnen vorhandenen besonderen Risikofaktoren für sexistische Einstellungen und Verhaltensweisen zu beschäftigen. Dafür ist es aber nicht hilfreich, pauschal alle muslimischen oder Schwarzen Männer* oder Jungen* als problematisch zu markieren und die besonderen Risikofaktoren beispielsweise in geschlechterkonservativen bürgerlichen, christlichen Milieus zu übersehen. Es muss viel spezifischer hingeschaut und angesetzt werden.) Ein weiterer Klassiker ist die Konstruktion von schwulen Männern und trans Frauen als besonders übergriffig.

Es bedarf also einerseits einer differenzierten Patriarchats- und Sexismuskritik, einer Kritik an intersektionalen Verschiebungen, in denen Probleme auf bestimmte marginalisierte Männer*- bzw. Jungen*gruppen verkürzt und vermeintlich aus der Mehrheitsgesellschaft ‚entsorgt‘ werden, sowie differenzierterer lebensweltspezifischer, dialogischer Ansätze.

Zum anderen geht es darum, patriarchale Verhältnisse zur Kenntnis zu nehmen und die guten Gründe für eine gewisse Vorsicht im Umgang mit Männern* und Jungen* zu verstehen, und dennoch gegen pauschalisierende Täter*konstruktionen zu arbeiten. Dafür ist es hilfreich, einerseits Räume für die Bearbeitung von schlechten Erfahrungen mit Männern* und Jungen* und den Umgang mit diesen Erfahrungen zu schaffen – gemeinsam oder getrennt für Menschen aller Geschlechter, die Gewalterfahrungen mit Jungen* bzw. Männern* gemacht haben. Andererseits sollten auch (tendenzielle andere) Räume angeboten werden für die Bearbeitung des Schmerzes aus Täter*konstruktionen, in denen sowohl an einem konstruktiven Umgang mit diesem Schmerz gearbeitet wird als auch an Handlungsmöglichkeiten in einer Gesellschaft, in der patriarchale Gewalt Alltag ist. Bei all dem sollten Gewaltwiderfahrnisse von Jungen* und Männern* und Täterinnen*schaft von Mädchen* und Frauen* nicht übersehen werden.

Nicht zuletzt sollte nach und nach an einer Kultur gearbeitet werden, in der solidarisch auch über Geschlechtergrenzen hinweg gegen Diskriminierung und Gewalt gearbeitet wird. Entsprechend gute Erfahrungen helfen gleichermaßen, die Probleme der Betroffenen von männlicher* Gewalt ernstzuneh-

men und abzubauen, Pauschalisierungen entgegenzuwirken und naturalisierende Jungen- und Männerbilder abzubauen, die nahelegen, Gewalthandeln sei bei diesen ‚normal‘ und erwartbar. Positive Gegenerfahrungen adressieren all diese Probleme gleichermaßen und machen damit Geschlechterverhältnisse verhandelbarer und verbessern die Lebensumstände der Beteiligten.

3 VOM BEGEHREN, AUCH ALS DISKRIMINIERT ANERKANNT ZU WERDEN

Das eingangs beschriebene Begehren von Jungen* bzw. Männern*, auch als im Sexismus diskriminiert anerkannt zu werden, spielt auch in der Jungen*arbeit eine Rolle: einerseits in Sichtweisen der Adressaten* von Jungen*arbeit und andererseits in sowohl allgemeinpädagogischen als auch spezifischen Jungen(*)arbeitsdebatten. Ich reiße daher vier Hypothesen an, worum es dabei gehen kann, und gebe jeweils kurze Hinweise zu pädagogischen Konsequenzen, bevor ich im Fazit einen Blick auf übergreifende Konsequenzen für die Jungen*arbeit werfe.

3.1 Vom Wunsch, gesehen zu werden

Einerseits spiegelt sich in dem Begehren, auch als diskriminiert anerkannt zu werden, meines Erachtens ein allgemeines Anerkennungsdefizit:

In dieser Gesellschaft wird viel Schmerz verursacht und Ohnmachtsgefühle sind die Kehrseite einer sehr begrenzten Verhandbarkeit gesellschaftlicher und institutioneller Verhältnisse und Ordnungen für Menschen aller Zugehörigkeiten. Darüber hinaus gehören schmerzhaft Erfahrungen wahrscheinlich auch in einer utopischen Gesellschaft zum Leben dazu.

Viele Menschen haben ein Bedürfnis, mit diesen Erfahrungen gesehen zu werden, und (nicht nur) in der Pädagogik erlauben es oft die (Arbeits- und Aufmerksamkeits-) Verhältnisse kaum, alle Wünsche nach Gesehenwerden zu befriedigen. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn sich diese Wünsche vehement äußern, wenn eine bestimmte Form von Unrecht besprochen wird und dort manche Menschen ein bisschen Anerkennung erhalten für das, was ihnen alltäglich widerfährt.

Dies sollte aber seitens von Fachkräften nicht dazu führen, die Differenzen in den Erfahrungen einzuebneten. Der Balance-Akt, wie Arbeitsbedingungen mit einer Orientierung an den Bedarfen der Adressat*innen zu verbinden sind, durchzieht das gesamte pädagogische Feld und muss immer im Einzelnen abgewogen und idealerweise mit politischen Interventionen und Organisierungen für bessere pädagogische Rahmenbedingungen verbunden werden. Pädagog*innen stehen dabei vor der Herausforderung, alle Adressat*innen im Blick zu behalten und nicht die Aufmerksamkeit immer vor allem denen zu schenken, die sie am vehementesten einfordern. Desto besser es gelingt, eine grundsätzlich wertschätzende Institutionskultur aufzubauen, in der es Raum für die wirklichen Bedarfe und Probleme der Einzelnen gibt, umso praktikabler ist es, klare Grenzen zu setzen und differenzierendes Wissen zu vermitteln, wenn sich Forderungen nach Gesehenwerden mit der Bagatellisierung von Diskriminierungserfahrungen im Sinne von ‚Wir haben alle ein Recht darauf, als diskriminiert anerkannt zu werden‘ verbinden.

3.2 Von Anspruchsdenken, Privilegienreflexion und solidarischer Lastenumverteilung

Nicht immer liegt dem Einfordern einer Anerkennung als diskriminiert ein wirkliches Defizit in Bezug auf Anerkennung, Aufmerksamkeit, Raum etc. zugrunde. Dem allgemeinen Bedürfnis, gesehen zu werden – und von diesem nicht immer einfach zu unterscheiden –, steht die erfahrungsgesättigte Erwartungshaltung von Menschen gegenüber, die privilegiert werden, dass ihre Erfahrungen zentriert werden und dass sie selbstverständlich Anerkennung erhalten. Dies erscheint vielen von ihnen aufgrund ihrer Erfahrungen als normal und jede gerechtigkeitsorientierte, diskriminierungskritische Umverteilung von Aufmerksamkeit und Perspektiven wird als Verlust und diskriminierendes Unrecht empfunden. So haben viele Jungen oder Männer zum Beispiel den Eindruck, sie würden benachteiligt, wenn auf eine gleichberechtigte Verteilung von Redezeit oder Hausarbeit geachtet wird, weil sich das sehr weit weg von ihren Normalitätserfahrungen anfühlt. Privilegien gehen häufig mit – meist gar nicht böse gemeinten – Anrechtsgefühlen (entitlement) einher, also der Annahme, es sei ‚normal‘, ein (in der Gesamtverteilung

privilegiertes) Anrecht auf diese oder jene Erfahrung oder Ressource (z.B. Anerkennung und Aufmerksamkeit) zu haben.

Privilegienreflexion erfordert, (an-) zu erkennen, dass das Leben sehr vieler Menschen von ganz anderen Erfahrungen geprägt ist. Solidarität setzt die Bereitschaft voraus, einen Teil der Last, die mit einer diskriminierenden Gesellschaft einhergeht, mitzutragen sowie ungleich verteilte Ressourcen zu teilen, und das als eine Umverteilung auf mehr Schultern zu verstehen, anstatt als persönlich erfahrenes Unrecht. Immer mit der Perspektive, dadurch ein besseres Leben für alle, auch für sich selbst, erreichen zu können, u.a. durch die Verbesserung von Beziehungen, institutionellen Bedingungen usw.

Pädagog*innen sollten einerseits, zum Beispiel durch strukturierte Praxis- und Selbstbeobachtungen bzw. Analysen, ihre eigenen Wahrnehmungen und Normalitätsannahmen prüfen – oft sind diese, selbst bei Frauen* oder Mädchen*, analog zu den Wahrnehmungen von Männern* und Jungen* zugunsten Letzterer verschoben. Das kann aber nur je konkret geprüft werden (vgl. 3.4 für weitere mögliche Fehlwahrnehmungen). Eine solche Prüfung der eigenen Wahrnehmungen ist umso notwendiger, wenn Diskurse, z.B. um Jungenbenachteiligung, sogenannte ‚Deutschenfeindlichkeit‘ oder eine ‚Diktatur der Minderheiten‘, den Vorwurf in den Raum stellen, die Bedarfe privilegierter Gruppen nicht genug im Blick zu haben. Solche Diskurse können den eigenen Blick schärfen, sollten aber nicht zu voraus-eilemendem Gehorsam führen und noch mehr Ressourcen von den jeweils diskriminierten Gruppen abziehen (vgl. zum Umgang mit Angriffen auch Laumann/Debus 2018). Hier helfen Realitätsabgleiche.

Darüber hinaus ist es in der Arbeit in Teams, mit Adressat*innen und ggf. auch mit Eltern oder der interessierten (und unter Umständen unter Druck setzenden) Öffentlichkeit hilfreich, Framings, also Deutungsangebote, für häufige Wahrnehmungen und Mechanismen anzubieten bzw. diese in der pädagogischen Arbeit gemeinsam zu erarbeiten. Das Gefühl, nicht ausreichend gesehen zu werden bzw. gegenüber den Diskriminierten benachteiligt zu werden, kann zum expliziten Gegenstand der pädagogischen Auseinan-

dersetzung gemacht werden – idealerweise weniger von oben herab verurteilend, sondern als Teil einer Suchbewegung, die sowohl auf Anerkennungsdefizite (s. 3.1), intersektionale Diskriminierungs- und weitere Opfererfahrungen eingeht (s. 3.4) als auch auf Phänomene verschobener Wahrnehmung seitens von Privilegierten und die Notwendigkeit, Diskriminierungslasten gemeinsam zu tragen, und innerhalb derer nicht zuletzt ein fundierterer Diskriminierungsbegriff sowie differenzierte Perspektiven auf andere Formen von Unrecht vermittelt werden (s. 3.3).

3.3 Von der Problematik strukturloser Diskriminierungsbegriffe

Letzteres ist wichtig, da dem Gefühl von Ungerechtigkeit, wenn klargestellt wird, dass nicht alle Menschen gleichermaßen diskriminiert werden, häufig sehr strukturlose Diskriminierungsbegriffe zugrunde liegen. Dies halte ich für pädagogisches Handeln für sehr relevant. Wenn wir Diskriminierung als Containerbegriff für jegliche Form von Unrecht verwässern, verlieren wir einerseits die Einbettung von Diskriminierung in gesellschaftliches Unrecht aus dem Blick und können andererseits pädagogisch nicht mehr zwischen verschiedenen Dynamiken unterschiedlicher Sorten problematischen Verhaltens differenzieren.

Ich schlage für die Pädagogik ein soziologisches Diskriminierungsverständnis¹⁹ vor. In diesem wird klar, dass individuelles Denken und Fühlen und interpersonelles diskriminierendes Handeln in gesellschaftliche und

institutionelle Strukturen eingebettet sind. Diskriminierendes Handeln geht also nicht von einem falsch denkenden, böswilligen Individuum aus (vgl. im Kontext Rassismus und auf Geschlechterverhältnisse übertragbar Terkessidis 2012). Vielmehr ist diskriminierendes Fühlen, Denken und Handeln Ausdruck eines gesellschaftlichen Systems, das – in der Regel seit mehreren hundert, wenn nicht, wie im Falle des Patriarchats, mehreren tausend Jahren – den ungleichen Zugang verschiedener Menschengruppen zu Ressourcen, Macht, gesellschaftlicher Teilhabe und Schutz vor Gewalt organisiert und diese Ungerechtigkeit ideologisch durch diskriminierende Bilder und Normalitätsannahmen absichert. Diese Geschichte ist in gesellschaftliche Strukturen wie Ökonomie, Recht, Familienstrukturen etc. sowie in die einzelnen Institutionen eingeschrieben. Veränderungen brauchen Anstrengungsbereitschaft und einen langen Atem und die Individuen wirken oft ganz unbewusst an der Aufrechterhaltung der Strukturen mit. Eine Beschäftigung mit Diskriminierung sollte also die gegenseitige Verknüpfung zwischen gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen, individuellem Fühlen und Denken sowie interpersonalem Handeln betrachten.

