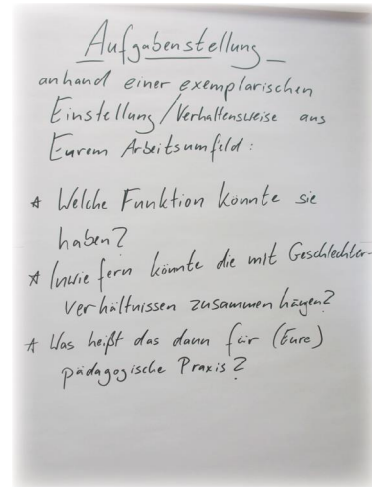


Von der Suche nach männlicher Souveränität und natürlicher Weiblichkeit

Geschlechterreflektierte Rechtsextremismus- prävention unter den Vorzeichen von Geschlechteranforderungen und subjektiver Funktionalität



Katharina Debus und Vivien Laumann¹

Dieser Text ist der Versuch, die Analysen und Denkrichtungen der zwei vorherigen Artikel zusammenzuführen und daraus Schlussfolgerungen für eine geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention² abzuleiten. Erste Überlegungen zu diesem Thema wurden bereits im Rahmen des Projekts *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster* angestellt³ und lagen der Beantragung des hier vorgestellten Projekts *Männlichkeit(en) und Rechtsextremismus* zu Grunde. Sie waren im Weiteren Grundlage des Konzepts unserer Fortbildungen *Vielfalt_Macht_Schule* und währenddessen Gegenstand stetiger Weiterentwicklungen.

Wie Vivien Laumann herausgearbeitet hat, ergeben Analysen der Geschlechterpolitiken und -praxen der extremen Rechten, dass die rechtsextreme ‚Volksgemeinschaftsideologie‘ grundlegend auf einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität⁴ aufbaut. Daran anknüpfend werden strenge geschlechtsbezogene Anforderungen

1 Wir danken Olaf Stuve, mit dem wir schon seit vielen Jahren an diesem Thema herumdenken und konzipieren, sowie Kevin Stützel aus dem Projektteam der Fortbildungsreihen, Andreas Hechler aus dem Partnerprojekt *Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit* (dissens.de/gerenep/ [Zugriff 31.03.2014]) und Bernard Könnecke, der im Rahmen des Projekts *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsweisen* (kurz: *JuS*, www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 15.02.2014]) bzw. www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff: 29.03.2014]) an den Vorüberlegungen dieses Konzepts beteiligt war. Mit ihnen und weiteren Kolleginnen und Kollegen haben wir immer wieder zu den verschiedenen Teilaspekten des Themas diskutiert. Darüber hinaus haben Anregungen von Annita Kalpaka im Rahmen einer internen Teamfortbildung des *JuS*-Teams und von ihr sowie Andreas Foitzik im Rahmen der *Weiterbildungsreihe zur Trainerin und Beraterin für Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft* wichtige Denkanstöße zu subjektiven Funktionalitäten und Lerntheorien geleistet. Nicht zuletzt herzlichen Dank an Sarah Glanz für das unterstützende Lektorat.

2 Zu unserer Verwendung des ‚Rechtsextremismus‘-Begriffs vgl. Einleitung, S. 11.

3 Vgl. www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 28.02.2014] bzw. www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff: 29.03.2014], wir danken für Diskussionsanregungen zum Thema unter anderem dem wissenschaftlichen Beirat des betreffenden Projekts. Erste Verschriftlichungen dieser Überlegungen finden sich unter anderem in Stuve/Debus 2013 und Hechler 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

4 Vgl. *Glossar* im Artikel von Katharina Debus zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band, S. 123.

an die Mitglieder rechter Szenen gestellt und Geschlecht fungiert innerhalb der ‚Volksgemeinschaft‘ als Platzanweiser, durch den Frauen/Mädchen und Männern/Jungen qua Geschlecht unterschiedliche Aufgaben zugeschrieben werden.⁵

Im Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik wurde außerdem verdeutlicht, dass Kinder und Jugendliche auch jenseits neonazistischer Szenen mit vielfältigen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert sind, die in der Regel überfordernd und zum Teil widersprüchlich sind.⁶ Versprechungen, diese Anforderungen im Rahmen rechter Lebenswelten erfolgreich umsetzen zu können oder von Widersprüchlichkeiten im Zusammentreffen traditioneller und modernisierter Anforderungen entlastet zu werden, können rechte Ideologie- und Praxisangebote für manche Jugendliche (und auch Erwachsene) attraktiv machen.

Viele Ansätze der politischen Jugendbildung gehen (explizit oder implizit) davon aus, dass Jugendliche sich rechten Szenen nicht zuwenden oder sich von diesen distanzieren, wenn sie eine Aufklärung über diese erfahren. Hier wird oftmals versucht, über Ideologien des Rechtsextremismus oder über Vorurteile zu sprechen und diese zu reduzieren, die Geschichte des Nationalsozialismus zu vermitteln oder rassistische beziehungsweise antisemitische Bilder zu dekonstruieren. Hinter solchen Zugangsweisen steckt die Annahme, dass Jugendliche anschließend – wenn sie die ‚Wahrheit‘ kennen (beispielsweise, dass der Zusammenhang von Jüdinnen und Juden mit Reichtum ein altes antisemitisches Bild ist, das auf der Faktenebene nicht stimmt) – weniger anfällig für rechte Deutungsmuster sind oder sich von diesen distanzieren.

Wie Katharina Debus im Artikel zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention herausgearbeitet hat, können diese Konzepte und Ansätze der Bildungsarbeit aus unserer Sicht sehr sinnvoll sein. Sie stoßen jedoch an ihre Grenzen, wenn eine Hinwendung zu rechten Szenen, das Nutzen antisemitischer oder rassistischer Ideologeme und ein entsprechendes Gewalthandeln nichts mit mangelndem Wissen zu tun haben. Hier erscheint es uns sinnvoll, einen anderen Blickwinkel einzunehmen und zu fragen, welche Wünsche und Bedürfnisse hinter beispielsweise einer rechten Orientierung stecken könnten – kurz: worin die subjektive Funktionalität für die Einzelnen besteht.⁷

Wir begeben uns mit diesem Text auf eine Suchbewegung und fragen, ob und inwiefern die extreme Rechte Antworten auf geschlechtsbezogene Erwartungen und Anforderungen an Jungen und Mädchen⁸ gibt und ob eine Analyse der daraus entstehenden

5 Vgl. den Artikel von Vivien Laumann zur Bedeutung von Geschlecht für rechte Ideologien und Lebenswelten in diesem Band.

6 Vgl. Artikel von Katharina Debus zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik in diesem Band.

7 Vgl. den Artikel von Katharina Debus zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

8 Oder auch an Männer und Frauen – unser Fokus auf Jugendliche und Kinder soll nicht suggerieren, dass diese Analysen für Erwachsene nicht relevant wären, sondern rührt allein daraus, dass Kinder und Jugendliche die Hauptzielgruppe pädagogischer Angebote sind.

Dynamiken zu einem besseren Verstehen von Hinwendungsprozessen beitragen kann. Dabei geht es uns um eine Ergänzung zu bisher bestehenden Ansätzen, nicht um einen allgemeingültigen Erklärungsansatz. Wir gehen davon aus, dass Jugendliche sich nicht ‚einfach so‘ (aus Langeweile, aus einer puren Anti-Haltung heraus etc.) rechten Szenen zuwenden, sondern dass sie dies – wenn vielleicht auch zum entsprechenden Zeitpunkt unbewusst – begründet tun. Gründe müssen zu dem Zeitpunkt der Hinwendung nicht unbedingt politisch-ideologische sein, sondern können auch dem Wunsch nach Zugehörigkeit, Anerkennung, Schutz etc. entsprechen und später politisiert werden. Wir gehen davon aus, dass Menschen subjektiv funktional handeln und die Hinwendung und den Verbleib in rechten Szenen unter dem Aspekt der Funktionalität aufzuschlüsseln bietet unseres Erachtens wertvolle Anknüpfungspunkte für die Präventionsarbeit.⁹ Für die Einzelnen sind diese Gründe und Funktionen selbstverständlich unterschiedlich und lassen sich nicht per se verallgemeinern, auch wenn sicher Schnittmengen auszumachen sind.

Aufbauend auf den Erörterungen des Artikels zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band, werden wir im Folgenden Thesen zu möglichen subjektiven Funktionalitäten von Hinwendungsprozessen in rechte Szenen in Bezug auf Geschlechteranforderungen vorstellen. Was könnte es für Jungen und Männer vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Männlichkeitsanforderungen attraktiv machen, sich rechten Szenen zuzuwenden (1.1)? Warum könnte eine solche Hinwendung für Mädchen und Frauen in Anbetracht gesellschaftlicher Weiblichkeitsanforderungen funktional sein (1.2)? Inwiefern lassen sich bei der Suche nach Freundschaft, Schutz und Solidarität in rechten Lebenswelten geschlechtsbezogene Besonderheiten vermuten (1.3)? Im zweiten Kapitel beschäftigen wir uns mit Konsequenzen für die geschlechterreflektierende Rechtsextremismusprävention – zunächst in Bezug auf relativ zielgruppenunabhängige Angebote geschlechterreflektierter Pädagogik (2.1) und schließlich betreffs möglicher Besonderheiten in der Arbeit mit rechts-interessierten Jugendlichen (2.2). Der Artikel schließt mit einem Exkurs zur Frage, was im Umgang mit den vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen helfen kann, die aus den Analysen in diesem wie den beiden vorherigen Artikeln folgen können (*Exkurs E*).

9 Heike Radvan hat dies in Bezug auf Antisemitismus anschaulich herausgearbeitet (vgl. Radvan 2010).

1 Funktionen rechter Einstellungen und Handlungsweisen in Bezug auf geschlechtsbezogene Anforderungen und Ressourcen

Wir gehen davon aus, dass rechte Einstellungen und Handlungsweisen eine Vielzahl von Funktionen für die Individuen haben können, von Umgangsweisen mit individual-psychologischen und biographischen Aspekten über Umgangsweisen mit der eigenen Position in den unterschiedlichsten Ungleichheitsverhältnissen, den Wunsch, sich an die Vorstellungen von ‚Normalität‘ des jeweiligen Umfelds anzupassen bis hin zu ökonomisch-materiellen Zwängen und Interessen.¹⁰ Ergänzend zu den anderen Erklärungsansätzen gehen wir davon aus, dass rechte Einstellungen und Handlungsweisen *auch* Ursachen in geschlechtsbezogenen Anforderungen und sich dadurch entwickelnden (eingeschränkten) Ressourcen haben können. Im Folgenden werden wir dies beispielhaft erläutern.

