

Interkulturelle außerschulische Jugendarbeit mit männlichen Migranten.

Geschlechterdifferenzierte Sozialarbeit als Chance gelingender
Teilhabe und Handlungskompetenz? Eine Untersuchung am
Beispiel der Mobilien Jugendarbeit Stuttgart.

Magisterarbeit

angefertigt im
Hauptfach Erziehungswissenschaft

Teilgebiet

Interkulturelle Erziehungswissenschaft
FernUniversität Hagen

von

Christel Maas
Untere Strasse 1
74670 Forchtenberg

Matrikelnr. 4788087

Themenstellung: apl. Prof. Dr. Norbert Wenning vom 9.1.2004

Vorgelegt im September 2004

„Die Ziele und Ideale, die uns bewegen, entstehen aus der Imagination. Aber sie bestehen nicht aus imaginären Substanzen. Sie bilden sich aus der harten Substanz der Welt der physischen und sozialen Erfahrung.“

John Dewey (1859 – 1952)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Fragestellung, Aspekte und Methode	5
1 Definitionen	7
1.1 Interkulturelle (Jugend-) Arbeit	7
1.2 Geschlechterdifferenz	9
1.3 Handlungskompetenz	10
1.4 Teilhabe	11
1.5 Mobile Jugendarbeit	11
2 Interkulturelle Arbeit: Entstehung, Anforderungen, Grundlagen und Ziele	12
2.1 Entstehung des Ansatzes Interkultureller Arbeit	12
2.1.1 Ausländerpädagogik	12
2.1.2 Interkulturelle Erziehung	14
2.1.3 Interkulturelle Erziehung und Soziale Arbeit	15
2.1.4 Handlungsfeld Mobile Jugendarbeit Stuttgart	20
2.2 Anforderungen an Interkulturelle Arbeit	23
2.2.1 Interkulturelle Kompetenz	23
2.2.2 Geschlechterdifferenzierung	26
2.2.3 Lebensweltorientierung	30
2.2.4 Ressourcenorientierung	32
2.2.5 Anforderungsprofil für außerschulische Jugendarbeit	33
2.3 Grundlagen Interkultureller Arbeit	35
2.3.1 Gesetzliche Grundlagen	35
2.3.2 Soziale Bildung	37
2.4 Ziele Interkultureller Arbeit	38
2.4.1 Lernziel Handlungskompetenz	38
2.4.2 Soziale Integration	40
2.4.3 Professionalisierung Sozialer Arbeit	41
2.4.4 Ziele der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart	43
3 Geschlechterdiskussion	44
3.1 Geschlecht und Soziale Arbeit	44
3.2 Geschlechtersozialisation	46
3.2.1 Geschlecht und gesellschaftliche Partizipation	49
3.3 Geschlechterdiskussion und Migration	49
4 Geschlechterdifferenzierte außerschulische Jugendarbeit	50
4.1 Emanzipatorische Mädchenarbeit	50
4.1.1 Diskriminierungskriterium: Geschlecht	52
4.2 Der feministische Blick auf die Jungenerziehung	53
4.2.1 Normalitätsprinzip „Männlichkeit“?	55

5	Jungenpädagogische Reflexionen	56
5.1	Stand der außerschulischen Jungenarbeit.....	56
5.1.1	Rolle des Männlichkeitsbildes	60
5.1.2	Risikoverhalten und Rauman eignung	62
5.2	Ansätze interkultureller Jungenarbeit	64
5.2.1	Jungenpädagogische Arbeit und Ethnisierung	66
5.3	Jungenarbeit in der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart.....	68
6	Praxisfeld: Mobile Jugendarbeit Stuttgart.....	70
6.1	Themenbezogene Angaben zur Stadt Stuttgart.....	70
6.2	Auswertung der Befragungen	71
6.2.1	Methodologische Vorbemerkung.....	71
6.2.2	Die Befragungen: Setting, Sample, Auswertung	74
7	Ausblick: Grenzen und Chancen geschlechterdifferenzierter Sozialarbeit	89
	Literaturliste	91
Anhang		
	Tabellen.....	98
	Fragebogen Jugendliche ☉	106
	Fragebogen Jugendliche ☞	107
	Mitarbeiterfragebogen	108
	Erklärung	110

Einleitung: Fragestellung, Aspekte und Methode

Welche Aufgaben hat Jugendarbeit? Im Bezug auf Geschlechterdifferenzierung, Bildungschancen und gesellschaftliche Partizipation stellt sich diese Frage immer wieder neu. In diesen Komplex gehört auch die Frage nach den besonderen Anforderungen, die sich für die soziale Arbeit mit Angehörigen ethnischer Minderheiten ergibt. Jugendarbeit – in dieser Arbeit Jungenarbeit – im Kontext ethnischer Fragestellung muss sich auch die Frage nach der grundsätzlichen Haltung einer Gesellschaft den Menschen gegenüber, die als Adressaten jugendbezogener pädagogischer und sozialer Angebote angesprochen werden sollen, stellen. Ist es eine entgegenkommende, eine anerkennende oder eine ausgrenzende Haltung jungen Menschen in unserer Gesellschaft gegenüber? Und wie ist es zudem im Umgang mit denjenigen, die im Alltagsverständnis als schwierig, weil nicht angepasst, sondern ‚auffällig‘ gelten?

Die sozialen und gesellschaftlichen Auswirkungen geschlechtsbezogener Rollenzuschreibungen bestimmen die Diskussion um Geschlecht und gesellschaftliche Partizipation - ausgehend von der kritischen Mädchenarbeit der späten 1970er, frühen 1980er Jahre- auch in der Erziehungswissenschaft und ihrer Subdisziplin Soziale Arbeit. In Folge der inzwischen relativ etablierten parteilichen Mädchenarbeit rückt zunehmend geschlechtsbewusste¹ Jungenarbeit in den Blick von Theorie und Praxis der Jugendarbeit.

Diese Arbeit geht der Frage nach, inwieweit und unter welchen Grundannahmen geschlechterdifferenzierte Arbeit mit männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine pädagogische ‚Not –Wendigkeit‘ darstellt und zu Handlungskompetenz und der Fähigkeit zur Teilhabe am gesellschaftlichen Alltag führen kann. Wie soll ein Ansatz von Jugendarbeit konzeptionell begründet und in der Praxis realisierbar sein, der Jugendliche, die aufgrund bestimmter Voraussetzungen von sozialer und gesellschaftlicher Ausgren-

¹ Ich orientiere mich an der neuen Rechtschreibung. Zitate werden in der Schreibweise des Originals wiedergegeben

zung bedroht sind, erreichen kann? Die Mobile Jugendarbeit Stuttgart arbeitet seit 30 Jahren mit einem aufsuchenden Ansatz außerschulischer Jugendarbeit. Sie steht in dieser Arbeit als Beispiel für die Möglichkeiten eines ressourcen- und lebensweltorientierten Konzeptes in der sozialen Arbeit mit marginalisierten männlichen Jugendlichen.

Der Begriff Jugend soll in dieser Arbeit nicht unproblematisiert verstanden sein, jedoch werde ich mich auf die Eingrenzung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz §7 beziehen, das das Jugendalter zwischen 14 und 18 Jahren eingrenzt. Die Vorverlagerung der Pubertät und auch Verlängerung der Phase Jugend ist ausführlich von Böhnisch (1997) beschrieben worden.

Mit dieser Arbeit soll auch ein kleiner Beitrag zur empirischen Forschung in der interkulturellen Jungenarbeit geleistet werden. Wie beschreiben die Jugendlichen selbst ihre Situation? Wie nehmen sie ihre Bildungschancen und gesellschaftliche Rolle wahr? Hier soll dem Bemühen nachgegangen werden, geschlechterbezogene und interkulturelle Ansätze in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen.

Zu Beginn der Arbeit werde ich die Begriffe, die für das Thema der vorliegenden Arbeit wichtig sind, erklären.

Danach stelle ich in einem ersten Schritt ‚Interkulturelle Arbeit‘ als einen Arbeitsansatz dar, in dem sich Interkulturelle Erziehung und Soziale Arbeit begegnen. Hier differenziere ich in Entstehung, Anforderungen, Grundlagen und Ziele Interkultureller Arbeit.

In einem zweiten Schritt werde ich auf die Geschlechterdiskussion und geschlechterdifferenzierte Jugendarbeit eingehen, stets im erweiterten Hinblick auf die Repräsentanz und Umsetzbarkeit für die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Der Bereich der Jungenpädagogik stellt ein relevantes Feld von Reflexion und Diskussion für meinen Untersuchungsgegenstand dar. Ich werde der Frage nachgehen, inwiefern jugenpädagogische Arbeit den Aspekt der ethnischen Differenz berücksichtigt oder ob hier eine Besonderung pädagogischer Ansätze stattfindet.

Im Anschluss an den theoriegeleiteten Teil der Arbeit werde ich untersuchen, inwieweit der Ansatz der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart dazu geeignet ist, männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen Weg zu bieten, sich real und symbolisch in der Gesellschaft zu verorten und ihren eigenen Sinn im Leben zu konstruieren. Hierbei wird die Annahme verfolgt, dass zentrale Aspekte der Lebensgestaltung Jugendlicher ohne eine Berücksichtigung geschlechtsspezifischer und ethnischer Aspekte nicht angemessen ‚begriffen‘ werden können.

Ob und wie Strukturen institutioneller Bildung dazu führen, die Zugangschancen zu und in Bildungsverläufen zu konterkarieren und warum es immer noch so schwer ist, das Klischee eines homogenen Gesellschaftsbildes zu verlassen und welche Klischees wiederum in der heterogenisierenden Wertung bestimmter Bedarfsäußerungen, wozu auffallendes und deviantes Verhalten gehören, bedient werden, kann in dieser Arbeit nur am Rande behandelt werden.

Die Untersuchung wurde in Form von schriftlichen und mündlichen Befragungen über die Methode der halbstandardisierten Fragebogenbefragung durchgeführt und anschließend quantitativ und qualitativ ausgewertet.

Die Bezeichnungen ‚jugendlicher Migrant‘, ‚Migrantenjugendlicher‘, ‚Jugendlicher mit Migrationshintergrund, -biografie‘, ‚ausländischer Jugendlicher‘ stehen in dieser Arbeit gleichberechtigt nebeneinander, da sie insgesamt als Bezeichnung für die untersuchte Zielgruppe dienen. Entscheidend für diese Arbeit ist die Tatsache der Marginalisierung. Die Jugendlichen selber benutzten in den Befragungen überwiegend den Begriff ‚Ausländer‘.

1 Definitionen

1.1 Interkulturelle (Jugend-) Arbeit

Der Begriff Interkulturelle Arbeit bezeichnet einen Ansatz in pädagogischen, sozialpädagogischen und sozialarbeiterischen Handlungsfeldern und ist offenbar eine Übertragung des Begriffs Interkulturelle Erziehung auf den Bereich der sozialen Arbeit (vgl. Nieke 2001, S.811). Interkulturelle Jugendarbeit meint hier den Bereich der Jugendarbeit unter Berücksichtigung der Reflexionen zu Interkultureller Erziehung und Interkulturellem Lernen, der Erziehung zu einem Miteinander in einer multiethnischen Gesellschaft. Mit Nieke (2000, S.45) soll hier ein heuristischer Begriff von Kultur verwendet werden, der Bezug auf den Kulturrelativismus nimmt und differierende Lebens- und Alltagskulturen als gleichwertig nebeneinander versteht. Im folgenden soll der Begriff ‚Interkulturelle Jugendarbeit‘ als Bezeichnung eines Praxisfeldes innerhalb des Spektrums Interkultureller Arbeit stehen. Ziele interkultureller Jugendarbeit sind nach Nieke (1995) Konfliktbearbeitung, Sensibilisierung für „andere Lebensweisen“ und „sozialstrukturelle Benachteiligung“ sowie andere Perspektiven zu entdecken und „eingreifendes Handeln“ zu erproben (S.239).

Interkulturelle Arbeit bewegt sich innerhalb der Diskurse sozialer Arbeit, die sich explizit mit der Situation der Einwanderergesellschaft und der Kommunikation zwischen Aufnahmeland und Einwandererkulturen befasst. Sie ist zu unterscheiden von einer zielgruppenorientierten Migrantensozialarbeit. Interkulturelle Arbeit impliziert den Dialog und das gesellschaftliche Zusammenleben als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. Sie richtet sich an alle Mitglieder einer Gesellschaft. Ein einheitliches Konzept Interkultureller Arbeit besteht nicht; die Umsetzung ist vielfach von der Adressatengruppe, der Zielsetzung und den Kompetenzen der beteiligten PädagogInnen² abhängig. Die in der Jugendarbeit aus verschiedenen Gründen angebrachte geschlechterdifferenzierte Zugangsweise erfordert in der Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Haltung der PädagogInnen, die den allgemeinen geschlechterdifferenzierenden Diskurs um die ethnische Komponente erweitert. Zur bestehenden Praxis der interkulturellen Arbeit besteht kein vollständiger Ü-

berblick, da diese Ansätze bisher oft projektgebunden sind; auch die empirische Forschungslage ist nicht umfassend (vgl. Nieke 2001, S.811ff.).

1.2 Geschlechterdifferenz

Geschlechterdifferenz bezeichnet zunächst die Tatsache, dass von einer Unterscheidung zwischen den Geschlechtern ausgegangen wird. Geschlechter sind in unserem Alltagsverständnis bipolar in weiblich und männlich aufgeteilt. Sie stellen eine biologische und soziale Ordnungsgröße und gesellschaftsstrukturierende Kategorie dar. Geschlechterdifferenz geht grundsätzlich davon aus, dass der Unterschied zwischen den Geschlechtern entscheidend die einzelnen Biographien begleitet. Zum Gesellschaftsverständnis gehört die Größe Geschlecht ebenso wie Alter, ethnische Zugehörigkeit und sozialer Status. In der feministischen Theoriebildung bezeichnete der Begriff ‚Differenz‘ das Weibliche als das vom Normalitätsbild, das durch männliche Strukturen geprägt wird, Abweichende (vgl. Rendtorff/ Moser 1999, S.315). Mit der Diskussion um Geschlecht als biologische (sex) und soziale Größe (gender) findet dieser Aspekt seine Entsprechung in der feministischen Sozialforschung.³

Geschlechterdifferenzierte Jugendarbeit bedeutet pädagogische und soziale Arbeit unter der Voraussetzung der Annahme der Verschiedenheit geschlechtsbezogener Zuschreibungen und Bedürfnisse. Hier unterscheidet Wissenschaft und handelnde Praxis in ‚Mädchenarbeit‘ als inzwischen etablierter pädagogischer Praxis und ‚Jungenarbeit‘ als eines jungen Zweigs sozialwissenschaftlicher Verästelungen. Eine auf prozessuale Entwicklungsverläufe abzielende Sozial- und Erziehungswissenschaft benutzt den Begriff der Geschlechterdifferenz im Sinne von „Spaltung, als das Offene, Nicht – Identische und Unabgeschlossene“ (vgl. Rendtorff/ Moser 1999, S.315), als den

² Im Falle von Überschneidungen entscheide ich mich wie oben für die weibliche Schreibform, um der überwiegenden Präsenz von Frauen im Bereich der Sozialen Arbeit gerecht zu werden.

³ Einen Überblick bieten Friebertshäuser/ Jakob/ Klees – Möller 1997

Bereich, in dem Bewegung stattfindet. Diese Vorstellung läuft einer harmonisierenden Auffassung der Subjektwerdung im Prozess von Sozialisation und Erziehung zuwider.⁴

Für die vorliegende Arbeit bedeutet Geschlechterdifferenz das Erkennen und die Berücksichtigung eines unabgeschlossenen Prozesses zwischen den Geschlechterentwürfen, die Mädchen und Jungen angeboten werden - mit Blick auf die zusätzliche Dynamik des Aufwachsens in verschiedenen Kulturentwürfen, die sich für Jugendliche mit Migrationsbiografie ergibt.

1.3 Handlungskompetenz

Handlungskompetenz bezeichnet grundsätzlich die Fähigkeit zu alters- und entwicklungsadäquatem Umgang mit Anforderungen, Möglichkeiten und Chancen. Handlungskompetenz meint im Zusammenhang mit dem Heranwachsen junger Menschen den Erwerb von Grundbefähigungen instrumenteller und kommunikativer Art (vgl. Nieke 2000, S.199). Unter verschiedenen Bedingungen weisen Biografien je differierende Befähigungsmuster auf, insofern steht Handlungskompetenz auch im Kontext von Fragen nach sozialer (Un-)Gleichheit, Bildungs- und Lernoptionen und den Chancen zur Teilnahme am Erwerbsleben in einer Gesellschaft. Handlungskompetenzen, die in einem Kontext struktureller Benachteiligung erworben werden, können als Ausdruck der Position interpretiert werden, welche die umgebende Gesellschaft den Akteuren zuweist (vgl. Scherr 1997, S.122). Nach Hurrelmann (1986) soll als Handlungskompetenz „der Zustand der individuellen Verfügbarkeit und der angemessenen Anwendung von Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit der äußeren Realität“ sowie die „Verfügbarkeit von Verhaltens-, Interaktions- und Kommunikationsstrategien“ für „ein ange-

⁴ Alltagssprachlich wird mit Differenz meist Unterschied gemeint

messenes Agieren in konkreten Handlungssituationen (...), die für die Person und/ oder die Umwelt von Bedeutung sind“ bezeichnet werden (S.160).

1.4 Teilhabe

Der Begriff Teilhabe wird oft synonym mit den Begriffen Partizipation, Mitbestimmung, Teilnahme verwendet. Grundsätzlich meint Teilhabe die gesellschaftliche Einbezogenheit von Personen oder Gruppen in sie betreffende Entscheidungen und die Möglichkeit des Zugangs zu solchen Entscheidungsprozessen. Es kann sowohl Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen als auch die selbstständige Bewältigung von Aufgaben gemeint sein. Seit den 1960er Jahren erhielt der Begriff einen neuen Gehalt durch die studentische, feministische und Initiativgruppen-Bewegung in Richtung einer aktivierenden Größe im demokratischen Selbstverständnis. Teilhabe ist grundsätzlich mit den konstituierenden Inhalten von Gesellschaft, Demokratie und Herrschaft verbunden. Im Zusammenhang mit der Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezeichnet der Begriff Teilhabe die Möglichkeit, gesellschaftliche Ressourcen, genannt sei hier z.B. Bildung, in Anspruch nehmen zu können wie auch die Möglichkeit des Zugangs zu Ausdrucksformen sozialer und politischer Belange. So kann Teilhabe auch den Charakter von Einmischung im konstruktiven Sinn haben (Brockhaus Enzyklopädie 1991, S.570f.).

1.5 Mobile Jugendarbeit

Mobile Jugendarbeit ist ein aufsuchender Jugendberatungsansatz⁵, der im Rahmen einzelfall- und gruppenbezogener sozialer Arbeit umgesetzt wird. Mobile Jugendarbeit ist sozialraumbezogen, das klassische Arbeitsfeld ist die Stadteilarbeit. Sie zielt darauf, Jugendliche, die von sozialer Ausgrenzung

⁵ Mobile Jugendarbeit enthält Elemente von Jugendarbeit und Sozialarbeit (vgl. Keppeler/ Specht 2001)

bedroht sind, zu reintegrieren oder eine Ausgrenzung zu verhindern, indem die Ressourcen und Selbsthilfekräfte der Jugendlichen und des Gemeinwesens zur Lösung der Probleme genutzt werden. Mobile Jugendarbeit wendet sich in einer Kombination von Streetwork, Einzelfallhilfe, Cliques- und Gemeinwesenarbeit an die Jugendlichen und den Sozialraum selber in Form von Vernetzung, Kooperationen. Je nach Bedürfnislage überwiegt der sozialraumbezogene oder der einzelfallbezogene Anteil. Mobile Jugendarbeit ist ein Ansatz der Jugendarbeit der späten 1960er Jahre, der maßgeblich von Walther Specht in Stuttgart begründet wurde als Reaktion auf eine zunehmende Ineffektivität bestehender Jugendangebote, die mit ihrer ‚Komm-Struktur‘ größere Teile von Jugendlichen aus den neu entstandenen Trabantenstadtteilen nicht erreichte. Das Konzept entstand in der Auseinandersetzung mit amerikanischen Ansätzen der Streetwork im Umgang mit Jugendlichengangs und der britischen ‚Clubarbeit‘ und verbreitete sich von Stuttgart ausgehend auf andere Bundesländer in der BRD. Mobile Jugendarbeit ist ein Fachbegriff in der Jugendhilfelandchaft (§11 KJHG). Die Einrichtungen Mobiler Jugendarbeit in Baden-Württemberg haben sich 1986 zur ‚Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit Baden-Württemberg e.V.‘ zusammengeslossen (vgl. Keppeler/Specht 2001, S.1223ff.).

Im folgenden wird der Begriff ‚Mobile Jugendarbeit‘ bei häufiger Nennung mit ‚MJ‘ abgekürzt.

2 Interkulturelle Arbeit: Entstehung, Anforderungen, Grundlagen und Ziele

2.1 Entstehung des Ansatzes Interkultureller Arbeit

2.1.1 Ausländerpädagogik

„Mit dem Begriff ‚Ausländerpädagogik‘ werden pädagogische Handlungskonzepte bezeichnet, in denen die Besonderheiten der Zielgruppe – implizit oder explizit - als Legitimation für die Ausgrenzung gegenüber anderen Handlungskonzepten dienen.“ (Hamburger 1994, S.7)

In dieser kritischen Ansicht beschreibt Hamburger den Bereich der pädagogischen Ansätze in den 1970er Jahren für die Kinder der im Anwerbeverfahren in die BRD eingewanderten sogenannten ‚Gastarbeiter‘.

Ausländerpädagogik beinhaltete vor allem die Sicherung der Rückkehrfähigkeit durch den Erhalt der sprachlichen Kompetenzen der Kinder durch muttersprachlichen Unterricht und die Kompensation sprachlicher Defizite in der Sprache des Aufnahmelandes. Eine spezielle Didaktik zum Unterricht der Kinder wurde erforderlich, die sich aus der Fremdsprachendidaktik Anleihen holte. Bezogen sich ausländerpädagogische Reflexionen auf den Bereich Vorschule und Schule, so entstand parallel das Feld sozialer außerschulischer Bemühungen mit der Hausaufgabenkampagne und der beginnenden Initiativgruppenbewegung der 1970er/80er Jahre.

Insofern waren ausländerpädagogische Bemühungen eine Reaktion des Aufnahmelandes BRD auf die Tatsache der Anwesenheit ausländischer Kinder, die in einem ersten Schritt - auch durch das Fehlen von Konzepten - durch eine neue Besonderung pädagogischen Arbeitens beantwortet wurde (vgl. Hohmann/Reich 1989, S.10).

Diese erste Phase der Ausländerpädagogik kann als „kompensatorische Erziehung und Assimilationspädagogik“ (Nieke 1986) beschrieben werden.

Die Anwesenheit ausländischer Arbeitnehmer in der BRD hatte in den 1960er Jahren keine wirkliche Aufmerksamkeit erhalten, erst zu Beginn der 1970er Jahre, als mit dem Anwerbestopp 1973 nicht die geforderte Rückwanderung, sondern vielfach ein Familiennachzug die westdeutsche Wirklichkeit beschäftigte, wurde die bis dahin mit Bildungsreformideen, Gesamtschuldebatte und anderen bildungstheoretischen und –praktischen Themen beschäftigte Erziehungswissenschaft auf dieses Thema aufmerksam:

„Entsprechend einer allgemeinen Entwicklungsrichtung in der Erziehungswissenschaft, sich nicht nur nach Institutionen der Erziehung und Bildung zu differenzieren (Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung), sondern auch nach Zielgruppen, deren besondere Lebenslage und Bedürfniskonstellationen spezifische Handlungskonzepte erfordern, (z.B. Jugendbildung, Arbeiterbildung), konstituierte sich in dem Bemühen einer solchen Spezialisierung auf

die besondere, neuartige Aufgabenkonstellation die Ausländerpädagogik als eine neu zu den bisherigen hinzutretende Zielgruppenpädagogik.“ (Nieke 2000, S.15)

Die Tatsache dieser pädagogischen Bedarfslage erschien als vorübergehend, von einer erweiterten, multikulturellen Gesellschaft und einem entsprechenden „Perspektivwechsel“ in erziehungswissenschaftlichen Diskussionen war (noch) nicht die Rede.⁶

2.1.2 Interkulturelle Erziehung

Zu Beginn der 1980er Jahre, als im Zuge einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwürfen von Multikulturalität und Toleranz auch die „strukturelle Marginalität“ (Hamburger 1994, S.7) der Ausländer in den Blick sozialkritischer pädagogischer Reflexionen geriet, entwickelten sich über die Kritik an der Ausländerpädagogik, eingeleitet mit der Jahrestagung des Verbandes der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit (VIA) unter dem Motto: „Wider die Pädagogisierung der Ausländerprobleme!“ (vgl. Auernheimer 1995, S.8) erste Ansätze interkultureller Erziehung.

Dies war eine Forderung, die auf die strukturellen Benachteiligungen ausländischer Menschen in der BRD aufmerksam machen wollte.

„Interkulturelle Erziehung hat in der BRD eine ihrer Wurzeln in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der Ausländerpädagogik, genauer der migrationsorientierten Bildungspolitik der siebziger Jahre für ausländische Arbeiter und ihre Familien.“ (Hohmann/Reich 1989, S.10)

In Ansätzen fand durch den gesellschaftlichen Wandel eine veränderte Problemsicht von der ‚Gastarbeiterbeschäftigung‘ zur ‚Einwanderung‘ (vgl. Auernheimer 1995, S.9) statt. Ebenso rückten die Bereiche außerschulischer Jugendarbeit und Ausländersozialarbeit in den Fokus pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Reflexionen und gewannen an Bedeutung.

⁶ vgl. Hansen 1996

„Zunehmend wurden nun auch außerschulische pädagogische Arbeitsfelder wie die außerschulische Jugendarbeit und die Sozialarbeit bedeutsam, was sich auch in der wissenschaftlichen Diskussion niederschlug.“ (Auernheimer 1995, S.8)

Die Diskussion entwickelte sich durch Anregungen aus dem Ausland in zwei Richtungen: einer ersten Ausdifferenzierung in begegnungs- oder konfliktorientierte Ansätze (vgl. Hohmann 1987).

Essinger/ Ucar (1983) beschreiben:

„Unsere Gesellschaft befindet sich gegenwärtig in einem Wandel von überwiegend monoethnischen und monokulturellen zu multiethnischen und multikulturellen Strukturen. Dieser Wandel wird von vielen übersehen, von anderen befürchtet; wieder andere versuchen, ihn, - wenn nötig- mit Gewalt zu verhindern.“ (Essinger/Ucar 1984, S.IX)

Interkulturelle Erziehung setzt sich aus verschiedenen Ansätzen zu einer Pädagogik um gesellschaftliche Differenz zusammen, als Beispiele seien hier der Ansatz der ‚community education‘, die ‚Friedenspädagogik‘, die ‚Antirassismuserziehung‘ genannt (vgl. Krüger-Potratz 1994, S.62f.).

Mit Blick auf die Ausrichtung interkultureller Erziehungswissenschaft merkt Wenning (1999) an:

„In den 1980er und 1990er Jahren haben in der Erziehungswissenschaft mit der Integrativen Pädagogik, der Interkulturellen Erziehungswissenschaft und der Feministischen Pädagogik Diskussionsstränge an Gewicht gewonnen, die an scheinbar neue bzw. neu wahrgenommene Probleme – vor allem Diskriminierungsphänomene – anknüpfen.“ (Wenning 1999, S.1)

2.1.3 Interkulturelle Erziehung und Soziale Arbeit

Soziale Arbeit als eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft steht in einer Wechselbeziehung zu interkulturellen Aspekten innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Diskurse. Soziale Arbeit als Sammelbegriff für sozialarbeitende

rische und sozialpädagogische Bereiche vereint die Aspekte der pädagogischen als auch sozialstrukturellen Problematisierung sozialer Themen(vgl. Böhnisch 1997, S.21).

