

„Peers in the City. Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft“ – Kleine Schritte der Aktivierung in Prozessen non-formalen Lernens

Hintergrund

Das Projekt „Peers in the City. Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft“ führt das Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.¹ in den Bezirken Neukölln und Friedrichshain-Kreuzberg an Haupt- und Gesamtschulen durch. Dabei treffen wir auf „Problemgebiete“, insofern sie eine hohe Arbeitslosenrate und entsprechend hohe Armutsanteile aufweisen. Von beiden Phänomenen sind die großen Anteile immigrierter Bevölkerung überdurchschnittlich betroffen. Die Jugendlichen, vor allem „bildungsferne“ und benachteiligte Jugendliche wachsen in einem konfliktbeladenen sozialen Umfeld auf. Gerade die in der Adoleszenz zentralen Auseinandersetzungen mit Fragen der Geschlechtsidentität und der sexuellen Orientierung können Jugendliche mit Problemen wie Essstörungen, sexueller Gewalt und Homophobie konfrontieren, die häufig kaum aufgefangen werden. Zugleich müssen in einem pluriformen Umfeld (Schanz 2005, S. 111) die Spannungen zwischen verschiedenen Lebensweisen und damit verbundenen Vorstellungen ausgehandelt werden.

Das Projekt „Peers in the City“ setzt an diesem Spannungsfeld an und nutzt es produktiv, ohne dabei etwa vorauszusetzen, dass Lebensweisen mehrheitsdeutscher Familien per se „moderner“ seien, als diejenigen migrierter Familien. Weder werden die Lebensrealitäten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund einer homogenisierenden Perspektive unterworfen, noch sollen deren Erfahrungen von Diskriminierung außer Acht bleiben: Stärker als bisherige sexualpädagogische Projekte wird die Auseinandersetzung mit Fragen der eigenen (Geschlechts-)Identität innerhalb eines pluriformen Umfeldes einbezogen. Dabei kann man davon ausgehen, dass die Jugendlichen am Thema Sexualität interessiert sind. Sie verlieben sich das erste Mal, grenzen sich von den Eltern ab und sie setzen sich mit Fragen der eigenen Gestaltung der Geschlechterverhältnisse auseinander. Dabei stolpern sie über Unterschiede und Ähnlichkeiten untereinander, Schwierigkeiten und Spaß, Ängste und Hoffnungen. Diese jugendlichen Gemeinsamkeiten werden bei aller Unterschiedlichkeit in dem Projekt „Peers in the City“ insbesondere durch den Peer to Peer-Ansatz genutzt.

Doch ergeben sich auch Schwierigkeiten,

wenn zu Themen wie Geschlechterverhältnisse und Sexualität gearbeitet wird. Sie reichen von Verboten, z. B. durch die Eltern, bis hin zu sexuellen Gewalttätigkeiten auch unter den Jugendlichen, die häufig das Verständnis von Sexualität strukturieren. Wie können also Jugendliche aktiviert werden, sich in Sachen Geschlechterverhältnisse und Sexualität zu positionieren und dabei anderen Lebensweisen wie auch Persönlichkeiten akzeptierend gegenüber zu treten? Wie kann es in einem Projekt gelingen, die für positive Veränderungen nötige Erfahrung der Selbstwirksamkeit zu schaffen, ohne abwertende und gewalttätige Handlungsweisen zu reproduzieren? Wie können sich „Peer-Educators“ entwickeln, die in der Lage sind, abweichende Positionen im Öffentlichen zu vertreten und im Anschluss mit den Diskussionen umgehen können?

Ziele des Projekts

Mit dem Projekt werden unterschiedlich ausgerichtete Ziele verfolgt: Auf der individuellen Ebene der Stärkung der Persönlichkeit geht es um das Verhältnis zu sich selbst, zu den eigenen Gefühlen, zum eigenen Körper, zu den eigenen Bedürfnissen und zum eigenen Handeln. Die Jugendlichen sollen erkennen, wo Selbstbilder, festgefahrene Verhaltensmuster und unhinterfragte Normen (vor allem Gruppennormen) ihre eigene Entfaltung einschränken. Dadurch tritt an die Stelle überkommener Gewohnheiten und Normen eine reflektierte „Verantwortung für sich selbst“.

