

VERMITTLUNG INTERKULTURELLER GENDERKOMPETENZ IM FLUCHTKONTEXT

Erfahrungen aus der Arbeit mit geflüchteten
Burschen und Männern aus Afghanistan in Österreich

Ein Handbuch



Shokat Walizadeh
Paul Scheibelhofer
Philipp Leeb

VIDC (Hg.)

Impressum

Herausgeber & Medieninhaber:

VIDC – Vienna Institute for International Dialogue and Cooperation

Möllwaldplatz 5 / 3. Stock

A-1040 Wien

Tel.: +43/1/713 35 94

Fax: +43/1/713 35 94/73

E-Mail: office@vidc.org

Homepage: www.vidc.org

Redaktion: Nadja Schuster, Magda Seewald

Illustrationen: Karim Blanc

Grafik: typothese.at, 1150 Wien

Druck: Resch KG, 1150 Wien

VIDC
VIENNA INSTITUTE FOR
INTERNATIONAL DIALOGUE
AND COOPERATION

GEFÖRDERT DURCH DIE
 ÖSTERREICHISCHE
ENTWICKLUNGS
ZUSAMMENARBEIT

© Vienna Institute for International Dialogue and Cooperation, Jänner 2019

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des VIDC reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	4
1. Einleitung	6
2. Theoretische Grundlagen für die Arbeit mit geflüchteten Burschen und Männern	8
2.1. Burschen- und Männerarbeit als Beitrag zur Erreichung von Geschlechtergerechtigkeit	8
2.2. Perspektiven der Geschlechterforschung	9
2.3. Die Konstruktion von Männlichkeiten	10
2.4. Marginalisierung und fremd-gemachte Männlichkeiten	13
2.5. Fazit: Intersektionelle Burschen- und Männerarbeit im Fluchtkontext	16
3. Das Tandem-Projekt	19
3.1. Kontextualisierung: Afghanische Geflüchtete in Österreich	20
3.2. Pädagogische Zugänge des Tandem-Projekts	23
3.3. Das Trainer-Team	24
3.4. Die pädagogischen Formate	28
3.4.1. Die Workshops	28
3.4.2. Die Gesprächsrunden	29
3.5. Die Zusammenarbeit mit den Flüchtlingsbetreuungseinrichtungen	30
3.6. Themenschwerpunkte und ihre Bearbeitung	31
3.6.1. Ansprüche an Männlichkeit und Ehre	32
3.6.2. Beziehung und Sexualität	35
3.6.3. Männer als Täter und Opfer von Gewalt	39
3.6.4. Rassismus und struktureller Ausschluss	41
3.7. Fazit: Erfolg und Mehrwert des Tandem-Projekts	43
4. Angewandte Methoden	45
4.1. Aufwärmübungen	46
4.2. Namensherkunft	48
4.3. Ankommen – Rückblick – Ausblick	49
4.4. Möglichkeiten für Frauen und Männer	50
4.5. Ich-Zettel „Was ist mir wichtig?“	52
4.6. Diskussionskarussell in Form eines Speed-Datings	53
4.7. Party-Stopp-Geschichte	57
4.8. Toleranzgrenze	60
4.9. Schritte des Kennenlernens	64
4.10. Liebesscheibe	66
5. Verwendete Literatur	68
5.1. Weiterführende Literatur	70
5.2. Nützliche Links	71

VORWORT

Das Vienna Institute for International Dialogue and Cooperation (VIDC) beschäftigt sich bereits seit 2010 mit Maskulinitäten und der Einbindung von Burschen und Männern¹ in Gleichstellungsprogramme und –projekte (siehe Schäfer, 2012 & 2013). Als Teil des internationalen und europäischen Netzwerks MenEngage hat das Genderreferat des Instituts auch Einblick in internationale Debatten, Zugänge und Erkenntnisse.

Die Projektidee, Genderkompetenz im Migrationskontext zu vermitteln, wurde 2016 bei einem Treffen des VIDC mit den Obmännern der Vereine „Afghanische Jugendliche - Neuer Start in Österreich“, Shokat Walizadeh, und „poika - gendersensible Bubenarbeit in Erziehung und Unterricht“, Philipp Leeb, geboren. Ausschlaggebend für die Weiterentwicklung dieser Idee waren einerseits die Erfahrungen von poika im Rahmen der Gendersensibilisierungsarbeit sowie die starke Nachfrage nach einem derartigen Angebot in Flüchtlingsbetreuungseinrichtungen. Ein weiterer wichtiger Faktor, der die Ausarbeitung der Idee begünstigte, war die mehrjährige inhaltliche Auseinandersetzung mit Afghanistan in Form einer VIDC-Veranstaltungsreihe und die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen afghanischen Diasporavereinen. Somit entstand relativ rasch ein Pilotprojekt in enger Kooperation mit den oben genannten Vereinen.

Mit diesem Handbuch möchten wir zur Inspiration und Reflexion anregen, sich mit Männlichkeitskonstruktionen im Migrationskontext auseinanderzusetzen. Im Laufe des Pilotprojekts (2016 - 2018) wurden wir öfters von Kolleg*innen² nach Erkenntnissen und verwendeten Materialien gefragt. Auf besonderes Interesse ist dabei das Tandem-Prinzip – ein afghanischer und ein österreichischer Gendertrainer – gestoßen. Mit dieser Publikation möchten wir diesem Ansuchen nachkommen, indem wir die Lessons Learned des Pilotprojekts für interessierte Gendertrainer*innen, Jugendarbeiter*innen, Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen zugänglich machen. Unsere Motivation dabei ist, die Gesellschaft im Allgemeinen und männerdominierte Bereiche im Besonderen feministischer zu gestalten. Da-

1 Mit Burschen und Männern meinen wir alle Männer (cis, queer, trans, gender fluid etc.).

2 In dieser Publikation wird der „Gender Star“ verwendet, um zur Reflexion über traditionelle Vorstellungen von „Mann“ und „Frau“ anzuregen sowie um auf die Diversität von Gender- und Geschlechteridentitäten hinzuweisen.

bei möchten wir Männer dazu anregen, sich pro-aktiv für Geschlechtergerechtigkeit und feministische Anliegen, die von Frauen definiert werden, einzusetzen. Männer sollten jedoch insbesondere darauf achten, Frauen nicht aus ihren Positionen in feministischen Bereichen zu verdrängen bzw. ihre Rolle einzunehmen. Diesem Anspruch kann durch eine genderreflektierende, emanzipatorische Pädagogik, die im vorliegenden Projekt angewandt und in diesem Handbuch ausführlich beschrieben wird, Rechnung getragen werden.

An dieser Stelle sei allen beteiligten Trainern für ihre Mitarbeit, Reflexionsbereitschaft und Flexibilität, die aufgrund der Prozessorientierung des Projekts, erforderlich war, herzlich gedankt. Unser besonderer Dank gilt den drei Autoren des Handbuchs Paul Scheibelhofer, Philipp Leeb und Shokat Ali Walizadeh für ihr großes Engagement.

Das Handbuch wird in der Folge als Grundlage für die Ausweitung und Professionalisierung der Gendersensibilisierungsarbeit des VIDC dienen. Im Rahmen des EU-finanzierten Projekts „Wanne – We All Need New Engagement“ (Anfang 2018 bis Ende 2019) werden zusätzliche Trainer ausgebildet und Gender Tandem Workshops in Kooperation mit afghanischen Vereinen durchgeführt. Darüber hinaus ist für 2019 ein neues, von der Austrian Development Agency (ADA) finanziertes Projekt für die Erweiterung der Genderkompetenz von afghanischen Frauen geplant.

Nadja Schuster & Magda Seewald
Genderreferentinnen am VIDC

1. EINLEITUNG

Dieses Handbuch ist das Ergebnis der Auseinandersetzungen und Erfahrungen, die im Zuge eines Pilotprojekts zur geschlechterreflektierenden Arbeit mit jungen geflüchteten Männern gemacht wurden. In dem „Tandem-Projekt interkulturelle Genderkompetenz“ wurden von 2016 bis 2018 Workshops in Wien und Umgebung mit jungen geflüchteten Männern aus Afghanistan rund um Fragen von Geschlecht und Männlichkeit durchgeführt. Das vom Vienna Institute for International Dialogue and Cooperation (VIDC) initiierte, koordinierte und aus den Mitteln der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit finanzierte Projekt ging dabei einen besonderen Weg: Es wurde von einem Team von sechs Männern umgesetzt, von denen die Hälfte selbst einige Jahre zuvor aus Afghanistan nach Österreich geflohen waren und die nunmehr in der Flüchtlingshilfe aktiv waren. Die anderen drei Männer hatten keinen Flucht- oder Migrationshintergrund, dafür Expertise in der gendersensiblen Burschen- und Männerarbeit. Ein Grundprinzip des Projekts und wie sich später herausstellte ein wichtiger Erfolgsfaktor, war die Durchführung der Workshops und Gesprächsrunden im interkulturellen Tandem, d. h. jeweils von einem österreichischen und einem afghanischen Mann. Insgesamt wurde mit 122 jungen afghanischen Geflüchteten im Alter von 14 bis 44 Jahren in 16 Workshops und 10 Gesprächsrunden pädagogisch gearbeitet.

Die Zugänge, Erfahrungen und Methoden, die im Zuge dieser Arbeit entwickelt wurden, werden im Folgenden dargestellt und sollen zur Anregung für interessierte Berufsgruppen wie Gendertrainer*innen, Jugendarbeiter*innen, Pädagog*innen und Sozialarbeiter*innen dienen, die geschlechterreflektierend mit jungen Männern im Fluchtkontext arbeiten möchten.

Das **Kapitel 2** dient als Einstieg und präsentiert theoretische Zugänge, die einen Orientierungsrahmen hinsichtlich der Ziele und Themenfelder gendersensibler pädagogischer Arbeit darstellen.

Im **Kapitel 3** folgt eine umfassende Darstellung des Tandem-Projekts und seiner Arbeitsweise. Sowohl die Potentiale als auch die Herausforderungen, die sich durch das spezifische Format des Projekts ergeben haben, können als Lerneffekte im Sinne des Multiplikatoreffekts betrachtet werden.

In diesem Kapitel werden auch die zentralen Themen behandelt, die in den Workshops und Gesprächsrunden besprochen wurden.

Schließlich werden im **4. Kapitel** des Handbuchs ausgewählte Methoden, die sich in der Arbeit mit den jungen geflüchteten Männern als gewinnbringend erwiesen haben sowie die Erfahrungen der Trainer damit in Form von Lessons Learned kurz beschrieben.

Ein besonders wichtiges Anliegen, das dem Handbuch zugrunde liegt, ist die Vermittlung einer kultur- und gendersensiblen Haltung und eines reflektierten Zugangs. Dadurch unterscheidet sich unser Workshopangebot von anderen Integrationsmaßnahmen, wie etwa den heute weit verbreiteten „Wertekursen“. Diese Maßnahmen beruhen oftmals auf problematischen Annahmen, in denen Geflüchtete als gefährliche, fremde Männer konstruiert werden, die es zu disziplinieren und „zivilisieren“ gelte. Das Tandem-Projekt verfolgte hingegen das Ziel, empowernd (ressourcenorientiert) und emanzipatorisch (pro-feministisch, machtkritisch) mit den jungen Männern zu arbeiten. Es wurde explizit danach getrachtet, eine Beziehung zwischen den Trainern untereinander und den Trainern und Teilnehmern zu etablieren, die auf gegenseitigem Respekt und Anerkennung beruhte, um auf dieser Basis gemeinsam an Fragen von Männlichkeit, Dominanz und Geschlechtergerechtigkeit zu arbeiten.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN FÜR DIE ARBEIT MIT GEFLÜCHTETEN BURSCHEN UND MÄNNERN

In diesem Kapitel werden Grundlagen und Zugänge für die geschlechterreflektierende pädagogische Arbeit mit geflüchteten Burschen und Männern dargelegt. Dafür werden theoretische Überlegungen zur emanzipatorischen Burschen- und Männerarbeit besprochen und mit Fragen von Männlichkeit im Kontext von Migration und Flucht verknüpft.

2.1. BURSCHEN- UND MÄNNERARBEIT ALS BEITRAG ZUR ERREICHUNG VON GESCHLECHTERGERECHTIGKEIT

Bereits in den 1970er Jahren wurden emanzipatorische pädagogische Projekte für Mädchen und Frauen als wichtiger Aspekt der Überwindung von Geschlechterungleichheiten entwickelt und seitdem ausgebaut. Entsprechende Angebote für Burschen und Männer ließen hingegen lange auf sich warten und etablierten sich erst in den 1990er Jahren.³ Ausgangspunkt ist dabei die Überzeugung, dass Burschen und Männer nicht nur eine wichtige Rolle für das Erreichen von Geschlechtergerechtigkeit spielen können, sondern dass sie auch selbst von diesen Angeboten profitieren können.

Im Zentrum steht die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen, die Mädchen und Frauen benachteiligen und Burschen und Männern privilegierte Positionen zusichern. In der geschlechterreflektierenden pädagogischen Arbeit wird diese Auseinandersetzung vor allem über die Reflexion norma-

3 Ausgehend von der außerschulischen Jugendarbeit gibt es in Österreich seit den 1990ern gendersensible Arbeit mit Burschen und Männern. Das inhaltliche Spektrum reicht von Workshops zur Sensibilisierung für Genderthemen und Gewaltprävention über Berufsorientierung und Väterarbeit bis zur Arbeit mit Gewalttätern, siehe dazu: <http://fbi.or.at/p-bubenarbeit.html> [letzter Zugriff 28.09.2018].

tiver Bilder und oft unausgesprochener Annahmen zum „richtigen“ Verhalten von Frauen und Männern erzielt sowie durch das gemeinsame Ausloten von alternativen Sichtweisen und Handlungsstrategien. Dabei sollen Burschen und Männer nicht nur die negativen Konsequenzen der Geschlechterungleichheit für Mädchen und Frauen erkennen, sondern auch wahrnehmen, inwiefern sie selbst in diese Strukturen eingebunden sind und davon sowohl profitieren als auch Kosten zu tragen haben.

Wie kann so eine emanzipatorische pädagogische Arbeit mit Burschen und Männern aussehen? Von welchen Grundannahmen kann sie ausgehen? Welche Ziele soll sie verfolgen? Und wie kann sie die widersprüchliche Situation, in der sich männliche Geflüchtete oftmals befinden, berücksichtigen? Um diese Fragen mit Blick auf das eigene pädagogische Handeln auszuloten, lohnt sich die Auseinandersetzung mit Erkenntnissen und Konzepten der Geschlechter- und Männlichkeitsforschung. Diese Auseinandersetzung schärft den Blick für die spezifischen Bedingungen, unter denen Männlichkeiten sozial konstruiert werden und verdeutlicht, wie eine geschlechtersensibilisierende Arbeit mit Burschen und Männern so gestaltet werden kann, dass sie einen Beitrag zur Überwindung von Geschlechterungleichheit leistet.

2.2. PERSPEKTIVEN DER GESCHLECHTERFORSCHUNG

Ein produktiver Startpunkt für diese Überlegungen ist die begriffliche Unterscheidung von *sex* und *gender* bzw. von körperlichem und sozialem Geschlecht. Vielfach haben Studien der Geschlechterforschung etwa aufgezeigt, dass sich Geschlechterbilder historisch wandeln (z. B. Laqueur, 1992) oder dass es in jeder Geschlechterordnung auch stets Personen gibt, die sich starren zweigeschlechtlichen Normen entziehen (z. B. Butler, 1995). Diese Veränderlichkeit und Diversität von Geschlecht macht deutlich, dass Körper und Anatomie offensichtlich nicht umfassend bestimmen, was Männer und Frauen ausmacht und wie sie sich zu verhalten haben. Von zentraler Bedeutung sind stattdessen vergeschlechtlichte Normen und Erwartungen sowie die kulturellen und sozialen Verhältnisse, unter denen Menschen leben. Von so einer Perspektive ausgehend kann gefragt werden, welche Normen für Männer und Frauen jeweils gelten und welche Konsequenzen diese für die Lebenssituation der betroffenen Personen haben. Darüber hinaus kann gefragt werden, wie diese Normen auf Selbstbild und Identität der Betroffenen wirken und durch welche Praktiken sie sich den dominanten Erwartungen anpassen

– oder sich ihnen entziehen. Das Konzept des *doing gender* (West / Zimmermann, 1987) macht dabei auf den prozesshaften Charakter von Gender bzw. sozialem Geschlecht aufmerksam: Dieses ist Personen nicht (durch Geburt, den Körper etc.) „gegeben“, sondern wird in alltäglichen Handlungen interaktiv „hergestellt“ (etwa durch Kleidung, Auftreten, Sprache, Vorlieben etc.). Normen und Erwartungen stehen den Personen jedoch nicht als äußerliche Realität gegenüber, sondern prägen sie tiefgreifend: Selbstbilder und Identitäten formieren sich in Auseinandersetzung mit herrschenden Geschlechterbildern. Im Zuge dieser „Habitualisierung“ (Bourdieu, 1987) werden gesellschaftliche Normen angeeignet und internalisiert.

So eine Perspektive hat auch Auswirkungen auf das Verständnis von Kindheit und Sozialisation, sowie auf die Rolle, die eine emanzipatorische Pädagogik hier spielen kann. Simone de Beauvoirs (2000) Ausspruch **„Man wird nicht als Frau geboren, man wird es“** ist dabei wegweisend: Wenn geschlechtsspezifisches Verhalten nicht angeboren ist, so sind Kindheit und Jugend offensichtlich wichtige Phasen, in denen Geschlechterstereotype erlernt, eingeübt, abgelehnt etc. werden. Gleichzeitig kann hier eine emanzipatorische Pädagogik ansetzen, um Reflexionsprozesse anzustoßen, Handlungsräume zu öffnen und eine vielfältige Identitätsentwicklung zu fördern.

2.3. DIE KONSTRUKTION VON MÄNNLICHKEITEN

Was de Beauvoir über Frauen gesagt hat, kann auch auf Männer übertragen werden: Auch sie werden nicht „als Männer geboren“, auch sie sind mit Erwartungen und Normen konfrontiert und auch sie stellen Genderidentität in Auseinandersetzung mit diesen Erwartungen und in sozialer Interaktion her. Während also die zuvor dargestellte Perspektive auch für das Verständnis von Männlichkeitskonstruktionen relevant ist, verlangt das herrschende Machtungleichgewicht zwischen Männern und Frauen darüber hinaus nach Zugängen, die diese Dominanz reflektieren. Daraus ergeben sich sowohl Konsequenzen für das Verständnis von Männlichkeit als auch für die Frage, wie emanzipatorische Arbeit für Burschen und Männer ausgerichtet sein kann.

Als Orientierung können hier Connells (2015) Überlegungen zu patriarchalen Geschlechterverhältnissen und Männlichkeit dienen. Connell zufolge wird männliche Vormacht über Frauen sowohl durch gesellschaftliche Strukturen (etwa am

Arbeitsmarkt oder im Bildungssystem) als auch durch weit verbreitete Bilder, Traditionen und Diskurse (etwa über „Mutterliebe“, „männliche Ehre“ etc.) abgesichert.

