

Hessische Landeszentrale
für politische Bildung



POLIS 44

Analysen - Meinungen - Debatten

Mechtild M. Jansen, Angelika Röming (Hrsg.)

K(l)eine Helden?

Förderung von Jungen
in Schule und außerschulischer Pädagogik



POLIS soll ein Forum für Analysen, Meinungen und Debatten aus der Arbeit der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ) sein. POLIS möchte zum demokratischen Diskurs in Hessen beitragen, d.h. Anregungen dazu geben, wie heute möglichst umfassend Demokratie bei uns verwirklicht werden kann. Der Name POLIS erinnert an die große geschichtliche Tradition dieses Problems, das sich unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen immer wieder neu stellt.

Politische Bildung hat den Auftrag, mit ihren bescheidenen Mitteln dazu einen Beitrag zu leisten, indem sie das demokratische Bewusstsein der Bürgerinnen und Bürger gegen drohende Gefahren stärkt und für neue Herausforderungen sensibilisiert. POLIS soll kein behäbiges Publikationsorgan für ausgereifte akademische Arbeiten sein, sondern ohne große Zeitverzögerung Materialien für aktuelle Diskussionen oder Hilfestellungen bei konkreten gesellschaftlichen Problemen bieten.

Das schließt auch mit ein, dass Autorinnen und Autoren zu Wort kommen, die nicht unbedingt die Meinung der HLZ widerspiegeln.

Inhalt

Vorwort	
Mechtild M. Jansen / Angelika Röming	3
Benno Hafenegger	
Jungenbilder – eine phänomenologische Skizze	5
Barbara Koch-Priewe	
Jungen in der Schule – vor allem ein Problem der Sekundarstufe I	17
Stefan Hahn / Christian Welniak	
Möglichkeitsdenken und differenzorientiertes Demokratie-Lernen	34
Tilmann Gempp-Friedrich	
Gewalt macht die Seele krank	53
Siegfried Heppner	
„Kein Nischendasein mehr, aber auch nicht selbstverständlich ...“	62
Christoph Lyding	
Kleine Ermutigung – für Männer auf dem Weg zur Jungenarbeit	65
Olaf Jantz	
Jungenarbeit in der multikulturellen Begegnung	73
Uwe Jakubczy	
Initiation – ein Weg in der Arbeit mit Jungen	80
Christoph Lyding	
Vom Paulchen zum Paul – Aspekte der Jungensozialisation	85
Anhang:	
Gunter Neubauer: Balancemodell	95
Bijan Otmischi: „Fass mich nicht an“ –	
Praxisbeispiel für ein Seminar mit Jungen zwischen 12 und 16	100
Facharbeitskreis Jungenarbeit der kommunalen	
Bildungswerke in Hessen: Leitlinien zur Jungenarbeit	103
Die Autorinnen und Autoren	111

Vorwort

Auf vielfältige Weise sind Jungen in den Blick der Öffentlichkeit geraten. Von den kleinen Helden in Not zu den Jungen auf der Verliererstraße bis zu den „Sorgenjungen“ der Nation machen sie von sich reden. Das Thema „Jungen“ ist besonders in der letzten Zeit häufig von den Medien aufgegriffen worden und lässt nicht zuletzt Eltern und Pädagogen irritiert bis ratlos zurück. Wie kommt es, dass Jungen häufiger in der Schule versagen, wie aus der PISA-Studie hervorgeht, und öfter gewalttätig sind? Jungen sind anfälliger für psychische Erkrankungen und orientierungsloser in ihrer Lebensplanung, Jungen erregen häufiger Aufmerksamkeit durch gewalttätiges und unangepasstes Verhalten und stehen damit oft einer verständnislosen Umwelt gegenüber.

Die Diskrepanz zwischen eigenem Rollenverständnis und erlebter Realität führt zu einer Hilflosigkeit, die sich auf unterschiedliche Weise Gehör verschaffen muss. Schulversagen, psychische Auffälligkeiten, Gewalttätigkeit und desperates Verhalten müssen auch als Bewältigungsstrategie innerer Konflikte von Jungen gesehen werden, die andere Ausdrucksmöglichkeiten nicht erlernt haben bzw. solche als konträr zum eigenem Selbstbild empfinden würden. Dank einer anwachsenden Fokussierung kann auch offensiver über die Bewältigung der Probleme nachgedacht und

nach Lösungen gesucht werden. Das kann dazu führen, dass teils unsachliche und dramatisierende Darstellungen der Zusammenhänge durch einen Teil der Medien bei einigen Pädagogen zu einem Gefühl der Abschreckung und Überforderung führen. Dies ist umso gewichtiger, als die Ernsthaftigkeit der Nöte der Jungen doch einen sehr sorgfältigen und umfassenden Blick auf mögliche Ursachen und pädagogische Interventionen erfordert.

In einer Gesellschaft, in der immer noch die Vorstellung herrscht, dass Jungen die zukünftigen Leistungsträger und Hauptverdiener sind, stößt allein die Anerkennung einer solchen männlichen Problematik an soziokulturelle Grenzen. Dennoch sollte Eltern wie Pädagoginnen und Pädagogen bewusst werden, dass ein Stattgeben und ein sensibler Umgang damit in der Jungenerziehung verhindern kann, dass Jungenprobleme zu Männerproblemen werden, die weitaus mehr Opfer fordern als entnervte Lehrer und „blaue Augen“ bei Mitschülern.

Geschlechtsbewusste Mädchenarbeit galt als Weg, die gesellschaftlich geforderte Gleichstellung der Geschlechter voranzubringen, den Mädchen die Chancen dazu einzuräumen und den viel zu lange nur auf Jungen zugeschnittenen pädagogischen Alltag zu erweitern. Mittlerweile signalisiert das auffällige Verhalten der Jungen, dass auch jun-

genspezifische Probleme zu berücksichtigen sind.

An erster Stelle sollte die Erkenntnis und Anerkennung der jungenspezifischen Probleme stehen, um den Weg zu einer geschlechtsbewussten Jungenarbeit zu bereiten. Dies kann nicht nur durch eine Modifizierung der vorhandenen Konzepte erfolgen, sondern macht auch eine stärkere Übernahme von Verantwortung der Männer dringend erforderlich. Deren Anteil an der Erziehungsarbeit zu erhöhen, ist für Jungen wie für Mädchen wichtig und durch pädagogische Maßnahmen allein nicht ersetzbar. Um das Ziel eines ausgewogeneren Geschlechterverhältnisses im gesamten Alltag von Kindern und Jugendlichen zu erreichen, sind jedoch auch sozialpolitische Maßnahmen erforderlich, um Männer ab dem Elementarbereich stärker an der Erziehungsarbeit zu beteiligen.

Die hier gesammelten Beiträge einer Tagung der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung greifen das komplexe Spektrum der jungenspezifischen Problematik und der geschlechtsbewussten Jungenarbeit auf. Im ersten Teil werden das Erkennen und Verstehen des Selbstverständnisses von Jungen und ihrer Realitätserfahrung, ihr schlechtes Abschneiden bei der PISA-Studie, aber auch Möglichkeiten, den Ergebnissen im Schulalltag zu begegnen und das unterschiedliche Möglichkeitsdenken von Jungen und Mädchen mit den daraus entstehenden Konflikten dargestellt. Der zweite Teil ist ein Einblick in

die praktische Jungenarbeit mit Beispielen und Anleitungen aus der Praxis, der zu einer konkreten Umsetzung der Maßnahmen ermutigen soll.

Dass die Probleme angegangen werden müssen, zeigt nicht zuletzt der hohe Bedarf an Informationen und Weiterbildungsmaßnahmen durch Fachtagungen. Die Texte dieses Heftes entstammen zum Teil der Veranstaltung „K(l)eine Helden? Förderung von Jungen in Schule und außerschulischer Pädagogik“, welche die HLZ mit dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg durchgeführt hat. Ebenso sind Texte und Arbeitsbeispiele der Fachtagungen „Gewalt macht die Seele krank. Gewaltverhalten von Jungen: Ursachen und Konsequenzen“ und „Junge, Junge, Qualifikation zur Jungenarbeit“, die in Kooperation mit der Kinder- und Jugendarbeit des Amtes für kirchliche Dienste der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, den Jugendbildungswerken des Landkreises Kassel und des Schwalm-Eder-Kreises veranstaltet wurden, in dieser Veröffentlichung zusammengefasst.

Dieses Heft soll allen an der Erziehung Beteiligten Anregung und Ermutigung bieten, sich mit den Problemlagen von Jungen auseinanderzusetzen und Hilfestellungen für die praktische Arbeit geben.

Mechtild M. Jansen
Angelika Röming
Dezember 2005

Benno Hafenecker

Jungenbilder - eine phänomenologische Skizze

In der Geschichte der Jungen und der Jungenarbeit, im Verhältnis der Gesellschaft zur männlichen Jugend und der männlichen Jugend zur Gesellschaft sowie in der „Selbstproduktion“ von Jungen, haben sich im 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts immer wieder abgrenzbare Jungenbilder und auch Vorstellungen über Jungen (und Mädchen) ausgeprägt.

An diesem „doing-gender“-Produktionsprozess bzw. der gesellschaftlichen „Erzähl- und Bilderfabrik“ sind im jeweiligen Zeitbezug und in einer komplexen Gemengelage immer unterschiedliche Akteure beteiligt und miteinander verwoben.¹ Dies sind **erstens** die harten gesellschaftlichen (Reproduktions-)Strukturen, Institutionen und Sozialisationsangebote, die solche Bilder mit ihren Zuweisungen - „was das männliche Geschlecht ist, sein darf, werden soll bzw. nicht ist bzw. nicht sein darf und werden soll“ - in Staat, Familie, Erwerbsarbeit, Schule, Religion, Militär, Freizeit und Medien durchsetzen; hier geht es immer auch um die Geschlechterordnung in der Gesellschaft, um Formen männlicher Dominanz, um sozial-ökonomische Ungleichheit, um Macht, Konkurrenz und Hierarchie. Es sind **zweitens** die

vorherrschenden gesellschaftlichen Mechanismen, politisch-kulturelle Grundstimmungen, Mentalitäten und Professionen wie auch die Väter (männliche Bezugspersonen), die offen und/oder subtil Druck, Zwänge und Kontrolle erzeugen sowie die Durchsetzung und Erhaltung der Bilder durch vergeschlechtlichende Vergesellschaftung sichern. Dabei geht es immer auch um lange Kodierungen und Tradierungen, Mentalitäten und Vorurteile in Sozialisationsräumen. Die Jungenbilder sind **drittens** immer zu beziehen auf die korrespondierenden Mädchenbilder bzw. das jeweilige Geschlechterverhältnis. Über Jungen zu reden ist nur zulässig, wenn auch über Mädchen geredet wird. Bilder von Mädchen und Jungen werden (mit ihrer Differenz) in sozialer Praxis hergestellt. Sie sind **viertens** immer auch Ergebnis öffentlicher Debatten, medialer Angebote (u.a. Unterhaltungs-/Werbeformate), Inszenierungen und damit der Popularisierung von Jungenbildern; man denke nur an die Sehnsuchts horizonte (Projektionen) in der Erwachsenen gesellschaft oder an die Instrumentalisierung von - oftmals beliebig herausgegriffenen - empirischen Befunden oder öffentlichen Vorkommnissen (z.B. die Androhung

Über Jungen zu reden ist nur zulässig, wenn auch über Mädchen geredet wird.

Jungenbilder werden nicht nur übernommen, stets sind es auch die Jungen selbst, die in ihrer Lebenspraxis gesellschaftliche Bilder selbst produzieren.

von Gewalt). Vor allem bei männlichen Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren ist bekanntlich der Fernseh-, Video- und Radiokonsum sehr groß; und hier vor allem der actionformatbezogene Film- und Fernsehkonsum. Dies trägt verstärkend zur maskulinen Geschlechtsrollenorientierung bei. Und **fünftens** werden Jungenbilder übernommen, aber es sind immer die Jungen selbst, die mit ihren Gesellungsformen und jugendkulturellen Binnenräumen, „Spielräumen“ und Männlichkeitskulturen in ihrer Alltags- und Lebenspraxis gesellschaftliche Bilder aufnehmen, individuell reproduzieren, selbst produzieren und „komponieren“. Weil Subjekte sich nicht herstellen lassen, sondern interaktiv selbst herstellen, sind Jungen immer auch individuell und kollektiv als Akteure aktiv an der Reproduktion von alten und der Produktion von neuen (Selbst-)Bildern beteiligt. Diese können u.a. durch neue Bewältigungsmuster und Entwicklungsstadien und verbunden mit neuen Erfahrungen und Herausforderungen gewechselt und abgelöst werden – man kann sie mischen, ihnen aber auch „treu“ bleiben.

Es gibt eine lange Geschichte der Jungenbilder und Vorstellungen über (das soziale Geschlecht der) Jungen im Kontext von Fremd- und Selbstzuschreibungen sowie verwoben mit anderen Strukturkategorien, wie z.B. soziale Klasse, soziokulturelles Milieu und ethnische Herkunft. Dabei sind sie schwierig abzubilden, weil

Jugend (und hier Junge) ein zugleich biologischer, ästhetischer, moralischer, politischer, sexueller und sozialer Zustand zugleich ist. Die Bilder haben sich im Zeitbezug und oftmals mit Generationengestalten verknüpft herausgebildet, und sie können mit ihren Akzenten und Merkmalen unterschieden werden. Das gilt für ihre nationalen Traditionen und Besonderheiten, aber auch in ihrer interkulturellen Geltung. Und sie haben eine unterschiedliche Verortung in den Lebenssphären – Wirtschaft, Politik, Erotik, Religion, Sport, Kunst, Wissenschaft – moderner Gesellschaften, hier sind sie zum Teil unterschiedlich erwünscht und konkurrierend. In der Sprache der Systemtheorie heißt das nüchtern: Die verschiedenen Lebensbereiche oder „funktionalen Systeme“ haben ihre Eigenwertigkeit und -steuerung, sie haben und brauchen ihre spezifischen Jungenbilder.

Wie die Bilder empirisch vorkommen, sich verteilen und mischen, auf welche soziokulturellen Milieus und soziale Topographie sie sich beziehen, all das wäre mit Blick in Befunde der Jugend- bzw. Jungenforschung, in Publikationen aus, über und für die Jugend/Jungen – bzw. Bilder-/Schulbücher, Publikationen, Schriftenreihen, Fernsehfilme/Serien, Werbung – noch genauer zu untersuchen. Das gilt auch für die jeweiligen Chancen und Freiheiten, Folgen und Risiken, Überforderungen und Belastungen, für die Gewinne und Verluste. So ist mit Bezug auf soziale

Schichtung darauf hinzuweisen, dass sich Liberalisierungen weitgehend in den bildungsnahen Mittelschichten (Milieus) vollziehen und gesellschaftlich „Ganz-Unten“ und „Ganz-Oben“ am ehesten – u.a. aus Sicherheits- und Privilegienmotiven – an tradierten Geschlechtsstereotypen und Orientierungen festhalten. Diese sind u.a. mit milieuspezifischen medialen Konsummustern verbunden: Jungen aus unteren sozialen Schichten bevorzugen einen mehr actionformatbezogenen Film- und Fernsehkonsum mit ausgeprägter Maskulinitätsorientierung (Stärke, Härte), Jungen mit höherer Schulbildung nutzen das audiovisuelle Medium eher zur Informationsvermittlung.

Hier richtet sich der Blick nicht auf Erkenntnisse aus der pädagogischen Geschlechterforschung, die empirisch vorfindbare(n) Jugend(en) und die männliche Sozialisation und Lebenslagen, sondern auf identifizierbare Bilder mit ihren Brüchen und Widersprüchen – in einer langen, unübersichtlichen und eigenständigen Zeit des Übergangs ins Erwachsenensein. Empirisch kommen die Bilder kaum so eindeutig und klar vor, mit allen Brüchen und Widersprüchen überschneiden sie sich, existieren sie historisch in unterschiedlichen Relationen deutlich, abgeschwächt und nebeneinander. In phänomenologischer und deskriptiver Perspektive können beim „Durchwandern“ des „Marktes“ bzw. des „gesellschaftlichen Raumes“ meines Erachtens zehn

vorläufige und idealtypische Jungenbilder – mit zugehörigen Merkmalen und durch empirische Befunde untermauert – aufgeschlüsselt und unterschieden werden. Sie sind zum Teil als generalisierte Bilder vorhanden oder aber werden bestimmten Typen/Gruppen von Jungen zugeschrieben. Teilweise sind sie konkurrierend, stehen sich diametral gegenüber, teilweise haben sie Gemeinsamkeiten, überschneiden und ergänzen sich. Allemal geht es mit den Begriffsbildungen und Metaphern, den Attributen und Formeln auch um Projektionen der Erwachsenen-/Männergesellschaft, um den „Kampf um Definitionen“, um Deutungsmacht als symbolische und diskursive Prozesse der Verständigung einer verunsicherten Gesellschaft über sich selbst, und um die Suche nach den (fehlenden) Vätern (Väterbildern) sowie dem eigenen zukünftigen Mannsein. Sie sind immer vorgelagert und verknüpft mit den gegenwärtigen Männerbildern in der Gesellschaft, die Jungenbilder lassen anknüpfbare Männerbilder weiterdenken. Hier wäre zu klären, mit welchen erwerbsarbeitszentrierten und dominanzorientierten Männerbildern und -typen wir es derzeit zu tun haben, bzw. ob und wie die aus der Männerforschung angebotenen – z.B. „traditionellen, pragmatischen, unbestimmten und modernen“ – Männer- und Männlichkeitsbilder zu den Jungenbildern passen.

Jungen aus unteren sozialen Schichten bevorzugen einen mehr actionformatbezogenen Film- und Fernsehkonsum mit ausgeprägter Maskulinitätsorientierung.

Der starke, harte, kämpferische Junge

In der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts, der Industriekultur mit ihrer „Stahl- und Eisenzeit“, dominierten unterschiedliche Bilder des „harten“, kämpferischen und durchsetzungsfähigen Jungen. Es sind die wohlbekanntesten „kleinen Helden“, die „keinen Schmerz kennen und nicht weinen“, keine Probleme haben und mit allem zurechtkommen. Hier spielt der Status und die Zurichtung des Körpers eine herausragende Rolle, und Grundlage ist das uralte traditionelle Denken von Dominanz in der Dichotomie des „stärkeren“ und „schwächeren“ Geschlechts sowie das Männerbild vom „Erwerbs- und Macht-Mann“, der „Ernährer und Familienoberhaupt“ verknüpft. Das gilt in einem autoritären Sozialisationsklima und antiliberalen Mentalitätsstrukturen mit unterschiedlichen „Härtegraden“ für den militarisierten, autoritären wilhelminischen Staat, auch für große Teile der Weimarer Republik und dann vor allem den NS-Staat, der dieses - mit Brutalität, Rücksichtslosigkeit und Gewalt verbundene - Bild aufgenommen und bis hin zum todesbereiten Jungen, zum „Sterben für Führer, Volk und Vaterland“ radikalisiert hat. Die körperliche und mentale Zurichtung erfolgt(e) durch die Gesellschaft u.a. in Schule, Arbeit, Militär, außerschulischer Jungenerziehung und ist vor allem mit der Absage an den „weichen, verweichlichten“ Jungen

verbunden. Das modernere Bild setzt auf eine Existenz, die den unerschrockenen, respekteinflößenden, starken, sicheren und selbstbewussten Jungen kreierte, der an der eigenen Leistung, an Durchsetzung, Konkurrenz und Erfolg orientiert ist. Hier ist das Leben ein „Kampf“ um die besseren Plätze, bei dem es wiederum das Bild von Sieg und Niederlage, von Gewinner und Verlierer gibt. Zugehörige Metaphern sind u.a.: „Arbeiten bis zum Umfallen“, „Rasen auf dem Asphalt“ und nach dem Motto leben, „koste es, was es wolle“.

Ein Blick in das Lager des Rechtspopulismus/Rechtsextremismus und seine „Männerparteien“ bzw. die Anziehungskraft auf (junge) Männer zeigt: wenn sie überhaupt geschlechterpolitische Fragen thematisieren, dann propagieren sie ein traditionelles und dichotomes Verständnis männlicher und weiblicher Geschlechterrollen, das auf der biologisch begründeten und kulturell codierten, „wesensmäßigen“ Differenz von Mann und Frau fußt. Ihre Strategie und Rhetorik ist primär De-Thematisierung und die Einbindung von Geschlechterpolitik in völkisch-nationale Politik und Familienpolitik. Für Mädchen und Frauen heißt das: Aufwertung von Familienarbeit, Reduzierung auf die Rolle der „Zuverdienerinnen“. Das körperzentrierte Bild der gewaltbereiten Neonazi- und Kameradschaftsszene (mit seinen männlichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen) hebt vor

Das modernere Bild setzt auf eine Existenz, die den unerschrockenen, respekteinflößenden, starken, sicheren und selbstbewussten Jungen kreierte, der an der eigenen Leistung, an Durchsetzung, Konkurrenz und Erfolg orientiert ist.

allem die physische Komponente - als martialisches Auftreten, Gewalt, Tätowierung, Kraft, Kampf - ihrer Männlichkeit stark hervor.

Der abweichende, gefährliche und gefährdete Junge

Mit jeweils zeitbezogenen Erkenntnissen und Debatten über die Jugend-/Jungenphase, über Abweichung und Kriminalität, Protest und Radikalisierung wurde und wird ein Jungen-(und Körper-)bild - vor allem über die bildungsfernen sozialen Schichten, der Arbeiterjugend - in der Denktradition des „wilden Jungen“ gemalt, den es zu „zähmen“ gilt. Das Bild beinhaltet zweierlei: Der Junge ist auffällig und schwierig, er ist sowohl in seiner Entwicklung, seinem Erwachsenwerden wegen seiner „Unreife“ gefährdet als auch für die Gesellschaft (die einer Krisenwahrnehmung unterliegt) gefährlich. Hier haben wir es weniger mit einer positiven Entwicklungs- als einer Risiko- bzw. Defizit- und Erziehungsperspektive sowie einem unterstellten Entwicklungspotenzial zu tun, dem ein mehr negatives, pessimistisches Jungenbild zugrunde liegt. Verbunden ist dieses Bild einer Jugend, „vor der man Angst haben muss“, mit einem wiederholt geführten, auch politischen Abweichungs- und Verwahrlosungsdiskurs (hier konnotiert mit Rebellion, Protest, Provokation). Es ist zentriert auf Probleme und problematische Verhaltensweisen sowie die Forderung, dass die Jungen

von (männlichen) Erwachsenen - pendelnd zwischen autoritär und verständnisvoll - erzogen, kontrolliert und auch sanktioniert werden müssen. Das Gelingen von Anpassung und „normaler“ Integration sowie Loyalitätssicherung wird in der mit rigider Sozialisation und Sanktionen verbundenen Durchsetzung des Erziehungsauftrages der Erwachsenengesellschaft gesehen.

Der zukunfts offene, vitale, selbstbestimmte Junge

Mit der ersten bürgerlichen Jugendbewegung des 20. Jahrhunderts, dem „Wandervogel“, beginnt eine Tradition, in der männliche Jugendliche in der Freizeit ihre eigene, selbstbestimmte Kultur leben wollen. Solche gegenkulturellen, alternativen Aufbrüche und proklamierten Erneuerungen - vielfach begleitet und in Obhut von zugeneigten Erwachsenen und der idealisierenden Aufwertung der Jugendphase - ist verbunden mit einem positiven, optimistischen Jungenbild und kulminiert in der avantgardistischen Reform- (oder auch Revolutions-)metapher: „Mit uns zieht die neue Zeit.“ Hier werden Jungen auch zur vielschichtigen, von Interessen aus Teilen der Erwachsenengesellschaft geleiteten, Projektionsfläche einer besseren „neuen“ Zukunft - erwartet werden innovative Impulse zur Überwindung von (kulturellen) Krisen. Dieser Hoffnungsblick auf die „vitale Jugendphase“² ist - mit den unterstellten inno-

Verbunden ist dieses Bild einer Jugend, „vor der man Angst haben muss“, mit einem wiederholt geführten, auch politischen Abweichungs- und Verwahrlosungsdiskurs.

Auch neuere Jugendkulturen werden von Teilen der Erwachsenen-gesellschaft entweder begrüßt und unterstützt oder abgelehnt und bekämpft.

vativen Impulsen – wiederholt politisch auch radikalisiert und instrumentalisiert worden. Er ist mit (mystischen) Befreiungshoffnungen für eine „neue Zeit“ und Überwindung von Krisen, „der Jugend gehört die Zukunft“, „wer die Jugend besitzt, dem gehört die Zukunft“, verbunden worden. Ein längeres und bekannt gewordenes Zitat aus der Wandervogelzeit zeigt exemplarisch und anschaulich um die Debatte zum „gemischt – und getrennt – Wandern“ das zeitbezogene Jungenbild: *„Wenn ich mir unsere Buben betrachte und sehe ihre stämmigen, starkknochigen Glieder, einen Brustkorb, durch seinen Bau, durch seinen ganzen Atemmechanismus wie geschaffen zum Tragen schwerer Rucksacklasten, wenn ich ihre Freude an Kampf, Gefahr und Abenteuern, ihren Drang nach weiten, immer weiteren Entdeckungsfahrten überlege und nun auf der anderen Seite unsere Mädchen beobachte, diese feinen, schlanken, grazilen Körperformen, das rasche Tempo ihrer Entwicklung, ihr stark betontes Gefühlsleben mit seiner reinen Freude am Schönen – dann erscheint mir der vielgerühmte veredelnde Wettstreit zwischen beiden a priori fast als erzieherischer Nonsens. – Man kann nicht Äpfel mit Birnen vergleichen. – Ferner! – Und dies dünkt mich nicht unwesentlich: gerade das Wandervogelalter, die Zeit zwischen 10 und 20 Jahren, ist der Lebensabschnitt, wo sich die Wege scheiden, wo aus gleichgebildeten Kindern die Buben zu Männern, die Mädchen zu Frauen*

*werden sollen; wo alles darauf ankommt, nicht Mischgewächse und Halbgeschöpfe zu bilden, sondern jedes in seiner Eigenart stark und kräftig zu prägen“.*³

Auch neuere Jugendkulturen werden – nicht nur als Jugendkulturen – von Teilen der Erwachsenen-gesellschaft entweder begrüßt und unterstützt oder abgelehnt und bekämpft, neben den zugestandenen kulturellen Freiräumen und Eigenwelten in der Freizeit wird versucht, sie – immer auch pädagogisch – zu kontrollieren und reglementieren.

Der angepasste, normale, nüchterne Junge

In Erwartung ihrer ungestörten Reproduktion hat die Gesellschaft ein Interesse am Status quo und in der Generationenfolge an ihrer kontrollierten, ruhigen und kontinuierlichen Weiterentwicklung bzw. einem begrenzten Pluralismus. Die notwendigen Entwicklungsaufgaben und -herausforderungen (Übergänge) sollen möglichst nicht eruptiv, gefährdend und gefährlich gelöst werden. Für die Realisierung dieses Jungenbildes sind die gesellschaftlichen (vor allem pädagogischen) Institutionen und Professionen zuständig. Dieser Junge lernt und arbeitet, er ist konformistisch, er fällt nicht auf, ist „normal“, „lieb“ und „natürlich“; und er ist aktiv in den gesellschaftlichen Institutionen wie Sport und sonstigen Vereinen und Verbänden eingebunden. Allenfalls in spezifischen

Freizeit- und Kulturarrangements ist es dem Jungen – „so viel Freiheit muss sein“ – erlaubt, eingebettet in ein „natürliches“ Alltagsverständnis von Jungesein, über die Stränge zu schlagen, sich zu testen und – auch sexuell – auszuprobieren. Dies gilt z.B. bei Gelegenheiten wie Kirmes, Karneval, Festen und Feiern und ist vielfach gebunden an Rausch-Rituale und Mutproben.

Der gesunde, schöne, fitte Junge

Gebunden an die Markt- und Verkaufswerte sowie Konsumkultur wird ein Jungenbild inszeniert, das auf Körperlichkeit, Erotik, Gesundheit und Attraktivität setzt. Dieser kulturindustriell, medien- und marktinduzierte Kult kreiert und verspricht einen Mythos der technischen Mach- und Herstellbarkeit sowie den des produktgebundenen erfolgreichen Jungen und späteren Mannes, der sich Lebensweisen und Konsumgewohnheiten – Stil, Aussehen, Sport, Gesundheit, Mode – unterwirft, die wiederum sexuelle, sportliche, soziale Anerkennung und Karriere versprechen. Vor allem die Medien (Filme, Fernsehen, Musik) demonstrieren und generieren maskuline Bilder. Diese akzentuieren – wie die anderen teilweise auch – die Körperlichkeit bzw. einen spezifischen körperlichen Habitus und eine modellierte, inszenierte und „geschmückte“ Oberfläche. Das Angebot, sich als Ware auf dem Markt möglichst gut zu verkaufen, zu inszenieren und Auf-

merksamkeit zu erlangen, verlangt nach einer Bühne, nach Echo und Spiegelung; es ist gleichsam ein narzisstisches Spiel um das eigene Bild. Nach diesem Bild ist der Junge unterscheidbar und unverwechselbar, körperlich aktiv und (in seiner erotischen Ausstrahlung) attraktiv, er weiß sich zu verkaufen, genießt und ist zugleich zielstrebig. Was er (werden) will, steht ihm – so sein Selbstbild – klar vor Augen.

Der individualisierte Junge

Gesellschaftliche neoliberale Entwicklungen und Ideologien – in der Denktradition des Individualisierungstheorems – schlagen auch auf die Subjekte durch und finden ihren Niederschlag bei den Jungen und ihrer Subjektausstattung, die jetzt individuell, konkurrenz, selbstsorgend – das ist eine Seite der Individualisierung – ihren Weg gehen, besser sein wollen/müssen, um aus ihrem Leben „etwas“ zu machen. Ihre Zukunft wird individualisiert und als Herausforderung an die Jungen selbst weitergegeben; im Wettbewerb des schulischen und beruflichen Leistungs- und Anerkennungskampfes geht es um die besseren Plätze in der Gesellschaft. Nach diesem Bild ist der Junge instrumentell-kalkulierend, mutig, stark, selbstbewusst und durchsetzungsfähig, aber vor allem ist er mobil und flexibel für seinen zukünftigen materiellen Erfolg und seine beruflich-soziale Platzierung.

Gebunden an die Markt- und Verkaufswerte sowie Konsumkultur wird ein Jungenbild inszeniert, das auf Körperlichkeit, Erotik, Gesundheit und Attraktivität setzt.

Der coole, souveräne, witzige Junge

Zu den aktuellen Bildern zählt der Junge, der alles kontrolliert und im Griff hat, der mit sich, seinem Körper und seiner Umwelt cool und lässig, souverän und witzig, auch ironisierend umzugehen weiß. Er zeigt keine Schwächen und Unsicherheiten, kennt sich aus, hat auf alles eine Antwort, versagt nicht und weiß seine Verhaltensweisen und Handlungen zu rechtfertigen. Verbunden mit einem zeitbezogenen spielerisch-„männlichen Gehabe“ demonstriert er in seiner Freizeit und seinen Gesellungsformen ein selbstbewusstes und selbstbestimmtes Verhalten, zu dem vielfach eine an Jugendkultur gebundene, selbst orientierte Sprache und Körperlichkeit - nicht Brutalität und Rücksichtslosigkeit - sowie Genuss und Erfolg zählen.

Der engagierte, gebildete und gute Junge

Dieses Bild akzentuiert in der empirischen Vielfalt des Jungeseins in der Gesellschaft angesehene und anerkannte Merkmale, wie sie auch in den großen Jugendstudien wie z.B. in der 14. Shell-Jugendstudie einem Teil der jungen Generation - aus den Mittelschichten - zugewiesen werden. Mit einer Mischung aus Bildung, Leistungsbereitschaft und Engagement („caring“) ist das Bild eher dem Teil der männlichen Jugend zugeordnet, die zukünftig zu den Trägern in Bildung,

Sozialer Arbeit, Kultur und von Reflexion gehören. Er ist sensibel, verständnisvoll und kommunikativ, kann argumentieren, zuhören, engagiert sich innerhalb der Gesellschaft und vertraut bei aller Skepsis auf die Zukunft. Er ist nicht mehr ausschließlich berufsorientiert wie „traditionelle“ Jungen, sondern weiß um die Balance zwischen verschiedenen Anforderungen, sieht die Bedeutung von Fürsorglichkeit, der Übernahme von sozialer, auch häuslicher Verantwortung.

Der abgehängte, vernachlässigte, diskriminierte Junge

Mit Blick in die Schul- und Bildungserfolge haben seit einigen Jahren die Mädchen die Jungen überholt, sie haben die besseren Noten und Abschlüsse. Vor diesem Hintergrund wird ein Jungenbild angeboten, dass sie als abgehängt, benachteiligt und „neue“ Verlierer des Bildungssystems und somit in einer prekären Lage sieht - und ihre besondere Beachtung und Förderung propagiert. Damit wird ein empirisch gestütztes Verlierer- und Opferbild gemalt, nach dem die Jungen - gerade auch in pädagogischen Einrichtungen und Generationenverhältnissen - an den Rand gedrängt, unterlegen und benachteiligt, die Mädchen dagegen überlegen sind und bevorzugt werden, diese Jungen nicht zuletzt um ihre berufliche Zukunft gebracht werden. Bezug genommen wird auf deutsche Haupt- und Sonderschüler und vor allem

Zu den aktuellen Bildern zählt der Junge, der alles kontrolliert und im Griff hat, der mit sich, seinem Körper und seiner Umwelt cool und lässig, souverän und witzig, auch ironisierend umzugehen weiß.

auf männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund – wie die Studien „PISA I“, „PISA II“, „IGLU“ und die OECD-Vergleichsstudien eindrucksvoll ausmalen.

Der neue, reflexive, gebastelte Junge

Einige Jungenbilder entwickelten sich in der ersten Moderne und sind ihr zuzuordnen, in ihr dominierten sie, wenn auch teilweise untereinander „gemischt“. In der zweiten und reflexiven Moderne gibt es sie weiterhin, aber durch Pluralisierungseffekte und Patchwork-Biografien entstehen auch andere, neue, modernisierte Jungenbilder. Die alten halten sich weiterhin hartnäckig, sie bekommen aber Konkurrenz und bleiben nicht mehr unhinterfragt. Jungesein und das zugehörige Bild kann infolge von Strukturwandel und reflexiver Modernisierung mit Informalisierungsschüben in offenen und pluralistischen Milieus ausprobiert, gewechselt und synthetisiert werden. Es ist als „reflexive Arbeit“ mit Rückbezug und „Selbstschau“ den Jungen und ihrer Gesellungsformen selbst überlassen, welches – jetzt auch – selbstbezügliche und introspektive Bild bzw. welche Kombinationen sie basteln, (vorübergehend) favorisieren und leben wollen. Dazu gehört auch eine gesprächsbereite, reflexive Form der Selbstvergewisserung im Spiegel der Anderen, das Zulassen von Fremdheit und eine Mischung von „mal stark, mutig“

und „mal traurig, unterlegen“, „mal aktiv“ und „mal passiv“, auch mal „ängstlich und schwach“ zu sein oder spielerisch und vorübergehend Elemente und Kombinationen auszuprobieren. Bezogen auf das Körperbild wird hier – beim dezentrierten Subjekt – die unauflösbare Spannung zwischen authentischen, wirklichen, deformierten Körper einerseits und künstlichen, fiktionalen, perfekten Körper andererseits besonders deutlich.

Neben diesen Bildern gibt es weitere, „kleineren“ und bestimmten Gruppen zugeordnete Bilder; so z.B. der „resignierte“ oder sich „verweigernde Junge“, einem Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugeschriebene „Machokultur“, dann den postmodernen Beliebigen geschuldeten „verunsicherten Jungen“ oder auch generalisierte Hinweise auf die Jungen als das neue „schwache Geschlecht“.

Bedeutung der Bilder

Bilder sind für die Jungen Bühnen des Ausprobierens, „Fahrpläne und Landkarten“ – man könnte auch sagen: Techniken des Selbstmanagements durch die lange, ausgedehnte Jungenphase und Lebenslage Jungesein. Sie bieten im Prozess einer kognitiven Identitätsformung orientierende und lebenspraktische Hilfen sowie kulturelle Inklusion und Regeln in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben und -herausforderungen. Die Bilder sind für das Selbstverständnis

... Bühnen des Ausprobierens, „Fahrpläne und Landkarten“ – man könnte auch sagen: Techniken des Selbstmanagements ...

Das moderne Individuum kann sich nicht mehr an tradierten Rollenmustern orientieren.

und das Handeln von Jungen von Belang, sie geben ihnen mit ihren jeweiligen Implikationen und Logiken wie auch Eigendynamiken Halt und ein Gelände in der „Selbstnavigation“ durch eine lange und vielschichtige, hochgradig ambivalente Phase, durch riskant gewordene Übergänge ins Erwachsenensein. Die moderne Gesellschaft ist keine homogene Einheit, und das moderne Individuum, das sich aus traditionellen Bindungen und sozialen Konventionen weitestgehend herausgelöst hat, kann sich nicht mehr an tradierten Rollenmustern orientieren.

Mit diesen zur Verfügung stehenden Bildern, mit ihren mehr oder weniger starren Attributen, Texten und Affekten, wird und darf agiert werden; mit ihnen sind unterschiedliche Formen der testenden Selbstpräsentation und körperlich-sexuelle Avancen jenseits traditioneller Lebenslaufdikate und biografischer Muster – mit ihren inneren Phantasien und Dynamiken – adoleszenter Jungen(-gruppen) verbunden. Die Jungen(selbst)bilder und zugehörigen Attribute haben eine hohe affektive und soziale Bedeutung (und Aufladung), weil sie jeweils entwicklungsbezogen den (emotionalen) Identitätskern sichern helfen, an dem das Selbst sichernd festgehalten wird (bis man sich lösen kann).

Die Bilder sind teilweise historisch, sozial-strukturell und kulturell tief begründet und verortet in den gesellschaftlichen Verhältnissen. Vor allem Bourdieu⁴ hat

darauf hingewiesen, wie hartnäckig und nicht-thematisiert, selbstverständlich und mühelos sich die erwerbsarbeitszentrierte „männliche Herrschaft“ und die gesellschaftlich wirksamen Kräfte halten und immer wieder stabilisieren und neu hervorbringen; scheinbar unverrückbar gegen allen Widerstand und Aufklärung, ohne einer Rechtfertigung zu bedürfen. Sie werden mit ihren Traditionen „gepflegt“ und ermöglichen Distinktion, setzen sich „hinter dem Rücken der Beteiligten“ und „über die Köpfe der Subjekte hinweg“ durch; sie werden gleichzeitig in soziokulturellen Milieus subjektiv gelernt und gelebt, in realer Praxis von der jungen Generation handelnd angeeignet. Einige kommen einem „altbacken“ vor, bleiben der ersten Moderne verhaftet; andere entsprechen den „Glücksmodellen“ der entwickelten kapitalistischen Zivilisation und kulturellen Moderne mit ihrer neuen Art von „Unsicherheits-/ Übergangsgesellschaft“. Sie sind teilweise mit Stigmatisierungseffekten verbunden, die dazu beitragen Jungen in „Schubladen“ zu stecken, aus denen sie nur schwer rauskommen. Einige Bilder sind der neoliberalen ökonomisch-gesellschaftlichen Ordnung angemessen, andere weniger; einige sind mehr instrumentell an einen expressiven Lebensstil gebunden, andere konsum- und andere wieder selbstverwirklichungsorientiert. In welchen (auch kruden) Mischungen sie – jenseits der Pole „alt“ und „neu“, „Gewinner“ und

„Verlierer“ – vorkommen, welche Identitäts- und Zukunftstauglichkeit sie haben, bleibt zu klären und empirisch zu prüfen.

