

Prof. Dr. Jürgen Budde | Erik Theuerkauf | Carolina Claus

Evaluationsbericht 2023 – *comMIT!ment*

Inhaltverzeichnis

Einleitung	- 3 -
Differenz(ierung) und (Subjekt)Bildung	- 5 -
Methodisches Vorgehen	- 8 -
Gelingensbedingungen für die Entfaltung non-formaler Bildungssphären	- 9 -
Sicherer Raum.....	- 9 -
Öffnen des Blicks	- 10 -
Dialogisches Verstehen.....	- 11 -
Sonderwelten	- 12 -
Andersdenken – Feld und Raum des Möglichen	- 14 -
(Homo)Sexualität – zwischen familialen und religiösen Grenzsetzungen	- 16 -
Männlichkeit(en) – aktueller Möglichkeitshorizont.....	- 19 -
Bildungssphäre	- 23 -
Grenz(setzung)en (innerhalb) der Bildungssphäre	- 24 -
Räume des Möglichen	- 25 -
Kritische Anmerkungen	- 27 -
(Bildungs)Theoretische Einordnung	- 30 -
Handlungsempfehlungen	- 32 -

Einleitung

Die Workshopreihe *comMIT!ment* eröffnet männlichen Jugendlichen einen pädagogischen Raum,¹ der sich als Bildungssphäre zwischen informellen und non-formalen Bildungsangeboten konstituiert. In diesem Raum werden Bildungsprozesse angeregt, die einerseits von dem spezifischen Fachwissen und der pädagogischen Gestaltungskompetenz der Pädagog:innen, den (sozialpädagogischen oder im Rahmen des Ausbildungsprogramms selbst) ausgebildeten Workshopleiter:innen, initiiert werden, während sie sich andererseits insbesondere aus dem individuellen Erfahrungswissen der Nutzer selbst entfalten.

Die Bildungssphäre lässt sich dabei als ein (Be)Deutungsgewebe² aus sich kreuzenden soziokulturellen Differenzierungslinien verstehen, an dessen Knotenpunkten vielfältige (Selbst)Reflexionsmöglichkeiten von Diskriminierungsdiskursen und Bildungsprozessen stattfinden können. Dieses Gewebe, in der Gleichheit und Differenz erzeugt wird, zeigt an, dass es hier nicht um die additive Inblicknahmen von Ungleichheitskategorien geht: denn *comMIT!ment* will intersektionale Kontexte begreifbarer machen. Das meint: Es ist differenzsensible und pädagogische Intention der Pädagog:innen, den Blick (auch) für sich überschneidende und kreuzende Differenzierungslinien und der darin/dadurch sich konstituierenden (An)Ordnungen von Geschlecht, Klasse, Ethnie, Körper usw. sowie deren Wechselwirkungen und Verweisungszusammenhänge, zu öffnen. Es geht also um Prozesse der Reflexion von eigenen und fremden Positionen und daraus sich entfaltende Bildungsmöglichkeiten, die durch Entdifferenzierung normativ-diskriminierender Anordnungen und das Brechen mit ungleichheits(re)produzierenden Ordnungen ermöglicht werden (können). Kurz: Das Projekt *comMIT!ment* strebt an, ein Bewusstwerden für Positionierungsweisen über intersektionale Blickwinkel zu ermöglichen.

Reflektiert werden eigene und fremde Positionierungen, die sowohl diskriminierend wirken als auch wirksam gegen Diskriminierung in Stellung gebracht werden können. Dabei umsäumt ein normativer Zielhorizont das Bildungsangebot, der normativen, exkludierenden und antidemokratischen Diskursen, die eine begrenzende kulturelle Hegemonie im Sozialen implementieren und zementieren wollen,³ das *Gemeinsame* entgegenstellt. So heißt es in der Darstellung des Projektträgers *Jungenarbeit Hamburg e.V.*:

„Wir möchten [junge Menschen] dafür begeistern, sich für ein Zusammenleben in der Gesellschaft einzusetzen, bei dem alle Menschen die gleichen Rechte haben. Wir möchten junge Menschen für Rassismus, Frauen- und Homosexuellenfeindlichkeit sensibel machen. Sie in ihrem Einsatz für Achtsamkeit, Vielfalt und Würde unterstützen.“⁴

Das non-formale Bildungsangebot *comMIT!ment* zielt also nicht darauf ab, durch pädagogische Maßnahmen ein konkretes (vorab normativ bestimmtes) Subjekt hervorzubringen, sondern reflexive Bildungsprozesse zu fördern – das ist der normative Anspruch. Es geht um die Möglichkeiten, das Gemeinsame *im* Sozialen zu entdecken und zu erkunden; sowie, sich für die Gestaltung *am* Sozialen zu begeistern und zu engagieren. Dass diese Intention anspruchsvoll ist, zeigt sich, da die Adressaten von *comMIT!ment* nicht nur (mehrheitlich) von Diskriminierung betroffen sind, sondern selbst auch normative Ordnungen und damit Differenz und Gleichheit (re)produzieren. So können Konflikte zwischen neuen

¹ Vgl. ähnlich Michael Winkler, *Eine Theorie der Sozialpädagogik: Neuausgabe mit einem neuen Nachwort*, Weinheim/Basel 2021, S. 262 ff.

² Adaptiert nach Uwe Wirth, *Vorüberlegungen zu einer Logik der Kulturforschung*, in: Uwe Wirth (Hg.), *Kulturwissenschaft*, Frankfurt a.M. 2016, 3. Auflage, S. 9–67, hier S. 63 ff..

³ Vgl. verschiedenen Strategien der Neuen Rechten Jonas Fedders, *Kulturrevolution von rechts: Die Diskursstrategien der Neuen Rechten*, in: Eva Berendsen, Katharina Rhein und Tom Uhlig (Hg.), *Extrem unbrauchbar: Über Gleichsetzungen von links und rechts*, Berlin 2019, S. 213–225, hier S. 216 ff.

⁴ Jungenarbeit Hamburg e.V., *comMIT!ment - Engagiert für Achtsamkeit, Vielfalt und Würde*, URL abrufbar unter: <https://www.jungenarbeit.info/unsere-angebote/commitment>, letzter Zugriff 19.07.2023.

Denkweisen und alten Ausrichtungsgrößen entstehen, die aber innerhalb einer informellen *und* non-formalen Bildungssphäre bearbeitet werden können. Das Projekt *comMIT!ment* ermöglicht das unter anderem in Dialogen mit Anderen, durch spielerische Inszenierungen und das Öffnen differenzsensibler Wahrnehmungs-, (Be)Urteilungs- und Verhaltensweisen – sowie das Aufbrechen dahinter wirkender herrschafts- und ungleichheitsreproduzierender Muster. Dabei richten sich die Pädagog:innen an einer pädagogischen Haltung aus, die das eigensinnige Alltagswissen ihrer Adressaten aufschließt, um partizipativ Bildungsräume zu entfalten, in denen wiederum kollektive sowie differenzsensible Denk- und inkludierende und präventive Handlungsweisen *erst noch als Möglichkeiten*⁵ entdeckt und erkundet werden können.

– Die Workshopreihe *comMIT!ment* konfiguriert eine intersektional-kontextualisierte Bildungssphäre und ermöglicht ein Bewusstwerden und Reflexion von (eigenen) normativen Positionierungsweisen, was wiederum für ein Engagement gegen Diskriminierung konstitutiv ist.

Für die Evaluation wurden im Rahmen einer qualitativen Erhebung sechs junge Menschen von *comMIT!ment* (zum Teil zu zwei verschiedenen Erhebungszeitpunkten) befragt, um die (Gelingens)Bedingungen und Grenzen pädagogischer Praxis in diesem Projektangebot herauszuarbeiten.

Hierbei zeigte sich, dass überwiegend normative Selbst- und Fremdpositionierungsweisen aufgebrochen und von mehreren interviewten Teilnehmern alternative Denk- und Handlungsweisen erprobt und eingeübt werden konnten. Auszuschließen ist dennoch nicht, dass auch hegemoniale Positionierungsweisen durch das Bildungsangebot verfestigt wurden. Das deutet auf die spannungsreichen Verhältnisse hin, zwischen denen *comMIT!ment* sein Angebot unterbreitet: Es ist das Verhältnis zwischen *Tradierung und Veränderung*,⁶ das jungen Menschen ein *Ringens in* und zugleich *mit* sozialen Ordnungen abverlangt, wie im Folgenden dargestellt wird.

Dieser Evaluationsbericht knüpft an die Ergebnisse aus einer vorigen Evaluationsstudie⁷ in dem Bildungsprojekt *comMIT!ment* aus dem Jahr 2018 an und greift dabei vielfältige frühere Befunde auf. Es zeigt sich, dass sich die aus pädagogischer Perspektive erstrebenswerten und erzielten Gelingensbedingungen in beiden Studien zu einem Großteil decken und die interviewten jungen Menschen die angebotenen Inhalte und eingesetzten Methoden von *comMIT!ment* als gut bis sehr gut bewerten. Das zeigt wiederum an, dass das Angebot aus einem qualitativen Blickwinkel heraus (trotz des progressiven Anspruchs der stetigen Qualitätsentwicklung und dem intensiven partizipativen Einbezug der freiwillig teilnehmenden Adressaten als eigensinnige Nutzer), als Bildungsprogramm mit programmatischen Absichten erprobt ist und sich weiterhin bewährt. Die pädagogische Arbeit (präventiv) *am* Adressatensubjekt und (partizipativ) *mit* dem Nutzersubjekt greift derart ineinander, dass selbst- und fremdevozierte Bildungsprozesse Wirkung entfalten und ein – der Begriff wird hier repräsentativ für einen normativen Bildungserfolg gebraucht – *Andersdenken* ermöglichen.

– In der Evaluationsstudie 2022/2023 wurden jeweils (mindestens) zwei Interviews mit Teilnehmenden aus vier verschiedenen Workshopreihen durchgeführt. Die Befunde zeigen, dass das Bildungsangebot *comMIT!ment* reflexiv und handlungskompetenzerweiternd genutzt wird und damit eine Bereicherung für die eigensinnigen Bildungsprozesse der jungen Menschen darstellt.

⁵ Vgl. Ernst Bloch, *Grundfragen der Philosophie: Ausgewählte Schriften Band 1*, Berlin 2010, S. 180 ff.

⁶ Jürgen Budde, *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung*, Opladen/Berlin/Toronto 2014.

⁷ Nora Weuster und Jürgen Budde, *Befunde comMIT!ment*, Evaluationsbericht 2018, abrufbar unter: https://www.jungenarbeit.info/downloads/pdf/Befunde_comMIT!ment.pdf, letzter Zugriff 22.07.2023.

Differenz(ierung) und (Subjekt)Bildung

Auf der theoretischen Ebene bezieht sich die Evaluation insbesondere auf zwei hier ineinander verschränkte konzeptionelle Überlegungen: den Bildungsbegriff von Koller⁸ und den differenztheoretischen Rahmen von Budde.⁹ Beide Erklärungsmodelle lassen hier die Entfaltung der oben genannten Bildungssphäre begreiflich und als heuristische Denkfolie nutzbar machen, in der ein lernendes Subjekt zwischen den Bezügen zum eigenen Milieu und zum als solchen bezeichneten ‚Anderen‘ hervorgebracht wird und sich selbst hervorbringt.

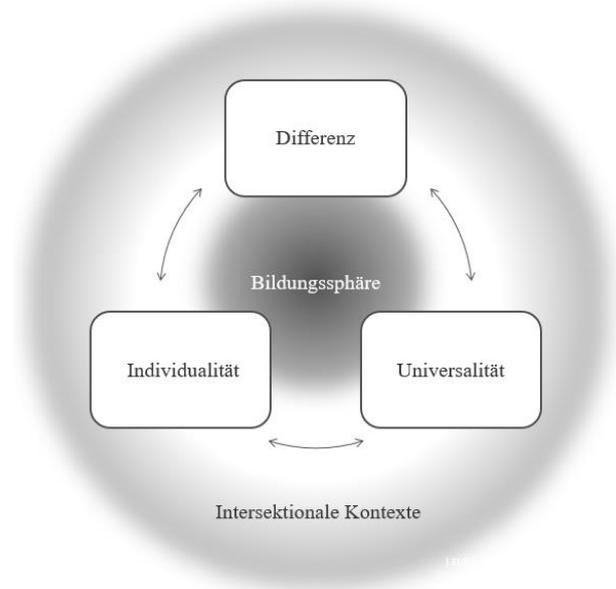


Abbildung 1: Chancen und Risiken beim Umgang mit Heterogenität (Budde 2023, eigene Darstellung).

Wie in der Abbildung I zu sehen ist, stehen die Begriffe Individualität, Differenz und Universalität in einem relationalen Dreiecksverhältnis zueinander. Damit lässt sich nach Budde ein differenztheoretischer und trinomischer Rahmen nutzen, der es ermöglicht, den Widerspruch von Homogenisierung bei gleichzeitiger Heterogenisierung von Positionierungsweisen einzelner Subjekte zu analysieren. Budde arbeitet für die Institution Schule heraus, dass sie auf der einen Seite mit ihrem *Universalitätsanspruch* jedem Individuum gleiche Bildungschancen zusichern soll (Homogenisierung der Individuen); auf der anderen Seite soll sie als Bildungsinstitution aber auch Differenzierungen vornehmen und über Graduierungen von Lernerfolgsmessungen ein heterogenes Feld von Individualitäten erzeugen, in dem individuelle Leistung vermessen, verglichen und sichtbar gemacht werden kann. Damit wird Gleichheit und Differenz gleichzeitig hergestellt. Das heißt, dass Heterogenität und Homogenisierung soziale Konstrukte und Produkte in sozialen Herstellungs-, Aushandlungs- und Ausschließungsprozessen sind. Heterogenität steht als relational in einem Verhältnis zu Homogenität und ist *nicht natürlich*-gegeben; sondern *historisch*-bedingt: sodass Differenz und Gleichheit im (Be)Deutungsgewebe über das Wahrnehmen und Vergleichen *kulturell*-erzeugt werden. Kurz: Heterogenität beschreibt Differenz und Homogenität beschreibt Gleichheit immer in einem Feld relationaler Positionierungsverhältnisse.

⁸ Hans-Christoph Koller, *Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse*, in: Dan Verständig, Jens Holze und Ralf Biermann (Hg.), *Von der Bildung zur Medienbildung*, Wiesbaden 2016, S. 149–161.

⁹ Jürgen Budde, *Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung*, in: Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*, Bad Heilbrunn 2023, 2. Auflage, S. 13–26.

Die Konfiguration dieser kulturell-erzeugten Positionen wiederum, spielt nunmehr auch in non-formalen Bildungssphären, wie sie *comMIT!ment* entfaltet, eine wesentliche Rolle. Denn es sind normative Kategorien, die in bestimmten und bestimmenden Diskursfeldern be- und festschreiben können, *was* zum Beispiel (k)ein Mann *ist* und *wie* er (nicht) zu *sein* hat. Zwischen der Gleichheit unter Männern und der Differenz zu Frauen sowie über diese binäre Struktur hinaus, erstreckt sich jedoch ein Raum möglicher Geschlechterpositionierungen, um bei diesem Beispiel zu bleiben. Dieser Raum, zwischen *Möglichkeit und Wirklichkeit*,¹⁰ ist offen und kann gerade durch die Reflexion intersektionaler Zusammenhänge zwischen subjektiven Selbstpositionierungsweisen und normativen Fremdpositionierungen im Sozialen erschlossen werden. Es geht um das Entgrenzen – zum Teil auch Entfremden – von normativen Denkgewohnheiten, die dann das Feld möglicher Handlungsweisen erweitern.

Hier agiert comMIT!ment: Das Projekt ermöglicht Diskriminierungsweisen theoretisch wie praktisch zu reflektieren und stellt sich unter anderem der Herausforderung, homogenisierende und normative Geschlechterbilder aufzubrechen und das Feld zur Auswahl von Geschlechterpositionierungen zu erweitern und als heterogenes Feld zur *freien* Wahl zu öffnen. Dabei geht es aber nicht um eine simplifizierende Buntheit,¹¹ mit der Heterogenität gleichzusetzen wäre. Denn Heterogenität entsteht in einem Gefüge miteinander-verwobener Differenzierungs(an)gebote und Unterschiedliches ist nicht additiv nebeneinander zu betrachten (wie *Alter und Geschlecht*), sondern als intersektional ineinander-verschachteltes (wie: *junger Mann*). Innerhalb dieser differenztheoretischen Trinome, die *comMIT!ment* verhandelt, entfalten sich nunmehr Bildungsprozesse, die das Feld des Möglichen erweitern. Es geht hier also gerade nicht wie in identitätspolitischen Diskursen um das Verengen von Möglichkeiten.