Hegemoniale Männlichkeit

Legitimiert wird dieses Verhältnis laut Connell durch „hegemoniale Männlichkeit“, womit das in einer Gesellschaft jeweils anerkannte Ideal von „richtiger“ Männlichkeit bezeichnet wird. Dieses Ideal wird nur von wenigen Männern tatsächlich erreicht und der Großteil der Männer verkörpert, laut Connell, „komplizenhafte Männlichkeit“. Komplizenhafte Männer arrangieren sich mit dem herrschenden System und orientieren sich an den Eigenschaften des männlichen Ideals. Dadurch erlangen sie soziale Anerkennung und Profite. Wie das männliche Ideal jeweils konkret ausgefüllt ist, variiert zwischen historischen Epochen und Gesellschaften, es kreist jedoch meist um die Affirmation von Macht, Erfolg, Stärke und Autonomie.⁴ Das Verkörpern normativ männlicher Eigenschaften vermittelt, so Meuser (2006), „habituelle Sicherheit“ und damit einen klaren Orientierungsrahmen dafür, was es bedeutet, ein „richtiger“ Mann zu sein und wie ein „erfolgreiches“ Leben als Mann auszusehen hat.

Patriarchale Dividende

Mit der Ausrichtung am männlichen Ideal geht aber auch das Versprechen auf eine „patriarchale Dividende“ einher – etwa in Form besserer Bezahlung für Tätigkeiten in „männlichen“ Berufsfeldern (Connell, 2015).



⁴ Also einer Idee von grundsätzlicher Unabhängigkeit und davon, nicht angewiesen zu sein auf die Hilfe anderer, bzw. durch Abhängigkeit geschwächt zu werden.

Patriarchale Geschlechterverhältnisse bauen also auf Männlichkeitsidealen auf, die die Dominanz von Männern als Gruppe absichern und die jenen Männern, die sich an den geltenden Idealen orientieren, Vorteile zusprechen. Will eine emanzipatorische Pädagogik für Burschen und Männer dazu beitragen, die dominante Position von Männern zu überwinden, muss sie also auch dazu beitragen, die herrschenden Ideale von Männlichkeit zu hinterfragen, um sie schließlich zu überwinden. Hier kann es von Seiten der Burschen und Männer, mit denen gearbeitet wird, durchaus zu Widerständen kommen. Einerseits, weil mit der Infragestellung auch die **„habituelle Sicherheit“** (Meuser, 2006) normativer Männlichkeit infrage gestellt wird. Diskursive Rückgriffe, sei es auf Natur („So sind die Männer eben.“) oder Tradition („Das war schon immer so.“), können demnach auch als Reaktion auf diese Verunsicherung und als Versuch der Absicherung eines Orientierungsrahmens gesehen werden. Darüber hinaus verlangt die Überwindung patriarchaler Geschlechterverhältnisse von Männern den Verzicht auf ungerechtfertigt zugesprochene Privilegien und auch gegen diesen Verlust kann es Widerstände geben – nicht zuletzt weil Privilegien von jenen, die davon profitieren, oftmals nicht als Ausdruck einer ungerechten „Dividende“ wahrgenommen werden, sondern als wohlverdient, selbstverständlich etc.

Der Weg zu einer geschlechtergerechteren Gesellschaft geht für Männer also mit „Verlusten“ einher. Eine emanzipatorische Pädagogik konfrontiert sie mit der Forderung, Privilegien abzugeben und sich von ungerechtfertigten Ansprüchen zu verabschieden. Die Motivation dafür können Burschen und Männer aus unterschiedlichen Quellen beziehen: Aus Empathie für die „Kosten“, die Mädchen und Frauen unter herrschenden Bedingungen tragen müssen oder aus einem allgemeinen sozialen Gerechtigkeitsverständnis, das in der geschlechterreflektierenden, pädagogischen Auseinandersetzung gestärkt und auf Geschlechterfragen fokussiert werden kann.

Darüber hinaus können Burschen und Männer jedoch von dieser Auseinandersetzung auch konkret profitieren. Ausgangspunkt dafür ist die Wahrnehmung, dass auch Männer unter den herrschenden Bedingungen „Kosten“ zu tragen haben und eine Überwindung dieser Bedingungen bzw. ein Aufgeben von normativen Männlichkeitserwartungen neue und positive Handlungsräume und Erfahrungswelten ermöglicht.

Kosten von Männlichkeit

Themen wie Gewalt, Risikobereitschaft und Gesundheitsgefährdung oder emotionale Entfremdung vom sozialen Umfeld und sich selbst (Kaufman, 1996) kön-

nen zu den „Kosten von Männlichkeit“ gezählt werden. Eine eindimensionale Sicht auf „Männer als Opfer von Männlichkeit“ wäre dabei jedoch problematisch und würde den Zielen einer emanzipatorischen, geschlechterreflektierenden Pädagogik entgegenstehen. Stattdessen müssen die „Kosten“ von Männlichkeit in ihrer – oft widersprüchlichen – Verbindung mit männlichen Privilegien erkannt und thematisiert werden. So zeigt sich etwa, dass gerade die Orientierung an männlichen Idealbildern oftmals über problematisches und für die betroffenen Männer „kostspieliges“ Verhalten erreicht wird. Wenn etwa Burschen in der Pubertät lernen, sich an einer männlichen Norm zu orientieren, die mit der Kontrolle von Gefühlen oder dem Bezwingen von Angst und Zweifel einhergeht, so hat diese Anpassung an eine männliche Norm für den Burschen einerseits negative Konsequenzen bezüglich seiner persönlichen und emotionalen Entwicklung, kann für ihn aber gleichzeitig den Zugang zur „patriarchalen Dividende“ (Connell, 2015) eröffnen. Diese Widersprüchlichkeit und Gleichzeitigkeit von „Kosten“ und „Nutzen“ gilt es in der pädagogischen Arbeit in ihrem Spannungsverhältnis wahrzunehmen, anzuerkennen und zu bearbeiten.

2.4. MARGINALISIERUNG UND FREMD-GEMACHTE MÄNNLICHKEITEN

Auch für die Auseinandersetzung mit der Situation von männlichen Migranten und Geflüchteten können Connells (2015) Überlegungen ein hilfreicher Ausgangspunkt sein. So verweisen ihre Überlegungen auf die *doppelte* Machtrelation, die männliche Dominanz stets begleitet: Neben dem Machtgefälle zwischen Männern und Frauen herrschen in patriarchalen Gesellschaften demnach immer auch Hierarchien unter Männern. So gibt „hegemoniale Männlichkeit“ nicht nur Idealbilder vor, sondern setzt auch Grenzen der Norm fest und legitimiert die Diskriminierung von jenen, die den Ansprüchen „richtiger Männlichkeit“ nicht entsprechen. Connell verwendet die Begriffe „marginalisierte“ und „untergeordnete“ Männlichkeiten, um in diesem Zusammenhang auf die Abwertung von Homosexuellen, Schwarzen, Migranten oder von Armut betroffenen Männern zu verweisen.

Im Sinne einer „*intersektionellen*“ Perspektive (Lutz / Herrera Vivar / Supik, 2013) kann also gesagt werden, dass gesellschaftliche Differenzlinien entlang Klassenverhältnissen, Rassismus oder sexueller Identität die Gruppe der Männer differenziert und hierarchisiert. Während Männer also *als Gruppe* von der Struktur ungleicher Geschlechterverhältnisse profitieren, führt diese Struktur auch zu

Machtungleichheiten unter Männern, die mit spezifisch vergeschlechtlichten Abwertungen einhergehen.

Fremde Männlichkeit

Burschen und Männer mit Migrations- oder Fluchterfahrung sind oftmals von dieser Abwertung betroffen und erfahren sie auf unterschiedlichsten Ebenen. So finden sich in medialen Diskursen immer wieder stereotype Darstellungen von problematisch fremder Männlichkeit, die diesen Männern negative Eigenschaften zuschreiben. Seit einiger Zeit sind im deutschsprachigen Raum dabei insbesondere muslimische Burschen und Männer als „Problemgruppe“ identifiziert worden und es werden ihnen archaische Geschlechtervorstellungen und eine gefährliche Tendenz zum Fundamentalismus zugeschrieben (vgl. Scheibelhofer, 2018). Dass diese Bilder oftmals mit Annahmen gefährlich fremder Sexualität einhergehen, zeigte sich etwa in den Debatten über die Übergriffe in der Kölner Silvesternacht 2015/16 (Messerschmidt, 2016). Jedoch wird der Begriff „Rasse“ heute nicht mehr verwendet, um die vermeintliche Andersartigkeit von migrantischen Männern zu begründen. Stattdessen wird die zugeschriebene Fremdheit im Bereich von Kultur oder Religion verortet. Ein näherer Blick auf die dominanten Bilder zeigt jedoch, dass hier Begriffe wie Kultur, Tradition oder Religion mitunter dieselbe diskursive Funktion übernehmen wie der frühere „Rasse“-Begriff, um ganze Personengruppen als andersartig zu markieren und sie aufgrund zugeschriebener Eigenschaften abzuwerten (Hund, 2007).

Dominante Bilder über gefährliche männliche Geflüchtete bleiben dabei nicht ohne Wirkung. Sie werden etwa in der Politik zur Legitimation restriktiver Asyl- und Flüchtlingspolitik heraufbeschworen und können auch Begegnungen in Schule, Beruf und Alltag prägen. Geflüchtete werden in diesen Darstellungen als „nicht-normative“ Burschen und Männer markiert und problematisiert. Dieses vergeschlechtlichte Fremd-gemacht-Werden erschwert nicht nur ihre gesellschaftliche Teilhabe, sondern auch – um mit Connell zu sprechen – ihren Zugang zur „patriarchalen Dividende“.

Die dominanten Repräsentationen begleiten und verschärfen jene Exklusionserfahrungen, die viele Geflüchtete aufgrund ihrer prekären Lebenssituation machen. So erschweren unsichere Bleiberechtsperspektiven und Restriktionen im Zugang zu Bildung und Arbeit ein selbstbestimmtes Leben und das Entwickeln von Zukunftschancen. Diese Einschränkungen können sich auch auf geschlechtliche Selbstverständnisse auswirken. So hat etwa Griffiths (2015) in ihrer Studie

mit geflüchteten Männern gezeigt, dass diese das „verordnete Nichtstun“ während ihrer Asylverfahren auch als Entmännlichung erfuhren. Weiters können niedrige Löhne, Arbeitslosigkeit etc. für männliche Migranten mitunter auch zu einer Schwächung ihrer Position innerhalb der Familie und zu Verschiebungen von Machtbalancen führen (Crossley / Pease, 2009). Diesen Veränderungen begegnen manche Männer mit einem verstärkten Einfordern einer dominanten männlichen Position und stützen diese auch auf Bezüge zu Kultur und Tradition. Es gibt jedoch auch ganz andere Wege, wie Burschen und Männer mit ihrer oftmals schwierigen Lage umgehen. Die Lebenssituation nach der Flucht kann für sie, trotz Marginalisierungserfahrungen, auch ein Raum für das Realisieren neuer Möglichkeiten und Freiheiten sowie das Ausloten vielschichtiger Männlichkeitsbilder sein. Gerade im Angesicht vielschichtiger Veränderungen und Herausforderungen entstehen beispielsweise auch Praktiken, die in der aktuellen Forschung mit dem Begriff der „**caring masculinity**“ („fürsorgliche Männlichkeit“) besprochen werden (Elliott, 2016). So hat etwa rezente Forschung mit jungen geflüchteten Männern gezeigt, wie diese mit Praktiken von Solidarität, Verantwortung und gegenseitiger Fürsorge auf ihre prekäre Situation reagierten (Ingvars / Gíslason, 2018).



© karimblanc.com

Es ist also für die pädagogische Arbeit mit geflüchteten Burschen und Männern unerlässlich, Flucht- und Migrationserfahrungen aus der Geschlechterperspektive zu betrachten und sich zu fragen, wie sich diese Erfahrungen auf Männlichkeitskonstruktionen auswirken. Dabei gilt es jedoch, vorschnelle Schlüsse zu vermeiden. Mit Blick auf den grundlegend offenen und prozesshaften Charakter von Männlichkeitskonstruktionen verweist Howson (2013) auch darauf, dass die Auswirkungen von Migrationserfahrungen auf Männer vielschichtig sein können und nicht durch eindimensionale Ursache-Wirkungs-Modelle erfasst werden können. Von zentraler Bedeutung für die emanzipatorische pädagogische Arbeit ist aufgrund dessen die Auseinandersetzung mit den konkreten Erfahrungen, Wahrnehmungen, Überzeugungen und Handlungsstrategien der Burschen und Männer.

2.5. FAZIT: INTERSEKTIONELLE BURSCHEN- UND MÄNNERARBEIT IM FLUCHTKONTEXT

Die herrschenden Bilder problematisch fremder Männlichkeit machen auch vor Integrationsmaßnahmen und pädagogischen Debatten nicht Halt und spiegeln sich im aktuellen Ruf nach „Wertekursen“ für Geflüchtete wider. Die Rollen scheinen dabei klar: Hier die Gesellschaft des Aufnahmelandes, deren Mitglieder angeblich ein klar definiertes Set an fortschrittlichen Werten teilen, dort die Geflüchteten, denen diese Werte grundsätzlich fehlen würden und sie ihnen darum „beigebracht werden müssen“. Geflüchteten Männern muss, dieser Perspektive zufolge, einfach „beigebracht werden“, dass „Frauen hier gleichberechtigt sind“ und „Gewalt verboten ist“. So ein Zugang ist vor allem für das Selbstbild derer gut, die sich auf der Seite der aufgeklärten Aufnahmegesellschaft wähnen, baut jedoch auf un-differenzierten und problematischen Annahmen auf und führt nicht zu einer Pädagogik, die gemeinsam mit geflüchteten Burschen und Männern an geschlechterdemokratischen Lebensweisen und Männlichkeitskonstruktionen arbeitet.

Um auszuloten, wie eine emanzipatorische pädagogische Arbeit in so einem Kontext aussehen kann, wurden hier einige relevante Konzepte und Forschungserkenntnisse präsentiert, die eine Orientierung für Zugänge, Ziele und Perspektiven geben sollen. In diesem Sinn kann rekapitulierend auf Michael Messners (1997) Überlegungen zurückgegriffen werden, der argumentiert hat, dass Initi-

ativen und Projekte für Männer drei grundlegende Aspekte zu berücksichtigen haben, um eine machtkritische und emanzipatorische Perspektive zu entfalten: Einerseits gilt es, die Privilegien, die Männer als Gruppe auf Kosten von Frauen genießen, kritisch in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus sind zweitens auch die Kosten von Männlichkeit zu thematisieren sowie, drittens, Unterschiede und Ungleichheiten zwischen Männern wahrzunehmen. Alle drei Aspekte – Privilegien, Kosten und die Diversität bzw. Hierarchie von Männlichkeiten – sollten auch in der geschlechterreflektierenden, emanzipatorischen, pädagogischen Arbeit mit Burschen und Männern berücksichtigt werden. Für die Arbeit im Fluchtcontext ist dabei der Blick auf widersprüchliche Positionierungen und komplizierte Veränderungsprozesse im Leben der Burschen und Männer relevant.

Flucht

So kann gesagt werden, dass Flucht für viele Burschen und Männer nicht nur massive Veränderungen ihrer äußeren Lebensrealitäten bedeutet, sondern oftmals auch zu einer veränderten Positionierung in der Hierarchie von Männlichkeiten führt. Diese Veränderung stellt sich vielfach als Abstieg dar. Nicht zuletzt im Sinne einer rassismuskritischen Perspektive, sollte eine emanzipatorische pädagogische Arbeit diese Marginalisierungserfahrungen anerkennen und einen geschützten Raum schaffen, um sie zu besprechen und gemeinsam Handlungsstrategien zu erarbeiten. Es gilt, die betroffenen Burschen und Männer solidarisch-kritisch zu begleiten, Strategien zu entwickeln, die *nicht* auf die „Ressource“ einer dominanten Männlichkeit zurückgreifen, sondern Alternativen erlebbar machen, die auch eigene Bedürfnisse differenzierter wahrnehmen lassen, als es die Ausrichtung an einem männlichen Idealbild zulässt.

Ein intersektioneller Blick kann auf widersprüchliche Gleichzeitigkeiten von Marginalisierung und Privilegien aufmerksam machen. So können Burschen und Männer, die aufgrund von Rassismus und institutionellem Ausschluss abgewertet sind, dennoch „patriarchale Dividende“ kassieren. Sie können etwa von kulturellen Normen und Selbstverständnissen profitieren, die ihnen mehr Wert, Handlungsspielräume und Entscheidungsmacht zusprechen als Mädchen und Frauen, bzw. die Abwertung von Homosexualität und anderen, als „abnormal“ definierten Männlichkeiten, legitimieren.

Eine emanzipatorische Pädagogik für Männer, die Kritik an jeglicher geschlechtlicher Abwertung und Überhöhung normativer Männlichkeit übt, kann hier auf Widerstände und selbst-ethnisierende Aussagen stoßen, dass es „bei uns“ nun mal

„so sei“ etc. Die verlockend einfache Wertekurs-Logik würde hier wohl nahelegen, dass man es mit einem „Clash of Cultures“ zu tun habe, der mit einem noch vehementeren Eintreten für „unsere Werte“ bestritten werden muss.⁵ Die oben dargestellten Erkenntnisse legen hingegen andere Interpretationen nahe: Die Kritik an männlichen Normen ist immer auch verbunden mit einer Forderung, männliche Privilegien abzugeben und habituelle Sicherheiten infrage zu stellen. Wenn auf diesen geforderten doppelten Verlust mit Widerständen reagiert wird, werden Kultur, Religion und Tradition zwar vielleicht ins Spiel gebracht, vor allem geht es aber um ein Aushandeln von Machtverhältnissen und -positionen.

Für eine emanzipatorische Pädagogik gilt es, hier klar Position zu beziehen, Kritik an Geschlechterungleichheiten zu üben und gemeinsam mit den Burschen und Männern auszuloten, welchen Beitrag alternative Männlichkeitsentwürfe für die Überwindung dieser Ungleichheiten leisten können. Dabei gilt es, gemeinsam zu eruiieren, wo es unter Berücksichtigung der konkreten Lebensbedingungen der Geflüchteten Räume gibt, um solche Alternativen zu leben bzw. wie solche Räume geschaffen werden können. In diesen Räumen sollten die beteiligten Burschen und Männer die Möglichkeit haben, normative Männlichkeitsentwürfe infrage zu stellen und Aspekte wahrzunehmen und zu artikulieren, die ansonsten ausgeblendet oder abgespalten werden – seien es Gefühle wie Unsicherheiten oder Einsamkeit, oder Opfer- bzw. Tätererfahrungen, oder seien es Meinungen, Wünsche und Begehren, die nicht dem „Ideal“ von Männlichkeit entsprechen.

