

Olaf Jantz und Sema Mühlig-Versen

Kulturelles und interkulturelles Lernen in der Mädchen- und Jungenarbeit als Unterstützung für Jugendarbeit und Schule

Pädagogische Arbeit in der Schule und im Jugendhilfebereich profitiert sowohl von den Erkenntnissen der geschlechtshomogenen Arbeit als auch von den Erfahrungen in der interkulturellen Pädagogik. Bereits die Zusammensetzung der Autor/innen deutet auf die verschiedensten alltäglich stattfindenden Begegnungen: Frau türkischer Herkunft aus Süddeutschland trifft auf Mann deutscher Herkunft aus Norddeutschland. Im Laufe unserer Zusammenarbeit galt es bereits, die unterschiedlichen Kulturfragmente gegenseitig kennen und akzeptieren zu lernen: Männerzugang vs. Frauenzugang, Mehrheitsangehöriger vs. „Ausländerin“, Bayerin vs. Niedersachsen, Münchenerin vs. Hannoveraner, Christ vs. Muslimin, Trainerin vs. Therapeut, ...

Jugendarbeit ist stets personenorientiert. Das bedeutet, dass die Persönlichkeiten mit all ihren Facetten im Zentrum der pädagogischen Bemühungen stehen. Nicht die sachbezogenen Lerninhalte stehen im Vordergrund, sondern das, was Jungen und Mädchen mit unseren Impulsen anfangen können. Eine angemessene Begleitung und Bildung von Jugendlichen, so unser Ansatz, kann nur dann stattfinden, wenn der sachbezogene Zugang durch die beziehungsbezogene Basis fundiert ist. In diesem Sinne ist unseres Erachtens ein Fachwissen über Aspekte der unterschiedlichen Lebenswelten unverzichtbar.

Daraus ergeben sich verschiedene Fragen:

- Was können wir als erwachsene Frauen und Männer den Mädchen und Jungen in Deutschland weitergeben?
- Was befähigt uns als soziale und/oder pädagogische Fachkräfte, Jugendliche unterschiedlichster Herkunft angemessen zu begleiten? Verfügen wir über einen „vorzeigbaren“ Migrationshintergrund, dann sollten wir doch von Migrant/innen akzeptiert werden, oder? Die von Kolleg/innen beobachteten Erfahrungen sind jedoch widersprüchlich.
- Sind wir als Mehrheitsangehörige überhaupt in der Lage, uns nur annähernd einzufühlen? Was bringen wir mit für die interkulturelle Begegnung und für die geschlechtsbezogene Auseinandersetzung?

Dazu führen wir uns zunächst als Personen, quasi als zwei unterschiedliche Fallbeispiele, ein, an denen wir nachfolgend die Grundsätze deutlich machen wollen.

Mehrheitsangehöriger, Mann und interkultureller Pädagoge?

Zunächst ließen sich die typischen Fakten aufreihen: Mein Name ist Olaf Jantz und ich bin zwischen 35 und 40 Jahre alt, Diplompädagoge, (fast fertiger) Gesprächspsychotherapeut mit unterschiedlichen Zusatzausbildungen u.a. im

kreativen und spielerischen Gruppenleitungsbereich, verheiratet, zwei Töchter, die ältere mit einer geistigen Behinderung. Ich lebe (gern) in Hannover und bin in der südniedersächsischen Bierstadt Einbeck geboren, habe 14 Jahre in Göttingen gelebt und auch dort studiert. Mein Zugang zur interkulturellen Jungenarbeit begründet sich in ganz persönlichen Erfahrungen in Jugendcamps als Jugendlicher ebenso wie in jahrelanger politischer Arbeit und Auseinandersetzung und schließlich in der schlichten Notwendigkeit der „allgemeinen“ Jungenarbeit.

Erst nach mehreren Jahren interkultureller Praxis wurde mir klar, dass auch die Herkunft meiner Familie von Bedeutung war und ist: Als Menschen deutscher Abstammung lebten meine Vorfahren über viele Generationen in der Nähe von Chelm in Polen nahe der russischen Grenze. Ihr Besitz überlebte die vielfachen Grenzverschiebungen; erst die Nazis vermochten sie in der Weltkriegsgefahr aus ihrer (polnischen) Heimat zu vertreiben. Kaum im westpolnischen Posen niedergelassen, musste die gesamte Familie wegen der Ängste vor der Roten Armee im Jahre 1945 erneut in die Gegend von Schwerin flüchten. Von da flüchtete ein Teil kurz vor dem Mauerbau in die „Westzone“. In meiner Kindheit spielten die historische Entwurzelung und unsere vielfältigen (Familien-)Geschichten immer wieder eine Rolle. Dies hatte ich, der ich mich als typisch norddeutsch sozialisierter Mann begriff, lange Zeit schlicht vergessen, meine Eltern dagegen niemals. Betrachte ich die tief gehenden und für mich erst sehr spät verständlichen eigenen Entwurzelungsgefühle im Laufe meiner eigenen Biografie, bin ich mir nicht sicher, was mir hilfreicher im Umgang mit Jungen „anderer Zugehörigkeiten“ geworden ist: das gewachsene Fachwissen, die Tatsache, als Mann Jungenwelten durchlaufen zu haben, oder als Arbeiterkind von Frühaussiedlern (scheinbar) einen Platz in dieser „Mittelschichtsgesellschaft“ gefunden zu haben.

Migrantin, Fachfrau und Dozentin

Ich heiße Sema Mühlig-Versen, ich bin eine Frau zwischen 30 und 35 Jahren, braunäugig und dunkelhaarig, mit einem Bayern verheiratet und Mutter von einem elf Monate alten Sohn. Vom Beruf bin ich Sozialpädagogin und Referentin in der Jugend- und Erwachsenenbildung.

