

deutsch identifizierten Menschen waren so deutsch wohl nicht! Ob die TürkInnen wohl türkisch waren??? Sprachen da einige möglicherweise kurdisch oder ein Arabisch? Mit diesem Erlebnis wurde mir nochmals deutlich, wie stark unsere Wahrnehmungen und Interpretationen von dem abhängen, was wir bereit sind, zu sehen. Meine Sehnsucht nach einem friedlichen und gegenseitig bereichernden Miteinander der Kulturen lenkte meine Aufmerksamkeit auf die Unterschiedlichkeit dieser Menschen und die Harmonie, die sie trotzdem zu leben schienen. Die Zuordnung zur jeweiligen Gruppe war für mich relativ eindeutig. **Ich genoss das „Fremde der Anderen“ und fühlte mich verantwortlich für das „Vertraute der Eigenen“.** Dabei nutzte ich die übliche Schablone der Identifikation: Die dunkelhäutigen Menschen waren offensichtlich die TürkInnen und alle, die von diesem Muster deutlich abwichen, waren dann die Anderen, die Deutschen oder nicht-türkischen „AusländerInnen“. (Ich bin natürlich ob der politisch-sozialen Brisanz davon ausgegangen, dass hier keine kurdischen MitbürgerInnen anwesend sein konnten.) Die Polarität, die ich damit erzeugte, schien sich auch (über-)deutlich zu zeigen.

Für mich persönlich war es höchst beunruhigend, dass ich als geübter Pädagoge und Therapeut auf diese Verzerrung der Wahrnehmung genau so hereingefallen war wie die Vielzahl an pädagogischen Fachkräften, die Annita Kalpaka und Nora Rätzzel (Vgl.: dies. 1990, S.15ff) befragten und denen wir „positiv-rassistische Einstellungen“ bescheinigten. (Vgl.: Olaf Jantz / Wolfgang Muhs / Rainer Schulte 1998a, S.64). Auf Fortbildungen und Vorträgen war ich es doch, der Menschen damit „verblüffte“, dass mensch den Jungen nicht ansehen kann, ob sie sich hetero- oder homosexuell orientieren, dass Ausländer und Ausländerinnen keine identifizierbaren, sozialen Gruppen sind und dass die Unterschiede bzgl. jedes nur auswählbaren Kriteriums **innerhalb** einer eingrenzbaaren, scheinbar natürlichen sozialen Gruppe stets größer zu verzeichnen sind als der Durchschnittswert **zwischen** diesen Gruppen und eben, dass „die türkische Kultur“, „die türkische Identität“ oder gar „der Türke“ nicht existieren.

Bedeutungsproduktion modernen Denkens

Doch dieses Beispiel veranschaulicht, dass wir alle (noch) auf das sozio-symbolische Deutungssystem unserer Kultur angewiesen sind. Ganz heimlich, **genau dann, wenn wir nicht „aufpassen“**, tritt dieses Denken hervor, das wir so hervorragend gelernt haben: Ein identifizierbarer Pol benötigt stets einen Gegenpol und eine unüberschaubare Masse an Informationen kann anhand wohl ausgewählter Kriterien zu einem System an (sozialen) Bezügen geordnet werden. Durch die Kategorisierungsfähigkeit der modernen Wissenschaftlichkeit gewinnen wir Orientierung in einer zunehmend unübersichtlicher werdenden Welt. Und die Herstellung einer Ordnung verspricht ja auch die erforderliche Qualifikation, um in der modern pluralen Gesellschaft bestehen zu können. Aber bei allem Orientierungsgewinn müssen wir uns verdeutlichen, dass eben genau diese Kategorisierungen,

Differenzierungen, hierarchisierende Dualismen und Bedeutungs(re)konstruktionen eben jene Realität erst produzieren, die wir anscheinend nur zu beobachten und zu beschreiben versuchen. Wir alle nehmen -zuweilen auch als Zaungäste- stets an der alltäglichen Schaffung von Realitäten teil. Dies gilt ebenso für die emanzipatorisch motivierte interkulturelle Pädagogik und die Jungenarbeit gleichermaßen. In der Praxis „des echten Lebens“ sollten wir uns dementsprechend eher auf die Brüche und auf die Widersprüche konzentrieren, statt mit wohl erforschtem Wissen über „die Jungen“, „die Ausländer“, „die Aussiedler“ etc. Hilfestellungen zu suchen für die diagnostizierten Defizite der jeweiligen Gruppe.

Die einzige Chance, die wir in der Alltagspraxis auch interkultureller Pädagogik besitzen, um aus dem Kreislauf der sozialen Zuschreibungen und Etikettierungen ausbrechen zu können, ist m.E. die **selbstkritische Begegnung**: Die Begegnung mit uns selbst, die Begegnung mit Anderen und die Begegnung mit unserer Denk- und Kulturgeschichte. Daraus folgt für mich, dass wir eine paradoxe Strategie verfolgen müssen: **Wir müssen lernen, die Art wie wir es gewohnt sind zu denken, zu interpretieren und zu bewerten grundsätzlich in Frage zu stellen.** Das bedeutet ganz zentral, mit den Mitteln moderner, aufklärerischer Methodik eben diese zu entlarven, sich „selbst an dem eigenen Schopfe aus dem Schlamm“ der unheilvollen Bedeutungsproduktion zu ziehen. (Vgl. vertiefend: Ali Rattansi 1998.)

Die (inter-)kulturelle Jungenarbeit bewegt sich exakt in diesem höchst widersprüchlichen Risiko, dass sie genau das, was sie zu bekämpfen versucht, überhaupt erst produzieren könnte! Wir lenken die Aufmerksamkeit auf geschlechtsbezogene und/oder kulturelle Differenzen, die von den Jungen möglicherweise gar nicht gesehen resp. gelebt werden. So begleitet uns in der Praxis stets der Zweifel als Basis einer steten Selbstkritik, was ich wie folgt zusammenfasse:

Wir sollten in unserer Praxis (und deren Theorie) überprüfen, wann und inwiefern wir mit dem Ansatz einer geschlechtsbezogenen Pädagogik (hier der Jungenarbeit) zu einer Zementierung des hegemonialen Geschlechterverhältnisses beitragen.¹ Und wir sollten uns alltäglich beobachten, ob und durch welche Selbstverständlichkeiten des „Mehrheitsblicks“ wir kulturelle Differenzen auch in bester, emanzipatorischer Absicht überhaupt erst in einer (Jungen-)Gruppe installieren.

Verdoppelte Defizitperspektive

Zum Einem: In den meisten sozialpädagogischen Feldern werden MigrantInnen und deren Kinder stets **als besondere Belastung** gesehen (vgl. zusammenfassend z.B.: Annita Kalpaka 1998, S.77). Auf eine türkische Familie müsse man sich in der Beratung besonders einfühlsam einlassen; kurdischen Eltern müsse man „die Gewaltfrage“ noch eindringlicher

¹ Vgl. vertiefend für die geschlechtsbezogene Pädagogik: Olaf Jantz, Regina Rauw 2001 und soziologisch: Robert W. Connell 2000.

erklären. In multikulturell zusammengesetzten Schulklassen konzentriert sich die Aufmerksamkeit von LehrerInnen nur allzu oft auf die Schwierigkeiten der angeblich Fremden, sich zu integrieren, nicht auf diejenigen, die ihnen die Brücken verwehren. Das größte Problem „der Ausländer“ ist doch ihre Neigung zur Kriminalität – wenn wir den Medien Glauben schenken würden? Dass da bereits mit dem angeblich soziologischen Begriff der „Schattengesellschaft der Türken“ (vgl. z.B.: Hamburger Abendblatt vom 24.9.1999 oder TAZ vom 6.10.1999 - beide unter Bezug auf die später für Furore sorgende Studie von Wilhelm Heitmeyer u.a.) die dunkle, konspirierende und gewalttätige Gefahr durch den Islam heraufbeschworen wird, tut sein Eigenes dazu.