Dieses Diskriminierungsverständnis ist für Pädagogik einerseits produktiv, weil es helfen kann, den Blick auf Mechanismen zu lenken, die es nahelegen, sich diskriminierend zu verhalten bzw. diskriminierendes Verhalten und diskriminierende Strukturen hinzunehmen und sich ihnen zu unterwerfen. Damit lässt sich der Fokus von Diskriminierungskritik wegverschieben von der moralischen Verurteilung der Einzelnen hin zu einem Verständnis, das Handlungsfähigkeit innerhalb dieser Verhältnisse fördert. Selbstverständlich müssen dennoch die Einzelnen in die Verantwortung für die Konsequenzen ihres Handelns genommen werden, aber ausgehend von einem systemischen Verständnis von Ursachengefügen anstatt von individualisierender Moralisation. Ein solches Verständnis erleichtert es auch, mit der kognitiven Dissonanz umzugehen, einen Menschen gleichzeitig sehr zu schätzen, auch darum zu wissen, dass dieser Mensch eigene belastende Erfahrungen gemacht hat, und dennoch als diskriminierendes Handeln bei ihm zu erkennen und kritisch dagegen zu intervenieren.

19 Ich grenze dieses von einem juristischen Diskriminierungsverständnis ab, bei dem es um ein einklagbares Recht auf Gleichbehandlung geht, unter der Anerkennung von Nachteilsausgleichen wie beispielsweise Quoten, und bei dem individuelles und institutionelles Fehlverhalten im Zentrum steht, also u.a. die Schuldfrage. Dieses juristische Diskriminierungsverständnis macht für Klagen sehr viel Sinn. Ich will also nicht verhindern, sondern finde es sinnvoll, dass z.B. Männer* dagegen klagen können, wenn sie eine Stelle als Erzieher* nicht erhalten haben, weil ihnen der Job nicht zugetraut oder sie unter Generalverdacht von Übergriffigkeit gestellt werden, einfach weil sie Männer* sind. Juristisch macht es sehr viel Sinn, dass alle entsprechend klagen können. In diesem Artikel spreche ich aber über pädagogisches Handeln und hier macht aus meiner Sicht in den allermeisten Fällen ein soziologisches Diskriminierungsverständnis mehr Sinn, in dem gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen mitgedacht werden und die Effekte, die diese auf individuelles Handeln haben, anstatt auf Fragen von Schuld und individuellem Fehlverhalten zu fokussieren.

Ein soziologisches Diskriminierungsverständnis, das Strukturen mitdenkt, ist zum anderen hilfreich, weil es hilft, zwischen Dynamiken zu differenzieren, die situativ bzw. einrichtungsintern oder durch einen Einrichtungswechsel zu lösen sind (z.B. Gewalt, Mobbing oder Stereotypisierung, die nicht gesamtgesellschaftlich eingebettet sind) und solchen, denen die Betroffenen auch bei Wechseln kaum entkommen können, wenn sie sich keine kleinen Nischen (z.B. ein queeres Jugendzentrum, ein Mädchen*zentrum etc.) erschließen können. In Fällen, die in gesamtgesellschaftliche Diskriminierung eingebunden sind, haben auch die Täter*innen oft noch weniger Unrechtsbewusstsein, da sie aus ihrer Sicht ‚normal‘ handeln (ggf. im Sinne dessen, dass sie extremer das umsetzen, was alle zu denken scheinen), während aus ihrer Sicht eher diejenigen, die sie kritisieren, den gesellschaftlichen Konsens brechen (also: nicht nur den Konsens des Milieus – wir haben hier auch milieuspezifische Dynamiken, die eine Ähnlichkeit zu gesamtgesellschaftlichen Dynamiken aufweisen, denen aber durch einen Schulwechsel, Umzug etc. eher zu entkommen ist).

Wenn es nun als ‚ungerecht‘ empfunden wird, dass in Diskriminierungskritik asymmetrisch gehandelt wird, weil manche Menschengruppen als diskriminiert anerkannt werden und andere nicht, dann verweist dies auf ein nicht-vorhandenes Bewusstsein rund um strukturelle Diskriminierung. Es gilt also zu vermitteln, dass diese Asymmetrie nicht in der Diskriminierungskritik beginnt, sondern dass sie gesellschaftlich durch diskriminierende Verhältnisse ausgelöst ist.

Diskriminierung funktioniert nicht symmetrisch. Die entsprechenden Verhältnisse schränken in der Regel einerseits alle in ihren individuellen Entfaltungsmöglichkeiten ein, aber sie hierarchisieren die verschiedenen Menschengruppen darüber hinaus asymmetrisch in ihrem Zugang zu u.a. Ressourcen wie Einkommen, politischer Teilhabe, Raum (auch in der Jugendarbeit), körperlicher und psychischer Unversehrtheit etc.

Eine kritische Antwort auf diese Verhältnisse sollte diese Ungleichbehandlung nicht leugnen, indem sie die Differenz der Erfahrungen einebnet und alle als irgendwie ein bisschen diskriminiert anerkennt. Sie muss die Diffe-

renz thematisieren ebenso wie die oft eingeschränkte Diskriminierungswahrnehmung von Privilegierten und *trotzdem* eine utopische Perspektive verflüssigter Grenzen zwischen den Menschengruppen, gemeinsamer Ziele und einer Aufhebung gesellschaftlicher Differenz zugunsten individueller Vielfalt nicht aufgeben.

Dabei geht es nicht darum, unrechtes Handeln, das kein Teil von Diskriminierung ist, zu rechtfertigen oder zu bagatellisieren. Es geht vielmehr darum, das eigene analytische Einordnungsvermögen und die Ursachenanalyse zu schärfen und auf dieser Grundlage besser Betroffene unterstützen und wirksamer kritisch mit Täter*innen bzw. Beteiligten und Zeug*innen arbeiten zu können. So kann z.B. das analytische Instrument ‚Diskriminierung‘ ergänzt werden unter anderem durch eine kritische Beschäftigung mit:

1. verschiedenen Formen von Gewalt inklusive von Mobbing
2. Stereotypisierungen und normierenden Geschlechteranforderungen, von denen auch Jungen* betroffen sind
3. Machtmissbrauch, wenn z.B. Pädagog*innen bestimmte Adressat*innen nicht gut behandeln, willkürlich oder weil sie einer bestimmten Menschengruppe angehören (einzelne Pädagog*innen können z.B. jungen*feindliche Einstellungen haben und diese über Machtmissbrauch umsetzen)
4. Hierarchieaushandlungen in Gruppen
5. Feindbilder und Konkurrenzkämpfe zwischen grundsätzlich gleichgestellten Gruppen
6. pauschalisierender Feindlichkeit von Menschen mit Diskriminierungserfahrungen gegen Menschen(gruppen), die ihnen gegenüber privilegiert werden und mit deren Vertreter*innen sie deshalb schlechte Erfahrungen gemacht haben
7. pauschalisierender Feindlichkeit gegenüber Angehörigen von Menschengruppen aufgrund individueller zufälliger schlechter Erfahrungen.

All diese Phänomene können miteinander verbunden auftreten oder auch voneinander getrennt. Eine gute Diagnostik nimmt all diese Phänomene ernst und entwickelt bedarfsgerechte Umgangsweisen und Thematisierungsmöglichkeiten, ohne sie miteinander zu verwechseln.

3.4 Von Opfererfahrungen der Privilegierten

Das Folgende trifft in meiner Erfahrung am wenigsten auf die cis Männer oder Jungen zu, die am lautesten schreien, wenn klar gemacht wird, dass sie im Patriarchat gegenüber Frauen* oder Mädchen*, nicht-binären Menschen sowie trans und inter Menschen aller Geschlechter privilegiert werden. Es ist aber dennoch wichtig, gesagt zu werden:

Wie in Kapitel 2 beschreiben, machen Jungen* und Männer*, auch cis Jungen und Männer, auch Opfererfahrungen. Und es ist Teil patriarchaler Verhältnisse, dass diese Opfererfahrungen übersehen und auch von den Betroffenen selbst oft geleugnet werden, weil sie im Widerspruch zu Männlichkeitsbildern stehen, ich komme darauf unten zurück. Ich verstehe daher durchaus, wenn Menschen, die sich mit diesem Problem beschäftigt haben, mit einer gewissen Leidenschaftlichkeit einfordern, männliche Opfererfahrungen in den Blick zu nehmen. Wie mehrfach geschrieben teile ich dieses Anliegen. Ich plädiere nur dafür, diese Erfahrungen mit anderen Begriffen zu beschreiben und nicht mit Sexismus gleichzusetzen.

In intersektionalen Verhältnissen können darüber hinaus Jungen und Männer selbstverständlich auch Diskriminierungserfahrungen machen, z.B. weil sie ökonomisch prekariert werden (Klassismus) oder weil sie rassistisch, antisemitisch, ableistisch (also aufgrund von Behinderungen), adultistisch (aufgrund ihres jungen Alters) oder z.B. aufgrund von Neurodivergenz (z.B. Autismus oder ADHS) diskriminiert werden. Diese Diskriminierung kann sie auch in einigen Situationen spezifisch treffen, weil sie sich intersektional für Jungen oder Männer anders darstellt als für Mädchen oder Frauen (vgl. Kap. 2.5). Was sie aber an dieser Stelle trifft, ist die Diskriminierung qua z.B. Rassismus oder Adultismus in spezifischer Intersektion mit Männlichkeit.

Es ist schwierig und auch pädagogisch fragwürdig, mit Menschen, deren eigene Opfer- und/oder Diskriminierungserfahrungen keine Würdigung erfahren, kritisch zu ihren Privilegien zu arbeiten und sie zu Solidarität mit anderen aufzufordern. Zwar muss die pädagogische Arbeit je phasenweise Schwerpunkte setzen, da die gesamte komplexe Realität nicht auf einmal erfassbar ist. Dabei sollte aber darauf geachtet werden, ein gutes Gleichgewicht zwischen Raum für die Beschäftigung mit eigenen Unrechtserfahrungen und eine kritische Beschäftigung für die eigene Verstrickung in und Mitwirkung an Diskriminierung und gesellschaftlicher Ungleichheit zu finden. In Einheiten, Aktionen etc., in denen der Fokus auf der Beschäftigung mit eigenen Privilegien gelegt wird, sollten Unrechtserfahrungen der Adressat*innen zumindest symbolisch anerkannt und nicht völlig ausgeblendet werden.

4 FAZIT

Wie ich gezeigt habe, sind die häufigen Probleme von Jungen* in dieser Gesellschaft komplexer und differenzierter einzuordnen und nicht einfach als Ergebnis von Diskriminierung. Das heißt für pädagogische Konzepte insbesondere, dass eine verkürzte Übertragung von Empowerment-Konzepten aus der Mädchen*arbeit nicht sinnvoll ist. Einerseits, weil dabei die kritische Beschäftigung mit eigenen sexistischen Handlungslogiken zu leicht unter den Tisch fällt (siehe meinen anderen Artikel in dieser Broschüre). Und andererseits, weil dies keine Antwort auf die Ursachen für häufige Probleme von Jungen* darstellt. Nicht zuletzt fällt dabei unter den Tisch, dass in Jungen*gruppen häufig Täter* und Betroffene von Gewalt im patriarchalen Kontext in einem Raum sitzen und dass Jungen*gruppen daher noch weniger Schutz- oder Freiräume darstellen als Mädchen*gruppen (und schon hier ist beides immer nur relativ).

Jungen*arbeit muss sich der Ambivalenz stellen, Jungen* *gleichzeitig* als Menschen zu adressieren, die gesellschaftlich Probleme gemacht bekommen, als Menschen, die an ihren eigenen Problemen mitwirken, und als Menschen, die in sexistischen Verhältnissen potenziell Probleme für Andere verursachen, wenn sie sich bestimmten Männlichkeitsanrufungen nicht entziehen.

Sie hat daher die Aufgabe, kritisch zu Männlichkeitsanforderungen zu arbeiten und von diesen zu entlasten (vgl. Könnecke 2012), Auseinandersetzungsräume für eine kritische Reflexion der eigenen Beiträge zu eigenen und anderer Menschen Probleme zu bieten, Jungen* bei Exit-Strategien aus selbst- und fremdschädigenden Männlichkeitsmustern zu unterstützen und vor Gewalt und Sanktionen zu schützen.

Sie muss darauf achten, an welchen Stellen die Probleme von Jungen* mit nicht bedürfnisgerechten institutionellen Rahmenbedingungen zusammenhängen, und sollte dann im zweiten Schritt immer auch darauf schauen, dass diese Bedingungen wahrscheinlich auch Menschen anderer Geschlechter Probleme bereiten, auch wenn sie diese weniger lautstark äußern. Sie sollte dann dazu beitragen, so weit wie möglich die Rahmenbedingungen adressat*innengerechter zu gestalten, und gleichzeitig mit der eigenen Zielgruppe an der Abwägung bzgl. verschiedener möglicher Umgangsweisen mit den noch bestehenden Bedingungen arbeiten.