Dabei gilt für all diese Funktionen, dass die ihnen zugrunde liegenden Bedürfnisse, Interessen und Probleme niemals automatisch zu extrem rechten Einstellungen und Verhaltensweisen führen. Es muss zumindest eine Offenheit für diskriminierende Ideologien und Handlungen bestehen, um sie als adäquate Denk- und Verhaltensangebote wahrzunehmen.

1.1 Männlichkeitsanforderungen und rechte Angebote

Männlichkeit ist unseres Erachtens auch heute noch in vielen Kontexten mit dem Versprechen und der Anforderung bzw. dem Druck verbunden, souverän, handlungsfähig und überlegen sein zu müssen, um als ‚richtiger‘ Junge bzw. Mann anerkannt zu werden. Opfer- und Ohnmachtserfahrungen können schnell dazu führen, als ‚unmännlich‘ abgewertet zu werden, was wiederum häufig weitere Abwertungs- und Opfererfahrungen nach sich zieht.¹¹

Eine Hinwendung in rechte Szenen kann mit dem Versprechen verbunden sein, in einer solchen Szene auf jeden Fall den ‚Starken‘ anzugehören und sich als mehrheitsdeutscher Mann qua Definition ‚weißer Überlegenheit‘ (oder auch ‚white supremacy‘) allen nicht-mehrheitsdeutschen Menschen überlegen zu fühlen – umso mehr als heterosexueller mehrheitsdeutscher Mann. Darüber hinaus lohnt eine intersektionale¹²

10 Ausführlicher dazu siehe den Artikel von Katharina Debus zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

11 Vgl. ausführlicher zu Hierarchisierungsdynamiken vor dem Hintergrund von Männlichkeitsanforderungen Stuve/Debus 2012a, (www.jungenarbeit-und-schule.de/material.html [Zugriff 15.02.2014] bzw. www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

12 Intersektionalität meint die Verschränkung unterschiedlicher Ungleichheitsverhältnisse, wie beispielsweise Sexismus, Rassismus, Klassismus, Heterosexismus, Behindertenfeindlichkeit etc. Vgl. www.portal-intersektionalitaet.de, dissens.de/isgp sowie www.peerthink.eu [alle Zugriff 02.04.2014].

Aufschlüsselung, inwiefern für mehrheitsdeutsche Männer beispielsweise unterschiedlicher sozio-ökonomischer Positionen rechte Szenen in unterschiedlicher Weise attraktiv sein können.

Mit Olaf Stuve habe ich [K.D.] die These aufgestellt, dass für hypermaskuline¹³ Männer aus prekären bzw. proletarischen Verhältnissen rechte Lebenswelten eine Nische darstellen können, in der Hypermaskulinität wertgeschätzt wird.

Dabei gehen wir – hier nur in aller Kürze zusammengefasst – mit Raewyn Connell davon aus, dass in Gesellschaften wie der unseren zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt eine Form von Männlichkeit hegemonial ist, also mit Selbstverständlichkeit Zugang zu gesellschaftlicher Macht über andere Männer und Jungen wie auch über Frauen und Mädchen verspricht. Diese Form ist genau dann mächtig, wenn sie von so vielen anerkannt wird, dass sie andere unterordnen kann, ohne dass diese anderen sich dagegen organisieren oder anderweitig erfolgreich Gegenwehr leisten. Zu dieser Form der hegemonialen Männlichkeit wird sich die Mehrheit der anderen Männer bzw. Jungen komplizenhaft verhalten. Das heißt, sie stellen die Normativität nicht in Frage, die dieser Form Männlichkeit zu Macht verhilft und sind nicht solidarisch mit den Leidtragenden dieser Macht. Gemeinsam werden Männer und Jungen in hegemonialer und komplizenhafter Position – es geht hier nicht um Persönlichkeiten, sondern um (nicht völlig freiwillig) veränderbare Positionen in Hierarchisierungen – Jungen und Männer unterordnen, die sie als ‚unmännlich‘ markieren, was wiederum mit psychischer, physischer und sexualisierter Gewalt gegen diese einhergeht.¹⁴

Schimpfworte, die häufig gegen Jungen gerichtet werden, markieren, welche Form von Verhalten zu Unterordnung führt (als Beispiele seien hier ‚schwul‘, ‚Heulsuse‘, ‚Opfer‘, ‚Muttersöhnchen‘, ‚Streber‘, ‚Loser‘ und ‚Weichei‘ genannt). Schräg dazu liegend, beschreibt Connell den erschwerten Zugang zur Einlösung bzw. Erfüllung der Anforderung und des Versprechens auf Überlegenheit für Jungen bzw. Männer, die aufgrund anderer Ungleichheitsverhältnisse einen erschwerten Zugang zu gesellschaftlicher Macht haben, also beispielsweise aufgrund von Rassismen, Klassismen bzw. schwierigeren ökonomischen Ausgangsbedingungen oder auch Behinderungen. Für diese ist es bei gleichen Ressourcen schwerer, in eine hegemonial männliche Position zu gelangen. Es ist wahrscheinlicher, dass sie bei gleichem Verhalten als ‚unmännlich‘ abgewertet werden als für Jungen, die gesellschaftlich aufgrund ihres sozioökonomischen Hintergrunds, ihrer Hautfarbe oder einem den gesellschaftlichen Normvorstellungen von ‚Gesundheit‘ entsprechenden Körper privilegiert sind.¹⁵

13 Hypermaskulinität meint eine extreme Steigerung von Verhaltensweisen, die als traditionell männlich gelten, beispielsweise Härte, Unterdrückung von Emotionalität mit Ausnahme von Wut, Betonung körperlicher Stärke, Betonung von Heterosexualität, körperliches Gewalthandeln etc.

14 Vgl. ausführlicher Stuve/Debus 2012a (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]) sowie im Original (nur auf Erwachsene bezogen) Connell 2006.

15 Vgl. ebd.

Als eine von verschiedenen Formen, mit diesen erschwerten Ausgangsbedingungen umzugehen, beschreibt Connell in Anlehnung an den Psychoanalytiker Alfred Adler die ‚Protestierende Männlichkeit‘. Hier wird ein hypermaskulines Verhalten entwickelt, um Erfahrungen der Ohnmacht zu kompensieren. Dies verspricht eine Anerkennung als ‚sehr männlich‘. Gleichzeitig hat es weitreichende Konsequenzen der Abwertung, da hypermaskulin auftretende Jungen sozial selten beliebt sind und häufig in Abwertungsspiralen geraten, wo Missachtung und Strafen zu Ohnmachtserfahrungen führen, die wiederum erst Recht hypermaskulines Verhalten hervorrufen, was zu neuen Strafen führt etc.¹⁶ Das Problem, an dem Pädagogik und Intervention ansetzen sollten, sind dabei weniger die einzelnen Jungen und Männer (auch wenn diesen gegebenenfalls Grenzen gesetzt werden müssen, um andere zu schützen und auch um Abwertungsspiralen aufzufangen), sondern die uneinlösbaren Männlichkeitsanforderungen einerseits, die erschwerten gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen andererseits und nicht zuletzt eine Kultur, die über Hierarchisierung und Unterordnung funktioniert. Zumindest auf der Ebene des direkten Umfelds macht es Sinn, diese Aspekte systemisch anzugehen, anstatt sich nur mit dem Symptom – dem Verhalten der jeweiligen Jungen – zu beschäftigen.¹⁷

Unsere These ist nun, dass solche Jungen bzw. Männer in rechten Lebenswelten Nischen finden können, wo dieses hypermaskuline Verhalten Anerkennung erfährt¹⁸ und gegebenenfalls in bestimmten Regionen mit rechter Hegemonie sogar über Szene-Zugehörigkeit auch ökonomisch zu Vernetzung und besseren Ausgangsbedingungen führen kann.

Anknüpfend an diese These haben wir in mehreren Kontexten darüber diskutiert, was gegebenenfalls besondere Attraktivitäten rechter Szenen für gesellschaftlich privilegierte Jungen und Männer sein könnten.¹⁹ Der derzeitige Stand der Diskussion legt nahe, dass diese Jungen bzw. Männer auch innerhalb rechter Lebenswelten einen erleichterten Zugang zu Führungspositionen haben. Da viele rechte Lebenswelten sehr stark hierarchisch strukturiert sind, können mehrfach-privilegierte Jungen und Männer hier das Versprechen auf männliche Überlegenheit und Gefolgschaft anderer wahrscheinlich besonders gut umsetzen. Diese Zusammenhänge gilt es aber weiter zu erforschen, wir können uns hier vor allem auf erste Vermutungen stützen.

16 Vgl. ebd.

17 Vgl. auch Stuve/Debus 2012a (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

18 Vgl. Stuve/Debus 2013.

19 Besonderer Dank gilt hier unter anderem dem wissenschaftlichen Beirat des Projekts ‚Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster‘, den Kollegen und Kolleginnen verschiedener Projekte (v.a. Juliane Lang, Olaf Stuve, Klaus Schwerma, Bernard Könnecke und Andreas Hechler) sowie den Teilnehmenden des ersten Expertinnen- und Experten-Workshops des hier vorgestellten Projekts (siehe Einleitung in diesem Band).

