

Praxis der Jungenarbeit

13



Partizipation zwischen pädagogischer Rhetorik und Haltung?

Praxis der Jungenarbeit

13

**Dokumentation
zur 13. Konferenz
Praxis der Jungenarbeit**

„Partizipation zwischen pädagogischer Rhetorik und Haltung?“

am 28. November 2013 im LVR in Köln

Eine Veranstaltung von

**LVR-Landesjugendamt Rheinland
Paritätisches Jugendwerk NRW
Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW e.V.**

Impressum

Herausgeber: Landschaftsverband Rheinland, LVR-Landesjugendamt Rheinland
Paritätisches Jugendwerk NRW
Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW e.V.

Redaktion: Alexander Mavroudis

Gestaltung: Alexander Schaefer, Köln

Fotos: Jugendamt Düsseldorf/Abt. Tageseinrichtungen für Kinder (Titel);
eSw, Berchum (Seite 36, 43, 49, 52); Aktion Gemeinwesen und Beratung,
Düsseldorf (Seite 57); RUHRWERKSTATT Kultur-Arbeit im Revier e.V.,
Oberhausen (Seite 70, 75, 76); hps, Köln (Seite 78); Deutscher
Kinderschutzbund, Ortsverband Zittau e.V. (Seite 98, 106)

Druck: LVR-Druckerei, Ottoplatz 2, 50679 Köln, Telefon 0221 809-2418

Auflage: 500

Gefördert mit Mitteln aus dem Kinder- und Jugendförderplan des Landes
Nordrhein-Westfalen.

Köln, Dezember 2014

Bezugsanschrift:

Landschaftsverband Rheinland, LVR-Dezernat Jugend, Frau Breyer, 50663 Köln,
Telefax 0221 82841314; E-Mail: hendrika.breyer@lvr.de

Kosten: 5,- EUR

Inhalt

Einführung	7
Begrüßung	
Renato Liermann, Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW e.V.	11
Lebenslagen und Interessen von Jungen und Mädchen	
Ausgewählte Befunde aus der Studie „Absolutely smart!“	
Frank Gusinde, Daniel Eul, Nina Lieske, Universität Siegen.....	17
Gute Gründe für eine partizipative Jungen-Kultur-Arbeit!	
Erfahrungen aus der Kulturarbeit mit wenig teilhabenden Jungen	
Renato Liermann, Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit in Westfalen e.V./eSw, Berchum.	35
Dialog als Methode der Radikalisierungsprävention	
Das Modellprojekt „Ibrahim trifft Abraham“	
Dr. Michael Kiefer, Aktion Gemeinwesen und Beratung, Düsseldorf, und Universität Osnabrück	53
Ein Tag lang Chef sein! – Die Baui-Chef-Wochen	
Stefan Melulis, RUHRWERKSTATT Kultur-Arbeit im Revier e.V., Oberhausen	69
„Darüber habe ich bisher noch nicht nachgedacht!“	
Materialien zur Arbeit mit Jungen in Jungengruppen	
Uli Boldt, Martin-Niemöller-Gesamtschule und Universität Bielefeld	79
„Können wir noch mal fahren?“	
Das Partizipationsprojekt „fair_play“ – die Reise zu „Berlin Tag & Nacht“	
Christin Heilmann, Christian Schwarzbach, Deutscher Kinderschutzbund, Ortsverband Zittau e. V.	97

„Herz, Hirn, Hose“ – Wie genau habe ich als Fachmann in meiner Biographie gelernt, mir zu nehmen, was ich zum Leben brauche?

Ein methodengeleiteter Workshop zur biografischen Selbstreflexion

Markus Chmielorz, Dortmund 107

Anhang

Informationen zur Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit

in NRW e.V, Dortmund 117

Die Dokumentationen der Konferenzen „Praxis der Jungenarbeit“ 1–12 122

Einführung

Partizipation – ein Ziel, das seit jeher in vielen pädagogischen Konzeptionen und auch im pädagogischen Alltag schnell formuliert wird, ausgehend von einem vermeintlichen Konsens: „Klar wollen wir Jungen (und Mädchen) beteiligen!“

Schaut man sich Konzeptionen und Haltungen der Akteure auch in der Jungenarbeit genauer an, stellt man schnell fest, dass Partizipation durchaus unterschiedlich verstanden wird und für verschiedene pädagogische Ziele stehen kann. Mal geht es um pädagogische Beziehungsarbeit, mal steht ein bestimmtes methodischen Vorgehen im Vordergrund. Das Bild von Jungen kann eine Rolle spielen; gleiches gilt für das Gesellschaftsverständnis und die Erziehungsziele von Fachkräften und Entscheidungsträgern – bis hin zu deren Haltungen. Es kann darum gehen, die Teilhabechancen von Jungen zu verbessern (auf institutioneller Ebene, durch Ausgleich von Bildungsbenachteiligung usw.) und mit Jungen gesellschaftliche Teilhabe zu leben (Demokratiebildung). Partizipation kann dabei ein programmatischer Leitbegriff sein wie z.B. in der aktuellen Diskussion über die „Eigenständige Jugendpolitik“, bei der es darum geht, Gestaltungsspielräume von Heranwachsenden auszuweiten, die Lebensphase Jugend wertzuschätzen und die Teilhabe Jugendlicher an Gesellschaft zu gewährleisten. – Manchmal ist „Partizipation“ als Begriff vielleicht auch nur Rhetorik in einem Förderantrag.

Schaut man sich auf der anderen Seite an, wie Jungen sich im (pädagogischen) Alltag verhalten, so ist u.a. festzustellen:

- Jungen verweigern angebotene Partizipationsformen, fordern aber Beteiligung nach eigenen Spielregeln ein.
- Jungen ecken in der Jugend gerne durch ihr Verhalten an und werden z.B. aus Erwachsenensicht als „Rabauken“ wahrgenommen und manchmal dafür ausgegrenzt, finden aber trotzdem ihren Weg hin zu gesellschaftlicher Teilhabe.
- Kontaktversuche von Jungen durch auffälliges oder „auf den ersten Blick“ eher abweisendes Verhalten sind für viele pädagogische Fachkräfte eine besondere Herausforderung.

Nicht immer werden deshalb die manchmal eigensinnigen Engagementformen von Jungen durch Fachkräfte als konstruktiv und anerkennend wahrgenommen. Manche Jun-

gengruppen werden z.B. allein schon aufgrund ihrer Sprache in institutionellen Zusammenhängen benachteiligt.

Vor diesem Hintergrund diente die Konferenz „Praxis der Jungenarbeit 13“ zur gemeinsamen Auseinandersetzung über die Frage, wie Partizipation ein geeigneter Leitbegriff für die geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen sein kann.

Knapp 100 Teilnehmer und Mitwirkende haben sich dieser Frage gestellt. Grundlage der Diskussionen waren zum einen Ergebnisse der aktuellen NRW-Studie „Jugend.Leben“. Hier ging es darum zu erfahren, wie Jungen (und Mädchen) in NRW heute ihre Lebenslagen und Interessen beschreiben, welche Partizipationsvorstellungen sie selbst haben und in was für einer Welt sie leben wollen – notwendiges Grundlagenwissen für jeden Jungenarbeiter, der seine Erfahrungen mit „seinen“ Jungen reflektieren möchte. Einige zentrale Ergebnisse sind:

- Mit dem Titel „Absolutely smart!“ hat die Forschergruppe versucht, das Lebensselbstverständnis der Generation der Jugendlichen heute auf den Punkt zu bringen.
- Die Sicht der Jugendlichen, wie sich die Gesellschaft zukünftig entwickeln wird, fällt insgesamt recht optimistisch aus. Bezogen auf die persönliche Zukunft sind die Jugendlichen allerdings etwas weniger optimistisch.
- Jugendliche orientieren sich an der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung und verhalten sich mehrheitlich regelkonform. Sie arrangieren sich positiv.
- Die Familie ist ein wichtiger Ort: Hier sucht und findet der überwiegende Teil der befragten Jungen (und Mädchen) Unterstützung, Trost und Rat in fast allen Belangen des Lebens.
- Die Jugendlichen sind bildungsambitioniert, der Schule und den Bildungsabschlüssen wird eine immens hohe Bedeutung zugesprochen – und zwar ungeachtet dessen, dass insbesondere viele Jungen schon in der Grundschulzeit schlechte Erfahrungen mit Schule gemacht haben und gute Bildungsabschlüsse für einen Teil der Jugendlichen realistischere nicht erreichbar sein werden.
- Jugendliche wollen mitbestimmen, finden hier aus ihrer Sicht aber unterschiedliche Möglichkeiten vor. Die meisten Mitbestimmungsmöglichkeiten bieten die Familie und die Clique. Das „Schlusslicht“ bilden interessanterweise der Jugendtreff und der schulische Ganztags; hier können Kinder und Jugendliche nur wenig mitbestimmen oder nehmen weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten wahr!

Am Nachmittag der Konferenz konnten die Teilnehmenden in mehreren Praxisforen erfahren, wie Partizipation von und mit Jungen in verschiedenen Arbeitsbereichen konkret umgesetzt werden kann und welche Erfahrungen dabei gemacht werden. Von den vorgestellten Praxismodellen sind hier folgende Beiträge dokumentiert:

- Gute Gründe für eine partizipative Jungen-Kultur-Arbeit! – Erfahrungen aus der Kulturarbeit mit wenig teilhabenden Jungen
- Der Dialog als Methode der Radikalisierungsprävention im Modellprojekt „Ibrahim trifft Abraham“
- Die Baui-Chef-Wochen „Ein Tag lang Chef sein!“
- „Darüber habe ich bisher noch nicht nachgedacht!“, Materialien zur Arbeit mit Jungen in Jungengruppen
- Das Partizipationsprojekt „fair_play“

In dem Forum „Herz, Hirn, Hose – Wie genau habe ich als Fachmann meiner Biographie gelernt, mir zu nehmen, was ich zum Leben brauche?“ wurden die Fachmänner selbst in den Blick genommen: Aus der Überzeugung heraus, dass die Haltung, mit der man Jungen begegnet, etwas mit den eigenen biografischen Partizipationserfahrungen zu tun hat.

Wir möchten an dieser Stelle allen Referenten, der Referentin und den Jugendlichen danken, die an der Konferenz mitgewirkt haben und ihre Texte für diese Dokumentation zur Verfügung gestellt haben – und damit ihr Wissen und ihre Erfahrungen für Andere zugänglich machen.

Wir wünschen allen interessierten Lesern und Leserinnen eine erkenntnisreiche Lektüre mit vielen hilfreichen Anregungen für die eigene Arbeit mit und für Jungen!

Lorenz Bahr-Hedemann
LVR-Dezernent Jugend
Landschaftsverband
Rheinland

Dr. Volker Bandelow
Vorsitzender
Paritätisches
Jugendwerk NRW

Renato Liermann
Vorstand der
Landesarbeitsgemeinschaft
Jungenarbeit in NRW e.V.

Begrüßung

Renato Liermann, Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW e.V.

Wir, die Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in Nordrhein-Westfalen“, freuen uns sehr, Sie und Euch heute hier in Köln-Deutz zur 13. Praxiskonferenz Jungenarbeit zu begrüßen.

Wir werden uns mit einem Thema auseinandersetzen, das uns sehr selbstverständlich erscheint. Schließlich leben wir in einer Demokratie, wir sind – nehme ich an – in diesem Raum hier alle Demokraten und Demokratinnen. Und als Akteure in der Jugendarbeit sind wir doch auch deren Avantgarde und Hüter; zumindest kommt das in unserer Haltung als Jungenarbeiter häufig zum Ausdruck. Gesetzliche Grundlagen, unsere Geschichte in der Bundesrepublik und unsere partizipativen Ansprüche und entsprechend differenzierten Praxisansätze in der Kinder- und Jugendhilfe verweisen aus unserer Sicht auf eine Selbstverständlichkeit des heutigen Themas, die jahrelang auch selten hinterfragt wurde.

Ja wir sehen uns sogar häufig im Vergleich zu anderen Bildungssystemen wie Schule als demokratischer. Als Argumente hierfür werden zum Beispiel Grundsätze der Jugendarbeit wie Freiwilligkeit und Selbstorganisation, die Mitbestimmung von Jugendlichen in unseren Gremien und die grundsätzlich schlankere Hierarchie z.B. in Jugendverbänden vorgebracht. Wir haben auch fundierte wissenschaftliche Theorien für unser partizipatives Profil zu bieten.

So argumentieren wir demokratietheoretisch bzw. aus dem Blickwinkel politischer Jugendbildung, verbinden Partizipation mit Gesellschaftskritik und autonomer Jugendhausbewegung. Wir verweisen auf die Jugendlichen zustehende Wahlfreiheit unserer Angebote fast im gesamten Spektrum der Jugendhilfe. Und wir bieten Schule pädagogisch und bildungstheoretisch Paroli durch unsere zielgruppenorientierte Partizipationspraxis.

In dieser Perspektive definiert Schnurr unseren pädagogische Auftrag zuletzt 2011 so:

Mit Blick auf die Kinder- und Jugendhilfe lässt sich Partizipation folgendermaßen begründen: Sollen Kindern und Jugendlichen Chancen zum Erwerb von Handlungsfähigkeit und zur Selbstverwirklichung eröffnet werden, dann sind Sozialbeziehungen und Lebensorte so zu gestalten, dass sie Selbstbildungsprozesse fördern und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu einer konflikt- und politikfähigen Persönlichkeit aktiv unterstützen; dazu aber ist es erforderlich, demokratische Prinzipien und Formen der Entscheidungsbeteiligung in Alltagssituationen der Kinder- und Jugendhilfe und ihrer Organisationen zu verankern und zu praktizieren.

Das Recht zur Partizipation ist allerdings ein Grundsätzliches in der Bundesrepublik, unabhängig von Selbstverwirklichung oder Selbstbildungsprozessen. Jeder junge Mensch in unseren Arbeitsgebieten hat dieses Grundrecht. Verlassen wir die pädagogischen Betrachtungsweisen und wenden uns der Perspektive junger Menschen zu, so wären junge Menschen ganz direkt zu fragen: „Kennst Du Deine demokratischen Rechte, worüber möchtest Du mitentscheiden, wie viel Verantwortung willst Du für Deine Entscheidungen übernehmen, brauchst Du dafür Wissen oder Erfahrungen, favorisierst Du moderne digitale Entscheidungsprozesse wie die der liquid democracy, brauchst Du dafür überhaupt Erwachsene und/oder eine pädagogische Begleitung, was hindert Dich daran, Dich an politischen Prozessen zu beteiligen usw.?“

Jedenfalls ist aus Sicht der Vereinten Nationen die Sachlage ohne weitere pädagogische Ambitionen eindeutig. Zwei der Artikel der Kinderrechtskonvention beziehen sich deutlich auf Partizipation und Demokratie:

- § 1 Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Kein Kind darf benachteiligt werden.
- § 5 Kinder haben das Recht, bei allen Fragen, die sie betreffen, mitzubestimmen und zu sagen, was sie denken.

Das geht gemäß Vereinten Nationen – aber leider nicht nach bundesrepublikanischem Politikverständnis – weit über Schule und Jugendarbeit hinaus und betrifft über 90 Prozent der Politikfelder, mit denen sich Erwachsene auseinandersetzen.

Und zugleich legt § 1 den Gedanken nahe: Vielleicht gibt es auch bei uns Diskriminierungen von bestimmten Kindern und Jugendlichen in politischen wie gesellschaftlichen Systemen. Aus der Jugendforschung wissen wir, dass nicht alle Kinder und Jugend-

lichen demokratisch bzw. politisch in ihren Lebenswelten aktiv sind. Einige Prozent eines jeden Jahrgangs verorten sich in antidemokratischen Gruppierungen, manche sind ausgesprochen demokratiefeindlich, manche haben Ausgrenzungserfahrungen in Entscheidungsprozessen erlebt, sind hier misstrauisch geworden, fühlen sich benachteiligt, werden täglich benachteiligt. Manche finden zudem das demokratische Verhalten Erwachsener und von Politikerinnen und Politikern nicht überzeugend.

Jugendforschung und intersektionale Theorien bieten hier Zahlen und Analyseinstrumente an. „race“, „gender“ und „class“ werden als grundlegende Kategorien politischer Benachteiligung und damit patriarchaler Machtstrukturen bestimmt. Aus Sicht der Jungenarbeit könnten wir – auch gestützt durch Praxiserfahrungen – zugespitzt folgern, dass es ein Junge mit Migrationshintergrund aus Afrika, der in einer arbeitslosen Einelternfamilie lebt, besonders schwer hat zu partizipieren; einem Mädchen mit denselben Merkmalen wird es noch schwerer fallen, in demokratischen Prozessen Mitbestimmung zu praktizieren.

Manchmal werden aus unseren Kenntnissen und Einschätzungen auch Zuschreibungen und dann wird es für den jungen Menschen noch schwieriger, sich in der Gesellschaft oder auch im Bereich der Jugendarbeit zu beteiligen. Denn zuschreiben tut auch derjenige, der die Macht dazu hat zu definieren, was ein Grund für eine Benachteiligung im Rahmen von Partizipation sein kann. Das sind auch wir selber.

Damit ist dann eben auch ein differenzierter Blick auf unsere Praxis gefordert. Lasst uns Shell- und Sinusstudien lesen, über intersektionale Theoreme und die Machtverhältnisse in den Lebenswelten von Jungen wie Mädchen diskutieren und heute im geschützten Raum der Konferenz über unsere Beteiligung daran nachdenken. Leider werden wir wenig wissenschaftliche Resultate bzw. geschlechtersensible Forschungsergebnisse aus unserer Praxis zu unserer Unterstützung finden. Benedikt Sturzenhecker (Universität Hamburg) und Holger Schmidt (Universität Dortmund) gehören zu denjenigen, die seit kurzem Partizipationshindernisse deutlich thematisieren. Unsere Praxis wird sich zudem durch die begonnenen jugendpolitischen Kampagnen auf EU-, Bundes- und Landesebene ändern. Dazu gehören die Empfehlungen bzw. Änderungsvorschläge zum SGB VIII der Expertinnen- und Expertengruppe des Zentrums Eigenständige Jugendpolitik zur Förderung demokratischer Partizipation junger Menschen.

Andererseits gibt es einen ebenso einfachen wie zugleich steinigen Weg: Doch einfach mal Jugendliche in unserer Praxis fragen und Jungen geschlechts- und machtreflektierend zu Wort kommen lassen! Sich selbst fragen: „Wie ist denn überhaupt meine demokratische Haltung zur Partizipation? Wie demokratisch aktiv bin ich und wie viel Demokratie mit Jugendlichen halte ich aus oder wird mir in meinen Arbeitsstrukturen zugestanden? Bevorzuge ich möglicherweise Mädchen oder Jungen in Entscheidungsprozessen? Und, wenn ich als Jungearbeiter unterwegs bin: Bin ich das parteiisch, wessen Mandat nehme ich mit welcher Berechtigung wahr?“

Kurzum, pädagogische Praxis sowohl geschlechts- wie auch demokratiebewusst zu reflektieren, antisexistische Aspekte dabei zu berücksichtigen, Zeit dafür zusammen mit Jungen (wie Mädchen) im pädagogischen Alltag im Rahmen der geschlechtsbewussten Beziehungsarbeit wie auch in Entscheidungsprozessen zu finden: Das wünschen wir ebenso uns wie Euch heute!

Die Workshops werden sehr gute Anregungen bieten, unsere partizipative Arbeit mit Jungen geschlechterbewusster in den Blick zunehmen, die Hindernisse dafür gemeinsam anzugehen und zu überwinden – und damit unser Mandat für Jungen zu stärken.

Dabei geht es nicht um wenig. Es geht darum, aus unseren Arbeitsperspektiven heraus den Jungen bzw. Jugendlichen, die es schwer haben oder denen es schwer gemacht wird, politische wie wirtschaftliche Teilhabe an den Ressourcen in der Bundesrepublik zu ermöglichen – für eine gerechtere und ressourcenorientiertere Gesellschaft.

Wir können dabei vor allem auf das Gerechtigkeitsempfinden gerade von Jungen und auf unsere politischen und Genderkompetenzen vertrauen. Bundesweite Modellprojekte wie fair_play oder landesweite wie „Auf Augenhöhe“ zeigen, dass wir hier aus Gendersicht auch innovativ arbeiten. Jungen- wie Mädchenarbeit können eine wichtige Rolle in den bundes- wie landesweiten Kampagnen für eine eigenständige Jugendpolitik einnehmen.

Und wir nehmen wahr, dass auch große soziale Systeme wie der Landschaftsverband Rheinland uns ernst nehmen und uns für diesen Weg „Freiräume“ bieten – so wie heute hier in Köln-Deutz. Danke dafür an den Mitveranstalter und Gastgeber dieser Konferenz, dem Landesjugendamt Rheinland. Und ich danke dem Paritätischen Jugendwerk NRW, das mit uns und dem Landesjugendamt Rheinland seit vielen Jahren diese gemeinsame Konferenz durchführt.

Und ein Vorschuss-Dank auch an Sie, die Teilnehmer und Referenten und Referentinnen dafür, dass Sie heute hier sind und Ihre Anregungen, Erfahrungen und auch kritischen Hinweise für eine geschlechtergerechtere Partizipation in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und in Schule einbringen. Denn unverändert gilt Willy Brandts Motto: „Wir wollen mehr Demokratie wagen.“

Auf ein gutes Gelingen!

Lebenslagen und Interessen von Jungen und Mädchen

Ausgewählte Befunde aus der Studie „Appolutely smart!“

Frank Gusinde, Daniel Eul, Nina Lieske, Universität Siegen

Unter dem Titel „Appolutely smart! – so lebt die Generation der Jugendlichen heute“ veröffentlichte das Autorenteam Sabine Maschke, Ludwig Stecher, Thomas Coelen, Jutta Ecarius und Frank Gusinde 2013 die Ergebnisse der repräsentativen Erhebung über die Alltagswelt, die Lebensbedingungen und Zukunftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen von 10 bis 18 Jahren. Für die Studie wurden 6.000 Kinder und Jugendliche aus Nordrhein-Westfalen befragt. Sie gaben Auskunft zu den Themenbereichen Schule, Clique, Träume, Gesellschaft und Umwelt, Glaube, Medien und Jugendkultur.

Die Studie mit dem Titel „Jugend.Leben NRW 2012“ knüpft an die Vorgängerstudie „Null Zoff und voll busy“ von 2001 an. Damals wurden Jugendliche zu vielen ähnlichen Themen befragt, so dass die Ergebnisse vergleichbar sind und auf alle westdeutschen Flächenländer übertragen werden können.

Im Folgenden werden wir uns zunächst anhand einiger ausgewählter zentraler Themenbereiche mit den Lebenslagen aller Heranwachsenden beschäftigen. Anschließend stehen die Jungen im Mittelpunkt und die Frage, inwieweit sich diese – sehr allgemein und auf alle Kinder und Jugendlichen hin formulierten – Befunde auf sie übertragen lassen bzw. inwiefern sich Unterschiede und jungentypische Abweichungen zu diesem Bild ergeben. Da sich diese Frage nicht befriedigend beantworten lässt, wenn man nicht gleichzeitig auf die Mädchen schaut, ist der folgende Text auf der Kontrastierung zwischen Jungen und Mädchen aufgebaut. Ein zweiter Bereich, dem wir uns widmen, ist die Frage nach Teilhabe in Gemeinwesen, Schule und Jugendarbeit. Kinder und Jugendliche werden heute als Akteure gesehen, denen Partizipationsrechte auf unterschiedlichen Ebenen eingeräumt werden müssen. Diesbezüglich beschreiben wir ausgewählte Befunde, die hilfreich für die Rückkopplung zur pädagogischen Praxis sein können.

1 Zentrale Befunde

- Gesellschaftliche und persönliche Sichtweise auf die Zukunft: Die Sicht der 10- bis 18-Jährigen darauf, wie es mit der Gesellschaft, mit uns allen in Zukunft weitergehen wird, fällt insgesamt recht optimistisch aus – wenn auch eine Spur düsterer als noch 2001. Die Jüngsten in unserer Befragung sehen die allgemeine Zukunft besonders optimistisch, die Älteren sehen sie viel düsterer. Steht hingegen die persönliche Zukunft im Zentrum, kehrt sich dieses Bild um: Hier zeigen sich die Jüngsten pessimistisch und die älteren Befragten viel optimistischer.
- Die Jugend orientiert sich an der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung und verhält sich mehrheitlich regelkonform. Sie arrangieren sich positiv. Echte Gegnerschaften oder auch starke Abgrenzungen zur älteren Generation bringen sie kaum zum Ausdruck. Stattdessen schätzen sie die Erwachsenen – vor allem ihre Eltern – als Ratgeber z.B. bei Schulfragen und -problemen, Konflikten mit Freunden, in politischen Fragen oder als Stilberater in Sachen Mode. Gepflegt wird ein relativ stressfreies Neben- und Miteinander.
- Die Familie ist ein wichtiger Ort: Hier sucht und findet der überwiegende Teil der Befragten Unterstützung, Trost und Rat in fast allen Belangen des Lebens. Familie hat sich zudem in der Wahrnehmung der Befragten ausgeweitet – die Großeltern stellen eine wichtige Stütze dar, selbst Haustiere sind Familienmitglieder. Die Familie steht über allem.
- Die Heranwachsenden setzen stark auf die Familie, wohl wissend, dass die familiäre Stabilität keine dauerhafte sein muss. Wie zerbrechlich sie ist, kennen viele aus eigener Erfahrung: Sie haben z.B. die Scheidung der Eltern, Arbeitslosigkeit, Krankheit oder ähnliche kritische Lebensereignisse miterleben müssen.
- Die Heranwachsenden sind bildungsambitioniert: Der Schule und den Bildungsabschlüssen wird heutzutage eine immens hohe Bedeutung zugesprochen. Dies lässt sich vor allem an den Bildungsaspirationen der Kinder und Jugendlichen – in Bezug auf den konkret angestrebten Schulabschluss – ablesen. Dabei zeigt sich die Tendenz, dass die Bedeutung möglichst hoher Schulabschlüsse in den letzten Jahren sogar noch zugenommen hat. Drei Viertel der befragten 13- bis 18-Jährigen wollen aktuell, über alle Schulformen hinweg betrachtet, das Abitur erreichen.

2 Lern- und Lebensort Schule

Schule nimmt viel Zeit und Raum im Leben von Heranwachsenden ein. Sie ist dabei nicht nur Ort der Bildung und des Unterrichts, sondern auch der Ort, an dem man Freundschaften knüpft, vorhandene Freundinnen und Freunde trifft, soziale Kontakte pflegt und Erfahrungen sammelt. Schule ist also ein sehr prägender Ort für Kinder und Jugendliche, er ist mit positiven und negativen Erfahrungen und Erlebnissen verbunden. Dabei denken Jungen und Mädchen unterschiedlich über den Ort Schule und bewerten diesen auch anders.

Dies zeigt sich zunächst darin, was Jungen und Mädchen am Schulleben gefällt und was ihnen weniger gefällt (siehe Tabelle 1). Wir haben gefragt: „Was gefällt Dir besonders am Schulleben?“

	Jungen	Mädchen
Freunde in der Schule	74%	84%
wenn ich gute Noten kriege	62%	70%
bestimmte Fächer	63%	55%
gute Klassengemeinschaft	39%	45%
Pausen/das Pausenleben	37%	46%
kann dort etwas lernen	43%	37%

Tabelle 1: Was Jungen und Mädchen am Schulleben gefällt, Kinder und Jugendliche: 10–18 Jahre, n = 869

Sowohl Jungen als auch Mädchen geben an, dass ihnen das Treffen und die gemeinsame Zeit mit Freunden in der Schule am meisten gefällt, wobei dies den befragten Mädchen etwas häufiger gefällt. Auch gute Noten gefallen beiden Geschlechtern. Mädchen koppelnd ein positives Schulleben eher an gute Noten als Jungen. Mädchen scheinen lernorientierter zu sein, legen aber gleichzeitig mehr Wert auf eine gute Klassengemeinschaft. Dies schlägt sich u.a. darin nieder, dass Mädchen häufiger angeben, dass ihnen das Pausenleben (46 Prozent) und eine gute Klassengemeinschaft (45 Prozent) am Schulleben besonders gefallen. Jungen sind bei diesen Antworten weniger vertreten. Ihnen gefällt am Schulleben eher die Möglichkeit, dort etwas zu lernen (43 Prozent) und bestimmte Fächer (63 Prozent). Insgesamt lässt sich aus diesen Ergebnissen herauslesen:

- Der Ort Schule ist nicht nur einfach ein Ort des Lernens, an dem Kinder und Jugendliche verschiedene Unterrichtsangebote besuchen und nur auf die Leistung bedacht sind. Vielmehr lässt sich hier von einem Lebensort sprechen, an dem man Freundinnen und Freunde trifft und sich austauscht. Die Ergebnisse zeigen, dass Leistung zwar wichtig ist und den befragten Kindern und Jugendlichen auch gefällt (z.B. in Form von guten Noten) – doch ist die Schule als sozialer Ort mindestens genauso bedeutsam.
- Es sind insbesondere die Mädchen, die diese soziale Seite des Ortes Schule hervorheben und besonders mögen. Ihnen gefallen eher die gute Klassengemeinschaft und das Pausenleben. Jungen haben eher Gefallen an bestimmten Fächern und der Möglichkeit, dort etwas lernen zu können.

Fernab von diesen Interpretationen lässt sich deutlich ablesen, dass gute Noten einen besonderen Stellenwert einnehmen. In unserer Vorgängerstudie 2001 wurde diese Frage ebenfalls gestellt. Im Vergleich dazu ist die Antwort um 20 Prozentpunkte angestiegen: Noten sind heute also wichtiger als es noch vor rund 10 Jahren der Fall war.

Wenn Schule nun nicht nur ein Lernort, sondern auch ein bedeutsamer Lebensort von Kindern und Jugendlichen ist, so ist es natürlich wichtig, dass diese sich dort wohl fühlen. Viele Faktoren spielen dabei eine Rolle, bereits die Architektur und Ausstattung eines Schulgebäudes und des Schulgeländes wird sich auf das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler auswirken. Nicht zuletzt wird das Sozialklima unter den Schülerinnen und Schülern bedeutsam für das Wohlergehen sein. Diese Frage wurde in unserer Studie gestellt und es zeigt sich, dass insgesamt große Einigkeit bei der Einschätzung des Sozialklimas besteht. Es gibt kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, lediglich bei der Aussage: „Jeder versucht, besser zu sein als der andere“. Jungen geben hier häufiger als Mädchen an, dass dies in ihrer Klasse der Fall ist. – 32 Prozent der Jungen stimmen zudem der Aussage zu, dass pornografische Bilder und Filme in der Klasse angeschaut werden. Bei den Mädchen sind es immerhin 20 Prozent.

Der Einstieg in die Schule ist eine wichtige Phase für Kinder. Hier werden meist die Wege für die weitere Bildungsbiografie geebnet. Zudem nimmt die Grundschulzeit einen großen Teil der Lebensgeschichte von Kindern ein. Wir haben in unserer Studie aus diesem Grund gefragt, wie die eigenen Grundschulerfahrungen aussehen und ob diese von den Heranwachsenden eher positiv oder eher negativ bewertet werden.

Mit 80 Prozent lässt sich insgesamt ein recht positives Bild zeichnen: Die Mehrheit der Heranwachsenden hat positive Erinnerungen an ihre Grundschulzeit. Ein Fünftel gibt jedoch an, negative Erfahrungen in der Grundschulzeit gemacht zu haben. Fächert man diese Ergebnisse nach Schulart auf, so lassen sich hier teilweise Unterschiede finden. Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen der Grundschulerfahrung und den anschließend besuchten Schulformen. Neun von zehn Schülerinnen und Schülern, die im Befragungszeitraum ein Gymnasium besuchen, berichten über positive Grundschulerfahrungen. Von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern ist es hingegen nur jede/jeder sechste. Fächern wir dies noch weiter auf nach Geschlecht und bleiben bei Hauptschulen, so wird deutlich, dass 70 Prozent der Mädchen, aber nur 45 Prozent der Jungen von positiven Grundschulerfahrungen berichten. Bei den Mädchen haben wir generell durch alle Schulformen hindurch positivere Grundschulerfahrungen gefunden.

