



»respect«

antirassistische jungen- und mädchenarbeit
gegen ausgrenzung und gewalt

dokumentation

B J B
Bremer JungenBüro

BDP
Mädchen
Kulturhaus

»respect«

antirassistische jungen- und mädchenarbeit
gegen ausgrenzung und gewalt

Inhaltsverzeichnis

03	Editorial	38	„Gewalt ist keine Lösung!“ Zum Gewaltdiskurs in der Jungenarbeit
04	Grüßwort	40	„Wenn mir jemand blöd kommt, schlag ich zu!“ Mädchen und Gewalt
05	Das Projekt »respect«	41	„Bauchfrei in die Schule, damit die Jungs was zu gucken haben!“ Verunsicherungen, Schuldgefühle und Konkurrenz bei Mädchen
08	Warum wir in Mädchen- und Jungengruppen arbeiten – Ein Blick auf das Geschlechterverhältnis Geschlechterdualismus – Geschlechterhierarchie – feministisch-parteiliche Mädchenarbeit – solidarisch- kritische Jungenarbeit – antirassistische Jungen- und Mädchenarbeit	42	„Wenn uns sowieso alle Scheiße finden, dann können wir uns doch auch scheiße benehmen, oder?“ Migrantische Jungen und die verdoppelte Defizitperspektive
14	Der »respect« Ansatz Haltung statt Methode – Freiwilligkeit – Experimentierräume – Ressourcenorientierung – Partizipation – Prozessorientierung	44	„Lern du erstmal richtig Deutsch!“ Rassistischer Alltag von Jugendlichen
25	Zielsetzung und deren methodische Umsetzung	47	„Wir sind alle Schwarzköpfe.“ Selbstethnisierung als Strategie der Selbstbehauptung
30	Schlaglichter – Erfahrungen aus der antirassistischen Jungen- und Mädchenarbeit	49	„Warum dürfen Türkinnen sich nicht schminken?“ Über die Absurdität von Verallgemeinerungen
30	Erfahrungsberichte von Songül Orucoglu und Erkan Altun	50	„Ja schon, aber was willst Du machen, da kannst Du nix machen.“ Soziale Benachteiligung, Geschlecht und Migration
34	„Bist du schwul oder was?“ Heterosexualität als zentraler Bestandteil hegemonialer Männlichkeit	54	„Wir haben nicht so viele Ausländer an der Schule, und deshalb auch keine Probleme mit Rassismus!“ Die Sicht von Lehrer/innen und Schulleitungen
36	„Iiih `ne Lesbel!“ Homophobie und Heterozentrismus in der Mädchengruppe	55	Ergebnisse und Schlussbetrachtung
37	„Wie hast du gemerkt, dass du heterosexuell bist?“ Mit Uneindeutigkeiten arbeiten und Eindeutigkeiten relativieren	57	Literaturliste
		60	Impressum

Editorial

Liebe Leserin und lieber Leser,

Die vorliegende Broschüre dokumentiert das Projekt »respect«, eine gemeinsame Initiative von BDP-MädchenKulturhaus und Bremer JungenBüro. Die Idee zu »respect« entstand im Frühjahr 2003, damals angeregt durch die antirassistische Mädchenarbeit von ‚Girls act‘, einem Projekt im Mädchentreff Bielefeld. An den insgesamt 13 antirassistischen Jungen- und Mädchenseminaren des Projekts nahmen zwischen November 2003 und Dezember 2004 ca. 300 Schülerinnen und Schüler aus Bremen teil. Die beteiligten Institutionen konnten durch »respect« erstmals geschlechtsbezogene Jungen- und Mädchenarbeit und antirassistische Pädagogik miteinander verknüpfen. Neben der engen Kooperation zwischen einem Jungen- und einem Mädchenprojekt wurde dies vor allem durch die Zusammensetzung des »respect« Teams aus Kolleginnen und Kollegen sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund ermöglicht. Die neun Männer und Frauen bildeten für knapp zwei Jahre einen kontinuierlichen Arbeitszusammenhang. Diese Dokumentation verrät etwas über unseren Arbeitsansatz, beschreibt die Ziele des Projekts und gibt Erfahrungen wieder, die wir in der Arbeit mit den Jungen und Mädchen gemacht haben.

Viel Spaß beim Lesen!

Grußwort

Das Prinzip der Koedukation, der gemeinsamen Erziehung von Mädchen und Jungen, hat sich in unserer Gesellschaft weitgehend durchgesetzt. Jungen und Mädchen lernen heute in der Regel gemeinsam – sie besuchen die gleichen Schulen, gehen in die gleichen Klassen, belegen die gleichen Kurse. Aber nicht in jedem Fall bringt der koedukative Ansatz auch den besten Erfolg. Dies hat die Entwicklung spezifischer Angebote für Mädchen seit Ende der achtziger Jahre deutlich gezeigt. Die Einsicht in die Notwendigkeit, auch für männliche Jugendliche spezielle Angebote vorzusehen, entwickelte sich dagegen erst in jüngerer Zeit. Vor diesem Hintergrund haben das BDP-MädchenKulturhaus und das Bremer JungenBüro in einer gemeinsamen Initiative das Projekt »respect« aus der Taufe gehoben. Dieses, vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Programms „Entimon – gemeinsam gegen Gewalt und Rechtsextremismus“ geförderte Projekt ermöglichte es Mädchen und Jungen, sich mit Themen wie Gewalt, Diskriminierung, Homosexualität und Rassismus in jeweils getrennten Seminaren auseinanderzusetzen und ihre diesbezüglichen Fragen gemeinsam und unter fachkundiger Betreuung zu diskutieren. Der geschlechtsspezifische Ansatz ist in diesem Fall zu begrüßen, da Rassismus und Vorurteilen zugrunde liegende Rollenbilder und Geschlechterrollen einer Thematisierung und Bearbeitung bedürfen. Mädchen und Jungen urteilen aus unterschiedlichen Perspektiven: Sie erleben Rassismus und Ausgrenzung auf jeweils eigene Art und Weise und drücken ihre Einstellungen und Überzeugungen auch verschieden aus. Zwar zeigen neueste wissenschaftliche Untersuchungen, dass fremdenfeindliche und rassistische Einstellungen auch bei Frauen

und Mädchen weiter verbreitet sind als bislang angenommen. Dennoch sind es noch immer junge, bildungsferne Männer, die den Hauptteil der Wählerschaft rechtsextremistischer Parteien darstellen. Auch die Kriminalstatistik ist in dieser Hinsicht eindeutig. Ganz überwiegend sind es männliche Jugendliche und junge Männer, die ihre rechtsextremistischen, rassistischen und fremdenfeindlichen Einstellungen aggressiv und gewalttätig nach außen tragen. Vor diesem Hintergrund stehen die wenigen jungen- und männerspezifischen Projektansätze noch in keinem Verhältnis zu Ausmaß und Bedeutung der Problematik. Das Projekt »respect« trägt jedoch mit seinem geschlechtsspezifischen Ansatz dazu bei, diese Lücke im Bereich der jugendpolitischen Präventionsarbeit gegen Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit weiter zu füllen.

Marie-Luise Beck

Parlamentarische Staatssekretärin bei der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Das Projekt »respect«

Bis Ende 2004 waren a- »respect« Projekt vor allem Schüler/innen der 9. Klassen beteiligt. Die Seminare fanden an drei aufeinander folgenden Tagen in einem Jugendfreizeithaus in der Nähe der jeweiligen Schule statt. In getrennten Jungen- und Mädchengruppen wurden die verschiedenen Formen von Ausgrenzung und Gewalt aus einer Gender-Perspektive thematisiert. Die Mädchen- und Jungenseminare wurden jeweils von zwei Teamer/innen durchgeführt.

Das **BDP-MädchenKulturhaus** ist ein Treffpunkt für Mädchen. Schwerpunkt der Arbeit ist die erlebnisorientierte Begegnung mit den Mädchen. Die Angebote reichen von Deutschkursen, Kletterangeboten, WENDO und einem Internetcafé bis hin zu Hausaufgabenhilfe. Das **Bremer JungenBüro** führt Jungen-Projekte an Schulen, Kindertagesheimen und Jugendzentren durch. Die Themenschwerpunkte sind Soziales Kompetenztraining, Prävention sexualisierter Gewalt, Lebens- und Berufsplanung, Sexualaufklärung sowie Selbstbehauptungs- und Konflikttraining.

Das Gesamtprojekt wurde finanziert im Rahmen des entimon-Programms ‚Aktiv gegen Hass – Jugend für Toleranz und Demokratie gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus‘ der Bundesregierung. Die Nachfrage von Seiten der Bremer Schulen überstieg jedoch bei weitem die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen.

»respect« Kooperationspartner

- **Schulzentrum In den Sandwehen:** Zwei 9. Klassen der Hauptschule, 3. bis 5. und 12. bis 14. November 2003
- **Schulzentrum Sebaldsbrück:** Zwei 9. Klassen der Hauptschule, 3. bis 5. Dezember 2003
- **Schulzentrum Findorff:** 9. Klasse Realschule, 25. bis 27. Februar 2004, 9. Klasse Hauptschule, 6. bis 8. September 2004
- **Schulzentrum Graubündener Straße:** 9. Klasse Hauptschule, 10. bis 12. März 2004
- **Schulzentrum Grenzstraße:** 11. Klasse der Höheren Handelsschule, 24. bis 26. März 2004
- **Schulzentrum Waller Ring:** 9. Klasse Realschule, 28. bis 30. April 2004
- **Altes Gymnasium:** 9. Klasse Gymnasium, 17. bis 19. Mai 2004
- **Schulzentrum Pestalozzistraße:** 9. Klasse Realschule, 9. bis 11. Juni 2004, 8. Klasse Hauptschule, 29. November bis 1. Dezember 2004, 10. Klasse Hauptschule, 15. bis 17. Dezember 2004
- **Jugendfreizeitheime Walle, Findorff, Burg-Lesum, Bispinger Strasse, Wehrschloss und der Jugendclub Lüssum**

Inhaltlicher Ausgangspunkt des »respect« Projektes war und ist die Kritik an patriarchalen und rassistischen Strukturen in der Gesellschaft. Individuelles Handeln und gesellschaftliche Bedingungen sind eng aufeinander bezogen und miteinander verwoben. Die subjektbezogene Auseinandersetzung mit den Strukturen, die für das konkrete Erleben der Jugendlichen relevant sind, kann und soll zu

produktiven Irritationen führen in Bezug auf Ethnisierungen, Gender, Heterozentrismus, aber auch hinsichtlich nicht normkonformer Lebensentwürfe. Auf diese Art können herrschende Normalitäten in Frage gestellt und dadurch Vielfalt ermöglicht werden.

In den Schulseminaren lag unser Fokus auf den gesellschaftlich konstruierten Kategorien Gender und Ethnizität. »respect« soll für die Jugendlichen eine Möglichkeit sein, sich mit den sie betreffenden Fremd- und Selbstzuschreibungen auseinandersetzen zu können, gleich ob diese in der Klasse, in der Schule, zu Hause oder gesamtgesellschaftlich virulent werden. Darüber hinaus waren aber auch andere Zuschreibungsmuster Teil unserer Arbeit, wie z.B. Schichtzugehörigkeit („Armut“), sexuelle Orientierungen oder auch „Behinderungen“. Anknüpfungspunkte sind die eigenen Erfahrungen der Schüler/innen, und zwar sowohl aus Sicht der Betroffenen als auch aus der Perspektive der Mehrheitsangehörigen. »respect« bietet den Jungen und Mädchen die Gelegenheit, ihr individuelles Verhaltensrepertoire zu erweitern. Es gibt viele Möglichkeiten, eine Geschlechtsidentität für sich zu bestimmen, und wir entscheiden uns bewusst dagegen, den Jugendlichen – etwa nach dem Geschmack der Teamer/innen eine bestimmte Form „zu sein“ aufzudrücken.

Den am Projekt beteiligten Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund wurden Räume eröffnet, in denen sie rassistische Erfahrungen aufarbeiten und sich über ihren jeweiligen Umgang damit austauschen konnten. Ein nicht geringer Teil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund kann keine positive Zukunftsvorstellung entwickeln, schei-

tert im Schulsystem, wird von den Erwachsenen aufgegeben und gibt sich in der Konsequenz selbst auf. Daher war es ein zentrales Ziel von »respect«, deren Selbstermächtigung zu fördern und sie darin zu begleiten, ein Verhältnis zum „Hier-Sein“ zu entwickeln. „Weiße-deutsche“ Jugendliche wurden für rassistische Ausgrenzungserfahrungen sensibilisiert. Ihnen wurde auch die Gelegenheit geboten, eigene Diskriminierungserfahrungen zu reflektieren.

Die Institution Schule ist für Kinder und Jugendliche eine maßgebliche Sozialisationsinstanz. Sie ist dabei nicht nur Lernort, an dem Wissen und Fertigkeiten vermittelt werden, sondern in hohem Maße auch Lebensort, an dem die Schüler/innen einen großen Teil ihrer Zeit verbringen, wo sie ihre Bezüge haben und sich Grundeinstellungen und Meinungen herausbilden. Wie nur wenige andere gesellschaftliche Bereiche ist das soziale Bezugsfeld Schule interkulturell geprägt. Das Land Bremen hat auf Bundesebene den mit Abstand größten Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Über 40 % der Jungen und Mädchen haben mindestens einen Elternteil, der nicht in Deutschland geboren wurde. Dies betrifft in besonderem Maße die Haupt- und Realschulen. Entsprechend waren Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den am »respect« Projekt beteiligten Klassen dieser Schulformen oft in der Mehrheit. Ein unstrittiges Ergebnis der PISA-Studie ist die bundesweit mangelhafte Integration dieser Schüler/innen ins Bildungssystem. So bleiben z.B. mehr als 20 % der „türkischen“ Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss und mehr als ein Drittel ohne Ausbildungsplatz.

Als **Jugendliche mit Migrationshintergrund** bezeichnen wir Jungen und Mädchen, die nicht ausschließlich „weiß-deutsche“ Familienbeziehungen haben. Dieser Begriff ist allerdings sehr vereinfachend und umfasst unterschiedliche soziale Realitäten. Manche Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren, manche erst seit kurzem hier, einige haben Eltern, die selbst als Kinder mit ihren Eltern nach Deutschland kamen, einige haben ein Elternteil aus einem EU-Land, viele die deutsche Staatsbürgerschaft, viele aber auch nicht. Sie selbst bezeichnen sich in der Regel nicht als „Deutsche“, sondern z.B. als „Russen“, „Türken“, „Polen“, „Araber“ oder „Schwarze“.

Der Blick auf Migration ist im Bildungssystem bislang weitgehend defizitorientiert. Mangelhafte Deutschkenntnisse und problematische Familienverhältnisse werden für das schlechte Abschneiden vieler Kinder aus Migrant/innenfamilien verantwortlich gemacht. Die Vorteile und Ressourcen, die sich aus der Fähigkeit ergeben, den eigenen (multikulturellen) Alltag zu bewältigen, unterschiedlichen und teilweise einander widersprechenden sozialen Anforderungen gerecht werden zu können, mehrsprachig aufzuwachsen etc. scheinen sich nicht positiv auszuwirken. Diskriminierungserfahrungen von Migrant/innenkindern werden bislang noch zu wenig in den Blick genommen. Der Alltag von Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund ist von rassistischen Ausschlussmechanismen durchzogen. Die Schwierigkeiten der Familie bei der Wohnungssuche, Erlebnisse der Eltern und älteren Geschwister am

Arbeitsplatz oder bei Ämtern und Behörden, aber auch rassistisches Verhalten von Lehrer/innen sind uns in unserer bisherigen Arbeit wiederholt begegnet und berichtet worden. Diese Erfahrungen prägen nachhaltig das Selbstbild der Schüler/innen und wirken sich auf ihr individuelles Verhältnis zu Schule, Lernen und beruflichem Fortkommen aus. Konflikte, Ausgrenzung, Diskriminierung und gewalttätige Auseinandersetzungen nehmen unserem Eindruck nach zu und im schulischen Alltag gelingt es offenbar nur selten, dem mit produktiven Formen der Konfliktbearbeitung zu begegnen.

Dass diesbezüglich aber großer Handlungsbedarf besteht, zeigt die im Auftrag des Bremer Senats erstellte Studie der Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen zu Gewalterfahrungen und extremistischen Deutungsmustern unter Bremer Schüler/innen, die im Juli 2003 veröffentlicht wurde.¹ Demnach sind Ausgrenzung, Stigmatisierung von Mitschüler/innen und die verschiedenen Formen von körperlicher, sexueller und verbaler Gewalt im Schulalltag der Mädchen und Jungen sehr präsent. Dabei hat die Schulform den Ergebnissen zufolge nur einen geringen Einfluss auf das Ausmaß der Gewalt, ebenso wie die Sozialstruktur der Standorte und der Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. So finden sich nur „leichte Tendenzen, nach denen mit steigender Schulform und Sozialstruktur das Ausmaß an körperlicher Gewalt zurückgeht, die Häufigkeit verbaler Gewalt dagegen ansteigt.“² Allerdings weisen beispielsweise alteingesessene und „ausländische“ Hauptschüler an unterprivilegierten Standorten nahezu identische Frequenzen bei Gewalthandlungen auf.

¹ Leithäuser/Meng 2003. Im Rahmen dieser Studie wurden 4083 Schüler/innen der SEK 1 und 2 aus Bremen und Bremerhaven befragt.
² Leithäuser/Meng 2003, 77.

Die häufig den Migrant/innen von der Mehrheitsgesellschaft zugewiesene ideologische Abschottung ist dabei wesentlich geringer ausgeprägt als umgekehrt die Abschottung der Alteingesessenen von ‚Ausländern‘ und Aussiedler/innen. Die Autoren der Studie gehen daher davon aus, dass es sich bei diesen Zuschreibungen überwiegend um Projektionen eigener Einstellungen der Mehrheitsdeutschen handelt. Nahezu die Hälfte der ‚deutschen‘ Befragten stimmt obendrein der Aussage zu, dass ‚Ausländer‘ oft kriminell und primitiv seien und jeder sechste dieser Schüler/innen unterstützt die Aussage ‚Deutschland den Deutschen – Ausländer raus!‘. Folgerichtig werden als Hauptzielgruppe für die interkulturelle Arbeit an Schulen weniger Migrant/innen als vielmehr die ‚Alteingesessenen‘ ausgemacht.³

Warum wir in Mädchen- und Jungengruppen arbeiten – Ein Blick auf das Geschlechterverhältnis

Obwohl es dafür keine biologische Begründung gibt, ist der herrschende **Geschlechterdualismus** mit seiner Aufteilung in Mann/Frau bzw. Junge/Mädchen weitgehend unhinterfragt. Im allgemeinen Verständnis und deshalb in gewissem Sinne auch ‚real‘ gibt es genau zwei Geschlechter. Mit der Zweigeschlechtlichkeit sind entsprechende Zuschreibungen verbunden, das heißt, ein bestimmtes Verhalten wird entweder dem Bereich ‚Männlichkeit‘ oder ‚Weiblichkeit‘ zugeordnet. Diese Zuordnungen sind jedoch nicht ‚natürlich‘ bedingt, sondern historisch veränderliche Kulturleistungen, die jeweils festlegen, wie Männer und Frauen sind bzw. sein sollen, und die von diesen gleichzeitig im alltäglichen Handeln reproduziert werden. Zusätzlich erweckt der heterozentristische Blick auf Geschlecht den Eindruck, Anziehung zwischen den Geschlechtern sei ‚natürlich‘ und Männer und Frauen füreinander geschaffen.

Mann und Frau existieren aber nicht einfach nebeneinander und auf gleichberechtigter Ebene. Die Aufteilung in ‚männlich‘ und ‚weiblich‘ ist verbunden mit der Annahme der Höherwertigkeit und Dominanz des ‚Männlichen‘. Wir gehen in unserer Arbeit also von einer Geschlechterhierarchie aus, die sich in Benachteiligung, Diskriminierung, Ausbeutung von Frauen und Mädchen, Gewalt und Gewaltandrohung gegen Frauen und Mädchen ausdrückt. Mann-Sein gilt als die normale Form des Daseins, Frau-Sein muss sich daran orientieren und anpassen. Das heißt nicht, dass Frauen und Mädchen immer und in jedem Einzelfall im

Nachteil und Männer und Jungen immer im Vorteil sind. Viele andere Hierarchisierungen, wie z.B. entlang von Ethnizität, Hautfarbe, Alter etc. spielen eine wichtige Rolle für gesellschaftliche Positionierungen und Identitätskonzepte. Die patriarchalen Grundstrukturen sind aber in allen gesellschaftlichen Bereichen zu finden. Die in den letzten Jahren unzweifelhaft erreichten Veränderungen werden unseres Erachtens überdimensioniert wahrgenommen.

Der Begriff der **Dominanzkultur** beschreibt die Verwobenheit verschiedener Identitätsformen ineinander. Jede Person besitzt multiple Identitäten, keine/r ist nur Frau oder nur Mann; sondern ist zugleich auch schwarz oder weiß, arm oder reich. Und selbst darin gibt es viele Zwischenbereiche. So ist eine ‚weiße-deutsche‘ Frau, als Frau benachteiligt aber zugleich als ‚weiße Deutsche‘ Teil der Dominanzkultur. Die Identitätskonzepte sind ein offenes System, in dem unterschiedliche Kategorien gleichzeitig wirksam sind, sich beeinflussen, verschieben und sich ständig verändern. Die Machtverhältnisse konstruieren sich in jeder Situation neu. Diese Konstruktionen finden auf der sprachlichen, der symbolischen, affektiven und körperlichen Ebene der Normen und Praxen statt.⁴

Sowohl für Mädchen als auch für Jungen eröffnen sich in der geschlechterreflektierenden⁵ Arbeit neue Möglichkeiten der Themenbearbeitung und Förderung ihrer Ressourcen.