Auf der Ebene sozialer Interaktion lernen die Jugendlichen, die Bedürfnisse der Anderen als gleichberechtigt anzuerkennen und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Neben dem Erkennen und Transparent-Machen von Wünschen, Bedürfnissen und eigenen Grenzen geht es auch hier um die Erarbeitung und Reflexion von Werten und Normen: Scheinbar „natürliche“ Normen der Geschlechter werden durch das Aufzeigen der verschiedenen persönlichen Konstruktionen hinterfragt. Ziel ist es, Umgangsformen untereinander und gegenseitige Anerkennung an der Wertschätzung von Differenz zu orientieren.

Die Ausbildung von Peer-to-peer-educators soll die politische Partizipation fördern. Die Jugendlichen geben die ihnen wichtigen Themen in einer ihre Betroffenheit widerspie-

1) www.bildungsteam.de

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

gelnden Form an andere Jugendliche weiter. Hierdurch erhoffen wir eine fortlaufende angemessene Auseinandersetzung. Außerdem wird die Gruppe als eine Form von Öffentlichkeit, ein Feld von Anerkennung, aber auch als eine Ressource des gemeinsamen Handelns etabliert. Gemeinsame Interessen können in der Gruppe verhandelt und dann nach außen vermittelt werden. Die gleichberechtigte Teilhabe von Mädchen bzw. Frauen und Jungen bzw. Männern sowie die Wertschätzung der Vielfalt von sexuellen Orientierungen, kulturellen, regionalen, religiösen etc. Hintergründen sind leitend.

In Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte werden Methoden und Ansätze an die Pädagogen/innen mit dem Ziel vermittelt, diese in die Lage zu versetzen, die angeregte Arbeit selbstständig fortzusetzen.

An dieser Stelle sollen drei wesentliche konzeptionelle Grundlagen unseres Projekts benannt werden:

- ein geschlechtersensibler Zugang,
- ein interkultureller/anti-diskriminierender Ansatz,
- und ein Peer-Ansatz.

Geschlechtersensible Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft

Als wir uns entschieden, ein Projekt zum Thema Geschlechterverhältnisse und Sexualität in der Einwanderungsgesellschaft im Rahmen unserer Bildungsarbeit aufzugreifen, war uns schnell klar, dass wir einem dominanten Diskurs begegnen, der unsere Arbeit nicht leicht machen würde. In ihm wird die Formel aufgemacht, die „deutsche Kultur“ sei die „Kultur der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern“ und die „nicht-deutsche (vor allem die türkische und arabische) die Kultur der Ungleichberechtigung zwischen den Geschlechtern“. Schon ein kleiner Schritt in Richtung größere Genauigkeit macht deutlich, dass diese kulturalisierende² Perspektive der Wirklichkeit in keiner Weise standhält und dass Geschlechterverhältnisse in der deutschen Mehrheitsge-

2) Der Begriff der Kulturalisierung hängt eng mit dem der Ethnifizierung zusammen. Wird Kultur hierbei die Funktion zugeschrieben, Sinn und Identität für Personen oder Gruppen zu erzeugen, finden Ethnisierungsprozesse in einem komplizierten Zusammenspiel von Fremd- und Selbstzuschreibungen statt, in dem die „Kultur“ immer wieder als Begründungszusammenhang erhalten muss. Kultur wird dabei nicht als individueller und in wichtigen Teilen auch kontingenter Identitätsprozess begriffen, sondern als statisches System verbindlicher Regelungen. Die mit einer bestimmten Kultur verbundenen Personen oder Gruppen werden meist als passive Empfänger einer Prä-Normierung verstanden. In dieser statischen Auffassung nimmt eine kulturalisierende Perspektive die Funktion von Rassismus ein.

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

sellschaft keineswegs von gleichberechtigten Aushandlungsprozessen bestimmt sind, wie auch die Unterschiedlichkeit der Geschlechterarrangements in den nicht-deutschen Communities zu Tage treten. Allerdings hat die Rede von „die sind doch aber so“ bzw. „bei uns ist das aber anders, da machen die Männer/Frauen das so“ fatale Folgen für die Bildungsprozesse, die hierarchisierende Geschlechterverhältnisse und Sexualität zum Thema haben.

