

Diskriminieren Mädchen* und Jungen* anders?

Pädagogischer Umgang mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

**AMADEU
ANTONIO
STIFTUNG**



Enrico Glaser, Esther Lehnert

Diskriminieren Mädchen* und Jungen* anders?

**Pädagogischer Umgang mit
Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit**

Die Publikation stellt Ergebnisse einer gemeinsamen
Praxisforschung der Alice Salomon Hochschule Berlin
und der Amadeu Antonio Stiftung vor.



Alice Salomon Hochschule Berlin
University of Applied Sciences



Danksagung

Wir möchten uns ganz herzlich bei allen bedanken, die zu dieser Publikation beigetragen haben. Vor allem danken wir den Fachkräften und ihren Trägern, die uns für Interviews zur Verfügung standen und uns so interessante Einblicke in ihre Arbeit ermöglicht haben. Wir bedanken uns ebenfalls bei den Mädchen* und Jungen*, die uns in Gruppeninterviews ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen erzählt haben. Schließlich möchten wir herzlich Danke sagen bei den Kolleg*innen vom Arbeitskreis Geschlechterreflektierende Rechtsextremismusprävention und der Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus sowie bei Jana Gerecke (Berlin) und bei Uli Streib (ifgg Berlin), die mit uns die Interviews durchsahen, kritisch nachfragten oder die Zwischenergebnisse diskutierten und einordneten.

Herausgeber: Amadeu Antonio Stiftung

Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus

Novalisstraße 12, 10115 Berlin

Telefon + 49 (0)30. 240 886 10

fachstelle@amadeu-antonio-stiftung.de

www.amadeu-antonio-stiftung.de

Autor*innen: Prof. Dr. Esther Lehnert (Alice Salomon Hochschule Berlin), Enrico Glaser (Amadeu Antonio Stiftung)

Redaktion: Enrico Glaser und Judith Rahner

Lektorat: Textei Susanne Haldrich

Bildnachweise: iStock.com / LeoPatrizi (Umschlag), Flickr / Matthias Berg /

CC BY-NC-ND 2.0 (12, <https://bit.ly/2D0vrnV>), Flickr / Daughterville Festival / CC BY 2.0 (14, <https://bit.ly/2KH3JR7>), Flickr / EisFrei / CC BY-NC 2.0 (17, <https://bit.ly/2KECiaz>), Flickr / Daughterville Festival / CC BY 2.0 (20, <https://bit.ly/2QPaQv1>), Flickr / Ars Electronica Center / CC BY-NC-ND 2.0 (22, <https://bit.ly/336vdGp>), Flickr / onnola / CC BY-SA 2.0 (25, <https://bit.ly/2QBeVCN>), Flickr / Verein Bahnfrei / CC BY-NC 2.0 (29, <https://bit.ly/3493ICQ>), Mathias Engert (30), unsplash / Rohan Reddy (34), unsplash / Waldemar Brandt (37), Flickr / Mike Linksvayer / CC0 1.0 (40), unsplash / Harrison Moore (44)

Layout:  Design / wigwam

Druck: Druckzone, Cottbus, gedruckt auf Envirotop Recycling 100 % Altpapier

ISBN: 978-3-940878-47-2

© Amadeu Antonio Stiftung, 2019

Alle Rechte bleiben bei den Autor*innen. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Die Broschüre wurde gefördert von:

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

FREUDENBERG
STIFTUNG



Inhalt

04 Vorwort von Anetta Kahane

06 Einführung

06 Leerstelle Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und Geschlecht

08 Fragestellung und Perspektive unserer Arbeit

08 Das »Konzept« GMF

10 Arbeitsfeld Mädchen*arbeit

13 Ergebnisse und Praxiseinblicke

13 Ganz normale Mädchen*

15 Sexismus: Mädchen* und Moral

16 Abwertungen und Verhaltenserwartungen

18 Antisemitismus

19 Sozialpädagogische Schlussfolgerungen für die Arbeit mit Mädchen*

21 Arbeitsfeld Jungen*arbeit

24 Ergebnisse und Praxiseinblicke

26 Jungen* und Abwertungen

26 »Richtiger« Junge* sein: Homofeindlichkeit und Sexismus

28 »Andere« Jungen*: Rassismus bzw. natio-ethno-kulturelle Abwertungen

30 Antisemitismus

33 Sozialpädagogische Schlussfolgerungen für die Arbeit mit Jungen*

35 Arbeitsfeld Koedukative Jugendarbeit

37 Ergebnisse und Praxiseinblicke

37 Geschlecht in der Koeduktion und Sexismus

40 Sozialpädagogischer Umgang mit Abwertungen

45 Fazit: Anhaltspunkte einer geschlechterreflektierenden Arbeit gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

48 Quellen

53 Anmerkungen

Vorwort



Manche Begriffe aus der Wissenschaft haben schwankende Konjunkturen. Mal sprechen alle nur von diesem einen Konzept, dann wieder verschwindet es aus dem Denk- und Sprachrepertoire der Öffentlichkeit, die mit wissenschaftlichen Begriffen befasst ist. So ergeht es auch dem Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Eine Zeit lang konnte über Einstellungen und Vorurteile in der Gesellschaft nicht gesprochen werden, ohne dieses Wortkonstrukt zu nutzen. Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit beschreibt das Phänomen der Ungleichwertigkeitsideologien, die ihre jeweiligen Ziele relativ beliebig auswählen. Menschen, die andere hassen, weil sie einer bestimmten Gruppe angehören, gab es schon immer. Die Zahl der Gruppen ist aber größer geworden. Waren es früher »Ausländer«, die gehasst wurden, dann nannte man das Rassismus. Bei Juden hieß es Antisemitismus. Danach war aber bald schon Schluss, weil viel mehr Gruppen kaum als relevant in der Gesellschaft sichtbar waren. Das ist heute anders. Was früher als normal galt, z.B. die Abwertung von Frauen, die einfach Alltag war, gilt heute als Sexismus. Frauen wehren sich, beschreiben, was ihnen nicht passt, und langsam entsteht eine Ächtung eines solchen Verhaltens. Sexismus wird wahrgenommen. Das Gleiche gilt bei Homosexualität. Früher ein Tabu, jetzt zurecht keines mehr, und ein weltweiter Protest gegen Homophobie hat dazu geführt, dass entsprechendes Handeln als Unrecht gesehen und anerkannt wird. Damit ist es gewiss nicht vorbei. Aber es erscheint als relevant in der Öffentlichkeit. Hinzu kommen andere Formen der Abwertung – wie die gegen Sinti und Roma, gegen obdachlose oder arme Menschen, gegen Muslime, gegen Schwarze Menschen oder Menschen mit Behinderungen. Sie alle – und darin besteht der unbestreitbare Fortschritt – sind nun sichtbar in ihrem Protest gegen Abwertung und Diskriminierung. Denn ihre Abwertung war viel schlimmer, als diese noch nicht als solche anerkannt wurde. Zu der Demütigung kam damals noch die Schmach darüber, dass ihre Erfahrungen als irrelevant oder gar lächerlich abgetan wurden.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit fasst nun alle diese Abwertungsformen in einem Begriff zusammen. Es sind die Genannten und viele mehr. GMF, wie die Abkürzung lautet, beschreibt also, dass es viele Formen der Abwertung gibt, und zeigt, dass diese Abwertungsformen austauschbar sind. Menschen, die bspw. die Gruppe der sozial Schwachen hassen, werden in der Regel auch zu Rassismus neigen. Und wenn jemand Frauen verachtet, kann es sein, dass er auch Homosexuelle oder Trans*personen ablehnt. In jedem Fall haben die Sozialpsycholog*innen, die den Begriff GMF entwickelt haben, verstanden, wie Abwertung funktioniert und dass sie selten nur eine einzige Gruppe betrifft. Denn wer überhaupt bereit ist, andere als weniger Wert zu empfinden, kann dieses Gefühl auf alle möglichen Gruppen ausdehnen.

Das sagt die Wissenschaft. Und was hat die Praxis an Erfahrungen damit gesammelt? Nun: Im realen Leben zeigt sich, dass Menschen, egal in welcher Position sie selbst sind, andere sehr oft abwerten. GMF ist also in der Gesellschaft weit verbreitet.

Jede*r oder fast jede*r hat Vorurteile. Die Frage ist nur: Sind es Vorurteile oder ein dingfestes Gefühl der eigenen quasi naturgegebenen Überhöhung, der Vorstellung, dass einem aus der eigenen Gruppenzugehörigkeit etwas zustehe, was anderen nicht gewährt werden dürfe? Oder geht es darum, sich selbst besser zu fühlen, wenn man andere abwertet, wenn man sie hasst, aus welchem Grund auch immer? Die Gründe mögen sehr verschieden sein. Manche Menschen fühlen sich selbst so niedrig, dass sie vermeintlich jemanden brauchen, auf den sie herabschauen können. Manche Menschen sind Ideolog*innen, die ihre eigene Religion, Herkunft oder Hautfarbe höherwertiger sehen als die Religion, Herkunft oder Hautfarbe anderer Menschen.

Wir alle sind Menschen, jede*r anders in veränderlichen und unveränderlichen Eigenschaften. Das Unveränderliche aneinander müssen wir respektieren, das Veränderliche macht uns zu Menschen, denn es ermöglicht uns zu lernen und unsere eigenen Einstellungen zu verändern.

In der Praxis ist es wichtig, das Phänomen zu sehen, die Gründe jedoch zu unterscheiden. GMF macht keinen Unterschied. Diejenigen, die das Subjekt von Diskriminierung sind, also die abwerten, haben meist die Definitionsmacht über andere. Die Objekte von Abwertung, also, diejenigen, die abgewertet werden, sind in der Regel Menschen, die als Außenseiter*innen oder als minderwertig wahrgenommen werden. Aber ganz so einfach ist es eben nicht: hier die Bösen, die mächtigen Abwerter, und da die Guten, die armen Opfer. Die Gründe, weshalb Menschen so handeln, sind nicht mit einer einfachen Formel zu erklären. Auch die Opfer von Abwertung werten andere ab. Und diejenigen, die abwerten, werden oft auch Ziel von Hass.

Wäre es anders, gäbe es nur mächtige weiße Männer, die abwertend sein können. Doch das Leben bringt rassistische Frauen, antisemitische Schwule, homophobe Muslime oder sexistische Juden hervor, um nur einige der real existierenden Varianten zu nennen.

Die Pädagogik hat mit solchen Dingen jeden Tag zu tun. In einer diversen Gesellschaft, die sich erst vor Kurzem auf den Weg gemacht hat, alle Menschen mit

Minderheitserfahrung gleichermaßen wahr- und ernstzunehmen, müssen Konflikte, Interessen und Abwertungen ernst genommen werden. Mit jungen Leuten auszuhandeln, was auszuhandeln geht, ist eine große Kunst. Sie braucht Erfahrung, Kreativität und Analyse. Praxisforschung ist dafür sehr wichtig, denn sie eröffnet die Möglichkeit, Erfahrungen zu bündeln und so aufzubereiten, dass andere leicht daraus lernen können.

Anetta Kahane

Vorsitzende der Amadeu Antonio Stiftung

Einführung

Gesellschaftliche Konflikte machen auch vor der Tür des Jugendclubs nicht halt. In der Offenen Kinder- und Jugendarbeit spielen Vorurteile, Stereotype oder Diskriminierungen eine Rolle – sowohl unter den Adressat*innen als auch in Diskussionen im Team oder im Träger, in der Arbeit mit Eltern oder im Sozialraum, aber auch in der Pädagogik und ihrem Selbstverständnis. Hinzu kommt, dass autoritäre, antimoderne und in Teilen rechtsextreme Ideen, die in der Gesellschaft gegenwärtig erstarken, sich auch in Diskussionen in der Jugendarbeit niederschlagen.

In der Analyse zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und einem Umgang in der pädagogischen Praxis bleibt die Perspektive Geschlecht weitgehend unberücksichtigt. Welche Rolle spielt Geschlecht bei abwertenden Einstellungen und Äußerungen? Welche Auswirkungen haben Inszenierungen und Adressierungen als »Jungen« oder »Mädchen« auf Diskriminierungsverhalten? Werden Geschlechteraspekte in Abwertungen von Fachkräften in der Breite der Jugendarbeit berücksichtigt und pädagogisch aufgearbeitet? Kann

eine geschlechterreflektierende Pädagogik Impulse und positive Effekte für eine Arbeit gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit geben? Bisher fehlen Ansätze, um eine geschlechterreflektierende primäre und sekundäre Prävention auf Ideologien der Ungleichwertigkeit und das Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) auszuweiten.

Um diese Lücke schließen zu können, haben wir eine 5-jährige Praxisforschung verwirklicht: zur Verknüpfung von GMF und Geschlecht. Unter der Fragestellung »Diskriminieren Mädchen* (anders)?« sind dazu zwischen 2015 bis 2018¹ in unterschiedlichen Städten und Regionen und diversen pädagogischen Settings qualitative Interviews mit Fachkräften und Teams der Offenen Jugendarbeit, in Mädchen*arbeit² und Jungen*projekten sowie in der außerschulischen Bildungsarbeit durchgeführt worden. Darüber hinaus initiierten wir Gruppendiskussionen mit Mädchen* und Jungen* zu ihren Erfahrungen mit Abwertung bzw. Diskriminierung.³ Anschließend sind in Forschungswerkstätten und kollegialen Fallbesprechungen diese qualitativen Interviews zum Verhältnis von Geschlecht und Rassismus, Homophobie und Antisemitismus ausgewertet und analysiert worden. Die Ergebnisse werden mit der vorliegenden Veröffentlichung zur Verfügung gestellt.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (GMF)

»GMF ist als ein Syndrom der Abwertung und Ausgrenzung verschiedener sozialer Gruppen definiert. Diesen Gruppen wird aufgrund von zugewiesenen und sozial konstruierten Merkmalen der kulturellen, ethnischen oder nationalen Herkunft, der Religion, des Geschlechts, der sexuellen Identität, sozialen Lebenslage oder aufgrund einer Behinderung Gleichwertigkeit, Partizipation und Zugehörigkeit versagt. Sie werden als ungleich markiert, weil sie als abweichend von der jeweils eigenen Gruppe wahrgenommen werden. Aus der Markierung als ›ungleich‹ folgt die ›Ungleichwertigkeit‹, d.h. die Adressierten werden mit Ignoranz, Abwertung, Ausgrenzung, Boshaftigkeit, Perversität, Diskriminierung und auch mit Gewalt konfrontiert. Gruppenbezogen ist dies, da es sich nicht um ein Feindschaftsverhältnis zwischen Einzelnen handelt, sondern um ein Verhältnis zwischen Gruppen, d.h. die Abwertung fußt auf sozial geteilten Urteilen über Gruppen oder Personen aufgrund ihrer zugewiesenen Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Individuen vertreten menschenfeindliche Meinungen, weil sie diese tatsächlich oder vermutet mit anderen teilen, die ihre Bezugsgruppe darstellen.« (Zick et al. 2019: 55, s. Abb. 1)

Leerstelle GMF und Geschlecht

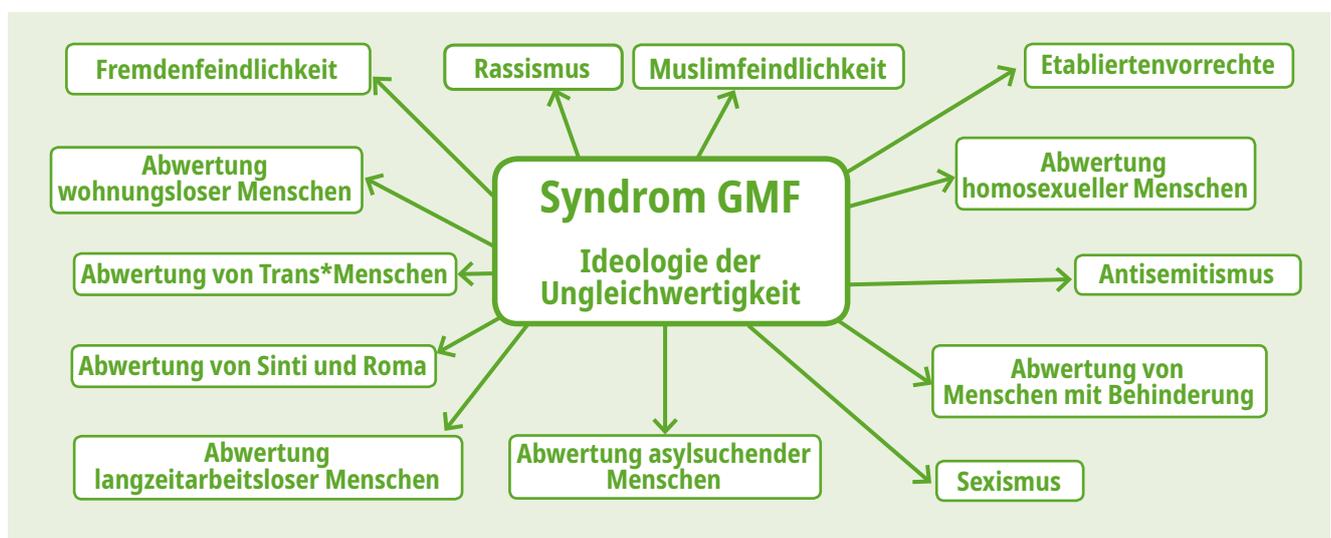
Eine geschlechterreflektierende Perspektive ist unseres Erachtens notwendig, um Rechtsextremismus und Rechtspopulismus analysieren und Gegenstrategien entwickeln zu können. Für eine Auseinandersetzung im Bereich der Jugend- und Bildungsarbeit stellt sie eine sinnvolle Erweiterung bestehender Präventionsansätze dar, indem geschlechtsbezogene Motive und Funktionalitäten in Hin- und Abwendungsprozessen zu rechtsextremen Szenen bzw. Orientierungen in den Blick genommen und pädagogisch bearbeitet werden. In den letzten Jahren werden geschlechterreflektierende pädagogische Ansätze in der Rechtsextremismusprävention zunehmend diskutiert und finden Eingang in die Praxis (vgl. Dissens 2012; Stuve/Debus 2013; Hechler/Stuve 2015; Debus/Laumann 2014; Amadeu Antonio Stiftung/Radvan 2013; Claus/Lehnert/Müller 2010 u.a. Der Arbeitskreis Geschlechterreflektierende

Rechtsextremismusprävention der Amadeu Antonio Stiftung hat 2014 dazu erste Standards vorgelegt).

Mit unserer aktuellen Analyse widmen wir uns speziell einer Geschlechterperspektive auf GMF sowie dem Umgang mit GMF in der pädagogischen Praxis, weil wir hier eine Leerstelle ausgemacht haben: Zwar umfasst das GMF-Konzept mit (klassischem) »Sexismus«, der »Abwertung homosexueller Menschen« und der »Abwertung von Trans*Menschen« mittlerweile drei geschlechtsbezogene Facetten, zu denen eine Fülle pädagogischer Handlungsansätze vorliegen. Jedoch werden gesellschaftliche hierarchische Geschlechterverhältnisse als Struktur in ihrer grundlegenden Bedeutung für Abwertungen nicht berücksichtigt. Geschlecht erscheint damit als eine bzw. drei Facetten unter vielen. Darüber hinaus wird kaum analysiert, dass Geschlechteraspekte sämtliche Syndrombereiche von GMF durchziehen und auch andere Abwertungen immer Geschlechteraspekte enthalten. Die gesellschaftliche Geschlechterordnung ist eine zentrale Ordnungskategorie, die in allen Facetten eine Rolle spielt.⁴

Unter einer geschlechterreflektierenden Perspektive wird es pädagogisch interessant, wenn Ablehnungen in ihrer Vergeschlechtlichung in den Blick geraten. Das betrifft die geschlechtsbezogene Bedeutung, Sinnhaftigkeit und Funktionalität für Mädchen* und Jungen*, auf Abwertungen zurückzugreifen – ebenso wie den Umgang mit geschlechtsbezogenen Benachteiligungserfahrungen oder Abwertungen. Eine um eine Geschlechterperspektive bemühte Präventionsarbeit kann in einer Auseinandersetzung mit einzelnen Facetten nicht aufgehen, wenn GMF nur als Syndrom verstanden wird – wenn also situative und diskursive Verschiebungen von Ablehnungen nicht berücksichtigt werden. Gruppenbezogene Abwertungen könnten, trotz einer Arbeit zum Beispiel zu Sexismus, in anderen Syndrombereichen konserviert oder auf diese verschoben werden.

Abb. 1: Das Syndrom Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit 2018/19



(nach Zick et al. 2019: 58)

Abb. 2: Zustimmung zu den Facetten Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in verschiedenen Altersgruppen

	16-30 n = 315	31-60 n = 926	> 60 n = 624
Rassismus *	11,0	8,1	12,2
Fremdenfeindlichkeit	15,2	19,4	20,1
Antisemitismus – klassisch **	2,6	4,1	7,8
Antisemitismus – israelbezogen ***	17,2	21,1	30,4
Muslimfeindlichkeit ***	17,8	17,4	25,3
Abwertung von Sinti und Roma ***	15,4	26,6	26,5
Abwertung asylsuchender Menschen ***	46,1	50,7	59,4
Sexismus ***	3,1	7,0	11,7
Abwertung homosexueller Menschen ***	13,0	6,0	13,2
Abwertung von Trans*Menschen ***	11,6	9,2	19,8
Abwertung wohnungsloser Menschen **	14,2	10,1	15,0
Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen *	53,3	53,9	47,2
Abwertung von Menschen mit Behinderung	0,8	1,1	1,6
Etabliertenvorrechte ***	23,3	39,3	40,2

(Angaben in Prozent; *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$) (nach Zick et al. 2019: 89)

Fragestellung und Perspektive unserer Arbeit

Mit der vorliegenden Analyse versuchen wir deshalb, erste Antworten und weiterführende Anregungen auf die Fragen zu geben, wie eine Arbeit gegen GMF in der Praxis aussehen kann und was das unter einer Geschlechterperspektive bedeutet. In welchem Kontext stehen Abwertungen zum gesellschaftlichen Geschlechterverhältnis, in dem Soziale Arbeit stattfindet und durch welches die Lebenswelten der Mädchen* und Jungen* (vor-)strukturiert werden? Wie kann geschlechterreflektierend pädagogisch mit Abwertungen und GMF umgegangen werden? Welche »geschlechtsspezifischen« Formen, Bilder und Funktionen können wir in Abwertungen finden, ohne Mädchen* und Jungen* zu vereinheitlichen? Schließlich interessiert uns, was Regelangebote der Jugendarbeit von geschlechtersensiblen Angeboten und deren pädagogischem Umgang lernen können. Wir wollen in diesem Sinne »best practice« darstellen, Erfahrungen für präventive Ansätze nutzbar machen, um im Abschluss Strategien und Handlungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Arbeit gegen Abwertungen und GMF herauszuarbeiten.

Neben zahlreichen weiteren Anregungen, die wir aus diesem Prozess für unsere Fort- und Beratungspraxis erhalten haben, möchten wir nachfolgend wesentliche Punkte und Ergebnisse darstellen.

Das »Konzept« GMF

Mit der Praxisforschung wird eine Perspektivweiterung vorgenommen: von rechtsextremen Orientierungen »einer weißen deutschen Mehrheitsgesellschaft« im engeren Sinne über weiter verbreitete gruppierungsbezogene ablehnende oder abwertende Haltungen von Jugendlichen (s. Abb. 2). Diese Perspektive nimmt zugleich die Realität einer bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft zum Ausgangspunkt. Ungleichwertigkeitsvorstellungen, die das Syndrom GMF ausmachen, finden sich unter Mädchen* und Jungen* mit ganz unterschiedlichen Hintergründen, Zugehörigkeiten und Erfahrungen mit Diskriminierungen. Eigene Diskriminierungs- und Benachteiligungserfahrungen bilden dabei keinen Schutz oder einen »automatischen« Ausgangspunkt für solidarisches Handeln. Das bedeutet: Betroffene Mädchen* und Jungen* können ihrerseits andere Jugendliche abwerten. Solche Erfahrungen, legt man das theoretische Konzept GMF zugrunde, spielen demnach in den Abwertungen unter den gegebenen

gesellschaftlichen – von ökonomischen Zwängen, aber auch Rassismus und Sexismus gekennzeichneten – Bedingungen eine spezifische Rolle. Dies muss in einer verstehenden Analyse berücksichtigt, kann aber nicht rechtfertigend für ausgeübte Abwertungen herangezogen werden.

Das »GMF-Konzept« wurde aus Annahmen der sogenannten Desintegrationstheorie entwickelt.

»Je stärker Desintegrationsprozesse in der Mehrheit einer Gesellschaft als Bedrohung wahrgenommen werden, umso mehr besteht die Gefahr, dass latent immer vorhandene Ideologien der Ungleichwertigkeit zu einem manifesten Faktor für das soziale Klima werden. Es geht dann um die Abwehr von beruflicher, also wirtschaftlicher Konkurrenz, um die Demonstration von angeblich selbstverständlicher moralischer Überlegenheit etc. Dann können die Gruppen vor allem entlang den Kriterien von Macht vs. Ohnmacht, von Stärke vs. Schwäche markiert werden. In einer Zeit, in der die Gesellschaft zum Gegenstand eines betriebswirtschaftlichen Geländespiels geworden ist, in dem die Demonstration von Stärke und Macht einen zentralen Wert darstellt, wird der andere Pol des Kontinuums, der Umgang mit Ohnmächtigen und Schwachen, zum Gradmesser der Zustände in einem Land. Auf diese Phänomene zielt unser Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit ab.« (Heitmeyer 2007: 15)

»Menschenfeindliche Mentalitäten und Handlungsweisen« können danach »als Ausdruck einer Suche nach Anerkennung verstanden werden. Oder anders: Wo Anerkennung fehlt oder Anerkennungsbilanzen als negativ wahrgenommen werden, liegt der Versuch nahe, eigene Anerkennung durch Abwertung anderer zu erhalten.« (Zick 2006: 7) Dabei geht es um die individuelle Wahrnehmung der Einzelnen in Bezug auf ihre soziale Sicherheit und Anerkennung und es ist egal, ob eine empfundene Schlechterstellung objektiv gegeben ist oder nur subjektiv empfunden wird (ebd.).