Ausgangspunkt der **feministisch-parteilichen Mädchenarbeit** der »respect« Seminare ist eine patriarchatskritische Grundhaltung, Kritik an der Zweigeschlechtlichkeit und der Heterosexualität als Norm. In der »respect« Mädchenarbeit werden Angebote gemacht, die es ermöglichen, mehrere Handlungsvarianten zu testen, um herrschende Automatismen transparent zu machen und Perspektiven zu eröffnen. Letztendlich aber wird es den Mädchen überlassen, wie sie sich in diesem Gefüge verorten. Mädchen-Sein bedeutet heute, mit vielen verschiedenen Rollenerwartungen konfrontiert zu sein. Auf der einen Seite müssen die klassischen Rollenanforderungen wie z.B. Empathie, Fürsorge, Attraktivität oder Teamfähigkeit erfüllt werden. Auf der anderen Seite sollen Mädchen ‚cool‘ und selbstbewusst sein, Durchsetzungskraft besitzen, sie dürfen keine Probleme haben und sollen Arbeit und Beruf gleichzeitig meistern. Mädchen leben in diesem Zwiespalt und wählen zwischen den Rollenanforderungen aus. Sie erfahren permanent

³ Leitthäuser/Meng 2003, 33.

⁴ vgl. Rommelspacher 1995

⁵ In der geschlechterreflektierenden Pädagogik wird entweder die Gender-Perspektive, d.h. die Kategorie Geschlecht direkt betrachtet oder bei der Behandlung anderer Themen mitgedacht. Geschlechterreflektierende Pädagogik kann sowohl in geschlechtshomogenen Gruppen, d.h. in Mädchen- und Jungengruppen, als auch in koedukativem Rahmen erfolgen.

Zuschreibungen, weil sie Mädchen sind und führen Niederlagen auf individuelles Versagen zurück. Hier zeigt sich, dass die scheinbar durchgesetzte Chancengleichheit und damit die Ideologie: „Alles ist möglich!“, die ihnen in Schule und Beruf vermittelt wird, Früchte trägt. Gleichzeitig begegnet ihnen im Alltag immer wieder, dass die hierarchische Zweigeschlechtlichkeit weiterhin Bestand hat.

In der Mädchenarbeit können die Mädchen sich jenseits von gesellschaftlichen normativen Rollenanforderungen und jenseits der Zweigeschlechtlichkeit ausprobieren. So ist ein Schwerpunkt in dieser Arbeit, Experimentierräume zu eröffnen, in denen ein Ausprobieren möglich ist. Die Eröffnung eines Mädchenraumes ist für viele die Möglichkeit, sich anders als im Schulalltag zeigen zu können. So gibt es immer wieder Themen, wie z.B. Sexualität, Freundschaft, Gewalt, die offener in der Mädchengruppe besprochen werden können, es gibt immer wieder Situationen, in denen die Mädchen sich freier von Druck und Zwängen zeigen können, wie z.B. beim Theaterspielen oder in der Körperarbeit.



Durch den koedukativen Alltag der Mädchen an Schulen ist es in der Regel eine neue positive Erfahrung für die Teilnehmerinnen, nur unter Mädchen zu sein. Die Begegnung in der Mädchengruppe ist eine Chance, da sich Situationen ergeben, in denen Interesse aneinander geweckt, Solidarität erlebt wird oder in denen sie sehen können, dass sie mit ihren Positionen nicht alleine sind. Konkurrenzen werden mitunter offen ausgetragen und Unterschiede transparent gemacht.

In den »respect« Seminaren wird der Ansatz der Mädchenarbeit um die interkulturelle Perspektive erweitert. Die Bedeutung der Sozialisation zum Mädchen und die Bedeutung der Erfahrungen mit Ethnizität, mit kulturellen Zuschreibungen, Etiketten und mit Rassismus sind Ausgangspunkt der »respect« Mädchenarbeit.

Für die Arbeit mit Jungengruppen verfolgt das Bremer JungenBüro einen **solidarisch-kritischen Ansatz**. Auch unter Männern und Jungen gibt es Unterscheidungen und Hierarchien (hetero-homo, weiß-schwarz, behindert-nicht-behindert, reich-arm). In unserer Kultur existieren darüber hinaus auch verschiedene Formen von Männlichkeit und verschiedene Männlichkeitsbilder. Dabei dominiert eine bestimmte hegemoniale Männlichkeit über andere Formen.⁶ Das vorherrschende Bild von Männlichkeit ist streng hierarchisch und unterdrückt sowohl Frauen als auch Männer. Patriarchale Unterdrückung findet also auch unter Männern und Jungen statt und ist als innerer Prozess von jedem Mann und jedem Jungen internalisiert. Dies führt zu dem Versuch, auch ‚Weiblichkeit‘ in sich selbst zu unterdrücken, meistens ohne das zu merken.

⁶ Das Konzept der ‚hegemonialen‘ Männlichkeit geht auf den australischen Soziologen Robert W. Connell (Connell 2000) zurück.

Auch innerhalb patriarchaler Strukturen sind Jungen deshalb nicht automatisch auf der Täterseite zu verorten, sondern Handelnde und Betroffene zugleich. Jungen haben ganz verschiedene Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten und brauchen mal Zuwendung und Begleitung, mal Begrenzung ihrer Aktivitäten.

Aber so verschieden Jungen auch sind – alle müssen sich mit den gesellschaftlichen Bildern von Mann- und Junge-Sein auseinandersetzen. In unserer Praxis sind wir nach wie vor damit konfrontiert, dass Jungen mit ‚Idealbildern‘ von Mann-Sein aufwachsen, die sie sowieso niemals erreichen können. Das traditionelle Männerbild stellt nach wie vor Eigenschaften wie Stärke, Unabhängigkeit, Erfolg und Durchsetzungsvermögen in den Mittelpunkt und schließt Verletzlichkeit, Empathie, Hilfslosigkeit und Ohnmacht aus. Obwohl solche Eigenschaften an sich zum Menschsein dazugehören wie Niederlagen zum Fußball, läuft ein Junge, der zu viele dieser traditionell Mädchen und Frauen zugeschriebenen Eigenschaften zeigt, Gefahr, aus Sicht seiner Mitschüler/innen (und auch vieler Erwachsener) kein ‚richtiger‘ Junge zu sein. Obendrein sollen Jungen heute modernisierte Rollenanforderungen erfüllen, die zum Teil mit den alten Bildern im Konflikt stehen. Jungen sollen zuhören können, kooperieren statt konkurrieren, sich schick kleiden, ‚süß‘ sein und vor allem in der Schule nicht laut und schon gar nicht gewalttätig auftreten.

Im Vergleich zu diesen Vorgaben, wie Jungen/Männer sein sollen, schneiden Jungen aus ihrer eigenen Perspektive meistens schlecht ab, und haben zumindest auf den zweiten Blick selten ein positives Selbstwertgefühl. Das liegt

nicht zu letzt daran, dass es auch im Leben heute aufwachsender Jungen kaum reale und greifbare Männerfiguren gibt, die diese komplett unrealistischen Vorbilder gerade rücken würden. Viele Männer, die die Jungen kennen, präsentieren sich selbst immer noch hart am Idealbild. Da ist es nur folgerichtig, dass das Bedürfnis nach Nähe, Ängste, sowie Probleme für die meisten Jungen mit ‚wirklicher Männlichkeit‘ unvereinbar zu sein scheinen. Hier setzt unsere Jungenarbeit an, in deren Mittelpunkt die Begegnung zwischen den erwachsenen Männern und den Jungen steht. Alle ungewohnten Aspekte, die sich für die Jungen in der Art und Weise finden lassen, wie die konkreten Männer im Seminar ihre ‚Männlichkeit‘ ausfüllen, können so ihren Ruf verlieren, „nur was für Mädchen“ zu sein. Die erwachsenen Männer geben den Jungen gewissermaßen die Erlaubnis, auch ‚unmännliches‘ Verhalten zu zeigen und trotzdem Jungen zu bleiben.

Auch in den »respect« Seminaren haben wir bei den Jungen einen großen Bedarf festgestellt, von Männern ein ehrliches Feedback zu bekommen, Wertschätzung zu erleben und sich mit den Erwachsenen über bestimmte Themen auszutauschen. Anders ausgedrückt: Im Idealfall wird in den Seminaren „Männlichkeit durch das reale Junge-Sein erweitert.“⁷ Durch die geschlechtshomogene Gruppe wird ein Rahmen geschaffen, der vom Druck entlastet, Dominanz und Coolness gegenüber den Mädchen darstellen zu müssen. Nur durch einen kritischen Blick auf die vorherrschenden Männlichkeitsnormen ist es auch möglich, über ‚weichere‘ Themen zu reden, was aber für die Arbeit gegen Rassismus und Gewalt unerlässlich ist.

⁷ Grote 2003, 155

Antirassistische Jungen- und Mädchenarbeit⁸

Alle Jungen und Mädchen kennen rassistische Bewertungen und Einstellungen und begegnen ihnen auf die eine oder andere Weise in vielen ganz alltäglichen Situationen innerhalb und außerhalb der Schule. Der Zugang zu diesem Thema muss unserer Erfahrung nach geschlechtsbezogen erfolgen, da sich sowohl auf der Seite der direkt von Rassismus Betroffenen als auch auf Seiten der ‚mehrheitsdeutschen‘ Jugendlichen Aspekte bemerkbar machen, die damit zusammenhängen, dass alle Beteiligten eben auch Mädchen oder Jungen sind. In den Lebenswelten (nicht nur) von Jugendlichen sind Kategorien wie Gender und Ethnizität miteinander verknüpft. Auch Jugendliche verorten sich (unter anderem) sowohl in kulturellen als auch geschlechterbezogenen Kontexten. Für alle hier dokumentierten Beispiele aus der praktischen Seminararbeit ließen sich diese Verbindungslinien schon allein deshalb ziehen, weil in allen Klassen Jugendliche und Teamer/innen sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund beteiligt waren. Das bedeutet auch, dass alle Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden können. Dies beinhaltet für das »respect« Projekt eine doppelte Konsequenz. Zum einen würde jede geschlechterreflektierende Praxis ohne eine Betrachtung der Interkulturalität an den Realitäten der Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, vorbeiziel; viele ihrer alltäglichen Erfahrungen würden nur verkürzt Eingang ins Seminarsgeschehen finden oder bekämen gar keinen Raum. Ein geschlechterreflektierender Ansatz muss deshalb immer auch eine interkulturelle Perspektive einnehmen, um überhaupt angemessen

geschlechterreflektierend zu sein.⁹ Umgekehrt wäre es genauso unangemessen, Rassismus, Ausgrenzung und Gewalt zu thematisieren, ohne die Jungen und Mädchen auch unter Gender-Aspekten anzusprechen. Mädchen und Jungen haben sozialisationsbedingt unterschiedliche Perspektiven auf diese Themen.

• **Rassismus** ist ein lokales und globales System organisierten Verhaltens in Denken, Sprache und Handlungen zum Zweck der Sicherung der weißen Dominanz. Dies bedeutet, dass er bewusst oder unbewusst von weißen Menschen strukturiert und aufrechterhalten wird, und das Ziel einer bleibenden weißen Hegemonie verfolgt.¹⁰ Gängige Theorien beschreiben Rassismus als eine Machtstruktur von Mehrheitsangehörigen gegenüber Nicht-Mehrheitsangehörigen. Demnach ist die Voraussetzung für Rassismus der Prozess der Konstruktion so genannter ‚Rassen‘, durch den Individuen Gruppen zugeordnet werden. Aber eine Rassenkonstruktion allein ist noch kein Rassismus: Wird „eine so als Rasse konstruierte Gruppe gegenüber der eigenen als minderwertig eingestuft und führt diese Auffassung zur Ausgrenzung und Marginalisierung dieser Gruppe“ und „wenn die Gruppe, die eine andere als minderwertig konstruiert auch die Macht hat, diese Konstruktion durchzusetzen, kann von Rassismus gesprochen werden“.¹¹

Der so genannte Neo-Rassismus bezieht sich nicht länger auf ‚Rassen‘, sondern auf ‚Kulturen‘. Es werden kulturelle Unterschiede zwischen Menschen und häufig eine Unvereinbarkeit der ‚Kulturen‘ behauptet. Der kulturalistische

Rassismus folgt jedoch den Logiken des biologistischen Rassismus, da kulturelle Unterschiede als quasi naturhaft dargestellt werden. Die Trennlinie verläuft zwischen ‚Schwarzen‘ und ‚Weissen‘, aber z.B. auch zwischen Mehrheitsdeutschen und ‚russischen‘ Zuwanderer/innen. Bei allen diesen Unterteilungen handelt es sich um Konstruktionen und nicht um objektive Sachverhalte. Weder ‚gibt‘ es ‚Rassen‘ noch z.B. eine ‚deutsche‘ oder eine ‚libanesische‘ Kultur. Um dem Rechnung zu tragen, sind in dieser Dokumentation die entsprechenden Begriffe in Anführungszeichen gesetzt.

Frühe Studien zu den Themen Rechtsextremismus und Rassismus unter Jugendlichen kamen zu übereinstimmenden Ergebnissen. Demnach sind Mädchen durchgängig weniger fremdenfeindlich eingestellt als Jungen, befürworten weniger nationalistische Einstellungen, urteilen kritischer und sind deutlich distanzierter gegenüber gewaltbejahenden Positionen. Die Wählerstrukturen rechter Parteien und die Zahlen zu Mitgliedschaft in rechten Gruppierungen sprechen für sich.¹²

Die untersuchten Befunde konzentrieren sich allerdings in erster Linie auf öffentlich-aggressives Verhalten, womit zu recht in erster Linie junge Männer in den wissenschaftlichen Blickwinkel geraten sind. Die größere Auffälligkeit der Jungen steht in Zusammenhang mit männlichen Sozialisationsanforderungen und ihrem Selbstbild. Die entsprechenden ‚weiblichen‘ Verhaltensmuster, die sich eher im privaten Bereich manifestieren, werden dabei aber wenig



wahrgenommen. Die aktuelle Studie des Bielefelder Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung ermittelt rassistischere Einstellungen bei Mädchen und Frauen.¹³ Als gesichert gilt, dass sich Mädchen weniger offen, provokativ und offensiv äußern als Jungen, was sich wiederum auf weibliche Sozialisationsmuster zurückführen lässt. Gewalt, die von Jungen ausgeht, steht in enger Verbindung mit ihrer Inszenierung von Männlichkeit. Dies ist nach wie vor ein zentraler Aspekt unserer Arbeit, obwohl sich bei Mädchen ebenfalls zeigt, dass Gewalt als Mittel zur Konfliktlösung befürwortet wird. Die Studie zu Bremer Schulen stellt fest, dass ein Viertel der Täter/innen bei Schlägereien Mädchen sind. Und: „an subtilen Formen verbaler Gewalt, etwa der Stigmatisierung und Ausgrenzung von Mitschülern, sind Mädchen sogar in gleicher Weise beteiligt wie Jungen.“¹⁴

⁸ Zu antirassistischer Mädchenarbeit Raburu 1999 – zu antirassistischer Jungenarbeit Janitz 2003

⁹ Siehe dazu auch Janitz/Reinert 2001

¹⁰ vgl. Raburu 1999

¹¹ vgl. Milles 1989: 356, In Kalpaka/Rätznel 1986, 13 f.

¹² Heltmeyer 1987, Möller 2000

¹³ Heltmeyer 2004

¹⁴ Leithäuser/Meng 2003, 77.

Der »respect« Ansatz

Umgekehrt reagieren Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund auf den erlebten Rassismus ebenfalls verschieden, da sich geschlechtstypische Reaktionsweisen mit der Ausgrenzungserfahrung verbinden und sich diese oft gegenseitig verstärken. Erfahrungen mit Rassismus und diesbezügliche Verletzungen werden von Mädchen und Jungen aus Migrant/innenfamilien unterschiedlich verarbeitet, wie die berichteten Prozesse zeigen, die wir im zweiten Teil dieses Bandes dokumentieren.



In diesem Kapitel werden die Grundlagen der pädagogischen Praxis des »respect« Projekts dargelegt. Der »respect« Ansatz verfolgt den Grundgedanken subjektorientierter Jugendarbeit.¹⁵ Damit geht es in unserer Arbeit nicht primär darum, angebliche oder tatsächliche Sozialisationsdefizite der Jugendlichen aufzuheben, sondern eine kritische Auseinandersetzung sowohl mit sich als auch mit gesellschaftlichen Strukturen zu fördern und Prozesse der Selbstaaneignung in Gang zu setzen.¹⁶

Haltung statt Methode beschreibt auf den Punkt gebracht, was der Kern unseres Ansatzes ist. Im Zentrum der Seminararbeit mit Mädchen und Jungen stehen nicht Methoden, sondern die Pädagog/innen, die versuchen, mit den Jugendlichen in Kontakt, ins Gespräch, in die Begegnung zu kommen. Der Kontakt mit den Jugendlichen wird ermöglicht, wenn der Pädagoge/die Pädagogin sich mit eigenen Meinungen, Grenzen, Lebensrealitäten zeigt, wenn er/sie authentisch ist, die Jungen und Mädchen ernst nimmt, ihnen Grenzen setzt, ihnen die Möglichkeit gibt, eigene zu setzen und Lust auf die Begegnung hat. Der Kontakt wird (unbewusst) verhindert, wenn der Pädagoge/die Pädagogin sich versteckt, moralische Imperative setzt, Angst hat, zurückgewiesen oder mit den Jugendlichen identifiziert zu werden und sich nicht nur von bestimmten Handlungen oder Aussagen distanziert, sondern von den Jugendlichen als Personen. Unbedingte Voraussetzung für einen guten Kontakt zu den Jugendlichen und für den gesamten Seminarprozess sind Offenheit, Vertrauen und Authentizität.

¹⁵ Vgl. z.B. Scherr 1997

¹⁶ Viele der hier vorgestellten Gedanken gehen auf Erfahrungen langjähriger Mitarbeit in der Heimvolksschule Alte Molkerei Frille zurück, vgl. Rauw/Reinert/Oltmeier-Glücks 2001.

Zentral für »respect« Seminare ist die **Zusammensetzung des Teams**. In der Mädchen- und in der Jungengruppe wird jeweils zu zweit – 2 Frauen und 2 Männer – gearbeitet. Die Teams sind prinzipiell paritätisch nach Geschlecht und Migrationshintergrund besetzt und präsentieren sich in der Zusammenarbeit egalitär und ohne Hierarchien. Außerdem sind im Team verschiedene sexuelle Orientierungen, Klassenhintergründe und Lebensrealitäten vertreten. Diese Vielfalt vereinfacht die Begegnung mit den Jugendlichen: Unterschiedliche Personen bieten unterschiedliche Anknüpfungspunkte für die Teilnehmer/innen der Seminare, sei es, um sich partiell mit ihnen zu identifizieren oder um sich von ihnen abgrenzen.

Eine große Rolle für unsere Arbeit in »respect« Seminaren spielt die **Freiwilligkeit**. Die Jugendlichen sollen im Idealfall frei entscheiden können, ob sie am Seminar teilnehmen wollen oder nicht. Das Projekt »respect« erreicht die Jugendlichen über die Schulen, d.h. dass unser Anspruch, die Seminare auf freiwilliger Basis anzubieten, schwierig zu verwirklichen ist, weil es sich um eine Schul- und damit um eine Pflichtveranstaltung handelt. Trotzdem besteht in den Seminaren für die Jugendlichen die Möglichkeit, an einzelnen Übungen oder Aktionen nicht teilzunehmen, weil ihm/ihr das Thema zu nah ist, sie/er gerade an anderen Themen arbeitet oder sowieso schon sehr an den eigenen Grenzen ist. Das Team versucht, den Jugendlichen Angebote entlang ihrer Bedürfnisse zu machen; es kann trotzdem vorkommen, dass einzelne darüber hinausgehende

Angebote benötigen oder Zeit für sich brauchen oder dass ihre Ressourcen durch eine andere Ansprache angeregt werden müssen.

Die Begegnung mit den Jugendlichen erfolgt **ohne Vorannahmen** und damit ohne feststehenden Täter/in-Opfer-Begriff. Wir gehen nicht davon aus, dass beispielsweise die lesbischen Teilnehmerinnen oder die migrantischen Jugendlichen automatisch qua Gruppenzugehörigkeit besonders benachteiligt sind. Wir bieten ihnen die Chance zur Selbstverortung, d.h. dass sie selbst entscheiden können, ob sie sich einer Gruppe zugehörig fühlen oder nicht, ob sie von Diskriminierungserfahrungen betroffen sind oder nicht. Erscheint dies auch wie eine Selbstverständlichkeit, so ist an dieser Stelle zu unterstreichen, dass in der Pädagogik sehr oft mit pauschalisierenden Stigmatisierungen gearbeitet wird, die aber nicht jede/r einzelne für sich selbst beansprucht. In diesem Sinne kann es vielfältige Vorannahmen geben, die im Seminar hinderlich sind und die Begegnung verunmöglichen.

Zu vermeiden sind Vorannahmen, wie z.B. die Mädchen sind immer benachteiligt, »türkische« Mädchen sind Jungfrauen, in dieser Klasse sind alle Jungen nicht-schwul, Migrant/innen haben strengere Eltern, die sich nicht wirklich für ihre Kinder interessieren oder auch »weiße-deutsche« Jugendliche haben bessere Noten. Dies sind alltägliche pädagogische Denkmuster, die in der Arbeit verhindern wahrzunehmen, was die konkreten Jugendlichen wirklich ausmacht und wie sie sich selbst sehen. Beispielhaft ist eine Situation aus einer Mädchengruppe.

Ein ‚türkisches‘ Mädchen erzählte, dass sie trotz Schmerzen nicht zum Frauenarzt/-ärztin gehen darf. Die gesamte Gruppe sammelte Ideen, was das Mädchen tun kann bzw. wie sie Unterstützung bekommen kann. In der Pause kam ein ‚deutsches‘ Mädchen zu der Teamerin und sagte, dass sie das gleiche Problem habe: Auch ihre Mutter erlaube ihr trotz Schmerzen nicht zur Ärztin zu gehen. In der Diskussion wurde nicht mit dem Stereotyp gearbeitet, dass dieses Problem nur ‚türkische‘ Mädchen haben. Dies ermöglichte dem zweiten Mädchen – später – sich den Raum für ihr Problem zu nehmen.

Um eigene Voreingenommenheiten möglichst zu vermeiden, ziehen wir es vor, von gravierenden Dingen abgesehen, keine Vorabinformationen über die Jugendlichen zu erhalten.