— Zur Festschreibung und Bestimmung von sozialen Positionen wird Gleichheit und Differenz gleichzeitig (re)produziert, sodass homogene und heterogene Felder formiert werden, die soziale Ein- und Ausschlüsse über kulturelle Zuschreibungen hervorbringen.

Hier ist der Bildungsbegriff von Koller anschlussfähig, der auf einen produktiven Transformationsprozess des Subjekts zielt. Er bezieht in seinen Überlegungen normative Aspekte von Bildung ein und berücksichtigt wünschenswerte Bildungsprozesse und darin auffindbare normative Qualitäten, die den Horizont des Wissens erweitern. Für Koller ist Bildung ein unabgeschlossener Prozess, Bildung zielt auf die Eröffnung neuer Handlungs- und Reflexionsräume. Für eine Analyse von transformativen Bildungsprozessen, wie sie *comMIT!ment* ermöglichen will, ist gerade diese normative Qualität der Offenheit als Indikator für ein Gelingen evident. Dabei wird der Begriff Bildung selbst jedoch weder normativ noch dogmatisch verstanden. Das Subjekt, das sich bildet, reflektiert gewissermaßen seine eigene Begrenztheit und seine Beziehung zur eigenen Positionierung in seinem Milieu. Dadurch verändern Bildungsprozesse nicht nur das Verhältnis des Subjekts *zur* Welt, sondern auch das Selbst verändert sich in Bezug auf die vom Subjekt wahrgenommenen Erscheinungen *in* Welt. Ob die eigene Positionierung mit anderen im Sozialen nunmehr als Differenz verglichen oder auf den gemeinsamen Abstand hin wahrgenommen wird, liegt weiterhin *im Auge des Betrachters*.¹²

Aber genau diese Betrachtungsweise kann rekonfiguriert werden, indem der differenzsensible Blick für das Gemeinsame und Vielfältige geöffnet wird. Es entsteht ein reziprokes Verhältnis zwischen dem Subjekt und seiner Wahrnehmung *der* Welt sowie der Selbstpositionierung *in* Welt. Transformatorische Bildungsprozesse ermöglichen damit eine Steigerung der Selbstreflexivität, indem das Subjekt auf die

¹⁰ Alfred Schäfer, *Möglichkeitsräume: Von der Rhetorizität des Sozialen und dem polemischen Einsatz des Bildungsversprechens*, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, (4) 2012, S. 659–679, hier S. 669 ff..

¹¹ Vgl. Budde, *Heterogenität* (wie Fn. 9).

¹² Vgl. Karen Barad, *Agentieller Realismus*, Berlin 2023, 5. Auflage, S. 35 ff.; *Verschränkungen*, Berlin 2015, S. 25 ff.

Beziehung zwischen eigener Position, eigenem Milieu und der Welt reagiert und sein Denken und Handeln entweder anpasst oder verstetigt. Die Ausbildung von Bildungsprozessen erfordert dabei einen Impuls von Außerhalb: eine Erfahrung, ein Begriff, eine Idee etc., die zum Reflektieren anregt. Transformatorische Bildungsprozesse sind auch als Reaktionen auf aktuelle und bereits bekannte Problemlagen oder Erscheinungen denkbar und eröffnen trotzdem mögliche Zukunftsvisionen. Das Subjekt reflektiert seine Positionierung *in* Welt in Relation zu Anderen und Anderem, indem es sich mit seiner aktuellen und virtuell-erwünschten Position auseinandersetzt.

Die Workshopreihe von *comMIT!ment* zielt auf solche Auseinandersetzungen des Subjektes ab und schafft damit die Sphäre für Bildungsmöglichkeiten. Dabei wird die Subjektivität der sich bildenden Individuen anerkannt und gefördert. Die pädagogische Unterstützung zur Entfaltung der Subjektivität wird jedoch nur normativ dahingehend gebilligt, solange Bildungsprozesse entfaltet und nicht Normativitäten im Sinne eines abgrenzenden Weltbildes eingefaltet werden. Denn die Workshopreihe ermöglicht es jungen Menschen, sich für Vielfalt, Toleranz und demokratische Werte einzusetzen und darüber hinaus im Rahmen dieser Kategorien sozial zu positionieren, um eigene und fremde Differenzierungspraktiken zu reflektieren und angemessen zu (re)agieren. Es ist aber auch ein Handeln, das durch den normativen Bildungsanspruch orientiert ist, der durch die Bildungssphäre und darin verhandelten Trinome (Individualität – Differenz – Universalismus) den Horizont von Handlungsmöglichen erweitert statt verengt.

— Transformative Bildungsprozesse entfalten sich, wenn das Subjekt die wahrnehmbare Welt (der/die/das Andere) und sein Selbst in dieser Welt (seine Position) reflektiert und dadurch seinen Erkenntnishorizont reflektiert und erweitert.

Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Erhebung wurden acht Einzelinterviews mit sechs jungen Menschen geführt, die sich selbst als männlich lesen: jeweils ein Interview fand einige Wochen nach einer Workshopreihe (zweites Schulhalbjahr 2022) mit «Luca»¹³ und «Alex» statt; zu Beginn einer anderen Workshopreihe (erstes Schulhalbjahr 2022/2023) konnten mit «Said» und «Ramon» Interviews geführt werden; und zudem war es möglich mit «Ibrahim» und «Jonas» zu Beginn einer dritten Workshopreihe (erstes Schulhalbjahr 2022/2023) und mit ihnen ebenfalls noch einmal nach der Ausbildung Interviews durchzuführen.

Name	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2
Ibrahim	x	x
Jonas	x	x
Ramon	x	
Said	x	
Alex		x
Luca		x

Die Interviews waren halbstrukturiert und wurden anhand von Leitfragen durchgeführt, die sich auf die Erfahrungen, Selbstbeschreibungen, gesellschaftliche Positionierung, Privilegien, Diskriminierungen und zukünftigen Aspirationen der Teilnehmenden konzentrierten. Nach der Erhebung wurden die Interviews transkribiert und anonymisiert, um die erhobenen Daten dann im Rahmen einer Sequenzanalyse, in Anlehnung an die Grounded Theory,¹⁴ auszuwerten. Dabei wurde der Blickwinkel auf das Material durch eine intersektionale Mehrebenenanalyse¹⁵ in Kombination mit einer Positionsanalyse subjektivierungstheoretisch geleitet,¹⁶ um zentrale Selbst- und diskursiv-erzeugte Fremdpositionierungsweisen zu identifizieren. Dabei standen insbesondere Subjektbewegungen im Fokus, die in Form transformativer Bildungsprozesse untersucht wurden. Durch offenes Kodieren konnten darüber verschiedene (Sub)Kategorien herausgearbeitet und auf ihre relationalen Verhältnisse hin miteinander verglichen und vermessen werden, um dann Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen individuellen Erfahrungen und aktuellen Subjektkonstituierungen nachzuspüren.

— Die Analyse nimmt die Relationen zwischen Selbst- und Fremdpositionierungsweisen entlang diskursiv erzeugter Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick, um Bildungsprozessen in der non-formalen Bildungssphäre als Subjektbewegungen nachzuzeichnen.

¹³ Die Klarnamen der interviewten Personen wurden durch Pseudonyme ersetzt und alle persönlichen Daten entsprechend forschungsethischen Standards anonymisiert.

¹⁴ Vgl. Anselm Strauss und Juliet Corbin, *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Weinheim 1996.

¹⁵ Vgl. Gabriele Winker und Nina Degele, *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld 2010, 2. Auflage.

¹⁶ Vgl. Michael Bamberg, *Positioning between structure and performance*, in: *Journal of Narrative and Life History*, 7 (1–4) (1997), S. 335–342; Tina Spieß, *Subjekt und Subjektivierung: Perspektiven (in) der Biographieforschung*, in: Alexander Geimer, Steffen Amling und Saša Bosančić (Hg.), *Subjekt und Subjektivierung: Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*, Wiesbaden 2019, S. 87–110; *Biographie, Diskurs und Artikulation*, in: Helma Lutz, Martina Schiebel und Elisabeth Tuijer (Hg.), *Handbuch Biographieforschung*, Wiesbaden 2018a, S. 537–547; *Zukunftsvisionen: Zur Subjektivierung diskursiver Ordnungen einer Politik des Verhaltens*, in: Johannes Stehr, Roland Anhorn und Kerstin Rathgeb (Hg.), *Konflikte als Verhältnis – Konflikte als Verhalten – Konflikte als Widerstand: Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institutionen*, Wiesbaden 2018b, S. 385–396.

Gelingsbedingungen für die Entfaltung non-formaler Bildungssphären

Während der Evaluationsstudie konnten relevante Kernpunkte herausgearbeitet werden: die sowohl erkennbar werden lassen welchen eigensinnigen *Gebrauchswert*¹⁷ *comMIT!ment* als Bildungsangebot aus der Perspektive der Nutzer hat; als auch kennzeichnen, wie die Pädagog:innen Bildungsprozesse bei ihren Adressaten affizieren, um eigene Positionen und die der anderen differenzsensibler zu reflektieren.

Sicherer Raum

*... die Atmosphäre da war sehr so angenehm, weil wir halt einfach reden konnten.
Ibrahim (1-2, Pos. 14)*

Ausnahmslos alle interviewten jungen Menschen konstatieren, dass *comMIT!ment* als sicherer Raum wahrgenommen wird, in dem eigene Erfahrungen und Perspektiven eingebracht werden können,¹⁸ auch wenn man sie, wie «Jonas» (1-2, Pos. 4, 40) mehrfach festhält, »normalerweise für sich behält«. Großen Anteil für Freimütigkeit in diesem Raum und das Gefühl der Gemeinschaft haben die Pädagog:innen: «Die waren uns offen gegenüber, haben uns auch direkt von Anfang an gezeigt, dass wir hier sicher sind, dass alles privat ist, dass wir uns für nichts schämen zu brauchen» (Luca, Pos. 22).

Für die jungen Menschen ist dieser Raum bei *comMIT!ment* oft die einzige Möglichkeit, einen sicheren Ort aufzusuchen, der sich von der gewohnten *Außenwelt* abhebt, da hier ‚alles Mögliche‘ ernsthaft und kritisch besprochen werden kann. Dies steht im Gegensatz zur Alltagserfahrung der männlichen Jugendlichen, wonach die Wahrnehmung und Thematisierung von Gefühlen vor bzw. von Peers oder Familie etwa mit einem Witz oder Lächeln relativiert oder durch Schweigen ignoriert wird. Zwar haben einige der jungen Menschen die Befürchtung, mit ihrer Meinung und ihren Positionierungen nicht ernstgenommen zu werden, sie machten aber schnell die Erfahrung, dass diese Sorge sich nicht bestätigte, wie in mehreren Interviews deutlich wird. Hier sorgt wiederum die Moderation der Pädagog:innen für die nötige Sicherheit, da sie auch auf kontroverse Perspektiven ihrer Adressaten unvoreingenommen eingehen:

*so auch wenn man eine Meinung hatte, die, die niemand unterstützt hat. Die, die sind darauf eingegangen und die haben versucht, das zu verstehen. Die haben versucht, meine Sicht zu verstehen und deswegen (...) habe [ich] mich da echt wohlgeföhlt. Die haben einen gezeigt, das- das ist eigentlich keine falsche Meinung gibt.
(Luca, Pos. 32)*

Unter den jungen Menschen gab es unterschiedliche Vorerfahrungen – unter anderem als Betroffene – und Positionen zu verschiedenen Diskriminierungsdiskursen, die während der Workshopreihe thematisiert wurden. Trotz der Vielfalt und Pluralität erlebten sie die gemeinsame Zeit als Gemeinschaft. Immer wieder wird betont, wie produktiv sie als Jungengruppe miteinander diskutiert und untereinander respektvoll auf andere Meinungen reagiert haben. Dadurch entstand eine Atmosphäre und zwischen ihnen

¹⁷ Vgl. Gertrud Oelerich und Andreas Schaarschuch (Hg.), *Soziale Dienstleistungen aus Nutzersicht: Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit*, München 2005.

¹⁸ In dem von Weuster und Budde formulierten Evaluationsbericht wird zur Weiterentwicklung der methodischen und thematischen Auseinandersetzungen darauf hingewiesen, dass „stärker auf die vorhandenen biographischen Erfahrungen der Teilnehmer Bezug“ genommen werden sollte und dabei „zwischen gesellschaftlichen Bildern und Verhältnissen sowie den Perspektiven und Selbst-Weltverhältnissen der Teilnehmer zu differenzieren“ (*Befunde comMIT!ment* [wie Fn. 7], S. 9); während ein intensives Einbeziehen biographischer Erfahrungsräume der jungen Menschen in den Interviews sichtbar wird, scheint die Differenzierung zwischen normativen Diskursformationen und eigenen diskursiv-erzeugten Positionierungsweisen durch die Pädagog*innen nicht immer möglich, da bei den Selbstverortungen in Verhältnissen der Gesellschaft eben auf das bereits vorhandene Diskursmaterial in gesellschaftlichen Ordnungen zurückgegriffen werden muss, um die eigene Position darzustellen und von anderen abzuheben.

eine Bildungssphäre, die das sich Aneignen von neuem Erfahrungswissen durch Diskussionen und Übungen sowie Fachwissen der Pädagog:innen und dessen Anwendung ermöglichte.

Im Vergleich zu anderen Erwachsenen, insbesondere Lehrkräften und Eltern, bieten sich die Pädagog:innen als Austausch-, Gesprächs- und Diskussionspartner:innen *auf Augenhöhe* an. Es gelingt ihnen, eine vertraute Atmosphäre des Miteinander zu schaffen und über die Workshopreihe hinweg auch aufrecht zu erhalten. Dabei ist nicht zu vernachlässigen, dass die von den Workshopteilnehmern beschriebene geschlechterhomogene Zusammensetzung als hilfreich für das Miteinanderreden-können erachtet wird.

— Es ist die Verbundenheit auf Augenhöhe, die *zwischen* den Teilnehmenden und *mit* den Pädagog:innen gemeinsam herausbildet werden kann und einen sicheren Raum öffnet und bewahrt, der aus sich heraus individuelle und kollektive Bildungsprozesse ermöglicht.

Öffnen des Blicks

Es geht darum Leute[n] (...) Themen [wie] Sexismus, Rassismus, Homosexualität näherzubringen, den Blick zu öffnen von den Leuten und bei der Gesellschaft und sich damit mehr auseinanderzusetzen und einfach das kennen zu lernen, was es ist.
Alex (Pos. 10)

Miteinander reden (können) heißt noch nicht, dass sich der eigene Blickwinkel im Verhältnis zu den Perspektiven der anderen notwendigerweise auch verändert. «*Es gab immer verschiedene Meinungen zu den Themen. Rund-rum war das ganz gut dann*» (Alex, Pos. 32), denn über die verschiedenen Perspektiven wurde es möglich, neue Blickwinkel erst noch zu entfalten. Und gerade den Pädagog:innen gelingt es, die jungen Menschen zu affizieren, andere Positionen einzunehmen, was insbesondere als Indikator für gelingende Bildungsprozesse gelesen werden kann. So wird das Blickfeld differenziert und zugleich erweitert.¹⁹ Das meint (und wird von den jungen Menschen immer wieder hervorgehoben), dass sie den Blick für Neues öffnen und beginnen, Altbekanntes kritisch zu hinterfragen. So werden eigene Diskriminierungserfahrungen oder eigene Diskriminierungspraxen erst im Rückblick sichtbar und können besprochen werden. So war es möglich, wie «Luca» (Pos. 26) konstatiert, «*tiefer in die Materie hineinzugehen*», und eigene sowie fremde Position(ierungsweis)en zu reflektieren.

Ferner trägt comMIT!ment als Bildungsangebot dazu bei,

dass alle offener sind, sich mehr mit- mit diesen ganzen Sachen aussetz- auseinandersetzen und das eigentlich nur positiv sein kann, wenn man mehr über Sachen weiß. Und dadurch offener wird und dadurch auch mehr akzeptiert. (Alex, Pos. 202)

Der Akzeptanz des Neuen und dem Kennenlernen des Unbekannten geht jedoch das Wahrnehmen von beispielsweise Diskriminierungsformen oder -praxen voraus, was nicht nur durch Gespräche miteinander hervorgerufen wurde, sondern ebenfalls durch Irritationen, die wiederum vonseiten der Pädagog:innen initiiert werden, um eingefahrenen und normativen Sichtweisen alternative und vielfältige Betrachtungsweisen entgegenzusetzen. So wird der Blick nicht nur für *das Andere* innerhalb einer scheinbar homogenen Gruppe sensibilisiert, sondern auch dahingehend geübt, in einem heterogenen Feld von Positionierungen zugleich Gemeinsamkeiten zu suchen und zu beschreiben. Etwa führt «Alex» in Bezug auf die Frage nach Unterschieden zwischen den Geschlechtern direkt Gemeinsamkeiten an:

Wir sind ja [von den Gefühlen her] nicht verschieden. Wir haben ja genau die gleichen Gefühle wie Frauen, nur halt, dass sie sich meistens anders äußern. (...) Dass Frauen eher über ihre Gefühle sprechen. Dahingegen

¹⁹ Vgl. ähnlich Weuster und Budde, *Befunde comMIT!ment*, S. 9.