85 Prozent der Mädchen und 75 Prozent der Jungen sind ganz gerne zur Schule gegangen. Mehr Jungen haben insgesamt die Schule gehasst und gaben zudem häufiger an, mehr Ärger als Freude in der Grundschule gehabt zu haben. Hier scheint also insbesondere bei den Jungen etwas zu passieren, was dazu führt, dass eben diese schlechtere Erfahrungen in der Grundschule machen.

3 Jugendszenen

Unter Jugendszenen versteht man „eine Gemeinschaft mit eigener Gesinnung und ein thematisch ausgerichtetes kulturelles und dynamisches Netzwerk. In der Jugendszene werden spezifische Formen der Selbststilisierung geteilt. Jede Jugendszene hat ihren typischen Ort, an dem Gemeinsamkeiten stabilisiert und weiterentwickelt werden.“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 383) In Jugendszenen treffen Jugendliche also auf Gleichgesinnte, ob nun im realen oder virtuellen Raum. Einige Jugendszenen stellen dabei (bewusst) ein Gegenmodell zur Erwachsenenwelt dar, sind mehr oder weniger widerständig und mit einem eigenen Lebensstil verbunden. Andere Szenen sind nicht in dieser Weise abgegrenzt, ihre Mitgliedschaft ist weniger exklusiv.

In den letzten Jahren ist die Rede von einer stärker werdenden Kommerzialisierung der Jugendkultur. Nicht die Jugend schafft neue Stile – so die These –, sondern diese werden praktisch von der Industrie gewinnbringend an den einzelnen Jugendlichen gebracht. Bedeutete Subkultur früher das Aufgehen in einer Kultur mit „Leib und Seele“, also aus

Überzeugung, so scheinen die Grenzen zwischen den Kulturen heute durchlässiger oder aufgeweicht. „Anything goes“, so viele Jugendforscherinnen und Jugendforscher, ist das Credo der heutigen Jugendgeneration. In positiver Konnotation bedeutet dies Vielfalt, ein Cross-over durch die unterschiedlichsten Stile und Kulturen. Verbunden ist damit eine gewisse „Niedrigschwelligkeit“: Mitmachen, aber auch wieder gehen zu können ist in der Regel ohne Probleme möglich. Häufig stehen bestimmte Musikinteressen, eine bestimmte Ästhetik im Aussehen, in modischen Fragen oder auch sportliche Vorlieben im Vordergrund. Eher negativ konnotiert ist damit die Orientierung am Mainstream gemeint, der vor allem medial vermittelt wird und Kommerzialisierung bedeutet.

An dieser Stelle interessiert uns nun, wie die befragten Kinder und Jugendlichen zu bestimmten Gruppen stehen und wie sich diese Einstellung bei Jungen und Mädchen unterscheidet.

Allgemein lässt sich zunächst festhalten, dass „Internetsurfer“ (43 Prozent), „Fußballfans“ (36 Prozent), „Serienfans“ (30 Prozent) und „Technik-/Computer-Fans“ (22 Prozent) die Vorreiter bei den Heranwachsenden sind. Andere Gruppen, wie okkulte Gruppen (ein Prozent), Skinheads (ein Prozent), Punks (zwei Prozent) und Vegetarier (fünf Prozent) finden wir auf den letzten Plätzen wieder.

Die Einstellung zu bestimmten Gruppen und Szenen unterscheidet sich dabei teilweise in hohem Maße bei Jungen und Mädchen, wie die folgende Grafik (Abb. 1) anschaulich verdeutlicht.

Die fünf Szenen, die in dieser Grafik abgebildet sind, sind diejenigen, bei denen Unterschiede von mehr als 10 Prozent gefunden wurden. Andere Szenen, wie z.B. Serienfans, Internetsurfer, Rapper/Hip-Hopper, Boy- und Girlgroupfans und Kernkraftgegner wiesen zwar ebenfalls Unterschiede auf, allerdings blieben diese unter 10 Prozent.

Blickt man nun auf die fünf vorliegenden Szenen, so fällt auf, dass bestimmte Ergebnisse durchaus erwartbar waren. Besonders Fußball wird nach wie vor von Jungen bedient und gemocht, auch Technik- und Computer-Fans sind eher – wie die restlichen drei Szenen – in der Männerwelt zuhause. Mädchen hingegen finden wir eher bei Serienfans und Girlgroupfans.

Wie stehst Du zu diesen Gruppen und Szenen?

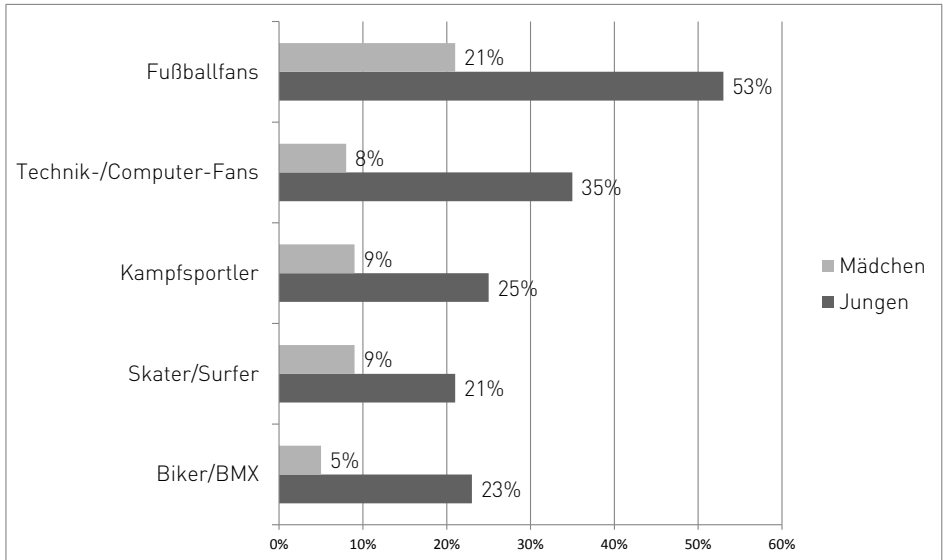


Abb. 1: Kinder und Jugendliche: 10–18 Jahre, n = 939 (Antwortkategorie „Ich gehöre dazu/lebe so ähnlich“)

4 Wellbeing

Unter Wellbeing versteht man den Zustand eines Individuums oder einer Gruppe, z.B. bezogen auf ihren sozialen, wirtschaftlichen, psychologischen, geistigen oder medizinischen Zustand. Wir haben die Kinder und Jugendlichen u.a. danach gefragt, wie sie ihre eigene Gesundheit einschätzen. 81 Prozent der Befragten schätzen demnach ihre Gesundheit gut ein. Zum Vergleich: Im Jahr 2001 waren es 78 Prozent, ebenfalls ein recht hoher Wert. Dabei sind es die männlichen Heranwachsenden, die ihre Gesundheit besser einschätzen (86 Prozent gegenüber 76 Prozent der Mädchen).

Viel diskutiert wird das Burn-out-Syndrom, das die Auswirkungen vor allem von Stress im beruflichen Leben Erwachsener bezeichnet. Die täglichen Herausforderungen machen jedoch auch vor Heranwachsenden nicht halt. Kinder- und Jugendtherapeutinnen und -therapeuten berichten von Burn-out-Symptomen bereits in jungen Jahren, die sich beispielsweise in Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Traurigkeit und Gewichtsverlust

äußern können. Gründe dafür, so die Vermutungen der Fachleute, liegen u.a. in einem ausgeprägten Leistungsdruck, im Schulstress.

Wo liegen die eigenen Grenzen der Belastbarkeit, wann beginnt Überforderung? Viele Kinder und Jugendliche können das noch weniger einschätzen als Erwachsene. Eltern, die ihre Kinder zu guten Leistungen motivieren wollen, überschreiten manchmal die Grenze zwischen Förderung und Überforderung. Dies betrifft auch den Bereich der Freizeit, der ja der Entspannung dienen soll, aber manchmal mit allzu vielen Terminen und Angeboten gefüllt ist. Auch hier kann das Kind oder der Jugendliche starkem Druck ausgesetzt sein, nämlich sich als besonders leistungsstark in seinem Hobby – etwa in der Musik oder im Sport – zeigen zu müssen. Die Auswirkungen solcher Überforderungen finden wir zum Beispiel im Bereich der psychosomatischen Beschwerden.

Um abzuschätzen, wie stark Heranwachsende heute in dieser Hinsicht belastet sind, haben wir sie gefragt, wie oft sie unter bestimmten Beschwerden leiden (siehe Abb. 2).

Wie oft hast du die folgenden Probleme? – Die zehn häufigsten Nennungen

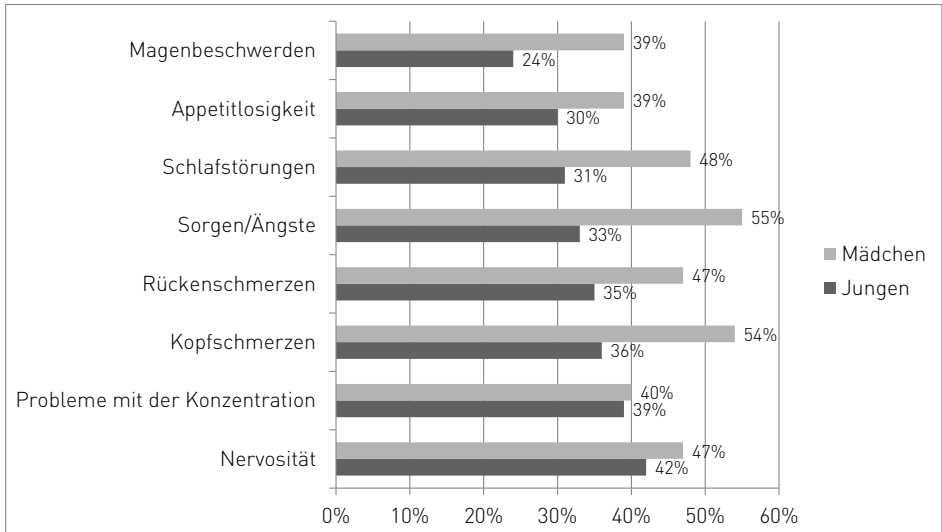


Abb. 2: Kinder und Jugendliche: 10–18 Jahre, n = 944 (Antwortkategorien „oft/manchmal“)

Bei allen Problemen und körperlichen Beschwerden sind es die Mädchen, die häufiger vertreten sind. Der hohe Anteil derjenigen Befragten, die angeben, dass sie unter Nervosität und Problemen mit der Konzentration leiden, fällt besonders ins Auge. Bei beiden Beschwerden finden wir recht viele Antworten wieder, beide sind bei Jungen und Mädchen in etwa gleich verteilt. Besonders Nervosität kann gepaart mit Sorgen und Ängsten zu Stress und entsprechenden Folgesymptomen führen. Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund, dass 10- bis 18-Jährige befragt wurden und solche Beschwerden somit bereits in jungen Jahren eine Rolle spielen, interessant und zugleich besorgniserregend.

„Mein weiterer Lebensweg wird schwer. Ich habe jetzt schon keine Lust mehr auf alles und soll dann noch das stressige Leben ertragen? Wie soll ich das denn bewältigen? Mit meinem schlechten Abi schaff' ich eh nichts, das Einzige, worauf ich mich verlassen kann, ist meine Familie. Ich möchte irgendwann ein Haus am Strand ohne Sorgen und Probleme. Wenn ich jetzt schon solche Kopfschmerzen wegen Schule habe, will ich nicht wissen, wie es in der Zukunft wird! Ich brauch eine Pause! Ich glaube, ich geh mal in ein anderes Land, um zu chillen. Schule ist sehr stressig! Vor allem das Gymnasium!“ (Mädchen, 18 Jahre)

Bleiben wir im Bereich des Wellbeing und schauen uns nun an, wie Mädchen und Jungen ihren Körper betrachten, wie sie sich also sehen. Wir haben die Kinder und Jugendlichen gefragt: „Wie zufrieden bist Du mit Deinem Körper?“

Mädchen gaben bei dieser Frage häufiger an, dass sie sich zu dick fühlen (40 Prozent fühlen sich „ein wenig zu dick“ gegenüber 26 Prozent der Jungen). Jungen hingegen schätzen sich häufiger als zu dünn ein. Das kann ein Hinweis darauf sein, dass auch Jungen mit geschlechtsspezifischen Körperidealen konfrontiert werden und sich mit diesen auseinandersetzen haben. Überspitzt könnte man hier von einem Adonis-Komplex sprechen: nicht dünn, sondern muskulös ist für Jungen schön und richtig. Ihr Gewicht „genau richtig“ finden eher Jungen (51 Prozent) als Mädchen (42 Prozent).

Jungen sind also häufiger zufrieden mit ihrem Körpergewicht als Mädchen. Auch das überrascht insgesamt nicht. Mädchen sind etwas kritischer, wenn es um ihr Äußeres geht, wohingegen Jungen eher zufriedener scheinen oder – dies ist eine zweite Lesart – weniger angeben, dass sie vielleicht nicht zufrieden sind.

Vergegenwärtigen wir uns diese Ergebnisse und ziehen daraus den Schluss, dass Körper und die Inszenierung von Körper – was in wissenschaftlichen Kreisen im Bereich der Körpersoziologie diskutiert wird (vgl. Klein 2010) – immer wichtiger werden und an Bedeutung gewinnen und wir gleichzeitig eine solche Entwicklung bereits bei Kindern und Jugendlichen beobachten können, so verwundert es nicht, dass der Anteil der Fitnessstudiobesucherinnen und -besucher angestiegen ist: Bei Mädchen von vier Prozent (2001) auf sechs Prozent, bei Jungen von fünf Prozent auf 12 Prozent. Das scheint zunächst nicht viel zu sein, kann allerdings ein Hinweis auf einen veränderten Körperkult sein, wonach (junge) Männer sich vermehrt Gedanken um ihr Äußeres machen. Ein Blick auf die Alterskategorien zeigt ein deutlicheres Bild:

- 10- bis 12-Jährige: von ein Prozent auf zwei Prozent
- 13- bis 15-Jährige: von fünf Prozent auf sechs Prozent
- 16- bis 18-Jährige: von 10 Prozent auf 26 Prozent

Vor allen Dingen in der letzten Alterskategorie steigt der Anteil derjenigen stark an, die ein Fitnessstudio besuchen. Dies ist etwas, was man mit einem aufmerksamen Blick auch im Alltag gut beobachten kann: Viele junge Menschen, die bepackt mit Sporttaschen das Fitnessstudio aufsuchen, sind mittlerweile ein vertrauter Anblick.

Insgesamt ergibt sich aus den erhobenen Daten, dass Jungen etwas mehr darum bemüht sind und etwas mehr darauf achten körperlich fit zu bleiben (88 Prozent gegenüber 80 Prozent der Mädchen). Pflegeprodukte (90 Prozent der Mädchen gegenüber 78 Prozent der Jungen) und Styling (80 Prozent gegenüber 69 Prozent) sind allerdings nach wie vor eher in weiblicher Hand, wengleich Jungen hier aufgeholt haben.

5 Freizeit und Freizeitaktivitäten

In vielen Diskursen wird man immer wieder mit Etiketten konfrontiert, die von Erwachsenen an Jugendliche herangetragen werden. Dann ist in vielen Fällen die Rede von der „Spaßgeneration“, den „Digital Natives“ oder der „Generation Facebook“. Dies suggeriert, dass sich Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit mit medial vermittelten Inhalten beschäftigen oder regelmäßig Partys und Feiern veranstalten.

In unseren Befunden lässt sich eine solche Verknappung nicht vorfinden. Eher das Gegenteil ist der Fall: Wir finden facettenreiche und vielschichtige Aktivitäten quer durch

alle Altersklassen vor. Wir haben den Kindern und Jugendlichen eine Liste mit über 20 Aktivitäten vorgelegt und wollten wissen, wie oft oder nicht oft sie diese Dinge ausüben. Die folgende Tabelle (Tab. 2) gibt einen Überblick über die Bereiche „Internet“, „Fernsehen“ und „Lesen/Schreiben“.

	Jungen	Mädchen
Internet		
Im Internet surfen	62%	50%
Computerspiele	37%	10%
Soziale Netzwerke (z.B. Facebook)	41%	47%
Konsolenspiele	41%	12%
Fernsehen		
Serien	24%	37%
Castingshows	16%	33%
Liebesfilme	8%	22%
Krimis/Actionfilme	33%	19%
Lesen/Schreiben		
Romane/Krimis lesen	9%	21%
Tagebuch schreiben	0%	10%

Tab. 2: Kinder und Jugendliche: 10–18 Jahre, n = 944

Schauen wir uns die Ergebnisse aus diesen Bereichen nach Geschlecht an, so fallen für den Bereich des Internets Unterschiede auf. Jungen geben deutlich häufiger an, oft im Internet zu surfen und am Computer zu spielen. Mädchen beschäftigen sich zu einem etwas größeren Anteil oft mit und in sozialen Netzwerken. Informationen besorgen sich beide Geschlechter zu fast gleichen Anteilen oft aus dem Internet (35 Prozent der Jungen gegenüber 33 Prozent der Mädchen). Auch in Chats sind sie gleichermaßen (jeweils zu 15 Prozent) oft unterwegs. Spiele rund um Nintendo oder ähnliche Konsolenspiele sind vor allem eine Domäne der Jungen.

Ein unterschiedliches Nutzungsverhalten zeigt sich (auch) beim Fernsehen: Hier sind es vor allem die Mädchen, die oft Serien und Castingshows oder Liebesfilme anschauen. Jungen tendieren zu Krimis und Actionfilmen. Komödien schauen beide Geschlechter in gleichem Maße.

Mädchen lesen öfter, vor allem Romane und Krimis. Selbst zu schreiben ist eine Tätigkeit, vor allem bezogen auf das Tagebuch oder das Verfassen von Gedichten und Geschichten (acht Prozent zu zwei Prozent), die fast ausschließlich von Mädchen ausgeübt wird.

6 Umgang mit Geld und Konsumverhalten

Der Umgang mit Geld gehört ohne Zweifel zu den zentralen Dingen im Leben, die Kinder und Jugendliche in einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft früher oder später lernen müssen. Sie machen bereits in jungen Jahren Erfahrungen mit Geld, vor allem beim Einkauf von Dingen des täglichen Bedarfs. Mit zunehmendem Alter werden größere Anschaffungen getätigt, die vor der Umsetzung geplant, abgewogen und entschieden werden müssen. Dazu gehört das Einholen von Informationen unter Nutzung verschiedener Informationsquellen, die Wahl der Einkaufsstätte oder der Akt des Kaufens als solcher. Das alles gehört zur Geldverwendung. Wir wollten von den Befragten wissen, welchen Umgang sie mit Geld praktizieren und nach welchen Entscheidungskriterien sie beispielsweise ihr Taschengeld bzw. selbst verdientes Geld ausgeben. Diese Fragen haben wir nur den 13- bis 18-jährigen Jugendlichen gestellt.

„Ich wünsche mir einen guten Beruf, viel Geld verdienen, eine liebe Familie.“ (Junge, 15 Jahre)

Wie sieht es nun bei den befragten Mädchen und Jungen aus? Die meisten der Mädchen möchten vor allem Dinge kaufen, die schön sind. Fasst man die Antwortkategorien „trifft zu“ und „trifft eher zu“ zusammen, sind es mehr als 80 Prozent der Mädchen, die viel Wert auf Ästhetik legen. Bei den Jungen sind es etwas weniger: Für sie müssen Dinge nicht nur schön sein (65 Prozent), sondern auch technisch auf dem neuesten Stand. Genauso viele Jungen (nämlich 65 Prozent) geben dies als ein wichtiges Kaufkriterium an. Auch scheinen sich Jungen eher als Mädchen mit dem Gegenstand bzw. dem Produkt zu identifizieren, um zu zeigen, wer sie sind: 52 Prozent der Jungen und 38 Prozent der Mädchen geben dies an.

Mädchen neigen mit 30 Prozent etwas häufiger dazu, Dinge zu kaufen, wenn sie frustriert sind. Solche „Kompensationskäufe“ finden bei den Jungen kaum oder gar nicht statt (13 Prozent), für sie sind Frustrkäufe kein Thema.

In Medien wird häufig darüber berichtet, dass sich Haushalte in Deutschland zunehmend verschulden. Dabei ist auch der Anteil minderjähriger Menschen steigend: Von 2004 bis 2012 ist er um das Vierfache angestiegen.¹ Um nun herauszufinden, ob und wie hoch Kinder und Jugendliche verschuldet sind, haben wir gefragt, ob sie sich schon einmal Geld über einen Zeitraum von mehr als vier Wochen geliehen haben und, wenn ja, wie hoch der entsprechende geliehene Betrag war.

21 Prozent aller Befragten haben sich demnach bereits mindestens einmal über einen Zeitraum von mehr als vier Wochen Geld geliehen. Jeder 13. Jugendliche hat sich mehr als 100 Euro geliehen. Mehr als 100 Euro haben sich eher Jungen geliehen, kleinere Beträge (bis 20 Euro) leihen sich eher Mädchen. Jungen und Mädchen leihen sich dieses Geld vor allem von Freunden (78 Prozent der Jungen und 72 Prozent der Mädchen). Mädchen neigen eher dazu, sich Geld von ihrem festen Freund/ihrer festen Freundin zu leihen (22 Prozent); Jungen tun dies etwas weniger (11 Prozent).

7 Partizipation

„Der Begriff Partizipation bezeichnet die Teilnahme einer Person oder Gruppe an Entscheidungsprozessen oder an Handlungsabläufen, die in übergeordneten Strukturen oder Organisationen stattfinden.“ (Wörterbuch Sozialpädagogik) Häufige Synonyme für Partizipation sind in der Fachliteratur Beteiligung, Mitbestimmung, Teilhabe und Demokratie. Richard Schröder (1995) hat die Stufenmodelle der Beteiligung von Hart (1992) und Gernert (1993) miteinander verbunden (siehe Abb. 3).

1 Siehe dazu: <http://www.jugendforschung.de/web/index.php/643-modellprojekt-zur-verschuldung-von-jugendlichen> (26.03.2014)

**Stufenmodell
nach Schröder
(1995) – eigene
Darstellung**



Abb. 3: Stufenmodell nach Richard Schröder (1995), eigene Darstellung.

Die unteren Stufen (Fremdbestimmung, Dekoration und Alibi-Teilhabe) können nicht als wirkliche Beteiligung betrachtet werden. Kinder und Jugendliche haben in diesen drei Formen der Beteiligung kein echtes Stimmrecht und sind nicht informiert über die Ziele, um die es geht. Die Teilhabe hat eher einen dekorativen als einen ernsthaften Charakter.

Die vierte bis siebte Stufe (Teilhabe, Zugewiesen, aber informiert, Mitwirkung und Mitbestimmung) meint Partizipation und Beteiligung im engeren Sinne. Die Kinder und Jugendlichen sind über die jeweiligen Ziele informiert und werden in die Entscheidungsprozesse einbezogen. Während die Stufe der Teilhabe ein noch eher sporadisches Engagement meint, werden in der Stufe der Mitbestimmung Kinder und Jugendliche demokratisch an Entscheidungsprozessen beteiligt.

Die oberen beiden Stufen (Selbstbestimmung und Selbstverwaltung) gehen weit über die eigentliche Beteiligung hinaus: Erwachsene sind hier außen vor (vgl. Schröder 1995, S. 15ff). „Gute“ Beteiligungsformen sind dadurch gekennzeichnet, dass Kinder und Jugendliche freiwillig, unter Begleitung von Erwachsenen, an einem gemeinsam formulierten und transparenten Ziel mit hoher Verbindlichkeit in überschaubaren Prozessen arbeiten“ (Schröder 1995, S. 17).

8 Gemeinwesen, Schule und Jugendarbeit als Partizipationsorte

Mitbestimmung von jungen Menschen ist sowohl für die individuelle Entwicklung als auch für das Weiterbestehen unseres demokratischen Gemeinwesens von hoher Bedeutung. Dazu gibt es vielfältige Möglichkeiten: in der Familie, im Kindergarten, in der Schule, in der Kinder- und Jugendarbeit oder im öffentlichem Raum (siehe Abb. 4).

Wieviel kannst du mitbestimmen? (Antwort „eher viel“)

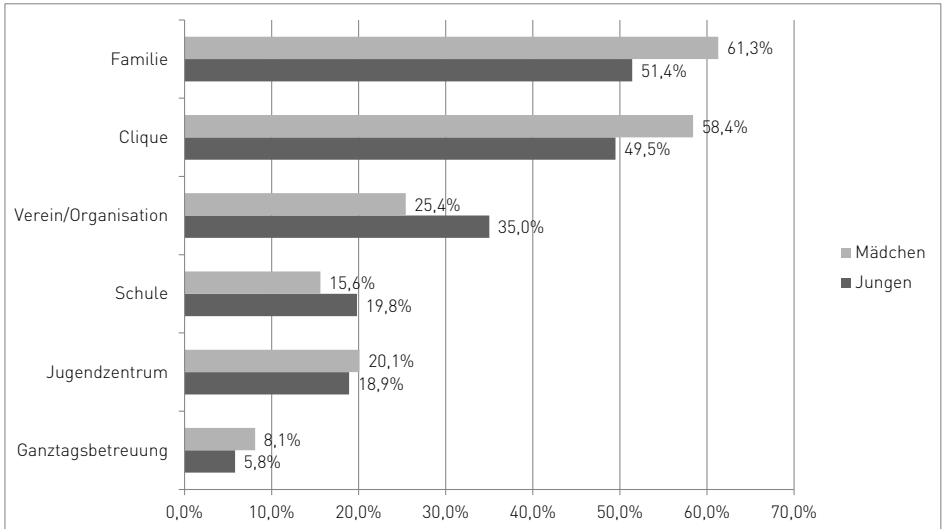


Abb. 4: Kinder und Jugendliche: 10–18 Jahre, n = 920 (Antwortkategorie „eher viel“)

Die meisten Mitbestimmungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche bieten die Familie und die Cliquen: Mehr als die Hälfte der Befragten können hier mitbestimmen. Mädchen gaben mit jeweils rund 10 Prozent häufiger an mitbestimmen zu können. In Vereinen und Organisationen sowie im Lern- und Lebensort Schule gaben die männlichen Befragten häufiger an mitreden zu können: 35 Prozent der Jungen können in Vereinen und Organisationen mitbestimmen, in der Schule sind es rund 20 Prozent. Bei den Partizipationsmöglichkeiten im Jugendtreff und im Bereich der Ganztagsbetreuung gibt es keine nennenswerten Geschlechtsunterschiede, auffällig ist jedoch, dass diese beiden Bereiche das Schlusslicht bilden. Kinder und Jugendliche können hier wenig mitbestimmen oder nehmen weniger Mitbestimmungsmöglichkeiten wahr.

Die Mehrheit der befragten Kinder und Jugendliche (61 Prozent) würde gerne in der Stadt bzw. Gemeinde mitreden. Die Zahlen haben sich seit der Vorgängerstudie 2001 kaum verändert. Jedoch hat sich die Anzahl derjenigen verringert, die wissen, an wen sie sich bei Veränderungen in der Kommune wenden können: 2001 kannten die Hälfte der Befragten entsprechende Ansprechpartner, 2012 waren dies nur noch 41 Prozent. In beiden Studien finden sich bezüglich dieser Frage keine auffälligen Geschlechterunterschiede.

Bei der Frage danach, bei welchen Gestaltungen die Heranwachsenden mitbestimmt oder mitgemacht haben, fällt auf, dass immerhin 30 Prozent angeben, noch nicht aktiv mitgemacht zu haben. Die knapp größte Gruppe (32,4 Prozent) war im Klassenzimmer oder im Gruppenraum des Vereins aktiv. Dabei gibt es keine nennenswerten Geschlechtsunterschiede. Im öffentlichen Raum (Straße, Platz, Park, Spielplatz) waren lediglich 8,2 Prozent der Befragten aktiv gestaltend tätig. Je älter die Heranwachsenden sind, umso mehr haben sie mitbestimmt oder mitgemacht. 64,6 Prozent der 10- bis 12-Jährigen haben noch nicht mitgestaltet. Dies geben nur 31,2 Prozent der 16- bis 18-Jährigen an.

In unserer Gesellschaft gibt es sowohl legale als auch illegale Möglichkeiten sich für etwas einzusetzen. Jugendliche wurden dahingehend befragt, wie sie zu bestimmten Formen von Engagement stehen. Die befragten Jugendlichen befürworteten eher legale Formen wie beispielsweise Unterschriftenaktionen (68 Prozent), Flashmobs (50 Prozent), genehmigte Demos (48 Prozent) oder Bürgerinitiativen (30 Prozent). Illegale Formen werden eher abgelehnt, wie beispielsweise Eigentum beschädigen (90 Prozent), Gewalt gegen Personen (85 Prozent), nicht genehmigte Demos (78 Prozent), Hausbesetzungen (70 Prozent) oder Sitzblockaden (65 Prozent). Jungen geben häufiger an als Mädchen, dass illegale Formen für sie in Ordnung sind.

Anstatt eines Fazits unsererseits: Vieles, was sich über die Lebenswelt und -vorstellungen von Jungen aussagen lässt, findet sich in dem Aufsatz eines 17-jährigen Berufsschülers:

„Ich möchte meine Ausbildung erfolgreich abschließen und als Fachinformatiker arbeiten. Ich möchte alleine leben, andererseits, wenn es sich ergibt, eine Partnerin haben. Mein Wissen überall anwenden. Neue Leute kennenlernen und mit alten Bindungen abschließen. Ich möchte dann irgendwann noch das Abitur schaffen, ich möchte nie arbeitslos sein und genug Geld haben. Meine Sorge: Ich habe auch Sorge zu scheitern, je-

doch werde ich vieles mehrmals versuchen. Ich finde die Schule sehr gut. Ich hoffe, dass alle die ich kenne und mag gesund bleiben. Was mir am Herzen liegt ist, dass die Umwelt von den Menschen geschont wird und dass die Menschen in Zukunft nicht mehr so egoistisch sind. Alles in allem wünsche ich mir ein cooles Leben mit Fun und Action.“

Kontakt

Dr. phil. Frank Gusinde ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Siegen, Fakultät Bildung-Architektur-Künste und im „Siegener Zentrum für sozialwissenschaftliche Erziehungs- und Bildungsforschung“ (SiZe). Arbeitsschwerpunkte sind Jugendbildung, Schulsozialarbeit und Übergangsforschung. Kontakt: Universität Siegen, Fakultät II, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen
E-Mail: frank.gusinde@uni-siegen.de

Daniel Eul ist studentischer Mitarbeiter an der Universität Siegen, Fakultät Bildung-Architektur-Künste und im „Siegener Zentrum für sozialwissenschaftliche Erziehungs- und Bildungsforschung“ (SiZe). Arbeitsinteressen: Kinder- und Jugendstudien, Erleben von Ganztagschule. Kontakt: Universität Siegen, Fakultät II, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen
E-Mail: daniel.eul@uni-siegen.de

Nina Lieske ist studentische Mitarbeiterin an der Universität Siegen, Fakultät Bildung-Architektur-Künste und im „Siegener Zentrum für sozialwissenschaftliche Erziehungs- und Bildungsforschung“ (SiZe). Arbeitsinteressen: offene Kinder- und Jugendarbeit, Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Kontakt: Universität Siegen, Fakultät II, Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen
E-Mail: nina.lieske@uni-siegen.de

Literatur

Klein, Gabriele (2010): Soziologie des Körpers. In: Kneer, Georg; Schroer, Markus (Hrsg.) (2010): Handbuch Spezielle Soziologien. Wiesbaden. S. 457–473
Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig; Coelen, Thomas; Ecarius, Jutta; Gusinde, Frank (2013): Appsoolutely smart. Ergebnisse der Studie Jugend.Leben. Bielefeld

Rehmann-Sutter, C. (o. J.): Partizipation. In: Socialinfo – Wörterbuch der Sozialpädagogik. Aufgerufen am 24.03.2014 unter: <http://www.socialinfo.ch/cgi-bin/dicopossode/show.cfm?id=447>

Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Weinheim und München

Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel

Gute Gründe für eine partizipative Jungen-Kultur-Arbeit!