Und so sind PädagogInnen nach wie vor geneigt, dem sog. „Ausländerproblem“ dadurch zu begegnen, dass diesen (orts-)fremden Menschen beigebracht wird, wie man in unserem schönen Lande friedlich leben kann. Die kulturspezifischen Defizite können sie dann in Sprachkursen, kulturellem „Deutschland-Training“, deutscher Psychotherapie, Antiaggressionstraining für AusländerInnen u.ä. aufarbeiten. Von den **Ausgrenzungserfahrungen** der als fremd Beschimpften wird leider selten gesprochen. Und welcheR fragt, ob sich Hatice Göksu oder Omar Depuha überhaupt assimilieren lassen wollen?

Zum Anderen: Jungenprojekte kommen in der Mehrzahl der Fälle genau deshalb zustande (resp. wird Geld dafür bereitgestellt), weil die Jungen stören, sich gewalttätig und aggressiv zeigen, weil sie sich nicht integrieren können, weil sie eine Bedrohung für die Mädchen darstellen oder schlicht, weil sie sich unsozial verhalten. Die allermeisten Anfragen an MEDIUM e.V., mannigfaltig e.V. und andere mir bekannte AnbieterInnen von „freier Jungenarbeit“ bewegen sich im Umfeld der **Jungenarbeit als Gewaltprävention**. Der Auftrag an uns als Teamer lautet vereinfacht: „Macht unsere Jungen sozial kompetent!“ Doch wer fragt nach dem **Normalitätsdruck moderner Männlichkeit**, den auch wir Erwachsenen - insbesondere Männer - auf die Jungen ausüben?

Dagegen: Insbesondere multikulturelle Jungengruppen haben bereits vielfältige soziale Kompetenzen entwickelt. Dabei kann Gewalt und/oder machtorientiertes Handeln in vielen (Jugend-)Milieus resp. Jungengruppen als durchaus funktional betrachtet werden, z.B. als Fähigkeit, sich zu behaupten. Sich nicht integrieren zu lassen, kann auch ein Aspekt kulturellen Selbstbewusstseins oder zumindest deren Selbstdarstellung sein. Abgrenzung, Dominanz, Abwertung und Macht erbringen noch immer einen **Zugewinn an Männlichkeit** und damit an sozialer Achtung (auch bei uns Erwachsenen). Auch solches Handeln, welches uns Erwachsenen manchmal so dumm erscheint, kann in der jeweiligen **Jungenwelt** sehr sinnvoll sein. Mir begegnet es oft, dass viele der Jungen in einem Projekt sehr gut benennen können, welches Verhalten besser wäre resp. welche „sozial-kommunikative Alternative“ man von ihnen erwartet, sie fänden es jedoch besser, beispielsweise zurückzuschlagen. Ich komme nicht umhin, solchen Jungen eine hohes Maß an Einfühlungsvermögen und

kommunikativer Kompetenz zuzugestehen: Sie kennen Alternativen und sind bereit, neue durch mich/uns kennen zu lernen, entscheiden sich jedoch für die eigene (eben zumeist diejenige, die in ihrer Lebenswelt typisch zu sein scheint).

Darüber hinaus zeigen viele Jungen soziale Kompetenzen, wenn wir ihnen einen Raum zur Entfaltung einräumen. Die Summe der Fähigkeiten Einzelner in der Gruppe ist meiner Erfahrung nach in jeder Jungengruppe stets sehr groß. Das bedeutet, dass jede Gruppe genügend Ressourcen besitzt, sich weiter zu entwickeln. Sie zeigt sich in der Lage, aneinander gehaltvoll zu wachsen, wenn wir das pädagogisch organisieren bzw. überhaupt zulassen können und wollen.

Jede Jungengruppe sollte demzufolge von ihrer Lernfähigkeit (als sozio-kulturelle Lebenswelt) und von dem Lernbedürfnis der Einzelnen her betrachtet werden.

Jungen als Opfer?

In gezielten Angeboten für „ausländische Jungen“, also Jungen mit Migrationserfahrungen, geht es in der Regel um deren Gewaltabbau. Man(n) verwendet finanzielle, strukturelle und/oder personelle Mittel für die Täterseite der „jugendlichen Männlichkeit“, nicht jedoch für die Unterstützung in (scheinbar) „geschlechtsuntypischen Notlagen“. Für Jungen als Betroffene von Gewalt, als de facto Ausgegrenzte, „rassistisch Behandelte“ oder „sexuell Penetrierte“ gibt es nur sehr selten Angebote. Jungen als Opfer, so scheint es nach wie vor zu sein, darf es nicht geben, weil es nicht in das Männerbild passen will, nicht für die Jungen selbst und schon gar nicht für Männer. Dies ist selbstredend gerade für schwule oder als ausländisch attribuierte Jungen besonders fatal, da ihre Ausgrenzungserfahrungen auch im emanzipatorisch-pädagogischen Alltag zumeist auf der Strecke bleiben. Ich behaupte, dass es Jungen ebenso wenig hilft, sie rein aus der Täterperspektive zu behandeln, wie es Mädchen einschränkt, sie auf einen Opferstatus zu reduzieren! Am Beispiel ausländischer Jungen, die der rechtsgerichteten Gewalt durch z.B. Skinheads ausgesetzt sind, wird die Notwendigkeit besonders deutlich, auch die Opferseite von Jungen im patriarchalen Geschlechterverhältnis verstehen zu lernen. In meiner Tätigkeit als Therapeut für Jungen mit Gewalterfahrungen (Sexueller Mißbrauch, Schläge & Vernachlässigung) in unterschiedlichen Gewaltberatungsstellen erfahre ich es als äußerst schwierig, Außenstehenden zu vermitteln, **dass Jungen mit Opfererfahrungen auch dann eine Unterstützung „verdienen“, wenn keine unmittelbare Gefahr besteht, dass aus ihnen einmal ein Täter wird.**

Jungen als Machthaber?

Dennoch bleibt der alte Satz der Jugendforschung erhalten: Jugendgewalt ist männlich! Aber dies bedeutet nicht, dass alle Jungen Gewalt ausüben und auch nicht, dass sich Jungengewalt

allein gegen Mädchen, MigrantInnen, Homosexuelle oder andere „Minderheiten“ richtet. Vielmehr können wir stets beobachten, dass sich Jungengruppen hierarchisch konstituieren. Es gibt immer diejenigen mit einer genügend machtvollen Position, auszugrenzen und immer die „Minderen“, die ausgegrenzt werden können. Der Hauptanteil an Jungengewalt richtet sich (bekanntlich auch statistisch!) gegen Jungen. Und es muss wohl nicht weiter ausgeführt werden, dass es die heutige „Hegemoniale Männlichkeit“ (vgl. z.B.: Robert W. Connell 2000) geradezu definiert, Gewalt zumindest in der Form von Dominanz und vorexerzierter Überlegenheit (v.a. gegenüber den „Weiblichen“) auszuleben. Jungen profitieren stets auch von diesem Gewaltverhältnis durch die „patriarchale Dividende“ (Robert W. Connell).