1.2 Weiblichkeitsanforderungen und rechte Angebote

Modernisierte Weiblichkeitsvorstellungen stellen derzeit Frauen und Mädchen häufig vor die Anforderung, traditionelle Weiblichkeits- und traditionelle Männlichkeitsanforderungen erfüllen zu müssen – und zwar nicht wahlweise, sondern in Kombination. Gleichzeitig stehen dafür aber keine Rahmenbedingungen zur Verfügung, in denen das möglich ist. Sexistische Gesellschaftsstrukturen wirken fort – in Form geringerer Löhne, in Form sexistischer Abwertungen, in Form sexualisierter Grenzüberschreitungen und/oder Gewalt etc. Unter diesen Bedingungen (und insgesamt unter Bedingungen gesellschaftlicher Ungleichheit) stehen Mädchen und Frauen also derzeit vor der Anforderung, ein ganzes Set von traditionellen Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen erfüllen zu müssen, an denen man schon jeweils einzeln genommen nur scheitern kann: Entsprechend traditioneller Männlichkeitsanforderungen wie auch neoliberaler Ideologie muss der Eindruck von Souveränität und Handlungsfähigkeit in sich selbst erzeugt und anderen gegenüber aufrecht erhalten sowie Durchsetzungsfähigkeit bewiesen werden. Andererseits ist entsprechend traditioneller Weiblichkeitsanforderungen gefragt, Beziehungsfähigkeit zu beweisen, ohne dem Partner oder den besten Freundinnen allzu überlegen zu sein, eine Priorität auf ‚Schönheit‘ zu setzen und nicht zu Streitbar zu sein. Diese Liste paradoxer Anforderungen ließe sich endlos fortsetzen.²⁰

Dabei wird einerseits von Frauen ab einem bestimmten Alter erwartet, Kinder zu bekommen. Andererseits gibt es weiterhin wenig Anerkennung für traditionell weibliche Fürsorge-Arbeit, diese soll parallel zur Lohnarbeit geleistet werden und wer Lohn für Hausarbeit fordert, steht unter dem Verdacht, Frauen am Zugang zum Arbeitsmarkt hindern zu wollen.²¹ Entgegen der ehemals feministischen Forderung ‚Lohn für Hausarbeit‘ folgen viele heute öffentlich-medial sichtbare Gleichstellungsbemühungen einer androzentrischen Logik²² der Höherbewertung von Erwerbsarbeit – gekoppelt mit dem

20 Vgl. ausführlicher hierzu Debus 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

21 Vor diesem Hintergrund scheint uns die Debatte um die sogenannte ‚Herdprämie‘ sehr ungünstig. Unserem Eindruck nach wird hier häufig gegen Lohn für Hausarbeit argumentiert, da ein solcher Lohn Mütter von der Teilhabe am Arbeitsmarkt abhalte. Die Schlussfolgerung ist also, Frauen möglichst arm zu machen, damit sie erwerbsarbeiten müssen – dies ist unseres Erachtens ein kapitalistisches Konzept, weibliche Fachkräfte dem Arbeitsmarkt zuzuführen, aber bestimmt kein feministisches Konzept von Selbstbestimmung. Es wäre sinnvoller, das Betreuungsgeld in seiner jetzigen Verfasstheit konkret zu kritisieren – die Höhe der Summe, die allenfalls als Taschengeld zu bezeichnen wäre (danke an Barbara Stiegler für diesen Hinweis, vgl. auch Stiegler/Oerder 2007, library.fes.de/pdf-files/wiso/05040.pdf [Zugriff 02.04.2014]), die Voraussetzung, es nur zu bekommen, wenn das Kind beziehungsweise die Kinder öffentlichen Bildungseinrichtungen fernbleiben, die einseitig an Frauen gerichtete Adressierung etc.

22 Der Begriff ‚Androzentrismus‘ (von griechisch ‚andros‘, der Mann) beschreibt eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit, in der Sphären und Eigenschaften entweder Männern oder Frauen zugewiesen werden und in der dann das als männlich geltende höher bewertet wird, also beispielsweise Erwerbsarbeit und Karriere zu mehr Anerkennung, Status und Unabhängigkeit führen als Hausarbeit und aktive Elternschaft. Diese Hierarchisierung der Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Geschmäcker kann dann Menschen aller Geschlechter in der jeweiligen Position betreffen, also auch bedeuten, dass ein Mann, der sich auf Kosten einer Karriere für Hausarbeit oder aktive Vaterschaft entscheidet, geringer bewertet wird als ein Mann, der die umgekehrte Prioritätensetzung vornimmt.

ökonomisch-volkswirtschaftlichen Interesse der Freisetzung von ‚Fachkräften‘. Dabei wird ein Ansatz verfolgt, der eher über Zwang läuft (immer weniger Absicherung für Menschen, die sich parallel zu Fürsorgetätigkeiten nicht finanziell selbst versorgen können)²³ denn über die Stärkung von Selbstbestimmung und die Aufwertung von Fürsorge-Tätigkeiten. In den Leitmedien werden Forderungen nach einer Aufwertung von Mütterlichkeit und Fürsorge-Tätigkeiten²⁴ fast ausschließlich aus konservativen Lagern sichtbar – fatalerweise gekoppelt mit klaren Geschlechterrollenzuweisungen, die somit also Ideen von Selbstbestimmung auch nicht gerecht werden.

Vor diesem Hintergrund kann es für Mädchen und Frauen attraktiv sein, sich Szenen bzw. Lebenswelten zuzuwenden, die eine Entlastung von der Anforderung bieten, alles können, auf allen Ebenen gleichzeitig leistungsfähig sein zu müssen, die eine Aufwertung von Mütterlichkeit bieten und Anerkennung für Fürsorgetätigkeiten versprechen.

Zugleich bieten rechte Szenen auch für weibliche Jugendliche das Angebot, sich actionorientierten und gewaltbereiten Milieus zuzuwenden. Die extreme Rechte kann also für Mädchen auch insofern Attraktivität entfalten, als dass sie als ein Raum wahrgenommen wird, in dem es auch für Mädchen als legitim gilt, Gewalt auszuleben. Dieses Angebot ist jedoch eines, das nur für die Jugendphase Gültigkeit hat, für das Erwachsenenalter gilt zentral die Aufgabe Mutterschaft.

1.3 Suche nach Freundschaft, Schutz und Solidarität

Auch die Suche nach Freundschaft, Schutz und Solidarität in rechten Szenen kann geschlechterdifferenzierte Formen annehmen. So kann es bei Jungen und Männern darum gehen, Freundschaft ohnehin auch jenseits rechter Lebenswelten aufgrund traditionell männlicher Muster eher in Form von Kameradschaft zu kennen. Teil traditionell männlicher Jungen-Freundschaften ist es auch häufig, ein gewisses Maß an Gewalt und Hierarchisierung in Freundschaften als ‚normal‘ zu akzeptieren oder sogar lustvoll zu besetzen. Teilweise wird dies auch als notwendiger Preis für Solidarität und Schutz gegenüber Aggressionen von Anderen hingenommen.²⁵

Mädchen wiederum wird mit dem Einstieg in rechte Lebenswelten immer wieder Schutz vor Sexismen und sexualisierten Grenzüberschreitungen versprochen, die auf ‚Ausländer‘ oder Muslime projiziert werden.²⁶ In Anbetracht der Tatsache, dass rechte Lebenswelten selbst von einem auffällig hohen Aufkommen sexualisierter und Part-

23 Dies zeigt sich unter anderem im Rahmen der Reformen des Unterhaltsrechts.

24 Die Aussagen der neuen Bundesfamilienministerin Manuela Schwesig zum Ziel einer niedrigeren ‚Normalarbeitszeit‘ für Eltern bieten Hoffnung auf eine Trendwende.

25 Vgl. ausführlicher Stuve/Debus 2012a (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

26 Vgl. hierzu den Artikel zu Geschlechterkonstruktionen in extrem rechten Jugendmedien von Juliane Lang, Vivien Laumann, Andrea Nachtigall und Tina Neumann in diesem Band.

nerschaftsgewalt geprägt sind,²⁷ kann davon ausgegangen werden, dass die Drohkulisse von ‚noch mehr Gewalt‘ durch diejenigen, die als ‚die Anderen‘ konstruiert werden, auch die Funktion hat, mögliche szeninterne Konflikte zu befrieden. Mädchen, die ihre Lebenswelt nicht aus eigener Kraft verlassen können (beziehungsweise nicht um Möglichkeiten dazu wissen oder zu viel Angst davor haben), können diese Projektionen auch als Verleugnungsstrategie nutzen, um diese Verhältnisse besser ertragen zu können.

Wie bei der Suche von Mädchen nach Schutz vor sexualisierter Gewalt in rechten Szenen deutlich wird, lösen sich viele Versprechungen von rechten Lebenswelten in der Regel nicht ein. In rechten Szenen herrscht allgemein ein hohes Maß an Gewalt und speziell an sexistischer und sexualisierter Gewalt gegen Frauen.²⁸ Auch das Versprechen von Kameradschaft und Solidarität unter rechten Männern hat nur so lange Gültigkeit, wie sich der Einzelne den Anforderungen der Clique oder der Gruppe unterordnet. Sobald diesen nicht mehr entsprochen wird – sei es wegen der falschen Freunde oder der falschen Freundin – folgt schnell ein Ausschluss aus der sonst beschworenen Gemeinschaft. Darüber hinaus ist auch der Umgang unter Männern in rechten Szenen nicht eben gewaltfrei und vor dieser Gewalt schützt die Gemeinschaft in der Regel nicht.

Die Aussicht, Geschlechteranforderungen und -versprechungen einlösen zu können oder von widersprüchlichen Anforderungen entlastet zu werden, kann also ein Faktor bei der Hinwendung in rechte Szenen sein. Dennoch wendet sich unseres Erachtens niemand einer extrem rechten Szene zu, der oder die nicht auch eine Nähe zu oder zumindest eine Offenheit für rassistische oder antisemitische Deutungsmuster empfindet. Daher ist eine Analyse geschlechtsbezogener Funktionen lediglich *eine* Form der Annäherung unter anderen.

2 Konsequenzen für geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention

Was heißt das Gelesene nun für die geschlechterreflektierte Rechtsextremismusprävention? Zunächst ist festzuhalten, dass es um geschlechterreflektierte Ansätze in Ergänzung zu anderen Ansätzen der Rechtsextremismusprävention geht. Wir gehen nicht davon aus, dass geschlechterreflektierte Pädagogik wie auch die im Folgenden ausgeführten Ansätze für sich stehend ausreichen. Vielmehr stellen sie unseres Erachtens einerseits eine gute Ergänzung zu anderen Ansätzen der Rechtsextremismusprävention

27 Vgl. hierzu den Artikel zu extrem rechtem Frauenhass und neonazistischer Gewalt von Heike Kleffner in diesem Band sowie Speit 2010.

28 Vgl. ebd.

dar und weisen andererseits vielleicht auch auf den einen oder anderen Fallstrick oder zumindest auf Spannungsverhältnisse mancher bestehender Ansätze hin.²⁹

Zudem sei vorausgeschickt, dass wir hier die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen fokussieren und von Primärprävention schreiben, also einer Arbeit, die ansetzt, bevor Kinder bzw. Jugendliche sich rechten Szenen zugewandt haben. Es geht uns also darum, frühzeitig anzusetzen, um eine Hinwendung in rechte Lebenswelten auch auf der Geschlechter-Ebene möglichst wenig funktional zu machen, um rechten Angeboten möglichst wenige Attraktivitätspotenziale zu überlassen. Einige der genannten Aspekte sind auch für den Bereich der Sekundärprävention geeignet, wenn wir Sekundärprävention als eine auf Distanzierung von rechten Lebenswelten ausgerichtete Arbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen im Annäherungsprozess verstehen – also unter anderem mit sogenannten ‚rechts orientierten‘ Kindern oder Jugendlichen. Zu einer ausstiegsorientierten Arbeit mit Menschen, die bereits fest in rechte Szenen eingebunden sind, wie organisierten Nazis oder Kadern, können und wollen wir hier explizit keine Aussagen treffen.³⁰

Nach den schlechten Erfahrungen, die in den 1990er Jahren mit der akzeptierenden Jugendarbeit gemacht wurden, die faktisch trotz bester Vorsätze häufig einen Ausbau von Nazi-Strukturen begünstigte, gibt es heute ein gut verständliches und sinnvolles Misstrauen gegenüber verstehenden Ansätzen.³¹ Dennoch gehen wir davon aus, dass Präventionsarbeit, wenn sie eine Hinwendung in rechte Szenen verhindern will, nicht umhin kann, die Gründe für solche Hinwendungen zu beforschen bzw. nach der je individuellen Funktionalität solcher Hinwendungen zu fragen. Dies wirft einige Spannungsverhältnisse auf, die Katharina Debus in *Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention* in diesem Band bespricht. Im Folgenden werden wir nun zunächst zielgruppenunabhängige Aspekte einer für die Rechtsextremismusprävention nutzbaren geschlechterreflektierten Pädagogik vorstellen (2.1), um danach auf besondere Aspekte mit rechts interessierten Jugendlichen einzugehen (2.2).