Obwohl das »GMF-Konzept« begrifflich mittlerweile in zahlreiche Konzeptionen und Projekte Eingang gefunden hat, sind praktische pädagogische Ableitungen aus dem Konzept heraus nach wie vor nicht völlig geklärt und umstritten. Darauf kann hier nicht umfänglich eingegangen werden, jedoch wollen wir kurz wichtige Punkte einer Kritik skizzieren, da diese in der Praxis bedenkenwert sind (u.a. Amadeu Antonio Stiftung 2011; Möller et al. 2016: 25ff., 762f.; Schumacher 2017, ergänzt):

- Die im GMF-Konzept genannten Ablehnungsfacetten beziehen sich erstens grundsätzlich auf ganz unterschiedliche Bezugsobjekte, auf (sozial konstruierte) Gruppierungen, auf Gesellschaftsbilder oder Lebenspraxen.
- Zweitens muss nicht unterschiedlichen Ablehnungsfacetten syndromartig zugestimmt werden – einigen kann zugestimmt, anderen sogar vehement widersprochen werden. In der Realität gibt es also ganz unterschiedliche Varianten und Überlappungen.
- Drittens spürt der Hintergrund vermeintlicher Desintegrationserfahrungen die pädagogischen Perspektive vor allem auf Defizite – also eine angenommene fehlgeschlagene Identitätsbildung oder, als Syndrom, gar auf »pathologisches« bzw. »abweichendes« Verhalten.
- Viertens besteht damit die Gefahr, dass im Anschluss an die »Modernisierungsverliererthese« abwertende Einstellungen und Haltungen mit Blick auf gemachte Erfahrungen entpolitisiert erklärt und rechtfertigend entschuldigt werden.
- Fünftens erlauben Einstellungsuntersuchungen keine Einblicke in differenzierte subjektive Prozesse, wie Abwertungen aufgebaut werden und wie das mit eigenen Erfahrungen zusammenhängt – gerade in Bezug auf ganz unterschiedliche »Situierungen« in unserer (Post-)Migrationsgesellschaft. Die langjährigen Untersuchungen zu GMF beziehen sich zudem nur auf deutsche Staatsangehörige.
- Schließlich – und das gilt auch für die Kategorie Geschlecht – bezieht das Konzept nicht systematisch die Betrachtung rechtlicher und institutioneller, struktureller und personeller Machtressourcen und -beziehungen ein, auf deren Grundlage Abwertungen und Ablehnungen erst ihren spezifischen subjektiven Sinn entfalten.

Neben dieser Kritik liegen selbstverständlich für zahlreiche Facetten des GMF-Konzeptes Erkenntnisse empirischer Forschung und erprobte und bewährte Praxis-konzepte zur Bearbeitung der jeweiligen Abwertungen bzw. »thematischer Felder von Ablehnungshaltungen« vor, die an dieser Stelle nicht dargestellt werden können. Verwiesen sei auf die umfangreiche Zusammenstellung bei Möller et al. (2016: 29ff.) sowie auf eine frühere Broschüre der Amadeu Antonio Stiftung (2014).

Arbeitsfeld Mädchen*arbeit

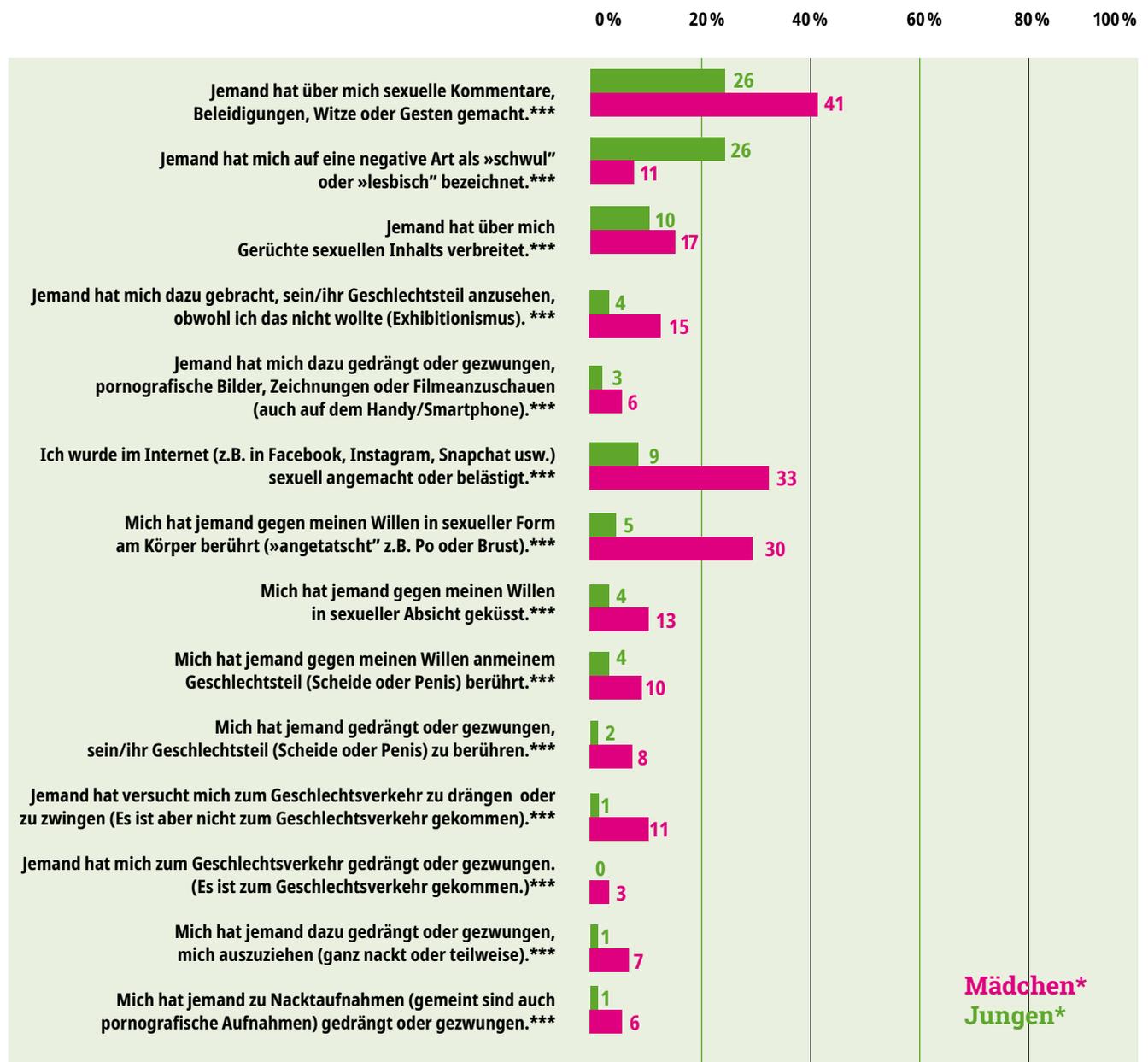
Zentrales Anliegen parteilicher Mädchen*arbeit war und ist es, Mädchen* in ihrer Vielschichtigkeit, mit ihren Lebensbedingungen, Interessen, Wünschen, Bedarfen und Widersprüchen sichtbar zu machen und als handelnde Subjekte wahrzunehmen. In den 1970er Jahren entwickelten feministische Praktiker*innen erste Konzepte einer parteilichen Mädchen*arbeit. Ausgangspunkt war hier Kritik und Erkenntnis gängiger (offener) Kinder- und Jugendarbeit als »Jungenarbeit«. Die Einrichtungen offener Kinder und Jugendarbeit wurden zu einem sehr großen Anteil (in einigen Fällen ausschließlich) von Jungen* und männlichen Jugendlichen genutzt. Und das hat sich bis heute kaum verändert: »Seit den 1970er Jahren zeigt sich ein durchgängig einheitliches Bild der geschlechtsspezifischen Struktur der Besucher*innenschaft der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Im Kindesalter von ca. 6 bis etwa 12 Jahren besteht ein relativ ausgeglichenes Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen in den Einrichtungen des Handlungsfeldes, anschließend nimmt die Zahl der Besucherinnen stark ab, so dass die Besucher in einem Verhältnis von ca. 2 zu 1 oder sogar 3 zu 1 überproportional die Offene Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) nutzen. Dieses Verhältnis scheint zumindest für die Stammbesucher/innen, die die Einrichtungen intensiv frequentieren (mehrmals wöchentlich für mehrere Stunden), festgehalten werden zu können« (Schmidt 2011: 52). Auch andere pädagogische Einrichtungen waren androzentristisch⁵ bestimmt. Die objektive Bildungsbenachteiligung von Mädchen spiegelt sich u.a. in den ersten Kinder- und Jugend-Berichten.

Ein zentraler Grundsatz der parteilichen Mädchen*arbeit – damals und heute – liegt darin, die bestehenden Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse zu begreifen sowie deren »Naturalisierung« als hierarchisierende soziale Praxis zu erkennen. Folge hiervon war auch die Forderung nach der Schaffung von Mädchen*räumen als Schutzräume. Die feministische Kritik an den herrschenden Verhältnissen hatte über die Jahre immer wieder Kontroversen ausgelöst und in der Praxis zu Widerständen geführt (zur Geschichte von Mädchen*arbeit: u.a. Wallner 2006).

Auch heute noch muss sich Mädchen*arbeit gegen das Image einer »Kuschelpädagogik« zur Wehr setzen. Kuschelpädagogik meint, dass Mädchen* weniger »harte« Probleme haben bzw. ihre Probleme weniger »hart« (körperlich) lösen. Dem zugrunde liegen stereotype Bilder und Konstruktionen von »lieben und sozialen« Mädchen* und »bösen und gewalttätigen« Jungen*. Zusätzlich sieht sich Mädchen*arbeit aktuell in besonderem Maße rechts-extremen und rechtspopulistischen Anwürfen ausgesetzt, gilt Mädchen*arbeit doch als eine wichtige feministische Praxis und stellt »der« Feminismus doch ein zentrales Feindbild im rechten Spektrum dar (u.a. Lang/ Peters 2018, Köttig et al. 2019). Darüber hinaus hat sich die parteiliche Mädchen*arbeit aufgrund fachlicher und politischer Kritik weiter entwickelt. So wurde und wird die Notwendigkeit eines spezifischen sozialpädagogischen Bereichs für »die« oder alle Mädchen* unter antirassistischen, anti-klassistischen, heteronormativitätskritischen und intersektionalen Gesichtspunkten infrage

gestellt. Insbesondere der Bezug und Verweis auf sozialisationsbedingte Besonderheiten führt zu der Frage, ob Mädchen*arbeit nicht auch (wenn auch ungewollt) zu einer Festschreibung eines vereindeutigenden Systems der Zweigeschlechtlichkeit führt (u.a. Pohlkamp 2015). Auch wenn heute die Notwendigkeit intersektionaler Ansätze in der parteilichen Mädchen*arbeit nicht mehr infrage gestellt wird (vgl. u.a. Busche et al. 2010), muss eine Auseinandersetzung mit den Benennungen unvollständig und ambivalent bleiben. Anders ausgedrückt birgt eine Nicht-Benennung/Nicht-Markierung von Mädchen* und Frauen* unter der Maßgabe einer Vielgeschlechtlichkeit immer die Gefahr einer Unsichtbarmachung geschlechtsspezifischer Gewalt und Diskriminierung (zur besonderen Betroffenheit von Mädchen* von sexualisierter Gewalt vgl. u.a. die Schulstudie in Hessen, Maschke/Stecher 2018: 11, Abb. 3).

Abb. 3: Erfahrungen von Mädchen* und Jungen* mit nicht-körperlicher sowie körperlicher sexualisierter Gewalt als Betroffene



Erfahrensformen getrennt nach Geschlecht (n=2651; Angaben in Prozent; *** = p ≤ .001; ** = p ≤ .01; * = p ≤ .05) (Auswahl, nach Maschke/ Stecher 2018: 11 u. 18)

Ungeachtet der Tatsache, dass sich parteiliche Mädchen*arbeit wie auch aus dieser Praxis heraus entwickelte genderreflektierende koedukative Ansätze und Konzepte über die Jahre als fester sozialpädagogischer Bereich etabliert haben, sieht sie sich dem strukturellen Abbau und der Prekarisierung von offener Kinder und Jugendarbeit im Allgemeinen – jedoch regional/kommunal unterschiedlich – ausgesetzt (BJK Bundesjugendkuratorium 2017).

Im Kontext der Praxisforschung haben wir die Erfahrung gemacht, dass Mädchenarbeiter*innen auf schwierige Rahmenbedingungen häufig mit einer hohen Fachlichkeit, Engagement und einer klaren politischen Haltung reagieren. Insbesondere das Vorhandensein dieser Haltung hat uns immer



wieder positiv überrascht, denn unseren bisherigen Erfahrungen in der Beratung von gemischtgeschlechtlicher offener Kinder und Jugendarbeit sind teilweise unterschiedlich. Hier erweist sich das Arbeitsfeld nach wie vor als ein »politisches«. Die Geschichte von parteilicher Mädchen*arbeit weist auf deren genuin emanzipatorischen und herrschaftskritischen Grundlagen hin. Fachliche Diskussionen und Kontroversen im Kontext von Mädchen*arbeit zu den Themen Rassismus, geschlechtliche Vielfalt, soziale Ungleichheit u.a. (vgl. zuletzt *Betrifft Mädchen* 4/2019) bestärken den Eindruck, dass Mädchen*arbeit auch heute noch mit einer emanzipatorischen, kritischen Haltung verwoben ist. Als ein Beispiel ist auf die Auseinandersetzung mit dem Thema »gewaltausübende Mädchen« zu verweisen. Die wenigen vorhandenen Studien weisen darauf hin, dass Gewalt auch für Mädchen* eine Form der Subjektivierung darstellen kann. Bruhns und Wittmann nehmen

gewalttätige Mädchen* stärker in nationalistischen, rechten, gemischtgeschlechtlichen Cliques wahr (Bruhns/Wittmann 2009: 299ff). Außerdem verweisen sie, wie Zimmermann, darauf, dass Mädchen*, die sexuellen Missbrauch in der Familie erlebt haben, Gewalt als eine mögliche Strategie der Bearbeitung sehen (Zimmermann 2009).

Ergebnisse und Praxiseinblicke

Diese komplexen, differenzierten und in Teilen widersprüchlichen Befunde haben wir in unsere Praxisforschung als Hintergrund aufgenommen. Etwas provokant fragen wir daher: »Diskriminieren Mädchen* anders?« (Abb. 4)

Viele Punkte dieser allgemein gehaltenen Einführung in den Bereich der parteilichen Mädchen*arbeit sind uns in unserer Praxisforschung begegnet. Demzufolge bewegen wir uns entlang der Ambivalenzen und Widersprüche, die dieses Arbeitsfeld mit sich bringt. Das betrifft auch das Thema der »weiblichen« Sozialisation(en). Ungeachtet der Widersprüche und Ambivalenzen folgen wir der Einschätzung, dass parteiliche Mädchen*arbeit eine nach wie vor wichtige Sozialisationsinstanz für Mädchen* darstellt. Insbesondere auch deshalb, weil die Fachkräfte darauf verwiesen haben, dass es im Kontext von Jugendarbeit allgemein nach wie vor schwierig ist, auf grundsätzliche strukturelle Benachteiligungen von Mädchen* und Frauen* zu verweisen und einen Mangel an Sexismus-Sensibilität beklagen. Außerdem haben wir im Umgang und Austausch mit den Fachkräften und den Mädchen* Hinweise auf deren spezifische Sozialisation als Mädchen* erhalten (vgl. u.a. Herwartz-Emden 2008: 29). So haben wir in den Interviews und durch teilnehmende Beobachtung die Notwendigkeit von Schutzräumen für die Mädchen* (mit denen wir es zu tun hatten) gefunden. Zusätzlich haben die Fachkräfte davon gesprochen, wie angenehm es für sie ist, in einem Umfeld zu arbeiten, in dem das Vorhandensein von Sexismus nicht permanent infrage gestellt wird. Selbstkritisch müssen wir an dieser Stelle konstatieren: Diese Hinweise korrespondieren mit unseren Forschungsfragen und unseren Perspektiven. Auch wir waren nicht in der Lage, die Ambivalenzen von Mädchen*forschung/Mädchen*arbeit und einem Festschreiben von Heteronormativität aufzuheben oder aufzulösen. Darüber hinaus finden sich unsere Ergebnisse auch in einschlägigen Veröffentlichungen zum Thema Lebenswelten und -bedingungen von Mädchen* wieder (bspw. Wippermann 2016).

Ganz normale Mädchen*

Grundsätzlich hatten wir in diesem Teil der Praxisforschung die Wahrnehmung, dass es sich bei den von uns interviewten Mädchen* um ganz »normale Mädchen*« handelte, die auf unterschiedliche Art und Weise sehr viele der vorhandenen, uns umgebenden gesellschaftlichen Diskurse widerspiegeln. So argumentierten alle von uns befragten Mädchen* entlang ökonomisch ausgerichteter Diskurse der »selfmade woman« – z.B.: »dann besorge ich mir einfach eine Wohnung«. Wir haben dabei festgestellt, dass die Mädchen* Erfahrungen von Diskriminierung und Abwertung stark als individuelles Scheitern oder Versagen erleben – und dass sie die Anforderungen »du kannst es schaffen, wenn du dich nur genug anstrengst« auch auf andere

übertragen. Zum Ausdruck kommt hier der Wunsch, kein Opfer zu sein, zu bleiben oder zu werden. Strukturelle Bedingungen und Benachteiligungen werden so aber immer wieder ausgeblendet und gesellschaftliche und politische Verantwortung wird individualisiert. Zugleich erscheint es schwer, aber möglich, durch die Thematisierung von gemeinsamen Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit Solidarität zu erzeugen und aufzuzeigen, dass (auch) gesamtgesellschaftliche, strukturelle Ursachen für Zurücksetzungserfahrungen und Erfahrungen des Scheiterns verantwortlich sind.

Rollenverständnisse und Geschlechterbilder

Nach Einschätzung der Fachkräfte wachsen die Mädchen* der von uns beforschten Einrichtungen und Projekte in Lebenslagen auf, die zweigeschlechtlich



konstruiert und sexistisch sind. Diese sexistischen familiären Strukturen werden zum Teil intergenerativ erlebt, geschlechtliche Anforderungen werden fest eingeschrieben und habitualisiert. Das zeigt sich insbesondere in der häuslichen Erziehung und Übernahme von Haushaltstätigkeiten sowie in der Übernahme von Diensten für Männer. In Anforderungen nach Schönheit und Verantwortlichkeit für Haushalt und jüngere Geschwister erleben Mädchen* eine Doppelbelastung, an der sie immer wieder scheitern können. Weiblichkeitserwartungen werden stark an eine Mutterrolle geknüpft, zum Teil sind die Mädchen für die Sorge für jüngere Geschwister bereits allein verantwortlich. Diese Einschätzung entspricht dem Fachdiskurs: Auch wird darauf verwiesen, dass Mädchen* heutzutage in Teilen widersprechenden Erwartungen und Anforderungen entsprechen müssen, um als »richtiges Mädchen« wahrgenommen zu werden (u.a. Debus 2014; Wallner 2006). Demgegenüber werden

Väter häufig als abwesend beschrieben. Erfahrungen von Geborgenheit mit Vätern und allgemeiner Männern werden wenig gemacht. Väter erscheinen oft in hypermaskulinen Rollen und Inszenierungen. Männer werden als stärkeres Geschlecht wahrgenommen und teilweise als Gefahr erlebt.

In Partnerschaftsvorstellungen wird die Übernahme von Normvorstellungen deutlich. Die von uns befragten Mädchen* haben häufig Abhängigkeitsverhältnisse und Minderwertigkeit verinnerlicht. Es gibt mehr oder weniger klare Erwartungen an (zukünftige heterosexuelle) Partner. Die Mädchen* sehnen sich nach verlässlichen Beziehungen. Daraus ergibt sich eine Attraktivität für bestimmte maskuline Männlichkeiten mit den Attributen »stark«, »verbindlich« und »aufgehoben«. Partnerschaftsvorstellungen werden damit in einer stereotypen und hierarchischen Struktur gedacht. An Jungen*/Männer* knüpft sich zum Beispiel die Erwartung, an männlicher Macht zu partizipieren, um etwas bewirken zu können.

Sexualität und Körperlichkeit erscheinen in der Beziehung zu Männern und männlichen Jugendlichen als höchst ambivalente Ressourcen: So sind sie Möglichkeit der Selbstermächtigung und Anerkennung, gleichzeitig lauert immer die Gefahr, von anderen (Jungen* und Mädchen*) als »Schlampe« abgewertet zu werden. Die Hinwendung von einigen Mädchen* zu hypermaskulinen, »gefährlichen« Männern (»Gangsterstyle«) kann für die Suche nach Rollenerweiterungen stehen. Ein Dazugehören wird mit dem Einfügen in sexistische Strukturen erkaufte. Das Aushalten sexistischer Abwertungen kann dann wiederum von den Mädchen als »krass« und besondere eigene Stärke empfunden werden. Auch ihre teilweise stark sexualisierte Sprache ist Ausdruck des Anknüpfens an (u.U. milieuspezifische) sexistische und homophobe Ausgrenzungsdiskurse/-praxen in ihrer Lebenswelt und kennzeichnet damit einen Moment des »Dazu-gehören-wollens« zu einer (sexistischen) Jugendkultur/Alltagskultur. Ungeachtet dessen nehmen Mädchen* sexistische Strukturen und Benachteiligungen wahr: »Wir dürfen weniger als die Jungen.« Viele der befragten Mädchen* unterliegen Deprivationserfahrungen und erzählen – nach den Berichten der Fachkräfte – von fehlender Wertschätzung (in den Familien, in der Schule, von Jungen*).

Sexismus: Mädchen* und Moral

Eine häufig benannte Diskriminierung war die sexistische Abwertung anderer Mädchen* und Frauen*, die nicht den spezifischen Moralvorstellungen entsprechen – der sogenannte »Schlampendiskurs« (Lehnert 2017). Dabei werden Mädchen* und Frauen* an ihrem (vermeintlichen) sexuellen (»Fehl«-)Verhalten gemessen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Möller et al. (2016): »Auf abweichende bzw. konkurrierende Modelle von Weiblichkeit bezogene Formen der Ablehnung sind bezüglich zweier, sich überschneidender Komplexe zu identifizieren: Zum einen finden sich ablehnende Haltungen gegenüber der gender-highperformance von ›Tussis‹, bei denen ein extrovertiertes Auftreten und Erscheinungsbild sowie eine damit assoziierte Arroganz und Überheblichkeit im Mittelpunkt stehen; zum anderen erfolgt die Zurückweisung eines in der Figur der ›Schlampe‹ personifizierten freizügigen Lebensstils, der als kategoriale Abweichung von einer normativ angemessenen weiblichen gender-performance gilt« (Möller 2016: 539). Die Unterstellung eines »freizügigen« Lebensstils verdeutlicht, dass nach wie vor Mädchen* und Frauen* entlang der Kategorien »moralisch«/»unmoralisch« be- und abgewertet werden. Das geht einher mit einer Sexualisierung von Mädchen* und Frauen* und gleichzeitig mit einer Verurteilung von Mädchen*, die sich »zu sexy« inszenieren und verhalten. Komplementär ergänzt wird das durch eine männliche Perspektive sexistischer Objektivierung und/oder patriarchaler Kontrolle bzw. durch Kontrollfantasien. Deutlich wird: Es handelt sich um einen sehr schmalen Grat, auf dem sich die Mädchen* bewegen. »Sexy-Sein« ist zwar erstrebenswert für Mädchen*, sie dürfen jedoch keinesfalls »zu sexy« sein. Sonst laufen sie Gefahr, abgestempelt und moralisch abgewertet zu werden und sie werden ausgegrenzt (sowohl von Jungen* als auch von Mädchen*). Daher müssen Mädchen* diese Zuschreibung vermeiden. Es sind Mädchen*, die als Hüterinnen der Moral auftreten und diese teilweise vehement von anderen einfordern. Das ermöglicht ihnen die Aufwertung gegenüber anderen Mädchen*, die sich scheinbar gegen die Moralvorstellungen wehren und damit auch ihren Handlungsspielraum erweitern. Tugendhaftigkeit erscheint als »weibliche« Ressource. Norm- und Moralvorstellungen funktionieren aber auch als Schutz vor eigenen weitergehenden Vorstellungen – also als Selbstdisziplinierung und Orientierungsrahmen.

M2: Aber zum Beispiel wenn sie so richtig bitchig und so ist, dann ist die für mich auch keine Moslem. Es kommt halt auf den Charakter an.

M1: Meinst du diese Facebook-Moslems?