Um nur einige Aspekte der geschlechtlichen Asymmetrie aus unserer Praxis aufzuzählen:

- Häufig entwickeln die Mädchen ein großes Interesse an den Themen und können den angebotenen Raum für sich zur Selbststärkung nutzen.
- Unter den Jungen gibt es oft ein Gebot, schon alles wissen zu müssen. Dieses Männlichkeitsmerkmal verhindert oftmals einen Einstieg in das Thema, so dass der gesamte subjektorientierte Bildungsprozess gestört wird.
- Vielmehr nutzen Jungen häufig das Thema Sexualität zunächst zur Selbststilisierung als schon Erfahrene. Dabei greifen sie häufig auf gewalttätige Bezugspunkte wie Pornographie zurück.
- Ebenso spielt Homophobie eine wichtige Rolle unter den Jungen. Homosexualität wird oft als Angriff auf die eigene Männlichkeit erlebt.
- Für Mädchen gilt die öffentliche Beschäftigung mit Sexualität oftmals als ein Tabu, da eine soziale Kontrolle droht, die das Thema in die Zeit der Ehe verbannt. Die Mädchen konstruieren an diesem Verbot mit.
- Sexualisierte Gewalt ist oftmals konstitutiv für die sexuellen Erfahrungen der Jugendlichen.³

Diese Punkte zeigen auf, dass ein geschlechtersensibler Zugang eine gewisse Notwendigkeit hat und sich die Bearbeitung der Themen in geschlechtshomogenen Gruppen oft anbietet. Erst so erscheint es möglich, dass z. B. Mädchen Selbststärkungsprozesse durchmachen oder eine Stimmung unter den Jungen geschaffen wird, die es ihnen ermöglicht, von ihrem Männlichkeitsideal abzurücken und sich selbst mehr Spielräume zu eröffnen, Themen wie Homosexualität besprechbar zu machen und Kreisläufe zu unterbrechen, die ansonsten aufgrund einer Dynamik zwischen Jungen und

3) Diese Aufzählung markiert einige aufgetretene Fragestellungen aus einer Asymmetrie der Geschlechter, die allerdings nicht als Vereinheitlichung missverstanden werden soll. Die Unterschiede unter den Jugendlichen sind bei vielen Ähnlichkeiten immer wieder markant. Der Schwerpunkt unserer Arbeit liegt darin, die Konstruktionsweisen innerhalb der Dominanz bestimmter Verhältnisse aufzuzeigen.

Mädchen ablaufen. So stellt die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen oftmals eine Voraussetzung dar, die realen Konstruktionen von Geschlechterbildern in ihrer realen Vielfalt zum Ausdruck kommen zu lassen. Zugleich stellt die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen auch die Gefahr dar, dass Jugendliche sich in reaktionären Vorstellungen von einem strikt segregierten Geschlechtermodell mit klaren Rollenzuweisungen bestätigt sehen, was dann mit „Kultur“ oder „Traditionen“ begründet wird. Diese Möglichkeit sollte stets mit reflektiert werden, damit solche Positionen der Selbstethnisierung nicht an Dominanz gewinnen.

Unsere ersten Erfahrungen in dem Projekt haben die Bedeutung einer geschlechtersensiblen Arbeit bestätigt und die Trennung in geschlechtshomogene Gruppen ist quasi zu einer durchgängigen Praxis geworden. Hin und wieder wird diese durchbrochen, indem die Mädchen die Jungen zu einem Thema befragen (oder umgekehrt) oder die Mädchen ihre Arbeitsergebnisse den Jungen präsentieren (oder umgekehrt). Dieser Austausch hat sich als produktiv herausgestellt.

Transkulturelle und anti-diskriminierende Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft

Anerkennung von Differenz oder Heterogenität auf der einen und anti-diskriminierende Arbeit auf der anderen Seite sind für uns zwei Seiten einer Medaille. Dabei geht es um die Fähigkeit, mit der bestehenden Heterogenität als Normalfall umgehen zu können (Prengel 1993). Heterogenität meint dabei nicht nur die Akzeptanz unterschiedlicher sozialer Gruppen, sondern ebenso die Erkenntnis, dass diese Gruppen in sich immer heterogen sind. So fordert ein solcher Blick stets dazu auf, nach Unterschieden zu suchen und Unterschiedlichkeit nicht als negativ, sondern gerade im Gegenteil als positives Moment des eigenen Selbstverständnisses begreifen zu können. Diese Perspektive geht mit einer konsequenten Anti-Diskriminierungsarbeit einher, die eine Sensibilisierung für Formen der interpersonellen Diskriminierung sensibilisiert und ein Bewusstsein für einen gerechten Umgang untereinander entwickelt. Außerdem verzichtet sie nicht auf die Thematisierung institutioneller Diskriminierungsformen und versucht, Strategien zu ihrer Überwindung zu entwickeln (Nickel/Stuve 2006). Beide Seiten sind notwendige Anteile einer Bildungsarbeit, die eine Perspektive der gleichen Rechte und Chancen verfolgt.