Vor Beginn eines Seminars kam es öfters vor, dass uns Lehrer/innen vor besonders ‚problematischen‘ Jungen und Mädchen warnen wollten. Nach unserer Beobachtung nutzten gerade diese Jungen und Mädchen besonders oft die Möglichkeit, sich während des Seminars ganz anders zu präsentieren als von den Erwachsenen angekündigt. Viele waren sehr intensiv dabei und waren immer wieder diejenigen Teilnehmer/innen, die am offensten agierten. Unserer Erfahrung nach eröffnen sich gerade zu ‚schwierigen‘ Jungen und Mädchen neue Zugänge, wenn erwachsene Personen ihnen mit Interesse begegnen und wirklich erstmal wissen wollen, ‚wie‘ sie sind und was ihnen wichtig ist, statt von vornherein mit der Frage ‚Warum bist Du so?‘

entgegenzutreten. Mädchen werden klassischerweise meist auf die Opferrolle, Jungen meist auf die Täterrolle reduziert. Aber in jeder Gruppe und bei jedem Jungen und Mädchen gibt es Täter/in- und Opfererfahrungen, auch wenn die Gewichtungen in der Regel unterschiedlich sind. Im Kontakt mit den Jugendlichen ist es deshalb von fundamentaler Bedeutung, sie nicht auf die eine oder die andere Seite zu reduzieren. So waren oft auch mit Jungen und Mädchen, die im Allgemeinen als Problemkids betrachtet werden, für sie ungewohnte Formen des miteinander Arbeitens möglich.

Zu Beginn der Seminare handeln wir **kein Regelwerk** ‚Wie wir hier miteinander umgehen wollen‘ mit den Jugendlichen aus.¹⁷ Dies ist eine gängige Praxis in der Seminararbeit, hat sich aber aus unserer Sicht als nicht hilfreich erwiesen, weil ein solches Vorgehen kein faires, umsichtiges Miteinander fördert. Durch den Versuch, Konflikte in der Gruppe zu vermeiden, wird den Jugendlichen sogar eher die Möglichkeit genommen, einen konstruktiven Umgang mit Konflikten zu entwickeln. Deshalb ist es sinnvoller, Grenzen nicht abstrakt und sehr früh zu stecken, sondern erst dann, wenn sie notwendig sind. Grenzen werden von den Teamer/innen oder auch von den Teilnehmer/innen gezogen. Im Idealfall entwickelt sich eine Form von Selbstregulierung innerhalb der Gruppe.

In einem Mädchenseminar war bereits am ersten Tag sehr auffallend viel über andere Mädchen gelaicht worden, auch wenn deren Beiträge gar nicht späßig gemeint

waren. Auch wenn immer wieder einzelne in der Gruppe die ‚Lachenden‘ anraunzten (‚Hört doch mal auf!‘), gipfelte dies in der letzten Runde am ersten Tag darin, dass ein Mädchen ihr Feedback startete und von drei anderen ausgelacht wurde. Das Mädchen weigerte sich daraufhin, ihren Beitrag zu Ende zu bringen. Auf Nachfrage der Teamerinnen kicherten die Mädchen weiter. Am nächsten Morgen betonten die Teamerinnen in der Anfangsrunde, dass sie es störend finden, wenn andere ausgelacht werden und sie sich eine Atmosphäre wünschen, in der das nicht passiert. Es gab spontanen Applaus und Wortmeldungen einiger Teilnehmerinnen, um dieses Anliegen zu unterstützen. Fortan ergab es während dieses Seminars keine Auslachsituation mehr. Teilnehmerinnen mit Unsicherheiten in der Klasse beteiligten sich, weil sie keine Lacher befürchten mussten. In der Auswertung am letzten Tag wurde diese Regel noch mal von mehreren Mädchen gelobt. Eine Teilnehmerin berichtete von ihrem Gefühl: „Ich hab mich getraut was zu sagen, fühlte mich wie zu Hause, weil ich hier nicht mehr ausgelacht wurde.“

In »respect« Seminare werden **Experimentierräume** geschaffen, in denen sich die Jugendlichen ausprobieren können. Die Lehrer/innen sind im Seminar nicht anwesend. Dies ermöglicht eine Form der Begegnung, die frei von Noten und Schulzwängen ist. Den Jugendlichen wird mitgeteilt, dass die Lehrpersonen einen Bericht von dem Seminar als Gesamtes erhalten, dass aber keine Informationen über Einzelpersonen mitgeteilt werden. Dies wird von der einzigen Vereinbarung gestärkt und untermauert, die wir

vorab innerhalb der Mädchen- bzw. der Jungengruppe treffen: Alles, was in dem jeweiligen Raum passiert und besprochen wird, bleibt in diesem Raum. Dies ermöglicht eine Offenheit, in der sich die Jugendlichen austauschen und zeigen können.

Zudem werden die Jugendlichen mittels einer Vielfalt an Methoden erreicht. Die Mädchen und Jungen werden mal spielerisch, mal kognitiv, mal gestalterisch und in jedem Fall möglichst kreativ und vielfältig angesprochen. Beispielhaft für das gelungene Öffnen von Räumen ist die Offenheit, miteinander Theater zu spielen, sich Vertrauliches mitteilen zu können, Unsicherheiten zugeben und sich neu darstellen zu können, sich wohl fühlen zu dürfen, sich anders auszuprobieren als im Alltag, beispielsweise als raumnehmend, als raumgebend oder als anderes Geschlecht, als machtvoll oder machtlos. Wenn die Chancen für den Perspektivwechsel genutzt werden, in der Erwartung, den eigenen Erfahrungshorizont erweitern zu können, ist das Entstehen eines Experimentierraumes gelungen. Für diesen Prozess sind Offenheit und Entgegenkommen besonders wichtig.



¹⁷ Zumeist stehen dann gesammelte Sätze im Raum wie z.B. alle ausreden lassen, keine/n auslachen etc. Die Jugendlichen wissen aber nur allzu gut, was die Pädagog/innen hören wollen. Diese hingegen sonnen sich in dem Gefühl, den Jugendlichen die ‚Partizipation‘ am Seminar zu ermög-

lichen, die an dieser Stelle aber keine ist. Das Aushandeln mit den Jugendlichen dient zumeist nur dem Ziel, den aus Sicht der Leitung gewünschten Arbeitsprozess zu ermöglichen.

• Dekonstruktive Pädagogik

Dekonstruktion ist eine hierarchiekritische Methode, um das zu hinterfragen, was als Normalität angesehen wird. Anstatt nach einem Prinzip des ‚wahr oder falsch‘ zu verfahren, gilt hier ein ‚sowohl als auch‘, bei dem mehrere Normalitätskonstruktionen nebeneinander stehen bleiben können. Dies spielt immer eine Rolle, wenn Unterschiede bezüglich Gender, Ethnizität, Klasse etc. aufeinander treffen und gegenseitige Akzeptanz gelernt werden soll. Mit dekonstruktivistischen Ansätzen kann in menschlichen Praktiken nach Spuren des Ausgeschlossenen, des nicht Genannten, ‚des Anderen‘ gesucht werden, von dem ebenso Bedeutung ausgeht wie von dem, über das gesprochen werden kann. Grundlage dieser Analyse ist ein Verständnis von hierarchisch angeordneten Denkstrukturen, die sich in Dichotomien (aufeinander verweisende Zweierpaare/Gegensätze) äußern. Im Bezug auf Geschlecht erscheint beispielsweise die Existenz von Männern und Frauen solange als ‚natürlich‘, bis Intersexualität, Transgender und andere geschlechtliche Seinsweisen auf den Plan treten, um Zweigeschlechtlichkeit 1. überhaupt als Konstruktion sichtbar zu machen und sie 2. in ihrer vermeintlichen Alternativlosigkeit in Frage zu stellen.

Im »respect« Ansatz sind Aspekte von dekonstruktiver Pädagogik enthalten. Obwohl wir in Mädchen- und Jungengruppen arbeiten und damit die Zweigeschlechtlichkeit zunächst reproduzieren, setzen wir im Denken und im Handeln neue Aspekte der Auseinandersetzung mit den Jugendlichen jenseits von (Geschlechter-) Nor-

malitäten in den Vordergrund. Dies bedeutet, den Jugendlichen in Bezug auf Geschlecht, ethnischen Hintergrund und andere Verortungskategorien Werkzeuge an die Hand zu geben, ihre Situation zu analysieren und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. Dabei werden z.B. (innere) Widersprüche nicht ignoriert oder gar als persönliches Problem definiert, sondern eher als produktives Feld für Auseinandersetzungen genutzt. Sie können damit zur persönlichen Weiterentwicklung, aber auch zum Lernprozess der Gruppe beitragen. Dekonstruktive Pädagogik ist Beziehungspädagogik, deren Lernerfolge in einem gemeinsamen Prozess zwischen Teamer/innen und Teilnehmer/innen erzielt werden. Der »respect« Ansatz berücksichtigt die Jugendlichen in ihrer jeweils individuellen Situation, möglichst ohne sie vorab anhand gesellschaftlicher Stereotype einzuordnen. Diese Offenheit erfordert von den Teamer/innen permanente Reflexion bezüglich ihrer eigenen Stereotype und Normalitätskonstruktionen („Jungen weinen nicht“, „Deutsche sind pedantisch“ etc.) sowie ihres eigenen vielschichtigen Potenzials, welches sie den Jugendlichen als Reibungsfläche anbieten.¹⁸

Ablauf und Gestaltung des Seminars sind **an den Ressourcen der Teilnehmer/innen orientiert**. Die Jugendlichen bringen eine hohe Anzahl an Handlungsoptionen, Verhaltensweisen, Vorlieben, Leidenschaften und Fähigkeiten mit. Viele Ressourcen sind soziale Kompetenzen, die aber in Schule und gesellschaftlichem Kontext als Problem dargestellt werden, Nachteile bringen und keinesfalls eine

¹⁸ s.a.: Fritzsche u.a. 2001

Wertschätzung erfahren: Zum Beispiel ‚nicht-deutsche‘ Hintergründe, Binationalität, Mehrsprachigkeit.

Die wesentlichen Fragen für die Ressourcenorientierung sind: Was sind die Fragestellungen der Jugendlichen? Was bringen sie mit? Was sind ihre Standorte? Wo können wir als Team Unterstützung oder Erweiterungen anbieten? Hinsichtlich der Auswahl von Methoden bedeutet Ressourcenorientierung zum Beispiel einer Gruppe, die ungern mit Schreiben arbeitet, keine Methoden, die auf Schreiben basieren, und einer Gruppe, die neugierig auf Rollenspiele und Verkleiden ist, theaterpädagogische Methoden anzubieten. Dies erscheint selbstverständlich, ist es in der Praxis leider allzu oft nicht.

Ressourcenorientierung bedeutet im »respect« Projekt auch, **ohne Defizitansatz** zu arbeiten, d.h. zum einen den Blick weniger auf das zu lenken, was die Jugendlichen aus einer Erwachsenenperspektive alles nicht können, und zum anderen, ihnen keine Probleme anzudichten, wo sie keine sehen und/oder wo keine sind. Alle Jugendlichen erlernen gut funktionierende Handlungsweisen und Mechanismen, um in ihrer Umgebung leben und bestehen zu können. Diese Mechanismen können in vielfältigen Kombinationen auftreten: Autoritäten annehmend/ablehnend, laut sein, die eigene Meinung vertreten, leise sein, sich schwach zeigen, unauffällig und angepasst sein, Autoaggression, Gewalttätigkeit, etc. Ihre jeweiligen Handlungsstrategien bewerten wir nicht als Defizite. Ressourcenorientierung bedeutet hier, die Lebensrealitäten der Teilnehmer/innen anzuerkennen, und die **Wertschätzung** ihrer Lebensbewältigungsstrategien.



Die Arbeit ist prozessorientiert, das heißt dass die Jugendlichen mit ihren Interessen und Fragen zu jeder Zeit im Vordergrund stehen sollen. **Prozessorientierung** bedeutet, dass dem »respect« Team kein fertiger Seminarablauf vorliegt. Es werden zwar bestimmte Rahmenbedingungen und Programminhalte vorgegeben, diese müssen aber immer wieder daraufhin überprüft werden, ob sie in der Situation noch angemessen sind. Im Gegensatz zu einer zielorientierten Vorgehensweise steht am Ende kein vorprogrammiertes, fertiges Produkt wie eine Radiosendung, eine Skulptur oder der/die ‚nicht-rassistische Schüler/in‘. Trotzdem können sehr viele Prozesse sowohl bei den Jugendlichen individuell als auch bei der gesamten Gruppe angestoßen werden. Die Grundlage dafür ist die Aufmerksamkeit und die Bereitschaft der Pädagog/innen Fragen und Probleme, die während des Seminars auftauchen, wahrzunehmen und darauf zu reagieren:

In einer Mädchengruppe verweigerten die Jugendlichen am zweiten Vormittag ihre Teilnahme an einer Übung, in der sie für eine halbe Stunde in neue Rollen schlüpfen sollten. Sie weigerten sich, Rollen wie ‚allein erziehende junge Mutter‘ oder ‚Flüchtling ohne gesicherten Aufenthaltsstatus‘ zu übernehmen. Die Teamerinnen mussten nach mehreren Versuchen erkennen, dass die Übung nicht durchzuführen war. Auf die Frage hin, was die Mädchen jetzt machen wollen, wurde von den Mädchen der Wunsch nach einem Spaziergang geäußert. Auf diesem Spaziergang tauschten die Mädchen sich untereinander aus und konnten wieder in losen, informellen Kontakt mit den Teamerinnen gehen, um über die vorangegangene Situation zu sprechen. Es stellte sich heraus, dass die gelosten Rollen schmerzhaft nah an den bestehenden Lebensrealitäten der Mädchen waren. Das Leben als junge Mutter, das Leben im Flüchtlingsheim ohne gesicherten Aufenthaltsstatus, von Abschiebung bedroht zu sein und/oder das Leben ohne Vater oder Mutter war für viele Mädchen in dieser Gruppe Alltag. Sie hätten, statt in eine neue Rolle zu schlüpfen, sich selber spielen müssen. Was als Rollenspiel gedacht war, wäre ein Abbild des Alltags geworden, wodurch sich der Widerstand erklärte. Die Verweigerung war somit ein ernstzunehmender Schutzmechanismus. Das Seminar nahm fortan einen ganz anderen Ablauf als geplant: Die Gruppe vereinbarte, am nächsten Morgen gemeinsam ins Mädchenkulturhaus zu gehen und damit den Seminarort zu wechseln, gemeinsam zu kochen, im Internet nach potenziellen Unterstützungsangeboten für ihre jeweiligen Erfahrungen und Problemlagen zu surfen und es sich

einen Vormittag gut gehen zu lassen. Alle Mädchen kamen am nächsten Tag und zeigten damit ihr Interesse. Hätten die Teamerinnen tags zuvor auf ihrer Methode bestanden, hätten sie wahrscheinlich den Kontakt zu den Mädchen verloren.

In einem der Jungenseminare gab es bei einigen der Teilnehmer Anzeichen, dass es sie beschäftigt, was die Teamer wohl zum Thema Waffentragen zu sagen hätten. Dieses Interesse äußerte sich zunächst auf einer Sprüche-Ebene. Zudem wurden aber auch direkte Angebote gemacht: „Ich hab ein Messer, soll ich's mal zeigen?“. Die Motivation schien zunächst schlicht die zu sein, mit der eigenen Waffe angeben zu wollen. Am nächsten Tag griffen die Teamer das Thema auf und forderten alle Jungen auf, die eine Waffe dabei hatten, diese vor sich auf den Boden zu legen. Es handelte sich um eine Sammlung von verschiedenen Messern und Reizgas-Patronen. In einer Runde sagten alle bewaffneten Teilnehmer, was es für sie bedeutet, eine Waffe zu tragen und welche Geschichte dahinter steckt. Es wurde deutlich, dass viele Jungen nur deshalb eine Waffe hatten, weil sie wussten, dass andere Jungen außerhalb der eigenen Klasse auch eine hatten und sie sich ja schließlich verteidigen müssten. Zumindest könne man so bei potenziellen Angreifern Eindruck schinden. Genauso machten die unbewaffneten Jungen ihre Position deutlich, die von „so was will ich nicht“ bis „meine Waffe sind meine Fäuste“ reichte. Das anschließende Gespräch drehte sich vor allem um Fragen der Strafverfolgung und die Grenzen von Notwehr bzw. Nothilfe. Kaum einer der

anwesenden Jungen wusste, welche Strafbestimmungen mit dem Besitz und dem Mitführen einer Waffe verbunden ist. Auch viele andere Jungen gehen davon aus, dass sie sich mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln verteidigen dürfen, wenn sie oder ihre Freunde angegriffen werden. Nur sehr wenigen war die Tatsache bekannt, dass es extrem selten vorkommt, dass Unbewaffnete in Konflikten Stichverletzungen davontragen, sondern fast immer diejenigen Jungen betroffen sind, die selbst eine Waffe haben. Die durch die Teamer vermittelten Informationen zur Rechtslage bekamen durch die sinnlich erfahrbare Waffensammlung auf dem Boden für alle ein besonderes Gewicht. Hätten die Teamer es mit einer deutlichen Positionierung bewenden lassen, wie z.B.: „Ich finde Waffen sind beschuert und haben in diesem Seminar nichts zu suchen“, wären alle um eine Erfahrung ärmer gewesen.

Die Jungen konnten mit einem Thema, das für ihr Leben von zentraler Bedeutung ist, im Seminar landen. Im Sinne der Prozessorientierung wurde die Arbeit an den eigentlichen Seminarthemen, wenn nötig vorerst auf Eis gelegt. Wenn ein aktueller Konflikt in der Gruppe, alle anderen Themen überlagert, kann dies so weit gehen, dass sich der gesamte Seminarverlauf verändern muss:

In einem Seminar gab es starke Reibereien zwischen den Mädchen und Jungen. Alle Jugendlichen wünschten sich eine Verbesserung des Klimas in der Klasse. Obendrein war auch der Kontakt zur Klassenlehrerin gestört. In wechselseitiger Absprache nahmen die Pädagog/innen dies zum Anlass, einen Großteil der Zeit für die Aufarbeitung zu

nutzen, was überaus erfolgreich war. Oberflächlich betrachtet war das eigentliche »respect« Thema hier ausgeblendet, tatsächlich war es in allen Schritten vorhanden.

Teil der Prozessorientierung ist die **Partizipation** der Jugendlichen. Partizipation ist das Vehikel, das den Prozess zum Teil in die Hände der Jugendlichen legt und ihnen die Chance gibt, nach ihren Bedürfnissen zu handeln. In der Regel zeigt sich, dass die Jugendlichen mit einer langjährig erlernten Konsumhaltung in die Seminare kommen, die sie z.B. aus der Schule kennen. Dadurch dass beispielsweise ihre Wünsche am Anfang eines Seminars wahrgenommen und sie als Personen auch im weiteren Verlauf immer ernst genommen werden, kann es gelingen, sie an dem Prozess zu beteiligen, so dass sie aktiv partizipieren. Partizipation heißt auch, Methoden- oder Themenwechsel zuzulassen:

In einem »respect« Seminar wollten Teilnehmerinnen der Mädchengruppe zum Thema Sexualität arbeiten. Dieses Thema brannte ihnen unter den Nägeln und wurde dementsprechend Inhalt des Seminars. Es zeigte sich im Verlauf der Bearbeitung, dass eine Teilnehmerin wegen ihrer Liebesbeziehung von den anderen ausgegrenzt wurde. Im Seminar nahm sie sich den Raum, um sich Feedback von den anderen in der Klasse zu holen, um zu klären, warum sie ausgegrenzt wird und zu gucken, ob es Möglichkeiten für sie im Miteinander mit den anderen gibt, sich in der Klasse wieder wohler zu fühlen. Über den Weg Sexualpädagogik gelangte das Thema Ausgrenzung wieder in den Prozess und Teile der Gruppenstruktur wurden transparent gemacht und bearbeitet.

Prozessorientierung heißt außerdem, dass **Störungen** in Seminaren Vorrang haben. Kommt beispielsweise eine Person verstört aus der Pause zurück in die Gruppe, wird damit die Frage aufgeworfen, ob der Prozess wie vor der Pause angedacht weiterverfolgt werden kann. Wenn eine Kleingruppe die Mitarbeit verweigert, gilt die Aufmerksamkeit der Frage, was gerade passiert. Wichtig ist an dieser Stelle der Versuch zu verstehen, warum diese Störung auftritt. Was wollen die Jugendlichen aussagen und mitteilen? Störungen können etwas mit gruppenspezifischen Prozessen, mit individuellen Fragen, die die Teilnehmer/innen gerade bewegen, zu tun haben oder mit Prozessen, die durch das Seminar angestoßen worden sind. Oftmals handelt es sich um Mischformen verschiedener Ursachen. An dieser Stelle ist es wichtig, den Jugendlichen ihren Raum zu geben und zu schauen, welche Botschaften sie mit ihrem Verhalten transportieren wollen. Vielen Jungen und Mädchen fällt es schwer, die erwachsenen Teamer/innen direkt anzusprechen und mit ihren Themen zu konfrontieren. Stattdessen nehmen sie oft indirekte Wege, die manchmal nur schwer zu dechiffrieren sind. Eine hilfreiche Orientierung kann die an sich selbst gestellte Frage sein, welches Kontaktangebot hinter einem bestimmten Spruch oder einer Aktion steht, auch wenn das Verhalten oberflächlich betrachtet so wirkt, als wolle der betreffende Junge oder das Mädchen ‚nur‘ stören. Gerade Jungen fällt es oft schwer, eigene Unsicherheiten offen einzugestehen.

In einer Jungengruppe machten einige Teilnehmer abseits vom Thema häufiger Sprüche über Kiffen und Alkohol. Dies wurde von den Pädagogen angesprochen, verbunden mit dem Angebot, eine Einheit zu Drogen ins Programm zu nehmen. Neben den Informationen über gesundheitliche Risiken wurde im anschließenden Gespräch deutlich, dass einige Jungen sehr verunsichert waren und begierig darauf waren zu erfahren, wie erwachsene Männer damit umgehen. Die Teamer boten sich an, persönliche Fragen zu beantworten. Das Thema wurde schnell erweitert und umfasste nun auch Erfahrungen mit Gewalt und den Umgang mit Religion. Die Teamer bemühten sich, mit den Fragen offen und authentisch umzugehen, bestimmte Fragen wiesen sie aber auch als zu intim zurück. Auf diese Weise wurde aus dieser Arbeitseinheit als zusätzlichem Nebeneffekt auch eine Demonstration zum Thema Grenzensetzen, weil sichtbar wurde, wie individuell eine solche Entscheidung auch bei Erwachsenen ist. Den meisten Jungen und Mädchen fällt es schwer, Grenzen zu setzen und dies angemessen zu dosieren. Deshalb kann ein solches Vorgehen eine weit wirksamere Methode sein, als mit einem Defizitblick ausschließlich grenzüberschreitendes Verhalten zum Thema zu machen.

