Institut für gesellschaftwiss. Forschung, Bildung und Information (FBI)
Technikerstr. 36
6020 Innsbruck
0043/(0)512/934510
Annemarie-s-b@freenet.de
fbi@reflex.at

Bericht zur Studie

CROSS WORK – kreuz und quer Geschlechtersensible/-reflektierende Überkreuzpädagogik in Deutschland und Österreich

Projekt für die Plattform gegen die Gewalt in der Familie (BM für Wirtschaft, Familie und Jugend)
Durchführung: Annemarie Schweighofer-Brauer

Voraussetzungen

Erkenntnisleitende Fragen und Dank an diejenigen, die Antworten geben

2009 befassten wir uns im Rahmen unseres Jahresprojekts für die Plattform gegen die Gewalt in der Familie und in Fortsetzung unserer langjährigen Beschäftigung mit Geschlechterpädagogik für Jungen mit Cross Work.
Was ist geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik bzw. Cross Work? Wie ist sie entstanden? Was beschäftigt Menschen, die überkreuzpädagogisch arbeiten und/oder die sich mit Cross Work explizit befassen? Welches Erfahrungswissen hat sich bislang herauskristallisiert? Was ist bereits in Konzepte gefasst? Wer beschäftigt sich wo, in welcher Form damit? Gibt es strittige Fragen unter den Fachleuten? Worüber sind sie sich einig? Was wollen sie für die Jungen und Mädchen? Was wollen sie politisch?
Um solche Fragen wird es im folgenden Forschungsbericht gehen.
Bevor ich mit diesen Ausführungen beginne, bedanke ich mich im Namen des Institut FBI bei den pädagogisch, fortbildend und wissenschaftlich tätigen Fachleuten in Deutschland und bei den pädagogischen Fachkräften in Österreich, die in Interviews, Telefoninterviews oder durch schriftliche Beantwortung unserer Fragen die wesentliche Grundlage für diese Studie zur Verfügung gestellt haben: bei Dirk Achterwinter, Steve Dea, Elisabeth Glücks, Hannelore Güntner, Bernd Hellbusch, Susanne Holzmayr, Gunter Neubauer, Esther Morét, Gregor Prüfer, Franz Gerd Ottemeier-Glücks, Renate Pawellek, Andreas Schönauer, Hermine Sperl-Hicker, Jörg Syllwasschy und Claudia Wallner.

Der Zweck dieser Studie, die studierten Begriffe und erste Überlegungen zu ihre Bedeutung

Mit dieser Studie soll eine bislang in Österreich weitgehend unbekannte Begrifflichkeit für die Diskussion bezüglich geschlechtsspezifischer, geschlechterreflektierender Pädagogik aufgegriffen werden: die Überkreuzpädagogik – Cross Work.
Im November 2007 leiteten Michael Drogand-Strud und Sabine Sundermeyer (geschlechterpädagogische Fachleute der Heimvolkshochschule Molkerei Alte Frille in Petershaben, in Nordrhein-Westfalen) im Rahmen der Plattform gegen die Gewalt in der Familie ein Seminar mit dem Titel „Geschlechtsbezogene Pädagogik"; für den Reader „nichts passt" stellte Ingo Bieringer (Friedensbüro Salzburg) einige Fragen an die beiden ReferentInnen. Im Kontext des Seminars und des Interviews ist zum ersten Mal belegt in Österreich die Rede von Cross Work. Im Januar 2010 gibt es durch die FH Vorarlberg im Schloss Hofen die nach unseren Recherchen erste österreichische Fortbildung zu Cross Work im Rahmen eines Fachtages, geleitet von Regina Rauw und wiederum Michael Drogand-Strud. Ein Transfer von Nordrhein-Westfalen (NRW) nach Vorarlberg bzw. von Deutschland nach Österreich kommt in Gang.
Unsere Auskunftspersonen für diese Studie kommen im Wesentlichen ebenfalls aus verschiedenen Städten in NRW, außerdem aus München und Tübingen.
Den Begriff Überkreuzpädagogik selbst verwendeten zunächst Schweizer LehrerInnen und er wurde seit Ende der 1990er Jahre mit deren Erlaubnis von Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks übernommen, die zu dieser Zeit auch in der HVHS Alte Molkerei Frille tätig waren.[1]
Fachleute in Deutschland bezeichnen die pädagogische Arbeit von Frauen mit Jungen und von Männern mit Mädchen als Überkreuzpädagogik. Ein erwachsener Mann gestaltet eine pädagogische Beziehung zu einem Mädchen, einer Gruppe von Mädchen oder den Mädchen in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe. Eine erwachsene Frau gestaltet eine pädagogische Beziehung zu einem Jungen, einer Gruppe von Jungen oder den Jungen in einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe. Oder: Ein Mann und ein Frau gestalten gemeinsam eine pädagogische Beziehung zu einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe.
Überkreuz liegt die Geschlechtszugehörigkeit der jeweils beteiligten erwachsenen mit der der jeweils beteiligten kindlichen oder jugendlichen Menschen.
Um anzuzeigen, dass diese Pädagogik auf geschlechterreflektierender Basis geschieht, ist dieses als Attribut anzufügen: geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik.
Überkreuzpädagogische Arbeit an und für sich geschieht ja ständig: In Kindergärten, Schulen, Jugendzentren, in der Heimbetreuung, in Kinderdörfern etc. treten Frauen in pädagogische Beziehung zu Jungen, seltener Männer zu Mädchen.
Das Vorhandensein einer Überkreuzsituation besagt nicht zwangsläufig, dass die pädagogischen Fachkräfte sich mit folgendem gründlich befasst haben: Was bedeutet es, wenn ich als Frau mit Jungen arbeite; wenn ich als Mann mit Mädchen arbeite? Wie bin ich biographisch überhaupt Frau, Mann geworden? Was bedeutet es für mich? Was weiß ich über mögliche Varianten, Erfahrungsinhalte, Nöte, Ressourcen von Jungesein, Mädchensein? Was kann ich als Frau Jungen, als Mann Mädchen insbesondere anbieten? Wie gestalte ich meine erwachsenen Beziehungen mit Menschen des anderen Geschlechts, wie tausche ich mich mit Männern bzw. Frauen dazu aus? Wie sind Geschlechterverhältnisse, Männlichkeit, Weiblichkeit in

[1] Diese Information stammt aus der schriftlichen Beantwortung von Fragen zu dieser Studie von Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks; archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

einem historischen Prozess so entstanden oder durchgesetzt worden, wie sie sich uns hier und jetzt aufdrängen oder anbieten?
Wenn Fachleute sich mit diesen Fragen befassen, befinden sie sich am Weg der geschlechterreflektierenden Überkreuzpädagogik.
Hannelore Güntner, Mitarbeiterinnen von IMMA – Münchner Initiative für Mädchen, führte Ende der 1990er Jahre den Begriff Cross Work ein, der diesen Ansatz kompakt bezeichnet. Dieser Begriff ist dabei, sich als prägnante kurze Bezeichnung für „(geschlechterreflektierende) Überkreuzpädagogik“ durchzusetzen. Nach den MünchnerInnen verwendeten ihn – soweit nachvollziehbar – zunächst die ReferentInnen der Alten Molkerei Frille und Claudia Wallner.
Auch ich folge dieser Tendenz, die kurze, prägnante Wortkombination zum Einsatz zu bringen. Sie geht flotter von der Zunge als „geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik“ und ist ansonsten im deutschsprachigen Bereich noch nicht besetzt von großartigen anderweitigen Bedeutungen. Sie bietet sich also an, die Bedeutungen aufzunehmen, die aus den Überkreuz-Praxiserfahrungen und deren Reflexion hervorgehen.
In diesem Zusammenhang tauchen aber auch immer wieder die Begriffe „Crossover“ oder „Gendercross“ auf sowie der Begriff „gegengeschlechtliche Pädagogik“.

Ein erster Einblick: Worum es bei Cross Work zunächst geht

Also: „Cross Work – Jo wos is denn des?“[2]
Wovon gehen die Fachmänner- und frauen aus, die sich mit geschlechterreflektierender Überkreuzpädagogik auskennen?
Sie gehen davon aus, dass Mädchen und Jungen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit oder aufgrund des ihnen zugeschriebenen Geschlechts unterschiedliche Sozialisationen erleben: geschlechtsspezifische Sozialisationen. Sie gehen weiters davon aus, dass daraus Ressourcen entstehen, aber auch Einschränkungen und Nöte. Cross Work will, so wie Mädchen- und Jungenarbeit, Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, ihren eigenen Weg als Mädchen, Junge, am Weg zum Mann- oder Frauwerden zu finden, sowohl quer zu nahe gelegten Geschlechterrollen, Geschlechterstereotypen, als auch in Anlehnung daran, diese links liegen lassend oder sich daran abarbeitend. Nur begegnet im Cross Work dabei eben ein Mann Mädchen oder eine Frau Jungen. Dadurch steht die Frage im Zentrum: Was kann eine Frau Jungen insbesondere anbieten auf diesem Weg? Was kann ein Mann Mädchen insbesondere anbieten?
Geschlechterreflektierende ÜberkreuzpädagogInnen gehen davon aus, dass es tendenzielle Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, Frauen und Männern gibt. Es herrscht unter ihnen keine totale Einigkeit darüber, wie weit diese Unterschiede gesellschaftlich-historischen, sozialisatorischen Ursprungs sind oder ob biologisch-evolutive, hormonelle und genetische, Gegebenheiten dabei eine größere Rolle spielen. Die Fachleute stimmen aber darin überein, dass, egal wie diese Unterschiede zustande kommen, Mädchen und Jungen dabei unterstützt werden sollen, Ressourcen, die daraus erwachsen, zu nutzen und zu genießen; mit Schwierigkeiten, die daraus entstehen klar zu kommen; dass sie dabei unterstützt werden sollen, andere Wege zu gehen, wenn sie das wollen; dass sexistische (sowie auch rassistische, sozial ausgrenzende) Verhaltensweisen nicht akzeptiert bzw. bearbeitet werden.

[2] Unter diesem Titel wurde eine Fortbildung im Kursprogramm von IMMA – Initiative für Münchner Mädchen für den Juli 2009 angeboten. (http://www.imma.de/; 23.6.2009)

Nach unseren Kenntnissen verfolgen eine Reihe dieser Fachleute indirekt mit ihrer pädagogischen Arbeit aber auch explizit durch Politikberatung, Gremienarbeit u. ä. politische Anliegen – in der Tradition v. a. der feministischen Mädchenarbeit und auch der Jungenarbeit. Das langfristige politische Ziel könnte vielleicht kurz gesagt mit dem Abbau von Geschlechterhierarchien und der Schaffung von gesellschaftlichen Grundlagen für Mädchen und Jungen, Männer und Frauen, um glücklich zu leben, umrissen werden. Einige der Fachleute betonen auch ihre Parteinahme für gesellschaftlich marginalisierte Kinder und Jugendliche.
Die Herkunft aus der feministischen Bewegung ist dem politischen Anliegen deutlich anzumerken. Es geht darum, patriarchale Machtverhältnisse zu verändern. Im pädagogischen Alltag geht man/frau aber davon aus, dass eine unreflektiert vorausgesetzte Mann=Täter, Frau=Opfer Zuschreibung dabei nicht zielführend ist. Jungen sind nicht zwangsläufig Profiteure von der Reproduktion traditioneller Geschlechterverhältnisse. Aber – auch darin stimmen die ExpertInnen weitgehend überein – sie sind auch wiederum nicht die reinen Verlierer, wie das seit einigen Jahren über Print- und andere Medien verkündet wird. Sie leiden unter demselben patriarchalen System wie die Mädchen, aber auf geschlechtsspezifisch zugemutete Art und Weise. Während also Jungen und Mädchen von Cross Work unterstützt werden sollen, ihren eigenen Weg zum Mann- und Frausein zu finden und dabei nicht nur auf Stereotype zur Orientierung angewiesen zu sein, schwingt eben diese Leidenschaft mit: ein gesellschaftliche Bewusstsein dafür zu fördern, dass sowohl männliche als auch weibliche Menschen unter patriarchalen Verhältnissen leiden, und dass männliche Menschen auch gewinnen können, wenn sie darauf verzichten, ganz unkritisch ihre „patriarchale Dividende“ abzuschöpfen.
Im Cross Work besteht ein wesentliches Mittel für diese gesellschaftliche Bewusstseinsarbeit in der pädagogisch, geschlechtsbewusst gestalteten Beziehung und Kommunikation – ebenso wie in der Mädchen- und Jungenarbeit.

Einige Bemerkungen zu Sozialisation und Lebenslagen

Corinna Voigt-Kehlenbeck schreibt, einen Artikel zu Gender-Crossing einleitend:

> „In diesem Beitrag wird nicht von einer grundlegend unterschiedlichen Veranlagung von Männern und Frauen ausgegangen. Auch wird die sich erstaunlich konstant haltende Hoffnung auf ein ‚Programm im Kopf’ nicht bestätigt (zur neueren neurologischen Forschung vgl. Bredlow 2007). Das besondere Interesse richtet sich auf den unausweichlichen Zwang zur Darstellung eines geschlechtsspezifischen Entwurfes von Kindern und Jugendlichen, der als interaktiver Prozess die Selbstsozialisation von Jungen begründet.“ (Voigt-Kehlenbeck, 2009, S. 121)

Diese Prämisse von Corinna Voigt-Kehlenbeck wird nicht von allen mit Geschlechterpädagogik befassten Fachleuten geteilt. Die Ansichten darüber, welchen Einfluss stammesgeschichtlich-genetische, hormonelle, hirnentwicklungsmäßige Vorgänge auf die Vergeschlechtlichung von Menschen haben, gehen auseinander.
Im Mittelschicht-Alltagsverständnis dominiert die Ansicht: „Ich dachte ja zuerst, dass das mit den Unterschieden nicht so ist, dass ich da anders erziehen werde, aber dann bekam ich meine Tochter (oder meinen Sohn) und von Anfang an, war sie (er) so wie Mädchen (Jungen) halt so sind.“

Die Aktivität von Hormonen und Genen lässt sich nun von den meisten Menschen nicht direkt beobachten, wir können den diesbezüglichen Fachleuten glauben oder nicht – überprüfen können wir nur das angebliche Ergebnis, aber nicht diese Art von Ursachen. Dennoch will ich die Plausibilität einiger dieser Ergebnisse nicht in Abrede stellen.
Beobachten lässt sich hingegen sehr wohl, dass menschliche Wesen durchschnittlich unterschiedliche Sozialisationsprozesse erleben, je nach dem, ob sie als Junge oder Mädchen zur Welt kommen, dass ihnen unterschiedliche Erwartungen entgegengebracht, Angebote gemacht werden und Bewertungen entgegenschlagen; dass sie unterschiedliche Ab- und Aufwertungen erfahren und ihnen unterschiedliche Orientierungsmodelle nahe gelegt werden.
In westlich-neuzeitlichen Gesellschaften (nicht nur in diesen) wird angenommen, dass Männer und Frauen ziemlich unterschiedlich seien – sie hätten unterschiedliche Fähigkeiten, Stärken und Schwächen, Interessen, Aufgaben und Bestimmungen. Bis vor nicht allzu langer Zeit wurde dabei recht umstandslos eine politische, ökonomische, geistige und körperkräftemäßige Überlegenheit des Männlichen gegenüber dem Weiblichen vorausgesetzt. All das kann jede/r, der/die das will, diversen historischen Quellen entnehmen. Die Analysen feministischer Historikerinnen, von historischen Männerforschern und GeschlechterforscherInnen lassen sich am ihnen zugrunde liegenden Material überprüfen.
An das Geschlecht gebundene Erwartungen werden an Jungen und Mädchen, schon während sie sich noch im Mutterleib befinden, herangetragen; erst recht sobald sie selbigem entschlüpft sind.
Jungen und Mädchen lernen spätestens ab dem Kindergartenalter, geschlechtsspezifische Erwartungen und Zuschreibungen produktiv in ihr Selbstverständnis einzuarbeiten – sich daran orientierend, sich damit identifizierend, auch sich davon abgrenzend, kombinierend, hin- und herwechselnd. Sie beginnen sich gegenseitig in geschlechtliche Schranken zu weisen – abweichendes Verhalten kann unangenehme Folgen haben. Die Kinder verspotten sich, lachen sich gegenseitig aus, sie verhauen sich und grenzen sich aus. Wobei bereits in diesem zarten Alter anscheinend unter Jungen rigidere Abgrenzungsmechanismen gegen „Weibliches“ Einzug halten als umgekehrt: „Ha, ha, ha, der hat Nagellack!“ Einzelne Mädchen spielen wohl bei den Bambini im Fußballclub, so gut wie kein fünfjähriger Junge entscheidet sich aber für den Ballettunterricht. Erfahrung aus dem Kindergartenalltag: Alle Jungen wollen zum Kindergartenabschluss von ihren (zumeist) Müttern Wilde Kerle Schultüten gebastelt bekommen und ein, zwei Mädchen auch. Kein einziger Junge kann sich den Gesichtsverlust erlauben, sich zu einer rosa glitzernden Prinzessin Schultüte zu bekennen. Auch wenn im Verlauf der Kindergartenjahre zu beobachten war, dass der eine oder andere Jungen am liebsten mit Glitzerfarben malt und Prinzessin spielt.

> „Im Alter von drei bis sechs Jahren entwickeln Kinder rigide Konzepte von Geschlechterrollen, Stereotypen und geschlechtsbezogenen Einstellungen. Dies hängt damit zusammen, dass die Kinder in diesem Alter begreifen, dass die eigene Geschlechtszugehörigkeit nicht austauschbar ist. In dieser Phase sind die sozialen Einflüsse sehr verhaltenswirksam. Die Übernahme von Klischees hinsichtlich der Zuschreibung von Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften nach männlich und weiblich und das Festhalten daran, dient in diesem Alter der Entwicklung des eigenen Geschlechtsrollenkonzeptes.“ (Werthmann-Reppekus 2008, S. 113)

Uwe Sielert, wissenschaftlicher Experte in Sachen Jungenarbeit, geht in der Hinterfragung von angenommenen Geschlechterunterschieden weiter als viele Fachmänner. Er zitiert die Sexualwissenschaftlerin Sonja Düring (Sielert 2002, S. 81 -83). Sie verknüpft Geschlechtsrollenannahme und sexuelle Orientierung und schreibt, dass die sexuelle Orientierung weder durch eine frühe Prägung noch durch eine von vornherein festgelegte Hetero- oder Homosexualität entsteht.

> „Sie hänge vielmehr davon ab, welche Position eine Frau oder ein Mann im Geschlechterverhältnis bezieht: Ob Mann/Frau bereit ist, auf die in einer der beiden Rollen nicht mehr zustehenden Potentiale der jeweils anderen Geschlechtsrolle zu verzichten oder ob sie an allen in ihnen angelegten Potenzialen festhalten wollen. Diese Entscheidung könne biografisch sehr früh getroffen werden oder auch (bei Frauen mehr als bei Männern) ein Ergebnis späterer Erfahrungen und Erlaubnisräume sein.“ (Sielert 2002, S. 81)

Ganz kleine Kinder gehen demnach zunächst davon aus, dass ihnen alles offen steht – Eltern werden von ihren dreijährigen Jungen beispielsweise gefragt, wie das denn einmal sein würde, wenn sie ein Kind bekommen. Wenn Kinder, insbesondere ab dem Kindergartenalter, realisieren, dass sie unumgänglich einem Geschlecht angehören, beginnt für sie die geschlechtliche Differenzierung und damit verbunden, geben viele von ihnen den Wunsch, die Fülle der in ihnen vorhandenen Möglichkeiten zu leben, allmählich auf. Einige halten jedoch daran fest.
Cross Work geht nun davon aus – ebenso wie Jungen- und Mädchenarbeit –, dass Jungen durch ihre „männliche“ und Mädchen durch ihre „weibliche“ Sozialisation wohl Ressourcen, Fähigkeiten, Vorteile erwachsen, dass sie deswegen aber auch Beschränkungen, Verletzungen, die traumatisierend erlebt werden können, hinzunehmen haben. „Weibliche“ Sozialisation erschwert oder verunmöglicht – verbunden mit entsprechenden gesellschaftlichen Strukturen – den Zugang zu politischer und ökonomischer Macht. „Männliche“ Sozialisation erschwert oder verunmöglicht die Kultivierung der reichhaltigen eigenen Gefühlswelt und die Einübung in ein differenziertes Beziehungsverhalten.
Sozialisation bedeutet nicht dasselbe wie Erziehung. Sozialisation ist grob gesagt, das Hineinwachsen und sich Hineinpassen in die gesellschaftlichen Verhältnisse – und gleichzeitig auch deren Mitgestaltung. Sozialisation ist ein Austauschprozess zwischen den Individuen und dem, was auf diese zukommt. Die Individuen gestalten sich selbst mithilfe dessen, was sie vorfinden, was auf sie einwirkt – sie formen sich und werden geformt auch in Sachen Männlichkeit, Weiblichkeit.
Dafür hat sich in der Genderforschung/Geschlechterforschung der Begriff „doing gender“ eingebürgert. Dieses Konzept kommt aus kulturvergleichender Forschung, die deutlich machte, dass Männlichkeit und Weiblichkeit in unterschiedlichen Kulturen sehr unterschiedlich definiert sein können und es kaum Eigenschaften gibt, die Frauen und Männern kulturübergreifend überall zugesprochen werden. Das Geschlecht wird in diesem Konzept nicht mehr, wie in der Sozialisationsforschung, als Eigenschaft einer Person wahrgenommen, sondern als eine wandelbare Eigenschaft, die in der Interaktion entsteht. Geschlecht wird alltäglich gemacht und getan.
Mit „doing gender“ sind die Individuen lebenslänglich fortlaufend beschäftigt. Sich als Mann oder Frau oder Mischform oder vielleicht überhaupt was anderes zu machen, ist nie ein für allemal erledigt. Das eigene Geschlecht wird immer wieder aufs Neue produziert – im Denken, Fühlen, Handeln, Sprechen, Wahrnehmen.

Sozialisationsmöglichkeiten werden an ein Individuum ab seiner Geburt herangetragen; oder ihm aufgezwungen; oder ihm schmackhaft gemacht. Individuen identifizieren sich mit manchen Angeboten, das heißt, dass sie aktiv, bewusst und unbewusst, auswählen, imitieren, unterschiedliche Angebote für sich mischen, vieles ablehnen und von sich weisen, einiges auch gar nicht wahrnehmen: das ist das „doing“. Individuen machen sich nicht nur in Bezug auf ihr Geschlecht, sondern auch was Schichtzugehörigkeit, Kultur usw. anbelangt.
Und wie gesagt: Sie sind bei dieser Selbstschöpfung nicht autonom, sie sind in Austausch, machen mit anderen Prozesse durch, sie sind eingebunden in Gruppen, sie sind begrenzt durch ihr Vorstellungsvermögen, ihre Fähigkeiten, ihre Ängste, Traumatisierungen – und durch vorhandene Strukturen, die sie nicht einfach so nach eigenem Belieben umbiegen können. Sie sind begrenzt durch die historische Situation, in die sie geboren werden.
Das eigene so-Sein wird tagtäglich in kleinen Handlungen hergestellt und bestätigt, im Tun, Fühlen, Denken werde ich für mich wahrnehmbar. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu beschreibt das mithilfe des Begriffs des „Habitus“ (z.B. Bourdieu, 2005). Der Habitus ist das Produkt von Körpermustern, davon wie Menschen atmen, spüren, fühlen, innerlich blockieren, er beeinflusst die Haltung der Wirbelsäule, die Bewegung der Arme, Beine, Finger, wie Menschen sich anziehen, ausdrücken. Der Habitus kommt den Individuen ganz selbstverständlich vor, weil er ja bis in die letzte Zelle reicht, ins Fühlen, Spüren, Stehen, Liegen, Sitzen, Bewegen.
Das so-Sein von Menschen ändert sich im Kleinen, Individuellen: durch neue Erfahrungen, im Prozess des Wachsens und Reifens, durchs Lernen, Horizont Erweitern, durch Begegnungen, durch Unzufriedenheit mit dem Bestehenden und die Suche nach Anderem.
Veränderung geschieht aber auch kollektiv, die Selbstgestaltungsmöglichkeiten und –vorgaben großer Menschengruppen beeinflussend, etwa mit dem Aufkommen neuer Technologien und/oder der Veränderung politischer und ökonomischer Systeme. Und auch mit Entscheidungen machtvoller Personen, Personengruppen und deren Umsetzung, Durchsetzung – hierdurch entstehen Rahmenbedingungen, die Anforderungen ans Mann- oder Frausein herantragen können, zu denen man/frau sich verhalten muss.
Geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik setzt voraus, dass Pädagogen und Pädagoginnen diese Vorgänge reflektieren, zunächst und immer wieder anhand ihrer eigenen Biografie der Mann- und/oder Frauwerdung; dass sie ihre Wahrnehmungsfähigkeit für Übertragungsvorgänge zwischen Jungen und Männern, Mädchen und Männern, Jungen und Frauen, Mädchen und Frauen schulen; dass sie Jungen und Mädchen dabei unterstützen, ihre Potentiale wertzuschätzen und zu entfalten, egal ob diese nun zum jeweiligen Geschlecht passen oder nicht; dass sie Mädchen und Jungen dabei unterstützen, gegenseitiges Verständnis zu entwickeln und einander zu respektieren. Sie befassen sich damit, welche speziellen Nöte Jungen und Mädchen aufgrund geschlechtsspezifischer Zumutungen und Erfahrungen plagen können, welche Benachteiligungen daraus erwachsen und beziehen dieses Wissen in ihr pädagogisches Handeln ein.
Alexander Bentheim, Michael May, Benedikt Sturzenhecker, Reinhard Winter finden es für eine sinnvolle Jungenarbeit notwendig, die Lebenslagen von Jungen zu beachten.

> „Unter „Lebenslage“ verstehen wir allgemein die gesellschaftlich-historischen Rahmenbedingungen, in denen wir leben: die besonderen Lebensbedingungen, -chancen und auch Probleme von sozialen Gruppen –

> Ressourcen, Potenziale und Risiken. Lebenslagen sind also zunächst gesellschaftlich und sozialpolitisch bedingt und verweisen immer auch auf einen konkreten historischen Kontext.“ (Bentheim u.a. 2004, S. 36)

Den konkreten Jungen und das konkrete Mädchen in seiner gesellschaftlichen Eingebundenheit und biografischen Gewordenheit wahrzunehmen, hilft dabei, die eigenen Übertragungen zu klären; Gruppenzuschreibungen und Vorurteile verblassen zu lassen.
Das sozialpädagogische Lebenslagenkonzept beinhaltet – wie der „doing gender“-Ansatz –, dass die Individuen sich aktiv und gestalterisch verhalten in ihrem Leben, dass sie mit dem, was sie vorfinden, etwas tun.
Geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik benötigt diese Wahrnehmungsraster und Reflexionshilfen ebenso wie die geschlechtshomogene Jungen- und Mädchenarbeit, um Jungen und Mädchen in ihrer Einzigartigkeit **und** in ihren jeweiligen Bezügen anzunehmen.

Untersuchungsmethode: der Sache nachgehen

Das Wort Methode stammt, wie so viele Wörter, aus dem Griechischen und meint „das Nachgehen“, die „Wegebnung“. Es setzt sich zusammen aus metá „zwischen, hinter“ und hodós „Weg“: einer Sache wird nachgegangen auf einem Weg.
Auf welchem Weg wurde also in dieser Forschung der geschlechterreflektierenden Überkreuzpädagogik nachgegangen?
Die Mitarbeiterinnen des Institut FBI befassen sich mit Buben- und Burschenarbeit (so sagt man in Österreich dazu) bzw. Jungenarbeit (so heißt es in Deutschland) seit 1998. In der Plattform gegen die Gewalt in der Familie tauchte das Wort Buben- und Burschenarbeit auf einer Tagung 1997 erstmalig auf, bevor der Bereich Männerarbeit integriert wurde. Später fanden wir heraus, dass Jungenarbeit mit verschiedenen Zusätzen (wie antisexistisch, geschlechterbewusst, geschlechtersensibel …) seit Ende der 1980er Jahre in Deutschland und bald darauf in Österreich gebräuchlich wurde. Inzwischen sind wir durch Literatur und Gespräche darauf aufmerksam geworden, dass geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen bereits in den 1970er Jahren ins Gespräch kam.
Unsere Untersuchungen zu Buben- und Burschenarbeit in Österreich begannen also 1998. Mädchenarbeit war zu dieser Zeit bereits seit gut 20 Jahren bekannt. Wir recherchierten in Österreich mittels Literatur, Fragebogen, Interviews, kategorisierten Bereiche, in denen Buben- und Burschenarbeit angeboten wird, Arbeitsweisen, Arbeitsgrundlagen. Wir gaben unsere Erkenntnisse in Workshops, Vorträgen, Broschüren weiter. Die Workshops dienten gleichzeitig wieder als Informationsquellen, Vernetzungs- und Austauschforen. In Deutschland recherchierten wir durch Literatur, punktuelle Gespräche, auf Tagungen, im Internet. Wir führten schließlich einige Interviews mit Jungen die Jungenarbeit und Mädchen die Mädchenarbeit erlebt hatten durch, um Anhaltspunkte für einen Vergleich zu gewinnen. Aus verschiedenen Gesprächen kristallisierte sich heraus, wie notwendig es ist, neben der Geschlechtszugehörigkeit die soziale Zugehörigkeit, die familiäre Herkunft, die Arbeits- und Ausbildungssituation sowie auch einen möglichen Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen zu beachten.
Nach der Publikation unseres Buches Anfang 2009, das unsere Erkenntnisse und Überlegungen im Bereich der Buben- und Burschenarbeit zusammenführt[3], erschien

[3] Schweighofer-Brauer, Annemarie/ Schroffenegger, Gabriela (2009): „Mein Vater war ein großer Schweiger.“ Erziehung und Jungenarbeit in gesellschaftlichen und historischen Bezügen,

es uns als nahe liegender nächster Recherche- und Reflexionsschritt, uns der Überkreuzpädagogik zuzuwenden. Eine Frage, die uns fortlaufend beschäftigt hat, richtete sich auf die Praxis von Frauen in der geschlechtersensiblen, pädagogischen Arbeit mit Buben und Burschen.
Ein die Aufmerksamkeit leitender Zufall gab den Ausschlag dafür, das Überkreuzthema tatsächlich anzupacken. Hannelore Güntner, von IMMA – Münchner Initiative für Mädchen (Beratungs-, Kontakt- und Informationsstelle, Zufluchtstelle für Mädchen, flexible Hilfe und Zora-Gruppen) nahm an einem von uns angebotenen Seminar für ein Plattformprojekt 2008 teil. Ich erfuhr, dass bei IMMA der Begriff Cross Work geprägt worden war und Fortbildungen dazu angeboten werden. Damit eröffnete sich ein unmittelbarer, persönlicher Zugang.
In diese Richtung zu recherchieren, erhielt dann einen weiteren Impuls, als uns klar wurde, dass der Ansatz „geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik“ in Österreich weitgehend unbekannt ist, wenn auch in der Praxis hier und da geschlechterreflektiert überkreuz gearbeitet wird. Wir machten es uns zum Anliegen herauszufinden, was in Deutschland in diesem Zusammenhang bereits konzeptualisiert ist und ob dies in Österreich hilfreich sein könnte. Eine erste Bestandaufnahme zu unternehmen und einen Überblick zu gewinnen, erschien im begrenzten zeitlichen Rahmen eines Plattformprojektes machbar.
Dieser Sache gingen wir nun auf folgendem Weg nach: Wir studierten die – wie sich herausstellte – wenige vorhanden Literatur und durchforsteten das Internet nach Fortbildungen, Publikationen, Fachleuten. Wir entwickelten anhand dieser ersten Befunde Arbeitshypothesen und formulierten daraus Fragen für die weitere Recherche. Wir fragten Fachmänner und –frauen aus dem Fortbildungsbereich als InterviewpartnerInnen an und führten mit ihnen themenzentrierte Interviews persönlich oder telefonisch durch. Einige beantworteten die Fragen schriftlich. Für persönliche Interviews konnten wir fallweise auch die Institutionen besuchen, in denen die InterviewpartnerInnen tätig sind. Weiters nahmen wir an zwei Fortbildungen teil und besuchten zwei Fachtagungen, in denen Mädchen- und Jungenarbeit gemeinsam thematisiert wurden. All diese Recherchen fanden in Deutschland statt, da sich der Eindruck bewahrheitete, dass geschlechterreflektierte Überkreuzpädagogik unter diesem Titel in Österreich praktisch nicht existiert. In Österreich sprachen wir mit einigen Männern und Frauen die in ihrem beruflichen Alltag überkreuz arbeiteten oder arbeiten, um uns der Frage zu nähern, wie hierzulande von einzelnen Männern die Arbeit mit Mädchen, von einzelnen Frauen die Arbeit mit Jungs angebahnt, erfahren und reflektiert wird.
Für die Interviews und die schriftliche Beantwortung formulierten wir den folgenden Leitfaden. Wir ließen es uns aber offen, in den Interviews auf das Erzählte zu reagieren und Schwerpunkte aufzunehmen, die sich aus den Interviews ergeben.

Leitfaden:

Fragen an Fachfrauen/-männer zu (geschlechterreflektierender) Überkreuzpädagogik, Cross Work:

Was hat Sie in Ihrem Leben dazu geführt, sich mit (geschlechterreflektierender) Überkreuzpädagogik zu befassen? Falls Sie praktisch als Pädagogin/Pädagoge tätig sind: Was hat Sie dazu geführt als Frau mit Buben bzw. als Mann mit Mädchen zu arbeiten? Wann hat das für Sie begonnen?

In welchen Zusammenhängen haben Sie gearbeitet?
Können Sie bitte Ihre Tätigkeit, ihre Ausgangspunkte, Kontexte, Herangehensweisen beschreiben?

In welchen Zeiten/Zeiträumen gab es nach ihrer Wahrnehmung wichtige Prozesse/Schritte, was die Einstellung von Fachleuten zu geschlechterreflektierender Überkreuzpädagogik anbelangt und was beinhalteten diese?
Hat sich an der Haltung zu Frauen in der Buben-/Burschenarbeit bzw. Männern in der Mädchenarbeit in den letzten 10 Jahren etwas verändert? Wenn ja, was?

Was ist aufgrund Ihrer Erfahrung Ihr wesentliches Anliegen für dieses Thema? Wofür schlägt Ihr Herz hierbei?

Stimmt die Wahrnehmung, dass im deutschsprachigen Raum mehr darüber nachgedacht wird, wie Frauen mit Jungen arbeiten als wie Männer mit Mädchen arbeiten können? Falls ja: Haben Sie eine Idee, wieso das so ist?

Stimmt die Wahrnehmung, dass v.a. Frauen und Männer der Mittelschichten/Bildungsmittelschichten geschlechterbewusst mit Kindern und Jugendlichen arbeiten?
Werden unterschiedliche Herkünfte der ErzieherInnen, BetreuerInnen, LehrerInnen, JugendarbeiterInnen … und ihrer KlientInnen, SchülerInnen … in Bezug auf gesellschaftliche Schichten adäquat reflektiert?

Was sind für Sie wesentliche Themen, zu denen Männer und Frauen sich austauschen sollten?

Während der Fortbildungen und Tagungen, an denen ich teilnahm, schrieb ich möglichst viel mit und formulierte als grobes Beobachtungsraster vorher folgende Fragen:

- Wie wird die Arbeit von Frauen mit Jungs/Männern mit Mädchen begründet? Qualifiziert?
- Welche Prämissen werden gesetzt?
- Wann, in welchen Situationen soll sie stattfinden?
- Was sollen Frauen/Männer machen, was nicht? Grenzen für Frauen/Männer?
- Was können Frauen Jungs/Männer Mädchen bieten?
- Welche Fallen, Hindernisse gibt es?
- Was, wie wird übertragen: von den Frauen auf die Jungen/Männer auf die Mädchen und umgekehrt?
- Wie geht man mit der Asymmetrie in Bezug auf Geschlechter- und Generationenzugehörigkeit um?
- Welche Hilfen kann man anzapfen, wenn man in Übertragungen rutscht?
- Was wird gesagt zu Rivalitäts- und Konkurrenzgesellschaft – gesellschaftlichen Hierarchien?
- Wird etwas gesagt zur Gefahr der Verewigung und Mythisierung von Befunden zu Mädchen- und Jungenlebenslagen?
- Gibt es Bezug auf Glücks/Ottemeier-Glücks 2001 formulierte Ansätze?

Statusungleiche treffen sich

Verwirrung der Geschlechtshierarchien – Autoritätshierarchien
Orientierung am Statushöheren als Identitätsfalle:
Weibliche Überlebensstrategien:
Großzügige Verliererin
Politik der Heimlichkeiten
Hang zu Perfektionismus

Zu TeilnehmerInnen:

- Was fragen die Teilnehmerinnen? Was ist ihnen wichtig, beschäftigt sie?
- In welchen Situationen arbeiten sie mit Jungen?
- Wie sehen, bewerten sie ihre Arbeit?
- Wie beschreiben sie Jungen?
- Was brauchen sie?

In Österreich führten wir exemplarische Interviews durch zu Erfahrungen von Frauen in der Arbeit mit Jungen und Männern in der Arbeit mit Mädchen.
Es ging uns also darum, auf diesem in Österreich unbekannten Feld erste Erkundungen durchzuführen und unsere Einsichten zu beschreiben. Wir erlaubten uns die zur Durchführung unseres Vorhabens notwendige Offenheit. Im Verlauf der Recherche wurden neue Fragen gewonnen und bearbeitet.
Aus den aus Interviews und Fortbildungen gewonnenen Informationen, Aussagen, Stellungsnahmen verdichteten sich schließlich Themen, die hier dargestellt und diskutiert werden. Wir legen Wert darauf einerseits die spezifischen Schwerpunkte, Arbeitsweisen, Herangehensweisen bestimmter Institutionen und/oder Fachpersonen zu erläutern und dabei auch deren Kontextgebundenheit zu verdeutlichen; andererseits Querschnittsmaterien zu identifizieren, also relativ allgemein anerkannte Prämissen und Überlegungen, die Geschlechterpädagogik im allgemeinen und Cross Work im Besonderen charakterisieren.

Das Vor- und Umfeld der Überkreuzpädagogik

Koedukativ und Überkreuz

Überkreuzarbeit von Frauen mit Jungen oder Männern mit Mädchen ergibt sich notwendigerweise in der Koedukation. Die koedukative war nicht die von den frühen Pädagogen als erstrebenswert vorgesehene Unterrichtsform.
Pädagogik bezeichnete zunächst das Fach zur Ausbildung des Lehrernachwuchses, dessen Wissenskorpus aus dem Fundus verschiedener geisteswissenschaftlicher Disziplinen zusammenstellt wurde. Diese Pädagogik ist ein Produkt aufklärerischen Denkens, also des 18. Jahrhundert. Sie passt zur Verbürgerlichung gesellschaftlicher Leitbilder und zur Durchstaatlichung der Gesellschaften.
Gleichzeitig formulierten Philosophen, Wissenschaftler, Dichter und andere Denker (fallweise auch Denkerinnen) die, uns bis heute begleitenden, Geschlechtsstereotypen passend zu bürgerlichen Geschlechterhierarchien. Frauen wurden nun nicht mehr, wie in der antiken und mittelalterlichen Philosophie, Medizin, Theologie als schwächere, verkrüppelte, minderwertigere Männchen definiert. Die protestantische Kritik an der mittelalterlichen katholischen Unterordnungsideologie

hätte theoretisch eine Gleichstellung von Frauen und Männern zur logischen Folge haben können. Frauen und Männern wurden demgemäß zwar Gott gegenüber gleich gestellt, es wurden ihnen aber grundlegend unterschiedliche, komplementäre Wesensarten bei der Erfüllung irdischer Aufgaben zugeschrieben. Dies verlangte eine spezifische Erziehung von menschlichen Wesen weiblichen bzw. männlichen Geschlechts.
Die hierarchische Ordnung der Gesellschaft bedingte aber auch eine spezifische Erziehung weiblicher und männlicher Menschen unterschiedlicher gesellschaftlicher Schichten. Die erforderlichen Männlichkeiten (Arbeiter-Männlichkeit, bäuerliche Besitzermännlichkeit, bäuerliche Knechtmännlichkeit, bürgerliche Pastorenmännlichkeit, bürgerliche Würdenträgermännlichkeit, bürgerliche Angestellten-Männlichkeit, katholische Priestermännlichkeit …) und Weiblichkeiten (Arbeiterinnen-Weiblichkeit, Bäuerinnen-Weiblichkeit, ledige Tanten-Weiblichkeit, Magd-Weiblichkeit, bürgerliche Hausmutter Weiblichkeit, bürgerliche Kleinfamilien-Hausfrauenweiblichkeit …) sollten pädagogisch hergestellt werden.
Die Anerziehung erfolgte zum Teil in der Separierung dieser Männlichkeits- und Weiblichkeitsgruppen an unterschiedlichen Erziehungs- bzw. Einübungsorten; sie erfolgte durch die Verwendung unterschiedlicher Erziehungs- und Wissensinhalte sowie geforderter Verhaltensanweisungen an den gemeinsamen (Kirche, Volksschule, Felder, die gute Stube, der Salon …) und separierten/separierenden (Gymnasien, Internate, Kasernen, Küche, Waschküche, Beichtstuhl, …) Orten. Stätten so genannter höherer Bildung waren durchwegs für männliche Wesen besser gestellter Schichten oder im 18./19. Jahrhundert auch schon des mittleren bürgerlichen Standes vorgesehen. In Ausnahmefällen gelangten Angehörige nichtbürgerlicher und nichtadeliger Familien zu Bildung – etwa durch die in österreichischen ländlichen Regionen gebräuchliche Förderung einzelner intelligenter, nicht hoferbender Buben bäuerlicher Großfamilien durch den örtlichen Pfarrer oder Lehrer. Die Eltern wurden in solchen Fällen ermutigt, den Sohn einem kirchlich geführten Internat anzuvertrauen, damit er später Theologie studieren und eine geistliche Laufbahn einschlagen konnte.
Protestantische Reformatoren forderten erstmals die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht für Mädchen und Jungen. In verschiedenen protestantischen deutschen Herrschaftsgebieten erfolgte die Einführung der Schulpflicht für Jungen bereits im 16. Jahrhundert; Mitte des 17. Jahrhunderts begann in einigen Fürstentümern die allgemeine Schulpflicht. Für ganz Preußen galt sie ab 1763. Die katholischen Herrschaftsbereiche des späteren Deutschland hinkten dem hinterher. Die 1774 unter Maria Theresia eingeführte Unterrichtspflicht für Österreich und die Kronländer galt ebenfalls für beide Geschlechter.
Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht bedeutete nun nicht gleich deren flächendeckende Durchsetzung. Sowohl die bäuerliche Bevölkerung, als auch Gewerbetreibende, ArbeiterInnen, Bergleute waren zumeist anderer Meinung als der Staat, darüber, wie ihr Nachwuchs seine Zeit verbringen sollte: Kinder wurden als Arbeitskräfte in die Welt gesetzt und gebraucht. Die Familien und der Staat konkurrierten um die Verfügung über die Kinder. Staatlicherseits war ein Hauptziel der schulischen Erziehung die Disziplinierung von Arbeitskräften für die beginnende Industrie.
Die Durchsetzung der Schulpflicht erschwerte aber auch die Tatsache, dass die Staaten gar nicht in der Lage waren, die erforderliche Infrastruktur, z.B. Gebäude, zur Verfügung zu stellen.
Dass Mädchen und Jungen in einem Klassenraum saßen, soweit sie nun tatsächlich die Schule besuchten, war an Elementarschulen gängige Praxis, da es im

allgemeinen nur einen Dorfschullehrer gab, der Kinder aller Altersstufen gemeinsam unterrichtete.
Seit dem 19. Jahrhundert drängten junge Frauen besser gestellter gesellschaftlicher Schichten – auch ermutigt durch die Erste Frauenbewegung – in höhere Bildung, eine ganz allmähliche Aufweichung der Geschlechtsspezifität dieser Bildungsstätten setzte ein. Für Österreich lässt sich folgende Entwicklung nachzeichnen: Ab 1872 konnten Mädchen als Externistinnen am Knabengymnasium die Matura (=Abitur) ablegen, was aber nicht zu einem ordentlichen Hochschulstudium berechtigte;1892 wurde ein erstes Mädchengymnasium in Wien gegründet; 1901 erhielten Maturazeugnisse von Mädchen erstmals den Vermerk „Reif für den Besuch der Universität"; 1919 wurden Mädchen an Knabenmittelschulen aufgenommen; 1927 wurde die dreiklassige Bürgerschule durch die vierklassige Hauptschule ersetzt, für Mädchen mussten an Knabenmittelschulen Parallelklassen eingerichtet werden.
Rund um diesen Prozess der Integration in Sphären insbesondere der höheren Bildung von Frauen entspannen sich hitzige pro und contra Diskussionen. Die Gegner trauten den Frauen geistige Hochleistungen nicht zu und befürchteten den Niedergang von Mütterlichkeit und Weiblichkeit; sie sorgten sich darüber, dass die Männer sich durch die Anwesenheit von Frauen von den ernsthaften Dingen des Lebens ablenken lassen würden. Die BefürworterInnen gingen davon aus, dass Frauen gleiche Rechte zustehen, dass sie geistig genauso leistungsfähig wie Männer sind. Ganz gerne führten sie das Argument ins Feld, dass gerade die besonderen Qualitäten von Weiblichkeit und Mütterlichkeit in höhere Bildung, qualifizierte Berufstätigkeit und Politik einfließen müssten, um diese Sphären friedlicher und humaner zu gestalten. Schließlich waren Frauen nicht mehr aufzuhalten, sie kämpften, solidarisierten sich, nahmen die Unterstützung von ähnlich gesinnten Männern an, entwickelten ihre Strategien und nutzten regional gegebene Studienmöglichkeiten. So konnten Frauen etwa in London seit 1840 studieren; in Zürich bereits 1840 die Hochschule besuchen und ab 1864 als ordentliche Hörerinnen studieren, was dazu führte dass Frauen aus anderen Ländern dorthin auswichen – wie Ricarda Huch, der ein Studium in Deutschland nicht möglich war (vgl. Technisches Museum Wien: Information zu Frauenstudium; oder http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Frauenstudium; 9.10.2009); oder wie die zahlreichen russischen Studentinnen, die in Zürich Medizin studierten, was ihnen im Zarenreich untersagt war. In Bern studierten im Jahr 1907 mehr russische Studentinnen Medizin als Studenten, die aus der Schweiz selbst stammten (http://dasmagazin.ch/index.php/und-sie-bewegt-sich-stets/; 9.10.2009).
Junge Frauen und Männer trafen an Bildungsorten zusammen und machten Erfahrungen miteinander, probierten Geschlechterverhältnisse in einem ungewohnten Kontext aus, daraus ergaben sich Experimente. Sehr oft aber schlugen die traditionellen Geschlechterverhältnisse durch bzw. wurden an den neuen Kontext angepasst.[4]
Um die Wende zum 20. Jahrhundert forderten ReformpädagogInnen erstmals die Koedukation in Deutschland (http://www.gymnasium-zitadelle.de/datapool/page/299/Koedukation.pdf; 9.10.2009).
ReformatorInnen des Bildungs- und Erziehungsbereichs, unter ihnen Frauen, die sich ihre Ausbildung erkämpft hatten, arbeiteten nun mit Kindern koedukativ. Ihnen ging es zum einen darum, ganz allgemein ein von gewaltsamer Disziplinierung

[4] Zur Beharrlichkeit von Geschlechterverhältnissen im Kreise von gesellschaftlichskritischen Vordenkern, von Entwicklern wissenschaftlicher und künstlerischer Brüche zum Hergebrachten vgl. die Fallbeispiele, die Klaus Theweleit in seinen Büchern akribisch ausführt (Theweleit, 1988, 1994,1 und 1994,2).

befreiteres Menschenbild zum Tragen kommen zu lassen. Einige spezifizierten dieses Menschenbild wieder für Männer und Frauen (wie die Anthroposophen); andere legten kein gesteigertes Augenmerk auf den allseits hochgehaltenen Unterschied (wie Maria Montessori).
Einen frühen Kampf für die Koedukation, auch mit dem Argument, dass Mädchen zu gleichen Chancen verholfen werden sollte, fochten die sozialdemokratischen Roten Falken in Österreich ab den 1920er Jahren aus. Sie praktizierten Geschlechtermischung fast ab ihrer Gründung in dieser Zeit, angefeindet besonders von kirchlicher Seite.
Die Austrofaschisten und Nationalsozialisten in den 1930er/1940er Jahre unterbrachen sämtliche reformpädagogischen und sozialdemokratischen Versuche in diese Richtung. Die für diese Versuche maßgeblichen Menschen wurden mit Berufsverboten belegt, eingesperrt, vertrieben, ermordet. Die deutsche Mutterschaft (zur Produktion systemangepasster Kinder) war das Ziel der nationalsozialistischen Mädchenbildung – also eine in Selbstlosigkeit und Opferbereitschaft bis zum Äußersten getriebene Version von Mütterlichkeit.
1945 wurden die nationalsozialistischen Lehrpläne außer Kraft gesetzt. Die Roten Falken machten sich nach dem Zweiten Weltkrieg weiter für die Koedukation stark und verwendeten dabei auch das Argument, dass die bildungsmäßig benachteiligten Mädchen auf diese Weise in Richtung Chancengleichheit unterstützt werden sollten.