Sie sollte Dominanzanforderungen und die Normalisierung nicht-einvernehmlicher Dominanz abbauen, entsprechende Verhaltensweisen deutlich kritisieren und begrenzen, und gleichstellungsorientierte Kompetenzen fördern, sich mit anderen Menschen in Beziehung zu setzen sowie mit Unsicherheit, Konflikten und Enttäuschungen sowie Unrechtserfahrungen umzugehen. Darüber hinaus sollte sie soziale und Fürsorgekompetenzen fördern. Dabei sollte sie Probleme intersektional analysieren und auch Förderansätze intersektional gestalten.

Ich bin der festen Überzeugung, dass Menschen aller gesellschaftlichen Positionierungen Lebensqualität gewinnen können, wenn es uns gelingt, langfristig eine Gesellschaft und kurzfristig zumindest einzelne Räume so zu gestalten, dass sie nicht über Hierarchisierungs- und Abwertungslogiken strukturiert werden, sondern über einen solidarischen Umgang mit individueller und gesellschaftlicher Differenz hin zu einer Gesellschaft, in der alle ohne Angst verschieden sein und gleichermaßen teilhaben können (Adorno 1994 [1962]).

Wenn es uns gelingt, eine kritische Arbeit zu Diskriminierung, die immer anstrengend ist, weil Diskriminierung anstrengend ist, mit utopischen Momenten zu begleiten (vgl. Debus 2015), in denen die Möglichkeit eines besseren Lebens und besserer Beziehungen greifbar wird, dann ist viel gewonnen und unser pädagogisches und politisches Handeln kann eine Strahlkraft entfalten, die ein gutes Gegengewicht zur Schwere der Beschäftigung mit Diskriminierung darstellt (vgl. zu entsprechenden Abwägungen in der Arbeit zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt auch Debus 2018).

LITERATUR

Adorno, Theodor W. (1994 [1962]): *Minima moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Budde, Jürgen (2011): „Und der Valentin dürfte auf alle Fälle schon ein bisschen auf Kontra aus sein...“. *Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur?*. Bulletin Texte 37. S. 8-19. Online unter: <https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletin-broschueren/bulletin-texte/texte-37/texte37pkt2.pdf> [Zugriff: 03.07.2022].

Budde, Jürgen (2012): *Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Verständnis des Zusammenhangs von Bildungs(miss)erfolgen und Geschlecht leisten?* In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): *Jungen - Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. S. 23–33.

Calmbach, Marc/Debus, Katharina (2013): *Geschlechtsbezogene Differenzen und Gemeinsamkeiten unter Jugendlichen verschiedener Lebenswelten*. In: *Beirat Jungenpolitik (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. S. 61–121. Online mit veränderten Seitenzahlen unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/jungen-und-ihre-lebenswelten-vielfalt-als-chance-und-herausforderung-80920> [Zugriff: 03.07.2022].

Connell, R. W. (2006): Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS.

Debus, Katharina (2007): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? Von Mars, Venus und schicksalhafter Begabung in der deutschen Post-PISA-Debatte Überarbeitete Diplomarbeit, Freie Universität. Online unter: <https://katharina-debus.de/wp-content/uploads/2021/06/Geschlechtergerechtigkeit-in-der-Schule-erg.-D.A.-K.-Debus.pdf> [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2012): Schule – Leistung – Geschlecht. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 137–148. Online unter: <https://jus.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2014): Von versagenden Jungen und leistungsstarken Mädchen: Geschlechterbilder als Ausgangspunkt von Pädagogik. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. S. 105–149. Online unter: www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina/Schweder, Sabine (2014): Jungen und Mädchen gleichermaßen fördern! Ein Schreibgespräch von www.ganztaegig-lernen.de mit Katharina Debus von Dissens – Institut für Forschung und Bildung e.V. . Online unter: http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2014_Schreibgespr%C3%A4ch_Debus_Dissens.pdf [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2015): Von Neoliberalismus und vom Zaubern: Plädoyer für utopische Momente. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich. S. 383–385. Online unter: www.oapen.org/search?identifier=1004470 [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina (2018): Was heißt das für die Praxis? Konzeptionelle und didaktische Zugänge zu geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt in der Pädagogik. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Pädagogik geschlechtlicher, amouröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Dissens – Institut für Bildung und Forschung. S. 87-120. Online unter: <https://interventionen.dissens.de/materialien/handreichung> [Zugriff: 03.07.2022].

Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2016): „Wir Jungs unter uns oder so...“: Stolpersteine und Potenziale im Verhältnis von Jungenarbeit, Männlichkeit und Arbeitsbedingungen. In: Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hrsg.): Impulse für die Jungenarbeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S. 122–140.

Könnecke, Bernard (2012): Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 61–72. Online unter: www.jungenarbeit-und-schule.de/material/abschlusspublikation [Zugriff: 03.07.2022].

Laumann, Vivien/Debus, Katharina (2018): „Frühsexualisierung“ und „Umerziehung“? Pädagogisches Handeln in Zeiten antifeministischer Organisationen und Stimmungsmache. In: Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hrsg.): Antifeminismus in Bewegung. Hamburg: Marta Press. S. 275–302.

Meuser, Michael (2006): Riskante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg.): Sozialisation und Geschlecht. Opladen: Barbara Budrich. S. 163–178.

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2012): Männlichkeitsanforderungen: Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin: Dissens e.V. S. 43–60. Online unter: <https://jus.dissens.de/material/abschlusspublikation> [Zugriff: 03.07.2022].

Sveland, Maria (2009): Bitterfotze. Köln: KiWi.

Terkessidis, Mark (2012): Gehört der Rassismus zu Deutschland? Und wenn ja: Warum? Impulsreferat. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=EK4ZKnmbfUI> [Zugriff: 03.07.2022].

Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009): Gender Crossing – Nachdenken über die Implikation der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung. In: Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 119–139.



10 RASSISMUS, POWERSHARING UND DIE FALLSTRICKE WEISS* DOMINIERTER JUNGENARBEIT*

Interview mit Birol Mertol

*Birol Mertol ist Erziehungswissenschaftler und Bildungsreferent bei der FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW. Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Diversitätsorientierung und Diskriminierungskritik, Jungen*arbeit, Gender- und Migrationspädagogik, Rassismuskritik & Kritisches Weißsein, Anti-Bias-Ansatz, Empowerment/Powersharing*

Hallo Birol, wie bist du zur Beschäftigung mit Geschlechterverhältnissen gekommen? Was waren da für dich wichtige Impulse? Wer oder was hat dich geprägt?

Ich bin im Sauerland als Kind einer sogenannten Gastarbeiter*innen-Familie aufgewachsen, in einer kleinen Stadt, mein Vater hat im metallverarbeitenden Sektor gearbeitet und war derjenige, der mich mit seinem Wissen auf die Schule vorbereitet hat und meine Mutter war Hausfrau und unser sozialer und emotionaler Anker (klassisch).

Schon früh wurden wir Kinder von unseren Eltern ermahnt: Seid vorsichtig, fällt nicht auf! Heute verstehe ich, dass sie die wirkenden Unterdrückungsverhältnisse internalisiert hatten. Die Narration von den lauten, traditionellen Nachbarn aus der Türkei war in aller Munde.

Ihnen war wichtig, als Familie nach westlichen Vorstellungen von modern zu leben. Dazu gehörte auch, dass ich früh in den Haushalt eingebunden wurde. In der Schule wurde ich dann mit der von Karim Fereidooni²⁰ so genannten doppelten Andersartigkeit konfrontiert. Anders, weil Türken in der weißen Dominanzgesellschaft traditionelle Familienkonzepte zugeschrieben wurden, und doppelt anders, weil wir dann mit dem wei-

20 Karim Fereidooni (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext

ßen Blick die Ausnahme bildeten. So braucht die Mehrheitsgesellschaft ihre rassistischen Stereotype nicht in Frage zu stellen. Ich konnte das mit der rassistischen Struktur der Gesellschaft damals natürlich noch nicht so einordnen, aber es hat mir ein komisches Gefühl im Bauch gemacht, wenn z.B. die Lehrerin gesagt hat: „Dafür dass du Türke bist, bist du ganz schön modern“ oder „Toll, dass ihr eine moderne Familie seid, deine Mutter trägt ja auch kein Kopftuch“.

Gleichzeitig bekam ich mit, dass die Väter vieler Freunde – auch weiße Väter - abwesend waren, die Mütter den gesamten Care-Bereich geschmissen haben. Das hat mich auch beschäftigt.

Über die Geologie kam ich dann zur Erziehungswissenschaft, speziell mit dem Schwerpunkt „interkulturelle Pädagogik“. Ich machte ein Praktikum im Jugendzentrum mit überwiegend männlichen Jugendlichen of Color und sammelte viele Erfahrungen in der Verbindung zu geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen. Zu dieser Zeit wurde ich im Rahmen meines Studiums unterstützt von meiner Dozentin Yasemin Karakaşoğlu. Sie stellte auch den Kontakt zu Prof.‘in Ursula Boos–Nünning her, bei der ich dann meine Diplomarbeit schrieb. Sie hat mich darin bestärkt, in das Thema Männlichkeiten und Männlichkeitsbilder von Jugendlichen of Color tiefer reinzugehen. Dafür bin ich ihr sehr dankbar!

Inspiziert hatten mich auch Veröffentlichungen aus der Mädchenarbeit²¹, die inhaltlich schon wesentlich weiter war (und noch immer ist) als die Jungenarbeit. So kam es zu meiner Diplomarbeit, die ich dann ja auch als Buch²² veröffentlicht hatte und damit einen Beitrag dazu leisten konnte, türkische Jungen of Color differenzierter zu betrachten, als es in den hegemonialen Narrativen der Fall war. Um 2005 herum gab es kaum wissenschaftliche Ausführungen zu emanzipationsorientierten Männlichkeitskonzepten von Cis-Jungen of Color und ich konnte in meiner Arbeit

21 Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2005): Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund

22 Birol Mertol (2008): Männlichkeitsbilder von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund - Ansätze interkultureller Jugendarbeit

die Gleichzeitigkeit von traditionellen und modernisierten Geschlechterkonzepten darstellen.

Hattest du damals schon Netzwerke, mit denen du dich über diese Themen austauschen konntest?

Nein, im Bereich der Jungenarbeit noch sehr wenig! In diesem Bereich waren in dieser Zeit fast keine männlichen PoC aktiv. Ich hatte auf Fortbildungen/Fachtagungen z.B. Michael Drogand-Strud oder Olaf Jantz kennengelernt, von deren Arbeiten ich inspiriert wurde. Gleichzeitig war ich rückblickend von der hegemonialen Perspektive und den Diskursen um die Besonderung türkisch markierter männlicher Jugendlicher beeinflusst und hatte noch wenig Wissen mit Blick auf Rassismus. In diesem Zusammenhang war es überhaupt kein Thema, mit welchen rassistischen Zuschreibungen, Botschaften und Praxen in der Verbindung von Männlichkeiten Jugendliche in einer weiß dominierten Gesellschaft konfrontiert sind und welche folgenschweren Auswirkungen diese haben können. Ich hatte in dieser Zeit eher das Ziel, den Diskurs zu Männlichkeiten of Color mit Blick auf die türkische Community differenzierter darzustellen. Der Weg über „Interkulturalität“ war dabei ein wichtiger Zwischenschritt.

Was bedeutet für dich Empowerment und Powersharing und inwieweit kann es Teil von pädagogischer Praxis sein? Welche Bedeutung spielt hierbei die Positionierung des Teams?

Ich mag es an einem Beispiel verdeutlichen: Wir hatten gerade die Möglichkeit, vier Tage mit dem Team einer Jugendeinrichtung zu arbeiten. Dort hatte sich eine Gruppe junger Männer* of Color angedockt, die von ihren früheren Plätzen vertrieben worden waren. Im Jugendhaus gab es dann Probleme, weil durch die Anwesenheit dieser recht großen Gruppe die pädagogische Arbeit im Haus sehr erschwert wurde.

Die Einrichtungsleitung hat gut reagiert und für das zum größten Teil weiße Team Projektanträge zu kritischer Männlichkeit wie auch zu kritischem Weißsein gestellt. So konnte ich mit Jonas von Coach e.V.²³ und Gandhi

von Sons of Gastarbeits²⁴ einerseits zum Thema „Machtkritische und intersektionale Impulse für eine Auseinandersetzung mit Männlichkeiten in der Jungen*arbeit“ und mit meiner Kollegin Dana Meyer²⁵ pointiert zum Thema „Rassismus, Rassismuskritik und Kritisches Weißsein“ in gemischten Teams (m/w //w/poc) mit den Mitarbeitenden des Hauses arbeiten.

Wir haben in der Auseinandersetzung mit Männlichkeiten zunächst theoretisch und biografisch Wege geebnet und von dort aus geschaut, wie wir die Blickrichtungen der Jugendlichen nachvollziehen können. Diese erleben die Einrichtung als machtvoll Instanz, die abcheckt, prüft, Regeln aufstellt. Powersharing könnte in diesem Rahmen bedeuten, zu schauen, wie Räume geschaffen werden können, damit die Jugendlichen dort vor Ort etwas zusammen machen können. Dafür können Ressourcen vor Ort genutzt werden, in diesem Fall eine gute Musikanlage, um über Musik an Themen, die sie bewegen, ranzukommen.