Jungenbilder sind immer auch mit zugehörigen Körperbildern – im Sinne des Körpers und seiner Inszenierungen als Erlebnis- und Handlungszentrum – verbunden. Sie sind Lebens-/Geschlechterbilder über die folgende jugendliche und erwachsene Männlichkeit, und sie bieten Wege der Absicherung männlicher Privilegien an und stellen im Zuge intersubjektiver Resonanz Identitätsangebote im Spiegel der Anderen bereit. Sie reflektieren mit ihren Kodierungen – zu denen die Dichotomien der Distanzen zwischen den Geschlechtern, von Mann/Frau mit Phänomenen wie stark/schwach, rau/zart, energisch/sanft gehören – die Absichten und Interessen der vergeschlechtlichten Ordnungsstruktur(en) und die Geschlechterverhältnisse in (post)modernen Gesellschaften. Die Bilder zeigen den Spannungsbogen: sowohl – gesellschaftliche, sozial-strukturell begrenzte – Offenheit und Dynamik als auch hartnäckige Abschottung und Verfestigung in einer globalisierten Welt. Aktuell enttraditionalisieren sich und erodieren die alten Normalitätskonzepte und Bilder des „typischen“ Jungen. Die Bilder, wie Jungen sind und sein sollen, haben ihren Zeitbezug; sie sind dynamisch, sie differenzieren und mischen sich auch durch die Einflüsse aus anderen Kulturen. Es gibt die alten, tradierten und neuen, gewandelten Bilder, die in Konkurrenz, zugleich und neben-

einander existieren. Aber es gibt kaum noch ein exklusives Bild, sondern einen vielschichtigen und vielfältigen Reichtum bzw. eine Pluralisierung von unterschiedlichen Bildern mit Brüchen und Widersprüchen, die immer auch gesellschaftliche Herausforderungen und biographische Lernprovokationen sind und zugleich Entwicklungsoffenheit(en) anzeigen.

Beitrag zur Jungenarbeit

Obwohl die Jungenforschung und auch die Jungenarbeit noch recht junge Varianten in der Forschung und der pädagogischen Diskussion sowie Praxis sind, so gibt es doch dreierlei anzumerken: Das sind die recht erklecklichen Erkenntnisse über die Sozialisation und Lebenslagen von Jungen, die theoretischen Zugänge und vielfältigen konzeptionellen Anlagen der Jungenarbeit und schließlich die differenzierten Praxisentwicklungen in der Kinder- und Jugendhilfe. Die konzeptionellen Anlagen haben sich vor allem als emanzipatorische, geschlechterbewusste, reflektierte und mit dem Bezug auf Gender Mainstreaming und Jungenarbeit profiliert. Die skizzierten Jungenbilder versuchen, neben den bisher mehr normativen und konzeptionellen Zugängen, einen (ersten) erweiterten und zugleich „dichten“ Blick in die gesellschaftlich (angebotenen) Vorstellungen über Jungen herzustellen. Der zeitbezogene plurale Horizont der skizzierten

Die konzeptionellen Anlagen haben sich vor allem als emanzipatorische, geschlechterbewusste, reflektierte und mit dem Bezug auf Gender Mainstreaming und Jungenarbeit profiliert.

Das heißt perspektivisch: Gender Mainstreaming und geschlechterbewusste, reflexive Koedukation und Jungen- und Mädchenarbeit in der Schule und der außerschulischen Jugendarbeit/-bildung in der pädagogischen Professionalität zu entwickeln.

Bilder wäre zu erweitern mit den Bildern, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule, in der Kinder- und Jugendhilfe(-arbeit) über Jungen haben. In der pädagogischen Praxis sind beide Bilder (die der Jungen und die der Pädagogen) immer präsent und verwoben, hier treten sie – mehr oder weniger kontrovers – immer auch in Beziehung und haben mehr oder weniger große Bedeutung. Es gehört zum Reiz der weiteren fachlichen Profilierung von Jungenarbeit, die Sensibilisierung von Genderaspekten voranzutreiben, dann zu beschreiben und zu klären, welche Bilder das sind, wie sie in pädagogischen Rahmungen angeregt, inszeniert und verhandelt werden (können). So ergäbe sich empirisches Material, das auch für die Weiterentwicklung alltagsnaher, konzeptioneller und selbstreflexiver Ideen einer geschlechterbewussten Jugend-/Jungenarbeit anregend sein kann. Das heißt perspektivisch: Gender Mainstreaming und geschlechterbewusste, reflexive Koedukation und Jungen- und Mädchenarbeit in der Schule und der außerschulischen Jugendarbeit/-bildung, im Rahmen von politisch-pädagogischen Programmen und Gesamtkonzepten, von Unterricht, Projekten, AGs, Beratung und Fortbildung sowie als Genderkompetenz in der pädagogischen Professionalität zu entwickeln.

Anmerkungen:

- 1 Der Blick ist hier „einseitig“ auf die Männlichkeitsperspektive gerich-

tet, auf die Geschlechterdynamik oder auch das „Einverständnis“ der Frauen sei hier nur hingewiesen. Auf sie kann hier ebenso wenig eingegangen werden, wie auf die Kosten, wie männliche Herrschaft auf Männer (Jungen) als „Falle“ wirkt, nämlich Stärke als Schwäche entlarvt. Auch auf Tendenzen der (auch männlichen) Infantilisierung unserer Gesellschaft – bis weit ins Alter jung bleiben zu wollen, jungsein als Lebenshaltung mitzuteilen – kann nicht eingegangen werden (es ist auch die Rede von „Jugendwahn“); hier wird Jugend massenmedial verwertet und ideologisch verkultet.

- 2 Mannheim, K.: Das Problem der Generationen, in: Karl Mannheim, Wissenssoziologie, Soziologische Texte 28, Neuwied 1964: (ursprünglich: Karl Mannheim, Das Problem der Generationen, Kölner Viertelsjahreshefte für Soziologie, 7.Jg, Heft 2, Berlin 1928.)
- 3 Breuer, H.: Das Teegespräch, 1911 in einer Wandervogelzeitung erschienen.
- 4 Bourdieu, P.: Die männliche Herrschaft, Frankfurt/Main 2005.

Literatur:

- Bentheim, Alexander u.a.: Gender Mainstreaming und Jugendarbeit, Weinheim und München 2004.
- Böhnisch, Lothar: Männliche Sozialisation, Weinheim und München 2004.
- Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Weinheim und Basel 2002.
- Lenz, Karl u.a.: Entgrenzte Lebensbewältigung, Weinheim und München 2004.

Barbara Koch-Priewe

Jungen in der Schule - vor allem ein Problem der Sekundarstufe I

Der folgende Beitrag vertritt *erstens* die These, dass Jungen in der Schule zwar nicht direkt benachteiligt werden; dass es jedoch nach Einführung der Koedukation Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre keine bewusste curriculare Reaktion auf die dadurch veränderte Situation in den Schulen gegeben hat und dies Mädchen *und* Jungen nicht gerecht wurde. Die negativen Folgen der Koedukation (dann eher Ko-Instruktion genannt) für die Mädchen sind in den 1980er und 1990er Jahren ausgiebig diskutiert worden, und entsprechende Programme zur Mädchenförderung wurden gestartet, die – jedenfalls auf Schule bezogen – möglicherweise erfolgreich waren (nicht jedoch bezüglich der späteren Berufseinmündungsphase bzw. des gesamten Berufslebens). Zwar bezog sich das entwickelte Konzept der „Reflexiven Koedukation“ prinzipiell auch auf Jungen, doch eine explizite pädagogische Arbeit mit Jungen war eher selten oder eine Nebenerscheinung am Rande der Mädchenförderung. Frei nach Wagensein¹ war man nach dem Motto vorgegangen, dass das, was (z.B. im naturwissenschaftlichen Unterricht) den Mädchen nützt, in der Regel den Jungen nicht schadet oder ihnen meist auch

dienlich ist. Mit dem Erscheinen der PISA-Studie wurde klar, dass dieses locker formulierte Prinzip nicht ausreicht und ein explizites Konzept für den Umgang mit Jungen notwendig ist. Als *zweite* These wird die Position vertreten, dass sich im Augenblick die Sekundarstufe I als die problematischste Phase darstellt, in der es besonders bedauerlich ist, dass der Auftrag, Prinzipien der Erziehung und Bildung von Jungen in der Schule zu überdenken, von den Lehrern und Lehrerinnen und von der Schulpädagogik noch nicht richtig „entdeckt“ worden ist; denn in dieser Phase der schulischen Entwicklung scheint Jungenförderung augenblicklich vor allem nötig zu sein.

Jungen und Schule: Das in der Schule benachteiligte Geschlecht?

Nach den PISA-Ergebnissen aus dem Jahre 2001 dauerte es einige Zeit, bis die schlechteren Leistungen der Jungen dann etwa ab dem Jahr 2003 und im Frühjahr 2004 ein Medienthema wurden. Weltweit hatte sich gezeigt, dass die durchschnittlichen Leistungen der 15-jährigen Mädchen im Lesen in allen OECD-Staaten deutlich (und überall statistisch

... war man nach dem Motto vorgegangen, dass das, was den Mädchen nützt, in der Regel den Jungen nicht schadet ...

Der einzige Bereich der Intelligenzleistungen, in denen sich ein systematischer Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigt, betrifft das räumliche Wahrnehmungsvermögen.

signifikant) höher waren als die Leseleistungen der gleichaltrigen Jungen. Die Ergebnisse dokumentierten auch, dass man im Durchschnitt nicht mehr von deutlichen Vorsprüngen der Jungen in den Naturwissenschaften sprechen konnte. Allein in den Mathematikleistungen lagen die Jungen vorn, allerdings war dieser Vorsprung vor den Mädchen sehr viel kleiner als der Vorsprung der Mädchen beim Lesen vor den Jungen.² Es war danach schwerer zu behaupten, der Vorsprung der Mädchen im Lesen werde eben - wie in vielen früheren Untersuchungen gewissermaßen erleichtert zur Kenntnis genommen - durch den Vorsprung der Jungen in der Mathematik kompensiert und deswegen brauche sich niemand ernste Gedanken zu machen.

Hinzu kam ein weiteres, für die Jungen wenig schmeichelhaftes Ergebnis der PISA-Studie, nämlich die Entdeckung, dass Lesen (besser: „literacy“) eine Basiskompetenz für viele andere Kompetenz-Bereiche darstellt, so dass nun die Frage der *generellen Überlegenheit der Mädchen* im Raum stand - wobei man noch einmal klar stellen muss, dass die PISA-Ergebnisse nicht schulische Leistungen oder Intelligenztestdaten referierten, sondern Resultate eines eigens entwickelten Instruments sind, mit denen man Stufen einer kognitiven Alltagskompetenz des Lesens messen kann.

Boulevard-Journalisten griffen jedoch das einig Eltern von Jun-

gen durchaus beunruhigende Thema sensationslüstern unter der Frage auf: „Sind Jungen wirklich das weniger intelligente Geschlecht?“ Niemand - außer manchen Journalisten, die nicht richtig aufgepasst hatten - hat behauptet, Jungen seien dümmer, und niemand könnte das seriös vertreten, weil eine solche Aussage keine wissenschaftliche Basis hat (zu Statistiken über biologische, kognitive und soziale Merkmale von Jungen und Mädchen siehe v.a. Schnack/Neutzling³ und Bischof-Köhler⁴). Psychologische Untersuchungen zu Geschlechterunterschieden kommen zu einem doppelten Fazit: dass es einerseits objektiv gesehen kaum Differenzen im Hinblick auf „kognitive Fähigkeiten, Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmalen“ zwischen den Geschlechtern gibt, und dass andererseits in Alltagsvorstellungen der Menschen das geschlechtsrollenstereotype Denken sehr verbreitet ist und klassische Unterschiede zwischen den Geschlechtern behauptet werden.⁵ Der einzige Bereich der Intelligenzleistungen, in denen sich ein systematischer Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigt, betrifft das räumliche Wahrnehmungsvermögen. Hier schneiden die Jungen durchschnittlich besser ab.

Trotzdem gerieten nach PISA die Leistungen der Jungen ganz generell in das Blickfeld der Pädagogik, ihr tatsächlich durchschnittlich schlechteres Abschneiden in der Schule (Abschlüsse, Noten)

wurde nun genauer betrachtet. Bis dahin besaßen die Jungen die Aufmerksamkeit einer eher kleinen Gemeinde von engagierten Lehrerinnen und quasi seeleverwandten männlichen Kollegen, die sich vor allem wegen des sozial-emotionalen Verhaltens der Jungen Sorgen gemacht hatten und die anfänglich mit ihrer Jungenpädagogik auch den Mädchen den schulischen Alltag erleichtern wollten.

Dies war nun anders. Neben der Frage, wie man Jungen in der Schule besser fördern könnte, tauchte auch ein weiterer Diskurs auf: Die schlechteren schulischen Leistungen der Jungen in Schulen wurden nicht mit geringerer Anstrengung der Jungen oder einer ungenügenden jugenorientierten Motivierungsstrategie oder einer ungenügenden Didaktik der Lehrerinnen und Lehrer zu erklären versucht, sondern es wurde die These vertreten, in unseren modernen Schule sei eine neue strukturelle Ungerechtigkeit und Chancenungleichheit – diesmal zu Lasten der Jungen – entstanden. Eine an prominenter Stelle veröffentlichte Studie⁶ enthält implizit die These, es gäbe vor allem in den Grundschulen eine Art heimlicher „Jungenfeindlichkeit“ durch weibliche Lehrkräfte.

Einige Untersuchungsergebnisse zum Thema Jungensozialisation und Schule

Obwohl sich die PISA-Studie ja nicht auf schulische Leistungen bezieht, zeigt auch diese Studie insgesamt große Überlappungsbereiche zwischen den Geschlechtern⁷: z.B. lesen nicht alle Jungen schlecht. Mehr als 20 Prozent aller Jungen gehören zu den guten oder sehr guten Lesern (Kompetenzstufe IV und V).

Beispiel Lesen und Geschlechterdifferenzen, zum Anteil von Mädchen und Jungen auf den Kompetenzstufen im internationalen Gesamttest Lesen (in %) ⁸:

	Mädchen	Jungen
Unter Kompetenzstufe I	6,8	12,6
auf Kompetenzstufe I	11,3	13,9
auf Kompetenzstufe II	20,2	24,3
auf Kompetenzstufe III	26,9	26,9
auf Kompetenzstufe IV	23,5	15,6
auf Kompetenzstufe V	11,1	6,7

Zwar befinden sich mehr Mädchen in höheren und mehr Jungen in niedrigeren Schulformen, aber die Überlegenheit der Mädchen ist nur eine relative. Der Anteil von Jungen und Mädchen in den jeweiligen Schulformen zeigt, dass die Unterschiede eher gradueller Natur sind, die allerdings seit einigen Jahren eindeutig zugunsten der Mädchen ausfallen:

- 56% der 15-jährigen Gymnasiasten sind Mädchen
- 55% der 15-jährigen Hauptschüler sind Jungen
- 69% der 15-jährigen Sonderschüler sind Jungen?

Zwar machen auch etwas mehr Mädchen als Jungen Abitur und die Mädchen haben in den Abschlusszeugnissen durchschnittlich bessere Noten, aber nach wie vor erfährt die erfolgreich absolvierte „Aufholjagd“ der Mädchen (seit den 1960er Jahren) ein deutliches Ende, wenn man die Berufseinmündungsphase und alle späteren Entwicklungen unter geschlechtsspezifischer Perspektive betrachtet:

- Es gibt für Mädchen immer noch deutlich weniger Berufsalternativen, *Berufe*, die sie wählen, sind häufig mit geringeren Qualifikationen und Aufstiegsmöglichkeiten verbunden.
- *Löhne und Renten* von Frauen sind im Durchschnitt niedriger als die von Männern.
- In oberen *Führungspositionen* sind Frauen selten vertreten; nur 5 Prozent aller Manager sind weiblich und knapp 8 Prozent der C4-Professoren sind Frauen.
- Viele Mädchen antizipieren die gesellschaftliche Aufteilung in „*Erwerbs- und Versorgungswirtschaft*“ - nicht jedoch die Jungen, in deren Lebensplanung die Haus- und Erziehungsarbeit keine Rolle spielt.
- Nur etwa 5 Prozent aller Männer nehmen *Elternzeit*.

Nach wie vor sind also Frauen und Mädchen in unserer Gesellschaft strukturell benachteiligt und zwar v.a. nach Beendigung ihrer schulischen Sozialisation. Doch treten inzwischen neue, andere Befürchtungen auf, dass ein beachtlicher Teil der männlichen Jugendlichen zu den „Modernisierungsverlierern“ gehören wird, deren Chancen sowohl auf dem Arbeitsmarkt sowie auch auf dem Heiratsmarkt sinken.

Die Ergebnisse der Sozialisationsforschung zeigen, dass in biologischer und psychologischer Hinsicht in der Tat Jungen schon lange als fragiler bzw. sozial anfälliger bezeichnet werden müssen.¹⁰

1. Zwar werden auf je 100 Mädchen 107 Jungen geboren, aber bei der Säuglingssterblichkeit überwiegen die Jungen (zwei von drei Gestorbenen sind männlich).
2. Jungen leiden im Säuglings- und Kleinkindalter deutlich häufiger unter Krankheiten und Fehlbildungen (Infektionen, Blutkrankheiten, Atemwegserkrankungen, Verletzungen, Vergiftungen, Stürze, Ertrinken ...).
3. Bis zum Alter von 20 Jahren sterben dreimal so viel Jungen wie Mädchen an Suizid; dieses Verhältnis ändert sich im höheren Lebensalter nicht.
4. Deutlich mehr Jungen als Mädchen leiden unter psychischen und psychosomatischen Störungen (Hyperaktives Syndrom, Stottern, Tourette-Syndrom, Bettnässen

Nach wie vor sind also Frauen und Mädchen in unserer Gesellschaft strukturell benachteiligt und zwar v.a. nach Beendigung ihrer schulischen Sozialisation.

- und Einkoten, Asthma, Zwangsvorstellungen etc.).
5. In der Kriminalstatistik überwiegen die männlichen Kinder und Jugendlichen mit Relationen bis 60:1 (z.B. bei Verurteilungen wegen Diebstahl).
 6. Der Jungenanteil an den Sonderschulen beträgt, wie oben erwähnt, durchschnittlich 69 Prozent, an Sonderschulen für Verhaltensgestörte ist er noch höher, er beträgt 79 Prozent.

Auf Grund dieser Daten enthielten die Jungenfördermaßnahmen in den bisherigen Schulprogrammen vor allem Konzepte zur Sozialerziehung der Jungen. Nach den Ergebnissen der PISA-Studie von 2000 tauchte zum ersten Mal die Frage auf, ob die Schulen zusätzlich Programme zur Förderung der kognitiven Entwicklung von Jungen brauchen.

Benachteiligen weibliche Lehrkräfte Jungen?

Wenn es nun aber gar nicht an den Jungen liegt, dass sie in der Schule schlechter abschneiden, sondern an strukturellen Gründen, also einer Benachteiligung allein auf Grund der Geschlechtszugehörigkeit – ähnlich der, unter der die Mädchen bis in die 1960er, 1970er Jahre gelitten haben? Viel Aufmerksamkeit erhielten Forschungen dazu, von daher ein *Exkurs* zu einer großen empirischen Studie von Diefenbach und Klein.¹¹

Als Erklärung für den relativen schulischen Misserfolg von Jun-

gen wurde das Ergebnis einer Korrelationsstatistik angeboten: in den Regionen der Bundesrepublik, in denen es besonders viele weibliche Grundschullehrerinnen gibt, ist die Quote der männlichen Hauptschüler, die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen, besonders hoch (vor allem in einigen der ostdeutschen Bundesländer). Damit stand die These im Raum, dass die schlechten Leistungen der Jungen das Resultat einer – nicht bewussten – Benachteiligung dieser Schülergruppe durch weibliche Lehrkräfte sind. Die Studie weist bedauerlicherweise einige gravierende methodologische Schwächen auf: z.B. dadurch, dass für ganze Bundesländer der Anteil männlicher Lehrer geschätzt wurde und diese Schätzungen nicht nachvollziehbar gemacht werden. Eine weitere Schwäche besteht in der zeitlichen Differenz: Es wird das Geschlechterverhältnis von Lehrern und Lehrerinnen in der Grundschule (die die Schülerinnen und Schüler in der Regel als 10jährige verlassen) mit den Abschlüssen der 15- bis 16-jährigen Jungen am Ende der Sekundarstufe I in Beziehung gesetzt (und sogar mit der Abiturquote von Jungen der jeweiligen Region verglichen).

Regionale Arbeitslosigkeitsquoten und fehlende Schulabschlüsse von Jungen

Die Autorinnen und Autoren selbst gestehen ein, dass die von ihnen berichtete Korrelation von einer zweiten Beziehung un-

***Ist die Arbeitslosigkeit
in einer Region hoch,
sinkt der Anteil
der männlichen
Pädagogen.***

terlegt ist, nämlich der zwischen dem Anteil der Arbeitslosigkeit und dem Anteil der männlichen Grundschullehrer in der Region: Ist die Arbeitslosigkeit in einer Region hoch, sinkt der Anteil der männlichen Pädagogen. Sie wandern offenbar vermehrt in andere Teile der Republik ab, in denen sie selbst, ihre Frauen und ihre Kinder bessere berufliche Chancen haben. An dieser Stelle bietet sich ein Exkurs an, in dem auf die Daten von Ebenrett u.a.¹² zum Zusammenhang zwischen strukturschwachen Gebieten und dem jeweiligen „Regionalen Durchschnittlichen Intelligenzquotient“ rekuriert wird: Trägt man die durchschnittlichen Intelligenztestwerte von Rekruten auf eine bundesdeutsche Landkarte ein, so zeigt sich, dass diese Werte auffallend hoch in Regionen mit hohem wirtschaftlichen Erfolg sind und niedrig in den bekannten strukturschwachen Gebieten (Ostfriesland, nördliche neue Bundesländer). Auf eine Formel gebracht: Menschen mit überdurchschnittlicher Intelligenz verlassen ein Gebiet mit hoher Arbeitslosigkeit eher als diejenigen mit unterdurchschnittlicher Intelligenz.

Verallgemeinert bedeutet dies, dass die Ergebnisse der bundesrepublikanischen Ergänzungsstudie im Rahmen von PISA (PISA-E) nicht vor allem schulpolitisch (bzw. didaktisch-subjektivistisch) interpretiert werden dürfen: Es liegt weder am dreigliedrigen Schulsystem noch an vermeintlich besseren Lehrerinnen und Lehrern, dass Bayerns Schüle-

rinnen und Schüler höhere Leistungen erzielen. Eine bildungsökonomische und strukturelle Interpretation könnte deutlich machen, dass man in Bayern auf Grund von innerdeutschen Migrationsbewegungen von einer durchschnittlichen höheren Intelligenz der Schülerinnen und Schüler ausgehen kann; um so ungerechter erscheint die dort deutlich höhere Quote von Schülerinnen und Schülern, die zwangsweise in Hauptschulen verbleiben müssen, obwohl sie gute Leistungen erzielen. Ebenrett u.a. weisen die Politik darauf hin, dass Fragen nach der politischen Verantwortung für die Lenkung der wirtschaftlichen Entwicklung in geschwächten Regionen in Zusammenhang mit Bildungsthemen gesehen werden; notwendig sind Vorschläge zur Unterbrechung des Teufelskreises aus Abwanderung mobilitätsfreudiger, hochleistungsfähiger junger Menschen und dem wirtschaftlichen Niedergang der Region.

Um auf die oben genannte Studie zurückzukommen: Eine andere Interpretation der von den Autorinnen und Autoren erhobenen Daten legt den Schluss nahe, dass möglicherweise Eltern von leistungsstarken Hauptschülern eher weggezogen sind als die von schwachen. Man kann gegebenenfalls noch daraus schließen, dass hohe Arbeitslosigkeit in einer Region männliche Grundschullehrer anders beeinflusst als weibliche. Plausibel scheint auch, dass hohe Arbeitslosigkeit möglicherweise besonders Jun-

gen in Hauptschulen demotiviert – vermutlich auch deswegen, weil es in deren Umgebung nur noch wenig erfolgreiche männliche Modelle gibt. Hierin liegen viel plausiblere Erklärungen für das relativ häufigere Scheitern von Jungen am Ende der Hauptschule in bestimmten Regionen als die Quote weiblicher Grundschullehrerinnen, die angeblich zur Benachteiligung der Hauptschüler am Ende der Sekundarstufe I beigetragen haben.

Der PISA-Studie kann man auch entnehmen, dass vor allem die 15-jährigen Hauptschülerinnen und Hauptschüler im Lesen schlecht abschneiden; sie erreichen im Durchschnitt nur Kompetenzstufe I (von fünf Niveaus).¹³ Die männlichen Hauptschüler sind im Durchschnitt noch etwas schlechter als die Mädchen (allerdings ist diese Differenz nicht signifikant, doch es gibt mehr männliche Hauptschüler als Hauptschülerinnen). Auch diese Daten legen plausible Gründe für eine höhere Quote männlicher Hauptschüler ohne Schulabschluss nahe.

Internationale Grundschullese-Untersuchung (IGLU): Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer sind erfolgreich im Abbau von Geschlechterdifferenzen beim Lesen

Dass die deutschen weiblichen Grundschullehrerinnen sogar besonders gut zum Abbau geschlechtstypischer Leistungsdif-

ferenzen in der Lage sind, zeigt sich dagegen in der neueren internationalen Grundschulstudie¹⁵: Die Leistungen von Jungen und Mädchen im Lesen unterscheiden sich am Ende der Grundschulzeit – in Relation zu anderen Ländern – relativ wenig. Insgesamt schneidet Deutschland in den im Grundschulbereich gemessenen Leistungen generell besser ab als bei PISA (den 15-Jährigen). Und: In nur sechs von 34 Ländern der OECD-Staaten kann man zwischen Jungen und Mädchen im Hinblick auf ihre durchschnittliche Leseleistung geringere Differenzen beobachten als in Deutschland. Wenn man also nicht davon ausgeht, dass Lesekompetenz nur ein Effekt des Elternhauses ist, sondern auch in der Grundschule erworben wird, in der zu mehr als 80 Prozent Lehrerinnen unterrichten, besagt dies, dass es offenbar den deutschen Grundschulen sehr gut gelingt, Jungen ähnlich hohe Lesekompetenzen zu vermitteln wie den Mädchen. Die These der strukturellen Benachteiligung der Jungen durch die Grundschullehrerinnen verliert dadurch an Glaubwürdigkeit. Die Behauptung, dass die Benachteiligung der Jungen in der Grundschule einsetzt und sich aber erst nach weiteren sechs Jahren manifestiert, in denen die Hauptschüler gar keinen Kontakt mehr zur Grundschullehrerin hatten, wirkt eher wie ein von latentem Antifeminismus geprägter Erklärungsversuch.

Die These der strukturellen Benachteiligung der Jungen durch die Grundschullehrerinnen verliert an Glaubwürdigkeit.

Eine jungenspezifische Didaktik fehlt - insbesondere in der Sekundarstufe I

Dass für die geringen Differenzen von Jungen und Mädchen im Lesen¹⁶ eine moderne Grundschuldidaktik verantwortlich sein könnte, wird durch die Studien von May, Brügelmann, Richter¹⁷ und anderen deutlich, die seither kontinuierlich Forschungsergebnisse publizieren, aus denen man Folgerungen für unterschiedliche Leseerwerbsstrategien für Jungen und Mädchen sowie individualisierende Differenzierungen im Unterricht abgeleitet worden sind.¹⁸ Hier fragt man sich, wie eine entsprechende Didaktik der Sekundarstufe I aussehen könnte. Leider gibt es hier noch wenig Forschungsergebnisse und offenbar in der Praxis nur selten entwickelte inhaltlich-curriculare Konzepte der Jungenförderung. Die Schulpädagogik hat hier offenbar ein Defizit - in diesem Punkt gibt es eine Parallele zur differenziellen Psychologie, die Geschlechterunterschiede untersucht; auch dort ist die Entwicklung der Geschlechtsrollenidentität für die Phase des Kindes- und Grundschulalters besser erforscht als für das Jugendalter.¹⁹

Wenn man die soziologischen Fragestellungen (z.B. Wirkung hoher Arbeitslosigkeit einer Region auf geschlechtsspezifisch unterschiedliche Migrationsprozesse) durch pädagogische ergänzen will, muss man generell konstatieren, dass z.B. hinsichtlich der Lesekompetenzen offenbar

Geschlechterdifferenzen während der Sekundarstufe I stark zunehmen - und das nicht nur in Regionen hoher Arbeitslosigkeit. Die Frage lautet daher: Was an der unterrichtlichen Gestaltung und der schulischen sowie außerschulischen Sozialisation der Jungen während der Sekundarstufe I führt dazu, dass ein relativ gesehen größerer Anteil von Jungen z.B. im Lesen und in den schulischen Abschlüssen nicht so erfolgreich abschneidet, wie das bei den Mädchen der Fall ist?

Abwesende Väter, zu wenig männliche Pädagogen?

Natürlich entbehrt das Argument von Diefenbach/Klein²⁰ nicht einer gewissen Plausibilität: Sind nicht die Jungen seit ihrer Kindergartenzeit in den öffentlichen Erziehungsräumen und auch im privaten Bereich von Anfang an einer Überzahl aus weiblichen Erziehungs- und Lehrpersonen ausgesetzt? Für die These der vaterlosen Gesellschaft (Mitscherlich) gibt es ja bereits historische Paradigmen. Aber auch moderne Väter sind ja häufig tagsüber nicht anwesend, und die Statistik belegt unerbittlich, dass die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von Männern steigt - nicht sinkt, sobald das erste Kind geboren ist.²¹ Bei Metzger ist nachzulesen, dass offenbar trotz gewandelter Vorsätze (die modernen Väter wollen im Baby- und Kleinkindalter ein guter Vater sein und sich an Pflege und Aufzucht beteiligen) das eigene

Die Statistik belegt unerbittlich, dass die durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit von Männern steigt - nicht sinkt, sobald das erste Kind geboren ist.

Verhalten hinter den Absichten zurückbleibt: „Väter engagieren sich (...) erst dann stärker, wenn ihre Kinder größer geworden sind, wenn sie ins Schulalter gekommen sind“.²² Und auch das unterbleibt dann oft, wenn aktuelle Karrieregründe dem entgegenstehen.

Radebold²³ versucht anhand der Nachkriegsgeneration zu belegen, dass die ohne Vater aufgewachsenen Söhne „noch über 50 Jahre später ein deutlich höheres Risiko für psychische Störungen aufwiesen als die Kriegskinder derselben Jahrgänge, die einen konstanten Kontakt zum Vater hatten“.²⁴ Eine neuere, methodisch aufwändig angelegte Längsschnittuntersuchung zur Wirkung der Väter bei der Kindererziehung²⁵ belegt, dass das erzieherische Engagement von Vätern für Jungen und Mädchen wichtig ist. Allerdings ist in Bezug auf die Jungen entscheidend für die positiven Effekte die Haltung des Vaters gegenüber Bindungen: Nur wenn er über seine eigenen Bindungserfahrungen sprechen kann, nutzt die realisierte Zuwendung den Jungen! Die rein zeitliche Ausdehnung von Kontakten der Väter zu Jungen ist für deren Persönlichkeitsentwicklung irrelevant, wenn dieses selbstreflexive Element nicht hinzu tritt.

Viel spricht also dafür, dass Jungen reifere Persönlichkeiten werden und ggf. auch bessere Leistungsergebnisse erzielen, wenn sie von (in gewissem Sinne erfolgreichen) Männern erzogen und unterrichtet werden – allerdings

nur, wenn diese Männer ein Mindest-Maß an Selbstreflexion erworben haben und sie über ihre Erfahrungen mit Beziehungen, z.B. zu den eigenen Eltern und zu Frauen, sprechen können.

Die niedrigen schulischen Leistungen mancher (auch ostdeutscher) Jungen könnten daher nicht als ein Ergebnis einer unbewussten Benachteiligung durch Erzieherinnen und Lehrerinnen betrachtet werden, sondern darauf zurück zu führen sein, dass a) in der Region männliche Erfolgsmodelle selten sind und dass b) männliche Vorbilder für einen bewussten, selbstreflexiven Umgang mit Beziehungen und Bindungen fehlen; vielleicht hätten solche Lehrer in der Tat einen deutlich besseren Zugang zu jungenspezifischem Lernen.²⁶ Allerdings scheint insgesamt die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern sowie die nötige Selbstreflexion der eigenen Geschlechtlichkeit eine große Rolle zu spielen und wahrscheinlich wichtiger zu sein, als die reine Geschlechtszugehörigkeit eines Pädagogen, einer Pädagogin (dafür würden auch die oben genannten Ergebnisse aus dem Bereich der Grundschulforschung sprechen).

Koedukativer Unterricht und Geschlecht

Schulentwicklung im Bereich Gender ist in den 1980er und 1990er Jahren unter dem Begriff der „Reflexiven Koedukation“ erforscht worden: Man ist zum Bei-

Nur wenn der Vater über seine eigenen Bindungserfahrungen sprechen kann, nutzt die realisierte Zuwendung den Jungen!

In monoedukativen Gruppen ist die eigene Geschlechtsidentität weniger stark aktiviert als in koedukativen Gruppen.

spiel der Frage nachgegangen, ob eine phasenweise Geschlechtertrennung, also Monoedukation, einen Beitrag dazu leisten kann, eine geschlechtstypische Fächerwahl abzubauen und vor allem mehr Mädchen für naturwissenschaftliche Themen zu begeistern.²⁷ (z.B. Hannover 1992, Nyssen 1996, Häussler/Hoffmann 1998). Diese Programme, die häufig auch curriculare Weiterentwicklungen sowie eine (selbst-)reflektierende Begleitung durch die Lehrerinnen und Lehrer beinhalteten, waren in der Regel erfolgreich und schaden den beteiligten Jungen nicht. Im Gegenteil: oft nützten diese Umstellungen auch den Jungen.

Ein neueres Ergebnis verdeutlicht einen Grund für den Erfolg der phasenweisen Geschlechtertrennung: Im koedukativen Unterricht sind Jugendliche stärker mit geschlechtlichen Zuordnungen beschäftigt als bei Abwesenheit des anderen Geschlechts²⁸: „Daraus können wir schließen, dass in den monoedukativen Gruppen die eigene Geschlechtsidentität weniger stark aktiviert ist als in koedukativen Gruppen.“²⁹ So verlieren stereotype Zuschreibungen von Interessen und Kompetenzen an Wirkung, d.h. Mädchen begeistern sich auch für Naturwissenschaften und Jungen für sprachliche Fächer, und beide Geschlechter schreiben sich eher auch Kompetenzen in nicht-typischen Bereichen zu.

Viele Schulen haben mit partieller Geschlechtertrennung bereits ihre Erfahrungen gemacht.

Im Hinblick auf das Gelingen der Schulprogrammarbeit hat sich herausgestellt, dass die geforderte Evaluation der eigenen Arbeit offenbar hilfreich ist: Ein Beispiel dafür findet sich in Michel³⁰: Dort hat die Schule aufgelistet, wie sich während der genderorientierten Interventionen (phasenweise Geschlechtertrennung) der Anteil von Mädchen in den Wahlpflichtfächern Naturwissenschaften, Arbeitslehre/Technik und Informatik von 1989 bis 1999 entwickelt hat: Es ist eine - allerdings nicht überwältigend hohe - Steigerung der Quote der Mädchen in diesen Fächern festzustellen. Auf diese Weise kann den Schulen klarer werden, wo auch in Zukunft Schwerpunkte zu setzen sind und wo man schon - in kleinen Schritten - erfolgreich war.³¹ Entsprechende Evaluationen im Bereich der Jungenförderung sind jedoch noch selten.

Inwiefern passen Jungen und Schule (nicht) mehr zusammen?

Diejenigen Bereiche, in denen früher Jungen qua Begabung (z.B. in der räumlichen Wahrnehmungsfähigkeit) oder qua genetischer Ausstattung (z.B. durch höhere Körperkraft und -größe) einen Vorteil hatten, sind für die modernen Berufe zweitrangig geworden: Nur wenige Männer sichern heute ihren Lebensunterhalt durch Jagen (und nutzen ihre guten räumlichen Orientierungsfähigkeiten im Gelände), noch sind sie in der Schwerindustrie, im

Bergbau, in der Baubranche beschäftigt, wo hoher körperlicher Einsatz und Geschick gefragt war. Die modernen Arbeitsplätze entstehen vermehrt im Dienstleistungsbereich und verlangen v.a. Tätigkeiten am PC, also die so genannten „soft skills“, die genau so gut von Frauen bewältigt werden können.

Was also früher eine angemessene und ausreichende Voraussetzung für lebenslange Beschäftigung war, wird in der modernen Arbeitswelt nicht mehr oder jedenfalls deutlich seltener gebraucht. Die angeborenen Voraussetzungen reichten meist auch dafür aus, dass sich Männer dem weiblichen Geschlecht dauerhaft und grundsätzlich überlegen fühlen konnten. Heute wirkt der „Überlegenheitsimperativ“ des männlichen Geschlechts nur noch antiquiert, zwanghaft und lächerlich. Angesichts der wachsenden Bedürfnisse von Frauen nach partnerschaftlichen, gleichberechtigten Beziehungen trägt der Überlegenheitsimperativ eher zum Scheitern von Interaktionen bei. Heute brauchen Männer nicht nur im privaten Kontext neue Verhaltensweisen; selbst nicht akademische Berufe sind inzwischen nicht mehr ohne anspruchsvolle kognitive Fähigkeiten zu bewältigen, zusätzlich sind in beiden Bereichen Empathie und Emotionsregulation gefordert.

Bereitet die Sozialisation der Jungen im Kindes- und Jugendalter die Jungen genügend auf diesen Wandel, auf die Modernisierung der Lebenswelt vor? Hier muss

man möglicherweise zwischen Subgruppen von Jungen unterscheiden: Einige setzen sich den Neuerungen aus und adaptieren ihr Verhaltensrepertoire. Vor allem Jungen aus Familien mit niedrigem sozialen Status bzw. solche, die aus bildungsfernen Schichten stammen und einen Migrationshintergrund haben, laufen Gefahr, zu den Modernisierungsverlierern zu gehören. Sie sind auch diejenigen, die das traditionellste, antiquierteste Rollenverständnis von Männern und Frauen haben³², mit dem sie jedoch angesichts der durchschnittlich höheren Aufstiegs- und Bildungsmotive der Mädchen scheitern werden. Selbstverständlich gehören bei den Migrant*innen-Jugendlichen die Sprachkenntnisse zu den wichtigen Voraussetzungen, die am besten eben bereits vor der Einschulung angeeignet werden sollten. Aber nach allen bisherigen Studien scheint die Sekundarstufe I der Ort zu sein, an dem für die Entwicklung der Identität und Kompetenzen von Jungen noch einmal zentral Weichen gestellt werden.

Man kann also in gewisser Weise behaupten, dass Schulen einen Nachholbedarf haben, die besonderen Sozialisationsbedingungen der Jungen zu berücksichtigen und zu prüfen, ob Effekte der Modernisierung der Lebens- und Berufswelt bereits genügend Eingang in die schulischen Curricula gefunden haben.

Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass die Schulprogrammarbeit der Einzelschulen (vor allem

Heute wirkt der „Überlegenheitsimperativ“ des männlichen Geschlechts nur noch antiquiert, zwanghaft und lächerlich.

in den Sekundarschulen) durch eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Jungenarbeit ergänzt werden muss. Zum Beispiel muss das Bild vom „männlichen Arbeitsnomaden“, dem „Berufsmann“, der ein Leben lang der Hauptnährer der Familie sowie Familienoberhaupt ist und der allein schon durch Körperkraft beruflich erfolgreich ist, durch ein modernes Bild vom männlichen Erwachsensein abgelöst werden. Zu fragen ist:

- Welches explizite Konzept für die Erziehung und Bildung junger Männer haben Schulen der Sekundarstufe I?
- Welches Konzept haben Schulen der Sekundarstufe I für die männliche Berufswahlorientierung in einer Zeit der Umbrüche der Erwerbsarbeit (Stichworte: „Übergangsgesellschaften“ und „soft skills“)?
- Welches Konzept für Jungen haben u.a. die Fachdidaktiken im Bereich Sprache (Deutsch und Fremdsprachen)?
- Wie werden *moderne* erfolgreiche männliche Vorbilder in der Sekundarstufe I curricular integriert (neue kognitive Herausforderungen im Beruf und neue Balance von Beruf und Privatem)?
- Wie stellen sich vor allem männliche Lehrer der Sekundarstufe I der Anforderung, die sich bei Vätern als sinnvoll erweist, im Umgang mit den Jungen eine selbstreflexive Haltung gegenüber den ei-

genen Bindungserfahrungen erkennen zu lassen?

- Mit welchem Konzept für Jungen reagiert Schule auf die Modernisierung weiblicher Lebensentwürfe (partnerschaftliche Konzepte bei der Familienarbeit und im Haushalt)?

Man kann also annehmen, dass sich im Durchschnitt die Schulen der Bundesrepublik den durch Modernisierungsprozesse notwendig gewordenen Veränderungen in der Identitätsentwicklung von Jungen (insbesondere von Jungen aus bildungsfernen Schichten) nicht genügend gestellt haben und insofern die bisherigen Vorstellungen von Erziehung und Bildung der Jungen in der Schule nicht mehr passen, nicht mehr angemessen sind.

Unter diesem Gesichtspunkt soll im Folgenden betrachtet werden, ob die bisherigen Maßnahmen für Jungen, wie sie in den Schulprogrammen im Rahmen der engagierten Schulen³³ dokumentiert sind, diesen Ansprüchen genügen.

Schulprogrammarbeit in der „geschlechterbewussten Schule“

An der Schulbasis waren in den 1990er Jahren viele – meist – Lehrerinnen engagiert, vor allem die von ihnen als benachteiligt empfundenen Mädchen zu fördern, sie auf anspruchsvollere Berufe vorzubereiten und ihnen auch das nötige Durchsetzungs-

vermögen zu vermitteln.³⁴ Der anfangs deutlich parteiliche Blick auf die Mädchen hatte jedoch auch in vielen Fällen bereits dazu geführt, dass sich Lehrerinnen und Lehrer mit dem häufig doch auch stereotypen Verhalten von Jungen beschäftigten und ein ergänzendes Programm für diese Gruppe erarbeiteten, das sich vor allem auf Fragen der Sexualität, des Umgangs mit dem eigenen Körper und sozialer Sensibilität bezog.

Einige Schulen hatten die (in vielen Bundesländern beschlossene) staatlich vorgegebene Verpflichtung zur Entwicklung eines eigenen Schulprogramms, mit dem ein bewusst gestaltetes Schulprofil der Einzelschule erarbeitet werden sollte, so interpretiert, dass sie ihre schon existierenden Aktivitäten zur Förderung von Geschlechterchancengleichheit dort dokumentierten. Allerdings gab es viele Schulen, in denen einzelne engagierte Lehrerinnen und Lehrer Mädchen- und Jungenförderung praktizierten, ohne dass dies jedoch als verbindlich für alle Kolleginnen und Kollegen in einem eigenen Programm der Schule festgelegt worden war.³⁵ Die Ergebnisdarstellung beschränkt sich auf eine Auswahl derjenigen Schulen, die auf Grund eines offiziell vom jeweiligen Kollegium beschlossenen und schriftlich vorliegenden Arbeitsprogramms pädagogisch innovativ handelten.

Inhalte der Schulprogramme zur Jungenförderung³⁶

Jungenkonferenzen	Sexualität
Jungentage	Männerbilder/Väterbilder
Jungennachmittage mit Vätern	Abenteuer-/Körpererfahrungen
Kita-/Sozialpraktikum	Berufswahlorientierung
Haushaltsspass	Lebensziele
Körpersprache und Männlichkeit	Partnerschaftlichkeit
Freundschaften	Lebenshaltungskosten

Wie bereits erwähnt, bezieht sich ein Großteil der Interventionen, die in den Schulprogrammen beschrieben sind, auf die Förderung der sozialen Fähigkeiten von Jungen: Sozial-emotionale Trainingsprogramme standen eindeutig im Vordergrund.³⁷

Bei der Berufswahlorientierung bezog man auch soziale Berufe ein wie z.B. den Beruf des Erziehers (z.B. durch verpflichtende Praktika in einer Kita). Allerdings zeigten die Überlegungen einiger Schulen, dass die Modernisierung zur Veränderung der Berufsorientierungskonzepte geführt hatte. Eine Passage aus dem Schulprogramm der Gesamtschule Stieghorst, Bielefeld:

„In der doppelten Orientierung auf Beruf und Familie steht bei den *Jungen* der Beruf ganz klar im Vordergrund. Auch Berufsorientierung und Lebensplanung von Jungen können indes nicht mehr von alten Selbstverständlichkeiten wie der lebenslangen Rolle als Familienernährer ausgehen. Sie müssen daher lernen, mit anderen biographischen Mo-

Auch Jungen benötigen neben der Stärkung ihrer Kompetenzen im Bereich der Haus- und Familienarbeit Unterstützung im Umgang mit Veränderungen im Erwerbs- und Familienleben.

dellen umzugehen, ohne sich in ihrer Identität bedroht zu fühlen. Auch Jungen benötigen neben der Stärkung ihrer Kompetenzen im Bereich der Haus- und Familienarbeit Unterstützung im Umgang mit Veränderungen im Erwerbs- und Familienleben.

Berufsorientierung in der Schule ist mehr als Berufswahlvorbereitung, die Eignung und Neigung der Schülerinnen und Schüler erfasst und in Beziehung zu einem Beruf setzt. Sie schließt den so genannten privaten Bereich der Zukunftsplanung der Jugendlichen mit ein, ohne sie auf ein bestimmtes Modell zu verpflichten. Auch deshalb ist es notwendig, in der schulischen Berufsorientierung von einem erweiterten Arbeitsbegriff auszugehen, der die einseitige Orientierung auf erwerbsmäßig organisierte Arbeit aufgibt und die Haus- und Familienarbeit sowie die Arbeit im gesellschaftlichen und sozialen Bereich mit umfasst (vgl. Lehrpläne für die Arbeitslehre). Alle Bereiche gesellschaftlich notwendiger Arbeit müssen Bestandteil eines Curriculums zur Berufsorientierung und Lebensplanung sein.“³⁸

Festzuhalten bleibt jedoch, dass bisher Programme zur Förderung kognitiver Fähigkeiten von Jungen wie Lesekompetenzen oder Fremdsprachen nicht angeboten wurden.

Neue und alte Themen der Jungenpädagogik und der Schulprogrammarbeit

Daraus ergibt sich, dass die oben bereits erwähnten Einzelmaßnahmen in den Schulprogrammen zur Jungenförderung um solche Bereiche ergänzt werden sollten wie

- Lesen jugendspezifischer Texte.
- Leseförderprogramme mit Jungen mit der Auflage, über Texte zu sprechen.
- Besonders zu fördernde Adressaten sind Unterschicht-Jungen und diejenigen mit Migrationshintergrund.
- Inhalte der Elternarbeit und -kontrakte: Lesen mit Jungen.
- Spezielle Fremdsprachen-Lernprogramme für Jungen.
- Integration moderner männlicher Vorbilder.
- Fortbildung von Lehrern und Lehrerinnen: Selbstreflexion der eigenen Bindungserfahrungen.

Existierende Schulprogramme sollten unter diesen Gesichtspunkten überarbeitet werden. Eine stärkere Beteiligung von männlichen Lehrern wäre sicher weiterhin wünschenswert und möglicherweise auch jetzt weniger durch offene oder heimliche „Feminismusvorwürfe“ belastet. Die Begleitung derartiger Innovationen in den Einzelschulen wird sinnvoller Weise ein Schwerpunkt der Schulentwicklungsforschung der nächsten Jahre sein.

Ergänzend sei angefügt, dass bereits in den 1990er Jahren Studien aus den USA vorliegen, in denen man versuchte, das Konzept der Emotionalen Intelligenz³⁹ curricular in Schulen umzusetzen. Einige Ergebnisse von Längsschnittstudien sind nachfolgend verzeichnet, ohne zu verschweigen, dass dieses Konzept ein umstrittenes psychologisches Konstrukt ist. Zur Emotionalen Intelligenz gehören nach Goleman die Kompetenzen

- die eigenen Emotionen verstehen und deuten lernen
- das eigene Vokabular für Emotionen bereichern
- Signale für emotionale Reaktionen bei sich selbst und bei Mitschülerinnen und Mitschülern erkennen und
- Fähigkeiten zur Meta-Betrachtung von Emotionen erwerben

Bemerkenswert an den Ergebnissen der Studien an Schulen ist, dass Trainingsprogramme hinsichtlich der Kompetenzen aus dem Bereich der emotionalen Intelligenz bei Schülern und Schülerinnen ganz umfassende Wirkungen haben können – bis hin zur gestiegenen Schulleistung: Wenn Schülerinnen und Schüler neue, zum Teil an humanistischer Psychologie und Pädagogik angelehnte Kommunikationsformen erlernen, also z.B. die eigenen Emotionen verstehen und deuten lernen usw. (siehe oben), dann sinkt *zum einen* im Durchschnitt die Rate gewaltförmiger Konflikte in der Schule, und es wird auch ein Beitrag zur Prävention hinsichtlich späterer Delinquenz und Drogen-

abhängigkeit geleistet (in den USA: auch frühe Mutterschaft wird seltener). Das Überraschende an den amerikanischen Längsschnittuntersuchungen ist, dass die Trainingsprogramme *zum anderen* auch positive Auswirkungen auf die Schulleistungen in den Unterrichtsfächern und die erreichten Schulabschlussniveaus hatten.⁴⁰

Insofern kann man sagen, dass die Jungen-Förderprogramme, die in den 1990er Jahren in der Bundesrepublik vermehrt einsetzten und vor allem das Training des sozial-emotionalen Verhaltens ins Zentrum rückten, durchaus auch eine angemessene, Erfolg versprechende Maßnahme waren. Auch sie sollten fortgesetzt werden.

Anmerkungen:

- 1 Wagenschein, M.: Das Kind auf dem Weg zu den Dingen als Orientierung für den Sachunterricht, in: Bäuml-Roßnagel, M. (Hrsg.): Sachunterricht, Heilbronn 1988.
- 2 Baumert u.a. (Deutsches PISA-Konsortium; Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S 252.
- 3 Schnack, D.; Neutzling, R.: Kleine Helden in Not, Hamburg 2003.
- 4 Bischof-Köhler, D.: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechterunterschiede. Stuttgart, Berlin, Köln 2002.
- 5 Trautner, H.M.: Geschlechterkategorien und Identität im Jugendalter. Aus: Neuland, E. (Hrsg.): Jugendsprache - Jugendliteratur - Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher, Frankfurt/M 2003, S. 29-47.
- 6 Diefenbach, H., Klein, M.: „Bringing boys back in“: Soziale Ungleichheit

- zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse, ZfPäd 48, 2002, S. 938-958.
- 7 Bischof-Köhler, D., 2002.
 - 8 Baumert u.a. (Deutsches PISA-Konsortium; Hrsg.), 2001, S 261.
 - 9 Ebenda, S. 258.
 - 10 Schnack, D.; Neutzling, R., 2003.
 - 11 Diefenbach, H., Klein, M., 2002.
 - 12 Ebenrett, H.J., Hansen, D., Puzicha, K.J.: Verlust von Humankapital in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 53. Jg., B 6-7/2003, 25-31.
 - 13 Baumert u.a. (Deutsches PISA-Konsortium; Hrsg.), 2001, S. 121.
 - 14 Ebenda, S. 260.
 - 15 Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster 2003.
 - 16 Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walther, G.; Valtin, R. (Hrsg.), 2003.
 - 17 May, P., Brügelmann, H., Richter, S.: Brauchen Jungen einen anderen Rechtschreibunterricht als Mädchen? Grundschule 26, 1993, S. 28-29.
 - 18 Brügelmann, H.: Jungen und Mädchen lernen verschieden. Aus der Forschung. in: Die Grundschulzeitschrift 8, 1994; Richter, S., Brügelmann, H.: Jungen und Mädchen lernen verschieden. in: Sprachreport 1994; Richter, S.: Geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftsprachenerwerbs im Rahmen einer ökologischen Grundschuldidaktik. Aus: Hempel, M. (Hrsg.): Grundschulreform und Koedukation. Weinheim, München 1996; Richter, S.: Was Mädchen lesen, will ich nicht schreiben" - Unterschiede im Schriftsprachgebrauch zwischen Mädchen und Jungen. In: Sache, Wort, Zahl 25, 1997; Richter, S.: Mädchen- und Jungeninteressen beim Schreiben und Lesen. In: Grundschule 31, 1999; Richter, S.: Kindliche Lieblingslektüre und der Literaturunterricht in der Schule. In: Grundschule 24, 2002.
 - 19 Trautner, H. M.: Geschlechterkategorien und Identität im Jugendalter. aus: Neuland, E. (Hrsg.): Jugendsprache - Jugendliteratur - Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher, Frankfurt/M 2003, S. 31.
 - 20 Diefenbach, H., Klein, M., 2002.
 - 21 Bauer, G., Gross, H., Schilling, G.: Arbeitszeit ,95. Arbeitszeitstrukturen, Arbeitszeitwünsche und Zeitverwendung der abhängig Beschäftigten in West- und Ostdeutschland. Institut zur Erforschung sozialer Chancen im Auftrag des MAGS des Landes NRW, Neuss 1996.
 - 22 Metzger, H.-G.: Die Angst der Väter vor der Kindheit. Psychologie heute 31, 2004, H. 3, 28-31.
 - 23 Radebold, H.: Abwesende Väter. Folgen der Kriegskindheit in Psychoanalysen, Göttingen 2000.
 - 24 Zitiert nach: Franz, M.: Wenn der Vater fehlt. Psychologie heute 31, 2004, H. 3, 20-25.
 - 25 Kindler, H.: Väter und Kinder: Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozio-emotionale Entwicklung von Kindern, Weinheim, München 2002.
 - 26 Koerner, S.: Die Bedeutung von Mutter und Vaterfiguren in der Sozialisation von Jungen. Soester Materialien zur Weiterbildung. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Bönen 1995.
 - 27 Hannover, B.: Spontanes Selbstkonzept und Pubertät. Bildung und Erziehung 45, 1992, 31-46; Nyssen, E.: Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch, Weinheim, München 1996; Häußler, P., Hoffmann, L.: Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht - Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 4, 1998, 1, 51-67.
 - 28 Kessels, U.: Mädchenfächer - Jungenfächer? Geschlechtertrennung

- im Unterricht. Friedrich Jahresheft XXII, 2004, 90-94.
- 29 Ebenda, S. 93.
- 30 Michel, K.: „Chancengleichheit von Mädchen und Jungen“ im Schulprogramm. Ein erster Erfolg ist an der Evaluation abzulesen, aus: Koch-Priewe, B.: Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim, Basel 2002, 108-120.
- 31 Koch-Priewe, B.: Qualität von Schule: Geschlecht als Strukturkategorie. Zeitschrift für Pädagogik 43, 1997, 567-582; Koch-Priewe, B.: Schulentwicklung geht von Frauen aus, aus: Lutzau, M.v. (Hrsg.): „Frauen und Schule“. Bericht über den 11. Kongress vom 11.-13.09.1997 in Kassel. Weinheim, Basel 1998a, 238-243; Koch-Priewe, B.: Ansätze einer geschlechterbewussten Schulentwicklung. s.e - Journal für Schulentwicklung 1, 1998b, H. 3, 270-291; Koch-Priewe, B.: Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule, Weinheim, Basel 2002.
- 32 Zimmermann, P.: Junge, Junge! Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung, Dortmund (IFS-Verlag). Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung Bd. 5. 1998.
- 33 Koch-Priewe, B. 2002.
- 34 Koch-Priewe, B., 1997, 1998a/b.
- 35 Koch-Priewe, B. 2002.
- 36 Ebenda.
- 37 Kaiser, A. (Hrsg.): Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule, Weinheim 1997; Boldt, U.: Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule, Hohengehren 2004 (2. Auflage); Boldt, U.: Jungen stärken. Zur Modernisierung der Lebensentwürfe von Jungen, Werkstattheft Nr. 51, Päd. Landesinstitut Brandenburg, Berlin 2000.
- 38 Gembus, C.: Ein geschlechtergerechtes Schulprogramm ist mit Leben gefüllt - und bezieht die Jungenarbeit mit ein. Erfahrungsbericht aus der Gesamtschule Stieghorst, Bielefeld, aus: Koch-Priewe, B.: Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim, Basel 2002.
- 39 Goleman, D.: Emotionale Intelligenz, München 1995.
- 40 O'Donell, J., Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Abbott, R.D., Day, L.E.: Preventing school failure, drug use, and delinquency among low-income children: Long-Term Intervention in Elementary Schools. In: Am. J. Orthopsychiat. 65, Vol. 1. Jan. 1995, 87-100; Caplan, M., Weissberg, R.P., Grober, J.S., Sivo, P.J., Grady, K., Jacoby, C.: Social Competence Promotion with Inner-City and Suburban Young Adolescents: Effects on Social Adjustment and Alcohol Use. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology 60, 1992, No. 1, 56-63; Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T., Quamma, J.P.: Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. In: Development and Psychopathology 7, 1995, 117-136; Elias, M.J., Gara, M.A., Schuyler, T.F., Banden-Muller, L.R., Sayette, M.A.: The promotion of social competence: Longitudinal studie of a preventive school-based program. In: Am. Journ. of Orthopsychiat. 61, 1991, 409-417; Elias, M.J., Clabby, J.F.: Building Social Problem-Solving Skills. Guidelines from a School-Based Program, San Francisco 1992; Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Morrison, D.M., O'Donnell, J., Abbott, R.D., Day, L.E.: The Seattle Social Development Project: Effects of the first for years on protective factors and problem behaviors. In: McCord, J., Remblay, R.E.: Preventing Antisocial Behavior, New York 1992; Conduct Problems Prevention Research Group: A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder: The FAST Track Program. In: Development and Psychopathology 4, 1992, 509-527.

Stefan Hahn und Christian Welniak

Möglichkeitsdenken und differenzorientiertes Demokratie-Lernen

Wie Jungen *und* Mädchen sich im demokratischen Streit erfahren und produktive Krise erleben können

Pädagoginnen, Pädagogen, politische Bildnerinnen und Bildner wissen, dass Differenzen zwischen Mädchen und Jungen im Sozialkundeunterricht zu lauten und hitzigen Debatten führen können.

Hier geht es zunächst über den politischen Stil von Jungen. Jedoch um die Perspektive auf Jungen zu erweitern, weil aufgezeigt werden soll, dass Heranwachsende ein Verständnis für die politische Querschnittskategorie Geschlecht insbesondere dann entwickeln können, wenn sie ihre soziale und gesellschaftliche Bedeutung im Unterricht *selbst* erfahren und *kontrovers diskutieren* können.¹ Pädagoginnen, Pädagogen, politische Bildnerinnen und Bildner wissen, dass Differenzen zwischen Mädchen und Jungen im Sozialkundeunterricht zu lauten und hitzigen Debatten führen können. Die politische und geschlechtsspezifische Sozialisationsforschung hat die Ursache dieser „Kämpfe um Anerkennung“ untersucht. Im Folgenden dazu einige Erklärungsansätze sowie das Aufgreifen von Fragen: Wie können potentielle Differenzen zwischen Jungen und Mädchen im Sozialkundeunterricht lernproduktiv genutzt werden? Die Antworten basieren auf Erkenntnissen aus der wissenschaftlichen Begleitung einer demokratischen Lernumwelt im Sozialkundeunterricht. Dabei ist schon ein-

gangs zu betonen, dass sich die dargelegten Vorstellungen über potentielle Lernprozesse auf den Sozialkundeunterricht beschränken. Die Überlegungen sind also fachdidaktischer Natur: sie beziehen sich auf die spezifischen Inhalte des Demokratie-Lernens, und es können keine generellen Aussagen über andere Schulfächer und ihre Inhalte getroffen werden.

Der Aufbau des Textes folgt einem Wechselspiel zwischen Ergebnisdarstellungen aus geschlechtsspezifischer Sozialisationsforschung und der Deutung einiger Szenen aus dem beobachteten Unterricht. Beides wird in ein Verhältnis zueinander gesetzt, um abschließend den Blick auf Differenz als demokratisches und fachdidaktisches Strukturelement zu richten.

Möglichkeitsdenken

Empirische Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass Kinder und Jugendliche in ihrem Nachdenken über Politik und demokratische Entscheidungsverfahren dazu neigen können, einer „Illusion der Homogenität“

zu folgen: Sie unterstellen oder wünschen sich dann eine „Einheit oder Identität aller in einem Staatswesen, so dass notwendig und zwanglos eine gemeinsame Entscheidung resultieren wird, die das eine und einzige Interesse aller ausdrückt“.² Dieses universalistische Wunschdenken lässt die unter Pädagoginnen und Pädagogen weit verbreiteten defizitorientierten und kulturpessimistischen Urteile über die jüngere Generation immer wieder plausibel erscheinen. Die Wahrnehmung der älteren Generation kann leicht veranschaulicht werden. Ein illustratives Beispiel ist einem Interview mit dem 14-jährigen Ole zu entnehmen. Der Jugendliche wurde gebeten, sich vorzustellen, dass mehrere tausend Menschen auf eine einsame, unbewohnte Insel gehen und dort versuchen, ein Zusammenleben zu organisieren:

Ole: „Ja, wenn zum Beispiel, wenn die eine Regierung dann zum Beispiel machen wollen, also Bundeskanzler nicht, aber so ein Oberchef und der macht so was, womit die nicht einverstanden sind so größtenteils, dann sind ja die meisten nicht ganz dicht und greifen dann an. Also demonstrieren viele.“

Interviewer: „Du hast die Gründung einer Regierung angesprochen. Findest du es wichtig, dass die das machen?“

Ole: „Eigentlich schon. Weil wenn einer, sagen wir mal so sozusagen, ein Chef gewählt hat, der soll dann so alles entscheiden, nicht dass die dann alles so alleine entscheiden. Weil dann ist es zu viel, dann kann dann auch wieder Krieg herrschen, also können sich auch die ganze Zeit so gegeneinander

schlagen so. Die sollten lieber, die sollen einen wählen und der macht das dann der Chef.“

Ein Urteil über Oles Defizite kann schnell gefällt werden: Er interpretiert das verfassungsmäßig garantierte Recht auf Versammlungs- und Meinungsfreiheit als einen nicht wünschenswerten Zustand, der zu Gewalt motiviert. Weil differente Ansichten, Meinungen und Interessen das Zusammenleben gefährden, rät er zu einem Alleinherrscher, dem er die gesamte Regierungsverantwortung überträgt und der „dann so alles entscheiden“ soll. Oles Wunsch nach harmonischen Verhältnissen mündet in ein Plädoyer für die „Diktatur light“ – eine Diktatur, in der das Volk wenigstens selbst entscheidet, an wen sie seine Souveränität abtritt. Und diese Diktatur funktioniert in seiner Vorstellung, weil er sie mit Homogenität hinsichtlich Legitimität und Akzeptanz der Chefentscheidungen verbindet: Alle finden es gut, wenn sich einer um Sachen kümmert, weil ein heillooses Chaos entstünde, wenn sich alle darum kümmern müssten. Neigt Ole zu autoritativen Bedürfnissen? Ist er ein Grund zur Sorge und pädagogischer Betroffenheit?

Kenntnisse über die Entwicklungslogik der politischen Urteilsbildung helfen, ein „fachdidaktisches Möglichkeitsdenken“³ und „pädagogischen Optimismus“ zu(rück zu) gewinnen. Statt bloß ernüchternder Defizite geraten dann entwicklungsbe-

Dieses universalistische Wunschdenken lässt die unter Pädagoginnen und Pädagogen weit verbreiteten defizitorientierten und kulturpessimistischen Urteile über die jüngere Generation immer wieder plausibel erscheinen.

... dass sich im Verlauf der Adoleszenz ein grundlegender Wandel im Nachdenken über politische Fragen ereignen kann.

dingte Differenzen zwischen den Generationen und individuelle Entwicklungspotentiale in den professionellen, diagnostischen Blick von Pädagoginnen, Pädagogen, politischen Bildnerinnen und Bildner.

Ein Versuch, Oles Äußerungen konstruktiv und kognitionspsychologisch zu verstehen, erkennt zunächst seinen Wunsch nach einem gelingenden, friedlichen Zusammenleben. Er fürchtet, dass die „Inselbewohnerinnen und Bewohner“ angesichts all der Entscheidungen und infrastrukturellen Maßnahmen, die sie treffen und organisieren müssen, hilflos und überfordert sind. Zur Realisierung des Überlebens greift er auf Lösungsstrategien und Konfliktregelungsmechanismen zurück, die einem konkreten, vertrauten Beziehungszusammenhang entsprechen können. Er stellt sich eine vertrauenswürdige Autoritätsperson vor, die entlastet, indem sie fürsorgliche Verantwortung übernimmt. Die langfristigen Konsequenzen einer solchen Zentrierung politischer Macht, kann Ole entwicklungsbedingt *noch nicht* antizipieren.

Kognitionspsychologische Studien zur Entwicklung der politischen Urteilsbildung zeigen, dass sich im Verlauf der Adoleszenz, etwa im Alter zwischen 12 und 16 Jahren, ein grundlegender Wandel im Nachdenken über politische Fragen ereignen kann. Sie diagnostizieren, dass Personalisierungen gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge ein typisches Merkmal frühado-

leszenter Versuche sind, Gesellschaft zu verstehen. Am Beginn ihres „Weges in die Gesellschaft“ können 12- bis 13-jährige Jugendliche essentielle Konzepte und dialektische Kategorien des politischen Denkens noch nicht erfassen. Es fällt ihnen schwer, eine Vorstellung über die Strukturen und Funktionen von sozialen Institutionen zu entwickeln.⁴ Jean Piaget hat die Entwicklung der „kognitiven Werkzeuge“ als einen Reifungsprozess beschrieben, der einer qualitativen Stufenabfolge folgt.⁵ Bevor Kinder und Jugendliche die Fähigkeit zum abstrakten Denken erwerben, orientieren sich ihre Gedanken an gegebenen, konkret-anschaulichen und sprachlich repräsentierten Informationen. Die konkrete Unmittelbarkeit in ihrem Denken führt dazu, dass Heranwachsende glauben, sie können, „Prinzipien, die für einen Lebensbereich Sinn geben, auf einen anderen übertragen, zu dem sie nicht passen. Hierher gehört in erster Linie die Assimilation des politischen Systems an Konzepte des privaten Lebens“.⁶ Die „Fehlformen“ und „Illusionen“ Heranwachsender sind notwendige und subjektiv-sinnhafte Durchgangstadien zu einem angemessenen Verständnis der (sozialen) Umwelt. Die Transformation des kognitiven Stils kann etwa ab dem 16. Lebensjahr abgeschlossen sein. Sie ermöglicht Jugendlichen dann, eine sozientrische Perspektive einzunehmen sowie ein Verständnis für abstrakte Kollektive und das Institutionengeflecht zu entwickeln.

Ein verlassenes Dorf

„Die da oben machen doch was sie wollen.“ „Wir haben viel zu laue Gesetze.“ „In einer Krisenzeit funktioniert eine Diktatur immer besser als eine Demokratie.“ „Wenn Hitler den Krieg nicht begonnen hätte, wäre der Nationalsozialismus gar nicht so schlimm gewesen.“ „Wer bei uns fleißig und tüchtig ist, der bringt es auch zu etwas.“ „Frauen gehören an den Herd.“

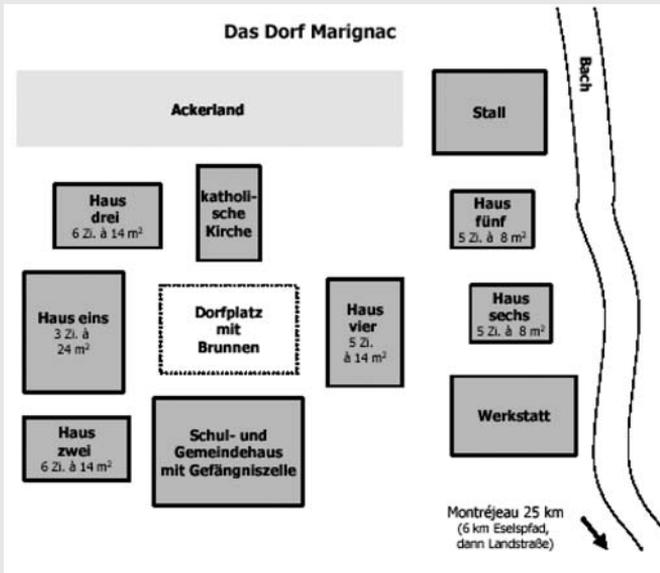
Demokratische Entscheidungsverfahren sind komplex, problemhaltig und konflikthaft. Zudem hat sich ihr Charakteristikum, trotz aller Abwägung ‚guter Gründe‘, nur zu unsicheren Ergebnissen zu führen, in Risikogesellschaften verstärkt.⁷ Die wohlvertrauten Weisheiten und „Stammtischparolen“⁸ verdeutlichen, dass es nicht nur Jugendlichen schwer fällt, ein angemessenes Verständnis für „das zähe Bohren dicker Bretter“ (Max Weber) politischer Akteure und Repräsentanten zu entwickeln. Menschen gelingt es im Verlauf ihrer Ontogenese zwar grundsätzlich⁹, abstrakte Denkopoperationen sensu Piaget auszubilden. Diese stellen jedoch lediglich eine notwendige, nicht aber hinreichende Bedingung für ein prinzipienorientiertes und kritisches politisches Bewusstsein dar.¹⁰ Die Entwicklung von Einsichten in demokratische Strukturen, Prinzipien und Verfahren sowie die Kompetenz, über demokratische Gesellschaften differenziert urteilen zu können, gleicht nicht

einem natürlichen Reifeprozess. Sie ist von lernproduktiven und verständnisintensiven Interaktionen und Erfahrungen abhängig: Demokratie braucht politische Bildung.¹¹

Im Folgenden wird ein Vorschlag dargestellt, wie es gelingen kann, die Entwicklung von demokratischen Lernprozessen im Unterricht zu fördern. Die wissenschaftliche Begleitung des Politik- und Sozialkundeunterrichts an Hamburger Schulen ermöglichte, politische Bildungsgänge von Schülerinnen und Schülern zu rekonstruieren. Durch die Konfrontation mit einem fiktiven Gründungszenario, einem klassischen Sujet politischer Bildung in der Tradition der schon bei Rousseau bedeutsamen „Robinsonaden“¹², wurde beabsichtigt, verständnisintensive sozialwissenschaftliche Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern des 8. und 10. Jahrgangs anzustoßen und zu untersuchen.

Die Jugendlichen wurden gebeten, sich vorzustellen, gemeinsam nach Frankreich zu verreisen. In ihrem Klassenzimmer und im Rahmen des gewöhnlichen Politik- und Sozialkundeunterrichts erhielten sie per „Zeitungsannonce“ das Angebot, ein „leerstehendes Dorf in den Pyrenäen“ zu besiedeln. Bei ihrer Ankunft in der neuen, eigenen Welt entdeckten sie eine elementare Hülle der bestehenden Gesellschaft: Wohnhäuser, ein Schul- und Gemeindehaus, ein Gefängnis, eine Kirche, einen Stall und Ackerland, ein Werkstattgebäude.

Demokratische Entscheidungsverfahren sind komplex, problemhaltig und konflikthaft.



**Szenario:
Eine Dorfgemeinschaft gründen
– Wie wollen wir leben?**

Stellt euch vor, ihr hättet beschlossen, ein neues Leben anzufangen – weil ihr mit vielem unzufrieden seid oder weil ihr Lust auf etwas Neues habt. Für einen symbolischen Preis von einem Euro könntet ihr ein verlassenes kleines Dorf in Südfrankreich kaufen, in dem ihr nun leben und arbeiten wollt. Von euren Eltern erhält jeder und jede von euch ein halbes Jahr lang ein

monatliches „Startgeld“, dessen prozentuale Verteilung ungefähr der Einkommensverteilung in der BRD (West) entspricht: 10 Prozent von euch stammen aus der Oberschicht (€1000/Monat), 60 Prozent aus der Mittelschicht (€500/Monat) und 30 Prozent aus der Arbeiterschicht (€300/Monat). Noch seid ihr (jede/r für sich) zu Hause, vor euch liegt das Verkaufsangebot:

Idyllisches Dorf an Gemeinschaft abgeben!

Wir, die Behörden der Region um Toulouse (Südfrankreich), sind besorgt über den Verfall vieler Dörfer in den Bergregionen, deren Bewohner in die Städte abwandern. Daher bieten wir sie interessierten Gemeinschaften preisgünstig zum Verkauf an. Das Dorf Marignac liegt am Fluss der Pyrenäen. Ein direkter Busanschluss zum Dorf existiert nicht. An der sechs Kilometer entfernten Landstraße kann man den Bus zur nächsten Kleinstadt Montréjeau (25km) anhalten, von der aus eine unregelmäßige Bahnverbindung zur nächsten größeren Stadt Toulouse (ca. 130km vom Dorf) führt.

Das Dorf steht unter Denkmalschutz, d.h. es dürfen keine Gebäude abgerissen und keine neuen gebaut, wohl aber dürfen die bestehenden Gebäude modernisiert werden. Strom bezieht das Dorf aus einem Atomkraftwerk. Eine Telefonleitung gibt es noch nicht.

Die „Hausgemeinschaften“ ziehen in das Dorf ein und sind mit Ungleichheit konfrontiert. Den Schülerinnen und Schülern stehen unterschiedlich große Zimmer, Häuser und „Monatseinkommen“ zur Verfügung. Die „Monatseinkommen“ sind per Los verteilte „elterliche Unterstützungszahlungen“

unterschiedlichen Umfangs; sie repräsentieren die Schichtstruktur der BRD im Klassenzimmer. Das wirtschaftliche Moratorium, das durch die „elterliche Unterstützung“ zunächst gesichert ist, endet nach einem „halben“, in Wirklichkeit wesentlich kürzeren „Jahr“. Nach Ende des Moratori-

ums sollte es den Schülerinnen und Schülern gelungen sein, eine „ökonomische Selbständigkeit“ zu erreichen. Die ungleichen Ausgangslagen und die Suche nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit waren der Anstoß, Grundfragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu entdecken und zu reflektieren. Sie betrafen Verteilungs- und Entscheidungsmodi, Fragen des Wirtschaftens, des Privatlebens, des Glaubens etc.¹³

Die „Dorfgründung“ ist eine *demokratische Lernumwelt*: Die inhaltliche Akzentuierung und der Ausgang des Gründungsprozess ist nicht durch Autoritäten bestimmt – es gibt keine Hierarchie unter den Entscheidungsbefugten. Die vermittelnden und aneignenden Rollen sind nicht eindeutig und im Sinne einer Attributierung als Experte/Laie festgelegt. Im Konzept der Unterrichtseinheit ist eine Lehrerinnen- und Lehrerrolle vorgesehen, die durch das Deutlichmachen von Widersprüchen und die Strukturierung der Schülerinnen- und Schülerdiskussionen bestimmt ist. Lehrerinnen und Lehrer können mögliche Konsequenzen einer Entscheidungsalternative für die zukünftige Entwicklung des Zusammenlebens in die laufenden Debatten der Schülerinnen und Schüler einspeisen. Sie agieren im „Dorf“ jedoch lediglich als naiv oder kritisch nachfragende „Journalistinnen und Journalisten“, die nicht Teil der „Dorfgemeinschaft“ sind. Sie sind explizit von allen Entscheidungen ausgeschlossen. Inhaltlichen Einfluss können sie lediglich in Form von Hinweisen,

Fragen und Ratschlägen geben, denen sich die Schülerinnen und Schüler jedoch nicht anschließen müssen.¹⁴

Die Schülerinnen und Schüler treten zwar eine fiktive Reise an, sie sind jedoch „Sie-Selbst“. Die inhaltlichen Positionierungen in den Debatten rekurrieren auf ihren realen Interessen und basieren auf ihren Deutungsmustern. Die Differenzen in der deutungsheterogenen Schulklasse können dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler den Gegenstand als neue, entwicklungs offene Herausforderung begreifen, den sie in einem explorativen Prozess co-konstruktiv bewältigen müssen.¹⁵ Die kooperativen Beziehungen zwischen den an der Problemlösung beteiligten Schülerinnen und Schüler sind durch eine symmetrische Reziprozität strukturiert. Wenn die Schülerinnen und Schüler die sich aufdrängenden Probleme konstruktiv bewältigen wollen, müssen sie in einem Verständnis der Gegenseitigkeit reflektiert werden. Erst dann wird es möglich, eine Verbindlichkeit der inhaltlichen Ergebnisse durch demokratisch getroffene Entscheidungen zu erreichen, die die notwendige Grundlage weiterer Entscheidungen sind.

Wie gestalten die Jugendlichen diesen potentiell demokratischen Raum? Wie versuchen sie die Probleme zu lösen? Welcher politische Stil unterliegt ihren Debatten? Einige Unterrichtsszenen, in denen wir unseren Blick zunächst auf die Jungen der 8. Klasse einer Gesamtschule richten:

Wenn die Schülerinnen und Schüler, die Probleme konstruktiv bewältigen wollen, müssen sie in einem Verständnis der Gegenseitigkeit reflektiert werden.

Der politische Stil von Jungen: drei Beispiele

*Es ist der Verdienst
des erziehungswissenschaftlichen
Geschlechterdiskurses
und der kritischen
Männerforschung
darauf hingewiesen
zu haben, dass sowohl
feminine als auch
maskuline Selbst-
verständlichkeiten
Mädchen und Jungen
belasten können.*

1.

Die Schülerinnen und Schüler haben in einer „Dorfversammlung“ entschieden, dass bei einem Verstoß gegen die im „Dorf“ ausgehandelten „Diskussionsregeln“ (Ausredenlassen, Sich-Melden ...) eine Geldstrafe von 50 € an eine „Gemeindekasse“ gezahlt werden muss. Sie diskutieren, ob eine Strafe gegen Nena erhoben werden muss. Alex versucht zu erklären, weshalb er eine Bestrafung für richtig hält:

Alex: Erstens geht es um Dich und nicht um Sven oder Maria oder sonst wen. Zweitens: er hat dich ermahnt, er hat nicht gesagt, jetzt kriege ich mein Geld, er hat sie ermahnt!

Antje: Nein.

Alex: Er hat gesagt „noch einmal Maria und du kriegst eine Geldstrafe.“

Mädchen: Nein!

Alex: Und dann hat Sven gesagt, ‚Pass auf Nena, du kriegst gleich eine Geldstrafe.