2.1 Zielgruppenunabhängige Aspekte

Gehen wir also davon aus, dass Überforderungen aus Geschlechteranforderungen eine Hinwendung in rechte Lebenswelten attraktiv machen können, dann folgt daraus relativ zielgruppenunabhängig das Ziel, von Geschlechteranforderungen zu entlasten, um diesen rechten Angeboten einen Aspekt ihrer Attraktivität zu nehmen. Darüber hinaus

29 Zu bestehenden Ansätzen vgl. unter anderem Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin 2006, www.mbr-berlin.de/rcms_repos/attach/MBR_HR_Jugendarbeit_Web.pdf [Zugriff 02.04.2014], zu Spannungsverhältnissen *Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention* von Katharina Debus in diesem Band.

30 Vgl. zu einer Klassifizierung unterschiedlicher Zielgruppen und möglicher Zugänge für die Arbeit mit ihnen Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin 2006.

31 Vgl. zu Problematiken der akzeptierenden Jugendarbeit unter anderem Norddeutsche Antifagruppen 1998, sowie Arbeitskreis Zukunft der PDS-Bundestagsfraktion 2000.

erscheint es uns unwahrscheinlich, dass Menschen extrem rechte Lebenswelten und deren anti-individualistische Ideologien (dauerhaft³²) attraktiv finden, die traditionelle Anforderungen an ‚natürliche Weiblichkeit‘ und ‚harte Männlichkeit‘ hinterfragen und für sich selbst ablehnen und in Anspruch nehmen, selbst zu definieren, wie sie geschlechtsbezogen und über Geschlecht hinaus leben wollen. Vor diesen Hintergründen bieten sich Ansätze der geschlechterreflektierenden Pädagogik an, die zunächst wenig expliziten Bezug zu extrem rechten Szenen und Ideologien herstellen, aber über die Entlastung von geschlechtsbezogenen Anforderungen und das Hinterfragen einengender Geschlechterbilder unseres Erachtens dennoch ein Baustein der Präventionsarbeit sein können. Dies kann dann beispielsweise durch eine kritische Beschäftigung mit Rassismus, Antisemitismus, Nationalismus oder Sozialdarwinismus ergänzt werden.

Entlastung von Geschlechteranforderungen heißt zentral, in Frage zu stellen, dass irgendwer definieren kann und darf, was ‚richtig‘ männlich bzw. weiblich ist. Es bedeutet auch, kritisch zu hinterfragen, ob es wichtig ist, diesen willkürlichen Definitionen zu entsprechen. Nicht zuletzt geht es darum, sichtbar zu machen, welche individuellen und kollektiven Kosten mit diesen Normierungen verbunden sind, ebenso wie mit dem Bemühen, ihnen zu entsprechen.

Wir als pädagogisch Tätige³³ müssen auch uns selbst immer wieder befragen, ob wir an bestimmten Stellen geschlechtsbezogene Anforderungen oder Platzanweiser in den Raum stellen. Alle Aussagen oder Aufgabenzuweisungen, die implizit oder explizit ein bestimmtes Verhalten, eine bestimmte (In)Kompetenz, ein bestimmtes Interesse oder eine bestimmte Erwartung mit Geschlecht verbinden, senden Botschaften an die von uns pädagogisch Adressierten darüber, welches Verhalten ‚richtig‘ männlich oder weiblich und welches eher normabweichend oder außergewöhnlich ist. Das Gleiche gilt für vorgelebtes Rollenverhalten der Erwachsenen: Wer macht die Technik? Wer tröstet? Wer setzt harte Grenzen? Wer lässt sich erweichen? etc.³⁴

Wenn ich Geschlechteranforderungen in Frage stelle, besteht eine Gefahr darin, den Umgang mit Normen und Anforderungen zu individualisieren in dem Sinne, dass ich selbst schuld daran bin, wenn es mir nicht gelingt, mich diesen Normierungen zu entziehen. Dieses Gefühl des individuellen Scheiterns kann unterschiedlichste kontraproduktive Effekte haben und führt am pädagogischen Anliegen der Entlastung vorbei.³⁵ Daher ist es hilfreich, mit den Adressierten³⁶ gemeinsam die gesellschaftlichen As-

32 Wie bereits dargelegt, kann dies für Mädchen in der Jugendphase der Fall sein, dies gerät mit dem Erwachsenwerden aber an seine Grenzen, wenn die zugestandenen Spielräume in rechten Szenen enger werden.

33 Vgl. zu geschlechtergerechter Sprache, Beschränkungen in dieser Broschüre und daraus folgenden umständlichen Formulierungen die Einleitung, S. 10.

34 Vgl. zu diesen Aspekten auch den Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik, *Exkurs D: Geschlechterreflektierte Pädagogik* sowie die Reflexionsfragen zur Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit und Sozialisation für pädagogisches Handeln von Katharina Debus in diesem Band.

35 Siehe hierzu auch *Exkurs C: Thesen zur Funktionalität verkürzter Geschlechterbilder* von Katharina Debus in diesem Band sowie Debus 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

36 Mit Adressierten sind Teilnehmende, Klienten und Klientinnen, Schülerinnen und Schüler etc. gemeint.

pekte von Anforderungen, Normierungen und Scheitern zu verstehen. Selbstverständlich geht es dabei nicht darum, die individuelle Seite auszublenden. Aber über diese hinaus gilt es, neoliberalen Sichtweisen, denen zufolge immer Einzelpersonen Schuld sind, wenn jemand scheitert, eine Analyse unserer gesellschaftlichen Bedingungen entgegen zu setzen.

In Interviews³⁷ hatten insbesondere viele Mädchen einen kritischen Blick auf ‚Schönheits‘-Normierungen. Dabei hatten sie aber vor allem die Erwartung an sich selbst, sich diesen Sichtweisen individualisiert entziehen zu können – es war ihnen peinlich, dass ihnen dies nicht gelang. Sie stellten dabei auch die Erwartung an sich selbst, alle modernisierten Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen auf einmal meistern zu können. Dass das kaum menschenmöglich ist, war ihnen noch gar nicht bewusst geworden.³⁸

Es kann hier einerseits für Entlastung sorgen, gemeinsam an diesen Anforderungen, Scheiterns-Erfahrungen und Peinlichkeiten zu arbeiten. Es geht auch darum zu verstehen, dass die Annahme perfide ist, dass ein Scheitern an unerfüllbaren Normen persönliches Versagen bedeute. Außerdem können so Räume geschaffen werden, darüber nachzudenken, wie vielleicht weniger individualisiert mit dem Problem umgegangen werden könnte. Die Wut könnte sich dann gegen etwas anderes richten, als das nicht normgerechte Selbst, Personen, die an den Normen noch stärker scheitern, oder welche, denen es besser gelingt, sich ihnen zu entziehen, oder die als Konkurrentinnen wahrgenommen werden. Anstatt dieser personalisierten Beschuldigungsmechanismen könnte sich die Wut auf die Prozesse der Normierung selbst richten. So kann sie genutzt werden, Kraft und Solidarität im Umgang mit den Normen und in Interventionen gegen Normierungen und Anforderungen freizusetzen.

Mit Jungen³⁹ in mehreren Lebenswelten war die Erwartung ein wichtiges Thema, beruflich sehr erfolgreich zu sein, ein aktiver Vater zu sein und eine Frau zu haben, die finanziell unabhängig ist. Auf die Frage hin, was denn passiere, wenn aktive Vaterschaft, eine karriereorientierte Berufstätigkeit und eine Berufstätigkeit der Partnerin als Voraussetzung ihrer finanziellen Unabhängigkeit nicht so einfach vereinbar seien, zeigte sich, dass die meisten Jungen (im Gegensatz zu den meisten Mädchen) noch nicht über Vereinbarkeitsfragen nachgedacht hatten. Im Zweifelsfall war den meisten ihre eigene Karriere am wichtigsten, die Partnerin solle dann doch die ersten sechs bis zehn Lebensjahre der Kinder ganz oder zumindest teilweise beruflich aussetzen. Einerseits könnte dies als Ausdruck patriarchaler Haltungen und Privilegierung gelesen werden,

37 Erhebung mit Mädchen- und Jungengruppen aus verschiedenen Lebenswelten zu ihren Perspektiven auf Gerechtigkeit, Schule, Zukunftsplanung und Geschlechterbilder (vgl. Calmbach/Debus 2013, www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=199124.html [Zugriff 02.04.2014]).

38 Zu Problematiken, die aufgrund von Ressourcen-Orientierung unter Ausblendung gesellschaftlicher Einschränkungen entstehen können, vgl. auch Debus 2012 (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

39 Vgl. ebenda sowie bzgl. der Erhebungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Neue Wege für Jungs Debus/Stuve 2012 sowie Budde/Debus/Krüger 2011.

und das ist es sicherlich *auch*. Gerade im Gespräch mit Jungen, die gar nicht die Illusion hatten, eine erfüllende Karriere machen zu können, zeigte sich aber auch der ausgeprägte Druck auf die Jungen, in der Annahme, dass sowohl ihr Selbstwert und ihr Status als ‚richtiger‘ Mann, als auch ihre Attraktivität für Frauen an beruflichen Erfolg gekoppelt sei. Auch hier kann ein Verstehen der Gesellschaftlichkeit dieses Drucks und der Gesellschaftlichkeit des eventuellen Scheiterns an der Anforderung zu Entlastung führen. So können sich Räume öffnen, weniger gezwungene Entscheidungen zu treffen, sicherlich auch im Austausch mit Mädchen, die von den meisten Jungen in einem heteronormativen Rahmen als Partnerinnen vorausgesetzt waren.