Ich bin Doppelstaatlerin, Migrantin aus der Türkei, und lebe nun seit 13 Jahren in Deutschland. Meine Urgroßeltern wanderten vom Balkan ab und siedelten sich in der West-Türkei an. Mein Großvater kam in den Sechzigern als einer der ersten so genannten Gastarbeiter nach Deutschland. Nach drei Jahren kehrte er in die Türkei zurück und investierte das angesparte Geld in die familiäre Landwirtschaft, um sein Auskommen und das seiner Kinder zu verbessern. Mein Vater allerdings wollte selbst in kurzer Zeit Geld verdienen und kam als einer der letzten Gastarbeiter nach Deutschland. Er verlängerte seinen Aufenthalt von Jahr zu Jahr. Inzwischen waren auch meine Mutter und ich im Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland gekommen. Dennoch führten wir alle hier ein Leben auf den Koffern, in der Überzeugung, bald wieder in die Türkei zurückzukehren.

Von der 4. bis zur 7. Klasse besuchte ich, wie viele andere Migrantenkinder in den achtziger Jahren, spezielle Klassen, in denen im Rahmen des

Remigrationskonzeptes muttersprachlich unterrichtet wurde. Die Ansätze, durch verstärkte muttersprachliche Förderung den Gastarbeiter samt seiner Familie wieder zur Rückkehr in das Herkunftsland zu bewegen, kann rückblickend zumindest bei meiner Familie als gescheitert angesehen werden. Nachdem mir aber von einem Berufs-Informationen-Zentrum in Deutschland eine Zukunft als Friseurin oder Verkäuferin in Aussicht gestellt wurde, entschied ich mich, alleine in die Türkei zurückzukehren und dort mein Abitur zu machen. Danach legte mir meine Lehrerin nahe, doch die Möglichkeit, in Deutschland zu studieren, auf jeden Fall zu nutzen. So kam ich zum Studium wieder nach Deutschland und bin seitdem hier.

Bei so einer Biografie sind sich die Sozialwissenschaftler nicht einig, ob sie mich als Migrantin der ersten, zweiten oder dritten Generation kategorisieren sollten. Ich jedenfalls sehe mich als erste, zweite und dritte Generation zugleich. In diesem Spannungsfeld steht letztendlich die klassische Frage nach der Identität in einer multikulturellen Gesellschaft.

Identitäten in der multikulturellen Gesellschaft

Keupp und andere (1999, S. 294 ff.) beschreiben diese Art der offenen multiplen Identität in ihrem Patchwork-Modell als eine Folge eines Lebens in multiplen Realitäten. In Anlehnung an Walzer (1992, S. 136) sei bekräftigt: „Wenn ich mich sicher fühlen kann, kann ich eine komplexere Identität erwerben (...). Ich werde mich selbst mit mehr als einer Gruppe identifizieren: Ich werde türkische Migrantin der ersten, zweiten oder dritten Generation, Deutsche, Bayerin mit schwäbisch-fränkischem Hintergrund, Sozialpädagogin, Lehrbeauftragte und vieles mehr sein.“ Man stelle sich eine ähnliche Vervielfältigung der Identitäten überall auf der Welt vor. Dann beginnt die Erde wie ein weniger gefährlicher Ort auszusehen. Wenn sich die Identitäten vervielfältigen, teilen sich die Leidenschaften.

Das Gegenteil zu einer multiplen Identität ist so etwas wie eine „reine“ Identität, die Sennett (1996) am Beispiel perspektivloser Jugendlicher in amerikanischen Großstädten beschrieb. Diese Jugendlichen schaffen sich eine imaginäre Identität, indem sie als Folge einer feindlichen Umwelt „Symbole des Selbstwert- und Zugehörigkeitsgefühles nur noch mittels Praktiken der Ausgrenzung und Intoleranz schaffen“. Offensichtlich stellen diese purifizierten Identitäten eine subjektive Zufluchtsburg dar.

Nach Schäffter (1997, S. 52 ff.) kann das Eigene – also die Identität – vom landsmannschaftlichen Herkommen, von der Generationslage, von der Familie, von der Fachlichkeit oder der Unternehmenskultur, von der Geschlechtszugehörigkeit, von der Staatsangehörigkeit, von der Religionszugehörigkeit oder vom übergeordneten Kulturkreis ausgehend beschrieben werden. In diesem Zusammenhang bekommt der Kulturbegriff eine Jokerfunktion, da sich darin alle möglichen Beziehungsvarianten zwischen Eigenheit und Fremdheit zum Ausdruck bringen lassen.

Neben sozialer Ungleichheit, Geschlecht, Familienform oder sexuellen Orientierungen ist die ethnische Differenzierung und Pluralisierung eine Grunddimension der Identität. Auf all diesen Ebenen lassen sich gesellschaftliche Ausschließungs- und Einschließungspraxen beobachten, aus denen sich Minderheits- und Mehrheitskategorien, Macht- und Ohnmachtspositionen ergeben.

Nach Beck-Gernsheim (1999, S. 29) ist die ethnische Zugehörigkeit nie so selbstverständlich und ursprünglich, wie im Alltag gerne angenommen wird: Die Gemeinsamkeit ethnischer Gruppen beruht vielfach nicht auf einer langen Reihe gemeinsamer Vorfahren, sondern eher auf dem Glauben an diese Vorfahren. Allerdings ist durch den ständigen Wandel die ethnische Identität Einzelner oft kaum mehr zu beschreiben und mutiert zu einer Worthülse. Davon betroffen sind vor allem die vielen „Bindestrich-Jugendlichen“ in Deutschland, beispielsweise Deutsch-Spanier, Deutsch-Türken, hier geborene Kinder bi- oder multinationaler Familien, Familiennachzügler oder hier aufgewachsene Flüchtlingskinder, die Teil unserer Gesellschaft sind.