Erstmal geht es aber um Beziehungsarbeit, um Aufbau von Vertrauen und ehrliches Interesse an den Bedarfen bzw. Wünschen und Vorstellungen der Jugendlichen.

Dabei stellte sich heraus, dass ihnen Hip-hop und Musik wichtig sind.

Der gemeinsame Auftrag an das Team lautete dann, zu entwickeln, wie sie den Jungen* Raum geben können, um über ihre eigenen Geschichten nachzudenken, diese in Texte zu übertragen, in Musik umzusetzen und damit nach außen zu gehen und in Form von Musikauftritten sie bewegende Themen zu transportieren. Dieses gemeinsam nach Außen gehen kann sehr empowernde Effekte haben. Wenn es nämlich darum geht, sich in einem Prozess des Empowerments aus einer fremdbestimmten und gewalterfahrenen (männlich-rassifizierten) Position zu befreien und auf Grundlage von Selbstdefinition und -bestimmung Handlungs- und Bewältigungsstrategien gegen Rassismen und weitere Diskriminierungsformen, wie Klassismus z.B., zu entwickeln. Dabei geht es in der Handlungsebene darum, Definitionsmacht über

24 <https://www.facebook.com/SonsOfGastarbeits/>

25 <https://www.abc-huell.de/2019/11/22/gruss-von-unserer-neuen-geschaeftsfuehrerin/>

23 <https://www.coach-koeln.de/portfolio/>

das eigene Leben und die Bedürfnisse zu erlangen, was einhergeht mit neuen Formen von Kommunikation, Partizipation und der Selbstorganisation.

Hilfreiche Fragen an die Jugendlichen in diesem Prozess können sein: Was beschäftigt dich (in der Gesellschaft)? Was ist dir wichtig? Was brauchst du, um dich von den rassifizierten Männlichkeitszuschreibungen zu befreien?

Wir befinden uns hier aus Einrichtungsperspektive auf der Ebene des Powersharings, also der Frage danach, wie Ressourcen, über die die Weiße Organisation verfügt, im Sinne der Jugendlichen geteilt werden können.

Eine wichtige Rolle spielt dabei eine vorausgehende machtkritische Auseinandersetzung der Pädagog*innen mit ihrer eigenen Positionierung. Es geht um Räume, um Gelder, darum, Wissen weiterzugeben und das kann auch ganz niedrigschwellig sein. Zum Beispiel, wenn es gelingt, einzelne aus der Gruppe zu motivieren, ein Kicker-Turnier zwischen unterschiedlichen Einrichtungen zu organisieren. Über das Organisieren und Kickern dann in Kontakt zu treten und Vertrauen aufbauen. Wie du merkst, befinden wir uns damit auch mitten in der Jungen*arbeit und ihren Fallstricken. Einerseits dockt dieses Konkurrieren und Wetteifern im Kicker-Turnier ja an traditionelle Männlichkeitsanforderungen an, andererseits steigen sie darüber schnell ein und binden sich an das Jugendzentrum. Im nächsten Schritt kann man dann mit ihnen darüber reflektieren, wo dieses Konkurrieren in unserem männlichen Alltag sonst noch vorkommt und welche druckentlastende alternative Handlungsmöglichkeiten noch existieren können.

Jedoch können bei diesen Prozessen eigene Stärken, wie zum Beispiel, Netzwerken, Mut andere einzuladen oder das Organisieren entdeckt werden. In diesem Zusammenhang können auch Räume entstehen – safer spaces - um sich über ihre Verwicklung in rassistische Erfahrungen auszutauschen. Und dann gemeinsam mit (Teilen) ihrer Gruppe Möglichkeiten zu finden, sich demgegenüber zu positionieren und Forderungen an die Einrichtung zu stellen. Empowerment in diesem Zusammenhang verstehe ich als Austausch unter auf ähnliche Weise von (in

diesem Falle) Rassismus Betroffenen männlichen Jugendlichen und kollektive Bündelung von eigenen Ressourcen im Sinne eines sich Emanzipierens aus Unterdrückungssystemen, wie z.B. eben Rassismus, Patriarchat, Klassismus oder eben in der Intersektion dieser Systeme.

Für die Jungen*arbeit in Deutschland, die ja aus *weißer* (nicht negativ-rassismusbetroffener) Perspektive entstanden ist, ist es in der Weiterentwicklung hilfreich, wenn sie historische Kontinuitäten *weißer* Cis-Hetero-Männlichkeiten kritisch in die Auseinandersetzung in Einrichtungen im Themenfeld der Konstruktion „anders gemachter Männlichkeiten“ in die Praxis einfließen lässt.

Magst du diesen Punkt noch genauer erklären? Wie könnte das aussehen?

Im Grunde genommen sind weiße-cis-hetero-Männlichkeiten sehr stark verstrickt in die Produktion und Kontinuität rassistischer Verhältnisse. Wir sollten in den Blick nehmen, dass Kolonialismus und Rassismus Projekte von weißen Cis-Hetero-Männern waren, die seit Jahrhunderten durchgeführt werden und so in die Substanz von Gesellschaften eingebrennt wurden. So geht es heute auch um ein internalisiertes Selbstbild von weißen Männlichkeiten, das unbedingt dekonstruiert werden muss. In diesem Selbstbild spiegeln sich herrschaftsbezogene Aspekte oder eben eine unsichtbare, selbstverständlich global zur Norm gehörende und mit Privilegien versehene Position wider, die auch weiße Jungen* aus dieser Substanz der Gesellschaft verinnerlichen. Das wird erkennbar, wenn weiß positionierte männliche Jugendliche bestimmte historisch gewachsene, wirkmächtige Bilder z.B. über „den muslimischen Mann“ reproduzieren, dahingehend, dass sie eher als rückständig, Bedrohung oder gewaltaffiner als andere Männer gesehen und wahrgenommen werden. Die Bilder werden immer im Verhältnis zu westlich-europäisch konstruierten Männlichkeiten in Beziehung gesetzt und arbeiten immer mit der dualen Kategorisierung modern vs. traditionell/unmodern/rückschrittlich. Dieses Bild ist eng verstrickt mit kolonialen Bildern aus dem europäischen Raum und mit dessen Selbstverständnis verbunden. Da Jungen*arbeit und aus dieser heraus stammende Positionen mit der Geschichte, auch des nach wie

vor nicht verarbeiteten Kolonialismus und Nationalsozialismus in Deutschland verstrickt ist, sehe ich es als große Chance an, wenn sie und die darin nach wie vor zumeist wirkenden weißen Jungen*arbeiter* genau diese Geschichte mit Jungen* aufarbeitet. Denn das heißt auch, dass Männlichkeiten in Verbindung mit Weißsein und postkolonialer Theorie verknüpft werden, sodass eurozentrische Narrative/Bilder, die Amnesie Europas zu Kolonialismus und Rassismus und vorherrschend-männliche Strukturen transformiert werden.²⁶ In der Beziehung zu „anders gemachten“ Männlichkeiten, wie z.B. jüdischen, orientalisierten, Schwarzen, können eigene Konstrukte, Machtbeziehungen und das Selbstverständnis sichtbar werden. Wir sprechen nach wie vor zu wenig über Weißsein in der Jungen*arbeit. Folglich bedeutet das, dass neben Männlichkeitskritik auch intersektional betrachtet kritisches Weißsein, Rassismuskritik und Postkolonialität²⁷ als Querschnittsthemen überfällig sind und wir darüber mehr sprechen müssen. Dies beinhaltet neben der patriarchalen Dividende (von Connell²⁸) auch Diskurse um die rassistische bzw. koloniale Dividende (von Böhnisch²⁹), um machtkritisch eigene Positionen zu finden.

Du hast oben vom dritten Schritt gesprochen, dem Reflektieren mit den Jugendlichen. Wie schaffst du diesen Raum zum Reflektieren?

Dafür habe ich auch kein Patentrezept. Ich habe die besten Erfahrungen gemacht mit dem Aufbau eines sicheren Raumes, der machtkritisch ist und gleichzeitig einhergeht mit Vertrauensaufbau, Ehrlichkeit und Offenheit. Auch Selbstkritik mit reinzunehmen und authentisch zu sein, ihnen nichts vorzumachen, das bedeutet, auch die eigenen Männlichkeitsthemen zu beleuchten, wie zum Beispiel im Jugendhaus immer alles unter Kontrolle haben zu wollen. Dies beinhaltet zudem, auch kritische Zugänge zu Cis-Hetero-Männlichkeiten zu ebneten.

Ein anderes Beispiel stammt aus einem anderen Kontext. Ich begleitete eine Vereinsfahrt, an der auch mein Sohn teilgenommen hatte. Die älteren Jugendlichen hatten sich abgesondert und wollten ihr Ding machen, hatten so ne klassische Männlichkeitsdynamik von „ich bin cool, bin mutig, habe keine Angst und traue mich in jedes Fahrgeschäft rein, usw“. Ich hatte sie gefragt, ob ich mal mit ihnen mitgehen kann, und dabei haben sich dann intensive Gesprächsstränge entwickelt. Ich denke, wichtig war dabei zum einen die anerkennende Perspektive, also ich bin mit ihnen auf eine krasse Achterbahn gegangen und habe ihnen von meinen Erfahrungen berichtet. Zum Beispiel, wie ich aus Angst und bei Kicks laut gelacht hatte. Also, was die Fahrt bei mir für Gefühlswelten ausgelöst hat. Da meinte einer, irgendwie hätte er das auch im Magenbereich gehabt. Ist ne Menge harter Arbeit und ein Prozess, der viel Zeit braucht, viel Zeit.

Männliche Jugendliche brauchen anerkennende Räume, wo sie partizipieren, Machtkritik üben und Selbstwirksamkeit erleben können. Und wenn wir es schaffen, als institutionsgebundene Personen Macht abzugeben und es mal laufen zu lassen, auch wenn wir vielleicht ein Unbehagen haben, kann daraus ein selbstverantwortliches Handeln entstehen. Und falls es scheitert, ist es im Sinne einer Fehlerfreundlichkeit auch OK, wenn wir gleichzeitig gemeinsam mit den Jugendlichen dies auswerten und daraus Verantwortung übernehmen.

Eine weitere Form der Anerkennung ist eben auch die Honorierung von Jungen* über bestimmte Tätigkeiten. Also über Ehrenamts-pauschalen zum Beispiel können Jungen* für die vertrauensvolle Übernahme von Tätigkeiten im Haus gewonnen werden. Dies sind meistens Jungen*, die als Schlüsselpersonen zu Peers gelten. Sowas spricht sich rum und erreicht wiederum beim nächsten Mal vielleicht andere. Einfach ausprobieren.

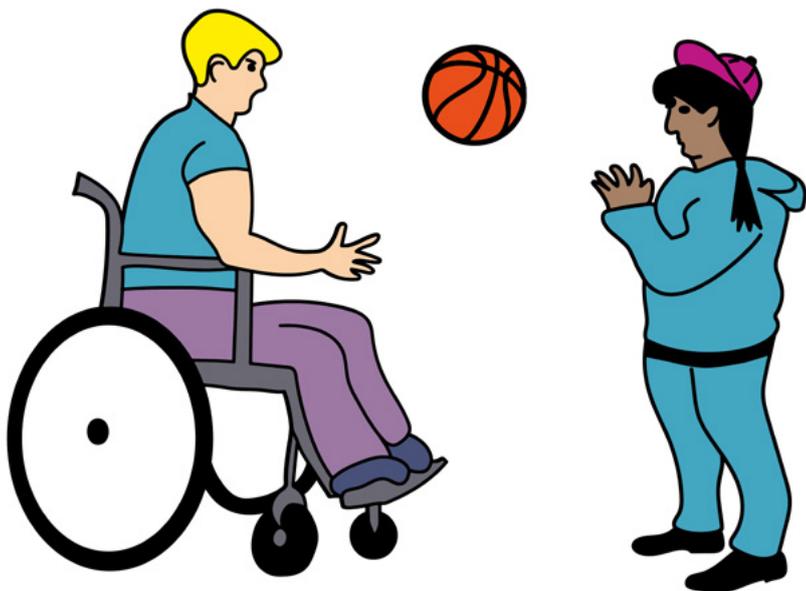
Lieber Birol, vielen vielen Dank für deine Zeit!

26 Castro Varela/Dhawan 2015, S. 17.

27 Ebd. Postkolonialität definiert als ein Set diskursiver Praktiken, die Widerstand leisten gegen Kolonialismus, kolonialistische Ideologien und ihre Hinterlassenschaften.