Deshalb sind innerhalb jedes Jungenprojektes antisexistische Strategien m.E. geradezu zwingend notwendig, ohne dass dies direkt oder möglicherweise „moralinsauer“ stets auf die Fahnen gebrannt werden müsste.

Jungen „Anderer Zugehörigkeiten“² - Opfer oder Täter?

Meiner Sichtung in Literatur und Praxis nach neigen viele Projekte „unter der interkulturellen Flagge“ dazu, die jeweilige soziale Problematik bei MigrantInnen zu suchen und dann ganz natürlich auch dort zu finden. Der Täteranteil wird stets sehr stark betont (sie werden wahrgenommen als: „prügelnde Türken“, „aufmarschierende Albaner“, „anarchistische Kurdenbanden“, „frauenanmachende Ausländer“ usw.), während sich der soziale und politische Anteil jener Kultur, die die gesammelte Macht der Ausgrenzung in sich bündelt, selten adäquater Aufmerksamkeit erfreut: unserer eigenen und einheimischen. „In der Regel gelingt es Vertretern interkultureller Konzepte nicht, ihre eigene kulturelle Zugehörigkeit als dominante zu problematisieren und zu reflektieren. Gerade hierin liegt aber die Chance von Handlungsansätzen, die sich primär mit Kultur beschäftigen.“ (Iman Attia 1997, S.271)

Antirassistisch motivierte Projekte hingegen stempeln meiner Beobachtung nach nicht selten ihr zu beschützendes Klientel zu reinen Opfern der Mehrheitskultur und betreiben damit m.E. eine sekundäre Entmündigung (Viktimisierung). Auch z.B. überfallene Asylsuchende bleiben stets aktive Subjekte, die mit all ihrem erfahrenen Leid umgehen, was u.a. auch dazu führen kann, dass sie sich unsozial oder gewalttätig verhalten (oder möglicherweise im Einzelfall dies schon immer getan haben).

Dennoch spielt die Aufarbeitung von Erfahrungen der Diskriminierung in der pädagogischen Praxis interkultureller Jungenarbeit nach unserer Konzeption eine wichtige Rolle.

Beispielsweise über die in der „Alten Molkerei Frille“ entwickelten „Übungen zur männlichen Raumeignung“ oder über gestaltpädagogische Wahrnehmungsübungen zu

² Hierzu zählen sämtliche Jungen, die sich selbst nicht der Mehrheitskultur zugehörig fühlen oder aber von dieser ausgegrenzt werden. Dabei ist es m.E. nicht notwendig, genauer einzugrenzen, welche sozialen Gruppen definitiv dazugehören, da es sich für die einzelnen Mitglieder schon wieder entgegengesetzt verhalten könnte. Die handlungsleitende Frage ist m.E., wer eigentlich die Macht besitzt, zu definieren welcheR dazu gehört!

Macht-Ohnmacht in Verbindung mit dem vertiefenden Szenischen Spiel (vgl. Olaf Jantz 1997) tauchen stets (Alltags-)Erfahrungen der Jungen auf, die sie selbst gerne zur Sprache bringen. Dabei greifen wir ihre Erlebnisse von Diskriminierung auf und versuchen mit den Jungen gemeinsam ihre spezifischen Handlungsmöglichkeiten zu erkunden.

Mit Thomas Teo und einem m.E. immer noch aktuellen Diskussionsstand der Migrationsforschung (vgl. z.B.: Paul Mecheril 1997) müssen wir gerade auch in der (interkulturellen) Jungenarbeit mit dem **reaktiven Rassismus** rassistisch und/oder mehrheitsdemokratisch ausgegrenzter Gruppen aktiv umgehen. „Minderheiten leben ,in einem Erfahrungsklima von Rassismus’, das ,für die Entwicklung ihres Selbstkonzeptes, ihres Selbstwertgefühls und die Entwicklung ihrer sozialen Handlungsbereitschaft von grundlegender Bedeutung’ ist (Mecheril, 1995, S.103f).“ (Iman Attia 1997, S.277.) Und dies birgt u.a. eben das Risiko einer „Selbsthierarchisierung“ bzw. „Selbstkulturalisierung“ als Optionen einer „begrenzten Handlungsfähigkeit“ von MigrantInnen (Annita Kalpaka), also dem verstärkten Rückgriff auf die eigene Herkunftskultur als einer Bewältigungsform von Ausgrenzungserfahrungen. Im Verteilungskampf um die Ressourcen (Arbeitsplätze, Lehrstellen, „Gebietsherrschaft“ in einem Stadtteil, „Besetzung“ öffentlicher Plätze, Vorherrschaft an der Schule usw.) und im gesellschaftlichen Positionierungskampf (welche Gruppe ist die Nummer 7 oder 8 in der Bedeutungsskala - die Plätze 1 bis 6 sind ja von Mehrheitsangehörigen bereits besetzt) betreiben auch die Jungen eine „Ethnisierung des Sozialen“. In Hannover-Linden beispielsweise bekämpften sich immer wieder spanische und türkische Jungen (manchmal: -banden) inklusive gegenseitiger rassistischer Diffamierungen.³ Aber der unterschiedliche Erfahrungshorizont birgt eben auch die Chance einer produktiven Einflussnahme auf die hegemonialen Gewaltverhältnisse der einheimischen Kultur! So kann der deutlich emotionalere und weichere Umgang mit dem eigenen Körper, den z.B. eine kurdische Jungen(sub)gruppe vorlebt, einer anderen als Anregung dafür dienen, sich selbst einmal anders zu nähern, ohne gleich als unmännlich verschrien zu sein. Wir können dann gemeinsam erkunden, ob die Unterschiede zufällig bei diesen Individuen auftauchen, ob sie sich dabei auf die familial-kulturelle Herkunft beziehen oder ob dieser Umgang bereits eine Reaktion auf die Vorgaben der Erwartungen an sie als MigrantInnen(-kinder) darstellt. Rassismus ist damit jedoch ebenso wie Sexismus eine Struktur aller Jungen(-gruppen) -ob mono-, multi- oder interkulturell-, ohne dass die Jungen diese stets aktiv nach außen tragen müssten.

³ Dieses „Phänomen“ des reaktiven Rassismus beschreibt Stuart Hall im „britischen Empire“ als „Rassismus der Subalternen“ und Albert Memmi im französischen „Kolonialraum“ als „Pyramide der kleinen Tyrannen“ und in den USA kann man u.a. einen „schwarzen Antisemitismus“ und einen „jüdischen Rassismus“ beobachten. (Vgl. zusammenfassend: Wolfgang Muhs 1998; 44ff.) Dies darf jedoch nicht darüber hinweg täuschen, dass es sich eben um eine Reaktion von Minderheiten auf den Rassismus der Mehrheitsgesellschaft handelt! Die gesellschaftliche Macht der Ausgrenzung bleibt der Mehrheitskultur vorbehalten und dafür besitzen eben auch die „Mehrheitsjungen“ eine Verantwortung.