Ein breiter gesellschaftlicher Konsens für die Koedukation, in den auch konservative PolitikerInnen einstimmten, formierte sich schließlich mit den diversen Protestbewegungen seit den 1960er Jahren. In der damaligen DDR wurde die Koedukation bereits 1945 eingeführt wurde, in der früheren BRD je nach Bundesland unterschiedlich während der 1950er und 1960er Jahren (http://en.wikipedia.org/wiki/Koedukation; 10.10.2009). Damit einher ging eine Diskussion zu den unterschiedlichen Chancen der Geschlechter bzw. zur Benachteiligung der Mädchen im Bildungssystem. Bei der im Prinzip dann raschen Umstellung auf Koedukation wurden Lehrpläne und Methoden von Jungenschulen übertragen.
1975 wurde in Österreich die Koedukation an öffentlichen Schulen eingeführt, 1979 der gemeinsame Werkunterricht für Buben und Mädchen in Volksschulen. 1985 wurde Geometrisches Zeichnen auch für Mädchen Pflichtfach in den Hauptschulen und 1987 der Gegenstand Hauswirtschaft für Hauptschüler Pflichtwahlfach: alle Kinder können wählen zwischen textilem oder technischem Werken (Jordan 2002, S. 4/5)
Die Gleichberechtigung von Mädchen war weiterhin ein wichtiges Argument. Bald wiesen aber Studien darauf hin, dass einfache Geschlechtermischung diesem Ziel nicht zwingend näher brachte – im Gegenteil, dass Mädchen wiederum Ungleichbehandlung gegenüber Jungen durch LehrerInnen erfuhren und sich Übergriffen durch Jungen ausgesetzt sahen. Die Koedukation verallgemeinerte die Pädagogik überkreuz im Schulalltag.
Selbstverständlich wurden bereits seit langer Zeit kleine Jungen von Frauen betreut und erzogen und erst ab einem bestimmten Alter von Männern; in Volks- und Grundschulen und in Religion wurden Mädchen von Schulmeistern und Pfarrern unterwiesen. Bereits im 19. Jahrhundert unterrichteten Lehrerinnen an Pflichtschulen[5]. Aufgrund des lange Zeit und immer wieder vorgeschriebenen

[5] Ab 1880 wurde im Deutschen Reich übrigens per Ministererlass das Lehrerinnenzölibat eingeführt: wenn Lehrerinnen heirateten, wurden sie aus dem Schuldienst entlassen. Der Lehrerinnenberuf war für die kurzfristige Versorgung unverheirateter bürgerlicher Frauen vorgesehen und ein lästige

Lehrerinnenzölibats hatte der Unterricht durch Frauen aber eine klar definierte Grenze. Es gab Lehrerinnen, der männliche Lehrer aber für Jungen und Mädchen markierte die Norm. Das zahlenmäßige Übergewicht von Frauen in den pädagogischen Berufsfeldern in Österreich und Deutschland formierte sich erst in der zweiten Hälfte und besonders im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts.
Während bzw. kurz nach der Zeit, als die Koedukation in Österreich und etwas früher im westlichen Deutschland gesetzlich zur Norm bestimmt wurde, entwickelten frauenbewegte und feministische Pädagoginnen, Sozialarbeiterinnen – allerdings in der Jugendarbeit, nicht in der Schule – die Mädchenarbeit als bewusst geschlechtshomogene pädagogische Form.
Jungenarbeit wurde bereits damals von Feministinnen gefordert, um Mädchenarbeit zu unterstützen. Sie entwickelte sich aber etwas später und während der 1990er Jahre immer eigenständiger.
Auch an Schulen gab es fallweise Versuche mit geschlechtergetrenntem Unterricht – sowohl in Form von Schulversuchen und Pilotprojekten, als auch in Form von Workshops, für die externe Jungenarbeiter und Mädchenarbeiterinnen eingeladen wurden. Erfahrungen aus dem geschlechtshomogenen Unterricht und das Anliegen des Gender Mainstreaming ab Mitte und vor allem Ende der 1990er Jahre gaben Impulse für eine geschlechterbewusste Qualifikation der Koedukation. Die bewusste Koedukation ist inzwischen in diversen Unterrichtsrichtlinien sowohl in Deutschland als auch in Österreich verankert, was allerdings nicht bedeutet, dass sie auch im Bewusstsein eines Großteils der PädagogInnen verankert ist.
Cross Work, also die geschlechterreflektierende Überkreuzarbeit, ist ein Bestandteil der bewussten Koedukation an Schulen. Sie findet fallweise Eingang in Bildungshäuser, in denen zeitgleich Jungen- und Mädchengruppen zusammen kommen, in der Jugendarbeit in Jugendzentren und in der aufsuchenden Jugendarbeit, im Rahmen sexualpädagogischer Beratung, sie kommt allmählich in Diskussion für Kindergärten, Kindertagesstätten und den schulischen Ganztagsbereich. Cross Work speist sich aus der Mädchen- und Jungenarbeit: Cross Work AutorInnen und FortbildnerInnen kommen nämlich fast durchwegs aus der Mädchen- und Jungenarbeit. Die „UserInnen“, die diesen Ansatz anfragen, stehen vor allem in der Praxis der schulischen Erziehung und der Jugendhilfe. PädagogInnen, die davon ausgehen, dass geschlechterbewusste Pädagogik notwendig und hilfreich ist und/oder die einfach Unterstützung suchen bei Problemen mit andersgeschlechtlichen Kindern/Jugendlichen, interessieren sich für Cross Work.

Mädchen- und Jungenarbeit: Entstehungszusammenhänge

Mädchen- und Jungenarbeit hoben die Prämisse aus den Angeln, Koedukation wäre der beste Weg, um der Gleichberechtigung der Geschlechter näher zu kommen. Etwas verkürzt gesagt, gingen Mädchen- und Jungenarbeit nun davon aus, Mädchen und Jungen entfalten das, was ihnen durch geschlechtsspezifische Sozialisation abtrainiert wird, (zunächst) am besten in der eigenen Geschlechtergruppe. Jungen- und Mädchenarbeit stiegen aus der Überkreuzsituation aus.

Konkurrenz für Männer auf dem Arbeitsmarkt. Dieses Zölibat wurde in Zeiten des LehrerInnenmangels gelockert und dann wieder verschärft. Das Lehrerinnenzölibat wurde 1919 mit der Weimarer Verfassung auf Antrag der SPD abgeschafft, 1923 aus arbeitsmarktpolitischen Gründen wieder eingeführt und 1956 endgültig aufgehoben (http://de.wikipedia.org/wiki/Lehrerinnenz%C3%B6libat; http://nachrichten.rp-online.de/article/wissen/Der-Zoelibat-fuer-Lehrerinnen/10377; 25.8.2009)

Bitzan und Daigler beschreiben in ihrem Buch zu parteilicher Mädchenarbeit aus dem Jahr 2001 deren Entstehung und geschlechtshomogene Notwendigkeit in der BRD (Bitzan/ Daigler 2001, S. 41 ff.). Die Pionierinnen der Selbsthilfebewegung gründeten seit den 1970ern die autonome Mädchenarbeit in selbstorganisierten und selbstverwalteten Projekten. Die Skandalisierung der Normalität sexueller Gewalt gegen Frauen und Mädchen stand dabei im Mittelpunkt. Es wurden Beratungs-Projekte, Mädchentreffs, Mädchenhäuser aufgebaut.
Da Gleichberechtigung in der damaligen DDR vorausgesetzt wurde, kam es zu keiner Thematisierung von Geschlechterhierarchien. Mädchenarbeit wurde erst nach dem „Mauerfall“ zum Thema, zunächst durch Frauen aus der Bürgerrechtsbewegung und dem Demokratischen Frauenbund. Nach wie ist es eine Herausforderung für Frauen aus Ost- und Westdeutschland sich über ihre unterschiedlichen Erfahrungshintergründe bis zum Mauerfall in Bezug auf Geschlechterideologien und deren praktische Auswirkungen auszutauschen und zu verständigen.
In den alten Bundesländern existiert ein breites Angebot an mädchenspezifischer Förderung, zumeist jedoch ohne finanziell auf Dauer gesichert zu sein.
Auf politischer Ebene machen sich v. a. die Landesarbeitsgemeinschaften Mädchenarbeit und die Bundesarbeitsgemeinsacht Mädchenpolitik für Mädchenangelegenheiten stark.
Der Entstehungskontext der feministischen Mädchenarbeit in Österreich ähnelt demjenigen in Deutschland. Sie begann im Bereich der Jugendarbeit durch Frauen, die Geschlechterhierarchien nicht mehr hinnehmen wollten.
1981 gründeten Betreuerinnen aus den Wiener Jugendzentren den Arbeitskreis feministische Mädchenarbeit. Reflektiert wurden sowohl Konzepte für die Mädchenarbeit, als auch die eigene Stellung als Frauen in männerdominierten Teams und Vereinshierarchien. Dieser Arbeitskreis ist nach wie vor aktiv. Der Verein Wiener Jugendzentren thematisierte auch früh, nach der Wiener Männerberatungsstelle als zweite Institution in Österreich, die Buben- und Burschenarbeit.
Aus einem Arbeitskreis „Frauen und Schule“ (ab 1984) entstand 1986 der Verein EfEU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle, der sich kritisch mit der Annahme, Koedukation würde zum Abbau von Rollenstereotypen führen, befasste und sich zum Ziel setzte, zur Veränderung bestehender Macht- und Geschlechterverhältnisse beizutragen durch Sensibilisierung für Sexismen in Schule, Bildung, Erziehung und Gesellschaft. Der Verein ist ebenfalls in Wien ansässig. Mädchenarbeit im Verein Wiener Wiener Jugendzentren und EfEU sind zwei frühe Beispiele für die inzwischen weitverzweigte Mädchenarbeit in Österreich.
Claudia Wallner analysiert in ihrem Buch zu feministischer Mädchenarbeit in Deutschland deren Entstehungszusammenhänge und die damit verbundene Mythenbildung (Wallner, 2006). Spätestens ab den 1990er Jahren war die Sichtweise durchgesetzt, dass Mädchenarbeit eine Frucht der feministischen Bewegung sei. Andere Einflüsse, die die ersten Autorinnen zu Mädchenarbeit noch anklingen ließen (wie die Auseinandersetzung mit der Studentenbewegung, mit der eigenen Berufsunzufriedenheit oder die Kritik an progressiven Jugendarbeitstheorien), verschwanden aus den Darstellungen.
Die feministische Mädchenarbeit wollte Mädchen aus patriarchal festgelegten Rollenzwängen (Hausfrau und selbstlos aufopfernde Mutter) befreien, indem Selbstbewusstsein und Stärken der Mädchen gefördert wurden, während allerdings die Benachteiligung in Bildung und Beruf wenig systematische Beachtung fand.

Nach Claudia Wallners Analyse war die Mädchenarbeit nicht eine Tochter der zweiten deutschen Frauenbewegung, sondern der radikalfeministischen Richtung innerhalb dieser Bewegung, die sich dem Kampf gegen das Patriarchat verschrieben hatte.
Die Forderung nach Jungenarbeit tauchte schon in den ersten Quellen zur feministischen Mädchenarbeit auf: um Jungen darin zu unterstützen, sich von starren Männlichkeitsidealen zu lösen und ihnen differenzierte Denk- und Handlungsmuster zu eröffnen. Die ersten Praxisversuche feministischer Mädchenarbeit in Berlin gestalteten sich noch koedukativ – frau wollte Mädchen stärken, sich gegen ihre Freunde durchzusetzen. Geschlechtergetrennte Gruppen wünschten sich dann aber auch die Mädchen. Weiters wurde bereits die Forderung laut, dass Männer sich im Jungenbereich engagieren sollten. In der folgenden Zeit wurde die Notwendigkeit geschlechtshomogener Gruppen für die Mädchen kanonisiert (Wallner, 2006, S. 78/79). Dasselbe gilt dann etwas später für die Jungenarbeit.
Deren Entstehungsgeschichte wird meist in Anknüpfung an die Geschichte der Mädchenarbeit erzählt (vgl. z.B. Sielert, 2002, S. 11). Frauen forderten, dass Männer sich um die Jungen kümmern, dass Jungen parallel zu den Mädchen sinnvoll beschäftigt werden, dass mit den Jungen daran gearbeitet wird, ihren Teil zur Verwirklichung von Geschlechterdemokratie beizutragen.
Lotte Rose schreibt, dass die Jungenfrage als Teil der Geschlechterfrage in der Jugendarbeit sich deutlich zeitversetzt zur Mädchenfrage formierte, obwohl von Mädchenarbeiterinnen, wie auch Claudia Wallner erwähnt, von Beginn an eine korrespondierende, kompensatorische Jungenarbeit gefordert wurde. Zu Beginn der 1990er Jahre begann die Debatte um die teilweise unerfreuliche Situation der Jungen in Jugendarbeitseinrichtungen.

> „Diese Jungen-Debatte hatte durchaus reflexhafte Züge: Während zuvor die Beschädigungen der Mädchen skandalisiert worden waren, wurden nun die Verletzungen der Jungen nachgezeichnet, während zuvor nachgewiesen worden war, dass Mädchen in der gängigen Jugendarbeit Entwicklungschancen verweigert wurden, wurde nun belegt, dass auch Jungen in der Jugendarbeit nicht unbedingt das erhalten, was sie brauchen, auch wenn sie nachgewiesenermaßen die Jugendarbeitsangebote zahlenmäßig stärker beanspruchen als Mädchen.“ (Rose, 2006, S. 38)

Während unserer Recherchen zu Buben- und Burschenarbeit in Österreich 1998 bekamen wir auf die Frage danach, wieso diese entstanden sei, meist zur Antwort: Engagierte Frauen forderten, dass Männer sich um Jungen kümmern. Lehrerinnen forderten Unterstützung gegenüber aggressiven, lauten, Platz greifenden Jungen im Klassenzimmer. Männer sollten sich endlich für eine geschlechtergerechtere Sozialisation von Jungen stark machen; Männer sollten mit Jungs aufholen, während Frauen sich emanzipatorisch um Mädchen kümmerten (Schroffenegger u.a., 2000). Die Forderung kam laut unseren damaligen InformantInnen von engagierten Frauen, von Jugendarbeiterinnen und Lehrerinnen, die genug davon hatten, für alles zuständig zu sein, die von dem Männern Unterstützung einforderten, um mit auffälligen Jungen klar zu kommen und die erwarteten, dass Männer sich endlich auch verstärkt in pädagogische Arbeitsfelder einbrachten, in die Sorge für den (insbesondere männlichen) Nachwuchs.
Als eine prägende Station während der Genese der Jungenarbeit in Deutschland weisen Autoren immer wieder auf das Modellprojekt der Heimvolkshochschule ‚Alte Molkerei Frille’, in dem 1986 bis 1988 ein geschlechterbezogener Bildungsansatz für

Mädchen und Jungen in der außerschulischen Bildungsarbeit erprobt und evaluiert wurde. Damals sprach man von antisexistischer Jungenarbeit (vgl. Bentheim u.a., 2004, S. 59ff; Schweighofer-Brauer/ Schroffenegger, 2009, S. 127).
1994 gaben Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks das Buch „Geschlechtsbezogene Pädagogik“ zu den Ergebnissen des Modellprojekts heraus. Franz Gerd Ottemeier-Glücks definiert darin Jungenarbeit als „… die Begegnung eines erwachsenen Mannes mit einem Jungen, der ein Mann werden will.“ (Glücks/Ottemeier-Glücks, 1994, S. 104)
Uwe Sielert veröffentlichte die erste Ausgabe von „Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Teil 2“ (Sielert,1989 [1] und völlig überarbeitete Neuauflage 2002[3]) in dieser Zeit.
Um Attribute zur Jungenarbeit wie antisexistisch, parteilich, geschlechterbewusst – bzw. um die Haltungen und politischen Ansätze, auf die sie verwiesen – entfachten sich in den 1990 Jahren in Deutschland Kontroversen. Insbesondere am Attribut „antisexistisch“ wurde kritisiert, dass es Jungen eingeschränkt als patriarchale Täter voraussetzt und Jungenarbeit damit in einer der feministischen Bewegung und Mädchenarbeit zuarbeitenden Funktion festlegt. Dem wurde die Erkenntnis entgegen gesetzt, dass Jungen nicht nur Probleme machen, sondern dass sie auch welche haben. Im 1990 erstmals erschienenen Buch „Kleine Helden in Not“ gaben Dieter Schnack und Rainer Neutzling (Schnack/ Neutzling, 1997) ein parteiliches Statement für die Jungen ab, das die Wahrnehmung von Jungen als Täter in patriarchalen Herrschaftsverhältnissen hinterfragte. Jungen kamen als Opfer patriarchaler Herrschaftsverhältnisse ins Gespräch. Jungen und Männer als Opfer von Gewalt zu thematisieren, war im Verlauf der 1990er Jahre auch wesentlich ein Verdienst von Hans-Joachim Lenz (Lenz, 1996).
In Österreich entbrannten die Diskussionen um die Begrifflichkeiten weniger heftig, weil in der Zeit ab Mitte der 1990er Jahre gerade erste Initiativen begannen, sich mit Jungenarbeit zu befassen. Ausnahmen hierbei bilden die Männerberatung Wien und der Verein Wiener Jugendzentren, die sich bereits in den 1980er und Anfang der 1990er Jahre diesbezüglich engagierten.
Der Defizitorientierung gegenüber, dass Jungen Probleme machen und haben, stärkten Fachleute die Wahrnehmung von Ressourcen und Stärken der Jungen (Sielert, 2002, S. 18 ff.). Besonders Reinhard Winter und Gunter Neubauer weisen darauf, dass bei Problemen, die „Männlichkeit“ macht, oft eine Kombination aus Männlichkeit mit sozialer Ungleichheit im Spiel ist. Wichtig wäre eine Thematisierung von sozialer Ungerechtigkeit in Jungenarbeit an sich und nicht nur als Risikofaktor für unerwünschte Männlichkeit (Winter/ Neubauer, 2001, S. 34). Weiters betonen Fachmänner, dass bei der ganzen Aufregung um störende, verhaltensauffällige, gewalttätige Junge, die ruhigen, schweigenden, angepassten kaum Beachtung finden, die auch unter der Zumutung leiden, in patriarchalen Umständen Mann werden zu sollen/müssen, ohne Unterstützung dabei zu bekommen.
Jungenarbeit, so postulierten/postulieren viele Fachmänner – ähnlich wie Fachfrauen in Bezug auf Mädchenarbeit –, kann per se nur in einem geschlechtshomogenen – und also nicht überkreuzenden – Setting stattfinden.
Bentheim, May, Sturzenhecker, Winter umreißen als, wie sie schreiben, akzeptierte Basisdefinition der Jungenarbeit:

> „Jungenarbeit ist die geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit erwachsener Fachmänner mit Jungen.“ (Bentheim u.a., 2004, S. 8)

Olaf Jantz formuliert während eines Referats am Fachtag in Essen am 24.9.2009 „Müssen, können, dürfen – gelingende Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit“:

> „Jungenarbeit ist die pädagogische, organisierte Begegnung von Männern mit Jungen.“ Und: „Zur bewussten Jungenarbeit wird sie erst, wenn hinterfragt wird, unter welchen Bedingungen Begegnung zustande kommt und was das mit Männlichkeiten zu tun hat.“

Als Standards der Mädchen- wie Jungenarbeit gelten nach Lotte Rose (Rose, 2004, S. 60ff.):

- das Gruppensetting,
- die geschlechtshomogene Gruppenarbeit,
- die Gleichgeschlechtlichkeit der Fachkräfte,
- die Dramatisierung des Geschlechts,
- die Thematisierung des Geschlechts.

Bitzan/ Daigler kritisieren, dass in Deutschland Mädchenarbeit von öffentlichen Stellen als Querschnittthema übernommen und gleichzeitig behauptet wird, dass dann eigene, kleinere Stellen für die Mädchenarbeit abgeschafft werden könnten. Außerdem würde von Seiten der Jungenarbeit behauptet, dass nur diese Institutionen auf der Höhe der Zeit arbeiten, die Mädchen- und Jungenarbeit anbieten (Bitzan/ Daigler, 2001, S. 65). Modellprojekte würde nicht in Regelfinanzierungen übernommen. Und so entstehe die paradoxe Situation, dass Mädchenarbeiterinnen für den Erhalt der entsprechenden Gelder kämpfen müssen, obwohl sie an und für sich den Modellprojektansatz kritisieren.
In dieser Zeit, in der geschlechtsspezifische Ansätze in Frage gestellt werden, nimmt das Interesse an geschlechterreflektierter Überkreuzpädagogik v. a. von Seiten pädagogisch tätiger Frauen zu.
Im Rahmen der theoretischen Reflexion wird die Geschlechtshomogenität als sinnvollste geschlechterreflektierende Arbeitsweise immer wieder in Frage gestellt: Ein Festhalten an der Geschlechterdichotomie sei nicht sinnvoll, da die dichotome soziale Kategorie des Geschlechts erodiert, ebenso wie es mit Klassen- und Ethnienbegriffen der Fall war und ist und wie auch die historische Veränderbarkeit von Kindheit und Jugend einzubeziehen ist (Rose, 2004, S. 82).

> „Dies relativiert die verbreitete These, dass Geschlechtlichkeit ein zentral bestimmendes, dramatisches und trennendes Biografiemoment ist, das immer und überall wirksam ist und von daher auch die Jugendarbeit durchgängig bestimmen muss.“ (Rose, 2004, S. 102)

Reflexive Koedukation und geschlechterbewusster geschlechtshomogener Unterricht

Seit den 1980er Jahren befasst sich die von der feministischen Bewegung angeregte Koedukationsforschung damit, inwiefern sich Koedukation nachteilig für Mädchen auswirkt. Die Kritik an der Koedukation richtete sich darauf, dass sie die Hierarchie der Geschlechter verstärkt; Mädchen in der Kommunikation benachteiligt; mit Lehrplänen und Schulbüchern operiert, die männlich geprägtes Wissen präsentieren; Lehrkräfte mehr Zeit und Energie den Jungen widmen als den Mädchen, was die Jungen auch einfordern (http://www.gymnasium-

zitadelle.de/datapool/page/299/Koedukation.pdf; 9.10.2009). Gerade in Fachrichtungen, die mit traditionellen Weiblichkeitsvorstellungen nicht sehr kompatibel waren, gerieten die Mädchen weiter ins Hintertreffen. Mädchen, die Mädchenschulen absolvierten, drängten in größerer Zahl in naturwissenschaftliche und technische Ausbildungen und Berufe als Mädchen aus gemischten Schulen (vgl. etwa http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/basics/bas.htm; 25.8.2009)

> „In Deutschland haben 40 % der Studentinnen naturwissenschaftlicher Fächer eine Mädchenschule besucht.
> Frauen aus reinen Mädchenschulen promovieren dreimal so häufig wie Frauen aus gemischten Schulen.“ (Jordan 2002, S. 8)

Solche Ergebnisse der Koedukationsforschung sind inzwischen umstritten. In einer Darlegung der PISA Ergebnisse wird festgehalten, dass Mädchen aus privaten Mädchenrealschulen (Stichprobe: 6) im Vergleich zu Mädchen aus privaten koedukativen Schulen bezüglich Lesekompetenz und naturwissenschaftlicher Kompetenz deutlich besser abschneiden. Dasselbe gilt allerdings nicht für Mädchen auf privaten Mädchengymnasien (Stichprobe: 4) im Vergleich zu Mädchen in koedukativen privaten Gymnasien (Schümer u.a., 2004, S. 50-53).
Das Gleichstellungsgesetz bot die Grundlage für spezielle Mädchenförderkonzepte. Inzwischen war aber eine neue Debatte eröffnet: Nicht nur Mädchen erfahren geschlechtlich zugewiesene Benachteiligung im Bildungssystem. Auch für Jungen bietet die Schule keine optimalen Entfaltungsmöglichkeiten und es wird die Frage gestellt, ob Koedukation Knaben benachteiligen kann. Das Argument wird ins Treffen geführt, dass im Sinne weiblich zugeschriebener Eigenschaften sozialisierte Menschen für das System Schule adäquater vorbereitet seien als männlich sozialisierte; dass Jungen merken, dass Mädchen ihnen voraus sind und deshalb umso eher stören würden.
Ein dementsprechendes Argument kommt in der Debatte um Jungen als Bildungsverlierer immer wieder vor: Der vorausgesetzte Entwicklungsvorsprung von Mädchen könne auch demotivierend für Knaben sein, würde Minderwertigkeitsgefühle fördern.
Koedukation scheint vom Ergebnis her betrachtet per se dem nicht entgegenzuwirken: dass Jungen und Mädchen spezifische Bildungs- und Berufswege beschreiten; dass Mädchen sich von vornherein darauf einstellen, ihre Berufswahl auf Vereinbarkeit hin auszurichten. Obwohl Mädchen inzwischen bis zur Matura bzw. bis zum Abitur durchschnittlich besser abschneiden als Jungen, hat das noch keinen umwerfenden Einfluss auf geschlechterhierarchisch bedingte Ungerechtigkeiten in der Berufswelt (Hierarchien, Positionen, Aufstiegschancen, Bezahlung).
Es setzt sich also die Annahme zunehmend durch, dass sowohl Jungen als auch Mädchen in Sachen Emanzipation unterstützt werden müssen.
Schulversuche und –projekte kamen zustande, in denen Koedukation und geschlechtshomogener Unterricht abwechselnd praktiziert wurden. Das Anliegen, Koedukation geschlechterbewusst zu qualifizieren, findet Eingang in Unterrichtsrichtlinien. Das Stichwort dafür ist die „reflexive Koedukation“ oder „bewusste Koedukation“. Die Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II (also die Gymnasien und Gesamtschulen) in Nordrhein-Westfalen auf S. XIII, 1999 etwa sehen vor, dass bei jeder pädagogischen Maßnahme zu fragen ist, was sie für Mädchen/Frauen und Jungen/Männer in der Schule bedeutet,

„ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher [stabilisiert], oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung [fördert]" (Faulstich-Wieland/ Horstkämper 1996 zitiert nach http://www.gymnasium-zitadelle.de/datapool/page/299/Koedukation.pdf; 9.10.2009).

Reflexive Koedukation zielt auf Geschlechterdemokratie, Geschlechtergerechtigkeit; indem Mädchen und Jungen gefördert werden, ausgehend von patriarchal zugemuteten Benachteiligungen, die sie jeweils erfahren.
Seit Mitte der 1990er Jahre wird also die bewusste Koedukation entwickelt, der Begriff wurde in der wissenschaftlichen Diskussion 1996 eingeführt von Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper.
Die bewusste Koedukation sieht vor, dass Mädchen und Jungen in bestimmten Fächern getrennt unterrichtet werden können.
Bewusste Koedukation ist notwendigerweise geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik – und zwar in Österreich lehrplanmäßig vorgesehen. 1995 wurde das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" in Lehrpläne von Hauptschulen und anderen Schulen in Österreich eingeführt (vgl. Jordan 2002). 1997 kam dazu ein Aktionsplan mit 99 Maßnahmen zur Förderung der Gleichstellung in Schulen und Erwachsenenbildung; im Jahr 2000 im „Lehrplan 99" findet sich für die Hauptschulen erstmals ein didaktischer Grundsatz „Bewusste Koedukation".[6] Ebenso ist die bewusste Koedukation in Deutschland in den Lehrplänen festgeschrieben, z.B. im AHS Lehrplan.[7]
Dennoch ist das Wort geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik und sind die damit verbundenen Sichtweisen unter den LehrerInnen noch relativ unbekannt. Von professionell ausgebildeter Genderkompetenz kann bei einem großen Teil des pädagogischen Personals in Österreich und in Deutschland nicht ausgegangen werden.

---

[6] „Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Vorurteilen zu führen. Es ist wesentlich, **Lerninhalte auszuwählen, die gleichermaßen Mädchen und Knaben ansprechen**, den Unterricht so zu gestalten, dass er sowohl **den Bedürfnissen der Mädchen als auch der Knaben entgegenkommt**, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen sowie **Erwartungshaltungen und Umgangsformen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber Mädchen und Knaben zu reflektieren.**
Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen kann zu einer Erweiterung des Verhaltens- und Interessensspektrums von Mädchen und Knaben beitragen. Daher **kann** es im Zusammenhang mit speziellen Themen und Situationen **sinnvoll sein,** unter Beachtung der von der Ausführungsgesetzgebung gemäß § 8a des Schulorganisationsgesetzes festgelegten Voraussetzungen den **Unterricht nach Geschlechtern getrennt durchzuführen.**"
(SONDERNUMMER ZUM VERORDNUNGSBLATT, Stück 7b, 1. Juli 2000, S. 408/409)

[7] „Koedukation beschränkt sich nicht auf gleichzeitiges Unterrichten von Schülerinnen und Schülern. Vielmehr ist eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bildern und Vorurteilen zu führen. Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen. Der Unterricht ist so zu gestalten, dass er sozialisationsbedingten unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegensteuert. Lehrerinnen und Lehrer sind angehalten, ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung zu schaffen, eigene Erwartungshaltungen und Umgangsformen gegenüber Mädchen und Burschen zu reflektieren, sowie sich ein Grundwissen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter anzueignen. Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen kann jedoch zu einer Erweiterung des Verhaltens- und Interessensspektrums von Mädchen und Burschen beitragen. Es kann im Zusammenhang mit speziellen Themen oder Situationen sinnvoll sein, unter Beachtung der im § 8a des Schulorganisationsgesetzes sowie der auf Grund dieser Bestimmung ergangenen Verordnung festgelegten Voraussetzungen den Unterricht nach Geschlechtern getrennt durchzuführen." (geltender AHS-Lehrplan) (http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_lehrplaene.xml; 21.9.2009)

Genderkompetenz und Gender Mainstreaming

Von Claudia Wallner übernehme ich den Hinweis, dass das Interesse an Überkreuzarbeit mit dem Aufkommen von Gender Mainstreaming zusammenhängt; dass Gender Mainstreaming darauf aufmerksam machte, die Ansätze von Jungen- und Mädchenarbeit zusammen zu denken, was den Blick auf Cross Work schärfte.[8] Als in den 1970er Jahren feministische Pädagoginnen, Jugendarbeiterinnen, Sozialarbeiterinnen mit Mädchenarbeit begannen, war der Begriff „Gender" im deutschsprachigen Raum noch wenig in Verwendung. Er fand hier zunächst seit Anfang der 1980 Jahre Eingang in universitäre Kreise – bei feministischen Historikerinnen, Ethnologinnen, Psychologinnen, Pädagoginnen etc. Eine Unterscheidung zwischen „sex" und „gender" – diese englischen Begriffe wurden dann mit „biologisches Geschlecht", „soziales Geschlecht" übersetzt – kam in dieser Zeit in Gebrauch. Im Folgenden übersetze ich (sinngemäß) eine Passage aus einem in diesem Zusammenhang 1986 in einer namhaften historischen Zeitschrift erschienen Artikel von Joan W. Scott, eine US-amerikanischen Historikerin:

> „Zuletzt scheint ‚gender' unter amerikanischen Feministinnen in Verwendung gekommen zu sein, die darauf beharren, dass auf biologisches Geschlecht aufgebaute Unterscheidungen eine fundamentale soziale Qualität haben. Mit diesem Wort wird biologischer Determinismus zurück gewiesen, der in Begriffen wie ‚Geschlecht' (sex) mitgeliefert wird. ‚Gender' betont auch, dass Weiblichkeit als normierende Zuschreibung nur in Relation zu Männlichkeit zu verstehen ist." (Scott, 1986, S. 1054)

In den 1990er Jahren schwappte ebenfalls aus den USA die Diskussion in das akademische Österreich und Deutschland über, ob denn die Unterscheidung von „sex" und „gender" nicht auch schon ungerechtfertigte Festlegungen für Mann und Frau, männlich und weiblich, transportiert . Denn auch das biologische Geschlecht ist historisch veränderbar. Es gibt demnach keine von vornherein feststehende Unterscheidung von männlich und weiblich.
Breit aufgegriffen wurde schließlich der Begriff Gender im Deutschen ab Ende der 1990er Jahre in der Bedeutung von: sozialisiertes, durch gesellschaftliche Strukturen aufgezwungenes oder nahe gelegtes Geschlecht (Mannsein, Frausein); oder auch biologisches Geschlecht, das mit veränderbaren gesellschaftlichen Bedeutungen versehen ist. In dieser Zeit ging die Verwendung der deutschen Termini „biologisches Geschlecht" – „soziales Geschlecht" verloren. Gender setzte sich weitgehend durch. Gender kam besonders in Gebrauch seit Frauenförderung von der Hinterfragung von Benachteiligung aufgrund des Geschlechts ergänzt und ab und zu auch abgelöst wird. Gender Mainstreaming wurde entwickelt. Dieser Begriff bezeichnet eine Strategie, die Ungleichbehandlung aufgrund des Geschlechts in einer Institution oder in einem Betrieb systematisch erforscht und ihr ebenso systematisch entgegenwirkt – und zwar von Oben nach Unten. Gender Mainstreaming verbreitet sich seit etwa Ende der 1990er Jahre. Der Begriff erscheint seit den 1980er Jahren auf der Bildfläche im Kontext der entwicklungspolitischen Unterstützung von Frauen. 1995 auf der vierten Weltfrauenkonferenz in Peking wurde es als Strategie in die europäische Gleichstellungspolitik eingeführt (http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/grundlagen/geschichten;

[8] Schriftliche Beantwortung der Fragen zur Studie von Claudia Wallner, August 2007; archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

21. 9. 2009). Gender Mainstreaming wird bis zum heutigen Tag für immer mehr Bereiche durchdekliniert (wie auch für die Kinder- und Jugendhilfe, Rose, 2004; oder für die Jungenarbeit, Bentheim u.a., 2004; und in der Mädchenarbeit, Heiliger, 2002). Es werden aber auch Zweifel daran geäußert, dass Gender Mainstreaming emanzipatorisch wirken und gesellschaftliche Machtungleichheiten abbauen bzw. die Notwendigkeit von Herrschaftsverhältnissen generell in Frage stellen kann; es wird gefragt, ob diese Strategie nicht eine Entpolitisierung bewirkt, die Solidarisierung von Menschen gegen ungerechte Verhältnisse verhindert, da diese mit netten Seminaren und Persönlichkeitstrainings ruhig gestellt und in die individuelle Bearbeitung von Unzufriedenheiten geschickt werden, die aus Strukturen entstehen, die Menschen eigentlich kollektiv betreffen.
Die Gefahr einer pädagogischen und psychologisierenden Ruhigstellung sehen auch Jungenarbeiter und Mädchenarbeiterinnen. Sie schreiben, dass Jungen- bzw. Mädchenpolitik zu ihrer Arbeit unbedingt dazu gehört. Reinhard Winter und Gunter Neubauer etwa formulieren, dass Pädagogik Gesellschaftsstrukturen und damit Geschlechtervorstellungen nur sehr bedingt verändern kann – das ist eine politische Angelegenheit. Wirtschaft und Medien üben viel wirksameren Einfluss aus auf Geschlechtervorstellungen als Pädagogik (Winter/ Neubauer 2008, S. 31/32).
Maria Bitzan und Claudia Daigler stellen fest, dass es laut der 13. Shellstudie zwar zu einem Ausgleichsprozess zwischen Mädchen und Jungen gekommen ist, was Werte, Zukunftsvorstellungen, Lebenskonzepte und biographische Planung anbelangt; dass innerhalb der Geschlechter größere soziale Ungleichheiten und Privilegienunterschiede bestehen als zwischen ihnen und dass das Geschlecht also nicht als einzige wichtige Kategorie zur Erklärung von Ungleichheiten verwendet werden kann. Allerdings ist auch deutlich, dass trotz Gleichheitsversprechungen sich an der geschlechtlichen Arbeitsteilung und männlichen Lebensmustern nicht so viel verändert hat. Ein Strukturproblem wird privatisiert, Mädchen entwickeln privat unterschiedliche Strategien, verkleinern ihre Lebenswünsche zwischen Pubertät und Mitte 20, während Männer sie bis dahin aufrechterhalten. Die medial verbreiteten Bilder von selbstbewussten Mädchen, die lustig und frech durchs Leben ziehen führen dazu, dass Mädchen ihr nicht Entsprechen als individuelles Versagen empfinden (Bitzan/ Daigler 2001, S. 19ff.) Dies korrespondiert aber auch mit einer allgemeinen tendenziellen Entpolitisierung entsprechend dem Zeitgeist, dass jeder für sein Glück verantwortlich und selbst schuld ist, wenn er/sie absackt.
Gender Mainstreaming braucht Genderkompetenz – Geschlechterkompetenz – von Gender-ArbeiterInnen. Geschlechterpädagogik, Jungenarbeit, Mädchenarbeit, bewusste Koedukation, Cross Work erfordern ebenfalls Geschlechterkompetenz: Auseinandersetzung und Kenntnisse in Bezug darauf, wie Geschlechterbeziehungen in unserer Gesellschaft entstanden sind, was „Patriarchat“ bedeutet, wie das Leben von Individuen durch geschlechtsspezifizierende Strukturen und Ideologien beeinflusst werden kann.

> „Dieser Begriff (Genderkompetenz, Anm. A.S.) steht für all jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensdimensionen, über die eine Fachkraft der Sozialen Arbeit verfügen muss, um insbesondere im Zuge der Implementierung und Umsetzung der Gender Mainstreaming Strategie die eigene Arbeit geschlechterbewusst und gleichstellungsorientiert gestalten zu können. Ziel von Genderkompetenz ist es, die verschiedenen Facetten von Gender-Aspekten sowohl in den Organisations- und Personalstrukturen – also auf der institutionellen Ebene – als auch in den pädagogischen Vollzügen, folglich auf der (adressatenbezogenen) Handlungsebene, identifizieren und

gleichstellungsorientiert berücksichtigen zu können.“ (Böllert/ Karsunky 2008, S. 7)

Die Ausbildung von Genderkompetenz ist anspruchsvoll, sie erfordert viel Zeit und Beschäftigung. Gender-Arbeit etabliert sich als Berufsfeld am Arbeitsmarkt, Ausbildungen werden angeboten (z.B. die Ausbildungen zum/zur GendertrainerIn von der Heinrich Böll Stiftung, seit 1997), Curriculas entwickelt, ein Wissenskanon kristallisiert sich heraus. Zur Feststellung von Genderkompetenz gibt es derzeit keine Instanz, die Standards überwacht oder verbindliche Zertifizierungen ausstellen kann (vgl. GemTrEx – Standards und Training für Gender-Arbeit in Europa; http://www.gemtrex.eu/ oder http://www.frauen.steiermark.at/cms/beitrag/11034958/11707852/; 21.9.2009).

Auf dem Weg zur geschlechterreflektierenden Überkreuzpädagogik in Österreich: Vier Gespräche

In Österreich sind die Begriffe (geschlechterreflektierende) Überkreuzpädagogik und Cross Work bislang wenig in Verwendung. Auch wenn geschlechterpädagogische Fachleute in Überkreuzsituationen geraten, so sind reflektierte Zugänge bislang eher unbekannt. Gerade – Ende 2009 – tauchen aber in der Fortbildungslandschaft im äußersten Westen Österreichs die ersten Angebote dazu auf, unter zu Hilfenahme nordrhein-westfälischer ReferentInnen.
Bevor nun die deutsche Publikations- und Fortbildungslandschaft zu Cross Work und die praktische Arbeit mit Mädchen und Jungen dort genauer erörtert wird, gehe ich anhand von Fallbeispielen – gewonnen aus Gesprächen mit zwei Männern und zwei Frauen – den Fragen nach, in welchen Kontexten diese Männer und Frauen in Österreich überkreuzpädagogisch tätig waren/sind, ob überhaupt und wenn ja inwiefern sie dabei Überkreuzbeziehungen reflektieren, welche Erfahrungen sie machten und welche Schlüsse sie für die Überkreuzbegegnung Frau-Jungen, Mann-Mädchen ziehen.

Susanne Holzmayr: im äußersten Tirol mit türkischstämmigen Jungen[9]

Susanne Holzmayr arbeitet in selbständiger psychotherapeutischer Praxis in Innsbruck. Ihre erste intensive „Überkreuzerfahrung“ widerfuhr ihr im Alter von 18 Jahren (1982), als sie ein halbes Jahr für einen Leiter einer Jungengruppe (bestehend aus zwölf- und 13Jährigen) der katholischen Jungschar einsprang.[10] Sie

[9] Nach einem Interview mit Susannen Holzmayr vom 21. Juli 2009; Transkript und Band archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

[10] An dieser Stelle sei noch einmal daran erinnert, dass die maßgeblich Bestimmenden der katholischen Kirche traditionell großen Wert auf Geschlechtertrennung für ihre Kinder- und Jugendarbeit legten; dass die sozialdemokratischen Roten Falken von kirchlicher Seite angegriffen wurden, weil sie koedukativ arbeiteten; dass das Hauptargument darin bestand, dass die Geschlechtermischung sexuelle Kontakte begünstige. Im gesellschaftlichen Klima der 1970er Jahre entwickelten sich Katholische Jungschar und Jugend – ganz besonders die Katholische Arbeiterjugend – in Österreich zu Verbänden, die den von der Kirchenspitze ausgegebenen Losungen auch kritisch gegenüberstanden und rigide Vorgaben hinterfragten und immer wieder missachteten. Die von den Jugendlichen akzeptierten Priester, die die Jugendbewegung begleiteten, waren Vertreter liberaleren Gedankenguts und nicht unbedingt diejenigen, die später die Stufen der Kirchenhierarchie erklommen. In den

veranstaltete unregelmäßig Gruppenstunden und begleitete die Gruppe zur „Bubula“, einem riesigen, österreichweiten damals regelmäßig stattfindenden Bubenlager der Jungschar. Als junge Frau eine Jungengruppe zu leiten, erwies sich als außergewöhnliches Ansinnen. Zu Beginn dieser Zeit und in diesem Lager lästerten die Jungen und ließen sie sitzen. Mit der Zeit wurde das Verhältnis besser. Die Schwierigkeit bestand insbesondere darin, dass ihre weibliche Leiterin den Jungs auf dem Lager peinlich war. Alle anderen Gruppen hatten „irgendwelche Typen, die mit ihnen Fußball spielten.“ Sie spielte auch Fußball, aber das fiel nicht auf. Andere Frauen im Lager fungierten weniger als Gruppenleiterinnen, sondern leiteten Projekte oder assistierten bei Wettbewerben oder kochten. Mit diesen Aufgaben fanden sie Akzeptanz.
Susanne Holzmayr verband mit der Leitung einer Katholischen Jungen-Jungschargruppe keinen pädagogischen Anspruch, sie war eingesprungen.
Später als sie als organisatorische Begleiterin in Bubenlagern tätig war, spürte sie mehr Anerkennung von den Buben. In dieser Funktion war sie „normal“ bzw. wurde sie gerade „als Frau - Mutterersatz“ in Anspruch genommen – d. h. als jemand, bei der die Jungen Sicherheit, Schutz suchten, Verarztung bei Blessuren u. ä.
Sie erlebte nie, dass ein männlicher Leiter eine Mädchengruppe geleitet hätte.

