GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

"Ich will doch nur spielen..." Jugendliche Gender-Inszenierungen als Ereignisse im pädagogischen Alltag

Rose, Lotte

2008

https://doi.org/10.25595/4377

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Rose, Lotte: *"Ich will doch nur spielen..." Jugendliche Gender-Inszenierungen als Ereignisse im pädagogischen Alltag*, in: FGS (Freiburger GeschlechterStudien), Jg. 14 (2008) Nr: 1, 177–194. DOI: https://doi.org/10.25595/4377.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Lotte Rose

„Ich will doch nur spielen…“ Jugendliche Gender-Inszenierungen als Ereignisse im pädagogischen Alltag

Eine Episode im Jugendhaus

Der pädagogische Alltag ist voller vieler kleiner, unspektakulär profaner und flüchtiger Situationen, für die wir in der Regel wenig Aufmerksamkeit haben. Sie sind nicht geplant, sondern ereignen sich einfach – so wie folgende Szene, die sich im offenen Bereich eines Jugendhauses abspielt. Dort steht in einer Ecke eine Play-Station-Konsole mit dem Karaoke-Spiel „SingStar“.

> Zwei Mädchen singen mit der DVD zum x-ten Mal „Das Spiel“ von Annett Louisan. (Text: „Dass du nicht mehr bist, was du einmal warst/ seit du dich für mich ausgezogen hast/ dass du alles schmeißt wegen einer Nacht/ und alles verlierst, war so nicht gedacht/ du willst mich für dich und du willst mich ganz/ doch auf dem Niveau macht’s mir keinen Spaß/ das füllt mich nicht aus / ich fühl mich zu Haus / nur zwischen den Stühlen/ ich will doch nur spielen/ ich tu doch nichts.“) Alex, der neben der Pädagogin Silvia und mir (Beobachter) am Tresen steht, regt sich über das Lied auf und sagt zu Silvia: ‚Haste schon mal den Text gelesen?‘ – ‚Wieso?‘ – ‚Das kann man doch nicht singen, das ist voll fies.‘ Silvia sagt: ‚Warum?‘ Der Junge schüttelt den Kopf und sagt nichts weiter, sieht nur stumm zum Fernseher hin, Silvia ebenfalls. Silvia nimmt das Gespräch nicht weiter auf. Sie erzählt mir nachher, dass sie das Lied nicht kennt.[1]

Was sehen wir in dieser Szene? Zwei Mädchen inszenieren *gender* im öffentlichen Raum des Jugendhauses. Sie nutzen ein musikalisches Imitationsspiel, stellen die Vorlage einer Sängerin von der spielerischen Liebe nach. Sie zeigen, wie man sich als Liebhaberin verhalten kann. Charakteristisch ist die Stilisierung als durchsetzungsfähige, selbstbezogene Mädchen, die sich Jungen nicht mehr liebend fügen, sondern Jungen auf Abstand halten. Die Ernsthaftigkeit und Anhänglichkeit des Jungen wird zum ‚Spielfehler‘ des Jungen erklärt, den er selbst zu verantworten hat.

Die Nutzung des medialen Skripts hält die Inszenierung in der Schwebe, denn es lässt grundsätzlich offen, wie viel eigenes hier eigentlich artikuliert

wird. Das Skript scheint jedoch offensichtlich gut zu gefallen. Die Mädchen singen zum „x-ten Mal“, so heißt es im Beobachtungsprotokoll schon leicht entnervt. Mit den unentwegten Wiederholungen erhöht sich für die Beobachtenden die aggressive Penetranz der musikalischen Inszenierung. Dies verweist auf die territoriale Machtwirkung von akustischen Signalen. Die Mädchen breiten sich sozusagen akustisch im Raum aus, zwingen sich den anderen Anwesenden auf.

Bei dem Jungen löst die Inszenierung Protest aus. Er findet den Text „voll fies“. Was genau „fies“ ist, können wir ahnen: Er möchte wohl nicht so als Liebhaber zurückgewiesen werden. Dass er sich mit seiner Empörung an die anwesende Pädagogin richtet, lässt vermuten, dass er vor allem von ihr als Hausherrin und erwachsener Frau eine Reaktion zu der dargebotenen Ungehörigkeit erwartet. Doch das, was er von der Pädagogin dazu hört, scheint ihn zu enttäuschen. Er zieht sich wieder zurück, die Kommunikation bricht ab. Er versteht das nachgeschobene „Warum“ der Pädagogin offenbar als Abwehr und Bagatellisierung seiner Aufregung.

Die Szene zeigt uns: Im pädagogischen Alltag führen Jugendliche g*ender* auf. Sie tun dies spontan und situativ, eigenständig und eigensinnig Sie greifen dabei auf vorhandenes kulturelles Zeichenmaterial zurück und reorganisieren es – ganz im Sinne der Bricolage (Lévi-Strauss 1979). In unserem Fall entstammt dieses Zeichenmaterial dem Musikkommerz. Die Inszenierungen erzeugen zudem eine Wirkung im sozialen Raum, sie strukturieren ihn, schaffen ein Thema, ein Zentrum. Sie lösen Reaktionen bei den ZuschauerInnen aus, es entstehen Interaktionsverläufe. Und schließlich: Auch pädagogische Fachkräfte sind angesprochen.

Gender-Ethnografie – ein qualitatives Forschungsprojekt

Was hier exemplarisch vorgeführt wurde, war Gegenstand eines Forschungsprojektes (Rose/ Schulz 2007). Sein Anliegen war, sich jugendlichen Geschlechterwelten in pädagogischen Institutionen beobachtend zu nähern und aufzuspüren, wie und mit welchen Sinnhaftigkeiten Jugendliche g*ender* als soziale Unterscheidung in ihren alltäglichen Praktiken ‚ins Spiel bringen‘, um vor diesem Hintergrund auch Fragen der genderpädagogischen Fachlichkeit neu zu diskutieren.

Das Forschungsverfahren war ethnografisch ausgerichtet (Kelle 2004, Lindner 2000, Müller/ Schmidt/ Schulz 2005, Cloos/ Köngeter/ Müller/ Thole 2007). Forschungsleitender Ansatz war die Annäherung an die jugendlichen Welten über offene teilnehmende Beobachtungen, wie sie die PionierInnen der Ethnologie bei ihren Feldforschungen in fremden Kulturen praktiziert haben (Friebertshäuser 2000). Dies schloss die Haltung der ‚künstlichen Dummheit‘ gegenüber dem Untersuchungsgegenstand ein. Anders als bei den anthropologischen Studien geht es bei der zeitgenössischen Ethnografie in den eigenen Kulturwelten schließlich nicht um Erkundungen des Fremden, sondern um Erkundungen des Vertrauten. Die Gefahr ist in diesem Fall groß, letztlich *nichts* zu sehen, weil

man vermeintlich ja schon alles dazu weiß: Man weiß, was in einem Jugendhaus abgeht, man weiß, wie Mädchen und Jungen sind. Man weiß auch schon, was problematisch bei ihnen und an den Geschlechterverhältnissen ist.