Soziale Arbeit ist gekennzeichnet durch ein Janusgesicht: einerseits steht sie im Auftrag, Notsituationen zu lindern, andererseits kann sie damit einer stigmatisierenden Problemsicht zum Durchbruch verhelfen.

Als ein bewusster Auftakt außerschulischer sozialer Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. kann die im Rahmen des Internationalen Erziehungsjahres 1970 begonnene „Hausaufgabenhilfe- Kampagne“ betrachtet werden:

„Die Vereinten Nationen hatten das Jahr zum Internationalen Erziehungsjahr erklärt. Im März 1970 konstituierte sich unter dem Vorsitz des Bundeskanzlers ein Aktionsausschuß für den Beitrag der BRD zu diesem UN – Erziehungsjahr. Bereits auf seiner ersten Sitzung beschloß der Ausschuß, eine Kampagne zur Mobilisierung ehrenamtlicher deutscher Hausaufgaben-Helfer für Ausländerkinder durchzuführen.“ (Gökce 1986, S.35)⁷

Die Intention dieser Kampagne war die schulische Leistungsverbesserung der Kinder; bei allem Erfolg wurde Kritik laut an diesem Beispiel einer Pädagogisierung eines politischen Grundproblems, fehlende reale Integrationsangebote und Akzeptanz durch pädagogische Angebote zu verwischen. Besonders die Freie Universität Berlin kritisierte an der „Art, Funktion und Qualität privater Hausaufgabeninitiativen“ den“ fehlenden Erfahrungsaustausch zwischen den Gruppen, fehlende Dolmetscher, mangelnde Qualifikation der Hausaufgabenhelfer, bedrückende Atmosphäre in Schulräumen“ und die „völlig unzureichende Finanzierung.“ (Gökce 1986, S.36.)

Nichtsdestotrotz begann zu dieser Zeit (1970er Jahre) ein steiler Anstieg der Initiativgruppenbewegung .

Auch begannen sich außerschulische Freizeitangebote neben der Hausaufgabenbetreuung mit der Förderung und Integration ausländischer Kinder zu befassen.

⁷ Vgl. auch Gorzini/Müller 1993, S.12ff.

Die Einsicht, dass um diese Kinder nicht zu gettoisieren, - denn auch eine wohlgemeinte Initiativgruppenbewegung kann durch eine einseitige Betonung ihrer ausländischen Klientel sie zu besonderen Problemfällen machen - eine gemeinsame Betreuung von Kindern unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit Sinn macht, führte zu Veränderungen in den settings der vor allem außerschulischen Betreuungsangebote.

In diesem Zusammenhang wurde erstmals das Adjektiv „interkulturell“ verwendet.

Gökce verweist auf Vink, der 1971 die „*Notwendigkeit einer interkulturellen Pädagogik*“ (kursiv im Original) beschrieb:

„Die Anwesenheit von Kindern aus anderen Nationen und Kulturbereichen hat eine Situation geschaffen, die die Möglichkeit bietet, unsere Lernzielkataloge zu erweitern und zu revidieren. In diesem Zusammenhang spricht man von der Entwicklung einer ‚interkulturellen Pädagogik‘, die bei den deutschen und ausländischen Kindern Verständnis wecken will für die verschiedenen kulturell bedingten Verhaltensmuster und Normen. Durch die Begegnung von Kindern mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Verhaltensmustern werden die deutschen Kinder mit alternativen Verhaltensweisen und Werten konfrontiert. Sie erfahren dadurch die Relativität ihrer eigenen schichtenspezifischen, kulturellen und religiösen Vorstellungen und Normen. So werden die deutschen Kinder befähigt, ihrer eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Situation kritisch gegenüberzustehen und die Gründe für gesellschaftliche Vorurteile zu durchschauen.“
(Gökce 1986, S.59)

Interkulturelle Erziehung und Soziale Arbeit arbeiten beide in einer konzeptionellen Breite, die keiner einheitlichen Theorie folgt: innerhalb der Sozialen

Arbeit beginnt in den letzten Jahren eine „Interkulturelle Öffnung“⁸. Auch wird die Zuständigkeitsregelung der Ausländersozialarbeit teilweise aufgehoben. Die Regeldienste und Migrantensozialdienste stehen allen Migranten offen⁹. Ausländersozialarbeit entstand 1964 als ein zwischen Staat und Wohlfahrtsverbänden konzipierter nationalitätenspezifischer Ansatz sozialer Arbeit in den Ausländersozialdiensten. Diese arbeiteten unabhängig von kommunalen Zuständigkeiten und waren zunächst nicht auf soziale Integration ausgerichtet. Die Angebote bestanden parallel zu den Regelangeboten (Jugendhilfe), die nur deutschen Kindern und Jugendlichen offen standen.

Interkulturelle soziale Arbeit „entstand aus der Kritik der Ausländersozialarbeit Mitte der 80er Jahre und war lange Zeit auf wenige Teilbereiche von Sozialer Arbeit beschränkt.“ (Simon-Hohm 2001) .

Selbstorganisationen und Zusammenschlüsse von Migrantenverbänden fanden auf lokaler Ebene und in Bundesverbänden statt¹⁰. 1981 wurde in Essen die erste „Regionale Arbeitsstelle für ausländische Kinder und Jugendliche“ (RAA) gegründet und insgesamt auf 7 Städte im Ruhrgebiet ausgeweitet.

Die Integration ausländerspezifischer Angebote und Dienste in die Regelversorgung liegt am Ende einer langen Diskussion. Die Niederschwelligkeit der Angebote der ausländerspezifischen Dienste, die „für spezifische Problemlagen auch ein spezialisiertes Lösungswissen bereithalten“ (Hamburger 1999), war mit ein Grund für die Beibehaltung dieser Angebote.

Als Merkmal der Beschäftigung mit den Kindern der angeworbenen Arbeitnehmer merkt Hohmann an:

„Vielmehr ist für diese Zeit charakteristisch, dass sich in der Auseinandersetzung mit der offiziellen Ausländer- und Bildungspolitik Konzepte entwickeln, die ohne den Begriff selbst zu benutzen, als „interkulturelle Erziehung“ oder als deren Vorläufer zu klassifizieren sind.“ (Hohmann/ Reich 1989, S.4)

⁸ vgl. Filsinger 2002, S.5ff.

⁹ Die drei Wohlfahrtsverbände Deutscher Caritasverband, Diakonisches Werk und AWO teilten sich die Zuständigkeiten für Ausländergruppen: Gökce 1986, S.32.

¹⁰ zum Beispiel die länder- und bundesweiten Vereinigungen: BIA, VIA

Sind Konzepte einer Pädagogik für Kinder der Einwanderer kulturbezogen begründet, so besteht mit Hamburger die Gefahr der Pädagogisierung eines sozialstrukturellen und politischen Problems:

„Die Fixierung auf Interkulturalität in Konzepten der Pädagogik und Sozialarbeit bringt die Gefahr mit sich, dass die strukturelle Dimension aus dem Blick gerät und eine soziale Benachteiligung und Diskriminierung in Termini der Kulturdivergenz interpretiert wird.“ (Hamburger 2001, S. 1221)

Denn Migration hat durchaus pragmatische Gründe: „Migration zielt auf die Teilhabe am ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital ab“ (Hamburger 2001, S.1221).

Eine Fixierung auf die angeblich defizitären Auswirkungen einer Sozialisation ganz oder teilweise innerhalb verschiedener kultureller Systeme gehört in das defizitorientierte Grundaxiom sozialer Arbeit selbst, wo diese homogenisierend und assimilatorisch wirken will und übersieht den Aspekt der speziellen Ressourcen der Tatsache ‚Migration‘ (Gaitanides 2002, S.147f.). Interkulturelle Ansätze können hier auf ethnozentrische und ethnische Elemente in Konzepten hinweisen, um den homogenisierenden „falschen Prämissen“ in der Arbeit mit Migranten entgegenzuwirken (vgl. Hansen 1996).

Soziale Arbeit, die in ihrer Geschichte stets Arbeit mit Ausgegrenzten war, bewegt sich jedoch auch in der Gegenwart im Spannungsbereich zwischen assimilatorischer und interkultureller Ausrichtung.

„Der Kopf ist rund, damit das Denken die Richtung wechseln kann.“

Francis Picabia

2.1.4 Handlungsfeld Mobile Jugendarbeit Stuttgart

Der „Dachverband für Mobile Jugendarbeit Stuttgart“ als eine gemeinnützige Gesellschaft Bürgerlichen Rechts vereint 16 Gesellschaften für Mobile Jugendarbeit (Stand Frühjahr 2004), im folgenden GfMJ genannt, in der Stadt Stuttgart unter einem Dach (vgl. Keppeler/ Specht 2001, S.1226). Die evangelischen und katholischen Kirchengemeinden der jeweiligen Stadtteile sowie die Caritas Stuttgart e.V. und die Evangelische Gesellschaft Stuttgart e.V. sind in die Trägerstruktur eingebunden. Zielgruppe sind Jugendliche schwerpunktmäßig von 15 – 20 Jahren, durch die Verlängerung der Phase ‚Jugend‘ und in besonderen Problemlagen auch bis zu 27 Jahren. Die Jugendlichen werden aufsuchend über Streetwork und Formen der Kooperation, z.B. Schulkooperationen erreicht. Die JugendarbeiterInnen begeben sich in die Lebenswelt der Jugendlichen selbst. Lebensweltorientierung stellt neben der Sozialraumorientierung eine wichtige Kategorie in der Arbeit dar. In den Kontakten zu den Jugendlichen wird versucht, bestehende ‚Auffälligkeiten‘ im Sozialraum zu thematisieren. Den Jugendlichen wird die Möglichkeit geboten, Räume der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart zu nutzen, um eine feste Anlaufstelle und einen Treffpunkt zu haben. Wo die Mobile Jugendarbeit nicht über eigene Räume verfügt, wird für die Jugendlichen nach nutzbaren Räumlichkeiten gesucht. Das Anbieten von ‚Raum‘ ist ein relevanter Baustein

der Mobilen Jugendarbeit. Der Kontakt zwischen Jugendlichen und MitarbeiterInnen erfolgt auf freiwilliger Basis und setzt an den Bedürfnissen der Jugendlichen an. Die Stadtteilbüros sind mit MitarbeiterInnenteams von mindestens zwei MitarbeiterInnen besetzt. Der Ansatz Mobiler Jugendarbeit wurde in den 1970er Jahren in Stuttgart nachhaltig von Walther Specht gefördert und in Folge von anderen Bundesländern in der BRD übernommen, seit der Grenzöffnung der DDR auch in den neuen Bundesländern¹¹. Die erste Gesellschaft für Mobile Jugendarbeit wurde in Stuttgart- Freiberg – Möchfeld – Rot am 20.5.1970 gegründet als „Reaktion auf die zunehmende Bandenbildung von Jugendlichen und ständig steigender Jugendkriminalität in diesen Stuttgarter Hochhausstadtteilen“ (Häberlein / Klenk 1995, S.144f.) mit der Hoffnung, durch diesen Ansatz „repressive Sanktionskonzepte“ (S.145) von Seiten des Staates zu vermeiden.

Wichtig war Specht, der selbst in der Nähe einer der Brennpunkte in Stuttgart Freiberg eine Hochhauswohnung (im Brecht – Haus) bezog, die soziale Arbeit zu deprivierten und sozial vernachlässigten Jugendlichen, vornehmlich Jungen, mit neuen, emanzipatorischen Ansätzen zu fördern. ‚Banden‘ waren wie gesagt ein neu auftretendes Phänomen in der jungen BRD. Moderne Hochhaussiedlungen ohne Infrastruktur, ohne Begegnungsstätten, oft auch ohne Konsummöglichkeiten entstanden als Schlaf- und Wohnburgen. Natürlicher Spiel- und Erlebnisraum verschwand durch die Bebauung grüner Flächen. Hier setzte das Konzept der aufsuchenden Mobilen Jugendarbeit Stuttgart an und ging auf die Zielgruppe, die sich ‚Räume‘, z.B. die Strasse suchte und ‚auffällig‘ wurde, zu.

Mobile Arbeit ist als Ansatz bundesweit nicht einheitlich, es bestehen sowohl zielgruppenorientierte Ansätze als auch sozialraumorientierte Konzepte.

‚Streetwork‘ als Methode braucht zu einer konstruktiven Wirkung räumliche Möglichkeiten, um nachhaltig umgesetzt werden zu können und dient vielfach zunächst der Kontaktaufnahme. In der Einzelfallarbeit bieten sich die Chance, Vertrauen aufzubauen und an der gezielten Lösung von Problemen

¹¹Vernetzung in: Internationale Gesellschaft für Mobile Jugendarbeit (ISMO), Sitz Stuttgart

zu arbeiten, auch Ressourcen auszubauen. In der Gruppenarbeit, die einen weiteren Baustein der MJ darstellt, bieten sich vielfältige Möglichkeiten, wobei schon bestehenden Cliques von Jugendlichen eine besondere Bedeutung zukommt. Cliques benötigen nach Keppeler „einen Kristallisationspunkt und räumlichen Ruhepunkt, eine Art sozialräumliches Zentrum“ (Keppeler 1997, S.27). Ziel ist es, den Jugendlichen „ihre‘ Räume und deren Gestaltung zu überlassen“ (S.27). Um Jugendliche im Sozialraum zu integrieren, ist es nötig, im Gemeinwesen selber aktiv zu werden, auch z.B. durch regelmäßige interkulturelle Angebote. Durch zielgerichtete Aktionen wird die Verbesserung des „sozialen Klimas oder die Bewältigung sozialer oder politischer Konflikte“ angestrebt (S.28). Die „Unterstützung benachteiligter Bewohnergruppen“, „Ressourcennutzung“ und „Aktivierung“ sowie eine „bessere Förderung von Zusammenarbeit der im Gemeinwesen aktiven, sozialen und kulturellen Einrichtungen und Dienste“ ist „Anliegen gemeinwesenbezogener Arbeit“ der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart (S.28). Hierzu gehören z.B. Bürgerbeteiligung des Bund – Länder - Programms ‚Soziale Stadt‘, auch in Form von Jugendbeteiligung, Kooperationsformen wie gemeinsame Veranstaltungen mit Jugendhäusern und Schulen, Stadtteilkooperationen, Kooperation mit Polizei, Jugendgerichtshilfe, Jugendreferenten, Teilnahme an Fachgremien. Keppeler nennt als Aufgabe:

„Angesichts wachsender Jugendarbeitslosigkeit, wachsender Armut und fortschreitender Verelendung unter Jugendlichen sieht sich Mobile Jugendarbeit verstärkt mit der Frage konfrontiert, wie Beschäftigungsmöglichkeiten für Jugendliche entwickelt beziehungsweise gesichert werden können. Dazu sind mutige Kleinprojekte ebenso notwendig wie vor allem die lokale Vernetzung von Jugendhilfe, Wirtschaft und Arbeitsförderung.“ (Keppeler 1997, S.39)

Mobile Jugendarbeit ist ein Handlungsfeld konkreter interkultureller Arbeit, wo sie auf Jugendliche verschiedener ethnischer Zugehörigkeiten trifft. Durch ihre sozialräumliche Ausrichtung trifft sie auf die Jugendlichen, die in diesem sozialen Raum leben. Adressaten Mobiler Jugendarbeit sind in vielen Fällen Kinder aus Familien mit Arbeiterstatus. In der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart

bilden Jugendliche mit Migrationshintergrund 2/3 der Adressaten (vgl. Bruckdorfer 2001, S.6).

Trotz des integrationsbejahenden Profils der Stadt Stuttgart (Kap.6.1) befinden sich viele Jugendliche insbesondere mit Migrationshintergrund offensichtlich in einer marginalisierten Lage, was ihre soziale Situation und ihre gesellschaftlichen Teilhabechancen betrifft.

Die subjekt- und lebensweltorientierte Arbeitsweise der Mobilien Jugendarbeit Stuttgart steht gegen Äußerungen, dass Angebote von Jugendarbeit, an denen überwiegend ausländische Jugendliche teilnehmen, nicht interkulturell genannt werden können, da hier Prozesse des ‚Miteinander‘ nicht stattfinden (vgl. Filsinger 2000, S. 40). Nieke (2000) betont Lebensweltorientierung als „anders angelegte Definition von Kultur“ als eine Ausrichtung interkultureller Arbeit, auch um der Gefahr einer Ethnisierung konstruktiv zu begegnen (S.202f.).

2.2 Anforderungen an Interkulturelle Arbeit

Anforderungen existieren nicht aus sich selbst, sie sind Ergebnisse eines Aushandlungsprozesses zwischen Möglichkeiten, Zielvorstellungen, Ansprüchen, Verständlichkeiten und Widersprüchen.

Wenn ich in diesem Kapitel von den Anforderungen an Interkulturelle Arbeit spreche, so ist mein Blick gerichtet auf die Zielvorstellungen, ohne die es keine Anforderungen geben kann, die sich auch kritisch untersuchen lassen auf ihre Intention und die zugrundeliegenden Annahmen. Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit halte ich die nachgenannten Anforderungen für relevant: Interkulturelle Kompetenz, Geschlechterdifferenzierung, Lebensweltorientierung und Ressourcenorientierung.

2.2.1 Interkulturelle Kompetenz

Der Begriff Interkulturelle Kompetenz erscheint seit seiner umfassenden Diskussion durch Hinz – Rommel (1994) in unterschiedlichen thematischen Zusammenhängen. Handlungsanweisungen für den gelingenderen Umgang mit ausländischen Geschäftspartnern mit Blick auf Interkulturelles Management, didaktische Reflexionen¹² bis zur Forderung eines Standards der Sozialen Arbeit (vgl. Gaitanides 2002 und Gültekin 2003) liegen vor; eine einheitliche Definition des Begriffs besteht nicht:

„Interkulturelle Kompetenz ist ein Begriff, der zumindest nicht als etabliert gelten kann, nur vereinzelt (...) wird er verwandt. Im deutschen Sprachgebrauch wird das Problem der Mitarbeiterqualifizierung in der Regel unter dem Etikett der interkulturellen Pädagogik, interkulturellen Kommunikation oder des interkulturellen Lernens mit abgehandelt.“ (Hinz - Rommel 1994, S.54)

Konsens scheint jedoch für den pädagogischen und sozialen Bereich darin zu bestehen, dass diese Kompetenz eine Fähigkeit *aller* an einer Interaktion beteiligten Menschen sein soll.

Ziele interkultureller Kompetenz sind nach Auernheimer die Fähigkeit des Interagierens von Angehörigen verschiedener kultureller Herkunft unter Berücksichtigung der „Machtdimension“, der „Kollektiverfahrungen“, der Bearbeitung gegenseitiger „Fremdbilder“ und der „kulturellen Dimension“ (Auernheimer 2002, S.185).

Kompetenzen als Handlungsbefähigungen richten sich aus an den Zielvorstellungen. Mit der Benennung ‚interkulturell‘ wird die Zielvorstellung der Akzeptanz der ethnischen Vielfalt intendiert. Nieke beschreibt ‚Interkulturelle Kompetenz‘ als „die Fähigkeit, beim Umgang mit anderen diese Verschiedenheiten und Schwierigkeiten in Rechnung zu stellen und sie so zu thematisieren, dass keiner der Beteiligten in seiner Sichtweise der Welt von vornherein als rückständig oder falschdenkend entlarvt wird“ (Nieke 2000, S.205)¹³.

¹² hierzu z.B. die Arbeiten von Baumer (2002), Volkmann u.a. (2002)

¹³ Im amerikanischen Sprachgebrauch existieren die Begrifflichkeiten ‚cross-cultural competence‘ und ‚effectiveness‘ neben ‚multicultural awareness‘ (vgl. Hinz – Rommel 1994, S. 58).

Nieke beschreibt mit Blick auf die Majorität einer Gesellschaft:

„Für die Angehörigen der Mehrheit enthält die Zielvorstellung interkultureller Kompetenz die Anforderung, achtungsvoll, einfühlsam und kundig auf kulturelle oder lebensweltliche Differenzen von Kommunikations- und Handlungspartnern eingehen zu können. Das bezieht sich sowohl auf den Umgang mit Angehörigen von Minderheiten im Inland als auch auf den Umgang mit Fremden im Ausland. Interkulturelle Kompetenz hat also eine immigrationsorientierte und eine emigrationsorientierte Seite, und beide sind in den Wissens- und Handlungsanforderungen durchaus verschieden voneinander.“ (Nieke 2000, S.198)

Groß/Grosch/Leenen betonen in diesem Zusammenhang die Skepsis, mit der Soziale Arbeit dem Konzept begegnet:

„Die Ablehnung einer Formulierung interkultureller Kompetenzen bezieht sich also hauptsächlich auf implizite Annahmen im Modell von ‚Kulturbegegnung‘ oder ‚interkulturellem Austausch‘, die einem solchen Kompetenzbegriff zugrundeliegen können“ (Groß/Grosch/Leenen 2002, S.81)

Dahinter verbirgt sich nach den Autoren „die Sorge, Verhaltensweisen und Problemlagen von Klient(inn)en der sozialen Arbeit in solchen ‚Kulturkontaktsituationen‘ könnten in vereinseitigender oder schematisch – verkürzender Weise ‚kulturell‘ gedeutet werden“ (Leenen/Groß/Grosch 2002, S.81). Mit Blick auf die kulturelle Differenz merkt Simon-Hohm an, „dass die wesentliche Ursache von Konflikten in der Einwanderungsgesellschaft keine kulturellen Differenzen und mangelndes Verstehen zwischen den Kulturen sei, sondern soziale Ungleichheiten, Ausgrenzungen und Praktiken der Ungleichbehandlung“ (Grosch/ Groß/ Leenen 2002, S.82).

Grosch/ Groß/ Leenen beschreiben Interkulturelle Kompetenz:

„Unter interkultureller Kompetenz wird ein ‚set‘ von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.“ (Grosch/ Groß/ Leenen 2000, S.8)¹⁴

Die Diskussion um Interkulturelle Kompetenz hat nach Gültekin die Forderung nach „gleichen Rechten und Chancen“ von Einheimischen und Migranten „von ihrem zentralen Platz verdrängt, zugunsten einer weiteren Qualifizierung von Professionellen, die in der Überzahl der Mehrheitsgesellschaft angehören. Beide Forderungen, d.h. die Forderung nach gleichen Rechten und Chancen sowie interkulturelle Kompetenz müssten synchron und gleichberechtigt gestellt und verwirklicht werden.“ (Gültekin 2003, S.95). Gilt Interkulturelle Kompetenz als Zusatzqualifikation der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, so „verfestigt (dieses) wiederum die bestehende Hierarchie zwischen der Mehrheit und den Minderheiten in der Verteilung von Ressourcen wie Bildung, Arbeit und Macht“ (Gültekin 2003, S.94).

1.2.2 Geschlechterdifferenzierung

Die Problematisierung einer grundsätzlichen Differenz zwischen Mädchen und Jungen war stets ein Thema pädagogischer Reflexionen, nur unter je veränderten Grundlagen und Prämissen. Die professionelle Betreuung von Mädchen und Jungen verlief weitgehend getrennt und diente in ihren Inhalten dem Erhalt der gesellschaftlichen Funktionszuordnungen von Frau und

¹⁴ Bestandteile interkultureller Kompetenz in der sozialen Arbeit: siehe Grosch/ Groß/ Leenen 2002, S.91f

Mann. Eine erste Veränderung brachte die Koedukationsdebatte der 1960er Jahren.¹⁵

Unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen am Beginn des 21. Jahrhunderts: weg von der These der individualisierten Lebensentwürfe hin zu Reflexionen von Unsicherheitsbiografien - stellt sich zusätzlich die Frage, unter welchen Bedingungen eine Trennung der Geschlechter in pädagogischen Arbeitsprozessen als Voraussetzung gelingender, auch interkultureller sozialer Arbeit angesehen werden kann und welche Strukturen dafür geschaffen sein müssen.

Zum generellen Ungleichgewicht des Umgangs mit dieser Fragestellung betont Elke Schimpf (1999):

„Ein Dilemma war, daß nur die „weibliche Seite“ geschlechtsspezifisch differenzierte Modelle und Ansätze für die Soziale Arbeit entwickelte, während die „männliche Seite“ diese Ansätze ausblendete und Geschlechterhierarchien und –differenzen in ihren fachlichen Diskursen kaum berücksichtigte. Die Thematisierung der Geschlechterhierarchien, -verhältnisse und –differenzen in der Sozialen Arbeit ging von den Frauen aus und blieb ihnen weitgehend überlassen.“
(Schimpf 1999, S.276)

Die Bedeutung und der Stellenwert geschlechterdifferenzierender Arbeit mit Mädchen ist inzwischen anerkannt und gilt seit dem 6. Kinder- und Jugendhilfebericht 1984 als Querschnittsaufgabe in der Jugendhilfe. In jüngerer Zeit wird die Relevanz geschlechtsbezogener Arbeit mit Jungen zunehmend diskutiert, wenngleich zeitweise der Eindruck bestehen bleibt, dass dieses Thema auf Barrieren stößt. Dazu bemerkt Scherr: „Immer noch sind Bemühungen, Männlichkeit zum Gegenstand von Analysen und Reflexionen zu machen, mit erheblicher Abwehr konfrontiert und werden unter gesteigerten Begründungszwang gesetzt“ (Scherr 2004, S.82). Böhnisch/ Winter traten mit ihrer Arbeit „Männliche Sozialisation“ (1993) in den Diskurs ein.

¹⁵ Im Blick auf die ideologische Pädagogik der NS – Zeit stellte die gemeinsame Betreuung von Mädchen und Jungen in dieser Zeit durchaus einen emanzipatorischen Schritt dar.

Im folgenden werde ich kurz die Etappen geschlechterbezogener Jugendarbeit in der BRD seit Beginn der 1960er Jahre darstellen. Dazu beziehe ich mich im wesentlichen auf Friebertshäuser (1997), um zu zeigen, dass eine geschlechterreflektierende Anforderung an pädagogische Arbeit vor dem Hintergrund wechselnder politischer Ausrichtung immer wieder bestand.

In den 1960er Jahren wurde mit der Forderung nach Chancengleichheit durch das Konzept der Koedukation in der Schule und im außerschulischen Bereich die bis dorthin propagierte getrennte Betreuung der Geschlechter aufgehoben, Mädchen- und Jungenschulen wurden zunehmend abgeschafft. In der Jugendarbeit galt aber weiterhin das männliche als das dominierende Prinzip.

In den 1970 Jahren erschienen unter der „Zweiten Frauenbewegung“ Themen wie geschlechtsspezifische Sozialisation, der Defizitansatz (soziale Arbeit und Erziehung als Kompensation geschlechtsbedingter Benachteiligung), und die Opferperspektive (das ‚Weibliche‘ als das Unterdrückte). Kritik am koedukativen Ansatz wurde laut, da er die Dominanz der männlichen Strukturen als patriarchale Strukturen unhinterfragt bestehen ließ. Mädchenarbeit zog als separierter Bereich der ‚Differenz‘ nach dem Prinzip der Parteilichkeit in die Jugendarbeit ein.

Mit dem 6. Kinder- und Jugendbericht 1984 begann in den 1980er Jahren eine Ausdifferenzierung der bestehenden Konzepte in Theorie und Praxis. Kritik am ‚Defizitansatz‘ und das Konzept des ‚Weiblichen Lebenszusammenhangs‘ bestimmten die Diskussion. In der Praxis der Jugendarbeit begann eine Ausweitung feministischer Mädchenarbeit (auch interkultureller Fragestellungen). Berufliche Mädchenförderung (Mädchen in ‚Jungenberufe‘) und eine Intensivierung der Mädchenforschung bestimmten diese Etappe. Geschlechterdifferenzierende Ansätze wurden als ‚Mädchenarbeit‘ geleistet, Jungen fanden keine gesonderte geschlechtsbewusste pädagogische Aufmerksamkeit, galten noch als die dominierende Zielgruppe in der Jugendarbeit und blieben als das ‚Normale‘ paradoxerweise in ihren speziellen Bedürfnissen unerkannt. Der Diskurs klammerte ethnische Fragen noch weitgehend aus.