1985, nach einer Ausbildung als Erzieherin, stieg sie als Leiterin eines Jugendzentrums in einem Tiroler Bezirkshauptort, das sie erst noch aufzubauen hatte, ins Berufsleben ein. Die Klientel bestand bald zu 75% aus männlichen türkischstämmigen Jugendlichen im Alter von 15 bis 19 Jahren – Jugendliche, die aus den Diskotheken hinaus geworfen wurden, weil immer einer von ihnen in eine Schlägerei verwickelt war. Ansonsten kamen so genannte einheimische männliche Jugendliche. Ganz wenige Mädchen waren darunter und kein einziges türkischstämmiges. Auch damals verfolgte sie nicht das dezidierte Ziel, mit Burschen zu arbeiten, es ergab sich aus der Notwendigkeit. Vier Jahre lang führte sie dieses Jugendzentrum alleine und kämpfte gleichzeitig für dessen Bestand – weil es nicht gern gesehen wurde, dass wenig „Einheimische“ dort aus- und eingingen. Diese „Einheimischen“ hatten zu der Zeit andere Freizeitmöglichkeiten, sie waren in Cafés und Diskos willkommen oder organisierten sich in Katholischer Jugend und Jungschar.
Das Jugendzentrum entwickelte sich zu einem der damals meistbesuchten Tirols (außerhalb Innsbrucks) mit bis zu 50 BesucherInnen pro Abend. Sie improvisierte mit ihren Jugendlichen – z. B. schnitten sie ein LKW Führerhäuschen auseinander und bauten daraus eine DJ Station. In ihrer Zeit dort gab es keine Probleme mit Gewalttätigkeit, mit Schlägereien, was ihrer Einschätzung nach auch damit zu tun hatte, dass sie eine Frau ist. Sie überlegt, dass das mit dem Verhältnis türkischer Jugendlicher zu Frauen zu tun gehabt haben könnte, dass sie als Mutter oder Schwester betrachtet, ihr Respekt entgegengebracht wurde – obwohl sie klein war

---

1980er Jahren gab es allerdings auch auf den oberen Stufen der Hierarchie Hirten mit gesellschaftlichem Weitblick, die gewillt waren, im Sinne des Zweiten Vatikanischen Konzils zu reformieren; die die Jugendbewegung gewähren ließen oder zumindest zwischen dem nach Veränderung strebenden jungen Kirchenvolk und gestrengen Kirchenführern vermittelten. Ich denke dabei etwa an Kardinal König, 1956 bis 1986 Erzbischof von Wien, der selbst am Zweiten Vatikanischen Konzil teilgenommen hatte, oder an Reinhold Stecher, 1980 bis 1997 Bischof von Tirol, der vor seinem Bischofsamt als Religionsprofessor an der Lehrerbildungsanstalt Innsbruck und parallel ab 1968 Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in interessiertem Austausch und Kontakt mit jungen Menschen war. In der Katholischen Jugend mischten sich die Geschlechter spätestens ab den 1970er Jahren; in der Katholischen Jungschar blieb es noch bei der Trennung – zumindest bis dann aufgrund von Ministrantenmangel die Kirchenoberen sich gezwungen sahen, auch Mädchen als Ministrantinnen zu akzeptieren. Das vollzog sich grob gesagt ab den 1990er Jahren des 20. Jahrhunderts.

und jung aussah. Überkreuzpädagogik war kein Begriff für sie, aber es machte Sinn überkreuz zu arbeiten. Susanne Holzmayr ging nach der Arbeit oft mit einem türkischen Jugendlichen, der das Gymnasium besuchte, sie in der Arbeit mit Migranten - Burschen sehr unterstützte, und anderen freiwilligen Mitarbeitern etwas trinken in ein kurdisches Lokal. Normalerweise war es nicht möglich für Frauen, wenn sie ihr Ansehen nicht gefährden wollten, dorthin zu gehen. Sie aber wurde respektvoll behandelt und sie hatte das Gefühl, dass dieser Respekt dem galt, dass sie diesen Jugendlichen einen Platz im gesellschaftlichen Leben verschaffte.

> „Weil sie immer den Rauswurf von ihren Kindern erlebt haben. Aus verschiedenen öffentlichen Einrichtungen. Von ihren Buben v. a. Weil um die Mädchen ging's damals überhaupt nie."[11]

Im Jugendzentrum wurde sehr viel geredet. Sie hatte fast jeden Abend geöffnet, ab 17:00/18:00 Uhr bis 22:00/23:00 Uhr und es wurde geredet. Einige der Jugendlichen kamen so regelmäßig, dass das Zentrum wie ein zu Hause für sie war. Sie redeten, hörten Musik, veranstalteten Diskos und Schachturniere; es wurden Toasts zubereitet; sie hielten einen Deutschkurs ab, spielten Fußball. Susanne Holzmayr organisierte den Zugang zu einer Turnhalle für letzteres, der diesen türkischen Jugendlichen ansonsten verweigert wurde. Sie entwickelte quasi ein spezielles Angebot für eine Zielgruppe, der ansonsten ein für „einheimische" Jugendliche normales gesellschaftliches Leben außerhalb ihrer Herkunftsgruppe kaum möglich gewesen wäre. Sie hatte sich vorher während ihrer Ausbildung nicht damit befasst, wie mit männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gearbeitet werden sollte. Ihren Zugang generierte sie aus der Praxis, auf Bedürfnisse antwortend.
Das Reden nahm, wie erwähnt, viel Raum ein. Susanne Holzmayr bekam nicht immer alles mit, was in den verschiedenen Grüppchen gesprochen wurde, aber meistens saßen sechs oder sieben zusammen und sie saß dabei und es wurde geredet. „Es gab immer so eine Gruppe, wo man sich über alles Mögliche unterhielt." Immer wieder kam es zu Einzelgesprächen. Die in der Minderzahl befindlichen einheimischen vier oder fünf Jugendlichen saßen immer mit in der Redegruppe, es entfalteten sich Diskussionen, auch zu Konflikthaftem, Vorurteilen, und es wurde immer und immer wieder darüber geredet. Themen waren auch, wie es zu Hause zugeht, welche Schwierigkeiten die Jugendlichen haben, wenn sie ausgehen wollen, Probleme am Arbeitsplatz und mit der Freundin, wie einheimische Mädchen sind und wie türkische.
Mädchen kamen vielleicht zwei, drei oder vier, sie fluktuierten stärker als die Jungen passten sonst nirgends dazu, verhielten sich nicht brav genug für die Katholische Jungschar.
Eigentlich war Susanne Holzmayrs Ziel die Mädchenarbeit, aber es kam anders. Türkische Mädchen benutzten dieses Jugendzentrum nur zweimal für geschlossene Veranstaltungen – nämlich Hennaabende. Die österreichischen Mädchen untereinander fragten sich: „Gehst du dahin, wo die Türken sind?"
Susanne Holzmayr begann nach den fünf Jahren im Jugendzentrum ihr Studium und ihre Psychotherapieausbildung. Ihre Studienfachwahl – Psychologie – hing damit zusammen, dass sie sich in ihrer Arbeit viel allein und auch überfordert gefühlt hatte – v. a. wegen der mangelnden Unterstützung durch die lokale Gesellschaft und Politik. Auch die Erfahrung mit marginalisierten Mädchen – „von der äußersten Randgruppe" –, die ins Jugendzentrum kamen, Suizidalität, die damit Thema war,

[11] Zitat aus dem Interview mit Susannen Holzmayr.

das immense Bedürfnis der Jugendlichen zu reden, das sie erlebte, beeinflussten die Wahl.
Während sie viel redeten, musste gleichzeitig auch der Jugendzentrumsalltag bewältigt werden. Das bedeutet für sie als ein-Frau-Unternehmen

> „… voll bepackt, jeden Tag mit Käse, Schinken, Toastbrot, Getränke mit Fahrrad, Winter wie Sommer, gedüst, viel Organisatorisches, auch noch geputzt, nicht mal eine Putzfrau da bis zum Schluss.“[12]

Sie spürte einen enormen Bedarf an „eins-zu-eins Reden“, erinnert sich an ein Mädchen, das austickte, das man festhalten musste, sie wusste nicht, wie tun. Sie redeten viel, aber in ihrer allgemeinen Zuständigkeit für alles, fand sich keine Zeit, um den Dingen nachzugehen, über die sie redeten, um damit in die Tiefe zu gehen und Veränderungsperspektiven zu finden. Sie saßen an der Peripherie in ihrem Aufenthaltsraum, die Jugendlichen mit großen Schwierigkeiten und sie wünschte sich, sie besser zu begleiten.
Susanne Holzmayr machte „viel unbeabsichtigte Bubenarbeit, sicher 90%.“ Damals existierte Überkreuzpädagogik nicht als Thema, Mädchenarbeit kam gerade so richtig auf. Ihr Ressumee aus dieser Arbeit als Frau mit Jungen lautet: Beides ist wichtig, Jungs mit Männern und Jungs mit Frauen.

> „Wenn ich mir was wünschen hätte können damals, hätte ich mir einen männlichen Betreuer dazugewünscht.“[13]

Manches wäre leichter mit einem – sensiblen! – männlichen Betreuer. Nicht jeder männliche Betreuer ist per se besser. Was Jungen speziell lernen können, wenn sie mit einer Frau in pädagogischer Beziehung stehen, ist Frauen zu respektieren – wenn sie das zu Hause nicht mitbekommen. Gerade in ihrer gegenwärtigen Arbeit als Psychotherapeutin stellt sie fest, dass es Männern häufig schwer fällt, eine Frau zu akzeptieren, die sich in einer stärkeren Position als sie selbst befindet – ohne sich abgewertet zu fühlen. Eine wesentliche Chance in der Überkreuzkonstellation Frau mit Jungen wäre, dass diese lernen, Frauen in einer Funktion zu respektieren, sie nicht zu degradieren aus dem eigenen Gefühl der Schwäche heraus. Das können Frauen mit den Jungs aushandeln: „Nur weil es dir jetzt gerade beschissen geht, musst du mich nicht entwerten.“ Gerade türkischstämmige Jugendliche, die Frauen gegenüber ein Machogehabe an den Tag legen, verbergen dahinter große Unsicherheit. Dies macht es ihnen schwer, mit „einheimischen“ Mädchen in Beziehung zu gehen – beziehungsweise sie versuchen es unter Voraussetzung eines Gefälles zwischen Männern und Frauen. Das Machogehabe betrachtet sie nicht nur als kulturelle Eigenheit, sondern als psychologische Reaktion, die auch immer wieder„einheimische“ Jugendliche an den Tag legen.

> „Aber diese Unsicherheit, respektieren und respektiert werden, da sind die Frauen in dieser Arbeit enorm wichtig. Und das macht auch Spaß.“[14]

In ihrer therapeutischen Praxis befasst sie sich ausführlich mit Integration und arbeitet mit Frauen im Migrations- und Flüchtlingsbereich. Das Ergebnis von Bubensozialisation erlebt sie in ihrer Praxis: Männer tun sich oft schwer (Flüchtlinge,

---

[12] Ebd.
[13] Ebd.
[14] Ebd.

mit denen sie arbeitet) mit Frauen. Andere Geschlechtermodelle in der Peergruppe in der Jugend zu erleben, wäre hilfreich, besonders andere Modelle von Frauen in Leitungsfunktion. Frauen sind so wichtig, weil Mädchen sich in den Peergruppen den Machotypen oft unterwerfen, Mädchen, die dieses Unterwerfungsmodell selbst auch wiederum bei Frauen abgeschaut haben. Das Ergebnis von Unterwerfung wird in der psychotherapeutischen Praxis sichtbar – Abhängigkeit ist wie eine Sucht. Jungenarbeit müsste unbedingt in den Jugendzentren gemacht werden – genau dort erwischt man die Jungen mit Migrationshintergrund – reflektiert - mit adäquaten Zugängen, dem Vorleben anderer Rollenmodelle.

Steve Dea: Das Herz in der erlebnispädagogischen Arbeit mit Mädchen und Jungen[15]

Steve Dea arbeitet im Jugendzentrum Z6 in Innsbruck. Er ist australischer Staatsbürger, studierte an der Universität von Melbourne Erlebnispädagogik und arbeitete auf diesem Gebiet in Australien. Nach dem Studium kam er nach Österreich, führte erlebnispädagogische Projekte in der Tourismusbranche durch mit geschlechtergemischten und –getrennten Gruppen. Sein Herz schlägt für die Arbeit mit Jugendlichen. Bereits seine Eltern betreuten Pflegekinder, er selbst erlebte als Jugendlicher verschiedene Programme und Projekte. Erlebnispädagogische Projekte eröffnen es den Jugendlichen, sich abseits der komplizierten Welt selbst zu erforschen, zu reflektieren, was wichtig für sie ist. Dazu bekommen sie selten Gelegenheit. Steve Dea hat das Gefühl, diese Prozesse aus seiner Jugend selbst zu kennen, Jugendliche dabei begleiten und ihnen in ihren Entscheidungsprozessen weiterhelfen zu können.
Geschlechtersensibilität ist ein großes Thema in der Erlebnispädagogik. Burschen haben oft in Kindheit und Jugend schon angefangen, Themen auszuklammern, weil sie beigebracht bekamen, dass sie das entweder bereits wissen sollten oder es sie als Bursche nicht zu interessieren habe. Ebenso bekommen Mädchen vermittelt, sie bräuchten über viele Themen gar nicht nachzudenken. Vorhandene stereotype Vorbilder werden nie richtig herausgefordert. In der erlebnispädagogischen Situation wird auf des Individuelle geschaut und auf die Gemeinschaft. Durch die Reflexion auf der individuellen Ebene kommen Themen zum Vorschein, die nicht geschlechtsspezifisch sind, die beide Geschlechter beschäftigen, denen aber beim einen oder anderen Geschlecht kein Platz eingeräumt wird.
Steve Dea war in einem Outdoor Education Centre tätig, das ausschließlich Mädchenprogramme und Burschencamps anbot für 13- bis 18Jährige. Die Geschlechter zu trennen, brachte viele Vorteile, stereotype Vorbilder konnten besser aus der Diskussion heraus gehalten werden und es konnte vergessen werden, was die Welt draußen verlangte. Vielfältigkeit zeigte sich, die oft in gemischtgeschlechtlichen Gruppen wegfiel, wenn diese nicht gut begleitet waren, wenn der Schutzrahmen nicht richtig aufgebaut worden war.
Steve Dea meint, dass in Australien mehr Erfahrung mit Mädchenarbeit besteht als in Österreich. Es gibt Schulen nur für Burschen, nur für Mädchen und gemischte. In letzteren werden Jungen und Mädchen häufig in bestimmten Unterrichtsfächern wie Sport, Mathematik, Wissenschaft getrennt unterrichtet. Diese Trennung gibt es sicher seit etwa 15 Jahren, sie verbreitet sich weiter und es wird zu Vor- und Nachteilen geforscht sowie zu Möglichkeiten, diese auszubalancieren. Unterrichtet werden

[15] Nach einem Interview mit Steve Dea vom 21. Juli 2009; Transkript und Band archiviert bei Annmarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

Mädchen von weiblichem und Jungs von männlichem Lehrpersonal, aber auch umgekehrt wird versucht, ob es funktionieren kann. Bei Projekten, für die SchülerInnen außerhalb der Schule unterwegs sind, wird darauf geachtet, Betreuer beiderlei Geschlechts dabei zu haben. Steve Dea war in solchen Projekten als Koordinator tätig und eine seiner Aufgaben bestand darin, darauf zu achten, dass in der Zeit mit neuen Erlebnissen, Reflexion und Selbsterforschung eine männliche und eine weibliche Begleitung zur Verfügung standen, um „eine andere Ansicht in den Kreis zu bringen". Er selbst findet geschlechtergemischte Schulen mit getrennt unterrichteten Fächern ideal, auch als Übung für die Berufswelt, in der alle zusammen leben und arbeiten.
Er nimmt wahr, dass die Koedukation in Österreich obligater ist als in Australien.
Für die Arbeit mit Jugendlichen, auch die geschlechtsspezifische, findet er es wichtig, Zeit zu haben, um Projekte gut durchzuführen und in die Reflexion gehen zu können; verantwortungsbewusste Begleitung trägt maßgeblich zum Gelingen bei. Die Begleitung muss einen geschützten Rahmen aufbauen für die Selbstanalyse der Mädchen und Jungen, gerade in einer gemischten Gruppe. Steve Dea weiß nicht, wie viele Leute auf der Welt imstande sind, diesen Rahmen aufzubauen. Für die 13- bis 16Jährigen ist das Leben in dieser Zeit ein Experiment, sie erleben viel, versuchen Erfahrung zu sammeln. Das ist toll. Sie springen dafür aber auch oft über Grenzen und kommen wieder zurück. Diese Grenzüberschreitungen können den Schutzrahmen in einer Gruppe zum Teil zerstören. Das Mischen von Mädchen und Jungs ist dann gefährlich für diese. BetreuerInnen müssen die Individuen gut einschätzen können, um zu entscheiden: getrennt oder zusammen. Es kann auch sein, dass es sinnvoll ist, genau die grenzüberschreitenden Gedanken eines Einzelnen in die Gesamtgruppen zu bringen.
Steve Dea sieht eine große Verantwortung als Mann darin, zu Mädchen ehrlich zu sein, seine Gedanken und Ideen weiter zu vermitteln, sie aber zu analysieren, bevor er sie ausspricht. Ein Mädchen soll eine ehrliche Ansicht von einem Mann bekommen, aber dabei soll deutlich bleiben, dass das der Gedanke einer Person ist und nicht die Männermeinung. Er versucht nicht, gegen stereotypische Bilder zu arbeiten, aber auch nicht, diesen zu entsprechen; sondern ehrlich zu sein, realistische Einstellungen herzustellen und zu vermitteln; damit vielleicht etwas anderes weiterzugeben als die Medien, die Väter, Onkels oder Freunde in der Schule. Er fragt nach, was die Mädchen darüber denken. Kritisch anschauen, anhören –

> „Dass es ihnen einfach weiterhilft, eigene Entscheidungen zu treffen, das ist für mich ganz wichtig."[16]

Im Z6 verkehrten zu 95 oder 98% Burschen, als er dort anfing. Mittlerweile starteten Projekte, die mehr Mädchen ins Haus bringen, Tanzprojekte mit 50%:50% Teilnehmern und Teilnehmerinnen. Die Mädchen trainieren im Haus und besuchen dann das Jugendzentrum, einige suchen sogar die hauseigenen Beratungsstellen auf. Die größere Präsenz von Mädchen zieht wiederum weitere Mädchen an, die nicht an den Tanzaktivitäten teilnehmen.
Ausgehend von der Beratungsstelle bieten sie – er und eine Kollegin – momentan sexualpädagogische Workshops an, zunächst zur Probe in einer gemischten Gruppe.

[16] Ebd.

Die männlichen Besucher des Jugendzentrums haben zumeist Migrationshintergrund, häufig in zweiter oder dritter Generation. Von den Mädchen sind 90% österreichischstämmig.
Die männlichen Mitarbeiter arbeiten mit den Mädchen in der offenen Jugendarbeit, im Café, es wird geredet. Jugendliche kommen und gehen hier, wie sie wollen. Seine Aufgabe besteht darin, da zu sein, Unterstützung anzubieten. Normalerweise teilen die MitarbeiterInnen sich so ein, dass unter den dreien, die den Abenddienst abdecken, zumindest ein Mann und eine Frau sind, was nicht immer gelingt. Für offene Beratungen, die in der Zeit möglich sind, kommen Mädchen auch zu den Männern, wenn sie diese lange genug kennen. Aber er weiß nicht, was von Seiten der Mädchen nicht an sie heran getragen wurde, wenn nur Männer da waren.
Professionelles Verhalten im Abenddienst bedeutet, offen zu sein, eine vertrauenswürdige Beziehung aufzubauen, sexistische und rassistische Gedanken und Aussagen von Jungen öffentlich zu hinterfragen, eine andere Meinung dazu zu äußern, in der Hoffnung, damit nicht nur den Besuchern, sondern auch den Besucherinnen zu zeigen, dass er als Mann nicht immer der gleichen Meinung ist, wie die Jungs. In der offenen Jugendarbeit geht es ihm wesentlich darum zu vermitteln, dass bestimmte Verhaltensweisen, Gedanken für **ihn** nicht akzeptabel sind und jeder das Recht hat, sie unakzeptabel zu finden. Steve Dea geht davon aus, dass das für eine Gruppe von Mädchen oder für individuelle Mädchen im Jugendzentrum wichtig ist; dass sie sich nur dann wohlfühlen, wenn sie wissen, es existiert ein gewisser Schutz gegen Sexismus oder auch gegen Rassismus. Dieser Rahmen muss klar und deutlich ausgedrückt werden, innerhalb dessen die Leute die Situation besser abschätzen können.
Ansonsten nimmt er eine unterstützende Rolle ein für Mädchen wie für Jungen, bei Wohnungssuchen, Jobsuchen etc. Für diese Themen können sich Mädchen vermutlich leichter männlichen Betreuern anvertrauen als für andere.
Mädchenrunden zu Frauenarztbesuch, Schwangerschaft u. ä. werden von weiblichen Kräften angeboten; Mädchen werden hier von Frauen beraten und unterstützt in Bezug auf sexuelle Beziehungen, persönliche Krisen. Indem er sich mit den Mädchen über niedrigschwellige Themen auseinandersetzt, kann aber auch eine Vertrauensbeziehung entstehen, die, falls einmal keine Betreuerin in einem Krisenfall anwesend sein sollte, den Mädchen auch den Weg zu ihm erleichtert.
Seine wichtigste Erkenntnis zur Jugendarbeit ist, dass Jugendliche Zeit haben sollen, sich selbst zu erforschen, ihr Leben, ihre Zukunft zu analysieren, das gilt auch für die Mädchenarbeit. Diese Analysen sollen nicht eingeschränkt sein durch die Ideen anderer, es soll in alle Richtungen gehen dürfen ohne Eingrenzungen durch Traditionen, stereotype Bilder von Eltern, Medien usw. – offen sein in alle Richtungen, Raum schaffen für die Mädchen. Die Begleitung soll Beschränkungen, die geäußert werden, hinterfragen,

> „… was ist alles möglich, wie darf ich denken, wie darf ich mich verhalten, wie darf ich sein und eigentlich wäre es gut, wenn die Antwort immer wäre: Ich darf alles sein, ich darf alles tun, ich darf sein, wie ich bin. Und ich werde mich nicht eingrenzen lassen.“[17]

Wenn das Gefühl dieser Einschränkung da ist, soll es aufgemacht werden durch die Begleitung oder durch neue Erlebnisse.

[17] Ebd.

Andreas Schönauer: Zufällig an einer Mädchenschule[18]

Andreas Schönauer erfuhr nach seinem Lehramtsstudium in Geschichte und Geographie und nach Absagen auf Bewerbungen Ende der 1980er Jahre zufällig von einer freien Stelle im wirtschaftskundlichen Realgymnasium der Ursulinen für Mädchen in Innsbruck. Er bewarb sich und wurde eingestellt. Seit 20 Jahren unterrichtet er nun dort und könnte sich keinen besseren Arbeitsplatz vorstellen. Er arbeitet jetzt sozusagen im mittleren Management, als Lehrer, im Betriebsrat und als Tagesheimkoordinator. Seit über 30 Jahren bietet das Gymnasium Nachmittagsbetreuung an, begann damit als erste Schule überhaupt in Innsbruck. In Innsbruck sind Schulen seit einigen Jahren verpflichtet, Nachmittagsbetreuung bereit zu stellen, und seither spürt das Realgymnasium Konkurrenzdruck durch die öffentlichen Schulen. Als private Institution verlangen sie Schulgeld, das Tagesheim kostet extra. Viele allein erziehende Mütter melden ihre Töchter nun an öffentlichen Schulen an, um das Schulgeld zu sparen. Nach wie vor besuchen aber ca. 650 Schülerinnen das Gymnasium der Ursulinen und es melden sich genügend an, um den Weiterbestand zu sichern. Eine Umstellung in Richtung geschlechtergemischte Schule würde massive bauliche Probleme mit sich bringen. Vorerst stehen sie diesbezüglich nicht unter Druck.
Von den 60 bis 70 LehrerInnen sind elf männlich. Auch der Direktor ist männlich, nachdem der schulerhaltende Orden der Ursulinen im Lehrkörper nicht mehr vertreten ist. Die Schulerhaltung erfolgt weiterhin durch den Orden, mit der Oberin werden alle wichtigen Dinge besprochen.
Die etwa 300 Jahre alte Schule war ursprünglich höheren Töchtern vorbehalten. Dieser Ruf wirkt weiter. In der Realität besteht aber eine soziale Zweiteilung der Schülerinnen. Bessere Familien schicken ihre Töchter, aber auch viele sozial schlechter gestellt Schülerinnen kommen.

> „Sprich der soziale Auftrag des Ursulinenordens schlägt da durch.“[19]

Diese Töchter meist allein erziehender Mütter erhalten Schulgeldermäßigungen und eventuell ein Stipendium. Die Klientel der Schule besteht nicht in der breiten Mittelschicht.

> „Es gibt bei uns: entweder will man sich Bildung was kosten lassen, oder man schafft´s im öffentlichen Bereich schwer, deshalb nimmt man den geschützteren Bereich.“[20]

Sie haben nur in Ausnahmefällen nicht katholische Kinder z.B. bosnische Flüchtlinge, die angegeben hatten, katholisch zu sein, da sie dachten, sonst in dieser Schule nicht angenommen zu werden, und die sich als serbisch-orthodox oder muslimisch herausstellten. Insgesamt kommen relativ wenige Kinder mit Migrationshintergrund, was mit dem Schulgeld zusammen hängen dürfte.
Die Schichtzweiteilung im Schulalltag macht sich immer wieder in Form von „Zickenterror“ bemerkbar. Leute mit viel Geld tragen

---

[18] Nach einem Interview mit Andreas Schönauer vom 28. Juli 2009; Transkript und Band archiviert bei Annmarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

[19] Ebd.
[20] Ebd.

> „… täglich andere Fetzen und Designerkleidung und haben alles was man braucht und andere haben relativ wenig. Das macht natürlich einen gewissen Druck und Spannungen in den Klassen.“[21]

Einige Klassen kommen damit besser klar, in anderen herrscht der, wie Andreas Schönauer befindet, an Mädchenschulen problematische Kleinkrieg untereinander. Für die LehrerInnen macht die Herkunftsschicht der Mädchen insofern einen Unterschied, als dass besser gestellte Eltern höhere Erwartungen an sie richten, weil sie ja Schulgeld bezahlen. Sozial schlechter gestellte Menschen hingegen sind froh, ihre Kinder untergebracht zu haben, die Jahre werden durchgezogen, ohne sich über irgendetwas aufzuregen.
Viele Mädchen aus gutem Hause engagieren sich sehr in der Schule, z.B. beim Sozialprojekt „Zeitschenken“ im Rahmen des Psychologieunterrichts in den siebten und achten Klassen. Sie betätigen sich unentgeltlich beispielsweise in Altersheimen. Von diesem Engagement seilen sich Mädchen aus sozial schwächeren Familien eher ab. Andreas Schönauer vermutet, dass diese genug damit zu tun haben, ihre eigenen Probleme zu bewältigen. Sie müssen mehr Ellbogentechnik entwickeln, um selbst über Wasser zu bleiben. Mädchen aus einem wohlbestallten Umfeld brauchen sich hingegen um die kleinen Dinge des Alltags nicht so zu kümmern und Sorgen zu machen. Außerdem färbt der katholische Hintergrund der Schule sowohl auf das Verhalten im Bereich sozialen Engagements von Schülerinnen als auch von LehrerInnen ab.
Disziplinär befinden sich LehrerInnen an der Schule auf einer Insel der Seligen. Sie haben nicht die „klassischen Bubenprobleme“, die Mädchen zerstören nichts, schießen keine Bälle in Scheiben, ritzen und malen keine Bänke an.

> „Mädchen sind von Haus aus einfach braver, ich glaub, das ist so.“ und: „Wenn du einem Buben einen Ball hinlegst, dann kracht es. Das ist aber mehr oder weniger normal.“[22]

Aus seiner eigenen Kindheit und aus der Erfahrung mit seinen drei Töchtern empfindet er Jungen als mehr in körperlicher Action und Mädchen als kopflastiger. Die Mädchen helfen mit, etwa bei Schulfesten, machen es zu ihrem Anliegen, dass das Haus zivilisiert aussieht. Ein Mülldienst nach der großen Pause dreht in Plastikhandschuhen eine Runde und bringt den Müll weg, während es in anderen Schulen aussieht, wie nach einem Bombenangriff.
In Bezug auf schulische Leistungen hat er keinen Vergleich, kann sich aber nicht vorstellen, dass ihre Mädchen schlechter sind, als Jungen und Mädchen an anderen Schulen. Ihre Mädchen wählen Physik, Medizin, Wirtschaft als Studienrichtungen und Berufsfeld.
Die Werkerzieherinnen unterrichten die Mädchen bewusst schwerpunktmäßig in technischem statt in textilem Werken, die Zeichenlehrer nehmen „Bubenthemen“, in Informatik wird nicht mit der Berufsausrichtung Sekretärin Wissen vermittelt, sondern Webdesign, Marketing u. ä. angeboten. In Geographie, seinem Fach, ist Wirtschaftskunde ein wichtiges Thema. Ihren Schultyp – wirtschaftskundliches Realgymnasium – gibt es ansonsten in Westösterreich nicht. Sie unterrichten im Zusammenhang damit Buchhaltung, Marketing, Unternehmensführung, Unternehmensgründung, bieten in Kooperation mit dem WIFI (Wirtschaftsförderungsinstitut) den Unternehmerführerschein an. In Hauswirtschaft in

[21] Ebd.
[22] Ebd.

der siebten Klasse stehen technische, wirtschaftliche und kreative Themen auf dem Plan. Andreas Schönauer denkt, dass die Schule aufgrund dieser Mischung von Inhalten als reine Mädchenschule weiterhin Zukunft hat, was sich an den Anmeldezahlen ablesen lässt. Die ehemals reinen Bubenschulen in Tirol hingegen haben sich längst den Mädchen geöffnet.
Andreas Schönauer denkt, dass Absolventinnen von Mädchenschulen im weiteren Ausbildungs- und Berufsleben bessere Startbedingungen haben. Ihre Mädchen nützen neue Berufsfelder, sie studieren etwa Internationale Wirtschaftswissenschaften, was es in Österreich erst seit zehn Jahren gibt, bestehen die schwierigen Aufnahmetests dafür, ebenso wie die für das Medizinstudium. Wenn er an Maturatreffen von Klassen nach zehn Jahren teilnimmt, hat er den Eindruck, dass die Absolventinnen ihre Chancen besser nützen als Mädchen aus gemischten Schulen. Die Mädchen übernehmen in den Klassen automatisch die Leaderrolle, während in gemischten Schulen diese vor allem Jungen beanspruchen.
In der Unterstufe kommt es vor, dass Mädchen sagen: „Ich muss weg, ich halte die Weiberwirtschaft nicht mehr aus!“ Die meisten, die das Gymnasium nach der Unterstufe verlassen, tun dies aber, um auf eine berufsbildende höhere Schule zu wechseln, zur Handelsakademie etwa. Manche kommen in der fünften oder sechsten Klasse (in Deutschland wären das die neunte oder zehnte: in Österreich werden die Schulstufen nach der Grundschule von vorne laufend durchgezählt) zurück und meinen:

> „’Die Buben brauch ich nicht. Die habe ich in der Freizeit, in der Klasse brauche ich sie nicht. Die Lehrer bringen nichts weiter, weil die Buben schlägern und alles Mögliche machen, da gehe ich lieber in eine Mädchenschule.’“[23]

Die wenigen männlichen Lehrer spielen in Bezug auf die Mädchen eine günstige Rolle. Sie sind als Begleiter von Sport- und Projektwochen gefragt. Den Mädchen, vor allem in den Tagesheimklassen und auch im privaten Umfeld stehen oft keine Männer, keine Väter zur Verfügung. Andreas Schönauer geht davon aus, dass es wichtig ist für die Mädchen, mit Männern Umgang zu haben. Als Mann versteht er seine Aufgabe auch dahin gehend, ab und zu auf den Tisch zu hauen, ein strengeres Wort zu verwenden. Frauen diskutieren länger mit den Kindern, was die Probleme nicht unbedingt kleiner macht. Tendenziell denkt er, verhalten sich Frauen weicher, nachgiebiger, obwohl einige Sportlehrerinnen, Schularbeitenfachlehrerinnen (Schularbeiten=Klassenarbeiten) strenger als Männer sind, auftreten wie Feldwebel, Sport- oder Schiwochen durchorganisieren. Generell sieht er aber Männer als strukturiert, streng, resch.
Zur Frage, was Mädchen gerade von Männern brauchen, vermutet er, dass Männer den Mädchen z.B. vermitteln können:

> „Du brauchst nicht täglich ein neues stylishes Gewand, um andere zu beeindrucken. Du bist hier, um unterrichtet zu werden.“[24]

Männer finden nicht alles cool, wie Mädchen sich das vorstellen. Töchter von allein erziehenden Müttern erleben im Alltag nicht nur das Fehlen des leiblichen Vaters, sondern auch zum Teil wechselnde Männern in Liebesbeziehung mit der Mutter.

---

[23] Ebd.
[24] Ebd.

> „Das ist für viele Mädchen ein massives Problem. Was unser Direktor sagt, trifft das ziemlich genau: ‚Das Hauptproblem für jugendliche Mädchen ist, dass fremde Männer im Bad sind.'"[25]

Die 14-, 15jährigen Mädchen empfinden den neuen Freund der Mutter nicht als Vaterersatz, sondern als Problem. Die männlichen Lehrer, die sie oft ab der ersten Klasse jahrelang unterrichten, bilden demgegenüber einen gewissen Fixpunkt, ein Kontinuum. Auch aus diesem Grund bemüht man sich an der Schule darum, Lehrer möglichst konstant in Klassen unterrichten zu lassen. Die Lehrer können und wollen zwar nicht den fehlenden Vater kompensieren, aber sie treten als Männer auf und die Mädchen haben die Gelegenheit mit der jeweilig angebotenen männlichen Rolle umzugehen, sich darauf einzustellen.

Hermine Sperl-Hicker: Es gilt viel auszuprobieren in der Arbeit mit Buben

Hermine Sperl-Hicker begann mit Jungenarbeit im Rahmen ihrer Tätigkeit mit verhaltensauffälligen Kindern als Psychagogin an Wiener Schulen. Eine Kollegin machte schon lange Mädchenarbeit, mit ihr gemeinsam startete sie ein Projekt, wobei sie die Bubenarbeit anbot.
Laut den LehrerInnen sind mehr Buben als Mädchen auffällig.
Sie entschied sich dazu, Bubenarbeit anzubieten, weil sie und ihre Kollegin die Not der Buben, deren große Bedürftigkeit wahrgenommen hatten und Mädchen und Buben adäquat begegnen wollten. Außerdem wurde sie selbst in dieser Zeit Mutter eines Jungen und nahm diese Perspektive mit in die Arbeit. Sie versuchte, ihren Sohn nicht traditionell zu erziehen, stellte aber fest, dass es zum Teil nicht zu vermeiden war.
Der Stadtschulrat stellte und stellt für das Projekt ein Stundenkontingent zur Verfügung.
Sie startete das Projekt mit ihrer Kollegin. An jeweils einer Schule in Wien wurde immer mit ganzen Klassenverbänden gearbeitet, in fünf Einheiten, die Kollegin mit den Mädchen, sie mit den Buben.
Zunächst wurde ein Brainstorming zu den Wünschen der Buben durchgeführt, daraus erstellte sie ein Programm für den Workshop. Es wurde viel auf der Handlungsebene gearbeitet, z.B. gegenseitiges Schaukeln, Ballspielen, etwas weiter geben. Das Gespräch, der Wechsel auf die Metaebene, erwies sich oft als nicht so einfach (z.B. „Was macht es mit mir, berührt zu werden?", homophile Gefühle tauchen auf …)
Die Arbeit als Frau mit den Buben erwies sich als anspruchsvoll – es galt viel auszuprobieren.
Den Erfahrungen dieser ersten Projektzeit entsprechend, wurde das Projekt verändert. Eine Änderung bestand darin, dass nun immer ein/e KlassenlehrerIn anwesend war, mit dem/der Absprachen gemacht wurden. In manchen Klassen lief es sehr gut in anderen weniger.
Diese Erfahrungen mündeten wieder in eine intensive Diskussionsphase: Buben und Mädchen machten getrennte Erfahrungen im geschlechtshomogenen Setting, von denen die Klasse als Ganzes nicht profitierte.

---

[25] Ebd.

Eine Hauptveränderung ihrer Bubenarbeit bestand nun darin, mit der ganzen Klasse geschlechtergemischt zu arbeiten. In der nächsten Projektphase wurden gemeinsame und getrennte Einheiten für Mädchen und Buben in die Workshops eingeplant. In Beobachtungseinheiten und im Fall, dass Mädchen und Jungen Fragen aneinander haben, arbeiten sie zunächst getrennt ihre Fragen aus und kommen dann wieder zusammen, um diese Fragen aneinander zu richten.
Diese Arbeitsform erwies sich als sehr erfolgreich, weil gegenseitige Ängste und Vorstellungen, die Buben und Mädchen voneinander hatten, ausführlich thematisiert wurden. Es kommt dadurch zu einer „Entzauberung“, was gegenseitige Vorurteile und Zuschreibungen anbelangt.
Das Projekt wurde weiter verändert durch die Entscheidung, sich auf die dritte/vierte Klasse Volksschule und erste/zweite Klasse Hauptschule zu beschränken.
In den höheren Klassen gestaltete sich die Arbeit mit den Kindern der Hauptschule nämlich manchmal schwierig. Wenn sie und ihre Kollegin als zwei Frauen in die Schulen kamen, erzeugte das Widerstände bei den größeren Buben.
Während ihrer Tätigkeit mit Buben erkannte Hermine Sperl-Hicker, dass deren Sprachlosigkeit ein großes Problem darstellt. Sie und ihre Kollegin arbeiten häufig in Vierteln, deren Bevölkerung einen hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund aufweist. Die Sprachlosigkeit wirkt sich gravierend auf das Verhalten aus. Es geht folglich darum, Wörter zu lernen, eine emotionelle Sprache auszubilden, auch den LehrerInnen diese Defizite bewusst zu machen und sie dafür zu gewinnen, die Kinder noch nachdrücklicher sprachlich zu unterstützen.
Hermine Sperl-Hicker und ihre Kollegin werden aus verschiedenen Gründen an Schulen geholt: etwa weil ein Direktor Hilfe bei einer schwierigen Klassen haben will, oder weil eine Lehrerin die Bestätigung möchte, dass ein schwieriges Kind aus ihrer Klasse wegkommen sollte. Oder – das kommt häufig vor – LehrerInnen wollen selbst lernen mit den Schwierigkeiten umzugehen, indem sie sich beispielsweise aufbauende Übungen aneignen. Diese LehrerInnen können auf der theoretischen Ebene viel lernen, allerdings bleibt in den zeitlich eng bemessenen Workshops wenig Gelegenheit für die Praxis mit der Klasse.
Sie arbeiten mit einer Klasse je vier Stunden und haben den Austausch mit den LehrerInnen intensiviert. Es gibt eine Besprechung vor den Workshops zur Klassenbeobachtung, eine zwischen und eine nach den Workshops.
Hermine Sperl-Hicker sieht als Frau Grenzen in ihrer Arbeit mit Jungen – diese betreffen besonders die Möglichkeit, für Jungen ab einem bestimmten Alter eine Vorbildfunktion einzunehmen. Wenn eine Frau allerdings sozusagen mit den Buben jahrelang kontinuierlich wächst, wächst auch die Beziehung mit. Die Arbeit mit 14Jährigen, die man vorher nicht kennt, wie es für sie und ihre Kollegin der Fall ist, gestaltet sich dadurch schwierig, dass der Kontakt erst aufgenommen werden muss und wenig Zeit bleibt, um diesen Kontakt zu vertiefen. Die Buben nehmen sich Zeit, um ihr Gegenüber auszutesten, sodass in der beschränkten Projektdauer es kaum mehr möglich ist, zu den eigentlichen Inhalten zu kommen. In dieser Hinsicht haben Lehrerinnen einen Vorteil, den sie nutzen können, weil sie über einen längeren Zeitraum mit der Klasse arbeiten.
Ihr eigener Sohn ist inzwischen 14 ½ Jahre alt. Mit allen pubertären Schwierigkeiten ist ihr Verhältnis sehr gut. Er ist kein „typischer“ Bub, eher introvertiert, unsportlich, ein ruhiges, unauffälliges Kind in der Schule. Derzeit findet sie es schwierig, dass er viel Computer spielt und viel Fernsehen will; sie lässt es manchmal zu und ist dann wieder streng. Im Großen und Ganzen ist sie mit der Entwicklung ihres Sohnes sehr zufrieden. Sie versucht ihm als Frau immer wieder zu vermitteln, wie es den Mädchen gehen könnte, z.B. wenn er kritisiert: „Die hat sich schon wieder

geschminkt.“, dann erklärt sie, dass Mädchen Druck haben, was ihr Äußeres anbelangt, das sie hübsch sein wollen.
Ihr Sohn ist ängstlich. Sie sagt ihm, dass Angst ganz gut ist, weil Angst einen warnt („lieber feig als tot!“), man muss nicht alles ausprobieren. Manchmal ist es aber auch sinnvoll, über eine Grenze zu gehen, um sich zu entwickeln.
Angst ist ein großes Thema mit den Buben in der Pubertät, das sie untereinander nicht ansprechen. Es braucht dazu viel Vertrauen in einer Gruppe. Eine Gruppe muss entsprechend geführt werden. Man formuliert etwa eine diesbezügliche Frage folgendermaßen: „Da hatte ich einmal Angst“ oder „Wie geht es einem Kind in so einer schwierigen Situation?“ Eine Formulierung wie: „Da habe ich jetzt Angst“ führt zu Widerständen.
Die Annäherung braucht viel Fingerspitzengefühl. Sie arbeiteten z.B. einmal in einer Klasse mit zwei traumatisierten tschetschenischen Flüchtlingskindern. Angst stand als Thema im Raum, konnte aber nicht artikuliert werden.
Bei Buben ist Angst ein Tabu, Mädchen dürfen währenddessen ihre Wut nicht thematisieren.
Hermine Sperl-Hicker und ihre Kollegin machen die Erfahrung, dass mit Kindern über diese Dinge in der Schule oft noch wenig gesprochen wurde.