Mit Blick auf die widersprüchlichen Dynamiken von Kosten und Nutzen von Männlichkeit im Fluchtkontext und der Anerkennung der Vielfalt von Lebensrealitäten und Handlungsstrategien der betroffenen Männer, kann eine emanzipatorische Pädagogik solidarisch-kritisch und gemeinsam mit den beteiligten Burschen und Männern an der Überwindung patriarchaler Geschlechterverhältnisse arbeiten. Die schwierigen sozialen, rechtlichen und ökonomischen Lebensbedingungen von Geflüchteten setzen diesen Prozessen jedoch enge Grenzen.

5 Man tappt also ebenfalls leicht in die Falle der Selbst-Ethnisierung, die sich dann in Aussagen wie „Aber hier ist es eben so“ ausdrückt.



3. DAS TANDEM-PROJEKT

Die Idee der Arbeit in interkulturellen Tandems entstand im Jahr 2015 aus Erfahrungen, die einige Gendertrainer in Workshops mit Geflüchteten gemacht hatten. In der bisherigen Arbeit zeigte sich, dass ein rein deutschsprachiges Arbeiten nicht zielführend ist, jedoch auch die Arbeit mit Dolmetscher*innen zu Problemen führte. So fanden sich in Workshops oftmals Gruppen jugendlicher Männer unterschiedlicher Herkunftssprachen und es kam zu Veranstaltungen, bei denen bis zu drei Dolmetscher*innen tätig waren und entsprechend verworrene Kommunikationsprozesse daraus resultierten. Aber auch die Dolmetschung in nur eine Sprache änderte die Dynamik der Workshops und führte zu Missverständnissen, stockender Kommunikation oder sogar Konflikten. Weiters erschwerte die Tatsache, dass die Dolmetscher*innen mit den angewandten Methoden und pädagogischen Zugängen der Arbeit nicht vertraut waren, die Arbeit. Schließlich kam es 2016 zu einem durch das VIDC initiierten Treffen mit den Obmännern der Vereine „Afghanische Jugendliche – Neuer Start in Österreich“, Shokat Walizadeh, und

„poika – gendersensible Bubenarbeit in Erziehung und Unterricht“, Philipp Leeb. Bei diesem Treffen wurde die Idee des Tandem-Projekts weiterentwickelt und der Plan für ein Pilotprojekt beschlossen, bei dem in Workshops und Gesprächsrunden⁶ mit jungen geflüchteten Burschen und Männern aus Afghanistan zu Geschlechterthemen und -gerechtigkeit gearbeitet werden sollte.

In weiterer Folge wurden vom Verein „Afghanische Jugendliche – Neuer Start in Österreich“ Hossein Zahedi und Fereydun Ahmadi (später Morteza Mohammadi) sowie der Männlichkeitsforscher Paul Scheibelhofer und Markus Zingerle vom „MEN – Männergesundheitszentrum“ in Wien in das Projektteam aufgenommen. Nach einem Training und einer intensiven Kennenlernphase entwickelten die sechs Trainer die ersten Workshops, die in Flüchtlingsbetreuungseinrichtungen in Wien und Umgebung durchgeführt wurden. Dabei wurden im Team erste Erfahrungen gesammelt und Lernprozesse über die Potentiale und Herausforderungen, die die pädagogische Arbeit in interkulturellen Tandems mit sich bringen können, angestoßen. Der reflektierte Zugang und die kultursensible Haltung zeigten jedoch rasch Erfolge und positive Resonanz vonseiten der Teilnehmer, die sich auch in einer gesteigerten Nachfrage ausdrückte. Die Gesprächsräume, die durch die erprobten, partizipativen Methoden eröffnet wurden, ermöglichten ein Arbeiten in respektvoller Atmosphäre. Es gelang den Trainern einen Raum zu schaffen, in dem nicht belehrt wurde, sondern dialogisch gestaltet und auf Erfahrungsaustausch ausgerichtet war. Dadurch war es auch möglich, sensible Fragen zu stellen und miteinander durchaus kontrovers zu diskutieren, was zu einer differenzierten Meinungsbildung beitrug.

3.1. KONTEXTUALISIERUNG: AFGHANISCHE GEFLÜCHTETE IN ÖSTERREICH

Zwischen Jänner 2015 und Dezember 2016 lag die Zahl von afghanischen Asylsuchenden in ganz Österreich bei 37.217 Personen.⁷ Im Jahr 2017 wurden rund 3.800 Asylanträge von erwachsenen Personen sowie rund 100 Anträge von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen aus Afghanistan gestellt.⁸ Von Jänner bis inklusi-

6 Die unterschiedlichen Arbeitsformate werden im Kapitel 3.4. näher beschrieben.

7 Statistisches Jahrbuch (2016) Migration und Integration, Zahlen, Daten, Indikatoren 2016. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF), Wien.

8 Asylstatistik 2017 des Österreichischen Bundesministeriums für Inneres, https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2017.pdf [letzter Zugriff 18.12.2018].

ve November 2018 waren es 1.919 Asylanträge von erwachsenen Personen sowie 19 von unbegleiteten Minderjährigen.⁹ In Wien leben mit Stand November 2018 rund 17.023 Menschen aus Afghanistan, davon ist etwa ein Drittel weiblich (5.722 Personen) und rund zwei Drittel männlich (11.301 Personen).¹⁰

Zahlreiche Menschen warten seit mehreren Monaten bzw. bis zu vier Jahren auf den Ausgang des Verfahrens zu ihrem Asylstatus. Wie die VIDC-Studie (Ahmad, 2017) über die Geschlechterbeziehungen von in Österreich lebenden Afghan*innen zeigt, führt diese lang andauernde Unsicherheit nicht nur zu sozialen, beruflichen und existenzsichernden Schwierigkeiten, sondern erzeugt auch enorme psychische Belastungen.

Laut Erfahrungsberichten von Berater*innen für Asylwerber*innen warten afghanische Männer meist ein bis zwei Jahre auf die erste Einvernahme durch das Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl (BFA). Die Entscheidung über ihren Asylantrag wird ihnen dann üblicherweise innerhalb einiger Monate bzw. spätestens innerhalb eines Jahres mitgeteilt. Im Falle eines Negativ-Bescheids haben die Betroffenen die Möglichkeit, innerhalb von vier Wochen Beschwerde beim Bundesverwaltungsgericht (BVwG 2. Instanz) einzureichen. In weiterer Folge können bis zu vier Jahre bis zum Ausgang des Gerichtsverfahrens verstreichen und das Verfahren kann trotz einer „Wartezeit“ von insgesamt fünf Jahren negativ ausgehen. Schließlich ist noch der Weg in die 3. Instanz – Verwaltungsgerichtshof (VwGH) und Verfassungsgerichtshof (VfGH) – möglich, dies ist jedoch äußerst kostspielig und nur in den seltensten Fällen erfolgreich.

Seit über 30 Jahren kommen Menschen aus Afghanistan nach Österreich. Einerseits um hier zu studieren und zu arbeiten, andererseits um den seit fast 40 Jahren andauernden kriegerischen Auseinandersetzungen zu entfliehen. Viele junge Männer versuchen durch ihre Flucht dem Zwang für das staatliche Heer oder für die Taliban zu kämpfen und somit dem Todesrisiko zu entgehen. Mit der großen Fluchtbewegung von 2015 kamen auch Afghan*innen, die schon seit längerer Zeit auf der Flucht sind, nach Österreich, mit der Hoffnung, in Europa ein Leben in Frieden führen zu können. Viele waren zuvor im Iran oder der Türkei jahrelanger Repression, Ausbeutung und Diskriminierung ausgesetzt.

9 Vorläufige Asylstatistik November 2018 des Österreichischen Bundesministeriums für Inneres, https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2018/Asylstatistik_November_2018.pdf [letzter Zugriff 21.12.2018].

10 Daten und Fakten MigrantInnen in Wien 2018. Magistratsabteilung 17 der Stadt Wien, <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/daten-fakten.pdf> [letzter Zugriff 21.12.2018].

In Österreich lebt die größte Gruppe von Menschen aus Afghanistan in Wien, gefolgt von Niederösterreich. Die afghanische Gesellschaft besteht aus unterschiedlichen ethnischen Gruppen: Hazaras,¹¹ Paschtunen, Tadschiken, Sikh, Usbeken und Sayd.

Der in den Workshops und Gesprächsrunden vielfach geäußerte Wunsch, Deutsch zu lernen, eine Schule zu besuchen, eine Lehre oder ein Studium zu absolvieren verdeutlicht die große Motivation, die unter afghanischen Geflüchteten besteht, an der österreichischen Gesellschaft teilzuhaben. Die Verwirklichung dieser Bedürfnisse erweist sich jedoch aufgrund großer Hürden durch mangelnde Ausbildungsmöglichkeiten und Kursangebote sowie rechtliche Verbote für Asylwerber*innen als schwierig. Dieses Thema wurde wiederholt auch in den Workshops angesprochen und wirkt sich negativ auf die Männlichkeitsbilder der Geflüchteten aus. Verschärft wird die Lebenssituation der jungen Männer durch die Unsicherheit ihrer Asylverfahren bzw. durch die berechtigte Angst, einen Negativ-Bescheid zu erhalten und somit in kürzester Zeit des Landes verwiesen zu werden. Diese sehr schwierigen Lebensumstände können auch die Motivationsbereitschaft für die gesellschaftliche Teilhabe – z. B. für das Erlernen der deutschen Sprache oder den Aufbau von sozialen Beziehungen – verringern.

Die Vernetzung zwischen afghanischen Geflüchteten in Wien ist gut; es gibt hier mehrere afghanische Vereine, die dafür einen institutionellen Rahmen bieten und unterschiedliche Unterstützungsangebote haben. Während diese Netzwerke für Geflüchtete eine wichtige Orientierungshilfe nach der Ankunft bzw. für die Inklusion in die österreichische Gesellschaft anbieten, kann durch die Vergemeinschaftung innerhalb der Vereine auch der soziale Druck oder die soziale Kontrolle erhöht werden. In den Workshops sprachen die jungen Männer oft davon, ihr Leben an den Erwartungen anderer ausrichten zu müssen. In diesem Zusammenhang wurden die restriktiven gesellschaftlichen Vorstellungen von Ehe, insbesondere in ländlichen Gebieten Afghanistans, erwähnt. Eine wichtige Erkenntnis der Workshops und Gesprächsrunden ist, dass viele junge Männer nach ihrer Ankunft in Österreich nach einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Unterstützung, Nähe und Solidarität auf der einen Seite und Konformismus auf der anderen Seite suchen. Für den Abbau von destruktiven Normen und der sozialen Kontrolle hat

11 Es ist anzunehmen, dass Hazaras die größte Gruppe von Afghan*innen in Österreich darstellen. Statistiken oder gesicherte Zahlen, die dies belegen, gibt es jedoch nicht dazu.

sich die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Maskulinitätskonzepten im Tandem-Projekt als äußerst nützlich erwiesen.

3.2. PÄDAGOGISCHE ZUGÄNGE DES TANDEM-PROJEKTS

Das Tandem-Projekt hat sich einem nicht-hierarchischen Arbeiten auf Augenhöhe verschrieben und verfolgte einen emanzipatorischen Ansatz. Ein wichtiger Anspruch dabei war die Aufhebung der klassischen Trennung von Theorie und Praxis, durch die verschränkte Förderung von Bewusstseinsbildung und Handlungskompetenzen.

Die Teilnehmenden sollten dabei nicht nur Wissen „aufsaugen“, sondern auch Möglichkeiten lernen, wie sich erworbenes Wissen praktisch umsetzen lässt. Sie sollten die Ergebnisse, Erkenntnisse und den pädagogischen Prozess in ihren Alltag übertragen können und dort handlungsrelevant werden lassen. Im Idealfall heißt das, dass der Auseinandersetzungsprozess nach der pädagogischen Intervention nicht abgeschlossen ist (vgl. Freire, 1973) und so waren die Workshops und Gesprächsrunden explizit darauf ausgerichtet, die weitere Beschäftigung mit den behandelten Themen zu fördern.

Interkulturalität

Das Verständnis von „Interkulturalität“, das dem Projekt zugrunde lag, zielte nicht lediglich auf Differenzen und Beziehungen zwischen Kulturen, bzw. zwischen „Österreicher*innen“ und „Migrant*innen“ ab, sondern umfasste eine breitere Sicht auf das pädagogische Arbeiten mit vielfältigen – intersektionell verschränkten – sozialen Differenzen und der sich daraus ergebenden Diversität von Erfahrungen und Lebensweisen (vgl. Schröder, 2009). So eine Pädagogik geht davon aus, dass sich Menschen ständig in Aushandlungsprozessen um divergierende soziale Positionierungen und kulturelle Bezugsrahmen befinden. Der pädagogische Auftrag im Tandem-Projekt war dementsprechend nicht, zwischen vermeintlich klar abgrenzbaren und in sich homogenen Kulturen zu vermitteln, sondern Räume zu schaffen, in denen diese Aushandlungsprozesse im Sinne der Förderung von Anerkennung und sozialer Gerechtigkeit stattfinden konnten.

Neben der intensiven Auseinandersetzung mit der Rolle von kulturellen Deutungsrahmen und sich daraus ableitenden Erfahrungen und Erwartungen für Männlichkeitskonstruktionen der jungen Geflüchteten, zeigte sich die Notwendigkeit, auch ihre materiellen Lebensbedingungen in den Blick zu nehmen. Es galt

nicht nur etwaige schmerzvolle Fluchterfahrungen pädagogisch aufzufangen, sondern auch die Auswirkungen der Lebensbedingungen nach der Flucht wahrzunehmen. So setzten den Burschen und Männern etwa das Fehlen von eigenem Wohnraum oder der verhinderte Zugang zu Bildung oder Arbeit enge Grenzen für das Verwirklichen von Wünschen und Bedürfnissen. Für die Frage, wie die daraus resultierende Resignation oder Frustration verarbeitet werden kann, können „kulturelle“ und vergeschlechtlichte Bilder von „richtiger“ Männlichkeit ausschlaggebend sein. Wäre jedoch lediglich auf der Ebene dieser Bilder pädagogisch gearbeitet worden, wäre eine Auseinandersetzung mit den problematischen Lebensbedingungen ausgeblendet geblieben.

Um das Tandem-Projekt qualifiziert durchführen zu können, war neben interkulturellen Kompetenzen auch Genderkompetenz von den Trainern gefragt. Unter Genderkompetenz versteht man die Fähigkeit, Geschlechteraspekte sowohl in strukturellen, gesellschaftlichen wie auch in persönlich-lebensweltlichen Zusammenhängen zu erkennen und gleichstellungsorientiert bearbeiten zu können. Dabei braucht es sowohl Wissen über Geschlechterverhältnisse und ihre Verwerfungen als auch die Bereitschaft und die Fähigkeit dazu, Veränderungsprozesse in diesen Verhältnissen durch pädagogische Interventionen anzustoßen. Kenntnisse über Theorien der Geschlechterforschung und relevante sozialstrukturelle Kennzahlen (etwa Einkommensverteilung, Gewaltprävalenzen etc.) sind dabei ebenso notwendig wie Kenntnisse über die Geschichte und Aktualität von Frauenbewegungen und die Rolle, die Männer in gleichstellungspolitischen Prozessen spielen können. Für die Arbeit im Fluchtkontext war es dabei freilich zu wenig, lediglich über diesbezügliches Wissen im Zielland zu verfügen, sondern es waren auch entsprechende Kenntnisse über die Herkunftskontexte der Geflüchteten notwendig.

3.3. DAS TRAINER-TEAM

Das Arbeiten in einem interkulturellen Team bot Vorteile und eröffnete vielfältige pädagogische Möglichkeiten, verlangte jedoch auch besondere Sensibilitäten, um spezifische Herausforderungen zu meistern und das volle Potential des Teams auszuschöpfen.

In pädagogischen Projekten im Fluchtkontext herrscht oftmals eine klare Aufgabenverteilung und Rollenzuschreibung: der/die einheimische Expert*in versus der/die Dolmetscher*in. Diese Zuschreibung geht in der Regel mit einem Macht-



ungleichgewicht, das sich nicht selten auch in unterschiedlicher Bezahlung ausdrückt, einher, wobei den Expert*innen größere Verantwortung und Entscheidungskompetenzen im Projekt zugesprochen werden.

Zusammenarbeit auf Augenhöhe

Ein Grundprinzip des Tandem-Projekts war die Zusammenarbeit eines österreichischen und afghanischen Trainers auf Augenhöhe. Um dieses Prinzip konsequent zu verfolgen, war nicht nur eine intensive Teambuilding-Phase, sondern auch ein kontinuierlicher, offener Austausch notwendig.

Damit die Trainer in den zweiköpfigen Tandems im Workshop-Setting dann tatsächlich gleichberechtigt agieren konnten, galt es etwa eine gemeinsame Wissensbasis und Methodenkompetenz aufzubauen. Ein gemeinsames Verständnis über zentrale Konzepte und pädagogische Grundhaltungen und Ziele waren dabei ebenfalls zu entwickeln.

Das sechsköpfige Trainer-Team wurde in der Vorbereitungsphase zu einem Lernraum für seine Mitglieder, in dem etwa jenen, die kaum Erfahrung in der genderreflektierenden Arbeit mit Burschen und Männern hatten, dieses Wissen vermittelt wurde, während andererseits etwa auch ein gemeinsames Wissen über soziale und kulturelle Verhältnisse im Herkunftskontext der Workshopteilnehmer oder über mögliche Fluchterfahrungen und ihre Implikationen für Männlichkeitskonstruktionen etabliert werden musste.

So ein Lernprozess konnte freilich langjährige theoretische Auseinandersetzung, Arbeits- oder Lebenserfahrung nicht ersetzen. Weiters musste trotz der Erarbeitung und Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses mit fortbestehenden Unterschieden im Wissens- und Kompetenzschatz gerechnet werden. Diese Unterschiede galt es offen anzuerkennen und gleichberechtigt in die Arbeit mit den Geflüchteten einzubringen, um zu verhindern, dass diese Unterschiede hinterrücks zu unerwünschten Rollenaufteilungen führen würden, sondern im Sinne einer gelebten Diversität als Gewinn in die pädagogische Auseinandersetzung eingebracht werden konnten.

Rollenaufteilung

Um die Rollenaufteilung zwischen den Teammitgliedern positiv zu gestalten, war ein offenes Gesprächsklima und die Bereitschaft zur Reflexion gefragt. So verweisen nicht zuletzt die im Kapitel 1 erläuterten theoretischen Zugänge der kritischen Männlichkeitsforschung auf Hierarchien zwischen Männlichkeiten, für die auch Fragen von Migration, Staatsbürgerschaft und Rassismus ausschlaggebend sind. In einem gesellschaftlichen Kontext, in dem Männer mit Fluchterfahrung strukturell marginalisiert und teilweise über Jahre hinweg rechtlicher Prekariät ausgesetzt sind, galt es in der Zusammenarbeit zu reflektieren, ob sich solche Machtungleichgewichte auch im Team wiederfinden und gegebenenfalls entgegnenzusteuern. In der konkreten Arbeit konnte beobachtet werden, wer Themen oder Methoden einbringt, anleitet und nachbearbeitet, oder wer den Takt, den Ablauf und die Struktur vorgibt. Zeichnete sich hier ein Ungleichgewicht ab, galt es, diese anzusprechen und zu beheben.