Eine institutionalisierte Säule dieser Perspektive in unserem Projekt ist die transkulturelle Zusammensetzung der Teams. Konsequenter

sind die Teams mit Kollegen/innen mit und ohne Migrationshintergrund zusammengesetzt. In diesem Zusammenhang sei nur darauf hingewiesen, dass dieser „kleine“ Schritt große Beachtung gefunden hat. Die Jugendlichen haben sehr aufmerksam und positiv auf die transkulturellen Teams reagiert und den Unterschied zu den immer noch weitestgehend homogenen Kollegien aus Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft bemerkt.

Peer-Ansatz

Im anglo-amerikanischen Raum hat die Form der außerschulischen Arbeit eine lange Tradition. Durch Projektarbeit wird den Jugendlichen die Chance zur Wirksamkeit und Partizipation gegeben. Eine gezielte Förderung sozialer Kompetenzen soll das Selbstwertgefühl von Jugendlichen und deren Miteinander fördern. Durch kreative Gruppenübungen wird die Teamfähigkeit der Jugendlichen verbessert. Durch eine Vielzahl von Methoden vermitteln erwachsene Multiplikatoren/innen Strategien zur Konfliktbewältigung sowie zu deren Prävention. Außerdem erlernen die Jugendlichen Formen der Informationsvermittlung, mit denen später das Erlernte, auf formellem und informellem Weg, von Gleichaltrigen an Gleichaltrige weitergegeben wird. Es werden ferner Empowerment und Partizipation angestrebt und Grundprinzipien vermittelt, wie man für sich und andere Partei ergreift. Es werden von den geschulten Jugendlichen und deren Betreuer/innen jene Methoden favorisiert, die aktives Handeln ermöglichen, Freiräume für kreatives Gestalten und spielerische Elemente beinhalten.

Peer Education-Ansätze tragen dazu bei, die Position von Jugendlichen in unserer Gesellschaft zu stärken. Dies geschieht durch die Befähigung der Jugendlichen, ihre Bedürfnisse nach außen besser zu vertreten und öffentlichkeitswirksamer zu werden. Die Jugendlichen sollen in die Lage versetzt werden, selbst zu den von ihnen bestimmten Themen zu arbeiten und die Ergebnisse Anderen vorzustellen, um mit ihnen in Diskussionsprozesse einzusteigen. Mit Hilfe eines gemeinsamen Prozesses und Unterstützung übernehmen Jugendliche gern Verantwortung.

Aber genau an dieser Stelle sind die Erwachsenen in ihrer Rolle als Unterstützer gefordert. Denn einerseits sollen sie Wissen und Kompetenzen vermitteln und andererseits sind sie Autoritätsperson. Hier gilt es, genau diese Schwierigkeit auszubalancieren. Bekommen Jugendliche ernstgemeinte Möglichkeiten zur Entwicklung von Vorschlägen bei Frage- bzw. Problemstellungen, so fordert und stärkt sie

dies gleichzeitig in ihrer Entwicklung. Erwachsene sollten als gleichberechtigte Partner/innen auftreten und die Jugendlichen in ihren Ressourcen und Kompetenzen stärken, anstatt sie als defizitär wahrzunehmen.

Aber was nützen die großen Worte, wird man zurecht einwenden. Dessen bewusst, stellt das Projekt den Versuch dar, Jugendliche in die Lage zu versetzen, zu den von ihnen bestimmten Themen zu arbeiten. Zur Veranschaulichung sollen an dieser Stelle die Prinzipien der „Peers in the City“-Ausbildung skizziert werden, die wir für unsere Praxis als gelungen ansehen.