Will man also in dem Bekannten überhaupt noch Neues sehen, braucht es die systematische Herstellung von Distanz zu dem Bekannten oder auch: „künstliche Dummheit“ (Hitzler 2000, 19). Das Selbstverständliche ist zu entselbstverständlichen. Die ethnografische Orientierung kann hierbei helfen. Sie ermuntert, sich in die Position der zunächst unwissenden AnthropologInnen zu begeben, die nur registrieren und notieren, was in einer fremden Welt passiert, um es dann zu verstehen – und zwar aus der Perspektive der Mitglieder dieser Kultur. Will Kulturforschung verstehen, was vor sich geht, muss sie die Sichtweise der Akteure und Akteurinnen einnehmen (Friebertshäuser 2000). Dies schließt ein, in kritische Distanz zu den eigenen mächtigen und normativen Deutungsmustern zu gehen, die sich bei allen Wahrnehmungsvorgängen einstellen, und sich stattdessen bewusst auf die Sinnhaftigkeiten einzulassen, die die wahrgenommenen sozialen Erscheinungen für die Betroffenen selbst haben. „Auf diese Weise können die Dinge in neuem Licht erscheinen“ (Friebertshäuser 2000, 50).

Der ethnografische Blick bietet gerade der Gender-Forschung einen besonderen Vorteil: Er liest soziale Erscheinungen als Zeichensysteme. Gender wird hierbei also nicht individuumszentriert als Identitäts- und Merkmalskategorie verstanden, sondern als soziales Konstrukt, das in kulturellen Praktiken von Individuen aktiviert und konturiert wird, um soziale Verhältnisse – Positionen, Beziehungen zueinander, Abgrenzungen und Zugehörigkeiten, Fremdheiten und Vertrautheiten, Öffentlichkeiten und Privatheiten – in konkreten Situationen zu gestalten und zu verkörpern (Rose 2005). Gender ist danach als Interaktionsressource zu verstehen, die als distinktive Unterscheidungsfigur soziale Situationen organisiert. Die Thematisierungen von Gender sind also immer situativ kontextualisiert. In der Konsequenz heißt das: Sie sind auch nur kontextgebunden adäquat zu deuten.

Vor diesem programmatischen Hintergrund führten wir teilnehmende Beobachtungen in verschiedenen Jugendhäusern durch, notierten und erstellten Textprotokolle zu den vorgefundenen vielschichtigen Interaktionen, deren Bedeutungsgehalte wir Stück für Stück versuchten zu entschlüsseln.

Das Kochangebot

Die Pädagogin Heike will ein Kochangebot machen. Sie fragt Görkhan, was er sich wünsche. Er überlegt, sagt, dass er gar nicht kochen könne. Heike sagt, dass das gar kein Problem sei. Görkhan schlägt Pizza vor. Heike lehnt ab, da es kürzlich schon Pizza gab. Sie schlägt andere Gerichte vor, Görkhan verzieht das Gesicht: „Mag ich nicht.“ – „Und was dann?“ – „Pizza!“ Heike spielt mit den Jungen Billard. Nach einer Weile sagt Heike zu Görkhan: „Du weißt doch, wie ungesund Pizza ist!“ Zafer grinst und Görkhan sagt: „Nö!“ Heike: „Weißt du überhaupt, was in Pizza

alles drin ist?“ – „Mir egal.“ – „Warum willst du denn Pizza essen?“ – „Weil Pizza lecker ist.“ – „Wir können doch was anderes machen als Pizza.“ – Zafer: „Ja, Suppe mit was-weiß-ich drin!“ Heike: „Was ist mit Lasagne?“ Zafer schüttelt sich: „Lasagne ist voll ekelhaft, so mit Fleisch.“ Heike entgegnet, dass sie Lasagne ohne Fleisch machen könnten. Rico: „Iiih, mit Gemüse und so.“ Heike: „Wir hatten doch schon mal Pizza.“ Görkhan sagt, dass sie alle Pizza wollen und warum sie dies nicht machen dürfen. Heike: „Ich hab schon einen Fehler gemacht, ich hätte einfach was mitbringen sollen und dann hättet ihr das auch gegessen.“ Alle Jungen rufen nun lachend: „Pizza! Pizza!“ und hüpfen am Billardtisch auf und ab. Heike geht in die Hocke, lehnt ihren Oberkörper auf den Tisch und schaut die hüpfenden Jungen an. Zafer nimmt die gleiche Position ein, sieht Heike an und sagt leise: „Heike, warum können wir denn keine Pizza machen?“ Heike: „Ich stelle mir unter Essen machen etwas anderes vor!“

Wenn ich diese Szene in Seminaren einsetze, kommt es immer zu gleichen spontanen Reaktionen. Sie erscheint als eine des pädagogischen Versagens: Die Pädagogin hat sich über den Tisch ziehen lassen, agiert konzeptlos und widersprüchlich, heißt es dann schnell. Aber schauen wir einmal genauer.

Das ganze lässt sich als ein spielerischer Kampf lesen, in den beide Seiten unvorbereitet und sicherlich auch unbeabsichtigt hineingeraten. Die Pädagogin will etwas von den Jungen, nämlich die Beteiligung am Kochangebot. Der angesprochene Junge will jedoch zunächst nicht so recht. Er versucht auszuweichen, in dem er auf seine Kochunfähigkeit verweist. Seine Abwehr wird aber nicht hingenommen. Nun verschiebt sich das Ringen auf die Frage des Kochproduktes. Es geht hin und her, der Junge erhält Unterstützung durch andere Jungen. Bei alledem wird Verbindung zueinander geschaffen, eine Beziehung erfolgreich gehalten. Wer hier wen über den Tisch zieht, ist genau genommen nicht klar. Beide Fraktionen haben eigene Interessen, die sie bis zu diesem Zeitpunkt erfolgreich verteidigen.

„Doing Difference“ und *„Doing Gender“*

Bei dem Bemühen sich durchzusetzen bringen beide Konfliktparteien verschiedene Distinktionslinien ins Spiel. Es ist unklar, welches der schlagkräftigste Trumpf ist. Alles wird ausprobiert – in der Hoffnung, endlich die passende Paradetechnik zu finden, die den anderen ‚besiegt‘.

Die Pädagogin Heike zitiert Zeichen des beruflichen und erwachsenen Status, indem sie das Kochangebot initiiert und dabei versucht, ihre normativen Vorstellungen zu dem Kochprojekt durchzusetzen. Sie stellt sich unter Kochen etwas Bestimmtes vor, wie sie selbst am Ende anmerkt, und will diese Vorstellungen nicht aufgeben. Ihre Berufs- und Erwachsenenrolle inszeniert sie auch, indem sie sich als Wissensüberlegene gegenüber den Jungen zeigt, die z.B. in Lehrerinnenhabitus abfragt, ob die Jungen wissen, was in Pizza „alles drin ist“. Auch die Äußerung, sie hätte damit einen Fehler gemacht, die Speise überhaupt diskutieren zu lassen, und es wäre besser gewesen, den Jungen einfach eine

Speise vorzugeben, lässt sich als pädagogische Überlegenheitsgeste lesen, mit der demonstriert wird, dass die Pädagogin die Gruppendynamiken durchschaut und damit im Prinzip auch dann noch kontrolliert, wenn sie auf der Handlungsebene nach eigener Aussage einen Fehler gemacht hat.