Erfahrungen aus der Kulturarbeit mit wenig teilhabenden Jungen

**Renato Liermann,
Evangelische Schülerinnen- und Schülerarbeit in Westfalen e.V./
eSw, Berchum**

Partizipation und kulturelle Jugendarbeit werden meistens in den größeren Kontext der Demokratiebildung eingeordnet, bekommen aber durch interkulturelle und Teilhabediskussionen ein eigenes Gewicht. Der Demokratiebildung junger Menschen gilt aus geschichtlicher Verantwortung heraus und durch die verfassungsrechtliche Basis eine besondere Aufmerksamkeit in der Bundesrepublik Deutschland.

Entsprechend verabschiedeten Bundes- und Landesparlamente hierzu gesetzliche Grundlagen, die explizit als „Querschnittsaufgabe“ im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) formuliert sind. Strukturelle Maßnahmen auf Seiten der Träger der Kinder- und Jugendhilfe bis hin zum kommunalen Jugendparlament und zur politischen Jugendbildung begründeten zwar unterschiedliche partizipative Praxen in den Feldern der Jugendhilfe (Bundesjugendkuratorium 2009). Spezifische partizipative Aufgaben für die Jugendkulturarbeit oder die geschlechtsbezogene Jugendarbeit wurden darüber hinaus für den Bereich des SGB VIII trotzdem bislang nicht weiter ausdifferenziert. Partizipation blieb als Thema weitgehend der politischen Jugendbildung und der Formulierung der Strukturen vor allem der Jugendverbände überlassen (Richter/Sturzenhecker 2011).

Erst die Zunahme heterogener Jugendgruppen in der Jugendarbeit und die damit einhergehende Herausforderung, differenzsensibel zu arbeiten, führten in den letzten Jahren aus Praxissicht und auch seitens der Forschung zu einer veränderten Einschätzung demokratischer Bildungsprozesse mit Kindern und Jugendlichen. So gerieten über Analysen von möglichen Benachteiligungen durch unterschiedliche Bildungszugänge, Milieuzugehörigkeit und wirtschaftlich-soziale Lagen Kategorien wie Kultur, Migration und

vereinzelt Gender in den Fokus der Demokratiebildung und -forschung (Sturzenhecker 2013).

Damit wurde die bisherige quantitative Frage vieler Untersuchungen zum politischen Engagement der Jugendlichen zu einer Frage der demokratischen Teilhabe von und mit Jugendlichen in unterschiedlichen Lebenssituationen, Szenen oder Milieus. Hier bekommt nun die Kulturelle Jugendbildung mit ihren spezifischen Möglichkeiten, Jugendliche in all ihren Szenen oder Milieus erreichen zu können und nachhaltige Teilhabemodelle z.B. durch Proberaum- oder Jugendtheaterprojekte zu realisieren, einen eher Bottom-up-Charakter gegenüber der in der Wahrnehmung vieler Jugendlicher eher Top-down-orientierten bisherigen Demokratiebildung.

Zudem wurden manchmal gerade aus jugendkulturellen Praxen heraus mit Bezug auf interkulturelle bzw. eher selten auf intersektionale Diskurse in den letzten Jahren zunehmend auch Partizipationshindernisse als spezifische Herausforderungen analysiert, mittels derer sich die Aufgaben zielgruppenadäquater Demokratiebildung praxisnah wie zeitgemäß konkretisieren lassen. Eine geschlechtsbezogene und interkulturelle, insgesamt differenzsensible Jugendkulturarbeit bietet gerade durch ihre bisherigen Erfahrungen und Erfolge differenzierte zielgruppenspezifische pädagogische Möglichkeiten,



Teilhabe als Thema wie als Praxis lebensalltagsnah zu ermöglichen. Diese betreffen die künstlerische Bearbeitung partizipativer Themen ebenso wie informelle Partizipationsprozesse bis hin zu Formen weitgehend selbstorganisierter Mitbestimmung und Selbstorganisation im Projektbereich mit weitreichender öffentlicher Wirkung über jugendpolitische Felder hinaus. Jungen mit diskriminierenden bzw. geringen Erfahrungen mit demokratischen Prozessen können gerade in der Jugendkulturarbeit für sie modellhafte wie lebendige Meinungsbildungs- und Mitbestimmungsprozesse für eine aktive Teilhabe nachhaltig zusammen mit anderen erproben.

1 Partizipation und Geschlechtsbezogene Jungenarbeit

Partizipation lässt sich seit ihren Anfängen nur punktuell als explizites Thema geschlechtsbezogener Jungenarbeit nachweisen. Fast wie selbstverständlich schien die Mitwirkung von Jungen als Jugendliche auf der Grundlage des SGB VIII als Querschnittsaufgabe auch in den unterschiedlichen Praxen von Jungenarbeit realisiert zu sein. Allerdings wurde, abgesehen von einigen wenigen Praxismodellen wie der „Jungenkonferenz“ Uli Boldts in Ostwestfalen oder den „Auf Augenhöhe“-Projekten verschiedener Teams der eSw/Hagen und ihrer Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner im Ruhrgebiet oder bei Fachforen wie zuletzt bei der fair_play-Abschlussstagung der Bundesarbeitsgemeinschaften Jungenarbeit und Mädchenpolitik in Bielefeld 2013, das Thema Jungenarbeit und Partizipation nur selten weiter explizit thematisiert. Ein geschlechtsbewusster Fokus fand kaum statt.

Partizipation wird heute in Leitlinien zur Jungenarbeit meistens ohne weitere Differenzierungen zu partizipativen oder geschlechterdialogischen Praxen vor allem im Zusammenhang mit den Themen Gleichberechtigung der Geschlechter bzw. deren Gleichstellung genannt. Aufgrund von emanzipatorischen und antipatriarchalen Zielsetzungen bzw. Haltungen wurde gelegentlich fast von einem Automatismus zwischen den Praxen der Jungenarbeit und einer konstruktiven, weit gefassten Partizipation der beteiligten Jungen ausgegangen. Selten wurde dabei das sich aus der Haltung des Jungenarbeiters ergebende parteiliche Mandat für Jungen kritisch – z.B. mit beteiligten Jungen – hinterfragt.

Dass eine gender- oder jungenpolitisch engagierte Praxis mit vielfach heterogenen Jungengruppen keinen Automatismus partizipativen Zusammenwirkens Älterer und Jüngerer bzw. unter Jungen hervorbringt, kann ebenfalls für kulturpädagogische Felder angenommen werden. Auch wissenschaftliche Untersuchungen sowie Felduntersuchungen in der Jugendhilfe und -arbeit hatten bis vor wenigen Jahren kaum gender- oder jungenorientierte und wenige kulturpädagogische Schwerpunkte. In der Theoriebildung werden vor allem biographische Zusammenhänge von Bildungsprozessen, als Bewältigung zentraler biographischer Herausforderungen, sowie von öffentlichen kulturellen Akten wie z.B. Graffiti als Teilhabeakt mit Anerkennungsdimensionen (Honneth 1992) der Peers und der Gesellschaft als konstituierende Dimensionen für die politische und gesellschaftliche Teilhabe Jugendlicher definiert (Schwanenflügel/Walther 2012).

Aus verschiedenen Richtungen ergeben sich aktuell jedoch Chancen, die partizipativen Praxen geschlechtsbezogener Jungenarbeit auch in jugendkulturellen Arbeitsfeldern im Sinne nachhaltigerer Demokratiebildung und unter Gleichstellungsaspekten sowie in Verbindung mit interkulturellen und/oder intersektionellen und/oder inklusiven Zielsetzungen neu zu überdenken und differenzsensibler zu gestalten. Stichworte wie Parteilichkeit, Haltung und Mandat der Jungenarbeitenden, politische Diskriminierungs- wie partizipative Selbstwirksamkeitserfahrungen von Jungen, nicht konforme Demokratievorstellungen z.B. von Migranten aus den Regionen des „Arabischen Frühlings“, e-Partizipation und Liquid Democracy (Brabanski 2013), Gleichstellungs- oder Europäische Jugendpolitiken wie auch neuere Forschungen, die nicht mehr nur beschränkt sind auf demokratiebildende Jugendarbeit, schaffen hierfür Ausgangspunkte. Mediennutzung und Popkultur bzw. selbstorganisierte Mitbestimmungspraxen in Jungenkulturszenen und daraus hervorgehende kulturelle Akte gerade in biographischen Umbruchphasen bieten weitere jugenkultur- und genderspezifische Herausforderungen für die Kulturarbeit mit Jungen.

Grundsätzlich ist dabei aufgrund der Verfassung der Bundesrepublik immer zu bedenken, dass demokratische (Beteiligungs)Rechte in der Bundesrepublik für alle Bundesdeutschen unabhängig von der geschlechtlichen oder sexuellen Orientierung gleichermaßen gelten und es nur alters- bzw. entwicklungsbedingte, jedoch keine geschlechtsbezogenen Regelungen bzw. gesetzlichen Einschränkungen für Kinder und Jugendliche gibt. Das gilt selbstredend auch für kulturelle Praxen der Jungenarbeit.

2 Jungen: Lebenswelten, Jugendkulturen und partizipative pädagogische Praxen

Mädchen und Jungen, junge Menschen unterschiedlicher geschlechtlicher Identität finden heute in ihrem Lebensalltag ebenso lokal (z.B. in der Schule) wie global (z.B. in ihrer digitalen Kommunikation) häufig heterogene bzw. vielfältige Gruppen vor. Sie wachsen in einer per se überwiegend pluralen postmodernen Gesellschaft auf. Diese rechtlich begründeten, statistischen und durch Erfahrungen aus der Jungenarbeit gestützten Feststellungen stellen sich im pädagogischen Alltag immer als spezifische Herausforderungen dar, auch als Konkurrenzen um öffentliche Räume, kulturelle Inhalte wie Medien, als Anstrengung für Anerkennung und als individuelles gesellschaftliches Engagement. Die Herausforderungen differenzieren sich im Blick auf die realen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in ihren Lebenswelten oder Milieus. So erweitert sich diese zentrale – differenzsensibel lösbare – Herausforderung für die pädagogische Arbeit mit Jungen (wie Mädchen) unter milieuspezifischen, bildungs-, kulturellen, religiösen, sozialen oder leistungsbezogenen Aspekten.

Ein differenzsensibler Zugang für eine Partizipation und Teilhabe fördernde und praktizierende Arbeit mit Jungen fordert eine genaue Kenntnis der Lebensalltage der Beteiligten. Das Wissen muss über die Ergebnisse von Jugendstudien wie der Shell-Jugendstudie oder Milieu-Studien wie der Sinus-Milieustudie hinausgehen und umfasst auch den Blick auf den partizipativen Alltag des Jungenarbeiters. Sonst werden aus den Lebenslagenkategorien von Studien vorschnell Zuschreibungen und vorgegebene Partizipationsgrade für Jungen – wenn man z.B. Jungen des traditionellen mit denen des liberal-intellektuellen Milieus vergleicht. Das Wissen um die partizipativen (Alltags) Erfahrungen, Hemmnisse und Erwartungen muss von der gesamten Gruppe entwickelt und geteilt werden, um dann gemeinsam für Handlungsprozesse genutzt werden zu können, die von der Gruppe aus in die Öffentlichkeit kulturell-politisch hineinwirken. Damit werden zugleich zentrale Dimensionen kulturpädagogischen Arbeitens und der Haltung der beteiligten Erwachsenen eingefordert bzw. werden diese ebenfalls als demokratie- und teilhabewirksam und damit als relevant für die nötigen partizipativen Selbstwirksamkeitserfahrungen von Jungen gedeutet.

Jungenarbeit sieht sich hier allerdings immer wieder durch defizitorientierte Politisierung und Pädagogisierung der Lebenswelten aufgefordert, ihre ressourcenorientierten Ansätze zur Demokratiebildung Jugendlicher deutlich zu vertreten, manchmal auch zu

verteidigen. So stufen nicht nur skandalisierende Medien vorschnell eine Jungengruppe, bezogen auf ihre kulturellen Beiträge (z.B. Graffiti), durch negative Zuschreibungen der Kategorie „Migration“ oder „Jugendkultur“ als problematisch ein und fordern dann eine defizitorientierte bis autoritäre Jugend- und Jungenpolitik. Die Berücksichtigung biographischer, lebensweltlicher und jungenkultureller Rahmenbedingungen oder der Notwendigkeit individueller positiver Engagement- und Teilhabeerfahrungen kommt nicht mehr zur Sprache.

Eher werden dann ganze Jugendkulturen wie z.B. die des Hip-Hop dramatisiert, ohne dass der teilweise hohe Grad von Selbstorganisation und Abstimmung Jugendlicher unterschiedlicher Herkunft in Crews als demokratisch bildende Praxis anerkannt wird. Formen des Hip-Hop wie z.B. der „battle“ bieten die Chance, unterschiedliche Interessen zu artikulieren und öffentlichkeitswirksam über die eigene Peer hinaus darzustellen. Digitale Präsentations- und Kommunikationsplattformen wie YouTube, Facebook oder Tumblr ermöglichen die Bildung neuer Peers, unter Umständen sogar auf globaler Ebene. Hier entstehen, über das „like ... dislike“ hinaus, Beteiligungsformen der digitalen Peers und der Fans von z.B. künstlerischen Themen – bis hin zum wirtschaftlichen Erfolg des jugendlichen Künstlers. Für die kulturpädagogisch partizipative Arbeit mit Jungen sind diese digitalen Beteiligungsformen somit ebenso interessant wie die Thematisierungsmöglichkeiten von Teilhabeerfahrungen z.B. in Songtexten.

Jungen (wie Mädchen) mit Migrationshintergrund bringen dafür zudem noch sehr unterschiedliche Erfahrungen mit demokratischen oder autokratischen bis hin zu totalitären Gesellschaftssystemen oder manchmal sogar aus rechtlosen Kriegsgebieten mit. Sie erleben häufig erstmalig in der Bundesrepublik in den pädagogischen Institutionen wie Schule – im Vergleich zur Jugendarbeit stark strukturierte und juristisch durch die Schulmitwirkungsgesetze bedingt – deutschlandweit sehr ähnliche und aus einer kritischen Sicht der Jugendarbeit auch eingeschränkte Beteiligungsformen. Gleichzeitig erfahren sie alltäglich die scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten der Artikulation von Meinungen mittels digitaler Kommunikationsmedien oder in der Popkultur.

Trotzdem bietet gerade der demokratisch geprägte pädagogische Alltag in Schule und Jugendarbeit allen Jugendlichen gesetzlich gleichermaßen geregelte Strukturen der Beteiligung an – selten allerdings in Verbindung mit geschlechtsbezogenen individualisierten oder zielgruppenbezogenen Angeboten z.B. unter einem intersektionalen Fokus. Aus den Anforderungen der Umsetzung von Inklusion ergeben sich aktuell zudem für die

Praxen geschlechtsbezogener Jungenarbeit starke Herausforderungen, allen Jungen grundsätzlich gleiche Zugänge zu demokratischen Strukturen und Beteiligungsformen zu ermöglichen.

Jungen wie Mädchen erfahren individuell sehr unterschiedlich ihre Beteiligungsmöglichkeiten. Damit einher geht eine großen Spannweite von Wirksamkeitserlebnissen; und leider sind, so immer wieder Berichte aus der Praxis der Jungenarbeit, auch Schule und die Jugendhilfe nicht frei von Diskriminierungserfahrungen. So deutet sich hier an, dass es zwar übergreifende Konzepte der Demokratiebildung junger Menschen gibt, diese aber in ihrem Lebensalltag einschließlich Schule und Jugendarbeit sehr unterschiedliche Praxen der Teilhabe erleben. Jungen engagieren sich unterschiedlich, im Vergleich untereinander wie bezogen auf ihre Lebensphasen und vor allem in den Lebensübergangsphasen.

So lernen bildungsbenachteiligte oder auch häufiger migrantische Jungen oft nur wenige öffentliche Einrichtungen und demokratische Strukturen an ihrem neuen Wohnort kennen und nutzen. Insgesamt reduzieren fehlendes demokratisches Wissen, geringe soziale Kommunikationsstrategien, minimale Verwaltungserfahrungen, Konflikte mit Behörden, persönliches Misstrauen sowie Diskriminierungserfahrungen den Zugang zu staatlichen Institutionen und öffentlichen wie politischen Beteiligungsprozessen. Jungen bringen so gesehen sehr unterschiedliche Voraussetzungen für Beteiligungsprozesse mit. Diese Voraussetzungen sollten Jungenarbeitende im pädagogischen Alltag, in den Strukturen und Gremien in Jugendarbeit und Schule zum Thema machen und reflektieren.

Migrantische Jungen erleben möglicherweise bei ihren Familienmitgliedern aufgrund ihrer familiären Problemlagen und/oder anderer Staatsbürgerschaften teilweise kaum demokratische Beteiligung an politischen Prozessen in der Bundesrepublik. Mädchen und Jungen nehmen je nach familiärer oder individueller Orientierung in den Familien zudem große Unterschiede in den Machtverhältnissen zwischen den Geschlechtern und Generationen wahr. Sie entwickeln unter Umständen ähnliche und oft traditionelle Vorstellungen über die Machtverteilung unter Geschlechtern, die im Gegensatz stehen zu dem an ihrem neuen Wohnort durch Schule, Jugendarbeit, Medien und Gesellschaft vermittelten Ziel der Gleichstellung der Geschlechter.

Insgesamt folgen daraus häufig und praxisrelevant für die Jugendkulturarbeit unterschiedliche individuelle und gruppenbezogene Zugänge zu Mitbestimmungsprozessen im Bereich informeller wie formeller Partizipation. Diese Zugänge werden durch Medien und kulturelle Engagementroutinen von Jungen weiter relativiert oder akzentuiert – auch außerhalb der Kenntnis oder Kontrolle Erwachsener. Zumindest in den öffentlichen deutschsprachigen Medien nehmen Berichte über demokratische Prozesse und Ereignisse einen zentralen Platz ein. Auch wenn Kinder und Jugendliche hier kaum als Akteure wahrnehmbar sind, werden die Berichte von diesen Gruppen milieuspezifisch rezipiert – allerdings häufig eher distanziert bis ablehnend. So kommt, über den politischen Sendungen öffentlicher wie privater Medien in Deutschland hinaus, popkulturellen Vorbildern eine große Bedeutung für die Meinungsbildung von Jungen zu. Auch das ist ein Thema der kulturellen wie medienkritischen Jungenarbeit.

Jugendliche wie Kinder sind gerade in digitalen Welten, seit Zuckerbergs Erfindung des „like ... dislike“, permanent in sozialen wie kommerziellen oder popkulturellen virtuellen Räumen gefragt, eigene Entscheidungen zu treffen und zu veröffentlichen. Das legt die Vermutung nahe, dass die daraus resultierenden Gewohnheiten auch bei politischen Prozessen genutzt werden könnten. Phänomene wie die Liquid Democracy und deren Internetplattformen scheinen zumindest diese Vermutung zu bestätigen. Politische Organisationen und auch die Jugendarbeit versuchen hier eigene Wege einer möglichen e-Partizipation zu entwickeln. Jugendkulturelle Produktionen nehmen einen zentralen Stellenwert ein, da sie am ehesten den postmodernen Wahrnehmungsgewohnheiten junger Menschen gerecht werden und sich zudem generationsspezifische Öffentlichkeiten bzw. Räume schaffen. Eine gute Vergleichsmöglichkeit bieten die Beiträge der Jugendredaktionen zu den Kommunikationsplattformen des Bundesprojekts „meinTestgelaen.de“.

Über geschlechts-, jungenkulturszenen- wie milieuspezifische Differenzierungen und daraus resultierende Hindernisse für eine aktive Teilhabe lassen sich vorerst nur begrenzt Aussagen treffen. Es ist aber davon auszugehen, dass bildungsferne Jungen mit weniger Routine in komplexen Entscheidungs-, Kommunikations- und Konfliktsituationen und einem reduzierten medialen Zugang zu öffentlichen wie digitalen Prozessen auch weniger Mitsprachemöglichkeiten haben oder wahrnehmen; das betrifft auch Schule oder die Jugendarbeit. Teilhabe setzt so gesehen Teilhabe voraus.

Die Ressourcen der Jugendarbeit können den vorhandenen Mangel an Kommunikationsgeräten nicht ausgleichen. Erschwerend kommt für den Jungenarbeiter hinzu, dass jüngere Jugendliche bevorzugt Kommunikationsplattformen aufsuchen, die ihren älteren Bezugspersonen wenig oder gar nicht zugänglich sind. So bietet sich auch hier die Entfaltung einer gelingenden Praxis differenzsensibler pädagogischer Beziehungsarbeit als vorrangige Chance zur Entwicklung gemeinsamer partizipativer Teilhabepraxen zusammen mit Jungen an.

Geschlechtsbezogene Jungen- wie Jugendarbeit steht somit vor der Herausforderung, die gängigen Mitbestimmungs- bzw. Beteiligungsformen an die Präferenzen und Ressourcen junger Menschen anzupassen und gemeinsam mögliche neue demokratische Wege zu suchen und zu gehen. Dabei ist grundsätzlich von einem eher stagnierenden Interesse von Jungen an Politik und einem zugleich hohen Interesse an Mitbestimmung auszugehen. Noch zentraler ist aber das Bedürfnis von Jungen, dabei Gerechtigkeit (Gollwitzer u.a. 2013) selbst zu erfahren wie auch diese anderen zu ermöglichen (World Vision Deutschland e.V. 2013).



3 Jungen und Jungenarbeitende: partizipative Beziehungen und Mandate in der Jugendkulturarbeit

Jungenarbeiter erfahren und definieren sich in ihrer Praxis auch in jugendkulturellen Arbeitsfeldern meistens, ausgehend von ihrer Eigen- und unterstützt durch Fremdwahrnehmung, als parteilich für Jungen. Teilweise vermischen sich diese haltungsrelevanten Orientierungen in den Praxen und Theorien der Jungenarbeit mehr oder weniger mit gleichstellungs- und/oder antisexistischen Werteorientierungen. Trotzdem werden weiterführende partizipative geschlechterdialogische Prozesse, in denen konkret verschiedene Geschlechter gemeinsam um Kompromisse und Entscheidungen ringen und diese dann auch mit verantworten und umsetzen, in Praxis und Arbeitsstrukturen bislang nur punktuell umgesetzt. Falls solche Mitstimmungsprozesse Mandate oder Delegationen vorsehen, sind sie grundsätzlich mit allen Beteiligten abzustimmen nach

- allen bekannten und transparenten Regeln,
- die von allen als gerecht nachvollzogen werden.

Die Qualität geschlechtsbezogener demokratischer Haltungen in der Jungenarbeit korrespondiert auch in jugendkulturellen Arbeitsfeldern mit der Reflexion und Legitimation der wahrgenommenen Haltung des Jungenarbeiters und seiner Mandate (z.B. für Vereinsgremien in Jugendverbänden durch und mit den beteiligten Jungen). Das sollte für den Arbeitsalltag, für die Durchführung von Kulturprojekten wie für Gremien der Verbände oder Kommunen gelten und sich nicht nur auf Jugendparlamente beschränken. Größere Kulturprojekte, wie z.B. Bandgründungen Jugendlicher, können so eine intensive Begleitung der kreativen Arbeit durch einen gewählten Beirat erhalten. Dieser setzt sich aus u.a. delegierten Jungenarbeitenden und Jungen zusammen.

Nur durch die gemeinsame und eine von allen als gerecht erfahrene

- Legitimation der Mitbestimmungsprozesse in Jungengruppen (z.B. Band oder Theatergruppe) und
- die dadurch abgestimmten handlungsrelevanten Ergebnisse bzw. kulturellen Produktionen und Akte (einschließlich z.B. der Themenfindung)
- über öffentliche Aktionen (Ausstellung, Aufführung)
- bis hin zu Delegationen von Jungen und Jungenarbeitern für übergeordnete Entscheidungsprozesse in Vorstände

können Interessen von Jungen, über die konkrete Arbeitssituation hinaus, in einer weiterreichenden partizipativen Perspektive, ggf. stellvertretend, wahrgenommen werden

(Sturzenhecker 2013). Dabei zeigen die erwähnten Praxismodelle, dass gerade hier vielfältige Chancen für den jugendkulturellen Bereich liegen – und über Partizipation hinaus direkt Teilhabe ermöglicht werden kann. So können Jungen durchaus Ressourcen wie z.B. ein gemeinsam vereinbartes Budget für ihre Projektarbeit selber verwalten, Musikproduktionsräume selbstorganisiert nutzen usw.

Jungen können so häufig erste selbstorganisierte, positive und demokratierelevante Wirksamkeit erleben. Jungenarbeiter können dabei „ihre“ Interessen und Strategien für weitergehende Mitbestimmungs- und Mitwirkungsprozesse klären und stärken – als Thema und Querschnittsaufgabe geschlechtsbezogener partizipativer Jungenarbeit. Mitentscheidend für gelingende Übergänge zwischen informellen und formellen Partizipationsprozessen gerade in Bezug auf die o.g. Partizipationshindernisse ist die Umsetzung demokratie- und geschlechterdialogischer Prozesse in der professionellen Beziehungsarbeit des Jungenarbeiters, auch als erlebbares Modell für Jungen. Differenzsensibilität und Akzeptanz von Pluralität bei allen Beteiligten sowie eine gelingende nachhaltige, also über das Übungsfeld der Praxen der Jungenarbeit hinausgehende Partizipation von Jungen in ihren Lebenswelten bedingen sich so gegenseitig.

Dabei werden Jungenarbeitende möglicherweise aufgrund ihrer reflexiven Haltungen am ehesten in der Lage sein, die Konflikte, Irritationen und Ängsten, die mit einer weitergehenden partizipativen Öffnung pädagogischer Praxen bis hin zu realer Teilhabe einhergehen, konstruktiv und gemeinsam mit Jungen zu thematisieren und zu verändern. Dazu gehört, gemeinsam Regeln und ggf. auch Grenzen für Mitbestimmungsprozesse zu definieren, die von allen Beteiligten als nachvollziehbar und gerecht erfahren werden. Qualitäten partizipativer Jungenarbeit können über jungenspezifische Aspekte wie den Umgang mit Partizipationshindernissen hinaus im Hinblick auf geschlechterdialogische Praxen, Wirksamkeitserfahrungen und z.B. anhand des Partizipationsstufenmodells von Sherry Arnstein (Arnstein 1969) weiterentwickelt werden.

Dass sich damit Praxen wie Strukturen und Gremien der Erwachsenen und Hauptamtlichen ändern, ist aus Sicht einer demokratischen Jungenarbeit ebenso wünschenswert wie wahrscheinlich – auch wenn dazu systemimmanente wie persönliche Widerstände auf der Ebene der Entscheidungsträger bereits in Modellprojekten erkennbar sind. Demokratische Öffnungsprozesse führen in der Jugendarbeit zu Ängsten und Vorbehalten bei Mitarbeitenden wie Entscheidungsträgern. Das betrifft die Skepsis oder Furcht vor Veränderungen wie vor Kontroll- und Machtverlust, insbesondere dann, wenn neue

Zielgruppen für die Träger im jugendkulturellen Bereich angebunden werden und diese Öffnungsprozesse mit der Partizipation der „Neuen“ einhergehen.

So gesehen kann Partizipation bis hin zur Teilhabe auch in jugendkulturellen Arbeitsfeldern nachhaltig nur gelingen, wenn aus der kreativen Gruppe heraus Jungen und Männer im System oder der Struktur der beteiligten Träger oder Initiativen mit ihren Meinungen Akzeptanz und Anerkennung finden und mitbestimmen wie mit handeln können. Skepsis, Ängste und Vorurteile von Entscheidungsträgern sind dabei ebenso wie die bestehenden und oftmals starr operationalisierten Machtprozesse in vorhandenen Machtstrukturen sorgfältig zu bedenken. Das gilt ganz besonders für alle Felder jugendkultureller Arbeit, in denen es um interkulturelle Öffnung der Träger über das einzelne „Leuchtturmprojekt“ hinaus geht, weil hier meistens per se eine weitere Öffentlichkeit beteiligt bzw. einbezogen wird (z.B. bei Konzerten).

4 Partizipative Kulturarbeit mit wenig teilhabenden Jungen

Auch in diesem Arbeitsfeld beziehen sich die partizipativen Aufgaben kultureller Arbeit auf die vorhandenen Prozesse und Systeme im Alltag der Jugendlichen und der Jungengarbeiter. Hieraus ergeben sich partizipative Chancen wie Hindernisse. Weder müssen alle partizipativen Formen noch Themen permanent neu erfunden werden. Vorhandenes kann als Thema oder als konkreter Mitbestimmungsprozess zum Gegenstand jugendkulturellen Arbeitens gemacht werden. Partizipationshindernisse fallen häufig auf personellen, institutionellen und gesamtgesellschaftlichen Ebenen auf:

- sowohl bei der eigenen Haltung als Jungengarbeiter im Umgang mit anderen Meinungen als auch was das Wissen über neue Partizipationsformen angeht;
- bei den Entscheidungstragenden aufgrund ihres Verhältnisses zur Machtteilung und Ressourcenteilhabe Jugendlicher;
- durch Konkurrenz vorhandener Jugendgruppen untereinander und gegen/mit neuen Zielgruppen in Bezug auf Machtteilung und Ressourcen;
- durch institutionelle, strukturelle oder systemische Benachteiligung bzw. Bevorzugung bestimmter Gruppierungen und deren kulturellen Engagementformen in Mitbestimmungsprozessen einschließlich fehlender Transparenz oder Regeln für partizipative Prozesse;

- unter Teilnehmenden durch (individuell) fehlende Erfahrungen mit eigener Interessenfindung, -äußerung und -abstimmung, demokratischen Prozessen, durch Diskriminierungserfahrungen bis hin zur Ablehnung von Demokratie;
- durch fehlende gemeinsame Kenntnis und Anerkennung der unterschiedlichen Themen, Medien und Kommunikationsweisen partizipativen Engagements unter den Beteiligten (Calmbach/Borgstedt 2013).

Diese Hindernisse lassen sich insgesamt ressourcenorientiert als alltägliche Herausforderungen partizipativer jugendkultureller Arbeit definieren. Die besonderen Chancen und Ressourcen, die hier von den Beteiligten jugendkulturellen Arbeitens in den Fokus zu nehmen sind, ergeben sich aus den besonderen Kommunikationsmedien jugendkultureller Szenen und den Engagementgewohnheiten der Jugendlichen in ihrem Alltag. So ermöglicht gerade Jugendkulturarbeit durch die differenzierten Kenntnisse und kreativen Möglichkeiten in den einzelnen Feldern der Jugendszenen und -kulturen auch bildungsfernen wie politisch, sozial und/oder wirtschaftlich benachteiligten jungen Menschen einen individuellen Zugang zu demokratischen Themen und Prozessen – aufbauend auf ihren vorhandenen kreativen Engagement- und Kommunikationsformen.

Das impliziert, dass die jugendkulturellen Praxen unterschiedlicher Gruppen von Jungen und ihre Mitteilungsweisen (z.B. im Hip-Hop oder durch Graffitis) im Mittelpunkt der jugendkulturellen Arbeit stehen müssen. Ebenso wird hier deutlich, dass die Entwicklung von Teilhabepraxen sich nicht auf kurzfristige Projektphasen beschränken lässt. Partizipative Kulturarbeit mit wenig teilhabenden Jungen erfordert Kontinuität und Zeit.