Die individuellen Identitäten sind auf das Vielfältigste mit den kulturellen Prägungen verwoben, die von früher Kindheit an und oft unbewusst Verhaltensmuster und Werte beeinflussen.

Was heißt Kultur?

Kultur ist nach Auernheimer (1996, S. 110 f.) das Repertoire an Symbolbedeutungen innerhalb einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppe und regelt in erster Linie das gruppenspezifische Kommunikationsverhalten sowie die Struktur von Werten und Normen. Sie dient der Deutung des gesellschaftlichen Lebens und damit der Orientierung des Handelns – Kultur enthält sozusagen die „Landkarten der Bedeutung“ für die jeweilige Gruppe. Die übereinstimmende Deutung gemeinsamer Symbolbedeutungen passt sich dynamisch den fortlaufenden gesellschaftlichen Veränderungsprozessen an.

Kultur ist zudem das Feld des Kampfes um Bedeutungen zwischen verschiedenen weltanschaulichen oder politischen Richtungen und Gruppierungen, mit anderen Worten des Kampfes um kulturelle Hegemonie. Die kulturelle Hegemonie entscheidet innerhalb von Nationen wie auch kleineren Gemeinwesen, beispielsweise einer Einwandererkolonie, darüber, wie und in welcher Richtung die Kultur am Leben gehalten oder weiterentwickelt wird. Die Dominanzkultur (Rommelspacher, 1995) besitzt dann folgerichtig sämtliche Macht über die Definition von Werten, Normen, Regeln und Situationen. In der Kultur der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Glücks, 1996, S. 30 ff.), die kulturübergreifend zu verstehen ist, kämpfen unterschiedliche Formen von Männlichkeit um eben diese Hegemonie. Die jeweils dominante Ausformung beschreibt Connell (2000) als hegemoniale Männlichkeit. Sie definiert all das, was unter männlich und weiblich zu verstehen ist. Sie beeinflusst folgerichtig auch sämtliche kulturellen Präsentationen und (Selbst-)Definitionen von Personen und

Institutionen. (vgl. Reinert/Jantz in: Rauw et. al., 2001, S. 85 ff.)

Kultur ist wie ein Eisberg – wir nehmen einen Teil unseres kulturellen Umfeldes bewusst wahr, der größere Teil der kulturellen Prägung und Interaktionen aber ist uns unbewusst. Zum Unbewussten gehören beispielsweise Erziehungsmuster, Geschlechterrollen, Beziehungsverhältnisse, Umgang mit Wahrheit, Logik. Nach Thomas (1993, S. 380) ist Kultur ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation, Gruppe sehr typisches Orientierungssystem, das aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft tradiert wird. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder. Kulturen und kulturelle Schemata sind durchlässig, wandelbar und widersprüchlich. Kulturelle Zuordnungen sind dynamisch und werden allmählich transformiert. Das einzelne Subjekt bezieht sich in der Regel auf mehrere Bezugskulturen.

Was bedeutet Kulturkompetenz?

Vorab ein kleines literarisches Beispiel für Kulturkompetenz: In seinem „Kleinen Prinz“ erzählt Antoine de Saint-Exupéry unter anderem folgende Geschichte: Ein türkischer Astronom entdeckte im Jahr 1909 mit Hilfe eines Fernrohres einen Asteroiden. Auf einem internationalen wissenschaftlichen Kongress berichtete der Forscher über seine Entdeckung, doch niemand glaubte ihm, da er bei seinem Vortrag in traditioneller türkischer Kleidung auftrat. Einige Jahre später, die Türkei hatte inzwischen die traditionelle Kleidung gegen eine europäische Mode eingetauscht, hielt der Wissenschaftler in einem eleganten Anzug den gleichen Vortrag erneut und fand die uneingeschränkte Zustimmung seiner Kollegen.

Connell (1987, S. 67) identifiziert den Anzug als die Uniform des kolonialen, westlich-industriellen Mannes. Der Anzug ist quasi das Symbol einer imperialen Weltkultur, das sich Männer wie Frauen aneignen müssen, wenn sie denn partizipieren möchten.

Kulturelle Kompetenz ist, wie von Vester (1998, S. 99 ff.) definiert, die Kenntnis eines gemeinsamen Systems von Symbolen, Bedeutungen, Normen und Regeln, die das Verhalten bestimmen. Kulturelle Kompetenz zeigt sich demzufolge nicht unbedingt reflektiert, sondern gibt sich durch Verhalten und Interpretation zu erkennen. Kulturelle Kompetenz ist nicht statisch, sondern ändert sich entsprechend der Anforderungen des individuellen Lebensumfeldes.

Jedes Mitglied der kulturellen Gruppe hat sowohl eine persönliche als auch eine kollektive kulturelle Identität und weiß, wie man sich in verschiedenen Situationen angemessen verhält. Gleichzeitig wird auch das Verhalten von anderen – größtenteils unbewusst – durch die eigene „Kulturbrille“ bewertet. So wie in der Geschichte vom türkischen Astronomen. Auch Gefühle werden entsprechend kulturell unterschiedlich wahrgenommen, bewertet und ausgedrückt.