In Bezug auf die Rollenaufteilung stellte sich insbesondere für die Trainer mit Fluchterfahrung die Arbeit in den Workshops und Gesprächsrunden komplex dar: Sie vermittelten einerseits konkrete Inhalte und schafften Diskussionsräume der geschlechterreflektierenden Auseinandersetzung mit Männlichkeiten. Andererseits übernahmen sie phasenweise die Rolle des sprachlichen Dolmetschers, der Inputs des österreichischen Trainers übersetzte (wenn diese, wie es im Pilotprojekt der Fall war, nicht über die nötigen Sprachkompetenzen verfügten), sowie des „kulturellen Vermittlers“ zwischen unterschiedlichen Lebensrealitäten und Deutungsrahmen. Darüber hinaus wurden sie von den Teilnehmern mitunter als Vorbilder wahrgenommen: So wie die Teilnehmer der Workshops waren schließlich auch sie vor einigen Jahren nach Österreich gekommen und haben mittlerweile Ausbildungen absolviert, einen erfüllenden Beruf und leiten Workshops zu Genderthemen. So nachvollziehbar es ist, dass den geflüchteten Trainern diese Rolle zugeschrieben wurde,

galt es sich möglicher problematischer Konsequenzen für eine Infragestellung von Männlichkeitsnormen bewusst zu sein. Das Verwenden von *role-models* (seien es männliche Pädagogen in der Jugendarbeit oder Fußballer und Schauspieler in öffentlichen Kampagnen) ist ein beliebter Ansatz, wenn man sich an Burschen oder Männer wendet, um Männlichkeit zum Thema zu machen. Aus kritisch-pädagogischer Sicht gilt es hier jedoch zu fragen, ob durch den Einsatz solcher *role-models* nicht wiederum Ideale „richtiger“ Männlichkeit gesetzt werden, denen es zu folgen gilt, anstatt zu einer grundsätzlichen Infragestellung normativer männlicher Geschlechterbilder anzuregen (vgl. Lehner 2011; Pease 2008). Aber auch die österreichischen Trainer waren dazu angehalten, ihre Rolle im Team zu reflektieren. Neben der zuvor bereits angesprochenen Reflexion über Machtverhältnisse gegenüber ihren Kollegen galt es auch das strukturelle Machtungleichgewicht und ihre Privilegien gegenüber den geflüchteten Workshopteilnehmern zu bedenken und dem entgegenzusteuern.

Um die fehlenden bzw. mangelnden Sprachkompetenzen bei den österreichischen Trainern auszugleichen, fiel den afghanischen Trainern auch die Aufgabe der Dolmetschung während der pädagogischen Arbeit zu. Wie sich in der Workshop-Arbeit gezeigt hat, ist dafür ein ausreichendes Sprachverständnis, jedoch keine zertifizierte Dolmetsch-Ausbildung notwendig. Die Mehrsprachigkeit der Trainer mit Fluchterfahrung ermöglichte dabei nicht nur die Dolmetschung, sondern auch das Einbringen von eigenen Inputs in der Erstsprache / den Erstsprachen der Teilnehmenden. Wie sich zeigte, vertiefte sich in diesen Phasen oftmals die Nähe, das Verständnis und das Vertrauen zwischen den Teilnehmern und dem Workshopthema insgesamt. Die Phasen der Dolmetschung stellten sich für die österreichischen Trainer durchaus herausfordernd dar: Sie waren in dieser Zeit schließlich die einzigen Teilnehmer im Raum, die das Gesprochene nicht verstanden, was anfangs eine ungewohnte Situation für die Pädagogen darstellte. Hier empfahl es sich, einerseits Abmachungen über passende Formen der Rückübersetzung zu finden, die es dem zweiten Trainer ermöglichten, an der Kommunikation teilzuhaben, ohne dabei wichtige Gesprächsdynamiken zu unterbrechen (z. B. Zusammenfassungen während Pausen oder Übungen). Andererseits war es wichtig, dass die österreichischen Trainer ein Maß an Vertrauen gegenüber dem Kollegen und eine Toleranz gegenüber Momenten des Nicht-Verstehens entwickelten, um diese Phasen als wichtigen Teil der pädagogischen Arbeit anerkennen zu können.

Das Ziel des Arbeitens auf Augenhöhe in Tandem-Teams ist voraussetzungsvoll und ambitioniert. Je besser sich die Trainer kennen, desto eher können sie gleichberechtigt gemeinsam auftreten.

In dem hier besprochenen Pilotprojekt trafen sich die Trainer insgesamt für 20 Stunden, um sich gegenseitig für die jeweils relevanten Themen zu sensibilisieren, Kompetenzen zu erweitern und Erfahrungen aus den Workshops gemeinsam zu reflektieren. Dabei wurden in der Kennenlernphase sowohl theoretische und pädagogische Zugänge besprochen, aber auch persönliche Erlebnisse ausgetauscht, über die eigene Familie gesprochen oder auch Positionen zu Frauenrechten, Rassismus, Ehre und Religion u. a. diskutiert. Die Teamtreffen wurden dadurch zunehmend freundschaftlich-persönlich, sodass auch komplexe und schwierigere Themen in Ruhe diskutiert werden konnten. „Kulturellen Missverständnissen“ wurde versucht durch eine fragende, interessierte und offene Haltung entgegenzuwirken. So fanden im Rahmen des Pilotprojekts auch Selbsterfahrungsprozesse statt, die teilweise intensiv und emotional waren. Die Trainer waren aufgrund der Fluchtthematik und allen damit verbundenen Aspekten stark gefordert. Der kontinuierliche Austausch war hier sehr wertvoll und wichtig, und relevanter, als es wohl in anderen pädagogischen Projekten der Fall ist.

3.4. DIE PÄDAGOGISCHEN FORMATE

Im Rahmen des Tandem-Projekts wurden zwei pädagogische Formate für die Arbeit mit den jungen geflüchteten Männern gewählt: Workshops und Gesprächsrunden. Die Formate unterschieden sich bezüglich ihres Umfangs, ihrer Struktur und der Intensität der darin stattfindenden Auseinandersetzung. Beide Formate wurden von je zwei Trainern im interkulturellen Tandem in Flüchtlingsbetreuungseinrichtungen durchgeführt. Die Anzahl der Teilnehmer belief sich auf fünf bis 18 Personen. Nach erfolgreichem Abschluss erhielt jeder Teilnehmer eine Seminarbestätigung mit dem Titel „Interkulturelle Genderkompetenz“. Die Workshops und Gesprächsrunden wurden protokolliert und im sechs-köpfigen Trainer-Team nachbesprochen.

3.4.1. Die Workshops

Ein Workshop bestand aus zwei Terminen zu je drei Stunden, die in einem ein- bis zwei-wöchigen Abstand stattfanden. Dieser zeitliche Abstand regte Reflexionsprozesse bei den Teilnehmern an und ermöglichte das Wiederaufgreifen von Themen und Diskussionen, die beim ersten Treffen (oder den ersteren Treffen) aufgenommen waren, bzw. die Beschäftigung mit gänzlich neuen Themenkomplexen bei darauf folgenden Treffen. In den Workshops wurden pädagogisch-dynamische

und partizipative Methoden sowie Zugänge aus der geschlechterreflektierenden Jugendarbeit angewandt, dabei wurde teilweise auch in Kleingruppen gearbeitet. Eine Auswahl an Methoden, die in den Workshops angewandt wurden, wird im Kapitel 4 dargestellt. Es fanden sowohl Diskussionen über Alltagssituationen und Geschlechterbeziehungen statt (persönliche Schwierigkeiten, Herausforderungen, Wünsche, Möglichkeiten der Kommunikation) als auch Rollenspiele (Umgang mit Alltagssituationen, Bearbeitung von Geschlechterverhältnissen, Erweiterung der Konfliktfähigkeit). Dabei konnten durch historisches, politisches und gesellschaftlich relevantes Wissen und den intensiven Dialog über Einstellungen und Praktiken der Burschen und Männer Kompetenzen mit dem Ziel der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit vermittelt werden.

3.4.2. Die Gesprächsrunden

Die Gesprächsrunden waren im Umfang umfassender als die Workshops. An insgesamt fünf Terminen zu je zwei Stunden wurden die Gesprächsrunden abgehalten. Verschiedene thematische Schwerpunkte wurden – zum Teil in Absprache mit der jeweiligen Flüchtlingsbetreuungseinrichtung – angeboten. Die Gesprächsrunden waren weniger methodisch aufbereitet als die Workshops und im Mittelpunkt standen intensive Diskussionsprozesse. Zu den einzelnen Themenschwerpunkten brachte einer der Trainer zu Beginn der Auseinandersetzung einen Input ein, der daraufhin von der Gruppe diskutiert und inhaltlich ergänzt wurde. Trotz des vergleichsweise hohen Engagements, das von den Teilnehmern für dieses Format mit fünf Terminen verlangt wurde, stießen auch die Gesprächsrunden auf positive Resonanz. Besonderes Interesse lag dabei auf der Behandlung von Themen bezüglich des Umgangs miteinander (z. B. Konflikte und Konkurrenz, Beziehungsgestaltung und Geschlechterverhältnisse, ethnische Zuschreibungen). Dabei wurden die Themen, die für die Teilnehmenden interessant und relevant waren, stets aus geschlechterkritischer Perspektive betrachtet. In den Gesprächsrunden konnten spezifische Themen intensiver behandelt werden, als dies in den Workshops möglich war – wie beispielsweise der Umgang miteinander in Männerfreundschaften, oder Fragen zu Beziehung, Sexualität und Liebe. Das wiederholte Zusammentreffen im Rahmen der Gesprächsrunden vertiefte die Beziehung und das Vertrauen zwischen den Trainern und den Teilnehmern, was ein offenes Ansprechen unterschiedlicher, auch tabuisierter Themen ermöglichte.

Äußerst wichtig für beide Formate war, dass zu Beginn genügend Zeit für gegenseitiges Kennenlernen eingeplant wurde und danach Aktivierungsmethoden

zum Einsatz kamen, damit die Gruppe kurzfristig auch körperlich „in Bewegung kam“. Bei Treffen, die länger als zwei Stunden dauerten, empfahl sich eine kurze Pause. Eine Feedback-Runde am Ende hat sich als sehr wertvoll erwiesen; dadurch konnten das Interesse, die Befindlichkeit und die Reflexionen der Teilnehmenden erhoben werden.

3.5. DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN FLÜCHTLINGSBETREUUNGSEINRICHTUNGEN

Wie bereits erwähnt, wurden die Workshops und Gesprächsgruppen über Wohneinrichtungen für geflüchtete Burschen und Männer in Wien und Niederösterreich organisiert. Großteils wurde die Kontaktaufnahme und Planung dezentral von den einzelnen Trainern durchgeführt. Die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Einrichtungen waren unterschiedlich. Die Nachfrage nach unserem Angebot war durchwegs groß, da die Mitarbeiter*innen der Wohneinrichtungen von der Zielsetzung und Sinnhaftigkeit der Workshops und Gesprächsrunden überzeugt waren.

Aufgrund der komplexen und teilweise wenig strukturierten Organisation der Unterkünfte, der Größe mancher Betreuungsteams und der Vielzahl an zu bearbeitenden Themen in den Unterkünften, gestaltete sich die Organisation mancher Workshops und Gesprächsrunden schwierig. In diesen Fällen kam es zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen (z. B. Nicht-Ankündigung von Terminen). Dies führte zu Unklarheiten bei potentiellen Teilnehmern und Abwesenheiten von Angemeldeten. Um dieses Problem einzudämmen, wurde ein Informationsblatt für die Einrichtungen verfasst, das aufgehängt werden konnte und sich als nützlich erwies. Sehr bewährt hat sich das Vorstellen der Workshopinhalte bei Großteam-Treffen der Betreuer*innen, denn dadurch konnte ein direkter Kontakt mit den anwesenden Mitarbeiter*innen aufgebaut, mehr Klarheit geschaffen und die Verbindlichkeit erhöht werden.

Die Organisation und auch die Durchführung in Betreuungseinrichtungen verlangten ein großes Maß an Flexibilität seitens der Trainer. Auch die Terminfindung stellte sich als anspruchsvoll heraus, nicht zuletzt aufgrund unterschiedlicher Verpflichtungen der jungen Teilnehmer, an die sich das Angebot richtete. Schließlich wurden häufig frühe Abendtermine gewählt, an denen manche Teilnehmer jedoch trotz Interesses bereits mit Müdigkeit zu kämpfen hatten. Am Wochenende mussten wiederum Zeiten gefunden werden, die mit dem Bedürfnis der Jungen nach

Freizeitgestaltung vereinbar waren. In den Einrichtungen gab es auch immer wieder interne Termine sowie kulturelle und religiöse Feste und Bräuche (z. B. Nawroz, Ramadan), die berücksichtigt werden mussten. In einem Fall gab es einen mehrere Tage andauernden Streit zwischen Bewohnern der Einrichtung, was sich naturgemäß negativ auf die Teilnahme an und Dynamiken in den Workshops auswirkte.

3.6. THEMENSCHWERPUNKTE UND IHRE BEARBEITUNG

Die Workshops und Gesprächsrunden wurden thematisch bewusst offen gestaltet, um an den Interessen und Relevanzsetzungen der Teilnehmer anschließen zu können. Die Themenfelder, die im Fokus der Auseinandersetzung lagen, sind grundsätzlich aus der geschlechterreflektierenden Arbeit mit Burschen und Männern bekannt. Auch die Bandbreite an Einstellungen und Verhaltensweisen der Teilnehmer, die in der pädagogischen Zusammenarbeit sichtbar wurden, entspricht den Erfahrungen der emanzipatorischen, geschlechterreflektierenden Arbeit mit Burschen und Männern. So fanden sich neben derben Aussagen, die männliche Dominanz und weibliche Unterordnung normalisierten, auch entgegengesetzte Positionen. Es wurde etwa sichtbar, dass für viele Teilnehmer die Gleichstellung von Mann und Frau einen persönlich wichtigen Stellenwert hatte, ebenso wie der Anspruch auf ein Leben in Frieden und ohne Gewalt. Darüber hinaus waren die Teilnehmer an der Situation von LSBTIQ*-Personen¹² in Afghanistan und in Österreich interessiert. Sie zeigten grundsätzlich Offenheit für die Auseinandersetzung mit nicht-heterosexuellen Lebensweisen und ihrer gesellschaftlichen und rechtlichen Gleichstellung. Es wäre also falsch, die besprochenen Themen in den Workshops und Gesprächsrunden als grundsätzlich unterschiedlich zu jenen Thematiken, die in der gängigen Burschen- und Männerarbeit bearbeitet werden, einzuschätzen.

Dennoch spielten unterschiedliche kulturelle Deutungsrahmen und Erfahrungen aus dem afghanischen Herkunftskontext der jungen Männer, sowie ihre spezifische soziale Situation in Österreich eine Rolle im Hinblick darauf, wie die Annäherung und Auseinandersetzung mit diesen Themen in den Workshops und Gesprächsrunden bearbeitet werden konnten. Hinsichtlich unterschiedlicher Bedeutungs- und Bezugsrahmen lag eine große Herausforderung in der Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen

12 Die Abkürzung steht für lesbische, schwule, bisexuelle, trans, inter und queere Personen.

darin, weder ein monolithisches Bild von „der afghanischen Gesellschaft“ noch von den Verhältnissen in Österreich oder gar Europa zu zeichnen. Das Ziel war es hier, ein Bild von Geschlechterverhältnissen als kontextgebunden, historisch gewachsen und in stetiger Veränderung zu etablieren, um Essentialisierungen zu verhindern. Wichtig war dabei, ein realistisches Bild der Geschlechterverhältnisse in Österreich zu vermitteln, das soziale und rechtliche Errungenschaften in Sachen Gleichstellung sichtbar machte, ohne dabei jedoch die anhaltenden Ungleichheiten und patriarchalen Strukturen auszublenden. Diese anhaltenden Missstände wurden in den Workshops und Gesprächsrunden mitunter explizit zum Thema gemacht und vor diesem Hintergrund der Nutzen von tatsächlicher Geschlechtergerechtigkeit für das Zusammenleben besprochen.

Neben dem offenen Dialog wurden unterschiedliche Methoden angewandt und auch adaptiert, um die Themen der jungen Männer geschlechterreflektiert zu bearbeiten. Dabei wurde einerseits auf bereits vorhandene Methoden der Burschen- und Männerarbeit zurückgegriffen, z. B. aus der Methodensammlung „*Stark, aber wie?*“ (Bundesministerium für Bildung, 2011) oder aus dem Methodenrepertoire der Burschenworkshops, die der teilnehmende Verein „poika“ regelmäßig durchführt. Andererseits wurden auch neue, einfache Methoden entwickelt, um die spezifische Situation der jungen Männer methodisch einzufangen.

Im Folgenden werden die Themen, die in den Workshops und Gesprächsrunden wiederkehrend diskutiert wurden, dargestellt und dabei auch auf kulturelle Bezugsrahmen sowie die spezifische soziale Situation der jungen Geflüchteten verwiesen, wo diese relevant wurden. Darüber hinaus wird auf methodische Zugänge verwiesen, wie diese Thematiken bearbeitet wurden.¹³

3.6.1. Ansprüche an Männlichkeit und Ehre

Wie im Theorieteil dieses Handbuchs (Kapitel 2) ausgeführt wurde, geht die dominante Position, die Männer in patriarchalen Geschlechterverhältnissen einnehmen mit vielfältigen normativen Erwartungen einher. Sowohl Frauen als auch Männer sind von solchen – die ungleichen Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern absichernden – normativen Erwartungen betroffen.

13 Dabei sei darauf hingewiesen, dass es keine einfache Verbindung zwischen einzelnen Themen und bestimmten Methoden gibt. So können ähnliche Themen durch unterschiedliche methodische Zugänge bearbeitet werden und, vice versa, können verschiedene Themen durch ein und dieselbe Methode bearbeitet werden.



Solche Erwartungen an „richtige Männlichkeit“ kamen in der pädagogischen Arbeit in unterschiedlicher Weise zur Sprache. Etwa in affirmativen Statements, in denen aufgezählt wurde, was ein Mann zu erreichen habe, um ein erfolgreiches und von anderen anerkanntes Leben führen zu können. Dabei zeigte sich, dass es einerseits *andere Männer* sind, vor denen diese Erfolge vorgewiesen werden müssten, um von ihnen Anerkennung zu erhalten. Andererseits wurde darauf hingewiesen, dass es zur Aufgabe eines „richtigen Mannes“ gehöre, sich um die Frauen in seinem Leben (Ehefrau, Tochter, Schwester, Mutter etc.) zu kümmern und für diese zu sorgen.

In diesem Zusammenhang kam es wiederholt zu Diskussionen über die Frage von Unterschieden zwischen Männlichkeitskonstruktionen in Afghanistan und Österreich. Die Methode „Möglichkeiten für Frauen und Männer“¹⁴ war hier sehr

14 Zu diesen und anderen Methoden, die in weiterer Folge erwähnt werden, finden sich im Kapitel 4 die Anleitungen und Lessons Learned.

gut geeignet, um die expliziten und impliziten Ansprüche an Männlichkeit und wahrgenommener Differenzen zu bearbeiten.