Prinzipien und Methoden

Wir wollen anhand zweier Methoden zeigen, wie wir mit den Jugendlichen im Sinne non-formaler Bildungsprozesse beginnen, ganz kleine Schritte zu machen, die zunächst das Ziel verfolgen, sich selbst im eigenen Umfeld wahrzunehmen und das eigene Umfeld in seinen Differenzen anzuerkennen. Der Weg bis zur eigenständigen öffentlichen Positionierung ist von da aus noch weit und wird ohne direkte Unterstützung erwachsener Begleiter/innen in dem hier beschriebenen Projekt nicht erreicht. Jedoch haben wir Seminar-Entwicklungen erlebt, die in den Gruppen zu Diskussionen beigetragen haben, die ein auf Akzeptanz unterschiedlicher Lebensweisen aufbauendes Miteinander entwickeln.

Beide Methoden sind aus einem einheitlichen Programm, an dem größere Gruppen von Jugendlichen (Schulklassen) teilgenommen haben. Beide Methoden sensibilisieren für das Thema und sollen weiteres Interesse wecken. Daran anschließend konnten sich die Jugendlichen für eine weitere fünftägige Seminareinheit anmelden, in der sie vertiefend zu einem Thema wie zum Beispiel Liebe, Lebensplanung, Aids, Homosexualität, Wahl des Partners/der Partnerin arbeiteten. Beide Seminar-Phasen haben überwiegend in Mädchen- und Jungengruppen stattgefunden. Am Ende der fünftägigen Arbeitsphase soll ein Ergebnis erstellt werden, mit dem an die Öffentlichkeit gegangen wird. So sind als Medien bisher Videofilme, Radiosendungen, Theater und Power-Point-Präsentationen produziert worden, die z. B. den Mitschüler/innen des eigenen Jahrgangs vorgestellt wurden, um die darin behandelten Themen zu diskutieren, was die

dritte Phase des Projekts darstellt. Für diese Phase ist es unumgänglich, eine erwachsene Person aus der Einrichtung/Schule als Partner zu haben.

Es handelt sich bei den Methodenbeschreibungen um jeweils subjektive Eindrücke, die uns, gerade weil sie nicht gewöhnlich waren, so in Erinnerung haften geblieben sind. Das heißt, dass die jeweiligen Verläufe der Methoden unterschiedliche inhaltliche Ergebnisse haben können, die methodischen Prinzipien der Aktivierung lebensweltlicher Erfahrungen und individueller Positionierung jedoch gleich bleiben.⁴

Ich & mein Umfeld (Jungen)

Mit dieser Methode sind die Jugendlichen in Kleingruppen aufgefordert, eine Figur zu zeichnen, die sie repräsentiert, um dann im gemeinsamen Gespräch zu sammeln, welche Anforderungen an sie gestellt werden und diese um die Figur herum zu schreiben. Dabei kommen zumeist verschiedene Lebensbereiche zu Tage: Die Eltern erwarten, dass sie gute Noten mit nach Hause bringen und sich gut benehmen, die Schule will auch Leistungen, die Freunde erwarten, dass man cool ist, die Freundin will, dass man Zeit für sie hat und sie einlädt und manchmal wird auch schon der Beruf antizipiert, in dem auch wiederum Leistung erwartet wird. Die Gruppe arbeitet gemeinsam heraus, wie sie jeweils einem Erwartungsdruck unterliegen, dem sie folgen müssen oder auch wollen. Man muss die beste Freundin haben, man muss bessere Noten als die Geschwister und die Mitschüler/innen haben und den besten Job muss man auch bekommen. Zugleich ist die Furcht groß, die tolle Freundin gespannt zu bekommen, dass es den Super-Job vielleicht doch nicht gibt und in der Schule ist man ja sowieso schlecht. Es ist interessant mitzubekommen, wie die Jugendlichen – und wie gesagt, hier handelt es sich um Jungen – den Erwartungsdruck mit dem Begriff der Konkurrenz als gemeinsamem Nenner umschreiben. Diese Konkurrenz ist dem eigenen Verhalten, man könnte sagen, der eigenen Performance, vorgelagert und wird zugleich mitproduziert. Wenn die Jugendlichen diese Interdependenz erkennen, so stellt das die gedankliche Voraussetzung dafür dar, einen häufig bestehenden Rückgriff auf gewalttätige Muster des Sich-Durchsetzens und der damit einhergehenden Brutalisierung der eigenen Verhältnisse zu

4) Beide beschriebenen Methoden sind sowohl in Mädchen- wie auch Jungengruppen durchgeführt worden, die 4-Ecken-Methode auch in gemischten Gruppen. In jeder Gruppe ist der Verlauf unterschiedlich. Mit der exemplarischen Beschreibung in geschlechterhomogenen Gruppen weisen wir neben anderen Unterschieden im Verlauf auf Besonderheiten hin, die geschlechtlich konnotiert sind.

durchbrechen.