Am Verstehen der Gesellschaftlichkeit von Geschlechteranforderungen anzusetzen, könnte beispielsweise auch eine Auseinandersetzung damit beinhalten, dass hinter medial propagierten Schlankheitsidealen unter anderem auch wirtschaftliche Interessen einer Diät- und ‚Schönheits‘-Industrie stehen, dass sie auf jahrhundertealten Geschlechterhierarchien aufbauen, oder dass sie zu Selbstschädigung führen. Es kann auch heißen, den Druck benennen zu können, den es macht, wenn Selbstwert an Karriere bzw. berufliche Erfolge gekoppelt ist. Dabei könnte verstanden werden, dass dies eine gesellschaftlich sehr funktionale und herrschaftserhaltende Auffassung von Männlichkeit ist, da sie zu einer scheinbar freiwilligen Unterwerfung unter Logiken von Arbeitsmarkt und Verwertbarkeit führt. Eigensinn in der Lebensgestaltung wird so mit hohen Kosten nicht nur auf der materiellen sondern auch noch auf der Männlichkeitsebene belegt. Das Verstehen der gesellschaftlichen Ebene und der Logiken, denen solche Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster und –anforderungen folgen, ermöglicht also Kritik und schafft damit einen größeren Raum für Veränderungsbemühungen als die Annahme, das sei alles natürlich bedingt.

Dieser kognitive Verstehensprozess alleine gerät allerdings an Grenzen, da eine geschlechtsbezogene Sozialisation uns nicht äußerlich bleibt, da sie unsere Persönlichkeit prägt und weit über bewusste Entscheidungen hinausreicht.⁴⁰ Das reine Verstehen schafft der inneren Not nur begrenzt Abhilfe, wenn man an den kritisierten Anforderungen scheitert. Es reicht nur bedingt aus, um Veränderungen umzusetzen und Entlastungen zu schaffen.

Dafür bedarf es auch kollektiver Prozesse, die pädagogisch zumindest in kleinem Maßstab möglich sind. Es kann beispielsweise darum gehen, sich alternative Quellen für Selbstwert anzueignen oder auch darum, alternative Umgangsweisen miteinander und mit Schwierigkeiten einzuüben. Ein Ansatz kann sein, andere (‚untypische‘) Erfahrungen zu machen und sich so eine andere Erlebens- und Gefühlswelt zu erschließen. Entlastung von normativen Anforderungen kann auch damit beginnen, einen solidarischen Umgang mit dem Scheitern an unerfüllbaren normativen Vorgaben zu erleben. Das kann heißen, sich gegenseitig dabei zu unterstützen, dieses Scheitern zu

40 Vgl. hierzu unter anderem Stuve/Debus 2012b (www.dissens.de/de/publikationen/jus.php [Zugriff 29.03.2014]).

ent-individualisieren und dennoch solidarisch kritisch auch den eigenen Umgang und die eigene Beteiligung daran zu begleiten.

Zentral ist dabei auch, alternative Lebensweisen sichtbar werden zu lassen. Durch Medien, Interviewprojekte, Praktika, Exkursionen oder Einladungen können Kinder und Jugendliche in realen oder zumindest medialen Kontakt mit Menschen treten, die andere, weniger stereotype Wege gehen, und/oder die sie an ihren Umgangsweisen mit Normierungen und Scheiternserfahrungen teilhaben lassen.⁴¹

Nicht zuletzt ist ein solidarisch-kritischer, grenzsetzender und verbindlicher Umgang mit diskriminierenden Ein- und Ausschlüssen, Aussagen und Witzen etc. wichtig. Hierarchisierende pädagogische Settings einerseits und Harmonie-Gebote andererseits sind dabei keine Hilfe. Es geht darum, in der Pädagogik Räume zu schaffen, die möglichst egalitär sind, und in denen solidarische Kritik wie auch Auseinandersetzungen um unterschiedliche Interessen und Meinungen selbstverständlichen Raum haben.⁴²

All diese Aspekte sind nicht nur auf der Angebotsebene relevant, sondern auch auf einer Ebene professioneller Selbstreflexion. Oben haben wir bereits auf unsere eigene mögliche Beteiligung als pädagogisch Tätige an geschlechtsbezogenen Anforderungen und Platzanweisungen hingewiesen. Auch unsere eigene Bereitschaft, uns kritisieren zu lassen und selbst andere zu kritisieren (und wenn, dann wie: vernichtende oder solidarische Kritik?), unser Umgang mit Differenzen und Heterogenität sowie mit Hierarchie, setzen entscheidende Signale dafür, welche Räume sich auch die Kinder und Jugendlichen miteinander nehmen und wie sie beispielsweise mit norm-dissidentem Verhalten oder Machtunterschieden untereinander umgehen.

Angebote, die die Kinder und Jugendlichen ständig dazu auffordern, sich als Junge oder Mädchen, als Mann oder als Frau zu identifizieren, helfen gerade nicht bei einer Entlastung von Geschlechteranforderungen. Männlichkeit und Weiblichkeit sollte ein explizites Thema sein, wenn es mit den konkret Adressierten als *ihr Thema* sichtbar wird. Angebote, die konzeptionell auf ‚Mann-Werdung‘⁴³ abzielen, nötigen unseres Erachtens den Jungen all die Männlichkeitsanforderungen auf, die erst eine Hinwendung in rechte Lebenswelten attraktiv machen können. Wünsche, ein Mann oder eine Frau (oder auch ein ganz anderes oder gar kein Geschlecht) zu sein, sind Teil individueller Gestaltungsfreiheit, wenn sie von den Kindern und Jugendlichen selbst ausgehen und wenn diese selbst bestimmen können, was genau das jeweils für sie bedeutet.

41 In Bezug auf Jungen vgl. hierzu Anregungen von *Neue Wege für Jungs* (www.neue-wege-fuer-jungs.de) und *Boys' Day* (www.boys-day.de) [beide Zugriff 02.04.2014]. *Arbeit und Leben Hamburg* arbeitet im Seminarangebot *Arbeit ist nur das halbe Leben* in inspirierender Weise mit Interviews mit Menschen ganz unterschiedlicher Lebenswege (www.arbeitundleben.de/jugendbildung/jugendseminarprogramm/item/arbeit-ist-nur-das-halbe-leben-3 [Zugriff 29.03.2014]).

42 Weitere Lese-Empfehlungen und Anregungen dazu finden sich im Artikel zu Geschlechterbildern als Ausgangspunkt von Pädagogik und in *Exkurs D: Geschlechterreflektierte Pädagogik* von Katharina Debus in diesem Band.

43 Angebote zur ‚Frau-Werdung‘ sind uns im Kontext von Rechtsextremismusprävention noch nicht begegnet.

Diese Wünsche sollten aber nicht pädagogisch vorausgesetzt werden und noch viel weniger sollten Pädagogen und Pädagoginnen Setzungen vornehmen, was ‚richtiges‘ Mann- oder Frau-, Mädchen- oder Junge-Sein bedeutet – weder in traditioneller noch in modernisierter Form.

Mit den skizzierten Grundsätzen unterläuft geschlechterreflektierte Pädagogik viele Prinzipien extrem rechter Ideologie und Lebenswelten. Während es im Rechtsextremismus klar festgelegte vergeschlechtlichte Zuständigkeiten im Streben um die Errichtung einer ‚Volksgemeinschaft‘ gibt, denen sich die Einzelnen anti-individualistisch unterordnen müssen, besteht das Ziel geschlechterreflektierter Pädagogik in der Auflösung und Erweiterung geschlechtsbezogener Vereindeutigungen und Verengungen hin zu individueller Gestaltbarkeit und Selbstbestimmung. Sie arbeitet mit Jugendlichen gemeinsam an den an sie gestellten Anforderungen und setzt dem als eindeutig, zweigeschlechtlich und starr konstruierten Modell der ‚Volksgemeinschaft‘ eine Vielfalt an Lebensweisen entgegen, die Jugendliche von überfordernden und einengenden Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen entlasten kann. Wird geschlechterreflektierte Arbeit so verstanden, verspricht diese nicht nur ganz konkret ein (so weit unter gesellschaftlichen Bedingungen möglich) besseres Leben für Jungen, Mädchen, Männer, Frauen, transgeschlechtliche Menschen, intergeschlechtliche Menschen, Queers und alle anderen (Nicht-) Geschlechter,⁴⁴ sondern ist auch rechtsextremismuspräventiv, da sie eines der zentralen Fundamente extrem rechter Lebenswelten untergräbt. Nicht zuletzt kann sie so einer möglichen Funktionalität rechter Deutungs- und Verhaltensangebote vorbeugen, indem den Kindern und Jugendlichen andere Möglichkeiten angeboten werden, mit den vielfältigen An- und Überforderungen aus Geschlechternormierungen umzugehen. Sie ist dabei nicht als Ersatz anderer Formen der Rechtsextremismusprävention gedacht, sondern vielmehr als Ergänzung.

2.2 Aspekte im Umgang mit rechts interessierten Jugendlichen

Im Umgang mit Jugendlichen, die sich zumindest offen und interessiert für rechte Lebenswelten und/oder Einstellungen zeigen, könnte Weiteres hilfreich sein. Wir halten es für eine Voraussetzung für einen pädagogischen Prozess, ein pädagogisches Bündnis im Sinne der Beziehungsarbeit einzugehen, das dennoch sehr kritisch gegenüber rechten Einstellungen und Verhaltensweisen bleibt und diese nicht als Pfand der Beziehungsarbeit ‚durchgehen‘ lässt. Eine solche Beziehungsarbeit braucht unseres Erachtens Anknüpfungspunkte in den Funktionen bzw. Bedürfnissen, die sich Jugendliche mit einer Hinwendung in rechte Lebenswelten zu erfüllen versuchen. Unter anderem bedarf es also mit den einzelnen konkreten Jugendlichen einer rekonstruierenden Beschäftigung mit den Funktionen ihrer Hinwendung in rechte Lebenswelten – in Bezug auf ge-

⁴⁴ Bezüglich möglicherweise unbekannter Begriffe vgl. das *Glossar zu unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und sexuellen Orientierungen* in diesem Band, S.123.

schlechtsbezogene Anforderungen aber selbstverständlich auch weit darüber hinaus.⁴⁵