Die Jungen markieren demgegenüber ihren Klienten- und Jugendstatus, indem sie Widerstand leisten und mit einem gewissen Vergnügen in kindlicher Manier exzessiv die Situation chaotisieren. Sie lassen sich nicht auf die von der Pädagogin angebotene Verhandlungsebene ein, sondern sie kultivieren ein schnelles Ping-Pong-Spiel, bei dem es nur darum geht, die Verhandlungsangebote der Pädagogin erfolgreich zu zerschlagen. Mit dem gemeinsamen chorischen Rufen und Hüpfen am Billardtisch besiegeln sie als Kollektiv das Ende einer vernünftig-diskursiven Auseinandersetzung nach Erwachsenensitten. Indem sie für ihre Pizza kämpfen, beharren sie zudem auf einer Speise, die in Jugendkulturen ausgesprochen beliebt ist. Die Pizza wäre demnach als ein Jugendsymbol, die Verteidigung der Speise gegen die Pädagogin als Ausdruck der Erwachsenenbezwingung zu lesen.

Der Verweis der Jungen auf das Fleisch in der Lasagne mag zunächst irritieren, da kaum zu erwarten ist, dass sie den Vegetarismus als Paradetechnik gegen die Pädagogin ins Feld führen wollen. Wenn wir ihn jedoch als ablehnende Bemerkung zum *Schweine*fleisch lesen, offenbart sich ein möglicher Sinn. Die Jungen würden dann nämlich auf das muslimische Speisetabu anspielen und eine religiös-ethnische Differenzlinie zwischen sich und der deutschstämmigen Pädagogin aktivieren.

Darüber hinaus kommen jedoch in dem Ringen zwischen Pädagogin und den Jungen auch geschlechtliche Distinktionen zum Einsatz. Die Jungen zeigen demonstrative Distanz zu dem vorgeschlagenen Kochangebot, sie kokettieren mit ihrer Kochunfähigkeit, zeigen sich gegenüber Gesundheitsargumenten höchst desinteressiert und lehnen Gemüse ab. Letzteres mag zunächst widersinnig erscheinen angesichts des noch kurz zuvor von den Jungen bekundeten Fleischekels, erzeugt aber seinen Sinn vor dem Hintergrund der kulturellen Geschlechterskripte. Während der Fleischkonsum historisch wie aktuell männlich konnotiert ist, gehört die Vorliebe für pflanzliche Nahrung zur weiblichen Körpersymbolisierung (Setzwein 2004). So besehen mobilisieren die Jungen eine Reihe von männlichen Habitusgesten. Die Pädagogin wiederum bedient weibliche Codes, indem sie als Gesundheitswächterin und Gesundheitsexpertin agiert.

Die Interaktion am Billardtisch aktualisiert neben- und nacheinander eine Reihe von sozialen Differenzlinien zwischen den beiden Konfliktparteien. Die jeweiligen Zitate distinktiver Habitussymboliken sind dabei weniger Ausdruck von Identitäten, sondern sie haben vor allem eine strategische Funktion in einem Interessenwettstreit. Ob z.B. Görkhan nicht kochen kann, muss letztlich offen bleiben, ebenso muss offen bleiben, ob er hier Männlichkeit darstellen *will*. Entscheidend für den Interaktionsverlauf ist vielmehr, dass er das kulturell bekannte Skript der männlichen Kochunfähigkeit in diesem Kontext *nutzt*, um sich den Wünschen der in diesem Fall gegnerischen Pädagogin zu entziehen.

Gleichzeitig wird hier sichtbar, wie eng verwoben die verschiedenen Symbolebenen letztlich sind, denn die männliche Kochunfähigkeit ist genau genommen nicht ein universales männliches Habituszeichen, sondern das spezifischer sozialer Milieus. Zumindest spricht einiges für die These, dass Kochkompetenzen gegenwärtig durchaus zum Inszenierungselement hegemonialer Männlichkeit geworden sind. Vor diesem Hintergrund wäre das Zitat der Kochunfähigkeit dann nicht nur eines, das auf den männlichen Habitus verweist, sondern gleichzeitig auch eines, das auf den marginalisierten männlichen Status verweist. Ähnliches lässt sich für die Gesten der Pädagogin nachweisen. Ob sie vor allem den pädagogischen oder aber den erwachsenen Status mobilisieren, ist kaum eindeutig zu klären, was wiederum bedeuten würde, dass beide sozialen Skripte eine große symbolische Nähe haben. Die verschiedenen Distinktionssymboliken werden situationsbezogen eingesetzt, um die eigene Position zu stärken. Dies schließt ein, dass man pragmatisch flexibel und zügig zu neuen sozialen Distinktionsebenen greift, wenn sich der gewünschte Erfolg noch nicht einstellt. So können auch völlig problemlos scheinbar widersinnige Inszenierungen zustande kommen, denken wir beispielsweise an die demonstrative Fleischablehnung der Jungen, der dann eine ebenso leidenschaftliche Gemüseablehnung folgt. Die darin eingelagerte Widersprüchlichkeit löst sich auf, wenn wir ersteres als Ausdruck des strategischen Einsatzes der relgiös-ethnischen Differenzierung, zweiteres jedoch als Ausdruck des Einsatzes der Geschlechterunterscheidung lesen.

So offenbart sich in dem sozialen Geschehen das Prinzip des „Doing Difference" als eine Interaktionsressource, die sozialen Pragmatismen folgt. In dem Bemühen, sich zu behaupten und durchzusetzen werden verschiedene Distinktionslinien ins Spiel gebracht, geschärft, aber auch wieder fallen gelassen. Auch *doing gender* wird hierbei relevant, aber es ist eine Unterscheidungsfigur von mehreren. Daneben lassen sich ebenso die Distinktionen zwischen Fachkraft und Klientel, zwischen den Generationen und zwischen den Kulturen als vitale Interaktionsebenen erkennen.

Fortsetzung der Szene

> Görkhan spielt wieder Billard. Fartir kommt zurück, packt Zafer an den Hüften und nimmt ihn in der Hündchen-Stellung. Zafer fängt an zu stöhnen, Fartir kichert und stöhnt dann: „Ja, ja, ja." Dann können sie ihr Gleichgewicht nicht mehr halten und kippen um. Heike sieht den beiden zu, Rico und Görkhan grinsen. Fartir und Zafer rappeln sich auf, Fartir geht, Zafer nimmt wieder die Hockestellung ein. Heike: „Wir machen Pizza das übernächste Mal. Den Teig müsst ihr selbst machen, das ist viel Arbeit." Görkhan und Zafer: „Jaaa!" Görkhan: „Aber wieso übernächstes Mal, wir können doch die Pizza das nächste Mal machen und das andere übernächstes Mal." Heike: „Das ist aber viel Arbeit." – „Das ist mir egal." Heike: „Wisst ihr überhaupt, was da reinkommt?" – Zafer: „In den Teig? Voll viel, Mehl und so!" – „Aber das ist nicht alles, das ist voll kompliziert, da kommt Hefe

rein.“ – „Egal, das machen wir auch mit Hefe.“ Görkhan zieht seine Unterlippe vor, macht „Pah“ und sagt: „Das ist doch einfach, das kommt alles auf den Tisch“, deutet auf dem Billardtisch einen Haufen an, „dann macht man das so zusammen und alles fertig.“ Er kichert.