Das Modellprojekt der Evangelischen Schülerinnen- und Schülerarbeit in Westfalen „Mit Uns – Auf Augenhöhe“, das mit Mitteln des Jugendministeriums Nordrhein-Westfalen gefördert wird, ermöglicht Jugendlichen z.B. durch schulbezogene Kooperationen in der Jugendbildungsstätte Berchum partizipative Teamtrainings. Hier können Jugendliche ihre Mitbestimmungsprozesse in ihrer Gruppe trainieren und erweitern und zugleich in ihren Alltag hinein reflektieren. Dafür werden neben kulturpädagogischen vor allem gruppen- und erlebnispädagogische Settings eingesetzt. Jugendliche aus diesen niedrigschwelligen Angeboten arbeiten dann teilweise mit selbstverwalteten Budgets in Herne (Pub á la Pub), Bochum (XVision) und Hagen (Music Office Hagen/Kultopia) in Jugendkulturprojekten musikalisch, tänzerisch und szenisch an ihren Vorstellungen zu einem demokratischen teilhabenden Alltag bis hin zu digitalen Kommunikationsforen, öffentlichen Aufführungen und World Cafés mit Landespolitik.

Nachfolgend werden zwei Beispiele aus dieser jugendkulturellen partizipativen Arbeit 2013 vorgestellt (vgl.: www.esw-bechum.de).

Jungen lernen in ihrer Peer Demokratie leben

Dieses Ziel wurde thematisch wie praktisch partizipativ mit männlichen und anfangs auch mit weiblichen Flüchtlingen bzw. migrantischen Jugendlichen vom Hip-Hop-Musiker Panagiotis Grammatikas und der Regisseurin und Theaterpädagogin Günfer Cölgezen in Herne-Wanne als Musiktheaterstück entwickelt. Als ihr anfängliches Interesse formulierten die teilnehmenden Jugendlichen das Ziel aktiver Teilhabe in der Gesellschaft, Theater zu spielen oder sich durch Musiktexte auf einer Bühne mitteilen zu wollen, „damit sich in der Welt etwas ändert“. Hier kam es zu einem sehr lebhaften Austausch von Ansichten zu selbstformulierten Thesen, die auch Fragen zu Homosexualität, Drogenkonsum und Alkoholismus enthielten. Hieraus sammelten die Jugendlichen Ideen für ihr Theaterstück.

Insgesamt wurden die Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse geschlechterdialogisch, basierend auf den Erfahrungen, Vorschlägen, Prämissen und Ressourcen der Beteiligten, durchgeführt. Aufgrund von familiären Entscheidungen schieden die Mädchen leider im weiteren Projektverlauf aus. Die Jungen entwickelten aus den vorhandenen Fragmenten den Plot einer Wohngemeinschaft mit Jungen. Hier wurde das Alltagsleben mit Problemen wegen der gemeinsamen Haushaltsführung, Streit um Freundinnen, Fragen zum zukünftigen Leben und Arbeiten zu einer Geschichte verdichtet, die schauspielerisch wie musikalisch Jugendliche wie Erwachsene bei der Erstaufführung ihres Stücks „WeGen LEBEN“ im Jugendkulturzentrum Kultopia im Dezember 2013 vor 180 Menschen überzeugte. Als besonders spannend erlebten Jugendliche die Momente, in denen die „Jungs-WG“ ihre Konflikte auslebte und löste und gemeinsam Entscheidungen entwickelte. Partizipation war somit Thema wie Prozessdimension der kreativen Arbeit.

Jungen und Mädchen wollen Teilhabe leben

Im Jugendkulturzentrum Kultopia in Hagen/Westfalen kamen seit September 2013 unter der künstlerischen und pädagogischen Leitung von Gandhi Chahine und Germain Bleich (Sons of Gastarbeit) fast 20 Mädchen und Jungen zwischen 14 und 18 Jahren zusammen. Die Jugendlichen hier wie in Herne hatten überwiegend Hauptschulerfahrung und wurden über die Kooperationsschulen vor Ort eingeladen. Fast alle hatten einen migrantischen Hintergrund. Die Jugendlichen diskutierten über ihre Teilhabeerfahrungen im

Alltag, ihre häufigen Ausgrenzungserfahrungen und ihre Vorbehalte in und gegenüber demokratischen Prozessen. Da Diskriminierung ein übermächtiges Thema darstellte, nutzten die Jugendlichen einen zusätzlich angebotenen Empowerment-Workshop, um ihre Erfahrungen zu ordnen und ihre – kulturellen – Ressourcen für Teilhabe neu zu entdecken.

Ebenso unter einem Gender- wie interkulturellen Fokus führten dann die theater- und musikpädagogischen Sequenzen in zum Teil geschlechtshomogenen Gruppenstunden zur Auswahl weiter zu bearbeitender Themen aus den Improvisationen der beteiligten Jugendlichen heraus bis zu einer losen Szenenfolge bis zum öffentlichen Abschluss. Hier wurden von Mädchen vor allem schulische Diskriminierungserfahrungen aufgearbeitet, während die Jungen eher alltagsbezogene Themen rund um ihre Peer wählten und gesellschaftliche Kritik äußerten. Spannend waren die geschlechterdialogischen Prozesse, in denen Jungen wie Mädchen zunehmend präziser ihre Interessen artikulierten und für andere verständlich formulierten – mit theatralischen oder musikalischen Mitteln. Mit viel (kritisch)reflexivem Selbstvertrauen gingen die Jugendlichen dieser Projekte insgesamt in die World Café-Treffen mit Politik und Wirtschaftsvertretungen.



5 Demokratische Jungen – Politik und Forschung

Ausgehend von aktuellen europäischen und bundesdeutschen Kampagnen zur „Eigenständigen Jugendpolitik“ werden durch Gesetzesänderungen, neue Fonds und Programme auch die Rahmenbedingungen partizipativer geschlechtsbezogener Jungenarbeit zumindest mittelfristig verändert werden (Geschäftsstelle „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“ 2013). Ob und wie sich dadurch Änderungen für den pädagogischen Alltag von Jungenarbeitsgruppen in kulturellen Feldern vor Ort ergeben, wird letztendlich immer auf der Basis der von allen wahrgenommenen und akzeptierten Pluralität in den Lebenswelten dieser Gruppen abhängen. Eine Stärkung und vor allem lebensweltnahe Differenzierung partizipativer Jungenkulturarbeit erscheint somit auch auf systemischer oder struktureller Ebene möglich, solange in den pädagogischen Praxen ein lebendiges partizipatives Miteinander wirksam wird. Dafür braucht es Zeit (Olk/Roth 2007).

Unterstützung finden Jungenarbeitende in neueren Forschungsergebnissen, die z.B. Partizipationshindernisse in der geschlechtsbezogenen Jungenarbeit oder die sich andeutende Entwicklung hin zu zunehmend jüngeren Besucherinnen und Besuchern in der offenen Jugendarbeit im Hinblick auf partizipative Praxen analysieren. Jungenkulturarbeit kann dieser Entwicklung gelassen bis gespannt entgegensehen. Der gesamte geschlechtsbezogene Arbeitsbereich ist hiervon in seinem demokratischen Kern berührt und wird an Relevanz gewinnen – insgesamt viele gute Gründe, keine Furcht vor demokratiefreundlichen Veränderungen des Alltags zu haben.

Kontakt

Renato Liermann, Jungenarbeiter seit Ende der 1980er Jahre; Gründungs- und Vorstandsmitglied der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW und der Bundesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit; zusammen mit Harry Friebel Moderator der Fachgruppe Jungen des Bundesforums Männer; leitender Jugendbildungsreferent u.a. für Kultur-, Jungen-, Genderarbeit bei der eSw

Evangelischen Schülerinnen- und Schülerarbeit in Westfalen e.V./eSw,
Jugendbildungsstätte Berchum, Ergster Weg 59, 58093 Hagen

Telefon 02334 9610-0, E-Mail: liermann@esw-berchum.de

www.esw-berchum.de

www.bag-jungenarbeit.de/fair_play

www-tool.ichmache-politik.de

Literatur

- Arnstein, Sherry (1969): A ladder of citizen participation. In: Journal of the American Institute of Planners. Vol. 35 Nr. 4. Juli 1969. S. 216–224
- Brabanski, Oskar (2013): Liquid Democracy. In: Deutscher Bundesjugendring, Hrsg.: Nachdenken über Demokratie. Texte, Impulse, Positionen. Berlin
- Bundesjugendkuratorium (2009), Hrsg.: Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Berlin
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke (2013): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, Wibke; Seibring, Anne (Hrsg.): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von bildungsfernen Jugendlichen. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 1138. Bonn
- Geschäftsstelle „Zentrum Eigenständige Jugendpolitik“ (2013), Hrsg.: Zur Förderung demokratischer Partizipation junger Menschen. Empfehlungen der Expertinnen- und Expertengruppe des Zentrums Eigenständige Jugendpolitik. Berlin
- Gollwitzer, Mario; Lotz, Sebastian; Schösser, Thomas; Streicher, Bernhard (2013): Soziale Gerechtigkeit. Was unsere Gesellschaft aus den Erkenntnissen der Gerechtigkeitspsychologie lernen kann. Göttingen u.a.O.
- Honneth, Axel (1992): Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main
- Olk, Thomas; Roth, Roland (2007): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh. 2. Aufl.
- Richter, Helmut; Sturzenhecker, Benedikt (2011): Demokratiebildung am Ende? Jugendverbände zwischen Familiasierung und Verbetrieblichung. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit. Nr. 2. 2011. Weinheim und München
- Schwanenflügel, Larissa von; Walther, Andreas (2012): Partizipation und Teilhabe. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang: Handbuch Kulturelle Bildung. München. S. 274–278
- Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratiebildung – Auftrag und Realität in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. S. 131–146
- Sturzenhecker, Benedikt (2013): Demokratiescouts – ein Vorschlag zur Stärkung jugendlicher Partizipation an demokratischen Öffentlichkeiten und Entscheidungen in der Kommune. In: Deutsche Jugend. Zeitschrift für Jugendfragen und Jugendarbeit. Vol. 61, No. 12. Weinheim und München. S. 513–523

World Vision Deutschland e.V. (2013), Hrsg.: Wie gerecht ist unsere Welt. Kinder in Deutschland 2013. Weinheim



Dialog als Methode der Radikalisierungsprävention

Das Modellprojekt „Ibrahim trifft Abraham“

Dr. Michael Kiefer, Aktion Gemeinwesen und Beratung, Düsseldorf, und Universität Osnabrück

1 Einleitung

Bereits im Jahr 2010 traf der renommierte französische Islamwissenschaftler Olivier Roy in seinem Buch „Heilige Einfalt“ die Feststellung, dass fundamentalistische Religionen jedweder Couleur im globalen Maßstab auf dem Vormarsch seien. Nach Roy befinden wir uns in einem historischen Übergangsprozess, in dem traditionelle Formen des Religiösen zu fundamentalistischen Formen des Religiösen mutieren. Allen Mutationen gemeinsam sei, dass sie eine größere Sichtbarkeit im öffentlichen Raum anstrebten und einen Bruch mit den herrschenden Praktiken und Kulturen herbeiführten. Roy spricht in diesem Kontext von Dekulturierung und Deterritorialisierung. Die Begriffe stehen für die Abkopplung der Religion von der jeweiligen Regionalkultur. Die heiligen Texte (Bibel, Koran usw.) werden außerhalb jedes Kulturzusammenhangs zum Sprechen gebracht. Das Ergebnis sei eine karge, kompromisslose und auf sich selbst bezogene Religiosität.

Quasi als ein sehr erfolgreicher Prototyp der „heiligen Einfalt“ erscheint die heutige neosalafistische Mobilisierung, deren Akteure einem weitgehend imaginierten frühen Islam anhängen, der nach Auffassung seiner Anhängerschaft von allen Zeitumständen „gereinigt“ sei. Noch vor 10 Jahren war diese Spielart des Islamismus außerhalb der Fachöffentlichkeit nahezu unbekannt. Heute steht sie im Fokus der Berichterstattung der Mainstreammedien über den Islam: Obwohl die Neosalafiyya ² mit geschätzten 5000

² In der politik- und sozialwissenschaftlichen Fachliteratur und in den Medien wird seit geraumer Zeit der Begriff Salafismus zur Kennzeichnung extremer islamistischer Bewegungen verwendet, deren krude anmutende Religionsauffassung sich nur auf einen idealisierten frühen Islam der Prophetengefährten bezieht. Aus der Perspektive der klassischen islamischen Wissenschaften und der großen sunnitischen Rechtsschulen ist diese Bezeichnungspraxis durchaus nicht unproblematisch. Zunächst muss gesehen werden, dass der Begriff Salafi für viele Muslime eine sehr positive Konnotation aufweist. Der Begriff Salaf (Altvordere) bezeichnet die

Personen ohne jede Frage eine sehr kleine Minorität innerhalb der Muslime Deutschlands darstellt. Die Größenordnung kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Akteure der Neosalafiyya mit gezielten Propagandaaktionen ein außergewöhnlich hohes Maß an medialer Aufmerksamkeit erreichen können. Herausragendes Beispiel ist die von dem Kölner Neosalafisten Abou Nagie orchestrierte Koranverteilungsaktion, über die auch in den Qualitätsmedien wochenlang berichtet wurde. Auffällig ist darüber hinaus die wachsende Dominanz neosalafistischer Inhalte im Internet. Rechercheversuche zu islamischen Begriffen enden zunehmend auf ansprechend gestalteten Seiten neosalafistischer Netzakteure. Dieser Umstand veranlasste den Islamwissenschaftler Asiem El Difraoui unlängst zu der Aussage, dass Islamisten und Jihadisten im Internet faktisch die „Deutungshoheit“ über zentrale Begriffe des Islams errungen hätten.³

Zahlreiche Berichte aus Jugendhilfe, Schule und Wohnquartieren zeigen, dass vor allem die Internetaktivitäten und die sehr umfangreichen Veranstaltungsaktivitäten neosalafistischer Akteure Jugendliche aus islamischen Sozialisationskontexten, aber auch Jugendliche mit anderer Herkunft in einem steigenden Ausmaß erreichen. Das Islamverständnis, das den Jugendlichen im Internet und in den Predigten präsentiert wird, weist eine Reihe von Haltungen und Sichtweisen auf, die das gedeihliche und friedliche Zusammenleben in einer werthepluralen Gesellschaft empfindlich stören können. Kernmerkmal des neosalafistischen Diskurses ist ein „Pathos der strikten Einwertigkeit“ (Sloterdijk 2007, S. 157), der menschliches Handeln nahezu zwanghaft in einem bipolaren Haram-Halal-Diskurs verortet. Eine Handlung ist erlaubt oder verboten. Ambiguitätstoleranz wird systematisch ausgeschlossen. Auf der Grundlage dieser Haltung konstituieren sich neosalafistische Gruppen als Eifererkollektive, die alle Anstrengungen darauf orientieren, den „falschen“ Glauben (Din) abzuschaffen und an seine Stelle den „wahren“ Glauben zu setzen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass der Neosalafismus diejenigen, die nicht ihren Auffassungen folgen, als Ungläubige (Kuffar) brandmarkt. Als solche gelten alle

Gefährten des Propheten, deren Wirken in der traditionellen islamischen Literatur unisono als vorbildlich zur Darstellung gebracht wird. Hinzu kommt, dass bereits im neunten Jahrhundert Ahmad Ibn Hanbal eine Rechtsschule begründete (Hanbaliyya), in der der Koran sola scriptura gelesen wurde und als weitere Quelle lediglich die Sunna und die Berichte der Salaf hinzugezogen wurden. Die Anhänger dieser Rechtsschule werden seit dem zweiten islamischen Jahrhundert in der innerislamischen Diskussion häufig mit dem Terminus Salafi belegt. Ausgehend von dieser historisch verbürgten Betrachtungsweise erscheint eine Übertragung des Begriffs Salafiyya/Salafismus auf zeitgenössische radikal islamistische Gruppen nicht sinnvoll, da er in der Diskussion mit Muslimen zu gravierenden Missverständnissen führen kann. Nachfolgend wird hier zur Abgrenzung deshalb der Begriff Neosalafiyya/Neosalafismus verwandt.

3 El Difraoui, Asiem: jihad.de. Jihadistische Online-Popagnada: Empfehlungen für Gegenmaßnahmen in Deutschland. SWP-Studie. Februar 2012. S. 6 – unter: http://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/studien/2012_S05_dfr.pdf [13.10.2012].

Nichtmuslime und diejenigen Muslime, die nicht den „richtigen“ Glauben leben. Folglich wird auch jedwede Form des interreligiösen Dialogs abgelehnt. Ein weiteres Merkmal ist eine strikte Jenseitsorientierung. Zu den Standardelementen neosalafistischer Predigten gehören detailreiche Ausschmückungen des Jüngsten Gerichts, der Höllenqualen und der ewigen Verdammnis, die angeblich allen Ungläubigen auferlegt werden. Nur den Rechtgläubigen, das heißt derjenigen, die der Islamauffassung der Neosalafiyya folgten, sei das Paradies gewiss. Kennzeichen der neosalafistischen Ideologie ist ferner eine deterritorialisierte und dekulturnierte Religionsauffassung. Koran und Hadith (Prophetenüberlieferung) werden nicht als kulturell geprägte Texte gelesen. Die neosalafistische Bewegung negiert die Kontextgebundenheit der Quellen. Ihrem Verständnis nach spricht Gott ohne jeglichen Kontext (Roy 2010, S. 32). Schließlich sollte auch das Prinzip der Geschlechtersegregation angeführt werden. Neosalafistische Akteure praktizieren im öffentlichen Raum eine strikte Geschlechtertrennung. Die Anwendung dieses Prinzips führt auch dazu, dass die direkte und freie Wahl eines Ehepartners oder einer Ehepartnerin abgelehnt wird. Die Anbahnung muss gemäß der Prophetentradition (Sunnah) über den Vormund (Wali/zumeist der Vater der Frau) erfolgen.

2 Prävention – Chancen und Grenzen präventiver Konzepte

Die skizzierte neosalafistische Ideologie sowie andere Ideologien der Ungleichwertigkeit stellen für die Zivilgesellschaft ohne jede Frage eine große Herausforderung dar. Die Forderung nach wirksamen Präventionskonzepten wurde vor allem nach den gewaltvollen Vorfällen vom 5. Mai 2012 laut. In Bonn hatten an diesem Tag 200 Demonstranten, die dem neosalafistischen Spektrum zugerechnet werden, mit einem Gewaltausbruch gegen die rechtspopulistische Bewegung „pro NRW“ reagiert und dabei 29 Polizisten teils schwer verletzt. Doch was ist in diesem Kontext unter Prävention zu verstehen? Was sind die Prämissen einer erfolgreichen Präventionsarbeit und wo liegen die Grenzen?

Grundgedanke der Prävention

Nach Christian Lüders bezeichnet man als Prävention all jene Aktivitäten „die darauf abzielen, jemandem oder etwas zuvorzukommen“ (Lüders 2011, S. 5). Wichtig dabei sei, „dass das Zuvorkommen sich auf unerwünschte Ereignisse, Entwicklungen, Zustände bzw. Auswirkungen bezieht“ (ebd.). Eine Präventionsstrategie hat also die Aufgabe, Problemlagen frühzeitig zu identifizieren, bestehende und mögliche Risiken kritisch einzu-

schätzen und auf der Grundlage dieser Einschätzungen spezifische Vorsorgemaßnahmen zu ergreifen. Angesichts der Vielzahl von Faktoren, die in diesem mehrschrittigen Vorgehen eine Rolle spielen, muss betont werden, dass Prävention „mitnichten ein einfaches, sondern vielmehr ein sehr anspruchsvolles und voraussetzungsvolles Konzept“ (Holthausen u.a. 2011, S. 22) darstellt.

Probleme der Präventionsarbeit

Eine pädagogisch orientierte Präventionsarbeit, die sich gegen Ungleichheitsideologien richtet, ist immer mit einem komplexen und unübersichtlichen Problemfeld konfrontiert. Es beginnt mit der nicht unwesentlichen Frage, worin konkret das Unerwünschte zu sehen ist. Akteure der Präventionsarbeit schlüpfen zunächst in die Rolle des „Problemdefinierers“, der festlegt, was als erwünscht und unerwünscht gilt. Sozusagen kollateral werden damit Normen gesetzt, die durchaus nicht immer den ungeteilten Zuspruch aller Beteiligten finden. Überaus deutlich ist dies z.B. in der Präventionsarbeit gegen islamistische Eindeutigkeitsangebote. Manche Akteure aus dem Umfeld der Moscheegemeinden reagieren aktuell sehr ungehalten auf eine problemzentrierte Sichtweise der Salafiyya, da diese mit ihrem Traditionsverständnis des frühen Islams kollidiert. Der Begriff „Salafiyya“ hat für viele Muslime eine überaus positive Konnotation. Die „Salaf“ (Altvordenen bzw. Prophetengefährten) gelten als große und verehrungswürdige Vorbilder.

Ein weiteres Grundproblem pädagogischer Präventionsarbeit ist die mögliche negative Markierung und Stigmatisierung der Zielgruppe. Holthausen, Hoops und Lüders weisen explizit darauf hin, dass Prävention auf der Logik des Verdachts basiert – „dies widerspricht der Unschuldsvermutung und ist aus pädagogischer Perspektive defizit- und nicht ressourcenorientiert“ (ebd., S. 24). Durch Zuschreibungen werden bestimmte gesellschaftliche Gruppen ausgewählt und als potentielle „Problemträger“ markiert. Dass derartige Markierungen durchaus kontraproduktiv wirken können, lässt sich erneut an der Islamismusprävention belegen. Werden Jugendliche explizit als Muslime und damit als potentielle Problemträger angesprochen, sind nicht selten Verweigerungshaltungen zu beobachten. Viele Projekte erreichen aufgrund dieses Sachverhalts oftmals nicht oder nur im geringen Umfang ihre Zielgruppe. Bei der Festlegung des Präventionsgegenstandes, der Präventionsstrategie und der Bestimmung und Bezeichnung der Zielgruppe ist daher grundsätzlich viel Feingefühl und Augenmaß erforderlich (ebd.).

Darüber hinaus stellt sich in der Präventionsarbeit immer die Frage der Wirksamkeit bzw. der Zukunftsbezogenheit. Eine Prognose geht immer mit großen Unwägbarkeiten

einander. Ereignisse und Zustände können eintreten oder auch ausbleiben. Der Anteil der Präventionsarbeit auf das Ausbleiben negativer Entwicklungen – z.B. von Radikalisierung – ist faktisch nicht bestimmbar. Hinzu kommt, dass die Vermeidung des Unerwünschten quasi eine Daueraufgabe darstellt. Eine vollständige Zielerreichung in der oftmals temporär begrenzten Projektarbeit ist aufgrund dieses grundlegenden Sachverhalts nicht herstellbar.

Eine weitere Schwierigkeit ist darin zu sehen, dass zum Themenfeld Radikalisierungsprävention in Jugendhilfe, Schule und Gemeinde bislang nur wenige belastbare Erfahrungsberichte vorliegen. De facto wissen wir wenig über Radikalisierungsverläufe und seine Einflussfaktoren. Folglich ist unklar, wie sinnvolle pädagogische Interventionen aussehen können. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass Präventionsarbeit in eher experimentellen Anordnungen stattfindet und einen explorativen Charakter aufweist (Glase u.a. 2011, S. 15).

Präventionsformen

Nach Danni Bürkli wird der Begriff der Radikalisierungsprävention als Oberbegriff benutzt, um eine Vielzahl von Maßnahmen zu bezeichnen. „Diese reichen von klassischen polizeilichen und nachrichtendienstlichen Terrorabwehrmaßnahmen, wie Abhöraktionen oder Infiltrationen von Gruppierungen, über gezielte Interventionen bis hin zu ‚weicheren‘ Sensibilisierungskampagnen und allgemeinen Integrationsmaßnahmen.“(Bürkli 2011, S. 48)



Auch wenn eine trennscharfe Differenzierung innerhalb des Maßnahmenfächers sich schwierig gestaltet, werden in der fachwissenschaftlichen Diskussion die Bereiche primäre, sekundäre und tertiäre Prävention unterschieden.

Unter der primären Prävention (auch soziale oder universelle Prävention) werden Maßnahmen subsumiert, die in erster Linie erwünschte Haltungen oder Einstellungen bestärken. Pädagogische Präventionsbestrebungen „verbinden die Perspektive des Vermeidens mit einer genuinen Perspektive des Förderns, die die ‚Objekte‘ präventiver Arbeit als Subjekte in diesen Prozess mit einbezieht“ (Glaser/Greuel 2011, S. 16). Angesprochen werden Gesamtgruppen ohne besondere Risikofaktoren. Zur primären Prävention zählen unter anderem schulische und außerschulische Maßnahmen, die auf eine Förderung und Stärkung der sprachlichen Leistungsfähigkeit, sozialer Kompetenzen und der Ambiguitätstoleranz zielen.

Die sekundäre Prävention (auch situative oder selektive Prävention) soll verhindern, dass bereits im Ansatz bestehende unerwünschte Haltungen sich verfestigen. Die Präventivmaßnahmen in diesem Bereich zielen auf Gruppen oder Einzelpersonen, die durch klar bestimmbare Risikofaktoren gekennzeichnet sind. Auch in diesem Bereich kann es eine große Bandbreite an Interventionen bzw. Maßnahmen geben. Hierzu zählen unter anderem die Beseitigung persönlicher und sozialer Defizite, die Verringerung von Tatgelegenheiten und die Erhöhung des Entdeckungsrisikos.

Die tertiäre Prävention (auch indizierte Prävention) richtet sich an Menschen, die sich bereits in problematischen Milieus befinden und soll Ablösungsbereitschaft erzeugen bzw. diese unterstützen. Zu Maßnahmen dieses Bereichs zählen unter anderem Aussteigerprojekte und bestimmte Formen der Gefängnissozialarbeit. Zu nennen sind aber auch polizeiliche oder geheimdienstliche Maßnahmen, die direkt auf eine konkrete Verhinderung von Tatgelegenheiten zielen (ebd., S. 15 ff.).

Erfahrungen aus der Radikalisierungsprävention

Zu den unverzichtbaren Prämissen einer erfolgreichen und nachhaltigen Radikalisierungsprävention, die sich gegen die neosalafistische Mobilisierung und andere Formen des Islamismus richtet, zählt die Beteiligung aller relevanten Akteure, die sich im Umfeld der Zielgruppe befinden. Hierzu zählen neben Schulen und Institutionen auch die Familie und das Gemeindeumfeld der Moschee. In den vergangenen Jahren gestaltete sich insbesondere die Zusammenarbeit zwischen islamischen Gemeinden und insti-

tutionellen Akteuren mitunter spannungsreich. Ursache ist hier die Überlagerung der Präventionsarbeit durch Aspekte der Terrorabwehr. Ein problematisches Beispiel ist die sogenannte „Islamisten-Checkliste“, die der ehemalige niedersächsische Innenminister Uwe Schünemann durch den Verfassungsschutz unter anderem an Lehrkräfte und Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter verteilen ließ. Die Broschüre soll die Leserschaft befähigen, mögliche Radikalisierungsmerkmale (z.B. intensive Beschäftigung mit dem Tod, längere Reisen in islamische Länder) zu erkennen.⁴ Nicht nur nach Auffassung der islamischen Gemeinden werden Muslime durch solche Maßnahmen als potentielle Gefahrenträger markiert und letztlich unter Generalverdacht gestellt. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Moscheegemeinde und Staat kann sich im Kontext einer solchen Maßnahme mit Sicherheit nicht entwickeln.

Dieser im Rahmen der Präventionsarbeit sehr bedeutsame Sachverhalt zeigt sich deutlich in den Ländern, die seit geraumer Zeit eine landesweite Präventionsstrategie verfolgen. Herausragend ist in diesem Kontext Großbritannien, das im Rahmen der CONTEST-Strategie⁵ seit 2003 die Radikalisierungsprävention systematisch und landesweit ausgebaut hat. In den ersten Phasen konzentrierten sich die Maßnahmen im Rahmen der Prevent-Strategie nahezu ausschließlich auf die muslimischen Bevölkerungsteile. Durch eine durchgehende Überbetonung der religiösen Aspekte und der damit einhergehenden Fremdislamisierung entstand der Eindruck, Muslime hätten generell ein höheres Gewaltpotential als andere Bevölkerungsteile. Islamische Organisationen, Moscheegemeinden und Einzelpersonen standen aufgrund dieser einseitigen Fokussierung und der damit verbundenen Stigmatisierungseffekte den Prevent-Programmen lange Zeit misstrauisch bis ablehnend gegenüber. In den Jahren 2010 und 2011 wurden die Programme grundlegend überarbeitet. Ergebnis war eine klare Trennung von Maßnahmen der universellen Prävention von Terrorabwehrmaßnahmen, die der indizierten oder tertiären Prävention zuzurechnen sind (Bürkli 2011, S. 66 f.). Zu wünschen wäre, dass die Entkoppelung von universeller Prävention und tertiärer Prävention auch hierzulande Schule macht.

4 Michael Berger: Streit um „Islamisten-Checkliste“. Online abrufbar unter: <http://www.haz.de/Nachrichten/Politik/Niedersachsen/Streit-um-Islamisten-Checkliste> (02.09.2012.)

5 Die CONTEST-Programme, die seit dem Jahr 2003 in Großbritannien durchgeführt werden, dienen der Eindämmung des internationalen jihadistischen Terrorismus. Zentrale Elemente der CONTEST-Strategie sind die vier „P“ Pursue (Verfolgen), Prevent (Vorbeugen), Protect (Schützen) und Prepare (Vorbereiten).

3 „Ibrahim trifft Abraham“

Nach der ausführlichen Darstellung der Präventionsproblematik soll nun das Modellprojekt „Ibrahim trifft Abraham“ (ITA) vorgestellt werden, das der Düsseldorfer Jugendhilfeträger Aktion Gemeinwesen und Beratung e.V. seit dem Jahr 2010 in Düsseldorf mit schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern – darunter das Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen – durchführt. ITA ist ein zunächst auf drei Jahre angelegtes Modellprojekt für Jungen unterschiedlicher Herkunft und Religionen, das neue Formate der auf Partizipation angelegten interkulturellen und interreligiösen Bildungs- und Dialogarbeit erprobt und miteinander verschränkt. Das Projekt, das einen ausgeprägten explorativen Charakter aufweist, wird mit Mitteln des Bundesprogramms „Initiative Demokratie Stärken“ durchgeführt. Eine externe Evaluation erfolgt durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI). ITA verfügt über eine eigene Internetpräsenz (www.ibrahim-trifft-abraham.de), auf der umfassend über alle Projektaktivitäten berichtet wird.

Ausgangsüberlegungen des Projekts

Das Projekt geht von der grundlegenden Annahme aus, dass das Zusammenleben in einer wertepplural orientierten Einwanderungsgesellschaft, die durch eine hohe Diversität an Lebensentwürfen und damit verbundenen Wertesystemen gekennzeichnet ist, für alle gesellschaftlichen Gruppen eine große Herausforderung darstellt. Gerade für jüngere Menschen stellt der Umgang mit verschiedenen Lebensentwürfen, Religionen und Weltanschauungen hohe Anforderungen an ihre Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz. Dieser Sachverhalt gilt insbesondere für junge Menschen aus bildungsbenachteiligten Milieus, die diesen Anforderungen nicht immer gerecht werden, da unter anderem ausgeprägte Schwierigkeiten in Schule, Beruf und Familie instabile Lebenslagen hervorbringen können. Dieser Sachverhalt gilt, so die Erfahrungen des Projektträgers, insbesondere für Jungen. Belastungen durch instabile Lebenslagen, Diskriminierungserfahrungen, Orientierungsprobleme in einer komplex verfassten Umwelt und weitere Faktoren können bei jungen Menschen dazu führen, dass Eindeutigkeitsangebote – wie z.B. der eingangs skizzierte Neosalafismus – erheblich an Attraktivität gewinnen. Vor dem Hintergrund der skizzierten Ausgangslage ist ITA als ein Präventionsprojekt konzipiert, das sich an der Schnittstelle von primärer und sekundärer Prävention verortet.