Männern natürlich meistens gesagt wird, dass sie weniger über ihre Gefühle sprechen und es eher in sich rein fressen. (Alex, Pos. 120–122)

Dass Frauen häufiger offener und Männer dagegen oftmals verschlossener seien, das haben sie laut Alex bei *comMIT!ment* gelernt. Ebenfalls erfährt er, wie er berichtet, diese Geschlechterdifferenz in seinem Alltag: *«Wenn ich über Gefühle mit Frauen rede, sind die meistens eher offener darüber zu reden als mit Männern»* (Alex, Pos. 126).

— Das Bildungsangebot *comMIT!ment* fördert durch Auseinandersetzungen einerseits das (gegenseitige) Affizieren mit verschiedenen Perspektiven und andererseits das Hinterfragen von Normativitäten, sodass die Öffnung des Blicks für die Vielfalt *von* und *in* Gesellschaft ermöglicht wird.

Dialogisches Verstehen

Kommunikationsfähigkeit ist ja nicht nur Sprache, sondern auch miteinander sprechen können.
Ibrahim (1-2, Pos. 267)

Die bedeutsamste Bildungspraxis vonseiten der Nutzer ist der prozesshafte Dialog in einem kollektiven Miteinander. Das Miteinanderreden, auch nach Regeln (Alex, Pos. 24), wurde von allen jungen Menschen immer wieder positiv hervorgehoben. So exemplarisch *«Jonas»*, der die dialogischen Auseinandersetzungen folgendermaßen reflektiert: *«ich glaube es hilft (...), wenn man halt darüber spricht und darüber lernt, wie man halt darüber spricht»* (Jonas_1-2, Pos. 66). Bei *comMIT!ment* ist es nicht nur möglich eigene Erfahrungen in die Workshops einzubringen und mit den anderen zu teilen, sondern eigene Perspektive an denen der anderen zu prüfen, zu verändern oder zu verteidigen. Dabei geht es aber stets auch darum, die Sichtweisen der anderen zu verstehen. Denn das gegenseitige Verstehen setzt ein gemeinsames Verständigen voraus. Und das Verständigen wird nicht zwingend auf einem kurzen Diskussionsweg erschlossen und mit einem konkreten Ziel präformiert. In den Diskussionen wurde vielmehr Raum für Ungeplantes und Spontanes gegeben und konnten neue Wege und Themengebiete erschlossen werden, die den Interessen und Bedürfnissen der anwesenden Teilnehmenden entsprachen – und nicht einem (kanonisierten) Curriculum.

Außerhalb des sicheren Raumes von *comMIT!ment* ist es für die jungen Menschen oftmals nicht so einfach, jemanden als Gesprächspartner:in im Freundeskreis oder in der familiären Sphäre zu finden, um über persönliche Themen zu reden. Dazu äußert beispielsweise *«Alex»*, der betont, dass ihm das Reden über (die eigene) Männlichkeit besonders gut gefallen hat: *«weil es einfach ein Thema ist, was mich natürlich persönlich angeht. Und was, was ich auch immer öfters sehe, dass man mit anderen schwierig über diese Themen reden kann»* (Alex, Pos. 40).

In vielen Sequenzen wird implizit und explizit immer wieder deutlich, dass das soziale Milieu mehrheitlich keinen sicheren Raum für sensible Dialoge bietet, da hier häufig Diskriminierungserfahrungen und -praxen verkannt, verschwiegen oder als irrelevant markiert werden: *«Nein, nein. Also meine Familie, da da reden wir nicht viel über solche Dinge. Also und mit meinen Freunden da, da bin ich immer nur so auf Spaß aus und da gehen wir nie über ernstere Themen so tief ein»* (Luca, Pos. 64).

Außerhalb von *comMIT!ment* finden die Teilnehmenden mitunter keine differenzsensiblen Positionen oder sie müssen sich entsprechenden religiösen, sozialen und kulturellen Etiketten anpassen und ihre Rolle innerhalb der Peergroup oder auch Familie *weitspielen*. Es ist aber ein Spiel unter einem gewissen Zwang, der Zwang nicht nur sich selbst spielen zu können, sondern auch einen angepassten Anderen inszenieren zu müssen.

— Für einige junge Menschen füllt *comMIT!ment* eine Lücke mit ihren Gesprächsangeboten, da sie in ihrem sozialen Milieu teilweise keine ernsthaft-interessierten Gesprächspartner:innen finden, die sensible Themen mit ihnen besprechen.

Sonderwelten

Neben den dialogischen Verfahren zur Reflexion und Diskussion von Diskursen, die Diskriminierung thematisieren, gibt es in der Workshopreihe auch ein vielfältiges Angebot an didaktischen Methoden, die unmittelbare sowie auf die Zukunft gerichtete Erfahrungsmöglichkeiten generieren. Dazu gehören vor allem Spiele und Inszenierungen, in denen die Pädagog:innen ihren Adressaten ermöglichen (1) in andere und ihnen fremde Rollen zu *schlüpfen*, um konkrete Handlungsszenarien oder auch abstrakte politische Zusammenhänge nachzuspielen und nachzuahmen. Luca führt beispielsweise an, dass sie als Methode

oft so kleine Theater gemacht, so kleine Rollenspiele [durchgeführt haben]. (...) Einer hat zum Beispiel- einer zieht sich ein bisschen- ein Mann die sich ein bisschen femininer an, zum Beispiel. Und dann war einer dieser etwas femininere Mann und die anderen waren halt so irgendwelche Passanten, die ihn gesehen haben. Und dann mussten die ihn einfach so, ohne irgendein Skript zu haben, die mussten ihn einfach angreifen deswegen, verbal, wie auch immer. Haben wir das einfach gemacht, ganz spontan. Und dann haben wir- sind wir ausführlich darauf eingegangen. Was haben die gemacht, was waren deren Gründe? Wieso haben die das getan? Wie hat der andere sich verteidigt? Wie kann man es besser machen? Wie können Außenstehende eingreifen, um die Situation besser zu händeln? Und das haben wir dann eigentlich auch öfter in verschiedenen Themen gemacht, wie zum Beispiel in der Religion oder wenn eine Frau angemacht wird. Oder wie jetzt, wenn ein Mann homosexuell ist. (Luca, Pos. 42–44)

Oder aber sie lassen (2) erst Stereotype reproduzieren, um sie dann zu reflektieren. Die Bildungssphäre wird sozusagen zu einer Bühne oder *Sonderwelt*,²⁰ im Zuge dessen kann wiederum ein Raum eröffnet werden, um spielerisch Positionen, Perspektiven und Bewegungen mit und zu den Anderen auszuprobieren und gemeinsam Handlungsoptionen für oder gegen etwas herbeizuführen.

(1) So können, paradoxerweise, durch die Übernahme von zugespitzten Herrschaftspositionen Unterdrückungen nachspürbar gemacht werden. Indem die jungen Menschen in den Inszenierungen, wie in Ordnungs- oder Planspielen, selbst hegemoniale Positionen bekleiden und entsprechend der normativen Bilder agieren, lösen sie unter Umständen Reaktionen bei ihren Gegen- oder Mitspielern aus. Der Kern von Herrschaftsstrukturen, so zum Beispiel im Kontext einer binären Geschlechterordnung aus Männlichkeitstheoretischer Perspektive, wird so in *Alltagsinszenierungen* zwar nicht berührt,²¹ aber es lassen sich trotz dessen Reflexionsmöglichkeiten eröffnen. So zeigt es eine Nacherzählung von «Jonas»:

Ja, also wir haben da ein Spiel gespielt, wo wir so Sachen sortieren sollten, was mehr zu Männern sozusagen gehört und was mehr zu Frauen gehört. Welche Objekte zum Beispiel Jeanshosen, Schraubenzieher oder auch. Ja. Make-up und so. Teddybär. (...) Manche Sachen waren schwierig und manche Sachen waren leichter. (...) [Magst du kurz erzählen, welche Dinge eher leichter zuzuordnen waren und welche Dinge eher schwerer zuzuordnen waren?] Also man kann jetzt sagen, so die Sachen, die sehr stereotypisch oder die Norm für Männer sind, also zum Beispiel Schraubenzieher oder eben stereotyp für Frauen wie zum Beispiel Make-up oder Haarbürsten, Haarkämme und so waren eher leicht. Und alles was man halt so braucht. Aber Dinge, da waren auch Sachen wie Jeans oder so. Und damals haben Frauen ja keine Jeans getragen. Aber jetzt tragen die schon mehr Jeans, würde ich sagen. Und dann war es schon schwierig. Wo sollen wir das jetzt hin packen? (Jonas_2-2, Pos. 14–16)

Es sind Ordnungen, die wiederum Aussagen über bestimmte Subjekte treffen lassen, nämlich, dass das männliche oder weibliche Subjekt (k)einer normativen Ordnung – in der hier inszenierten und

²⁰ Roger Caillois, *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch*. Berlin 2017, S. 111.

²¹ Vgl. Budde, *Jungenpädagogik (wie Fn. 6)*, S. 219.

präformierten Kultursphäre – zuzuordnen ist. Differenzierung und Entdifferenzierung werden dabei in einem spielerischen Umgang miteinander verhandelt, aber anschließend auch mit den Pädagog:innen reflektiert: «Also wir haben besprochen, wieso wir die Sachen so zugeordnet haben und vielleicht auch nur die Norm und wie die uns [an]erzogen wurden» (Jonas_2-2, Pos. 18). Diese Methode, so lässt sich hier bereits konstatieren, reproduziert erst einmal Geschlechterstereotype und bricht sie danach (teilweise) in der Reflexion auf:

Also wir sind jetzt nicht unbedingt von den Stereotypen weggegangen, sondern wir sind dabei geblieben. Aber einige Sachen waren dann auch eher in der Mitte, wie zum Beispiel die Jeans. Sodass wir. Ja, wir haben dann einen Kompromiss gefunden. (Jonas_2-2, Pos. 54)

Diese Form der Thematisierung birgt durchaus die Gefahr einer Übernahme dieser Stereotype. So beziehen sich einige jungen Menschen im Laufe des Interviews auf Übungen, in denen Stereotype problematisiert wurden, verwenden diese aber dennoch zur Beschreibung von Geschlechterpositionierungen. Deutlich wird, dass die im Rahmen ebenjener Spiele vorgenommenen Zuordnungen aus diesem Grund kritisch zu betrachten sind, sodann anstelle der Öffnung von Denk- und Handlungsspielräumen vielmehr eine nachhaltige Verengung dieser stattfinden kann.

(2) Den Kern von herrschaftlichen Strukturverhältnissen thematisieren zum Beispiel Planspiele, die sich auf einer abstrakteren Ebene mit der (Um)Verteilung von Ressourcen und der Anerkennung von (de)privilegierten Positionsverhältnissen auseinandersetzen. So ein Beispiel, das insbesondere «Ibrahim» in Erinnerung geblieben ist und für sich als eine Art kollektiver Grenzbearbeitung spricht. In einem Planspiel wurden mit Klebestreifen Grenzen auf dem Boden eingezeichnet, um Länder zu markieren und Ressourcen (wie Wasser, fruchtbares Land, Geld, Arbeitskraft) zu verteilen. Die Spieler, die ein Land repräsentieren, wurden den einzelnen Ländern zugeteilt und bildeten erst einmal für sich eine begrenzte Gemeinschaft. Sie sollten dann beginnen, untereinander mit den anderen Gemeinschaften und Ländern sowie mit ihren Ressourcen, zu (ver)handeln. Jedoch, so die Herausforderung in diesem Planspiel, spielen die Spieler erst einmal vermeintlich gegeneinander, wie «Ibrahim» erinnert. Aber, wie er fortführt,

die simple und einfache Antwort war einfach, dass wir den Klebestreifen nehmen. (1) Also der auf dem Boden war, der uns zum Land gemacht hat (1) und einfach aufheben. Und dann hatten wir halt (1) keine Länder mehr. Das heißt, wir waren alle ein Land sozusagen. (Ibrahim_2-2, Pos. 72):

... und dementsprechend haben wir einfach alles untereinander aufgeteilt. (...) (...) [// hm (bejahend)] Das war ein sehr- also- und ich denke, das war wirklich sehr gut um - also um zu- nochmal zu erklären, wie man Rassismus auf einmal beenden könnte theoretisch. (Ibrahim_1-2, Pos. 210)

Kooperation und nicht Egoismus ist der Weg, den die Teilnehmenden zu Gerechtigkeit im Sinne der Gemeinschaft über die gerechte Verteilung der Ressourcen und mehr Gleichheit im Sinne einer Anerkennung aller Individuen als Gleichberechtigte in der miteinander geteilten Gesellschaft wählen. Interessant ist an dieser Stelle, dass durch das Planspiel bei den jungen Menschen unterschiedlich gelagerte Reflexionsprozesse angestoßen wurden. So greift beispielsweise «Ibrahim» speziell Rassismus als Diskriminierungsform auf, während «Alex» (Pos. 14) allgemeiner aus strukturelle Gewaltverhältnisse rekurriert. Das Planspiel vermag es folglich, verschiedene Räume zu öffnen, innerhalb derer die jungen Menschen Erfahrungen sammeln und reflektieren können.

— Sonderwelten ermöglichen, Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren und Differenzierungsverhältnisse kritisch zu reflektieren. Im spielerischen Umgang mit Normativitäten besteht jedoch auch das Risiko, dass diese in ihrer Ernsthaftigkeit überzeichnet werden und so im Kern unreflektiert bleiben.

Andersdenken – Feld und Raum des Möglichen

Jeder ist für jeden eigentlich was anderes so.

Luca (Pos. 136)

Während der Bildungsprozesse, die durch die Unterstützung der Pädagog:innen entfaltet werden, öffnet sich bei allen jungen Menschen der Erkenntnishorizont, da sie sich neues Wissen und neue Reflexionsperspektiven aneignen und größtenteils lernen, dieses anzuwenden. Es öffnet sich ein *Raum des Möglichen*, ein Raum alternativer oder anderer Denk- und Handlungsweisen, der eigene Denkmuster und Handlungsstrategien, in dem gewohnten Rahmen der Alltagsbewältigung (Feld des Möglichen) zumindest irritiert. Indem *Anderes* (neues Wissen, andere Sichtweisen, andere Handlungsmöglichkeiten) in die Überlegungen und Reflexionen von diskriminierenden Diskursen und Kontexten implementiert werden, wird auch ein *Andersdenken* möglich. Zugleich bedeutet dies nicht, dass dadurch eine *bessere*, im Sinne einer pädagogisch erwünschten Positionierung eingenommen werden muss. Das Andersdenken ist aber in einem produktiven Sinne betrachtet erst einmal *erweiternd*, da andere Positionen mit eigenen verhandelt und so das Blickfeld ausgedehnt werden kann. Solche Erfahrungen machen die jungen Menschen bei *comMIT!ment*, da ihnen die Möglichkeit eröffnet wird, Phänomene auch anders, also differenzierter zu betrachten. Es braucht dafür aber nicht nur empirisches Erfahrungswissen, sondern auch das Fachwissen der Pädagog:innen: es braucht, so Ibrahim (1-2, Pos. 42), *«Leute, die sich damit befasst haben und dann ihr Wissen weitergeben»*.

Die Neugier nach anderem Wissen, das den Blick öffnet oder den Raum des Möglichen erweitert, ist auch ein Antrieb der interviewten jungen Menschen:

Ich bin mit der Intention reingegangen, dass ich was Neues lernen möchte, weil ich mich damit davor noch nicht wirklich beschäftigt hab. Und das haben sie geschafft. (Alex, Pos. 34)

Ich bin mit der Erwartung reingegangen, irgendwie alles zu lernen, was es zu diesem Thema Diskriminierung gibt (Ibrahim_1-2, Pos. 20).