Was bezwecken die Jungen mit dem neuen Bühnenstück ‚Sex‘? Sie schaffen einen radikalen Themenwechsel. Die Auseinandersetzung um das Kochangebot ist beendet, stattdessen bestimmen die Jungen die Szenerie mit einem Zwei-Personen-Stück, die anderen werden zu ZuschauerInnen. Die Pädagogin, die bis dahin auf gleicher Augenhöhe mit den Jungen gerungen hat, wird aus dem *gemeinsamen* Spiel gedrängt. Sie wird zur Zuschauerin eines männlichen Bühnenstücks gemacht, sie kann nicht mehr agieren, verstummt. Wie kann man das besser erreichen als mit einer solchen Tabulosigkeit? Die Jungen, die sich zuvor gegen Heike nicht durchsetzen konnten, weil sie sich auf die normative Überlegenheitsposition bezog, übernehmen nun die vollständige Situationskontrolle: Einer von ihnen ist es dann auch, der die Rückkehr zum alten Bühnenstück einläutet und Heike die Fortführung des alten Spiels anbietet. Das pädagogische Verhältnis scheint völlig auf den Kopf gestellt. Der Edukant, nicht die Erzieherin kontrolliert die Situation, eröffnet der Erzieherin den pädagogischen Raum. Warum tut er das? Das Sex-Bühnenstück hätte doch von den Jungen endlos weiter geführt und als Ausdruck der eigenen Überlegenheit genossen werden können.

Offensichtlich hat das Sex-Bühnenstück seine Funktion erfüllt. Als Zwischenepisode hat es die Raumordung verschoben. Die Auseinandersetzung mit der Pädagogin muss demgegenüber ihren ganz eigenen Reiz haben – auf die Dauer vielleicht sogar mehr Reiz als der obszöne Monolog, sonst würden die Jungen kaum dorthin zurückkehren. Als wenn es das Zwischenspiel nicht gegeben hätte, wird das alte Kampfspiel mit gleicher Intensität fortgesetzt. Immer neue Paradetechniken werden ausprobiert, ohne dass es eine SiegerIn geben würde.

Soziale Pragmatismen der jugendlichen Gender-Inszenierungen

Herstellung von Ereignissen

Unser ethnografisches Material kann zeigen, in welch vielfältiger Weise Gender-Inszenierungen als Interaktionsressource genutzt werden. Gerade der offene Bereich des Jugendhauses ist erst einmal ein Ort der grundsätzlichen Unbestimmtheit. Dies gehört aus guten Gründen zum Konzept der Jugendarbeit und ist vielfach fachlich begründet worden. Dies hat allerdings zur Konsequenz, dass es im offenen Bereich nichts gibt, was als Ereignis schon programmiert ist. Jugendliche müssen diesen Raum selbst mit Ereignissen füllen, die ihn für sich und andere interessant und faszinierend machen. Davon hängt ab, ob er in der Lage ist, Menschen zu binden und zu verbinden oder ob sich nur Langeweile breit macht.

Dies ist umso mehr gefordert, je unstrukturierter Situationen sind. Für Kinderspiele in der Schule zeichnet Tervooren (2001) denn auch nach, dass diese gerade dort intensiv genutzt werden, wo der institutionelle schulische Rahmen sich lockert – jenseits des Unterrichts, in der Pause, vor und nach der Schule. Ähnliches stellen auch Breidenstein/Kelle (1998) fest. Ihre Beobachtungen von SchülerInnenspielen waren gerade dort am reichhaltigsten, wo die Strukturen des Unterrichtssettings aufbrachen und es nun für Mädchen und Jungen notwendig war, selbsttätig Zeit auszufüllen. So besehen lassen sich Spiele als Praxen verstehen, die in strukturschwachen Situationen soziale Ordnung und damit Halt organisieren.

Gehen wir davon aus, dass auch das Jugendhaus ein Ort ist, der institutionell nur schwach strukturiert ist und an dem gleichzeitig die BesucherInnenschaft durch ein hohes Maß an Heterogenität und Flexibilität geprägt ist, wird nachvollziehbar, warum Inszenierungsakte unentwegt stattfinden. Jugendliche füllen damit – vergleichbar den Spielen – das institutionelle Vakuum mit attraktivem Leben: mit Themen, Aufregungen, Vergnügen und Witz, Gemeinsamkeiten. Sie schaffen mit ihren Inszenierungen zentrierende Ereignisse. Diese Inszenierungen können viele Themen haben, auch Gender-Themen.

Selbst-Exponierungen als ‚Kontaktanzeigen'

> Zwei Jungen, um die 14 Jahre alt, rufen sich in türkischer Sprache kampflustig etwas zu. Der eine nimmt den anderen in den Schwitzkasten, sie ringen miteinander, lachen dabei. Der eine drückt den anderen gegen das Sofa und versucht, ihn über das Sofa zu schieben. Der unterlegene Junge sagt: „Sedan, du Hurensohn", während er uns ansieht und spricht auf türkisch in einem spaßhaften Tonfall weiter. In diesem Moment kommen zwei Mädchen in ähnlichem Alter. Ihre Blicke richten sich direkt auf die ringenden Jungen. Dann sehen sie weg und gehen ganz langsam einen großen Bogen in Richtung des Ausgangs. Aus den Augenwinkeln verfolgen sie das Ringen der Jungen jedoch weiter. Sedan sieht zu den Mädchen, lacht, ringt weiter mit seinem Freund, wieder unterbrochen von einem Blick zu den Mädchen. Jene gehen sehr langsam weiter. Als sie verschwunden sind, lässt Sedan den anderen Jungen los und beide gehen hinter den Mädchen in Richtung Ausgang her.

Der Kampf ist kein auf sich selbst bezogenes Geschehen zwischen den beiden Jungen, sondern er ist als interaktives Ereignis nach außen angelegt. Die Kämpfenden vergewissern sich mit Blicken ihrer öffentlichen Aufmerksamkeit. Auch der Wechsel von der türkischen zur deutschen Sprache lässt sich als gezielte Öffnung für ein Publikum verstehen. Mit der wohl wissentlichen, verbalen Entgleisung des „Hurensohns" kann man sich auf jeden Fall der Aufmerksamkeit der beiden anwesenden Erwachsenen relativ sicher sein.

Das Publikum erweitert sich um zwei gleichaltrige Mädchen. Sie registrieren das Tun der Jungen, entfernen sich wieder, signalisieren aber dennoch

– schwach dosiert, aber für die Kämpfer erkennbar – eine gewisse Neugier an den Jungen. Die Mädchen inszenieren sozusagen in Resonanz auf die Jungen ihr eigenes Stück – nämlich das der Interessensbekundung an den Jungen. So verschränken sich beide Stücke zu einem Dialog der Kontaktanbahnung. Ganz offensichtlich lesen die Jungen das Mädchenstück als Aufforderung zur Annäherung. Ehe die Mädchen den Raum wieder verlassen haben, beenden die Jungen jedenfalls ihr eigenes Spiel und schließen sich den Mädchen an.

Damit erschließen sich die jugendlichen Gender-Inszenierungen als Praxen der Selbst-Exhibition zur Beziehungsverführung. Dies geht nicht ohne Risiken ab, schließlich ist die Resonanz auf die eigene ästhetische Zur-Schaustellung nicht sicher kalkulierbar. Im Fall von Sedan und seinem Freund ist sie von Erfolg gekrönt, doch dies muss nicht immer so sein.

Die Selbstaufführungen sind immer auch Selbst-Exponierungen: Mädchen und Jungen heben sich aus dem alltäglichen Einerlei und einer diffusen Menge heraus, und ziehen Blicke auf sich. Mit ihren Inszenierungen machen sie sich von und vor anderen unterscheidbar und zeigen Gesicht. Da die Inszenierungen auf ein Publikum abzielen, sind sie immer auch ein Interaktionssignal.