Was daraus folgt

Welche Schlüsse ziehen die GesprächspartnerInnen aus Österreich aus ihren Erfahrungen mit Überkreuzsituationen? Welche besondere Chance sehen sie darin als Mann Mädchen, als Frau Jungen im pädagogischen Setting zu begegnen? Was können Männern Mädchen, Frauen Jungen besonders geben?
Zunächst weisen die Erzählungen darauf hin, dass es notwendig ist, genauer zu beschreiben, in welchem Kontext, in welcher Zeit, mit welchen Mädchen und Jungen gearbeitet wird oder wurde, um Schlussfolgerungen nicht nur zu ziehen, sondern verstehen und einordnen zu können. Die mit Pflichten assoziierte Institution Schule impliziert andere Begrenzungen und Möglichkeiten in der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen als der Freizeitort Jugendzentrum. Marginalisierte Kinder und Jugendliche kommen zum Teil mit anderen Bedürfnissen, Anliegen und Ressourcen als solche, die nicht aufgrund ihrer Herkunft an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Konfessionelle Gruppen befinden sich in einem anderen Rahmen als solche, die ihre Gemeinsamkeit nicht über Religion herleiten. Und so weiter.
Die Schlussfolgerungen der GesprächspartnerInnen sind also, um gehaltvoll zu bleiben, rückzubinden an die Orte und Zeiten ihrer Entstehung.
Susanne Holzmayr geriet mit dem in den 1980erJahren nahe liegenden feministischen Anliegen, Mädchenarbeit zu machen, in eine one-woman-show: als Leiterin eines von den lokalen EntscheidungsträgerInnen in einer Kleinstadt am Rande Tirols nicht unbedingt erwünschten Jugendzentrums mit marginalisierten männlichen Jugendlichen. Sie entwickelte dort mit den Jugendlichen eine transkulturelle Jungenarbeit – im Gestalten des eroberten Raumes mit Musik, Essen, Spiel; in der Erweiterung dieses Raumes durch eine zu Trainingszwecken benutzbare Turnhalle; und vor allem im sich durch das Leben, durch die Probleme, durch die schwierigen Fragen Reden. Verhandelt wurde unter anderem, wie Jungesein, Mannsein, Mädchensein, Frausein von dieser Randposition aus zu leben sein könnte, wie die Geschlechterwelt – eine ethnisierte Geschlechterwelt auch – von dort aus zu betrachten und zu bewerten ist. Susanne Holzmayr ging in Beziehung als junge Frau der dominanten Gesellschaft, die sich freiwillig in die Randständigkeit

begab, und Möglichkeiten, die sich aus ihrer Herkunft und Teilhabe am Dominanten ergaben für das Randständige fruchtbar machte (ihre Ausbildung, ihr für diese Stelle angestellt Sein, ihre guten Kontakte zu Gleichgesinnten in Innsbruck, die an einflussreichen Stellen saßen …). Die Jugendlichen und deren Familien, die die Chancen, die sich für ihre Kinder daraus ergaben, bemerkten, räumten ihr eine Nische ein, in der Frausein für sie eigens definiert wurde – ein Frausein, dem Respekt entgegenzubringen ist, obwohl es nicht dem der auf keinen Fall in Männerräumen sich aufhaltenden Schwestern, Ehefrauen, Müttern glich. Sie beherbergte diejenigen, die sonst überall rausgeschmissen wurden aus den Freizeitlokalen der dominanten Gesellschaft. Was sie als Jugendarbeiterin, als Frau machte, war, für diejenigen da zu Sein, die kamen und mit ihnen zu reden. Die Grenzen des Redens in einer Situation der Überforderung – als für alles Zuständige und mit Jungendlichen Konfrontierte, die große Probleme haben – führten sie dazu, sich dafür besser auszubilden, zu ihrem Psychologiestudium und zu ihrer Arbeit als Therapeutin.
Was sie als Frau den Jungen anbieten kann – gerade marginalisierten Jungen, die wegen ihrer Abwertungserfahrung andere Leute abwerten wollen, um sich aufzuwerten; und die in patriarchalen Verhältnissen Frauen als Abwertungsobjekte verwenden – ist: Lernen, vor Frauen Respekt zu haben. Gerade auch vor Frauen in übergeordneten Funktionen (Susanne Holzmayr sagt nicht Positionen, sondern Funktionen – es geht also um konkrete, abgegrenzte Aufgaben in einem System, nicht um ein umfassendes Höhergestelltsein).
Steve Dea will als Erlebnispädagoge, Jugendzentrumsmitarbeiter, Berater, dem diese Tätigkeit eine Herzensangelegenheit ist, junge Menschen dabei unterstützen, dass sie lernen, gute, eigenständige Entscheidungen zu treffen, die auf reflektierter Erfahrung beruhen und darauf, dass viele Erfahrungen gemacht werden – dass sie vorgegebene Pfade verlassen können, Einschränkungen, Eingrenzungen erkennen, stereotype Rollen und Meinungen hinterfragen, die Entscheidungen aufdrängen. Erfahrungs- und Reflexionsräume werden in erlebnispädagogischen Settings angeboten. Diesen Ansatz bringt Steve Dea in das Jugendzentrum mit ein.
Gerade als Mann in Beziehung mit Mädchen vertritt er das Anliegen, ehrlich zu sein, seine reflektierte Meinung als ein Möglichkeit anzubieten oder als Modell dafür, Stereotypen weder prinzipiell abzulehnen, noch ihnen einfach zu folgen – vielmehr, die eigene, vielfältige reale und reflektierte Erfahrung zugrunde zu legen. Klarheit im Verhalten gegenüber Sexismen und Rassismen ist im wichtig. Mädchen sollen auch dabei wahrnehmen können: Er als Mann findet solche Einstellungen falsch, er widerspricht. Als professioneller Betreuer hat er die Aufgabe durch solche Stellungnahmen einen Schutzrahmen zu schaffen, in dem sich die Jugendlichen sicher fühlen können gegenüber Grenzverletzungen, sexistischen und rassistischen Übergriffen, Angriffen. Dieser Schutzrahmen entsteht durch das Reagieren, verbale Reagieren, Entgegenstellen. Er entsteht auch – besonders in erlebnispädagogischen Projekten – indem vorweggenommen wird, in welchen Gruppenkonstellationen welcher Grad an Offenheit möglich ist; welche Jugendlichen Grenzüberschreitungen vollziehen könnten und ob diese in der Situation für die Gruppe, für einzelne in der Gruppe eher fruchtbar oder eher destruktiv wirken.
Andreas Schönauer sieht seine besondere Aufgabe als männlicher Lehrer darin, strengere Worte zu sprechen, als Lehrerinnen das in seiner Wahrnehmung durchschnittlich machen, sich nicht in endlosen Diskussionen mit Kindern, Jugendlichen zu verfangen; die als Mann im allgemeinen ausgeprägtere Strukturiertheit und Strenge in die Beziehung mit den Mädchen einzubringen. Ich interpretiere: Es geht darum, Klarheit zu schaffen in Bezug auf Grenzen, die

einzuhalten sind. Durch seine Einstellung und geäußerten Stellungnahmen zeigt er, dass es Männer gibt, die nicht durch mit teuren Outfits unterstützte Äußerlichkeiten bei Mädchen oder Frauen zu beeindrucken sind. „Du bist hier, um unterrichtet zu werden.“ Also: Mich beeindruckt mehr, was du im Kopf hast, was du in der Schule leisten kannst – sieh her, es gibt Männer, die dadurch mehr beeindruckbar sind.
Es sieht seine Aufgabe auch darin, als männlicher Lehrer Mädchen, die ansonsten zu Hause kaum Männer erleben oder die mit wechselnden Partnern ihrer Mutter keine verlässliche Beziehung aufbauen können, eine Konstante zu bieten, keinen Vaterersatz, aber das Vorhandensein einer konstanten, männlichen, schulischen Bezugsperson; Lehrer treten als Männer auf und geben den Mädchen Gelegenheit mit einem konkreten Mann (nicht mit dem Prinzip Männlichkeit allgemein) umgehen zu lernen.
Hermine Sperl-Hicker nahm als Frau die große Bedürftigkeit und Not von Buben wahr – in Volks- und Hauptschulen in Wiener Bezirken mit viel migrantischer, marginalisierter Bevölkerung. Ein Zeichen dieser Not und ein Folge dieser Not ist Sprachlosigkeit; die Not sich emotionell ausdrücken zu können, die Not Emotionen wie Angst wahrzunehmen. Die daraus entstehende Arbeit war ein Ausprobieren, ein beständiges Verändern und Verbessern des Arbeitssettings Workshop. In diesen Workshops war sie zunächst in Überkreuzsituation mit Jungengruppen aus Klassenverbänden. Aus der Erfahrung mit den Workshops zogen sie und ihre Kollegin den Schluss, die geschlechtergemischte Situation von Mädchen und Jungen wieder herzustellen – im Sinne reflektierter Koedukation; Geschlechtertrennung und –mischung zu kombinieren, das getrennt Erarbeitete in die gemischte Gruppe wieder einzubringen, die getrennt erarbeiteten Fragen an einander zu stellen. Sie bringen Mädchen und Jungen zu Geschlechterthemen in Kontakt und die Folge davon ist eine Entzauberung: An die Stelle von Vorstellungen darüber, was die Angehörigen des anderen Geschlechts denken, meinen, fühlen treten gehörte Stellungnahmen oder Beschreibungen von Angehörigen des anderen Geschlechts.
Die Arbeit als Frau mit Buben hat Grenzen: Der eingeschränkte Zeitrahmen begrenzt die Möglichkeit, Vertrauen aufzubauen. Längerfristige Beziehungen können dafür besser genutzt werden. Damit hängt eine andere Grenze zusammen: nämlich die, für größere Buben eine Vorbildfunktion einnehmen zu können. Diese Jungen testen aus, damit vergeht viel Zeit. Beziehung und Akzeptanz brauchen Zeit.
Auf eine Formel gebracht, findet sich in den Auskünften der vier GesprächspartnerInnen das wieder, was Männer in der Jungenarbeit und Frauen in der Mädchenarbeit, was Frauen in der pädagogischen Beziehung mit Jungen und Männer in der pädagogischen Begegnung mit Mädchen sein können: ein mögliches Modell für Mannsein, Frausein, das Anliegen, sich als ein mögliches Modell zur Verfügung zu stellen – und vielleicht als eines, das andere Aspekte beinhaltet, als die vielfach einengenden, begrenzenden, traditionellen, vertrauten. Es geht darum, das Spektrum zu erweitern, Ideen dazu zu bringen, ermutigen sich zu trauen; dabei ein fassbarer Begleiter, eine fassbare Begleiterin zu sein, praktisch zu unterstützen bei den Verunsicherungen, Lebensfragen, Nöten von Kindern, Pubertierenden, Jugendlichen; als GesprächspartnerIn zur Verfügung zu stehen, um alles von hinten bis vorne und von vorne bis hinten durchzukauen, um gut zuzuhören. Jungen brauchen möglicherweise Unterstützung zur emotionellen Alphabethisierung, dafür, Wörter, sprachlichen Ausdruck für Gefühle und Emotionen zu finden und diesen Gefühlen und Emotionen damit wiederum größere Daseinsberechtigung zu geben.
Die GesprächspartnerInnen teilen implizit (und auch explizit) mit, dass es für eine Frau in Beziehung zu Jungen im Vergleich zu einem Mann in Beziehung zu Mädchen bei der Wahrnehmung dieser gemeinsamen Anliegen und Aufgaben (ein mögliches

Modell zu sein, in Beziehung zu gehen, zu reden, zu schützen) einen wesentlichen Unterschied gibt: Frauen sind potentiell abgewertete Wesen in patriarchalen Bezugssystemen, Männer potentiell aufgewertete. Susanne Holzmayr gelang es genau auf diesem Register zu spielen und in ihrer Beziehungsgestaltung mit abgewerteten männlichen Jugendlichen aus abgewerteten Familien von diesen Respekt zu erhalten – als Frau der dominanten Gesellschaft. Hermine Sperl-Hicker verweist auf die Begrenzung von älteren männlichen Kindern bzw. Jugendlichen diesen Respekt zu erlagen, die durch die kurze Dauer von Workshops verstärkt wird. Sie konzentriert sich auf jüngere Kinder, bei denen diese Art des Austestens und Abwertens von Frauen noch nicht so ausgeprägt das Beziehungsgeschehen beeinflusst.
Andreas Schönauer charakterisiert Männer als strukturiert, resch, was vorteilhaft im Umgang mit den Mädchen ist gegenüber dem weicheren Verhalten von Frauen. Als Mann gehört er zur im geschlechterhierarchischen System aufgewerteten Menschenkategorie. Als einer der wenigen zur Verfügung stehenden Männer für Mädchen ist er in mehrfachem Vorteil und die Arbeit in der Mädchenschule gestaltet sich dementsprechend erfreulich. Steve Dea geht nicht ausdrücklich darauf ein, dass er als Mann in einer patriarchalen Gesellschaft gegenüber Mädchen in einer automatisch übergeordneten Position sich befindet – aber sein Bewusstsein dafür zeigt sich im beschriebenen umsichtigen Umgang mit Mädchen und mit Frauen als Kolleginnen: er kommt hinzu, wenn er angefragt wird, aber übernimmt nicht automatisch das Feld; er baut Beziehungen mit den Mädchen allmählich auf durch Unterstützung bei niedrigschwelligen Problemen.
Das Geschlechtergefälle, das, wie noch auszuführen sein wird, ein wesentliches Reflexionsfeld für Überkreuzbeziehungen darstellt, drückt sich in den Erzählungen aus und Umgangsweisen damit werden vorgestellt.
Mit diesen Überlegungen wende ich meine Aufmerksamkeit nun nach Deutschland, wo bislang – zumindest was den deutschsprachigen Raum anbelangt, der Löwenanteil an Cross Work Publikationen und Fortbildungen zu finden ist.

Cross Work – geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik

Cross Work entsteht im inhaltlichen Feld von Koedukation; von Koedukation hinterfragender Mädchen- und Jungenarbeit; von geschlechterreflektierender Koedukation, die Anliegen und Erkenntnisse aus der Mädchen- und Jungenarbeit aufnimmt; von Gender Mainstreaming und Genderkompetenz.
Eine Anzahl von Personen, die Cross Work praktizieren und auch lehren, kommt ausbildungs- und berufsmäßig aus der Sexualpädagogik. Dementsprechend erfolgt in ihrem Wirkungsbereich eine sexualpädagogische Ausrichtung von Cross Work, genauer gesagt eine sexualpädagogische kombinierte Mädchen-, Jungen- und Überkreuzarbeit. Dies wird weiter unten bei der Darlegung der Ergebnisse der Interviews mit Fachleuten verdeutlicht werden.
Was ist die Besonderheit von Cross Work ausgehend von diesen Voraussetzungen? Was bringt sie für die Geschlechterpädagogik Neues hinzu? An welchen Orten wird Cross Work kultiviert und wo fällt sie auf fruchtbaren Boden? Wie werden Erfahrungen aus geschlechtshomogener Kinder- und Jugendarbeit, Koedukation, Sexualpädagogik in die Überkreuzarbeit aufgenommen?

Cross Work eröffnet das Lernfeld der pädagogischen generationenübergreifenden Überkreuz-Begegnung geschlechterreflektierend neu.
Cross Work bezieht sich auf die Möglichkeit, dass Menschen unterschiedlichen Geschlechts und unterschiedlichen Alters voneinander lernen; dass PädagogInnen des anderen Geschlechts Jungen und Mädchen spezifische Unterstützung und Lernräume anbieten können.
Geschlechterreflektiertes pädagogisches Arbeiten setzt, wie geschrieben, Geschlechterkompetenz (bzw. Genderkompetenz) voraus.
Margitta Kunert-Zier – um am Fallbeispiel zu veranschaulichen, was damit gemeint sein kann – leitet einen Artikel zu Genderkompetenz ein, indem sie das Verhalten einer Jugendarbeiterin in einer gemischtgeschlechtlichen Situation beschreibt, die:

> „(…) die ruppige Anmache der Jungen gegenüber den Mädchen als unbeholfene Kontaktversuche entschlüsselt. Statt moralisch oder mit erhobenem Zeigefinger zu reagieren, greift sie die Wünsche nach Kontakt produktiv auf, indem sie spielerisch und humorvoll andere Wege des Umgangs zwischen den Geschlechter aufzeigt.“
> Sie bot den Jungen, die in der Eingangstür standen und durchgehende Mädchen anmachten an, das Flirten mit den Mädchen zu üben. Dieser Vorschlag wurde von den Jungen angenommen und entschärfte in der Folge die Spannungen zwischen Jungen und Mädchen (Kunert-Zier, 2008, S. 47).

Cross Work: Wer macht das jetzt wo? Welche Personen und Stellen bieten diese Arbeit bzw. Fortbildungen dazu an?

Grundsätzlich sind natürlich all jene Menschen überkreuzpädagogisch tätig, die als Männer mit Mädchen und als Frauen mit Jungen arbeiten – oft mehr, oft weniger, oft gar nicht geschlechterreflektierend.
Geschlechterreflektierende Überkreuzarbeit machen geschlechterbewusste, geschlechterkompetent qualifizierte LehrerInnen, PädagogInnen und SozialarbeiterInnen in der Jugendhilfe, JugendarbeiterInnen in Jugendzentren, in der aufsuchenden und in der verbandlichen Jugendarbeit usw.
Im Folgenden wird nachvollzogen, wer, wo, in welchem Rahmen ausgesprochen, gezielt, reflektierend sich Gedanken zu dieser Art der Kinder- und Jugendarbeit und wer Angebote dazu macht. Es geht um Kontexte, in denen darüber nachgedacht wird, was die Grundlagen dieser Arbeit sein könnten, was wichtig dabei ist; es geht um Personen oder Personengruppen, die einen Fundus an Erfahrungswissen anlegen und die eine Sprache für diese Art von Erfahrungen kreieren.
Eine Recherche nach Überkreuzpädagogik/ Cross Work im Internet ergibt (dem entspricht auch der Eindruck aus den Gesprächen mit ExpertInnen): seit Ende der 1990er Jahre kommen diese Begriffe allmählich in Verwendung, Überkreuzpädagogik etwas früher als Cross Work. In Österreich sind keine Publikationen (von ÖsterreicherInnen, zu österreichischen Projekten) aufzutreiben, eine erste Fortbildung wird im Januar 2010 angeboten. In Deutschland publizieren 2001 Elisabeth Glücks /Franz Gerd Ottemeier Glücks einen Artikel zu diesem Thema[26]. Ebenfalls 2001 beschreiben Reinhard Winter und Gunter Neubauer ihre

[26] Glücks, Elisabeth/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2001): Was Frauen Jungen erlauben können Was Männer Mädchen zu bieten heben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem

Aktivitäten und Erfahrungen zu Jungenpädagogik von Frauen in ihrem Bericht zu ihrem vorangegangenen Jungenarbeit-Projekt[27]. 2005 reicht Serge Guldiman eine Hausarbeit an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich ein, die sich auf Glücks/Ottemeier-Glücks als Analysegrundlage bezieht[28].
2007 verfasst Hannelore Güntner einen Überblick zu Cross Work in einem Artikel[29].
2009 publiziert Corinna Voigt-Kehlenbeck in einem Sammelband zu Jungenarbeit einen Artikel mit dem Titel „Gender Crossing – Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung“.[30]
Auch wenn der eine oder andere Artikel hier nicht zitiert sein sollte, stellt sich heraus: Literatur zur geschlechterreflektierenden Überkreuzpädagogik ist derzeit noch Mangelware.
Die Begriffe (geschlechterreflektierende) Überkreuzpädagogik, Cross Gender, Gender Cross, Cross Over, Cross Work und gegengeschlechtliche Pädagogik werden als Bezeichnungen für diese Art der pädagogischen Tätigkeit im Rahmen von Abhandlungen zu Jugendarbeit, Jugendhilfe, Mädchen- oder Jungenarbeit u. ä. zwar immer wieder gebraucht, aber selten näher beschrieben.
Dafür vermehrt sich seit einigen Jahren das Fortbildungsangebot im westlichen Deutschland und zwar insbesondere in Nordrhein-Westfalen und hier wiederum v. a. durch die Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit für Pädagoginnen, die mit Jungen zu tun haben. Für das östlichen Deutschland lässt eine Internetrecherche vermuten, dass eher die geschlechtsspezifischen Settings ausgebaut werden, aber auch hier taucht das Thema Cross Work bereits auf.
Ein zunehmendes Interesse an der Überkreuzpädagogik lässt sich ebenfalls vermuten in Anbetracht der in größerer Zahl auftauchenden Referate oder Workshops im Rahmen von Tagungen oder der Aufnahme von diesbezüglichen Kursen in das Programm von Anbietern zu Fortbildungen in der Kinder- und Jugendarbeit.
Etwa fand am 17./18. Nov. 2008 eine Tagung statt mit dem Titel: „Jungenarbeit – immer noch nicht aus der Mode? Ein Arbeitsfeld auf dem Weg zur Professionalisierung“, veranstaltet von der Evangelischen Akademie Meissen und in Kooperation mit dem Modellprojekt Jungenarbeit Sachsen. Auf dem Programm stand u. a. ein Workshop „Überkreuz, Gender-Cross oder koedukative Pädagogik. Reflexion der Arbeit mit dem „anderen“ Geschlecht?“, geleitet von Claudia Wallner und Michael Drogand-Strud.
Egal ob nun in den östlichen oder westlichen Bundesländern Deutschlands oder in Österreich (wo sich die Thematisierung von Überkreuzpädagogik vor dem Herbst 2009 nur einmal im Rahmen einer Fortbildung zu Jungen- und Mädchenarbeit durch

---

anderen Geschlecht, in: Rauw, Regina/ Jantz, Olaf/ Reinert, Ilka/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, leske und buderich: Opladen

[27] Winter, Reinhard/ Neubauer, Günther (2001): So geht Jungenarbeit. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe, FATA MORGANA Verlag: Berlin

[28] Guldimann, Serge (2005): Frau und Knabe am Tisch, Hausarbeit an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (zu entlehnen an der Bibliothek der Hochschule für Heilpädagogik; Dipl. 5/209)

[29] Güntner, Hanne (2007): Cross Work – Cross Gender; Überkreuzpädagogik; heteropädagogische Ansätze; Koedukation, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit e.V. (Hg.): Perspektiven der Geschlechterpädagogik in der Diskussion, 8/2007, S. 34 ff. (http://www.maedchenpolitik.de/download/info8_bag2007.pdf)

[30] Voigt- Kehlenbeck (2009): Gender Crossing – Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung, in: Pech, Detlef (Hg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler

die Plattform gegen die Gewalt in der Familie aufspüren lässt): Die ReferentInnen kommen durchwegs aus Nordrhein-Westfalen (insbesondere aus dem Umfeld der VHVS Molkerei Alte Frille und der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Nordrhein-Westfalen), aus Tübingen (vom Sozialwissenschaftlichen Institut SOWIT). In München gibt es jährlich eineFortbildung einer dortigen Institution: nämlich von IMMA – Initiative für Münchner Mädchen in Zusammenarbeit mit einem freiberuflichen Jungenarbeiter.
Fortbildungen werden häufig von Mann-Frau-Tandems angeboten – dies kristallisiert sich als quasi Standard heraus. Einige dieser Tandems arbeiten regelmäßig über einen längeren Zeitraum zusammen. Es geht dabei aber nicht zwangsläufig um Überkreuzpädagogik in beide Geschlechter-Richtungen, sondern deutlich häufiger um die Arbeit von Frauen mit Jungen. Im Fall der LAG Jungenarbeit NRW und von SOWIT kommen die Angebote von der Jungenarbeitsseite, im Fall von IMMA von Seiten der Mädchenarbeit, bei der Alten Molkerei Frille waren Mädchen- und Jungenarbeit gemeinsame Ausgangspunkte.
Es gibt, wie erwähnt, Fortbildungsangebote für Fachkräfte in der Kinder- und Jugendarbeit; aber auch direkte Angebote für die Arbeit mit gemischtgeschlechtlichen Kinder- und Jugendgruppen beispielsweise an Schulen. In großer Mehrheit richten sich die Inhalte an der Arbeit mit etwas älteren Kindern oder Jugendlichen aus. Mindestens eines der in der Fortbildung tätigen Mann-Frau-Tandems befasst sich aber mit geschlechtsspezifischer Arbeit und mit Cross Work mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter und qualifiziert PädagogInnen, die in Kindergärten und Kindertagesstätten tätig sind. Davon wird weiter unten noch ausführlicher die Rede sein.
In Österreich gibt es Kooperationen von Männerberatungsstellen mit Initiativen für Mädchen. Jungenarbeiter und Mädchenarbeiterinnen führen parallel Workshops an Schulen durch – allerdings jeweils geschlechtshomogen. Der Austausch dazu wird bislang nicht explizit unter der Cross Work Perspektive angegangen.
Qualifizierungsangebote für beruflich einschlägig Tätige in Deutschland zur geschlechterreflektierenden Überkreuzpädagogik beginnen einige Jahre vor der Veröffentlichung der ersten Publikationen zu diesem Thema – nämlich angeboten von Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks ab Mitte der 1990er Jahre (davon wird noch genauer die Rede sein). Reinhard Winter und Gunter Neubauer planten in ihrem Projekt zu Jungenarbeit Ende der 1990er Jahre ebenfalls Veranstaltungen zu Geschlechterpädagogik überkreuz ein mit dem Ziel, über Jungen- und Mädchenarbeit sowie Koedukation hinaus „die Vielfalt möglicher Geschlechterbegegnungen und –konstellationen für eine umfassende Geschlechterpädagogik zu erschließen“. Sie fanden damit große Resonanz. In Veranstaltungen für Frauen bezüglich Jungen wurde beispielsweise danach gefragt, ob das Modell das Winter/Neubauer für die Arbeit mit Jungen entwickelt hatten (das Modell der balancierten Männlichkeit) nicht zu sehr individuelle Faktoren betont und dabei kollektive Aspekte wie die Frauenbenachteiligung verdrängt; oder wieso Frauen sich nach jahrelanger Mädchenarbeit nun wieder so bereitwillig den Jungen zuwenden. In Veranstaltungen mit Männern bezüglich Mädchen ging es um Väterlichkeit, Sexualität, Erotik, männliche Stabilität in der Mädchenpädagogik, um Unsicherheit, die die Missbrauchsdebatte für Männer in pädagogischen Feldern mit sich bringt (Winter/Neubauer, 2001, S. 103ff). Unterm Strich stellte sich heraus, dass im Vergleich zu Jungenarbeit und Mädchenarbeit, koedukative und heteropädagogische Zwischenbereiche, die faktisch überwiegen, erstaunlich wenig reflektiert sind (Winter/Neubauer, 2001, S. 105).

Übereinstimmend berichten Fachleute, die Fortbildungen zu Cross Work anbieten, dass sie in etwa seit 2007 mit Anfragen überhäuft werden – insbesondere durch weibliche Fachkräfte, die Unterstützung und Orientierung für ihre Arbeit mit Jungen suchen.
Die HVHS Alte Molkerei Frille bietet laufend Veranstaltungen für Mädchen und Jungen an, auf deren Basis die bislang erarbeiteten Grundlagen von Cross Work erweitert werden. Es werden auch Fortbildungen für Fachkräfte veranstaltet. Michael Drogand-Strud tritt in diesem Zusammenhang als Referent besonders in Erscheinung.

Cross Work-Herangehensweisen von ExpertInnen in Deutschland: regional, institutionell, fachlich und persönlich spezifiziert

Der folgende Abschnitt dieses Berichts leistet keinen allumfassenden Überblick über sämtliche Personen und Institutionen, die sich im Bereich Cross Work engagieren, aber einen genaueren Einblick in konkrete Cross Work Engagements.

Nordrhein-Westfahlen

Grundlagen aus der Heimvolkshochschule (HVHS) Alte Molkerei Frille

1994 publizierten Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks als HerausgeberIn die Ergebnisse eines entsprechenden Modellprojekts in dem Buch „Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit“ (Glücks/Ottemeier-Glücks, 1994). Darin formulieren sie drei Säulen zur Konzeptionierung einer geschlechtsbezogenen Pädagogik:

- ein gesellschaftspolitischer Blickwinkel aus dem Geschlechterverhältnisse analysiert werden ist Voraussetzung;
- die Entwicklung weiblicher und männlicher Identitäten wird auf das Individuum bezogen betrachtet;
- der Fokus richtet sich auf die pädagogische Alltagspraxis „… durch die geschlechtsbezogene Einflussnahme auf Mädchen und Jungen in Form geschlechtshomogener Gruppenarbeit und geschlechtsspezifischer Wahrnehmung koedukativer Strukturen.“ (ebd., S. 23)

Einen Artikel zu den Möglichkeiten der Cross Gender Pädagogik, wiederum auf der Basis der Analyse gesellschaftlicher Geschlechterhierarchien, verfassten sie sieben Jahre später, 2001. Ihren Überlegungen lagen Erfahrungen von den in der HVHS Alte Molkerei Frille parallel durchgeführten Veranstaltungen zu Mädchen- und Jungenbildungsarbeit zugrunde. Überkreuzsituationen entstanden im Austausch der PädagoInnen und im gemeinsamen Leben von Mädchen und Jungen im Tagungshaus (Glücks/Ottemeier-Glücks, 2001, S. 68/69).
Die in diesem Artikel dargestellten Überlegungen bilden nach wie vor eine vielfach rezipierte Grundlage für Cross Work (das in dem Artikel nicht mit diesem Begriff bezeichnet wird). 2005 bezog sich Serge Guldimann beispielsweise darauf als theoretischen Rahmen für seine Diplomarbeit an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich. Darin befasst er sich mit Chancen und Grenzen für Frauen, die in pädagogisch-therapeutischen Berufen mit Knaben arbeiten (Guldimann, 2005, S.1)

An seine Einzelfallstudien stellt er die Frage, ob sich offene und verdeckte Konflikte zwischen Therapeutinnen und Knaben im pädagogisch-therapeutischen Alltag mit der Theorie von Glücks/ Ottemeier-Glücks erklären lassen und ob sich zu diesen Konflikten Erklärungen in den Selbstreflexionen der Frauen finden (Guldimann, 2005, S. 6/7). Es fällt auf, dass das Augenmerk auch in dieser Studie – obwohl von einem Mann in pädagogischer Ausbildung verfasst – auf das pädagogische Verhältnis Frau-Junge gerichtet ist. Dieser Fokus zieht sich durch die Cross Work Welt weitgehend durch. Die Reflexionsmasse zu Mann-Mädchen bleibt bislang magerer.
Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks beantworteten die Leitfaden Fragen für diese Studie in schriftlicher Form.
Elisabeth Glücks kam eher „nichttraditionell" über ihren Mann zur Geschlechterthematik, der 1980 seine Diplomarbeit über Jungenarbeit verfasste, sowie über dessen Wohngemeinschafts-Mitbewohnerinnen, die sich in einem der ersten Frauenhausvereine engagierten. Jahre später begann die gezielte Auseinandersetzung, motiviert von „merkwürdigen Auseinandersetzungen" mit männlichen Kollegen. Sie widmete sich der Mädchenarbeit und Frauenbildung. Aus der engen Zusammenarbeit mit Franz Gerd Ottemeier-Glücks entstand das Konzept geschlechtsbezogener Pädagogik – ein Konzept zur parteilichen Mädchen- und antisexistischen Jungenarbeit – zur Qualifizierung von Koedukation. Hier wurde bereits mit gemeinsamen Begegnungen von Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen neben geschlechtshomogenen Phasen in den Kursen gearbeitet.

> „Die immer wieder auftauchende Frage von Frauen wie Männern in den Geschlechterdiskussionen, wieso es nicht möglich sein soll, dass auch das jeweils eine Geschlecht geschlechtsbezogen mit dem anderen Geschlecht arbeiten kann, griffen wir dann ab Mitte der 90er Jahre konsequenter auf, in dem wir hierzu eigene Veranstaltungen und Vorträge anboten. Es war sozusagen eine Reaktion auf immer wiederkehrende Diskussionen, die wir mit Teilnehmenden hatten, und v. a. auf die Anfrage von Frauen, Jungenarbeit machen zu wollen."[31]

Elisabeth Glücks wechselte inzwischen, ebenso wie Franz Gerd Ottemeier Glücks, das Berufsfeld, bringt aber ihre jahrzehntelangen Erfahrungen und Erkenntnisse in ihre neue Tätigkeit ein im Rahmen der integralen Bewegung, fußend auf der Arbeit des amerikanischen Philosophen Ken Wilber.
Franz Gerd Ottemeier-Glücks setzte sich schon früh in seinem Leben mit seiner Männlichkeit auseinander.

> „Aus der defizitären Perspektive ‚Ich kann kein richtiger Mann sein' habe ich zu Beginn meines Studiums Männer gesucht und gefunden, die genauso Mann sein konnten und wollten wie ich. Neben der intensiven persönlichen Auseinandersetzung hat es immer auch eine theoretische und politische gegeben. So war (und ist) ‚mein' Erklärungskontext für geschlechtstypisches Verhalten das Patriarchat als Herrschaftssystem."[32]

Die berufliche Befassung mit dieser Thematik begann 1978 bis 1980 durch Jungenarbeit in einem Jugendzentrum, worüber er seine Diplomarbeit schrieb. Es

---

[31] Die in diesem Abschnitt angeführten Zitate stammen aus der schriftlichen Beantwortung von Fragen zu dieser Studie durch Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks im September 2009; archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.
[32] Ebd.

folgten fünf Jahre als Vater und Hausmann und anschließend die Konzeptionierung und Erprobung von Jungenarbeit in der Bildungsarbeit in der HVHS Molkerei Alte Frille. Franz Gerd Ottemeier-Glücks arbeitet seit 2001 als Berater für Jungen und Männer, die von sexueller Gewalt betroffen sind bei der Männer- und Jungenberatungsstelle mannigfaltig Minden-Lübbecke.
Das Überkreuzthema war im deutschsprachigen Raum ein Minderheitenthema im Rahmen der Genderdiskussion. Den Begriff „Überkreuzpädagogik“ übernahmen Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks von Schweizer LehrerInnen mit deren Erlaubnis. Bis Ende der 1990er Jahre gab es außer ihnen niemanden, der dieses Thema anbot …

> „... in dieser Kombination als Frau-/Mann-Team für den pädagogischen Kontext mit dem inhaltlichen Hintergrund einer geschlechtsspezifischen Gesellschaftsanalyse, in der die Hierarchie der Geschlechter der zentrale Ausgangspunkt war.“ Schreibt Elisabeth Glücks.

Selbst im Kontext von Gendermainstreaming, bei dem es ja an zentraler Stelle gerade um Beziehungen von Frauen und Männern geht, kam es nur am Rande zu Überkreuzüberlegungen im Sinne des Ansatzes von Frille.
Im pädagogischen Bereich fanden Frauen es schwierig, die durch diesen Ansatz aufgezeigten Grenzen in der Erziehung von Jungen zu akzeptieren und unter dieser Thematik ausgeschriebene Seminare wurden nur von einem kleinen Kreis von Frauen besucht. Daher wurde das Thema in Seminaren zur geschlechtsbezogenen Pädagogik als ein Aspekt aufgenommen. Die Thematik selbst fand am ehesten bei Schweizer LehrerInnen Resonanz.
Insgesamt stellen Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks fest, dass in der Geschlechterfrage weniger vorwärts gegangen ist, als oft unterstellt wird. Franz Gerd Ottemeier-Glücks:

> „… die Unterdrückung alles Weiblichen – bei Frauen und bei Männern –, die Naturausbeutung usw. sind kaum noch im Bewusstsein und bestimmen immer weniger die private und professionelle Praxis.“

Mädchen haben den Eindruck, es stände ihnen ja alles offen, individualisieren das Missglückende als eigenes Versagen und streben nicht mehr nach Solidarisierung mit anderen Frauen. Mädchen- und Jungenarbeit werden von daher weniger politisch angelegt, sondern als eine Methode der sozialen Arbeit verwendet.
Elisabeth Glücks interessiert unter dem Motto Überkreuzthematik inzwischen die Frage:

> „Das Weibliche in mir ist nicht gleich dem Weiblichen im Mann, wie auch umgekehrt – was heißt dies für eine Begegnung/ den Austausch unter den Geschlechtern, was heißt dies für die persönliche und kollektive Entwicklung?“

Franz Gerd Ottemeier-Glücks sieht sich derzeit als eher außenstehenden Beobachter in Bezug auf Diskussionen zur Geschlechterpädagogik, von denen manche ihn eher nerven. In seiner jetzigen Arbeit kommen seine alten Erfahrungen ihm zugute.
Zur Frage, wieso Frauen mehr mit Jungen als Männer mit Mädchen arbeiten, vermutet er bei Frauen ein großes, heimliches Interesse an der wichtigen, schwierigen, Anerkennung bringenden Arbeit mit Jungen. In Fortbildungen erlebt er

die Befürchtung von Frauen, dass er ihnen etwas wegnehmen will, wenn er äußert, dass Männer – in diesem Geschlechtersystem – in der Jungenerziehung wichtiger sind. Männer hingegen kuscheln sich gern in Männer- und Jungengruppen ein, während sich Angst machende Veränderungen des gewohnten Systems vollziehen. Um die Mädchen können sich ja die Frauen kümmern.
Worüber steht es nun an für Frauen und Männer, sich in diesem „Geschlechterkampf“ bzw. in dieser Geschlechterauseinandersetzung auszutauschen?
Elisabeth Glücks:

> „Für beide Seiten geht es m. E. darum, für sich als Frau bzw. Mann Selbst-Bewusstheit über das Eigene zu finden und daraus für sich einen ‚Lebensplan' zugestalten, der in einem Aushandlungsprozess mit der/dem anderen zu Kompromissen und Umsetzungsformen führen kann. Vorbedingung hierfür ist eine gesicherte materielle Existenz, die es ‚erlaubt', sich solche Gedanken zu machen und ein Kommunikationsbasis, die von gegenseitiger Wertschätzung und Achtung geprägt ist, beides Qualitäten, zu der wir uns in dieser Zeit mit großen Anstrengungen und Mühen hinentwickeln müssen.“

Am 24.9.2009 fand ein Fachtag der Landesarbeitsgemeinschaften Mädchenarbeit und Jungenarbeit NRW in Essen statt: „Müssen, können, dürfen – gelingende Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit“. Dort referierte Franz Gerd Ottemeier Glücks gemeinsam mit Regina Rauw zum Thema Kooperation von Mädchenarbeit und Jungenarbeit.[33]
Regina Rauw begann ihre Berufslaufbahn in der Mädchenarbeit in der katholischen Jungendverbandsarbeit und kam dann als Kursteilnehmerin, Projektmitarbeiterin und schließlich feste Mitarbeiterin nach Frille. In diesem Rahmen bestand eine enge Zusammenarbeit mit Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks. Inzwischen ist sie selbständig als Bildungsreferentin für geschlechterbezogene Pädagogik.
Sie erlebte, dass es in der feministischen Aufbruchs-Stimmung der 1980er Jahre, in der Schuldzuweisungen an Männer schnell zur Hand waren, schwer war, zu einer entspannten Zusammenarbeit von geschlechterpädagogisch interessierten Männern und Frauen zu gelangen.
Für eine gelingende Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit definierten Regina Rauw und Franz Gerd Ottemeier-Glücks in ihrem Vortrag folgende Notwendigkeiten bzw. gemeinsamen Grundpositionen, die letzterer für den Austausch von Frauen und Männern allgemein als wesentlich betrachtet:

1. Die grundsätzliche Übereinstimmung in der Analyse des Geschlechterverhältnisses in unserer Gesellschaft:
2. Die grundsätzliche gemeinsame Zielperspektive: Abbau von Herrschaftshierarchien und Unterdrückungen,
3. Das Geschlechterverhältnis ist ein System an dem alle darin befindlichen Personen beteiligt sind, Verluste und Gewinne haben.
4. Geschlechtsbezogene Pädagogik, mit ihren Teilbereichen Mädchenarbeit, Jungenarbeit und Koedukation, ist eine politisch motivierte Pädagogik.
5. Die Veränderung des Geschlechterverhältnisses ist ein Suchprozess, in dem Mann und Frau Mut brauchen und Fehler machen dürfen.
6. Die Begegnung von Männern und Frauen ist eine interkulturelle Begegnung.
7. Kooperation in diesem Arbeitsfeld erfordert immer wieder Reflexion der eigenen Handlungen, des jeweiligen Settings, der Methode, ...

[33] Mitschrift zur Tagung archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

Diese Beschreibung des Engagements und der Erkenntnisse von Elisabeth Glücks, Franz Gerd Ottemeier-Glücks und Regina Rauw im Kontext geschlechtsbezogener Pädagogik und geschlechterreflektierender Überkreuzpädagogik führt nun hin zu aktuellen Ansätzen, Angeboten, Erfahrungen in diesem Bereich, zunächst in Nordrhein-Westfalen.

Sexualpädagogische Überkreuzarbeit im Mann-Frau-Team I

Dem Sexualpädagogen Dirk Achterwinter stellte ich im Juni 2009 meine Fragen zur geschlechterreflektierenden Überkreuzpädagogik per Telefon.[34]
Dirk Achterwinter begann 1988/89 seine Tätigkeit als Sexualpädagoge. Im Kontext der sexualpädagogischen Herangehensweise wurden Mädchen und Jungen relativ früh in geschlechtshomogene Gruppen aufgeteilt, Mädchen- und Jungenarbeit, geschlechterbewusste Pädagogik verknüpften sich früh mit Sexualpädagogik.
Dirk Achterwinter arbeitete bislang nicht nur praktisch als geschlechterbewusster Sexualpädagoge. Er wirkte an einem Feldforschungsprojekt zu Sexualpädagogik an der Universität Bielefeld mit und befragte dazu Jungen.
Für kurze Projekte an Schulen, zu denen Männer hinzugezogen wurden, um mit Jungen zu arbeiten, wurde er angefragt. In diesen Projekten kooperierten Mann-Frau-Teams in den Klassen, dadurch kam er auch mit den Mädchen in Kontakt.
Gegenwärtig ist Dirk Achterwinter an einer Erziehungsberatungsstelle tätig, die v. a. auffällige Jungen als Klienten betreut, und befasst sich darüber hinaus freiberuflich mit Jungen.
Kirsten Weyand, eine freiberufliche Mädchenarbeiterin, die Kurse an Haupt- und Förderschulen abhält und dabei an Grenzen im Umgang mit Jungen stieß, schlug ihm eine Zusammenarbeit vor. In diesem Kontext spielt die Überkreuzpädagogik eine wichtige Rolle. Die gemeinsame Arbeit in den Klassen gestalten sie zu 50% geschlechtergetrennt, zu 50% als Team koedukativ.
Des Weiteren entwickelte sich sein Interesse an der Überkreuzpädagogik daraus, dass er zahlreiche Anfragen von Frauen zur Arbeit mit schwierigen Jungen erhält. Er leitet laufend Veranstaltungen zu diesem Thema.
Bis vor einigen Jahren befasste er sich nicht damit, wie Frauen mit Jungen arbeiten können. Sein Standpunkt war und ist: Bewusste Jungenarbeit funktioniert nur mit Männern, die wissen, wie es sich in einem Jungenkörper, wie sich etwa eine Erektion anfühlt. Die starke Nachfrage verdeutliche ihm aber, dass Frauen in pädagogischen Berufsfeldern keine andere Wahl haben, als sich Jungen zu widmen. Frauen machen qualifizierte pädagogische Arbeit und sind hoch motiviert, ihre Fachkompetenz zu Jungen zu erweitern. Frauen machen keine bewusste Jungenarbeit im Sinne der unter den meisten Fachmännern anerkannten Definition, aber sie machen geschlechterreflektierende pädagogische Arbeit mit Jungen.
Er selbst bezeichnet seine professionelle Begegnung mit Mädchen parallel dazu als pädagogische Arbeit mit Mädchen. Er hat die Möglichkeit, als Mann für Mädchen da zu sein, ihnen Lob und Anerkennung zu geben. Mädchen saugen diese Zuwendung in der geschlechtlichen Übertragung auf. Dies ist v. a. im Grundschulbereich wichtig, in dem ansonsten fast ausschließlich Frauen tätig sind. Männer fehlen. Wenn ein Mann bewusst auftritt und die Mädchen lobt, ist dies außergewöhnlich und hat dadurch Wirkung. Dazu trägt auch die Abwesenheit und Anteilnahmslosigkeit vieler Väter bei. Männern fällt die Aufgabe zu, lobende, unterstützende, Ressourcen gebende Ansprechpartner zu sein. Damit ersetzen sie jedoch nicht die

[34] Die Notizen zum Telefoninterview mit Dirk Achterwinter vom 2.6.2009 bilden die Grundlage für die folgenden Ausführungen; archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

geschlechtsspezifische Arbeit der Kollegin, sondern bieten eine Ergänzung an. Würde er allein mit einer Klasse arbeiten, so würde er vielen der Mädchen nicht gerecht werden.
Das gemeinsame Auftreten von Mann und Frau als Team ermöglicht den Kindern das Lernen am Modell. Verhalten, das Jungen und Mädchen beobachten, wirkt nachhaltiger als das Gesagte.
Dirk Achterwinter und Kirsten Weyand werden von den Kindern häufig für ein Paar gehalten und in diese Richtung ausgefragt, weil die Zusammenarbeit von Mann und Frau sonst offenbar schwer vorstellbar ist. Das gemeinsame Auftreten ist gerahmt durch die gesellschaftlich bestehende Geschlechterhierarchie, auf die sie in ihrer Herangehensweise Bezug nehmen, beispielsweise, indem zunächst Dirk Achterwinter in den Klassen mit raumfüllender tiefer Stimme das Wort ergreift. Kirsten Weyand gleicht dies in der Folge mit ihren Kompetenzen aus (dem Eingehen auf Emotionen etwa.). Im Verlauf der Arbeit mit einer Klasse wechseln sie sich in der Leitung in der Weise ab, dass die Bilanz am Ende ausgeglichen ist.
Seit Jungenarbeit entwickelt wurde und wird, hat sie sich von einem ideologisch besetzten Feld zunehmend zu einem alltagspraktischen Handwerkszeug entwickelt. Die Praxis war immer durch eine enge Zusammenarbeit von Männern und Frauen (z. B. in Heimen) bestimmt. Die universitäre Begleitforschung hat diese Tatsache nie entsprechend wahrgenommen und reflektiert. Ausgrenzende und auch verletzende Diskussionen wurden weniger von den PraktikerInnen und mehr von den FunktionärInnen und TheoretikerInnen geführt.
Jungenarbeit profilierte sich zeitversetzt zur Mädchenarbeit, weil Männer nicht gleichzeitig mit Frauen ein geschlechtsspezifisches Bewusstsein ausformten. Derzeit stehen Jungen aber sehr im Zentrum der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit. Daraus erwächst eine Konkurrenz zwischen Mädchen- und Jungenarbeit um Wahrnehmung und Mittel.
Dirk Achterwinter erlebt gleichzeitig aber auch ein Zusammenrücken von Mädchen- und Jungenarbeitkreisen, das v. a. von der Praxis her forciert wird. Der Leidensdruck von Frauen, die mit durchgeknallten Jungen klar kommen müssen, wird hierbei zum Motor. Diese Not fordert Pragmatismus statt Ideologie.
Universitäre Forschung, die ihre Ergebnisse oft in einer für PraktikerInnen verklausulierten Sprache ausdrückt und auch nicht unbedingt die Fragen behandelt, die die PraktikerInnen bewegen, hilft nicht weiter. Die Praxis gibt vor, was mit den Jungen getan werden muss. Im Bereich der Offenen Ganztagsschule etwa werden oft schlecht dafür ausgebildete weibliche Kräfte angestellt, die mit aggressiven, streitenden Jungen umgehen sollen. Diese Frauen mit gutbürgerlichem Hintergrund finden aus ihrer Erfahrungswelt wenige Ansatzpunkte, um etwa mit Jungen mit Migrationshintergrund adäquat in Beziehung zu gehen. Dirk Achterwinter wird angefragt und macht mit den Frauen Fallarbeit. Ähnliches gilt für den Bereich der Berufsvorbereitung, wo er zwei Jahre lang nur Männer schulte und schließlich dem dringenden Wunsch nachgab, zweitägige Kurse auch für Frauen anzubieten. Von der LAG Jungenarbeit NRW kam dieselbe Anfrage, nachdem er sich zuerst mit seinen Angeboten ausschließlich an Männer wandte.
Dirk Achterwinter konstatiert, dass Männer sich für Kurse zur Arbeit mit Mädchen nicht anmelden würden. Dafür findet er drei Erklärungsansätze:

1. „Männer können alles“. Es ist unmännlich, etwas nicht zu können: sie können Autoradios einbauen, Zement gießen, mit pädagogisch schwierigen Jungen arbeiten und also auch mit Mädchen.
2. Das Arbeitsfeld ist weiblich besetzt, so dass Männer, die sich mit geschlechtsspezifischer Arbeit ein bisschen auskennen, sich nicht in diesen

Bereich wagen. Dirk Achterwinter kennt keinen Mann, der sagt: Ich mache Mädchenarbeit. Es besteht ein Tabu – oder anders gesagt eine ideologische Denkhemmung – für Männer, in diesem weiblich besetzten Raum in Konkurrenz zu treten.

3. Männer geraten leicht in das pädosexuelle Eck, wenn sie sagen: Ich arbeite mit kleinen Mädchen. Das gesellschaftliche Denken ist nach wie vor: Mann=Täter, Frau=Opfer. Wenn beispielsweise ein Mann in einem Heim einen kleinen Jungen badet, wirkt das auf die Kolleginnen anders, als wenn eine Frau das macht. Kollegen werden aus solchen Gründen aus den ansonsten weiblichen Teams gemoppt. Die Erzieherinnen beobachten argwöhnisch, wenn ihre Kollegen Kampf-/Raufspiele machen, Körperkontakt wollen. Der Vorwurf wird nie ausgesprochen, ab er ein „Aha!“ steht im Raum. Frauen wollen mehr Männer – aber diejenigen sollen genau so sein, wie Frauen sie sich vorstellen! Frauen beanspruchen diesbezüglich Definitionsmacht. Männer gehen in Folge dessen wieder, sie halten sich in diesem Bereich nicht. Die Männer, die sich mit über 40 Jahren immer noch in pädagogischen Berufen betätigen, sind vielfach verbittert.