28 Connell 2006, S. 103.

29 Böhnisch 2018, S. 144f.



11 WAS SOLLEN WIR TUN?

Von Fagbola Austen Peter Brandt

Fagbola Austen P. Brandt auf die Frage danach, was weiße gegen Rassismus tun können:

„Sei nicht mehr als du bist!“

Wenn BIPoC* sagen, „wir brauchen 15 oder fünf Jahre, wir kämpfen jeden Tag mit den Folgen des Rassismus!“, und weiße darauf antworten, „was muss ich tun?“, ist das auch ein nicht ernst nehmen dessen, was Rassismus ist. Der erste Schritt wäre, die Verunsicherung darüber wahrzunehmen, dass ich nichts tun kann. Wenn tun helfen würde, wäre Rassismus vorbei. Aber Rassismus ist 500 Jahre alt. Ich habe in meiner Lebensspanne vielleicht die Chance, ein kleiner Kieselstein zu sein, so dass in 500 Jahren Rassismus vielleicht abgebaut sein wird.

Wenn weiße Menschen zu dieser Verunsicherung stehen, wenn sie lernen, miteinander Verunsicherung auszudrücken, eine Liturgie eines Schmerzes zu entwickeln, wie sie als Kind verstümmelt worden sind von dieser Ideologie des Rassismus, wenn sie wirklich aufrichtig sagen können, ich bin hilflos, dann sehe ich eine Chance, dass sich step by step kleine Blumen der Aktion und des Handelns entwickeln ...

Zunächst aber geht es darum, zu begreifen und zu fühlen, was ist – was Rassismus in Deutschland ist. Und sich aus diesem Schmerz heraus dann mit anderen Menschen zu verbinden. Tun ohne Wissen stärkt den Rassismus. Und wenn die Menschen dann noch was machen wollen – weiß geprägte Menschen haben die Chance, sich in der Masse zu verstecken und niemand wird sagen, „warum tust du nichts?!“ – dann kann ich ihnen sagen: Es macht auch Spaß! Und es schafft mehr Heilung!

*BIPoC ist die Abkürzung für Black, Indigenous, People of Color und steht für Schwarze, Indigene und People of Color. Bei diesen Begriffen handelt es sich um politische Selbstbezeichnungen.

*Mit Fagbola Austen P. Brandt und seinen Kolleg*innen von Phönix e.V. aus Duisburg verbrachten wir 4 intensive Tage im Rahmen der Weiterbildungsreihe zu diskriminierungssensibler Jungen*arbeit.*



12 FACHKRAFT IST BULLSHIT!

Auswertende Gedanken zur Konzeption einer Weiterbildungsreihe zur Fachkraft „diskriminierungssensibler und geschlechterreflektierter Jungen*arbeit“

Von Michael Hackert

„Weiterbildungsreihe zur Fachkraft *diskriminierungssensible und geschlechterreflektierte Jungen*arbeit*“ – so haben wir unser 20-tägiges Qualifizierungsangebot für Pädagog*innen aus Neukölln genannt. Zu zwanzigst haben wir³⁰ uns auf den Weg gemacht im Winter 2019/20. Ziel: Im Sommer 2022 soll es eine Gruppe von mobilen Berater*innen geben, die im Bezirk andere Pädagog*innen begleiten können bei Problemen rund um diskriminierungssensible Jungen*arbeit.

Heute, 20 ½ Seminartage später, ist klar: Schon der Titel weist in die falsche Richtung: Fachkraft, das suggeriert Klarheit, Sicherheit, Struktur, Methoden.

Lernen zu Diskriminierung findet nicht an der Schule statt, kaum an Universität oder Ausbildungsstätte.

Lernen zu Diskriminierung geht ans Eingemachte, verunsichert meine Selbstgewissheit, ist schmerzhaft, konfrontiert mit Scham, ist manchmal schwer auszuhalten,

Lernen zu Diskriminierung bedeutet, der Verdrängung auf die Schliche kommen, nicht zu wissen, wer ich bin, konfrontiert mich mit Ohnmacht, mit Wut und sehr viel Unsicherheit.

Lernen zu Diskriminierung bedeutet, gewahr zu werden, wie oft ich Teil des Problems und nicht Teil der Lösung bin. Lernen zu Diskriminierung heißt für mich einfach erstmal zuzuhören.

*>>Fachkraft zu diskriminierungssensibler Jungen*arbeit - - ist Bullshit!<<*

Jungen*arbeit lädt ein nicht souverän sein zu müssen, Kontrolle abzugeben, fragend zu sein. Männlichkeit tendiert zu Grenzüberschreitungen – bei sich selbst und anderen. Jungen*arbeit braucht Pädagog*innen, die die Kraft haben, liebevoll zu begrenzen.

Wir werden keine Fachkräfte – aber wir haben uns sensibilisiert! Auf den Weg gemacht, voran getastet, innegehalten, die unterschiedlichen Positionierungen wahrgenommen und ausgehalten, getrennt gelernt und sind dann wieder zusammen gekommen. Und wir haben uns vernetzt, ausgetauscht und gestärkt und werden es weiter tun!

Stationen dieses Weges führten uns zu

- Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen in Gruppen
- Einführung in Theorien zu Geschlechterverhältnissen
- Einführung in Theorien zu Männlichkeiten (Raewyn Connell, Bourdieu)
- Einführung in die gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg
- Einführung in Theorien zu Klassismus
- Empowerment und Sensibilisierung zu Klassismus unter Berücksichtigung der eigenen Positionierung
- Pädagogisches Arbeiten mit jugendkulturellen Methoden zu Verschwörungsnarrativen
- Konzepte der Jungen*arbeit
- Methoden der Jungen*arbeit
- Empowerment- Training / Anti-Rassismus-Awareness-Training mit Phoenix e.V.
- Einführung in Theorien zu Verschwörungserzählungen und Antisemitismus
- Einführung in lösungsorientiertes Beraten am Beispiel des „Ich schaffs Programms“ von Ben Furmann / Thomas Hegemann
- Einführung in Konzepte von pädagogischer Arbeit zu sexueller, geschlechtlicher und amouröser Vielfalt
- Einführung in das Konzept der Intersektionalität und seiner pädagogischen Relevanz
- Einführung in pädagogische Arbeit im Spannungsfeld zwischen Männlichkeitskritik und Empowerment
- Selbsterfahrung und Auseinandersetzung zu Diskriminierung
- Die Teilnehmenden haben eigene Konzeptionen zu diskriminierungssensibler Jungen*arbeit in ihrer pädagogischen Praxis erarbeitet, sich gegenseitig darin beraten und im Abschluss-Colloquium vorgestellt.

³⁰ Reiseleitung waren Nicola-Canio Di Marco und Michael Hackert mit wechselnden zusätzlichen themenbezogenen Reisebegleitungen und einer zunächst 18 köpfigen Reisegruppe.



13 QUEERZ – INTERSEKTIONALE PRAXIS AM BEISPIEL EINES QUEEREN FESTIVALS

Von *Nicola Canio Di Marco*

Wie können wir eine pädagogische Praxis erreichen, die sich gleichzeitig zu Rassismus sowie zu Homo- und Transfeindlichkeit verhält? Indem man gemeinsame Orte für diskriminierte Gruppen schafft, genau plant, flexibel und offen ist. Und sich traut, Fehler zu machen und Konfrontationen nicht scheut. Neukölln bietet hierzu vielfältige Möglichkeiten. Ein Erfahrungsbericht.

KONTAKT UND PLANUNG

Die QueerZ ist laut Selbstbeschreibung „eine Veranstaltung für LSBT*IQ+ Jugendliche und ihre Freund:innen und Verbündete der Generation Z (ca. 14 bis 21 Jahre)“. Träger ist der LSVD. Ich lernte sie über das Netzwerk gegen Trans- und Homophobie kennen. Hier machte Thomas Schwarz in seiner Doppelfunktion (Schwuz und LSVD Berlin-Brandenburg) für den Auftakt dieser Veranstaltung im Schwuz am 02.11.2019 Werbung. Für unseren Auftrag von Junge, Junge*! war der damit entstehende Raum besonders interessant. Thomas formulierte die Zielgruppe und die Grenzen so: „Die QueerZ wird ein Festival von und für Jugendliche QueerZ und ihre Freund_innen. Da die Grenzen nicht so einfach zu ziehen sind, geht es darum, eine Schulhofsituation zu vermeiden in welcher die jungen Queers angegafft oder angegangen werden.“ Die Kooperation mit der QueerZ eröffnete für uns viele Möglichkeiten für unsere zukünftige Jungen*arbeit:

Würden Jungen* zusammen mit uns Teil der QueerZ werden? Oder könnte die QueerZ für einzelne ein Experimentierraum werden, um in neue Sphären vorzudringen? Doch es gab auch die Furcht, zu scheitern oder Schwierigkeiten zu bekommen: Würde die QueerZ als Bedrohung wahrgenommen oder sogar angegriffen werden? Bei der ersten Veranstaltung war ich als Gast vor Ort, hielt mich aber aus den Workshops heraus, um keine zu

hohe „Pädagog*innen-Dichte“ zu erzeugen – die Jugendlichen sollten ja auch Zeit und Raum für einander haben.

Die zweite QueerZ sollte dann auf dem Gelände der Jugendfreizeiteinrichtung stattfinden. Zuvor musste eine geplante Demo auf Rollen zum IDAHOBIT31 wegen der Covid-19-Krise abgesagt werden. Im Vorfeld gab es einen „Elternbrief“ an das Jugendamt, welcher sich feindlich auf diese geplante Demonstration bezog; hier wurde ein diffuses Bedrohungsszenario aufgebaut, indem in Frage gestellt wurde, ob die anwohnende Jugend friedlich bleiben würde. Die QueerZ wurde nicht angegriffen und konnte ungestört auf dem Gelände stattfinden.

Die nächste QueerZ fand dann auf dem Außengelände der Kinderwelt am Feld32 statt. Wir unterstützten die QueerZ mit Graffiti- und Streetart-Workshops sowohl in der Kinderwelt als auch in der Lessinghöhe.

EINLASSKONTROLLE ALS INTERSEKTIONALE FRAGESTELLUNG

Bei einem Treffen der AG Jungen* Neuköllns kam zur Sprache, dass Jungen einem Pädagogen berichteten, dass diese grundlos am Eingang der QueerZ abgewiesen wurden. Auch andere Pädagogen hatten ähnliches, wenn auch unkonkreter, von Jungen gehört.

Wir kontaktierten Thomas Schwarz und boten ihm an, den Einlass der nächsten QueerZ zu unterstützen. Über unsere Kontakte zu verschiedenen Menschen, die selbst an queeren Einrichtungen den Einlass gemacht hatten, wussten wir, dass Rassismus-Reflexion eine entscheidende Rolle spielt, wenn es darum geht, diskriminierungssensibel einen queeren Raum zu schützen. Das Spannungsfeld, von „wie schütze ich den queeren Raum“ und „wie können internalisierter Rassismus und die dadurch entstehenden Verletzungen abgefangen werden“ waren ein Dreh- und Angelpunkt für unsere Unterstützung. Die zweite Frage, die wir uns stellten, lautete: „Wie gehen wir mit Jungen* um, die sich sowohl homo-, trans*-, inter-, oder bi-

31 Internationaler Tag gegen Homo-, Bi-, Inter- und Transphobie (engl.: International Day Against Homophobia, Biphobia, Interphobia and Transphobia, Abk.: IDAHOBIT).

32 <http://www.kinderwelt-neukoelln.de/>

feindlich zeigen, aber eben auch ein offenes Interesse an der QueerZ zeigen? Wie können wir sie teilhaben lassen oder ausschließen, ohne große Frustrationen auf der einen oder anderen Seite zu erzeugen?“

So entschieden wir uns an diesem Tag, vor der Kinderwelt einen Biertisch und Bänke aufzustellen. Wir hatten verschiedene kleine Spiele der Jungen*arbeit dabei. Wir nahmen uns vor, auf Jungen* zuzugehen und mit diesen über die QueerZ ins Gespräch zu kommen. Direkt gegenüber der Kinderwelt am Feld befindet sich die Jugendeinrichtung YO!22. Deren Räume hatten wir zur Verfügung für den Fall, dass wir intensiver mit Jungen/Jungengruppen zu Themen wie geschlechtlicher und sexueller Vielfalt hätten arbeiten müssen. Zudem sprachen wir uns dahingehend ab, Rassismus besprechbar zu machen, Kritik in unsere Richtung nicht abzuwehren, sondern dieser Kritik Raum zu geben, um dann gemeinsam in das Spannungsfeld von Schutzräumen zu gehen. Auch entschieden wir uns, dass wir keine Gruppen von latent queerfeindlich gesinnten Jungen* auf das Gelände lassen würden. Stattdessen würden wir, nach zuvor ausführlichem Gespräch einzelnen anbieten, mit Begleitung von uns die Veranstaltung zu „besuchen“, konkret sich einen Eindruck über die verschiedenen Angebote machen zu können. Als wir Thomas unser Konzept vorstellten, war er sofort interessiert. So setzten wir unsere Modifikation und Verstärkung des Einlasses auf der QueerZ um. Wir besprachen mit den Menschen an der Tür, was unsere verschiedenen Rollen sind. Die meiste Zeit über war nichts weiter zu tun. Wir sprachen vorbeigehende und interessiert schauende Männer/Jungen* an und fragten, ob sie interessiert an den Inhalten der QueerZ seien. Manchmal kamen kurze Gespräche zustande, die in einem Klima des offenen Interesses geführt wurden. Einmal kam eine Gruppe von 7 Jungen/jungen Männern auf Fahrrädern vorbei und erkannte schon von weiterem die Regenbogenfahne am Eingang der Kinderwelt. Als der erste Fahrradfahrer die anderen auf diese mit einem leicht spöttischem Grinsen auf die Regenbogenfahne aufmerksam machte, grüßten wir gleich freundlich die Gruppe, woraufhin wir von einigen freund-

lich zurückgegrüßt wurden. An dieser Stelle entstand keine weitere Spannung, freundlich zogen die Fahrradfahrer an uns vorbei. Inhaltliche Gespräche führten wir nur mit vorbeikommenden Pädagog*innen, denen wir unser Konzept erklärten.