Ziele

ITA ist seinem Selbstverständnis nach ein ressourcenorientiertes und ausdrücklich kein defizitorientiertes Projekt, das in einem jungenspezifischen Setting insbesondere auf eine Stärkung des Toleranzvermögens und der Dialogkompetenz zielt. Diese allgemeinen Zielsetzungen können für den Gruppenprozess in Anlehnung an Stephan Leimgruber (2007, S. 95) in die nachfolgend skizzierten Teilzielsetzungen ausdifferenziert werden. In den Dialoggruppen sollen die Jungen zunächst eine achtsame Wahrnehmung für differente Elemente anderer Religionen und Weltanschauungen entwickeln. Hierzu zählt ein möglichst konstruktiver Umgang mit Dissonanzen und Störungen, die in der alltäglichen Begegnung mit Menschen vorkommen können. Zum konstruktiven Umgang mit Dissonanzen zählen auch die Fähigkeiten des Vergleichens und Auswertens. In diesen Prozessen können Differenzen sichtbar und begreifbar gemacht werden. Ferner soll den Teilnehmern durch Perspektivwechsel, der z.B. in Rollenspielen erreicht werden kann, die Möglichkeit geboten werden, sich empathisch in die Rolle des anderen zu versetzen. Ein weiteres wichtiges Teilziel ist die Anerkennung und der Respekt für andere religiöse oder weltanschauliche Sichtweisen. In Verbindung mit dem letztgenannten Teilziel sollen die Jungen erkennen, dass unsere Sicht auf Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen in einem erheblichen Maße geprägt ist durch die eigene kulturelle Bedingtheit, die nicht selten Bewertungsmuster bereithält, die der kritischen Reflexion bedürfen. Teilziel ist darüber hinaus die Einsicht in die Pluralität der Zuwanderungsgesellschaft. Moderne Zuwanderungsgesellschaften sind einem stetigen Wandlungsprozess unterworfen. Es gibt keine abgeschlossenen „reinen“ Kulturen. In diesem Kontext ist auch die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit Eindeutigkeitsangeboten als Ziel zu benennen. Die Teilnehmer sollen zur Deutungskompetenz befähigt werden. Das heißt, sie sollen befähigt werden, Ideologien der Ungleichheit zu identifizieren, zu hinterfragen und letztlich als leere Phrasen zu entlarven (Leimgruber 2007, S. 89 ff.).

Zielgruppe

Berichte aus Jugendhilfe und Schule zeigen, dass insbesondere Jungen aus bildungsbenachteiligten Milieus mit Zuwanderungsgeschichte sich als anfällig für Eindeutigkeitsangebote extremistischer Gruppen zeigen, die z.B. die komplexen Folgen einer globalisierten Welt in einen monokausalen Wirk- bzw. Schuldzusammenhang stellen. Deutlich zeigt sich dies z.B. in der Wahrnehmung des Palästina-Konflikts, die zunehmend mit antisemitischen Deutungen und Zuschreibungen einhergeht. „Du Jude“ ist bei vielen Jugendlichen aus einem islamisch geprägten Sozialisationskontext zu einem gängigen

Schimpfwort geworden. Dass der Antisemitismus bei der genannten Gruppe in den vergangenen Jahren eine problematische Dimension erreichen kann, belegen unter anderem die Übergriffe von sechs Jungen gegen eine jüdische Tanzgruppe in Hannover im Juni 2010 und der Angriff auf einen Rabbiner in Berlin im August 2012, der ebenfalls von Seiten der Polizei männlichen Jugendlichen mit einem islamischen Sozialisationskontext angelastet wird.

Hinweise auf eine spezifische Männerproblematik enthalten ferner die Ergebnisse des Terrorismusforschers Edwin Bakker. Der niederländische Forscher untersuchte 2006 insgesamt 242 Biografien von in Europa verurteilten Jihadisten. Nahezu alle Straftäter sind Männer, die sich in der Regel gemeinsam mit Teilen ihres Freundeskreises radikalisierten. Unter den Verurteilten befanden sich lediglich fünf Frauen.⁶

Ausgehend von diesen Beobachtungen und Zahlen geht das Projekt von der These aus, dass insbesondere bei Jungen eine gewisse Affinität für Eindeutigkeitsangebote extremistischer Gruppen zu beobachten ist. Das Projekt ITA ist daher ausschließlich als Jungenprojekt konzipiert. Um eine negative Markierung bzw. Stigmatisierung der primären Zielgruppe (insbesondere Jungen mit islamischem Sozialisationskontext) zu vermeiden, richtet sich das Projekt explizit an Jungen aller Religionen und Herkünfte, die zwischen 14 und 18 Jahre alt sind.

Konzeption

ITA ist ein Modellprojekt, das eine partizipativ angelegte Dialoggruppenarbeit in einem jungenspezifischen Setting mit einem Wettbewerb kombiniert. Die Wettbewerbskomponente und die ausgelobten hohen Sachpreise (z.B. Motorroller) stellen ein starkes Attraktivitätsmoment dar, das primär die Zielgruppe zur Teilnahme an den freiwilligen Dialoggruppen bewegen soll. Die Dialoggruppen und die Wettbewerbsdurchläufe folgen im Projektzeitraum (2010 bis 2013) einem festen Jahresrhythmus.

- Im Januar werden gemeinsam mit den schulischen und außerschulischen Partnern zunächst die Dialoggruppen zusammengestellt, die maximal acht Teilnehmer umfassen.
- Von Februar bis Juli bzw. bis zum Start der Sommerferien bearbeiten die Teilnehmer in einer moderierten Dialoggruppe das Impulsmotto „Ibrahim trifft Abraham“. Am Ende

⁶ Edwin Bakker: Jihadi terrorists in Europe their characteristics and the circumstances in which they joined the jihad: an exploratory study. S. 36 – unter: http://www.clingendael.nl/publications/2006/20061200_cscp_csp_bakker.pdf (21.10.2012)

der Arbeitsphase erstellen alle Gruppen einen möglichst detailliert ausgearbeiteten Aktionsvorschlag, der als Wettbewerbsbeitrag bei der Jury eingereicht wird.

- Anfang September (nach den Sommerferien) tritt die Jury zusammen und wählt die besten drei Aktionsvorschläge aus.
- Bis zum Dezember werden je nach Aufwand die ausgewählten Aktionsvorschläge mit den Teilnehmern umgesetzt.
- Der Wettbewerb endet mit einer feierlichen Preisverleihung, auf der die Gewinner des Wettbewerbs mit hochwertigen Sachpreisen ausgezeichnet werden.

Dialoggruppen

Im Zentrum des Projekts stehen die Dialoggruppen, die jeweils von zwei erfahrenen Projektmitarbeitern moderiert werden. Die pädagogische Arbeit in den Dialoggruppen orientiert sich stark an partizipativen Grundsätzen. Eine thematische Festlegung bzw. Rahmung ist lediglich durch das Impulsmotto „Ibrahim trifft Abraham“ gegeben. Dies bedeutet, dass in der Dialoggruppenarbeit gänzlich auf curriculare Vorgaben verzichtet wird. In der Dialoggruppenarbeit, die sich in der Regel über 15 bis 20 Treffen erstreckt, können drei Phasen unterschieden werden. In der ersten Phase erarbeiten die Teilnehmer auf zwei bis drei Treffen zunächst beliebig viele Themen- und Aktivitätsvorschläge. Diese werden dann in einem konsensorientierten Prozess gemeinsam diskutiert und zur Abstimmung gebracht. Die Vorschläge, zu denen ein Konsens erzielt werden konnte, werden in der zweiten Phase umgesetzt. Die Umsetzung der Themen- und Aktionsvorschläge, darunter Exkursionen, Diskussionsrunden, Rollenspiele, Wissenswettbewerbe, Videoarbeiten und diverse Freizeitaktivitäten erstrecken sich über ca. sechs bis acht Treffen, die auch ein gemeinsames Wochenende umfassen können. Die dritte Phase mit zwei bis drei Treffen dient schließlich der Ausarbeitung eines detailliert dargelegten Aktionsvorschlags, der einen unmittelbaren Bezug zum Impulsmotto „Ibrahim trifft Abraham“ aufweisen soll.

Die Dialoggruppen, die zu erheblichen Teilen im Vormittagsbereich bei den schulischen Kooperationspartnern durchgeführt werden, sind im Hinblick auf die Religionszugehörigkeit heterogen zusammengesetzt. Neben Muslimen, die in einigen Gruppen die Mehrheit bildeten, nahmen katholische, evangelische, orthodoxe, neuapostolische, yezidische und religionslose Jungen teil. Sieht man von den diversen Freizeitaktivitäten ab, hatten die von den Teilnehmern gewählten Themen auf der Grundlage des Impulsmottos einen unmittelbaren Bezug zu einer oder mehreren Religionen. Sehr beliebt waren vor allem Exkursionen zu Synagogen, Moscheen und Kirchen, die von den Teilnehmern weitge-

hend eigenständig inhaltlich vor- und nachbereitet wurden. In der Begegnungsarbeit bzw. der intersubjektiven Begegnung, die als „Königsweg“ des interreligiösen Lernens angesehen werden kann, ist die Arbeit der Moderatoren von großer Bedeutung. In einem multireligiösen Setting müssen die Moderatoren mit viel Umsicht und Feingefühl agieren. Leitend sind hier der Grundgedanke der Gleichwertigkeit aller Religionen und der vollständige Verzicht auf jegliches Superioritätsdenken. In Anlehnung an John Hicks wird davon ausgegangen, dass Religionen und auch Weltanschauungen keinen Anspruch auf Absolutheit erheben können. Vielmehr wird von einer gleichwertigen Pluralität von Heilswegen ausgegangen (Leimgruber 2007, S. 52).

Praxiserfahrungen

Bislang gab es zwei Wettbewerbsdurchläufe, an denen insgesamt 11 Dialoggruppen teilgenommen haben. Die Bandbreite der beteiligten Jugendlichen reichte von „schulmüden“ Jugendlichen, die in BuS-Gruppen (Beruf und Schule) den Hauptschulabschluss zu erlangen versuchen, bis hin zu Schülern aus Gesamtschulen, Realschulen und Berufskollegs (Berufsgrundschuljahr). Aufgrund des sehr guten Zugangs des Projektträgers zu den Kooperationspartnern gestaltete sich der Zugang zu den Jugendlichen in fast allen Fällen unproblematisch. Im ersten Wettbewerbsdurchlauf wurden die Dialoggruppen ausschließlich in den Räumlichkeiten des Trägers durchgeführt. Der Mobilisierungsaufwand, vor allem in der Startphase, erwies sich als sehr hoch. Um eine kontinuierliche Teilnahme der Jungen an den Dialoggruppen sicher zu stellen, waren zahlreiche aktivierende Telefongespräche notwendig, die fast jeder Sitzung vorausgingen. Um den Mobilisierungsaufwand in einem vertretbaren Ausmaß zu halten, wurde in der zweiten Wettbewerbsrunde umgesteuert und der Großteil der Gruppen wurde als Go-in-Angebot direkt bei den schulischen Kooperationspartnern durchgeführt. Diese Umsteuerung hat sich in einem hohen Maße bewährt.

Bereits im Laufe der ersten Wettbewerbsphase konnten die Moderatoren die Erfahrung machen, dass sogenannte „bildungsbenachteiligte“ Jugendliche bei der stofflichen Bearbeitung der teilweise sehr anspruchsvollen Themen sich erheblich leistungsstärker zeigten als wir und unsere Kooperationspartner im Vorfeld erwartet hatten. Im ersten Wettbewerbsdurchlauf bearbeiteten zwei BuS-Gruppen das Impulsmotto mit großem Engagement und in einer überraschenden Vielfalt. Die Jungen, die auf dem Regelweg alle nicht den Hauptschulabschluss erreichen konnten, zeigten sich z.B. in Rollenspielen zu Moscheebaukonflikten sehr argumentationsstark und differenziert. Nachfragen zeigten, dass das schulische Scheitern der Jungen, die größtenteils über einen Migra-

tionshintergrund verfügten, nicht unzureichenden intellektuellen Fähigkeiten zuzuschreiben war, sondern durch häufigen Schulabsentismus verursacht wurde.

Mitunter als schwierig erwiesen sich die Themen Judentum und Palästina. Antijüdische Ressentiments und teilweise offener Antisemitismus wurden in einigen Gruppen sowohl von muslimischen als auch von christlichen Jugendlichen (mit polnischen und italienischen Hintergründen) vertreten. Die negative Einstellung zum Judentum zeigte sich vor allem in Rollenspielen. Bei einer gespielten Podiumsdiskussion, an der Repräsentanten aller in Deutschland beheimateten Religionsgemeinschaften teilnehmen sollten, wollte keiner der Jugendlichen die Rolle des jüdischen Podiumsteilnehmers übernehmen. Konfliktträchtig erwiesen sich ferner in einer Gruppe die Vorbereitungen für einen Synagogenbesuch. Ein Junge mit polnischem Hintergrund verweigerte schlicht die Teilnahme am Synagogenbesuch mit dem vehement vorgetragenen Hinweis, dass ein Fluch auf einen fallen würde, sobald man eine Synagoge beträte. Einen erheblichen Beitrag zum Abbau bzw. Eindämmung antijüdischer Vorurteilsbekundungen brachte die Zusammenarbeit mit einer jüdischen Religionspädagogin, die in der Düsseldorfer Synagoge lebensweltnahe Einführungen ins Judentum durchführte und Alltag und Konflikte der Gemeinde detailliert darstellte.

Insgesamt betrachtet wird der bisherige Verlauf der Dialoggruppen und der damit verbundenen Wettbewerbe von allen Projektbeteiligten sehr positiv bewertet. Auch weitere heikle Themen – wie z.B. Haram-Halal-Diskurse (religiöse Verbote/Gebote) über Musik – konnten in den Dialoggruppen konstruktiv diskutiert werden. Erfreulich war hier, dass auch Jugendliche, die bereits regelmäßig Veranstaltungen von neosalafistisch orientierten Moscheegemeinden besuchen, sich ernsthaft und respektvoll dem Diskussionsprozess stellten. Zum Abschluss der Dialoggruppenphase äußerten viele Jungen den Wunsch zu einer erneuten Teilnahme. Einige Jugendliche mit islamischem Hintergrund erklärten sich sogar zur weiteren ehrenamtlichen Mitarbeit im Projekt bereit. In einem Fall entwickelte sich hieraus ein einjähriges Praktikum, das im Rahmen einer schulischen Ausbildung im Projekt abgeleistet wird.

Deutlich hinter den Erwartungen zurück blieb die ausdrücklich erwünschte Kooperation mit den Düsseldorfer Moscheegemeinden. Zwei ausführliche Informationsveranstaltungen, zu denen der Projektträger alle Düsseldorfer Moscheegemeinden eingeladen hatte, erzielten nur eine sehr geringe Resonanz. Lediglich eine DITIB-Gemeinde entschloss sich zur Mitarbeit. Hiernach erfolgte eine Reihe von Einzelgesprächen, die

von muslimischen und nichtmuslimischen Projektmitarbeitern in Moscheegemeinden durchgeführt wurden. Auch diese Gespräche verliefen ergebnislos. Über persönliche Kontakte kamen im zweiten Projektjahr Jugendliche aus dem Umfeld einer Düsseldorfer Romagemeinde hinzu. Hier zeichnet sich z.Zt. eine stabile Zusammenarbeit ab. Weshalb die Moscheegemeinden mehrheitlich kein Interesse an einer gemeinsam getragenen Dialogarbeit haben, kann aus den Gesprächsverläufen nicht erschlossen werden. Nur in einem Fall wurden grundsätzliche Vorbehalte gegen christliche Moderatoren vorgetragen, da diese angeblich Missionierungsabsichten hätten.

Offene Fragen

Wie bei allen Präventionsprojekten stellt sich zunächst die Frage nach der Wirksamkeit der durchgeführten Maßnahmen. Die Dialoggruppenprozesse in Kombination mit der Wettbewerbsphase dauern jeweils ein Jahr. Aufgrund dieser zeitlichen Eingrenzung sind langfristige Zukunftsprognosen nicht möglich. Eine vollständige Zielerreichung – die beständige Verhinderung von Radikalisierungsprozessen – hat zur Voraussetzung, dass Prävention auf Dauer angelegt ist. Diesem Anspruch kann ITA ohne jede Frage nicht gerecht werden. Wünschenswert wären daher eine Entfristung des Projekts und eine vertiefte Kooperation mit allen relevanten Akteuren im Lebensumfeld der Teilnehmer, die deutlich über die Wettbewerbsphase hinausreicht. Ferner wäre zu fragen, auf welchem Weg die Moscheegemeinden in die Präventionsarbeit mit eingebunden werden können. Die Projekterfahrungen mit den Moscheegemeinden waren bis auf Ausnahmen bisher wenig ermutigend. Welche Faktoren eine Zusammenarbeit behindern oder gar verhindern ist nicht bekannt. Zur Klärung dieser nicht unbedeutenden Frage wären weitere explorative Gespräche erforderlich. Schließlich wäre danach zu fragen, welche Erfahrungen andere Modellprojekte im Kontext der Radikalisierungsprävention machen konnten. Bedauerlicherweise gibt es bislang in Land und Bund hierzu keinen systematischen Austausch. So gab es im Bundesprogramm „Initiative Demokratie Stärken“ in zwei Jahren lediglich ein bundesweites Treffen, auf dem die Projektträger ihre Erfahrungen austauschen konnten. Gerade dieser Sachverhalt ist als ein gravierendes Manko einzustufen. Die Entwicklung wirksamer Präventionsformate ist in einer partikularen Projektanordnung mit Sicherheit nicht möglich. Zukünftige Bundes- und Länderprogramme sollten einen regelmäßigen, wissenschaftlich begleiteten Erfahrungsaustausch als Pflichtbereich ausweisen.

4 Resümee

Eine umfassende Radikalisierungsprävention, die sich gegen Ideologien der Ungleichheit richtet, befindet sich in Deutschland nach wie vor in eher experimentellen Anordnungen. Folglich existieren derzeit auch keine erprobten Formate und Methoden, auf die Schulen, Jugendhilfeträger und Gemeinden zurückgreifen können. „Ibrahim trifft Abraham“ bildet in diesem Kontext keine Ausnahme. Die im Projekt entwickelte Dialoggruppenmethode in Kombination mit einem attraktiven Jugendwettbewerb wurde weitgehend aus Erfahrungen der Jugend- und Jugendsozialarbeit des Trägers generiert. Nach dem zweiten Durchlauf kann aus der Sicht aller Projektbeteiligten eine erste positive Zwischenbilanz gezogen werden. Die auf Partizipation angelegte Dialoggruppenmethode wurde zwischen 2010 und 2012 in 11 Gruppen intensiv erprobt. Die intensive Mitarbeit und das Engagement der Teilnehmer sowie die Rückmeldungen der Moderatoren und Kooperationspartner zeigen unisono, dass das Konzept erfolgreich angewandt werden kann.

Kontakt

Dr. Michael Kiefer, Aktion Gemeinwesen und Beratung, Himmelgeister Str. 107,
40225 Düsseldorf
Telefon 0211 9052226, E-Mail: Michael.Kiefer@die-agb.de
www.die-agb.de
www.ibrahim-trifft-abraham.de

Literatur

- Bürkli, Danny (2011): Antworten auf Jihadistische Radikalisierung in Europa. In: Center for Security Studies (CSS), Hrsg.: Bulletin 2011 zur schweizerischen Sicherheitspolitik. Zürich
- Deutsches Jugendinstitut (2011), Hrsg.: DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 2/2011
- Glaser, Michaela; Greuel, Frank; Johannson, Susanne; Münch, Verena (2011): Etablierte Praxis, neue Herausforderungen. In: DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 2/2011
- Holthausen, Bernd; Hoops, Sabrina; Lüders, Christian; Ziegleder Diana (2011): Über die Notwendigkeit einer fachgerechten und reflektierten Prävention. Kritische Anmer-

kungen zum Diskurs. In: DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 2/2011

Leimgruber, Stephan (2007): Interreligiöses Lernen. München

Lüders, Christian (2011): Von der scheinbaren Selbstverständlichkeit präventiven Denkens. In: DJI Impulse. Das Bulletin des Deutschen Jugendinstituts 2/2011

Roy, Olivier (2010): Heilige Einfalt. Über die politischen Gefahren enturzelter Religionen. München

Sloterdijk, Peter (2007): Gottes Eifer. Vom Kampf der drei Monotheismen, Frankfurt am Main und Leipzig 2007

Ein Tag lang Chef sein! Die Baui-Chef-Wochen

**Stefan Melulis,
RUHRWERKSTATT Kultur-Arbeit im Revier e.V., Oberhausen**

Die Baui-Chef-Wochen sind ein seit 2006 regelmäßig jährlich wiederkehrendes Veranstaltungsformat des Bauspielplatzes der RUHRWERKSTATT in Oberhausen, das Partizipation in den Mittelpunkt einer ganzen Woche stellt. Der Bauspielplatz selbst ist ein pädagogisch betreuter Spielplatz mit Angeboten für sechs- bis 14-jährige Kinder – sowie samstags für Familien.

„Einen Tag bestimmen, was auf dem Baui passiert. Ist doch einfach, oder? Was macht ein Baui-Chef eigentlich so den ganzen Tag? Du darfst Geld ausgeben, das Programm bestimmen, Deine Regeln machen ... aber dazu musst Du gewählt werden. Gestalte Deinen eigenen Wahlkampf und werde Baui-Chef!“ So oder ähnlich lautet der Aufruf zur Beteiligung am jährlichen Partizipations- und Demokratieprojekt des Bauspielplatzes der RUHRWERKSTATT in Oberhausen.

1 Und so läuft es ab

Die „Baui-Chefwochen“ verbinden spielerisches Handeln der Mädchen und Jungen in einer vertrauten Umgebung mit einem sehr hohen Maß an Partizipation und Mitbestimmung und vermitteln fast nebenbei Grundzüge von politischen Systemen bzw. Regierungsformen – sowie zahlreiche persönliche Kompetenzen. Das Projekt ist somit eine Mischung aus (politischer) Bildung, handlungsorientiertem Spielprojekt und Partizipationsprojekt. In den „Baui-Chefwochen“ werden einleitend Regierungsformen vorgestellt; vor allem aber wird die Demokratie erlebbar gemacht, indem sie exemplarisch und konsequent auf das Handlungsfeld Bauspielplatz herunter gebrochen wird.

Zunächst werden in verschiedenen politisch interpretierten Spielen Sozialismus, Diktatur, Monarchie und Demokratie erlebbar und in Workshops vertieft. Im Anschluss wird

das Demokratiemodell mit verschiedenen Bausteinen ganz praktisch auf den Bauspielplatz und die Kinder vor Ort übertragen:

- Eine Wahl wird organisiert. Ein Wahllokal wird eingerichtet, Wahlurne und Wahlkabine sowie ein Rednerpult werden gebaut und der Wahlkampf vorbereitet.
- Der Wahlkampf wird organisiert. Gruppen bilden sich, Inhalte werden diskutiert, Wahlplakate, Buttons und Fahnen gestaltet und Wahlversprechen formuliert. Die Wählerinnen und Wähler wollen schließlich überzeugt werden.
- In geheimer Wahl und mit öffentlicher Stimmauszählung werden die Wahlsieger und Wahlsiegerinnen ermittelt.
- Bewerbungsbögen zum Bau-Chef bzw. zur Bau-Chefin müssen ausgefüllt werden und es gibt für alle Interessierten einen Mustervertrag über die Rechte und Pflichten der Gewählten, quasi das „Grundgesetz“.
- Der Bau-Chefin bzw. dem Bau-Chef werden die Schlüssel und ein kleiner Etat zur Verfügung gestellt. Das Erwachsenen-Team hat ab jetzt nichts mehr zu sagen und darf nur auf Anforderung der Gewählten beraten. Dafür erhalten die neuen Chefs drei Joker-Karten.
- Die ChefIn oder der Chef des Tages darf sich Helfende aussuchen und den Alltag bestimmen, muss ihn aber auch regeln. Das umfasst Tagesaktivitäten ebenso wie Regeln und Einkäufe.



Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass das Projekt mit Jungen- oder Mädchenarbeit nichts zu tun hat, da es keine geschlechtshomogenen Arbeitsphasen gibt. Bei genauerer Betrachtung wird aber sichtbar, dass das Projekt so angelegt ist, dass es hervorragende Möglichkeiten für Mädchen und für Jungen bietet, unterschiedliche (Geschlechts)Rollenmuster zu erproben und mit ihnen zu spielen. Das betrifft nicht nur die Ausgestaltung der offensichtlichen Chef-Funktionen wie etwa Bestimmen, Führen, Leiten und Vermitteln. Der Freiraum, der ohne eingreifende Erwachsene entstanden ist, muss auch an anderer Stelle gefüllt werden. So gilt es z.B. auch für Baui-Chef-Jungen, die Versorgung der Kinder im Blick zu haben und damit umzugehen, viel stärker als üblich zu kommunizieren (oder auch nicht), eigene Bedürfnisse hintanzustellen (oder auch nicht) und mit Kritik des Wahlvolkes mehr oder weniger konstruktiv umzugehen. Auch Baui-Chef-Mädchen müssen sich z.B. genauso durchsetzen und ihre Interessen vertreten wie Jungen, um überhaupt gewählt zu werden, Entscheidungen durchhalten (oder auch nicht) und damit leben, dass sie für die ein oder andere Entscheidung gerade mal nicht so geliebt werden (oder auch doch). Die Jungen müssen ihrerseits damit klarkommen, dass sie „gegen die Mädchen“ auch und sogar öfter verlieren. Es gab übrigens in mehreren Jahren nur wenige geschlechtsheterogene Teams von Baui-Chefs und ihren Helfenden.

2 Die Sicht der Erwachsenen

Ziele der Baui-Chef-Wochen im Hinblick auf die Kinder waren die Verstärkung aktiver Mitbestimmung von Kindern im Alltag, die Erprobung unterschiedlicher Rollenmuster, die Förderung des Erlebens von Selbstwirksamkeit, die Stärkung von Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit sowie der Gruppen- und Teamfähigkeit, die Stärkung des Sozialverhaltens und der Wahrnehmung und das Erkennen eigener Grenzen und Einfordern von Hilfe.

Darüber hinaus wollte der Bauspielplatz politische Handlungsformen (be)greifbar machen, zum Hinterfragen von Regeln, Normen und Werten anregen und damit das Verstehen des Sinns und Zwecks von Regeln im Zusammenleben erfahrbarer machen.

Schnell traten erste Effekte und Erkenntnisse bei den Gewählten und auch dem Wahlvolk ein: Der Baui-Chef hat nicht nur Rechte, sondern auch Pflichten. Zum Beispiel die Versorgung der hungrigen Meute! Da wurde der Baui-Chef schnell zum Chefkoch! Dies

war nicht für alle Jungs eine gewohnte und akzeptierte Rolle. Auch sind das Recht und die Pflicht, Konflikte zu regulieren, ein zweischneidiges Schwert. Es gibt Macht, aber verpflichtet gleichzeitig zum Gucken, Aufpassen und Eingreifen. Jungs hatten häufiger Probleme damit die Übersicht zu behalten, fingen dieses aber durch klares Auftreten wieder auf. Die Aktivitäten der Kinder waren nicht viel anders als sonst, es gab Süßigkeiten und Obst, Spaß und Streit und es wurde fleißig gewerkelt.

Die Teilnehmenden erlebten sich in den Wochen in neuen Rollen. Dies schuf bei vielen neues Selbstvertrauen. Andere bekamen deutliche Rückmeldungen über ihre Grenzen, so dass Selbst- und Fremdwahrnehmung näher aneinander rückten und die Selbsteinschätzung realistischer geworden ist. Bei den Jungs war die Kluft zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung deutlich größer. Auch Gruppengeflechte und das Ansehen Einzelner zeigten sich noch deutlicher als im Alltag.

Die Kommunikation der beteiligten Mädchen wie Jungen (unabhängig von ihrer Rolle im Projekt) war während der Projektlaufzeit intensiver und Regeln wurden nach Projektende häufiger eingehalten oder hinterfragt, seltener aber einfach ignoriert. Der Sinn und Zweck von Regeln ist für viele transparenter geworden.

Konfliktlösungsstrategien waren häufig anders als durch die Erwachsenen: nicht immer einfühlsam, häufig unkomplizierter, manchmal ungerecht, oft (warum auch immer) schnell akzeptiert, scheinbar trotz häufigerer Beschwerden verbindlicher.

Der Umgang der Baui-Chefs mit Macht und Rolle unterschied sich erheblich. Es gab den Typ kleiner Diktator, der aber auch schnell auf Widerstand stieß, weil er als ungerecht empfunden wurde (eher Jungs). Es kümmerte sich der Kümmerer, der je nach Geschick sehr akzeptiert, aber manchmal auch sehr erschöpft war (nicht nur, aber häufiger Mädchen). Es steuerte die Lenkerin, die sich gleich mit einem Team von Helfenden umgab und gut delegieren konnte (selten Jungs). Es gab Baui-Chefs mit und ohne Übersicht, welche, die sich penibel um jede Kleinigkeit kümmerten und solche, die alles laufen ließen. Die Baui-Chefs veränderten Regeln sehr selten in größerem Ausmaß oder grundlegend. Ihre Korrekturen bezogen sich häufig auf Vereinfachungen von als umständlich empfundenen Verfahren (z.B. Eintragen ausgeliehener Werkzeuge) oder Zugängen (jeder darf immer in die Hütte). Sanktionen wurden in der Regel seltener diskutiert und waren meist strenger und selten verhandelbar.

Das Erwachsenen-Team durfte während der Zeit der Baui-Chefs nur auf Anforderung helfen (was nicht allen leicht fiel) und hatte viel Zeit, das Geschehen aufmerksam zu beobachten. Hilfreiche Rückschlüsse für das Team gab es im Hinblick auf die Gestaltung von Alltagsregeln und Förderung von Kindern. Einiges regelten die Kinder einfacher oder für sie nachvollziehbarer, anderes gar nicht – so stellten sich ein paar Regeln als überflüssig heraus. Der Förderbedarf von Kindern und Teenies wurde insbesondere in den Bereichen Stärkung von Selbstvertrauen, Durchsetzungsfähigkeit, Strategien der Vertretung eigener Interessen und bei der Eigenorganisation deutlich.

Im Hinblick auf Rollenmuster fielen vor allem unterschiedliche Strategien der Interessenvertretung auf: Mädchen vertraten ihre Interessen häufig entweder weniger dominant oder aber durch offensive Suche nach Verbündeten gleichen Geschlechts, so dass oft schon im Wahlkampf klar war: Mit der künftigen Chefin gibt es das Team XY dazu. Im Wahlkampf waren die Jungen bis auf wenige (sehr erfolgreiche) Ausnahmen weniger eloquent, lernten aber auch, dass es nötig ist, andere zu überzeugen. Erfolgreiche Baui-Chef-Bewerber-Jungen brachten Charme, viel Pragmatismus oder ein sehr kommunikatives, manchmal dabei sehr dominantes Auftreten mit. Jungen als Wahlvolk akzeptierten meist ihre Rolle und es änderte sich für sie außer in Konfliktfällen wenig im Vergleich zum Alltag. Mädchen nutzen häufiger die neuen Konstellationen, um etwas für sich zu erreichen (Eis, Programminhalte usw.).

Unabhängig vom Geschlecht war die Notwendigkeit zur Förderung des Selbstvertrauens bei einigen Kindern.

Da das Baui-Team „nichts“ zu tun hatte, konnte es auch gut Dinge beobachten, die nicht nur die Chef-Wochen betrafen: Jungs nahmen im Projekt, bei genauerer Betrachtung aber auch sonst deutlich mehr Raum ein, im wörtlichen Sinn. Außerdem besetzten sie mehr die großen offenen Flächen wie den Bolzplatz, während die Mädchen mehr zu etwas geschützteren Flächen tendierten wie z.B. Innenräume, Hängemattenecke oder sonst einer Ecke.