4-Ecken-Methode zu Sexualität und Geschlechterverhältnissen (Mädchen)

Diese Methode konfrontiert die Jugendlichen mit unterschiedlichen Aussagen zu einem bestimmten Thema. Sie sollen sich zu der Aussage, die ihrer Meinung, ihrem Lebensgefühl, ihrem Handeln nach für sie vertretbar ist, am nächsten ist oder auch ein Wunsch ist, positionieren und diese begründen. Die Praxis hat gezeigt, dass es effektiver für die Jugendlichen, vor allem für die Mädchen ist, geschlechtsspezifisch bei dieser Übung zu arbeiten. Oftmals trauen sich die Mädchen nicht, vor den Jungen ihre eigentliche Meinung zu vertreten, aus unterschiedlichsten Gründen, und die Jungen wiederum verfallen in ein Muster der „Männlichkeit“, „das wird jetzt so von uns erwartet“ und positionieren sich chauvinistisch und sexistisch, insbesondere wenn es um Verhütungsfragen geht.

Oft fällt es den Jugendlichen schwer, zu verstehen, dass es in dieser Übung nicht um „die richtige Ecke“ geht. Fragen ihrerseits wie „sagen Sie doch, was ist denn nun richtig?“ ist ein Prozess, den sie anfangs nur schwer ertragen können. Sowohl das Recht auf unterschiedliche Meinung als auch das sich Gemeinsam-Positionieren auf einem Feld trotz unterschiedlicher Ansichten und Begründungen führte anfangs innerhalb der Gruppe zum Erstaunen.⁵

Die Auseinandersetzungen und Diskussionen in der Übung fördern den Mut und die „Traute“ bei den Jugendlichen und insbesondere bei den Mädchen, sich nicht wie erwartet oder gewünscht positionieren zu müssen. Hierbei müssen sie weder von Seiten der Gruppe noch von den Teamer/innen mit Sanktionen rechnen. Sie nutzen die Übung für sich als ein Ausprobieren und Anfühlen unterschiedlichster Positionen.

5) Mit einem Zitat von Jürgen Baumert, dem Leiter der ersten PISA-Studie für Deutschland, soll auf ein generelles Problem hingewiesen werden, auf das non-formale Bildungszugänge in der Begegnung mit Schule immer wieder treffen: „Die Fragefolge der Lehrkraft zielt konvergent auf das Unterrichtsziel hin und ist damit in hohem Maße von den „richtigen“ Antworten der Schüler abhängig. (Hervorhebung d. Autoren) (...) Dies ist ein schwieriger Balanceakt, der häufig aus strukturellen Gründen misslingt. Denn die Lehrkraft möchte an ihr Ziel gelangen und ist deshalb auf passende und fortführende Schülerbeiträge angewiesen. (...) Mit zwei Arten von Beiträgen kann eine Lehrkraft im fragend-entwickelnden Unterricht besonders schlecht umgehen: Dies sind die intelligenten Antworten, die vorgegriffen und beiseite geschoben werden müssen, weil sie zum falschen Zeitpunkt geäußert werden, und der Fehler, den man nicht produktiv nutzen kann, da die Frage nach Ursachen und Folgen der falschen Antwort Seitenlinien und Argumentationen öffnet, die vom geplanten Stundenverlauf wegführen. Im unzureichenden Umgang mit Differenz liegt wahrscheinlich die eigentliche Schwäche dieser Unterrichtsform (Baumert 2001).

E&C-Fachforum: „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund – Sozialer Zusammenhalt durch interkulturelle Strategien und integrierte Ansätze in benachteiligten Stadtteilen“ vom 26. und 27. Juni 2006

Vor allem die Frage nach den eigenen Lebensentwürfen ist bei den Mädchen recht eindeutig. Sie lehnen häufig für sich den Lebensentwurf ihrer Eltern ab und sehen sich in der Stellung der finanziell unabhängigen, mitbestimmenden jungen Frau, die nicht ihr Dasein zu Hause bringt, sondern selbstbewusst ist, arbeitet und die Ernährerin der Familie ist. Dieser Punkt schafft oft eine Solidarität und Stärkung unter den Mädchen in der Form von: „OK, ich wusste nicht, dass du auch so denkst. Da haben wir etwas gemeinsam.“

Die 4-Ecken-Methode soll die Jugendlichen dazu ermutigen, eigene Standpunkte zu entwickeln, die Vielfalt von Meinungen zu hören, sich damit auseinander zu setzen und sie ermutigen, aus der Rolle eines gewünschten und erwarteten gesellschaftlichen Bildes heraus zu treten.