Antje: Das stimmt doch gar nicht!

Alex: Und weil das schon ein paar Mal so war, hat er gesagt ‚jetzt kriege ich mein Geld‘. Und er ist der Bürgermeister und er kriegt sein Geld jetzt!

2.

Die Klasse diskutiert, wie sie eine ökonomische Selbstständigkeit erreichen können. Sven fordert höhere Abgaben an den „Staat“, die „Gemeindekasse“, für deren Verwaltung er zuständig ist:

Sven: Also, wie ich schon gesagt hab, da

wir in einem halben Jahr keinen Geldfluss mehr haben werden, brauchen wir ein bisschen Geld für den Staat.

3.

Finn wurde zum „Bürgermeister“ gewählt. Er wollte sein ‚Amt‘ jedoch aufgeben, weil es ihm schon seit längerer Zeit nicht recht gelang, die „Dorfversammlungen“ so zu moderieren, dass verbindliche Entscheidungen getroffen werden konnten. Er war enttäuscht über sich und wütend auf seine Mitschülerinnen und Mitschüler:

Finn: So ich finde, wir machen jetzt mal ne Runde ...

[Tumult, Durcheinander, Jugendliche unterhalten sich über andere Themen]

Schüler: Aber warum denn Kirche?

Finn: Wer möchte gerne? Wer möchte gerne? RUHE!!

[Wird unterbrochen....]

Finn: HALLO!

Schülerin: Aber du wolltest doch nicht mehr!

Schülerin: Sei doch jetzt mal leise.

Finn: Ich mach das jetzt zu Ende. So!

Es ist der Verdienst des erziehungswissenschaftlichen Geschlechterdiskurses und der kritischen Männerforschung insbesondere im Verlauf der neunziger Jahre darauf hingewiesen zu haben, dass sowohl feminine als auch maskuline Selbstverständlichkeiten Mädchen und Jungen belasten können. Der kritische Blick richtet sich auf kulturelle Rahmenbedingungen, die Mäd-

Exkurs: geschlechtsspezifische Sozialisation

Die kritische sozial- und erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung hat auf die Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Sozialisation in Gesellschaften hingewiesen, in denen eine Kultur des „Doing gender“ wirkt – der beständige interaktive Prozess, der Geschlechterbedeutung produziert. In Sozialisationsprozessen werden konventionelle Geschlechterbilder – die „mütterliche, einfühlsame und expressive Frau“ auf der einen, der „aktive, sich-selbstbehauptende, widerständige und instrumentelle Mann“ auf der anderen Seite – von frühester Kindheit an tradiert und reproduziert. Schon in Interaktionen mit Säuglingen und Kleinkindern stellt Geschlecht ein zentrales Orientierungskriterium für Erwachsene dar, die spezifische Zuwendungsmuster und Anforderungen ausprägen. Im Gegensatz zur „haltenden, nach innen gewandten Mutter“ erleben Kinder ihre Väter im Spiel als „erregenden und nach außen gewandten Anderen“ (Benjamin 1996). In ihren ersten literarischen Erfahrungen werden Heranwachsende in Kinderbüchern mit dem Stereotyp männlicher Aktivität und Durchsetzungsfähigkeit einerseits sowie weiblicher Fürsorglichkeit und Wärme andererseits konfrontiert (Häfner 1987). Die Medien zementieren Anachronismen und Schablonen, die Mädchen und Jungen in ihrem Selbstverständnis latent beeinflussen (Clement/Prokop/Stach 2001). Spätestens in der Berufsausbildung findet die männliche Initiation zum „Erzeuger“, „Versorger“ und „Beschützer“ seinen Abschluss.

Die erziehungswissenschaftliche Diagnose der Auswirkungen geschlechtstypischer Sozialisation für Jungen und Männer fällt düster aus. Folgt man der prominenten These „hegemonialer Männlichkeit“ (Böhnisch/Winter 1993), so haben sich emotionale Bewältigungsstrategien als Grundmuster männlicher Sozialisation ausgebildet, die Pädagoginnen und Pädagogen Sorgen bereiten: Insbesondere die Vorbereitung auf eine traditionelle geschlechtshierarchische Arbeitsteilung führe dazu, dass Jungen und Männer den Kontakt zu ihrem Selbst verlieren und in „einen Sog aus Abstraktion und Externalisierung“ geraten. Gewalt fungiere dann als Durchsetzungsmedium und Unterdrückungsmechanismus eigener positiver Emotionalität. Ihre Zuwendung zu anderen Personen und Gegenständen der Umwelt sei geprägt von instrumentellen Interessen. Stummheit bringe ihre Unfähigkeit zum Ausdruck, den Kontakt nach innen zu finden. Sie folgten einer eindimensionalen Rationalität und entemotionalisierten Dominanz von Logik und Machbarkeit.

chen und Jungen zu Opfern des „Malestreams“¹⁶ machen. Vorbote und auch Manifestationen einer ganz „klassischen“ männlichen Identität müssen demnach als Versuche gedeutet werden, einen „Kampf um Anerkennung“¹⁷ zu gewinnen. Dieser kann seinen Ausdruck auch in einem spezifischen politischen Stil und im Kommunikationsverhalten finden, das politischen Bildnerinnen

und Bildner nicht unbekannt ist. Jungen – wie Alex – können in politischen Diskussionen ein Dominanzverhalten zeigen. Sie verwehren dann jenen die Möglichkeit, sich zur Geltung zu bringen, die weniger abstrakt mit politischen Themen umgehen und über weniger rhetorisches Geschick verfügen. Jungen können – wie Finn – dazu neigen, losgelöst von ihren Bedürfnissen und Wünschen

pragmatisch und strategisch zu agieren. Dann vergessen sie sich selbst, Momente der Überforderung und ihre Unzufriedenheiten. Die Ausrichtung ihrer Sprache an einem etablierten Jargon des politischen Systems kann – wie bei Sven – Bestandteil einer Inszenierung zum politischen Experten sein, der versucht, die Definitionsmacht an sich zu reißen. All diese Phänomene können andere – Mädchen und Jungen – verletzen. Sie verhindern Lernchancen innerhalb eines demokratischen Diskurses, der nicht von der besseren Inszenierung, sondern von der Bereitschaft lebt, das bessere Argument zu akzeptieren.

Die Befunde der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung haben dazu geführt, dass die Koedukation insbesondere in jenen Fächern in Frage gestellt wurde, in welchen ein hilfloses Dominanzverhalten von Jungen die Aufmerksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer so stark auf sich zieht, dass die Mädchen und ihre Lernbedürfnisse ins Abseits der unterrichtlichen Interaktionen geraten¹⁸. Durch die Ergebnisse der PISA-Studien wurden Lerndefizite von Jungen deutlich; die Diskussion um Koedukation gewann daraufhin erneut an Brisanz.¹⁹

Sozialkundeunterricht ist – wenn er gut läuft – ein kommunikationsintensives Schulfach. Die kommunikative Praxis kann deshalb prinzipiell Zugänge zu jener in politischen Kontexten eröffnen; Aber: Verdrängen das Dominanzgebaren und die Ansprüche auf Definitionsmacht der Jungen die

Mädchen aus den lernintensiven Diskursen und verschließen ihnen so einen Zugang zu Politik, der Lust auf mehr macht? Zieht man die Ergebnisse repräsentativer Jugendstudien heran, so scheint diese Frage zudem virulent, weil sich Jungen und Mädchen in ihrem Interesse an Politik unterscheiden. Beide Geschlechter orientieren sich an einem „engen“ Politikbegriff. Die Jungen geben für das institutionalisierte Handlungsfeld jedoch ein größeres Interesse an, während Mädchen ein Engagement im sozialen Nahraum befürworten, dieses jedoch nicht als politisch adeln.²⁰ (Oesterreich 2002). Es sei dahingestellt, ob diese Aufteilung von politischen Interessen auf verschiedene Sphären der Lebenswelt bereits Folge männlichen Dominanzverhaltens oder eine noch nicht genommene Hürde im Emanzipationsprozess der Frau ist. Entscheidend ist vielmehr, wie damit umgegangen wird: Können Jungen und Mädchen überhaupt miteinander über Politik und demokratische Gestaltungswünsche sprechen? Oder findet grundsätzlich ein Aneinander-Vorbeireden in einem Unterricht statt, der dem „Kommunikationsmuster Missverständnis“ folgt? Versuchen wir Antworten zu finden, indem wir einen Blick darauf werfen, was passiert wenn Jungen und Mädchen miteinander eine Gesellschaft gründen sollen/dürfen/wollen? Wir gehen also zurück in das „Dorf“ und besuchen erneut die 14-jährigen Jugendlichen.

Können Jungen und Mädchen überhaupt miteinander über Politik und demokratische Gestaltungswünsche sprechen?

Exkurs: Adoleszenz und Geschlecht

Für die Jugendsoziologie und -psychologie ist Jean-Jacques Rousseau deshalb eine epochale Gestalt, weil er die Notwendigkeit einer lebensgeschichtlichen Phase gefordert hat, der jungen Menschen zur kreativen Identitätsbildung kulturell zugesichert wird. Sein Erziehungsroman „Emile“ hat maßgeblich zur Erfindung der Adoleszenz beigetragen. Bis sich die bürgerliche Vorstellung psychosozialer Möglichkeitsräume und kulturell zur Verfügung gestellter Zeiträume für das adoleszente Experimentieren nach und nach durchsetzen konnte, dauerte es jedoch bis zur Industrialisierung. Zunächst als (Aus-)Bildungsmoratorium etabliert, war Adoleszenz die Zeit der Vorbereitung auf neu entstandene Erfordernisse des sich ausdifferenzierenden Arbeitsmarktes – und damit ein Privileg, das ausschließlich den werdenden bürgerlichen Männern zugesprochen wurde. In den westlichen, von geschlechtlicher Arbeitsteilung geprägten Industriegesellschaften, war weibliche Adoleszenz zunächst ein Widerspruch in sich (vgl. King 2000, 96ff.). Zu den Erfolge der ersten Frauenbewegung gehört, die starre Bestimmung weiblicher Reproduktionstätigkeit in Frage zu stellen. Sie ermöglichte es erstmals, dass Mädchen und Frauen an den öffentlichen Bildungsinstitutionen partizipieren konnten. Einen fundamentalen Einschnitt in der Entwicklung der Industriegesellschaften und im Verhältnis der Geschlechter zueinander stellt jedoch erst die „Bildungsexplosion“ im Verlauf der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts dar. In ihrer Folge weitet sich die Möglichkeit zu Bildung und Adoleszenz auf große Gruppen von Jugendlichen aus. Fortan muss sich der weibliche Lebenszusammenhang nicht mehr auf den privaten, reproduzierenden Bereich beschränken. Für Jungen und Männer bedeutet dies, auch im öffentlichen Raum mit der Notwendigkeit und Möglichkeit der Kooperation und Konkurrenz konfrontiert zu sein. Die Auswirkungen dieses strukturellen Prozesses sind, wie bei allen, den gesellschaftlichen Wandel der „Zweiten Moderne“ kennzeichnenden Phänomenen, hochgradig ambivalent: Auf der einen Seite kann er zu Gefühlen der Bedrohung, zu schwer bewältigbaren männlichen Identitätsdiffusionen und zur Verhärtung von Geschlechterstereotypen führen. Auf der anderen Seite birgt er neue Chancen und Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung beider Geschlechter und zur Geschlechtergerechtigkeit.

Differenzen

Sven: Wer ist dafür, dass sie jetzt fünfzig Euro zahlen muss?

Die Jungen lachen und melden sich.

Antje: Hallo, Nena! Ich find das schlecht, dass sie fünfzig Euro zahlen muss!

[Durcheinander]

Sönke: Sie muss jetzt fünfzig Euro zahlen!

Antje [schreit]: Du hast, Sönke, du hast auch die ganze Zeit geschrieen, ja! Dazwischen geschrieen hast du! Ach! Das ist doch Scheiße!

Peter: Sei doch mal ruhig da!

Antje: Ach und ... Ach ...

Jungen schreien: Sei doch mal ruhig da!

Malte: Ey, das gibt's doch gar nicht (lacht).

Rick: Oh man ey. Das gibt's nicht.

Finn: Dafür gibt's hundert ey.

Die Jungen lachen, die Mädchen schreien.

Nena steht auf und verlässt den Raum.

Der Blick in den Unterricht bestätigt Bedenken: In dieser Szene sitzen sich die Schülerinnen und

Die Schülerinnen und Schüler erleben die Übernahme der im Schulalltag etablierten Gesprächsregeln als Erleichterung.

Schüler in zwei geschlechtshomogenen Gruppen gegenüber. Eine unsichtbare Mauer teilt die Jugendlichen. Von einem Gespräch oder Diskurs kann keine Rede sein. Sie schreien sich an, gestikulieren, raufen sich die Haare, verzweifeln. Der Geschlechterkonflikt verunmöglicht eine Auseinandersetzung um die wirtschaftliche Existenzsicherung ihres „Dorfes“, mit welcher sich die Klasse in ihrer „Dorfversammlung“ beschäftigen wollte. Die in der Integrationsklasse anwesende Sozialpädagogin, Frau Petersen, macht uns Vorwürfe:

„Seit diesem Projekt, das ihr hier aus der Uni mitbringt, streiten die sich wieder. Das hatten wir bewältigt. Lange Zeit gab es in dieser Klasse einen Geschlechterkonflikt. Es war harte Arbeit und wir hatten es bewältigt, sie haben sich vertragen. Ihr habt das alles zunichte gemacht. So werden die nix lernen...“

Die Schülerinnen und Schüler haben auf der und durch die Beziehungsebene einen potentiellen Lernprozess eröffnet, dessen Notwendigkeit zunächst aus dem Verhältnis der Geschlechter in der „Zweiten Moderne“ resultiert.

In der achten Klasse gerät der Streit um die Zahlung des Bußgeldes an ein erstes Ende. Die Schülerinnen und Schüler konnten in wichtigen wirtschaftlichen Fragen keine Einigung erzielen, weil sich in ihren Diskussionen die Geschlechterproblematik immer wieder in den Vordergrund drängte. Erschöpft, müde und enttäuscht halten sie inne:

Sven: Wenn einer von denen redet, dann lassen wir sie ausreden.

Mädchen: Ja, das muss man machen. Dann müsst ihr euch aber auch melden.

Karl: Dann muss man sich melden!

Mehrere Schülerinnen und Schüler: Ja! Ja!

Nena: Habe ich doch!

Rick: Erst redet sie zu Ende und dann können andere.

Mädchen: Ja.

Jungen: Ja.

Antje: Anstelle dazwischen zu schreien.

Durcheinander: Ja, ja.

Andreas: Ey, das ist ne coole Methode!

Durcheinander, Lachen.

Die Schülerinnen und Schüler erleben die Übernahme der im Schulalltag etablierten Gesprächsregeln als Erleichterung. Sie versprechen eine Strukturierung und Ordnung des Diskurses. Im Anschluss an die Szene bessert sich die Gesprächskultur in der Klasse zunächst. Die Jugendlichen „reißen sich zusammen“, sie melden sich, versuchen sich ausreden zu lassen, die Lautstärke und Hitzigkeit der Debatten hat sich vorübergehend gelegt. Der Frieden steht jedoch auf sandigem Fundament: Sobald wichtige Entscheidungsalternativen im Raum stehen, bricht der Konflikt zwischen Jungen und Mädchen erneut aus. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich deshalb für ein konsequenteres Vorgehen, mit dem sie ihre Absprachen realisieren wollen: Sie führen Geldstrafen ein, die von dem gewählten „Bürgermeister“ verhängt werden können. Im weiteren Verlauf der Auseinandersetzung führt diese Maßnahme allerdings dazu, dass

die Mädchengruppe Finn dem „Bürgermeister“ vorwirft, seine Entscheidungsbefugnis ungerecht und zu Gunsten der Jungen zu missbrauchen. Die Hoffnung, den Streit und die Differenzen angesichts der drängenden wirtschaftlichen Entscheidungen durch Gesprächsregeln und Bestrafungsmaßnahmen „unter den Teppich zu kehren“, wurde enttäuscht. Die Erwartung der Schülerinnen und Schüler, dass der „Dorfgründungsprozess“ einen „spannenden“ Politikunterricht ermöglicht, weil sie „endlich mal was selbst machen können“, schlägt um in Resignation und Kritik: „Wir wollen nicht mehr in dieses blöde Dorf.“ „Das bringt doch alles gar nichts.“ „Kann ich wieder nach Hause, in die normale Schule?“

Die „Dorfgründung“ möchte dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler in Gruppenauseinandersetzungen ihre individuellen Vorstellungen einfließen lassen und dadurch den Konstituierungsprozesses einer eigenen Gemeinschaft und die notwendigen verbindlichen Entscheidungen maßgeblich mitgestalten können. Das Erleben von Selbstwirksamkeit in Prozessen gemeinsamer Problemlösungen stellt eine zentrale Erfahrung hinsichtlich der Entwicklung von Politikinteresse und Partizipationsbereitschaft dar.²¹ Unaufgeklärte Missverständnisse hingegen können Jugendliche dauerhaft zu „stillen Schülerinnen und Schülern“ machen, die unter dem sich im Kreis drehenden

„Palaver“²² des Politik- und Sozialkundeunterrichts leiden. Um lernproduktive Situationen in demokratischen Lernumwelten zu realisieren, braucht es deshalb Strukturierungskompetenzen²³ und diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern: Zu welchem Zeitpunkt der Kontroverse kann keine Lernprogression mehr stattfinden, weil die Schülerinnen und Schüler in der Hitze der Debatte aus den Augen verlieren, über wen oder was sie eigentlich reden? Diagnostische Kompetenz zielt dann auf ein Verständnis für latente Themen, die als unausgesprochene Konfliktlinien den Diskurs wie ein „Wiederholungszwang“ überlagern und demokratische Entscheidungen verunmöglichen.

Die Lehrerin der 8. Klasse, Frau Kröger unterbricht die Verhandlungen und eröffnet eine Reflexionsphase. Sie vermeidet es, eine belehrende Einschätzung über die Interaktionen vorzutragen. Stattdessen überlässt sie die Evaluation des Geschehens den Schülerinnen und Schülern. Sie fragt: „Wie läuft’s denn?“

Peter: Ja, ich finde das gar nicht so schlecht. Aber irgendwie habe ich kein Bock mehr, wenn Nena mitmacht. Ja, da habe ich irgendwie überhaupt keinen Bock mehr.

Nena: Na, dann geh doch.

Frau Kröger: Nena, bitte lass ihn doch ausreden.

Peter: Weil Nena nervt mich richtig, ey.

Frau Kröger: Woran liegt’s?

Rick: Ich weiß nicht, woran das liegt, aber wenn wir uns etwas einfallen lassen, was wir mit dem Feld machen wollen und so,

Das Erleben von Selbstwirksamkeit stellt eine zentrale Erfahrung hinsichtlich der Entwicklung von Politikinteresse und Partizipationsbereitschaft dar.

dann sind alle gleich dagegen und die Mädchen trauen uns nicht zu, dass wir das dann schaffen und so.

[Schweigen, Pause]

Söhnke: Ich find's doof, wenn wir uns alle so klein machen. Das ist immer so.

Sven: Ich find's dumm, irgendwie zerfleischen wir uns alle gegenseitig, weil wir verschiedener Meinung sind oder so ...

Die Stimmung ist bedrückt, die Schülerinnen und Schüler blicken verstimmt auf den Boden. Unbehagen dominiert die Atmosphäre im Klassenzimmer. Peter sucht eine Schuldige für das bisherige Scheitern, er personalisiert die Probleme und macht Nena für seinen Unmut verantwortlich. Nena reagiert trotzig und empfiehlt ihm, aus der Gemeinschaft und deren Suchprozess auszusteigen. Sie setzt erneut zum Kampf an: Obwohl sie Peters Vorwürfe implizit akzeptiert, kann sie keine Möglichkeiten zu einer konstruktiven Konfliktlösung mehr erkennen. Die Lehrerin geht auf den Vorwurf Peters ein. Sie behandelt seine Anklage jedoch als ein Phänomen, das ein strukturelles Problem zum Ausdruck bringt. Anstelle sich auf den Streit zwischen Peter und Nena zu konzentrieren und die personalisierte Konfliktdeutung zu übernehmen, fragt sie die Schulklasse, was die Grundlage der repräsentativen Auseinandersetzung sei. Sie eröffnet einen Deutungs- und Suchprozess, der auf die dominierenden latenten Konflikte zielt: „Woran liegt's?“ Rick, Sönke und Sven versuchen Erklärungen zu finden, indem sie ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen schildern. Rick macht

den Mädchen zunächst Vorwürfe: Sie würden die Vorschläge der Jungen grundsätzlich nicht anerkennen, die Jungen fühlen sich deshalb unterschätzt. Er verharrt allerdings nicht auf der Ebene kampfbereiter Anklage, sondern veröffentlicht seine Unsicherheit und das Gefühl mangelnder Anerkennung. Selbstreflexiv deutet er die Wirkung der Kontroversen auf sein Erleben an. Möglicherweise löst seine Deutung Betroffenheit und Irritation aus, die das anschließende Schweigen erklären könnte. Sönke und Sven schließen sich an seine Darstellung an, erweitern ihre Konfliktdeutung jedoch um die Perspektive der konkurrierenden Mädchengruppe und die Repräsentativität des aktuellen Konflikts: Das Gefühl mangelnder Anerkennung kränkt nicht nur „immer so“ Jungen, sondern auch die Mädchen. Als Ursachenanalyse des destruktiven Umgangs bietet Sven die vorhandenen Differenzen in der Auseinandersetzung mit der Sache an.

Kontroversität, Geschlechtergerechtigkeit und Demokratie-Lernen

Zu Beginn unseres Artikels haben wir Oles politisches Deutungsmuster skizziert, weil es eine entwicklungstypische Herausforderung an die politische Bildungsarbeit mit jüngeren Jugendlichen darstellt. Ein Verständnis für institutionelle Möglichkeiten der Sicherung und Anerkennung von Differenzen ist ein wesentliches Ziel des Demokratie-Lernens.

Ein Verständnis für institutionelle Möglichkeiten der Sicherung und Anerkennung von Differenzen ist ein wesentliches Ziel des Demokratie-Lernens.

Es basiert auf einem politischen Nachdenken, das sich an demokratischen Prinzipien orientiert. Durch das „Dorf“ wird versucht, die Entwicklung eines prinzipienorientierten Verständnisses für das demokratische Zusammenleben im Prozess demokratischer Erfahrung zu unterstützen. Das Erleben des demokratischen Miteinanders und seiner Schwierigkeiten in der Lebensform Schule, Unterricht und Schulklasse soll die Transformation und Relativierung von Wissensformen unterstützen.²⁴ Die Schule wird so zu einer „embryonalen Gesellschaft“²⁵: Die Grenzen der konkret-unmittelbaren Lösungsstrategien, die sich in Konflikten des sozialen Nahbereichs (Familie, Peer-Group ...) bewähren können, werden in Auseinandersetzung deutlich, deren Ziel eine Verständigung zwischen unterschiedlichen, fremden Interessen ist. Die „Transformation von Erfahrung“ (Combe), das Lernen kann sich dann ereignen, wenn die Schülerinnen und Schüler ein Infragestellen ihrer Selbstverständlichkeiten und kognitive Ungleichgewichte erfahren. Im Laufe ihrer kognitiven Entwicklung können Heranwachsende zunächst entdecken, dass es jenseits der eigenen auch fremde Perspektiven auf einen Gegenstand gibt (Perspektivendifferenzierung). Sie können ihre egozentrischen Perspektiven dann sukzessive erweitern, indem sie fremde Perspektiven erfassen (Perspektivenübernahme) und schließlich auf einer Meta-Ebene in der Lage sind, unterschiedliche

Perspektiven in ihr Nachdenken zu integrieren (Perspektivenkoordination). Die Reflexion des Bewährten beginnt, wenn innerhalb sozialer Interaktionen Differenzen zwischen eigenen und fremden Erkenntnisperspektiven sowie Bedeutungszuschreibungen manifest werden.²⁶

In dem von uns skizzierten Fallbeispiel können die Schülerinnen und Schüler zu keinen tragfähigen Entscheidungen kommen, weil das Geschlechterverhältnis quer zu den laufenden Debatten um die wirtschaftliche Existenzsicherung des „Dorfes“ liegt. Es kann den Jungen, selbst wenn sie es gezielt versuchten, was wir bezweifeln, nicht gelingen, mit Hilfe eindimensionalen Dominanzgebarens und vordergründiger Rhetorik die Mädchen vom Verhandlungstisch zu verdrängen. Die Mädchen fordern ihr Mitsprache- und Gestaltungsrecht ein und fühlen sich von einer willkürlichen, geschlechts-homogenen Macht eingeengt. Möglicherweise, die Ergebnisse der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung lassen es vermuten, reproduzieren die Jungen zunächst Stereotypen. Als die traditionellen „Versorger“, „Beschützer“ und „Erzeuger“ würden sie dann selbstverständlich davon ausgehen, dass sie für die notwendigen infrastrukturellen, wirtschaftlichen und politischen Entscheidungen allein verantwortlich sind, während die Mädchen die reproduzierenden Aufgaben des privaten Bereichs übernehmen. Die Jungen erfah-

Im Laufe ihrer kognitiven Entwicklung können Heranwachsende zunächst entdecken, dass es jenseits der eigenen auch fremde Perspektiven auf einen Gegenstand gibt.

Geschlechterverhältnisse und die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern werden in der Gesellschaft kontrovers diskutiert und müssen deshalb auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden.

ren erstaunt, dass ihre Verantwortungsübernahme und Vorschläge von den Mädchen nicht bewundernd angenommen, sondern hinterfragt und massiv kritisiert werden.

Die traditionelle Ungleichheit zwischen den Geschlechtern sowie die entwicklungs-offenen Herausforderungen, mit denen die „Zweite Moderne“ das gesellschaftliche Zusammenleben und das Verhältnis der Geschlechter konfrontiert, verdeutlichen die Notwendigkeit, das Thema Geschlecht im Politik- und Sozialkundeunterricht zu etablieren. Geschlecht ist eine gesellschaftliche Schlüsselfrage und politische Querschnittskategorie, die Prinzipien und Probleme wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Macht, Interesse, Öffentlichkeit, Ideologie, Menschenwürde etc. umfasst. Geschlechterverhältnisse und die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern werden in der Gesellschaft kontrovers diskutiert und müssen deshalb auch im Unterricht kontrovers diskutiert werden.²⁷

Wir schlagen, ganz im Sinne einer kommunikativen Fachdidaktik vor, die in den Schulklassen bestehenden Geschlechterdifferenzen lernproduktiv zur explorieren und als ein verhandlungswürdiges und -notwendiges Thema unserer Gesellschaft in manifester Kontroversität erfahrbar und reflektierbar zu machen. Auf diese Weise verdoppelt die „Beziehungsdynamik der ‚Gesellschaft im Klassenzimmer‘ [...] auf der Interaktions- die Inhalts-

ebene, eine Interdependenz, die spannende Lerngelegenheiten eröffnet“.²⁸

In unserem Fallbeispiel haben die Jungen erfahren, dass auf der Grundlage ihrer bisherigen Perspektive, die anstehenden Probleme nicht zu bewältigen sind, weil es andere konkurrierende Perspektiven gibt. Dies stellt ihr Selbstverständnis als politische Gestalter infrage. Durch die fragende Intervention, die Versachlichung eines personalisierten Konfliktes und die Strukturierung der Lehrerin kann das Geschlechterverhältnis in einer Meta-Reflexion selbst zum Unterrichtsgegenstand werden.²⁹ Im Mittelpunkt des weiteren Unterrichts stünde dann ein Prozess, in dessen Verlauf die Schülerinnen und Schüler die Ursachen ihres Konfliktes nicht nur als privates Problem konkreter Personen und ihrer Gruppendynamik deuten (soziales Lernen), sondern darüber hinaus als strukturelles, herausforderndes Problem sozialer Ungleichheit in Industriegesellschaften (politisches Lernen).

Hinsichtlich der Planung differenzorientierten Unterrichts bedeutet dies, den Jugendlichen einen Raum zu ermöglichen, in dem sie ihre Differenzen erfahren, erläutern, klären können. Sozialkundlich-politischer Unterricht setzt dann nicht an verallgemeinerten Erkenntnissen der Sozialisationsforschung an. Der Unterricht beginnt nicht mit der moralisierend vorgetragenen Konfrontation mit Geschlechterdifferenzen und damit verbundenen Ungleich-

heiten. Wir schlagen vielmehr vor, ausgehend von einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen, die je konkreten Differenzen im Klassenzimmer (auch als latente Differenzen in der Gesellschaft) zu erfahren und in einem demokratischen Prozess zu bearbeiten.

Geschlechtergerechte politische Bildungsarbeit ist dann weniger eine Arbeit an den Emotionen der Jugendlichen, sondern fokussiert die Entwicklung prinzipienorientierter Denkprozesse, die den Jugendlichen kognitive Werkzeuge zur Verfügung stellen, ihre subjektive Sicht auf Gerechtigkeit, Gleichheit, Differenz und Macht in Frage zu stellen und ihre Adäquanz bereichsspezifisch zu überprüfen. Wir glauben, dass gut gemeinte Vorschläge einer monoedukativen politischen Bildungsarbeit Jugendlichen basale Grunderfahrungen von Differenz verweigern und lernproduktive Herausforderungen zugunsten einer harmonisierenden Phantasie menschlichen Zusammenlebens verhindern. Da, wo Streit nicht erfahren und reflektiert wird, kann Demokratie nicht erfahren und gelernt werden. Für die Gestaltung politischer Bildungsprozesse bedeutet dies vor allem, dem Wunsch von Mädchen und Jungen zu folgen: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“³⁰

Anmerkungen:

1 Der Text basiert auf unserem Vortrag „Wie 14-jährige Jungen Politik

und politische Bildung erleben“, den wir auf der Tagung „K(l)eine Helden?“ der HLZ halten konnten. Dort haben wir die hier vorgestellte Argumentation erweitert, indem wir auf Differenzen zwischen Jungen hingewiesen haben. Zur Vielfalt der Lebenswelten von Jungen vgl. den Beitrag von Benno Hafenecker in diesem Band.

- 2 Reinhardt, S.: Die Bildungsaufgabe: Demokratie-Lernen, Manuskript 2002.
- 3 Grammes, T.: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik, Frankfurt am Main/Bern/New York 1986.
- 4 Oser, F.; Reichenbach, R.: Zur Entwicklung der politischen Kognition. Projektantrag Universität Fribourg, Schweiz 2001; Steiner, K.: Die Entwicklung des staatspolitischen Denkens im Jugendalter, Dissertation Universität Mainz 1986; Adelson, J.: Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadolescenz, in: Döbert, R. u.a. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs, Köln 1977.
- 5 Piaget, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung, Frankfurt 1983.
- 6 Reinhardt, S.: Die Bildungsaufgabe: Demokratie-Lernen, Manuskript 2002.
- 7 Schulze, G.: Politisches Lernen in der Alltagserfahrung: eine empirische Analyse, München 1977; Meyer, T.: Die Transformation des Politischen, Frankfurt am Main 2002.
- 8 Hufer, K.-P.: Argumentationstraining gegen „Stammtischparolen“, in: ders. (Hg.): Politische Bildung in Bewegung. Neue Lernformen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach 1995, 119-135.
- 9 Ausnahmen stellen Hirnerkrankungen, Deprivationen und geistige Behinderungen dar.
- 10 van Ijzendoorn, M.H.: Moralität und politisches Bewusstsein. Eine

Wo Streit nicht erfahren und reflektiert wird, kann Demokratie nicht erfahren und gelernt werden.

- Untersuchung zur politischen Sozialisaton., Weinheim/Basel 1980.
- 11 Breit, G.; Schiele, S. (Hrsg.): Demokratie braucht politische Bildung, Bonn 2004.
 - 12 Bittner, S. (Hrsg.): Der Schulrobinson von Rousseau bis zur Gegenwart. Migration und unterrichtliche Transformation internationaler Themen am Beispiel von Pragmatismus und Anwendungsorientierung in Defoes Robinson Crusoe, Frechen 2003; Spranger, E.: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, 4. Aufl., Bochum 1963.
 - 13 Zum detaillierten Ablauf des von Andreas Petrik am Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften der Universität Hamburg konzipierten Lehrstücks sowie der zugrundeliegenden fachdidaktischen Vorstellung „genetischen Lernens“ vgl. Petrik 2004a; 2004b. Die Schülerinnen und Schüler wurden im weiteren Verlauf des Lehrstücks und in ihrer Suche nach der „besten Verfassung“ (Leps 2004) u.a. durch Dilemmata irritiert (z.B. „Jemand schlägt vor, einen klugen Präsidenten zu wählen, der für einen Monat alle Entscheidungen treffen kann, die die Gemeinschaft betreffen“). Sie lernten klassische Theoretiker der politischen Ideengeschichte (Smith, Burke, Marx, Proudhon) kennen, die sie herausfordern aber auch unterstützen sollten. In der Auseinandersetzung mit den klassischen Ideen konnten sie Worte und Begriffe finden für ihre Ideen; diese aber auch verwerfen und sich von dem „besseren Argument“ fremder Vorstellungen überzeugen lassen.
 - 14 Wir geben zu: Dies mutet institutionentheoretisch zunächst naiv an. Die Schule verteilt gesellschaftliche Chancen per Leistungsbewertung und das wissen Schülerinnen und Schüler am allerbesten. Lernstrategisch kann es für sie deshalb ausgesprochen sinnvoll erscheinen, sich den Ratschlägen von Lehrerinnen und Lehrer bloß anzuschließen. In der Adoleszenz ist mindestens auch genau das Gegenteil denkbar: Alles was Lehrerinnen und Lehrer raten wird per se abgelehnt. In beiden konträren Formen der Auseinandersetzung mit den Ratschlägen und Hinweisen der Lehrerinnen und Lehrer bliebe das Denken und Handeln der Schülerinnen und Schüler eingebunden in eine institutionelle und intergenerationale Autoritätsdynamik. Unser Vertrauen, dass die Lehrkräfte-Jugendlichen-Interaktionen und die institutionelle Rahmung nicht potentielle Lernprozesse überschattet, begründen wir fachdidaktisch und entwicklungspsychologisch - mit der Bedeutung der zu verhandelten Themen im Leben Jugendlicher. Die Adoleszenz ist eine intrapsychische Übergangsphase mit einem ganz eigenen Stellenwert im Verlauf der Lebensgeschichte. Es gilt Neues zu entdecken und sich mitunter melancholisch vom Bewährten zu verabschieden (vgl. Erdheim 1986; King 2002). Das „Dorf“ etabliert einen potentiellen Raum im Unterricht, in dem sich die Heranwachsenden fragen können, was ihr „Eigenes“ ist, was sie sich wünschen und erhoffen - wie sie und wie sie mit anderen sein wollen/können. Dieser eigene Raum wird jedoch lernproduktiv von Problemen „überschattet“: Die anthropologisch-existentielle Reichweite der sich aufdrängenden Fragen - wie wollen und können wir überleben, wirtschaften, glauben, lieben, regieren...? - verstärken den identifikatorischen Sog des „eigenen Dorfes“.
 - 15 Youniss, J.: Parents and peers in social development: A Sullivan-Piagetperspective, Chicago, IL 1980.
 - 16 Richter, D.: Demokratie braucht Geschlechtergerechtigkeit braucht politische Bildung, in: Breit, G.; Schiele, S. (Hrsg.), 2004, 181-195.
 - 17 Honneth, A.: Kampf um Anerken-

- nung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt 1994.
- 18 Hille, B.: Geschlechtstypische Präferenzen und Benachteiligungen – Weibliche Jugendliche in Bildung, Ausbildung und Studium, in: Helwig, G.; Nickel, M. (Hrsg.): Frauen in Deutschland 1945-1992, Berlin 1993.
- 19 vgl. den Beitrag von Barbara Koch-Priewe in diesem Heft
- 20 Oesterreich, D.: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education, Opladen 2002.
- 21 Krampen, G.: Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom jugend- zum Erwachsenenalter. Befunde einer Nacherhebung sieben Jahre später, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 30, 1998, 80-88.
- 22 van Rossum, W.: „Meine Sonntage mit Sabine Christiansen“, Köln 2004.
- 23 Hahn, S.; Kunstreich, K.; Welniak, Ch.: Lehren in demokratischen Lernumwelten. Fallanalysen zur Strukturierung von Prozessen des Demokratie-Lernens, Hamburg (in Vorbereitung).
- 24 Grammes, T.: Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft, Opladen 1998, 57-108.
- 25 Dewey, J.: Democracy and Education. The Free Press Mac Millan (Original), New York 1916, und Collier Mac Millan, London 1966.
- 26 Mugny, G.; de Paolis, P.; Carugati, F.: Social regulations in cognitive development, in: Doise, W.; Palmomari, A.: Social interaction in individual development, Cambridge 1985, 127-146.
- 27 Dennoch wird die Kategorie Geschlecht in der politikdidaktischen Literatur nach wie vor weitgehend missachtet (Richter 2004, 182).
- 28 Grammes, T.: „Inseln“ – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition, in: Breit, G.; Schiele, S. (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung, Bonn 2000, 354-373.
- 29 Reinhardt, S.: Geschlechtergerechte Didaktik, in: Richter, D.; Weißeno, G. (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd.1 Didaktik und Schule, Schwalbach/Ts. 1999.
- 30 Faulstich-Wieland, H.; Horstkemper, M.: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht, Opladen 1995.

Literatur:

Benjamin, J.: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht, Frankfurt am Main 1996.

Böhnisch, L.; Winter, R.: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf, Wienheim und München 1993.

Clement, G.; Prokop, U.; Stach, A.: Das große ‚Wir‘ – Was verbindet Schreinemakers live mit der Harald Schmidt Show?, in: Sturm, G.; Schachtner, Ch.; Rausch, A.; Maltry, K. (Hrsg.): Zukunfts(t)räume. Geschlechterverhältnisse im Globalisierungsprozess, Königstein/Ts. 2001.

Erdheim, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozess, Frankfurt am Main 1986.

Häfner, C.: Geschlechtsstereotype im Kinderbuch, Frankfurt am Main 1987.

- King, V.: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften, Opladen 2002.
- King, V.: Entwürfe von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wandlungen und Kontinuitäten von Familien- und Berufsorientierungen, in: Bosse, H.; King, V. (Hg.): Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis, Frankfurt am Main 2000, 92-107.
- Kroll, K.: Die unsichtbare Schülerin. Eine qualitative Studie zur Wahrnehmung und Deutung der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen von Mädchen und jungen Frauen im Politikunterricht, Schwalbach/Ts..
- Leps, H.: Die Suche nach der besten Verfassung, In: sowi-online, 1, 2004; [www.jsse.org/2004-1/verfassung_leps.htm]
- Petrik, A.: Das genetische Prinzip als Brücke zwischen Lebenswelt und Politik - Eine Lehrkunstwerkstatt zum Thema Zukunft, in: sowi-online, 1, 2004b; [www.jsse.org/2004-1/zukunft_petrik.htm]
- Petrik, A.: Produktive Krisen inszenieren. Wie das genetische Prinzip Jugendliche mit Politik sowie Bildungsgang- mit Lehrkustdidaktik verschwistern kann, in: Trautmann, M. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang 2004a, 270-292.
- Sauer, B.: Das langsame Jahrhundert. Zur Theorie der Geschlechterpolitik an der Millenniumswende, in: Wolfgruber, E.; Grabner, P. (Hrsg.): Politik und Geschlecht, Innsbruck 200, 29-46.