M2: Die zum Beispiel Kopftuch haben, die könnte ich so totschiagen. Sei mal kurz leise! Die trägt Kopftuch und raucht und checkt sich einfach so mit einem Jungen. Und dann denke ich so, was geht mit der ab? Wie sehr hasse ich das.

I: Und was ist daran, was dich nervt, das Kopftuch oder die Kombination?

M2: Dann soll sie kein Kopftuch tragen! Okay, ich bin auch Moslem, aber sie trägt Kopftuch, dann soll die so etwas nicht tragen. Das nützt ja auch nichts.

M4: Ja, das stimmt.

I: Also dass sie vorgibt, was zu sein, was sie nicht ist?

M2: Sie kann ja Moslem sein, sie soll aber kein Kopftuch tragen. (M1)⁶

In den Augen des Mädchens wird eine gültige Vereinbarung unterlaufen. Mädchen*, die traditionelle Lebensweisen leben, genießen Achtung. Mädchen*, die das unterlaufen, partizipieren in unterschiedlichen Lebensweisen. Sie streichen gewissermaßen Freiheiten ein, ohne Abwertungen in Kauf zu nehmen. Das Mädchen* führt dafür religiös begründete Moralvorstellungen an. Zuwiderhandlungen gegen die gültige Vereinbarung werden sprachlich sehr gewaltvoll abgelehnt. Zwar sind Mädchen* mit Kopftuch okay und Mädchen* ohne Kopftuch sind auch okay: Beide Rollen sind aber mit klaren Erwartungen verbunden und es wird eine Entscheidung für eine Rolle verlangt. Auch wenn das Mädchen religiöse Motive anführt, liegt der Trennung in »gute« und »schlechte« Frauen auch eine bürgerliche, patriarchale Doppelstruktur zugrunde, die mit der Einführung des Konzeptes der bürgerlichen Familie als zentrales Leitmotiv gesellschaftlich wirkungsmächtig geworden ist (Gerhard 1978).

Abwertungen und Verhaltenserwartungen

Mädchen* haben hohe Erwartungen an andere Mädchen* – bis hin zum Wunsch nach Nicht-Unterscheidung und Angleichung. Hier zeigt sich eine nach wie vor hohe Bindungs- und Beziehungsorientierung (Debus 2014: 119ff). Diese Abhängigkeit und Bindungserwartungen machen die Beziehungen brisant und konfliktträchtig. Dabei gehen Konflikte häufig selbst aus den hohen Loyalitäts- und Verhaltenserwartungen unter den Mädchen* hervor. Erwartet werden auch von anderen Mädchen* Selbstbeschränkung und (sozial) erwünschtes Verhalten. Erwartungshaltungen hinsichtlich Selbstbeschränkung und sozial erwünschtem Verhalten haben wir in den Interviews mit den Mädchen auch gegenüber Gruppen gefunden, die innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie weit unten stehen, z.B. Wohnungslose oder Geflüchtete. Zusätzlich erwarten die Mädchen* Dankbarkeit von diesen Gruppen, also Erwartungen, die sich auch in weiten Teilen gesellschaftlicher Diskurse hierzu finden.

M2: So etwas tut mir so leid. Ich habe so 1.000-mal daran nachgedacht. Aber ganz ehrlich, einerseits tut es mir aber auch nicht leid, weil, guck mal, die betteln und machen dann trinken und so. Also kaufen sich nur mit dem Geld Trinken, also Alkohol. (...)

M1: Also mir tun die dann leid, wenn die die Wahrheit sagen. Aber vorm Kaisers war mal eine ganze Zeitlang eine Frau, die da saß und gebettelt hat und die hat mindestens drei Touchhandys, immer die neuesten, die neuesten Klamotten und so.

M2: Was ich zum Beispiel korrekt finde. In Alex, da steht zum Beispiel »für Weed«. Oder er sagt zumindest die Wahrheit. Zum Beispiel so etwas finde ich noch okay. (...)

M1: Ich glaube den Menschen manchmal nicht. (...) Ich kaufe denen das nicht ab. Ich kaufe denen das nicht ab. Weil ich finde, man findet immer einen Weg, beispielsweise man muss nicht immer den Weg – betteln. (M1)

In dieser Passage reproduziert das Mädchen* viele verbreitete Zuschreibungen gegenüber armen Menschen: Menschen die betteln, sind häufig unehrlich und alkoholkrank. Außerdem seien diese – ganz im Sinne einer ökonomischen Selbstverantwortungslogik – in der Regel selbst schuld. Auch die angeführte Geschichte lässt sich leicht als eine erfundene, weitererzählte Unwahrheit erkennen. Interessant an dieser Aussage des Mädchens* ist darüber hinaus, dass sie sich an anderen Stellen im Interview sehr differenziert äußert, hier jedoch Ressentiments und Abwertungen unreflektiert reproduziert.

So äußert sie sich gegenüber schwulen oder lesbischen Lebensweisen und gegenüber Rassismus differenziert, konserviert aber bzgl. der Gruppe der Wohnungslosen gruppenbezogene Abwertungen. Unter dem Gesichtspunkt der Wirkungsweise von GMF als Syndrom unterstreicht das die Notwendigkeit, kontinuierlich gegen Abwertungen aller Art zu arbeiten.

M2: Und die Betreuerin aus [dem Club] organisiert das alles, also hilft da mit, wir gehen dann dort auch hin, dass wir uns ein bisschen mehr kennenlernen. Also man kann ja jetzt nicht von kennen lernen sprechen, weil sie eine andere Sprache sprechen, als wir, und deswegen ist es auch so ein bisschen schwierig uns da so rein zu versetzen. Also ja gut, wir können es in diese Lage rein versetzen, aber ich habe auch schon ein paar Flüchtlinge gesehen, wo sie Stinkefinger gezeigt haben, also sie sind nicht dankbar, dass sie jetzt hier gerade hier leben dürfen, aber bei den anderen... Also es gibt auch andere, wo/die dankbar sind, dass sie hier leben dürfen und halt hier sein dürfen und dass sie dankbar sind halt.

I: Du hast so eine Situation erlebt, dass ein Flüchtling dir einen Stinkefinger gezeigt hat.

M2: Nein, nicht mir. Meine Schwester. Aber... (...) Hat sie mir dann erzählt gehabt. (...)

M1: Wir haben ja auch in unserer Schule so bestimmte (...) Willkommensklassen (...) wo halt Flüchtlinge rein kommen. Und manche davon verhalten sich wirklich ein bisschen... Ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. Na ja, nein! Das soll keine...

I: Versuche es, egal. Sag es!

M1: Zum Beispiel, sie schubsen andere Kinder und so. Und das ist schon ein bisschen mies. Ja, aber, ich finde es keine Ahnung. Weiß ich nicht. (...) Ich finde es halt nicht gut, dass sie so andere Kinder schubsen.

M2: Wir sollten halt Respekt vor die haben und die sollten halt Respekt vor uns haben. Und dankbar sein, dass sie jetzt hier in diesem Land leben können und dass ihnen geholfen wird und dass sie, ja, dass auch die/ dass auch wir mal mit denen so, keine Ahnung, Fußball spielen dürfen oder sonst irgendwas. Dass, ja. (M2)

Deutlich wird zu einen, dass gegenüber Geflüchteten ein bestimmtes – dankbares – Verhalten eingefordert wird, z.B. dafür, dass die Mädchen* mit ihnen Fußball spielen. Deutlich wird auch die Einforderung von Etablierten-vorrechten. Die Akzeptanz ist nicht voraussetzungslos. Das Verhalten der Flüchtlinge wird auch – vom Hörensagen – als respektlos ihnen und kleineren Kindern gegenüber beschrieben. Gleichzeitig formuliert das Mädchen*

den Wunsch, dass ihr auch (mal) Respekt entgegengebracht wird. An anderen Stellen, in der Schule, der Familie oder im Stadtteil, scheint sie wenig Möglichkeiten dazu zu haben. Dagegen erscheint der darauf folgend geschilderte Überfall auf einen 15-Jährigen viel weniger schlimm. Hier wird nicht von respektlosem Verhalten gesprochen und für den Jungen wird keine Anteilnahme gezeigt.

I: Und habt ihr persönlich, also hier im [Club] gibt es keine Flüchtlingsmädchen, oder?

M2: Wahrscheinlich trauen sie sich jetzt nicht alle so raus, weil letztens wurde ja ein 15-Jähriger schon so lange runter gemacht und was weiß ich, dass er jetzt im Krankenhaus liegt. (M2)

Wenn wir nun die Abwertungen betrachten, können wir diese auch als erlernte und vorgelebte Umgangsweise mit Beschränkungen und Kontrollverfahren betrachten. Mädchen* erleben und übernehmen die (sexistische) hierarchische Struktur als Ungleichwertigkeitserfahrung, was die Übernahme anderer rigider Ordnungs- und Ungleichwertigkeitsvorstellungen begünstigen kann. Ähnlich könnte man das für rassistische Ausgrenzungserfahrungen weiterdenken. Mädchen* vertreten damit die Abwertungen der Mehrheitsgesellschaft.

Wenn die Mädchen* in unseren Interviews Ablehnungen gegen Obdachlose, Bettler*innen oder Geflüchtete zum Ausdruck bringen, werden – neben verbreiteten Vorurteilen, rassistischen Erzählungen bzw. erfundenen und/oder weitererzählten Unwahrheiten aus der Alltagswelt – abwertenden Verhaltenserwartungen deutlich: die Erwartung des Hintenanstellens und der Unterwürfigkeit, also die Einforderung von Etabliertenvorrechten. Das zeigt auch die Einstellungsforschung: Nach Zick et al. (2016, 2019) neigen Frauen* seltener zur Abwertung von homosexuellen und Trans* Menschen, hingegen sogar etwas häufiger als Männer* zur Befürwortung von Etabliertenvorrechten.

Die Mädchen* in den untersuchten Einrichtungen äußern sich zum Teil offen rassistisch. Das verweist einmal mehr auf das rassistische Umfeld der Mädchen*. Eine weite Verbreitung rassistischer Denkmuster und Begriffe ist nicht nur Beleg für eine Übernahme, sondern auch ein Zeichen rassistischer Normalität. Wir haben wahrgenommen, dass sich die Mädchen* teilweise bewusst über Bedeutung und Wirkung der Diskriminierung waren. So haben sie diese ggfs. auf Nachfrage

zurückgenommen oder diese relativiert. Dieses Verhalten kann aber auch als sozial erwünschtes Verhalten gelesen werden.

Auch wenn sich die gleichen Mädchen* rassistisch äußern, so werten sie Homosexualität nicht ab:

M1: Also für mich wäre es kein Problem. Weil hier sind aus dem [Club] so gesagt, bisschen viele lesbisch.

I: Ach so. Sind hier auch Lesben. //Ja, okay//

M1: //Ja, sind welche hier// Und also für mich wäre es auch kein Problem, weil das ändert ja trotzdem nicht den Menschen oder sonst irgendwas. Das ändert nur was an der Homosexualität und also mir wäre es generell einfach egal, weil das ist halt von denen der/von denen die Sache. Aber, ja.

I: Wie ist es bei euch? Spielt das eine Rolle? Oder...

M3: Also bei mir, genau das Gleiche wie bei L.... (...) Ja, das ändert ja nicht den Charakter, nur weil sie ein Mädchen liebt. Das ist ja.

M2: Ja, dasselbe halt. (M2)

Zwar wird als Grundlage der Akzeptanz ein passender »Charakter« vorausgesetzt und es werden wieder Verhaltenserwartungen der Mädchen untereinander deutlich, jedoch zeigt die Passage auch einen sehr selbstverständlichen Umgang mit lesbischen Lebensweisen und Wissen darüber. Es ist zu vermuten, dass es einen Zusammenhang damit gibt, dass in dieser Einrichtung offen lesbische Fachkräfte arbeiten.



Antisemitismus

Beispiele für Antisemitismus wurden uns in den Interviews mit den Kindern und Jugendlichen nicht selbstständig mitgeteilt. Inwieweit Kinder und Jugendliche antisemitische Vorstellungen haben und vor allem, ob es hier geschlechtsbezogene Besonderheiten gibt, lässt sich aus unseren Interviews nicht ableiten. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass wir nicht gezielt nach Antisemitismus oder bestimmten Abwertungen bzw. menschenfeindlichen Einstellungen gefragt haben und zugleich im Untersuchungszeitraum die gesellschaftliche Debatte vom Komplex Flucht und Migration bestimmt wurde, sodass sich möglicherweise verstärkt darauf bezogen wurde. Ein Anstieg des Antisemitismus wurde erst nach der Durchführung der Forschung/Interviews wieder verstärkt medial und fachpolitisch thematisiert. Generell ist klassischer, also mit dem historischen Nationalsozialismus konnotierter Antisemitismus in Deutschland stark sozial geächtet und zeichnet sich demzufolge durch eine latente und versteckte Artikulation bzw. Umweg-Artikulation aus. Scherr/Schäuble (2007: 13f.) verweisen auf die Notwendigkeit, antisemitische Fragmente daher zu differenzieren. Es ist also »sensibel und differenziert wahrzunehmen und zu analysieren, welchen Stellenwert

unterschiedliche Aspekte des Themenzusammenhangs für jeweilige Jugendliche haben, was die Grundlage ihres (anti-)antisemitischen Selbstverständnisses ist und welches Wissen und welche Bewertungen sie zu welchen subjektiv plausiblen Deutungen historischer Zusammenhänge und gegenwärtiger gesellschaftspolitischer Ereignisse veranlassen« (ebd. 47).

Antisemitische Äußerungen haben die beteiligten Mädchen* gegenüber uns nicht direkt geäußert. In den Interviews und in einem Werkstattgespräch zur Präsentation von Zwischenergebnissen haben Fachkräfte einer Einrichtung auf antisemitische Äußerungen und Einstellungen der Mädchen* verwiesen. Diese wurden insbesondere im Zusammenhang mit politischen Ereignissen in Gaza bzw. mit dem Nahost-Konflikt geäußert und von den Fachkräften als antisemitische Äußerungen wahrgenommen und bearbeitet. So berichteten die Fachkräfte von »emotionalen Auseinandersetzungen« mit dem Terroranschlag auf die französische Satirezeitschrift Charlie Hebdo im Januar 2015. Hier positionierten sich einige Mädchen* antisemitisch und brachten wenig Empathie für die Opfer auf. Die Fachkräfte nahmen diese Auseinandersetzung zum Anlass, sich vertiefend mit dem Thema Antisemitismus im Kontext der alltäglichen pädagogischen Arbeit auseinanderzusetzen. Auch betonten sie, wie wichtig die Diversität im Team (eine Fachkraft mit palästinensischem Hintergrund) für die Bearbeitung war und ist. Die Fachkräfte verwiesen darauf, dass einige der Mädchen zu Hause arabisches Fernsehen und andere arabische Medien im Internet mit teils sehr problematischen und antisemitischen Inhalten konsumierten, ohne dass es in irgendeiner Form eine Auseinandersetzung oder eine Kontextualisierung gebe. Aus dem Bericht der Fachkräfte können wir schließen: Einige Mädchen* nehmen den Nahost-Konflikt als Angriff auf »die Muslime« wahr. Diese Erzählung fügt sich ein in eine häufig im Kontext vom Nahost-Konflikt anzutreffende dominante Diskursfigur »die Muslime« gegen »die Juden« bzw. »die Araber« gegen »die Israelis«.

Abb. 4: Zustimmung zu den Facetten Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bei Männern und Frauen

	Männer n = 904	Frauen n = 986
Rassismus	10,5	9,2
Fremdenfeindlichkeit	19,2	18,3
Antisemitismus – klassisch	5,1	5,1
Antisemitismus – israelbezogen *	26,1	21,4
Muslimfeindlichkeit **	23,3	17,1
Abwertung von Sinti und Roma	24,8	24,6
Abwertung asylsuchender Menschen	53,0	52,7
Sexismus	8,5	7,3
Abwertung homosexueller Menschen *	11,3	8,0
Abwertung von Trans*Menschen ***	17,0	9,4
Abwertung wohnungsloser Menschen	11,1	13,7
Abwertung langzeitarbeitsloser Menschen	49,6	53,1
Abwertung von Menschen mit Behinderung	1,2	1,2
Etabliertenvorrechte	36,1	37,4

(Angaben in Prozent; *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$) (nach Zick et al. 2019: 87)

Diese Figur wird in pädagogischen Kontexten nicht ausreichend besprochen bzw. dekonstruiert. Im Fallbeispiel setzten die interviewten Mädchen* einen direkten Bezug zu ihren Erfahrungen mit alltäglichem antimuslimischen Rassismus und führten dies als Beleg für den »Angriff auf die Muslime« an. Hieraus einen direkten Zusammenhang zu schließen, wird der Komplexität und Widersprüchlichkeiten der Lebenswelten der Mädchen* nicht gerecht. Permanente, strukturelle Diskriminierung stellen jedoch Erfahrungen von Ungerechtigkeit und Ohnmacht dar und können Rückzugstendenzen von Kindern und Jugendlichen verstärken. Zudem bietet Antisemitismus als Welterklärungsideologie vermeintlich einfache Lösungen für komplexe Probleme: Eigene Diskriminierungserfahrungen können somit einfach »erklärt« und klare »Schuldige« benannt werden. Solche »Erklärungsansätze« sind dann besonders verbreitet, wenn sie auf breit vorhandene, in diesem Fall antisemitische Narrative treffen. Eigene Betroffenheiten von antimuslimischen Rassismus oder auch Selbstidentifikationen als Muslima oder Palästinenserin können jedoch niemals Antisemitismus legitimieren.

Sozialpädagogische Schlussfolgerungen für die Arbeit mit Mädchen*

Auch im Bereich der parteilichen Mädchen*arbeit wird deutlich: GMF ist als Syndrom zu betrachten und spezifische Ideologien der Ungleichwertigkeit bedingen sich wechselseitig. Die Notwendigkeit, kontinuierlich demokratiefördernd zu arbeiten, tritt klar hervor. Ebenso sichtbar wird, dass ein intersektionaler Ansatz für eine sozialpädagogische Arbeit gegen Diskriminierung zentral ist.

Klar treten die Widersprüche und Ambivalenzen des Arbeitsbereichs hervor. Nach wie vor braucht es Schutzräume für Mädchen*. Innerhalb dieser Schutzräume wird es möglich, zum einen Mädchen* als weiblich gelesene Subjekte in ihrer Verschiedenartigkeit wahrzunehmen UND als Mädchen* zu empowern, und zum anderen diskriminierende Einstellungen und abwertendes Verhalten (gegenüber anderen Besucher*innen und gegenüber gesellschaftlichen Gruppen) zu thematisieren, die Mädchen* damit zu konfrontieren und deutlich zu machen, dass das in der Einrichtung nicht geht. Insbesondere im Umgang mit Konflikten, der Konfrontation mit den Mädchen* und dem Ziehen und Durchsetzung von Grenzen und/oder roten Linien zeigen die Fachkräfte, dass sie die

Antisemitismus erkennen und problematisieren

Generell zeigen Praxiserfahrungen und Untersuchungen unserer Praxisstelle zu antisemitismus- und rassismuskritischer Jugendarbeit, dass die Sensibilität für das Erkennen von Antisemitismus bei vielen pädagogischen Fachkräften nicht ausreichend ist (Amadeu Antonio Stiftung 2017). Das führt in der Praxis zu Fehlwahrnehmungen und dann vor allem zu einer fehlenden Präventionsarbeit. In einigen wenigen Fällen wurde, so die Erfahrungen der Praxisstelle, auf aktuelle antisemitische Erscheinungsformen, wie israelbezogenem Antisemitismus oder Verschwörungsmmythen, mit einem Besuch einer Gedenkstätte reagiert. Die Aufarbeitung und Prävention erschöpft sich also oftmals auf historische Perspektiven und kann aktuelle Herausforderungen und Bedarfe im Feld nicht fachgerecht auffangen. Das Nichtthematisieren von Antisemitismus und Judenfeindschaft in den Jugendeinrichtungen geht zudem des Öfteren mit einer Leugnung aktueller Problemlagen einher, da Jugendeinrichtungen fürchten, in der Öffentlichkeit als antisemitisch dazustehen. Probleme werden dann »unter den Teppich gekehrt«, anstatt sie offensiv in einer antisemitismuskritischen Strategie der Einrichtung zu bearbeiten. Nicht zuletzt führt teilweise ein falsches Verständnis von Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher dazu, dass die betroffenen Jugendlichen mit ihren eigenen diskriminierende Äußerungen nicht konfrontiert werden, um sie »nicht zusätzlich zu belasten« oder weil pädagogische Fachkräfte ebenfalls einem verzerrten oder gar antisemitischen Narrativ über den Nahostkonflikt aufsitzen.

Mädchen* ernst nehmen und nicht aus ihrer Verantwortlichkeit entlassen. Das Durchsetzen von Regeln (u.a. temporäre Hausverbote) ist ein wichtiger Hinweis dafür, dass für die Fachkräfte Beziehungen mit den Mädchen zentral sind. Diese Beziehungen sind aber wechselseitig an Bedingungen geknüpft.

Weiterhin ist es wichtig, dass Verschiedenartigkeit und Diversität auch im Team sichtbar sind. Wenn in der Lebenswelt der Mädchen, also in Familien, Freundeskreisen, Schule usw., eine Anpassung an Normierungen



von Geschlecht, an explizit konservative Rollen oder mindestens weibliche Zurückhaltung erwartet und eingefordert wird, ist es für die Mädchen* schwierig, patriarchale Geschlechterverhältnisse und -rollen infrage zu stellen. Sinnvoll ist es in der Mädchen*arbeit, an diesen Benachteiligungs- und (Ohn-)Machtserfahrungen anzuknüpfen. Ohnmacht, Konkurrenzerleben, Sexualisierung sowie soziale Kontrolle sind Grundlage für die Abwertung »abweichender« Gender-Inszenierungen als »Schlampe« oder »Tussi«. Wenn sexistische Erfahrungen und geschlechtliche Stereotype thematisiert werden, bieten sich Entlastungsmomente. Mädchen* zeigen Interesse an anderen Lebensweisen – auch an denen der Fachkräfte. Hieraus ergeben sich wichtige sozialpädagogische Ansatzpunkte.

Unsere Ergebnisse zeigen deutlich: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt wird von den Mädchen* viel positiver und alltäglicher gesehen, wenn diese vorgelebt wird. So verhält es sich auch mit Migrationserfahrungen. Das ist umso wichtiger, wenn die Lebenswelt sonst durch eine Abwesenheit bzw. Unsichtbarkeit entsprechender Lebensweisen gekennzeichnet ist. Außerdem haben dann Mädchen*, die als Andere markiert sind, bessere Identifikationsmöglichkeiten.

Wichtige Angebote können spezifische Empowerment-Trainings oder -Workshops sein – für die Mädchen*, die von Rassismus, Heterosexismus, Klassismus oder Behindertenfeindlichkeit betroffen sind. Es ist damit an Calmbach/Debus (2013: 114) anzuschließen, wenn sie fordern, »die Fähigkeit, eigene Ungleichheitserfahrungen zu analysieren und ernst zu nehmen, sowie die Entwicklung von Strategien, ihnen kraftvoll entgegenzutreten« zu fördern. Das gilt demzufolge »für geschlechtsbezogene Benachteiligung ebenso wie für sozioökonomische Ungleichheit und damit verbundene Bildungsbenachteiligung oder Rassismus«. Dies ist als Vorbedingung dafür, sich Hilfe zu suchen und Verletzungen thematisieren zu können, gerade für Mädchen* weiterhin dringend nötig, weil mit der Modernisierung von Geschlechteranforderungen auch Mädchen* und Frauen* zunehmend Schwierigkeiten haben, Schwächen zu zeigen (ebd. 114f.).

Auseinandersetzungen über und Thematisierung von Diskriminierungen werden nicht als Zusatzaufgabe gesehen, sondern als eine Querschnittsaufgabe und Bestandteil alltäglicher sozialpädagogischer Praxen.

Ein selbstbewusstes und sicheres Positionieren vonseiten der Fachkräfte ist attraktiv für Mädchen*. Die Interviews zeigen, dass sich Mädchen* auseinandersetzen wollen, Themen einbringen, Positionen der Fachkräfte einfordern und damit politische Situationen anregen. Viele Fachkräfte erleben sich fast als einzige im Umfeld, die zum Beispiel Rassismus widersprechen. Das betrifft auch das Verhältnis zu rechten Elternhäusern: Hier positionieren sich die Einrichtungen bewusst als demokratischer Kontrast. Damit erweitern sie die Perspektive der Mädchen* und bieten einen Aushandlungsraum für sonst kaum diskutierbare Positionen.

Wichtig ist die Arbeit mit den Eltern. Notwendig ist, dass die Fachkräfte mit den lebensweltlichen Bedingungen der Mädchen* und ihrer Familien vertraut sind. Die von uns befragten Fachkräfte haben deutlich gemacht: Die Einrichtungen sind für einige der Mädchen* eine der wenigen Orte, an denen sie Wertschätzung erfahren und ein demokratisches, diskriminierungsarmes Miteinander erleben können. Elternarbeit kann nur dann erfolgen, wenn sich die Mütter (oder seltener die Väter) an einen demokratischen Mindestkonsens halten und beispielsweise nicht aktiv in einer rechtsextremen Partei sind (Beispiel aus unserer Forschung).