Eine solche Vorgehensweise steht nicht im Widerspruch zu einem offensiven Eintreten gegen rechte Einstellungen und Verhaltensweisen – Beziehungsarbeit lebt nicht nur von Harmonie, sondern auch von Widerspruch. Die Bereitschaft, Konflikte einzugehen, signalisiert nicht zuletzt Verbindlichkeit, dass wir die Kinder und Jugendlichen ernst nehmen und Interesse an ihnen haben. Wenn ich den Adressierten als Pädagogin oder Pädagoge zeige, dass ich ihnen auch im Widerspruch standhalten kann, signalisiert ihnen dies möglicherweise darüber hinaus, dass ich stark genug bin, sie im Zweifelsfall zu unterstützen und zu schützen, beispielsweise, wenn sie in Konflikte mit Peergroup-Normen geraten. In diesem Sinn können gerade Grenzsetzungen durch pädagogisch Tätige die Voraussetzung dafür bilden, dass Jugendliche sich Räume nehmen, auch dissidentes (also Normen zuwider laufendes) Verhalten in Bezug auf Dynamiken unter Gleichaltrigen zu erproben.⁴⁶

Ein gemeinsamer Verstehensprozess bezüglich der Wünsche und Bedürfnisse, die mit einer Hinwendung in rechte Szenen verbunden sind, kann vielleicht zu Tage fördern, dass es um die Suche nach Freundschaft geht, um den Wunsch ‚normal‘ oder auch rebellisch zu sein, um Schutz oder auch darum, sich ‚richtig männlich‘ bzw. ‚weiblich‘ zu fühlen. Darauf aufbauend kann zum einen daran angesetzt werden, die Brüchigkeit der rechten Angebote zu analysieren. Gibt es da wirklich die Freundschaft, die gesucht wird? Mit welchen Kosten ist das verbunden, unter anderem auch in Bezug auf das hohe Maß interner Gewalt in rechten Szenen?⁴⁷ Gibt es da wirklich Schutz vor sexualisierten Übergriffen? Mit welchen Kosten ist das verbunden, unter anderem auch in Bezug auf die hohe Ausprägung von sexualisierter und Partnerschaftsgewalt in rechten Lebenswelten?⁴⁸ Hier sind also auch selbstschädigende Momente einer Hinwendung in rechte Szenen herauszuarbeiten. Parallel dazu sollte selbstverständlich an Empathie gearbeitet und ein Verständnis der diskriminierenden und gewaltvollen Konsequenzen rechter Einstellungen und Praxen für andere Menschen(gruppen) vermittelt werden.

Zentral in einem solchen Prozess ist aber, nicht nur herauszuarbeiten, dass das Gesuchte nur unter Kosten für sich selbst oder andere in rechten Lebenswelten zu finden ist, sondern auch Alternativen zu entwickeln. Dabei ist es für das pädagogische Bündnis unerlässlich, die individuellen Wünsche, Bedürfnisse und Ängste der Einzelnen ernstzunehmen. Dies muss nicht notwendigerweise alle Wünsche betreffen: Nicht-konsensuelle Überlegenheit und Macht über andere stellen hier beispielsweise sicherlich eine Ausnahme dar. Vielmehr geht es darum, Anknüpfungspunkte an weder fremd- noch selbstschädigende Bedürfnisse und Wünsche zu finden, die dann als

45 Vgl. hierzu auch Köttig 2014. In Bezug auf Antisemitismus bei Jugendlichen hat Heike Radvan herausgearbeitet, dass Pädagoginnen und Pädagogen, die die Funktionen der jeweiligen antisemitischen Äußerung für die Einzelnen rekonstruieren, in ihren Interventionen auch auf diese Bezug nehmen können (vgl. Radvan 2010).

46 Vgl. auch Stuve/Debus 2013.

47 Vgl. Speit 2010.

48 Vgl. den Artikel zu extrem rechtem Frauenhass und neonazistischer Gewalt von Heike Kleffner in diesem Band sowie Speit 2010.

Ausgangspunkt für die weiteren Bemühungen dienen können. Darauf aufbauend kann daran gearbeitet werden, alternative Wege zur Erfüllung der jeweiligen Bedürfnisse, alternative Lösungen und Handlungsweisen zu erschließen.

Allerdings kann eine solche Vorgehensweise in mehrfacher Hinsicht an ihre Grenzen stoßen:

Zum einen muss sich jede und jeder selbst befragen, ob ihr oder ihm ein solches Arbeitsbündnis mit rechts-offenen Jugendlichen möglich ist. Dies betrifft einerseits die Frage, ob die jeweiligen diskriminierenden Einstellungen und Praktiken ein Hindernis für die eigene Fähigkeit darstellen, Beziehungsarbeit zu leisten. Nicht minder wichtig ist aber auch die Selbstreflexion, ob es mir möglich ist, in der Beziehungsarbeit kritisch und offensiv gegenüber den diskriminierenden Einstellungen und Handlungsweisen zu bleiben und diese nicht vor lauter Verstehen oder aus Interesse an Harmonie zu relativieren oder zu banalisieren. Jenseits der Frage der individuellen Fähigkeit und Bereitschaft wie auch der Arbeitsbedingungen, stellt sich aber ein weiteres Problem, nämlich das der Täter- bzw. Täterinnenzentrierung, auf das Katharina Debus in *Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention* in diesem Band eingeht.

Die hier beschriebenen Zugänge zielgruppenunabhängiger Aspekte geschlechterreflektierter Rechtsextremismusprävention, aber insbesondere die Arbeit mit rechts-offenen Jugendlichen verweisen auf eine sehr anspruchsvolle pädagogische Arbeit. Dies beinhaltet immer wieder schwierige Balance-Akte, die viel Reflexivität und eine gute Feedback-Kultur im Team brauchen. Dies bedeutet unseres Erachtens auch, dass eine Arbeitsstruktur vorhanden sein muss, in der pädagogisch Tätige Wertschätzung für ihre Arbeit durch andere Personen als die Jugendlichen selbst erfahren. Ist dies nicht der Fall, besteht das Risiko, dass die dringend benötigte Anerkennung und Wertschätzung von den Jugendlichen mit einem Zurückstellen von Kritik erkaufte wird. Daraus leitet sich vor allem ein Auftrag an die Arbeitsstrukturen ab, Arbeitsbedingungen mit viel Raum für Reflexivität und einer Kultur der Anerkennung durch Vorgesetzte und im Team bereitzustellen. Es ist aber im Sinne der erweiterten Handlungsfähigkeit⁴⁹ auch ein Auftrag an uns als pädagogisch Tätige, unter anderem gewerkschaftlich für solche Arbeitsbedingungen zu streiten und uns dafür zu organisieren. Dieser Artikel schließt mit einem Exkurs dazu, was auf verschiedenen Ebenen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen helfen kann.

49 Vgl. den Artikel von Katharina Debus zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

Exkurs E: Was kann helfen im Umgang mit diesen vielfältigen pädagogischen Heraus- und Überforderungen?

Die Frage „Was kann dabei helfen?“ hat uns im Rahmen der verschiedenen Fortbildungsprojekte immer wieder beschäftigt. Wenn wir in Fortbildungen die Handlungsmöglichkeiten der Teilnehmenden betonen, kann dies zu dem Gefühl führen, eine schlechte Pädagogin oder ein schlechter Pädagoge zu sein, wenn es nicht gelingt, all diese Empfehlungen und Analysen in die Praxis umzusetzen. Dies spielt der neoliberalen Personalisierung unvermeidlichen Scheiterns in die Hände. Wenn der Fokus auf die gesellschaftlichen Bedingungen dieses Scheiterns gerichtet wird, kann wiederum das Gefühl entstehen, ohnehin nichts ändern zu können. Aus diesem Grund ist es uns wichtig, unsere Überlegungen zu Rechtsextremismusprävention und geschlechterreflektierter Pädagogik in den letzten Artikeln mit einem ressourcenorientierten Blick darauf abzuschließen, was im Umgang mit den personalisierten Anforderungen wie auch den schwierigen strukturellen Rahmenbedingungen pädagogischen Handelns helfen kann.

Reflexionsräume

Wie beschrieben, sehen wir Pädagogik im Allgemeinen als eine Form der Arbeit, die stetiger Reflexion bedarf. Dies gilt umso mehr für Pädagogik, die sich mit Formen gesellschaftlicher Ungleichheit beschäftigt, darunter auch geschlechterreflektierte Pädagogik. Wenn dazu noch mit einer Zielgruppe gearbeitet wird, die möglicherweise aktiv und intentional an Diskriminierungen und Gewalt beteiligt ist, wie in der Arbeit mit rechts-interessierten oder rechten Jugendlichen erhöht sich dieser Bedarf um ein Vielfaches.

Dabei geht es zum einen darum, unsere eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu reflektieren, die wir manchmal damit verwechseln können, was pädagogisch oder politisch richtig wäre. Es geht um Umgang mit den Frustrationen des Alltags, mit Ohnmachtsgefühlen, die daraus entstehen können, an gesamt-gesellschaftlich verursachten Problemen individualisiert ansetzen zu sollen (und auch zu wollen), und daran neben Erfolgserlebnissen immer auch zu scheitern. Und es geht um unsere eigenen biographischen Erfahrungen. Diese können zum einen dazu beitragen, dass wir bestimmte Phänomene vielleicht zu sehr normalisieren, zu wenig als Problem betrachten oder aber zu wenig als bearbeitbar wahrnehmen. Andererseits können sie vielleicht dazu führen, dass wir Situationen (beispielsweise des Konflikts oder der Trauer) schwer ertragen können und deshalb vermeiden, obwohl sie für den pädagogischen Prozess notwendig und sinnvoll wären.⁵⁰

Diese Beispiele, die nur einige von vielen sind, machen deutlich, dass Selbstreflexivität ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Professionalität ist. Sie muss daher ent-individualisiert in die kollektiven Arbeitsprozesse eingebaut werden. Dazu gehört es, dass es während der bezahlten Arbeitszeit Räume zur reflexiven Beschäftigung mit pädagogischen Handlungssituationen und dem eigenen Selbst in diesen Situationen gibt, wie beispielsweise in der Supervision, Intervision, Kollegialen Beratung oder dem Coaching. Maßgabe sollte dabei nicht sein, die Arbeitsabläufe reibungsfreier zu gestalten und die Effizienz und Verwertbarkeit der Angestellten zu erhöhen – wobei Effizienz an manchen Stellen Wert haben kann, um Energie für andere gegebenenfalls sinnvollere und erfüllendere Aspekte der Arbeit freizusetzen. Vielmehr sollte eine Reflexivität im obigen Sinne handlungsleitend sein, die im Dienste einer möglichst nicht-diskriminierenden und nicht-gewalttätigen Pädagogik steht, die weder auf Kosten der Adressierten noch auf Kosten der pädagogisch Tätigen geht.