Die Zusammenarbeit mit der QueerZ war für uns ein Glücksfall. Kontakte aus dem Bezirk, wie der Madonna-Mädchentreff oder die Schilleria nutzten die Jugendveranstaltungen. Einzelne Jugendliche, die wir aus unserer Arbeit kannten, blühten auf den Veranstaltungen auf, fanden Mut, zu sich selbst zu stehen. Auch lernte ein Kollege auf der QueerZ einen jungen Menschen während seines „Stencil-Workshop“ kennen. Zusammen bastelten und sprühten sie „Queere Symbole“. Später trafen sich beide in einem anderen längerfristigen Projekt wieder und wussten unausgesprochen von ihrer positiven Haltung zu queeren Themen. Dieser Mensch offenbarte sich dabei als trans* gegenüber meinen Kolleg*innen. Ich denke, es war dabei sehr hilfreich, dass sich verschiedene Projekte und Menschen auf der QueerZ als praktisch solidarisch und offen zu queeren Themen zeigten, um an anderen Stellen als Verbündete und Vertrauenspersonen erkannt zu werden.

Die QueerZ als Schutz- und Partyraum für queere Jugendliche und ihre Freund*innen in Neukölln wird hoffentlich eine feste Größe. Ihre Existenz zu nutzen für die alltägliche pädagogische Arbeit im gemischten, meist nicht sehr queer-freundlichen Jugendclub, ist eine Chance. Mit der Kooperation von Junge*-Junge* und SchwuZ konnte das Spektrum der Jungen*arbeit ausgeweitet werden: Gleichzeitig sowohl einen queeren Partyort anzubieten als auch, durch zugewandte Jungen*arbeiter*innen für die (noch) nicht queer-freundlichen Passant*innen, einen pädagogischen Lernort zu gestalten. Hilfreich war dabei ein intersektionaler Blick und konkrete, kleine Schritte, um nicht nebenbei die Erfahrungen rassistischer Zuschreibungen zu triggern und ungewollte Ausschlüsse zu reproduzieren. Für die AG Jungen* Neukölln gilt es nun, den aufgenommenen Faden mit dem SchwuZ weiter zu spinnen.



14 UND DIE SCHULE ...?

Erfahrungen aus der Kooperation des Projekts Junge, Junge*! mit dem Feld Schule

Von Michael Hackert

Schulischer Erfolg und formale Abschlüsse stellen die Weichen für gesellschaftlichen Erfolg. Von Armut und Klassismus betroffene Jungen*/Männer* erleben im Rahmen von Schule viel Abwertung und haben wesentlich schlechtere Chancen auf wegbereitende Abschlüsse.³³ Die Erfahrung zu machen, dass Leute wie man selbst nicht zu den Leistungsträgern der Gesellschaft gerechnet werden, schwächt das Selbstwertgefühl und engt den Blick auf mögliche Lebensoptionen ein. Männlichkeit, besonders dominante männliche Körperlichkeit verspricht die Chance auf Kompensation von Ohnmachtserfahrungen und zumindest partielle Teilhabe an Macht. Wer sich eifrig an Männlichkeitsanforderungen orientiert, konkurrenzbereit, Stärke zeigend, Souveränität ausstrahlend, der wird vielen überlegen sein, sich immer wieder dominant erleben und Ohnmacht vermeiden können. Gleichzeitig droht die Gefahr, aus staatlichen Institutionen wie Schule ausgeschlossen zu werden, da diese Unterordnung und nicht Dominanzgebahren von ihren Schüler*innen fordern. Jürgen Budde spricht von einem Passungsproblem zwischen „doing boy und doing pupil“³⁴.

Gewaltvolle Männlichkeiten verschwinden nicht in privilegierten Lebenssituationen, aber es gibt mehr machtvollere Ressourcen als den eigenen Körper. Das Spannungsverhältnis zwischen männlichen Souveränitätsanforderungen und alltäglich erlebten Mikroaggressionen und struktureller und institutioneller Benachteiligung lässt sich zumindest zeitweise „auflösen“ durch aggressive Männlichkeitsinszenierung und/oder sportliche Hochleistungen. Dem Körper kann in der Bewältigung von (als unmännlich erlebten) Ohnmachtserfahrungen eine besondere Rolle zukommen. Zumal wenn der Zugang zu anderen Ressourcen erschwert ist:

Wer sich kein aktuelles Smartphone leisten kann, nicht die neueste FIFA-Version spielt oder bestimmte Kleidermarken trägt, erfährt häufig Abwertung, auch in seinem Junge-sein.

Mit diesen Gedanken aus der aktuellen Jungenforschung als Brille haben wir uns dem Richtungsziel unseres Projektes angenähert: Der Sozialraum soll für Mädchen, Frauen, queere und trans* Personen sicherer werden und auch Jungen*, die Hauptbetroffene von Gewalt im öffentlichen Raum sind, werden davon profitieren. Wenn es stimmt, dass gewaltvolles Verhalten auch als Bewältigungsstrategie von teilweise mehrfach-diskriminierten Jungen* in ihrer Auseinandersetzung mit Männlichkeitsanforderungen verstanden werden kann, scheint das Arbeiten an gewaltvoller Männlichkeit wie das Wegnehmen einer Krücke, ohne dafür wirklich Alternativen anbieten zu können.

Womit wir wieder beim Feld Schule wären: Wie kann Schule gestaltet werden, so dass auch aus (mehrfach) diskriminierten Familien stammende Schüler die nötigen Abschlüsse machen können? Und wie können Pädagog*innen Jungen*verhalten begegnen, welches das eigene und das Lernen anderer Kinder extrem erschwert und die eigenen Probleme zu denen anderer macht?

Das System Schule war pandemiebedingt dauerhaft im Notfallmodus. So konnte der anfangs hergestellte Kontakt zu SIBUZ, Schulrat und regionaler Fortbildung leider nur in sehr geringem Umfang umgesetzt werden. Die geplanten Schulentwicklungstage fanden nicht statt.

Übrig blieben fünf Besuche in Schulleitungsrunden mit Inputs zu obigen Gedanken zum Spannungsfeld zwischen Männlichkeit und Diskriminierungserfahrungen, ein sehr gut besuchter Workshop mit 35 Beratungslehrer*innen in Kooperation mit dem SIBUZ, ein sehr spannender Elternakademie-Abend, ein Workshop auf dem berlinweiten online Fachtag zu Lebenswelten der Kinder und eine vierteilige Fortbildungsreihe zu „Basics der Jungen*arbeit in der Schule“, an der etwa 30 Schulsozialarbeiter*innen teilgenommen haben. Aus dieser Reihe hat sich eine regelmäßig tagende Interventionsgruppe gegründet, die hoffentlich auch über den Projektrahmen hinaus Bestand haben wird.

33 Iglu-Studie -- Aladin El Mafalaani: Mythos Bildung

34 Siehe Jürgen Budde 2011: Bildungsungleichheiten als Kulturelles Passungsproblem

In dieser wurden viele Themen und Praxisbeispiele besprochen. Einige werde ich im Folgenden strukturieren und anhand von Leitfragen erläutern:

1. Wie starte ich eine Jungen*gruppe an der Schule?
2. Wie kann ich mit 3-4 dominierenden und den pädagogischen Prozess störenden Jungen* umgehen?
3. Wie kann Schule mit dem Bedürfnis der Jugendlichen nach Sexualität umgehen?
4. Wie kann ich Kolleg*innen auf tendenziell übergriffiges, unsensibles Verhalten hinweisen?

1. START EINER JUNGEN*-GRUPPE AN DER SCHULE³⁵

Einige Leitfragen für den Anfang:

- Wie stelle ich die Gruppe zusammen? Welche Begrenzung wird es für die Gruppe haben, wenn sich die Teilnehmenden als geschickt erleben, es womöglich als Bestrafung, zumindest aber als Besonderung erleben? Schaffe ich es, Kinder / Jugendliche mit unterschiedlichen Ressourcen zu versammeln? Wie belastet sind die Teilnehmenden? Habe ich die Möglichkeit, zu zweit zu arbeiten, um auf auftauchende Sonderbedarfe der Jungen* einzugehen und mich im Anschluss auszutauschen? Wie groß darf die Gruppe sein, damit nicht die Dynamik unter den Jungen* den Lernprozess verunmöglicht und wieder negative Erfahrungen hervorbringt?
- Gibt es einen Anlass für die Gruppengründung, eine Motivation? Mögliche Ansprache an die Jungen* könnte dann z.B. sein: Wenn es häufig Probleme in der Klasse gibt, wie können wir dafür sorgen, dass du/ihr eine schöne Schulzeit habt? Welche Fähigkeiten wären dafür hilfreich?³⁶

35 https://digital.zlb.de/viewer/metadata/15650237/1/LOG_0000/

36 Weitere Fragen und hilfreiches Vorgehen in Thomas Hegemann, Birgit Dissertori (Hrsg.) 2020: „Ich schaffs!“ in der Schule

Oder nach den Themen der Jungen* fragen: „Was hat in der Schule in den letzten Wochen gut funktioniert für dich? Was läuft nicht so gut? Wo ärgerst du dich über andere? Wo sind andere von dir genervt?“

- Wie lange hält die Konzentration? Wie belastet sind die Jungen* in ihrem Alltag? Wann ist die beste Zeit?
- Hilft ein regelmäßiger Ablauf? z.B. lockere Ankommensphase – kurze Intensivzeit (20‘- 30‘), lockere Abschlussphase mit Spiel, Bewegung (eher nicht konkurrenzorientiert), Abschluss-Ritual
- Kann ich die Verbindlichkeit mit einem in Aussicht gestellten gemeinsam Erlebnis (Ausflug, Fahrt, Fest, ...) erhöhen?
- Was denken die Teilnehmenden dazu, welche Fähigkeiten sie brauchen, um in dieser Gruppe miteinander Freude und Spaß zu haben? Welche haben sie aktiviert, welche schlummern vielleicht gerade noch?
- Kann ich vielleicht einen Kontrakt mit der Gruppe schließen dazu, ob sie bereit sind, gemeinsam folgende Fähigkeiten weiterzuentwickeln:
 - * Ärger so auszudrücken, dass andere klar verstehen, was mich stört und was sie tun könnten, damit es für mich entspannter wird;
 - * meine Gefühlszustände verstehen zu lernen und noch besser wissen, was mir helfen könnte, damit es mir besser geht

2. EINE HANDVOLL JUNGEN* DOMINIEREN DIE KLASSE

Wohin geht mein Fokus? Wer fällt aus dem Blick? Welche Gefühle sind in mir? Wer könnte sich noch so fühlen? Gibt es Überlagerungen aus anderen Situationen? Mit wem könnte ich darüber sprechen?

Thema: im Kontakt bleibend Begrenzen

Haltung: „alles was wir tun, ist der Versuch, Bedürfnisse zu erfüllen“.

Fragerichtung: die Jungen*, die da rum markern, andere beleidigen, bedrohen, auslachen, etc., um welche Bedürfnisse geht es ihnen vielleicht, die sie sich mit Strategien versuchen zu erfüllen, die anderen das Leben schwer machen?

Ihren Platz in der Gruppe klar machen? Abgrenzung? Selbstwirksamkeit? Zugehörigkeit? Anerkennung?

Begrenzung mit der Haltung: „Ich habe ein Problem: Mir ist wichtig, dass sich hier alle wohlfühlen können, alle was lernen können. So geht das nicht. Ich weiß du hast einen guten Grund, ich verstehe ihn aber noch nicht.“

Wie kann ich im Kontakt bleiben, wenn ich selbst angetriggert, wütend bin?³⁷

Was kommt in den Blick, wenn wir an Männlichkeitsanforderungen³⁸ denken? Welche Strategien werden dadurch begünstigt?

Systemisch die Gruppe nutzen: Kommt mal zusammen! Hat von euch jemand eine Idee, warum es für X, Y und z gerade so wichtig ist, H und K auszulachen?³⁹

No Blame Ansatz nutzen⁴⁰, konsequent lösungsorientiert.