Arbeitsfeld Jungen*arbeit

Die Entwicklung von Jungen*arbeit muss historisch und gesellschaftspolitisch als Reaktion auf die Entwicklung und Institutionalisierung von parteilicher Mädchen*arbeit gesehen werden. Es entstand die Einsicht, dass auch eine qualifizierte Arbeit mit Jungen* – parallel zur parteilichen Mädchen*arbeit – notwendig war: Hier sollten nun Männer* mit Jungen* arbeiten. »Was passiert mit den Jungen? Wie definiert sich das Verhältnis Mädchen- zu Jungenarbeit?« fragte eine Berliner Pädagog*innengruppe auf dem Kongress »Feministische Theorie und Praxis in sozialen und pädagogischen Berufsfeldern« 1979 in Köln (zit. in Chwalek et al. 2013: 3). Zentraler Ausgangspunkt war ein Modellprojekt der Heimvolkshochschule Frille (1988), bei dem ein Konzept antisexistischer Jungenarbeit entwickelt wurde. Mit den Jungen* sollte »so antisexistisch wie nötig, so parteilich wie möglich« gearbeitet werden.

Der Begriff »antisexistisch« beruhte auf der Erkenntnis, dass heterosexistisches Denken und Handeln wesentlicher Bestandteil männlicher Selbstinszenierungen und männlicher Sozialisierungen ist (Jantz 2003a). Der Begriff reflektiert den Hintergrund hierarchisch organisierter gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse und einer männlichen Dominanzkultur⁷ (Jantz/Rauw 2001). Ziele der Arbeit sind eine Überwindung der Geschlechterhierarchie und der ihr zugrundeliegenden polaren Geschlechterkonstruktionen. Daraus ergeben sich bereits Anforderungen an eine spezifische jungen*arbeiterische Haltung. Diese umfasst eine kritische Auseinandersetzung mit Männlichkeitsanforderungen, die Analyse gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse sowie die Reflexion der eigenen Verstrickung darin (siehe Kasten). Verfolgt wird das Ziel der »Geschlechtergerechtigkeit als Basis gesellschaftlichen Zusammenlebens« (Drogand-Strud/Ottmeier-Glücks 2003). Zugleich wird deutlich: Im

Habitus und hegemoniale Männlichkeit

Mit Pierre Bourdieu (1997: 203) wird der männliche Habitus »konstruiert und vollendet (...) nur in Verbindung mit dem den Männern vorbehaltenen Raum, in dem sich, unter Männern, die ernstesten Spiele des Wettbewerbs abspielen«. Dabei gehe es darum, »die anderen Männer zu dominieren, und sekundär, als Instrument des symbolischen Kampfes, die Frauen« (dgl.: 215). Raewyn Connell (2015) arbeitete die doppelte Distinktions- und Dominanzstruktur von Männlichkeit mit dem Konzept der »hegemonialen Männlichkeit« aus. Männlichkeit bestimmt sich danach nicht nur in Relation zu Weiblichkeit, sondern auch zu anderen Männlichkeiten. Dabei dominiert im historischen Verlauf jeweils eine hegemoniale Männlichkeit, die auf Abwertung und Unterordnung von Frauen, aber auch von Männern beruht. Dieses grundlegende Prinzip der Konstruktion und Reproduktion von Männlichkeit, der doppelten Abgrenzung und Dominanzverhältnisse sowohl gegenüber Frauen als auch anderen Männern hat sich trotz gesellschaftlicher Modernisierungen und Pluralisierungen nicht verändert. Zentral erweist sich das, so Michael Meuser (2001: 4), an der Bedeutung, »die der homosozialen [gleichgeschlechtlichen] Männergemeinschaft für die Reproduktion des männlichen Habitus zukommt. Es sind vor allem diese Gemeinschaften, in denen Männer unter ihresgleichen sind, welche das für den männlichen Habitus generative [also hervorbringende] Prinzip der hegemonialen Männlichkeit als zentrales Kriterium von Männlichkeit bekräftigen. (...) In dieser Hinsicht lässt sich die homosoziale Männergemeinschaft als ein kollektiver Akteur der Konstruktion der Geschlechterdifferenz und von hegemonialer Männlichkeit begreifen.« Vor dem Hintergrund des hierarchischen Geschlechterverhältnisses gibt es damit grundlegende spezifische Schwierigkeiten von Jungen*arbeit: geschlechtshomogene Räume für Jungen* zu bieten, im praktischen Wissen darum, dass Jugendräume ohnehin jungendominiert sind sowie im theoretischen Wissen darum, dass in homosozialen Männergemeinschaften Männlichkeit hergestellt und eingeübt wird sowie Dominanzverhältnisse zwischen Jungen* weiterwirken (Connell 2015: 119 ff.). Hieraus ergeben sich die Fragen, wie Jungen*arbeit (hegemoniale) Männlichkeit (mit) fortschreibt und wie entsprechende Angebote als hierarchiearme Räume (geschlechtlicher) Vielfalt zu gestalten sind.



Kontext gesellschaftlicher, geschlechtlicher Dominanzverhältnisse ergeben sich, im Unterschied zur Mädchen*arbeit, spezifisch andere Herausforderungen und Bedarfe an Jungen*arbeit.

Neben der Notwendigkeit, dass Männer* und Jungen* an einer Veränderung des hierarchischen Geschlechterarrangements sinnvollerweise mitzuwirken haben und dafür auch Abwertungen und Überlegenheitsansprüche ablegen müssen, verweist der parteiliche Ansatz darauf, dass nicht nur an den Problemen gearbeitet werden sollte, die die Jungen* machen, sondern auch an jenen, die sie haben – d.h. Jungen* dabei auch etwas zu gewinnen haben. Sie sollen unterstützt werden, ihr »Subjektsein zu entfalten«, unabhängig von zugeschriebenen Erwartungen des Junge*- bzw. Männlichseins, und von diesen Anforderungen⁸ entlastet werden. »Insgesamt wird so eine Erweiterung eigener Erlebnismöglichkeiten angestrebt, die ein Jungenleben spürbar bereichern und den Jungen vor allem innere Sicherheit und Selbstvertrauen geben« (Drogand-Strud/Ottemeier-Glücks 2003: 42).

In den 1990er Jahren erfolgte eine Ausdifferenzierung in unterschiedliche Ansätze (Budde 2007; SFBB 2011) und Jungen*arbeit bzw. geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen* fand Eingang in Konzepte von Projekten und Institutionen, vor allem der außerschulischen Jugendbildungsarbeit. Die Spannung zwischen Antisexismus und Parteilichkeit (bzw. zwischen

Täter*innen- und Opferseite) findet sich in nahezu allen Konzepten, mit Ausnahme von explizit männerrechts- und mythopoetisch⁹ orientierten Ansätzen (Jantz 2003a; Jantz 2003b; Budde 2007). In Abgrenzung hierzu wurde von Akteur*innen einer antisexistischen Jungen*arbeit auf die Heterogenität von Jungen*gruppen verwiesen und vor einer vereinheitlichenden und stereotypen Wahrnehmung gewarnt. Durch den unhinterfragten Bezug auf dramatisierte soziale Kategorien wie »Junge-Sein« oder deren Essenzialisierung besteht demnach die Gefahr, Stereotype zu verfestigen und »Jungen erst hervorzubringen«. Vielmehr seien neben Geschlecht auch andere gesellschaftliche Zuweisungskategorien wie Milieu, »ethnische Zugehörigkeit«, sexuelle Orientierung etc. (kritisch) zu beachten – Jungen*arbeit sei demzufolge auch »interkulturell« auszurichten (u.a. Busche 2013).

Populistische und essenzialistische Verkürzungen zeigten sich beispielsweise im Mediendiskurs um eine »Krise der Jungen« bzw. um »Jungen als Bildungsverlierer« im Anschluss an die Veröffentlichung der ersten PISA-Studie.¹⁰ Die behauptete generelle Benachteiligung von Jungen* in der Schule gegenüber den sogenannten »Alpha-Mädchen auf der Überholspur« verdeckt dabei, dass insbesondere Benachteiligungen aufgrund von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund mit schlechten Schulleistungen zusammenhängen. Das gilt für Mädchen ähnlich (BJK 2009). Die Debatte hatte ambivalente Folgen für das Arbeitsfeld: Es entwickelte sich eine größere Aufmerksamkeit für Jungen*, zugleich wurde ihnen gegenüber eine Defizitperspektive eingenommen.

Zusammengefasst finden sich die Überlegungen zu Prinzipien, Zielen und Standards von Jungen*arbeit u.a. in den Bremer Leitlinien Jungenarbeit (2012). Auf theoretischer und konzeptioneller Ebene ist Jungen*arbeit heute ausdifferenziert und institutionalisiert. Eine entsprechende Praxis in der Breite der Jugendarbeit existiert jedoch kaum. Dabei gibt es genug Anlässe und Bedarfe für eine geschlechterreflektierte Jungen*arbeit mit Blick auf eine angestrebte Geschlechterdemokratie. Vor dem Hintergrund unserer Praxisforschung betrifft das vor allem den Abbau (sexistischer) Abwertungen und (sexualisierter) Gewalt. Geschlechter- und Machtverhältnisse machen es aber ungleich schwerer, Angebote »an den Mann« zu bringen. Aus der vereinheitlichenden, defizitären Sichtweise auf Jungen*, meist betrachtet als auffällig-störend und bildungsverlierend, ergibt sich die Schwierigkeit, spezifische Bedarfe von bestimmten

Jungen* zu sehen. Das weitgehende Fehlen geschlechterreflektierender Arbeit mit Jungen* bzw. von Jungen*arbeit in Regelstrukturen erscheint als großer Mangel – und das nicht nur für den uns interessierenden Umgang mit Abwertungen und Menschenfeindlichkeit.

Jungen*arbeit und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Vor dem Hintergrund, dass Männlichkeiten und deren Inszenierungen wesentlich mit Abwertungen anderer verbunden sind, war ein Ausgangspunkt unserer Untersuchung die Frage, was von männlichkeitskritischer, antisexistischer oder geschlechterreflektierender Arbeit mit Jungen* für die notwendige Auseinandersetzung mit weitverbreiteten Phänomenen der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit gelernt werden kann.

Auf einer ersten Ebene konstituiert sich Männlichkeit durch Abgrenzung und Abwertung von Weiblichkeit. Zudem ist die Abwehr, Unterdrückung und »Verweiblichung« männlicher Homosexualität ein zentrales Merkmal hegemonialer Männlichkeit. Homofeindlichkeit ist grundsätzlich in der hegemonialen Konkurrenz unter Männern verankert. Der »Hass gegen ›das Schwulsein« dient immer noch ausgezeichnet der alltäglichen Herstellung einer Hackordnung zwischen Jungen« – so Jantz (2001: 127) und ebenso Meuser (2013: 41), der Oransky & Marecek (2009) zitiert: »Im Peer-Kontext bedarf die Behauptung der Männlichkeit einer andauernden Anstrengung, die vor allem darauf gerichtet ist zu vermeiden, von den Peers mit Weiblichkeit, Weichheit oder Homosexualität in Verbindung gebracht zu werden.« Damit verlangt eine kritische Auseinandersetzung mit Homophobie und Sexismus eine besondere Berücksichtigung im Arbeitsfeld. Auch hier werden differenzierende Zugänge zur Vielfältigkeit von Jungen* vorgeschlagen und es wird auf die jungen*arbeiterische Haltung verwiesen (Könnecke 2009; Jantz 2003a; Busche/Cremers 2012).

Yılmaz-Günay (2011: 26f.) gibt zu Bedenken, dass »Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität (...) immer ethnisiert oder religiösisiert [sind], wie auch die Vorstellung von ethnischen Gruppen immer etwas mit Sexualität und Geschlecht zu tun hat«. Er macht deutlich, dass eine intersektionale Betrachtung grundsätzlich für die Bearbeitung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit notwendig ist (siehe auch Herwartz-Emden 2008: 110f.). Als Hinweis kann auf die Figur des »übergriffigen

muslimisch vorgestellten Fremden« in den aktuellen rassistischen Mobilisierungen und Debatten verwiesen werden (Amadeu Antonio Stiftung 2016). In männlichen Sozialisationen finden sich jedoch »kulturübergreifende Gemeinsamkeiten« – daher ist es nicht zielführend, »männliches jugendliches Gewaltverhalten einzig im ethnisch-kulturellen Herkunftskontext zu verorten«, so Herwartz-Emden (2008: 38).

In den letzten Jahren wurden verstärkt geschlechterreflektierende Ansätze der Rechtsextremismusprävention in der Arbeit mit Jungen* diskutiert und in der Praxis erprobt. Diese reagieren auf Schnittstellen bestimmter, vor allem hypermaskuliner, soldatischer Männlichkeiten und neonazistischer Geschlechterbilder, der Anschlussflächen einer biologistischen, am Konzept der »Volksgemeinschaft« orientierten Geschlechtsidentitätspolitik mit traditionalistischen Geschlechterbildern sowie damit verbundenen geschlechtsbezogenen Attraktivitätsmomenten für Jungen*, sich in diese Szenen hinein zu orientieren (Claus et al. 2010; Hechler 2012; Stuve/Hechler 2015; Debus/Laumann 2014; Möller/Schuhmacher 2007; Stuve/Debus 2013). Diese Ansätze wurden vor allem im Rahmen bundesweiter Demokratieprogramme projekthaft verfolgt. Unter einer präventiven Perspektive sind die daraus resultierenden Erfahrungen für die Arbeit gegen Abwertungen und Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit nutzbar zu machen.

Ergebnisse und Praxiseinblicke

Wir untersuchten Angebote für geschlechtshomogene Jungen*-Gruppen in der offenen Jugendarbeit und der Bildungsarbeit. Die Anlässe, eine solche Gruppe oder ein solches Setting einzurichten, waren in erster Linie praktisch motiviert: Zum einen tauchte bei der Einrichtung von Mädchen*arbeitsangeboten die Frage auf: »Was machen wir mit den Jungen?« – vor allem in der Bildungsarbeit. So begegneten uns in der Praxis parallele Angebote für Jungen*, gleichzeitig oder tage- bzw. wochenweise wechselnd. Jungen* fordern solche Angebote analog zu den Angeboten für Mädchen* auch explizit ein. Zum anderen gab es konflikthafte, problematische Anlässe: So kann eine als laut oder aggressiv wahrgenommene Jungen*clique zu konkreten Anfragen nach Jungen*arbeit im schulbezogenen Kontext führen. Daneben wurde uns von stereotypisierenden/ethnisierenden Anfragen an das Arbeitsfeld berichtet: Mit geflüchteten Jungen* (unbegleitete minderjährige Asylsuchende) sollte zu Sexualität und (heterosexuellen) Beziehungen präventiv gearbeitet werden, damit diese »nicht übergriffig werden«.

Weniger die quantitative und habituelle Dominanz von Jungen* führt in der offenen Jugendarbeit also zu einer geschlechterreflektierenden Arbeit mit Jungen*. Auch die pädagogisch notwendige Auseinandersetzung mit Sexismus, Männlichkeiten und (gesellschaftlichen) Geschlechterverhältnissen – also Ungleichheiten und Ungleichwertigkeitsvorstellungen – scheint kaum als Anlass wahrgenommen zu werden. Eine durchaus ausdifferenzierte Trägerlandschaft (landesweite Träger bis hin zu Beratungsangeboten) und die differenzierte theoretische Auseinandersetzung um Jungen*arbeit wird nur durch wenige konkrete Angebote im Alltag der Jugendarbeit umgesetzt. Die existierenden Angebote erscheinen kaum institutionalisiert und selten

langfristig aufgestellt. Deziert männlichkeits- oder patriarchatskritische bzw. antisexistische Jungen*arbeit stellt unter den Angeboten eine Ausnahme dar. Jungen*arbeit, wie wir sie in der Praxis befragt haben, ist, im Unterschied zur Mädchen*arbeit, damit weit weniger »politisch« im Sinne von macht- und/oder herrschaftskritisch bzw. weniger gleichstellungsorientiert fundiert.



In der Praxis der Jugendarbeit sind – wenn überhaupt – fast ausschließlich sehr kleine Fenster für Jungen*arbeit (wöchentlich wenige Stunden) vorgesehen, in der Jugendbildungsarbeit beschränkt sich die Arbeit auf einzelne Schultage oder Projektwochen. Spezifische Jungen*einrichtungen sind uns, von einzelnen Beratungsangeboten abgesehen, nicht bekannt. Das Feld ist durch eine geringe Personalausstattung gekennzeichnet und vom Engagement einzelner Fachkräfte abhängig. Teamarbeit ist meist nur durch Hinzuziehen von Fachkräften anderer Arbeitsbereiche im Träger, von Praktikant*innen oder Freiwilligen oder durch Kooperationen mit anderen Trägern möglich. Der Anspruch, langfristig in einer verbindlichen Gruppe zu arbeiten, kann oft nicht eingehalten werden. Das Gruppenangebot ist von Schuljahren abhängig, unterliegt Wechseln und mangelnder Kontinuität.

Das erscheint auch aus anderer Perspektive plausibel: Wo Jungen* ohnehin dominieren, Raum einnehmen und »das Sagen haben«, erscheinen spezielle Angebote für sie wenig erstrebenswert oder attraktiv – obwohl sie fachlich geboten sind. Gleichwohl werden die Angebote genutzt: und zwar von solchen Jungen*, die bestimmten männlichen Anforderungen nicht entsprechen

können oder wollen, die übliche maskuline und dominante Aushandlungen nicht oder weniger mögen. Die Angebote erweisen sich daher meist als Raum für »besondere« Jungen*, d.h. weniger dominante, kindliche und verspielte Jungen*. Das ist ein wichtiger Hinweis darauf, dass freiwillige Jungen*angebote für manche Jungen* interessant sein können, wenn sie Entlastungen von Männlichkeits-Anforderungen versprechen.

Jungen* und Abwertungen

In den befragten Angeboten dominiert das Ziel, männliche Sozialisation und ihre Folgen kritisch zu reflektieren und zu begleiten. Jungen* sollen bei Problemen unterstützt werden und insbesondere enge, konflikthafte Männlichkeitsvorstellungen und damit Handlungsspielräume erweitert werden. Die Grenzsetzung gegenüber (hetero-)sexistischem Verhalten, wurde weniger benannt. Vielmehr wird die bewusste Bearbeitung von Sexismen, Homofeindlichkeit und anderen Ungleichwertigkeitsvorstellungen in den Angeboten sehr unterschiedlich vorgenommen.

»Richtiger« Junge* sein: Homofeindlichkeit und Sexismus

Für Jungen* besteht nach wie vor die gesellschaftliche Anforderung, souverän und cool zu sein, um als »richtiger« Junge bzw. Mann anerkannt zu werden. Jungen* müssen sich in der Peergroup am Ideal der hegemonialen Männlichkeit orientieren und diese darstellen, um als Junge* Anerkennung zu erhalten. Dazu gehören häufig Rückgriffe auf stereotype, unflexible Vorstellungen von Männlichkeit, z.B. eine physisch starke bzw. muskulöse, sportliche, selbstbewusste, dominante, coole, heterosexuelle und (beruflich) erfolgreiche Selbstpräsentation (Calmbach/Debus 2013: 72f.). Dafür müssen alle Zeichen, die auf Schwächen hinweisen, verworfen bzw. versteckt werden. Solche Empfindungen und Verhaltensweisen werden Mädchen*, Frauen* und/oder Schwulen (»Nicht-Männern«) zugeschrieben. Zugleich versagen sich Jungen* Erfahrungen und Begehren, die als unmännlich gelesen werden könnten. Eine solch konstruierte Männlichkeit dient als wichtige Ressource, auf die bei Verunsicherung und Uneindeutigkeiten zurückgegriffen wird. Deutlich wird daran, dass dies neben Homofeindlichkeit auch Trans*Inter*feindliche Abwertungen nahelegt.

So sind Darstellungen und Inszenierungen als »männlich« nach den Prinzipien von Leistung, Konkurrenz und Überlegenheit handlungs- und themenleitend für die Jungen* im Prozess der Aneignung von Werten und Normen einer hegemonialen Männlichkeit – und diese sind immer unmittelbar mit Abwertungen anderer verbunden (Jantz 2001: 132 ff.). Jungen*gruppen werden durch konkurrenzhaftes Aushandlungen konstruiert und sind von Macht/Hierarchie gekennzeichnet. Die Konkurrenz wird dabei wesentlich über eine Inszenierung von Männlichkeit und Entmännlichung der anderen ausgelebt. Die abwertende Bezeichnung »schwul« funktioniert dabei disziplinierend und initiiert ein »männliches« Verhalten (Scholz 2013: 133). Diese zum Teil spielerischen Einübungen finden sich auch in unseren Interviews:

J3: Wenn jetzt ein Freund sagt, du Schwanz, Schwuchtel oder irgend so was, dann nehmen wir's halt nicht so ernst, wie wenn es irgendein äh anderer sagen würde so, einer, den wir eigentlich kennen, aber mit dem wir halt nicht so eng äh befreundet sind wie die anderen. (J4)

Das Beispiel deckt sich mit den Beschreibungen von Scholz (2013: 131): »Unter Freunden sei es durchaus üblich, sich auch mal als ›schwul‹ zu bezeichnen (...). Problematischer ist der Ausdruck ›schwul‹, wenn er von Fremden kommt, dann wird er als eine ›Beleidigung‹ wahrgenommen.« In solche Situationen werden Männlichkeitsabsprachen und -anerkennungen über die Abwertung des als »schwul« benannten, aber ansonsten relativ unbestimmten »Unmännlichen« eingeübt. Auf die Abwehr von Homosexualität und damit eine heterosexuelle Selbstpräsentation (Meuser 2013: 42 f.) wird sich auch in dieser befragten Jungen*gruppe verständigt:

J6: Also Schwuchtel- jeder Schwule. Ich bin schwulenfeindlich also. Wenn ich einen sehe, werd ich aggressiv. (Gelächter) (...)

J2: War bei mir- bei- also es gibt manche Schwuchteln, die halt übertreiben, so wie die's halt MACHEN, es gibt manche Schwuchteln, die übertreiben, finde ich, aber manche so, die NICHT so übertreiben. Die find ich noch so GEHT. (I: Ja) Aber es gibt halt die Leute, die so übertreiben halt so einfach, so Hurensöhne.

J4: Meine Meinung ist: Jeder kann leben, wie er WILL. Und äh ich bin nicht schwulenfeindlich. Aber die sollen mich einfach nicht immer anmachen oder so. (J4)

Auch wenn sich in einem anderen Interview jüngere Jungen unbefangen über die Qualität des Jungenangebots austauschen, wissen sie um das Gebot der Heterosexualität in der Jungengruppe:

J4: Wir können hier zum Beispiel auch nackt rumrennen und buah, ich und (Gekreische »Iiiih« etc.). Wenn man (ausfällt?). Brennball zum Beispiel, da kann man einfach nackt rumrennen.

J3: Iiih sag mal, bist du schwul. (J2)

Möller et al. (2016: 495) führen aus, dass »die verbalen Attacken (...) offensichtlich die sozial kontrollierende Funktion [erfüllen], das vorherrschende heterosexuelle Selbstverständnis demonstrativ zu verdeutlichen und zu bestätigen«. Die Ablehnung von Homosexualität richtet sich vor allem gegen Schwule. Lesbische Lebensweisen und deren Abwertung spielten auch in unseren Interviews weniger und eine andere Rolle.

I: Wie ist es eigentlich mit- mit lesbischen Mädchen oder Frauen? Spielt das ne Rolle?

J1: Nein, Nutten.

J2: Geil, wallah.

J3: wallah,

J2: Ich finde, das ist genau das Gleiche wie äh Schwule.

I: Aber da gibt's- gibt's auch'n Schimpfwort?

J1: Nein, Schlampen-

J2: Lesbige. (J4)

Lesbische Lebensweisen stellen keine Gefahr für männliche Identität dar, sie taugen vielmehr zur Bebilderung objektifizierender und voyeuristischer Fantasien. Es existiert kein Wissen über Diskriminierung solcher Lebensweisen (Calmbach/Debus 2013: 106). Einen Grund sehen Möller et al. (2016: 483 ff.) darin, »dass männliche Homosexualität insgesamt stärker als Abweichung von der heteronormativen Matrix wahrgenommen wird und die darin eingelagerten männlichen Geschlechtsidentitäten in besonderem Maße bedroht«. Die Abwertung von Homosexualität ist eng mit einer Weiblichkeitsabwehr verbunden. Die Absprache von Männlichkeit und damit eine Abwertung erfolgt über Verweiblichung - und dafür reichen »lange Haare«.

J3: Er hat so lange Haare. Da verwechseln manchmal die Lehrer so mit'm Mädchen. Man kann ihn auch damit schön ärgern (J2)

J1: hatte lange Haare. Und da wurde er auch immer als Mädchen beleidigt (J1)

An solchen Passagen wird deutlich, dass ein Vermeiden von Verhalten oder Äußerem, was eine Absprache von Männlichkeit hervorrufen könnte, bzw. ein Wehren dagegen, vermutlich alle Jungen* kennen. »Schwulsein« bzw. »als Mädchen« gelten sind zentrale Abwertungs- und Abgrenzungsmerkmale in Jungen*gruppen. Calmbach und Debus (2013: 79, 101) verweisen darauf, dass die meisten Jungen* den Druck und die Gewalt nicht thematisieren, die mit der Konstruktion von Männlichkeit einhergehen.