In den Gesprächen über Erwartungen an „richtige Männlichkeit“ wurde von den Teilnehmern oftmals die Relevanz von Ehrkonzepten ins Treffen geführt und gemeinsam besprochen. So drücken sich in Konzepten wie *Ghairat*, *Namoos* und *Nafaqah* Ansprüche an Männlichkeit aus, die darin bestehen, Ehre durch richtiges Verhalten abzusichern und Angriffe auf die Ehre abzuwehren. Ehrvolles männliches Verhalten versteht sich dabei einerseits als Stand- und Wehrhaftigkeit, auch im Angesicht von Gefahr und Bedrohung. *Ghairat* steht für Ehre und bedeutet, dass der Mann seine Ehre und die Ehre der Familie um jeden Preis verteidigen sollte. *Namoos* verlangt vom Mann den Schutz der ihm nahestehenden Frauen und weiblichen Familienmitglieder. *Nafaqah* bezieht sich auf die alleinige Verantwortung des Mannes für die Existenzsicherung der (Groß-)Familie, während Frauen für den Haushalt und die Arbeit im Haushalt zuständig sind.¹⁵ Freilich geht mit diesem Auftrag des Schützens vielfach auch Normierung und Kontrolle des Verhaltens der Frauen, weiblichen Familienmitglieder und Kinder einher. Ausgehend von diesen soziokulturellen Ehrkonzepten wird von Ehefrauen erwartet, den Wünschen der Männer in der Familie (insbesondere Ehepartner und Vater) zu entsprechen. So kann ein als ehrlos wahrgenommenes Verhalten der Frauen „Schande“ über die Familie bringen.

Von den Teilnehmern wurde in unterschiedlicher Weise Bezug auf diese kulturellen Deutungsrahmen genommen. Während diese in manchen Gesprächen als unantastbare Fundamente von Männlichkeit präsentiert wurden und für die Männer und Burschen offensichtlich eine wichtige Rolle für die Herstellung habitueller Sicherheit (Meuser, 2006) darstellten, waren andere kritischer. Die Verknüpfung von männlicher Ehre mit der Bereitschaft zum Einsatz von geschlechtsspezifischer Gewalt oder zur „Aufopferung“ in kriegerischen Handlungen wurde etwa wiederholt infrage gestellt. Aber auch die Kontrolle über das weibliche Verhalten basierend auf ungleichen hierarchischen Positionen zwischen den Geschlechtern wurde von den Teilnehmern kritisch betrachtet und für eigene Beziehungen abgelehnt.

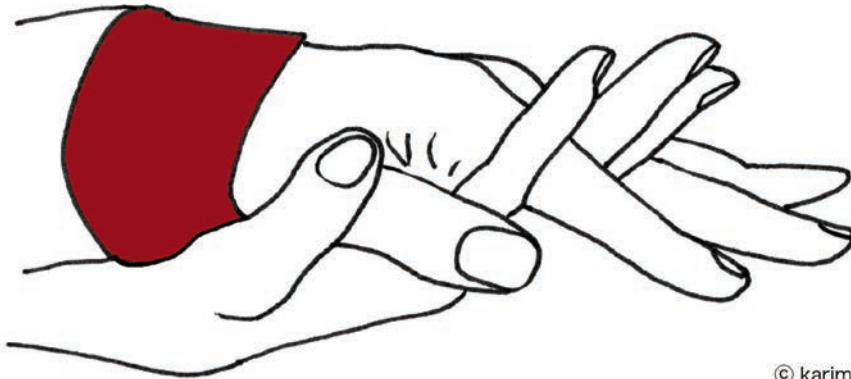
¹⁵ Siehe dazu auch die bereits angesprochene VIDC-Studie über Geschlechterbeziehungen von in Österreich lebenden Afghan*innen (Ahmad, 2017).

Nichtsdestotrotz galten die normativen Ansprüche an Männlichkeit für viele als impliziter Referenzrahmen, um ihre aktuelle Lebenssituation zu bewerten. So beklagten Teilnehmer die Hürden bei der Absolvierung von Ausbildungen oder beim Zugang zum Arbeitsmarkt. Erst wenn sie eigenständig Geld verdienen und in einer eigenen Wohnung wohnen würden, könnten sie eine Partnerin finden, eine Familie gründen und würde ihr Leben Sinn machen. Die aktuelle Situation hingegen erschien ihnen wie eine Warteschleife, die in gewisser Weise auch als „Männlichkeitsmoratorium“ wahrgenommen wurde, da ihnen der Zugang zu jenen Ressourcen, die „richtige Männlichkeit“ verbürgten, weitgehend versperrt wurde.

3.6.2. Beziehung und Sexualität

Die Themen Beziehung, Liebe und Sexualität wurden in vielen der Workshops und Gesprächsrunden heiß diskutiert. Ein oft geäußelter Wunsch der Männer und Burschen war es, über die Frage des Kennenlernens und Beziehungsanbahnung in Österreich zu sprechen. Mitunter äußerten sie ein Unwissen darüber, wie passende Beziehungspartner*innen gefunden werden konnten ohne die Unterstützung familiärer Netzwerke, wie sie dies aus Afghanistan kannten. Andere berichteten von Unklarheiten und Unsicherheiten nach fehlgeschlagenen Versuchen. In Gesprächen über diese Erfahrungen stellte sich heraus, dass einige dieser Fehlschläge wohl durch missverständliche Strategien, Nähe aufzubauen und Gefühle mitzuteilen zustande kamen (etwa durch überschwängliche Liebesbekundungen oder der Äußerung von Heiratsplänen nach wenigen Treffen). Andererseits zeichnete sich ab, dass die weiter oben besprochenen gesellschaftlichen Bilder über „gefährliche fremde Männer“ offensichtlich auch von manchen potentiellen Partner*innen geteilt wurden und entsprechende Vorurteile den Aufbau einer Beziehung verhinderten. Eine wichtige Erkenntnis ist, dass die konkreten Lebensbedingungen in den Unterkünften der jungen Männer ihre Möglichkeiten massiv einschränkten, selbstbestimmt Beziehungsleben und Sexualität zu gestalten.

Ein konkretes Angebot zu stellen, das den Teilnehmern beim Anbahnen von Beziehungen behilflich sein könnte, stellte die Betreuer vor Herausforderungen. Einerseits wollte man bedürfnisgerecht arbeiten, andererseits schienen die Wünsche der jungen Männer auf „Flirttipps“ und Ähnliches hinauszulaufen, was dem pädagogischen Auftrag nicht entsprach und Gefahr lief, normative Ideale „richtigen Verhaltens“ zu reproduzieren, anstatt Selbstsicherheit im Umgang mit vielfältigen Lebensweisen und Lebenssituationen zu erlangen. Mittels der Methode



© karimblanc.com

der „Liebesscheibe“ konnten bei den Teilnehmern Reflexionsprozesse über eigene Wünsche und Sehnsüchte initiiert werden und die Orientierung an den Erwartungen anderer (Männer, Burschen, Frauen) in den Hintergrund gerückt werden. Außerdem wurde die Methode „Schritte des Kennenlernens“ angewandt, die den Versuch darstellt, zur Auseinandersetzung über die Rahmenbedingungen des Kennenlernens anzuregen, ohne in die Falle der Vermittlung von „Rezeptwissen“ zu tappen.

Thema Sexualität

Über die Themen Sexualität, Geschlechtsverkehr und Verhütung war der Wissensstand in den einzelnen Gruppen sehr unterschiedlich. Während manche über fundiertes Wissen und reflektierte Ansichten verfügten, hatten andere ihre Informationen offensichtlich vor allem über das Internet erhalten, während wieder andere Burschen kaum über Wissen verfügten. Übereinstimmend gaben die jungen Männer an, dass Sexualität in ihren Familien und ihrem sozialen Umfeld kaum thematisiert wurde. Während die eigenen Eltern hier offensichtlich keine möglichen Ansprechpersonen waren, gaben viele Burschen „große Brüder“ oder „ältere Freunde“ als erste Informanten zum Thema Sexualität an, wobei hier offensichtlich viele Mythen und Halbwahrheiten weitergegeben wurden. Dementsprechend viele Unklarheiten, Fragen und Unsicherheiten (z. B. über etwaige Gesundheitsschäden bei Selbstbefriedigung oder bezüglich Verhütungsmittel) kamen auf, wenn es um das Thema Sexualität ging. Obwohl manche Trainer die Vermutung hatten, dass es kaum möglich sein würde, im Rahmen eines Workshops zu einer offenen Kommunikation über ein Thema zu gelangen, das in Afghanistan – und

auch in Österreich – so tabuisiert ist, war das Interesse an dieser Thematik groß. Zugänge und Informationsmaterialien¹⁶ einer zeitgemäßen Sexualpädagogik wurden genutzt, um altersadäquat und auf Augenhöhe mit den Teilnehmern über Fragen zu Körper, Geschlechtsorganen und Sexualität zu sprechen. In diesem Kontext wurden auch relevante gesetzliche Regelungen sowie Zugänge zu konsensueller Sexualität besprochen.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Sexualität führte in unterschiedlichste Themenbereiche und brachte interessante und teils intensive Diskussionen zutage. Hier zeigten sich auch die spezifischen Lebensrealitäten und Bezugsrahmen der jungen Männer. So wurde etwa in mehreren Workshops die Meinung vertreten, dass Beziehungen in Österreich bzw. „im Westen“ weniger loyal und verantwortungsbewusst gelebt würden und vor allem auf sexuelle Befriedigung der Beteiligten ausgerichtet seien. Demgegenüber positionierten sich junge Männer als auf der Suche nach „echten“, emotionalen und verbindlichen Beziehungen. Im Gesprächsverlauf stellte sich heraus, dass für dieses Vorurteil über „westliche“ Beziehungen einerseits Diskurse über den „moralischen Verfall des Westens“ verantwortlich waren, die die jungen Männer bereits aus ihrer Heimat kannten. Außerdem hatten nicht wenige der Burschen bereits mit Internetpornografie Kontakt gehabt und sahen dort das durch ihre Sozialisierung geprägte Bild westlicher sexueller Freizügigkeit bestätigt. In den Gesprächen mit den Jugendlichen wurden daraufhin nicht nur die stereotypen Bilder, die dieser Gegenüberstellung des „Westens“ und „Ostens“ zugrunde liegen, gemeinsam kritisch hinterfragt, sondern auch zum Anlass genommen, um über sexuelle Selbstbestimmung und die gelebte Diversität verschiedener sexueller Lebensweisen in Dialog zu kommen.

Weitere Diskussionen eröffneten sich um die Frage der Jungfräulichkeit von Frauen vor der Ehe. In einem Workshop kam es in diesem Zusammenhang zu einem intensiven Gespräch, in dem es schlussendlich nicht gelang, die Falle der Selbst- und Fremdkulturalisierung zu umgehen. In diesem Workshop nahm die Gruppe die gemeinsame Haltung ein, dass es für einen afghanischen Mann nun einmal wichtig sei, dass seine Frau bei der Hochzeit noch Jungfrau sei, während es bei den Männern nicht so ins Gewicht fiel, wenn sie bereits Erfahrung gesammelt hätten. In der Gruppe, die bei anderen Themen diversifizierte Meinungen vertrat, kam es nicht zu einem Widerspruch gegen diese weitreichende Generali-

16 Zum Beispiel die Broschüre „Erster Sex und große Liebe“ der österreichischen Jugendinfos, kostenfrei beziehbar unter <http://www.jugendinfo.at/publikationen/erster-sex-und-grosse-liebe> [letzter Zugriff 18.12.2018].

sierung. Jedoch positionierten sich die Trainer dagegen und argumentierten, dass diese Doppelmoral ein problematischer Ausdruck patriarchaler Verhältnisse sei, die abzulehnen sei. Während diese Szene als Ausdruck eines „Kulturkampfes“ interpretiert werden könnte, scheint eine alternative Interpretation produktiver, um über die Herausforderungen der Arbeit im Tandem-Projekt zu reflektieren. Eine andere Lesart der Selbstkulturalisierung kann demnach sein, dass diese als Reaktion auf bzw. Absicherung gegenüber der Infragestellung männlicher Privilegien gewertet werden kann. Der kulturalisierende Verweis „so sind wir Afghanen nun einmal“ kann hier als Versuch interpretiert werden, auf die Aufforderung zu reagieren, männliche Privilegien abzulegen und als Weg, die habituelle Unsicherheit, die damit einhergeht, abzuwenden.

Die Trainer sind in der anschließenden Reflexion zum Entschluss gekommen, dass in dieser Gruppe ein Diskurs des „Femotionalismus“ (Farris, 2017) aufgegriffen wurde, der Europa mit Aufklärung und Feminismus gleichsetzt. Dieses Erklärungsmodell wurde genutzt, um der Verteidigungshaltung der jungen Männer etwas entgegenzusetzen und den Rahmen für den offenen, geschlechterreflektierenden Dialog zu schaffen, anstatt zu versuchen, aus der kulturalisierenden Rede von „wir“ und „die anderen“ auszusteigen.

Ein weiterer Aspekt war schließlich die Frage von Gleichberechtigung und Dominanz in Beziehungen. Während Frauenrechte von den Teilnehmern zwar grundsätzlich anerkannt wurden, zeigte sich mitunter im Besprechen von konkreten Beziehungssituationen, dass einige junge Männer die Meinung vertraten, Frauen sollten in einem ehelichen Verhältnis der Hierarchie des Mannes unterstehen. Diese Position war jedoch unter den Teilnehmenden umstritten und wurde mitunter explizit verneint. Es zeigte sich jedenfalls, dass abstrakte Gleichheitspostulate im Kontext konkreter Beziehungsfragen teilweise abgeändert wurden. Eine Methode, die hier zu intensiven und produktiven Auseinandersetzungsprozessen führte, ist die „Party-Stopp-Geschichte“, in der eine Eifersuchtsszene eines fiktiven Paares gemeinsam besprochen wird. Durch die gut durchdachte methodische Aufbereitung dieser Szene, in der es schließlich zu übergriffigem Verhalten durch den Partner kommt, konnten die Meinungen und Positionen der jungen Männer in ihrer Bandbreite sichtbar gemacht und verdeutlicht werden, welche negativen Konsequenzen dominantes männliches Verhalten in heterosexuellen Partnerschaften für weibliche Partnerinnen hat.

3.6.3. Männer als Täter und Opfer von Gewalt

Das Thema Gewalt kam in den Workshops und Gesprächsrunden in unterschiedlichen Zusammenhängen zur Sprache. Sowohl die Gewalt, die von Männern gegen Frauen gerichtet ist, wurde behandelt, als auch Männergewalt gegen Männer und die damit einhergehenden Opfererfahrungen.

Die unabhängige Menschenrechtskommission Afghanistans (AIHRC) berichtet jährlich über Gewalt gegen Frauen in Afghanistan. In diesen Berichten (vgl. AIHRC 2018) wird ein hohes Ausmaß an unterschiedlichen Formen von sexueller, physischer, psychischer und struktureller Gewalt gegen Frauen dokumentiert. Es wird darüber hinaus angenommen, dass die Dunkelziffer die dokumentierten Zahlen bei Weitem übertrifft.

Gewalt gegen Frauen

Diese Realität der Gewalt gegen Frauen in Afghanistan war auch den Teilnehmern bewusst. Einige Teilnehmer führten das Fortbestehen von Gewalt gegen Frauen auf den noch immer sehr starken Einfluss patriarchaler Clan-Strukturen in Afghanistan zurück. Sie selbst bekräftigten, jegliche Gewalt gegen Frauen vehement abzulehnen. Manche Burschen und Männer erzählten in diesem Zusammenhang auch von ihren eigenen Erfahrungen, wie sie Gewalt gegen Frauen innerhalb ihrer Familie oder auch im öffentlichen Raum erlebten. Vor diesem Hintergrund gab es großen Zuspruch der Teilnehmer für die in Österreich herrschenden gesetzlichen Regelungen zum Gewaltschutz, die als eine wichtige Säule zur Überwindung männlicher Gewalt gegen Frauen gesehen wurde. Jedoch zeigte sich im Kontext konkreter Beziehungssituationen auch hier ein teilweises Abweichen von einer zuvor eingenommenen kritischen Haltung. So war beispielsweise die Bandbreite an Meinungen groß, als in einer Gesprächsrunde ein Fallbeispiel diskutiert wurde, in dem es um die Tötung einer Frau durch einen Mann ging. Ein Teilnehmer sah die Schuld bei der Frau, andere lehnten die Tat zur Gänze ab und wiederum andere wiesen auf die Gesetzeslage hin, die Mord verbiete und mit Gefängnis bestrafe.

Mit der Methode „Toleranzgrenze“ konnte das schwierig zu behandelnde Thema der Gewalt in Nahebeziehungen gut aufbereitet und differenziert besprochen werden. In dieser Auseinandersetzung ist es den Teilnehmern gelungen, sich mit den Lebensrealitäten und Perspektiven involvierter Frauen zu befassen und dadurch ihr Verständnis für Gewaltfreiheit und Gleichberechtigung zu stärken.

Gewalterfahrungen

In Afghanistan ist nicht nur das Leben von Frauen, sondern auch von Männern in vielfältiger Weise von Gewalt geprägt. Gewalterfahrungen beginnen häufig im Kindesalter und setzen sich im Jugend- und Erwachsenenalter fort. Männer sind als Täter und Opfer (neben Frauen und Kindern) von Gewalt durch fundamentalistischen Terror und Krieg seit fast 40 Jahren betroffen (vgl. Ahmad, 2017). Schließlich kann auch die erzwungene Flucht vieler Männer als Form von Gewalt gesehen werden, die viele nötigt, ihre Familie hinter sich zu lassen und ihr Leben auf gefährlichen Fluchtrouten zu riskieren. Ist diese Flucht überstanden, erfahren geflüchtete Männer vielfach Abwertung und soziale Isolation in den Aufnahmeländern.

Diese selbst erlebte Gewalt konnte – soweit es der pädagogische Kontext erlaubte – zum Thema gemacht werden und damit der hegemonialen Ansicht, dass Männer keine Opfer sein dürften, da sie sonst aufhörten „richtige Männer“ zu sein, entgegengearbeitet werden. Dabei wurden die persönlichen Grenzen der Teilnehmer stets respektiert und Diskussionen über individuelle Gewalterfahrungen so geführt, dass sie für die Gruppendynamik erträglich waren. So brachte etwa in einer Gesprächsrunde ein Teilnehmer das afghanische Sprichwort „Ein Mann ist ein Berg voller Traurigkeit und ein Tal voller Schmerzen“ ein, um die Spuren, die Gewalt im Leben von Männern hinterlassen, auszudrücken. In diesen Gesprächen zeigte sich bei einigen jungen Männern der Bedarf an therapeutischen Angeboten. Diesbezüglich verwiesen die Trainer an qualifizierte Einrichtungen wie beispielsweise Hemayat,¹⁷ die Psychotherapie-Unterstützung für Folter- und Kriegsüberlebende anbieten.