In den Rückmeldungen zeigte sich, dass Kinder die unterschiedlichen Rollenmuster durchaus wahrnehmen, wenn vielleicht auch nicht reflektieren. Ausschließlich von Mädchen kamen Rückmeldungen darüber, dass sie (endlich mal) bestimmen dürfen, wobei unklar bleibt, ob das abgrenzend zu den Jungen oder den Erwachsenen gemeint war.

Jungs jedenfalls hatten entweder diesen Nachholbedarf nicht oder es war für sie selbstverständlicher zu bestimmen – und somit keiner Erwähnung wert.

Insgesamt wurde der Grundsatz „Demokratie lernt man nicht in Büchern, sondern durch Demokratie“ einmal mehr belegt und die Lernenden waren auf ihrem Weg unterschiedlich weit, aber unterwegs.

3 Die Sicht der Kinder/Teenies

Die Rückmeldungen der gewählten Chefs waren unterschiedlich:

„Am schwierigsten ist es, sich Gehör zu verschaffen und alles im Auge zu behalten und dabei nicht so viel zu meckern.“

„Hat Spaß gemacht!“

„Nie wieder!“

„Jetzt war ich mal der Bestimmer.“

Die Aussagen spiegeln die unterschiedlichen Temperamente der Kinder, zum Teil auch ihre Talente und ihr Bewusstsein für ihre Verantwortung wider, aber auch die Mühe, Dinge und Menschen zu lenken sowie zu tragfähigen Entscheidungen zu kommen.

„Ist ganz schön anstrengend.“

„Jetzt weiß ich mal, warum ihr Geld dafür kriegt.“

„Wer mich kennt, weiß, dass ich mich durchsetzen kann.“

„Ich kann doch nicht überall gleichzeitig sein.“

Florian Gottschlich (14 Jahre) war nicht nur „Bau-Chef“; er engagiert sich auch in anderen Projekten des Bauspielplatzes, etwa im Sport-Mentoren-Programm, wo er Kindern die Sportarten Klettern und Wasserski nahebringt, im Alltag des Bauspielplatzes auch Football und Fußball. Seit einiger Zeit begleitet er jeden Dienstag die Powerkids-Gruppe, eine spezielle Gruppe mit neun jüngeren Kindern in schwierigen Lebenslagen. In der Bau-Chef-Woche setzte er sich im Wahlkampf schnell durch und wurde zu einem Chef des Tages gewählt. Für das Mentoren-Programm hat Florian hart trainiert und in einem Seminar u.a. geübt, wie man mit Konflikten umgeht.

Wir haben ihn gebeten, passend zum Partizipationsthema der Konferenz „Praxis der Jungenarbeit 13“ zusammen mit Mathias Zänglein und Karim Perfetto die Bau-Chef-

Wochen aus ihrer Sicht selbst vorzustellen. Die Dokumentation („Was Geschriebenes???)“ wollte er nicht so gern übernehmen, aber ein Interview einige Zeit nach der Konferenz war okay. Wir wollten wissen, wie er seine Rolle sieht und was er aus den Projekten und der Konferenz für sich mitnimmt.

Für Florian ist die Baui-Chef-Rolle fast schon Geschichte, das Mentoren-Programm aktueller. Er versteht sich als „Vorbild für die Kleineren, halt wie so ein Sport-Action-Guard“, und hat durchaus Selbstvertrauen.

„Is halt stressig, wenn man da so 20 Kinder hat und können da nur drei klettern an der Wand und die andern machen halt, wat se wollen. Kannste halt nicht überall gucken.“

Wie er das gelöst hat, fragen wir.

„Wir haben die dann in zwei Räume aufgeteilt, die einen zum Spielen und die andern zum Klettern und Sichern.“

Hattet ihr öfter Konflikte in dem Projekt?

„Na ja. So Kleinigkeiten.“

Wie alt sind die Kinder?

„Ja so sechs bis 14; ich bin ja selber 14.“

Wir fragen, ob es nicht als 14-Jähriger schwierig ist, einem 13-Jährigen was zu sagen?



„Wer mich schon länger kennt, der weiß ganz genau, dass ich es ernst meine. Wenn da ein Neuer kommt, der nicht auf mich hört, soll ich zu einem Betreuer gehen, aber das klappt schon.“

Wir fragen nach: Das klappt ohne Schreien und Prügeln?

„Klappt immer.“

Wie war es auf der Konferenz?

„Ja da wollten halt ein paar Leute wissen, wie der Baui so eingerichtet ist und ab wie viel Jahren man da hingehen kann, wie viele kommen und wie das abgelaufen ist mit den Baui-Chefs, und da haben wir halt ein bisschen erzählt und die waren sehr interessiert.“

War das schon Routine für dich nach den Baui-Chef-Tagen und den Mentoreneinsätzen?

„Nee, war aufregend, war halt was Neues. Vor allem die vielen Fragen. Die kamen von allen Ecken. Man wusste gar nicht, wohin man sprechen sollte“.

Warum warst du überhaupt dabei, fragen wir.

„Weil ich ganz oft zum Baui komm und helfe.“



Da hat der Baui ja Glück?

„Ja“.

Wir wollen wissen, was es Florian gebracht hat. Ist er stolz, war es eher Arbeit?

„Viel Arbeit, so nebenbei. Hab auch was gelernt dabei, so Konflikte zu lösen, das wusste ich ja vorher nicht, wie man das klärt und seitdem weiß ich das jetzt.“

Echt?

„Ja. Zum Beispiel jetzt gerade haben wir Football gespielt, ohne Tacklen, also ohne Umhauen, und eine Person ging da direkt auf einen drauf, is ja dann halt direkt Verbot, ja hab ich das auch geklärt.“

Das war jetzt viel auch zum Mentorenprogramm. Was haben die Baui-Chef-Wochen gebracht?

„Ja da musste ich zum ersten Mal Konflikte lösen und da musste ich als Baui-Chef ja auch was machen.“

Also ein Test für dich?

„Ja, auch. Aber man hat halt immer Spaß, weil immer neue Geschichten kommen.“

Kontakt

Florian Gottschlich, Mathias Zänglein, Karim Perfetto sind ehemalige Baui-Chefs. Monika Feist-Ortmanns und Stefan Melulis sind Mitarbeitende der RUHRWERKSTATT. RUHRWERKSTATT, Kultur-Arbeit im Revier e.V., Akazienstr. 107, 46045 Oberhausen
Telefon 0208 85756-22 , E-Mail: stefan.melulis@ruhrwerkstatt.de
www.ruhrwerkstatt.de

Wie fühlst du dich, wenn ...

Ich fühle mich ...

- wenn ich meine Freunde treffen
- wenn ich zum Geburtstag eingeladen werde
- wenn meine Eltern mit mir schlafen
- wenn ich neue Lieblingssachen bekomme
- wenn es draußen stürmt
- wenn ich Bruch mit meinem besten Freund habe
- wenn mich jemand titelt
- wenn ich bei Freunden übernachtet
- wenn ich ein Geschenk bekomme
- wenn ich eine tolle Idee bekomme
- wenn ich Bruch mit meiner besten Freundin habe
- wenn ich ...

„Darüber habe ich bisher noch nicht nachgedacht!“

Materialien zur Arbeit mit Jungen in Jungengruppen

**Uli Boldt,
Martin-Niemöller-Gesamtschule und Universität Bielefeld**

Spricht man über Jungen in der Schule, liest man Artikel zu dem Verhalten und Auftreten der Jungen in der Schule, dann ist schnell die Rede von dem „verdächtigen Geschlecht“ (Keil 2004), von Problemfällen (Böhmann 2003), von den armen Jungs (Fokus 2002), von den „bösen Buben“ und „kranken Knaben“ (Spiegel online 2002), vom „schwachen Geschlecht“ (Neue Westfälische vom 11.03.2004) und den „Bildungsverlierern“ (Röhner 2003). Jungen sollen das Leben versäumt haben (Neue Westfälische vom 12.03.2004), sie traktieren und quälen andere Schüler, sie belästigen Mädchen, behaupten von sich, dass gute Noten uncool sind (Schwering 2004) und provozieren ihre schulische Umwelt häufig trotz schlechter Schulleistungen mit einer großen Klappe (Ott 2004).

Viele dieser gezeichneten Bilder beschreiben recht gut das Verhalten von Jungen. Ja, so treten Jungen häufig auf. Und damit sind sie nervend, weil ständig grenzüberschreitend und häufig beleidigend und verletzend. Jungen erschweren das Leben der Lehrer, aber insbesondere das der Lehrerinnen. Auch die Mädchen kriegen immer wieder ihr Fett ab. Jungen sind motorisch unruhiger, sitzen überhaupt nicht gerne still und erhalten tatsächlich viel schlechtere Noten: „Alle Einser kommen von den Mädchen, die meisten Zweier auch, die Fünfer und Sechser haben sich die Jungen geleistet.“ (Schwering 2004)

All dies wissen wir seit Jahren. Die Koedukationsdebatte ist keine neu erfundene wissenschaftliche Auseinandersetzung, die in den letzten Jahren in Mode gekommen ist. Spätestens seit Ende der 70er Jahre wird diese Debatte in den Hochschulen geführt. Nur die Schulen hat sie leider noch nicht flächendeckend erreicht. Die Kollegien beobachten zwar die Sorgen und Nöte der Jungen (und die der Mädchen), verschließen häufig aber leider die Augen und haben bis heute keine Konzepte entwickelt, wie die

Kompetenzen der Mädchen und Jungen erhöht und damit auch bessere Lernvoraussetzungen geschaffen werden können.⁷

„Brennt die Bude“, ist „das Kind in den Brunnen gefallen“, fallen Jungen durch sexuelle Belästigung einer Mitschülerin, durch beleidigendes Verhalten anderer Personen, durch Zerstörungen und Drogenkonsum auf, dann sind die Pädagogen und Pädagoginnen gefordert zu reagieren. Schulstrafen werden ergriffen, Ordnungsdienste verteilt. Im Einzelfall sicherlich richtige und notwendige Maßnahmen.

Was fehlt, das sind notwendige pädagogische Interventionen. Strafen sind manchmal unumgänglich, aber warum machen sich die Schulen selten Gedanken, wie sie konkret Hilfestellung für die persönliche Entwicklung der einzelnen Jungen entwickeln und in der Schule ausprobieren können. Es gilt, nicht nur immer wieder die Defizite zu thematisieren, sondern es kommt darauf an, zusammen mit den Jungen Gesprächsanlässe zu schaffen, ihnen Denkanstöße zu geben, ihnen neue Sichtweisen zu vermitteln. Und wenn dann ein Junge irgendwann mal äußert „Darüber habe ich noch nicht nachgedacht!“, dann hat er vielleicht angefangen, sich ein wenig zu öffnen, nachzudenken, sich preiszugeben, über sich zu reden. Der „Männlichkeitspanzer“ (Schwering 2004), den sich viele Jungen angelegt haben, ist damit vielleicht von ihnen selber ein kleines Stück weit aufgebrochen worden.

Sichtet man die mittlerweile doch sehr umfangreich erschienene Literatur zur Jungenarbeit, durchforscht man Veröffentlichungen mit Praxisbeispielen zur Jungenarbeit, dann wird schnell klar, welche inhaltlichen Zielsetzungen mit der Jungenarbeit verbunden sein sollen. Neben der allgemeinen Stärkung der Persönlichkeit und über die konkreten Hilfestellungen für die Jungen auf dem Wege hin zur Entwicklung einer eigenen Identität, werden als inhaltliche Schwerpunkte immer wieder benannt:

- „kritische Reflexion des bestehenden Geschlechterverhältnisses,
- männliche Identitätsfindung, die eigene und die Grenzen anderer erkennt und akzeptiert,
- Förderung der Kommunikationsfähigkeit,
- Förderung der Konfliktfähigkeit,
- Sensibilisierung für alltägliche Gewalt und die eigene passive und aktive Betroffenheit“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes

⁷ Eine Darstellung einzelner schulischer Konzepte zur Mädchen- und Jungenförderung sind der Veröffentlichung von Koch-Priewe (2002) zu entnehmen.

Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 1999).

Diese Inhalte sollen jeweils dem Alter und Entwicklungsstand der Jungen entsprechend in den Schulen aufgegriffen und bearbeitet werden.

Im Folgenden soll beispielhaft verdeutlicht werden, mit welchen methodischen Ansätzen man z.B. in Jungenkonzferenzen⁸ arbeiten kann. Alle Beispiele beziehen sich auf die Arbeit mit Jugendlichen der Jahrgangsstufen 5 und 6, in denen meines Erachtens vor Eintritt der Pubertät spätestens mit der Jungenarbeit begonnen werden sollte. Die Jungen sind also im Schnitt 11 oder 12 Jahre alt.

1 Einstiegsspiele

Diese Übungen sollten zu Beginn eines jeden Treffens stattfinden. Da die Jungen ja in der Regel vorher am Fachunterricht teilgenommen haben, gilt es, zu den vorherigen Unterrichtsstunden eine Distanz zu schaffen. Zugleich kann man als verantwortlicher Leiter der Jungengruppe gut erkennen, wie weit sich einzelne Jungen, aber auch die gesamte Gruppe auf bestimmte Methoden und das Einhalten von Regeln einlassen.

Der heimliche Chef⁹

Bei diesem Spiel geht es darum, durch Mimik und Gesichtsausdrücke zu erraten, welcher Junge aus der Gruppe als heimlicher Chef bestimmt worden ist. Bei der Durchführung der Übung sind vor allem Konzentration und ruhiges Arbeiten gefordert.

Zu Beginn der Übung stellen sich alle Jungen (bei mehr als 12 aktiv teilnehmenden Jungen wird es schwierig) im Kreis auf. Sie schließen die Augen und die Spielleitung ernennt durch Antippen den Jungen, den es zu bestimmen gilt.

Auf Ansage der Spielleitung hin öffnen alle Jungen die Augen. Ohne miteinander zu sprechen, soll nun die Person bestimmt werden. Gesten sind erlaubt. Der heimliche Chef verhält sich neutral. Während die anderen Jungen vielleicht eindeutig den Kopf schütteln, versucht der heimliche Chef, eher passiv zu agieren. Auf diese Weise wird er nicht so schnell erkannt.

8 Vgl. hierzu den Aufsatz von Boldt: Auch Jungen können Problemfälle sein – Zur Arbeit mit Jungen in der Schule“

9 In Anlehnung an: Bundesanstalt für Arbeit (ohne Jahresangabe)

Nach circa zwei Minuten werden die Jungen von der Spielleitung aufgefordert, auf denjenigen zu zeigen, der ihrer Meinung nach die zu erratende Person gewesen ist. Sollte der Junge noch nicht mehrheitlich erkannt worden sein, kann man noch eine Minute dazu geben. Das Spiel kann zwei- oder dreimal wiederholt werden.

PSSSST ... PSSSST ... PSSSST¹⁰

Dieses Spiel stellt eine ebenfalls leicht umzusetzende, weil wenig Material erfordernde Übung dar, die das Vertrauen und die Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit der Jungen stärken soll.

Zur Vorbereitung der Übung stellen sich alle Jungen im Kreis auf. Ein Junge, dem die Augen verbunden werden, stellt sich in die Mitte des Kreises. Er erhält die Aufgabe, sich nun frei im Kreis zu bewegen. Die übrigen Jungen bilden eine Schutzmauer. Sobald sich der Junge dieser Schutzmauer nähert, macht ein Junge ein Geräusch, indem er leise „PSSSST ... PSSSST ... PSSSST“ flüstert. Auf diese Weise erfährt der Junge, dass er sich neu im Raum orientieren muss. Ohne Unterbrechung geht die Übung weiter.

Das Spiel kann leicht verändert werden, indem der Kreis während des Spieles vergrößert oder verkleinert wird. Diese Variationen sollten aber nur in Gruppen eingesetzt werden, in denen ein positives Klima herrscht. Ein Klima, das von grundsätzlichem Vertrauen der Jungen untereinander geprägt ist.

Plätze tauschen

Diese spielerische Übung dient wie viele anderen methodischen Beispiele dazu, den Jungen zu vermitteln, wie wichtig das Einhalten von Spielregeln ist. Zugleich kann dieses Bewegungsspiel verschiedene Informationen über die teilnehmenden Jungen „zu Tage bringen“. So kann der Gruppenleiter aufgrund vorgefertigter Aussagen auf spielerische Art und Weise Informationen hinsichtlich „seiner“ Jungen bekommen. Ein weiterer Effekt der Übung besteht darin, dass die einzelnen Jungen Dinge untereinander wahrnehmen, die das Leben der Mitschüler prägen und beeinflussen. Diese gegenseitige Wahrnehmung erfolgt, ohne darüber reden zu müssen.

Stellen die Jungen die Protagonisten des Spieles (in diesem Fall formulieren die Jungen die Aussagen), so kann der Spielleiter Informationen bezüglich der Interessen der Jun-

10 In Anlehnung an Werner Johanning 2003

gen erhalten. Auf diese Weise ist es leicht möglich, Informationen über „Freizeitkicks“, bevorzugte „Abenteuer“ und Jungenstreiche zu erfahren.

Zum Ablauf. – Die Jungen sitzen im Kreis. Ein Junge steht in der Mitte. Der Spielleiter sagt einen Satz, worauf sich alle betroffenen Jungen einen neuen Platz suchen müssen. Der in der Mitte stehende Junge versucht, sich einen der frei werdenden Stühle zu ergattern. Danach steht ein anderer Junge in der Mitte des Kreises. Aufgrund des nächsten Satzes tauschen wiederum die betroffenen Jungen die Plätze. Der zuvor in der Mitte stehende Junge „erobert“ sich wiederum einen Stuhl. Nach diesem Ritual geht das Spiel weiter.

Die folgenden Aussagen verdeutlichen die verschiedenen inhaltlichen Ebenen, die mit dieser Methode angesprochen werden können.

- „Alle Jungen, die heute nicht zu Hause gefrühstückt haben, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die Turnschuhe anhaben, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die heute Morgen ihren Vater gesehen haben, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die ein Haustier haben, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die in einem Sportverein sind, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die heute mit dem Bus zur Schule gekommen sind, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die ohne ihren Vater oder ihre Mutter in einer Wohnung leben, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die ab und zu Hause die Küche aufräumen, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die an einem Computer zu Hause spielen können, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die im letzten Jahr im Urlaub gewesen sind, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die mit ihrem Vater schon einmal im Kino waren, tauschen die Plätze.“
- „Alle Jungen, die schon einmal mit ihrer Mutter oder ihrem Vater in der Sauna waren, tauschen die Plätze.“ usw.

Wer darf seine Hand bewegen

(in Anlehnung an Werner Johanning 2003)

Diese Übung stellt ein einfaches Kooperations- und Konzentrationsspiel dar. Gewinnen können nur die Jungen, die sich gut konzentrieren können. Alle anderen Jungen werden im Laufe des Spieles ausscheiden. Beim Einsatz dieser Methode haben die Jungen außerdem die Möglichkeit, auf spielerische Art und Weise Körperkontakte zu erfahren.

Zum Ablauf. – Alle Jungen sitzen in einem engen Stuhlkreis zusammen. Zu Beginn legen sie ihre Hände auf die eigenen Knien. Der Spielleiter, der bei dieser Übung aktiv mitmachen sollte, fordert nun alle Jungen auf, ihre Hände jeweils auf die Knien der Nachbarn zu legen. Klappt das, so liegt die linke Hand auf dem rechten Knie des linken Nachbarn und die rechte Hand auf dem linken Knie des rechten Nachbarn.

Der Spielleiter erklärt nun die Spielregeln: Eine Hand fängt an, auf das Knie des Nachbarn zu klopfen. Die nächste Hand klopft weiter und so geht das Spielchen weiter. Wer sich nicht richtig konzentriert, verschläft seinen Einsatz oder bewegt seine Hand zu früh. In beiden Fällen wird das natürlich „bestraft“. Die „Strafe“ besteht darin, dass die „böse Hand“ auf dem Rücken verschränkt wird. Nach und nach reduziert sich auf diese Weise die Anzahl der Hände und man sollte das Spiel beenden, wenn „die Luft raus ist“. Konkret heißt das, wenn nur noch 10 bis 15 Hände auf den einzelnen Knien liegen, sollte man die Spielrunde beenden. Gefällt den Jungen das Spiel, so kann man eine weitere Spielrunde durchführen. Eine Verschärfung der Übung besteht darin, dass bei zweimaligen Klopfen die Richtung geändert wird. Diese Variante führt dazu, dass sich einige Hände schneller vom Spiel „verabschieden“.

Eine Variante für geübte Jungen besteht darin, dass die Übung im Stehen und mit den Füßen gemacht wird.

Kreuz, Pik, Herz und Karo – eine Farbe gewinnt

(in Anlehnung an Werner Johanning 2003)

Ziel dieser Übung ist es, auf spielerische Weise die Jungen in Bewegung und Aktion zu versetzen und ihnen dabei zugleich Körperkontakte und Körpererfahrungen zu vermitteln.

Zur Durchführung des Spiels setzen sich alle Jungen auf einen Stuhl in einen Kreis. Den Jungen wird nacheinander und abwechselnd jeweils eine Spielfarbe zugeordnet.

- 1. Junge: Kreuz
- 2. Junge: Pik
- 3. Junge: Herz
- 4. Junge: Karo
- 5. Junge: Kreuz usw.

Der Spielleiter hat ein Kartenspiel und mischt die Karten kräftig durch. Wird zum Beispiel zu Anfang eine Kreuz-Karte gezogen, so dürfen alle Jungen, denen die Spielfarbe Kreuz zugeordnet worden ist, einen Platz weiter nach rechts rutschen. Sie kommen dabei dem Ziel des Spiels, als erste Person eine Runde im Stuhlkreis weiter zu rücken, ein kleines Stückchen näher.

Nun sind alle Jungen, die die Spielfarbe Pik haben, blockiert und können – auch wenn ihre Spielfarbe gezogen werden sollte – nicht weiter vorrücken.

Wird beim zweiten Mal die Farbe Karo gezogen, so dürfen alle Jungen mit dieser Spielfarbe einen Platz weiter rücken. Im hier konstruierten Fall ist das ein freier Stuhl. Wird danach noch einmal die Spielfarbe Karo gezogen, müssen die Jungen wieder einen Stuhl weiter rutschen. Sie setzen sich nun auf die Jungen, die die Spielfarbe Kreuz haben. Nun sind sowohl die „Kreuz-Jungen“ als auch die „Pik-Jungen“ blockiert.

Während des Spieles kann es zu einigen Blockaden kommen, die sich auf den ersten Blick vielleicht nicht aufzulösen scheinen. Dies täuscht aber. Irgendwann lösen sich die Blockaden wieder auf und hat irgendein Junge als erste Person den Kreis umrundet und das Spiel gewonnen.

Anders als bei anderen Spielen hat bei diesem Spiel nur das Glück Einfluss auf den Gewinn oder das Verlieren. Als Nebeneffekt kann man gut erkennen, welche Jungen Schwierigkeiten haben, Körperkontakte zu erlauben und welchen Jungen es ganz leicht fällt, sich auf Körperkontakte einzulassen.

2 Inhaltliche Felder der Jungenarbeit

2.1 Grenzen, Grenzsetzungen, Ausgrenzung

Arbeit mit Körperzeichnungen

(Boldt 2004, S. 97)

Den Jungen werden in kopierter Form Körperumrisse an die Hand gegeben. Die Aufgabe lautet: „Färbe die Körperstellen mit grüner Farbe, an denen Dir Berührungen angenehm sind. Nimm einen roten Stift und färbe die Körperstellen, an denen Du gar nicht gerne berührt wirst.“

Die Jungen suchen sich einen ruhigen Platz und bemalen den Körperumriss. Er muss natürlich nicht mit Namen versehen werden.

Wer fertig ist, hängt seine Zeichnung an einer vorbereiteten Präsentationswand auf. In einigen Gruppen kann es besser sein, wenn der Gruppenleiter die Zeichnungen einsammelt und diese danach selber aufhängt.

Im Anschluss findet ein Auswertungsgespräch statt, in dessen Mittelpunkt oft die Erkenntnis steht, dass die Zeichnungen sich sehr stark ähneln.

„Alle Jungen haben Zonen, wo sie nicht berührt werden wollen!“, „Alle Zeichnungen sind doch gleich!“ und „Wenn es bei den Jungen Körperzonen gibt, wo sie nicht gerne von anderen berührt werden, dann wird es sie wohl auch bei den Mädchen geben!“ formulierten einmal die Jungen in einem Auswertungsgespräch. Zu hoffen ist, dass die gewonnene Erkenntnis „Ich verfüge über meinen Körper und darf bestimmen, wo ich gerne berührt werde!“ auch dahingehend auf das eigene Verhalten übertragen wird, dass es Folgen hat für den Umgang mit anderen Personen.

Da die Mädchen aus der Klasse mit derselben Methode in der Mädchengruppe arbeiten können, ist danach ein Austausch zwischen beiden Geschlechtern möglich. Ein Gespräch muss dabei nicht unbedingt geführt werden. Das Aufhängen der Bilder, die Veröffentlichung der Zeichnungen im Klassenraum (dem die Mädchen und Jungen natürlich vorher zustimmen müssen) reicht zum Nachdenken über die eigenen Grenzen und die anderer Menschen aus.

Gruppen im Raum

(Boldt 2004, S. 74)

Einzelne Jungen werden aus dem Raum geschickt. Den anderen werden die Spielregeln erklärt: Die Gruppe soll sich im Raum in Zweier- und Dreiergruppen aufteilen, die sich jeweils intensiv über diverse Themen unterhalten. Wenn ein Junge hereingerufen wird, soll dieser den Kontakt mit einer anderen Person suchen. Die Gruppen verhalten sich ablehnend und nehmen keinen Kontakt mit dem Hereinkommenden auf. Er soll verbal und körperlich ignoriert werden. Dabei können sich auch die einzelnen Gruppen auflösen, so dass sich immer wieder neue Zweier- und Dreiergruppen bilden.

Nachdem die Regeln ausführlich erklärt worden sind, wird der erste Junge hereingerufen. Er erhält die Aufgabe: „Bitte stelle Kontakt mit einer anderen Person im Raum her, indem Du ein Gespräch führst.“ Der Junge wird verschiedene Anläufe nehmen, den Kontakt herzustellen. Der Gruppenleiter beobachtet das Scheitern und die Gefühlslage des Protagonisten. Zum richtigen Zeitpunkt (bestimmt durch den Protagonisten oder den Gruppenleiter) wird der Versuch beendet.

Der Versuch wird besprochen, wobei die „Versuchsperson“ sich als erste Person dazu äußern darf, wie er sich gefühlt hat und momentan fühlt.

- „Was war schlimm?“
- „Ist das Erlebte im Alltag anzutreffen?“
- „Wozu führt solch ein Verhalten?“

könnten Fragen des Auswertungsgespräches sein.¹¹ Die anderen Jungen teilen dem Protagonisten mit, wie sie sich während der Übung gefühlt haben. Meist wird dabei beschrieben, dass ihnen das bewusste Ausgrenzen ganz schwer gefallen ist. Obwohl alles nur ein Spiel gewesen ist, wird der Bezug zur Realität doch häufig durch die Jungen hergestellt.

Danach wird der Versuch mit ein oder zwei weiteren Jungen, die allerdings vor der ersten Spieldurchführung den Raum verlassen haben müssen, nach den gleichen Spielregeln durchgeführt.

2.2 Positive neue Erfahrungen und neue Körpererfahrungen

Warme Duschen

(Boldt 2004, S. 64)

Die Jungen erhalten durch diese Form der Arbeit positive Rückmeldungen bezüglich ihrer Person und ihres Verhaltens. Folgende Varianten sind denkbar:

- Ein Junge sucht sich drei Personen aus der Gruppe aus, die gebeten werden, sich positiv zu seiner Person zu äußern.
- Dabei sollte möglichst in der Form ritualisierter Sätze gesprochen werden, weil die Ritualisierung für die Jungen eine Formulierungshilfe darstellt. Der vorgegebene Satz lautet: „Ich finde gut/toll an Dir,, dass Du“.
- Alle Jungen der Gruppe geben jeweils einem Jungen eine positive Rückmeldung.

¹¹ Bei Übungen dieser Art ist es wichtig, die teilnehmenden Jungen im Anschluss positive Gruppenerfahrungen machen zu lassen. Einige dieser Übungen sind in dem folgenden Unterpunkt „Positive neue Erfahrungen und neue Erfahrungen beschrieben.“

- Nachdem sich alle Jungen gegenseitig ein DIN-A4-Plakat auf den Rücken geklebt haben, erhalten sie die Aufgabe, sich gegenseitig positive Eigenschaften auf das Plakat zu schreiben. Dabei sollen sie sich durch den Raum bewegen. Nach einigen Minuten wird die Übung beendet. Die Jungen schauen sich die einzelnen Aussagen an, lesen die Inhalte leise für sich (bei Interesse: auch in Kleingruppen) und sprechen über die gemachten Erfahrungen.

Manchmal ist es ratsam, eine Liste mit positiven Eigenschaften im Raum auszulegen.¹² Dies erhöht die Qualität der Äußerungen und führt zu weniger Wiederholungen und zu mehr Vielfalt.

„Autowaschanlage“

(in Anlehnung an Krabel 1998, S. 41)

Im Unterschied zu anderen Massagen handelt es sich hierbei um eine Gruppenmassage. Und so funktioniert die Übung: „Die Jungen stellen sich in zwei Reihen in kleinem Abstand voneinander auf. Sie sind die ‚Waschanlage‘. Einer von ihnen ist jetzt ein ‚Auto‘, das durch die Waschanlage fahren darf ... Er darf vorher bestimmen, was für ein Autotyp er ist (klein = gebückter Gang, groß = aufrechter Gang) und was für eine Art von Autowäsche er haben will: Abbrausen (mit den Fingerspitzen Tippeln), Einseifen (mit der ganzen Hand sanft einreiben), Bohnern, Polieren, kräftiges Abschrubben, Trocknen ...“ (Krabel 1998, S. 41).

Nach Klärung all dieser Dinge fährt das „Auto“ in die Waschanlage. Nach der Reinigung sagt der Junge, ob es ihm gefallen hat und ob es noch etwas anzumerken gibt. Danach stellt er sich in der Reihe an und ein neues „Auto“ fährt in die Waschanlage. Nach und nach kommen alle anderen Jungen auch an die Reihe, wodurch gewährleistet ist, dass grenzüberschreitendes Verhalten von einzelnen Jungen nicht angewandt wird. Wird dieses Verhalten von dem Gruppenleiter beobachtet, so sollte darüber gesprochen werden.

Wer war es?

(Boldt 2004, S. 76 ff.)

Die Hälfte der Jungen sitzt auf Stühlen und bildet einen nach innen gerichteten Sitzkreis. Sie schließen die Augen.

¹² Hierzu können aus der im Unterkapitel „Kommunikation fördern“ dokumentierten Adjektivliste positive Eigenschaften ausgesucht werden.

Die anderen Jungen stellen sich nun hinter die Sitzenden und beginnen mit einer sanften Kopf- und Nackenmassage. Auf ein Zeichen hin wechseln die Masseure ihren Standort, indem sie zum Beispiel drei Stühle weiter nach rechts gehen. Dort angekommen, fangen sie wieder mit den Massagen an. Auf ein weiteres Zeichen hin verändern sie noch einmal in beliebiger Form ihren Standort.

Nun öffnen die anderen Jungen die Augen und erraten, wer sie massiert hat.

Danach tauschen die beiden Teilgruppen ihre Rollen. Die eben noch massierenden Jungen können nun Massagen genießen.

2.3 Kommunikation fördern

Arbeit mit Entscheidungs- und Meinungskarten

Zur Vorbereitung des Spieles erhält jeder Mitspieler aus der Kasse drei Bonbons. Danach erklärt der Spielleiter die für das Spiel wichtigsten Regeln.