Weil auch sie ihre Grenzen haben, kann es natürlich auch zu **Störungen auf Seiten der Pädagog/innen** kommen. Die Arbeit im Team erleichtert den professionellen Umgang mit solchen Situationen:

Beim Forumtheater mit thematischen Vorgaben wie ‚Rassismus‘ oder ‚Anmache‘ stellten die Mädchen für das Team überraschend abwertend ‚Behinderte‘ und schwarze Menschen dar. Die Teamerinnen machten ihre Position deutlich, das schien den Mädchen aber egal zu sein. Dass die Mädchen die Theaterübung weiter mit ‚behindertenfeindlichen‘ und rassistischen Inhalten füllten und das offensichtlich genossen, war für die Teamerinnen sehr schwer auszuhalten. In der Auswertung des Theaterspiels zeigten sich die Mädchen überrascht über den Ernst der Rückmeldung der Teamerinnen. In der Reflexion des Tages im Kolleg/innenkreis ergab sich, dass es den Mädchen in dieser Situation offenbar nicht darum ging, andere zu diskriminieren und sich dadurch selbst mächtig zu fühlen, sondern diese Szene als Vehikel nutzten, um sich dadurch über alle ihre Unterschiedlichkeiten hinweg erstmals als Gruppe zu finden. Am nächsten Tag gaben die Erwachsenen nicht Themen wie Rassismus oder Behinderung vor, sondern rückten mit Erfolg den Gruppenprozess in den Mittelpunkt. Das bedeutet nicht, dass die Thematisierung von Rassismus und Behinderung damit hinfällig geworden war. Im Sinne der Prozessorientierung machte sie nur an dieser Stelle keinen Sinn, wie die Reaktion der Mädchen deutlich zeigte. Wenn die Pädagog/innen darauf bestanden hätten, hätte das schlimmstenfalls zu einer kompletten Distanzierung beider Seiten führen können.



Insgesamt gilt für unser pädagogisches Handeln **Fehlerfreundlichkeit**. Das Vorhaben, authentisch zu sein steht mit dem Anspruch, das eigene Handeln zu reflektieren, immer in einem Spannungsverhältnis. In der konkreten Arbeit mit Jugendlichen ist es nötig, Ballast abzuwerfen, um handlungsfähig zu bleiben und sich nicht durch Perfektionismus oder Ängste mangelnder political correctness unter Druck zu setzen. Eventuelle Fehler sichtbar zu machen und sich zu entschuldigen, kann diese sogar sehr produktiv machen, weil es für viele Jugendliche eine neue Erfahrung ist, dass Erwachsene ihnen gegenüber offen einräumen, nicht unfehlbar zu sein.

Es gilt, in der Arbeit mit Jugendlichen **Widersprüchlichkeiten und Paradoxien** zu erkennen, sie anzunehmen, keine Pauschalisierungen heranzuziehen und trotzdem mit beidem zu arbeiten. Politisch-theoretische Erkenntnisse beschreiben eine wichtige Grundlage in der Arbeit mit Jugendlichen. Diese eins zu eins in die subjektorientierte Pädagogik umzusetzen, wird in der Regel scheitern. Zum

Beispiel gehen geschlechterreflektierende Pädagog/innen davon aus, dass patriarchale Strukturen nach wie vor Bestand haben. Sie wissen, dass die Chancengleichheit für Männer und Frauen nicht durchgesetzt worden ist und dass gleichzeitig in den herrschenden Diskursen der Anschein erweckt wird, dass genau dies der Fall sei. Mit diesem Wissen sitzen die Professionellen vor einer Mädchen-Gruppe, die sagt: „Nein, wir sind nicht benachteiligt!“ Es ist wichtig, bei den eigenen Positionen zu bleiben. Dies bedeutet trotzdem, zulassen zu können, dass es viele Mädchen gibt, die keine Benachteiligungen qua Geschlecht erfahren haben bzw. erkennen können.

Die Mädchen einer Gruppe hatten alle eine Vorstellung von der Bedeutung von Rassismus, haben alle dieser Vorstellung für ihr Leben eine grundsätzliche Bedeutung zugemessen und diesen auf der gesellschaftlichen Ebene durchaus anerkannt. Während einer Übung, in der es um eigene Positionierungen geht, sagten aber alle anwesenden Mädchen – egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund – dass sie keine Erfahrungen mit Rassismus gemacht hätten. „Alle Menschen sind gleich und sollen akzeptiert werden, so wie sind“, so die Aussage einer Teilnehmerin. Auf Nachfragen reagierten die Mädchen mit Abwehr und latenter Aggression durch laute, ausweichende Antworten. Die Teamerinnen ließen die Positionen in dieser Situation stehen. Für die Pädagog/innen lag hier eine Diskrepanz zwischen ihrem eigenen Wissen zu Rassismus in der Gesellschaft und ihren eigenen Erfahrungen. Zudem hatten die Teilnehmerinnen in vorangegangenen

Erzählungen vom Erleben oder Miterleben rassistischer Situationen erzählt. Nur durch das Ernstnehmen der Mädchen in dieser Fragestellung konnten sie überhaupt in eine Auseinandersetzung gehen. Interessant war an dieser Gruppe, dass am Ende des Seminars viele rassistische Vorurteile sehr unverblümt auf den Tisch kamen. Durch diese Offenheit wurde deutlich, dass die erste Annäherung an Rassismus von Verdrängung geprägt war. Es zeigte sich, dass hinter dem Gleichheits- und Akzeptanzpostulat, internalisierte rassistische Stereotype standen. Hier war zum Ende des Seminars durch das Offenlegen des Stereotyps ein erster Anknüpfungspunkt entstanden.

Gesellschaftliche Analysen sagen wenig über individuelles Erleben aus. Es ist wichtig, Gegensätze zwischen dem eigenen Wissen und/oder der Erfahrungswelt der Jugendlichen stehen zu lassen und nicht missionarisch oder besserwisserisch zu agieren. Standpunkte zu haben steht dem nicht im Wege, aber andere Standpunkte zuzulassen ist von immenser Bedeutung für eine Begegnung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, in der Denkmuster überprüft und neue Handlungsoptionen erlebt werden können.

Zielsetzung und deren methodische Umsetzung

Pädagogische Methoden werden in der Jungen- und Mädchenarbeit im Allgemeinen als Mittel zum Zweck betrachtet. Im Vordergrund steht immer ein konkretes Ziel oder ein Lerninhalt. Wenn dies mit einer Gruppe ohne Methode erreicht werden kann, oder die Einzelnen längst an dem anvisierten Punkt sind, ist jede noch so ausgefeilte methodische Idee, die eigentlich auf dem Programm steht, hinfällig.

Prinzipiell sind alle Methoden aus den einschlägigen Methodensammlungen geeignet, müssen allerdings auf ihre Implikationen hinsichtlich der transportierten Geschlechterbilder und Aussagen in Bezug auf Ethnizität überprüft werden. Dies lässt sich am leichtesten bewerkstelligen, wenn Übungen vor ihrem Einsatz von den Pädagog/innen gemeinsam ausprobiert und entsprechend den Anforderungen modifiziert werden.

Wenn die Teamer/innen eine Gruppe bereits etwas kennen gelernt haben, entscheiden sie, welchen Erfahrungsraum sie für die Gruppe öffnen wollen. Diese Entscheidung orientiert sich immer daran, was die Gruppe in der jeweiligen Situation zu brauchen scheint, und zu welcher Herangehensweise die Teilnehmer/innen und natürlich auch die Teamer/innen einen Zugang haben.

Ein konstanter Rahmen sowie ein faires Miteinander geben im Allgemeinen Sicherheit, wobei die Teamer/innen von sich aus darauf achten müssen, dass keine/r der Jugendlichen während einer Übung Gefahr läuft, das Gesicht zu verlieren. Durch häufigen Methodenwechsel werden möglichst alle Persönlichkeitsebenen (Körper, Gefühl und

Intellekt) angesprochen. Somit werden viele Erfahrungen aus dem Seminar als wichtig erlebt, auch wenn sie sich (zunächst) eher ernst und schwer anfühlen. Aber in jedem Seminar sollte es Übungen geben, die lustvoll sind und Spaß machen.

→ „Mein Name ist Murat... das macht hier Spaß... heute haben wir ein Spiel gespielt über Respekt, dass andere Leute nicht ausgegrenzt werden...“
„Ich heiße Mark und bin 15 Jahre alt. Wir haben heute über verschiedene Themen geredet... über Drogen und dann haben wir Szenen nachgespielt, wie wenn eine Person auf der Straße ist und dann eine Gang ist und wie man sich verhalten muss...das war interessant, es hat Spaß gemacht...“
Aus einer Radiosendung über das Projekt »respect« in Funkhaus Europa, Radio Bremen, Juni 2004.



Die Auswertung von Übungen ist immer eine Gratwanderung. In manchen Fällen ist die durch eine Methode entstandene Atmosphäre dicht genug, so dass im Grunde allen Beteiligten klar ist, was passiert ist. Dann ist es wichtig, das Erlebte auch einfach stehen zu lassen und nicht zu zerreden. Jungen und Mädchen müssen nicht alles offen legen, was sie bei einer Übung erlebt haben.

Um zu verdeutlichen, wie wir in der konkreten Arbeit Ziele des »respect« Projekts erreichen wollen, stellen wir einige wenige Methoden aus unseren Seminaren vor:

Ziele

- Alltägliche Rassismen und Sexismen sichtbar machen
- Visualisierung von strukturellem Rassismus
- Diskriminierungen erkennen



In einigen Seminaren haben wir uns den Erfahrungen der Jugendlichen genähert, indem wir in Kleingruppenarbeit Ideen sammeln ließen, welche Personen oder Gruppen auf welche Weise ausgegrenzt werden. Dies wurde in verschiedenen Rollenspielen vertieft, die entweder von den Pädagog/innen vorgegeben waren oder von den Jungen und Mädchen selbst entwickelt wurden.

Im Bus-Rollenspiel¹⁹ sitzen die Jugendlichen in einem Bus und ein bis zwei vorher instruierte Freiwillige spielen die ‚Täter/innen‘. Die entstehenden Spielszenen können beliebig oft wiederholt und verändert werden, so dass verschiedene Ausgrenzungsszenarien mit unterschiedlichen Verläufen dargestellt werden. Gemeinsam werden die jeweiligen Situationen aus den Perspektiven der ‚Opfer‘, der ‚Täter/innen‘ und der anderen Fahrgäste beleuchtet. Im Türsteher-Rollenspiel wird die Situation beim Einlass in eine Disko nachgestellt, zwei Freiwillige bewerten diejenigen, die eingelassen werden wollen und treffen eine Entscheidung. Die Jugendlichen spielen die Szene so, wie sie sie am Wochenende selbst oft erleben. Um auch strukturelle Aspekte von Ausgrenzung zu verdeutlichen, haben wir die Methode ‚Wie im richtigen Leben‘²⁰, die aus der antirassistischen Pädagogik stammt, um einige Gender-Aspekte erweitert und modifiziert. Die Jugendlichen schlüpfen in neue Rollen, und sind z.B. ein ‚türkisches, lesbisches Mädchen, 15 Jahre‘ oder ein ‚17jähriger Kurde ohne legalen Status‘. Aus dieser Rolle heraus sollen sie Fragen beantworten, die auf die Ungleichheit gesellschaftlicher Rechte und Möglichkeiten abzielen.

¹⁹ vgl. SOS-Rassismus 2002, 99 f.

²⁰ vgl. DGB-Bildungswerk Thüringen 2004, 61 ff.

Ziele

- Grenzen wahrnehmen, erkennen und akzeptieren
- Empathiefähigkeit fördern
- Eigene Diskriminierungserfahrungen reflektieren

Der Umgang mit eigenen Grenzen und den Grenzen der anderen ist in jeder Gruppensituation mit Jungen oder Mädchen ein zentrales Thema. Je nach Situation gibt es diverse Übungen, die aus dem Bereich der Selbstbehauptung bzw. Selbstverteidigung stammen und für die jeweilige Zielgruppe ausgearbeitet sind.²¹ Es handelt sich vor allem um Wahrnehmungsspiele, Kampfübungen oder Rollenspiele. Zum Thema Ausgrenzung haben wir in den »respect« Seminaren verschiedene Großgruppenrollenspiele durchgeführt.²² Hierbei handelt es sich um drei aufeinander folgende, standardisierte Spielsituationen, in denen die Jugendlichen immer einzeln den Raum betreten und eine Aufgabe lösen müssen. Einmal müssen sie an einer großen Clique vorbei, die sich vor ihnen aufbaut und sie nur unter bestimmten jeweils vorher festgelegten Bedingungen durchlässt. Im zweiten Beispiel sollen sie auf dem Schulhof als neue/r Schüler/in Kontakte knüpfen, werden von ihren in Kleingruppen zusammenstehenden Mitschüler/innen aber ignoriert. In einem dritten Rollenspiel kommen die Jungen oder Mädchen als ‚Neue‘ in ein Jugendhaus und müssen sich einen Platz suchen, an dem sie sich wohl fühlen. Sie werden mit Blicken taxiert, ohne dass ein einziges Wort fällt. Die Anordnung wird dabei je nach Gruppe variiert und sowohl mit den Jungen als auch mit den Mädchen lassen sich viele andere Alltagssituationen in ähnlicher

²¹ vgl. Grote 2002

²² Darstellung für Jungen siehe Karl 1996, 220.

Weise nachspielen. Auf diese Weise wird für die Jugendlichen unmittelbar erfahrbar, wie präsent die Themen Ausgrenzung und Aneignung von öffentlichem Raum in ihrem Leben sind. Alle können von ähnlichen Erfahrungen berichten, im Seminar kommen aber beide Seiten zur Sprache. Obwohl diese Situationen ‚nur gespielt‘ werden, sind es sehr mächtige Übungen, mit denen fast alle Teilnehmer/innen viel anfangen können. Dadurch ergeben sich weitere Möglichkeiten, eigene Diskriminierungserfahrungen gemeinsam zu reflektieren und dabei Standpunkte auszutauschen und zugleich die vielfältigen Formen von Ausgrenzung zu erfassen.

• Radiosprecherin: „Wenn die zuschauenden Mädchen eine Idee haben, wie sie den gespielten Streit entschärfen oder schlichten könnten, dürfen sie die Schauspielerinnen durch lautes Klatschen stoppen. Besonders viele Stopps gibt es zum Beispiel bei dieser Szene: Drei Mädchen, in der Klasse sehr beliebt, hocken in der Pause zusammen. Eine vierte kommt dazu und wird als Streberin grob und aggressiv abgewiesen. Gerade diese Situation kennen die Mädchen sehr gut aus ihrer Klasse, meint Katja, die die Ausgegrenzte dargestellt hat: ‚In der Klasse gibt es schon verschiedene Gruppen... und wenn dann deine Gruppe nicht da ist, dann ist das schon Scheiße, dann steht man schon zwischen den ganzen Gruppen und man weiß dann wirklich nicht wo man hingehen soll.“

Aus einer Radiosendung über das Projekt »respect« in Funkhaus Europa, Radio Bremen, Juni 2004

Ziele

- Kritische Auseinandersetzung mit ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘
- Handlungsmöglichkeiten erweitern
- Konfliktlösungsstrategien entwickeln

Von den Jugendlichen selbst entwickelte Rollenspiele werden zumeist mit Methoden aus dem Forumtheater²³ bearbeitet. Im Forumtheater ist das Ziel, den Beteiligten die Möglichkeit zu geben, genauer zu erfassen, was in bestimmten Situationen passiert ist, und daraufhin mehrere Handlungsoptionen auszuprobieren.

Bei selbst erlebten Situationen wird dadurch oft ein Austausch darüber initiiert, was die anderen sich getraut oder zugemutet hätten. Durch die Thematisierung des eigenen Standpunkts und derjenigen der peer-group wird die eigene Sichtweise geschärft und Interventionsmöglichkeiten

können ohne eine Bewertung hinsichtlich ihrer Konsequenzen betrachtet werden: *Wie wirkt was?, Wie kann ich helfen?, Was kann jede/r tun?* Dabei ist vor allem hier auch der kritische Blick auf geschlechtliche Zuschreibungen relevant, da enge Rollenvorgaben das Handlungsspektrum unnötig einengen, etwa wenn manche Mädchen in der Pubertät den Zugang zu ihrer Stärke verlieren oder ein Junge glaubt, keinem Konflikt aus dem Weg gehen zu dürfen.

Bei Konflikten zwischen der Mädchen- und der Jungengruppe haben wir mit der Methode Fishbowl gute Erfahrungen gemacht. Dazu kommen beide Gruppen zu einem Gespräch zusammen. Die Diskussion führen aber nur drei Jungen und drei Mädchen miteinander, die in der Mitte sitzen. Mehrfache Aus- und Einwechselungen der Sprecher/-innen sind möglich. Die Teamer/innen begleiten den Prozess und achten darauf, dass die Gesprächsvereinbarungen von allen Sprecher/innen eingehalten werden, da eine Selbstregulation oft eine Überforderung darstellen würde. Auch nach Auswertungen der Gruppendynamik in Kooperationsübungen können einzelne Teilnehmer/innen die dort gewonnenen Erkenntnisse oft unmittelbar in für sie neue Verhaltensweisen überführen.

Ziele

- Selbstbewusstsein stärken
- Selbstermächtigung von migrantischen Jugendlichen fördern

Die meisten der von uns verwendeten Methoden dienen der Stärkung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen. Jedes Ausprobieren, die durchgängige Erfahrung, ernst genommen zu werden sowie Stärken und Schwächen zeigen zu dürfen, kann einen positiven Effekt auf das Selbstwertgefühl haben. Durch das Feedback von Seiten der Teamer/innen und der Mitschüler/innen werden Widersprüche zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung offen gelegt und so einer Bearbeitung zugänglich. Selbstbewusstsein ist der Dreh- und Angelpunkt von Mädchen- und Jungenarbeit. Von daher sind die persönlichen Meinungen und Positionen der Teilnehmer/innen enorm wichtig. Im Polaritätsspiel sollen sich die Teilnehmer/innen in Bezug zu einer vorgegebenen Aussage im Raum positionieren. Steht auf der Pro-Seite: Den Eltern muss man immer Respekt entgegenbringen, so steht auf der Contra-Seite: Den Eltern muss man nicht immer Respekt entgegenbringen. Die Jugendlichen haben nun die Möglichkeit, sich zu verorten. Anschließend können einzelne ‚interviewt‘ werden, warum sie sich so positioniert haben. Für die migrantischen Jugendlichen bedeutet dies zusätzlich, sie darin zu bestärken, ihre Rechte einzuklagen und sich darüber klarer zu werden, ob sie überhaupt hier sein und auch bleiben wollen, bzw. wie.



Ein mit entscheidender Punkt für diese Auseinandersetzung ist die Repräsentation von Migrant/innen in Politik und Kultur der Einwanderungsgesellschaft und die Suche nach bekannten Vorbildern. Mit dieser Vorgabe wurde vom »respect« Team die Methode ‚Dalli Klick‘ entworfen. Puzzleteile von Portraits berühmter migrantischer Persönlichkeiten werden an die Wand projiziert und vervollständigen sich nach und nach zu einem Gesamtbild. Die Jugendlichen sollen die Persönlichkeiten möglichst früh, also nach möglichst wenigen Puzzleteilen, erraten. Innerhalb dieses Spannungsrahmens bietet die Methode viele Gesprächsanlässe und kann den ‚deutschen‘ Kulturzentrismus etwas aufbrechen.



²³ vgl. Boal 1989

Schlaglichter – Erfahrungen aus der antirassistischen Jungen- und Mädchenarbeit

Um einen genaueren Eindruck davon zu vermitteln, wie sich der »respect« Ansatz und unsere Ziele in die Praxis übersetzen, werden in diesem Abschnitt einige der Themen, die uns während der Projektarbeit mit den Jugendlichen begleitet haben, exemplarisch dargestellt. Eine umfassende Aufarbeitung ist hier nicht möglich. Stattdessen werden anhand von Beispielsituationen einige Schlaglichter auf die Arbeit in den Seminaren und damit auf den Alltag der Jungen und Mädchen geworfen.

Erfahrungsbericht: Songül Orucoglu

„Ich hatte anfänglich Ängste, in einem interkulturellen Team zum Thema Ausgrenzung zu arbeiten. Werde ich an der Seite meiner deutschen Kolleg/innen gleichberechtigt arbeiten können? Das fragte ich mich. Denn ich hatte oft genug beobachtet, dass bei einer interkulturellen Zusammenarbeit die Deutschen die Führung in der Hand behielten und Migrant/innen nur eine Alibi-Funktion einnahmen. Aber diese Ängste lösten sich schnell auf. Wir wurden zu einer eingespielten Gruppe, deren Mitglieder die Leitungsaufgaben im Team als auch die Arbeit beim Seminar gleichberechtigt übernahmen. Das interkulturelle Team war auch deswegen ein Vorteil, weil wir den Jugendlichen zeigen konnten, dass Migrant/innen und Deutsche gleichberechtigt miteinander arbeiten können. Ich konnte mich in der konkreten Arbeit in die Lebensthemen gerade der migrantischen Mädchen gut hinein fühlen. Das spürten die Mädchen. Meine eigene Biografie war für sie sehr interessant. Ich bin oft Persönliches gefragt worden. Zum Beispiel: Wie ich es mit meinen Eltern vereinbaren konnte, für Studienzwecke allein nach Deutschland zu kommen? Ob ich deswegen von meiner Familie ausgestoßen worden bin? Ob ich einen guten Kontakt zu meiner Familie habe? Letzteres konnte ich ihnen bestätigen, und ihnen zeigen, dass man sich als türkische Tochter unabhängig von den Eltern entwickeln kann, ohne dabei die Familie zu verlieren. So war ich als Türkin für viele migrantische Jugendliche eine Art positives Modell.