Tilman Gempp-Friedrich

Gewalt macht die Seele krank

Auf der Tagung stellte Rainer Neutzling¹ seine neue, auf Tiefeninterviews basierende Studie vor. An der Interviewstudie nahmen sieben Jugendliche teil, fünf Jungen zwischen 15 und 17 Jahren und zwei Mädchen zwischen 15 und 16 Jahren. Voraussetzung für eine Teilnahme war eine aktuelle Neigung der Jugendlichen zur Gewalttätigkeit. Den Jugendlichen wurde Anonymität zugesichert. Dies war den teilnehmenden Jugendlichen, wie sich herausstellte, aber eher unwichtig. Von Anfang an waren die Jugendlichen über die zentrale Fragestellung der Studie informiert:

„Es geht darum, wie man sich fühlt, wenn man Gewalt erlebt, als Zuschauer, als direkt Betroffener und auch wenn man selbst zuschlägt. Wie fühlt man sich vorher? Was ist passiert? Wie geht es einem hinterher? Und es wird auch um die eigene Lebensgeschichte gehen.“ (Aus dem Anschreiben an die Betreuerteams im Vorfeld der Probandensuche.) Der Interviewer sammelte in einem Telefongespräch die wichtigsten, dem Betreuerteam bekannten, Informationen über die gewaltbezogenen Hintergründe der Jugendlichen. Anschließend wurde ein Interviewtermin vereinbart und den Jugendlichen ein „Honorar“ von 25 € zugesichert. Die Jugendlichen waren über die

Informationsgespräche mit den Betreuern informiert.

Der Überhang der Jungen war zu erwarten und entspricht auch den bekannten gesellschaftsspezifischen Verhaltensmustern. Jungen sind nicht nur häufiger Täter bei Gewaltdelikten, sondern (mit Ausnahme sexueller Gewalt) auch häufiger Opfer körperlicher Gewalt wie die Statistiken beim Bundeskriminalamt zeigen.

Den Jugendlichen wurde schon vor den Interviews gesagt, dass sie selbst entscheiden können und sollen, was sie im Einzelnen erzählen wollen.

Bei Tiefeninterviews, und so auch hier, geht es darum, sich jeglicher Bewertung des Berichteten zu enthalten. Der Befragte erhält den Status eines Selbstexperten, und es wird darauf verzichtet, Diskrepanzen in der Erzählung anzusprechen, auch wenn gegensätzliche Informationen aus dem Betreuerteam vorlagen. Es geht darum, etwas über die subjektive Sicht des Jugendlichen auf sich selbst und die Welt zu erfahren. Die Interviews spiegeln also die subjektiven Wahrheiten der Jugendlichen, ihre Deutungen und „Legenden“. Auf dieser Grundlage müssen sie auch analysiert werden.

Zwei Interviews hätten eigentlich von der Studie ausgeschlossen

Es geht darum, wie man sich fühlt, wenn man Gewalt erlebt, als Zuschauer, als direkt Betroffener und auch wenn man selbst zuschlägt.

Das Kind befindet sich meist über Jahre hinweg in einem Zustand der alltäglichen Gewalterfahrung, in dem es ganz der moralischen Definitionsmacht des gewalttätigen Elternteils unterworfen ist.

werden müssen. Die 16-jährige Sara behauptet im Interview, noch nie handgreiflich geworden zu sein, ihre Schilderungen lassen jedoch einige aufschlussreiche Überlegungen zu; das Interview wurde trotzdem für die Studie verwendet. Das Interview mit einem 15-jährigen Jungen kam aufgrund zu vieler Unklarheiten für diese Studie nicht in Frage.

Den Interviews lag ein grober Leitfaden zu Grunde:

1. Augenblickliche Situation
 - Wohnsituation
 - Freundeskreis/Beziehungen
2. Schulischer Werdegang
 - Verhältnis zu Lehrern und Mitschülern
3. Zeugenschaft
 - Hergang, Trost und Mitleid
 - Hatten Opfer Gewalt „verdient“?
 - Schuldgefühle, Rachefantasien
4. Opfersein
 - Hergang, Rituale, Berechenbarkeit, Bezeugung
 - Trost und Mitleid
 - Rachefantasien
5. Tätersein
 - Hergang
 - Gewaltmotive
 - Epiphanisches Erlebnis?
 - Reaktionen der Umwelt (Image-Kritik)
 - Mitleid
 - Eigene Erklärungs- bzw. Rechtfertigungsansätze
 - Gefühle: Ohnmacht, Rachebedürfnis, Größenfantasien, Sehnsucht nach Anerkennung, Gruppendruck etc.

Vom Opfer zum Täter

Die Entwicklung vom Opfer zum Täter gliedert sich meist in fünf Punkte:

1. Missachtung und Misshandlung
2. Gewalttransfer
3. Gewalt als Reparaturversuch der beschädigten Seele
4. Geschlechtsspezifische Gewaltmuster
5. Die seelische Dynamik von Gewalterfahrungen

Diese Punkte lassen sich bei allen interviewten Mädchen und Jungen feststellen und finden sich sicher bei den meisten gewaltbereiten und misshandelten Jugendlichen.

Der Jugendliche wird unfreiwillig und hilflos Zeuge von Gewalt, kann aber das empfundene Unrecht weder benennen noch sühnen. Die so erfahrene Ohnmacht führt zu Rache- und Größenfantasien gegenüber dem gewalttätigen Elternteil – eine erste kritische Identifikation. Das kindliche Opfer oder auch der kindliche Zeuge befindet sich in einem ambivalenten Verhältnis zu den eigenen Eltern, die er einerseits liebt und von ihnen geliebt werden will aber andererseits auch hasst. Das Kind befindet sich meist über Jahre hinweg in einem Zustand der alltäglichen Gewalterfahrung, in dem es ganz der moralischen Definitionsmacht des gewalttätigen Elternteils unterworfen ist.

Diese seelische Not lässt sich von den betroffenen Jugend-

lichen oft nur mit Hilfe von eigener Gewalt „aushalten“ bzw. beiseite drängen - wenigstens für Augenblicke. Die zunehmenden Frustgefühle verlangen bald nach stets neuen, seelisch entlastenden Gewaltausbrüchen. Die Gewalt wird nicht nur auf das Opfer transferiert, sondern dieses trägt die Gewalt auch nach außen und schließt sich gewaltbereiten Gleichaltrigengruppen an. Dies bringt auch auf einer anderen Ebene „Hilfe“, der Jugendliche erfährt Aufwertung und Anerkennung in der Gruppe und wird durch das Image des Gefährlichen gleichzeitig geschützt: „Mir wird niemand (mehr) etwas antun.“ So wie das Kind der moralischen Definitionsmacht des schlagenden Elternteils ausgesetzt war, so verfährt es jetzt selbst. Ein „schiefer“ Blick, ein „falscher“ Ton kann als tief verletzend und als strafwürdiger Angriff definiert werden. Die Folge ist ein Gewaltausbruch nach den gleichen Regeln, die der Jugendliche selbst erfahren hat: Es gelten keine mehr. So wie das Kind ständig entehrt wurde, kann das Opfer sich auch auf keinen Ehrenkodex berufen. Es fehlt der Täterin, dem Täter sowohl an Unrechtsbewusstsein wie auch an Mitleid. So lange sie bei ihren eigenen Gewalterfahrungen niemanden als Tröstenden und Bezeugenden empfunden haben, sind ihnen selbst Gefühle des Mitleids oder Unrechts fremd.

Entscheidend für die spätere Gewalttätigkeit der Jugendlichen ist, ob der degradierende Erziehungsstil zu einem negativen Selbstkonzept führt. Wenn

die ständigen Ohnmachts- und Misshandlungserlebnisse dazu führen, dass das Kind auch außerhalb der Familie bald nur noch die Bestätigung der eigenen Wertlosigkeit erlebt, wird es versuchen, dem durch einen Anschluss an eine Gewalt bejahende Gruppe zu entgehen. Ferdinand Sutterlüty schreibt dazu: „Die Jugendlichen, die in ihrem Kampf um die familiäre Liebe und Anerkennung unaufhörlich scheiterten und statt dessen immer neue Herabwürdigungen ernteten, und deren Gefühle des Nicht-gewollt, Nicht-geschätzt und Nicht-zugehörig-Seins durch außerfamiliäre Missachtungserfahrungen oftmals verstärkt wurden, wollen den ihnen aufgebürdeten negativen Selbstbildern nicht das letzte Wort lassen. Gewalt und die Zugehörigkeit zu gewalttätigen Gruppen erscheinen den Jugendlichen oft als die Lösung ihrer biographisch erworbenen Probleme der mangelnden Anerkennung und Selbstachtung. Sie wollen ihre demolierte Selbstschätzung durch die Zugehörigkeit zu gewaltbereiten Gruppen reparieren und durch die Ausübung der Gewalt sich ihrer Überlegenheit und Größe versichern, obwohl der prekäre Versuch, damit die Anerkennung der anderen zu erzwingen, stets nur ephemere (dt.: kurzfristig, Anm.d. Red.) Erfolge zeitigt und letztlich zum Scheitern verurteilt ist.“

Nicht alle misshandelten Jugendliche üben später selbst Gewalt aus, „aber der umgekehrte Zusammenhang ist von überwältigender Evidenz.“²

Die zunehmenden Frustgefühle verlangen bald nach stets neuen, seelisch entlastenden Gewaltausbrüchen.

So wie das Kind ständig entehrt wurde, kann das Opfer sich auch auf keinen Ehrenkodex berufen.

Jungen neigen wesentlich stärker zu nach außen gerichteter Gewalt, obwohl Mädchen insgesamt nicht weniger Gewalterfahrungen machen müssen.

Diese Evidenz lässt sich auch durch eine Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen belegen.³ Die Studie mit 16.000 Jugendlichen kam darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass: „Je gravierender die elterliche Gewalt ist, der die Jugendlichen in den letzten 12 Monaten ausgesetzt waren, desto niedriger ist der soziale Status der Familie.“⁴ Unbestritten ist, dass elterliche Gewalt in allen sozialen Schichten vorkommt, unter der Bedingung einer angespannten sozio-ökonomischen Lage ist ihre Auftretenswahrscheinlichkeit jedoch nachweislich erhöht.

Jungen neigen wesentlich stärker zu nach außen gerichteter Gewalt, obwohl Mädchen insgesamt nicht weniger Gewalterfahrungen machen müssen. Dies ergibt sich aus den geschlechtsspezifischen Einstellungs- und Verhaltensmustern, die den Jugendlichen bei Gewalterfahrungen zur Verfügung stehen. Die männliche Geschlechtsrolle bedingt den Einsatz von Gewalt als Beschützer und Retter, auch als Beschützer und Sühner abstrakter Begriffe wie Unrechtserfahrungen. Dies legitimiert den Einsatz von Gewalt, wenn man sich selbst angegriffen oder ins Unrecht gesetzt fühlt. Sexistisches Verhalten, Drohgebärden und Gewalt sind oft der „scheinbar einzige subjektive Ausweg, in psychisch und sozial desolaten Situationen ein positives Selbstwertgefühl zu erlangen.“⁵ Der Gewalteinsetz fördert eine potenzielle Aufwertung der eigenen Männlichkeit.

Dem steht die weibliche Friedfertigkeit gegenüber. Keine Frau und kein Mädchen würde sich durch den Einsatz von Gewalt weiblicher fühlen, sie fühlt sich umso weiblicher je mehr sie sich im Schutz eines männlichen Begleiters wähnt. In der Gewaltbefürwortung kann man keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern ausmachen, in der Gewaltausübung schon. Das bedeutet auch, dass die weibliche Jugendliche ihre gewalttätigen Wünsche eher stellvertretend durch Männer ausüben lassen. Innerhalb des Macht- und Schutzbereichs des männlichen Begleiters kann es durchaus zu weiblicher Gewaltausübung kommen, wie sich auch in einem der Interviews zeigte.

Die seelische Dynamik von Gewalterfahrungen hat Ferdinand Sutterlüty in seiner Studie „Gewaltkarrieren“⁶ untersucht. Seine Hauptthesen machen viele Verhaltensmuster gewaltbelasteter Jugendlicher verständlicher:

Kindliche Zeugenschaft von Gewalt erzeugt die gleiche Ohnmachtserfahrung wie am eigenen Leib erlebte Gewalt. Das Kind kann die Gewalt nicht verhindern und fühlt sich schuldig. Die so entstehenden Rachefantasien führen zu einem ersten kritischen Impuls (Gegen-)Gewalt als legitimes Mittel zur Beendigung von Gewalt anzusehen.

Gewalterfahrungen erschweren die Ich-Identitätsbildung, da die Grenzen des Kindes ständig durch die elterliche Gewalt verletzt werden. Dies führt dazu,

dass das Kind später mehr als andere auf die Anerkennung anderer angewiesen ist und sich allzu leicht einer gewalttätigen Gruppe anschließt. Schließlich führt eine ständige Missachtungserfahrung dazu, dass das Kind aus Angst vor einer Abwertung alle Menschen das Fürchten lehren will.

Missachtung mündet oft in ein ausgesprochen negatives Selbstbild. Die erfahrene stetige Missachtung bedingt, dass das Kind wenig Selbstbewusstsein entwickelt und sich selbst nicht mehr als liebeswürdig empfindet. Die später selbstausgeübte Gewalt verhilft dem Kind zu einem positiven Verhältnis zu sich selbst (zumindest temporär). Gewalt wird so ein Teil der Selbstfindung und -bildung.

Die epiphanische Erfahrung. Hiermit ist die Erfahrung des Rollentauschs, die Wandlung vom Opfer zum Täter gemeint. Der Täter spürt zum ersten Mal den „Kick der Gewalt“ und das Überlegenheitsgefühl ausübender Gewalt. Während dieser Erfahrung brechen die ganze aufgestaute Wut und Ohnmacht durch und schaffen einen Zustand, der den Weg für ein neues, an die Gewalt gekoppeltes Selbstbild frei macht. Die vorherrschenden inneren Konflikte und Beschädigungen und die damit verbundenen Gefühle bleiben aber unbewältigt, sie wurden nur kurzzeitig verdrängt. Diese kurzfristige Aufwertung führt dazu, dass die damit verbundene seelische Entlastung immer wieder aufs Neue herbeigeführt werden muss.

Gewaltaffines Interpretationsregime meint ein besonderes Empfinden von Situationen, in denen sich auf der Gefühlsebene wiederholt, was die Jugendlichen aus ihrem Opferdasein kennen. Die Interpretation dieser Situationen und die Reaktion darauf sind oft völlig inadäquat. Ferdinand Sutterlüty spricht hier von einer „hypochondrischen Vulnerabilität“, also einem Gefühl des Gekränktseins ohne erkennbaren Grund. Diese paranoide Interpretation der Umstände ist Teil einer Wahrnehmungsstörung, bedingt durch die permanente Gewalterfahrung, aber auch eine Möglichkeit, um durch die Überbewertung der Situation Gewalt ausüben zu „dürfen“, also Umstände zu schaffen, in denen man sich durch Gewalttätigkeit wieder aufwerten kann.

Gewalt trotz empathischer Fähigkeiten: Ehemalige Opfer wissen oft sehr wohl, was sie bei ihren Opfern anrichten. Die seelischen Verletzungen kennen sie nur zu gut aus ihren Kindheitserfahrungen, aber genau daraus ergibt sich ihr Überlegenheits- und Machtgefühl. Es ist die Reinszenierung ihrer eigenen Erfahrungen mit vertauschten Rollen.

Verselbstständigte intrinsische Gewaltmotive: Die aus der Gewaltanwendung gezogene Aufwertung kann zum Selbstzweck dienen, was dazu führt, dass entsprechende Situationen später bewusst aufgesucht werden. Der Täter bringt sein Opfer in eine Position, in der er sich selbst als Kind befunden hatte. Er befand

Eine ständige Missachtungserfahrung führt dazu, dass das Kind aus Angst vor einer Abwertung alle Menschen das Fürchten lehren will.

sich ganz in der Macht der Eltern, Gegenwehr war undenkbar. Das nun rauschhafte Erfahren von Gewaltausübung erweckt den Täter geradezu zum Leben, er wird aus seiner Trübsal herausgerissen und mit Vitalität geladen.

Eine mögliche Umsetzung der aus der Studie gewonnenen Erkenntnisse

Mit Hilfe der Studie konnte einiges an Erkenntnissen für die Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen gewonnen werden. Vieles war sicherlich schon vorher bekannt, wie z.B. die typischen Biografien der misshandelten Jugendlichen, weshalb hier auf eine Darstellung verzichtet wird. Aber es zeigt sich doch ein möglicher Weg, um im Alltag wirkungsvoller mit ihnen zu arbeiten.

Was allen Überlegungen zur Arbeit mit gewaltbelasteten Jugendliche klar vorangestellt werden muss, ist das Verständnis, dass der jugendliche Täter oder die Täterin vorher Opfer war. Dies ist den meisten sicherlich bewusst, geht aber im Alltag oft wieder verloren und kann gar nicht oft genug erwähnt werden.

Das entscheidende Ziel sollte sein, dem Jugendlichen eine gewaltfreie Zukunft zu sichern. Gewaltfrei soll hier heißen, weder Opfer noch Täter zu sein.

Die lange Misshandlungsphase hat Trigger entstehen lassen, bei deren Auslösung keine andere

Möglichkeit als Gewaltanwendung besteht. Die Jugendlichen sind nicht mehr frei in ihrer Entscheidung, keine Gewalt einzusetzen. Um in eine gewaltfreie Zukunft blicken zu können, müssen sie auf andere Weise Anerkennung, Selbstbewusstsein und Erfolgserlebnisse erfahren, sie müssen ihrem negativen Selbstbild anders als durch Gewalt entkommen. Dies kann nur durch das Heilen der seelischen Wunden geschehen: ein Prozess, der meist nur durch eine Psychotherapie begonnen werden kann. Um einem betroffenen Jugendlichen helfen zu können, wieder ein akzeptables gewaltfreies Selbstbild zu gewinnen, bedarf er der besonderen Betreuung, sowohl therapeutischer als auch pädagogischer.

Die meiste Zeit - quasi den gesamten Alltag - mit gewaltbereiten Jugendlichen bestreiten die Pädagogen, sei es in der Wohngruppe als Betreuer oder als Lehrer in der Schule. Und gerade hier kann ein zu Anfang durchgeführtes Tiefeninterview sich als nützlich erweisen, nützlich in dem Sinne, dass das Interview den Betreuern die Möglichkeit gibt, mehr über die subjektive Lebenswelt des Jugendlichen zu erfahren und erste Anhaltspunkte für das pädagogische Arbeiten zu sammeln.

Die Anforderungen an das mit gewalttätigen Jugendlichen arbeitende pädagogische Personal sind hoch, denn die Jugendlichen stellen häufig eine Überforderung ihrer Umwelt dar, und es ist extrem schwer, sie möglichst

Die Jugendlichen sind nicht mehr frei in ihrer Entscheidung, keine Gewalt einzusetzen.

lange in den Wohngruppen zu halten. Sie sind praktisch jederzeit in der Lage, durch gezielte Regelverstöße oder Gewaltausbrüche das sensible Gefüge einer Wohngruppe zu sprengen. Das pädagogische Team sollte überprüfen, inwieweit die Regelverstöße des Jugendlichen zu seiner seelischen Überlebensstrategie gehören. Jugendliche, in deren Selbstkonzept Gewalt, Ausgrenzung und Sanktionen eine zentrale Rolle spielen, reagieren auf Sanktionen jedweder Art mit einer scheinbar bewusst kontrollierten Abspaltung ihrer Beziehungswünsche. Damit weichen sie einer erneuten seelischen Verletzung aus und gehen zu einer selbstschützenden Gleichgültigkeit gegenüber ihrem Schicksal in der Wohngruppe und im Allgemeinen über. In einer Wohngruppe kommt es deshalb besonders darauf an, zu den von den Eltern meist unerfüllten Beziehungswünschen des Jugendlichen einen Zugang zu finden. Dies setzt natürlich viel Zeit und auch die emotionale Möglichkeit des Betreuers voraus. Aber erst dann steht der Jugendliche vor einer Wahl: Erst wenn er fühlen kann, was auf dem Spiel steht, wird er bereit sein, sich an Abmachungen und Regeln zu halten.

Das Arbeiten mit einem gewaltbereiten Jugendlichen kann durch einige Punkte wesentlich erleichtert werden, Punkte, die sich leicht durch ein solches Tiefeninterview erfragen lassen.

Für solch eine Art von Interview braucht man kaum Vorkennnis-

se, die Methode lässt sich leicht erlernen. Die Interviews sind keine therapeutische Maßnahme, sondern dienen lediglich dazu, jedwede Arbeit mit den Betroffenen zu vereinfachen, nicht nur für die Betreuer, sondern auch für die Jugendlichen.

Das momentane Selbstbild des Jugendlichen, sein Selbstkonzept, gründet sich meist auf seine ersten positiven Erfahrungen mit der eigenen Gewalttätigkeit. Die Kenntnis dieses Wendepunkts vom Opfer zum Täter ist wichtig bei der pädagogischen Arbeit. Durch diese Kenntnis ergibt sich, mit welchen seelischen Lernfeldern ein positives Selbstkonzept entwickelt werden, mit welchen - seelischen - Ressourcen man arbeiten kann. Auch die individuellen Trigger, die fast automatisch zu einem Gewaltausbruch führen, können so erfragt werden, um mit diesem Wissen das Leben in der Wohngruppe konfliktfreier zu gestalten. Die oft geäußerte Befürchtung, emotionale Schleusen zu öffnen, die man als Pädagoge oder Pädagogin aufgrund fehlender therapeutischer Qualifikation nicht wieder schließen könnte, erweist sich meist als unbegründet. Nochmal: Das Interview stellt keine therapeutische Maßnahme dar. Der Jugendliche soll nur das erzählen, was er erzählen will, er soll auch nicht auf Widersprüche angesprochen werden. Es geht nur darum, einen subjektiven Bericht zu erhalten, ohne dessen Wahrheitsgehalt mit dem Jugendlichen zu prüfen.

Jugendliche, in deren Selbstkonzept Gewalt eine zentrale Rolle spielt, reagieren auf Sanktionen mit einer scheinbar bewusst kontrollierten Abspaltung ihrer Beziehungswünsche.

Auch ein Lehrer sollte über seinen gewaltbereiten Schüler oder seine gewaltbereite Schülerin ausreichend informiert sein, damit er professionell mit ihnen umgeht.

Nichtsdestotrotz bedingt diese Unsicherheit eine fachliche Supervision und auch eine bedarfsorientierte therapeutische Einzel-fallberatung des pädagogischen Teams. Es wäre auch möglich, die Interviews extern durchführen zu lassen, um so die Unsicherheit des Teams zu umgehen und bei den Jugendlichen ein Gefühl der Befangenheit auszuschließen. Andererseits kann gerade gegenüber einem Außenstehenden Befangenheit herrschen, hier gilt, es auf einige Versuche ankommen zu lassen, um den besten Weg für das Interview mit den Jugendlichen zu finden.

Die Ergebnisse dieses Interviews sollten allen Fallbeteiligten zur Verfügung stehen, um so ein individuelleres Arbeiten mit den Jugendlichen möglich zu machen. Aber sie dienen auch dazu, den Jugendlichen eine immer wiederkehrende Befragung bei unterschiedlichen Beteiligten zu ersparen.

Bei der Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen stellt ein multiprofessionelles Netzwerk aller Beteiligten den Idealfall dar. Wenn alle Stellen wie das pädagogische Team, die Schule, die ambulante Erziehungshilfe, die Jugendgerichtshilfe und Jugendlichenpsychotherapie miteinander und mit dem Kind zusammenarbeiten, kann die Hilfe besser und effektiver gestaltet werden. Denn der professionelle Einsatz der Institutionen und Einrichtungen erscheint insgesamt enorm, ohne Koordination wird jedoch ein Großteil der aufgewendeten En-

ergie und Mittel vergeudet. Damit solch eine „Sondereinheit: Gewaltbereite Jugendliche“ intensiv und ergebnisorientiert zusammenarbeitet, gilt es, die herrschenden Standesdünkel und das gegenseitige fachliche Misstrauen abzubauen, um eine professionelle Kollegialität anzustreben. Innerhalb dieser Arbeitsgruppe sollte die Schweigepflicht aufgehoben werden, damit man erfolgreich zusammenarbeiten kann. Es sollte in einem professionellen Rahmen möglich sein, über die Jugendlichen Bescheid zu wissen, ohne diese zu stigmatisieren, sondern um Unsicherheiten durch Unwissenheit abzubauen. Auch ein Lehrer sollte über seinen gewaltbereiten Schüler oder seine gewaltbereite Schülerin ausreichend informiert sein, damit er nicht nur professionell mit ihnen umgeht, sondern um überhaupt professionell mit ihnen umgehen zu können.

Sicherlich kosten diese Maßnahmen Geld und Zeit, nicht zuletzt um den zu Tage tretenden Fortbildungsbedarf aller Beteiligten zu decken, aber es ist unverkennbar, dass es eine schnelle und preiswerte Hilfe für das Problem gewalttätiger Jugendlicher nicht gibt. Eine konzentrierte Rechenaktion auf Kreis- und Landesebene würde allerdings mit Sicherheit ergeben, dass die Finanzierung eines effektiven Hilfesystems weniger Geld kostet, als viele Jugendliche in absehbarer Zeit in den Strafvollzug zu schicken. Außerdem sollte den zuständigen Jugendämtern klar

werden, dass Jugendliche mit Gewaltproblematik langfristige Betreuung brauchen, oft über das 18. Lebensjahr hinaus.

Die genaue Strukturierung und Koordination der Hilfesysteme würde nicht nur die Arbeit aller Beteiligten erleichtern, sondern auch eine höhere Erfolgsaussicht versprechen. Gemeinsames Ziel aller Maßnahmen ist es, dem Jungen Hilfen an die Hand zu geben, die ihm ein Leben ohne Gewalt ermöglichen. Denn einmal am eigenen Leib erfahrene Gewalt entwickelt sich zum Selbstläufer, die neue Opfer fordert, und jedes neue Opfer wird zum potentiellen Täter, der wiederum neue Opfer fordert. Gewalt macht viele Seelen krank.

- 3 Christian Pfeiffer, Peter Wetzels, Dirk Enzmann: Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen; Hannover 1999; Aufsatzdownload <http://www.kfn.de>
- 4 ebd.; S. 13.
- 5 Lothar Böhnisch, Reinhard Winter: Männliche Sozialisation; Weinheim 1994.
- 6 Ferdinand Sutterlüty: Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung; Frankfurt/Main 2002.

Anmerkungen

- 1 Rainer Neutzling: Gewalt macht die Seele krank. Wie Kinder als Zeugen, Opfer und Täter Gewalt erleben; eine Studie im Auftrag der Evangelischen Jugendhilfe Münsterland eGmbH; vorgestellt auf dem Fachtag der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung: Gewalt macht die Seele krank. Gewaltverhalten von Jungen: Ursachen und Konsequenzen am 22. September 2005 in Kassel; in Kooperation mit dem Amt für kirchliche Dienste der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck Kinder- und Jugendarbeit, dem Jugendbildungswerk des Landkreises Kassel und dem Jugendbildungswerk des Schwalm-Eder-Kreises.
- 2 Ferdinand Sutterlüty: Der Kreislauf von Gewalt und seine Entstehung; Aufsatzdownload <http://www.kinderakademie.de>

Siegfried Heppner

„Kein Nischendasein mehr, aber auch noch nicht selbstverständlich ...“¹

Die Beobachtung der unterschiedlichen Lebenslagen sowie die Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen ist ein zentrales Anliegen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes. Die „Leitlinien zur Jungenarbeit“, erstellt vom „Facharbeitskreis Jungenarbeit der Kommunalen Jugendbildungswerke in Hessen“², sind Empfehlungen, um der Maxime dieses Gesetzes näher zu kommen. Die Arbeitsgemeinschaft der hessischen Jugendamtsleitungen hat den Leitlinien zur Jungenarbeit zugestimmt und durch die Jugendämter den kommunalen Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit bekannt gemacht.

Anhand einer Umfrage zur „Geschlechtsbewussten Jungenarbeit in der kommunalen Kinder- und Jugendarbeit sowie Jugendbildungsarbeit“ im Frühjahr 2004 sollte nach drei Jahren Wirkungszeit gesichtet werden, wo und wie sich die Empfehlungen bewährt haben; in den Leitlinien wurde vorab formuliert: „Alle Handlungsfelder der Jugendhilfe werden aufgefordert, sich mit den Leitlinien auseinander zu setzen und Ansätze geschlechtsbewusster Jungenarbeit zu entwickeln, zu fördern und die dafür notwendigen Ressourcen bereitzustellen“. Vor diesem Hinter-

grund wurde von der Fachgruppe Jungenarbeit unter Mitarbeit des Hessischen Sozialministeriums im Jahre 2003, wieder im Auftrag der „Ständigen Arbeitsgruppe Kommunale Jungenarbeit im Hessischen Landkreistag und im Hessischen Städtetag“, ein Fragebogen für eine landesweite Erhebung erarbeitet. An die entsprechenden kommunalen Einrichtungen gerichtet, wurde die Befragung über 33 hessische Jugendämter im Januar 2004 der Praxis vorgelegt. Bis 13.3.04 (Laufzeitende) wurden 146 Rücksendungen registriert und an den „Facharbeitskreis Jungenarbeit“ weitergeleitet.

In einer relativ gleichmäßigen Verteilung der kommunalen Kinder- und Jugend(bildungs)arbeit wurde deutlich, dass in nur gut der Hälfte (55 Prozent) der beteiligten Einrichtungen Angebote für Jungen zum Programm gehörten – Angebote speziell für Mädchen gab es in 72 Prozent der Einrichtungen. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, dass Jungenarbeit bei nur 30 Prozent der Einrichtungen auch konzeptionell verankert war und sich die Anzahl der Angebote im Jahr 2004 gegenüber 2002/2003 rückläufig zeigte. Fehlende geschlechtsbewusste Angebote für Jungen wurden dabei überwiegend mit

„fehlenden Fachkräften“ und dem Hinweis begründet, dass sie „Hilfestellungen zum Aufbau von Jungenarbeit benötigen“. In den Einrichtungen, wo Angebote der Jungenarbeit vorgehalten wurden, standen „Kurzzeitangebote“ an erster Stelle, gefolgt von „kontinuierlicher Jungengruppe“, Rang drei: „Wochenend- und Mehrtagesangebote“. Auf die Frage: „An welche Altersgruppen richten sich ihre Angebote?“ wurden mit 47 Prozent die 10- bis 13-jährigen Jungen, mit 35 Prozent die 14- bis 17-jährigen und jeweils mit 8,6 Prozent die 6- bis 9-jährigen und die 18-jährigen Jungen genannt. Die Inhalte und pädagogischen Anliegen der Jungenarbeit spiegeln sich nach einer Kategorisierung der Antworten in folgender Rangliste wieder:

1. Soziales Lernen
2. Liebe, Freundschaft, Sexualität
3. Berufs- Lebensplanung
4. Sport- und Freizeitgestaltung
5. Medien/neue Medien

Bei den damit korrespondierenden Zielen zur bewussten Jungenarbeit ergab sich ebenso nach einer Bündelung der Antworten folgende Prioritätenfolge:

1. Soziales Lernen, Prävention
2. Identitätsbildung, Das Selbst
3. Geschlechterrolle, Gender
4. Beziehungen
5. Lebenskompetenzen

Auf die Frage: „Gibt es bei den Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen in Ihrer Einrichtung den Wunsch nach Fortbildungen und anderen Qualifizierungsmaßnahmen

im Bezug auf eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen?“ antworteten 65 Prozent mit „Ja“ - hier vor allem Wünsche nach qualifizierenden Grundlagen -, 18 Prozent verneinten allerdings einen Fortbildungsbedarf. Die aktuelle Umfrage lässt einerseits den Schluss zu, dass bewusste Jungenarbeit zwar kein Nischendasein mehr fristet, aber in den Einrichtungen der kommunalen Jugend(bildungs)arbeit in Hessen noch lange nicht selbstverständlich ist. Andererseits bekräftigt sie die Empfehlung der Leitlinien, dass eine fundierte Qualifizierung und Weiterbildung im Bereich Jungenarbeit/Jungenpädagogik geboten ist. Notwendig ist dies vor allem, um Männer in sozialpädagogischen Berufsfeldern für diese Anliegen zu interessieren und zu sensibilisieren. Der örtlich oftmals überschaubare Personenkreis potentieller Teilnehmer macht es erforderlich, dass Fortbildungsangebote zur Jungenarbeit möglichst regional vernetzt oder/und landesweit angeboten werden sollten.

Damit die Arbeitsansätze für eine geschlechtsbewusste Jungenarbeit eine stärkere Verankerung erfahren, erscheint es einmal mehr notwendig, dass sich alle Einrichtungen mit den Leitlinien zur Jungenarbeit auseinandersetzen. Denn Entwicklungen, die allein „aus gutem Willen“ getragen sind, werden früher oder später stocken bleiben. Damit Jungenarbeit in der Praxis eine Zukunft hat, kommt der externen Motivation und einer entsprechenden strukturellen Absicherung als

„flankierender Maßnahme“ eine wesentliche Funktion zu. Fachliche Kriterien, ausgerichtet an den Interessen und Lebenslagen junger Menschen, müssen daher Priorität bei der Ausgestaltung der Angebote in der Jugendhilfe/Jugend(bildungs)arbeit haben.

Anmerkungen:

- 1 Der Artikel erschien zuerst in der Zeitschrift „Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit“, Nr. 168, Februar/März 2005, S. 17.
- 2 Die Leitlinien zur Jungenarbeit sind am Ende des Heftes abgedruckt.

Christoph Lyding

Kleine Ermutigung - für Männer auf dem Weg zur Jungenarbeit¹

Es gibt das Phänomen, dass die eigentlichen Spezialisten, die männlichen Jugendarbeiter vor Ort, sich häufig schwer tun, sich mit Jungenarbeit zu beschäftigen und diese zu beginnen. Ein Grund könnten die hohen Erwartungen sein, die immer wieder mit der Jungenarbeit und dem Jugendarbeiter verbunden werden. In der Literatur zur Jungenarbeit stehen dementsprechend große Worte über die Eigenschaften, die Jugendarbeiter haben sollen: reflektiert, authentisch, geschlechterpolitisch standfest, verständnisvoll, kritisch, grenzensetzend, vertrauensvoll, vertrauenswürdig, Vorbild, Mentor, großer Bruder-, Vater-, Onkelfigur ...

Kurz gesagt also der allseitig reflektierte, geschlechtsbewusste „Supermann“, von dem alle träumen, der allein durch sein „So-Sein“ die Jungen schon vorbildhaft zu besseren Männern macht und nebenbei auch noch ein geschätzter Partner für Beziehungen ist.

Wenn man darüber hinaus noch liest und hört, wofür Jungenarbeit alles gut ist, für Gewalt- und Suchtprävention, Patriarchatskritik (bzw. am besten direkt dessen Beendigung), Emanzipation, Antirassismus, Antisexismus, kurz beinahe als Allheilmittel für

eine sich bitte bessernde Hälfte der Jugend und somit für eine bessere zukünftige Gesellschaft, da wendet sich mancher von so vielen Ansprüchen abgeschreckt lieber Altbewährtem zu.

Angesichts dieser Ansprüche könnte einem schon der ganze Mut vergehen, es mit der Jungenarbeit zu versuchen.

Ängste und andere Hindernisse

Es gibt gewiss mehrere Gründe dafür, nicht mit Jungenarbeit zu beginnen. Einige dieser Hindernisse sind von außen in den Weg gelegt und andere sind schon verinnerlicht. „Der Blick in die Rahmenbedingungen mit denen die Jugendarbeit derzeit konfrontiert ist, zeigt an, dass die personellen Voraussetzungen, die räumlichen und materiellen Ressourcen vielfach keine weiteren gezielten Differenzierungen - hier hin zu einer qualifizierten Jungenarbeit - zulassen. Der Alltag lässt kaum Zeit zum Vor- und Nachdenken sowie für weitere innovative Aktivitäten.“² Diese Schwierigkeiten, im pädagogischen Alltag die Zeit zum Reflektieren der eigenen Praxis zu finden, spielen sicher

Wenn man darüber hinaus noch liest und hört, wofür Jungenarbeit alles gut ist, für Gewalt- und Suchtprävention, Patriarchatskritik ... da wendet sich mancher von so vielen Ansprüchen abgeschreckt lieber Altbewährtem zu.

Eine dominante, erst langsam erodierende Männerkultur in der Gesellschaft lässt eine ambivalente Nachdenklichkeit kaum zu bzw. sieht diese mit Skepsis.

eine große Rolle im Verhindern von Jungenarbeit. Denn Männern müssten sich erst den Raum und Zeit für die Reflektion der eigenen Rolle und Geschichte als Mann schaffen und vielleicht auch einfordern, d.h. sich zu positionieren.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist die verbreitete Akzeptanz der herrschenden Geschlechterpolitik in Gremien und Einrichtungen der Jugendarbeit und -hilfe. „Bei Trägern, Erwachsenen und der beobachtenden Öffentlichkeit gibt es andere Erwartungen und werden andere Schwerpunkte eingeklagt, erscheint Jungenarbeit – als bewusster, intendierter Ansatz – überflüssig, durchaus immer noch oder schon wieder suspekt oder geradezu anrühlich. Eine dominante, erst langsam erodierende Männerkultur(-bilder) in der Gesellschaft lässt eine ambivalente Nachdenklichkeit kaum zu bzw. sieht diese mit Skepsis. In einer solchen Kultur der Ablehnung bzw. des Misstrauens wird dann gar nicht erst versucht, Ansätze einer Jungenarbeit zu erproben.“³

Dies ist besonders prekär, wenn die Jugendarbeit gefordert ist auf rechte Orientierungen bei Jugendlichen präventiv zu wirken. Immer noch wird hier von rechten Jugendlichen gesprochen, obwohl sich die Gruppen weit überwiegend aus Jungen bzw. jungen Männern zusammensetzen. Eine zielgerichtete Arbeit, die besonders an dem traditionellen Männerbild, welches im rechten Denken völlig unkritisch

verherrlicht wird, ansetzt, ist hier besonders wichtig. Dieser Blickwinkel ist besonders notwendig für den adäquaten Umgang mit dieser gesellschaftlichen Herausforderung. Gerade hier sind bewusste Männer gefordert sich mit den Orientierung suchenden Jungen zu beschäftigen.

Neben diesen strukturellen Gegebenheiten ist es ebenso spannend, die „männlichen“ Ängste zu sehen, also die inneren Hindernisse der Männer, diesen Schritt zu gehen, zu ergründen.

Wichtig sind hierbei die Ängste, die ein Einlassen auf diesen speziellen und doch übergreifenden Ansatz von Jugendarbeit erschweren.

- die Angst davor, nur mit Jungen zu arbeiten, also allein unter Jungen zu sein
- die Angst, von den Jungen nicht als richtiger Mann anerkannt zu werden
- die Angst, über sich als Mann nachdenken zu müssen
- die Angst, dabei unerwünschte und unbequeme Einsichten zu erlangen
- die Angst, auch dunkle Seiten der Männlichkeit zu entdecken
- die Angst, sich mit Gewalt auseinandersetzen zu müssen
- die Angst, für diese Jungen verantwortlich gemacht zu werden
- die Angst, seine eigene Person in der Jungenarbeit präsentieren zu müssen
- ...

So oder ähnlich könnten männliche Befürchtungen lauten.