Während des Spieles wird ein Stapel mit Entscheidungskarten verdeckt reihum weitergegeben. Der Junge, an der Reihe ist, deckt die erste Karte auf und liest den Text vor. Die anderen Jungen entscheiden sich einzeln dafür, ob der Junge sich für die Lösung „A“, „B“ oder „C“ entscheiden wird und legen deutlich sichtbar eine der Karten („A“, „B“ oder „C“) verdeckt auf den Tisch.

A	B	C
----------	----------	----------

Zugleich entscheidet sich der andere Junge (der Protagonist), indem er ebenfalls eine der Entscheidungskarten verdeckt auf den Tisch legt.

Danach werden alle Karten aufgedeckt. Haben sich mehr als drei Mitspieler richtig entschieden, enthält der Junge drei Bonbons als Belohnung. Die Jungen, die sich auf die richtige Meinung festgelegt hatten, erhalten jeweils ein Bonbon zur Belohnung. Alle anderen müssen ein Bonbon in die Kasse geben.

Nachfragen zu den Gründen für die Entscheidung wie auch für Fehleinschätzungen können in einem kurzen, sich anschließenden Gespräch besprochen werden. Zentrales Anliegen dieses Spieles ist es, die Jungen vor dem Hintergrund der Selbst- und Fremdwahrnehmung in Gespräche zu verwickeln.

Beispiele für Entscheidungskarten¹³:

Welcher Meinung würdest Du zustimmen?	Was würdest Du am ehesten von Dir sagen?
<p>A. Pickel finde ich nicht schlimm, die haben doch alle in unserem Alter.</p> <p>B. Ein Pickel kann mir den ganzen Tag versauern.</p> <p>C. Wenn ich Pickel habe, schaue ich erst gar nicht in den Spiegel.</p>	<p>A. Ich bin vor allem ein cooler Typ.</p> <p>B. Ich bin eher ein nachdenklicher und ruhiger Mensch.</p> <p>C. Ich bin ein hilfsbereiter Mensch.</p>

Versteigerung von „Werten“¹⁴

Ziel dieser Methode ist es in erster Linie, die Jungen zu bestimmten Themen untereinander ins Gespräch zu bringen. Zur Vorbereitung auf die im folgenden beschriebene Versteigerungsaktion erhalten die Jungen die Aufgabe, sich in Kleingruppen mit der Frage zu beschäftigen, welche der angebotenen Werte ihnen wichtig sind. Bei der Vorbereitung auf die Versteigerung und bei der Festlegung ihrer Strategie finden wichtige inhaltliche Diskussionen und die Auseinandersetzung mit dem Thema statt.

Zu Beginn der Übung werden den Jungen die „Werte“ vorgestellt, die ersteigert werden können. Dies kann in der Form passieren, dass alle „Werte“, die auf einzelne Karten geschrieben worden sind, auf einem Tisch verteilt werden. Der Spielleiter erklärt die Regeln. Für die Durchführung der Versteigerung werden Gruppen gebildet. Alle teilnehmenden Gruppen (je nach Größe der Gesamtgruppe drei oder vier Personen) werden 500 Euro erhalten und sollen möglichst viele der angebotenen „Werte“ ersteigern.

¹³ Zahlreiche Beispiele für Entscheidungskarten finden sich in Boldt (2004: 41 ff.)

¹⁴ Diese Methode habe ich zusammen mit Christiane Höke entwickelt. Andere inhaltliche Beispiele im Zusammenhang mit der Berufsorientierung und Lebensplanung sind in Boldt (2004) dokumentiert.

Die einzelnen Jungengruppen schauen sich die einzelnen „Werte“ an und überlegen sich, welche der „Werte“ sie ersteigern möchten. Die Gruppenmitglieder beraten unterschiedliche Strategien und legen sich auf eine fest. Diese Strategie wird schriftlich notiert und den anderen Gruppen nicht bekannt gegeben.

Nun beginnt die Versteigerung (Mindestangebot 10 EUR; Überbieten in Schritten von mindestens 10 EUR). Nacheinander werden die einzelnen „Werte“ versteigert. Der Spielleiter hält die Ergebnisse auf einem großen Papierbogen fest, so dass alle im Raum versammelten Personen sie lesen können.

Nachdem alle „Werte“ versteigert worden sind, erhalten die einzelnen Gruppen die Gelegenheit, ihre vorher festgelegte Strategie mit den Ergebnissen zu vergleichen:

- „Was wolltten wir erreichen?“
- „Was haben wir erreicht?“
- „Sind wir zufrieden?“

Im Anschluss daran teilen sich die einzelnen Gruppen nacheinander ihre Einschätzungen mit. Fast keine Strategie wird hundertprozentig aufgegangen sein. Aber meistens sind die Gruppen mit ihren Ergebnissen nicht unzufrieden. Da alle Gruppen ähnliche und vergleichbare Erfahrungen gemacht haben, gibt es keine „Verlierer“ und auch keine „Gewinner“.

Zum Schluss kann noch darüber gesprochen werden, welche „Werte“ die höchsten Beträge erbracht haben. Auch hierzu wird es den einzelnen Teilnehmern nicht schwer fallen, Erklärungen zu finden.

Eine Beispiel für eine Versteigerungsaktion kann in der Fragestellung bestehen: „Was wünsche ich meinem besten Freund für Eigenschaften?“ Zur Durchführung der Versteigerung eignet sich die folgende Adjektivliste.

aggressiv	cool	hart	kooperativ	mutig
albern	disziplinlos	hilfsbereit		nachdenklich
artig	dynamisch	hochnäsiger	laut	offen
aufmerksam		intelligent	lieb	pfiffig
ausgeglichen	egoistisch	kämpferisch	liebenswert	protzig
clever	einsam	kreativ	lustig	
pünktlich	selbstsicher	still	unsensibel	interessiert
sachlich		traurig	vielfältig	witzig
selbstbewusst	sensibel	unkonzentriert	wild	zärtlich
selbstständig		sozial	frech	kritisch

Alle vorhandenen Adjektive zu versteigern wäre natürlich zu zeitaufwendig. Deshalb erhalten die Jungen im Vorfeld der Versteigerungsaktion die Aufgabe, wichtige von unwichtigen Adjektiven zu trennen. Zur Erledigung dieser Aufgabe erhalten sie z.B. den Hinweis, dass es thematisch darum gehen soll, für einen guten Freund positive Eigenschaften zu benennen. Nach der Grobsortierung bleiben meistens immer noch zu viele positive Eigenschaften zurück, so dass in einem weiteren Schritt die „im Topf“ befindlichen Adjektive noch einmal gewichtet werden. Auf diese Weise erhält man dann die für die praktische Durchführung der Versteigerungsaktion notwendige Anzahl von „Werten“. Zugleich haben die Jungen schon im Vorfeld Gespräche und Diskussionen hinsichtlich der Frage geführt, was sie denn für gute Eigenschaften eines Freundes erachten.

Karussell-Diskussionen – Diskussion im Kugellager

Die Karussell-Diskussion stellt ein methodisches Vorgehen dar, das in unterschiedlichen Themenzusammenhängen eingesetzt werden kann.

Zur Vorbereitung der Diskussion werden zwei Stuhlkreise (ein Innen- und ein Außenkreis) so aufgestellt, dass sich jeweils zwei Personen gegenüber sitzen. Diese beiden Personen erhalten die Aufgabe, sich miteinander zu einem vorgegebenen Thema zu unterhalten. Nach kurzer Zeit (ca. zwei Minuten) wird das Gespräch unterbrochen und der Innenkreis oder der Außenkreis wandert ein paar Stühle weiter nach rechts oder links, so dass neue Gesprächspaare entstehen.

Der Leiter der Gruppe bestimmt jeweils, welche Gruppe (Innen- oder Außenkreis) das Gespräch eröffnen soll. Er gibt auch das jeweilige Thema vor, indem er eine Aussage

in den Raum stellt, über die vor dem Beginn des Gespräches kurz nachgedacht werden soll.

Eine Alternative zu diesem Verfahren besteht darin, auf den Stühlen Zettel mit verschiedenen Aussagen und Thesen zu verteilen, so dass sich die Teilnehmer zu Beginn des Gespräches auf die Aussage einigen müssen, die sie diskutieren möchten.

Es ist egal, welches methodisches Vorgehen gewählt wird. Die Teilnehmer erhalten durch diese Methode die Möglichkeit, zu zweit frei und ohne direkte Kontrolle über ein Thema zu sprechen. Dies fördert die Argumentations- und Urteilsfähigkeit aller beteiligten Personen.

Im Folgenden werden exemplarisch zwei Sammlungen von Aussagen zu den Themenbereichen „Wer hilft mit bei der Hausarbeit?“ und „Mein zukünftiges Leben“ dokumentiert:

„Wer hilft mit bei der Hausarbeit?“

- „Jungen helfen weniger bei der Hausarbeit, weil die Mädchen fleißiger sind.“
- „Jungen, die Hausarbeit gelernt habe, haben es später einfacher im Leben.“
- „Jungen machen mehr Reparaturen, weil das eben Männerarbeit ist.“
- „Mädchen sind eigentlich viel geschickter als Jungen und können auch besser kleine Reparaturen machen.“
- „Jungen sollen auf jeden Fall mehr Kenntnisse im Bereich der Hausarbeit erwerben.“
- „Männer sind für die Jungen schlechte Vorbilder, wenn man an die Hausarbeit denkt.“
- „Jungen und Mädchen sollen dieselben Tätigkeiten zu Hause verrichten.“
- „Es gibt auch Hausarbeiten, die Spaß machen.“

„Mein zukünftiges Leben“

- „Ich weiß ganz genau, wie ich später leben möchte.“
- „Kinder will ich auf jeden Fall haben.“
- „Für mein späteres Leben ist mir mein Beruf am wichtigsten.“
- „Heiraten möchte ich so früh wie möglich.“
- „Wenn ich mal Kinder habe, möchte ich auch ganz viel Zeit für sie haben.“
- „Meine Frau soll auf jeden Fall auch einen Beruf haben.“
- „Frauen und Kinder – das ist im Moment nicht so wichtig für mich. Ich will einfach nur eine tolle Berufsausbildung haben.“
- „Mit meiner Zukunft möchte ich mich noch gar nicht beschäftigen.“ (Boldt 2000)

3 Schlussbemerkung: Zum Umgang mit Methoden

Methodische Beispiele zu kennen, ein Repertoire an Übungen zu entwickeln und möglichst viele praktische Spiele zu kennen: Das alles gehört sicherlich zum Handwerkszeug eines Mannes, der sich mit Jungen aktiv auseinandersetzt. In meiner täglichen Arbeit mit den Jungen habe ich immer wieder bemerkt, wie hilfreich es sein kann, wenn man auf einen „Methodenkoffer“ zurückgreifen kann.

Allerdings schließe ich mich ausdrücklich der Sichtweise an, die Karl schon im Jahre 1994 formuliert hat: „Würde von mir verlangt, nur eine einzige These zum Thema Jungenarbeit zu formulieren, so wäre es immer die, dass Jungenarbeit keine Frage der Methode ist, sondern eine Frage der Sichtweise.“ (Karl 1994, S. 214)

Mit diesem Satz verdeutlicht Karl meines Erachtens die vielleicht wichtigste Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Praxis der Jungenarbeit. Nur wenn die in der Jungenarbeit tätigen Männer ihre Motivation ansatzweise geklärt haben, kann sich der Erfolg einstellen. Denn: Für die Arbeit mit den Jungen haben die Methoden „nur eine unterstützende Funktion“ (Sielert 1993, S. 93). Es kommt mehr darauf an, dass die Lehrer ein Gefühl für die Situation der Jungen und für die eigenen Handlungsmöglichkeiten entwickeln.

Kontakt

Uli Boldt, Martin-Niemöller-Gesamtschule und Universität Bielefeld
Droste-Hülshoff-Str. 2e, 33619 Bielefeld
Telefon 0521 882363, E-Mail: uliboldt@gmx.de

Literaturverzeichnis

- Böhmman, Marc (2003): Jungen in der Schule – ein Problemfall? Die neue Diskussion um die Jungen. In: PÄDAGOGIK 10/2003
- Boldt, Uli (2000): Jungen stärken. Zur Modernisierung der Lebensentwürfe von Jungen. Berlin
- Boldt, Uli (2001): „Es geht auch anders“ – Methoden zur Erweiterung der sozialen Kompetenzen von Jungen. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): Praxishandbuch Mädchen- und Jungengstunden. Baltmannsweiler

- Boldt, Uli (2004): Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Baltmannsweiler (2. Auflage)
- Bölsche, Jochen (2002): Böse Buben, Kranke Knaben. In: Spiegel online vom 7. Oktober 2002
- Bundesanstalt für Arbeit: Landesjugendamt Nord: Projektstage. Spielplan Ausbildung – 17 interaktive Module. Ohne Jahresangabe
- Gerbert, Frank; Brinck, Christine (2002): Arme Jungs. In: focus 32/ 2002. S. 105 ff.
- Glücks, Elisabeth; Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (1994): Geschlechtsbezogene Pädagogik – Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster
- Kaiser, Astrid, Hrsg. (2001): Praxishandbuch Mädchen- und Jungenstunden. Baltmannsweiler
- Keil, Frank (2004): Das verdächtige Geschlecht. Magazin Süddeutsche Zeitung 3/2004
- Ott, Ursula (2004): Große Klappe, schlechte Noten? In: BRIGITTE 2/2004
- Johanning, Werner (2003): Spielerische Methoden für die Vorbereitung und Nachbereitung von betrieblichen Praktika. Bielefeld (unveröffentlichtes Manuskript)
- Karl, Holger (1994): Tricks und Kniffe sind nicht gefragt - Methoden in der Jungenarbeit, In: Glücks, Elisabeth; Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd: Geschlechtsbezogene Pädagogik – Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster
- Koch-Priewe, Hrsg. (2002): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim
- Krabel, Jens (1998): Müssen Jungen aggressiv sein? – Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mülheim
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Initiativprogramm „Selbstbehauptung und Konflikttraining für Mädchen und Jungen an Schulen“. Düsseldorf
- Ott, Ursula (2004): Große Klappe, schlechte Noten? Sind Jungs wirklich so schwierig. In: Zeitschrift Brigitte 2/2004
- Röhner, Charlotte (2003): Bildungsverlierer: Jungen? Zur Koedukationsdebatte nach PISA. In: Praxis Schule 5–10. Braunschweig
- Schwering, Markus (2004): Gute Noten sind „uncool“. Warum Jungen schulisch eher versagen als Mädchen. In: Kölner Stadt-Anzeiger vom 8.1.2004

Sielert, Uwe (1993): Liebe in Kauf nehmen, um Sexualität zu bekommen? In: Winter, Reinhard: Stehversuche – Sexuelle Jungensozialisation und männliche Lebensbewältigung durch Sexualität. Schwäbisch-Gmünd und Tübingen. S. 55–70
Tageszeitung Neue Westfälische vom 12. März 2004

Materialien für die Arbeit mit Jungen

Uli Boldt (2000): Jungen stärken. Zur Modernisierung der Lebensentwürfe von Jungen. Berlin

Uli Boldt (2004): „Ich bin froh, dass ich ein Junge bin“. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Baltmannsweiler (2.Auflage)

Jens Krabel (1998): Müssen Jungen aggressiv sein? – Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mülheim

Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen: Halbe Hemden – Ganze Kerle – Jungenarbeit als Gewaltprävention. Bestelladresse: Leisewitzstr. 26, 30175 Hannover.

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (1998): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Band II (Praxisband). Berlin

„Können wir noch mal fahren?“

Das Partizipationsprojekt „fair_play“¹⁵ – die Reise zu „Berlin Tag & Nacht“

**Christin Heilmann, Christian Schwarzbach,
Deutscher Kinderschutzbund, Ortsverband Zittau e. V.**

1 Allgemeines zur Einrichtung „Fair Play“

Der Offene Treff „Fair Play“ existiert seit 2001 in Trägerschaft des Deutschen Kinderschutzbundes – Ortsverband Zittau e.V. Er leistet geschlechtsbewusste offene Kinder- und Jugendarbeit und ist geschlechterparitatisch mit einer Kollegin und einem Kollegen besetzt, die gemeinsam eine mehrjährige berufsbegleitende Qualifikation zum/zur Gendertrainer_in abgeschlossen haben.¹⁶

Mit offenen Angeboten am Nachmittag bieten wir den Kindern und Jugendlichen an, ihre Freizeit sinnvoll und nach ihren Wünschen zu gestalten. Hier können eigene Fähigkeiten entdeckt, gefördert und entwickelt werden.

Wir möchten Mädchen und Jungen auf dem Weg ins Erwachsensein begleiten und ihnen dabei Orientierung geben. Als erwachsene Frauen und Männer sind wir dabei immer auch im Alltag erlebbare Rollenvorbilder und für die Fragen und Probleme der Jugendlichen ansprechbar. Unser Ziel ist es, dass Mädchen und Jungen ihren eigenen Weg ins Erwachsensein finden können. Wir möchten sie bei ihren Ideen und Vorhaben unterstützen und ihnen so Anerkennungsmöglichkeiten eröffnen.

15 Der Unterstrich _ in diesem Beitrag steht für die konzeptionelle Ausrichtung des Projektes, das sich an Jugendliche mit unterschiedlicher geschlechtlicher Orientierungen gerichtet hat.

16 Die Weiterbildung wurde angeboten von der Landesarbeitsgemeinschaft Mädchen und junge Frauen in Sachsen e.V. und der Landesarbeitsgemeinschaft Jungen & Männerarbeit Sachsen e.V.

2 Vorbereitungsphase

In einer Nachmittagsrunde Mitte September haben wir den Jungen und Mädchen berichtet, dass wir ein Projekt bekommen haben, in welchem wir mit je sechs Jungen und Mädchen in den Oktoberferien drei Tage wegfahren wollen. Die finanziellen Rahmenbedingungen und der Ansatz wurden erklärt und es wurde ein Flipchart installiert, auf welchem wir eine Woche lang Vorschläge für Reiseziele (Berlin, Leipzig, Hamburg) und „was ihnen wichtig ist“ (Urlaub, Freunde, Tiere) gesammelt haben. Innerhalb des Treffalltags kamen eher die Jungen zu Wort, woraufhin das Thema auch in den Mädchennachmittag verlagert wurde. Dort brachten sich dann auch die Mädchen ein und entwickelten eigene Ideen.

Um eine Beteiligung aller zu gewährleisten und eine „Beliebtheitsabstimmung“ über das Reiseziel und Thema zu vermeiden, gab es eine Abstimmung mit Klebepunkten (u.a. auch im homogenen Setting). Ziel und Thema standen fest:



Mit großer Mehrheit entschieden sich die Jugendlichen, nach Berlin zu fahren und dort den Set der Reality Soap „Berlin Tag und Nacht“ aufsuchen zu wollen. Die Jungen und Mädchen, die für andere Ziele gestimmt hatten, zogen sich aus dem weiteren Planungsverfahren zurück. Die anderen beteiligten sich weiter und wollten selbstverantwortlich planen.

Wir ließen ein geschlechterparitätisch besetztes Organisations-Team bestimmen. Die Beiden (Junge und Mädchen) trafen sich mit uns mehrmalig und entschieden so über Unterkunft, Zeitrahmen, Ablauf der drei Tage und verwalteten die Finanzen im Vorfeld.

Die anderen Jungen und Mädchen wurden über Listen mit einbezogen, auf welchen sie ihre Wünsche aufschreiben konnten, die dann in die Planung mit einbezogen wurden. Zwei Tage vor der Reise gab es ein Treffen mit der Gesamtgruppe, bei dem das Organisationsteam den Ablauf der drei Tage vorstellte. Danach wurden in homogenen Settings Wünsche und No-Goes erarbeitet und sich gegenseitig vorgestellt.

3 Ziele

Die Ziele des Kooperationsprojekts, der Leitung (Jungenarbeiter, Mädchenarbeiterin) und die der beteiligten Jungen und Mädchen wurden vorher in den Blick genommen und mit dem Ablauf abgestimmt. Dabei wurde sich an den Besonderheiten der Zielgruppe (geringer Bildungsstand, tradierte Vorstellungen von Männlichkeit/Weiblichkeit, geringe Konzentrationsfähigkeit, hohe Begeisterungsfähigkeit, Erlebnis- und Handlungsorientierung, geringes Selbstwertgefühl) orientiert.

Ziele Kooperationsprojekt	Ziele Leitung	Ziele Jungen und Mädchen
Partizipation	Selbstgeplantes und -verantwortliches Projekt	Berlin Tag und Nacht – Darsteller_in treffen
Selbstwirksamkeit	Jede_r wird gehört.	Gemeinsam abhängen (mit Jungen)
geschlechtergerecht	Thematisierung von Grenzverletzung / Übergriffe [auch in den homogenen Gruppen]	Spaß / Shoppen
Intersektionell	Anerkennungsmöglichkeiten schaffen (Kompetenzen herausfinden und von der Peer Anerkennung erhalten)	Freiräume, viel Freizeit
Kooperation Jungenarbeit und Mädchenarbeit	Geschlechterrollen (Berlin Tag und Nacht) besprechbar machen	bekannt werden in Berlin
	Balance zwischen Verbindlichkeit und Freiheit	

Auffallend im Vorfeld war, dass die Jungen klar äußerten, sich in Berlin bekannt machen zu wollen, dort Leute kennen zu lernen etc. Aufgabe der Leitung war es, deshalb eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie sich die Jungen positiv Aufmerksamkeit und Anerkennung in Berlin verschaffen könnten.

Bei den Mädchen stand im Mittelpunkt, eine „geile Zeit“ zu haben, d.h. „mit Freundinnen/Freunden zusammen sein“, „durchmachen/laut sein dürfen“, „alle bleiben zusammen/keiner geht verloren“. Auch für diese Ziele galt es, entsprechende Möglichkeiten zu entwickeln.

Die Gesamtgruppe bestand aus sechs Jungen, fünf Mädchen (sechs geplant, eine am Tag vorher Verbot von den Eltern bekommen) und war sehr heterogen (Bildungsniveau). Es gab jeweils einen Jungen und ein Mädchen, welche im Vorfeld nicht zur Gruppe gehörten, Mobbingopfer in der Schule sind bzw. waren und potenziell ausgegrenzt werden. Diesen Gruppenprozess zu strukturieren, stand im Mittelpunkt während der ganzen drei Tage.

4 Durchführung

Die drei Tage in Berlin wurden sehr handlungsorientiert geplant und durchgeführt. Es gab einen Rahmenplan, der aber in gemeinsamer Abstimmung verändert werden konnte. Abends gab es homogene Reflexionsrunden und morgens und tagsüber Besprechungen in der Gesamtgruppe. Es gab Aktionen, die gemeinsam veranstaltet wurden, aber auch die Möglichkeit, in Kleingruppen oder alleine unterwegs zu sein. Dafür musste sich jede_r entscheiden und positionieren, worauf er/sie gerade Lust hat: Was gerade bei den Mädchen schwierig war, da es oft darum ging, was die Freundin macht und wenig Selbstbezug da war. Diese Mädchen wurden gestärkt und es wurde Zeit dafür verwendet und Wert drauf gelegt, dass jede gehört wird und „nicht immer alle alles machen müssen“, sondern dass man auch noch „befreundet ist“, wenn der Entschluss fällt, sich nicht an der gemeinsamen Aktion zu beteiligen.

Viel Zeit wurde für die Moderation des Gruppenprozesses verwendet. Im Vorfeld gab es ein gemeinsames Treffen mit Frühstück, um eine Gruppe zu bilden.

Während der Zugfahrt von Zittau nach Berlin (vier Stunden) hatten die Jungen und Mädchen Zeit miteinander. Beziehungen wurden sichtbar, Sitzplätze wechselten, Gruppenhierarchien wurden angesprochen. Ein Junge übernahm auffallend Verantwortung für das soziale Miteinander und bezog auch „die Außenseiterin“ mit ein. Leitung hielt sich im Hintergrund, animierte und ermutigte die Außenstehenden kurzzeitig und machte Gesehenes/Wahrgenommenes besprechbar.

In Berlin angekommen, gaben wir den Jungen und Mädchen Zeit, die „Räume zu besetzen“, Berlin zu erkunden und sich als Gruppe zu finden. Die Jungs nutzten die Zeit sich „zu labeln“. Mit Berlin T-Shirts und Caps ausgestattet ging es in die Stadt. Die Mädchen hatten innerhalb ihrer Gruppe zu tun sich zu finden, Beziehungen anders zu gestalten und Rollen fest zu machen.

Am zweiten Tag hatte sich die Gruppe gefunden, es war klar, wer Außenseiter_in ist und dies wurde auch offen gemacht. Daraufhin gab es einwirkende Gespräche von uns mit einzelnen Jungen und Mädchen. Nachdem Standpunkte klar waren, jede_r wusste, welches Verhalten am/an der Gegenüber nervt und wir als Leitung kontinuierlich deutlich gemacht haben, dass nicht alle befreundet sein müssen, aber Respekt und Akzeptanz da sein muss, teilte sich die Gruppe neu auf. Jungen und Mädchen schlossen sich

nach Interessen zusammen und nicht wie bisher üblich und machten gemeinsam neue Erfahrungen.

In den abendlichen homogenen Reflexionsrunden konnten die Jungen und Mädchen dieses auch klar benennen und der jeweils anderen Gruppe ein persönliches und positives Feedback geben, welches am nächsten Morgen sogar selbst vorgetragen wurde. Am letzten Abend wandelten sich die Rollen, die Gruppe war „eingeschworen“ und richtete sich gegen die Leitung. Dies war noch einmal festigend für die Gesamtgruppe und alle Jungen und Mädchen unternahmen gemeinsam ohne Leitung abends etwas in Berlin. Dabei erfüllten sich die von ihnen gesetzten Ziele/Wünsche. Sie lernten Berliner_innen kennen, trafen einen Rapper in der U-Bahnstation, der über jede_n einzeln ein paar Zeilen rappte, eroberten neue Plätze und hatten gemeinsam Spaß.

In der danach folgenden Auswertung sind u.a. diese Punkte aufgefallen:

Ebene Mädchen	Ebene Jungen	Ebene Mädchen und Jungen
Beziehungen untereinander im Mittelpunkt, statt eigene Wünsche. Aufgelöst durch „Einbezug der Jungen“. Abgrenzung von Freundin möglich gewesen, Individualität gefördert.	Geld = Geltung	Verhalten war besprechbar. Was gefällt / was gefällt nicht.
Selbstbewusstes Verhalten, leiten, sich hervortun, wird von der Gruppe (Jungen und Mädchen) gut angenommen. Kompetenzerfahrung für einzelne Mädchen.	Zugehörigkeit / Hierarchie durch Labeling	Anerkennung für den eigenen Körper (Jungen an Mädchen) ohne Übergriffe, Abgrenzung der Mädchen
Ansprechen von Verhalten möglich, Differenzen aushalten, Harmonie unterbrechen. Konfliktfähigkeit unter Mädchen behandelt.	Erlebnis- und Actionorientiert	Jeder hat seine Funktion / Aufgabe innerhalb der Jungengruppe gesucht, sich eingefordert. Bei den Mädchen eher Beziehung zu anderen.

Inszenierung von Weiblichkeit (Nichts essen, Körperpflege, schwach) wurde von Tag zu Tag weniger.	Vertrauen entgegenbringen, Verantwortung übernehmen, Dinge aushandeln ist wichtig.	Spannung zwischen Nähe und Schutz. (Präsentation steht dem entgegen)
Mädchen gaben den Jungen klares Feedback was sie gut fanden. (Kümmern, alleine U-Bahn-Netz ausgecheckt)	„Men + Care“ Trainieren, dann pflegen. Wer klar „männlich“ ist hat den Spielraum abzuweichen (mit rosa Jacke von Mädchen durch Berlin zu laufen)	Organisationsteam, Kompetenzerwerb, Zusammenarbeit von Jungen und Mädchen.
Umgang mit Frustration sehr vielfältig (Ressource)	Solidarität untereinander	
Weniger Kontakt zu und mit Jungenarbeiter.		
Konfrontation mit Verhalten wichtig. Außenwahrnehmung vs. Selbstbezug		
Unangenehme Berührungen (Brandenburger Tor, Foto mit verkleideten Menschen) konnten klar benannt werden		

* Nicht vollständig

Erste Rückmeldungen (via Facebook) sind vorhanden und wurden auch während des Aufenthalts in Berlin dokumentiert.

5 Kurzreflexion

Ebene Kooperation Jungenarbeit/Mädchenarbeit

Sehr (zeit)intensiv gestaltete sich die Kooperation und damit Kommunikation zwischen Jungenarbeiter und Mädchenarbeiterin. Unterschiedliche Bedürfnisse, Arbeitsweisen, Motivation und Zielrichtungen wurden abgeglichen. Rollen und Verantwortlichkeiten wurden innerhalb einer dafür durchgeführten Supervision festgelegt. In wöchentlichen Gesprächen wurde sich über Ziele, Ängste, Erfolgskriterien und mögliche Handlungsoptionen ausgetauscht.

Einzelne Jungen und Mädchen im Treff machten die Erfahrung gemeinsam zusammenzuarbeiten, Erfolge zu erleben und Anerkennung aus der eigenen Geschlechtergruppe zu erhalten (Organisationsteam). Die Kommunikation darüber, was in den homogenen Nachmittagen stattfindet, war höher als im Alltag, da es ein gemeinsames Ziel gab.

Ebene Partizipation

Beteiligung setzt Anwesenheit voraus. Auffallend war, dass die Jungen und Mädchen, welche mitfahren wollten, regelmäßiger in den Treff kamen um sich einzubringen, mit zu steuern oder einfach nur um Wissen über den aktuellen Stand zu bekommen.

Ein Vorteil war, dass das Projektthema nicht festgelegt war und hohe finanzielle Mittel zur Verfügung standen. Dadurch konnten die Jungen und Mädchen ihre Wünsche einbringen und ihr Thema setzen. Die Realisierbarkeit dieser Wünsche wurde eigenverantwortlich anhand der finanziellen Mittel eingegrenzt und ausgewählt. So wurde das Thema „Berlin Tag und Nacht“ gewählt, welches an der Lebenswelt der Jugendlichen ansetzt und sie zu Expert_innen macht. Die Jungen und Mädchen haben ein unterschiedliches Bildungsniveau, von Förderschule bis Realschule. Bei dem gewählten Thema konnten sich alle einbringen unabhängig vom Bildungsniveau, was eine breite Beteiligung möglich machte.

Um die Beteiligung der Mädchen zu gewährleisten, wurden einzelne Besprechungen und Abstimmungen in ein homogenes Setting verlagert. Auch die Begleitung und Anleitung des Organisationsteams war ein wesentlicher Punkt. Entscheidungen, die von den Jungen und Mädchen getroffen wurden, wurden auch im Nachgang getragen. Wichtig war hierbei, auf Kompetenzen zu achten: A. (Mädchen) war schon in Berlin, kannte sich aus, organisierte viel und besprach es dann mit M. (Junge). Gemeinsam präsentierten sie es der Gesamtgruppe. Im Vorfeld und während des Projektes hatten sie eine für ihre sonst traditionelle Geschlechterrolle untypische Aufgabenteilung. M. übernahm die „soziale Kitt-Funktion“ und A. leitete die Gruppe und sie bekamen dafür Anerkennung und Wertschätzung von der Peer. Im Nachhinein wurde genau darüber „hergezogen“, Mädchen untereinander, bestärkt von den Jungen, beschwerten sich über das dominante Verhalten von A.

Ebene Selbstwirksamkeit

Im Vorfeld wurde die Reise von dem Organisationsteam mit unserer Unterstützung geplant. Die beiden Jugendlichen konnten so ihre „Berlin Kompetenzen“, „Kosten-Nutzen-

Rechnung“, „Eintreten für andere Interessen“ und andere Fähigkeiten zeigen. In Berlin wurden der aufgestellte Plan und die vorhandenen Ortskenntnisse von den anderen Jungen und Mädchen gewürdigt.