Gefühle und so was ändern, was ich vor dem Ausbildung nicht gehabt, was ich sogar gehabt, sogar verstanden. Das ist gut. Das ist nicht gut. Ob das nicht gut war? Und nach dem Ausbildung weiß ich dann Bescheid. Was ich früher gemacht hatte, muss ich jetzt nicht machen. Ja. Also mich verändern. (Ramon, Pos. 53)

Um an dieses Wissen zu gelangen, an potentiell andere Perspektiven *auf* Welt und sich selbst *in* Welt, bietet *comMIT!ment* sich als *Medium* an. Zwischen dem Erfahrungs- und Spezialwissen der Teilnehmenden sowie Pädagog:innen, als auch besuchter Expert:innen (in Politik und Beratungsstellen) und das in Institutionen archivierte Geschichts- oder aufgeführte Kulturwissen (Museen, Theater), finden Austauschprozesse statt. Hier fungiert *comMIT!ment* als Bindeglied, das zwischen vielfältigen Wissensträgern Räume und damit potentielle Bildungssphären schafft.

Die hier entstehenden Bildungsprozesse wiederum werden durch die *Impetus* der Nutzer als Spannungsräume zwischen den Erfahrungswelten im Alltag und den Bildungsräumen bei *comMIT!ment* selbstständig aufrechterhalten: denn das Erschließen von Zusammenhängen und Verschränkungen während der Workshopreihe wird insbesondere durch Alltagserlebnisse ermöglicht, die von den Teilnehmenden selbst *mitgebracht* und als Diskussionsgrundlage *eingebracht* werden können. Beispielsweise verweist Alex auf die sogenannte ‚*Augenaufrunde*‘, die als eine Methode die Möglichkeit des Andersdenkens vorbereitet:

Ich würde sagen, dass ich offener durch die Gesellschaft gehe. Ich weiß nicht genau, wie, wie das durch comMIT!ment passiert ist. Auf jeden Fall hatten wir mal so am Anfang immer Augenauf- eine Augenaufrunde und dann jeder erzählt hat, was er gesehen hat zu dem, zu den Themen passend. Und ich glaube dadurch ist man schon aufmerksamer geworden in der Gesellschaft, was so passiert. (Alex, Pos. 84)

Das differenziertere Wahrnehmen von Welt und der dialogische Austausch miteinander ermöglichen hier eine kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen anderer innerhalb und außerhalb von *comMIT!ment*. Was daraus entstehen kann zeigt sich an zahlreichen Beispielen: so beginnen die jungen Menschen diskriminierende Sprache zu erkennen und zu reflektieren; sie suchen nach diskriminierungsfrei(er)en Beschreibungen zur eigenen Positionierung oder Positionierungen anderer; sie entwickeln andere (differenzsensible) Argumentationsmuster und (präventive sowie partizipative) Handlungsstrategien gegen Diskriminierung, die sie selbst erfahren oder bei anderen beobachten (könnten).

Damit wird deutlich, dass die Bildungsprozesse bei *comMIT!ment* auf verschiedene Veränderungsmöglichkeiten hinwirken können:

1. **Veränderungen normativer Denkweisen in Selbst- und Weltverhältnissen** zwischen Geschichte und Gegenwart des Subjekts, durch die Reflexion des bisherigen und aktuellen Umgangs mit *eigenen* aus-/eingrenzenden, diskriminierenden und (un)gleichheitspostulierenden Praxen; dadurch:
2. **Veränderungen eigener gegenwartbezogener Handlungsweisen** hinsichtlich der Vermeidung herrschafts- und ungleichheitsreproduzierender Praxen bei gleichzeitiger Ausweitung differenzsensibler Handlungsmöglichkeiten.

Bei *comMIT!ment* wird also das gemeinsame Auffinden, Durchdringen und Problematisieren von normativen Diskursformationen sowie das Verändern eigener Denk- und Handlungsweisen (er)möglich(t).

In solchen Auseinandersetzungen der Teilnehmenden, die zwischen ihrer eigenen Geschichte als Erfahrungsraum und gegenwärtigen Wirklichkeit mit ihren denkbaren Möglichkeiten stattfinden, führen die Pädagog:innen auch neues/anderes Wissen ein, das dem Zielhorizont von *comMIT!ment* entspricht: sie treten – wie in der Selbstdarstellung angeführt – für Gerechtigkeit, Gleichheit, Vielfalt und Differenzsensibilität ein. Diskriminierende Praxen, die herrschafts- und ungleichheitsreproduzierende Wirkungen zeitigen und *die* anderen in irgendeiner Art und Weise ausgrenzen, können einerseits im Projektkontext als entwicklungsfördernde Differenzlinien genutzt werden, da sie thematisiert und problematisiert werden können. Andererseits können sie aber nicht ignoriert werden, da diskriminierende Diskurse dann innerhalb von *comMIT!ment* akzeptiert und legitimiert werden würden. Im Zuge dessen ist das Expert:innenwissen der Pädagog:innen zur Irritation von Vorurteilen konstitutiv: insofern führen sie Wissen zur Selbst- und Fremdrelexion in die Dialoge, Inszenierungen etc. ein, um bei Bedarf ein Neu- oder Umdenken *herauszufordern*, das sowohl die Komplexität von/in Welt- und Selbstverhältnis steigern als auch zum Anlass von transformativen Bildungsprozessen werden (kann). Etwa in der folgenden Ausführung von Luca zur Vielfalt von Sexualität wird deutlich, wie der eigene normative und normalisierende Blick irritiert werden kann, wenn anderes/neues Wissen eingeführt wird:

Da, wo ich am meisten Neues kennengelernt habe, war ja so mit verschiedenen Sexualitäten. Und als wir da so ein bisschen tiefer in die Materie reingegangen sind, so wie viele Sexualität es gibt, wie verschieden das eigentlich alles sein kann, dann dann dachten (unv.) so, wow, da hab ich vieles verpasst in den letzten Jahren, habe ich vieles gar nicht mitbekommen (Luca, Pos. 134).

„Tiefer in die Materie“ heißt, dass hier Ordnungen aufgebrochen wurden, um die dahinterliegende Vielfalt zu thematisieren. Und gerade diese Frage der (De-)Thematisierung von Differenz vonseiten der Pädagog:innen braucht eine normative Ausrichtung. So ist das Bildungsprojekt in allererster Linie ein Angebot für Jungen und junge Männer, sodass hier eine Differenzsetzung in Bezug auf männliche Geschlechterpositionen, als eine Art Zugangsvoraussetzung angesehen werden kann. Aber diese offensichtliche Thematisierung von Geschlecht im Kontext sozialpädagogischer *Jungenarbeit* geht noch nicht mit einer notwendigen Ausrichtung des Bildungsprogramms auf Geschlecht einher. Die Pädagog:innen

fokussieren eben nicht nur *eine* Differenzlinie zwischen den Selbstpositionierungsweisen als Mann von den Teilnehmenden und den von ihnen hervorgebrachten Diskursformationen zur *Frau*. Sie blockieren eine Engführung, indem sie zwar vorherrschende Differenzordnungen, aber auch deren Zwischenräume thematisieren. Die Kategorie Männlichkeit wird nicht *de-* aber auch nicht *über*thematisiert.²² Sie ist nicht der zentrale Ausgangspunkt und Beginn der Auseinandersetzungen bei *comMIT!ment*. Männlichkeit wird aber nichtsdestotrotz als *ein* wesentlicher Einsetzungspunkt *unter anderen* thematisch genutzt, um von dort aus weitere herrschafts- und ungleichheitsreproduzierende Differenzverhältnisse zu erschließen. Es zeigt sich in dem Interviewmaterial, wie verstärkt intersektionale Verschränkungen zur Kontextualisierung (siehe in *Abbildung 1* den Hintergrund des Bildungsprogramms *Intersektionale Kontexte*) von Diskriminierungspraxen entdeckt, erkundet und damit *erst noch* sichtbar gemacht werden und in Bezug auf eigene Gerechtigkeits- und Gleichheitsideen reflektierbar gemacht. Diskriminierungskategorien und ihre potentiellen Verschränkungen werden also weniger zum Ausgangspunkt genutzt, um dann die Erfahrungen der Adressaten damit zu betrachten: sondern vielmehr werden eigene Ideen, Erfahrungen und Beobachtungen als Einsetzungspunkt erschlossen, um dann intersektionalen Verschränkungen nachzuspüren, die den Kontext zwischen Diskriminierung und sozialer Ungleichheit begreifbarer machen. Das bedeutet, *comMIT!ment* nimmt die Erfahrungsräume seiner Adressaten *in* Gesellschaft und ihre Erwartungen *an* Gesellschaft zum Ausgangspunkt, um dann darüber zu reflektieren, wie die eigenen Positionierungsweisen mit denen *aller* oder *einiger* anderen aktuell im Verhältnis stehen und anders stehen könnten.

— In der Bildungssphäre zwischen den Workshopteilnehmenden werden aktuelle Erfahrungswelten reflektiert und mit potentiellen Räumen des Möglichen in relationale Verhältnisse gesetzt, sodass ein *Andersdenken* möglich wird.

(Homo)Sexualität – zwischen familialen und religiösen Grenzsetzungen

Zwischen tradierten oder hegemonialen, bis hin zu progressiven Männlichkeitskonzeptionen, spiegeln die Interviews eine Vielfalt von Männlichkeitsbildern wider, mit denen sich die jungen Menschen selbst oder andere beschreiben. Alle Befragten positionieren sich selbst in unterschiedlicher Weise als männlich. Auf die Frage, was ‚sie als Mann ausmacht‘ und ‚wie sie sich als männlich beschreiben‘ würden, wird zumeist direkt, ungefragt und ergänzend das Attribut ‚nichthomosexuell‘ angeführt. Durch die Frage wird das Spektrum möglicher Männlichkeitspositionen entfaltet, die Selbstpositionierung ‚Nichtschwul‘ dient als einschränkender Ausgangspunkt für weitere Argumentationszusammenhänge. Hier wird auf Praxen des *Otherings*²³ zurückgegriffen und damit auf ein Andersartig-machen verwiesen (es entsteht eine Binarität von Schwul und Nichtschwul). Zugleich ermöglicht das Andersmachen, sich selbst in der Gruppe der nichtschwulen Männer zu verorten und letztere als Gruppe außerhalb der eigenen sexuellen Verortung zu platzieren.

Zugleich aber besteht Wissen um gesellschaftliche Diskriminierung von Homosexuellen. Geschildert wird, dass schwule Männer ‚angefeindet‘, gemieden, als anormal positioniert und damit ‚diskriminiert‘ werden. Als Nichtschwule sind die Befragten davon, also von ihren eigenen generalisierenden Zuschreibungen, nicht direkt betroffen und sie reproduzieren als Nichtbetroffene ein durch Fremdzuschreibungen erzeugtes Bild der *verletzlichen* Betroffenen. Doch ist auch offensichtlich, dass alle der befragten jungen Männer²⁴ nach eigener Aussage Homosexualität zwischen Männern grundsätzlich akzeptieren.

²² Vgl. dazu Christina Riegel, *Bildung – Intersektionalität – Othinging: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*, Bielefeld 2016, S. 233.

²³ Vgl. ebd., S. 51 ff.

²⁴ Bis auf «Said»: «das ist nicht gut (Lachen)» (Pos. 239).

Darüber hinaus artikuliert ein Großteil, dass sie Respekt für homosexuelle Männer haben und ihnen allgemein, auf gesellschaftlicher Ebene, mehr Anerkennung zustehen müsste. So wird von den Interviewten ein homogenes diskursiv-erzeugtes Bild von Homosexuellen gezeichnet, das ihnen eine besondere *Vulnerabilität* und *Prekarität*²⁵ im Sozialen zuspricht. In diesem Kontext berichten die Interviewten beispielsweise von vielfältigen Angriffen, denen Homosexuelle ausgesetzt sind:

Ich persönlich weiß ich nicht, ob ich das schaffen würde, immer angefeindet zu werden und trotzdem stark zu bleiben. Die ganze Zeit in der Gesellschaft. (Alex, Pos. 134)

(...) so traurig es auch ist: Schwule werden auch sehr oft in der Gesellschaft einfach umgangen. Das heißt man will lieber mit den normalen reden als mit den anderen so in dem Fall. (...) Das ist halt auch der Grund, warum es Diskriminierung überhaupt gibt. Weil Leute denken: Der ist nicht so wie ich. (Ibrahim_1-2, Pos. 236–238)

Dabei heben sie wiederholt hervor, dass als homosexuell gelesene Personen von Diskriminierung betroffen und sie selbst dafür zwar auf gewisse Weise – vor allem durch *comMIT!ment* – sensibilisiert sind, auf gesellschaftlicher Ebene werden jene Diskriminierungspraxen jedoch als wenig veränderlich beziehungsweise als wenig zu verändernder Umstand markiert. Homosexualität wird bei den jungen Menschen im familiären Raum zudem mehrheitlich nicht thematisiert. Wenngleich sie benennen, homosexuelle Freunde oder zumindest Bekannte zu haben, wird Homosexualität auch hier nicht als Gesprächsthema gerahmt. So <Jonas>, der auf die Frage, wie seine Familie zu Homosexualität zwischen Männern stehen würde, antwortet:

Ja, also ich könnte jetzt (unv.) sagen: meine Familie ist ziemlich dagegen. [hm (bejahend)] Also nicht mein Bruder oder (...) also- größtenteils jetzt. Also (...) ich glaube die meisten- den meisten ist das ziemlich egal und die sind jetzt auch nicht so komplett krass dagegen, sondern sind einfach so etwas davon, so. Hm. Die sagen so: mach es zuhause oder so. (Jonas_1-2, Pos. 174)

Folglich nimmt <Jonas> an, dass seine Familie Homosexualität tendenziell ablehnend gegenübersteht, kann diese Aussage jedoch nicht mit abschließender Gewissheit treffen, da er sich hierüber mit seinen Eltern anscheinend nicht austauscht. Sowohl in dieser Interviewpassage als auch in den Interviews mit anderen Teilnehmenden zeigt sich, dass die jungen Menschen diesen Austausch mit Eltern, Geschwistern oder anderen Verwandten auch nicht suchen. So bleiben sie beispielsweise mit Gewalterfahrungen, die sie als unbeteiligte Zeugen oder als aktiv Beteiligte wahrnehmen, mehr oder weniger *allein*. Welchen Stellenwert hier *comMIT!ment* haben kann, zeigt sich entlang einer Erfahrung, die <Jonas> schildert:

Also wir saßen auf einer Wiese, auf einem Spielplatz, und es war eine Gruppe von Menschen und da war einer meiner Klassenkameraden dabei und der Freund von mir war schwul und einer- der Klassenkamerad hat anscheinend seinen Freunden erzählt, dass er schwul war, und die sind dann zu uns übergekommen und haben uns sozusagen beleidigt und niedergemacht so und haben uns einfach nur die ganze Zeit genervt. (Jonas_1-2, Pos. 76)

Mit dieser Situation konfrontiert versucht <Jonas>, sich für seinen Freund einzusetzen, damit das übergriffige Verhalten beendet wird, was ihm jedoch nach eigener Aussage nicht gelang: *«aber die haben nicht reagiert, nicht wirklich»* (Jonas_1-2, Pos. 78). Auf die Erfahrung der Verletzlichkeit des Anderen folgt für <Jonas> die Erfahrung der eigenen Machtlosigkeit. Denn sie haben *trotz des* Engagements nicht wirklich reagiert, womit die Nacherzählung von ihm abbricht, was nicht bedeutet, dass die Situation geklärt wäre. Bei *comMIT!ment* haben die jungen Menschen die Möglichkeit solche Situationen im Nachgang zu reflektieren, um in zukünftigen Situationen – und hier zeigt sich das Potential dieses Bildungsangebots im Sinne seines präventiven Charakters – *anders zu agieren*.

Es sind solche Situationen, die herausfordernd sind und nicht detailliert antizipiert werden können. Aber es kann den jungen Menschen vermittelt werden, dass von Diskriminierung betroffene Menschen nicht

²⁵ Vgl. Judith Butler, *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*, Berlin 2018.

«*alleingelassen*» werden: und die jungen Menschen können durch ihr ziviles Engagement einen Beitrag leisten, wenn jemand «*Hilfe braucht*» (Luca, Pos. 74). Andererseits sollten sie sich selbst nicht in Gefahr bringen. Das wird auch bei *comMIT!ment* thematisiert, wie «Alex» ausführt:

Das hat man halt auch im comMIT!ment-Projekt gelernt, dass wenn wir selber nicht weiterkommen oder uns selber durch- durch die Hilfe anderen in Gefahr bringen, dass wir erst anderen- anderen Bescheid sagen sollen oder selber Hilfe suchen sollen bei anderen. (Alex, Pos. 108)

Im Gegensatz zum Umgang mit der Situation verfügen die jungen Menschen über weniger Ressourcen für anschließende Reflexionen. Sie haben außerhalb von *comMIT!ment* in ihrem sozialen Milieu unzulängliche Möglichkeiten. Das Angebot von *comMIT!ment* kann aber nicht ersetzen, was ein soziales Milieu, in dem die Menschen gegenseitig auf sich Acht geben, leisten könnte: denn *comMIT!ment* ist eine Sonderwelt und findet außerhalb des Alltags statt. Während die Themen der jungen Menschen bei *comMIT!ment* verbleiben, sind es die Bildungserfahrungen und das damit verbundene neu angeeignete Wissen, das wiederum tendenziell bei den jungen Menschen selbst verbleibt.