Diese Aufforderungen zur Interaktionen sind ohne solche Selbstexponierungen nicht möglich. Wer nichts von sich mitteilt, kann nicht kommunizieren. Somit ließen sich die Inszenierungen auch lesen als elementare soziale Kompetenzen. Die Spielenden bieten sozusagen Spielthemen an und werfen sich selbst als Spielpartner in den offenen Ring. Dies ist immer riskant, denn letztlich weiß man nicht, wie die Resonanz auf das Spielangebot sein wird. Es kann gut gehen oder auch nicht, beide Varianten haben wir beobachten können.

Zugehörigkeit und Distinktion

Gender-Inszenierungen binden die beteiligten AkteurInnen zu einer Gruppe zusammen und grenzen sie von anderen ab.

> Allgemein gesprochen werden soziale Klassifikationen in Interaktionen vor allem als Unterscheidung zwischen den *eigenen* und den *anderen* – zwischen ‚uns‘ und ‚denen‘ – relevant. Fortlaufende Unterscheidungen konstituieren also Zugehörigkeiten. Für die Teilnehmer sortieren Zugehörigkeiten soziale Situationen. Es bedeutet etwas anderes, mit den eigenen als mit den anderen zusammen zu sein. Zugehörigkeiten eröffnen die Möglichkeit, sich im öffentlichen Raum zu separieren und Privatheit zu etablieren. Diese Möglichkeit entlastet von den Anforderungen des In-der-Öffentlichkeit-Stehens. (Breidenstein/ Kelle 1998, 265 f)

Indem Gender-Inszenierungen Trennlinien einführen und provozieren, wird der diffuse öffentliche Raum binnenstrukturiert und damit bewältigbar gemacht. Es hilft, sich selbst zu verorten und auf diese Weise Handlungsfähigkeit zu gewinnen.

Gender-Inszenierungen erweisen sich zudem auch als möglicher Zugangscode zu Gruppen. Wird er richtig – im Sinne der Gruppe – bedient, erlaubt die

Gruppe den Zutritt. Findet der Versuch keine Anerkennung, bleibt die Gruppe für ihn verschlossen. Die Inszenierung enthält nicht nur die Mitteilung des Zutrittswunsches, sondern sie erfüllt gleichzeitig die Funktion eines Prüfungsstückes. Die KandidatIn muss darin beweisen, was sie kann, ob sie bereit ist, die Gruppennormen anzuerkennen und ob sie es schließlich wert ist, aufgenommen zu werden.

Umgekehrt kann aber die Gender-Inszenierung auch die Funktion eines Überführungsrituals haben. Indem szenische HauptdarstellerInnen weitere Anwesende, die bis dahin unauffällig am Rande standen, in Aufführungen und Spiele offensiv einbinden, werden diese integriert und sozial angehoben. Sie werden rituell gezwungen, die bisherige Position zu verlassen und selbst mitzuagieren. Sie werden dabei als AufstiegskandidatInnen getestet wie ihnen gleichzeitig versprochen wird, dass man sie eines Aufstiegs für wert hält. Varianten dieses Verfahrens waren in den Jugendzentren zahlreich zu beobachten. Jugendliche wandten sich Jüngeren zu, Mädchen Jungen und umgekehrt. Sie luden sie zum Mitspielen ein, forderten sie heraus. Sie bahnten so Wege des sozialen Aufstiegs. Diese Handlungen lassen sich von daher als Formen der Sicherung des sozialen Kollektivs begreifen.

Belastungsproben als Nähebeweise

Gender-Inszenierungen – vor allem die männlichen – nutzen oftmals aufdringliche Angriffstexte. Man provoziert, lästert, stellt bloß, brüskiert und bricht Anstandstabus. Dies geschieht vor allem mit verbalen Sexismen und den gestischen Anspielungen auf Sexualakte. Sie tragen Momente des gewaltsamen Übergriffs und bringen Fachkräfte und auch Feldforschende oftmals an die Grenzen des persönlich Erträglichen und Tolerierbaren.

Die Angriffe und Demütigungen – ob verbal oder körperlich – können jedoch auch als eine Form der Erzeugung und Prüfung von Beziehungen verstanden werden. Sich wechselseitig anzugreifen besiegelt Zusammengehörigkeit, und je heftiger die Angriffe sind, desto gefestigter die Zusammengehörigkeit. Es wird bis ans Äußerste gereizt, um zu testen, welche Aggressivität die anderen aushalten, ohne dass die Bindung zueinander zerstört wird. Gleichzeitig ist das Geschehen in Rituale eingebettet, die das gefährliche Spiel mit den ‚Hässlichkeiten' absichern. Diese geben vor, wie die Angriffe zu deuten sind, dass sie eben genau nicht persönlich gemeint sind, sondern rituell-unpersönlich. Zudem wird mitgeteilt, dass die Verletzung Anderer ein legitimes Mittel des Statuserwerbs ist und dass man keine Verantwortung für die Gefühle anderer trägt, sondern dass es die Sache der Anderen ist, die eigenen Gefühle zu kontrollieren (Breidenstein/ Kelle 1998, 172). Auch dieses bindet die Gruppe letztlich zusammen: Wer gemeinsam die Rituale aktiviert, auch wenn sie oppositionell angelegt sind, unterwirft sich einer gemeinsamen sozialen Ordnung. So offenbart sich hinter den vordergründigen Angriffen eine Vergemeinschaftungsgeste. Was affekterregend erscheint, ist hochgradig formalisiert und damit entschärft. Was konfrontativ gestaltet ist, wirkt im Kollektiv symmetrisch-egalisierend.

Der *battle* als Muster der Beziehungsbestätigung wird nicht nur in der – vor allem männlichen – *peergroup* bedient, sondern ließ sich ab und an auch in der Interaktion zwischen Jungen und pädagogischen Fachkräften entdecken.

> Am Jungentag steht die Honorarkraft Tobias im Türrahmen neben dem Tresen. Einer der Jungen schlendert durch den Raum, dreht sich zu Tobias und sagt in einem scharfen Ton: „Ey, seit wann is' heute Schwulentag?“ Tobias trocken: „Seitdem du hier durch die Tür gekommen bist.“ – „Haha, du bist heute witzig.“, sagt der Junge darauf hin genervt. Tobias grinst ihn nur an. Darauf grinst der Junge Tobias an.

Für einen Moment scheint das Kampfritual zu scheitern. Dass die Honorarkraft die Provokation des Jungen so schlagfertig kontert, bringt den Jungen zunächst aus dem Konzept. Er verliert die erforderliche Fassung, zeigt sich emotional getroffen. Kurz darauf hat er sich aber schon wieder situationsadäquat gefangen und Distanz zu dem erlittenen Schlag geschaffen. Er beantwortet Tobias' ‚Rückschlag' mit einem Grinsen und bekräftigt so die Wiederherstellung der gemeinsamen Spielebene wie er auch Tobias als Gewinner des Schlagabtausches anerkennt.

Auch wenn der *battle* Schwulenfeindlichkeiten als Kampfmittel einsetzt, muss grundsätzlich offen bleiben, ob sich hier eine schwulenfeindliche Gesinnung artikuliert und reproduziert. Schließlich macht es den Spannungsreiz vieler Spiele erst aus, Ungehörigkeiten einzusetzen. Und dass mit ihnen gespielt wird, heißt, dass sie gleichzeitig uneindeutig sind. Mit Ungehörigkeiten zu spielen, ist gerade nicht automatisch gleichzusetzen mit dem Ungehörig-*Sein* der SpielerInnen.