Allerdings hängt die mangelnde Präsenz der Männer auch mit Gehaltsstrukturen zusammen. Männern liegt es fern, im Kindergarten mit den sehr niedrigen Gehältern zu arbeiten. Ein als Erzieher ausgebildeter junger Mann verrichtet eher etwas besser bezahlten Schichtdienst in der Heimerziehung/stationären Jugendhilfe, kann sich ein prestigeträchtigeres Auto kaufen und damit einen höheren gesellschaftlichen Status zum Ausdruck bringen, als wenn er mit geringerer Entlohnung in einem Kindergarten arbeitet.

Sexualpädagogische Überkreuzarbeit im Mann-Frau-Team II

Die Recherche zu Cross Work bei profamilia Bochum geschah in Form der Teilnahme an einer eintägigen Fortbildung und durch ein Interview mit Renate Pawellek und Jörg Syllwasschy, die auch die angeführte Fortbildung leiteten: „Lust & Spaß oder Frust & Hass? Frauen in der Jungenarbeit“, 13. Mai 2009 in Dortmund, ausgeschrieben im Fortbildungsprogramm der LAG Jungenarbeit NRW; für weibliche Fach- und Lehrkräfte.

Fortbildung

In der Fortbildung wurde Wissen zu Jungen in der Pubertät erarbeitet und zur Rolle, die Frauen und Männer für Jungen spielen können; in dem Interview kam zusätzlich zur Sprache, wie dieses Wissen als professionelles pädagogisches Handlungswissen entstand.[35]

Die profamilia Beratungsstelle legt den Schwerpunkt – ebenso wie Dirk Achterwinter – auf sexualpädagogische Fragen. SexualpädagogInnen haben sich vermutlich bedingt durch ihren Schwerpunkt, dem körperbezogenen spezifischen Erleben von Mädchen und Jungen in der Pubertät früh mit geschlechterreflektierender Pädagogik befasst. Dadurch verfügen sie über einen Erfahrungsvorsprung und sind als ReferentInnen für Qualifizierungsveranstaltungen gefragt.

Die Ausschreibung:

[35] Notizen zur Fortbildung, archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

„In der parteilichen Arbeit mit Jugendlichen ist der Anspruch klar: Frauen machen Mädchenarbeit. Männer machen Jungenarbeit. In pädagogischen Einrichtungen sieht der Alltag ganz anders aus: Frauen, oft in den Teams in der Überzahl, arbeiten selbstverständlich auch mit Jungen. Daraus wird mitunter ein ‚Drahtseilakt ohne Netz und doppelten Boden'. Zum einen, weil sie sich gegenüber engagierten Jungenarbeitern rechtfertigen müssen (Kannst du das überhaupt?), zum anderen, weil sie gar keine Wahl haben. Und wo gibt es Austauschmöglichkeiten über das Eigene und das Andere? Jungenarbeit ist keine Methode der Pädagogik, Jungenarbeit ist eine Haltungsfrage und damit NICHT an ein Geschlecht gebunden. Damit die Arbeit mit Jungen nicht zum Frustthema wird, braucht es Freiräume, diese Haltung zu entwickeln, oder (je nach eigener biographischer Entwicklung für ein „update".) Einen Freiraum möchten wir mit unserer Veranstaltung bieten.
Seit mehr als 20 Jahren arbeiten wir im Frau-Mann-Team zu sexualpädagogischen Themen. Jeweils parteilich in Mädchen- bzw. Jungengruppen, aber im ständigen Austausch über geschlechtsspezifische Aspekte. Die so gewonnen Einsichten möchten wir zur Verfügung/Diskussion stellen.
Der Vormittagsteil wird rein weiblich besetzt sein und unter dem Motto stehen: Wie ticken Jungs?
Über Erfahrungswissen und Mutmaßungen entwerfen wir ein lebendiges Bild von Jungenwelten.
Welche Rolle spielen Pädagoginnen in diesen Welten? Sind wir ‚Mutti', Freundin, Korrektiv oder was? Welche Rolle würden wir gerne übernehmen? Welche Grenzen, aber auch welche Chancen bieten diese Rollen für Jungen?
Der Nachmittagsteil steht unter dem Motto ‚ich hab da mal ne Frage.' Im direkten Austausch mit einem Jungenarbeiter werden Ansichten und Einsichten des Vormittags diskutiert, überprüft und ergänzt."
(http://www.lagjungenarbeit.de/downloads/2009-05-13_frauen-in-der-jungenarbeit.pdf; 1. Juni2009)

Ein Schwerpunkt der Fortbildung bestand darin, dass in verdichteter Form der besonderen Stimmung nachgegangen wurde, in der Jungen in der Pubertät sich befinden. Was geht in ihnen vor, was beschäftigt sie, was treibt sie um, wie geht es ihnen dabei? An den entsprechenden Stellen wurde gefragt, was insbesondere Frauen für Jungen in dieser Situation tun bzw. wie sie sie unterstützen können? Die ReferentInnen Renate Pawellek und Jörg Syllwasschy, sind SexualpädagogInnen/ JugendarbeiterInnen bei pro familia Bochum.[36]
Die MitarbeiterInnen von pro familia Bochum arbeiten zu zweit mit Schulklassen in Workshops direkt in der Beratungsstelle oder an der Schule. Eine Frau arbeitet mit den Mädchen, ein Mann mit den Jungen. Die Überkreuzqualität ergibt sich insbesondere durch den regen, gezielten, als Qualitätskriterium selbstverständlichen Austausch zwischen Männern und Frauen des Teams.
Die Fortbildung in Dortmund soll nun nicht Methoden vermitteln, sondern einen Freiraum anbieten: um an Haltungen zu arbeiten, einen wertfreien Austausch von

[36] Pro familia, die Deutsche Gesellschaft für Familienplanung, Sexualpädagogik und Sexualberatung e. V. unterhält Familienberatungsstellen (zu Fragen von Verhütung, Schwangerschaft, Elternschaft), macht sexualpädagogische Angebote zur Aufklärung und Unterstützung von Jugendlichen, bietet Sexualberatung an. Pro familia wurde 1952 als gemeinnütziger, nicht-staatlicher, nicht-konfessioneller Fachverband für Fragen der Sexualität gegründet und unterhält etwa 170 Einrichtungen in ganz Deutschland (vgl. http://www.profamilia.de/topic/home; 9.11.2009).

Erfahrungen, Mutmaßungen zu pflegen; um das, was an Jungenwelten, Jungendenken und –fühlen spezifisch ist, für pädagogisch tätige Frauen in ihre Denkwelt zu übersetzen. Z. B. dass es für Jungen schwierig ist, direkt zu sagen, was sie wollen, dass es Stress erzeugt, dazu aufgefordert zu werden, während Frauen vielfach auf dem Gebiet der verbalen Kommunikation zu Hause sind. Während der Gestaltung des Seminars, wirft die Referentin immer wieder die Frage auf, wie die verwendeten Methoden und Inhalte wohl bei Jungen ankommen würden. Was geht bei Jungen, was nicht?
Im Folgenden fasse ich zusammen, was an diesem Fortbildungstag besprochen und erarbeitet wurde. Bei den ersten Veranstaltungen zu diesem Themenfeld vor zehn Jahren löste die Frage, ob eine Frau geschlechterreflektierend mit Jungen arbeiten kann, heftige Diskussionen aus. Frauen sahen darin einen Widerspruch gegenüber ihrer von der feministischen Mädchenarbeit postulierten Parteinahme für Mädchen. Umgekehrt wurde von engagierten Männern Jungenarbeit als Männersache betrachtet. Männer wollten in diesem Bereich, den sie gerade angefangen hatten zu füllen, nicht gleich wieder Frauen mitmischen lassen. Inzwischen haben diese Diskussionen sich beruhigt.
Welche Rolle können nun Frauen in der Jungenarbeit spielen? Welche besonderen Qualitäten bringen sie mit? Wie ist ein Junge überhaupt, was ist typisch? Wie fühlt er sich, was macht er, wie sieht er aus?
Was Junge ist, hängt zusammen mit sozialer Schicht, Alter, Migrationshintergrund. Könnte ein Pauschalurteil zu Jungen dennoch einen Vorteil haben? Es hilft, sich zu orientieren; ein Bild zu haben und dabei offen zu bleiben, von da ausgehend differenziertere Wahrnehmungsstrukturen zu entwickeln. Jungen sind verschieden und oft Opfer ihrer Rolle. Jungen sind Bildungsverlierer – die Strukturen in den Schulen sind auf Mädchen ausgerichtet, auf die Anpassungsfähigkeit der Mädchen. Jungen haben andere Beziehungsmuster als Mädchen, sie finden sich eher in Gruppen zusammen, währenddessen Mädchen eher zu zweit bleiben. Jungen lassen Gefühle weniger zu, bringen Gewalt ins Spiel, überschreiten Grenzen. Jungen, so wie die Teilnehmerinnen sie sich bildlich vorstellen bzw. aus ihren Berufsfeldern kennen, sind zwölf bis 16 Jahre alt, haben einen Ball, ein Handy, ein Herz, haben Mädchen und Sexualität im Kopf, tragen Markensachen und Ohrstöpsel von MP3Playern.
Gibt es Bereiche in den Jungen und um die Jungen, die Frauen nicht kennen?
Es gibt einen biologischen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in diesem Alter: Mädchen sind größer, Jungen wachsen gerade und sind psychisch weniger entwickelt als Mädchen, sie beneiden Mädchen darum und werden zuwenig entlastet in dieser Situation. Mädchen bekommen eher Informationen zu Sexualität. Körperlichkeit und Sexualität ist aber das größte Thema der Jungen in diesem Alter. Wie lang muss mein Penis sein? Sie müssen sich messen, ganz konkret am Geschlechtsorgan. Bin ich normal? Bin ich verzögert? Jungen kriegen mit, dass Mädchen und Frauen darüber lächeln. Jungen (und Männer) erleben Verunsicherung dadurch, dass Kondome genormt sind: Die Größe des Penis spielt dabei eine ganz praktische Rolle. Der Penis ist der Gegenstand, der Handlung ermöglicht und Offenheit in Gruppen, das Ding das begriffen wird – verstehen heißt begreifen. Status, Größe, Vergleich, darum geht es dabei.
Für muslimische Jungs ist beim gemeinschaftlichen Duschen nicht klar, ob sie sich anderen Jungen nackt zeigen dürfen. Dazu existieren verschiedene Gelehrtenmeinungen. Wenn der Meinungsführer die Hose nicht auszieht, machen die anderen es auch nicht und umgekehrt. Scham spielt eine Rolle und kann mit solchen Regeln auch umgangen werden.

Bälle aktivieren Jungs. Wenn ein Ball in eine lethargische Runde geworfen wird, kommt Leben in die Bude.
Hygieneerziehung ist ein besonders heikles Thema wegen des Körpergeruchs bei etwa Zehn- bis Zwölfjährigen – sie schwitzen durch Hormonschübe, die sie nicht kontrollieren können. Hormonwellen kommen immer dann, wenn man sie nicht brauchen kann, in Stresssituationen – während Klassenarbeiten (Schularbeiten), beim Anblick eines Mädchens. Und wieder schämen sie sich.
Testosteron wirkt auf die ganze Körperentwicklung. Die Muskeln wachsen – die Oberschenkelknochen wachsen aber schneller, dehnen die Muskeln; es passiert etwas Innen, ihre Innenwahrnehmung bringt Jungen in Bewegung, es entsteht motorische Unruhe, die irgendwo hin will. In der Schule ist aber vielfach Stillsitzen angesagt. Welche Unterrichtsformen können diesen körperlichen Vorgängen Rechnung tragen?
Jungen kann eine Spontanerektion passieren – der Supergau der Peinlichkeit in der Gruppe.
Dieses Themenfeld der spezifischen Erfahrung von Körper und Sexualität im pubertären Erleben, der damit verbundenen Scham und Peinlichkeit können Frauen mit den Jungs nicht bestellen.
Was können Frauen dann tun? Sie können sich mit erwachsenen Männern austauschen und den Mädchen erklären, wie Jungs ticken in dieser Hinsicht.
Wo sind die Ansprechpartner für die Jungen? Wo ist Entlastung für dieses Erleben, für das ständige Schämen? Dafür brauchen Jungen Männer. Für das Männergespräch ist der Penis der Türöffner, die Auseinandersetzung geht vom Groben (Spektakulären) zum Feinen. Ein erwachsener Mann kann den Jungen erzählen, was alles sein kann und normal ist. Er kann durch sein Verhalten die Erlaubnis geben, sich auszutauschen. Die Jungen geben dann erfahrungsgemäß viel von sich.
Jungen sorgen sich, als schwul zu gelten. Die Jungen testen den Jungenarbeiter in dieser Hinsicht: Hat er einen Ring an? „Haben Sie Kinder?“
Jungen beschäftigt ihr Bartwuchs, sie rasieren die haarlosen Wangen. Sie – gerade islamische Jungen – nehmen Komplettrasuren vor, es besteht Verletzungsgefahr, es geht um Rasurtechniken: Wie mache ich es, so dass ich mich nicht schneide?
Schönheitsideale werden verhandelt – wie bei Frauen. Körperpflege, Haare richten, schminken, Diät halten – das Modediktat entfaltet sich auch bei Jungen, Männer sind Vorbilder hierfür. Die massive Abhängigkeit davon ist für Jungen neu. Abnehmen bedeutete für Jungs vor zehn Jahren, Sport zu betreiben, jetzt bedeutet es, weniger zu essen (oder "Fett absaugen lassen“).
Wir kommen zu einem Potential der Überkreuzbegegnung: Mädchen können den Jungs vermitteln, dass es in Ordnung ist, sich zu rasieren, dass es aber eine Mode ist und dass, wer es nicht tut, kein verwahrloster Kerl ist.
Muslimische Jungen beschäftigen ihre Erfahrungen mit Vorhautbeschneidung, Schmerzen, Ritualen dazu in der Familie. Es kann eine Erleichterung sein, darüber zu erzählen, auch über traumatische Erlebnisse.
Einige Jungen müssen wegen einer Phimose (Vorhautverengung, aufgrund derer sich die Vorhaut nicht oder nur unter Schmerzen hinter die Eichel zurückziehen lässt) operiert werden. Nach der Operation dauert es einige Zeit, bis alles verheilt ist.
Handys und Computer sind an und für sich nicht jungenspezifisch, aber die Art wie und wofür sie diese Medien benutzen. Sie tauschen beispielsweise über Handy und Computer Pornographie aus, sie kennen durchwegs Adressen für Bilder und Filme. Sie mögen Handyspiele, chillen mit Spielen, sie chatten und mailen lieber als zu reden, äußern sich leichter auf diesem Wege. Beim Chatten können sie flunkern.

Bilder erwecken Neugier, ermöglichen aber auch Vermeidung (um nichts tun zu müssen), ermöglichen das Rauslösen aus einer miesen Situation.
Für Frauen, die mit Jungen arbeiten sei festgehalten: Bilder sind eine Ressource, um sich über schwierige, verunsichernde Situationen zu retten, die Jungen schnell erkennen.
Beim Chillen (früher sagte man: Abhängen) kommt Langeweile zu Ausdruck, oder anders gesagt: Innenunklarheit. Chillen beinhaltet alle möglichen unklaren Stimmungen während des pubertären Gehirnumbaus. Als die Jungen noch kleiner, acht oder zehn Jahre alt waren, fanden sie Informationen aller Art interessant. Jetzt, mit 14 oder 16, hat sich dieses lebhafte Interesse dramatisch ins Gegenteil verkehrt. Themen wie Auto oder Freundin sind gerade nicht greifbar. Unlustvolle Körpergefühle wirken dämpfend. Nun werden Kanäle zu als elementar begriffenen Themen hergestellt – zu Sexualität, Technik, Computer, Handy, PC-Spielen. Fußball wird jetzt zum Beispiel nicht mehr in der Form praktiziert, wie Erwachsene das vorgeben, mit Ausdauer und Disziplin. Aber zu zweit oder dritt spielen Jungs hingebungsvoll Fußball unter sich.
In dieser Phase helfen Regeln: Jungen brauchen und kapieren Regeln, etwa gelbe und rote Karten wie beim Fußball; Regeln wie: Wir reden nacheinander. Und: In diesem Raum wird niemand verletzt. Mit Jungen darüber zu diskutieren, wofür es gelbe oder rote Karten geben sollte und welche Konsequenzen Missachtungen haben, trifft ihren Gerechtigkeitsnerv. Die Trillerpfeife eignet sich als eingebranntes Signal. Die erste Regel wird vorgegeben: Niemand darf zu Schaden kommen. Weitere können in langzeitigeren Gruppen gemeinsam erörtert werden.
Die Rolle des Schiedsrichters besteht darin, für die Einhaltung der Regeln zu sorgen und Schutz zu bieten „Ich schütze dich, auch wenn du mal ein bisschen mehr wagst.“ „Mutige Jungen reden über sich selbst.“
Jungen brauchen – viel mehr als Mädchen – Orientierung, Handlungsanweisungen. Ein weiteres Thema mit Jungen ist ihr Risikoverhalten und ihre Verletzlichkeit. In einer bestimmten Hormonaktivierung, und dann noch kombiniert mit Alkohol oder anderen Drogen, werden Schmerzen nicht so gespürt. Jungen wollen – öffentlich – Dinge tun, die mit Mut und Geschicklichkeit verbunden sind. Sie wollen Mädchen und anderen Jungen imponieren. Dabei kann es sein, dass die kognitive Kontrolle für den Moment verloren geht – an einem Punkt, an dem keine Umkehr möglich ist. Jungen müssen lernen, vorher abzubrechen. Ihre Sozialisation macht es ihnen schwierig, den geeigneten Zeitpunkt zum Abbrechen noch zu spüren, Angst wahrzunehmen. Sie kippen in unkontrollierte Aggressivität, werden mit 17 oder 18 wieder ruhiger, lernen, aus einer bedrängenden Situation hinauszugehen.
Aber es kann auch ganz anders kommen, wenn Jungen andere Sozialisationserfahrungen machen. Was kann eine Grundschullehrerin dazu beitragen? Sie kann Jungen dabei unterstützen, zu ihren Gefühlen zu kommen. Aufregung als Angst zu identifizieren, die Erlaubnis geben, Angst zu spüren. Hormonell gesteuert ist nur die Aktivierung und dann kommt es darauf an, das Gefühl zu erkennen. Ein weiterer Schritt wäre eine Handlungsanweisung: Was mache ich mit Angst? Wegrennen, aus der Situation gehen …
Welche Aufgabe haben Frauen als pädagogische Expertinnen weiters in der Arbeit mit Jungen? Jungen wollen wissen, wie Mädchen ticken; wie Beziehungen funktionieren; wollen Information zur Sexualität von Frauen, Mädchen – Informationen, die sie sich normalerweise aus dem Internet und von der Straße holen, im Grunde wissen sie nur ganz wenig dazu. Frauen können sich als Modell zum Abarbeiten stellvertretend zur Verfügung stellen: Wieso haben Mädchen so viele Heimlichkeiten? Wieso dürfen Mädchen soviel über ihren Körper lernen? Jungen

sind in dieser Hinsicht eifersüchtig auf die Mädchen. Für Mädchen gibt es eine eigene medizinische Fachrichtung, die Gynäkologie. Wieso schminken Mädchen sich? Jungen meinen, dass Mädchen Lippenstift auflegen, weil sie auf Jungensuche sind, andere Ziele können sie nicht erkennen. Das Auftreten, die Sprache, die Mimik, Gestik sind wichtig. Bestimmte Reize führen dazu, dass Jungen in eine andere Welt kippen. Jungs sondieren mit 16 ihre ganz wackelige Welt.
Für Frauen, die mit Jungs arbeiten, heißt das: „Unterschätze nicht deine Wirkung!“ Frauen können das Verhalten von Jungs im Bewusstsein ihrer Unsicherheit interpretieren, wenn sie etwa bei pro familia flegelhaft auftreten und nuschelig um Kondome fragen. Dann gilt es, den Jungs einen sicheren Rahmen zu bieten: „Setzt euch doch erst mal hin.“ Frauen in der Jungenarbeit brauchen große Gelassenheit.
Welche Rolle haben Frauen in der Jungenarbeit[37]? Welche Beiträge können sie zur Jungenarbeit leisten?
Zusammenfassend: Frauen können gute Arbeit mit Jungen leisten, ohne je in eine Jungengruppe getreten zu sein:

- Jungenarbeit leiste ich – als in der Mädchenarbeit parteiliche Frau –, wenn ich den Mädchen erkläre, wie die Jungen ticken;
- Indem ich Jungen das eigene zugestehe;
- Jungenspezifisches nicht abwerte (z. B. reden ist gut, nicht reden ist schlecht);
- Indem ich nur dagegenhalte: Wenn ich z. B. noch coolere Sprüche als Jungen klopfe, dann wird es schwierig Jungenarbeit zu machen;
- Indem ich männliche Kollegen nicht erpresse, sich einzubringen (für Männer die nicht reflektiert haben, ist es schwierig, den Umgang zu finden);
- Indem ich mir bewusst bin: Alle Erwachsenen sind froh, die Pubertät hinter sich zu haben und verdrängen daher;
- Durch das Nutzen kreativer Unruhe (z. B. motorische Unruhe in der Pubertät; aktiviert sein);
- Indem ich Jungen nicht grundsätzlich ihre Verletzlichkeit abspreche; Peinlichkeit als das Jungenthema schlechthin erkenne;
- Indem ich nicht gleich mache, aber gleich werte (Jungen haben andere Werte und Ressourcen, sind nicht schlechter/besser, sondern anders);
- Indem ich Mädchen nicht gegen Jungen ausspiele;
- Indem ich mir über persönliche Grenzen klar werde in Einklang mit meinem professionellem Handeln (bei einem verletzenden Begriff frage, was steht dahinter, z. B. manchen Jugendlichen fehlt die Sprache)
- Durch Cross Border Coaching: den regelmäßigen Austausch mit Kollegen für gegenseitiges Lernen (Rückmeldung was beide Seiten an Jungen wahrnehmen). Männer bekommen wichtige Hinweise durch das, was Frauen wahrnehmen (und indem nicht eine Verlagerung der Auseinandersetzung in ein anderes Themenfeld vollzogen wird, z. B. in Kämpfe um Raum und Geld);
- Indem ich als Frau mich für Gespräche zur Verfügung stelle – das ist für Jungen zunächst normal und das können wir an vielen Stellen nutzen.

Das Gespräch mit Renate Pawellek, Jörg Syllwasschy[38]

[37] Die MitarbeiterInnen von profamilia Bochum treffen die Unterscheidung „Jungenarbeit ist Arbeit von männlichen Fachleuten mit Jungen. Frauen, die mit Jungen arbeiten, machen Jungenpädagogik.“ nicht begrifflich, aber sehr wohl inhaltlich. Sie gehen, wie dargestellt, davon aus, dass Frauen und Männer für Jungen in der Begegnung unterschiedliche Bedeutung haben aufgrund ihres Frau- bzw. Mannseins und unterschiedliche Aufgaben erfüllen können.
[38] Interview mit Renate Pawellek und Jörg Syllwasschy am 17.8.2009; Kassetten und Transkript archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

Der Cross Work Kompetenzbereich von pro familia liegt in der sexualpädagogischen Unterstützung von Jungen und Mädchen, besonders in der Zeit der Pubertät und mit dem selbst gewählten Schwerpunkt bei bildungsfernen Jugendlichen aus Förderschulen, Hauptschulen, Gesamtschulen. In diesen Schulformen finden sich mehr Jungen als Mädchen. Dasselbe gilt für die außerschulische Jugendarbeit. Zur freiwilligen Einzelberatung kommen hingegen mehr Mädchen.
Bei pro familia gilt der Austausch in gemischtgeschlechtlichen Teams als Qalitätsstandard, dessen Einlösung in Bochum aufgrund der personellen Gegebenheiten gut möglich ist. Zunächst bestand das Team aus zwei Männern, Jörg Sylwasschy und einem Kollegen. Als eine dritte Person gesucht wurde, war klar, dass dies eine Frau sein müsse, da zwei Männer nicht alle sexualpädagogischen Gruppen angemessen bedienen konnten. Renate Pawellek war vorher – Mitte der 1980er Jahre – als parteiliche Mädchenarbeiterin in der offenen Jugendarbeit tätig. Es ging ihr darum, die Mädchen zu emanzipieren und nicht selten auch auf Kosten der Stärke der Jungs. Aus dieser Tradition kommend lernte Renate Pawellek im verpflichtenden Austausch mit den Kollegen, was Jungenkommunikation, -denken, -sorge ist. Diese Arbeitsform heißt bei pro familia „der stellvertretende Austausch“ oder „Cross Border Coaching“. Zunächst verlief dieser Austausch allerdings häufig konfrontativ – ihr Engagement aus ihrer feministischen Sozialisation forderte Widerspruch heraus. Allerdings erfolgte keine Abgrenzung, die Auseinandersetzung ging weiter und mündete in ein Lernen voneinander. Renate Pawellek passte die Mädchenarbeit an das auf diesem Weg Gelernte an, kam weg vom gegeneinander Ausspielen von Mädchen und Jungen und zum zueinander Hinführen, indem sie eine Übersetzerinfunktion erfüllt.
Jörg Syllwasschy stieg mit einem Praktikum als Psychologiestudent bei pro familia ein und baute den sexualpädagogischen Bereich mit einem Kollegen auf. Zu Beginn verfolgten sie keinen geschlechtersensiblen Ansatz, sie „arbeiteten die Gruppen ab“, wie sie kamen und merkten ihre Grenzen als Männer dabei bald deutlich. In der außerschulischen Jugendarbeit teilten sie die Gruppen und gewannen Frauen als Ansprechpartnerinnen für die Mädchen vor Ort. Eine erste zarte Wurzel der geschlechtsspezifischen Arbeitsweise wuchs.
Die Auseinandersetzungen, die vor 15 bis 17 Jahren in sexualpädagogischen Arbeitskreisen unter Männern und Frauen heftigst in Gang kamen zu Themen wie Pornographie begreift Renate Pawellek jetzt als wichtige Vorbereitung für die Überkreuzpädagogik: sich in Ruhe streiten dürfen, Platz zu haben, um wirklich darauf zu schauen, was los ist und wer wie denkt. Die Männer-Frauen-Diskussionen wurden bis zum Anschlagpunkt durchexerziert.
Für das Team ist es selbstverständlich, geschlechtsspezifisch zu arbeiten und dabei ständig in Austausch zu stehen. Was in den Jungen- und Mädchengruppen Thema ist, wird im Team kommuniziert. Männer und Frauen tauschen sich stellvertretend für die Zielgruppe aus und bringen die gewonnene Erkenntnis in die geschlechtshomogenen Jugendlichengruppen zurück. Diese Arbeitsweise entwickelte sich in der Praxis; und damit entstand das Anliegen, diese Art des Austauschs in Fortbildungen weiter zu vermitteln.
Renate Pawellek:

> „Wir wollten im Grunde was von dem abgeben, was wir im Überfluss haben, die Möglichkeit des Austauschs, es gibt ja viele, die allein arbeiten. Wir haben gemerkt, dass großes Interesse besteht, es gern abgefragt wird, dass man sich gern damit befasst.“[39]

[39] Ebd.

Eine Ressource bei der Entwicklung dieser Arbeitsweise war das relativ große Stundenkontingent der MitarbeiterInnen bei pro familia in Bochum. Dadurch sind solche Standards nicht ausschließlich abhängig vom persönlichen, selbstlosen Engagement der konkreten MitarbeiterInnen.
Ganz praktisch gestaltet sich die Überkreuzarbeit mit den Jugendlichen zum Beispiel folgendermaßen: Eine Schulklasse kommt in die Beratungsstelle, mit Mädchen und Jungen wird getrennt gearbeitet; während der Pause tauschen Sexualpädagoge und Sexualpädagogin sich bereits darüber aus, was in den Gruppe thematisiert wird – es kann etwa sein, dass die Mädchen sich über den Umgangston der Jungen beschweren. Das fließt in die weitere Gruppenarbeit mit ein.
Im Austausch nach den Veranstaltungen fällt auf, welche Themen immer wieder auftauchen, welche Kommunikationsformen gut funktionieren. Mädchen verstehen lernen, Jungen verstehen lernen – Mädchen vermitteln, wie Jungs ticken und umgekehrt; Jungs die Nöte der Mädchen näher bringen und umgekehrt. Um das an einem Beispiel zu verdeutlichen: Mädchen brezeln sich auf, um ihre Wirkung auszuprobieren, nicht weil sie gleich mit jemand ins Bett gehen wollen; wenn ein Junge gedanklich und körperlich auf Sex eingestellt ist, fällt es ihm schwer, wahrzunehmen, dass es um eine soziale, nicht um eine sexuelle Situation geht; Mädchen wollen sich gegen Übergriffe schützen und wehren, und sie wissen um die Schwachstellen der Jungen, geben etwas Kränkendes zurück; die Jungen deuten dieses Verhalten wiederum so, dass Mädchen ein starkes Interesse an Sexualität hätten. Solche Aufschaukel-Dynamiken aufzubrechen, ist Ziel der geschlechtshomogenen Arbeit mit stellvertretendem Überkreuzaustausch der PädagogInnen. Den Jungen wird verdeutlicht, dass Mädchen mit Pornographie ganz anders umgehen, als Jungen sich das vorstellen; dass sie mit Pornographie gar nicht beschäftigt sind, während sie zentral ist für Jungen; den Mädchen wird verdeutlicht, welche Rolle Sexualität für Jungen spielt.
Jungen und Mädchen stehen in diesem Alter in ihrer Entwicklung an ganz unterschiedlichen Stellen, also kann nicht mit identischen Themen und Arbeitsformen an sie herangetreten werden. Die MitarbeiterInnen von pro familia erlaubten sich selbst öffentlich, diesen Unterschieden Rechnung zu tragen. Die Schulen wissen: Die Jungen werden mit anderem Wissen, mit anderen Themen in die Schule zurückkommen, als die Mädchen.
Dass diese Arbeitsweise sich entwickeln konnte – an die in anderen Bereichen nach wie vor gar nicht zu denken ist – hängt mit den Zielsetzungen und der Positionierung von pro familia in der öffentlichen Diskussion zusammen. Pro familia wollte und will Sexualpädagogik v. a. zu dem, was Lust und Spaß macht, anbieten, nicht bloß eine verengte Aufklärung zum Schutz vor ungewollter Schwangerschaft, eine frühe Aufklärung von Mädchen rein aus diesem Schutzgedanken. Dieser Ansatz kristallisierte sich schon in den 1980er Jahren heraus.
Neben der sexualpädagogischen Gruppenarbeit wird in der Beratungsstelle bei pro familia Bochum eine gut funktionierende Jugendsprechstunde angeboten. Der niedrigschwellige Zugang ergibt sich daraus, dass viele Klassen in die Beratungsstelle kommen und diese dabei bereits kennen lernen, eine Ansprechperson wissen, nach der sie fragen dürfen. Jungen kommen freiwillig, bringen einander mit, begleiten den Freund und rücken dann mit ihren eigenen Anliegen heraus. Jungen signalisieren oft: „Ich hab eine Frage, aber versuch rauszufinden, was meine Frage sein könnte.“ Mädchen hingegen sprechen meist ganz klar über ihre Anliegen.

Die Arbeitsweise, die bei pro familia Bochum gepflegt wird, verfolgen auch pro familia Stellen in anderen Städten, wenn sie das Glück haben, dass Mann-Frau-Teams dort tätig sind (z. B. in Bielefeld, Münster, Bonn, Duisburg). Einmal jährlich treffen sich alle SexualpädagogInnen NRWs für zweieinhalb Tage, um wichtige Inhalte zu besprechen. Die Mann-Frau-Zusammenarbeit, der Austausch ist ein Querschnittthema, wie sich dabei herausstellt.
Da pädagogische Arbeitsfelder vor allem von Frauen bestellt werden – je jünger die Kinder, desto mehr Frauen – erweist es sich als schwierig, zu einer Auseinandersetzung unter Männern und Frauen zu kommen. Die vereinzelten Männer in Kindergärten z. B. werden herangezogen für Disziplinarisches oder Handwerkliches. Die Regeln und Abläufe machen Frauen unter sich aus, der Mann wird dabei zum Störfaktor. Das kann neben schlechter Bezahlung und mangelnden Aufstiegschancen ein Grund für den Männermangel in diesem Bereich sein.
Dennoch verändert sich das Bewusstsein für die Situation der Jungen und Mädchen: Es gilt nicht mehr die Entgegensetzung arme Mädchen – privilegierte Jungs. Jungen verlieren in der aktuellen Wirtschafts- und Gesellschaftsentwicklung und zwar Jungen aus bildungsfernen Gruppen. Für diese fallen Berufsmöglichkeiten (z. B. Anlerntätigkeiten) weg, und damit Anknüpfungspunkte an ein traditionelles Rollenverständnis. Zwischen 20 und 30 stecken sie in endlosen Warteschleifen, in denen sich das Gefühl verstärkt, nichts wert zu sein. Diese Entwicklung zur Perspektivlosigkeit zeichnet sich in Ballungszentren, in denen Arbeitsplätze weg gebrochen sind, stark ab. Menschen, die die Wirtschaft steuern und die Politik bestimmen, stellen sich dieser Problematik nicht gern. Die Tendenz besteht auch, dass Mittel für die gewaltpräventive u. ä. Arbeit wieder in Schulen fließen, in denen sich die Mittelschichtkinder treffen – zu Schulformen, die sich Informationen auch selbst gut erobern könnten, Gymnasien, Realschulen, Gesamtschulen.
Anbieter in diesem Bereich sollten verpflichtet werden, pädagogische Arbeit, Bildungsarbeit mit unterprivilegierten Kindern und Jugendlichen zu leisten. Wer in diesen Feldern arbeitet, hat neben dem pädagogischen immer auch ein politisches Anliegen.
Die Jugendlichen an den Förderschulen warten nicht auf diese Angebote, sie sind nicht sofort hoch motiviert. Man muss sich darauf einstellen, dass sie nicht so konzentrationsfähig sind, in kleineren Blöcken arbeiten, damit rechnen, dass der Zugang nicht rein sprachlich sein kann, Geduld und Durchhaltevermögen aufbringen. Man wird für diese Mühe nicht durch öffentliche Anerkennung belohnt. An den PädagogInnen, die sich schwerpunktmäßig mit bildungsfernen Jugendlichen befassen, reproduziert sich die Behandlung des Bildungsfernen und Benachteiligten: HauptschullehrerInnen bekommen beispielsweise niedrigere Gehälter als GymnasiallehrerInnen.
Worum geht es bei der Überkreuzpädagogik im Wesentlichen?
Renate Pawellek geht es selbstverständlich um das politische Anliegen der Gleichberechtigung, der gleichen Chancen und Möglichkeiten für Frauen, aber es geht ihr auch um einen adäquateren Austausch mit dem anderen Geschlecht, um das Verständnis voneinander, miteinander, um sich das Leben angenehmer zu machen, letztlich.
Jörg Syllwasschys Anliegen ist weiters die reale Begegnung, der im Zeitalter der neuen Kommunikationsmedien so leicht ausgewichen werden kann. Das direkte miteinander Reden wird immer schwerer. Mädchen und Jungen sollen unterstützt werden, um zu erkennen: „Was will ich, welche Begriffe verwende ich dafür?“ Die Technikversessenheit der Jungen verweist auf Machtverhältnisse: Technik lässt sich

eher beherrschen als lebendige Wesen, als etwa die Pferde, in die Mädchen vernarrt sind.
Die Erfahrungen, das Gelernte aus der Überkreuzpädagogik (auch in Form des stellvertretenden Austauschs) wirken weiter, wie Jörg Syllwasschy ausführt:

> „Ich kann unheimlich viele Elemente aus der Jugendarbeit in Paarberatung übertragen. Weil ich direkt sehe, dass die Männer, egal wie alt sie sind, Unterschiedlichkeiten mitbringen. Den meisten Paaren ist nicht klar, dass diese Unterschiedlichkeiten ein Teil der Probleme miteinander sind, sie haben das bis dahin einfach nicht wahrnehmen oder nicht zugeben wollen und keine Entlastung dafür gekriegt. Wenn ich einer Jungengruppe einen Ball hinlege oder einer Männergruppe, dann geht die Aufmerksamkeit auf den Ball. Das habe ich mit Medizinstudenten probiert, habe nur den Ball aus der Tasche geholt und hochgehalten, alle Augen gehen hoch, alles Gespräch ist unterbrochen und das Gehirn ist konzentriert auf den Ball. Was ist das? Es geht nicht darum, das wegzutrainieren, nicht mehr zu reagieren, sondern gelassener damit umzugehen: Da ist ein Ball, ach kuck mal, ich hab wieder einen Ball gesehen. Wenn eine Frau weiß, der reagiert darauf, auch gelassen damit umzugehen. Gelassenheit zu bestimmten Themen zu entwickeln, die aber erst möglich ist, wenn diese Sachen klar sind.“[40]

Das ist das Fernziel auch für die Überkreuzpädagogik: Gelassenheit zu erreichen, als Pädagoge, als Pädagogin mit Jugendlichen, mit Kindern, im Kindergarten, in Grundschulen; verschiedene Modelle zu probieren; einen Kreislauf herzustellen zwischen Überkreuzpädagogik und normaler Pädagogik.
Die geschlechterreflektierende Überkreuzarbeit braucht es bis hin zu den Universitäten, sogar in der Politik. Die Parteien vertreten ja die Pauschalforderung: Mehr Frauen auf die oberen Ebenen. Aber warum fällt uns das so schwer? Dabei geht es nicht nur ums Geld, sondern auch um die Umgangsformen. Warum kann ein Gremium mit zwölf Männern so schwer damit umgehen, wenn ein oder zwei Frauen dabei sind?
Diese Art von Überkreuzpädagogik zielt weniger darauf, Mädchen oder Jungen anders zu machen, sondern genau wahrzunehmen, was ist, und davon ausgehend zu arbeiten. Renate Pawellek:

> „Als ich mit dieser Arbeit anfing und auch in meiner Studentenzeit, hat die Geschlechtsspezifik die Mädchen oft irgendwo hin gebogen. Die waren ja so emanzipiert, die konnten mit den Jungs gar nichts mehr anfangen, fanden sie nur noch furchtbar und waren eigentlich kreuzunglücklich, weil es natürlich ein Bedürfnis nach Beziehung, Liebe, Zärtlichkeit gibt. Aber das war immer schwieriger zu erreichen, weil sie auf Emanzipation gedrillt waren und gar nicht mehr verstanden, was die andere Seite ist, sich wortgewaltig dagegen wehrten. Es gab überhaupt keine Annäherung mehr. Überkreuzpädagogik ist die Möglichkeit, eine gute Annäherung zu gestalten, ohne sich dabei zu verlieren.“[41]

Diese Annäherung bedingte bei Renate Pawellek Gelassenheit auch im privaten Feld. Sie polarisierte weniger, sah nicht überall Frauenfeindlichkeiten.

---

[40] Ebd.
[41] Ebd.

> „Also ich denke, das ist der Weg. Die Erwachsenen müssen anfangen, im Mann-Frau-Muster in Kontakt zu kommen und das Ergebnis fließt dann in die Pädagogik ein.“[42]

Diese Auseinandersetzung mit weiblichen und männlichen pädagogischen Fachleuten unter diesem Titel zu thematisieren, hat sich als schwierig erwiesen. Zu dementsprechenden Veranstaltungen kommen genau diejenigen, die dafür ohnehin schon alle Poren geöffnet haben. Die MitarbeiterInnen von pro familia Bochum betreiben aus dieser Erfahrung eine Politik der kleinen Schritte, bitten etwa darum, ins LehrerInnenkollegium oder zum Elternabend eingeladen zu werden oder mit dem Team einer Jugendhilfeeinrichtung zusammen überlegen zu dürfen. Das Thema fließt ein und setzt etwas in Gang. Ansonsten erzeugt es große Widerstände. Dieser Widerstand kommt auf Männerseite von der Beziehungserfahrung: Frauen beklagen, dass zu wenig geredet wird in der Partnerschaft. Männer bekommen sofort das Gefühl: Defizitär, ich bin´s, ich hab zu wenig Redeanteile, was ich sage, trifft nicht das, was gewünscht wird. Werden Kommunikationsunterschiede als Überschrift verwendet, entsteht gleich eine Polarisierung. Männer halten sich vornehm zurück und hören sich geduldig an, was passiert. Männer und Frauen kommen aber nicht in ein Gespräch. Jörg Syllwasschy übernimmt in dem Moment eine Dolmetscherfunktion und spricht für Jugendliche stellvertretend Gedanken aus. Von daher setzt ein Prozess ein, in dessen Verlauf Erwachsene (z. B. am Elternabend) sagen können: So geht es mir auch, wenn ich einen Ball sehe; wenn ich an einem Zeitschriftenständer mit Zeitungen mit nackten Frauen vorbei gehe. Es gibt eine Wahrnehmung: Das ist nicht dramatisch. Das Aussprechen, dass es nicht dramatisch ist, gehört zum Dolmetschen.
Es muss wachsen können, es braucht Zeit, drei Stunden Fortbildung genügen nicht. Zunächst muss ein bisschen polarisiert werden, um Diskussionsbereitschaft zu bekommen. Moralisieren ist aber kontraproduktiv. Die Aufforderung zur Auseinandersetzung muss einladend sein, man muss merken, dass man etwas davon hat.
Wieso beschäftigen sich nun Frauen geschlechterreflektierend mehr mit Jungen als Männer mit Mädchen? Für Männer steht schnell der Missbrauchsvorwurf im Raum. Wohlwollende Frauen können unterstützend wirken, indem sie bereit sind, ein Auge drauf zu haben, ihrem Kollegen den Rücken frei zu halten als Garantin dafür, dass er nicht ins Zwielicht gerät, wenn er sich mit Mädchen befasst – wenn etwa ein Sportlehrer eine AG Sport mit Mädchen machen will. Männer, an denen Mädchen sich abarbeiten können, sind ebenso bedeutungsvoll wie Frauen, an denen sich Jungen abarbeiten können, im Sinne von: „Ich bin eine gestandene Frau, Provokationen prallen an mir schneller ab als an den Mädchen und wir können schneller ins Gespräch kommen.“ Es besteht ein Generalverdacht gegen Männer aus der Täterdiskussion. Einen Mann macht es verdächtig, wenn er Nähe zu Kindern oder Jugendlichen herstellen will. Hier muss ein Rahmen geschaffen werden, der Sicherheit in alle Richtungen gibt: den Kindern und Jugendlichen vor Übergriffen, den Pädagogen vor Verdächtigungen, die ihn kriminalisieren. So ein Rahmen wäre das gemischtgeschlechtliche pädagogische Team; wären offene Türen bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – es gibt immer eine Zugangsmöglichkeit für Wahrnehmung und Kontrolle.
Renate Pawellek denkt nicht, dass Männer die Arbeit mit Mädchen uninteressanter finden, als die mit Jungen, sondern die mit kleineren Kindern uninteressanter als die

[42] Ebd.

mit großen: Bei den Kleineren geht es stärker um Nähe und Beziehung, bei den größeren mehr um Intellektualität, Vernunft. Das finden Männer interessanter.

Cross Work mit jüngeren Kindern

Reinhard Winter und Gunter Neubauer stellen in ihrem bereits erwähnten 2001 veröffentlichen Bericht zum Jungenarbeitprojekt fest, dass im Kindertagesbetreuungsbereich (Kindergärten, Horte) ein großer Bedarf besteht an Auseinandersetzung mit der „Kreuzverbindung“ Frauen – Jungen, da v. a. Frauen in diesem Bereich tätig sind. An diesen Betreuungsstätten verbringen jede Menge Kinder während einiger Jahre ihres jungen Lebens mehrere Stunden fast jeden Tag. Aber gerade dieser Bereich schien nicht sehr geöffnet zu sein für Geschlechterfragen aufgrund der Befürchtung, dass hinter die Errungenschaften der Koedukation zurückgegangen werden müsse.

> „Es scheint als hätten sich die optimistisch-koedukativen Leitbilder der 70er Jahre hier besonders festgesetzt und als Anspruch einer gleichsam geschlechtsneutralen, rollenindifferenten Erziehung verdichtet. Das öffnet nicht zuletzt das Feld für latente Prozesse der Geschlechtersozialisation.“ (Winter/Neubauer, 2001, S. 72f.).