Täter und Opfer in der Jungengruppe

In jeder Jungengruppe gibt es m.E. sowohl Täter als auch Opfer (sexualisierter, körperlicher und/oder seelischer Gewalt). Die **interpersonelle** Vermischung, also die Koexistenz von Jungen mit Opfererfahrungen und Jungen mit Tätererfahrungen, und die **intrapersonelle** Vermischung, also einzelnen Jungen, die sowohl über Opfer- als auch Tätererfahrungen verfügen, sind meiner Erfahrung nach „Normalkonstanten“ jeder Jungengruppe. Denn der selbstaktive Umgang mit den unterschiedlichen Spielarten männlicher Gewalt ist ein wesentlicher Bestandteil männlicher Sozialisation, mit der sich jeder Junge nun einmal herumschlagen muss. (Vgl. ausführlich: Olaf Jantz „Opfer in der Familie – Täter in der Peer-Group“ in diesem Band.) Treffen darüber hinaus Mehrheitsangehörige auf sog. Minderheiten, dann kann sich dieses „strukturelle Machtverhältnis“ nochmals potenzieren (Wechselspiel von Sexismus und Rassismus als Orientierungsgewinn).

Wie in jeder anderen Jungengruppe auch sollten wir Jungenarbeiter möglicherweise in hervorgehobener Weise in multikulturellen Gruppen konsequent und selbstbewusst der Opferseite des Jungeseins eben diejenige Unterstützung zukommen lassen, die sie benötigt (emotionale Zuwendung, Verständnis, Anteilnahme, Solidarität, Ressourcenstärkung, alltagspraktische Hilfen etc.). Auf der anderen Seite muss die Täterseite stets begrenzt werden. Jungen müssen m.E. die Konsequenzen ihres Handelns so unmittelbar wie möglich selbst spüren. **Manchmal benötigen Jungen(-gruppen) Zuwendung und Begrenzung in demselben Augenblick, was eine hohe Anforderung an den Pädagogen stellt.** Denn dabei geraten Männer zunehmend in genau diejenigen Ambivalenzen, die die Jungen präsentieren: Wir sollten uns im pädagogischen Alltag überprüfen, ob wir dazu neigen, in emanzipatorischer Absicht eher die „Geheimnisse“ der Täterseite „unserer Jungs“ zu leugnen oder ob wir eher in antisexistischer „Schuldigkeit“ ihre oftmals tief liegende Bedürftigkeit der Opferseite nicht aushalten können. **Die Jungen brauchen Männer, die sich mutig beiden Seiten stellen - sowohl im Kontakt mit den Jungen als vor allem auch mit sich selbst!**

Die Sache mit der interkulturellen Begegnung

In Veranstaltungen, die die Begegnung von rechtsextrem orientierten Jugendlichen mit sog. „ausländischen“ (z.B. deutsch-türkischen, tamilischen u.a.) als Bildungsrahmen boten, verfolgten wir in Anlehnung an Rolf Gloel (Vgl.: Olaf Jantz / Wolfgang Muhs / Rainer Schulte 1998 a & b) die dreigleisige Strategie von **Individualisierung, Normalisierung und Entmythologisierung.**

(Individualisierung i.S. eines „Persönlich-machens“ als Gegenstrategie zur Anonymisierung der konstruierten Anderen, Normalisierung des Umgangs zwischen unterschiedlichen KulturträgerInnen zum Abbau der Imagination eines Fremdseins und Entmythologisierung als

erfahrbare Kritik und Relativierung ideologisch bestimmter und sozial gefestigter Attributionen - möglichst Abbau diffamierender Bilder i.S. des „Fremd-machens“.) Während sich diese Strategien in der Arbeit im Umfeld von Rechtsextremismus und Gewalt unserer Ansicht nach als erfolgreich erweisen, sind sie meiner Wahrnehmung nach insbesondere in „ganz normalen“ Haupt-, Gesamt- und Realschulklassen, zumindest in denen, wo der Rechtsextremismus nicht die dominante Form der Selbstinszenierung darstellt, als unzureichend bis überflüssig zu bewerten: Vor dem Hintergrund ihres multikulturellen Alltags sind diese Jungen weit aus mehr in der Lage, mit den Differenzen konstruktiv zu leben, als der Großteil an „MittelschichtpädagogInnen“ ohne nennenswerte (private) Kontakte zu MigrantInnen. Die hoch gelobte Mittelschichtstoleranz funktioniert hier oftmals schon längst! Insofern habe ich in diesem Punkt mehr von den Jungen gelernt als sie von mir. Die pädagogische Begegnung als Mittel zur Überwindung von Rassismus, AusländerInnenhass, Fremdenfeindlichkeit oder wie auch immer wir es nennen mögen, baut eben genau darauf, dass es so etwas wie eine Fremdheit gäbe. „Da aber gerade Eingewanderte mit Einheimischen täglich in Kontakt stehen und es lediglich Mehrheitsangehörigen möglich ist, sich weitestgehend von Minderheiten abzugrenzen, handelt es sich vor allem um Mehrheitsangehörige, die Fremdheit erleben. Unbewältigte Fremdheitserfahrungen sind demzufolge vorrangig ein Problem der Einheimischen.“(Iman Attia 1997, S. 261) Damit wird deutlich, dass Begegnungspädagogik zunächst vor allem den Einheimischen nützt! In der Bildungsarbeit mit „Nazi-Skins“ kann dieser Hebel jedoch greifen, da dem ideologischen Grundgerüst des Faschismus (Vermassung, Entfremdung, Mythologisierung) der Boden unter seinen Stangen gezogen wird. (Wenngleich dies gegen die Macht organisierter Rechter natürlich nichts ausrichten kann!) **Doch was haben eigentlich Jungen „Anderer Zugehörigkeiten“ von der pädagogisch organisierten Begegnung in der Jungenarbeit?**

Selbstentdeckung - Selbstentlarvung

In jeder Jungengruppe existiert m.E. eine „Hackordnung“ zwischen den Binnengruppen und zwischen einzelnen. Nur ist es meiner Wahrnehmung nach so, dass sich die Trennlinien nicht eindeutig zwischen den Kulturen vollziehen, sondern weitaus offensichtlicher zwischen den „Helden“ und den „Nieten“, den „lauten“ und den „leisen“ Jungen, den „Männlichen“ und den weniger bzw. „Nicht-Männlichen“. Wenn es darauf ankommt, kann sich jede Gruppe jedoch auf ihre ethnische Herkunft (hier: eigene Familie oder die ethnisierte Jungensubgruppe scheinbar gleicher Geschichte) rückbesinnen. Insbesondere die unterschiedlichen Sprachen stellen in Konfliktsituationen stets ein machtvolleres Mittel dar, sich von anderen abzugrenzen oder gar um alle anderen auszugrenzen. („Lern erst mal richtig deutsch!“ Oder umgekehrt: die Verständigung in der Fremd- oder Slangsprache vor dem Hintergrund, dass die anderen der Sprache nicht mächtig sind.)