Aus *comMIT!ment* heraus tragen sie es zwar innerhalb ihres sozialen Milieus durchaus auch an Freund:innen heran, die Familie bleibt davon jedoch in der Regel ausgespart. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass die Freund:innen zumeist in einem gleichen oder ähnlichen Alter wie die Teilnehmenden und somit selbst tendenziell eher (noch) auf der Suche nach (Selbst)Positionierungsweisen sind. Da sich diese durch Fluidität und Veränderlichkeit auszeichnen, sind sich die jungen Menschen in ihren Suchbewegungen ähnlicher, wodurch wiederum nicht nur eine Bildungssphäre, sondern auch ein Raum des Möglichen eröffnet wird. Im Zuge dessen transformiert sich nicht nur das Feld des Möglichen (sowohl des Subjektes als auch des Anderen), sondern auch der Möglichkeitshorizont verschiebt sich. Anders-denken und anders-handeln wird durch den Austausch miteinander wahrscheinlicher. Dieses gemeinsame Moment, so scheint es, ist zwischen den Teilnehmenden und teilweise Freund:innen möglich – und vermag es somit möglicherweise zudem, die Sozialbeziehungen darüber hinaus zu stärken –, zwischen ihnen und ihren Familien jedoch nicht.

Eine gesonderte Rolle spielt in Bezug auf Homosexualität die Religionszugehörigkeit. So äußert «Ramon» über homosexuelle Männer:

Ist das so okay. Jeder hat dieselbe Entscheidung. Gott hat hier im Himmel so geschickt, dass sie wir jung sind. Und Frauen sind Frau. Schwulen sind schwul. Kann man nicht an den sagen, ja das ist schlecht. Muss man- Jeder muss sein Recht haben. Frauen muss auch Rechte haben. Männer auch. Und Schwulen auch. Für die, was die will. (Ramon, Pos. 153)

Dabei problematisiert er die sexuelle Orientierung homosexueller Männer nicht, sondern rahmt diese vielmehr als ‚gottgemacht‘. Kontrastive Äußerungen finden sich diesbezüglich bei «Ibrahim», der ‚Schwulsein‘ dagegen als problematisch markiert:

ich weiß nicht, wie die Reaktion ausfallen würde, wenn ich auf einmal schwul wäre [// hm (bejahend)], und das bin ich auch nicht. Das ist für mi- aus meiner Sicht für mich sehr gut, weil Religion- das passt nicht zu meiner Religion. (Ibrahim_1-2, Pos. 196)

An dieser Stelle weist er nicht nur darauf hin, dass Homosexualität mit seiner Religion nicht vereinbar ist, sondern hebt ebenfalls nachdrücklich hervor, dass er selbst nicht schwul ist. Fortfolgend führt er genauer aus, inwiefern Homosexualität (nicht) mit seiner Religionszugehörigkeit kompatibel ist:

So, das passt nicht so ganz- also das heißt jetzt nicht, dass alle Muslime homofeindlich sind (...), die meisten Muslime haben nichts gegen (...) Homosexuelle. (...) Muslime, (...) die würden nur nicht sagen- nur nicht sagen: ja, wenn ich ein Kind bekomme, der soll schwul sein. Sowas in dem Sinne, ne. Ähm, ja. Also das würde nicht so gut mit der Religion passen, beziehungsweise nicht perfekt mit der Religion passen. Und ähm (...) ich würde das auch nicht besonders mögen. Weil- wieso- ich bin ja schon in einer Minderheit. Wieso sollte ich in noch eine kleinere Minderheit reingestuft werden? Deswegen bin ich relativ zufrieden damit, nicht schwul zu sein, [// ja],

beziehungsweise nicht irgendwas anderes. [I: Darf ich kurz noch nachfragen: (...) Ist es aber trotzdem möglich (...) Homosexualität mit der Religion, (...) zu vereinbaren?] Ähm, also so wie ich das kenne ist: man darf homosexuell sein. Das heißt (...) aber[,] so wie ich das verstanden hab, (...) man darf zu anderen Leuten angezogen werden. Das ist jetzt keine Sünde an sich. Aber man soll sie am besten nicht- nicht so ausleben. (Ibrahim_1-2, Pos. 196–202)

Zum einen verweist ‹Ibrahim› in diesem Zusammenhang auf ein Spannungsfeld: so äußert er, dass Muslime Homosexualität in gewisser Weise dulden – ‚die meisten Muslime haben nichts gegen Homosexuelle‘. Darauf bezogen markiert er am Ende des Zitats aber auch eine Grenze: ‚Aber man soll sie am besten nicht so ausleben‘. In seinen Ausführungen rekurriert er auf Wissensbestände, die er sich durch Dritte angeeignet hat und führt Leitlinien der Religion an, der er sich zugehörig fühlt, wie er auch an anderer Stelle, im zweiten Interview noch einmal betont: «Das ist ein religiöser Fakt ((lacht)), da kann ich nicht viel verändern» (Ibrahim_2-2, Pos. 170). Zum einen markiert er dies als unumstößlich: «also was da [im Koran] drinsteht, akzeptiere ich als Fakt» (Ibrahim_2-2, Pos. 172), zeigt aber auch Unsicherheiten („so wie ich das verstanden hab“). Er spiegelt an dieser Stelle folglich nicht ausschließlich seine eigene Perspektive wider. Im weiteren Interviewverlauf zeigt sich zudem, dass der eigene Standpunkt von ‹Ibrahim› wenig ausgeprägt scheint:

Neue Sichtweisen? Wo? (7) Na also, davor. Ich hatte davor gar keine richtige Sichtweise drauf. Ich wusste nur, dass es existiert. Und ich habe das angenommen. Ich hab nie groß darüber nachgedacht. Davor. Jetzt würde ich schon sagen, dass ich das so toleriere. Und ich war echt schwankend. Ich war kurz davor, auf der Grenze, das zu akzeptieren. Aber ich weiß. Nun, ich muss mich dann noch wirklich, also nicht akzeptieren, respektieren, meine ich. Muss mich da noch ein bisschen mehr mit befassen Und ich habe ja auch schwule Freunde in dem Sinn. (Ibrahim_2-2, Pos. 163-164)

Angestoßen durch comMIT!ment scheint er sich mit seiner eigenen Sichtweise auf die Thematik Homosexualität – womöglich erstmalig – differenzierter auseinanderzusetzen. Ausschlaggebend und nicht veränderlich für seinen Umgang damit scheinen dennoch ‚religiöse Fakten‘ zu sein, an denen er sich letztlich ausrichtet. Entlang dessen zeigen sich exemplarisch auch Begrenzungen seines Möglichkeitshorizontes.

‹Ibrahim› hebt hervor, dass er selbst nicht schwul ist und bewertet dies darüber hinaus als positiv, weil dadurch das Risiko potentieller Diskriminierung verringert wird. Hierbei führt er an, dass er ‚ja schon in einer Minderheit‘ aufgrund seiner Religionszugehörigkeit sei und daher ohnehin tendenziell eher potentieller Diskriminierung ausgesetzt ist. Das Auftreten von Diskriminierungsformen wird folglich durchaus aus einem intersektionalen Blickwinkel und Bewusstsein heraus betrachtet, wobei exemplarisch angeführte Mehrfachdiskriminierungen nicht nur problematisiert werden, sondern vielmehr auf persönlicher Ebene ersucht wird, diesen zu entgehen.

Männlichkeit(en) – aktueller Möglichkeitshorizont

Wenn man Begriffe wie Männlichkeit oder Mann „in Frage stellt, fragt man danach, welche Funktionen der Begriff erfüllt, was mit ihm auf dem Spiel steht, auf welche Ziele er sich richtet, wie er sich verändert. Das veränderliche Leben des Begriffs bedeutet nicht, daß er nicht zu gebrauchen ist“²⁶. Bei den Interviewten wird ersichtlich, wie sie Männlichkeitsvorstellungen nicht nur aus einem *öffentlichen* und *offiziell-akzeptierten* Diskurs heraus konturieren, sondern sich aus verschiedenen zerstreuten gesellschaftlichen Positionen auf unterschiedliche Art und Weise ein Feld von Männlichkeiten formieren. Zwei dieser Felder des Möglichen können herausgehoben werden. Einerseits ein vielfältiges Möglichkeitsfeld von ‹Ibrahim›, der männliche Geschlechterpositionen eher um einen zentralisierten Gegensatz zu *Frau*

²⁶ Judith Butler, *Haß spricht: Zur Politik des Performativen*, Frankfurt a.M. 2013, 4. Auflage, S. 253.

anordnet; Andererseits eher ein graduell und linear-geordnetes Geschlechterspektrum von «Jonas», in dem auch vielfältige Männlichkeiten möglich sind, diese sind aber wiederum zwischen nicht-Mann-sein (beziehungsweise Frau) und seiner hegemonialen Männlichkeitsvorstellung aufzufinden. Diese Auswahl der zwei interviewten jungen Männer erschöpft sich hier nicht, zeigt aber an, wie unterschiedlich Männerbilder in derselben Workshopreihe, also mit den gleichen Inhalten, gefestigt oder verändert werden (können).

«Ibrahim» öffnet ein Feld mit möglichen Männlichkeitspositionen, das sich durch ein Auswählen zwischen verschiedenen Männlichkeitskonstruktionen auszeichnet: bei ihm haben Männer die Möglichkeit, sich *sowohl als auch* zu entscheiden und ihr Mann-sein entsprechend zu konfigurieren. Den Mann ausschließender Einsetzungsort für das Entfalten dieses Feld des Möglichen denkbarer Männlichkeiten ist bei «Ibrahim» das Zentrum des *Frau-seins*, um das sich dezentralisiert Männlichkeitskonstruktionen auffinden lassen.

Das Frau-sein als Geschlechterkategorie wird von «Ibrahim» im Verhältnis zu möglichen Männlichkeiten durch verschiedene naturalisierte Differenzierungslinien abgegrenzt: darunter fallen unter anderem biologische, physiologische, psychologische und anthropologische Argumentationsweisen, die sich insbesondere durch instinktiv-körperlich-eingeschriebene und mental-geistig-vorgegebene Fest- und Zuschreibungen konstituieren:

man [wird] schon als Mann geboren (...) [und] dann macht- macht die Erziehung locker 20-30% des Mannes aus. Die anderen Prozente kann man wirklich diskutieren, ob man das jetzt- äh ob man jetzt sagt: Ok. Ähm seine biologischen Aspekte und seine Mentalität. Aber ist- aber man merkt halt schon, dass das halt ein großer Teil ist, dass- also die Erziehung ist schon ein sehr großer Teil. (Ibrahim_1-2, Pos. 132)

Wie zu sehen ist, sind Erziehungsweisen erst nachrangig in der Prägung der Geschlechterposition wirksam: Geschlecht ist sozusagen *bereits* eine natürlich-gegebene Disposition und kann dann *erst noch* einer kulturell-erzeugten Ordnung unterworfen werden. Dass das Subjekt qua seiner Namengebung²⁷ einer *natürlichen* Geschlechterordnung unterworfen wird, und sich dann in der kulturell-strukturierten Geschlechtersphäre mehr oder weniger dank seiner Geschlechterzuschreibung ermächtigen kann oder aufgrund einer Geschlechterfestschreibung immer wieder neu ermächtigen muss, um eine Position zu erlangen oder zu verteidigen, spielt bei «Ibrahim» – im Vergleich zu «Jonas», wie noch aufgezeigt wird – eine marginale Rolle. So entsteht auch das Zentrum des Frau-seins, da sich in dem folgenden Zitat von «Ibrahim» auf eine Argumentationsfigur bezieht, die die Koordinaten für seine Geschlechtermatrix in Bezug auf ein Verhältnis von Intelligenz und Instinkt konturiert. So wird für ihn erklärbar, warum mehr Männer als Frauen diskriminierende Praxen ausüben. Zuerst positioniert er Frauen auf einer unbestimmten Skala, die eine Einordnung über einen Intelligenzquotienten ermöglicht, mittig und um diese herum die *dummen* und eher *schlaun* Männer:

Frauen sind- sind halt immer noch so in der Mitte. So. Und deswegen wissen die-also können sie sich viele Sachen eher herleiten. (...) So. Ähm und Männer sind so- also- die wissen auch viel, aber bei denen klickt der Instinkt eher stärker rein würd ich sagen. (Ibrahim_1-2, Pos. 136)

... weil die manchen Mädchen schlauer sind als Jungs. (...) ich [ver]knüpfe Diskriminierung mit Dummheit- also -an-, man kann nicht sagen, dass die meisten Jungs im Durchschnitt äh (...) dümmere sind, sondern man könnte sagen, die sind egoistischer und weil sie mehr sind, ist auch die Streuung höher. Das heißt, es gibt mehr Jungs, die einen unterdurchschnittlichen IQ haben, und es gibt auch mehr Jungs, die einen überdurchschnittlichen IQ haben. Im Vergleich zu den Mädchen, die sind halt eher so in der Mitte. Ähm das hatten wir nämlich in Mathe, das weiß ich noch. (Ibrahim_1-2, Pos. 22)

²⁷ Judith Butler, *Körper von Gewicht*, Frankfurt a.M. 1997.

«Ibrahim» erzeugt quantitativ-konstituierte Subjektgruppen über die verschiedenen psychischen Zuschreibungskategorien (Mentalität, Intelligenz, Egoismus), die durch das Subjekt verändert werden können oder den eher unveränderbaren in die Physis natürlich-ingeschriebenen Strukturen (Instinkt). Was nunmehr aufgrund dieser quantitativen Verteilung möglich wird, ist sich selbst in bestimmten Feldern zu verorten: so beschreibt sich «Ibrahim» implizit oder explizit als Nichtfrau und Nichtdumm und ordnet sich dahingehend eher bei den *schlauen Jungen* ein.

Im zweiten Interview bezieht sich «Ibrahim» zur Differenzierung zwischen Mann und Frau – eigentlich wird die Frage danach gestellt, wie er sich heute als Mann beschreibt –, eher allgemein auf das Erscheinungsbild:

als Mann müssen auf jeden Fall zustimmen das äußere Erscheinungsbild und das Geschlechtsorgan. [Und wie ist ein äußeres Erscheinungsbild (...), damit das ganz klar als männlich markiert werden kann?] Ähm. Ich kann das nicht beschreiben. Ich weiß auf jeden Fall, dass es das Gegenteil von weiblich ist. Sagen wir es mal so ((lacht)) Also wenn man sich ein weibliches. Ich weiß nicht einfach ich weiß nicht, wie ich das beschreiben soll (5) Hmm (3) Also grundsätzlich ist ja die Körperstruktur zwischen Mann und Frau komplett anders. Und wenn man weibliche Aspekte an einem Körper an seinem Körper hat, dann ist es auch schwierig, dann zu sagen, dass das die Männlichkeit runterzieht, weil das stimmt so nicht. Aber es wäre ideal, wenn alle Aspekte dann zutreffen würden. (Ibrahim_2-2, Pos. 182–184)

Auf «Ibrahim» treffen diese Aspekte größtenteils zu, wie er von sich behauptet und er identifiziert sich als ein richtiger Mann, wenngleich er dieses Mann-sein an sich selbst nicht festschreiben kann, wenn er von biologischen Körperordnungen absieht. So antwortet er auf die Frage was ihn männlich macht:

(4) Hmm die. (4) Das weiß ich nicht. (3) Also ich hätte gesagt, wenn es einfach so locker raus, dann hätte ich gesagt, das, was ich vorhin gesagt habe, gelistet habe. Erst mal der biologische Aufbau von meinem Körper und mein und die Tatsache, dass ich mich als Mann identifiziere und auch so handle wie ein stereotypischer Mann. Meistens [Hast du da ein Beispiel.] (4) Ich gehe zum Beispiel nicht in einem Rock raus. (Ibrahim_2-2, Pos. 190-192)

Es ist die Performanz, es sind performative Akte der eigenen Geschlechterproduktion, die das Handeln entsprechend der Identifizierung ausrichten: und das ist meistens *stereotyp*. «Ibrahim» reflektiert sein eigenes Geschlechterhandeln, auch wenn er es scheinbar nicht verändert, so hinterfragt er normative Geschlechterordnungen und -zuschreibungen und bemerkt am Ende, dass das auch durch einzelne Methoden bei *comMIT!ment* passierte.