Werden, wie unter anderem in Schulen, solche Räume nicht bereitgestellt, kann eine zweigleisige Strategie sinnvoll sein: Einerseits sich die Räume selbst zu organisieren und andererseits

50 Vgl. zum möglichen Einfluss biographischer Erfahrungen auch die Reflexionsfragen zur Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit und Sozialisation für pädagogisches Handeln von Katharina Debus in diesem Band.

vehement für eine Institutionalisierung solcher Räume zu streiten und die Konsequenzen ihrer Nicht-Verfügbarkeit für die Qualität der Arbeit öffentlich sichtbar zu machen. Das kann bei eingeschränkter Zeit auch heißen, zeitweise die Priorität auf solche Kämpfe setzen, auch wenn dabei dann andere Aspekte ‚guter‘ pädagogischer Arbeit für einen begrenzten Zeitraum vernachlässigt werden.

Auf der technischen Ebene können – möglicherweise gemeinsam erarbeitete – Checklisten helfen, das eigene Vorgehen immer wieder mit den erarbeiteten Ansprüchen abzugleichen, beispielsweise bezüglich des Risikos der Täter- und Täterinnenzentrierung,⁵¹ aber auch um die verschiedenen Analyseebenen immer mal wieder in Erinnerung zu rufen. Zu letzterem kann beispielsweise die Anleitung zur Kollegialen Fallberatung zu Funktionen von Einstellungen/Verhaltensweisen und pädagogischen Konsequenzen von Katharina Debus und Olaf Stuve in diesem Band beitragen.

Wertschätzung im Team & Abwechslung von Tätigkeiten

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, besteht eine Gefahr des von uns beschriebenen Präventionsansatzes mit rechts interessierten Jugendlichen darin, deren Wertschätzung so dringend zu benötigen, dass darüber die Kritik an ihren Einstellungen und Verhaltensweisen in den Hintergrund tritt. Auch diesen Umstand, der im Übrigen auch mit anderen Zielgruppen und deren diskriminierenden oder gewalttätigen Einstellungen und Verhaltensweisen auftritt, wollen wir nicht bloß personalisierend besprechen.

Es ist einer der Missstände – und häufig gleichzeitig auch ein beglückender Aspekt – pädagogischer Arbeit, dass die meiste Wertschätzung und die größten Selbstwirksamkeitserfahrungen für die pädagogisch Tätigen häufig von den Teilnehmenden, den Adressierten kommen. Unseres Erachtens ist dies überhaupt der Grund, warum nicht wenige Menschen bereit sind, unter prekären wirtschaftlichen Bedingungen diese sehr anstrengende Tätigkeit auszuüben.

Dies beruht ohnehin auf einer gesellschaftlichen Zumutung: Die gesellschaftlich notwendige und immer wieder harte pädagogische Arbeit wird gering bezahlt und häufig mit viel Kritik und wenig Anerkennung bedacht. Diese Balance zwischen gesellschaftlich fehlender (auch finanzieller) Anerkennung und positiven Erfahrungen mit den Adressierten gerät umso mehr in die Krise, wenn die Wertschätzung, die Selbstwirksamkeitserfahrung, die Beziehungsarbeit mit den Adressierten ausbleibt beziehungsweise ein hartes Stück Arbeit darstellt.

Eine Umgangsweise mit einer solchen Dis-Balance innerhalb restriktiver Handlungsfähigkeit⁵² besteht darin, entweder sich und den Teilnehmenden das Leben leichter zu machen, indem ihnen in vielen Aspekten nachgegeben wird und die Beziehungsarbeit zum Primat der pädagogischen Arbeit wird, wobei Ziele wie eine Reduktion von Gewalt und Diskriminierung hintangestellt werden.⁵³ Eine andere Umgangsweise macht die Teilnehmenden zum Problem, die zu böseartig, zu dumm, zu schlecht erzogen, zu ungebildet, zu widerborstig oder Ähnliches seien oder deren Eltern das Problem wären. So wird zumindest der Wert der eigenen Arbeit abgesichert und ein unleidliches Umgehen mit den Adressierten wird legitimiert. Bei einer solchen Einstellung gegenüber

51 Vgl. dazu *Exkurs B: Spannungsverhältnisse pädagogischer Rechtsextremismusprävention* von Katharina Debus in diesem Band.

52 Vgl. hierzu den Artikel von Katharina Debus zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention in diesem Band.

53 Dies war unter anderem Thema des Vortrags von Karola Jaruczewski und Enrico Glaser zu Projektergebnissen des Projekts *Mut vor Ort* auf der Fachtagung am 26.11.2013 in Dresden (www.mut-vor-ort.de/material.html [Zugriff 01.04.2014]) und wird voraussichtlich auch Gegenstand eines auswertenden Artikels der Abschlussveröffentlichung selbigen Projekts, zu dem uns noch keine bibliographischen Angaben vorliegen, der aber sicherlich auf der Webseite www.mut-vor-ort.de veröffentlicht werden wird.

den Teilnehmenden bleibt es ebenfalls fraglich, inwieweit Ziele wie die Reduktion von Gewalt und Diskriminierung erfolgreich verfolgt werden können.

Stark auf Konflikt aufbauende pädagogische Situationen bzw. solche, in denen die Beziehungsarbeit einerseits notwendig und andererseits prekär ist, werden unter allen Umständen immer auch anstrengend und kraftraubend sein. Sie können aber entschärft werden, wenn die Arbeitsbedingungen von Wertschätzung geprägt sind, möglichst sowohl im Team als auch durch die Vorgesetzten. Außerdem ist es hilfreich, im Team zu arbeiten, sodass auch ein zeitweiliger Rückzug aus anstrengenden Situationen möglich ist, sodass man sich untereinander den Ball zuspielen und gemeinsam über mögliche Umgangsweisen und Lösungsstrategien beratschlagen oder sich Feedback geben kann. Nicht zuletzt kann es helfen, wenn die Tätigkeit so aufgebaut ist, dass diese anstrengenden Situationen nur einen begrenzten Teil der Arbeitszeit ausmachen, während ergänzend entweder mit Zielgruppen gearbeitet wird, in denen ein spannungsfreieres Arbeiten möglich ist, oder aber auch konzeptionelles Arbeiten im Team oder ähnliche Tätigkeiten ein Gegengewicht bilden.

Im Sinne erweiterter Handlungsfähigkeit kann auch hier wieder die Frustration über Arbeitsbedingungen, die all das Beschriebene nicht erfüllen, im Rahmen organisierter verhandelnder oder auch öffentlichkeitswirksamer Vorgehensweisen nach oben weitergegeben werden, anstatt diese Frustration wahlweise gegen sich selbst, die Kolleginnen und Kollegen oder die Adressierten zu richten.

Lebenslanges Lernen, Fehlerfreundlichkeit & solidarische Kritik

Ein Aspekt, der uns in Fortbildungen wie auch in der Reflexion eigener Erfahrungen immer wieder auffällt, ist die Frage des Umgangs mit Fehlern. In vielen Kontexten ist es weiterhin so, dass Fehlermachen schuldhaft besetzt ist und, wenn diese für andere sichtbar werden, schnell zur Infragestellung der eigenen Kompetenz führen kann. Aus unserer Analyse, dass wir als pädagogisch Tätige den Auftrag haben – und uns diesen Auftrag auch nehmen –, Missstände zu bearbeiten, die gesellschaftlich verursacht sind und die wir pädagogisch gar nicht lösen können, folgt, dass Fehler nicht zu vermeiden sind.

Im Umgang damit hilft unseres Erachtens eine Idee Lebenslangen Lernens – und zwar nicht im neoliberalen Sinne, dass wir ein Leben lang auf eigene Kosten daran arbeiten, uns einem sich wandelnden Arbeitsmarkt möglichst optimal verwertbar anzubieten und anzupassen.⁵⁴ Vielmehr geht es uns dabei um Entlastung von der Anforderung, irgendwann ‚fertig‘ ausgebildet und damit in allen beruflichen Lebenslagen kompetent sein zu können und zu sollen.

Fehler sind aus dieser Sicht nicht als persönliche Schuld zu lesen. Es geht vielmehr darum, unsere eigenen Logiken wie auch die externen Bedingungen zu verstehen, die zu diesem ‚Fehler‘ geführt haben. Darauf aufbauend kann daran gearbeitet werden, wie in Zukunft besser gehandelt werden kann. Zu vermeiden ist aus unserer Sicht das Primat des Fehler-Vermeidens, das allzu häufig dazu führt, lieber gar nicht mehr zu handeln, anstatt einen Fehler und damit auch Kritik zu riskieren. Hier geht es unseres Erachtens im Rahmen der Schuldlogik darum, frei von Schuld zu bleiben, und nicht darum, Bedingungen zu verändern und zu verbessern sowie gute Arbeit zu leisten.

Im Umkehrschluss heißt Fehlerfreundlichkeit aber auch nicht, dass alles schon ok ist, weil wir ja Opfer unserer erschwerten Bedingungen sind. Vielmehr begreifen wir – aufbauend auf dem vorgenannten Punkt der wertschätzenden Arbeitsbedingungen – Verantwortungsübernahme und solidarische Kritik als Ausdruck unseres gemeinsamen Bemühens, die Bedingungen zu verändern, Herrschaft abzubauen, ein anderes Le-

54 Zur Kritik der neoliberalen Variante des Lebenslangen Lernens vgl. Markard 2009, S. 50ff.

ben möglich zu machen. Aus der Einsicht, Fehler nicht gänzlich vermeiden zu können, folgt die Erkenntnis, dass es gemeinsamer Bemühungen bedarf, Veränderungen herbei zu führen. Dafür müssen auch wir als pädagogisch Tätige lernen und an unseren Umgangsweisen arbeiten. Dazu wiederum ist ein verbindlicher Umgang mit den eigenen Anliegen und Handlungsstrategien nötig.

Ein Teil eines solchen verbindlichen Umgangs ist unseres Erachtens solidarische Kritik, anstatt alles einfach durchzuwinken, um den Frieden nicht zu gefährden. Solidarische Kritik bedeutet aber, dass die Kritik nicht vernichtend ist, nicht die ganze Person trifft, sondern eine konkrete Handlungsweise. Es geht dann in der Regel nicht darum, die Intention in Frage zu stellen, sondern unintendierte Effekte des Handelns zu analysieren und zu problematisieren. Wird von einer wohlmeinenden Intention ausgegangen, kann an diese im Bemühen um Veränderung und Verbesserung angeknüpft werden, sie kann beim Wort genommen werden – so geht es eher um eine solidarische Erweiterung der Handlungsräume als um Fragen von Beschuldigung und Verteidigung. Auch eine solche Kritik ruft selten Wohlgefühle hervor – sie kann aber zu einem dialogischen und solidarischen gemeinsamen Veränderungsprozess führen und wird in unserer Erfahrung desto leichter, desto normaler und gegenseitiger sie in einem gleichzeitig wertschätzenden Umfeld ist.