Hierarchien innerhalb der Jungengruppen werden also multifaktoriell hergestellt. Die Positionierungen der einzelnen Jungen sind aber dementsprechend für die meisten höchst kurzweilig, dynamisch-wechselhaft und in ihrer Konsistenz sehr labil. Nur die grundsätzliche Struktur der Herstellung von Binnenhierarchien in der Jungengruppe bleibt stets konsistent! Dabei pendelt der Rückbezug der eigenen „Identitätspraktiken auf die großen kollektiven Identitäten“(Edgar J. Foster / Georg Tillner 1998) gewaltig. Es ist ein Pendeln zwischen dem kulturellen Hintergrund („Bei uns ist das eben so!“), der vermeintlichen Männlichkeit (z.B. besonders „cool“ zu sein), der eigenen Leistungsfähigkeit (Aufstiegsmöglichkeit) und der Position als absoluter Außenseiter (negativ-dialektische Partizipation). Dabei können in der einen Situation die coolen Jungen aus sämtlichen ethnischen Gruppen (deutsch-deutsche, deutsch-kurdische, deutsch-türkische, Deutsch-Aussiedler usw.) gemeinsam auf den „Schwächlichen“ oder „Strebern“ „rumhacken“, um in der nächsten Situation klarzustellen, dass „die Türken“ eben bessere Deutsche seien als „die Russen“. Die Machtkämpfe ergänzen und behindern sich zugleich. **M.E. geht es in der Jungenarbeit darum, dass die Jungen selbst entdecken, unter welchen Bedingungen sie da kämpfen. Worauf beziehen sich die anwesenden Jungen konkret, um ihren Platz innerhalb der Jungenhierarchie (und dann auch innerhalb des geschlechtsgemischten Rahmens) zu behaupten?**

Die Gleichheit der Jungen als pädagogische Intervention

Um die kulturellen Differenzen nicht von meiner Erwachsenenenseite her überhaupt erst in eine Jungengruppe hinein zu projizieren (differente Kulturkonstruktion), ist m.E. eine Konzeption notwendig, die eine Begegnung zwischen den anwesenden Jungen erlaubt. Es geht dabei viel mehr um die Herstellung von Beziehung und Kontakt von sich artikulierenden Menschen, als um das Kennen lernen fremder, mythischer Kulturen (auch wenn dies einen besonderen Reiz gerade für uns PädagogInnen haben mag). Jeder Junge lebt in einer Lebenswelt, die eine mehr oder weniger „eigene“ Kultur besitzt. Analytisch mag es Sinn machen, Kriterien zu (er)finden, die definieren können, wann zwei Kulturen „wirklich“ getrennt verlaufen und wann sie aufeinander bezogen sind - praktisch ist das jedoch nicht: In jeder Jungengruppe treffen Kulturen aufeinander, die sehr viel mit der eigenen Identitätsherstellung zu tun haben (z.B. auch differente Jugendkulturen). Insbesondere Jungen polarisieren m.E. ihre eigene (soziale) „Herkunft“ zu der anderer in besonders hohem Maße. Und zur Präsentation der Überlegenheit herstellenden Differenzen dienen alltägliche „Kulturtechniken“, wie etwa: Musikgeschmack, Kleidung, Sportarten, Eßgewohnheiten, Sprache/Slang, Witze, Spiele. Und diese „gelebten“ Jungen-Kulturen sollen in der vorliegenden Konzeption zur Sprache kommen (im wahrsten Sinne des Wortes). Erst, wenn Rassismen und Sexismen darin durch die Jungen selbst offen auftauchen (und das tun sie meiner Erfahrung nach zwangsläufig), werden diese gemeinsam „besprochen“ und bewertet. Oftmals entdecken die Jungen selbst, dass sie bewertende Differenzen aktiv herstellen. Mit unserer Arbeit verfolge ich dann das

zentrale Ziel, dass jede KULTUR ihren Wert besitzt und dass es neben dem Trennenden weit aus mehr Gemeinsames zwischen ihnen/uns gibt, das sich gemeinsam zu genießen lohnt. Und um diese Chance eines (inter-)kulturellen Wachstums zu ermöglichen, ist es m.E. notwendig, dass wir uns als Pädagogen quasi paradox schulen, indem wir alle Jungen als gleich, bzw. jeden Einzelnen als unterschiedlich zu sehen lernen.

Jede Jungengruppe ist multi-kulturell

Dafür ist es dienlich, jede Jungengruppe als multikulturell zu verstehen.

Eine Bestandsaufnahme: Die erste interkulturelle Begegnung stellt der Kontakt eines erwachsenen Mannes mit Jungen dar: Erwachsenenwelt vs. Jugendkulturen. Dabei spielt die frühere Jugendkultur des Jungenarbeiters keine unwesentliche Rolle für die Art seiner Beziehungsgestaltung. Wachstum in der Jungenarbeit wird meiner Wahrnehmung nach nicht selten dadurch verunmöglicht, dass sich die Jungenarbeiter „möglichst jugendlich“ geben. Damit leugnen die Pädagogen ihre wahre Position als Erwachsene oder glauben, dass sie eine Jugendlichkeit präsentieren müssten, damit sie respektiert würden. Aber Jungenarbeit zeichnet sich gerade durch den bewussten Kontakt „eines möglichst erwachsenen Mannes mit einem Jungen“ (Holger Karl / Olaf Jantz 1997) aus!

Darüber hinaus sind in jeder Gruppe unterschiedliche Lebenswelten, mit verschiedenen „Normalitäten“, Handlungsrouinen, Interessen usw., kurz: kulturellen Mustern vorhanden (Punks treffen auf Skins, Sportler auf Künstler, Intellektuelle auf Verträumte, Ländler auf Städter, „Ossies“ auf „Wessies“ usw.). Und schließlich können wir davon ausgehen, dass i.d.R. mindestens ein Junge eine andere Zugehörigkeit vertritt als jene zur Mehrheitskultur.

Erstes Argument: Kulturen sind durchlässig, dynamisch und historisch bedingt und keine starren Gebilde, auf die Menschen eindeutig Bezug nehmen könnten. (Vgl. zusammenfassend: Annita Kalpaka 1998, S.77.) Weil sich Kultur durch das alltägliche Denken und Handeln ihrer Subjekte reproduziert, offenbart sie sich als prozesshaft, ungeschlossen und veränderbar. (Vgl. vertiefend: Iman Attia, S.263ff.) Die kulturelle Identität einer Person hingegen entsteht durch die Übereinstimmung von alltäglichen Identitätspraktiken mit der vermeintlich objektiven Kultur. Damit bietet Kultur einen Orientierungsrahmen für das eigene Handeln, das ansonsten losgelöst erlebt würde. Dabei besteht die „heimliche“ Macht der Mehrheitskultur insbesondere darin, eine „**unsichtbare Normalität**“ (Edgar J. Foster / Georg Tillner) herzustellen. Im sozial Unbewussten der symbolischen Ordnung ist einerseits eingeschrieben, welche Praktiken als normal gelten und welche nicht. Andererseits zeichnet sich eine Identität als „Inländer“ eben dadurch aus, dass der selbstverständliche Zugang zu den Räumen und Ressourcen der Gesellschaft als deren „natürliches Recht“ vorausgesetzt wird. Als AusländerInnen attribuierte Menschen hingegen treffen dabei vermehrt auf

Barrieren oder gar auf Schranken. Während die offensichtlichen Prozesse der Ausgrenzung und Benachteiligung, wie etwa „Ghettoisierung“, Sozialgesetze, Abschiebung, Asylverfahren, Schule, Überfälle etc., von vielen PädagogInnen noch gesehen werden, entgehen die **heimlichen Selbstverständlichkeiten** dem gewohnten Mehrheitsblick.