Da der Gruppenprozess und das Finden der jeweilige Rolle bzw. Aufgabe in/für die Gruppe innerhalb der drei Tage in den Fokus gerückt war, konnten Selbstwirksamkeitserfahrungen gesammelt werden. Jede_r bringt etwas mit, hat eine Eigenschaft, ein Verhaltensrepertoire, die/das es in der Gruppe und für die Tage in Berlin braucht. Die Jungen und Mädchen, welche im Vorfeld keine expliziten Aufgaben hatten, suchten sich ihre Rollen und Aufgaben. So konnte die Erfahrung gemacht werden, mit seinen/ihren Stärken wichtig für die Gruppe zu sein, indem man z.B. weiß, wie die Gruppe mit der U-Bahn zum Alexanderplatz gelangt oder ein Einzelner für den Wunsch der Gruppe spricht und eintritt. In den abendlichen Reflexionsrunden wurden diese Kompetenzen besprochen und am nächsten Morgen vor der Gesamtgruppe dargestellt, wodurch eine Wertschätzung dafür vermittelt werden konnte.

Einzelne Jungen und Mädchen knüpfen im Nachgang im Offenen Treff an diese Erfahrungen an. Mit Aussagen wie „Ich verwalte das Geld, ich habe in Berlin auch 200 EUR richtig abgerechnet“ lässt sich darauf schließen, dass einzelne Kompetenzen tiefer im Bewusstsein verankert sind und daran weiter angeknüpft wird.

Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Kontakt

Christin Heilmann, Christian Schwarzbach

Offener Treff „Fair Play“, Deutscher Kinderschutzbund, Ortsverband Zittau e.V.,

Goethestraße 2, 02763 Zittau

Telefon 03583 – 540 33 80

E-Mail: heilmann@dksb-zittau.de; schwarzbach@dksb-zittau.de

www.dksb-zittau.de

Projektleitung

Michael Drogand-Strud, Bundesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit, Telefon 0571 9419545, E-Mail: drogand-strud@bag-jungenarbeit.de

Dr. Claudia Wallner, Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik, Telefon 0251 863373, E-Mail: clwallner@bag-jungenarbeit.com



„Herz, Hirn, Hose“

Wie genau habe ich als Fachmann in meiner Biographie gelernt, mir zu nehmen, was ich zum Leben brauche? – Ein methodengeleiteter Workshop zur biografischen Selbstreflexion

Markus Chmielorz, Dortmund

„Mir nehmen, was ich zum Leben brauche?“ Das ist der Leitgedanke dieses Workshops, ein buchstäbliches Verständnis von Aggression, dem lateinischen ag-gredio. Übersetzt bedeutet es, anders als unser Alltagsverständnis: Ich gehe an jemanden oder etwas heran, ich nähere mich, in versuche, jemanden für meine Absichten zu gewinnen, ich unternehme etwas. Und auch dabei geht es darum, das eigene Erkenntnisinteresse zu reflektieren und darüber verantwortungsvoll Auskunft zu geben. Wenn ich mir zum Leben nehme, was ich brauche, ist es nicht nur für die Praxisfelder von Erziehen, Beraten, Therapieren nicht nötig, mich selbst oder andere zu schädigen – auch wenn in unseren Praxisfeldern „Eigensinn und Selbstbestimmung (...) da greifbar (werden), wo Interessen und Handlungsweisen konflikthaft zusammenstoßen“ (Sturzenhecker 2004, S. 24).

Der Workshop folgt einer Hypothese: Beteiligung braucht freie Aufmerksamkeit (Sehen), Ablösung (Urteilen) und Bewegung (Handeln). Dabei sind die angebotenen Methoden eine Einladung an pädagogische Experten, die zugleich Experten ihrer eigenen Lebensgeschichte sind, sich auf den Weg zu machen, ihre eigene Lebens-, Bildungs- und Berufsgeschichte zu rekonstruieren – und sich zugleich für ihre Praxis Ressourcen zu erschließen, die es Jungen ermöglichen, sich zu beteiligen.

1 Die erste Phase der biografischen Selbstreflexion

Die Reise beginnt damit, Haltung zu üben oder genauer: „Haltung kommt von Haltung“ – ich werde mir meiner inneren Einstellung bewusst, mit der ich dem anderen begegne,

und ich verkörpere diese Haltung zugleich. Um den anderen zu sehen, ihn wahrzunehmen, brauchen der andere und ich eine Haltung der freien Aufmerksamkeit.

Methode 1: Freie Aufmerksamkeit geben und nehmen – eine nonverbale Partner-Übung¹⁷

Das Ziel. – In dieser Methode können die Teilnehmer erfahren, sich gegenseitig Aufmerksamkeit zu schenken, indem sie miteinander in Blickkontakt treten und sich selbst und den anderen in diesem Blickkontakt wahrnehmen lernen, in freier Aufmerksamkeit – ohne Bewertung.

Die Anleitung. – Die Teilnehmer werden gebeten, sich einen Partner zu suchen und sich einander gegenüber zu setzen. Zunächst verständigen sich die beiden Partner darüber, wer zuerst Aufmerksamkeit schenkt und wer zuerst Aufmerksamkeit bekommt.

Der Partner, der zuerst Aufmerksamkeit schenkt, streckt seine beiden Arme locker nach vorne aus, so dass die Handinnenflächen nach oben zeigen. Der Partner legt nun seine Hände in die Handflächen des anderen. Der Gruppenbegleiter gibt nun ein Zeichen, eine Minute lang durch Blickkontakt Aufmerksamkeit zu schenken. Nach einer Minute beendet er die Übung und die Rollen werden getauscht.

Die Auswertung:

- Wie habe ich diese Übung erlebt: Als derjenige, der Aufmerksamkeit schenkt? Als derjenige, der Aufmerksamkeit bekommt?
- In welcher Weise ist es mir gelungen, beide Rollen anzunehmen: ohne Bewertung dessen, was zwischen den beiden Partnern passiert?
- Was habe ich im Anschauen des Partners über mich erfahren?
- Was habe ich meinem Partner gegenüber empfunden?

Anmerkungen. – Aufmerksamkeit zu schenken, achtsam zu sein (ohne Bewertung!) ist eine wesentliche Grundhaltung für Kommunikation und Interaktion. Die Übung eröffnet eine Möglichkeit, ein Bewusstsein für die gesamte Person des anderen und seine non-verbale Äußerungen zu entwickeln. Diese freie Aufmerksamkeit signalisiert: „Ich nehme Dich vorbehaltlos wahr.“

¹⁷ Aus dem Co-Counseling. Informationen im Internet unter: <http://www.haus-kloppenburg.de/html/coco/coco.htm> (16.03.2014)

Diese Übung eröffnet auch einen Zugang dazu, sich mit dem Thema Nähe und Distanz auseinanderzusetzen. Das Halten der Hände und der intensive Blickkontakt ermöglichen die Erfahrung von Grenzen und das Zulassen von Kontakt, was immer ein Aushandeln von Grenzen beinhaltet. Dabei hat der Gruppenbegleiter die Aufgabe, diese Übung als Einladung zur Selbsterfahrung der Teilnehmer zu formulieren, insbesondere dann, wenn einzelne Teilnehmer sich bei dieser Übung entscheiden, allein durch den Blickkontakt und ohne Körperkontakt Aufmerksamkeit zu schenken.

Diese Methode nimmt zwei Erkenntnisse aus der Forschung der frühen Kindheit auf. Zum einen setzt sie im pädagogischen Kontext auf die Erfahrung von Begegnung durch Berührung: „Über die coenästhetische Wahrnehmung der Raumlage beispielsweise erhält der Säugling (im Verbund mit dem Tastsinn) Kunde über seine Befindlichkeit in der Welt.“ (Schäfer 2001, S. 114) Zum anderen wird durch diese Methode die Differenz von Kind/Jugendlichem und Erwachsenen als eine für das Menschsein konstitutive Asymmetrie deutlich, die es in der pädagogischen Praxis unter dem Anspruch von Emanzipation und Partizipation auszugleichen gilt, denn jede menschliche Existenz ist zuerst und grundlegend heteronom, also von anderen bestimmt, auf die ich angewiesen bin (Quindeau 1014, S. 25 ff.).

2 Die zweite Phase der biografischen Selbstreflexion

Beteiligung – unter dem Anspruch des Erziehungsziels Emanzipation – braucht die Fähigkeit, sich ein eigenes Urteil bilden zu können und den Mut, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784). Das ist quasi eine „moderne“ Konstruktion von Pädagogik, mit aller notwendigen Kritik von Fortschrittsdenken, Selbstbestimmung, Autonomie und instrumenteller Vernunft. Zu dieser Vorstellung von Pädagogik gehört eine bestimmte Vorstellung von Adoleszenz, der Übergangsphase von der Kindheit zum Erwachsenenalter und der Ablösung aus der Herkunftsfamilie.

Methode 2: „Pa sagt drei Sätze über seinen erwachsenen Sohn ...“ – eine Methode zum Vorstellen im Plenum aus der Perspektive des eigenen Vaters¹⁸

Das Ziel. – Die Methode dient dazu, dass sich die Teilnehmer einer Gruppe gegenseitig vorstellen.

Die Anleitung. – Die Teilnehmer werden gebeten, sich in der Gruppe vorzustellen. Für diese Vorstellung nehmen sie die Rolle des eigenen Vaters ein, der drei Sätze über seinen Sohn sagt. Um den Rollenwechsel zu verdeutlichen, stellen sich die Teilnehmer während der Vorstellung hinter ihren Stuhl und beginnen mit dem Satz: „Ich bin (Name des Vaters) und stelle meinen Sohn (Name des Teilnehmers) vor.“

Die Auswertung. – Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, diese Übung mit einem kurzen „Blitzlicht“ auszuwerten. Dazu können Sätze gehören, die z.B. beginnen mit:

- „Ich fühle mich ...“
- „Ich denke nach über ...“
- „Mich beschäftigt ...“
- „Ich wünsche mir ...“

Anmerkungen. – Die Methode ermöglicht den Teilnehmern eine Auseinandersetzung mit dem verinnerlichten Bild, das die Wahrnehmung des Sohnes durch den Vater repräsentiert. Die verinnerlichte Fremdwahrnehmung durch den Vater und die Selbstwahrnehmung kommen in einen Dialog. Dabei kommt dem Gruppenbegleiter die Aufgabe zu, aufmerksam zu sein für kongruente und inkongruente Wahrnehmungen und dafür, ob die Teilnehmer diese Wahrnehmungen aus einem problem- oder lösungsorientierten Blickwinkel wahrnehmen. Der Gruppenbegleiter sollte nicht allzu überrascht sein, wenn Teilnehmer im Rahmen dieser Übung belastende Erfahrungen mitteilen.

¹⁸ In Anlehnung an Methoden der Spiel- und Interaktionspädagogik, z.B. Vopel, Klaus: Interaktionsspiele. Bde. 1–6. Salzhausen, mehrere Auflagen und Jahre

Methode 3: Wie und wodurch merke ich, dass ich „Ja“ sage zu dem, was mein Vater mir in Bezug auf Liebe und Sexualität vorgelebt hat? – Methode mit Austausch mit einem Partner¹⁹

Das Ziel. – Die Methode dient dazu, dass sich die Teilnehmer mit Normen, Werten und Rollenerwartungen auseinandersetzen, die ihre Väter ihnen vermittelt haben.

Die Anleitung. – Die Teilnehmer werden gebeten, sich für diese Übung einen Partner zu suchen. Beide Partner haben jeweils 10 Minuten Zeit, einander die Leitfrage der Methode zu beantworten.

Die Auswertung. – Im Plenum haben die Teilnehmer die Möglichkeit, Erfahrungen und Ergebnisse aus der Übung in der Gruppe mitzuteilen. Dazu können folgende Fragen gehören:

- Welche Normen, Werte und Rollenerwartungen in Bezug auf Liebe und Sexualität hat mein Vater mir vermittelt? In welcher Weise hat er das getan?
- Was daran erlebe ich als für mich hilfreich, bereichernd, unterstützend und lebensbejahend für mich?
- Was daran hat mir geholfen, andere als vom Vater vorgelebte hilfreiche, bereichernde, unterstützende und lebensbejahende Normen, Werte und Rollenerwartungen zu entwickeln?

Anmerkungen. – Die Übung ermöglicht die Reflexion der eigenen Rolle als Mann im Hinblick auf Erwartungen in Bezug auf Liebe und Sexualität. Dabei geht es darum, Erwartungen wahrzunehmen und sie in der Lebensgeschichte und insbesondere in der Beziehung zum eigenen Vater zu verorten. Daraus erwächst die Möglichkeit, selbst gewählte Rollenvorstellungen zu benennen.

Beide Methoden nehmen – für die pädagogische Praxis mit Jungen nicht ganz unwichtige – Erkenntnisse der historischen Familiensoziologie auf. Im 19. Jahrhundert bildet sich der Typus der „modernen“ Familie heraus: Besitz und Bildung entscheiden über die Zugehörigkeit zum höheren Bürgerstand auch in Deutschland des ausgehenden 18. Jahrhunderts und entscheiden bis heute über die (Un)Möglichkeit von Partizipation. Die eigene Leistungsfähigkeit wird die Grundlage des bürgerlichen, männlichen Selbstbe-

¹⁹ Abgeleitet aus der systemischen Familienberatung, z.B. Kindl-Beifuß, Carmen: Fragen können wie Küsse schmecken. Systemische Fragen für Anfänger und Fortgeschrittene. Heidelberg 2013

wusstseins. Und genau zu diesem Zeitpunkt, unter genau diesen spezifischen kulturgeschichtlichen Bedingungen entsteht die „bürgerliche“ Auffassung von Liebe, Sexualität, Ehe und Familie. Die Psychoanalyse beschreibt später die Vorgänge der Verdrängung des Triebes. Die Umleitung der Energie in Produktion erfordert und bedingt eine Kontrolle der Affekte und Emotionen, eine Umformung des Körpers zum Leistungsorgan. Die Ausdifferenzierung der Sozialstruktur, die verschiedenen sozialen Kontakte, die damit einhergehenden unterschiedlichen Rollen bedürfen einer innen geleiteten psychischen Struktur, der es darum geht, sich selbst in biographischer Kontinuität und in der Interaktion mit anderen als Einheit zu empfinden und die eigene Identität nicht nur auszuhandeln, sondern auch zu bewahren. Die Geschlechtscharaktere wurden nun entlang der Gegensatzpaare männlich/weiblich, rational/emotional, aktiv/passiv, produktiv/reproduktiv, dominant/unterordnend von den Agenten des Bürgertums neu bestimmt. Das, was für das Bürgertum soziale Notwendigkeit ist, um den sozialen Aufstieg und die gesellschaftliche Anerkennung abzusichern, wird nun in einem nächsten Schritt für „natürlich“ erklärt: Der Absicherung nach außen zur Aufrechterhaltung des sozialen Status folgte eine Absicherung nach innen durch Herstellen und Bewahren von Abhängigkeitsverhältnissen und Machtstrukturen, die die bürgerliche Familie und jedes einzelne ihrer Mitglieder in spezifischer Weise durchziehen (vgl. Rosenbaum 1987).

Erst unter den Bedingungen der bürgerlichen Familie, ihrer kulturhistorischen Entwicklung und deren Kritik werden

- die Dekonstruktion von Geschlecht, als politische Strategie des Aufdeckens historischer und gesellschaftlicher Entwicklungsbedingungen,
- die Genderpädagogik als eine Pädagogik, die die Orientierung an den Adressaten und Adressatinnen ihrer Bemühungen ernst nimmt,
- die Reflexion von Heteronormativität, als Kritik der gesellschaftlichen Norm zur Heterosexualität (Quindeau 2014, S. 23) und
- die systemische Familienberatung und -therapie, als ressourcenorientierte Auseinandersetzung mit und Lösung von der eigenen Herkunftsfamilie, möglich.

3 Die dritte Phase der biografischen Selbstreflexion

„Bewegung üben.“ So ist der dritte und letzte Teil der biographischen Selbstreflexion überschrieben: Wie will ich leben? Worum geht es mir? Und welche Handlungen mache ich mir zu eigen?

Methode 4: „Von einem, der auszog ...“ – an welchen Ort bin ich aus welchen guten Gründen gezogen, als ich mein Elternhaus verließ?

Methode mit Austausch mit einem Partner

Das Ziel. – Die Methode dient ebenfalls der biographischen Selbstreflexion und Rekonstruktion. Sie geht davon aus, dass der Auszug aus dem Elternhaus einen bedeutungsvollen Schritt auf dem Weg von der Kindheit zum Erwachsenen darstellt.

Die Anleitung. – Der Gruppenbegleiter bittet die Teilnehmer, sich in Paaren zusammenzufinden. Beide Lernpartner haben nun jeweils zehn Minuten, um sich über die Leitfrage auszutauschen.

Die Auswertung. – Im Plenum haben die Teilnehmer die Möglichkeit, Erfahrungen und Ergebnisse aus der Übung in der Gruppe mitzuteilen. Dazu können folgende Fragen gehören:

- Welche Nähe oder Distanz zu meinem Elternhaus habe ich gewählt?
- War meine Bewegung eher eine Bewegung vom Elternhaus weg oder eine Bewegung auf etwas zu? Was war genau dort so verlockend, dass ich mich genau dorthin bewegt habe?
- Welche Beziehungen bin ich dort eingegangen, wohin ich gezogen bin?
- Was bedeutet für mich der Unterschied zwischen: „Wer bin ich?“ Und: „Wo bin ich (mit wem)?“

„[...] Denn in der biographischen Dimension der ‚personal identity‘ wird vom Individuum verlangt, so zu sein wie kein anderer. In der horizontalen Dimension der ‚social identity‘ dagegen wird das Individuum betrachtet, als ob es mit den vorgegebenen Normen voll zur Deckung zu bringen sei. In dieser Dimension wird ihm folglich zugeschrieben, zu sein wie alle anderen.“ (Krappmann 1983, S. 307–351, 316)²⁰ Spätestens mit der soziologischen Diskussion um Identität seit den 1970er Jahren wurde deutlich, dass Identität, verbunden mit der Frage „Wer bin ich?“, nicht etwa etwas Statisches bezeichnet, etwas, das eine Person ein für alle mal als „so“ und nicht „anders“ beschreibt. Identität erfordert Interaktion, ein Handeln in wechselseitiger Beziehung, in denen beide etwas von sich zu erkennen geben: ihre Erwartungen, ihre Bedürfnisse, ihre Konflikte, ihre Lösungsstrategien. Identität wird so zur immer wieder neuen Kunst Balance zu halten

²⁰ „Der große Weltatlas“ – Eine radioföne Orientierungsreise durch Karten und Landschaften von Christian Scholz. NDR 1994

und mit sich und anderen – dem eigenen Vater, dem Partner, der Partnerin, in der Gruppe der Jungenarbeiter, mit den Jungen, mit denen ich arbeite – in ein Gleichgewicht zu kommen.

Dieses Gleichgewicht immer wieder neu zu erlangen, ist eine Voraussetzung für Partizipation. Wenn sich der Blick auf das verschiebt, was zwischen mir und dem anderen, zwischen dem anderen und mir passiert, kann die Frage in Bezug auf Identität neu und anders gestellt werden: „Wo ist der Mensch?“ Denn „erst die Fähigkeit zur Vision, erst die Imagination von Zeit und Raum öffnet den Weg – just in die richtige Richtung.“ Besser lässt sich nicht formulieren, worauf es ankommt, wenn es um die Partizipation von Jungen geht: Heute schon nach dem Weg gefragt?

Kontakt

Markus Chmielorz, Diplom Pädagoge, systemischer Familienberater
Marsbruchstr. 12, 44287 Dortmund
Telefon 0231 9256786, E-Mail: post@markus-chmielorz.de

Literatur

- Sturzenhecker, Benedikt (2004): Bildung. Wiederentdeckung einer Grundkategorie der Kinder- und Jugendarbeit. In: Jugendarbeit im Aufbruch: Selbstvergewisserungen, Impulse, Perspektiven. Hrsg. von Thomas Rauschenbach u.a. Weinheim 2004. S. 19–60
- Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlin. URL: http://de.wikisource.org/wiki/Beantwortung_der_Frage:_Was_ist_Aufkl%C3%A4rung [16.03.2014]
- Krappmann, Lothar (1983): Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Hrsg. von Manfred Auwärter u.a. Frankfurt am Main
- Qindeau, Ilka (2014): Sexualität. Analyse der Psyche und Psychotherapie. Band 8. Gießen
- Rosenbaum, Heidi (1987): Formen der Familie. Frankfurt am Main
- Schäfer, Gerd E. (2001): Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim

Anhang

Informationen zur Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW e.V.

Voraussetzungen

Konzepte und Praxis geschlechtsbezogener pädagogischer und sozialer Arbeit von Männern mit Jungen und jungen Männern (kurz: Jungenarbeit) gibt es in Nordrhein-Westfalen – und im deutschsprachigen Raum überhaupt – seit Anfang der 80er Jahre. Seitdem findet eine langsame, aber stetige quantitative und qualitative Weiterentwicklung in vielen Praxisfeldern, Einrichtungen, Initiativgruppen und Verbänden statt.

Seit 1991 fordert das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in § 9 Abs. 3, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“ Auch das Dritte Ausführungsgesetz zur Kinder- und Jugendhilfe in NRW enthält in § 4 die Aufforderung, geschlechtsspezifische Aspekte als Querschnittsaufgabe der Arbeit zu berücksichtigen und nennt Mädchen- und Jungenarbeit ausdrücklich in § 10 als einen Förderschwerpunkt – ein klarer Auftrag auch an Jungenarbeit.

1997 haben engagierte Fachkräfte in Düsseldorf einen landesweiten Facharbeitskreis ins Leben gerufen und damit begonnen, die Interessen von Jungen(arbeit) im politischen Raum zu vertreten und an den Beratungen zum neuen Landesjugendplan mitzuwirken – in dem dann 1999 Jungenarbeit erstmals als Querschnittsaufgabe mit eigener Förderposition verankert wurde. Aus dem Düsseldorfer Facharbeitskreis ist im November 1998 die „Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in Nordrhein-Westfalen e.V.“ (kurz: LAG Jungenarbeit) hervorgegangen.

Positionen

Geschlechtsbezogene Pädagogik ist keine Methode, sondern eine Haltung und Sichtweise, die in geschlechtshomogenen wie geschlechtsgemischten Handlungsfeldern wirksam wird. Das soziale Geschlecht wird als zentrale Kategorie in den Blick genommen; Männlichkeit wird nicht als naturhaft gegeben und unveränderlich verstanden, sondern als kulturell konstruiert und in stetiger Entwicklung befindlich.

Jungenarbeit als Bestandteil geschlechtsbezogener Pädagogik bedeutet die fachkundige Begegnung erwachsener Männer mit Jungen und eine Unterstützung bei der Mannwerdung. Ziel ist es insbesondere, Jungen und junge Männer

- in ihrer Individualität wahrzunehmen und als entwicklungsfähige Persönlichkeiten wertzuschätzen,
- durch aktive Partizipation in pädagogische und soziale Prozesse einzubeziehen,
- in ihrer Entwicklung zu emotional lebendigen, sozialverantwortlichen und selbstreflexiven Persönlichkeiten zu unterstützen.

Aufgaben und Angebote

Die LAG Jungenarbeit fördert und unterstützt geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen und trägt bei zur flächendeckenden Anerkennung und Praxis von Jungenarbeit als Querschnittsaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Sie betreibt die Fachstelle Jungenarbeit Nordrhein-Westfalen mit Sitz in Dortmund. Aufgaben und Angebote sind insbesondere:

- *Die Information von Praxis:*

Wissenswertes rund um Jungenarbeit wird kontinuierlich aufbereitet und ist „rund um die Uhr“ auf unserer Website www.jungenarbeiter.de abrufbar.

- *Die Dokumentation von Praxis:*

Wo gibt es bereits Jungenarbeit(er) in Nordrhein-Westfalen, was bieten sie an? Das zeigt unsere „Landkarte Jungenarbeit in NW“.

- *Die Vernetzung von Praxis:*

Die LAG Jungenarbeit ist Kontaktstelle für Fachmänner, Initiativgruppen, Vereine, kleine und große Verbände, Facharbeitskreise.

- *Die fachliche Begleitung von Praxis:*

Kontinuierliche Beratungsleistungen der LAG-Männer werden ergänzt durch Arbeitshilfen wie die „Orientierungshilfe zu den Qualitäten in der Jungenarbeit“.

- *Die Qualifizierung von Praxis:*

Die LAG wirkt mit bei Fachveranstaltungen zur Weiterentwicklung geschlechtsbezogener Praxis – und initiiert Fortbildungsangebote für den Einstieg in die Jungenarbeit.

- *Die Öffentlichkeitsarbeit:*

Mit Vorträgen, Rundbriefen, elektronischer Kommunikation informiert die LAG über Entwicklungen, Positionen und mehr.

- *Die Interessenvertretung gegenüber Administration und Politik:*

Die LAG Jungenarbeit ist im landespolitischen Raum aktiv für die Anerkennung und Förderung von Jungenarbeit; zugleich stehen wir Politik, Ministerien, Ämtern als Ansprechpartner zur Verfügung.

– *Die exemplarische Arbeit an aktuellen Themen:*

Mit Fachveranstaltungen, Modellprojekten usw. greift die LAG aktuelle Themen wie zum Beispiel die Gewaltprävention, die Arbeit mit männlichen Migranten auf und initiiert Praxis sowie fachlichen Austausch.

Warum Mitglied werden?

Die Weiterentwicklung und Verankerung von Jungenarbeit als Querschnittsaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe bedarf der kontinuierlichen, systematischen Begleitung durch einen aktiven, lebendigen und anerkannten Fachverband. Als Mitglied in der LAG Jungenarbeit:

- kann man eigene Interessen einbringen und aktiv Einfluss auf die LAG-Aktivitäten nehmen: etwa bei der Entwicklung von Standards oder dem Ausbau der Angebote;
- wird das Engagement für Jungenarbeit im eigenen Team und/oder beim Träger gestärkt;
- sitzt man „an der Quelle“ zu Wissen und Informationen rund um Jungenarbeit;
- kann man Kontaktvermittlung oder Beratung zur Projektförderung/durchführung abrufen;
- findet man bei den Fachtreffen der LAG kollegialen Austausch;
- kann man eigene Angebote bekannt machen.

Die LAG Jungenarbeit als das Fachorgan für Jungenarbeit verfolgt die kontinuierliche Vernetzung von Trägern und Fachmännern. Mitglied werden können natürliche Personen (Fachmänner), Personengruppen (Facharbeitskreise) sowie juristische Personen (Initiativgruppen, Vereine, Verbände etc.).

Neu auf der Homepage der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit NRW/Fachstelle Jungenarbeit NRW:

Grundlagen Jungenarbeit

Jungenarbeit, so Detlef Pech 2009 (vgl. Pech, Detlef: Ziele von Jungenarbeit und ihre Reibungspunkte mit Schule. In: ders.: Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, Seite 71–82), ist eine der wenigen Erfolgsgeschichten der Pädagogik der letzten 10 Jahre. Neben einer quantitativen Ausweitung in den verschiedenen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, aber auch in Schule und weiteren Institutionen formaler Bildung, erfährt diese eine qualitative Ausformung und Differenzierung, die in den letzten Jahren unter dem Stichpunkte intersektionale Erweiterung von Jungenarbeit zu fassen ist.

Ein Teil der hiermit verbundenen Diskurse sowie Aspekte der konkreten Förderung und Praxisumsetzung von Jungenarbeit in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe und in angrenzenden Arbeitsfeldern werden über Beiträge abgebildet, die ab September 2011 auf der Homepage der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit NRW/Fachstelle Jungenarbeit NRW digital abrufbar sind. Im Sinne von „Grundlagen der Jungenarbeit“ bieten diesen einen weiteren Baustein zur Qualifizierung und fachlichen Unterstützung von Jungenarbeit (in NRW).

Aktuell finden sich dort zu folgenden Themen Beiträge, die von Mitgliedern der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit NRW verfasst wurden:

- Geschichte der Jungenarbeit
- Rechtliche Grundlagen und Förderstrukturen von Jungenarbeit (in NRW)
- Handlungsfelder, hier u.a.: Offene Kinder- und Jugendarbeit, Jugendverbandsarbeit, Jugendsozialarbeit, Jugendgerichtshilfe, Schule, Sport im Jugendverein, Jugendkulturarbeit, Interkulturelle Arbeit

Dieser Homepage-Baustein wird fortlaufend erweitert. Bei Interesse besteht die Möglichkeit, insbesondere zu unterschiedlichen Handlungsfeldern auch eigene (Praxis)Beiträge beizusteuern. Interessierte Fachmänner können sich also an der Weiterentwicklung dieser „Baustelle“ beteiligen (Kontakt siehe unten).

Die Texte unter: <http://www.lagjungenarbeit.de/grundlagen.php>

Kontakt

LAG Jungenarbeit in NRW e.V.

Ansprechpartner: Sandro Dell'Anna

Dortmund

Telefon 0231 5342174

Telefax 0231 5342175

E-Mail: s.dell-anna@lagjungenarbeit.de

Unsere umfangreiche Website zum Thema Jungenarbeit (nicht nur) in Nordrhein-Westfalen:
www.lagjungenarbeit.de

Dokumentationen „Praxis der Jungenarbeit“ 1–12

Kooperationsveranstaltungen von LVR-Landesjugendamt Rheinland,
Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW und Paritätisches Jugendwerk NRW

Praxis der Jungenarbeit 1

Dokumentation der Konferenz vom September 1999. Köln 2000. – Vergriffen

Praxis der Jungenarbeit 2

Dokumentation der Konferenz vom 13.02.2001. Köln 2002. Preis: 5,- EUR

Praxis der Jungenarbeit 3: Interkulturalität und Jungenarbeit

Dokumentation der Konferenz vom 18.04.2002. Köln 2003. Preis: 5,- EUR

Praxis der Jungenarbeit 4: Was Jungs brauchen – und Jungenarbeit bieten kann

Dokumentation der Konferenz vom 11.12.2003. Köln 2004. – Vergriffen

Praxis der Jungenarbeit 5: Jungen in der Schule – Konsequenzen für die (außerschulische) Jungenarbeit

Dokumentation der Konferenz vom 09.12.2004. Köln 2005. Preis: 5,- EUR

Praxis der Jungenarbeit 6: „Wir Indianer kennen keinen Schmerz!“ – Gesundheitsförderung in der Jungenarbeit verankern

Dokumentation der Konferenz vom 08.12.2005. Köln 2006. – Vergriffen

Praxis der Jungenarbeit 7: Jugendkulturen als Orte männlicher Inszenierung – Geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen in Jugendkulturen

Dokumentation der Konferenz vom 30.11.2006. Köln 2007. – Vergriffen

Praxis der Jungenarbeit 8: Keine Angst vor wilden Kerlen.

Dokumentation der Konferenz vom 22.11.2007. Köln 2008. Preis: 5,- EUR

Praxis der Jungenarbeit 9: Jungs & Sex – Vom „Großen Unterschied“ und sexueller Identitätsbildung

Dokumentation der Konferenz vom 27.11.2008. Köln 2009. Preis: 5,- EUR

Praxis der Jungenarbeit 10: Zehn Jahre Förderung in Nordrhein-Westfalen – Von der geschlechterpolitischen Vision zur pragmatischen Praxis

Dokumentation der Konferenz vom 26.11.2009. Köln 2010. Preis: 5,- EUR

Praxis der Jungenarbeit 11: Lebens- und Berufsperspektiven – Heute

Dokumentation der Konferenz vom 25.11.2010. Köln 2011. Preis: 5,- EUR

Praxis der Jungenarbeit 12: Jungen schützen

Dokumentation der Konferenz vom 10.05.2011. Köln 2013. Preis: 5,- EUR

Bezugshinweise

Vergriffene Dokumentationen als kostenloser Download unter: www.jugend.lvr.de
(Pfad: Jugendförderung/querschnittsthemen/jungenarbeit)

Gedruckte Exemplare können bestellt werden bei: LVR-Landesjugendamt Rheinland,
Frau Breyer, 50663 Köln, Telefax: 0221 82841314, E-Mail: hendrika.breyer@lvr.de