Spannend war es für mich zu sehen, wie sich gesellschaftspolitische Prozesse in der Arbeit mit den Migrant/innen widerspiegeln. Die Familien der meisten dieser Jugendlichen leben inzwischen in der Zweiten und Dritten Genera-

tion in Deutschland. Die Kinder sind hier geboren und aufgewachsen und haben zu dem Herkunftsland ihrer Eltern und Großeltern wenige Bindungen. Ihr Deutsch ist gerade mal ausreichend, und ihre Muttersprache beherrschen sie nur bruchstückhaft. Die Herkunftssprache ihrer Eltern ist ihnen aber sehr wichtig. Sie dient als identitätsstiftende Verbindung zu ihrer sozialen Gruppe und darin drücken sie Emotionen aus. Trotz der bikulturellen Lebensrealität werden sie aber von der deutschen Mehrheitsgesellschaft „zu Türkinnen gemacht“. Sie sind in dieser Weise stigmatisiert und sollen Antworten geben über ihren Glauben, ihre Bräuche und Sitten, dabei wissen sie oft nicht mehr als die Durchschnittsdeutsche. Solange sie von außen als Ausländer/innen betrachtet werden, sind sie selber kaum in der Lage, sich als Deutsche zu verstehen egal, ob mit oder ohne deutschen Pass in der Tasche. Meiner Meinung nach ist es wichtig, ihnen die Freiheit zu geben, in beiden Kulturen zuhause zu sein und sie dabei weder von Seiten der Familie noch von Seiten der deutschen Mehrheitsgesellschaft in Loyalitätskonflikte zwischen den Kulturen zu stürzen.

Auch die deutschen Mädchen profitierten vom bikulturellen Team. Ich erinnere mich an meinen ersten Seminartag, der in einem sozialen Brennpunkt Bremens stattfand, einem Ort mit einer gut organisierten rechten Szene. Nach einer Stunde Seminararbeit, in der wir mit den Mädchen über ihre persönlichen Ausgrenzungserfahrungen gesprochen hatten, machten wir eine kurze Pause. Zwei deutsche Mädchen kamen auf mich zu und wendeten sich vertrauensvoll an mich. Die beiden sagten: sie wollen nicht so gerne über „Nazis“ sprechen. Ich antwortete: Alles läuft

hier freiwillig, ihr werdet nicht gezwungen, etwas zu sagen. Dann sagte das eine Mädchen: „Weißt du Songül, das Thema geht mir unter die Haut. Mein Bruder ist ein Nazi. Deswegen gibt es zu Hause viele Konflikte. Darüber möchte ich nicht sprechen.“ Ich erwiderte: „Wir werden über das Thema Rechtsradikalismus sprechen. Aber ob du dich an dieser Stelle einbringen willst, bleibt dir überlassen.“ Als wir dann aber anfangen über ‚rechte Gesinnung‘ zu diskutieren, war es gerade dieses Mädchen, das sich in besonders engagierter Weise einbrachte. Ich hatte das Gefühl, dass sie sich einerseits bei mir vorab einen Schutz oder eine Art Rückendeckung abholen musste und andererseits mir als Türkin persönlich signalisieren wollte: Ich habe nichts gegen Ausländer. Erst danach war sie imstande, sich im Seminar frei zu äußern.

Ich habe diese Jugendlichen jeweils drei Tage lang gesehen, ich war drei Tage lang in ihrem Leben und sie waren ein Teil von meinem Leben. Wenn ich darüber nachdenke, wie wir unsere Arbeit mit den Jugendlichen verbessern können, dann würde ich mir wünschen, den Gruppen nach einigen Monaten noch mal zu begegnen. Ich denke, es wäre sinnvoll, eine Art Nachfolgeseminar mit den Mädchen zu machen, um zu sehen: Was ist inhaltlich bei ihnen gelandet? und Was haben sie wirklich mitnehmen können? Einige der Mädchen fanden in den letzten Monaten den Weg ins Bremer MädchenKulturhaus, in dem ich arbeite. So wurde bei der einen oder anderen aus dem sozialpädagogischen Gruppenangebot »respect« eine Einzelfallhilfe, die sie gerne wahrnehmen.“

Songül Orucoglu, notiert von Erkan Altun

Erfahrungsbericht: Erkan Altun

„Ich arbeite in einer Kinder- und Jugendhilfe-Einrichtung als Familienhelfer – vorwiegend in der einzelpädagogischen Hilfe. Insofern war für mich das gruppenpädagogische Angebot »respect« etwas Neues. Durch das Team fühlte ich mich sehr gut begleitet, da sehr viele Pädagogen an meiner Seite waren, die bereits jahrelange Erfahrungen in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit gesammelt haben und mir in den ersten Seminaren ein sicheres Gefühl gaben. Ich war sehr neugierig, auf deutsche und migrantische Jugendliche in einem Klassenverband – neugierig auf die Sorgen, auf die Ängste, auf die Hoffnungen und auch auf die Lebensentwürfe der Jungen in diesem Alter. Wie erleben sie Ausgrenzung und Rassismus, inwieweit ist es wirklich so, dass sie Erfahrungen dieser Art machen, wie verarbeiten sie solche Erlebnisse, und wie sehen ihre Konfliktlösungsmuster aus? Eine Erkenntnis, die sich schnell abzeichnete, war, dass Ausgrenzungsphänomene in Klassenverbänden nur zu einem Teil auf ethnische Merkmale der Schüler zurückzuführen waren. Wenn ich das ganze Jahr Revue passieren lasse, dann gab es viele Jugendliche, die nicht aufgrund ihrer Herkunft, sondern aufgrund von ganz anderen Merkmalen ausgegrenzt wurden, und es sind nicht immer die Migrantenkids, die Ausgrenzung erfahren. Ein Beispiel: In meinem ersten Seminar waren 9 migrantische Jugendliche und ein leistungsschwacher deutscher Schüler. Der Deutsche war eindeutig der Außenseiter in der Gruppe und wurde von den anderen ausgegrenzt. Letztendlich gibt es eine ganze Palette von Störungen, die ein Jugendlicher lebensgeschichtlich erfahren kann und die zu Ausgrenzungen führen können. Beispielsweise sprachli-

che Schwierigkeiten oder psychische Auffälligkeiten, die dazu führen, dass diese Jugendlichen an den Rand rücken bzw. gerückt werden.

Ich habe beobachten können, dass aktuelle gesellschaftliche Diskussionen, wie z.B. die Kopftuch- oder Terrordebatte, bei den Jugendlichen ganz verkürzt ankommen, wie bei jungen Muslimen, die kopftuchtragende Mütter haben, die Art und Weise wie die Debatte um das Kopftuch geführt wurde, sie belastet hat. Sie sahen dabei ihre Mütter entwertet – Zitat: „Meine Mutter darf keine Lehrerin sein, weil sie ein Kopftuch trägt“, oder „unsere Religion wird geringgeschätzt, in einen Zusammenhang mit Terror und Gefahr gestellt.“ – so kommt der aktuelle Diskurs über diese Themen bei den Jugendlichen an.

Mir fiel die berufliche Perspektivlosigkeit vieler Jugendlicher auf. Die daraus resultierenden Zukunftsängste der Schüler waren in den »respect« Seminaren sehr spürbar. Viele der jugendlichen Migranten verarbeiteten diese Ängste auf eine für mich überraschende Weise und sagten: „Es ist ja alles nicht so schlimm, ich will meine Zukunft sowieso in der Türkei verbringen.“ Da wo keine Perspektiven vorhanden sind, da wo gesellschaftliche Anfeindungen an der Tagesordnung sind, tragen die Söhne der einstigen Gastarbeiter den Mythos ihrer Eltern von der Rückkehr in die Heimat weiter. Ich erkläre mir dieses Phänomen aus psychologischer Sicht, als eine Art Fluchtgedanken, der in der Fantasie der Jugendlichen stattfindet und eine Möglichkeit bietet, ihre Realität in Deutschland besser auszuhalten. Viele Jungen haben noch nicht gelernt, für ihre Rechte aufzustehen, zu sagen: „Ich gehöre nach Deutschland und lasse mir

von keinem das Gegenteil sagen.“ Ihnen fehlt solch ein kämpferischer Geist. Dieser fehlte bereits der Ersten Generation, und viele dieser Jugendlichen haben solch eine selbstbewusste Haltung über Generationen nicht vermittelt bekommen und deswegen bis heute kaum entwickeln können. Ein weiterer Grund ist vielleicht auch, dass es nicht genügend Vorbilder in der Gesellschaft für sie gibt. Viele Jungen interessierten sich dafür, welchen Schulabschluss ich habe, wie lange ich schon hier lebe und ob ich mich als Deutscher oder Türke definiere. Ich habe mich nicht selten als Beispiel hingestellt und für mich war es wichtig, den Jugendlichen auf der einen Seite zu signalisieren: „Kämpft um eure Rechte“ und auf der anderen Seite, „lasst euch nicht in Frage stellen – das ist euer Land!“ Ich erinnere mich an einen Seminartag, an dem ein Streit innerhalb der Klasse aufkam. Es ging um die Frage: „Wann ist man ein Deutscher, wann ist man ein Türke oder kann oder darf man beides sein?“ Ganz wichtig war, dass ich mich selbst als Modell hingestellt habe und gesagt habe: „Ich bin beides und ich bin nicht zwei Halbes, sondern ich bin zwei Ganzes und man kann in beiden Kulturen zuhause sein.“ Dass diese Möglichkeit besteht bzw. jemand bewusst sich mit beiden Kulturen identifizieren kann, haben einige Jungen als große Freiheit empfunden. Wichtig ist es, diesen Jugendlichen diese Freiheit zu geben, sie wollen ihr Selbstbild eigenständig konstruieren. Sie wollen nicht von anderen definiert werden und das passiert leider ganz häufig durch die Mehrheitsgesellschaft oder ihre Herkunftskultur – und beide Seiten wollen diese Jugendlichen jeweils für sich vereinnahmen. Dazwischen stehen die Migrantenkids

und erleben häufig Loyalitätskonflikte zwischen den Kulturen. Ein Erlebnis, das mich besonders beeindruckt hat: Ein türkischer Schüler, der sich über seine Eltern definierte und seine Zukunft in der Türkei sah, weil er sich in Deutschland seiner Meinung nach nie wohlfühlen könne, sagte nach drei Seminartagen: „Ich habe mir das alles noch mal durch den Kopf gehen lassen und in den Nächten darüber nachgedacht, wie meine Zukunft aussehen könnte. Ich will nicht länger meine Existenzberechtigung in Deutschland in Frage stellen oder von anderen in Frage stellen lassen.“ Das hat mich sehr berührt. Diese drei Tage Seminar haben ihm gezeigt, dass es auch eine andere Wirklichkeit gibt – in der er eine Solidarität spürte, die ihn stärkte.“

Erkan Altun, notiert von Songül Orucoglu



„Bist du schwul oder was?“

Heterosexualität als zentraler Bestandteil

hegemonialer Männlichkeit

Wer im privaten oder im professionellen Rahmen mit Jungen zu tun hat, kennt die mehr oder weniger häufig gemachte Aussage „Ich bin doch nicht schwul.“ In unseren Seminaren gibt es viele Beispiele einer starken Abgrenzung gegenüber allem, was mit Schwul-Sein in Verbindung gebracht werden kann, bis hin zu offener Ablehnung gegenüber Schwulen und Lesben.²⁴ Hier geht es aber nicht allein um Fragen der sexuellen Orientierung. ‚Schwul‘ ist für Jungen alles, was aus ihrer Sicht nicht zum ‚normalen‘ Junge/Mann-Sein dazugehört und wird als abwertender Universalbegriff eingesetzt. Deshalb ist es für nahezu alle Jungen von zentraler Bedeutung, nichts ‚Schwules‘ zu tun oder zu sagen. Im Grunde sind hierin alle Themen geschlechtsreflektierender Jungenarbeit enthalten: Der Zwang, sich als heterosexuell darstellen zu müssen, beinhaltet, sich den anderen gegenüber als machtvoll und aktives Subjekt zu präsentieren, keine unkontrollierten Gefühle zu zeigen, Nähe zu anderen Jungen zu vermeiden

und stattdessen eine Freundin haben zu müssen, um ‚Mann‘ zu sein. Dies gilt natürlich nicht nur für Jungen, sondern auf andere Art auch für viele erwachsene Männer. In den »respect« Seminaren bestand ein Teil der jugendpädagogischen Praxis aus Aufklärung über Schwul-Sein als einer von vielen Formen von Männlichkeit. Die Vielfalt schwulen und bisexuellen Lebens, dass man sexuelle Orientierung von außen nicht erkennen kann und dass es z.B. auch ‚türkische‘ schwule Männer gibt, sind Aspekte, die in den meisten Seminaren an irgendeiner Stelle angesprochen werden. Zentral ist oft die Unterscheidung zwischen Schwul-Sein und sexueller Gewalt gegen Jungen. In der Phantasie vieler Jungen sind schwule Männer potenziell grenzüberschreitende Triebwesen, von denen eine Bedrohung ausgeht. Wenn sich einer der Teilnehmer in einer Spielsituation vorstellen sollte, sein „bester Freund“ hätte ihm „im Vertrauen erzählt, dass er in einen Jungen verliebt sei“, war oft ein Satz wie „Der soll mich nicht anlangen!“ oder „Der soll abhauen!“ die erste Reaktion. Im Fokus der Aufmerksamkeit steht also zunächst, welche Gefährdung für die eigene ‚Männlichkeit‘ daraus resultieren könnte. („Wenn ich mit ihm befreundet bleibe, denken die anderen, ich bin auch schwul“). Manchmal wurde dem auch äußerst aggressiv begegnet („Den stech‘ ich ab!“), so dass eine eindeutige Reaktion oder auch Konfrontation von Seiten der Teamer angezeigt war.

Im Kontrast dazu merken die Jungen im Verlauf des Seminars, dass sich die Teamer nicht unbedingt so verhalten, wie die Jungen es von erwachsenen Männern im Allgemeinen gewohnt sind. Im Gegenteil: Oft erzählen sie von

ihren eigenen Unsicherheiten und Erfahrungen, gehen liebevoll miteinander um, vielleicht haben sie einen netten Körperkontakt miteinander. Oder anders ausgedrückt: Beide sagen und machen mit einer gewissen Selbstverständlichkeit recht viele ‚schwule‘ Sachen.

Unserer Erfahrung nach muss auch beim Thema Schwul-Sein dort angesetzt werden, wo die Jungen jeweils stehen. Die Aufgabe „Setz dich einem Mitspieler auf den Schoß und flüstere ihm etwas Nettes ins Ohr“ kam in fast allen unseren »respect« Seminaren zum Einsatz. Der Sinn dieser Übung ist nicht einfach nur, den Jungen zu vermitteln, dass daran nichts wirklich schlimm ist und sie dadurch nicht ‚schwul werden‘ können. Im Vordergrund steht zunächst die Wahrnehmung dessen, dass sich da tatsächlich was ‚komisch‘ anfühlen kann und dies als Beispiel dafür zu kennzeichnen, wie einschränkend Männlichkeitsnormen sind. Der Weg, dies zu verdeutlichen, kann aber nicht sein, die Gefühle der Jungen zu übergehen und einfach Werbung für eine Gegennorm zu machen. Es gibt diese Grenzen im Leben der meisten Jungen, nur sind sie eben alles andere als naturgegeben, sondern werden alltäglich selbst gesetzt und sind deshalb auch veränderbar. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass viele muslimisch sozialisierte Jungen einen zärtlicheren Umgang mit ihren Freunden pflegen als ihre ‚deutschen‘ Mitschüler. Hinsichtlich homophober Äußerungen gab es allerdings keine gravierenden Unterschiede.



²⁴ Dies wird unseres Erachtens auch nicht dadurch relativiert, dass es heute viele öffentlich bekannte (Vorzeige-) Schwule und Lesben gibt und Popstars im Allgemeinen mindestens bisexuell sind. Natürlich ist aber Schwul- oder Lesbisch-Sein in manchen Jugend-Szenen tatsächlich voll-

kommen okay bzw. es ist für einige auch ‚In‘, Homosexuelle zu kennen. Vielfach sind den Jugendlichen auch einzelne Lehrer bekannt, die offen schwul leben, was im Allgemeinen respektiert wird.



„Iiiiih `ne Lesbe!“

Homophobie und Heterozentrismus

in der Mädchengruppe

In vielen »respect« Seminaren spielten die Themen Homosexualität und Homophobie von den Mädchen aus zumeist keine oder aber nur eine geringe Rolle. Bei der Aufgabenstellung „Warum werden Menschen ausgegrenzt?“ waren die Themenkomplexe sexuelle Orientierung und Heterozentrismus aber auf verschiedenen Ebenen gegenwärtig. Bei der Aussage „Menschen werden ausgegrenzt, weil sie hässlich sind oder weil sie zu dick sind“, zeigt sich beispielsweise das herrschende Schönheitsideal, das sich an männlichen Normen und Bedürfnissen orientiert. In den Seminaren, in denen es auch um Liebe, Partnerschaft, Sexualität und Lebensplanung ging, wurde immer offen über Homosexualität gesprochen. Mittelbar war das Thema in Pausen oft präsent, weil die Mädchen z.B. mitteilten, dass sie einen schwulen Lehrer an der Schule hätten oder aber einen „echten Schwulen“ oder eine „echte Lesbe“ kennen würden.

Im Polaritätsspiel, in dem sich die Mädchen entlang einer Skala verorten sollen, positionierten sich die meisten in Richtung der Pro-Seite „Homosexualität ist gut“ (Contra: „Homosexualität ist schlecht“) und zeigten eine hohe Akzeptanz von Homosexualität. Es gab auch einzelne, die Homosexualität „ekelig“ fanden, aber zumeist wurde das mit einem „Eh, was hast du denn? Das ist doch okay!“ von anderen quittiert. Auf die Frage hin, ob sie sich auch selbst vorstellen können, mit einem anderen Mädchen zu küssen oder Sex zu haben, wurde überwiegend mit strenger Ablehnung reagiert. Vereinzelt trauten sich aber Mädchen, hier Vorreiterin zu sein, und stellten sich zur Position „Warum nicht?“. In den Ansichten zu Homosexualität zeigten sich in

den Seminaren keine auffälligen Unterschiede zwischen Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund. Auch für Mädchen bedeutet die Zuschreibung ‚Lesbe‘ eine Gefährdung der Stabilität ihrer Mädchenrolle. Trotzdem ist diese zunächst nicht ähnlich stark in den Grundfesten erschüttert, wie es hinsichtlich der Infragestellung hegemonialer Männlichkeit für Jungen der Fall ist. Auch Mädchen bewegen sich in der heterosexuellen Norm, haben aber weniger Anlass, sich von den ‚homosexuellen‘ Zuschreibungen vehement zu distanzieren. Dies äußert sich auch in den Beziehungen der Mädchen untereinander: Viele berühren sich häufiger, nehmen sich zum Trost oder zum Vergnügen in den Arm und geben sich Küsse. Unter Mädchen ist es erstmal erlaubt, Zuneigung durch Körperkontakt zu zeigen, so dass die Zuschreibung „Lesbe“ während der »respect« Seminare nicht schnell erfolgte. Erst wenn eine zumeist körperliche Grenze, die in Mädchengruppen bzw. unter Freundinnen unterschiedlich verläuft, überschritten war, gab es angeekelte Ausrufe, wie „Ihhh, hau ab, ich bin doch nicht lesbisch!“ Mädchen attackierten sich untereinander als „lesbisch“ oder auch als „schwul“. Dies war in Regel abwertend spaßig gemeint. Interventionen von Seiten der Pädagog/innen wurden mit der Aussage „Ist doch nur Spaß!“ abgetan. Erst anschließende Diskussionen offenbarten, dass die Spaßebene auch ein Ernstnehmen der Realität von Homosexualität bei Frauen verhindert. Die internalisierte Abwertung von Weiblichkeit drückt sich auch in einer Abwertung/Nicht-Wahrnehmung von weiblicher Homosexualität aus. Diese wird auch von Mädchen oft weniger ernst genommen und oft auch als weniger bedrohlich angesehen.

„Wie hast du gemerkt, dass du heterosexuell bist?“

Mit Uneindeutigkeiten arbeiten und Eindeutigkeiten relativieren

Das Hauptziel in den Seminaren ist aber nicht die Information über Homosexualität oder das Werben für Toleranz, sondern umgekehrt die Thematisierung von Heterosexualität mit ihren Implikationen. Die wichtigste ‚Methode‘ dazu sind auch hier wieder die Pädagog/innen selbst. Sie stellen mit ihrer Persönlichkeit, ihren Erzählungen, ihrer Sprache und ihrem Verhalten einen Pool an Erfahrungen dar. In allen Frage- und Aufgabenstellungen wurden in den Seminaren grundsätzlich weibliche/männliche Sprachformen mitbenutzt, wie z.B. „Du gehst mit deiner Beziehungspartnerin/deinem Beziehungspartner spazieren und...“. Öfters sind in Aufgaben oder Bemerkungen scheinbare Selbstverständlichkeiten umgedreht: „Wie hast du gemerkt, dass du heterosexuell bist?“ Jede Irritation, die sich nicht mit der heterosexuellen Normalität verbinden lässt, kann produktiv sein: Die Pädagogin im Anzug, der gleichberechtigte Umgang im gemischten Team, die Sprache und Körperhaltung der Pädagog/innen, die lesbische Teamerin im Minirock, der mit übereinander geschlagenen Beinen sitzende Teamer oder die heterosexuelle Kollegin mit Kurzhaarschnitt. Alle Eindrücke für die Jugendlichen, die sich daraus ableiten, wie diese konkreten Männer und Frauen ihre Männlichkeit und Weiblichkeit für sich füllen, sind Ansatzpunkte, anhand derer geltende Vorgaben bei den Jungen und Mädchen in Frage gestellt werden können. Im Idealfall gelingt es den Pädagog/innen sowohl in der Mädchen- als auch in der Jungengruppe, vielen sexuellen Orientierungen Raum zu geben und andere Beziehungsformen und sogar andere Geschlechter denkbar und vorstellbar zu machen.²⁵

²⁵ vgl. Hauck 2001.

Das Ziel, Normalitäten in Frage zu stellen, würde bereits am Anfang auf gewisse Weise konterkariert, wenn sich die Erwachsenen der Gruppe als verheiratet vorstellten oder erzählten, dass sie Kinder haben. Im Gegensatz dazu steht eine Vorgehensweise, bei der sich die Teamer/innen bewusst zur Projektionsfläche machen, was voraussetzt, dass sie sich hinsichtlich ihrer sexuellen Orientierung (zunächst) nicht eindeutig oder auch gar nicht positionieren, selbst wenn sie danach gefragt werden. Für heterosexuelle männliche Teamer kann dieses Vorgehen je nach Jungengruppe mit der Angst vor Autoritätsverlust und Respektlosigkeit verbunden sein. Für schwule Jungenarbeiter ist es genau umgekehrt: Die offensive Einordnung ihrer Kollegen kann einem Zwangsouting gleichkommen. In der Mädchengruppe ist die Offenlegung der Homosexualität einer Teamerin ebenfalls mit der Möglichkeit von Autoritätsverlust und Respektlosigkeit gekoppelt. Heterosexuelle und/oder lesbisch lebende Teamerinnen müssen an dieser Stelle uneindeutig deutlich zusammen arbeiten und sich gegebenenfalls unterstützen.