Und die Jungen einer Gruppe nehmen an diesen sozialen Prozessen in derselben Ambivalenz teil: Als Jungen üben sie nur wenig Einfluss auf die durch uns Pädagogen vertretene Erwachsenenkultur aus. Als männliche Menschen hingegen bestimmen sie die Reproduktion von Männlichkeit(en) eindeutig mit. **Und die einzelnen Jungen besitzen i.d.R. höchst unterschiedliche kulturelle Zugänge zur „hegemonialen (Kultur-)Dominanz mittelschichtiger, deutscher Männlichkeit“!**

Zweites Argument: In der Begegnung mit Menschen, die als fremd attribuiert werden, entwickeln interkulturelle PädagogInnen i.d.R. eine gewisse Behutsamkeit, zuweilen eine professionelle Neugier, die eine verständigungsbereite Offenheit bei den Professionellen hervorbringt. Doch es wird m.E. selten berücksichtigt, dass auch „deutsche Menschen“ Kulturen aktiv herstellen (im positiven wie im negativen Sinne). Und ich finde, dass es auch „deutsche Jungen“ verdienen, in der üblichen Vorsicht interkulturellen Denkens und Handelns betrachtet zu werden: Wenn wir einheimische Jungen mal als „uns fremd“ annehmen, dann werden wir viel eher bereit sein, uns wirklich auf ihre Sicht der Dinge einzulassen, statt ihre Aussagen mit der Brille der angeblich gleichen Herkunft zu interpretieren. **Damit kann der interkulturelle Blickwinkel auch die Arbeit mit Jungen aus der Mehrheitskultur enorm bereichern, indem wir unseren alltäglichen Blick „ent-selbstverständlich“.**

Und dann auch noch der diskursive Kontext!

Doch um durch das Dickicht heutiger Anforderungen an Jungen hindurch zu gelangen, bedient sich der allergrößte Teil genau jener sexistischen und rassistischen Strukturen, die wir Erwachsenen ihnen vorleben. Schauen wir doch auf das Geschlechterverhältnis in LehrerInnenkollegien, in Kindergärten, im Sport u.a. Sozialisationsagenturen oder auf das „ehrliche Verhältnis“ der Politik zu MigrantInnen und deren Kindern. Lassen wir nur einen Moment die Monologe aus der „Asyldebatte“ in seriösen Talkshows in uns nachklingen. Dann werden wir feststellen, dass auch rechtsextreme Jungen bequem an die alltäglich präsentierten Diskurse anknüpfen können. Nur wenn sie dann die Grenzen des „guten deutschen Tons“ überschreiten, also wenn z.B. japanische InvestorInnen ob der Brutalität und Grausamkeit von Pogromen abgeschreckt werden oder das Ansehen Deutschlands in der Welt zu Schaden kommt, dann gibt es wieder Gelder, um die „devianten Jungs zurückzupfeifen“. Pädagogik ist stets begrenzt. Es sind die politischen Strategien, nicht die pädagogischen, die in größerem Maße auf die Lebensbedingungen insbesondere von MigrantInnen Einfluss nehmen können. Deshalb sind Flüchtlingsinitiativen, Kulturzentren, Demonstrationen,

interkulturelle Begegnungsstätten etc. auch so wichtig. **Doch auch die (inter-) kulturelle Jungenarbeit kann einen Beitrag zur politischen und gesellschaftlichen Partizipation von Jungen „Anderer Zugehörigkeiten“ leisten.**

An anderer Stelle (Olaf Jantz 1997) habe ich mit dem Rückgriff auf die m.E. erste bewusste Jungenarbeit in emanzipatorischer Zielsetzung von SIEGFRIED BERNFELD in den 20er Jahren rekonstruiert, dass nicht die zu erziehenden Jungen am Anfang der pädagogischen Bemühungen stehen können. Vielmehr müssen wir zunächst die Begrenzungen durch Politik und Gesellschaft erkennen, um unser pädagogisches Handlungsfeld in Möglichkeiten und Grenzen überhaupt ausschöpfen zu können. Als zweiten Schritt kommt die kulturelle und biographische Selbstreflexion als Mann und Pädagoge selbst. Erst dann ist es m.E. aussichtsreich, zu erkunden, was die jeweiligen Jungen wollen, können und dürfen oder eben nicht.

Insgesamt dient die selbstkritische Begegnung von Männern und Jungen neben der positiven Entwicklung der einzelnen nachdrücklich auch der „Denunziation“ rassistischer und sexistischer Normalzustände, die nicht nur, aber eben gerade auch durch die Jungen reproduziert werden!

Und die Methodenfrage?

In diesem Sinne dienen sämtliche entfalteten Zusammenhänge der Gewinnung einer pädagogischen, politischen und gesellschaftlichen Kompetenz, indem wir unsere professionellen, geschlechtsbezogenen Zugänge kultur- und selbstkritisch hinterfragen. Wir gewinnen m.E. neue und nicht nur interkulturelle Handlungsmöglichkeiten, wenn wir lernen, „unsere“ Jungen mal als gleichberechtigte Subjekte anzunehmen, statt als zu erziehende, fremde Objekte. Ebenso wie der Friller Ansatz es seit Jahren betont, behaupte ich, dass es nicht um die Entwicklung von (Wunderheil-)Methoden geht, die uns befähigen, auch mit sehr schwierigen Jungen zu arbeiten. (Siehe auch: Rolf Tiemann in diesem Band.) Es geht auch in diesem Zusammenhang viel eher um die professionelle Grundhaltung als bewusster Jungenarbeiter und interkultureller Pädagoge, denn um die einzelnen Methoden kultureller oder geschlechtsbezogener Pädagogik. Darüber hinaus bin ich mir sicher, dass die meisten Pädagogen wie Jungenarbeiter bereits über einen großen Methodenpool verfügen oder sich zumindest anhand der zahlreichen Methodensammlungen erarbeiten können. Die Frage ist doch eher, was ich persönlich im pädagogischen Alltag mit den jeweiligen Jungen gut anleiten kann, was passt - und v.a. mit welcher Zielsetzung ich Methoden einsetze. (Vgl. auch: Rolf Tiemann in diesem Band.)

Für die (inter-)kulturelle Jungenarbeit steht damit das kulturelle Handeln des Jungenarbeiters im Zentrum, das jedoch einerseits von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und andererseits von den Präsentationen der jeweiligen Jungen(-welten) prozessbegleitend

(mit-)bestimmt wird. **Pointiert formuliert können wir sämtliche Methoden einsetzen, die uns geeignet erscheinen, uns mit den uns begegnenden Jungen und die Jungen untereinander in Kontakt zu bringen.**⁴

Die Frage der Kompetenz

Obwohl eines der zentralen Ziele sicherlich **kompetentes Handeln in der Einwanderungsgesellschaft** (Annita Kalpaka) gerade auch von „einheimischen“ PädagogInnen ist, wendet sich die vorliegende Konzeption nachdrücklich gegen eine reine (zuweilen auch latente) Defizitsicht:

Nachdem der Begriff der „Ausländerpädagogik“ sich zum Glück nicht durchsetzen konnte, werden viele Konzepte in der Arbeit mit MigrantInnen (und deren Kindern) dennoch v.a. mit der Zielsetzung entwickelt, Defizite aufzuarbeiten bzw. MigrantInnen mit für hier gültigen Fähigkeiten zu rüsten (eben diesen „Fremden“ in unserem Land Türen zu öffnen, ihnen soziale Kompetenzen zu vermitteln, damit sie an unserer schönen Demokratie teilhaben können). Und das Ansinnen, Menschen darin zu unterstützen, ein Mehr an Selbstbestimmung zu gewinnen bzw. sie in der Ablösung von umfassenden Fremdbestimmungen zu begleiten, bleibt ja auch ein wichtiges Ziel. **Doch MigrantInnen v.a. aus der Sicht der Dominanz zu betrachten (wo werden ihnen Ressourcen der Gesellschaft vorenthalten, inwiefern sind sie ausgegrenzt usw.) hieße, diese Menschen auf ihre Vergesellschaftung(spotentiale) zu reduzieren!** Außerdem wird hier stillschweigend unterstellt, dass die hiesige Art und Weise gesellschaftlichen und sozialen Handelns die einzige sei, die ihr Ziel wirklich erreicht. (Vgl. zur „**Normativität der Integration**“: Iman Attia, S.267ff.) Analytisch gesehen reproduzierten wir hiermit die Dominanz der Mehrheitskultur, die eben die Regeln des Sozialen bestimmt! „Doch dieser Anspruch [der gegenseitig bereichernden Integration; O.J.] ist graue Theorie und noch lange nicht verwirklicht. Vielmehr stehen -auch in der pädagogischen Diskussion- Störungen, Probleme und Risikofaktoren im Mittelpunkt, die die Integration „ausländischer“ Kinder und Jugendlicher erschweren. Damit diese jedoch eine positive Identität herausbilden können, dürfen Mitarbeiter/innen aus der Jugend-, Bildungs- und Gesundheitsarbeit nicht an „kulturspezifischen Defiziten“ ansetzen, sondern müssen sich auf die Förderung der Ressourcen junger Menschen konzentrieren, um gemeinsam an der Verbesserung ihrer Lebensbedingungen zu arbeiten.“ (Aus dem Faltblatt der niedersächsischen Fachtagung „annähernd fremd“ vom 6.-7. 12. 1999 der Landesstelle Jugendschutz und der Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen.)

⁴ Selbstverständlich passen einige Methoden und Zugänge besser als andere! Für eine Darstellung der von mir im Austausch mit KollegInnen entwickelten Konzepte und Einzelmethoden kulturbezogener Jungenarbeit reicht der gesetzte Rahmen dieses Artikels leider nicht aus. Außerdem halte ich dafür aus den genannten Gründen eher den Raum einer erfahrungsbezogenen Fortbildung zur (inter-)kulturellen Jungenarbeit für adäquat. Viele der allgemein veröffentlichten Methoden lassen sich transformieren. (Vgl. z.B. Bernd Drägestein, Christoph Grote 1997.)

Es geht ganz sicher auch nicht darum, die Defizitsicht auf „AusländerInnen“ durch eine Auflistung der Unzulänglichkeiten ihrer (selbsternannten) HelferInnen zu ersetzen. **Sowohl die Jungen als auch die Jungenarbeiter selbst sollten demzufolge aus der ressourcenorientierten Perspektive betrachtet werden, ohne jedoch Misstände oder Lücken zu leugnen.**

Unter Berücksichtigung der hergeleiteten (Selbst-)Zweifel ist die Forderung nach „interkultureller Kompetenz“ von PädagogInnen genauer zu betrachten:

Interkulturelle Kompetenz

Dieser Baustein der pädagogischen und therapeutischen Professionalität bezieht sich am allerwenigsten auf das Wissen und die Erfahrung der als „andersartig“ oder gar „fremd“ behaupteten Kultur(en), sondern vielmehr auf die Entdeckung der eigenen. Aus interkultureller Perspektive geht es m.E. also hervorgehoben darum, dass wir unsere eigene Kultur mit ihren Transformationsprozessen kennen müssen (im Sinne einer „Deutschlandkunde“: Geschichte, Literatur, Musik u.a. Künste, Regionalwissen, Eingebundenheiten in Subkulturen, politische Stellungen, bundesdeutsche Prozesse von Ein- und Ausgrenzung, Verhältnis von Ost und West, unsere biographische Herkunft inkl. der Stellung unserer Eltern bzw. Großeltern im Nazi-Regime usw. usf.), um kompetent handeln zu können. **Denn das zentrale Problem der Begegnung von MigrantInnen und Einheimischen ist nicht das „Fremde der Anderen“, sondern das Fremdmachen und -erleben durch die Eigenen. In der Jungenarbeit ist es in erster Linie nicht der Rassismus der Jungen, sondern die ausgrenzenden Bedingungen, in denen sie leben (müssen).** Wir müssen aufdecken, wie und wann wir (die Angehörigen der Dominanzkultur) angebliche Normalitäten herstellen und sollten die „unhinterfragten Selbstverständlichkeiten“ (Annita Kalpaka) praktisch hinterfragen. Im Zentrum dabei steht die Explikation i.S. einer Aufdeckung der einheimischen Kultur mit ihren offensichtlichen, aber insbesondere mit ihren latenten Sinn- und Bedeutungsstrukturen, Normen, Regeln und Zugängen zu den Ressourcen der Gesellschaft. Dabei sollten wir den Mut entwickeln, zu unserer kulturellen Herkunft zu stehen, ohne sie zu glorifizieren oder „uns für sie zu schämen“: Denn wir müssen m.E. gerade als Deutsche unsere gesellschaftliche und persönliche Verantwortung übernehmen, ohne uns schuldig für die Taten „der Deutschen“ zu zeigen. Erst mit einem kulturellen Eigenbewusstsein sind auch wir „Mehrheits-PädagogInnen“ für die interkulturelle Begegnung bereit (vgl. vertiefend: Iman Attia 1997.), indem sich hier die Jungenarbeiter dem eigenen, kulturellen Selbst stellen. Mit dem Wissen, dass wir in der Erforschung der Anderen weniger über diese erfahren, als viel mehr über uns selbst (darüber, wie wir und was wir zu betrachten gewohnt sind) geht es also eher darum, diejenige Beschränktheit des Eigenen zu überwinden, die durch die (ideologische) Trennung in Eigene und Andere überhaupt erst entsteht.

Wolfgang Hinz-Rommel (1994) beschreibt **Interkulturelle Kompetenz** als „die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren“. Dafür benötige ein interkulturell kompetenter Mensch folgende Grundfähigkeiten: **Interaktionsfreudigkeit, Selbstsicherheit, eigenkulturelle Bewusstheit, Stresstoleranz, die Fähigkeit Widersprüchlichkeiten zu ertragen, Empathie, Sprachkenntnisse** (vgl. zusammenfassend Annita Kalpaka 1998, S.78). Der normative Charakter erinnert an das Konzept der **Kommunikativen Kompetenz** (Jürgen Habermas), das m.E. als latent handlungsleitend für die allermeisten Jungenprojekte als „soziales Training“ zu sehen ist. Hier werden die Basisqualifikationen kompetenten Rollenhandelns folgendermaßen erfasst: soziale Empathie, Akzeptanz von Rollenambiguitäten, Rollendistanz, Frustrationstoleranz, Sprachkompetenz, Fähigkeit zur Identitätsdarstellung, prinzipiengeleitete Ich-Identität. (Für den Zusammenhang von Männlichkeit(en) und kommunikativem Handeln vgl.: Olaf Jantz 1998, S.120ff.) Während der heuristische Gewinn beider Konzepte darin zu sehen ist, dass wir die Handlungsnormalitäten der modernen bundesdeutschen Gesellschaft erfassen können, sind aus der bisherigen Argumentation zugleich gegen beide Konzepte die selben Kritiken vorzubringen: Die als erforderlich behaupteten Fähigkeiten von Personen sind eindeutig aus der Perspektive der deutschen Mittelschichten entwickelt. Eine gewisse Spur an Ethno- und Androzentrismus ist m.E. unverkennbar! Pointiert formuliert sind diese Fähigkeiten allesamt wegweisend für Jungen, die den Pfad des mittelständischen, weißen Mannes mit deutschem Pass beschreiten möchten. Und es stellt sich die Frage, welcheR diese Chance erhält und unter welchen Bedingungen!