Aus den Recherchen für diese Studie ergibt sich außerdem der Eindruck, dass das geschlechterreflektierende überkreuzpädagogische Interesse bei Praktikerinnen sich hauptsächlich entfacht, wenn diese mit aus den Fugen geratenen pubertierenden Jungen zu tun bekommen. Die Kleinen scheinen noch gut handhabbar. Dies ergab auch eine biographischen Übung während einer weiter unten genauer ausgeführten Fortbildung bei IMMA in München: Frauen erleben die kleinen Jungen weitgehend als lieb, nett und pflegeleicht. Pubertierende Jungen bringen Frauen in Bedrängnis. Kinder vergeschlechtlichen sich (doing gender) aber durchschnittlich spätestens ab drei Jahren intensiv. Verwicklungen, Verunsicherungen, Ängste, Verletzungen beim Ausprobieren, Anprobieren, Hineinwachsen in das, was als Mädchensein oder Jungesein angenommen wird, ergeben sich gleichzeitig. Mädchen- und Jungenarbeit, Cross Work und geschlechterbewusste Koedukation fänden hier ein lohnendes Betätigungsfeld.
Für das pädagogische Personal dieses Segments nun entwickeln Esther Morét und Bernd Hellbusch Fortbildungsangebote.[43] Beide sind ausgebildet und praktizieren auf dem Gebiet der Supervision und als Diplompädagoge/DiplompädagogIn. Ihre Zusammenarbeit begann um 2000/2001 damit, dass Esther Morét und eine Kollegin innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Supervision eine Projektgruppe zur Genderperspektive in der Supervision ins Leben riefen und Männer suchten, die dabei mitmachen wollten. Unter den 3000 Mitgliedern gab es nur wenige, die ihre Bereitschaft dazu erklärten. Aus diesem Kontext wuchs ihre Kooperation in Sachen Fortbildung, zunächst für LehrerInnen von Hauptschulen in Köln zur geschlechterbewussten Berufs- und Lebensplanung für Mädchen und Jungen.
Esther Morét wuchs in Gelsenkirchen auf, arbeitete als Lehrerin, studierte Pädagogik in Köln, kam wieder in ihre Heimatstadt, machte Frauenbildungsarbeit an der Volkshochschule. In Gelsenkirchen wurde damals die zweite Stelle einer Gleichstellungsbeauftragten bundesweit eingerichtet. Eine Veranstaltung: Was

[43] Interview mit Esther Morét und Bernd Hellbusch am 14. 9.2009; Kassetten und Transkript archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

brauchen Frauen in Gelsenkirchen? ergab: einen Treffpunkt. Esther Morét war 1986 bis 1989 am Aufbau und Erhalt eines Kultur- und Kommunikationszentrums für Frauen beteiligt. Nach dieser Aktivitätsphase auf kommunaler Ebene arbeitete Esther Morét an der Universität in Köln, kehrte nach einigen Jahren nach Gelsenkirchen zurück und verfolgte ihr Interesse weiter mit Supervision und der Genderperspektive, sie entwickelt hier weiter, was bei den Studentinnen an der Universität zu keimen anfing und zu dem jetzigen Engagement für die geschlechtersensible Pädagogik für kleinere Kinder und Überkreuzarbeit im Mann-Frau-Tandem führte.
An der Universität in Köln war sie 1989 bis 1993 als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt mit den Schwerpunkten feministische Bildungsarbeit und geschlechtsspezifische Sozialisation. Damals stellten Studentinnen bereits die Frage, wie sie bewusste Arbeit mit den Jungen leisten sollten. Esther Morét nahm diese Frage auf und lud Holger Karl dazu in ihre Seminare ein, der zu dem an der HVHS Molkerei Alte Frille Jungenarbeit gestaltenden Pädagogen-Kreis gehörte. Der Begriff Überkreuzpädagogik existierte damals noch nicht. Die Bedeutung dessen, ob ein Mann oder eine Frau mit Mädchen bzw. Jungen arbeitet, wurde außerhalb von Frille kaum reflektiert.
Bernd Hellbusch begann sein Berufsleben in der offenen Jugendarbeit, leitete ein Jugendzentrum. Damals, Mitte der 1980er Jahre, beschäftigte ihn bereits die Frage, wieso wie gewohnt Jungen das Jugendzentrum in großer Mehrzahl frequentierten und wie Mädchen in besonderer Weise angesprochen werden könnten. Er führte eine Plakataktion durch: „Wie Susi Sorglos zum ersten Mal ins Jugendzentrum kam“ und richtete einen Mädchenraum ein. Er stellte fest, dass er als Mann auf besondere Weise auf die Interessen von Mädchen eingehen konnte, aber auch mit Grenzen konfrontiert war. Daraus resultierte für ihn, dass eine zweite Hauptamtlichenstelle mit einer Frau besetzt werden sollte. Er wendete sich nun mehr den Jungen zu, stellte fest, dass diese auch andere Seiten hatten, als die raumgreifende, laute. Dieser Prozessverlauf korrespondierte mit dem, was in Nordrhein-Westfalen generell auf diesem Gebiet erfahren, gedacht, entwickelt wurde.
Wegen des mangelnden Angebotes für die kleineren Kinder im geschlechterpädagogischen Bereich nehmen Esther Morét und Bernd Hellbusch Bezug auf sie. Sie sehen die Notwendigkeit, damit bewusster umzugehen, als dies derzeit in Kindergärten im Großen und Ganzen der Fall ist.
Esther Morét und Bernd Hellbusch führen Fortbildungen für Fachkräfte von Kindergärten und Offener Ganztagsgrundschule durch. Die Nachfrage steigt.
Die Überkreuzthematik gerät momentan hauptsächlich aus der Perspektive „Frauen mit Jungen“ ins Blickfeld. Die Frage nach Männern in der Mädchenarbeit wird bislang noch kaum gestellt, außer im Kontext der geschlechtsbezogenen Pädagogik der HVHS Molkerei Alte Frille.
Während einer Ausbildung zum Gendertrainer bei der Heinrich Böll Stiftung in Hamburg erlebte Bernd Hellbusch erstmals, dass Geschlechterpädagogik nicht so sehr als eine geschlechterpolitische und mehr als eine fachliche Herausforderung besprochen wurde. Die antizipierende Berücksichtigung des Geschlechts der pädagogischen Fachkraft in ihrer möglichen Bedeutung für die Beratungs- oder Betreuungssituation wird zu einem Qualifizierungskriterium.
Die LAG Jungenarbeit NRW, in deren Vorstand Bernd Hellbusch sich engagiert, bietet in ihrem Fortbildungsprogramm eine Reihe von Kursen, Veranstaltungen an, die entweder auch für Frauen offen sind oder sich ausschließlich an Frauen wenden, um sie für die Arbeit mit Jungen zu qualifizieren.
Die LAG Mädchenarbeit NRW macht bislang noch keine dementsprechenden Angebote für Männer in der Überkreuzpädagogik.

Esther Morét findet es notwendig, diese ungewohnte, fremde Überkreuzbeziehung in den öffentlichen Diskurs zu bringen, um sie ins Bewusstsein gelangen zu lassen. Mädchen brauchen es, von Männern nicht nur in ihrer äußeren Attraktivität, sondern in ihrem Selbstvertrauen bestärkt zu werden; dass man ihnen naturwissenschaftliche Fähigkeiten positiv zuschreibt; dass ihnen von Männern etwas zugetraut wird. Mädchen brauchen immer noch und gerade Förderung für ihr Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, wofür gerade Männer eine große Bedeutung haben. Bei der Identitätsentwicklung zwischen drei und sechs spielt das andere Geschlecht eine große Rolle. Das beginnt mit Vätern, die auch mit den Töchtern Fußball spielen oder sie zum Handwerken mitnehmen. Mädchen haben diese Potentiale und ihre Identitätsentwicklung kann breit angelegt sein. Erwachsene sollen Mädchen nun nicht in diese Richtung normieren, aber Angebote machen und herausfinden, was Mädchen selber wollen.
Die Identitätsentwicklung von Jungen wird ebenfalls oft nicht frühzeitig gefördert und sie können sich auf der Gefühlsebene nicht adäquat entfalten, nicht lernen, ihre Ängste, Unsicherheiten, Kleinheitsgefühle zu äußern. Dieses Unvermögen begleitet sie in Beziehungen mit PartnerInnen, wenn Jungen nicht von klein auf lernen, im Haus Verantwortung zu übernehmen, Fürsorglichkeit und Empathie üben.
Eine breite Identitätsentwicklung von Jungen und Mädchen liegt Esther Morét am Herzen, die ermöglicht, gleichwertige partnerschaftliche Beziehungen zu leben – von klein auf Alternativen zur geschlechterhierarchisierenden gesellschaftlichen Arbeitsteilung anzubahnen. Das beginnt im Kindertagesbereich – je früher, desto nachhaltiger.
Bernd Hellbusch sieht, dass Jungen ihre Geschlechtsidentität zeigen wollen, spielerisch, dass aber, je nachdem, wie sie von Erwachsenen oder größeren Kindern beeinflusst sind, dabei schnell eine Abwertung von Weiblichem passieren kann. Jungen gründen, wenn keine männlichen Erzieher oder Väter da sind, eine Art Selbsthilfegruppe. Das ist hilfreich, aber schwierig, wenn sie auf die Dauer alleine gelassen werden. Sie greifen dann schnell auf die krassesten, heftigsten, traditionellsten Männerbilder zurück, die stärksten mit der größten Wirkung. In der Grundschule wäre es wichtig, dass andere Bilder dazu kommen, damit die Jungen nicht darin sitzen bleiben. Ein Hauptideal von Jungen beinhaltet ja nach wie vor, cool zu sein. Sie bekräftigen sich selbst, bestimmte emotionale Bereiche des Lebens nicht zu beachten und beschneiden sich in ihren Möglichkeiten zur Beziehungsgestaltung. Das führt dazu, dass sich in Deutschland viele Männer umbringen, weil sie nicht damit fertig werden, mit ihren Unzulänglichkeiten, Verletzungen, Kränkungen angemessen umzugehen. Sie versuchen, es alleine zu regeln und holen sich keine gute Unterstützung. Will man daran etwas ändern, ist es sinnvoll, bei den Kleinen anzufangen. Indem Jungen in dem Bild bekräftigt werden, sie wären stark und würden alles selber geregelt kriegen, obwohl sie doch offensichtlich auch klein und schutzbedürftig sind, werden sie zu einer Bindungsunsicherheit geführt. Sie brauchen Zuwendung, Aufmerksamkeit und Übersetzungshilfe beim Kennenlernen ihrer Gefühle.
Esther Morét fügt hinzu, Jungen sind keine kleinen Männer, sondern abhängige Kinder. Um ihre geschlechtliche Identität zu finden, müssen sie sich abgrenzen von den weiblichen Personen, die sie hauptsächlich umgeben, von der Mama. Auch wenn in gesellschaftlichen Mittelschichten Änderungen vor sich gehen – Männer beteiligen sich zu Hause, Väter kümmern sich um ihre Kinder – so sind es sowohl in Unter- als auch Mittelschichten mehrheitlich Frauen, die die Kinder versorgen. Mädchen haben es in diesem Alter leichter, weil sie sich zur Entwicklung ihrer

Geschlechtsidentität nicht von der Mutter abgrenzen müssen. Sie sind sicherer. Das ändert sich in der Pubertät und nach der Schule, wo sie Entwertung erfahren.
In Sachen Überkreuzpädagogik wird viel mehr darüber nachgedacht, wie Frauen mit Jungen, als wie Männer mit Mädchen arbeiten können. Für Esther Morét reicht hierfür die Erklärung, dass pädagogische Fachkräfte eben in überwiegender Mehrheit Frauen sind, nicht aus. Darin spiegelt sich auch die Geschlechterhierarchie wider. Frauen haben den Anspruch, die Arbeit mit Jungen gut zu machen und wollen als Mütter ihren Jungen das geben, was sie brauchen. Männer meinen, dass sich ohnehin schon Frauen so intensiv um Mädchen kümmern und Mädchen ja im Bildungssystem viel besser abschneiden, also nicht noch mehr Zuwendung brauchen. Männer finden Mädchenarbeit weniger prestigeträchtig als Jungenarbeit. Frauen gehen gern in die prestigeträchtige Jungenarbeit, das wertet sie auf, ebenso wie es sie aufwertet, wenn sie Naturwissenschaften machen. Männer, die den Haushalt oder Mädchenarbeit machen, identifizieren sich mit dem gesellschaftlich Abgewerteten.
Letztlich ist es die Möglichkeit Lebensglück zu erfahren, die Esther Morét am Herzen liegt, wozu in jungen Jahren viel beigetragen werden kann, indem gelernt wird, wie Jungen und Mädchen ihre emotionellen, physischen, denkerischen Fähigkeiten entfalten können. Die Begabungen, die für eine glückliche Partnerschaft erforderlich sind, können hier gefördert werden.
Für Bernd Hellbusch ist Bildung in diesem Zusammenhang ein Schlüsselbegriff – ganzheitliche Bildung. Gerade kleine Kinder bringen Offenheit und Unvoreingenommenheit mit und viele Potenziale. Sie probieren gern aus und können dabei einen Fundus aufbauen als Erfahrungsgrundlage für spätere Entscheidungen. Bildung verhilft zu Lebenslust, Lebensfreude, Lebenskraft. Bildungsfern bedeutet für ihn, dass Bildung fern ist von den Mädchen und Jungen.
Sowohl Esther Morét als auch Bernd Hellbusch stammen aus Familien, in denen besonders ab der Zeit ihrer Kindheit/Jugend, also in den 1960er Jahren, gesellschaftlicher Aufstieg über die gerade sich ergebende Möglichkeit der Bildung realisiert wurde.
Derzeit ist gesellschaftlich viel in Bewegung. Einerseits ging viel an altem Wissen, an alten Praktiken verloren, indem alte Systeme zerschlagen wurden, wie das Bildungssystem der DDR, dadurch dass Menschen migrieren und durch das Auseinanderdriften der gesellschaftlichen Schichten. Andererseits tauchen da und dort Initiativen auf, beginnen Menschen wieder aneinander anzuknüpfen. In diesem Sinne könnten zum Beispiel Männer, die nicht mehr im mit voller Kraft im Arbeitsprozess stehen, in der Erziehung von Kindern Bedeutung erlagen. Sie können Kindern „die Flötentöne beibringen“, zeigen, aus welchen Rohren und wie man Flöten schnitzt und darauf musiziert. Es geht dabei nicht um Tonleitern, wie in der Musikschule, vielmehr darum, in Kontakt zu gehen, darüber zu sprechen, wie das Leben gemeistert werden kann.
In unterschichteten Familien fehlt oft das Wissen um eine gute Lebensgestaltung auch mit geringen Mitteln, das bis vor zwei Generationen noch die allgemein verbreitete Lebenspraxis bestimmte: Wie bereite ich den Kinder ein angemessenes Essen zu? Wie halte ich meine Wohnung in Ordnung? Für Kinder aus solchen Familien sind außerfamiliäre Betreuungsangebote auch in den frühen Jahren gut. Unterstützende Betreuungspersonen können für diese Kinder ein Segen sein, Vorbilder, Motivation, sich darum zu bemühen, weiter zu kommen.
In Gelsenkirchen gibt es – speziell für bildungsferne Familien – Ausbildungspatenschaften, pensionierte Männer und Frauen, die ihr Wissen weiter geben und Mädchen und Jungen begleiten sollen. Auf diese Weise gelang es, ganze

Schulklassen, die PädagogInnen vorher gar nicht mehr betreten wollten, in eine gute Richtung zu drehen. Das Entscheidende in jeder pädagogischen Arbeit ist die Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen, dass diese wahrgenommen und fachlich unterstützt werden. Bindung ist der Kern der Überkreuzpädagogik, dass Männer und Frauen bewusst reflektieren, welche Bindung bzw. Beziehung sie zu Mädchen oder Jungen herstellen. Dafür ist es unerlässlich, die eigene Geschichte zu reflektieren. Für ihre Arbeit als Mann-Frau-Team tauschten sich Esther Morét und Bernd Hellbusch zunächst intensiv darüber aus, welche Erfahrungen sie mit Männern bzw. Frauen gemacht hatten – mündlich und auch schriftlich. Sie gaben sich ein gegenseitiges Verständnis dafür, wie die eigene Geschichte von Männern und Frauen geprägt worden war, reflektierten Stärken, Ressourcen und auch Probleme aus den Bindungen und wie dies in Übertragungssituationen einfließt. Laufende Reflexion gehört dann auch zur aktuellen Arbeit: Wie ist es gelaufen? Was hat funktioniert, was weniger? In der Vorbereitungsphase müssen unterschiedliche Konzepte in den Köpfen wechselseitig verstanden werden. Das braucht Zeit.
Es hilft, dass sie beide von ihren Ausbildungen her ähnliche Denkansätze kennen, gelernt haben emotionale Anteile zu reflektieren, die verschiedenen Perspektiven, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen im Blick zu haben. Die Kombination von Pädagogik und Reflexion (Supervision) erweist sich als fruchtbar.
Esther Morét und Bernd Hellbusch geben im Bereich geschlechterreflektierender Überkreuzpädagogik für kleinere Kinder Fortbildungen für den Landschaftsverband Rheinland, zu denen MitarbeiterInnen verschiedener Einrichtungen kommen. Sie bieten Fortbildungen für die LAG Jungenarbeit NRW an für Frauen, die mit Jungen arbeiten und werden von Kindertagesstätten gebucht zur internen Qualifizierung der Teams.
In ihrer Zusammenarbeit im Fortbildungsbereich sind sie sich dessen sehr bewusst, dass sie als Mann-Frau-Tandem ein Modell für Zusammenarbeit darstellen. Die TeilnehmerInnen haben Erwartungen an Bernd Hellbusch als Mann und an Esther Morét als Frau. Im Abgleich mit diesen Erwartungen gibt es Ungewöhnliches, Überraschungen als Botschaften: Welche Bilder von Mannsein und Frausein zeigt das Leitungs-Paar? Frauen müssen in der Leitungsrolle repräsentiert sein, damit andere Frauen diese Identifikationsmöglichkeit erhalten; Männern eröffnet sich ein Lernfeld, wenn sie Frauen als Leiterinnen erleben. Dieses Lernen ist notwendig, um zu einem gleichwertigen Geschlechterverhältnis zu gelangen. Die Erfahrung wird in die Arbeit mit Jungen und Mädchen übertragen: Wo finden sich die ungewöhnlicheren Formen von Junge- und Mädchensein? Wie können sie gestärkt werden? Was ist zu ergänzen, zu erweitern?
Ungewöhnliche Möglichkeiten Geschlechterverhältnisse zu leben, können auch Menschen repräsentieren, die im Licht der politischen Öffentlichkeit stehen: etwa Angela Merkel als Frau Bundeskanzler; oder der Oberbürgermeister von Gelsenkirchen, ein Lehrer, der sich für Bildung stark macht und der mit seiner Lebensgefährtin, in leitender Position bei AWO, „in ungeordneten Verhältnissen“ lebt, wie eine Zeitung schrieb. In Gelsenkirchen zeigt sich der demographische Wandel eklatant, alte Industrien sind weggebrochen, es leben sehr viele SeniorInnen in der Stadt.
Der Oberbürgermeister sagt: Die Zukunft dieser Stadt geht jeden Tag durch die Türen der Schulen und Kitas. MitarbeiterInnen des Jugendamtes besuchen jedes neugeborene Kind und informieren die Eltern zu den Angeboten für Eltern und Kinder. Es gibt Elternschulen in Deutsch, Türkisch und Russisch. Finanzschwache Familien werden unterstützt, sowohl Mütter als auch Väter werden angesprochen. Die Offene Ganztagsschule wurde sehr ausgebaut, Sport wird gefördert. In den

Schulen wird aber nicht nur Spitzenleistungsförderung betrieben, individuelle Entwicklungsschritte stehen im Mittelpunkt. „Stadt macht Schule“.

Baden-Württemberg

Cross Work aus Jungenarbeitsperspektive

Das sozialwissenschaftliche Institut Tübingen SOWIT wurde 2003 von den geschäftsführenden Gesellschaftern Gunter Neubauer und Reinhard Winter gegründet, die seit 1996 in gemeinsamen Projekten zusammen arbeiten – darunter auch das mehrfach erwähnte Projekt „Jungenpädagogik“ (damals angesiedelt bei IRIS. Institut für regionale Innovation und Sozialforschung). Sie gehören zu dem relativ kleinen Kreis von Fachleuten in Deutschland, die bislang in Publikationen, Vorträgen, Fortbildungen mit dem Thema geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik in Erscheinung getreten sind. In ihrem Bericht zum Projekt „Jungenpädagogik“ nimmt das Thema zwar keinen großen Raum ein, wird aber ausgehend von der Beschreibung von Veranstaltungen, die dazu von ihnen durchgeführt wurden, in den Dimensionen reflektiert, die sich auch in dieser Recherche als wesentlich herausstellen. Gunter Neubauer unterstützte unsere Recherche durch eine schriftliche Rückmeldung zu den Fragen für die Studie.[44]

Seine intensivere Auseinandersetzung mit einer geschlechterreflektierenden Überkreuzpädagogik intensivierte sich nicht zuletzt im Kontext des Projekts „Jungenpädagogik“ (1998 bis 2000), in dessen Rahmen einige dialogisch angelegte Projektforen für männliche und weibliche Fachkräfte aus dem Bereich Jungenarbeit/Mädchenarbeit durchgeführt wurden, außerdem folgende Einzelveranstaltungen:

- Fachtage „Wollen wir gezähmte Jungs?“ Pädagoginnen in der Arbeit mit Jungen (12/98 und 06/99)
- Fachtag „Brauchen Mädchen Männer?“ (11/99)
- Fachtagung „Love me Gender“ an der Ev. Akademie Bad Boll (04/00)

Seither beschäftigt ihn das Thema mehr oder weniger durchgängig und auf unterschiedliche Weise, aktuell etwa im Zusammenhang mit der Begleitung von Projekten im Bereich Jugendhilfe sowie in der Qualifizierung von Fachkräften bei Fachtagen und in Seminaren:

- Seminar „Gender total: Genderpädagogik im Crossover. ‚Als Frau’ und ‚als Mann’ in der pädagogischen Arbeit mit Mädchen und mit Jungen“ bei der IGfH Frankfurt (12/08)
- Seminar „Wie komm ich an – wie komm ich ran? Entwicklungsbegleitung und Sexualpädagogik im Crossover“ bei der IGfH Frankfurt (10/09)
- Fachtag „Frauen in der Arbeit mit Jungen. Themen, Rollen, Aufgaben, Grenzen der Arbeit“ veranstaltet von der Fachgruppe Jungenarbeit und der Evangelischen Akademie Thüringen sowie dem JuMäX Jena (10/09)

Daneben ist gerade die Frage nach der Rolle von Frauen in der Jungenerziehung immer wieder auch ein Thema seiner Arbeit im Bereich von Kindergarten, Schule

[44] Die in diesem Abschnitt angeführten Zitate stammen aus der schriftlichen Beantwortung von Fragen zu dieser Studie durch Gunter Neubauer im Juni 2009; archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

und Jugendhilfe. Dabei geht es etwa um die Möglichkeiten und Grenzen von Erzieherinnen und Lehrerinnen im Umgang mit Jungen wie auch insbesondere darum, deren Handlungsspielräume und Zugänge zu Jungen zu erweitern. In seiner Wahrnehmung gab es in den letzten Jahren eine mehr oder weniger kontinuierliche Entwicklung, die die geschlechterreflektierende Überkreuzthematik allmählich ins Bewusstsein brachte.
Ein Faktor dieser Entwicklung war

> „… die zunehmende theoretische, konzeptionelle und praktische Stabilität der Jungenarbeit, um als ebenbürtiger Gesprächspartner der Mädchenarbeit akzeptiert zu werden.“[45]

Inzwischen gibt es eine Reihe von guten „Gender-Teams“, die sich mit diesem Gebiet der geschlechtersensiblen Pädagogik konzeptionell befassen, sich austauschen und gemeinsam Verantwortung übernehmen, auch Mann-Frau-Teams. Ebenso existieren aber immer noch Teams,

> „... die sich in Sachen Geschlechterpädagogik nicht gegenseitig in die Karten schauen lassen (wollen) und für die das Thema bei Mädchenarbeit und Jungenarbeit aufhört – und nach wie vor auch viele, denen das Thema Geschlechterpädagogik überhaupt zu lästig ist.“[46]

Auffällig sind zwei Tendenzen: Einerseits wird allenthalben die Feminisierung von Erziehung, Bildung und Sozialer Arbeit beklagt, andererseits machen Frauen tatsächlich viel eher Jungenarbeit als dass umgekehrt Männer Mädchenarbeit machen. „Das scheint nach wie vor ungewöhnlicher und heikler zu sein.“ Gründe hierfür sind traditionelle Geschlechterbilder und sozioökonomische Strukturen, die sich auch darin ausdrücken, dass mehr Frauen in die entsprechenden Arbeitsfelder gehen. Darüber hinaus wird ihnen zugeschrieben, sich für alles verantwortlich zu fühlen und pädagogisch alles zu können – deshalb könnten sie sich auch um die Jungenarbeit kümmern. Bei Männern hingegen wird im Bereich von Geschlechterpädagogik oft etwas genauer darauf geachtet, was sie machen – nicht nur dann, wenn sie mit Mädchen arbeiten. Die Männer selbst sehen oft eigene Grenzen und Gefährdungen im Crossover, etwa im Zusammenhang mit dem Ausmessen von Nähe und Distanz zu den Kindern und Jugendlichen, im Umgang mit Attraktivität und Anziehung oder insbesondere dann, wenn der Kontakt irgendwie körperlich wird.
Gunter Neubauer geht es im Kontext einer geschlechterreflektierenden Überkreuzpädagogik fachlich darum, das,

> „… was in der Praxis an (geschlechter-) pädagogischen Identifikations- und Auseinandersetzungs-Prozessen stattfindet, …“[47]

zu reflektieren und theoretisch-konzeptionell zu erfassen. Außerdem ist es ihm ein Anliegen, die geschlechterpädagogischen Denk- und Praxis-Begrenzungen zu erweitern.

---

[45] Ebd.
[46] Ebd.
[47] Ebd.

Bayern

Zusammenarbeit von Mädchen- und Jungenarbeit für Cross Work

In Bayern gibt es bislang eine Institution, die Fortbildungen zu Cross Work anbietet, nämlich IMMA. Initiative für Münchner Mädchen. Der Begriff Cross Work wurde von der IMMA Mitarbeiterin Hannelore Güntner Ende der 1990er Jahre eingeführt. Hannelore Güntner bietet Cross Work Seminare im gemischtgeschlechtlichen Leitungsteam mit dem Jungenarbeiter Gregor Prüfer an.

Fortbildung

Am 3. Juli 2009 besuchte ich dort eine eintägige Fortbildung „Cross Work - Jo wos is denn des?“.[48]
Der Ausschreibungstext lautete folgendermaßen:

> „Fachmänner werden gebraucht in der sozialen bzw. pädagogischen Arbeit; für die Arbeit mit den Jungen und auch als kompetente Ansprechpartner für die Mädchen. Fachfrauen sind nach wie vor die Hauptansprechpartnerinnen für Jungen. Was erwarten Kolleginnen und Mädchen/junge Frauen von mir als Mann und was erwarten die Jungen von mir als Frau? Diese "Crosswork" Situation (Überkreuzpädagogik), hat Grenzen – aber auch viele Chancen. Das Wissen über Lebenswelten und Sozialisationsanforderungen, die Reflexion des eigenen Frauen- und Männerbildes sowie die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Bedingungen dienen als Basis für die Gestaltung des professionellen Kontaktes. Geschlechtshomogene und -gemischte Arbeitssettings werden abwechselnd eingesetzt.“
> (http://www.imma.de/kontakt_info/fortbildung/; 20.5.2009)

Geschlechterhierarchie
Hannelore Güntner und Gregor Prüfer legen im Kurs großen Wert darauf, gesellschaftliche Geschlechterhierarchisierungen zu analysieren, als Hintergrund, auf dem geschlechterreflektierende Pädagogik notwendig wird. Diesbezügliche Konzepte werden aus akademischer Kompliziertheit und Verschlüsselung heruntergebrochen, um sie für PraktikerInnen als Arbeitsgrundlage handhabbar zu machen:
Geschlechterrollen von Männern und Frauen sind gesellschaftlich, kulturell und sozial geprägt, werden gesellschaftlich und individuell hergestellt und sind veränderbar. Geschlechterrollen bestimmen sich durch den wirtschaftlich-sozialen Aufbau einer Gesellschaft, insbesondere durch die Arbeitsteilung. Diese Arbeitsteilung sieht für Frauen die Übernahme der Bereiche, in denen es um die Versorgung anderer geht, vor. Auch Gewalttätigkeit funktioniert über geschlechtliche Zuschreibung – sowohl Männern als auch Frauen gegenüber werden überwiegend Männer gewalttätig.
Benachteiligende Unterschiede in ihren Lebensmöglichkeiten für Mädchen gegenüber Jungen und Jungen untereinander ergeben sich durch die gesellschaftliche Hierarchisierung von Männlichkeit und Weiblichkeit und von verschiedenen Männlichkeiten. Zur deren Analyse formulierte die australische Soziologin Reawyn Connell (zuvor Robert W. Connell) das Konzept der hegemonialen Männlichkeit (Connell, 1998). Traditionelle Männlichkeitsnormen

[48] Notizen zur Fortbildung als Grundlage des hier Ausgeführten archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

erfüllen immer noch einen Zweck, obwohl die Gesellschaft schon anders organisiert sein könnte. Sie geben Sicherheit durch Vertrautes, durch die Herabsetzung des Abgewerteten. Die „patriarchale Dividende“ bietet jedem Mann einen Profit, der nicht erarbeitet werden muss. Man(n) ist nie der allerletzte in der Hierarchie. Das Pochen auf hegemoniale Männlichkeit bedeutet für traditionelle Männer eine Stabilisierung in einer Welt, in der andere Identitäten bedroht sind (z. B. durch Arbeitslosigkeit). Dieses System funktioniert, weil es gesamtgesellschaftlich anerkannt ist – auch von Frauen.
Männern wird gesellschaftlich nahe gelegt, sich an „maskulinen Imperativen“ zu orientieren, Frauen an „femininen Imperativen“. Maskuline Imperative erklären Männern im wesentlichen, dass sie umso männlicher sind, je umfassender sie ihre Gefühle und ihren Körper kontrollieren oder nicht beachten; Frauen fordern feminine Imperative komplementär dazu auf, sich wenig selbständig und leise zu verhalten, eigene Wünsche zurückzustellen, sich an die Moral zu halten, die für sie vorgesehen ist.

Geschlechterpädagogik und Biographiearbeit
Eine Pädagogik, der eine entsprechende Gesellschaftsanalyse zugrunde liegt, skandalisiert einerseits Machtunterschiede und Benachteiligung, die über Geschlecht geschieht; andererseits aber zeigt sie Frauen und Männern, Mädchen und Jungen Entwicklungsperspektiven als Individuen, unabhängig von ihrem Geschlecht, auf.
In den letzten 20 Jahren haben sich Männer- und Frauen-Vorbilder (z.B. „toughe girls“, auf Körperpflege Wert legende männliche Stars) verändert, dennoch gelten diese klassischen Imperative noch. Sie wirken über Erziehung weiter, als „heimlicher Lehrplan“.
Genderpädagogik zielt darauf, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen geschlechterreflektiert zu beachten, sie aber nicht nach klassischen Geschlechtervorgaben weiter zu behandeln. Geschlechterpädagogik will von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen und Rollenzwängen wegführen.
Auf diese inhaltliche Grundlegung folgt in der Fortbildung das Eintauchen in die Geschlechterbiographien der TeilnehmerInnen entlang der Fragen, welche Männer- und Frauenbilder bei den Einzelnen während ihres Aufwachsens entstanden sind; welche zentrale Botschaft diese Bilder trugen; wie diese lebensgeschichtlichen Erfahrungen die gegenwärtige Wahrnehmung von Jungen oder Mädchen beeinflussen.
Obwohl neben dem Referenten nur ein weiterer Mann als Teilnehmer anwesend ist, führt das angeleitet-geschlechterreflektierende biographische Erzählen und Zuhören bereits dazu, dass festgeschraubte Annahmen der Frauen über Männer und des Mannes über Frauen sich zu lockern beginnen.
Gregor Prüfer stellt als ein Ergebnis zur Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen auf die biographischen Darstellungen folgend fest: Kleine Jungen werden von den anwesenden Frauen recht problemfrei empfunden, pubertierende als schwierig, in Bezug auf erwachsene Männer tritt eine partnerschaftliche Wahrnehmung wieder in den Vordergrund. Die Geschichte des teilnehmenden Mannes verdeutlicht: Durch entwickelte (emotionelle, soziale) Fähigkeiten als Erwachsener wird eine Auseinandersetzung mit Frauen möglich, die in der Jugend schwer war.
Für alle ergibt sich: Die erste Wahrnehmung des anderen Geschlechts als Kind bleibt einflussreich, zumindest für den Abgleich mit dem aktuell Erlebten.
Die biographische Herangehensweise fördert den Geschlechterdialog: Frauen geben Einblick in Frauenwelten, geschlechtliches Aufwachsen als Mädchen und umgekehrt.

Dieser Dialog verhilft zu gegenseitigem Verständnis als Voraussetzung für Cross Work.
Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden mit Hilfe des dabei verfeinerten Verständnisses für individuelles Erleben nicht deshalb benannt, um herauszufinden, wie alle Jungs wirklich sind; sondern um ein Gespür zu bekommen für Entwicklungsaufgaben, die Jungen bewältigen müssen; dafür wie Frauen mit Jungs und Männer mit Mädchen gut in Kontakt kommen können; und wie Mädchen und Jungen in ihren Stärken bestätigt werden können.
Es hilft beispielsweise zu wissen, dass Männer dazu neigen, sich gemeinsam auf eine Sache zu richten, nebeneinander stehend auf ein Drittes zu schauen, während Mädchen sich einander direkt zuwenden: „side by side“ und „face to face“. Dies zu berücksichtigen, kann zu einer guten Kontaktaufnahme verhelfen.
Hannelore Güntner stellt, der Lektüre von Mädchenforscherinnen wie Maria Bitzan folgend, fest: Gegenwärtig wollen Mädchen sich nicht mehr benachteiligt fühlen. Sie wollen nicht mehr, dass aufgrund ihrer Benachteiligung für sie etwas extra gemacht wird. Das macht es Mädchen schwer, sich untereinander über subtile Einschränkungen zu verständigen.
Wegen dieser Tabuisierung von Ungleichheit, denken Mädchen, wenn sie versagen, sind sie persönlich dafür verantwortlich und sprechen erst recht nicht darüber. Das verhindert Solidarisierung.
Mädchen haben Stärken, die als solche nicht anerkannt oder akzeptiert werden. Lange Zeit wurde vermittelt, Frauen verhalten sich falsch (wählen falsche Berufe, bleiben lieber zu Hause…); anstatt dessen sollten sie sich für Technik interessieren, ihre Fahrräder reparieren etc. Damit wurde das, was Frauen eben auch gern machen – versorgen, sich kümmern, sich für den Haushalt interessieren –, subtil abgewertet. Frauen selbst diskriminieren weiblich konnotierte Verhaltensweisen.

Cross Work
Cross Work ist auch ein Teil der geschlechtergerechten Koedukation. Für Pädagogen und Pädagoginnen stellt sich die Aufgabe, als Modell gleichberechtigt und hierarchiefrei miteinander umzugehen. In der Koedukation wurde übersehen, dass Gleichwertigkeit nur in einem gleichberechtigenden, hierarchiefreien System möglich ist.
Cross Work geschieht in folgenden Settings:
ein Mann – ein Mädchen oder mehrere Mädchen;
eine Frau – ein Junge oder mehrere Jungen;
ein Mann und eine Frau – mehre Mädchen, Mädchen und Jungen oder mehrere Jungen.
Geschlechtergerecht zu arbeiten bedeutet, geschlechterreflektiert zu arbeiten – das eigene Gewordensein und das Gewordensein der individuellen Mädchen und Jungen zu reflektieren.
Cross Work steckt sich als pädagogisches Ziel, die Veränderbarkeit von einengenden Geschlechterrollen zu begünstigen, ein breites Spektrum anzuregen. Dies geschieht, indem Räume geschaffen werden, in denen Mädchen und Jungen etwas Eigenes entdecken und gestalten können.
Was wollen/brauchen Mädchen von Männern? Was wollen/brauchen Jungs von Frauen? Die TeilnehmerInnen erarbeiten in Kleingruppen zu diesen Fragen ähnliche Antworten, wie Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks in ihrem bereits mehrfach erwähnten Artikel (Glücks/Ottemeier-Glücks, 2001) geben.
Männer können Mädchen Wertschätzung für traditionell konnotierte Fähigkeiten entgegenbringen, ihnen als gleichwertiger Partner Unterstützung anbieten, sie

können ihre eigenen traditionellen Fähigkeiten und Sichtweisen einbringen, sich als Bezugspersonen zur Verfügung stellen, Vorbild sein für alternative Formen des Mannseins (die Grenzen achten und nicht abwerten). Von Frauen brauchen Jungs, dass sie als typisch weiblich Zugeschriebenes schätzen und auf Abwertung reagieren – damit dieses Verhalten auch Jungen erlaubt wird; dass sie in der Beziehungsarbeit Grenzen setzen und ihre eigenen Bedürfnisse achten; dass sie weibliche Erfahrungen und Sichtweisen mitteilen; und das Märchen der schwachen Frau entschleiern; dass sie verändertes Verhalten von Jungen würdigen.
Mädchen wollen von Männern und Jungs wollen von Frauen wissen, wie das andere Geschlecht tickt.
Eine professionelle Haltung verbietet es dem anderen Geschlecht gegenüber in der Cross Work Beziehung mit Attraktivität und Flirt zu agieren, da daraus Rollenunklarheiten entstehen, die den eigenen Status unterminieren. Die Attraktivität eines Jungen kann aber bestätigt werden: „Ich finde du bist ein toller Junge, aber ich bin jetzt nicht deine Flirtpartnerin."

Das Gespräch mit Hannelore Güntner[49]

Hannelore Güntner begann nach ihrer Erzieherinnenausbildung ein Studium und kam während eines Praktikums in einem Jugendzentrum mit Mädchenarbeit und der Frauenbewegung in Kontakt. Sie schrieb 1978/79 gemeinsam mit zwei Kommilitoninnen eine Diplomarbeit zu Mädchenarbeit. Sie blieb beruflich in der offenen Jugendarbeit. Der Arbeitskreis Mädchenarbeit in München formierte sich ebenfalls 1978/79. Da ihr Arbeitgeber nicht erlaubte, dass sie dazu nach München fuhr, gründete sie einen eigenen Arbeitskreis München Land. Diese Arbeitskreise bildeten die Basis von IMMA – Initiative für Münchner Mädchen und die Basis für Mädchenarbeit in München.
Im Jugendzentrum arbeiteten sie koedukativ als reines Frauenteam. Mädchen äußerten die Bitte, eine Mädchengruppe einzurichten. Die Jungen forderten parallel zu den Mädchen auch etwas für sich. In der Folge leitete Hannelore Güntner über mehrere Jahre Jungengruppen und lernte durch Versuch und Irrtum, was mit den Jungs gemacht werden könnte. Sie gestaltete die Beziehung mit ihnen ziemlich konfrontativ. Ein damaliger Junge, jetziger Mann, sagte ihr vor ein paar Jahren: „Hanne, ich bin das beste Beispiel für deine gute Pädagogik. Ich hab immer deine Sätze im Ohr und setz das jetzt alles um."
Insgesamt blieb sie etwa zehn Jahre in der offenen Jugendarbeit, bevor sie bei IMMA begann. An der Entstehung dieser Initiative war sie von Beginn an beteiligt. Als Geld vorhanden war, um eine zweite Kraft anzustellen, bot die damalige erste Angestellte von IMMA ihr diese Stelle an. Sie konzentrierte sich nun auf die Mädchen, verlor die Jungen aber nie aus den Augen. Es stellten sich Männer ein, die an IMMA Fortbildungen teilnehmen wollten, da sie mit Mädchen arbeiteten – ein erster Anlass für eine Öffnung in diese Richtung. Sie begannen zu reflektieren, in welcher Weise es anders ist, wenn ein Mann mit Mädchen arbeitet. Die interessierten Männer kamen besonders aus der stationären und ambulanten Jugendhilfe, wo der Verdacht, dass Männer sexuell übergriffig sein könnten, latent im Raum schwebt. Sie waren verunsichert bezüglich ihrer Grenzen.
Hannelore Güntner erschien es sinnvoll, für diese Fortbildungen mit einem Mann zusammen zu arbeiten. Sie suchte gezielt nach einem Jungenarbeiter, mit dem eine

[49] Interview mit Hannelore Güntner am 30. 7.2009; Kassetten und Transkript archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

Kooperation inhaltlich möglich war – der also parteilich mit Jungen arbeitete, aber geschlechtliche Machtgefälle im Blick hatte.
Darauf folgend entstand die Idee, die Thematiken Cross Work von Männern mit Mädchen und von Frauen mit Jungen in einer Fortbildung zu kombinieren. Auch Frauen brauchen eine spezielle Handreichung für ihre Arbeit mit Jungen. Frauen aus der Jungenpädagogik kamen zu IMMA mit dem Anliegen, eine geschlechtersensible Supervision zu erhalten und an der Supervisionsgruppe für Mädchenarbeiterinnen teilzunehmen. Mädchenarbeiterinnen und Jungenarbeiter tauschten sich aus: Wie macht ihr das mit den Mädchen? Wie macht ihr das mit den Jungen? Was können wir voneinander lernen? Welche Elemente brauchen wir für die Fortbildungen? Genderpädagogik, die zu Beginn Pädagogik der Geschlechter hieß, zielte auf Gleichberechtigung. Daraus entwickelte sich der Begriff der Gleichwertigkeit in der Unterschiedlichkeit. Das Anerkennen von Unterschiedlichkeiten ist gerade für Cross Work wesentlich.
Im Kielwasser des Gender Mainstreaming wurden Mädchenprojekte teilweise nicht mehr von der öffentlichen Hand finanziert. Gender Mainstreaming mache geschlechtsspezifische Projekte überflüssig, wurde argumentiert.
Für Hannelore Güntner ist Gender Mainstreaming hingegen ein Zusammenführen dessen, was Mädchen, Frauen, Männer, Jungen brauchen, die Bearbeitung dessen in einem Strang – als strategische Führungsaufgabe in einem System.

> „Geschlechterpädagogik ist die Umsetzung von Gender Mainstreaming auf der pädagogischen Ebene oder auf der Jugendlichenebene.“[50]

Inzwischen schwappt Managing Diversity in die Jugendarbeit, wo lange die Befürchtung bestand, dass das Geschlecht als wichtige Kategorie damit abgesetzt würde. In der Mädchenarbeit spielten Diversitäten aber seit jeher eine bestimmende Rolle. Es wurde darauf geachtet, in welchem Lebenslagen-Konglomerat die einzelnen Mädchen genau stecken und was sie deshalb brauchen.
Mädchenarbeit und Jungenarbeit kommen aus ihren unterschiedlichen Geschichten zusammen, um Cross Work mit zu gestalten. Mädchenarbeiterinnen aus dem autonomen Bereich bauten ihre Projekte selbstausbeuterisch auf, mit Hilfe von arbeitsmarktpolitisch geförderten Stellen, die sie sich teilten, die immer wieder ausliefen. Diese Projekte funktionierten meist basisdemokratisch und der Kontakt mit öffentlichen Stellen, die konstante Ansprechpartnerinnen forderten, gestaltete sich schwierig. Jungenarbeiter tendieren eher zur Freiberuflichkeit und verlangen eine gute Bezahlung ihrer Leistungen. Für die überkreuz-Zusammenarbeit Mädchenarbeiterin-Jungenarbeiter in Schulklassen fehlen Jungenarbeiter, die bereit wären, insbesondere unter den finanziellen Bedingungen, die Schulen bieten können, zu kooperieren. Im Allgemeinen erfährt Hannelore Güntner es als mühsam, mit Jungenarbeitern in München zu Cross Work zusammen zu arbeiten. Es gelang nicht, eine Kooperation zustande zu bringen, um Standards für Koedukation zu erarbeiten oder den Jungenarbeitskreis einmal im Jahr für Frauen für einen fachlichen Input zu öffnen.
Von Seiten der Jungenarbeiter wird gesagt: „Wir hinken halt hinterher.“ Aber auch Jungenarbeit gab es bereits Anfang der 1980er Jahre.
Für Cross Work findet Hannelore Güntner es wichtig, dass mit Mädchen und Jungen auf eine Weise gearbeitet wird, die ihnen gerecht wird. Wenn Männer mit Mädchen arbeiten, soll das auf eine gute qualifizierte Art geschehen. Dazu gehört, dass Männer sich gut und sicher fühlen. Frauen sollen mit Jungen arbeiten, auch deshalb,

[50] Ebd.

weil es für Mädchen eine Gesellschaft braucht, die mit selbstbewussten gut ausgebildeten Mädchen umgehen kann. Die Jungen müssen sich ebenfalls entwickeln, selbstbewusst und gut ausgebildet sein, um das zu ermöglichen. Den Jungen gerecht zu sein, bedeutet, dass der Powerjunge ein Powerjunge sein kann und der empfindsame, kunstsinnige, fürsorgliche Junge eben seine charakteristischen Seiten entfaltet. Ein weiteres Anliegen ist, dass Frauen sich gut und sicher fühlen in ihrer Arbeit mit Jungen, dass die Unterstellung entkräftet wird, Frauen seien schädlich für Jungen.

Das Gespräch mit Gregor Prüfer[51]

Gregor Prüfer gründete gemeinsam mit anderen engagierten Männern als erstsemestriger Sozialpädagoge 1990 eine erste Männergruppe an der Fachhochschule. Das Bedürfnis, sich in einer Männergruppe auszutauschen, entstand aus der Wahrnehmung, sich nicht als Männer zu fühlen, aber auch nicht mehr als Jungen. In der Gruppe lasen sie damals heiß diskutierte Männerliteratur wie etwa die Bücher von Wilfried Wieck und Volker Elis Pilgrim. Gregor Prüfer leitete darauf folgend auch eine Männergruppe an einer Praktikumsstelle an und begann dort, sich mit Jungenarbeit zu befassen.
Ab Ende der 1980er Jahre bestand der Arbeitskreis des Kreisjugendrings München-Stadt, in dem Teilnehmer sich mit der gerade aktuellen Jungenliteratur befassten (Uwe Sielert, Alte Molkerei Frille). Daraus löste sich Anfang der 1990er Jahre ein zweiter, vom Kreisjugendring unabhängiger Arbeitskreis, ab, bestehend aus Kreisjugendringabgängern, die zu freien Trägern gewechselt waren, zu dem Gregor Prüfer dazukam. Weitere Arbeitskreise wurden gegründet durch private und öffentliche Stellen. 1999 beauftragte der Stadtrat diese Arbeitskreise damit, Leitlinien zur Jungenarbeit für die Stadt München zu erstellen. Dafür wurde versucht, aus allen Bereichen Leute hinzuzuziehen. Das Netzwerk Jungenarbeit für München wurde gegründet, in dem die Bereiche durch Vertreter repräsentiert sind (wie Schule, Interkulturelles, Gewalt, die Träger im Kreisjugendring und des offenen Arbeitskreises).
Die Beschäftigung mit Cross Work ergab sich, als Ende der 1990er Jahre an das Netzwerk Jungenarbeit bezüglich Kooperation eine Anfrage von IMMA gestellt wurde. Gregor Prüfer sagte zu, diese Aufgabe zu übernehmen. Damals wurde die Überkreuzpädagogik allerdings noch nicht als Cross Work bezeichnet. In einer ersten Fortbildung besprach er jungen- und männerspezifische Inhalte mit weiblichen Teilnehmerinnen. Zunächst standen sozialisatorische Phänomene inhaltlich im Mittelpunkt. Daraus ergab sich die Frage, wie dieses Wissen in der praktischen Arbeit zum Ausdruck kommen kann und in der pädagogischen Beziehung mit Jungen wirkt.
In dieser Zeit führte er zusammen mit Kollegen des Netzwerks Jungenarbeit eine Befragung unter KollegInnen zu ihrer Arbeit mit Jungen durch mittels Fragebogen mit narrativen Fragestellungen: zu Erfolg/Misserfolg, guter Beziehung, dem Erleben von Beziehung. Sie werteten die Fragebögen auf Bindungsmuster von PädagogInnen mit Jungen aus.
Das Netzwerk widmete sich weiters der Leitlinienentwicklung zur Jungenarbeit. Darin ging es auch um die Arbeit von Frauen mit Jungen. Diese Differenzierung kam vielen Männern erst in diesem Kontext zu Bewusstsein.