„Gewalt ist keine Lösung!“

Zum Gewaltdiskurs in der Jungenarbeit

Viele Jugendliche können ohne Schwierigkeiten bestimmte Leerformeln aus der Erwachsenenwelt kolportieren, wenn es Ihnen angeraten scheint. Ein Klassiker ist sicherlich das vielfach verwendete „Gewalt ist keine Lösung“. Aus Sicht des »respect« Teams ist diese Regel in der Form falsch und baut eher eine Blockade auf als eine wirkliche Auseinandersetzung zu ermöglichen. Im Erleben der Jugendlichen ist nun mal Gewalt manchmal sehr wohl eine ‚Lösung‘, auch wenn das jeweils Erreichte kaum den Erfordernissen einer gewaltfreien Konfliktlösung genügt.²⁶ Wo die Anwendung von Gewalt für Jugendliche auch sehr funktional sein kann, wird von Erwachsenen im Allgemeinen nicht thematisiert. Der Alltag vieler Jugendlicher aus den »respect« Seminaren ist von Gewalt durchzogen und die Fähigkeit, sich auch körperlich zu wehren, kann überlebenswichtig sein. Außerdem fällt hier der Anteil der Gewaltphänomene unter den Tisch, für den es erstmal keinen objektiven Grund zu geben scheint, weil kein wirklicher Konflikt vorausgeht. Ein recht großer Teil der körperlichen und verbalen Gewalt in der Aussage von Jugendlichen „passiert einfach so zum Spaß“. Gewalt ist also kein Missverständnis, nicht nur ein (falsches) Mittel in der Austragung von Konflikten, dessen sie sich nur aus Unkenntnis anderer Möglichkeiten bedienen. Grundsätzlich handelt es sich um einen spezifischen Umgang mit Aggressionen, die sich offensichtlich nicht auf andere Weise entladen können.

Wenn es um Jungen geht, dann ist nach wie vor eine fatale Gleichsetzung von Gewalt und Aggression weit verbreitet. In Anfragen von Schulen wird Jungenarbeit oft mit Gewaltprävention gleichgesetzt und so genannte Anti-Aggressionstrainings finden breiten Anklang und versprechen

Erfolge. Aggressionen sind aber elementarer Bestandteil der Fähigkeit zur Selbstbehauptung und von großer Bedeutung für das Selbstwertgefühl jedes Menschen. Deshalb ist es grundlegend falsch zu versuchen, das Aggressionspotenzial von Jungen abzubauen, sondern es muss gemeinsam nach Wegen gesucht werden, mit Gefühlen, und dazu gehören eben auch Wut und Ohnmacht, umzugehen und dabei eine destruktive Entladung auf Kosten anderer nach Möglichkeit zu vermeiden. Ein solcher Prozess setzt voraus, dass auch die Rahmenbedingungen mit ihren für die Jungen individuell unterschiedlichen Anforderungen und Belastungen betrachtet werden. In der Regel wird das Gewaltproblem weitgehend individualisiert und konsequent übersehen, in welchem gesellschaftlichen Kontext gewaltvolle Handlungsweisen stehen. Es bringt aber nichts, Gewaltvorfälle in der Schule isoliert zu betrachten, ohne auch die familiären Verhältnisse, die an Kinder und Jugendliche gesetzten Erwartungen und den überall aufgebauten Leistungsdruck mit einzubeziehen. Genauso wichtig ist es, auch die Rolle der Institution Schule als direktem Auslöser für Gewalt in den Blick zu nehmen, da mittels der Bewertung ihrer Schüler/innen nach Leistungskriterien Druck und Frustration eher noch erhöht werden. Auch Pädagog/innen müssen sich kritisch fragen, inwiefern sie an struktureller und psychischer Gewalt gegen Jugendliche beteiligt sind, die sich allein aus ihrer Position ergibt.

Natürlich interveniert das »respect« Team bei Gewalt während des Seminars auch direkt. Aber der »respect« Ansatz versucht, das Thema Gewalt nicht einfach nur negativ zu bearbeiten, sondern fragt auch nach den subjektiv erlebbareren ‚Vorteilen‘. Ohne die Reflexion des Lusterlebens in

machtvollen Handlungen kann Gewalt nicht überwunden werden. Nicht nur in Bezug auf die Lösung von Konflikten müssen den Jugendlichen Möglichkeiten eines anderen Umgangs aufgezeigt werden, sondern es bedarf genauso der Entwicklung von Alternativen für diesen Aspekt alltäglicher Gewalt in ihren verschiedenen Ausprägungen. Eine wesentliche Entwicklungsaufgabe für Jungen ist es, in irgendeiner Form Aufmerksamkeit zu erregen und sich den Respekt der anderen zu verschaffen. Nur ein Teil erreicht das mit schulischen Leistungen. Für viele Jungen, die an »respect« Seminaren teilgenommen haben, ist Gewaltausübung eindeutig der Versuch, sich gesellschaftliche Anerkennung auf anderen Wegen zu holen als von Seiten der Schule erwünscht. In den Bewertungskriterien hegemonialer Männlichkeit ist Dominanzverhalten aber eindeutig positiv besetzt, womit ein grundlegender Konflikt vorprogrammiert scheint.

In den Jungenseminaren wurde entsprechend deutlich, dass Ausgrenzung und Gewalt, sei es verbal oder körperlich, in der Gruppe oder zwischen Einzelpersonen nicht einfach so, quasi aus Versehen auftritt oder weil das Repressionsarsenal gegen die Täterseite noch nicht groß genug ist, sondern vor allem wegen des Reizes, der darin liegt, sich (mit anderen) mächtig und stark zu fühlen (in der Sprache der Jungen: „Spaß“ zu haben). Daher wurde bei der Auswertung der Übungen zum Thema darauf geachtet, auch die Jungen, die Täterrollen bekleidet haben, dazu zu befragen, wie sie die Übung erlebt haben. Die Aussage: „Das hat Spaß gemacht“ ist dabei eine oft verwandte Chiffre für das Erleben von Lust aufgrund einer Machtposition. An dieser Stelle geht es primär darum, dieses Gefühl erst einmal überhaupt wahrzunehmen, statt es



mit der (oft verständlichen) Frage zu kontern, wie so etwas denn Spaß machen könne, und damit zu sanktionieren. Umgekehrt kennen natürlich auch alle Jungen die andere Seite, sei es im Kontakt mit Mitschüler/innen, Geschwistern oder anderen. Einige äußerten aus der Perspektive des Opfers heraus, die direkte körperliche Gewalt gegenüber der (nonverbalen) Ausgrenzung zu bevorzugen, da man da „weiß, woran man ist.“ Nur wenn beide Gefühle – die aus Täter- und die aus Opfersicht – klar benannt werden können, kann thematisiert werden, ob es auch andere Möglichkeiten gibt, mit Aggressionen umzugehen, und die Jungen können voneinander und von den Teamern erfahren, welche unterschiedlichen Strategien es dazu gibt. Das Potenzial dazu ist unserer Erfahrung nach in jeder Jungengruppe vorhanden. Nur wenn Jungenarbeit gewalttätige Konflikte nicht als zu vermeidendes Übel betrachtet, durch die der reibungslose Ablauf gestört wird, sondern als wichtiges Arbeitsmittel, kann sie auf der Täter- wie auf der Opferseite eine gewaltpräventive Wirkung entfalten.²⁷

²⁶ Dies legen auch die Ergebnisse der Studie zu Gewalt an Bremer Schulen nahe. Demnach ist aus Sicht von fast 90% der Schüler/innen der Einsatz von Gewalt zur Selbstverteidigung legitim, wobei der Begriff erheblichen Interpretationsspielraum besitzt. Andere Motivationen (Rache, Beleidigung etc.) bleiben weit dahinter zurück (Leuthäuser/Meng 2003)

²⁷ Zur Kritik an Konzepten der Gewaltprävention aus Sicht der Jungenarbeit siehe Sturzenhecker 2000.

„Wenn mir jemand blöd kommt, schlag ich zu!“ – Mädchen und Gewalt

In den Mädchenseminaren hat das Thema Gewalt oft eine andere Bedeutung als in den Jungenseminaren. Sozialisationsbedingt ist die Anzahl der offen ausgetragenen Schlägereien oder anderer körperlicher Auseinandersetzungen geringer als in Jungenseminaren. Die klassische Sicht auf Mädchen verläuft im Allgemeinen entlang folgender Zuschreibungen: Mädchen prügeln nicht, schreien nicht und sind nicht aufmüpfig, sie sind reinlich und waschen sich, sie sind nicht dreckig, nicht zappelig und nicht böse. Tatsächlich äußert sich das Gewaltpotenzial von Mädchen zu meist in Form von Autoaggression, d.h. dass sie die Gewalt zuvorderst gegen sich selbst richten. Im klassischen Sinne gelten Mädchen zunächst als Opfer von Gewalt und nicht als Täterinnen. Diese verkürzte Sichtweise beschreibt aber nicht die Lebensrealitäten der Mädchen. Selbstverständlich gibt es auch Mädchen, die offen aggressiv sind und sich prügeln sowie Mädchen, bei denen sowohl Autoaggression als auch offene Gewaltbereitschaft vorhanden ist.

In den Medien sind nach den jahrzehntelang geltenden vielfältigen Opferdarstellungen von Mädchen und Frauen



mittlerweile zum Teil sehr reißerische Berichte über „Mädchenbanden“ zu finden. Dabei bedienen die dargestellten Mädchen der Gangs alle gängigen Klischees in ganzer Vielfalt und Widersprüchlichkeit: Die Mädchen kommen aus zerrütteten Familienverhältnissen, sind immer selbst auch Opfer, im Kern sensibel, teilweise lesbisch, fürsorglich, neidisch, zickig, selbstbewusst, hilfsbedürftig, sehr brutal und vor allem unberechenbar.²⁸ Obwohl die Berichte die Realitäten verzerren und Mädchenbanden pauschal als große Gefahr darstellen, zeigt sich hieran, dass das Thema Mädchen und Gewalt heute mehr in das Licht der Öffentlichkeit rückt. Mädchen entsprechen schon lange nicht mehr dem klassischen Bild, das von ihnen vielerorts entworfen wird. In einem »respect« Seminar berichtete ein Mädchen wütend: „Ja, ich schlage zu, ich seh' mich als Türkin, ich will auch Rechte, wenn mir jemand blöd kommt, schlag ich zu!“ Ein ‚deutsches‘ Mädchen erzählt: „Ich lass mich nicht wieder klein kriegen. Ich krieg die. Ich hab da keine Lust mehr drauf!“ Ähnliche Äußerungen waren in den Seminaren keine Seltenheit. Die Teamerinnen stellten in diesen Situationen ihre Bereitschaft zum Zuhören zur Verfügung und fragten je nach Situation nach. Es erfolgte keine Verurteilung des gewalttätigen Potenzials der Mädchen, sondern es wurde ein Interesse an dem Mädchen und ihrem Lösungsweg in den Mittelpunkt gestellt. An diesem Punkt der Auseinandersetzung wäre eine moralische Reaktion wie „Gewalt ist doch keine Lösung!“ eine Form von Kontaktabbruch, der bedeuten würde, eine Arbeit an anderen Lösungswegen zu erschweren oder zu verunmöglichen.

²⁸ Zum Beispiel Tatort (ARD): Verlorene Töchter, ausgestrahlt am 21. November 2004; hierzu auch Rehnert 2001.

„Bauchfrei in die Schule, damit die Jungs was zu gucken haben!“ Verunsicherungen, Schuldgefühle und Konkurrenz bei Mädchen

Die Aufgabe für zwei Kleingruppen in einem Mädchenseminar bestand darin, sich zum Thema „Bauchfrei an Schulen?“ Pro- und Contra-Positionen zu erarbeiten und diese den anderen vorzustellen. Bei ‚Pro bauchfrei‘ ergaben sich Positionen wie „damit die Jungen was zu gucken haben“, „das ist gut, weil die sich im Sommer wohl fühlen“ und „wir leben in einem freien Land, jeder kann machen was er will“. Positionen zu ‚contra bauchfrei‘ waren: „In der Schule soll man normal angezogen sein, es ist keine Modenschau“, „die Erkältungsgefahr ist hoch und es ist nicht gut für die Nieren“ und „es ist störend für den Unterricht, wenn die Jungs und die Lehrer den Mädchen hinterher sehen“. In der anschließenden hitzigen Diskussion, die über das Thema hinausging, ergaben sich folgende zentrale Standpunkte: Die Mädchen, die sich bauchfrei kleiden, sind selbst schuld, wenn sie deshalb angemacht werden und es nervt, wenn die Lehrer den Mädchen „hinterher sabbern“, schuldig aber sind die Mädchen, nicht die Lehrer. An diesem Punkt der Diskussion im Seminar machten die Teamerinnen ihre Positionen in dieser Schuldfrage sehr deutlich: „Hier sind es die Jungen und Männer, die sich grenzüberschreitend und zum Teil übergriffig benehmen und die Schuld liegt keineswegs bei den Mädchen.“ Die Mädchen reagierten mit einem „Ja, aber...“ und viele redeten aufgeregt durcheinander, bis eine sehr laut wurde und sagte: „Ja, aber manche Frauen wollen auch vergewaltigt werden“. „Ja und letztes Wochenende in der Disko da war eine – die hatte nichts an – nur so ein Oberteil zum hinten



zusammenschnüren – und die hat da so rumgetanzt und die hätte doch gleich mit allen – die hätte sich auch ein Schild umhängen können.“ Damit setzte erstmal Stille ein und alle Mädchen schauten interessiert das Team an. Dahinter stehen Verunsicherungen, womöglich hervorgerufen durch aufgeschnappte oder auch internalisierte Behauptungen wie ‚manche Frauen sind sogar so mies, dass sie es sogar auf Vergewaltigungen anlegen‘ und für die Disko-Situation: „manche Frauen sind Schlampe, die mit jedem ins Bett gehen“.

Hier hatte ein Thema für Austausch gesorgt und zusätzlich ermöglicht, über brisante Themen zu sprechen, nicht zuletzt um die Positionen der Mitschülerinnen und der Teamerinnen heraus zu bekommen. Wir sprachen in der darauf folgenden Stunde über diese Bemerkungen, darüber, was eine Vergewaltigung ist und warum es keine Frauen gibt, die vergewaltigt werden wollen, was der Unterschied zu sexuellen Phantasien ist, dass auch Frauen signalisieren dürfen, dass sie in dieser Nacht Sex haben wollen, ohne dadurch zu ‚Schlampen‘ zu werden und dass es bezüglich der gesellschaftlichen Akzeptanz von One-Night-Stands geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt.

Inhaltlich interessant an dieser Seminarsequenz ist zum einen die Konkurrenz der Mädchen untereinander zu erleben, indem sie den Mädchen, die bauchfrei in die Schule kommen, die Schuld zuweisen, wenn sie angemacht oder belästigt werden. Hier zeigt sich, wie stark die Mädchen nach wie vor an den heterosexuellen Normen gebunden sind. Der Orientierungsmaßstab ist die männliche Umgebung: Die Jungen und Lehrer, die potenziell „rumsabbern“, sind aus der Sicht der Mädchen die Leidtragenden, keinesfalls die zu Beschuldigenden in diesen Situationen. Andererseits ist interessant, dass durch dieses Thema der Horizont frei wurde, in dem sie durch extreme Formulierungen äußern konnten, was sie beschäftigt. Die Stille war ein deutliches Zeichen, dass es sich hier um Themen handelt, die zugleich Angst und Neugierde machten und worüber sie auch nicht allzu viel wussten.

„Wenn uns sowieso alle scheiße finden, dann können wir uns doch auch scheiße benehmen, oder?“

Migrantische Jungen und die verdoppelte Defizitperspektive

Bei migrantischen Jungen wird in der Regel eine verdoppelte Defizitperspektive angelegt. Sie sind nicht nur Jungen, und damit nach allgemeiner Zuschreibung schon an sich schwerer zu ‚bändigen‘ als Mädchen, sondern auch noch aufgrund ihrer Herkunft von vielen Seiten einem Generalverdacht ausgesetzt. Viele der betroffenen Jungen entwickeln aus den Diskriminierungserfahrungen ein Gefühl der

• Ethnisierung von sozialen Konflikten

Durch die Markierung von Individuen als nicht ‚weiß-deutsch‘ werden soziale Konflikte sowohl in Alltagsinteraktionen als auch auf gesellschaftlicher Ebene ethnisiert, d.h. nicht nur den unmittelbar Beteiligten, sondern darüber hinaus einer bestimmten ethnischen Gruppe zugeschrieben. So werden z.B. aus Autodieben ‚russische‘ Autodiebe, aus dem Einbrecher der ‚bosnische‘ Einbrecher. Dabei wird in der Regel außer Acht gelassen, dass es sich bei diesen Phänomenen in erster Linie um klassische Unterschichtskonflikte handelt. Diese Zuschreibungen haben auch Konsequenzen für den Blick auf andere Mitglieder der betreffenden Gruppe, auch wenn diese mit dem jeweiligen Konflikt überhaupt nichts zu tun haben. Auch in den Jungen- und Mädchengruppe einer Schulklasse gibt es eine entsprechende Anordnung. Diese ist zum einen sehr flexibel und labil und verläuft nicht unbedingt entlang ethnischer Grenzen, bedient sich derer aber situativ, z.B. mittels Sprache.

Ohnmacht und haben sehr wenig Selbstwertgefühl. Einige sehen für sich keine andere Möglichkeit, gesellschaftliche Anerkennung zu erlangen, als im Inszenieren einer aggressiven Männlichkeit, die sich sowohl gegen Mitschüler/innen als auch gegen das Lehrpersonal richtet. Hier verbindet sich eine bestimmte Form traditioneller Männlichkeit mit einer positiven Bewertung von Normabweichung, in das oft auch Einflüsse aus der ‚Gangsta‘-Kultur aus dem US amerikanischen Hip-Hop integriert sind. Dieser Teil der Jungen erfüllt so genau das rassistische Stereotyp, das allen migrantischen Jungen ohnehin auf Schritt und Tritt begegnet: „Wenn uns alle Scheiße finden, dann können wir uns doch auch scheiße benehmen, oder?“ Manche Jugendliche überführen auch den prekären Aufenthaltsstatus ihrer Familie in eine Handlungsmaxime: „Wenn wir irgendwann sowieso abgeschoben werden, warum soll ich mich dann benehmen?“ Daran schließt sich jedoch nicht automatisch an, dass diese Jungen ihr Recht, hier zu sein und ein gutes Leben zu führen, offensiv einfordern würden. „Wenn ich die Regierung wäre, würde ich mich auch abschieben“ ist die gar nicht so seltene Formel ihrer Selbststigmatisierung. Im Konkurrenzkampf um die Macht in öffentlich-sozialen Räumen treffen diese Jungen auf andere migrantische und ‚deutsche‘ Jungen.

Immer wieder umschrieben Jungen die Bedeutung des Worts Respekt für sich folgendermaßen: „Ich werde respektvoll behandelt, wenn andere Angst vor mir haben, sonst nicht.“ Welche Faszination diese Form der Rauman eignung auf alle Jungen ausübt, lässt sich daran erkennen, dass es in manchen Stadtteilen einer westdeutschen

Großstadt wie Bremen Prozesse der ‚Kanakisierung‘ von ‚deutschen‘ Jugendlichen gibt. Öfters war für uns zu spüren, dass migrantische Jungen von manchen ihrer ‚weiß-deutschen‘ Mitschüler um diese Form des Respekts beneidet werden. Einige setzen das um, indem sie ihrerseits einen entsprechenden Habitus annehmen.

Diese Formen der Selbststilisierung sind zu großen Teilen auch jugendtypische Phänomene und damit oft nur scheinbar festgeschrieben. Bei näherer Betrachtung wurde in den Seminaren deutlich, dass die Ausbildung einer solchen ‚Negatividentität‘ auch sehr brüchig sein kann, da sie täglich neu ausgehandelt wird. In diesen Aushandlungsprozessen fließen aber auch immer neue Aspekte mit ein. An folgendem Beispiel wird deutlich, wie flexibel manche Jungen damit umzugehen wissen.



Ein Junge mit migrantischem Hintergrund berichtete in einem Seminar, dass er vor einiger Zeit von einem Bekannten angegriffen und verprügelt wurde. Der Betroffene benannte von sich aus den Konflikt, dass er im Grunde seine Ehre wieder herstellen müsste, indem er seinerseits gegen den Täter vorgehe – sei es allein oder mit Anderen zusammen. Dagegen spräche, dass er bei der Berufskarriere, die er anstrebe ohne deutschen Pass nur noch mehr Schwierigkeiten bekäme. Eine etwaige weitere Vorstrafe würde da als zusätzliches Erschweris hinzukommen und damit nur noch die Möglichkeit bleiben, nach Erreichen der Volljährigkeit ins Heimatland der Eltern übersiedeln. Aus diesen Gründen hatte sich der betreffende Junge gegen Rache und für eine Anzeige entschieden. In der Seminarsituation entbrannte eine kontroverse Diskussion darüber, vor allem unter den Jungen mit Migrationshintergrund. Selbstbewusst verteidigte der Junge seine Entscheidung gegenüber seinen Freunden. Es entstand ein differenziertes Bild davon, wie kollektiv geteilte Werte mit individuellen Wünschen für die Zukunft in Konflikt geraten können, und dass es von der Entscheidung jedes Einzelnen abhängt, wie er sich darin positioniert.