Bei «Jonas» ist das nicht der Fall. Er zeichnet eine Männlichkeitsmatrix, die eher hierarchisch und graduell durch unterschiedliche Typen aneinandergereiht ist, ähnlich dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit.²⁸ Hier kann das Subjekt *entweder* diese *oder* jene Position bekleiden, die dann vergleichbar mit ähnlichen Männlichkeitstypen ist und sich von anderen schärfer abgrenzt. Bei «Jonas» ist insbesondere der Argumentationsverlauf im zweiten Interview interessant, in dem er ein umfassendes Bild eines ‚*männlicheren Mannes*‘ zeichnet, der eine hegemoniale Männlichkeitskonzeption verkörpert:

Also manche Männer sind männlicher. Manche Männer sind weniger männlich und manche Männer sind (...) sorgen sich mehr für ihre Mitmenschen. Also es gibt viele Unterschiede. Ich meine, es gibt viele Milliarden Männer auf der Erde und jeder ist ganz anders und individuell. Und es gibt sozusagen alles. (Jonas_2-2, Pos. 114)

Diese Differenzen zwischen den Vielen führt er sogleich insbesondere auch auf das äußerliche Erscheinungsbild zurück; so zuerst die *weniger männlichen Männer*:

Also ich würde sagen, vom Äußerlichen her vielleicht weniger muskulös, haben keinen Bart oder ich weiß nicht, sind glattrasiert, sind dünner und vom Inneren her. Vielleicht sind sie sorgen sich mehr. Also es ist jetzt auch nichts Negatives. Sie sorgen sich mehr um ihre Mitmenschen. Die sind, sie zeigen vielleicht anderen Leuten ihre Emotionen so viel mehr als männlichere Männer. Und ja, noch mehr solcher Dinge. [Und wie sind dann die

²⁸ Robert W. Connell, *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*, Opladen 1999.

männlicheren Männer?] Also vom Äußeren her so. Muskelpaket, Vollbart. Das ist jetzt sozusagen, das ist der männlichste Mann, zeigt keine Emotionen bei seinen Mitmenschen. Also er sorgt sich schon, aber nicht direkt. Ja. (Jonas_2-2, Pos. 116–118)

Zum letzteren Männlichkeitstypus würde sich ›Jonas‹ auch eher zuordnen, wenngleich es aber auch noch ein anzustrebendes Idealbild innerhalb dieses Männlichkeitskonzeptes zu erreichen gibt:

Also ich würde jetzt mich als männlicherer Mann platzieren. Also das wäre mein Ideal. Ich kann wahrscheinlich noch viele Dinge verbessern, aber es ist mein Ziel, sozusagen. (Jonas_2-2, Pos. 120)

Dieses Männlichkeitsbild verkörpert für ›Jonas‹ auch bestimmte Werte. Dazu gehört «Sport machen» und «den Körper trainieren», aber auch, anderen «helfen» oder «selber ernst bleiben» (Jonas_2-2, Pos. 124). In diesem Zusammenhang merkt ›Jonas‹ außerdem an:

Und ja, auf jeden Fall, man braucht Gefühle. Aber man sollte die Leute, man sollte nicht immer schmollen und die Gefühle sozusagen anderen Leuten immer in die Nase stecken (Jonas_2-2, Pos. 124).

Somit grenzt er selbst ein, inwiefern ein ‚männlicherer Mann‘ beispielsweise seine Gefühle in der Öffentlichkeit oder aber der Familie oder Freund:innen gegenüber ausdrücken darf. Den von ihm hier angeführten Werten entspricht ›Jonas‹ seinem eigenen Empfinden nach bereits und er strebt darüber hinaus an, sein Verhalten auch weiterhin entlang der Werte auszurichten, die aus seiner Sicht stereotyp einen ‚männlicheren Mann‘ ausmachen. Dieses Männlichkeitsbild verkörpert weder erlaubte Fluidität noch möglichen Wandel, eher verengt dieses stereotype Konzept den Möglichkeitshorizont zunehmend auf gewisse normative Attribute.

Das heißt, ›Jonas‹ konstruiert eher homogene Felder von Männlichkeitstypen, während ›Ibrahim‹ eher ein heterogenes Feld von möglichen Männlichkeitspositionen entfaltet. Während ›Jonas‹ sich eher an Identitäten und darin verhandelten Fremdzuschreibungen ausrichtet, orientiert sich ›Ibrahim‹ eher an einem Modell, das passende Elemente für eine kohärente Selbstbeschreibung bereithält. Diese unterschiedlichen Männlichkeitskonstruktionen zeigen auf, in welchem Dilemma nicht nur die jungen Menschen selbst festsitzen können, sondern auch wie herausfordernd die Thematisierung dieser Vielfalt von Männlichkeit für die Pädagog:innen ist. Letztere werden eine von widersprüchlichen Männlichkeitsanforderungen geprägte und sich weiterhin transformierende Gesellschaft nicht auflösen können. Sie können aber versuchen verfestigte und tradierte Männerbilder aufzubrechen: Was, wie hier gezeigt werden sollte, beispielsweise bei ›Ibrahim‹ prozesshaft gelang, bei ›Jonas‹ jedoch nicht nachhaltig glückte.

Bildungssphäre

*Nicht alles habe ich gelernt, aber ich habe gelernt, wie ich lerne.
Ibrahim (2-2, Pos. 68)*

In der Bildungssphäre, in der Gleichheit, Differenz und Universalität verhandelt wird (siehe *Abbildung 1*), wird es möglich, den Abstand seines Selbst zum Anderen *neu* oder *anders* zu vermessen. Vermessen heißt hier, dass es nicht primär um die Einführung von Fachwissen geht, sondern um die Anwendung und den Gebrauch von neuem, bisher unbekanntem sowie bestehendem Wissen, indem dazwischen eine *Sphäre zur Bildung* neuer und anderer Erkenntnisse entfaltet wird: eine Bildungssphäre, die zwischen der Selbstbildung des Adressaten und des unbekanntem Anderen (wie Dialoge sowie Inszenierungen und Fachwissen der Pädagog:innen) einen Gebrauchswert zur Reflexion eigener Selbst-Welt-Verhältnisse erzeugt.

Diese reflexive Praxis wird durch *comMIT!ment* ermöglicht: es ist das Vermessen von Differenz über den Abstand, wodurch zugleich das Gemeinsame (der Abstand als Differenzsetzung selbst) in den Blick gerät. Das Selbst und das Andere bleiben so verschieden, sie werden aber auch durch die Relationierung zwischen den Positionen verknüpft. Das bedeutet, dass das (unbekannte) Andere in das eigene *Feld des Möglichen* eindringen und neues beziehungsweise anderes Wissen von sich als Anderes einführt. Hier ist es möglich über die Differenz hinaus nach dem Gemeinsamen zu suchen und dieses beispielsweise zur Deeskalation von konflikthafter Situationen zu nutzen, wie die Schilderung von «Luca» aufzeigt:

Ich war in der Bar, mit meiner Freundin und mein Cousin und dann haben wir kurz albanisch geredet und dann war der halt da waren zwei erwachsene Männer, das waren Serben, die haben erkannt, dass wir albanisch geredet haben und haben uns dann ein bisschen rum beleidigt (...). Aber wir haben das- wir sind das sehr gut angegangen. Und zwar haben wir uns einfach über sie lustig gemacht und haben sie gar nicht ernst genommen. Und dann haben sie sich so, so darüber geärgert, dass sie dann einfach ausgestiegen sind. Aber es hätte auch ganz anders kommen können. Vielleicht hätten (...) auch einfach auf uns losgehen [können]. Aber wir waren ja zu dritt, die waren zu zweit, deswegen hatten wir wahrscheinlich nicht so ne Angst und deswegen sind wir die Sache auch eben so angegangen (...). Aber sagen wir mal, wir wären zu zweit, dann- dann würde ich versuchen, einfach nur sozusagen, ja: 'Komm mal runter und so', dies das, 'Wir sind hier in einem Land, wir sind- Wir gehören eigentlich zusammen. Wir kommen beide aus dem Balkan. Wir haben beide dieselbe Geschichte' eventuell. Vielleicht werde ich das so machen: Ich hätte versucht Gemeinsamkeiten zu finden mit diesem Menschen und nicht versuch- wie ich es eben gemacht habe, mich von denen zu trennen und mich über die lustig zu machen. (Luca, Pos. 80)

Die Differenz (albanische und serbische Herkunft) bleibt so erhalten und zugleich wird das Gemeinsame (Balkan und Geschichte) betont. Das Gemeinsame, was aber wiederum eine sinnstiftende Differenz zur Mehrheitsgesellschaft herstellt, die Kollektivität und nicht Individualität in der Situation hervorrufen könnte. Und diese Möglichkeit des Vermessens von Differenz und Gemeinsamkeiten (als Abstand) zugleich ist zentral, denn eine Gleichsetzung im Sinne einer Auflösung von Differenz kann zu einer Entfremdung von eigenen und fremden Selbst-Welt-Verhältnissen führen. In dem von «Luca» imaginierten Verlauf jedoch bleibt die Differenz erhalten und das Gemeinsame tritt hinzu. Das Feld des Möglichen wird mit einem Bündnis erweitert und die bereits hervorgebrachte Grenze als Differenzierungslinie (Beleidigung von den anderen) wird nicht durch einen Gegenangriff – wie der tatsächliche Verlauf des Konfliktes nahelegt – reproduziert (sich lustig-machen und die anderen nicht-ernstnehmen).

Die Gleichzeitigkeit von Differenz und Gleichheit meint, dass es möglich ist, sich in der universalen Position des *Menschseins* (absolute Gleichheit) und zugleich als Mann *oder* Frau *oder* in anderer (non-binärer) Weise zu positionieren. Das Bildungsangebot *comMIT!ment* versucht also nicht, das individuelle Selbst in einem universalen Gleichheitspostulat aufzulösen, in dem das vermeintlich erstrebenswerte Andere dann ein geschlechtloses *Alle* repräsentiert. Vielmehr wird hier das Mann-sein-wollen

respektiert und akzeptiert, aber zugleich auch mit neuen und anderen Möglichkeiten der Positionierung als Mann irritiert und das Feld des Möglichen hin zu einem *Raum des Möglichen* erweitert, was die Grenze des Möglichen zur Selbstpositionierung als Mann verschiebt. Das meint: *comMIT!ment* bietet ein Bildungsangebot an, das aber erst durch seine Adressaten genutzt werden kann, wenn sie den Zwischenraum der Bildungssphäre mitentfalten und Grenzen durch eigene Reflexionsprozesse entgrenzen oder umarbeiten. Es können aber die Angebote auch abgewiesen und Bildungsprozesse blockiert werden – wie es bei Jonas in Bezug auf seine eher verengenden Felder möglicher Männlichkeiten der Fall sein dürfte.

Dahingehend hat eine differenzsensible Jungenpädagogik, wie sie *comMIT!ment* anbietet, sich als eine *subjektorientierte (Jungen)Pädagogik*²⁹ zu verstehen, die ihre Adressaten selbst, als sich selbst adressierende und bildende Subjekte in die Schnittmenge des *interagierenden Arrangements* innerhalb der Bildungssphäre positionieren und darüber immer auch mit rekonfigurierten Möglichkeiten verschränken lässt: Das passiert ebenfalls in der pädagogischen Praxis, gelingt aber nicht immer entsprechend des Zielhorizonts des Projekts.

Da *comMIT!ment* keine Lerngebote festsetzt, muss als Möglichkeit akzeptiert werden, dass die jungen Menschen selbstbestimmt und eigenverantwortlich entscheiden, welchen Weg sie einschlagen. So eben «Jonas», der sich auch nach der Ausbildung an normativen Zielpunkten ausrichtet, die für ihn einen *männlicheren Mann* (siehe oben) bestimmen lassen:

*„Also, ich finde das wichtig. Ich finde es leitet zu Erfolg im Leben und Freude. Für jeden ist es anders, natürlich. Aber für mich ist das der Weg. Und seit ich diesen Werten folge, fühle ich mich auf jeden Fall besser als vorher.“
(Jonas_2-2, Pos. 132)*

Es ist davon auszugehen, dass «Jonas» sich hier eher in informellen Bildungssphären und in der *Interaktion* mit seinem Vater das Wissen für potentielle Orientierungsmöglichkeiten beschafft, die er für seine Verortungswünsche in Gesellschaft benötigt.

— Die vom non-formalen Bildungsangebot *comMIT!ment* entfaltete Bildungssphäre verschränkt das individuelle Feld des Möglichen vonseiten des Adressaten mit den vielfältigen und anderen Feldern des Möglichen vonseiten der Anderen: es ermöglicht so Interaktionen, die sich zugleich als individuelle und kollektive Bildungsprozesse entfalten und neue oder andere Wege aufzeigen (können)

Grenz(setzung)en (innerhalb) der Bildungssphäre

*... mich betrifft Rassismus, Sexismus oder Diskriminierung eigentlich nicht. (...) Also, ich bin nicht schwul oder ich bin (...) nicht schwarz, oder (...) ich bin keine Frau. Ich bin einfach ein weißer Typ.
Und mich betrifft Diskriminierung einfach nicht.
Jonas (2-2, Pos. 88)*

Wie und ob die Bildungsangebote genutzt werden, obliegt zuvorderst den jungen Menschen selbst. Sie setzen die Grenzen, die das Feld des Möglichen für sie abstecken und gegenwärtige Gültigkeit zur Ausrichtung und Orientierung besitzen. Dabei fiel in der Analyse zweierlei auf: einerseits, wie das einleitende Zitat von «Jonas» aufzeigt, dass durch die Nichtreflexion der eigenen privilegierten Position im Sozialen der eigene (mögliche) Beitrag an der (Re)Produktion von sozialer Ungleichheit *ausgegrenzt* wird; oder wie im Fall von «Ibrahim» mit dem Verhältnis zwischen Religion und Homosexualität eine *Begrenzung* des Möglichen aufrechterhalten und verfestigt wird, um die eigene Verletzlichkeit als

²⁹ Vgl. Budde, *Jungenpädagogik*, S. 220 f.

Minderheit nicht durch eine weitere Minderheit (im Sinne einer additiven Mehrfachdiskriminierung) zu verstärken. Während sich «Jonas» scharf abgrenzt und die Differenz zwischen sich selbst und Betroffenen hervorhebt, begrenzt «Ibrahim» selbst als Teil-Betroffener eher die Möglichkeit der Schnittmenge als Grenzschwelle zwischen Religiös-sein und Schwul-sein. Bei beiden Grenzsetzungen ließe sich im zweiten Interview keine Veränderung hin zu dem Zielhorizont von *comMIT!ment* aufweisen; eher festigte «Jonas» die Grenze und «Ibrahim» verringerte die Schwelle.

Über die von den jungen Menschen artikulierten Begründungszusammenhänge für ihre Selbst- und Fremdpositionierungsweisen hinaus, gibt es Hinweise auf familialen und peerkulturellen Erwartungen, die Veränderungspotentiale begrenzen. Das meint, dass die Bildungssphäre nicht nur von Innen durch die Grenzsetzungen der Adressaten begrenzt wird, sondern auch von ihrer sozialen Welt außerhalb von *comMIT!ment*: so kann sich der Raum zwischen Alltagswelt und Bildungshorizonten von *comMIT!ment*, nicht zu *weit* und *intensiv* in das eigene soziale Milieu einfallen; *comMIT!ment* kann sozusagen über die Pädagog:innen nur beschränkt und – in einem pädagogischen Sinne – *taktvoll* eingreifen.³⁰

– Grenzen innerhalb der Bildungsangebotsformate werden maßgeblich durch die Teilnehmenden selbst gesetzt, verschoben, gefestigt oder aufgelöst etc. Dabei spielen die Reflexionsmöglichkeiten bei *comMIT!ment* ebenso eine Rolle, wie die sozialen Einflüsse außerhalb des non-formalen Bildungsraumes, denn beide *Seiten* arbeiten mit- oder gegeneinander an den Grenzen mit.