Natürlich lässt sich kritisch diskutieren, ob die Antwort der Honorarkraft pädagogisch gelungen und wünschenswert war. Doch kann dabei nicht die Wertenorm der Nicht-Diskriminierung von Homosexualität der alleinige Bezugspunkt sein. Im Jugendhaus pädagogisch handlungsfähig zu sein, verlangt vielmehr immer auch danach, bei den Spielen der Jugendlichen gelungen mitspielen zu können.

Die Honorarkraft schafft es, auf der Angriffsebene des Jungen gekonnt zu kontern. Sie zeigt überzeugend, dass sie in der Lage ist, sich kundig und kompetent auf dem jugendlichen Spielfeld zu bewegen – und dies selbst dann, wenn es sich um ein hochprovokantes Spiel handelt. Zumindest kann man davon ausgehen, dass der Junge um die gesellschaftliche Brisanz von Schwulenfeindlichkeiten weiß und dass die Schwulenfeindlichkeit vermutlich genau deshalb beim Eintritt in die pädagogische Arena des Jungentags zitiert wurde.

Dass die Honorarkraft in dieser Weise antwortet, hat zwei soziale Effekte: Zum einen erkennt sie den Spielaufschlag des Jungen und damit den Spieler selbst an, zum anderen stellt sie jedoch gleichzeitig die eigene Überlegenheitsposition unter Beweis – und zwar im Wertekanon des Jugendlichen, dies ist entscheidend. Beides ist erst einmal gewinnbringend für das pädagogische Verhältnis. Es ist eine offene Frage, wie sich beides hätte erreichen lassen,

wenn die Honorarkraft nicht auf das Jungenspiel mit der Schwulenfeindlichkeit eingestiegen wäre oder den Jungen gar kritisch zurechtgewiesen hätte.

Initiationsakte des sozialen Älterwerdens – oder: Doing Gender als Doing Youth

Die Praxen des *doing gender* in den Inszenierungen sind auf das Engste verknüpft mit Praxen des *doing youth*. Indem man erfolgreich den eigenen Geschlechterstatus markiert, bringt man im Gegenzug automatisch die erfolgreiche Statuspassage vom Kind zum Jugendlichen zum Ausdruck. Dem Erwachsenenblick erscheinen solche sozialen Profilierungsbestrebungen manches Mal skurril, wie folgende Protokollnotiz widerspiegelt:

> Julia hat lange, glatte, dunkle Haare und Karin blonde, lange, glatte Haare und beide tragen moderne Hüftjeans, sind dezent geschminkt und tragen Tops. Susanne [Beobachterin] ergänzt, dass ihr v.a. Julia aufgefallen wäre, da sie einen Tarnmuster-BH trug, der durch das Top hinten klar zu sehen war. Jedoch hatte sie keinerlei Busen, sodass der BH vorne herum unter dem Top verknittert wirkte.

Das Outfit der beiden Mädchen signalisiert erotisierende Weiblichkeit. Die Mädchen wissen, wie sich ein junges Mädchen aktuell stylt und demonstrieren eine entsprechende Praxiskompetenz. Die Beobachterin teilt mit, dass der BH nicht ‚passt'. Warum? Während der Feldtage in den verschiedenen Jugendhäusern waren schließlich zahlreiche junge Mädchen zu sehen, die Büstenhalter trugen, ohne dass diese jemals beschrieben wurden. Warum jetzt? Anlass ist die in den Augen der Betrachtenden offensichtliche Deplatziertheit des Accessoires. Das Mädchen trägt einen BH, obwohl es dafür noch keine ‚sachliche' Notwendigkeit gibt. Verstärkt wird die Irritation der Zuschauenden noch durch die modische Tarnmusterung des BH's – also das Verschmelzen eines weiblichen Dessous-Accessoires mit dem Material der männlichen Militäruniform.

Dem pädagogischen Blick erscheinen solche Inszenierungen von jungen Mädchen in der Regel bedenklich. Für ihn ist das ‚Zu-Früh' bei Kindern und Jugendlichen schon immer Anlass zu Besorgnissen gewesen. Es gibt ein entwicklungspsychologisches Idealprogramm, das jede Äußerung und Betätigung mit einer Altersnorm verknüpft. In der Folge können Abweichungen nur als Problem – nämlich als altersunangemessene Erfahrung – wahrgenommen werden, wie in unserem Fall das vorzeitige Zur-Schau-Stellen eines weiblichen Busens.

Die Inszenierung von Geschlechtlichkeit erweist sich als schlagkräftiger Trumpf im Ringen um Alterspositionen. Man ist nicht mehr Kind, wenn man sich selbst oder auch andere sexuiert – also den asexuellen Habitus des ‚unschuldigen' und ahnungslosen Kindes ostentativ ablegt. Wer Körper und Habitus mit Zeichen der Weiblichkeit und Männlichkeit auflädt, wer sich mit sexuellen Anspielungen profiliert, wer *gender* als Differenzlinie in Interaktionen anspricht und hervorhebt, der hat nicht nur unter Beweis gestellt, dass er sich sicher in seinem Geschlechtsstatus bewegt und die Zeichen und Rituale der Geschlechter-

welt beherrscht, sondern auch, dass er das eigene Kind-Sein – und auch andere Kinder – biografisch hinter sich gelassen hat und zu den Jugendlichen gehört.

Angesichts dessen, dass viele andere Markierungen des eindeutigen Altersaufstiegs wie Abschluss der Lerninstitutionen, Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, Geldverdienst, eigenständiges Wohnen oder eigene Haushaltsführung im Altersverlauf erst spät zu erreichen sind, steht der Gender-Status zur Kennzeichnung des eigenen Älterwerdens im Prinzip vergleichsweise früh zur Verfügung. Dass junge Menschen sich so demonstrativ und sogar ‚verfrüht‘ performativ sexuieren, wäre dann vor allem dadurch angetrieben, einen Aufstieg symbolisch zu vollziehen, der anderweitig nur schwer herzustellen ist. Was bietet sich eindrucksvoller als Beweis des eigenen biografischen Fortschritts an als die Habitualisierung als Geschlechtswesen?

Was kann das für die Praxis heißen?
Problem I: Gender-Inszenierungen unter Generalverdacht

Gängigerweise erscheinen Gender-Inszenierungen Erwachsenen und Professionellen primär als Problem. Zum ersten stimmt in der Regel bedenklich, *was* die Gender-Inszenierungen aufführen: nämlich die traditionellen Geschlechterklischees einer patriarchalen Gesellschaft. Bei genauerem Blick wird jedoch deutlich, dass die jugendlichen Inszenierungssymboliken filigraner und schwebender sind als die Diagnosen der patriarchalen Zeichenwirkung behaupten.

Zum zweiten beunruhigen die jugendlichen Gender-Inszenierungen aber auch, weil sie überhaupt eine Differenz markieren und schärfen, die im Zuge der Gleichberechtigungsdebatte durchweg als brisant wahrgenommen wird. Die Differenz als solche erscheint als ‚Wurzel allen Übels‘. Gruppen und Individuen brauchen jedoch unentwegt Distinktionsprozeduren – dies erzählen nicht nur unsere ethnografischen Szenen. Nicht diese Unterscheidungsakte an sich sind schon die Ursache von sozialer Ungleichheit, sondern erst ihre soziale Codierung.