In den 1990er Jahren bestimmte eine neue ‚Streitkultur‘ unter den Frauen, die zur Ablösung des Gleichheitsprinzips unter Frauen führte, und die Männerbewegung, die in den 80er Jahren begonnen hatte und sich jetzt mit Fragen einer geschlechtsbewussten Jungenarbeit auseinander zu setzen begann, das Bild. ‚Zweigeschlechtlichkeit‘ wird jetzt als ‚Strukturkategorie‘ gesellschaftlichen Alltags erfasst und kritisiert. Im Bereich der Männerforschung wird männliche Sozialisation fokussiert. Mädchenarbeit wird zunehmend in Praxisfeldern der Jugendarbeit als Standard etabliert und professionalisiert. Konzepte der Vielfalt kultureller und sozialer Lebensentwürfe und – alltäglichkeiten erweitern den Blick auf die Angehörigen kultureller und sozialer Minderheiten. In der ‚antisexistischen‘ Jungenarbeit findet geschlechtsbezogene Pädagogik ein zweites Standbein¹⁶ (vgl. Friebertshäuser/ Jakob/ Klees – Möller 1997, S.115ff.).

Die Annahme, Reflexionen geschlechtsbezogener Pädagogik seien relativ jung und hätten sich allein aus der feministischen Kritik entwickelt, verdienen so eine Überprüfung. Die feministischen Einwände haben vielmehr zu einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel innerhalb der Geschlechterarbeit geführt.

Für den Bereich der Interkulturellen Arbeit bedeutet dies, nicht nur nach den kulturell verschiedenen Geschlechterentwürfen für Mädchen und Jungen zu schauen, sondern auch nach den Differenzen innerhalb der jeweiligen Mädchen- und Jungenleben.

Soziale Arbeit mit und für Jungen findet heute vielfach aus der Defizitperspektive statt und setzt sich im Unterschied zur mittelschichtorientierten Jugendarbeit der 1970er/80er Jahre überwiegend aus der Arbeit mit sozial benachteiligten Jungen zusammen. Laut Scherr (2004) sind „Theorie und Praxis der Jugendhilfe (...) darauf verwiesen“, sich auf „in den Strukturen sozialer Ungleichheit (in heterogenen sozialen Milieus und ggf. in spezifischen kulturell-ethnischen Kontexten) situierte geschlechtsdifferenzierte Jugenden

¹⁶ Als drittes Standbein kommt ‚reflexive Koedukation‘ hinzu.

zu beziehen“ und zu klären, „welche Angebote der Erziehung, der Bildung und der Hilfe zur Lebensbewältigung“ erforderlich sind (Scherr 2004, S.83).

2.2.3 Lebensweltorientierung

Lebensweltorientiertes Arbeiten hat sich seit dem 8. Kinder- und Jugendbericht 1990 in Ablösung des individualisierenden Ansatzes als „Rahmenkonzept“ (Thiersch 1997, S.5) in der Sozialen Arbeit zunehmend durchgesetzt. Es ist ein Konzept, das die Dimension der „politischen, sozialen und individuellen Konstituenten und Lebensmuster heutiger Lebensverhältnisse“ und die „Aufgaben, Schwierigkeiten und Möglichkeiten heutiger, angemessener Arrangements Sozialer Arbeit“ (Thiersch 1997, S.83) verbindet. Der ‚Experte‘ begibt sich sinnbildlich und real in den Alltag der Adressaten, ‚Alltäglichkeit‘ wird zu einer Handlungskategorie Sozialer Arbeit:

„Alltäglichkeit zielt zunächst auf Arrangements, auf Zustände. – Natürlich ist immer auch im Blick, dass solche Zustände sich ändern und verschieben können; in Konflikten oder angesichts neuer Aufgaben bilden sich durch die Krise eines gegebenen Arrangements hindurch neue Arrangements. Die damit thematisierte zeitliche Perspektive aber muß eigens akzentuiert werden, indem das Konzept Alltag auf das Konzept Lebenslauf, Biographie bezogen wird (Scheffold), - indem Entwicklungsstufen und Lebensphasen in ihrer Alltäglichkeit aufeinander bezogen und vor allem Probleme des Zusammenhangs des Lebens in und durch die Phasen hindurch z.B. als Statuspassagen oder als Problem der Identität, der patch - work- Identität (Keupp 1990) verhandelt werden. - Mit solchen Fragen wird die Alltagsdiskussion in neuer Weise anschlussfähig an jene pädagogische Tradition, die nach Lern- und Bildungsprozessen fragt.“ (Thiersch 1997, S. 51)

Jedoch erscheint das Fraglose, das Alltag ausmacht, zunehmend brüchig. In der mit Beck (1986) so benannten ‚Risikogesellschaft‘ wird Alltag problematisch: Brüche, Unsicherheiten, Unzulänglichkeiten werden sichtbar, Alltag ist zugleich Benennung seiner Verunsicherung bzw. Zersetzung. Wenn bisher Selbstverständliches, Fragloses in seiner Existenz fragwürdig ist, braucht es

eine neue Qualität des Umgangs mit Alltag: Alltag muss immer wieder ausgehandelt und neu konstruiert werden.¹⁷

Für MigrantInnen ergibt sich ein Alltagsleben in verschiedenen Kulturen. Junge Migranten wachsen mit der Anforderung auf, sich in verschiedenen Alltagskulturen zu bewegen, sich in Widersprüchen und scheinbaren Ausschließlichkeiten zu bewegen.

Gesellschaftlicher Alltag wird in einem permanenten Prozess wiederhergestellt. Auf der individuellen Ebene geschieht dies über den lebenslangen Prozess der Sozialisation. Hier findet Deutung statt als Übersetzung gesellschaftlicher – auch widersprüchlicher – Erwartungen und subjektiver Entsprechung.

In ihrer Studie zu sozialen Deutungsmustern unterprivilegierter Jugendlicher beschreiben Hammer und Wagner (1995):

„Soziale Deutungsmuster sind praktische, handlungsrelevante, überindividuell geltende und logisch konsistent miteinander verknüpfte Sinninterpretationen sozialer Sachverhalte. Sie sind zugleich normativ und explikativ und präformieren soziale Vorstellungen.“ (Hammer/ Wagner 1995, S.79)

In einer brüchigen bzw. widersprüchlichen Welt sind soziale Deutungsmuster für MigrantIn*innen andere als für Angehörige der Mehrheitskultur. Deutungsmuster gehören demzufolge in dichten Austausch zur Herstellung von Alltäglichkeit als einem Prozess, in dem Sinn und Konstanz kreiert wird. Sie können in Widerspruch zur sich verändernden gesellschaftlichen Realität stehen. In der Analyse subjektiver Verarbeitungsstrukturen können diese Widersprüche dechiffriert werden. Auf den Alltag bezogen bedeutet dies, dass auch deviante Strukturen von Verhalten eine Interpretation sozialer Deutungsmuster ausdrücken:

¹⁷ Der von Husserl begründete Begriff der ‚Lebenswelt‘ ist von Berger, Luckmann (1999) in den Reflexionen zur gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit, von Thiersch (1997) in der Theorie der Lebensweltorientierung weiterverfolgt worden

„Soziale Deutungsmuster sind demnach Resultat der praktischen Auseinandersetzung der Gesellschaftsmitglieder mit der gesellschaftlichen Realität, d. h. sie sind Ergebnis aktueller Lebenspraxis.“ (Hammer/Wagner 1995, S. 81)

Für die soziale Praxis bedeutet dies, dass ‚Deutung‘ den Interaktionsprozess von Personen -bewusst oder unbewusst- bestimmt und so auch den Modus des pädagogischen Aushandelns zwischen Jugendlichen und Erwachsenen begleitet.

2.2.4 Ressourcenorientierung

Migration als Element in modernen Biografien wird auf zwei Ebenen bewertet: was von modernen Europäern als positives Verhalten erwartet wird im Sinne einer Erweiterung der Handlungsflexibilität, wird bei der Betrachtung ausländerbezogener Fragen als Defizit angesehen.

Migration als eine Ressource zu sehen fordert eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Bild und Selbstverständnis und der Rolle, der Funktion, die das ‚Fremde‘ in unserer Gesellschaft hat, zu zulassen.¹⁸ Gaitanides (2002) verweist darauf, dass „Ressourcenorientierung (...) mittlerweile zu einem anerkannten Arbeitsprinzip der sozialen (...) Arbeit avanciert“ ist. Jedoch sei hier wie bei anderen „Leitvorstellungen“ die „Praxis weit entfernt von der konsequenten praktischen Anwendung dieses Arbeitsansatzes auf die Gruppe der Migranten“ (Gaitanides 2002, S.147). Erstmals empirisch beschrieben wurden im 8. Kinder- und Jugendbericht (1990) die Ressourcen, die im Alltag von Migrantenfamilien bestehen, so eine positive Konstatierung des Familienzusammenhalts als „Stütze in der prekären Minoritätensituation“. Erziehungswerte und Geschlechterrolle in Migrantenfamilien befinden sich demnach im Wandel, Werte wie ‚Empathie‘ und ‚Leistung‘ zeigen Anpassung an den Standard der Umgebung, Veränderung im Rollenverständnis geschehen eher im ‚Generationenkonvoi‘ und nicht im ‚Generationenkonflikt‘ (vgl. Gaita-

¹⁸ Bourdieu (1983) teilt in drei Gruppen von ‚Kapitalressourcen‘: ökonomisches, kulturelles (individuell und institutionalisiert) und soziales ‚Kapital‘.

nides, S.148). Ressourcen wie Zweisprachigkeit und das Leben in zwei Kulturen werden jedoch von einer monolingualen und monokulturellen Gesellschaftsicht negativ bewertet. Auch die bedeutende Rolle der Geschwister stellt eine Ressource dar, die in der BRD keinen relevanten Vergleichswert mehr darstellt.

In der interkulturellen Jugendarbeit stellt Ressourcenorientierung eine bedeutsame Anforderung dar, um in Zeiten von Übergängen (z.B. Schule/ Beruf) alternative Spielräume zu ermöglichen und Jugendlichen den Alltag aufzufächern. Jugendarbeit erweitert ihren Wirkungsgrad, wenn sie in einer Verknüpfung von Ressourcenorientierung auf der Ebene des Subjekts und der Ebene der Gesellschaft agiert.

2.2.5 Anforderungsprofil für außerschulische Jugendarbeit

Jugendarbeit beschäftigt sich primär mit der Bewältigung der Herausforderung ‚Jugend‘ als Entwicklungsphase junger Menschen. Jugend ist für alle Jugendlichen die Lebensphase der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen mit seinen speziellen, gesellschaftlich mehr oder weniger offen formulierten Erwartungen¹⁹. Jugend ist auch das Feld der individuellen biografischen Lebensentwürfe. Außerschulische Jugendarbeit ist an einer Schnittstelle zwischen Schule, Freizeit, Familie und Jugendlichen selbst angesiedelt (vgl. SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz §11).

Im gesellschaftlichen Spannungsfeld von Individualisierungs- (wobei die Frage entstehen sollte, wer sich individualisierende Entwürfe leisten kann) und Globalisierungsentwürfen befindet sich Jugendarbeit in einer besonderen Anforderung dort, wo latente oder offene Fremdenfeindlichkeit und strukturelle Diskriminierung herrschen. Jugendarbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellt insofern eine besondere Herausforderung für Adressaten und PädagogInnen dar. Der Bereich der außerschulischen Jugendarbeit ist

¹⁹ Vgl. Böhnisch 1997, S.128ff.

für Jugendliche mit Migrationsbiografie als einer „benachteiligten Bevölkerungsgruppe in der Bundesrepublik“ eine „bedeutsame Sozialisationsinstanz“ (Hamburger 1993, S.102).²⁰

In der Arbeit mit in- und ausländischen Jugendlichen gilt ‚Jugend‘ als eine kritische Phase, in der sie mit Konzepten erreicht werden müssen, die ihnen Freiheit der Entscheidung garantieren. Anerkennung der je eigenen Situation ist Voraussetzung für konstruktive Arbeit. Als Elemente außerschulischer Jugendarbeit werde ich den Aspekt der ‚Anerkennung‘ und den Hinweis auf die Irritation pädagogischer Prozesse durch eine ‚Pädagogisierung jugendlicher Lebensräume‘ anführen.

Zum Zusammenhang von Anerkennung und Interkultureller Pädagogik vermerkt Holzbrecher:

„Die Anerkennung des Fremden wird zur zentralen gesellschaftspolitischen Herausforderung und damit zur pädagogischen Entwicklungsaufgabe. Aus soziologischer Sicht lässt sich fragen: Wie weit kann eine Gesellschaft, eine Gruppe bzw. eine Person in der Anerkennung differenter Verhaltensnormen gehen, ohne die Substanz des eigenen Wertsystems in Frage zu stellen? Wie können, wie sollen sich Schule und andere Bildungsinstitutionen mit der zunehmenden Vielfalt der Lebenswelten, mit milieu-, geschlechts- und kulturspezifisch unterschiedlichen Formen der Realitätswahrnehmung und des Lernens umgehen?“ (Holzbrecher 2002, S.168f.)

Im Hinblick auf diesen Aspekt schreibt Prengel:

„Das gesellschaftliche wertvolle Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt ‚intersubjektive Anerkennung‘ jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage.“ (Prengel 1995, S.61)

Holzbrecher warnt vor einer Vereinheitlichung von Jugendleben und verweist auf bestehende juristische Unterschiede (vgl. Holzbrecher 2002, S.173). Aufgabe der außerschulischen Jugendarbeit sei es, ein Muster pädagogischer Arbeit zu entwickeln, das Verschiedenheit konstruktiv umsetzt (vgl. auch

²⁰ Vgl. auch Hamburger 1994, S.95ff. und Auernheimer 1995, S.236ff.

Scherr 1997, S.50f.). Auch hier trifft der Begriff ‚Differenz‘ als das Offene, Unabgeschlossene zwischen den Interaktionspartnern zu und bietet die Chance, im interkulturellen Dialog einen gegenseitigen Prozess des Lernens und Verändern zu initiieren. Hierzu Holzbrecher:

„Der Kontakt mit Menschen aus soziokulturell unterschiedlichen Lebenswelten, die aktive Auseinandersetzung mit der Fremdheit der Alltagswelt und mit ‚fremden‘ Themenbereichen ist also untrennbar verbunden mit intrapsychischen Kontaktprozessen, die vor allem für die (Selbst-) Entwicklung von Jugendlichen konstitutiv sind: Wie weit lasse ich die Befremdung zu? Wo ziehe ich die Grenze, um mein Selbst- und Weltbild, meine Identitätskonstruktion zu sichern? Was macht das Fremde mit mir?“ (Holzbrecher 2002, S.175)

„Intersubjektive Anerkennung“ (Prengel 1995) schließt diese Verunsicherungen mit ein und stellt eine Herausforderung für interkulturelle Jugendarbeit dar.

Klawe (2000) spricht sich gegen eine „Pädagogisierung jugendlicher Lebensräume“ aus, das Leben Jugendlicher sei zeitlich und räumlich durch Bildungsinstitutionen und Verbauung von Freiflächen vereinnahmt und führe zu Rückzugsverhalten oder offensivem Verhalten (S.73). Aufgabe der Pädagogik sei es auch, zu akzeptieren, dass Jugendliche Räume brauchen, die nicht pädagogisch überfrachtet sind, um Freiräume zu „Eigenlernen“ und „Eigenerfahrungen“ zu haben.

Laut Hamburger „spiegeln sich (in der Jugendarbeit, C.M.) durchaus gesamtgesellschaftliche Prozesse wider, die sich als sozialstrukturelle Differenzen fassen lassen.“ (Hamburger 1994, S.99). Außerschulische Jugendarbeit kann durch eine interkulturell anerkennende Haltung Jugendliche unterstützen, ihre Auseinandersetzung mit der Sinnggebung ihrer Biografie vor dem Hintergrund ihrer ethnischen und lebensweltlichen Differenzen zu bewältigen.

2.3 Grundlagen Interkultureller Arbeit

2.3.1 Gesetzliche Grundlagen

Die Jahre 1973 und 1983 kennzeichneten jeweils markante Einschnitte in der Ausländerpolitik der Bundesrepublik. 1973 erließ die Regierung einen Zugangstopp für ausländische Arbeitnehmer, 1983/84 initiierte die Regierung durch die „Maßnahmen zur Förderung der Rückkehrbereitschaft“ den Versuch, über finanzielle Abfindung die Rückkehrwilligkeit insbesondere türkischer Familien zu forcieren. Durch einerseits Rückkehr, aber andererseits den Nachzug von Familienangehörigen blieb der Wanderungssaldo jedoch relativ konstant (vgl. Richter 2000, S.139).

1996 erließ die KMK die Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule‘, eine Forderung, die bisher nicht durchgehend umgesetzt wurde (vgl. Nieke 2000, S.234ff.). Für den außerschulischen Bereich traf diese Empfehlung nicht zu. Im selben Jahr verabschiedete die Hochschulrektorenkonferenz eine Empfehlung zur Förderung interkultureller Kompetenzen der Studierenden. Hier ist jedoch der Blick gerichtet auf die globalen Verwertbarkeiten des Studierten, nicht auf didaktische Umsetzung.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verankert seit 1991 Richtlinien für den Umgang mit verschiedenen Lebensentwürfen und Lebenslagen in §1, §9 und §11.

§1 spricht vom Recht junger Menschen auf „Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Person“. Jugendarbeit als Jugendhilfe soll „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen.“ §9 spricht von der Berücksichtigung der „jeweiligen besonderen sozialen und kulturellen Bedürfnisse und Eigenarten junger Menschen“. In §11 ist als ein Schwerpunkt der Jugendarbeit „außerschulische Jugendbildung mit allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung“ genannt. Durch die Öffnung der Regeldienste nach KJHG für alle in der BRD lebenden Kinder und Jugendlichen haben junge Menschen mit Migrationshintergrund Anspruch auf diese Angebote.

2.3.2 Soziale Bildung

Angesichts der Ergebnisse der Pisa – Studie (vgl. Baumert u.a. 2001, S.194ff.) ist die Frage nach Bildung wieder in den Blick der Öffentlichkeit gerückt. Der Ruf nach Bildung wird immer dann virulent, wenn eine gesellschaftliche Krisensituation hinsichtlich des (nationalen) Bildungssystems vorliegt. (vgl. Bildungsdiskussion der 1960er Jahre, Georg Picht). Bildung stellt eine grundständige Anforderung an Jugendarbeit dar. In §11 des KJHG wird „außerschulische Jugendbildung“ als ein Schwerpunkt der Jugendarbeit benannt. Soziale Bildung umfasst den Bereich des sozialen Lernens als Kompensation von Benachteiligung und Kompetenzerweiterung²¹ Eine geeignete Kooperationsform zum Bildungssystem Schule ist Schulsozialarbeit. Soziales Lernen zielt auf den veränderten Umgang zwischen gesellschaftlichen Gruppen, sei es zwischen Jugendgruppen oder im Verhältnis von Mehrheit und Minderheiten. Laut dem 11. Kinder- und Jugendbericht (2002, S.164) ist

„Jugendarbeit ein herausragender Ort für selbstorganisiertes, lebensweltnahes soziales wie politisches Lernen und aufgrund vergleichsweise geringer struktureller Vorgaben in der Lage, den Gebrauchswert von Bildungsangeboten für junge Menschen in den Mittelpunkt zu stellen.“

Böhnisch/ Funk führen an:

„Im außerschulischen Bereich, in dem die Sozialarbeit wirkt, steht dieses soziale Lernen im Mittelpunkt. Das wird um so wichtiger, da in der Zukunft die Risiken und Unübersichtlichkeiten der biografischen Integration in die Arbeitsgesellschaft und damit die Anforderungen an die eigenen Sozialkompetenzen der

Bewältigung und Gestaltung sozialer Übergänge, Brüche und Lebensperspektiven steigen werden.“ (Böhnisch/Funk 2002, S.19)

Die von den beiden Autoren so benannten „Schlüsselkompetenzen“ beinhalten die Nutzung von Chancen, um sich in die „Gesellschaft produktiv einfindeln (zu) können“ (Böhnisch/Funk 2002, S.19). Dazu gehören die Kompetenzen der „Konfliktfähigkeit, Empathie, Aushalten und Respektieren von Differenz,..., das Erkennen von sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit und die Fähigkeit zur Selbstfindung“ (Böhnisch/Funk 2002, S.19).²²

In der Frage des sozialen Bildungsbedarfs für junge Menschen mit Migrationshintergrund ist es wichtig, auf die möglicherweise verfangenen ethnischen Barrieren und Sprachlosigkeiten zu achten.

Laut Kiesel entsteht als Forderung –auch an das Bildungssystem Schule:

„Hier entsteht die „Bewährungsprobe für das Bildungssystem des Aufnahme-landes, das den Charakter seiner Bildungseinrichtungen so gestalten muss, dass sich die Schule gegenüber der multikulturellen sozialen Umgebung öffnet und diese Umgebung in den Unterricht hereingeholt wird.“ (Kiesel 1996, S.98)

Vor dem Hintergrund einer Ausrichtung der Ausbildungssituation auf Europa entstehen Bildungsplanänderungen in der BRD, z.B. eine Angleichung der Gymnasialschulzeit. Der Blick auf die ausländischen Jugendlichen jedoch bleibt weitgehend ausgeblendet.

2.4 Ziele Interkultureller Arbeit

2.4.1 Lernziel Handlungskompetenz

Handlungskompetenz besteht als Zielvorstellung in der Diskussion um Bildung und Erziehung, ebenso in Theorie und Praxis Sozialer Arbeit. Handlungskompetenz soll hier vor dem Hintergrund der Anforderungen betrachtet werden, die die Gesellschaft dem Einzelnen stellt. Handlungskompetenz als

²¹ vgl. auch Nieke 1995, S.171ff.

²² vgl. auch Nieke 1995, S.171

Ziel Interkultureller Arbeit meint eine beidseitige Kompetenz der Interaktionspartner, insofern stellt Handlungskompetenz keine statische Größe, sondern eine wandelbare Befähigung zu sozialem Verhalten dar (S.158ff.).

Handlungskompetenz drückt nicht nur die Befähigung zu instrumentell- praktischer Herausforderungsbewältigung aus, sondern enthält ebenso einen subjektiv gemeinten Sinn, den die Akteure in der Wahl der Handlungsverläufe herstellen. Laut Hurrelmann rekurriert der Erwerb von Handlungskompetenzen auf grundlegenden Fertigkeiten im sensorischen, motorischen, interaktiven, intellektuellen und affektiven Bereich (Hurrelmann, S.162). Die „Kompetenzstruktur“ (S.162) stellt die Ausgangsbasis für jeweiliges Handeln dar. Im Laufe des Lebens steht der Einzelne in einem permanenten Anforderungskontext, dem er auf Grund seiner Grundfertigkeiten entsprechen und darauf reagieren kann. Handlungskompetenzen werden auch im Prozess des sozialen Lernen erworben, d.h. das soziale Lernen stellt wie alle anderen Lernprozesse einen lebenslangen Prozess dar, besitzt aber nach Hurrelmann „eine besonders formative und prägende Phase in Kindheit und Jugend“ (Hurrelmann 2002, S.65).

Nach Nieke ist interkulturelle Handlungskompetenz ein Ziel Interkultureller Erziehung und Bildung, das hier auch auf den Bereich der Interkulturellen Arbeit bezogen werden kann:

„Für die Kinder und Jugendlichen der Zuwandererminoritäten ist dies gelegentlich als die Fähigkeit skizziert worden, mit den widersprüchlichen Anforderungen der zwei (oder mehr) Kulturen dauerhaft und produktiv umgehen zu können, denen sie täglich ausgesetzt sind.“ Es wäre aber „eine Kompetenz zum vernünftigen und achtungsvollen Umgang mit Angehörigen anderer Lebenswelten und Kulturen für die Angehörigen der Majorität nicht weniger wichtig als das Bewältigen der Widersprüche aus dem täglichen Wechsel der Kulturen für die Angehörigen der Zuwandererminoritäten“ (Nieke 2000, S.200).

Für Kinder und Jugendliche dürfte sich dieser Wechsel zwischen den Alltagskulturen teilweise als ein Bewegen *in* verschiedenen Facetten gesellschaftlichen Lebens gestalten.

Handlungskompetenz bedeutet für Kinder und Jugendliche aus Minderheiten, sich mit den Anforderungen in der BRD auseinandersetzen zu können. Aufgabe sozialer Arbeit ist es, auf die speziellen Erfahrungen und Bedürfnissen dieser Kinder und Jugendlichen eingehen zu können. Dazu schreibt Nieke:

„Die Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen aus den zugewanderten Minoritätskulturen beim Zurechtfinden im öffentlichen Alltag, der von der Majoritätskultur definiert und dominiert ist, und beim täglichen Wechsel von dieser öffentlichen Kultur in die privaten Kulturen der Lebenswelten der Minoritäten erfordern eine pädagogische Hilfestellung, die den Aufbau einer Handlungsfähigkeit in diesen zwei Kulturen und für den Wechsel zwischen diesen Kulturen unterstützen soll.“ (Nieke 2000, S.245f.)

Diese Herausforderung bezieht sich auch auf geschlechterdifferenzierte Sozialarbeit, in der neben ethnischen Komponenten geschlechterbezogene Fragestellungen bestehen. Gaitanides spricht zudem von einem „cultural lag“, einer Ungleichzeitigkeit von gesellschaftlicher und kultureller Entwicklung. (Gaitanides 2002, S.146), wozu die Ungleichzeitigkeit der Entwicklung eines gesellschaftlichen und privaten Alltagsverständnisses gehört.

2.4.2 Soziale Integration

meint die Eingliederung aller Menschen in das soziale Ganze, die Gesellschaft – mit ihren Ambivalenzen und Kohärenzen. Soziale Integration gehört neben Bildung und Erziehung als zentrale Aufgabe zur Anforderung an Soziale Arbeit (vgl. Rauschenbach 1999, S. 170). Pädagogik kann Politik nicht ersetzen und ein rechtliches Problem, eine Ungleichbehandlung, eine Diskriminierung wird sich pädagogisch nicht lösen lassen. Nichtsdestotrotz vermag eine gelingende pädagogische und soziale Arbeit zu befähigen, die Chancen des Einzelnen zu erhöhen. Pädagogik kann soziale Integration vorantreiben und begleiten, falls fachliche, zeitliche und finanzielle Ressourcen dies zulassen.

Als neue Herausforderung für Jugendliche in der ‚Risikogesellschaft‘ (Beck 1986) sieht Böhnisch (1992) neben der „Entstrukturierung“ die „Individualisierung“ des Jugendalters, die soziale Ungleichheit aber nicht vermeidet:

„Die Individualisierung setzt soziale Ungleichheit nicht außer Kraft. Soziale Ungleichheit verkörpert sich zwar nicht mehr so kollektiv wie früher in Gruppen und Milieus. Sie scheint in die Struktur abgewandert zu sein. Soziale Benachteiligung äußert sich heute weniger als kollektive soziale Deklassierung, sondern eher als soziale Nichtberücksichtigung von Gruppen im gesellschaftlichen Entwicklungsprozess.“ (Böhnisch 1992, S.121)

Kiesel (1995) verknüpft soziale Integration mit der gesellschaftlichen Partizipation, die dem einzelnen eingeräumt wird. Doch würden „ethnische Eigenheiten ebenso wie prinzipielle Werteinstellungen zur privaten Angelegenheit“ und blieben folgenlos für die gesellschaftliche Strukturierung des Alltags (Kiesel 1995, S.23).

Soziale Integration hat mit dem Fremdheitsbegriff und der Nähe zu ethnischierenden Bewertungen zu tun. Beweggründe ethnischierender Zuschreibungen sind nach Bukow nicht in der „Andersartigkeit des Einwanderers“ zu suchen, sondern:

„Die Konstruktion von ethnischen Minderheiten stellt tatsächlich nur einen ersten Schritt dar und hat ursächlich nichts mit der Einwanderung neuer Bevölkerungsgruppen, sondern mit Auseinandersetzungen um den eigenen Standort innerhalb der Gesellschaft zu tun,..“ (Bukow 1996, S.142, 143)

Soziale Integration setzt auch voraus, dass die Menschen in einer Gesellschaft genügend vorbereitet sind auf einen Wandel im Selbstverständlichen, Gewohnten. Hier ist einerseits Bildung und Erziehung in Bezug auf das Aufbrechen der Ethnisierung von Alltag und Alltagshandeln gefordert und die ‚interkulturelle Öffnung‘ der Gesellschaft.