Homofeindliche und sexistische Sprüche werden auch dafür genutzt, sich gegenüber Verletzungen und Angriffen zu wehren. Die Abwertung von Homosexualität und Weiblichkeit ist der Männlichkeitsinszenierung immanent und dient zur Abwehr des »Opferwerdens«. Der hohe Stellenwert von Männlichkeit und die Wirksamkeit patriarchaler Geschlechterverhältnisse, die Jungen* erfahren, sich aneignen und die die Grundlage für die (hetero-)sexistischen Abwertungen darstellen, zeigt sich darin, dass gerade diese Abwertungen so alltäglich sind. Gleichzeitig können weitere Facetten von Abwertungen zur eigenen Männlichkeitsdarstellung dienen. Vor dem Hintergrund der Wirkungsweise Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit als Syndrom (Zick et al. 2019: 53ff.) wird hier die Notwendigkeit der Bearbeitung solcher (Alltags-)Einstellungen deutlich. Die Syndromfacetten im Konzept GMF können über den gemeinsamen

Kern von Ungleichwertigkeits- und Ungleichbehandlungsvorstellungen untereinander Be- und Verstärkungsfunktion ausüben sowie auf andere Facetten verschoben werden.

Zugespielt formuliert: Abwertungen von/unter Jungen* treffen auf eine »männliche« Logik¹¹ – und Männlichkeit kann mit der Abwertung anderer inszeniert werden. GMF ist somit stark mit Männlichkeit, Abwertungen, immer mit Inszenierung von Männlichkeit, mit Männlichkeitsbeweisen und -absprachen verbunden. Abwertungen erfolgen auch vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen mit männlichen Hierarchien, z.B. älteren, sportlicheren oder vermeintlich »cooleren« Jungen*. Das zeigt den hohen Stellenwert von Ablehnungshaltungen »im Kontext der hegemonialen Geschlechterordnung« (Möller et al. 2016: 477ff.) und damit die Herausforderungen für die pädagogische Praxis.

»Andere« Jungen*: Rassistische Abwertungen

Ebenso begründet sich Rassismus (bzw. natio-ethno-kulturelle Abwertungen¹²) nicht allein auf individuellen Ablehnungen, sondern stellt ein zentrales gesellschaftliches Dominanzverhältnis dar. Rassismus muss als struktureller und institutioneller Rassismus mit »eingeschliffene[n] Gewohnheiten, etablierte[n] Wertvorstellungen und bewährte[n] Handlungsmaximen« (Rommelspacher 2011: 30) begriffen werden. Rassistische »Gewissheiten« in den Lebenswelten bestimmen die Perspektive der Jungen*, entsprechende Stereotype werden alltäglich geäußert. Die häufig rassistisch geführten Debatten um die sogenannte Flüchtlingskrise in den Jahren 2015ff. haben das noch einmal befeuert. Eine Abwertung geflüchteter Menschen zeigt sich sowohl durch die Einforderung von Etabliertenvorrechten, auch durch früher Geflüchtete bzw. Migrationserfahrene, als auch als durch »unverhohlenen Rassismus«. Mehrere Jungen* in den von uns befragten Einrichtungen nahmen an Veranstaltungen von PEGIDA und ähnlichen Gruppierungen teil.

Positionierungen folgen dabei einem Schema, das Debus (2014b: 107 ff.) für den Diskurs um genderbezogene Bildungs(miß-)erfolge nachzeichnet: Entlang einer Genderkategorie und einer Herkunfts- und Kulturkategorie werden Täter-Opfer-Verhältnisse sowie Ressourcenverteilungen verkehrt und damit tatsächlich wirksame Hierarchien und Machtverhältnisse verschleiert, um in der Konsequenz weiße männliche Opfer und migrantisch-muslimische Täter zu konstruieren. Diesem folgen

auch aktuelle Inszenierungen und Anrufungen männlicher Verteidigungsbereitschaft – potenziert nach den Ereignissen von Köln (Dietrich 2018: 24). Hier finden sich also vergeschlechtlichte Bezüge und es taucht die Figur des (unter Umständen) »übergreifigen fremden« Mannes auf, zumindest solcher Jungen mit einer »archaischen Männlichkeitsperformance« (Möller et al. 2016: 520f.):



J3: Also wegen Flüchtlinge so, die Flüchtlinge, wenn die halt noch in die Länder sind, dann sind die halt so ANDERS als hier- Wenn die hier sind, dann sind sie so dreckig, so- so sag ich mal. (...)

J4: Die werden- also die verändern sich, wenn die dann äh hierher kommen, weil äh sie sind ja auch Araber. Und sie kennen so was halt nicht, dass eine Frau mit T-Shirt rumläuft oder so- (...)

J4: Die sind sehr frech./ P6: Sehr sehr frech. (...)

J4: Ja, SEHR frech. Ich hatte schon mal einen Kampf (...) Die ganze Schule ist auf ihn losgegangen. (...) Ganze Schule. Viele hatten ja was gegen Flüchtlinge, dass die auf- dieser Schule sind, weil die respektlos und so sind.

J3: Ich hab auch was gegen Flüchtlinge.

(...)

J4: Also die (...) sind sehr unverschämt. Zum Beispiel, die halten sich nicht an den Regeln, wenn man zum Beispiel (Frauen nicht immer (...) anbaggert (...)) Die sind respektlos, die benehmen sich so anderen gegenüber sehr respektlos. (J4)

bzw.

J1: Ich kann das aber nicht gut beschreiben. A..., der läuft SO über den Schulhof, als wäre er'n Macker, ne.

J3: Macht die Mädchen an. (J3)

In den rassistischen Abwertungen in den Interviews finden sich reproduzierte, medial bekannte Narrative über Kriminalität ebenso wie konkrete Erfahrungen aus der Lebenswelt. Von den Fachkräften wahrgenommene oder uns mitgeteilte eigene Benachteiligungserfahrungen (Klassismuserfahrungen) der Jungen*, z.B. mit Hartz IV, sind mit diesen verwoben:

J2: Was ich auch nicht verstehe, äh, die- ich sage jetzt mal Ausländer, die kommen zu uns, kriegen einen Haufen Geld und so, Wohnung und, ne, die haben immer- ich sehe die fast immer mit iPhones rumrennen,



J1: und wenn dann ein Dingelchen fehlt, dann dürfen sie's zurückgeben und kriegen dafür was Besseres, wenn denen was nicht gefällt.

J2: Und manche Deutsche müssen auf der Straße leben.

J4: Braucht man einfach nur braun anmalen, kann man das gleich empfangen. (Lachen) (J1)

Antisemitismus

In den Jungen*interviews wurde Antisemitismus nicht direkt thematisiert. Zahlreiche Fachkräfte schildern, dass sie Beschimpfungen als »Jude« wahrnehmen:

FK: Ja, so zu meiner Anfangszeit hier, kann das gut gewesen sein, dass- da war das auf jeden Fall auch mal Thema, dass, »Du Jude« ein gängiges Schimpfwort irgendwie dann war in der Zeit, und (...) halt auch, ja, natürlich viel Halbwissen dann geäußert wurde, was ja immer, immer nicht so leicht ist, aber da war es dann immer ganz spannend, muss man sich jetzt selber irgendwie auch noch mal mit Politik so auseinandersetzen, und, und schauen, dass man irgendwie, ja, versucht, Erklärungen zu liefern. (JFKG5)

bzw.

FK1: Ja, und dann ist ja auch, ich glaube, teilweise/ Also teilweise wird das auch, also so sprüchebezogen auf Nationalitäten oder Ethnien. Jude ist immer noch, und Zigeuner, sehr stabil, schon so eine Beleidigung, ganz, ganz, also die mehr Wirkung hat. Weil, Jude ist immer so, mal ist das so wirklich ganz oft und jetzt/ Vielleicht, ich weiß nicht, was sie jetzt mit dem Kollegah und so weiter, mit diesen ganzen antisemitischen Sachen, ob sie das dann auch irgendwie so wahrnehmen und dann sagen: »Okay, das ist die, das sind die Feinde, das ist die/« (...) Das ist, und das sind auch so diese Definierungen (unv.). Aber das hat manchmal, die Begriffe, die haben, die sind total entfernt und jenseits der Bedeutung. Das ist irgendwie so ein/ Man sagt was, Hurensohn, und man (will da beschimpfen?) und so, kann man sich vorstellen. Das heißt, die wissen gar nicht, wovon sie da sprechen. Also die wissen nur, dass es eine Beleidigung ist. Aber der Inhalt ist für die ohne Bedeutung sozusagen. (KFKG3)

Deutlich wird an den Passagen, dass sich die Fachkräfte über den antisemitischen Gehalt der Verwendung von »Jude« als Schimpfwort unsicher sind und diesen teilweise verharmlosen. Eine Bagatellisierung des Schimpfwortgebrauchs »Du Jude« bedeutet jedoch eine Normalisierung des Antisemitismus (vgl. Bernstein 2018: 86ff.). Gleichzeitig scheint den Fachkräften nicht bewusst zu sein oder von diesen gar nicht in Erwägung gezogen zu werden, dass jüdische Jugendliche ihre Einrichtung besuchen. Wichtig für die Bildungsarbeit: Scherr und Schäuble (2007) legen dar, dass man sich sehr wohl antisemitisch (verletzend) zeigen kann, auch wenn man keine antisemitische Absicht verfolgt. Sie empfehlen, zwischen objektivem Bedeutungspotenzial, der Intention des Sprechers und der Interpretation durch jeweilige Adressat*innen und Zuhörer*innen zu unterscheiden: Zwar handelt es sich nicht »notwendig um eine Kommunikation von Antisemit*innen oder um eine Kommunikation in antisemitischer Absicht« (Ebd. 18), mit diesem Sprachgebrauch werden jedoch, so Bernstein (2018: 86), »Jüdinnen und Juden sowie das Judentum stigmatisiert. Das Beleidigungspotenzial besteht für einen Nichtjuden daraus, als Jude bezeichnet zu werden und so ›zu sein‹ wie ein Jude.« Es werden »traditionelle antisemitische Stereotype aktiviert, da im Schimpfwortgebrauch dem Adressaten Bedeutungsgehalte wie Gier, Geiz, Betrug, Verrat oder Schwäche zugeschrieben werden« (ebd.).

Die Fachkräfte schilderten darüber hinaus, dass Jungen* antisemitische »Witze« unter Bezug auf den historischen Nationalsozialismus erzählen, sich z.B. bei einem Spiel den Namen »Hitler« geben oder den »Hitlergruß« zeigen:

FK1: Und also, also diese Abgrenzungen, also nicht bloß schwulenfeindlich, sondern auch zum Teil Juden gegenüber, selbst das, ne, (unv.) die Brüder auf alle Fälle (...)

FK2: Echt? (unv.)

FK1: Doch, das hab ich schon erlebt.

FK2: Boh, krass. (...)

FK1: Nee, also das eher dann von den Witzen her und ich denke mal, vom Nationalsozialismus noch her. Also bis hin mit Gas und so was hier, Auschwitz, das kam auch, so was, ja, das ist schon gekommen. (JFKG1)

Auch hierbei handelt es sich um antisemitische Äußerungen. Inwieweit sich hier Rückschlüsse auf eine grundsätzliche Judenfeindlichkeit der Jungen* ziehen lassen, konnte im Interview nicht geklärt werden. Vonseiten der Fachkräfte war eher eine Relativierung der Aussagen zu vernehmen. Klar wurde in diesem Interview, dass diese Jungen* sich in einer eher rechtsoffenen Lebenswelt bewegen und sich auch sonst abwertend, vor allem rassistisch äußern. Aus unserer Beratungspraxis und aus entsprechenden Statistiken der Opferberatung wissen wir: Eine Verherrlichung des Nationalsozialismus und die Verwendung darauf bezogener Symbole sind nach wie vor weit verbreitet (Abb. 5).

Die Fachkräfte schätzten das Verhalten der Jungen* meist als Provokation ein und verwiesen auf die Schwierigkeit, dass solche Äußerungen plötzlich und unvermittelt in Aktionen passieren. Damit ist die Schwierigkeit verbunden, »spontan« bzw. in »unpassenden Situationen« adäquat zu reagieren, jedoch muss das Thema dann hinterher unbedingt aufgegriffen und besprochen werden – wofür Settings im Alltag zur Verfügung stehen müssen. Sonst werden nicht nur pädagogische Chancen vergeben, sondern auch ein sozialarbeiterisches Handeln mit einer klaren und transparenten Haltung gegen Menschenfeindlichkeit unterlaufen. Ein Blick auf dahinter liegende Funktionen bzw. Motive der Jugendlichen ist Ausgangspunkt von Intervention. Wichtig ist es, pädagogisch zu intervenieren – nicht nur aus Gründen einer möglichen Strafbarkeit. Der antisemitische Gehalt muss klar gemacht werden und es müssen deutlich Grenzen gesetzt und diese Äußerungen unterbunden werden:

FK: Wir haben eine so'ne Methode beim Vorstellen, ne, ich mach was, was ich gerne mache, und die anderen machen's nach. Ne? Und dann haben wir so verschiedene Dinge, der eine zeigt Kickern, der andere zeigt Fußball oder (...) der eine zeigt, wie er sich einen runterholt, und dann kriegt er eben zurückgekriegt, wie sich alle einen runterholen. Das lass ich zu. Dann zeigt er irgendwie 'n Stinkefinger, dann kriegt er von allen den Stinkefinger zurück. Und dann zeigt einer den Hitlergruß, und dann machen alle den Hitlergruß zurück, das ist die Stelle, die ich unterbinde. WEIL, und zwar nicht unterbinde im Sinne von, ich hab jetzt die ganze Macht, das zu tun, sondern ich stelle zum Beispiel die Frage, was denkt IHR, warum das jetzt nicht mehr okay ist. (...) Beim Hitlergruß ist es was anderes, wenn die Gruppen sich zusammentun und sich zusammenrotten in Anführungsstrichen oder so, ne, das hat eben genau das, wie ja Rechtsextremismus funktioniert, so'ne Vermassung

und so, ne. Und das sind Stellen, die ich deutlich unterbinde. Aber NICHT, weil es alleine ein Hitlergruß ist, sondern weil es die ganze Szene ist, die (unv.) bei der ich auch das Gefühl hätte, ich würde Tür und Tor aufmachen, dass da noch mehr passiert. (JFK6)

Eine besondere Schwierigkeit scheint es für die von uns interviewten Fachkräfte darzustellen, auf antisemitische Äußerungen im Kontext des Nahost-Konfliktes bzw. eine antisemitisch konturierte Israel-Kritik zu reagieren. Die Jungen* bilden hier eine antisemitische Haltung aus lebensweltlichen Erfahrungen und Deutungen ihrer Familien oder konsumierten Medien und Social Media. Eine Auseinandersetzung erscheint zum einen schwierig, weil Kenntnisse fehlen und Unsicherheiten in der Bewertung zwischen legitimer Kritik an israelischem Militär oder Regierungshandeln und Antisemitismus bestehen oder weil Fragmente eines sekundären oder israelbezogenen Antisemitismus aufseiten der Fachkräfte selbst vertreten werden. Schließlich fanden wir in unseren Interviews Schilderungen hoch emotionaler Aushandlungen, die Fachkräfte ebenso vor Schwierigkeiten stellten:¹³

Zur Zeit der bundesweiten Demonstrationen anlässlich des Gaza-Kriegs berichteten interviewte Fachkräfte, dass die in ihrem Team abgesprochene Vorgehensweise des Ansprechens und Positionierens bei diskriminierenden Äußerungen nicht durchgehalten wurde. Es ergab sich die Schwierigkeit, insbesondere mit älteren Jungen ins Gespräch zu kommen, da die Situation durch eine hohe Emotionalität und potenzielle Gewaltpräsenz oder sogar Gewaltdrohung gekennzeichnet war:

FK2: Es gibt ne GROSSE Gruppe hier in [im Viertel] wirklich von Jugendlichen, beziehungsweise Familien, die aus dem Gaza-Streifen kommen, oder aus, aus palästinensischen Flüchtlingslagern, die dann quasi hier nach, nach, nach Deutschland gekommen sind (...), da gibt es natürlich auch Vorurteile ohne Ende, und alles, was Palästina macht, ist richtig, und alles, was Israel macht, ist falsch (...). Also das war einfach ne schwere Zeiten, harte Zeiten dann eben auch so, ne, das waren dann auch eher noch so die älteren Jugendlichen, die dann eben so ab 16, 17, 18 aufwärts, ja, wo es, wo es ECHT schwer war, dann auch mit denen zu sprechen, und, und da im KONTAKT natürlich auch zu bleiben, und und- (...) Ja nee, also weil die nun wirklich auch, auch (lacht bisschen) so'ne körperliche Präsenz haben, ja, und natürlich dann in der Gruppe auftreten, und man schon GENAU und sehr sensibel vorgehen musste (...). (JFKG5)

Abb. 5: Einer Verharmlosung des Nationalsozialismus wird zunehmend unter Jugendlichen und Heranwachsenden und unter diesen im Vergleich am meisten zugestimmt: Zustimmung zu den Dimensionen rechtsextremer Einstellungen in verschiedenen Altersgruppen 2018/19

	16-30 n = 315	31-60 n = 926	> 60 n = 624
Befürwortung Diktatur **	2,2	4,8	1,9
Chauvinismus	12,9	12,6	12,4
Verharmlosung des Nationalsozialismus ***	7,0	1,5	1,7
Fremdenfeindlichkeit	6,2	9,5	9,8
Antisemitismus	4,7	2,6	4,3
Sozialdarwinismus **	4,9	2,0	1,1

(Angaben in Prozent; *** = $p < .001$; ** = $p < .01$; * = $p < .05$) (nach Zick et al. 2019: 129)

Ins Auge fallen hier die Selbstverortungen der Jugendlichen, auf deren Grundlage antisemitische Positionen gegen »die Juden« als vermeintliche Feinde legitimiert werden, ebenso wie die »männliche« Inszenierung gegenüber den Fachkräften. Wenn diese Äußerungen auch in »Reaktion auf Erfahrungen als Minderheit und Ungleichheitserfahrung in der Aufnahmegesellschaft sowie auf soziale und biographische Brüche im Migrationsprozess« (Scherr/Schäuble 2007: 64) und damit auch mit Blick auf marginalisierte Männlichkeiten pädagogisch analysiert werden können, verlangen solche Situationen gleichzeitig eine klare Zurückweisung des Antisemitismus.

Sozialpädagogische Schlussfolgerungen für die Arbeit mit Jungen*

In den Interviews mit den Fachkräften wurden uns darüber hinaus weitere gruppenbezogene Ablehnungen und Abwertungen mitgeteilt¹⁴, die den Alltag in der Migrationsgesellschaft kennzeichnen. Jungen*arbeiterisch relevant ist, dass diese – wie in den Beispielen oben ausgeführt – nahezu immer mit Männlichkeitsinszenierungen verbunden sind. Damit macht die Arbeit gegen GMF eine pädagogische Bearbeitung von Männlichkeitsanforderungen und -inszenierungen notwendig.¹⁵

Auch Jungen* in den Einrichtungen haben eingeschränkte Erfahrungshintergründe und verschiedene Ungleichheitserfahrungen. Sozioökonomische Benachteiligungen sowie Erfahrungen von Rassismus, Gewalt oder Abwertungen als »unmännlich« gehören zum Alltag vieler Jungen*. In einem ersten Schritt muss es darum gehen, »Druck, der durch die Uneinlösbarkeit vieler Normen und Versprechungen für viele der befragten Jungen entsteht« (Calmbach/Debus 2013: 79), wahrzunehmen und besprechbar zu machen.¹⁶ Jungen sollten dazu befähigt werden, entsprechende Erfahrungen zu äußern, zu bearbeiten und nicht etwa verquer und externalisierend wieder gegen »andere« zu wenden – bspw. rassistisch oder durch die Einforderung von Etabliertenvorrechten. »Die Fähigkeit, eigene Ungleichheitserfahrungen zu analysieren und ernst zu nehmen, sowie die Entwicklung von Strategien, ihnen kraftvoll entgegenzutreten, müssen gefördert werden. Das gilt für

geschlechtsbezogene Benachteiligungen ebenso wie für sozioökonomische Ungleichheit und damit verbundene Bildungsbenachteiligung oder Rassismus.« (Ebd.: 114)

Die Lebenswelt der Jungen* zeichnet sich meist durch eine Distanz gegenüber Homosexualität bzw. eine vermeintliche Abwesenheit von Homosexualität aus. Dennoch besitzt deren Ablehnung eine hohe Relevanz hinsichtlich der eigenen Gender-Orientierung. Die Bearbeitung von (Hetero-)Sexismus und Homophobie ist damit zentral für die Arbeit mit Jungen*.



Zu beachten ist dabei: Es gibt Jungen*, die sich von einer Ablehnung von homosexuellen und transgeschlechtlichen Lebensweisen kritisch absetzen. Diese Haltungen sind aufzugreifen und zu bestärken. Zugleich muss die besondere Situation queerer Jungen* berücksichtigt werden. Calmbach und Debus (2013: 118) bemerken, dass »in zufällig gemischten Mädchen- wie Jungengruppen die Atmosphäre besonders heteronormativ wurde, wenn über Geschlechterbilder gesprochen wurde, da sich die Diskussionen sofort auf heterosexuelle Attraktivität fokussierten. Unter solchen Umständen und Arbeitsaufträgen ist es queeren Jugendlichen schwer möglich¹⁷, ihre eigenen Themen rund um Geschlechterbilder einzubringen.« Ein selbstverständlicher Umgang mit Homosexualität und eine gelebte Praxis der pädagogischen Begegnung mit homosexuell lebenden, queeren Fachkräften – wie z.B. in der Mädchen*arbeit – fehlen weitgehend. Das ist ein Dilemma, da sich Jungen* gleichzeitig ablehnender gegenüber (männlicher) Homosexualität zeigen und sich weniger kritisch als Mädchen* mit Homo- und Transphobie auseinandersetzen (ebd.: 106).¹⁸

Da Jungen* ihre Verunsicherung offensiv und zum Teil gewalttätig ausagieren, kann eine entsprechende Positionierung von Kolleg*innen gefährlich sein. Unter Umständen kann das dazu führen, dass Pädagogen* ihre Homosexualität verheimlichen, da sie nicht Gefahr laufen wollen, über die Absprache von Männlichkeit an Autorität zu verlieren.¹⁹ In der Interaktion zwischen Jungen* und Pädagogen* besteht außerdem die Gefahr der »männlichen Verbrüderung« oder Kumpanei und damit die Gefahr der Reproduktion hegemonialer Anforderungen. Mit der Teilnahme an »ernsten Spielen« (Bourdieu)

und einer so konstruierten männlichen Einigkeit werden Möglichkeiten verdeckt, »anders sein« zu können. Pädagogisch interessant wird es dort, wo Unsicherheiten und Uneindeutigkeiten gezeigt werden dürfen. Der Abbau von Homo- und Transfeindlichkeit erfordert geschlechter- und lebensweltdifferenzierte Ansätze. »Insbesondere ist es notwendig, sich mit der zentralen Funktion zu beschäftigen, die Homo- und Transphobie für die Absicherung der eigenen Männlichkeits-Performance vieler Jungen hat, und mit der damit einhergehenden massiven Abwertungspraxis gegen schwule und anderweitig als »unmännlich« abge-

wertete Jungen wie auch gegenüber Transpersonen.« (Calmbach/Debus 2013: 119)

Jungen*arbeit verfügt damit nicht über vergleichbare Potenziale geschlechtlicher Vielfalt wie Mädchen*arbeit. Die Thematisierung verlangt Sensibilität in der Anbahnung, besondere geschützte Formate, gegebenenfalls eine mediale Annäherung²⁰. Möglich wird das durch pädagogisch begleitete Begegnungsprojekte mit queeren Aufklärungsprojekten. Zielführend kann auch das Kennenlernen von schwulen Jugendlichen oder Männern sein: Erfahrungen verweisen auf ein großes Interesse der beteiligten Jungen* und männlichen Jugendlichen. Hier haben Jungen* die Möglichkeit, Interesse zu zeigen an Fragen, die nicht besprochen werden können.

Arbeitsfeld Koedukative

Jugendarbeit

Getrenntgeschlechtliche Erziehung von Mädchen* und Jungen* war historisch lange Zeit unhinterfragt und sollte auf geschlechtsspezifische Aufgaben in der Gesellschaft vorbereiten. Frauen* und Männer* galten als unterschiedlich und durch eine gemeinsame Beschulung wurde ein Verfall von Sitte und Moral, ein Verlust von Weiblichkeit sowie, Verweichlichung der Jungen befürchtet. Das änderte sich erst durch das Aufkommen gleichheitsorientierter Emanzipationsbestrebungen. Eine koedukative, also gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen wurde nach dem Nationalsozialismus in der DDR von Beginn an, an vielen, vor allem gymnasialen Schulen in der BRD erst in den 1970er Jahren eingeführt. Auch wenn die Einführung heftige Debatten auslöste, wurde Koedukation zum Standard sowohl in der Schule als auch in der meist selbstverwalteten Jugendarbeit infolge der Jugendzentrumsbewegung.

In den (außerschulischen) jugendpflegerischen Debatten der Nachkriegszeit der BRD dominierte zunächst der Schutz der Jugend vor moralischen und sozialen Gefährdungen. Die gegenüber der Jugendverbandsarbeit neuen Jugendfreizeitheimen der 1960er Jahre standen Jungen* und Mädchen* offen, wobei bereits damals die Jungen* im Verhältnis 2:1 bis 3:1 dominierten. Die selbst organisierte Jugendzentrumsbewegung der 1970er war zunächst ebenso eine männlich dominierte soziale Bewegung, die Beteiligung von Mädchen* blieb gering. In den selbst verwalteten Jugendzentren der späteren 1970er Jahre kam es dann – auch als Reaktion – verstärkt zur Gründung eigenständiger Mädchen*- und Frauen*gruppen in den Häusern (Templin 2015: 98ff.).