Die alte Männerangst, nicht für voll genommen zu werden, hat in der Begegnung mit Jungen ihre speziellen Seiten:

Die Jungen sind sozialverträglicher, wenn Mädchen dabei sind, erzählen viele Kollegen. Die Befürchtungen mit diesen „wildem Jungs“ alleine zu sein, paaren sich oft mit der Befürchtung, nicht von den Jungen als richtiger Mann anerkannt zu werden. Hier wiederholen sich manchmal Erfahrungen aus der eigenen Jungenzeit: Aus Gesprächen mit Kollegen habe ich den Eindruck, dass nur wenige von uns (Sozial)Pädagogen o.ä. die tollen Hechte waren, die von allen anerkannt wurden. Vielmehr waren viele von uns eher Mitläufer, unauffällig, haben sich irgendwie durchgewurschtelt; eine Selbstbeschreibung, die viele Jungen- und Jugendarbeiter skizzieren könnten.

„Nehmen mich die Jungen denn auch ernst?“, ist also eine Frage, die bei vielen schon eine längere persönliche Geschichte hat. Erinnerungen und Ängste aus der eigenen Jungenzeit können sich hier mit der Angst mischen, sich auf diese heutigen Jungen einzulassen.

Hierbei spielt auch eine Rolle, dass sich viele Pädagogen durch ihre soziale, meist mittelschichtige Herkunft und durch ihr Studium, traditionell eher ein Frauenberuf, der (Sozial)Pädagogik von traditionellen Männlichkeitsmodellen möglicherweise distanzieren.

Viele Jungen, besonders die so genannten auffälligen Jungen, leben aber in ihrer Suche nach männlicher Identität nach diesen klaren herkömmlichen Mustern.

„Ihnen kann nicht angeboten werden, sich geradlinig am Vorbild eines Sozialpädagogen, der seine Geschlechtsidentität in einem anderen sozialen Kontext bestimmt, in dem andere Rituale der Männlichkeitsinszenierung gelten, zu orientieren.“⁴

Diesen Widerspruch sehen und spüren viele Jugendarbeiter. Es gibt viele Facetten von Männlichkeit und gerade heute ist es möglich, verschiedene Arten von Männlichkeit zu leben und für die Jungen auch erlebbar zu machen.

„Angemessen scheint es deshalb, von einer grundsätzlichen Widersprüchlichkeit männlicher Geschlechtsidentität auszugehen, die sowohl positiv erlebbare Elemente eigener Fähigkeiten, Stärken und männlicher Sozialität als auch leidenserzeugende Zwänge und Normen enthält.“⁵

Eben an dieser Widersprüchlichkeit und dem Bedürfnis nach einer positiven Bestimmung männlicher Geschlechtsidentität kann und sollte Jungenarbeit ansetzen.

Hierbei trifft es sich gut, dass sowohl die Jungen als auch meist die erwachsenen Männer und damit ebenso die Pädagogen, sich in einer Suchbewegung nach dieser positiven Männlichkeit befinden. Die Erfahrungen der Jugendarbeiter können als Ori-

Die Befürchtungen mit diesen „wildem Jungs“ alleine zu sein, paaren sich oft mit der Befürchtung, nicht von den Jungen als richtiger Mann anerkannt zu werden.

Jeder professionelle Erzieher ist selbst erzogen worden und ist damit mit zwei Jungen konfrontiert: dem Jungen in sich und dem Jungen gegenüber.

entierung dienen. Der Jungenarbeiter muss eben nicht alles neu erlernen, sondern viele seiner erworbenen Eigenschaften bewusst mit einer geschlechtsbezogenen Haltung koppeln, so dass sein Handeln und Reagieren sich ändert. Die Reflexion der eigenen Geschichte, eben des eigenen Weges vom Jungen zum Mann kann als eine wichtige Voraussetzung für Jungenarbeit gesehen werden.

Entwarnung und Ermutigung

Es ist nicht so, wie ein langjähriger Jugendarbeiter bei einer Fortbildung meinte: „Da muss ich ja erst ein paar Jahre Männergruppe und Therapie gemacht haben, bis ich so reflektiert bin, dass ich mit Jungenarbeit anfangen kann.“

Um mit Jungenarbeit zu beginnen, muss ein angehender Jungenarbeiter keine Therapie abgeschlossen haben. Diese wird zwar wahrscheinlich nicht schaden, ist aber keine Voraussetzung.

Wichtig ist die **Bereitschaft**, sich

- mit der eigenen Lebensgeschichte
- mit der eigenen Person
- mit den eigenen Verhaltensweisen
- mit dem eigenen kleinen Jungen in sich

unter einem geschlechtsbewussten, männerspezifischen Blick auseinander zu setzen. Dies führt (hoffentlich) auch zu einer

liebvollen und unterstützenden Haltung, die auch durchaus kritische Aspekte sieht und einschließt. Es muss also kein Mann erst fertig reflektiert sein und muss eben auch nicht der „geschlechtsbewusste und reflektierte Supermann“, sein um mit Jungenarbeit anfangen zu können.

Es ist wichtig, sich selber auf dem Weg zu begreifen

Die sowohl liebevolle als auch kritisch unterstützende Haltung ermöglicht bei uns selbst sowie bei anderen, den kleinen Jungen anzunehmen.

Jeder, der professionell pädagogisch arbeitet und darüber nachdenkt, hat selbst Pädagogik erfahren und erlebt, oder in Anlehnung an Siegfried Bernfeld (einem herausragenden psychoanalytisch orientierten Pädagogen in der Zeit der Weimarer Republik) formuliert: „Jeder professionelle Erzieher ist selbst erzogen worden und ist damit mit zwei Jungen konfrontiert: dem Jungen in sich und dem Jungen gegenüber.“⁶

Bernfeld scheint einer der ersten Jungenarbeiter gewesen zu sein: „Bernfeld betont, dass wir immer mit einer Menge Verletzungen und nicht erfüllten Bedürfnissen und Wünschen aus unserer Jungensozialisation heraustreten. Damit ist eigentlich schon vorprogrammiert, dass wir eine Menge unserer Sehnsüchte in

genau diesen (unbekannten) Jungen hineinprojizieren.“⁷

Der kleine Junge in uns steht für all die kindlichen, wenig reflektierten Anteile, die so schlecht zum gängigen Männerbild passen. Er kann klein und ängstlich, trotzig und frech, leise oder laut sein, ist aber meist gerade nicht so, wie er sein soll.

Viele Schwierigkeiten von Männern mit Jungen zu arbeiten, kommen auch aus einer Verunsicherung durch die Jungen. Sie verhalten sich manchmal genau so, wie wir es als verantwortungstragende Erwachsene nicht wollen, z.B. sind sie laut, raumgreifend, dominierend, beleidigend, witzig, frech, originell, selbstdarstellend oder aber auch still, unnahbar, cool, abweisend ...

Teilweise versuchen die Jungen genau solche Anteile des traditionellen Männerbildes zu leben, die wir als reflektierte Männer so gerne ablehnen. Ein positives Annehmen dieser Jungen fällt manchmal schwer. Ein Öffnen und Verstehen des eigenen kleinen Jungen, der sich ja manchmal ganz ähnlich verhalten möchte, erleichtert aber dieses Annehmen. Verstehen bedeutet nicht gutheißen.

Um Jungenarbeit zu machen, muss ein Jungenarbeiter nicht alles mögen, was Jungen tun, er muss nicht jeden einzelnen Jungen mögen – obwohl das sicherlich eine Erleichterung wäre. Trotzdem ist es wichtig, sowohl das Junge-Sein und somit auch das Mann-Sein überhaupt wertzuschätzen als auch die eigene Männlichkeit zu mögen. Dann

fällt einem sicher auf, mit welcher Energie und Erfindungsreichtum Jungen ihre Lebendigkeit leben, mit welcher Dynamik sie sich umgeben und mit wie viel Gerechtigkeitssinn sie den Alltag durchleuchten. Auch die positiven Seiten des Jungenseins fallen dann in den Blick, und man kommt weg von der negativen Betrachtungsweise, welche hauptsächlich die Defizite der Jungen sieht und die Kompetenzen übersieht.

Genauso wichtig wie Wertschätzung ist konstruktive positive Kritikfähigkeit, wo sie angebracht ist. Wenn es auf Kosten von anderen geht, wenn der Selbstbeweis mit der Abwertung anderer bezahlt wird, braucht es die deutliche Intervention. Nach meiner Erfahrung ist das Ausgrenzen in Jungengruppen umso härter, je mehr sozial bedürftige Jungen versammelt sind. Dem von den Jungen verbreiteten Grundsatz „einer ist immer der Loser“ gilt es entgegenzuwirken und positive Gegenerfahrungen zu ermöglichen.

Wie so oft in der pädagogischen Arbeit ist es hier besonders wichtig, authentisch und echt zu sein, wenn die Begriffe auch inzwischen inflationär gebraucht werden. Zu sagen und zu zeigen, wofür ich stehe, was ich gut finde, wo ich unsicher bin, was ich ablehne – aber auch verstehen wollen, neben sich treten und sich selbst und die Jungen besser kennen zu lernen, gehört zu den Qualitäten eines Jungenarbeiters.

Dies bedeutet nicht, sein Innerstes nach Außen zu kehren, alles

Viele Schwierigkeiten von Männern mit Jungen zu arbeiten, kommen auch aus einer Verunsicherung durch die Jungen. Sie verhalten sich manchmal genau so, wie wir es als verantwortungstragende Erwachsene nicht wollen.

Der Jungearbeiter bietet sich selbst als Person, als Begleiter, als Mann zum Anfassen an, und dann werden die Jungen ihn so nehmen, wie er ist.

offenherzig erzählen zu müssen, wie manche schon befürchten. Es geht vielmehr darum, im gestalteten Rahmen sich selbst als Lernender zu begreifen und Ehrliches von sich selbst zu zeigen, also nicht ständig das beliebte Männerspiel - „Ich komme klar, mir geht es gut, ich schaffe das alles und wenn das nicht so ist, soll es keiner merken“ - zu spielen. Dies spielen die Jungen uns so gerne ganz cool nach. Sondern auch mal von eigenen Schwierigkeiten, Erlebnissen (die keine Heldentaten waren), von Schönem, Erfreulichem und Anrührendem erzählen, eigene Seiten, die ich sonst lieber hinter der männlichen Funktionsmaske verstecke, zu zeigen.

Der Jungearbeiter bietet sich selbst als Person, als Begleiter, als Mann zum Anfassen an, und dann werden die Jungen ihn so nehmen, wie er ist.

Dieser Einsatz lohnt sich, weil die pädagogische Arbeit leichter und entkrampfter wird. Denn ein Akzeptieren der Jungen in ihrer Vielseitigkeit und Widersprüchlichkeit erleichtert den Zugang und die Zusammenarbeit.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass ein reflektiertes Bewusstsein über das eigene Mannwerden, die eigene Jungengeschichte und ein Wissen über Jungensozialisation wichtig sind. Hierbei gilt es geduldig und liebevoll mit sich selbst und den Jungen zu sein - mehr schauen, erkennen und weniger Bewerten. Ein reflektiertes Bewusstsein ist prozesshaft, entwickelt sich mit

der Zeit durch die bewusste geschlechtsbezogene Sichtweise.

Hierzu bemerkte Bernfeld, „dass alle politische Analyse und alle psychoanalytische Kenntnis und alles ‚beherrschen‘ von Methoden lediglich der Selbstreflexion der Pädagoginnen und Pädagogen dienen kann. Die Erziehung hingegen geschieht nur durch Liebe für die ‚Zöglinge‘. Auch wenn das pathetisch und veraltet anmutet, so glaube ich doch, dass innerhalb der pädagogischen Situationen vor allem mein Grad der Akzeptanz, der menschlichen Wärme, der ehrlichen Annahme der Jungen entscheidend ist für ein Gelingen von Jungearbeit.“⁸

Wenn Jungearbeit gefordert wird ...

Zum Schluss noch ein paar Gedanken zur geforderten Jungearbeit. Die Forderung an die männlichen Kollegen sich endlich mit den Jungen zu beschäftigen, wird häufig von Kolleginnen gestellt, die schon länger in der Mädchenarbeit engagiert sind. Gerade bei Auffälligkeiten von Jungen (sexualisiertes Verhalten, Übergriffe, Gewalt ...) wird schnell nach Jungearbeit gerufen.

Hier gibt es teilweise Abwehr aus Trotz - „Was die mir sagt, was ich machen soll, mache ich nicht“ - teilweise auch aus der Angst, der Verunsicherung, sich auf ein Gebiet zu trauen, was so stark nach Selbsterfahrung und Männer-

gruppe riecht. Manchmal hindern nicht verarbeitete Kränkungen, die manche Kollegen durch feministische Pauschalkritik erlitten haben, daran sich mit so etwas feministisch beeinflusstem wie Jungenarbeit zu beschäftigen: Ein Sozialpädagoge beschrieb in einer Fortbildung die Kritik seiner Kollegin an ihm und den Jungen wegen „unreflektiertem mackerigen Verhaltens“ und andererseits den fehlenden kritischen Blick auf geschlechtsspezifisches Verhalten der Mädchen und Kolleginnen. Deren Forderung nach antisexistischer Jungenarbeit konnte er damals - ohne Kenntnis von Jungenarbeit, geschlechtsspezifischer Pädagogik und ohne entsprechende persönliche Reflektion - nur ablehnen. Mittlerweile ist er eine treibende Kraft für Jungenarbeit in seiner Region.

So verständlich die Wünsche und Forderungen seitens engagierter Mädchenarbeiterinnen nach jungenpädagogischem Engagement der Kollegen sind, so vergeblich sind sie oft, da viele Männer sich eher abgrenzen, sich wenig sagen lassen, auch aus Angst vor der Auseinandersetzung mit sich als Mann und der eigenen Männerrolle.

Hier hilft das reflektierte Bewusstsein auf beiden Seiten. In gemischten Fortbildungen und Tagungen taucht dieses Phänomen immer wieder auf: Frauen fordern Jungenarbeit und zwar möglichst sofort. Ein Teil der Männer wehrt ab, ein Teil begibt sich gerade erst auf den Weg und fordert Zeit für sich. „So wie ihr Frauen vor 15

Jahren“, so ein Teilnehmer einer Fortbildung, „brauchen wir jetzt erst mal Zeit für uns.“ So ergeben sich bei geschlechtsgemischten Tagungen Déjà-vu-Erlebnisse in umgekehrter Richtung. Nun sind es häufig die Männer, die eigene Räume und Zeit für sich beanspruchen.

Diese Zeit scheint notwendig, um ein eigenes geschlechtsspezifisches Bewusstsein zu entwickeln und erste Schritte zur Jungenarbeit zu gehen.

Diese Zeit ist nötig, und sie sollten sich angehende Jungenarbeiter nehmen: Zeit, um im Austausch mit anderen, durch Fachkreise, Fortbildungen und vielleicht auch in Männergruppen einen eigenen geschlechterpolitischen Standpunkt zu erarbeiten. Eine Orientierung an den Frauenforderungen und Standpunkten ist hierbei wichtig, kann aber ein Erarbeiten eigener Thesen und Ansätze nicht ersetzen. Das Erarbeiten eines eigenen Standpunktes hilft, gelassener mit (feministischer) Kritik umzugehen, nicht alles direkt auf sich selbst zu beziehen, die Kritik zu schätzen und die Argumente einzuordnen.

Jungenarbeit tut gut,

- weil ich vieles über mich selbst und die Jungen erfahren kann
- weil sie anregt, ein positives Verhältnis zu mir selbst und meiner Männlichkeit zu entwickeln

Frauen fordern Jungenarbeit und zwar möglichst sofort. Ein Teil der Männer wehrt ab, ein Teil begibt sich gerade erst auf den Weg und fordert Zeit für sich.

- weil sie anregt, ein positives Verhältnis zu den Jungen und den anderen Männern zu entwickeln
- weil ich lerne, einen selbstbewussten geschlechterpolitischen Standpunkt zu entwickeln
- weil sie Spaß machen kann
- weil sie Ärger, Nervenkitzel, Aufregung und Abenteuer bietet
- weil sie immer wieder Grenzerlebnisse bereit hält
- weil ich lernen kann, mit Frustrationen zu leben
- weil die persönliche Haltung wichtig und gefordert ist
- ...

Es geht also nicht darum, für ein Konzept oder eine Methode zu arbeiten, sondern die eigene Haltung zu Jungen und Männern neu und erweitert zu definieren. Eine Orientierung an bestehenden Konzepten kann hilfreich sein. Wichtig ist jedoch, im Austausch mit Kollegen zu sein. Die Jungenarbeit kann vielfältige Formen und Ausprägungen entwickeln und lebt davon wie die Jungenarbeiter ihr eigenes Mann-Sein präsentieren.

Indem ein männlicher Pädagoge bewusst mit den Jungen arbeitet, nimmt er Verantwortung für sie wahr. Es ist wichtig, dass mehr Männer den Jungen zur Seite stehen und den männlichen Anteil im Erziehungsbereich mitgestalten.

Viele wichtige pädagogische Anforderungen wie Gewalt- und Suchtprävention, Stärkung des

Selbstwertgefühls, Erlernen von sozialen Kompetenzen werden erst durch den geschlechtsbezogenen Blick, durch die wertschätzende, männliche Anteilnahme authentisch und lebbar.

Es lohnt sich also, die Abenteuer mit sich selbst, in der Arbeit und der Begegnung mit den Jungen zu suchen. Der persönliche Gewinn ist groß. Das bestätigen nicht nur die Experten.

Also, nur Mut!

Anmerkungen:

- 1 Veröffentlicht zuerst in: Jantz, O.; Grote, C. (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit, Konzepte und Impulse aus der Praxis, Opladen 2003.
- 2 Benno Hafener: Warum gibt es so wenig Jungenarbeit, in Hessische Jugend, 4/98, Zeitschrift des hessischen Jugendringes, S. 21, Wiesbaden 1998.
- 3 ebenda.
- 4 Albert Scherr: Jungenarbeit, Männlichkeit und Gewalt, in: Deutsche Jugend, 5/97, Weinheim, S. 218, Weinheim 1997.
- 5 ebenda, S. 213.
- 6 B. Hafener, s.o., S. 2.
- 7 Olaf Jantz: Jungenarbeit zwischen Klasse und Geschlecht, in: Männerrundbrief Nr. 9, Hamburg 1996.
- 8 ebenda.

Indem ein männlicher Pädagoge bewusst mit den Jungen arbeitet, nimmt er Verantwortung für sie wahr.

Olaf Jantz

Jungenarbeit in der multikulturellen Begegnung

Die bundesdeutsche Jungenrealität ist nicht länger als reine Monokultur beschreibbar. Vielmehr noch als zu unserer Schulzeit hat die Interkulturalität einen Status von Normalität an Schulen, in Kindergärten, in Freizeiteinrichtungen und „auf der Straße“ erlangt. Analog zu der Diversifizierung und Pluralisierung von Jungen- und Männerbildern können wir eine vermehrte Präsenz unterschiedlicher „Kulturträger“ beobachten. Erweitern wir den Kulturbegriff auch auf Jugendkulturen und Jugendsubkulturen, dann können wir in der Jungenarbeit getrost behaupten, dass jede Jungengruppe, die uns begegnet, als multikulturell betrachtet werden kann und meines Erachtens auch werden sollte.

Üblicherweise werden anhand von imperativen Begriffen wie Integration, Verständigung, Anpassung oder gar „Leitkultur“ Strategien diskutiert, wie denn mit den Folgen von mehr als 30 Jahren der Einwanderung umzugehen sei. Nicht selten jedoch können diejenigen, um die es geht, gar nicht erst mitreden. Der „interkulturelle Diskurs“ wird auch in der pädagogischen und therapeutischen Praxis von der „einheimischen, deutschen Mittelschicht“ dominiert.

Interkulturelle Jungenarbeit bietet Raum für eigene Interessen, in dem die mitmännliche Begegnung unter den persönlichkeitsstützenden und ressourcenaktivierenden Maßgaben erprobt werden kann. Sie ist ein Probierfeld, in dem sich die in ihm Handelnden als sozial kompetent erfahren können. Jeder Junge besitzt Fähigkeiten und jeder Junge offenbart Grenzen. Jungenarbeit zielt stets darauf ab, die persönlichen und sozialen Möglichkeiten der Einzelnen und eben auch der jeweiligen Gruppe auszubauen. Insbesondere im Gruppensetting von Jungen unterschiedlicher Zugehörigkeiten ergeben sich ausgezeichnete Chancen, die durch männliche Ideologien beschränkenden Lebensentwürfe zu entlarven, zu modifizieren, weiter zu entwickeln oder gar abzulegen. Die unterschiedlichen Spielräume werden zunächst in der gemeinsamen Exploration erkannt und in der alle Jungen verbindenden Qualität bewertet. Es steht also nicht das Trennende im Fokus der Anfangsbewegung! Erst vor diesem gemeinsamen Hintergrund ist es für Jungen möglich, differente Meinungen, Einstellungen, Lebensweisen usw. bei sich und anderen zu akzeptieren. Verschiedenheit bedeutet so die

Jede Jungengruppe, die uns begegnet, kann und sollte als multikulturell betrachtet werden.

echte Chance auf Individualität jenseits hegemonial männlicher Zuschreibungen.

Die gewaltpräventive Wirkung (inter-)kultureller Jungenarbeit besteht darin, dass die an ihr partizipierenden Jungen ihrer Lebensbedingungen gewahr werden und lernen, auf diese aktiv im Rahmen demokratischer und selbstwirksamer Möglichkeiten Einfluss zu nehmen.

Gewaltprävention

Folglich geht es nicht darum, irgendwelchen auf Gewalt reduzierten Jungen eben diese auszutreiben. Vielmehr setzt (inter-)kulturelle Jungenarbeit über den Selbstbehauptungsgedanken an den unspezifischen Risikofaktoren für Gewalthandeln an (wie etwa der Selbstsicherheit, dem Selbstbewusstsein, den psychischen und sozialen Ressourcen, der Kenntnis über Zugangsmuster zu den Ressourcen der Gesellschaft, Bildung usw.). Dabei rücken stets diejenigen Erfahrungen von Jungen in den Mittelpunkt, die das eigene Ausgrenzen und das Selbst-ausgegrenzt-sein sowie das Gewalt-erfahren und das Gewalt-ausüben repräsentieren. Dafür brauchen die Jungenarbeiter eine Offenheit für die unterschiedlichsten Facetten von eventuellen Migrationserfahrungen. Wir sollten verstehen lernen, wie Rassismus und Sexismus in der jeweiligen Alltagswelt von Jungen erlebt

werden und was die Jungen damit konkret anfangen.

Interkulturelle Kompetenz

Die aktuelle Entwicklung in der Sozialpädagogik/-arbeit verlangt geradezu danach, sämtliche Konzepte und Ansätze auf ihren Nutzen zu hinterfragen: Welchen Zielgruppen bringt welche Maßnahme welchen Gewinn? Insofern werden auch Qualitätsentwicklungsprozesse in der Jungenarbeit gefordert, gefördert und geleistet. Und in diesem Transformationsprozess von Pädagogik schlechthin nimmt die interkulturelle Perspektive einen aktuell notwendigen und folgerichtig zentralen Stellenwert ein. Der neuerlich auch gesellschaftlich (wieder-)erstarkte Ruf nach interkulturellen Kompetenzen richtet sich dementsprechend hervorgehoben auch an die „Mehrheitspädagog(inn)en“! Die Frage dabei ist nur, was diese „neuen Anforderungen“ wohl beinhalten könnten. Was muss beispielsweise ein „kulturbewusster“ Jungenarbeiter wissen und können? Welches Handwerk sollte er erlernen? Dabei ist noch lange nicht beantwortet, wer von der interkulturellen Verständigung in der Jungenarbeit wirklich profitiert: Sind es in erster Linie die Jungen mit Migrationserfahrungen, die „einheimischen deutschen“ Jungen oder die Jungenarbeiter?

Im Kern einer **nicht-defizitären Jungenarbeit** geht es um die

Dabei rücken stets diejenigen Erfahrungen von Jungen in den Mittelpunkt, die das eigene Ausgrenzen und das Selbst-ausgegrenzt-sein sowie das Gewalt-erfahren und das Gewalt-ausüben repräsentieren.

Gratwanderung, einerseits die Differenzen aufgrund unterschiedlicher Rassismus- und /oder Migrationserfahrungen bei Jungen nicht zu leugnen, und andererseits Jungen „anderer Zugehörigkeiten“ als diejenigen zur „Mehrheitskultur“ nicht mit einem von uns angefertigten Kulturstempel stigmatisierend auf das eine oder das andere Handeln festzuschreiben. Wissen kann sehr viel erleichtern, aber (vermeintlich sicheres) Wissen kann auch behindern! Interkulturelle Kompetenz in der Jungenarbeit bedeutet damit erst in zweiter, dritter oder gar in vierter Linie das Ansammeln von Wissen über das angeblich Fremde, über religiöse Gepflogenheiten, über Familienorientierung oder kulturelle Männerbilder. Interkulturelle Kompetenz bedeutet in erster Linie zu lernen, sich in unvertrauten, möglicherweise unsicheren Situationen bewegen zu können. Sie deutet auf die Fähigkeit, mit möglichen Ängsten **personennah** umgehen zu lernen, ohne unnötige Bedrohungsgefühle aufkommen zu lassen. Denn die Bedrohung wächst aus der typisch männlichen Abwehr von Angst, Unsicherheit und Kontrollverlust. (Und das gilt nicht nur für Jugendliche!) Interkulturelle Kompetenz bedeutet damit zu allererst, sich einlassen zu können, neugierig zu bleiben, Interesse zu zeigen und Interesse zu entwickeln.

Als übergeordnete interkulturelle Zielsetzungen in der Jungenarbeit könnten folgende Punkte als zentral angesehen werden:

- Wir zeichnen uns weder differenzblind noch differenzfixiert.
- Wir versuchen die Macht der Zuschreibung nicht zu wiederholen.
- Wir zeigen uns authentisch und empathisch-grenzachtend „neugierig“.
- Wir bieten Wissen an und lassen neue Erfahrungen zu.
- Wir lernen selbst, die Position des Gesichert-Seins zu verlassen.
- Wir setzen uns selbst dem als fremd Erlebten aus.
- Wir nehmen die Unterschiedlichkeit mitmännlicher Lebensentwürfe in den Blick. Und fragen gemeinsam, wozu so etwas überhaupt nützlich ist.
- Wir entwickeln eigene Ressourcen und versuchen diejenigen der Jungen zu aktivieren.
- Wir versuchen gemeinsam herauszufinden, wann und wozu es dem Einzelnen wichtig erscheint, erlebte Differenzen zu betonen.

Interkulturelle Kompetenz bedeutet in erster Linie zu lernen, sich in unvertrauten, möglicherweise unsicheren Situationen bewegen zu können.

Verdoppelte „Defizit-Behandlung“

In diesem Zusammenhang muss immer wieder betont werden, dass Jungen „anderer Zugehörigkeiten“ üblicherweise eine **verdoppelte „Defizit-Behandlung“** erfahren. So wird die zurzeit geförderte Jungenarbeit in der Regel auf den gewaltpräventiven

Jungen mit mittelbaren und unmittelbaren Migrationserfahrungen besitzen zumeist gar einen Vorteil, da sie sich sozial beweglicher zeigen (müssen).

Aspekt reduziert: So kämen zu den attestierten sozialen, kommunikativen und psychischen Defiziten bei den Jungen der Mehrheitskultur bei Jungen „Anderer Zugehörigkeiten“ noch die behaupteten Kulturkonflikte hinzu. In der Praxis mit Jungen offenbart sich diese Sicht zumindest als überhöht, oftmals ist sie eher als reine Spur deutscher Mehrheitsideologie zu entlarven. Denn die allermeisten Jungen und Mädchen haben es bereits ausgezeichnet gelernt, sich auf unterschiedliche Lebenswelten, zwischen denen sie wechseln, einzustellen. Sie können oftmals die unterschiedlichen Anteile kultureller Sozialisation integrieren und verbinden. Jungen mit mittelbaren und unmittelbaren Migrationserfahrungen besitzen zumeist gar einen Vorteil, da sie sich **sozial beweglicher** zeigen (müssen). Und das gilt nicht nur für den Sprachvorteil! Die hervorstechende interkulturelle Kompetenz von Jungen anderer Zugehörigkeiten liegt darin, soziale und persönliche Ambivalenzen „aushalten“ zu können. Es ist ihnen weitaus eher möglich, sich in verhaltensunsicheren Situationen einfühlsam zu bewegen.

Dies soll jedoch nicht leugnen, dass insbesondere Menschen mit Migrationserfahrungen unterschiedliche Prozesse der Ausgrenzung erfahren und erfahren haben. Hier sollen nicht rassistische und (hetero-)sexistische Difframierungen beschönigt werden. Doch bei genauerem Hinsehen offenbaren sich scheinbare Kulturkonflikte als für Deutschland

typische Generationskonflikte zwischen „starrten Eltern“ und „pubertierenden Jugendlichen“ und dann wieder zwischen verschiedenen Jungen, die anhand von unterschiedlichsten Männerideologien nach Orientierung für ihr Leben suchen. Und darin sind sich Jungen in Deutschland sehr ähnlich!

Von daher fasse ich die besondere Qualität einer (inter-)kulturellen Jungenarbeit durch die professionelle, pädagogische Grundhaltung in der emanzipatorischen Tradition, die ich wie folgt pointiere:

Um die **Chance eines (inter-)kulturellen Wachstums** zu ermöglichen, ist es notwendig, dass wir uns als Pädagoginnen und Pädagogen quasi paradox schulen, indem wir alle Jungen als gleich, bzw. jeden Einzelnen als unterschiedlich zu sehen lernen. Differenzen werden dann nicht als etwas Trennendes, sondern viel mehr als Bereicherung im (Gruppen-)Alltag erlebt – quasi als authentische Basis gemeinsamer Lebenswelterfahrungen.

Und Methoden

Methodisch können wir in der Jungenarbeit auf unser altbekanntes Repertoire zurückgreifen. In diesem Zusammenhang bieten sich vor allem Wahrnehmungssübungen an. Nachdem wir unsere eigene pädagogische und gesellschaftliche Haltung anhand von Wahrnehmungsschu-

lungen kennen gelernt und gefestigt haben, können wir Jungen einen öffnenden Raum anbieten, in dem sie lernen, ihre Umwelt, ihre Gegenüber und schließlich auch sich selbst bewusst wahrzunehmen. Dabei können kulturelle Zugangsmuster gemeinsam erkundet werden, in dem das Drinsein versus Draußen-sein, das Eigene versus das Andere, das Alte versus das Neue, das Männliche versus das Nicht-männliche usw. methodisch aufgearbeitet werden. Hierzu gibt es eine Vielzahl an praxiserprobten Methoden, die anhand der kulturbewussten Haltung jeweils etwas variiert werden (können). Und wie überall in der Pädagogik, sollte man selbst nicht nur angelesene Methoden anwenden, sondern zumindest exemplarisch die Wirkweise einschließlich ihres Machtpotentials und ihre Begrenztheit selber erfahren haben.

Ich persönlich bevorzuge dabei gestaltpädagogische /-therapeutische Methoden, die es ermöglichen, Erlebnisinhalte ins Hier und Jetzt zu befördern. Hierbei sind die so genannten **Übungen zur männlichen Raumaneignung** hervorzuheben.

Drei Jungen gehen nach draußen. Die restliche Gruppe wird in eine spezielle Aufgabe eingewiesen und nacheinander versuchen die drei eine für sie bestimmte Aufgabe zu lösen. Beispielsweise bekommen die „Inneren“ die Aufgabe, „möglichst fies dreinzuschauen“ und alle „strategisch wichtigen“ Plätze im Raum zu besetzen. Derjenige, der nun da-

zukommt, möge sich nun einen Platz im Raum suchen, an dem er sich wohlfühlt. Eine leichte Aufgabe - oder? Hier kann dann das Gefühlsleben des Ausgegrenzten „nachgestellt“ und gemeinsam bewertet werden. Oder U-Bahn Situation nachgestellt: acht Jungen stehen „Spalier“, einer will durch, wie löst er das Problem? Oder die „Inneren“ sollen wild durch den Raum gehen und stets sich herzlich per Handschlag begrüßen. Jeder begrüßt jeden, nur der eine Äußere wird gemieden. Was tut dieser, um mit der Ausgrenzung klarzukommen? Resignation? Gewaltsames Erzwingen einer Begrüßung? Charmantes Überreden? Solidar-Partner suchen? ... Und dann in der Auswertung können die einzelnen ihre Erfahrungen in der „echten Realität“ einbringen. Einige erzählen von rassistisch motivierten Übergriffen („alles nur, weil ich schwarz bin“), andere von heterosexistischen Ausgrenzungen („die halten mich für schwul“).

In der Konfrontation mit der „höchstpersönlichen Verantwortung“ ist dann auch eigenes rassistisches Denken und Handeln besprechbar. Bei Migrant*innen werden hier auch sog. Selbstethnisierungsprozesse aufgedeckt. Die Jungen entdecken darin, inwiefern sie sich selbst mit den kulturellen Zuschreibungen durch Familie und Außenwelt identifizieren. Dabei ist es das zentrale Ziel, dass sie lernen, Unerwünschtes zu verändern und Gewünschtes selbstbewusst zu vertreten. Jungen können hierbei

In der Konfrontation mit der „höchstpersönlichen Verantwortung“ ist dann auch eigenes rassistisches Denken und Handeln besprechbar.

Kriterien für ihre persönlichen Entscheidungen entwickeln und Verantwortung für sich selbst übernehmen.

Résumé

Neben der Fähigkeit sich einlassen zu können, ist es stets hilfreich, wenn sich Pädagogen selbst personennah einbringen. Es ist hilfreich für die Beziehungsgestaltung, wenn wir unsere Ängste und Befremdungen vor „dem Anderen“ offen legen. Diese sog. Interaktionsfreudigkeit bei der gleichzeitigen Fähigkeit, Widersprüche aushalten zu lernen stellt den Kern der notwendigen Interkulturellen Kompetenz in der Jungenarbeit dar. Wenn uns dieses gelingt, stellen wir über unsere Modellfunktion eine geeignete Vorlage für Jungen dar, von ihren Erfahrungen mit sich selbst und anderen zu berichten. Dabei ist es sinnvoll, scheinbare (inter-)kulturelle Tabus zu brechen und nachzufragen. Es hilft uns Pädagogen und es hilft den Jungen, wenn wir beharrlich versuchen zu verstehen, statt zu glauben, dass wir vor dem Hintergrund unseres interkulturellen Wissens eine jeweils spezifische Einstellung einordnen könnten. **Stellen wir die scheinbaren „Eh-Klarheiten“ systematisch in Frage, dann ist ein ungeahntes Wachstum möglich: bei uns selbst und bei den Jungen aller Herkünfte.**

Auswahl eigener Texte zur Vertiefung:

- Jantz, O.; Pecorino, I.: Multikulturelle Gruppen – Monokulturelle Jungenarbeit? Pädagogische Antworten auf die bereits bestehende Interkulturalität in der Jungenarbeit, Oldenburg 2005.
- Jantz, O.: Selbstbehauptungskurse für Jungen – ein praktischer Einblick, in: Juventa Verlag / ISA Münster (Hrsg.): Betrifft Mädchen, Heft 1-2005, Weinheim 2005.
- Jantz, O.: Zusammenfassende Thesen zur (inter-)kulturellen Jungenarbeit, in: Institut für gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Bildung und Information (Hrsg.): Bubenarbeit in Österreich IV. Interkulturell und geschlechterbewusst?, Innsbruck 2003.
- Jantz, O.; Mühlig-Versen, S.: Kulturelle und interkulturelle Kompetenz. Interkulturelles Lernen in der Mädchen- und Jungenarbeit als Unterstützung für Jugendarbeit und Schule, in: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg (Hrsg.): AJS-Informationen: Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz, Stuttgart 2/2003.
- Jantz, O.; Krischer, H.: Sex ohne Grenzen? Praxis einer interkulturellen Sexualpädagogik, Begleitartikel in der Dokumentation zur Jahrestagung der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen 2002, Berlin 2003.

Jantz, O.; Grote, C.: Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis, Reihe Quersichten Band 3, Opladen 2003. (Speziell darin zum Thema: Olaf Jantz: „Sind die wieder schwierig!“ (Inter-)Kulturelle Jungenarbeit - (K)ein neues Paradigma?)

Jantz, O.; Muhs, W.; Schulte, R.: Der Prozess der interkulturellen Begegnung. Überlegungen zu einer Didaktik der (antirassistischen) Begegnungspädagogik, in: Juventa Verlag (Hrsg.): Deutsche Jugend - Zeitschrift für Jugendarbeit, München/Weinheim 1998.

Jantz, O.; Muhs, W., Schulte, R.: Reisen ins pädagogische Abseits? Antirassismus und die pädagogische Begegnung, in: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) (Hrsg.): IZA - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Frankfurt 1998, Heft 3-4: Zusammenleben in den Städten.

Reinert, I.; Jantz, O.: Inter, Multi oder Kulti? Inwiefern die Geschlechtsbezogene Pädagogik die interkulturelle Perspektive benötigt, in: Rauw, R.; Jantz, O.; Reinert, I.; Ottemeier-Glücks, F.G. (Hrsg.): Perspektiven Geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Reihe Quersichten Band 1, Opladen 2001.

Besondere Literaturempfehlungen zum Thema:

Del Mar Castro Varela, M. et. Al. (Hrsg.): Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie, Tübingen 1998.

Foster, E.; Tillner, G.: Wie Männlichkeit & Fremdenfeindlichkeit zusammengehen. In: Widersprüche - Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- & Sozialbereich: Multioptionale Männlichkeiten?, Bielefeld 1998, S.79ff.

Fremdelnde Diskurse: „Ethnische Anmache“ in multikulturellen Lebenswelten von, Jugendlichen; in: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, ISS, Frankfurt 1997.

Kalpaka, A.; Rätzkel, N.: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Leer 1990.

Mecheril, P.: Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen in: Mecheril, P.; Teo, T.: Psychologie und Rassismus, Hamburg 1997.

Posselt, R.; Schumacher, K.: Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus, Mülheim an der Ruhr 1993.

Rommelspacher, B.: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin 1995.

Uwe Jakubczyk

Initiation - ein Weg in der Arbeit mit Jungen

In modernen Zivilisationen werden die Jungen mit den brisanten Entwicklungsanforderungen der Adoleszenz weitgehend alleine gelassen.

Zu jeder Zeit und in allen Kulturen gab und gibt es Rituale, die Jungen auf dem Weg zum Mann begleiten.

Der Abschied von der Kindheit, die Entwicklungsmöglichkeiten der Jungen in der zweiten Lebensphase drängen sich plötzlich mit ungeahnter Heftigkeit in den Vordergrund. In der Übergangszeit vom Jugendlichen zum Erwachsenen ändert sich alles: der Körper, die Gefühle, das Rollenbild, die Beziehungsstrukturen. Die körperlich-seelisch-geistige Entwicklung muss in kurzer Zeit Lebensstürme, Krisen, Risiken und Chancen erfolgreich durchlaufen. Diese Lebensübergänge erleben Jugendliche als individuelle Krisensituationen, bei denen sich wesentliche Aspekte einer Person auflösen und neu formiert werden müssen.

Um die Persönlichkeit zu stärken braucht es aber Angebote, die die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit sich selbst und ihrer Umwelt fördern. Darin soll das Erleben der eigenen Grenzen, die Wahrnehmung von Gefühlen und Bedürfnissen, das Erkennen von Risiken auf der einen, so wie der eigenen Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten auf der anderen Seite. Das ermöglicht umso mehr, das Selbstwertge-

fühl zu steigern und die Entscheidungskompetenzen zu erhöhen.