Nach Hofstede (1997, S. 63 ff.) weisen kollektivistische und individualistische Kulturen unterschiedliche Werteorientierungen und Verhaltensmuster auf. Beispielsweise ist in Deutschland das Erziehungs- und Bildungssystem inklusive dem Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz daraufhin ausgerichtet, Kinder und Jugendliche darin zu fördern, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln, sich eigene Ziele zu stecken und die eigenen Vorstellungen durchzusetzen. In kollektivistischen Systemen dagegen gilt das Prinzip: „Die gesamte Gruppe ist wichtiger als das Individuum.“ Werden etwa Mädchen, die aus kollektivistischen Familiensystemen stammen, zu ihrem eigenen Wohl in ein Heim vermittelt, haben sie oft Probleme im Umgang mit der individualistischen Lebensstruktur, die sie dort antreffen. Langzeitstudien belegen, dass diesen Mädchen, die nicht gelernt haben, in „Ich“-Begriffen zu denken und eigene Wünsche zu verwirklichen, der gewohnte Familienrückhalt fehlt. Dies geht soweit, dass sie vermehrt psychosomatische Krankheitsbilder zeigen oder gar freiwillig in ihre Familien zurückkehren wollen. Um solchen Irritationen, Verunsicherungen, Missverständnissen und Konflikten besser begegnen zu können, benötigen Fachkräfte in der Mädchen- und Jungenarbeit neben intra-kulturellen vor allem auch erweiterte inter-kulturelle Kompetenzen.

Interkulturelle Kompetenz

Aufbauend auf einen Strang interkultureller Forschung und Praxiserfahrung (vgl. z.B. Kalpaka/Räthzel, 1990; Hinz-Rommel, 1994; Kalpaka, 1998) stellen wir folgende Basisdefinition ins Zentrum einer interkulturell fundierten Pädagogik:

Interkulturelle Kompetenz

beschreibt zunächst die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren. Dazu gehört insbesondere der Erwerb von:

- Wissen über die hegemoniale Praxis von Einschluss und Ausschluss (rechtliche Grundlagen unseres Zusammenlebens, Formen und Auswirkungen von individueller und struktureller Diskriminierung und Rassismus),
- eigenkultureller Bewusstheit, Selbstsicherheit, Fähigkeit zur Identitätsdarstellung,
- Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Interaktionsfreudigkeit,
- Stresstoleranz, Frustrationstoleranz, die Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten zu ertragen,
- Kenntnissen über Sprache u.a. Kulturtechniken.

Im persönlichen und institutionellen Prozess bedeutet dies im Kern, dass wir lernen müssen, die vielfältig auftretenden Ambivalenzen auszuhalten.

Damit stellen wir nicht die Kenntnis über das so genannte Fremde in den Vordergrund, wie oftmals im Zusammenhang interkultureller Pädagogik vermutet wird. Bei der Vielzahl an Herkunftsn, die uns in der Jugendarbeit begegnen, wäre es

müßig zu versuchen, sämtliche Kulturen inklusive ihrer spezifischen Kulturtechniken zu erlernen. Wir könnten uns auf die größte der Minderheiten, die deutsch-türkische Gesellschaftsgruppe, konzentrieren. Es stellt sich dann aber die Frage, ob wir auch anderen Migrant/innen gerecht werden können, so etwa den deutsch-kurdischen oder deutsch-vietnamesischen.

Wir halten den eigenkulturellen Zugang für zentral. Erst wenn wir unsere eigene Kultur entdecken und in ihren vielfältigen Widersprüchen kennen, akzeptieren und in Punkten verändern lernen, sind auch wir für die interkulturelle Begegnung bereit. Daraus sollte sich ein Selbstbewusstsein entwickeln, das Raum für die notwendigen multiplen Identitäten lassen kann. Es ist unseres Erachtens sehr wichtig, sich als Pädagog/in auch den intensiven Gefühlen in fremdkulturellen Umgebungen auszusetzen. Es scheint uns zudem bedeutend, andere Sprachen zu lernen, weil wir dann die Übersetzungsleistungen besser verstehen, die Menschen alltäglich leisten, wenn sie sich in ihrer Zweitsprache verständigen. Alles, was die Empathie für Menschen in Situationen der Minderheiten fördert, ist hilfreich. Dabei geht es jedoch darum, die Einschluss- und Ausschlusspraxis in der deutschen Mittelschichtkultur kennen zu lernen, vielmehr noch punktuell nacherfahren zu können. Letztendlich gilt in der interkulturellen Begegnung nochmals verstärkt, dass wir uns auch auf der erwachsenen Ebene der Fachleute all diejenigen Rollenkompetenzen aneignen, die „unsere“ Mädchen und Jungen im multikulturellen Alltag zumeist bereits mitbringen: Wir lernen nachzufragen, uns zu interessieren, Frustrationen auszuhalten, sie gar zu überwinden.

Die jugendliche Neugier kann uns dabei ein Modell sein. Und wir können Zugänge und Methoden anbieten, die nachhaltige, pädagogisch begleitete Erfahrungsräume bieten, wenn sie an den Persönlichkeiten der Einzelnen und den Bedingungen ihrer Lebenswelten anknüpfen. In der Planung von Methoden sollte dementsprechend stets berücksichtigt werden, dass die Zugänge möglichst frei von Zuschreibungen sind. Beispielsweise können Übungen zu Macht und Ohnmacht „neutral“ angeboten werden, indem alle Teilnehmenden sich in beiden Rollen erproben, ohne dass wir eine Vermutung anstellen, welche/r nun welche Rolle typischerweise einnimmt. Erst wenn die Jugendlichen selbst Verbindungen herstellen, und das tun sie im Sinne der oben entfalteten Kulturkompetenz immer, können wir mit ihnen gemeinsam herausfinden, warum es ihnen wichtig erscheint, Differenzen zu betonen. Hier wird es möglich, aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen selbst zu bewerten, inwiefern kulturelle Präsentationen für sie wichtig sind und wie sie Weiblichkeit und Männlichkeit besetzen und besetzen möchten.