In den 1980er Jahren formulierte die neue Frauen*bewegung Kritik am schulischen Konzept der Koedukation. Die feministische Kritik fragte danach, ob Mädchen* in diesem Konzept überhaupt die gleichen Chancen hätten wie Jungen*, angesichts eines (geschlechts-)stereotypen geheimen Lehrplans von Pädagog*innen, ungleicher Anerkennung und Wertschätzung sowie des dominanten und diskriminierenden Verhaltens von Jungen* gegenüber Mädchen* und ob nicht mittels Koedukation geschlechtstypische Eigenschaften und Interessen reproduziert oder sogar verschärft würden. Nicht zuletzt mündete diese Kritik in die Entwicklung der feministischen Mädchen*arbeit, die wir eingangs beschrieben haben. Eine konservative Position erhoffte sich mit der Rückkehr zur Geschlechtertrennung und zur geschlechtsspezifischen Erziehung die Bewahrung traditioneller Weiblichkeit und Männlichkeit. Eine dritte Position setzte auf den bewussten Umgang mit Differenz und die Notwendigkeit einer breiten Förderung von Interessen und Fähigkeiten für beide Geschlechter mit dem Ziel einer Überwindung der Geschlechterhierarchie – was durch den ständigen und vertrauten Umgang miteinander begünstigt werden soll.

Diese »Neuaufgabe der Koedukationsdebatte« (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995: 10 ff.), eine Debatte, die nicht nur auf die Schule beschränkt blieb, macht deutlich: In koedukativen Settings bestehen besondere Herausforderungen der Reproduktion von Geschlechterverhältnissen sowie der Benachteiligung bis hin zum Ausschluss von Mädchen* und »unmännlichen« Jungen*. Deshalb ist ein bewusster, geschlechterreflektierender koedukativer Ansatz aus macht- und diskriminierungskritischer Perspektive notwendig. Die Befürchtungen einer sich sonst reproduzierenden Jungen*dominanz sind nicht unbegründet: Das belegen empirische Ergebnisse in der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Schmidt 2011; Seckinger et al. 2015).

Geschlechterreflektierende Ansätze

Geschlechterreflektierende Pädagogik bedeutet die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit analytisch zum Ausgangspunkt der Überlegungen, Konzepte und Ziele zu machen und professionelle (Selbst-) Wahrnehmungen unter entsprechenden Gesichtspunkten zu schulen. Es geht darum, sich mit der gesellschaftlichen Anforderung »Mann oder Frau« (zu werden) und damit verbundenen Zwängen auseinanderzusetzen. Kinder und Jugendliche sollen unterstützt werden, Rollenangebote und Entwürfe von Männlichkeit und Weiblichkeit zu reflektieren. In der Praxis unterscheiden sich diese Ansätze in geschlechtshomogene Arbeit (Mädchen*- und Jungen*arbeit) und in gemischte koedukative Angebote. Reflexive Koedukation will ein gleichberechtigtes Zusammenleben und -lernen verschiedener Geschlechter ermöglichen, wobei Mädchen* und Jungen* gleichermaßen alle möglichen Ressourcen und Potenziale zur Verfügung stehen und bei ihnen alle Kenntnisse und Fähigkeiten gefördert werden sollen. Geschlecht wird zentral in der Erklärung und Bearbeitung von Ungerechtigkeiten und Benachteiligungen berücksichtigt. Dazu gehören klare Positionierungen zu geschlechtsbezogenen und anderen Formen von Diskriminierung.

Koedukation als gemeinsame Bildung und Erziehung von Mädchen* und Jungen* stellt heute den Regelfall in der Jugendarbeit dar. Meist arbeiten die Einrichtungen und Projekte der Form nach koedukativ, nur in seltenen Fällen wird dies konzeptionell reflektiert und damit den Zielen einer reflexiven Koedukation Rechnung getragen. Doch eine wichtige Perspektive der pädagogischen Praxis wäre es zu prüfen, ob das bestehende Geschlechterverhältnis stabilisiert wird oder ob zu einer kritischen Auseinandersetzung und ihrer Veränderung beigetragen wird. »Dieses Geschlechterverhältnis stellt sich uns als ein Machtverhältnis dar, welches sowohl durch den Zwang zur geschlechtlichen Eindeutigkeit im Rahmen der Geschlechterdualität (Kultur der Zweigeschlechtlichkeit) geprägt ist, als auch durch eine Geschlechterhierarchie, die Menschen und deren Handlungsweisen nach bestimmten Leitbildern bewertet bzw. abwertet. (...) Die kritische Analyse dieses Geschlechterverhältnis halten wir für die geschlechtsbezogene Pädagogik für zentral, damit die Bedingungen erkannt werden, die Kinder und Jugendliche in ihrer Selbstbestimmung und der Entwicklung ihres Selbstwertes verhindern« (Drogand-Strud/Rauw 2013: 230). Gleichzeitig sind intersektionale Perspektiven zu berücksichtigen, bspw. »wenn ›rückschrittliche‹ oder ›festgebackene‹ Rollenbilder, Sexismus und Homophobie, v. a. bei ›den Anderen‹ wahrgenommen und auf diese projiziert werden, wobei diese ›Anderen‹ häufig als Menschen mit Armut- und/oder Migrationserfahrung konstruiert werden.« (Debus 2015: 123)



Für unsere Untersuchung haben wir gezielt Interviews mit Fachkräften in Projekten geführt, die nach ihren Angaben geschlechterreflektierend arbeiten, um – analog zu den geschlechtshomogenen Angeboten – möglichst Best-Practice-Erfahrungen aufzunehmen. Auch ging es darum, Ansatzpunkte eines geschlechterreflektierenden Umgangs mit GMF herauszuarbeiten

Ergebnisse und Praxiseinblicke

Die Notwendigkeit, geschlechterreflektierend zu arbeiten, stellt sich über die geschlechtshomogenen Angebote hinaus selbstverständlich in der Breite der Regelstruktur der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Der offene Bereich ist »einer der zentralen Orte, an denen Genderthemen produziert und reproduziert werden« (Cloos et al. 2007: 104f). Eine alleinige Bearbeitung solcher Themen bzw. eine entsprechende Perspektive in den separierten geschlechtshomogenen Räumen, die spezifische Funktionen erfüllen, ist daher nicht ausreichend (ebd.: 104). In den offenen Regelangeboten kommt es zu Aushandlungen »zwischen den Geschlechtern«, treten stereotype Inszenierungen und sexistische bzw. homophobe Abwertungen auf und stellt sich männliche Dominanz her und dar. Das muss pädagogisch aufgegriffen und bearbeitet werden.²¹

Geschlecht in der Koedukation und Sexismus

Ergänzend zum koedukativen Alltag werden hier geschlechtshomogene Settings gestaltet (Mädchen*- und Jungen*zeiten). Diese sind aufgrund unterschiedlicher hierarchischer Positionen von Männern* und Frauen* in der Gesellschaft unterschiedlich legitimiert, Mädchen*zeiten erscheinen dabei solange notwendig, wie sich Jungen*-Dominanz im Alltag zeigt:

FK2: Wie unsere alte Chefin immer gesagt hat, wenn die Jungs kamen und gefragt haben: Warum gibt es einen Mädchentag? Hat sie gesagt: Geh mal an einem regulären Tag hier durch und zähl die Mädchen. Und ich vermute, dass das daher kam. Und es ist immer noch. Wir sagen, oder ich sage sehr oft zu den Jungs: Ich wäre die erste, die diesen Tag abschafft, wenn an den gemischten Tagen hier, muss nicht 50-50 sein, aber wenn einfach eine Annäherung an diesen Ausgleich stattfindet. (KFKG1)

Mädchen* erfahren eine sexistische und heteronormative Lebenswelt und entsprechende Anforderungen und Adressierungen. Vor allem abwertende oder gar bedrohliche »Anmachen« haben fast alle Mädchen schon einmal erlebt (Calmbach/Debus 2013: 106). Insbesondere »in bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Lebenswelten ist es notwendig, sich mit der offenen Abwertung von Frauen und Mädchen und dem hohen Aufkommen sexualisierter Grenzüberschreitungen zu beschäftigen« und die Situation in der »offenen Jugendarbeit mit starker Überrepräsentanz von Jungen zu berücksichtigen« (ebd. 117).

Gerade auch im Alltag von Jugendeinrichtung erfahren Mädchen* diese Abwertungen und Sprüche von Jungen*. In der Folge trauen sich Mädchen* weniger zu, wenn Jungen* dabei sind, sie fühlen sich beobachtet und bewertet: ein Faktor für die Jungendominanz in Einrichtungen.

FK2: Also die Mädchen, die an Mädchentagen kommen, die, genau, erfahren die Mädchentage auch, glaube ich, als viel freier und auch als kreativer und auch für sich als/ Die erleben die Einrichtung auch noch mal anders. Also viel, genau, also viel freier für sich, können sie alles machen, was sie möchten. (KFKG3)

Wenn wir ausgeglichene Verhältnisse zwischen Mädchen* und Jungen* angetroffen haben, so sind diese Resultate von Reflexion und besonderer Bemühungen seitens der Fachkräfte, insofern, dass Mädchen* stärker gezielt angesprochen werden. Das zeigt, dass sich ein gezieltes Zugehen auf Mädchen* lohnt.

*FK2: Ja, ich glaube, das liegt daran, dass wir Mädchen als Zielgruppe direkt ansprechen. Also dass, die sind in unserem Fokus, die Mitarbeiter*innen, die wir haben, haben auch den Fokus, sich mit den Mädchen zu beschäftigen sozusagen. Sie werden gezielt angesprochen und sie laufen nicht nur mit. (...) Es gibt auch Mädchen, die ab und zu mal im Abendbereich dann mit ihrem Freund mitkommen, die gar nicht angesprochen werden wollen. Da merken wir das dann immer schnell, wenn wir die ansprechen, dass die so total irritiert sind: »Warum spricht die jetzt mit mir?« Aber das ist natürlich schon unser Ziel, die alle irgendwie kennenzulernen, einzubinden, mitzunehmen (...). Sobald sie vor der Tür stehen im Grunde werden sie angesprochen. (KFKG3)*

Zunächst muss jedoch ein Bewusstsein darüber bestehen, die Jungen*dominanz als Problem zu erkennen. Daher ist ein kritischer Blick auf Verdrängungsprozesse von Mädchen notwendig bzw. auf Situationen, in denen Mädchen auf eine untergeordnete Position verwiesen werden:

FK2: Indem [die Jungen] sagen: »Lass mich das machen, du kannst das nicht«, zum Beispiel. Und dann sagen, drei Mädchen sagen: »Du spinnst ja wohl, wir sind jetzt dran«, und dann kommen noch drei andere Jungs und sagen: »Ey, was? Nein, hier, wir haben doch jetzt« und so. Und dann liegt es ein bisschen daran, ob die Mädchen sich noch weiterhin, oder ob die sagen: »Mein Gott, dann lass sie doch«. (...)

FK1: Ja, und die sitzen auf der Bank so, und die sind Zuschauerinnen halt. Und die Jungs spielen. Also das, dann ist das die Möglichkeit, dass die im Raum bleiben. Also wenn man da nicht so ein bisschen das regelt so. Also klar, man muss alles, man soll auch nicht alles regeln, dann haben wir eine künstliche Welt. Sie müssen auch selber Sachen, also Herausfinden. Aber manchmal muss dann wieder eine Aktion, also Interaktion, muss man agieren auch. (KFKG3)

Erst auf Grundlage dieser Reflexion kann versucht werden, hartnäckig und wiederholt dagegen zu arbeiten. Das bedeutet, Situationen pädagogisch aufzugreifen, in denen Jungen* sich Räume (gegen die Mädchen*) aneignen, wo Mädchen* beschämt werden, auf die Rolle der Zuschauerinnen der männlichen Inszenierung verwiesen werden oder wo Dominanz hergestellt wird:

FK2: Also wenn ich, genau, also wenn wir im koedukativen Bereich grillen, dann kann ich die Kohle auf den Grill machen und ich kann auch den Grill anmachen, ich werde aber fünf Jungs neben mir stehen haben, die alles sagen: »Ich mach das, ich will das machen, lass mich an den Grill«, so. Kein einziges Mädchen wird neben mir stehen, oder vielleicht zwei, werden neben mir stehen. Die werden aber nichts machen. Die werden mir neben mir stehen, so, während dessen ich da fünf Jungs davon abhalten muss, irgendwie diesen Grill anzuzünden. So, und in der, an Mädchentagen ist, werden Mädchen diesen Grill anzünden, ganz selbstverständlich, weil kein anderer da ist, der denen sagt: »Ich mach das nicht« oder ich auf einfach sagen muss: »So, jetzt seht mal zu, dass dieser Grill da jetzt ins Laufen kommt. Macht das mal«. So, natürlich, also die sind in Vielem viel vorsichtiger, was die sich selber nicht zutrauen, da halten sie sehr zurück, beobachten auch. Also manche Mädchen, nicht alle, aber viele beobachten auch gerne erst mal. Das ist auch eine gute Strategie. Wenn es dann irgendwann dazu kommt, dass sie sich selber das zutrauen, ausprobieren und für sich selber einschätzen, dann ist da gar nichts gegen zu sagen. Aber oft passiert das in der Koedukation, dass sie dann gar nichts machen. Also sie bleiben da stehen und gucken zu und machen keine eigenen Erfahrungen. (KFKG3)

Intervenieren heißt hier, Mädchen zu unterstützen und zu bestärken (»lass dich nicht verdrängen«). Auch strukturelle Lösungen sind denkbar, z.B. durch vereinbarte zeitliche Begrenzungen von Raum- oder Gerätenutzungen oder eben – wie in dieser Einrichtung – durch das dauerhafte Einrichten geschlechtshomogener Räume, wo die Mädchen* und Jungen* bestimmen, wer Zutritt hat. Diese bieten Möglichkeiten für ein spielerisches Probieren unterschiedlicher, durchaus auch geschlechtsstereotyper »Überinszenierungen«. Damit können die Jugendlichen dem Beschämen aus dem Weg gehen. Ebenso gehören hierhin Ansätze der Elternarbeit, gerade wenn ein »schlechter Einfluss« auf die Mädchen* in den Einrichtungen befürchtet wird.

Das heißt, Einrichtungen sind als Schutzräume zu konzipieren, wobei Schutz hier eine doppelte Bedeutung hat: Räume zu gestalten, in denen übergriffiges und sexualisiertes Verhalten minimiert wird (Schutz vor) und solche, in denen Jugendliche sich (auch stereotyp) ausprobieren und Widersprüche aushandeln können und ihr Verhalten selbst regulieren können. Jugendeinrichtungen sind dann auch ein geschützter Raum dafür, wo »so ein Weiblichsein oder Männlichsein vielleicht gerade so überspitzt oder voller Wucht ausprobiert wird« (FK2, KFKG1). Das verlangt Fachkräften einiges ab, stehen solche Inszenierungen doch womöglich im Kontrast zu eigenen feministischen Haltungen. Doch darin stecken Freiheitsgrade und das Potenzial für Selbstregulation unter und zwischen den Jungen* und Mädchen*, wofür sie die Einrichtung brauchen. Das verlangt einen sensiblen Blick auf Situationen, in denen interveniert werden muss sowie auf die Art der Intervention. Eine deutliche Grenzsetzung ist bei sexistischen Abwertungen und insbesondere bei sexualisierter Gewalt notwendig.

Ein Beispiel aus einer befragten Einrichtung: Ein Übergriff, bei dem ein Mädchen* von mehreren Jungen* festgehalten und angefasst wurde, wurde von den Jungen* damit legitimiert, dass das Mädchen »sehr freizügig« sei und deshalb angefasst werden könne. Das weist auf starke sexistische Einstellungen und fehlendes Bewusstsein über Grenzverletzungen. Die Mädchen* erscheinen in einer deutlich abgewerteten Position, sie dürfen angefasst werden, wenn sie sich nicht »keusch« verhalten. Klar wird: Wenn so ein Verhalten an den Tag gelegt wird, muss interveniert werden. Die Reaktion in der Einrichtung zielte dabei auf alle Jugendlichen. Mit jedem Jungen* und jedem Mädchen* wurden Einzelgespräche geführt. Die Mädchen* wurden darin bestärkt,



selbstbewusst Grenzen zu setzen, ihre Bedürfnisse zu kennen und artikulieren zu können. Ziel war es, dass auch die Jungen* die Mädchen* als starke Gegenüber kennenlernen. Es wurde nicht nur ein »Präventionsdiskurs« geführt – dieser wurde vielmehr mit Empowerment verbunden und angeregt, bewusst Grenzen zu setzen. Sichtbar wird das Spannungsfeld, sich gegen sexistisches Verhalten/Übergriffe (sexualisierte Gewalt) zu richten, gleichzeitig aber den Raum nicht zu nehmen, Sexualität und unter Umständen auch sexualisiertes Verhalten auszuprobieren.

Verbunden werden muss das damit, Denkweisen und Botschaften aufzulösen, die eine Naturalisierung von solchen Verhaltensweisen (»Jungs sind halt so«) vornehmen: Calmbach und Debus (2013: 116) verweisen darauf, dass dies Mädchen* nämlich nahelegt, dass Jungen, die sich ihnen gegenüber verletzend, abwertend oder normierend verhalten, noch unreif seien und es nicht so meinten oder dieses Verhalten typisch sei für Männer.²² Gerade solche Aushandlungsprozesse sind in koedukativen Settings relevant und sensibel pädagogisch auszugestalten. Die Notwendigkeit einer grundlegenden Auseinandersetzung mit Sexismus ergibt sich zudem auch aus dem Umstand, dass Mitarbeiterinnen sexistische Anmachereien durch Jungen* erleben.

Sozialpädagogischer Umgang mit Abwertungen

Unserer Ansicht nach ist eine Orientierung an Geschlechtergerechtigkeit Basis des professionellen Handelns. Gleichzeitig ist es unabdingbar, jeder Form von Diskriminierung, Ungleichwertigkeitsäußerungen und Abwertungen entgegenzutreten. In den befragten Einrichtungen wurden uns eine Vielzahl unterschiedlicher Abwertungen bzw. Facetten von GMF berichtet.

Solche Situationen sollten als Anlässe wahrgenommen und genutzt werden, um mit den Adressat*innen in einen Austausch und Prozess der inhaltlichen Auseinandersetzung zu treten. Eine Einrichtung formulierte das so:

FK1: dass wir an so einem Nulltoleranz- oder wir haben es dann noch umbenannt in 100-Prozent-Thematisierung-Konzept arbeiten. (KFKG1)

So eine Herangehensweise des »Immer-wieder-Ansprechens«, bspw. bei sexistischer Musik oder bei antiziganistischen und rassistischen Sprüchen, braucht Beharrlichkeit und die wiederholte Unterbreitung von Gesprächsangeboten – und eben nicht die Wiederholung von »Verboten«.

FK1: Also so, wenn das Schimpfwort fällt, ist es schon manchmal, dass sie das am liebsten schon wieder zurücknehmen würden, gar nicht, weil sie es nicht so meinen, sondern weil sie wissen, dass wir was dazu sagen, und weil sie genervt sind, dass wir immer was dazu sagen. (Lachen) Und dass sie dann in ein Gespräch verwickelt werden so. (KFKG1)

Grundsätzlich ist das Reagieren auf entsprechende Haltungen notwendig. Mit Widersprechen, Positionieren und Grenzsetzungen können sich Fachkräfte mit eigenen Positionen kenntlich machen – gegenüber Abwertenden, aber auch Betroffenen – und bestimmten Vorstellungen widersprechen. Das bedeutet nicht moralisch aufgeladen und verbietend vorzugehen, sondern zu hinterfragen und wertschätzend zu Reflexion anzuregen, wie das folgende Beispiel einer Diskussion zur Abwertung von geflüchteten Menschen zeigt.

FK1: Ich glaube, das war, das Gute bei dem Projekt war, dass wir denen auch so ein bisschen gesagt haben: »Ja, komm, jetzt musst du dich nicht so/ Weil, du weißt politisch korrekt, was/ Überall quasi kriegen sie einen Maulkorb und/«. Und ein paar haben sich dann wirklich dazu geäußert und das war wahrscheinlich das, was in den Familien so erzählt wird. Und das, eigentlich fand ich das ganz gut, dass die auch den Druck so ein bisschen so/ Die haben was erzählt. Der eine hat gesagt: »Meine Mutter hat gesagt, die kriegen so 1500 Euro so geschmissen, so«, und dann war das aber (unv.). »Das habe ich dann mal, meine Mutter hat das gesagt, dann stimmt das auch«. Also das war total irrational aber ganz emotional aufgeladen gleichzeitig und die wollten das so ein bisschen: »Was erzählst du denn? Das gibt es doch gar nicht, so was«. »Doch, das gibt es«. Und dann war das irgendwie so dann, ja, letztendlich war das so, die sind bei der Meinung geblieben, viele, und das konnte man nicht ganz durchbrechen. (...) Aber dieses, das, was sie da so Kopf so alles hatten, war schon, ja, und das/ Bei den Jugendlichen oder teilweise Kindern ist es das Problem, dass sie/ Ja, die haben da quasi so eine Überzeugung und die können das nirgendwo äußern, weil da alle: »Ja, das kannst du nicht sagen« und so weiter. Und das war dann ein bisschen so, dass wir dann: »Ja, komm, lass uns drüber sprechen, ob das stimmt überhaupt«. Und das fanden die auch, glaube ich, teilweise gut, so. Weil, viele, viele/ Also die Stimmen waren gemischt: »Ja, man muss Menschen helfen«, so, so R. so. Die anderen dann: »Ja, aber es sind so viele und so und so«, diese ganzen Sorgen. Das war schon eine spannende Erfahrung. (KFKG3)

Eine fragende, interessierte Haltung ist hilfreich: Nachfragen (»erzählt mal«), versachlichen (»setzt euch erst mal«), Pauschalisierungen widersprechen (»was hat es jetzt damit zu tun?«), Emotionen wahrnehmen und adressieren (ernstnehmen, wenn sie wütend sind und sich ohnmächtig fühlen). Wichtig ist, dass die Adressat*innen mit ihren Erfahrungen (und Verarbeitungen) ernst genommen werden und der fachliche Umgang Funktionalitäten und Motive entsprechender Äußerungen berücksichtigt. Unterschiedliche Abwertungen und Ablehnungen werden im Alltag von Mädchen und Jungen gleichermaßen vorgebracht. In Motiven und Äußerungsformen können sich Geschlechteraspekte finden (bspw. eine männliche Inszenierung zum Schutz »unserer Mädchen«). Eine Ablehnung aus Sorge um »Familien und Kinder« im Unterschied zu einer eingeforderten Kampfbereitschaft zeigt womöglich genderspezifische Vorurteile – sie ist jedoch gleichermaßen pädagogisch aufzugreifen und zu thematisieren:

FK2: ... ein Mädchen zum Beispiel, hat das sehr darauf bezogen, glaube ich, dass die so, genau, dass Türken, türkische Männer schlecht mit ihren Familien und Kindern umgehen. Dieses Vorurteil. Währenddessen die Jungs auch oft dann so sagten, wie: »Ja, die Flüchtenden, die sollen doch für ihren eigenen Staat kämpfen und die sollen doch/ Also wo ist denn da dieser Nationalstolz oder was? Anstatt im Krieg zu kämpfen, verlassen sie ihre Familien und flüchten«. Und die anderen haben gesagt: »Naja, die Migranten sind sowieso alle schlecht, also gehen alle schlecht mit ihren Familien um« oder irgendwie so was. (KFKG3)

Themen und Anlässe der Auseinandersetzung können gezielt von den Fachkräften gesucht werden. Hierzu bieten sich kleinere Möglichkeiten an, z.B. das Aufhängen von Plakaten oder das Auslegen von Informationsmaterial zu GMF und Diskriminierungen. Die Auseinandersetzung verlangt Hartnäckigkeit:

FK4: (...) die, die schon länger hier sind, wissen, dass wir auf bestimmte Sachen reagieren. Wenn schwul, behindert als Schimpfwort benutzt wird, oder sie kennen alle unser Plakat²³, was vorne hängt, und es gibt immer wieder Gespräche darüber, welche Personen da irgendwie welche Orientierung oder welche Identität hat.

FK3: Das wurde auch schon geklaut.

FK4: Das wurde auch schon zerstört, das wurde auch schon geklaut, (lacht) genau. Also so das ist so was, was, glaube ich, wir sehr viel mit reinbringen, und was (...)

Oder über irgendwie irgendwelche Zettel, die bei uns auf dem Tresen liegen, dass dann so Themen kommen, wo sie, glaube ich, an wenigen Stellen drüber reden können, und wo ich nicht so richtig einschätzen kann, wie viel das für sie selber relevant ist, weil das ja auch wahrscheinlich von Jugendlichen zu Jugendlichen unterschiedlich ist, aber wo wir so einen Raum bieten. (KFKG1)

Barbara Schäuble spricht in diesen Interaktionen unter Bezug auf Cloos et al. (2007) von der »Sichtbarkeitsregel« als bedeutsames pädagogisches Moment – »vor allem in Interaktionen, in denen Zugehörigkeit und Abgrenzungen verhandelt werden« (Schäuble 2018).