2.4.3 Professionalisierung Sozialer Arbeit

Der Blick auf interkulturelle Aspekte wird in der Sozialen Arbeit erst allmählich als eine Anforderung begriffen, die als Querschnittsaufgabe der Einwanderungssituation Rechnung trägt. In fachlichen Diskursen werden Geschlechterfragen und ethnische Differenzen bisher überwiegend als Spezialthemen behandelt.

Zur Professionalisierung interkultureller sozialer Arbeit müssen bisherige ‚Selbstverständlichkeiten‘ aufgegeben und Differenzierungen vorgenommen werden.

Jedoch kommt es auf die Ausbildung der Fachleute und die Paradigmen sozialer Arbeit an. Mit der Frage „Werden Sozialarbeiter/Sozialpädagogen darauf trainiert, erfolglos zu sein?“ irritiert Siegfried Mrochen in seinem Beitrag (Mrochen 1994, S.69) auf der Suche nach Professionalisierung und Modernisierung Sozialer Arbeit und führt als Handicap die grundsätzliche Doppelseitigkeit Sozialer Arbeit an, die einerseits Hilfe anbietet, andererseits die Adressaten in einen Status der Abhängigkeit bringen könne.

Gültekin (2003) vermerkt dazu:

„Konzepte, Formen und Inhalte einer geschlechtsbezogenen Mädchen- bzw. Jungenarbeit, die kultur- und ethnienübergreifend Erfolg haben könnte, werden in Lehrveranstaltungen nicht diskutiert. Es gibt Veranstaltungen entweder zur Mädchen- bzw. Jungenarbeit unter dem Aspekt des geschlechtsbezogenen und –bewussten Umgangs in der Praxis, wobei Interkulturalität kaum oder gar nicht abgehandelt wird. ... Veranstaltungen zum Thema interkulturelle Mädchenarbeit oder allgemein zum Thema interkulturelle Jugendarbeit setzen sich wiederum in der Regel mit der Arbeit mit ethnischen Minderheiten auseinander.“ (Gültekin, 2003, S.95)

Zur „Interkulturellen Öffnung der Fachbereiche für Sozialwesen an den Fachhochschulen der BRD“ stellen die VerfasserInnen 6 Thesen zur Anpassung der Ausbildungen an die Tatsache der multiethnischen Gesellschaft BRD vor. „Die Fachhochschulen müssen die Studierenden auf kompetentes berufliches Handeln in der Gesellschaft vorbereiten.“ „Interkulturelle Kompetenz“ sei wie „Gender – Kompetenz“ eine „Schlüsselkompetenz für moderne Soziale Arbeit.“ Durch „regelmäßige interkulturelle Begegnungssituationen“

sollen „zusätzliche Lernchancen“ eröffnet werden (Simon – Hohm 2001, S.1f.).

Zum Ist – Zustand in der Jugendhilfe merkt Teuber (2002, S.75) kritisch an, dass diese „vielfach nicht dafür gewappnet“ ist, „in der Praxis Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationserfahrungen angemessen zu begegnen. Dies zeigt sich in unzureichenden Kompetenzen der Fachkräfte und den zumeist monokulturell ausgerichteten Arbeitsstrukturen, die in der Jugendhilfe vorherrschen“. Weiter beschreibt sie: „Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass die Kinder- und Jugendhilfe als Teil der Gesellschaft deren soziale Realität abbildet“ (S.79)

Anforderungen an das Studium der Sozialarbeit, interkulturelle Themen als Pflichtkurse anzubieten, gehen einher mit einer wachsenden Akzeptanz der Tatsache ‚Einwanderungsland BRD‘ und der Anerkennung der Tatsache, dass es einer besonderen „interkulturellen Professionalität“ (Böhnisch 1992, S.196) im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedarf.

2.4.4 Ziele der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart

Ziel der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart ist die soziale Integration ausgegrenzter oder von Ausgrenzung bedrohter Jugendlicher (vgl. Mobile Jugendarbeit Stuttgart 1993). „Soziale Desintegration“ stellt eine Schlüsselkategorie der Arbeit der MJ Stuttgart dar (vgl. Bruckdorfer 2001, S.5). Relevante Aufgabenfelder liegen in den Bereichen Bildung, Geschlechterarbeit, Migration sowie emotional–psychischer und interaktionsrelevanter Fragen (S.5ff.).

„Stigmatisierungsprozesse zu vermeiden oder zu minimieren“, „Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen und Chancen zur Lebensbewältigung anbieten“ sind nach Keppeler (1997) Ziele der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart, wobei es nicht um „ordnungspolitische Aufgaben geht, sondern darum, die Konflikte zwischen Öffentlichkeit und dem jugendkulturellen Selbstverständnis etwas zu minimieren, beziehungsweise ein gemeinsames Miteinander möglich zu machen“ (S.25). Nach Häberlein / Klenk stellt die „Bearbeitung sozialer Prob-

leme von Jugendlichen und ihrer psychosozialen Auswirkungen“ eine wichtige Aufgabe dar (Häberlein/ Klenk 1995, S.148). Neben den subjektorientierten Zielen wie der „Erweiterung von Handlungsspielräumen“, der Erschließung der „individuellen Ressourcen“ und der Befähigung zur selbstverantwortlichen Bewältigung der „Entwicklungsaufgaben“ von Jugendlichen steht die Vernetzung und Kooperation mit anderen, für die Entwicklung der Jugendlichen wichtigen Instanzen wie Schulen, Ausbildungsbetriebe, weiteren Jugendangeboten, Instanzen sozialer Kontrolle und politischen Gremien.

Mädchen- und Jungenarbeit findet als Querschnittsaufgabe im pädagogischen Alltag statt. Die Betonung der Relevanz mädchenbezogener Angebote bezieht sich auf die verschiedene Präsenz der beiden Geschlechter im öffentlichen Raum. Jungenarbeit jedoch hat hier genauso ihren Bedarf, wie weiter unten beschrieben wird.

Ein weiteres Ziel ist die regelmäßige interkulturelle Begegnung im Sozialraum, wie z.B. das ‚Fest der Begegnung‘ in Sillenbuch, das ‚Internationale Café Freiberg‘ in Freiberg, das ‚Internationale Stadtteilstadtfest‘ in Nord (vgl. Bruckdorfer 2001, S.178). Ziel ist hier nicht die Anpassung der sozialen Gruppen an eine ‚Normalität‘, sondern die Öffnung der sozialen Milieus und die Entdeckung ihrer Ressourcen.

In einer Studie befragte Jugendliche (vgl. Bruckdorfer, S. 178f.) berichten von einer nicht stattfindenden Kommunikation zwischen deutschen und ausländischen Gruppen, auch Gleichaltrigengruppen, im Alltag. Bruckdorfer betont, dass hier „Mobile Jugendarbeit (...) als Mittler zwischen dem sozial integrierten Teil des Gemeinwesens und sozial desintegrierten Jugendlichen“ (S.179) fungiert.

3 Geschlechterdiskussion

3.1 Geschlecht und Soziale Arbeit

Geschlecht und Soziale Arbeit stehen seit jeher in einer Wechselbeziehung. Soziale Arbeit ist stets Arbeitsfeld für Frauen gewesen (vgl. Friebertshäuser 1997, S.11), auch heute wird ein Großteil der professionellen erzieherischen und sozialen Arbeit von Frauen geleistet. Soziale Arbeit ist auch Aushandlungsfeld alltäglicher Praxis der Geschlechterverhältnisse. Die Frauenbewegung hat durch ihre Kritik am patriarchalen System zu einem Perspektivenwechsel in der Arbeit mit Mädchen und Jungen beigetragen:

„Mit der Einführung der Kategorie Geschlecht als einer sozialen Strukturkategorie auch innerhalb der Sozialpädagogik ist die Herausforderung verbunden, die sozialpädagogischen Theorien zu den Lebenslagen ihrer Adressatinnen und Adressaten, den Arbeitsansätzen und Handlungsmustern sowie auch zur gesellschaftlichen Funktion von Sozialpädagogik/ Sozialarbeit neu zu überdenken“ (Friebertshäuser u.a. 1997, S.11).

Ausgehend von den 1970er Jahren führte die Geschlechterdiskussion von der parteilichen Mädchenarbeit über die geschlechtsbewusste Jungenarbeit (siehe unten) zu Entwicklungen wie der Gleichstellungspolitik und des Gender Mainstream als neuester Umsetzung geschlechterparitätischer Belange. Unter dem Begriff des ‚weiblichen Verdeckungs Zusammenhangs‘ wurde die politische Forderung nach einer Aufhebung hierarchisierender Strukturen aufgestellt, die das ‚Männliche‘ als das ‚Normale‘ als Ausgangspunkt auch pädagogischer Fragestellungen unhinterfragt bestehen ließen (vgl. Schimpf 1999, S.279).

Spielen mit Schimpf Geschlecht und Geschlechterordnung in der Praxis sozialer Arbeit eine große Rolle (S.265), so wird in der Fachöffentlichkeit Geschlecht als Standard erst allmählich aufgenommen (vgl. Rendtorff/ Moser, S.13). Vor dem Hintergrund des Gender Mainstream drohen die gerade erst geschaffenen Konturen erneut zu verwischen, Jungenarbeit und Mädchenarbeit als Querschnittsaufgabe in der sozialen Arbeit von der EU-Richtlinie nivelliert zu werden (vgl. Böhnisch/ Funk 2002, S.28ff.), die gerade als top-down-Steuerung die Gefahr von Hierarchisierung nicht ausblende. Geschlechterungleichheiten würden so zu „zu befriedende(n) Störungen im

Ressourcenmanagement und in der sozialen Interaktion“ (S.32), würden also ‚individualisiert‘ unter Auslassung der „sozialstrukturellen Bedingungen“ (S.33).

„Geschlechtlichkeit“ ist nach Rose (2003) kein „Identitätsmerkmal, das Mädchen und Jungen *haben*, sondern ein kulturelles Zeichensystem, das unentwegt situativ und interaktiv inszeniert wird, sich also permanent je nach sozialem Kontext verändern kann“ (S.82). Gender Mainstream setzt eine ‚klare‘ Geschlechtzuordnung voraus, im Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund steht hier die Gefahr einer Ethnisierung sozialer Probleme über die Kategorie Geschlecht (S.78ff.).

3.2 Geschlechtersozialisation

Seit den 1960er Jahren begann eine Diskussion um eine Neufassung der anpassungsmechanistischen Vorstellung von Sozialisation (vgl. Durkheim) im Sinne einer gesellschaftskritischen Auseinandersetzung, die zu einer Neudefinition von Sozialisation führte. Die Diskussion entstand mit der These, dass „Sozialisation und Erziehung für das erhebliche Ausmaß an sozialer Ungleichheit verantwortlich seien“ (Hurrelmann 2002, S.15). Demnach wird Sozialisation definiert „als der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei, wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen/ Hurrelmann 1980, S.51).

Weiterhin beschreibt Hurrelmann Sozialisation als den lebenslangen Prozess, in dem sich der Mensch mit seiner „biologischen Ausstattung“ zu einer „sozial handlungsfähigen Persönlichkeit“ entwickelt, die sich im Lauf ihres

Lebens in der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lebensanforderungen weiterentwickelt (Hurrelmann 2002, S.15).

Innerhalb dieser Definition wird der Begriff der „Persönlichkeit“ (S.15) benutzt. Hiermit bezeichnet Hurrelmann „das unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen“, das zur Bewältigung der Lebensaufgaben dient.

Nach Faulstich–Wieland besteht eine bipolare Betrachtungsweise:

„Zweifellos gehört es zu unseren Grunderfahrungen, dass wir Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, zwischen Frauen und Männern erkennen – noch wichtiger, dass wir überhaupt zwei verschiedene Geschlechter wahrnehmen.“ (Faulstich–Wieland 1995, S.70)

Nach Tillmann ist Geschlecht eine „unentrinnbare“ Größe:

„Geschlecht ist nicht nur eine biologische, sondern zugleich eine fundamentale soziale Kategorie – kein anderes menschliches Merkmal hat so grundsätzliche Auswirkungen auf Erleben und Verhalten, auf gesellschaftliche Chancen und soziale Erwartungen. Und: Bei anderen sozialen Zugehörigkeiten (Nationalität, Schicht, Berufsgruppe etc.) besteht die prinzipielle Möglichkeit, sie im Laufe des Lebens zu wechseln, die Geschlechtszugehörigkeit ist hingegen (wie die Hautfarbe) lebenslang festgelegt – sie ist gleichsam unentrinnbar.“ (Tillmann 1995, S.41)

Laut Engelfried (1997, S.58) haben gesellschaftliche Zuschreibungen bestimmenden Einfluss auf die Geschlechtsidentität, deshalb fordert sie eine klare Trennung in die biologische und soziale Differenz der Geschlechter, in ‚sex‘ und ‚gender‘. Die von den feministischen Kritiken betonte Funktion der ‚Geschlechterrolle‘ als Ergebnis geschlechtsspezifischer Sozialisation wird in der neueren Diskussion weiter ausdifferenziert.

Dazu bemerkt Popp:

„Das Paradigma der geschlechtsspezifischen Sozialisation habe den Nachteil, Geschlechtsunterschiede als individuelle Geschlechtsunterschiede aufzufassen und nach deren Entstehungsbedingungen zu forschen.(vgl. Bilden 1991, S.281). Zudem sei der Begriff der ‚Rolle‘ mit der Suggestion belastet, diese jederzeit hinter sich lassen zu können. Geschlechtertheorie benötigt Begriffe, die die Verwobenheit mit identitätsstrukturierenden Einflüssen, sozialen Machtpositionen und Erziehungseinflüssen darlegen könnten.“ (Popp 2002, S.51)²³

Innerhalb der Sozialen Arbeit ist die Tatsache des Aufwachsens der Mädchen und Jungen mit Migrationsbiografie in den sich teilweise widersprechenden Alltagskulturen der familiären und gesellschaftlichen Umwelt ein alltägliches Thema. Hier erscheint ein Blick auf den Aspekt der Enkulturation als korrespondierend zu Sozialisation angebracht: der Begriff lässt sich als „Unterbegriff von Sozialisation“ verstehen. Er bezeichnet den „Prozess, über den ein Mensch von Geburt an die kulturellen Überlieferungen der Gesellschaft erlernt“ (Hurrelmann 2002, S.18). Diese Vorgänge „werden unbewusst in die alltägliche Interaktion und Kommunikation mit wichtigen Bezugspersonen einbezogen.“ (S.18) Jede Kultur stellt nach Hurrelmann „Mitgliedschaftsentwürfe“ bereit, die für eine aktive Beteiligung an der Gesellschaft erforderlich scheinen. „Mitgliedschaftsentwürfe“ sind Bestandteile der Kultur einer Gesellschaft und bestimmen die sozialen und psychischen Voraussetzungen für das Handeln“ (Hurrelmann 2002, S.18). Jugendliche mit mehrsträngiger Enkulturation besitzen somit Ressourcen, die quasi im Kontext von Jugendarbeit übersetzt werden müssen. Für den Sozialisationsbereich der außerschulischen Arbeit ergeben sich damit Herausforderungen, die dazu beitragen können, die Ausgrenzungserfahrungen junger Menschen über Geschlechterarbeit zu verändern und ihnen Wege einer erweiterten Handlungskompetenz zu ermöglichen.

²³ vgl. auch Rendtorff/Moser 1999, S.316

3.2.1 Geschlecht und gesellschaftliche Partizipation

Die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht galt in der Vergangenheit als Garant für eine Zweitrangigkeit in Fragen beruflicher Positionierung und politischer Interessenvertretung. Trotz der steigenden Bildungserfolge von Mädchen kann nicht von einer den Jungen vergleichbaren beruflichen Laufbahn gesprochen werden. Mädchen sind hier benachteiligt trotz gleicher Zugangsoptionen. Trotz der meist besseren Schulabschlüsse haben Mädchen nach wie vor geringere Chancen, diese auf dem Ausbildungsmarkt einzusetzen. So sind nach Bitzan (2001, S.8) Mädchen im dualen Ausbildungssystem unterrepräsentiert (ca.52% eines Jahrganges, bei Jungen 74%), die Chancen auf Übernahme in ein Arbeitsverhältnis sind geringer als bei Jungen (vgl. auch Scherr 1997, S.105). Besonders zugespitzt ist die Situation bei jungen Migrantinnen, die neben ihren deutschen Mitstreiterinnen häufiger in den Warteschleifen wie Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Orientierungsjahr etc. verweilen. Die Tendenz zu den als klassisch bezeichneten Ausbildungen für Mädchen und Jungen liegt hier nicht primär in den Wünschen der Auszubildenden, sondern in dem Angebot des Marktes und den gesellschaftlichen Normvorstellungen. Hier scheint auch ein gewisser jugendlicher Pragmatismus zu wirken. Mädchen neigen eher dazu, ihre Wünsche zurückzustellen, auch wenn sie Bildungserfolg vorzuweisen haben²⁴.

Der Aspekt der ungleichen Umsetzung von Bildungschancen erhält eine besondere Dynamik, hier ergibt sich in der Benachteiligung eine Schnittstelle zwischen Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit (vgl. Bitzan 2001, S.8).

3.3 Geschlechterdiskussion und Migration

²⁴ Im Ehrenamt als sozial reproduktivem Bereich sind Frauen überproportional vertreten (vgl. Böhnisch/ Funk 2002, S.353).

Geschlechterbezogene und interkulturelle Ansätze in der Jugendarbeit sind bislang selten miteinander verknüpft. Die Entwicklung von der ‚Mädchenarbeit‘ zur ‚Geschlechterarbeit‘ ist ein Ergebnis der Geschlechterdiskussion, in die sich die Bewusstwerdung der Belange der ausländischen Jugendlichen erst langsam niederschlägt. Die spezifischen Fragestellungen in der Arbeit mit ausländischen Mädchen und Jungen werden oft separat behandelt. Im 8. Kinder- und Jugendbericht 1990 wurde erstmals auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der BRD hingewiesen.

Einen besonderen Aspekt nimmt hier die ethnisierende Sichtweise sozialer Probleme ein. Böhnisch/ Funk betonen: „MigrantInnen werden wie kaum eine Sozialgruppe in unserer Gesellschaft vor allem über das Geschlecht etikettiert. Die kulturelle Abwertung von Ausländern funktioniert über Geschlechterbilder“ (Böhnisch/ Funk 2002, S.294). Ziel der Sozialarbeit sei es, Räume und Beziehungen möglich zu machen, die Jugendliche nicht „immer wieder in solche irritierenden kulturellen Dynamiken hineintreiben“ (S.297), als Platz des Pendelns zwischen den Kulturen, um sich mit den alltäglichen Herausforderungen auseinandersetzen zu können.

„Obwohl wir dieselbe Welt erblicken wie ihr, sehen wir sie mit anderen Augen.“
Virginia Woolf

4 Geschlechterdifferenzierte außerschulische Jugendarbeit

4.1 Emanzipatorische Mädchenarbeit

Ausgangspunkt einer emanzipatorischen oder parteilichen Mädchenarbeit in der BRD war die Behauptung der feministischen Frauenbewegung gegen eine an männlichen Bedürfnissen ausgerichtete Jugendarbeit.

Mädchenarbeit galt als *das* Kind der zweiten Frauenbewegung und ihrer pädagogischen Schwestern.

1979 erschien ein erstes Buch zur feministischen Mädchenarbeit mit dem Titel: „Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand“ (Savier/ Wildt). Zur Jugendarbeit resümieren die Autorinnen im Rückblick:

„Die Art und Weise, in der damals gesehen und betrieben wurde, schloß Mädchen und weibliche Pädagogen in gleicher Weise aus.“ Jugendarbeit in den 1950er Jahren beinhaltete in Bezug auf Mädchen vor allem fürsorgliche Aktivitäten wie den Schutz sexuell ‚gefährdeter‘ Mädchen. In der Nachkriegszeit setzte Jugendarbeit primär auf konservative, d.h. patriarchale Strukturen, die sich primär an Jungen orientierten. Für Mädchen galt, die Rolle des gesellschaftlich unauffälligen Verhaltens zu erlernen. Die 1960er Jahre brachten eine Veränderung durch die Koedukation an den Schulen. Durch Mädchenbildungsarbeit sollte die Benachteiligung der Mädchen auch im außerschulischen Bereich kompensiert werden. Die 1970er Jahre brachten erste Ansätze einer Paradigmenkritik in der Jugendarbeit. Als gesellschaftskritischer Einwand entstand antikapitalistische und bedürfnisorientierte Jugendarbeit, wobei der geschlechtsspezifische Aspekt nur teilweise berücksichtigt wurde. Der Blick richtete sich auf die Kinder der Arbeiterschicht. Mitte und Ende der 1970er Jahre entstanden Ansätze feministischer Mädchenarbeit. Die Autorinnen Savier und Wildt verweisen auf die Tatsache, dass Jugendarbeit eine männliche Domäne war. Zwar gab es Mädchen- wie Jungengruppen, der Anspruch politischer Bildung etwa aber bestand in Jungengruppen, in den Mädchengruppen fanden überwiegend hauswirtschaftliche und musische Themen ihren Platz. Einen aktivierenden Wandel brachte zuerst mit der Studentenbewegung die Frauenbewegung (mit der Initiierung von ‚Kinderläden‘), der Bereich der Jugendarbeit blieb jedoch Männerdomäne. Kritische ‚antikapitalistische‘ Jugendarbeit, die sich an die Arbeiterjugend richten wollte, verfehlte diese vielfach, weil sie mit einem mittelschichtsorientierten Wertekatalog operierte.

Ab 1970 etwa entstanden Mädchengruppen mit dem Ziel der Emanzipation, der Befreiung aus der ‚Nebensächlichkeit‘. Savier/ Wildt legten ein erstes

Konzept zu einer feministischen Pädagogik vor: zur Überwindung der „Falle“ der anerzogenen weiblichen Rolle schlagen die Autorinnen den Weg über die vermittelnde Pädagogin vor, die in Stellvertreterinnenrolle alternative Verhaltensstrategien vorleben kann. Sie fordern eine kritische Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischer Erziehung und folgern: „Denn: geschlechtsspezifische Erziehung muß nicht feministisch sein, aber feministische Erziehung ist immer geschlechtsspezifisch“ (Savier/ Wildt 1979, S.165).

Der Blick auf die ethnischen Unterschiede war noch nicht umfassend integriert. In vielfältigem Engagement entstanden eine Reihe von Angeboten für Mädchen, entweder in eigens geschaffenen Räumen oder innerhalb koedukativer Einrichtungen, auch für die Zielgruppe ausländische Mädchen. Diese waren aufgrund der ethnischen Barriere zwischen Elternhaus und Gesellschaft in der offenen Jugendarbeit nur gering vertreten.

4.1.1 Diskriminierungskriterium: Geschlecht

Während zu Beginn der mädchenbezogenen Reflexionen im Gefolge der Frauenbewegung die Kategorie ‚Geschlecht‘ eine Diskriminierungsgröße für Mädchen nicht nur aus unteren Schichten darstellte, trat in den letzten 20 Jahren mit der Forderung nach Gleichberechtigung für Frauen in allen gesellschaftlichen und privaten Belangen eine Veränderung statt, die jetzt in der EU – Richtlinie des Gender-Mainstream ihren Ausdruck fand – als eines steuernden Strukturelementes. Böhnisch und Funk gehen hier von einer strukturellen Nivellierung der Geschlechterentwürfe aus, die subtil jedoch die alten Hierarchien bestehen lässt (vgl. Böhnisch/ Funk 2002, S.28ff.).

1984 wurde im 6. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung die gesellschaftliche Benachteiligung von Mädchen und Frauen thematisiert. Mädchenarbeit erhielt jedoch keine grundsätzliche Verankerung. In den 1990er Jahren wurde mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) ein gesetzlicher Rahmen geschaffen. In §9 Abs.3 des KJHG wird geschlechtsbezogene Jugendarbeit als Querschnittsaufgabe der Jugendhilfe beschrieben.

Nach Bitzan (2001) hat sich das Leben von Mädchen in der BRD in den letzten 20 Jahren verändert, ist „vielfältiger und unkonventioneller“ geworden (S.19), „Orientierungen an Berufstätigkeit und Eigenständigkeit“ gehen mit der formal gleichwertigen Schulbildung einher. Jedoch wird der „größte Anteil lebensnotwendiger Sorge- und Beziehungsarbeit weiterhin von Mädchen und Frauen“ geleistet (S.22), die damit „verbundenen Handlungsprobleme“ und „strukturelle(n) Probleme der gesellschaftlichen Arbeitsteilung“ als „Problem der individuellen Lebensführung privatisiert“ (S.22). So wirkt Benachteiligung qua Geschlecht immer noch, Mädchen versuchen die „Diskrepanzen zwischen versprochenen Chancen und Realität in der eigenen Person“ (S.22) zu bewältigen.

4.2 Der feministische Blick auf die Jungenerziehung

Innerhalb der feministischen Forschung zu Jungenarbeit und Jungensozialisation entstanden zwei Ansätze: einerseits eine Negierung der pädagogischen Zuwendung zu Jungen, andererseits die Sicht einer konstruktiven Umgehensweise mit den Themen um Männlichkeit. Für die Anfänge der geschlechtsbezogenen Reflexionen beschreiben Savier/ Wildt die Situation der 1970er Jahre in ihrem Pionierwerk:

„Nach wie vor war die Jugendarbeit Domäne der Männer. Erst durch Neudiskussion der Ausbildungsgänge für Sozialpädagogen (um 1970) bekamen Frauen auch Zugang zur Jugendarbeit. Die Pädagoginnen und die Mädchen mußten sich aber immer noch den allgemeinen politischen Zielen der Jugendarbeit unterordnen. Klassenkampfpaparen haben weiterhin die besondere Situation von Mädchen zugedeckt.“ (Savier/ Wildt 1979, S.21)

Die Frage nach der ‚richtigen‘ Haltung zur Jungenarbeit differenzierte die Frauenbewegung. Auf der einen Seite stand die Forderung nach einer männerverneinenden Haltung, auf der anderen die nach dem Versuch, die positiven, patriarchatskritischen Elemente im Verhalten von Männern zu sehen und darauf aufzubauen. Männer mit einer kritischen Haltung zu den ihnen

gesellschaftlich zugeschriebenen Rolle hatten es schwer, sich innerhalb dieses Diskurses eine Position zu verschaffen. Eine eigene Position der Männer wurde als genereller Angriff auf die Frauenbewegung interpretiert und vehement abgelehnt. Der Wandel in der feministischen Forschung vom ‚emanzipatorischen‘ Blick auf die Mädchen hin auch zu einer Erweiterung des Fokus auf jungenspezifische Belange war ein Schritt von zwei Jahrzehnten. Hier auch setzte der Disput an, den Grevenhorst (1984) mit ihrer Perspektive auf die Rolle der Männer initiierte. Zentraler Punkt ihrer Kritik war die These, dass die Auslassung männerbezogener Fragen der feministischen Diskussion nicht nur Gewinne, sondern auch Reduzierungen bringt. Sie verneint die prinzipielle Gleichsetzung von Mann und Patriarchat. Engelfried beschreibt:

„Für sie sind Männer Akteure des Patriarchats, die ebenso nicht – patriarchale Verhaltensweisen zeigen, die sie als begehrenswert und lebensförderlich für Frauen ansieht.“ (Engelfried 1997, S.33)

Die Verneinung des Boykotts gegen das männliche Geschlecht und der Gleichsetzung von Mann als ‚Feind‘ öffnet den starren Dualismus, den Engelfried ebenso kritisiert:

„Solange nicht differenziert wird zwischen patriarchalen Strukturen und einzelnen Männern,..., verharren Feministinnen in einer Perspektive, die ausschließlich männliche Dominanz und Sexismus den Frauen gegenüber thematisiert.“(Engelfried 1997, S.37)

Die Gleichzeitigkeit von ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ zwischen den Geschlechtern lassen Becker- Schmidt/ Knapp zu der Aussage kommen: „Unsere Hypothese ist, dass in der Ambivalenz als Konfliktfähigkeit auch der Funke liegt, an dem sich der Wille zur Umorientierung entzündet“ (Becker-Schmidt/Knapp 1987, S.62). Hier stellt die Geschlechterdifferenz wieder den Bereich den Offenen und Spaltenden dar, auch den Bereich, in dem Bewegung, also auch Veränderung, geschehen kann.