Männliche Gewalterfahrungen wurden schließlich im Kontext von Auseinandersetzung mit Homosexualität zum Thema gemacht. So wurde über die Gefahren diskutiert, denen homosexuelle Männer in Afghanistan ausgesetzt sind und mit der Situation, den Problemen und den Forderungen von LSBTIQ*-Personen in Österreich in Verbindung gesetzt. In diesem Zusammenhang wurden Fragen der Gleichberechtigung nicht-heterosexueller Lebensweisen besprochen sowie die enge Verbindung von hetero-normativer Männlichkeit mit Homophobie kritisch in den Blick genommen.

¹⁷ Siehe dazu: <http://www.hemayat.org>.

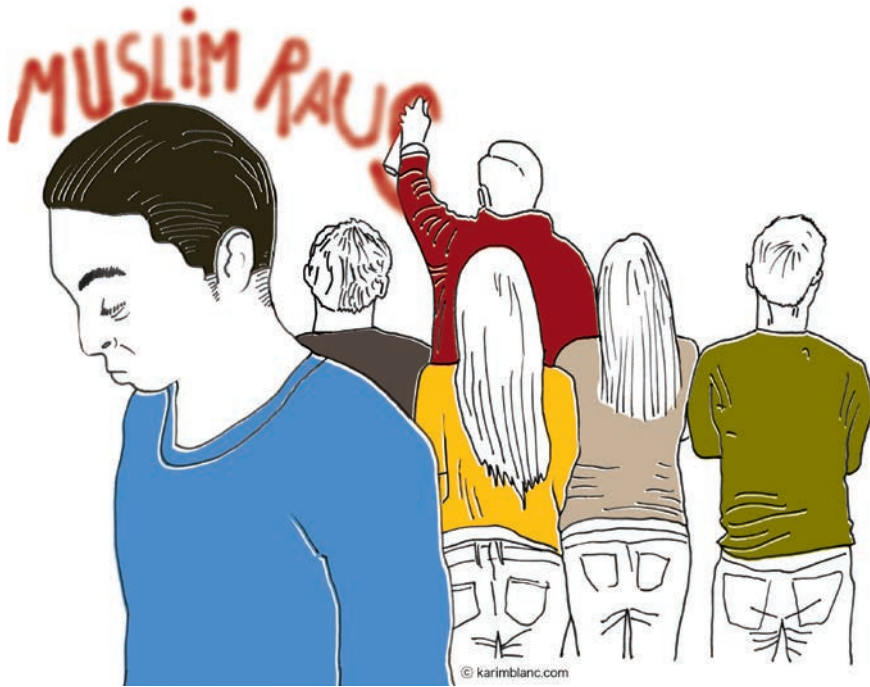
Ein weiteres wichtiges Thema in diesem Bereich war Gewalt gegen Kinder. Laut einem Bericht des UNHCR (2018) sind Kinder in Afghanistan vielfältigen Formen außerhäuslicher und familiärer Gewalt ausgesetzt. Schläge durch Väter und Mütter sind für viele Kinder Realität und auch im schulischen Kontext, insbesondere den religiösen Schulen, werden dem Bericht zufolge „Verfehlungen“ der Kinder mit körperlichen Strafen geahndet. Einige Teilnehmer erzählten von eigenen diesbezüglichen Gewalterfahrungen als Kinder und konstatierten die soziale Akzeptanz von Gewalt gegen Kinder, die als Disziplinierungsmaßnahme – *Tarbia* für innerfamiliäre Disziplinierung und *Taleem* für Disziplinierung in der Schule – gesehen wird (vgl. Ahmad, 2017). In Gesprächen über Kinderrechte und deren Umsetzung in Österreich äußerten sich die meisten Teilnehmer positiv über den Schutz der Kinder vor Gewalt und das Eintreten für ihre Rechte. Gleichzeitig waren sich manche Teilnehmer unsicher, ob sie selbst – in der Rolle des Vaters – danach handeln können würden, da ihnen die diesbezügliche Erfahrung fehle. In einem Workshop erzählte ein Teilnehmer, der bereits Vater war, über seine Erfahrungen und wie er versuche, es anders zu machen, als er es in seiner Kindheit erlebte. Zwei Trainer, die ebenfalls Kinder haben, konnten in manchen Gesprächen ihre Erfahrungen einbringen und von den Möglichkeiten einer gewaltfreien, emanzipatorischen Erziehung erzählen, was sehr aufschlussreich für die Teilnehmer war.

3.6.4. Rassismus und struktureller Ausschluss

Ein wiederkehrendes Thema, das sich durch viele andere Themenbereiche zog: die Erfahrungen der jungen Männer mit Rassismus, Stereotypisierung, Stigmatisierung und strukturellem Ausschluss. Bedauerlicherweise machten die Männer und Burschen derartige Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten und in unterschiedlicher Ausprägung. Beispielsweise wurden sie im Zusammenhang mit ihren Kennenlern-Versuchen mit unterschiedlichen Vorurteilen konfrontiert (siehe Kapitel 3.6.2.) oder in alltäglichen Situationen, im öffentlichen Verkehr etc. Diese Erfahrungen machten den jungen Männern bewusst, welche negativen, stereotypen Bilder über sie herrschten und in den Workshops und Gesprächsrunden wurde die Frage nach deren Entstehung bearbeitet.

Ethnisierung

Einige machten hier das Fehlverhalten einzelner geflüchteter Männer und die daraus resultierende Generalisierung bzw. Ethnisierung (afghanischer oder muslimischer) männlicher Geflüchteter durch die Mehrheitsgesellschaft dafür verantwortlich. Dem widersprachen andere und verwiesen hier auf mediale und po-



litische Diskurse, die dafür verantwortlich seien. Wie sich durch diese Diskussion zeigte, verfolgen viele der jungen Männer aufmerksam die Berichterstattung über afghanische Geflüchtete und auch die politischen und rechtlichen Entwicklungen. Viele teilten die Einschätzung, dass sich sowohl der mediale als auch politische Diskurs ihnen gegenüber in den letzten Jahren verschärft hatte, was sie sehr beunruhigte.¹⁸

Für eine umfassende Auseinandersetzung mit den Lebensrealitäten der jungen Männer erscheint es äußerst wichtig, Raum für das Benennen und Besprechen solcher Erfahrungen und Beobachtungen zu schaffen. Eine Methode, mit der dieser Themenkomplex konstruktiv bearbeitet werden konnte, ist die einfache Übung „Ankommen – Rückblick – Ausblick“, die dazu dient, sowohl positive als auch belastende Erfahrungen nach der Ankunft in einem neuen Land besprechbar zu machen.

¹⁸ Die berechnete Besorgnis und auch Enttäuschung in Bezug auf diese Entwicklungen kam seit 2017 in jeder VIDC-Veranstaltung der Afghanistan-Veranstaltungsreihe (siehe dazu: <http://www.vidc.org/themen/global-dialogue/2018/>) zum Ausdruck.

Neben diesen diskursiven Formen des Ausschlusses zeigte sich in vielen Momenten der pädagogischen Arbeit die Wirkung struktureller Exklusion im Leben der jungen Männer. Fehlende Zugänge zu Bildung und Arbeit führen zur Desintegration der Burschen und wirken sich negativ auf ihr Selbstbild sowie ihre Zukunftserwartungen aus. Die strukturelle und teils auch soziale Exklusion wird vielfach auch geografisch verstärkt: Viele Unterkünfte für junge Geflüchtete befinden sich in Außenbezirken und am Stadtrand, wodurch rein sozial-räumlich eine altersgerechte, gesellschaftliche Teilhabe behindert wird. Eine emanzipatorische pädagogische Arbeit mit geflüchteten Männern und Burschen sollte auch diese strukturellen Bedingungen im Leben der Burschen in den Blick nehmen.

3.7. FAZIT: ERFOLG UND MEHRWERT DES TANDEM-PROJEKTS

Die Reflexions- und Emanzipationsprozesse, die durch die Workshops und Gesprächsrunden sowie das positive Feedback der Teilnehmer zum Ausdruck kamen, bestärkten die Trainer in ihrer Einschätzung, dass das Angebot des Tandem-Projekts zielgruppen- und bedürfnisorientiert ausgerichtet werden konnte. Das Arbeiten auf Augenhöhe – sowohl im Verhältnis zwischen den Trainern als auch zwischen den Trainern und Teilnehmern – wurde von den Teilnehmern sehr begrüßt. Dasselbe gilt für die offene und respektvolle Diskussionsatmosphäre, in der auch kontroversielle Diskussionen stattfinden konnten.

Natürlich waren die Dynamiken in den einzelnen Workshops und Gesprächsgruppen sehr unterschiedlich, sodass kaum ein Zusammentreffen dem anderen glich. Dementsprechend groß war die Flexibilität der Trainer, um auf unterschiedliche Situationen – teilweise spontan – reagieren zu können und diese im Sinne der Vermittlung geschlechtergerechter Perspektiven und vielfältiger, nicht-destruktiver Männlichkeitskonstruktionen bearbeiten zu können.

Der pädagogische Zugang des Tandem-Projekts ist herausfordernd und bereichernd zugleich. Es erscheint essentiell zu sein, sich eingehender (als in anderen pädagogischen Settings) mit Teambuilding zu befassen. Fragen zum Umgang mit der Rollenverteilung oder den Machtverhältnissen im Tandem und im Trainer-Team bedürfen einer kontinuierlichen Reflexion und offener Gesprächskultur. Wie die Erfahrungen dieses Pilotprojekts zeigen, ist das Ergebnis des Tandem-Prinzips als Mehrwert im Vergleich mit anderen pädagogischen Initiativen zu betrachten und überaus positiv und gewinnbringend für alle Beteiligten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Tandem-Prinzip nicht nur das innovative Element ist, das das Projekt von anderen unterscheidet, sondern sich auch als Erfolgsfaktor herausgestellt hat. Die Zusammenarbeit eines mitteleuropäischen und afghanischen Trainers auf Augenhöhe hat konkret vier Vorteile mit sich gebracht: 1) es konnte auf externe Dolmetschung verzichtet werden, 2) es musste auch keine „kulturelle Vermittlungsarbeit“ geleistet werden, da Kultursensibilität gegeben war, 3) konnte innerhalb der Gruppe viel schneller und einfacher Vertrauen aufgebaut werden und 4) konnten die Diskussionen und Reflexionen in der Gruppe durch diverse Kompetenzen und Erfahrungshorizonte des interkulturellen Trainer-Tandems bereichert werden.

4. ANGEWANDTE METHODEN

Im Folgenden werden pädagogische Methoden, die während der Workshops und Gesprächsrunden angewandt wurden, dargestellt und deren Umsetzung möglichst nachvollziehbar und übersichtlich vermittelt. Einzelne Methoden stammen aus Methodensammlungen der geschlechterreflektierenden Burschen- und Männerarbeit (siehe Quellenangaben bei den betreffenden Methoden). Andere Methoden wurden aus dem Repertoire der pädagogischen Arbeit des Vereins „poika“ übernommen. Schließlich wurden zusätzliche Methoden im Trainer-Team eigens für das Tandem-Projekt entwickelt und in den Workshops erprobt. Die Darstellung der einzelnen Methoden wird an mehreren Stellen durch relevante Erfahrungen ergänzt, die das Team in der Durchführung gemacht hat. Daraus abzuleitende Empfehlungen werden ebenfalls angeführt.

An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass einzelne Methoden nicht die Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Zugang und den angestrebten Zielen sowie die Reflexion über eigene Positionierungen ersetzen. Sie bieten aber erprobte Wege, um in Dialog zu treten und sich in geschlechterreflektierender Weise mit Männlichkeitskonstruktionen auseinanderzusetzen und diesbezügliche Reflexions- und Erkenntnisprozesse anzustoßen.

4.1. AUFWÄRMÜBUNGEN

Basieren auf Methoden der Theaterarbeit nach Jaques Lecoq

THEMA: **Auflockerung der Gruppe**

DAUER: **je 5 Minuten**

MATERIALIEN: **keine**

Ablauf:

Die hier beschriebenen Übungen haben die Funktion der Auflockerung der Gruppe und sind für die meisten Menschen eher ungewöhnlich. Sie führen aber in der Regel schnell zu mehr körperlicher und geistiger Präsenz der Teilnehmenden und zu einer Entspannung der Situation.

KÖRPERCOUNTDOWN

Alle stehen im Kreis.

Alle schlagen 10x mit den Händen überkreuzt auf die eigene Brust.

Alle schlagen 10x auf die eigenen Oberschenkel.

Alle klatschen 10x in die Hände.

Alle wiederholen die drei Schritte jeweils 9x, 8x, 7x, 6x, 5x, 4x, 3x, 2x, 1x. Das Tempo wird dabei immer schneller.

GOLDENE ÄPFEL PFLÜCKEN

Alle stehen im Kreis.

Alle pflücken über sich imaginierte goldene Äpfel, dabei strecken sich alle ganz hoch.

Nun drehen sich alle nach rechts, winkeln das rechte Bein ab und strecken das linke Bein und pflücken rechts über dem Kopf des Nachbarn.

Nun kippen alle zurück (rechtes Bein wird gestreckt / linkes abgewinkelt) und lassen die Arme nach hinten fallen.

Nun drehen sich alle nach links, winkeln das linke Bein ab und strecken das rechte Bein und pflücken links über dem Kopf des Nachbarn.

Nun kippen alle zurück (linkes Bein wird gestreckt / rechtes abgewinkelt) und lassen die Arme nach hinten fallen.

Alle pflücken noch einmal über sich imaginierte goldene Äpfel, dabei strecken sich alle ganz hoch.

ERDE ZUSAMMENSCHIEBEN

Alle stehen im Kreis.

Alle schieben vor sich am Boden imaginierte Erde zusammen und drücken sie zu einem schweren und großen Haufen zusammen (Anspannung).

Nun heben alle den schweren und großen Haufen langsam über ihren Kopf.

Danach werfen alle den Haufen zu Boden und gehen mit dem ganzen Körper mit (Entspannung).

KREISSMASSAGE

Alle stehen im Kreis und drehen sich zum rechten Nachbarn, also sehen alle den Rücken des rechten Nachbarn.

Alle fächern ihrem rechten Nachbarn mit den Händen Luft zu (Ventilator).

Nun drehen sich alle nach links und machen dasselbe in die andere Richtung.

Danach drehen sich alle wieder nach rechts und klopfen sanft mit den Händen die Schultern des rechten Nachbarn ab.

Nun drehen sich alle nach links und machen dasselbe in die andere Richtung.

Diese Übung wird 2–3x wiederholt.

Lessons learned:

Nach erster Zurückhaltung finden viele Teilnehmer schnell Gefallen an diesen Übungen und werden davon sichtlich angesprochen und „aufgeweckt“. Der positive Effekt hängt wohl auch damit zusammen, dass die Übungen eine willkommene Abwechslung zum Alltag von Menschen in Unterkünften sind. Positiv dabei ist, dass kaum Sprachkenntnisse oder andere Kenntnisse für die Teilnahme an den Übungen notwendig sind.

4.2. NAMENSHERKUNFT

THEMA: **Vorstellung und Sichtbarmachung der Namensgebung und familiären Herkunft**

DAUER: **je nach Gruppengröße, pro Person 5 bis 15 Minuten**

MATERIALIEN: **Sesselkreis**

Ablauf:

Die Trainer stellen ihre Namen vor und beschreiben dabei sowohl die Herkunft des Namens, die Namensgebung als auch unterschiedliche Auslegungen des Namens in verschiedenen Lebensphasen und Kontexten.

Beispiel:

„Meine Name ist Peter. Das kommt ursprünglich vom griechischen Pétros und bedeutet Fels(brocken). Den Namen haben mir meine Eltern gegeben, weil sie beide ein Fan von Peter Alexander waren. Das war früher ein bekannter Schlagerstar in Österreich.

*Als Kind wurde ich auch Petzi genannt, aber das gefällt mir nicht mehr. Als Jugendlicher nannten mich meine besten Freund*innen Pete – das ist die englische Bezeichnung für Peter. Das fand ich damals sehr cool. Nur wenige nennen mich heute noch so. Hier möchte ich Peter genannt werden.*

Mein Nachname bzw. Familienname lautet Müller. Das ist ein deutscher Name und kommt vom Handwerker, der in einer Mühle arbeitet. In einer Mühle wird Mehl gemahlen. Es gibt im Deutschen viele Namen, die auf Berufsbezeichnungen zurückgehen.“

In einem nächsten Schritt kommen alle Personen nacheinander an die Reihe.

Lessons learned:

Diese Methode hilft unter anderem, die Gruppe differenzierter wahrzunehmen und sie nicht als homogene Gruppe von „Geflüchteten aus Afghanistan“ erscheinen zu lassen. Jeder bekommt die Möglichkeit, etwas über sich zu erzählen. Während der Übung zeigen sich auch erste Gruppendynamiken, auf die in weiterer Folge eingegangen werden kann. Viele Menschen wissen die Herkunft ihres Namens nicht. Wenn genügend Zeit zur Verfügung steht, kann die Geschichte des Namens per Smartphone im Internet aufgefunden gemacht werden. Für eine offene Gesprächssituation ist es wichtig, Personen nicht zu korrigieren, sondern ggf. Unterstützung anzubieten.

Bei den Vorstellungsrunden hat sich gezeigt, dass manche der Personen mit der zum Teil kriegerischen oder religiösen ursprünglichen Bedeutung ihres Namens nicht zufrieden sind. Die Übung gab ihnen die Möglichkeit, diese Bedenken zu äußern und sich dementsprechend zu positionieren. Weiters kann die Geschichte über die Namensgebung auch Machtverhältnisse innerhalb der (Groß-)Familie widerspiegeln.

4.3. ANKOMMEN – RÜCKBLICK – AUSBLICK

THEMA: **Ankommen in Österreich und Zukunftsperspektiven**

DAUER: **30 Minuten**

MATERIALIEN: **1 Bogen A3-Papier pro Person, vorgefertigt in 4 gleich große Felder gefaltet, Stifte, Sesselkreis**

Ablauf:

Jede Person erhält ein Blatt und einen Stift und füllt dieses Blatt schriftlich oder gezeichnet aus. In jedem Feld wird eine Frage beantwortet:

- ▶ **Was war schön, als ich in Österreich ankam?**
- ▶ **Was war schlecht, als ich in Österreich ankam?**
- ▶ **Was hat sich seit meiner Ankunft geändert?**
- ▶ **Was soll sich in Zukunft ändern?**

Nachdem die Teilnehmer fertig sind, geht die Gruppe in einen Sesselkreis und berichtet, wie die Fragen beantwortet wurden. Alle Teilnehmer können dabei selbst wählen, welche Antworten sie der Gruppe mitteilen möchten.

Lessons learned:

Die Übung ermöglicht es, eine vertrauensvolle Atmosphäre aufzubauen. Anfänglich kann es manchen Personen schwerfallen, die Fragen für sich zu beantworten. Durch Unterstützung gelingt es in der Regel, die meisten zu motivieren und selbst jene, die kaum etwas notieren bzw. nur Stichworte, können dann bei der Präsentation in der Gruppe durch die Methode motiviert werden, mehr zu erzählen.