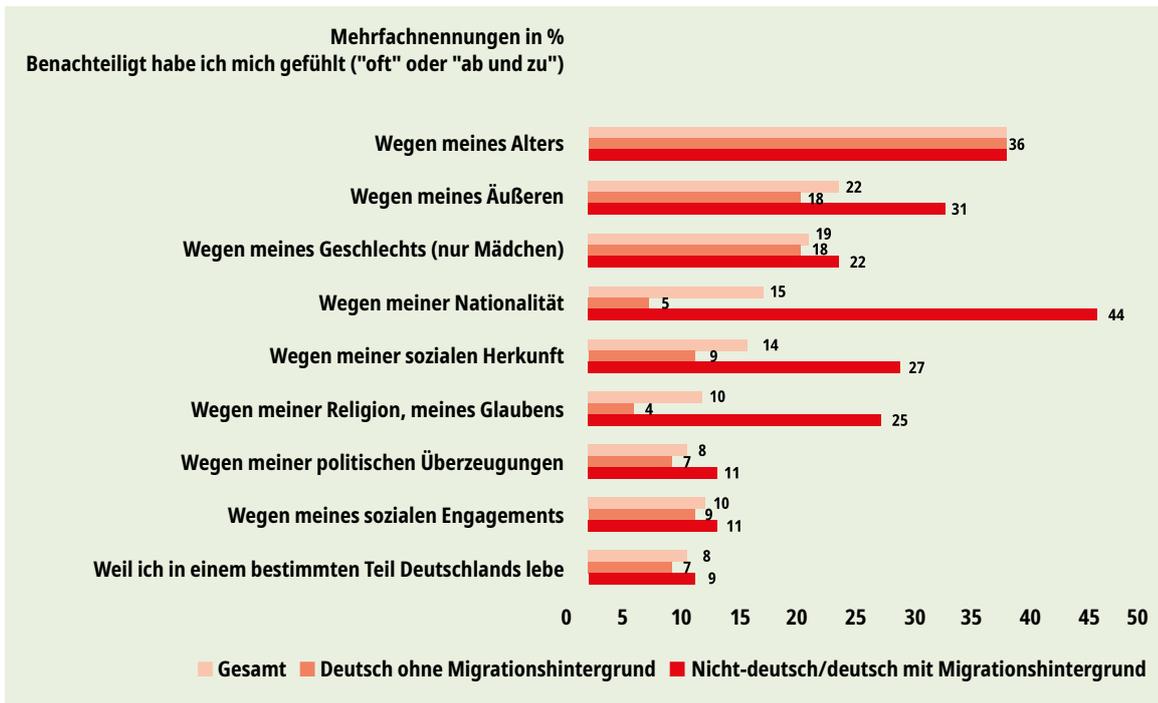
Eine Kenntnis und Orientierung an den Lebenswelten der Adressat*innen und damit auch die Wahrnehmung der unter Umständen diskriminierenden Erfahrungen der Jugendlichen ist hierfür notwendig (Abb. 6). Jugendarbeit ist als Möglichkeit für abweichende Erfahrungen zu gestalten. Das gilt insbesondere für Abwertungen, denen widersprochen wird und gegen die sich Fachkräfte deutlich positionieren, jenseits moralischer Verurteilungen. Ein Widersprechen ist sinnvoll, gerade wenn in den Lebenswelten der Jugendlichen sonst solche Äußerungen kaum Widerspruch erfahren.

Kommen die Probleme von außen?

Der mehrmals geschilderte Eindruck der Fachkräfte, dass Abwertungen immer wieder von außen in die Einrichtung hineingetragen werden, zeigt die Normalität von Abwertungen in der Lebenswelt der Jugendlichen. Die Fachkräfte verweisen auf Schule als einen Ort, der durch konkurrenzhaftes Aushandeln und Abwertungen gekennzeichnet ist. Das fanden wir in nahezu allen Interviews. Auch wenn möglicherweise von den Fachkräften eine eingeeengte, professionsspezifische Perspektive auf Schule oder Schulstress von den Kindern und Jugendlichen formuliert wird, so ist die Fülle entsprechender Passagen doch ein Hinweis darauf:

FK2: Klar, die werten sich mit allem ab irgendwie. Also finde ich irgendwie. Also Körperlichkeit spielt eine große Rolle, wirklich sehr. Also wenn man, wenn man dick ist, wenn man, weiß ich nicht, komische Haare hat, Glupschaugen, irgendwas oder nur ein Auge, genau. (...) Damit werten sie sich oft ab, wobei ich auch echt oft sagen muss, dass das von Schule häufig hier reingetragen wird und wir dann hier ganz viel Mühe haben, darüber zu sprechen: »Ja, warum sagst du das? Und die Person möchte das aber

Abb. 6: Empfundene Diskriminierung im Alltag bei deutschen Jugendlichen sowie bei nichtdeutschen oder bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund



Mehrfachnennungen in %, Benachteiligt habe ich mich gefühlt («oft» oder »ab und zu«), Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren (nach Shell Jugendstudie 2015: 190)

nicht, dass sie benannt wird« und so. Also dass wir das dann immer wieder aufgreifen müssen und dann zusehen müssen, dass wir das hier irgendwie wieder das rauskriegen. Aber so ganz ist es natürlich nicht weg. (KFKG3)

bzw.

FK3: Von Lehrern (...) abgewertet zu werden aufgrund dessen, also sie merken ja, sie kommen irgendwie auch mit der Sprache/ haben da Probleme in der Schule. Sie können reden, umgangssprachlich kein Problem, aber halt so eine Aufgabenstellung ist vielleicht höherschwellig einfach mal als mit einem Kumpel sprechen, und dann kommt halt irgendein fieser abwertender Spruch von einem Lehrer, wo man denkt: Okay, eigentlich soll der Lehrer ja derjenige sein, der mich jetzt verstehen soll. Also das ist so, was wir mitbekommen, dass das ein Thema ist. Und wenn halt so was dann transportiert wird, dann ist es vielleicht/ also vom Lehrer transportiert wird in die Klasse rein, dann ist es in der Klasse halt auch da. Und dann gibt es vielleicht zwischen Gruppen in der Klasse auch. Es gibt einfach einen Kopf, der das erzählt hat, und dann kommen halt Kids, die das auch sagen, die vorher Freunde waren, und dann auch mal solche Sprüche bringen, und vielleicht für die, die die Sprüche sagen, ist das gar nicht so besonders, aber für denjenigen, der es halt erfährt, ist es halt ein harter Spruch so. Und dann kommt halt auch so ganz schnell auch von unseren Kids so dieses Ding: Wir sind halt die Ausländer, und was dann auch so eine Art Etikette für sie selber ist. Also nicht nur eine negative, sondern auch so: Okay, dann gehen wir jetzt damit raus und fühlen uns dann auch so. (KFKG1)

Abb. 7: Populistische Aussagen finden Zustimmung, allerdings mit Differenzierungen



Wie beurteilst du die folgenden Aussagen? (Jugendliche im Alter von 15 bis 25 Jahren; Angaben in %, nach Shell Jugendstudie 2019: 77)

Positiv gewendet zeigen die Ausschnitte: Für eine erfolgsversprechende Arbeit gegen GMF und Abwertungen sollten die Schulen, aber auch andere Netzwerkpartner*innen einbezogen werden. Dietrich (2018: 143) führt

aus: »Um bei den Adressat*innen einen haltungsbezogenen Alltagstransfer demokratischer Bildungsmomente aus den Räumen der Einrichtungen in die alltägliche Umwelt absichern zu können, muss es Partner*innen im Alltag geben, welche genau jene gemachten Erfahrungen in anderen alltäglichen Settings zulassen, bestärken und ergänzen können.«²⁴ Gleichzeitig stellen Räume der OKJA selbstverständlich nicht »demokratische Inseln« dar. Sie sind Teil der Gesellschaft und damit auch Teil von Macht- und Herrschaftsverhältnissen oder rechtspopulistischen Diskursen (Abb. 7), die im Klub und im Team reflektiert und angesprochen werden müssen.



Fazit: Anhaltspunkte einer geschlechterreflektierenden Arbeit gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse - als sexistische, patriarchale bzw. hegemonial männliche – sind durch Ideologien der Ungleichwertigkeit gekennzeichnet. Als solche liegen sie dem Konzept GMF zugrunde und durchziehen es gleichzeitig: Geschlechteraspekte finden sich in unterschiedlichen Facetten von GMF. Eine (sozial-)pädagogische Bearbeitung von GMF kann damit nicht ohne Beachtung dieser Macht- und Herrschaftsverhältnisse oder nur in einzelne Facetten erfolgen. Abwertungen und Diskriminierungen von Mädchen* und Jungen* haben auf einer Geschlechterebene immer auch eine subjektive Funktionalität (bspw. »dazugehören wollen«, sich als weiblich oder männlich zu inszenieren usw.). Abwertungen sind auf der anderen Seite gegendert (und mit anderen Kategorien verwoben) und sie treffen Mädchen* und Jungen* unterschiedlich. Eine kulturalisierende Wahrnehmung von Ausschlüssen und Abwertungen (insb. Sexismus und Homophobie) be- und verhindert eine sinnvolle Auseinandersetzung mit diesen Themen mit der Zielgruppe. Unter den aktuellen Debatten zu Flucht und Asyl ist dafür eine Bearbeitung sexistischer und rassifizierter Bilder und Vorstellungen wesentlich. Grundsätzlich sind Natürlichkeits- und Ungleichwertigkeitsannahmen zu thematisieren und infrage zu stellen – egal, von wem sie geäußert werden.

Eine wichtige Grundvoraussetzung: Fachkräfte setzen sich mit den herrschenden Geschlechterverhältnissen und deren immer noch gewaltförmigen Zurichtungen für Mädchen*/Frauen*, aber auch Jungen*/Männer* auseinander. Hier kann eine genderreflektierte Präventionsarbeit von parteilicher Mädchen*arbeit sowie männlichkeitskritischen Jungen*-Angeboten lernen.

Wichtig ist pädagogisches Handeln gegen »Alltagsdiskriminierungen«, die sich häufig homophob und sexistisch zeigen. In den Angeboten für Mädchen* zeigen sich bzgl. sexueller und geschlechtlicher Vielfalt Erfolge, während in der Arbeit mit Jungen* starke gesellschaftliche Männlichkeitsnormen weiterwirken und ein Hindernis darstellen können. Auch wenn Calmbach und Debus (2013: 105) davon schreiben, dass »Sexismus in Medien und Frauenbildern (...) als Thema geschlechtsbezogener Ungleichheiten von den Mädchen deutlich stärker als von den Jungen wahrgenommen und kritisch besprochen« wird, zeigt das sowohl Notwendigkeiten als auch noch ungehobene Potenziale einer geschlechterreflektierenden Praxis mit Jungen* an.

Insgesamt finden wir kaum geschlechterreflektierende Ansätze in der Breite der Regelstruktur der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Die offene Arbeit ist stark jungen*dominiert und durch einen Alltag von sexistischen

Ausgrenzungen und Abwertungen gekennzeichnet. Das ist ein Grund für Mädchen*, aber auch Eltern, diese als unsichere Orte wahrzunehmen. Daraus ergibt sich nach wie vor die Notwendigkeit von Mädchen*arbeit bzw. Mädchen*angeboten/-zeiten und des beharrlichen Zuges auf Mädchen*, aber auch von Elternarbeit.

In der Arbeit mit Mädchen* sind diese in ihren politischen Orientierungen und Einstellungen wahrzunehmen und ernst zu nehmen. So darf Rassismus, der in »mädchenspezifisches« Verhalten eingebettet ist, nicht verharmlost werden (Amadeu Antonio Stiftung 2016). Aus der engen Verknüpfung von Männlichkeitsideologie und Abwertungen/GMF ergibt sich ein hoher Bedarf an geschlechterreflektierender Arbeit mit Jungen*, aber kaum eine dementsprechende Praxis. Diese Notwendigkeit ergibt sich auch aus dem Zusammenhang von Versprechungen für Jungen* in der rechtsextremen Szene, Dominanz auszuüben und ein »echter Mann« zu sein (siehe umfangreich bei Claus et al. (2010)). Pädagogisch interessant wird es dort, wo Jungen* Unsicherheiten/Uneindeutigkeiten zeigen können. Problematisiert werden muss hingegen eine pädagogische Kumpanei mit Dynamiken, die Männlichkeit reproduzieren.

Eine pädagogische Arbeit verlangt eine kritische Auseinandersetzung mit funktionalen, emotionalen, »lebenspraktischen«, d.h. erfahrungsbezogenen Funktionen von Abwertungen und Diskriminierungen. Dafür braucht es Aufmerksamkeit und ein Aufgreifen von Alltagssituationen sowie das Nutzen von geschlechtshomogenen Situationen. Wichtige Themen können dabei Körper, Sexualität und Stil sein, da dies Themen sind, die die Jugendlichen beschäftigen, aber auch Anforderungen und Zuschreibungen stattfinden. Wo immer es möglich ist, sollten Mädchen* und Jungen* von den wirkmächtigen geschlechtlichen Normierungen und Anforderungen entlastet werden. Ihnen sollte die Möglichkeit gegeben werden, einmal kein (typisches) Mädchen oder Junge zu sein – wenn sie das wollen.

Wenn auf Erfahrungen der Adressat*innen geblickt wird, diese analysiert und zum Aufgangspunkt von pädagogischen Maßnahmen gemacht werden, so dürfen bspw. Benachteiligungserfahrungen nicht entlastend für Abwertungen ins Feld geführt werden. Es geht darum, Jugendliche geschlechterreflektierend im Aufbau ihrer Haltungen und Einstellungen zu begleiten, ohne mit ihren Abwertungen einverstanden zu sein. Das gilt es zu formulieren. Beides ist wichtig: ein Ansetzen

an Erfahrungen und eine »politische« Positionierung – auch als demokratisches Deutungsangebot. Jugendeinrichtungen sind als demokratische Aushandlungsräume und gleichzeitig diskriminierungs- und gewaltarme Schutzräume auszugestalten. Dieser Anspruch befindet sich leicht im Widerspruch dazu, was als Aufgabe von Gemeinwesen und lokale Politik an Jugendräume herangezogen wird. Auf einer grundsätzlichen Ebene müssen Träger und Teams der OKJA Wünsche wie »Jugendliche von der Straße zu holen«, »Probleme endlich zu lösen« oder »Ordnung im Viertel zu schaffen« zurückweisen. Es geht darum, einen Raum anzubieten, wo – zeitweise – Aushandlungen, Reflexionen, (Selbst-)Infragestellungen sowie neue Erfahrungen der Jugendlichen ermöglicht werden. Es geht darum, gegenüber der Lebenswelt mögliche kontrastierende, demokratische Erfahrungsräume und -gelegenheiten anzubieten, die Diskriminierung und Abwertung besprechbar machen (Dietrich 2018) – und nicht etwa Abwertungen und entsprechende Repräsentationen sowie Zurechtweisungen und Normierungen, denen die Jugendlichen sonst ausgesetzt sind, in den Jugendraum hinein zu verlängern. Das gilt auch für die alltägliche, breit reproduzierte und scheinbar »normale« abwertende Nutzung von »schwul« oder »Du Jude«. Diese stellen Formen von Schwulenfeindlichkeit und Antisemitismus dar, die reale negative Auswirkungen haben und eine feindselige Atmosphäre schaffen. Dies »verunmöglicht in vielen Fällen einen selbstverständlich offenen Umgang mit jüdischen Identitäten und Lebensentwürfen« (Bernstein 2018: 60) oder mit schwulen Lebensweisen – aus Angst vor Anfeindungen und Gewalt. So ein Klima führt dann dazu, dass »solche« Jugendliche mit meist unsichtbarer Positionierung übersehen werden oder die Einrichtung gar nicht erst besuchen. Betroffene sind zu schützen und an diesen Konflikten (demokratische) pädagogische Aushandlungen zu entwickeln: Jugendarbeit ist nicht dann gelungen, wenn sich alle gut verstehen. Damit das möglich ist, müssen Grenzen und Rahmen gesetzt werden, die gegebenenfalls Ausschlüsse bestimmter Personen beinhalten (z.B. organisierter Neonazis). »Dies liegt insbesondere da nahe, wo entsprechende Dominanzstrukturen auch im erweiterten Sozialraum ausgebildet sind, zum Beispiel in Regionen, in denen eine rechte Alltagskultur Mainstream ist. Dann ist Jugendarbeit ohne stärkeres Gegensteuern von Pädagog(inn)en nicht immer ein Ort für Experimente und Erfahrungen nonkonformer Jugendlicher, sondern sie bildet den Resonanzboden erweiterter Hegemoniebestrebungen rechtsextremer Gruppen.« (Schäuble 2018: 25)

Grundsätzlich kann gelten: Eine Jugendarbeit ohne kritische Haltung und Positionierung leistet bei der Reproduktion hegemonialer Anforderungen und von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie bei der Konstruktion und Abwehr von ›anderen‹ unfreiwillige Unterstützung, Widerspruch und Streit, das Reiben an begründeten demokratischen und menschenrechtlichen Positionen der Fachkräfte ist attraktiv. »Erst mit dem Offenhalten einer Vielfalt möglicher persönlicher Einstellungen und dem Eintreten für eine Anerkennung vielfältiger Eigenschaften tragen Sozialarbeiter(inn)en dazu bei, ›Orte der Bildung des Sozialen‹ im Sinne demokratischer Aushandlung und Sozialität zu gewährleisten. Dazu braucht es konfliktbereite Sozialarbeiter(innen), die Soziale Arbeit nicht als neutrale, sondern als demokratische verstehen und die nicht-hegemoniale Standpunkte und marginalisierte Gruppen parteilich stützen. So lassen sich die im politischen Raum formulierten Prinzipien des Minderheiten- und Pluralitätsschutzes, sowie Aspekte der Konzeption einer wehrhaften Demokratie in der Praxis von Jugendarbeiter(innen) entdecken«, so Schäuble (2018: 26). Es ist wichtig, pädagogische dialogische Prozesse also »nicht mit einem ergebnisoffenen ›anything goes‹ [zu] verwechseln, sondern als einen Prozess begreifen, in dem alle Meinungen und Positionen prinzipiell zulässig sind, gleichwohl aber deutlich zu benennen ist, welche Verhaltensweisen, Sichtweisen und Bewertungen auch als vermeintlich logische Konsequenz aus eigenen Erfahrungen und Überzeugungen nicht akzeptiert werden können« (Schäuble/Scherr 2007: 63).

Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, benötigen Jugend- und Sozialarbeiter*innen strukturelle Rahmenbedingungen für Teamarbeit, Reflexionszeiten, Unterstützungsmaßnahmen wie Supervision, Weiterbildungen usw. Eine entsprechende finanzielle und personelle Ausstattung ist nötig, um GMF und Rechtsextremismus in der Praxis angemessen anzugehen.

In der Praxis haben Auseinandersetzungen auch Grenzen: Die Fachkräfte operieren mit zeitlich abgestuften Regelungen zu Hausverboten als »Praktiken eines Grenzregimes« (Cloos et al. 2007: 195f.). Solche Praktiken sind kein Hinweis auf ein Scheitern. Vielmehr, so berichteten uns die Fachkräfte, können sie ein geeignetes Mittel der Intervention, Anlass für Aushandlungen – und damit der Konfliktbearbeitung – und einer erneuten, womöglich engeren Beziehungsanbahnung sein. Im Umgang mit Abwertungen und Gruppenbezogener Menschenfeindlich können solche Grenzsetzungen gerade sinnvoll sein,

wenn damit »die sozialpädagogische Arena als Normen- und Wertegefüge« sichtbar gemacht, ausgehandelt, aber auch durchgesetzt wird (ebd.: 221). Wichtig ist, Grenzsetzungen und Hausverbote zu begründen und Vorfälle gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen zu diskutieren. Solche verpflichtenden (Wiederaufnahme-) Gespräche vor einem erneuten Besuch zeigen wertschätzendes Interesse an den Adressat*innen und stellen ihnen ein Reflexionsmoment zur Verfügung.

Partizipation und Aushandlungsprozesse sind geschlechtersensibel zu gestalten. Das betrifft die geschlechtersensible Einrichtungs- und Angebotsgestaltung, aber auch geschlechtersensible Zugänge und Budgetverwendungen. Diese Arbeit verlangt gute Rahmenbedingungen. Dazu zählen eine professionelle Aus- und Weiterbildung, Teamreflexionen, standardisierte Verfahren (Intervision, Supervision, Fallbesprechung) u.v.m. Die bereits entwickelten Standards der geschlechterreflektierenden Rechtsextremismusprävention können auch für den Bereich der Abwertungen und Diskriminierungen in Ansatz gebracht werden. Die aktuelle Ausbreitung von Rechtspopulismus und Rechtsextremismus, die mit Männlichkeitsappellen bzw. solchen zur geschlechtlichen Eindeutigkeit verbunden sind, stellt Jugendarbeit vor die Aufgabe, diese verstärkt zu beachten und: geschlechterreflektierend zu arbeiten.

Quellen

- Amadeu Antonio Stiftung (2006): Reflektieren. Erkennen. Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit? Online: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/broschuere_gmf_2.pdf.
- Amadeu Antonio Stiftung (2011): Die Theorie in der Praxis. Projekte gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Online: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/die-theorie-in-der-praxis-projekte-gegen-gmf.pdf>
- Amadeu Antonio Stiftung (2014): »Läuft bei dir!« Konzepte, Instrumente und Ansätze der antisemitismus- und rassistisch-kritischen Jugendarbeit. Online: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2014/08/ju_an_laeuft_bei_dir.pdf
- Amadeu Antonio Stiftung (2016): Das Bild des übergriffigen Fremden - wenn mit Lügen über sexualisierte Gewalt Hass geschürt wird. Online: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2018/08/broschuere-mythos-web-1.pdf>
- Amadeu Antonio Stiftung (2017): Läuft noch nicht? Gönn dir: 7 Punkte für eine Jugendarbeit gegen Antisemitismus. Online: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/02/Laeuft-noch-nicht_Internet.pdf.
- Amadeu Antonio Stiftung/Radvan, Heike (2013) (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Metropol Verlag: Berlin.
- Arbeitskreis Geschlechterreflektierende Rechtsextremismusprävention (2014): Fachliche Standards in der geschlechterreflektierenden Rechtsextremismusprävention. Online: <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/01/positionspapier-ak-geschlechterreflektierende-rechtsextremismuspraevention.pdf>
- Bernstein, Julia (2018): »Mach mal keine Judenaktion!« Herausforderungen und Lösungsansätze in der professionellen Bildungs- und Sozialarbeit gegen Antisemitismus. Frankfurt University of Applied Sciences (Hrsg.), Online: https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Aktuelles/Pressemitteilungen/Mach_mal_keine_Judenaktion_Herausforderungen_und_Loesungsansaeetze_in_der_professionellen_Bildungs-_und_Sozialarbeit_gegen_Anti.pdf.
- BJK – Bundesjugendkuratorium (2009): Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. Stellungnahme des BJK. Online: https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf.
- BJK – Bundesjugendkuratorium (2017): BJK-Stellungnahme: »Kinder- und Jugendarbeit stärken«. Berlin. Online: http://kjr-mse.de/wp-content/uploads/2018/01/BJK_Stellungnahme_KJA.pdf.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Suhrkamp: Frankfurt a.M., S. 153–217.
- Bremer Leitlinien Jugenarbeit (2012): Online: https://www.bremer-jungenbuero.de/download/broschueren/leitlinien_jungenarbeit.pdf?m=1528302112&.
- Budde, Jürgen (2007): Von lauten und von leisen Jungen. Eine Analyse aus der Perspektive der kritischen Männlichkeitsforschung. Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung 7. Jg., Heft I. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/ekfg/budde_schriftenreihe_von_lauten_und_leisen_jungs.pdf.
- Busche, Mart (2013): Von Unterschieden, die einen Unterschied machen – Heterogenität als Herausforderung für die Jugenarbeit. In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Springer VS: Wiesbaden, S. 108–118.
- Busche, Mart/Cremers, Michael (2012): Jugenarbeit und Intersektionalität. Online: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/buschecremers/>

Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines /Wesemüller, Ellen (2010) (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Transcript: Bielefeld.

Calmbach, Marc/Debus, Katharina (2013): Geschlechtsbezogene Differenzen und Gemeinsamkeiten unter Jugendlichen. In: Beirat Jungenpolitik (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung. Verlag Barbara Budrich: Berlin/Toronto, S. 61–121.

Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (2013): Jungen und Pädagogik – Perspektiven auf ein neues und altes Thema. In: Dies. (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Springer VS: Wiesbaden, S. 11–22.

Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (2010): »Was ein rechter Mann ist ...«. Männlichkeiten im Rechtsextremismus. Rosa Luxemburg Stiftung Texte 68. Karl Dietz Verlag: Berlin.

Connell, Raewyn (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 4. Aufl. Springer VS: Wiesbaden.

Debus, Katharina (2014): Vom versagenden Jungen und leistungsstarken Mädchen. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Arbeitspapier Nr. 302, Hans-Böckler-Stiftung. Online: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf, S. 105 – 151.

Debus, Katharina (2015): »Ein gutes Leben!« – Ansätze, Stolpersteine und Qualitätsmerkmale einer intersektionalen geschlechterreflektierten Pädagogik integrierter Berufs- und Lebensorientierung. In: Micus-Loos, C./Plößler, M. (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in!? Springer Fachmedien: Wiesbaden, S. 115–134.

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2014): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Arbeitspapier Nr. 302, Hans-Böckler-Stiftung. Online: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf.

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (2014): Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit. In: Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.): Rechtsextremismus, Prävention und Geschlecht. Arbeitspapier Nr. 302, Hans-Böckler-Stiftung. Online: https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_302.pdf, S. 153-177.