Neue Entwicklungen differenzieren den Blick innerhalb des Spektrums der Jungenarbeit auch hinsichtlich der ethnischen Fragestellungen und der Dis-

kussion um die ‚Nachteile‘ von Jungensozialisation für die Jungen (vgl. Popp 2002, Rose 2003).

4.2.1 Normalitätsprinzip „Männlichkeit“?

„Kinder werden in eine Welt hineingeboren, in der das Männliche die Norm verkörpert, in der mithin Konkurrenz, Macht und männlich besetzte Positionen hoch bewertet und in einer unübersehbaren Selbstverständlichkeit anerkannt sind.“ (Böhnisch 1992, S.144)

Nach Böhnisch werden Jungen dazu erzogen, sozial erfolgreich zu sein:

„Die Gesellschaft verlangt nun einmal von den Männern Durchsetzungsvermögen, Konkurrenzfähigkeit. Jungen müssen sich deshalb für konkurrenzes und rücksichtsloses Verhalten kaum verantworten, ihr Handeln wird anders – man könnte sagen gesellschaftlicher – ausgelegt als das der Mädchen, die eher persönlich bewertet werden.“ (Böhnisch 1992, S.144)

Die feministische Frage nach der Dominanz männlicher Verhaltensstrukturen ist längst von der Frage abgelöst, ob es noch einen einheitlichen Entwurf von ‚Männlichkeit‘ gibt. Seit der Verunsicherung der Männer durch die feministische Bewegung in den letzten 20 Jahren, der Etablierung jungenpädagogischer Bemühungen und vor dem Hintergrund des Gender Mainstream scheint es zu einer weiteren Verunsicherung des Männlichkeitsbildes gekommen zu sein. Hinzu kommt die Tatsache biografischer Knicke in Verläufen von Erwerbkarrieren, die bislang Bestandteil weiblicher Biografien waren. Hierzu vermerken Böhnisch/ Funk:

„Nicht nur Männer, die arbeitslos sind, sondern auch viele, die inzwischen in prekären und unterbezahlten Beschäftigungsverhältnissen ihr Auskommen finden, werden so in ihrem Mannsein verunsichert.“ (Böhnisch/Funk 2002, S.45)

Reflexionen zu individualisierenden Lebensentwürfen rekurrieren auf ein relativ gesichertes Auskommen der Einzelnen. Mit der zunehmenden Brüchigkeit gesicherter Erwerbskarrieren kann hier mit Wenning in Frage gestellt werden, ob postmoderne Modelle individualisierender Lebensentwürfe vor diesem Hintergrund noch Gültigkeit besitzen können:

„Das erneute Aufkommen sozial, politisch und ökonomisch krisenhafter Gesellschaftssituationen äußert sich u.a. in einem Abbau von Gleichheit. (...) Möglicherweise geht eine relativ ruhige Phase der Nachkriegsgesellschaft zu Ende. Das Abflauen der Diskussion über Postmoderne könnte dadurch z.B. ebenfalls erklärt werden; sie war – mit einigem Abstand betrachtet und überspitzt formuliert- eventuell nicht viel mehr als das intellektuelle Ergebnis saturierter Überflussgesellschaften. Der Abbau von Gleichheit in der Gesellschaft trägt dazu bei, den Blick auf andere Probleme im Verhältnis von Bildungswesen und Gesellschaft zu lenken.“ (Wenning 1999, S.10)

Männlichkeitsentwürfe stehen in Beziehung zu Konstanz und gesellschaftlicher Sicherheit. Für die pädagogische und sozialarbeiterische Praxis mit Jungen mit Migrationsbiografie ergeben sich spezifische Fragestellungen nach einer grundsätzlichen Bewertung männlichkeitsattributierender Äußerungen als Reaktion auf eine existentielle Verunsicherung.

5 Jungenpädagogische Reflexionen

5.1 Stand der außerschulischen Jungenarbeit

Jungenarbeit als geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen stellt einen relativ jungen Ansatz dar. Eine empirische Bestandsaufnahme und ein Abgleich der

vorhandenen Literatur mit der tatsächlichen Praxis bestehender Angebote für Jungen liegt bisher nicht vor.

„In diesem Forschungsdefizit kommt nicht nur der eher geringe Umfang empirischer Forschung zur Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere zur Jugendarbeit zum Ausdruck (...). Hierin kann zudem ein Indiz dafür gesehen werden, dass der geschlechtsdifferenzierenden Jungenarbeit bislang ein insgesamt eher marginaler Stellenwert (...) zukommt, obwohl sich inzwischen eine umfangreiche fachwissenschaftliche Diskussion entwickelt hat.“ (Scherr 2004, S.85)

Nach Winter (2001) besteht in der Jungenarbeit kein „klares Profil“, es handelt sich vielmehr um eine Menge konzeptioneller Entwürfe und Praxis- und Erfahrungsliteratur. Eine wissenschaftliche Erfassung und Erforschung des Bereiches ist noch nicht erfolgt (S.910ff.). Jungenarbeit wird überwiegend als pädagogische und soziale Arbeit von männlichen Pädagogen beschrieben, obschon in der Praxis auch die Bearbeitung von jungenspezifischen Themen durch gemischte Teams erfolgt. In der Stellvertreter- und Vorbildfunktion kommt hier jedoch den Pädagogen eine besondere Rolle zu. Die fehlende Präsenz von Männern im Erziehungsprozess führt neben der Verunsicherung des Männerbildes und der Instabilität sozialer Lebensentwürfe zu einem besonderen Bedarf an jungenspezifischen Ansätzen, Konzepten und Theorien. Das Ziel geschlechtsbewusster Arbeit mit Jungen ist es, Jungen auf dem Weg ihrer Identitätsfindung zu begleiten und Alternativen zum herkömmlichen Männerbild zu entwerfen.

Erste Ansätze ‚antisexistischer‘ Jungenarbeit finden sich in der Heimvolkshochschule ‚Alte Molkerei Frille‘ (vgl. Winter 2001, S.908)), die zu Beginn der 1980er Jahre parallel zu Mädchenarbeit mit jungenspezifischen Fragen auftraktete mit dem Ziel einer „Gleichwertigkeit in Vielfalt“ gegen das Ungleichgewicht von Macht, gegen Sexismus und das System „hegemonialer Männlichkeit“²⁵.

Ein erstes Handbuch zur Jungenarbeit legte 1989 Sielert vor, das auch einen Blick auf „unterschiedliche Konzepte für unterschiedliche Jungen“ und ein

Kapitel zu „Arbeit zu Jungen in verschiedenen Lebenslagen“, hier mit Blick auf die Arbeit mit „türkischen Jungen“ und „Cliquen und sozial benachteiligten Jungen“ beinhaltet.

Böhnisch berücksichtigt in seiner Publikation ‚Wozu Jugendarbeit?‘ (vgl. Böhnisch 1999, S.118ff., S.156ff.) die Aspekte einer geschlechterreflektierenden und der interkulturellen Arbeit mit Jugendlichen.

In den 1990er Jahren zeigte sich ein Wandel in der Zielgruppe von jugendpädagogischen Angeboten: die mittelschichtorientierte (politische) Bildungsarbeit der 1980er Jahre wurde durch eine zunehmende Präsenz von benachteiligten Jungen (oft mit Migrationshintergrund) abgelöst. Dennoch fand kein grundständiger Wechsel zu einem Blick auf ethnische und kulturelle Fragestellungen statt.

Die Forschungslage im Bereich der Jungenarbeit mit ausländischen Jungen ist ebenfalls marginal, da oft allein eine Projektfinanzierung solche Angebote ermöglicht. Das gleiche gilt für interkulturelle Projekte, die bewusst die Begegnung zwischen den Kulturen fördern wollen. Sozialarbeit mit Jungen mit Migrationshintergrund findet oftmals noch defizitorientiert statt.

Neuere Publikationen zur Jungenarbeit - genannt seien hier die Autoren Sielert, Neubauer, Winter, Münchmeier, Sturzenhecker, Jantz u.a. - beschäftigen sich mit Themen zu ‚Männlichkeit‘ wie männlicher Sexualität, männlicher Rollenerprobung und sozialer Eingliederung. Hierauf wird im nächsten Kapitel eingegangen werden.

Jungenarbeit, die nach §9 KJHG wie Mädchenarbeit zu einer Anforderung in der Jugendhilfe und im Kinder- und Jugendplan 2001 zu einem ‚Leitprinzip‘ ernannt wurde, findet in der Praxis dennoch vornehmlich projektfinanziert, also temporär begrenzt, statt.

Bundesweit haben sich in den Ländern Arbeitsgemeinschaften in der Jungenarbeit zu Landesarbeitsgemeinschaften (LAG´s) zusammengeschlossen. Die LAG Jungenarbeit Baden-Württemberg beschreibt die Situation der Jun-

²⁵ Der von Robert Connell geprägte Begriff versteht Männlichkeit als hierarchisierende Kategorie, z.B. auch im Verhältnis privilegierter zu unterprivilegierten Männern

genarbeit als wenig datengestützt und deshalb „vor allem subjektiven Einschätzungen“ überlassen²⁶.

Aussagen zur Situation ausländischer Jugendlicher in offenen Jugendangeboten, speziell Jungen, unterliegen genauso einem Schätzwert: es gibt ‚deutsche‘ Jugendhäuser und ethnisch ‚besetzte‘ Häuser (vgl. Elfter Kinder- und Jugendbericht 2001, S.214f.).

Böhnisch beschreibt diese Tendenzen:

„So sind viele Jugendhäuser von ausländischen Jugendlichen besetzt, weil es oft die einzigen Orte sind, die ihnen gehören, Fluchtpunkte vor den mit interkulturellen Generationenkonflikten überfrachteten Elternhäusern und einer ausgrenzenden Umwelt. Dies hält aber wiederum deutsche Jugendliche von den Jugendhäusern fern, die andere jugendkulturelle Bedürfnisse in ein Jugendhaus bringen. Viele ausländische Jugendliche brauchen also das Jugendhaus ‚alten Typs‘, weil sie sich erst ihre Jugend erkämpfen müssen.“ (Böhnisch 1992, S.196)

Eine fehlende Präsenz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Jugendangeboten kann auch auf mangelnde Berücksichtigung der muttersprachlichen und alltagskulturellen Situation dieser Jugendlichen zurückgeführt werden. Ebenfalls fehlt es häufig an der Akzeptanz der sprachlichen Vielfalt als einer konstruktiven Grundlage des Miteinanders (vgl. Elfter Kinder- und Jugendbericht 2001, S.215). In der Jugendarbeit ist ein genereller Abbau der Kommunikationsbarrieren zwischen Einheimischen und Minderheiten erst allmählich zu beobachten, ebenso eine multiethnische Besetzung der Teams.

²⁶ In Stuttgart musste Ende 2002 das erfolgreiche Jungengesundheitsprojekt „jungs“ e.V. seine Arbeit wegen fehlender Finanzierung niederlegen.

5.1.1 Rolle des Männlichkeitsbildes

Wie ein Mann sein soll, diese Frage lässt sich heute individuell und gesellschaftlich immer weniger klar beantworten. Gab es bis zur Individualisierungsthese (vgl. Beck 1986) klarere Statuszuordnungen über Schicht- oder Klassenzugehörigkeit, so ist seit den 1980er Jahren dieses Raster aufgelöst zuungunsten einer individuellen Verantwortung für den eigenen sozialen Status. Die ökonomische Entwicklung jedoch läuft dieser Anforderung entgegen, die unzureichende Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die Notwendigkeit, sich früh auf Unsicherheiten in der individuellen Laufbahn einstellen zu müssen, belasten schon die Phase Jugend.

Die Thematisierung der Männerrolle und des Männlichkeitsbildes stellen innerhalb der pädagogischen Arbeit mit Jungen einen zentralen Eckpfeiler dar. Männlichkeit als eine hierarchisierende Größe gehört in den Kontext einer sozialen Statuszuordnung. In allen Publikationen zur Jungenarbeit nehmen Themen wie Sexualität, Gewalt und die Verunsicherung der Jungen durch das Fehlen eines einheitlichen Männerbildes, auch durch das ‚Fehlen‘ der Väter, großen Raum ein. Publikationen zum Thema Jungenarbeit bewegen sich im Bereich der Konzeptionen, Praxisanleitungen und -reflexionen. (vgl. Böhnisch/ Winter 1994, S.10). In den Ausführungen zu männlicher Sozialisation beschreiben die Autoren ‚Mannsein‘ als geprägt von den Momenten „Extrovertiertheit, Außenorientierung, Nichtverbalisierung des emotionalen Bereiches, Tendenz zur Beherrschung und Instrumentalisierung der Umwelt“ (vgl. Böhnisch/ Winter, S.128ff.). Die als weiblich betrachteten Anteile würden verdrängt. Ziel der Jungenarbeit nach Sielert (1993) ist es, diese weiblichen Anteile wieder zu entdecken, wobei er als Grenze männlicher Veränderung „reale Einbußen an Geld, Macht und Informationen“ (S.37) sieht. Halt im Leben von Männern hat bisher nach Sielert (1993) das Erwerbsleben gegeben, worüber die Definition von Männlichkeit stattfand. Jungen wüchsen in diese

‚Selbstverständlichkeit‘ hinein und fühlten sich ungeachtet ihrer sozialen Schicht in der Position des Überlegenen (S.67ff.).

Vor dem Hintergrund einer brüchig gewordenen Wirklichkeit fällt es auch Jungen schwer, sich auf Veränderungen einzulassen, die ihr ‚Mannsein‘ tangiert (S.69). Denn die „Männlichkeitsformel“ (Böhnisch/ Winter 1999, S.137f.) scheint stabil zu sein und weiter zu bestehen - ungeachtet der ökonomischen Situation. Das bemerkten auch Jungearbeiter:

„Jungearbeiter merken, daß Jungen im Verhältnis zu sich selbst und den Mädchen verunsichert sind, aber diese Verunsicherung führt meist nicht zu einem neuen Verständnis ihrer neuen Geschlechtsrolle, sondern eher, im Gegenteil, zur ‚Ritualisierung‘: je höher die Verunsicherung, desto stärker das Festkrallen an der Männlichkeitsrolle.“ (Böhnisch/Winter 1999, S.138)

Dieses Thema stellt einen zentralen Aspekt in der Jungenarbeit dar. Zwei Seiten des ‚Männerlebens‘ beschreiben Neubauer/ Winter in ihrem ‚Variablenmodell balanciertes Jungesein‘, in dem sie „komplementäre Antagonisten“ (Neubauer/ Winter 2002, S.31) aufstellen. In diesem Modell stellen sie heraus, dass Jungen sehr viele Facetten von Verhalten aufweisen, die als Zeichen der Vielfalt von Jungenleben stehen. Die Autoren verfolgen hiermit ein handlungsanleitendes Interesse: Ansätze der Jungenarbeit können so überprüft und erweitert werden, indem z.B. versteckte ‚Rollenverstärker‘ in der Angebotsstruktur von Jugendarbeit entdeckt werden. Um das Männlichkeitsbild in der Jungenarbeit thematisieren zu können, ist die Beziehung zwischen Jungearbeiter und Jungen bedeutsam in der Funktion, sich als ‚gleich‘ und als ‚different‘ zu erleben. Die pädagogische Distanz zwischen Jungen und Pädagogen jedoch muss für eine gelingende Auseinandersetzung bewahrt werden (Sturzenhecker/ Winter 2002, S.77). In der Arbeit mit in- und ausländischen Jungen verlangt das Thema eine spezielle Kompetenz des Pädagogen, den Balanceakt zwischen ethnischer und soziokultureller Diskussion über das, was ‚Mann‘ sein kann, führen zu können.

5.1.2 Risikoverhalten und Raumeignung

Das Jugendalter im Übergang zum Erwachsensein ist mit Böhnisch (1999) durch „ein typisches Kriterium sozialkultureller Differenzierung gekennzeichnet. Es zeigt ein subkulturelles Sozialverhalten und hat ein gegenwartsorientiertes Zeitverständnis. Daraus ergibt sich eine typische strukturelle Rücksichtslosigkeit, welche die Jugend in der modernen Gesellschaft auszeichnet: rücksichtslos gegenüber dem Bestehenden und Überkommenen, rücksichtslos gegenüber der gesellschaftlichen Zukunft.“ In den institutionalisierten Einrichtungen wie Schule und Ausbildungsstätten kann dieser Drang zum „Jetzt“ nicht erfüllt werden. Der Gegenwartsdrang kann aber „in den offenen Räumen außerhalb der Institutionen losgelassen werden, hier kann das Unwirkliche des Selbst sozial wirklich werden. Jugendliche werden deshalb vor allem *sozialräumlich* auffällig“ (vgl. Böhnisch 1999, S.138).

Die Gleichaltrigengruppe, die Clique, hat insbesondere unter ausländischen Jugendlichen einen hohen Stellenwert. Sie ist mit Böhnisch ‚oft der einzige Ort‘, an dem die Jugendlichen sich ‚wohl fühlen‘, und aufgrund ihrer speziellen Fähigkeiten ‚Anerkennung und Achtung finden‘ (Böhnisch 1999, S.144). Die Zuschreibung einer erhöhten Delinquenz ausländischer Jugendlicher erweist sich hingegen als Verwischung²⁷ besonderer Bewältigungsprobleme im Jugendalter (Böhnisch 1999, S. 144).

Zu Risiko als ‚Gefährdung‘ schreibt Böhnisch:

„Der Gefährdungsbegriff hat in der Sozialpädagogik des Kinder- und Jugendalters seine Tradition. Wir haben dies am gefährdungspädagogischen Denken der Jugendkunde in der Weimarer Republik genauso erlebt, wie später an jenen

²⁷ so auch die getrennte Kriminalstatistik zwischen In- und Ausländerkriminalität

gesellschaftlichen Jugendbildern der 60er und 70er Jahre, welche die Jugend als gefährliche Risikogruppe etikettierten. Dieser Gefährdungsbegriff war normativ geprägt: Die Jugendlichen, die in ihrem Verhalten von den herrschenden Sozialnormen und kulturellen Werten abwichen oder sich absetzten, galten und gelten noch heute als gefährdet. Dabei ging es gar nicht so sehr um die Befindlichkeit der Jugendlichen selbst, sondern um die ‚Gefährdung der Normeinhaltung‘ (Böhnisch 1997, S.159).

Deviantes und risikofreudiges Verhalten verweist auf die „Problematik der Handlungsfähigkeit und die biografischen Möglichkeiten der sozialen Integration“ (Böhnisch 1997, S.160). Der Begriff ‚Risikoverhalten‘ orientiert sich mit Böhnisch „vor allem an der Tatsache, daß ins Jugendalter zunehmend soziale Bewältigungsprobleme – Bildungs und Ausbildungskonkurrenz, Arbeitslosigkeit, sozial desintegrative Umwelten - hineinreichen, die eine spannungsreiche Balance von jugendgemäßer Entwicklung und psychosozialer Bewältigung erzeugen“ (Böhnisch 1999, S.134).

Eine besondere Bedeutung hat ‚Raum‘ für die Phase Jugend. Die Suche nach Räumen ist als Reaktion auf „Zerstückelung und zweckrationaler Gestaltung von Raum“ (Kämper 1992, S.82) zu verstehen, als Fehlen von ‚natürlichem‘ Raum für Jugendliche in der modernen Gesellschaft.

Böhnisch/ Münchmeier beschreiben:

„Raumdenken in der Jugendarbeit ist einmal konkret: Jugendliche brauchen eigene bebaute und wechselnde Räume. Zum zweiten verwenden wir es aber vor allem auch in seinem übertragenen Sinn: Räume als Öffentlichkeit, Medien, Zugangsmöglichkeiten zu Kontakten und Kommunikation“ (Böhnisch / Münchmeier 1990, S.24).

Das Bedürfnis nach Raum ist auch das Bedürfnis nach Orientierung und Selbstverantwortung, der Spannung zwischen objektiver *Umwelt* und dem Jugendlichen als Subjekt (vgl. auch Scherr 1997, S.18f.). Wichtig ist nach Kämper (S.86) die Unterstützung durch Bereitstellung von Freiräumen, die nicht pädagogisch ‚besetzt‘ sind. In der bewussten Arbeit mit Jungen geht es darum, „Jungen über die Räume und ihre selbstverständliche Besetzung hin-

aus zu sich selbst zu führen“ (S.92). Die Notwendigkeit eigener ethnischer Räume für Jugendliche mit Migrationshintergrund erweitert Kämper um die Gruppe der benachteiligten deutschen Jugendlichen (S.96). Jedoch ist die Frage nach Raum auch eine Machtfrage. Die Aneignung von Raum im Freizeitbereich hat für ausländische Jugendliche einen stellvertretenden Bedeutungswert, da ihnen oftmals die Anerkennung von gesellschaftlichem Raum aberkannt ist (S.97). Dem ‚Raumprinzip‘ der Mobilien Jugendarbeit Stuttgart kommt insofern eine besondere Bedeutung zu.

5.2 Ansätze interkultureller Jungenarbeit

Ansätze interkultureller Jungenarbeit sind relativ jung und haben noch keine repräsentativen Forschungsergebnisse vorzuweisen.. Der interkulturelle Aspekt gilt bislang als ‚besonderer‘ Aspekt in der Jungenarbeit und stellt insgesamt Neuland für die theoretische und praktische Arbeit dar. Wird Jungenarbeit – von den Jungenarbeitern verstanden als pädagogisches Arbeiten von Männern mit Jungen- bislang über die Diskussion von *Werten* als Reaktion auf die Krise der ‚Männlichkeit‘ betrachtet, so fehlt hier bisher eine durchgängig benannte Berücksichtigung ethnischer Faktoren. Ansätze interkultureller Jungenarbeit bestehen oft nur für die Dauer einer Projektbewilligung.

Als Beispiele von Publikationenn zu interkultureller Jungenarbeit stelle ich einen Aufsatz von Jantz (2003) und eine Referatskizze von Thiersch (2001) vor. Jantz verweist insbesondere auf das „sozio-symbolische Deutungssystem“, das das Denken und Handeln der Mehrheit im Umgang mit Fragen zu Migration leite und fordert „selbstkritische Begegnung“ als ersten Schritt interkultureller Praxis (Jantz 2003, S.127). Zwar diene Bedeutungsproduktion der Herstellung von Ordnung im Alltag; hier aber liege auch die Gefahr einer ethnischierenden Sicht:

„Die (inter-) kulturelle Jungenarbeit bewegt sich exakt in diesem höchst widersprüchlichen Risiko, dass sie genau das, was sie zu bekämpfen versucht, über-

haupt erst produzieren könnte! Wir lenken die Aufmerksamkeit auf geschlechtsbezogene und/oder kulturelle Differenzen, die von den Jungen möglicherweise gar nicht gesehen resp. gelebt werden.“ (Jantz 2003, S.127f.)

Um die kulturellen Differenzen nicht in den pädagogischen Alltag zu projizieren und damit erst zu kreieren, schlägt Jantz eine lebensweltorientierte, subjektbezogene Methode vor. Jeder Junge lebe in einer quasi eigenen Kultur, weswegen der Autor eine „paradoxe“ Haltung der Pädagogen fordert, in der alle Jungen für gleich und jeder einzelne für different betrachtet wird. Jungenarbeit wird meist unter präventiver Funktion gesehen, wie Jantz betont (S.128), dagegen hätten aber gerade multikulturelle Jungengruppen „vielfältige soziale Kompetenzen entwickelt“ (S.129), die auch als funktionale Reaktionen auf Ausgrenzung und als Zugewinn von Männlichkeit im Behauptungsverhalten gesehen werden könnten (vgl. S.130). Die Jungen seien vielfach in der Lage, in und mit der kulturellen Differenz zu leben. Gefordert sei, die soziale Problematik der Jugendlichen zu sehen. Im gesellschaftlichen Alltag wirkt vielmehr die „unsichtbare Normalität“ als Macht der Mehrheitskultur (S.138), die „heimlichen Selbstverständlichkeiten“ (S.138) erst stellen die ‚fremdheitsbetonende Differenz‘ her. Wichtiger als eine Methodendiskussion erscheint Jantz die „professionelle Grundhaltung als bewusster Jungenarbeiter“ (S.140) und der kritische Blick auf das, was die Bezeichnung ‚Kultur‘ ausdrücken soll (S.144).

Mit Hinweis auf die Grenzen pädagogischen Handelns betont Jantz dennoch die Bedeutung interkultureller Jungenarbeit als „Beitrag zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation von Jungen ‚Anderer Zugehörigkeiten‘...“ (vgl. Jantz/2003, S.139).

Als zweites Beispiel führe ich eine Referatskizze von Thiersch zum Fachtag „...fremde Jungs?“ der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Baden – Württemberg am 25.10.2001 in Stuttgart an. Die Aspekte Jungenarbeit und Migration zu vereinen, besitzt nach Thiersch die Tendenz „zu verengter Typisierung“ (Thiersch 2001, S.5). In seinem Interesse läge mehr, die „realen Menschen“ (S.5) zu benennen. Der Hinweis auf ethnische „Fremdheit“ verwische den Blick auf differente Lebenslagen und den sozialen Status.

„Dient das Reden von Migration und Fremdheit – und damit einhergehend die Betonung der Unterschiedlichkeit in Religion, Essensbräuchen und Gesellungsformen usw.- dazu, dass sich die Gesellschaft nicht damit konfrontieren muss, dass eine große Gruppe von Menschen in unserer Gesellschaft lebt, die an ihren Ressourcen in Bezug auf Arbeit, Geld, Bildung, Wohnung überproportional wenig teil hat? Verdrängt – pointiert gefragt, die kulturelle Frage nicht die soziale?“ (S.6).

Er verweist auf die Sicherheit, die Ethnisierung im Alltag geben kann. Die Frage nach der Bedeutung von ‚Migration‘ zielt nach Thiersch (S.9) auf „...die Fragen der Unterschichtung, zum anderen aber auf Fragen von Vorurteilen und Abgrenzungen...“. Nach dem polnischen Philosophen Baumann sei der „Migrant der eigentlich moderne Mensch“. Er habe gelernt, in „Fremdheiten“ zu leben und befinde sich „somit gleichsam in der zur Deutlichkeit gewordenen Situation der Moderne“ (S.9).

Jungenarbeit in Baden-Württemberg sei zwar in zahlreichen Ansätzen etabliert²⁸, aber weder „in der Öffentlichkeit noch in breiten Mitarbeiterkreisen der Jugendhilfe erscheint das Problem als besonders dringlich“ (S.9).

Thiersch kommt es darauf an, an den „Lebenswelten“ anzusetzen und die „bestimmende(n) Doppelheit von sozialen und kulturellen Bedingungen“ (S.11) zu beachten, auch und gerade im Hinblick auf die Jungenarbeit mit Migranten.