[51] Interview mit Gregor Prüfer am 30. 7.2009; Kassetten und Transkript archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

Gregor Prüfer arbeitet außer in den Fortbildungen bei IMMA relativ selten überkreuz, außer im koedukativen Setting in Schulen zu Gewaltprävention. Als Lehrbeauftragter an der sozialpädagogischen Fachhochschule unterrichtet er Studentinnen. Durch die Beschäftigung mit Cross Work stellt er sich Fragen wie: Wie unterstütze ich die Studentinnen am besten, wie gebe ich feed back? Er bemerkt, dass er sich empathischer zu den Studentinnen verhält und in deren Interesse mitdenkt. Er hat gelernt, einen Standpunktwechsel zu vollziehen. Von der Männerposition aus führt der Standpunktwechsel zu Wertschätzung für die Studentinnen.
Allerdings empfindet Gregor Prüfer nach wie vor die Ambivalenz, die die Geschlechtersensiblität in Bezug auf Studenten und Studentinnen ebenso in sich trägt: Wo liegt der richtige Weg zwischen den beiden Positionen, einerseits alle unter den gleichen Voraussetzungen zu betrachten und andererseits Unterscheidungen zu treffen zwischen Studentinnen und Studenten aufgrund der Annahme, dass aus der geschlechtsspezifischen Sozialisation entstehende Unterschiede berücksichtigt werden müssen, um zu einer Gleichbehandlung zu kommen? Wie weit bricht sich hier nicht doch ein neuer Sexismus die Bahn? Die eigene Haltung transparent zu machen, bietet hierbei Hilfestellung.
Gregor Prüfer stellt fest, dass in der Jungenarbeitsszene nach den Auseinandersetzungen um die Haltung zu den Zielen der feministischen Bewegung (Gleichberechtigung etc.) sich eine Entpolitisierung und Verfachlichung die Bahn brach. Diese Tendenz gab es parallel dazu in den privaten Beziehungen der engagierten Männer zu Frauen. Anfang der 1990 Jahre standen noch Geschlechterdiskussionen und Beziehungsexperimente auf dem alltäglichen Programm, inzwischen dringen gesellschaftspolitische Geschlechterdiskussionen nicht mehr dermaßen dominant in die eigene Beziehung ein.
Seit 2008 gibt es die Kommission Jungen- und Männerarbeit im bayrischen Jugendring, die erste bayernweite Vernetzung über den Jugendring, durch die ein bayernweiter Austausch in Gang kommt. In dieser Vernetzung kommen Männer zusammen, nehmen die Themen der Basis auf und bringen diese als Impuls mit, sammeln, tauschen sich dazu aus und geben die Ergebnisse wieder in die Praxis zurück.
Die Entwicklung der geschlechterreflektierten Überkreuzpädagogik wurde notwendig, weil es keine Konzepte gab für die Überkreuzsituation, die de facto die pädagogische Praxis weitgehend bestimmt. Hannelore Güntner reagierte auf die Nachfrage von Frauen in München. Der Ansatz ist derzeit ein fortbildungspraktischer, zu dem es noch wenig Literatur gibt.
Der Diplom-Psychologe Tim Rohrmann erforschte, was passiert, wenn Frauen mit Jungen arbeiten. Elisabeth Glücks, Franz Gerd Ottemeier-Glücks durchdachten die Geschlechterhierarchie in Bezug auf die Überkreuzarbeit und stellten beispielsweise fest, dass es für einen Jungen eine unterschiedliche Bedeutung hat, ob eine Frau ihn zum Weinen ermutigt, es ihm also erlaubt, oder ein Mann. Durch eine Frau wird „noch nicht der Schalter umgekippt“. Der Junge nutzt vielmehr die Kommunikationswege und – strukturen einer Frau, um diesen emotionellen Ausdruck zuzulassen. Hingegen wird durch einen Mann, der es vorlebt, pädagogisch transportiert, dass Weinen nichts Weibliches ist, sondern etwas Menschliches.
Gregor Prüfer ist dadurch motiviert, im Bereich Cross Work für die Jungen anwaltschaftlich einzutreten; und auch dadurch, Frauen darin zu unterstützen, ihre Arbeit mit den Jungs zu hinterfragen, zu verbessern. Aus seiner Parteilichkeit kümmert er sich mehr um die Arbeit von Frauen mit Jungen, weniger um die Arbeit von Männern mit Mädchen. Er spürt zwar die Notwendigkeit, Männern mehr dazu zu vermitteln, wie sicherer mit Mädchen gearbeitet werden kann. Die Parteilichkeit von

Männern mit Mädchen liegt aber auch in einer Tabuisierungszone. Insgesamt geht es ihm darum, Handlungsmöglichkeiten zu erweitern; zu unterstützen, dass Jungen und Mädchen ihr Leben gestalten können, egal ob mehr oder weniger traditionell, ihnen dabei Orientierung zu geben.

Wissenschaft und Praxis in Verbindung

Die Diplom-Pädagogin Claudia Wallner verfasste ihre Promotion zur feministischen Mädchenarbeit und publizierte diese unter dem Titel: „Feministische Mädchenarbeit: Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen“ (Wallner, 2006). Seit den 1980er Jahren befasst sie sich zunächst angestellt und seit 1996 freiberuflich mit Mädchenarbeit in verschiedensten Zusammenhängen und gründete 1999 die Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e. v. mit. Sie fungiert in ihrer freiberuflichen Tätigkeit als Vermittlerin zwischen wissenschaftlicher Reflexion und praktischen Notwendigkeiten; ihre Beiträge und Interventionen basieren auf historisch und analytisch fundiertem Engagement in Sachen Mädchenpolitik, Mädchenarbeit. Sie griff als eine der Ersten den von Hannelore Güntner eingeführten Begriff Cross Work auf.

> „Mir geht es um die Rechte von Mädchen und Frauen, um Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern und dabei ebenso um die Gleichberechtigung von Kindern aus unteren sozialen Schichten insbesondere in der Bildung. Die Kinder- und Jugendhilfe ist dabei das zentrale Feld, in dem ich diese Ziele verfolge, ich arbeite aber auch im Bereich Schule oder Obdachlosenhilfe. Ich arbeite alleine, bin aber über meine vielen Fortbildungen und Seminare mit den Frauen (und inzwischen auch Männern) der Geschlechterpädagogik eng im Kontakt, so dass ich Praxisentwicklungen stets aktuell mitbekomme und entsprechend neue Konzepte für die Mädchenarbeit bzw. für geschlechterpädagogische Ansätze erarbeiten kann, die ich dann wieder in die Praxis einspeise. Ich bin sowohl in die Wissenschaft als auch in die Praxis vernetzt und verstehe mich als Bindeglied: Als eine meiner zentralen Aufgaben sehe ich bspw. an, aktuelle Studien für die Praxis verständlich aufzuarbeiten und ihre Bedeutung für die Arbeit deutlich zu machen. Es geht mir darum, politisches Bewusstsein wach zu halten oder herzustellen, um Mädchen zu ihrem Recht zu verhelfen.“[52]

Im November 2008 stand sie gemeinsam mit Michael Drogand-Strud im Programm für eine Tagung der evangelischen Akademie Meißen und des Modellprojekts Jungenarbeit Sachsen („Jungenarbeit – immer noch nicht aus der Mode? Ein Arbeitsfeld auf dem Weg zur Professionalisierung“) für einen Workshop unter dem Titel: „Überkreuz, Gender-Cross oder koedukative Pädagogik? Reflexion der Arbeit mit dem „anderen“ Geschlecht?“. Deshalb bat ich sie, die Fragen für unsere Recherche zu beantworten, was sie in schriftlicher Form machte.[53] Im September 2009 referierte sie übrigens auf der Fachtagung: „Müssen, können, dürfen – gelingende Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit“ in Essen zu diesen Kooperationsbestrebungen aus Perspektive der Mädchenarbeit.

---

[52] Die in diesem Abschnitt angeführten Zitate sowie die inhaltliche Grundlagen stammen aus der schriftlichen Beantwortung von Fragen zu dieser Studie durch Claudia Wallner im August 2009; archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

[53]

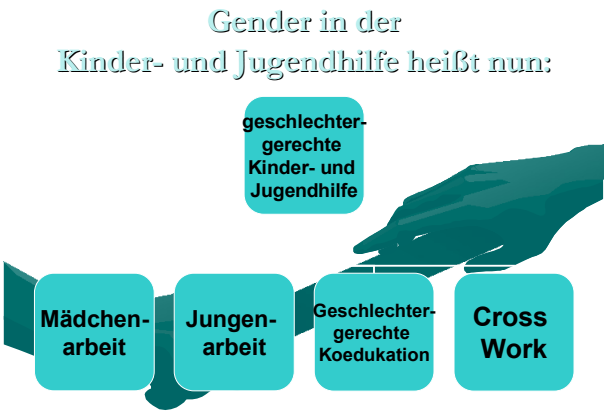
Claudia Wallner sieht die Erweiterung der Geschlechterpädagogik in Richtung Überkreuzarbeit verbunden mit der Einführung von Gender Mainstreaming und der erweiterten Genderforschung an deutschen Hochschulen seit Mitte/Ende der 1990er Jahre. Bis dahin stammten Ansatzpunkte für die Geschlechterpädagogik v. a. aus der Mädchenarbeit und zum Teil aus der Jungenarbeit. Nun wurde deutlich, dass geschlechtergerechte Arbeitsweisen in der Koedukation fehlten und dass im Alltag v. a. Frauen mit Jungen und Jungengruppen arbeiten.

> „Wenn aber immer und überall geschlechtsbewusst gearbeitet werden soll, dann auch in diesen Überkreuzsituationen, die bis dato in den meisten Fällen nicht aus Geschlechterperspektive entwickelt und gestaltet wurden. Auslöser für das Befassen mit Überkreuzpädagogik war also, dass neue politische und forscherische Impulse das Konzept der Geschlechterpädagogik erweitert und verändert haben und dadurch auch das Arbeiten mit dem anderen Geschlecht in den Blick kam.“[54]

Die Arbeit von Frauen mit Jungen war immer normal, da sie den überwiegenden Teil der Fachkräfte in Deutschland ausmachen. Die Geschlechtszugehörigkeit der Klienten aus ihrer unreflektierten Selbstverständlichkeit mit allen dazugehörigen Zuschreibungen, Vorannahmen zu lösen, ist für Frauen in der Arbeit mit Jungen noch lange nicht selbstverständlich. Dieses Bemühen wird nicht als Qualifizierungskriterium betrachtet.
Feministinnen, die wohl davon ausgehen, geschlechterhierarchisierende Vergeschlechtlichungsprozesse nicht als unveränderliche Gegebenheit hinzunehmen, lehnen es zum Teil bis heute ab, geschlechtsbewusst mit Jungen zu arbeiten, da dies Männer machen sollten. Umgekehrt lehnten Feministinnen ab, dass Männer mit Mädchen arbeiten, da diese im patriarchalen System zu den Unterdrückern gehören und ihnen nicht zugetraut wurde, dass sie gegen ihre diesbezüglichen Interessen arbeiten könnten.
Jungenarbeiter zeigen sich nicht sehr interessiert daran, wie Männer mit Mädchen arbeiten können und fokussieren ebenfalls eher die Frage, was Jungen speziell von Frauen bekommen können.
Insofern erfährt das Thema Männer arbeiten mit Mädchen deutlich weniger Beachtung als das Thema Frauen arbeiten mit Jungen.

> „Dass Mädchenarbeiterinnen überhaupt angefangen haben, sich mit Cross Work zu beschäftigen, hatte zwei Gründe: 1. waren sie insbesondere in der Jugendarbeit einfach immer wieder mit jugendlichen Jungen konfrontiert, die Mädchen schikanierten und sie als Pädagoginnen nicht anerkannten und 2. wurde schon ganz früh in der Geschichte der Mädchenarbeit klar (erste Forderungen hierzu 1978!), dass auch mit Jungen an deren Männlichkeitsverständnis gearbeitet werden müsste, damit Mädchen auch von hier entlastet würden. Lange Zeit haben sie dies aber lediglich an ihre männlichen Kollegen delegiert.
> Mit Einführung von Gender Mainstreaming wurde deutlich, dass die Ansätze zusammen gedacht werden müssen, und das hat m. E. den Blick auch auf Crosswork deutlich geschärft.
> Entwickelt wurde daraufhin seit Anfang der 2000er Jahre ein Gesamtkonstrukt geschlechtergerechter Kinder- und Jugendhilfe:

[54] Ebd.



> So hat Crosswork nun erstmals einen festen Platz im ‚Gendersystem'. Viele kennen den Ansatz allerdings bis heute nicht, und konzeptionell und praktisch ist er bislang auch noch wenig ausgearbeitet und verbreitet."[55]

Jüngere Frauen stehen der Cross Work von Männern mit Mädchen weniger kritisch gegenüber als Frauen der ersten feministischen Generationen.
Feministische Mädchenarbeit in den 1970er Jahren reagierte auf patriarchale Abwertung, Unterdrückung und Bevormundung von Frauen, die in dieser Zeit in den gesellschaftlichen Strukturen, in Gesetzen, in den Köpfen der Menschen noch fest verankert war.[56] In den 1960er und 1970er Jahren änderten sich Wertvorstellungen gerade, diese Veränderungen wurden erkämpft – auch von Frauen, die in großer Zahl auf die Straßen gingen und protestierten. Bis in die 1960er Jahre galt auch im Bereich politischer Maßnahmensetzung im Wesentlichen die Auffassung, dass die geschlechtliche Rollenteilung naturgegeben und unveränderbar sei: Frauen wären bestimmt durch die Mutterschaft. Erwerbstätigkeit sei nur zulässig, wenn sie der Erfüllung der mütterlichen und hausfraulichen Pflichten nicht im Wege steht – so stand es bis 1977 im Familienrecht der Bundesrepublik. („Die Frau führt den Haushalt in eigener Verantwortung. Sie ist berechtigt, erwerbstätig zu sein, soweit dies mit ihren Pflichten in Ehe und Familie vereinbar ist." (BGB § 1356 von 1957)).
Die Gründerinnen der feministischen Mädchenarbeit gingen von einem eindeutigen Täter-Opfer-Verhältnis zwischen Männern und Frauen aus und davon, dass Jungen dazu sozialisiert wurden, sich Mädchen in diesem Sinne gefügig zu machen. Mädchenarbeit richtete sich dementsprechend darauf aus, Mädchen Schutzräume zu bieten.
Feministische Mädchenarbeiterinnen in dieser Tradition lehnen es ab, Männer mit Mädchen „alleine zu lassen". Sie befürchten sexuelle Übergriffe und dass Männer nicht imstande sind, andere als traditionelle Männlichkeit vorzuleben.
Junge Frauen kennen diese Geschichte nicht mehr und teilen diese Bedenken daher nicht unbedingt. Die Haltung verändert sich mit dem Wechsel der Generationen.
Claudia Wallner schreibt zu ihren Anliegen im Bereich geschlechtergerechter Kinder- und Jungendhilfe:

---

[55] Ebd.

[56] Die Inhalte dieses Absatzes sind zum Teil meiner Mitschrift und der unveröffentlichten schriftlichen Version des Referats von Claudia Wallner zur Fachtagung: „Müssen, können, dürfen – gelingende Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit" in Essen, am 24. September 2009 entnommen.

„Mädchen und Jungen sollen die Möglichkeit haben, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und Dinge zu erleben und auszuprobieren, ohne dass sie ständig gebremst werden durch geschlechtsspezifische Rollenvorgaben. Um das zu erreichen, reichen nicht einzelne Mädchen- und Jungenprojekte, sondern überall in Erziehung, Beratung und Bildung müssen alle Fachkräfte diesen Prozess unterstützen. Deshalb brauchen wir alle vier Formen geschlechtsbewusster Ansätze, weil alle Formen (oftmals geschlechtsunbewusst) in der Praxis vorkommen. Ob mein Herz für Cross Work von Männern mit Mädchen schlägt, weiß ich noch nicht. Ich gehöre da auch eher zu den feministischen Bedenkenträgerinnen und würde gerne noch mehr mit Kollegen diskutieren, was hier Ziele sein könnten und wie auch der Schutz von Mädchen in diesem Setting gewährleistet werden kann. Umgekehrt müssen Frauen auch erkennen, dass ihre Arbeit mit Jungen wegen der gekreuzten Machtstrukturen ebenfalls begrenzt ist. Cross Work ist einsetzbar, sicherlich aber nicht der Ansatz, der zentral eingesetzt werden sollte.“[57]

Was will Cross Work erreichen und wie gelingt Cross Work? Anhaltspunkte aus der Recherche

Geschlechterpolitik

Cross Work ist, wie Claudia Wallner in ihrer weiter oben dargelegten Skizze zeigt, eines von vier Standbeinen der geschlechtergerechten Kinder- und Jugendhilfe: Mädchenarbeit, Jungenarbeit, geschlechtergerechte Koedukation, Cross Work.
Die Mädchenarbeit wurde als erstes von diesen vieren von Feministinnen entwickelt, die damit ein klares politisches Anliegen verfolgten. Es ging darum, die Partei der Mädchen zu ergreifen gegen deren Unterordnung, Ausbeutung, Missbrauch in geschlechterhierarchischen Gesellschaftsordnungen.
Dieser Einsatz auf der pädagogischen Ebene stand im Kontext des großen Kampfes der Frauenbewegung gegen die Unterwerfung von Frauen unter patriarchale Verhältnisse und für Geschlechtergerechtigkeit. Die „Gründerväter“ der Jungenarbeit sahen diese zunächst – das bestreiten männerbewegte Männer im Allgemeinen nicht – als Reaktion auf die Mädchenarbeit und durchaus in ebendiesem politischen Kontext stehend.
Ab Mitte der 1990er Jahre geschah laut Aussagen verschiedener Fachleute etwas – zumindest mit der Jungenarbeit und in diesem Kielwasser zum Teil auch mit geschlechtergerechter Koedukation und Cross Work –, was immer wieder mit dem Begriff „Entpolitisierung“ bezeichnet wird, und zwar:

- eine Relativierung des Geschlechts als dominanter Kategorie für gesellschaftliche Hierarchisierungsprozesse; die Durchsetzung des Begriffs Gender, der dazu tendiert alles und nichts zu meinen;
- eine Zuwendung zu den Differenzen unter Frauen (und dann unter Männern), die die Gefahr in sich birgt, die Basis der Solidarisierung unter den feministischen Füßen wegzuziehen;

[57] Aus der schriftlichen Beantwortung von Fragen zu dieser Studie durch Claudia Wallner im August 2009; archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

- ein Abflachen der politisch artikulierten Empörung der ersten beiden Generationen von Feministinnen der Neuen Frauenbewegung beim Eintauchen in neue Lebensphasen, beim Bewältigen der Existenzsicherung und des Alltags;
- eine Auflösung der eindeutigen Opfer-Täter-Polarisierung von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Jungen;
- die Erfindung des Gender Mainstreaming, das dann gerne als reine Männer-und-Frauen-gleich-gerecht-Behandlungs-Strategie ohne zugrunde liegende Geschlechterhierarchie-kritische politische Analyse verwendet wurde;
- ein generelles ungreifbarer Werden von verantwortlich zu machenden Herrschaften in sich digitalisierenden, entpersonalisierenden Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen.

In Bezug auf die feministische Bewegung ist in diesem Kontext immer wieder die Rede vom Generationswechsel – die neuen Generationen kennen die Ursachen für die kämpferische Stimmung der ersten Generationen nicht mehr, bzw. haben diese im Umbruch befindliche Gesellschaft der 1960er, 1970er und im Nachklang auch noch der 1980er Jahre nicht mehr miterlebt.
Die Recherche über Interviews, Fragebogen, Fortbildungen ergibt aber andererseits: Cross Work verfolgt aus der Perspektive der Fachleute, die Fortbildungen anbieten und zum Thema schreiben, bei aller Professionalisierung und Verfachlichung von Geschlechterpädagogik, nach wie vor deutlich artikulierte geschlechterpolitische Anliegen. Auch wenn Patriarchatskritik weniger radikal, weniger kämpferisch formuliert wird als in den 1970er und 1980er Jahren, so drücken die dazu Schreibenden und Sprechenden doch unmissverständlich aus: Es geht ihnen darum, Geschlechterhierarchien zu verändern. Mit Geschlechterhierarchie ist nach wie vor gemeint, dass ein Frauen benachteiligendes Machtgefälle zwischen den Geschlechter besteht.
Allerdings fließt ein, was in der Mädchen- und Jungenarbeit seit den 1980er Jahren hinzugekommen ist:

- Die Opfer-Täter-Schablone wird auf Mädchen und Jungen kaum mehr angewendet.
- Jungen werden nicht nur, aber auch als Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse wahrgenommen.
- Mädchen und Jungen, beide, brauchen die Unterstützung und parteinehmende bzw. solidarische Begleitung weiblicher und männlicher Erwachsener.

Verändert hat sich: Weibliche und männliche Kinder und Jugendliche sollen nicht zu einem vorgegebenes Ziel hingeführt werden, das da lauten könnte: „Mädchen, werdet emanzipiert, geht in Naturwissenschaft und Technik, fügt euch nicht dem Diktat zurichtender Weiblichkeit! Jungen, lebt eure ‚weiblichen' Seiten!"
Sondern sie sollen dabei unterstützt werden, zu entfalten, was an Fähigkeiten, Wünschen, Leidenschaften vorhanden ist, zu machen und zu entdecken, wozu sie sich hingezogen fühlen. Sie sollen währenddessen von den erwachsenen Beziehungspersonen ein breiteres Spektrum an möglichen Lebensweisen, an unterschiedlichen Männlichkeiten und Weiblichkeiten angeboten bekommen.
Geschlechterpolitik wird einerseits natürlich umgesetzt durch Interessensvertretung (z. B. durch die Landesarbeitsgemeinschaften Mädchenarbeit und Jungenarbeit und die Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik in Deutschland; durch die Aktivitäten der Beratungsstellen oder geschlechterbezogenen Vereine, die sich in kommunale Entscheidungsvorgänge einmischen) – also in Form der Teilnahme und Einflussnahme in den Sphären politischer Aushandlung, durch Publizieren und

öffentliches Stellungnehmen und Diskutieren in Büchern, Zeitschriften, auf Tagungen.
Geschlechterpolitik wird aber auch betrieben durch die geschlechterpädagogische Arbeit selbst: Gesellschaftsveränderung soll darüber geschehen, dass Menschen horizont- und verhaltenserweiternde Sozialisationserfahrungen machen. Die darin enthaltene Annahme ist: Mädchen und Jungen, die dabei ermutigt werden, aus Engführungen der geschlechtlichen Identitätsbestimmung herauszufinden, werden vermutlich freiere Männer und Frauen werden. Sie haben erlebt, dass nicht nur eines richtig und ein anderes falsch ist und werden sich ausschließliche Festlegungen – auch in anderen Bereichen als denen der Vergeschlechtlichung – vielleicht nicht mehr so leicht weiß machen lassen. Sie haben erlebt, dass die Entfaltung von Potentialen erfreulich, beglückend, lustig sein kann, und werden immer wieder nach dieser Erfahrung streben. Sie werden von was oder wem auch immer nicht mehr so leicht auszubeuten, zu unterwerfen, zu unterdrücken sein.
Mädchen und Jungen sollen nicht zur Erbringung bestimmter Leistungen oder zur Erfüllung von Normen gebracht werden, sondern lernen, wie sie glücklich sein und werden können.
Wenn eine derartige Saat aufgehen würde, verlören hierarchische Unterdrückungssysteme möglicherweise tatsächlich ihre Grundlage.
Aus den Interviews geht hervor: Dass Mädchen und Jungen glücklich werden können, indem sie sich weniger normieren müssen, ist die Leitschnur zumindest eines Teils der geschlechterpädagogischen und geschlechterpolitischen Fachleute.
Geschlechtsbezogene Pädagogik – in Form von Mädchenarbeit, Jungenarbeit, bewusster Koedukation oder Cross Work – wäre damit auch Gesellschaftstherapie.[58]
Das meint hier: Über Selbsterfahrung und Reflexion in Gruppen geht es um die Ausbildung von größerem Selbst-Bewusstsein in Vergeschlechtlichungsprozessen; darum, nicht mehr nur ein Spielball zu sein für äußeren Zwang oder in Sozialisationsprozessen verinnerlichtes nicht-anders-Können und nicht-besser-Wissen. Die Jungen und Mädchen sollen durch Selbsterfahrung und Reflexion lernen zu prüfen und zu entscheiden, wie das der in Österreich arbeitende australische Interviewpartner Steve Dea als ein Hauptziel seiner geschlechterbewussten Erlebnispädagogik benannt hat. Gesellschaftlich produziertes Unglücklichsein würde in diesem Sinne therapiert durch eine pädagogische Erweiterung der Möglichkeiten, sein Leben befriedigend und erfüllend zu gestalten.
Der Hinweis verschiedener Fachleute, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse nicht nur am Weg pädagogischen Handelns zu verändern sind ist aber sicherlich unbedingt richtig. Politische und pädagogische Arbeit müssen sich ergänzen. Schon deshalb, weil ökonomische und politische Machtverhältnisse pädagogische Handlungsspielräume ganz entscheidend mitbestimmen.

Geschlechterkompetenz und soziales Faktorengemisch

Die geschlechterpädagogische Herangehensweise in der Kinder- und Jugendhilfe mit ihrer geschlechterpolitischen Ausrichtung erfordert Geschlechterkompetenz.
Geschlechterkompetenz für diesen Bereich beruht

[58] Der Begriff der Gesellschaftstherapie wird hier in Anlehnung an Ruth Cohn verwendet, die sie als Anliegen der Themenzentrierte Interaktion bezeichnet. Die Themenzentrierte Interaktion ist eine pädagogische Haltung, Herangehensweise zur Leitung von Gruppen. Cohn, Ruth: Gelebte Geschichte der Psychotherapie, Klett-Cotta: Stuttgart 2001 (Erstauflage 1984)

- auf der Fähigkeit zur kritischen Gesellschaftsanalyse, insbesondere im Zusammenhang mit Geschlechterhierarchien und geschlechtlicher Machtverteilung;
- auf reflektiertem, möglichst praktisch überprüftem Wissen zu Geschlechtergeschichte, zu geschlechtlichen Sozialisationsprozessen und zu Geschlechterpädagogik;
- auf der stetigen Reflexion der eigenen Vergeschlechtlichungsbiographie;
- auf Erfahrung, Wissen, Kreativität bei der methodischen Umsetzung in die Geschlechterpädagogik.

Verkompliziert wird dieses pädagogische Bemühen nun dadurch, dass Vergeschlechtlichungsprozesse praktisch nicht zu isolieren sind von allen anderen Identifizierungsvorgängen. Die Selbst- oder Fremd-Bestimmung als etwas, was Frau oder Mann sein soll, ist zwar offensichtlich (fast) immer mit von der Partie, aber eben vermengt, verquickt, überlagert. Für solche Vermengungspartner von Geschlecht wurden Begriffe gefunden wie Klasse (soziale Schicht), Kultur, Religion, behindernde körperliche oder kognitive Eigenschaften, sexuelle Orientierung, Stadt-Landherkunft. Es ließen sich wohl noch einige derartige Bestimmungsfaktoren hinzuformulieren bzw. die genannten verfeinern.
Uwe Sielert etwa bemerkt, dass die Konzentration auf das Geschlecht mitunter Dimensionen wie Schicht, Bildung, Ressourcenarmut (soziale Verelendung, erlittene Macht, mangelhafte Zukunftsperspektive) aus dem Blick geraten lässt (Sielert, 2002, S. 53).
In der Geschlechterpädagogik und eben auch in Cross Work wird, was Vermengungslagen anbelangt am ehesten über das Zusammenspiel von Geschlecht und Schicht bzw. Kultur/Migration/Religion nachgedacht. Aus eben diesem Faktorengemisch ergibt sich ja auch die weiter oben immer wieder erwähnte Anfragewelle bezüglich Cross Gender Qualifikation von Frauen, die mit Jungen arbeiten. Die Fachfrauen aus dem Lehrbetrieb und der Jugendhilfe suchen nach Unterstützung in Bezug auf schwer handhabbare pubertierende Jungen, insbesondere aus marginalisierten gesellschaftlichen Schichten und womöglich mit Migrationshintergrund. Die Fachfrauen selber stammen in großer Mehrheit aus gesellschaftlich mittleren Schichten (durch Herkunft und/oder Bildung). Reinhard Winter und Gunter Neubauer stellten 2001 fest, dass die BesucherInnenstruktur der Jugendzentren in Stuttgart und Tübingen/Zollernalb (den Regionen, in denen das Projekt „Jungenpädagogik“ angesiedelt war) sich seit Mitte der 1980er Jahre verändert hat. Es kamen nicht mehr die politisierten Mittelschichtjugendlichen aus den Gymnasien, dafür marginalisierte Jugendliche. Von Jungenarbeit erwartete die Öffentlichkeit dementsprechend, dass sie für Ruhe sorgen soll (Winter/Neubauer, 2001, S. 57/58). Diese Erwartung trifft die offene Jugendarbeit ganz allgemein. Die Besucher fast aller Jugendzentren, mit denen wir während unserer Recherchen zu geschlechtsbewusster Pädagogik seit etwa zehn Jahren zu tun hatten, sind zu einem großen Teil männlich, mit Migrationshintergrund, aus benachteiligten gesellschaftlichen Schichten, die nur schwer oder gar keine Lehrplätze und Arbeitsstellen finden. Jugendarbeit wird konkret immer wieder genau dann finanziert, wenn die Verantwortung für das einigermaßen ruhig Halten potentieller oder schon auffällig gewordener Störenfriede damit ausdrücklich an professionelle, schlecht bezahlte, damit allein gelassene JugendarbeiterInnen delegiert werden soll.
Wie bereits dargelegt sehen sich auch Lehrerinnen durch die Konfrontation mit männlichen, pubertierenden, gesellschaftlich marginalisierten Jugendlichen dazu motiviert, sich geschlechterpädagogische Unterstützung zu suchen.

Mädchen- und Jungenarbeit gehen mit dem Begriff der Lebenslagen an die Analyse des jeweils konkreten Geflechts von geschlechts-, schicht-, religions-, … bedingten Grenzen und Möglichkeiten heran, in dem ein Mädchen oder ein Junge sich befindet (vgl. etwa Bentheim u. a., 2004, S. 35ff.; oder Wallner, 2006, S. 250ff.).
Die Reflexion von beispielsweise Vergeschlechtlichung zusammen mit Unterschichtung und dann noch kultureller und religiöser Einbindung geschieht jedoch entweder unter Handlungsdruck in der pädagogischen Praxis. Und führt dann nicht immer zu differenzierten Sichtweisen. Oder sie geschieht in wissenschaftlichen Mikrostudien, die zumeist nicht publik genug werden, um eine breite Öffentlichkeit zu erleuchten.
Claudia Wallner formuliert für unsere Recherche auf die Frage, ob unterschiedliche gesellschaftliche Herkünfte von pädagogischen Fachleuten und ihren KlientInnnen bzw. SchülerInnen adäquat reflektiert werden:

> „Der intersektionelle Blick ist noch ganz in den Kinderschuhen. Klar ist, dass Schicht, Ethnie und Geschlecht zentrale Determinanten sind, die Lebensgeschichten, -verläufe und -lagen von Kindern und Jugendlichen deutlich bestimmen. Wie das konzeptionell zusammen gebracht werden kann, ist noch nicht ausgereift und befindet sich noch in den Anfängen der Entwicklung. In vielen Mädchenprojekten und auch in der Jugendarbeit in großen Städten wird bereits häufig nach MigrantInnen gesucht, um Unterschiede und Vielfalt auch abzubilden. Da nur wenige Menschen aus der Unterschicht studieren, rekrutieren sich die sozialen Fachkräfte mehrheitlich aus der Mittelschicht. Schichtunterschiede sind sicherlich oft bewusst, weil sie alltäglich den Umgang mitbestimmen. Andererseits sind sie selten Thema in Konzeptionen. Auch in der Mädchenarbeit hat die gemeinsame Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht lange den Blick für die Unterschiede zwischen Mädchen und Frauen auf Grund der verschiedenen Schichten und den damit zusammen hängenden Lebenschancen verstellt. Dies verändert sich aber seit einigen Jahren. Adäquat ist die Reflexion sicherlich bislang noch nicht.“[59]

Nachvollziehbare Beschreibungen dieser komplexen multifaktoriellen Sozialisationsgeschehnisse und des Zusammenkommens von Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen mit diesbezüglich unterschiedlichen Einbindungen als Interpretationshilfe im pädagogischen Alltagsgeschäft und für politische Einflussnahme wären also ein lohnendes Betätigungsfeld.
Im Sinne der Hierarchien, die in der Überkreuzarbeit zu berücksichtigen sind – zwischen Männern und Mädchen also doppelt aus dem Geschlechter- und Generationenverhältnis, zwischen Frauen und Jungen sich wiederum kreuzend – käme die Berücksichtigung dieser weiteren gesellschaftlichen Ungleichwertigkeiten dazu: zwischen Mittelschichtangehörigen mit Zugängen zu Bildung und qualifizierten Tätigkeiten und marginalisierten Unterschichtangehörigen, die ihren Weg von klein an oft unter äußerst erschwerten Bedingungen finden müssen.
Auch wenn das Kind, der Jugendliche mit seinen momentanen Druckmitteln von Verweigerung, Stören, Sabotieren … sein Bestes tut, um die Mittelschichtlehrererin zu plagen und ihre Autorität zu unterwandern, so ist er auf Perspektive der im gesamtgesellschaftlichen Kontext womöglich Unterlegene – trotz patriarchaler

[59] Aus der schriftlichen Beantwortung von Fragen zu dieser Studie durch Claudia Wallner im August 2009; archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

Dividende. Ist das wirklich so? Wenn ja, was bedeutet das? Dazu könnte weiterreflektiert und -geforscht werden.
Geschlechterbewusst parteilich gerade mit sozial benachteiligten Jugendlichen arbeiten, wie beschrieben, die pro familia MitarbeiterInnen Renate Pawellek und Jörg Syllwasschy entsprechend dem Selbstverständnis ihrer Institution. Für ein Verständnis dieser Jugendlichen und das in Beziehung gehen mit ihnen haben sie Konzepte erarbeitet, die sie auch in Fortbildungen weiter vermitteln (siehe Beschreibung der Fortbildung und des Interviews weiter oben).

Was Cross Work mit anderen geschlechterpädagogischen Zugängen gemeinsam hat

Cross Work ist also eine von vier Säulen der geschlechterbewusster Pädagogik und weist dementsprechend Gemeinsamkeiten auf mit Mädchen- und Jungenarbeit und bewusster Koedukation.
Zunächst einmal bestimmen sich geschlechterpädagogische Herangehensweisen nicht primär über bestimmte Methoden sondern Anliegen, Haltungen und Herangehensweisen. Ein grundlegendes Anliegen ist, durch geschlechterpädagogisches Wirken dazu beizutragen, dass weibliche und/oder männliche Menschen sich entsprechend ihren Fähigkeiten und Wünschen entfalten und erfüllt leben können, dass ihr Geschlecht dafür kein Hindernis darstellt, sondern im Gegenteil zur Ressource wird, dass sie das ganze Spektrum menschlicher Potentiale ausschöpfen können; dass gleichzeitig auch der aus anderen Gründen geschehenden gesellschaftlichen Marginalisierung und Benachteiligung von Mädchen und Jungen entgegengewirkt wird. Ein Anliegen und gleichzeitig auch eine Herangehensweise bildet die Parteilichkeit und Empathie mit den Mädchen und Jungen. Die Haltung, um im Sinne dieser Anliegen zu wirken, beruht auf Genderkompetenz. Diese wiederum entsteht aus der beständigen Selbstreflexion der geschlechtersensiblen PädagogInnen, gerade auch in Bezug auf Vergeschlechtlichungserfahrungen und ihr „doing gender“; dazu gehört aber auch Wissen und Erfahrung in Bereichen wie gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse, ihrer geschichtliche Entstehung, geschlechtliche Sozialisation und geschlechterpädagogische Grundlagen. Selbstverständlich beinhaltet diese Haltung auch grundlegende soziale und pädagogische Kompetenzen.
Tim Rohrmann und Peter Thoma schlagen in ihrem Buch zu Jungen in Kindertagesstätten vier Schritte für die Qualitätsentwicklung in geschlechterbewusster Pädagogik (Rohrmann/Thoma, 1998) vor, in denen sich diese Haltungsanforderungen ebenfalls ausdrücken:

- Bei sich selbst anfangen (eigene Person ist wichtigstes Handwerkszeug)
- Mehr über Mädchen und Jungen wissen: über geschlechtsbezogene Erziehung, Geschlechterverhältnisse und besondere Lebensfragen von Mädchen und Jungen, geschlechtstypisches Verhalten in Bezug zu Lebenslagen
- Den Alltag bewusst gestalten: Beobachtung und Reflexion im Alltag
- Neue Wege einschlagen: Veränderungen sind oft struktureller Natur (Rohrmann, 2009, S. 64/65).

Parteilichkeit und Empathie

Dass erwachsene Mädchenarbeiterinnen parteilich sind mit den Mädchen, ist die Prämisse der Mädchenarbeit schlechthin. Parteilichkeit bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Menschen, die aufgrund ihres Lebensalters erfahrener, einflussreicher, wohl auch mächtiger sind, Partei ergreifen für weniger erfahrene, einflussreiche und aufgrund ihres Geschlechts benachteiligte Menschen. Frauen stehen auf der Seite der Mädchen, setzen sich ein für ihre Belange, verteidigen sie gegenüber Übergriffigkeiten, Ungerechtigkeiten. Diese grundsätzliche Parteinahme aufgrund eines Benachteiligungszusammenhanges, der sowohl Frauen als auch Mädchen betrifft, war ein Grund dafür, dass Männer aus feministischer Sicht auf keinen Fall Mädchenarbeit machen durften.
Jungenarbeiter sprachen nicht sofort von ihrer Parteilichkeit mit Jungen. Allerdings betrachteten es Jugendarbeiter als Teil ihrer Aufgabe, parteilich mit den Jugendlichen zu sein, die als noch-nicht-Erwachsene Benachteiligungen erfuhren, durch Strukturen, die Erwachsene ihnen vorgaben, dadurch wie Erwachsene über sie verfügten. Jungenarbeiter begannen von Parteilichkeit mit Jungen zu sprechen, als immer klarer zum Ausdruck gebracht wurde, dass Jungen auch Opfer sein können. Jungen brauchen die Parteinahme erwachsener Männer.
Wie ist das nun in der Überkreuzsituation?
Geschlechterbewusste Pädagoginnen formulieren: Ich bin parteilich mit den Mädchen und solidarisch mit den Jungen. Solidarisch kann ich sein, wenn die Erfahrungen und/oder Interessen nicht ganz genau übereinstimmen, aber ähnlich sind; wenn durch Solidarität eine gegenseitige Stärkung zu erreichen ist.
Von Männern habe ich keine Aussage bezüglich Parteilichkeit oder Solidarität mit Mädchen. Der Begriff Empathie taucht hier aber auf im Gespräch mit Gregor Prüfer. Das einfühlende Verstehen wird möglich, indem wir als menschliche Wesen in unseren grundlegenden Ängsten, Verletzungen, Freuden, … einander ähnlich sind oder sein können. Das Erschließen von Empathiefähigkeit spielt eine große Rolle in der Täterarbeit von Männerberatungsstellen, überhaupt in der Therapie von gewalttätigen Menschen, die zunächst kein Mitgefühl, keine Empathie mit ihren Opfern empfinden können. Ein wesentlicher therapeutischer Schritt wird gemacht durch das Erschließen der Empathiefähigkeit von Tätern – indem sie ihr eigenes Opfersein spüren und annehmen.
Empathie geht Hand in Hand mit Parteilichkeit von Männern für Jungen und Frauen für Mädchen. Geschlechtsüberkreuzend ist Empathie für Männer, wie Gregor Prüfer das beschreibt, eine Möglichkeit zu Mädchen, jungen Frauen geschlechterbewusst in Beziehung zu gehen.

Das Spezifische von Cross Work

Stellvertretender Austausch

Bislang ging es um allgemeine geschlechterpädagogische Erfordernisse. Was betrifft nun Cross Work spezifisch oder mehr als die anderen geschlechterpädagogischen Zugänge? Bei Cross Work steht die generationsübergreifende Begegnung der Geschlechter im Zentrum der Aufmerksamkeit. Was bedeutet es, was geschieht, welche speziellen Möglichkeiten ergeben sich, wenn Frauen Jungen treffen und Männer Mädchen? Worauf ist zu achten? Diese Fragen können schwerlich Männer unter sich und Frauen unter sich abhandeln. Cross Work erfordert, dass Männer und Frauen sich austauschen, was bei Mädchen- und Jungenarbeit zwar kein Fehler ist, aber nicht zwingend gefordert wird.

In der Frühzeit der Jungenarbeit gingen feministische Pädagoginnen davon aus, dass Jungenarbeiter im feministischen Interesse tätig sein sollten. Jungenarbeiter verwehrten sich im Verlauf der 1990er Jahre immer mehr dagegen und kamen dahin, wie auch die feministischen Mädchenarbeiterinnen am liebsten unter sich bleiben zu wollen. Austausch kam von daher zwar fallweise vor (etwas in der HVHS Molkerei Alte Frille), war aber nicht unbedingt vorgesehen.
Jungen- und MädchenarbeiterInnen kooperierten und kooperieren in verschiedenen Städten für Workshops in Schulen; gestalten in diesem Kontext geschlechtsspezifische Gruppenarbeit Männer mit Jungen und Frauen mit Mädchen; der stellvertretende Austausch ist nicht Teil der Konzepte, so es überhaupt gemeinsame Konzepte gibt.
Den Begriff „stellvertretender Austausch“ übernehme ich von den InterviewpartnerInnen Renate Pawellek und Jörg Syllwasschy von profamilia Bochum und konkretisiere ihn nun mit dem, was verschiedene InterviewpartnerInnen über das sich Austauschen im Mann-Frau-Team berichtet haben.
Cross Work Konzepte, Fortbildungen und Angebote für Mädchen/Jungen kommen zum großen Teil von Mann-Frau-Tandems.
Bei profamilia Bochum begann der stellvertretende Austausch im gemischtgeschlechtlichen Team Anfang der 1990er Jahre. Er bestand zunächst in durchaus konfliktträchtigen Auseinandersetzungen zwischen der feministisch sozialisierten Mädchenarbeiterin und den sexualpädagogisch tätigen Männern des Teams. Männer und Frauen lernten sich über Auseinandersetzen und Ausstreiten kennen. Die Auseinandersetzungen führten zu einem wachsenden Verständnis für die jeweiligen Erfahrungen und Anliegen in der Arbeit; dies ermöglichte die Konzipierung und Organisation gemeinsamer Arbeitszusammenhänge. Der mittlerweile verfeinerte, systematisierte und erprobte stellvertretende Austausch umfasst mehrere Ebenen:

- An der Beratungsstelle werden Workshops für Schulklassen zu sexualpädagogischen Themen abgehalten. Eine Sexualpädagogin arbeitet in einem Workshop mit den Mädchen, ein Sexualpädagoge mit den Jungen. In den Pausen tauschen sich Workshopleiter und –leiterin zu Themen aus, die in der geschlechtshomogenen Gruppe hochkommen und nach der Pause in die andere Gruppe hinein getragen werden können. So wird zwischen den Mädchen und Jungen in ihren Sorgen, Nöten, Interessen vermittelt. Der Leiter und die Leiterin verständigen sich stellvertretend darüber, wie Jungen und Mädchen ticken. Den Mädchen kann von der Leiterin stellvertretend erklärt werden, wie Jungen ticken, den Jungen, wie Mädchen ticken.
- Weiters wird nach den Workshops regelmäßig reflektiert und im Laufe der Zeit kristallisieren sich durchgehende Themen und daraus folgende Erkenntnisse heraus, die für weitere Workshops wichtig sein und in Fachleute-Fortbildungen vermittelt werden können.
- In der Arbeit mit Erwachsenen – mit Eltern, mit PädagogInnenteams, mit Fachleuten, die Fortbildungen besuchen – wird dieser stellvertretende Austausch ebenfalls betrieben: indem den Frauen von der Sexualpädagogin verdeutlicht wird, wie Jungen ticken; indem der Sexualpädagoge am gemischtgeschlechtlichen Abend ausspricht, wie es ihm als Mann geht etc.

Der Austausch wird also stellvertretend betrieben nicht nur für die Kinder und Jugendlichen, sondern auch für Erwachsene, die diese Möglichkeit bis dahin nicht für sich erschließen konnten.