Beide Methoden stehen, wie oben angedeutet, am Anfang eines kleinschrittigen Prozesses, an dessen Ende jeweils verschiedene Projektergebnisse stehen, die Ergebnisse einer immer differenzierter werdenden und kreativen Auseinandersetzung sind. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass diese Projektgruppen auf Freiwilligkeit basieren, was wiederum in Engagement, Spaß, einem hohen Grad an Identifikation mit dem Ergebnis und Verbindlichkeit mündete.

Ergebnisse

Die Ergebnisse von „Peers in the City. Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft“ lassen sich im Grunde auf zwei Ebenen fassen. Die erste ist quasi ein (einkalkulierter) Nebeneffekt: Aufklärung einer relativ großen Gruppe von Jugendlichen. Die Methoden der ersten zwei Projektstage hatten neben dem Bekanntmachen mit unseren subjektorientierten Methoden, die die Jugendlichen dazu animieren, „von sich selbst zu sprechen“ und eine eigene Position zu entwickeln, einen grundsätzlichen Aufklärungscharakter. Die Jugendlichen hatten ausgiebig Raum, sich über Liebe, Sexualität, Verhütungsfragen, Geschlechtskrankheiten etc. auszutauschen und etwas Neues zu erfahren. Dabei hatten sie die Möglichkeit, viele Informationen einfach mitzunehmen, ohne sich selbst stärker einzubringen. Die Evaluation zeigt, dass zumindest bei den später weiterhin Interessierten die zwei Tage durchaus wichtige Informationen geliefert haben, die sie sich merken konnten. In Gruppendiskussionen über die Frage „was habt Ihr denn die zwei Tage da gemacht“ kam heraus, dass ihnen diese Tage wichtig waren und sie es auch gut fanden zu wissen, dass verschiedene Gruppen (mehr oder weniger) das Gleiche machen/lernen. Allerdings beginnt im Sinne des Peers-

Projekts die Arbeit der Jugendlichen erst in der zweiten Phase, dem fünftägigen Seminar.

Wir selbst waren sehr skeptisch, ob es möglich ist, mit Jugendlichen zu dem Thema fünf Tage zu arbeiten mit dem Ziel, dass am Ende ein Produkt entstanden ist, mit dem sie an die Öffentlichkeit gehen können. Wir befürchteten, dass es eine Überforderung wäre, wenn wir auf der einen Seite inhaltliche Vertiefungen zum Thema Sexualität und Geschlechterverhältnisse bearbeiten sowie Präsentationskompetenzen stärken wollten und auf der anderen Seite zugleich die Arbeit an einem Produkt (Video, Radiosendung, Power-Point-Präsentation oder Theater) innerhalb so kurzer Zeit durchführen wollten. Meistens sind wir positiv überrascht worden, und umgekehrt können wir heute bezweifeln, ob ohne die intensiven Arbeitsprozesse an den Produkten eine so ausführliche Beschäftigung mit den Themen stattgefunden hätte.

Die Seminar-Wochen verlaufen prinzipiell ähnlich, da zunächst wieder mit Übungen begonnen wird, die die eigene Auseinandersetzungen mit dem Thema Sexualität und Geschlechterverhältnisse voran bringen und die eigene Person stärken. Die Förderung des Selbstbewusstseins der Jugendlichen soll ihnen helfen, später in der öffentlichen Präsentation zu bestehen. Die inhaltliche Ausrichtung der Seminare verläuft jedoch ganz unterschiedlich, da die Jugendlichen in Auseinandersetzung mit den jeweiligen Teamer/innen ihre Themen bestimmen. Geschlechtsspezifische Unterschiede in den Themen sind insofern zu beobachten, als dass durch die Mädchen eher Fragen der Lebensplanung bearbeitet werden: Wie finde ich den richtigen Mann, die große Liebe?, Familien gründen, aber auch Themen wie Schwangerschaftsabbruch oder Gewalterfahrungen bearbeitet werden.