„Lern du erstmal richtig Deutsch!“

Ausgrenzung und rassistischer Alltag

Für die migrantischen Jugendlichen war es unserem Eindruck nach keine alltägliche Erfahrung, dass die Teacher/innen nicht nur von sich aus bestehende rassistische Strukturen benannten, sondern sich auch von Beginn an eindeutig positionierten. Nach wie vor ist all zu oft das Gegenteil der Fall und den Jugendlichen wird mindestens eine gewisse Mitschuld untergeschoben: „Wenn Du so rumläufst, musst Du dich nicht wundern, wenn die Polizei Dich ständig kontrolliert.“ In den Jungenseminaren wurde deutlich, dass in vielen Alltagssituationen Rassismen zum Tragen kommen und zugleich aufgezeigt, wo die Verbindungslinien zur Lebenswelt auch der ‚weißen deutschen‘ Mitschüler verlaufen. So ist es z.B. eine häufige Erfahrung vor allem von Jungen aus der Unterschicht, als größere Gruppe nicht am Bahnhof stehen zu können, ohne kontrolliert zu werden. Auf die Frage: „Wirst du häufiger gefragt, wo du herkommst?“, können alle Mädchen und Jungen, die ein nicht eindeutig ‚deutsches‘ Aussehen, d.h. helle Hautfarbe, keine dunkle Augen usw. haben, mit einem eindeutigen ‚Ja‘ antworten. Auch in der Schule werden Jugendliche mit rassistischen Sprüchen konfrontiert. Ein Schüler, der zum Zuckerfest von der Sekretärin eine Befreiung vom Schulunterricht abholen wollte, erhielt die Antwort: „Lern du erstmal richtig Deutsch!“ Ein Mädchen erzählte von einer Situation an ihrer Schule: Ein Schwarzer wurde von 20 Schüler/innen auf der Straße während der Pausenzeit verprügelt. Die beobachtenden Lehrer/innen griffen wohl aus Angst nicht ein. Das Mädchen schüttelte den Kopf: „Und so etwas nennt sich dann Schule ohne Rassismus.“

Dabei war eine in den Seminaren häufig kontrovers diskutierte Frage, inwiefern eine berichtete Erfahrung tatsächlich mit Rassismus zu tun hat und wo Konflikte im Nachhinein von den Betroffenen unter Rückgriff auf ihren Migrant/innenstatus solchermaßen dargestellt wurden. Insbesondere bei der Bewertung schulischer Leistungen durch die ‚deutschen‘ Lehrer/innen ergab sich oft ein sehr differenziertes Bild. So waren sich die Jungen in fast allen Gruppen einig, dass zwar einzelne Lehrer/innen Ressentiments gegen migrantische Schüler/innen haben, dass aber manche schlechte Note oder ausgesprochene Schulstrafe auch „verdient“ sei. Deshalb sei es auch nicht gerechtfertigt, den Rassismus der ‚Deutschen‘ dafür verantwortlich zu machen, wenn jemandem etwas nicht gelinge. Bei manchen Einheiten, in denen es explizit um Rassismus ging, hielten sich einige der ‚weißen deutschen‘ Jugendlichen auffallend zurück. Das Ziel, diese Jungen und Mädchen für rassistische Strukturen und die Erfahrungen ihrer Mitschüler/innen zu sensibilisieren, kann unserer Einschätzung nach am besten erreicht werden, wenn auch eigene, ähnlich gelagerte Erfahrungen eine Rolle spielen. Das kann der als traumatisch erlebte Umzug von Magdeburg nach Bremen sein. Vor allem aber ist die Thematisierung von Ausgrenzungsstrukturen nicht nur innerhalb der jeweiligen Klasse ein für alle Jungen und Mädchen geeigneter Ansatzpunkt der Auseinandersetzung. Hier sind Bezüge zur Lebenswelt aller Beteiligten möglich, gleich ob sie eher dominant sind oder am Rand stehen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund.



Während eines der oben beschriebenen standardisierten Rollenspiele zum Thema Ausgrenzung soll ein Mädchen in einen Raum gehen und sich einen Ort zum Wohlfühlen aussuchen. Alle anderen Teilnehmerinnen sitzen verstreut schweigend im Raum und gucken die Hereinkommende ohne Groll oder Sympathie an. Die Hereinkommende wird in die Perspektive der Ausgegrenzten hineinversetzt und die Anwesenden in die Perspektive der Machtvollen, also derjenigen, die bereits im Raum sind und nichts zu befürchten haben.²⁹ Ein Mädchen, die die Hereinkommende gespielt hatte, sagte in der Auswertung: „Mir geht es immer so, wenn ich in Räume reingehe. Da fühl ich mich nie wohl und denke immer, dass alle mir etwas Böses wollen und mich anschauen.“ Einzelfern Mädchen wurde bereits auf dem Flur schlecht und sie hatten Angst, in den Raum zu gehen, trauten sich dann aber doch. Andere konnten

²⁹ Insgesamt gilt für alle Rollenspiele, dass sie emotional sehr anspruchsvoll werden können. Die Pädagog/innen sollten sich mit theaterpädagogischen Mitteln auseinandergesetzt haben, bevor sie sie mit Jugendlichen durchführen.

durch diese Übung Gefühle wie Unwohlsein und Traurigkeit neu einordnen und berichteten, dass dies ihrem Erleben nach oft mit der Angst verknüpft sei, ausgegrenzt zu werden und zu vereinsamen. Es entspann sich im Anschluss an die Rollenspiele ein kurzes Gespräch, in dem deutlich wurde, dass weitere Teilnehmerinnen sehr starke Ausgrenzungsgefühle erlebt hatten. Diese Transparenz kann in bestehenden Gruppen neue Machtkonstellationen auslösen, kann Außenseiter/innen integrieren, ihnen eine machtvollere Position einräumen und die Gruppe insgesamt für machtlosere Positionen sensibilisieren.

Bei einer anderen Übung wurde der Seminarraum zum



Schulhof und vier Jungen erhielten die Aufgabe, einzelnen den Raum zu betreten und mit einem der verteilt stehenden Grüppchen in Kontakt zu treten. Im Gegensatz zu vorhergehenden Übungen gibt es hier keine ‚Lösung‘, da die anderen Jungen den ‚Neuen‘ vollkommen ignorieren, egal was dieser tut oder sagt. Die meisten Jungen reagierten darauf, indem sie sich laut beschwerten oder versuchten einzelne aus der Gruppe herauszulösen. Als dies nicht gelang, versuchten sie es mit Beleidigungen und zum Teil auch mit Handgreiflichkeiten. In der Auswertung erzählten die Jungen, die draußen gewesen waren, dass sich das nicht gut angefühlt habe. Je nach Position in der Klasse wurde von den einen betont, dass das in der Realität ja anders sei, da hätten sie ihre Freunde. Einzelne sagten auch: „Das war für mich normal, das erleb‘ich ja praktisch jeden Tag.“ Fast alle Jungen konnten den Impuls, diejenigen „schlagen zu wollen, die mich nicht beachten“, gut nachvollziehen. „Lieber werde ich zusammengeschlagen, als dass ich Luft bin.“

„Wir sind alle Schwarzköpfe“

Selbstethnisierung als Strategie der Selbstbehauptung

Junge Männer in Deutschland reden, nicht ohne Stolz, über ihre Ehre. Sie inszenieren ihre Männlichkeit über die Ehre, rechtfertigen ihre Rolle als Mann und entschuldigen gewalttätiges Handeln, in dem sie es zu einem Akt der Wiederherstellung eines verletzten Ehrgefühls erklären. Mit Unbehagen, Skepsis und Furcht begegnen viele Pädagog/innen jenem Ehrgefühl, welches von ‚nicht-deutschen‘ Jugendlichen geäußert wird. An ihrem Konzept der Ehre wird neben der religiösen Bindung, dem traditionellen und patriarchalen Rollenverständnis die überzogene, zur Schau getragene Männlichkeit beklagt und problematisiert.

„Verlockender Fundamentalismus“ titelten W. Heitmeyer, J. Müller und H. Schröder ihre 1997 veröffentlichte Analyse über ‚türkische‘ Jugendliche in Deutschland. In ihrer Untersuchung behaupten sie eine zunehmende Hinwendung von ‚türkischen‘ Jugendlichen zu einer „religiös fundierten Gewaltbereitschaft“. Dankbar wurden die Ergebnisse von der medialen Öffentlichkeit aufgenommen und in diversen Publikationen wurde der ‚Multikulturalismus‘, gar für gescheitert erklärt. In dieser kritikwürdigen Untersuchung stimmen knapp 80 % der befragten ‚türkischen‘ Jugendlichen der Aussage zu: „Du kannst machen was du willst, du wirst hier nie dazugehören.“ Diese Zustimmung sagt viel über bundesrepublikanische Verhältnisse aus, die es selbst den Kindern und Kindeskindern der eingewanderten Generation unmöglich macht, sich als Teil der Gemeinschaft zu bekennen.³⁰

Das Beharren auf ethnischer Differenz von Seiten hier aufgewachsener Migrant/innenkinder ist eine Antwort auf die

alltäglich erlebte rassistische Erfahrung und der Unmöglichkeit, sich als Teil der Mehrheitsgesellschaft zu verstehen. Die Selbstethnisierung vermag es, das von der Mehrheitsgesellschaft beschädigte und bedrohte Selbstbewusstsein wieder herzustellen oder zu verteidigen. Sie ist die Umkehrung und Einverleibung von Zuschreibungen sowie die Konstruktion einer Kollektivität, die es für viele erst möglich macht, hier in Deutschland zu leben. Als „Strategie der bloßen Umkehrung“³¹ erlangt Selbstethnizität ihre Wesenhaftigkeit, in dem sie sich an Nationen (Heimat), Kulturen oder Religionen bindet.

Eine solche Gegenidentifikation über die Selbstethnisierung kann sich aber nicht nur auf verfestigte Strukturen wie Sprache, Pass oder Religionen verlassen. Sie muss sich darüber hinaus ständig in Beziehung setzen mit der herrschenden Identität und sich entweder bewähren oder neu hergestellt und repräsentiert werden. Selbstethnisierung ist somit Selbstbehauptung. Sie behauptet im wahrsten Sinne des Wortes eine eigene Identität und ein intaktes Selbstbild und schützt diese so vor den Demütigungen der Mehrheitsgesellschaft, um sich in dieser zu behaupten.

In diesem Sinne kann Ehre als ein Ergebnis von Praktiken verstanden werden, über die sich Identität herstellen lässt. Sie koppelt die eigene Identität mit der sozialen Rolle innerhalb einer Gemeinschaft und ermöglicht so die Teilnahme an ihr. Die Gemeinschaft kann die Familie, der Klan, die Nachbarschaft, die Umma, eine Nation oder ein Volk, aber auch die eigene Clique sein. Eine zur Schau getragene Ehre verleiht Stärke, Macht und Stolz. Wird sie bedroht, ist nicht nur das eigene, sondern auch das kollektive Selbst in

³⁰ vgl. Rommelspacher 1990, 32.

³¹ Hall 1994, 20.



Gefahr. Ehre ist somit eine Chiffre und gleichzeitig Garant für die personale und soziale Integrität. Ehre wird einem nicht in die Wiege gelegt und lebt von ihrer Instabilität, „sie kann verliehen, angestrebt, errungen, gemehrt, vermindert, zu- und abgesprochen werden.“³² Eine nach Ehre strebende Handlung benötigt Übertreibungen, um sich in Szene zu setzen und wahrgenommen zu werden. Diese Perspektive umfasst natürlich nicht das ganze Phänomen Ehre. Sie wendet jedoch den Blick ab von einem kulturalistisch und religiös determinierten Begriff der Ehre und hebt stattdessen seinen artifizialen und unfesten Charakter hervor.

In der Arbeit mit Jungen erlaubt diese Perspektive vielfältige Anknüpfungspunkte. Vorausgesetzt man erkennt Selbstethnizität als eine Strategie der Selbstbehauptung und Selbstermächtigung an. Wenn nicht die Wesenhaftigkeit von kultureller Identität den Blick auf die Prozesse der Selbstethnisierung trübt, sondern die Handlungen im Mittelpunkt stehen, welche die Identitäten erst hervorbringen, eröffnet dies ein Feld von möglichen Auseinandersetzungen. Auf diesem Feld kann über die Bedeutungen und Grenzen dieser Handlungen für das eigene Selbstbild verhandelt werden, ohne ihre Berechtigung in Frage zu stellen. Solch eine Auseinandersetzung fordert aber nicht nur die migrantischen Jungen heraus, sondern auch migrantische Teamer. Ähnlich wie wir den Jungen im Gespräch oder im Spiel die Möglichkeit geben, sich in ihrer Identität zu repräsentieren, fordern sie die nicht-deutschen Teamer/innen auf, sich als Nicht-Deutsche darzustellen und zu positionieren. Damit geben sie den Pädagog/innen auch Möglichkeiten, Formen der Ethnizität – also antirassistische Strategien – aufzuzeigen, die keiner Rückgriffe auf Nation oder Religion bedürfen.

„Warum dürfen Türkinnen sich nicht schminken?“

Über die Absurdität von Verallgemeinerungen

In »respect« Seminare ist es mitunter gelungen, den Jugendlichen aufzuzeigen, dass Verallgemeinerungen und Pauschalisierungen simplifizieren und dass es sich lohnt, einen genauen Blick zu wagen.

Die Mädchengruppe wurde aufgefordert, anonym Fragen zu allen Themen, die sie interessieren zu sammeln. Diese sollten im Anschluss in der Mädchengruppe beantwortet bzw. besprochen werden. Es tauchten viele Fragen nach Stigmatisierungen auf: „Warum haben Türkinnen Angst vor Hunden?“ oder „Warum müssen Türkinnen Kopftücher tragen?“. Die Fragen wurden in der Gruppe besprochen. Oftmals genügte ein Blick in die Runde, um den Vorurteilsgehalt der Frage transparent zu machen. Ein Mädchen las vor: „Warum dürfen Türkinnen sich nicht schminken?“ Im Team war die ‚deutsche‘ Kollegin ungeschminkt, die ‚türkische‘ Teamerin geschminkt. Das vorlesende Mädchen schaute auf, guckte die Teamerinnen fragend an und schüttelte den Kopf. Alle fingen an zu lachen und der Zettel würde zerknüllt auf den Boden geworfen.

Neben den vielen Fragen zu Sexualität befanden sich in der Fragebox viele interessierte Fragen zum Islam, zum Judentum und zum Christentum. „Warum müssen muslimische Mädchen heiraten?“; „In welcher Religion ist Sex vor der Ehe erlaubt?“; „Was steht im Koran und in der Bibel?“; „Welche in dieser Gruppe ist religiös und warum?“; „Wie ist es, Jüdin in Deutschland zu sein?“ usw. Auf diese Fragen hin ergab sich ein Gespräch über diese drei Religionen. Das Interesse war immens hoch, das Wissen über die je-

weils nicht-eigenen Religionen sehr klein. Innerhalb der verschiedenen Religionszugehörigkeiten zeigten sich vielfältige Differenzen im Umgang mit dem eigenen Glauben. An dieser Stelle wird ersichtlich, dass die Jugendlichen ihren Raum mit ihren Themen erschließen konnten und Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit viel Interesse gesehen haben. Obwohl der Alltag der Mädchen seit Jahren ein ‚multikultureller‘ und eben auch ein ‚multireligiöser‘ ist, war das Wissen um die Vielfalt, die Ressourcen sowie die Lebensrealitäten der anderen Mädchen in der Klasse gering.

³² Vogt/Zingerle 1994, 18.

„Ja schon, aber was willst Du machen,
da kannst Du nix machen.“

Soziale Benachteiligung, Geschlecht und Migration

Neben Ethnizität und Gender ist insbesondere die soziale Herkunft ein die Lebenswelt der Jugendlichen bestimmendes Merkmal. In Bremer Hauptschulklassen sitzen viele Jungen und Mädchen, die schon allein deshalb keine positive Zukunftsvorstellung entwickeln können, da sie nicht erwarten, einen Schulabschluss zu schaffen und sich davon auch keine Änderung ihrer sozialen Lage versprechen würden. Diese Jugendlichen haben das Vertrauen in ihre Selbstwirksamkeit verloren oder niemals erlangt. Daher ist es nur konsequent, den drohenden Verlust von Entwicklungsmöglichkeiten, bei Jungen z.B. durch eine Vorstrafe, niedriger zu bewerten als den Verlust des Ansehens der Gruppe, oder bei Mädchen, z.B. das Kinderkriegen, als einen potenziellen Ausweg aus der sinnentleerten Perspektive hochzuhalten statt in einem Niedriglohnjob zu sitzen. Die im Stillen formulierte Frage, wie weit ein Hauptschulabschluss eigentlich reichen würde und ob die eigenen Träume realistisch sind, beschäftigt Jungen und Mädchen aus unteren



Schulstufen weitaus früher als Gymnasiast/innen und wird des Öfteren entweder recht illusionslos („Ich werde Lagerarbeiter“) oder erst einmal gar nicht beantwortet. Alle Statistiken zeigen, dass dies Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund weit stärker betrifft als ihre ‚deutschen‘ Mitschüler/innen.³³ Sie sind „zweifach benachteiligt, weil sich migrationspezifische und schichtspezifische Probleme addieren“.³⁴ Die ‚nicht-deutschen‘ Auszubildenden wählen aus einem viel engeren Berufsspektrum aus als ihre ‚deutschen‘ Altersgenoss/innen. Sie haben am ehesten in den Berufen eine Ausbildungschance, die für Deutsche weniger attraktiv sind. Diese Berufe sind in der Regel gekennzeichnet durch vergleichsweise ungünstige Arbeitszeiten bzw. Arbeitsbedingungen, geringere Verdienstmöglichkeiten, geringere Aufstiegschancen sowie geringere Übernahmechancen bzw. ein höheres Arbeitsplatzrisiko. Im Umgang mit ihren individuell mitunter düsteren Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben bestimmte ‚deutsche‘ Jungen aber sogar die größeren Probleme als ihre ‚nicht-deutschen‘ Mitschüler. Sie haben oft nicht nur keine Chance, sondern auch keine Gang, keine Gruppe, keine mit anderen geteilte Gruppenidentität. Das zeigt die Wichtigkeit und die Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit. Viele am Projekt beteiligte ‚weiß-deutsche‘ Jungen beneiden ‚die Ausländer‘ für den unter ihnen wahrgenommenen Zusammenhalt im Familienverband und das solidarische Netzwerk, das auch bei der Abfederung sozialer Probleme Unterstützung und Orientierung bieten kann. Für einige Jungen ist zwar der in diesem Zusammenhang wichtigste Aspekt der in manchen Stadtteilen prekäre Selbstschutz im Kampf um den

öffentlichen Raum. Die Bedeutung von Freundschaft, Verwandtschaft und Familie waren aber auch in Bezug auf Zukunftsvorstellungen immer wieder zentrale Themen der Seminare.

Für die Jungen verbinden sich Fragen des sozialen Status mit der noch zu findenden Männerrolle beispielsweise in der oft geteilten Erfahrung, es als Druck zu empfinden, „meine Familie ernähren zu müssen“. In der durchaus nicht unrealistischen Option, daran zu scheitern, verknüpfen sich Gender-Aspekte mit der Problematik des ökonomischen Überlebens. Auf der einen Seite kann ein/e Partner/in alleine kaum für ein ausreichendes Einkommen sorgen, auf der anderen Seite ist es in der Vorstellung der meisten Jungen die Aufgabe des Mannes, das Geld zu verdienen, während die Versorgung von Kindern und Haushalt nicht nur in diesem Alter kaum Anziehungskraft ausübt. Fast alle wünschen sich zwar Kinder, aber diese wachsen in ihrer Phantasie an einem Ort auf, den sie erst nach Feierabend betreten. Den Erwartungshorizont bestimmt die selbst gesetzte Aufgabe, erfolgreich die Ernährerrolle auszufüllen. Auch in diesem Detail zeigt sich die allgemeine Höherbewertung als ‚männlich‘ geltender Tätigkeiten, in diesem Fall die Rolle des Hauptverdieners, gegenüber als ‚weiblich‘ codierter Reproduktionsarbeit, die in der Regel mit weit längeren Arbeitszeiten verbunden ist: „Mein Vater ist bei Daimler-Chrysler, meine Mutter arbeitet nicht“. Das Antizipieren ihrer Erfolglosigkeit, die gesteckten Erwartungen zu erfüllen, wird manchmal von Jungen ironisch kompensiert, indem sie als Berufswunsch Zuhälter oder Bankräuber angeben.

→ In den Jungengruppen war das **Verhältnis zum eigenen Vater** ein häufiges Gesprächsthema. Der Vater ist den meisten Jungen nach wie vor entweder fremd – für manche ist er der ‚tolle Kerl‘, der alles kann und niemals Niederlagen einstecken musste – oder ein absoluter Versager, der nichts zu sagen hat. Viele Jungen kennen ihren Vater nur aus Erzählungen oder ihnen wurden in ihrem Leben schon viele verschiedene Vaterfiguren vor die Nase gesetzt. „Kann ich auf meinen Vater stolz sein? Will ich werden wie er, oder was würde ich anders machen?“ sind Fragen, die in der Schule sonst keinen Platz haben. Dabei ist auch hier die interkulturelle Perspektive wichtig. In vielen migrantischen Familien macht der Vater einen theoretisch hohen Machtanspruch geltend, ist des Öfteren aber real in Deutschland entmacht, hat wenig gesellschaftliches Ansehen und ist entsprechend auch von den Söhnen oft nicht mehr wirklich akzeptiert. Diese Ambivalenz äußerte sich in den Seminaren z.B. so, dass sich auf die Frage, ob Eltern grundsätzlich von ihren Kindern respektiert werden müssen, alle migrantischen Jungen bei einem absoluten ‚Ja‘ verorteten. Im weiteren Verlauf wurden auf die Frage „Willst du werden wie dein Vater?“ aber deutlich kritischere Antworten formuliert bis hin zu offener Ablehnung: „Nein, weil ich nicht bei der Müllabfuhr landen will.“

³³ Nach den Berechnungen des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 1998 bleiben sogar 40 % der 20- bis unter 30-jährigen Jugendlichen ‚ausländischer‘ Herkunft ohne Berufsabschluss (männlich: 37 %; weiblich: 43 %), dagegen nur 12 % der ‚deutschen‘ Vergleichsgruppe (männlich: 10%; weiblich: 13 %) (Granato 2000)

³⁴ Bericht der Ausländerbeauftragten 2002, 192.