Zum dritten sind es die Quellen, aus denen die Jugendlichen Gender-Inszenierungen bevorzugt schöpfen, die Sorgen wachrufen. Die Tatsache, dass Konsum- und Musikindustrie als Skriptanbieterin von den Jugendlichen favorisiert werden, aktualisiert kapitalismus- und medienkritische Problematisierungen und Bilder der Selbstentfremdung. Doch wo soll das Selbst sein, das sich ohne Skripte aus sich selbst schöpft? Und warum sollen die kommerziellen Skripte bedenklicher sein als Skripte der Hochkultur?

Problem II: Der Adultozentrismus in der (geschlechter)pädagogischen Debatte

Dies alles verengt den Blick auf die jugendlichen Inszenierungspraxen. Man urteilt aus erwachsener, pädagogischer und normativer Position heraus. Weil man aufgrund langjähriger geschlechterkritischer Debatten bestimmte Deutungen zu Geschlechterpraxen hat, erscheint das, was Mädchen und Jungen zeigen, als Problem, als Anlass zu Sorge. Doch dabei bleibt völlig verschlossen, wie sich das Ganze eigentlich für die jugendlichen Akteurinnen und Akteure selbst darstellt. Es wird vergessen, dass soziale Erscheinungen aus verschiedenen Perspektiven verschiedene Bedeutungen haben können, dass also das, was der erwachsene Blick in den Gender-Inszenierungen der Mädchen und Jungen sieht, keineswegs dem entsprechen muss, das die Mädchen und Jungen darin sehen.

Und es wird schließlich auch vergessen, dass man doch auch selbst als Erwachsene sein ganzes Leben lang schon *gender* inszeniert und dies sicherlich oftmals auch völlig anders erlebt als es der externe Blick kommentieren mag.

Problem III: Die Entkontextualisierung von Gender-Inszenierungen

Dies verweist auf ein allgemeines Problem der öffentlichen Jugenddebatten. Ihr konstitutives Merkmal ist gerade die Unterstellung, dass das, was Jugendliche zeigen, sie allzeit und allerorts als dauerhafte Einschreibung zeigen. So kommen unentwegt dramatisierende psychosoziale Diagnosen zustande, die apokalyptische Bilder einer problematischen Jugend schaffen.

Sie unterschlagen, dass Inszenierungen von Jungen und Mädchen sich nach Kontexten richten, dass also das, was sie an einem Ort zeigen, keineswegs von ihnen immer und überall reflexhaft gezeigt werden muss, sondern dass es situativ variieren kann und genau dies häufig auch tut. Das, was sie in den Jugendhäusern aufführen, sind keine Merkmale, sondern Produkte spezifischer sozialer Ereignisse. Sie sind Bühnenstücke an bestimmten Orten und für bestimmte Orte. Sie entstehen nicht unbedingt, weil die Jugendlichen sie als psychische Disposition in sich tragen, sondern weil sie intuitiv sehr genau die Bedingungen dieses Ortes reflektieren und orts- und anlassbezogene Funktionen im Sinne sozialer Pragmatismen erfüllen.

Pädagogisches Agieren zwischen ‚Jugendliche-so-sein-lassen' und Intervention

Gehen wir davon aus, dass Jugendliche genau genommen eine für Erwachsene fremde Kultur darstellen, denen Jugendarbeit Gestaltungsräume zur Verfügung stellt, dann scheint mir eine ethnografische Haltung gegenüber der eigenen Klientel das erste Gebot zu sein.

Was bedeutet dies? Es fordert dazu heraus, den Mädchen und Jungen – wie die PionierInnen der Ethnologie – als Nicht-Wissende, aber Verstehen-Wollende zu begegnen, und nicht schon zu allem, was man sieht, seine Deutungen parat zu haben – Deutungen, die dazu noch in der Regel abwertend sind. Es ist davon

auszugehen, dass die jugendlichen Gender-Praxen in der Jugendkultur ihren eigenen konstruktiven Sinn haben, den wir als Erwachsene eben nicht kennen, den wir uns erst erschließen müssen. Dies bedeutet, sich neugierig auf das Fremde und Befremdliche einzulassen, Mädchen und Jungen als ExpertInnen ihrer eigenen Kultur ernst zu nehmen, sich von ihnen erzählen zu lassen, sich auch von ihnen belehren zu lassen. Und wie bei den guten EthnologInnen auch, ist ein punktuelles ‚Mitmachen‘ erforderlich, d.h. Fachkräfte müssen bereit und in der Lage sein, die Inszenierungsspiele der Jugendlichen phasenweise mitzuspielen – wie wir das im Fall der Honorarkraft Tobias exemplarisch gesehen haben. Thole/ Cloos sprechen denn auch von der „Mitmachregel“, die für MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit als konstitutives professionelles Habituselement nachweisbar ist (2006, 130). Dies zu realisieren, ist eine Herausforderung: Es setzt kritische Distanz zu den hegemonialen pädagogischen Diskursen voraus, auch das Vertrauen in die eigene Sinnhaftigkeit und Produktivität jugendlicher Kulturwelten.

Dies alles wäre jedoch naiv, wenn es als ein Plädoyer für ein ungehindertes ‚So-sein-lassen‘ von Jugendlichen und für pädagogisches Nicht-Handeln verstanden würde. Denn schließlich ist Jugendarbeit kein ethnologisches Forschungslabor, sondern eine pädagogische Institution. Sie hat einen beruflichen Auftrag zu erfüllen, nämlich die Sicherung zivilisatorischer Verhaltensstandards und sozialer Integration. Und damit gelangen wir zu einer zweiten Seite des pädagogischen Agierens.

Soziale Integration entscheidet sich letztlich daran, ob geschlechtliche Habitusmuster situativ – also räumlich und anlassbezogen – angemessen realisiert werden. Sie setzt die Fähigkeit zur Differenzierung voraus, also das Wissen, was welche Geste in welchem Kontext bedeutet, wann und wo man was tun kann und wann und wo auch nicht. Für Jugendarbeit ist danach die Frage aufzuwerfen, welchen Part sie bei diesen Differenzierungsvorgängen spielt. Wann verhindert sie möglicherweise durch einen Überschuss an ‚So-sein-lassen‘ auch ungewollt die erforderlichen Differenzierungsakte? In diesem Falle gerät die oben propagierte ethnografische Haltung leicht zur Verantwortungslosigkeit.

Sie verhindert, dass Mädchen und Jungen damit konfrontiert werden, dass das Jugendhaus ein öffentlicher Raum ist, in dem ein Mindestmaß der Normen und Werte gesellschaftlicher Öffentlichkeit gewährleistet werden muss. Dies zu sichern ist gerade in einem Jugendhaus eine besondere Herausforderung, weil es als Ort jugendkultureller Gesellung unter der Hand stark privatisierende Züge trägt. Aber es ist eben kein privater Ort. Von daher kann die ethnografische Haltung nicht bedeuten, dort alles zuzulassen, was in der privaten *peergroup* möglich ist. Und es kann ebenso nicht bedeuten, Diskriminierungen, Übergriffe und Gewalttätigkeiten nicht zu sanktionieren.