Räume des Möglichen

Während Grenzen gefestigt und teilweise auch verengt werden, um die eigene Position gegenüber dem Fremden und Anderen konkreter ein- und normativer abzugrenzen, ist es die Stärke der Bildungssphäre, die sich innerhalb von *comMIT!ment* entfaltet, diese Grenzen zu bearbeiten und zu verschieben. Das Abstecken des eigenen Möglichkeits- und Zukunftshorizonts bleibt eher (jedoch nicht ausschließlich) eine *private* und den non-formalen Bildungsräumen zugewiesene Angelegenheit. Was *comMIT!ment* aber leistet ist hier ein Erproben von möglichen Positionierungsweisen, indem Interaktionen (Wissen aneignen, Dialoge führen, Spiele inszenieren) zwischen den und zumindest an den Rändern der Subjektmilieus *aller* beteiligten Personen in dem Bildungsangebot durch die Begegnung miteinander selbst generiert werden. Es ist der pädagogische Ort, der zum Entdecken anderer Denkmöglichkeiten und zur Erprobung anderer Handlungsweisen einlädt und sich zum Gebrauch zur Selbst- und Fremdbildung – im positiven Sinne – produktiv aufdrängt. Hier findet pädagogisch geleitete Interaktion statt, wie durch die folgenden Kernaspekte noch einmal hervorgehoben werden kann:

- Das Bildungsangebot von *comMIT!ment* ermöglicht es ihren Adressaten, das Bildungsprogramm aktiv mitzugestalten, denn es sind ihre individuellen Erfahrungen und eigen(sinnigen

³⁰ Nach Hans Thiersch, und ihm ist hier zu folgen, ist *jede* pädagogische Intervention bereits ein *Eingriff* in die Alltagswelt der Adressaten: Also geht es darum nicht *übergriffig* – und im Zuge eines zu dicht Heranrückens auch kontrollierend (vgl. Hans Thiersch, *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*, Weinheim/München 2012, 8. Auflage, S. 39) – zu werden und sich „auf der Skala zwischen einem Akzeptieren der vorgefundenen Lebensentwürfe auf der einen Seite und der anderen Seite[,] einem Sich-Einmischen in Verhältnisse, einem Entwerfen und Unterstützen von Optionen aus der Distanz des professionellen Wissens“ (Hans Thiersch, Klaus Grunwald und Stefan Köngeter, *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit*, in: Werner Thole [Hg.], *Grundriss Sozialer Arbeit: Ein einführendes Handbuch*, Wiesbaden 2012, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 175–196, hier S. 175), *taktvoll* zu bewegen; was auch einbegreift, dass eine alltagsnahe Pädagogik prüft, was in der aktuellen Situation angemessen erscheint: und dabei auch nicht davor zurückscheut wegzusehen, loszulassen, also nicht einzugreifen und die Probleme erst einmal Probleme sein zu lassen, bis es notwendig erscheint sich einzumischen (vgl. Thiersch, *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit* [wie in derselben Fn.], S. 39). Was jedoch von den Pädagog*innen ein (selbst)reflexives Handeln und von den *comMIT!ment* als Projekt an sich Möglichkeiten abverlangt, eine entsprechende Reflexionskultur zu installieren.

Bedürfnisse, Interessen und Wünsche, die über die Ausgestaltung der Workshopeinheiten (mit)bestimmen (*Alltagsnähe und Partizipation*).

- Ermöglicht wird dies durch Dialoge, die die Pädagog:innen zwar moderieren, aber nicht in eine bestimmte oder zuvor festgelegte Richtung lenken: Wesentliches Anliegen in den Dialogen ist das (auch) sich (gegenseitige) Verstehen-lernen; pädagogische Intention der Pädagog:innen ist es darüber hinaus ihren Adressaten zu ermöglichen, sich auf (un)verhandelbare Positionen zu verständigen (*Prävention und Demokratiebildung*).
- Dabei sind alle Meinungen erst einmal erlaubt und werden respektiert oder zumindest toleriert: Das heißt aber nicht, dass in Diskussionen Selbstpositionierungsweisen nicht auch kritisch diskutiert und reflektiert, verändert oder verworfen werden können (*aktive Selbstbildung und kritische Selbstreflexion*).
- Die Möglichkeit des Andersdenkens, die in der Bildungssphäre erlernt wird, kann zur Stärkung des Selbstbewusstseins und der Eigenverantwortlichkeit, sich gegen Diskriminierung im eigenen Milieu stark zu machen und Verantwortung zu übernehmen, beitragen (*Empowerment und Sozialraum*).
- In dem Bildungsangebot *comMIT!ment* geht es um das (An)Erkennen von Vielfalt bei gleichzeitigem Reflektieren von Gemeinsamkeit, um so Verantwortungsgemeinschaften in gesellschaftlichen Zusammenhängen auszubilden, die sich gegen Diskriminierung und soziale Ungleichheit positionieren (*Inklusion und Gemeinschaftssinn*).

Durch den Workshop können (unreflektierte) individuelle und (verdeckte) gesellschaftliche, intersektionale Verschränkungen sichtbar gemacht werden, was zu einem gesteigerten Bewusstsein für Diskriminierung und Ungleichheit beiträgt.

Kritische Anmerkungen

Offenheit von *comMIT!ment* gegenüber den jungen Menschen zu garantieren heißt auch, deren unkritische Perspektiven im Austausch zur Sprache kommen zu lassen. Der *nicht-lineare* Bildungsprozess in der non-formalen Bildungssphäre lässt das nicht nur zu, sondern arbeitet damit. Denn normative Denk- und Handlungsweisen dienen hier eben auch als Reflexionsmaterial zur Problematisierung eigener und fremder Differenzierungspraxen. Damit geht jedoch einher, dass Differenz erst einmal reproduziert wird. Das Problematische zeigt sich nun wie folgt: So verstricken sich die Pädagog:innen mit ihren Bildungsangeboten notwendigerweise in normativen Diskursfeldern, die sie eigentlich aufbrechen wollen.³¹ Da sie einerseits auf herrschafts- und ungleichheitsreproduzierende Differenzierungsmechanismen aufmerksam machen wollen, müssen sie bestimmte Strukturen, Diskurse und Praxen benennen (lassen), die sie verhandeln. Das hat aber andererseits zur Folge, dass die Pädagog:innen gerade über das Thematisieren von gesellschaftlichen Diskursen, medialen Bildern und Zuschreibungen etc. Differenz erst einmal normativ reproduzieren (lassen). In einigen Interviewsequenzen wird deutlich, dass die jungen Menschen (auch) auf stereotype Zuschreibungen aus Workshopeinheiten/Planspielen *zu(rück)greifen*, um diskriminierende Fremderfahrungen, in Bezug auf bestimmte Interviewfragen, zu beschreiben.

Wo die Vermittlung intersektionaler Verschränkungen zwischen Diskriminierungsdiskursen und -praxen Veränderungen in den Denk- und Handlungsweisen ermöglichen sollen, kann eine für die Teilnehmenden überkomplexe Thematisierung von Theorie/Praxis in eine Tradierung hegemonialer Sichtweisen und damit Vereinfachung umschlagen. Wenn komplexe Theorieangebote der Pädagog:innen von den Adressaten nicht umfänglich genug oder allzu vereinfacht angeeignet werden (können) und trotzdem in der Praxis als Deutungs- und Handlungswissen zur Anwendung kommen (sollen), dann ist die Gefahr einer performativ diskriminierenden Simplifizierung (*verletzliche* Transpersonen) und ungleichheitsreproduzierenden Kategorisierung (*die* Schwulen) gegeben. Das zeigte sich insbesondere an einer generalisierenden Viktimisierung homosexueller und Transpersonen und deren marginale Positionierung im Sozialen in den meisten Interviews. Die Herausforderung, eine Balance innerhalb der Teilnehmergruppe zu finden, die zwischen der Komplexität intersektionaler Theorieangebote auf der einen Seite und den lebensweltlichen Sichtweisen der jungen Menschen sowie ihrem Wissenstand auf der anderen Seite es ermöglicht, Bildungssphären als Zwischenräume vor dem Hintergrund intersektionaler Kontexte zu entfalten, gelingt nicht immer. Das zeigen verschiedene Interviewaussagen, in denen Mehrfachdiskriminierung additiv verhandelt wird. Aussagen, die unter einem intersektionalen Blickwinkel sichtbare Verschränkungen von Diskriminierungspraxen aufweisen. Diese bleiben jedoch unentdeckt, wenn das Wissen über intersektionale Kontexte als Deutungsfolie un(ter)bestimmt ist.

Zielführend hierfür könnte es sein, den Zielhorizont von *comMIT!ment* klarer zu setzen und die Position der Teilnehmer selbst stärker in die theoretische Auseinandersetzung zu rücken. In den Interviews konnte vonseiten der Adressaten nicht deutlich benannt werden, welche Absicht *comMIT!ment* als non-formales Bildungsangebot tatsächlich verfolgt und wie es sich im Vergleich zu anderen Bildungsmöglichkeiten auszeichnet. Es wurden zwar unterschiedliche Problematiken geäußert (wie Rassismus, Klassismus oder Homophobie) und diese lassen sich in den differenztheoretischen Rahmen einordnen, aber warum gerade *Jungen* und *junge Männer* – wie sie sich selbst beschreiben – als geschlechter*homogene* Gruppe eben auch selbst – was sie in den Interviews nicht thematisieren – als *Zielgruppe* im Fokus des Bildungsprogramms stehen, bleibt unbeantwortet. Dass sie selbst potentielle Positionen

³¹ Vgl. ähnlich zur Verstrickung von Pädagogik mit Differenzierungsmechanismen Kerstin Bronner und Stefan Paulus, *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis*, Opladen/Toronto 2017, S. 104 ff.

vertreten/einnehmen, die in der Verschränkung mit anderen Diskriminierungskategorien, in die sie eingebunden sind, Ungleichheit reproduzieren, wird von den Jungen und jungen Männern verkannt, wenn gleich erkannt wird, dass *die anderen Männer* Verantwortung tragen. Warum gerade Männlichkeit ein zu problematisierendes Diskursfeld ist, sollte deutlicher hervorgehoben werden. Beispielsweise sollten Aussagen von ihnen, die zur normativen Reproduktion von Männlichkeit beitragen können, offensiver durch die Pädagog:innen thematisiert werden, um alternative Deutungsmöglichkeiten und Selbstpositionierungsweisen abseits diskriminierender und ungleichheitsreproduzierender Diskursfelder zu ermöglichen.

Was in dem Sampling daran anknüpfend übergreifend sichtbar wurde, ist zum Beispiel das wenig differenzierte Frauenbild respektive die Vorstellungen von Weiblichkeiten. Zwar wurde das eigene Feld des Möglichen im Kontext des Mann-*seins* mit vielfältigeren Männlichkeitspositionierungen bei den meisten jungen Menschen bereichert, die Position der Frau blieb aber ein zentraler oder binärer Differenzierungspunkt zur Abgrenzung von Männlichkeiten. *Die* Frau als das Andere kann hier gewissermaßen zum „Anschauungsmaterial“³² (v)erklärt werden, wenn *an* ihr als objektiviertes Subjekt Diskriminierungspraxen vorgeführt werden: Einerseits wird es dadurch möglich, die Reflexion eigener und fremder Männlichkeitskonzeptionen im Verhältnis zur Frau zu affizieren; andererseits geht damit das Risiko einher, die Vielfalt des Frau-seins zu de-thematisieren und ein einseitiges Frauenbild zu reproduzieren. Das wäre eine nicht-intendierte Nebenfolge und würde das Aufbrechen von Normen gleichzeitig ermöglichen und blockieren.³³ Anders formuliert könnte sich das Feld des Möglichen durch die Thematisierung von Männlichkeit erweitern und durch die De-Thematisierung von Weiblichkeit an anderer Stelle verengen/verfestigen.

Um diesem Spannungsfeld zwischen Veränderung und Tradierung zu begegnen, wäre eventuell eine konkretere Ausrichtung der Bildungsinhalte im Hinblick auf die Ausbildung als zukünftige Pädagog:innen konstitutiv. In den Interviews werden im Hinblick auf die Frage, ob sich die Teilnehmenden vorstellen könnten selbst als Pädagog:innen im Anschluss an die Ausbildung zu agieren, von allen Unsicherheiten formuliert. Ihnen fehle es unter anderem an Expert:innenwissen und Expertise zur didaktischen Ausgestaltung der Workshopeinheiten. Hier wäre eine deutlichere Kommunikation vonseiten der Pädagog:innen eventuell wegweisend, die den Teilnehmenden während der einzelnen Workshopeinheiten immer wieder aufzeigen, dass sie bereits als *Peer-team!er* bei *comMIT!ment* (als Dialogpartner) oder in ihrem Sozialraum (als Multiplikatoren) auf- und in eine von ihnen (mit)gestaltete Bildungssphäre eintreten. Das eigene Mitwirken an Veränderungsprozessen bei anderen, indem eigene Deutungs- und Handlungsweisen rekonfiguriert und in intersubjektiven Verhältnissen ausprobiert/vertreten werden, ist bereits eine differenzensible Arbeit in/an Gesellschaft. Das ist den jungen Menschen, so ist anzunehmen, nicht immer bewusst. Die Pädagog:innen sollten ihre Adressaten intensiver deutlich werden lassen, wie sie eigene (hetero)normative Denkweisen (bei *comMIT!ment*) bereits verlernen und aber auch lernen diskriminierende Handlungsweisen anderer (in ihrer Alltagswelt) zu erkennen und diesen entgegenzuwirken. Begreifen die Teilnehmenden die eigene wirkmächtige Positionierung im Sozialen, so wird es ihnen im Anschluss an das (Aus)Bildungsangebot – als *Peer-team!er* innerhalb oder als Multiplikator außerhalb von *comMIT!ment* – eventuell leichter fallen, den Weg in den Raum des Möglichen fortzusetzen und ihr differenzsensibleres Wissen selbst als *das Andere* anderen weiterzugeben.

– Kritisch zu betrachten sind Übungen, die mit präformierten Stereotypen (v)ersuchen, normative Denkweisen aufzubrechen, da diese Stereotype selbst zwar in dem Moment kritisch eingeordnet

³² Riegel, *Bildung – Intersektionalität – Otherring* (wie Fn. 22), S. 234.

³³ Vgl. Budde, *Jungenpädagogik*, S. 161.

werden, aber später auch als Zuschreibungen gebraucht werden können: etwa, um potentiell von Diskriminierung betroffene Personen zu beschreiben. Dadurch werden Normativitäten als vermeintliche Realitäten diskursiv (in der Alltagswelt) reproduziert, obwohl sie (bei *comMIT!ment*) fiktiven, bzw. bewusst stereotypisierenden Charakters sind.

(Bildungs)Theoretische Einordnung

Die Evaluation hat gezeigt, dass *comMIT!ment* den Nutzern einen sicheren Raum gewährt, in dem sie frei(er) über ihre Gefühle sprechen können. Dialoge, die fast ohne Vorurteile oder Verurteilung entfaltet und erfahren werden können, ermöglichen das Entdecken und Erkunden anderer Denkweisen, die über das eigene Feld des Möglichen hinaus zu Konfigurationen transformativer Bildungsprozesse führen (können), das heißt: eine Bildungssphäre entfalten. Wenn diese Sphäre für non-formale Bildungspotentiale entsteht, transformieren sich bereits die beiden Felder des Möglichen durch das gegenseitige Durchdringen – zumindest in der Schnittmenge –, wie in der *Abbildung 2* zwischen den zwei Sphären (des Subjektes und des Anderen) dargestellt.

Dabei spielt insbesondere die Kollaboration mit den Pädagog:innen und den anderen Teilnehmenden eine zentrale Rolle. Denn hier finden sie eben jene anderen Felder des Möglichen, die den eigenen Möglichkeitshorizont bearbeiten und erweitern (lassen) können.

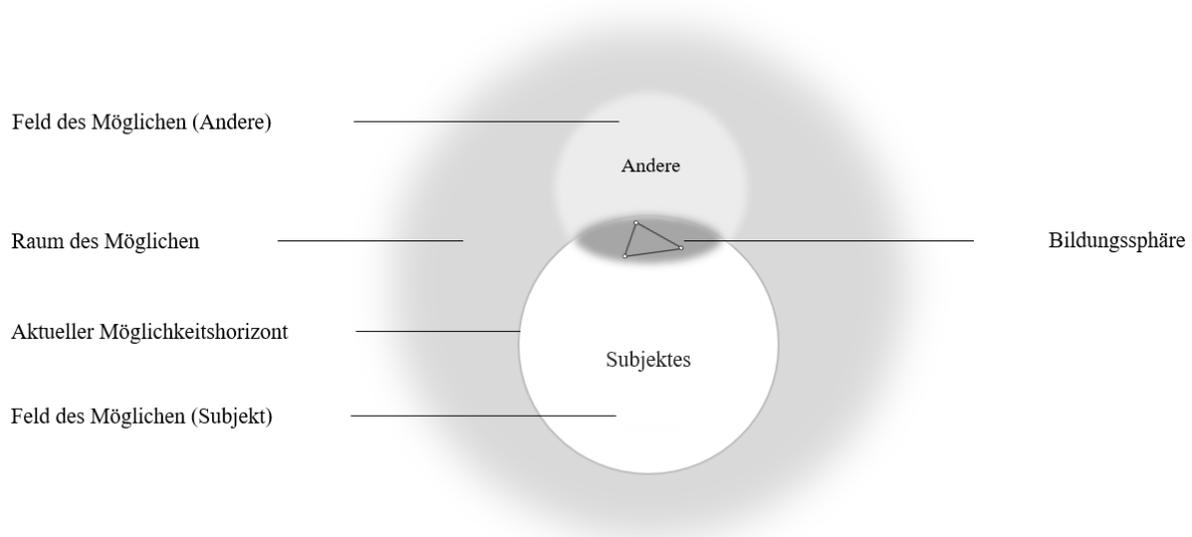


Abbildung 2: Bildungssphäre, eigene Darstellung

In der Abbildung zeigen sich die in den vorherigen Abschnitten bereits eingeführten analytischen Begriffe mit ihren entsprechenden Verschränkungen, die eine Art *Bildungskomplex comMIT!ment* – begriffen als ein vielfältiges Bildungsangebot – konstituieren. Das Bildungsangebot *comMIT!ment* wird hier mit der (an den Rändern unscharfen und eher offenen) grau unterlegten, äußeren Sphäre dargestellt. Das markiert ein unscharf begrenztes Territorium des Möglichen. Die Bildungsangebote bei *comMIT!ment* mögen durch einzelne Diskriminierungsdimensionen den Raum des Möglichen präformieren. Da *comMIT!ment* ein Raum für das Selbstentfalten von individuellen und kollektiven Bildungsprozessen ist, ist das Bildungspotential (also jenes, was sich in den Bildungssphären nutzen lässt oder erst noch erworben werden könnte) theoretisch unbegrenzt.