Geschlechtsbezogene Kompetenz

Analog zur interkulturellen Kompetenz halten wir folgende Definition für hilfreich:

Geschlechtsbezogene Kompetenz

beschreibt die Fähigkeit, auf der Basis einer reflektierten „Geschlechtlichkeit“ (gender) angemessen und erfolgreich mit anderen Menschen kommunizieren zu

können. Im Wesentlichen bedeutet das, einen persönlichen und professionellen Standpunkt im höchst widersprüchlichen Geschlechterverhältnis einnehmen zu können. Zur angemessenen professionellen Haltung gehört insbesondere der Erwerb von

- Wissen über geschlechtstypische Rollenanforderungen an das eigene Geschlecht, inklusive der sexuellen Orientierung(en),
- Fähigkeit von Rollenhandeln und Rollendistanz,
- Fähigkeit zur (multiplen) Identitätsdarstellung, eigengeschlechtlichen Bewusstheit, Selbstsicherheit, Selbstverantwortung,
- gegengeschlechtlicher Empathie, verantwortlichem Handeln im Verhältnis von Macht – Ohnmacht und Gewalt.

Um sich von einschränkenden Rollenanforderungen befreien zu können, muss ein Subjekt diese zunächst entlarven. Dazu gehört einerseits das Wissen um die hegemoniale Geschlechterkonstruktion. Andererseits geht es hervorgehoben darum, das eigene Denken, Fühlen und Handeln einordnen zu lernen. Dafür benötigen die professionellen Begleiter/innen eine persönliche und fachliche Haltung, die sich durch einen angemessenen Selbstbezug äußert. Wir müssen lernen, uns als Männer und Frauen zu begreifen und nicht einfach als angeblich geschlechtsneutrale Pädagog/innen. Auch Jugendliche lernen durch Kontakt und Auseinandersetzung. Nur wenn wir erkennbare Standpunkte beziehen, besteht die Chance für unsere Gegenüber, an den „Reibungspunkten“ zu wachsen. Jungen wie Mädchen suchen die Konfrontation mit Erwachsenen. Lassen wir uns selbstbewusst im eigentlichen Sinne darauf ein, dann fördert dies die Entwicklung unserer Gegenüber.

Die zentrale Ebene der interkulturellen Begegnung in der Mädchen- und Jungenarbeit ist das Aufeinandertreffen von Erwachsenenkultur(en) und Jugendkultur(en). Die zweite ist die gegengeschlechtliche Begegnung, bei der sich die Frage stellt, was Männer Mädchen anzubieten haben und was Frauen Jungen erlauben können (vgl. vertiefend: Rauw et al., 2001).

Unsere im Folgenden zu konkretisierende Jungen- und Mädchenarbeit basiert auf zwei Annahmen:

1. Geschlecht verstehen wir in Anlehnung an Bilden (1991) als eine soziale, nicht als eine biologische Kategorie. Es existieren keine Geschlechtsunterschiede als individuelle Persönlichkeitsunterschiede, aber soziales Handeln ist geschlechtsbezogen sowohl auf das eigene Geschlecht als auch auf das Geschlecht des Gegenübers. „Zentral ist die Annahme, dass wir unsere Wirklichkeit (und damit auch die Kategorie Geschlecht und das Geschlechterverhältnis, Anm. d. Verf.) andauernd in sozialen Praktiken produzieren“ (Bilden, 1991, S. 280). Wir verstehen Mädchen und Jungen in diesem Sinne als „aktive Objekte“ (Ottemeier-Glücks, 1996 in: Glücks/Ottemeier-Glücks, 1996, S. 104 f.), d.h. als Handelnde innerhalb eines sozialen Systems, in dessen (eingeschränkten) Spielräumen sie sich bewegen können und welches sie durch ihre eigenen sozialen Handlungen ständig (re)produzieren. „Männlichkeit(en)“ und „Weiblichkeit(en)“ sind somit Konstrukte, die sich erst in

sozialen Handlungen konstituieren. Diese Annahme beinhaltet die zwar eingeschränkte, aber doch prinzipielle Veränderbarkeit sozialer Systeme und ihrer Handlungsspielräume für und auch durch Einzelne (vgl. ausführlich Rauw et al., 2001).

2. Das gegenwärtige Geschlechterverhältnis ist hierarchisch, genauer gesagt patriarchal strukturiert, d.h., es besteht eine strukturelle Machtungleichheit zu Gunsten von Männern¹. Wie Connell et al. (1995, 1996, 2000) in ihrem Konzept der „Hegemonialen Männlichkeit“ darlegen, gibt es allerdings nicht nur eine Hierarchie zwischen den Geschlechtern, sondern ebenfalls zwischen verschiedenen Formen von „Männlichkeiten“. Zur Ideologie der allermeisten „Männlichkeiten“ in einer patriarchal strukturierten Gesellschaft gehört es, überlegen zu sein. Männliche Identität wird durch eine Abgrenzung und Entwertung anderer (Frauen, Schwule, „Weichlinge“, „Ausländer“...) konstruiert bzw. stabilisiert. Die meisten Männer, auch wenn sie selber im männlichen Konkurrenzkampf unterliegen, profitieren dabei von der gesellschaftlichen Unterordnung der Frauen. Dafür hat Connell (1995, S. 51) das eindrucksvolle Bild der „patriarchalen Dividende“ eingeführt. Diese Ideologien von Männlichkeit reproduzieren sich alltäglich in sexistischem und heterosexistischem Verhalten auch von Jungen (vgl. ausführlich Jantz/Grote, 2003, S. 8 ff.).

Jungenarbeit

Noch nicht jede Arbeit, die ein oder mehrere Männer mit Jungen betreiben, ist eine bewusste Jungenarbeit. Deshalb ist es wichtig, (Qualitäts-)Kriterien auch für diesen wichtigen Bereich der Jugendarbeit festzulegen. (vgl. ausführlich Jantz/Grote, 2003) Wir gehen von folgender Definition aus:

Jungenarbeit ist die pädagogisch organisierte Begegnung von Männern mit Jungen. Zur bewussten Jungenarbeit wird sie erst dann, wenn auch hinterfragt wird, unter welchen Bedingungen die Begegnung zustande kommt und was dies mit Männlichkeit(en) zu tun hat. Form und Methoden sind dabei offen gestaltbar.