5.2.1 Jungenpädagogische Arbeit und Ethnisierung

Die Ethnisierung sozialer Probleme bietet die ‚Chance‘, ein vermeintliches Ordnungsgefüge gesellschaftlichen Alltags zu verteidigen und so seinen Sinn stets wieder neu zu rekonstruieren. Strukturell verursachte Konflikte werden durch eine ethnisierende Wertung auf eine Ebene gebracht, auf der sie ohne die eigentlichen Ursachen zu behandeln, betrachtet werden können über die Frage des Dazugehörens oder Ausgegrenztseins. Homogenisierende Blickwinkel der Betrachter erst ermöglichen eine Zuschreibung über ethnische Merkmale. Eine Ethnisierung der Jungenfrage geht einher mit latenter oder

offener Ethnisierung von Alltagsphänomenen überhaupt. Ethnisierungsprozesse haben grundsätzlich den Effekt, dass Ursachen verwischt werden und bestehende Bilder in den Köpfen der Betrachter bestehen bleiben können. Die Ergebnisse interkultureller Jungenarbeit laufen so Gefahr, ethnisierend beurteilt zu werden. Innerhalb der Sozialen Arbeit können migrationsbezogene Fragestellungen durch die Bewertung als ‚Problemarbeit‘ ethnisierend wirken. Bukow betont im Blick auf die Dynamik von Ethnisierungsprozessen und Ethnizität im Alltag:

„Ethnizität wird eingesetzt, um Gruppenbildungen in der Gesellschaft neu zu fundieren. Im Kern geht es jedoch um mehr, nämlich darum, die Basismuster, die Struktur der Gesellschaft unter ethnischen Gesichtspunkten zu reorganisieren.“ (Bukow 1996, S.142)

Ethnisierende Zuschreibungen und Ethnizität in Bezug auf Aspekte der Jungenarbeit korrelieren mit einer grundsätzlichen Haltung der Gesellschaft im Umgang mit Themen, die Selbstverständlichkeiten und monoperspektivische Grundsätze in Frage stellen könnten:

„Es bedarf einfach zunächst der Plazierung und einer entsprechenden Bewertung der Ethnizität im Alltagsleben. Erst wenn die ethnischen Merkmale ein mehr oder weniger selbstverständlicher Bestandteil des Alltags geworden ist, also ihr (...) ‚traditionelles‘ Gewicht wiedererlangt haben, ist es möglich, systemische Zusammenhänge wie etwa das Bildungssystem ethnisch zu ‚imprägnieren‘.“ (Bukow 1996, S.145)

Zur Situation in Jugendangeboten merkt Bukow an, dass dort, wo keine ethnischen Barrieren errichtet werden, ethnische Differenzen auch weniger Wirkung zeigen, dass „sich zwar die deutschen und die ‚ausländischen‘ Jugendlichen voneinander abschotten, aber die verschiedenen nichtdeutschen Bevölkerungsgruppen untereinander zumeist offen miteinander verkehren“ (Bukow 1996, S.145).

²⁸ z.B. I.R.I.S. Tübingen, Pfunzkerle Tübingen, Jungs e.V. Stuttgart (2002 eingestellt),

5.3 Jungenarbeit in der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart

In der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart besteht seit einigen Jahren ein Arbeitskreis, der sich mit Fragen der pädagogischen Arbeit mit Jungen und jungen männlichen Erwachsenen auseinandersetzt. Im Sozialraum auffällige Jungen stellen einen Großteil der Adressaten der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart. Der Arbeitskreis hat ein erstes Konzept zur Jungenarbeit vorgestellt (2003, Angabe Mitarbeiter). Das Interesse „galt vor allem dem Zugeständnis nach einem Raum, in dem Fragen nach Männlichkeit, ‚wann man ein Mann sei‘ und was wir den Jungen und jungen Männern in unserer Arbeit positiv mit auf den Weg geben, offen gestellt und gemeinsam reflektiert werden“ können (Konzept 2003, S.2). Das Ziel ist, „die praktische Alltagsarbeit mit der (...) Zielgruppe zu verbessern“ durch das Verständnis für die „besonderen Schwierigkeiten des Aufwachsens in der heutigen Zeit“ (S.2). Unter Jungenarbeit wird im Konzept die Arbeit von Pädagogen mit Jungen als spezieller Ansatz diskutiert.²⁹ Ziel ist die Befähigung zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als Junge oder Mann. Über die Stärkung der sozialen Verhaltensweisen, Sprachkompetenz, Kommunikationsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sollen die Jungen ein männliches Lebenskonzept entwickeln lernen, das ihnen zu mehr eigener Sicherheit und zu einer Positionierung verhilft, damit Momente wie gewaltsames oder aggressives Ersatzhandeln reduziert und verändert werden können.

„An Jungen wird noch immer ein diffuser Anspruch der Überlegenheit des männlichen Geschlechts weitergegeben. Auch untereinander wird von ihnen erwartet, dass sie sich gegenüber anderen Jungen behaupten und durchsetzen können. Der Druck und die antrainierte Konkurrenz, unter denen sie aufwachsen, ist beträchtlich“ (Konzept Jungenarbeit 2003, S.9).

Gewalt als ein zentrales Thema in der biografischen Bewältigung der Jungen wird als „Sprachlosigkeit“ und „Ergebnis fehlender alternativer Ausdrucksformen, fehlender Bildung und sozialer Kompetenzen“ beschrieben,

als eine „Flucht vor der eigenen Realität“, vor der „Auseinandersetzung mit sich selbst“ (S.15). „Emotionales Lernen“, sich auf die eigenen Gefühle einlassen - dazu bieten die Räume der MJ Platz, damit die Entlastung von unterdrückten Gefühlen nicht andere Kanäle suchen muss:

„Auch in der Arbeit mit Jungen, die als schwierig, sozial defizitär, unnahbar, gewaltbereit etc. etikettiert sind, geht es darum, Wege für neue Erfahrungen und Lernmöglichkeiten zu eröffnen, die ihnen im Laufe ihrer Biografie verwehrt blieben“ (S.16).

In der Praxis bedienen sich die Jungenarbeiter erprobter Methoden aus der sozialen Gruppenarbeit. Genannt werden die Erlebnispädagogik, ritualisierte Gruppengespräche sowie die gezielte thematische Problembearbeitung. In speziellen Jungentagen besitzen die GfMJ übergreifende Veranstaltungen in der Stadt Stuttgart. Jungenarbeit wird als Querschnittsaufgabe, nicht als ein spezielles Angebot verstanden. „Qualität“, so die Jungenarbeiter „wird vor allem dort sein, wo wir die Realisierung emotionaler Gehalte und den praktischen alltäglichen Umgang damit nicht scheuen“ (S.18). Weiterhin zielen sie auf eine Vernetzung auf institutioneller Ebene und „auf Projektebene im Bereich Freizeitveranstaltungen von Jungen“ (S.20), um „diese Gesamtheit von Lebenswelt betrachten und alternative Bewältigungsstrukturen schaffen zu können“ (S.19) und die „Jugendlichen bei ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisations- und Biografiebewältigung“ (S.19) unterstützen zu können. Die Teilnahme am ‚Facharbeitskreis Jungenarbeit Stuttgart‘ und projektbezogene Jungenarbeit im Sozialraum sind hier als Wege beschrieben. Besonders bedeutsam bei einer mangelnden „Verlässlichkeit von Integrationssystemen“ (S.19) ist die Kooperation mit Schulen, Ausbildungsbetrieben und Schulsozialarbeit, aber auch mit den anderen bestehenden Jugendangeboten im Sozialraum. Ein besonderer Aspekt liegt darin, den Übergang von Schule zu Ausbildung „besonders für benachteiligte Jugendliche, durch Kooperation mit Ausbildungsbetrieben / Industrie zu erleichtern und abzusichern“ (S.19).

²⁹ Im Unterschied zu gemischten Teams erleben Jungen mit Pädagogen eine spezielle geschlechtsbewusste Facette.

Die Mehrzahl der Jungen in der MJ Stuttgart sind Jungen mit Migrationshintergrund. Die Jungenarbeiter verstehen den ethnischen und kulturellen Kontext als Bereich von „Werten“ und den „Formen, Ritualen“, in denen „Werte gelebt werden“ (S.26). Die Berücksichtigung der bestehenden ‚Einzigartigkeit‘ eines jeden Jungen in seinen individuellen Bewältigungsproblemen wirkt so auch der Gefahr einer Ethnisierung des Blicks auf die Jungen entgegen.

6 Praxisfeld: Mobile Jugendarbeit Stuttgart

6.1 Themenbezogene Angaben zur Stadt Stuttgart

Stuttgart mit einer Gesamteinwohnerzahl von 589198 Personen (Stand 2003) hat einen Ausländeranteil von 22,3%, das sind 131391 Personen ohne deutschen Pass.³⁰ Auf die Herausforderung der hohen Migrationsrate reagiert die Stadt auf verschiedenen Ebenen. Im Juli 2002 fand auf Einladung des im November 2001 geschlossenen ‚Bündnisses für Integration‘ eine Podiumsdiskussion mit Vertretern anderer Bundesstädte zu Fragen einer kommunalen Integrationspolitik statt. Die dort präsentierten Alltagsrealitäten der Städte zeigten die Bandbreite von Städten mit einem geringen Ausländeranteil bis hin zu Städten mit einem multikulturell zu nennenden Alltag. (z.B. Frankfurt, München, Berlin, Stuttgart). In Hinblick auf seine wirtschaftliche Zukunft beginnt Stuttgart eine Imageänderung vorzunehmen und bemüht sich um ein interkulturelles Stadtbild. Hierzu wurde eine ‚Stabsstelle für Integration‘ eingerichtet. Betont werden verstärkte Angebote von Sprachkursen, Integrationshilfen ins Berufsleben und eine interkulturelle Ausrichtung der Stadtverwaltung auch durch mehrsprachiges Fachpersonal³¹. Integration wird nicht als plötzliche Sollaufgabe, sondern als Prozess aufgefasst, der Einheimische und Einwanderer gleichermaßen angeht. Integrationsarbeit soll als Quer-

³⁰ Angabe Statistisches Amt Stuttgart - ohne Differenzierung der eingebürgerten Personen

schnittsaufgabe verstanden werden. Stuttgart ist eine der Städte in der Bundesrepublik, die sich um ein integrationspolitisches Gesamtkonzept bemühen. Das ‚Bündnis für Integration‘ wird neben der Stadt Stuttgart auch von den Gewerkschaften, den Kirchen, Migrantenverbänden und von der Landesregierung getragen. 2003 wurde die ‚Stuttgarter Erklärung‘, in der die Veränderungen näher beschrieben werden, verabschiedet.³² Besonders nennenswert ist hier der Aspekt eines Netzwerkes der verschiedenen politischen Ebenen mit den Zielen einer „Integration und Partizipation, die rechtliche und faktische Chancengleichheit“, ein „friedliches Zusammenleben“, die „Nutzung der kulturellen Vielfalt als Ressourcen“ durch „eine interkulturelle Öffnung des städtischen Lebens und interkulturellen Ausrichtung von öffentlichen Dienstleistungen“ (vgl. Stuttgarter Erklärung 2003).

Stuttgart besteht aus 23 Stadtbezirken mit 141 Stadtteilen. Ich führte meine Befragungen in den Gesellschaften für Mobile Jugendarbeit in den Stadtbezirken Feuerbach, Mühlhausen (hier Stadtteil Freiberg/ Mönchfeld), Sillenbuch und Weilimdorf durch. Diese Bezirke weisen einen Migrantenanteil von 12,2% bis 25,1% auf.³³

Der Stadtteil Freiberg/Mönchfeld ist beteiligt am Bund- Länder Programm ‚Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf - die soziale Stadt‘³⁴. Bemerkenswert ist hier die hohe Beteiligung junger Menschen an den Entscheidungsprozessen. Hier sind auch junge Menschen mit Migrationshintergrund vertreten.

6.2 Auswertung der Befragungen

6.2.1 Methodologische Vorbemerkung

³¹ vgl. Ausländer in Deutschland AiD 2002/ 3

³² vgl. Landeshauptstadt Stuttgart, Stabsabteilung Kommunikation

³³ vgl. Tabelle 01 im Anhang

In meiner Untersuchung zur Frage der Chancen eines geschlechterdifferenzierenden Ansatzes in der Arbeit mit männlichen Migrantenjugendlichen habe ich mich für die Kombination eines quantitativen und qualitativen Zugangs entschieden. Methodenmix oder auch ‚Triangulation‘ bezeichnet die Kombination verschiedener Methoden oder methodologischer Ansätze, die als gleichwertig oder komplementär zueinander betrachtet werden (vgl. Heinze 2003, S.28ff.). Nichtquantifizierbare Auswertungsverfahren wurden bis in die 1960er Jahre eher nebenrangig eingesetzt und ihnen nur eine „explorative, vorklärende Bedeutung eingeräumt“ (Hurrelmann 1991, S.358).

Nach Engler (2003, S.125) liegt der Vorteil einer Kombination quantitativer und qualitativer Methoden darin, dass hier „unterschiedliche Aspekte und Facetten eines Untersuchungsgegenstandes beleuchtet werden“ und „die Komplexität des sozialen Geschehens dargestellt und analysiert (...) und somit eine differenziertere Erkenntnis gewonnen werden kann“, aber auch „die Schwächen der jeweiligen Einzelmethoden durch die Kombination mit anderen erkannt und ausgeglichen werden können.“

In meiner Untersuchung habe ich die Methode der schriftlichen und mündlichen Befragung mit halbstandardisierten Fragebögen –für die Jugendlichen und für die Mitarbeiter- mit zum Teil offenen Fragen gewählt. Zusätzlich habe ich statistische Angaben zu den Stadtteilen, in denen ich Befragungen durchgeführt habe, gesammelt. In den mündlichen Interviews befragte ich die Jugendlichen zu speziellen Aspekten des Fragebogens. Mit den quantitativen Angaben erhielt ich ein sozialwissenschaftlich verwertbares ‚Grundgerüst‘, das die befragten Jugendlichen als soziale Gruppe in ihren individuellen und gesellschaftlichen Bezügen ‚sichtbar‘ macht.

Durch die qualitativen Interviews konnten die quantitativ gewonnenen Aussagen mehr an Gegenstandsnähe gewinnen und durch Alltagsdaten erweitert werden.

Die Stärke qualitativer Ansätze liegt nach Hurrelmann (1991, S.361) darin, die „Lebensentwürfe, Deutungsmuster, Interaktionskonstellationen und All-

³⁴ nähere Informationen unter www.sozialestadt.de

tagstheorien zu erfassen und in ihrer Einbindung in das soziokulturelle Spektrum des Lebensalltags herauszuarbeiten“. Das „Selbst- und Wirklichkeitsverständnis“ von Individuen kann so in seiner „Authentizität und Komplexität optimal“ erfasst werden (Hurrelmann 1991, S.361f.).

Nach Münchmeier (2003, S.4ff.) kommt es gerade in der Jugendforschung darauf an, die Jugendlichen als Akteure ihrer sozialen Wirklichkeit selber zu Wort kommen zu lassen, sie vom ‚Objekt‘ zum ‚Subjekt‘ in der Forschung machen. In den Jugendkulturen spiegeln sich soziale Prozesse wider. Im qualitativen mündlichen Interview können gerade benachteiligte Jugendliche sprachlich an der Wiedergabe ihrer subjektiven Wirklichkeit und ihrer Sinnwelten mitwirken, wenn hier von der interviewenden Person eine erhöhte, quasi ganzheitliche Aufmerksamkeit eingehalten wird, auch im Blick auf Gestik und Mimik als ‚Sprache‘ der Befragten.

Für die spezielle interkulturelle Situation, die sich aus der Befragung durch mich als Vertreterin der Mehrheitenkultur mit männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ergab, bietet eine qualitative Methode auch die Chance, eigene ‚blinde Flecken‘ und latente Ethnisierungen durch die aktive Kommunikationssituation zu erkennen und den ‚Interpretationshorizont‘ zu erweitern. Im Rahmen interkultureller Forschung bietet sich mit Herwartz-Emden und Westphal (2000, S.53ff.) die „Idee der Triangulation“ als „besonders sinnvoll“ an, als „das Aufspannen eines Netzwerkes von Informationen verschiedener Art“(S.62).

Ich beschränke mich in dieser Arbeit auf die interpretierende Wiedergabe der Aussagen. Eine umfassende hermeneutische Textanalyse der Interviews, die auch im Hinblick auf die Qualitätsebenen der Jugendhilfe/Jugendarbeit³⁵ interessant wäre, würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Das Instrumentarium dazu müsste auch auf eine interkulturelle Fragestellung, was z.B. die Deutung und den Interpretationskonsens betrifft, ausgerichtet sein.

³⁵ gemeint sind die Kategorien ‚Struktur‘, ‚Prozess‘, ‚Konzept‘ und ‚Ergebnis‘ (Merchel 1999)

6.2.2 Die Befragungen: Setting, Sample, Auswertung

Nach meiner Kontaktaufnahme zur MJ Stuttgart konnte ich im Dezember 2003 (8.12.2003) - nach einer persönlichen Vorstellung meines Anliegen vor den Jugendlichen am 26.11.2003 - mit Jugendlichen in Stuttgart-Sillenbuch eine Befragung als Pre-Test durchführen. Einer der Jugendlichen stellte sich mir im Anschluss für ein Einzelinterview zu ausgewählten Aspekten des Fragebogens zur Verfügung. Dieser Pre-Test gab mir die Möglichkeit, mich in die spezielle Kommunikationssituation einer Befragung mit männlichen Migrant*innen einzufühlen und auch die Anwendbarkeit meines Fragebogens, im Hinblick auf den Inhalt der Fragen und die Ausgestaltung des Bogens, zu prüfen.³⁶ Die weiteren Befragungen fanden am 5.3.2004 in Feuerbach (persönlich per Fragebogen), am 15.3.2004 in Freiberg/ Mönchfeld (persönlich per Fragebogen und Einzelinterview) und am 1.4.2004 in Weilimdorf (Einzelinterview) sowie in Feuerbach (Fragebogen und Gruppeninterview zu ausgewählten Aspekten aus dem Fragebogen) statt. An die Gesellschaft für Mobile Jugendarbeit Weilimdorf sendete ich die Fragebögen am 25.2.2004 per Post. In Weilimdorf bestand zur Zeit der Befragung keine geschlechtshomogene Jungengruppe. Ein Sozialpädagoge führte die Befragung mit den Jugendlichen (4 Jungen, zwei Mädchen) am 10.3.2004 durch und sendete die Bögen an mich zurück. Die Mädchenfragebögen, die ich zu diesem Zweck entwickelt hatte, sollen hier nicht betrachtet werden.³⁷ Zusätzlich erhielt ich in Weilimdorf die Möglichkeit, mit einem männlichen Jugendlichen am 1.4.2004 ein Einzelinterview durchzuführen..

Neben Fragen zur Person standen Fragen nach Familie, Bildung, Freizeitverhalten und der Beziehung zur Mobilen Jugendarbeit Stuttgart.. Mit der Frage nach Bildung habe ich nach den Erwartungen der Eltern und der Selbsterwartung gefragt. Weiter fragte ich nach dem ‚Männernbild‘ der Jun-

³⁶ Der Fragebogen wurde geringfügig verändert und den Jugendlichen in Sillenbuch zur Ergänzung zugesendet.

³⁷ Fragebogenformular Mädchen siehe Anhang

gen. Die Fragen nach der Beziehung und Frequentierung der Mobilien Jugendarbeit Stuttgart beinhaltete auch die Frage nach dem ‚Raum‘, den die MJ Stuttgart anbietet.

Für die Auswertung ergaben sich folgende Fragen: Welche Bedeutungen haben die Kategorien ‚Bildung‘ ‚Männlichkeit‘ und ‚Raum‘ für die Jugendlichen selber? Besteht ein Zusammenhang zwischen der geschlechterdifferenzierten Arbeit mit männlichen Migrant*innen und einer Chance der Verbesserung von Teilhabe und Handlungsfähigkeit? Und wenn ja, wie gestaltet sich dieser?

Zum Sample: Meinen Untersuchungsgegenstand wollte ich von verschiedenen Gesichtspunkten beleuchten, daher habe ich meine Befragung auf die Mitarbeiter der GfMJ ausgedehnt, zudem eine Gruppe ‚älterer‘ Jugendlicher befragt. An die Mitarbeiter*innenteams sendete ich jeweils einen halbstandardisierten Fragebogen mit zum Teil offenen Fragen.

Die **Mitarbeiterbefragung** fand schriftlich statt. An alle 16 GfMJ Stuttgart habe ich am 15.3.2004 Fragebögen³⁸ versendet. 7 der 16 angeschriebenen Gesellschaften, darunter die von mir zu Jugendlichenbefragungen besuchten, antworteten auf meine Fragen (Rücklauf der Bögen bis 13.4.2004). Die anonymisierten Ergebnisse werde ich im folgenden vorstellen.

Von den 7 Gesellschaften bestehen zwei seit Beginn der 1970er Jahren (1970, 1974), gehören also in die Anfangszeit der Mobilien Jugendarbeit. Zwei Gesellschaften bestehen seit 1996, die verbleibenden drei seit 1979, 1987 und 1988.

Zur Zeit der Befragung lag die **Anzahl der bestehenden Clubs** in den Gesellschaften zwischen 1 – 6 Clubs, d.h. festen Gruppen von Jugendlichen, die sich regelmäßig zu bestimmten Zeiten in den Räumen der Stadtteilbüros trafen. In einer Gesellschaft befand sich ein Club, in einer 4, in einer weiteren 5 Clubs, in zwei Gesellschaften drei, in zwei weiteren sechs Clubs. (Die

³⁸ Fragebogenformular siehe Anhang

Gründung von Clubs ist ein Ergebnis erfolgreicher Streetwork oder Kooperation mit Partnern wie den Schulen.)

Die durchschnittliche **Anzahl Jugendlicher in einer Gruppe** lag bei 5 - 6 Jugendlichen.

Die Gruppen der Jugendlichen weisen eine Präsenz von 4 – 10 **Herkunftsnationalitäten** auf.

Deutsche Jugendliche sind von 0% – 30% vertreten. Eine Gesellschaft für Mobile Jugendarbeit gibt an, dass 40% der angegebenen 25% deutschen Jugendlichen Jugendliche mit angenommener Staatsbürgerschaft sind.

Für alle Gesellschaften lässt sich feststellen, dass das **Interesse der Jugendlichen an geschlechtshomogenen Gruppen**, an Mädchen- und Jungengruppen, positiv bekundet wird, nur in einer Gesellschaft war bisher eine geschlechtshomogene Gruppe für Jungen noch nicht angefragt. Insgesamt bestehen in diesem Ausschnitt der MJ Stuttgart 9 Mädchengruppen und 10 Jungengruppen. Ein Mitarbeiter weist darauf hin, dass es sich bei dem Wunsch, eine geschlechtshomogene Gruppe zu bilden, auch um eine kulturell geprägte Gesellungsform mancher Jugendlicher handelt. Die Bildung geschlechtshomogener Gruppen sei eher bei den älteren Jugendlichen vorhanden. Aus einer Gesellschaft kommt die Rückmeldung, dass Jungen im Alter von 13 – 15 Jahre eher auf sich bezogen sein wollten. Ein andere Stadtteil vermerkt, dass dort die weiblichen Jugendlichen in der Regel unter sich sein wollen.

Auf meine Frage noch der **Einschätzung der Notwendigkeit geschlechtshomogener Gruppen für Jungen** räumen die befragten MitarbeiterInnen diesem fast durchgängig einen hohen Stellenwert ein. Ein Mitarbeiter bemerkt, dass die Jungen die geschlechtshomogenen Gruppen selbst einfordern, um bestimmte sie betreffende Themen wie Sexualität, Gewalt und den Kontakt zu Mädchen thematisieren zu können. Als eine spezielle Ausdruckform jugendgemäßen Lebens beschreibt es ein anderer Mitarbeiter. Eine Gesellschaft betont die Relevanz reiner Jungengruppen für die Identitätsfindung. In Bezug auf **Jungen mit Migrationshintergrund** ist die Aussage fast in allen Rückmeldungen zu finden, dass die Jungenarbeit für alle Jungen un-

geachtet ihrer Herkunftskultur für bedeutsam gehalten wird. Als entscheidend wird die Bedürfnisstruktur der Jungen angesehen. Für manche Jungen mit Migrationsbiografie stellt die Jungengruppe eine kulturell gewohnte Gesellungsform dar, deutsche Jungen differierten in diesem Punkt von ausländischen Jungen. Eine Gesellschaft betont die Rolle des Sozialarbeiters in diesem Punkt. Der Jugendliche könne hier ein anderes Rollenverständnis als bei seinem Vater erleben, auch in Bezug auf familiäre Tabuthemen wie z.B. Sexualität. Eine Gesellschaft verweist auf das Jungenpapier der Mobilien Jugendarbeit Stuttgart. Eine weitere benennt die Angebote der Freizeitgestaltung und der Teilnahme an besonderen Projekten für Jungen mit Migrationshintergrund, verweist hier auf den Bereich außerschulischer und sozialer Bildung.

Als **Schwerpunkte in der Arbeit mit männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund**³⁹ bilden die Bereiche Sozialverhalten und der Übergang Schule/Beruf die tops der Nennungen. In den Bereich Sozialverhalten habe ich auch die Angaben zu Gewalt, Aggressivität, Straftaten subsummiert. In einem Gespräch nach einer Jugendlichenbefragung beschrieb ein Mitarbeiterin, dass beim Übergang Schule/ Ausbildung/Beruf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihre Benachteiligung oft erstmals bewusst bemerkten. Auf die obigen Angaben folgen als relativ gleichgewichtige Angaben die Bereiche Sucht, familiäre Konflikte, Schulden und Sexualität. Eine Gesellschaft beschreibt das Bemühen um die Verbesserung des Aufenthaltsstatus als eine zentrale Aufgabe, da die zur Zeit der Befragung anwesenden Jugendlichen alle den Status der Duldung hatten. Eine Gesellschaft beschreibt, dass ihr bei Jugendlichen bestimmter Herkunftsländer eine Affinität zu Gewalt und Körperverletzung auffalle.

Die Frage nach den besonderen **Chancen einer reinen Jungengruppe**⁴⁰ wurden mit den Aspekten ‚Offenheit‘, ‚themenspezifische Jungenarbeit‘ und ‚Beziehungsarbeit‘ meistrangig beantwortet. Auf die besondere Beziehungsdichte verweist ein Mitarbeiter. Er beschreibt, dass viele der Grundhaltungen

³⁹ siehe auch Tabelle 04, 1)

der männlichen Jugendlichen schon sehr früh „sehr zementiert und fatalistisch“ erscheinen. Wichtig sei, einen Ort zu haben, an dem sich die Jungen nicht verstellen müssen. In der Anwesenheit von Mädchen bleibe vieles „under cover“. Neben der intensiveren Beziehungsqualität bietet das Arbeiten in reinen Jungengruppen die Möglichkeit, dem Wunsch nach geschlechtsspezifischen und tabuisierten Themen wie Sexualität, Männerrolle, Umgang mit Frauen, Gewalt, Drogen nachzukommen. Die weiteren Nennungen betreffen die Bereiche Sport und Freizeitaktivitäten, die Tatsachen, einen geschützten Rahmen für sich zu haben, das Akzeptieren von Grenzen in einer reinen Jungengruppe gelingender thematisieren und erproben zu können. Eine Gesellschaft verweist auf die Grundsätze der Jungenarbeit in der MJ Stuttgart. Auf meine Frage nach den Kriterien für eine **„erfolgreiche“ Arbeit mit männlichen ausländischen Jugendlichen**⁴¹ gab es Angaben zu Aspekten auf Prozessebene und auf der Ergebnisebene⁴². Überwiegend wurde eine besondere Beziehungsqualität genannt mit den Elementen Vertrauen und Offenheit. Positiv wurde auch benannt, dass die Jugendlichen sich mit ihren Problemen an die MitarbeiterInnen wenden, und das Bestehen von Beziehungen über eine Dauer von mehr als drei Jahren als Ausdruck der Beziehungsqualität gewertet. Hier wird auch der Aspekt der Mundpropaganda genannt, wenn sich bisher unbekannte Jugendliche mit ihren Problemen an die MitarbeiterInnen der MJ wenden. Ein Mitarbeiter beschreibt die Tatsache, dass die Sozialarbeiter als deutsche Mitarbeiter akzeptiert werden, d.h. dass die Jugendlichen hier auch Vertrauen und Akzeptanz zeigen, als Ergebnisbestandteil erfolgreicher Arbeit.

In zweiter Häufigkeit werden die Aspekte: Reduzierung der angesprochenen Probleme, Vertrauen und die Überprüfung der „Einstellungen“, Meinungen der Jugendlichen genannt. Hier nennt es ein Mitarbeiter erfolgreiche Arbeit, trotz bestehender Widerstände der Jugendlichen zu einer Veränderung bestehender Meinungsbilder beigetragen zu können. Hierzu passt auch die

⁴⁰ siehe auch Tabelle 04, 2)

⁴¹ siehe auch Tabelle 04, 3)

Aussage einer Gesellschaft, die von einer „Öffnung“ und dem „Ansprechen bestimmter Themen in der Gruppe“ spricht. Als Themen werden Ausbildung, die Beziehung zu Mädchen, Selbstbild, familiäre Probleme angeführt.