Jugendarbeit zeigt sich damit einmal mehr als Balanceakt zwischen zwei Risiken: Sie kann zur Seite des paternalistischen, autoritären Bevormundens, Missverstehens und Missachtens von Jugendlichen kippen, dann nämlich, wenn die Fähigkeit fehlt, die Perspektive der AdressatInnen einzunehmen und die jugendliche Kulturwelt anzuerkennen und ihr Raum zu geben. Sie kann aber ebenso zur Seite der Verwahrlosung kippen, dann nämlich, wenn das ‚So-

sein-lassen‘ mit Nicht-kümmern und der Nicht-Positionierung Erwachsener verwechselt wird.

Jugendliche von Gender entlasten

Unsere Beobachtungen zeigen, dass Gender-Inszenierungen dort besonders exzessiv und provokant aufgeführt werden, wo der haltende Rahmen durch erwachsene Fachkräfte fehlt oder schwach ausgebildet ist. Zumindest ist nachweisbar, dass in den Räumen, wo die pädagogische Präsenz vergleichsweise stark war, wie in der Küche und im Werkstattraum, Gender eine weniger dominante Interaktionsfigur war. Dies würde bedeuten, dass in den Räumen, wo Mädchen und Jungen weitestgehend unter sich sind, ostentative Gender-Inszenierungen regelrecht angereizt werden, während die Rahmung Erwachsener diese entschärfen. Oder noch provokanter formuliert: Die überschießenden und häufig für Erwachsene ins Obszöne und Erschreckende ausartenden Gender-Bühnenstücke, über die Jugendarbeit oft genug klagt, wären dann institutionell selbst erzeugt – durch eben genau die erwachsene Zurückhaltung.

In dieser Leere wird die Gender-Inszenierung zu einer Füllmasse. Es sind hier nachweislich vor allem die Jungen, die diese Füllmasse reichhaltig liefern, vielleicht sollte man es besser so sagen: von denen besonders erwartet wird, dass sie dies tun – mit problematischen Effekten für sie. Denn dass sie dies tun, führt wiederum bei Erwachsenen und Gender-PädagogInnen zu bedenkenschweren und versteckt abschätzigen Reden über Jungen. Es geht hier keineswegs darum, ein Plädoyer für puritanisch-prüde und allzeit erwachsenenkontrollierte Räume in der Jugendarbeit zu halten. Doch es ist zu bedenken, welche Bildungsräume jungen Menschen möglicherweise auch vorenthalten werden, wenn sie sich in einer solchen Institution über weite Strecken selbst überlassen bleiben.

Geht man in der Tradition der Psychoanalyse davon aus, dass progressive kulturelle Sublimierungsleistungen nur dort stattfinden können, wo das Individuum dafür auch freigesetzt ist, dann stellt sich die kritische Frage, inwiefern solche Sublimierungsprozesse in der Jugendarbeit verhindert werden. Jugendliche werden in ihrer *peergroup* der starken Dynamik der Gender-Spiele anheim gegeben und zugleich werden ihnen von der Institution zu wenig haltende Rahmenbedingungen geboten, diese in den Hintergrund treten zu lassen.

Dazu braucht es das ‚Dritte‘, also einen gemeinsamen Gegenstand *außerhalb* des eigenen Beziehungssystems. Erst dieser externe Brennpunkt erlaubt, die eigene Aufmerksamkeit von sich selbst weg auf etwas Neues zu richten, das die gruppeninternen Beziehungsspiele überschreitet. Es ginge dann gerade darum, Gender *nicht* zu thematisieren.

Genderpädagogik bestände dann nicht allein darin, Gender mit den Jugendlichen aktiv zu bearbeiten, was fachlich plausibel ist und die geschlechterpädagogische Debatte bislang bestimmt. Vielmehr wäre die Aufgabe, Gender gezielt quasi hinter die sozialen Kulissen treten zu lassen durch die Eröffnung von aufmerksamkeitszentrierenden Vorderbühnen. Dies klingt paradox, muss es aber nicht sein.

Die pädagogische Chance wie auch Herausforderung läge dann darin, zum ersten Räume zu bieten, die gut durch Erwachsene gerahmt sind, um so den Druck zur Genderinszenierung von den Mädchen und Jungen zu nehmen. Zum zweiten müsste etwas ‚Drittes‘ geschaffen werden: Themen also, auf die junge Menschen sich gemeinsam beziehen können und die weg von sich selbst und der Gruppendynamik nach außen verweisen.

Dass die Entfaltung des ‚Dritten‘, das von Mädchen und Jungen auch angenommen wird, zu den komplizierten pädagogischen Kunstfertigkeiten gehört, dazu wissen pädagogische Institutionen wie Jugendarbeit oder auch Schule viel zu sagen. Aber eins muss auch klar sein: Mädchen und Jungen überhaupt mit ihren Distinktionsspielen zu verstehen, wie dies der ethnografische Blick ermöglicht, ist eine unabdingbare Voraussetzung dafür.

Anmerkungen

1 Diese und die nachfolgenden ethnografischen Szenen entstammen dem Forschungsprojekt „Jugendliche Gender-Inszenierungen“ (Rose/ Schulz 2007).

Literatur

Breidenstein, Georg/ Helga Kelle (1998) *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim/ München: Juventa.

Cloos, Peter/ Stefan Köngeter/ Burkhard Müller/ Werner Thole (2007) *Die Pädagogik der Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag.

Friebertshäuser, Barbara (2000) „Ethnografische Methoden und ihre Bedeutung für die Lebensweltorientierung in der Sozialpädagogik." *Ethnografische Methoden in der Jugendarbeit*. Hg. Werner Lindner. Opladen: Leske + Budrich, 33-54.

Hitzler, Ronald (2000) „Die Erkundung des Feldes und die Deutung der Daten. Annäherungen an die (lebensweltliche) Ethnografie." *Ethnografische Methoden in der Jugendarbeit*. Hg. Werner Lindner. Opladen: Leske + Budrich, 17-31.

Kelle, Helga (2004) „Ethnografische Ansätze." *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Hg. Edith Glaser/ Dorle Klika/ Annedore Prengel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 636-650.

Lévi-Strauss, Claude (1979): *Das wilde Denken*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Lindner, Werner (2000) Hg. *Ethnografische Methoden in der Jugendarbeit*. Opladen: Leske + Budrich.

Müller, Burkhard/ Susanne Schmidt/ Marc Schulz (2005) *Wahrnehmen können. Informelle Bildung und Jugendarbeit*. Freiburg: Lambertus.

Rose, Lotte (2005) „Geschlechtsidentität entwickeln." *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Hg. Ulrich Deinet/ Benedikt Sturzenhecker. Wiesbaden: VS-Verlag, 151-157.

Rose, Lotte/ Marc Schulz (2007) *Gender-Inszenierungen. Jugendliche im pädagogischen Alltag*. Königstein/T.: Ulrike Helmer Verlag.

Setzwein, Monika (2004) *Ernährung – Körper – Geschlecht. Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht im kulinarischen Kontext*. Wiesbaden: VS-Verlag

Tervooren, Anja (2001) „Pausenspiele als performative Kinderkultur." *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Hg. Christoph Wulf/ Birgit Althans/ Kathrin Audehm/ Constance Bausch/ Michael Göhlich/ Stephan Sting/ Anja Tervooren/ Monika Wagner-Willi/ Jörg Zirfas. Opladen: Leske + Budrich.

Thole, Werner/ Cloos, Peter (2006) „Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus." *Kultur in der Sozialen Arbeit*. Hg. Arno Heimgartner/ Karin Lauermann. Klagenfurth/ Lubeljana/ Wien: Hermagoras, 123-142.