Jungenarbeit bedeutet also die Begegnung eines erwachsenen Mannes mit einem Jungen, der ein Mann werden will oder muss. Der Ältere soll dem Jüngeren Hilfestellung bei der Mannwerdung sein und geben. Dieses Verständnis von Jungenarbeit beinhaltet zum einen die Voraussetzung, dass der Erwachsene sich mit seinem eigenen „Mann-sein“ kritisch auseinandergesetzt hat, und zum anderen, dass Jungen nicht einfach als (geschlechtslose) Kinder und Jugendliche gesehen werden, sondern als „(werdende) Männer“, und zwar mit den sich daraus

¹ Strukturelle Machtungleichheit im hier gebrauchten Sinne wirkt sich nicht nur durch direkte staatliche oder ökonomische Gewaltausübung aus, sondern vielmehr über kulturelle Einfluss-, Einschließungs- und Ausschließungspraxen. Im Sinne einer Dominanzkultur (vgl. Birgit Rommelsbacher, 1995) stützt sich das moderne Patriarchat weniger auf Macht als Repression als vielmehr auf durch soziale Strukturen und internalisierte Normen vermittelte Zustimmung (vgl. vertiefend Robert Connell, 2000).

ergebenden spezifischen Problemen. Das wesentliche Kriterium von Jungenarbeit ist demnach nicht ein wie auch immer gearteter methodischer Zugang, eine pädagogisch-psychologische Technik oder Ähnliches, sondern die grundsätzliche Bereitschaft und Haltung des Jungenarbeiters, sich selber und den oder die Jungen als „(werdende) Männer“ und nicht als ungeschlechtliche Menschen zu sehen und zu hinterfragen.

Anhand der beiden oben entfalteten Grundannahmen lässt sich das allgemeine Verständnis von Jungenarbeit präzisieren: Jungenarbeit in unserem Sinne hat zum Ziel, Handlungsspielräume von Jungen zu vergrößern (Dimension der Emanzipation) und gleichzeitig sexistisches und heterosexistisches Verhalten zu begrenzen (Dimension der Grenzachtung). Diese Ambivalenz in der Arbeit mit Jungen begegnet Jungenarbeitern immer wieder in unterschiedlicher Form: Jungen sind häufig sowohl Opfer als auch Täter, Jungen haben viele Probleme und sie sind häufig ein Problem – für die Gruppe, für die pädagogischen Begleiter/innen und zumeist auch für sich selbst.

Eine angemessene Jungenarbeit bietet allen an ihr teilhabenden Jungen Zugänge zu diesen Dimensionen an. Dabei lebt das Wachstum von der Beziehungsqualität zwischen Mann und Junge und zwischen Junge und Junge, nicht aber von der Vielzahl an Methoden und Konzepten. Ein breites methodisches Repertoire ist oftmals hilfreich, aber selten wirklich notwendig. Im Gegenteil kann es ebenso wie das scheinbare kulturelle Wissen behindern. Nur allzu leicht können wir uns hinter wohl erforschten Methoden verstecken. Der emotional tragfähige Kontakt mit Jungen ist anstrengend und kräftezehrend. Wenn wir sie jedoch in ihren Eigenarten kennen lernen und akzeptieren, dass die pädagogische Qualität von der jeweils aktuellen Beziehung abhängt, dann gewinnt auch unser pädagogisches Bemühen an Leichtigkeit und Effizienz. Es ist gerade so, als lockerten wir die Bremse unseres belastenden Zielerreichungsdenkens. Nehmen wir männlichen Fachleute Kontakt auf zu unserem inneren Jungen, der wir waren und der wir fragmentarisch immer noch sind, dann erblicken wir Brücken, die vorher nicht zu sehen waren.

Die Unterstützung einer interkulturellen Jungenarbeit erhalten wir im Kern durch die Kehrtwende auf unsere eigenen Möglichkeiten und Grenzen. Es sind nicht die Jungen, die zu was auch immer erzogen werden müssten. Jungen benötigen vielmehr auch männliche Begleiter, die sich entwickeln, die neugierig sind, die Fragen stellen, statt immer mit passenden Antworten zu glänzen. Gerade die transparente Verunsicherung und die erfahrbare Offenheit seitens männlicher Kollegen erlaubt auch Jungen, ihre Lebensentwürfe zu hinterfragen. In der mitmännlichen Begegnung geht es um Selbstvergewisserung und Selbstbezogenheit. Diese sollten wir Männer den Jungen in ausreichender Qualität anbieten und ohne neuen moralischen Druck vorleben. Daran wachsen wir und daran wachsen die Jungen. Und ganz nebenbei gewinnt so manch anstrengender pädagogischer Alltag an Leichtigkeit und tragfähigen Kontakten!

Mädchenarbeit

Das typische Mädchen, sei es „deutsch“, „italienisch“ oder „türkisch“, gibt es per se nicht. Die Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen aus Familien mit Migrationshintergrund oder aus Minderheitengruppen ist so vielfältig wie die von einheimischen Mädchen und jungen Frauen.

Die kulturellen Differenzen zwischen Mehrheitskultur und Migrant/innen-Kulturen werden heute durch jugendliche Subkulturen relativiert und auch absorbiert. Die Forschungsliteratur weist darauf hin, dass gerade (junge) Frauen aus Migrant/innen-Familien über wichtige Ressourcen wie zum Beispiel Bilingualität verfügen. Sie sind nicht, wie in der Kulturdefizithypothese ausgeführt, „zwischen zwei Welten zerrissen“, sondern in zwei Welten zu Hause (Lutz, 1992, S. 79).