Des Weiteren werden die Punkte: angemessenes Sozialverhalten, partnerschaftliche Haltung gegenüber Mädchen, Einhalten von Vereinbarungen, Erhöhung der Frustrationstoleranz und Reflexion über das Verständnis von Ehre genannt. Vermeidung von Prostitution, die Vermittlung in Arbeitsprojekte und Verbesserung der aufenthaltsrechtlichen Situation werden ebenfalls als Kriterien erfolgreicher Arbeit mit männlichen Jugendlichen aufgeführt.

Zentrales Thema in der Arbeit mit männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt in Aspekten zu ‚Männlichkeit‘. Die Punkte ‚Sexualität‘ und ‚Gewalt‘ werden in dieser Arbeit als Aspekte der Problematisierung und Bewältigung von ‚Männlichkeit‘ subsummiert, aber nicht näher diskutiert⁴³.

Die **Jugendlichenbefragungen** fanden in unterschiedlichen Settings statt.

In den Stadtteilgesellschaften Sillenbuch, Freiberg und Feuerbach fanden die Befragungen per Fragebogen in meiner Anwesenheit schriftlich statt. In Sillenbuch fand im Anschluss ein Einzelinterview mit einem Jugendlichen (8.12.2003) statt. In Freiberg/ Mönchfeld führte ich die Fragebogenbefragung durch (15.3.2004), im Anschluss daran ein Einzelinterview mit einem Jugendlichen. In Feuerbach führte ich die Fragebogenbefragung mit den Jugendlichen durch (5.3.2004) und erhielt im Anschluss die Gelegenheit zu einem Gespräch mit den beiden anwesenden SozialarbeiterInnen. In Weilimdorf fand die schriftliche Befragung stellvertretend für mich mit vier männlichen und zwei weiblichen Jugendlichen durch einen dortigen Sozialpädagogen statt. Ein Einzelinterview mit einem Jugendlichen konnte ich hier am 1.4.2004 durchzuführen. Für den 1.4.2004 erhielt ich zudem die Möglichkeit, mit einer Gruppe älterer Jugendlicher (17 – 19 Jahre) in Feuerbach eine Fragebogen-

⁴² Nach den Qualitätskriterien von Angeboten der Jugendhilfe nach Merchel (1999) und von Spiegel (2000) sind hier die Prozess- und die Ergebnisqualität angesprochen.

⁴³ vgl. hierzu auch Scherr 2004, S.83

befragung und ein Gruppeninterview zu ausgewählten Aspekten des Fragebogens durchzuführen.

Die Befragungen fanden jeweils in den Gruppenräumen in den Stadtteilen statt. Die Jugendlichen, ebenso die SozialarbeiterInnen und ich waren uns bis zu den Terminen - mit Ausnahme von Sillenbuch, wo ich mich am 26.11.2003 den Jugendlichen und MitarbeiterInnen vorgestellt hatte – nicht persönlich bekannt. Das besondere Spannungsmoment, das sich für mich daraus ergab, wurde durch die interessierte und offene Haltung der Jugendlichen und MitarbeiterInnen schnell zugunsten einer produktiven Gesprächsatmosphäre aufgelöst.

Insgesamt führte ich mit 21 Jugendlichen in 4 Jungengruppen, davon eine Gruppe älterer Jugendlicher, und einer gemischten Gruppe meine Befragungen durch. Ein Fragebogen war ungültig. Die Fragebögen für die Mädchen in der gemischten Gruppe wurden nicht in die Auswertung mit einbezogen. Für einen zweiten ‚Blickwinkel‘ habe ich, wie oben schon dargestellt, eine schriftliche Befragung der Mitarbeiter durchgeführt.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragungen der Jungen sind in den ***Tabellen im Anhang*** dieser Arbeit aufgeführt.

Die Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 15 und 19 Jahre alt und besuchten überwiegend noch die Schule. Ihrer sozialen Herkunft nach sind es überwiegend Jugendliche aus Arbeiterfamilien. Sie befinden sich in einer kritischen Phase des Jugendalters: ein großer Anteil der befragten Jugendlichen stand am Übergang Schule /Ausbildung. Alle 10 befragten Schüler, die sich in der 9. Klasse der Hauptschule befanden, hatten zu diesem Zeitpunkt (Dezember 2003 bis April 2004) noch keinen Ausbildungsplatz⁴⁴.

Im folgenden werde ich die Auswertung der Jugendlichenbefragung bezogen auf die Aspekte ‚Bildung‘, ‚Männlichkeit‘ und ‚Raum‘ (als Sammlung der Angaben zu den Beziehungen der Jugendlichen zur Mobilen Jugendarbeit Stuttgart) darstellen..Die Kategorie ‚Raum‘ wurde von mir gewählt, weil ers-

⁴⁴ siehe Tabelle o2-3

tens die Bereitstellung von Raum ein zentrales Prinzip der Mobilien Jugendarbeit Stuttgart ist, das eine reale und symbolische Haltung des ‚Platzanbietens‘ von Jugendarbeit darstellt, zweitens im Blick auf die Relevanz der Bedeutung von ‚Raum‘ aus den jugendpädagogischen Fachmeinungen selber. Die zitierten mündlichen Aussagen der Jugendlichen werden anonymisiert wiedergegeben.

- **Bildung**

Bildung und Ausbildung stellen, wie oben beschrieben, wichtige Zugangskomponenten zum gesellschaftlichen Leben dar. Gerade für Jungen mit Migrationshintergrund als einer benachteiligten Sozialgruppe stellt die MJ eine wichtige Unterstützung durch ihre Kooperationsmodelle im Sozialraum, zu Schulen und Ausbildungsträgern dar.

Der Großteil der befragten Jugendlichen besuchte zum Zeitpunkt der Befragung noch die allgemeinbildende Schule. 12 der 21 Jugendlichen sind in der BRD geboren, 9 Jungen sind im Laufe ihres Lebens selber migriert, das Einreisealter liegt zwischen einem Jahr und 10 Jahren. Der Großteil der Väter (16) arbeitet in Berufen im Arbeiterstatus. Circa 50% der Mütter ist erwerbstätig⁴⁵.

Nach den **Erwartungen der Eltern** befragt antworteten die meisten Jugendlichen mit bildungsbezogenen Aussagen⁴⁶. Der Blick auf ein gute Schulausbildung und einen guten Beruf, damit sie ‚nicht auf der Straße sitzen‘, dominieren die Angaben zu dieser Frage. Insgesamt wird der Bereich Schule/ Ausbildung/ Beruf 20mal von den Jugendlichen in den Fragebögen genannt. In den mündlichen Angaben finden sich die Aussagen: „Mein Vater will, dass ich eine Ausbildung habe (...), dass ich nicht die Schule weitermach‘, sondern was arbeite, dass ich unbedingt hier in Deutschland bleibe...“ „Also (...) sagt mein Vater jeden Tag: Mach was in der Schule, sonst wirst du noch auf

⁴⁵ vgl. Tabelle 02 - 3

der Straße sitzen.“ „Meine Eltern wollen nur, dass ich die Schule gut mache, der Rest ist okay.“ „Meinen Eltern ist es egal, welche Ausbildung ich machen kann, und meinen Eltern ist es wichtig, dass ich eine gute Zukunft habe.“

Die Antworten stammen von Jugendlichen, die noch auf oder vor der Ausbildungsplatzsuche sind. Hier wird der Wunsch der Eltern nach einer besseren Zukunft für die Kinder und ein gewisser pragmatischer Umgang mit dem Ziel Berufstätigkeit erkennbar: „Ja, ich hab´ zur Zeit, also mein Vater will auf jeden Fall, dass ich (eine) Ausbildung mach´, ... also ich hab´ zur Zeit ein Praktikum gemacht beim Metzger und beim Bäcker und ich will da auf jeden Fall mal später eine Ausbildung als Bäcker machen.“ „...ja und Ausbildung, ich bin grad´ schon auf Ausbildungssuche, ich guck´ mir grad´ die Berufe so an....am Computer.“ Deutlich war in den Gesprächen die Hoffnung auf einen Ausbildungsplatz, eine Haltung, die sich bei den älteren Befragten verändert darstellt. Erfahrungen in den Ausbildungsbetrieben und Erfahrungen von erfolgloser Ausbildungsplatzsuche färben die Äußerungen ein.

Ein Jugendlicher berichtet, dass er wegen der Ausländerfeindlichkeit seines Meisters seine Lehre abgebrochen habe. Ein anderer betont, dass die drei besten in seinem Betrieb ‚Ausländer‘ seien. Zur Stimmung im Betrieb fällt die Äußerung: „... es gibt Deutsche, bei mir im Geschäft (Betrieb, C.M.), die sagen, sie sind deutsch, sie stehen dazu – sind aber gegen Ausländer. Aber können nicht lesen und schreiben – übertrieben jetzt, aber...“. „... da denke ich mir, ach sei doch ruhig, wenn du – du stehst zu deinem Land, aber kannst noch nicht mal lesen und schreiben...“. Auf meine Frage nach der ‚Wirkung‘: „Man lernt davon. Es ist eigentlich gut, dass solche Sachen passieren, auf diese Weise sieht man gleich, wie Menschen sein können.“

Ein Phänomen ist das ‚Bild‘ des Gymnasiasten, das beschrieben wird über Attribute der Äußerlichkeit: „lange Haare, Dreadlocks, gepierct...“ und über die lässige Kleidung. Hier wird, auch wenn sie es nur schwer direkt beschreiben können, das Gefühl der Konkurrenz und Bildungsbenachteiligung ersichtlich, vor allen weil sie trotz gepflegter Erscheinung und dem Willen zur

⁴⁶ siehe Tabelle 03-1)

Ausbildung Ungleichheit erleben. Eine Ausbildung als Teilnahme am sozialen ‚Kapital‘ ist ihnen wichtig: „...arbeitslos, ich war wie eine Maschine...“, „man hat keinen Tagesablauf“, „ungeregeltes Einkommen“.

Unterstützung durch die Mobile Jugendarbeit Stuttgart beschreiben die Jugendlichen: „...es hat mir auch viel in der Schule gebracht, dass ich bei manchen Fächern besser geworden bin, weil (...) wir Hausaufgabenhilfe bekommen haben. Wir sind unterrichtet worden von Xenia (Name geändert), bis wir dann besser geworden sind, und es hat mir (...) viel gebracht in der Schule, denn dadurch bin ich ja auch in den E (?)– Zug gekommen (gemeint ist ein aufbauender Zug in der Schule, C.M.)...“ . Ein anderer Jugendlicher beschreibt: „...und der Michael (Name geändert), der hilft mir halt immer bei Bewerbungen und auch so persönliche Gespräche...“ „Auf jeden Fall (merke ich das). Das hab´ ich beim Praktikumsbericht gecheckt, dass ich auf jeden Fall den Treff brauch´. Weil wenn der Treff hier nich´ wär´, dann wär´ ich jetzt -, dann hätte das nicht, das Praktikum nicht geklappt.“

- **Männlichkeit**

Dieser Punkt nimmt, wie oben schon beschrieben, einen relevanten Stellenwert innerhalb der Jungenarbeit in der Lebensbewältigung und Konstruierung eines Selbstbildes für Jungen ein. Dies trifft auch für die MJ Stuttgart zu, die Jungenarbeit neben Mädchenarbeit als Querschnittsthema versteht.

Die Jugendlichen nahmen in ihren Antworten eine Differenzierung in die Bereiche ‚**Mannsein**‘ als soziale und private Aufgabe und ‚**Männlichkeit**‘ als Attributierung des eigenen Selbst vor. In den schriftlichen Angaben stehen die Angaben „Verantwortung, Familie, Beruf/Arbeit“ neben „gut aussehen, als Ältester Vorbild sein“ gleichwertig nebeneinander.⁴⁷

„Geld nach Hause zu bringen“ beantwortet ein Jugendlicher die Frage: „Also nicht zu Hause hocken und die ganze Zeit nichts machen...“. „Ein Mann

⁴⁷ siehe Tabelle 03-7)

muss arbeiten gehen und was für seine Familie tun und bei seiner Familie bleiben...“. Die Rollenerwartung ist dem Jungen bewusst: „...ja, das ist so ein Gespür, das spürt man, das merkt man, wenn der Vater z.B. in Urlaub geht, dann ist man ja alleine zu Haus’, ... man ist wie der zweite Mann im Haus.“ „Ja, bei uns in der Türkei ist es so,..., also der Mann muss auf jeden Fall noch einen Sohn haben.“

Das Thema wurde von den älteren Jugendlichen in der Befragung zunehmend lebhafter behandelt. Ein Jugendlicher: „Wenn man Mann ist, ist man Mann... - seine Sachen sollte ein Mann einfach durchziehen.“ „Männlich sein – Führerschein, Frauen, Geld, Sex, Beruf und viel Spaß haben.“ Die Funktion des Vorbildes beschreiben Jugendliche: „Vorbild sein“ „Vorbild für Jugendliche, z.B. wenn Jugendliche streiten, den Streit schlichten...“ Ein anderer: „Ich weiß nicht, wie es bei deutschen Familien so ist, aber der Älteste, der versorgt halt die Familie...“

Zum Thema Gewalt fällt: „...das nicht mit Gewalt (...) klären, sondern mit Reden- als Mann kann man ja auch reden über Probleme und nicht immer nur über Gewalt und so...“ Dagegen: „Ja, meistens heißt es mit Worten, Worten, aber ich finde, ein Mann sollte sich schon einmal geschlagen haben, finde ich.“ „Man hat dann die Erfahrung.“ Ein Jugendlicher beschreibt: „... aber es gibt verschiedene Gesetze, es gibt auch Gesetze bei Menschen – ja, mein Gesetz kann man auch brechen...“ „Man kann mich beleidigen, dann ist mein Gesetz auch weg – und dann brech’ ich eben zusammen, das ist so.“ Provokante Situationen entstehen auch in Momenten, in denen es um Frauen geht: „Der Mann hat immer ein bißchen so die Frauen beschützt und so...“ „Wenn man in der Gruppe ist, dann möchte man sich so ein bißchen zeigen...“. Kontakt mit dem Gesetz: „...man lernt halt schon aus Anzeigen und so, also wie gesagt, ich hab’ schon ein paar Anzeigen gehabt – und da hab’ich wirklich daraus gelernt.“ Zum Frauenbild gibt es die Äußerungen: „...der Mann sagt es ihr nicht, es ist –angeboren...“ „Das hat viel mit der Erziehung zu tun.“ „...aber wir sagen es doch nicht, dass die (Frauen) in die Küche müssen ...“ „die meisten Frauen sind so, denen muss man es ein paar Mal sagen jetzt so nicht so wie bei uns, da macht die Frau alles, wirklich

alles, und bei der deutschen Frau ist es wieder etwas anderes, das liegt halt in der Mentalität so...“ Zur Rollenverteilung: „...beide arbeiten, beide Aufgaben (im Haushalt, C.M.)“ Die Vaterrolle für einen Sohn: „...ich will meinem Sohn geben, was ich nicht bekommen habe, aber er soll auch nicht – verstehst du – zuviel Luft kriegen.“ „Ich würde ihm alles geben, ich gebe ihm das, was er braucht, nicht was er will.“ „ich täte meinem Sohn hochhelfen (in Versagenssituationen, C.M.)“ „...man soll was für seine Kinder tun, nicht, wenn das Kind eine 6 schreibt, sagen, selber schuld...“

- **„Raum“ in der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart**

„Raum“ hat eine reale und eine symbolische Bedeutung: real wird den Jugendlichen ein Raum angeboten, symbolisch ein „Ort“ in der Gesellschaft, eine Anerkennung, ein „Platz“ eingeräumt, eine Wahrnehmung ihrer Existenz gezeigt.

Die spezielle Bedeutung des Raumes für Jugendliche ist weiter oben diskutiert worden. „Raum“ hat insbesondere für Jugendliche einer ethnischen Minderheit Bedeutung als Erprobungsraum.

Der Großteil der befragten Jugendlichen hat die MJ über Freunde, gefolgt von der Schulkoooperation, kennengelernt⁴⁸. Sie erhalten hier primär Unterstützung im Bereich von Ausbildung und Bewerbung und persönlichen Fragestellungen⁴⁹. In Bezug auf ihre **Jungengruppe** benennen sie vor allen „unter uns sein“ und „über alles reden können“⁵⁰. Die Jugendlichen äußern, dass sie sich so nicht „verstellen müssen.“ Es sei gut, dass „keine Frauen da sind“, so bestehe kein Grund zur Darstellung. Die Jungengruppe bietet die Chance, Probleme der Jungen gezielter zu thematisieren.

Zum **Kontakt zur Mobilen Jugendarbeit** beschreibt ein Jugendlicher: „...also der Peter (Name geändert) und die Katja (Name geändert) kamen öfters zu uns in die Schule, haben mit anderen geredet, die, wo die schon

⁴⁸ siehe Tabelle 03-9)

⁴⁹ siehe Tabelle 03-8)

⁵⁰ siehe Tabelle 03-6)

kannten, und da bin ich mal hingegangen und hab´ mal gefragt, was die hier machen...“ „Da hab´ ich zu denen gesagt, ob wir auch mal n´ Club (er)öffnen können und da haben sie gesagt, ja, kommt mal vorbei...“ „... und dadurch wurde auch unser Club geöffnet und da hab´ ich auch besser die Mobile kennengelernt,..., und es macht halt Spaß mit der Mobile.“ Bei ihm hat es dazu geführt: „dass du z.B. keinen Stress mehr hast mit der Polizei, dass du von anderen Cliques wegstommst...“ Weiter beschreibt er: „Es hat mir auch vom Raum her geholfen, dass ich mal innen bin, es hat mir auch viel in der Schule gebracht...“ und „dass die dir bei allem helfen, z. B. bei der Abschiebung oder über deine Familie reden, wenn du Stress hast...“ Ein anderer Jugendlicher beschreibt: „So vor vier Jahren oder so sind wir mit den Kumpels immer hierher und haben immer gebreakt und getanzt usw.,..., vor zwei Jahren erst hat es angefangen, dass ich fast jeden Tag hier bin – wir haben auch jetzt seit zwei Jahren einen Club, einen Treff.“ Zum Kontakt untereinander: „Ich weiß nicht, wie es ist, ein Deutscher zu sein, aber ich hab´ auch zwei (deutsche) Freunde, (...), mit denen ich richtig eng (befreundet) bin, der- (ein Jugendlicher betritt den Raum) ist auch immer hier.“ „besser als Jugendhaus, hier kann man alles machen“ (verweist auf die selbstbestimmte Nutzung der Räume zu den vereinbarten Zeiten). „...hier kann man sitzen, reden, Tischkicker spielen, Musik hören, hier kann man sogar Video sehen.“ Der ‚Raum‘ als nutzbares Angebot der MJ: „Das fühlt sich richtig gut an, ..., wie ein zweites Zuhause.“ Ein anderer Jugendlicher betont die Beziehungsqualität der Mitarbeiter und Jugendlichen und sagt: „...man kann hier alles machen, lernen z.B....und in´s Internet gehen, ein bißchen reden...“ Ein weiterer Jugendlicher: „Früher haben wir getanzt, da sind wir hier immer tanzen gegangen, da haben wir den Club hier gegründet.“ Ohne **Unterstützung**: „Dann hätte ich alles selber machen müssen, das wäre vielleicht nicht so gut geworden,...“ .

In diesem Punkt der Untersuchung sind die jüngeren mündlich Befragten aktiver, der Kontakt zur MJ, die Bedeutung, einen Raum zu haben, ist ihnen ‚präsender‘ als den älteren Jugendlichen. Das mag daran liegen, dass die Gruppe Älterer Zugang zu öffentlichen Räumen hat, die den Jüngeren noch

verschlossen sind (z.B. Diskotheken). Als Mangel führten einige der jüngeren Jugendlichen auch das Fehlen öffentlicher Angebote für Jugendliche an⁵¹.

Zusammenfassend können die Punkte ‚Bildung‘, ‚Männlichkeit‘ und ‚Raum‘ als relevante Momente in der Zusammenarbeit von Jugendlichen und Mitarbeitern der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart bezeichnet werden. Schulische Bildung und der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis bilden für die Jugendlichen eine Bewältigungsaufgabe, in der sie auch Benachteiligung erleben. Spürbar ist der Wille der Jugendlichen, eine Ausbildung zu beginnen, wobei die Vorstellungen eher pragmatisch sind und auch als Voraussetzung auch für ein familiäres Leben gewertet werden. Ein erfolgreicher Bildungsprozess gehört entscheidend zur Eingliederung in die gesellschaftliche Lebens- und Arbeitswelt. Mitte der 1990er Jahre lag der Anteil Jugendlicher, die eine Ausbildung machten, in Baden-Württemberg bei 15% aller Auszubildenden, in einer Ende 2002 veröffentlichten Statistik standen zu diesem Zeitpunkt nur 10% der ausländischen Jugendlichen in einem Ausbildungsverhältnis.⁵² Circa 42% der ausländischen Jugendlichen erreichen derzeit in der BRD nur den Hauptschulabschluss. Zwar sank die Zahl der ohne Abschluss Entlassenen auf 19,5% im Schuljahr 1998/99 (von 22% in 1989/90), ihre Ausbildungsquote entspricht jedoch in keinem Wirtschaftsbereich ihrem altersgleichen Bevölkerungsanteil. So „mindert auch heute noch ein Leben ohne deutschen Pass die Chancen auf den Bildungserfolg“ (11. Kinder- und Jugendbericht 2001, S.206 f.). Für die befragten Jugendlichen stellt diese Passage zum Erwachsenenalter eine belastende Herausforderung dar, die sie oft ohne Unterstützung nicht bewältigen. Neben der individuellen Unterstützung durch die Mitarbeiter sind hier die Kooperationen zu Schulen und Ausbildungsträgern wichtig⁵³, um die Jugendlichen zu unterstützen. Dadurch können jedoch Aufgaben, die in die Verantwortung der Politik gehören, nicht ersetzt werden.

⁵¹ siehe Tabelle 03-10)

⁵² unter www.arbeitsamt.de/laa_bw

⁵³ Zur Zeit besteht ein eigenes Projekt „JobConnections“ als Jugendberufshilfe.

„Männlichkeit“ stellt einen zentralen Punkt in der Jungenarbeit dar. Die Jugendlichen unterscheiden in die gesellschaftliche Erwartung an sie als zukünftige Ehemänner und Väter und die Selbsterwartungen. Erkennbar ist eine eher traditionelle Vorstellung über die prinzipielle Rollenverteilung zwischen Frau und Mann. Spürbar ist der Wunsch, die soziale Erwartung eines gelingenden Erwerbslebens zu erfüllen und die Irritation und Enttäuschung der älteren Befragten über erlebte Benachteiligung und die Sorge, nicht für einen Lebensunterhalt sorgen zu können. Verunsicherungen in der Modernisierungsgesellschaft mit der Brüchigkeit von Lebensentwürfen führen zu verschiedenen Umsetzungen in der Konstruierung des Selbstbildes. In unsicheren Verhältnissen wird oft das Tradierte als das ‚Sichere‘ fortgeführt. Von daher erscheint es verständlich, wenn männliche Migrant*innen am Kapital „Körper“ festhalten und sich in ihren Lebensplänen wenig experimentierfreudig zeigen (vgl. Böhnisch/ Funk 2002, S.203).

Die Mitarbeiter der MJ Stuttgart bieten den geschützten Rahmen der Jungenarbeit in eigenen Räumen und bemühen sich um ein Netzwerk von Kontakten für die Jugendlichen außerhalb der Mobilen Jugendarbeit. Gerade für männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund bietet dies die Chance zu mehr Orientierung und Erweiterung ihrer Handlungsspielräume. Nach Scherr (1997, S.111) stellt die Entwicklung zum und das Beweisen als Mann „eine riskante Entwicklungsaufgabe für Jugendliche dar“, dies um so problematischer, als „traditionelle Konzepte des Mannseins in Frage gestellt sind“, aber „sozial akzeptierte ‚neue Männlichkeiten‘“ nicht vorhanden sind.

Die Reaktionen auf das Raumangebot und die Kontakte zu den Mitarbeiter*innen sind bei den Jugendlichen durchweg positiv; das ihnen entgegengebrachte Vertrauen und die Anerkennung ihrer subjektiven und sozialen Lebenslage spiegeln sich in ihren Äußerungen. Räume werden zu „Trefforten von Cliques mit hohem Identifikationswert und Ausgangspunkt für Aktionen nach außen“ (Böhnisch/ Münchmeier 1990, S.169). Der angebotene Raum steht auch als Alternative zu dem öffentlichen Raum, von dem für marginalisierte Jugendliche „die permanente Chance zu Fehlverhalten ausgeht“ (S.172). Für Jugendliche mit Migrationshintergrund bietet sich damit Unter-

stützung in ihrer Lebensbewältigung und der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensweisen.

Diese Untersuchung und die Ergebnisse sind nicht repräsentativ, sie stellen einen kleinen Ausschnitt von ‚Jungenleben‘ dar. Für eine weitergehende Auswertung der Fragestellung wäre es interessant, die befragten Jugendlichen auf ihrem Lebensweg durch weitere Untersuchungen zu begleiten.

7 Ausblick: Grenzen und Chancen geschlechterdifferenzierter Sozialarbeit

Geschlechterdifferenzierte Sozialarbeit mit männlichen Migrantenjugendlichen verbindet die Aspekte der sozialen Integration und der Auseinandersetzung mit den besonderen Fragestellungen und Herausforderungen, die sich aus der Zugehörigkeit zum männlichen Geschlecht für diese Jugendlichen ergeben. Geschlechterbezogene Jugendarbeit erfährt dort ihre Grenzen, wo Strukturen in Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen zu einer ‚unsichtbaren‘ Benachteiligung der Jugendlichen führen. Hierzu gehören die monolinguale Ausrichtung des Schulwesens, die Hürde der ethnischen Zugehörigkeit in Ausbildungsfragen ebenso wie die Tendenz zur Ethnisierung sozialer Probleme im gesellschaftlichen Alltag und der aufenthaltsrechtliche Status. Die den männlichen Jugendlichen angebotenen „Mitgliedsschaftsentwürfe“ (Hurrelmann) und die „heimlichen Selbstverständlichkeiten“ (Jantz) im gesellschaftlichen Alltag bilden Barrieren, wobei Migrationshintergrund eine Verstärkerrolle spielt.

Auf der individuellen Ebene wird geschlechtsbewusste Jungenarbeit erschwert, wenn Prozesse der Selbstethnisierung als Reaktion auf erlebte Benachteiligung in der „unsichtbaren Normalität“ (Jantz) zu einer Verfestigung des eigenen Rollenverständnisses geführt haben.

Die eigentliche Chance der Jungenarbeit liegt in der Kombination von geschlechtsbewusster und sozialer Arbeit. Jungenspezifische Themen können

im geschützten Raum zu einem veränderten Selbstbild der männlichen Jugendlichen und einer Erweiterung ihrer Handlungsspielräume führen. Für die männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund bietet dies die Möglichkeit, Handlungsalternativen und Partizipation zu erproben, ohne über ihre eigene ethnische Hürde des ‚Mannseins‘ zu stolpern. In der lebensweltorientierten Ausrichtung liegt die Möglichkeit, dass die Ergebnisse der Jungenarbeit in der Alltagspraxis begleitet und unterstützt werden können.

Die konzeptionelle Ausrichtung der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart besteht grundsätzlich in der Wahrnehmung der Interessen der Jugendlichen und der Herstellung eines an den Ressourcen orientierten interkulturellen Dialogs im Sozialraum. Durch ihre Kooperationsformen schafft die Mobile Jugendarbeit Stuttgart Partizipationsmöglichkeiten für die Jugendlichen selber.

Geschlechterdifferenzierung als Querschnittsaufgabe ist Bestandteil dieser Prozesse.