Die Jungen kommen zunächst mit der Idee, einen Porno-Film drehen zu können und verlassen diese wohl nie ganz ernst gemeinte und dennoch so prägnante Vorstellung sehr schnell wieder und einigen sich auf Themen wie Aids, Homosexualität, aber auch Gewalt und Diskriminierung unter Jugendlichen. Hier eine bezeichnende Begründung für die Themenwahl: „Es wurde auch klar, dass wir über Homosexualität arbeiten wollen. Nach dem Spielen wurden auch ein paar Fragen gesammelt, die man zum Thema Homosexualität stellen kann. Drogen und Gewalt wurden auch thematisiert, aber die Jungs waren am meisten am Thema Homosexualität interessiert. B. sagte: „In der Schule haben wir schon genug über Drogen und Gewalt geredet, aber über Homosexualität trauen sich die Lehrer und Lehrerinnen nicht zu sprechen. Deswegen wollen wir gerne darüber

reden“ (aus dem Bericht eines Teamers).

Über etwas sonst nicht reden können und in diesem Projekt die Möglichkeit dazu zu bekommen, hat unserer Einschätzung nach eine große Bedeutung. Etwas Neues erfahren, nicht mit einem Tabu abgefertigt zu werden, kritisch fragen zu können und neue Erfahrungen zu machen, war für alle beteiligten Jugendlichen während dieser Projektwoche wichtig. Wenn dieser Schritt, das Erleben von Selbstwirksamkeit durch die Erkenntnis, – wenn ich etwas dafür tue, dann kommt auch etwas dabei heraus –, erst einmal gemacht ist, dann hat der Verlauf der Woche meist zu einem verbindlichen Arbeitsverhältnis geführt. Meistens waren die Jugendlichen pünktlich und haben intensiv mitgearbeitet.

Fazit

Auch wenn wir ernüchtert feststellen, dass sich Peer-Projekte nicht so einfach umsetzen lassen, wie wir es uns gewünscht und ursprünglich geplant hatten, so sind wir doch vor allem von den Jugendlichen häufig sehr positiv überrascht worden. Sie formulieren Interesse, zu schwierigen Themen zu arbeiten wie z. B. zum Thema Homosexualität, über das sonst niemand mit ihnen spricht. Sie handeln schwierige Kompromisse zwischen Schule, Elternhaus und Peer-Gruppe aus. Und hat erst mal eine Identifikation mit dem zu erstellenden Produkt begonnen, sind sie kreativ und engagiert bei der Produktion dabei.

Um jedoch eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung vor allem in der Schule zu etablieren, sind noch viele kleine Schritte nötig und es bedarf einer entsprechenden Struktur vor Ort. Nicht immer war die Bereitschaft von der schulischen Leitung oder den Lehrer/innen vorhanden, sich aktiv in den Prozess mit einzubringen. Der Schulalltag scheint oftmals die kleinen Schritte der gegenseitigen Würdigung und Unterstützung für Schüler/innen nicht zuzulassen. So ist eine gemeinsame Entscheidung aller Schulbeteiligten nötig, das Ziel zu verfolgen, das System Schule zu einer Institution des aktiven und anerkennenden Umgangs mit Heterogenität als Normalfall zu verwandeln. Dort wo es möglich war, das Projekt in Kooperation mit den Lehrer/innen und Sozialpädagogen/innen durchzuführen, war und ist dieser Prozess für die Jugendlichen spürbar.

Kontakt:

Zaklina Mamutovic, Olaf Stuve
Bildungsteam Berlin Brandenburg e.V.
Cuvrystr. 20
10997 Berlin
buero@bildungsteam.de

Literatur:

- Baumert, J. (2001): Deutschland im internationalem Bildungsvergleich. http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/02_idee/w3_vortrag_baumert.pdf, 30.Oktober 2001
- Nickel, A./Stuve, O. (2006): sensibilisieren, informieren, vernetzen. CLOU – Chancengleichheit lokal umsetzen. Antidiskriminierungsverbund Brandenburg. <http://www.brandenburg.de/media/1333/diskriminierung.pdf>
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen
- Schanz, C. (2005): Visionen brauchen Wege. Die interkulturelle Öffnung der Schule. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.