Chancengleichheit in Bildung und Beruf, Partizipationsmöglichkeiten im öffentlichen Raum, Sicherheit und Unversehrtheit von Körper und Psyche sind für alle Mädchen und jungen Frauen von zentraler Bedeutung. Darüber hinaus jedoch sind Besonderheiten zu berücksichtigen, die auf Mädchen aus „einheimischen“ Familien nicht zutreffen. Denn Ausgrenzungsmechanismen und geringere Partizipationschancen von Mädchen aus Einwandererfamilien sollen hier nicht verschleiert werden. Nicht umsonst stellt Auernheimer (2002, S. 201) ganz aktuell fest: „Die subkulturellen Praktiken drängen sich der pädagogischen Wahrnehmung eher auf als die Diskriminierungserfahrungen von Migrantenjugendlichen.“

Die Ergebnisse der Pisa-Studie machen deutlich, dass erhebliche Konsequenzen damit verbunden sein können, aus einer sozial benachteiligten Familie oder aus einer Familie mit Migrationshintergrund zu kommen. Defizite können zum Beispiel bereits bei der Vermittlung von Grundqualifikationen wie Lesen, Schreiben und Rechnen auftreten. In der Verknüpfung von benachteiligter sozialer Herkunft und Migrationssituation verschärfen sich diese Probleme. So könnten beispielsweise folgende Besonderheiten, um nur einige zu nennen, das Leben und Verhalten der Mädchen prägen: rechtliche Schwierigkeiten aufgrund des Aufenthaltsstatus, daraus folgend verstärkte Unsicherheiten bei der Lebensplanung, verschärfte Generationenkonflikte durch den Wandel von Werten und Normen, belastende rassistische, sexistische Diskriminierungen oder die Zuschreibungen von „anders Sein“.

Wir haben bereits viel über die theoretischen Hintergründe gesprochen, nun aber bleibt die Frage, was uns für den pädagogischen Alltag helfen könnte. Wie können wir mit Mädchen und jungen Frauen arbeiten? Im Folgenden stellen wir einige Ansätze und Methoden vor, die sich in der praktischen Arbeit bewährt haben:

- **Biografische Zugänge**

Die Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen an ihren konkreten Erfahrungen wirkt für viele entlastend, da sie ihre eigenen Erfahrungen und die daraus entstehenden

Verletzungen mit anderen teilen können. Dies ist wichtig, bevor die Einzelne aus dem Kreislauf von Abwertung, Diskriminierung und Minderung des Selbstwertgefühls bzw. Selbstbewusstseins herauskommen kann. Es bedarf eines Forums, in dem sie aufmerksame Zuhörer/innen für ihre Lebensgeschichte findet, beispielsweise in Form von Interviews oder Gesprächsrunden. Biografisches Arbeiten ist Erinnerung mit dem Blick in die Zukunft (Ruhe, 1998, S. 8).

▪ **Ressourcenorientierung und Empowerment**

Um Ressourcen, Stärken und Interessen unserer Zielgruppen kennen zu lernen, ist eine schriftliche Befragung hilfreich, die die konkreten Bedarfe der Mädchen ermittelt. Erst auf der Basis einer solchen Analyse können zielgerichtete Angebote zur Erweiterung individueller Ressourcen gemacht werden. Eine weitere, die Teilnehmerinnen ebenfalls stärkende Methode (Empowerment) ist die klassische „Zukunftswerkstatt“. Diese hilft den jungen Frauen, in den drei Schritten „Kritik-, Visions- und Strategiephase“ Ziele für die eigene Zukunftsgestaltung zu erarbeiten. Es ist in der interkulturellen Mädchenarbeit sehr oft zielführend, Migrantinnen als Multiplikatorinnen zu gewinnen, um leichter Zugang zu Mädchen und jungen Frauen verschiedener Herkunft zu gewinnen. Die Schlüsselfunktion solcher „Kultur Dolmetscherinnen“ wird beispielsweise in dem Videoprojekt „Frau sein, Frau werden – junge Musliminnen in München“ deutlich (Mühlig-Versen, 2000).

▪ **Sozialkompetenz erweitern: Vielfalt als Chance?**

Junge Mädchen definieren ihre Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen selbst. Sie sehen sich als Besucherinnen eines Jugendzentrums, die gemeinsam ihre Zeit verbringen, im gleichen Stadtteil aufgewachsen sind, unter Umständen dieselbe Schule besucht haben und die ähnliche Musik hören. Sie empfinden eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Subkultur (bzw. Jugendkultur oder Migrant/innen-Kultur). Wir als Pädagog/innen sollen sie dabei unterstützen, offene Identitäten zu entwickeln. Die Mädchen sollen in ihrem Selbstwertgefühl bestärkt werden, um ihre eigenen Grenzen überschreiten zu können, und das andere gleichzeitig anzuerkennen.

▪ **Interkulturelles Konfliktmanagement**

In der pädagogischen Arbeit ist es wichtig, den Fokus nicht nur auf die unterschiedlichen nationalen Zugehörigkeiten zu richten. Bei einem Konflikt zwischen beispielsweise einem türkischen Jungen und einem polnischen Mädchen können unterschiedliche Aspekte bedeutsam sein: Liegt der Konflikt daran, dass Vorurteile und Stereotype im Spiel sind? Ist es ein Konflikt, der sich aufgrund des Geschlechterverhältnisses aufgebaut hat? Liegt es daran, dass die beiden einen unterschiedlichen sozialen bzw. ökonomischen Hintergrund haben? Möglicherweise könnten aber auch Bildungsunterschiede (vermittelt über die Sprache) die Ursache sein. Ungeachtet der kulturellen Zuordnung (im weiteren Sinne) könnte aber einfach auch ein zwischenmenschliches (soziales) Problem der Grund für den Konflikt sein.