In modernen Zivilisationen werden die Jungen mit den brisanten Entwicklungsanforderungen der Adoleszenz weitgehend alleine gelassen.

Unseren „High-Tech-Kulturen“ fehlen die traditionellen Initiationsriten vermeintlich „primitiver“ Kulturen, die versuchen die erwähnten Übergänge und Krisensituationen bei Jungen ins Bewusstsein zu rufen und durch, auf diese Situation abgestimmte, Rituale Bewältigungsstrategien an die Hand zu geben. In der kritischen Situation der Reifezeit (Adoleszenz) wollen daher Initiationsriten Unterscheidung und Klarheit schaffen, und zwar sowohl für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft.

Die Initiation hat dabei mehrere Aufgaben zu leisten

- Einmal die Einführung in einen neuen religiösen oder sozial. Lebensstatus.
- Die Gestaltung der Übergangspunkte im Leben etwa von Kindheit zum Erwachsen werden (Bsp. Pubertät).

Diese Übergänge sind von großem, die Grenzen des Individuums überschreitendem Gewicht und verlangen nach einer rituellen,

überindividuellen gestalteten Ausformung: Der Franzose Van Gennep sprach dabei von so genannten „Rites de passage“¹.

A: Trennung

B: Übergang

C: Einfügung

Die Initiation bedeutet hier eine Einführung in die Welt und in die für die jeweilige Gesellschaft form gültigen Ideale und Werte.

Trennung heißt in diesem Zusammenhang die Trennung von der Mutter, der Familie, von dem bis dahin gültigen Zustand

Der Übergang heißt der Aufenthalt in einem Zwischenraum der Prüfung und der Entscheidung. Dieser Zwischenzustand findet unter Aufsicht eines Mentors oder Mentoren statt.

Schließlich bedeutet Einfügung den Eintritt in den neuen Zustand.

Mit bewussten Ritualen (im Gegensatz zu ritualisierten Handlungsabläufen) können solche Übergänge vom Kindes- zum Jugendalter bis hin zum jungen Erwachsenen aktiv gestaltet werden. Dabei ist es wichtig zwischen Alltags-, Hervorhebungs- und Schwellenritualen zu unterscheiden.

- Mit **Alltagsritualen** strukturieren wir unseren Alltag um uns zurechtzufinden.
- Mit **Hervorhebungsritualen** machen wir Handlungen besonders bewusst, geben Momenten eine besondere Bedeutung (z.B. Geburt, Geburtstag, Schuleintritt, Hoch-

zeit, Jahreszeiten, Weihnachten, Ostern, usw.).

- Mit **Schwellenritualen** gestalten wir Übergänge (Initiationsritus, der Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen, die erste Menstruation, Lebensmitte, Begräbnis, usw.), sie helfen uns Krisen zu überwinden.

Das Ritual stellt quasi vertretend eine eingetretene Veränderung dar und hebt sie ins Bewusstsein; es kann auch symbolisch antizipieren, was noch nicht da ist, und so neue innere Entwicklungen anstoßen.

In archaischen Gesellschaften gibt es dabei oft einen harten Schnitt zwischen Kindheit und Erwachsenenendasein sowie klare Verhaltensregeln für beide Lebensformen. Zwischen den beiden Lebensbereichen vermittelt die Zeit der Initiation, die die Heranwachsenden vor komplexe, teilweise schwierige Aufgaben stellt, aber doch auch relativ kurz ist (einige Tage, Wochen oder Monate).

Innerhalb der modernen westlichen Gesellschaft erstreckt sich die so genannte Jugendphase, und damit die Zeit der Übergänge in eine neue Lebensphase, die Loslösung vom Elternhaus und die Neufindung über einen meist jahrelangen Zeitraum hin. In dieser verlängerten Phase der Adoleszenz verlieren die drei Phasen eines klassischen Passageritus an Klarheit und Übersichtlichkeit.

Zudem wird von kaum aufeinander bezogenen Trägern versucht,

Das Ritual stellt quasi vertretend eine eingetretene Veränderung dar und hebt sie ins Bewusstsein.

Bezeichnenderweise schaffen sich die Jungen in unserer westlichen Kultur aufgrund fehlender Übergangsrituale oft ihre eigenen Initiations-Rituale.

die Aufgabe der Initiation in unserer komplexen Welt wahrzunehmen (Tanzschulen, Sportvereine, Discoververanstaltungen, Internate, Konfirmandenunterricht oder durch die Unterhaltungsindustrie in Mythen, Filmen, Jugendliteratur etc.).

Jugendliche erleben den Eintritt in die Welt der Erwachsenen aber nicht als ein kollektives Geschehen sondern eher als eine individuelle Krise, verschärfend durch das Hotel Mama, durch Zugriff der Erwachsenen auf ihre Lebenswelten, durch Jugendarbeitslosigkeit etc.

Bezeichnenderweise schaffen sich die Jungen in unserer westlichen Kultur aufgrund fehlender Übergangsrituale, fehlender Begleitung und Beratung in dieser krisenhaften Zeit oft ihre eigenen Initiations-Rituale, wie z.B. Drogenkonsum, gefährliche Mutproben, Aufnahme rituale in bestimmte Gruppen. Dieser „Selbstinitiation“ fehlt aber gänzlich eine Begleitung mit der Funktion eines Mentors, die das Erlebte auch aus der eigenen Erfahrung heraus deutet, auf Gefahren hinweist und in einen Lernprozess überführt. Eine Selbstinitiation kann es daher nicht geben, eher eine „Selbstmodellierung“. Eine bewusst gestaltete und erlebte Form der Initiation kann Jungen die Möglichkeit geben, in Begleitung erwachsener Mentoren (Männer, ältere Freunde, Paten etc.) den Schritt in den nächsten Lebensabschnitt bewusst zu gehen.

Auch wenn die Jugendphase eine eigenständige Lebensphase

geworden ist haben doch viele Jungen Sehnsüchte nach stabiler Integration in männliche Lebenswelten. Jungen möchten wissen oder spüren wie das sein wird, ein erwachsener Mann zu sein. Initiations-Rituale können dabei helfen, die unendlich groß wirkende Kluft zwischen dem Junge- und dem Mannsein symbolisch zu überbrücken.

In der Arbeit mit Jungen sind solche Perspektiven nicht unumstritten. Die einen bedauern, dass die Erwachsenenwelt keine Initiations-Angebote bereitstellt und Jungen gleichsam auf „Selbstinitiation“ angewiesen sind. Andere betonen die Gefahren, die in einer Idee von Jungenarbeit als einem „Meister-Schüler-Verhältnis“ liegen. Wieder andere vermuten hinter Initiationsideen vor allem Größenphantasien der Erwachsenen (Männer) – ohne eigentlichen Bedarf bei Jungen, wogegen eigentlich schon die Beobachtung der zahlreichen „Selbstinitiations-Rituale“ bei Jungen spricht.

In diesem Sinn müssen Funktion und Bedeutung von Initiationsritualen für Jungen zunächst kritisch diskutiert werden. Doch kann bei aller Kritik nicht außer Acht gelassen werden, dass Jungen in der Übergangsphase zum Erwachsenwerden eine individuelle Krise durchlaufen und auf der Suche nach Orientierung sind. Initiationsrituale können für Jungen oder Jungengruppen Bedeutung erhalten, indem sie Identität stiften oder bei der Bewältigung von Übergängen helfen.

Die Dimension „Rituale“ scheint darüber hinaus Jungen besonders anzusprechen – wir denken etwa an die Kultur in Jugendverbänden, die sich mit aus der männlich geprägten Jugendbewegung des letzten Jahrhunderts entwickelt hat. Aber auch bestimmte Teile der Abenteuer- und Erlebnis- Pädagogik integrieren mehr oder weniger reflektiert Ritualisierungen. Das Bereitstellen und Anregen von Experimentierfeldern der Selbstinszenierung ist ein wichtiger jugenpädagogischer Zugang.

Dabei gilt es, die speziell jungenbezogenen Zugänge von Ritualen herauszustellen und zu überprüfen. Vor diesem Hintergrund sprechen unter anderem die folgenden – mehr oder weniger unbestrittenen – Gründe dafür, dass bestimmte Rituale gerade für Jungen besonders nützlich sein können:

Zunächst gibt es eine biografische Konstellation, die jungentypisch ist: der „jungentypische Übergang“ der Trennung von der Mutter. Kleine Jungen befinden sich hier in einer ambivalenten Grundsituation: Sie sollen oder müssen sich von der Mutter „als Mutter“ trennen. Initiationsrituale könnten nun Jungen dabei helfen, diese Trennung sukzessive oder ganz zu vollziehen und die Beziehung zur eigenen Mutter neu zu definieren.

Auf der anderen Seite können Initiationsrituale helfen, sich mit der Person des eigenen Vaters auseinanderzusetzen, etwa im Sinn einer Unterscheidung „Was hat er

mir gegeben und was nicht? Was nehme ich von ihm an und wofür bin ich selbst verantwortlich?“ Damit kann die Eigenständigkeit markiert werden oder ein erster Schritt auf dem Weg zu einer Versöhnung stattfinden. Auch in Bezug auf das Verhältnis zum eigenen Vater geht es um eine Balance zwischen Identifikation und Abgrenzung.

In der Jugendphase erhalten Cliques für viele Jungen eine starke Bedeutung als Raum, in dem sie sich vom Elternhaus ablösen, ihre eigene Kultur finden oder entwickeln, sich in anderen Jungen spiegeln können usw. Dadurch und vor allem dann, wenn die Clique für Jungen die vorrangige emotionale Heimat ist, wird die Clique zur Lösungs-Chance und gleichzeitig oft zur Bedrohung. Initiationsrituale können dazu beitragen diese emotionalen Verstrickungen im Cliquenleben zu organisieren.

Initiationsrituale können helfen, die Fragen die in der Übergangsphase der Adoleszenz auftauchen auf symbolische Art und Weise zu beantworten. Damit kann eine psychische Stabilisierung einhergehen.

Sicher kann kein Initiations-Ritual einem Jungen versprechen, dass er mit 30 Jahren in erwachsene Männerwelten integriert sein wird und eine klare Berufs- und Lebensperspektive entwickelt hat. Initiations-Rituale können aber nach aller Befreiung von mystisch-mythischer Verklärung dazu beitragen, einen Geschmack vom Leben als erwachsener Mann zu

Initiationsrituale können dazu beitragen, diese emotionalen Verstrickungen im Cliquenleben zu organisieren.

vermitteln. Ein Junge, der Rituale inszenieren und durchlaufen kann, wird aber innerlich stabiler. Dieser Hinweis scheint in zweierlei Hinsicht wichtig: Nicht gelingende Initiations-Rituale können auf eine Überforderung der Jungen hinweisen, und Rituale können aus dem selben Grund auch selbst verletzend oder gefährlich für die psychische Entwicklung sein.

Wichtig bleibt daher in diesem Zusammenhang, dass Initiationsrituale nur von erfahrenen Männern und Mentoren ausgeführt werden sollten, die sich selbst nicht nur mit dem Thema Initiation beschäftigt, sondern selbst praktische Erfahrung im Umgang mit Initiations-Ritualen gesammelt haben. Auch hier ist noch einmal an die genaue Überlegung zu erinnern, warum ich mich als Mentor mit Jungen auf den Weg einer Initiation gebe. In der Diskussion um die Chancen und Grenzen der Initiation in der Arbeit mit Jungen, wird oft auf den Stellenwert von Vorbildern in der Jungenarbeit verwiesen, weil unsere Gesellschaft kaum mehr männliche Mentoren kennt und weil in der männlichen Sozialisation gleichgeschlechtliche Bezugspersonen fehlen und es damit für Jungen sehr schwer ist, männliche Identifikationsfiguren zu finden.

Erich Lehner plädiert dagegen für einen anderen Zugang zur Frage männlicher Vorbilder, der für die Frage nach den Chancen von Initiationsritualen in der Jungenarbeit von wesentlicher Bedeutung

ist: „Im Kontext von Männlichkeit kann sich die der Orientierung am Vorbild immanente hierarchische Struktur sehr leicht mit der narzisstischen Bedürftigkeit, die wiederum Folge einer hierarchisch strukturierten hegemonialen Männlichkeit ist, verbinden. Die Betonung von Vorbildern in Jungen- und Männerarbeit führt dann eher zur Rekonstruktion und Stabilisierung einer traditionellen Männlichkeit. Jungen brauchen keine Vorbilder. Was sie dagegen dringend benötigen, sind Männer, die mit ihnen persönliche Beziehungen eingehen können. Sie brauchen in ihrer Umgebung Männer, die fähig sind, sich selbst, ihre Erfahrungen und ihr Handeln zu reflektieren. Sie brauchen Männer, die fähig sind, ihre Erfahrungen auch im Lichte männlicher Lebenszusammenhänge zu reflektieren. Schließlich brauchen sie männliche Bezugspersonen, die sich auf der Basis eines solchen Selbstbewusstseins von Jungen und Jungen in persönlichen Beziehungen als Bezugspersonen im Prozess der Idealisierung ‚gebrauchen‘ lassen.“²

Anmerkungen

- 1 Van Gennep, A.: Übergangsriten, Frankfurt 2005.
- 2 Lehner, E.: Brauchen Jungen Vorbilder?, in: Bieringer, I.; Buchacher, W.; Forster, E.: Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, Opladen 2000.

Christoph Lyding

Vom Paulchen zum Paul Aspekte der Jungensozialisation

Zur Einleitung möchte ich von einem Versuch berichten:

In den USA wurden zwei Versuchsgruppen ein Video von einem Baby vorgeführt, einer Gruppe wurde das Kind als Junge, einer anderen als Mädchen vorgestellt. Die Versuchspersonen sollten dem Kind die Eigenschaften zuschreiben, die sie wahrnehmen. Dem Jungen wurden durchsetzungsfähig, fordernd, wütend, stark, dem Mädchen quengelig, leidend, weinerlich, schwach zugeschrieben. Das gleiche Kind - zwei Sichtweisen; je nach Geschlechtszuschreibung wurde das Verhalten also völlig unterschiedlich gedeutet.

Wir haben dieses Experiment in etwas veränderter Form mit einer gemischt geschlechtlichen Fortbildungsgruppe wiederholt und kamen zu ganz ähnlichen Ergebnissen.

These: Wir begegnen einem kleinen Kind nicht neutral. Unser Verhalten wird durch das Geschlecht beeinflusst, und zwar wechselseitig.

Schon beim Neugeborenen wird als erstes die Frage „Was ist es denn, ein Junge oder ein Mädchen?“ gestellt.

Diese Einordnung wird dieses Kind - nennen wir es Paul, sein

ganzes Leben begleiten. Paul wird von den meisten Erwachsenen und Kindern anders behandelt werden als seine Schwester Paula.

Das Geschlecht ist das zentrale Kriterium zur Beurteilung einer Person.

Deshalb entsteht auch eine Irritation, wenn die Zuordnung uneindeutig ist, bei Kindern z.B. ein Junge mit langen Haaren oder Rock, bei Transvestiten, die bewusst mit der Faszination und Irritation spielen.

Phasen der Übernahme der Geschlechterrolle¹

1-3 Jahre: eingeschränkte Bildung von Geschlechtsidentität

Ab Ende des ersten Lebensjahr kann Paul unterschiedliche Stimmen, Frisuren und Kleidung wahrnehmen und als männlich oder weiblich registrieren.²

Probeverhalten beginnt, try and error. Mit etwa zwei Jahren kann sich Paul als Junge einordnen, ohne genau zu wissen, was das ist (viele wissen es auch später nicht, eines der Dilemmata von Männlichkeit). Das klare Gefühl der Geschlechtszugehörigkeit fehlt noch, die Geschlechtsiden-

Schon beim Neugeborenen wird als erstes die Frage „Was ist es denn, ein Junge oder ein Mädchen?“ gestellt.

tität hat sich erst eingeschränkt herausgebildet.

Jungen wird schon ab dem zweiten Lebensjahr mehr Freiraum als Mädchen gewährt, sie werden öfter aufgefordert, ihre Umgebung zu erkunden, etwas auszuprobieren, etwas zu tun, sich zu bewegen. Gleichzeitig erhalten sie weniger körperliche Nähe und werden weniger oft hoch genommen.³

Kindergartenzeit 3 bis 6 Jahre: Zunehmende Übernahme der Geschlechterrolle

Jungen und Mädchen grenzen sich bei der Spielzeugwahl, im Spielverhalten, in der Auswahl mit wem sie spielen und im Nachahmen von Vorbildern so deutlich ab, dass Eltern u.a. sich immer wieder fragen: „Wo haben die das denn schon wieder her?“

Jungen grenzen sich stärker ab, sie fürchten sich offenbar mehr davor, etwas mädchenhaftes zu machen, als Mädchen etwas jungenhaftes.

Jungen grenzen sich auf ihrer Suche nach Männlichkeit von dem ab, was weiblich ist bzw. damit von ihnen verbunden wird (bzw. was gesellschaftlich den Frauen zugeordnet wird), auch hierin spiegeln sie uns: Zärtlichkeit, Bedürftigkeit, Nähe, Wärme usw.

Von der Einschulung zur Pubertät: Flexibleres Umgehen mit der Geschlechterrolle

Die Abgrenzung vom anderen Geschlecht wird langsam unwich-

tiger. Die Kinder erkennen, dass es auch geschlechtsneutrale Beschäftigungen gibt. Es wurde realisiert, dass die Geschlechtszugehörigkeit durch die Genitalien bestimmt wird. Den Kindern wird bewusst, dass es neben der biologischen Geschlechterdifferenz Gemeinsamkeiten und kulturelle Umgangsformen gibt. Aus dem früheren entweder-oder wird ein sowohl-als-auch, das in verschiedenen Bereichen akzeptiert (Fahrradfahren, Bücherlesen, Inlinerfahren ...) wird.

Die Herausbildung der Geschlechtsidentität

Wie kriegt Paul das mit, dass er ein Junge ist und was ein Junge ist?

Paul war erwünscht, der Vater hat sich in der Schwangerschaft um Anteilnahme bemüht (Paul hat also Glück gehabt), war sogar bei der Geburt dabei und hat sich erstmal zwei Wochen Urlaub genommen – trotz Hänseleien seiner neidischen Kollegen. Den Erziehungsurlaub zu nehmen war nicht drin, weil sein Gehalt höher ist und die Einbauküche, das nagelneue Kinderzimmer, und überhaupt so vieles noch nicht abbezahlt sind. Nach diesen zwei Wochen heißt es von nun an für Paul, dass vorwiegend Frauen für ihn zuständig sind. Der Vater kümmert sich nach Feierabend zwar auch mit, die meiste Zeit ist jedoch die Mutter zuständig. In der Krabbelgruppe, beim

Jungen grenzen sich stärker ab, sie fürchten sich offenbar mehr davor, etwas mädchenhaftes zu machen, als Mädchen etwas jungenhaftes.

Spielkreis, in der Kita, in der Grundschule trifft Paul äußerst selten mal auf einen Mann. Wenn, dann ist er Praktikant oder Leiter der Einrichtung, also nicht lange für die Kinder da.

Nach den ersten grundlegenden Erfahrungen an Geborgenheit und Vertrauen mit der Mutter folgt die Zeit der zunehmenden Ablösung. Hier wird die Nähe des Vaters gebraucht, die Sicherheit vermitteln könnte.

Wegen der meist abwesenden Väter bzw. fehlender Männer als Vorbilder definiert sich der Junge auf seiner Suche zunächst als nicht-weiblich und grenzt sich mehr und mehr auch davon ab, was mit der Mutter verbunden ist: weich, zärtlich, bedürftig, gefühlvoll, aufgehoben sein, aber auch bestimmend, begrenzend, ordnend.

Jungen sind hin und hergeworfen zwischen der Loslösung von der Mutter und den Verschmelzungswünschen mit ihr, sie schwanken zwischen Flucht, Abwehr und Wieder-Zurück-Wollen.⁴

Die Angst vor Nähe, Abgrenzung und Trennung, nicht oder zu wenig Vorhandensein von positiv besetzter Männlichkeit, prägen die Persönlichkeitsentwicklung von Paul.

Er lernt zu unterscheiden zwischen der Frauenwelt - familiäres Zuhause, sorgende, nährende und fördernde Aspekte (also Abhängigkeit und Fürsorge) - und der Männerwelt, die sich irgendwo da draußen abspielt, wo Papa immer so geheimnisvoll hin ver-

schwindet. Diese wird mehr und mehr wichtig und mit Freiheit („weg von Müttern“), Autonomie, Wichtigkeit und Macht verbunden. Die gesellschaftliche Bewertung von Familien- und Hausarbeit einerseits und Erwerbsarbeit andererseits kriegt auch schon Paul so langsam mit, durch Gespräche, Einstellungen und Verhalten der Erwachsenen und anderen Kindern.

Auf der Suche nach männlicher Identität erfährt Paul nach und nach die männlichen Prinzipien bzw. das, was dem Männlichen zugeordnet wird. Die Sache mit der Männlichkeit soll möglichst klar sein und zur Abgrenzung dienen, deshalb nehmen Paul und seine Freunde alles sehr ernst. Papa ist in dieser Zeit der Tollste, die Identifikation wird von vielen Idealisierungen und Wunschbildern durchsetzt.

Da er Papa aber kaum sieht und so wenige Männer live zu erleben sind, setzt sich Paul eine „Bastelidentität“ zusammen. Hier kommen dann so klare Männergestalten wie Rambo, Michael Schumacher, He-Man, James Bond und wer noch so gerade als Held, Sportler oder Star angesagt ist, zum Zuge.

Leider sind dies unerreichbare Kunstfiguren, die im Alltag gar nicht lebensfähig wären. Wer braucht schon eine Kampfmaschine oder einen Rennfahrer, wenn eigentlich gerade das Regal aufgehängt werden oder die Wohnung saubergemacht werden soll. Und überhaupt, Rambo hat nie aufgeräumt!

Papa ist in dieser Zeit der Tollste, die Identifikation wird von vielen Idealisierungen und Wunschbildern durchsetzt.

Um die eigene zarte männliche Identität aufzubauen, werden Mädchen, Frauen, das Weibliche abgewertet: Mädchen sind blöde, Mädchenspiele spiele ich nicht ... Die Abwertung von weiblich besetzten Werten bringt Paul und seine Kumpel im Kindergarten in schwierige Situationen.

Ihre Suche nach männlicher Identifikation findet hier wenige Anhaltspunkte. Die Atmosphäre von vielen Kindergärten erinnert an gemütliche, sauber aufgeräumte „Frauenwohnzimmer“. Die Kindheit findet überwiegend in Räumen und weniger im Freien statt. Kindergarten und Grundschulen sind überwiegend stark strukturiert und lassen den kleinen Helden weder viel Raum noch unstrukturierte Entdeckungsmöglichkeiten. In dieser Situation bleibt Paul nur eine Wahl: Der Griff zur Waffe!

„Aber schaue ich mich auf Spielplätzen, in Kindergärten, Horten und Schulen um, dann sehe ich dort überall Frauen geradezu verzweifelte Kämpfe mit kleinen Jungen führen, die zum Stock greifen, wenn ihnen die Pistole entwendet wird. Nimmt ihnen die fortschrittliche Pädagogin in gutem Glauben an das Ziel ihrer Erziehung den Stock weg, dann beißen sie aus dem Frühstücksbrot eine Pistolenform. Warum Pistole? Weil sie der sich gefährdet fühlenden Identität eines Knaben scheinbare Unverwundbarkeit verspricht. Und dass es eine Waffe sein muss, liegt nicht an den Kindern, sondern an dem, was in unserer Gesellschaft ei-

nen besonders hohen Stellenwert hat, auch wenn wir uns das ungern eingestehen. Wenn wir den Gedanken zulassen könnten, dass eine weibliche Identität – stark vereinfacht – sich darüber bildet, Räume zu besetzen, und eine männliche, Wege zu suchen, dann können wir leicht erkennen, dass zumindest in der frühen Kindheit für Jungen nicht viele andere Möglichkeiten bleiben, als zur Waffe zu greifen.“⁵

Die weitere Entwicklung will ich anhand von Botschaften – Sprüchen – aufzeigen, die Jungen so oder versteckt von uns Erwachsenen, anderen Kindern, Jugendlichen, Medien und Geschichten mit auf den Weg gegeben werden.

Botschaften:

Sei ein richtiger Junge, sei kein Angsthase!

Der Titel Mann und genauso der Titel Junge werden nur auf Zeit verliehen. Ein richtiger Junge zu sein muss immer wieder bewiesen werden, im Spiel in Auseinandersetzungen, im Kampf u.a. Hierbei gilt die Angstfreiheit als Männlichkeitsbeweis – Angst gilt als unmännlich. Hierzu dienen nach wie vor die Mutproben, die mit zunehmendem Alter immer gefährlicher werden.

Einige Mutproben, die Jungen erzählen: Mit dem Fahrrad eine steile Straße hinunter und über

Die Atmosphäre von vielen Kindergärten erinnert an gemütliche, sauber aufgeräumte „Frauenwohnzimmer“.

eine Kreuzung fahren, ohne Vorfahrt zu haben und ohne anzuhalten; einen Kanonenschlag (Feuerwerkskörper) im Mund anzünden, wer am längsten aushält, hat gewonnen oder ist im Krankenhaus. (Meine eigene Mutprobe war da ungefährlicher: ein Sprung aus etwa 2 Metern Höhe.)

Viele Jungen haben Schwierigkeiten, gefährliche Situationen als solche einzuschätzen, einige überspringen ihre Angstgrenze – auch um sich selbst zu spüren. Ein Junge in einer Kinderfreizeit fiel direkt zu Anfang durch seinen Hang auf, sich und andere zu gefährden. Er schaffte es schließlich, auch sich mehrfach schwerer zu verletzen. Dies war durchaus normal für ihn, auch er ignorierte und übersprang seine Angstgrenze.

Im Alter von 1 bis 15 Jahren kommen fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen durch Vergiftungen, Unfälle im Straßenverkehr, durch Sturz und Ertrinken ums Leben.⁶

Ein weiteres Beispiel: Auf einem Campingplatz am Waldrand kamen abends ein etwa achtjähriger Junge und ein gleichaltriges Mädchen zu meinem Freund und mir. Er erzählte ganz aufgeregt, dass er einen Schatten im Wald gesehen hätte, der sich bewegt hätte. Er malte sich viele verschiedene wilde Tiere aus, die es alle in diesem Wald bzw. Kontinent gar nicht gibt. Wir versuchten also auch erst ganz vernünftig seine Angst weg zu reden. Im Gespräch, als er weg war, wurde uns klar, dass wir gar nicht auf seine Ängste eingegangen wa-

ren. Als er das zweite Mal kam, haben wir ihm auch von unseren Ängsten im dunklen Wald erzählt und dass wir uns auch schon mal vor Schatten, Wind oder ähnlich unheimlichem, nicht erklärlichen gefürchtet hatten. Er wurde spürbar ruhiger, hörte fasziniert zu, war sichtlich erleichtert, dass auch erwachsene Männer Angst haben. Später erzählte er, wir wären seine Freunde.

Sei stark - sei überlegen. Du musst besser sein. Du musst dich durchsetzen, hab Erfolg, bringe Leistung!

Angefangen vom Konkurrieren untereinander, wer am schnellsten läuft, am weitesten wirft und auch sonst ganz toll bzw. der Tollste ist, leben Jungen unter dem immer stärker werdenden Druck, etwas bringen, leisten, ihren Mann stehen zu müssen. Dies führt zu der Angst vor Niederlagen und Versagen, diese können oft nicht eingestanden werden. Die Jungen sind da ähnlich wie die Bundesligafußballer, die auch immer wieder schöne Erklärungen haben, warum sie verloren haben. Im Unterricht in der Schule geben Jungen oft nicht zu, etwas nicht verstanden zu haben. Etwas nicht können zu dürfen, führt auch oft zu falschen Situationseinschätzungen, zu Selbstüberschätzungen mit entsprechenden Bauchlandungen.

Die ultimative Botschaft ist hier:

Im Alter von 1 bis 15 Jahren kommen fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen durch Vergiftungen, Unfälle im Straßenverkehr, durch Sturz und Ertrinken ums Leben.

Für Jungen und Männer bedeutet Arbeitslosigkeit auch Männlichkeitsverlust.

Du musst später mal eine Familie ernähren!

Trotz relativ hoher Frauenerwerbstätigkeit und hoher Arbeitslosigkeit werden Jungen immer noch nicht auf eine Aufteilung von Familien- und Berufswelt vorbereitet. Ein durchschnittliches Zukunftsbild in Jungenseminaren: 40 Prozent wollen später die Hausarbeit „teilen“, 10 Prozent können sich vorstellen, zu Hause zu bleiben. Über die Arbeit identifizieren sich Männer immer noch am meisten, entsprechend wichtig sind gute Zeugnisse für Jungen, entsprechend schwer zu bewältigen ist die persönliche Arbeitslosigkeit. Für Mädchen wirkt sich die doppelte Orientierung Familie/Beruf hier günstig aus, sie hilft die Arbeitslosigkeit zu kompensieren. Für Jungen und Männer bedeutet Arbeitslosigkeit auch Männlichkeitsverlust.

Wehr dich, lass dir nichts gefallen!

Die körperliche Gewalt unter Kindern und Jugendlichen trifft vor allem Jungen. Jungen prügeln sich und werden von Erwachsenen häufiger geschlagen – Gewalt und Schmerz sind auszuhalten.

Ein Indianer kennt keinen Schmerz!

Dieser Spruch wird immer noch gesagt, dabei sollte man sich gegenwärtigen, welche absurd

hohe Selbstverleugnung und Disziplinierung hierin steckt: Der Indianer kennt keinen Schmerz, anstatt er erträgt den Schmerz oder kann mit dem Schmerz umgehen.

Während Mädchen die Erfahrung machen, potenziell sexuell gefährdet zu sein, gilt für Jungen mit zunehmendem Alter das Gefühl, jederzeit Opfer körperlicher Gewalt werden zu können.

Angstabwehr, Gewalt und die Angst, als Feigling gesehen zu werden, schließen sich zum Teufelskreis: Angriff ist die beste Verteidigung.

Sich nichts gefallen lassen zu dürfen bedeutet, kein Opfer sein zu dürfen, also wieder mal nicht klein und schwach sein zu dürfen.

Ein Junge weint nicht!

Beispiel: Leo, 4 Jahre. Nach einem Sturz vom Hochbett, bei dem er sich sehr weh tat, weinte er nicht, er erzählte auf Nachfragen, dass er schon gehört habe, dass ein Junge nicht weinen soll.

Je älter Jungen werden, desto seltener weinen sie, auch wenn es ihnen gut tun würde.

Weinen bedeutet loszulassen, sich zeigen, schwach und klein zu sein. Erwachsene Männer berichten, dass sie das Weinen verlernt haben. Auch bei mir hat es lange gedauert, bis ich wieder weinen konnte. Die kleinen Jungen sehen bei den großen Männern, dass Weinen nicht dazu gehört.

Es gibt die Angst, von Gefühlen

übermannt (dieses Wort sollte Mann sich mal auf der Zunge zergehen lassen) zu werden, die Kontrolle zu verlieren.

Dies scheint auch mit ein Grund dafür zu sein, dass Jungen/Männer schwer zur Ruhe kommen, denn dann könnten Angst, Kummer, Schmerz, eben rührende Gefühle hochkommen, die verarbeitet werden müssten.

Jungen lernen von klein auf, bedrückende Gefühle mit Bewegung weg zuschieben. (Achtmal mehr Jungen als Mädchen wir diagnostiziert, hyperaktiv zu sein.⁷)

Sei kein Weichei und bloß nicht schwul!

Nach der Abwendung von der mütterlichen Zärtlichkeit hat ein Junge wenig Möglichkeiten, Zärtlichkeit zu erfahren. Der Vater steht hierfür auch oft nicht zur Verfügung, da er meist Schwierigkeiten mit dem zärtlichen Umgang mit dem eigenen Geschlecht hat. Angst, unmännlich zu sein, Angst davor, als schwul zu gelten oder es zu sein. Diese Homophobie gilt genauso für die Jungen, sie spiegeln uns Männer, wie so oft.

Die Rangeleien, die Spaßkämpfe sind eine Möglichkeit der mehr oder weniger zärtlichen Nähe unter Jungen. Je älter Jungen werden, desto weniger zärtliche Nähe erleben sie.

(Aus den Seminaren mit Jungen gibt es die Erfahrung, dass Jungen nicht trösten können. Bei einem Rollenspiel hierzu fällt es

fast allen Jungen sehr schwer, ihren jüngeren Bruder zu trösten.)

Zu diesen traditionellen kommen heute noch neuere Botschaften:

Ein Junge soll auch gefühlvoll, aber nicht weinerlich sein!

Beispielsweise wird ihm gesagt, er darf weinen, traurig sein, obwohl er sieht, dass Männer dies in der Regel nicht tun bzw. nicht zeigen.

Ein Junge soll nett zu Mädchen sein!

Dies ist gerade in der Phase der Abkehr vom Weiblichen schwer zu integrieren.

Ein Junge soll sich nicht hauen, aber sich zu wehren wissen!

Diese Botschaft ist schon in sich sehr widersprüchlich, entspricht aber der Sorge der Eltern, dass ihr Sohn sich durchsetzen können, aber trotzdem ein netter Kerl sein soll.

Die **Gewinn- und Verlustseiten für die Jungen** hat die Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Annedore Prengel wie folgt zusammen gefasst:

„Ich denke, dass eine **Gewinnseite** der Sozialisation der Jungen die Fähigkeit ist, etwas zu wollen und sich damit durchzusetzen, sich wehren zu können, sich behaupten

Nach der Abwendung von der mütterlichen Zärtlichkeit hat ein Junge wenig Möglichkeiten, Zärtlichkeit zu erfahren.

ten zu können. Es gibt allerdings auch genug Gegenbeispiele aus dem männlichen Leben, wo Männer das zumindest situativ nicht können. Ich beschreibe eine Tendenz, dass die größere Unbefangenheit, etwas zu wollen und es zu tun, ohne nach rechts und links zu gucken, eine Stärke der männlichen Sozialisation ist, eine Gewinnseite, die sich für uns Frauen oft beneidenswert darstellt. Die **Verlustseite** der männlichen Sozialisation besteht darin, Schmerz und Leid verdrängen zu müssen, Wohlbefinden und Gemeinsamkeit herstellen zu können. Weil das eigene Klein-sein, das eigene Jämmerlich-sein, das eigene Leid nicht gelebt werden kann, nicht existieren darf, muss es in andere projiziert werden und im anderen gehasst werden. Das wäre eine Erklärung für Sexismus, Rassismus, Frauen-, Ausländerfeindlichkeit, Strebungen, die öfter und extremer von Männern gelebt werden. Horst Eberhard Richter hat das als einer der ersten beschrieben. Er nennt das die ‚Verwandlung des Leidens in projektiven Hass‘.“⁸

Wie wir also sehen, gibt es für Jungen auf dem Weg zum Mann werden einige Schwierigkeiten zu bewältigen. Das Beschriebene sind Grundtendenzen, die mehr oder weniger für die meisten Jungen gelten. Jeder kommt damit unterschiedlich gut oder schlecht zurecht.

Was jedoch für die meisten gilt, sind die Verwirrung und Orientierungsschwierigkeiten bei ihrer Suche nach ihrer männlichen

Identität. Hier werden sie von uns Männern immer noch zu sehr allein gelassen. Sie leben das nach, was wir ihnen vorleben: keine Probleme haben, sich nichts anmerken lassen, alleine damit klar kommen. Den Jungen fehlen die Väter, fehlen Männer zum Anfasen und Reiben.

Für die pädagogisch Tätigen bedeutet dies vor allem die Auseinandersetzung mit Fragen der geschlechtlichen Identität für sich selbst anzugehen.

Geschlechtsbezogene Pädagogik ist eine Sichtweise und Haltung

Dies bedeutet:

- mich selbst in meinen geschlechtsbezogenen Anteilen wahrnehmen, d.h. Bewusstwerdung und Reflexion des eigenen Selbstbildes von mir als Mann/Frau
- die eigene Biographie, das Sein und Gewordensein als Mann/Frau näher zu betrachten
- das Erkennen der Grundstrukturen der weiblichen und männlichen Sozialisation ist eine wichtige Grundlage, um Jungen und Mädchen besser zu verstehen und ihr Verhalten einordnen zu können.

Ohne die Reflexion des eigenen Geschlechtsrollenverständnisses und des eigenen Verhaltens wirkt der heimliche Lehrplan, d.h. wir handeln ständig als Beispiele für

Weil das eigene Jämmerlich-sein nicht existieren darf, muss es in andere projiziert werden und im anderen gehasst werden.

Mann- oder Frausein, ohne uns dessen bewusst zu sein, und verstärken damit die Geschlechterrollen.⁹

Wir können uns selbst und die Jungen und Mädchen besser verstehen, somit also auch uns und ihnen mehr gerecht werden.

Anmerkungen

- 1 Trautner, M.: Geschlecht, Sozialisation und Identität in: Hans-Peter Frey, Karl Haußer (Hg.): Identität, Stuttgart 1987.
- 2 Brodde, K.: Die Entdeckung von Mann und Frau in: Geo Wissen, 23/1995
- 3 Rohrmann, T.: Zur Entwicklung männlicher Sexualität. Von der Geburt bis zum ersten Mal. in: Karatepe, H., Stahl, C. (Hg.): Männersexualität, Reinbek 1993.
- 4 Böhnisch, L., Reinhard Winter: Männliche Sozialisation, Weinheim 1993.
- 5 Dittmann, M., in: Büttner, C.; Dittmann, M. (Hg.): Brave Mädchen, böse Buben?, Weinheim 1992.
- 6 Schnack,, D.; Neutzling, R.: Kleine Helden in Not, Reinbek 1990, S. 105.
- 7 Ebd.
- 8 Prengel, A.: Perspektiven der feministischen Pädagogik in der Erziehung von Mädchen und Jungen in: Glücks, E.; Ottemeier-Glücks, F.: Geschlechtsbezogene Pädagogik, Münster 1994.
- 9 Karl, H.; Rau, R.: Traumschiff Koedukation. in: Kammerer, B.: Nicht nur - sondern auch, Nürnberg 1997.

Anhang

Gunter Neubauer

Balancemodell

Das Variablenmodell „balanciertes“ Junge- und Mannsein

Die Notwendigkeit, ganz unterschiedliche Anforderungen auszubalancieren, wurde uns im Rahmen der BZgA-Jungenstudie von vielen Jungen deutlich gemacht. Diese Fähigkeit, zu balancieren, abzuwägen, Gewichte zu verteilen, kommt auch in unserem Variablenmodell zum Ausdruck. Auf dieses Modell kamen wir, als wir nach Paradigmen eines „gelingenden Jungeseins“ gesucht haben – vor allem mit Hilfe der „Schlüsselpersonen“-Interviews und ergänzt durch Einschätzungen von Jungen.

Die Bedeutung dieser Zusammenstellung von Männlichkeits-Segmenten liegt darin, dass über diese Segmente Kommunikations- und Operationalisierungsbereiche geöffnet werden können, ohne auf abwertende Begriffe zurückgreifen zu müssen: Oft werden positive mit negativ belegten Begriffen kombiniert – Stärke mit Schwäche, aktiv mit passiv, Leistung mit Verlieren.