3. WIE KANN SCHULE MIT DEM BEDÜRFNIS DER JUGENDLICHEN NACH SEXUALITÄT UMGEHEN?

Anlass:

Zwei 16- und 17-jährige Jugendliche hatten Sex in einem Zwischenraum in der Schule und wurde dabei „erwischt“. Es folgte große Aufregung: Klassenkonferenz, Schulldynamik, gegenseitige Vorwürfe der Eltern der beiden: zwischen Übergriffigkeitsvorwurf an den Jungen und Abwertung der Freizügigkeit des Mädchens

37 Marshall Rosenberg beschreibt eine Situation mit Schülern, die als sozial und emotional unangepasst gelabelt wurden: <https://youtu.be/M9u1VUP-ZYeA?list=PLK9GVsBfJ4Q1y2uaVsMmHB1QPj3Kd-br>

38 <https://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Stuve%20Debus%20-%20M%C3%A4nnlichkeitsanforderungen.pdf>

39 Inspirierende Beispiele für systemisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen und 6 Basalkriterien für die pädagogische Arbeit bei Anton Hergenhan 2015, Wenn Lukas haut.

40 https://www.no-blame-approach.de/no_blame_approach.html

Fragerichtung:

- Zunächst nach innen: Welche Gefühle sind bei mir lebendig? Welche Sorgen habe ich? Muss ich schnell handeln?
- Wie geht es den Betroffenen? Wie kann ich den Anlass gut aufgreifen? Was macht das mit der Klassendynamik? Welche Rolle habe ich als Schulsozialarbeiter*in?

Mögliche Themen:

- Verhütung: Schule hat Aufsichtspflicht, Anlass mal über Verhütung zu sprechen, Ziel: Priorisierung von Kondomen als einzigem Verhütungsmittel, dass auch vor Krankheiten schützt.
- Sexualpädagogik, konsensuale Sexualität⁴¹: Wo sind Orte, an denen über Sexualität gesprochen werden kann? Über Unsicherheiten, Erfahrungen, Ängste, Scham, – Welche Rolle kann (Sozial-) Pädagogik dabei übernehmen?
- der richtige Ort: Wo haben Jugendliche eigentlich geschützte Orte, auch um sich mit Sexualität auszuprobieren? Mit wem können sie darüber sprechen?⁴²
- Spannungsverhältnis Familiennormen – gesellschaftliche Normalität – jugendliches ausprobieren Wollen:
 - * Wie kann mit Eltern gearbeitet werden, die sehr restriktiv mit den Bedürfnissen der Jugendlichen umgehen? Hilfreiche Haltungen:
 - * Sie sind die Expert*innen für ihr Kind
 - * Alle Eltern wollen Gutes für ihr Kind
 - * Fragen statt sagen! Welche Sorgen machen Sie sich um Ihr Kind? Was glauben Sie, was Ihr Kind derzeit braucht, um sich bestmöglich entwickeln zu können? Erinnern Sie sich noch an Ihre Jugend? Was war

41 Portal der BZGA in 8 Sprachen: <https://www.zanzu.de/> erfahrende berlinweit arbeitende Kolleg*innen aus Neukölln <https://sexpäd.berlin/>

42 Wissen um anonyme und kostenlose Beratungshotlines wie 1. <https://ssl.jungenberatung-bremen.de/onlineberatung.php> des Bremer Jungenbüros, 2. NINA: <https://www.hilfe-telefon-missbrauch.online/jugendliche> 3. juuport.de von Jugendlichen für Jugendliche, 4. <https://www.liebesleben.de/fuer-alle/online-beratung/>

oder wäre damals für Sie hilfreich gewesen, um Ihren Weg zu finden?

- Kann Schule Ort für Sexualität sein? Wie soll das vorstellbar sein? Welche Rahmenbedingungen bräuchte es dafür? Könnte es im Ganztage auch Rückzugsräume für Jugendliche geben? Wie sähe das gesetzlich aus?

4. WIE KANN ICH KOLLEG*INNEN AUF TENDENZIELL ÜBERGRIFFIGES, UNSENSIBLES VERHALTEN HINWEISEN?

Anlass:

Bei Begleitung eines Schülers zur Jugendberufshilfe wurde dieser von der Mitarbeiterin distanzlos ausgefragt, ohne dass diese sich selbst vorgestellt hatte.

Fragerichtung:

Auftragsklärung: Wer gibt mir welchen Auftrag? Meine Werte? Der Klient?

Wie ging der junge Mann* mit der Situation um? Gibt es eine Möglichkeit für ihn, ihr etwas zurück zu melden? Gab es einen Auftrag? Kann ich mir einen Auftrag geben lassen? Z.B. von der Kollegin: Mir ist im Gespräch noch etwas aufgefallen, haben Sie Interesse an einem Feedback? Oder im Nachgespräch mit dem jungen Mensch: Ich habe gehört, dass es dir nicht gut ging in der Situation, willst du ihr das nochmal sagen? Wenn du willst, kann ich dich unterstützen? Wäre es dir eine Hilfe, wenn ich nochmal mit ihr spreche?



15 LEITLINIEN DER AG GESCHLECHTER- REFLEKTIERTE JUNGEN*ARBEIT IM BEZIRK NEUKÖLLN

JUNGEN*ARBEIT: WARUM DAS?

Die Frage, ob es eine Jungen*arbeit braucht lässt sich aus unserer Sicht einfach beantworten: Weil die jungen Menschen ein Recht darauf haben.

„Bei der Ausgestaltung der Leistungen und Erfüllung der Aufgaben sind (...) die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen, Jungen sowie transidenten, nichtbinären und intergeschlechtlichen jungen Menschen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern“. *Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe, § 9 Abs. 3 Grundrichtung der Erziehung, Gleichberechtigung von jungen Menschen*

Der gesetzliche Auftrag, Jungen*arbeit im Bezirk umzusetzen, leitet sich aus dem SGB VIII ab. Jungen*arbeit ist ein Angebot der Jugendhilfe und umfasst geschlechtsbewusste Ansätze in der pädagogischen und sozialen Arbeit mit Jungen und jungen Männern. Jungenarbeit hat sich zu einem anerkannten Arbeitsansatz und Qualitätsmerkmal in der Jugendhilfe entwickelt.

Für den gesetzlichen Auftrag gibt es gute – pädagogische – Gründe. Jungen*arbeit nimmt die unterschiedlichen Formen männlicher Identitätsaneignung in den Blick, samt den Möglichkeiten und Fähigkeiten, aber auch den problematischen Seiten, die für Jungen daraus erwachsen. Jungen werden als Jungen gesehen und nicht nur als Kinder oder Jugendliche. Sie erhalten Unterstützung und Begleitung bei der Entwicklung ihrer (geschlechtlichen) Identität, sowohl im Rahmen von speziellen Angeboten als auch im pädagogischen Alltag.

Jungen*arbeit als Teil des im KJHG formulierten geschlechterdemokratischen Erziehungsauftrags fördert nicht nur die Jungen, deren Selbstbewusstsein, Empathie und Zu-

kunftsoffenheit gestärkt werden, sondern wirkt auf die ganze Gesellschaft zurück. Jungen, die eine stabile Identität erwerben können, werden mit geringerer Wahrscheinlichkeit ausfällig gegen Mädchen* oder gegen andere Jungen*. Pubertätsspezifischen Unsicherheitsgefühlen körperlicher und sozialer Dimension, dem pubertätstypischen „Fremdeln“ zwischen den Geschlechtern und den u.U. aus dem Internet gezogenen Pseudo-Aufklärungen aus Pornos und anderen abwertenden Stereotypisierungen wird entgegengewirkt. Jungenarbeit ist ein Beitrag zur Gleichberechtigung zwischen allen Geschlechtern.

Betrachtet man Auftrag und Potentiale der Jugendarbeit in Verbindung mit der Lebenswelt der jungen Menschen im Bezirk Neukölln wird deutlich, dass es in Neukölln eine quantitativ und qualitativ starke Jungen*arbeit braucht. Eine Praxis in Form von zahlreichen, vielfältigen Angeboten der Jungen*arbeit muss in der Kinder- und Jugendarbeit genauso selbstverständlich sein wie in der Jugendsozialarbeit, der Jugendberufshilfe, der Schulsozialarbeit und in der Schule. Und: Jungen*arbeit braucht gute Rahmenbedingungen, qualifizierte Fachkräfte sowie den Austausch und die Vernetzung der Fachkräfte. Die Jungen* im Bezirk Neukölln sollen selbstverständlich auf qualifizierte Angebote der Jungen*arbeit zurückgreifen können, an diesen partizipieren. Davon sind wir im Bezirk noch (weit) entfernt. Um dies zu erreichen, braucht es unter anderem die AG-Jungen*arbeit.

DIE ARBEITSGRUPPE (AG) GESCHLECHTERREFLEKTIERTE JUNGEN*ARBEIT

Die AG Jungen*arbeit ist ein Zusammenschluss von pädagogischen Fachkräften, die auf das Wohl der Jungen* im Bezirk Neukölln ausgerichtet und parteilich im Sinne ihrer gelingenden und erfolgreichen Entwicklung arbeiten. Die AG leitet ihren Auftrag aus dem SGB VIII ab. Die Arbeitsgruppe ist offen für alle Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe sowie der Beratungs- und Bildungsarbeit aus kommunalen, verbandlichen, freien und kirchlichen Einrichtungen und für Lehrkräfte aller Schulen im Bezirk, die das Verständnis von Jungen*arbeit und die fachlichen Grundsätze der AG mittragen.

Ziele der AG Jungen*arbeit Neukölln

Die AG Jungen*arbeit im Bezirk Neukölln

- ist ein Austauschforum für die Fachkräfte im Bezirk zur inhaltlichen und praktischen Arbeit mit Jungen*. Sie bietet fachliche Unterstützung und Orientierung für die Umsetzung geschlechtersensibler Jungen*arbeit im Bezirk Neukölln.
- möchte in Zusammenarbeit mit vielfältigen Partnern und anderen Netzwerken/Arbeitsgruppen die geschlechterreflektierte Jungen*arbeit im Bezirk befördern und weiterentwickeln. Dabei steht die Arbeitsgruppe insbesondere im Austausch mit dem Mädchen*arbeitskreis im Bezirk Neukölln, um gemeinsam einen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit zu leisten.
- versteht sich als fachpolitische Vertretung und bringt ihre Sichtweisen und Positionen in die bezirkliche Jugendhilfeplanung und Jugendpolitik ein.
- möchte die geschlechterreflektierte Jungen*arbeit im Bezirk stärken, indem sie die Fachkräfte für Lebenslagen und Bedürfnisse der jeweiligen Jungen* sensibilisiert und dazu beiträgt, dass weitere Angebote der geschlechterreflektierten Jungen*arbeit im Bezirk umgesetzt werden. Dazu führt sie gemeinsam mit Partnern für die Fachkräfte im Bezirk Fachveranstaltungen und Fortbildungen zur geschlechterreflektierten Jungen*arbeit durch.

Wie arbeiten wir?

Dabei sollen die individuellen Bedürfnisse und die gesellschaftlichen Anforderungen als die zwei grundlegenden Säulen für die Entwicklung der Jungen* Beachtung finden und abgewogen werden. Dafür haben die in der AG organisierten Fachkräfte den Anspruch, die gemeinsam entlang bezirklicher und gesellschaftlicher Herausforderungen entwickelten Haltungen mit den lebensweltlichen Erfahrungen und Perspektiven der Jungen* wechselseitig kritisch zu überprüfen und zu vermitteln.

Die AG Jungen*arbeit bietet einen kontinuierlichen Kommunikationsraum für die Fachkräfte und dient als Ausgangspunkt für ein gemeinsames pädagogisches Handeln. Die AG trifft alle zwei Monate zusammen. Die Einladungsverantwortung und Koordination liegt beim Jugendamt Neukölln, Sozialraumkoordination Nord-West.

Die AG kann durch die in ihr vertretenen fachlichen Kompetenzen als Kompetenzzentrum dienen. Daher bieten die regelmäßig stattfindenden AG-Sitzungen nicht nur den Rahmen, von der konkreten Arbeit zu berichten, sondern auch Raum für Fach- und Fallberatungen sowie für Diskussionen und Fortbildungen.

Zum anderen sieht sich die AG als Ort, um diskursiv gemeinsame Haltungen zu entwickeln und zu artikulieren. Sie dient als Ausgangspunkt, um basierend auf gemeinsamen Haltungen im politischen Diskurs Position zu beziehen und Einfluss zu nehmen.

Was verstehen wir unter Jungen*arbeit?

Wir sehen Jungen*arbeit zwischen Parteilichkeit und Begrenzen. Im Bewusstsein dieses Spannungsfelds ist es uns wichtig, Jungen* von Geschlechteranforderungen und rassistischen Zuschreibungen zu entlasten und mit ihnen solidarische Möglichkeiten zu finden, ihre Persönlichkeit fernab von Zuschreibungen zu entwickeln.