Ein solches Arbeiten ist auch anstrengend. Dabei bezweifeln wir allerdings, dass es anstrengender ist als eine Kooperation unter der Illusion, es sei möglich, keine Fehler zu machen, gepaart mit der ständigen Angst, doch einen zu begehen, oder der Unsicherheit, wie problematisches Verhalten anderer angesprochen werden könnte.

Wir nehmen unsere Kraft für solche Arbeitsweisen einerseits aus der vorgenannten wertschätzenden Arbeitskultur – mit aller Arbeit, die dafür auch erforderlich ist, und allen Rückschlägen und Frustrationen die es dabei immer wieder gibt. Darüber hinaus empfinden wir das gemeinsame forschende Vorgehen, uns selbst und die Teilnehmenden in unserer aller Eingebettetheit in gesellschaftliche Strukturen immer besser zu verstehen, immer weitere Umgangsweisen und Analysen zu entwickeln, als sehr inspirierend und anregend.

Nicht zuletzt machen wir dabei viele Wirksamkeitserfahrungen: Einerseits in dem Sinne, dass wir das Gefühl haben, spannende Entdeckungen zu machen und bessere Umgangsweisen zu entwickeln. Zum anderen auch in den Feedbacks von Kollegen und Kolleginnen sowie von Teilnehmenden, an deren Entwicklungsprozessen teilzuhaben und mit denen gemeinsam an Weiterentwicklungen zu arbeiten uns eine große Freude ist. Das ändert nichts daran, dass wir bessere Arbeitsbedingungen dennoch ein erkämpfenswertes Ziel finden und uns selbst misstrauisch begegnen, wenn wir unsere Arbeitsweisen allzu sehr idealisieren und normalisieren.

Gute Arbeitsbedingungen

Zu häufig, haben wir den Eindruck, werden schlechte Arbeitsbedingungen gar nicht (mehr) zum Thema von Qualifizierung und Fortbildung gemacht, sondern (mehr oder weniger klagend) hingenommen. Wir finden es wichtig, an Vorgesetzte und Förderstrukturen immer wieder zurückzumelden, dass die Arbeit, die sie von pädagogisch Tätigen erwarten, bestimmte Arbeitsbedingungen voraussetzt, und dies im Zweifelsfall auch öffentlich zu machen. Gewerkschaftliche Organisation kann hier ein wichtiger Schritt sein. Im Übrigen: Auch wir selbst scheitern immer wieder an diesem Anspruch und setzen dann doch andere Prioritäten, da in der Projektlogik die Verantwortlichen für die Arbeitsbedingungen schwer auszumachen und zu erreichen sind. Nichtsdestotrotz halten wir es für notwendig, den Auftraggebenden und der Öffentlichkeit Rückmeldung zu geben, welche Arbeitsbedingungen notwendig sind, um bestimmte Anliegen auch

umsetzen zu können.⁵⁵ Es entsteht hier ein Teufelskreislauf, wenn wir die schlechten Bedingungen einfach schlucken oder nach unten weitergeben.

Unter Rückbezug auf die Erörterungen im Artikel zu subjektiver Funktionalität von Verhalten als Ausgangspunkt von Rechtsextremismusprävention von Katharina Debus in diesem Band, geht es auch darum, unsere eigenen Handlungsproblematiken zu verstehen: In welchen Formen gehen wir mit den Frustrationen oder Handlungsunsicherheiten innerhalb unserer Arbeit um? Wie kann es uns gelingen, unsere eigenen Handlungsräume zu erweitern? Das Ziel dieser Reflexionen wäre, dritte Wege zwischen einem Umgang auf eigene Kosten und einem Umgang auf Kosten der Teilnehmenden zu finden. Ein solidarisch immer wieder im konkreten herzustellendes Verständnis über die Rolle der Rahmenbedingungen kann dabei ebenso helfen, wie ein kritischer Blick auf unsere häufig auch individualisierenden und personalisierenden Umgangsweisen mit diesen. Beides kann für Entlastungen sorgen und dabei helfen, Transparenz herzustellen. So können sowohl im Team unter Umständen neue Wege zu entwickelt als auch mit den pädagogisch Adressierten spannende Prozesse angestoßen werden. Nicht zuletzt kann es aber auch einfach befreiend sein, einen Schritt vom Alltagsdruck und dem Modus pragmatischer Bewältigungsstrategien zurück zu treten und das Hamsterrad für einen Moment zu verlassen.

Einige Aspekte von Arbeitsbedingungen haben wir schon angeführt. Zu nennen wären beispielsweise gute Bezahlung, ein guter Personalschlüssel, die Möglichkeit zur Teamarbeit, Zielgruppen und Zielen angemessene Räumlichkeiten und Ressourcen, Qualifizierung im Rahmen der Arbeitszeit sowie eine Anerkennung und Bereitstellung von Reflexionsräumen. Daneben bedeuten gute Arbeitsbedingungen auch Kooperationen und die Möglichkeit, sich im Zweifelsfall Hilfe von außen holen zu können. Dies kann in Form einer temporären Abgabe einer Gruppe an Kollegen und Kolleginnen mit einer anderen Qualifikation stattfinden oder auch in Form einer externen Beratung, Fortbildung oder Prozessbegleitung. In Bezug auf Rechtsextremismusprävention sei hier auf die Mobilen Beratungsteams, die Opferberatungsstellen und andere zivilgesellschaftliche Gruppen und Akteurinnen bzw. Akteure verwiesen. Häufig haben diese Träger im Rahmen ihrer staatlichen Förderung Budgets, in deren Rahmen kostenfreie Beratungen und Unterstützungen möglich sind, sodass auch ganz konkret Entlastung der pädagogisch Tätigen vor Ort stattfinden kann, zumindest Entlastung von der Anforderung, alles alleine bewältigen zu sollen.⁵⁶

Internet-Belege

Arbeit und Leben: www.arbeitundleben.de [Zugriff 29.03.2014].

Boys' Day: www.boys-day.de [Zugriff 02.04.2014].

Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsweisen (Projektwebsite): www.jungenarbeit-und-schule.de [Zugriff 15.02.2014].

55 An dieser Stelle sei an das Programm *Toleranz fördern – Kompetenz stärken* rückgemeldet, dass hohe Kofinanzierungs-Anforderungen von 50%, die viel Zeit in Akquise-Bemühungen binden, ebenso wie ein jährlicher Abrechnungs- und Neubeantragungs-Modus, nicht gerade hilfreich sind und im vorliegenden Projekt viel Zeit und Nerven gebunden haben, die unseres Erachtens besser (also wirksamer und befriedigender) in andere Tätigkeiten investiert gewesen wären.

56 Da auch diese Teams häufig unter prekären Bedingungen arbeiten, freuen sie sich auch bei kostenlosen Angeboten über Spenden und Bezahlung, die sie unabhängiger von politischen Konjunkturen machen.

Intersektionale Gewaltprävention (Projekt-Website): dissens.de/isgp [Zugriff 02.04.2014].

Mädchen- und Jungenbilder im Neonazismus – Fortbildung, Praxisprojekte und Beratung für eine Präventionsarbeit (Projektwebsite): dissens.de/gerenep/ [Zugriff 31.03.2014].

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin: www.mbr-berlin.de [Zugriff 02.04.2014].

Mut vor Ort: www.mut-vor-ort.de [Zugriff 01.04.2014].

Neue Wege für Jungs: www.neue-wege-fuer-jungs.de [Zugriff 02.04.2014].

Peerthink. Tools and resources for an intersectional prevention of peer violence (Projekt-Website – auch auf Deutsch): www.peerthink.eu [Zugriff 02.04.2014].

Portal Intersektionalität: www.portal-intersektionalitaet.de [Zugriff 02.04.2014].

Literatur

Arbeitskreis Zukunft der PDS-Bundestagsfraktion (Hrsg.): „Alles unsre Jungs!“. Zwischen akzeptierender und antifaschistischer Jugendarbeit, Berlin, 2000.

Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie: „Ich denke nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden.“ Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit. In: Gender – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Heft 3, 2011, S. 119–127.

Calmbach, Marc/Debus, Katharina: Geschlechtsbezogene Differenzen und Gemeinsamkeiten unter Jugendlichen verschiedener Lebenswelten. In: Beirat Jungendpolitik (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten. Vielfalt als Chance und Herausforderung, Opladen/Berlin/Toronto, 2013, S. 61–121. Auch unter www.bmfsfj.de [Zugriff 02.04.2014].

Connell, R.W.: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Wiesbaden, 2006.

Debus, Katharina: Und die Mädchen? Modernisierungen von Weiblichkeitsanforderungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 103–124. Auch unter www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

Debus, Katharina/Stuve, Olaf: Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit dem Thema Zukunft zu beschäftigen? In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik, Wiesbaden, 2012, S. 49–65.

Hechler, Andreas: Männlichkeitskonstruktionen, Jungenarbeit und Neonazismus-Prävention. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012, S. 73-92. Auch unter www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

Köttig, Michaela: (Biographisch-)Narrative Arbeiten in der Einzel- und Gruppenarbeit. In: Baer, Silke/Möller, Kurt/Wiechmann, Peer (Hrsg.): Verantwortlich Handeln: Ansätze der Sozialen Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen, Opladen/Berlin/Toronto, 2014, S. 117–128.

Markard, Morus: Einführung in die Kritische Psychologie, Hamburg, 2009.

Mobile Beratung gegen Rechtsextremismus in Berlin: Integrierte Handlungsstrategien zur Rechtsextremismusprävention und –intervention bei Jugendlichen. Hintergrundwissen und Empfehlungen für Jugendarbeit, Kommunalpolitik und Verwaltung, Berlin, 2006. Auch unter www.mbr-berlin.de [02.04.2014].

Norddeutsche Antifagruppen: „Rosen auf den Weg gestreut ...“ Kritik an der „Akzeptierenden Jugendarbeit mit rechten Jugenddeliquen“, Hamburg, 1998.

Radvan, Heike: Pädagogisches Handeln und Antisemitismus, Bad Heilbrunn, 2010.

Speit, Andreas: ‚In unseren Reihen‘ – gruppeninterne Gewalt im rechtsextremen Spektrum. In: Claus, Robert/Lehnert, Esther/Müller, Yves (Hrsg.): Was ein rechter Mann ist... Männlichkeiten im Rechtsextremismus, Berlin, 2010, S. 39–52.

Stiegler, Barbara/Oerder, Katharina: Taschengeld für Mutter oder Krippenplatz fürs Kind. Eine Genderanalyse zum Betreuungsgeld, Bonn, 2007. library.fes.de [Zugriff 02.04.2014].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina: Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012a, S. 43–60. Auch unter www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

Stuve, Olaf/Debus, Katharina: Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte

Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung, Berlin, 2012b, S. 27–42. Auch unter www.dissens.de [Zugriff 29.03.2014].

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