Wichtig ist das Nachfragen seitens der Trainer, um zu detaillierteren Beschreibungs- und Reflexionsprozessen anzuregen. Positiv ist, dass immer wieder auch Diskussionen aufgrund einzelner Berichte entstehen können. Die Erfahrungen der anderen Personen sind für die Gruppe interessant und relevant, sie können ihre eigenen Erfahrungen daran anknüpfen.

4.4. MÖGLICHKEITEN FÜR FRAUEN UND MÄNNER

THEMA: Auseinandersetzung mit „patriarchaler Dividende“¹⁹

DAUER: 60 Minuten

MATERIALIEN: Flipchart, Stifte

Ablauf:

Es werden zwei Flipchartpapiere vorbereitet:

Blatt 1

- ▶ Was kann ein Mann?
- ▶ Was muss ein Mann?
- ▶ Was darf ein Mann nicht?
 - In Afghanistan
 - In Österreich

Blatt 2

- ▶ Was kann eine Frau?
- ▶ Was muss eine Frau?
- ▶ Was darf eine Frau nicht?
 - In Afghanistan
 - In Österreich

19 Wie in Kapitel 2.3. beschrieben, werden unter „patriarchaler Dividende“ (Connell, 2015) jene (materiellen und symbolischen) Privilegien verstanden, die Männern im Kontext patriarchaler Geschlechterverhältnisse zugestanden werden.

Es wird mit Blatt 1 begonnen. Die Personen sollen gemeinsam in der Gruppe zu den genannten Fragestellungen ihre Gedanken äußern. Die Trainer tragen das Gesagte in das jeweilige Feld ein. Währenddessen und danach wird über die unterschiedlichen Positionen diskutiert.

Nach einer kurzen Pause wird Blatt 2 genauso bearbeitet.

Am Ende werden beide Blätter verglichen und diskutiert.

Lessons learned:

Wichtig ist, zu vermitteln, dass alle Meinungen geäußert werden dürfen und diese nicht bewertet werden sollen. Die Diskussion sollte stets wertschätzend sein, auch wenn dabei auf problematische Positionierungen hingewiesen wird.

Diese Methode eignet sich gut, um über gesetzliche Grundlagen sowie Menschen- und Frauenrechte zu sprechen.

4.5. ICH-ZETTEL „WAS IST MIR WICHTIG?“

THEMA: **Wichtige (Lebens-)Themen**

DAUER: **Für die Arbeitsphase sollten etwa 10 Minuten und für die Vorstellungsphase durch die Teilnehmer etwa 5–10 Minuten (pro Person) eingeplant werden**

MATERIALIEN: **A4-Papier, Stifte**

Ablauf:

Jede Person bekommt einen Zettel und einen Stift.

In die Mitte soll der **Name** geschrieben werden.

Um den Namen herum sollen **Personen/Dinge** stehen, die im eigenen Leben wichtig sind. Dies kann auch eine Momentaufnahme sein. Dabei kann – je nach Sprachkenntnissen – auch in der Herkunftssprache geschrieben oder auch gezeichnet werden. Jede Person soll möglichst in Ruhe und allein arbeiten können.

Wenn alle fertig sind, werden die Zettel gut sichtbar für alle aufgehängt und jede Person präsentiert ihren Zettel vor der Gruppe. Dadurch werden Themen der verschiedenen Lebensrealitäten sichtbar und können besprochen werden.

Lessons learned:

Wichtig ist, dass die Übung keinen „Schulcharakter“ bekommt. Niemand soll sich bewertet fühlen und es sollte auf eine respektvolle Stimmung geachtet werden.

Die Übung ist ein guter „Icebreaker“ und trägt zum näheren Kennenlernen der Teilnehmenden bei. Die meisten Personen öffnen sich und nutzen die Möglichkeit, den Trainern Fragen zu stellen, die gleich oder zu einem späteren Zeitpunkt beantwortet werden können. Wenn Fragen für die spätere Behandlung aufgeschoben werden, sollten sie gut sichtbar notiert werden, damit sie nicht verloren gehen.

Die Teilnehmer haben die Methode genutzt, um über vieles nachzudenken und/oder ihre Fluchtgeschichte zu erzählen. Manchmal haben andere Teilnehmer nachgefragt, sodass es zu einigen sehr interessanten Diskussionen kam. Die Themen waren beispielsweise: Familie, Beziehung, Geld, Beruf, Krieg/Frieden, Geschichte und Politik.

4.6. DISKUSSIONSKARUSSELL IN FORM EINES SPEED-DATINGS

THEMA: **Stereotypisierung von Geschlecht und Herkunft**

DAUER: **45 Minuten**

MATERIALIEN: **A4-Handzettel, 2 Sesselkreise**

Ablauf:

Die Sessel der Teilnehmer werden so aufgestellt, dass ein innerer Sesselkreis von einem äußeren Sesselkreis umschlossen ist und die Sessel zueinander blicken. Dadurch sitzen sich jeweils zwei Personen gegenüber. (Bei einer ungeraden Personenanzahl werden im äußeren Kreis zwei Sessel einem Sessel im inneren Kreis gegenübergestellt).

Zwischen den Sesselkreisen liegen A4-Zettel, auf denen jeweils eine stereotypisierende Aussage (nach Vorlage) mit der Schrift nach unten am Boden liegt. Die Personen nehmen auf den Sesseln Platz und wenn die Leitung ein Startzeichen gibt, drehen die Personen die zwischen ihnen liegenden Zettel um und beginnen, über die Aussagen zu sprechen/diskutieren.

Nach 2 Minuten gibt ein Trainer ein Signal und in beiden Kreisen setzen sich die Personen um einen Platz weiter nach rechts. Achtung: bei ungerader Personenanzahl setzen sich die Personen im äußeren Kreis um zwei Plätze nach rechts. Nun beginnen sich die sich neu gegenüberstehenden Personen über die neue, vor ihnen liegende Aussage zu unterhalten, bis die Leitung erneut ein Signal zum Weitersetzen gibt.

Nach mindestens 5 Runden setzen sich alle in einen großen Sitzkreis und besprechen die Übung.

Fragen für die Nachbesprechung:

- ▶ **Wie war die Diskussion?**
- ▶ **Welche Aussagen waren seltsam?**
- ▶ **Waren alle Personen immer derselben Meinung? Wo beispielsweise nicht?**
- ▶ **Wo gab es klare Übereinstimmungen und warum?**
- ▶ **Welche eigenen Erfahrungen haben die Teilnehmer in Österreich gemacht?**

In weiterer Folge werden die einzelnen Aussagen besprochen und in Bezug zu den Erfahrungen der Teilnehmer gesetzt. Dabei ist eine fragende Haltung seitens der Trainer sehr

wichtig. Wenn Fragen oder Unsicherheiten auftauchen, sollten diese aus einem Wissen über Grund-, Frauen-, Kinder- und Menschenrechte beantwortet werden können.

Lessons learned:

Diese Übung kann relativ schnell Emotionen wie Empörung, Erheiterung, Ratlosigkeit oder Unverständnis hervorrufen. Dies sollte die Trainer nicht verunsichern. Durch Erläuterungen und Wissensvermittlung können sie zur Beruhigung der Situation beitragen.

Vorlage:

Aussagen für das Diskussionskarussell auf Deutsch und Dari/Farsi
(Karten zum Kopieren und Ausschneiden auf den nächsten beiden Seiten)

Afghanen sind lauter als Österreicher

افغان ها پر سر و صدا تر از اتریشی ها هستند

In Österreich geht es in Beziehungen nur um Sex

در اتریش روابط فقط و فقط در مورد سکس هست

Eine Frau darf nicht mit einem fremden Mann Kontakt haben

یک زن اجازه ندارد با یک مرد بیگانه ارتباط و تماس داشته باشد

Ein Bursch darf alles machen

یک پسر اجازه دارد هر کاری انجام دهد

Männer sind stärker als Frauen

مردها قوی تر از زنان هستند

In Österreich ist Familie nicht so wichtig

در اتریش خانواده خیلی اهمیت ندارد

Frauen und Männer sind von Natur aus unterschiedlich

زنان و مردان ذاتاً و طبیعتاً متفاوت هستند

Männer sind aggressiver als Frauen

مردها پرخاشگرتر و تهاجمی تر از زنان هستند

Männer und Frauen haben in unserer Gesellschaft unterschiedliche Chancen

مردان و زنان در جامعه ما از امکانات و شانس های متفاوت برخوردار هستند

Frauen und Männer können genau das Gleiche

مردان و زنان می توانند دقیقاً کارهای یکسان را انجام دهند

4.7. PARTY-STOPP-GESCHICHTE

Adaptierte Version, aus der Methodensammlung „Stark! Aber wie?“
(Bundesministerium für Bildung, 2011)

THEMA: **Grenzverletzungen und dominantes Verhalten in Beziehungen thematisieren**

DAUER: **60 Minuten**

MATERIALIEN: **Vorlage „Stopp-Geschichte Schulfest“, 3 Sesselkreise („Sabine“, „Karl“, „Gerhard“)**

Ablauf:

Die Teilnehmer bilden drei Kleingruppen, die sich jeweils in einen Sesselkreis in eine Ecke des Raumes setzen. Diese drei Gruppen stehen für drei Personen: Sabine, Karl und Gerhard. Ein Trainer erklärt, dass in einem nächsten Schritt eine Geschichte vorgelesen wird, wobei diese immer wieder kurz unterbrochen wird. Außerdem wird der Text zuerst auf Deutsch und anschließend auf Dari/Farsi vorgelesen.

Die Gruppen haben die Aufgabe, sich in „ihre“ Figur hineinzusetzen, d. h. sich zu überlegen, wie es der Person wohl geht, was sie denkt etc. Sie werden bei jeder Unterbrechung von den Trainern über Meinungen zum Befinden der Personen gefragt.

Die Geschichte wird bis zum ersten STOPP gelesen, dann wird jede Gruppe gefragt:

- ▶ **Wie geht es der Person wohl gerade?**
- ▶ **Was würde sie gerne als Nächstes tun?**
- ▶ **Wie könnte die Geschichte weitergehen?**

Wenn alle drei Gruppen befragt wurden, wird die Geschichte bis zum nächsten STOPP fortgesetzt und es werden wiederum dieselben Fragen gestellt. Wenn die Geschichte zu Ende ist, kann in der Großgruppe noch einmal über die Szene diskutiert werden:

- ▶ **Was genau ist in der Szene passiert?**
- ▶ **Welche Grenzverletzungen sind passiert?**
- ▶ **War Gewalt im Spiel und wo war das?**
- ▶ **Ist die Geschichte zu einem „guten“ Ende gekommen?**
- ▶ **Wann und wo hättet ihr euch anders verhalten?**

Die Diskussion in der Großgruppe kann zu neuen Erkenntnissen und Reflexionen in Bezug auf Grenzverletzungen und Gewalt führen. Es kann auch darüber gesprochen werden, ob die Teilnehmer selbst solche oder ähnliche Situationen erlebt haben.

Lessons learned:

Eine Herausforderung des Rollenspiels ist, sich in Personen hineinzusetzen und nicht lediglich die eigenen Positionen zu vertreten. Die Methode des Rollenspiels kann jedoch, sofern es den Teilnehmern nicht vertraut ist, durch spielerische Vorübungen eingeübt werden. So können etwa Alltagsszenen in der Gruppe nachgespielt werden. In einem ersten Durchgang sind die Rollen dabei eng an den Teilnehmern angelehnt bzw. spielen sie sich selbst. In weiteren Durchgängen werden die Szenen neu gestaltet und Rollen entwickelt, die große Distanz (Geschlecht, Alter etc.) zu den Teilnehmern haben und es wird eingeübt, was es bedeutet, eine „Rolle zu spielen“.

Vorlage:

„Stopp-Geschichte Schulfest“ auf Deutsch und Dari/Farsi

Sabine und Karl sind seit einiger Zeit ein Paar. Diesen Freitag gehen sie zu einem Fest. Karl verbringt an diesem Abend die meiste Zeit mit seinen Freunden. Als Sabine gerade mit ihren Freundinnen spricht, fordert sie ihr Schulkollege Gerhard zum Tanzen auf. STOPP

Sie tanzen zu einem schnellen Lied. Danach besorgt sich Sabine Popcorn und setzt sich zu Freunden an den Tisch. Gerhard blickt ihr nach, bleibt aber auf der Tanzfläche. STOPP

Karl setzt sich zu Sabine. Er „befiehlt ihr“ ihren Pullover anzuziehen, da ihre Bluse zu eng sei. STOPP

Sabine „gehört“ und zieht ihren Pullover an. Karl fragt, ob sie diese Bluse für Gerhard trägt. STOPP

Sabine sagt ihm, er soll aufhören, sich wie ein Trottel zu benehmen. Als sie aufsteht, um zu gehen, hält sie Karl am Arm fest. Sabine reißt sich los und verlässt das Lokal. Gerhard beobachtet die Szene aus der Entfernung. STOPP

Kurz darauf läuft ihr Karl nach und bittet sie um Verzeihung und sagt, dass er das nicht so gemeint habe, aber er habe gesehen, wie Gerhard sie angestarrt hatte. Karl verspricht, dass das nie wieder passiert. STOPP

Sie umarmen sich. Beim Weitergehen sagt Karl: „Wenn du mich nicht so verrückt machen würdest, würde ich nicht so ausrasten.“ STOPP

جشن با همکلاسی های دوران مدرسه

سبینه و کارل از چند وقت پیش با هم هستند و زندگی می کنند. آن ها در این جمعه به یک جشن می روند. کارل در این جشن بیش ترین زمان را با دوستانش سپری می کند. زمانی که سبینه با دوستان دخترش صحبت می کند، گرهارد همکلاسی او از او تقاضا می کند که همراهش برقصد. آشتپ آن ها با یک آهنگی با ریتم سریع می رقصند. بعد از آن سبینه پاپ گورن خریده و سپس در کنار دوستان دور میز می نشیند. گرهارد با گوشه چشم سبینه را دنبال می کند و او را تحت نظر دارد ولی همچنان در میدان رقص باقی می ماند. آشتپ

کارل کنار سبینه می نشیند و به او دستور می دهد که پولور (بالاپوش) خود را بپوشد زیرا که بلوزش تنگ است. آشتپ، سبینه به حرفش گوش می دهد و توجه می کند و بلوزش را می پوشد. کارل از او سوال می کند که آیا این بلوز را برای گرهارد می پوشد؟ آشتپ

سبینه به او می گوید باید به این که مثل یک احمق رفتار کند پایان دهد. زمانی که سبینه می ایستد که برود کارل دست او را محکم نگه می دارد، سبینه خود را رها داده و با عصبانیت مکان را ترک می کند. گرهارد از فاصله ای نه چندان دور صحنه را زیر نظر دارد. آشتپ

کارل دنبال سبینه می دود و از او می خواهد که او را ببخشد و می گوید که او از این رفتارها منظور بدی نداشته است، ولی متوجه شده است که گرهارد به طرز بدی به او خیره شده است. کارل به او قول می دهد که دیگر هیچ وقت این رفتار تکرار نمی شود. آشتپ

آن ها همدیگر را در آغوش می گیرند. همان طور که در حال قدم زدن در ادامه ی راه هستند کارل می گوید: "اگر تو مرا این گونه دیوانه وار عاشق خودت نمی کردی این گونه از کوره در نمی رفتم و عصبانی نمی شدم." آشتپ

4.8. TOLERANZGRENZE

Adaptierte Version, aus der Methodensammlung „Stark! Aber wie?“
(Bundesministerium für Bildung, 2011)

THEMA: **Gewalttätige Verhaltensweisen und Grenzüberschreitungen erkennen**

DAUER: **60 Minuten**

MATERIALIEN: **Die Verhaltensweisen (nach Vorlage) auf kleinen Papierstreifen in jeweils einen Umschlag (halb so viele Umschläge wie Personen), für jede 2er-Gruppe einen großen Papierbogen, auf dem eine lange Linie mit den beiden Polen „OK“ an einem Ende und „Nicht OK“ am anderen Ende mit einer Markierung in der Mitte des Kontinuums eingezeichnet ist, einen Stift und genügend Klebstoff pro Kleingruppe.**

Ablauf:

Die Teilnehmer werden in 2er-Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält einen großen Papierbogen, einen Stift und einen Umschlag mit den Verhaltensweisen eines erfundenen Mannes namens HOMBRE. Den Teilnehmern wird erklärt, dass dies eine Strecke mit zwei Polen ist, von einem „OK“-Pol auf der linken Seite zu einem „Nicht OK“-Pol ganz rechts auf der anderen Seite.

Nun sollen die Gruppen die Verhaltensweisen aus dem Kuvert nehmen. Die Burschen haben die Aufgabe, das geschilderte Verhalten zu beurteilen, je nachdem ob sie dieses eher „OK“ oder eher „Nicht OK“ finden. Der Strich in der Mitte markiert den Umschlagspunkt zwischen linkem und rechtem Pol. Die Burschen sollen den Papierstreifen mit dem jeweiligen Verhalten entlang der aufgezeichneten Strecke an der Position aufkleben, die für sie passend erscheint (je eher sie das Verhalten „Nicht OK“ finden, desto weiter rechts sollen sie den Streifen aufkleben etc.). Sollten sich die beiden Burschen in der Gruppe uneinig sein, sollen sie versuchen, zu einer Kompromisslösung zu kommen.

Die Kleingruppen finden sich im Anschluss in der Großgruppe zusammen, stellen ihre Plakate vor und vergleichen sie. Folgende Fragen können für die Nachbesprechung interessant sein:

- ▶ **Welche Unterschiede gab es in der Reihung der Verhaltensweisen und weshalb?**
- ▶ **Bei welchem Verhalten waren sich alle eher einig und bei welchem nicht? Woran liegt das?**
- ▶ **Inwiefern handelt es sich beim Verhalten auf der rechten Seite („Nicht OK“) um Gewalt?**

Lessons learned:

Bei dieser Übung ist es besonders wichtig, verschiedene Meinungen aufzuzeigen und die Diskussion gut zu moderieren. Das bedeutet, dass jede Meinung einmal ausgesprochen und von den Trainern stehen gelassen werden kann, damit zwischen den Teilnehmern eine Diskussion entstehen kann. In weiterer Folge können Fragen, die auftauchen, aufgegriffen und persönliche Meinungen geäußert werden. Abschließend sollen von den Trainern Positionierungen anhand der Rechtslage bezüglich des Gewaltschutzes gemacht werden.

Vorlage:

Verhaltensweisen für Toleranzgrenzen auf Deutsch und Dari/Farsi
(Karten zum Kopieren und Ausschneiden auf den nächsten beiden Seiten)

HOMBRE wird trotzig und reagiert beleidigt, wenn seine Partnerin mit einem anderen Mann spricht.

فرد وقتی همسرش با یک مرد دیگر صحبت می کند، لجباز می شود و توهین آمیز واکنش نشان می دهد.

HOMBRE kritisiert die Kleidung seiner Partnerin.

فرد از لباس پوشیدن همسرش انتقاد می کند.

HOMBRE zieht sich wortlos zurück, wenn er mit seiner Partnerin Streit hat.