Doch in dem Prozess der sozialen Integration wünschen nicht wenige MigrantInnen bzw. deren Kinder, sich anzupassen bzw. einfach nicht mehr aufzufallen. Auch die „Arbeiterklasse“ und deren Kinder haben sich im Laufe der Jahre stetiger Assimilation zunehmend an die Wertesysteme des „Bürgertums“ angepasst. Annita Kalpaka (1998, S.78) verweist auf die institutionelle Eingebundenheit vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Rahmumgebung als Bedingungsgeflecht interkulturellem Handeln. Was heißt eigentlich interkulturelle Kompetenz vor dem Hintergrund der aktuellen (rassistischen) Asyl-Gesetzgebung und der derzeitigen Abschiebep Praxis? Nicht, dass hier Missverständnisse entstehen: Die benannten Kompetenzen stellen m.E. wesentliche Faktoren dar, damit ein Subjekt an dieser Gesellschaft partizipieren kann! Deshalb stellen sie auch nach wie vor Lernziele der (inter-)kulturellen Jungenarbeit dar. Doch ich halte den selbstkritischen Blick auf die Bedingungen der jeweiligen interkulturellen Begegnung für entscheidend:

- **Mal ganz ehrlich - wer erfüllt obige Anforderungen der Interkulturellen Kompetenz eher: wir oder „unsere“ Jungen?**
- **Welchen Einfluss haben die Jungen auf ihren eigenen Prozess der Integration?**

- **Welche Kultur vertreten die Jungen denn nun wirklich? Die Herkunft ihrer Eltern, die hiesige Jungenkultur, das Spannungsverhältnis zu assimilierender Fremder oder gar eine ganz eigen(sinnig)e?**

Es ist ganz sicher nicht zu viel gesagt, wenn wir die BRD als Einwanderungsgesellschaft betrachten und sei es als „unerklärtes Einwanderungsland“ (Albert Scherr). In dem ständigen Wechsel der sozialen, gesellschaftlichen und politischen Modernisierungen benötigen auch PädagogInnen eher dynamische Kompetenzen denn Interkulturelle Kompetenz „als etwas Festgefügt, was man ein für allemal erwirbt und dann eben hat.“ (Annita Kalpaka, S.78) Auch wenn uns Wissen über unterschiedliche Kulturen (hervorgehoben Sprachkenntnisse) sehr viel nützen kann, liegt die eigentliche und gewinnbringende Fähigkeit des Jungenarbeiters für mich eindeutig darin, Begegnung organisieren zu können:

Jenseits männlichkeitsnormierter Ideologien und kulturrassistischer Differenzbehauptungen lebt die (inter-)kulturelle Jungenarbeit von der Chance eines Kontaktes von Mensch zu Mensch, in deren Beziehung die Achtung und die Neugier an Anderen die Verachtung des Fremd-Erlebten oder den Voyeurismus am Extravaganten verdrängt. Zu entdecken, wann und warum es dem Einzelnen wichtig erscheint, die wahrgenommenen Differenzen zu betonen, ist hier das besondere Merkmal (inter-)kultureller und geschlechtsbezogener Kompetenz.

Literatur:

Iman Attia u.a.: Multikulturelle Gesellschaft - monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit. Tübingen 1995.

Iman Attia: Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/ Teo, Thomas: Psychologie und Rassismus. Hamburg 1997.

Robert W. Connell: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen 2000.

Robert W. Connell: Masculinities. Oxford 1995.

Bernd Drägestein / Christoph Grote: Halbe Hemden-Ganze Kerle, Jungenarbeit als Gewaltprävention. Hannover 1997, überarbeitet 2003. Hrsg. von der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen.

Edgar J. Foster / Georg Tillner: Wie Männlichkeit und Fremdenfeindlichkeit zusammengehen. in: Widersprüche, Heft 67. Bielefeld 1998.

Wolfgang Hinz-Rommel: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster 1994.

Olaf Jantz / Regina Rauw : Alles bleibt anders! Standortbestimmung geschlechtsbezogener Pädagogik. In: dies. u.a. (Hrsg.): Perspektiven Geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Reihe Quersichten Band 1. Opladen 2001.

Olaf Jantz: Mannsein ohne Männlichkeit? Ein geschlechtsbezogenes Bildungskonzept vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie und Kritischer Männerforschung. Göttingen 1998.

Olaf Jantz / Wolfgang Muhs / Rainer Schulte: Reisen ins pädagogische Abseits? Antirassismus und die pädagogische Begegnung. In: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) (Hrsg.): IZA - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Frankfurt a.M. 1998 (a), Heft 3-4: Zusammenleben in den Städten.

Olaf Jantz / Wolfgang Muhs / Rainer Schulte: Der Prozess der interkulturellen Begegnung. Überlegungen zu einer Didaktik der (antirassistischen) Begegnungspädagogik. In: Juventa Verlag (Hrsg.): Deutsche Jugend -Zeitschrift für Jugendarbeit. München/Weinheim November 1998 (b).

Olaf Jantz: Jungenarbeit zwischen Geschlecht und Klasse - oder vom Nutzen „unserer“ normativen Basis. In: Männermedienarchiv Hamburg (Hrsg.): Männerrundbrief Nr. 9. Schwerpunkt: Jungenarbeit. Hamburg Februar 1997.

Annita Kalpaka: Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (sozial-)pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: IZA - Zeitschrift für Migration und Sozialarbeit 3-4 1998.

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

Holger Karl / Olaf Jantz: Haltung statt Methode. Thesen aus der Perspektive der Jungenarbeit zur Männerbildung. In: VNB-Fachbereich Männerbildung / Jantz, Olaf / Klaum, Ulli / Ruhl, Ralf (Hrsg.): Männerbildung in Niedersachsen. Wozu? Wohin? Göttingen 1997.

Maria Del Mar Castro Varela et.al. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen 1998.

Paul Mecheril: Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen. In: Mecheril, Paul / Teo, Thomas: Psychologie und Rassismus. Hamburg 1997.

Wolfgang Muhs: Die ganz normale Ausgrenzung! Eine kritische Theorie antirassistischer Pädagogik. In: MEDIUM e.V. / Jantz, Olaf (Hrsg.): Seminarunterlagen politische Bildung - Hintergründe für die wissenschaftlich-politische Arbeit in der Erwachsenenbildung. Band 4. Göttingen 1998.

Ali Rattansi: Ethnizität und Rassismus aus „postmoderner“ Sicht. In: Flatz, Christian / Riedmann, Sylvia/ Kröll, Michael (Hrsg.): Rassismus im virtuellen Raum. Hamburg 1998.

Ilka Reinert / Olaf Jantz: Inter, Multi oder Kulti? Inwiefern die geschlechtsbezogene Pädagogik die interkulturelle Perspektive benötigt. In: Rauw, Regina / Jantz, Olaf / Reinert, Ilka / Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hrsg.): Perspektiven Geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Reihe Quersichten Band 1. Opladen 2001.