Dietrich, Kai (2016): Weiße Männer werden wollen. Jungenarbeit als Pädagogik gegen Rassismus und Neonazismus. Epd Dokumentation 48. S. 21–28.

Dietrich, Kai (2018): Umgang mit Ablehnungshaltungen in der Jugendarbeit. In: Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.): Wissen schafft Demokratie 03/2018. S. 134–144.

Dissens e.V./Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Online: <https://www.dissens.de/de/dokumente/jus/veroeffentlichung/Geschlechterreflektierte-Arbeit-mit-Jungen-an-der-Schule.pdf>

Drogand-Strud, Michael/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2003): Jungenleben bereichern. In: Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Quersichten 3. Springer: Wiesbaden, S. 31–49.

Drogand-Strud, Michael/Rauw, Regina (2013): Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 3. völlig überarb. Aufl. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 227-241.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): »Trennt uns bitte, bitte, nicht!« Koeduktion aus Mädchen- und Jungensicht. Leske + Budrich: Opladen.

Gerhard, Ute (1978): Verhältnisse und Verhinderungen. Suhrkamp: Frankfurt a.M.

Hechler, Andreas (2012): Männlichkeitskonstruktionen, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention. In: Dissens e. V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung. Online: , S. 74–91. <https://www.dissens.de/de/dokumente/jus/veroeffentlichung/Geschlechterreflektierte-Arbeit-mit-Jungen-an-der-Schule.pdf>

- Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (2015): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto.
- Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille (1988): Parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Eigenverlag Frille.
- Heitmeyer, Wilhelm (2007): Einleitung. Deutsche Zustände, Folge 5. Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Herwartz-Emden, Leonie (2008): Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Expertise für die Enquêtekommission des Landtages von Nordrhein-Westfalen »Chancen für Kinder«, Düsseldorf. Online: http://www.kinderumweltgesundheit.de/index2/pdf/dokumente/50217_1.pdf.
- Jantz, Olaf (2001): Homophobie – die Angst der Männer vor den Männern. In: Rauw, Regina/Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.): Perspektiven Geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Quersichten 1. Springer: Wiesbaden, S. 127–142.
- Jantz, Olaf (2003a): Männliche Suchbewegungen – Antisexistisch und parteilich? Jungenarbeit zwischen Begegnung und Veränderung. In: Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Quersichten 3. Springer: Wiesbaden, S. 63–88.
- Jantz, Olaf (2003b): Opfer in der Familie— Täter in der Peer-Group? In: Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Quersichten 3. Springer: Wiesbaden, S. 167–200.
- Jantz, Olaf/Rauw, Regina (2001): Alles bleibt anders! Standortbestimmungen geschlechtsbezogener Pädagogik. In: Rauw, Regina/Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.): Perspektiven Geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Quersichten 1. Springer: Wiesbaden, S. 17–41.
- Könnecke, Bernard (2009): Jungenarbeit – Was bringt sie für den Abbau von Homophobie? In: Finke Bastian (Hrsg.): Standpunkte – Texte zum Thema Homophobie, Maneo Lesewerk 1. S. 98–111.
- Köttig, Michaela/Bitzan, Renate/Petö, Andrea (2019): Gender and Far Right Politics in Europe. Palgrave Macmillan: Basingstoke.
- Lang, Juliane/Peters, Ulrich (Hrsg.): Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Marta Press: Hamburg.
- Lehnert, Esther/Radvan, Heike (2015): Rechtsextreme Frauen – Analysen und Handlungsempfehlungen für Soziale Arbeit und Pädagogik. Verlag Barbara Budrich: Berlin/Toronto.
- Lehnert, Esther (2017): Die Relevanz der Geschlechterrollen im modernen Rechtsextremismus. Gender matters!?, in: Kopke, Christoph/Kühnel, Wolfgang: Demokratie, Freiheit und Sicherheit. Nomos-Verlag: Berlin, S. 201–220.
- Maschke, Sabine/Stecker, Ulrich (2018): Sexuelle Gewalt: Erfahrungen Jugendlicher heute. Beltz: Weinheim.
- Matt, Christine (2016): Schule als Raum der Wertschätzung und Anerkennung? Schulklima und Haltungen von Jugendlichen zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. In: Lola für Demokratie in Mecklenburg-Vorpommern e.V. (Hrsg.): »Ich hab mich normal gefühlt, ich war ja verliebt, aber für die andern ist man anders«. Homo- und Trans*-feindlichkeit in Mecklenburg-Vorpommern. Online: http://un-sichtbar-mv.de/expertise_lola_fuer_lulu_trans_und_homophobie_in_mv.pdf, S. 85–98.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim.
- Mecheril, Paul (2016) (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim/Basel.
- Meuser, Michael (2001): Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. 1. Tagung AIM Gender. Online: https://www.fk12.tu-dortmund.de/cms/ISO/Medienpool/Archiv-Alte-Dateien/arbeitsbereiche/soziologie_der_geschlechterverhaeltnisse/Medienpool/AIM_Beitraege_erste_Tagung/Meuser.pdf.
- Meuser, Michael (2013): Jungen- und Männlichkeitsforschung. In: Beirat Jungenpolitik (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung. Verlag Barbara Budrich: Opladen/ Berlin/Toronto, S. 38–60.

Möller, Kurt/Grote, Janne/Nolde, Nolde/Schuhmacher, Nils (2016): »Die kann ich nicht ab!« – Ablehnung, Diskriminierung und Gewalt bei Jugendlichen in der (Post-) Migrationsgesellschaft. Springer VS: Wiesbaden.

Möller, Kurt/Schuhmacher, Nils (2007): Rechte Glatzen: Rechtsextreme Orientierungs- und Szenezusammenhänge - Einstiegs-, Verbleibs- und Ausstiegsprozesse von Skinheads. VS Verlag: Wiesbaden.

Pohlkamp, Ines (2015): Mädchenarbeit heute?! Queer-feministische und intersektionale Perspektiven in und auf Mädchenarbeit. Online: <http://www.maedchenarbeit-nrw.de/m-reloaded-pdf/x-lag-Doku-Reloaded-A4-Forum-I.pdf>

Rommelspacher, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik. Wochenschau Verlag: Frankfurt a.M., S. 25–38.

Schäuble Barbara (2018): Jugendarbeit als Arena - Demokratietheoretische Überlegungen zur Offenen Jugendarbeit. Corax 04/2018, S. 25-26

Scherr, Albert/Schäuble, Barbara (2007): »Ich habe nichts gegen Juden, aber...«. Ausgangsbedingungen und Perspektiven gesellschaftspolitischer Bildungsarbeit gegen Antisemitismus. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.). Online: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/ich_habe_nichts_2.pdf.

Schmidt, Holger (2011): Zum Forschungsstand der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine Sekundäranalyse. In: Schmidt, Holger (Hrsg.): Empirie der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. Springer: Wiesbaden. S. 13–127.

Scholz, Sylka (2013): Was heißt es, heutzutage ein Junge zu sein? Rollen-, Fremd- und Selbstbilder. In: Beirat Jungenpolitik (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung. Verlag Barbara Budrich: Opladen/Berlin/Toronto, S. 122-139.

Schuhmacher, Nils (2017): GMF, PAKO – oder was? Skript. AG GMF Amadeu Antonio Stiftung.

Seckinger, Mike/Pluto, Liane/Peucker, Christian/Santen, Eric (2015): Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Eine empirische Bestandsaufnahme. Beltz Juventa: Weinheim/Basel.

SFBB – Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (2011): Die vielen Seiten der Männlichkeiten – Grundlagen geschlechterreflektierter Jungenarbeit. Online: <https://digital.zlb.de/viewer/fulltext/15650237/1/>

Shell Deutschland (2015) (Hrsg.): 17. Shell Jugendstudie - Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. FISCHER Taschenbuch, Frankfurt am Main.

Shell Deutschland (2019) (Hrsg.): 18. Shell Jugendstudie – Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Beltz Verlag, Weinheim Basel.

Stuve, Olaf/Debus, Katharina (2013): Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster. In: Amadeu Antonio Stiftung/Radvan, Heike (Hrsg.): Gender und Rechtsextremismusprävention. Metropolis Verlag: Berlin, S. 169–196.

Templin, David (2015): Freizeit ohne Kontrollen. Die Jugendzentrumsbewegung in der Bundesrepublik der 1970er Jahre. Wallstein Verlag: Göttingen.

Wallner, Claudia (2006): Feministische Mädchenarbeit. Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen. Verlag Klemm & Oelschläger: Münster.

Wippermann, Carsten (2016): Was junge Frauen wollen? In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Politik und Gesellschaft (Hrsg.): Was junge Frauen wollen. Lebensrealitäten und familien- und gleichstellungspolitische Erwartungen von Frauen zwischen 18 und 40 Jahren. FES: Berlin.

Yılmaz-Günay, Koray (2011): Gefährliche Jungen? Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Arbeit mit Jungen. In: Dokumentation 3. Berliner Fachtagung Jungenarbeit »Jungenarbeit in Bewegung«. Online: http://www.neukoelln-jugend.de/redsys/images/AG_jungen_vaeter/AG-Jungen/Doku_3-Berliner-Fachtag-Jungenarbeit.pdf, S. 16–28.

Zick, Andreas (2006): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit aus Sicht der Wissenschaft. In: Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.): Reflektieren. Erkennen. Verändern. Was tun gegen Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit? Online:

https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/broschuere_gmf_2.pdf.

Zick, Andreas/Küpper, Beate/Krause, Daniela (2016): Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016. Verlag J. H. W. Dietz: Bonn.

Zick, Andreas/Berghan, Wilhelm/Mokros, Nico (2019): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19. Verlag J. H. W. Dietz: Bonn, S. 53–116.

Zimmermann, Dorothea (2009): Jugendliche Mädchen als Täterinnen. Zur parteilichen Arbeit in der stationären Jugendhilfe von Wildwasser e.V. In: Gahleitner, Birgitta/Gunderso, Connie Lee (Hrsg.): Gender, Trauma, Sucht. Asanger Verlag: Kröning, S. 283–302.

Anmerkungen

- 1 Die Praxisforschung war Teil einer Förderung im Rahmen des Bundesprogramms »Demokratie leben!« sowie der Freudenbergstiftung und der Dreilinden gGmbH und wurde in Kooperation mit der Alice Salomon Hochschule Berlin, Prof. Dr. Esther Lehnert, durchgeführt.
- 2 In dieser Veröffentlichung wird das Gendersternchen* (Asterisk) verwendet und bezieht so alle Menschen, die sich einem der beiden Geschlechter zugehörig fühlen, aber auch alle nicht-binären Personen mit ein. Die Autor*innen sind sich der Tatsache bewusst, dass sie sich in dieser Arbeit in einem Spannungsfeld bewegen, in dem die Thematisierung nicht-binärer Geschlechteridentitäten keine Beachtung findet. Da es für die Thematik dieser Veröffentlichung wichtig ist, von »den Mädchen*« und »den Jungen*« zu sprechen, bleiben Menschen, die sich keinem der beiden Geschlechter zugehörig fühlen, außen vor. Die Behandlung von stereotypen Zuschreibungen an Mädchen* und Jungen* ist u.a. Gegenstand dieser Forschung.
- 3 Die Untersuchung beinhaltete 2 Gruppeninterviews mit Mädchen*, 3 Gruppeninterviews sowie 3 Einzelinterviews mit Fachkräften der Mädchen*arbeit, 4 Gruppeninterviews mit Jungen*, 2 Gruppeninterviews sowie 5 Einzelinterviews mit Fachkräften aus Jungen*angeboten sowie 3 Gruppeninterviews mit Fachkräften der koeduktiven offenen Arbeit in Berlin, Bremen, Niedersachsen, Thüringen und Sachsen. Die befragten Adressat*innen waren zwischen 11 und 14 Jahren alt. Ausschnitte aus den Interviews im Text wurden anonymisiert. In der Interpretation und Auswertung der Interviews orientierten wir uns an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).
- 4 Durch Geschlecht als Strukturkategorie, als »naturalisiertes gesellschaftliches Programm«, entsteht in der Sozialisation ein vergeschlechtlichter Habitus, auf dem weitere gesellschaftliche Teilungsprinzipien beruhen: »Ich neige zu der Annahme, dass man lernt, eine Frau zu sein, aber man lernt immer zugleich, Tochter oder Frau eines Arbeiters, Tochter oder Frau eines leitenden Angestellten zu sein. Die Geschlechtssozialisation ist von der Sozialisation für eine soziale Position nicht zu trennen.« (Bourdieu 1997: 222) Möller et al. (2016) führen aus dieser Erkenntnis den Begriff »Ablehnungshaltungen im Kontext der hegemonialen Geschlechterordnung« ein, der jedoch gleichfalls wenig verbunden zu anderen »thematischen Feldern« steht.
- 5 »Androzentrismus« bezeichnet Sicht- und Handlungsweisen, die »Männliches« bzw. Männer als Maßstab, Norm und Zentrum versteht, während die Frau als Abweichung von dieser Norm erscheint.
- 6 In den wiedergegebenen – zum Teil gekürzten »(...)«-Interview-Passagen werden die Gesprächspartner*innen als »M« – Mädchen*, »J«-Junge bzw. »FK«- Fachkraft, die Interviewenden als »I« gekennzeichnet. Die Abkürzungen in Klammern am Ende der Passagen beziehen sich auf die anonymisierten Interviews.
- 7 Birgit Rommelspacher hat den Begriff »Dominanzkultur« eingeführt. Er beschreibt, dass im Blick auf die kulturellen Formen einer Gesellschaft Normen, Lebensweisen, Selbstinterpretationen und produzierte Bilder in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind.
- 8 Anforderungen meinen (Verhaltens-)Erwartungen des »So-sein-Sollens«, die individuellen Jungen* entgegengebracht werden und denen diese sich ausgesetzt sehen. Die Anforderungen werden zum Teil implizit, zum Teil explizit formuliert (»Indianer weinen nicht«) – und das auf unterschiedlichen Ebenen: von der Peer-Gruppe bis zu massenmedialen Öffentlichkeiten.
- 9 Eine »Jungenarbeit«, die sich spirituell verortet und mit Fokus auf mythisch aufgeladene Rituale eine Identitätsbejahende Initiation »zum Mann« anstrebt.
- 10 Indem für die »Krise der Jungen« ein feminisiertes Bildungssystem verantwortlich gemacht wurde, fanden sich in der Debatte auch antifeministische Schuldzuweisungen.
- 11 Sich als Mann zu präsentieren, angreifen, sich nicht angreifbar machen, nicht weiblich sein, nicht weich sein, nicht hilflos sein, keine Unsicherheiten zeigen bzw. abzuwerten, um sich aufzuwerten, damit in der Konkurrenz zu bestehen, dafür keine Unterstützung brauchen und souverän sein.
- 12 Der Ausdruck bezieht sich auf Paul Mecheril (2016: 15): »Der Ausdruck natio-ethno-kulturell (...) verweist hierbei zum einen darauf, dass die Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität (und Rassekonstruktionen) sowie Kultur (und Religion) in Wissenschaft und Alltagsverständnissen oftmals diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander Gebrauch finden. Zum anderen verweist der Ausdruck darauf, dass Konzepte von Nation, Ethnie/Ethnizität und Kultur sowohl formal durch Gesetze und Erlasse, materiell durch Grenzanlagen und Ausweise als auch sozial durch symbolische Praktiken in durchaus verschwommener Bedeutung und Konsequenz hergestellt werden und politisch Verwendung finden.«
- 13 Auf die Relevanz emotionalisierender Deutungen angesichts des komplexen Konfliktes verweisen auch Scherr/Schäuble (2007: 14): »Diese unterlaufen jedoch notwendige Differenzierungen zwischen Israel und Juden, israelischem Regierungshandeln und »den Juden«. Sie folgen der Logik eines ethnizierenden

Politikverständnisses, wenn das kritisierte Verhalten als Ausdruck jüdischer Interessen und jüdischer Amoralität dargestellt wird.«

- 14 Abwertungen aufgrund natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, insbesondere antimuslimischer Rassismus, aber auch Rassismus von Jungen* arabischer Herkunft gegen Schwarze, Flüchtlingsfeindlichkeit, Antiziganismus, stilbezogene und klassistische (»Hartzer«) Abwertungen (Möller et al. 2016: 55ff. bzw. 70ff. »gegenüber gesellschaftlichem Underperforming«), zum Teil sind diese Haltungen »rechtspopulistisch« oder rechtsextrem gerahmt.
- 15 Dies gilt auch für damit verknüpfte Gewalt(-fantasien) und gewalthaltige Inszenierungen, stellen diese doch eine männliche Präsentationsform dar, welche der Außendarstellung und der männlichen Behauptung dient.
- 16 Calmbach und Debus (2013: 101) verweisen darauf, dass dagegen ein Problembewusstsein bzgl. sexistischer und abwertender Frauenbilder relativ weit verbreitet ist. Auch dazu fanden wir Hinweise in unseren Interviews.
- 17 Unter Umständen sogar gefährlich.
- 18 Möller et al. (2016: 483f.) führen zur geschlechterdifferenziellen Binnenstruktur aus, dass die »Ablehnung (...) sich geschlechterübergreifend in weitaus stärkerem Maße gegen Schwule als gegen Lesben [richtet]. Diese geschlechtsspezifische Hierarchisierung der Ablehnungsintensität scheint darauf zu beruhen, dass männliche Homosexualität insgesamt stärker als Abweichung von der heteronormativen Matrix wahrgenommen wird und die darin eingelagerten männlichen Geschlechtsidentitäten in besonderem Maße bedroht.«
- 19 Schwulsein/Queersein ist immer auch einem homofeindlichem Verdacht der Übergriffigkeit ausgesetzt. Uns ist kein Outing, weder auf Ebene der Jungen* noch auf der Ebene der Fachkräfte, bekannt geworden.
- 20 Videos, Filme, Aufklärungsmaterial, Poster, Plakate usw.
- 21 Wesentliche Fragen für die offene Arbeit danach, wie »Geschlechteraspekte« berücksichtigt und konsequent in das gesamte Spektrum der pädagogischen Arbeit einbezogen werden kann, finden sich bei Drogand-Strud und Rauw (2013: 236).
- 22 Daraus folgt in dieser Argumentation in der Regel, dass ein wehrhaftes, Grenzen setzendes Verhalten von Mädchen nicht angemessen oder sinnlos ist. Weniger ermutigt werden sie dazu, die Kränkung zurückzuweisen, Selbstwirksamkeit in der Grenzsetzung zu erfahren und eine gleichberechtigte und ehrliche Kommunikation mit Jungen darüber aufzubauen, welche Form der Interessenäußerung und Kommunikation ihnen willkommen ist und welche nicht (Calmbach/Debus 2013: 116). Andere Jungen* werden »in einem solchen Bild von Männlichkeit als nicht ›richtig‹ männlich markiert. Insofern hemmen solche Bilder einerseits Mädchen dabei, Grenzen zu setzen und eine ehrliche Kommunikation sowie einen partnerschaftlichen Umgang mit Jungen aufzubauen und tun andererseits Jungen Unrecht, die dem Stereotyp nicht entsprechen, und üben auf sie einen gewissen Anpassungsdruck aus.« (Ebd.)
- 23 Ein Plakat mit unterschiedlichen geschlechtlichen und sexuellen Identifikationen und Repräsentationen.
- 24 Die Relevanz eines positiven Schulklimas für Haltungen in Bezug auf sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sowie Differenz im Allgemeinen stellt auch eine Expertise des Vereins Lola für Demokratie in Mecklenburg- Vorpommern e.V. heraus (Matt 2016).

Fachstelle Gender, GMF und Rechtsextremismus

Die Fachstelle der Amadeu Antonio Stiftung berät und schult mit einem besonderen Fokus auf Gender bundesweit Zivilgesellschaft, Politik, Jugendarbeit, Bildungseinrichtungen und Medien im Umgang mit Rechtsextremismus, Rechtspopulismus und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (GMF): Was bedeutet die Arbeit zu GMF konkret in der Praxis? Wie kann auf das Erstarken von Rechtsextremismus und völkischer Positionen reagiert werden? Welche Rolle spielt Geschlecht dabei? Warum sind die Themen Feminismus, Gender oder Geschlechtergerechtigkeit Feindbilder bei rechten Akteur*innen, werden von ihnen aber auch instrumentalisiert und wie erkenne ich das? Die Fachstelle entwickelt geschlechterreflektierende Handlungsstrategien in der Auseinandersetzung mit Rassismus, Antisemitismus und anderen Formen von Ungleichwertigkeit für die Demokratie- und Präventionsarbeit, bietet Beratungs- und Fortbildungsangebote, stößt Fachdiskurse an und unterstützt den Transfer zwischen Praxis und Wissenschaft.

Weitere Veröffentlichungen

»Ene, mene, muh – und raus bist du!«

Ungleichwertigkeit und frühkindliche Pädagogik (2018)

Die Vorstellung, dass Menschen nicht gleichwertig sind, ist die Grundlage für Abwertungen und das ideologische Fundament extrem rechter Haltungen. Auch im Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung spielen Vorstellungen von Ungleichwertigkeit bereits eine Rolle – in Diskussionen im Team, in der Arbeit mit Eltern, aber auch in der frühkindlichen Pädagogik. Abwertungen und Ausschlüsse verhindern einen gleichwertigen Zugang zu Bildung und gesellschaftlicher Teilhabe für alle Kinder. Mit dieser Handreichung geben wir dafür Hinweise und zeigen auf, wie im Arbeitsfeld gegen Demokratie- und Menschenfeindlichkeit, gegen Abwertungen und Rechtsextremismus gehandelt werden kann.



Antifeminismus als Demokratiegefährdung?!

Gleichstellung in Zeiten von Rechtspopulismus (2018)

Gleichstellungsarbeit rückt neben der Migrationspolitik vermehrt in den Fokus extrem rechter Kräfte. Sie lehnen Gleichstellung ab, streben ein stereotypes Bild vom Mann- und Frausein an und vereinnahmen gesamtgesellschaftliche Herausforderungen, z.B. Gewalt gegen Frauen, wenn sie damit gegen »Andere« hetzen können. Im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft kommunaler Frauenbüros und Gleichstellungsstellen (BAG) hat die Amadeu Antonio Stiftung eine aktuelle Handreichung erarbeitet. Darin werden Strategien extrem rechter und antifeministischer Akteur*innen erläutert und Handlungsempfehlungen



Unterstützen Sie Projekte zur Bekämpfung von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit

Die Amadeu Antonio Stiftung setzt sich für eine demokratische Zivilgesellschaft ein, die sich konsequent gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit wendet. Hierfür fördert sie Initiativen überall in Deutschland, die sich in Jugendarbeit und Schule, im Opferschutz und in der Opferhilfe, in kommunalen Netzwerken und anderen Bereichen engagieren. Zu den mehr als 1.400 bereits unterstützten Projekten gehören zum Beispiel:

- die Bildungsarbeit des LidiceHauses Bremen zu Rechtsextremismusprävention, Erinnerungspädagogik, Mädchenarbeit und geschlechtersensibler Pädagogik
- das Projekt »Kicks für Alle!« der KoFas gGmbH Hannover, das die Geschlechtervielfalt in Fußballszene fördert, geschlechtliche und sexualisierte Diskriminierungen bekämpft und Sozialpädagog*innen in geschlechterreflektierter Fanarbeit fortbildet
- das feministische Bau- und Begegnungscamp auf dem Gelände des ehemaligen Jugendkonzentrationslagers für Mädchen und junge Frauen Uckermark, das den Ort als Gedenkort gestalten und zugänglich machen und Begegnungen zwischen den beteiligten Jugendlichen und Überlebenden des KZs und von Ravensbrück ermöglichen will

Die Stiftung ist nach Amadeu Antonio benannt, der 1990 von rechtsextremen Jugendlichen im brandenburgischen Eberswalde zu Tode geprügelt wurde, weil er Schwarz war. Er war eines der ersten von heute fast 200 Todesopfern rechtsextremer Gewalt seit dem Fall der Mauer.

Die Amadeu Antonio Stiftung wird unter anderem von der Freudenberg Stiftung unterstützt und arbeitet eng mit ihr zusammen. Sie ist Mitglied im Bundesverband Deutscher Stiftungen und hat die Selbstverpflichtung der Initiative Transparente Zivilgesellschaft unterzeichnet.

Kontakt

Amadeu Antonio Stiftung

Novalisstraße 12
10115 Berlin

Telefon +49 (0)30. 240 886 10

info@amadeu-antonio-stiftung.de

www.amadeu-antonio-stiftung.de

[facebook/AmadeuAntonioStiftung](https://facebook.com/AmadeuAntonioStiftung)

twitter.com/AmadeuAntonio

Spendenkonto

GLS Gemeinschaftsbank eG

IBAN: DE32 4306 0967 6005 0000 00

SWIFT-BIC: GENODEM1GLS

Bitte geben Sie bei der Überweisung eine Adresse an, damit wir Ihnen eine Spendenbescheinigung zuschicken können.

Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit wertet Menschen als Vertreter*innen tatsächlicher oder vermeintlicher Gruppen ab. Was heißt es, sich pädagogisch mit Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auseinanderzusetzen? Wie sieht eine solche Arbeit in der Praxis aus und was bedeutet das unter einer Geschlechterperspektive? Die Publikation stellt Ergebnisse einer Praxisforschung in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, in Mädchen*arbeit, Jungen*projekten und koedukativen Angeboten vor. Die Ergebnisse und Erfahrungen unserer Analyse bieten Ansatzpunkte für Strategien und zeigen Handlungsmöglichkeiten auf.