فرد هنگامی که با همسرش دعوا و مجادله دارد، بدون هیچ حرفی سکوت اختیار می کند.

HOMBRE mag es Freunde zu erschrecken, indem er waghalsig mit dem Auto fährt.

فرد دوست دارد که دوستان را بترساند، وقتیکه بی پروا با ماشین رانندگی می کند.

HOMBRE regt sich über Kleinigkeiten fürchterlich auf.

فرد به خاطر مسایل کوچک و جزئی وحشتناک عصبانی می شود.

HOMBRE denkt, es ist die Aufgabe des Mannes für sich und seine Partnerin Entscheidungen zu fällen.

فرد فکر می کند، این وظیفه ی مرد هست که برای خودش و همسرش همیشه تصمیم بگیرد.

HOMBRE beschimpft seine Partnerin, wenn sie einen Fehler gemacht hat.

فرد هنگامی که همسرش اشتباهی مرتکب می شود، به او فحش می دهد و فحاشی می کند.

HOMBRE ist der Meinung, dass er über die Freizeit seiner Partnerin bestimmen kann.

فرد بر این نظر هست، که می تواند در مورد اوقات فراغت همسرش تعیین تکلیف کند.

HOMBRE benimmt sich extrem behütend gegenüber seiner Partnerin.

فرد بیش از اندازه در برابر همسرش محافظه کار و بیش از اندازه مراقب او هست.

HOMBRE will immer genau wissen, was seine Partnerin tut.

فرد می خواهد همیشه دقیق بداند، که همسرش مشغول چه کاری است.

HOMBRE droht damit seine Partnerin zu schlagen.

فرد همسرش را تهدید به لت و کوب می کند.

HOMBRE bedroht die Freunde und Freundinnen seiner Partnerin.

فرد دوستان دختر و پسر همسرش را تهدید می کند.

HOMBRE schlägt die Haustiere.

فرد حیوانات خانگی را لت و کوب می کند.

HOMBRE zertrümmert öfters zu Hause Gegenstände.

فرد مکرر در خانه اشیا و وسایل را می شکند.

HOMBRE schlägt seine Partnerin zum ersten Mal.

فرد همسرش را برای اولین بار لت و کوب میکند.

4.9. SCHRITTE DES KENNENLERNENS

THEMA: **Kennenlernen, Beziehungsanbahnung, intime Kontakte knüpfen**

DAUER: **60 Minuten**

MATERIALIEN: **Flipchart und Stifte**

Ablauf:

Die drei Überschriften untereinander auf einer Flipchart: „Sich begegnen“, „Sich näher kennenlernen“, „Sich nahekomen“. Der Abstand zwischen den Überschriften sollte so groß sein, dass drei gleichgroße Abschnitte entstehen.

Die Teilnehmer werden von den Trainern aufgefordert, sich zu überlegen, wie es ablaufen kann, wenn zwei Menschen sich kennenlernen und sich schließlich nahekomen. Die Trainer notieren und strukturieren das Gesagte. Zuerst wird die Phase des „Sich Begegnens“ besprochen, danach die zweite und im Anschluss die dritte Phase.

Für jede Phase stellen die Trainer strukturierende W-Fragen:

- ▶ **Wo kann man sich begegnen? Warum sind bestimmte Orte besser als andere? (z. B. Schule, Deutschkurs, Park, Eislaufplatz, Party, Freibad etc.)**
- ▶ **Was kann man unternehmen um „sich näher kennenzulernen“? (z. B. in ein Kaffeehaus gehen, ins Kino gehen etc.)**
- ▶ **Worauf sollte man in dieser Phase achten? (z. B. beim Kennenlernen: ob die andere Person einen ähnlichen Humor hat, z. B. beim „Sich Nahekomen“: ob die andere Person auch Lust auf diese oder einer andere Berührung hat, oder Signale sendet, dass etwas nicht passt etc.)**

Das Ziel ist es, die Meinungen innerhalb der Gruppe zu eruieren, ohne vorzugeben, was „richtig“ oder „falsch“ ist. Wenn Fragen oder Unsicherheiten auftauchen, soll aber auch Unterstützung angeboten werden. Wenn beispielsweise nicht gendergerechte Aussagen getätigt werden, sollen sich die Trainer positionieren. Wie weit die letzte Phase des „sich Nahekommens“ besprochen wird, hängt u. a. auch von der Gruppendynamik und der Moderation der Trainer ab.

Lessons learned:

Die Methode kann gut genutzt werden, um in der dritten Phase über konsensuale Sexualität ins Gespräch zu kommen und diese von dominantem oder übergriffigem Sexualverhalten abzugrenzen. So kann besprochen werden, dass es grundsätzlich darum geht, in Kommunikation und Austausch über die Wünsche und Bedürfnisse der anderen Person zu treten. Zustimmung für weitere Schritte des sich Nahekommens soll nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern im Gespräch explizit eingeholt werden. Hier kann auch kritisch über unterschiedliche Strategien gesprochen werden, wie Druck auf die andere Person auszuüben, Handlungen zu setzen, die sie eigentlich nicht möchte (etwa durch insistierendes „Überreden“, strategischen Einsatz von Alkohol o. Ä., emotionale Erpressung durch Aussagen wie beispielsweise „Wenn du mich liebst, dann machst du das“ bis hin zu Drohungen).

4.10. LIEBESSCHEIBE

Inspiziert von „Make Love: Ein Aufklärungsbuch“ (Henning & Bremer-Olszewski, 2013) und adaptiert

THEMA: **Auseinandersetzung mit Wünschen von Beziehungspartner*innen bzw. intimen Partner*innen**

DAUER: **30 Minuten**

MATERIALIEN: **Zwei Kopien der „Liebesscheibe“ pro Person, Stifte**

Ablauf:

Jeder Teilnehmer erhält zwei Kopien der „Liebesscheibe“. Die Trainer erläutern, dass es für die Suche nach einer Partnerin oder einem Partner wichtig ist, sich darüber im Klaren zu sein, was man im anderen eigentlich sucht, was einem für eine Beziehung wichtig ist, anstatt einfach einem stereotypen Ideal nachzueifern.

Die Teilnehmer sollen nun die erste Kopie der „Liebesscheibe“ nehmen und sich überlegen, was ihnen an sich selbst wichtig ist, worauf sie stolz sind.

- ▶ **Die drei wichtigsten Eigenschaften schreiben sie in den innersten Kreis.**
- ▶ **Weitere wichtige Eigenschaften (2–3) schreiben sie in den zweiten Kreis.**
- ▶ **Schließlich schreiben sie in den äußersten Kreis noch andere, positive Eigenschaften.**
- ▶ **Abschließend schreiben sie in das Feld links unten einige Eigenschaften, die sie an sich selbst niemals akzeptieren würden.**

In einem nächsten Schritt wird die zweite Kopie der „Liebesscheibe“ genommen und die Teilnehmer notieren dort dieselben Punkte wie zuvor, diesmal in Bezug auf ihre/ihren Wunschpartner*in.

Die beiden „Liebesscheiben“ bleiben bei den Teilnehmern. Danach wird in der Großgruppe über Erkenntnisse gesprochen, die in der Auseinandersetzung gewonnen werden konnten.

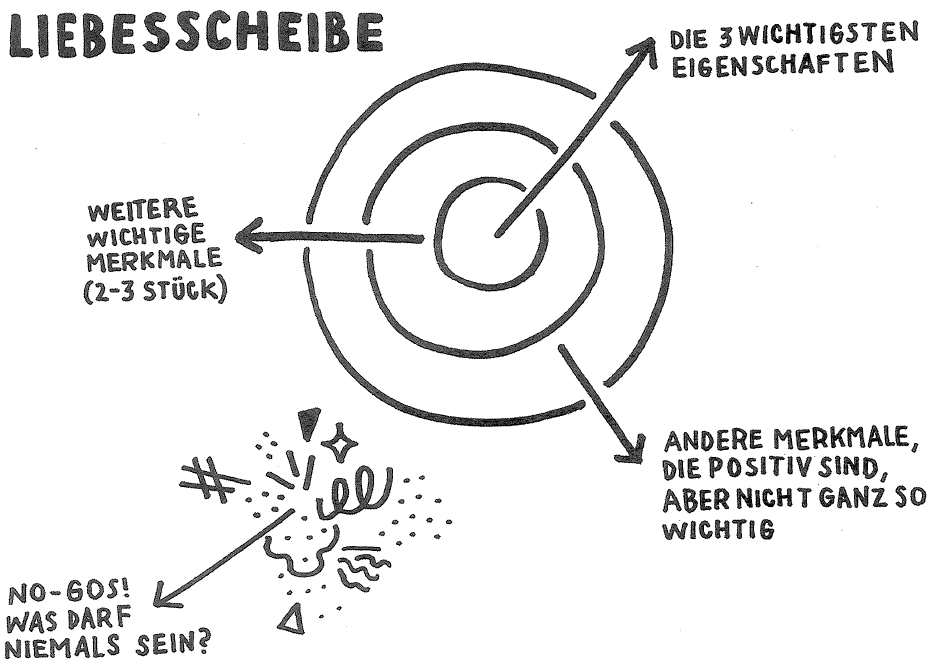
Lessons learned:

Die Übung richtet sich vor allem an Personen, die aktuell „auf der Suche“ sind, aber auch Singles und Personen in einer Beziehung finden meist Gefallen daran, sich mit diesen Fragestellungen zu befassen.

Wie auch bei „Schritte des Kennenlernens“ ist bei dieser Methode insbesondere darauf zu achten, nicht in heteronormative Denkweisen zu verfallen und immer alle Geschlechter im Kopf zu haben. Ansonsten besteht die Gefahr, dass nicht-heterosexuell empfindende Teilnehmer sich nicht gleichberechtigt fühlen und aufgrund dessen womöglich die Teilnahme verweigern.

Vorlage:

„Liebesscheibe“



Quelle: „Make Love: Ein Aufklärungsbuch“ /Henning & Bremer-Olszewski, 2013
 Illustration: Gian Gisiger

5. VERWENDETE LITERATUR

- Afghanistan Independent Human Rights Commission (AIHRC) (2018): Summary of the Report on Violence Against Women. The causes, context, and situation of violence against women in Afghanistan. Download unter: <http://www.refworld.org/docid/5ab132774.html> [letzter Zugriff 18.12.2018].
- Ahmad, Ali (2017): The perception of gender relations and gender-based violence of Afghans living in Austria, VIDC (Hg.), 2nd revised edition, May 2017, Vienna. Download unter: http://www.vidc.org/fileadmin/Bibliothek/DP/Nadja/Gender_-_Afghanistan/VIDC_Afghanistan_Gender_Study_2nd_revised_edition.pdf [letzter Zugriff: 18.12.2018].
- Beauvoir, Simone de (2000): Das Andere Geschlecht. Hamburg: Rowohlt.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung (Hg.) (2011): Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. Wien.
- Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin Verlag.
- Connell, Raewyn W. (2015): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: Springer VS.
- Crossley, Paul / Pease Bob (2009): Machismo and the Construction of Immigrant Latin American Masculinities. In: Donaldson, Mike / Hibbins, Raymond / Howson, Richard / Pease, Bob (Hg.): Migrant Men. New York: Routledge, 151-134.
- Echavez, Chona R. / Mosawi, Sayed Mahdi / Pilongo, Leah Wilfreda (2016): The Other Side of Gender Inequality: Men and Masculinities in Afghanistan. Afghanistan Research and Evaluation Unit and Swedish Committee for Afghanistan Issues Paper. Afghanistan Research and Evaluation Unit (AREU): Kabul. Download unter: <https://www.refworld.org/pdfid/56a093534.pdf> [letzter Zugriff: 18.12.2018]
- Elliott, Karla (2016): Caring Masculinities: Theorizing an Emerging Concept. *Men and Masculinities*, 19 (3), 240–259.
- Farris, Sara (2017): In the Name of Women's Rights. The Rise of Femonationalism. Durham: Duke University Press.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Griffiths, Melanie (2015): „Here, Man Is Nothing!“, Gender and Policy in an Asylum Context. *Men and Masculinities*, 18 (4), 468–488.
- Henning, Ann-Marlene / Bremer-Olszewski, Tina (2013): Make Love: Ein Aufklärungsbuch. 11. Auflage. Zürich: Kein und Aber.

- Howson, Richard (2013): Why masculinity is still an important category: [trans]migrant men and the migration experience. In: Hearn, Jeff / Blagojevic, Marina / Harrison, Katherine (Hg.): Rethinking Transnational Men. Beyond, Between and Within Nations. New York: Routledge, 134–146.
- Hund, Wulf D. (2007): Rassismus. Bielefeld: Transcript.
- Ingvars, Árdís / Gíslason, Ingólfur (2018): Moral Mobility: Emergent Refugee Masculinities among Young Syrians in Athens, in *Men and Masculinities*, 21 (2).
- Kaufman, Michael (1996): Die Konstruktion von Männlichkeit und die Triade männlicher Gewalt. In: BauSteineMänner (Hg.): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin: Argument Verlag, 138–171.
- Laqueur, Thomas (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt am Main: Campus.
- Lehner, Erich (2011): Brauchen Jungen männliche Vorbilder? In: Rendtorff, Barbara / Forster, Edgar / Mahs, Claudia (Hg.): Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart: Kohlhammer, 96–107.
- Lutz, Helma / Herrera Vivar, María Teresa / Supik, Linda (Hg.) (2013): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. 2., überarbeitete Ausgabe. Wiesbaden: Springer VS.
- Messerschmidt, Astrid (2016): „Nach Köln“ – Zusammenhänge von Sexismus und Rassismus thematisieren. In: Castro Varela, María do Mar / Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: Transcript, 159–172.
- Messner, Michael A. (1997): Politics of masculinities. Men in movements. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Meuser, Michael (2006): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen: Leske + Budrich.
- Pease, Bob (2008): Engaging Men in Men's Violence Prevention: Exploring the tensions, dilemmas and possibilities. Australian Domestic & Family Violence Clearing House, Issues Paper Nr. 17.
- Schäfer, Rita (2012): Männer als Täter und Opfer in kriegerischen Konflikten. Innovative Projekte zur Überwindung männlicher Gewalt. VIDC (Hg.) Wien.
- Schäfer, Rita (2013): Men as Perpetrators and Victims of Armed Conflicts. Innovative Projects Aimed at Overcoming Male Violence. VIDC (Hg.) Vienna.
- Scheibelhofer, Paul (2018): Der fremd-gemachte Mann. Konstruktionen von Männlichkeit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröer, H. (2012): Diversity Management und Soziale Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 1, 4–16.

- Statistisches Jahrbuch (2016) Migration und Integration, Zahlen, Daten, Indikatoren 2016. Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF), Wien 2016. Download unter: <http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/migrationintegration-2016.pdf> [letzter Zugriff 18.12.2018].
- UNHCR (2018): UNHCR eligibility guidelines for assessing the international protection needs of asylum-seekers from Afghanistan. Download unter: <http://www.refworld.org/docid/570f96564.html> [letzter Zugriff 18.12.2018].
- West, Candance / Zimmermann, Don (1987): Doing Gender. *Gender & Society*, 1 (2), 125–151.

5.1. WEITERFÜHRENDE LITERATUR

- Ahyoud, Nasiba et al. (2018): Wer nicht gezählt wird, zählt nicht. Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsdaten in der Einwanderungsgesellschaft – eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: Citizens For Europe. Download unter: https://www.imagistan.com/wp-content/uploads/2018/02/01_Antidiskriminierung.pdf [letzter Zugriff 18.12.2018].
- Alkarri, Anas et al. (2016): Methoden der Internationalen Jugendarbeit für Projekte mit Geflüchteten. Bonn: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. Download unter: https://www.ijab.de/uploads/tx_ttproducts/datasheet/jive-kgi-gefluechtete_20161216-3_01.pdf [letzter Zugriff 18.12.2018]
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2016): Qualifizierung und Qualifikation von Fachkräften mit Blick auf die Begleitung, Unterstützung und Integration von geflüchteten Familien und unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. Berlin: AGJ, Download unter: https://www.iss-ffm.de/presse/m_714 [letzter Zugriff 18.12.2018].
- Christ, Simone / Meininghaus, Esther / Röing, Tim (2017): „All Day Waiting“. Konflikte in Unterkünften für Geflüchtete, bicc Working Paper 3/2017. Download unter: https://www.bicc.de/uploads/tx_bicctools/BICC_WP_3_2017_web.pdf [letzter Zugriff 18.12.2018].
- Christ, Simone / Meininghaus, Esther / Röing, Tim (2017): Konfliktprävention in Unterkünften – Selbstverantwortung geflüchteter Menschen stärken, bicc Policy Brief 3/2017. Download unter: https://www.bicc.de/uploads/tx_bicctools/BICC_PB_Flucht_NRW_2017_06_19.pdf [letzter Zugriff 18.12.2018].
- Hessischer Jugendring (2016): Angkommen – Jugendarbeit mit jungen geflüchteten Menschen in Hessen. Wiesbaden: Hessischer Jugendring. Download unter: http://www.hessischer-jugendring.de/fileadmin/user_upload/pdf/Themen/Jugendarbeit_und_junge_gefluechtete_Menschen/Broschuere_Angkommen_screen.pdf [letzter Zugriff 18.12.2018].
- Jantz, Olaf / Mwizerwa, Maurice / Biank, Markus (2018): Pragmatische Notwendigkeiten in der

Umsetzung von Angeboten für männliche* Geflüchtete. Dortmund: Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Nordrhein-Westfalen. Download unter: http://lagjungenarbeit.de/files/lag_files/veroeffentlichungen/stellungnahmen/2018-02_stellungnahme3_irgendwie-hier.pdf [letzter Zugriff 18.12.2018].

Méndez de Vigo, Nerea González / Karpenstein, Johanna / Schmidt, Franziska (2017): Junge Geflüchtete auf dem Weg in ein eigenverantwortliches Leben begleiten. Berlin: Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Download unter: http://www.fluechtlingsrat-lsa.de/wp-content/uploads/2018/03/BumF-Leitfaden__Junge_Gefluechtete_-05_2017.pdf [letzter Zugriff 18.12.2018].

Rajchl, Alexandra et al. (2017): Jugendliche und junge Erwachsene im (halb-)öffentlichen Raum. Unter besonderer Berücksichtigung junger Menschen mit Fluchthintergrund. Wien: Fonds Soziales Wien.

Siebert, Gabriele / Pollheimer-Pühringer, Margit (2016): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. Wien: UNHCR Österreich. Download unter: http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/02/AT_Traumahandbuch_2017.pdf [letzter Zugriff 18.12.2018].

5.2. NÜTZLICHE LINKS

Afghanische Jugendliche – Neuer Start in Österreich: www.neuerstart.at

Asylkoordination Österreich: www.asyl.at/de/

Hemayat Betreuungszentrum für Folter- und Kriegsüberlebende: www.hemayat.org/

MenEngage Alliance: <http://menengage.org/>

MännerGesundheitszentrumMEN: www.men-center.at

poika – gendersensible Bubenarbeit in Erziehung und Unterricht: www.poika.at

Refugees.Wien: www.refugees.wien



www.vidc.org

© 2019