Die Chancen für männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund liegen auch in der einmischenden, aktivierenden Lebenswelt- und Sozialraumorientierung der Jungenarbeit in der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart selber. Entscheidend ist hierbei das Lernen auf beiden Seiten, die Eröffnung der Perspektivenvielfalt für Pädagogen und Jugendliche in ihren differenten Alltagsleben - mit dem Blick auf die besondere Funktion von ‚Männlichkeit‘ im Zusammenhang mit ihrer realen sozialen Benachteiligung.

Zur ‚Arbeitsteilung‘ zwischen Pädagogen und Jugendlichen formuliert ein Jugendlicher treffend und knapp: „Er zeigt dir den Weg, aber den Weg musst du selber gehen.“

Literaturliste

- Auernheimer, Georg 1995: Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) 2002: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Leske und Budrich., Opladen
- Baumert, Jürgen u.a. 2002: PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Leske und Budrich, Opladen
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Becker, Gerd/ Titus Simon (Hrsg.) 1995: Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Juventa, Weinheim und München
- Bitzan, Maria 2001: Mädchen sein und Frau werden. Lebenswelten, Geschlechterverhältnisse und Identitäten. In: Landesjugendring Baden – Württemberg e.V. (Hg.) 2001: Abenteuer Geschlecht. Eine Arbeitshilfe für die Aus- und Weiterbildung von JugendleiterInnen. Stuttgart, S.7ff.
- Bitzan, Maria / Claudia Daigler 2001: Eigensinn und Einmischung. Einführung in Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit .Juventa, Weinheim und München
- Böhnisch, Lothar 1992: Die „neue Jugendfrage“. Jugendprobleme und Generationenverhältnisse in der Risikogesellschaft. In: Rauschenbach/Gängler 1992: Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin, S.119ff.
- Böhnisch, Lothar / Reinhard Winter 1993: Männliche Sozialisation. Juventa, Weinheim und München
- Böhnisch,Lothar 1993: Sozialpädagogik des Kinder- und Jugendalters. Juventa, Weinheim und München
- Böhnisch, Lothar 1996: Pädagogische Soziologie. Juventa, Weinheim und München
- Böhnisch, Lothar 1997: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Juventa, Weinheim und München

- Böhnisch, Lothar 1999: Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Juventa, Weinheim und München
- Böhnisch, Lothar/ Heide Funk 2002: Soziale Arbeit und Geschlecht. Theoretische und praktische Orientierungen. Juventa, Weinheim und München
- Böhnisch, Lothar/ Richard Münchmeier 1990: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Juventa, Weinheim und München
- Böhnisch, Lothar/ Richard Münchmeier 1999: Wozu Jugendarbeit?, Weinheim und München
- Brockhaus Enzyklopädie 1991: Partizipation. In: Band 16. Mannheim, S.570f.
- Bruckdorfer, Mathias 2001: Sozialintegration Jugendlicher durch Gemeinwesenaktivierung Mobiler Jugendarbeit (MOBS). Projektdokumentation im Auftrag der Evangelischen Gesellschaft Stuttgart e.V., Stuttgart
- Bukow, Wolf – Dietrich 1996: Feindbild Minderheit. Zur Funktion von Ethnisierung, Leske und Budrich, Opladen
- Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland 2002, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn
- Engelfried, Constance 1997: Männlichkeiten. Die Öffnung des feministischen Blicks auf den Mann. Juventa, Weinheim und München
- Engler, Steffani 2003: Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In: Friebertshäuser, Barbara/ Annedore Prengel (Hg.) 2003: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim und München, S.118ff.
- Essinger, Helmut/ Ali Ucar (Hg.) 1984: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer interkulturellen Erziehung. Baltmannsweiler
- Faulstich – Wieland, Hannelore 1995: Geschlecht und Erziehung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt
- Filsinger, Dieter 2002: Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Expertise im Auftrag der Regiestelle E & C : Saarbrücken/ Berlin

Friebertshäuser, Barbara 1997: Geschlechtertrennung als Innovation. Etappen geschlechtsbezogener Jugendarbeit im 20. Jahrhundert. In: Friebertshäuser, Barbara/

Gisela Jakob/ Renate Klees- Möller 1997: Sozialpädagogik im Blick der Frauenforschung. Weinheim

Gaitanides, Stefan 2002: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der sozialen Arbeit. In: Kawamura – Reindl, Gabriele u.a. (Hg.) 2002: Migration, Kriminalität und Kriminalisierung. Lambertus, Freiburg

Glücks, Elisabeth/ Franz- Gerd Ottemeier – Glücks (Hg.) 1996: Geschlechtsbezogene Pädagogik. Votum Münster

Gökce, Galip (Hg.) 1986: Kursbuch zur Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/Main

Gogolin, Ingrid / Bernhard Nauck (Hg.) 2000: Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Leske und Budrich , Opladen

Grosch, Harald/Gross, Andreas/Leenen, Wolf – Rainer 2000: Methoden interkulturellen Lernen und Lehrens. ASKO Europa – Stiftung (Hg.), Saarbrücken

Grosch, Harald/Groß, Andreas/Leenen, Wolf – Rainer 2002: Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hg.) 2002: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Leske und Budrich, Opladen

Gültekin, Neval 2003: Interkulturelle Kompetenz als Standard in der Sozialen Arbeit. In: neue praxis – Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Nr. 1/2003, Luchterhand, S. 89ff.

Häberlein, Volker/ Bernd Klenk 1995: Das Stuttgarter Konzept stadtteilorientierter Mobiler Jugendarbeit. In: Becker, Gerd/ Titus Simon 1995: Handbuch Aufsuchende Jugend- und Sozialarbeit. Juventa, Weinheim und München, S.144ff.

Hamburger, Franz 1993: Erziehung und Sozialarbeit im Migrationsprozeß. In: Gorzini, Mehdi Jafari/Müller, Heinz (Hg.) 1993: Handbuch zur Interkulturellen Arbeit. Wiesbaden, S.93ff.

Hamburger, Franz 1994: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a. M.

Hamburger, Franz 2001: Migration. In: Otto, Hans – Uwe/ Hans Thiersch 2001: Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin, S.1211ff.

Hammer, Andreas/ Angelika Wagner 1995: Soziale Deutungsmuster von unterprivilegierten Jugendlichen und ihre praktischen Konsequenzen für die Jugendarbeit, Eigenverlag Östringen

Hansen, Georg 1996: Perspektivwechsel. Eine Einführung. Münster, New York, Berlin: Waxmann (Lernen für Europa, 1)

Hinz – Rommel, Wolfgang 1994: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/ New York, Berlin: Waxmann

Heinze, Thomas 2003: Qualitative Sozialforschung. Methodologie und Forschungspraxis. Hagen: Fernuniversität

Hohmann, Manfred/ Hans H. Reich (Hg.)1989: Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung. Waxmann Münster/New York

Holzbrecher, Alfred 2002: Anerkennung und Interkulturelle Pädagogik. In: Hafenegger/Henkenborg/Scherr (Hg.)2002: Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts., S.168ff.

Hurrelmann, Klaus 1986: Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Hurrelmann, Klaus 1991: In: Flick, H. u.a.(Hg.): Handbuch qualitativer Sozialforschung. München

Hurrelmann, Klaus 2002: Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Jantz, Olaf/ Christoph Grote (Hrsg.) 2003: Perspektiven der Jungenarbeit. Leske und Budrich , Opladen

Kämper, Waltraud 1992: Lebens – Räume. Interkulturelle Pädagogik und (offene) Jugendarbeit. IKO- Verlag Frankfurt/Main

Keppeler, Siegfried 1997: Mobile Jugendarbeit in Baden – Württemberg. In: Landesarbeitsgemeinschaft Mobile Jugendarbeit Baden – Württemberg e.V., LAG (Hg.)1997: Praxishandbuch Mobile Jugendarbeit.Luchterhand, Neuwied, Krifte, Berlin, S.19ff.

Keppeler, Siegfried/ Walther Specht 2001: Mobile Jugendarbeit. In: Otto, Hans – Uwe/Hans Thiersch 2001: Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin, S.1223ff.

Kiesel, Doron 1996: Das Dilemma der Differenz: zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt /Main

Klawe, Willy 2000: Arbeit mit Jugendlichen: Einführung in Bedingungen, Ziele Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit, Juventa, Weinheim und München

Krüger – Potratz, Marianne 1994: Interkulturelle Erziehung. Hagen: Fernuniversität

Mobile Jugendarbeit Stuttgart, 1993: Ziele und Handlungsperspektiven, Eigenverlag

Mrochen, Siegfried 1994: Sozialarbeiterisches/ -pädagogisches Handeln in der Beratung. In: Groddeck, Norbert/ Michael Schumann (Hg.) 1994: Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und –reflexion. Lambertus, Freiburg /Breisgau

Nieke, Wolfgang 2000: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Leske und Budrich., Opladen

Nieke, Wolfgang 2001: Interkulturelle Arbeit. In: Otto, Hans – Uwe/ Hans Thiersch 2001: Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik. Luchterhand, S.811ff.

Otto, Hans – Uwe/ Hans Thiersch (Hg.) 2001: Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin

Prenzel, Annedore 1993: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Leske u. Budrich, Opladen

Popp, Ulrike 2002: Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Juventa, Weinheim und München

Rauschenbach, Thomas 1999: Das sozialpädagogische Jahrhundert. Juventa, Weinheim und München

Rendtorff, Barbara/ Vera Moser 1999: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen

Richter, Erika 2000: Migration und Interkulturalität. In: Müller, Siegfried (Hg.) 2000: Soziale Arbeit: gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven. Neuwied, S.137ff.

Rose, Lotte 2003: Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Beltz Verlag, Weinheim/Basel/Berlin

Savier, Monika/ Carola Wildt 1979: Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand. Neue Ansätze zur feministischen Jugendarbeit. Frauenoffensive München

Scherr, Albert 1997: Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Juventa, Weinheim und München

Scherr, Albert 2004: Situation und Entwicklungsperspektiven Geschlechtsdifferenzierender Jungenarbeit. In: Evangelischer Erziehungsverband e.V.: Gender in der Pädagogik. Ansätze einer geschlechterreflektierenden Jugendhilfe. EREV Schriftenreihe 1/2004. Hannover, S.82ff.

Schimpf, Elke 1999: Geschlechterpolarität und Geschlechterdifferenz in der Sozialpädagogik. In: Rendtorff, Barbara/ Vera Moser 1999: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S.265ff.

Sielert, Uwe 1993: Jungenarbeit. Handbuch zur Jugendarbeit 2, Weinheim und München

Teuber, Kristin 2002: Migrationssensibles Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS – Kinderdorf e.V. 2002: Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München, Eigenverlag, S.75ff.

Thiersch, Hans, 1992: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. Juventa, Weinheim und München

Thiersch, Hans 2002: Das Eigene und das Fremde. Migranten und Jungenarbeit. Skizzen zu einem Referat. In: Neubauer, Gunter / Dietmar Lipkow (Hg.) 2002: „... fremde Jungs?“ Interkulturelle Aspekte der Jungenpädagogik-Interkulturelle Lebenslagen von Jungen. Im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Baden – Württemberg. Neuling Verlag Tübingen, S.5ff.

Tillmann, Klaus – Jürgen, 1995: Sozialisationstheorien. Reinbek bei Hamburg

Wenning, Norbert 1999: Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Leske und Budrich, Opladen

Winter, Reinhard 2001: Jungenarbeit. In: Otto, Hans – Uwe/ Hans Thiersch 2001: Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik. Luchterhand, S.904ff.

Winter, Reinhard/ Gunter Neubauer 2002: Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“ und die Praxis der Jungenarbeit. In: Sturzene-

cker, Benedikt/ Reinhard Winter (Hg.), 2002: Praxis der Jungenarbeit. Juventa, Weinheim und München, S.27ff.

Weitere Quellen:

AG Interkulturelle Arbeit Köln 2001: 6 Thesen zur Interkulturellen Öffnung der Fachbereiche für Sozialwesen an den Fachhochschulen der BRD. (Entwurf Stefan Gaitanides, nach den Beratungen der AG IKSA von Hildegard Simon – Hohm) Köln

Drogand – Strud, Michael 2001: Braucht die Jugendhilfe Gender Mainstreaming? Eine Auseinandersetzung mit einem Strategiekonzept und ein Schlaglicht auf die Jungenarbeit. In: FORUM 2001: Gender Mainstreaming. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Heft 4/2001. Frankfurt, S.25ff.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) 2000: Kinder- und Jugendhilfegesetz. Sozialgesetzbuch VIII. Broschüre, Bonn

LAG Jungenarbeit Baden – Württemberg 2001: Provisorische Bestandserhebung zur Jungenarbeit in Baden – Württemberg.

<http://www.lag-jungenarbeit.de/archiv/rb0/oo4.html>

Männerteam der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart o.J.: Konzept Jungenarbeit in der Mobilen Jugendarbeit Stuttgart. Stuttgart

Münchmeier, Richard 2003: Jugendarbeit – ein marginales Thema in der Forschung. In: Hessischer Jugendring 2003: Hessische Jugend. Was Jugendstudien für die Praxis bringen. Heft 4/2003. Wiesbaden, S.4ff.

Statistisches Amt Stuttgart. Angaben zur Anzahl ausländischer Männer in den Stadtbezirken Feuerbach, Mühlhausen, Sillenbuch und Weilimdorf. Mail vom 22.6.2004

Stuttgarter Erklärung 2003: Erklärung der Stabsabteilung für Integrationspolitik zur Integration von Migranten vom 16.9.2003. Stuttgart

<http://www.stuttgart.de/sde/item/gen/55111.htm>

Tabellen

Tabelle 01**Anteil ausländischer Einwohner in Stuttgart nach ausgewählten Stadtbezirken / Stadtteilen ¹**

Stadtbezirk	Stadtteil	Einwohner Gesamt	ausländische Einwohner	Anteil ausländischer Einwohner in %	Ausländische Männer nach Alter ⁷	
					15 bis unter 18 Jahre	18 bis unter 30 Jahre
Feuerbach ²		27.867	6.994	25,1	122	732
Mühlhausen ³		26.308	4.551	17,3	114	464
	Freiberg	7.312	1.330	18,2	40	128
	Mönchfeld	2.997	505	16,9	8	57
Sillenbuch ⁴		24.441	2.981	12,2	60	334
Weilimdorf ⁵		30.891	5.414	17,5	102	611
Stuttgart ⁶		589.198	131.391	22,3	2.179	16.052

1) Quelle: telefonische Auskünfte der Bezirksrathäuser am 2.7.2004

2) Stand: 31.08.2003

3) Stand: 29.02.2004

4) Stand: 2003

5) Stand: 31.06.2003

6) Quelle: Statistisches Amt Stuttgart, Stand: 31.12.2003

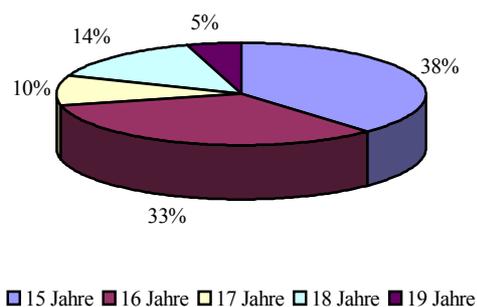
7) Quelle: Statistisches Amt Stuttgart, Stand: 22.06.2004

Tabelle 02 Befragungsgruppen

Gesellschaft für Mobile Jugendarbeit	Anzahl der Jungen	Alter
Feuerbach	6	15-16
Feuerbach	5	17-19
Freiberg / Mönchfeld	3	16-17
Sillenbuch	3	15-16
Weilimdorf	4	15-16

Tabelle 02-01 Angaben zu den befragten Jugendlichen¹**Nationalität der befragten Jugendlichen**

Nationalität	Altersklasse				
	15 Jahre	16 Jahre	17 Jahre	18 Jahre	19 Jahre
türkisch	1	3	2		
deutsch	1	2		1	
kosovarisch	2			1	
italienisch	1	1		1	
jugoslawisch					1
macedonisch		1			
serbisch	1				
amerikanisch / deutsch	1				
griechisch	1				
Gesamt	8	7	2	3	1

Grafik 01: Altersstruktur der befragten Jugendlichen in %

1) Quelle: nach Angaben der befragten Jugendlichen

Tabelle 02-2 Angaben zu den befragten Jugendlichen¹**Jungen mit Migrationserfahrung**

Alter der Jugendlichen	Einreisealter in Jahren	Aufenthaltsdauer in der BRD in Jahren
15	1	14
15	8	7
15	5	10
16	2	14
16	8	8
16	2	14
16	4	12
16	10	6
18	5	13

1) Quelle: nach Angaben der befragten Jugendlichen

Tabelle 02-3

Angaben zu den befragten Jugendlichen¹

Ausgewählte Aspekte	Anzahl der Nennungen
Migrationsstatus	
in der BRD geboren	12
selber migriert	9
Ausbildungssituation	
Hauptschule	12
8. Klasse	2
9. Klasse *	10
Realschule	1
Berufsfachschule	3
Berufsvorbereitungsjahr	3
Job	2
Berufsstatus der Väter	
arbeitslos	1
Arbeiter	16
Angestellte	2
selbständig	1
ohne Angaben	1
Berufstätigkeit der Mutter	
ja	10
nein	11
Anzahl der Geschwister	
keine	2
ein Geschwister	5
zwei Geschwister	9
drei Geschwister	3
vier Geschwister	2
Religionszugehörigkeit	
moslemisch / Islam	13
katholisch	3
evangelisch	2
orthodox	2
ohne	1

1) Quelle: nach Angaben der befragten Jugendlichen

* alle Schüler der 9. Klasse der Hauptschule hatten zur Zeit der Befragung noch keinen Ausbildungsplatz

Tabelle 03

Nennungen der Jugendlichen zu ausgewählten Aspekten der Befragung

	Rangfolge nach Anzahl der Nennungen
1) Erwartungen der Eltern an den Sohn	
- guter Schulabschluss	9
- guter Beruf	7
- gute Ausbildung	4
- Familie gründen	3
- Respekt	3
- Ehrlichkeit	2
- gutes Verhalten	2
- Verantwortung	1
- Vorbild sein	1
- Stütze der Familie	1
- Treue	1
- Spaß	1
- guter Umgang	1
- Aufmerksamkeit	1
2) Berufswünsche der Jugendlichen	
- Kfz-Mechaniker	3
- ohne Angaben	3
- Industriemechaniker	2
- Kaufmännischer Angestellter	2
- Gießer	1
- Elektroniker	1
- Bäcker / Metzger	1
- Landschaftsgärtner	1
- Maschinenbautechniker	1
- Fliesenleger	1
- Fachinformatiker	1
- Sportlehrer	1
- Schauspieler	1
- Pilot	1
3) Aufgaben für den Sohn in der Familie	
- Hilfe im Haushalt	11
- Familienarbeit unterstützen	2
- Altersversorgung	1
- Ausbildungsplatz	1
- "der zweite Mann im Haus"	1

	Rangfolge nach Anzahl der Nennungen
4) Freizeitverhalten	
- Freunde treffen	16
- Fußball	10
- mit Freunden spontan etwas unternehmen	9
- Disco	4
- Schwimmen	4
- Jugendhaus	3
- Verein	2
- Sex	2
- Familie	2
- Mobile Jugendarbeit	2
- Boxen	1
- Tanzen	1
- Mädchen	1
- Breakdance	1
- Erholung, mehr schlafen	1
5) Gibt es Situationen, wo Jungen lieber unter sich sind?	
- Ja	6
- Nein	4
- ohne Angaben	5
- Ja, manchmal	2
- Ja, weil man mit (unter) Jungen besser reden kann	2
- Ja, bei Liebeskummer	1
- Ja, wenn man über Sex redet	1
6) Das Besondere an einer reinen Jungengruppe ist:	
- unter uns sein	4
- über alles reden können	4
- nichts	3
- wir verstehen uns besser	2
- über Sex und Schule reden	2
- über Mädchen reden	1
- es gibt keine Probleme	1
- keiner verstellt sich	1
- viel	1
- ohne Angaben	1
- in Ruhe Tischfußball spielen	1

	Rangfolge nach Anzahl der Nennungen
7) Bedeutung von 'Mann sein' / Männlichkeit	
- Verantwortung	3
- Familie	3
- Beruf / Arbeit	3
- gut aussehen	3
- als Ältester Vorbild sein	3
- Respekt durch die Frau	2
- "ein Mann sollte sich einmal geschlagen haben"	2
- Auto	2
- Frauen / Sex	2
- Spaß	2
- ohne Angaben	2
- Ehre, guter Ruf	1
- Geld	1
- Glück	1
- Freiheit	1
- Macht / Stärke	1
- Führerschein	1
- Freunde	1
- "ein guter Mensch"	1
- "ist wichtig für mich"	1
8) Unterstützung durch die Mobile Jugendarbeit Stuttgart in punkto	
- Ausbildung / Bewerbung	9
- Persönliches	8
- Schule	5
- Spaß	4
- Konflikte, Auseinandersetzungen	3
- "sehr gute Betreuung"	2
- einen Raum haben	2
- familiäre Probleme	1
9) die Mobile Jugendarbeit Stuttgart kennengelernt durch	
- Freunde / Mundpropaganda	8
- Schulkooperation	4
- Arbeitsstunden	2
- auf der Straße angesprochen	1
- "ich weiß nicht mehr, ich war einfach da"	1
10) Veränderungswünsche der Jugendlichen in Stuttgart	
- Sportangebote	5
- öffentliche Gebäude für Jugendliche	3
- Kinos	3
- Mc Donalds	2
- Discos	1
- Partyveranstaltungen	1

Tabelle 04

Nennungen der Mitarbeiter zu ausgewählten Aspekten der Befragung

	Rangfolge nach Anzahl der Nennungen
1) Schwerpunkte in der Arbeit mit männlichen ausländischen Jugendlichen	
- Sozialverhalten	6
- Übergang Schule / Beruf	5
- Sucht	3
- familiäre Konflikte	3
- Schulden	2
- Sexualität	2
- kulturelle Konflikte	1
- Aufenthaltsstatus	1
- Religion	1
- sprachliche Defizite	1
2) Chancen einer reinen Jungengruppe	
- Offenheit	3
- themenspezifische Jungenarbeit	2
- Beziehungsarbeit	2
- Grenzen akzeptieren lernen	1
- Sport	1
- geschützter Rahmen	1
- es bleibt nicht so vieles "under cover"	1
- "siehe Grundsatzpapier Jungenarbeit"	1
3) Erkennen erfolgreicher Arbeit	
- Beziehung, Offenheit	4
- Reduzierung der angesprochenen Probleme	3
- Vertrauen	3
- Reflektieren der 'Einstellung' der Jungen	3
- hohe Frequentierung der Mobilen Jugendarbeit	2
- Akzeptanz als deutscher Sozialarbeiter	1
- angemessenes Sozialverhalten	1
- Einhalten von Vereinbarungen	1
- Frustrationstoleranz	1
- Verbesserung der rechtlichen Situation	1
- Vermittlung in Arbeitsprojekte	1
- Vermeidung von Prostitution	1
- partnerschaftliche Haltung gegenüber Mädchen	1
- Reflexion über 'Ehre'	1

Als was?

Wenn du noch keinen Ausbildungsplatz hast, was willst du machen? (z.B. BVJ?)

Deine Freizeit:

Welche Hobbys hast du?

Bist du in einem Verein? Ja.... Nein.... In welchem?

Mit wem triffst du dich in deiner Freizeit?

Wo trefft ihr euch?

Was würdest du in deiner Freizeit gerne noch machen?

Gibt es Probleme mit anderen Jugendlichen? Ja.... Nein....

Woran liegt es deiner Meinung ?

Welche besonderen Schwierigkeiten siehst du im „Jugendalter“?

Du und die Mobile Jugendarbeit Stuttgart

Wie hast du die Mobile Jugendarbeit Stuttgart kennen gelernt?

Worin kann dich die Mobile Jugendarbeit Stuttgart unterstützen?

(Schule, Ausbildung, Familie, Persönliches...)

Du und dein Club.

Ihr habt einen Club gegründet. Wann habt ihr den Club gegründet?

Wie viele Jugendliche sind in diesem Club?

Mädchen:..... Jungen:.....

Hat der Club einen **Namen**?

Wenn es ein **gemischter Club** ist:

Gibt es Situationen, wo Jungen lieber unter sich sind?

Wenn im Club **nur Jungen** sind:

Was ist das Besondere, wenn in einem Club nur Jungen sind?

Über welche Themen und Probleme redet ihr?

Kann dir die Jungengruppe helfen, deine Probleme zu lösen? Kannst du ein Beispiel nennen?

Und jetzt zu deinen Wünschen, Kritik, Ideen und Plänen :

Was sollte deiner Meinung nach für Jugendliche in Stuttgart noch angeboten werden?

Wie sollten deiner Meinung nach Menschen, Männer und Frauen, Bekannte und Fremde, miteinander umgehen?

Was heißt es für dich, ein Mann zu sein ?

Wie willst du in 10 Jahren leben?

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Ma 04/m.

FRAGEBOGEN

Jugendliche 

Gesellschaft für Mobile Jugendarbeit:

Anschrift:

Datum

Hallo,

du bist in einem Club, in dem überwiegend oder in größerer Zahl männliche Jugendliche sind.

Dazu möchte ich dir ein paar Fragen stellen .

Ich würde mich über deine Mitarbeit freuen , denn deine Meinung ist mir wichtig.

Zuerst ein paar allgemeine Daten:

Alter:

Geschlecht:

Dein Wohnort:

(nur Stadtteil)

Nationalität:

Wie lange kennst du die Mobile Jugendarbeit Stuttgart schon?

War es von Anfang an dein Wunsch, einen gemischten Club zu haben?

Ja..... Nein..... weiß nicht.....

Gibt es besondere Probleme dadurch, dass weibliche und männliche Jugendliche im Club sind?

eher häufig:

eher selten:

Wenn Probleme, worum geht es dann?

Findest du es gut, wenn Jungen einen Club nur für sich gründen, ohne Mädchen?

Ja.... nein..... weiß nicht.....

Kannst du deine Meinung kurz begründen?

Was können Jungen von Mädchen lernen? Oder Mädchen von Jungen?

Gibt es was, was Jungen an ihrem Verhalten verändern sollten?

Was kann die Mobile Jugendarbeit aus deiner Sicht für männliche Jugendliche tun?

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

Ma 04/w.

Mitarbeiterfragebogen

Mobile Jugendarbeit:

/ Mitarbeiter

Anschrift:

Datum:

Seit wann besteht die Mobile Jugendarbeit :

Seit:.....

Wie viele Clubs existieren zur Zeit?

Wie viele Jugendliche bilden durchschnittlich einen Club?

Wie viele Nationalitäten finden sich bei den Jugendlichen?

Wie hoch ist der Anteil deutscher Jugendlicher?

Besteht Interesse der Jugendlichen an geschlechtshomogenen Clubs?

Bestehen zur Zeit reine Mädchen- und Jungenclubs ?

Wie schätzen Sie die Notwendigkeit geschlechtshomogener Clubs für Jungen ein?

... und in Bezug auf Jungen mit Migrationshintergrund? :

Welche sind die Schwerpunkte und überwiegenden Themen und Problematiken in Ihrem Arbeitsalltag mit männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Welche besonderen Chancen sehen Sie in der Arbeit in einer reinen Jungengruppe?

Woran lässt sich Ihrer Meinung nach eine „erfolgreiche“ Arbeit mit männlichen ausländischen Jugendlichen messen?

Ich bedanke mich für Ihre Mitarbeit.

Ma 04/ Pā

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Magisterarbeit mit dem Thema:

Interkulturelle außerschulische Jugendarbeit mit männlichen Migranten.
Geschlechterdifferenzierte Sozialarbeit als Chance gelingender Teilhabe
und Handlungskompetenz? Eine Untersuchung am Beispiel der Mobilen
Jugendarbeit Stuttgart.

ohne fremde Hilfe erstellt habe. Alle verwendeten Quellen wurden angegeben. Ich versichere, dass ich bisher keine Hausarbeit oder Prüfungsarbeit mit gleichem oder ähnlichem Inhalt an der FernUniversität Hagen oder einer anderen Hochschule eingereicht habe.

Forchtenberg, den 08.09.2004

Christel Maas