▪ **Jugendlich oder Erwachsen? Mädchen oder Frau?**

Frau-Sein ist eine kulturell bedingte Konstruktion. Die Vorstellung davon sowie der Status des jeweiligen Mädchens können sehr unterschiedlich sein. Jugendliche, die

in mehreren kulturellen Systemen leben, wissen nicht, ob sie sich als Jugendliche oder als Erwachsene begreifen sollen. Ein Mädchen mit islamischen Hintergrund etwa wird mit Eintritt der Pubertät nicht Frau, sondern sie wird erwachsen. „Frau“ würde sie erst nach der Heirat. Als Erwachsene bekommt sie Pflichten und soll sich nunmehr vorwiegend im geschützten Innenbereich aufhalten. Deswegen werden entsprechende pädagogische Angebote im Außenbereich wie z.B. Freizeitstätten oder Schulsozialarbeit von diesen Mädchen kaum wahrgenommen. Dies muss in der Mädchenarbeit berücksichtigt werden.

▪ **Elternarbeit**

Einem systemischen Ansatz folgend, ist es für die Arbeit mit den Eltern notwendig, gegebenenfalls deren kollektivistische Strukturen zu berücksichtigen, die sich vor allem durch personenorientierte Zugänge auszeichnen. Deswegen kann es in einigen Fällen Sinn machen, dass die pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern der Mädchen, die erreicht werden sollen, persönlich Kontakt aufnehmen und ihre Arbeit vorstellen. Freizeitangebote werden von vielen Eltern nicht als Fördermaßnahmen im Sinne einer leistungsorientierten, sinnvollen Beschäftigung verstanden. So heißt Freizeit im Türkischen wörtlich „leere Zeit“, was bereits ein Grundproblem unterschiedlicher begrifflicher Wahrnehmung und Bewertung zeigt. Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger zu verdeutlichen, welche Ziele sie in ihrer Einrichtung verfolgen und was ihr Auftrag ist. Es ist wichtig, den Eltern eine für sie nachvollziehbare Begründung für den Besuch der Einrichtung zu vermitteln (z.B. Sprachförderung), um deren Ängste und Vorurteile zu entkräften.

Zusammenfassende Thesen

Statt eines Schlussworts möchten wir mit folgenden zehn Grundannahmen als Anregung für die eigene Praxis schließen:

1. Nur Mehrheitsangehörige besitzen die faktische Option, sich der alltäglichen interkulturellen Begegnung zu entziehen: „Unbewältigte Fremdheitserfahrungen sind demzufolge vorrangig ein Problem der Einheimischen.“ (Attia, 1997, S. 261)
2. Das zentrale Problem der Begegnung von Migrant/innen und Einheimischen ist nicht das „Fremde der Anderen“, sondern das Fremdmachen und -erleben durch die eigenen. In der Jugendarbeit ist es in erster Linie nicht der Rassismus der Jugendlichen, sondern die ausgrenzenden Bedingungen, in denen sie leben (müssen).
3. Interkulturelle Kompetenz bedeutet also auch, Wissen darüber zu erlangen, wie die Praxis von Einschluss und Ausschluss funktioniert. Es geht nicht um eine Spezialisierung auf „das Fremde“, sondern um die Konzentration auf diejenigen Barrieren, die „das Eigene“ produziert.
4. Jede Jugendgruppe, jede Mädchengruppe und jede Jungengruppe ist auch ohne Zuwanderungen als multikulturell anzusehen.
5. Um die Chance eines (inter-)kulturellen Wachstums zu ermöglichen, ist es notwendig, dass wir uns als Pädagog/innen quasi paradox schulen, indem wir alle Jugendlichen als gleich bzw. jeden Einzelnen und jede Einzelne als

unterschiedlich zu sehen lernen.

6. Um durch das Dickicht heutiger Anforderungen an Mädchen und Jungen hindurchzugelangen, bedient sich der allergrößte Teil der Jugendlichen genau jener sexistischen und rassistischen Strukturen, die wir Erwachsene ihnen vorleben.
7. Dabei dient die Dominanzkultur auf der einen Seite in kultureller Hinsicht und die hegemoniale Männlichkeit auf der anderen Seite in geschlechtstypischer Hinsicht der Produktion von Dualismen und Hierarchien.
8. Geschlechtsbezogene und interkulturelle Kompetenz bedeutet somit die wachsende Fähigkeit, gemeinsam in Mädchengruppe und Jungengruppe herauszufinden, wann und warum es den Einzelnen wichtig erscheint, kulturelle, geschlechtstypische, soziale und persönliche Differenzen zu betonen.
9. Dafür benötigt es geschlechtshomogene Räume für Mädchen und Jungen mit einer gleichgeschlechtlichen Fachkraft, die sich den unterschiedlichsten Fragen und Anfragen personennah stellen kann. Die professionelle Beziehung ist der entscheidende Wirkfaktor geschlechtsbezogener Pädagogik auch in interkultureller Zielsetzung.
10. Es ist darauf zu achten, Minderheitenangehörige als gleichwertige und gleichberechtigte Kolleg/innen einzubeziehen, auch wenn sie nicht die perfekte Sprachkompetenz besitzen. Dies setzt auch ein Zeichen für die einheimischen Jugendlichen, dass Minderheiten ebenfalls als Vorbilder dienen können.

Die ausführliche Literaturliste zu diesem Artikel kann bei der ajs angefordert oder im Internet (www.ajs-bw.de) heruntergeladen werden."

*Sema Mühlig-Versen: Diplom-Sozialpädagogin, Referentin für interkulturelle und politische Bildungsarbeit, Lehrbeauftragte der Fachhochschule München
Kontakt: MuehligVersen@aol.com*

*Olaf Jantz: Diplompädagoge, Personenzentrierter Gesprächstherapeut (GwG),
Jungenbildungsreferent bei mannigfaltig e.V., Hannover, Lehrbeauftragter der Uni
und EFH Hannover
Kontakt: OlafJantz@MEDIUM-eV.de*