Es sind die intersektionalen Kontexte, die nicht nur als die Gesellschaft strukturierende Diskriminierungskategorien behandelt werden, sondern die Erfahrungswelten und noch ungewisse Erfahrungsmöglichkeiten hervorbringen, indem sie zwischen Vergangenheiten und Zukünften in der aktuellen Bildungssphäre verhandelt werden. Hier besteht kein vorgegebener Weg, sondern ein Raum in Form eines sich immer wieder öffnenden Feldes, das erst noch miteinander entdeckt und erkundet werden kann.

Dabei erschöpft sich die Aufgabe der Pädagog:innen nicht in der Bereitstellung von Fachwissen. Was mehr wiegt und dieser non-formalen Bildungssphäre zwischen Alltag und Sonderwelt ihr Gewicht verleiht, ist das *Differenzieren* und gleichzeitige *Vermessen* von Gemeinsamkeiten zwischen Individualität und Universalität – was in *Abbildung 2*, mit einem (abstrahiert aus der *Abbildung 1* übernommen) Tri-nom innerhalb der Bildungssphäre dargestellt wird. Hier entsteht die Möglichkeit des Anders-als-zuvor-denken als Erweitern des Möglichkeitshorizonts und keine Verengung, welche die, in dem Material nachvollziehbaren transformativen Bildungsprozesse belegen.

In welcher Weise sich die jungen Menschen innerhalb der Bildungssphäre miteinander auseinandersetzen, bleibt ihren Wünschen, Interessen und Bedürfnissen überlassen. Und so wird *comMIT!ment* von den Teilnehmenden zu aller erst als Raum wahrgenommen, der die Suche nach Antworten ermöglicht und eigene Positionen nicht vorverurteilt. Vor dem Hintergrund bleibt die Suche nach Antworten, etwa darauf, wie ich beispielsweise in Zukunft auf bestimmte Fremdpositionierungsweisen reagiere oder wie ich selbst im Alltag agiere, unabgeschlossen. Damit die potentielle Vielfalt in dem Raum des Möglichen sich nicht erschöpft, braucht es immer wieder einen ersten Schritt auf den/das Anderen zu, der umso sicherer und selbstreflektierter vollzogen werden kann, je differenzsensibler sich das Feld des Möglichen darstellt.

Handlungsempfehlungen

Basierend auf den Ergebnissen der Evaluation können folgende sechs Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung von *comMIT!ment* gegeben werden.

1. **Intensivere Verschränkung zwischen normativem Bildungsangebot und offenem Ausbildungsprogramm:** Wie sich gezeigt hat werden Problematisierungen von Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen maßgeblich durch die Wissensvermittlung der Pädagog:innen und den Erfahrungsberichten von den Teilnehmenden über Andere vollzogen. Alltagsweltliche Erfahrungen zur kritischen Reflexion eigener (de)privilegiertes Positionen könnten dabei jedoch stärker innerhalb der Bildungssphäre fokussiert und durch die Pädagog:innen begrifflich/kategorial in intersektionale Kontexte eingeordnet werden (*Abbildung 1*). Das meint, dass die Selbstbeschreibungen der Teilnehmenden durch die Pädagog:innen mehr ins Zentrum der Dialoge gerückt werden, um etwa ihre normativen Selbstpositionierungen (männlich-sein) als mehr oder weniger geschlossene Differenzierungssetzungen (nicht-Frau-sein) vom Anderen zu problematisieren. Durch das dialogische Verfahren bleibt die Offenheit für Diskussionen dann gewährleistet. Aber ein stärkerer Einbezug intersektionaler Deutungsangebote, die als ein diskursives Feld *des* Anderen zur Reflexion der eigenen Verschränkung mit Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen gebraucht werden, könnte eine stärkere Öffnung von Bildungsprozessen evozieren, die die Verschränkung von Selbst- und Weltverhältnissen hervorheben. Eine Intensivierung der Schnittmenge zwischen Fachwissen (Pädagog:innen) und erst noch einzuordnendem Erfahrungswissen könnte eigene (de)privilegierte Positionierungsweisen *mit* (de)privilegierten Positionierungen des *fremden* Anderen anders verdeutlichen.

— Hervorheben der eigenen Gestaltungspotentiale zwischen Selbst- und Weltverhältnissen, die sowohl Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse reproduzieren als auch demaskieren können.

2. **Ausbau der Reflexionsmöglichkeiten durch die Wahrnehmung des Anderen zur Irritation normativer Deutungsgebote:** Das Potential des unbekanntes Anderen, das eigene Ausrichtungsschemata und Orientierungsgewohnheiten irritiert und daher erst noch eingeordnet werden muss, eröffnet verschiedene Zugänge. Diese Zugänge zu transformativen Bildungsprozessen könnten durch fremde, externe Perspektiven, als das Andere über die Expertise der Pädagog:innen hinaus, ausgebaut werden. Hier könnten insbesondere externe Kooperationspartner:innen und kulturelle sowie künstlerische Angebotsformate stärker durch Exkursionen in das Bildungsprogramm einbezogen werden. Es zeigt sich in dem Interviewmaterial deutlich, dass gerade die Perspektive von fremden Betroffenen und deren Erfahrungswissen, die über ihre Probleme und Bewältigungsstrategien berichteten (Expert:innen), über deren Geschichte berichtet wird (Museen) oder deren Kämpfe nachgeahmt/inszeniert werden (Theater), zur kritischen Auseinandersetzung mit Positionierungsverhältnissen anregt.

— Vielfältiger Einbezug externer Perspektiven und fremder Wissensformationen zur Erweiterung von und Verschränkung mit eigenen Bildungsangeboten.

3. **Konkretere Wissensvermittlung intersektionaler Kontexte und Möglichkeiten der Wissensaneignung:** Das Umgestalten von Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnissen in Sonderwelten und der darin inszenierten Abhängigkeitsbeziehung zu anderen, ermöglicht die Reflexion *verschränkter* Differenzierungsmechanismen. Eine intensive Auseinandersetzung mit wechselseitig aufeinander wirkenden Herrschaftsverhältnissen, wie zwischen Klassenverhältnissen und Rassismus, kann durch die Pädagog:innen konkret angeleitet werden. So lassen sich verschiedene Szenarien am gleichen

Fall und darin potentielle Möglichkeiten der kollektiven Bewältigung durchspielen, die darauf abzielen, das Gemeinsame auf der einen Seite in den Vordergrund zu rücken, ohne auf der anderen Seite wieder/neue Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse zu (re)produzieren. So eignen sich die Teilnehmenden nicht nur neue Handlungspotentiale im Spiel selbst an, sondern es wird zugleich für das Aneignen von Bewältigungsmöglichkeiten nötiges Wissen vermittelt, um *für* deprivilegierte Positionen solidarisch einzustehen und *gegen* herrschafts- und ungleichheitsproduzierende Privilegierung machtkritisch einzutreten.

– Bildungsprozesse durch das Spiel mit Herausforderungen lebendig gestalten und die Möglichkeiten von (De)Privilegierung im Feld des Möglichen miteinander vermessen, indem *Zwischenräume/Grenzen* bearbeitet werden.

4. **Unterstützung bei der Findung und kritischen Auseinandersetzung mit eigenen Männlichkeitspositionen:** Das Verhindern der (Re)Produktion normativer Geschlechterpositionen abseits von *comMIT!ment* kann nicht kontrolliert werden, es kann aber intensiv dabei unterstützt werden, eigene Männlichkeitskonzeption(ierung)en zu begleiten und zu hinterfragen. Das meint einerseits, dass die Pädagog:innen sowohl den nach Orientierung und Ausrichtung suchenden jungen Menschen emanzipative Männlichkeitskonzeptionierungen anbieten als auch normative Männlichkeitskonzeptionen kritisch problematisieren und mit den jungen Männern reflektieren. Dabei ist es wesentlich auf die Herausforderungen mit Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen hinzuweisen, die einerseits in der Veränderung sowie andererseits Tradierung von Möglichkeitskonzept(ionierung)en hervortreten: aber gerade Ambivalenzen und Widersprüche sollten nicht nur als Hindernis, sondern auch als „qualitativer Bestandteil von Bildungsprozessen“³⁴ und damit als Herausforderung zum Andersdenken hervorgehoben und die Auseinandersetzung einen Umgang damit zu finden gefördert werden.

– Orientierungsmöglichkeiten mittels pädagogisch taktvollem Mit- und Einmischen in der Selbstkonstituierung von Geschlechterpositionierungen anbieten, die den Raum des Möglichen gerade über die Reflexion von Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen öffnen und das Feld des Möglichen erweitern.

5. **Einbindung von Peer-to-Peer-Erfahrungen und Ausbau des Peer-Education-Programms:** Um das Feld des Anderen als Reflexionswissen innerhalb des Programms und transformative Bildungsprozesse der Teilnehmenden weiter zu stärken, könnten sich als Mädchen und junge Frauen sowie Transpersonen positionierende Peers verstärkt einbezogen werden. Die Einbindung dieser Personengruppen kann punktuell und als Ergänzung dazu beitragen, vielfältige Perspektiven und Erfahrungen in einem geschützten Raum kennenzulernen, die die Möglichkeiten der Selbst- und verschränkten Fremdrelexion ausbauen. Durch einen dialogischen Erfahrungsaustausch aus unterschiedlichen Blickwinkeln kann das Programm an Tiefe gewinnen und eine breitere Palette von Lebensrealitäten abdecken. Zusätzlich könnte die Einbindung der Teilnehmer als Multiplikatoren verstärkt und ihnen die Möglichkeit offenbart werden, ebenfalls als Experten ihrer Lebensrealitäten, an spezifisch für Mädchen, junge Frauen und Transpersonen konzipierte Projekten punktuell teilzunehmen und dort sowohl ihr Erfahrungswissen als auch ihre Fachwissen von *comMIT!ment* weiterzuvermitteln. Daraus könnten regelmäßige Treffen, gemeinsame Aktionen und Aktivitäten entstehen, die wiederum sukzessive von *comMIT!ment* losgelöst (wie mit dem Anschlussprojekt

³⁴ Riegel, *Bildung – Intersektionalität – Othing*, S. 119.

*comYOU!nity*³⁵ es bereits versucht wird) und in die offene Kinder- und Jugendarbeit eingebunden – oder zumindest flankiert und unterstützt – werden.

– Ein Ausbau der Möglichkeiten zur aktiven Wissensaneignung durch Erfahrungsaustausch *mit* Peers sowie Möglichkeitsräume zur aktiven Wissensvermittlung *für* Peers schaffen, könnte sowohl die Selbstreflexion als auch Selbstwirksamkeit stärken.

6. **Förderung von Bildungsprozessen zur Wissensvermittlung in der familiären Sphäre:** Während im sozialen Milieu für verletzlichere Peers Parteinahmen und die Unterstützung für Andere passieren, ist die familiäre Sphäre von den Bildungspotentialen weitgehend ausgeschlossen. Die Übertragung neuer Erkenntnisse zwischen Selbst- und Weltverhältnissen, die Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse problematisieren, könnten auch in das Feld des Möglichen der Familie implementiert werden. Dazu braucht es jedoch, so scheint die Zurückhaltung der jungen Menschen in den Interviews es anzudeuten, konkrete Argumentationsstrategien, die zum Beispiel eine Verschränkung kritischen Herrschaftswissens mit familiären Ungleichheitspositionen kenntlich machen. Konkret könnte das bedeuten, dass die Teilnehmenden herrschafts- und ungleichheitsreproduzierende Differenzierungspraxen und normative Festschreibungen aus der familiären Sphäre mitbringen und innerhalb der Bildungssphäre bei *comMIT!ment* gemeinsam betrachten, um dann kollektiv zu eruieren, wie ein produktiver Umgang damit gefunden werden kann – ohne Beziehungen aufs Spiel zu setzen. Produktiv meint, dass sowohl Interventionen zur Veränderung als auch ein Meiden von Konfliktsituationen denkbar sind. Denn darauf hingewiesen sei zugleich, so die Annahme, dass nicht alle jungen Menschen ihr familiäres Zuhause als den sicheren Ort erleben, an dem sie bspw. mit Eltern oder Geschwistern über die Themen sprechen können, die bei *comMIT!ment* verhandelt werden. Denkbar ist, dass ihnen in der familiären Sphäre diesbezüglich Unverständnis oder aber sogar Ablehnung entgegengebracht wird, was im Weiteren zu einer (partiellen) Entfremdung vom familialen Milieu führen kann. Daraus ergibt sich umso mehr die Notwendigkeit, solche Erfahrungen bei *comMIT!ment* proaktiv thematisch aufzugreifen und zu bearbeiten.

– Die aktuell eher begrenzten Handlungspotentiale junger Menschen in der familiären Sphäre könnten durch gezielte und gegenseitige Beratungsprozesse von Teilnehmenden und Pädagog:innen erweitert werden, um adäquate Anpassungsmöglichkeiten wie Widerstandspraxen zu erörtern.

Die Evaluation zeigt, dass das Bildungsangebot *comMIT!ment* transformative Bildungsprozesse anstößt, die tradierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsweisen sensibilisieren sowie verändern. Das lässt ein ‚Zusammenleben in der Gesellschaft‘ denkbar werden, in der ‚Rassismus, Frauen- und Homosexuellenfeindlichkeit‘ sowie andere herrschafts- und ungleichheitsreproduzierenden Differenzierungsmechanismen, vielleicht nicht den Ideen von ‚Achtsamkeit, Vielfalt und Würde‘³⁶ weichen, aber doch mit ihnen konfrontiert werden. Das Bildungsprogramm *comMIT!ment* entfaltet solche Räume, in denen nicht nur vielfältige Lebensrealitäten und alternative Lebensgestaltungsmöglichkeiten verhandelt werden können, sondern die jungen Menschen dazu begeistern, den Raum des Möglichen zu erweitern. Dazu soll das Projekt, so insistieren einige Teilnehmende, so bleiben wie es ist, das heißt – wie ‚Jonas‘ (2-2, Pos. 228) es auf den Punkt bringt – *«bleibt offen»*. Dieses markante Merkmal von *comMIT!ment* ermöglicht es den jungen Menschen *«sich selber»* (Luca, Pos. 6) und gleichzeitig das Andere kennenzulernen. Das ist

³⁵ Siehe auf der Website unten: <https://www.jungenarbeit.info/unsere-angebote/commitment#comYOU!nity>, letzter Zugriff 31.07.2023.

³⁶ Wie Fn. 4.

der Raum der Bildungssphäre, in dem allseitig Bildungsprozesse miteinander verstrickt werden können, um widerständig und verändernd gegenüber normativen Denkweisen, vorherrschenden Ordnungsdiskursen und scheinbar unveränderlichen Herrschaftsstrukturen in den Raum des Möglichen *vor(an)zugehen*.

Schließen soll dieser Bericht mit folgender Konklusion vom letzten Interview, was mit «Ibrahim» einige Zeit nach der Ausbildung geführt wurde:

es war echt toll [bei comMIT!ment]. Und ich würde das einfach nur jedem weiter empfehlen, der sich für solche Themen überhaupt interessiert und selbst wenn das Interesse nicht da ist, eine kurze Schnupperstunde schadet nicht. (Ibrahim_2-2, Pos. 288)