Ein zentraler Punkt in der Jungen*arbeit besteht in der Auseinandersetzung zu Rollenbildern, Männlichkeitsanforderungen und Diskriminierungsstrukturen bzw. -erfahrungen. Von Jungen* wird häufig erwartet, Stärke zu zeigen, ihre Emotionen zu kontrollieren, sich in Gruppen durchzusetzen und dominant aufzutreten. Für Unsicherheiten, einen sensiblen Umgang mit Emotionen ebenso für eigene psychische oder physische Grenzen bleibt dabei oft wenig Raum. Darüber hinaus beschäftigen wir uns mit Themenfeldern, welche die Jungen*arbeit in Neukölln betreffen. Darunter fallen unter anderem Klassismus, Rassismus, Feminismus, Antisemitismus, Antiziganismus sowie queere Themen im Spannungsfeld von Gentrifizierung und Kriminalität.

Jungen*arbeit findet in geschlechtergetrennten und in gemischtgeschlechtlichen

Gruppen statt. Unter Umständen kann geschlechtergetrennte Arbeit mit Jungen* von einem Anpassungsdruck entlasten, den der gemischtgeschlechtliche Umgang an Normen und Konventionen mit sich bringen kann. Eine kritische Reflexion bestehender Rollenbilder und Männlichkeitsanforderungen kann so befördert werden. Gleichzeitig gilt es, geschlechterreflektierte Jungen*arbeit in gemischtgeschlechtlichen Gruppen stattfinden zu lassen, u. a. um bestehende Vorstellungen von der grundlegenden Unterschiedlichkeit der Geschlechter und der unbedingten Zweigeschlechtlichkeit der sozialen Umwelt aufzuheben. In der Öffnung sind geschlechtsspezifische Herausforderungen und Entwicklungsziele im pädagogischen Gesamtkonzept zu berücksichtigen, so dass ein gemeinsames Lernen und eine gemeinsame Entwicklung befördert wird. So kann letztlich eine Alltagspraxis etabliert werden, die auch geschlechtergetrennte Angebote für Jungen* immer anstreben sollten – einen egalitären, offenen, möglichst gewalt- und diskriminierungsfreien und konstruktiven Umgang unter jungen Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht.

Ein wichtiger Ort hierfür sind unter anderem die KJFE. Sie sind Schnittstellen, an denen Mädchen* und Jungen* sich treffen. Sie können auch als „Schutzraum“ verstanden werden, der ein Entgegenkommen zwischen Mädchen* und Jungen* befördert bzw. eine fluide Aufweichung von Geschlechterkategorien ermöglicht. Die AG Jungen*arbeit bietet hier Unterstützung für die KJFEs, um sensibel und reflektierend ein Zusammenkommen aller Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten. Denn: Bisher sind Einrichtungen, Spiel/Bolzplätze und offener Raum ja tatsächlich männlich* dominiert. Die AG Jungen*arbeit möchte ihren Beitrag dazu leisten den öffentlichen Raum für alle zum freien Raum zu gestalten.

Jungen*arbeit ist lebensweltorientiert

Jungen*arbeit sollte aus unserer Perspektive lebensweltorientiert sein. Dies bedeutet, die jungen Menschen im Kontext der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen und im Kontext ihrer persönlichen Lebensverhältnisse mit den damit einhergehenden Einschränkungen, Bedürfnissen, Freiheiten und Ressourcen zu sehen. Pädagogische

Hilfs- und Bildungsangebote im Rahmen der Jungen*arbeit verfolgen immer das Ziel, Jungen* dabei zu unterstützen, sowohl Herausforderungen als auch Lösungsmöglichkeiten selbstständig zu erkennen und umzusetzen. Die Aufgabe der Pädagog*innen ist es, in diesem Prozess eine unterstützende und begleitende Rolle einzunehmen, die ressourcenorientiert mit einem Fokus auf die Fähigkeiten und Stärken der Jungen* wahrgenommen wird.

Jungen*arbeit ist zugewandt, parteilich und begrenzend

Uns ist wichtig, dass wir als Pädagog*innen die jungen Menschen ernst nehmen und uns auf ihre Lebenswelt einlassen. Wir akzeptieren sie als die Menschen, die sie sind. Mit ihren Fähigkeiten und mit ihren Problemen. Zugleich zeigen wir in unserer Arbeit mit den jungen Menschen aber auch auf, wenn aus unserer Perspektive grenzüberschreitende Haltungen und Sichtweisen vorhanden sind.

Wir verstehen unserer Arbeit als parteilich. Dies bedeutet, dass wir in Konfliktfällen eine Art „Anwaltsfunktion“ übernehmen und uns als Fachkräfte für die Interessen und Positionen der jungen Menschen einsetzen, sowohl im individuellen Bereich als auch im gesellschaftlichen und (kommunal-)politischen Bereich.

Eine so verstandene Jungen*arbeit nutzt folgende Zugänge und Themen zur Erreichung der Zielgruppen:

1. Bewegungstherapeutische Angebote zur Körper- und Selbstwahrnehmung
2. Gewaltprävention zur Sensibilisierung für Grenzverletzungen und Gewaltverhalten
3. Kulturelle Angebote für die Persönlichkeitsentwicklung und zur Freizeitgestaltung,
4. Sexualpädagogik zur Stärkung der sexuellen Selbstbestimmung
5. Peer-to-Peer-Ansätze zur Stärkung der Gruppendynamiken mit Role-Models
6. Berufs- und Ausbildungsförderung zur relativen ökonomischen Souveränität

7. Förderung von Softskills zur Stärkung der Kommunikationsfähigkeit und dem Sozialverhalten

Die in der Jungen*arbeit tätigen Fachkräfte brauchen

1. Empathie für Jungen* und parteiliche Anteilnahme an deren Entwicklung und Ausgestaltung einer positiven Lebensumwelt
2. Kollegiale Beratung zum fachlichen Austausch und als Qualitätsmanagement
3. Fortbildungen für die fachliche und inhaltliche Weiterentwicklung. Dies beinhaltet auch eine Arbeit an der eigenen Biografie und der Entwicklung eines reflektierten eigenen Rollenbildes
4. Supervisionen zur Entlastung der Fachkräfte

LEITLINIEN

Körperarbeit in der Jungen*arbeit

Wie wir uns wahrnehmen, hängt mitunter von unserer Körperhaltung ab. Nicht nur die Neigung, uns selbst in einem positiveren Licht zu sehen, wächst in einer aufrechten Haltung; auch unsere Bereitschaft, in der Welt um uns herum das Positive zu erkennen. Durch regelmäßige sportliche Betätigung wird nicht nur die Haltung verbessert, auch Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein werden gestärkt. Ebenso steigt die mentale Widerstandsfähigkeit. Dadurch wird es einfacher, mit Stress- und Notsituationen umzugehen und diese erfolgreich zu meistern.

Körperarbeit ist ein ideales Werkzeug, um neben der körperlichen Fitness, Kraft und Ausdauer die Selbstwahrnehmung zu schulen und unbewusste Gewohnheitsmuster und Anspannungen aufzudecken und aufzulösen. Der Abbau von Verspannungen, Fehlhaltungen, Blockaden und „Körperpanzerungen“ spielt dabei eine wichtige Rolle. Auch wenn anfangs unbewusst, lässt man sich unterbewusst darauf ein, alte, schädliche Gewohnheitsmuster aufzulösen und durch neue, brauchbarere zu ersetzen. Das Erreichen kurzfristiger oder auch langfristiger Trainingsziele führt zudem zu Erfolgserlebnissen. Sportliche Aktivitäten spielen eine wichtige Rolle bei der Emotions-

kontrolle und dem Stressabbau. Im Teamsport kommt ein weiterer Aspekt hinzu: Hier können auch soziale Kompetenzen und der Umgang mit Erfolg und Niederlagen spielerisch geschult werden.

Sexualpädagogik

Sexualpädagogik als Handlungsfeld kann Jungen* elementares Wissen über ihren Körper und ihre Gesundheit, ihre Sexualität und Fortpflanzung vermitteln, Mythen und Missverständnisse klären, sie in ihrer Identitätsfindung unterstützen, die Entwicklung von Werten und Haltungen anregen und mit all diesen Aspekten einen elementaren Beitrag zur Prävention sexualisierter Gewalt an und durch Jungen* leisten.

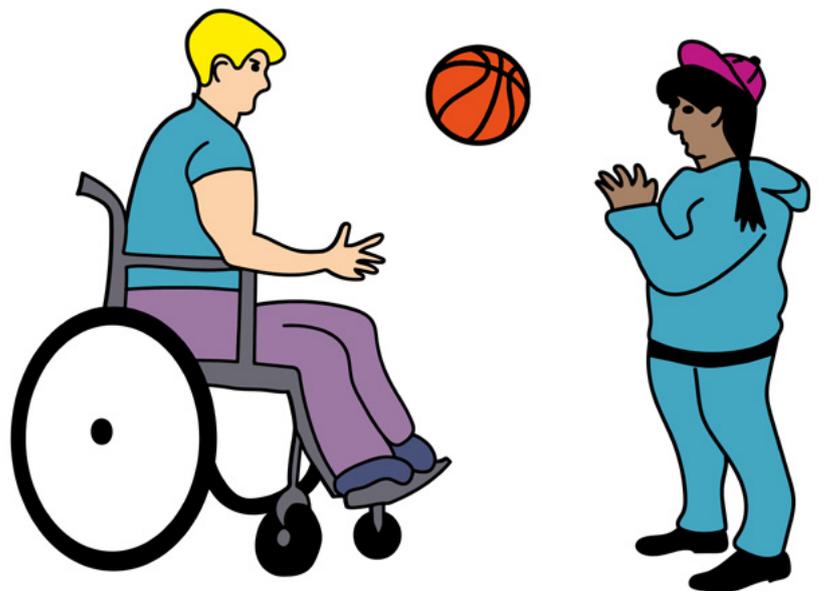
Sexualität stellt für das geschlechterreflektierte Arbeiten im Bezirk durch die großen thematischen Überschneidungen ein zentrales Themenfeld dar. Insbesondere da in der pädagogischen Arbeit immer wieder tradierte und sozial verankerte geschlechtliche Rollenbilder anzutreffen sind, spielt Sexualität und die damit verbundenen Wertvorstellungen eine bedeutsame Rolle.

Um diesen, für das Selbstverständnis der AG Jungen*arbeit und die pädagogische Arbeit im Bezirk relevanten Einflüssen zu begegnen, ist Sexualpädagogik dementsprechend bedeutsam.

Arbeit mit Betroffenen und Übergriffen zu den Themen körperlicher Gewalt, Mobbing, Diskriminierung und sexualisierte Gewalt

Ebenso zählt die Arbeit mit betroffenen und übergriffen Jungen* zu den Themen sexualisierter Gewalt, körperlicher Gewalt, Mobbing und Diskriminierung zu wichtigen Aufgabenfeldern geschlechterreflektierter Jungen*arbeit.

Jungen*sind in ihren Lebenswelten regelmäßig, zum Teil massiven, gewaltvollen Dynamiken ausgesetzt. Es gilt, Räume und Infrastruktur zu schaffen, die die Jungen* in ihrer Entwicklung positiv zu fördern und zu unterstützen: Rückzugsräume, Schutzräume, Lernräume und Räume, sich auszuprobieren, die von den pädagogischen Fachkräften der AG Jungen*arbeit geschaffen und gewahrt werden. Räume, die Jungen* erlauben, sich individueller, vielfältiger und friedlicher miteinander zu entwickeln und diese Werte als Multiplikatoren in den Sozialraum zu tragen und dort personell zu verankern.



16 LINKSAMMLUNG UND RESSOURCEN

JUNGEN*ARBEIT-FACHSTELLEN

Berlin: Dissens - Institut für Bildung und Forschung: <https://dissens.de>

Fachstelle intersektionale Pädagogik: <https://i-paed-berlin.de>

Bundesarbeitsgemeinschaft Jungen*arbeit: <https://bag-jungenarbeit.de/>

Landesarbeitsgemeinschaften Jungen*arbeit in:

- NRW <https://lagjungenarbeit.de/>
- Baden-Württemberg <https://www.lag-jungenarbeit.de/>
- Niedersachsen <http://lag-juni.de/>
- Sachsen <https://www.juma-sachsen.de/>

SPANNENDE PÄDAGOGISCHE PROJEKTE

Mein Testgelände – Projekt der BAG Mädchen*arbeit und Mädchenpolitik und der BAG Jungen*arbeit: <https://www.meintestgelaende.de/>

<https://www.geschlechtersensible-paedagogik.de/>

KOOPERATIONSPARTNER*INNEN

sexpäd berlin: <https://sexpäd.berlin/>

<https://www.phoenix-ev.org/>

Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut: <https://sfbf.berlin-brandenburg.de/>



Geschlechterreflektierte
Jungen*arbeit in Neukölln