Keinesfalls geht es dabei darum, ein umfassendes „Leitbild“ für Jungen zu entwerfen oder gar Jungen und Männer letztlich

als benachteiligte Opfer darzustellen. Die knappe Auffächerung der Bezugspunkte einer „balancierten Männlichkeit“ soll vielmehr wegführen von Generalisierungen und die Qualität von Bandbreiten des Jungeseins öffnen. Gleichmaßen geht es aber auch darum, die Kompetenzen und „Stärken“ von Jungen und männlichen Jugendlichen als solche wahrnehmen und begrifflich besser fassen zu können, sowie ihre vorhandenen Entwicklungspotenziale ohne defizitäre Zuschreibung in den Blick zu bekommen.

Besonders wichtig ist dabei, dass sich diese Begriffspaare nicht ausschließen, sondern im Gegenteil zusammengehören. So bedeutet „viel Konzentration“ nicht „wenig Integration“: Konzentration und Integration können (situativ) unterschiedlich, aber auch insgesamt gleich stark entwickelt sein. In gewisser Weise allerdings „entwertet“ wenig Integration die Fähigkeit zur Konzentration und umgekehrt. Darin sehen wir einen entscheidenden Vorteil gegenüber den oft schlicht wirkenden Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern, die sich gegenseitig ausschließen und suggerieren: Entweder ist eine Verhaltensweise weiblich oder männlich und beides zusammen geht nicht. In

unserem Variablenmodell balancierter Männlichkeit geht beides und will ausbalanciert werden.

Konzentration	Integration
Aktivität	Reflexivität
Präsentation	Selbstbezug
(Kulturelle) Lösung	(Kulturelle) Bindung
Leistung	Entspannung
Heterosozialer Bezug (zum anderen Geschlecht)	Homosozialer Bezug (zum eigenen Geschlecht)
Konflikt	Schutz
Stärke	Begrenztheit

Das Variablenmodell

- meint insgesamt die Potenziale des modernisierten Junge- und Mannseins.
- kommt ohne eine Ergänzung oder Abgrenzung zwischen „männlich“ und „weiblich“ aus: Es geht um das Junge- und Mannsein.
- ist kein „Entweder-oder-Modell“. Es geht immer um beide Aspekteiten, und es ist gut, wenn beide Aspekte entwickelt sind.
- ist ein dynamisches Modell! Die Aspekte sind abhängig von Situationen und Interaktionen und vom jeweiligen Entwicklungsstand.
- tauscht nicht die (für Jungen/Männer) positiven gegen negative Eigenschaften aus (z.B. stark gegen schwach, aktiv gegen passiv). Es geht um die Anschlussfähigkeit.

Mögliche Kriterien zur Diagnostik, Bewertung und zur pädagogischen Planung

Intensität

Grad der Ausprägung: Wie stark sind die einzelnen Aspekte ausgeprägt? Welche Aspekte können Jungen in unserer Einrichtung wie intensiv leben?

Hierarchien

Welche Segmente hält der Junge für besonders wichtig, welche bringt er besonders deutlich zum Ausdruck? Gibt es Aspekte, die Jungen abwerten? Welche Aspekte halte ich (Jungenarbeiter) für wichtig, welche sind bedrohlich, welche wünschenswert?

Reduktionen

Beschränkung auf wenige Segmente oder lediglich eine Seite, z.B. Konflikt, Leistung, Aktivität, Stärke erhöhen Gewaltbereitschaft.

Das Variablenmodell kann so in Jungenarbeit und Jungenpädagogik verwendet werden als Diagnoseinstrument und zur pädagogischen Planung (Entwicklung pädagogischer Settings) in Bezug auf:

- Jungen

Was hat er? Was kann er? Wo kann er sich noch entwickeln?

- Jungenarbeiter/Jungenpädagogin

Was habe ich? Was kann ich? Wo kann ich mich noch entwickeln? Was kann ich Jungen anbieten? Was mag ich

an (diesem) Jungen? Mit welchem Aspekt kann ich gut/nicht umgehen?

- **Institutionen**

Was können Jungen bei uns zeigen und was nicht? Was können wir ihnen an Entwicklungsfeldern bieten? Welche Aspekte hat die Institution selbst gut entwickelt und welche nicht?

Weiterführende Literatur zum Balancemodell:

Winter, R./Neubauer, G.: Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. Tübingen 2001

„Von der Reflexion zum Handeln“ - Ein jungenbezogenes Verfahren, um von der Problemsicht (wieder) zur Pädagogik zu kommen

Dieses Verfahren basiert auf dem Konzept „Balanciertes Jungesein“. Es kann auf eine Jungengruppe oder -clique, auf Jungen, die eine Einrichtung besuchen, oder auf einzelne Jungen bezogen werden. Entsprechend müsste im folgenden „Jungen“ durch „Junge“ ersetzt werden.

1. Schritt - Ausgangspunkte

- Womit fallen die Jungen auf?
- Welche Verhaltensweisen ärgern oder nerven mich, womit habe ich Probleme?
- Worin haben die Jungen Defizite?
- Welche Begriffe fallen mir ein, wenn ich an die Jungen denke?

Bündelung:

jeweils möglichst in einem Begriff oder in einem Satz

Zwischenschritt - Verstehen

- Was drücken die Jungen mit ihrem Verhalten aus?
- Welche Bedeutung, welche Funktion hat dieser Komplex für die Jungen?
- Wie bewerten die Jungen selbst diesen Bereich?
- Was würde den Jungen fehlen, wenn ihnen dieser Teil genommen würde?

2. Schritt - Destillieren

- Welche Kompetenzen und Stärken liegen (trotz allem) im Verhalten der Jungen?
- Was bleibt an positivem Gehalt, wenn ich negative Bewältigungsformen ausblende?
- Welche Fähigkeiten haben die Jungen hier entwickelt?
- Was sollten die Jungen davon auf keinen Fall verlieren?

Bündelung:
jeweils möglichst in einem Begriff
oder in einem Satz - positiv und
ohne Abwertung!

Zwischenschritt - Gegenprobe

- Was würde passieren, wenn die Jungen nur auf diesen Verhaltensbereich angewiesen wären?
- Welche Verengung bringt dieses Profil möglicherweise mit sich?
- Welche Aspekte fehlen im Sinn sozialer Beweglichkeit und Beziehungsfähigkeit?
- Was müssten die Jungen dazu gewinnen, damit sich eine (dynamische) Balance herstellt?

3. Schritt - Perspektiven

- In welche Richtung könnten sich die Jungen weiterentwickeln?
- Worin liegen die Potenziale der Jungen?
- Welche Ressourcen sollten den Jungen zugeführt werden?
- Welchen Bereich könnten die Jungen dazu gewinnen?

Bündelung:
jeweils möglichst in einem Begriff
oder in einem Satz.

Von diesem Ergebnis aus können erste **Schritte in Richtung einer pädagogischen Planung** unternommen werden:

- Wie kann ich die Entwicklung der Jungen in diesem Bereich fördern?
- Welche Methoden kann ich dafür einsetzen, welche Aktivitäten und Angebote sind geeignet?
- Über welche Fähigkeiten in diesem Bereich verfüge ich?
- Wodurch kann ich eine umfassende persönliche Entfaltung der Jungen unterstützen?

Selbsteinschätzung mit dem Balancemodell

Schätze dich selbst ein ...	
auf einer Punkte- oder Notenskala von 1 = sehr gut bis 6 = ungenügend	
Aspekt	Note
Konzentration (auf das Wesentliche, auf sich)	
Entspannung (sich entspannen können, Zeit dafür)	
Schutz (sich schützen, auf den eigenen Schutz achten, andere schützen können)	
Selbstbezug (sich spüren, bei sich sein)	
Bezug zum anderen Geschlecht (Kontakt zu Frauen/Mädchen)	
Bindung (an Regeln, Kultur, Tradition)	
Stärke (körperlich, mental)	
Integration (anderes/andere einbeziehen)	
Reflexivität (nachdenken, überlegen vor/nach dem Handeln)	
Leistung (leistungsfähig sein, was leisten können)	
Bezug zum gleichen Geschlecht (Kontakt zu Männern/Jungen)	
Konflikt (streiten, kämpfen, Konflikte aushalten können)	
Aktivität (was machen, rangehen)	
Präsentation („sich zeigen“, darstellen)	
Lösung (sich von Regeln, Kultur, Traditionen lösen)	
Grenzen (Grenzen kennen, begrenzt sein)	

Gunter Neubauer, Sozialwissenschaftliches Institut Tübingen, Ringstraße 7, D-72070 Tübingen, (07071) 975813, Mail: gunter.neubauer@sowit.de; www.sowit.de

Bijan Otmischi

„Fass mich nicht an“

**Praxisbeispiel für ein Seminar mit Jungen
zwischen 12 und 16**

Der Ausschnitt des hier beschriebenen Konzeptes entstammt aus einem halbjährlich wiederkehrenden Angebot des Jugendbildungswerks des Landkreises Kassel.

Das Seminar fand und findet jeweils von Freitag bis Sonntag auf der Jugendburg Sensenstein in Nieste statt. Über die Ausschreibung im Programmheft melden sich einzelne Jungen schriftlich an. Nicht selten und deshalb an dieser Stelle erwähnenswert rufen auch Mütter direkt bei uns an und vergewissern sich, ob das Angebot für ihren Jungen empfehlenswert wäre? Der Sohn hätte immer in sozialen Gruppenzusammenhängen Schwierigkeiten, positiv gehört zu werden. Immer wieder fiel er in eine Opferrolle und würde von sowohl Jungen als auch Mädchen angegriffen!

Erstes Leitziel unserer Konzeption ist es, Jungen für ihr biologisches als auch soziales Geschlecht zu sensibilisieren, als zweites Leitziel wird formuliert: „Die Persönlichkeitsentwicklung stärken, fördern und ausbauen.“ Die männlichen Teilnehmer melden sich freiwillig zur Veranstaltung. Meist sind sie durch ihr Verhalten in der Schule, in Sportgruppen oder Feriengruppen bereits auffällig gewor-

den. Diese Zielgruppe macht circa zwei Drittel der Jungen aus, welche bedingt durch Aussehen oder/und Verhalten schnell in eine Opferrolle fallen. Das restliche Drittel, weil sie durch Aggression gegenüber anderen auffallen und gemäßregelt werden. Diese Zweite und kleinere Gruppe glaubt oft, sie lernen bei einem Seminar mit dem Titel „Fass mich nicht an“ Selbstverteidigungstechniken wie zum Beispiel Karate oder Tekwan-do! Das ist falsch! – Unsere Erziehungsziele (Schilling, J.: Didaktik/Methodik in der Sozialen Arbeit, Neuwied 1995) bestehen in der Auseinandersetzung mit sich selbst als Junge in der individuellen Mitwelt und unmittelbar verbunden mit dem Handlungsziel, sich als solcher zu positionieren. Diese auf die Persönlichkeit angewendeten Methoden verbinden wir mit den ganz praktischen Handlungsansätzen aus dem Konzept der Polizei, „Cool sein – cool bleiben“. So schaffen wir, durch Rollenspiel unterstützt, eine gute Mischung aus Theorie und Praxis.

Im folgenden Text sollen zentrale Überschriften sowie eine kleine Auswahl an Methoden dargestellt und anschließend erläutert werden.

Erster Tag	Methoden
Begrüßung, Infos, Vorstellung, Kennenlernen	Kennenlernspiel Positionierungsspiel M(a)nnopoly

Wir bilden einen Stuhlkreis, ziehen die Schuhe aus, stellen uns auf den Stuhl und sortieren uns nach Körpergröße von groß nach klein und Geburtsdatum von jung nach alt. Immer ein Junge darf sich, ohne den Boden zu betreten im Uhrzeigersinn auf dem Stuhl bewegen. Im Anschluß stellen wir uns mit Stuhl, an die Orte, in denen wir geboren wurden, wo wir herkommen und beschreiben gegenseitig wo unsere Wurzeln liegen. Beim Positionierungsspiel werden von uns zehn Statements vorab erstellt und in Klarsichthüllen an zwei gegenüberliegenden Wänden befestigt. Die Statements funktionieren nach dem System „ja und nein“ oder „heiß zu kalt“, jeweils gegenteilige Aussagen, so steht z.B. auf der einen Seite des Raumes geschrieben „Jungs sind einfach besser“ und auf der anderen Seite „Mädchen sind einfach besser“. Nach diesen Vorgaben müssen sich die Jungen jetzt im Raum - körperlich - positionieren und ihre Position den anderen mitteilen - verbal positionieren. Bei dem anschließenden Spiel, „Man(n)opoly“ bilden die Teilnehmer zwei Mannschaften und bestimmen eine Jury aus drei Personen. Die zwei Teams sitzen vor einer Pinwand, an der in einem xy-Koordinatensystem mit Themen und Punkten verteilt, verdeckte Aufgaben

oder Fragen hängen. Wählt eine Gruppe z.B. „Sex-80“ müssen beide Gruppen unabhängig von einander drei Verhütungsmittel auswählen und im Anschluss gegenseitig beschreiben. Danach wird verhandelt, welche Gruppe wie viele von den 80 Punkten erhält. Kann sich die Gruppe nicht einigen, kommt die Drei-Jungen-Jury hinzu und verhandelt die endgültige Punktevergabe. Neben der Rubrik „Sex“ gibt es noch „Freundschaft“, „Streiten“ und „Mädchen“.

Zweiter Tag	Methoden
erlebte Gewaltsituation, „cool sein-cool bleiben“ Was ist Mobbing?	Berichte, Interaktionsspiele Rollenspiele, Vortrag, Film „Du bist schlimm!“

Die Jungen berichten von Situationen, in denen sie Gewalt erlebt haben, zwei Beispiele werden nachgestellt und mit der Videokamera gefilmt. Im Anschluss folgt Abwechslung im Niederseil-Parcours vor Ort - Körperkräfte, Frustrationstoleranz sowie Eigen- und Fremdwahrnehmung sind Schwerpunkte der Interaktionsübungen. Am Nachmittag wird das Konzept „cool sein - cool bleiben“ vorgestellt und die Jungen werden interaktiv integriert. Rollenspiele mit den Jungen sind ein ganz entscheidender Bestandteil dieser Einheit.

Nach dem Abendessen sehen wir den Film „Du bist schlimm“, der eine Mobbingszenerie in ei-

ner Schulklasse darstellt, in der zwei männliche Opfer und zwei männliche Täter abwechselnd interviewt werden. Anschließend besprechen wir den Film ausführlich.

Dritter Tag	Methoden
Handlungsstrategien entwickeln	Videoanalyse Rollenspiele Feedback

Anhand des erstellten Videos (mit den selbst erlebten Gewalt-situationen) besprechen wir mit den Jungen Möglichkeiten und alternative Handlungsstrategien. So fragen wir gleichzeitig unsere Erziehungsziele ab und erhalten ein offenes Feedback. Die Gruppendynamik an diesem Tag ermöglicht einen sehr offenen Umgang mit eigenen Stärken und Schwächen in Rollenspielen zu arbeiten. Wir erläutern das Täter-Opfer Beziehungssystem. Nach einem Abschiedsritual ist das Seminar beendet.

Nicht selten rufen uns in der Woche nach einem dieser jbw-Seminare noch mal Mütter oder Väter an und fragen nach, wie sich ihr Sohn verhalten hat. Gleichzeitig beschreiben sie uns, was ihr Sohn wiederum zu Hause berichtet hat. Diese Anrufe geschehen zufällig und geben uns immer wieder den Anstoß, dieses Feedback bzw. ein Art von Nachbereitung in unser Konzept mit aufzunehmen/vorzubereiten, was bisher noch nicht geschehen ist. Selten kommt es vor, das sich ein Junge ein zweites Mal für dieses An-

gebot anmeldet. Hier könnten wir auch über einen zweiten Teil nachdenken, denn die Jungen spiegeln uns, dass sie sich grundsätzlich „unter Jungs“ sehr wohl fühlen.

Materialquelle

<http://www.smog.de>; hier gibt es auch Infos zum Konzept „cool sein - cool bleiben“

Facharbeitskreis Jungenarbeit der kommunalen Jugendbildungswerke in Hessen

Leitlinien zur Jungenarbeit

1. Intention der Leitlinien zur Jungenarbeit in Hessen

In der aktuellen Diskussion über die verschiedenen Ansätze der Arbeit mit Jungen ist es den Beteiligten oft nicht klar, was Jungenarbeit bedeutet bzw. was sie in ihrem Wesen ausmacht. Nicht jede Arbeit mit männlichen Jugendlichen ist Jungenarbeit. Jungenarbeit im Sinne der hier vorliegenden Leitlinien ist eine bewusst geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen und jungen Männern unter Berücksichtigung der unter Punkt 5 angeführten Standards von Jungenarbeit.

Intention der vorliegenden Leitlinien ist es, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Jungenarbeit zu schaffen.

Die Leitlinien zur Jungenarbeit in Hessen wollen folgendes anregen:

- einen Diskurs über die Notwendigkeit von Jungenarbeit in allen relevanten Gremien und Ausschüssen
- eine *Klärung* über das Wesen von Jungenarbeit in der öffentlichen Diskussion zur Gewährleistung der Qualitätssicherung

- eine Verbesserung der Möglichkeiten zur (Selbst-)Reflexion des Mannseins und Überprüfung alter und neuer Männlichkeitsentwürfe
- die Thematisierung von Aspektengeschlechtsbezogener Arbeit für Jungen in allen gesellschaftlichen Institutionen wie z. B. Schule, Verbände, Sport, Jugendhilfe etc.
- die Entwicklung koordinierter geschlechtsbezogener Angebote in der Arbeit mit Mädchen und Jungen bzw. eine Intensivierung des Dialogs und der Kooperation mit der Mädchenarbeit
- die Förderung der Auseinandersetzung zu Fragen gesellschaftlicher Lebenssituationen und der Erziehung von Mädchen und Jungen

2. Jungenarbeit hat Geschichte

Im Folgenden werden einige Schlaglichter auf die Geschichte der Jugendarbeit geworfen:

Seit Ende des 19. Jahrhunderts war die öffentliche Sorge um die Jugendlichen zuerst eine Sorge um die männliche Jugend. Vordergründig ging es um den

Schutz vor Verwahrlosung der so genannten proletarischen Jugend. Latent ging damit aber eine Ausgrenzung und Abwertung der Unterschichtskulturen einher. Bis in die Nachkriegszeit hatte sich daran wenig geändert. Dieser traditionell an den Jungen orientierten Jugendarbeit fehlt der geschlechtsspezifische Blickwinkel und sie ist deshalb nicht mit einer geschlechtsbewussten Jungenarbeit gleichzusetzen.

Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde u.a. durch die Frauenbewegung verstärkt ins Bewusstsein gerufen, dass die inzwischen entwickelten koedukativen Ansätze nicht nur positiv wirken. Die damit einhergehende Entstehung der Mädchenarbeit förderte neben der Stärkung der Mädchen die Erkenntnis, dass Jugendarbeit, vor allem offene Jugendarbeit, trotz jahrzehntelanger Koedukation immer noch überwiegend Arbeit mit Jungen ist. Der geschlechtsbewusste Blick fehlte nach wie vor.

Anfang der 80er Jahre wurden zaghafte Versuche unternommen, auch Jungen eigenständig in den Blick zu nehmen und gezielt mit ihnen pädagogisch zu arbeiten. Wichtige Voraussetzung dafür war, dass es „mehr“ Männer wurden, die sich kritisch-solidarisch dem eigenen Geschlecht zuwendeten. Viele Veröffentlichungen sind seither zur männlichen Sozialisation und zur Jungenarbeit erschienen. Was aber oftmals fehlt, ist eine Praxis von geschlechtsbewusster Jungenarbeit sowie ihre Anerkennung im

Sinne einer Querschnittsaufgabe der Jugendhilfe (entsprechend § 9, KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz): „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind ... Absatz (3) die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“).

3. Notwendigkeit und Begründung von Jungenarbeit

Gesellschaftliche Veränderungen – und damit einhergehend veränderte Lebensbedingungen und Rollenerwartungen – fordern Männer zunehmend zur Überprüfung männlicher Lebenswirklichkeit heraus. Insbesondere der Wandel in Berufs- und Alltagswelt setzt „neue“ männliche Identitäten voraus. Vor diesem Hintergrund sind männliche Jugendliche heute vor neue Bewältigungsaufgaben gestellt. Besonders die Übergänge zwischen Tradition und Moderne und – damit einhergehend – das Geschlechterverhältnis zwischen Frau und Mann, müssen neu bestimmt werden.

– Jungenarbeit steht für eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle sowie für die Auseinandersetzung mit ungleichen gesellschaftlichen Machtverteilungen zwischen Frauen

und Männern. Sie will deshalb die Jungen bei der Entwicklung einer möglichst selbstbestimmten männlichen Identität unterstützen, die nicht auf der Herabsetzung und Unterdrückung anderer basiert.

- In diesem Sinne versteht sich Jungenarbeit als ein Beitrag in der Auseinandersetzung zwischen den Geschlechtern, dem Diskurs zwischen Frauen und Männern. Sie ist ein Baustein in dem fortwährenden Dialog zwischen ihnen. Diesen in friedlicher, partnerschaftlicher und demokratischer Absicht zu führen, ist die Voraussetzung für mehr Gerechtigkeit zwischen Frauen und Männern, zwischen Mädchen und Jungen.
- Jungenarbeit fördert den Diskurs innerhalb des eigenen Geschlechts und wendet sich damit gegen Hierarchisierung, Unterdrückung und Gewaltverhalten zwischen Jungen bzw. Männern.

Weitere Begründungen ergeben sich aus verschiedenen gesetzlichen Bestimmungen (vgl. Punkt 8, Rechtliche Grundlagen für Jungenarbeit).

4. Geschlechtsbezogene Kinder- und Jugendarbeit

Künftig ist davon auszugehen, dass geschlechtsbezogene Arbeitsformen zentrale Bestandtei-

le pädagogischer Konzepte sind. Dies findet auch seine gesetzliche Entsprechung in § 9, Abs. 3 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG). Eine geschlechtsbezogene Kinder- und Jugendarbeit im Rahmen einer modernen Jugendhilfe ist dreigliedrig: Sie braucht Mädchenarbeit, Jungenarbeit und eine kritisch reflektierte und geschlechtsbewusste Koedukation.

Eine geschlechtsbezogene Kinder- und Jugendarbeit ist keine Methode, sondern eine Haltung und Sichtweise, die in geschlechtshomogenen wie koedukativen Praxisfeldern wirksam wird.

Eine geschlechtsbezogene Kinder- und Jugendarbeit fühlt sich insbesondere folgenden Grundsätzen verpflichtet:

- Sie berücksichtigt die unterschiedlichen Lebenslagen, Stärken und Schwächen sowie die Gleichwertigkeit von Mädchen und Jungen.
- Sie fördert die Auseinandersetzung mit traditionellen Rollenfestlegungen mit dem Ziel, dass Mädchen und Jungen, Frauen und Männer die Gesellschaft in allen Bereichen gleichberechtigt und partnerschaftlich gestalten.
- Sie fördert einen Umgang zwischen Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern, der von gegenseitiger Achtung und Respekt geprägt ist und sich gegen Abwertung und Hierarchisierung aufgrund der Ge-

- schlechtszugehörigkeit wendet.
- Sie bietet Mädchen und Jungen Erfahrungsräume an, die vielfältige Formen von weiblichen und männlichen Lebensentwürfen möglich machen.
- Jungenarbeit stellt ausdrücklich die Kategorie Geschlecht in den Mittelpunkt ihrer Arbeit und beinhaltet die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle.
- Jungenarbeit nimmt die Beziehung zwischen Jungenarbeiter und Jungen bewusst wahr und thematisiert die Beziehungen der Jungen untereinander, insbesondere unter den Aspekten wie Konkurrenzverhalten, Hierarchisierung, Freundschaft, solidarisches Verhalten etc.

5. Standards von Jungenarbeit

Grundlegende Standards von Jungenarbeit sind (in Anlehnung an Christian Spoden: „Jungenarbeit in der Praxis“, in: Projekt Jungenarbeit Rheinland-Pfalz/Saarland (Hg.): „Die Jungen im Blick“, Dokumentation der 2. Fachtagung zur geschlechtsbewussten Jungenarbeit am 11. Nov. 1997 in Mainz):

- Die Arbeit in einer geschlechtshomogenen Gruppe oder die Arbeit mit einzelnen Jungen.
- Jungenarbeit ist die bewusste pädagogische Arbeit von Männern mit Jungen. Sie braucht die Präsenz von Männern, die Jungen Möglichkeiten einer Orientierung bieten. Eine notwendige Bedingung ist die Selbstreflexion der Jungenarbeiter hinsichtlich ihrer eigenen Mannwerdung und ihres eigenen Mannseins, ihrer Beziehungen und Einstellungen zum eigenen Geschlecht sowie zu Mädchen und Frauen.

6. Anforderungen an Jungenarbeit und ihre Ziele

- Jungenarbeit setzt sich kritisch mit traditionellen Rollenfestlegungen auseinander mit dem Ziel, ungleiche gesellschaftliche Machtverteilungen aufzuheben, eine Gleichberechtigung zwischen Jungen und Mädchen bzw. Männern und Frauen in allen Bereichen umzusetzen und das Verhältnis zwischen den Geschlechtern partnerschaftlich zu gestalten.
- Jungenarbeit bietet vielfältige Erfahrungsräume und Chancen zum Erwerb und zur Erweiterung von kommunikativen, emotionalen und sozialen Kompetenzen. Hierzu gehört z. B. eine Erweiterung der Kritik- und Konfliktfähigkeit.

- Jungenarbeit fördert vielfältige Fähigkeiten von Jungen und jungen Männern zur Bewältigung ihres alltäglichen Lebens. Ziel ist, Handlungskompetenzen zu vermitteln, die es ihnen erleichtern, für ihr körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden selbst Sorge zu tragen.
- Jungenarbeit bietet Erlebnisräume, damit sich Jungen in ihren Fähigkeiten, aber vor allem auch in ihren Begrenzungen wahrnehmen und so mit Aspekten wie Mitgefühl, Respekt, Körperlichkeit, Mut, Kraft, Aggressionen, Schwäche etc. auseinandersetzen.
- Jungenarbeit benötigt Pädagogen, die sich als Vorbild, Reibungs- oder Projektionsfläche anbieten. Sie sind eine Orientierungshilfe für Jungen auf ihrer Suche nach männlicher Identität.
- Jungenarbeit setzt ein Akzeptieren der Jungen mit ihren Brüchen, Hoffnungen und Wünschen sowie mit ihren Unsicherheiten, Ängsten und Bedürfnissen voraus, was aber nicht das Akzeptieren eines männlichen Lebensentwurfes bedeutet, der auf der Unterdrückung anderer basiert.
- Jungenarbeit nimmt Jungen in ihrer jeweiligen Lebenslage an und unterstützt sie unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten in der Entwicklung ihres Selbstwertes und einer positiven, männlichen Geschlechtsidentität.
- Jungenarbeit hat den Mut zur Konfrontation und bezieht eine klare Haltung gegen Gewalt und Grenzüberschreitungen.
- Jungenarbeit braucht den Diskurs innerhalb des eigenen Geschlechts und zwischen den Geschlechtern auf allen Ebenen (Kinder und Jugendliche, Pädagoginnen und Pädagogen, Fachgremien, politische Institutionen usw.). Ziele sind insbesondere die Förderung eines partnerschaftlichen Miteinanders, das von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung getragen ist sowie die Förderung der Gleichberechtigung in allen gesellschaftlichen Bereichen.

7. Forderungen zur Stärkung geschlechtsbewusster Arbeit mit Jungen

Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen ist ein Bestandteil im Gefüge notwendiger gemeinsamer Bemühungen von Mädchenarbeit, Jungenarbeit und geschlechtsbewusster Koedukation. Jungenarbeit im Sinne dieser Leitlinien steht Mädchenarbeit nicht Konkurrenzhaft gegenüber. Vielmehr sollen beide Bereiche einen produktiven und aufeinander bezogenen Diskurs führen. Alle Anstrengungen zur Stärkung von geschlechtsbewusster Arbeit mit Jungen sollen der Förderung der Ge-

schlechterdemokratie dienen. Die hier vorgelegten fachlichen Empfehlungen einer sich mancherorts entwickelten, fachlich diskutierten und zum Teil veröffentlichten Jungenarbeit sowie die bestehende Gesetzeslage sehen sich in der Praxis weitgehend unbefriedigend umgesetzt. Dies zu ändern, bedarf unterschiedlicher Anstrengungen und benötigt klare fachliche und politische Entscheidungen. Mit der Beschlussfassung dieser Empfehlungen sollen möglichst viele haupt-, neben- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der öffentlichen und freien Jugendhilfe dafür gewonnen werden, ihre Verantwortung für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen wahrzunehmen.

Der Landesjugendhilfeausschuss (LJHA) beschließt die fachlichen Empfehlungen zur geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen mit den folgenden Forderungen:

1. Alle Handlungsfelder der Jugendhilfe werden aufgefordert, sich mit diesen Leitlinien auseinander zu setzen und Ansätze geschlechtsbewusster Jungenarbeit zu entwickeln, zu fördern und die dafür notwendigen Ressourcen bereitzustellen.
2. Die oberste Landesjugendbehörde wird aufgefordert, die Aus-, Fort- und Weiterbildung im Bereich der Jungenarbeit sicherzustellen und weiterzu-

entwickeln. Insbesondere sind in ausreichendem Maße Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für haupt-, neben- und ehrenamtliche Mitarbeiter der Jugendhilfe anzubieten, damit diese sich stärker als bisher für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen engagieren (können).

3. Die Träger der Jugendhilfe werden aufgefordert, die für geschlechtsbezogene Arbeit notwendigen Reflexions- und Supervisionsressourcen zur Verfügung zu stellen.
4. Der Landesjugendhilfeausschuss (LJHA) wertet die Umsetzung dieser Leitlinien aufgrund eines Berichts der obersten Landesjugendbehörde einmal jährlich aus. Die oberste Landesjugendbehörde wird aufgefordert, hierzu ein aussagekräftiges Berichtswesen zu entwickeln.
5. Die in diesen Leitlinien formulierten Standards sind weiterzuentwickeln und fortzuschreiben.

8. Rechtliche Grundlagen für Jungenarbeit

- Im **Grundgesetz**, Art. 3, Absatz (2) ist die Gleichberechtigung von Frauen und Männern verankert, in dem es heißt: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. Männer und Frauen sind gleichberechtigt.

Niemand darf wegen seines Geschlechtes, ... benachteiligt oder bevorzugt werden.“ Hieraus ergibt sich auch für heranwachsende Jungen und Männer die Pflicht, sich mit bestehenden Ungleichheiten auseinanderzusetzen und sich für eine Gleichberechtigung auf allen Ebenen einzusetzen. Politik und Gesellschaft haben sich damit zugleich verpflichtet, die notwendigen Maßnahmen zu unterstützen.

- Das **Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)**, gibt an verschiedenen Stellen Hinweise auf die Verpflichtung von freien und staatlichen Institutionen (Trägern), sich für den Abbau von Ungleichheiten einzusetzen und die Umsetzung des Grundsatzes der Gleichberechtigung der Geschlechter voranzutreiben. Hierzu wenige Beispiele:

In § 1, Absatz (1) wird formuliert: „Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.“ Weiter heißt es im Absatz (3): „Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Absatz (1) insbesondere 1. junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen ...“

In § 9, heißt es: „Bei der Ausgestaltung der Leistungen

und der Erfüllung der Aufgaben sind ... Absatz (3) die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern.“

- Das **Hessische Ausführungsgesetz zum KJHG** vom 18.12.1992 gibt verschiedene Hinweise auf die Notwendigkeit einer geschlechtsbezogenen (Mädchen- und) Jungenarbeit, wofür nachfolgend einige aufgelistet sind:

§ 1, Absatz (2): „Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen sind Maßnahmen zu treffen, die die Verwirklichung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zum Ziel haben.“

§ 18, Absatz (4): „Um den unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen Rechnung zu tragen, sollen geschlechtsspezifische Angebote gefördert werden.“

§ 22: „Es werden besondere Beratungsangebote für Mädchen und Jungen gefördert, die zur Klärung und Bewältigung von individuellen, familienbezogenen und geschlechtsbezogenen Problemen, insbesondere bei Vernachlässigung, Misshandlung und sexueller Gewalt, beitragen sollen.“

§ 25 (Förderung der Fortbildung): ... „Dabei sind ins-

besondere Angebote zur emanzipatorischen Arbeit mit Mädchen und Jungen sowie zur Problematik der sexuellen Gewalt gegen Mädchen und Jungen zu berücksichtigen.“

- Nicht zuletzt formuliert das Hessische **Jugendbildungsförderungsgesetz** (JBFVG) vom 16.12.1997 in § 1, Absatz (1): „... Zielsetzung der außerschulischen Jugendbildung ist es, junge Menschen zu befähigen, ihre persönlichen und sozialen Lebensbedingungen

selbst zu erkennen, ... Bei der Erfüllung dieser Zielsetzung sind die jeweiligen besonderen sozialen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Lebenslagen, Bedürfnisse und Interessen von Mädchen und jungen Frauen sowie von Jungen und jungen Männern zu berücksichtigen. Vorrangiges Ziel ist es, gesellschaftliche Benachteiligungen abzubauen und die Partizipation von Mädchen und jungen Frauen sowie von Jungen und jungen Männern zu fördern.“

Diese Leitlinien wurden im September 2000 von folgenden Mitgliedern des Facharbeitskreises Jungenarbeit erstellt:

Landkreis Bergstraße	Hermann Riebel
Landkreis Darmstadt-Dieburg	Rainer Müller
Landkreis Gießen	Rüdiger Singer
Landkreis Groß-Gerau	Peter Schlimme
	Hein Friedrich
Landkreis Marburg-Biedenkopf	Siegfried Heppner
Landkreis Offenbach	Christian Sieling
sowie	
Jugendhof Dörnberg	Dr. Dieter Grösch

Der Facharbeitskreis Jungenarbeit der kommunalen Jugendbildungswerke in Hessen dankt der AGJ - Arbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Darmstadt und Umgebung - für die Anregungen aus ihren Leitlinien zur Förderung der Jungenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe sowie einer Reihe weiterer Kollegen aus der Jugend- und Jugendbildungsarbeit.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

TILMANN GEMPP-FRIEDRICH (Jg. 1977), Studium der Germanistik und Geschichte, Freier Mitarbeiter der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ).

BENNO HAFENEGER (Jg. 1948), Dr. phil. habil., Professor für Außerschulische Jugendbildung an der Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Außerschulische Jugendbildung/Jugendarbeit, Partizipation, Jugend und Rechtsextremismus.

STEFAN HAHN (Jg. 1974), Studium der Soziologie, Erziehungswissenschaften, Politischen Wissenschaft und Ethnologie an der Universität Hamburg; zurzeit Doktorand im Graduiertenkolleg ‚Bildungsgangforschung‘; Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

SIEGFRIED HEPPNER (Jg. 1956), Dipl. Sozpäd., Dipl. Päd., Jugendbildungsreferent beim Landkreis Marburg-Biedenkopf und ist dort Mitglied des Leitungsteams im Kreisjugendbildungswerk.

UWE JAKUBCZYK (Jg. 1956), Studienleiter und Pfarrer bei der Kinderakademie an der evangelischen Akademie Hofgeismar, bietet dort vielfältige Fortbil-

dungen und Seminare für Kinder, Jugendliche und Multiplikatoren an.

OLAF JANTZ (Jg. 1965), Dipl. Päd., Medienpädagoge, Jugendbildungsreferent bei mannigfaltig e.V. (Verein für Jungen- und Mädchenarbeit) und hauptberuflicher Dozent für Außerschulische Jugendbildung an der Universität Hannover; Arbeitsschwerpunkte sind (inter-)kulturelle Jungenarbeit und Gewaltarbeit (Täter und Opfer).

BABARA KOCH-PRIEWE, Dr. phil. habil., Dipl.-Psych., Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Universität Dortmund; ehemalige Mitarbeiterin im Marburger Grundschulprojekt und am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld; Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Geschlechterforschung, wissenschaftliche Forschungen zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern.

CHRISTOPH LYDING (Jg. 1960), Dipl. Päd., beschäftigt sich seit 1986 mit Jungen- und später auch mit Männerarbeit; von 1986 bis 2000 Mitarbeiter der Alten Molkerei Frille und Mitglied des Instituts für geschlechtsbezogene Pädagogik Frille; seit 1995 in der Fortbildung zu Jungen-, Männer- und Genderthemen tätig; zurzeit

selbstständige Arbeit als Bildungsreferent, Sexualpädagoge, Jungen- und Männerarbeiter und in der psychosozialen Beratung.

GUNTER NEUBAUER (Jg. 1963), Dipl. Päd., Dipl. Theo., Erzieher; leitet zusammen mit Reinhard Winter das Sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut SOWIT in Tübingen.

BIJAN OTMISCHI, ist Mitarbeiter des Jugendbildungswerkes im Landkreis Kassel und befasst sich dort mit geschlechtsbewusster Jungenarbeit.

CHRISTIAN WELNIAK (Jg. 1975), Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Europäischen Ethnologie/Kulturwissenschaft an der Universität Marburg/Lahn; zurzeit Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften; Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg.

Zu den Herausgeberinnen:

MECHTILD M. JANSEN, Erziehungswissenschaftlerin, Leiterin des Referats Frauen, Gender Mainstreaming, Geschlechtsbezogene Pädagogik und Migration der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ), Wiesbaden.

ANGELIKA RÖMING, Dipl. Päd., Leiterin des Referats Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ), Wiesbaden.

POLIS ist eine Publikationsreihe der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung (HLZ).

Redaktion: Tilmann Gempp-Friedrich

Gestaltung/Satz: G-S Grafik & Satz, Mühlthal

Druck: mww.druck und so ... GmbH, Mainz-Kastel

Auflage: 2000

© Wiesbaden 2005

ISBN 3-927127-64-7

Schriftliche Bestellungen an die HLZ: Taunusstraße 4-6, 65183 Wiesbaden, Telefon (0611) 32-4053, Fax (0611) 32-4055, E-Mail: hlz@hlz.hessen.de

In der Reihe POLIS sind erhältlich:

Nr. 27 Mechtild M. Jansen (Hrsg.)

Hessen engagiert

Freiwilliges soziales Engagement in Hessen

Nr. 31 Wolfgang Benz

Gedenkstätten und Erinnerungsarbeit

Ein wichtiger Teil unserer politischen Kultur

Nr. 34 Mechtild M. Jansen, Christian Welniak (Hrsg.)

Politik am Ende oder am Ende Politik?

Neue Formen politischen Zusammenseins in Jugendkulturen

Nr. 36 Angelika Ehrhardt, Mechtild M. Jansen

Gender Mainstreaming

Grundlagen - Prinzipien - Instrumente

Nr. 37 Jürgen Kerwer, Uli Knoth, Lothar Scholz (Hrsg.)

Veränderte Lebenswelten!

Was wird, wenn alles anders wird?

Nr. 38 Mechtild M. Jansen, Susanna Keval (Hrsg.)

Religion und Migration

Die Bedeutung von Glauben in der Migration

Nr. 39 Bernd Heidenreich, Sönke Neitzel (Hrsg.)

Der Bombenkrieg und seine Opfer

Nr. 40 Mechtild M. Jansen, Susanna Keval (Hrsg.)

Die multireligiöse Stadt

Religion, Migration und urbane Identität

Nr. 41 Mechtild M. Jansen, Mechthild Veil (Hrsg.)

Familienpolitiken und Alltagspraxis

Nr. 42 Bernd Heidenreich, Sönke Neitzel (Hrsg.)

Der militärische Widerstand gegen Hitler - der Beitrag

Hessens zum 20. Juli 1944

Nr. 43 Walter Mühlhausen

Demokratischer Neubeginn in Hessen 1945-1949

Lehren aus der Vergangenheit für die Gestaltung der Zukunft