Der stellvertretende Austausch kann, wie ausgeführt eine Verständigung über Arbeitsanliegen beinhalten, eine Übersetzung der Bedürfnisse und Eigenheiten von Mädchen und Jungen; er kann verschiedene Inhalte transportieren:
Esther Morét und Bernd Hellbusch tauschten sich zu Beginn ihrer geschlechterpädagogischen Zusammenarbeit intensiv über ihre Biographien aus. Hannelore Güntner und Gregor Prüfer vermittelten sich Erkenntnisse, Konzepte, Theorien der feministischen Forschung und der Männerforschung und bezogen diese aufeinander für ihre Inputs in den gemeinsamen Cross Work Seminaren.
Die nach diesem Austausch angebotene Fortbildungsarbeit ermöglicht den Teilnehmenden gezielter an die eigene Geschlechterbiographie heranzugehen oder erleichtert es ihnen, Konzepte der Männer- und Frauenforschung aufeinander bezogen zu erschließen.
Wie von Renate Pawellek und Jörg Syllwasschy für den Beginn ihrer Zusammenarbeit beschrieben, kann es eine notwendige Phase sein, die gegenseitigen Zuschreibungen, Unterstellungen, biographischen Verletzungen beim Mann- oder Frauwerden auch in konfliktträchtiger Weise durchzuackern. Es kann damit anfangen, dass Frauen ihre Wut und Enttäuschung über das, was ihnen in patriarchalen Gesellschaften zugemutet wird, auf die vorhandenen Männer übertragen. Die angegriffenen (reflexionsbereiten) Männer schwanken zwischen Schuldgefühlen und Anpassung an das, was sie meinen, dass nun von ihnen erwartet wird und sich ungerecht behandelt fühlen mit darauf folgendem Rückzug auf sich selbst, sich bestätigt sehen in der Annahme, dass Männer und Frauen unterschiedlich sind. Dennoch dringt die in der Entrüstung der Frauen enthaltene Sehnsucht danach, sich verständlich zu machen, sich zu verständigen und zu verstehen auch mit durch. Neben Rückzug und Abgrenzung laufen Diskussionen, die zu nichts führen, Diskussionen, die zu ein bisschen etwas führen und Gespräche, die zu ganz viel führen; es verfeinert sich die gegenseitige Wahrnehmung, die Begegnung wird empathischer. Das hat auch damit zu tun, dass die beteiligten Männer und Frauen älter werden, auf der Basis von immer mehr Lebenserfahrung feinere Nuancen erkennen können. Und allmählich eröffnen sich der Wahrnehmung Anhaltpunkte für eine Vermutung: Die sind gar nicht so anders als wir; die drücken sich vielleicht anders aus, sprechen vielleicht über andere Themen, aber die grundlegenden Ängste und Wünsche unterscheiden sich nicht so sehr von den unseren. Die weiterhin wahrzunehmenden Unterschiede verlieren ihre Bedrohlichkeit und ihr Rivalitätspotential. Es werden nun Orte für neue Erfahrungen gesucht – an denen Exemplare der anderen Geschlechtergruppe zu vermuten sind, die sich für den Austausch über diese Wahrnehmung interessieren. An diesen Orten bestätigt sich die Vermutung, sie versichert sich und mutiger gelingt es nun, die Vermutung offensiv weiter zu tragen und damit dieses Wahrnehmungsfeld gesellschaftlich allmählich zu erweitern. Ein gemeinsames Drittes zu entwickeln, erfordert aber, sich über die eigene Geschichte, die eigenen Anliegen, Bedürfnisse, Gefahrenquellen etc. im Klaren zu sein und die eigene Selbstbestimmung verinnerlicht zu haben.
Ein Wunsch zu kooperieren, was ebenfalls Austausch erforderlich macht, fasst gerade auch Fuß bei den Vertretungsgremien für Mädchen- und Jungenarbeit in Nordrhein-Westfalen, wie der bereits mehrfach erwähnte Fachtag „Müssen, können, dürfen – gelingende Kooperation von Mädchen- und Jungenarbeit“ am 24.9.2009, veranstaltet von den Landesarbeitsgemeinschaften Mädchenarbeit und Jungenarbeit NRW verdeutlicht. Claudia Wallner benannte in ihrem Referat auf diesem Fachtag Grundlagen, von denen diese Kooperation ausgehen muss, um sich erfolgreich gestalten zu können – Grundlagen, die m. E. auch den stellvertretenden Austausch fruchtbar machen können:

- Klarheit im Eigenen
- Respekt vor dem Anderen
- Eine gemeinsame geschlechterpolitische Basis
- Trennendes getrennt lassen
- Gemeinsames entwickeln und
- Eigenständigkeit wahren UND kooperieren.

Sie führte aus, dass die LAG Mädchenarbeit ihre Eigenständigkeit behalten muss, da sich erfahrungsgemäß ganz schnell patriarchale Verhältnisse zur Hintertür herein schleichen, wenn die eigene Hausmacht aufgegeben wird.
Mädchenarbeit und Jungenarbeit bieten einen Fundus, um Geschlechterpädagogik, reflexive Koedukation und Cross Work zu entwickeln.
Olaf Jantz erwähnte in seinem Referat, dass er die Kooperation mit Frauen in Deutschland als nicht so spannungsfrei erlebt und befindet, dass Erwachsene sich von Jungen und Mädchen diesbezüglich etwas abschauen könnten. Auch er geht davon aus, dass eigenständige Mädchen- und Jungenarbeit nicht obsolet sind und dass aus der Position der Eigenständigkeit aufeinander zugegangen werden kann. Gesellschaftliche Geschlechterhierarchien existieren nach wie vor. Noch so willige individuelle oder auch professionelle Bemühungen vermögen es nicht, sie aufzuheben – und schon gar nicht für die KlientInnen der geschlechtsbezogenen Pädagogik.
In ihrer schriftlichen Beantwortung der Fragen für dieses Studie formuliert Claudia Wallner zu:

> „Was sind für Sie wesentliche Themen, zu denen Männer und Frauen sich austauschen sollten?
>
> - in erster Linie die realen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse und ihre Folgen für Mädchen und Jungen; Geschlechterhierarchien dürfen nicht negiert werden, sondern müssen Genderkonzepten zugrunde liegen
> - die Ziele der Arbeit mit Mädchen und Jungen, Unterschiede und Gleiches; es muss offen sein, wer was für wen will und ob dies kompatibel ist mit dem, was die Anderen wollen
> - die Lebenslagen von Mädchen und Jungen: Beide Geschlechter müssen wissen, wie es Mädchen UND Jungen geht, weil fast alle Fachkräfte mit beiden Geschlechtern arbeiten im Alltag
> - die Ansätze der Mädchen- und Jungenarbeit: sie sind immer noch zu mythenbelastet; hier ist beiderseitige Aufklärung wichtig
> - Bedenken und Wünsche der Kooperation: wer will eigentlich was von wem und wovor hat wer Angst? Was verspricht frau/man sich von Kooperation und Austausch?
> - Die Entwicklung gemeinsamer Strategien zur Durchsetzung geschlechterpädagogischer Ansätze“[60]

Der stellvertretende Austausch bewirkt, dass aus dem von verschiedenen Seiten Vertretenen und Eingebrachten neben dem bestehen bleibenden Spezifischen ein gemeinsames Drittes entsteht.

[60] Aus der schriftlichen Beantwortung von Fragen zu dieser Studie durch Claudia Wallner im August 2009; archiviert bei Annemarie Schweighofer-Brauer für das Institut FBI.

Was können Frauen insbesondere für Jungen machen? Was Männer für Mädchen?
Was bieten Frauen speziell Jungen, Männer speziell Mädchen?

Was Cross Work von anderen geschlechterpädagogischen Feldern unterscheidet, sind nicht die Methoden. Diese können aus der offenen Jugendarbeit, Erlebnispädagogik, schulischen Didaktik, Beratung etc. adaptiert werden. Was Cross Work unterscheidet ist Geschlechterkompetenz - besonders in Richtung der bewussten, reflektierten Einbeziehung des unterschiedlichen Geschlechts von Kindern/Jugendlichen und PädagogInnen.
Zur Bedeutung und zu Auswirkungen dieses Unterschiedes und dem Umgehen damit, existiert ein aufgeschriebenes und in Fortbildungen vermitteltes Wissensreservoir. Die vielfach rezipierte Grundlage dafür legten Elisabeth Glücks und Hans Gerd Ottemeier-Glücks in ihrem auch in diesem Bericht mehrfach erwähnten Artikel (Glücks/Ottemeier-Glücks, 2001).
Frauen tummeln sich massenweise in pädagogischen Umgebungen und begegnen dabei Unmengen an Jungen. Das ist eine Tatsache. Damit ist umzugehen. Nachdem die Jungenarbeit als Anliegen und Grundhaltung von Männern Profil gewonnen hatte und von den Jungenarbeitern relativ übereinstimmend als eine Sache von geschlechterbewussten Männern, von männlichen Fachkräften definiert wurde, galt es, im Verhältnis dazu die geschlechterreflektierende pädagogische Arbeit von Frauen mit Jungen zu bestimmen. Zum einen musste eine Bezeichnung dafür gefunden werden.
Auf der Homepage Initiative-Jungenarbeit NRW wird die ebenfalls weitgehend anerkannte Formulierung „Jungenpädagogik“ für die Überkreuzpädagogik Frau-Junge angeboten:

> “Im Arbeitsfeld der Geschlechtsbezogenen Pädagogik mit Jungen oder kurz ‚Jungenpädagogik’ arbeiten Frauen (und Männer) mit Jungen nach einem geschlechtsbezogenen pädagogischen Ansatz. Insbesondere im Kindergarten, in Kindertagesstätten und der Grundschule ist diese sogenannte ‚Über-Kreuz-Pädagogik’ besonders häufig notwendig, da hier vielfach männliche Fachkräfte fehlen. Frauen übernehmen in diesen Fällen viel Verantwortung bei der Mannwerdung von Jungen. Daher ist es für viele weibliche Fachkräfte sehr hilfreich Grundkenntnisse über die geschlechtsspezifische Sozialisation von Jungen und ihre eigenen Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit zu haben.
> Für junge Männer sollten vermehrt Anregungen gegeben werden, sich auch professionell in mehr pädagogische Arbeitsfelder einzuarbeiten und so Jungen und Mädchen als männliche Vorbilder ‚zum Anfassen und Ausprobieren’ zu dienen“. (http://www.initiative-jungenarbeit.nrw.de/index.php?id=22; 22.Juni 2009)

Jungenpädagogik kann in diesem Sinne als eine Überschrift verstanden werden unter der die Jungenarbeit der Männer noch einmal gesondert angeführt wird, während Frauen eben dieses Allgemeine abdecken: die Jungenpädagogik.
Die genaue Reflexion des Überkreuzverhältnisses ergibt nun aber, dass Frauen ganz spezielle Aufgaben als Jungenpädagoginnen wahrnehmen aufgrund ihres Frauseins.

> „Analog zur Mädchenarbeit war die ‚reine Lehre’ der Jungenarbeit – zunächst wieder berechtigterweise – auf männliche Pädagogen gerichtet. Jungenarbeit

> im engeren Sinne können nur Männer leisten, denn Jungenarbeit ist definiert als ‚die geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit erwachsener Männer (Fachkräfte) mit Jungen.' (..) Sollen Jungen und die pädagogische Arbeit mit ihnen als fachliche Themen breit implementiert werden, ist eine Erweiterung der Geschlechterpädagogik auf die ‚Über-Kreuz-Thematik' unerlässlich: auf Frauen, die ‚als Frauen' mit Jungen arbeiten (genauso wie auf Männer, die dies ‚als Männer' mit Mädchen tun)." Nicht nur aus arbeitsorganisatorischen Gründen (viel mehr Frauen als Männer arbeiten im sozialen Bereich), sondern auch aus fachlichen. Frauen können mit ihrem Erfahrungshintergrund manches bieten, was Männer nicht können – aufgrund ihrer biographischen und sozial-kollektiven Erfahrung in dieser Gesellschaft (Bentheim u.a., 2004, S. 34/35).

In ihrem Artikel von 2001 machten Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks darauf aufmerksam, dass die Beziehung Frau-Junge nicht nur bezüglich ihrer Ressourcen zu reflektieren ist. Gesellschaftliche Geschlechterhierarchien bilden sich in ihr ab. Wenn diese nicht bewusst auf ihre Bedeutung für die Überkreuzpädagogik hinterfragt werden, bauen sich Fallen auf. Sie halten Grundbedingungen für die Erziehung von Jungen für Frauen fest, damit Enttäuschungen, Missverständnisse und Versagensgefühlen nicht überhand nehmen:

- Es begegnen sich Statusungleiche bezüglich des Geschlechtes;
- daneben besteht aber eine Autoritätshierarchie bezüglich Alter, Lebenserfahrung, Profession.

Machtkämpfe von Kindergartenjungen mit Erzieherinnen können bereits mit dem Bezugnehmen auf den einen oder anderen Hierarchiemaßstab entstehen. In eine Falle können Pädagoginnen dementsprechend durch die altbewährte weibliche Überlebensstrategie der Orientierung am Statushöheren tappen.

> „Dieses Identitätsmuster ist übrigens allen gesellschaftlichen Strukturen eigen, die auf Werte-Rangfolgen und Hierarchien mit Gewalt als Durchsetzungsmittel ihrer Macht basieren. D. h., um ihre Existenzfähigkeit auf der Identitäts- wie materiellen Ebene zu sichern, bilden sich bei den rang- und hierarchieuntergeordneten Menschen entsprechende Grundstrukturen heraus."

Die Orientierung am Statushöheren konkretisiert sich durch weibliche Sozialisation etwa in Strategien wie: die großzügige Verliererin zu spielen (die eigenen Interessen situationsbedingt zurückzustecken; sich schön zu machen, attraktiv, um am Status des höheren Menschen teilzuhaben, sich von seinen Komplimenten abhängig zu machen); sich der Politik der Heimlichkeit zu bedienen, um eigene Interessen dennoch durchzusetzen; Perfektionismus zu betreiben, um Existenzberechtigung zu dokumentieren (jedem alles recht machen) (Glücks/Ottemeier-Glücks, 2001, S. 72ff). Frauen können Jungen erlauben, was sie sich selbst erlauben, worüber sie bestimmen: Anteile von Weiblichkeit zu leben, die sie in ihrem Leben entwickelt haben und/oder die ihnen in der Geschlechtskategorie Frau zugestanden werden. Frauen können Jungen nicht erlauben, was als spezifisch männlich definiert wird. Cross Work für Männer mit Mädchen scheint – etwa was den Andrang auf Fortbildungen anbelangt – viel weniger gefragt zu sein. Als Gründe dafür werden genannt: Weniger Männer als Frauen sind pädagogisch, erzieherisch, in Schulen … tätig, je jünger die Kinder umso weniger Männer finden sich in den entsprechenden Berufsfeldern. Dort sind die Gehälter niedrig und die Aufstiegschancen gering.

Außerdem wirkt sich der Generalverdacht, Männer könnten Mädchen missbrauchen, nachhaltig aus. Die Männer, die geschlechterbewusst engagiert sind, setzen sich im Jungenbereich ein, wo sie ja zunächst von Frauen auch hin gerufen wurden, wo sie zunächst einen gewaltigen Bedarf wahrnahmen.
Während Frauen nach Qualifizierung in geschlechterreflektierter Pädagogik mit Jungen drängen, stellt sich die Frage „Männer geschlechterbewusst mit Mädchen“ aus der Praxis nicht so drängend.
Dementsprechend sind die Angebote für Frauen mit Jungen bereits ausgefeilter, in Bezug auf „Grundlagenwissen“ ausformulierter.
Was gilt nun in Bezug auf das pädagogische Verhältnis Mann mit Mädchen? Männer befinden sich gegenüber Mädchen in doppelter Autorität – als Mann und als Erwachsener. Wenn sie loben oder Grenzen setzen, geschieht das von diesem Autoritätsgefälle aus. Männer fühlen sich subjektiv jedoch auch verunsichert in ihrem Verhalten. Gleichzeitig zieht die von Mädchen geschaffene gemütliche, gefühlvolle Atmosphäre sie an. So kann der Eindruck entstehen, dass das Dominanzgefüge in der pädagogischen Begegnung nicht dem in der „Welt draußen“ entspricht und Geschlechterhierarchie hier keine Rolle mehr spielen würden. Mitklingende heterosexuelle Erotik können Männer als Gewinn empfinden. Pädagogen, die ein nicht traditionelles Männerbild repräsentieren, können für Mädchen interessant sein, die eben nicht die traditionellen Varianten von Mannsein bevorzugen. Das Flirtverhalten von Mädchen kann Pädagogen wiederum verunsichern und den Kontakt mit den Jungen suchen lassen.
Was können Männer für Mädchen tun? Sie können traditionell weiblich definiertes Verhalten wertschätzen, indem sie die entsprechenden Tätigkeiten selbst verrichten, ihre Hilfe anbieten – besonders wenn Mädchen diese nachfragen. Sie können ihre eigenen auch mit traditioneller Männlichkeit verschränkten Fähigkeiten, Sichtweisen, Handlungswege als Möglichkeit zu sein zeigen und anbieten. Sie können sich als begreifbare, lebendige menschliche Wesen männlichen Geschlechts zur Verfügung stellen; können Vorbild sein für eine alternative Form des Mannseins, falls sie dieses mit Gewinn- und Verlustseiten gut reflektiert haben(Glücks/Ottemeier-Glücks, 2001, S. 76ff.).

Sexualpädagogisches Interesse an Geschlechterpädagogik im Allgemeinen und Cross Work im Besonderen

Auf der Suche nach Fachleuten als InterviewpartnerInnen zum Thema Cross Work fanden wir mehrere SexualpädagogInnen. Zum einen sprachen wir mit Dirk Achterwinter, zum anderen mit Renate Pawellek und Jörg Syllwasschy von pro familie Bochum. Pro familia wurde in Deutschland 1952 als gemeinnütziger, nicht-staatlicher und nicht-konfessioneller Fachverband für Fragen der Sexualität gegründet. Der Fachverband vollzog die Kritik an erzieherischer, gerade auch das Sexualverhalten betreffende, Disziplinierung der Menschen mit, die vor allem die jüngeren Generationen in den 1960er und 1970er Jahre umtrieb. Ein Haupttätigkeitsbereich von pro familia liegt nun in der sexualpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und älteren Kindern. Pro familia macht es sich zum Anliegen, Sexualität nicht mit Verbot, sondern mit Lust zu verbinden.
Wenn es um Sexualität und Körperlichkeit geht, geraten Geschlechtlichkeit und Geschlechterunterschiede unumgänglich in den Fokus. Von daher liegt es nahe, dass SexualpädagogInnen sich geschlechterpädagogisch ausbilden. Umkehrt haben SexualpädagogInnen Geschlechterpädagogik auch für ihre Belange adaptiert und ausgeprägt.

Dirk Achterwinter formulierte, dass es sinnvoller sei, sich über den eigenen produktiven Aspekt zu definieren, als über die Abgrenzung gegen Anderes. Was ist nun der produktive Aspekt der Sexualpädagogik für Geschlechterpädagogik und Cross Work? Was bringen SexualpädagogInnen insbesondere hinzu?
Von sexualpädagogischer Seite entsteht Cross Work Wissen zu den Fragen: Wie ticken pubertierende Jungen und Mädchen? Was treibt sie um? Was beschäftigt sie? Was kann den Jungen zu Mädchen und den Mädchen zu Jungen vermittelt werden? Für Cross Work ist durch Fortbildungen mehr Wissen dazu in Umlauf, was Mädchen und Frauen über Jungs und Männer vermittelt werden kann, als dazu, was Jungs zu Mädchen wissen sollten. Das hängt wiederum damit zusammen, dass Pädagoginnen viel mehr zu solchen Fortbildungen drängen als Pädagogen.
Das Ticken der Jungen wurde hier bereits im Zusammenhang mit der Fortbildung von Renate Pawellek und Jörg Syllwasschy genauer erläutert.

Überkreuzpädagogik mit kleineren Kindern

Bezüglich Cross Work wird mehr im Bereich Frauen mit Jungen eingefordert, fortgebildet und v. a. praktiziert als im Bereich Männer mit Mädchen. Es wird außerdem mehr im Bereich Frauen mit pubertierenden Jungen nachgefragt und angeboten als im Bereich Frauen mit kleinen Jungs; ganz zu schweigen von Männer mit kleinen Mädchen.
Einer der wenigen geschlechterpädagogisch zu kleineren Kindern/Jungen forschenden Autoren ist der Diplom-Psychologe Tim Rohrmann:

> „Was tatsächlich mit Jungen in den ersten Lebensjahren ‚ist' und vor allem: Was sie in Kindertageseinrichtungen brauchen, dazu kann bislang wenig Sicheres gesagt werden, da es an Forschung und an systematisch erprobten Konzepten geschlechtsbezogener Pädagogik in Kindertageseinrichtungen bislang weitgehend fehlt." (Rohrmann, 2009, S. 51)

Nancy Chodorow publizierte 1978 ihr Buch „The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender", das zu einer wesentlichen Grundlage für feministisches Nachdenken über geschlechtsspezifische Sozialisation wurde. Sie geht davon aus, dass Kinder bisexuell zur Welt kommen und ihr Ich (Ego) in Reaktion auf die dominierende Person der Mutter ausbilden, die in der Baby- und Kleinkindzeit zumeist die hauptsächliche Bezugsperson ist. Jungen fällt es leichter, unabhängiger von der Mutter zu werden, da sie sich mit dem Vater identifizieren können, während Mädchen sich mit der Mutter identifizieren und in enger Bindung mit ihr bleiben. Nancy Chodorow formulierte diese Theorie, um zu erklären, wie sich die Neigung von Frauen zum „Mothering" (Muttern) sozialisatorisch reproduziert – wie also die Neigung, sich um andere zu kümmern, zu versorgen, sich selbst dafür zurück zu stellen von einer Frauengeneration auf die nächste übertragen wird.
Der Erklärungsansatz, dass die geschlechtliche Sozialisation von Jungen und Mädchen einiges mit der Notwendigkeit, sich von der Mutter zu unterscheiden (Jungs) oder mit dem Drang, sich mit ihr zu identifizieren (Mädchen) zu tun hat, liegt diversen Überlegungen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation ausgesprochen oder implizit zugrunde.
Seit Ende der 1970er Jahre hat sich im Verhalten von Müttern und Vätern zu ihrem Nachwuchs allerhand bewegt; Mütter kreisen nicht mehr – wie das in mittelschichtigen USamerikanischen und auch bundesdeutschen Familien in den 1950er und 1960er Jahren wesentlich mehr als zu anderen Zeiten und an anderen

Orten der Fall war – als privatisierte Mütter und Hausfrauen[61] ausschließlich um Kinder und Kleinfamilie; viel mehr Väter als damals bringen sich gleich nach der Geburt in das Erziehungsgeschehen ein; einige GenderforscherInnen vertreten inzwischen die Ansicht, dass Sozialisation wesentlich und auch von ziemlich klein an in den kindlichen Peergruppen geschieht; und dass auch noch andere Personen wie ErzieherInnen oder Großeltern, je nach dem, wer sich beteiligt, in ihrer Bedeutung für die Sozialisation in Betracht bezogen werden müssten.
Tim Rohrmann weist darauf hin, dass zwar in der Familie zur Entstehung von Geschlechtsrollen in der frühern Kindheit geforscht wird, aber kaum in Peergruppen.

> „Die Frage der Geschlechtsunterschiede beschäftigt Wissenschaft und Pädagogik schon sehr lange. Die Überlegung, dass geschlechtshomogene Gruppen in der Kindheit in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielen, ist dagegen vergleichsweise neu. Zwei Entwicklungen haben dazu geführt, dass Kindergruppen in den Blickpunkt der Forschung geraten sind: Die Theorien der ‚zwei Welten' und die Hinwendung der empirischen Forschung zu Interaktionen unter Gleichaltrigen." (Rohrmann, 2006, S. 14)

Frühkindliche Sozialisation wird weiterhin häufig ausgehend von der Dominanz des Muttereinflusses her beobachtet und interpretiert. In Bezug auf Jungen wurde daran anknüpfend weitergedacht. Die veränderte Wahrnehmung von Jungen (dass sie auch Opfer sind, dass es problematisch für sie sein kann, von klein an traditionelle Geschlechtsrollenerwartungen angetragen zu bekommen) veränderte die Fragestellung von: Was macht die kleinen Jungs von klein an so selbstbewusst, dass sie später Frauen dominierende Patriarchen werden? hin zu: Was geschieht mit Jungs in ihrer ganz frühen Sozialisation, sodass sie massive Verunsicherungen erfahren und von daher oft gewalttätig gegen andere oder selbstzerstörerisch reagieren? Eine mögliche Antwort, die verschiedentlich ins Treffen geführt wird: Sie müssen sich von der Mutter unterscheiden und das verunsichert sie; um Männer werden zu können, können sie sich auf die Dauer nicht mit der Mutter identifizieren, müssen also diese Art der Nähe mit der Person aufgeben, von der sie sich am abhängigsten fühlen, die sie am meisten brauchen. Die Mädchen hingegen sind in ganz jungen Jahren selbst-sicherer, weil sie diesen Bruch nicht durchmachen müssen. Die Verunsicherung beim Aufgeben der Identifikation mit der Mutter ist schlimmer, wenn der Vater fehlt bzw. wenn männliche Beziehungspartner überhaupt fehlen, da realistische Orientierungshilfen bei der Entwicklung der Geschlechtsidentität dann nicht verfügbar sind und beispielsweise auf mediale Idealisierungen zurückgegriffen wird.
Ich teile die Einschätzung von Tim Rohrmann, dass – außer den gängigen Klischees und deren wissenschaftlicher Untermauerung – wenig gründlich hinterfragendes Wissen dazu vorhanden ist, „was tatsächlich mit Jungen in den ersten Lebensjahren ‚ist'". Ebenso unklar ist, was tatsächlich mit Mädchen in den ersten Lebensjahren „ist". Meine (in der „privaten" teilnehmenden Beobachtung in der Klein- und Großfamilie, in Kindergarten und Schule, in FreundInnenkreisen ankernde) Vermutung ist, dass mit Hilfe des „doing gender" Ansatzes ab dem ersten Schrei sämtliche allzu selbstverständlich angelegten Interpretationsmuster gewinnbringend zu hinterfragen wären.
Tim Rohrmann weist darauf hin, dass die Pädagogik Geschlechterunterschiede lange unter der Perspektive der Benachteiligung von Mädchen behandelte und von

[61] Das Wort privat geht übrigens auf das lateinische privare „abgesondert, beraubt, getrennt" zurück.

daher Koedukation in der Schule kritisch reflektierte; dass Ansätze für Mädchen- und Jungenarbeit im Bereich Jugendarbeit entwickelt wurden.

> „Am Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen gingen diese Entwicklungen allerdings weitgehend vorbei. Nicht nur viele Erzieherinnen waren der Ansicht, dass das Geschlecht im Kindergartenalter noch keine große Rolle spielt. Auch im Kontext von Mädchenarbeit wurden nur selten Projekte im Elementarbereich entwickelt, so dass es anders als in Schule und Jugendbereich kaum Ansätze der Mädchenarbeit gibt.“ (Rohrmann, 2009, S. 52)

Kleine Mädchen und Jungen verbringen viel Zeit in Kindertageseinrichtungen und in anderen sportlichen, musikalischen etc. Zusammenhängen der frühen Förderung. Geschlechtsbezogene Pädagogik wäre hier also dringend einzubringen und könnte große Wirkung entfalten.

> „Die beiden geschilderten Probleme – mangelhafte Genderkompetenz der Fachkräfte und Vorgesetzten einerseits, mangelnde Wertschätzung des ganzen Arbeitsbereiches andererseits – wirken dann zusammen und erschweren eine Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis. Insbesondere in Deutschland und Österreich wird weiter das im internationalen Vergleich geringe Niveau der Ausbildung und damit die Beschränkung der fachlichen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der in Kitas beschäftigten Fachkräfte problematisiert (vgl. Rabe-Kleberg 2003). Geschlechtsbezogene Fragen werden in der Ausbildung kaum und auch in der Praxis oft nur am Rande berücksichtigt. Laut einer aktuellen Umfrage stehen viele Fachschulen zwar Gleichstellungzielen offen gegenüber. ‚Differenziertere Ziele und Konkretisierungen werden jedoch nur selten formuliert’ (Krabel 2008, S. 29).“ (Rohrmann, 2009, S. 56/57)

Esther Morét und Bernd Hellbusch unternehmen es nun, das Feld der Geschlechterpädagogik für kleine Kinder mit Hilfe von Fortbildungen für Fachkräfte zu bestellen. Sie befassen sich mit diesem Bereich, weil sie den diesbezüglichen Mangel wahrnehmen. In ihren Fortbildungen vermitteln sie Konzepte zur weiblichen und männlichen Sozialisation, regen an zur geschlechtersensiblen Wahrnehmung in Konfliktsituationen, zu Genderpädagogik und individueller Vielfalt; sie regen dazu an, sich Zeit zu nehmen für die fragengeleitete Beobachtung und Reflexion im beruflichen Alltag bezogen auf die einzelnen Mädchen und Jungen, aber auch auf das eigene Verhalten; sie regen an, den Mädchen und Jungen andere Angebote zu machen, Männer- und Frauenbilder zu eruieren, die in den vorhandenen Kinderbüchern vorkommen und auch da nach Alternativen zu suchen.
In ihren Fortbildungen ist biographisches Arbeiten mit den TeilnehmerInnen vorgesehen.
Mit geschlechterpädagogischen Ansätzen im Kindergartenbereich befasste sich weiters Melitta Walter von 1998 bis 2008 als Fachberaterin „geschlechtergerechte Pädagogik und Gewaltprävention“. Melitta Walter ist eine Pionierin der geschlechtergerechten Pädagogik, gerade auch im Bereich Sexualpädagogik. 1970 war sie Mitinitiatorin eines der ersten Kinderläden in Berlin. Als Fachberaterin in München ging es ihr u. a. um die Sensibilisierung von Erzieherinnen für geschlechtstypisches Verhalten und auch um die Auswirkungen der Frauendominanz in diesem Bereich. Außerdem begleitete sie einen Arbeitskreis männlicher Erzieher

(Rohrmann, 2009, S. 59/60; http://www.melittawalter.de/; 17.12.2009). Margarete Blank-Mathieu, die selbst als Kindergärtnerin und Hortnerin tätig war, publiziert zu Jungen in Kindertagesstätten (Blank-Mathieu, 2006). Auch sie weist darauf hin, dass ErzieherInnen einen großen Beitrag dazu leisten können, dass Geschlechterrollenklischees sich nicht von klein an bei den Kindern verfestigen.

Schließlich …

Cross Work entwickelt Herangehensweisen mit Fokus auf die geschlechtersensible pädagogische Arbeit von Frauen mit Jungen und von Männern mit Mädchen, um der Verfestigung von Geschlechterrollenklischees entgegenzuwirken, um eine diesbezügliche Engführung von Lebensentwürfen hinterfragbar zu machen: Was können geschlechterbewusste Frauen Jungen Besonderes bieten? Was können geschlechterbewusste Männer Mädchen Besonderes bieten?
Die Motivation Cross Work weiter zu entwickeln und in Fortbildungen zu vermitteln, entstand während der letzten Jahre v. a. aufgrund des Bedarfs von pädagogischen Praktikerinnen, die mit pubertierenden Jungs zu tun haben.
Die Potenziale der Überkreuzarbeit von Männern mit Mädchen stärker auszuloten, ist ein Anliegen. Mädchen leiden ebenso wie Jungs unter Vaterlosigkeit bzw. unter dem Mangel an erreichbaren, angreifbaren männlichen Bezugspersonen. Dies setzt allerdings voraus, dass Männer sich verstärkt pädagogischen Berufsfeldern zuwenden. Weiters wird es sich aus lohnen, Cross Work mit kleineren Kindern, die Geschlechterrollen gerade erst ausprobieren, auszubauen.
Cross Work regt aber nicht nur zum generations-geschlechtermäßigen Überkreuzaustausch ein. Es spornt auch erwachsene Männer und Frauen dazu an, sich miteinander auseinander zu setzen und sich ganz weit hinter die so schön geschlechtsvereindeutigenden Mars/Venus-Etikettierungen vorzuwagen. Cross Work regt an zu differenzierter gemeinsamer biographischer Exploration, zu pädagogischer und politischer Kooperation erwachsener Männer und Frauen, zur Verständigung über gemeinsame geschlechterpädagogische und geschlechterpolitische Anliegen, Ziele und Visionen sowie gangbare Wege dorthin.

Für die Studie verwendete Literatur

Achterwinter, Dirk (2006): Für meine Arbeit mit Jungen sind mir 10 Thesen wichtig geworden, in: Sturzenhecker, Benedikt (Hg.): Leitbild Männlichkeit. Was braucht die Jungenarbeit?! Votumverlag: Münster

Benard, Cheryl/ Schlaffer, Edith (2000): Einsame Cowboys. Jungen in der Pubertät, Kösel-Verlag: München

Bentheim, Alexander/ May, Michael/ Sturzenhecker, Benedikt/ Winter, Reinhard (2004): Gender Mainstreaming und Jungenarbeit, Juventa: Weinheim bei München

Besenbäck, Irene/ Schneider, Claudia/ Urban, Egon (1997): Geschlechtersensible Koedukation. Schulverbund Anton-Krieger-Gasse, Wien XXIII, Broschüren, Wien

Bieringer, Ingo/ Buchacher, Walter/ Forster, Edgar J. (2000) (Hg.): Männlichkeit und Gewalt – Konzepte für die Jungenarbeit, Leske + Buderich: Opladen

Bitzan, Maria/ Daigler, Claudia (2004): Eigensinn und Einmischung. Einführung in die Grundlagen und Perspektiven parteilicher Mädchenarbeit, Juventa: Weinheim und München (2. Auflage; 1. Auflage 2001)

Blank-Mathieu, Margarete (2006): Jungen im Kindergarten, Brandes & Apsel: Frankfurt a.M.

Böhnisch, Lothar/ Winter, Reinhard (1994): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf,- Juventa: Weinheim bei München

Boldt, Uli (2001): Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule, Schneider Verlag: Hohengehren

Bold, Uli (2005): Jungen stärken: Materialien für die Lebensplanung (nicht nur) für Jungen, Schneider Verlag: Hohengehren

Böllert, Karin/ Karsunky, Silke (Hg.) (2008): Genderkompetenz in der sozialen Arbeit, VS Verlag: Wiesbaden 2008

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft, Suhrkamp: Frankfurt a. M.

Bublitz, Hannelore (1998): Das Geschlecht der Moderne. Genealogie und Archäologie der Geschlechterdifferenz, Campus: Frankfurt a. M.-New York

Buchinger, Birgit/ Hofstadler, Beate (2004): Körper. Leben. Träume. Geschlechterperspektiven bei jungen Frauen und Männern, Löcker GesmbH: Wien

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (Hg.) (1999): Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten und Vorschule, Broschüre, Wien

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Suhrkamp: Frankfurt a. M.

Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen der Geschlechter, Suhrkamp: Frankfurt a. M.

Connell, Robert W. bzw. Raewyn (1999): Der gemachte Mann, Leske + Budrich: Opladen (englisches Original: Masculinities, 1995)

Decurtis, Lu (Hg.) (2003): Zwischen Teddybär und Supermann. Was Eltern über Jungen wissen müssen, Verlag pro juventute: Zürich

Dressen, Wolfgang (1982): Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland, Ullstein: Frankfurt a. M.-Berlin-Wien

Forster, Edgar (2005): Jungen- und Männerarbeit – ein Überblick über den Stand der Debatte, in: Hannes Krall (Hg.): Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“, VS: Wiesbaden

Frauenbüro Magistrat der Stadt Wien (1999): Handbuch Mädchen stärken – Burschen fördern. Theorie & Praxis. Zur Notwendigkeit geschlechtssensibler Arbeitsansätze in der freizeitorientierten Jugendarbeit, Schriftenreihe Frauen, Bd. 6, Teil 2, Wien

Friedensbüro Salzburg/ der Lichtblick/ EfEU/ FBI/ koje/ Mafalda (2008): „Nichts passt“ 2. Fachreader zur geschlechtsbezogenen Pädagogik und Gewaltprävention, Salzburg-Wien-Bregenz-Innsbruck-Neusiedl a. S.-Graz (http://www.efeu.or.at/seiten/download/fachreader.pdf; 10.12.2009)

Gilmore, David D. (1991): Mythos Mann. Wie Männer gemacht werden. Rollen, Rituale, Leitbilder, Artemis & Winkler: München

Glücks, Elisabeth/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (1994): Geschlechterbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, VOTUM: Münster

Glücks, Elisabeth/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2001): Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen zu bieten heben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht, in: Rauw, Regina/ Jantz, Olaf/ Reinert, Ilka/ Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (Hg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, leske und buderich: Opladen

Graff, Ulrike (2008): Gut zu wissen! Biografische Selbstreflexion als Genderkompetenz, in: Karin Böllert/Silke Karsunky (Hg.): Genderkompetenz in der sozialen Arbeit, VS Verlag: Wiesbaden

Grah-Wittich, Claudia (2007): Quasselliese und Zappelphilipp – ein Beitrag aus der Frühförderung zum Verständnis von geschlechtstypischen Verhaltensmuster, in: Neider, Andreas (Hg.): Brauchen Jungen eine andere Erziehung als Mädchen? Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart

Guldimann, Serge (2005): Frau und Knabe am Tisch, Hausarbeit an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (zu entlehnen an der Bibliothek der Hochschule für Heilpädagogik Zürich; Dipl. 5/209)

Güntner, Hanne (2007): Cross Work – Cross Gender; Überkreuzpädagogik; heteropädagogische Ansätze; Koedukation, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit e. V. (Hg.): Perspektiven der Geschlechterpädagogik in der Diskussion, 8/2007 (http://www.maedchenpolitik.de/download/info8_bag2007.pdf; 12.12.2009)

Hausen, Karin (1978): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere". Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben, in: Rosenbaum, Heidi (Hg.): Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur, Suhrkamp: Frankfurt a. M.

Heiliger, Anita (2002): Mädchenarbeit im Gendermainstream, Frauenoffensive: München

Hirschegger, Rosina (1986): Die Roten Falken. Rekonstruktion eines Teiles der Österreichischen Kinder- und Jugendbewegung, Diss. Innsbruck

Jansen-Schulz, Bettina / Kastel, Conni (2002): „Jungen arbeiten am Computer, Mädchen können Seil springen…" Computerkompetenzen von Mädchen und Jungen. Forschung, Praxis und Perspektiven für die Grundschule, kopaed: München

Jantz, Olaf/ Grote, Christoph (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis, Reihe Quersichten Band 3, Leske + Budrich: Opladen

Jantz, Olaf/ Brandes, Susanne (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Jordan, Adalbert (2002): „Koedukation". Ist damit das Ziel der „Gleichstellung von Mädchen und Knaben" erreicht? Abfaltersbach (http://www.qis.at/qn/userfile/Koedukation.doc; 11.12.2009)

Jungnitz, Ludger/ Lenz, Hans-Joachim/ Puchert, Ralf/ Puhe, Henry/ Walter, Willi (Hg.) (2007): Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland, Verlag Barbara Budrich: Opladen-Farmington Hills

Kindlon, Dan/Thompson, Michael (2000): Raising Cain. Protecting the Emotional Life of Boys, Ballantine Books: New York

Kompetenzzentrum geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe e. V. (2008): Jungen, Mädchen und die Bücher. Leselust und Lesekompetenz. Broschüre 5, Magdeburg (www.geschlechtergerechteJugendhilfe.de; 7.6.2009)

Krall, Hannes (Hg.) (2005): Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann", Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Kunert-Zier, Margitta (2008): Den Mädchen und den Jungen gerecht werden – Genderkompetenz in der Geschlechterpädagogik, in: Böllert, Karin/ Karsunky, Silke (Hg.): Genderkompetenz in der sozialen Arbeit, VS Verlag: Wiesbaden 2008

Lenz, Hans Joachim (1996): Spirale der Gewalt. Jungen und Männer als Opfer von Gewalt, Morgenbuch Verlag: Berlin

Lenz, Hans Joachim (Hg.) (2000): Männliche Opfererfahrung. Problemlagen und Hilfsansätze in der Männerberatung, Juventa: Weinheim bei München

Möller, Kurt (Hg.) (1997): Nur Macher oder Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit, Juventa: Weinheim bei München

Mosse, George L. (1997): Das Bild des Mannes. Zur Konstruktion der modernen Männlichkeit, Fischer: Frankfurt a.M. (englisches Original: The Image of Man, 1996)

Neider, Andreas (Hg.) (2007): Brauchen Jungen eine andere Erziehung als Mädchen, Verlag Freies Geistesleben: Stuttgart

Pohlkamp, Ines/ Mörchen, Volker (Hg.) (2004): „respect“. Antirassistische Jungen- und Mädchenarbeit gegen Ausgrenzung und Gewalt. Projektdokumentation, Selbstverlag: Bremen

Richter, Horst-Eberhard (2006): Die Krise der Männlichkeit in der unerwachsenen Gesellschaft, Psychosozial Verlag: Gießen

Rohrmann, Tim/ Thoma, Peter(1998): Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik, Lambertus: Freiburg i. B.

Rohrmann, Tim (2006): Geschlechtertrennung in der Kindheit. Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog. Abschlussbericht des Projekts „Identität und Geschlecht in der Kindheit“. Projekt des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies und des Instituts für pädagogische Psychologie der Technischen Universität Braunschweig, Dezember 2005 (http://www.gleichstellungsbuero.tu-bs.de/gz/downloads/rohrmann_abschlussbericht_2006.pdf; 12.12.2009)

Rohrmann, Tim (2009): Jungen in Kindertageseinrichtungen, in: Pech, Detlef (Hg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler

Rose, Lotte (2004): Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit, Juventa: Weinheim und München (2. Auflage; 1 Auflage Beltz Verlag 2003)

Rose, Lotte/ Schmauch, Ulrike (Hg.) (2005): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Helmer Verlag: Königstein/Taunus

Schnack, Dieter/ Neutzling, Rainer (1997): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg

Schroffenegger, Gabriela/ Schweighofer, Annemarie/ Gnaiger, Andrea – Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (2000):

Bubenarbeit in Österreich I. Hintergründe – Bestandsaufnahme – Einstieg in die Praxis, Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen: Wien

Schroffenegger, Gabriela/ Schweighofer, Annemarie/ Gnaiger, Andrea – Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (2000): Bubenarbeit in Österreich II. Update 2000, Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen: Wien

Schümer, Gundel/ Tillmann, Klaus-Jürgen/ Weiß, Manfred (Hg.) (2004): Die Institution Schulen und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Schweighofer-Brauer, Annemarie/ Schroffenegger, Gabriela/ Gnaiger, Andrea – Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (Hg.) (2003): Bubenarbeit in Österreich III. Debatte, Information, Lektüre, Innsbruck (http://www.plattformgegendiegewalt.at/upload/1487_bubenIV.pdf)

Schweighofer-Brauer, Annemarie/ Schroffenegger, Gabriela/ Gnaiger, Andrea – Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (Hg.) (2003): Bubenarbeit in Österreich IV. Interkulturell und geschlechterbewusst?, Innsbruck (http://www.plattformgegendiegewalt.at/upload/1487_bubenIV.pdf)

Schweighofer-Brauer, Annemarie/ Schroffenegger, Gabriela (2009): „Mein Vater war ein großer Schweiger." Erziehung und Jungenarbeit in gesellschaftlichen und historischen Bezügen, STUDIENVerlag: Innsbruck-Wien-Bozen

Scott, Joan W. (1986): Gender: A Useful Categorie in Historical Analysis, in: American Historical Review, Vol. 91, Nr. 5 (Dec. 1986)

Sielert, Uwe (2002): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Weinheim bei München: Juventa Verlag (3. völlig überarbeitete Auflage; 1. Auflage 1989)

Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) (2006): Leitbild Männlichkeit. Was braucht die Jungenarbeit?! Votumverlag: Münster

Sturzenhecker, Benedikt/ Winter, Reinhard (Hg.) (2002): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, Reihe: Praxishilfen für die Jugendarbeit, Juventa: Weinheim bei München

Theweleit, Klaus (1988): Buch der Könige. Orpheus ~~und~~ Eurydike, Stroemfeld Verlag: Basel-Frankfurt a. M.

Theweleit, Klaus (1994,1): Buch der Könige 2x. Orpheus am Machtpol, Stroemfeld Verlag: Basel- Frankfurt a. M.

Theweleit, Klaus (1994,2): Buch der Könige 2y. Recording angels mysteries, Stroemfeld Verlag: Basel-Frankfurt a. M.

Thürmer-Rohr, Christina (1988): Vagabundinnen. Feministische Essays, Orlanda Frauenverlag: Berlin

Voigt- Kehlenbeck (2009): Gender Crossing – Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung, in: Pech, Detlef (Hg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes, Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler

Wallner, Claudia (2006): Feministische Mädchenarbeit. Vom Mythos der Selbstschöpfung und seinen Folgen, Klemm & Oelschläger: München 2006

Werthmann-Reppekus, Ulrike (2008): Genderkompetenz in der Kinder- und Jugendhilfe: Lebenslage Geschlecht? in: Böllert, Karin/ Karsunky, Silke (Hg.): Genderkompetenz in der sozialen Arbeit, VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Winter, Reinhard (Hg.) (1993): Stehversuche. Sexuelle Jungensozialisation und männliche Lebensbewältigung durch Sexualität, Neuling Verlag: Schwäbisch Gmünd-Tübingen

Winter, Reinhard/ Neubauer, Gunter (2001): So geht Jungenarbeit. Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe, FATA MORGANA Verlag: Berlin (http://www.stiftung-spi.de/download/stiftung/gender/jungenarbeit.pdf; 12.12.2009)

Winter, Reinhard/ Neubauer, Gunter (2001): dies und das. Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern, Jungenpädagogische Materialien Band I, Neuling Verlag: Tübingen

Verwendete Internetseiten

http://www.gymnasium-zitadelle.de/datapool/page/299/Koedukation.pdf
http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/basics/bas.htm
http://www.genderkompetenz.info/gendermainstreaming/grundlagen/geschichten
http://www.gemtrex.eu/
http://www.frauen.steiermark.at/cms/beitrag/11034958/11707852/
http://www.lagjungenarbeit.de/downloads/2009-05-13_frauen-in-der-jungenarbeit.pdf
http://www.imma.de/kontakt_info/fortbildung/
http://www.initiative-jungenarbeit.nrw.de/index.php?id=22
http://www.melittawalter.de/
http://www.efeu.or.at/seiten/download/fachreader.pdf
http://www.maedchenpolitik.de/download/info8_bag2007.pdf
http://www.qis.at/qn/userfile/Koedukation.doc;
www.geschlechtergerechteJugendhilfe.de
http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Frauenstudium
http://dasmagazin.ch/index.php/und-sie-bewegt-sich-stets/
http://www.plattformgegendiegewalt.at/upload/1487_bubenIV.pdf
http://en.wikipedia.org/wiki/Koedukation