Freundschaften, Verwandtschaft und das Familienleben bleiben auch im Leben der Mädchen die zentralen Haltepunkte. Die Möglichkeiten einer eigenen Lebensgestaltung wurden mitunter sehr düster dargestellt. Nur wenige Mädchen in den Hauptschulklassen zeigten sich beruflich optimistisch. Ihren Ausdruck findet die Einschränkung der Perspektiven in dem Äußern von Traumberufen oder in dem Beschreiben von kommenden Lebensabschnitten, in denen fast immer Kinder und zumeist ein Niedriglohnberuf vorgesehen sind; gekoppelt mit dem Wunsch, Arbeit und Familie parallel zu managen, um finanziell vom Partner unabhängig zu sein. Der Wunsch zu heiraten war ebenfalls sehr hoch und nur wenige empfanden es als Entlastung, wenn der Mann alleine Geld verdient, weil die Unabhängigkeit gefährdet ist und entlang realistischer Einschätzungen das Einkommen von einer Person womöglich auch nicht ausreicht. Traditionell sind die favorisierten Zukunftsvorstellun-



gen der migrantischen und der ‚deutschen‘ Mädchen Statussymbole wie Haus und Auto, Familie und die Heirat mit einem netten Mann. Selten erlebten wir in Seminaren das Äußern anderer Ideale. Die Angst der Mädchen, den gesellschaftlichen, familiären und schulischen Anforderungen nicht gerecht zu werden, war immens. Bereits in dem Kämpfen um Praktikplätze erlebten sie, wie gering ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind. Sie begannen das erste Praktikum mit Elan und mussten oft erkennen, dass sie als Absolventinnen der Hauptschule in der Regel nur Ausbildungsplätze als Friseurin, Einzelhandelskauffrau oder Malerin erhalten können. Andere, statushöhere Berufsträume wie Anwältin, Kinderärztin oder Lehrerin wurden in Hauptschulen vereinzelt genannt, aber zumeist schnell mit einem Lacher quittiert.³⁵ In den Seminaren lachten die Mitschüler/innen, zum Teil den Mut bewundernd, zum Teil die Absurdität belächelnd, oft aber lachte das erzählende Mädchen zuerst, um die Wahnwitzigkeit ihres Anliegen zu unterstreichen.

Für migrantische Mädchen sind die bereits verschärften Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt nochmals verschärft. Demnach kommen hier für migrantische Mädchen im schlimmsten Fall drei möglicherweise hinderliche Faktoren zusammen: Migrationsaspekte, Geschlechtsspezifik und soziale Benachteiligung. Die geschlechtsspezifische Berufswahl unterscheidet sich bei Mädchen mit Migrationshintergrund im Wesentlichen nicht von der der ‚Deutschen‘. Der geringe Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in kaufmännischen und verwaltenden Berufen, im öffentlichen Dienst etc. trifft aber insbesondere migrantische

³⁵ In Realschulen und Gymnasien ist das Berufsspektrum natürlich wesentlich höher.

junge Frauen, da gerade hier überdurchschnittlich viele Frauen ausgebildet werden. Sie konkurrieren somit nicht mit den schulisch schlechter vorgebildeten jungen Männern mit Migrationshintergrund, sondern mit ‚deutschen‘ jungen Frauen, die qualitativ bessere Schulabschlüsse vorweisen können. Dies ist auch eine Ursache für den hohen Stellenwert des Berufes der Friseurin bei migrantischen Mädchen, der bei ‚deutschen‘ Mädchen weit weniger beliebt ist. Die Ratlosigkeit und das Wissen um die geringe Bedeutung ihres Schulabschlusses hinsichtlich ihrer beruflichen Laufbahn ist eine Ursache dafür, dass sich die Mädchen in der Auswahl des Traumberufs und auch im Formulieren von Lebenszielen realistisch und zum Teil desillusioniert zeigen. Die erlebte soziale Benachteiligung ist internalisiert und bestimmt die Sicht- und Denkweisen: In einem Seminar hatten die Mädchen verschiedene Rollen zugewiesen bekommen, die aufgrund von körperlicher Behinderung, Leben in der Illegalität, Migrationshintergrund etc. oft unterschiedlich stark diskriminiert werden. Ziel dieser Übung sollte es sein, die verschiedenen Formen der Hindernisse aufzuschlüsseln, die einer/m begegnen können. Interessant war in der Auswertungphase, dass die Mädchen, die ihre Resultate in drei getrennten Kleingruppen diskutierten, allein den Punkt soziale Benachteiligung analysiert hatten. Alle anderen Diskriminierungsformen und Ausgrenzungsmechanismen waren für sie in dem Moment nicht von Bedeutung.



„Wir haben nicht so viele Ausländer an der Schule, und deshalb auch keine Probleme mit Rassismus!“

Die Sicht von Lehrer/innen und Schulleitungen

Die Entscheidung der beteiligten Schulen und Lehrer/innen, ein »respect« Projekt anzufordern, war recht unterschiedlich motiviert. In der Rückschau ist bemerkenswert, dass auf ein Anschreiben an alle Bremer Schulen, in dem wir uns bemühten, auf unser Angebot aufmerksam zu machen, so gut wie keine Reaktion von Seiten der Schulleitungen folgte. Dies mag zu einem Teil auch daran liegen, dass im Alltagsstress vieles untergeht, sicherlich gibt es dort aber auch Problemdefinitionen, die von der unsrigen fundamental abweichen. In einem persönlichen Gespräch wurde das von einem Schulleiter, der außerschulischen Angeboten prinzipiell offen gegenübersteht, auf den Punkt gebracht. Da es in seiner Schule nur wenige Ausländer gebe, hätten sie auch keine Probleme mit Rassismus, insofern sei der Bedarf nach einem solchen Projekt aus seiner Sicht nicht gegeben. Deutlich wird an dieser Episode, wie sehr Rassismus auch in der Schule als ein Problem von und mit ‚Ausländer/innen‘ gilt. Gibt es keine ‚Ausländer‘, gibt es demnach auch keinen Rassismus. Durch solche Simplifizierungen werden Mehrheitsangehörige entlastet und die Verantwortung für Rassismus letztlich den direkt davon Betroffenen zugeschoben. Schule findet aber nicht losgelöst von der restlichen Gesellschaft statt. Da Rassismus eine grundlegende gesellschaftliche Struktur ist, die das Denken und Handeln aller Menschen bedingt, ist die Auseinandersetzung damit selbstredend auch für ‚weiße deutsche‘ Schüler/innen relevant. Die Hürde ist nach wie vor sehr hoch, damit einen offenen Umgang zu pflegen. Einfacher ist es da schon, sich öffentlich als ‚Schule ohne Rassismus‘ zu präsentieren.

Die Resonanz auf das Projekt war ungleich höher, nachdem in der örtlichen Tageszeitung ein Artikel unter der Überschrift „Das bohrende Gefühl, nicht dazuzugehören“ erschienen war.³⁶ Erfreulicherweise wurden hier die migrantischen Jugendlichen nicht in eine Problemecke gesteckt und zugleich unterstrichen, dass eben auch ‚deutsche‘ Jugendliche von den Seminaren profitieren würden, weil ihnen die Erfahrungen ihrer migrantischen Mitschüler/innen ins Bewusstsein rücken können und zugleich eigene Ausgrenzungserfahrungen eine Rolle spielen. Unserem Eindruck nach steht die Flut von Anfragen, die daraufhin einsetzte, vor allem im Zusammenhang mit dem Projektuntertitel „gegen Ausgrenzung und Gewalt“. Die Anfragen kamen von Eltern und ganz überwiegend von Lehrer/innen, die natürlich unter einem anderen Problem stehen als ihre Vorgesetzten. Konkrete Konflikte in der Klasse und die Überforderung mit bestimmten Jugendlichen wiegen offenbar schwerer als die Sorge um das Ansehen der Schule. Viele Lehrer/innen wünschten sich unseren Einsatz am liebsten noch in derselben Woche. Projektpartner/innen wurden aber auch engagierte Lehrer/innen und Schulen, die sich tatsächlich bemühen, in ihrer Institution langfristig eine Auseinandersetzungskultur zu etablieren, die allein dazu in der Lage ist, die Voraussetzungen zu schaffen, dass Schule auch ohne Rassismus denkbar wird.

³⁶ Weser Kurier vom 27.09.2003

Ergebnisse und Schlussbetrachtung

Die Evaluation und Erfolgskontrolle bei Angeboten wie dem »respect« Projekt ist erfahrungsgemäß schwierig. Das Ziel ist nicht das Erreichen eines bestimmten Produkts, sondern auf möglichst breiter Ebene Anstöße zu geben, die die Teilnehmer/innen für sich ganz unterschiedlich bewerten können. Die durch das Seminar angestoßenen Prozesse lassen sich nicht objektiv messen und finden zum größeren Teil wohl auf unbewusster Ebene statt. Trotzdem gab es durchaus Seminare, durch die Ausgrenzungsstrukturen innerhalb einer Klasse relativiert oder sogar aufgelöst werden konnten, und in denen Einzelne äußerten, dass das für sie persönlich auf verschiedenen Ebenen sehr wichtige Impulse waren.

Alle Seminare wurden am Ende intensiv auf schriftlicher und mündlicher Basis mit den Jugendlichen ausgewertet. Das Feedback war ganz überwiegend positiv bis begeistert. Wir führen das darauf zurück, dass das Angebot, das wir den Mädchen und Jungen gemacht haben, ausreichend an ihren Bedürfnissen orientiert war und deshalb je nach den individuellen Möglichkeiten auch angenommen wurde. An vielen Punkten ging die Behandlung einzelner Themen über das hinaus, was Jugendliche sonst von Erwachsenen kennen. Dabei kam uns natürlich zugute, dass wir als externe Pädagog/innen nicht in den Schulalltag eingebunden sind und die Seminare nicht auf dem Schulgelände stattfanden. Dadurch war es leichter, die verbreitete Konsumhaltung aufzulösen, der die Erwartung zugrunde liegt, etwas vorgesetzt zu bekommen, auf das die Betroffenen selbst ohnehin keinen Einfluss haben. Kinder und Jugendliche entwickeln in der Schule üblicher-

weise ein Gespür dafür, was die Erwachsenen hören wollen. Diese Anpassungsfähigkeit nimmt mit Alter und Höhe der Schulform noch zu. Entweder um keinen Stress zu kriegen oder um beliebten Pädagog/innen zu gefallen, präsentieren sie deshalb oft nichts sagende Formeln wie z.B. „Schwule sind auch Menschen“ oder „Gewalt ist keine Lösung“, die letztlich nur der Vermeidung eines tieferen Einsteigens dienen. Den meisten Lehrer/innen kommt dies offenbar entgegen. Die erfolgreichsten Seminare im »respect« Programm waren dementsprechend die, in denen diese Sprachregelungen erfolgreich in Frage gestellt und differenziert werden konnten.

Direkte Aussagen der Jugendlichen sind in der Regel sehr interpretationsfähig. Wenn eine Übung „Spaß gemacht“ hat, kann dies ganz unterschiedliche Dinge bedeuten. Oft sind es an einem Vormittag aber auch nur ein oder zwei kurze Momente, in denen für alle spürbar ist, dass etwas Bedeutsames passiert ist. Gibt es diese Momente, ist das für uns schon allein Grund genug, den Tag als erfolgreich zu bezeichnen. Wenn in der Auswertung die besondere Art des Austauschs miteinander sowie die Offenheit der Teamer/innen von vielen betont wird – „Ihr seid cool, mit Euch kann man über alles reden.“ – dann ist allen klar, dass es sich lohnen kann, auf diese Art an bestimmte Dinge ranzugehen. Auch wenn viele Jugendliche genau wie Erwachsene nicht gut damit umgehen können, gelobt zu werden und sie das meistens schnell wieder relativieren wollen, um peinliche Gefühle zu vermeiden, ist es immer wichtig, einen Teil des positiven Feedbacks auch an die Gruppe zurückzugeben.

Auch negative Rückmeldungen können unterschiedlich verstanden werden. Wenn sich Teilnehmer/innen distanzieren (müssen), dann kann das heißen, dass sie mit den Erwachsenen persönlich nichts anfangen konnten oder die Übungen sie unter- oder überfordert haben. Es kann aber eben auch bedeuten, dass ihnen bestimmte Inhalte nahe gingen und sie am Ende einen Weg suchen, der aus dem Kontakt wieder rausführt. Zu schön darf es für manche Teilnehmer/innen auch nicht sein.

Gelegentlich waren Teilnehmer/innen an den »respect« Projekten bei bestimmten Themen mit der Gruppensituation überfordert. In der Jungengruppe kam es in Einzelfällen auch zu Gewaltausbrüchen. Ein Ausschluss vom Seminarsgeschehen war in keinem Fall notwendig, da durch die Doppelbesetzung der Teams den Betroffenen entweder ein Einzelangebot gemacht werden konnte oder der Konflikt sich unter Mitwirkung von Mitschüler/innen lösen ließ. Für einige Mädchen war das Projekt auch ein Einstieg in eine nachsorgende Beratung im offenen Angebot beim BDP-MädchenKulturhaus. Dass es in Bremen keinen geschlechtsbezogen arbeitenden Anlaufpunkt für Jungen in Problemlagen gibt, hat sich erneut als große Leerstelle erwiesen.

Natürlich ist die Arbeit mit den Jugendlichen nur ein möglicher Zugang, die Themen des »respect« Projekts zu bearbeiten. In der Regel waren die Rückmeldungen der Lehrer/innen ebenfalls positiv. Von deren Seite wurde das »respect« Programm des Öfteren Kolleg/innen weiterempfohlen. Am Rande der Seminare ergaben sich mit manchen

Lehrer/innen Gespräche, die ein erschreckendes Bild von deren Schulalltag zeichnen, woraus deutlich wurde, dass ein großer Teil der Ursachen, die für die Gesamtproblematik an Schulen verantwortlich sind, hier zu verorten ist. In einzelnen Fällen schloss sich eine spontane Fachberatung an, die an den meisten Schulen wohl nicht möglich ist. So gibt es unserem Eindruck nach in den Kollegien sehr wenig solidarischen Austausch über Probleme. Supervision ist wie in anderen Sozialberufen auch an Schulen ein Fremdwort. Lehrer/innen sind fast immer Einzelkämpfer/innen, die ihre Unsicherheiten kaschieren müssen, aus Angst, sich den Kolleg/innen gegenüber eine Bloße zu geben. Die meisten haben das Gefühl, für den Umgang mit den sozialen Problemen ihrer Schüler/innen nicht ausgebildet zu sein. All zu oft reagieren Lehrer/innen darauf mit Schuldzuweisungen an die Familien und die Jugendlichen selbst. Auch viele Referendar/innen schildern in unseren Fortbildungen die Atmosphäre im Lehrerzimmer entsprechend: „Da wird die ganze Zeit über die Schüler hergezogen.“ Trotz des hohen Migrant/innenanteils in der Bevölkerung und in den Schulklassen haben nur 3 % der Lehrer/innen selbst Migrationserfahrung.³⁷ Zudem liegt der Altersdurchschnitt in Bremen mit 51 Jahren überdurchschnittlich hoch³⁸ und über zwei Drittel der Kolleg/innen haben Burn-out-Symptome oder mit Frustration zu kämpfen.³⁹ Wenn Gewalt, Ausgrenzung und Rassismus aber an Schulen ernsthaft bekämpft werden soll, dann muss auch die Schule als Institution ins Blickfeld gerückt werden, die selbst Gewalt ausübt – gegen Schüler/innen wie Lehrer/innen.

Universität Potsdam (zitiert nach einer dpa-Meldung vom 11.12.2002). Nach diesen Ergebnissen fühlt sich etwa Jede/r dritte Lehrer/in beruflich ausgebrannt, ein weiteres Drittel frustriert, 18 % zählen zu den „Sich-Schonenden“ und nur 15 % zu den „Gesunden“.

³⁷ Nach einer Aussage der Migrationsbeauftragten Dagmar Lill, Weser Kurier vom 13.12.2004

³⁸ Weser Kurier vom 25.03.04

³⁹ Diese Angaben beziehen sich auf eine bundesweite Befragung der

Literatur

Arbeitsgruppe SOS-Rassismus (Hrsg.): Spiele, Impulse und Übungen zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus, Band 1, Schwerte 1996

Arbeitsgruppe SOS-Rassismus (Hrsg.): Impulse und Übungen zur Thematisierung von Gewalt und Rassismus in der Jugendarbeit, Schule und Bildungsarbeit, Band 2, Schwerte 2002

Arndt, Susan (Hrsg.): AfrikaBilder – Studien zu Rassismus in Deutschland, Münster 2001

Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin/Bonn 2002

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten, Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler, Frankfurt/M. 1989

Boldt, Uli: Ich bin froh, dass ich ein Junge bin, Materialien zur Jugendarbeit in der Schule, Hohengehren 2001

Connel, Robert W.: Der gemachte Mann, Opladen 2000

DGB-Bildungswerk Thüringen (Hrsg.): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, Thüringen 2004

Fritzsche, Bettina/ Hartmann, Jutta/ Schmidt, Andrea/ Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik – Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Opladen 2001

Granato, M.: Jugendliche ausländischer Herkunft in der beruflichen Bildung; in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Ausbildungschancen Jugendlicher ausländischer Herkunft, Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien, Bonn 2000, (ohne Seitenangabe)

Grote, Christoph/ Drägestein, Bernd: Halbe Hemden – Ganze Kerle, Jugendarbeit als Gewaltprävention, Hrsg. von der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen, Hannover 2004

Gültekin, Neval: Geschlechtsspezifische und interkulturelle Aspekte der Jugendarbeit – Versäumnisse und Handlungsalternativen; in: IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, Heft 1/2003, 39-43

Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität, Hamburg 1994

Hauck, Maren: „Normal halt“ oder: Wie gehen Pädagog/innen mit ihrer sexuellen Orientierung um? in: Rauw, Regina/Reinert, Ilka (Hrsg.): Perspektiven der Mädchenarbeit, Opladen 2001, 67-77

Heitmeyer, Wilhelm: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation, Weinheim 1987

Heitmeyer, Wilhelm/ Müller, Joachim/ Schröder, Helmut: Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland, Frankfurt/M. 1997

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände. Folge 3, Frankfurt/M. 2004

Jantz, Olaf/ Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit, Konzepte und Impulse aus der Praxis, Opladen 2003

Kalpaka, Annita/ Rätznel, Nora (Hrsg.): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Leer 1990

Leithäuser, Thomas/ Meng, Frank (Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen): Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster – Untersuchen im Auftrag des Bremer Senats, Bremen Juli 2003

Mecheril, Paul/ Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus, Hamburg 1997

Möller, Kurt: Zur Grundlegung geschlechtsreflektierender Ansätze sozialer und pädagogischer Arbeit zur Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen; in: Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Aufgaben und Grenzen der Kinder- und Jugendhilfe, Dokumentation zum Hearing des DJI und BMFSFwJ, Leipzig 2000, 59-77

Neubauer, Gunter/ Lipkow, Dietmar (Hrsg.): Broschüre: „...fremde Jungs“ Interkulturelle Aspekte der Jugendpädagogik – Interkulturelle Lebenslagen von Jungen, LAG Jungenarbeit Baden-Württemberg o.J.

Polzin, Manfred: Fühlen, Wahrnehmen, Bewegen, Denken im Spiel, Seelze/Velber 1998

Raburu, Maureen: Antirassistische Mädchenarbeit – Sensibilisierungsarbeit bezogen auf Rassismus mit Mädchen und jungen Frauen, Kiel 1999

Rauw, Regina/ Jantz, Olaf/ Reinert, Ilka/ Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik – Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen 2001

Reinert, Ilka: Und plötzlich heißen sie Monster! – Umgangsweisen mit Aggression von Mädchen, in: Rauw, Regina/Reinert, Ilka (Hrsg.): Perspektiven der Mädchenarbeit – Partizipation, Vielfalt, Feminismus, Opladen 2001, 49-65

Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin 1995

Rommelspacher, Birgit: Die multikulturelle Gesellschaft am Ende – oder am Anfang?; in: Bukow, Wolf-Dietrich/-Ottersbach, Markus (Hrsg.): Fundamentalismusverdacht. Opladen 1999, 21-35.

Scherr, A.: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim/München 1997

Schmidt, Andrea: Balanceakt Mädchenarbeit, Frankfurt/M./London 2002

Sozialreferat der Stadt München (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Interkulturelle Jungenarbeit“, München 1999.

Sturzenhecker, Benedikt: Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung; in: Sozialmagazin, Heft 1/2000, 14-21

Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hrsg.): Praxis der Jungenarbeit, Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim/München 2002

Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold (Hrsg.): Ehre: archaische Momente in der Moderne. Frankfurt/M. 1994

Zur Nieden, Birgit/Veth, Silke: Feministisch Geschlechterreflektierend Queer?, Perspektiven aus der Praxis politischer Bildungsarbeit, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin 2004

Danke...

für die Mitarbeit und Unterstützung.

Allen Jungen und Mädchen, den Teilnehmer/innen des Methodenworkshops, den beteiligten Lehrer/innen, den Mitarbeiterinnen des Projekts „girls act“ des Mädchentreffs Bielefeld, den Kolleg/innen aus den Jugendfreizeitheimen in Bremen, dem Evaluationsteam vom Deutschen Jugendinstitut, der Bürogemeinschaft Rückertstraße, Mart, Julia, Uta, Tisi und Torsten.

Impressum

»respect« antirassistische jungen- und mädchenarbeit
gegen ausgrenzung und gewalt

Bremen, Dezember 2004

»respect« Team:

Abou Soufiane Akka, Erkan Altun,
Maren Hauck, Hatice Krischer,
Volker Mörchen, Songül Orucoglu,
Ines Pohlkamp, Rolf Tiemann und
Silke Thiemann

Mitarbeit an der Dokumentation:

Abou Soufiane Akka, Erkan Altun, Songül Orucoglu
und Rolf Tiemann

Redaktion:

Ines Pohlkamp und Volker Mörchen

Titelfoto:

Julia Baier, kontakt@juliabaier.de

Gestaltung:

Uta Ratz, ratz@atelierkrake.de

BDP-MädchenKulturhaus:

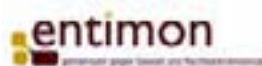
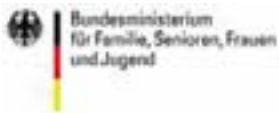
Heinrichstraße 21, 28203 Bremen, Fon 0421-32 87 98
www.bdp-maedchenkulturhaus.de
info@bdp-maedchenkulturhaus.de

Bremer JungenBüro:

Rückertstr. 25, 28199 Bremen, Fon 0421-59 86 51 60
www.bremer-jungenbuero.de
info@bremer-jungenbuero.de

Zusendung von weiteren Exemplaren durch das
Bremer JungenBüro gegen je 5,50 Euro in Briefmarken

»respect«



gefördert im Rahmen des Aktionsprogrammes »Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus«